

*Das Portfolio –
Ein Instrument zur Überprüfung und Dokumentation der
Lesekompetenz?*

Eine qualitativ - empirische Untersuchung an einer Gesamtschule

Dissertation
zur

Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

im
Fachbereich
Literaturwissenschaften
der

Universität Bielefeld

vorgelegt von

Kerstin Regina Bröker

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Josting

Zweitgutachter: PD Dr. Oliver Siebold

1	Einleitung	1
2	Bildungsstandards und Kompetenzen	6
2.1	Bildungsstandards	
2.1.1	Bildungsstandards laut BMBF und OECD	6
2.1.2	Bildungsstandards im Fach Deutsch	7
2.1.3	Standards und Kompetenzen des Deutschunterrichts- Diskussionsstand	9
2.2	Schulische Kompetenzen	23
2.2.1	Kompetenzbereiche des Faches Deutsch	24
	2.2.1.1 Der Kompetenzbereich <i>Lesen - mit Texten und Medien umgehen</i>	26
3	Lesekompetenz und Literarische Kompetenz	29
3.1	Lesekompetenz	29
3.1.1	Die kognitive Disposition von Lesekompetenz	29
3.1.2	Lesekompetenz unter Berücksichtigung des Sozialisationskontextes	32
3.2	Literarische Kompetenz	38
3.3	Besonderheiten literarischer Texte	44
3.4	Literarisches Lernen im Sinne Spinners	46
3.5	Der Lesekompetenzbegriff dieser Arbeit	49
4	Standardisierte Messung von Schulleistungen im Bereich Lesekompetenz	57
4.1	Leistungsmessung in der Schule	57
4.2	Gütekriterien standardisierter Leistungsmessung	61
4.3	Die Zentrale Prüfung 10: ein standardisierter Schulleistungstest	64
4.3.1	Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen	66
4.3.2	Die ZP 10 im Fach Deutsch: Konzeption und Aufgaben im Jahr 2012	67
4.3.3	Die literarische Aufgabe des zweiten Prüfungsteils	68
	4.3.3.1 Textgrundlage und Aufgabenstellung	68
	4.3.3.2 Erwartungshorizont	69
	4.3.3.3 Die Vorgaben des Kernlehrplans und der Bildungsstandards	74
	4.3.3.4 Parallelen zum Lesekompetenzmodell dieser Arbeit	76

5	Das Forschungsdesign	78
5.1	Zum Forschungsanliegen	78
5.2	Das Untersuchungsdesign	80
5.2.1	Merkmale qualitativen Forschens im Kontext der Arbeit	80
5.2.2	Gegenstandsbezogene Theoriebildung (Grounded Theory)	83
5.3	Der Aufbau der empirischen Arbeit	88
5.3.1	Die zwei Untersuchungen	88
5.3.2	Die Stichprobengewinnung	90
5.3.3	Zur Datenerhebung	92
5.3.4	Zur Datenauswertung	95
5.4	Die Rolle der Forschenden	96
6	Das Untersuchungsinstrument Portfolio	98
6.1	Definition des Instruments	98
6.2	Einordnung des entwickelten Portfolios	100
6.3	Begründung der Wahl des Instruments	100
6.3.1	Methodische Stärken	100
6.3.2	Berücksichtigung des Lesekompetenzmodells	105
6.4	Der Korpus des Portfolios	108
6.4.1	Textsorte	108
6.4.2	Aufgabenstellungen und -formate	111
6.4.3	Materialien	115
6.5	Bewertung und Beurteilung des Portfolios	117
7	Untersuchung I	123
7.1	Hypothese I	123
7.2	Literarisches Textmaterial	123
7.3	Aufgaben des Portfolios	128
7.3.1	Aufgabenstellungen	128
7.3.2	Erwartungshorizont	130
7.3.3	Parallelen zu den Bildungsstandards und zum Kernlehrplan	140
7.3.4	Berücksichtigte Teilkompetenzen der Lesekompetenz	148
7.4	Die Arbeit im schulischen Kontext	153
7.4.1	Einführung der Methode	153
7.4.2	Kursspezifika: Die Untersuchungsgruppe I	154
7.4.3	Einbettung der Stunden in den regulären Unterrichtsverlauf	156
7.4.4	Stundenverläufe	158
7.4.5	Beratungsgespräche und Hilfen	159
7.5	Beurteilung des Portfolios	162
7.5.1	Das Beurteilungsraster	162
7.5.2	Beurteilung seitens der Lehrerin	166
7.5.3	Selbstbeurteilung der Schüler	169
7.5.4	Parallelen und Unterschiede einiger Beurteilungen und Selbstbeurteilungen	171
7.6	Rückmeldungen der Schüler	173
7.7	Resultate der freien Beobachtung	175
7.8	Zusammenfassung der Ergebnisse	187

8	Untersuchung II	191
8.1	Hypothese II	191
8.2	Literarisches Textmaterial	191
8.3	Aufgaben des Portfolios	194
	8.3.1 Optimierung der Aufgabenstellungen	194
	8.3.2 Überprüfungen der optimierten Aufgabenstellungen	198
	8.3.3 Überarbeitete Aufgabenstellungen	201
	8.3.4 Erwartungshorizont	202
	8.3.5 Parallelen zu den Bildungsstandards und zum Kernlehrplan	207
	8.3.6 Berücksichtigte Teilkompetenzen der Lesekompetenz	210
8.4	Überarbeitete sowie ergänzende Materialien	217
8.5	Arbeit im schulischen Kontext	218
	8.5.1 Einführung der Methode	218
	8.5.2 Kursspezifika: Die Untersuchungsgruppe II	220
	8.5.3 Stundenverläufe	222
	8.5.4 Beratungsgespräche und Hilfen	224
8.6	Beurteilung des Portfolios	225
	8.6.1 Das Beurteilungsraster	225
	8.6.2 Beurteilung seitens der Lehrerin	233
	8.6.3 Selbstbeurteilung der Schüler	236
	8.6.4 Auswertungen der Schülerlösungen mittels Niveaustufen	239
8.7	Rückmeldungen der Schüler	256
8.8	Exemplarische Beschreibung des Lernfortschritts	
8.9	Resultate der freien Beobachtung	267
	8.9.1 Schwerpunkt 1: Das selbstständige Arbeiten	270
	8.9.2 Schwerpunkt 2: Der Umgang mit Hilfen	273
8.10	Weitere Ergebnisse	274
9	Resümee	285
	Literatur	293
	Anhang	

1 Einleitung

Schriftliche Prüfungen mit zentral gestellten Aufgaben und zentral vorgegebenen Kriterien für die Bewertung sorgen für größere Transparenz der Anforderungen, bessere Vergleichbarkeit von Leistungen und eine größere Gerechtigkeit bei der Abschlussvergabe. Mit diesen Worten definiert das Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen die Ziele der Zentralen Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10. (Vgl. Zentrale Prüfungen am Ende der Klasse 10: Ziele von zentralen Prüfungen, 1)

Weiter heißt es, *Kernlehrpläne setzen Standards für die Ergebnisse von Lernprozessen und lassen den Schulen freie Hand, wenn es darum geht, den Unterricht zu gestalten. Wenn die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen und Abschlüssen bei größer werdenden Gestaltungsspielräumen der einzelnen Schulen gewährleistet werden sollte, seien zentrale Prüfungen, deren Aufgaben sich direkt auf die Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne beziehen, die notwendige Konsequenz.* (Vgl. ebd.)

Doch ist das wirklich zutreffend? Sind zentrale Prüfungen als standardisierte Schulleistungstests das logische Resultat aus der Forderung, neben einer größeren Transparenz der Anforderungen und einer besseren Vergleichbarkeit von Leistungen eine stärkere Gerechtigkeit bei der Vergabe von Schulabschlüssen zu erlangen?

Schaut man sich die Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die zentralen Prüfungen 10 im Fach Deutsch an, so ist zu lesen, dass im ersten Teil der Prüfung Basiskompetenzen im Leseverstehen mittels Aufgaben überprüft werden, die sich als halboffene und geschlossene Aufgaben an den Formaten der Lernstandserhebungen im Jahrgang acht orientieren. In einem zweiten Teil werden dann, laut den Vorgaben, Kompetenzen aus den Bereichen *Lesen - Umgang mit Texten und Medien, Schreiben und Reflexion über Sprache überprüft*, indem die Schüler aus zwei komplexeren Aufgabenstellungen eine auswählen und bearbeiten. (Vgl. Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 im Jahr 2012, 1)

Der Anspruch der zentralen Prüfungen, neben den Basiskompetenzen des Leseverstehens weitere Kompetenzbereiche des Faches Deutsch, die in den Bildungsstandards formuliert werden (vgl. Bildungsstandards für das Fach Deutsch 2003, 6), zu überprüfen, scheint ein hohes Ziel zu sein, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit genauer betrachtet werden soll.

Im Schuljahr 2006/2007 erfolgte in Nordrhein-Westfalen erstmals die Durchführung der Zentralen Prüfungen im Jahrgang 10 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Diese als standardisierte Leistungstests konzipierten Arbeiten sollen, wie oben angeführt, im Fach Deutsch die Lesekompetenz eines Schülers als eine der zentralen Kompetenzen des Faches Deutsch überprüfen.

Das Schulministerium führt als ein Ziel der Prüfungen die Gerechtigkeit bei der Vergabe der Abschlüsse am Ende der Jahrgangsstufe 10 an. Die Abschlussnote in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik wird seit der Einführung der zentralen Prüfungen zur Hälfte aus der Note eben dieser Prüfungen gebildet. Die daraus resultierenden Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 10 erscheinen nicht nur fragwürdig, sondern führten zu dem Entschluss, ein Alternativinstrument zu entwickeln und in der schulischen Realität zu erproben.

An dieser Stelle soll auf eine weitere Ausführung der Motive für die Entwicklung eines Alternativinstruments verzichtet werden, da diese im Rahmen des Forschungsanliegens in 5.1 weitreichender erläutert werden.

Die vorliegende Arbeit umfasst die Durchführung zweier empirischen Untersuchungen, die die Möglichkeiten und Grenzen eines Portfolios zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten an einer Gesamtschule des Landes Nordrhein-Westfalen im Unterrichtsalltag kritisch überprüfen.

Beginnend mit einem Kapitel zu Bildungsstandards und Kompetenzen werden in der Arbeit die Bildungsstandards des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der OECD genauer betrachtet und speziell die Bildungsstandards des Faches Deutsch beleuchtet. Des Weiteren wird ein kurzer Überblick über den wissenschaftlichen Diskussionsstand hinsichtlich der Standards und Kompetenzen des Deutschunterrichts gegeben, bevor der Themenbereich der Schulischen Kompetenzen näher ausgeführt wird. Dabei erfolgt wiederum eine gezielte Betrachtung der Kompetenzbereiche des Faches Deutsch und in dem Zusammenhang des Kompetenzbereiches *Lesen - mit Texten und Medien umgehen*, dem die Textsorte *Kurzgeschichten* zuzuordnen ist, die im Rahmen der für das Portfolioarbeit bei beiden Untersuchungen gewählt die Textgrundlage bildet.

Das dritte Kapitel widmet sich den Bereichen der Lesekompetenz sowie der literarischen Kompetenz. Nachdem der Begriff der Lesekompetenz sowohl im Hinblick auf die kognitive Disposition als auch unter Berücksichtigung des Sozialisationskontextes genauer eingegrenzt und ausgeführt wird, erfolgt die Darstellung des Begriffes der literarischen Kompetenz, infolge derer sowohl die Unterschiede zur Lesekompetenz als auch Überschneidungen und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Im Anschluss werden

die Besonderheiten literarischer Texte dargelegt, bevor das literarische Lernen im Sinne Spinners beleuchtet wird.

Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner für den Lesekompetenzbegriff dieser Arbeit, der in Abschnitt 3.5 definiert und ausgeführt wird, bedeutend und grundlegend sein werden.

Im vierten Kapitel wird die Thematik der standardisierten Schulleistungsmessung im Bereich der Lesekompetenz behandelt. Dazu erfolgt nach einer grundlegenden Betrachtung der Leistungsmessung in der Schule eine Darlegung der Gütekriterien einer standardisierten Leistungsmessung. Daran anschließend wird die zentrale Prüfung als eine Form der standardisierten Leistungsfeststellung im Bereich Schule erläutert und in dem Zusammenhang die Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen wiedergegeben und die Konzeption und Aufgaben der Zentralen Prüfung 10 im Fach Deutsch des Jahres 2012 vorgestellt.

Diese Prüfung bildet, wie oben angeführt, die Ausgangslänge für die Entwicklung und Erprobung des Alternativinstruments Portfolio, sodass in 4.3.3 die literarische Aufgabe des zweiten Prüfungsteils erläutert wird. Dazu werden sowohl die Textgrundlage als auch die Aufgabenstellungen im Original wiedergeben, ebenso wie der Erwartungshorizont.

Laut Bundesministerium für Bildung und Forschung ermöglichen die Aufgaben der zentralen Prüfungen eine Überprüfung der Kompetenzen, die aus den Bildungsstandards abgeleitet werden. Die Vorgaben des Kernlehrplans und der Bildungsstandards werden in Abschnitt 4.3.3.3 anhand der Originalaufgaben aufgezeigt, bevor eben diese Aufgaben im Hinblick auf eine Passung zum Lesekompetenzbegriff, der dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, überprüft werden.

Das fünfte Kapitel widmet sich dem Forschungsdesign dieser Arbeit. Nach der Darlegung des Forschungsanliegens wird das Untersuchungsdesign erläutert, indem die Merkmale des qualitativen Forschens im Kontext der Arbeit dargestellt werden und im Anschluss ein Blick auf die Gegenstandsbezogene Theoriebildung geworfen wird, die als empirisches Verfahren für Arbeit herangezogen wird. In einem nächsten Schritt erfolgt die Darstellung des Aufbaus der empirischen Arbeit; es werden die zwei Untersuchungen ebenso erläutert wie die Vorgänge der Stichprobengewinnung, der Datenerhebung und der Datenauswertung. Abschließend wird die Rolle der Forschenden thematisiert, da diese als Lehrende der Untersuchungsgruppen in zweifacher Position fungieren wird.

Das für die vorliegende Arbeit gewählte Alternativinstrument Portfolio wird im sechsten Kapitel thematisiert. Dazu erfolgt nach einer Definition des Begriffs eine Einordnung des entwickelten Portfolios hinsichtlich des Typus. Im Anschluss daran wird eine ausführliche

Begründung für die Wahl des Instruments Portfolio vorgenommen, wobei sowohl die methodischen Stärken herausgearbeitet werden als auch die Berücksichtigung des Lesekompetenzbegriffs dieser Arbeit dargelegt und erläutert wird. Schließlich wird in Kapitel sechs der Korpus des Portfolios, d.h. die gewählten Texte samt einer Zuordnung zur literarischen Textsorte, die ausgearbeiteten Aufgabenstellungen und -formate sowie alle weiteren Materialien, vorgestellt und erörtert. Das Kapitel schließt mit Ausführungen zum Aspekt der möglichen Beurteilung und Benotung eines Portfolios.

Die erste der beiden Untersuchungen wird das siebte Kapitel ausmachen. Zu Beginn wird die erste Hypothese formuliert, die die Grundlage für die Untersuchung I bilden wird. In einem nächsten Schritt erfolgt die Vorstellung der gewählten Kurzgeschichten als literarischem Material, gefolgt von der Präsentation der Aufgaben des Portfolios. Diese wird sowohl die Aufgabenstellungen und die entsprechenden Erwartungshorizonte beinhalten als auch Parallelen zwischen den Aufgaben des Portfolios und den in den Bildungsstandards und dem Kernlehrplan abgebildeten Kompetenzen und Anforderungsbereiche berücksichtigen. Darüber hinaus wird der Nachweis der bei den Aufgaben berücksichtigten Teilkompetenzen des dieser Arbeit zugrunde liegenden Lesekompetenzbegriffs, sowohl in tabellarischer als auch textueller Form, erbracht.

Abschnitt 7.4. widmet sich schließlich der Arbeit im schulischen Kontext: Die Einführung der Methode wird ebenso dargestellt wie verschiedene Aspekte der schulischen Arbeit; darüber hinaus wird der Kurs, der die erste Untersuchungsgruppe ist, vorgestellt und Spezifika hinsichtlich der Schülerschaft erläutert.

Die Beurteilung eines Portfolios stellt für viele Lehrer und Didaktiker eine Problematik dar, die im Gegensatz zur Benotung standardisierter Testverfahren nicht selten als Hinderungsgrund für eine erfolgreiche Portfolioarbeit angeführt werden. Die Beurteilung der Portfolios der ersten Untersuchungsgruppe wird aus diesem Grund ausführlich dargelegt, wozu sowohl das Beurteilungsraster als auch die Beurteilungsergebnisse der Forschenden sowie der Schüler abgebildet werden.

Die erste Untersuchung bildet die Grundlage für eine modifizierte zweite Untersuchung, die eine zweite, verfeinerte Hypothese umfassen und möglichst verifizieren soll. Daher ist eine Berücksichtigung und Auswertung der Rückmeldungen der Schüler, die als Mitglieder der ersten Untersuchungsgruppe agieren, sinnvoll und notwendig und erfolgt in Kapitel 7.6.

Die Untersuchung wird, wie bereits zuvor angemerkt, als qualitative Untersuchung im Sinne der Gegenstandsbezogenen Theoriebildung angelegt und wird neben der Beurteilung der Portfolios einen Schwerpunkt auf die Ergebnisse der freien Beobachtung legen, die die

Forschende in Form einer teilnehmenden Beobachtung durchführen wird. Die Resultate der freien Beobachtung sowie eine das Kapitel beschließende Zusammenfassung der Ergebnisse dienen der Modifizierung der ersten Hypothese und daraus resultierend der Formulierung der zweiten Hypothese sowie eventueller Änderungen im Vorfeld der Untersuchung II.

Die zweite Untersuchung wird im achten Kapitel dargelegt. Als Ausgangspunkt erfolgt die Formulierung der verfeinerten Hypothese II, die es mittels der Untersuchung zu überprüfen gilt. Übereinstimmend zum siebten Kapitel werden daran anschließend das literarische Textmaterial sowie die Aufgaben des Portfolios angeführt. Die für die zweite Untersuchung relevanten Aufgaben erfahren, wenn nötig, eine Überarbeitung und Optimierung im Gegensatz zu den Aufgabenstellungen der ersten Untersuchung; diese Schritte werden in 8.3 begründet dargelegt. Ebenso wird das Kapitel eine Ergänzung um die Darstellung zusätzlicher Materialien erfahren, die nach der Auswertung der aus Untersuchung I gewonnenen Ergebnisse als sinnvoll zu erachten sein könnten.

Die Arbeit im schulischen Kontext, d.h. die Durchführung der Portfolioarbeit im Rahmen des Unterrichts der zweiten Untersuchungsgruppe, wird in Anlehnung an Kapitel 7 ebenso dargelegt wie eine Darstellung der Beurteilung der entsprechenden Portfolios erfolgt, die wiederum das Beurteilungsraster ebenso wie die Beurteilungsergebnisse der Forschenden und der Schüler umfassen wird. In einem nächsten Schritt werden die Rückmeldungen der Schüler aufgezeigt.

Die zweite Untersuchung wird darüber hinaus dazu herangezogen, exemplarisch den Lernfortschritt einiger Schüler zu dokumentieren. Dies erscheint vor dem Hintergrund sinnvoll, dass ein Portfolio ein Instrument ist, das Veränderungen von Schülerleistungen deutlich machen und die langfristige Arbeit an einem Lerngegenstand erfassen kann. Die zentralen Prüfungen als standardisiertes Testverfahren werden durch die Forschende unter anderem dahingehend kritisch betrachtet, dass das Wissen, die Kompetenz eines Schülers nur punktuell überprüft wird und diese Testung daher stark tagesformabhängig ist. Diesem Aspekt soll durch den Versuch, den Lernfortschritt einiger Schülers mittels eines Vergleichs ausgewählter Aufgaben des Portfolios und entsprechender Aufgaben der vorangegangenen Unterrichtsreihe zu dokumentieren, Rechnung getragen werden.

Die Auswertung der Ergebnisse der freien Beobachtung erfolgt nach einem anderen Schema als im Rahmen der ersten Untersuchung. Aufgrund der Abwandlung und Verfeinerung der ersten Hypothese werden durch die zweite Hypothese Beobachtungsschwerpunkte für die teilnehmende, freie Beobachtung während

Untersuchung II herausgebildet, die im Anschluss ausgewertet werden. Das Kapitel acht wird durch eine Zusammenfassung der Ergebnisse beschlossen.

Abschließend wird ein Resümee hinsichtlich der Ausgangsfrage gezogen: kann das Portfolio ein Instrument zur Überprüfung und Dokumentation der Lesekompetenz sein? Um das Forschungsanliegen resümierend beantworten zu können, werden die Ergebnisse der zwei Untersuchungen zusammengefasst unter dem Blickwinkel des Forschungsanliegens sowie unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Grenzen des Instruments bewertet.

2 Bildungsstandards und Kompetenzen

2.1 Bildungsstandards

2.1.1 Bildungsstandards laut BMBF und OECD

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) versteht Bildungsstandards als „zentrales Gelenkstück innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität von schulischer Arbeit“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, 19). Bildungsstandards sollen demnach die Kompetenzen formulieren, welche die Schule ihren Schülern vermitteln muss, damit bestimmte Bildungsziele erreicht werden; somit werden mittels Bildungsstandards Kompetenzen festgelegt, die Kinder und Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. (Vgl. BMBF 2007, 19) Konkretisiert werden diese mittels verschiedener Aufgabentypen, die mithilfe von Testverfahren überprüfbar sein sollen. Als Referenzsystem für schulisches Handeln von Lehrern¹ erfüllen Bildungsstandards laut der Expertise einen unabdingbaren Nutzen zur Sicherung schulischer Qualität. Bildungsziele als Grundlage der Bildungsstandards bilden allerdings relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll und formulieren Erwartungen an die Entwicklung jedes einzelnen Schülers. Konkretisiert werden Bildungsziele als Standards mithilfe von Kompetenzanforderungen, die festlegen, über welche Kompetenzen ein Schüler verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. (Vgl. BMBF 2007, 21)

¹ Zum Zweck einer besseren Lesbarkeit wird durchgehend das generische Maskulinum verwendet.

Dies bedeutet eine Konkretisierung in Aufgabenstellungen und Verfahren zur empirischen, zulässigen Überprüfung des tatsächlichen Kompetenzniveaus eines Schülers.

Bildungsstandards unterliegen laut der Expertise verschiedenen Anforderungen, um das Prädikat „gut“ zu erhalten. Neben *Fachlichkeit*, d.h. dem Bezug auf einen bestimmten Lernbereich und die klare Herausarbeitung der Grundprinzipien eines Faches bzw. einer Disziplin sind *Fokussierung*, die Konzentration auf den Kernbereich eines Faches sowie *Kumulativität* wichtig, die ein vernetztes systematisches Lernen in den Mittelpunkt stellt. Daneben gelten die als *Verbindlichkeit für alle* deklarierten Mindestvoraussetzungen ebenso wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsniveaus durch Orientierung am Mindestniveau mittels *Differenzierung* als grundlegende Merkmale guter Bildungsstandards. Ergänzt werden diese Aspekte um die Forderung nach *Verständlichkeit*, die durch knappe, klare Formulierungen von Bildungsstandards erreicht werden soll sowie durch die Forderung nach *Realisierbarkeit*, einer Eigenschaft, die Lehrende einer mit realistischem Aufwand zu erfüllenden Anforderung gegenüberstellt. Der Begriff der Bildungsstandards im Gutachten des BMBF dient schwerpunktmäßig der Klärung pädagogischer Aufgaben von Schule, „Standards werden also, anders als hier vorgeschlagen, nicht als Normen, sondern als das faktisch [...] von Schülern erreichte Leistungsniveau interpretiert“. (BMBF 2007, 31) Auch die OECD verwendet diesen statt auf normative Setzungen auf faktische Leistungen ausgerichteten Standard-Begriff in ihrer Schrift „Schulen und Qualität“. (Vgl. OECD 1991, Original 1989) Klieme u.a. verstehen Bildungsstandards als ergebnisbezogen und auf Kompetenzbereiche zielend, gleichsam jedoch nach „oben und unten anschlussfähig“. Bildungsstandards orientieren sich somit weitergehend an allgemeinen Bildungszielen und sollen prinzipiell in Aufgabentypen und Testskalen umsetzbar sein. (Vgl. BMBF 2007, 33)

2.1.2 Bildungsstandards im Fach Deutsch

Dem Fach Deutsch obliegt laut der KMK eine grundlegende Bedeutung für Schüler: „Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in verschiedenen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständlich lesen seien Voraussetzungen für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. (Bildungsstandards für das Fach Deutsch 2003, 6)².

² Im Folgenden: BD

In den Bildungsstandards ist zu lesen, die Bandbreite der Kompetenzen, die das Fach Deutsch besonders durch die Arbeit mit Sprache bietet, unterstützt die Schüler darin, die Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und eine erfolgreiche Schullaufbahn sowie Berufsausbildung zu durchlaufen. Damit leistet das Fach Deutsch nach Aussagen ebendieser Bildungsstandards einen wichtigen Beitrag zur Allgemeinbildung und ermöglicht neben der Teilhabe am kulturellen Leben und dem Ausblick auf andere Kulturen ein fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten. Die Heranwachsenden lernen, auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen und zwischen realen und virtuellen Welten zu unterscheiden. Damit wird sowohl der Persönlichkeitsentwicklung als auch der Stärkung des Selbstbewusstseins und der Ausbildung von Teamfähigkeit Rechnung getragen. Weiterhin wird dem Deutschunterricht eine orientierende Funktion hinsichtlich des fachlichen Arbeitens in den unterschiedlichen Fächern zugesprochen, da sowohl Sprachkenntnisse aufgegriffen als auch Kenntnisse und Erfahrungen für andere Fächer genutzt werden können. (Vgl. BD 2003, 6)

Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, verantwortlich für die Herausgabe des Kernlehrplans Deutsch für die Sekundarstufe I an Gesamtschulen³, definiert Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts, die in vielen Punkten konform mit den oben erwähnten Inhalten der Bildungsstandards für das Fach Deutsch gehen oder diese ergänzen.

Der Deutschunterricht hat laut KLP die Aufgabe, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler weiterzuentwickeln, sodass diese am Ende der Sekundarstufe I möglichst in der Lage sind, Sprache bewusst sowohl im mündlichen als auch schriftlichen Gebrauch im jeweiligen situativen Kontext zu nutzen. Der Deutschunterricht hat weiterhin die Aufgabe, Schülern einen Zugang zu Sach- und Gebrauchstexten ebenso wie zu Literatur und Medien zu eröffnen und somit Lesekompetenz zu entwickeln. In der Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur sollen Leseinteresse und -motivation geweckt und ausgebaut werden sowie eigene Wertvorstellungen entwickelt und gegen die Anderer abgrenzt werden können. Darüber hinaus sollen Schüler im Deutschunterricht einen bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache erlernen und diese für ihr weiteres Leben nutzen können. (Vgl. KLP 2004, 11)

³ Im Folgenden: KLP

2.1.3 Standards und Kompetenzen des Deutschunterrichts - Diskussionsstand

Das Ansinnen der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards und Kompetenzen zu formulieren und die Kompetenzen im Deutschunterricht mittels standardisierter Tests wie den Zentralen Prüfungen im Jahrgang 10 zu erfassen und zu überprüfen, wird von Didaktikern, Pädagogen und Literaturwissenschaftlern seit Jahren kritisch diskutiert. Einen Hauptaspekt der Debatte bildet die unscharfe Formulierung der Bildungsstandards und der entsprechenden Kompetenzen. So spricht Spinner bereits 2005 von einem deutlichen Widerspruch zwischen der Idee und der Realisierung der Standards für den Deutschunterricht: Die in einem sehr kurzen Zeitraum entwickelten Standards unterscheiden sich in seinen Augen wenig von einer Ansammlung von Lernzielformulierungen und weisen unklare Formulierungen auf. (Vgl. Spinner 2005 (a), 5) In ähnlicher Weise betitelt Zabka die Begriffe der *poetischen* und *diskursiven* Methoden, die laut Bildungsstandards im Umgang mit Texten zu unterscheiden sind, als unscharf. (Vgl. Zabka 2007, 199)

Köster definiert die Bildungsstandards im Fach Deutsch als eine Mischung aus Zielen, Inhalten und Tätigkeiten, die verbindliche Aussagen im Bereich des Überprüfungsgegenstandes (Kompetenz) sowie dem Bereich des Überprüfungsinstrumentes (Evaluation) treffen und mittels konkreter Aufgaben zu zeigen beanspruchen, wie die entsprechenden Kompetenzen überprüft werden können; den Kompetenzen werden zahlreiche Einzelstandards und eine große Zahl von Aufgabenbeispielen zugeordnet, der Kompetenzbegriff bleibt dabei jedoch weiterhin unklar. (Vgl. Köster 2008 (a), 175 ff.) Sie betont die Notwendigkeit, Kompetenzen zu konkretisieren und mithilfe geeigneter Indikatoren zu operationalisieren, um sie evaluieren zu können. Dazu sieht sie eine Kombination von Aufgaben als sinnvoll an, die durch mittlere Offenheit und Komplexität geprägt sind. (Vgl. ebd., 191) Außerdem muss nach Köster eine konsequente Umsetzung der Standards in Kompetenzmodellen dringend folgen. (Vgl. Köster 2005, 6f.) Die Bildungsstandards differenziert sie in Input-orientierte Standards, die in Lehrplänen formuliert und in Form von Lernangeboten von Lehrpersonen umzusetzen sind und Output-orientierte Standards, die die Überprüfung vorher festgelegter Lernziele einschließen und festlegen, welches Wissen und Können ein Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt aufweisen muss. Diese verschiedenen Formen der Standards müssen dann jeweils einer Lern- oder Leistungssituation zugeordnet werden. Somit ist es ihrer Meinung nach notwendig, die Realisierbarkeit der Standards in das Zentrum der Debatte

zu stellen, um aus der Evaluation von Kompetenzen im Hinblick auf eine bildungspolitische Wende Nutzen ziehen zu können. (Vgl. Köster 2005, 4ff.)

Auch für Kämper-van-den-Boogaart zeichnen sich die Standards durch überaus vage und unklare Formulierungen aus, sodass die unpräzisen Beschreibungen der Kompetenzbereiche nicht durch konkrete Standard-Formulierungen untermauert werden. (Vgl. Kämper-van-den Boogaart 2005, 28) Neun Jahre später hebt er hervor, der Deutschunterricht sehe sich vielen Erwartungen normativen Charakters ausgesetzt, die nicht normierbar seien. (Vgl. Kämper-van-en Boogaart 2014 a, 12) Vielmehr bietet die Aufzählung der Standards seines Erachtens einen erheblichen Ermessungsspielraum und die Aufgaben verdeutlichen nur ansatzweise die Standardformulierungen, sodass das Kernproblem der Kompetenzmodelle und Bildungsstandards in der Klärung der Frage liegt, wer wie festlegen soll und kann, was wann und von wem gelernt werden soll. (Vgl. Kämper-van-en Boogaart 2005, 28 f.) Er betrachtet die Art und Weise, wie Lernziele und Lerninhalte bzw. Lernstoffe zueinander in Beziehung gesetzt werden als gravierend und sieht eine deutliche Diskrepanz zwischen *lernerorientierten* Lehrplänen der heutigen Zeit und stofforientierten Lehrplänen, die nach wie vorbeständen und leicht mittels geschickter sprachlicher Formulierungen als lernerorientiert bezeichnet werden könnten. (Vgl. Kämper-van-en Boogaart 2014 a, 32) Bezogen auf die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss betont er, die als Kompetenzbereiche bezeichneten Lernfelder würden den Deutschunterricht zwar sinnvoll strukturieren, jedoch hätten sie mit fachwissenschaftlichen Kernideen kaum etwas gemein. (Vgl. Kämper-van-en Boogaart 2014 a, 13 f.)

Im Jahr 2014 kritisiert Feilke, dass von den Standards weder eine übersichtliche noch eine fachtheoretisch fundierte Darstellung der Kompetenzziele geliefert werden und es darüber hinaus selbstverständlich sein sollte, dass diese Standards als ein Instrument der Bildungspolitik auch nach der Fertigstellung überarbeitet werden müssten. (Vgl. Feilke 2014, 6 f.)

Steinbrenner stellt im gleichen Jahr Überlegungen zur Ausgestaltung der Bildungsstandards an und stellt fest, ein Zusammenhang zwischen literarischem und sprachlichem Lernen werde weder deutlich noch als Grundprinzip formuliert. (Vgl. Steinbrenner 2014, 13) Daher konstatiert er, die Bildungsstandards seien nicht nur kein Denkraum, sie bräuchten vielmehr eben diesen; außerdem gehe der anthropologische Sinn des Literaturunterrichts verloren; abschließend fordert er nachdrücklich, das literarische Lernen in allen Kompetenzbereichen zu berücksichtigen und sprachlich-literarisches Lernen als Grundprinzip zu formulieren. (Vgl. ebd., 15)

Cornelia Rosebrock betrachtet den Lesekompetenzbegriff nach PISA als durchaus leistungsfähig und sinnvoll für den gegebenen Moment, kritisiert aber, er greife trotz seiner Komplexität hinsichtlich lesedidaktischer Belange zu kurz. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 13) Sie stellt dem Lesekompetenzbegriff nach PISA eine Definition gegenüber, die Lesekompetenz mithilfe eines umfassenden Mehrebenenmodells unter Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen des Lesens versteht.

Die Debatte um Bildungsstandards zeichnet sich auch Jahre später noch durch Einschätzungen aus, die unklare Formulierungen der Bildungsstandard und eine fehlende Genauigkeit betonen. So spricht Bredel z.B. 2014 von einer fehlenden Passung zwischen Standards und Messmethoden und nennt als Grund die fehlende Operationalisierbarkeit bzw. Objektivierbarkeit der Standards. Sie betrachtet die fehlende Normierung der Standards nicht als Zufall und schätzt den Zustand als irreparabel ein, sodass die Modellierung von Kompetenzmodellen auch auf der Grundlage zahlreich beschriebener Kompetenzen nicht von Inhalt und Nutzen geprägt ist. (Vgl. Bredel 2014, 6 f.)

Bremerich-Vos betont im selben Jahr, die Bildungsstandards als Beschlüsse der Kultusministerkonferenz seien Normen, die als Soll-Sätze zu formulieren sind. So lange keine klaren Aussagen darüber getätigt würden, welche Ziele für welche Schüler realistisch zu erreichen sind, müsse die Debatte um Regel- oder Mindeststandard nicht geführt werden. Es sei damit bisher keine Grundlage dafür geschaffen worden, eine Überarbeitung der Standards voranzutreiben. (Vgl. Bremerich-Vos 2014, 9ff.) Schließlich formuliert Kammler den eingangs als Hauptkritikpunkt genannten Aspekt, indem er einen Mangel an fachlicher Genauigkeit und Systematik der Bildungsstandards konstatiert. Nahezu alle Standards zeichnen sich seines Erachtens durch diese Unzulänglichkeiten aus, sodass er die Frage stellt, welchen Nutzen Standards, die in einem gemeinsamen Bildungssystem durchaus als sinnvoll anzusehen seien, denn haben könnten. (Vgl. Kammler 2014, 13 ff.)

Im Zusammenhang mit unklaren Formulierungen der Standards werden im Verlauf der Debatte die Aufgaben des Deutschunterrichts genauer betrachtet.

Zabka merkt an, dass die Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards fast durchweg eine didaktische Analyse der zugehörigen literarischen Texte vermissen ließen. (Vgl. Zabka 2006, 80) Außerdem ordnet er die Kompetenzen, die in den Bildungsstandards im Kernbereich *literarische Texte verstehen und nutzen* formuliert werden, als zu wenig entfaltet und kategorisiert ein, als dass sie bei der didaktischen Analyse eines literarischen Textes hilfreich sein könnten. (Vgl. ebd., 98) Er betont abschließend, dass der Grad der Komplexität der mit einer Aufgabe verbundenen Verstehensleistungen die Höhe des

erwarteten Kompetenzniveaus ausprägen und hält dazu an, dieses Prinzip für alle Teilfähigkeiten des Textverstehens festzulegen. (Vgl. ebd., 99)

Spinner beschreibt dagegen eine deutliche Reduktion der Testaufgaben, die im Gegensatz zu den Kompetenzbeschreibungen steht, die mittels der Aufgaben umgesetzt werden sollen und wodurch die Standards auf ein Minimum schwinden, während die entsprechenden Aufgaben an Komplexität verlieren. (Vgl. Spinner 2005 (a), 6f.)

In dem Punkt geht Köster konform: Analytierte Lernerarbeiten zeichnen sich ihres Erachtens durch drei Tendenzen ab. Sie betont eine unwillkürliche Komplexitätsreduktion sowohl in Form von Textphrasen oder dem Abarbeiten von Algorithmen als auch hinsichtlich der Textproduktion, wenn vorgegebene Strukturen übernommen werden können. Weiterhin werde eine Beliebigkeit der zu treffenden Auswahlentscheidungen sichtbar, die das Ergebnis unterdeterminierter Aufgabenstellungen sind, bei denen beispielsweise alle gegebenen Informationen von einem Schüler genutzt werden können, ohne dass falsche oder unpassende Angaben die Auswahl erschweren. Die Anlagerung von subjektiven Empfindungen und individuellem Weltwissen ist nach Köster als dritte Tendenz zu bemerken und bewirkt ihrer Meinung nach, dass Aufgaben aufgrund verschiedener vertretbarer Ergebnisse oder Äußerungen individuell und somit schwer vergleichbar werden. Eine Anpassung der Aufgaben hinsichtlich Überprüfungsgegenstand und -instrument hat demnach noch nicht stattgefunden, es werden einer Aufgabe stattdessen eher mehr Standards zugeschrieben, als bei der Lösung tatsächlich ausgewiesen werden können. (Vgl. Köster 2008 a, 179 ff.)

Kämper-van den Boogaart ordnet die Aufgaben, die im Sinne der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss formuliert wurden, als ungeeignet ein, da sie in erster Linie eine möglichst große Anzahl an Standards in einer Aufgabe vereinen sollen und möglichst alle Anforderungsbereiche der EPA berücksichtigen sollen. (Vgl. Kämper-van-en Boogaart 2014 a, 34)

Die den Standards zugeordneten Aufgaben versteht Gottlieb Gaiser seinerseits nicht als Instrumente, die die in den Standards definierten Kompetenzbereiche überprüfbar machen sollen. Seines Erachtens müssten Aufgaben, die die Kompetenzen jenseits der in PISA überprüften empirisch nachweisen können, erst entwickelt werden, sodass bestehende Aufgaben nicht unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten sind. Sie eignen sich durchaus als Anstoß, das traditionelle Repertoire der Leistungsüberprüfung zu überdenken und zu erweitern: Während kreative Aufgaben beispielsweise nicht an standardisierten Schreibformen orientiert sind, sondern an den Kompetenzen, die beim Schreiben abgerufen werden, können mündliche Prüfungsformen ihrerseits mehr Spielraum für objektivierbare

Ergebnisse bieten. Daher betrachtet er die vermeintlichen Defizite der veröffentlichten Aufgaben eher als Stärke, da sie die Standards lediglich ansprechen, aber eine Abdeckung aller Kompetenzen nicht erfüllen sollen. Vielmehr müssen Standards in diesem Sinne im Unterricht in möglichst komplexen Lernsituationen abgedeckt werden, die es ermöglichen, möglichst alle vier Kompetenzbereiche in didaktisch sinnvollem Fortschritt zu fördern. (Vgl. Gaiser 2006, 10 f.)

Joachim Fritzsche seinerseits unterzieht die Aufgaben der standardisierten Schulleistungstests einer kritischen Betrachtung. Er beleuchtet die Vor- und Nachteile von Multiple-Choice-Testverfahren, die im ersten Teil der Zentralen Prüfungen 10 genutzt werden, und bezeichnet sowohl offene als auch geschlossene Aufgabentypen als problembehaftet. Er versucht, Möglichkeiten aufzuzeigen, das Textverständnis zu erfassen und bezeichnet es als schwierig, Textverständnis zu operationalisieren, d.h. zu benennen, anhand welcher (Sprach-) Handlungen zu erkennen ist, ob ein Schüler einen Text verstanden hat. Gemessen werden kann das Textverständnis eines Schülers somit nur am Textverständnis eines Erwachsenen, da Lehrer als erwachsene Leser die in der Regel schriftlichen Äußerungen des Schülers ebenfalls interpretieren und evaluieren. Sowohl bei mündlichen als auch schriftlichen Aufgaben, die der Feststellung einer Leistung im Bereich des Leseverständnisses dienen, betrachtet er offene und geschlossene Aufgabenformen als Möglichkeiten. Offene Aufgaben verlangen Schülern freie, selbstständige Äußerungen zu einem Thema/ einer Fragestellung ab, geschlossene Aufgaben fordern sie hingegen auf, vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu beurteilen, zu verifizieren oder zu falsifizieren. (Vgl. Fritzsche 2004, 214f.)

Köster stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass Komplexität keinesfalls an Offenheit gebunden und geschlossene Aufgaben ebenso wenig mit weniger komplexen Aufgaben gleichgesetzt werden dürfen. Vielmehr besteht sowohl im Bereich der Offenheit als auch der Komplexität eine Variationsfreiheit, die einer statischen Ansicht der Größen widerspricht. (Vgl. Köster 2008 a, 181 ff.)

Während die Möglichkeit des Codierens bei offenen Aufgaben nach Fritzsche Raum für subjektives Beurteilen bietet und entsprechende Aufgaben eher schnell formuliert sind, erweisen sie sich bei der Auswertung als schwierig, nicht durchweg objektiv und somit für große Schülerzahlen ungeeignet. Bei der Erstellung geschlossener Aufgaben zeigen sich dahingegen Probleme bereits während der Formulierung, da der Vorgang des Codierens entfällt (die Schüler entschieden sich für oder gegen Antworten, formulieren jedoch nicht selbst) und die Prüfer somit Aufgabenformulierungen bzw. Antworten finden müssen, die augenscheinlich Rückschlüsse auf das Textverständnis eines Schülers erlauben und nicht

durch Zufall zu verifizieren sind. Dies kann seines Erachtens nur mithilfe mehrerer, plausibel klingender Antwortmöglichkeiten gelingen, die zu formulieren eine Herausforderung darstellen. (Vgl. Fritzsche 2004 216 ff.)

Ein wesentliches Problem schriftlicher Prüfungen sieht er in der Tatsache begründet, dass Schüler neben dem Textverständnis die Ergebnisse sprachlich wiedergeben, also über eine angemessene schriftliche Ausdrucksfähigkeit verfügen müssen. Demnach besteht bei Multiple Choice Tests (MCTs), die eine Form geschlossener Aufgaben darstellen, die dem Schüler Mehrfachwahlantworten präsentieren, die Gefahr des Findens einer Lösung lediglich aufgrund allgemeinen Wissens und schlussfolgernden Denkens, nicht aber durch tieferes Textverständnis. MCTs bezeichnet er als gut geeignet, vordergründiges Verständnis zu prüfen, sie reduzieren jedoch die Komplexität und erscheinen damit als ungeeignet, eigentliches Textverständnis aufzuzeigen. Geschlossene Antworten bieten darüber hinaus durchaus die Möglichkeit, eine Gewichtung der Antworten mithilfe von Punkten zu erstellen, obwohl der Aufwand als erheblich angesehen wird, da die Feststellung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe, der für die Rangfolge unbedingt notwendig ist, eine Voruntersuchung beansprucht. Da dieser Vorgang im Schulalltag zu zeitaufwändig ist, versucht man mittels einer Analyse durch geeignete kompetente Leser, Schwierigkeitsstufen zu ermitteln. Die Praxis hat allerdings nach Fritzsche gezeigt, dass Einschätzungen seitens der Testautoren häufig mit denen von Schülern kollidieren, beantworten Schüler beispielsweise eine als anspruchsvoll eingestufte Aufgabe in großer Zahl richtig. (Vgl. Fritzsche 2004, 220 f.)

Neben dem Vorteil einer relativ leichten Auswertbarkeit sieht Fritzsche die Notwendigkeit der Schüler, sich entscheiden zu müssen, als didaktischen Nutzen der MCTs und schlägt als Fazit eine Kombination offener und geschlossener Aufgaben und in diesem Zusammenhang den begrenzten Einsatz geeigneter MCTs vor. Begründungen für richtige oder falsche Lösungen erhielt man durch MCTs nicht. Dennoch sieht er den Nutzen dieser Testform, solange davon ausgegangen werde, der Interpretationsspielraum von Schülern ist begrenzt und Tests dieser Form könnten so gestaltet werden, dass sie das Wesentliche hervorbringen könnten. (Vgl. Fritzsche 2004, 226f.)

Nicht nur die Aufgaben, auch die speziell zur Vorbereitung eines standardisierten Tests entwickelten Materialien, werden kontrovers eingeschätzt. Spinner sieht den Einsatz spezieller Materialien, die dazu entwickelt würden, Schüler auf die Lernstandserhebungen und Zentralen Prüfungen vorzubereiten als kritisch an, da es bei einem Einsatz im Unterricht seines Erachtens schnell zu einer Gängelung der Schüler kommen könne. (Vgl. Spinner 2005, (a) 11) Er verweist auf eine möglicherweise daraus resultierende

Einseitigkeit des Unterrichtsgeschehens, die den Erwerb sinnvoller und unverzichtbarer Strategien so in den Vordergrund stellt, dass intuitives Erspüren, Imagination und emotionale Ansprechbarkeit, die beim Reden, Schreiben und Lesen eine wichtige Rolle spielen, vernachlässigt werden. (ebd., 12)

Groß Ophoff stimmt den generellen Bedenken Spinners zu, bemängelt jedoch eine fehlende Handlungsorientierung in dessen Beiträgen. Sie kritisiert ihrerseits Schulleistungstests hinsichtlich fehlender repräsentativer, inhaltlich valider Indikatoren zur Überprüfung und Erfassung der geforderten Standards und fordert eine Ergänzung und Konkretisierung sowie ständige Überprüfung der notwendigen Indikatoren hinsichtlich ihrer inhaltlichen Validität. Ihres Erachtens sind die von Spinner hinterfragten speziellen Vorbereitungsmaterialien allerdings nicht ausschließlich negativ einzuschätzen, da sie eine effektive Vermittlung von Strategien in den regulären Unterricht integrieren können. Sie stimmt Spinner dahingehend zu, dass Methoden und Lernstrategien, die als Vorbereitung von Schulleistungstests im Unterricht erarbeitet werden, nicht zum Selbstzweck werden dürfen, da sie kaum einen Transfer auf andere Lern- und Leistungssituationen zulassen und die Vermittlung von Lernstrategien in erster Linie auf einer fundierten und kontinuierlichen Begleitung seitens der Lehrkraft fußen soll. (Vgl. Groß Ophoff 2006, 13) Es ist somit problematisch, von Aufgaben zur Leistungsbeurteilung auf die Gestaltung von Unterricht zu schließen, sodass der Kern standardisierten Unterrichtens darin bestehen soll, die notwendigen Inhalte sowie die relevanten Lehrmethoden flexibel einzusetzen und die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler individuell zu berücksichtigen und zu fördern. Ihrer Meinung nach dürfen Bildungsstandards und entsprechende Übungsmaterialien keinesfalls Unterrichtsprozesse standardisieren. (Vgl. ebd.)

Die Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen zeigt verschiedene Resultate der Fokussierung von Unterrichtsprozessen auf Bildungsstandards und den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen. Zum einen heben sowohl Spinner als auch Fix und Kämper-van-den-Boogaart den deutlichen Einfluss der Standardfixierung auf den Unterricht hervor. Fix sieht im Zuge der Debatte die Standards fast ausschließlich auf Bildungsergebnisse und weniger auf die entsprechenden Bildungsprozesse bezogen, sodass die Prozesshaftigkeit des Lernens außen vor gelassen werde. (Vgl. Fix 2005, 114) Diese Herangehensweise beschreibt er als ein Resultat der PISA-Ergebnisse, die eine Bildung zweier, konträrer Lager nach sich zog. Während einerseits die PISA-Ergebnisse als Resultat fehlender, „harter“ Standards beschrieben werden, sehen andere das mäßige Abschneiden deutscher Schüler im starren Modell der normativen Selektion, gekoppelt mit fehlender individueller

Förderung behaftet. (Vgl. ebd., 113) Fix fordert die Fachdidaktiken auf, Standards und Kompetenzen genauer zu beschreiben und zu formulieren, da ein allgemeiner Kompetenzbegriff in seinen Augen nicht weiterhilft (ebd. 115); er entspricht in diesem Punkt der Forderung Groß Ophoffs im Hinblick auf relevante und valide Indikatoren und Aufgabenbeispiele. Lösungsansätze für eine erweiterte Leistungsbeurteilung einer Kompetenz, die so vielfältige Aspekte beinhaltet wie beispielsweise das Schreiben, können in dem Einsatz mehrstufiger Aufsatzformen oder Portfolios liegen sowie der Erkenntnis, den Kompetenzbegriff nur an einzelnen konkreten Gegenständen entfalten zu können, an deren Umsetzung insbesondere die Fachdidaktik teilhaben müsse. (Vgl. Fix 2005, 119ff.)

Zum anderen stellt Spinner im Zusammenhang der Debatte um Kompetenzmodelle eine Renaissance der Lernzielorientierung fest und konstatiert trotz durchaus anspruchsvoller Standards und aspektreicher Aufgaben in ihrem Zusammenwirken die Gefahr eines standardisierten Schülers, der einen Deutschunterricht erlebt, der nur noch an Standards und den anstehenden Tests orientiert ist und die individuellen Interessen des Schülers lediglich in Ansätzen berücksichtigt. (Vgl. Spinner 2005 (a), 8) Die Forderung nach für alle Schüler gültigen Standards wirkt sich demnach auf den Deutschunterricht aus, indem „Heterogenität nicht gesehen wird als etwas, das erwünscht ist“. (Spinner 2005 (a), 9) Des Weiteren „sei in diesem Zusammenhang mit Nachdruck darauf hingewiesen [...], dass Leistungsstudien wie PISA, IGLU, DESI nicht dafür gemacht sind, Leistungsdiagnosen für einzelne Schüler zu erstellen“, d.h. „Schulleistungstests wollen nur überprüfen, was man bei allen erwarten kann oder sollte“. (Vgl. ebd.) Dennoch werden diese Tests nach Spinner zunehmend und unreflektiert zur Beurteilung einzelner Schüler herangezogen. Im Jahr 2014 verweist Spinner in einem Aufsatz zum Literaturunterricht auf den neuseeländischen Erziehungswissenschaftler Hattie (vgl. Hattie 2014, 23), der den Einfluss des Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf das Lernen betont. Spinner betont daher den Nutzen und die Wirksamkeit eines offenen, handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts und geht mit Hattie konform: „Eine Besinnung auf das, was die Ausstrahlung einer Lehrperson ausmacht, ist angesichts solcher Entwicklungen deshalb dringend geboten.“ (Vgl. Spinner 2014, 201)

Auch Kämper-van-den Boogaart sieht die Gefahr der Normierung des Unterrichts im Sinne einer Festlegung von Textmaterial und Aufgabentypen, falls zentrale Lernstandserhebungen in den Mittelpunkt von Schule treten. (Vgl. Kämper-van-den Boogaart 2005, 48)

In dem Zusammenhang weist Rosebrock darauf hin, der schulische Literaturunterricht sei wenig an der motivationalen Seite des Lesens interessiert, da vielmehr der Aufbau einer

literarästhetischen Rezeptionskompetenz im Vordergrund stehe. Dennoch gelte es, den hohen Stellenwert literarästhetischer Lesekompetenz im Deutschunterricht gegen die überwiegende Orientierung an den Standards und messbaren Kompetenzen zu verteidigen. (Vgl. Rosebrock 2014 b, 174 f.)

Köster spricht ihrerseits von einem methodengerichteten Deutschunterricht, der mit Aufgaben gestaltet werde, deren Maximalorientierung keine Übereinstimmung zwischen Standards und realistisch zu erwartenden Leistungen ermögliche und regt dazu an, der Selbst- und Eigenständigkeit des Schülers eine hohe Priorität einzuräumen. (Vgl. Köster 2005, 6 ff.)

Spinners Warnung vor einer Reduktion von Unterricht, in dem nur gelehrt und erlernt wird, was messbar ist, sieht Gaiser seinerseits als großen Verdienst an, ein Gegenarbeiten beschreibt er als Aufgabe der Unterrichtspraxis. Seiner Meinung nach formulieren Standards realistische Erwartungen und benennen Kriterien, die es einem Schüler ermöglichen zu beurteilen, in welchem Maße er während seiner Schulzeit Kompetenzen erworben hat, die für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben scheinbar erforderlich sind. An diesem Punkt muss Unterricht für ihn ansetzen: Standards sollen als Basis gelten, die eine fachliche Grundbildung darlegen, und der Unterricht sollte dann die Schüler dazu anregen, selbstständig Wege zu suchen, Kompetenzen zu erwerben und Bildung breit gefächert erfahren zu können. (Vgl. Gaiser 2006, 10f.)

In diesem Zusammenhang äußert sich Heiner Willenberg sowohl zustimmend als auch kritisch zu den Ansichten Spinners. Zum einen äußert er Kritik gegenüber Spinners Ansicht, eine Komplexität des Verstehens fehle im Unterricht meist vollkommen, da die Vielfalt der Sichtweisen bei der Arbeit mit einer Lektüre vielen Lehrkräften nicht bewusst sei. Der Übergang der Subjektivität in Objektivität ist für Willenberg partiell wünschenswert um einzelne Texte mithilfe eines Kategoriensatzes zu deuten; d.h. aber seines Erachtens, dass Schüler Fremdes und Gelerntes, also das so genannte Orientierungswissen, verinnerlichen und anwenden müssen. (Vgl. Willenberg 2005, 14) Andererseits kritisiert er empirische Arbeit dahingehend, dass seines Erachtens die Versessenheit auf geschriebene Ergebnisse Einflüsse innerhalb von Untersuchungen vergessen lassen würde und nicht begriffen werde, dass Deutschlehrer Moderatoren sein sollten, in deren Unterricht keineswegs alle Lernprozesse und -inhalte operationalisiert werden könnten, sondern subjektive Sichtweisen zugelassen und respektiert werden müssten. (Vgl. Willenberg 2005, 14 ff.)

Als eine weitere Folge der Fokussierung auf die Vermittlung der Bildungsstandards wird eine verminderte Berücksichtigung der Individualität der Schüler innerhalb des

Unterrichtsgeschehens betont. Rücksicht auf die Individualität von Schülern kann nach Spinner nur in einem individualisierten, möglichst offenen Unterricht genommen werden, der Schülern Freiräume für emotionale Zugänge zu verschiedenen Texten ermöglicht, indem sie sich mit Aufgaben beschäftigen, die sie als interessante kognitive Herausforderung empfinden und die der eigenen Lösungswege sowie der Verknüpfung mit angeeignetem Wissen einen hohen Stellenwert einräumen. Darüber hinaus ist eine stärkere Fokussierung auf die Nachhaltigkeit des Lernens für Spinner unabdingbar. Schüler wissen seines Erachtens häufig nicht, welcher Aufbau den Unterricht eines Jahres strukturiert, welche Inhalte und Fähigkeiten erworben werden sollen und wodurch diese ins Langzeitgedächtnis übergehen können. Solange Lehrer davon ausgehen, dass ein Schüler einen großen Anteil der Unterrichtserkenntnisse in kürzester Zeit vergisst, ist nachhaltiges Lernen kaum möglich. (Vgl. Spinner 2003, 242 f.) Am Beispiel der Lesefähigkeit macht Spinner deutlich, dass der schlechten Lesekompetenz 15- und 16-jähriger Schüler (Ergebnisse aus PISA) nur durch nachhaltiges Lernen und eine andauernde Förderung der Lesemotivation entgegengewirkt werden könne. Daraus resultierend wird für ihn deutlich, dass Schüler eine Relevanz des Textverstehens für ihren persönlichen Alltag erleben müssen, indem sie erfahren, dass beispielsweise Zusammenfassungen von Textinhalten keine schulischen, vom Alltag abgelösten Beschäftigungen sind, sondern ihnen helfen können, beim Lesen eines Zeitungsartikels den Argumentationsgang zu rekonstruieren. Schülern müssen daneben Strategien vermittelt werden, die ihnen helfen, methodisch bewusst Textanalysen oder Interpretationen anzugehen. Gemeint sind mega-kognitive Strategien, sodass Schüler ihr eigenes Vorgehen planen und kontrollieren können. (Vgl. ebd., 243)

Fix bestätigt diesen Punkt Spinners und beleuchtet am Beispiel einer Gegenstandsbeschreibung die Problematik, sinnhaftes Beschreiben zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Ein Schüler, der im Unterricht erlernte Aspekte für eine Gegenstandsbeschreibung in der geforderten Reihenfolge vollständig wiedergibt, hat demnach zwar die Anforderungen des Lehrers mit hoher Wahrscheinlichkeit erfüllt, doch darf daraus keineswegs ein hohes Maß an Schreibkompetenz abgelesen werden; es ist somit unklar, welchen Zweck eine solche Gegenstandsbeschreibung erfüllt, da sie pragmatisch gesehen unfunktional ist. Dem Schüler wird also beigebracht, mithilfe erlernter Algorithmen einen Gegenstand zu beschreiben, doch diese Beschreibung kann in Alltagssituationen nicht verwendet werden, sodass fraglich erscheint, warum der Schüler dies lernen soll. Die Merkmale einer Gegenstandsbeschreibung, die eigentlich das Lernmedium sein sollen, werden in diesem Fall zum Lerngegenstand gemacht; eine

Reduzierung des Schreibprozesses auf die von Seiten des Lehrers geforderten Merkmale verhindert einen komplexeren Schreibprozess und dient eher der schulischen Selektionsfunktion. (Vgl. Fix 2005, 112)

Eine weitere Auswirkung der PISA-Ergebnisse und der Diskussion um die stärkere Betonung der Bildungsstandards ist nach Spinner die zunehmende Verdrängung geeigneter Lernaufgaben durch Prüfungsaufgaben innerhalb des Unterrichts, die eingesetzt würden, da Lehrer der Ansicht seien, ihre Schüler auf die in den Prüfungen gestellten Aufgabentypen vorbereiten zu müssen. Damit fehlt in vielen Fällen der situative, für Schüler einleuchtende Kontext der Aufgaben, der Lernen für sie sinnbringend erscheinen lässt und damit nachhaltig macht. Während Testaufgaben eine distanzierende Arbeit mit Texten fordern, muss die Arbeit mit literarischen Texten in seinen Augen ein imaginatives Hineinversetzen in die fiktionale Welt ermöglichen, d.h. literarisches Lernen soll Schülern die Möglichkeit geben, in die fiktionale Welt der Texte einzutauchen, die Rollen der Figuren nachzuvollziehen oder auch abzulehnen, Hypothesen zu entwerfen oder alternative Handlungsabläufe zu entwickeln. (Vgl. ebd., 245) Literarische Texte konfrontieren den Schüler nach Spinner mit vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten, die Ambiguität eines Textes fordert ihn ebenso heraus wie ein eventuelles Nicht-Verstehen. Testaufgaben nach PISA widersprechen diesem Aspekt, da sie die Kategorien „richtig“ oder „falsch“ vorsähen. Abschließend betont Spinner, Unterricht müsse eine klare Balance zwischen Schülerorientierung und Textbezug herstellen; die Begegnung mit literarischer Imagination spiele durch die Konfrontation mit Ängsten, Wünschen oder Aggressionen eine erhebliche Rolle für die Ausprägung der Ich-Struktur eines Schülers. Prüfungsaufgaben böten diese Möglichkeiten in der Regel nicht, sodass Unterricht genügend Spielraum für die Entfaltung identitätsbildenden Potentials bieten müsse. (Vgl. Spinner 2003, 246 ff.)

Auch Köster verweist darauf, dass im Gegensatz zum Primarbereich die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I nicht zwischen Lernaufgaben und weiteren Aufgaben unterscheiden, sodass eine Fokussierung im Hinblick auf die Überprüfung von Kompetenzen dadurch deutlich wird, dass die Aufgaben die Anforderungen einer Lernsituation deutlich übersteigen. Sie unterstützt damit Spinner, nach dessen Meinung Prüfungsaufgaben (Leistungsaufgaben) im Gegensatz zu Lernaufgaben einen deutlich stärkeren Anteil im Deutschunterricht darstellen und diese zunehmend verdrängen. Köster betont, komplexe Aufgaben vereinten den integrierten Nachweis mehrerer fachlicher Kompetenzen verschiedener Kompetenzbereiche sowie zahlreiche Subdimensionen und wiesen damit einen hohen Anspruch auf, da unterschiedliche Komplexitätsgrade zu bewältigen seien und die Originalität und Kreativität eines Textes ebenso wie eine

kognitive Grundfertigkeit gleichermaßen in einer Aufgabe nachgewiesen werden müssten. (Vgl. Köster 2008 a, 191)

Die Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen beschäftigt sich als Resultat der Kompetenzorientierung mit möglichen Kompetenzmodellen, die insgesamt als unzureichend und wenig ausgereift eingeschätzt werden. Jakob Ossner entwirft 2006 in Anlehnung an die von der KMK definierten Kompetenzbereiche des Faches Deutsch ein Kompetenzmodell, das die vier Kompetenzbereiche mit Kompetenzdimensionen verknüpft. Er definiert in diesem Zusammenhang Kompetenz als einen Begriff, der nicht einfach zu fassen sei, wenn hinter jeden Lerngegenstand oder jedes Lernfeld der Begriff Kompetenz gehängt werde. Dann spreche man nicht mehr von *Lesen*, *Schreiben* oder *Sprechen* sondern von *Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz*.[...] (Vgl. Ossner 2006, 6) Dazu verweist er auf die Anordnung der Kompetenzbereiche, wie sie die KMK vornimmt und in dem Zusammenhang speziell auf die Überordnung des Bereiches *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Somit verändert er das Modell und setzt die Bereiche (1) *Mündlichkeit* und (2) *Schriftlichkeit* als grundlegende Bereiche an, denen in einem späteren Schritt weitere Spezifizierungen zugeordnet werden. Als dritten Oberbegriff stellt er den Arbeitsbereich, der sich mit Sprache befasst, mit der Bezeichnung (3) *Sprachthematizierung* neben die bereits erwähnten zwei Bereiche. Obwohl in allen Arbeitsbereichen gesprochen, gelesen und geschrieben wird, ist die Dreiteilung seines Erachtens aufgrund der sich nicht deckenden Lerninhalte der einzelnen Bereiche sinnvoll. (Vgl. Ossner 2006, 8)

Erweitert wird das Modell durch die Untergliederung des Bereiches (2) *Schriftlichkeit* in die Kategorien *Texte schreiben (1)*, *Richtig schreiben (2)*, *Motorisch schreiben (3)*, *Lesen, Literatur, Medien (4)*. Somit entstehen auf der ersten Stufe sechs nebeneinander angeordnete Lernfelder, die als Arbeitsbereiche bzw. Kompetenzinhalte bezeichnet werden. In einem weiteren Schritt werden vier Kompetenzdimensionen auf einer orthogonalen Achse hinzugefügt, *Deklaratives Wissen*, *Problemlösungswissen*, *Prozedurales Wissen* und *Metakognitives Wissen*; sie ergänzen die sechs Lernfelder und bilden zusammen einen 24-stufigen, zweidimensionalen Kompetenzraum, der es ermöglichen, von Kompetenzen zu sprechen. (Vgl. Ossner 2006, 12) Das zweidimensionale Modell erfährt im letzten Schritt eine Erweiterung um vertikale Entwicklungsstufen, die eine Unterscheidung bezüglich Alter und Wissenstand der Schüler ermöglichen sollen; durch drei Entwicklungsstufen entsteht ein dreidimensionaler Kompetenzraum, der 72 Felder definiert. In Anlehnung an PISA, das im Bereich der Lesekompetenz fünf Niveaustufen definiert, zeigt Ossner als Variante somit einen dreidimensionalen

Kompetenzraum, der auf der z-Achse fünf Anforderungsbereiche, Niveaustufen, aufweist und daher 360 Felder definiert. (Vgl. Ossner 2006, 15)

Bereits drei Jahre zuvor äußerte sich Kämper-van-den-Boogaart zu literaturdidaktischen Kompetenzmodellen wie dem Harmut Eggerts; diese bieten seines Erachtens zwar Kompetenzklassifikationen auf, sind aber ebenfalls gezwungen, Teilkompetenzen als flexibel fassbar einzustufen. (Vgl. Kämper-van-den Boogaart 2003, 38) Er sieht einen Zusammenhang zu der in Kompetenzmodellen beschriebenen Flexibilität, da nach wie vor die Auffassung herrsche, dass die für die Lektüre notwendige Kompetenz des idealen Lesers durch den Text selbst bestimmt wird; demnach gilt in seinen Augen der ideale Leser als Maßstab, an dem Interpretationen gemessen würden. Dieser Aspekt verweist somit deutlich auf den Begriff des Habitus, der vorausgesetzt wird und nicht außerhalb des sozialen Umfeldes erworben werden kann. Es stellt sich für ihn somit zusammenfassend die Frage, ob sich ein komplexes Lesevermögen überhaupt in Form von Kompetenzmodellen erfassen lässt. (Vgl. Kämper-van-den Boogaart 2003, 38)

Die Reaktionen auf das von Ossner vorgeschlagene Modell zeigten bereits im darauffolgenden Jahr die bereits erwähnte kritische Einschätzung. Karg beschreibt das Modell als schwer nachzuvollziehen und wenig spezifiziert. Sie kritisiert weiterhin die Vorgehensweise Ossners, die vier Bereiche der Bildungsstandards der KMK auf sechs Bereiche auszubreiten, indem der KMK-Bereich „Schreiben“ in drei Unterbereiche eingeteilt wird. Ihres Erachtens führt diese Herangehensweise nicht zu einer systematischen Modellierung des Deutschunterrichts. (Vgl. Karg 2007, 5f.) Sie stimmt Ossner abschließend jedoch nachdrücklich darin zu, dass aus empirischen Ergebnissen wie denen aus PISA keine Bildungsentscheidungen getroffen werden können und sollen. (Vgl. ebd., 7f.)

Neben Karg unterziehen auch Abraham, Willenberg und Steinbrenner das Modell Ossners im gleichen Jahr einer kritischen Betrachtung. Willenberg bezeichnet das Modell als einen Entwurf für das Haus der Kompetenztheorie, das zwar alle Materialien und Handwerkzeuge besitzt, jedoch noch nicht aufgebaut ist und seiner Einschätzung nach in absehbarer Zeit nicht aufgestellt werden kann. (Vgl. Willenberg 2007 a, 13)

Köster bezeichnet ihrerseits das Modell, gemessen an der Liste der KMK-Standards, als erfreulich, da diese nicht als reine Sammlung angezeigt, sondern vernetzt werden. Dennoch spricht sie verschiedene Probleme an: Einerseits bleibt für sie unklar, in welcher Beziehung die vier Wissensarten zueinander stehen. Des Weiteren verhindert die Verknüpfung der Wissensarten mit geistigen Fähigkeiten eine Flexibilität und nicht zuletzt

stellt sie den Nutzen des Modells im Gegensatz zur reinen Angabe der KMK-Anforderungsbereiche in Frage. (Vgl. Köster 2007, 22f.)

Steinbrenner kritisiert eine fehlende eigenständige Gegenstandskonstitution in Ossners Modell, der Kompetenzinhalte vor allem aus Nationalen Bildungsstandards und der Lernpsychologie ableite. Seines Erachtens verhindert auch Ossners Modell nicht ein „Hinterherlaufen“ der Deutschdidaktik, die den bildungspolitischen und schuladministrativen Vorgaben und Wendungen stets nur folge. Das Modell bietet in seinen Augen keinen geeigneten, angemessenen Denkraum für einen Kompetenzbegriff, es braucht diesen vielmehr erst einmal, will es grundlegend und zielführend sein. (Vgl. Steinbrenner 2007, 5f.) Schließlich äußert sich Abraham versöhnlicher und will die Einwände gegen die in Ossners Modell aufgestellten Kompetenzen nicht ohne Weiteres zulassen. Er ordnet dem Modell die Funktion einer Suchmaschine zu, die es ermöglicht, Kompetenzen zu suchen, die empirisch gefunden werden sollen. Er sieht durchaus die Zwanghaftigkeit der dreidimensionalen Matrix, betrachtet diese jedoch als nicht beabsichtigt. Insgesamt bezeichnet er das Modell zwar als verbesserungswürdig, indem beispielsweise eine bessere Berücksichtigung der Aufgaben des Deutschunterrichts erfolgen sollte, sieht aber dennoch keine Gründe, die generell gegen die Formulierung eines Kompetenzmodells sprechen. (Vgl. Abraham 2007, 10 ff.)

Leubner sieht im Zuge der Kompetenzmodelldebatte eine Problematik darin, Kompetenzmodell für den Literaturunterricht herauszubilden, da diese die speziellen Merkmale literarischer Texte nicht in zufriedenstellender Weise erfassen können. Somit betont er die Eignung der Kompetenzmodelle, bei denen der Bereich der *Textdeutung* als eigene Teilleistung erfasst werden kann. (Vgl. Leubner 2013, 95) Er führt dazu ein von Leubner/Saupe/Richter im Jahr 2010 entwickeltes Modell für das Verstehen literarischer Texte an, mithilfe dessen drei Teilleistungen, der Wirklichkeitsbezug, die *Textdeutung* sowie die Strukturerkennung, möglich sein sollen. (Vgl. ebd., 95 f.)

Zusammengefasst zeigt die Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen im Bereich des Deutschunterrichts eine generell kritische Betrachtung der von der KMK definierten Standards, die als wenig inhaltlich fassbar angesehen und deren Auswirkungen auf den Unterricht als nicht zu unterschätzen eingestuft werden. Standardisierte Testverfahren unterliegen in dem Zusammenhang ebenfalls einer kontroversen Betrachtung, wobei insbesondere die Auswirkungen auf den Unterricht und auf die Lernbiographien von Schülern sowie die bildungspolitische Ausrichtung auf ein normatives Unterrichtsgeschehen als kritisch angesehen werden und die als Folge einen Schulalltag

prägten, der der Individualität eines Schülers kaum Priorität einräumt, sondern der durch die Vermittlung von Kompetenzen auf der Grundlage der Standards geprägt sei.

Um mit den Worten Steinmetz‘ zu schließen: „Sichtet man die Bildungsstandards, die sich auf Literatur beziehen, so wundert man sich zum Teil über hehre Ziele, deren normative durchaus strittig ist.“ (Steinmetz 2014, 16) „Was für alle und jeden realisierbar ist- ohne Bluff, ohne illusorische Erwartungen-, das sollte wieder verschärft in den Blick genommen werden.“ (Ebd.)

2.2 Schulische Kompetenzen

Der Kompetenzbegriff wird im folgenden Abschnitt im Hinblick auf das Umfeld Schule genauer beleuchtet. Weinert unterscheidet im schulischen Kontext 1) *fachliche Kompetenzen* von 2) *fächerübergreifenden Kompetenzen* sowie 3) *Handlungskompetenzen*, „die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten.“ (Weinert 2002, 28). Diese Kompetenzen erlauben es, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen. (Vgl. ebd.) Laut Weinert können Kompetenzen nicht losgelöst vom jeweiligen Fach erlernt und unmittelbar fächerübergreifend angewandt werden. Erst nach dem Erlernen fachspezifischer Kompetenzen wären diese in fächerübergreifenden Zusammenhängen, losgelöst vom ursprünglichen Kontext, auf andere Fachbereiche transferier- und nutzbar. Auch fachunabhängige Vorgänge wie Problemlösestrategien dürften nicht zum Selbstzweck erlernt und dann kontextunabhängig eingesetzt werden, sondern müssten vielmehr in sinnvollen Sachzusammenhängen erlernt und intensiviert werden. (Vgl. Weinert 2002, 28) Das Bundesministerium für Bildung und Forschung geht in seiner Definition des Kompetenzbegriffs konform mit Weinert und definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (BMBF 2007, 72) Daneben werden die Facetten angeführt, die nach Weinert die Ausprägung der Kompetenzen bedingen: *Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung* und *Motivation*. Damit verbunden müsse für die Entwicklung von Kompetenzmodellen beachtet werden, dass Kompetenz nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden

könne und die Verbindung zwischen Können und Wissen darstelle, sodass eine Bewältigung von Aufgaben und Situationen ermöglicht werde (BMBF 2007, 73). Außerdem ist eine Kompetenz nach Ansicht der Autoren nicht mittels Einzelleistungen messbar, sondern vielmehr mithilfe eines Leistungsspektrums verschiedener Aufgabentypen in Lernkontexten nachweisbar. Dies werde mithilfe von Kompetenzmodellen als einer Beschreibung des Gefüges von Anforderungen sowie einer wissenschaftlich begründeten Aussage hinsichtlich von Niveaustufen einer Kompetenz ermöglicht, wobei Kompetenzmodelle die auf Weinert zurückgehenden Facetten berücksichtigen sollten. Der Kompetenzbegriff müsse fachspezifisch konkretisiert werden, unter anderem, um fächerübergreifende Kompetenzen überhaupt formulieren zu können. Darüber hinaus bilde die Schaffung von Kompetenzstufen eine grundlegende, notwendige Voraussetzung für funktionierende Kompetenzmodelle. (Vgl. BMBF 2007, 71ff.)

2.2.1 Kompetenzbereiche des Faches Deutsch

Laut Beschluss der KMK vom 4.12.2003 werden in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch vier Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts definiert: 1) *Sprechen und Zuhören*, 2) *Schreiben*, 3) *Lesen - mit Texten und Medien umgehen* sowie 4) *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, wobei der zuletzt genannte Bereich in Verbindung zu den drei anderen Bereichen steht. (Vgl. BD 2004, 8f.)

Der Kernlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen greift eben diese Kompetenzbereiche auf, um die Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 festzulegen. Lediglich der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* wird im Kernlehrplan unter dem Begriff *Reflexion über Sprache* geführt. (Vgl. KLP 2004, 18)

Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche 1, 2 und 4 skizzenhaft und der für diese Arbeit besonders relevante Bereich 3 dann ausführlich dargelegt.

Konkretisiert werden die Kompetenzen in den Bildungsstandards, die wie folgt von der KMK festgelegt wurden. Der Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören (1)* umfasst Inhalte des *zu anderen Sprechens*, d.h. sich artikuliert und verständlich zu äußern, über einen differenzierten Wortschatz zu verfügen, die Wirkung von Redeweisen zu kennen und unterschiedliche Sprechsituationen zu gestalten vermögen sowie Aspekte des *vor anderen Sprechens*, worunter das sinngebende und gestaltende Vortragen von Texten ebenso fällt wie freie Redebeiträge oder Referate vorzutragen oder Medien zu Darstellungszwecken zu

nutzen. *Mit anderen Sprechen* impliziert, sich konstruktiv an Gesprächen beteiligen und Informationen beschaffen zu können, Gesprächsregeln einzuhalten, die eigene Meinung zu begründen und zu vertreten und Gegenpositionen sachlich entgegentreten zu lernen. Dazu ist der Bereich des *verstehend Zuhörens* bedeutsam um Gesprächsbeiträge anderer aufnehmen und nachvollziehen zu können, verbale und nonverbale Äußerungen deuten und Aussagen umfangreicher Texte erfassen zu lernen. Darüber hinaus werden Inhalte des *szenischen Spielens* angeführt.

Im Bereich des *Schreibens* (2) sollen Schüler lernen, über *Schreibfertigkeiten zu verfügen*, d.h. Texte leserlich aufzuschreiben, dem Zweck und adressatengerecht zu gestalten und Formulare auszufüllen. Die Kompetenz des *Richtig Schreibens* beinhaltet die Beherrschung von Rechtschreibung und Zeichensetzung ebenso wie die Kenntnis grammatikalischer Regeln. *Einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten zu können*, impliziert, mithilfe von Informationsquellen und der Erstellung von Schreibplänen Texte zu planen und zu entwerfen, um diese im Anschluss zu *schreiben und zu überarbeiten*; dazu sollen die Schüler formale Kriterien der Texterstellung und zentrale sowie produktive Schreibformen beherrschen, die Ergebnisse einer Textuntersuchung angemessen sprachlich gestaltet darlegen können und diese im Anschluss hinsichtlich Aufbau, Inhalt und Formulierung zu überarbeiten vermögen.

Der vierte Kompetenzbereich, *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (4), umfasst die Fähigkeit, *Äußerungen und Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten zu können*, d.h. Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation zu beherrschen, differenzierte Wortschätze zu gebrauchen und Sprechweisen zu unterscheiden und zu beachten sowie Mehrsprachigkeit zur Entwicklung eines Sprachbewusstseins zu nutzen. *Textbeschaffheiten analysieren und reflektieren* meint, Möglichkeiten der Textstrukturierung zu kennen und sprachliche Mittel zur Sicherung von Textzusammenhängen anzuwenden während *Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprachen, Scheiben und Textuntersuchungen nutzen zu können*, impliziert, dass Schüler Satzstrukturen, Wortarten und grammatische Kategorien erfassen und funktional zu verwenden wissen. Komplettiert wird der Kompetenzbereich (4) durch die Fähigkeit, *Laut-Buchstaben-Beziehungen zu kennen und zu reflektieren*, womit gemeint ist, dass Schüler wichtige Regeln der Aussprache und Orthografie kennen und bei ihrem Sprachhandeln berücksichtigen. Alle Kompetenzbereiche werden ergänzt um angemessene Methoden und Arbeitstechniken.

Im Kernlehrplan finden sich entsprechende Ausformulierungen der vier Kompetenzbereiche mit nahezu exaktem Wortlaut, allerdings werden diese nicht als

Standards, sondern als Kompetenzen geführt. Die Übereinstimmungen und Unterschiede sollen am Beispiel des Kompetenzbereichs (3) verdeutlicht werden. Der Kernlehrplan weist folgend an die formulierten Kompetenzen Kompetenzerwartungen aus, die, unterschieden nach den drei Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8, 9/10, den vier Kompetenzbereichen Aufgabenschwerpunkte zuweisen. In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch hingegen finden sich Aufgabenbeispiele, die nach drei Anforderungsbereichen unterschieden werden und sowohl einen Bezug zu den Standards als auch Lösungsvorschläge bieten.

2.2.1.1 Der Kompetenzbereich *Lesen - mit Texten und Medien umgehen*

Der Kompetenzbereich *Lesen - mit Texten und Medien umgehen* (3) steht im Mittelpunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung. Die Kultusministerkonferenz definiert diesen Kompetenzbereich in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch folgendermaßen: „Die Schüler verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten, was Leseinteresse sowie Lesefreude fördert und zu Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beiträgt“. (Vgl. BD 2004, 9) Der Kompetenzbereich (3) beinhaltet sowohl den Bereich der Lesekompetenz als auch der Literarischen Kompetenz. Genauer definieren die Standards für den Kompetenzbereich diesen dahingehend, dass Schüler (a) *verschiedene Lesetechniken beherrschen*, (b) *Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden* sowie (c) *literarische Texte verstehen und nutzen*. Darüber hinaus umfasst der Kompetenzbereich die Fähigkeit, (d) *Sach- und Gebrauchstexte sowie Medien zu verstehen und zu nutzen* und er definiert die dazu notwendigen Methoden und Arbeitstechniken (Vgl. BD 2004, 14f). Die Standards konkretisieren die Kompetenzen und leisten in der fachlichen Konkretisierung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Lesekompetenz und Förderung von Leseinteresse und Lesefreude, nenne verbindliche Methoden und Arbeitstechniken und beziehen dabei auch die neuen Medien ein. (Vgl. BD 2004, 7). Mithilfe von Aufgabenbeispielen, die als exemplarische Richtschnur die von den Schülern jeweils erwartete konkrete Leistung zeigen sollen, erfolgt wiederum die Konkretisierung der Standards.

Im Kernlehrplan Deutsch (vgl. KLP 2004, 16ff.) wird der Kompetenzbereich (3) in ähnlicher Weise mit Kompetenzen konkretisiert, die wie folgt formuliert sind: Schüler sollen über *Lesetechniken und -strategien verfügen* [vgl. (a) und (b)], d.h. über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen, Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst

nutzen und Wortbedeutungen erklären können. Darüber hinaus sollen sie Textschemata erfassen, Verfahren zur Textstrukturierung kennen und anwenden sowie Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen können. Heiner Willenberg beschreibt Kompetenz in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Chomsky als eine übertragbare Komponente, die nach kurzer Zeit als neue, eigene Größe erscheint. (Vgl. Willenberg 2000, 77) Des Weiteren wird der *Umgang mit Sachtexten und Medien* als Kompetenz definiert [vgl. (d)] und wie im Folgenden beschrieben konkretisiert: Von den Schülern wird erwartet, verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden und ein breites Spektrum längerer, komplexerer Texte verstehen und erfassen zu können. Sie sollen Informationen, auch aus nicht-linearen Texten, zielgerichtet entnehmen und auswerten, Schlussfolgerungen ziehen und Informationen von Wertungen zu unterscheiden lernen. Nach Willenberg entspräche dies den Aspekten, Kompetenz berücksichtige eine Vielzahl von Regelementen in einer komplexen Situation (er verweist auf Wunderlich/Habermas) und definiere sich als eine bereichsspezifische Verknüpfung kleiner Handlungseinheiten (dabei verweist er auf Grzesik). (Vgl. Willenberg 2000, 77). Des Weiteren steht die Kenntnis medienspezifischer Formen sowie wesentlicher Darstellungsmittel ebenso im Fokus wie die Fähigkeit, virtuelle Welten von der Realität zu unterscheiden und Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen zu können. (Vgl. KLP 2004, 17)

Der Kompetenzbereich (3) wird abschließend um den Aspekt des *Umgangs mit literarischen Texten* erweitert, auf den aufgrund der im Portfolio verwandten Textsorte Kurzgeschichte ein besonderes Augenmerk gelegt wird. Die Schüler sollen zum einen ein Spektrum altersangemessener Werke, auch der Jugendliteratur, bedeutender Autorinnen und Autoren kennen sowie epische, lyrische und dramatische Texte, insbesondere Novellen, längere Erzählungen, Romane, Schauspiele, Gedichte und Kurzgeschichten unterscheiden können. Sie sollen zum anderen in der Lage sein, Zusammenhänge zwischen einem Text und dessen Entstehungszeit sowie dem Leben des Autors herzustellen; darüber hinaus wird die Erschließung zentraler Inhalte eines Textes ebenso erwartet wie die Fähigkeit, wesentliche Elemente wie Figuren, Raum- und Zeitdarstellung oder Konfliktverläufe zu erfassen. Die Kenntnis grundlegender Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur sollen ebenso wie die Kenntnis sprachlicher Gestaltungsmittel die Schüler befähigen, eigene Deutungen eines Textes zu entwickeln, diese am Text zu belegen und sich mit anderen darüber zu verständigen. Analytische Methoden wie das Untersuchen, Vergleichen und Kommentieren von Texten sollen ebenso wie produktive Methoden, seien es Perspektivwechsel, innere Monologe, Briefe, szenische Umsetzungen, Paralleltexte oder das Weiter- und Umschreiben von Texten, den Schüler dabei leiten, literarische Texte zu

verstehen und zu nutzen sowie Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive literarischer Figuren zu bewerten.

3 Lesekompetenz und Literarische Kompetenz

3.1 Lesekompetenz

3.1.1 Die kognitive Disposition von Lesekompetenz

In der PISA-Studie wird Lesekompetenz als „ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ bezeichnet. (PISA 2000, Die Studie im Überblick, 6) PISA erfasst Lesekompetenz somit mit Blick auf die Frage, inwieweit Schüler in der Lage sind, Informationen aus Texten, Tabellen, Diagrammen und Formularen zu entnehmen, die dargestellten Inhalte zu verstehen und zu interpretieren und das Material hinsichtlich Inhalt und Form zu bewerten. (Vgl. PISA 2000, 6). Das deutsche PISA- Konsortium betont, unter Lesekompetenz sei „indessen nicht lediglich die Fähigkeit zum Entziffern von schriftlichem Material (Decodieren) zu verstehen“, vielmehr wird diese als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. Lesen ist demnach keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-) Konstruktion der Textbedeutung. (Vgl. PISA 2000, Basiskompetenzen, 71)

Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden, sodass die Auseinandersetzung mit dem Text als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstanden werden soll, bei dem das Vorwissen des Lesers und die objektive Textvorgabe einander bedingen. (Vgl. PISA 2000. Basiskompetenzen, 70f.) Christmann und Groeben sprechen in diesem Zusammenhang davon, Lesen sehe immer eine Wechselwirkung zwischen Text und Rezipient, eine Text-Leser-Interaktion vor. (Vgl. Christmann/Groeben 2001, 146) Das Vorwissen des Lesers unterteilt sich damit in allgemeines Weltwissen und spezielles Sprachwissen; während das Weltwissen aus den Kognitionen besteht, die außersprachliche Gegenstände, Sachverhalte, Gegebenheiten etc. beschreiben, sind als Sprachwissen die Kenntnisse über die jeweilige Sprache zu verstehen, sodass Sprachwissen in vielen Fällen als implizites Wissen verstanden werden muss. Aus diesem Grund soll der Lesevorgang als eine Verschränkung von testgeleiteten, aufsteigenden Prozessen (bottom up) mit Konzept- und Erwartungsgeleiteten absteigenden Prozessen (top down) verstanden werden. (Vgl. Christmann, Groeben 2001, 146 f.)

Bedeutsam innerhalb des Leseprozesses sind nach PISA wiederum die konkreten Zielvorstellungen und Erwartungen des Lesers, ebenso wie seine individuelle Kompetenz hinsichtlich Lern- und Verarbeitungsstrategien. Lesen wird als höchst komplexer Vorgang

betrachtet, der aus Teilprozessen besteht, die abhängig von der Kompetenz des Lesenden durch ihn durchlaufen werden oder ihm verschlossen bleiben. (Vgl. PISA Basiskompetenzen, 71).

Nach Lindauer/ Schneider laufen diese Teilprozesse in Form von *hierarchie-niedrigen* und *hierarchie-höheren* Leseprozessen ab. Begonnen wird der Leseprozess auf der hierarchie-niedrigen Ebene mit der Buchstaben- und Worterkennung, bei der der Leser Wörter dekodiert und den morphologischen Wortaufbau sowie die Wortbedeutung erkennt. Fortgesetzt wird der Leseprozess mittels Decodierung der Sätze auf der Ebene der Syntax unter Berücksichtigung der Satzsemantik. (Vgl. Lindauer/Schneider, 112)

Nach PISA bieten die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen und die satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer mentalen Repräsentation der Bedeutung des Textes für den Leser die Möglichkeit bereit, den Leseprozess flexibel und kontextabhängig zu gestalten. (Vgl. PISA 2000. Basiskompetenzen, 71)

Die zentrale Frage besteht nach Christmann/Groeben darin, wie der Leser eine Wortfolge gemäß den syntaktischen Relationen gliedert und ob dieser Prozess durch semantische und pragmatische Satzinformationen beeinflusst wird. (Vgl. Christmann/Groeben 2001, 152-156)

In einem dritten Schritt findet die Textebene Beachtung: Der Leser muss satzübergreifende Bedeutungsstrukturen herstellen, d.h. die Inhalte einzelner Sätze aufeinander beziehen und einen sinnvollen Zusammenhang herstellen. Dies geschieht durch die Herstellung von Koreferenzen als einfachster Form oder der Anwendung der Thema-Rhema-Strategie als globaler Strategie, bei deren Nutzung der Leser zu entscheiden hat, ob Satzteile sich auf bereits vorhandene, bekannte Informationen beziehen oder neue, unbekannte Informationen hinzugezogen werden müssen. (Vgl. Christmann/Groeben 2001, 162) Nach Lindauer/Schneider laufen diese Vorgänge als hierarchie-höherer Prozess im Sinne einer satzübergreifenden Analyse der Textstrukturen ab, die durch die Herstellung einer globalen Kohärenz erfolgt und in einem nächsten Schritt mittels Überführung der Wissensbestände in einen kognitiven Text durch die Bildung eines mentalen Modell beschlossen wird. (Vgl. Lindauer/Schneider, 112f.)

Im Hinblick auf die Erschließung längerer und komplexerer Texte richten die PISA-Autoren ebenfalls den Blick auf die Entwicklung mentaler Modelle, die damit ansetzen, Gelesenes in inhaltliches Vorwissen des Lesenden zu integrieren. Der Rückgriff auf Vorwissen verlaufe gerade bei geübten Lesern meist intuitiv und somit unbewusst, abhängig von der Textart sowie dem Wissensgrad des Lesenden; während beim Lesen

eines narrativen Textes in erster Linie allgemeines Weltwissen benötigt wird, ist für das Lesen von Sachtexten in hohem Maße spezifisches Wissen von Nöten, sodass gerade Sachtexte sich dem Lesenden eher schwierig erschließen als hingegen Erzählungen, die Thematiken des täglichen Lebens aufgreifen. (Vgl. PISA 2000. Basiskompetenzen, 72 f.) So lange keine Verständnisprobleme bei Lesen auftauchen, läuft der Vorgang des Textverstehens demnach zu einem hohen Grad automatisch ab; tauchen Verständnisschwierigkeiten auf, muss der Lesende bewusst steuern, d.h. sein Vorwissen heranziehen. Somit lassen sich gute von schlechten Lesern vor allem dadurch unterscheiden, in wie fern es ihnen gelingt, sich Lesestrategien bewusst zu machen und die eigenen Fähigkeiten gezielt einzusetzen. Zusammengefasst wird Leseverständnis als Resultat einer aktiven Auseinandersetzung mit Geschriebenem eingeordnet, infolge dessen die erzielte Leseleistung neben den basalen Fähigkeiten besonders von kognitiven Grundfähigkeiten, Sprach-, Welt- und inhaltlichem Vorwissen, strategischen Kompetenzen und motivationalen Faktoren wie Wertorientierungen und Interessen abhängt. (Vgl. PISA 2000. Basiskompetenzen, 73)

Nach Christmann und Groeben wird ein Text nach der Theorie der mentalen Modelle auf zwei Ebenen präsentiert: zum einen auf der propositionalen Ebene, an sprachlichen Strukturen orientiert, zum anderen auf der Ebene des mentalen Modells, auf der die im Text beschriebenen Sachverhalte anschaulich und konkret abgebildet werden. Bei der Textverarbeitung greifen beide Ebenen ineinander, das mentale Modell wird durch die propositionale Repräsentation aktiviert und im Zuge des Verarbeitungsprozesses unter Rückgriff auf Vorwissen verfeinert, angereichert oder modifiziert. (Vgl. Christmann, Groeben 2001, 170)

Nach Rosebrock laufen die zuvor beschriebenen Prozesse auf der Prozessebene an, die nach ihrem Ansatz als erste von drei Ebenen den Begriff der Lesekompetenz prägen sollte. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 17ff.) Auch sie bezeichnet die innere Repräsentation des Gelesenen als mentales Modell und geht dabei konform mit Schnotz und Dutke, die die mentale Repräsentation beim Lesen zusätzlich in fünf Unterkategorien unterteilen:

Neben der mentalen Repräsentation der Textoberfläche, bei der ein Leser lexikalische, graphemische und syntaktische Eigenschaften eines Textes abbilde, stelle die propositionale Repräsentation den semantischen Gehalt eines Textes dar. Das mentale Modell des Textgegenstandes sei eine analoge Repräsentation des im Text dargestellten Sachverhaltes während sich die Kommunikationsebene auf den aktuellen situativen Kontext beziehe, in den ein Text eingebettet sei. Vervollständigt wird die Unterteilung

durch die mentale Repräsentation des Textgenres, welche sich auf die vom Autor verwendete Textsorte beziehe. (Schnotz, Dutke 2004, 73)

3.1.2 Lesekompetenz unter Berücksichtigung des Sozialisationskontextes

Das Verständnis der PISA-Autoren hinsichtlich des Begriffs der Lesekompetenz wurde im vorangegangenen Abschnitt erläutert. Hurrelmann und Rosebrock entwickelten in den Jahren nach PISA eine Vorstellung von Lesekompetenz, die über den kognitionstheoretischen Ansatz im Sinne PISAs hinausgeht, sich von diesem unterscheidet. Die beiden Ansätze werden im folgenden Abschnitt vorgestellt und gegen den PISA-Begriff abgegrenzt. Dies geschieht mit der Notwendigkeit, dass diese Ansätze für die dieser Arbeit zugrundeliegende Vorstellung von Lesekompetenz bedeutsam sind.

Bettina Hurrelmann sieht ebenso wie Cornelia Rosebrock die Notwendigkeit, das durch PISA gebildete, kognitionstheoretische Modell der Lesekompetenz zu ergänzen. Hurrelmann beschreibt das PISA-Modell als Modell, das einzelne Teilkompetenzen der Lesekompetenz zu testen vermag, jedoch keinesfalls als didaktisches Modell verstanden werden darf. Dazu fehlen ihres Erachtens die Berücksichtigung der Beweggründe des Lesers, der Einbezug der Gefühle beim Lesen sowie das Gespräch über das Gelesene; diese motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen bilden für Hurrelmann die Grundlage, einen Leser in die kulturelle Praxis einzuführen, was durchaus Aufgabe des Sprach- und Literaturunterrichts ist. (Vgl. Hurrelmann 2003, 11) Hurrelmann betont deutlich den Nutzen der PISA-Studie und bezeichnet diese gar als Meilenstein der international vergleichenden Schulleistungsstudien. Dennoch will sie das PISA-Modell im Sinne der kulturellen Praxis um die Bereiche der Lesemotivation, emotionalen Motivation sowie Fähigkeit zur Anschlusskommunikation ergänzt wissen. Der Leser zeigt ihres Erachtens in dem Zusammenhang die Fähigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis nach Verstehen über längere Zeit aufrechtzuerhalten, wenn er schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrnimmt und ihnen positiv zu begegnen vermag. Der emotionale Aspekt bildet somit einen Teil der Lesekompetenz, ebenso wie die emotionale Dimension einen für Hurrelmann unverzichtbaren Aspekt der Lesekompetenz darstellt. (Vgl. Hurrelmann 2003, 17) In diesem Sinne soll der Leser in der Lage sein, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Erfahrungen mit der Lektüre zu verbinden, Schwierigkeiten zu begegnen und den Lesevorgang unter ästhetischen Gesichtspunkten zu genießen. (Vgl. ebd.) Die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation sieht sie als dritten,

unverzichtbaren Bereich eines umfassenden Lesekompetenzbegriffes, da erst durch den Austausch über Gelesenes, innerhalb sowie außerhalb der Schule, die Verbindung zwischen der individuellen Lektüre und Lesekultur sowie der Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben gelingen könne. (Vgl. Hurrelmann 2003, 18) Die Ergänzungen der drei Bereiche stellen für Hurrelmann einen didaktisch nutzbaren Begriff der Lesekompetenz dar; erst wenn der Leser Kompetenzen in allen Bereichen aufweist, kann er an der kulturellen und gesellschaftlichen Praxis teilhaben. (Vgl.ebd.)

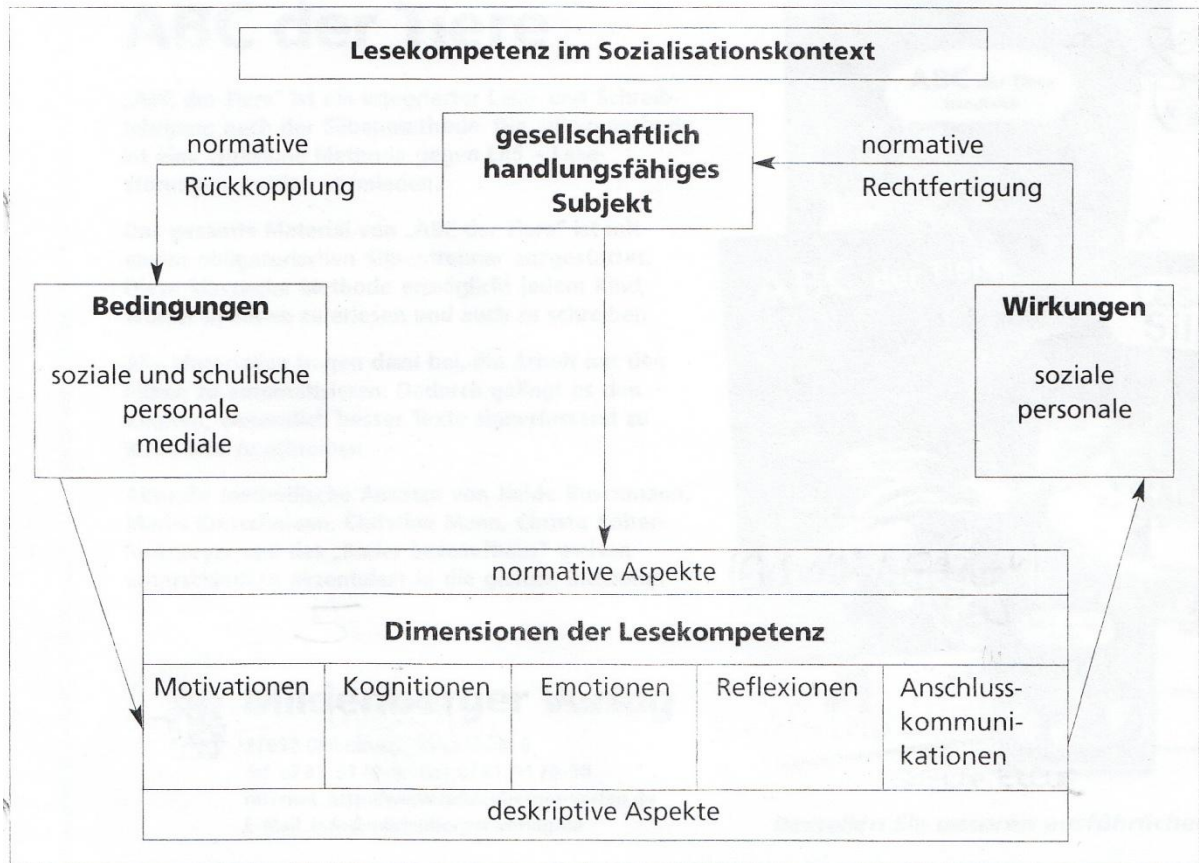


Abb. 1: Der Lesekompetenzbegriff nach Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2003)

Anders als Hurrelmann definiert Rosebrock in ihrem Lesekompetenzmodell drei Ebenen, durch die Lesekompetenz erfasst werden soll. Neben der *Prozessebene*, mit der die kognitiven Anforderungen des Lesens erfasst werden, umfasst die *Subjektebene* den Aspekt der Motivation, der inneren Beteiligung des Lesers während die *Soziale Ebene* Bezug auf die Anschlusskommunikation und Reflexion des Gelesenen nimmt. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 17ff.) Sie will ebenso wie Hurrelmann die Bereiche der Motivation, der inneren Beteiligung des Lesers sowie der Fähigkeit zur Anschlusskommunikation berücksichtigt wissen; während Hurrelmann erst die Bereiche benennt, um die sie den PISA- Lesekompetenzbegriff ergänzt wissen will und einen ersten Vorschlag eines

Modells zur Lesekompetenz im Sozialisationskontext in Form einer Grafik gibt, formuliert Rosebrock später ein stärker ausgearbeitetes, didaktisch orientiertes Modell von Lesekompetenz vor, das im Folgenden erläutert wird.

Die drei Ebenen sollen nicht als hierarchisch angeordnet verstanden werden und das Modell keinen zeitlichen Verlauf suggerieren. Vielmehr bezeichnen die Ebenen ganz unterschiedliche Dimensionen des Lesen-Könnens. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 16) Das damit entstehende Mehrebenenmodell ist vorstellbar als Modell, das die drei Ebenen kreisförmig anordnet.

Die *Prozessebene* umfasst in Anlehnung an das kognitionstheoretische Modell des Leseprozesses nach PISA fünf aufeinander aufbauende Dimensionen, die während des Lesens gleichzeitig vollzogen, jedoch zunehmend kognitiv anspruchsvoller werden, sodass vorwiegend geübte Leser die höheren Dimensionen erreichen können.

Die erste Dimension ist für geübte, flüssige Leser selbstverständlich und wird automatisiert von diesen durchlaufen. Ebenso verhält sich die Bewältigung von Dimension zwei: Lokale Kohärenzen werden durch geübte Leser mühelos aufgrund des Sprach- und Weltwissens vollzogen, das durch die Vielzahl der gelesenen Bücher vorhanden ist. Buchstabenfolgen und Sätze werden ohne Anstrengung erfasst und die kognitiven Fähigkeiten geübter Leser stehen zur Bewältigung der nächst höheren Dimensionen zur Verfügung. Die nächste Dimension umfasst den Vorgang einer globalen Kohärenzherstellung, wobei der Leser während des Lesens fortlaufend geordnete Vorstellungen, Makrostrukturen des bereits Gelesenen herstellt und dadurch eine Vorstellung vom Text als einer Einheit entwirft. Er entwickelt Ideen zum Thema des Textes und macht sich Gedanken dazu, wovon die Rede ist. Ist der Lesende zusätzlich in der Lage, Textsorten zu erkennen, d.h. beispielsweise eine Kurzgeschichte aufgrund ihres Inhaltes und ihrer typischen Merkmale als solche zu erkennen, so hat der Lesende die vierte Dimension des kognitionstheoretischen Modells erreicht und verfügt nach Rosebrock über die Fähigkeit, literarisch komplexere Texte zu verstehen und zu deuten und deren Superstrukturen zu erkennen. (Vgl. ebd., 17 f.) Leser, die über ein gutes Textsortenwissen verfügen, werden nach Rosebrock bereits während des Lesens durch dieses Wissen entlastet und sind damit in der Lage, Hypothesen hinsichtlich des Gelesenen zu bilden. Auch Groeben (Groeben 2002) betrachtet Textsortenwissen als einen Aspekt von Lesekompetenz: Es besteht demnach eine Wechselwirkung zwischen dispositionalen und situationsbezogenen Dimensionen beim Vorgang des Lesens; konkret bedeutet dies, dass Leser individuelle Dispositionen mit situativen Gegebenheiten verknüpfen und beispielsweise die Kenntnis verschiedener Textsorten unablässig ist, der

Leser durch verschiedene Textsorten unterschiedliche Fähigkeiten aufweisen muss. (Vgl. Groeben 2002, 14)

Auf der Basis bisher angeführter Leistungen ist der Leser nach Rosebrock in der Lage, ein mentales Modell, eine innere Vorstellung des Gelesenen zu entwickeln, das fortwährend ergänzt, korrigiert, überarbeitet oder verworfen werden muss. Hierbei helfen wiederum sein Text- und Weltwissen. Das mentale Modell ist nach Rosebrock der eigentliche Ertrag des Lesens und unterscheidet sich dadurch, wie vollständig die im Text ausgedrückten Inhalte abgebildet und geordnet sind. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 20) Ist der Leser darüber hinaus fähig, stilistische und rhetorische Mittel im Text zu entdecken, zu definieren und einzuordnen, um zum Beispiel die Textintention zu verstehen, hat er die fünfte und höchste kognitive Dimension erreicht und erkennt Darstellungsstrategien im Hinblick auf die Textintention. Er reflektiert sein eigenes Lesen, indem er den Inhalt mit der Textform verknüpfen und daraus Schlüsse ziehen kann. (Vgl.ebd., 19) Die kognitive *Prozessebene* findet nicht nur in der PISA-Studie eine Entsprechung, sondern wird durch die Kultusministerkonferenz in den Bildungsstandards sowie durch das Ministerium für Schule, Jugend und Kultur im Kernlehrplan Deutsch nahezu in gleichem Wortlaut aufgegriffen.

Die folgende Übersicht zeigt eine Zuordnung wesentlicher Inhalte der Kompetenzbereiche „Lesen- mit Texten und Medien umgehen“ sowie „Umgang mit literarischen Texten“ zu den fünf Dimensionen der Prozessebene:

Dimension der Prozessebene	Entsprechung im KLP und in den Bildungsstandards
1) Wort- und Satzidentifikation	Wortbedeutungen erklären
2) Verknüpfung von Satzfolgen	Bezüge zwischen Textstellen herstellen
3) Globale Kohärenzherstellung	zentrale Inhalte erschließen
4) Superstrukturen erkennen	<ul style="list-style-type: none"> • Textschemata erfassen, z.B. Textsorte, Aufbau des Textes • epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden
5) Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf die Textintention	sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen

Rosebrock definiert als nächste Ebene ihres Lesekompetenzmodells die *Subjektebene*, in der sie sich der Motivation des Lesers und seiner inneren Beteiligung zuwendet.

Die Motivation des Lesers ist ihres Erachtens unabdingbar für die Bereitschaft, die komplizierten kognitiven Prozesse und Denkkakte während des Lesens zu vollziehen und innere Modelle auf zunehmend höherem Niveau anzustreben. Da der Leser mit seinen eigenen textgeleiteten Konstruktionen konfrontiert wird, den Leseprozess demnach selbst steuert und ihn jederzeit unterbrechen oder abbrechen kann, ist das Engagement des Lesers in diesem Modell nicht nur wünschenswert, sondern notwendig. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 20 f.)

Kinder beginnen nach Rosebrock mit dem Lesen, weil sie den Wunsch verspürten, ihre Lieblingsbücher selbst lesen und verstehen zu können. Ähnlich verhält es sich bei erwachsenen Lesern. Auch sie setzten eine Lektüre fort, wenn sie eine subjektive, innere Beteiligung spüren, wenn ihrem Begehren nach Sinn entsprochen wird; nur wenn eine Beteiligung des Lesers, seine Involviertheit durch den Text gestützt wird, kann demnach ein Aufbau der mentalen Modelle erfolgen. Die Bereitschaft zum Lesen ist nach Rosebrock geprägt durch die Erfahrungen, die der Leser mit Texten und Lektüren gemacht hat: „Die Summe der Erfahrungen, die wir mit Texten und bestimmten Textsorten gemacht haben, bestimmen die individuelle Attraktivität des Lesens der verschiedenen Textsorten und Themen.“ (Rosebrock 2007 a, 4) Die Haltung eines Menschen dem Lesen gegenüber wird geprägt durch frühkindliche Erfahrungen und beeinflusst durch die Themen und Textsorten, denen der Leser begegnet; ihre Auswirkungen sind bis ins Erwachsenenalter zu sehen. Das Engagement des Lesers hängt somit sowohl vom ihm angebotenen Text als auch den bisherigen Leseerfahrungen ab. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 22)

Komplettiert wird das Modell durch die *Soziale Ebene*, die die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation sowie Reflexion beinhaltet. Leser haben nach Rosebrock in der Regel das Bedürfnis, sich über das Gelesene auszutauschen, sowohl über Texte, die in der Schule gelesen werden, als auch über Bücher, die Schüler freiwillig lesen. Der Austausch ermöglicht dabei sowohl eine Intensivierung des Textverstehens als auch einen Anlass, zu lesen oder weiter zu lesen. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 22) Jugendliche Leser befänden sich in vielen Fällen in nicht sozial strukturierten Lesesituationen, würden häufig allein und meist Lektüren lesen, die ihren individuellen Vorlieben entsprächen. „Aber auch die scheinbar isolierten Lesegewohnheiten solcher Leser(innen) fußen eben nicht nur in lebensgeschichtlicher Perspektive auf dem Austausch über das Gelesene mit Anderen, sie sind darüber hinaus auch synchron gesehen in der Regel in lebensweltliche Interaktionen einbezogen [...]“. (Ebd., 23 f.) Da Leser einen Zugang zum jeweiligen Text erlangen

müssen, spricht auch Groeben sich dafür aus, emotionale und motivationale Aspekte einer Lesesituation einzubeziehen; er betrachtet die Möglichkeit zur Anschlusskommunikation als Abschluss eines aktiven Leseprozesses. (Vgl. Groeben 2002, 15 f.) Schule dient nach Rosebrock wiederum ebenso wie die Familie als Ort für Anschlusskommunikation, allerdings geschieht diese in Schule indirekt und bezieht sich auf vorgegebene Texte, während in Familie oder mit Freunden über zumeist freiwillig gelesene Lektüre gesprochen wird; dem zuletzt genannten Austausch weist sie bedeutende Auswirkungen auf die Leseeignung eines Jugendlichen zu. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 24) Um persönliches Wissen und eigene Interessen mit Inhalten von Texten verknüpfen zu können, muss Lesen nach Rosebrock als reflexiver Akt angesehen werden, bei dem der Leser seinem Wunsch, den Text zu verstehen und seine eigenen Vorstellungen zu übertragen, durch die Herausbildung sowie ständige Ergänzung mentaler Modelle nachkommt. Er vollziehe eine fortlaufende Überprüfung auf Verständnislücken sowie eine retrospektive Reflexion auf andere Wissensbestände. (Vgl. ebd.)

Das dargelegte Modell kann mithilfe der folgenden Grafik veranschaulicht werden:

Kognition (Prozessebene)	Motivation, subjektive Beteiligung (Subjektebene)	Reflexion (Soziale Ebene)
<u>Kognitive Fähigkeiten, sprachliches, Weltwissen:</u> Wort- und Satzidentifikation Verknüpfung von Satzfolgen Globale Kohärenzherstellung Superstrukturen erkennen Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf Textintention	<u>Die Fähigkeit des lesenden Subjekts, sich effektiv zu engagieren:</u> Genuss, Identifikation, Involviertheit, Distanzierung, Alterität usw. <u>Die Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubauen:</u> Genussversprechen des Textes selbst Interesse an best. emotionaler Anregung Aussicht auf anschließende Kommunikation Thematische Interessen, außertextuelle Zwecke	<u>Prozessbegleitende reflexive Fähigkeiten:</u> Fortlaufende Überprüfung auf Verständnislücken Retrospektive Reflexion auf andere Wissensbestände
<u>Mentale Repräsentation</u> der im Text beschriebenen Sachverhalte, Ereignisse (mentales Modell)	<u>Die Fähigkeit, Lesebedürfnisse und -angebote aufeinander abzustimmen</u>	Fähigkeit zur Anschlusskommunikation als kulturelle Praxis: Textbedeutung aushandeln Erschließung weiterer Bedeutungsdimensionen/ Reduktion der Bedeutungsoffenheit Vermittlung kulturell etablierter Muster der Bedeutungskonstitution

Abb. 2: Lesen ist ein reflexiver Akt (nach: Rosebrock 2007a, 6)

Das von Rosebrock/ Nix entwickelte Modell dient in erster Linie dazu, Lesefördermaßnahmen mit den Ebenen der Lesekompetenz abgleichen zu können. Die messbaren Dimensionen des Lesens werden auf der kognitiven Prozessebene angesiedelt, während die Aspekte des Lesens, die der Subjektebene oder der Sozialen Ebene zugeordnet werden, den Autoren als kaum quantifizierbar, jedoch durchaus als unabdingbar erscheinen.

3.2 Literarische Kompetenz

Lässt sich der Begriff der *Literarischen Kompetenz* von dem Begriff der *Lesekompetenz* unterscheiden? Oder sind beide Begriffe vielmehr in einem Kontext zu betrachten? Diesen Fragen soll im folgenden Kapitel durch eine genauere Betrachtung des Begriffs der Literarischen Kompetenz nachgegangen werden.

Ulf Abraham grenzt die Begriffe *Lesekompetenz* sowie *Literarische Kompetenz* gegeneinander ab. *Lesekompetenz* erwirbt man demnach, wenn und weil man die Erfahrung macht, dass Texte beim Lösen von Problemen helfen können. (Vgl. Abraham 2008, 17) Diese Definition versteht Lesen als pragmatischen, nutzvollen Vorgang, der verschiedene Textsorten und unterschiedliche Leseanlässe einschließt. Dahingegen erwirbt man *Literarische Kompetenz* „wenn und weil man die Erfahrung macht, dass auch nicht-pragmatische Texte etwas mit den eigenen Problemen zu tun haben. Sie helfen zwar kaum je bei ihrer Lösung [...]. Aber sie schärfen den Blick für Alternativen und Optionen auch im eigenen Leben“ (Abraham 2008, 18). Ein literarisch kompetenter Mensch ist somit eine Person, die sich im Handlungsfeld Literatur gut auskennt und in der Lage ist, mit literarischen Gegenständen souverän umzugehen. (Vgl. Abraham 2008, 46)

In ähnlicher Weise plädiert Pieper für eine eigene Betrachtung des Konstrukts der Literarischen Kompetenz und verdeutlicht ihre Vorstellung von Lesekompetenz mithilfe eines Schaubildes, dem sie eine dem Konstrukt der Literarischen Kompetenz äquivalente Grafik gegenüberstellt.

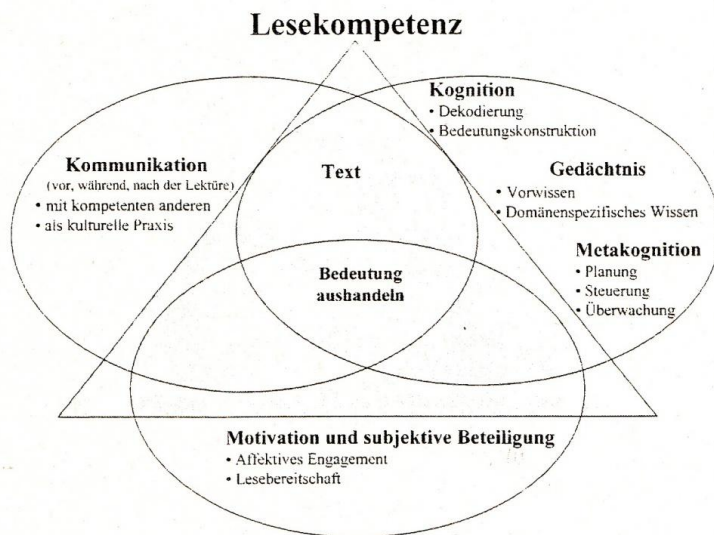


Abb. 3: Lesekompetenz nach Pieper (vgl. Pieper 2009)



Abb. 4: Literarische Kompetenz nach Pieper (vgl. Pieper 2009)

Literarische Lektüre setzt hierbei voraus, dass der Leser sich den spezifischen Spielregeln literarischer Kommunikation anschließt; ein Vergleich der obigen Schaubilder zeigt im Bereich der Kognition eine Erweiterung des Aspekts Bedeutungskonstruktion um den Bereich der Interpretation; dem Leser eröffnet die literarische Lektüre nach Pieper demnach die Möglichkeit, aus Texten zu lernen, verlangt ihm gleichzeitig die Erfassung der Mehrdeutigkeit eben dieser literarischen oder poetischen Texte ab. Besonderer Bedeutung wird beim literarischen Lesen dem Bereich der Motivation zugesprochen. Ein langer Leseatem gilt als unverzichtbar, er fordert das Durchhaltevermögen des Lesers und seine Bereitschaft, um der Lektüre Willen zu lesen. Ebenso ist die Bereitschaft einer

intensiven, mehrmaligen Auseinandersetzung mit einem Text zugunsten eines breit gefächerten Erkenntnisgewinns notwendig. (Vgl. Pieper 2009, 211f.)

Literarische Kompetenz ist für Abraham und Pieper somit nicht mehr als Lesekompetenz, sondern etwas anderes. Dennoch stellt Abraham die Lesekompetenz hierarchisch bzw. chronologisch der literarischen Kompetenz als Notwendigkeit zur Nutzung letzterer voraus. Er nimmt damit Bezug auf die PISA- Definition der Lesekompetenz und betont, immer dann, wenn Subjekte auf ein schriftliches Medienangebot trafen, sei Lesekompetenz eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass aus dieser Begegnung eine literarische Auseinandersetzung werden könne. (Vgl. Abraham 2008, 48) Abraham erweitert die Felder der Lesekompetenz sowie der Literarischen Kompetenz anschließend um den Begriff der *Poetischen Kompetenz*; dazu hebt er hervor, dass Literatur nicht mehr ausschließlich mithilfe der Printmedien verbreitet werde, sodass die poetische Kompetenz als ein Überschneidungsbereich aus drei unterschiedlichen, aber gleichsam einander bedingenden Teilfähigkeiten zu betrachten sei. (Vgl. Abraham 2008, 21)

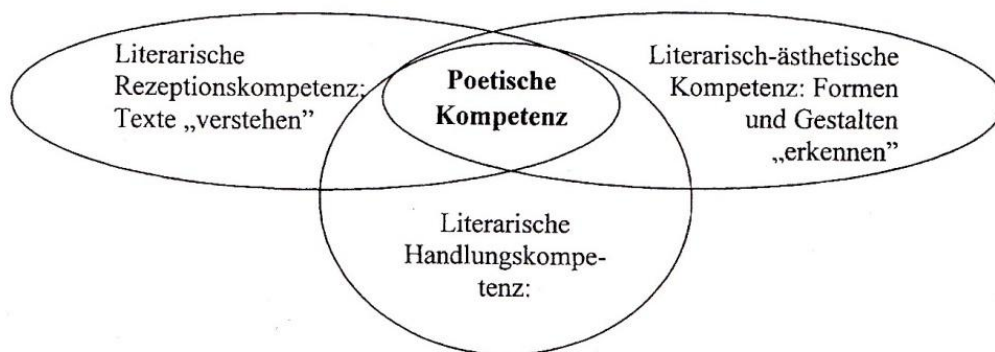


Abb. 5.: Poetische Kompetenz nach Abraham (vgl. Abraham 2008, 21)

Die Nutzung verschiedener Medien ermöglicht in ihrer Verschiedenheit seines Erachtens einen Zugang zur Poesie und somit die Möglichkeit zu Anschlusskommunikation und Alteritätserfahrungen, die Heranwachsenden Hilfestellungen beim Erwachsenwerden geben. (Vgl. ebd., 20) Die Handlungsfähigkeit innerhalb der drei Felder wird nach Abraham vor Beginn der Lesesozialisation, demnach bereits vor der Einschulung angelegt, sodass es möglich ist, Kompetenzen innerhalb der drei Handlungsfelder zu erlangen, ohne lesen zu können. Unmittelbar einleuchtend erscheint dieser Aspekt im Bereich der Rezeptionskompetenz; durch Vorlesen oder das Hören von Audiobüchern erscheint eine Schulung dieses Handlungsfeldes klar möglich zu sein; dahingegen kann der Bereich der literarisch-ästhetischen Bildung aufgrund der nicht ausgeprägten Fähigkeit, in jungen Jahren genau, vergleichend oder reflektierend zu lesen, eher kaum im Vorschul- oder Einschulungsalter erfahren werden. Betrachtet Abraham Lesekompetenz in diesem

Zusammenhang als rein instrumentell, erklärt sich dies durch den Verweis auf eben diese Betrachtungsweise, in deren Zusammenhang das Aufschreiben von Literatur ebenso wie das Erlesen von Papier lediglich eine Frage der Zweckmäßigkeit gewesen seien. Poetische Kompetenz auszubilden heißt zusammengefasst, Formen und Gestalten zunehmend erkennen zu können und Symbolisierungsprozesse beim Lesen/Sehen/Hören zu unterstützen, ohne jedoch einen literarischen Kanon im Sinne der Literacy vorauszusetzen. (Vgl. Abraham 2008, 23)

Cornelia Rosebrock betrachtet Lesekompetenz und Literarische Kompetenz anders als Abraham nicht als aufeinander aufbauende Entwicklungsstufen, sondern als einzeln zu betrachtende Kompetenzen, die sich neben- und miteinander entfalten. Lesefähigkeit ist in ihren Augen zeichengebunden und bezeichnet somit die technische Kompetenz der Dechiffrierung der Buchstabenschrift, literarische Kompetenz hingegen schließt den Aspekt der traditionsbewussten Rezeption von Literatur und damit eine ästhetische, bewusst im kulturellen Kontext zu verstehende Rezeption eines Textes ein. (Vgl. Rosebrock 1999, 58) Literarische Kompetenz beschreibt somit die Fähigkeit, „Literatur traditionsbewusst zu rezipieren, also einen ästhetisch konstituierten Text in welcher medialen Gestalt auch immer zu hören, zu sehen oder zu lesen und in seinem kulturellen Kontext zu verstehen“. (Ebd.) Damit erhält man ein heterogenes Begriffspaar, einen musisch-ästhetisch getönten, gleichsam ganzheitlichen Begriff von literarischer Kompetenz und einen eher rational-technisch orientierten Begriff der Lesekompetenz. Dieser Gegensatz soll eine Widersprüchlichkeit der Begriffe zeigen, wobei Lesekompetenz als der „weitere“ Begriff aufgefasst werden kann, da er nicht nur auf ästhetische, sondern auf alle schriftbasierenden Lektürevorgänge anwendbar sei. Ebenso kann der Begriff als der „engere“ angesehen werden, da die Lektüre literarischer Texte an das Medium der Schrift gebunden ist, literarische Kompetenz hingegen auch Theater, Film und orale Erzählungen einschließt und ihrer Meinung nach vom Medium Schrift losgelöst betrachtet werden kann. (Vgl. ebd., 59) In dem Zusammenhang stellt sie den Unterschied zwischen Lesesozialisation und literarischer Sozialisation heraus: Literarische Sozialisation beschreibt die Herausbildung den Einzelnen in der Auseinandersetzung mit Schriftmedien und den Prozess des Hineinwachsens in die Schrift- bzw. literarische Kultur, während der Vorgang der Lesesozialisation alle die Prozesse umfasst, die ein Individuum in seiner Entwicklung zu der Fähigkeit, die geschriebene Sprache im Medienangebot zu rezipieren, durchläuft. (Vgl. Rosebrock 2014 b, 166)

In dem in Zusammenarbeit mit Nix entwickelten Modell von Lesekompetenz erweitert sie das PISA-Kompetenzmodell um die Aspekte der subjektiven und sozialen Funktionen des

Lesens. Sie tut dies vor dem Hintergrund, dass der PISA-Lesebegriff unter lesedidaktischen Gesichtspunkten nicht weit genug entwickelt ist. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 14) Sie stellt daher mithilfe eines Mehrebenenmodells einen Lesekompetenzbegriff vor, der über den kognitionstheoretischen Ansatz des PISA-Verständnisses hinausgeht und in dieser Arbeit bereits im vorausgegangenen Kapitel erläutert wurde.

Spinner unterscheidet Lesekompetenz als Kompetenz, die sich seiner Ansicht nach auf das Lesen von Geschriebenem und Gedrucktem beziehe, vom literarischen Lernen, das durch den Einbezug von auditiven und visuellen Medien wie Hörbüchern oder Theater bereits vor dem Erwerb von Lesekompetenz anzusiedeln sei. Damit weist er in die gleiche Richtung. Er bezieht sich auf die Definition des literarischen Kompetenzbegriffes nach Abraham und sieht literarische Kompetenz als Ziel des literarischen Lernens an, das in einem Literaturunterricht erfolgen soll, der Augen für ein intensives, literarisches Verstehen zu öffnen vermag und Schülern den Erwerb literarischer Kompetenzen als Gewinn nahe bringt statt ihnen die Freude an Literatur auszutreiben. (Vgl. Spinner 2006, 7) Eine Definition des Begriffes der literarischen Kompetenz geht auch für Christine Garbe einher mit der Einordnung der literarischen Kompetenz im Verhältnis zur Lesekompetenz. Literarische Kompetenz darf demnach nicht als später Sonderfall von Lesekompetenz betrachtet werden und sie plädiert dafür, literarische Kompetenz als einen Vorgang zu betrachten, bei dem zunächst eine Faszination für Literatur geweckt werde, der die Fähigkeit folge, mittels partiell verstandener Geschichten eigenen Konflikten, Wünschen und Ängsten eine sprachliche Gestalt zu verleihen, d.h. literarische Kompetenz erwachse aus der Fähigkeit, eigene Themen Texten anzuvertrauen. (Vgl. Garbe 1997, 47)

Einen anderen Ansatz wählt Gerhard Haas, der literarische Kompetenz nicht im Vergleich zur Lesekompetenz betrachtet, sondern als eine von sieben Kompetenzen darlegt, die im Literaturunterricht vermittelt werden. Er definiert literarische Kompetenz daher als „die Fähigkeit, mit einem Text Kontakt aufzunehmen und eine wie auch immer geartete, emotional-affektive oder kognitive Verbindung mit ihm einzugehen“. (Haas 2007, 35) Die im Literaturunterricht vermittelten Kompetenzen bilden seiner Ansicht nach den Rahmen für den Umgang mit der Lektüre ebenso wie für das Verstehen und den Aufbau einer stabilen Lesehaltung. Die von ihm definierten Kompetenzen zeigen durchaus Gemeinsamkeiten zu den von Rosebrock definierten Ebenen ihres Lesekompetenzmodells. Neben der 1) *Literarischen Kompetenz* (vgl. ebd.) beschreibt Haas den Begriff der 2) *Emotiven Kompetenz*, die den Leser befähige, im Umgang mit Literatur Gefühle zu zeigen, genussvolle emotionale Spannung aus Handlung und Figuren zu ziehen sowie eigene Gefühle kennen, einschätzen und strukturieren zu lernen um Empathiefähigkeit zu

erlangen. (Vgl. Haas 2007, 36) Im Lesekompetenzmodell Rosebrocks sind sowohl die Emotive wie auch Kreative und Emanzipatorische Kompetenz im Bereich der Subjektebene anzusiedeln.

3) *Kreative Kompetenz* versetze den Lesenden in die Lage, Texte zu verändern, aktiv-handelnd mit ihnen umzugehen, auf sie zu reagieren und aus dem Agieren eine persönliche Befriedigung des elementaren Bedürfnisses des selbstständigen Handelns und Gestaltens zu ziehen. (Vgl. ebd.) Ergänzt werden die drei zuvor genannten Kompetenzen, die Haas als zur Basis beim Aufbau einer Lesehaltung sowie eines literarischen Bewusstseins zugehörig betrachtet, durch vier weitere Kompetenzen, deren erste er als 4) *Emanzipatorische Kompetenz* definiert. Die bereits im Bereich der Kreativen Kompetenz beschriebene Fähigkeit, aktiv-handelnd zu agieren, wird erweitert um die Fähigkeit, sowohl bei der Wahl der Texte wie bei der Entscheidung über die Form des Umgangs mit ihnen mitzuwirken und in diesen Prozessen eine eigenständige literarische Position [...] zu entwickeln, mithilfe des Lesens bewusst eine Distanz zum Alltäglichen, Gewohnten und angenehmen Nützlichen zu erlangen wie auch dem Leser eine Hilfestellung bei aktuellen Schwierigkeiten oder Fragen abgewinnen zu können. (Vgl. ebd.) 5) *Projektionskompetenz* meint die Fähigkeit, Texte als Anreiz zu verstehen, Leseerfahrungen auf reale Situationen zu übertragen, Projektionen demnach nicht nur zuzulassen, sondern diese vielmehr bewusst aktiv zu gestalten um Phantasien als Teil einer komplexen Realität anzuerkennen und genussvoll auszuleben. (Vgl. ebd.) Im Modell von Rosebrock würde die Projektionskompetenz auf der *Sozialen Ebene* zu finden sein, als reflexiver Vorgang. Ein weiterer Schritt, Literatur zu erfahren, definiert sich nach Haas in der Fähigkeit, einen Text in seiner poetologischen Struktur zu sehen, seine Form zu analysieren, seine poetische Kodierung zu erkennen und zur Aussageabsicht in Beziehung zu setzen, von ihm als 6) *Ästhetische Kompetenz* bezeichnet, die ergänzt durch die Fähigkeit zu 7) *Kritischer Kompetenz*, d.h. einer kritischen Betrachtung und Hinterfragung eines Textes im Hinblick auf ideologische, politische oder soziale Aspekte, die Kompetenzen im Bereich des Literaturunterrichts vervollständigt. (Vgl. ebd., 36 f.) Während *ästhetische Kompetenz* bei Rosebrock im Bereich der Prozessebene, spezieller dem Textsortenwissen, angesiedelt würde, kann die von ihm definierte *Kritische Kompetenz* dem Bereich der *Subjektebene* durch den Aufbau von Identifikation oder Distanzierung des Lesenden zum Text zugeordnet werden.

Unter Berücksichtigung der in diesem Kapitel angeführten Ausführungen hinsichtlich der Begriffe Lesekompetenz und Literarischer Kompetenz lässt sich feststellen, dass die Begriffe durchaus in einem gemeinsamen Kontext zu betrachten sind, jedoch

textsortenspezifische Unterschiede hervortreten, die im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

3.3 Besonderheiten Literarischer Texte

In diesem Abschnitt sollen die Besonderheiten literarischer Texte im Kontext des Lesekompetenzbegriffs kurz erläutert werden. Dies geschieht vor allem im Hinblick darauf, dass die für das Portfolio relevanten Kurzgeschichten dem literarischen Textmaterial zuzuordnen sind.

Hartmut Eggert setzt literarische Texte in den Fokus seiner Betrachtung der Aspekte Lesekompetenz und literarischer Kompetenz. Dazu formuliert er vier Einflussfaktoren auf den Rezeptionsprozess von Texten, die im folgenden Abschnitt kurz beleuchtet werden: 1) Literarisches Gattungswissen, 2) Kontextualisierung, 3) Kulturelles Wissen/Kulturelles Gedächtnis, 4) Rezeptionsgenuss zwischen Reflexion und Involviertheit. (Vgl. Eggert 2006, 188 ff.) Die Vermittlung *Literarischen Gattungswissens* sieht die Lehre von der Kenntnis verschiedener Erzählperspektiven vor, der Textsorte bzw. Einordnung der Lektüre und bereitet den Schüler auf eine gesteigerte Komplexität literarischer Werke sowie die Befähigung zur Teilhabe an literarischer Kultur vor. (Vgl. Eggert 2006, 188) Literarische Lesekompetenz lässt sich auf einer Skala von *unreflektiert-restriktiv* über *formalisiert-schemaorientiert* hin zu *flexibel-historisch* nach der Fähigkeit hierarchisieren, wie mit einem solchen Gattungswissen umgegangen werde. (Vgl. ebd., 186) Im Hinblick auf die *Kontextualisierung* verweist er auf die Notwendigkeit, abhängig von der Textsorte eine aktive Betrachtung der Textzusammenhänge zu betreiben, um den Text angemessen rezipieren zu können. Die Satire dient als Beispiel einer Textsorte, die aufgrund ihres Bezugs zur politischen oder gesellschaftlichen Realität ohne einen bewussten Bezug auf außerliterarische Realität nicht zu verstehen sei. Somit steht der Leser bei gewissen Textsorten seines Erachtens stärker vor der Notwendigkeit, durch Kontextualisierung die Eigenart der indirekten Darstellungsform des Textes zu erschließen. Besonderer Aufschluss über den Schwierigkeitsgrad eines Textes soll über die Einsicht in Referenzstrukturen gewonnen werden. (Vgl. ebd., 190) Dabei stellen *außenreferenzielle* Strukturen höhere Anforderungen an den Leser als *binnenreferenzielle* Strukturen. Während Außenreferenzialität über Textmerkmale entstehe, die in hohem Maße der Kenntnis des Kontextes bedürften und somit anspielungsreich seien, wären *binnenreferenzielle* Strukturen eines Textes darauf angelegt, diesen in sich aufzubauen.

(Vgl. ebd.) Norbert Groeben beschreibt in diesem Zusammenhang die gegenseitige Abhängigkeit von Kompetenz und Kontext und betont, die Kompetenz ändere sich, wenn der Kontext sich ändere. (Vgl. Groeben 2006, 14) Der Erfolg des Lesers hängt somit davon ab, inwieweit er in der Lage ist, einen Text in seinen Kontext einzuordnen und aus dem Kontext zu erschließen.

Neben literarischem Gattungswissen und der Kontextualisierung spielt für Eggert das 3) *kulturelle Wissen* eine bedeutende Rolle hinsichtlich einer angemessenen und inhaltlich validen Rezeption eines literarischen Textes; die Abnahme kulturellen Wissens kann in dem Zusammenhang nur durch eine systematische Vermittlung kultureller Wissensbestände erfolgen, die für das Verständnis älterer Texte und ihrer Geschichtlichkeit als grundlegend angesehen werden, obwohl sie vor dem historischen Hintergrund einen anderen Nutzen gehabt haben. (Vgl. ebd., 191 f.) Hinsichtlich des 4) *Rezeptionsgenusses zwischen Reflexion und Involviertheit* verweist Eggert auf eine Vielzahl an Theorien zur Ästhetikgeschichte und ästhetischen Alltagserfahrung. Aufgrund dessen solle seines Erachtens verstärkt die Beschreibung und Analyse derjenigen Phänomene literarischer Texte in den Fokus gelangen, die den Grad von emotionaler und kognitiver Ich-Beteiligung erkennen ließen. „Nach der Voraussetzung, dass jeder Leseakt eine individuelle, aktuelle Konstruktion darstellt, erweisen sich auffällige (häufig zunächst unbemerkte) Umarbeitungen des Textes in der Rezeption als Merkmale hochgradiger Involviertheit, insbesondere, wenn sich der „Privattext“ in sozialer Kommunikation als resistent gegenüber anderen Lesarten erweist.“ (Eggert 2006, 193). Abschließend betont er, ästhetische Lektüre zeichne sich somit dadurch aus, dass unterschiedliche Gewichtungen des Verhältnisses von Leiblichkeit, Emotionalität und Kognitivität möglich seien. (Vgl. ebd.)

Den spezifischen Anforderungen literarischer Texte widmet sich auch Rosebrock im darauffolgenden Jahr. Sie stützt sich bei der Unterscheidung zwischen literarischen Texten und Sachtexten auf die unterschiedlichen Funktionen der Textsorten: während Sachtexte Informationen liefern, dienen literarische Texte der Unterhaltung und ästhetischen Bildung (Vgl. Rosebrock 2007 b, 50). Der Leser lässt sich während des Lesens eines literarischen Textes zuerst auf die Realität des Textes ein, bevor er beginnt, diesen zu deuten, zu interpretieren und auch in Frage zu stellen. Im Unterschied zur Rezeption von Sachtexten ist nach Rosebrock bei der Lektüre literarischer Texte durchaus gewollt, den Leser dazu zu bewegen, mehrere Bedeutungsaspekte zuzulassen und die Unbestimmtheit von Figuren und Geschehnissen zu akzeptieren. Literarische Texte werden auf der

sprachlichen Ebene in der Regel mit weniger Schwierigkeiten verstanden als sich dies bei Sachtexten, hervorgerufen durch Fachbegriffe und alltagsferne Ausdrücke, zeigt.

3.4 Literarisches Lernen im Sinne Spinners

Spinner beschreibt Literarisches Lernen als die Beschäftigung mit literarischen, also fiktionalen und poetischen Texten und grenzt dazu literarisches Lernen vom eher pragmatisch geprägten Begriff der Lesekompetenz ab. Lesekompetenz beziehe sich damit auf das Lesen von Geschriebenem und Gedrucktem, während literarisches Lernen auch auditive und visuelle Medien einbezieht. Für den Literaturunterricht bedeutet dies, Kompetenzen zu fördern, die einen Umgang mit literarischen Texten ermöglichen und das Ziel des literarischen Lernens, den Erwerb literarischer Kompetenz, zu berücksichtigen. (Vgl. Spinner 2006, 7) Daher müssen dem Schüler in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht Fähigkeiten vermittelt werden, die im Umgang mit anderen Texten zur Anwendung gelangen können. Der Transfer gelingt nach Spinner nur selten automatisch und muss damit im Unterricht angeregt und gefördert werden. Wünschenswert sei nach Spinner ein Literaturunterricht, dem es gelingt, ein intensives literarisches Verstehen auf Seiten der Schüler hervorzurufen, der ihnen den Erwerb literarischer Kompetenz als Gewinn nahebringen kann und somit eine positivere Einstellung gegenüber Literatur ermöglicht. Eine deutliche Abgrenzung vollzieht Spinner dahingegen von Zielsetzungen, die die Förderung psychologischer Einsichten, soziales Lernen oder die Vermittlung von Weltwissen verfolgen. (Vgl.ebd.) Er formuliert elf Gesichtspunkte des literarischen Lernens, die im Folgenden kurz erläutert werden. Drei der Gesichtspunkte erfahren bei den für das Portfolio formulierten Aufgabenstellungen eine besondere Berücksichtigung. Eine Zuordnung der Aspekte zum Lesekompetenzmodell dieser Arbeit sowie die Begründung der besonderen Berücksichtigung der gewählten drei Gesichtspunkte erfolgt in Kapitel 3.5. Aspekt eins nennt Spinner *Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln* (vgl. Spinner 2006, 8) und bildet den ersten der drei Gesichtspunkte, die im Rahmen der empirischen Arbeit eine besondere Berücksichtigung finden. Der Aspekt meint die Entwicklung und Ausprägung der Imaginationsfähigkeit eines Lesers im Bezug auf Figuren, Geräusche, Räume oder Gegenstände und spielt im Sinne dieser Arbeit eine besondere Rolle. Der Leser fungiert somit gewissermaßen als Regisseur, der einen Text für sich beim Lesen lebendig werden lässt, seine Vorstellungen entwickelt und mit diesen zunehmend flexibel umzugehen lernt, d.h. seine Vorstellungen auch zu anderen Vorstellungen in Beziehung zu

setzen lernt oder sich abzugrenzen lernt von anderen Vorstellungsweisen. Dabei soll der Leser keinesfalls eine beliebige Phantasie entwickeln, sondern zunehmend textorientiert seine Vorstellungen entwickeln. (Vgl. ebd., 8)

Als zweiten Aspekt definiert er die *Fähigkeit, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen*. Es ist in dem Zusammenhang bedeutsam, dass der Leser sich persönlich angesprochen fühlt, da in der wechselseitigen Steigerung von subjektiver Involviertheit und aufmerksamer Textwahrnehmung ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens liegt. Durch Entdeckungen am Text kann die Fähigkeit zu Selbstreflexion gesteigert werden und dadurch wiederum das Interesse an einer genaueren Lektüre des Textes erfolgen. Dieser intime Vorgang, der langfristig die Leseerfahrungen beeinflusst und tiefsitzende Erinnerungen hervorrufen kann, ist nach Spinner jedoch kaum überprüfbar. (Vgl. ebd., 8 f.)

Aspekt drei, *sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen*, beinhaltet die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltungsmittel eines Textes, die für seine ästhetische Rezeption unabdingbar sind. Es geht um die Erkenntnis der Sprach- und Stilanalyse und insbesondere darum, die Funktion für die ästhetische Wirkung eines Textes einordnen zu können. Dabei stehen sowohl die Einsicht, dass eine Abweichung von der Alltagssprache vorliegt wie auch die Erkenntnis über die Funktion von Sprache im Fokus des Aspektes. (Vgl. ebd., 9)

Der vierte Gesichtspunkt, die *Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen*, umfasst Imaginationsfähigkeit, Identifikation und Abgrenzung und erfährt in dieser Arbeit ebenfalls eine besondere Berücksichtigung. Die Auseinandersetzung mit den Figuren eines Textes fördert das Entdecken und Wiederfinden eigener Wünsche und Vorstellungen, die durch eine Konfrontation mit der Andersartigkeit der literarischen Lebenswelt der Figuren zu einer gesteigerten Selbstreflexion führen können. Grundlegend für das Verstehen des Figurenhandelns ist für Spinner der Zusammenhang zwischen der inneren Welt (den Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen) und der äußeren Handlung, die zum Teil durch den Leser selbst ermittelt werden muss. Das Beziehungsgeflecht der Figuren zu verstehen, Empathie zu entwickeln und eine kritische Einstellung zu einzelnen Handlungen einer oder mehrerer Figuren zu entwickeln, stellt für Spinner das Hauptthema von Literatur dar; der Lernzuwachs zeigt sich bei Schülern deutlich in dem Maße, in dem sie ambivalent mit Figuren umgehen lernen und diesen begegnen können. (Vgl. ebd., 9)

Bei Aspekt Nummer fünf, *Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen*, beschäftigt sich Spinner damit, beim Lesen innertextuelle Bezüge herzustellen, die für kompetentes literarisches Verstehen bedeutsam sind. Der literarische Text muss somit in

erster Linie aus dem Textzusammenhang, als bottom-up-Prozess, erschlossen werden; viele Sachverhalte können nur verstanden werden, wenn der Leser sie in Beziehung zu etwas setzt, was er dem Text bereits entnommen hat. Literarische Texte fordern den Leser in diesem Sinne stärker als es etwa ein Sachtext tut, da der Leser die Herstellung der innertextuellen Zusammenhänge und Bezüge selbstständig leisten muss. (Vgl.ebd., 10)

Ein weiterer Gesichtspunkt nach Spinner, *mit Fiktionalität bewusst umgehen*, beschreibt die Tatsache, dass literarische Texte ein eigenes Bezugssystem voraussetzen und nicht direkt auf die außertextuelle Wirklichkeit verweisen. Der Leser muss sich somit intuitiv Vertrautes als Fiktion wieder bewusstmachen, d.h. er nutzt seine Phantasie durchaus zum Verständnis des Textes, jedoch mittels bewussten Erkennens von Fiktion und Vorstellung. (Vgl. ebd., 10f.)

Aspekt Nummer sieben definiert die Fähigkeit, *metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen zu können*. Neben dem Verständnis sprachlicher Bilder und Symbole wie beispielsweise Metaphern muss der Leser Kenntnis über deren wörtliche Bedeutung erlangen und die sprachlichen Bilder in satzübergreifende Zusammenhänge einordnen können. Dabei wird als wichtig erachtet, dass Schüler zunehmend lernen, Bilder und Symbole nicht eher wahllos, willkürlich zu deuten, sondern eine dem Textzusammenhang angemessene und vorstellbare Deutung zu vollziehen. (Vgl. ebd., 11)

Dieser Punkt führt nach Spinner zum nächsten Aspekt, *Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen*, der als dritter gewählter Gesichtspunkt eine besondere Bedeutung für die vorliegende Arbeit haben wird. Der Leser literarischer Texte steht demnach der Aufgabe gegenüber, mit der Offenheit vieler dieser Texte umzugehen, sich auf Verstehensprozesse einzulassen und kein definitives Ende des Deutungsprozesses erzwingen zu wollen. Mehrdeutigkeit im Bezug auf Figurenhandeln oder Vorstellungen von Figuren, Orten und Handlungen müssen im Bewusstsein eines Lesers einen Stellenwert erlangen und als dem literarischen Verstehensprozess zuträglich erkannt werden. (Vgl. ebd., 12)

Um eine anschließende Kommunikation über Texte zu ermöglichen, nennt Spinner als neunten Aspekt die Fähigkeit, *mit dem literarischen Gespräch vertraut zu werden*. Er vertritt die Auffassung, offen gebliebene Deutungen am besten in einem offenen Gespräch zu diskutieren und sieht die Fähigkeit, ein solches literarisches Gespräch zu führen, explizit als eigene Teilkompetenz an, die es dem Leser ermöglicht, sich mit anderen über Texterfahrungen und -vorstellungen auszutauschen. Dabei werden von den Teilnehmern sowohl das Einbringen eigener Sinndeutungen gefordert wie die Bereitschaft, andere Vorschläge nachzuvollziehen und das Gespräch als Suche zu verstehen, die dazu beitragen

kann, eine Ausgewogenheit zwischen dem eigenen Textverständnis, den Vorstellungen anderer und der Textwirklichkeit herzustellen. (Vgl. ebd., 12f.)

Einen literarischen Text in eine Gattung einordnen zu können und typische Kennzeichen einer Textsorte erkennen zu können, umfasst Aspekt zehn, *prototypische Vorstellungen von Gattungen/ Genres zu gewinnen*. Neben der Kenntnis hinsichtlich typischer Gattungsrelevanter Merkmale soll der Leser auch in der Lage sein, untypische Besonderheiten eines Textes und Überschneidungen wahrzunehmen und diese nicht als störend oder für die Textrezeption hinderlich zu empfinden. Er soll erkennen können, dass Texte nicht in allen Fällen eindeutig einer Gattung zuzuordnen sind und häufig der Inhalt des Textes über die Gattungszuweisung gestellt werden muss. (Vgl. ebd., 13)

Abschließend definiert Spinner als elften Aspekt des literarischen Lernens die Fähigkeit, ein *literaturhistorisches Bewusstsein zu entwickeln*. Neben dem Einblick in die Literaturgeschichte und der Kenntnis über Epochen plädiert er jedoch dafür, literarische Texte eher als Reaktion auf Vorausgegangenes zu erfassen und den Einblick in intertextuelle Zusammenhänge über eine bloße epochale Einordnung zu stellen. (Vgl. ebd., 13)

3.5 Der Lesekompetenzbegriff dieser Arbeit

Für die vorliegende Arbeit wird die Lesekompetenz als ein Konstrukt verstanden, das einerseits die Aspekte des literarischen Lernens im Sinne Spinners berücksichtigt, andererseits auf den von Hurrelmann und Rosebrock dargelegten Vorstellungen eines Lesekompetenzbegriffs im Sozialisationskontext basiert. Bei der Vorbereitung der Untersuchungen und der Entwicklung des Portfolios stellte sich daher die Frage, welche Gemeinsamkeiten die Vorstellungen der drei Autoren zeigen, wie und inwieweit es gelingt, die Ansätze zueinander in Beziehung zu setzen und damit für die Untersuchung nutzbar und tragfähig zu machen.

Den Ausgangspunkt bildet der Ansatz Hurrelmanns: Sie stellt 2003 ein mögliches Modell für die Lesesozialisation dar. Die in diesem Modell enthaltenen fünf Dimensionen der Lesekompetenz wurden für die vorliegende Untersuchung mit dem Mehrebenenmodell Rosebrocks verglichen und Übereinstimmungen durch die Zuordnung der jeweiligen Ebene markiert. Es zeigt sich, dass beide Ansätze problemlos in Beziehung zueinander gesetzt werden können. Die folgende Abbildung dient der Verdeutlichung:

<i>normative Aspekte der Lesekompetenz</i>				
Fünf Dimensionen der Lesekompetenz nach Hurrelmann				
↓	↓	↓	↓	↓
Kognitionen	Motivationen	Emotionen	Reflexionen	Anschlusskommunikation
<p>→ Bezug zu Rosebrock:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wort- und Satzidentifikation - Lokale Kohärenzherstellung - Globale Kohärenzherstellung - Erkennen von Superstrukturen - Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf die Textintention <p>Bildung eines mentalen Modells des Gelesenen/ der im Text beschriebenen Sachverhalte, Ereignisse, das fortlaufend reflektiert wird</p>	<p>→ Bezug zu Rosebrock:</p> <p>subjektive Beteiligung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit des lesenden Subjekts, sich affektiv zu engagieren: Genuss, Identifikation, Involviertheit, Distanzierung, Alterität... - Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubauen durch: Genussversprechen des Textes selbst; Interesse an emotionaler Anregung (Begehren nach Sinn) Aussicht auf anschließende Kommunikation; thematische Interessen außertextueller Zwecke 		<p>→ Bezug zu Rosebrock:</p> <p>Fähigkeit, Lesebedürfnisse und -angebote aufeinander abzustimmen</p> <p>prozessbegleitende reflexive Fähigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> fortlaufende Überprüfung auf Verständnislücken Retroperspektive Reflexion auf andere Wissensbestände 	<p>→ Bezug zu Rosebrock:</p> <p>Fähigkeit zur Anschlusskommunikation als kulturelle Praxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Textbedeutungen aushandeln Erschließung weiterer Bedeutungsdimensionen/ Reduktion des Bedeutungsoffenheit Vermittlung kulturell etablierter Muster der Bedeutungskonstitution Bedürfnis nach Austausch Intensivierung des Textverstehens Erweiterung des eigenen Lesehorizonte
Prozessebene	Subjektebene		Soziale Ebene	
↑	↑	↑	↑	
Drei zueinander heterogene Ebenen nach Rosebrock				
<i>deskriptive Aspekte der Lesekompetenz</i>				

Hurrelmann definiert als Dimensionen der Lesekompetenz die Begriffe *Kognitionen*, *Motivationen*, *Emotionen*, *Reflexionen* und *Anschlusskommunikation*.

Eine Entsprechung finden die fünf Begriffe sowohl begrifflich als auch inhaltlich im Mehrebenenmodell Rosebrocks: Die kognitiven Aspekte sind dem Bereich der Prozessebene zuzuordnen während der Bereich der Anschlusskommunikation eine Entsprechung auf der Sozialen Ebene findet. Die von Hurrelmann genannten Dimensionen *Motivationen*, *Emotionen*, *Reflexionen* können ihrerseits der Subjektebene in Rosebrocks Modell zugeordnet werden. Eine genauere Zuordnung und die jeweiligen Entsprechungen werden durch die Grafik erläutert.

Schwieriger schien die Zuordnung der Aspekte Spinners. Während der Aspekt 9) *Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden* schlüssig der Sozialen Ebene und der Dimension der Anschlusskommunikation zuzuordnen ist, können acht der elf Aspekte sowohl der Prozessebene als auch der Subjektebene beigeordnet werden. Diese acht Aspekte werden im Folgenden daher hinsichtlich ihrer Passung zur Prozessebene und zur Subjektebene betrachtet und die Ausführungen Spinners dazu herangezogen. (Vgl. Spinner 2006, 8-13)

Zu dem ersten Aspekt, 1) *die sprachliche Gestaltung wahrnehmen*, lässt sich konstatieren, dass für die Einsicht in die Abweichung von der Alltagssprache und somit eine Sprach- und Stilanalyse, d.h. die Analyse der sprachlichen Besonderheiten, der Lesevorgang auf der Prozessebene durchlaufen werden muss; das Gelesene muss reflektiert werden, um sprachliche Besonderheiten erkennen und einordnen zu können. Auf der Subjektebene wird das Lesen zu einem selbstreflexiven Akt, der Leser braucht Motivationen, um sich den sprachlichen Besonderheiten des Textes zu widmen, die ihm durchaus anfangs verborgen sein können.

Um 2) *die narrative und dramaturgische Handlungslogik eines Textes zu verstehen*, ist es mit Spinners Worten notwendig, innertextuelle Bezüge herzustellen, die literarische Welt aus dem Textzusammenhang heraus zu verstehen. Der Leser muss dazu ein mentales Modell des Gelesenen erstellen, er befindet sich also auf der Prozessebene; mit Sicherheit ist jedoch die Beteiligung des Lesers, sein Antrieb, in einen Austausch mit dem Text zu treten, unabdingbar dafür, ein inneres Modell auf höherem Niveau anzustreben, die Zusammenhänge des Textes beim Lesen selbst herzustellen. Hier greift die Subjektebene.

Der dritte Aspekt beschreibt den Vorgang, 3) *mit der Fiktionalität des Textes bewusst umzugehen*; der Leser wird mit eigenen Vorstellungen, seinen individuellen Phantasien während des Lesens konfrontiert; seine Aufgabe ist es nach Spinner daher, sich der Fiktion bewusst zu werden. Dazu ist neben der mentalen Repräsentation der Textinhalte, also dem

Bewegen auf der Prozessebene, auch ein Lesen unter Berücksichtigung der Subjektebene von Nöten, mithilfe dessen Lesen zum selbstreflexiven Akt wird.

4) *Die metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen zu können*, umfasst den Vorgang des Erkennens und Deutens sprachlicher Bilder und Symbole, der sich offensichtlich auf der Prozessebene abspielen muss, aber durchaus im Sinne der Subjektebene den Antrieb des Lesers, seine Motivation, braucht.

Hinsichtlich des Aspekts fünf, 5) *beim Lesen und Hören Vorstellungen zu entwickeln*, lässt sich feststellen, dass dieser Aspekt in erster Linie der Subjektebene zuzuordnen ist. Spinner zielt mit diesem Aspekt darauf ab, die Imaginationsfähigkeit des Lesers bezüglich der Figuren, Geräusche, Räume oder Gegenstände des Textes zu erfassen. Obwohl der kognitive Vorgang des Lesens, wie übrigens bei allen Aspekten, durchlaufen werden muss, hat die sich auf der Subjektebene angegliederte Motivation des Lesers, sein Antrieb, ein inneres Modell auf einem möglichst hohen Niveau anzustreben, eine bedeutende Rolle. Erst das Begehren, den Sinn des Textes erfassen zu wollen, die Beweggründe der Figuren nachvollziehen oder auch ablehnen zu wollen, führt den Leser zwangsläufig dazu, sich seiner beim Lesen entwickelten Vorstellungen bewusst zu werden, diese vielmehr ergänzen oder revidieren zu wollen. Ebenso wird der Wunsch, eine genauere Vorstellung hinsichtlich der Orte, man kann sagen der Landschaft der Textwelt, die durchaus Räume, Geräusche und Gegenstände einschließt, zu erlangen, nur durch eine intensive, wiederholte, durchaus reflexive Auseinandersetzung mit dem Text befriedigt werden können.

In ähnlicher Weise verhält es sich bei dem sechsten Aspekt, der vorsieht, 6) *die subjektive Involviertheit und die genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen*. Die innere Beteiligung des Lesers ist unverzichtbar, wenn er seine persönlichen Empfindungen, sein individuelles Angesprochenensein mit einer genauen, durch aufmerksames Lesen erzielten Textwahrnehmung in Einklang zu bringen versucht. Durch selbstreflexives Lesen, angesiedelt auf der Subjektebene, soll eine genaue Textwahrnehmung ermöglicht werden, während Entdeckungen am Text die Möglichkeit zur Selbstreflexion ihrerseits verstärken. Spinner drückt diesen Vorgang damit aus, der Leser sehe sich und seine Erfahrungen gewissermaßen in einem durch den Text dargestellten Spiegel und werde zugleich irritiert. (Vgl. Spinner 2006, 8) Der Leser verstärkt durch das Begehren nach Sinn den Wunsch, diese Konfrontation zu erleben und eine stärkere Beteiligung zu erleben.

Der siebte Aspekt, 7) *die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen*, führt den Leser dazu, die Figuren des Textes wahrzunehmen, sie zu erfassen. Dazu wird der neben seiner Imaginationsfähigkeit auch die Fähigkeit zu Identifikation und Abgrenzung heranziehen:

Er kann eigene Wünsche und Vorstellungen im Text wiederfinden und bestätigt sehen, aber genauso gut mit der Andersartigkeit der Figuren konfrontiert werden. Für das Figurenverstehen ist unverzichtbar, die innere Welt (die Gefühle, Gedanken, Erinnerungen etc.) mit der äußeren Handlung in Einklang zu bringen. Diese muss jedoch in vielen Fällen vom Leser erschlossen werden, sodass seine Fähigkeit zu Empathie, sein Vorstellungsvermögen im Hinblick auf die Situationen, in denen sich die Figuren befinden, eine Voraussetzung für die Erfassung besonders der inneren Welt bilden. Damit verlässt der Leser eindeutig die Prozessebene und befindet sich auf der Subjektebene.

Abschließend sei Aspekt acht beleuchtet, der wiederum stärker der Subjektebene zuzuordnen ist: 8) *Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen* heißt für den Leser, sich damit auseinanderzusetzen, dass literarische Texte offen sind, ein Ende des Leseprozesses also nicht zwangsläufig den Deutungsprozess eines Textes beendet; der Leser lernt die Mehrdeutigkeit literarischer Texte kennen, er muss die Bereitschaft entwickeln, sich auf Verstehensprozesse einzulassen, die länger andauern, als die Textlektüre und kein eindeutiges Ende voraussehen lassen. Durch eben dieser Mehrdeutigkeit der Texte hat er die Gelegenheit, offener für ihm unbekanntere Ausdrucksformen zu werden, das offene Ende einer Kurzgeschichte beispielsweise als Möglichkeit für sich zu nutzen, Erkenntnisse aus dem Text für sein Leben zu gewinnen, eigene Überzeugungen zu überdenken und die Vorstellungen anderer nicht vorschnell abzulehnen, sie durchaus als Bereicherung des eigenen Horizonts zu verstehen.

Vervollständigt werden die elf Aspekte Spinners durch 10) *Prototypische Vorstellungen entwickeln* und 11) *Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln*. Beide Aspekte lassen sich dem Modell nicht zuordnen und stehen separat. Sie finden daher in der anschließenden Abbildung keine Berücksichtigung.

Für die vorliegende Arbeit wurden drei der elf Aspekte Spinners ausgewählt, um durch die Aufgaben sowie die Methode besondere Beachtung zu finden: 1) *Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln*, 2) *die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen*, 3) *Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen*.

Die Entscheidung zugunsten der Aspekte fiel zum einen bei den Überlegungen hinsichtlich der Formulierung geeigneter Aufgaben für das Portfolio. Als Textgrundlage dienen zwei literarische Texte in Form zweier Kurzgeschichten. Diese Textsorte bietet geradezu ideale Voraussetzungen für den Leser, sich einerseits der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses gegenüber zu öffnen: Der offene Beginn, das offene Ende und auch die Leerstellen dieser Textsorte konfrontieren den Leser mit der Aufgabe, den Sinnbildungsprozess nicht als mit dem Abschluss des Leseaktes geschlossen zu betrachten.

Vielmehr verlangt diese Textsorte dem Leser ab, den offenen Beginn mit möglichen Vorereignissen zu ergänzen, über ein eventuelles Geschehen nach dem abrupten Ende der Geschichten nachzudenken, die zahlreichen Leerstellen während des Lesens zu füllen. Er ergänzt damit das mentale Modell des Gelesenen mit eigenen Vorstellungen und erfährt besonders durch den Austausch mit anderen Lesern von anderen möglichen Denkweisen, die ein Text durchaus eröffnen kann. Die Textsorte Kurzgeschichte schafft darüber hinaus beste Bedingungen dafür, die Perspektive literarischer Figuren nachzuvollziehen. Der Leser wird, wenn auch indirekt, gezwungen, sich mit den Gedanken, Gefühlen und Einstellungen der Figuren auseinanderzusetzen, vor allem bei dem Bestreben, den Text auf einem möglichst hohen Niveau zu verinnerlichen. Er wird die Handlungen der Figuren befürworten oder ablehnen, wird sich mit ihnen identifizieren oder distanzieren, er wird versuchen, ihre Beweggründe zu verstehen und diese mit eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Werten und Ansichten abgleichen. Der Aspekt des Nachvollziehens der Perspektive literarischer Figuren greift ein Stück weit mit dem dritten gewählten Aspekt, der Tatsache, beim Lesen und Hören Vorstellungen zu entwickeln, ineinander. Im Gegensatz zum Lesen eines Sachtextes, der den Leser sachlich informieren soll, entstehen beim Lesen eines literarischen Textes Bilder im Kopf des Lesers: er stellt sich vor, wie Figuren, Räume und Umgebungen aussehen könnten, welche Geräusche erklingen, ob Farben eine Rolle spielen. Auch der Ablauf der Handlungen wird im Kopf des Lesers lebendig und durch individuelle Vorstellungen gestützt. Die somit gewonnene Erkenntnis hinsichtlich der Möglichkeit, die drei gewählten Aspekte bei der Rezeption einer Kurzgeschichte berücksichtigen zu können, führte zur Formulierung der entsprechenden Aufgaben. Darauf wird in Kapitel 6 näher eingegangen werden und die Aufgaben auch unter dem Gesichtspunkt der gewählten Aspekte erläutert.

Neben den Aufgabenstellungen und der Passung der gewählten Aspekte zur Textsorte Kurzgeschichte bietet die Methode des Portfolios Möglichkeiten, die Aspekte zu berücksichtigen. Wie bereits zu Beginn des Abschnitts dargelegt, sind die drei Aspekte im Sinne Rosebrocks besonders dem Bereich der Subjektebene zuzuordnen: Die Beteiligung des Lesers, seine Motivation, ein inneres Modell des Gelesenen auf einem möglichst hohen Niveau zu erreichen, sich dazu mit dem Text wiederholt auseinanderzusetzen, geht einher mit dem Begehren nach Sinn seitens des Lesers.

All diese Vorgänge werden durch das Portfolio unterstützt: Der Schüler hat durch zwei Textvorlagen die Gelegenheit, dem Begehren nach Sinn nachzukommen, er wird nicht durch die Begrenzung auf einen Text eingeschränkt. Da der Schüler individuell entscheidet, welchen Text er intensiver bearbeitet und einen persönlichen Zugang finden

kann, der unter Umständen einige Zeit braucht, bietet sich ihm durch die Methode des Portfolios eine adäquate Voraussetzung dafür, auf der Subjektebene Beteiligung zu erfahren. Gestützt wird dieser Gesichtspunkt desweiteren durch die freie Zeiteinteilung und die individuelle Arbeitsreihenfolge während der Portfolioarbeit, die dem Schüler den Druck nehmen, zu einem festgelegten Zeitpunkt Ergebnisse zu klar vorgegebenen Aufgaben abzuliefern. Er hat darüber hinaus die Möglichkeit, seine Texte zu überarbeiten, Ergänzungen und Streichungen vorzunehmen, somit bessere und tiefergehende Erkenntnisse zu gewinnen und diese auch zu verschriftlichen. Nicht zu vernachlässigen ist schließlich die Gelegenheit, Hilfen und Beratung in Anspruch zu nehmen und diese für seine Ergebnisse zu nutzen.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die drei gewählten Aspekte der Lesekompetenz geeignet sind, sowohl aufgrund der literarischen Textsorte, die entsprechenden Aufgaben als durch das Untersuchungsinstrument Portfolio eine besondere Berücksichtigung zu erfahren.

<i>normative Aspekte der Lesekompetenz</i>				
Fünf Dimensionen der Lesekompetenz nach Hurrelmann				
↓	↓	↓	↓	↓
Kognitionen	Motivationen	Emotionen	Reflexionen	Anschlusskommunikation
<p>→ Bezug zu Rosebrock:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wort- und Satzidentifikation - Lokale Kohärenzherstellung - Globale Kohärenzherstellung - Erkennen von Superstrukturen - Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf die Textintention 	<p>→ Bezug zu Rosebrock:</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivation, subjektive Beteiligung durch - Fähigkeit des lesenden Subjekts, sich affektiv zu engagieren - Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubauen - Aussicht auf anschließende Kommunikation 		<p>→ Bezug zu Rosebrock:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fähigkeit, Lesebedürfnisse und -angebote aufeinander abzustimmen Retroperspektive Reflexion auf andere Wissensbestände 	<p>→ Bezug zu Rosebrock:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fähigkeit zur Anschlusskommunikation als kulturelle Praxis:
Prozessebene	Subjektebene			Soziale Ebene
↑	↑			↑
Zueinander heterogene Ebenen nach Rosebrock				
<ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche Gestaltung wahrnehmen - Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen - Mit Fiktionalität bewusst umgehen - Metaphorische/ symbolische Ausdrucksweise verstehen - Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln - Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen - Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen - Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen <p style="text-align: center;">↑</p> <p>Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner, die der Prozess- und Subjektebene zugeordnet werden können.</p>				<ul style="list-style-type: none"> - Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden <p style="text-align: center;">↑</p> <p>Aspekt des literarischen Lernens nach Spinner, der der Prozess- und Subjektebene zugeordnet werden kann.</p>
<i>deskriptive Aspekte der Lesekompetenz</i>				

4 Standardisierte Messung von Schulleistungen im Bereich Lesekompetenz

4.1 Leistungsmessung in der Schule

Der Leistungsmessung im Kontext von Schule spricht Weinert eine nicht zu leugnende Notwendigkeit zu. Geht man seines Erachtens davon aus, dass Leistung zwar nicht das einzige, aber ein unverzichtbar wichtiges Bildungsziel der Schule ist, braucht man über die Notwendigkeit ihrer methodisch soliden und pädagogisch begründeten Erfassung nicht mehr zu streiten. (Vgl. Weinert 2002, 26) Aufgrund des offensichtlichen Einflusses verschiedener Bildungsindikatoren auf die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes stellen internationale sowie regionale Vergleichsstudien somit wichtige Datenquellen dar.

Der Informationswert von Schulleistungsmessungen wird zunehmend nicht nur für Politiker und Schuladministratoren sondern für Lehrer, Eltern und Schüler, d.h. Personen, die Verantwortung tragen wollen, bedeutsam. Grundlegend muss daher im Vorfeld einer wie auch immer gearteten Schulleistungsmessung sehr genau geklärt werden, was gemessen werden soll, seien es fachliche oder fächerübergreifende Leistungen, Wissen oder Können, kognitive Kompetenzen oder Handlungskompetenzen (Vgl. ebd. 27). Die Berechtigung von Schulleistungsmessungen und deren Nutzen ist sicherlich unbestreitbar und sinnvoll, solange die Messinstrumente intensiv und umfassend ausgearbeitet, überprüft und immer wieder kritisch hinterfragt werden. So müssten Studien zur Leistungsmessung wissenschaftlich und praktisch haltbar sein und bedürften eines steten und erheblichen Aufwandes um zielspezifische, maßgeschneiderte und qualitativ anspruchsvolle Untersuchungsprogramme sowie die dafür erforderlichen Messverfahren zu erstellen. (Vgl. Weinert 2002, 28)

Im selben Jahr wirft Arnold die Frage auf, inwieweit Messungen von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein können. Internationale und nationale Schulleistungsmessungen sollen den zentralen Qualitätskriterien der Testdiagnostik standhalten, d. h. sie sollen *valide*, *objektiv* und *reliabel* sein; diese Aspekte bilden die Hauptgütekriterien aller psychologischen Messungen. Arnold bezeichnet Schulleistungen als Lernstände, die auf eine durch das Lernen bedingte Fachkompetenz eines Schülers hinweisen und eine gewisse Stabilität ausweisen sollen, sodass sie über einen längeren Zeitpunkt, über den Zeitpunkt der Messung hinaus, vorhanden und messbar sind. (Vgl. Arnold 2002, 118) Obwohl sich Lernstände durch Weiterlernen in kurzer Zeit verändern, würden erneute Lernstandsmessungen ähnliche Ergebnisse hervorbringen. Daher stellt sich die Frage, inwieweit Schulleistungsmessungen grundlegende Kompetenzen ebenso wie

veränderte Lernziele messen können. (Vgl. ebd., 118 f.) Arnold stellt mit der so genannten Klassischen Testtheorie (KTT) sowie dem Probabilistischen Testmodell, der Item-Response-Theorie (IRT), zwei Testtheorien einander gegenüber, die sich im Hinblick auf die geforderten Voraussetzungen eines hochwertigen Testergebnisses unterscheiden.

Die KTT ordnet Arnold unter dem Gesichtspunkt der Lernzielbilanzierung als eine Testtheorie ein, die sich durch eine hohe *Reliabilität* auszeichne, indem genau gemessen werden solle sowie die Summe der Testantworten eine hohe Übereinstimmung mit anderen Kriterien, die gleiches zu messen vorgäben, aufweisen müssten. Dies wird als *Kriterienvalidität* bezeichnet. (Vgl. Arnold 2002, 119)

Bühner definiert die KTT im Jahr 2006 als eine Testtheorie, die aufgrund der einfachen Anwendung ebenso überzeuge wie durch die Tatsache, dass Tests, die im Sinne der KTT angelegt sind, sich in der Regel bewährten. (Vgl. Bühner 2006, 26). Darüber hinaus könne die KTT in besonderem Maße dem Umstand Rechnung tragen, „dass Testergebnisse einzelner Personen mit dem gleichen Test zwischen verschiedenen Messzeitpunkten variieren.“ (ebd.) Neben den angeführten Vorteilen verweist er auf Schwächen der KTT, die zum Einen darin liegen, dass sich die KTT als Messfehlertheorie ausschließlich mit einem beobachteten, beliebigen Messwert beschäftige, zum Anderen einige Annahmen der KTT nicht überprüfbar seien. (Vgl. ebd., 30 f.)

Als zweite zentrale und nach seiner Einschätzung konkurrierende Testtheorie führt Arnold Probabilistische Testmodelle (IRT) an; diese stellen die Fähigkeit, latente Personenmerkmale abzubilden, in den Vordergrund und erklären einen Test damit als qualitativ hochwertig. Er ordnet diese Testtheorie der Perspektive der Kompetenzmessung zu. (Vgl. Arnold 2002, 119) Darüber hinaus sieht Arnold eine Verbindung der zwei Testmodelle hinsichtlich des Gütemerkmals der Konstruktvalidität, indem die Testaufgaben jeweils ein psychologisches Konstrukt repräsentieren sollen, das nicht direkt beobachtbar ist und daher als relevante Dimension der jeweiligen Testaufgaben definiert wird. (Vgl. ebd.)

Auch Bühner wirft einen Blick auf die IRT und hebt hervor, der IRT gehe es darum, wie Antworten auf Items entstünden, sodass im Gegensatz zur KTT Antwortmuster untersucht werden, die einem bestimmten Muster folgen. (Vgl. Bühner 2006, 33) „Die Lösungswahrscheinlichkeit für ein bestimmtes Item hängt von der Fähigkeit oder Eigenschaftsausprägung einer Person sowie der Schwierigkeit des Items ab.“ (ebd.)

Arnold widmet sich neben der Vorstellung der zwei Testtheorien der Anzahl verfügbarer Testaufgaben, die seines Erachtens vom jeweiligen Fachgebiet abhängen. Während im Bereich der Mathematik eine große Zahl ähnlicher Aufgaben konstruiert werden könne,

dürfe im Bereich der Literatur dahingegen nicht von einem Universum vergleichbarer Texte ausgegangen werden. (Vgl. Arnold 2002, 124) Daher muss die Aufgabenentwicklung eng an den zu erfassenden Kompetenzbereichen orientiert sein, wobei durchaus ein Dilemma bestehe, da Kompetenzen in unterschiedlichen Anwendungssituationen kaum in entsprechender Weise operationalisiert werden können. Er stellt die Frage, in wie fern transsituativ wirksame, fachliche Kompetenzen existieren, da fachliche Kompetenzen, würden die als generelle Persönlichkeitsmerkmale gelten, kaum in unterschiedlichen Anwendungssituationen genutzt werden können. (Vgl. ebd.)

Im Falle eines IRT- Tests müssen sowohl Item- als auch Personenparameter berücksichtigt werden. Die Personenmerkmale dürfen nicht außer Acht gelassen werden, d. h. einzelne Schüler oder Teile einer Schülerschaft, die dem Test im Wege stehen, dürfen keinesfalls herausgestrichen werden; Items, also Aufgaben zu ersetzen oder zu verändern, stellt für Arnold dagegen keine Schwierigkeit dar. (Vgl. ebd., 124f.) Abschließend plädiert er dafür, Schulleistungen nicht ausschließlich während oder am Ende einer Lernphase erfassen zu lassen. Er sieht eine klare Notwendigkeit, Schulleistungen als psychologische Attribute der Schülerpersönlichkeiten aufzufassen, sodass eine vorherrschende Ungleichverteilung fachspezifischer Kompetenzen gerechtfertigt werden könne. (Vgl. ebd., 126)

Anders als Arnold und Bühner beleuchten Heller/Hany Schulleistungen im Jahr 2002 aus allgemeinspsychologischer sowie differentialpsychologischer Sicht. Schulische Leistungen werden als die von Lehrkräften beurteilten Leistungsnachweise eines Schülers betrachtet, die einen Lern- und Leistungsprozess abschließen. Dabei sei zu beachten, dass die Lern- und Leistungsaktivität eines Schülers neben seiner individuellen Fachkompetenz ebenso vom didaktischen und pädagogischen Geschick des Lehrers abhänge; dennoch werde das Produkt einer Lern- und Leistungsaktivität nahezu ausschließlich dem Schüler als dessen individuelle Schulleistung zugeschrieben. Schulische Leistung ist also als ein Prozess zu betrachten, der aus einem länger dauernden Vorgang mentaler Prozesse resultiert und demnach nicht auf die Verhaltensweisen zu beschränken ist, die ein Schüler in einer vom Lehrer gestellten Anforderungssituation zeigt. (Vgl. Heller/ Hany 2002, 88) Lerninhalte und Leistungsansprüche verändern sich ihres Erachtens ständig, da Lernen kumulativ sei; somit entspreche der kriteriumsorientierte Ansatz der Schulleistungsmessung der fortlaufenden Lernentwicklung eines Schülers. Sie betonen in dem Zusammenhang, dass das Verhalten eines Schülers in Leistungssituationen von vielen Einflüssen, seien es Müdigkeit, Prüfungsangst, Ablenkungen oder Missverständnissen aufgrund der Testaufgaben, abhänge. (Vgl. ebd., 88 f.)

Aus differentialpsychologischer Sicht lässt sich konstatieren, dass Schulleistungen als persönliche Merkmale zu betrachten sind, die zwischen Schülern variieren und über längere Zeiträume individuell stabil bleiben. Die individuelle Schulleistung hängt besonders von persönlichen Merkmalen eines Schülers ab, seien es beispielsweise dessen Lernkapazität oder sozial angepasstes Verhalten. (Vgl. Heller/Hany 2002, 89) Es erscheine somit notwendig, neben inhaltspezifischen Schulleistungen, die innerhalb der jeweiligen Fächer vermittelt werden, auch grundlegende Leistungsfaktoren zu bestimmen, die die inhaltspezifischen Lernergebnisse ermöglichen. Demnach sollte die Schulleistung eines Schülers keinesfalls als flüchtiges Merkmal oder vorübergehende Verhaltensweise, sondern vielmehr als verborgene Leistungsfähigkeit verstanden werden, die bei günstigen Voraussetzungen deutlich werden kann. (Vgl. ebd., 90) Es stellt sich die Frage, inwieweit derart versteckt eingeschätzte Leistungen eines Schülers messbar sein können.

Wenn Schulleistungen gemessen werden sollen, müssen sich diese in beobachtbarem Verhalten manifestieren, sodass unterschiedliche Leistungspotentiale durch unterschiedliches Verhalten sichtbar werden. Die Verhaltensunterschiede bilden ein *empirisches Relativ* (eine strukturierte Sammlung von Verhaltensweisen), denen ein *numerisches Relativ* (eine Menge an Zahlenwerten mit definierten Relationen) zugeordnet wird. (Vgl. Heller/Hany 2002, 90) Durch die Zuordnung kann eine Messung auf Skalenniveau erfolgen; im Falle standardisierter Schulleistungsmessungen wird häufig angestrebt, Ordinal- oder Intervallskalenniveau zu erreichen um aussagekräftige Unterschiede zwischen einzelnen Messwerten deutlich zu machen. Darüber hinaus versuchen standardisierte Messungen, die Hauptgütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* sowie *Normierung* zu optimieren und werden durch weitere Kriterien, Arnold nennt sie Nebengütekriterien, ergänzt: Ökonomie, Nützlichkeit, Fairness sowie die ethische Implikation. (Vgl. ebd., 90f.) Die Gütekriterien werden im folgenden Abschnitt näher beleuchtet.

Standardisierte Schulleistungstests gelten als objektive Verfahren, die den Hauptgütekriterien genügen und normorientiert sind, sodass sie Aufschluss über interindividuelle Leistungsunterschiede geben und für Schullaufbahnprognosen eingesetzt werden könnten. Während normorientierte Tests die prädikative Validität in den Mittelpunkt rücken, eignen sich kriteriumsorientierte Tests eher dazu, intraindividuelle Leistungsunterschiede sichtbar zu machen, sodass Schüler Rückmeldungen bezüglich ihres Leistungsstandes erhalten und nutzen können. Schulleistungsmessungen beider Arten setzen sich also eine möglichst objektive Messung von Schülerleistungen zum Ziel und verfolgen sowohl das Ziel der Unterrichtsoptimierung als auch der individuellen Förderung

von Schülern. (Vgl. ebd., 92ff.) Arnold stellt in dem Zusammenhang die Frage, inwiefern eine vergleichende, standardisierte Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein könne. (Vgl. Arnold 2002, 117) Er verweist auf die Schwierigkeit, Schulleistungen, die als Lernstände eines Schülers über einen längeren Zeitraum zutreffen würden, zu einem bestimmten Zeitpunkt beobachten oder messen zu wollen, da diese Lernstände sich durch Weiterlernen sehr schnell verändern könnten. (Vgl. ebd., 118 f.) Es stellt sich für ihn somit die Frage nach der Aussagekraft eines klassischen Schulleistungstests.

Auch Heller/Hany führen an, dass standardisierte Schulleistungstests unter pädagogischen Gesichtspunkten durchaus kritisch betrachtet werden, indem drei Einwände gehäuft angeführt werden: Die curriculare Validität wird bezweifelt, da die Testnorm als veraltet betrachtet und die Lehrfreiheit als bedroht empfunden wird. (Vgl. Heller/Hany 2002, 97) Weiterhin wird Gefahr der Überbewertung reiner Lernergebnisse, bei denen die Lernentwicklung außen vor gelassen wird ebenso als kritisch eingeschätzt wie die vorliegende Anzahl geeigneter Tests als zu niedrig und nicht ausreichend eingestuft wird. (Vgl. ebd., 97 f.) Heller/Hany hingegen sehen dennoch einen positiven Nutzen standardisierter Tests: Da Lehrerurteile subjektiv und fehlerabfällig seien, fungierten standardisierte Tests als Fehlerkorrektiv und brächten Fehler ans Licht. Außerdem könnten nicht gerechtfertigte Bewertungsunterschiede, die durch subjektive Einschätzungen der Lehrenden entstünden, die weitere berufliche Laufbahn der Schüler ungünstig beeinflussen, sodass standardisierte Leistungsüberprüfungen dem entgegenwirken könnten. (Vgl. ebd., 100f.)

4.2 Gütekriterien standardisierter Leistungsmessung

Der Messung von Schulleistungen werden in Anlehnung an die Klassische Testtheorie Haupt- und Nebengütekriterien zugrunde gelegt. Die Hauptgütekriterien implizieren *Objektivität*, *Reliabilität* sowie *Validität*, wobei alle Begriffe weiter zu differenzieren sind. Als Nebengütekriterien gelten *Normierung*, *Vergleichbarkeit*, *Ökonomie* und *Nützlichkeit*. Heller/ Hany bezeichnen die Schulleistung eines Schülers als eine im Schüler verborgene Leistungsfähigkeit, die nur bei günstiger Gelegenheit vollkommen ans Licht gelangt; standardisierte Schulleistungsmessungen werden demzufolge mit dem Ziel entwickelt, dem Schüler eine optimale Leistungsgelegenheit zu bieten und seine Leistungsfähigkeit unbeeinträchtigt zu zeigen. (Vgl. Heller, Hany 2002, 90) Es sei an dieser Stelle vorerst

dahingestellt, ob dies möglich ist. Voraussetzung für die Messung schulischer Leistungen ist es ihres Erachtens, eine Leistungssituation derart zu gestalten, dass sich unterschiedliche Leistungspotentiale in unterschiedlichem Verhalten zeigen. (Vgl. ebd.)

Standardisierte Schulleistungsmessungen versuchen ihres Erachtens, sich an den Gütekriterien einer psychologischen Messung zu orientieren, diese gar zu optimieren. (Vgl. ebd.) Diese Ansicht teilt Arnold, der davon spricht, Leistungsmessungen sollten wie alle psychologischen Messungen drei sogenannten Hauptgütekriterien möglichst weitgehend entsprechen (vgl. Arnold 2002, 118) und auch Bühner führt Haupt- und Gütekriterien als anerkannte Kriterien an, mithilfe derer die Güte eines Test beurteilt werden können. (Vgl. Bühner 2006, 33)

Im Folgenden werden die Gütekriterien kurz erläutert.

Objektivität ist nach Arnold als möglichst weitgehende Unabhängigkeit der Testergebnisse von Aspekten der Testdurchführung sowie von individuellen Variationen der Testauswertung und -interpretation zu verstehen. (Vgl. Arnold 2002, 118) Heller/ Hany sehen ihrerseits das Kriterium der Objektivität dann als erfüllt an, wenn Messungen möglichst unabhängig von der untersuchenden Person sind. (Vgl. Heller/ Hany 2002, 90) Als erstes von drei Hauptgütekriterien definiert Bühner Objektivität als Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher seien. (Vgl. Bühner 2006, 34)

Unterschieden werden dabei wiederum drei Arten der Objektivität: *Durchführungsobjektivität* impliziert die Annahme, dass die Durchführung eines guten Tests nicht von Untersuchung zu Untersuchung variieren darf. Die Bedingungen, unter denen der Test durchgeführt wird, müssen vorab genau geklärt sein, Instruktionen so klar wie möglich sein, damit Rückfragen nahezu ausgeschlossen werden können. Zeitvorgaben oder eventuelle Hilfestellungen sowie Ausschlusskriterien müssen ebenso eindeutig geklärt sein. *Auswertungsobjektivität* umfasst die Voraussetzung, jeder Auswerter müsse einem Probanden die gleichen Punkt- oder Leistungswerte geben; dazu sind klare Auswertungsvorschriften unverzichtbar, obwohl auch diese die Gefahr unterschiedlicher Auswertungen nicht ausschließen können. Wichtig ist daher, bei der Formulierung der Fragestellungen zu überlegen, wie offen eine Frage gestellt wird und wie exakt eine Antwortmöglichkeit definiert werden kann. Darüber hinaus soll im Sinne der *Interpretationsobjektivität* jeder Auswerter zum gleichen Ergebnis kommen, wobei die Annahme, dass durch ausreichend große Normstichproben davon ausgegangen werden könne, jede Person werde mit dem gleichen Maßstab beurteilt, nicht haltbar ist. Daher sollten standardisierte Interpretationsmöglichkeiten für jeden Test vorliegen. (Vgl. ebd., 34 f.)

Das Kriterium der *Reliabilität* (Zuverlässigkeit, Messgenauigkeit) impliziert eine möglichst geringe Belastung der Testergebnisse durch Messfehler, unabhängig davon, was der Test misst. (Vgl. Arnold 2002, 118). Im dem Sinne sprechen auch Heller/ Hany von einem reliablen Test, wenn die Messung möglichst präzise und fehlerfrei durchgeführt wird, verweisen jedoch darauf, dass die KTT kaum von einer fehlerfrei möglichen Testdurchführung ausgeht. (Vgl. Heller/ Hany 2002, 91) Bühner wiederum definiert *Reliabilität* als zweites Hauptgütekriterium als den Grad der Genauigkeit, mit dem ein Test ein bestimmtes Merkmal messe, unabhängig davon, ob er dieses Merkmal auch zu messen beanspruche. (Vgl. Bühner 2006, 35)

Er unterscheidet in dem Zusammenhang einerseits *Halbierungsreliabilität*, die vorsieht, einen Test in zwei möglichst gleiche Testhälften zu unterteilen und diese miteinander zu korrelieren. Dazu wird jedes Testitem als eigenständiger Test angesehen. Wird der Test zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt und dann die Korrelation zwischen den Testleistungen ermittelt, spricht er andererseits von *Retest-Reliabilität*; dabei sei zu beachten, dass die Korrelation in Abhängigkeit vom Zeitintervall zwischen den beiden Testungen variieren könne. Des Weiteren impliziert *Paralleltestreliabilität* die Berechnung der Korrelation zweier Tests, die dieselbe Eigenschaft oder Fähigkeit mithilfe verschiedener Items erfassen. (Vgl. Bühner 2006, 35 f.)

Als drittes Hauptgütekriterium nennt Arnold *Validität* als eine möglichst hohe Übereinstimmung mit dem, was der Test zu messen beansprucht. (Vgl. Arnold 2002, 118) Auch dabei gehen Heller/ Hany konform, indem sie Validität dann als gegeben sehen, wenn ein Test genau das Schülermerkmal erfasse, was er erfassen wolle. (Vgl. Heller/ Hany 2002, 91) Bühner definiert Validität als das Ausmaß, in dem ein Test das messe, was er messen solle und unterscheidet in Anlehnung an Bryant (2000) drei Formen der Validität: *Inhaltsvalidität*, *Kriteriumsvalidität* sowie *Konstruktvalidität*. Nach Murphy und Davidshofer (2001) umfasse der Begriff Validität im eigentlichen Sinne jedoch lediglich den Bereich der *Inhaltsvalidität*, da der Inhalt eines Tests bestimme, was dieser messen solle. Inhaltsvalidität zu messen sei überaus schwierig, da diese nicht statistisch prüfbar sei. (Vgl. Bühner 2006, 36)

Kriteriumsvalidität meint wiederum, die Korrelation einer Testleistung mit einem oder mehreren Kriterien (beispielsweise einer Schulnote) zu erfassen, während *Konstruktvalidität* zeigen soll, ob ein Test die Eigenschaften oder Fähigkeiten messe, die er zu messen vorgibt, d.h. wie angemessen, in welcher Art und Weise ein Test messe, was er messen wolle. (Vgl. Bühner 2006, 38 ff.)

Neben den gerade angeführten Hauptgütekriterien werden Nebengütekriterien definiert, die wie folgt zu verstehen sind. *Normierung* meint das Vorhandensein spezifischer Angaben, die ein Bezugssystem für die Einordnung individueller Testergebnisse bilden. (Vgl. Bühner 2006, 43) Heller/ Hany führen das Kriterium der Normierung ihrerseits nicht als Nebengütekriterium an, gehen aber dennoch konform mit Bühner, indem sie Messergebnisse nur dann als brauchbar einschätzen, wenn diese mit einem Standard (einer Norm) vergleichbar sind. (Vgl. Heller/ Hany 2002, 91) Arnold richtet sein Augenmerk bei der Betrachtung der Hauptgütekriterien besonders auf den Aspekt der Validität, geht dafür jedoch nicht auf weitere Gütekriterien ein.

Bühner führt die *Vergleichbarkeit* als ein weiteres Nebengütekriterium an und spricht davon, ein Test sei vergleichbar, „wenn ein oder mehrere Parallelformen oder Tests mit gleichen Gültigkeitsbereichen vorhanden sind.“ (Bühner 2006, 44) Demnach soll eine Person in zwei Tests, die Ähnliches messen sollen, auch ähnliche Ergebnisse erzielen können. Heller/ Hany führen dieses Kriterium nicht an, erwähnen aber den Gesichtspunkt der *Ökonomie* als Verhältnis von Aufwand und Erkenntnisgewinn (vgl. Heller/ Hany 2002, 91), den Bühner als weiteres Nebengütekriterium mit den Worten definiert, ein Test sei dann ökonomisch, wenn in einer kurzen Durchführungszeit wenig Material einfach zu handhaben sei und eine schnelle und bequeme Auswertung ermöglicht werde. (Vgl. Bühner 2006, 44)

Abschließend führt er den Bereich der *Nützlichkeit* an, mithilfe derer gewährleistet werde, dass ein Test nicht zum Selbstzweck durchgeführt wird, sondern seine Ergebnisse einen praktischen Nutzen haben. (Vgl. ebd.)

4.3 Die Zentrale Prüfung 10: ein standardisierter Schulleistungstest

Grundlegend für die Entwicklung eines Portfolios als möglicherweise geeignetem Instrument zur Überprüfung und Dokumentation der Lesekompetenz von Schülern waren die Erfahrungen, die während der schulischen Arbeit mit Schülern der Jahrgangsstufe 10 einer Gesamtschule im Fach Deutsch, insbesondere in den Monaten vor den Zentralen Prüfungen, gewonnen wurden. Die Vorbereitung der Schüler auf diese Prüfung, die als standardisierter Test angelegt war und ist, warf die Frage nach der Aussagekraft des Instrumentes auf und führte dazu, ein Alternativinstrument zu entwerfen, das ausgewählte Aspekte der Lesekompetenz eines Schülers im Bereich literarischer Texte deutlicher sichtbar machen sollte. An dieser Stelle sei auf das Kapitel 6 verwiesen, in dem die Wahl

des Untersuchungsinstruments Portfolio eine ausführliche Begründung erfährt. Es ist jedoch für das Verständnis dieser Arbeit unerlässlich, den Stellenwert der Zentralen Prüfungen für die Reifung des Gedankens zur Entwicklung des Portfolios zu klären und diese dann nicht nur zu erläutern, sondern die Aufgabenstellungen näher zu betrachten und im Hinblick auf die ausgewählten Aspekte der Lesekompetenz hin zu untersuchen. Dies soll und muss auch vor dem Hintergrund geschehen, dass die Textsorten der ZP 10 des Jahres 2012 nicht im Bereich der Kurzgeschichten anzusiedeln sind und somit nicht der Textsorte, die im Portfolio berücksichtigt wird, entsprechen. Die Vorbereitungen der Schüler auf die Zentralen Prüfungen im Jahrgang 10, die Durchführung der Prüfung und die anschließende Auswertung rief Zweifel ob der Aussagekraft der Ergebnisse hervor. In Kapitel 4.4.2 werden die spezifischen Ziele der Zentralen Prüfung im Fach Deutsch näher erläutert; es sei an dieser Stelle bereits vermerkt, dass eine Zuordnung der schriftlichen Ergebnisse der Schüler, insbesondere des zweiten Aufgabenteils, zu den Kompetenzen, die laut KLP im Fach Deutsch zu erwerben sind, fraglich erscheinen. Darüber hinaus schürten die Rahmenbedingungen der Prüfung, die für eine schulische Leistungsüberprüfung durchaus typisch sind, Zweifel an der Möglichkeit, mittels eines standardisierten Tests aussagekräftige und valide Rückschlüsse hinsichtlich der Lesekompetenz eines Schülers gewinnen zu können. Sowohl das eingeschränkte Textangebot, der Prüfungsdruck sowie die Unmöglichkeit, individuelle, tagesformabhängige Defizite eines Schülers berücksichtigen zu können, führten als Aspekte der eben erwähnten typischen Rahmenbedingungen einer Prüfungssituation dazu, ein Alternativinstrument zu erarbeiten und zu erproben. Dazu an späterer Stelle mehr. Beginnend mit einer kurzen Schilderung der Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen sowie den spezifischen Angaben zur ZP 10 im Fach Deutsch, herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, erfolgt eine Sachanalyse der gestellten Aufgaben mittels Darstellung des Erwartungshorizontes, einschließlich einer kritischen Analyse der Bewertungsvorlage. Anschließend sollen die Aspekte der Lesekompetenz, die bei den Aufgaben des Portfolios besonders berücksichtigt werden, auch an den Aufgaben der ZP10, wenn möglich, aufgezeigt werden. Noch einmal sei an dieser Stelle vermerkt, dass sich die Textsorte und somit die Aufgabenstellungen der ZP 10 von denen des Portfolios unterscheiden. Dies macht jedoch eine genauere Betrachtung der ZP-Aufgaben unter dem Gesichtspunkt der Lesekompetenz keineswegs unnötig, vielmehr schärft sich bereits im Vorfeld der Portfolioarbeit der Blick für die Aspekte der Lesekompetenz, die durch die Aufgaben des Portfolios sichtbar werden sollen.

4.3.1 Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 werden seit dem Jahr 2007 in Nordrhein-Westfalen in allen weiterführenden Schulformen durchgeführt. Sie sollen laut Schulministerium als Umsetzung der KMK-Bildungsstandards gesehen werden und verfolgen vier Ziele: Sie sollen für größere Transparenz der Anforderungen, eine bessere Vergleichbarkeit und größere Gerechtigkeit bei der Abschlussvergabe sorgen und darüber hinaus Aussagen über die Leistungsfähigkeit des Schulsystems ermöglichen.

Als Grundlagen für die Zentralen Prüfungen dienen die Kernlehrpläne der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik und die darin definierten Kompetenzerwartungen. Generell bleibt den Lehrerinnen und Lehrern, den Fachkonferenzen und somit den einzelnen Schulen trotz der definierten Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 relativ freie Hand bei der Gestaltung von Unterricht. Eine logische Konsequenz aus der Gestaltungsfreiheit sieht das Schulministerium in der Errichtung Zentraler Prüfungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, die eine gleichwertige Vergabe von Schulabschlüssen trotz der Gestaltungsfreiheit von Unterricht ermöglichen sollen.

Das erste Ziel, größere Transparenz, soll über zentral gestellte Aufgaben, Kriterien zur Bewertung sowie zentrale Vorgaben für den Unterricht erreicht werden. Lehrer und Schüler sollen sich an Beispielaufgaben sowie Vorjahresaufgaben orientieren und diese zur gezielten Vorbereitung heranziehen. Das Ziel Nummer zwei, eine bessere Vergleichbarkeit, ist laut Schulministerium aufgrund der verschiedenen Schulformen und Schulen, die gleichwertige Abschlüsse vergeben, notwendig und werde durch gleiche Aufgaben und gleiche Kriterien für deren Bewertung erreicht. Die Lehrer bewerten dabei nach gleichen, vorgegebenen Kriterien und durch die Bewertung mittels zweier Prüfer soll die Objektivität bei der Notenvergabe erhöht werden. Damit soll auch dem dritten Ziel, einer größeren Gerechtigkeit bei der Vergabe von Abschlüssen, näher gerückt werden. Mithilfe der gestellten zentralen Prüfungsaufgaben werde transparent und verdeutlicht, welche Anforderungen bei den jeweiligen Abschlussniveaus an die Schüler gestellt würden. Nach Ansicht des Schulministeriums geben die zentralen Prüfungen darüber hinaus Aufschluss hinsichtlich der Stärken und Schwächen des Schulsystems, sodass neben gut entwickelten Bereichen besonders die Aspekte des Fachunterrichts offengelegt werden, in denen Handlungs- und Entwicklungsbedarf besteht und somit die Qualitätsentwicklung von Unterricht vorangetrieben werde.

Die Abschlussnote wird seit dem Jahr 2007 in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik am Ende der Klasse 10 als Ganzjahresnote vergeben. Diese Ganzjahresnote wird zu 50 % aus einer Vornote gebildet, die die Leistungen des kompletten 10. Schuljahres berücksichtigt, und zu 50 % aus der Note der zentralen Prüfung. Bei einer Abweichung um eine Notenstufe wird bis zu einer fünf als Nachkommastelle die bessere Note als Endnote gegeben, bei einer Abweichung um zwei Notenstufen wird das arithmetische Mittel gebildet. Sollten Vornote und Prüfungsnote um drei oder mehr Notenstufen abweichen, muss der Schüler eine mündliche Prüfung absolvieren; in diesem Fall setzt sich die Abschlussnote zu 50% aus der Vornote, zu 30 % aus der schriftlichen Prüfungsnote und zu 20 % aus der mündlichen Prüfungsnote zusammen. Im Falle einer Abweichung um zwei Notenstufen kann der Schüler nach vorhergehender Beratung eine freiwillige mündliche Prüfung absolvieren. (Vgl. Schulministerium.nrw.de: Zentrale Prüfungen am Ende der Klasse 10)

4.3.2 Die ZP 10 im Fach Deutsch: Konzeption und Aufgaben im Jahr 2012

Im Fach Deutsch setzt sich die zentrale Prüfung aus zwei Teilen zusammen: im ersten Teil werden Basiskompetenzen im Leseverstehen überprüft, die in den Klassen 5-10 erworben worden sein sollen. Dieser Prüfungsteil besteht aus halboffenen und geschlossenen Aufgabenformaten, zu einem großen Teil aus Multiple-Choice-Aufgaben. Die Schüler haben für diesen Prüfungsabschnitt 30 bzw. 40 Minuten Bearbeitungszeit und müssen diesen dann abgeben. Sie erhalten daraufhin den zweiten Prüfungsteil, aus dem sie von zwei komplexeren Aufgabenstellungen eine zur Bearbeitung auswählen müssen. Im Jahr 2012 entsprechen die zwei möglichen Aufgaben dem Aufgabentyp 4a (einen Sachtext, medialen Text analysieren, einen literarischen Text analysieren und interpretieren) sowie dem Aufgabentyp 2 (Verfassen eines informativen Textes) der Kernlehrpläne. Die Rahmenthemen bilden im Jahr 2012 die Themen „Recht und Gerechtigkeit“ sowie „Mensch und Natur“. Während im ersten Prüfungsteil das Leseverstehen überprüft werden soll, gibt die Aufgabe des zweiten Teils laut Schulministerium Aufschluss über die Kompetenz des Schülers in den Bereichen „Lesen- Umgang mit Texten und Medien“, „Schreiben“, „Reflexion über Sprache“ und im Fall des Aufgabentyps 2 auch über den Bereich des Schreibens informierender Texte.

Die Bewertung erfolgt auf der Grundlage vorgegebener Auswertungsanleitungen, die an fachlichen Kompetenzen orientierte und auf die jeweiligen Aufgaben bezogene

Auswertungskriterien enthalten. (Vgl. Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 im Jahr 2012)

4.3.3 Die literarische Aufgabe des zweiten Prüfungsteils

4.3.3.1 Textgrundlage und Aufgabenstellung

Der zweite Teil der Zentralen Prüfung 10 sah vor, entweder einen literarischen Text zu analysieren oder einen informierenden Text auf der Grundlage zur Verfügung gestellter Materialien zu verfassen. Für diese Arbeit hat der informierende Text keinerlei Bedeutung und wird daher nicht weiter betrachtet. Die folgenden Ausführungen basieren auf den Originalaufgaben sowie der Auswertungsanleitung, die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen im Jahr 2012 herausgegeben wurden.

Der literarische Text der Zentralen Prüfung lag in lyrischer Form durch den Text „*Zwei Heimgekehrte*“ von *Anastasius Grün* vor:

*Zwei Wanderer zogen hinaus zum Tor,
Zur herrlichen Alpenwelt empor;
Der Eine ging, weil's Mode just,
Den Andern trieb der Drang in der Brust.*

*Und als daheim nun wieder die Zwei,
Da rückt die ganze Sippe herbei,
Da wirbelt's von Fragen ohne Zahl:
„Was habt ihr gesehn? Erzählt einmal.“*

*Der Eine drauf mit Gähnen spricht:
„Was wir gesehn? Viel Rares nicht!
Ach, Bäume, Wiesen, Bach und Hain,
Und blauen Himmel und Sonnenschein!“*

*Der Andere lächelnd dasselbe spricht,
Doch leuchtenden Blicks, mit verklärtem Gesicht:
„Ei, Bäume, Wiesen, Bach und Hain,
Und blauen Himmel und Sonnenschein!“*

Die Aufgabenstellung zum Gedicht lautete wortwörtlich wie folgt:

Analysiere den Text „Zwei Heimgekehrte“ von Anastasius Grün“.

Gehe dabei so vor:

- 1) Schreibe eine Einleitung, in der du Titel, Autor, Textsorte und Erscheinungsjahr benennst und das Thema formulierst.
- 2) Fasse mit eigenen Worten die dargestellte Situation (Personen, Orte, zwei Zeitpunkte) zusammen.
- 3) Vergleiche die Antwort des einen Wanderers (Strophe 3) mit der Antwort des anderen Wanderers (Strophe 4) auf die Frage (Vers 8.)
- 4) Erläutere, wie die Einstellungen der beiden Wanderer durch sprachliche Mittel (Wortwahl, Einleitung zur wörtlichen Rede) deutlich gemacht werden.
- 5) Eine Schülerin sagt nach dem Lesen des Textes: *„Es kommt immer darauf an, mit welcher Einstellung man an eine Sache herangeht.“*
 - a) Nimm Stellung zu der Aussage der Schülerin.
 - b) Begründe deine Meinung.
 - c) Belege deine Ausführungen am Text.

4.3.3.2 Erwartungshorizont

Ebenso wie die Aufgabenstellung wird der Erwartungshorizont dem korrigierenden Lehrenden exakt vorgegeben. Er gibt Aufschluss über die Bewertung der Inhaltlichen Leistung sowie der Darstellungsleistung und sah im Jahr 2012 wie folgt aus:

Zur Inhaltlichen Leistung:

Anforderungen an 1): (max. 4 Punkte werden vergeben.)

Der Prüfling schreibt eine Einleitung, in der er Titel, Autor, Textsorte und Erscheinungsjahr nennt und das Thema formuliert.

Anforderungen an 2): (max. 6 Punkte werden vergeben.)

Der Prüfling fasst mit eigenen Worten die dargestellte Situation (Personen, Orte, zwei Zeitpunkte) zusammen. *Wichtig ist, dass der Text nicht nacherzählt wird, sondern die Zusammenfassung sich auf die Wichtigsten Informationen beschränkt. Sie sollte im Präsens verfasst sein und keine wörtliche Rede enthalten.*

Zentrale Elemente:

- zwei Menschen beim Wandern, die ganze Sippe
- in den Bergen, wieder zu Hause
- Vergangenheit, Gegenwart
- unterschiedliche Beweggründe für die Wanderung
- einem hat die Wanderung gefallen, dem anderen nicht

Anforderungen an 3): (max. 8 Punkte werden vergeben.)

Der Prüfling vergleicht die Antwort des einen Wanderers (Strophe 3) mit der Antwort des anderen Wanderers (Strophe 4) auf die Frage (Vers 8).

Wichtig ist, dass sowohl auf den Unterschied als auch auf die Gemeinsamkeit der Aussagen eingegangen wird. Beispiele:

Berichte nach der Rückkehr fast identisch, aber unterschiedlich intendiert

- gleiche Umgebung für beide Wanderer (Wiederholungen in der Wortwahl)
- Natur wird als langweilig empfunden...

versus

- Natur wird als Bereicherung erfahren
- genannte Naturereignisse werden als ungewöhnlich empfunden

Anforderungen an 4): (max. 5 Punkte werden vergeben.)

Der Prüfling erläutert, wie die Einstellungen der beiden Wanderer durch sprachliche Mittel (Wortwahl, Einleitung zur wörtlichen Rede) deutlich gemacht werden.

Beispiele:

- Kommentierung „mit Gähnen“ unterstreicht das Gelangweiltsein
- abwertendes Vokabular

versus

- positive Kommentierungen verdeutlichen, dass die Wanderung als angenehm empfunden wurde
- positiver Ausruf

Anforderungen an 5): (max. 9 Punkte werden vergeben.)

Der Prüfling nimmt Stellung zu der Aussage der Schülerin, indem er

- eine eigene Position benennt (Zustimmung, Ablehnung, Abwägung)
- seine Position begründet
- Textbelege anführt

Komplettiert wird der Bereich der Inhaltlichen Leistung durch den Aspekt „der Prüfling erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium“ (max. 4 Punkte werden vergeben).

Zur Darstellungsleistung:

Es werden insgesamt max. 8 Punkte vergeben und wie folgt aufgeteilt:

1. Der Prüfling strukturiert seinen Text schlüssig und gedanklich klar. (max.2 Punkte)
2. Der Prüfling formuliert syntaktisch variabel. (max. 1 Punkt)
3. Der Prüfling drückt sich präzise und differenziert aus. (max. 2 Punkte)
4. Der Prüfling schreibt sprachlich richtig (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik). (max. 3 Punkte)

Zunächst soll der Erwartungshorizont und somit die Bewertungsvorlage kritisch betrachtet werden, bevor der Versuch erfolgt, die für das Portfolio gewählten Teilaspekte der Lesekompetenz an den vorliegenden ZP-Aufgaben deutlich zu machen.

Beginnt man mit der Betrachtung der *Darstellungsleistung*, so fällt auf, dass den Aspekten der Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik eine sehr geringe Rolle bei der Bewertung der Prüfungsleistung zukommt. Lediglich drei von insgesamt 40 Punkten, die für das Wahlthema zwei zur Verfügung stehen, können für den erwähnten Aspekt vergeben werden. Nur 7,5% der Punkte werden dafür vergeben, ob ein Schüler in der Lage ist, die Regeln der Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik einzuhalten. Der KLP sieht dazu vor, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I normorientiert sprechen und schreiben können, da auch dies für die weitere Schullaufbahn und das Berufsleben als unverzichtbar angesehen wird. (Vgl. KLP 2004, 11) Es kann also durchaus eintreten, dass ein Schüler nicht oder kaum in der Lage ist, Wörter fehlerfrei und verständlich zu schreiben, er jedoch nur unwesentlich weniger Punkte erhält als ein Schüler, der die Regeln der Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung beherrscht, solange inhaltlich wie auch immer erkennbar ist, was der Schüler gemeint hat oder gemeint haben könnte. Dies mag zynisch klingen, hat sich jedoch in der Realität durchaus bewahrheitet. Es steht damit die Frage im Raum, ob die Gewichtung der Bereiche Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung in die richtige Richtung weist, auch unter dem Gesichtspunkt der vielen Beschwerden, die aus Ausbildungsbetrieben und

Universitäten hinsichtlich der mangelhaften Rechtschreibfähigkeit vieler Schüler an die Schulen herangetragen werden.

Zurück zur Bewertung der Darstellungsleistung: Ein Punkt kann für die Fähigkeit vergeben werden, syntaktisch variabel zu formulieren, jeweils zwei Punkte kann ein Schüler jeweils dafür erlangen, dass er seine Analyse schlüssig und gedanklich klar strukturiert und sich präzise und differenziert ausdrückt. Auch diese möglichen Punkte erscheinen sehr geringfügig, sodass insgesamt der Eindruck entsteht, die inhaltliche Leistung steht gegenüber der Darstellungsleistung deutlich im Vordergrund und der Spielraum der zur Verfügung stehenden Punkte ist für den Bewertenden im Fall der Darstellungsleistung kaum vorhanden.

Für die *Inhaltliche Leistung* können insgesamt maximal 32 Punkte vergeben werden. Dabei fallen vier Punkte dem ersten Unterpunkt zu, nämlich eine Einleitung zur Analyse zu verfassen. Die Aufgabenstellung leitet den Schüler an, indem darauf verwiesen wird, dass Titel, Autor, Textsorte und Erscheinungsjahr benannt und das Thema formuliert werden sollen. Die Aufgabenstellung ist lenkend und bietet dem Schüler eine deutliche Hilfestellung. Damit erleichtert sie den Schülern mit Sicherheit den Beginn des Schreibprozesses ihrer Analyse und sollte alle Schüler in die Lage versetzen, nach aufmerksamem Lesen der Aufgabenstellung eine angemessene Einleitung zu formulieren. Spielraum bei der Punktevergabe entsteht durch qualitative Unterschiede bei der Formulierung des Themas.

Der zweite Unterpunkt fordert den Schüler auf, die dargestellte Situation, eingeschlossen die Personen, Orte und zwei Zeitpunkte, mit eigenen Worten zusammen zu fassen. Dafür sind maximal sechs Punkte zu vergeben. Bei der Bewertung ist zu berücksichtigen, ob der Schüler die Zusammenfassung auf die wichtigsten Informationen beschränkt und durch die Zeitform Präsens sowie den Verzicht auf wörtliche Rede einen Unterschied zu einer Nacherzählung deutlich macht. Die möglichen sechs Punkte erscheinen aufgrund des Textumfangs als ausreichend.

Unterpunkt drei sieht vor, einen Vergleich der Antworten der beiden Wanderer auf eine in Vers acht gestellte Frage zu ziehen. Die Aufgabenstellung beinhaltet die Angabe der Strophen, in denen die Antworten zu finden sind; es erscheint fraglich, inwieweit dies bei einem Textumfang von vier Strophen (16 Versen) notwendig ist. Vorgesehen für den Vergleich der Antworten sind maximal acht Punkte. Die Bewertungsvorlage verweist darauf, sowohl der Unterschied als auch die Gemeinsamkeit der Aussagen müssten durch den Schüler angeführt werden.

Der vorletzte Unterpunkt stellt dem Schüler die Aufgabe zu erläutern, wie die Einstellungen der beiden Wanderer durch sprachliche Mittel deutlich gemacht werden. In der Aufgabenstellung werden als sprachliche Mittel die *Wortwahl* sowie die *Einleitung zur wörtlichen Rede* angeführt; der Schüler wird demnach augenscheinlich angeleitet und auf zwei sprachliche Mittel verwiesen. Zur Verfügung stehen hierbei maximal fünf Bewertungspunkte. Im Gegensatz zu Unterpunkt zwei, der für die Zusammenfassung maximal sechs Punkte vorsieht, scheint der Ertrag des vierten Unterpunktes eher gering.

Den Abschluss der Analyse bildet eine Stellungnahme, mithilfe derer der Schüler zu der fiktiven Aussage einer Schülerin seine Position begründen und durch Ausführungen am Text belegen soll. Während für die Nennung der eigenen Position ein Punkt und für passende Textbelege zwei Punkte vergeben werden, stehen für die Begründung der eigenen Position maximal sechs Punkte zur Verfügung.

Die Bewertungsvorlage gibt keinerlei inhaltliche Anhaltspunkte, jedoch erscheinen die möglichen zwei Punkte für das Anführen zutreffender Textbelege wenig im Vergleich zu den möglichen sechs Punkten, die bei der Begründung der eigenen Position zu vergeben sind.

Der erste Unterpunkt kann erfahrungsgemäß von den meisten Schülern zufriedenstellend bearbeitet werden und auch die darauf folgende Aufgabe der Zusammenfassung stellt die Schüler vor keine große Hürde, sofern sie die formalen Mittel einer Inhaltsangabe, die Wahl der passenden Zeitform und den Verzicht auf wörtliche Rede, abrufen können. Somit können acht von möglichen 32 inhaltlichen Punkten relativ problemlos erlangt werden.

Der Vergleich der Antworten kann dahingegen durchaus Schwierigkeiten bergen, da explizit Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu nennen sind, sodass nicht ausreichend ist, die Antworten der Wanderer lediglich einander gegenüberzustellen; demnach sind bei der Punktevergabe deutliche Unterschiede zu erwarten.

Der vierte Unterpunkt sieht vor, die Einstellungen der beiden Wanderer durch sprachliche Mittel zu erläutern. Die Bestimmung und Einordnung sprachlicher Mittel gestaltet sich für Schüler häufig schwierig, sie erscheinen ihnen nicht griffig und sollten sie diese auch bestimmen können, so fällt es ihnen meist schwer, ihre Bedeutung für einen Text zu erkennen und zu erläutern. Somit ist zu erwarten, dass der Unterpunkt trotz der Hinweise in der Aufgabenstellung den Schülern eher als schwierig erscheinen wird, als dies bei den vorigen Aufgabenteilen der Fall sein wird.

Die Punkteverteilung des abschließenden Unterpunktes kommt den Schülern dahingehend entgegen, als lediglich zwei Punkte dafür zu vergeben sind, Textbelege anzuführen und

diese Aufgabe erfahrungsgemäß von den wenigsten Schülern in Leistungssituationen angemessen ausgeführt wird.

4.3.3.3 Die Vorgaben des Kernlehrplans und der Bildungsstandards

Im folgenden Abschnitt erfolgt ein Abgleich der Aufgabe mit den Vorgaben des Kernlehrplans sowie den Bildungsstandards.

„Zwei Heimgekehrte“ (Anastasius Grün)

Aufgabe 1

Schreibe eine Einleitung, in der du Titel, Autor, Textsorte und Erscheinungsjahr benennst und das Thema formulierst.

Die Aufgabe sieht vor, Inhalte mit eigenen Worten wiederzugeben. Damit wird eine Methode/Arbeitstechnik aus dem Bereich 3.3 *Lesen- mit Texten und Medien umgehen* gewählt (Vgl. Bildungsstandards, 15) und eine analytische Methode angewandt. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Im Sinne des Kernlehrplans erfüllt die Aufgabe die Voraussetzungen, über Inhalt, Sprache und Form eines Textes nachzudenken (Vgl. KLP, 32), einen literarischen Text mit Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation zu erschließen (Vgl. KLP, 35) und Textinhalt sowie Texthandlung wiederzugeben. (Vgl. KLP, 35)

Aufgabe 2

Fasse mit eigenen Worten die dargestellte Situation (Personen, Orte, zwei Zeitpunkte) zusammen.

Diese Aufgabe verlangt vom Schüler, im Sinne der Bildungsstandards eine analytische Methode anzuwenden und die zentralen Inhalte des Textes zu erschließen (Vgl. Bildungsstandards, 14), den Inhalt mit eigenen Worten wiederzugeben (Vgl. ebd., 15) und die wesentlichen Elemente des Textes erfassen, z.B. die Figuren- und Raumdarstellung sowie den Zeitverlauf zu erfassen. (Vgl. ebd., 14) In den Kernlehrplan wiederum lässt sich die Aufgabe einerseits im Zusammenhang des Nachdenkens über Inhalt, Sprache und Form des Textes (Vgl. KLP, 32) einordnen, andererseits sieht sie vor, den zentralen Inhalt zu erschließen, die Figurenkonstellation herauszuarbeiten und den literarischen Text mit Verfahren der Textanalyse und -interpretation zu erschließen (Vgl. KLP 35,6). Darüber

hinaus müssen Textinhalt und Handlung wiedergeben (Vgl. ebd. 35,7) sowie die Handlung eines epischen Textes mithilfe einer Inhaltsangabe verstanden und erfasst werden. (Vgl. ebd. 36, 8)

Aufgabe 3

Vergleiche die Antwort des einen Wanderers (Strophe 3) mit der Antwort des anderen Wanderers (Strophe 4) auf die Frage (Vers 8).

Die Bildungsstandards erfahren bei dieser Aufgabe Berücksichtigung durch den Grundgedanken, Texte (Textteile) zu vergleichen und damit eine analytische Methode anzuwenden sowie zentrale Inhalte zu erschließen und eigene Deutungen eines Textes zu entwickeln. (Vgl. Bildungsstandards 14). Ergänzt durch den KLP sieht die Aufgabe darüber hinaus vor, einen epischen Text zu verstehen und zu erschließen. (Vgl. KLP 36,8)

Aufgabe 4

Erläutere, wie die Einstellungen der beiden Wanderer durch sprachliche Mittel (Wortwahl, Einleitung zur wörtlichen Rede) deutlich gemacht werden.

Wiederum wird bei der Aufgabe eine analytische Methode herangezogen, indem Sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen erkannt werden, Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewertet und wesentliche Elemente eines Textes, konkret die Figurendarstellung, erfasst werden müssen. (Vgl.

Bildungsstandards 14) Ergänzungen durch den Kernlehrplan werden deutlich mittels des Nachdenkens über Inhalt, Sprache und Form eines Textes (Vgl. KLP 32), des Herausarbeitens von Figurenkonstellation und deren Handlungsmotiven sowie der Erschließung eines literarischen Textes mit einem Verfahren der Textanalyse und -interpretation (vgl. KLP 35, 6) und der Berücksichtigung der Gestaltungsmittel. (Vgl. KLP 35,7)

Aufgabe 5

Eine Schülerin sagt nach dem Lesen des Textes: „Es kommt immer darauf an, mit welcher Einstellung man an eine Sache herangeht.“

- *Nimm Stellung zu der Aussage der Schülerin.*
- *Begründe deine Meinung.*
- *Belege deine Ausführungen am Text.*

Der Bezug zu den Bildungsstandards ist im Kontext der Aufgabe darin zu sehen, dass Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewertet, eigene Deutungen des

Textes entwickelt und am Text belegt werden und eine analytische Methode (einen Text kommentieren) angewandt werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Ergänzungen durch den Kernlehrplan sind darin zu sehen, dass ein Nachdenken über den Inhalt des Textes ebenso geschehen muss (Vgl. KLP, 32) wie das Verstehen eines epischen Textes, seines Inhalts, der Struktur und Figurenkonstellation, indem eine Auseinandersetzung mit dem Text erfolgt und das Gelesene auf Kontexte bezogen wird. (Vgl. KLP 36, 8) Abschließend ist es an den Schülern, Deutungshypothesen zu formulieren und am Text zu überprüfen. (Vgl. KLP 32,1)

4.3.3.4 Parallelen zum Lesekompetenzmodell dieser Arbeit

Nach dem Abgleich der Aufgabe mit den Vorgaben des Kernlehrplans sowie denen der Bildungsstandards sollen im Folgenden Parallelen zwischen der literarischen Aufgabe der Zentralen Prüfung 10 und dem Lesekompetenzmodell dieser Arbeit aufgezeigt werden.

Aufgabe 1

Schreibe eine Einleitung, in der du Titel, Autor, Textsorte und Erscheinungsjahr benennst und das Thema formulierst.

Diese Aufgabe ist als analytische Aufgabenstellung angelegt. Das Verfassen der Einleitung stellt einen unverzichtbaren Teil einer jeden Analyse eines literarischen Textes dar, ihre Bedeutung ist für die Schüler einsichtig. Die Aufgabe kann der Prozessebene nach Rosebrock zugeordnet werden: Der Schüler als Leser nutzt das mentale Modell des Gelesenen bzw. der Sachverhalte, die er im Text gelesen hat um das Thema innerhalb der Einleitung zu formulieren. Er vollzieht einen kognitiven Vorgang (Vgl. Hurrelmann) und muss in Anlehnung an Spinner die narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen, um das Thema des literarischen Textes, in dem Fall des Gedichts, zu erfassen.

Aufgabe 2

Fasse mit eigenen Worten die dargestellte Situation (Personen, Orte, zwei Zeitpunkte) zusammen.

Der Schüler aktiviert wiederum das mentale Modell des Gelesenen, um den Inhalt des Gedichts zusammenfassend wiederzugeben. Er agiert hierbei reflektierend.

Aufgabe 3

Vergleiche die Antwort des einen Wanderers (Strophe 3) mit der Antwort des anderen Wanderers (Strophe 4) auf die Frage (Vers 8).

Diese Aufgabe sieht vor, einen Vergleich zwischen den Antworten der beiden Wanderer zu ziehen. Der Schüler muss reflektierend auf das mentale Modell des Gelesenen zurückgreifen, er arbeitet kognitiv.

Aufgabe 4

Erläutere, wie die Einstellungen der beiden Wanderer durch sprachliche Mittel (Wortwahl, Einleitung zur wörtlichen Rede) deutlich gemacht werden.

Der Schüler hat im Sinne Spinners den Auftrag, die metaphorische und symbolische Ausdrucksweise des Textes zu verstehen und die sprachliche Gestaltung wahrzunehmen. Darüber hinaus nutzt er wie bei den vorangegangenen Aufgaben ebenfalls das mentale Modell, das beim Lesen entstanden ist und arbeitet auf der Kognitionsebene.

Aufgabe 5

Eine Schülerin sagt nach dem Lesen des Textes: „Es kommt immer darauf an, mit welcher Einstellung man an eine Sache herangeht.“

- *Nimm Stellung zu der Aussage der Schülerin.*
- *Begründe deine Meinung.*
- *Belege deine Ausführungen am Text.*

Die abschließende fünfte Aufgabe schließt sich im Hinblick auf die dem Lesekompetenzmodell zugrundeliegenden Aspekte den weiteren vier Aufgaben an.

Es lässt sich somit konstatieren, dass die literarische Aufgabe der Zentralen Prüfung 10 im Sinne des Lesekompetenzbegriffs als kognitive Aufgabe zu betrachten ist. Somit finden die Prozessebene nach Rosebrock sowie die kognitive Dimension nach Hurrelmann Berücksichtigung. Die Aufgabe wird weder der Subjektebene noch der Sozialen Ebene gerecht; sie eröffnet dem Leser wenig Raum der subjektiven Beteiligung, ebenso wenig wird das prozessbegleitende, reflexive Lesen gefördert. Spinners Aspekte des literarischen Lernens lassen sich den Aufgaben ebenfalls nicht zuordnen; lediglich der angeführte Vorgang des Verstehens der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik kann der Aufgabe 1 in Ansätzen zugeordnet werden.

5 Forschungsdesign

5.1 Zum Forschungsanliegen

Im Schuljahr 2006/2007 erfolgte in Nordrhein-Westfalen erstmals die Durchführung der Zentralen Prüfungen im Jahrgang 10 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Diese als standardisierte Leistungstests konzipierten Arbeiten sollen seither im Fach Deutsch die Lesekompetenz eines Schülers als eine der zentralen Kompetenzen des Faches Deutsch überprüfen. Wie bereits in der Einleitung angemerkt, wird die Abschlussnote in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zur Hälfte aus der Note gebildet, die ein Schüler durch die ZP 10 erlangt. Dieser Aspekt hat eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf den Unterricht des zweiten Schulhalbjahres, der seit Einführung der Zentralen Prüfungen durch eine gezielte Vorbereitung der Schüler auf diese standardisierten Prüfungen geprägt ist. Gerade durch die vorbereitende Unterrichtsarbeit mit Schülern der Jahrgangsstufe 10, die anschließende Durchführung und Auswertung der Zentralen Prüfung im Fach Deutsch über mehrere Jahre entstand der Gedanke, ein alternatives Instrument zu entwickeln, um die Lesekompetenz im Bereich literarischer Texte, speziell im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu Kurzgeschichten, dokumentieren und überprüfen zu können.

Gestützt wurde das Vorhaben durch Zweifel bezüglich der Aussagekraft eines standardisierten Tests im Sinne der Zentralen Prüfungen sowie die Intention, ein Unterrichtsinstrument zu entwickeln und zu erproben, das in der Lage sein sollte, Schülern größeren Raum und mehr Gelegenheiten zu geben, ihre Kompetenzen zu zeigen.

Zweifel an der Aussagekraft der Zentralen Prüfung 10 entstanden zum einen im Hinblick auf die Vorgabe des Textmaterials, das den Schülern zwar zwei verschiedene Textsorten zur Wahl stellt, sie aber dennoch mit Textmaterial konfrontiert, das ihnen entweder thematisch und sprachlich liegt oder diese Voraussetzungen wenig oder sogar in keinsten Weise erfüllt. Zum anderen erscheint die knapp bemessene Arbeitszeit von lediglich 150 Minuten, die den Schüler zur Verfügung gestellt wird, um einen Zugang zu einem ihnen unbekanntem Text zu erlangen und die dazu gestellten Aufgaben zu erfüllen, als eine Zeitspanne, die für die Bearbeitung eines unbekanntem Textes faktisch zu kurz ist; die Schüler müssen auf den Punkt konzentriert sein, Fehler können aus Zeitgründen kaum revidiert werden. Einen Text mehrfach in Ruhe zu lesen oder sich dem Text auch unter Berücksichtigung eventueller Schwierigkeiten zu nähern, erscheint eher schwierig. Die Prüfungssituation ruft bei nahezu allen Schülern Nervosität und anfängliche

Unsicherheiten hervor, sodass die eigentliche, effektive Arbeitszeit weiter verkürzt wird. Für Schüler stellt die Konfrontation mit einem unter Umständen langen und schwer zu lesenden bzw. schwer verständlichen Text in einer Prüfungssituation wie dieser unter Umständen ein Hindernis dar, das sie darin hemmt, mit dem Text so zu arbeiten oder die Aufgaben in der Weise zu bearbeiten, wie sie dies in einer regulären Unterrichtssituation vermögen würden.

Ferner sieht die Verfasserin Bedenken dahingehend, dass standardisierte Tests ein punktuelles, zu einem festgelegten Zeitpunkt vorhandenes Wissen messen und den Einbezug der Entwicklung sowie der Lernfortschritte eines Schülers, im Hinblick auf das Textverständnis oder die Aufgabenstellungen, außeracht lassen. Ein Schüler ist zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchaus zu differenten Leistungen imstande. Die Tragweite der Tagesform eines Schülers erscheint daher enorm; kann dieser aus gesundheitlichen oder anderweitigen Gründen, die seine Tagesform negativ beeinflussen, sein eigentliches Leistungsvermögen zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht abrufen, entsteht für ihn ein Nachteil, der nicht ausgeglichen werden kann. Lernfortschritte oder die Lernentwicklung eines Schülers können überhaupt nicht sichtbar werden.

Die Konzeption des Alternativinstruments ging einher mit dem Nachdenken über den Begriff der Lesekompetenz. Dieser Arbeit liegt eine Vorstellung von Lesekompetenz zugrunde, die im Sinne Hurrelmanns (Hurrelmann 2007) und Rosebrocks (Rosebrock 2014) den Sozialisationskontext zu berücksichtigen versucht. Lesekompetenz umfasst in dem Sinne nicht ausschließlich den kognitiven Vorgang des Lesens, bei dem angefangen von der Wort- und Satzidentifikation über die Verknüpfung von Satzfolgen ein Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf die Textintention erfolgt und damit ein Mentales Modell des Gelesenen gebildet wird (Prozessebene). (Vgl. Rosebrock 2014 a, 17 ff.) Vielmehr werden ebenso die innere Beteiligung des Lesers, seine Motivation zu lesen und seine Fähigkeit, sich affektiv zu engagieren, berücksichtigt (Subjektebene) (Vgl. ebd., 20 ff.). Darüber hinaus wird auf einer dritten Ebene die soziale Komponente des Lesens definiert, die Kommunikation über Texte mit anderen Lesern, der korrigierende Austausch über Gelesenes durch Anschlusskommunikation, die nach Rosebrock besonders im schulischen Rahmen möglich ist (Soziale Ebene) (Vgl. ebd., 23ff).

Dieser Lesekompetenzbegriff erscheint der schulischen Realität stärker zu entsprechen als ein rein kognitiv geprägter Begriff. Eine subjektive Beteiligung des Lesers sowie seine Reflexionsfähigkeit finden bei den Zentralen Prüfungen 10 wenig bis kaum Beachtung. Eben diese Aspekte finden in Anlehnung an den sozialisationstheoretischen

Lesekompetenzbegriff jedoch ihre Bedeutung im Hinblick auf eine umfassendere Erfassung der Lesekompetenz.

Den drei Ebenen der Lesekompetenz soll neben der Methodik auch durch angemessene Aufgabenstellungen Rechnung getragen werden. Rein analytische, geschlossene Aufgaben erscheinen wenig geeignet, da sie wenig Raum für die Fähigkeit bieten, sich affektiv zu engagieren. Die Aufgaben werden daher als möglichst offene, kreative, handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben entwickelt, die jedoch den Inhalten des Kernlehrplans 10 für das Fach Deutsch an Gesamtschulen sowie den entsprechenden Bildungsstandards angeglichen werden und das Modell der Lesekompetenz im Sinne Hurrelmanns/Rosebrocks berücksichtigen. Nähere Ausführungen dazu finden sich in den Kapiteln 7.3.3 und 7.3.4 sowie entsprechend im Rahmen der Untersuchung zwei in 8.3.5 und 8.3.6.

Es erscheint aus den angeführten Gründen fraglich, inwieweit ein standardisierter Test die Lesekompetenz eines Schülers angemessen und umfassend verbuchen kann. Aus diesem Grund wird ein zur Überprüfung der Lesekompetenz geeignetes Instrument als Alternative zu den erwähnten Messinstrumenten entwickelt. Dieses soll den Lernfortschritten eines Schülers durch längerfristiges Arbeiten an einem Lerngegenstand Raum geben, seine Interessen durch altersadäquate Texte berücksichtigen und individuelle Lernwege sowie -tempi zulassen. Des Weiteren erscheint es sinnvoll, reflektierendes Lesen und Arbeiten zu ermöglichen und die Schüler in die Planung und Organisation der Lern- und Arbeitsprozesses einzubeziehen. Aus diesen Gründen wird das *Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten* zur Überprüfung und Dokumentation der Lesekompetenz entwickelt und getestet.

5.2 Das Untersuchungsdesign

5.2.1 Merkmale qualitativen Forschens im Kontext der Arbeit

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht darin, ein Instrument zu entwickeln und im Unterricht zu erproben, das die Lesekompetenz eines Schülers der Sekundarstufe I in Teilkompetenzen abbilden können soll. Dieses Alternativinstrument zu den standardisierten Schulleistungstests im Sinne der Zentralen Prüfungen 10 wird ein *Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten* sein. Es soll damit ein Instrument entwickelt werden, das Teilkompetenzen der Lesekompetenz im Sinne Rosebrocks fassbar

machen kann; der Einsatz dieses Instruments im Unterrichtsalltag soll in dieser Arbeit erforscht sowie erste Rückschlüsse aus den Testergebnissen gezogen werden.

Die Arbeit umfasst zwei Untersuchungen, die im Wesentlichen im Sinne des qualitativen Forschens angelegt sind, sodass die Arbeit durch eine induktive, offene Vorgehensweise geprägt ist. (Vgl. Schreier 2006, 344) Führt man sich verschiedene Prinzipien des qualitativen Forschens vor Augen, (Vgl. Hussy/ Schreier, Echterhoff/ 2010) so wird deutlich, dass ein qualitatives Untersuchungsdesign das Anliegen dieser Arbeit stützt, die Erforschung des Instruments demnach im qualitativen Verständnis zielführend ist. Zum einen entspricht die naturalistische Vorgehensweise, in Folge derer ein Gegenstand in seinem natürlichen Umfeld erforscht wird, dem Forschungsanliegen: Das Portfolio wird im Schulalltag, in der Unterrichtsrealität erprobt, mit Untersuchungsgruppen, die in ihrem natürlichen Umfeld Schule agieren. Die Portfolioarbeit erfolgt somit nicht unter künstlich geschaffenen Bedingungen, vielmehr entspricht sie inhaltlich dem durch die Curricula vorgesehenen Unterrichtsgegenstand, der lediglich mit einer anderen als der üblichen Methode erlernt wird. (Vgl. ebd., 183)

Ein weiteres Merkmal des qualitativen Forschens ist die Verwendung offener Verfahren: Es werden keine vorab festgelegten Beschreibungskategorien auf den zu untersuchenden Gegenstand bezogen, der Gegenstand wird nach Hussy/ Schreier/ Echterhoff in seiner je spezifischen Erscheinung untersucht und beschrieben. (Vgl. ebd., 185) Die Portfolios werden zwar inhaltlich mithilfe von Niveaustufen ausgewertet bzw. benotet, es erfolgt jedoch weder eine wortgetreue Auswertung der Aufgaben mithilfe von Skalen noch werden Äußerungen der Schüler oder Beobachtungserkenntnisse diesen zugeordnet. Besonders bedeutsam erscheint die holistische, fallorientierte Vorgehensweise dieser Arbeit: Das Prinzip sieht vor, wenige Fälle ganzheitlich und ausführlich zu untersuchen. (Vgl. ebd.) Merkmals spricht davon, klassische qualitative Untersuchungen hätten das Besondere zum Thema. (Vgl. Merkmals 2009, 287) Beide Untersuchungen umfassen jeweils eine Stichprobe von ca. 24 Schülern; im Anschluss an jede Untersuchung erfolgt eine inhaltliche Auswertung der Portfolios, wobei keine spezielle Aufgabe in den Vordergrund rückt. Ebenso werden die Ergebnisse der Beobachtungen der gesamten Stichprobe in die Auswertung einbezogen; die inhaltliche Arbeit, das Arbeitsverhalten und die Bereitschaft eines jeden Schülers, Hilfen anzunehmen und zu geben, spielt eine gleichbedeutende Rolle bei der Erforschung des Instruments.

Sinnvoll erscheint auch die induktive Vorgehensweise der qualitativen Forschung: Dabei steht die Theorie nicht am Anfang, sondern bildet den Schluss der Untersuchung. In der vorliegenden Arbeit ist eben dieser Punkt grundlegend: Die Idee zur Erprobung des

Instrument's Portfolio ist nicht durch eine bereits existente Theorie begründet. Vielmehr geht es darum, aufgrund der Erkenntnisse der beiden Untersuchungen ansatzweise eine Theorie herzuleiten. Dabei greifen Datenerhebung und Datenauswertung durchaus ineinander (Vgl. ebd.): Die Erkenntnisse nach Abschluss der ersten Untersuchung werden dazu genutzt, Änderungen hinsichtlich der Aufgabenstellungen und Durchführung der Portfolioarbeit vorzunehmen, um die Voraussetzungen für die zweite Untersuchung zu optimieren. Es ist davon auszugehen, dass erst während der ersten Untersuchung bestimmte Merkmale erkennbar werden, die für das Anliegen der Arbeit bedeutsam oder weniger aussagekräftig sind. Diese Merkmale können eine Anpassung der Fragestellung ebenso erfordern wie eine Veränderung einzelnen Komponenten der Datenauswertung. Dieser Gesichtspunkt wird im Sinne der qualitativen Forschung als emergente Flexibilität bezeichnet. (Vgl. ebd.): Erst im Verlauf der qualitativen Untersuchung, hier im Verlauf der ersten Untersuchung, können Ideen verfeinert oder neue Erkenntnisse gewonnen werden, die für die zweite Untersuchung sinnvoll genutzt werden können. Die Erkenntnisse beider Untersuchungen sollen dazu dienen, die Stärken und auch Schwächen des Instruments eher zu beschreiben und zu verstehen: eine kausale Erklärung im Sinne der quantitativen Forschung wird nicht beabsichtigt: Beschreiben und Verstehen bilden Ziele des qualitativen Forschens, die im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung zweckmäßig und überzeugend erscheinen. (Vgl. ebd.)

Die im Zuge der zwei Untersuchungen entstehenden Daten sind im Sinne der qualitativen Forschung als interpretationsbedürftig anzusehen. Ein Merkmal der qualitativen Forschung ist die Erfassung verbaler und visueller Daten, die im Anschluss interpretiert werden müssen. (Vgl. ebd., 186) Die Portfolioarbeit erfolgt während der Unterrichtszeit, die Arbeitsweise der Schüler wird mithilfe der freien Beobachtung festgehalten und im Anschluss interpretativ ausgewertet. Die Forschende übernimmt dabei die Rolle der Beobachterin, die Datenerhebung erfolgt somit nicht unabhängig von den beteiligten Personen, sondern geschieht im Konsens der Interaktion zwischen Forschender und Untersuchungsgruppe. Dies führt dazu, dass Eindrücke und Handlungsweisen vermehrt durch die Forschende reflektiert werden müssen. (Vgl. ebd.) Dieser Gesichtspunkt wird in einem eigenen Unterkapitel näher erläutert und die doppelte Funktion der Forschenden als Beobachterin und als Lehrperson begründet. Abschließend sei darauf verwiesen, dass qualitative Forschung das Ziel der analytischen Verallgemeinerung der Ergebnisse einer oder mehrerer Untersuchungen auf eine Theorie verfolgt. In dem Sinne gilt Validität als sehr bedeutsam. (Vgl. ebd.) Die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit werden mit dem Ziel durchgeführt, eine Theorie, einen Gedanken, in ersten Ansätzen zu erproben, nicht

aber eine allgemeingültige, abschließende Aussage hinsichtlich der Tragfähigkeit des Messinstruments zu treffen. Diese Aufgabe könnte in weiteren Untersuchungen angegangen werden.

5.2.2 Gegenstandsbezogene Theoriebildung (Grounded Theory)

Als Ziel der Gegenstandsbezogenen Theoriebildung (GT) (Grounded Theory), einer Methode des qualitativen Forschens, die 1965 von Glaser/ Strauss entwickelt wurde, gilt die Erstellung von Theorien, die direkt in den Daten verankert sind. (Vgl. Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2010, 194) Glaser/ Strauss selbst beschreiben als grundlegendes Thema der Grounded Theory die Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von in der Sozialforschung systematisch gewonnen Daten. (Vgl. Glaser/ Strauss, 2010, 20)

Die folgende von Hussy/ Schreier/Echterhoff vorgenommene Definition bietet eine zusammenfassende Übersicht der fünf Schritte zur Erstellung einer Grounded Theory:

Grundgedanke:

Ziel der GT ist es, Theorien zu erstellen, die direkt in den Daten verankert sind.

Stichprobenziehung:

Die Fallauswahl erfolgt sukzessive im Untersuchungsverlauf nach dem Prinzip der theoretischen Stichprobenziehung.

Datenerhebung:

Es können beliebige Methoden eingesetzt werden, solange diese geeignet sind, die Sichtweise der untersuchten Personen aufzuzeigen.

Datenauswertung:

Die Auswertung vollzieht sich in drei Schritten des Codierens: offenes, axiales, selektives Codieren. In einem Prozess des permanenten Vergleichs werden selektive Kategorien untereinander zu einer Theorie verknüpft.

Theoretische Sättigung:

Die Untersuchung ist abgeschlossen, wenn die Einbeziehung neuer Fälle keine weitere Modifikation der Theorie erfordert.

(Vgl. Hussy/ Schreier/ Echterhoff, 2010, 194)

Die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit werden im Sinne der Grounded Theory durchgeführt, wobei die Methode dem Ziel der Arbeit angepasst und dazu in einigen Punkten abgewandelt werden muss.

Hussy/ Schreier/ Echterhoff beschreiben die GT als eine Methode, die bereits während der Datenerhebung den Forscher dazu führt, sich Gedanken zu ihrem Forschungsgegenstand zu machen und somit fortlaufend Hypothesen zu entwickeln, zu überdenken und neue Hypothesen zu formulieren. Es geht bei der Anwendung der GT also nicht darum, eine Hypothese abschließend zu überprüfen um dann gegebenenfalls eine neue Hypothese zu formulieren, vielmehr ist das Ziel darin zu sehen, Überlegungen, die bei der Datenerhebung und ersten Durchsicht dieser entstehen, zur Modifikation der Hypothese zu nutzen. Datenerhebung und Datenauswertung greifen somit unmittelbar ineinander. (Vgl. ebd., 195)

Im Folgenden soll die Methode der Grounded Theory auf der Grundlage der von Glaser/Strauss verfassten Abhandlung detaillierter geschildert werden. (Glaser/ Strauss 2009)

Die bereits erwähnten Abwandlungen der Methode hinsichtlich dieser Arbeit werden in dem Kontext angeführt und erläutert. In weiteren Abschnitten dieses Kapitels werden die Aspekte der Stichprobengewinnung sowie der Datenerhebung und -auswertung ebenso behandelt wie die Rolle der Forschenden näher beleuchtet wird.

Glaser/ Strauss gehen von der Grundannahme aus, dass die Generierung von GT als ein Weg zu sehen ist, zu einer Theorie zu gelangen, die selbst gesetzte Zwecke erfüllt. Ein Vorteil dieser Vorgehensweise liegt ihres Erachtens darin, dass Theorien, die auf Daten gestützt sind, durch weitere Daten in der Regel nicht zurückgewiesen oder widerlegt werden können. Die Generierung einer Theorie aufgrund von Daten bedeutet also, dass Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern systematisch mithilfe der Daten ausgearbeitet werden. Damit wird die Prozesshaftigkeit der GT deutlich. (Vgl. ebd., 21 ff.)

Schreier formuliert in dem Sinne als Ziel der GT, „ über die Identifikation zentraler Konzepte zu einer Theorie zu gelangen, die in den Daten verankert ist.“ (Schreier 2006, 348) Die von Glaser/Strauss angeführte Prozesshaftigkeit der GT sieht Schreier darin bestehend, dass eine permanente Überprüfung von Hypothesen stattfindet. (Vgl. ebd.)

Glaser/Strauss betonen, der Ursprung einer Idee oder gar eines Modell müsse nicht in den Daten liegen; jedoch müsse die Generierung einer Theorie in Bezug zu den Daten gebracht werden. (Vgl. ebd.) Bezogen auf die vorliegende Arbeit findet dieser Ansatz folgende Entsprechung: Der Gedanke, ein zu den Zentralen Prüfungen 10 alternatives Instrument

zur Erfassung und Dokumentation der Lesekompetenz zu entwickeln, bildete sich während der Unterrichtsarbeit mit Schülern des entsprechenden Jahrgangs heraus. Gerade die bereits angeführten Kritikpunkte an der standardisierten Prüfungsform machten es notwendig, eine Methode zu nutzen, die eben diesen entgegenwirken können musste, aber ebenso im Schulalltag eine sinnvolle und nutzbare Funktion würde einnehmen können. Daher entstand der Gedanke, ein Portfolio zu entwickeln. Die Idee zu dieser Methode, diesem Untersuchungsinstrument, entstand demnach vor der Durchführung der Untersuchungen, also vor der Erhebung der Daten. Jedoch kristallisierte sich erst im Verlauf der ersten Untersuchung heraus, dass der Fokus auf einige Aspekte der Lesekompetenz gerichtet werden musste, da andere Teilaspekte, die im Vorhinein angedacht waren, nicht durch die Datenerhebung zugänglich gemacht werden konnten. Weder die Ergebnisse der freien Beobachtung noch die inhaltliche Auswertung der Portfolios lieferten geeignete Daten, um nachzuweisen, in wie fern ein Schüler beispielsweise im Sinne Spinners prototypische Vorstellungen einer Gattung entwickeln oder mit dem literarischen Gespräch vertraut werden konnte. Die erhobenen Daten führten zu einer Weiterentwicklung der zuerst formulierten Hypothese, die ihrerseits somit in den Daten verankert ist und den Untersuchungsgegenstand weiter einzuschränken bestrebt ist, jedoch nicht den Anspruch erhebt, eine theoretische Sättigung zu erfüllen. Bei der Entwicklung der Aufgaben wird ebenso deutlich, dass diese auf der Grundlage gesammelter Daten formuliert wurden. Die Korrektur einer Klassenarbeit im Vorfeld der Zentralen Prüfung, deren Aufgabenstellungen denen der ZP angepasst waren ebenso wie die Unterrichtsbeobachtungen während der Vorbereitung der Zentralen Prüfung im Vorjahr führten zu der Überzeugung, dass dieses geschlossene, rein kognitive Aufgabenformat wenig geeignet sein würde, Lesekompetenz im Sinne des dieser Arbeit zugrundeliegenden Begriffs dokumentieren zu können. Eine Überprüfung und Optimierung der Aufgabenstellungen erfolgte nach der ersten Untersuchung aufgrund der erhobenen Daten erneut für die zweite Untersuchung.

Die *Generierung*, d.h. das Zusammenstellen und Hervorbringen der Daten, erfolgt im Kontext der GT mittels der komparativen, vergleichenden Analyse. Glaser/ Strauss wollen den Nutzen der komparativen Analyse darin verstanden wissen, Theorie zu generieren. Diese Methode soll im Sinne der GT auf Einheiten jeglicher, auch kleiner Größe angewandt werden um Theorie zu generieren. Es geht in erster Linie nicht darum, Tatsachen zu ermitteln und diese durch Belege auf ihre Richtigkeit zu prüfen. Dennoch sollen auch im Fokus der GT Belege so oft als möglich herangezogen und überprüft werden. (Vgl. Glaser/ Strauss 2009, 39 ff.) Diese Kategorien werden mittels Belegen als

Konzepte festgehalten und solange genutzt, wie sie sich als brauchbar erweisen; andernfalls werden sie durch eine andere Kategorien ersetzt oder abgelöst. (Vgl. ebd., 41f.) Nach Glaser/ Strauss ist eine Kategorie als ein konzeptuelles Theorieelement definiert, während eine Eigenschaft einen konzeptuellen Aspekt eben dieser Kategorie beschreibt. Sowohl die Kategorie als auch ihre Eigenschaften werden aus den Daten geschöpft bzw. aufgestellt. (Vgl. ebd., 53)

Sowohl Kategorien als auch Eigenschaften können einerseits aus bestehenden Theorien entlehnt werden, andererseits können vom Forschenden eigene, neue Kategorien und Eigenschaften entwickelt werden, wobei die Generierung der Theorie darauf abzielen sollte, möglichst verschiedene Kategorien zu entwickeln, die auf unterschiedlichen Niveaus in eine Synthese zu ihren Eigenschaften gebracht werden können. (Vgl. ebd., 55)

Die bereits angeführten Beziehungen zwischen Kategorien und ihren Eigenschaften werden, solange sie nicht getestet sind, als Hypothesen bezeichnet, die dadurch verifiziert werden, dass sie in den Daten verankert sind. Dabei ist nicht die Menge der Daten ausschlaggebend, denn eine große Datenmenge behindert nach Meinung der Autoren die Generierung einer Hypothese eher; vielmehr geht es darum, die zu Anfang eher unscharfen Hypothesen durch die Zuspitzung der Kategorien und ihrer Eigenschaften zu schärfen. Je konkreter und klarer eine Kategorie oder eine Eigenschaft formuliert werden kann, desto fassbarer und haltbarer wird eine entsprechende Hypothese. (Vgl. ebd., 57)

Die Grounded Theory macht sowohl eine *Theorieverifizierung* als auch eine *Theoriegenerierung* möglich. Im Fall der Theorieverifizierung überprüft der Forscher seine Theorie durch die Erhebung und Auswertung von Daten bis eine Sättigung erreicht ist, die eine Verifizierung oder auch Falsifizierung zulässt. Der Forschende generiert daher seine Theorie mit der Absicht, eine bereits bestehende, ursprüngliche Theorie zu modifizieren. Der zweite Fall sieht die Generierung einer Theorie vor: Der Forschende entwickelt eine neue Theorie, die er aufgrund der erhobenen Daten systematisch generiert. (Vgl. ebd., 44 ff)

Die Generierung einer Theorie im Sinne der GT ist diskursiv gestaltet, d.h. sie verläuft als Prozess, der sich permanent entwickelt. Eine Theorie dieser Art ist durch Offenheit, Komplexität und Dichte geprägt, die andauernde Weiterentwicklung bewahrt sie davor, zu erstarren. (Vgl. ebd., 49 f.)

Nach der Generierung der Theorie folgt der Prozess des *Theoretischen Samplings*, der Datenerhebung. Die Erhebung der Daten wird kontrolliert durch die Theorie, die entsteht. Dies bedeutet, dass nicht im Vorhinein festgelegt ist, welche Daten gesammelt bzw. später

ausgewertet werden. Die Datenerhebung kann mithilfe verschiedener Methoden, die möglichst unterschiedliche Aspekte eines Phänomens erfassen, erfolgen. (Vgl. Schreier 2006, 348)

Im Falle der Portfolioarbeit stehen alle Aufgaben von allen Schülern am Ende der Arbeitsphase zur Verfügung, es ist jedoch nicht klar, welche der Aufgaben später unter welchen Gesichtspunkten ausgewertet werden können und welche Beobachtungsschwerpunkte sich während der freien Beobachtung herauskristallisieren und nach Untersuchung eins eventuell im Hinblick auf Untersuchung zwei modifiziert werden. Es wird sich im Verlaufe der ersten Untersuchung zeigen, inwiefern die gewählten Teilaspekte der Lesekompetenz weiterhin Bestand für die Arbeit haben und die Datenerhebung Sinn ergibt.

Bevor mit der Datenerhebung begonnen werden kann muss entschieden werden, in welchen Gruppen diese erhoben werden. Als Basiskriterium nennen Glaser/ Strauss die theoretische Relevanz einer Gruppe hinsichtlich der Ausarbeitung möglichst emergenter Kategorien. Dabei soll der Forscher eine passende Anzahl an Gruppen wählen, die ihm hilft, möglichst viele Eigenschaften der Kategorien zu generieren. (Vgl. ebd., 65) Es ist nicht von Anfang an absehbar, wie viele Gruppen notwendig sind, die Ergebnisse zeigen, ob weitere Gruppen herangezogen werden müssen, um die Untersuchung zufriedenstellend abzuschließen.

Weiterhin stellen Glaser/Strauss die Frage nach dem Sinn und Zweck von Vergleichsgruppen: Diese ermöglichen sowohl die Kontrolle über das konzeptuelle Niveau und den Umfang der Grundgesamtheit und erlauben außerdem sowohl eine Minimierung als auch eine Maximierung von Unterschieden und Ähnlichkeiten in der Datenmenge. Im Falle der Minimierung der Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen ist davon auszugehen, dass der Forschende mehr ähnliche Daten pro Kategorie sammelt, er kann somit die Tauglichkeit seines Konzeptes untersuchen. Im Falle einer Maximierung der Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen ist die Wahrscheinlichkeit, unterschiedliche Daten, die sich auf eine Kategorie beziehen, zu erhalten, größer; der Forscher erfasst eine Vielzahl an Divergenzen, versucht diese zu verstehen und anschließend in eine Theorie zu integrieren, die verschiedene Niveaus auf konzeptueller Ebene umfasst. (Vgl. ebd., 65 ff.)

Abschließend soll lediglich ein kurzer Blick auf den Grad des theoretischen Samplings geworfen werden, da die vorliegende Arbeit sich der GT nähert, diese jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen nicht gänzlich bedienen kann, sodass die Auswahl der Gruppen, die theoretische Sättigung sowie das statistische und theoretische Sampling nur in Ansätzen

Berücksichtigung finden können. Der Vollständigkeit halber sollen diese Gesichtspunkte dennoch angeführt werden.

Von theoretischer Sättigung wird dann gesprochen, wenn es nicht mehr möglich ist, zusätzliche, neue Daten zu finden und zu erfassen. Der Forschende kann dann die Datenerhebung abbrechen, es werden keine neuen Gruppen gewählt. Theoretische Sättigung wird durch gleichzeitiges Erheben und Analysieren von Daten erreicht, wobei solange Daten erhoben und analysiert werden, bis die Kategorien als gesättigt angesehen werden können. (Vgl. ebd., 76 f.)

Den Aspekten der Stichprobenziehung sowie der Datenerhebung wird sich in den Abschnitten 5.3.2 und 5.3.4 ausführlich zugewendet.

5.3 Der Aufbau der empirischen Arbeit

5.3.1 Die zwei Untersuchungen

Die vorliegende empirische Arbeit umfasst zwei Untersuchungen, die in verschiedenen Untersuchungsgruppen zeitlich nacheinander durchgeführt und ausgewertet wurden. Im Vorfeld der ersten Untersuchung kristallisierte sich, wie in 5.1 beschrieben, die Idee heraus, ein Instrument zu erproben, das alternativ zu einem standardisierten Schulleistungstest wie den Zentralen Prüfungen im Jahrgang 10 die Überprüfung und Dokumentation der Lesekompetenz eines Schülers möglich machen könnte. Die tiefere Beschäftigung mit dieser ersten Idee, die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lesekompetenz und der schulischen Möglichkeiten zur Leistungsmessung führte schließlich zu dem in 5.1 beschriebenen Forschungsanliegen. Nach der in 6.3 begründeten Entscheidung für ein Untersuchungsinstrument in Form eines Portfolios zur *Arbeit an und mit Kurzgeschichten* erscheint auch die Notwendigkeit der schulischen Realität als Untersuchungsort unzweifelhaft. Die Forschende unterrichtet das Fach Deutsch als Lehrerin an einer Gesamtschule des Landes Nordrhein-Westfalen, sodass die Durchführung innerhalb des Unterrichts der Forschenden eine folgerichtige Konsequenz darstellt.

Bevor die erste Untersuchung durchgeführt wird, erfolgt die Formulierung einer ersten Hypothese. Diese gilt es durch die erste Untersuchung zu bestätigen, zu widerlegen oder auch zu verfeinern. Es ist im Sinne der Grounded Theory davon auszugehen, dass die erste Hypothese nach der Durchführung der ersten Untersuchung samt Unterrichtsarbeit,

Datenerhebung und Datenauswertung anschließend verfeinert werden muss. Die Untersuchung eins wird zeigen, welche Schwerpunkte für die anschließende Untersuchung zwei gesetzt werden können, sodass die zweite Hypothese in der Folge verfeinert formuliert und das Untersuchungsanliegen eingeschränkt werden kann. Die Erkenntnisse und Ergebnisse der ersten Untersuchung werden ausgewertet und, wenn nötig, für Veränderungen hinsichtlich Untersuchung zwei genutzt. Wenn nötig, werden die Aufgabenstellungen optimiert und gegebenenfalls verändert. Die methodischen Besonderheiten der Portfolioarbeit werden durch die Rückmeldungen der Schüler, die Untersuchung eins durchlaufen haben, durch die Beobachtungen der Forschenden sowie die Bewertung der Portfolios aus Untersuchung I überprüft und gegebenenfalls revidiert. Dazu gehören die Betrachtung der verschiedenen Formblätter, der Verläufe der Unterrichtsstunden und des Ablaufs der Beratungsgespräche. Ebenso werden der Umgang der Schüler mit den Reflexionsbögen, ihr Verhalten hinsichtlich der Materialfülle sowie der möglichen, auch gegenseitigen Hilfen einbezogen.

Die Untersuchungen erfolgen zeitlich nacheinander, wobei die jeweilige Hypothese vorweg formuliert wird. Es folgt die Auswahl des literarischen Textmaterials, der Kurzgeschichten, sowie die Formulierung der Aufgabenstellungen inklusive eines möglichen Erwartungshorizontes, der die Grundlage für eine Beurteilung der Schülerleistungen bilden wird. Die Aufgabenstellungen werden in einem weiteren Schritt darauf untersucht, inwieweit sie Parallelen zu den Bildungsstandards und zum Kernlehrplan zeigen. Darüber hinaus erfolgt der Nachweis der berücksichtigten Teilkompetenzen des der Arbeit zugrunde liegenden Lesekompetenzbegriffs anhand der Aufgabenstellungen.

In einem weiteren Abschnitt wird die eigentliche schulische Arbeit am Portfolio beschrieben. Diese beinhaltet neben der Einführung der Methode die Spezifika der Untersuchungsgruppe, die Einbettung der Stunden in den regulären Unterrichtsverlauf sowie den Verlauf der Stunden. Abschließend umfassen diese entsprechenden Abschnitte den Ablauf der Beratungsgespräche und geben Aufschluss über die Formen der Hilfestellungen, die durch die jeweiligen Untersuchungsgruppen genutzt werden. Nach der Beendigung der Arbeitszeit werden die Portfolios sowohl durch die Lehrende benotet als auch durch die Schüler in Form einer Selbstbeurteilung bewertet. Die Ergebnisse werden in einem gesonderten Abschnitt dargelegt. Ebenso erfolgt die Auswertung der Rückmeldungen, die die Schüler am Ende der Portfolioarbeit geben sollen und die durch die Lehrende in Form eines Protokolls stichpunktartig festgehalten und anschließend verschriftlicht werden wird. Die Auswertung der durch die freie Beobachtung zu

gewinnenden Daten beschließt das jeweilige Kapitel, lediglich gefolgt von einer Zusammenfassung der Ergebnisse.

5.3.2 Die Stichprobengewinnung

Im Rahmen qualitativer Untersuchungen werden Stichproben bewusst und absichtsvoll aufgrund bestimmter Kriterien ausgewählt. Der Begriff Stichprobe wird in der qualitativen Forschung auch durch den Begriff Fallauswahl ersetzt. (Vgl. Hussy/ Schreier/ Echterhoff, 2010, 188) Die bewusste Stichprobenziehung kann einerseits als sogenanntes Bottom-Up-Verfahren, andererseits als Top-Down-Strategie erfolgen. Ersteres meint die Gewinnung der für die Stichprobenziehung maßgeblichen Kriterien während des Untersuchungsverlaufs, letztere hingegen sieht vor, die Kriterien zur Gewinnung der Stichprobe im Vorfeld festzulegen. Darüber hinaus wird differenziert zwischen homogenen und heterogenen Stichproben. Generell gibt es keine Vorschriften hinsichtlich der Größe einer Stichprobe: Wichtiger als der Umfang dieser ist die Zusammensetzung unter dem Gesichtspunkt der analytischen Verallgemeinerbarkeit. (Vgl. ebd., 189)

Ein Beispiel für ein Bottom-Up-Verfahren ist der aus der GT stammende Vorgang der theoretischen Stichprobenziehung. Deren Ziel ist es, eine Erscheinung in seiner ganzen Variabilität zu schildern; die Kriterien ergeben sich erst im Verlauf der Untersuchung, es werden nach dem Prinzip der maximalen Ähnlichkeit anfangs die Fälle aufgenommen, die hinsichtlich eines bestimmten Kriterium ähnlich erscheinen und erst danach wird die Stichprobe um Fälle anderer Ausprägung ergänzt. Die Stichprobenerweiterung wird unter dem Gesichtspunkt der theoretischen Sättigung beendet. (Vgl. ebd., 189 f.) Top-Down-Verfahren zeichnen sich, wie bereits erwähnt, dadurch aus, dass die Kriterien, nach denen die Stichprobe ausgewählt wird, im Vorhinein festgelegt werden. Demnach existiert ein, wenn auch beschränktes, Vorwissen darüber, welche Faktoren Auswirkungen auf den zu untersuchenden Gegenstand haben.

Im Sinne der GT wird im Vorfeld der Datenerhebung zunächst entschieden, welche Gruppen aufgrund ihrer theoretischen Relevanz für die Datenerhebung geeignet sind. Dabei wird nicht bereits zu Beginn festgelegt, wie viele Gruppen zur Datenerhebung herangezogen werden. Des Weiteren hat der Zweck der Gruppen, das Ziel der Untersuchung eine grundlegende Bedeutung bei der Wahl dieser. Der Forschende trifft Entscheidungen hinsichtlich der Maximierung oder Minimierung der Ähnlichkeiten zwischen den Gruppen. Er erhebt Daten einer Gruppe, wertet diese aus und überlegt, ob

und in wie fern die Gruppe durch weitere Mitglieder zu ergänzen ist. (Vgl. Glaser/ Strauss, 65 f.)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden zwei Untersuchungen in zwei Gruppen durchgeführt: Es werden somit zwei Stichproben, zwei Untersuchungsgruppen, ausgewählt, wobei die zwischen den Untersuchungsgruppen bestehenden Unterschiede möglichst minimiert sein sollten. Die Arbeit erhebt nicht den Anspruch, eine theoretisch gesättigte Untersuchung des Forschungsanliegens zu liefern; vielmehr geht es darum, die aus den zwei Untersuchungen gewonnen Erkenntnisse zu nutzen um erste Rückschlüsse zu ziehen. Die Stichproben werden als Kombination einer bewussten Stichprobenziehung mit einer anfallenden Stichprobe im Sinne des Top-Down-Verfahrens gewonnen. Es wird demnach keine Stichprobe auf der Grundlage eines Stichprobenplans erzeugt; die bewusste Stichprobenziehung will keinen Schluss auf die Allgemeinheit erlauben, sondern im Sinne der GT die Gültigkeit der Theorie bestätigen. Die Kriterien für die Wahl der Stichproben sind durch den Rahmen der schulischen Realität mitbegründet. Beide Untersuchungen werden in Untersuchungsgruppen durchgeführt, die durch die Forschende im Rahmen des Deutschunterrichts unterrichtet werden. Im Falle der ersten Untersuchung handelt es sich um Schüler der Jahrgangsstufe neun, die auf E-Kurs-Niveau an einer Gesamtschule des Landes Nordrhein-Westfalen unterrichtet werden. Ein weiterer Grund für diese Stichprobenziehung ist die Annahme, dass die Kenntnis über die Leistungsvoraussetzungen und das Leistungsverhalten sowie das Arbeitsverhalten der Schüler für die Durchführung der Portfolioarbeit im Rahmen dieser Arbeit bedeutend ist. Der motivationale Aspekt wird nicht nur durch Methode und Thema, sondern darüber hinaus durch die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrender gestützt. Der Kurs der Jahrgangsstufe neun wurde somit bewusst ausgewählt: das Alter der Schüler erscheint angemessen, die Unterrichtsreihe zu Kurzgeschichten erfüllt das Kriterium eines literarischen Textes. Die Schüler der Stichprobe bilden eine heterogene Gruppe hinsichtlich der Geschlechterverteilung sowie der Lernvoraussetzungen, wobei der Geschlechteraspekt für die vorliegende Untersuchung keinen relevanten Aspekt darstellt. Die Unterschiede hinsichtlich des Leistungsvermögens der Schüler werden während der Untersuchungen nur als Rahmenbedingung betrachtet, sie bilden nicht deren Schwerpunkt. Die Wahl der Stichprobe für die zweite Untersuchung erfolgt unter den gleichen Voraussetzungen wie im Falle der ersten Untersuchung. Der Unterschied besteht darin, dass die Portfolioarbeit in diesem Fall im Unterricht der Jahrgangsstufe acht durchgeführt wird. Diese Veränderung ergibt sich durch schulische Rahmenbedingungen: Die Unterrichtsreihe zum Thema Kurzgeschichten wurde im Rahmen des schulinternen

Lehrplans vom Beginn der Jahrgangsstufe neun auf das Ende der Jahrgangsstufe acht verlegt. Die Portfolioarbeit sollte ausdrücklich im Rahmen des schulischen Alltags der Schüler erfolgen, somit mussten diese Rahmenbedingungen hingenommen werden. Es ist jedoch nicht mit signifikanten Unterschieden während der Arbeit zu rechnen, da der Zeitpunkt der Unterrichtsreihe nicht um ein ganzes Schuljahr, sondern lediglich um einige Monate verschoben wurde, die in der Lernbiographie der Schüler nach den Erfahrungen der Verfasserin keinen immensen Unterschied bilden, sodass eine sinnvolle Durchführung der zweiten Untersuchung möglich zu sein scheint. Die Lerngruppe für Untersuchung zwei wird ebenfalls bereits mehrere Jahre durch die Forschende unterrichtet, sodass eine Einschätzung der Schüler hinsichtlich ihres Leistungsvermögens, ihrer Leistungsbereitschaft, hinsichtlich der kursinternen Lernatmosphäre und dem Arbeitsverhalten der Schüler gewährleistet ist.

Die durch den schulischen Alltag gegebenen Rahmenbedingungen stellen kein Hindernis für die Durchführung der Untersuchungen dar; vielmehr stellen sie der Forschenden ein Umfeld zur Verfügung, das dem Zweck der empirischen Arbeit dienlich zu sein scheint. Die Schüler lernen und agieren in einer regulären, schulischen Lernumgebung, die als typisch angesehen werden kann. Die Kurse weisen weder hinsichtlich der Geschlechterzusammensetzung noch unter Berücksichtigung der Lern- und Leistungsfähigkeit Besonderheiten auf, die vermuten lassen würden, das Forschungsanliegen nicht durchführen zu können. Die Schüler sind aufgrund ihres Alters theoretisch in der Lage, sich auf den drei Ebenen der Lesekompetenz zu bewegen; darüber hinaus bietet die Unterrichtsreihe zum Thema Kurzgeschichten die Voraussetzung, mit literarischen Texten intensiv arbeiten zu können.

5.3.3 Zur Datenerhebung

Die beiden Untersuchungen der vorliegenden Arbeit werden zeitlich nacheinander durchgeführt; der Zweck liegt darin begründet, die erste Hypothese zu verfeinern und mittels der zweiten Untersuchung anschließend Aussagen über die zweite Hypothese treffen zu können. Hier wird von der Grounded Theory abgewichen: Datenerhebung und Datenauswertung laufen nacheinander ab. Dennoch greifen sie im Sinne Glaser/Strauss' ineinander: Die Auswertung der Daten zur ersten Untersuchung bedingt die Formulierung der zweiten Hypothese und steuert in der Folge das theoretische Sampling der zweiten

Untersuchung. Der Prozess der Datenerhebung wird also durch die im Entstehen begriffene [...] Theorie kontrolliert. (Vgl. Glaser/Strauss 2010, 61)

Die im Vorfeld der ersten Untersuchung zu formulierende Hypothese fußt im Gegensatz zur nachfolgenden zweiten Hypothese nicht auf vorhandenen Daten, die erhoben und ausgewertet werden, sodass sie allgemeiner formuliert werden muss. Sie soll die erste Richtung für die Untersuchungen geben, zeigt die Gesichtspunkte, die die Forschende im Vorfeld der empirischen Untersuchungen bei der Beschäftigung mit dem Forschungsanliegen als für die erste Untersuchung sinnvoll zuordnet.

Im Sinne der GT ist nicht planbar, in welche Richtung die Datenerhebung der zweiten Untersuchung laufen wird (Vgl. ebd., 63): Sollen Aufgaben der Portfolios ausgewertet werden und wird dies unter Berücksichtigung eines besonderen Schwerpunktes geschehen? Welche Schwerpunkte sind für die Erhebung der visuellen Daten im Verlaufe der zweiten Untersuchung zu setzen? Können einzelne Aspekte der Lesekompetenz eventuell nicht erfasst werden? Diese Fragen gilt es im Laufe der Untersuchungsdurchführung zu beachten und zu beantworten.

Grundlegend für beide Untersuchungen wird die Erhebung visueller Daten sein. Diese werden durch freie Beobachtungen innerhalb der Unterrichtsstunden gewonnen. Die Beobachtung findet als fokussierte Beobachtung im schulischen Alltag der Schüler statt. (Vgl. Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2010, 229) Schreier stellt die freie Form der Beobachtung als die Form der Beobachtung dar, deren Grad der Standardisierung sehr gering ist und in deren Beobachtungsschwerpunkte erst im Verlauf der Beobachtung festgelegt werden. (Vgl. Schreier 2006, 412)

Wie bereits oben angeführt, wird die erste Hypothese allgemeiner formuliert sein als Hypothese zwei, sodass zu erwarten ist, dass das Spektrum der Beobachtungsinhalte breiter als bei der zweiten Untersuchung angelegt sein wird. Notwendig ist eine möglichst unvoreingenommene Beobachtung des Unterrichtsgeschehens: Die Forschende muss sich daher bemühen, ihre Erfahrungen, Kenntnisse und Einschätzungen bezüglich der Schüler aus vorangegangenem Unterrichtsgeschehen auszublenden und nicht in die Beobachtung einfließen zu lassen. Hilfreich werden in diesem Zusammenhang die in jeder Stunde anzufertigenden Beobachtungsprotokolle sein, die der Forschenden helfen werden, ihre Beobachtungen nach Ablauf der einzelnen Stunden kritisch durchzugehen und die nach Beendigung der Portfolioarbeitszeit die Grundlage für die Auswertung bilden, wodurch die Beobachtung eine Systematik erhält.

Hussy/ Schreier/ Echterhoff schreiben der forschenden Person im Sinne der freien Beobachtung eine Rolle zu, in der sie die zu beobachtenden Individuen einerseits stören

kann, andererseits jedoch aufgrund ihrer Anwesenheit eine Reaktion eben dieser provozieren werde. (Vgl. ebd., 229) Schreier geht auch darin konform: Ihres Erachtens erscheint die Vollmitgliedschaft der beobachtenden Person zwar als erstrebenswert, jedoch lasse diese nur wenig Raum für die Forschungstätigkeit der teilnehmend beobachtenden Person. (Vgl. Schreier 2006, 412)

Die Rolle der Forschenden, die gleichzeitig als unterrichtende Lehrperson der Untersuchungsgruppen agiert, wird in 5.4 thematisiert; in diesem Zusammenhang sei nur konstatiert, dass aufgrund der für die Schüler typischen Unterrichtssituation, in der sie sich befinden, eine Beobachtung ihres Arbeitsverhaltens nicht ungewöhnlich, sondern vielmehr typisch ist, sodass nicht davon auszugehen ist, dass sie sich durch die Forschende gestört fühlen werden. Darüber hinaus wird die besondere Unterrichtssituation, verbunden mit der ungewohnten Methodik sowie der veränderten Bewertungs- und Benotungspraxis im Vorfeld geklärt und sollte eine etwaige Störung des Arbeitsverhaltens weitestgehend abwenden.

Während der ersten Untersuchung wird eine nonstandardisierte Form der Beobachtung durchgeführt; es ist in diesem Sinne im Vorfeld der Beobachtung nicht festgelegt, was genau beobachtet werden soll bzw. kann. (Vgl. ebd., 230) Die Beobachtungen werden sich auf verschiedene Punkte der Portfolioarbeit beziehen, die im Verlaufe der Stunden beobachtbar sind, ohne dass die Forschende zu präsent sein muss. Sie wird als unterrichtende Lehrperson der Untersuchungsgruppen eine aktive Rolle einnehmen müssen, sodass die Datenerhebung in Form einer teilnehmenden Beobachtung vollzogen wird. Der Rolle der Forschenden wird sich, wie bereits mehrfach angemerkt, in 5.4 noch zur Genüge gewidmet, sodass dieser Aspekt hier nicht näher beleuchtet werden muss.

Es ist davon auszugehen, dass im Vorfeld der zweiten Untersuchung Beobachtungsschwerpunkte gesetzt werden können, diese demnach in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. Dennoch ist auch im Fall der zweiten Untersuchung von einer nonstandardisierten Form zu sprechen, da sich während der zu beobachtenden Unterrichtsstunden Beobachtungsschwerpunkte durchaus relativieren können oder neue, bisher nicht bedachte Blickwinkel auf den Untersuchungsgegenstand eröffnen können, die als beobachtungswürdig eingestuft werden. Abschließend sei darauf verwiesen, dass die Beobachtung in beiden Untersuchungsfällen in offener Form durchgeführt werden wird: Den Schülern wird zu jedem Zeitpunkt bewusst sein können, dass sie durch die Forschende beobachtet werden und diese Protokolle anfertigt.

Die zu beobachtenden Inhalte werden mit den Untersuchungspersonen im Vorfeld nicht besprochen, jedoch würden eventuelle dahingehende Nachfragen durchaus beantwortet.

Die Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag zeigen allerdings, dass das Beobachten des Arbeitsverhaltens durch die Lehrperson für Schüler meist nur dann interessant und relevant ist, wenn eine Beurteilung ansteht oder diese Rückmeldungen bezüglich ihrer meist mündlichen Mitarbeit erhalten möchten. Beide Faktoren spielen in dem Beobachtungszusammenhang keine Rolle.

Die Datenerhebung mittels der freien Beobachtung stützt den Ablauf der empirischen Arbeit. Nach der Formulierung der ersten Hypothese erfolgt die mehrwöchige Arbeitszeit für die Schüler, in der sie das Portfolio erstellen. Die Forschende führt neben ihrer Tätigkeit als Lehrperson der Untersuchungsgruppe die teilnehmende Beobachtung durch und wertet die Beobachtungsprotokolle anschließend aus, sodass im Sinne der GT Kategorien formuliert werden können, die als Beobachtungsschwerpunkte die Grundlage der zweiten Untersuchung bilden. Daraus resultierend kann ein erstes theoretisches Konzept formuliert werden, mithilfe dessen die zweite Hypothese erstellt wird. Die Kategorien in Form der Beobachtungsschwerpunkte werden verändert und durch die zweite teilnehmende Beobachtung weitere Belege gesammelt, die es ermöglichen sollen, nach der Auswertung der Daten das theoretische Konzept zu verfeinern und im Sinne dieser Arbeit ein erstes Fazit hinsichtlich des Forschungsanliegens zu ziehen.

Die Datenerhebung kann ergänzt werden um eine Auswertung der Arbeitsergebnisse der Portfolios. Inwieweit diese für das Forschungsanliegen zielführend sein können und zum Tragen kommen werden, wird sich im Laufe der zwei Untersuchungen herausstellen.

5.3.4 Zur Datenauswertung

Die Datenerhebung erfolgt in Form einer freien, teilnehmenden Beobachtung. Daher bilden die Beobachtungsprotokolle den Hauptbestandteil der Daten, die anschließend auszuwerten sein werden. Nach Abschluss der ersten Untersuchung, d.h. nach Beendigung der Portfolioarbeitszeit werden die Protokolle systematisch durchgearbeitet. Es wird dabei ausgewertet, ob sich Schwerpunkte herausbilden, Beobachtungen, die in verschiedenen Stunden wiederholt oder in ähnlicher Weise gemacht werden konnten, ohne dass dies zuvor festgelegt wurde. Diese Kategorien, die darauf aufbauend gebildet werden können, werden dann Schwerpunkte für die freie Beobachtung der zweiten Untersuchung bilden. Neben den Beobachtungsprotokollen werden die Rückmeldungen der Schüler hinzugezogen, die diese nach Abschluss der Portfolioarbeit gegenüber der Lehrenden in

Form eines Unterrichtsgesprächs tätigen sollen. Abschließend werden die Ergebnisse der Portfolios dahingehend ausgewertet, ob einzelne Aufgabenstellungen überwiegend fehlerhaft bearbeitet oder gar nicht gewählt wurden. Unter Berücksichtigung der Rückmeldungen der Schüler werden diese Aufgabenstellungen, falls notwendig, überarbeitet oder durch andere, passendere und angemessenere Aufgabenformulierungen ersetzt. Die eben erwähnte Rückmeldung der Schüler spielt im Vergleich zur teilnehmenden Beobachtung sowie der anschließenden kritischen Betrachtung der Aufgabenstellungen im Sinne dieser Arbeit eine eher untergeordnete Rolle; daher werden keine Interviews mit den Schülern geführt, die anschließend codiert würden. Die Forschende wird das Augenmerk vor allem aufgrund ihrer Doppelrolle und der damit verbundenen notwendigen und sinnvollen Unterrichtsarbeit auf die Datenerhebung mittels der freien Beobachtung legen.

5.4 Die Rolle der Forschenden

Die Verfasserin dieser Arbeit fungiert, wie bereits angemerkt, in doppelter Weise: Sie nimmt die Rolle der Forschenden ein und agiert darüber hinaus als unterrichtende Lehrperson der Untersuchungsgruppen. Diese Doppelrolle birgt einerseits Nachteile wenn nicht Gefahren, die im Folgenden erläutert werden, andererseits ist sie im Sinne des Forschungsanliegens nicht nur hilfreich, sondern durchaus sinnvoll.

Es soll jedoch erst der Blick auf die schwierigen Seiten der Doppelrolle geworfen werden. Die Forschende hat als unterrichtende Lehrerin der Untersuchungsgruppen im schulischen Alltag unter anderem die Aufgaben, die Schüler zu bewerten, zu benoten, ihnen Zensuren zu geben, die für ihre Schullaufbahn entscheidend sind. Die Schüler der Untersuchungsgruppen stehen somit in einem gewissen Abhängigkeitsverhältnis von der sie unterrichtenden Lehrerin. Dieser Punkt ist nicht von der Hand zu weisen, relativiert sich jedoch vor dem Hintergrund, dass die Portfolioarbeit so in die jeweiligen Unterrichtsreihen eingebettet wird, dass sie als Ergänzung zu den Klassenarbeiten durchgeführt wird und somit die Jahresnote im Fach Deutsch nicht wesentlich beeinflussen werden. Die Schüler werden im Vorfeld der Portfolioarbeitszeiträume über diesen Gesichtspunkt informiert, sodass Bedenken ihrerseits hoffentlich schnell beiseite geräumt werden können. Die Forschende wird die Arbeitsweise der Schüler und ihre Ergebnisse im Rahmen einer mündlichen Mitarbeitsnote anteilig werten, sodass den Schülern durch die

zusätzliche, für sie ungewohnte, sehr selbstständige Methode keine Nachteile hinsichtlich ihrer Beurteilung entstehen.

Ein weiterer Aspekt, den es zu bedenken gilt, ist die Tatsache, dass die Forschende aufgrund der ihr bekannten Untersuchungsgruppen den Schülern nicht so objektiv begegnen werden kann, wie dies im Falle fremder, ihr unbekannter Gruppen sein könnte. Die Forschende hat aufgrund der Erfahrungen aus vergangenen Unterrichtsreihen Eindrücke von den Schülern gewonnen, sei es im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit, ihre Motivation oder ihre Arbeitsbereitschaft, die sie kaum komplett zu negieren oder aus dem Blick zu verbannen vermögen wird. Die Portfolioarbeit ist auch für die Forschende eine neue Methode, die im Unterrichtsalltag erprobt wird, sodass sie sich, auch vor dem zuvor beschriebenen Hintergrund der geringen Benotungsrelevanz, dem Forschungsanliegen, den Unterrichtsstunden und den darin stattfindenden Beobachtungen sowie den Ergebnissen der fertigen Portfolios neutraler und vorurteilsfreier wird nähern können als dies vielleicht im sonstigen Schulalltag möglich ist.

Zu Anfang des Abschnitts wurde angeführt, dass die Doppelrolle der Forschenden durchaus ihren Sinn und Zweck innerhalb des Forschungsanliegens haben wird. Der zuletzt genannte Aspekt, die Unmöglichkeit der absoluten Objektivität der Forschenden gegenüber den Mitgliedern der Untersuchungsgruppen, so diese überhaupt bestehen könnte, tritt hinter die Chancen zurück, die durch die persönliche Beziehung der Forschenden und der Untersuchungsgruppen im Sinne der empirischen Untersuchung geschaffen werden. Die Schüler der Untersuchungsgruppen werden durch die positive, persönliche Beziehung, die sie zuvor zu der sie unterrichtenden Lehrerin aufbauen konnten, eine Sicherheit erhalten, die Schüler erfahrungsgemäß immer dann brauchen, wenn sie mit neuen Inhalten oder Methoden konfrontiert werden. (vgl. Hattie 2014,23) Das Portfolio stellt für die Schüler eine Methode dar, der sie bisher in ihrem Unterrichtsalltag nicht begegnet sind. Der persönliche, vertrauensvolle Umgang zwischen den Schülern und der Forschenden kann dazu beitragen, Ängste und Hemmungen abzubauen und den Raum für Fragen und Hilfestellungen zu eröffnen, den sie bei der Zusammenarbeit mit einer ihnen unbekanntem Lehrperson höchstwahrscheinlich nicht in dem gleichen Maße gewinnen würden. Auch die Sorgen hinsichtlich der Beurteilung kann durch eine vertraute Lehrperson, zu der eine positive Beziehung aufgebaut wurde, in stärkerem Maße genommen werden als dies im Falle einer vollkommen fremden Lehrperson möglich wäre. Es zeigt sich zusammenfassend, dass die Vorteile der persönlichen Beziehung zwischen der Forschenden und den Schülern der Untersuchungsgruppen die durch die Doppelrolle entstehenden Nachteile und Gefahren in den Hintergrund drängen.

6 Das Untersuchungsinstrument Portfolio

6.1 Definition des Instruments

Der Begriff *Portfolio* wird auf vielfältige Weise definiert und in diversen Zusammenhängen und Situationen sehr unterschiedlich verstanden. Daher soll der Begriff vorab genauer betrachtet und definiert werden. Thomas Wiedenhorn versteht ein Portfolio erst einmal als „etwas, womit man Blätter transportieren kann“. Das Portfolio wird somit ursprünglich als eine Mappe angesehen, in der Künstler zur Dokumentation ihrer Entwicklung eine Sammlung ihrer Texte oder Bilder anlegten. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 10). Raker/ Stascheit definieren ihrerseits ein Portfolio als „Zusammenstellung von Dokumenten und „Lernbeweisen“, die die individuelle Lernentwicklung und den gegenwärtigen Leistungsstand eines Kindes widerspiegeln.“ Es sei somit eine Biografie des Lernens (vgl. Raker/ Stascheit 2007, 9) und demnach keine Bildermappe, sondern ein pädagogisches Werkzeug, das die individuellen Entwicklungs- und Lernfortschritte des Kindes dokumentiere und mit dessen Hilfe Kinder erkennen könnten, wie sie sich veränderten und immer mehr dazulernten. (Vgl. ebd.)

Easley/ Mitchell betonen, der grundlegende Unterschied zwischen Portfolios und Arbeits- oder Sammelmappen, wie sie beispielsweise bei der Stationenarbeit genutzt werden, manifestiere sich dadurch, dass ein Portfolio nicht nur ein Aufbewahrungsinstrument ist, sondern einen Teil eines Bewertungsprozesses bildet, bei dem Schüler lernen sollen, ihre eigenen Arbeiten zu präsentieren und zu bewerten, indem sie ihre Arbeitsergebnisse mit vorangegangenen Arbeiten vergleichen, anhand dieses Vergleichs bewerten und dazu heranziehen, neue Lernziele festzulegen. (Vgl. Easley/ Mitchell 2004, 51) Während Wiedenhorn und Raker/Stascheit grundsätzlich eine Unterscheidung zwischen Prozess- und Produktportfolios sehen und weiterhin fünf bzw. sechs Portfolio-Arten als Unterstufen dieser definieren, unterscheiden Easley/ Mitchell lediglich zwischen dem Arbeits- sowie Abschlussportfolio.

Aufgrund der Vielzahl der Verwendungszwecke eines Portfolios scheint eine kurze Betrachtung und Ein- bzw. Abgrenzung der verschiedenen Kategorien notwendig. Die folgenden Ausführungen nehmen Bezug auf die von Raker/ Stascheit sowie Wiedenhorn vorgelegten Arbeiten. Wiedenhorn unterscheidet grundsätzlich Prozessportfolios und Produktportfolios und definiert dazu die folgenden fünf Portfolioarten als Unterkategorien: Das Arbeitsportfolio sowie das Entwicklungsportfolio zählt er zum Typus des

Prozessportfolios, das Bewertungsportfolio sowie das Vorzeigepportfolio bilden die Unterkategorien des Produktportfolios. Das Bewerbungsportfolio schließlich lässt sich für Wiedenhorn beiden Portfoliotypen zuordnen. Raker/Stascheit unterscheiden ebenfalls prozessorientierte Portfolios von produkt- oder ergebnisorientierten Portfolios. In ihren Ausführungen beinhaltet der Typus des prozessorientierten Portfolios die Unterkategorien Arbeitsportfolio, Lern- und Entwicklungsportfolio sowie Prozess- bzw. Produktportfolio, während dem Typus des produkt- oder ergebnisorientierten Portfolios die Unterkategorien Beurteilungsportfolio, Präsentationsportfolio sowie Bewerbungsportfolio zugeordnet werden.

6.2 Einordnung des entwickelten Portfolios

Das für diese Untersuchung entwickelte Portfolio wird dem Bereich der Prozessorientierten Portfolios zugeordnet; der Arbeitsprozess wird dokumentiert und soll ebenso wie die Arbeitsergebnisse bewertet werden, der Lernprozess der Schüler sichtbar werden und die Schüler selbstreflektiert arbeiten. Das Prozessportfolio dokumentiert, analysiert und beschreibt nach Wiedenhorn den Lernprozess eines Schülers und macht mittels Abheftung von Zwischenergebnissen die Entstehung der Arbeiten eines Schülers nachvollziehbar. Darüber hinaus können seines Erachtens die Fähigkeit des Schülers zur Reflektion seines eigenen Lernprozesses und damit eingeschlossen eine mögliche Selbstbeurteilung gefördert werden. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 17) Nach Raker/ Stascheit dokumentieren Prozessorientierte Portfolios „den Prozess des Lernens und damit die Lernentwicklung des Kindes“. Je nach Konzept stehe der Entstehungsprozess einzelner Ergebnisse im Vordergrund oder aber die gesamte Lernentwicklung über einen längeren Zeitraum. Außerdem würden im Unterschied zu rein produktorientierten Portfolios alle wichtigen Teilschritte des Lernens, nicht nur das fertige Endergebnis, dokumentiert. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 20). Dennoch ist eine klare Abgrenzung gegenüber dem Produktportfolio, wie von Wiedenhorn und Raker/Stascheit vollzogen, für die vorliegende Arbeit weder möglich noch gewünscht. *Das Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten* bildet vielmehr eine Mischform, die verschiedene Unterkategorien vereint. Im Sinne eines Prozessportfolios werden ausgewählte Arbeiten der Schüler zur anschließenden Bewertung gesammelt, eine zwischenzeitliche Diagnose des Lernens im Sinne Raker/Stascheits wird durch wiederkehrende Zwischenreflexionen und ein Beratungsgespräch möglich; ebenso stehen die Entwürfe, an denen noch gearbeitet wird, zwar nicht wie bei Wiedenhorn

alleinig im Vordergrund, haben aber eine hohe Bedeutung während und nach der Portfolioarbeit. Damit entspricht das Portfolio der Unterkategorie eines Arbeitsportfolios. Darüber hinaus dient es der Beurteilung der Lesekompetenz eines Schülers: es kann somit der Unterkategorie des Beurteilungsportfolios zugeordnet werden, bei dem die Arbeitsergebnisse eines Schülers dokumentiert werden und die Bildungsstandards sowie der Lehrplan in dem Fall die Bezugsnormen bilden. Die Beurteilungskriterien werden gemeinsam entwickelt und sind transparent. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 23) Nach Wiederhorn kann ein Portfolio durchaus der Leistungsfeststellung und Notengebung dienen, wobei die Kriterien, nach denen beurteilt wird, im Bezug auf Umfang, Inhalt, sprachliche Gestaltung und äußere Form klar festgelegt sein müssen. Er ordnet ein Portfolio dann dem Typus des Produktportfolios zu. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 19) Das Portfolio der vorliegenden Arbeit erfüllt demnach ebenfalls die Voraussetzungen eines Produktportfolios.

6.3 Begründung der Wahl des Instruments

6.3.1 Methodische Stärken

Die Stärken der Lernform Portfolio beschreibt Winter zusammengefasst mit den folgenden Worten: „In der heutigen Schule gibt es viele Unterrichtsarrangements, bei denen Leistungen in anderen Kontexten entstehen. Ich denke an Situationen, wo an komplexen Aufgaben, über längere Zeiträume [...] mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit gelernt wird. Die genannten Situationen sind durchaus verbreitet (und nicht nur im offenen Unterricht), und in diesem Rahmen werden selbstverständlich auch Leistungen erbracht. Oft sind es hervorragende Leistungen, in die viel Energie und Herzblut seitens der Schülerinnen und Schüler fließt, und die für sie unmittelbar mit Sinn verknüpft sind. In den klassischen Prüfungssituationen können derartige Leistungen kaum entstehen und die entsprechenden Kompetenzen somit nicht erfasst werden.“ (Winter 2006, 22)

Die Wahl der Arbeitsform Portfolio als Instrument zur Überprüfung und Dokumentation von Lesekompetenz soll einerseits aus Sicht der Methode, andererseits unter Berücksichtigung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Lesekompetenzbegriffs begründet werden.

Beginnend mit der Methode werden verschiedene Aspekte deutlich, die das Portfolio als ein geeignetes Instrument erscheinen lassen. Wiedenhorn spricht drei Prinzipien an, die für

eine sinnvolle und erfolgreiche Portfolioarbeit grundlegend seien: Die Schüler würden an der Organisation und Durchführung des Unterrichts beteiligt (Partizipation), sie steuerten und planten ihren Lernprozess selbstständig (Selbststeuerung des Lernens) und würden im Anschluss über diese Lernprozesse nachdenken, sie mit anderen besprechen (Reflexion). (Vgl. Wiedenhorn 2006, 11) Diese drei Grundgedanken sprechen auch im Sinne des Lesekompetenzmodells für das Portfolio; die subjektive Beteiligung des einzelnen Schülers sowie die Reflexion über einen Text können bei dieser Methode sicherlich eine stärkere Beachtung finden als dies im regulären Unterricht in der Regel möglich ist. Die Arbeit am Portfolio lässt individuelle Lernwege zu, die im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen notwendig sind, damit Schüler über ihr persönliches Lernen nachdenken und dieses reflektieren können. Das Portfolio erscheint außerdem als geeignete Lernform, individuelle Lernwege zu unterstützen, da der Lern- und Bewertungsprozess für die Schüler durchschaubar ist und sie an teils komplexen Aufgaben in einem weitgehend selbstgesteuerten Lernprozess arbeiten; darüber hinaus beraten sie sich gegenseitig beim Lernen. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 13)

Auch Zabka spricht sich dafür aus, Standards des Verstehens literarischer Texte mit qualitativen, die individuellen Voraussetzungen der Lerner berücksichtigenden Verfahren zu überprüfen, sollten diese nicht durch Vergleichstests überprüfbar sein. In diesem Sinne erscheint das Portfolio der vorliegenden Arbeit eine mögliche Alternative zu sein. (Vgl. Zabka 2006, 100)

Die Bewertung bzw. Beurteilung erfolgt bei der Portfolioarbeit sinnvollerweise nach einer eingehenden Beratung; für eine konstruktive Beratung ist für Wiedenhorn bedeutsam, das Portfolio genau und kleinschrittig auf Stärken und Schwächen hin zu überprüfen; die Beurteilung bedarf nach seiner Auffassung klar formulierter Kriterien, die sowohl dem Schüler als auch dem Lehrer bekannt sind. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 25) Die Schüler können im Falle der vorliegenden Untersuchung durch die Auswahl der für die Bewertung vorgesehenen Aufgaben den Beurteilungsprozess beeinflussen und ihre Stärken in den Vordergrund rücken. Sie müssen dazu ihre eigene Arbeit reflektiert durch- und überarbeiten; erst während des Auswahlvorgangs der Aufgaben, die sie zur Bewertung vorsehen, werden sie sich teilweise ihrer Stärken bewusst. Damit erfassen sie diese nicht nur, sondern werden in die Lage versetzt, sie auszubauen und zu fördern. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 14)

Die Bewertung eines Portfolios wird als eher schwierig angesehen, sodass dieser Punkt einer genaueren Betrachtung bedarf. Im regulären Unterricht wird die Leistung eines Schülers entweder an einem vorgegebenen Standard (*sachliche Bezugsnorm*) oder an dem

Leistungsdurchschnitt der Klasse (*soziale Bezugsnorm*) gemessen. Beim Portfolio sollte nach Ansicht Wiedenhorns die *individuelle Bezugsnorm* im Vordergrund stehen, wolle man das individuelle Lernen des Schülers fördern. Den Aspekt betonen auch Raker/ Stascheit: Die Lernentwicklung und der Lernzuwachs müssten im Vordergrund stehen, nicht nur punktuelle, stichprobenartige Einzelergebnisse. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 16) Nach Wiedenhorn wiederum muss unbedingt der Lernfortschritt eines Schülers ebenso wie seine Lernbemühung in die Bewertung einfließen, ein punktuelles Feststellen des Leistungsstandes darf nicht in erster Linie beabsichtigt werden. Er warnt davor, den Anspruch der Objektivität zu hoch zu halten und einzelnen Bewertungskriterien eine zu große Bedeutung zukommen zu lassen. Vielmehr soll das Portfolio durch Transparenz hinsichtlich der Beurteilungskriterien gekennzeichnet sein und die Erfassung einer individuellen Leistung in Wortform überwiegen. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 28) Außerdem plädiert er dafür, möglichst alle Arbeiten des Portfolios zu beurteilen und auch Reflexionsbögen zu bewerten. Durch die Beurteilung erhalten die Schüler eine Rückmeldung bezüglich ihrer Leistungen, zur Bewertung können dann ausgewählte Arbeiten herangezogen werden. Die Erstellung eines Reflexionsbogens stellt für Schüler eine anspruchsvolle Leistung dar, die nicht nur gewürdigt werden sollte, sondern deren Nutzen durch die Beurteilung und die anschließende Bewertung letztendlich an Bedeutung gewinnt, wenn die Begründung für die Auswahl eines Arbeitsergebnisses erfolgt. In einem weiteren Punkt bestätigt sich die Ansicht Wiedenhorns, der sich dafür ausspricht, dass Schüler trotz aller Transparenz und Partizipation auch lernen müssten, ihre Leistungen von anderen beurteilen zu lassen. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 70)

Die Portfolios der vorliegenden Arbeit erfahren sowohl eine Beurteilung durch den entsprechenden Verfasser/ Schüler als auch durch die Lehrerin. Die Selbstbeurteilung der Schülerarbeiten sollte ebenso ihren Stellenwert haben wie die Beurteilung durch den Lehrer.

Das Nachdenken über die eigene Arbeit und deren Reflexion lässt die Arbeitsform Portfolio, auch im Sinne Rosebrocks, als sinnvoll erscheinen. Rosebrock definiert als zweite Ebene ihres Lesekompetenzmodells die Subjektebene, auf der ein Schüler unter anderem prozessbegleitende reflexive Fähigkeiten erlangen soll. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 20 f.) Die Möglichkeit der Reflexion des eigenen Lernens und der inhaltlichen Reflexion der bearbeiteten Aufgaben während der Portfolioarbeit fördert eben diese Fähigkeit. Wiedenhorn plädiert für die Selbstbeurteilung und Reflexion durch Schüler, da sich der Lernprozess und die Lernmotivation eines Lernalters langfristig verbesserten, wenn er sich seines Lernweges bewusst sei. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 64) Eine regelmäßige Reflexion

des Lernens und das Trainieren des selbstständigen Beurteilens können bei der Erfassung der Lesekompetenz eines Schülers von Nutzen sein, indem Arbeitsproben revidiert und überarbeitet werden, sodass davon ausgegangen werden kann, dass bessere Ergebnisse erzielt werden können als dies beim Erfassen einer punktuellen Leistung zu erwarten ist. Leistungsfeststellung ist damit nach Häcker/ Winter nicht das Ergebnis kleiner, fremdgestellter Prüfungen, sondern etwas, an dem die Schüler umfassend und aktiv beteiligt sind. (Vgl. Häcker/ Winter 2012, 299)

Die Portfolioarbeit verändert in vielen Belangen die traditionelle Lehrer-Schüler-Rolle. Während der Lehrer im herkömmlichen Unterricht in der Regel nahezu alle Entscheidungen hinsichtlich der Lerngegenstände und -wege trifft, kann der Schüler bei der Arbeit an einem Portfolio in höherem Maß an Entscheidungen beteiligt werden. Beim *Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten* werden die Auswahl der Geschichten und die Formulierung der Aufgabenstellungen zwar durch die Lehrende getroffen, jedoch haben die Schüler während der Arbeitsphase die Aufgabe, Entscheidungen zu treffen, ihr Lernen zu steuern und dafür Verantwortung zu übernehmen. Sie entscheiden, zu welchem der beiden Texte sie zuerst arbeiten, sie befinden über die Reihenfolge der Aufgaben, die sie bearbeiten oder überarbeiten, sie übernehmen Verantwortung für die Organisation ihres Materials und ihrer Zeit und entscheiden selbst, wann sie Hilfen nehmen und geben wollen. Des Weiteren treffen sie eine Auswahl der Arbeitsergebnisse, die bei der abschließenden Bewertung berücksichtigt werden und steuern durch die regelmäßigen Zwischenreflexionen ihren Lernprozess. Die Arbeit am Portfolio kann dazu beitragen, den Unterrichtsprozess zu verbessern und diesen individueller und zielgerichteter zu planen (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 16); somit bietet das Portfolio den Schülern einen inhaltlichen und methodischen Freiraum (vgl. Wiedenhorn 2006, 31), der ihnen die Entdeckung ihrer Kompetenzen ebenso ermöglicht wie Rückschlüsse hinsichtlich ihrer Lesekompetenz zu ziehen.

Im Sinne Rosebrocks sind die Freiheiten, die für den Schüler durch die veränderte Schüler-Lehrer-Rolle entstehen, sicherlich förderlich für die Motivation, sich während des Lesens auf komplizierte und vielschichtige Denkkakte einzulassen und ein inneres Modell des Gelesenen auf einem möglichst hohen Niveau anzustreben. (Vgl. Rosebrock 2008, 21)

Nach Pfeiffer/ Kriebel muss der Lehrer im Vorfeld der Portfolioarbeit den Zweck des Portfolios genau bestimmen und diesen den Schülern offen legen. Sie betonen, das Portfolio dürfe kein Selbstzweck sein und das Hauptaugenmerk liege auf der eigenverantwortlichen Problemlösung, der Reflexion des eigenen Lernprozesses und deren angemessener Darstellung. (Vgl. Pfeiffer/ Kriebel 2007, 37)

Für Schüler kann das Erstellen eines Portfolios einen hohen Motivationsfaktor darstellen. Portfolios sind, unter der Prämisse einer sorgfältigen Vorbereitung und Durchführung, Produkte, die wertgeschätzt werden. Die Proben und Ergebnisse einer Wochen- oder Monatelangen Arbeit werden gesammelt, vorgestellt und bestenfalls auch präsentiert. Das wiederholte Verändern, Verbessern und Überarbeiten von Lernergebnissen erfordert enorm viel Disziplin, Fleiß und Konzentrationsfähigkeit der Schüler, ebenso wie Unterstützung und Anleitung durch den Lehrer. Durch die intensive, zeitlich längere Arbeit an einer Aufgabenstellung wird den Schülern eine nachhaltige Auseinandersetzung mit einem Text ermöglicht. Die Präsentation der Portfolios vor Mitschülern, Lehrern und Eltern bietet einen Raum der Wertschätzung und Anerkennung der geleisteten Arbeit.

Das Portfolio kommt Schülern zusätzlich in einer weiteren Hinsicht entgegen: Es entlastet sie von dem Druck vieler Prüfungssituationen, auf den Punkt Leistung zeigen zu müssen. Es ist nicht zu leugnen, dass die Leistungsfähigkeit eines Schülers durch viele Faktoren beeinflusst wird. Der Tageszustand des Schülers ebenso wie Stress, Wohlbehagen, ein vorausgegangener Streit, eine schlechte oder auch gute Vorbereitung ebenso wie privates Glücksempfinden, beispielsweise in einer Beziehung, spielen eine bedeutende Rolle hinsichtlich des Zeitpunkts, an dem eine Leistung erbracht werden soll. (Vgl. Bohl 2009, 73)

Auch die Qualität des vorangegangenen Unterrichts, die Zusammensetzung der Klasse oder das Leistungsverständnis der Schule nehmen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit eines Schülers. Das Portfolio bietet die Möglichkeit, diese Faktoren positiv zu beeinflussen: Die Tagesform des Schülers entscheidet nicht über die Leistungen, die aus dem Portfolio ersichtlich werden, denn die Arbeitsergebnisse werden an unterschiedlichen Tagen erstellt. Die Gefahr für Schüler, beispielsweise bei einer Klassenarbeit aufgrund ihrer Tagesform keine gute Leistung zeigen zu können, existiert demnach nicht.

Ebenso können sie aufgrund der Möglichkeit, Hilfen zu erlangen, eventuell noch existierende Defizite der vorangegangenen Unterrichtsreihe, wodurch auch immer diese entstanden sein mögen, aufarbeiten. Der Einfluss der Klasse bzw. des Kurses kann positiv verstärkt werden durch die gegenseitigen Hilfen der Schüler und die Wertschätzung der Arbeit der Mitschüler. Nebenbei kann in einer Klasse, deren Schüler Schwierigkeiten im Umgang miteinander zeigen, während der Portfolioarbeit an der Lernatmosphäre gearbeitet werden und in kleinen Schritten diese verbessert werden, sodass ein negativer Einfluss auf die Leistungsfähigkeit eines Schülers gemindert werden kann. Die anfangs angeführten Grundgedanken der Portfolioarbeit nach Wiedenhorn, *Partizipation, Selbststeuerung des Lernens, Reflexion* sowie die Möglichkeiten für eine veränderte Bewertungs- und

Beurteilungspraxis sprechen also ebenso für die Lernform wie die Entlastung der Schüler von dem Druck einer regulären Prüfungssituation sowie die Chance, individuelles Arbeiten verstärkt in den Fokus zu setzen.

6.3.2 Berücksichtigung des Lesekompetenzmodells

Rosebrock beschreibt in ihrem Modell der Lesekompetenz die zweite Ebene als Subjektebene, welche den Antrieb, die Motivation eines Schülers, sich dem anstrengenden Vorgang des Lesens zu widmen, beschreibt. Der Antrieb entsteht demnach als wunschorientierter Vorgang, der beim Schüler dadurch hervorgerufen wird, dass eine innere Beteiligung beim Lesen gewünscht ist und dem Begehren nach dem Sinn des Gelesenen möglichst entsprochen werden soll. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 20 ff.) Die Motivation, einen Text zu lesen, sich mit diesem zu beschäftigen, hat nach Meinung der Forschenden einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg eines Schülers. Muss sich dieser im Deutschunterricht mit Texten beschäftigen, die ihn langweilen, die er nicht versteht oder die an seiner Realität vorbeigehen, fällt die Motivation zur intensiven Textarbeit eher schwer; auch Schüler, die sich durchaus gut konzentrieren können und konzentriert zu arbeiten in der Lage sind, weil dies von ihnen erwartet wird und sie schulischen Erfolg anstreben, haben mehr Spaß am Lernen und größere Lernerfolge, wenn ihre Interessen berücksichtigt werden. In den höheren Jahrgängen und der Sekundarstufe II werden Schüler zwangsläufig auch mit Textsorten und Themen konfrontiert, die ihnen weniger zusagen; mehrheitlich sollten Texte aber sicherlich den Schülerinteressen entsprechen. Damit Schüler mit Freude und Begeisterung Lesen und mit Texten intensiv arbeiten, ist es daher wichtig, dass ihrem Begehren nach Sinn so weit als möglich entsprochen wird.

Die thematische Auswahl der Kurzgeschichten erfolgt unter dem Gesichtspunkt, einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler herzustellen, ihnen Geschichten anzubieten, bei denen eine Identifikation mit den Handlungen, Personen und Reaktionen unschwer möglich ist. Spinner beschreibt diesen Vorgang damit, die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen zu können. Bei der Auswahl der Texte wird neben der thematischen Ausrichtung darauf geachtet, im sprachlichen Bereich angemessen den Schülern zu begegnen und wenn möglich wenige Hindernisse für das Textverständnis zu bereiten.

Die Textsorte *Kurzgeschichte* ist durch einen häufig einfachen Satzbau und sogenannte alltägliche Sprache geprägt; dennoch bestehen Unterschiede hinsichtlich des

Textverständnis, hervorgerufen durch zeittypische Formulierungen; im Fall der gewählten Texte sind sprachliche Probleme nicht zu erwarten. Die Textsorte wird in 6.4.1 näher beleuchtet.

Rosebrock spricht davon, die Attraktivität eines Textes werde auch durch die Erfahrungen bestimmt, die ein Leser mit der Textsorte hätte machen können. (Vgl. Rosebrock 2007, 4) Daher wurde ebenso in der vorangegangenen Unterrichtsreihe darauf geachtet, den Schülern Geschichten anzubieten, die sie sowohl den Umgang mit der Textsorte erlernen ließen als auch thematisch und sprachlich zugänglich waren.

Die Kurzgeschichte *Lächeln im Regen* sagte den Schülern thematisch zu; sie konnten die Situationen der Protagonisten nachvollziehen, sie fühlten die Enttäuschung des Mannes nach und suchten nach Erklärungen für das Verhalten der Frau. Sprachlich war die Geschichte für sie schnell zugänglich und die Erarbeitung gattungstypischer Merkmale gelang, sodass sie positive Erfahrungen mit einem Text der Gattung Kurzgeschichten machen konnten.

Spinner beschreibt als einen weiteren Aspekt des literarischen Lernens die Fähigkeit des Schülers, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen. (Vgl. Spinner 2006, 12) Im Zusammenhang mit der Gattung Kurzgeschichten heißt es für die Schüler beispielsweise zu erkennen, dass Kurzgeschichten einen unmittelbaren Anfang und ein offenes Ende haben sowie über zahlreiche Leerstellen verfügen, die während des Leseprozesses gefüllt werden. Die gewählten Geschichten ermöglichen den Schülern die Anwendung eben dieses Wissens ohne Schwierigkeiten; sie sind im besten Fall nicht nur in der Lage, die Merkmale der Gattung zu erkennen, sondern können mithilfe ihrer individuellen Erfahrungen und Vorstellungen die Leerstellen füllen und ein passendes Ende für die Geschichten schreiben.

Die Bedeutsamkeit, die einer angemessenen Textauswahl zukommt, lässt sich durch den Aspekt der Motivation, sich mit einem Text zu beschäftigen, sich auf den Leseprozess einzulassen, begründen. Der Willen dazu entsteht nach Rosebrock aus den Beteiligungsmöglichkeiten, die der Text dem Leser bietet. Die Schüler sollen durch einen Text in die Lage versetzt werden, ihre individuellen Interessen und ihr Wissen als berücksichtigt zu empfinden, diese mit den Textinhalten zu verknüpfen und somit einen selbstreflexiven Vorgang zu durchlaufen. Die Themen der beiden Kurzgeschichten, *Liebe* und *Erwachsenwerden*, machen eine altersadäquate Berücksichtigung der Schülererfahrungen und -interessen möglich. Nach Rosebrock ist das Begehren nach Sinn so stark ausgeprägt, dass der Leseprozess auch dann durch die Möglichkeit der inneren

Beteiligung vorangetrieben wird, wenn die Lektüre ganz äußeren Zwecken folgt. (Vgl. Rosebrock 2008, 21)

Im Fall der Portfolioarbeit kann festgehalten werden, dass die Schüler durchaus einem äußeren Zweck folgten; sie beschäftigten sich nicht aus freien Stücken mit eben diesen beiden Geschichten. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, sich im Rahmen der Unterrichtsreihe mit den Geschichten auseinanderzusetzen, das Lesen geschieht nicht in ihrer Freizeit oder aus rein eigenem Antrieb. Dennoch wird durch die Portfolioarbeit ein entscheidender Unterschied zum regulären Unterricht deutlich, in dem der Lehrer die Stundenverläufe plant und der Schüler diesen folgt: Die Schüler erhalten die Gelegenheit, den Zeitpunkt selbstständig zu bestimmen, um sich mit den Geschichten zu befassen, immer unter der Voraussetzung, dass sie die Arbeitszeit nicht aus den Augen verlieren. Sie können für sich zulassen, einem Text den Vorrang zu geben, sich zeitlich und auch inhaltlich intensiver mit einer Geschichte zu befassen, wenn ihnen daran gelegen ist. Die Identifikation mit den Figuren der Geschichten, den Ereignissen, die diesen widerfuhr und den Reaktionen ist ebenso möglich wie eine Distanzierung vom Geschehen. Die Beschäftigung mit den Figuren ermöglicht eine Alteritätserfahrung und damit die Erkenntnis, dass Andersartigkeit existiert und ihren Stellenwert hat. Mit den Worten Spinners wird für die Schüler eine Möglichkeit geschaffen, beim Lesen Vorstellungen zu entwickeln. (Vgl. Spinner 2006, 8)

Das Portfolio ermöglicht den Schülern also ein individuelles Arbeiten mit Texten, die ihre Interessen und Erfahrungen stärker berücksichtigen können als dies im regulären Unterricht möglich ist. Die Lernwege unterscheiden sich in ihrer Schwerpunktsetzung durch die persönlichen Vorlieben der Schüler, die eine intensive, durch Genuss und Empathie geprägte Auseinandersetzung mit einer Geschichte erleben können.

Die Aufgabenstellungen werden ebenfalls so konzipiert, dass sie ein hohes Maß an Sinnhaftigkeit zeigen: Das Verfassen eines Briefes an den (Ex-)Freund, ein Telefongespräch mit der besten Freundin oder das Schreiben eines Tagebucheintrags stellen Aufgaben dar, welche die Schüler in ihrem Leben nutzen und die bei vielen Schülern in ähnlichen Zusammenhängen zum Tragen kommen. Der Grad der inneren Beteiligung des Lesers wird dadurch gefördert, neben ansprechenden Texten auch Aufgaben zu entwickeln, die ihm sinnvoll erscheinen. Analytische Aufgaben erfüllen dieses Kriterium für Schüler in der Regel weniger, sie werden als notwendiges Übel in ihrem schulischen Alltag empfunden. Anders verhält es sich mit produktionsorientierten, kreativen Aufgaben. Sie erkennen in der Regel schnell den persönlichen Nutzen, den sie aus diesen Aufgaben ziehen können (einen Brief an den Ex-Freund zu schreiben ist für sie

eine Option für ihren Alltag) ebenso wie den Ertrag der Aufgaben für ihr Verständnis des Textes.

Neben sinnstiftenden Aufgaben und interessanten, verständlichen aber durchaus anspruchsvollen Texten können Schüler erst dann ein tieferes Verständnis dieser erlangen, wenn sie fortlaufend ihren Lese- und Lernprozess reflektieren. Rosebrock will Lesen als selbstreflexiven Akt verstanden wissen. (Vgl. Rosebrock 2007, 5) Schüler, die über Gelesenes nicht nur intensiv nachdenken, sondern eigene Leseindrücke niederschreiben, überarbeiten, ergänzen, revidieren, also reflektiert lesen und dabei ihre individuellen Erfahrungen und ihr Weltwissen aktiv einbeziehen, bleiben sicherlich eher selten an der Textoberfläche; sie erfassen einen Text ganzheitlicher, unter Berücksichtigung verschiedener Deutungsmöglichkeiten und können tiefere Erkenntnisse aus dem Text gewinnen, welche sie in vielen Fällen wiederum für eine hintergründigere Textdeutung heranzuziehen vermögen. Während der Portfolioarbeit erhalten die Schüler immer wieder die Gelegenheit, ihr Lese- und Lernverhalten zu reflektieren und Arbeitsergebnisse begründet auszuwählen, sodass diesem Aspekt entsprochen wird. Das Portfolio erscheint als geeignetes Instrument, die Subjektebene zu erfassen und, eventuell nur in Ansätzen, auch die Soziale Ebene zu berücksichtigen.

6.4 Der Korpus des Portfolios

6.4.1 Textsorte

Die Arbeit am Portfolio wird im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema „Erwachsenwerden“ anhand der Bearbeitung der literarischen Textsorte „Kurzgeschichte“ durchgeführt. Um die Textsorte klar zu definieren, folgt eine Sachanalyse der literarischen Form.

Doderer bezeichnet 1977 die Kurzgeschichte als „neuerdings epische Form“ (vgl. Doderer 1977, 32) und sieht die Notwendigkeit, sie von der Anekdote zu unterscheiden; dazu betrachtet er die äußere und innere Form der Textgattung sowie deren Stoff. Spinner konstatiert sieben Jahre später, Mitte der 60er Jahre sei ein neuer Typus von Kurzgeschichten in der deutschen Literatur aufgetaucht, der unter fast völligem Verzicht auf Handlung Situationen gewöhnlicher Alltäglichkeit vorführe und einem Unbehagen an der Normalität Ausdruck gebe. (Vgl. Spinner 1984, 115 f.) Er bezeichnet diesen speziellen Typus als Alltagskurzgeschichte. (Vgl. ebd., 117) Gekennzeichnet wird dieser Typus durch

eine Sprache, die er als noch knapper und einfacher einordnet als die der Kurzgeschichten der Nachkriegszeit und einem sehr geringen Textumfang. (Vgl. ebd., 115 f.)

Durzak stellt im Jahr 2002 die Bedeutsamkeit der formalen und erzählerischen Charakteristika der Kurzgeschichte gegenüber einer inhaltlichen Differenzierung der Gattung heraus. Die zeitliche Dimension der Kurzgeschichte sei grundsätzlich die Gegenwart und sei stets als intensive Zeitdarstellung angelegt (vgl. Durzak 2002, 132 f.), die Kurzgeschichte konzentrierte sich im Idealfall auf einen bestimmten Augenblick, eine spezifische Lebenssituation, die durch einen Figurenerzähler dem Leser zugänglich gemacht werde. (Vgl. ebd., 133)

Hinsichtlich des Stoffs einer Kurzgeschichte betont Doderer, diese neige nicht zum Humor, der höchstens vordergründig erkennbar sei; der Themenkreis der Kurzgeschichte basiert seines Erachtens besonders auf Realitätsnahen Elementen, die keinen Einschränkungen unterliegen, solange ein klarer Problemzuschnitt erkennbar ist. Auch der Held dieser Textgattung muss sich nicht durch heroische Taten hervortun; vielmehr kann jede Figur im Mittelpunkt eines ebensolchen Textes stehen, da nahezu Jeden einen jeder Schicksalsschlag ereilen kann, der wiederum Thema der Kurzgeschichte werden kann. (Vgl. ebd., 41 f.)

Spinner wiederum sieht in der Alltagskurzgeschichte die Umsetzung eines zuerst leise artikulierten Unbehagens hinsichtlich der Normalität der Wohlstandsgesellschaft und der gestörten Zwischenmenschlichen Beziehungen dieser Gesellschaft. (Vgl. Spinner 1984, 117)

Marx wirft im Jahr 1997 einen Blick auf die deutsche Kurzgeschichte und deren Entwicklung und betont dahingegen, der thematische Kreis einiger Kurzgeschichten erweitere sich zunehmend um stoffliche Bereiche eher verdrängter problematischer Themenaspekte. (Vgl. Marx 1997, 126)

Doderer betrachtet die Kurzgeschichte genauer, indem die innere Form von der äußeren unterschieden wird. Auch Durzak konstatiert, es sei erforderlich, zwischen der äußeren Handlung und der inneren Handlung, die im Bewusstsein des Protagonisten ablaufe, zu unterscheiden. (Vgl. Durzak 2002, 134)

Beginnend mit der äußeren Form spricht Doderer davon, dass zunächst ein Lebensausschnitt, ein Zustand dem Leser vorgestellt wird, wobei keine Einleitung im herkömmlichen Sinn erfolgt, sondern vielmehr das tragende Motiv der Geschichte bereits zu Beginn angedeutet wird. Heute spricht man vom offenen Anfang einer Kurzgeschichte, ebenso wie von einem offenen Ende; Doderer führt an, dass das Ende einer Kurzgeschichte weniger als Schluss und vielmehr als Abbruch bezeichnet werden muss, „denn in

Wirklichkeit prallt die seither erzählte epische Welt auf ein unvorhergesehenes Ereignis, das die aufgegriffene Handlung zum Stillstand, aber nicht zu einem Ausklang bringt.“ (Vgl. Doderer 1977, 38) Somit ist nach Doderer der Kurzgeschichte von Beginn an ein Schluss vorgeschrieben, der dem Leser alle Möglichkeiten der Schicksalsführung offen lässt. (Vgl. ebd.) Die äußere Handlung durchläuft nach Durzak vom Erzählbeginn zum Erzählende hin eine deutliche Steigerungskurve und endet häufig in einem, wenn auch abrupten, überraschenden Ausgang. (Vgl. Durzak 2002, 136)

Die innere Form wird nach Doderer durch ein permanentes Verharren des Anfangs und des Endes ineinander deutlich, wodurch eine anhaltende Spannung erzeugt werde. (Vgl. ebd., 40) Nach Durzak wird die eigentliche Dramatik der Kurzgeschichte nicht selten in den Innenraum des Protagonisten verlegt. (Vgl. Durzak 2002, 134)

Der Leser wird unmittelbar mit dem Geschehen konfrontiert und mit einem abrupten Ende aus der Geschichte entlassen, ohne jedoch eine klare Deutung des Geschehens, der Motive diktiert zu bekommen; daher bedingen sich Anfang und Ende als logische Folgerung unmittelbar. Es wird also ein zeitlich begrenzter kurzer Ausschnitt aus dem Leben eines Menschen präsentiert. (Vgl. Doderer 1977, 40) Durzak spricht dem abrupten, fragmentarischen Erzählabbruch sogar ein strukturell größeres Gewicht gegenüber den Erzählanfängen zu. (Vgl. Durzak 2002, 136 f.)

Abschließend vollzieht Doderer die Unterscheidung zweier Typen von Kurzgeschichten: Einerseits dem Handlungstyp, andererseits Geschichten der Kategorie Haltungstyp. Geschichten, die der Kategorie Handlungstyp zuzuordnen sind, beinhalten Figuren, die eher nicht handelndes, sondern vielmehr ausführendes Organ sind. Dabei wird das Schicksal in den Vordergrund gestellt, die Handlung/ die Tat wird für den Leser also eher interessant als das Verhalten der Figuren. Dieser Typ der Kurzgeschichte ist für Doderer eher selten, da der Leser in seinen Augen stärkeres Interesse an zwischenmenschlichen Problemen zeigt. (Vgl. ebd., 45f.) Geschichten der zweiten Kategorie zeichnen sich dadurch aus, dass der Mensch, der Held neben dem Geschehen in den Blickpunkt rückt und der Leser folglich von der Haltung des Helden ergriffen werden. (Vgl. ebd., 46)

Die Geschichten für die Portfolioarbeit werden nicht nur textsortenspezifisch, sondern vielmehr thematisch ausgewählt. Im Sinne Spinners sind sie dem Typus der Alltagskurzgeschichte zuzuordnen. (Vgl. Spinner 1984, 117)

Das übergeordnete Thema „Erwachsenwerden“ lässt ein identifikatorisches Arbeiten der Schüler zu, der Bezug zur Lebenswelt der jugendlichen Schüler bietet zahlreiche Motivationsmöglichkeiten für die Auseinandersetzung mit den Texten. Die Schüler können sich in den Texten wiederfinden, mit den Figuren identifizieren, deren Probleme und Nöte

nicht nur verstehen, sondern hautnah nachvollziehen. Nur dadurch ist eine intensive Auseinandersetzung mit einem Text wahrscheinlich und oftmals machbar. Die Figuren der Kurzgeschichten bieten neben den identifikatorischen Aspekten auch Reibungsmöglichkeiten und ermöglichen den Schülern ein intensives Nachdenken über das eigene Ich.

6.4.2 Aufgabenstellungen und -formate

Die Aufgaben des Portfolios sind als Mischung aus kognitiven, analytischen sowie kreativen, handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben konzipiert. Neben analytischen, kognitiven Aufgabentypen, die Parallelen zu möglichen Aufgaben eines standardisierten Tests wie den ZP 10 zeigen, werden kreative, handlungsorientierte Aufgabentypen gewählt, die eine Aneignung von Texten aus verschiedenen Perspektiven und mittels unterschiedlicher Verfahren ermöglichen und für Schüler meist leichter zugänglich sind als es analytische, formal anspruchsvolle Aufgabentypen vermögen. Vorab erfolgt die Auswahl des literarischen Textmaterials.

Soll die Frage nach der Zuordnung der gestellten Aufgaben zu den Kategorien Lern- oder Leistungsaufgaben beantwortet werden, muss die Zielsetzung des Portfolios berücksichtigt werden. Das *Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten* wurde entwickelt um zu testen, ob und inwieweit die Lesekompetenz eines Schülers mithilfe des Instruments überprüft und dokumentiert werden kann. Dies stellt in erster Linie eine Leistungssituation dar. Darüber hinaus gibt das Portfolio dem Schüler sowie der Lehrerin Aufschluss über spezifische, fachdidaktische Leistungen, die der Schüler im Lernbereich der Kurzgeschichten zeigen konnte. Auch dies ist eine Leistungssituation. Köster (2008 c) beschreibt grundsätzlich Leistungsaufgaben als die Aufgaben, die in Klassenarbeiten, Zentralen Prüfungen oder als normierte Testaufgaben gestellt werden. Lernaufgaben hingegen sollen dem Schüler ermöglichen, Sachverhalte im Unterricht zu erarbeiten oder zu üben, Neues zu lernen und Wissenslücken zu schließen und haben nach Weinert ihren Stellenwert in möglichst vielen entspannten Lernsituationen im Unterricht, die nicht durch das Bemühen, Erfolge zu erzielen und Fehler zu vermeiden, geprägt sein sollen. (Vgl. Weinert 1999, 33) Leistungsaufgaben wiederum sollten zeigen, ob ein Lernerfolg erkennbar sei. (Vgl. Köster 2008 c, 4) In der Regel sind Aufgaben für Leistungssituationen offen und komplex und auf selbstständige Bearbeitung hin angelegt. (Köster 2003, 21) Dennoch verweist Köster darauf, Leistungsaufgaben führten häufig zu trivialen Resultaten,

da konkrete Hilfestellungen fehlten und die Aufgaben mit einem umfassenden Schreibauftrag verknüpft seien. (Vgl. ebd., 22 f.) Dieser Gefahr kann nach Ansicht der Forschenden durch eine Konkretisierung der Aufgabenstellung und die Unterteilung in Unteraufgaben entgegengewirkt werden. Die Aufgabe 2 fordert die Schüler dazu auf, die Geschichten auf Leerstellen zu untersuchen. Die Aufgabe wird dazu in zwei Unteraufgaben gegliedert, die den Schülern genauere Arbeitsanweisungen liefern. Zum einen sollen sie zehn Fragen formulieren, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben, zum anderen haben sie die Aufgabe, über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit einer Figur zu berichten, das ihnen vorgeschlagen wird. Trotz der Untergliederung wird ein individuelles Arbeiten mit unterschiedlicher Bearbeitungsintensität ermöglicht. Die durch die Schüler formulierten Fragen können sich auf einem eher niedrigen Niveau befinden, beispielsweise durch die Fragen nach dem Alter, dem Aussehen oder dem Beruf einer Figur oder auf einem höheren Niveau versuchen, Antworten auf Fragen zu finden, die für den Fortgang der Geschichte oder die Charaktisierung einer Figur bedeutend wären. Neuweg formuliert die Notwendigkeit, bei offenen Aufgaben darauf zu achten, in welchem Umfang eine Aufgabe zu bearbeiten ist. (Vgl. Neuweg 2009, 70) Dem wird somit entsprochen. Auch der zweite Teil der Aufgabe bietet verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten. Das geschilderte Ereignis kann die Figuren der Geschichte nur wenig oder auch intensiver näher beleuchten, es ist möglich, Konflikte aufzuklären oder intensiver in Augenschein zu nehmen. Die Schüler erhalten somit durch beide Unteraufgaben die Gelegenheit zu zeigen, wie intensiv sie sich mit den Geschichten auseinandergesetzt haben, ob sie sich die Zeit genommen haben, über den Sinn der Aufgabe nachzudenken und deren Bedeutung für die Textarbeit erfasst haben.

Die Aufgaben des Portfolios können jedoch darüber hinaus als Lernaufgaben genutzt werden; die Schüler entscheiden erst nach einigen Wochen, welche Aufgaben sie zur Bewertung auswählen, sodass sie durchaus im Sinne Weinerts in einer entspannten Unterrichtssituation mit den Aufgaben arbeiten und Fehler nicht nur zugelassen, sondern durchaus erwünscht sind, um bei einer späteren Überarbeitung eine erneute, tiefergehende Beschäftigung mit dem Text erforderlich und sinnbringend werden zu lassen.

Leubner/ Saupe (2008) betrachten Aufgaben unter dem Gesichtspunkt des Aufgabenformats und unterscheiden dazu *Offene Aufgaben*, *halboffene Aufgaben*, *geschlossene Aufgaben*. Die drei Formate geben vor, welche Quantität bei der Lösung erwartet wird, d.h. wie viel Text vom Schüler produziert werden soll. Offene Aufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass der Schüler einen mehr oder weniger umfangreichen Text produzieren soll. Halboffene Aufgaben können mithilfe von Stichpunkten, kurzen Sätzen

oder dem Vervollständigen von Lückentexten bearbeitet werden, während geschlossene Aufgaben keinerlei sprachliche Äußerungen des Schülers verlangen. Der Schüler muss entweder Multiple-Choice-Aufgaben bearbeiten oder auch Markierungen oder Unterstreichungen vornehmen. (Vgl. Leubner/ Saupe 2008, 79) Die Aufgaben des Portfolios entsprechen dem Aufgabenformat der offenen Aufgaben. Die Schüler müssen Texte produzieren, sie müssen in Anlehnung an Leubner/Saupe selbstständig entscheiden, „welche Elemente eines Textes sie mit Hilfe welcher Wissensbestände [...] sinnvoll bearbeiten und wie sie diese Wissensbestände auf den Text sachgerecht anwenden wollen.“ (Ebd., 81)

Das Portfolio soll ein selbstständiges Texterschließen durch die Schüler ermöglichen. Es scheint offensichtlich zutreffend, dass nur offene Aufgaben dem Schüler eine selbstständige Texterschließung ermöglichen, da geschlossene Aufgaben Lösungen vorgeben, die lediglich durch den Schüler verifiziert oder falsifiziert werden müssen und seine eigenen Ideen und Erkenntnisse nach dem Lesen kaum aktivieren. Des Weiteren ermöglichen offene Aufgaben einen Spielraum für Lösungsmöglichkeiten. (Vgl. ebd., 82) Um die im vorigen Abschnitt angesprochene unterschiedliche Bearbeitungsintensität der Aufgaben erreichen zu können, ist die Wahl offener Aufgaben unverzichtbar. Eine Möglichkeit, den Schülern Hilfen bei der Bearbeitung der Aufgaben zu geben, ist die Wahl offener Aufgaben mit mäßig lenkenden Teilaufgaben. Leubner/ Saupe führen als Beispiel eine klassische offene Aufgabe des Literaturunterrichts an: *Analysiere und interpretiere den vorliegenden Text*. Durch die Ergänzung von drei Unterpunkten (1. Untersuchen Sie, wie eine Figur reagiert, 2...) erhalten die Schüler (wenige) Hinweise auf Textelemente, die für die Texterschließung beachtet werden sollen. Dem Schüler werden damit Hinweise gegeben, allerdings betonen die Autoren, dass die Begriffe/ Aufgabenformulierungen zuvor im Unterricht geklärt worden sein müssen (beispielsweise was mit *Untersuchen Sie* oder *Beschreiben Sie* gemeint ist), damit der Schüler nicht Gefahr läuft, sein Weltwissen für eine oberflächliche Bearbeitung der Aufgaben zu verwenden, ohne den Text ausreichend zu berücksichtigen. (Vgl. Leubner/ Saupe 2008, 85)

Ein Beispiel einer offenen Aufgabe mit mäßig lenkender Teilaufgabe aus dem Portfolio bildet die folgende Aufgabe ab: *Am Morgen nach Elsas Ausflug in die mittenächtliche Stadt sucht sie das Gespräch mit ihrer Mutter. Verfasse einen Dialog, indem sowohl Elsa als auch ihre Mutter offen über ihre Gefühle, Hoffnungen, Wünsche etc. sprechen*. Der Schüler wird dazu aufgefordert, einen Dialog nach Elsas Ausflug in die Stadt während der Nacht zu schreiben. Damit wird die Situation für den Dialog eingegrenzt. Des Weiteren soll er die Gefühle, Wünsche und Hoffnungen Elsas und ihrer Mutter zum Ausdruck

bringen. Die Aufgabe ist offen gestellt, weist aber durch die Vorgaben mäßig lenkende Teilaufgaben auf, auch wenn diese nicht explizit als einzelne Unteraufgaben formuliert sind. Dennoch lässt die Aufgabe eine Bearbeitung mit unterschiedlicher Intensität zu, das individuelle Textverständnis der Schüler kann Beachtung finden.

Weitere Punkte, die für den Einsatz offener Aufgaben sprechen, nennt Neuweg (2009): Zum einen wiesen gebundene Aufgaben eine hohe Ratewahrscheinlichkeit auf. Zum anderen weist er darauf hin, offene Aufgaben ermöglichten in der Regel eher das Erfassen des Verständnisses oder Wissens eines Schülers jenseits des reinen Reproduktionsniveaus als es geschlossene Aufgaben leisten könnten. Bedeutend für die Portfolioarbeit scheinen mir neben den beiden Punkten zwei weitere Argumente: „Leistungen, bei denen kreative Komponenten eine Rolle spielen, können mit gebundenen Aufgaben in der Regel nicht erfasst werden.“ (Vgl. Neuweg 2009, 69) Diesem Aspekt kann zugestimmt werden, da geschlossene Aufgaben allein aufgrund des geringen durch die Schüler erzeugten Textmaterials keinen Spielraum für kreative Leistungen zulassen.

Das Portfolio soll darüber hinaus eine ausführliche Rückmeldung hinsichtlich des Leistungsstandes eines Schülers geben und vor allem die Lernwege zeigen. Kreuzt ein Schüler jedoch lediglich die seiner Meinung nach passende Antwort auf eine Frage an oder markiert Textstellen, wird nicht ersichtlich, warum er diese Antwort gewählt hat; vielleicht hat er sich viele Gedanken dazu gemacht, bekommt aber keine Gelegenheit dazu, seine Überlegungen darzulegen oder seine Entscheidung zu begründen. Somit kann er nur die Rückmeldung erhalten, ob seine Antwort richtig oder falsch war; weder der Schüler noch der Lehrer hat die Möglichkeit, in einen Austausch über die Aufgabe zu gelangen, Nachfragen zu stellen oder die Überlegungen nachzuvollziehen bzw. zu erklären. Zutreffende Lösungsansätze können nicht bedacht werden, die Beschäftigung mit der Aufgabe wird nicht gewürdigt. Schließlich erscheint die Formulierung offener Aufgaben als grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche, selbstständige Bearbeitung durch die Schüler. Neuweg rät dazu, eine besonders verständliche Sprache zu verwenden, unnötige Abkürzungen oder Fremdwörter sowie einen komplizierten Satzbau zu vermeiden und Aufgaben zu strukturieren. (Vgl. Neuweg 2009, 69) Bei der Formulierung der Portfolioaufgaben wurde diesem Aspekt eine hohe Aufmerksamkeit beigemessen; der Testdurchlauf der überarbeiteten Aufgabenstellungen zeigte ebenso wie die Portfolioarbeit, dass sprachliche Unklarheiten nicht vorhanden waren.

Abschließend sei der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe angesprochen. Leubner/ Saupe sehen den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe als bestimmendes Element für das Niveau der Verstehensleistungen, die durch eine Aufgabe eingefordert werden. Das Niveau müsse in

eine Beziehung zu den Kompetenzen der Schüler gesetzt werden; Aufgaben sollten möglichst so gestellt sein, dass sie die Schüler weder über- noch unterforderten und eine Spannweite an Lösungsmöglichkeiten ermöglichten. Ob eine Aufgabe von einem Schüler als ‚leicht‘ oder ‚schwer‘ empfunden würde, sei bislang jedoch kaum systematisch erforscht worden. Fakt sei aber, dass die Bearbeitungsschwierigkeit einer Aufgabe neben der Kompetenz eines Schülers in jedem Fall vom Schwierigkeitsgrad des zu bearbeitenden Textes abhängt. (Vgl. Leubner/ Saupe 2008, 136)

Bei der Entwicklung der Portfolioaufgaben sowie der Auswahl der Texte wurde versucht, die Leistungsfähigkeit der Schüler aufgrund der vorangegangenen Unterrichtsreihe und aufgrund der mehrjährigen Kenntnis der Schüler zu berücksichtigen, sodass alle Schüler die Aufgaben auf ihrem individuellen Niveau bearbeiten konnten. Die Aufgaben wurden so konzipiert, dass eine Spannweite an Lösungen entstehen konnte, der Schwierigkeitsgrad der Texte schien angemessen und lieferte während der Portfolioarbeit keinen Grund zu gegenteiliger Annahme.

6.4.3 Materialien

Die selbstständige Arbeit am Portfolio stellt die Schüler vor die Aufgabe, selbstorganisiert zu lernen und zu arbeiten. Sie haben ihre Lernzeit sinnvoll einzuteilen, an verschiedenen Aufgaben zeitgleich zu arbeiten und diese zu überarbeiten und darüber hinaus den Abgabetermin für das Portfolio nicht aus den Augen zu verlieren. Aus diesem Grund werden ihnen verschiedene Formblätter an die Hand gegeben, die sie in ihrem Arbeiten unterstützen und ihnen Hilfen geben sollen.

Zu Beginn der Arbeit am Portfolio erhalten die Schüler eine dreiseitige Information zur Arbeitsweise. Diese enthält Informationen dazu, was ein Portfolio ist und wozu es erstellt wird, welche Inhalte, Formblätter und Arbeitsergebnisse das Portfolio enthalten muss und wann und wie am Portfolio gearbeitet werden soll. Sie bietet somit einen ersten Überblick über den Sinn und Zweck, die inhaltliche sowie organisatorische Arbeit. Außerdem können die Schüler damit erste Informationen dazu erhalten, welche Kriterien später zur Bewertung herangezogen werden. Die schriftliche Information gibt den Schülern die Gelegenheit, einen ersten Überblick über die Portfolioarbeit zu erlangen und während der Arbeitswochen immer wieder Fragen oder Unklarheiten durch Nachsehen zu klären.

Ein Vordruck für das Inhaltsverzeichnis wird den Schülern ebenfalls zur Verfügung gestellt. Damit wird gewährleistet, dass alle Schüler ein adäquates Inhaltsverzeichnis

führen können; bedeutend ist das sorgfältige Ausfüllen des Inhaltsverzeichnisses, nicht aber eine eigenständige Erstellung dessen, sodass der Vordruck den Schülern lediglich eine Zeitersparnis bringen kann.

Die Reflexionsbögen zu den Arbeitsergebnissen stellen einen weiteren Teil der Formblätter dar. Mithilfe der Reflexionsbögen machen sich die Schüler Gedanken zur Wahl ihrer Arbeitsergebnisse, die sie bewerten bzw. bewerten lassen wollen. In einem ersten Schritt begründen die Schüler, warum sie ein Arbeitsergebnis auswählen. In einem zweiten Schritt schreiben sie auf, was man ihrer Meinung nach an dem Arbeitsergebnis besonders gut erkennen kann und äußern sich abschließend dazu, welche qualitativen Unterschiede zwischen dem gewählten Arbeitsergebnis und anderen Arbeitsproben bestehen.

Einmal pro Woche werden die Schüler am Ende der Stunde einen Zwischenreflexionsbogen ausfüllen. Dieser Bogen soll ihnen helfen, ihre Arbeit der vergangenen Woche zu reflektieren und sich vor Augen zu führen, woran sie in den letzten Stunden gearbeitet haben, was ihnen leicht und was eher schwer gefallen ist. Desweiteren schätzen die Schüler ein, ob sie in der Woche gut/ nur teilweise/ schlecht selbstständig arbeiten konnten und notieren die Gründe dafür. Anschließend halten sie fest, welche Vorhaben sie für die kommenden Stunden gefasst haben. Der Zwischenreflexionsbogen hilft den Schülern, sich vor Augen zu führen, was sie in der Woche geschafft haben und wo ihre Schwierigkeiten lagen; gleichzeitig machen sie sich Gedanken dazu, was sie in den kommenden Stunden verändern oder beibehalten möchten. Jeder Schüler wird während der sechswöchigen Arbeit am Portfolio ein Beratungsgespräch mit der Lehrerein führen; dabei werden sowohl der Beratungsbedarf des Schülers als auch die Beratungsanliegen der Lehrerin angesprochen und mittels eines vorbereiteten Protokollbogens festgehalten.

Neben den diversen Formblättern erhalten die Schüler weitere Materialien. Dazu gehört das Textmaterial, die Kurzgeschichten samt Aufgaben, ebenso wie ein Schnellhefter, eine Sammelmappe und zwei Klarsichthüllen, in denen jeweils Arbeitsproben und Arbeitsergebnisse getrennt aufgehoben werden können. Am Ende einer jeden Stunde werden sämtliche Materialien in die Sammelmappe gelegt; der Schnellhefter wird erst am Ende der Arbeitszeit benötigt, da in ihm das fertige Portfolio abgeheftet und zur Bewertung abgegeben wird. Die Schüler erhalten ihre Mappe jeweils zu Beginn einer Stunde und geben das komplette Material am Ende einer Stunde ab. Es gibt keine Möglichkeit, Aufgaben aus dem Portfolio zu Hause oder außerhalb der Unterrichtsstunden anzufertigen. Damit wird eine tatsächliche Anfertigung der Aufgaben durch den jeweiligen Schüler, ohne Zuhilfenahme von Unterstützung durch nicht an der Portfolioarbeit beteiligte Personen, gewährleistet.

6.5 Bewertung und Beurteilung des Portfolios

Das Portfolio, welches für die vorliegende Untersuchung entwickelt wurde, ist unter dem Gesichtspunkt der Leistungsüberprüfung als ein qualitatives Instrument einzuordnen. Daher wird nicht der Anspruch gestellt, den testtheoretischen Gütekriterien zu entsprechen, die in der allgemeinen Bewertungspraxis von Schule herangezogen werden; vielmehr werden diese in einem qualitativen Verständnis berücksichtigt.

Betrachtet man vorweg die Bezugsnormen der schulischen Bewertungspraxis, berücksichtigt das Portfolio einerseits die *individuelle Bezugsnorm*, da es Rückschlüsse auf den Lernfortschritt eines Schülers geben kann. Eine erbrachte Leistung kann also mit einer zu einem früheren Zeitpunkt erzielten Leistung verglichen werden. Im Fall des entwickelten Portfolios ist es möglich, die Leistungen eines Schülers mit den entsprechenden Ergebnissen der vorangegangenen Unterrichtsreihe zu vergleichen. Das Portfolio ermöglicht andererseits einen Vergleich der Leistungen innerhalb des Kurses, es beachtet somit die *soziale Bezugsnorm*, ebenso wie die *sachliche Bezugsnorm* berücksichtigt werden kann, da die Aufgaben unter Berücksichtigung der Bildungsstandards und Kernlehrpläne entwickelt wurden.

Die schulische Bewertung soll in der Praxis möglichst den Hauptgütekriterien der Testtheorie unterliegen: Objektivität, Reliabilität und Validität. Es sei Bohl (Bohl 2009) zugestimmt, der diesen Anspruch im schulischen Zusammenhang kritisch betrachtet.

Der Punkt der Objektivität besagt, in welchem Maß ein Bewertungsergebnis unabhängig von der Lehrperson ist. Dieser Aspekt ist für die Schule nicht haltbar. Im Rahmen der Zentralen Prüfungen 10 beispielsweise erfolgt der Versuch, ein möglichst hohes Maß an Objektivität bei der Bewertung zu erlangen. Dazu werden den bewertenden Lehrern Musterlösungen an die Hand gegeben, mithilfe derer Punkte vergeben werden sollen. Außerdem erfolgt die Bewertung durch zwei Lehrer. Nach Meinung der Forschenden kann die Bewertung dennoch in unterschiedlichem Maße objektiv sein, da die Lehrer einen nicht zu unterschätzenden Ermessensspielraum bei der Punktevergabe haben und es nicht überprüft wird, inwieweit die Bewertungen völlig unabhängig voneinander vollzogen werden. Ein unbekannter Zweitgutachter würde die Objektivität erhöhen, jedoch nicht vollkommen machen.

Auch hinsichtlich der Reliabilität, der Genauigkeit eines Merkmals zu verschiedenen Messzeitpunkten, äußert Bohl Bedenken, da dieses Kriterium die Entwicklungsfähigkeit eines Schülers bewusst unterlaufe und in der schulischen Praxis eher das Bemühen im Vordergrund stünde, einen Fortschritt und nicht etwa Stabilität einer Schülerleistung

ersichtlich zu machen. Dieser Aspekt zeigt deutlich, dass schulische Realität nicht mit anderen Situationen verglichen werden kann, bei denen die Hauptgütekriterien der Testtheorie zur Anwendung kommen. Im Sinne des Lernerfolgs der Schüler und deren Weiterentwicklung muss die Erfassung des Lernfortschritts im Vordergrund stehen und Auskünfte über einen Lernstand zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht dazu genutzt werden, ein Urteil über Schüler zu fällen, sondern Entwicklungen voranzutreiben und ihr Lernen zu unterstützen.

Hinsichtlich der Validität, dem Grad der Genauigkeit, mit dem ein Merkmal gemessen wird, ist Bohl der Ansicht, diese könne im qualitativen Zusammenhang durchaus erhöht werden, da die Unterrichtssituation eng mit den Bewertungskriterien verknüpft sei. Zum einen werde durch die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden hinsichtlich der Lernziele die Möglichkeit für Lernende erhöht, die Leistung zu erbringen, die von ihnen erwartet werde (Transparenz), zum anderen könne die Bewertung in prognostischer Hinsicht einen höheren Nutzen erzielen, wenn während des Arbeitsprozesses Bewertungen mit Beratungen und Konsequenzen verknüpft würden. (Vgl. Bohl 2009, 87)

Die Portfolioarbeit bietet eine Möglichkeit, die angesprochenen Aspekte zu berücksichtigen. Im Blick auf Validität können die Ergebnisse der Schüler sicherlich einen höheren prognostischen Wert haben, wenn die Beratungsgespräche und Rückmeldungen während des Arbeitsprozesses konstruktiv umgesetzt werden. Die Möglichkeit der Schüler, jederzeit über ihre individuellen Ziele und Arbeitsphasen zu kommunizieren, gibt ihnen die Gelegenheit, die Anforderungen nach und nach genauer zu erfassen und ihr persönliches Leistungsvermögen zu steigern. Ihre Stärken und auch Schwächen werden nicht erst am Ende eines Arbeitsprozesses erfasst, sondern bereits während des Arbeitens und können unmittelbar ausgebaut bzw. weiterentwickelt werden.

Durch die Portfolioarbeit kann der subjektive Charakter der Bewertung und Beurteilung, die in der Regel ausschließlich durch den Lehrer erfolgt, verringert werden. Obwohl die Bewertung des Lehrers nach wie vor einen großen Stellenwert behält, können die Schüler durch die Selbstbeurteilung ihrer Arbeiten ihre Beurteilungsergebnisse mit denen des Lehrers vergleichen und darüber in einen Austausch gelangen. Da die Grundsätze und Kriterien der Beurteilung zuvor gemeinsam festgelegt und besprochen werden, ist der anschließende Austausch sinnvoll und möglich. Durch die Beurteilung der eigenen Ergebnisse erlangen die Schüler einen anderen Blick auf ihre Arbeiten, diese werden nicht angefertigt und dann dem Lehrer zur kritischen Überprüfung vorgelegt, sondern erhalten auch durch die Schüler selbst eine Wertschätzung.

Für Schüler ist in diesem Zusammenhang wichtig, zu lernen, ihre Arbeitsergebnisse einschätzen und wertschätzen zu können. Schüler neigen eher dazu, ihre Lernfähigkeiten geringer und ihre Lösungen als falsch oder unzureichend einzuschätzen als dies der Lehrer in vielen Fällen tut. Das Maß an Objektivität kann somit erhöht werden.

Bohl (vgl. Bohl 2009, 76 f.) präzisiert in Anlehnung an sozialwissenschaftliche Kriterien qualitative Kriterien für die schulische Leistungsbewertung, die im Folgenden erläutert und in einen Zusammenhang mit dem entwickelten Portfolio gestellt werden.

Kommunikative Validierung: Damit Lehrer und Schüler in die erbrachten Leistungen involviert sind, muss dieser Prozess aktiv und gemeinsam gestaltet werden. Das Bewertungsverfahren wird in einem gemeinsamen Prozess, der nie abgeschlossen ist, kommunikativ validiert. Das Portfolio bietet Möglichkeiten zu diesem Punkt, da die Schüler bei der Entstehung des Beurteilungsbogens mitgewirkt haben. Sie haben sich in Kleingruppen Gedanken über die Gewichtung und mögliche Punkte für einzelne Kriterien gemacht und anschließend über diese diskutiert. Die Beurteilungskriterien wurden ihnen somit nicht vorgesetzt, sondern wurden durch die intensive Beschäftigung verinnerlicht, sodass immer wieder darüber in einen Austausch gelangt werden konnte und die Kriterien während der Arbeit präsent waren. Die Beratungsgespräche sowie zwischenzeitlichen Hilfen unterstützten den Aspekt der kommunikativen Validierung ebenfalls.

Transparenz und Beteiligung: Die einzelnen Schritte des Bewertungsverfahrens werden offen gelegt und sind für Schüler verständlich; bestenfalls wird das Bewertungsverfahren gemeinsam mit den Schülern festgelegt. Insbesondere die Formulierung der Bewertungskriterien ist explizit und transparent, die Schülerpartizipation möglichst hoch. Bei dem entwickelten Portfolio wurden die Kriterien der Beurteilung und der Ablauf dieser von Beginn an offen gelegt. Die Schüler konnten bereits während ihrer Arbeit den Beurteilungsprozess berücksichtigen, ihre Beteiligung an der Erstellung des Beurteilungsbogens wird bei dem Aspekt Kommunikative Validierung bereits aufgezeigt. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Kriterien der Beurteilung konnten Unklarheiten ausgeräumt und Fragen bezüglich der Formulierungen oder inhaltlicher Ziele von Beginn an beantwortet werden. Transparenz war damit jederzeit vorhanden, die Schüler waren sich bezüglich der Beurteilung sicher.

Gegenstands- und Zielangemessenheit: Die Bewertungsverfahren korrespondieren mit den Unterrichtszielen und methodischen Arrangements. Ein inhaltliches Ziel der Portfolioarbeit ist die Anwendung des durch die vorangegangene Unterrichtsreihe erlernten Umgangs mit Kurzgeschichten an zwei weiteren Texten. Die Beurteilung und Selbstbeurteilung mithilfe des gemeinsam erstellten Beurteilungsbogens und besonders die Berücksichtigung des

Lernfortschritts eines Schülers stellt eine passende Beurteilungsmöglichkeit des inhaltlichen Lernziels dar. Die Beurteilung der Aufgaben hinsichtlich ihrer Zielführung zur Messung der Lesekompetenz erfolgt mithilfe geeigneter Kategorien.

Prozesscharakter: Unterrichtsprozesse und das Beurteilungsverfahren orientieren sich am Lerngegenstand und sind nicht für alle Unterrichtsreihen und alle Lerngruppen in der gleichen Weise festgelegt. Die Beurteilungskriterien können dafür weiterentwickelt, überarbeitet und verändert werden. Im Fall der Portfolioarbeit ist genau dies geschehen. Gemeinsam mit den Schülern wurde überlegt, wie Inhalt, Form und Lernfortschritt gewichtet werden, die Kriterien wurden intensiv besprochen, die Schüler beurteilten im Gegensatz zu anderen Unterrichtsreihen ihr Portfolio auch selbst. Darüber hinaus konnte der Lernfortschritt erfasst werden.

Im Hinblick auf die Beobachtung und Erfassung des Prozesses sei die Funktion der Prozessbeobachtung nach Winter (vgl. Winter 2010, 224 ff.) als Exkurs angeführt. Die Beobachtung des Lernprozesses eines Schülers sollte sowohl durch den Lehrer als auch den Schüler selbst erfolgen. Will der Lehrer Rückschlüsse über das Lernverhalten eines Schülers erlangen, wird er sich bemühen, durch Beobachtungen Lernhandlungen und Lernstrategien des Schülers zu erfassen. Er kann daraus diagnostische Perspektiven entwickeln, die dem Schüler förderlich sind. Der Schüler selbst kann sich durch die Beobachtung seines Lernverhaltens die Lerninhalte bewusster machen, diese klarer und genauer erfassen. Schwierigkeiten ergeben sich sowohl für Lehrer als auch Schüler bei der Beobachtung von Lernprozessen. Lehrer können nicht in die Köpfe ihrer Schüler hineinblicken, sie versuchen durch Beobachtungen zu ergründen, was ein Schüler während eines Arbeitsschrittes gedacht oder überlegt hat, sind jedoch nicht unmittelbar am Gedankengang beteiligt. Lediglich durch lautes Denken könnte der Prozess für den Lehrer zugänglicher werden; lautes Denken ist jedoch in Unterrichtssituationen nur ansatzweise einsetzbar und erfüllt selten einen Nutzen. Der Schüler muss sich auf den Prozess des Beobachtens der eigenen Arbeitsweise bewusst einlassen und den Zweck und Nutzen seiner Beobachtungen erkennen und zulassen wollen. Ist er bereit, einen Beobachtungsprozess zu vollziehen, entstehen gerade bei ungeübten Schülern häufig trotzdem Probleme damit, dass sie gezwungen sind, ihre Aufmerksamkeit neben der inhaltlichen Arbeit zusätzlich dem Vorgang der Beobachtung zu widmen.

Nach Ansicht der Forschenden bieten die Zwischenreflexionen dieser Portfolioarbeit eine angemessene Gelegenheit für Schüler und Lehrer, sich der regelmäßigen Beobachtung eines Lernprozesses zu nähern. Die Schüler erhalten die Gelegenheit, über ihr Lernverhalten nachzudenken und dies zu reflektieren, indem sie Antworten auf konkrete

Fragen suchen; diese Fragen führen sie dahin, über ihr derzeitiges Vermögen der selbstständigen Arbeit nachzudenken und Gründe zu formulieren, die in konkreten Ziele für die kommenden Stunden münden.

Des Weiteren werden ihnen ihre Stärken und Schwächen bewusst, die ihre Arbeit in der vergangenen Woche beeinflusst haben. Der Nutzen der Zwischenreflexion für die Schüler ist offensichtlich und kann mit der Bereitschaft, sich auf diesen Prozess einzulassen, von hohem Nutzen sein. Lehrer können durch regelmäßige Aufzeichnungen ihre Beobachtungen zum Lernverhalten ihrer Schüler festhalten. Für sie bietet sich damit die Gelegenheit, eine Entwicklung der Schüler zu registrieren, über Wochen hin Unterschiede im Arbeitsverhalten eines Schülers zu beobachten und Erkenntnisse daraus zu ziehen.

Von einem Austausch mit dem Schüler können Lehrer und Schüler profitieren: Der Schüler erhält eine Rückmeldung dazu, wie er vom Lehrer wahrgenommen wird und kann sich dazu äußern. Er erfährt sowohl positive Einschätzungen, die er selbst vielleicht nicht gesehen hat, aber auch kritische Nachfragen und Anmerkungen, die ihm helfen können, sein Lernverhalten zu hinterfragen und, wenn nötig, zu ändern. Dem Lehrer kann der Austausch mit dem Schüler dabei helfen, das Lernverhalten besser zu verstehen, ein Stück weit an den Denkprozessen des Schülers teilzuhaben und seine Einschätzung bestimmter Verhaltensweisen eventuell ebenfalls zu überdenken. Die Zwischenreflexionen der Portfolioarbeit konnten als eine Grundlage für das Beratungsgespräch genutzt werden und erfüllten damit einen weiteren Zweck.

Systemische Passung: Die Leistungsbewertung vollzieht sich in einer konkreten unterrichtlichen Situation, erfolgt aber in Abstimmung mit curricularen und systemischen Vorgaben. (Hier geschehen) Wünschenswert sind Vereinbarungen innerhalb von Kollegien. Dies war bei der Portfolioarbeit nicht der Fall, da das Portfolio ein erster Test war; es ist jedoch durchaus möglich, bei zukünftigen Arbeitszeiträumen mit Portfolios gemeinsam mit Kollegen und Parallelkursen Absprachen zu treffen.

Die Beurteilung des entwickelten Portfolios erfolgte in einem ersten Schritt mithilfe des Beurteilungsbogens, der durch die Lehrerin und den Schüler ausgefüllt wurde und mithilfe dessen Punkte für die jeweiligen Beurteilungskriterien vergeben wurden. Die Punkte dienen dazu, die Leistung des Schülers im Lernbereich Kurzgeschichten zu bewerten. Schüler sind durch ihren schulischen Alltag daran gewöhnt, Noten für ihre Leistungen zu erhalten und verlangen durchaus danach. Diese Form der Beurteilung ist ihnen vertraut und sie haben nach eigenen Aussagen den Eindruck, damit etwas anfangen zu können. Die Punktevergabe bei der Beurteilung des Portfolios berücksichtigte einerseits diesen Aspekt und sollte den Schülern die für sie so wichtige Rückmeldung geben, an die sie gewöhnt

sind. Dennoch unterschied sich die Vergabe der Punkte in diesem Fall von anderen Beurteilungssituationen dadurch, dass die Schüler an der Verteilung der Punkte im Vorfeld beteiligt waren. Die Beurteilung mithilfe von Punkten bringt hinsichtlich des Inhalts weniger Schwierigkeiten mit sich als bei der Beurteilung des Lernfortschritts. Eine Alternative würde die Beurteilung mittels Kategorien darstellen, die beispielsweise eine Leistung im Sinne von Qualitätsstufen erfassen würden.

Brunner/ Krimplstätter/ Kummer (2008) schlagen dazu vor, die Stufen *sehr gut*, *gut* und *akzeptabel* zu formulieren, andere Formulierungen sind ebenso denkbar. Die Beurteilung mithilfe von Qualitätsstufen fällt eventuell sowohl Schülern und Lehrern in einigen Bereichen leichter, da die Bandbreite der Möglichkeiten geringer ist als bei der Punktevergabe.

Eine absolut objektive Beurteilung nach Meinung der Forschenden jedoch weder durch die Vergabe von Punkten noch die Bewertung mittels Qualitätsstufen erlangt werden. Wichtig erscheint mir der Aspekt, dass Schüler langfristig mit anderen Beurteilungsinstrumenten als denen einer Note oder Punktevergabe vertraut gemacht werden müssen, damit sie die Wertschätzung ihrer Arbeit auch ohne Noten erkennen. Außerdem müsste die schulische Realität eine Beurteilungspraxis ohne Noten zulassen und solange dies nicht der Fall ist, sind die Bestrebungen der Schüler durchaus nachzuvollziehen und sollten in meinen Augen nicht zum Problem werden, wenn die Rahmenbedingungen der Methode, in diesem Fall des Portfolios, dem nicht widersprechen.

7 Untersuchung I

7.1 Hypothese I

Das *Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten* ist ein Instrument, das die Überprüfung und Dokumentation der Lesekompetenz eines Schülers der Sekundarstufe I im Rahmen der Arbeit an Kurzgeschichten ermöglicht.

7.2 Literarisches Textmaterial

Der folgende Abschnitt stellt die drei Kurzgeschichten, die den Schülern für die Portfolioarbeit zur Verfügung stehen, vor und erläutert diese kurz.

Kurzgeschichte eins

Felix (Hannes Bender)

Felix kam aus dem Espresso. Sein Fox an der roten Leine tänzelte voraus. Zwei Mädchen vor der Kaufhausecke drehten sich nach ihm um.

„Hallo, Felix! Was treibst du? Gehst du ein paar Schritte mit?“

„Gern.“

Wenigstens an den Samstagnachmittagen glich unsere Stadt einer Großstadt. Der Autostrom riss nicht ab, die Käufer und Spaziergänger drängten sich auf den Trottoirs, die Jungen der Vorstädte hingen als Trauben vor den Kinoeingängen, die Mädchen der Oberschulen gingen bummeln und die Lautsprecher der Radiogeschäfte spielten in die Gegend.

„Schau mal, nicht schlecht“, sagte Felix. Er meinte weder die Fotoapparate im Schaufenster, noch den schnittigen Sportwagen vor der Parkuhr; das behoste Mädchen meinte er, das neben der Mama an uns vorbeigetrüppelt war. „Oder bist du anderer Meinung?“

„Nein, war toll“

„Ist toll“, sagte er.

Ja, für Felix war alles Gegenwart. Und jetzt ging er spazieren, ließ sich halb von seinem Fox ziehen, halb ging er selber, gefiel sich gut dabei in seiner Lederjacke, seinen Jeans, seinen flachen Schuhen. Er war stehen geblieben, drehte sich um, ich drehte mich um und das Mädchen drehte sich um, doch nur kurz, denn die Mama war schon drei Schritte voraus.

„Was hab ich dir gesagt? Los, gehen wir hinterher!“ Der Fox machte Schwierigkeiten, die Richtung zu ändern. Auch ich war nicht mehr ganz glücklich, Felix getroffen zu haben.

„Vielleicht hängt ihre Mama sie irgendwo ab.“

„Kennst du sie?“

„Nee, eben kennen gelernt.“

Das Mädchen und die Mama waren im Gewühl untergetaucht. Auch Felix glückte nicht alles. Wir gingen bis zum Ende der Straße, besahen uns die Schaukästen am Alhambra und am Roxi und standen eine Weile vor den Plakaten des Reisebüros.

„Wohin fährst du in diesem Jahr?“, fragte Felix.

„Weiß ich nicht. Im vorigen war ich an der See, mit Ottmar.“

„Und wer noch?“

„Nur wir zwei. Unterwegs haben wir Dänen getroffen.“

„Du meinst wohl Däninnen?“

„Auch zwei Mädchen aus Hamburg haben wir getroffen“, sagte ich. Beim Trampen hatten wir sie zwei Mal gekreuzt, doch eigentlich gab es nichts von ihnen zu berichten.

„Und in diesem Jahr fährst du mit Sabine, was?“

Woher wusste er von Sabine? Ich kannte sie erst zwei Wochen. Im Espresso hatte sie sich mit ihrer

Freundin an meinen Tisch gesetzt; sie sprachen von ihrem Aufsatz. „Der Humanismus in Goethes Iphigenie“. Ich konnte mich leicht ins Gespräch mischen. Dann traf ich sie zwei Mal an der Bushaltestelle. Beim letzten Mal gab sie mir ihre Telefonnummer.

„Warum nimmst du sie nicht mit?“

„Ihre Eltern und so - ob sie's erlauben?“

„Natürlich nicht. Du musst irgendeinen Dreh finden.“

Felix sagte es so selbstverständlich, dass ich keine Sekunde zweifelte, er hätte den Dreh nicht schon längst im Kopf, während ich - hätte ich nur fünfzig Prozent seines Schneids!

„Gehst du mit zur Hauptpost?“ fragte ich.

„Was willst du da? Wohl einen Liebesbrief einwerfen?“ Schon der Gedanke machte ihn glücklich. Sein Gesicht strahlte und ich verstand, warum sich die Mädchen nach ihm umsahen.

„Nein, nur telefonieren“, sagte ich und hörte selber aus meinem Tonfall, dass mir Schneid nicht angeboren war.

„Sabine“, fragte er.

„Ja.“

Vor den Telefonzellen im Dunkel der Hauptpost fiel mein Mut zusammen wie eine Zeltplane beim Abbau. Wäre Felix nicht dabei gewesen, ich wäre durch die nächste Schwingtür aus dem Gebäude geflüchtet.

„Die ist frei!“, sagte Felix und zeigte auf eine Zelle.

Ich hatte zwei Zehner im Geldbeutel, doch ein anderes Hindernis fiel mir ein: „Wenn ihr Vater an den Apparat kommt oder ihre Mama?“

„Und?“, fragte Felix. Für ihn war das kein Hindernis. Er zog die Tür auf, trat vor mir ein, nur der Fox blieb draußen, die Leine war eingeklemmt und er stemmte winselnd die Vorderpfoten gegen die Scheibe.

„Ich rufe Sabine zum ersten Mal an“, sagte ich. Ich rufe überhaupt zum ersten Mal eine Freundin an, hätte ich ehrlicher sagen müssen.

„Menschenskind, du musst doch zuerst den Hörer abnehmen!“

Schon hatte ich mir eine Blöße gegeben. Wie erst würde - Felix neben mir, der quietschende Hund vor der Scheibe - das Gespräch selber ausfallen? Ich wischte den Schweiß von der Stirn. Ich machte wieder etwas falsch.

Als Felix sagte: „Komm, lass mich“, war ich gar nicht so unglücklich. Man sah, Felix hatte schon oft telefoniert. Er nahm den Hörer ab, warf die Zehner ein, wartete das Amtszeichen ab, drehte die Wählerscheibe, machte alles in der richtigen Reihenfolge, ohne zur Vorschrift hinaufsehen zu müssen.

„Bleib dran, bis sie selber kommt!“ Felix drehte die letzte Zahl der Nummer, eine Null, er hielt die Muschel ans Ohr gepresst, doch auch ich konnte das Tüüü hören, das jetzt als Klingelzeichen durch ein entferntes Haus schrillte, in dem Sabine, irgendwo

„Ja, hier spricht Felix Klinsky!“

Felix legte die rechte Hand über die Sprechmuschel und flüsterte mir zu:

„Ihr Alter ist dran.“

„Und sie?“

Doch Felix drehte das Gesicht zum Apparat und sprach mit lauter, fester Stimme: „Klinsky junior - ja, das ist er genau - danke gut - das Geschäft blüht, der Rubel rollt!“

Was redete er da? Mit wem worüber redete er?

„Richte ich gern aus - danke, Herr Doktor - tu ich bestimmt - Sabine ist nicht zu Hause?“

„Nein“, sagte die Stimme. Das verstand auch ich. Sabine war nicht zu Hause. Schade - nein, gut war's. Jetzt war's gut.

Aber Felix redete noch immer, nickte und erst nach einer Weile schien er auch an mich zu denken: „Sie haben doch nichts dagegen, wenn ich einen Freund mitbringe, er geht in die gleiche Klasse - danke! - und Empfehlungen an die gnädigste Frau - gut, versuche ich später mein Glück - wiederhören!“

Felix hängte den Hörer auf, stieß die Tür zurück und der Fox kläffte an seiner Hose hoch, als hätte er sein Herrchen zwei Jahre vermisst.

„Du hast alles gehört?“, fragte Felix.

„Nur zum Teil.“

„Ihr Papa war am Apparat. Er kennt meinen alten Herrn von früher. So' n Zufall. Hat ein gutes Gedächtnis.“

„Und Sabine?“

„Sie ist bei der Schneiderin. Ich soll später noch mal mein Glück versuchen. War die Freundlichkeit selber, der Herr Papa.“ Felix hatte also auch ihn gewonnen.

„Du hast gehört, du sollst mitkommen, morgen Nachmittag. Na, Sabine wird Augen machen!“
„Morgen? Nein, morgen kann ich nicht.“
Es war keine Ausflucht, wir waren zur Konfirmation meines Cousins eingeladen.
„Warum nicht?“ Konfirmation - ein Wort, das man vor Felix nicht gern sagen wollte.
„Weil- nein, morgen auf keinen Fall.“
„Du hast wohl noch 'ne Verabredung?“
Wenn ich jetzt Mut aufbrachte, war ich nicht ganz gedemütigt. Ich brachte ihn - nach einer etwas zu langen Gedankenpause - auf für ein überzeugendes Wort: „Sicher.“
„Na, du bist mir ein schöner Schwerenöter. Ruft hier an und ist dort schon verabredet. Hätte ich dir gar nicht zugetraut.“
Noch einmal bummelten wir zusammen die Straße hinab bis zum Ende.
Die Sonne war jetzt hinter den Häusern. Dann schlenderte Felix mit seinem Fox ohne mich zurück.
„Ich grüße Sabine von dir“, sagte er, als wir uns die Hand gaben.

Die Kurzgeschichte *Felix* von Hannes Bender thematisiert eine für Schüler nachvollziehbare, im Prozess des Erwachsenwerdens angesiedelte Situation.

Der Ich-Erzähler hat sich in das Mädchen Sabine verliebt, traut sich jedoch aufgrund seiner Schüchternheit, mangelnden Selbstbewusstseins und einer situationsbedingten Unsicherheit nicht, bei ihr anzurufen. Sein Freund Felix weist eine Persönlichkeit auf, die durch Selbstsicherheit, ein höheres Maß an Lockerheit und der Fähigkeit, Situationen unverkrampft zu begegnen, geprägt ist. Daher fällt es ihm nicht schwer, seinerseits Sabine anzurufen. Die Situation verschärft sich, als Felix am Telefon mit Sabines Vater spricht und feststellt, dass dieser ein guter Bekannter seines eigenen Vaters ist und er somit mit Sabines Vater entspannt kommunizieren kann. Der Ich-Erzähler schafft es in der Situation nicht, seinem Freund gegenüber offen zu seinen Gefühlen für Sabine zu stehen und sucht eine Ausrede um sich einem Treffen gemeinsam mit Sabine und Felix zu entziehen. Felix gewinnt den Eindruck, der Ich-Erzähler habe eine andere Verabredung und plant daher, sich trotzdem, alleine, mit Sabine zu treffen.

Kurzgeschichte zwei

Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Kaum stand sie vor dem Spiegel im Badezimmer, um sich herzurichten, als ihre Mutter aus dem Zimmer nebenan zu ihr hereinkam, unter dem Vorwand, sie wolle sich nur die Hände waschen. Also doch! Wie immer, wie fast immer.
Elsas Mund krampfte sich zusammen. Ihre Finger spannten sich. Ihre Augen wurden schmal. Ruhig bleiben! Sie hatte darauf gewartet, dass ihre Mutter auch dieses Mal hereinkommen würde, voller Behutsamkeit, mit jener scheinbaren Zurückhaltung, die durch ihre Aufdringlichkeit die Nerven freilegt. Sie hatte - behext, entsetzt, gepeinigt - darauf gewartet, weil sie sich davor fürchtete.
„Komm, ich mach' dir Platz“, sagte sie zu ihrer Mutter und lächelte ihr zu. „Nein, bleib nur hier, ich bin gleich soweit“, antwortete die Mutter und lächelte.
„Aber es ist doch so eng“, sagte Elsa und ging rasch hinaus, über den Flur, in ihr Zimmer. Sie behielt einige Augenblicke länger als nötig die Klinke in der Hand, wie um die Tür mit Gewalt zuzuhalten. Sie ging auf und ab, von der Tür zum Fenster, vom Fenster zur Tür. Vorsichtig öffnete ihre Mutter. „Ich bin schon fertig“, sagte sie. Elsa tat, als ob ihr inzwischen etwas anderes eingefallen wäre, und machte sich an ihrem Tisch zu

schaffen.

„Du kannst weitermachen“, sagte die Mutter.

„Ja, gleich.“

Die Mutter nahm die Verzweiflung ihrer Tochter nicht einmal als Ungeduld wahr. Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen.

Mit der Tram fuhr sie in die Stadt, in die Gegend der Post. Dort sollte es eine Wohnungsvermittlung geben, hatte sie einmal gehört. Sie hätte zu Hause im Telefonbuch eine Adresse nachsehen können. Sie hatte nicht daran gedacht, als sie die Treppen hinuntergeeilt war. In einem Geschäft für Haushaltsgegenstände fragte sie, ob es in der Nähe nicht eine Wohnungsvermittlung gäbe. Man bedauerte. Sie fragte in der Apotheke, bekam eine ungenaue Auskunft. Vielleicht im nächsten Haus. Dort läutete sie. Schilder einer Abendzeitung, einer Reisegesellschaft, einer Kohlenfirma. Sie läutete umsonst.

Es war später Nachmittag, Samstag, zweiundzwanzigster Dezember.

Sie sah in eine Bar hinein. Sie sah den Menschen nach, die vorbeingingen. Sie trieb mit. Sie betrachtete Kinoreklamen.

Sie ging Stunden umher. Sie würde erst spät zurückkehren. Ihre Mutter würde zu Bett gegangen sein. Sie würde ihr nicht mehr gute Nacht zu sagen brauchen. Sie würde sich, gleich nach Weihnachten, eine Wohnung nehmen. Sie war zwanzig Jahre alt und verdiente. Kein einziges Mal würde sie sich mehr beherrschen können, wenn ihre Mutter zu ihr ins Bad kommen würde, wenn sie sich schminkte. Kein einziges Mal.

Ihre Mutter lebte seit dem Tod ihres Mannes allein. Oft empfand sie Langeweile. Sie wollte mit ihrer Tochter sprechen. Weil sich die Gelegenheit selten ergab (Elsa schützte Arbeit vor), suchte sie sie auf dem Flur zu erreichen oder wenn sie im Bad zu tun hatte.

Sie liebte Elsa. Sie verwöhnte sie. Aber sie, Elsa, würde kein einziges Mal mehr ruhig bleiben können, wenn sie wieder zu ihr ins Bad käme.

Elsa floh. Über der Straße künstliche, blau, rot, gelb erleuchtete Sterne. Sie spürte Zuneigung zu den vielen Leuten, zwischen denen sie ging.

Als sie kurz vor Mitternacht zurückkehrte, war es still in der Wohnung. Sie ging in ihr Zimmer und es blieb still. Sie dachte daran, dass ihre Mutter alt und oft krank war. Sie kauerte sich in ihren Sessel und sie hätte unartikuliert schreien mögen, in die Nacht mit ihrer entsetzlichen Gelassenheit.

Der zweite gewählte Text, die Kurzgeschichte *Augenblicke* von Walter Helmut Fritz bietet ihrerseits einen hohen Identifikationsfaktor für die Schüler. Das Mädchen Elsa lebt gemeinsam mit ihrer Mutter in einer Wohnung, einen Vater gibt es nicht, dieser ist verstorben. Das Verhältnis von Elsa und ihrer Mutter ist extrem angespannt und geprägt durch gegenseitiges Missverstehen. Die Mutter ist einsam und gelangweilt, sie sucht Elsas Nähe, erreicht jedoch lediglich genervte Ablehnung, da sie Elsa sogar bis ins Badezimmer folgt. Elsa versucht, der sie einengenden Situation aus dem Weg zu gehen, will aber ihre Mutter nicht verletzen, da sie von ihrer Einsamkeit und Traurigkeit weiß. Sie kann die Situation dennoch nicht mehr ertragen und spielt mit dem Gedanken, eine eigene Wohnung zu nehmen.

Doch diese Gedanken beruhigen sie nicht, sondern führen vielmehr zu einer stetig wachsenden Verzweiflung; Elsas Mutter ist nach Aussagen Elsas oft krank und diese bringt es nicht übers Herz, sie in der Wohnung allein zu lassen. Sie fühlt sich der ausweglosen Situation hilflos ausgeliefert und hat Angst, die Beherrschung irgendwann trotzdem zu verlieren.

Die Geschichte bietet deshalb eine enorme Identifikationsmöglichkeit für die Schüler, weil sie in ihrem häuslichen Alltag und dem Zusammenleben mit Eltern und Geschwistern zahlreiche gleiche Erfahrungen machen. Sie können Elsas Verzweiflung problemlos nachvollziehen und schaffen es teilweise trotzdem, die Situation der Mutter und die daraus resultierende scheinbare Ausweglosigkeit der Lage nachzuempfinden. Gleichzeitig bietet die Geschichte Möglichkeiten, über Abnabelungsprozesse und Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern nachzudenken und diese mithilfe der Aufgaben zu untersuchen, zu hinterfragen und von verschiedenen Seiten zu beleuchten.

Kurzgeschichte drei

Mittagspause (Wolf Wondratschek)

Sie sitzt im Straßencafé. Sie schlägt sofort die Beine übereinander. Sie hat wenig Zeit.

Sie blättert in einem Modejournal. Die Eltern wissen, dass sie schön ist. Sie sehen es nicht gern. Zum Beispiel. Sie hat Freunde. Trotzdem sagt sie nicht, das ist mein bester Freund, wenn sie zu Hause einen Freund vorstellt.

Zum Beispiel. Die Männer lachen und schauen herüber und stellen sich ihr Gesicht ohne Sonnenbrille vor. Das Straßencafé ist überfüllt. Sie weiß genau, was sie will. Auch am Nebentisch sitzt ein Mädchen mit Beinen.

Sie hasst Lippenstift. Sie bestellt einen Kaffee. Manchmal denkt sie an Filme und denkt an Liebesfilme. Alles muss schnell gehen.

Freitags reicht die Zeit um einen Cognac zum Kaffee zu bestellen. Aber freitags regnet es oft.

Mit einer Sonnenbrille ist es einfacher, nicht rot zu werden. Mit Zigaretten wäre es noch einfacher. Sie bedauert, dass sie keine Lungenzüge kann.

Die Mittagspause ist ein Spielzeug. Wenn sie nicht angesprochen wird, stellt sie sich vor, wie es wäre, wenn sie ein Mann ansprechen würde. Sie würde lachen. Sie würde eine ausweichende Antwort geben. Vielleicht würde sie sagen, dass der Stuhl neben ihr besetzt sei. Gestern wurde sie angesprochen.

Gestern war der Stuhl frei. Gestern war sie froh, dass in der Mittagspause alles sehr schnell geht.

Beim Abendessen sprechen die Eltern davon, dass sie einmal jung waren. Vater sagt, er meine es nur gut.

Mutter sagt sogar, sie habe eigentlich Angst. Sie antwortet, die Mittagspause ist ungefährlich.

Sie hat mittlerweile gelernt, sich nicht zu entscheiden. Sie ist ein Mädchen wie andere Mädchen. Sie beantwortet eine Frage mit einer Frage.

Obwohl sie regelmäßig im Straßencafé sitzt, ist die Mittagspause anstrengender als Briefe zu schreiben. Sie wird von allen Seiten beobachtet. Sie spürt sofort, dass sie Hände hat.

Der Rock ist nicht zu übersehen. Hauptsache, sie ist pünktlich.

Im Straßencafé gibt es keine Betrunkenen. Sie spielt mit der Handtasche. Sie kauft jetzt keine Zeitung.

Es ist schön, dass in jeder Mittagspause eine Katastrophe passieren könnte. Sie könnte sich sehr verspäten.

Sie könnte sich sehr verlieben. Wenn keine Bedienung kommt, geht sie hinein und bezahlt den Kaffee an der Theke.

An der Schreibmaschine hat sie viel Zeit, an Katastrophen zu denken. Katastrophe ist ihr Lieblingswort.
Ohne das Lieblingswort wäre die Mittagspause langweilig.

Die Kurzgeschichte *Mittagspause* von Wolf Wondratschek vervollständigt das Textmaterial des Portfolios. Eine junge Frau verbringt ihre Mittagspause in einem Straßencafe. Sie scheint in einem Büro als Sekretärin zu arbeiten und sich dabei zu langweilen. Sie weiß, dass sie in ihren Pausen im Cafe beobachtet wird, schottet sich jedoch mithilfe einer Sonnenbrille ab. Sie denkt darüber nach, wie es wäre, angesprochen zu werden, ist jedoch unsicher hinsichtlich ihres zu erwartenden Verhaltens. Ihre Eltern machen sich Sorgen um sie, da sie schön ist, sie empfindet die Situation jedoch als ungefährlich, obwohl sie sich wünscht, rauchen zu können um nicht rot zu werden, sie also unsicher ist. Sie stellt sich gerne vor, in der Mittagspause würde etwas passieren, was ihre Routine durchbrechen könnte, denkt dabei jedoch genauso an eine verspätete Rückkehr zu ihrem Arbeitsplatz wie die Möglichkeit, sich zu verlieben.

7.3 Aufgaben des Portfolios

7.3.1 Aufgabenstellungen

Die Aufgaben des Portfolios werden zunächst angeführt, bevor im anschließenden Abschnitt der Erwartungshorizont dargelegt wird. Danach folgen in 7.3.3 und 7.3.4 die Parallelen zu den Bildungsstandards und zum Kernlehrplan sowie die Kennzeichnung der berücksichtigten Teilkompetenzen im Sinne Spinners. (Vgl. Spinner 2006)

Aufgaben zur Kurzgeschichte *Felix* (Hannes Bender)

1. Verfasse ein Streitgespräch zwischen Felix und dem Ich-Erzähler, welcher sauer ist, dass Felix „seine Sabine“ trifft.
2. Charakterisiere die Figuren der Geschichte.
3. Verfasse aus der Sicht des Ich-Erzählers einen Brief an Sabine.
4. Schreibe eine kurze Szene als Fortsetzung der Geschichte. Sie soll überwiegend aus Dialogen bestehen. Gib dem Ich-Erzähler den Namen „Oliver“.
5. Analysiere die Kurzgeschichte, indem du
 - a. eine Einleitung formulierst.
 - b. den Inhalt wiedergibst.

- c. untersuchst, wie sich Felix dem Ich-Erzähler gegenüber verhält und wie dieser auf Felix' Verhalten reagiert.
 - d. sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen.
6. Nimm Stellung zu folgender Aussage:
- Die Schülerin Lara sagt: „Ich finde, der Ich-Erzähler hat keinen Grund, sauer auf Felix zu sein, denn er sagt ihm nicht, wie wichtig ihm Sabine ist. Er hätte sich trauen müssen, mit ihr zu telefonieren.“*
- Setze dich mit der Frage auseinander, ob Lara mit dieser Einschätzung Recht hat.
- Begründe deine Meinung und beziehe sich dabei auf den Text.

Aufgaben zur Kurzgeschichte *Augenblicke* (Walter Helmut Fritz)

1. Untersuche die Geschichte im Hinblick auf Leerstellen.
2. Formuliere Elsas Gedanken in Form eines Inneren Monologes.
3. Schreibe einen Dialog, den Elsa am Morgen nach ihrer Rückkehr mit ihrer Mutter führt und versuche, darin eine Lösung für Elsas Problem entstehen zu lassen.
4. Verfasse ein Streitgespräch zwischen Elsa und ihrer Mutter, als diese wieder einmal ins Bad hereinplatzt.
5. Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:
 - Formuliere dazu Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.
 - Versuche, die Leerstellen zu füllen: Dazu kannst du
 - ❖ über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichten.
 - ❖ eine neue Figur einführen (du stellst diese neue Figur vor) oder eine bisher blasse, eher unbedeutende Figur in den Vordergrund rücken.
 - ❖ eine Figur etwas Befremdliches tun (oder sie bei etwas ertappt werden) lassen.
6. Schreibe einen Brief aus der Sicht Elsas an deine beste Freundin.
7. Analysiere die Kurzgeschichte, indem du
 - a. eine Einleitung formulierst.
 - b. den Inhalt wiedergibst.
 - c. untersuchst, wie sich Elsa der Mutter gegenüber verhält.
 - d. sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen.

Aufgaben zur Kurzgeschichte *Mittagspause* (Wolf Wondratschek)

1. Forme die Geschichte in eine Ich-Erzählung um und drücke dabei die Gefühle und die Stimmung der Hauptperson aus.
2. Schreibe aus der Sicht des Mädchens einen Tagebucheintrag an einem „ganz normalen Abend“.
3. Schreibe die Gedanken des Mädchens, die ihm in dem Cafe durch den Kopf gehen, in Form eines inneren Monologes auf.
4. Untersuche die Geschichte im Hinblick auf Leerstellen:
 - Formuliere dazu Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.
 - Versuche, die Leerstellen zu füllen: Dazu kannst du
 - ❖ über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichten.
 - ❖ eine neue Figur einführen (du stellst diese neue Figur vor) oder eine bisher blasse, eher unbedeutende Figur in den Vordergrund rücken.
 - ❖ eine Figur etwas Befremdliches tun (oder sie bei etwas ertappt werden) lassen.
5. Analysiere die Kurzgeschichte, indem du
 - a. eine Einleitung formulierst.
 - b. den Inhalt wiedergibst.
 - c. untersuchst, wie sich das Mädchen in dem Cafe verhält.
 - d. sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen.

7.3.2 Erwartungshorizont

Felix (Hannes Bender)

Aufgabe 1

Der Ich-Erzähler scheint ein schüchterner und unsicherer Junge zu sein; er hat vor zwei Wochen ein Mädchen namens Sabine kennengelernt und ihre Telefonnummer bekommen; nun möchte er sie zum ersten Mal anrufen. Er bezeichnet Sabine als seine Freundin; trotzdem traut er sich nicht, den Hörer in die Hand zu nehmen und ihre Nummer zu wählen, aus Angst, er könne ihren Vater oder ihre Mutter am Telefon haben. Er weiß nicht, wie er sich dann verhalten sollte. Zufällig trifft er auf dem Weg zur Telefonzelle einen Jungen namens Felix, der das genaue Gegenteil von ihm zu sein scheint. Er ist selbstsicher und selbstbewusst, scheint gerne zu flirten und bei den Mädchen gut anzukommen. Da sich der Ich-Erzähler nicht traut, Sabine anzurufen, tut Felix dies an seiner Stelle. Er spricht mit Sabines Vater und vereinbart einen Besuch bei Sabine, zu dem er gemeinsam mit dem Ich-Erzähler gehen möchte. Dieser hat an dem besagten Tag keine Zeit, da er zu einer Familienfeier gehen muss, sagt dies jedoch nicht, sondern streitet nicht ab, angeblich eine

Verabredung mit einem anderen Mädchen zu haben. Felix glaubt ihm seine Geschichte scheinbar und will am kommenden Tag alleine Sabine besuchen.

Die Schüler sollen in dem Streitgespräch zum Ausdruck bringen, dass den Ich-Erzähler das Treffen von Felix und Sabine sehr belastet. Er scheint an Sabine zu hängen und ist überaus glücklich, endlich ein Mädchen kennengelernt zu haben. Er ist traurig und enttäuscht über sich selbst, da er sich nicht getraut hat, Sabine anzurufen und befürchtet, diese aufgrund ihres Treffens mit Felix zu verlieren. Er ist ärgerlich über sich selbst, da er sich durch seine Schüchternheit im Weg steht. Felix wiederum hat dem Ich-Erzähler abgenommen, dass dieser eine Verabredung mit einem anderen Mädchen hat und wird sich keiner Schuld bewusst sein. Er kann nicht verstehen, warum der Ich-Erzähler sauer über sein Verhalten ist, da er bei seinem Anruf nicht geplant hatte, Sabine für sich zu gewinnen oder sie dem Ich-Erzähler streitig zu machen. In seinen Augen reagiert der Ich-Erzähler völlig unverständlich und unangemessen, da er nicht offen zu seinen Gefühlen für Sabine gestanden hat. Die Situation hat sich anders entwickelt, als er beim Anruf gedacht hat, doch das liegt seiner Ansicht nach nicht an ihm. Der Ich-Erzähler ärgert sich nicht nur über sich und sein Verhalten; vielleicht hat er auch den Eindruck, Felix wolle ihm Sabine streitig machen und dieser hätte erkennen müssen, dass es ihm durchaus ernst mit ihr ist. Obwohl die beiden Jungen keine engen, guten Freunde zu sein scheinen, beneidet der Ich-Erzähler Felix mit Sicherheit um seine Souveränität im Umgang mit Mädchen und nimmt ihm sein Verhalten hinsichtlich Sabine übel.

Aufgabe 2

Die Charaktere des Ich-Erzählers und Felix' werden in der möglichen Lösung zu Aufgabe 1 bereits in Ansätzen deutlich. Die Schüler müssen diese jedoch weiter ausführen und ergänzen. Beispielsweise scheint Felix nicht nur selbstbewusst zu sein, sondern sein Aussehen sehr zu schätzen wissen und nicht auf der Suche nach einer festen Freundin zu sein. Er flirtet während der Geschichte mit einem Mädchen und spricht mit dem Ich-Erzähler nur über Mädchen. Darüber hinaus scheint er sich in der Stadt gut auszukennen, da er bereits weiß, dass der Ich-Erzähler Sabine kennengelernt hat. Trotzdem wirkt er nicht berechnend oder als versuche er, den Ich-Erzähler bei den Mädchen oder bei Sabine bloßzustellen oder auszustechen. Der Ich-Erzähler scheint bisher kaum Erfahrungen mit Mädchen gemacht zu haben, steht jedoch nicht offen dazu. Er sagt nicht viel und lässt Andeutungen stehen, z.B. hinsichtlich seines letzten Sommerurlaubs, die Felix dann nach seinen eigenen Erfahrungen deutet. Die Unsicherheit des Ich-Erzählers wird nicht nur

dadurch deutlich, dass er den Anruf bei Sabine nicht tätigt, er sagt auch selbst kurz vor dem Erreichen der Telefonzelle, er mache wieder etwas falsch.

Aufgabe 3

Der Ich-Erzähler kann den Brief mit unterschiedlichen Absichten schreiben. Abhängig von der Situation entscheiden die Schüler über die Intention des Briefes. Dazu müssen sie einmal entscheiden, ob er den Brief vor oder nach Felix' Anruf schreibt. Schreibt er ihn vor dem Anruf, kann man davon ausgehen, dass er glücklich ist und vielleicht, wenigstens in Ansätzen, etwas über seine Gefühle schreibt. Nach dem Anruf wird er sicherlich einen anderen Brief verfassen, falls er sich überhaupt traut, Sabine noch zu schreiben. Die Schüler können in dieser Situation entscheiden, ob er seine Gefühle anspricht oder sich dazu ausschweigt und so tut, als mache es ihm nichts aus, dass Felix Sabine getroffen habe. Er hat die Möglichkeit, die Beziehung zu Sabine zu beenden oder zu versuchen, sie zu retten. Die Schüler werden dabei ihre persönlichen Erfahrungen und Verhaltensweisen bewusst und auch unbewusst auf den Ich-Erzähler übertragen. Dies ist bei der Aufgabe durchaus beabsichtigt, sie soll den Schülern einen emotionalen Zugang zur Figur des Ich-Erzählers ermöglichen.

Aufgabe 4

Die Fortsetzung der Geschichte gibt den Schülern die Gelegenheit, das Merkmal des offenen Schlusses einer Kurzgeschichte aufzugreifen und die Geschichte so fortzusetzen, wie diese nach ihrer Ansicht stimmig ist. Dabei ist wichtig, dass die Fortsetzung zum Originaltext passt, d.h. die Charaktere sich nicht völlig verändern oder unglaubwürdig agieren oder die Weiterentwicklung der Geschichte an sich unglaubwürdig wird. Die Schüler können ihre Erkenntnisse aus den Aufgaben 1-3 für die Fortsetzung nutzen und darüber hinaus der Geschichte eine Wendung geben, die ihrer Vorstellung und vielleicht auch ihren Wünschen entspricht. Sie füllen damit Leerstellen und entwickeln eigene Vorstellungen hinsichtlich der Geschichte zwischen Felix und Sabine und auch gegenüber dem Ich-Erzähler, Oliver, und Sabine. Der Ich-Erzähler soll in dieser Aufgabe den Namen Oliver tragen; dies hat den Sinn, den Schreibfluss zu erleichtern und in einem anschließenden Austausch über die Aufgabe Verwirrung zu verhindern. Durch die geforderten Dialoge fällt es den Schülern in der Regel leichter, Gefühle und Gedanken der Figuren zum Ausdruck zu bringen, ebenso wie temporeicher zu schreiben und Längen sowie unnötige Füllsätze zu vermeiden.

Aufgabe 5

- a) Die Einleitung enthält Angaben zu Titel, Autor/in, Textsorte sowie Thema in einem Satz.
- b) Der Inhalt der Kurzgeschichte wird mit eigenen Worten wiedergegeben. Dabei muss die Zeitform Präsens verwendet und der Inhalt auf das Wesentliche reduziert werden.
- c) Bei dieser Teilaufgabe sollen die Schüler das Verhalten des Ich-Erzählers gegenüber Felix sowie seine Reaktion auf Felix' Verhalten untersuchen. Sie müssen Verhalten und Reaktion schildern und mit Textbelegen nachweisen.
- d) Die Schüler sollen sprachliche und formale Mittel der Kurzgeschichte nennen und anschließend zeigen, inwieweit diese den Inhalt der Geschichte stützen. Ein Beispiel ist der unmittelbare Beginn der Geschichte, der den Anfang der Beziehung zwischen dem Ich-Erzähler und Sabine symbolisieren kann. Der Leser wird direkt mit der Figur des Felix konfrontiert und muss dann erkennen, dass dieser nicht von den Mädchen, sondern dem Ich-Erzähler angesprochen wird. Es bleibt unklar, ob die beiden Jungen Freunde sind oder nur Bekannte, wie lange und wie gut sie sich kennen und ob sie viel und häufig Zeit miteinander verbringen. Ähnlich verhält es sich mit der Beziehung des Ich-Erzählers zu dem Mädchen namens Sabine, über die der Leser wenig erfährt, die jedoch eine bedeutende Rolle spielen wird.

Ein weiteres formales Mittel wäre die Beurteilung des Geschehens, die den Schülern offen steht. Sie haben die Möglichkeit, das Verhalten der Figuren und die Entwicklung des Geschehens, der Beziehungen unter Hinzuziehen ihrer persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zu beurteilen. Es wird durch den Autor keine Beurteilung vorgegeben.

Aufgabe 6

Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe wird auf die Begründung der Meinung mithilfe geeigneter Textaussagen ein besonderes Augenmerk gelegt. Der Schüler muss der Aussage Laras entweder zustimmen oder diese ablehnen; möglich ist auch, zwei Sichtweisen zu vertreten. Die Intensität der Aufgabenlösung hängt davon ab, inwieweit der Schüler seine Meinung angemessen begründet und diese vor allem mithilfe des Textes belegt. Die Begründung seiner Meinung zwingt den Schüler dazu, sich genau zu überlegen, warum er Laras Ansicht zustimmen oder widersprechen möchte. Er muss seine Ansicht dann in Worte fassen und befasst sich durch die Überlegung hinsichtlich einer treffenden Formulierung nachhaltig mit seinem Gedanken. Durch den weiteren Schritt der geforderten Textbelege wird vom Schüler erwartet, den Text erneut gründlich durchzuarbeiten, Textaussagen zu bewerten und passende, schlüssige Sätze bzw. Textstellen herauszufiltern;

es findet demnach eine intensive Auseinandersetzung sowohl mit eigenen Vorstellungen als auch dem Text statt.

Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Aufgabe 1

Die Schüler machen sich Gedanken zu Leerstellen im Text, sie überlegen, welche Fragen unbeantwortet bleiben, die für das Verständnis des Textes durch den Leser für sich beantwortet werden. Sie arbeiten den Text durch und halten Informationen, die nicht angegeben sind, fest, sodass sie diese bewusst für sich ergänzen und für weitere Aufgaben nutzen können.

Aufgabe 2

- Elsa fühlt sich durch ihre Mutter eingeengt, bedrängt
- sie ist genervt von ihrer Mutter, weil diese sogar im Bad ihre Nähe sucht
- Elsa möchte am liebsten weggehen/ wegziehen
- sie steht unter Druck und würde am liebsten laut schreien, ausflippen, ihre Anspannung herauslassen
- die Situation ist für sie nur noch schwer zu ertragen
- trotzdem will sie ihre Mutter nicht vor den Kopf stoßen, sie möchte sie nicht alleine lassen
- die Mutter ist einsam, seit Elsas Vater verstorben ist und Elsa hat das Gefühl, Rücksicht nehmen zu müssen
- sie fühlt sich verantwortlich für ihre Mutter, da diese in ihren Augen einsam, alt und oft krank ist

Aufgabe 3

Mögliche Gefühle, Hoffnungen, Wünsche Elsas

- Elsa wünscht sich von ihrer Mutter die Berücksichtigung ihrer Intimsphäre
- Sie möchte selbstständig werden, auf eigenen Beinen stehen, eine eigene Wohnung beziehen
- Sie wünscht sich, mit ihrer Mutter offen über ihre Beziehung sprechen zu können
- Elsa fühlt sich vollkommen eingeengt von ihrer Mutter, sie hat das Gefühl, wahnsinnig zu werden, wenn sie länger die Bedrängnis durch ihre Mutter ertragen muss

- Sie möchte ein Stück weit frei von ihrer Mutter sein, sich nicht länger um deren Einsamkeit kümmern müssen, sie leidet darunter, dass ihre Mutter ihr in ihren Augen viel zu nah kommt
- Elsa versucht, ihrer Mutter aus dem Weg zu gehen und sich der Aufdringlichkeit zu entziehen
- Während sie in der Stadt herumläuft, empfindet sie für die fremden Menschen, die sie umgeben, Zuneigung, die sie scheinbar ihrer Mutter gegenüber nicht empfindet

Mögliche Gefühle, Hoffnungen, Wünsche der Mutter

- Elsas Mutter fühlt sich einsam, sie sucht bei jeder Gelegenheit die Nähe ihrer Tochter, sogar, wenn diese im Badezimmer ist
- Sie leidet unter dem Tod ihres Mannes
- Sie liebt Elsa und verwöhnt diese, hängt aber wie eine Klette an ihrer Tochter
- Sicherlich wünscht sie sich, weniger einsam zu sein
- Elsas Mutter möchte, dass ihre Tochter auch weiterhin bei ihr wohnt und sich keine eigene Wohnung nimmt

Aufgabe 4

- Elsa reagiert genervt, wütend und gereizt, da ihre Mutter wieder einmal ins Bad platzt
- Sie lässt diese ihre Wut und Frustration spüren
- Elsa macht ihrer Mutter Vorwürfe, sagt ihr, dass sie sich bedrängt und eingeengt fühle und mehr Privatsphäre brauche; vielleicht spricht sie auch das Thema der eigenen Wohnung an
- Die Mutter reagiert verletzt, traurig oder auch mit Unverständnis
- Wahrscheinlich empfindet sie die Situation anders und sucht die Nähe zu Elsa, weil diese ihr in ihren Augen zu oft ausweicht
- Eventuell merkt die Mutter auch nicht, dass sie Elsa zu nah tritt und diese einengt
- Elsa schafft es wahrscheinlich nicht, ihre Frustration unter Kontrolle zu halten, sodass es zum Streit kommt

Aufgabe 5

Teil 1

- 1) Wann ist der Vater verstorben und wie kam es zu dessen Tod?
- 2) Wie war das Verhältnis Elsas zu ihrer Mutter vor dem Tod des Vaters?
- 3) Wie und womit verbringt die Mutter den Tag?
- 4) Warum können Mutter und Tochter nicht offen miteinander sprechen?
- 5) Welche Arbeit übt Elsa aus?
- 6) Warum platzt die Mutter so häufig ins Bad, wenn Elsa dies benutzt?
- 7) Merkt die Mutter nicht, dass sie ihre Tochter bedrängt und diese sich unter Druck gesetzt fühlt?
- 8) Warum wagte Elsa bisher nicht, sich eine eigene Wohnung zu suchen und wagt sie den Schritt in Zukunft wirklich?
- 9) Warum hat Elsas Mutter keine weiteren Kontakte?
- 10) Wie wird sich die Beziehung zwischen Elsa und ihrer Mutter verändern/ entwickeln, wenn Elsa eine eigene Wohnung hat?

Teil 2

- Textinhalte werden angemessen berücksichtigt und es entstehen keine Widersprüche zwischen der Geschichte, die die Leerstelle füllt und den tatsächlichen Textaussagen
- die Geschichte gibt Aufschluss über eine neue Figur (zum Beispiel den Vater) oder beleuchtet eine eher blasse, unbedeutende Figur (z.B. eine Bekannte der Mutter) näher
- eine Figur wird dabei ertappt, etwas Befremdliches zu tun: Beispielsweise könnte Elsa ihre Mutter dabei ertappen, ihr Zimmer zu durchsuchen oder in ihrem Handy zu stöbern. Die Schüler haben damit die Möglichkeit, den Konflikt anhand eines Beispiels zu schildern und näher zu beleuchten.
- die Geschichte hilft dabei, eine Leerstelle zu füllen, welche eine Bedeutung für den Text hat

Aufgabe 6

Elsa schildert ihrer Freundin ihre Situation zu Hause, ihr Zusammenleben mit ihrer Mutter. Es sollte zum Ausdruck kommen, dass Elsa sich eingeeengt fühlt, sowohl genervt als auch verzweifelt und hilflos ist, weil sie nicht weiß, wie sie die Situation ändern soll. Sie ist hin- und hergerissen zwischen dem Bedürfnis, ihre Privatsphäre zu schützen und auszubauen und der Angst, ihre Mutter zu verletzen bzw. diese vor den Kopf zu stoßen. Sie fühlt sich

ihrer Mutter gegenüber verpflichtet, da diese nach dem Tod ihres Mannes sehr allein und zurückgezogen lebt und sich augenscheinlich an Elsa klammert.

Elsa könnte darüber hinaus ihre Freundin um Rat bitten und gemeinsam mit ihr überlegen wollen, wie sie mit der Situation umgehen könnte.

Aufgabe 7

- a) Die Einleitung enthält Angaben zu Titel, Autor/in, Textsorte sowie Thema in einem Satz.
- b) Der Inhalt der Kurzgeschichte wird mit eigenen Worten wiedergegeben. Dabei muss die Zeitform Präsens verwendet werden und der Inhalt auf das Wesentliche reduziert werden.
- c) Bei dieser Teilaufgabe sollen die Schüler das Verhalten Elsas gegenüber ihrer Mutter untersuchen. Sie müssen Elsas Verhalten schildern und mit Textbelegen nachweisen.
- d) Die Schüler sollen sprachliche und formale Mittel der Kurzgeschichte nennen und anschließend zeigen, inwieweit diese den Inhalt der Geschichte stützen. Ein Beispiel ist der offene Schluss der Geschichte. Die verschiedenen Möglichkeiten des Geschehensverlaufs spiegeln die Möglichkeiten für Elsa wieder, die diese, wenn auch in ihren Augen nur theoretisch, hat. Sie kann weiterhin bei ihrer Mutter wohnen und sich mit der Situation arrangieren oder doch den Schritt wagen und sich eine eigene Wohnung suchen. Darüber hinaus hat sie verschiedene Möglichkeiten zu versuchen, die Schwierigkeiten mit ihrer Mutter gemeinsam zu besprechen und zu lösen oder ihnen aus dem Weg zu gehen und in Zukunft mehr Distanz, auch räumlich, einzunehmen.

Mittagspause (Wolf Wondratschek)

Aufgabe 1

Die Schüler vollziehen einen Perspektivwechsel, indem sie den Text in eine Ich-Erzählung umformen, d.h. aus der Sicht der jungen Frau schreiben. Die Ich-Perspektive bietet die Möglichkeit, sich in die Figur der jungen Frau hineinzusetzen, ihre Ansichten, Gefühle und Stimmungen direkter zum Ausdruck zu bringen. Inhaltlich sollten bei dieser Aufgabe die Unsicherheiten der jungen Frau zum Ausdruck gebracht werden, die sich zwar einerseits wünscht, angesprochen zu werden, andererseits auch ein wenig Angst vor dieser Situation hat und schnell versuchen würde, diese zu beenden. Sie hat nach ihren Aussagen gelernt, sich nicht zu entscheiden und immer ausweichend zu bleiben, also unnahbar zu wirken; sie genießt es, beobachtet zu werden, während sie im Cafe sitzt, empfindet es jedoch auch als anstrengend, da ihre Bewegungen und Verhaltensweisen im Cafe nicht so

wie im Büro im Verborgenen, geschützt vor fremden Blicken, geschehen können. Dennoch fiebert sie der Mittagspause jeden Tag entgegen, da diese eine Unterbrechung ihrer alltäglichen Routine im Büro darstellt, in dem sie scheinbar damit beschäftigt ist, Briefe zu schreiben. Sie stellt sich vor, in der Mittagspause könnten verschiedene „Katastrophen“ geschehen, Situationen, die sie eventuell nicht kennt und mit denen sie nicht umgehen könnte bzw. dies erst lernen müsste. Diese Möglichkeiten erscheinen in ihren Augen als reizvoll, da sie in ihren Gedanken den Trott ihres Alltags durchbrechen.

Aufgabe 2

Der Tagebucheintrag wird in der Ich-Perspektive geschrieben und enthält eine Anrede des Tagebuches sowie einen Abschiedsgruß. Das Mädchen schildert in diesem Eintrag sowohl die Geschehnisse eines Tages als auch ihre Gefühle und Empfindungen bezüglich des Tages. Die Schüler müssen dabei ebenso auf die Mittagspause in dem Cafe eingehen wie auch den Büroalltag berücksichtigen, da diese beiden Orte bzw. Situationen den Tagesablauf der jungen Frau bestimmen. Es ist den Schülern überlassen, ob sie eine Cafe-Situation schildern, in der das Mädchen wirklich angesprochen wird oder lediglich daran denkt und sich ihrer eigenen Person bewusst ist. Bedeutend ist, dass die Gefühle und Gedanken des Mädchens in der jeweiligen Situation ausführlich und passend aufgeschrieben werden. Die Methode des Tagebucheintrags dient dazu, den Schülern die Gelegenheit zu geben, in die Rolle der Figur zu schlüpfen und deren Gedanken möglichst klar und konkret notieren zu können.

Aufgabe 3

Der innere Monolog ist eine Art Selbstgespräch, das die junge Frau in ihrem Kopf führt während sie ihre Mittagspause in dem Cafe verbringt. Im Gegensatz zum Tagebucheintrag, der am Abend, einige Zeit nach den Geschehnissen, geschrieben wird, formulieren die Schüler die Gedanken des Mädchens direkt in der jeweiligen Situation. Sie haben damit die Gelegenheit, ihre unmittelbaren Überlegungen aufzuschreiben, sowohl ein Zögern oder Zweifeln, eine Unsicherheit oder Angst, aber auch Freude, Überraschung oder Nervosität zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus können die Schüler ihre Vorstellungen davon notieren, wie das Mädchen mit der jeweiligen Situation gedanklich umgeht, welche Empfindungen es hat, aber vielleicht nach außen nicht zeigt oder wie es ihm gelingt bzw. nicht gelingt, seine Wünsche in die Tat umzusetzen.

Aufgabe 4

Teil 1

- 1) Wie oft wurde das Mädchen bereits im Cafe angesprochen?
- 2) Hat sie sich schon einmal mit einem Mann verabredet?
- 3) Warum übt sie ihren Beruf aus, wenn sie ihn eigentlich als langweilig empfindet?
- 4) Welches Verhältnis hat sie zu ihren Eltern?
- 5) Wie würde sie mit einer Situation umgehen, die wirklich neu für sie wäre?

...

Teil 2

- Textinhalte werden angemessen berücksichtigt und es entstehen keine Widersprüche zwischen der Geschichte, die die Leerstelle füllt und den tatsächlichen Textaussagen
- die Geschichte gibt Aufschluss über eine neue Figur (zum Beispiel den Mann, der sie am Tag zuvor im Cafe ansprach) oder beleuchtet eine eher blasse, unbedeutende Figur (z.B. die Mutter oder den Vater) näher
- eine Figur wird dabei ertappt, etwas Befremdliches zu tun: Vielleicht ertappt das Mädchen einen Mitarbeiter aus dem Büro dabei, sie während der Arbeit interessiert zu beobachten oder sogar anzusprechen, sodass ihr geschützter Raum verändert wird
- die Geschichte hilft dabei, eine Leerstelle zu füllen, welche eine Bedeutung für den Text hat

Aufgabe 5

- a) Die Einleitung enthält Angaben zu Titel, Autor/in, Textsorte sowie Thema in einem Satz.
- b) Der Inhalt der Kurzgeschichte wird mit eigenen Worten wiedergegeben. Dabei muss die Zeitform Präsens verwendet werden und der Inhalt auf das Wesentliche reduziert werden.
- c) Bei dieser Teilaufgabe sollen die Schüler das Verhalten des Mädchens im Cafe untersuchen. Sie müssen sein Verhalten schildern und mit Textbelegen nachweisen.
- d) Die Schüler sollen sprachliche und formale Mittel der Kurzgeschichte nennen und anschließend zeigen, inwieweit diese den Inhalt der Geschichte stützen. Ein Beispiel ist das Thema der Geschichte, das ein alltägliches Geschehen darlegt. Eine junge Frau verbringt ihre Mittagspause in einem Cafe, sie denkt über sich selbst und ihre Wirkung auf Männer nach und wünscht sich insgeheim, angesprochen zu werden. Darüber hinaus übt sie einen Beruf aus, der scheinbar schnell zur Routine geworden ist und sie nicht fordert, keine oder kaum Abwechslung bietet, die sie sich wünschen würde. Daher ergeht sie sich in

theoretischen Überlegungen über Katastrophen, die während der Mittagspause auf sie zukommen könnten und den Alltagstrott durchbrechen würden.

Als weiteres formales Mittel könnten die Schüler auf die Bedeutung einzelner Worte eingehen und dazu beispielsweise das Wort „Katastrophe“ näher beleuchten, welches mehrfach benutzt wird und damit die eben geschilderte Situation der jungen Frau genauer in Augenschein nehmen.

7.3.3 Parallelen zu den Bildungsstandards und zum Kernlehrplan

In diesem Abschnitt sollen zu Beginn die angeführten drei Aspekte des Lesekompetenzmodells kurz hinsichtlich Übereinstimmungen mit dem Kernlehrplan und den Bildungsstandards betrachtet werden; im Anschluss folgt eine genauere Betrachtung der Parallelen, die zwischen den Portfolioaufgaben und den Vorgaben des Kernlehrplans sowie denen der Bildungsstandards bestehen.

Aspekt 1: Vorstellungen entwickeln/ Fähigkeit der mentalen Repräsentation

Diese Teilkompetenz der Lesekompetenz wird durch folgende Unterpunkte der Bildungsstandards und des Kernlehrplans gestützt:

- zentrale Inhalte erschließen
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf
- eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen
- produktive Methoden anwenden, z.B. innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur, einen Text weiterschreiben
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten
- Epische Texte verstehen, deren Inhalt, Struktur und Figurenkonstellationen erfassen

Aspekt 2: Die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen

Diese Teilkompetenz der Lesekompetenz wird durch folgende Unterpunkte der Bildungsstandards und des Kernlehrplans gestützt:

- zentrale Inhalte erschließen
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf

- eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen
- produktive Methoden anwenden, z.B. innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur, einen Text weiterschreiben
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten
- Epische Texte verstehen, deren Inhalt, Struktur und Figurenkonstellationen erfassen

Aspekt 3: Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

Diese Teilkompetenz der Lesekompetenz wird durch folgende Unterpunkte der Bildungsstandards und des Kernlehrplans gestützt:

- Eigene Deutungen des Textes entwickeln
- Bezüge zwischen Textteilen herstellen
- Produktive Methoden anwenden
- Formulierung von Hypothesen
- Sich mit Texten auseinandersetzen, indem das Gelesene auf Kontexte bezogen wird
- Wesentliche Elemente eines Textes erfassen
- Gestaltend mit Texten arbeiten
- Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen

Felix (Hannes Bender)

Aufgabe 1

Verfasse ein Streitgespräch zwischen Felix und dem Ich-Erzähler, welcher sauer ist, dass Felix „seine Sabine“ trifft.

Der Bezug zu den Bildungsstandards zeigt sich darin, dass mithilfe des Streitgesprächs eine produktive Methode zum Tragen kommt, die zentrale Inhalte erschließen und wesentliche Elemente eines Textes, z.B. den Konfliktverlauf, erfassen lässt. Darüber hinaus werden Verhaltensweisen und -motive bewertet. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Den Kernlehrplan berücksichtigt die Aufgabe darin, dass die Schüler gestaltend mit Texten arbeiten (einen Dialog verfassen) und den zentralen Konflikt herausarbeiten. (Vgl. KLP, 35)

Aufgabe 2

Charakterisiere die Figuren der Geschichte.

Im Sinne der Aufgabe werden eigene Deutungen des Textes entwickelt, zentrale Inhalte erschlossen und die wesentlichen Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, erfasst. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Des Weiteren geht es darum, epische Texte zu verstehen, deren Inhalt, Struktur und Figurenkonstellation zu erfassen, indem die handelnden Personen zu charakterisieren sind. (Vgl. KLP, 36)

Aufgabe 3

Verfasse aus der Sicht des Ich-Erzählers einen Brief an Sabine.

Den Bildungsstandards wird Rechnung getragen, indem durch das Schreiben des Briefes eine produktive Methode genutzt, eigene Deutungen des Textes entwickelt und wesentliche Elemente eines Textes erfasst werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Im Verständnis des Kernlehrplans arbeiten die Schüler gestaltend mit dem Text. (Vgl. KLP, 35)

Aufgabe 4

Schreibe eine kurze Szene als Fortsetzung der Geschichte. Sie soll überwiegend aus Dialogen bestehen. Gib dem Ich-Erzähler den Namen „Oliver“.

Das Verfassen der Fortsetzung stellt eine produktive Methode im Sinne der Bildungsstandards dar, bei der wesentliche Elemente eines Textes erfasst und eigene Deutungen des Textes entwickelt werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Es wird gestaltend mit dem Text gearbeitet. (Vgl. KLP, 35)

Aufgabe 5

Analysiere die Kurzgeschichte, indem du

- a. eine Einleitung formulierst.*
- b. den Inhalt wiedergibst.*
- c. untersuchst, wie sich Felix dem Ich-Erzähler gegenüber verhält und wie dieser auf Felix' Verhalten reagiert.*
- d. sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen.*

Diese Aufgabe konfrontiert den Schüler mit der Anforderung des Anwendens einer analytischen Methode. Dabei müssen Inhalte mit eigenen Worten wiedergegeben, sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen erkannt, Handlungen,

Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewertet und die wesentlichen Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, erfasst werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14 f.)

Neben den Bildungsstandards erfährt auch der Kernlehrplan Beachtung: Es erfolgt ein Nachdenken über Inhalt, Sprache und Form eines Textes (vgl. KLP, 32), zentrale Inhalte sind zu erschließen, die Figurenkonstellation und die Handlungsmotive der Figuren herauszuarbeiten. (Vgl. KLP, 35) Ebenso sind die Erschließung eines literarischen Textes mit Verfahren der Textanalyse und -interpretation sowie die Wiedergabe von Textinhalt und Handlung gefordert, (vgl. KLP, 35) wobei Gestaltungsmittel zu berücksichtigen sind. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 6

Nimm Stellung zu folgender Aussage:

Die Schülerin Lara sagt: „Ich finde, der Ich-Erzähler hat keinen Grund, sauer auf Felix zu sein, denn er sagt ihm nicht, wie wichtig ihm Sabine ist. Er hätte sich trauen müssen, mit ihr zu telefonieren.“

Setze dich mit der Frage auseinander, ob Lara mit dieser Einschätzung Recht hat. Begründe deine Meinung und beziehe dich dabei auf den Text.

Bei dieser Aufgabe wird der Bezug zu den Bildungsstandards dadurch gesichert, dass Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive zu bewerten und eigene Deutungen des Textes zu entwickeln und am Text zu belegen sind. Dazu ist eine analytische Methode, das Kommentieren eines Textes, anzuwenden. (Vgl. Bildungsstandards, 14 f.) Dem Kernlehrplan wiederum wird durch das Nachdenken über den Inhalt des Textes entsprochen (vgl. KLP, 32); ein epischer Text muss durch den Schüler verstanden (vgl. KLP, 36), dessen Inhalt, Struktur und Figurenkonstellation erfasst werden, indem sich mit dem Text auseinandergesetzt wird (vgl. KLP, 35) und das Gelesene auf Kontexte bezogen wird. (Vgl. KLP, 36) Vervollständigt wird der Prozess damit, Deutungshypothesen zu formulieren und am Text zu überprüfen. (Vgl. KLP, 32)

Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Aufgabe 1

Untersuche die Geschichte im Hinblick auf Leerstellen.

Im Verständnis der Bildungsstandards sieht die Aufgabe vor, eine analytische Methode anzuwenden (einen Text zu untersuchen) und wesentliche Inhalte zu erschließen. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Ergänzt werden diese Gesichtspunkte durch den Kernlehrplan, der

vorsieht, spezifische Formen und Merkmale zu untersuchen und Besonderheiten der Textsorte zu erkennen. (Vgl. KLP, 35 f.)

Aufgabe 2

Formuliere Elsas Gedanken in Form eines Inneren Monologes.

Der Bezug zu den Bildungsstandards besteht darin, dass eine produktive Methode durch das Verfassen eines inneren Monologs angewandt wird, zentrale Inhalte erschlossen und wesentliche Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, erfasst und eigene Deutungen des Textes entwickelt werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Durch das Herausarbeiten der Handlungsmotive der Figuren und ein gestaltendes Arbeiten mit dem Text (einen inneren Monolog verfassen) wird auch dem Kernlehrplan Rechnung getragen. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 3

Schreibe einen Dialog, den Elsa am Morgen nach ihrer Rückkehr mit ihrer Mutter führt und versuche, darin eine Lösung für Elsas Problem entstehen zu lassen.

Die Aufgabe zielt darauf ab, durch die produktive Methode des Dialogverfassens zentrale Inhalte zu erschließen, wesentliche Elemente eines Textes zu erfassen, in dem Fall den Konfliktverlauf und insbesondere die Verhaltensmotive der Figuren zu bewerten. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Der Kernlehrplan wird im Zuge der Aufgabe dadurch beachtet, dass Handlungsmotive der Figuren herauszuarbeiten sind (Vgl. KLP, 35), gestaltend mit dem Text zu arbeiten und somit der zentrale Konflikt herauszuarbeiten ist. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 4

Verfasse ein Streitgespräch zwischen Elsa und ihrer Mutter, als diese wieder einmal ins Bad hereinplatzt.

Der Bezug zu den Bildungsstandards ist hier gegeben, da das Verfassen des Streitgesprächs eine produktive Methode darstellt, mithilfe derer zentrale Inhalte erschlossen und wesentliche Elemente eines Textes, z.B. den Konfliktverlauf, erfasst sowie Verhaltensweisen und -motive bewertet werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Dem Kernlehrplan wird durch das gestaltende Arbeiten mit dem Text und das Herausarbeiten des zentralen Konflikts Rechnung getragen. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 5

Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:

- *Formuliere dazu Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.*
- *Versuche, die Leerstellen zu füllen: Dazu kannst du*
 - ❖ *über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichten.*
 - ❖ *eine neue Figur einführen (du stellst diese neue Figur vor) oder eine bisher blasse, eher unbedeutende Figur in den Vordergrund rücken.*
 - ❖ *eine Figur etwas Befremdliches tun (oder sie bei etwas ertappt werden) lassen.*

Die Aufgabe hält den Schüler dazu an, eigene Deutungen des Textes zu entwickeln und Bezüge zwischen Textteilen herzustellen, indem eine produktive Methode angewandt wird. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Ergänzungen durch den Kernlehrplan sind durch die Formulierung von Hypothesen (Vgl. KLP, 32) und die Notwendigkeit, sich mit dem Text auseinanderzusetzen, indem das Gelesene auf Kontexte bezogen wird, zu erkennen. (Vgl. KLP, 36)

Aufgabe 6

Schreibe einen Brief aus der Sicht Elsas an deine beste Freundin.

Die Bildungsstandards erfahren eine Beachtung durch die produktive Methode des Briefschreibens, sodass wesentliche Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, erfasst und eigene Deutungen des Textes entwickelt werden können. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Im Sinne des Kernlehrplans wird gestaltend mit dem Text gearbeitet. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 7

Analysiere die Kurzgeschichte, indem du

- a) eine Einleitung formulierst.*
- b) den Inhalt wiedergibst.*
- c) untersuchst, wie sich Elsa der Mutter gegenüber verhält.*
- d) sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen*

Diese Aufgabe unterscheidet sich von den bisherigen durch die Anwendung einer analytischen Methode; es wird der Inhalt mit eigenen Worten wiedergegeben, sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen erkannt und Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewertet. Außerdem müssen wesentliche

Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, erfasst werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14 f.)

Im Sinne des Kernlehrplans erfolgt ein Nachdenken über Inhalt, Sprache und Form eines Textes (vgl. KLP, 32), zentrale Inhalte sind zu erschließen, Figurenkonstellation und Handlungsmotive der Figuren herauszuarbeiten. Die Erschließung des literarischen Textes erfolgt mit einem Verfahren der Textanalyse und -interpretation; Textinhalt- und Handlung werden wiedergegeben und Gestaltungsmittel berücksichtigt. (Vgl. KLP 35)

„Mittagspause“ (Wolf Wondratschek)

Aufgabe 1

Forme die Geschichte in eine Ich-Erzählung um und drücke dabei die Gefühle und die Stimmung der Hauptperson aus.

Die Aufgabe sieht vor, den vorgegebenen Text in eine Ich-Erzählung umzuformen, somit einen Perspektivwechsel vorzunehmen, und dabei die Gefühle und Stimmung der Hauptperson auszudrücken. Die Aufgabe lässt sich im Sinne der Bildungsstandards dem Bereich *3.3 Lesen-mit Texten und Medien umgehen* zuordnen, es wird eine produktive Methode angewandt und Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive der Figur bewertet. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Dem Kernlehrplan wird bei der Aufgabe durch den produktionsorientierten Umgang mit dem Text, genauer dem gestaltenden Arbeiten mit der Textvorlage, Rechnung getragen. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 2

Schreibe aus der Sicht des Mädchens einen Tagebucheintrag an einem „ganz normalen Abend“.

Der Tagebucheintrag stellt eine produktive Methode im Sinne der Bildungsstandards dar, es werden zentrale Inhalte erschlossen, die wesentlichen Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung erfasst und eigene Deutungen des Textes entwickelt. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Hinsichtlich des Kernlehrplans bietet die Aufgabe die Möglichkeit, die Handlungsmotive der Figuren herauszuarbeiten (Vgl. KLP, 35) und durch den Tagebucheintrag gestaltend mit dem Text zu arbeiten. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 3

Schreibe die Gedanken des Mädchens, die ihm in dem Cafe durch den Kopf gehen, in Form eines Inneren Monologes auf.

Der innere Monolog stellt eine produktive Methode im Sinne der Bildungsstandards dar; ebenso wie bei Aufgabe 2 geht es darum, die zentralen Inhalte des Textes zu erschließen, die Figurendarstellung als ein wesentliches Element des Textes zu erfassen und eigene Deutungen des Textes zu entwickeln. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Dem Kernlehrplan wird seinerseits Rechnung getragen durch den Auftrag, die Handlungsmotive der Figuren herauszuarbeiten (Vgl. KLP, 35) und wiederum gestaltend mit dem Text zu arbeiten. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 4

Untersuche die Geschichte im Hinblick auf Leerstellen. Formuliere dazu Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben. Versuche, die Leerstellen zu füllen:

Dazu kannst du

- ❖ über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichten.*
- ❖ eine neue Figur einführen (du stellst diese neue Figur vor) oder eine bisher blasse, eher unbedeutende Figur in den Vordergrund rücken.*
- ❖ eine Figur etwas Befremdliches tun (oder sie bei etwas ertappt werden) lassen.*

Die Aufgabe verfolgt das Ziel, eigene Deutungen des Textes zu entwickeln, Bezüge zwischen Textteilen herzustellen und durch das Verfassen eines Textes eine produktive Methode anzuwenden. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Der Kernlehrplan spricht in dem Zusammenhang davon, Hypothesen zu formulieren (Vgl. KLP, 32) und sich mit Texten auseinanderzusetzen, indem das Gelesene auf Kontexte bezogen wird. (Vgl. KLP, 36)

Aufgabe 5

Analysiere die Kurzgeschichte, indem du

- a) eine Einleitung formulierst*
- b) den Inhalt wiedergibst*
- c) untersuchst, wie sich das Mädchen in dem Cafe verhält*
- d) sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen.*

Der Bezug zu den Bildungsstandards ist dadurch gegeben, dass analytische Methoden anzuwenden sind, Inhalte mit eigenen Worten wiedergegeben werden, Sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen erkannt und Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewertet werden müssen; darüber hinaus sind

wesentliche Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, zu erfassen. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Der Kernlehrplan erfährt bei dieser Aufgabe ebenfalls eine breit gefächerte Beachtung: Es geht um ein Nachdenken über Inhalt, Sprache und Form eines Textes (vgl. KLP, 32), die Erschließung zentraler Inhalte, das Herausarbeiten der Figurenkonstellation und deren Handlungsmotive sowie die Erschließung eines literarischen Textes mit einem Verfahren der Textanalyse und -interpretation. Darüber hinaus werden Textinhalt- und Handlung wiedergegeben und die Gestaltungsmittel berücksichtigt. (Vgl. KLP, 35)

7.3.4 Berücksichtigte Teilkompetenzen der Lesekompetenz

Das Portfolio berücksichtigt drei Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner in besonderer Weise durch die Aufgabenstellungen:

Aspekt 1: Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln.

Aspekt 2: Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen.

Aspekt 3: Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen.

Die drei gewählten Aspekte werden in den Aufgaben des Portfolios berücksichtigt; daher wird im folgenden Abschnitt mit Bezug auf Spinner und Rosebrock eine Zuordnung der drei gewählten Aspekte der Lesekompetenz zu den Aufgaben des Portfolios vorgenommen.

<i>1) Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln</i>	<i>2) Die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen</i>	<i>3) Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen</i>
<i>Mittagspause</i>	<i>Mittagspause</i>	<i>Mittagspause</i>
Aufgabe 1: Die Geschichte in eine Ich-Erzählung umformen	Aufgabe 1: Die Geschichte in eine Ich-Erzählung umformen	Aufgabe 4: Die Geschichte auf Leerstellen untersuchen
Aufgabe 5: Die Geschichte analysieren	Aufgabe 2: Einen Tagebucheintrag verfassen	
	Aufgabe 3: Einen inneren Monolog schreiben	
	Aufgabe 5: Die Geschichte analysieren	

<i>Augenblicke</i>	<i>Augenblicke</i>	<i>Augenblicke</i>
Aufgabe 4: Ein Streitgespräch zwischen Elsa und ihrer Mutter verfassen	Aufgabe 2: Einen inneren Monolog schreiben	Aufgabe 1: Die Geschichte auf Leerstellen untersuchen
Aufgabe 7: Die Geschichte analysieren	Aufgabe 3: Einen Dialog zwischen Elsa und ihrer Mutter verfassen	Aufgabe 5: Die Geschichte auf Leerstellen untersuchen
	Aufgabe 4: Ein Streitgespräch zwischen Elsa und ihrer Mutter verfassen	
	Aufgabe 6: Einen Brief an die beste Freundin schreiben	
	Aufgabe 7: Die Geschichte analysieren	
<i>Felix</i>	<i>Felix</i>	<i>Felix</i>
Aufgabe 1: Ein Streitgespräch verfassen	Aufgabe 1: Ein Streitgespräch verfassen	Aufgabe 4: Die Geschichte fortsetzen
Aufgabe 2: Charakterisierung der Figuren	Aufgabe 2: Charakterisierung der Figuren	
Aufgabe 5: Die Geschichte analysieren	Aufgabe 3: Einen Brief an Sabine verfassen	
	Aufgabe 5: Die Geschichte analysieren	

Aspekt 1

Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

Der Aspekt verlangt von dem Schüler, aufgrund von im Text geschilderten Landschaften, Räumen und Figuren Vorstellungen bezüglich dieser zu entwickeln. (Vgl. Spinner 2006, 8) Er hat im Sinne der ersten Aufgabe der Geschichte *Felix* den Auftrag, eine Vorstellung über die Personen zu erlangen, um das Streitgespräch zwischen Felix und dem Ich-Erzähler zu verfassen. Dazu ist es hilfreich, sich in die Figuren hineinzusetzen, sich Gedanken über deren Beweggründe zu machen. Ebenso nutzt er seine durch den Text gebildeten Vorstellungen über die Figuren zur Bearbeitung der Aufgaben zwei, drei und vier des Textes *Augenblicke*, indem er einen inneren Monolog, einen Dialog oder ein Streitgespräch verfasst. Beim Lesen ergänzt der Schüler unbewusst seine Vorstellungen über Verhaltensweisen, Gedanken oder Gründe für Handlungen der Figuren, er nutzt die Angaben aus dem Text und verknüpft damit sein Weltwissen, um seine Vorstellungen über die Figuren zu ergänzen. Damit befindet er sich nach Rosebrock auf der Prozessebene.

(Vgl. Rosebrock 2014 a, 17 f.) Aufgrund seines Lebensalters und der damit verbundenen bisherigen Erfahrungsmöglichkeiten hat er sich bereits ein relativ breites Repertoire angeeignet, das er nutzen kann. Bei mehrmaligem Lesen ergänzt, korrigiert oder differenziert der Schüler die mentale Repräsentation des Gelesenen, er findet weitere Informationen oder Angaben zu seiner Aufgaben-/Fragestellung und ergänzt seine bisherigen Ausführungen oder überarbeitet diese auch korrigierend, wenn er beim zweiten oder dritten Lesen merkt, dass er etwas falsch verstanden hat. Durch weitere Textinformationen kann er die Aufgabenstellungen differenzierter bearbeiten, er geht stärker in die Tiefe und bleibt nicht an der Oberfläche der Deutungsmöglichkeiten.

Auch bei der Bearbeitung der Aufgaben zu den Leerstellen der Kurzgeschichten nutzt der Schüler seine Vorstellungen hinsichtlich der Personen, die er durch das Lesen der Texte gewonnen hat. Er füllt zur Ergänzung seiner Vorstellungen Leerstellen, die eine Kurzgeschichte bietet. Er muss somit sein Textsortenwissen bewusst nutzen, um die Ergänzung seiner Vorstellungen nicht nur als notwendigen Vorgang zur Bearbeitung einer Aufgabe, sondern als Chance zu verstehen, individuelle Vorstellungen und Erfahrungen in Aufgabenlösungen integrieren zu können; er hat nach Rosebrock die Möglichkeit, die Nutzung des Textsortenwissens als Spiel mit der Erzählkonvention zu genießen. Nach Spinner sollen besonders Jugendliche nicht verlernen, ihre Vorstellungen zu entfalten oder sich darum nicht mehr zu bemühen. Die Aufgaben halten die Schüler dazu an, sich um eine Entfaltung ihrer Vorstellungen zu bemühen und verlangen ein Nutzen dieser. Er kommt, will er nicht oberflächlich bleiben, nicht darum herum, seine Vorstellungen zu entfalten, zu revidieren oder zu ergänzen und bewusst zu nutzen.

Aspekt 2

Die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen

Dieser Gesichtspunkt stellt den Schüler vor die Aufgabe, seine Imaginationsfähigkeit bezüglich der Figuren zu nutzen. Der Text gibt Informationen, jedoch auch viele Anweisungen dazu, wie sich der Schüler eine Figur vorzustellen hat. Phantasie und Vorstellungskraft des Schülers kommen hier zum Tragen, er nutzt seine persönlichen, individuellen Vorstellungen hinsichtlich der Figuren und verknüpft diese mit den tatsächlichen Textinformationen; dabei erfährt er durch mehrmaliges, genaues Lesen sowohl eine Bestätigung seiner Vorstellungen als auch eine Abgrenzung seiner Wahrnehmungen. Nach Spinner entsteht ein intensiver Bezug des Schülers zu literarischen Figuren durch ein Wiederfinden eigener Wunschvorstellungen, Gefühle und Sichtweisen

ebenso wie durch die Erfahrung, dass literarische Figuren vollkommen anders handeln oder erscheinen als der Schüler dies tun würde. (Vgl. Spinner 2006, 9 f.)

Besonders die Aufgabe zum inneren Monolog, bei der er die Gedanken und der literarischen Figur Elsa wiedergeben soll, fordert eine möglichst genaue Nachvollziehbarkeit der Perspektive eben dieser literarischen Figur. Er muss Textinformationen herausfiltern und nutzen und diese mit seinen persönlichen Eindrücken und Erfahrungen verknüpfen. Dies geschieht unbewusst und teils auch bewusst. Im Falle der Kurzgeschichte *Augenblicke* identifiziert sich der Schüler eventuell mit Elsa und überlegt, wie er sich fühlen würde, würde seine Mutter ihn bedrängen. Vielleicht kennt der Schüler diese Schwierigkeit aus eigener Erfahrung, dann fällt es ihm leichter, sich in Elsa hineinzusetzen. Er wird beim Schreiben seine Vorstellungen zu Papier bringen und diese dann im besten Fall mithilfe des Textes ergänzen oder auch revidieren, sollten Textinformationen dies verlangen.

Auch die Kurzgeschichte *Felix* bietet thematisch zahlreiche Anknüpfungspunkte zum wirklichen Leben oder Erleben des Schülers. Im Alter von 14 oder 15 Jahren ist davon auszugehen, dass die Schüler zumindest erste Erfahrungen auf dem Gebiet der Liebe und Beziehung gesammelt haben, sodass sie die Gefühle des Ich-Erzählers mit großer Sicherheit nachvollziehen oder sich zumindest hineinversetzen können. Liebesbeziehungen spielen im Alter der Schüler eine wichtige Rolle, wenn auch teilweise erst nur gedanklich. Die Schüler werden somit mit einem Thema konfrontiert, das sie selbst betrifft und es wird ihnen nicht schwer fallen, ihre Gefühle auf die Figur zu übertragen. Unterschiede werden wahrscheinlich wiederum dabei bestehen, inwiefern es den Schülern gelingt, die tatsächlichen Textinformationen zu berücksichtigen.

Ebenso bietet die Aufgabe drei des Textes *Augenblicke* eine gute Möglichkeit, die Perspektive der literarischen Figuren nachzuvollziehen. Nach Spinner unterscheidet sich die Fähigkeit der literarischen Perspektivübernahme darin, auf welcher Stufe diese vollzogen wird. Während die erste, niedrigste Stufe erreicht ist, wenn der Schüler einen Text überwiegend aus der Perspektive einer literarischen Figur versteht, ist die zweite Stufe dann erreicht, wenn Unterschiede zwischen Figuren erkannt, jedoch noch nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden. (Vgl. Spinner 2006, 10) Besonders die dritte Aufgabe zur Geschichte *Augenblicke* kann auf verschiedenen Niveaustufen bearbeitet werden. Zwar muss der Schüler sowohl Elsa als auch ihre Mutter, also zwei Figuren berücksichtigen, jedoch kann er diese nacheinander und voneinander nahezu unabhängig beleuchten oder ihre Einstellungen, Sichtweise und Handlungsweisen zueinander in

Beziehung setzen. Damit hätte er nach Spinner eine weitere Niveaustufe erreicht. (Vgl. ebd.)

Die Aufgabe zwei der Geschichte *Mittagspause* bietet ebenfalls vielfältige Voraussetzungen, den genannten Aspekt zu berücksichtigen und dies durchaus auf verschiedenen Niveaustufen zu erreichen. Nach Rosebrock befindet sich der Schüler bei Aspekt zwei vorwiegend auf der Subjektebene; er nutzt sein Weltwissen und reflektiert seine individuellen Erfahrungen, ist somit innerlich beteiligt. Die Lektüre bietet ihm, abhängig vom Thema, die Möglichkeit, seinem Begehren nach Sinn nachzukommen. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 20 f.) Das Thema, ebenso wie die Beschaffenheit eines Textes, bilden demnach grundlegende Voraussetzungen für motiviertes Lesen und eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Text. Die Aufgabenstellungen müssen ebenso zugänglich sein und dem Schüler als sinnvoll erscheinen, will man eine intensive Auseinandersetzung mit einem Text erreichen.

Aspekt 3

Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

Der Aspekt berücksichtigt die Tatsache, dass literarische Texte Sinnbildungsprozesse verlangen, d.h. dass Schüler lernen müssen, mit der Offenheit literarischer Texte umzugehen. Im Falle der Gattung der Kurzgeschichten erfahren Schüler, dass Texte Leerstellen enthalten, die vom Leser gefüllt werden müssen um einen Text hinreichend erfassen und verstehen zu können. Der Schüler muss sich nach Spinner auf diese Verstehensprozesse einlassen, sich in sie verwickeln lassen. (Vgl. Spinner 2006, 12)

Rosebrock bezeichnet den Vorgang als fortlaufende Überprüfung auf Verständnislücken, neue Textmomente finden dabei ständigen Eingang und erfahren eine Einspeisung in das mentale Modell. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 19) Die Aufgabenstellungen zum Thema Leerstellen berücksichtigen die Unabschließbarkeit der Kurzgeschichte. Der Schüler muss Leerstellen durch geeignete Fragen füllen und sich Gedanken über mögliche Ereignisse machen, die Aufschluss über Leerstellen geben. Durch die Beschäftigung mit einem unbekanntem Ereignis wird dem Schüler bewusst, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, ein solches Ereignis zu beschreiben und der Leser somit nicht nur ein einziges zutreffendes Ereignis beschreiben kann. Auch die vierte Aufgabe zur Kurzgeschichte *Felix* konfrontiert den Schüler mit der Offenheit und Unabschließbarkeit des Textes, indem er eine Fortsetzung der Geschichte schreibt. Der Schüler handelt im Sinne Spinners, der betont, der Sinnbildungsprozess könne also nicht zu einem definitiven Ende kommen und zeigt, dass er sich auf die Offenheit und die Unabschließbarkeit des Textes eingelassen hat. Im

Sinne Rosebrocks ist der Aspekt wiederum der Subjektebene zuzuordnen. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 20 ff.)

7.4 Die Arbeit im schulischen Kontext

7.4.1 Einführung der Methode

Die Schüler begannen nach einer einstündigen Einführung in die Methode mit der Arbeit an ihrem Portfolio. Die Einführung geschah mittels des Informationsbogens *Ein Portfolio erstellen*, der den Schülern einen Überblick über die Methode verschaffte. Er diente zur Anregung für weitere Fragen und Überlegungen, die anschließend gemeinsam mit den Schülern geklärt wurden. In dieser ersten Stunde kam nach einiger Zeit seitens einer Schülerin die Frage auf, ob die Methode nicht einen sehr viel größeren Arbeitsaufwand für sie bedeute, als es der eher klassische Unterricht bedeutet hätte.

In einem intensiven Gespräch der Schüler untereinander und im Austausch mit der Lehrerin, die ihnen Antworten und Erklärungen gab, formte sich dann schnell eine insgesamt positive Einstellung der neuen Arbeitsmethode gegenüber. Trotz einiger Restbedenken, die aufgrund des für die Schüler zu diesem Zeitpunkt nicht absehbaren Arbeitsaufwands zu erklären waren, meldete der Kurs einhellig eine gespannte, von Neugier und dem Willen zum Versuch der Methode geprägte Haltung zurück. In diesem Gespräch kristallisierte sich heraus, dass von einigen Schülern die Möglichkeit zur Selbstbeurteilung und Auswahl ihrer Ergebnisse als positiv empfunden wurde. Sie brachten ihre Ansicht den Mitschülern nahe, die diesen Aspekt bis dahin nicht erkannt oder diesem keine Bedeutung beigemessen hatten.

Insgesamt lief die Informationsstunde auf eine bei den meisten Schülern erwartungsvolle Einstellung hinsichtlich der für sie unbekanntem Methode hinaus. Diese Haltung spiegelt eine für den Kurs typische Einstellung wieder, die es erlaubt, mit den Schülern nicht bekannte Methoden zu erproben und diese wiederholt einzusetzen.

7.4.2 Kursspezifika: Die Untersuchungsgruppe I

Der Kurs besteht aus 12 Schülerinnen und 11 Schülern, die zur Zeit der Portfolioarbeit einen Erweiterungskurs des neunten Jahrgangs besuchen. Die Schüler bilden eine heterogene Gruppe, die an einer Gesamtschule der üblichen Kurszusammensetzung entspricht. Somit sind sowohl sehr leistungsstarke Schüler vertreten, die sich durch ein sehr gutes Textverständnis, eine schnelle Auffassungsgabe und eine gute Ausdrucks- und Rechtschreibfähigkeit auszeichnen, als auch einige wenige Schüler, deren Leistungen sowohl inhaltlich als auch unter dem Gesichtspunkt der Ausdrucksfähigkeit als schwach einzustufen sind.

Insgesamt begegneten die Schüler des Kurses dem Fach Deutsch in den vergangenen Unterrichtsmonaten und -reihen sehr positiv; sie arbeiteten meist engagiert und motiviert, beteiligten sich rege an Unterrichtsgesprächen und zeigten auch in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeiten Einsatzfreude, gepaart mit teilweise sehr guten Ergebnissen.

Es lässt sich konstatieren, dass die Schüler besondere Interessen hinsichtlich für sie ansprechender Texte und Lektüren zeigten. Vor allem ein handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit literarischen Texten, die auch mittels szenischer Interpretation erschlossen wurden, stieß auf Anklang und wirkte sich positiv auf die Lernatmosphäre und den Lernertrag aus.

Die Leistungsbereitschaft der Schüler ist erfahrungsgemäß bei Methoden des selbstständigen, schüleraktiven Arbeitens deutlich höher als bei Stunden, die vorwiegend im Plenum mit Unterrichtsgesprächen stattfinden.

Besonderen Zuspruch fand der hohe Grad an Selbstorganisation, Zeiteinteilung, selbstständiger Bestimmung der Textauswahl und Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben.

Vor allem die Notwendigkeit einer selbstständigen Arbeitsorganisation wies gleichzeitig eine hohe Akzeptanz, aber auch teils deutliche Schwierigkeiten für die Schüler auf. Hierin wurde die Heterogenität der Gruppe ebenso deutlich wie in den Arbeitsergebnissen.

Während es vielen Schülern durchaus gelang, konzentriert und strukturiert zu arbeiten, Zeit nicht unnötig zu verschenken, ihr Material sortiert zu organisieren und sich zur Weiterarbeit zu motivieren, zeigten sich bei anderen Schülern dahingehend deutliche Schwächen; es bereitete ihnen Schwierigkeiten, die Übersicht über bereits bearbeitete Aufgaben zu behalten, Zeit nicht unnötig zu verträumen oder mit unnützen Dingen zu vertun, die Anfertigung der Ergebnisse im Blick zu behalten und Aufgaben zu Ende zu bringen.

Positiv zu vermerken war die deutlich erkennbare gegenseitige Unterstützung der Schüler. Konkurrenzdenken oder mutwilliges Übernehmen der Ergebnisse von Mitschülern waren nicht zu verzeichnen, sondern ein deutliches Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler als Personen, die zwar nicht in gemeinsamer Zusammenarbeit, aber gleichzeitig eine unbekannte Methode testeten und mit dieser inhaltlich und arbeitstechnisch anspruchsvolle Ergebnisse zu erlangen versuchten. Vielen Schülern gelang es in einem Großteil der Stunden überaus gut, ruhig und konzentriert zu arbeiten. Es herrschte eine angenehme, konstruktive Arbeitsatmosphäre, ohne vermehrte Störungen, die durch eine aufgeschlossene Arbeitshaltung der Schüler geprägt war.

Selten mussten Schüler nachdrücklich zum Arbeiten angehalten werden: diese Schüler waren als eher leistungsschwach einzustufen und bedurften des Öfteren der besonderen Aufforderung und Motivation. In der Regel begannen die Schüler zügig mit der Arbeit und nutzten die ihnen zur Verfügung stehende Zeit vollständig aus. In Phasen, in denen einzelne Schüler Zeit durch Nichtstun oder Beschäftigung mit andern Dingen vergeudeten, wurden diese oft nicht direkt aufgefordert, weiter zu arbeiten, vorausgesetzt sie unterließen Störungen ihrer Mitschüler. Dies begründet sich zum einen darin, dass Schüler vermehrt zum eigenständigen Arbeiten angehalten werden und somit eine ständige Kontrolle sowie ein sofortiges Nachhaken kontraproduktiv sind. Zum anderen basiert die Methode der Portfolioarbeit darauf, dass Schüler ihren Arbeitsrhythmus frei einteilen, wozu die Lern- bzw. Arbeitsgeschwindigkeit ebenso zählt wie die Reihenfolge, Anzahl und Auswahl der bearbeiteten Aufgaben. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 12 ff.) Dies macht ein Zulassen von augenscheinlichen Pausen unabdingbar und muss den Schülern zugestanden werden, zumal eine Einschätzung im Hinblick auf die Notwendigkeit sowie Qualität der Arbeitspause nicht unvoreingenommen vom Lehrer eingeschätzt werden kann.

Der Kurs nahm die Methode schnell an und brachte der damit verbundenen Arbeit viel Engagement entgegen, was sich beispielsweise darin äußerte, dass in Unterrichtsstunden, die nicht der Portfolioarbeit zur Verfügung standen, zeitweise ein gewisser Unmut aufgrund der veränderten Arbeitssituation herrschte. Aufgrund regelmäßigen, stichprobenartigen Lesens der Schülerarbeiten lag dies nicht darin begründet, dass die Schüler sich in den Portfoliostunden der Arbeit zu entziehen versuchten; vielmehr schien die Arbeit ihnen zu liegen und sie den Willen zu haben, diese in möglichst vielen Unterrichtsstunden fortzusetzen.

7.4.3 Einbettung der Stunden in den regulären Unterrichtsverlauf

Die Einbettung der Portfolioarbeit in den Halbjahresplan warf Schwierigkeiten auf, die sowohl aufgrund einer sehr begrenzten Unterrichtszeit, hervorgerufen durch viele freie Tage im zweiten Schulhalbjahr, als auch eines thematisch klar gegliederten Curriculums geprägt waren. Der Bearbeitungszeitraum erstreckte sich von Ende Januar bis Mitte März und umfasste 14 Unterrichtsstunden. Thematisch eingebettet war die Portfolioarbeit in eine Unterrichtsreihe zu Kurzgeschichten.

Zu dieser Textsorte arbeiten die Schüler dieses neunten Jahrganges bereits im siebten und ausgedehnt im achten Jahrgang; sie kannten somit in Jahrgang neun Textsortenspezifische Merkmale, hatten Kurzgeschichten ansatzweise analytisch untersucht und verschiedene handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben zur Aneignung sowie zum tieferen Verständnis eines Textes angewandt. Eine zeitintensive Einführung der Textsorte war daher im Jahrgang neun nicht nötig; unterstützend kam hinzu, dass ein Teil des Kurses bereits im Jahrgang sieben und der gesamte Kurs im Jahrgang acht durch die Lehrerin unterrichtet wurde, sodass diese einen sehr genauen Überblick über die behandelten Texte und Inhalte der vorangegangenen Unterrichtsreihen hatte.

Die übergeordnete thematische Ausrichtung des Textmaterials bildet einen wichtigen Grundstein. Seit Jahren sind Fachdidaktiker einig darin, dass nachhaltiges Lernen im Deutschunterricht nicht textsortenspezifisch, sondern vielmehr thematisch angeglichen erreicht wird. Die Schüler arbeiteten nicht zum Thema Kurzgeschichten, sondern beschäftigten sich mit Texten zum Thema Jugend. Neben der analytischen Betrachtung der Kurzgeschichten traten kreative Aufgabentypen, die eine Behandlung des Themas mittels verschiedener Aufgabentypen vertieft ermöglichten und einerseits Hilfen zum Verständnis der Texte boten, andererseits Gelegenheit zur Anwendung und somit Übung eben dieser Aufgabentypen gaben.

Im neunten Jahrgang wurde das Fach Deutsch zum Zeitpunkt der Untersuchung I dreistündig unterrichtet; in den ersten zwei Wochen arbeiteten die Schüler in jeder Unterrichtsstunde an ihrem Portfolio; dies war aufgrund der notwendigen zeitlichen Einteilung der vorhandenen Stunden zugunsten des Portfolios sowie eines weiteren Themas in den darauf folgenden Wochen nicht möglich. Die Schüler reagierten während der Arbeit teilweise mit klaren Äußerungen zugunsten einer durchgehenden Portfolioarbeit, akzeptierten die dargebotenen Sachzwänge jedoch sehr schnell und stellten sich der Aufgabe, parallel verschiedene Themen mit unterschiedlichen Methoden zu behandeln.

Während der sechswöchigen Portfolioarbeitszeit musste aufgrund des hausinternen Curriculums eine Klassenarbeit zu einem anderen Thema geschrieben werden. In der Planungsphase der Portfolioarbeit entstanden dadurch Zweifel hinsichtlich einer eventuellen Überforderung der Schüler; ein gleichzeitiges Arbeiten an verschiedenen Themengebieten innerhalb eines Faches ist für Schüler eine seltene Erfahrung, sieht man von Rechtschreibstunden ab, in denen das übergeordnete Thema des Unterrichts nicht behandelt wird. Die Skepsis konnte dessen ungeachtet nach sorgfältigem Abwägen der Vorteile sowie eventueller Schwierigkeiten als zu gering eingestuft werden um die Durchführung der Portfolioarbeit zu gefährden. Die Schüler hatten in den Tagen und Wochen vor der Klassenarbeit ein erhöhtes Mitspracherecht hinsichtlich der Verteilung der Stunden; ihren Bedürfnissen betreffs Stunden zum Klassenarbeitsthema wurde verstärkt Rechnung getragen und Zeit einkalkuliert.

Die Portfolioarbeit fand ausschließlich in den dafür vorgesehenen Stunden in der Schule statt; folglich wurden keine thematisch angegliederten Hausaufgaben erteilt. Stattdessen wurden Hausaufgaben in Form vertiefender Übungen zu verschiedenen Aspekten der Rechtschreibung sowie Grammatik gegeben, die sich nach den individuellen Fehlerschwerpunkten der Schüler unterschieden; der Heterogenität der Untersuchungsgruppe konnte somit auch mittels Hausaufgaben Rechnung getragen werden. Eine intensive Besprechung der Hausaufgaben hätte weder aus inhaltlichen noch zeitlichen Gründen Sinn ergeben; daher waren diese Hausaufgaben so angelegt, dass sie mithilfe von Selbstkontrolle verifiziert oder verbessert werden konnten; sie wurden lediglich im Hinblick auf ihre Anfertigung kontrolliert. Das parallel zur Portfolioarbeit behandelte Thema wurde mittels Hausaufgaben vertieft bearbeitet, die häufig als Wochenhausaufgabe angelegt waren, demzufolge die Schüler ihre Hausaufgabenzeit sowohl in der Schule als auch zu Hause frei einteilen konnten.

Eine intensive Besprechung der Aufgaben fand ihren Platz in den entsprechenden Unterrichtsstunden und erfüllte gleichzeitig den Zweck, neue Aspekte des Unterrichtsstoffs vorzubereiten und in den anschließenden Stunden zu vertiefen.

7.4.4 Stundenverläufe

Während der Portfoliostunden arbeiteten die Schüler weitestgehend selbstständig. Zu Beginn einer Stunde teilten zwei Schüler die Portfoliomappen aus und die Schüler begannen mit ihrer Arbeit.

In den ersten Stunden wurde das Arbeiten teils durch die Lehrende unterbrochen, um Hinweise zu geben, die für alle Schüler von Bedeutung waren. Diese Hinweise dienten einerseits der Arbeitsorganisation, andererseits Aufgabenstellungen, bei denen die Schüler Verständnisschwierigkeiten hatten. Nach den ersten drei bis vier Stunden waren diese Unterbrechungen nur selten notwendig; vielmehr wurden den Schülern Hilfen gezielt bei individuellen Nachfragen und Unklarheiten im Einzelgespräch gegeben.

Die Möglichkeit, Mitschüler um Hilfe zu bitten, wurde in der Anfangszeit der Arbeit zögerlich angenommen; vielen Schülern erschien der Gedanke befremdlich, ihre Mitschüler um konstruktive Hilfe zu bitten, ohne abzuschreiben oder ihrerseits Informationen zurückgeben zu müssen. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 50) Ferner äußerten sie auf Nachfragen der Lehrperson, sie hielten die Hilfen und Hinweise ihrer Mitschüler als nicht ebenbürtig gegenüber deren Hinweisen und präferierten letztere. Der Austausch mit Mitschülern funktionierte mit der Zeit besser, kurze Gespräche über die Aufgabenstellungen und Texte halfen vielen Schülern, ihre Fragen zu beantworten.

Trotz dieses Aspektes ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Hilfen durch die Lehrerin von den Schülern durchweg bevorzugt wurden. Ein Grund liegt sicherlich in der für die Schüler neuen Situation, in der sie selbstständig, nach ihrem Tempo und einer freien Wahl und Reihenfolge der Aufgaben arbeiteten. (Vgl. Wiedenhorn 11) Die Hilfe durch den Lehrer war eine Konstante, die ihnen bekannt war und die als sehr verlässlich und hilfreich angesehen wurde. Dazu kam die Scheu der Schüler, ihre Mitschüler zu unterbrechen und mit ihren Belangen zu behelligen.

Häufig gewinnt man im Unterricht den Eindruck, Schüler scherten sich wenig um eventuelle Störungen ihrer Mitschüler. Dieser Aspekt wurde mittels des Verhaltens der Schüler deutlich widerlegt (vgl. Raker/Stascheit 2007, 13 f.): In dieser Arbeitsphase schien sich dieses Verhalten verändert zu haben, es herrschte sehr viel Ruhe, die durch gegenseitige Rücksichtnahme gekennzeichnet war. Rechtzeitig vor Ende einer Stunde bat die Lehrende die Schüler, ihre Mappen zusammen zu legen und abzugeben. Sie wurden in eine dafür vorgesehene Tasche gelegt und in einem Lehrerzimmer gelagert. Wurden Hausaufgaben verteilt, endete die Arbeit in der Stunde einige Minuten früher.

Zu Beginn der Portfolioarbeit hatten viele Schüler Mühe, die große Anzahl an Arbeitsblättern und sonstigem Material zu sortieren; dabei gewannen sie im Verlauf der Arbeit an Routine, sodass weniger Zeit dafür vorgesehen werden musste und sich die effektive Arbeitszeit verlängerte.

Die Stunden, in denen Beratungsgespräche geführt wurden, verlangten den Schülern ein hohes Maß an Disziplin ab. Es zeigte sich während der ersten Stunden, dass einige Schüler die Fähigkeit, ruhig und konzentriert zu arbeiten, ohne dass die Lehrerin darauf achtete bzw. in ihren Augen darüber wachte, nur schwer durchhalten konnten. Ein erneutes Gespräch bezüglich des Sinns der Beratungsgespräche und der damit verbundenen absoluten Notwendigkeit von ruhigem Arbeiten verringerte diese Schwierigkeit bis auf ein Minimum, das zu tolerieren war. (Vgl. Raker/Stascheit 13 f.)

7.4.5 Beratungsgespräche und Hilfen

Im Verlauf der sechswöchigen Portfolioarbeit wurde für jeden Schüler ein Beratungsgespräch angesetzt. Hattie bestätigt 2014 die Bedeutsamkeit der Rückmeldungen an Schüler. (Vgl. Hattie 2014, 23) Dieses Gespräch bedurfte der Vorbereitung sowohl durch den Schüler als auch durch die Lehrende. Ein vor Beginn der Gespräche aufgestellter Zeitplan war dafür unabdingbar. Die Schüler fertigten Notizen zu ihren Fragen, Schwierigkeiten, Unsicherheiten und gewünschten Hilfen an. Die Lehrerin sah die entsprechenden Portfolios einige Zeit vor den Gesprächen außerhalb der Unterrichtsstunden durch und hielt ihre Beratungsanliegen auf einem Protokollbogen (vgl. Anhang) fest, welcher während der Gesprächs von ihr ausgefüllt und den Schülern danach ausgehändigt wurde. (Vgl. Anhang)

Zu Beginn des Gesprächs informierte sie die Schüler über den Ablauf des Gespräches und zeigte ihnen den Protokollbogen. Sie informierte über die Beratungsanliegen, welche sie im Gespräch anzusprechen wünschte und ergänzte danach die Anliegen der Schüler in der dafür vorgesehenen Spalte des Protokollbogens. Die Schüler entschieden, welche Punkte zuerst angesprochen und anschließend in welcher Reihenfolge Aspekte besprochen werden sollten.

Eine auffällige Übereinstimmung bei nahezu allen Gesprächen bestand in der Frage der Schüler, wie eine Analyse oder Teile derer anzufertigen sei/seien. Kaum eine andere Aufgabe warf bei den Schülern Fragen auf, die denen bezüglich der Analyse ähnlich gewesen wären. Es bestand bei vielen Schülern eine große Unsicherheit, wie mit der

Analyse zu beginnen und zu verfahren sei. Dieser Punkt war deshalb so interessant als die Aufgabenstellung der Analyse einer Kurzgeschichte nicht kurz und offen gestellt, sondern durch klar formulierte Unterpunkte ergänzt war, welche als Leitlinie während der Anfertigung der Analyse dienen sollten. Als Beispiel sei der erste Unterpunkt genannt, bei welchem eine Einleitung zu formulieren war.

Im Laufe vieler Beratungsgespräche ließ sich der Eindruck nicht verwehren, die Schüler hätten Unterpunkte nicht richtig gelesen oder seien von dem Wort *Analyse* verunsichert worden. Eine Einleitung einer Analyse zu formulieren war ein fester und oft wiederholter Bestandteil des Unterrichts in den Jahrgängen acht und neun, angewandt bei der analytischen Untersuchung von Kurzgeschichten, Gedichten und im Zusammenhang mit weiteren Textsorten.

Die klare Struktur der Einleitung, bestehend aus Nennung der Textsorte, des Titels, des Verfassers sowie einem Einblick in den Inhalt in Form eines Einleitungssatzes bzw. drei Sätzen war allen Schülern hinlänglich bekannt; dies wurde in den Gesprächen klar, nachdem die Lehrende die entsprechenden Hinweise gegeben hatte und wurde von den Schülern meist beinahe verlegen als bekannt und nicht schwierig rückgemeldet. Ihnen war die Formulierung einer passenden Einleitung somit durchaus ebenso bekannt wie die Anfertigung einer Inhaltsangabe, die der zweiten Unteraufgabe entsprach. Dennoch sprachen viele Schüler ihre Unsicherheit hinsichtlich einer analytischen Untersuchung der Kurzgeschichten aus.

Gespräche ergaben bei näherem Nachfragen, dass die Probleme für die Schüler weniger bei den ersten Unterpunkten, sondern stärker im Bereich der Aufgabe lagen, sprachliche und formale Mittel zu nennen und zu zeigen, welchen Bezug diese zum Inhalt des Textes aufwiesen. Die Schwierigkeiten hinsichtlich dieser Aufgabenstellungen zeigten sich bereits in anderen Unterrichtssituationen und spiegeln sich in Parallelkursen und anderen Jahrgangsguppen gleichsam wieder.

Die Nennung formaler und sprachlicher Mittel gelang vielen Schülern, wenn auch teilweise nur in Ansätzen, während hingegen die Verknüpfung mit dem Sinn und Zweck dieser im Hinblick auf eine Beleuchtung des Textes von vielen Schülern nicht erkannt wurde. Es gelang ihnen nicht, sprachliche Mittel zu erkennen, obwohl der Vorgang bei Gedichten ein ähnlicher ist; doch scheinen die in Gedichten enthaltenen sprachlichen Mittel eher erkennbar zu sein. Formale Mittel wie ein offener Anfang und ein offenes Ende als Kennzeichen einer Kurzgeschichte sind nahezu allen Schülern fest im Gedächtnis verankert, diese können sie mühelos abrufen und in einem Text erkennen. Die Bedeutung dieses Sprachmittels konnte meist zwar annähernd zugeordnet werden, jedoch gelang es

nur sehr wenigen Schülern, die Bedeutung losgelöst von den durch die Lehrperson erteilten Hinweise und Denkanstöße auszuformulieren und weiterzuentwickeln. Aufgrund dessen kam die Frage nach den Sprachmitteln sehr häufig in den Beratungsgesprächen auf und konnte nach Einschätzung der Lehrperson in vielen Fällen nicht hinreichend geklärt werden, ohne Gefahr zu laufen, den Schülern die Mittel offen zu zeigen oder zu nennen. Den weiteren Unteraufgaben der Analyse nahmen sich die meisten Schüler nach dem Gespräch jedoch ermutigt an.

Vor der Beendigung des Beratungsgesprächs erfolgte eine kurze Zusammenfassung der besprochenen Punkte durch die Lehrende und eventuell verbliebene Nachfragen der Schüler wurden geklärt. In den Gesprächen konnten alle Fragen der Schüler oder Anliegen der Lehrenden angesprochen werden. Bei der Erstellung des Protokollbogens war die Menge der zu besprechenden Aspekte schwer einschätzen, sodass eine eventuell vorzunehmende Gewichtung und damit verbunden ein Ausschließen oder Verschieben bestimmter Fragen nicht ausgeschlossen werden konnte. Die Zeit reichte jedoch, wie bereits angemerkt, in allen Fällen dazu, alle Aspekte anzusprechen.

Zum Abschluss eines Gesprächs wurde der Protokollbogen von den Schülern und der Lehrerin unterzeichnet. Anfangs reagierten die Schüler mit Unverständnis darauf, den Bogen zu unterschreiben; doch schnell nahmen sie dies als Zeichen dafür an, dass sie als Lernende und Erstellende des Portfolios eine wichtige Rolle inne hatten und ihren Lernprozess zu einem großen Teil selbst gestalteten, sodass die Durchführung des Beratungsgesprächs und die Unterzeichnung des Protokolls als dessen Anerkennung eine für ihre Arbeit bedeutende Rolle spielten. Sie fühlten sich ernst genommen und damit bereit, Verantwortung für ihr Tun und dessen Ergebnisse zu tragen.

Neben dem Beratungsgespräch hatten die Schüler, wie angeführt, weiterhin die Möglichkeit, Hilfen und Ratschläge zu erlangen. Die Hilfen seitens der Lehrerin wurden von einigen Schülern gerade zu Beginn der Arbeit häufiger in Anspruch genommen, andere Schüler bedurften keinerlei Hilfen und arbeiteten komplett selbstständig nach ihrem Leistungsvermögen. Nach einer Anlaufphase gab es nicht selten Stunden, die von einer durchgehend stillen und konzentrierten Arbeitsphase gekennzeichnet waren, die durch keinerlei Fragen unterbrochen wurden und in denen viele Schüler am Ende einer dieser fast unwillig ihre Arbeit niederlegten.

7.5 Beurteilung des Portfolios

7.5.1 Das Beurteilungsraster

Die Beurteilung eines Portfolios stellt einen Bereich dar, der nicht mit den Maßstäben der Leistungsbeurteilung gemessen werden kann, die im regulären Unterrichtsalltag angesetzt wird. Wiedenhorn verweist darauf, dass die Benotungskriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität grundsätzlich auch für das selbstständige Arbeiten der Schüler eine Leitlinie bildeten, doch solle ein 100-prozentiger Anspruch an Objektivität ebenso wenig im Vordergrund stehen wie ein detaillierter Katalog von Einzelkriterien für die Beurteilung einer Portfolioarbeit sinnvoll sei. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 68) Ein Portfolio ausschließlich mit einer Ziffernote zu bewerten, stehe dem eigentlichen Grundgedanken der Arbeitsform, der Erfassung des individuellen Lernfortschritts, im Weg. Die Erfassung der individuellen Leistungsentwicklung eines Schülers ließe die Beachtung der sozialen Bezugsnorm ebenso wie das Messen der Schülerleistung an einem festgesetzten Leistungsniveau nicht als sinnvoll erscheinen. Dennoch betrachtet er Benotungs- und Rückmeldebögen als hilfreiche Beurteilungsinstrumente und schlägt daher vor, ein Beurteilungsraster zu entwickeln, das eine überschaubare Menge an Kriterien enthalte, die zuvor möglichst gemeinsam mit den Schülern entworfen worden sein sollten. (Vgl. ebd., 69) In ähnlicher Weise setzte sich Thorsten Bohl mit der Problematik des Prüfens und Bewertens im Offenen Unterricht auseinander. Speziell bezogen auf die Beurteilung von Portfolios sieht er eine grundsätzliche Möglichkeit, sowohl Noten als auch verbale Beurteilungen, skalierte Raster oder Mischformen zu verwenden. (Vgl. Bohl 2004, 151) Er beschreibt die Notengebung jedoch als Spannungsfeld, da der Einsatz von Portfolios an Schulen häufig als reiner Ersatz von Klassenarbeiten genutzt würde, wobei die individuellen Leistungsentwicklungen eines Schülers nicht im Vordergrund stünden, sondern durch eine sachorientierte Bezugsnorm eingeschränkt und der eigentliche Nutzen der Lernform abgeschwächt würde. (Vgl. ebd., 153)

Für die Beurteilung des Portfolios zur Arbeit mit Kurzgeschichten wird ein Beurteilungsraster entwickelt, das eine Selbstbeurteilung der Schüler ebenso vorsieht wie die Beurteilung durch die Lehrerin. Dazu werden zum Inhalt, zur Form sowie dem Lernfortschritt Punkte vergeben.

Im Folgenden seien die Raster zur Verdeutlichung angeführt, bevor sie anschließend näher erläutert werden.

Beurteilung des Portfolios von _____		
<i>Beurteilungskategorie</i>	<i>mögliche Punkte</i>	<i>erreichte Punkte</i>
<i>Inhalt</i>		
Deine Lösungen der Aufgaben sind inhaltlich angemessen.	10	
Deine Erklärungen bezüglich der Entstehung deiner Ergebnisse sind umfassend und nachvollziehbar.	6	
Deine Portfoliotexte zeigen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema.	5	
<i>Ergebnis</i>	<i>21x3=63</i>	
<i>Form</i>		
Dein Portfolio enthält alle Formblätter.	2	
Dein Inhaltsverzeichnis ist vollständig, übersichtlich und enthält alle notwendigen Zusatzinformationen.	3	
Die Formblätter sind sorgfältig und umfassend bearbeitet.	6	
Die von dir erstellten Arbeiten sind sauber und leserlich gestaltet.	4	
Die Struktur deines Ordners ist übersichtlich angelegt.	2	
Deine Ergebnisse sind sprachlich und grammatikalisch angemessen verfasst.	8	
<i>Ergebnis</i>	<i>25x2=50</i>	
<i>Lernfortschritt und Reflexion</i>		
Der persönliche Lernfortschritt ist deutlich erkennbar.	4	
Die Tipps des Beratungsgesprächs wurden erfolgreich umgesetzt.	3	
Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist klar erkennbar.	4	
<i>Ergebnis</i>	<i>11x1=11</i>	
<i>Ergebnisse der Teilbereiche</i>		
Inhalt x3	63	
Form x2	50	
Eigener Lernfortschritt x1	11	

Selbstbeurteilung des Portfolios von _____		
<i>Beurteilungskategorie</i>	<i>mögliche Punkte</i>	<i>erreichte Punkte</i>
<i>Inhalt</i>		
Meine Lösungen der Aufgaben sind inhaltlich gelungen.	10	
Meine Reflexionsbögen zur Entstehung der Ergebnisse sind umfassend und nachvollziehbar.	6	
Meine Portfoliotexte zeigen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema.	5	
<i>Ergebnis</i>	<i>21</i>	
<i>Form</i>		
Mein Portfolio enthält alle Formblätter.	2	
Mein Inhaltsverzeichnis ist vollständig, übersichtlich und enthält alle notwendigen Zusatzinformationen.	3	
Die Formblätter sind sorgfältig und umfassend bearbeitet.	6	
Die von mir erstellten Arbeiten sind sauber und leserlich gestaltet.	4	
Die Struktur meines Ordners ist übersichtlich angelegt.	2	
Meine Ergebnisse sind sprachlich und grammatikalisch richtig verfasst.	8	
<i>Ergebnis</i>	<i>25</i>	
<i>Lernfortschritt und Reflexion</i>		
Mein persönlicher Lernfortschritt ist deutlich erkennbar.	4	
Die Tipps meines Beratungsgesprächs wurden erfolgreich umgesetzt.	3	
<i>Ergebnis</i>	<i>7</i>	

Ein Beurteilungsraster gibt Schülern eine klarere und deutlichere Auskunft hinsichtlich ihrer Leistungen und Lernfortschritte als es verbale Aussagen oder schriftliche Formulierungen vermögen. Die Reflexionsbögen beispielsweise sehen eine schriftliche Begründung der Auswahl eines Arbeitsergebnisses vor. Diese schriftliche Begründung verlangt dem Schüler neben den zuvor getätigten Überlegungen hinsichtlich des inhaltlichen Niveaus seines Arbeitsergebnisses die Fähigkeit ab, schriftlich in Worte zu fassen, warum er dieses Arbeitsergebnis gewählt hat. Die Schüler arbeiteten zuvor noch nicht an einem Portfolio oder einer Lernform, bei der sie ihre Leistungen selbst einschätzen und beurteilen sollten. Die Vergabe von Punkten bei der Erstellung einer abschließenden Beurteilung des Portfolios erscheint bei einer ersten Selbstbeurteilung als für die Schüler

praktikable Aufgabe, die ihnen durch Punktevorgaben und Kriterien Anhaltspunkte zur Beurteilung bietet. Sie erstellen damit einen Beurteilungsbogen, der klar strukturiert ist und die wesentlichen Beurteilungsaspekte enthält. Ein Vergleich mit der Beurteilung durch die Lehrerin ist ebenso schnell und problemlos möglich wie die Betrachtung einzelner Beurteilungsaspekte.

Schülern, die hinsichtlich Ausdruck und der Formulierungsfähigkeit Schwierigkeiten haben, kommt das Punktesystem darüber hinaus eher entgegen als es ein freies Formulieren in Form von Sätzen tun würde. Die Möglichkeit, Punkte zu vergeben statt beispielsweise drei Qualitätsstufen zu formulieren, wie von Brunner, Krimplstätter und Kummer im Jahr 2008 beschrieben (vgl. ebd., 181) macht es möglich, wenn gewünscht, eine abschließende Endnote im Sinne der herkömmlichen Beurteilungspraxis in Schulen zu vergeben. Dem Inhalt des Portfolios, den Arbeitsergebnissen, wird der größte Anteil der Beurteilung gewidmet. Dazu werden drei Teilaspekte bewertet: Es werden Punkte dafür gegeben, inwieweit die Lösungen der Aufgaben inhaltlich angemessen sind, in welchem Maße die Erklärungen bezüglich der Entstehung der Ergebnisse umfassend und nachvollziehbar sind und ob die Portfoliotexte des Schülers eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema zeigen. Für die Form des Portfolios werden zu sechs Teilaspekten Punkte gegeben. Das Portfolio muss erstens alle Formblätter enthalten, zweitens ein vollständiges und übersichtliches Inhaltsverzeichnis aufweisen sowie drittens sorgfältig und umfassend bearbeitete Formblätter. Des Weiteren werden viertens die Sauberkeit und Leserlichkeit der erstellten Arbeiten ebenso wie eine fünftens übersichtliche Struktur des Ordners sowie die sechstens sprachliche und grammatikalische Richtigkeit der schriftlichen Ausführungen bewertet. Abschließend werden Lernfortschritt und Reflexion gewertet; dabei werden Punkte danach vergeben, in wie fern der persönliche Lernfortschritt erkennbar ist, die Tipps des Beratungsgesprächs angemessen umgesetzt wurden und die Fähigkeit zur Selbstreflexion deutlich wird. (Vgl. angeführtes Raster)

Der Inhalt wird mit der dreifachen Wertung beurteilt, da der inhaltliche Ertrag der Arbeit im Vordergrund steht; die Form wird zweifach gewertet, sie verlangt den Schülern ein hohes Maß an selbstständigem Arbeiten ab, das für eine erfolgreiche Portfolioarbeit unabdingbar ist. Den persönlichen Lernfortschritt zu messen und die individuelle Reflexionsfähigkeit zu beurteilen, stellt den schwierigsten Aspekt dar, besonders für die Selbstbeurteilung seitens der Schüler. Aus diesem Grund wird die Beurteilung der Selbstreflexion bei der Schülerbeurteilung herausgenommen und der Lernfortschritt im Gegensatz zu Inhalt und Form nur einfach gewertet.

Die Punktezahl der drei Benotungskategorien ergeben für den Inhalt maximal 63 Punkte, für die Form 50 Punkte sowie 11 Punkte für den Lernfortschritt. Es zeigt sich, dass der Unterschied zwischen Inhalt und Form im Gegensatz zum Lernfortschritt nicht sehr groß ist; die maximale Gesamtpunktzahl setzt sich nicht zu drei Teilen aus dem Inhalt, zu zwei Teilen aus der Form und zu einem Teil aus dem Lernfortschritt zusammen, sondern bildet sich durch ein ungefähres Verhältnis von 6:5:1. Dieser Aspekt zeigt, dass Inhalt und Form gegenüber dem Lernfortschritt bei Untersuchung I deutlich stärker gewertet werden.

7.5.2 Beurteilung seitens der Lehrerin

Zum Inhalt

<i>Schüler</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>
	<i>Lösungen</i>	<i>Erklärungen</i>	<i>Intensität</i>
	<i>von 10 Punkten</i>	<i>von 6 Punkten</i>	<i>von 5 Punkten</i>
A	9	5	5
B	5	2	3
C	6	5	3
D	7	4	4
E	7	4	4
F	4	2	2
G	8	4	4
H	8	0	5
I	9	4	4
J	7	4	4
K	6	4	4
L	5	3	3
M	5	1	2
N	10	6	5
O	5	3	3
P	3	0	1
Q	5	3	5
R	6	5	5
S	7	3	3
T	3	3	2
U	7	5	5
V	0	2	1

Zur Form

<i>Schüler</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>
	<i>Formblätter</i>	<i>Inhalts- verzeichnis</i>	<i>Formblätter</i>	<i>Leserlichkeit</i>	<i>Struktur</i>	<i>Rechtschreibung und Grammatik</i>
	<i>von 2 P.</i>	<i>von 3 P.</i>	<i>von 6 P.</i>	<i>von 4 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 8 P.</i>
A	2	3	5	4	2	5
B	2	2	1	4	2	6
C	2	2	5	4	2	6
D	2	2	3	4	2	6
E	2	3	4	4	2	6
F	1	2	2	4	1	4
G	2	3	4	4	2	5
H	5	2	0	3	2	6
I	2	3	5	4	2	5
J	2	3	5	4	2	4
K	2	1	4	4	1	6
L	2	1	4	4	2	4
M	0	3	1	3	2	4
N	2	3	6	4	2	8
O	2	1	3	2	2	2
P	0	0	0	2	0	3
Q	0	1	1	4	1	6
R	2	2	6	2	2	6
S	2	2	4	4	2	5
T	2	1	2	4	2	4
U	2	1	6	4	2	7
V	1	0	3	2	0	5

Zum Lernfortschritt/ Zur Reflexion

<i>Schüler</i>	<i>Lernfortschritt/Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/Reflexion</i>
	<i>Lernfortschritt</i>	<i>Umsetzung Beratungsgespräch</i>	<i>Selbstreflexion</i>
	<i>von 4 Punkten</i>	<i>von 3 Punkten</i>	<i>von 4 Punkten</i>
A	1	2	3
B	1	1	2
C	1	1	3
D	2	0	3
E	1	2	2
F	0	1	2
G	2	2	2
H	3	2	3
I	2	3	2
J	2	2	2
K	1	0	2
L	1	1	2
M	1	1	2
N	3	3	3
O	1	1	2
P	0	0	1
Q	2	2	2
R	2	1	2
S	0	2	2
T	0	1	1
U	2	2	3
V	0	0	1

7.5.3 Selbstbeurteilung der Schüler

Zum Inhalt

<i>Schüler</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>
	<i>Lösungen</i>	<i>Erklärungen</i>	<i>Intensität</i>
	<i>von 10 Punkten</i>	<i>von 6 Punkten</i>	<i>von 5 Punkten</i>
A	8	5	4
B	7	5	5
C	8	4	5
D	6	4	3
E	8	6	4
F	5	4	3
G	7	4	4
H	8	0	5
I	5	2	3
J	7	4	3
K	9	4	5
L	9	4	5
M	6	3	4
N	8	5	4
O	6	4	3
P	4	4	4
Q	8	5	4
R	8	5	5
S	7	4	4
T	9	5	5
U	8	4	5
V	5	3	2

Zur Form

<i>Schüler</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>
	<i>Formblätter</i>	<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>Formblätter</i>	<i>Leserlichkeit</i>	<i>Form: Struktur</i>	<i>Rechtschreibung und Grammatik</i>
	<i>von 2 P.</i>	<i>von 3 P.</i>	<i>von 6 P.</i>	<i>von 4 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 8 P.</i>
A	2	1	5	3	1	6
B	2	2	5	4	2	7
C	2	2	6	4	1	5
D	1	1	3	3	1	5
E	2	3	3	3	2	7
F	1	2	5	3	1	6
G	2	2	5	4	2	5
H	2	0	4	4	2	6
I	2	3	4	3	2	4
J	2	3	5	3	2	6
K	2	1	5	3	1	7
L	1	0	5	4	2	5
M	2	2	4	3	1	5
N	2	3	6	4	2	7
O	2	1	4	2	2	6
P	1	2	3	3	1	6
Q	2	2	4	2	2	5
R	1	1	4	3	1	7
S	2	3	5	3	2	6
T	2	1	4	4	2	2
U	2	1	5	3	2	7
V	1	2	4	3	2	6

Zum Lernfortschritt/ Zur Reflexion

<i>Schüler</i>	<i>Lernfortschritt/Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/Reflexion</i>
	<i>Lernfortschritt</i>	<i>Umsetzung Beratungsgespräch</i>
	<i>von 4 Punkten</i>	<i>von 3 Punkten</i>
A	3	3
B	3	1
C	2	2
D	2	0
E	3	3
F	3	2
G	0	1
H	2	3
I	1	3
J	3	1
K	3	0
L	0	0
M	3	3
N	3	3
O	0	0
P	2	0
Q	3	3
R	2	2
S	3	3
T	1	1
U	3	3
V	0	1

7.5.4 Parallelen und Unterschiede ausgewählter Beurteilungen und Selbstbeurteilungen

In den zwei vorangegangenen Abschnitten wurden die Beurteilungen seitens der Lehrenden sowie die Selbstbeurteilungen der Schüler mittels tabellarischer Übersichten dargelegt.

Für diese Arbeit hat der Vergleich der Beurteilung der Lehrenden sowie des entsprechenden Schülers keine Relevanz. Dennoch werden einige Parallelen und Unterschiede exemplarisch für die erste Untersuchung herausgestellt.

Dazu soll im Bereich der inhaltlichen Lösungen die erste Aufgabe genauer betrachtet werden. Vergleicht man die Beurteilungen der Lehrenden mit denen der Schüler, so fällt auf, dass in drei Fällen keine Abweichungen auftreten, bei neun Schülern weichen

Beurteilung und Selbstbeurteilung lediglich um einen Punkt voneinander ab. Auch die Abweichung um zwei Punkte liegt in vier Fällen vor. Diese Abweichungen sind eher gering. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass die Beurteilungsraster eine zutreffende Beurteilung in gutem Maße ermöglichten und die Schüler mit einer Einschätzung ihrer eigenen Leistung gut zu recht kamen.

In zwei Fällen wichen die Beurteilungen der Lehrenden von denen der Schüler um drei und ebenso um vier Punkte ab. Dabei lässt sich feststellen, dass drei der vier Schüler ihre eigenen Leistungen höher einschätzten als die Lehrende, während der vierte Schüler seine Leistungen geringwertiger als die Lehrende einstuft.

Die zwei verbleibenden Schüler zeigen auffällige Abweichungen ihrer persönlichen Leistungen von der Einschätzung der Lehrenden. In einem Fall vergab der Schüler selbst fünf Punkte für seine Lösungen, die Lehrende hingegen keinen Punkt, in dem anderen Fall sah der Schüler neun Punkte für seinen inhaltlichen Ertrag vor, während die Lehrende drei Punkte vergab. Diese differenzierte Einschätzung der Leistungen ist nicht sonderbar, da ihre persönlichen Wahrnehmungen auch im sonstigen Schulalltag stark von den Eindrücken der Lehrenden abweichen.

Hinsichtlich der Form soll der Bereich der Formblätter geprüft werden. Die Abweichungen der Beurteilungen und Selbstbeurteilungen erstrecken sich dabei auf einer Skala von Null bis fünf Punkten: dreimal ergibt sich eine Abweichung um null Punkte, zehnmal um einen und zweimal um zwei Punkte, viermal um drei und zweimal um vier sowie einmal um fünf Punkte. Insgesamt lässt sich feststellen, dass ein Großteil der Schüler, genauer 15, ihre Leistungen hinsichtlich der Formblätter höher ansetzten als die Lehrende. Lediglich drei Schüler schätzten ihre individuellen Ergebnisse als weniger hoch ein als dies die Lehrende tat. Eine Erklärung dafür könnte darin liegen, dass die Schüler in einigen Bereichen Schwierigkeiten mit dem umfassenden und inhaltlich ergiebigen Ausfüllen der Formblätter hatten und ihre persönlichen Ergebnisse vor diesem Hintergrund höherwertig einstuften als die Lehrende, die die Ergebnisse schlechter beurteilte. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, welche Änderungen und Hilfestellungen für die zweite Untersuchung sinnvoll sein könnten.

Aus dem Grund der fehlenden Relevanz des Vergleichs der Beurteilungen und Selbstbeurteilung für das Forschungsanliegen soll auf weitere Ausführungen hinsichtlich etwaiger Parallelen oder Unterschiede verzichtet werden.

7.6 Rückmeldungen der Schüler

Die Schüler gaben nach dem Abschluss der Portfolioarbeit ein mündliches Feedback ab, das die Vor- und Nachteile der Arbeitsform aus ihrer Sichtweise schilderte.

Insgesamt waren sie zufrieden und überzeugt von der Arbeitsform und äußerten übereinstimmend den Wunsch, weitere Portfolios anzufertigen. Sie gaben an, in der Zeit intensiver gearbeitet, sich stärker als im alltäglichen Unterrichtsgeschehen in die Aufgaben vertieft zu haben. Zum einen lag das ihrer Ansicht nach an zahlreichen Aufgabenstellungen, die sie als interessant und spannend betitelten und die ihnen insgesamt leicht zugänglich gewesen seien. Darüber hinaus hätten sie sich aufgrund der freien Zeiteinteilung, die ihr individuelles Lerntempo berücksichtigte, intensiver und mit mehr Ruhe den Aufgaben widmen können. Zum anderen empfanden sie als sehr positiv, selbst entscheiden zu können, wann sie welche Aufgaben bearbeiteten und die Arbeit auch einmal unterbrechen und ruhenlassen zu können um sich zeitweilig einer anderen Aufgabe zuzuwenden.

Die Unterstützung durch Mitschüler nutzten viele Schüler nach eigenen Angaben anfangs nur sehr eingeschränkt, sie betonten jedoch, sie hätten den Austausch mit ihren Mitschülern über Inhalte der Aufgaben und Texte als sehr hilfreich und positiv empfunden. (vgl. Hattie 2014, 23)

Auch die Zwischenreflexionen stuften sie als sinnvoll ein, da sie ihnen geholfen hätten, ihre Arbeit zu organisieren und ihnen geholfen hätten, zu fokussieren, an welchen Aufgaben sie gearbeitet und welche Vorhaben sie für die anstehende Stunde ins Auge gefasst hätten. Außerdem reflektierten sie mithilfe der Zwischenreflexionen, ob und in welchem Maß sie in der Zeit selbstständig hätten arbeiten können und empfanden es als hilfreich und zunehmend einfacher, selbstkritisch zu beurteilen, welche Gründe jeweils dafür vorlagen. Sie hätten in den kommenden Stunden damit eine Art Leitfaden gehabt, an dem sie sich hätten orientieren können.

Die Reflexionsbögen zu den einzelnen Arbeitsergebnissen schätzten sie als sinnvoll ein, da sie ihnen geholfen hätten, ein gelungenes Arbeitsergebnis begründet auszuwählen.

Sehr positiv äußerten sie sich hinsichtlich des übergeordneten Themas der Unterrichtsreihe und auch zur thematischen Auswahl der Texte. Fast alle Schüler äußerten, sie hätten die Texte als interessant und spannend empfunden und es sei ihnen schnell gelungen, die Situation der jeweiligen Figur nachzuvollziehen, da sie sich gut in diese hätten hineinversetzen können. Die Texte seien für sie interessant und relevant gewesen, da sie als alltagsnah und gut verständlich empfunden wurden.

Hinsichtlich der Beratungsgespräche äußerten sich die Schüler ebenfalls positiv. Sie empfanden diese als hilfreich und genossen nach eigenen Aussagen die Zeit, die nur ihnen gewidmet worden sei. Außerdem hätten sie durch das Gespräch eine positive erste Rückmeldung erhalten, die sie motiviert hätte, weiterzuarbeiten und ihre Stärken auszubauen, aber auch Hilfen und Ansatzpunkte gegeben hätte, sich an für sie schwierige Aufgaben heranzuwagen. Auf die Frage, ob sie nachvollziehen konnten, dass die Portfolios in der Schule blieben und nicht nach Hause mitgenommen werden durften, antworteten die Schüler, die Gründe seien für sie nachvollziehbar und es habe für sie keine Schwierigkeit dargestellt, in der in der Schule dafür vorgesehenen Zeitspanne die Aufgaben zu erledigen. Abschließend äußerten sie durchweg, sie hätten die Möglichkeit der freien Aufgabenwahl als sehr positiv empfunden. Zum einen hätten sie dadurch die Gelegenheit gehabt, die Aufgaben zu bearbeiten und zur Beurteilung auszusuchen, die für sie verständlicher waren und die Texte bevorzugt zu bearbeiten, zu denen sie den besten Zugang erlangen konnten. Zum anderen fühlten sie sich nach eigenen Aussagen ernster genommen, da sie selbstständig entscheiden durften und ihre Auswahl akzeptiert wurde, sofern sie begründet wurde.

Die Selbstbeurteilung ihres Portfolios war für die Schüler die erste Gelegenheit, ihre eigenen Arbeiten individuell zu beurteilen. Sie empfanden diese Möglichkeit als nicht einfach, aber äußerten sich positiv dazu, dass ihre Meinung eingeholt und geschätzt und ihnen zugetraut würde, ihre Arbeiten angemessen beurteilen zu können. Dies entspricht wiederum der Ansicht Hatties, der der Selbsteinschätzung der Schüler zu ihrem Lernniveau eine hohe Einflussstärke auf das Lernen zuspricht. (Vgl. Hattie 2014, 23)

Schwierigkeiten bereitete den Schülern nach eigenen Aussagen teilweise die Organisation des umfangreichen Materials. Schüler, die bis dahin schon gut organisiert waren, empfanden die Materialfülle nicht als störend, jedoch fiel der Umgang mit den Materialien eher unorganisierten Schülern schwer und sie benötigten, vermehrt zu Anfang der Arbeit, Hilfe durch die Lehrerin oder ihre Mitschüler. Des Weiteren äußerten viele Schüler, wie bereits in 7.4.4 und 7.4.5 angeführt, sie hätten Schwierigkeiten mit der analytischen Aufgabe, speziell der Benennung der sprachlichen und formalen Mittel gehabt und hätten diese auch nach dem Beratungsgespräch in vielen Fällen nicht als geklärt empfunden. Obwohl sie jederzeit hätten fragen können und dies auch getan hätten, äußerten sie das Bedürfnis, bei einer ähnlichen Aufgabe auch zukünftig die eigenständige Arbeit zu unterbrechen und eine Stunde einzuschieben, in der gemeinsam mit der Lehrerin und den Mitschülern diese Schwierigkeiten besprochen und gelöst würden. Wenige Schüler empfanden die geforderten Aufgaben und Reflexionsbögen als in zu großer Zahl

vorliegend, die meisten Schüler dementierten dies und hatten ihrer Ansicht nach ausreichend Zeit zur Verfügung.

Ein Punkt, der von mehreren Schülern im Vergleich zum regulären Unterricht als negativ empfunden wurde, war die fehlende Möglichkeit, durch mündliche Mitarbeit ihre Deutschnote zu verbessern. Dies äußerten einige Schüler, die ihre schriftlichen Fähigkeiten als eher schlecht einschätzten und während der Portfolioarbeit die Gelegenheit vermissten, durch mündliche Mitarbeit Punkte zu sammeln. Die Textauswahl stieß insgesamt bei den Schülern auf positive Rückmeldungen, jedoch äußerten sie fast durchweg, den Text *Felix* als eher schwer verständlich empfunden zu haben und diesen daher kaum bearbeitet oder ausgewählt zu haben.

7.7 Resultate der freien Beobachtung

Die Auswertung der Daten, die während der ersten Untersuchung mittels der teilnehmenden Beobachtung gewonnen werden, erfolgt in diesem Abschnitt; dazu werden die Beobachtungsprotokolle in chronologischer Reihenfolge dargelegt, ohne das Augenmerk auf bestimmte Beobachtungen zu lenken. Wie bereits angeführt, dient diese erste Auswertung dazu, Schwerpunkte für die zweite Untersuchung herauszufiltern und somit Hypothese zwei durch Verfeinerungen der ersten formulieren zu können.

Im Folgenden werden als Grundlage die Beobachtungsprotokolle angeführt, die anschließend zur Auswertung näher erläutert werden. Um Wiederholungen zu vermeiden, werden Beobachtungen, eventuell immer wiederkehrend gemacht werden können, bei der ausführlichen Erläuterung nicht immer wieder angeführt. Sie können den vollständigen Beobachtungsprotokollen jedoch entnommen werden.

Beobachtungsprotokolle

16.01.2009

13:00 - 13:45

Klassenraum der 9a

- alle 22 SuS sind anwesend
- am Anfang der Stunde holen die SuS ihre Materialien aus der Kiste
- einige Schüler beginnen zügig mit der Arbeit, andere sehen die Materialien erst noch einmal durch und sortieren diese
- die Schüler lesen beide Texte

- sie nehmen teilweise bereits einen Stift und markieren Textstellen, die ihnen wichtig erscheinen; andere lesen erst einmal
- es herrscht Ruhe im Klassenraum
- gegen Ende der Stunde bittet die Lehrerin, die Materialien in die Kiste zurück zulegen
- einige Schüler führen dies schnell und selbstständig aus, andere erfragen noch einmal, wie sie die Materialien ordnen sollen

20.01.2009

13:00 - 13:45

Klassenraum der 9a

- 20 Schüler sind anwesend
- die Materialien werden zügig geholt
- viele Schüler beginnen zügig mit der Arbeit, einige müssen dazu angehalten werden
- Ruhe im Klassenraum
- die meisten Schüler entscheiden sich für einen Text und beginnen mit der Bearbeitung der Aufgaben
- es entstehen erste Rückfragen zu einzelnen Aufgabenstellungen (analytische Aufgaben)
- gegen Ende der Stunde muss nur kurz an das Einpacken erinnert werden

27.01.2009

09:00 - 09:45

Klassenraum der 9a

- 20 Schüler sind anwesend
- Schüler beginnen zügig mit der Arbeit
- ruhige Arbeitsatmosphäre herrscht vor
- vermehrt werden Fragen zur Analytischen Aufgabenstellung gestellt
- Schwierigkeiten bestehen besonders im Hinblick auf Benennung und Zuordnung sprachlicher und formaler Mittel
- Schüler werden angehalten, vermehrt Hilfe durch Mitschüler in Anspruch zu nehmen

28.01.2009

13:00 - 13:45

Klassenraum der 9a

- 21 Schüler sind anwesend
- Unterrichtliche Arbeit am parallelen Thema nimmt 30 Minuten der Stunde in Anspruch
- während der letzten 15 Minuten füllen Schüler einen ersten Zwischenreflexionsbogen aus
- erst wird im Plenum kurz über das korrekte Ausfüllen des Bogens gesprochen
- Schüler füllen den Bogen aus, drei Schüler scheinen sich weniger Mühe zu geben als ihre Mitschüler

06.02.2009

13:00 - 13:45

Klassenraum der 9a

- 21 Schüler sind anwesend
- Schüler holen selbstständig ihre Materialien
- Zügiger Arbeitsbeginn
- Schüler fragen Mitschüler vermehrt um Rat
- kaum Störungen der Mitschüler durch Rat fragen
- einige Schüler bitten ausschließlich die Lehrende um Hilfe
- erste Reflexionsbögen werden ausgefüllt

13.02.2009

13:00 - 13.45

Klassenraum der 9a

- 21 Schüler sind anwesend
- zügiger Arbeitsbeginn
- ein Schüler muss wiederholt zur Arbeit angehalten werden
- Schüler zeigen sehr unterschiedliche Umgehensweisen mit den Inhaltsverzeichnissen
- vermehrt sind gegenseitige Hilfestellungen zu beobachten
- Schüler äußern Fragen hinsichtlich der analytischen Aufgaben
- Schüler beginnen vermehrt, Aufgaben zu überarbeiten

17.02. - 25.02.2009

Klassenraum der 9a

- Arbeit am Portfolio wird ausgesetzt, es wird ausschließlich am parallelen Thema gearbeitet
- Termine für Beratungsgespräche werden vergeben

27.02., 02.03., 04.03., 06.03.2009

Klassenraum der 9a

- Durchführung der Beratungsgespräche
- Gespräche laufen konstruktiv und konzentriert ab
- gehäuft werden Fragen zu den analytischen Aufgaben gestellt
- Gespräche werden vor der Klassentür geführt
- im Klassenraum herrscht Ruhe
- kaum Unterbrechungen durch Schüler, die Hilfe benötigen

10.03.2009

09:00 - 09:45

Klassenraum der 9a

- 21 Schüler sind anwesend
- ruhiger Arbeitsbeginn
- mehrere Schüler bitten um Wiederholung des genauen Abgabetermins
- deutliche Zunahme der Überarbeitungen von Aufgaben
- Lehrende achtet gezielt auf Inhaltsverzeichnisse und gibt nötige Hilfestellung

11.03.2009

13:00 - 13:45

Klassenraum der 9a

- 21 Schüler sind anwesend
- konzentrierte Arbeitsatmosphäre
- Schüler überarbeiten fast durchweg Arbeitsergebnisse
- Fragen nach Formulierungen für Reflexionsbögen tauchen vereinzelt auf
- einige Schüler stellen Fragen zur anstehenden Klassenarbeit
- am Stundenende herrscht mehr Unruhe, da Schüler sich über die Klassenarbeit austauschen

18.03.2009

13:00 - 13.45

Klassenraum der 9a

- 20 Schüler sind anwesend
- die Lehrende bespricht mit den Schülern die Reihenfolge der Heftung des Portfolios
- es werden große Unterschiede im Verhalten der Schüler deutlich
- Schüler sind teilweise sehr ruhig, andere äußern die Sorge, nicht rechtzeitig fertig zu werden
- die Bitte darum, das Portfolio nach Hause mitnehmen zu dürfen, lehnt die Lehrende ab
- Schüler reagieren mit Verständnis

20.03.2009

13:00 - 13.45

Klassenraum der 9a

- 21 Schüler sind anwesend
- Abgabe der Portfolios
- mehr Unruhe am Beginn der Stunde
- Schüler beginnen sofort mit der abschließenden Bearbeitung ihrer Portfolios
- vermehrt wird die gegenseitige Unterstützung der Schüler deutlich
- die Lehrende sammelt die Portfolios zehn Minuten vor Schluss der Stunde ein

Auswertung der Protokolle

13.01.2009 (09:00 - 09.45)

Die erste Stunde der Portfolioarbeit wird dazu genutzt, die Schüler mit der Methode vertraut zu machen. Sie erhalten dazu die dreiseitige Information *Ein Portfolio erstellen*, welche sie erst in Einzelarbeit durchlesen. Anschließend wird ihnen die Gelegenheit gegeben, Fragen zu stellen, sodass Unklarheiten im Plenum beseitigt werden können.

Die Schüler äußern sich durchweg positiv hinsichtlich der neuen Methode und der Gelegenheit, mit dieser in den kommenden Wochen arbeiten zu dürfen.

Einige Schüler sprechen das Thema der mündlichen Mitarbeit an und möchten wissen, ob und wie diese während der Portfolioarbeit berücksichtigt wird. Die Lehrende erklärt ihnen,

dass auch während der Arbeit an dem Portfolio, ähnlich wie in Stillarbeitsphasen des regulären Unterrichts, offensichtlich werden wird, ob sie am Thema arbeiten.

Die Schüler zeigen sich daraufhin beruhigt und nachdem weitere Fragen geklärt worden sind, endet die Stunde damit, dass der Großteil der Schüler rückmeldet, sich auf die erste „richtige“ Stunde der Portfolioarbeit zu freuen und Schüler des Parallelkurses, die aufgrund der Stundenendes den Klassenraum betreten, begeistert von dem Vorhaben der kommenden Wochen berichten.

16.01.2009 (13:00 - 13:45)

An diesem Freitag beginnen die Schüler mit der Arbeit an ihrem Portfolio. Sie erhalten in einem ersten Schritt alle Materialien und machen sich mit diesen vertraut. Die Lehrende erläutert, welchen Zweck die verschiedenen Mappen und Klarsichthüllen haben und wie die Schüler in den anstehenden Stunden mit dem umfangreichen Material verfahren sollen. Anschließend beginnen die Schüler damit, die beiden Kurzgeschichten zu lesen. Einige nutzen dazu bereits einen Stift und markieren Textstellen, andere lesen erst einmal ohne Notizen anzufertigen. Ca. 6 Minuten vor dem Ende der Stunde bittet die Lehrende die Schüler, die Materialien in die dafür vorgesehen Kiste zurückzulegen. Hier zeigen sich Unterschiede hinsichtlich dem Umgangs mit der Materialfülle: Während einige Schüler problemlos ihre Materialien ordnen und diese nach vorne bringen, benötigen andere Hilfe beim Ordnen dieser. Die Stunde endet pünktlich. Obwohl diese Stunde an einem Freitag in der Mittagszeit stattfindet, herrscht auch zum Ende hin eine angenehme, ruhige Arbeitsatmosphäre.

20.01.2009 (09:00 - 09:45)

Die dritte Stunde der Portfolioarbeit beginnt in ruhiger Atmosphäre. Die Schüler holen zügig ihre Materialien und steigen in die Arbeit ein. Lediglich ein Schüler wirkt abwesend und muss dazu angehalten werden, mit der Arbeit zu beginnen.

Während die Schüler arbeiten, hat die Lehrende Gelegenheit, herumzugehen und ihnen über die Schulter zu schauen. Aufgrund der vertrauensvollen Beziehung zwischen Schülern und Lehrperson stellt dies keine Störung für die Schüler dar. Es werden sehr unterschiedliche Vorgehensweisen sichtbar: Einige Schüler arbeiten an einer Aufgaben weiter, die sie in der vorangegangenen Stunden begonnen haben, andere beginnen mit einer zweiten Aufgabe und skizzieren ihre Gedankengänge vorerst.

Es wird sowohl an beiden Texten als auch erst einmal an einer Geschichte gearbeitet. Dieser Aspekt wird auch in den weiteren Stunden beobachtbar sein. Die Vorgehensweise

der Schüler ist sehr verschieden: Während sie teilweise fast chronologisch die Aufgaben erst zu einer, dann zu der anderen Geschichte nacheinander bearbeiten, tendieren andere dazu, die Freiheit zu nutzen, die Reihenfolge der Aufgaben sowie die Arbeit zu beiden Texten variabel zu gestalten.

Die dritte Stunde beschließt der Kurs gemeinsam mit der Lehrperson ruhig, erste Schüler achten mit darauf, am Ende der Stunde Zeit zum Zusammenlegen und Abgeben ihrer Materialien zu haben, es achtet nicht mehr ausschließlich die Lehrende darauf, den Unterricht ohne Hektik und pünktlich zu schließen.

27.01.2009 (09:00 - 09:45)

Aufgrund von Zeugniskonferenzen findet die vierte Untersuchungsstunde eine Woche nach der letzten Deutschstunde statt. Die Lehrende kann sich problemlos in die Rolle der Beobachtenden begeben und weitestgehend aus einer aktiven Rolle im Unterrichtsgeschehen ausklinken. Es besteht eine ruhige Arbeitsatmosphäre; die Schüler wirken konzentriert, sie lesen oder schreiben, keiner scheint mit seinen Gedanken abzuschweifen. In dieser Stunde werden vermehrt Fragen zu den analytischen Aufgabe, (Aufgabe 5 zu den Kurzgeschichten *Felix* und *Mittagspause*, Aufgabe 7 zum Text *Augenblicke*) gestellt. Den Schülern fällt es augenscheinlich schwer, sprachliche und formale Mittel zu benennen und deren Bedeutung für den Inhalt der Geschichte zu erkennen. Die Lehrende gibt gezielte Hilfestellungen, fordert die Schüler jedoch vermehrt auf, Hilfe bei ihren Mitschülern zu suchen und diesen Hilfen anzubieten.

28.01.2009 (13:00 - 13:45)

In dieser Unterrichtsstunde wird aufgrund der anstehenden Klassenarbeit an dem parallelen Thema gearbeitet; die Portfolios werden daher in dieser nicht herangezogen, lediglich die letzten 15 Minuten der Stunde werden dazu genutzt, eine erste Zwischenreflexion zu geben. Die Schüler füllen dazu das entsprechende Formular aus und übergeben es anschließend der Lehrenden, die es bis zur kommenden Portfoliostunde verwahrt. Nachdem kurz im Plenum über den Bogen gesprochen wird, füllen ihn die Schüler selbstständig und ohne Nachfragen aus. Ein erster Blick nach der Stunde zeigt, dass die meisten Schüler diesen angemessen ausgefüllt haben, lediglich drei Schüler haben sehr wenig notiert, sodass diese in der folgenden Stunde darauf angesprochen werden um zu klären, welche Schwierigkeiten bestanden.

06.02.2009 (13:00 - 13:45)

Nach einer Arbeitspause von 9 Tagen, in denen der Unterricht teilweise aufgrund schulischer Bedingungen entfiel und teilweise am parallelen Thema gearbeitet wurde, beginnt die sechste Stunde der Arbeit am Portfolio. Obwohl in der vergangenen Woche die Zeugnisse vergeben wurden, zeigen die Schüler wenig bis keine Ermüdungserscheinungen, die im regulären Unterricht am Ende des ersten Halbjahres nicht selten zu vermerken sind.

In dieser Stunde kann die Lehrende verstärkt beobachten, dass Schüler ihre Mitschüler um Rat fragen. Sie stehen dazu auf und gehen leise zu dem entsprechenden Schüler, ohne die anderen Kursteilnehmer durch laute Zwischenrufe zu stören. Einige Schüler nehmen diese Gelegenheit jedoch weiterhin nicht wahr und bitten die Lehrende um Hilfe. Auf Nachfragen dieser, aus welchem Grund sie ihre Mitschüler nicht ansprechen, antworten sie, dass sie der Meinung seien, Zeit sparen zu können und durch die Lehrende die bessere Hilfe zu erhalten. Die Lehrende verweigert die Hilfe nicht, bittet die entsprechenden Schüler dennoch, bei der nächsten Gelegenheit erst einmal Hilfe bei Mitschülern zu suchen und ihrerseits Hilfe anzubieten. Sie erklärt den Zweck dieser Vorgehensweise, worauf die Schüler sich damit einverstanden erklären, zukünftig diesen Weg zu gehen.

In dieser Stunde beginnen die ersten Schüler damit, Reflexionsbögen auszufüllen. Diese werden dann angefertigt, wenn ein Aufgabenergebnis nicht mehr überarbeitet werden soll und zur späteren Beurteilung vorgesehen ist. Die Schüler begründen mithilfe des Bogens die Wahl dieses Ergebnisses. Es sind lediglich drei Schüler, die in dieser Stunde einen solchen Reflexionsbogen ausfüllen; alle drei versuchen dies augenscheinlich selbstständig, sie bitten nicht um Hilfe und stellen keine Nachfragen.

13.02.2009 (13:00 - 13:45)

Es entsteht schnell eine ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre. Ein Schüler muss jedoch zum wiederholten Male aufgefordert werden, seine Arbeit aufzunehmen. Der Schüler unterscheidet sich in diesem Punkt von allen seinen Mitschülern, er ist der einzige, der bereits mehrmals zur Arbeit angehalten werden musste. Dieses Verhalten ist der Lehrenden aus dem sonstigen Unterricht bekannt und er beginnt nach einer Ermahnung ebenfalls mit der Arbeit.

In dieser Stunde fällt der Lehrenden beim Gang durch den Klassenraum der sehr unterschiedliche Umgang mit den Inhaltsverzeichnissen auf: Während einige Schüler dieses gewissenhaft in jeder Stunde auszufüllen scheinen, zeigen sich bei anderen Schülern wenig bis gar nicht ausgefüllte Inhaltsverzeichnisse. Die Lehrende spricht den Aspekt am

Ende der Stunde kurz an und weist auf die Notwendigkeit eines regelmäßigen Ausfüllens hin.

Im weiteren Verlauf der Stunde sind vermehrt gegenseitige Hilfestellungen zu beobachten; die Schüler scheinen diese selbstverständlicher zu nutzen und versuchen, möglichst wenig Störungen für ihre Mitschüler hervorzubringen. Der bereits angeführte Punkt der Schwierigkeiten bezüglich der analytischen Aufgaben wird in dieser Stunde ebenfalls offensichtlich. In dem Zusammenhang äußern mehrere Schüler den Wunsch, diesen Aufgabenteil in der nachfolgenden Stunde einmal im Plenum zu besprechen; diesem Wunsch soll in der kommenden Stunde entsprochen werden.

Weiterhin ist zu beobachten, dass die Schüler vermehrt damit beginnen, Aufgaben zu überarbeiten und entsprechende Reflexionsbögen auszufüllen. Zum Ende der Stunde spricht die Lehrende den Umgang mit dem Inhaltsverzeichnis an und die Schüler beschließen ihre Arbeit mit dem Ausfüllen eines Zwischenreflexionsbogens.

17.02.-25.02.2009

In dieser Unterrichtswoche wird die Portfolioarbeit ausgesetzt und die Arbeit am parallelen Thema weitergeführt. In der letzten Stunde dieser Woche wird, wie von den Schülern gewünscht, gemeinsam der Umgang mit den analytischen Aufgabenstellungen thematisiert. Während den Schülern, wie schnell zu erkennen ist, insgesamt bekannt ist, wie sie einen Einleitungssatz zu schreiben haben und welche Bedingungen eine Inhaltsangabe zu erfüllen hat, muss besonders intensiv der Aufgabenteil besprochen werden, bei dem sprachliche und formale Mittel erkannt und ihre Bedeutung für den Inhalt der Kurzgeschichte erfasst werden müssen. Im Laufe dieser Woche werden darüber hinaus die Termine für die Beratungsgespräche vereinbart. Jeder Schüler wird in einer der kommenden Stunden ein persönliches Beratungsgespräch mit der Lehrenden führen, das sowohl durch den Schüler als auch die Lehrende vorzubereiten sein wird. Die Terminvergabe erfolgt schnell und reibungslos, sodass ausreichend Zeit für die Arbeit am parallelen Thema verbleibt. In dieser Woche sind immer wieder Äußerungen zu vernehmen, die Portfolioarbeit möge bald fortgesetzt werden.

27.02., 02.03., 04.03., 06.03.2009

In diesen vier Stunden finden die Beratungsgespräche der Schüler statt. Sowohl der entsprechende Schüler als auch die Lehrende haben das Gespräch dahingehend vorbereitet, dass Fragen bzw. Unklarheiten seitens der Schüler sowie Beratungsanliegen der Lehrenden notiert werden.

Der Schüler nennt seine Anliegen zu Beginn des Gesprächs, die Lehrende informiert anschließend über ihre Beratungsanliegen. Über die Reihenfolge der anzusprechenden Aspekte entscheidet der Schüler.

Die Gespräche laufen durchweg konzentriert und meist auch konstruktiv ab. Es ist zu beobachten, dass viele Schüler Fragen zu den analytischen Aufgaben haben, einige auch gar keine konkreten Fragen oder Schwierigkeiten nennen können. Bei vielen Schülern fällt zu Beginn des Gesprächs eine Unsicherheit und Nervosität auf, die sich nach kurzer Zeit jedoch gibt. Im Falle aller Beratungsgespräche gelingt es, sowohl die Anliegen des Schülers als auch der Lehrenden anzusprechen.

Die Gespräche finden vor dem Klassenraum statt, in dem die anderen Schüler bei geöffneter Tür an ihrem Portfolio arbeiten. In allen vier Stunden herrscht Ruhe im Klassenraum, es ist nicht notwendig, die arbeitenden Schüler zu ermahnen und somit ein Gespräch zu unterbrechen.

Im Vorfeld war mit den Schülern geklärt worden, dass die Lehrende auch in diesen Stunden für dringende Fragen zur Verfügung stehen würde, jedoch gibt es nur sehr wenige, kurze Unterbrechungen durch die Schüler. Die Lehrende kann in diesen Stunden aufgrund der aktiven Beratungsfunktion die Beobachtungen nur minimal ausführen, doch neben der bereits angesprochenen konzentrierten Arbeitsatmosphäre scheinen die Schüler kaum ihre Zeit anderweitig zu nutzen: Es wird nicht der Eindruck gewonnen, sie würden die Gelegenheit nutzen, ihre Arbeit auszusetzen und sich mit anderen Dingen zu beschäftigen, die Zeit zu vertrödeln.

10.03.2009 (09:00 - 09:45)

Die Stunde beginnt, wie inzwischen regelmäßig, ruhig und konzentriert. Mehrere Schüler bitten zu Beginn darum, noch einmal den genauen Abgabetermin zu notieren, um die verbleibenden vier Stunden bestmöglich nutzen zu können. Die Beobachtung zeigt, dass die Anzahl der Überarbeitungen der Aufgaben deutlich zunimmt, verbunden mit dem Ausfüllen der Reflexionsbögen.

Damit verbunden tauchen in dieser Stunde öfter Fragen bezüglich möglicher Formulierungen der Begründungen für die Arbeitsergebnisse auf. Darüber hinaus sind mehr Schüler zu beobachten, die gegenseitige Hilfen suchen und geben als dies am Anfang der Portfolioarbeit der Fall war. Die Lehrende achtet in dieser Stunde gezielt auf die Inhaltsverzeichnisse und gibt einigen Schülern den Hinweis, das Ausfüllen nicht bis zur letzten Stunde aufzuschieben.

11.03.2009 (13:00 - 13:45)

Die vorletzte Stunde der Portfolioarbeit ist geprägt durch eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre. Die Schüler überarbeiten fast durchweg Arbeitsergebnisse, beschäftigen sich mit dem Ausfüllen der Reflexionsbögen und einige beginnen damit, ihr Portfolio für die nahende Abgabe zu ordnen. Es tauchen nach wie vor einzelne Fragen hinsichtlich angemessener Formulierungen für die Reflexionsbögen auf, doch weitestgehend arbeiten die Schüler selbstständig und fragen lediglich ihre Mitschüler kurz um Hilfe.

Trotz der insgesamt konzentrierten Arbeit tauchen immer wieder Fragen zur Klassenarbeit auf, die in der folgenden Stunde zu dem parallel unterrichteten Thema geschrieben wird. Die Lehrende beantwortet diese, sodass die Schüler sich wieder auf ihre Arbeit am Portfolio konzentrieren können.

Zum Ende der Stunde ist im Gegensatz zu den bisherigen Stunden mehr Unruhe zu beobachten; die erwähnte Klassenarbeit beschäftigt die Schüler, sie tauschen sich mit ihren Mitschülern noch einmal über Inhalte aus und stellen letzte Fragen. Die Lehrende lässt diese zu und beantwortet die Fragen um die Schüler möglichst beruhigt aus der Stunde entlassen zu können.

18.03.2009 (13:00 - 13:45)

Nachdem am 13.03. die Klassenarbeit geschrieben worden ist, beginnt die vorletzte Stunde der Arbeit am Portfolio. Zu Beginn der Stunde bespricht die Lehrende mit den Schülern noch einmal die Reihenfolge der Heftung des Portfolios und beantwortet letzte Fragen zum Abgabetermin: Die Schüler möchten wissen, zu welchem Zeitpunkt der Stunde das Portfolio in der kommenden Stunde abgegeben werden muss, es werden große Unterschiede in ihrem Verhalten deutlich: Einige Schüler wirken äußerst ruhig und warten darauf, an ihren Ergebnissen weiterarbeiten zu können, andere berichten über ihre Sorge, nicht rechtzeitig alle Arbeitsergebnisse inklusive der Reflexionsbögen fertigstellen zu können. Die Lehrende versucht, ihnen die Sorge zu nehmen und nimmt sich in dieser Stunde daher viel Zeit, mit einzelnen Schülern ihre bisherige Arbeit zu sichten und individuelle Tipps für die verbleibenden zwei Stunden zu geben.

Es wird in dieser Stunde sehr deutlich, dass einige Schüler an ihrer persönlichen Grenze des selbstständigen Arbeitens angelangt sind: Sie wirken unsicher und benötigen aufmunternde Worte und gezielte Hinweise darauf, welche Dinge sie möglichst bis zur Abgabe zu erledigen versuchen sollten. Andere Schüler bewältigen ihre Aufgaben weiterhin selbstständig, es gelingt ihnen, soweit dies beobachtbar ist, ihre Zeiteinteilung

auch zum Ende der Portfolioarbeitszeit angemessen vorzunehmen und ihr Portfolio vollständig zu erstellen.

Am Ende der Stunde äußern mehrere Schüler den Wunsch, ihr Portfolio mit nach Hause nehmen zu dürfen um Aufgaben fertigzustellen und die Ergebnisse zu sortieren. Die Lehrende lehnt diesen Wunsch ab und erklärt die Notwendigkeit des Verbleibs der Portfolios in der Schule; die Schüler reagieren bis auf eine Ausnahme verständnisvoll und lassen sich dadurch beruhigen, dass sie die Bestätigung erhalten, die kommende, letzte Stunde bis zum Ende nutzen zu dürfen.

20.03.2009 (13:00 - 13:45)

An diesem Freitag steht die Abgabe der Portfolios an. Die Stunde beginnt unruhiger als die sonstigen Stunden: Die Schüler beginnen unverzüglich mit der letzten Bearbeitung ihrer Portfolios. Dabei sind unterschiedliche Vorgehensweisen zu beobachten: Während einige Schüler ruhig ihre Materialien ordnen, in die vorgeschriebene Reihenfolge bringen und letzte Korrekturen vornehmen, arbeiten andere scheinbar auf Hochtouren an Arbeitsergebnissen und Reflexionsbögen und haben mit dem Ordnen des Portfolios noch nicht begonnen.

In diesem Prozess ist gut beobachtbar, wie die gegenseitige Unterstützung der Schüler während der Portfolioarbeit gewachsen ist: Schüler, die ihr Portfolio beendet und zur Abgabe bereit gelegt haben, helfen ihren Mitschülern, deren Ergebnisse zu ordnen und gemäß der vorgesehenen Reihenfolge abzuheften.

Zehn Minuten vor Ende der Stunde beendet die Lehrende den Arbeitsprozess und bittet die Schüler, ihre Portfolios abzugeben. Diese leisten der Bitte Folge und lediglich zwei Schüler werden nachdrücklich ermahnt, ihr Portfolio, auch nicht komplett fertig gestellt, abzugeben. In den letzten fünf Minuten ist den Schülern sowohl die Freude auf das anstehende Wochenende als auch die Erleichterung und der Stolz bezüglich der Abgabe deutlich anzusehen und durch Äußerungen anzumerken.

7.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der folgende Abschnitt wird die in 7.7 angeführten Resultate der freien Beobachtung unter Berücksichtigung der in 7.6 geschilderten Rückmeldungen der Schüler in Form einer Ergebniszusammenfassung beleuchten und Rückschlüsse für die zweite Untersuchung ziehen.

Vergleicht man die Beobachtungsergebnisse der einzelnen Stunden während der ersten Untersuchung, so kristallisieren sich zwei Schwerpunkte heraus, die in nahezu allen Stunden zu beobachten waren: Der Aspekt des *selbstständigen Arbeitens* sowie der Gesichtspunkt der *gegenseitigen Hilfen* der Schüler. Diese zwei Schwerpunkte sollen folgend genauer betrachtet und etwaige Rückmeldungen der Schüler hinzugezogen werden um Kategorien für die zweite Untersuchung bilden zu können.

Die Methode der Portfolioarbeit verlangte den Schülern von Beginn an ein hohes Maß an Selbstständigkeit ab. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 11) Diese erstreckte sich von der Organisation ihrer Materialien, der Einteilung ihrer Arbeitszeit über den Umgang mit den Geschichten und Aufgabenstellungen bis hin zur Organisation möglicher Hilfen. Selbstständiges Arbeiten wird im regulären Unterrichtsalltag in der Regel nur zeitweise und über einen begrenzten, eher kurzen Zeitraum von den Schülern verlangt, wobei ein Arbeitsziel klar definiert wird.

Die Arbeitszeit für die Erstellung des Portfolios erstreckte sich über einen Zeitraum von 14 Unterrichtsstunden, in denen die Schüler weitestgehend selbstständig arbeiteten. Unterbrochen wurde dieser Prozess zum einen durch die geforderten Zwischenreflexionen, deren Erstellungszeitpunkt die Lehrende vorgab sowie individuell verschieden durch den Zeitraum, indem das Beratungsgespräch stattfand.

Die Resultate der freien Beobachtung zeigen, dass die Schüler insgesamt gut bis sehr gut mit den Herausforderungen der selbstständigen Arbeit zurechtkamen. (Vgl. Raker/Stascheit 2007, 14) Während zu Beginn der Untersuchung etliche Schüler noch Unsicherheiten im Umgang mit dem Material zeigten, nahmen diese nach wenigen Stunden klar erkennbar ab. Diese Beobachtung kann durch die Rückmeldung der Schüler gestützt werden, da nur einzelne Schüler den Umgang mit dem Material bis gegen Ende als schwierig einstufen.

Beim Umgang mit der Fülle des Materials konnte bei nahezu allen Schülern eine deutlich zunehmende Sicherheit und Strukturiertheit beobachtet werden: Sie nutzten die angebotenen Klarsichthüllen und Hefter verstärkt zur Sortierung ihrer Materialien und gewannen schnell Sicherheit, die sich positiv auf die ihnen zur Verfügung stehende

Arbeitszeit auswirkte, da sie zügig mit der Arbeit beginnen und diese nicht frühzeitig beenden mussten. (Vgl. ebd., 12)

Der Umgang mit dem Inhaltsverzeichnis gab einen Hinweis auf die unterschiedliche Herangehensweise der Schüler: Viele Schüler füllten das Inhaltsverzeichnis, wie vorgesehen, regelmäßig und nahezu in jeder Arbeitsstunde aus, andere widmeten sich diesem alle drei bis vier Stunden und einige wenige füllten dieses erst zum Ende der Portfolioarbeit aus. Bis auf einige wenige Inhaltsverzeichnisse waren sie bei der Abgabe der Portfolios ordentlich und vollständig ausgefüllt, sodass die individuelle Vorgehensweise nicht als hinderlich einzustufen ist, sondern als Ausdruck der selbstständigen, die individuelle Vorgehensweise berücksichtigende Arbeitsweise verstanden werden sollte.

Auch der Umgang mit Hilfen veränderte sich im Laufe der Portfolioarbeitszeit deutlich: Nahmen verschiedene Schüler zu Beginn der Untersuchungszeit noch vermehrt die Hilfe und Unterstützung der Lehrenden in Anspruch und wählten diese als erste Ansprechpartnerin, zogen sie nach einigen Stunden vermehrt ihre Mitschüler zu Rate und bemühten sich zunehmend, ihrerseits Hilfen zu geben. (Vgl. ebd., 13) Nach eigenen Rückmeldungen empfanden sie den Austausch mit ihren Mitschülern als konstruktiv und bereichernd (vgl. Hattie 2014, 23), suchten aber gerade zu Anfang aus Gewohnheit eher die Hilfe durch die Lehrende und schätzten diese als für sie besonders gewinnbringend ein. Ein Punkt, der den Schülern ein hohes Maß an Selbstständigkeit abverlangte, war die Einteilung ihrer Arbeitszeit. (Vgl. Raker/Stascheit 2007, 14) Bei den meisten Schülern konnte nach kurzer Zeit ein verantwortungsvoller Umgang mit der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit beobachtet werden. Sie begannen zu Stundenbeginn fast durchweg zügig mit der Arbeit und nutzten die Unterrichtsstunde ausgiebig; es entstand bei der Lehrenden nicht der Eindruck, dass die Schüler Zeit vergeudeten oder sich mit außerschulischen Dingen beschäftigten. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 12 f.) Viele Schüler zeigten eine für die beobachtende Lehrerein beeindruckende Fähigkeit, das Ziel, ein vollständiges Portfolio abzugeben, im Hinterkopf zu behalten und dennoch die Aufgaben in scheinbarer Ruhe und mit Intensität zu bearbeiten sowie zu überarbeiten. Einigen wenigen Schülern, besonders einem Schüler, der in 7.7 mehrfach zu erwähnen war, gelang die Einteilung ihrer Zeit weniger gut, sodass die Lehrende häufiger eingreifen und sie zur Arbeit anhalten bzw. auf eine weitere Aufgabe hinweisen musste.

Die Schüler standen während der Arbeit am Portfolio der Anforderung gegenüber, nicht nur ihre Arbeitszeit selbstständig einzuteilen, sondern individuell zu entscheiden, welche Aufgaben sie bearbeiteten und zu welchem Zeitpunkt dies geschah. (Vgl. ebd., 42) Im

Gegensatz zum regulären Unterricht gab es keine Vorgaben hinsichtlich der Reihenfolge, in der Aufgaben zu erledigen waren; vielmehr war es an ihnen, eine Wahl bezüglich der Aufgaben und der Texte zu treffen, die sie bearbeiten und zu denen sie arbeiten wollten. Lediglich die Vorgabe, welche Aufgabentypen am Ende im Portfolio enthalten sein mussten, schränkte sie in ihrer Wahlfreiheit ein wenig ein. Die Schüler reagierten, wie die Beobachtungen zeigten, sehr unterschiedlich auf dieses ungewohnte hohe Maß an Partizipation. Etliche Schüler trafen nach dem Lesen der drei Geschichten eine Entscheidung für einen Text und begannen damit, die dazu gestellten Aufgaben nacheinander zu bearbeiten. Teilweise führten sie die Aufgaben nicht bis zum Ende aus, sondern begannen mit einer anderen Aufgabe.

Etliche Schüler zeigten nach einigen Stunden, dass sie mit der Wahlfreiheit durchaus umgehen konnten und sie nutzten, indem sie zwischen den Aufgaben wechselten und diese nicht in chronologischer Reihenfolge „abarbeiteten“, sondern scheinbar bewusst Aufgaben auswählten, die ihnen zusagten. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 14) Sie arbeiteten an verschiedenen Texten und überarbeiteten zusätzlich Aufgaben. Die eigenen Rückmeldungen am Ende der Arbeitszeit bestätigten die Beobachtungen weitestgehend: Während die zuerst genannten Schüler nach eigenen Aussagen das Gefühl von größerer Sicherheit gehabt hätten, indem sie nacheinander und chronologisch an den Aufgaben gearbeitet hätten, empfanden andere die Möglichkeit der eigenen Entscheidung bezüglich der Reihenfolge, in der sie Aufgaben bearbeiteten, als sehr positiv und angenehm. Nach eigenen Aussagen hätte sie damit die Gelegenheit erhalten, ihre Tagesform und ihre Motivation für bestimmte Aufgabenstellungen in Ansätzen zu berücksichtigen, sodass es ihnen leichter gefallen sei, auch solche Aufgaben zu erledigen.

Der Umgang mit Hilfen, insbesondere der gegenseitigen Hilfe, soll einen weiteren Beobachtungsschwerpunkt für die zweite Untersuchung bilden. Zu Beginn der Portfolioarbeit suchten die Schüler fast durchweg Hilfe bei der Lehrenden; dieses Verhalten änderte sich im Laufe der Zeit, wenn auch in unterschiedlichem Maß. Etliche Schüler baten nach drei bis vier Stunden vermehrt ihre Mitschüler um Hilfe und boten ihrerseits Rat an. Nach eigenen Aussagen suchten sie zu Anfang vor allem aus Gewohnheit Hilfe bei der Lehrenden und gingen nach anfänglichem Zögern dazu über, ihre Mitschüler um Hilfe zu bitten. (Vgl. ebd., 17) Andere Schüler ersuchten bis zum Ende der Arbeit häufig zuerst die Lehrende um Unterstützung; ihrer Meinung nach sei diese Unterstützung für sie qualifizierter und effizienter gewesen und sie äußerten, ihre Mitschüler hätten ihre Fragen eventuell nicht beantworten können. Die Lehrende hielt diese Schüler nachdrücklich dazu an, Ratschläge ihrer Mitschüler anzunehmen und auch einmal selbst

über eine Aufgabe intensiver nachzudenken, da bei diesen Schülern der Eindruck gewonnen wurde, ihre Fragen seien teilweise aus Bequemlichkeit gestellt worden.

Ein weiteres, persönliches Hilfeangebot stellte das Beratungsgespräch dar. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 67) Die Vorbereitung der Schüler zeigte während der Gespräche unterschiedliche Ausprägungen. In einigen Fällen gaben die Schüler an, keinerlei Fragen zu haben, sodass das Gespräch sich inhaltlich ausschließlich den Beratungsanliegen der Lehrenden widmete. In vielen Fällen erschienen die Schüler jedoch mit Notizen, die auch gezielte Fragen zu einzelnen Aufgabenbereichen enthielten. Während dieser Gespräche konnten Unklarheiten kleinschrittiger und konstruktiver angegangen werden, die Schüler fertigten sich Notizen an, die sie für ihre Weiterarbeit nutzten.

Die Zusammenfassung der Beobachtungsergebnisse und die Berücksichtigung der Schüleräußerungen bilden zwei Schwerpunkte, die die Hauptkategorien der teilnehmenden Beobachtung für die zweite Untersuchung bilden und zur Formulierung der zweiten Hypothese herangezogen werden:

1) *Die Selbstständigkeit der Schüler hinsichtlich der Organisation, der Zeiteinteilung, und der Arbeit an den Texten*

2) *der Umgang und die Ausprägung gegenseitiger Hilfen.*

Weitere Beobachtungsinhalte, die während der zweiten Untersuchung vermehrt getätigt werden, sollen am Ende des Kapitels 8 berücksichtigt werden.

Aufgrund der Auswertung der ersten Untersuchung, unter Berücksichtigung der Aspekte, die es für die zweite Untersuchung zu optimieren gilt, kann die in 7.1 formulierte Hypothese als zutreffend angenommen werden. Eine Beantwortung der zweiten Hypothese nach Abschluss von Untersuchung zwei wird auch Hypothese eins näher beleuchten.

8 Untersuchung II

Das Kapitel acht umfasst im Gegensatz zu Kapitel sieben einige weitere Abschnitte. 8.3 wird erweitert um den Punkt der Optimierung der Aufgabenstellungen, die aufgrund der Beobachtungsergebnisse, der Rückmeldungen durch die Schüler und der Beurteilung der Portfolios der ersten Untersuchung sinnvoll und notwendig erscheinen. Des Weiteren erfolgt eine Auswertung der Lösungen, welche durch die Schüler zu den Aufgaben erstellt werden, mittels Niveaustufen. Außerdem wird eine exemplarische Beschreibung des Lernfortschritts einiger Schüler vorgenommen, welche mögliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen einer regulären Unterrichtsreihe zu Kurzgeschichten und der Arbeit an Kurzgeschichten mit der Methode des Portfolios sichtbar machen soll.

8.1 Hypothese II

Das *Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten* ist ein Instrument, das besonders durch das selbstständige Arbeiten und die gegenseitige Hilfe der Schüler die Überprüfung und Dokumentation ihrer Lesekompetenz im Rahmen der Arbeit an Kurzgeschichten möglich macht.

8.2 Literarisches Textmaterial

Für die zweite Untersuchung wurden zwei literarische Texte ausgewählt. Nach der ersten Untersuchung erfolgte die Beschränkung auf zwei statt drei Kurzgeschichten, da die Forschende den Eindruck gewann, dass die Materialmenge den Schülern bereits ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Organisation abverlangte und somit eine begrenztere Textauswahl eine Entlastung schaffen würde. Nach wie vor werden durch zwei angebotene literarische Texte die Interessen und individuellen Stärken der Schüler hinsichtlich der Ebene der inhaltlichen Textarbeit berücksichtigt.

Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Kaum stand sie vor dem Spiegel im Badezimmer, um sich herzurichten, als ihre Mutter aus dem Zimmer nebenan zu ihr hereinkam, unter dem Vorwand, sie wolle sich nur die Hände waschen. Also doch! Wie immer, wie fast immer. Elsas Mund krampfte sich zusammen. Ihre Finger spannten sich. Ihre Augen wurden schmal. Ruhig bleiben!

Sie hatte darauf gewartet, dass ihre Mutter auch dieses Mal hereinkommen würde, voller Behutsamkeit, mit jener scheinbaren Zurückhaltung, die durch ihre Aufdringlichkeit die Nerven freilegt. Sie hatte - behext, entsetzt, gepeinigt - darauf gewartet, weil sie sich davor fürchtete.

„Komm, ich mach' dir Platz“, sagte sie zu ihrer Mutter und lächelte ihr zu. „Nein, bleib nur hier, ich bin gleich soweit“, antwortete die Mutter und lächelte. „Aber es ist doch so eng“, sagte Elsa und ging rasch hinaus, über den Flur, in ihr Zimmer. Sie behielt einige Augenblicke länger als nötig die Klinke in der Hand, wie um die Tür mit Gewalt zuzuhalten. Sie ging auf und ab, von der Tür zum Fenster, vom Fenster zur Tür. Vorsichtig öffnete ihre Mutter. „Ich bin schon fertig“, sagte sie. Elsa tat, als ob ihr inzwischen etwas anderes eingefallen wäre, und machte sich an ihrem Tisch zu schaffen. „Du kannst weitermachen“, sagte die Mutter. „Ja, gleich.“

Die Mutter nahm die Verzweiflung ihrer Tochter nicht einmal als Ungeduld wahr. Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen.

Mit der Tram fuhr sie in die Stadt, in die Gegend der Post. Dort sollte es eine Wohnungsvermittlung geben, hatte sie einmal gehört. Sie hätte zu Hause im Telefonbuch eine Adresse nachsehen können. Sie hatte nicht daran gedacht, als sie die Treppen hinuntergeeilt war. In einem Geschäft für Haushaltsgegenstände fragte sie, ob es in der Nähe nicht eine Wohnungsvermittlung gäbe. Man bedauerte. Sie fragte in der Apotheke, bekam eine ungenaue Auskunft. Vielleicht im nächsten Haus. Dort läutete sie. Schilder einer Abendzeitung, einer Reisegesellschaft, einer Kohlenfirma. Sie läutete umsonst.

Es war später Nachmittag, Samstag, zweiundzwanzigster Dezember. Sie sah in eine Bar hinein. Sie sah den Menschen nach, die vorbeigingen. Sie trieb mit. Sie betrachtete Kinoreklamen.

Sie ging Stunden umher. Sie würde erst spät zurückkehren. Ihre Mutter würde zu Bett gegangen sein. Sie würde ihr nicht mehr gute Nacht zu sagen brauchen. Sie würde sich, gleich nach Weihnachten, eine Wohnung nehmen. Sie war zwanzig Jahre alt und verdiente. Kein einziges Mal würde sie sich mehr beherrschen können, wenn ihre Mutter zu ihr ins Bad kommen würde, wenn sie sich schminkte. Kein einziges Mal.

Ihre Mutter lebte seit dem Tod ihres Mannes allein. Oft empfand sie Langeweile. Sie wollte mit ihrer Tochter sprechen. Weil sich die Gelegenheit selten ergab (Elsa schützte Arbeit vor), suchte sie sie auf dem Flur zu erreichen oder wenn sie im Bad zu tun hatte. Sie liebte Elsa. Sie verwöhnte sie. Aber sie, Elsa, würde kein einziges Mal mehr ruhig bleiben können, wenn sie wieder zu ihr ins Bad käme.

Elsa floh. Über der Straße künstliche, blau, rot, gelb erleuchtete Sterne. Sie spürte Zuneigung zu den vielen Leuten, zwischen denen sie ging. Als sie kurz vor Mitternacht zurückkehrte, war es still in der Wohnung. Sie ging in ihr Zimmer und es blieb still. Sie dachte daran, dass ihre Mutter alt und oft krank war. Sie kauerte sich in ihren Sessel und sie hätte unartikuliert schreien mögen, in die Nacht mit ihrer entsetzlichen Gelassenheit.

Der Text *Augenblicke* des Autors Walter Helmut Fritz wurde bereits in Kapitel sieben beleuchtet, sodass an dieser Stelle nicht noch einmal darauf eingegangen wird.

Kurzgeschichte zwei

Sommerschnee (Tanja Zimmermann)

Mir ist alles so egal, ich fühle mich gut.

Der Regen macht mir nichts aus, meine Stiefel sind durchweicht, die Bahn kommt nicht. Neben mir hält ein Mercedes: „Engelchen, ich fahre dich nach Hause.“

Ich hab keine Angst, setze mich einfach neben eine alte Frau, fühle mich sicher, mir kann nichts passieren! In der Bahn stehe ich eingequetscht zwischen nass stinkenden Persianermänteln und grauen Anzugsmännern. Die Bahn bremst, eine dicke Frau fällt gegen mich, drückt mich an die Fensterscheibe. Die Leute fluchen, beschimpfen den Fahrer. Ich lache.

Beim Aussteigen drängt jeder den anderen, ich lasse mich treiben, bin glücklich, denke nur an dich.

An der Ampel merke ich, dass ich zu laut singe. Eine Mutter mit Kinderwagen lacht mich an, eine aufgetakelte Blondine mustert mich von oben bis unten. Ich weiß, ich bin klitschnass, meine weiße Hose ist nach fünf Tagen eher dunkelgrau, doch ich weiß, dass sie dir gefällt. Meine Haare hängen nass und strähnig auf meiner Schulter. Du hast gesagt, du hast dich schon am ersten Tag in mich verliebt, und da hatte ich auch nasse Haare.

Ich laufe schnell über die Straße, leiste mir eine Packung Filterzigaretten, kaufe welche, die mir zu leicht sind, die du am liebsten magst.

Ein grelles Quietschen. Ein wütender Autofahrer brüllt, ob ich Tomaten auf den Augen hätte. Ich lache und beruhige ihn mit einem „kommt nicht noch mal vor“. An einem Schaufenster bleibe ich trotzdem stehen, zupfe an meinen Haaren herum, ziehe die Hose über meine Stiefel, will dir ja gefallen. Ich will dir ja sogar sehr gefallen!

Auf der Apothekenuhr ist es fünf. Ich laufe quer über die nasse Wiese. Schliddere mehr, als dass ich laufe. Aber ich will dich nicht warten lassen, ich kann das auch nicht. Ich werde dann von Minute zu Minute nervöser, also laufe ich. Bevor ich schelle, atme ich erst ein paar Mal tief durch, dann klinge ich, fünf Mal hast du gesagt. Und meine Freude, dich zu sehen, ist endgültig Sieger über meine Angst.

Erst dann bemerke ich den kleinen zusammengefalteten Zettel an der Wand.

Ja, es tut dir leid, wirklich leid, dass du Vera wieder getroffen hast! Ich soll es mir gut gehen lassen. Richtig gut gehen lassen soll ich es mir! Die brennende Zigarette hinterlässt Wunden auf meiner Hand. Das Rattern der vorbeifahrenden Laster, das Kindergeschrei, Hundegebell und das laut aufgedrehte Radio von gegenüber verschwimmen zu einem nerv tötenden, Angst einjagenden Einheitsgeräusch, meine Augen nehmen nur noch die größten Umriss wahr. Wie eine alte Frau gehe ich den endlos langen Weg zur Haltestelle, meine Füße sind nass und kalt in durchweichten Stiefeln.

Ein glatzköpfiger Mann pfeift hinter mir her, bietet mir sein Zimmer und sich an.

Verschüchtert stehe ich in der Ecke neben dem Fahrplan, mein Gesicht spiegelt sich in der Scheibe.

Wann kommt endlich diese elende Straßenbahn?

Auch der zweite gewählte Text *Sommerschnee* ermöglicht den Schülern ein identifikatorisches Arbeiten. Die Ich-Erzählerin scheint unterwegs zu einem Date oder einer wichtigen Verabredung zu sein. Sie wirkt glücklich und sorgenlos, beschreibt, dass sie sich gut fühlt; es ihr egal, dass es regnet und sie nass wird, dass ihre Kleidung verschmutzt und ihre Haare feucht werden; sie ist sich sicher, demjenigen zu gefallen, mit dem sie sich gleich treffen möchte. Angekommen am Ziel findet sie einen Zettel vor, der ihre Welt zum Einstürzen bringt. Ihre „Verabredung“ teilt ihr mit, sie habe eine Frau namens Vera wiedergetroffen. Die Ich-Erzählerin wirkt wie betäubt; sie geht „wie eine alte Frau“, empfindet Geräusche plötzlich als unangenehm laut und wartet verschüchtert auf die Straßenbahn.

Der Text ist für Schüler einer achten oder neunten Klasse sicherlich geeignet und gibt ihnen die Möglichkeit, sich der literarischen Figur zu nähern, deren Empfinden nachzuvollziehen. Vielleicht haben die Schüler eine ähnliche Situation bereits erlebt oder im Bekanntenkreis miterlebt. Mit Sicherheit können sie sich auch ohne eigenes Erleben in die Figur hineinversetzen, deren Gefühle und Gedanken als ihre eigenen sehen und spüren. Somit können beide gewählten literarischen Texte als Geschichten eingeordnet werden, die aufgrund ihrer Thematik einen hohen Identifikationsfaktor für die Schüler eröffnen.

8.3 Aufgaben des Portfolios

8.3.1 Optimierung der Aufgabenstellungen

Für die Erstellung der Aufgaben für die zweite Untersuchung bilden die Aufgaben der Untersuchung I die Grundlage. Während die Schüler der Untersuchung I zwischen drei Kurzgeschichten und den entsprechenden Aufgaben wählen konnten, stehen den Schülern bei Untersuchung II zwei Texte zur Auswahl. Die Kurzgeschichte *Felix* wurde nicht wieder als Textgrundlage gewählt, da sie aufgrund des Textumfangs und zahlreicher Verständnisschwierigkeiten, die während der Untersuchung I hervortraten, nicht passend schien. Stattdessen wählte die Forschende die Kurzgeschichte *Augenblicke*, die bereits während der Untersuchung I als Material zur Verfügung stand und darüber hinaus die Kurzgeschichte *Sommerschnee*, welche sich inhaltlich dem Thema „Liebe, Beziehungen“ widmet.

Somit konnten den Schülern zwei Texte präsentiert werden, die Themen zur Grundlage nehmen, welche der Lebenswelt und dem Lebensalter der Schüler entsprechen: *Augenblicke* behandelt das Thema *Erwachsenwerden*, *Loslösen vom Elternhaus*, *Sommerschnee* konfrontierte die Schüler mit dem Thema *Liebe, Beziehungen*.

Die Länge der Texte schien ebenso geeignet für die Bearbeitung während der Portfolioarbeit; die Beobachtungen aus der Untersuchung I sowie die Rückmeldungen der Schüler bestätigten dies. Die Rückmeldungen zeigten darüber hinaus, dass die Schüler für eine erste Portfolioarbeit mit zwei statt drei Texten besser zu Recht kommen würden; der hohe Grad des notwendigen selbstständigen Arbeitens und Organisierens des Materials stellte für einige Schüler eine Schwierigkeit dar, der durch die Begrenzung auf zwei Texte entgegengewirkt werden sollte. Wie bereits erwähnt bieten zwei Texte nach wie vor die Gelegenheit, individuelle Interessen und Arbeitsschwerpunkte der Schüler zu berücksichtigen.

Die Kurzgeschichte *Augenblicke* wurde nach der Untersuchung I erneut gewählt, jedoch wurden die Aufgaben überarbeitet.

Aufgabe eins der Untersuchung I deckte sich bei den Arbeitsergebnissen stark mit Aufgabe fünf. Die Schüler verbanden mit einer Untersuchung der Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen das Formulieren von Fragen und wiederholten ihre Lösungen somit bei Aufgabe fünf. Die Formulierung geeigneter Fragen stellte bei der unterrichtlichen Arbeit zu Kurzgeschichten eine wichtige Methode dar, die den Schülern daher bekannt war. Inhaltlich unterscheiden sich ihre Ergebnisse dann durch die Formulierung der Fragen, die nicht immer geeignet erscheinen.

Dennoch ist die Aufgabe gut geeignet, Leerstellen in Augenschein zu nehmen. Daher wurde sie in der Untersuchung II als Teilaufgabe übernommen.

Aufgabe 2 der Untersuchung I bietet den Schülern die Möglichkeit, sich der literarischen Figur Elsa zu nähern, indem sie deren Gedanken als inneren Monolog formulieren. Die produktive Aufgabe des inneren Monologs fällt den meisten Schülern leicht, sie schreiben aus der Sicht der Figur, nehmen deren Position ohne große Schwierigkeiten ein. Die Aufgabe wurde durch die Ergänzung, „wie empfindet Elsa das Zusammenleben mit der Mutter“ enger gefasst; diese Ergänzung bietet unsicheren, schwächeren Schülern einen Anhaltspunkt, worüber sich Elsa Gedanken machen soll; stärkere Schüler werden durch die Ergänzung nicht in der individuellen Bearbeitung eingeschränkt, sie würden aufgrund der Thematik der Geschichte mit hoher Wahrscheinlichkeit auf alle Fälle aus Elsas Sicht über das Zusammenleben mit der Mutter nachdenken.

Aufgabe 3 der Untersuchung I wiederum wurde bei der Überarbeitung weniger eng gestellt. Die Schüler sollen einen Dialog zwischen Elsa und ihrer Mutter verfassen, der nach der Rückkehr Elsas von ihrem nächtlichen Ausflug in die Stadt geführt werden soll. Die zeitliche Situation für den Dialog bleibt also vorgegeben.

Während jedoch bei der entsprechenden Aufgabe der Untersuchung I gefordert war, möglichst eine Lösung für Elsas Problem zu finden, wurde die Aufgabe für die Untersuchung II offener formuliert.

Zum einen sollte verhindert werden, dass die Schüler durch ein schnelles Finden einer vermeintlichen Lösung die Aufgabe kurz und oberflächlich bearbeiteten oder krampfhaft eine Lösung formulierten, die aufgrund der Schwierigkeiten, die Elsa in ihrer Situation sieht, nicht passend erscheinen würde. Darüber hinaus wird durch die Aufgabe der Untersuchung II die Figur der Mutter stärker berücksichtigt; beide Figuren haben die Gelegenheit, ihre Ängste, Wünsche, Sorgen etc. anzusprechen und direkt darauf zu reagieren.

Im Gegensatz zu einem Streitgespräch sollen die Schüler die Gelegenheit nutzen, die Figuren ein offenes und vertrauensvolles Gespräch führen zu lassen; wenn sie eine Lösung zu finden versuchen, geschieht dies nach einem Prozess intensiveren Beschäftigens mit den Figuren und führt damit mit hoher Wahrscheinlichkeit zu sinnvollen Ergebnissen.

Die *vierte Aufgabe* der Untersuchung I, das Streitgespräch zwischen Elsa und ihrer Mutter, wird aus dem Aufgabenfundus für die Untersuchung II herausgenommen. Zum einen sollte die Aufgabenanzahl eingeschränkt werden, da der Bearbeitungszeitraum für das Portfolio knapper war als der für die Untersuchung I und die Forschende darüber hinaus den Eindruck gewann, dass die Schüler mit insgesamt zehn ihnen zur Verfügung stehenden Aufgaben ausgelastet waren.

Der Dialog aus Aufgabe drei bot zum anderen die bereits geschilderten Vorteile gegenüber dem Streitgespräch und wurde aus diesem Grund statt des Streitgesprächs für die Untersuchung II übernommen.

Die *Aufgabe 5* der Untersuchung II ermöglicht den Schülern eine Beschäftigung sowohl mit der inhaltlichen Thematik als auch eines spezifischen Aspekts der Gattung Kurzgeschichten. Während sie durch die Formulierung geeigneter Fragen auf Leerstellen aufmerksam werden, setzen sie sich beim Schreiben eines unbekanntes Ereignisses mit einer speziellen Leerstelle intensiver auseinander. Die in der Untersuchung II benannte Vorgabe, zehn Fragen zu formulieren, geht auf eine für Schüler häufig empfundene Unsicherheit bezüglich der Menge der erwarteten Ergebnisse ein. Eine solche Vorgabe sollte nach Ansicht der Forschenden nicht immer notwendig sein, bietet Schülern aber gerade beim Umgang mit selbstständigem Arbeiten eine Richtschnur, die sie entlastet. Ebenso ist die Beschränkung im Aufgabenteil b) zu verstehen.

Die Untersuchung I hat gezeigt, dass die Schüler sehr wenig mit der Aufgabe, eine neue Figur einzuführen, anfangen konnten; sie empfanden die Aufgabe als schwierig und

konnten sie lediglich mit vielen Nachfragen bearbeiten. Die zweite Möglichkeit, eine Figur etwas Befremdliches tun zu lassen, wird beim Text *Sommerschnee* aufgegriffen.

Die *sechste Aufgabe* ähnelt inhaltlich der *zweiten Aufgabe*, einen inneren Monolog zu führen und wurde daher weggelassen. Da jedoch Schüler teilweise besser einen Brief als einen inneren Monolog schreiben können, wird die produktive Methode des Briefes wiederum beim Text *Sommerschnee* integriert.

Aufgabe sieben stellte für die Schüler der Untersuchung I insgesamt die größte Schwierigkeit dar. Das Formulieren einer Einleitung und die Wiedergabe des Inhalts fielen ihnen in der Regel nicht sehr schwer; dagegen wussten viele Schüler nicht, wie der Operator des „Untersuchens“ in Aufgabe sieben c) verstanden werden sollte.

Gerade im Jahrgang acht und auch am Anfang des Jahrgangs neun fällt es den Schülern noch schwer, mit Operatoren umzugehen, mit denen nicht bereits intensiv gearbeitet wurde. Eine fast unüberbrückbare Hürde stellte Aufgabe sieben d), das Benennen sprachlicher und formaler Mittel, dar. Während die Schüler im Bereich der Lyrik nach einiger Zeit diese meist sicher benennen und erkennen können, fällt ihnen eine entsprechende Zuordnung bei der Gattung der Kurzgeschichten umso schwerer.

Eine analytische Auseinandersetzung mit den Texten sollte nicht im Vordergrund der Portfolioarbeit stehen, da die drei gewählten Teilkompetenzen des Leseverstehens mithilfe kreativer, handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben hinreichend und sinnführend bearbeitet werden können. Diesem Aspekt wird durch die Ergänzung zweier neuer Aufgaben zum Text *Augenblicke* Rechnung getragen.

Die Charakterisierung der Mutter in *Aufgabe vier* der Untersuchung II hält die Schüler dazu an, sich mit dieser literarischen Figur intensiver zu beschäftigen, Leerstellen zu füllen, über die Beziehung zwischen den Figuren nachzudenken. Dazu erfassen sie wesentliche Elemente des Textes, erfahren Identifikation mit der Figur oder empfinden Ablehnung gegenüber deren Verhaltensweisen. Sie vollziehen also entweder die Perspektive der literarischen Figur nach oder lehnen diese ab.

Aufgabe fünf der Untersuchung II verlangt den Schülern besonders ab, die Offenheit der Gattung Kurzgeschichte zu erfassen, damit umzugehen und diese bewusst für ihre individuellen Vorstellungen zu nutzen. Als wiederum produktive Aufgabe kommt sie vielen Schülern entgegen, denen analytisches Vorgehen schwer fällt.

Zusammengefasst wurden die Aufgaben zur Kurzgeschichte *Augenblicke* unter verschiedenen Gesichtspunkten überarbeitet oder revidiert. Ihre Anzahl wurde beschränkt, es wurde stärker darauf geachtet, produktive, kreative Aufgaben zu wählen um die Stärken der Schüler zu berücksichtigen und ein weitgehend selbstständiges Arbeiten zu

ermöglichen; Schwierigkeiten bei Aufgabenstellungen, die durch Untersuchung I deutlich wurden, sollten möglichst abgebaut werden; außerdem wurde bei der Überarbeitung genau darauf geachtet, die drei gewählten Teilkompetenzen angemessen zu berücksichtigen.

Die Kurzgeschichte *Mittagspause* wurde in der Untersuchung II nicht berücksichtigt. Es sollte eine Beschränkung auf zwei statt drei Texte erfolgen, sodass ein Text wegfallen musste bzw. ersetzt wurde. Die Kurzgeschichte *Sommerschnee* wurde stattdessen gewählt, da die Schüler sich neben der Thematik des *Erwachsenwerdens*, die durch den Text *Augenblicke* abgedeckt ist, auch mit dem Thema *Liebe, Beziehungen* beschäftigen sollten. Dazu ist der Text *Sommerschnee* geeignet.

Die in der Untersuchung II gestellten Aufgaben zu beiden Texten stimmen in drei Fällen überein. Die Aufgaben berücksichtigen passend die gewählten Teilkompetenzen und den Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, eine Aufgabe zu zwei verschiedenen Texten zu bearbeiten um ihre individuellen Ergebnisse besser vergleichen zu können. Die beiden übrigen Aufgaben unterscheiden sich jeweils, beziehen jedoch die gleiche Teilkompetenz ein. Damit wird den Schülern eine breitere Wahlmöglichkeit hinsichtlich ihrer persönlichen Stärken im Umgang mit Aufgabenformulierungen eingeräumt.

Die *erste Aufgabe* zum Text *Mittagspause* der ersten Untersuchung, eine Geschichte in eine Ich-Erzählung umzuformen, wurde bei Untersuchung II nicht berücksichtigt, jedoch bieten die *Aufgaben fünf* der Untersuchung II genügend Freiraum, gestaltend mit den Texten zu arbeiten und eigene Deutungen dieser zu entwerfen.

8.3.2 Überprüfung der optimierten Aufgabenstellungen

Die Aufgaben der Untersuchung I wurden durch die Verfasserin der Arbeit kritisch geprüft, überarbeitet und revidiert. Nach der Überarbeitung erfolgte eine Testphase der neuen Aufgaben durch Schüler eines E-Kurses des neunten Jahrgangs. Die Stichprobe für diese Testung der überarbeiteten Aufgaben nach der ersten Untersuchung wurde bewusst gewählt. Es erschien in diesem Zusammenhang sinnvoll, Schüler mit unterschiedlichem Leistungsvermögen, die der Lehrerin nicht aus dem Deutschunterricht bekannt sind, die Aufgaben testen und reflektieren zu lassen.

Die Klarheit der Aufgaben hinsichtlich Formulierungen, Ziel und Zweck sollte erfasst werden. Mit der Wahl einer Lerngruppe, die der Forschenden nicht bekannt ist, wird gewährleistet, dass die Schüler ihre Motivation zur Beschäftigung mit den Aufgaben nicht aus der Beziehung zur Lehrperson gewinnen.

Die Wahl fiel auf eine Lerngruppe, die sowohl hinsichtlich ihres Alters als auch dem Kurs-Niveau der Lerngruppe der Untersuchung II ähnelte. Darüber hinaus erhielt die Verfasserin von der unterrichtenden Lehrerin dieses Kurses eine Einschätzung hinsichtlich des Leistungsvermögens der Schüler, sodass gewährleistet ist, dass die Lerngruppe heterogen bezüglich ihres Leistungsvermögens ist. Die Schüler wurden zu Beginn der einwöchigen Testphase über den Zweck der Testung informiert, sodass die Zielführung für sie deutlich war. Sie hatten vorweg eine Unterrichtsreihe zum Thema Kurzgeschichten abgeschlossen und eine Klassenarbeit geschrieben, sodass davon auszugehen war, dass die Lernvoraussetzungen denen der Lerngruppe für die Portfolioarbeit entsprechen würden.

Der Kurs umfasste 25 Schüler, 13 Jungen und 12 Mädchen. Die 25 Schüler testeten jeweils die Aufgaben zu einem Text: *Sommerschnee oder Augenblicke*. Um eine möglichst aussagekräftige Rückmeldung zu erhalten, erhielten jeweils die Hälfte der Jungen bzw. Mädchen den gleichen Text.

Darüber hinaus erfuhren die individuellen Leistungsvoraussetzungen der Schüler Beachtung: Die Fachlehrerin des Kurses äußerte ihre Einschätzung bezüglich der Leistungsfähigkeit der Schüler, diese wurde anschließend bei der Zuweisung der Texte herangezogen. Das Ziel der Testphase war nicht eine Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Schüler, sondern eine Rückmeldung zu den Aufgabenstellungen um eventuell noch vorhandene Schwierigkeiten oder unklare Formulierungen revidieren zu können. Dennoch wurde versucht, die Leistungsfähigkeiten der Schüler zu berücksichtigen, da eher leistungsschwache Schüler mehr Schwierigkeiten mit dem Verständnis einer Aufgabe haben, diese Schüler jedoch bei der Portfolioarbeit ebenfalls weitestgehend selbstständig arbeiten sollten.

Die Schüler testeten die Aufgaben über einen Zeitraum von sechs Unterrichtsstunden. Sie bearbeiteten alle Aufgabenstellungen, sodass sie im Anschluss eine schriftliche Rückmeldung geben konnten.

Die Schüler, welche die Aufgaben zur Kurzgeschichte *Augenblicke* bearbeiteten, äußerten durchweg, dass sie die Aufgaben als klar formuliert, gut verständlich und einfach empfunden hätten. Sie hätten gewusst, was sie tun sollten, lediglich drei Schüler gaben an, sie hätten einmal nachfragen müssen, was Leerstellen seien. Die Aufgaben erschienen den Schülern nach ihren Angaben als sinnvoll und gut zu bearbeiten, weil sie sich ohne Schwierigkeiten in Elsas Lage hätten versetzen können. Sie hätten durch die produktiven, kreativen Aufgaben die Möglichkeit erhalten, sich Gedanken über die Wünsche und Gefühle der Figuren zu machen und ihre Meinung zum Verhalten der Mutter zu äußern.

Die Reihenfolge der Aufgaben erschien ihnen ebenfalls als sinnvoll, mehrere Schüler äußerten, sie hätten die Mutter gut charakterisieren können, weil sie sich mit dieser Figur durch die zuvor bearbeiteten Aufgaben bereits befasst hätten. Den Schülern war die Reihenfolge, in der sie die Aufgaben bearbeiten wollten, frei gestellt, viele Schüler arbeiteten jedoch nach eigenen Angaben in chronologischer Reihenfolge. Sie äußerten sich positiv über die Gelegenheit, eigene Geschichten und Dialoge zu verfassen, ihre persönlichen Vorstellungen einbringen zu können.

Die Schüler, die zum Text *Sommerschnee* arbeiteten, äußerten sich in ähnlicher Weise wie ihre Mitschüler. Sie sagten aus, die Aufgaben seien gut verständlich formuliert worden, sie seien leicht zu bearbeiten gewesen und hätten ihnen Spaß bereitet. Besonders hervorgehoben wurde die Wahl der kreativen, produktionsorientierten Aufgaben: Sie begrüßten das Verfassen von Briefen und eigenen Geschichten und die Möglichkeit, ein eigenes Ende des Textes oder einen Brief schreiben zu dürfen. Ein Schüler äußerte, er habe die Idee, einen Brief aus der Sicht der Ich-Erzählerin an den (Ex-)Freund zu verfassen als sehr interessant empfunden und stellte als positiv heraus, dass er die Aufgabe zwei b) nur mithilfe der Aufgabe zwei a) habe bearbeiten können. Einzige Schwierigkeit war wiederum die Klärung des Begriffs Leerstellen. Der Eindruck nach der Durchsicht der bearbeiteten Aufgaben bestätigte die Rückmeldungen der Schüler. Sie waren in der Lage, die Aufgabenstellungen sinnführend zu bearbeiten und umzusetzen. Die Schwierigkeit bezüglich des Begriffs Leerstellen erschien nicht zentral, da nicht klar war, inwieweit der Begriff in der vorangegangenen Unterrichtsreihe verwendet wurde.

Die positiven Rückmeldungen und Ergebnisse der Schüler während der Testphase führten dazu, dass die Aufgaben bis auf wenige Änderungen für die Portfolioarbeit übernommen wurden. Bei den Aufgaben zum Text *Sommerschnee* wurde die erste Aufgabe konkreter durch die Vorgabe des inneren Monologs formuliert; die Aufgabe drei zum Text *Augenblicke*, das Bewerten des Verhaltens der Mutter, wurde ersetzt durch die Aufgabe, ein neues, anderes Ende für die Geschichte zu finden. Das Verhalten der Mutter konnte bei Aufgabe eins durch den inneren Monolog einbezogen werden, sodass das Weiterschreiben der Geschichte den Schülern mehr Möglichkeiten bieten sollte, eigene Deutungen des Textes zu entwerfen.

8.3.3 Überarbeitete Aufgabenstellungen

Aufgaben zur Kurzgeschichte Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

1. Wie empfindet Elsa das Zusammenleben mit ihrer Mutter? Formuliere Elsas Gedanken in Form eines Inneren Monologes.
2. Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:
 - a) Formuliere dazu 10 Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.
 - b) Fülle eine Leerstelle indem du aus der Perspektive der Mutter über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichtest: *Elsa verbringt als Kind mit ihren Eltern einen Urlaub am Meer.*
3. Am Morgen nach Elsas Ausflug in die mitternächtliche Stadt sucht sie das Gespräch mit ihrer Mutter. Verfasse einen Dialog, indem sowohl Elsa als auch ihre Mutter offen über ihre Gefühle, Hoffnungen, Wünsche etc. sprechen.
4. Charakterisiere die Mutter. Mach dir zu folgenden Fragen Gedanken:
Wie verbringt die Mutter den Tag? Hat sie viele Freunde/innen? Wie hat sie den Tod ihres Mannes verkraftet? Was denkt sie über die Beziehung zu ihrer Tochter? Ist sie ein selbstbewusster Mensch? usw.
5. „*Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen.*“
Schreibe die Geschichte weiter, indem du ein neues, anderes Ende findest.

Aufgaben zur Kurzgeschichte Sommerschnee (Tanja Zimmermann)

1. Die Ich-Erzählerin entdeckt den Zettel. Formuliere ihre Gedanken und Gefühle in Form eines Inneren Monologes.
2. Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:
 - a) Formuliere dazu 10 Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.
 - b) Fülle eine Leerstelle indem du die Ich-Erzählerin eine Entdeckung machen lässt: *Sie erfährt zufällig durch eine SMS, dass es Vera gibt und ruft ihre beste Freundin an um dieser zu berichten.*
3. Wieder zu Hause verfasst die Ich-Erzählerin einen Brief an ihren (Ex-) Freund. Schreibe diesen Brief.
4. Beschreibe die Veränderung/Entwicklung der Ich-Erzählerin und berücksichtige ihre Situation vor und nach dem Finden des Zettels.
5. „*Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand.*“
Schreibe die Geschichte weiter, indem du ein neues, anderes Ende findest.

8.3.4 Erwartungshorizont

Die folgenden zwei Abschnitte, die den Erwartungshorizont und die Parallelen zu den Bildungsstandards und zum Kernlehrplan beleuchten, werden ebenso wie 8.3.7 Entsprechungen in den Abschnitten 7.3.2 und 7.3.3 haben. Aufgrund der Übereinstimmung einiger Aufgabenstellungen und eines Textes, die sowohl im Rahmen der ersten als auch der zweiten Untersuchung das Text- und Aufgabenmaterial bilden, kommen die erwähnten Affinitäten zustande.

Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Aufgabe 1

- Elsa fühlt sich durch ihre Mutter eingeengt, bedrängt
- sie ist genervt von ihrer Mutter, weil diese häufig ins Bad kommt, wenn Elsa dies benutzt
- Elsa möchte am liebsten weggehen/ wegziehen
- sie steht unter Druck und möchte am liebsten laut schreien, ausflippen, ihre Anspannung herauslassen
- die Situation ist für sie nur noch schwer zu ertragen
- trotzdem will sie ihre Mutter nicht vor den Kopf stoßen, sie möchte sie nicht alleine lassen
- die Mutter ist einsam, seit Elsas Vater verstorben ist und Elsa hat das Gefühl, Rücksicht nehmen zu müssen
- sie fühlt sich verantwortlich für ihre Mutter, da diese in ihren Augen einsam, alt und oft krank ist

Aufgabe 2a)

Der Schüler formuliert Fragen, die helfen, Leerstellen des Textes zu füllen. Er macht sich durch seine Fragen Gedanken über fehlende Informationen, die für das Verständnis des Textes bedeutsam sind und versucht damit, den Text genauer zu erfassen. Durch die Fragen zeigt der Schüler, welche Leerstellen ihm beim Lesen des Textes in erster Linie aufgefallen sind.

Beispielfragen:

- 1) Wann ist der Vater verstorben und wie kam es zu dessen Tod?

- 2) Wie war das Verhältnis Elsas zu ihrer Mutter vor dem Tod des Vaters?
- 3) Wie und womit verbringt die Mutter den Tag?
- 4) Warum können Mutter und Tochter nicht offen miteinander sprechen?
- 5) Welche Arbeit übt Elsa aus?
- 6) Warum platzt die Mutter so häufig ins Bad, wenn Elsa dies benutzt?
- 7) Merkt die Mutter nicht, dass sie ihre Tochter bedrängt und diese sich unter Druck gesetzt fühlt?
- 8) Warum wagte Elsa bisher nicht, sich eine eigene Wohnung zu suchen und wagt sie den Schritt wirklich?
- 9) Warum hat Elsas Mutter keine weiteren Kontakte?
- 10) Wie wird sich die Beziehung zwischen Elsa und ihrer Mutter verändern/ entwickeln, wenn Elsa eine eigene Wohnung hat?

Aufgabe 2b)

- Der Schüler wählt die Perspektive der Mutter
- Textinhalte werden angemessen berücksichtigt und es entstehen keine Widersprüche zwischen der Geschichte, die die Leerstelle füllt und den tatsächlichen Textaussagen
- die Geschichte gibt Aufschluss über die Beziehung zwischen den Familienmitgliedern
- Gedanken/ Gefühle/ Empfindungen der Mutter werden deutlich
- die Geschichte hilft dabei, eine Leerstelle zu füllen, welche eine Bedeutung für den Text hat

Aufgabe 3

Mögliche Gefühle, Hoffnungen, Wünsche Elsas

- Elsa wünscht sich von ihrer Mutter die Berücksichtigung ihrer Intimsphäre
- Sie möchte selbstständig werden, auf eigenen Beinen stehen, eine eigene Wohnung beziehen
- Sie wünscht sich, mit ihrer Mutter offen über ihre Beziehung sprechen zu können
- Elsa fühlt sich vollkommen eingeeengt von ihrer Mutter, sie hat das Gefühl, wahnsinnig zu werden, wenn sie länger die Bedrängnis ihrer Mutter ertragen muss
- Sie möchte ein Stück weit frei von ihrer Mutter sein, sich nicht länger um deren Einsamkeit kümmern müssen, sie leidet darunter, dass ihre Mutter ihr in ihren Augen viel zu nah kommt

- Elsa versucht, ihrer Mutter aus dem Weg zu gehen und sich der Aufdringlichkeit zu entziehen
- Während sie in der Stadt herumläuft, empfindet sie für die fremden Menschen, die sie umgeben, Zuneigung, die sie scheinbar ihrer Mutter gegenüber nicht empfindet

Mögliche Gefühle, Hoffnungen, Wünsche der Mutter

- Elsas Mutter fühlt sich einsam, sie sucht bei jeder Gelegenheit die Nähe ihrer Tochter, sogar, wenn diese im Badezimmer ist
- Sie leidet unter dem Tod ihres Mannes
- Sie liebt Elsa und verwöhnt diese, hängt aber wie eine Klette an ihrer Tochter
- Sicherlich wünscht sie sich, weniger einsam zu sein
- Elsas Mutter möchte, dass ihre Tochter auch weiterhin bei ihr wohnt und sich keine eigene Wohnung nimmt

Aufgabe 4 sieht vor, Elsas Mutter zu charakterisieren. Dabei sollen die Schüler sowohl ihre Vorstellungen von deren Äußerem als auch ihre Charakterzüge versuchen, wiederzugeben. Die erwarteten Ergebnisse gleichen mit Sicherheit denen, die in Aufgabe 3 zu erwarten sind. Daher werde sie nicht gesondert angeführt.

Aufgabe 5 ermöglicht eine Vielzahl unterschiedlicher Fortsetzungen der Geschichte. Wichtig ist hierbei, ähnlich wie bei Aufgabe 2, dass die Schüler kein abstruses Ende formulieren, welches nicht zur Textgrundlage passt. Darüber hinaus sollen sie sich soweit vom Originaltext bzw. dessen Ende lösen, dass eine eigene Leistung zu erkennen ist.

Sommerschnee (Tanja Zimmermann)

Aufgabe 1

- Die Ich-Erzählerin ist fühlt sich von einem auf den anderen Augenblick wie eine andere Person
- Sie geht in ihren Augen wie eine alte Frau, Kindergeschrei, Hundegebell und anderer Lärm machen ihr plötzlich Angst, klingen in ihren Ohren laut und nervtötend
- Sie fühlt plötzlich den Regen, empfindet ihn als kalt und nimmt ihre nassen Füße und durchweichten Stiefel wahr

- Die Umgebung verschwimmt vor ihren Augen, sie ist vollkommen eingeschüchtert und fühlt sich wie in Trance
- Sie verbrennt sich an ihrer Zigarette ihre Hand, weil sie nicht merkt, dass diese herunterbrennt; das deutet darauf hin, dass sie wie gelähmt ist, unfähig, sofort zu begreifen, was sie gelesen hat
- Für die Ich-Erzählerin bricht eine Welt zusammen, sie ist fassungslos

Aufgabe 2a)

Der Schüler formuliert Fragen, die helfen, Leerstellen des Textes zu füllen. Er macht sich durch seine Fragen Gedanken über fehlende Informationen, die für das Verständnis des Textes bedeutsam sind und versucht damit, den Text genauer zu erfassen. Durch die Fragen zeigt der Schüler, welche Leerstellen ihm beim Lesen des Textes in erster Linie aufgefallen sind.

Beispielfragen:

- 1) Wie lange kennen sich die Ich-Erzählerin und der Junge/ Mann schon?
- 2) Führten sie eine Beziehung oder geht sie zum ersten Date?
- 3) Wie haben sich die beiden Figuren kennen gelernt?
- 4) Wovor hatte die Ich-Erzählerin kurz vor ihrem Eintreffen an seiner Wohnung Angst?
- 5) Wie geht die Ich-Erzählerin mit der Situation nach dem Finden des Zettels um?
- 6) Wird sie den Kontakt zu dem Jungen/ Mann suchen?
- 7) An wen wendet sie sich mit ihrem Kummer?
- 8) Wie geht der Junge/ Mann mit der Situation um?
- 9) Hatte er jemals echte Gefühle für die Ich-Erzählerin?
- 10) Gibt es Vera tatsächlich oder hat der Junge/ Mann einen Vorwand gesucht, die Ich-Erzählerin nicht treffen zu müssen?

Aufgabe 2b)

- Textinhalte werden angemessen berücksichtigt und es entstehen keine Widersprüche zwischen der Geschichte, die die Leerstelle füllt und den tatsächlichen Textaussagen
- Die Ich-Erzählerin erzählt ihrer Freundin von dem Vorfall und bringt ihre Gefühle zum Ausdruck
- Die Freundin tröstet die Ich-Erzählerin und gibt ihr eventuell auch Ratschläge, wie sie sich nun verhalten soll

- Eventuell überlegen beide, wie es weitergehen soll, ob die Ich-Erzählerin den Kontakt zu dem Jungen/ Mann suchen soll oder diesen komplett abbricht

Aufgabe 3

Die Ich- Erzählerin kann wütend, verletzt, traurig, eifersüchtig oder verzweifelt klingen. Wichtig ist, dass sie ihre Gefühle klar zum Ausdruck bringt. Außerdem sollte sie klarmachen, wie sie sich die nächste Zeit vorstellt. Entweder will sie mit ihm abschließen oder ihn zurück gewinnen, vielleicht möchte sie auch ein letztes Treffen vereinbaren, um sich persönlich auszusprechen. Die Textgrundlage macht deutlich, dass sie tief getroffen, traurig und verzweifelt ist. Der Brief muss zu diesem Eindruck passen. Sie darf durchaus auch Wut zum Ausdruck bringen, aber in angemessener Art und Weise; Wut darf nicht der Hauptbestandteil des Briefes sein, da dies dem Eindruck, den der Text erweckt, widersprechen würde.

Aufgabe 4

Hierbei müssen die Unterschiede hinsichtlich des Verhaltens und Empfindens der Ich-Erzählerin ganz deutlich werden. Es muss klar werden, dass sie beispielsweise den Regen vor dem Finden des Zettels überhaupt nicht als störend empfunden hat, ihr nasses Aussehen sie nicht als negativ, sondern sogar als positiv empfindet, während nach dem Zettel der Regen und ihre nassen Schuhe ihre Traurigkeit und Verzweiflung verstärken. Auch ihre unterschiedliche Reaktion auf Geräusche sollte als Beispiels dargelegt und erklärt werden, ebenso wie ihr Empfinden hinsichtlich der Männer, die sie ansprechen. Die Entdeckung des Zettels lässt gewissermaßen ihre Welt zusammenstürzen, von einem auf den anderen Moment wird ihr der Boden unter den Füßen weggezogen. Es ist bedeutsam, dass dies durch Textbeispiele erklärt und belegt wird.

Aufgabe 5

Hierbei gelten die gleichen Anforderungen und Maßstäbe wie bei dem Text *Augenblicke*.

8.3.5 Parallelen zu den Bildungsstandards und zum Kernlehrplan

Aufgaben zur Kurzgeschichte Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Aufgabe 1

Wie empfindet Elsa das Zusammenleben mit ihrer Mutter? Formuliere Elsas Gedanken in Form eines Inneren Monologes.

Der Bezug zu den Bildungsstandards besteht darin, dass eine produktive Methode durch das Verfassen des inneren Monologs angewandt wird, zentrale Inhalte erschlossen und wesentliche Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, erfasst und eigene Deutungen des Textes entwickelt werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Durch das Herausarbeiten der Handlungsmotive der Figuren und ein gestaltendes Arbeiten mit dem Text (einen inneren Monolog verfassen) wird auch dem Kernlehrplan Rechnung getragen. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 2

Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:

a) Formuliere dazu 10 Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.

b) Fülle eine Leerstelle, indem du aus der Perspektive der Mutter über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichtest:

Elsa verbringt als Kind mit ihren Eltern einen Urlaub am Meer.

Die Aufgabe hält den Schüler dazu an, eigene Deutungen des Textes zu entwickeln und Bezüge zwischen Textteilen herzustellen, indem eine produktive Methoden angewandt wird. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Ergänzungen durch den Kernlehrplan sind durch die Formulierung von Hypothesen (Vgl. KLP, 32) und die Notwendigkeit, sich mit dem Text auseinanderzusetzen, indem das Gelesene auf Kontexte bezogen wird, zu erkennen. (Vgl. KLP, 36)

Aufgabe 3

Am Morgen nach Elsas Ausflug in die mitternächtliche Stadt sucht sie das Gespräch mit ihrer Mutter. Verfasse einen Dialog, indem sowohl Elsa als auch ihre Mutter offen über ihre Gefühle, Hoffnungen, Wünsche etc. sprechen.

Die Aufgabe zielt darauf ab, durch die produktive Methode des Dialogverfassens zentrale Inhalte zu erschließen, wesentliche Elemente eines Textes zu erfassen, in dem Fall den Konfliktverlauf und insbesondere die Verhaltensmotive der Figuren zu bewerten. (Vgl.

Bildungsstandards, 14). Der Kernlehrplan wird im Zuge der Aufgabe dadurch beachtet, dass Handlungsmotive der Figuren herauszuarbeiten sind (Vgl. KLP, 35), gestaltend mit dem Text zu arbeiten und somit der zentrale Konflikt herauszuarbeiten ist. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 4

Charakterisiere die Mutter. Mach dir zu folgenden Fragen Gedanken:

Wie verbringt die Mutter den Tag? Hat sie viele Freunde/innen? Wie hat sie den Tod ihres Mannes verkraftet? Was denkt sie über die Beziehung zu ihrer Tochter? Ist sie ein selbstbewusster Mensch? usw.

Im Sinne der Aufgabe werden eigene Deutungen des Textes entwickelt, zentrale Inhalte erschlossen und die wesentlichen Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, erfasst. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Des Weiteren geht es darum, epische Texte zu verstehen, deren Inhalt, Struktur und Figurenkonstellation zu erfassen, indem die handelnden Personen zu charakterisieren sind. (Vgl. KLP, 36)

Aufgabe 5

*„Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen.“
Schreibe die Geschichte weiter, indem du ein neues, anderes Ende findest.*

Das Verfassen des möglichen alternativen Endes stellt eine produktive Methode im Sinne der Bildungsstandards dar, bei der wesentliche Elemente eines Textes erfasst und eigene Deutungen des Textes entwickelt werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Es wird gestaltend mit dem Text gearbeitet. (Vgl. KLP, 35)

Aufgaben zur Kurzgeschichte „Sommerschnee“ (Tanja Zimmermann)

Aufgabe 1

Die Ich-Erzählerin entdeckt den Zettel. Formuliere ihre Gedanken und Gefühle in Form eines Inneren Monologes.

Der Bezug zu den Bildungsstandards besteht darin, dass eine produktive Methode durch das Verfassen des inneren Monologs angewandt wird, zentrale Inhalte erschlossen und wesentliche Elemente eines Textes, z.B. die Figurendarstellung, erfasst und eigene Deutungen des Textes entwickelt werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Durch das Herausarbeiten der Handlungsmotive der Figuren und ein gestaltendes Arbeiten mit dem

Text (einen inneren Monolog verfassen) wird auch dem Kernlehrplan Rechnung getragen. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 2

Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:

a) Formuliere dazu 10 Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.

*b) Fülle eine Leerstelle indem du die Ich-Erzählerin eine Entdeckung machen lässt:
Sie erfährt zufällig durch eine SMS, dass es Vera gibt und ruft ihre beste
Freundin an um dieser zu berichten.*

Die Aufgabe hält den Schüler dazu an, eigene Deutungen des Textes zu entwickeln und Bezüge zwischen Textteilen herzustellen, indem eine produktive Methoden angewandt wird. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Ergänzungen durch den Kernlehrplan sind durch die Formulierung von Hypothesen (Vgl. KLP, 32) und die Notwendigkeit, sich mit dem Text auseinanderzusetzen, indem das Gelesene auf Kontexte bezogen wird, zu erkennen. (Vgl. KLP, 36)

Aufgabe 3

Wieder zu Hause verfasst die Ich-Erzählerin einen Brief an ihren (Ex-) Freund. Schreibe diesen Brief.

Die Aufgabe zielt darauf ab, durch die produktive Methode des Briefschreibens zentrale Inhalte zu erschließen, wesentliche Elemente eines Textes zu erfassen, in dem Fall den Konfliktverlauf und insbesondere die Verhaltensmotive der Figuren zu bewerten. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Der Kernlehrplan wird im Zuge der Aufgabe dadurch beachtet, dass Handlungsmotive der Figuren herauszuarbeiten sind (Vgl. KLP, 35), gestaltend mit dem Text zu arbeiten und somit der zentrale Konflikt herauszuarbeiten ist. (Vgl. KLP, 38)

Aufgabe 4

Beschreibe die Veränderung/Entwicklung der Ich-Erzählerin und berücksichtige ihre Situation vor und nach dem Finden des Zettels.

Der Schüler muss eigene Deutungen des Textes entwickeln, zentrale Inhalte erschließen und die wesentlichen Elemente eines Textes erfassen. (Vgl. Bildungsstandards, 14). Es ist seine Aufgabe, einen epischen Text zu verstehen, dessen Inhalt, Struktur und Figurenkonstellation und die Entwicklung und Veränderung der handelnden Personen zu erfassen. Ebenso ist er darin gefordert, Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive herauszuarbeiten und zu bewerten. (Vgl. KLP, 36)

Aufgabe 5

„Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand.“

Schreibe die Geschichte weiter, indem du ein neues, anderes Ende findest.

Das Verfassen des möglichen alternativen Endes stellt eine produktive Methode im Sinne der Bildungsstandards dar, bei der wesentliche Elemente eines Textes erfasst und eigene Deutungen des Textes entwickelt werden. (Vgl. Bildungsstandards, 14) Es wird gestaltend mit dem Text gearbeitet. (Vgl. KLP, 35)

8.3.6 Berücksichtigte Teilkompetenzen der Lesekompetenz

Auch das Portfolio der Untersuchung II fokussiert die folgenden drei Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner in besonderer Weise durch die Aufgabenstellungen:

Aspekt 1: Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln.

Aspekt 2: Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen.

Aspekt 3: Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen.

Die drei gewählten Aspekte finden wiederum in verschiedenen Aufgaben der Kurzgeschichten des Portfolios Berücksichtigung und daher folgt, ähnlich wie in Abschnitt 7.3.4, mit Bezug auf Spinner und Rosebrock eine Zuordnung der drei gewählten Aspekte der Lesekompetenz zu den Aufgaben des Portfolios.

An dieser Stelle sei betont, dass gewisse Formulierungen mit denen aus 7.3.4 übereinstimmen oder diesen ähneln. Ein Teil der Aufgaben der ersten Untersuchung wurde für Untersuchung zwei genutzt und ein Text, die Kurzgeschichte „Augenblicke“ findet ebenfalls im Rahmen der Untersuchung II ihre Berücksichtigung. Vor diesem Hintergrund ist die Übereinstimmung einzelner Abschnitte oder Sätze der folgenden Ausführungen zu verstehen.

Bei der Konzeption der Aufgaben wurde darauf geachtet, dass beide Geschichten in gleicher Weise die drei Aspekte berücksichtigen. Darüber hinaus unterscheiden sich die Aufgaben drei und vier zu den Kurzgeschichten, während die Aufgaben eins, zwei und fünf bei beiden Texten übereinstimmend formuliert worden sind. Die verschiedenen Aufgabenformulierung drei und vier bieten den Schülern neben der Auswahl des Textmaterials in einem begrenzten Rahmen eine weitere Wahlmöglichkeit hinsichtlich der Aufgabenformulierung und berücksichtigt die jeweilige Neigung/ Leistungsfähigkeit der Schüler.

<i>1) Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln</i>	<i>2) Die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen</i>	<i>3) Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen</i>
<i>Sommerschnee</i>	<i>Sommerschnee</i>	<i>Sommerschnee</i>
Aufgabe 4: Die Veränderung der Ich-Erzählerin beschreiben	Aufgabe 1: Einen inneren Monolog nach dem Finden des Zettels verfassen	Aufgabe 2: Leerstellen füllen
Aufgabe 1: Einen inneren Monolog nach dem Finden des Zettels verfassen	Aufgabe 3: Einen Brief an den (Ex-) Freund verfassen	Aufgabe 5: Ein neues Ende für die Geschichte finden
	Aufgabe 4: Die Veränderung/Entwicklung der Ich-Erzählerin beschreiben	
<i>Augenblicke</i>	<i>Augenblicke</i>	<i>Augenblicke</i>
Aufgabe 1: Einen inneren Monolog zum Zusammenleben mit der Mutter schreiben	Aufgabe 1: Einen inneren Monolog zum Zusammenleben mit der Mutter schreiben	Aufgabe 2: Leerstellen füllen
Aufgabe 4: Charakterisierung der Mutter	Aufgabe 3: Einen Dialog zwischen Elsa und ihrer Mutter verfassen	Aufgabe 5: Ein neues Ende für die Geschichte finden
	Aufgabe 4: Charakterisierung der Mutter	

Der Aspekt Nummer zwei, die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen zu können, fließt durchaus in die anderen Aspekte mit ein und wird aus diesem Grund genauer ausgeführt.

Literarische Figuren werden als Ankerpunkte in Texten angesehen, die einen Einstieg in den Text bieten, sich dazu eignen, erste Hypothesen zu bilden und Textordnungen herstellen lassen. (Vgl. Pissarek 2013, 135)

Bei der Lektüre der beiden Kurzgeschichten bieten die literarischen Figuren offensichtlich genau diese Möglichkeiten für den Leser und erleichtern den Einstieg in die Textarbeit. Literarische Figuren werden als intentionale Konstrukte betrachtet, da literarische Texte eine abgeschlossene Datenmenge offenbaren und die Erfassung der Figur damit eher ermöglicht wird als dies beispielsweise bei historischen Figuren der Fall ist. (Vgl. ebd., 137) Die Kurzgeschichten des Portfolios geben dem Leser zwar in der Tat eine begrenzte Menge an Informationen über die Figuren an die Hand, jedoch scheint die Interpretation der figuralen Verhaltensweisen aufgrund der Leerstellen nicht zwangsläufig direkt und kurzweilig zu sein.

Der Text weist der literarischen Figur eine begrenzte Anzahl an Informationen zu, sodass zum einen ein genaues Lesen des Textes von Nöten ist um möglichst viele Informationen bezüglich einer Person herauszufiltern, zum anderen der Leser gefragt ist, der eigene Ideen hinsichtlich der Figuren heranziehen muss um den Text auf einem höheren Niveau zu verstehen und damit zu arbeiten. (Vgl. ebd., 138)

Literarische Figuren können sowohl explizit durch direkt im Text genannte Eigenschaften charakterisiert werden als auch implizit durch Interpretation und Deutung insbesondere der im Text genannten Verhaltensweisen. Darüber hinaus kann die Charakterisierung der Figur sowohl durch den Erzähler (auktorial) als auch durch eine andere Figur (figural) vorgenommen werden. Im Text *Augenblicke* erfährt der Leser beispielsweise die Sichtweise Elsas auf ihre Mutter und zieht diese zwangsläufig zu einer eigenen Charakterisierung der Figur der Mutter heran. (Vgl. ebd., 139 f.)

Literarische Figuren werden ergänzend in eindimensionale Figuren, die durch wenige Merkmale geprägt sind, und mehrdimensionale, komplexe Figuren unterschieden. Des Weiteren wird zwischen dynamischen Figuren, deren Merkmale sich im Laufe des Textes ändern oder erweitern und statischen Figuren, deren Merkmalsausprägung keinen Veränderungen unterliegt, sodass keine Entwicklung möglich ist, differenziert. Figuren, die durch eine begrenzte Anzahl explizit vorgegebener Merkmale definiert werden, bezeichnet man als geschlossen, Figuren hingegen, die aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit nicht vollständig erschlossen werden können, werden als enigmatisch (offen) bezeichnet. (Vgl. ebd., 143 ff.)

Diese Figurenkonzeption verlangt dem Leser durchaus ab, sich im Falle der Kurzgeschichte auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen und seine Vorstellungen, die beim Hören und Lesen entstanden sind, heranzuziehen. Die drei gewählten Aspekte greifen folglich ineinander und sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, falls der Leser sich den Text auf einem höheren Niveau erschließen möchte.

Aspekt 1, beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, verlangt von dem Schüler, aufgrund von im Text geschilderten Landschaften, Räumen und Figuren Vorstellungen bezüglich dieser zu entwickeln. Er zeigt bei den Aufgaben eins jeweils, dass er eine Vorstellung über die Person der Ich-Erzählerin bzw. die Figur Elsa erlangt hat, indem er ihre Gedanken und Gefühle in einem inneren Monolog formuliert. Ebenso nutzt er seine durch den Text gebildeten Vorstellungen über die Figuren zur Bearbeitung der Aufgaben vier, bei denen er entweder Elsas Mutter charakterisiert oder die Entwicklung der Ich-Erzählerin nach dem Wendepunkt der Geschichte, ihrem Entdecken des Zettels, beschreibt.

Der Schüler setzt besonders bei der Betrachtung der Entwicklung der Ich-Erzählerin verschiedene Vorstellungen miteinander in eine Beziehung, beispielsweise sein Bild vom Aussehen der Ich-Erzählerin mit den Beschreibungen hinsichtlich der Geräusche und der Umgebung. Beim Lesen ergänzt der Schüler unbewusst seine Vorstellungen über Aussehen, Kleidung, Gestik und Mimik der Figuren, er nutzt die Angaben aus dem Text und verknüpft diese mit Bildern von Personen, die er schon einmal gesehen hat oder beispielsweise Straßengeräuschen, die er tagtäglich hört. Er nutzt somit sein Weltwissen um seine Vorstellungen über die Figuren zu ergänzen.

Damit befindet er sich nach Rosebrock auf der Prozessebene. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 17 f.)

Aufgrund seines Lebensalters und der damit verbundenen bisherigen Erfahrungsmöglichkeiten hat er sich bereits ein relativ breites Repertoire angeeignet, das er nutzen kann. Bei mehrmaligem Lesen ergänzt, korrigiert oder differenziert der Schüler die mentale Repräsentation des Gelesenen, er findet weitere Informationen oder Angaben zu seiner Aufgaben-/Fragestellung und ergänzt seine bisherigen Ausführungen oder überarbeitet diese auch korrigierend, wenn er beim zweiten oder dritten Lesen merkt, dass er etwas falsch verstanden hat.

Durch weitere Textinformationen kann er die Aufgabenstellungen differenzierter bearbeiten, er geht stärker in die Tiefe und bleibt nicht an der Oberfläche der Deutungsmöglichkeiten. Aufgabe vier verlangt dem Schüler ein differenziertes Bild der Figuren ab. Um Figuren zu charakterisieren oder eine Entwicklung darzustellen, muss der Schüler den Text intensiv lesen und bearbeiten, will er nicht nur Informationen finden, die ihm beim ersten Lesen ins Auge fallen. Im Falle von Elsas Mutter kann der Schüler die Information über den Tod des Mannes sicherlich beim ersten Lesen finden und behalten, während er beim zweiten oder weiteren Lesen durch die Formulierung, das Händewaschen sei nur ein Vorwand, Rückschlüsse auf das Verhalten von Elsas Mutter aus Elsas Sichtweise ziehen und diese für eine Charakterisierung der Mutter nutzen kann. Der Schüler hat damit die nach Rosebrock hierarchiehöchste Ebene der kognitiven Leistungen innerhalb des Leseprozesses beschrieben. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 19)

Der Schüler füllt zur Ergänzung seiner Vorstellungen Leerstellen, die eine Kurzgeschichte bietet. Er muss somit sein Textsortenwissen bewusst nutzen, um die Ergänzung seiner Vorstellungen nicht nur als notwendigen Vorgang zur Bearbeitung einer Aufgabe, sondern als Chance zu verstehen, individuelle Vorstellungen und Erfahrungen in Aufgabenlösungen integrieren zu können; er hat nach Rosebrock die Möglichkeit, die Nutzung des Textsortenwissens als Spiel mit der Erzählkonvention zu genießen. Nach

Spinner sollen besonders Jugendliche nicht verlernen, ihre Vorstellungen zu entfalten oder sich darum nicht mehr zu bemühen. (Vgl. Spinner 2006, 8) Die Aufgaben vier halten die Schüler dazu an, sich um eine Entfaltung ihrer Vorstellungen zu bemühen und verlangen ein Nutzen dieser. Auch bei der Bearbeitung der Aufgaben eins kommt der Schüler, will er nicht oberflächlich bleiben, nicht darum herum, seine Vorstellungen zu entfalten, zu revidieren oder zu ergänzen und bewusst zu nutzen.

Aspekt 2, die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen, stellt den Schüler vor die Aufgabe, seine Imaginationsfähigkeit bezüglich der Figuren zu nutzen. Der Text gibt Informationen, jedoch auch viele Anweisungen dazu, wie sich der Schüler eine Figur vorzustellen hat. Phantasie und Vorstellungskraft des Schülers kommen hier zum Tragen, er nutzt seine persönlichen, individuellen Vorstellungen hinsichtlich der Figuren und verknüpft diese mit den tatsächlichen Textinformationen; dabei erfährt er durch mehrmaliges, genaues Lesen sowohl eine Bestätigung seiner Vorstellungen als auch eine Abgrenzung dieser zu einzelnen Angaben durch den Text.

Nach Spinner entsteht ein intensiver Bezug des Schülers zu literarischen Figuren durch ein Wiederfinden eigener Wunschvorstellungen, Gefühle und Sichtweisen ebenso wie durch die Erfahrung, dass literarische Figuren vollkommen anders handeln oder erscheinen als der Schüler dies tun würde. (Vgl. Spinner 2006, 9) Bei den Aufgaben eins soll der Schüler die Gedanken und Gefühle einer literarischen Figur mithilfe eines inneren Monologs wiedergeben. Er muss Textinformationen herausfiltern und nutzen und diese mit seinen persönlichen Eindrücken und Erfahrungen verknüpfen. Dies geschieht unbewusst und teils auch bewusst.

Im Falle der Kurzgeschichte *Augenblicke* identifiziert sich der Schüler eventuell mit Elsa und überlegt, wie er sich fühlen würde, würde seine Mutter ihn bedrängen. Vielleicht kennt der Schüler diese Schwierigkeit aus eigener Erfahrung, dann fällt es ihm leichter, sich in Elsa hineinzusetzen. Er wird beim Schreiben seine Vorstellungen zu Papier bringen und diese dann im besten Fall mithilfe des Textes ergänzen oder auch revidieren, sollten Textinformationen dies verlangen.

Auch die Kurzgeschichte *Sommerschnee* bietet thematisch viele Anknüpfungspunkte zum wirklichen Leben oder Erleben des Schülers. Im Alter von 14 oder 15 Jahren ist davon auszugehen, dass die Schüler zumindest erste Erfahrungen auf dem Gebiet der Liebe und Beziehung gesammelt haben, sodass sie die Gefühle der Ich-Erzählerin mit großer Sicherheit nachvollziehen oder sich zumindest hineinversetzen können. Liebesbeziehungen spielen im Alter der Schüler eine wichtige Rolle, wenn auch teilweise erst nur gedanklich.

Die Schüler werden somit mit einem Thema konfrontiert, das sie selbst betrifft und es wird ihnen nicht schwer fallen, ihre Gefühle auf die Figur zu übertragen. Unterschiede werden wahrscheinlich wiederum dabei bestehen, inwiefern es den Schülern gelingt, die tatsächlichen Textinformationen zu berücksichtigen.

Die Aufgaben drei bieten die gleichen Möglichkeiten wie die Aufgaben eins. Nach Spinner unterscheidet sich die Fähigkeit der literarischen Perspektivübernahme darin, auf welcher Stufe diese vollzogen wird. Während die erste, niedrigste Stufe erreicht ist, wenn der Schüler einen Text überwiegend aus der Perspektive einer literarischen Figur versteht, ist die zweite Stufe dann erreicht, wenn Unterschiede zwischen Figuren erkannt, jedoch noch nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden. (Vgl. Spinner 2006, 10)

Besonders Aufgabe drei zur Geschichte *Augenblicke* kann auf verschiedenen Niveaustufen bearbeitet werden. Zwar muss der Schüler sowohl Elsa als auch ihre Mutter, also zwei Figuren berücksichtigen, jedoch kann er diese nacheinander und voneinander nahezu unabhängig beleuchten oder ihre Einstellungen, Sichtweise und Handlungswiesen zueinander in Beziehung setzen. Damit hätte er nach Spinner eine weitere Niveaustufe erreicht. (Vgl. ebd.)

Bei Aufgabe drei zur Geschichte *Sommerschnee* können entweder nur die Gedanken und Gefühle der Ich-Erzählerin berücksichtigt werden und der (Ex-)freund lediglich als Empfänger ihrer Enttäuschung, Wut oder Trauer in Erscheinung treten. Der Schüler kann jedoch auch versuchen, aus der Sicht der literarischen Figur die Handlungsgründe des Mannes/Jungen zu berücksichtigen, sich dazu Gedanken zu machen und Theorien zu entwickeln. Damit wäre eine höhere Niveaustufe erreicht.

Nach Rosebrock befindet sich der Schüler bei Aspekt zwei vorwiegend auf der Subjektebene; er nutzt sein Weltwissen und reflektiert seine individuellen Erfahrungen, ist somit innerlich beteiligt. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 20 ff.) Die Lektüre bietet ihm, abhängig vom Thema, die Möglichkeit, seinem Begehren nach Sinn nachzukommen. Das Thema, ebenso wie die Beschaffenheit eines Textes, bilden demnach grundlegende Voraussetzungen für motiviertes Lesen und eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Text.

Die Aufgabenstellungen müssen ebenso zugänglich sein und dem Schüler als sinnvoll erscheinen, will man eine intensive Auseinandersetzung mit einem Text erreichen. Diesem Punkt wurde sowohl durch die thematische Auswahl der Texte als auch der Formulierung der Aufgabenstellungen Rechnung getragen.

Die Aufgaben vier bieten beispielsweise die Möglichkeit, genauer über das Aussehen einer Figur nachzudenken. Beim Lesen entstehen Vorstellungen gerade über das Aussehen einer

Figur, die für diese Aufgaben genutzt werden können. Darüber hinaus muss sich der Schüler Gedanken über das Umfeld und die Lebensgewohnheiten von Elsas Mutter machen und kann wiederum Leerstellen mithilfe seines Weltwissens füllen.

Aspekt 3, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen, berücksichtigt die Tatsache, dass literarische Texte Sinnbildungsprozesse verlangen, d.h. dass Schüler lernen müssen, mit der Offenheit literarischer Texte umzugehen. Im Falle der Gattung der Kurzgeschichten erfahren Schüler, dass Texte Leerstellen enthalten, die vom Leser gefüllt werden müssen um einen Text hinreichend erfassen und verstehen zu können. Der Schüler muss sich nach Spinner auf diese Verstehensprozesse einlassen, sich in sie verwickeln lassen. (Vgl. Spinner 2006, 12) Rosebrock bezeichnet den Vorgang als fortlaufende Überprüfung auf Verständnislücken. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 19)

Die Aufgaben zwei und fünf berücksichtigen die Unabschließbarkeit der Kurzgeschichte. Der Schüler muss Leerstellen durch geeignete Fragen füllen und sich Gedanken über mögliche Ereignisse machen, die Aufschluss über Leerstellen geben. Durch die Beschäftigung mit einem unbekanntem Ereignis wird dem Schüler bewusst, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, ein solches Ereignis zu beschreiben und der Leser somit nicht nur ein einziges zutreffendes Ereignis beschreiben kann. Der Sinnbildungsprozess kann also mit Spinners Worten nicht zu einem definitiven Ende kommen. Die Aufgaben fünf machen dem Schüler diesen Gesichtspunkt ebenfalls deutlich, besonders durch den Vergleich mit den Lösungen anderer Schüler oder eine anschließende Kommunikation über diese Aufgabe. Ihm wird bewusst, dass „richtig oder falsch“ bei dieser Aufgabe keine Option darstellt, es vielmehr darum geht, verschiedene Lösungen zuzulassen und diese auf ihre Stimmigkeit zur Textgrundlage zu überprüfen und eventuell zu diskutieren.

Bei der Überarbeitung der Aufgaben haben einzelne Schüler durchaus verschiedene Weiterführungen der Geschichten verfasst oder ihr Ende in Teilen revidiert; dies zeigt, dass sie sich auf die Offenheit, die Unabschließbarkeit des Textes eingelassen haben und diese auch bewusst genutzt wenn nicht sogar genossen haben. Im Sinne Rosebrocks ist der Aspekt ebenso der Subjektebene zuzuordnen. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 20 ff.)

8.4 Überarbeitete sowie ergänzende Materialien

Für die zweite Untersuchung wurden nicht nur die Aufgabenstellungen überarbeitet und die Auswahl des literarischen Textmaterials überdacht, sondern zusätzlich einige Materialien ergänzt.

Zum Einen zeigten sich während der ersten Untersuchung bei diversen Schülern Schwierigkeiten bei dem Ausfüllen der Reflexionsbögen. Die Schüler wussten meist durchaus inhaltlich, welche Begründungen sie notieren wollten, hatten aber nach eigenen Aussagen Schwierigkeiten mit geeigneten Formulierungen. Des Weiteren fiel ihnen schwer, eine ausreichende Begründung zu finden und diese in Worte zu fassen. Daher erstellte ich Formulierungshilfen zu den Reflexionsbögen, die gemeinsam mit den Schülern besprochen und dann an verschiedenen Beispielen durch die Schüler geübt wurden.

In der nachfolgenden Zeit nutzen die Schüler diese Hilfen in dem Maß, das sie selbst als nötig erachteten und nur wenige Schüler benötigten weitere Hilfen durch die Lehrende, sodass davon ausgegangen werden konnte, dass die Formulierungshilfen sinnvoll und hilfreich waren.

Eine Begründung der Wahl eines Arbeitsergebnisses ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die intensiv geübt werden muss. Die Schüler waren zum ersten Mal in dem Umfang gefordert, derartige Begründungen abzuliefern, sie mussten sich im Vorfeld genaue Gedanken über aussagekräftige Formulierungen machen und entscheiden, welche Arbeitsergebnisse sie selbst als gelungen einstufen und warum sie diese so einordneten. Die Formulierungshilfen erleichterten ihnen den Prozess und gaben ihnen eine Orientierung. Dennoch erkannten die Schüler schnell, dass das Ausfüllen der Reflexionsbögen eine zeitintensive und anspruchsvolle Aufgabe darstellte; viele Schüler nahmen sich entsprechend Zeit und bemühten sich, die Bögen nicht oberflächlich auszufüllen, einige Schüler machten sich weniger Mühe und kapitulierten vor dieser Aufgabe. Die Gründe dafür sind nach Ansicht der Forschenden teilweise durch die Lernfähigkeiten einzelner Schüler, teilweise durch die Arbeitsmoral geprägt. Nur wenige Schüler waren jedoch nicht bereit, sich auf die Schwierigkeit der Begründungen einzulassen, die überwiegende Zahl der Schüler bearbeitete die Bögen mit ausreichend großem Bemühen auf ihrem individuellen Leistungsniveau.

Die Portfolioarbeit wurde in besonderem Ausmaß durch die gegenseitige Hilfe der Schüler getragen. Um diese Hilfen unkompliziert und für alle sichtbar zu organisieren, erstellte die Lehrende im Vorfeld ein Übersichtsplakat, das eine Tabelle mit den Namen aller Schüler

sowie den Aufgaben zu den Kurzgeschichten enthielt. Das Plakat wurde gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt, sodass die Schüler nach Beendigung einer Aufgabe diese ankreuzen konnten und die Mitschüler bei dem Bedarf von Hilfen diesem Plakat mögliche Schüler zur Unterstützung entnehmen konnten. Der Ablauf stellte keine Störung des Arbeitsprozesses dar und konnte durch die Schüler, da er aus anderen Unterrichtsvorhaben bekannt war, sinnvoll genutzt werden.

8.5 Arbeit im schulischen Kontext

8.5.1 Einführung der Methode

Der Zeitraum für die Portfolioarbeit begann nach einer Klassenarbeit zur Unterrichtsreihe *Kurzgeschichten*. Während der Unterrichtsreihe erfuhren die Schüler lediglich, dass nach der Klassenarbeit weiter zu Kurzgeschichten gearbeitet und ihnen eine Lernform begegnet würde, die selbstständiges Arbeiten verlangen, ihnen im Gegenzug aber auch Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten zusprechen werde. Die Schüler waren dementsprechend neugierig und durchweg positiv eingestellt. In den Schuljahren davor hatten sie während der Arbeit mit Lektüren Lesetagebücher erstellt und bereits dabei das stundenweise eigenständige Arbeiten und die Wahlmöglichkeiten bei freiwilligen Aufgaben als sehr positiv und motivierend empfunden.

In der ersten Unterrichtsstunde nach der Klassenarbeit erhielten die Schüler die dreiseitige Information zur Portfolioarbeit mit der Aufgabe, diese zu lesen, Fragen zu notieren oder zu markieren. Die Schüler konnten dadurch ihrem Lesetempo entsprechend Informationen erarbeiten und durchdenken, Unklarheiten formulieren und einen ersten Zugang für sich allein finden.

Die Schüler nahmen sich Zeit und lasen die Informationen teilweise mehrfach ohne dazu aufgefordert werden zu müssen. Lediglich einzelne Schüler wurden ermuntert, erneut zu lesen und Notizen bezüglich Fragen und Unklarheiten anzufertigen. Mithilfe weniger gezielter Hinweise erkannten sie, welche Fragen in ihrem Kopf unbeantwortet waren. Nachdem die Schüler sich alleine mit den Informationen auseinandergesetzt hatten, erhielten sie die Gelegenheit, in einen Partneraustausch zu gehen, bevor dann im Plenum gesprochen wurde.

Die ersten Rückmeldungen im Plenum waren durchweg positiv: die Schüler äußerten, sie empfänden die neue Lernform als spannend. Als sehr positiv empfanden sie die

Wahlmöglichkeiten, die ihnen die Arbeit am Portfolio bieten würde. Außerdem hätten sie den Eindruck gewonnen, sie würden stärker in Arbeits- und Entscheidungsprozesse einbezogen als im regulären Unterricht und fühlten sich damit ernst genommen.

Es war für sie einsichtig, dass die Portfolios in der Schule verbleiben würden und sie zu Hause an anderen Aufgaben würden arbeiten müssen. Zwar hatten sie in der Vergangenheit während der Lektürereihen auch zu Hause am Lesetagebuch arbeiten dürfen, doch es war für sie nachvollziehbar, dass durch die Arbeit in der Schule eine spätere Vergleichbarkeit und Beurteilung erleichtert würde.

Die Schüler stellten Fragen zu den Formblättern, die sie noch nicht gesehen hatten und versicherten sich, ob sie die Begriffe Arbeitsproben und Arbeitsergebnisse zutreffend verstanden hätten. Nachdem alle Fragen geklärt worden waren, waren die Schüler bereit, mit der Arbeit zu beginnen.

Sie erhielten von den beiden Kurzgeschichten, *Augenblicke* und *Sommerschnee*, vorerst nur die erste Hälfte der Texte. Nach zweimaligem Lesen hatten die Schüler die Aufgabe, einen Bogen mit dem *Titel Nach dem Lesen des 1. Teils der Geschichten* auszufüllen. Mithilfe dieses Bogens wurden Aspekte zum Verständnis der Textauszüge erfasst.

Bezüglich der Textanfänge sollten sich die Schüler durch vier Aufgaben Gedanken machen, beginnend mit der Frage, welche der beiden Geschichten sie zuerst weiterlesen wollen würden und welchen Grund dies hätte. Durch diese Frage wurden die Schüler dazu angeregt, ihre spontane Tendenz zu einer Geschichte festzuhalten und dieser später auch nachzugehen, darüber hinaus aber zu überlegen, worauf ihre Vorliebe beruhte. Die Schüler wurden somit indirekt auf das Thema der Geschichten verwiesen.

In einem weiteren Schritt hatten sie die Aufgabe, das Thema der beiden Geschichtenanfänge jeweils in einem Satz zu formulieren. Damit schrieben sie ihre ersten Gedanken zu den Geschichten auf, die Vorstellungen über die Personen, Orte und Handlungen konnten aktiviert und durch das Schreiben auch formuliert werden.

Danach waren sie aufgefordert, sich Gedanken zu möglichen Fortsetzungen der Geschichten zu machen. Sie notierten jeweils drei mögliche Fortsetzungen und beschäftigten sich somit bereits weitergehend mit der Thematik der Geschichten. Sie füllten mithilfe ihrer Phantasie Leerstellen und aktivierten ihr Weltwissen um sich mögliche Handlungen der Personen zu überlegen.

Die vierte Aufgabe brachte die Schüler dazu, ihr eigenes Lern- und Leseverhalten bei literarischen Texten zu überdenken. Sie machten sich Gedanken dazu, ob es für sie motivierend wäre, zu einer Geschichte zu arbeiten, deren Thema sie interessierte.

Durch die Arbeitsform des Portfolios erhalten die Schüler die Möglichkeit, ihre thematischen Vorlieben bei der Intensität der Arbeit an den Texten einfließen zu lassen; dies geschieht eher unbewusst, die Schüler titulieren Texte nach meinen Erfahrungen sehr schnell als „leicht“, „interessant“, „schwierig“ oder auch „unlogisch“. Indem sie sich Gedanken darüber machten, ob die thematische Ausrichtung einer Geschichte sie motivieren oder auch demotivieren könnte, führten sie sich diesen Aspekt vor Augen und konnten die Möglichkeit der Mitbestimmung während der Portfolioarbeit erfassen. Alle Schüler äußerten, das Thema einer Geschichte sei, wenn nicht sogar ausschlaggebend, doch immens wichtig für ihre Motivation, sich mit einem literarischen Text zu beschäftigen.

Bevor die eigentliche Arbeit am Portfolio begann, erhielten die Schüler die jeweils fünf Aufgaben zu den beiden Geschichten und erarbeiteten sich diese. Es gab wenige Verständnisfragen, die schnell geklärt wurden.

Dann nahmen sich die Schüler noch einmal ihre Materialien aus der vorangegangenen Unterrichtsreihe zur Hand und versuchten, auf dieser Grundlage mögliche inhaltliche Ziele für ihre Portfolioarbeit zu formulieren. Ein Ziel konnte beispielsweise sein, eine gelungene Inhaltsangabe verfassen oder ein anderes, stimmiges Ende für eine Kurzgeschichte formulieren zu können. Dieser Vorgang spiegelte den Schülern wieder, wie ihr persönlicher Lernfortschritt Beachtung finden konnte und half ihnen, ihre persönlichen Stärken und Schwächen zu erkennen. Aus Stärken sowie Schwächen formulierten sie ihre individuellen inhaltlichen Ziele für die Portfolioarbeit, die jederzeit ergänzt oder auch ersetzt werden konnten, ihnen jedoch einen Anhaltspunkt gaben und immer wieder den Fokus auf diese Ziele lenkten. Die Formulierung einiger möglicher Ziele wurde den Schülern beispielhaft präsentiert, sodass alle in der Lage waren, ihre Ziele zu notieren. Im Anschluss daran erhielten die Schüler schließlich die erforderlichen Materialien und begannen mit der Arbeit.

8.5.2 Kursspezifika: Die Untersuchungsgruppe II

Der Deutschkurs des achten Jahrgangs besteht aus 13 Mädchen und 11 Jungen, die im Rahmen der äußeren Differenzierung in einem E-Kurs unterrichtet wurden. Aus jeweils drei Klassen werden an der Schule vier Kurse gebildet, zwei E-Kurse und zwei G-Kurse.

Der betroffene E- Kurs wurde von Schülern aus zwei Klassen gebildet, allerdings besuchten 21 Schüler dieses Kurses die gleiche Klasse. Dies lag daran, dass diese Klasse

am Ende des siebten Jahrgangs insgesamt eine sehr leistungsstarke Schülerschaft aufwies und somit bei der Differenzierungseinteilung 21 von 29 Schülern der besagten Klasse dem E-Kurs zugewiesen wurden. Da die beiden parallel laufenden E-Kurse jeweils aus 24 Schülern bestanden, kamen aus der Parallelklasse nur drei Schüler dazu. Diese drei Schüler waren Mädchen, von denen zwei zu den leistungsstärksten Schülern des Kurses gehörten. Insgesamt zeigten die 24 Schüler des Kurses eine hohe Leistungsbereitschaft, sowohl während der vorangegangenen Unterrichtsreihen als auch während der Portfolioarbeit.

Insgesamt zeichnete sich die zweite Untersuchungsgruppe, ähnlich wie die Untersuchungsgruppe eins, durch Interesse am Fach Deutsch aus, das besonders im Zuge handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben und in offenen Unterrichtsverfahren zum Ausdruck kam. Bei der Arbeit mit literarischen Texten, vor allem mit Kurzgeschichten, zeigten die Schüler des Kurses in der Vergangenheit fast durchweg eine hohe Motivation und Lernbereitschaft und -freude. Die Untersuchungsgruppe umfasst im Gegensatz zur Untersuchungsgruppe eins mehr Schüler, die als eher leistungsstark einzuordnen sind.

Ein Mädchen fiel durch weniger Leistungsbereitschaft und häufiges störendes Verhalten auf. Es beteiligte sich im regulären Unterricht meist gut bei der mündlichen Mitarbeit, hatte aber deutliche Schwächen hinsichtlich ihrer Bereitschaft, schriftliche Aufgaben zu erledigen und selbstständig und konsequent zu arbeiten. Dies zeigte sich auch während der Portfolioarbeit: Es musste häufig angehalten werden, zu arbeiten und ihre Mitschüler nicht zu stören.

Alle anderen Mädchen zeigten eine hohe Bereitschaft zu arbeiten, selbstständig, ruhig und konzentriert.

Bei den Jungen spiegelte sich dieses Bild in etwa. Zwei Jungen hoben sich ab, weil sie bis zum Ende der Portfolioarbeit große Schwierigkeiten hatten, sich und ihr Arbeiten zu organisieren. Obwohl alle Materialien immer in der Schule verblieben und somit jederzeit verfügbar waren, schafften sie es nicht, ihre schriftlichen Ergebnisse und Arbeitsproben zu ordnen, sie verloren regelmäßig den Überblick, das Inhaltsverzeichnis und die Formblätter wurden nur ansatzweise ausgefüllt. Auch mussten sie, ähnlich wie bei zuvor beschriebenen Mädchen, regelmäßig angehalten werden, zu arbeiten und sich oder andere nicht abzulenken. Die übrigen neun Jungen arbeiteten ebenso wie die Mädchen ruhig, konzentriert und weitgehend selbstständig.

Die Stunden waren daher durch eine durchweg angenehme, konstruktive Arbeitsatmosphäre geprägt. Wie anfangs erwähnt zeichneten sich viele Schüler dieses Kurses auch zuvor durch eine hohe Leistungsbereitschaft und teilweise sehr gute Leistungsfähigkeiten aus. Dies zeigte sich auch während der Portfolioarbeit.

Vielen Schülern gelang es, gute bis sehr gute Arbeitsergebnisse zu erzielen, die Portfolios wurden hinsichtlich der Form sorgfältig und zufriedenstellend geführt und die Hilfen durch Mitschüler und die Lehrerin konnten umgesetzt werden. In vielen Unterrichtsstunden konnte sich die Forschende sehr stark bis ganz zurückziehen und die Schüler bei ihrer Arbeit beobachten; so war es möglich, zwischendurch bei den Schülern zu lesen, woran sie gerade arbeiteten und Ratschläge oder Hinweise zu geben.

Dies liegt nach Ansicht der Forschenden in einem Umgang begründet, der durch Vertrauen, Respekt und Freundlichkeit geprägt; die Lehrende kannte die Schüler sehr gut und sie waren ihr gegenüber insgesamt äußerst offen. Dieser Aspekt hat die Arbeitsatmosphäre sicherlich positiv verstärkt und gab den Schülern Sicherheit, während die Lehrende sich zunehmend zurückziehen und beobachten konnte.

Der Umgang der Schüler miteinander war ebenfalls durch Vertrauen geprägt, nennenswerte Spannungen gab es nicht. Die Schüler halfen sich gegenseitig, wenn gewünscht, die Arbeiten oder Ergebnisse eines Mitschülers schienen dabei nicht für das eigene Arbeiten übernommen zu werden.

Auch nach sechs Wochen Portfolioarbeit zeigten die Schüler keinen Willen, die Lernform zu beenden oder ihre Arbeiten endlich abgeben zu können. Bis zur letzten Stunde arbeiteten sie motiviert und konzentriert und zeigten bei der Abgabe sichtlichen Stolz ob ihrer Ergebnisse; dies spiegelte sich auch bei den zwei Jungen wieder, die eher unorganisiert und zwischendurch weniger leistungsbereit waren. Nur das zu Anfang angesprochene Mädchen gab ihr Portfolio nicht ab, allerdings besuchte sie zu diesem Zeitpunkt die Schule auch nur noch unregelmäßig und der Verbleib in diesem Kurs wurde einige Tage später beendet.

8.5.3 Stundenverläufe

Die überwiegende Zahl der Unterrichtsstunden verlief nach einigen Anlaufschwierigkeiten bald nach einem festen Schema ab. Da die Schüler ihre Portfolios nicht mit nach Hause nehmen durften, erhielten sie während des Arbeitszeitraums Hausaufgaben zu anderen Themengebieten. Diese wurden teilweise eingesammelt, teilweise kurz am Anfang einer Unterrichtsstunde verglichen. Jedoch wurde den Hausaufgaben nie mehr als 5-10 Minuten Zeit gewidmet, in vielen Stunden entfiel die Kontrolle aufgrund des Einsammelns. Die Schüler konnten somit in der Regel schnell oder sofort mit ihrer Portfolioarbeit beginnen. Sie nahmen sich ihre Sammelmappen aus der dafür vorgesehen Kiste und verschafften sich

erst einen kurzen Überblick über ihre Arbeitssituation. Dann arbeiteten sie entweder weiter an einer Aufgabe aus der vergangenen Stunde, begannen mit einer Überarbeitung oder auch mit einer neuen Aufgabe.

In vielen Stunden war es über ca. 30- 35 Minuten hinweg sehr still; die Schüler redeten kaum oder gar nicht, weil sie keiner Hilfe bedurften oder diese nicht wünschten. Gegen Ende der Stunde legten sie ihre Materialien in die Sammelmappe und diese in die Kiste, die von der Lehrenden mitgenommen wurde.

In den ersten Stunden musste die Zeit durch die Lehrende stärker im Blick behalten werden, damit die Schüler ihre Materialien ohne Hektik sortieren, geordnet in die Sammelmappe legen und der Unterricht pünktlich beendet werden konnte. Nach ca. einer Woche achteten die Schüler selbstständig auf die Zeit, sodass nur wenige Schüler daran erinnert werden mussten, rechtzeitig ihre Arbeit zu beenden. Die Schüler hatten ein großes Interesse daran, ihre Materialien zu organisieren, da ihnen schnell einsichtig wurde, dass ein chaotischer Umgang mit diesen die Arbeit am Portfolio erschweren würde. Aus diesem Grund achteten sie auf die Zeit, ohne jedoch den Eindruck zu erwecken, die Arbeitszeit nicht sinnvoll nutzen zu wollen, sich also sehr früh aus einer konzentrierten Arbeitsphase zu lösen.

Nichts desto trotz gab es bei den meisten Schülern auch Stunden, in denen sie weniger konzentriert arbeiteten. Genau wie im regulären Schulalltag hatten auch diese Schüler „schlechte Tage“, an denen sie müde waren, sich nicht gut fühlten oder aufgrund einer Klassenarbeit in einem anderen Fach Schwierigkeiten hatten, sich zu konzentrieren. Dennoch bemühten sich die Schüler auch in diesen Stunden zu arbeiten. Als Grund gaben sie an, die Lernform habe es ihnen ermöglicht, auch solche Tageszustände zuzulassen und entsprechend ihrer Verfassung in einzelnen Stunden vielleicht nicht so konzentriert und motiviert zu arbeiten wie in anderen Stunden. Sie empfanden es als sehr angenehm, dass sie in diesen Stunden zwar ermuntert, aber nicht unter Druck gesetzt oder sanktioniert wurden. Ihnen war klar, dass sie für ihr Arbeiten selbstständig die Verantwortung trugen und ihnen ein angemessener und gewissenhafter Umgang mit ihrer Arbeitszeit zugetraut wurde. Dieses Vertrauen versuchten sie nicht zu enttäuschen. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 11)

Zu Beginn des Arbeitszeitraums wurde ein Plakat in der Klasse aufgehängt, das die gegenseitige Hilfe der Schüler organisierte und erleichterte. Es enthielt die Namen aller Schüler sowie Spalten für jede der insgesamt 10 Aufgaben. Die Schüler konnten in einer Spalte ein Kreuz eintragen, wenn sie der Meinung waren, sie wären in der Lage, zu dieser Aufgabe Hilfen zu geben, ihre Mitschüler zu unterstützen. Diese Methode hatte den Vorteil, dass die Schüler jederzeit mögliche Hilfspartner vor Augen hatten, an die sie sich

wenden konnten. Die Methode war den Schülern aus anderen Unterrichtsreihen nicht nur bekannt, sondern als sinnvoll angenommen worden. Sie bemühten sich, das Plakat gewissenhaft zu füllen und erfassten den Nutzen.

Darüber hinaus waren sie sich im Klaren über den Umgang mit den Hilfen. Sie konnten jederzeit dem Plakat mögliche Hilfspartner entnehmen, wobei ihnen bewusst war, dass sie diese nicht in einer Konzentrationsphase stören durften. (Vgl. Raker/Stascheit 2007, 13 f.) Daher sprachen sie ihre Mitschüler im Bedarfsfall an und formulierten kurz ihre Fragen. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 50) Der entsprechende Hilfsschüler äußerte dann, ob er gerade helfen könne oder erst einen Arbeitsschritt beenden wolle; er gab dem hilfesuchenden Schüler einen ungefähren Zeitpunkt an, zu dem er helfen könne. Der Schüler, der Hilfe gesucht hatte, konnte dann entscheiden, ob er warten oder einen anderen Mitschüler um Hilfe bitten würde. Selbstverständlich konnten die Schüler jederzeit auch Hilfen durch die Lehrende erhalten. Die Schüler empfanden die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung als sehr angenehm und fühlten sich nicht in ihrem Arbeitsprozess gestört. Sie sprachen positiv darüber, Verantwortung für ihre Mitschüler übernommen zu haben und die Gelegenheit erhalten zu haben, ihr Wissen zu teilen und Hilfen nicht nur zu nehmen, sondern auch zu geben.

8.5.4 Beratungsgespräche und Hilfen

Jeder Schüler führte während der sechswöchigen Arbeit am Portfolio ein Beratungsgespräch mit der Forschenden. Die Gespräche wurden von beiden Seiten vorbereitet und liefen nach einem klaren Schema ab.

Die Gespräche fanden ab der dritten Arbeitswoche während der Deutschstunden als Einzelgespräche in einem separaten Raum statt, der sich unmittelbar neben dem Klassenraum befand. Die Schüler konnten somit auch während der Gespräche jederzeit Hilfen durch die Lehrerin erhalten. Nachdem die Termine für die Beratungsgespräche vergeben und mittels einer Liste im Klassenraum dokumentiert worden waren, wurden der Ablauf und die entsprechende Vorbereitung im Plenum thematisiert.

Die Schüler bereiteten sich jeweils in der Stunde vor ihrem Termin auf das Beratungsgespräch vor, indem sie ihre bisherigen Arbeitsproben und -ergebnisse kritisch durchsahen und sich Fragen und Unklarheiten notierten. Die Forschende verfuhr in ähnlicher Weise, indem sie das entsprechende Portfolio zu Hause durchsah und notierte,

welche Hinweise zu geben wären, bei welchen Aufgaben Schwierigkeiten festzustellen waren und welche Tipps für die Weiterarbeit dem Schüler gegeben werden konnten.

Das Gespräch begann damit, dass der Schüler die Punkte anführte, bei denen er Beratungsbedarf sah. Danach wurden die Beratungsanliegen der Forschenden angeführt. Alle Punkte wurden auf dem Protokollbogen vermerkt und der Schüler entschied, zu welchen Aspekten er in welcher Reihenfolge Beratung erlangen wollte. Die Aspekte samt Hinweisen und Hilfen wurden stichwortartig auf dem Protokollbogen notiert und dem Schüler am Ende des Gesprächs ausgehändigt. Das Protokoll schrieb die Lehrende, da die Schüler im Schreiben von Protokollen nicht geübt waren und ihr Fokus darauf liegen sollte, einen möglichst hohen Nutzen aus dem Gespräch zu ziehen; die Erfahrungen zeigen, dass Schüler im Jahrgang acht selten in der Lage sind, gleichzeitig zuzuhören, Inhalte zu verstehen und Notizen anzufertigen. Die Steuerung des Gesprächs lag in den Händen der Schüler, sie hatten demnach eine verantwortungsvolle Aufgabe, die durch das Anfertigen eines Protokolls nicht belastet werden sollte.

8.6 Beurteilung des Portfolios

8.6.1 Das Beurteilungsraster

Bei der Erstellung des Beurteilungsrasters für die Untersuchung II wurden nach den Rückschlüssen aus Untersuchung I verschiedene Änderungen vorgenommen. Neben einer veränderten Gewichtung der drei Beurteilungskategorien *Inhalt*, *Form* sowie *Lernfortschritt und Reflexion* sowie genauerer Formulierungen der Teilaspekte dieser Beurteilungskategorien erfolgte die Entwicklung des Rasters unter Einbezug der Schüler. Die Kategorien wurden seitens der Lehrerin formuliert, die Schüler erarbeiteten Vorschläge hinsichtlich der Punktevergabe. Im Sinne des selbstbestimmten Lernens mithilfe eines Portfolios, welches nach Häcker/Winter eine partizipative Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden impliziert, (vgl. Häcker/ Winter 2008, 298) sollte den Schülern die Möglichkeit zur Mitbestimmung gegeben, Lerninitiative und -bereitschaft gesteigert werden.

In einem ersten Schritt setzten sich die Schüler in Kleingruppen, bestehend aus drei bis vier Schülern, zusammen und erarbeiteten sich die Begriffe der Beurteilungskategorien:

Inhalt

- Die Lösungen der Aufgaben sind inhaltlich gelungen (jeweils für die Aufgaben eins bis fünf)
- Die Reflexionsbögen sind umfassend und nachvollziehbar ausgefüllt
- Die Portfoliotexte zeigen eine intensive Beschäftigung mit den Geschichten

Form

- Das Portfolio enthält alle Formblätter
- Das Inhaltsverzeichnis ist vollständig, übersichtlich und enthält alle notwendigen Zusatzinformationen
- Die Reflexionsbögen sind sorgfältig und umfassend bearbeitet
- Die erstellten Arbeiten sind sauber und leserlich gestaltet
- Die Struktur der Ordners ist übersichtlich angelegt
- Die Ergebnisse sind sprachlich und grammatikalisch richtig verfasst

Lernfortschritt und Reflexion

- Der persönliche Lernfortschritt ist im Unterschied zu den entsprechenden Aufgaben vorher erkennbar (jeweils für die Aufgaben eins bis fünf)

Beurteilungsraster der Lehrenden

<i>Beurteilungskategorie</i>	<i>mögliche Punkte</i>	<i>gegebene Punkte</i>
<i>Inhalt</i>		
Deine Lösungen der Aufgaben sind inhaltlich gelungen. Aufgabe 1: Aufgabe 2: Aufgabe 3: Aufgabe 4: Aufgabe 5:		6 4+6 8 6 10
Deine Reflexionsbögen sind umfassend und nachvollziehbar ausgefüllt. Aufgabe 1: Aufgabe 2: Aufgabe 3: Aufgabe 4: Aufgabe 5:		10
Deine Portfoliotexte zeigen, dass du dich intensiv mit den Geschichten beschäftigt hast.		3
<i>Ergebnis</i>		
<i>Form</i>		
Dein Portfolio enthält alle Formblätter.		4
Dein Inhaltsverzeichnis ist vollständig, übersichtlich und enthält alle notwendigen Zusatzinformationen.		2
Deine Reflexionsbögen sind sorgfältig und umfassend bearbeitet.		2
Die von dir erstellten Arbeiten sind sauber und leserlich gestaltet.		2
Die Struktur deines Ordners ist übersichtlich angelegt.		2
Deine Ergebnisse sind sprachlich und grammatikalisch richtig verfasst.		6
<i>Ergebnis</i>		
<i>Lernfortschritt und Reflexion</i>		
Dein persönlicher Lernfortschritt ist im Unterschied zu den entsprechenden Aufgaben vorher erkennbar: Aufgabe 1: Gedanken/ Gefühle nachvollziehen und formulieren Aufgabe 2: Mit Leerstellen arbeiten Aufgabe 3: Dialog/ Brief, der Gefühle der Personen nach dem Bruch wiedergibt Aufgabe 4: Charakterisierung/ Entwicklung einer Figur Aufgabe 5: Neues Ende für eine Geschichte finden		10
Die Tipps deines Beratungsgesprächs hast du umgesetzt.		1

Selbstbeurteilungsraster der Schüler

<i>Beurteilungskategorie</i>	<i>mögliche Punkte</i>	<i>gegebene Punkte</i>
<i>Inhalt</i>		
Meine Lösungen der Aufgaben sind inhaltlich gelungen. Aufgabe 1: Aufgabe 2: Aufgabe 3: Aufgabe 4: Aufgabe 5:	6 4+6 8 6 10	
Meine Reflexionsbögen sind umfassend und nachvollziehbar ausgefüllt. Aufgabe 1: Aufgabe 2: Aufgabe 3: Aufgabe 4: Aufgabe 5:	10	
Meine Portfoliotexte zeigen, dass ich mich intensiv mit den Geschichten beschäftigt habe.	3	
<i>Ergebnis</i>		
<i>Form</i>		
Mein Portfolio enthält alle Formblätter.	4	
Mein Inhaltsverzeichnis ist vollständig, übersichtlich und enthält alle notwendigen Zusatzinformationen.	2	
Meine Reflexionsbögen sind sorgfältig und umfassend bearbeitet.	2	
Die von mir erstellten Arbeiten sind sauber und leserlich gestaltet.	2	
Die Struktur meines Ordners ist übersichtlich angelegt.	2	
Meine Ergebnisse sind sprachlich und grammatikalisch richtig verfasst.	6	
<i>Ergebnis</i>		
<i>Lernfortschritt und Reflexion</i>		
Mein persönlicher Lernfortschritt ist im Unterschied zu den entsprechenden Aufgaben vorher erkennbar: Aufgabe 1: Gedanken/ Gefühle nachvollziehen und formulieren Aufgabe 2: Mit Leerstellen arbeiten Aufgabe 3: Dialog/ Brief, der Gefühle der Personen nach dem Bruch wiedergibt Aufgabe 4: Charakterisierung/ Entwicklung einer Figur Aufgabe 5: Neues Ende für eine Geschichte finden	10	
Die Tipps meines Beratungsgesprächs habe ich umgesetzt.	1	

Erst nachdem sichergestellt war, dass alle Schüler genaue Vorstellungen über die Bedeutung der Beurteilungsbegriffe gewonnen hatten, erarbeiteten die Schüler in Kleingruppen ihre Vorschläge für eine Punktevergabe. Die Gruppen zeigten sehr unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der Punkte, die sie als angemessen erachteten. Die Beurteilungskategorie *Inhalt* sieht zum einen vor, Punkte für die inhaltlichen Lösungen der Aufgaben zu vergeben. Die Schüler überlegten sich für jede der fünf abzuliefernden Arbeitsergebnisse für sie angemessene Maximalpunkte. Die sechs Gruppen schlugen folgende Punkte vor: 13, 15, 15, 20, 30, 43. Die zwei Gruppen, die 15 Punkte vergeben wollten, sahen jeweils drei Punkte pro Aufgabe vor. Bei den anderen Gruppen addierte sich die Punktezahl durch unterschiedliche Maximalpunkte, die eine Aufgabe erbringen können sollte; die Schüler bestätigten in einem späteren Austausch im Plenum, dass sie versucht hätten, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufgaben angemessen zu berücksichtigen.

Zum anderen werden bei der Beurteilung des Inhalts Punkte dafür vergeben, ob die Reflexionsbögen umfassend und nachvollziehbar ausgefüllt sind. Zwei Gruppen schlugen vor, maximal zehn Punkte, jeweils aufgeteilt auf zwei Punkte pro Reflexionsbogen zu vergeben. Zwei Gruppen wollten jeweils einen Punkt pro Bogen, also insgesamt fünf Punkte vergeben; eine weitere Gruppe plädierte für die Vergabe von insgesamt 20 Punkten, die sie jedoch nicht gleichmäßig, sondern verschieden gewichtet vergeben wollte.

Die letzte Gruppe unterschied sich auffällig von den anderen Gruppen, da sie insgesamt 58 Punkte, nicht gleich verteilt, vergeben wollte; die extrem hohe Punktzahl erklärte die Gruppe damit, sie empfinde es als leichter, mehr Punkte zu vergeben, da der Spielraum zur Beurteilung damit größer sei. Bis auf die zuletzt genannte Gruppe, die für die Intensität bei der Beschäftigung mit den Geschichten zehn Punkte zu vergeben vorschlug, plädierten die anderen fünf Gruppen dafür, für diesen Teilaspekt der Kategorie *Inhalt* maximal drei Punkte zu vergeben.

Unterschiede zeigten sich auch bei den Vorschlägen zur Punktevergabe der Kategorie *Form*. Zwei Gruppen stimmten darin überein, maximal 16 Punkte vergeben zu wollen, wobei sie vorschlugen, für die Formblätter und Rechtschreibung/ Grammatik jeweils vier Punkte zu vergeben und die anderen vier Teilaspekte jeweils mit zwei Punkten zu bewerten.

Eine dritte Gruppe stimmte ebenfalls mit diesen Vorschlägen überein, schlug allerdings vor, den Bereich der Rechtschreibung/ Grammatik mit sechs Punkten stärker zu gewichten. Die Gruppen vier und fünf sprachen sich für maximal 18 bzw. 23 Punkte aus, wobei die Verteilung auf die sechs Teilaspekte von zwei bis fünf Punkten variierte.

Abschließend fiel wiederum die sechste Gruppe auf, die eine maximale Punktzahl von 43 Punkten zur Vergabe vorschlug, wobei sie mit acht Punkten den Bereich der Rechtschreibung/ Grammatik am stärksten bewertet sehen wollte.

Bei der Kategorie *Lernfortschritt und Reflexion* unterschied sich diese Gruppe wiederum durch einen hohen maximalen Punktevorschlag von 50 Punkten, wobei drei Aufgaben zehn Punkte, eine Aufgabe 15 Punkte und eine fünf Punkte erbringen sollte.

Drei andere Gruppen schlugen vor, jeweils maximal zwei Punkte pro Aufgabe, demnach insgesamt zehn Punkte zu vergeben, eine Gruppe plädierte für 19 Punkte, die vollkommen unterschiedlich auf einer Skala von eins bis sechs Punkten auf die fünf Aufgaben verteilt werden sollten.

Die letzte Gruppe stellte sich vor, 17 Punkte, wiederum ungleichmäßig auf einer Skala von zwei bis vier Punkten verteilt, zu vergeben.

Einig waren sich die sechs Gruppen darin, für den letzten Teilaspekt, die Umsetzung der Tipps aus dem Beratungsgespräch, verhältnismäßig wenige Punkte zu vergeben; die Vorschläge variierten zwischen einem Punkt, den vier Gruppen vergeben wollten, drei Punkten und fünf Punkten durch die bereits mehrfach gesondert angeführte sechste Gruppe.

Anschließend wurden die Punktevorschläge im Plenum dem Kurs vorgestellt und erläutert. Bevor eine abschließende Einigung erfolgte, informierte ich die Schüler darüber, in welchem Verhältnis *Inhalt, Form* und *Lernfortschritt/ Reflexion* gewertet werden sollten und warum. Die Schüler stimmten mit mir darin überein, den inhaltlichen Ertrag der Arbeitsergebnisse sowie die entsprechenden Reflexionsbögen am stärksten werten zu wollen, da der Anspruch zur Erfüllung der Beurteilungskategorie *Inhalt* am schwierigsten zu erfüllen sei und die Arbeit mit den Geschichten sowie die eigenen Überlegungen am höchsten gewertet werden sollten. Des Weiteren stimmten sie zu, die Kategorie *Form* stärker werten zu wollen als die Kategorie *Lernfortschritt und Reflexion*. Die *Form* des Portfolios spielte ihrer Meinung nach eine wichtige Rolle für die erfolgreiche selbstständige Arbeit mit dieser für sie neuen Lernform. Sie hielten es für wichtig, den Ordner sauber und strukturiert zu führen, auf Rechtschreibung und Grammatik sowie Vollständigkeit zu achten sowie alle geforderten Formblätter und das Inhaltsverzeichnis sorgfältig auszufüllen.

Die Schüler begründeten die Notwendigkeit damit, dass die Einhaltung der Form sie beim selbstständigen Arbeiten unterstütze, ihnen eine Richtschnur gebe und helfe, den Überblick zu behalten. Auch die Schüler, die zu Anfang durchaus Ängste aufgrund der Materialfülle

äußerten, sprachen sich dafür aus, die äußere Form angemessen werten und bewertet wissen zu wollen.

Die Beurteilungskategorie *Lernfortschritt und Reflexion* bereitete ihnen sowohl bei den Vorschlägen zur Punktevergabe als auch bei der späteren Selbstbeurteilung die größten Schwierigkeiten. Diese begründeten sich darin, dass sie es als schwierig erachteten, ihre Ergebnisse mit bisher erbrachten Leistungen zu vergleichen, diese einzuschätzen und Punkte zu vergeben. Ihnen fiel es schwer zu entscheiden, nach welchen Gesichtspunkten sie ihre Arbeitsergebnisse untersuchen und einschätzen sollten. Die Schüler hatten bisher keine Erfahrungen damit machen können, ihre Leistungen nicht nur einschätzen, sondern auch mit zuvor erbrachten Ergebnissen vergleichen zu müssen; sie äußerten daher Skepsis ob ihrer Fähigkeit, Verbesserungen oder Fortschritte erkennen und angemessen einschätzen zu können; daher fiel den Gruppen der Vorschlag für die Punktevergabe innerhalb der dritten Beurteilungskategorie eher schwer. Die durch die Schüler am Ende der Portfolioarbeit erstellten Selbstbeurteilungsbögen zeigten im Bereich *Lernfortschritt und Reflexion*, dass die Schüler eine Gesamtpunktzahl für den Bereich vergaben, während die Forschende jede einzelne der fünf beurteilten Aufgaben individuell mit Punkten versah. Trotz der angeführten Unterschiede, die bei dem Vergleich der Gruppenvorschläge zum Vorschein kamen, fiel eine Einigung im Plenum nicht schwer, sodass eine maximale Punktezahl für alle drei Beurteilungskategorien gefunden wurde, die sowohl den Schülern als auch der Forschenden als sinnführend und zutreffend erschien:

Inhalt: 53 Punkte

Form: 18 Punkte

Lernfortschritt und Reflexion: 11 Punkte

Wie bereits erwähnt, wurden nicht nur die Schüler in den Prozess der Punktevergabe einbezogen, zuvor erfolgte eine Überarbeitung des Beurteilungsrasters der Untersuchung I durch die Forschende. Die Grundlage dafür bildeten die Erfahrungen, die bei der Beurteilung der Untersuchung I gemacht wurden, gepaart mit Rückmeldungen der Untersuchungsschüler I hinsichtlich des Beurteilungsrasters.

Beginnend mit der Kategorie *Inhalt* schien nach Untersuchung I eine genauere Aufschlüsselung der inhaltlichen Lösungen der fünf Aufgaben notwendig zu sein um eine differenzierte Punktevergabe möglich zu machen. Ebenso wurde mit der Beurteilung der Reflexionsbögen verfahren. Den Schülern wie der Lehrerin sollte damit die Gelegenheit gegeben werden, die einzelnen Arbeitsergebnisse und die dazu gehörigen Reflexionsbögen individuell zu würdigen und zu bewerten. Der Teilaspekt der intensiven Beschäftigung mit

den Geschichten wurde hingegen lediglich konkretisiert, indem das Wort „Thema“ durch „Geschichten“ ersetzt und damit das Augenmerk auf die Textgrundlage gelenkt wurde.

Die Beurteilungskategorie *Form* wurde nicht verändert, da sich während der Auswertung der Untersuchung I die Formulierungen als zutreffend und passend erwiesen und keiner Überarbeitung bedurften.

Bei der dritten Kategorie, *Lernfortschritt und Reflexion*, erfolgte eine Konkretisierung, indem die fünf Aufgaben nicht nur aufgeführt, sondern die Arbeitsaufträge/Aufgabeninhalte kurz angeführt wurden. Damit hatten die Schüler bei der Auswertung die jeweilige Aufgabe konkret vor Augen und konnten durch den direkten Vergleich mit den Arbeitsergebnissen der vorangegangenen Unterrichtsreihe ihren individuellen Lernfortschritt gezielt erfassen und beurteilen. Die Formulierung *Fähigkeit zur Selbstreflexion* wurde im Gegensatz zur Untersuchung I nicht wieder aufgenommen, da sie sich als zu ungenau und nicht zielführend erwies.

8.6.2 Beurteilung der Lehrerin

Zum Inhalt

	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>
	<i>Aufgabe 1</i>	<i>Aufgabe 2</i>	<i>Aufgabe 3</i>	<i>Aufgabe 4</i>	<i>Aufgabe 5</i>	<i>Reflexionsbögen</i>	<i>Intensität der Texte</i>
<i>Schüler</i>	<i>von 6 P.</i>	<i>von 10 P.</i>	<i>von 8 P.</i>	<i>von 6 P.</i>	<i>von 10 P.</i>	<i>von 10 P.</i>	<i>von 3 P.</i>
1	5	10	8	6	10	8	3
2	6	9	4	6	10	10	3
3	6	10	8	6	10	10	3
4	5	7	3	3	7	7	2
5	6	10	5	6	10	10	3
6	6	9	8	5	10	9	3
7	6	10	7	5	10	8	3
8	6	10	8	6	10	10	3
9	3	9	4	6	6	6	3
10	6	8	6	3	8	6	3
11	4	4	7	5	9	9	3
12	4	9	6	6	7	10	3
13	5	10	5	4	9	8	3
14	4	8	7	4	8	6	3
15	6	7	3	4	5	1	2
16	5	8	3	3	6	8	2
17	4	10	2	3	3	6	3
18	1	6	-	-	2	3	1
19	3	7	4	4	5	6	2
20	3	9	5	3	-	8	2
21	2	7	2	2	5	8	2
22	4	8	6	4	3	5	2
23	0	0	3	0	0	0	0
24	4	2	4	2	0	0	1

Zur Form

	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>
	<i>Formblätter</i>	<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>Reflexionsbögen</i>	<i>Sauberkeit/ Leserlichkeit</i>	<i>Struktur</i>	<i>Sprache/ Grammatik</i>
<i>Schüler</i>	<i>von 4 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 6 P.</i>
1	4	2	2	2	1	5
2	4	2	2	2	1	4
3	4	2	2	2	2	4
4	4	2	1,5	2	2	3
5	4	2	2	2	2	5
6	4	2	1,5	2	2	3
7	4	2	2	2	2	5
8	4	2	2	2	2	6
9	4	2	1,5	2	2	5
10	4	2	1,5	2	2	4
11	4	1,5	2	2	0	4
12	4	2	2	2	2	5
13	4	2	2	2	2	4
14	4	2	1	2	0,5	5
15	4	2	0	1,5	0	4
16	4	2	1,5	1	2	1
17	4	2	1,5	0,5	1	1
18	4	1	0,5	1	0	3,5
19	4	2	1	2	1,5	5
20	4	2	2	2	1	4
21	4	2	1,5	1	1	4
22	3	2	1	1,5	0	1
23	0	2	1	2	0	3
24	1	1	0	2	2	4

Zum Lernfortschritt/ Zur Reflexion

	<i>Lernfortschritt/ Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/ Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/ Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/ Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/ Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/ Reflexion</i>
	<i>Aufgabe 1</i>	<i>Aufgabe 2</i>	<i>Aufgabe 3</i>	<i>Aufgabe 4</i>	<i>Aufgabe 5</i>	<i>Beratungsgespräch</i>
<i>Schüler</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 1 P.</i>
1	2	2	2	1	2	1
2	1	2	0	2	2	1
3	2	2	1	1	2	1
4	0	0	0	1	1	1
5	1	2	2	2	2	1
6	2	2	2	2	2	1
7	2	2	1	1	2	1
8	2	2	1	1	2	1
9	1	1	0	1	2	1
10	1	2	1	2	1	1
11	1	2	2	1	1	1
12	1	2	2	2	0	1
13	-	-	-	-	-	1
14	1	2	1	1	1	1
15	0	-	1	0	2	1
16	1	2	1	1	0	1
17	-	-	-	-	-	1
18	-	-	-	-	-	1
19	1	0	1	1	0	1
20	1	2	1	1	0	1
21	-	-	-	-	-	1
22	1	2	1	1	1	1
23	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0

8.6.3 Selbstbeurteilung der Schüler

Zum Inhalt

	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Inhalt</i>
	<i>Aufgabe 1</i>	<i>Aufgabe 2</i>	<i>Aufgabe 3</i>	<i>Aufgabe 4</i>	<i>Aufgabe 5</i>	<i>Reflexionsbögen</i>	<i>Intensität der Texte</i>
<i>Schüler</i>	<i>von 6 P.</i>	<i>von 10 P.</i>	<i>von 8 P.</i>	<i>von 6 P.</i>	<i>von 10 P.</i>	<i>von 10 P.</i>	<i>von 3 P.</i>
1	5	9	6	4	9	8	3
2	5	7	7	6	8	8	3
3	5	9	7	5	8	9	3
4	5	9	7	5	8	9	3
5	5	9	7	6	9	7	2
6	4	9	7	6	8	8	3
7	4	0	8	5	8	8	3
8	5	8	8	5	10	7	2
9	6	10	8	5	5	9	3
10	5	10	6	5	8	6	3
11	5	9	7	5	9	9	3
12	5	8	7	4	10	9	3
13	4	9	6	5	10	9	3
14	5	10	7	6	10	8	2
15	4	10	6	6	5	7	2
16	5	10	7	6	9	6	3
17	3	7	5	0	8	2	3
18	5	8	4	6	10	10	3
19	5	10	7	5	8	9	3
20	5	10	7	6	10	9	3
21	2	9	4	5	7	8	1
22	5	9	8	6	10	9,5	3
23	-	-	-	-	-	-	-
24	-	-	-	-	-	-	-

Zur Form

	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>	<i>Form</i>
	<i>Formblätter</i>	<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>Reflexionsbögen</i>	<i>Sauberkeit/ Leserlichkeit</i>	<i>Struktur</i>	<i>Sprache/ Grammatik</i>
<i>Schüler</i>	<i>von 4 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 2 P.</i>	<i>von 6 P.</i>
1	4	1	1	2	2	5
2	4	1	1	2	1	4
3	4	2	2	2	2	3
4	4	2	2	2	1	4
5	4	2	2	1	2	4
6	4	2	2	2	1	4
7	4	2	2	2	2	6
8	4	2	2	1	2	4
9	4	2	2	2	2	4
10	4	2	2	2	1	4
11	4	2	2	2	2	4
12	4	2	2	2	2	5
13	4	1	1	2	2	5
14	4	2	2	2	1	4
15	4	2	2	2	1	4
16	4	2	2	1	1	4
17	4	2	2	1	0	2
18	4	2	2	2	2	3
19	4	1	1	2	2	6
20	4	2	2	2	2	6
21	4	1	1	1	1	4
22	3	2	2	2	2	4
23	-	-	-	-	-	-
24	-	-	-	-	-	-

Zum Lernfortschritt/ Zur Reflexion

	<i>Lernfortschritt/Reflexion</i>	<i>Lernfortschritt/Reflexion</i>
		<i>Beratungsgespräch</i>
<i>Schüler</i>	<i>von 10 Punkten</i>	<i>von 1 Punkt</i>
1	8	1
2	7	1
3	8	1
4	9	1
5	8	1
6	10	1
7	9	1
8	8	1
9	8	1
10	9	1
11	9	1
12	9	1
13	9	1
14	9	1
15	8	1
16	-	1
17	9	1
18	9	1
19	9	1
20	9	1
21	8	1
22	10	1
23	-	-
24	-	-

8.6.4 Auswertungen der Schülerlösungen mittels Niveaustufen

Die Aufgaben des Portfolios wurden nach Beendigung der schulischen Arbeitszeit sowohl durch die Schüler selbst als auch durch die Lehrerin benotet. Die Ergebnisse werden in den Abschnitten 7.5 und 8.6 ausgewertet.

Wie zuvor beschrieben traten nach der Auswertung der ersten Untersuchung verschiedene Gründe auf, die dafür sprachen, die Aufgabenstellungen zu überarbeiten, zu optimieren und das literarische Textmaterial einzuschränken und teils zu ersetzen.

Vergleicht man die beiden Hypothesen, die für die beiden Untersuchungen jeweils richtungsgebend sind, wird deutlich, dass die Einschränkung auf drei Aspekte von Lesekompetenz zwangsläufig auch eine Überarbeitung der Aufgabenstellungen nach sich zog, die eine stärkere Fokussierung auf die drei Aspekte ebenso sinnvoll und notwendig erscheinen ließ wie die verstärkte Berücksichtigung Handlungs- und Produktionsorientierter, kreativer Aufgaben und den damit einhergehenden Verzicht auf rein analytische Aufgabenstellungen.

Damit wurde eine Auswertung der Aufgaben unter Berücksichtigung verschiedener Niveaustufen möglich, die im Folgenden dargelegt wird. Die Auswertung ist in Form von zehn Tabellen fixiert, indem jede der zehn Aufgaben der zweiten Untersuchung im Hinblick auf drei Niveaustufen untersucht wurde. Es erscheint zweckmäßig, die Niveaustufen den möglichen Punkten anzupassen, die bei der Beurteilung der Schülerergebnisse zu vergeben waren. Aus diesem Grund wurde eine entsprechende Zuordnung vorgenommen, die den Tabellen zu entnehmen ist.

Zu Beginn der Auswertung wurde eine Übersicht erstellt, die zeigt, welche Aufgaben einer Geschichte ein Schüler bei der Abgabe seiner fünf zu bewertenden Ergebnisse gewählt hat und wie viele Punkte er bei der Beurteilung dafür erhielt. Diese half dabei, für jede Aufgabe einen Schüler auszuwählen, dessen Ergebnis exemplarisch für eines der drei Lösungsniveaus herangezogen werden konnte.

Die tabellarischen Übersichten geben Aufschluss darüber, wie viele Schüler eine Aufgabe auf einem der drei Niveaus lösen konnten; neben den entsprechend zugeordneten Punkten der vorherigen Beurteilung enthalten die Tabellen jeweils einen kurzen möglichen Lösungsansatz und die exemplarische Lösung des Schülers, der stellvertretend dieser Niveaustufe zugeordnet werden konnte.

Auswertung der Aufgaben zur Kurzgeschichte „Augenblicke“

Niveaustufen	Aufgabe 1 Innerer Monolog
Niveau 1	1-2 Punkte
Lösungsansatz	Elsa fühlt sich von ihrer Mutter, welche sie häufig im Bad aufsucht, gestört.
Anzahl der Schüler	2
Schülerbeispiel	<i>Ich finde es einfach schrecklich nervig, dass meine Mutter ständig stören muss wenn ich mich für die Schule fertig machen will. Kaum bin ich im Bad schon nervt sie mich wieder mit dem Spruch, dass sie sich die Hände waschen will. Wie immer. das kotzt mich sowas von an. Sie kann doch versuchen, solange zu warten bis ich fertig bin. Ist das denn so schwer? Wenn sie das nochmal macht flippe ich aus!</i>
Niveau 2	3-4 Punkte
Lösungsansatz	Elsa spürt einen inneren Druck, der sie sehr belastet und nervt. Die Situation ist für sie kaum noch zu ertragen; dennoch scheut sie sich davor, ihre Mutter alleine zu lassen bzw. diese alleine wohnen zu lassen.
Anzahl der Schüler	5
Schülerbeispiel	<i>Man wie ich das hasse. Das macht sie immer. Immer muss sie in mein Bad kommen. Sie muss mich auf Schritt und Tritt verfolgen, das nervt gewaltig. Ich denk schon ans Ausziehen, aber ich weiß nicht ob ich dieser Verantwortung gewachsen bin. Aber alles hat ein erstes Mal. Aber wenn da nicht ihre Krankheiten wären. Sie ist sehr oft krank, aber es nervt und ich halte es nicht mehr aus. Aber seit Papa tot ist hat sie ja nur mich und ich kann sie nicht alleine lassen. Aber nein, jetzt reicht es, ich muss einen Schlussstrich ziehen. So kann es nicht mehr weitergehen. Ich werde mit ihr reden und sie überreden müssen. Egal wie das Gespräch ausgeht, ich werde ausziehen.</i>
Niveau 3	5-6 Punkte
Lösungsansatz	Elsa hält dem inneren Druck nur deshalb stand, weil sie sich für ihre Mutter verantwortlich fühlt. Diese ist in ihren Augen einsam, alt und oft krank. Sie glaubt, Rücksicht nehmen zu müssen und setzt daher ihren Wunsch, eine eigene Wohnung zu beziehen, nicht in die Tat um. Sie ist hin- und hergerissen zwischen dem Wunsch, mehr Ruhe und Intimsphäre zu haben und dem Verantwortungsbewusstsein ihrer Mutter gegenüber.
Anzahl der Schüler	8
Schülerbeispiel	<i>Ich kann einfach nicht mehr. Meine Mutter macht mich wahnsinnig! Ich will doch nur meine Privatsphäre haben. Ist das zu viel verlangt? Ich meine, sie ist ja meine Mutter, aber sie kontrolliert mich ständig, das nervt. Ich will einfach nur ein bisschen Respekt kriegen. Ich laufe ihr ja auch nicht den ganzen Tag hinterher. Am besten wäre es, wenn ich ausziehen würde. Aber ich kann meine Mutter doch nicht alleine lassen. Sie braucht mich. Sie ist ja auch nicht mehr die Jüngste und</i>

	<i>außerdem ist sie krank. Und ich hab sie ja auch lieb und sie kontrolliert mich ja auch, weil sie mich lieb hat. Ich werde nochmal mit ihr reden müssen, so geht es nicht weiter!</i>
Niveaustufen	<i>Aufgabe 2a Fragen zu Leerstellen</i>
Niveau 1	1 Punkt
Lösungsansatz	Wann ist der Vater gestorben? Wie kam es zu dessen Tod? Welche Arbeit übt Elsa aus?
Anzahl der Schüler	0
Schülerbeispiel	-----
Niveau 2	2-3 Punkte
Lösungsansatz	Wie war Elsas Verhältnis zu ihrer Mutter vor dem Tod des Vaters? Wie und womit verbringt die Mutter den Tag? Warum stört die Mutter Elsa im Bad?
Anzahl der Schüler	0
Schülerbeispiel	-----
Niveau 3	4 Punkte
Lösungsansatz	Warum können Mutter und Tochter nicht offen miteinander reden? Aus welchen Gründen wagt Elsa den Schritt zu einer eigenen Wohnung nicht? Wie wird sich die Beziehung von Elsa und ihrer Mutter entwickeln?
Anzahl der Schüler	12
Schülerbeispiel	<i>Hatte sich Elsa mit ihrer Mutter vorher gestritten? Warum will Elsa nicht so viel mit ihrer Mutter reden? Warum ist Elsa einfach gegangen? Hat Elsas Mutter nicht versucht, Elsa mal anzurufen? Hat die Mutter sich keine Sorgen gemacht? Warum hat Elsa nach einer Wohnungsvermittlung gefragt? Will Elsa ausziehen? Weiß ihre Mutter etwas davon? Warum ist Elsa nicht zu ihrer Mutter gegangen, als sie wieder zuhause war? Hat ihre Mutter gemerkt, dass Elsa wieder da war?</i>

Niveaustufen	<i>Aufgabe 2b Eine Leerstelle füllen</i>
Niveau 1	1-2 Punkte
Lösungsansatz	Es wird über ein mögliches, bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit der Figuren berichtet.
Anzahl der Schüler	2 (Zwei Schüler bearbeiteten die Aufgabe nicht und erhielten daher 0 Punkte.)
Schülerbeispiel	<i>Vor 6 Jahren waren Elsa und ihre Mama und ihr Vater auf Mallorca. Sie hatten jeden Tag viel Spaß und ihre Mutter und ihr Vater beschäftigten sich den ganzen Tag mit Sonnen. Am vorletzten Ferientag schwamm Elsa über die</i>

	<i>Schwimmbegrenzung hinaus. Ihr Vater schwamm hinter ihr her. Elsa war schon wieder auf dem Rückweg, aber ihr Vater bemerkte das nicht und wurde von der Strömung ins Meer gezogen. Seine Leiche wurde drei Tage später am Strand gefunden. Seit diesem Tag nervt Elsas Mama sie jeden Tag mit irgendwelchen Sachen.</i>
Niveau 2	3-4 Punkte
Lösungsansatz	Die Geschichte gibt Aufschluss über die Beziehung zwischen den Familienmitgliedern. Die Gedanken und Gefühle der Mutter werden deutlich. Die Perspektive der Mutter wird gewählt.
Anzahl der Schüler	5
Schülerbeispiel	<i>Ich weiß noch als wir vor 6 Jahren auf Mallorca waren, da war Elsa 10 Jahre alt. Wir waren essen und Elsa war wieder stur; sie sollte aufessen, aber sie wollte nicht und ist weggerannt; wir suchten sie und riefen sogar die Polizei. Nach zwei Stunden haben wir sie gefunden, sie lag auf einer Liege und schlief; wir totale Angst, dass ihr was passiert war. Aber zum Glück ist alles gut geworden. Jetzt war sie schon wieder so stur und ist auf einmal weg, ich habe wieder Angst um sie. Hoffentlich ist ihr nichts passiert.</i>
Niveau 3	5-6 Punkte
Lösungsansatz	Textinhalte werden angemessen berücksichtigt. Es bestehen keine Widersprüche zwischen der ausgedachten Geschichte und dem eigentlichen Text. Die Geschichte hilft dabei, eine Leerstelle zu füllen, die eine tiefere Bedeutung für den Text hat.
Anzahl der Schüler	7
Schülerbeispiel	<i>Vor 16 Jahren waren wir alle im Urlaub. Elsa war noch klein und ein fröhliches, aufgewecktes Kind. Wir verbrachten alle einen tollen Urlaub zusammen, indem wir als Familie sehr zusammengewachsen sind! Den Urlaub werde ich nie vergessen. Dort war alles noch super, Wir genossen jeden einzelnen Tag. Die Sonne war immer draußen und es war warm. Elsa spielte im Sand und lachte, lachte und lachte. Sie war einfach nur glücklich, so wie wir alle! Elsa spielte mit anderen Kindern. Wir unternahmen viel, sodass es nie langweilig wurde. An unserem letzten Tag fiel es uns schwer zu gehen. Am liebsten wären wir da geblieben. Doch das ging leider nicht. Wir haben immer gesagt, dass wir noch einmal hinfahren, doch das wurde nicht wahr. Mein Mann wurde krank. Es war unser letzter Urlaub. Danach hat sich alles verändert. Es wurde alles schlimmer und schlimmer. Die Tage, die wir in diesem Urlaub erlebt haben, werden immer unvergesslich bleiben. Die kann man einfach nicht vergessen! Ich wünsche mir manchmal diese Zeit zurück. Einmal nochmal so glücklich sein wie früher. Alles vergessen und nur für einen Moment einfach ganz da zu sein. Sich keine Sorgen machen und nur an sich denken. Leider wird es nie wieder so sein!</i>

Niveaustufen	<i>Aufgabe 3</i> <i>Dialog Elsa/ Mutter</i>
Niveau 1	1-3 Punkte
Lösungsideen	Elsa wünscht sich, nicht von der Mutter gestört zu werden. Die Mutter fühlt sich einsam, wünscht sich mehr Kontakt zu ihrer Tochter.
Anzahl der Schüler	3
Schülerbeispiel	<i>Elsa: Mama kann ich bitte mit dir reden?</i> <i>Mutter: Ja mein Schatz ich will auch nochmal mit dir reden. Wo warst du gestern?</i> <i>Elsa: Ich war in der Stadt, weil ich wütend war, ich weiß nicht genau wieso.</i> <i>Mutter: Du warst aber ganz schön lange weg; nächstes Mal sag Bescheid bevor du gehst, ich hatte ganz schöne Angst um dich.</i> <i>Elsa: Ja, ok es tut mir leid!</i> <i>Mutter: Ich hoffe, dass es nicht nochmal vorkommt. Ich wünsche es mir.</i> <i>Elsa: Ja, ist in Ordnung. Aber ich wünsche, dass du mich morgens im Badezimmer bitte in Ruhe lässt, ich mag es nicht wenn du da rein kommst.</i> <i>Mutter: Ok, das kann ich verstehen, ich verspreche es.</i> <i>Elsa: Danke Mama; ich verspreche auch, dass ich nicht mehr einfach so abhaue.</i>
Niveau 2	4-6 Punkte
Lösungsideen	Elsa erhofft sich eine stärkere Berücksichtigung ihrer Intimsphäre. Sie möchte eine eigene Wohnung beziehen und für ihre Mutter nicht verantwortlich sein müssen. Die Mutter leidet unter dem Tod ihres Mannes und sucht aus Einsamkeit und Traurigkeit Elsas Nähe. Sie hofft, ihre Tochter weiterhin an sich binden zu können.
Anzahl der Schüler	5
Schülerbeispiel	<i>Mutter: Guten Morgen, mein Schatz. Wo warst du denn gestern noch so spät? Ich habe mir Sorgen gemacht.</i> <i>Elsa: Morgen, Mama. Es tut mir leid, aber ich habe eine Wohnung gesucht. Denn so geht es nicht mehr weiter.</i> <i>M: Wie? Warum denn eine neue Wohnung, du hast es hier doch schön.</i> <i>E: Ja, aber du kontrollierst mich ständig und mischst dich in Sachen ein, die dich nichts angehen.</i> <i>M: Mein Kind, ich will dich doch nur schützen.</i> <i>E: Wavor denn schützen? Mama, ich weiß, dass du nach Papas Tod vorsichtiger geworden bist und mich einfach nur schützen willst, aber ich bin keine fünfzehn mehr.</i> <i>M: Das stimmt, aber draußen lauern so viele Gefahren. Ich habe einfach Angst dich auch noch zu verlieren.</i> <i>E: Aber Mama das wirst du nicht. Nach Papas Tod habe ich</i>

	<p><i>auch viel gelernt und ich finde es einfach besser, wenn ich sofort nach Weihnachten ausziehe.</i></p> <p><i>M: Ach, mein Kind. Ich verstehe dich ja. Aber ich hoffe, dass du deine Meinung vielleicht noch änderst. Ich bin schon alt und krank. Ich will einfach noch die Jahre mit dir genießen</i></p>
Niveau 3	7-8 Punkte
Lösungsideen	<p>Elsa würde sich wünschen, offen und ehrlich mit ihrer Mutter über ihre Beziehung sprechen zu können. Sie möchte selbstständig werden und durch den Auszug auf eigenen Beinen stehen. Sie wünscht sich, ein Stück weit frei von ihrer Mutter zu werden, sich nicht um deren Einsamkeit kümmern zu müssen. Elsa versucht, der Aufdringlichkeit ihrer Mutter zu entfliehen und hofft auf deren Verständnis. Sie empfindet bei ihrem nächtlichen Spaziergang in der Stadt mehr Zuneigung gegenüber fremden Menschen als ihrer eigenen Mutter gegenüber.</p> <p>Die Mutter klammert sich an Elsa, hat Angst, verlassen zu werden. Sie möchte so stark wie möglich am Leben ihrer Tochter beteiligt sein und wünscht sich, diese möge weiterhin bei ihr wohnen.</p>
Anzahl der Schüler	3
Schülerbeispiel	<p><i>Elsa: Mama, ich muss dringend mit dir sprechen!</i></p> <p><i>Mutter: Ja, ich auch mit dir, fang du mal an.</i></p> <p><i>Elsa: Also, du weißt, dass ich schon 20 Jahre alt bin und du behandelst mich immer noch wie ein kleines Kind.</i></p> <p><i>Mutter: Das liegt aber nur daran, dass ich dich nicht verlieren will. Ich will dich beschützen.</i></p> <p><i>Elsa: Ja, aber du musst mich auch mein eigenes Leben leben lassen. Du musst mich loslassen.</i></p> <p><i>Mutter: Das geht aber nicht so einfach.</i></p> <p><i>Elsa: Dann versuch es doch bitte mal und ich werde auch ausziehen.</i></p> <p><i>Mutter: Du willst mich alleine lassen?</i></p> <p><i>Elsa: Ich bin doch trotzdem noch für dich da und es wird auch langsam Zeit für mich!</i></p> <p><i>Mutter: Okay, das verstehe ich auch.</i></p> <p><i>Elsa: Und tu mir bitte den Gefallen, dass du öfters nach draußen gehst. Unternimm etwas, lerne Leute kennen und hab einfach mal Spaß.</i></p> <p><i>Mutter: Ich werde es versuchen, nur Papas Tod, der macht mir zu schaffen.</i></p> <p><i>Elsa: Ich weiß, aber du musst lernen weiter zu leben und loszulassen.</i></p> <p><i>Mutter: Werde ich machen. Du bist doch für mich da oder?</i></p> <p><i>Elsa: Sicher, werde ich immer sein.</i></p> <p><i>Mutter: Danke, das werde ich auch immer sein.</i></p> <p><i>Elsa: Es fällt mir nicht leicht dich zu verlassen. Aber ich muss meinen eigenen Weg gehen.</i></p> <p><i>Mutter: Ja, mir fällt es auch nicht leicht. Doch du musst es tun, sonst wirst du nie von hier wegkommen!</i></p> <p><i>Elsa: Danke. Ich habe dich lieb und egal was passiert, du wirst immer meine Mama sein.</i></p>

	<i>Mutter: Du wirst auch immer meine Tochter sein.</i>
Niveaustufen	Aufgabe 4 <i>Charakterisierung Mutter</i>
Niveau 1	1-2 Punkte
Lösungsansatz	Die Charakterisierung der Mutter berücksichtigt deren Äußeres, das die Schüler aufgrund ihrer Vorstellungen ergänzen. Darüber hinaus berücksichtigt die Charakterisierung die in der Aufgabe gestellten Fragen zum Teil.
Anzahl der Schüler	2
Schülerbeispiel	<i>Die Frau hat kurzes schwarzes Haar und braune Augen, ihre Nase ist klein und sie hat dicke Lippen. Sie ist 1,73m groß und wiegt 79 kg. Sie arbeitet von 9:00 bis 12:00. Meistens holt sie ihre Tochter nach der Schule ab. Nachmittags trifft sie sich mit ihren besten Freundinnen Annegret und Chantale. Sie betreibt nur selten Sport und es gibt mehrmals in der Woche Fastfood. Wenn sie keine Lust hat, Fernsehen zu gucken liest sie ein Buch oder spielt Gesellschaftsspiele mit ihrer Tochter. Wenn ihre Tochter etwas fragt erlaubt sie es ihr. Die ganze Familie macht manchmal einen Spielnachmittag wo es auch Kaffee und Kuchen gibt.</i>
Niveau 2	3-4 Punkte
Lösungsansatz	Neben dem Äußeren, das als Leerstelle des Textes von den Schüler gefüllt werden soll, werden die vorgegebenen Fragen berücksichtigt.
Anzahl der Schüler	4
Schülerbeispiel	<i>Die Mutter ist selbstbewusst und hat immer den Blick nach vorne. Sie ist ehrgeizig aber denkt immer an die Familie. Sie versucht immer einen guten Eindruck zu machen. Sie wird im Straßenverkehr sehr schnell aggressiv aber im restlichen Alltag bleibt sie ruhig und entspannt. Sie erledigt gerne den Haushalt und kauft gerne ein. Sie ist eine, die gerne das Ruder in die Hand nimmt. Sie verkraftet Rückschläge und kam mit dem Tod ihres Mannes relativ gut zurecht. Sie möchte viel mehr Zeit mit ihrer Tochter verbringen. Um nicht nachher wieder an den Tod des Vaters zu denken. Wenn jemand beleidigend auf sie zugeht, geht sie aggressiv und entschlossen auf die Person zu.</i>
Niveau 3	5-6 Punkte
Lösungsansatz	Die Charakterisierung der Mutter geht über die Beantwortung der vorgegebenen Fragen hinaus. Sie zeigt eine stimmige, der Textgrundlage angepasste Beschreibung/ Einschätzung des Charakters der Mutter.
Anzahl der Schüler	5
Schülerbeispiel	<i>Christin ist 55 Jahre alt. Sie ist etwas korpulenter gebaut. Ihre Haare sind schwarz gefärbt und schulterlang. Ihr Gesicht ist mit Falten bedeckt und an manchen Stellen hat sie Altersflecken. Christins Augen sind braun. Manchmal schminkt sie ihre Augen mit einem Kajal und einer Wimperntusch. Ihre Augenbrauen sind längere Zeit nicht mehr gezupft worden. Die Nase ist lang und der Mund klein. Christin hat sehr dünne</i>

	<p><i>Lippen. Ihren Hals erkennt man schlecht, denn sie hat ein Doppelkinn. Christin trägt gerne weite Sachen um ihre Figur zu kaschieren. Doch wenn sie in die Stadt geht, zieht sie auch mal seriösere Kleidung an. Christin ist aber nicht so oft draußen. Sie verbringt ihren Tag mit dem Kochen oder dem Saubermachen. Ihre Arbeit hat sie verloren da sie an Rheuma leidet. Christin hat nicht viele Freunde bzw. sie hatte viele Freunde doch die wollten später nichts mehr mit ihr zu tun haben. Doch eine Freundin hat sie nicht im Stich gelassen, Sabine. Sabine kommt Christin jede Woche besuchen. Die beiden können über alles reden, unter anderem über das Verhältnis zwischen Christin und Elsa. Denn die Beziehung zwischen den beiden ist sehr angespannt. Elsa will ausziehen, weil Christin sie ständig kontrolliert und nervt. Aber Christin will doch nur das Beste für Elsa, denn nach dem Tod ihres Mannes ist sie viel vorsichtiger geworden. Durch Christins Übergewicht ist sie nicht mehr so selbstbewusst wie früher. Sie versteckt sich einfach und versinkt in ihrem Selbstmitleid.</i></p>
--	--

Niveaustufen	Aufgabe 5 Geschichte fortsetzen
Niveau 1	1-3 Punkte
Lösungsansatz	Die Geschichte wird fortgesetzt; sie unterscheidet sich vom Original.
Anzahl der Schüler	3 (Ein Schüler erhielt 0 Punkte, da die Aufgabe nicht bearbeitet wurde)
Schülerbeispiel in Auszügen	<i>Sie fuhr in die Stadt wo sie sich nach neuen Häusern umschaute. Als sie fertig war, ging sie wieder zurück. Als sie zuhause ankam machte sie die Tür auf und Mama hatte sich erhängt; sofort rief Elsa einen Krankenwagen und die Polizei. Nach dem Tod ihrer Mutter wollte sie eigentlich in das Haus einziehen, jedoch ging sie in die Welt hinaus um mehr zu sehen. Nach zehn Jahren nahm Elsa sich das Leben, weil ihr Freund starb..</i>
Niveau 2	4-7 Punkte
Lösungsansatz	Die Fortsetzung der Geschichte zeigt neben den Unterschieden zum Original eine Passung zur Textgrundlage.
Anzahl der Schüler	4
Schülerbeispiel	<i>Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter Tschüss zu sagen. Als sie die Hauptstraße entlang lief, plagte sie das Schuldbewusstsein, denn sie wusste, dass sie ihrer Mutter sehr weh getan hatte. Aber sie wusste, dass sie das jetzt verdrängen musste, um mit ihren Freundinnen einen drauf zu machen. Elsa konnte sich gar nicht amüsieren, denn jedes Mal, wenn sie es versucht hatte, erinnerte sie sich daran, dass sie ihrer Mutter nicht Tschüss gesagt hatte. Gegen elf Uhr machte sie sich auf den Weg nach Hause. Tausend Gedanken schossen durch Elsas Kopf. Sie überlegte den ganzen Rückweg, wie sie ein klärendes Gespräch anfangen könnte. Als sie endlich wieder zu Hause war, war sie erleichtert darüber, dass ihre</i>

	<i>Mutter noch wach war. Ihre Mutter war zu einem Gespräch bereit und die beiden redeten die ganze Nacht darüber. Am Ende gingen beide mit einem Lächeln ins Bett. Die Beziehung der beiden hat sich gebessert, nun verbringen sie mehr Zeit miteinander.</i>
Niveau 3	8-10 Punkte
Lösungsansatz	Die Fortsetzung zeigt, dass der Schüler nicht nur darauf geachtet hat, Widersprüche zum Original zu vermeiden, sondern die Handlungen und Figuren so zu gestalten, dass mögliche Leerstellen sinnhaft gefüllt werden.
Anzahl der Schüler	4
Schülerbeispiel	<i>Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus ohne ihrer Mutter adieu zu sagen. Sie dachte nach und kam zu dem Entschluss, dass sie nun ernst machen muss! Sie würde noch eine Runde um den Block laufen. Sie ging zurück in die Wohnung und zu ihrer Mutter. „Mama ich werde jetzt meine Sachen packen und zu meiner Freundin ziehen. Es ist mir egal was du dazu sagst. Ich weiß nur das ich nicht länger mit dir zusammen leben kann. Und ich will es auch nicht. Ich meine hast du etwas dagegen, weil andererseits habe ich auch Angst dich hier alleine zu lassen?“ Die Mutter guckte sie geschreckt an und sagte: „Wenn du hier raus musst und du nicht mehr bei mir sein willst, dann werde ich schon alleine klarkommen!“ Elsa wunderte sich, sie hatte die Reaktion ihrer Mutter anders eingeschätzt. Sie würde nun die Sachen packen und ausziehen. „Ich werde noch für dich da sein. Ruf mich dann einfach an und ich werde dir helfen.“ „Ja, okay werde ich machen,“ sagte ihre Mutter. Elsa sagte im Abschluss: „Versprich mir das du nach draußen gehst, lerne Leute kennen und habe Spaß. Und werde endlich mit dem Tod von Papa klar, denn es ist dein Leben was du gerade weg wirfst!“ „Ich werde es versuchen, aber es ist alles anders als einfach. Wirst du mir dabei helfen?“ Elsa wollte ihrer Mutter helfen. Sie wollte, dass ihre Mutter glücklich ist. Doch sich selber wollte sie auch nicht vergessen. Elsas Mutter war nach einem Jahr wieder die Alte. Sie hatte wieder Spaß und dank Elsas Hilfe begannen beide ein neues Leben! Sie waren beide froh, dass sie einander hatten.</i>

Auswertung der Aufgaben zur Kurzgeschichte Sommerschnee

Niveaustufen	<i>Aufgabe 1 Innerer Monolog</i>
Niveau 1	1-2 Punkte
Lösungsansatz	Für die Ich-Erzählerin bricht eine Welt zusammen.
Anzahl der Schüler	0
Schülerbeispiel	-----
Niveau 2	3-4 Punkte
Lösungsansatz	Sie fühlt sich von einem auf den anderen Moment wie eine andere Person, versteht die Welt nicht mehr. Sie ist wütend/traurig/fassungslos...

Anzahl der Schüler	4
Schülerbeispiel	<i>Es tut dir leid? Mehr fällt dir dazu nicht ein? Weißt du eigentlich wie es mir bei der ganzen Sache geht? Ach nein, weißt du ja nicht. Ich fühle mich von dir verletzt, vor den Kopf gestoßen und allein gelassen. Warum tust du mir das an? Verletzt es dich nicht? Was soll ich jetzt machen? Soll ich dir eine Chance geben und dir vertrauen, dass du mich nicht mit Vera betrügst oder soll ich dich verlassen? Sag es mir bitte. Ich weiß, dass du mich jetzt nicht hören kannst, weil ich ja nur mit mir selber in Gedanken rede. Aber kann jetzt nicht ein Engel vom Himmel fallen und alle meine Probleme lösen.</i>
Niveau 3	5-6 Punkte
Lösungsansatz	Die Ich-Erzählerin verändert nach eigenem Empfinden schlagartig ihre Körperhaltung, sie nimmt ihre Umgebung anders wahr, fühlt sich wie in Trance. Sie kann kaum einen klaren Gedanken fassen, ist geschockt, fassungslos, verletzt...
Anzahl der Schüler	4
Schülerbeispiel	<i>Mein Herz klopft als ich den Zettel aufklappe, als ich jedoch die einzelnen Wörter habe verschwinde das Klopfen. Stattdessen habe ich einen riesen großen Klos im Hals. Ich habe ein brennendes Gefühl in meinem Herzen, es tut weh. Ich fühle mich verletzt, nicht gewürdigt und bei dem Gedanken an ihn bekomme ich Tränen in den Augen. Es tut weh zu wissen, dass man für eine andere verlassen wird. Unsere glücklichen gemeinsamen Momente erscheinen auf einmal grau und wertlos. auch wen ich versuche ihn zu vergessen ich glaube, dass ich dies dann nicht schaffen werde. Ein Platz in meinem Kopf würde er immer haben doch nach diesem Zettel denke ich, dass dieser Platz mir noch eine Weile lang weh tun wird. Sollen Vera und er doch glücklich werden! Ich will ihn erst mal nicht mehr sehen. Ohne ihn bin ich besser dran, ich werde warten irgendwo werde ich schon meinen Prinzen treffen, der mich dann nicht wegen seiner Ex verlässt. Ach, der Typ ist es einfach nicht wert, er ist es nicht wert, einen Gedanken an ihn zu verschwenden oder ihm noch nachzutruern. Kopf hoch Lara, tief einatmen und ins Bett kuscheln. Das find ich erst mal genau richtig nach so einem Tag.</i>

Niveaustufen	<i>Aufgabe 2a Fragen zu Leerstellen</i>
Niveau 1	1 Punkt
Lösungsansatz	-----
Anzahl der Schüler	0
Schülerbeispiel	-----
Niveau 2	2-3 Punkte
Lösungsansatz	Wie lange kennen sich die Ich-Erzählerin und der Junge schon? Führen sie eine Beziehung oder haben sie ihr erstes Date? Wie haben sich die beiden Figuren kennengelernt? ...
Anzahl der Schüler	1

Schülerbeispiel	<i>Wie alt ist die Hauptfigur?</i> <i>Wo spielt die Geschichte?</i> <i>Was ist mit dem Mercedes passiert?</i> <i>Wie geht es dem Freund?</i> <i>Haben sie Kinder?</i> <i>Wie viele?</i> <i>Wie alt sind die Kinder?</i> <i>Warum regnet es?</i> <i>Wie alt ist der Freund?</i>
Niveau 3	4 Punkte
Lösungsansatz	Wovor hatte die Erzählerin kurz vor ihrem Eintreffen an seiner Wohnung Angst? Wird sie den Kontakt zu dem Jungen weiterhin suchen? An wen wendet sie sich mit ihrem Kummer? Hatte der Junge echte, tiefe Gefühle für die Ich-Erzählerin? ...
Anzahl der Schüler	10
Schülerbeispiel	<i>In welcher Stadt leben sie?</i> <i>Wo haben sie sich kennen gelernt?</i> <i>Kannte die Frau Vera schon vorher?</i> <i>Liebt der Mann die Frau noch?</i> <i>Seit wann trifft der Mann Vera wieder?</i> <i>Liebt Vera den Mann wieder?</i> <i>Hat Vera den Mann immer geliebt?</i> <i>Wie hat er Vera wieder gesehen?</i> <i>Wie lange kennen sich schon der Mann und Vera?</i> <i>Wie lange kennen sich die Frau und der Mann?</i>

Niveaustufen	<i>Aufgabe 2b</i> <i>Eine Leerstelle füllen</i>
Niveau 1	1-2 Punkte
Lösungsansatz	Die Ich-Erzählerin ruft ihre Freundin an, nachdem sie die SMS von Vera entdeckt hat.
Anzahl der Schüler	0 (Zwei Schüler bearbeiteten die Aufgabe nicht und erhielten daher 0 Punkte.)
Schülerbeispiel	-----
Niveau 2	3-4 Punkte
Lösungsansatz	Das Gespräch gibt Aufschluss darüber, welche Gefühle die Ich-Erzählerin nach dem Entdecken der SMS bewegen.
Anzahl der Schüler	3
Schülerbeispiel	<i>N: Hallo Samy</i> <i>S: Hallo Nicole</i> <i>N: Na, wie geht es dir?</i> <i>S: Soweit gut und dir?</i> <i>N: Naja</i> <i>S: Was ist los?</i> <i>N: Ach egal.</i> <i>S: Nee, sag mal bitte!</i> <i>N: Ähm ja, es geht um Dennis.</i>

	<p>S: Was ist denn mit ihm? N: Nichts aber, er hat mich heute sitzen lassen. S: Wie jetzt? Ich dachte ihr wollt was zusammen machen? N: Ja, wollten wir auch aber er war nicht da. S: Das ist ja voll Scheiße. N: Ja aber so was von. S: Und was willst du jetzt machen? N: Ich weiß es nicht! Hilf mir. S: Ja, ähm, ich würde erst mal abwarten was passiert und ich würde mich nicht bei ihm melden. N: Ja, ok danke. Ich muss jetzt aber mit meiner Mutter einkaufen fahren. S: Ja, kein Problem. Ich muss jetzt essen, bis später. N: Ok bye S: Bye</p>
Niveau 3	5-6 Punkte
Lösungsansatz	Textinhalte werden angemessen berücksichtigt. Es bestehen keine Widersprüche zwischen dem Dialog und dem eigentlichen Text.
Anzahl der Schüler	4
Schülerbeispiel	<p>„Lisa? ich habe grade eine SMS von Vera gelesen, wo drin steht: Hei, dich wieder zu sehen war das Beste was passieren konnte. Ich hoffe, dass wir uns in Zukunft öfter sehen werden.... Was soll das bitte?“ „Wie das denn, durftest du das, oder...?“ „Ne, er war duschen und sein Handy klingelte und dann kam eine SMS, ich wollte eigentlich nur auf Rot drücken und jetzt habe ich sie ausversehen geöffnet und gelesen. Was soll ich nur tun?“ „Warte ich komme vorbei.“ Kurze Zeit später war Lisa da und die beiden Mädchen besprechen wie es jetzt weiter gehen soll. „Lisa, was soll ich den nur tun? Beträgt er mich jetzt? Was wen da mehr gelaufen ist als nur treffen?“ „Beruhige dich erst mal! Hast du noch sein Handy?“ „Ja klar. Er hat es hier vergessen. Wieso?“ „Ich werde diese Vera jetzt einfach mal anrufen! Vielleicht ist das auch nur ein Scherz von einem seiner Freunde. Willst du das wirklich tun?“ „Ja klar, los, gib mir das Handy...“ Lisa wählte Veras Nummer: Hallo, hier ist die Mailbox von Vera Lendenmann. Leider bin ich gerade nicht erreichbar, aber hinterlass doch einfach eine Nachricht.“ Ach man, Lisa. Nach einem Fake hört sich das nicht an. „Keine Panik, Süße. Rede erst mal mit Kevin. Du spinnst dir gerade etwas zusammen, vielleicht ist auch alles anders.“ Ich hoffe du hast recht. Danke Lisa!“ Lisa und Melina redeten noch den ganzen Mittag als am Abend Kevin kam und Melina mit ihm sprach..</p>
Niveaustufen	Aufgabe 3 Brief an den (Ex-)Freund
Niveau 1	1-3 Punkte
Lösungsideen	Die Ich-Erzählerin bringt ihre Gefühle zum Ausdruck.
Anzahl der Schüler	1
Schülerbeispiel	Lieber Dennis,

	<p><i>du weißt, dass ich dich sehr gern hab. Doch fand ich es nicht gut, dass du den Termin nicht vorher absagen konntest. Du weißt ja, dass ich etwas länger zu dir brauche. Ich würde dich bitten, mir nächstes Mal früher Bescheid zu sagen, denn dann könnte ich schon den Tag anders gestalten.</i></p> <p><i>Eine SMS würde ja schon reichen.</i></p> <p><i>Das wär echt nett. Wir können uns ja irgendwann mal treffen, wenn du Zeit hast.</i></p> <p><i>Also ich würde mich sehr darüber freuen. Aber wenn du keine Lust hast, kannst du mir das auch sagen. Ich hoffe, du weisst das.</i></p> <p><i>Naja, bis dann</i></p> <p><i>P.s.: Ich bin froh, dich als guten Freund zu haben.</i></p> <p><i>Deine Nicole</i></p>
Niveau 2	4-6 Punkte
Lösungsideen	Sie verdeutlicht neben ihren Gefühlen und Empfindungen ihre Vorstellungen davon, wie die Zukunft aussehen könnte.
Anzahl der Schüler	7
	<p><i>Hallo Oliver,</i></p> <p><i>weil ich dir nicht mehr ins Gesicht schauen kann schreibe ich dir diesen Brief.</i></p> <p><i>Ich mache Schluss mit dir. Ich habe die SMS von Vera gelesen und ich finde es echt mies von dir, dass du mich mit einer anderen betrügst und es mir dann noch verheimlichst. Tut es dir nicht selber weh? Kannst du dich auch mal in meine Lage versetzen? Ich fühle mich betrogen, hintergangen, belogen und ausgenutzt. Du kannst dein und ich mein Leben leben, so wie du und wie ich es will. Ich wünsche dir ein tolles und erfolgreiches Leben mit deiner „Vera“. Ich hoffe ihr werdet glücklich. Ich hoffe wir bleiben Freunde und gehen mal einen Kaffee trinken und reden über alles in Ruhe. Du musst mir dann aber auch erzählen wie es zwischen euch weitergegangen ist.</i></p> <p><i>Bis dann,</i></p> <p><i>deine Lena</i></p>
Schülerbeispiel	
Niveau 3	7-8 Punkte
Lösungsideen	Der Brief spiegelt den Eindruck wieder, den die Ich-Erzählerin aufgrund der Textgrundlage hinterlässt: Getroffen, traurig, verletzt, am Boden zerstört. Der eventuelle Ausdruck ihrer Wut sollte nicht Hauptbestandteil des Briefes sein.
Anzahl der Schüler	4
Schülerbeispiel	<p><i>Hallo Matthias,</i></p> <p><i>ich schreibe dir jetzt diesen Brief, weil ich dir alles sagen will, was ich fühle und wie es mir geht. Ich will dich zurzeit nicht sehen und du mich bestimmt auch nicht. Wie konntest du mir sowas antun? Ich habe fast alles für dich getan, ich habe dich geliebt, ich war immer für dich da! Willst du das alles kaputt machen? Das ist nur wegen Vera, wieso hast du sie wiedergetroffen? War ich dir nicht gut genug oder liebst du sie? Mir geht es echt mies, aber es interessiert dich bestimmt nicht. Du bist jetzt bestimmt mit Vera zusammen und ihr macht euch lustig über mich! Obwohl ich dich noch liebe und vermisse,</i></p>

	<i>empfinde ich Hass! Und das mit dem Zettel war auch ne miese Tour von dir, du könntest es mir auch ins Gesicht sagen, aber du warst und bist zu feige. Werde doch glücklich mit deiner Vera, denn ich will dich nie wieder sehen, adieu!</i>
--	--

Niveaustufen	Aufgabe 4 Veränderung der Ich-Erzählerin
Niveau 1	1-2 Punkte
Lösungsansatz	Die Veränderung wird ansatzweise deutlich.
Anzahl der Schüler	1 (Ein Schüler hat die Aufgabe nicht bearbeitet und daher 0 Punkte erhalten.)
Schülerbeispiel	<i>Ich freue mich! Heute ist es endlich soweit, wir treffen uns endlich. Ich freue mich so, ich bin richtig froh. Auf dem Weg zu ihm lasse ich mir irgendwie alles gefallen, weil ich richtig froh bin, ich will mir das von irgendwelchen fremden Leuten nicht verderben lassen. Als ich ankam war da dieser Zettel. Danach war ich richtig durch den Wind genauso; wie ich am Anfang froh war bin ich jetzt traurig.</i>
Niveau 2	3-4 Punkte
Lösungsansatz	Die Unterschiede hinsichtlich des Verhaltens und Empfindens der Ich-Erzählerin werden deutlich. Sie nimmt den Regen plötzlich wahr, ihre Körperhaltung und ihre Wahrnehmungen verdeutlichen ihre Traurigkeit, Verzweiflung.
Anzahl der Schüler	4
Schülerbeispiel	<i>Die Ich Erzählerin ist glücklich und sie lässt sich nicht stören von der U-Bahn, von den Autofahrern oder von dem Regen. Sie ist gut drauf obwohl jeder schon wütend wäre. Doch als sie den Zettel findet, dreht sich die Stimmung auf einmal und die Geräusche werden auf einmal nervtötend. Sie ist nicht mehr fröhlich, sie ist traurig. Sie fragt sich wann endlich die Straßenbahn kommt. Ein Mann pfeift ihr hinterher und fragt, ob sie mitkommen will, sie steht aber verschüchtert da, hätte der Mann sie gefragt bevor sie den Zettel gefunden hätte, hätte sie nichts gemacht, hätte sogar gelacht wäre aber einfach weggegangen. Aber so steht sie da und macht garnichts. Sie hat auch Schmerzen wegen der Zigarette und natürlich wegen ihrem Freund. Sie wäre gerne ganz einfach schnell nach Hause gefahren und hätte sich im Zimmer eingesperrt und geweint, doch sie lässt es nicht zu.</i>
Niveau 3	5-6 Punkte
Lösungsansatz	Es wird deutlich, dass mit dem Entdecken des Zettels die Welt der Ich-Erzählerin zusammenbricht; ihr wird von einem auf den anderen Moment der Boden unter den Füßen weggezogen, was dadurch offensichtlich wird, dass sie z.B. Geräusche anders wahrnimmt...
Anzahl der Schüler	6
Schülerbeispiel	<i>Bevor: Lisa fühlte sich sehr gut, als sie es mit dem Zettel noch nicht wusste. Sie hatte sehr gute Laune, ihr war alles egal. Lisa lief durch die Stadt, lachte und dachte an ihren Freund Matthias.</i>

	<p><i>Sie war locker, hatte Sehnsucht nach ihm, sie wollte schnell zu ihm und sie hat sich für ihn hübsch gemacht. Ihr war egal was die Leute dachten, Lisa hatte einfach sehr gute Laune wegen Matthias.</i></p> <p><i>Danach: Sie war enttäuscht, sogar sehr enttäuscht! Lisa war am Boden zerstört als sie den Zettel fand wo drin stand, dass er Vera wieder getroffen hat. Er machte auch mit ihr Schluss. Ihre Laune sank ganz schnell nach unten. Sie ging durch die Straßen und ihr Herz war leer. Sie konnte nicht mehr klar denken, sie wollte einfach die Straßenbahn nehmen und nach Hause.</i></p>
--	---

Niveaustufen	Aufgabe 5 Geschichte fortsetzen
Niveau 1	1-3 Punkte
Lösungsansatz	Die Geschichte wird fortgesetzt, jedoch inhaltlich nicht passend; sie unterscheidet sich vom Original.
Anzahl der Schüler	2
Schülerbeispiel in Auszügen	<i>Ich sah den Zettel an der Wand, ich habe ihn gelesen, es stand drin, dass Jan 10 Minuten später kommt, weil er noch beim Training ist. Ich habe mir gedacht, dass ich auf ihn warte. 10 Minuten vergingen und ein großes schwarzes Auto hielt vor der Tür. Es war ein Porsche. Jan und sein Vater stiegen aus und Jan rannte sofort zu mir, er ließ seine Tasche im Regen stehen und umarmte mich sehr oft und sehr lange. Sein Vater nahm die Tasche mit rein und Jan küsste mich. Jan und ich sind reingegangen und Jan hat mir direkt ein Handtuch gebracht. Wir gingen die Treppe hoch in Jans Zimmer rein. Jan legte sich ins Bett und rief mich zu sich. Wir lagen im Bett und küssten uns. Der Tag war sehr schön und ich werde ihn nie vergessen.</i>
Niveau 2	4-7 Punkte
Lösungsansatz	Die Fortsetzung der Geschichte zeigt neben den Unterschieden zum Original eine Passung zur Textgrundlage.
Anzahl der Schüler	2
Schülerbeispiel	<i>Erst jetzt bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand. Als ich den Zettel las wurde mir immer kälter weil meine Klamotten durchnässt waren und meine Füße langsam von dem kalten Regen nass waren. Oliver hatte einen Stuhl draußen stehen. Ich setzte mich hin, legte mein Gesicht in meine kaltnassen Hände und fing an zu weinen. Ich beschloss nach Hause zu fahren, denn was sollte ich hier noch. Auf dem Weg zur Haltestelle hat mich dann noch ein Autofahrer nass gemacht in dem er durch eine Pfütze fuhr. Meine weiße Hose war jetzt übersät mit braunen Matschflecken. Als ich fast an der Haltestelle war fuhr mein Bus los. Der nächste Bus kam erst in 30 Minuten. Noch ein Grund mehr zum heulen. Ich sah meine verheulten Augen als Spiegelbild in der Haltestellentafel.</i>
Niveau 3	8-10 Punkte
Lösungsansatz	Die Fortsetzung zeigt, dass der Schüler nicht nur darauf geachtet hat, Widersprüche zum Original zu vermeiden, sondern die Handlungen und Figuren so zu gestalten, dass mögliche

	Leerstellen sinnhaft gefüllt werden.
Anzahl der Schüler	8
Schülerbeispiel	<i>Ich nahm in ab und las ihn schnell durch. Meine Hände zitterten. Ich musste mich erst mal setzen. In dem Zettel stand kurz und knapp: „Ich habe eine andere Freundin, sie ist viel besser als du.“ Ich fing an zu weinen. Was hat sie was ich nicht habe? Kann er mir sowas nicht persönlich sagen? Ich hatte Fragen über Fragen im Kopf. Ein Mann kam aus dem Haus und fragte ob er mir helfen kann aber ich gab keine Antwort. Ich war zu geschockt. Ich bekam kaum noch etwas mit, den ganzen Lärm bekam ich nicht mehr mit. Der Mann setzte sich neben mich und sprach mit mir doch ich hörte ihm nicht zu. Ich weinte und weinte. Er bot mir ein Taschentuch an, dieses nahm ich an. Nach ein paar Minuten fing ich an zu erzählen. Ich redete und redete und er hörte einfach zu und sagte nichts. Es tat gut, jemandem alles zu erzählen den man nicht kennt. In den letzten Wochen hat sich einiges angestaut, ich redete mir alles vom Herzen. Er nahm mich in den Arm und versuchte mich zu trösten. Er schaffte es etwas. Nach ein paar Stunden sagte er: „Es tut mir leid, aber ich muss jetzt los.“ Er gab mir seine Telefonnummer und sagte: „Wenn du mal mit jemandem reden möchtest, ruf einfach an.“ Mit einem Lächeln verabschiedete er sich.</i>

Die Auswertung der Aufgaben mittels der Niveaustufen und der vergebenen Punkte könnte weiter untersucht werden um festzustellen, wie viele Schüler welchem Niveau der Aufgabenbearbeitung zugeordnet wurden und eventuell Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts zu konstatieren.

Dem Geschlecht der Untersuchungsteilnehmer wurde während der Arbeit jedoch keine Bedeutung zugemessen, sodass dieser Gesichtspunkt in dieser Arbeit keine weitere Berücksichtigung finden soll.

Die Portfolios wurden nach der Abgabe anonymisiert, den Schülern der Untersuchung I dazu Buchstaben zugeordnet, im Falle der Untersuchung II ersetzten Ziffern die Namen der Schüler.

Die Auswertung der Aufgaben unter den gerade angeführten Gesichtspunkten soll kein zentraler Inhalt dieser Arbeit sein. Dennoch sei an dieser Stelle ein kurzer Blick auf die Ergebnisse geworfen und eine knappe Deutung dieser hinsichtlich der Aufgabenerstellung gewagt.

Die folgende Übersicht zeigt die Zuordnung der Arbeitsergebnisse zu den drei Niveaustufen:

Arbeitsergebnisse zur Kurzgeschichte Augenblicke:					
Aufgabe 1	Aufgabe 2a	Aufgabe 2b	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5
N1: 2	N1: 0	N1: 2 (4)*	N1: 3	N1: 2	N1: 3
N2: 5	N2: 0	N2: 5	N2: 5	N2: 4	N2: 4
N3: 8	N3: 12	N3: 7	N3: 3	N3: 5	N3: 4
Arbeitsergebnisse zur Kurzgeschichte Sommerschnee:					
N1: 0	N1: 0	N1: 0	N1: 1	N1: 1 (2)*	N1: 2
N2: 4	N2: 1	N2: 3	N2: 7	N2: 4	N2: 2
N3: 4	N3: 10	N3: 4	N3: 4	N3: 6	N3: 8
Ergebnisse gesamt (23 SuS):					
N1: 2	N1: 0	N1: 2 (4)*	N1: 4	N1: 3 (4)*	N1: 5
N2: 9	N2: 1	N2: 8	N2: 12	N2: 8	N2: 6
N3: 12	N3: 22	N3: 11	N3: 7	N3: 11	N3: 12

Die Abkürzungen N1, N2, N3 stehen stellvertretende für die Niveaustufen 1,2,3.

* : Die Zahl in der Klammer berücksichtigt jeweils die Anzahl der Schüler, die die Aufgabe gar nicht bearbeitet und somit 0 Punkte erhalten haben. Diese können unter der Prämisse der Punktevergabe nicht dem Niveau eins zugeordnet werden und müssen somit genau genommen zusätzlich gezählt werden.

Aufgrund der Vollständigkeit hinsichtlich der Summe der 23 SuS, die jeweils für eine Aufgabe zu betrachten waren, werden sie dessen ungeachtet als Zahl in Klammern der Niveaustufe eins zugeordnet.

Auffällig ist das Gesamtergebnis der Aufgabe 2a): 22 der 23 Schülerergebnisse wurden der höchsten Niveaustufe zugeordnet. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Ergebnisse dieser Aufgabe, welche die Formulierung von Fragen zur Klärung der Leerstellen der Texte vorsah, insgesamt auf einem hohen Niveau bearbeitet werden konnte.

Zum einen zeigte sich, dass die Art der Aufgabenstellung durch vorangegangene Unterrichtsreihen den Schülern geläufig war und sie somit keine augenscheinlichen signifikanten Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe zeigten. Zum anderen muss aber betont werden, dass im Vorfeld genauer hätte geklärt werden sollen, wie Fragen zur Klärung einer Leerstelle zu formulieren wären, die tiefere Erkenntnisse zum Text liefern könnten. Es stellt sich die Frage, inwieweit dies im Schulalltag möglich wäre. Die

Ergebnisse der Schüler sollen nicht geschmälert werden, jedoch sollte vor diesem Hintergrund die hohe Anzahl der Ergebnisse auf der Niveaustufe drei nicht relativiert, aber doch kritisch betrachtet werden. Insgesamt zeigt sich, dass bei allen zehn Aufgaben die Mehrzahl der Schülerergebnisse den Niveaustufen zwei oder drei zugeordnet wurde.

Es könnte zukünftig untersucht werden, inwiefern die Aufgabenstellungen diesen Ergebnissen förderlich waren, welche besonderen Voraussetzungen die Untersuchungsgruppe eventuell mitbrachte und inwiefern die Zuordnung durch andere Lehrende in ähnlicher oder auch differenter Weise vorgenommen würde. Darüber hinaus könnte die vorangegangene Unterrichtsreihe stärker herangezogen werden. Eine Interpretation der Auswertung soll jedoch kein Bestandteil dieser Arbeit sein.

8.7 Rückmeldungen der Schüler

Nach der sechswöchigen Arbeitszeit und der Abgabe des Portfolios erfolgte eine ausführliche Feedbackrunde. Die Schüler dieses Kurses waren gewohnt, Feedback offen im Plenum abzugeben und wünschten diese Vorgehensweise auch in diesem Fall. Die Lernatmosphäre und der Umgang der Schüler untereinander ließen eine mündliche, offene Reflexion zu, es konnte davon ausgegangen werden, dass die Schüler ehrlich ihre Meinung äußern würden. Darüber hinaus erweckten sie den Eindruck, in diesem Moment keine weiteren seitenlangen Feedbackbögen ausfüllen zu wollen, sodass die Lehrende dem Wunsch nach einer Feedbackrunde im Plenum nachkam.

Gesamturteil

Die Schüler gaben ein positives Gesamturteil hinsichtlich der Portfolioarbeit ab. In vielen Bereichen stimmten sie bei ihren Aussagen mit den Schülern der Untersuchung I nahezu überein und drückten abschließend den Wunsch aus, regelmäßig mit Portfolios zu arbeiten und diese Lernform auch in anderen Unterrichtsfächern aufzugreifen.

Zeiteinteilung

Die Schüler der Untersuchung II hoben die freie Zeiteinteilung als sehr positiv hervor, sie betonten, sie hätten mit mehr Ruhe arbeiten können als dies oft im regulären Unterricht möglich war und empfanden als sehr angenehm, selbst entscheiden zu können, welche Aufgaben sie in welcher Reihenfolge und zu welchem Zeitpunkt bearbeiten wollten. Darüber hinaus fühlten sie sich durch das Entscheidungsrecht für die Arbeitsergebnisse, die gewertet werden würden, stärker in den Arbeitsprozess einbezogen und gaben an, sie hätten dadurch das Gefühl erhalten, ihre individuellen Stärken auch bezüglich der

thematischen Ausrichtungen der Geschichten besser nutzen zu können und dürfen. Dieser Aspekt zeigt, dass das Thema einer Geschichte durchaus für die Motivation und den Lernerfolg von Belang zu sein scheint.

Selbstständiges Arbeiten

Ein weiterer Vorteil der Arbeitsform Portfolio lag nach Ansicht der Schüler darin, dass sie zu selbstständigem Arbeiten ermutigt und gefordert worden seien; Verantwortung für ihr Handeln und ihre Lernerfolge zu übernehmen erschien ihnen nicht als Zumutung, sondern als Chance, die sie auch zukünftig würden nutzen wollen. Sie fühlten sich als heranwachsende Lerner ernst genommen und in ihrer individuellen Lernkompetenz unterstützt und gefördert.

Hilfen

Die Möglichkeiten, Hilfe bei der Bearbeitung der Aufgaben zu erhalten, fanden sie ausreichend und sinnvoll. Sie meldeten zurück, jederzeit das Gefühl gehabt zu haben, Hilfe durch ihre Mitschüler oder die Lehrende bekommen zu können und hätten sich nicht überfordert oder allein gelassen gefühlt. Darüber hinaus hätten sie die Möglichkeit, Hilfen zu geben, als Herausforderung empfunden, an der sie wachsen konnten und die ihnen das Gefühl vermittelte, das eigene Wissen nicht nur für ihre Belange anwenden zu können. Die gegenseitige Unterstützung habe den Zusammenhalt innerhalb des Kurses gestützt und auch Schülern, die ihre Leistungen als schwächer eingeschätzt hatten, gezeigt, dass sie ihren Mitschülern in verschiedenen Bereichen helfen können. Die Lernatmosphäre schätzten die Schüler als sehr angenehm und konzentriert ein. Sie äußerten sich positiv über die Ruhe, die in den meisten Stunden geherrscht habe und stellten heraus, sie hätten die Forschende als Lehrerin zwar als präsent, jedoch nicht als stark lenkend oder beeinflussend empfunden.

Methodik

Hinsichtlich der Methode äußerten die Schüler sich ebenfalls überwiegend positiv. Nachdem sie nach eigenen Aussagen zu Beginn der Portfolioarbeit teilweise die Befürchtung gehabt hätten, die selbstständige Organisation nicht bewältigen zu können, empfanden sie diese nach den sechs Wochen in der Mehrzahl als kein Problem. Lediglich zwei Schüler gaben an, sie hätten Schwierigkeiten beim Umgang mit der Materialfülle gehabt. Auf Nachfragen bezüglich möglicher zukünftiger Hilfen sagten sie jedoch, das liege eher an ihrem insgesamt chaotischen Arbeitsverhalten, das sich durch ihre Schullaufbahn ziehe und sie müssten selbst beim nächsten Mal stärker auf die Organisation ihres Materials achten.

Auswahl der Arbeitsergebnisse

Positiv erschien den Schülern ebenfalls die Möglichkeit der Auswahl von Arbeitsergebnissen, die gewertet wurden. Die Schüler sahen den Unterschied zu einer Klassenarbeit, bei der sie in der Regel keine Auswahlmöglichkeiten hinsichtlich des Textmaterials oder einer Aufgabe hätten und schätzten daher ihre Chancen höher ein, gute Arbeitsergebnisse zu erlangen. Sie gaben auch an, es habe sie sehr motiviert, zuerst mit der Geschichte arbeiten zu können, die ihnen nach dem ersten Lesen mehr zugesagt habe und die vielleicht zum damaligen Zeitpunkt eher für sie interessant war.

Bearbeiten beider Kurzgeschichten

Der Aspekt, dass sie aufgefordert waren, beide Geschichten zu bearbeiten, erschien den Schülern jedoch einsichtig, lediglich ein Schüler äußerte, er habe direkt nach dem ersten Lesen gewusst, mit welcher Geschichte er etwas anfangen könne und zu welcher er keinen Zugang erhalten würde. Die Mitschüler beschrieben die Auseinandersetzung mit beiden Texten als sinnvoll, da sie nicht direkt hätten einschätzen können, welche Geschichte ihnen bei der Arbeit mehr zusagen, aus welcher sie mehr Informationen erlangen und zu welchen Personen sie eher einen Zugang erhalten würden. Mehrere Schüler äußerten, sie hätten zwar mit der Geschichte zu arbeiten begonnen, die ihnen nach dem ersten Lesen interessanter erschienen sei, im Nachhinein seien sie aber mit den Arbeitsergebnissen zu dem anderen Text stärker zufrieden gewesen. Die Möglichkeit, Aufgaben zu beiden Texten für die spätere Wertung auszuwählen, empfanden die Schüler durchweg als Vorteil.

Beurteilung

Als schwierig schilderten einige Schüler die Anforderung, die Aufgaben zur Beurteilung auszuwählen. Dabei erschien ihnen teilweise problematisch, ihre persönlichen Fähigkeiten zutreffend einzuschätzen und zu einem Arbeitsergebnis zu stehen, ihre Zufriedenheit zu begründen und sich nicht hinter möglichen Fehlern und Schwächen zu verstecken. Die Reflexionsbögen sahen vor, die positiven Aspekte eines Arbeitsergebnisses zu begründen und gegenüber anderen Arbeitsproben abzuheben.

Es war ausdrücklich nicht vorgesehen, zu schildern, welche Schwächen die Ergebnisse eventuell noch hatten oder was der Schüler seines Erachtens hätte bessermachen können. Die Schüler gaben an, in der Schule durchaus mit ihren Schwächen und Fehlern konfrontiert zu werden, positive Verstärkung hinsichtlich ihrer schriftlichen Leistungen würden sie jedoch selten explizit erfahren; diese Fokussierung auf Fehler und Schwächen im Schulalltag empfanden sie als eher normal und schilderten sie nur im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten bei der Begründung ihrer guten Arbeitsergebnisse.

Reflexionsbögen

Obwohl die meisten Schüler beim ersten Ausfüllen eines Reflexionsbogens nach eigenem Empfinden viel Zeit benötigt hatten und diese Aufgabe als anspruchsvoll einschätzten, gaben sie an, mithilfe der Formulierungsvorschläge die Aufgabe erfüllen zu können und von Bogen zu Bogen sicherer geworden zu sein. Desweiteren hätte der Vorgang ihnen geholfen, sich für ein Arbeitsergebnis zu entscheiden, da sie gezwungen worden seien, genau zu überlegen, welche Aspekte bei der Bearbeitung einer Aufgabe gut gelungen seien.

Zwischenreflexionen

Den Sinn und Zweck der wöchentlichen Zwischenreflexionen hingegen schätzten die Schüler sehr unterschiedlich ein. Einige Schüler äußerten, das regelmäßige Innehalten im Arbeitsprozess habe ihnen geholfen, sich nicht zu verzetteln und ihnen gezeigt, woran sie in den vergangenen Stunden gearbeitet, ob sie eventuell zu viel oder auch zu wenig Zeit für eine Aufgabe aufgebracht hätten; da sie gezwungen waren, zu überlegen, in welchem Maß sie selbstständig arbeiten konnten und welche Maßnahmen sie für eine Verbesserung oder das Halten des Niveaus ergreifen wollten, hätten sie die Augen nicht vor etwaigen Schwächen verschließen können, aber auch am Ende einer Arbeitswoche sich selbst ein positives Feedback geben können. Andere Schüler empfanden die Zwischenreflexionen als nicht hilfreich; ihrer Meinung nach hätten diese zwar nicht geschadet, aber den Nutzen hätten sie nicht erkannt und die Zeit wäre in ihren Augen besser für die Beschäftigung mit den Aufgaben verwandt worden.

Thematik der literarischen Texte

Die Themen der zwei Kurzgeschichten stießen bei den Schülern durchweg auf Interesse. Sie konnten zu beiden Texten einen thematischen Zugang finden, eine Identifikation mit den Figuren gelang ihnen gut, die Handlungsschritte in beiden Geschichten erschienen ihnen alltagsnah und nachvollziehbar. Den Schwierigkeitsgrad der Texte empfanden sie als angemessen.

Überarbeitung

Ungewohnt war für die Schüler der Vorgang der Überarbeitung der Arbeitsproben. Aus dem bisherigen Unterricht war ihnen die Überarbeitung eines Textes im Hinblick auf abwechslungsreichen Ausdruck, eine gelungene Einleitung oder weitere textsortenspezifische Merkmale durchaus bekannt; jedoch wurden sie dann im jeweiligen Zusammenhang der Unterrichtseinheit auf die Überarbeitung speziell verwiesen und auch vorbereitet. Während der Portfolioarbeit standen die Schüler vor der Herausforderung, die Überarbeitung der Aufgaben selbstständig ohne viele Hilfen zu organisieren. Sie mussten dazu einerseits Zeit einplanen, andererseits Ideen für eine Veränderung ihrer Arbeitsproben

entwickeln. Die Schüler äußerten daher fast durchweg, es sei ihnen teilweise schwer gefallen, die Arbeitsproben zu verändern und zu überarbeiten. Sie hätten dabei durchaus Hilfen in Anspruch genommen und sich nach einigen Wochen eher in der Lage gefühlt, sinnvolle Ergänzungen oder Überarbeitungen ihrer Arbeitsproben zu verfassen.

8.8 Exemplarische Beschreibung des Lernfortschritts

Das Portfolio als Langzeitinstrument ermöglicht den Vergleich von Leistungen, die zu verschiedenen Zeitpunkten zu Lerninhalten erbracht werden und bietet dadurch die Gelegenheit, Lernfortschritte und Entwicklungen eines Schülers zu erfassen. Exemplarisch soll die Lernentwicklung von drei Schülern mithilfe von jeweils zwei Aufgaben aus dem Portfolio und der vorangegangenen Unterrichtsreihe verdeutlicht werden.

Die Schüler wurden willkürlich ausgewählt. Sie werden mit Schüler eins, Schüler zwei und Schüler drei bezeichnet. Die Geschlechtszugehörigkeit sowie die Leistungsfähigkeit im Vergleich zu Mitschülern des Kurses werden nicht betrachtet, da die Berücksichtigung des Lernfortschritts der individuellen Bezugsnorm der Leistungsbewertung dienlich ist und die soziale Bezugsnorm dazu nicht betrachtet wird.

Zur Lernentwicklung

Aufgabe der Unterrichtsreihe zum Text *Geile Zeit* (Juli):

Schildere eine mögliche Situation, die sich vorher ereignet hat.

Gewählte Aufgabe des Portfolios:

Fülle eine Leerstelle indem du aus der Perspektive der Mutter über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichtest: Elsa verbringt als Kind mit ihren Eltern einen Urlaub am Meer.

Schüler 1 löste die beiden Aufgaben folgendermaßen:

Lösung der Aufgabe der Unterrichtsreihe:

Mit fehlt die Zeit mich mit meinen Freunden zu treffen und das macht mich traurig.

Lösung der Aufgabe des Portfolios:

Als Elsa acht Jahre alt war, ist sie mit ihren Eltern ans Meer gefahren. Sie hatten sich auf einer Insel ein Haus gemietet, das direkt am Meer lag. Jeden Tag war Elsa am Strand. Am zweiten kaufte die Mutter einen Inselplan damit sie wussten, wo sie waren oder hinwollten. In der ersten Woche waren sie am Leuchtturm am Yachthafen und am Strand. Sie waren auch zwischendurch mal essen, z.B. im Pfannkuchenhaus, im Fischrestaurant und sie waren auch mal Pommes essen. Als sie wieder nach Hause fahren mussten war Elsa sehr traurig, sie setzte sich am Abend vorher, als ihre Eltern die Koffer packten, an den Strand und genoss zum letzten Mal das Meeresrauschen und sammelte Muscheln. Sie ging wieder zurück zum Haus. Als sie angekommen war, saßen ihre Eltern auf der Gartenterrasse und Elsa setzte sich dazu und zeigte ihren Eltern die Muscheln. Sie schlief in den Armen ihrer Mutter ein.

Lernfortschritt:

Der Schüler bearbeitete die Aufgabe der Unterrichtsreihe nur in absoluten Ansätzen. Die Lösung bestand aus einem Satz. Die Gründe wurden nicht erhoben, aber man kann vermuten, dass entweder die Motivation fehlte oder dem Schüler nicht klar war, wie die Aufgabenstellung zu verstehen war.

Die Aufgabe des Portfolios zeigt, dass der Schüler sowohl quantitative als auch qualitative Fortschritte gemacht hat. Die Lösung ist zum einen sehr viel ausführlicher; zum anderen zeigt der Schüler, dass er sich Gedanken über das Verhältnis Elsas zu ihrer Mutter gemacht hat. Beginnt man, die Lösung zu lesen, gewinnt man den Eindruck, der Schüler habe lediglich einen beliebigen Tag einer Familie am Meer geschildert. Am Ende wird jedoch deutlich, dass das Verhältnis Elsas und ihrer Mutter, das in der Geschichte als extrem schwierig und angespannt geschildert wird und durchaus näher beleuchtet werden soll, bei der Lösung der Aufgabe berücksichtigt wird. Somit hat der Schüler erkannt, welchen Nutzen die Aufgabe haben kann und versucht, seine Vorstellungen über die Beziehung von Mutter und Tochter in der Vergangenheit darzulegen.

Schüler 2 löste die beiden Aufgaben folgendermaßen:

Lösung der Aufgabe der Unterrichtsreihe:

Seit gestern habe ich meinen besten Freund verloren. Ich werde ihn nie wiedersehen und alles ist traurig. Ich kannte ihn schon mein ganzes Leben lang. Ich kann das alles nicht fassen. Warum er? Wieso jetzt? Ich werde ihn nie vergessen und ich wünschte, ich könnte die Zeit zurückdrehen, dass das alles nicht passiert wäre und er noch bei mir wäre. Aber das geht nicht! Ich muss mich damit abfinden.

Lösung der Aufgabe des Portfolios:

Vor 16 Jahren waren wir alle im Urlaub. Elsa war noch klein und ein aufgewecktes, fröhliches Kind. Wir verbrachten alle einen tollen Urlaub, in dem wir als Familie sehr zusammengewachsen sind! Den Urlaub werde ich nie vergessen. Dort war alles noch super. Wir genossen jeden einzelnen Tag. Die Sonne war immer draußen und es war warm. Elsa spielte im Sand und lachte, lachte und lachte. Sie war einfach nur glücklich, so wie wir alle. Elsa spielte mit anderen Kindern und wir unternahmen viel, sodass es nie langweilig wurde. An unserem letzten Tag fiel es uns schwer zu gehen. Am liebsten wären wir da geblieben. Doch das ging leider nicht. Wir haben immer gesagt, dass wir nochmal hin fahren, doch das wurde nicht wahr. Mein Mann wurde krank! Das war unser letzter Urlaub. Danach hat sich alles verändert. Es wurde alles schlimmer und schlimmer... Die Tage, die wir in diesem Urlaub erlebt haben, werden immer unvergesslich bleiben. Die kann man einfach nicht vergessen! Ich wünsche mir manchmal die Zeit zurück. Einmal nochmal so glücklich sein wie früher. Alles vergessen und nur für einen Moment einfach ganz da zu sein. Sich keine Sorgen machen und nur an sich denken. Leider wird es nie wieder so sein.

Lernfortschritt:

Auch bei Schüler 2 zeigen sich quantitative Unterschiede der beiden Lösungen. Die Aufgabe der Unterrichtsreihe lässt vermuten, dass er wenigstens zum Teil verstanden hat, welchem Zweck die Aufgabe dient. Er füllt durch seine Ideen Leerstellen der Kurzgeschichte und gibt seine Gedanken über die Situation der Figuren des Textes wieder. Bei der Lösung der Portfolioaufgabe gelingt es ihm noch besser, Antworten auf existentielle offene Fragen der Geschichte zu finden, denn er wird konkret.

Er schildert klar, dass der Vater nach seinen Eindrücken krank geworden ist und gibt einen Einblick in die Gefühlslage der Mutter, die nach seinen Vorstellungen traurig ist, sich an die schöne Zeit des Urlaub zurück erinnert, der stellvertretend für die Zeit steht, in der der Vater noch gesund war und das Familienleben harmonisch gewesen scheint. Der Schüler bemüht sich durch seine Schilderungen, die Gefühlslage der Mutter zu erfassen und gewinnt Erkenntnisse, die er bei weiteren Aufgaben anwenden und ausbauen könnte.

Schüler 3 löste die Aufgaben folgendermaßen:

Lösung der Aufgabe der Unterrichtsreihe:

Heute Morgen bin ich alleine aufgewacht, weil mein Freund gestern gestorben ist. Wir hatten einen Streit, der immer größer wurde. Ich war sauer und fuhr ihm im Wagen hinterher. Er fuhr sehr schnell und im nächsten Moment hatte er einen Autounfall, bei dem er ums Leben kam. habe Schuldgefühle und Alpträume. Ich habe daran schuld.

Lösung der Aufgabe des Portfolios:

X: Hallo?

Y: Hallo, ich bin es.

X: Was ist los?

Y: Er hat mich verlassen, wegen Vera.

X: Wer ist Vera?

Y: Die Ex-Freundin von Paul.

X: Das tut mir leid. Wo bist du denn jetzt? Soll ich zu dir kommen?

Y: Nein, nein, brauchst du nicht, ich bin in der Bahn und fahre nach Hause.

X: O.K., aber wie ist das alles denn passiert?

Y: Also, ich habe mich auf den langen Weg zu ihm gemacht. Als ich anklopfte, fand ich den Zettel.

X: Was stand denn drauf?

Y: Dass es ihm wirklich leid tue, dass er sich mit Vera getroffen hat. Aber ich soll es mir gutgehen lassen.

X: Dieses Schwein. Kopf hoch, du hast nur ihn verloren, nicht die ganze Welt, Süße.

Y: Er war meine Welt.

X: Ja, das war mal. Ich weiß, es ist schwer, aber du musst stark bleiben.

Y: Ich schaffe das nicht.

X: Das musst du nicht alleine machen, ich werde immer bei dir sein und dir helfen, ob du willst oder nicht.

Y: Danke.

X: Komm doch zu mir. Ich bin zu Hause, dann können wir über alles reden.

Y: O.K., ich lege auf, wir können später noch reden.

Lernfortschritt:

Die Lösung der Unterrichtsaufgabe bei Schüler 3 erscheint beim ersten Lesen merkwürdig. Nach den Vorstellungen des Schülers stirbt der Freund eines Mädchens, die sich am Tag danach Gedanken darüber macht, dass sie Schuld am Tod des Freundes hat. Die Lösung klingt ungewöhnlich, weil der Schüler mit sehr wenigen Worten seine Ideen der Handlung skizziert und die Gefühle der Figur nur anreißt; er schildert kurz und knapp, was passiert ist und gibt in einem Satz wieder, wie sich die Frau fühlt. Durch die wenigen Worte wirkt die Wiedergabe ihrer Gefühle

wie ein Aspekt, den der Schüler in seiner Lösung unterbringen wollte, dem er aber nicht mehr Aufmerksamkeit widmen wollte oder konnte.

Die Bearbeitung seiner Portfolioaufgabe zeigt, dass er sich intensiver Gedanken über die Empfindungen der Figur Y gemacht hat, die einen Zettel findet, auf dem vermutlich ihr Freund oder jemand, den sie sehr mag, von einer anderen Frau berichtet. Dem Schüler gelingt es bei dieser Lösung besser, die Gedanken der Figur Y, ihre Verzweiflung, wenigstens ansatzweise zu zeigen. Unklar bleibt, warum der Schüler den Gefühlen und Gedanken der Figur Y nicht mehr Zeit und Energie gewidmet hat.

Aufgabe der Unterrichtsreihe zum Text *San Salvador*:

Schildere Pauls Gefühlslage.

Gewählte Aufgabe des Portfolios:

Die Ich-Erzählerin entdeckt den Zettel. Formuliere ihre Gedanken und Gefühle in Form eines inneren Monologes.

Schüler 1 löste die beiden Aufgaben folgendermaßen:

Lösung der Aufgabe der Unterrichtsreihe:

Paul fühlt sich hilflos und von seiner Frau allein gelassen. Er muss sich um alles kümmern, um den Haushalt und um die Kinder. Seine Frau hat kaum für ihre Familie Zeit. Paul vermisst die schöne alte Zeit, als alles noch schön und harmonisch war. Er glaubt, dass seine Frau ihn nicht mehr liebt und das verletzt ihn total. Hildegard redet einfach über nichts mehr mit Paul, sie leben aneinander vorbei.

Lösung der Aufgabe des Portfolios:

Ich entdeckte den Zettel an der Wand. Ich las ihn schnell und mit traten Tränen in die Augen. Ich hatte Angst und war verletzt. Ich war so fertig, dass ich nicht mal mehr an meine Zigarette dachte, die ich in meiner Hand hatte. Warum tut er mir das an? Warum? Liebt er mich nicht? Ist seine Exfreundin Vera besser als ich? Bin ich überhaupt noch seine Freundin? Ich möchte Antworten auf meine Fragen haben. Warum geht es nur? Er verletzt mich so sehr damit. Hat er nur mit mir gespielt? Ich möchte ihn nicht verlieren, ich bin doch so froh, ihn zu haben. Doch er will lieber diese Vera denke ich! Mein Leben ist doch sinnlos ohne ihn. Bedeute ich ihm nichts mehr? Warum schreibt er mir überhaupt diesen Zettel? Hätte er es mir nicht sagen können? Ich verstehe ihn einfach nicht. Wie hat er sie wieder getroffen? Wollte er mich heute überhaupt noch sehen? Ich habe so viele Fragen und er ist einfach weg und kann mir keine Antworten geben. Wann kommt er überhaupt wieder? Ich bin so traurig und allein. Ich weiß nicht mehr weiter.

Lernfortschritt:

Die Lösungen des Schülers unterscheiden sich wiederum sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die Aufgabe der Unterrichtsreihe hat er kurz und knapp bearbeitet, während er sich für die Bearbeitung der Portfolioaufgabe offensichtlich mehr Zeit genommen und mehr Gedanken gemacht hat. Es wird deutlich, dass er bei der Aufgabe der Unterrichtsreihe durchaus versucht hat, Pauls Gefühlslage zu erfassen und in den wenigen Worten auch gute Leseindrücke angeführt hat. Bei der Lösung der Portfolioaufgabe wird deutlich, dass der Schüler intensiver über die Situation des Mädchens nachgedacht hat; er formuliert viele Fragen, die die Verzweiflung, Traurigkeit und Ratlosigkeit des Mädchens ausdrücken. Er kann sich scheinbar in ihre Situation hineinversetzen und es fällt ihm nicht schwer, die Empfindungen auszudrücken.

Schüler 2 löste die beiden Aufgaben folgendermaßen:

Lösung der Aufgabe der Unterrichtsreihe:

Paul fühlt sich unwohl, gelangweilt, kennt seine Frau gut, ist oft alleine, alles ist zur Gewohnheit geworden, er ist schüchtern, traut sich nicht, seiner Frau alles zu sagen, will nicht alles verlieren, hofft auf keinen Streit, weiß nicht, wie seine Gefühle sind.

Lösung der Aufgabe des Portfolios:

Ich entdeckte den Zettel und las ihn durch. Als ich schon die ersten Worte gelesen hatte, wusste ich, dass etwas passiert war, dass ich nicht wahrhaben wollte. Tränen überkamen mich und ich musste weinen. Ich weinte und dachte nach. Was habe ich falsch gemacht? Wieso lässt er mich im Stich und sagt mir vorher, dass ich die Beste bin? Und dann kommt plötzlich jemand Besseres und man ist abgeschrieben. Wenn ich ihr einmal begegnen werde, weiß ich nicht, was ich tun werde. Wie kann jemand nur so etwas tun? Wie kann er mir nur etwas vorspielen und ich falle auch noch darauf herein. Ich dachte, er mag mich wirklich, doch das ist nicht so. Wieso schreibt er mir einen Zettel? Ist er etwa zu feige, es mir ins Gesicht zu sagen? Der kann von mir aus verschwinden. Und wenn er noch einmal hier auftaucht, dann sage ich ihm meine Meinung. Auf Jungs werde ich nie wieder reinfallen, die sind für mich gestorben. Doch eines werde ich nie vergessen, mit ihm hatte ich viel Spaß. Ich werde ihn nicht vergessen, auch wenn er mir das Herz gebrochen hat. Einen Teil meines Lebens war ich glücklich nur mit dir und ohne dich bin ich nur noch halb so wenig wie mit dir. Ich weiß nicht, was ich ohne dich tun soll. Du warst etwas Besonderes und ohne dich will ich nicht mehr.

Du hast mich zwar verletzt, aber vergessen werde ich dich ich auch nicht. Wie wird das Leben weiter gehen? Werde ich wieder glücklich sein?

Lernfortschritt:

Die Aufgabe der Unterrichtsreihe wird kurz und knapp bearbeitet, Pauls Gefühle werden mehr aufgezählt und kurz behandelt. Die Aufgabe des Portfolios wird ausführlicher bearbeitet, allerdings zeigt sich bei der Lösung des Schülers eine Entwicklung der Figur, die wie ein Bruch wirkt. Zu Beginn wirkt die Figur traurig, aber auch wütend. Sie äußert, sie habe geweint, aber sie sei auch sauer auf ihn und wisse nicht, wie sie auf eine Begegnung mit dem anderen Mädchen reagieren würde. Außerdem habe sie keine Lust auf weiteren Kontakt mit Jungen. Dann ändert sich der Tonfall, sie äußert erst positiv, sie hätte immerhin Spaß mit ihm gehabt, schreibt dann auf einmal, ohne ihn sei ihr Leben nur halb so viel wert und sie werde ihn nie vergessen. Am Ende wechselt sie die Perspektive, sie spricht ihn direkt an, während sie vorher über ihn gesprochen hat. Dieser scheinbare Bruch, das plötzliche, willkürlich anmutende Wechselbad der Gefühle der Figur zeigen, dass der Schüler sich Gedanken gemacht hat, diese jedoch relativ unsortiert notiert hat; eventuell hat er an verschiedenen Tagen an der Aufgabe gearbeitet und seine vorherigen Eindrücke nicht wieder genau Revue passieren lassen, vielleicht drücken sie auch seine Unsicherheit bezüglich der Gefühle der Figur aus. Es ist möglich, dass er aus seiner Sichtweise ein Gefühlschaos schildert, dass er ähnlich erlebt hat. Dennoch zeigen seine Ausführungen im Gegensatz zur Aufgabe der Unterrichtsreihe, dass er sich intensiver mit der Aufgabe beschäftigt hat.

Schüler 3 löste die beiden Aufgaben folgendermaßen:

Lösung der Aufgabe der Unterrichtsreihe:

Paul fühlt sich unwohl und ist gelangweilt. Er kennt seine Frau zu gut und weiß, was sie als nächstes tut und sagt. Er fühlt sich oft alleine und macht jeden Tag das Gleiche. Sein Tagesablauf ist für ihn stets gleich und dadurch passiert nichts Aufregendes mehr und er langweilt sich.

Lösung der Aufgabe des Portfolios:

Es tut dir leid? Mehr fällt dir also nicht ein? Weißt du eigentlich, wie es mir bei der ganzen Sache geht? Ach nein, weißt du ja nicht. Ich fühle mich vor dir verletzt, vor den Kopf gestoßen und allein gelassen. Warum tust du mir das an? Verletzt es dich nicht? Was soll ich jetzt machen? Soll ich dir eine Chance geben und dir vertrauen, dass du mich nicht

mehr mit Vera betrügst oder soll ich dich verlassen? Sag es mir bitte. Ich weiß, dass du mich jetzt nicht hören kannst, weil ich ja nur mit mir selbst in Gedanken rede. Aber kann jetzt nicht ein Engel vom Himmel fallen und alle meine Probleme lösen?

Lernfortschritt:

Beim Vergleich der beiden Lösungen fällt auf, dass der Schüler sich auch bei der Portfolioaufgabe kurz hält. Er zeigt, dass er sich mit den Gefühlen der Figur beschäftigt, die den Zettel findet, äußert sich jedoch ambivalent hinsichtlich der Empfindungen. Die Figur äußert erst, dass sie sich verletzt fühlt und spricht dann davon, dass sie nicht wisse, was sie tun solle. Sie denkt darüber nach, ihm noch eine Chance zu geben und wünscht sich dann Hilfe durch einen Engel, der alle ihre Probleme kurzerhand lösen soll. Der Schüler zeigt in seiner Lösung, dass er sich in Ansätzen Gedanken über die Reaktion der Figur gemacht hat, es scheint jedoch, als sei er sich nicht sicher, in welche Richtung die Empfindungen und Gefühle der Person eher tendieren. Somit bleibt er in seinen Ausführungen eher vage.

Die Lernfortschritte der drei Schüler wären sicherlich unterschiedlich stark einzuschätzen, wollte man sie vergleichen und für eine Beurteilung innerhalb des Kurses, entsprechend der sozialen Norm, heranziehen. Dieser Aspekt sollte aber bei der Betrachtung des Lernfortschrittes nicht im Vordergrund stehen, vielmehr kann dieser dazu genutzt werden, Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers für seine weitere Arbeit zu formulieren und bei der abschließenden Beurteilung seinen persönlichen Lernfortschritt angemessen zu berücksichtigen. Die Gründe für einen Lernfortschritt oder eine Stagnation sind schwer zu erfassen und müssen bei der Beurteilung der Lernentwicklung nicht unbedingt zum Tragen kommen. Im Falle einer beabsichtigten Entwicklungsprognose sollte eine Erfassung der Gründe hingegen angestrebt werden.

Die Erfassung des Lernfortschritts der Schüler wird durch das Portfolio als Methode unbestreitbar ermöglicht und kann für die Motivation der Schüler, sich intensiv mit einem Text zu beschäftigen, dienlich sein. Damit erhöht sich die Aussicht, einen höheren Grad von Lesekompetenz sichtbar und erfassbar zu machen.

8.9 Resultate der freien Beobachtung

Aufgrund der Resultate der Beobachtungen, die während der ersten Untersuchung getätigt wurden, erfolgte vor Beginn der zweiten Untersuchung eine Festlegung auf zwei Beobachtungsschwerpunkte, die für die zweite Untersuchung grundlegend waren: Zum einen rückte das selbstständige Arbeiten der Schüler in den Mittelpunkt der teilnehmenden Beobachtung, zum anderen wurde der Fokus auf den Umgang der Schüler mit Hilfen gelegt. Die Auswertung der Daten, die durch die freie Beobachtung gewonnen werden

konnten, wird aufgrund dessen nicht, wie in Kapitel 7, chronologisch und unter Betrachtung der einzelnen Unterrichtsstunden erfolgen; vielmehr werden die Beobachtungen zu den beiden Schwerpunkten jeweils in einem gesonderten Abschnitt wiedergegeben. Um Wiederholungen im Resümee möglichst zu vermeiden, soll die Wiedergabe der schwerpunktmäßigen Beobachtungen zunächst nicht zu ausführlich erfolgen.

Als Hilfe für die freie Beobachtung der zweiten Untersuchung wurden im Vorfeld Gedankenstützen formuliert, die während der Portfoliostunden Anhaltspunkte boten. Diese werden im Folgenden vorgestellt, bevor die schwerpunktmäßige Auswertung der Beobachtungsergebnisse erfolgt.

Gedankenstützen für die freie Beobachtung:

Zum Schwerpunkt 1: Das selbstständige Arbeiten

- Beginnen die SuS zügig und selbstständig mit der Arbeit?
- Ist den SuS der Ablauf der Stunden klar?
- Sind signifikante Störungen zu bestimmten Zeitpunkten im Unterricht, zu Beginn oder zum Ende der Unterrichtszeit, zu verzeichnen?
- Beherrschen die SuS die Einteilung ihrer Arbeitszeit? Müssen bestimmte SuS regelmäßig an die Beachtung der Zeit erinnert werden?
- Gibt es Schwierigkeiten in der Phase des Holens und Abgebens der Materialien?
- Werden Probleme im Umgang mit der Materialfülle sichtbar?
- Kann die Lehrende die Beobachterrolle wahrnehmen und sich dazu aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen?
- Ordnen die SuS ihre Materialien regelmäßig?
- Füllen sie die Zwischenreflexionen bereitwillig aus oder verweigern sie dies?
- Tauchen Fragen zu den Reflexionsbögen auf? Tauchen diese gegebenenfalls gehäuft auf?
- Nutzen die SuS die verschiedenen Aktenhüllen?

Zum Schwerpunkt 2: Der Umgang mit Hilfen

- Bitten die SuS ihre MitSuS um Hilfe?
- Verändert sich ihr Verhalten bei dem Bedarf von Hilfe?
- Werden Hilfen geleistet ohne signifikante Störungen der MitSuS?
- Füllen die SuS regelmäßig das Übersichtsplakat zu den Hilfsangeboten aus?

Beobachtungen zur Untersuchung II

Zum Schwerpunkt 1: Das selbstständige Arbeiten

- zügiger Arbeitsbeginn nach kurzer Zeit sichtbar
- zunehmend planen die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitszeit selbstständig
- in der Regel beendeten sie ihren Arbeitsvorgang am Stundenende selbstständig
- die Stundenverläufe sind für die Schüler klar
- Störungen zu bestimmten Zeitpunkten des Unterrichts sind nicht zu beobachten
- die Materialfülle bereitet einigen Schülern Schwierigkeiten
- die angebotenen Ordnungshilfen werden von den Schülern genutzt
- die meisten Schüler nutzen ihre Arbeitszeit sinnvoll
- das Ausfüllen der Reflexionsbögen stellt für etliche Schüler eine Schwierigkeit dar
- die Lehrende entwickelt daher gemeinsam mit den Schülern diverse Formulierungshilfen

Zum Schwerpunkt 2: Der Umgang mit Hilfen

- Schülerinnen und Schüler konnten jederzeit individuelle Hilfestellungen erlangen
- die Schülerinnen und Schüler äußerten Fragen zu Textinhalten sowie Aspekten der Aufgabenstellungen
- zu Beginn der Portfolioarbeit baten die Schülerinnen und Schüler in erster Linie die Lehrende um Hilfe
- nach wenigen Unterrichtsstunden zogen sie zunehmend ihre Mitschüler hinzu
- sie nutzen das Übersichtsplakat und füllen es zunehmend eigenständig aus

Im Folgenden werden die zuvor in Stichpunkten angeführten Beobachtungen, die während der zweiten Untersuchung getätigt wurden, ausgewertet.

8.9.1 Schwerpunkt 1: Das selbstständige Arbeiten

Die Beobachtungen, die in den verschiedenen Stunden der Portfolioarbeit getätigt und mithilfe der Beobachtungsprotokolle festgehalten wurden, zeugen von einem hohen Grad an Selbstständigkeit seitens der Schüler, die sich durch verschiedene Aspekte bemerkbar machte. Nach kurzer Zeit begannen die Schüler zügig zu Stundenbeginn mit der Arbeit an ihrem Portfolio. Lediglich ein Schüler musste im Laufe der gesamten Arbeitszeit immer wieder zum Arbeiten angehalten werden. Ebenso gelang es den meisten Schülern zunehmend, ihre Arbeitszeit selbstständig zu planen und einzuteilen; sie steuerten den Arbeitsprozess demnach zu einem großen Teil, in manchen Stunden komplett, eigenständig.

Die Schüler beendeten ihren Arbeitsvorgang in der Regel am Ende der Stunde selbst; sie behielten die Zeit im Auge und entschieden individuell, wann sie ihre Materialien zusammenlegten; dies war möglich, da sie die Unterrichtszeit sinnvoll verwendeten. Einige wenige Schüler benötigten in diesem Punkt Unterstützung durch die Lehrende, die ihnen rechtzeitig vor dem Ende der Stunde Bescheid gab, sodass auch diese Schüler pünktlich den Unterricht verlassen konnten. Schwierigkeiten beim Austeilen oder Einsammeln bzw. Abgeben der Portfolios waren nicht zu erkennen.

Es war deutlich zu sehen, dass der Ablauf der Stunden für die Schüler klar war; ebenso waren keine signifikanten Störungen zu bestimmten Zeitpunkten des Unterrichts zu verzeichnen. In den letzten Minuten einiger Stunden, während die Schüler ihre Materialien sortierten und nach vorne brachten, herrschte mehr Unruhe durch Gespräche als in anderen Stunden, jedoch herrschte diese in einem erträglichen Maß vor und behinderte die Beendigung der Arbeiten nicht.

Einige Probleme bereitete den Schülern besonders zu Anfang die Fülle des Materials. Etlichen Schülern gelang es schnell, den Überblick über die Materialien zu gewinnen und sie mithilfe der angebotenen Ordnungshilfen übersichtlich zu strukturieren; einige wenige Schüler benötigten dagegen Unterstützung durch die Lehrende, die ihnen aus diesem Grund regelmäßig kurzzeitig half, ihr Material und ihre bis dahin angefertigten Arbeitsproben zu ordnen.

Die zuerst genannten Schüler nutzten die ihnen zur Verfügung stehende Arbeitszeit, soweit dies zu beobachten war, sinnvoll sowohl zur Beschäftigung mit den Texten und den Aufgabenstellungen, als auch zur Strukturierung ihres Materials. Die bisher angeführten Beobachtungen verweisen deutlich auf die Aspekte der Partizipation sowie der Selbststeuerung des Lernens durch die Schüler. Partizipation zielt darauf ab, Schüler an der

Planung und Durchführung des Unterrichts zu beteiligen. Im Fall der Portfolioarbeit ist dies in vielen Punkten möglich gewesen.

Die Schüler waren an der Planung des Unterrichts beteiligt, in dem sie ihr Arbeitsvorgehen in den einzelnen Unterrichtsstunden planten, selbstständig die Reihenfolge festlegten, mit der sie Aufgaben zu den beiden Texten bearbeiteten und auch über die Intensität der jeweiligen Textarbeit entschieden. Sie waren angehalten, alle zehn Aufgaben zu bearbeiten, entschieden dennoch selbst darüber, wie viel Zeit und wie viel Fleiß sie den einzelnen Aufgaben widmeten. Damit konnte der individuellen Freude am Lesen und der Begeisterung für eine Aufgabenstellung Rechnung getragen und die Chance erhöht werden, gute Ergebnisse und positive Einblicke in die Lesekompetenz der Schüler zu erlangen.

Des Weiteren planten sie bei Bedarf, welche Hilfen sie von wem erlangen wollten und inwieweit sie diese Hilfen nutzten und umsetzten. Auch dieser Punkt ist für die Erfassung der Lesekompetenz von Bedeutung. Das Unverständnis einzelner Worte oder Sätze eines Textes kann das Verständnis dieses Textes erheblich negativ beeinflussen. Durch die Möglichkeit, kurze Nachfragen zu verschiedenen Zeitpunkten stellen zu dürfen, konnte ein höheres Niveau des Textverständnisses und damit der Lesekompetenz durch den Schüler erreicht und dokumentiert werden. Auch damit planten sie ihre Arbeitsprozesse eigenständig.

Im Sinne der Lesekompetenz war es darüber hinaus sinnvoll und hilfreich, den individuellen Lerntempi Beachtung zu schenken und diese zuzulassen. Das individuelle Lerntempo entscheidet nicht nur über die Geschwindigkeit, mit der Schüler Texte lesen und verstehen oder Aufgaben bearbeiten und überarbeiten können, sondern bestimmt den Zeitrahmen, in dem ein Schüler konzentriert zu arbeiten vermag. Die Beachtung der unterschiedlichen Konzentrationszeiten, die sich durchaus an verschiedenen Tagen bei dem gleichen Schüler unterschiedlich abzeichnen können, trägt dazu bei, bei einem Schüler das Gefühl zu vermeiden, zeitweise eine Art von Beschäftigungstherapie zu durchlaufen. Die Berücksichtigung des individuellen, zeitlichen Konzentrationsvermögens wurde bis zu dem Zeitpunkt toleriert, zu dem ein verantwortungsvoller und lernförderlicher Umgang des Schülers zu verzeichnen war; es sollte kein Schlupfloch gebildet werden, das den Schülern den Rückzug vom konzentrierten, zielführenden Arbeiten ermöglichte.

Die Beobachtungen in den verschiedenen Portfoliostunden zeugten insgesamt davon, dass die Schüler von ihrem individuellen Lerntempo profitierten, da sie augenscheinlich motiviert und ruhig arbeiteten, in ihrem Lernprozess nicht unterbrochen wurden und die Arbeitszeit keineswegs vergeudeten.

Ebenfalls waren die Schüler durch ihre Mitentscheidung über die Punktevergabe für den Beurteilungsbogen an der Planung des Unterrichts beteiligt. Sie erhielten damit nicht nur die Chance, eigene Vorstellungen hinsichtlich der Gewichtung von Aufgaben zu äußern und berücksichtigt zu sehen, das Gefühl der Wertschätzung ihrer Einschätzung über Beurteilungen trug zur Motivation der Beschäftigung mit den einzelnen Aufgaben bei. Die Schüler waren als Folge dessen eher bereit, sich intensiv mit den Texten und Aufgaben zu beschäftigen als sie dies teils bei Klassenarbeiten tun, bei denen sie an der Beurteilung nicht beteiligt werden.

Der Umgang mit den Reflexionsbögen bereitete vielen Schülern, ähnlich wie im Falle der ersten Untersuchung, Schwierigkeiten. Sie meldeten zurück, nicht zu wissen, mithilfe welcher Formulierungen sie ihre Auswahl zutreffend begründen könnten. Daher erstellte die Lehrende gemeinsam mit den Schülern einen Katalog von Formulierungshilfen, der ihnen half, angemessen ihre Wahl eines Arbeitsergebnisses zu begründen:

Formulierungshilfen zu deinen Reflexionsbögen

Dieses Ergebnis habe ich ausgewählt, weil...

- ich darauf besonders stolz bin, denn...
- ich besonders sorgfältig gearbeitet habe.
- ich damit schnell fertig war und dies aus folgendem Grund positiv ist:...
- ich dabei etwas (Beispiel nennen) geschafft habe, das ich vorher noch nicht/ nicht so gut erfüllen konnte.
- ich diese Aufgabe besonders interessant fand, denn...
- mir diese Aufgabe besonderen Spaß gemacht hat, denn...
- ich an dieser Aufgabe gut zeigen kann, dass ich...

Ziel ist es, dass du deine Reflexionsbögen mit konkreten Formulierungen ausfüllst.

Die Tatsache, dass Schüler Probleme damit haben, passende Formulierungen zu finden, tritt im regulären Unterricht häufig auf, sei im Falle von Einleitungssätzen oder Überschriften, sei es bei Begründungen oder Reflexionen. Die Formulierungshilfen dienten den Schülern somit als Anhaltspunkt und gaben ihnen Sicherheit, eine Begründung zutreffend artikulieren zu können. Im Gegensatz zur ersten Untersuchung traten keine gehäuften Fragen zu bestimmten Aufgaben auf. Die Schüler waren in der Lage, zu allen Aufgaben weitestgehend selbstständig zu arbeiten und bei Hilfebedarf konkrete Fragen zu stellen.

8.9.2 Schwerpunkt 2: Der Umgang mit Hilfen

Um eine Kompetenz beim Lernen zu erlangen, sind Hilfen und Unterstützung unabdingbar. Während der Portfolioarbeit hatten die Schüler verschiedene Möglichkeiten, Hilfen zu erlangen und diese für ihre persönliche Lesekompetenz zu nutzen. Da Kompetenzen nur dann sichtbar und messbar werden, wenn sie vorhanden sind, kommt dem Aspekt der Unterstützung eine wichtige Bedeutung zu.

Im Gegensatz zu standardisierten Tests bot das Portfolio die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum an einer Aufgabe zu arbeiten, sich sowohl zeitlich als auch inhaltlich intensiv mit den Texten auseinanderzusetzen. Die Schüler hatten jederzeit Zugang zu individuellen Hilfen, sei es durch ihre Mitschüler oder durch die Lehrerin. Sie wurden nicht, wie im regulären Unterricht oft nicht vermeidbar, in ihrem individuellen Arbeiten durch Nachfragen ihrer Mitschüler gestört; nicht selten behindern Nachfragen den Lernprozess eines Schülers eher als sie ihn bereichern, nämlich immer dann, wenn ein Schüler gedanklich mit anderen Gegenständen befasst ist; Nachfragen, die laut und „für alle“ gestellt werden, haben beim individuellen Lernen wenig Nutzen, sie stören Schüler eher in ihrer Konzentration und führen zu Verunsicherungen. Schüler erhalten damit das Gefühl, ihre Ideen seien nicht richtig, sie verfolgten einen falschen Weg und nicht selten brechen sie ihre eigenen, zutreffenden Überlegungen ab und schließen sich den Gedanken der Mitschüler an. Für die Erfassung der Lesekompetenz eines Schülers kann solch ein Vorgang hinderlich sein, sodass die Vermeidung durch die individuellen Hilfen im persönlichen Gespräch während der Portfolioarbeit weitaus sinnvoller ist. Hilfen wurden den Schülern nicht nur punktuell, sondern während ihres gesamten Arbeitsprozesses ermöglicht.

Das individuelle Lerntempo und die unterschiedlichen Vorgehensweisen erfuhren ebenso eine Berücksichtigung wie die spezifischen Gedanken, die jeder Schüler während der Beschäftigung mit den Texten entwickelte. Dadurch, dass Fragen zu jedem Zeitpunkt zugelassen wurden, blieben diese meist nicht oberflächlich. In der Regel wird Schülern während einer Leistungsüberprüfung zu Anfang eine kurze Zeitspanne eingeräumt, in der sie Nachfragen zu Aufgaben stellen dürfen. Bei standardisierten Schulleistungstests wie den Zentralen Prüfungen 10 sind keinerlei Fragen zugelassen. Die Schüler erfassen zu Beginn einer Prüfung in der Regel die Aufgaben nur oberflächlich und können auf den ersten Blick oft keine Schwierigkeiten entdecken. Diese treten meist erst während des Arbeitsprozesses auf und die Lehrpersonen geben keine Hilfen oder weisen die Fragen der Schüler damit zurück, die Inhalte seien im Unterricht thematisiert worden.

Hilfen während der Portfolioarbeit hingegen konnten auch während der Überarbeitungsprozesse erlangt werden und den Schüler somit dabei unterstützen, tiefergehende Erkenntnisse aus den Texten zu ziehen und diese in Worte zu fassen. Die Hilfen erstreckten sich dabei nicht darauf, dass Schüler komplette Aufgaben durch Mitschüler oder die Lehrerin lösen ließen oder entscheidende Erkenntnisse erlangen sollten, die sie selbst aus einem Text nicht erlangt hätten. Dann wäre die Erfassung ihrer originellen Lesekompetenz hinfällig. Die Hilfestellungen boten Schülern lediglich den Anreiz, einen Gedanken weiter zu verfolgen, ihn in Teilen zu revidieren oder weitere Aspekte zu untersuchen.

Fragen ergaben sich bei den Schülern sowohl zu Textinhalten, bei denen sie der Meinung waren, sie nicht richtig zu verstehen oder auch zu Vorgehensweisen bei der Bearbeitung einzelner Aufgabenaspekte. Einen Schwerpunkt der freien Beobachtung bildete der Umgang mit Hilfen, speziell mit der gegenseitigen Hilfe der Schüler untereinander.

Zu Beginn der Portfolioarbeitszeit baten die Schüler vermehrt die Lehrende um Unterstützung; dies änderte sich im Laufe der ersten Stunden. Die Schüler nutzen zunehmend die Gelegenheit, ihre Mitschüler um Rat zu fragen und respektierten dabei deren Arbeitsweise; es gelang ihnen schnell, das Übersichtsplakat zu nutzen, das einen Überblick darüber bot, welche Schüler eine Aufgabe bearbeitet hatten und Hilfe zu der entsprechenden Aufgabe anboten. Die Lehrende erinnerte die Schüler während der ersten Stunden daran, das Übersichtsplakat regelmäßig auszufüllen, dann gelang es den meisten Schülern, daran zu denken und den Nutzen des Plakats im Hinterkopf zu halten.

8.10 Weitere Ergebnisse

Die Beobachtungsergebnisse zu den beiden Schwerpunkten, die für die zweite Untersuchung grundlegend waren, wurden im vorangegangenen Abschnitt 8.9 bereits ausgeführt. Der folgende Abschnitt soll Aufschluss über einige weitere Beobachtungsergebnisse geben, die nicht im Vorfeld der zweiten Untersuchung als schwerpunktmäßige Kategorie festgelegt wurden, unter Berücksichtigung des übergeordneten Forschungsanliegens jedoch ihren Stellenwert haben.

Zur Motivation der Schüler

Die Schüler schienen in den meisten Stunden motiviert und konzentriert zu arbeiten. Eine Ausnahme bildete lediglich ein Schüler. Die Motivation eines Schülers zu erfassen soll nicht im Fokus der Arbeit liegen, die Verfasserin erhebt nicht den Anspruch, aus den

Beobachtungen gesicherte Rückschlüsse hinsichtlich der Motivation der Schüler ziehen. Dennoch sollen einige Beobachtungen angeführt werden, die auf den Aspekt der Motivation verweisen. Die Schüler begannen fast durchweg selbstständig und zügig mit der Arbeit. Obwohl ihre Gedanken, die durchaus auch abschweifen konnten, nicht zu beobachten waren, erweckten die Schüler keineswegs den Anschein, nicht bei der Sache zu sein. Die Frage nach dem Grund für die Motivation lässt sich aufgrund einer reinen Beobachtung ebenfalls nicht gesichert beantworten.

Das Verhalten der Schüler kann sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein. Rheinberg (2008) verweist auf die unklaren Begrifflichkeiten der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Hier soll das intrinsisch motivierte Arbeiten am Portfolio damit beschrieben werden, dass die Schüler aufgrund der Freude an der Lektüre zu den Texten arbeiten, die Aufgabenstellungen als sinnhaft erleben und deren Nutzen erkennen. Die extrinsische Motivation entsteht durch die Bedeutung des Portfolios in ihrem schulischen Alltag; das Portfolio wird im Rahmen des Deutschunterrichts angelegt und bewertet. Die Einordnung nach intrinsisch oder extrinsisch motiviertem Verhalten soll nicht weiter berücksichtigt werden, da diese keine Rolle bei der freien Beobachtung spielen konnte.

Der Eindruck des motivierten Arbeitens der Schüler konnte durch verschiedene Indizien gewonnen werden: Die Schüler begannen nicht nur mehrheitlich zügig und leise zu arbeiten, sie arbeiteten oft über einen langen Zeitraum hinweg ruhig und konzentriert. Es gab wenige Störungen durch Zwischenrufe oder anderweitige Ablenkungen, die nicht aus dem Unterrichtsgeschehen erwachsen. Gespräche mit dem Nachbarn hatten nur sehr selten, soweit dies zu beobachten bzw. zu hören war, nichts mit der Arbeit am Portfolio zu tun und waren in einem zu tolerierenden Maß zu verzeichnen.

Des Weiteren äußerten verschiedene Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus eigenem Antrieb Freude an der Arbeit mit den Texten und einigen Aufgaben. Nicht selten kam es vor, dass einzelne Schüler so vertieft in ihre Arbeit waren, dass sie auf Ansprache erst verspätet reagierten.

Die Motivation eines Schülers, sich mit einem Text zu beschäftigen, hängt nach Ansicht der Verfasserin von mehreren Faktoren ab: Das Thema ist für Schüler nach eigenen Aussagen wichtig, sie lesen Texte, die sie altersadäquat, interessant und verständlich finden, intensiver als Texte, zu denen sie sowohl thematisch als auch sprachlich nur schwer einen Zugang finden. Im Falle der Portfolioarbeit wurden daher bewusst zwei Geschichten ausgewählt, die aufgrund ihrer Thematik für die Schüler interessant waren. Die Motivation, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, sich auf einen Text einzulassen, stellt eine grundlegende Bedingung für die Herausbildung und damit Erfassung der Lesekompetenz

dar. Durch die Portfolioarbeit erhielten die Schüler die Gelegenheit, die Arbeit mit beiden Geschichten hinsichtlich der Intensität, der Reihenfolge und der Arbeitszeit selbst zu steuern. Sie konnten ihre innere Beteiligung beim Lesen der Texte bewusst zugunsten der Arbeitsmoral und ihrer Motivation nutzen; man kann davon ausgehen, dass motivierte Schüler eher bessere Leistungen erlangen als Schüler, die sich zur Beschäftigung mit einem Text nur gezwungen fühlen.

Die Möglichkeit, positive Erfahrungen mit der Textsorte Kurzgeschichten zu verknüpfen, kann sich ebenso auf die Lesekompetenz eines Schülers auswirken wie die generelle Freude an der Beschäftigung mit einem Text.

Sicherlich wirkten sich auch die Möglichkeiten hinsichtlich der Auswahl der Arbeitsergebnisse, der gesteigerten Entscheidungsfreiheit der Schüler und der teilweise veränderten Schüler-Lehrer-Rolle positiv auf die Motivation der Schüler aus und halfen dabei, Stärken ihrer Lesekompetenz sichtbar zu machen.

Nicht zuletzt kann davon ausgegangen werden, dass die Aufgabenstellungen zu intensivem Arbeiten beitrugen. Die Aufgaben wurden durch die Schüler nach ihren Aussagen als sinnvoll empfunden, sie äußerten Spaß bei der Beschäftigung mit den Aufgaben und zeigten in diesem Zusammenhang eine große Bereitschaft, einige Aufgaben individuell besonders intensiv zu bearbeiten. Beschäftigen Schüler sich nur oberflächlich und kurzweilig mit Texten und zeigen keine Bereitschaft, Texte mehrfach zu lesen und diese für Überarbeitungen erneut heranzuziehen, ist es nur schwer möglich, Aussagen bezüglich ihrer Lesekompetenz zu treffen.

Zur Arbeits- und Lernatmosphäre

Die Zeit der Portfolioarbeit war durch eine angenehme Lernatmosphäre sowohl zwischen den Schülern als auch im Umgang mit der Lehrenden geprägt. Dazu trug die ruhige Arbeitsweise der Schüler ebenso bei wie ihre zunehmende Bereitschaft, sich gegenseitig zu helfen und Hilfen durch Mitschüler anzunehmen.

Die Rolle der Lehrperson als Beobachtende, die den Unterrichtsprozess weniger steuerte als sonst üblich, die Schüler beobachtete und ihnen regelmäßig über die Schulter schaute, schienen diese nicht als unangenehm oder problembehaftet zu empfinden. Es gelang den Schülern gut, die veränderten Rollen positiv zu nutzen, die Funktion der Lehrerin als Lernberaterin konstruktiv für sich anzunehmen und eine Lernatmosphäre mitzugestalten, die allen Schüler und auch der Lehrenden ein konzentriertes, intensives, durch Freude geprägtes Arbeiten ermöglichte. (Vgl. Wiedenborn 2006, 31)

Der Aspekt der Lernatmosphäre hat sicherlich einen entscheidenden Einfluss auf die Lesekompetenz eines Schülers. Sie beeinflusst seine Bereitschaft, sich mit den Kurzgeschichten zu beschäftigen, gibt ihm den Raum und die Ruhe, nach seinem Tempo individuell zu lernen und zu arbeiten.

Die Schüler hatten augenscheinlich nicht das Gefühl, ständig durch ihre mündliche Beteiligung verglichen zu werden und verglichen sich zudem selbst bedeutend weniger mit ihren Mitschülern. Damit wurde das Spannungsfeld des Vergleichens der offensichtlichen Leistungen und Fehlleistungen abgebaut, die Schüler erfuhren keinen Druck durch ihre Mitschüler. Sie arbeiteten mit dem Gefühl, dass ihr individuelles Vorgehen einen Raum in dem Unterrichtsprozess hatte und schöpften dadurch Energie für ein intensiveres Beschäftigen mit den Texten. Argumente wie „ich kann das nicht“, „das wurde schon gesagt“ oder „xy kann das viel besser“ schränkten sie damit nicht in ihrem Arbeitsprozess ein; die Erfahrung aus anderen Unterrichtssituationen zeigt, dass dieser Aspekt einen nicht zu unterschätzenden Einfluss darauf hat, inwieweit die Kompetenz eines Schülers sichtbar werden kann.

Schüler, die wenig selbstbewusst mit ihren Stärken und Schwächen umgehen, häufig unsicher sind, ob ihr Textverständnis zutreffend ist und sich durch ihre Mitschüler gehemmt fühlen, geben lieber keine Äußerungen zu einem Text ab als die Gefahr einzugehen, etwas Falsches oder Unzureichendes zu sagen. Damit wird die Möglichkeit von vorneherein eingeschränkt, ihre Lesekompetenz zu erfassen. Eine Lernatmosphäre, die durch freundlichen, respektvollen Umgang miteinander geprägt ist, die allen Schülern das Gefühl gibt, ein vollwertiger Teil der Lerngruppe zu sein und einen Schutzraum auch für Fehler und Fragen bietet, kann somit das Sichtbarwerden der Lesekompetenz eines Schülers positiv beeinflussen.

Die langfristige Arbeit an einem Lerngegenstand

Bei den Überlegungen zur Ausgangslage der vorliegenden Arbeit und der Idee zur Wahl der Arbeitsform Portfolio spielte das Bestreben, ein Instrument zur längerfristigen Erfassung von Schülerleistungen zu finden, eine bedeutende Rolle.

Ein Negativfaktor der standardisierten Schulleistungstests liegt nach Ansicht der Verfasserin in der Tatsache, dass Wissen punktuell zu einem bestimmten Zeitpunkt überprüft wird. Damit können für die Schüler durch ihre jeweilige Tagesform Nachteile entstehen, die bei der Arbeit mit einem Portfolio minimiert werden. Schüler sind nur in Abhängigkeit von verschiedenen äußeren Umständen in der Lage, Leistungen zu erbringen. Ein bedeutender Umstand ist ihre Tagesform. Obwohl gesichertes Wissen im

Gedächtnis verankert sein sollte, könne zuvor gelernte und in verschiedenen Zusammenhängen angewandte Erkenntnisse unter bestimmten Bedingungen nicht abgerufen und damit nicht gezeigt werden.

Durch Leistungssituationen entsteht ein Druck, dem Schüler unterschiedlich gut begegnen. Empfinden sie diesen Druck als stark, beeinflusst er ihre Leistungsfähigkeit negativ. Dies kann dazu führen, dass Schüler das Empfinden eines Black-Outs haben, sich beispielsweise nicht mehr an die Merkmale einer Kurzgeschichte erinnern können, obwohl sie diese am Tag zuvor spielend abrufen und anwenden konnten. Geschieht dieses Versagen in einer Prüfungssituation, scheitern die Schüler und können ihr eigentliches Leistungsvermögen, sei es noch so unterschiedlich, nicht abrufen. Damit liefern sie ein Bild ihres Lern- und Leistungsvermögens, das unter Umständen nicht dem tatsächlichen Potenzial entspricht.

Druck kann durch die Arbeitsform Portfolio abgebaut und weitestgehend vermieden werden, wenn die Schüler kontinuierlich und konzentriert arbeiten und ihre Lernzeit im Auge behalten. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 10 f.) Die Tagesform eines Schülers kann ausschlaggebend für sein Leistungsvermögen zu einem bestimmten Zeitpunkt sein. Ein Schüler, der schlecht oder wenig geschlafen hat, gesundheitlich angegriffen ist oder Sorgen hat, wird durch diese Umstände beeinflusst und bleibt eventuell hinter seinen eigentlichen Möglichkeiten zurück. Viele Schüler äußern im Laufe ihrer Schullaufbahn, sie würden zu Klassenarbeiten nicht mehr erscheinen wollen, wenn sie sich krank fühlten, sähen sich aber in einer Zwickmühle, da sie Angst hätten, die Nachklausur werde schwerer ausfallen und die Zeit bis zur nächsten Klassenarbeit würde drängen. Das Portfolio entlastet Schüler ein Stück weit von der Notwendigkeit dieser Überlegungen. Die Tagesform ist nicht ausschlaggebend für einen Lernerfolg, die Methode erlaubt ein längerfristiges Arbeiten an Texten und Aufgaben, sie kann die individuellen Stärken und Entwicklungsfortschritte eines Schülers erfassen und erlaubt damit weitgehendere Aussagen über die Leistungsfähigkeit und Kompetenz eines Schülers als es Tests vermögen, die Wissen gesondert zu einem vorgesehenen Zeitpunkt messen.

Schulische Rahmenbedingungen

Dem Einsatz des Portfolios werden durch schulische Rahmenbedingungen Grenzen gesetzt, die teils nur in Ansätzen beeinflussbar sind.

Das Thema des Portfolios muss entsprechend der curricularen Vorgaben gewählt werden. Im Fach Deutsch wird der schulinterne Lehrplan auf der Grundlage des Kernlehrplans entwickelt und die Themen sind damit für alle Kurse einer Jahrgangsstufe verbindlich. Im

Falle des Portfolios zur Überprüfung und Dokumentation von Lesekompetenz war daher eine thematische Einordnung in den Bereich der Kurzgeschichten vorgegeben. Diese Vorgabe stellte im Fall der Untersuchungen kein Hindernis dar, da die Textsorte als Beispiel eines literarischen Textes für die Untersuchung passend war.

Dennoch könnte die Motivation für Schüler noch dadurch erhöht werden, ihnen die Gelegenheit zu geben, eine Lektüre, einen Text oder ihr Lieblingsbuch auswählen und dazu arbeiten zu dürfen. Die Partizipation der Schüler könnte ausgebaut, ihre Bereitschaft, sich intensiv mit dem von ihnen gewählten, individuellen Thema zu beschäftigen, weiterhin gesteigert werden. Sie könnten an ganz unterschiedlichen Aufgaben und Schwerpunkten im Bereich literarischer Texte arbeiten, ihr persönlicher Lernfortschritt erfasst und ihre individuelle Lesekompetenz dokumentiert werden. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 14 f.) Für eine aussagekräftige Beurteilung der Ergebnisse müsste dann aufgrund der unterschiedlichen inhaltlichen Lösungsmöglichkeiten mehr Zeit vorgesehen werden.

Ein weiterer Punkt, an dem im Bereich Schule Grenzen für den Einsatz eines Portfolios deutlich werden, ist der Zeitaufwand, der unvermeidbar entsteht, wenn Schüler die Methode erst kennen lernen und mit ihr vertraut werden müssen. Viele Lehrer schrecken davor zurück, neue Lernformen in ihrem Unterricht einzusetzen, da sie den Eindruck haben, immer mehr Inhalte in immer weniger Zeit den Schülern vermitteln zu müssen und darüber hinaus die Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler zunehmend als schwächer einschätzen als dies nach ihrem Empfinden vor Jahren der Fall war. Einem Schüler müssen der Raum und auch die Zeit gegeben werden, mit der Methode vertraut zu werden, sodass eine intensive und sinnvolle Arbeit möglich ist. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 30 f.)

Die Erfahrung der zwei Untersuchungen zeigt allerdings, dass der Zeitaufwand durch den Erfolg gerechtfertigt ist, zumal nicht davon ausgegangen werden sollte, dass durch den Einsatz bekannter Unterrichtsmethoden alle Schüler erreicht werden können und Lernerfolge haben.

Der erfolgreiche Einsatz eines solchen Portfolios hängt auch von der Akzeptanz innerhalb des gesamten Kollegiums ab. Nutzen nur wenige Lehrer und wenige Kurse die Methode und erfahren Ablehnung durch das Kollegium, erhöht sich die Schwierigkeit, angemessene Lernzeiten zu bestimmen; darüber hinaus kann die Arbeit mit dieser Methode für Schüler zu einer Selbstverständlichkeit werden, wenn sie in verschiedenen Fächern und Themenbereichen genutzt wird. Der zeitliche Aufwand der methodischen Einführung würde minimiert und die echte Lernzeit könnte für alle Fächer intensiviert werden.

Beurteilung und Bewertung

Ein Bereich, der in Schule als problembelastet gilt, ist der Bereich der Bewertung, der Notengebung. Jeder Schüler hat das Anrecht auf den Erhalt von Ziffernnoten, im bestehenden Schulsystem müssen Noten in Form von Ziffernnoten für schriftliche und mündliche Leistungen, als Quartalsnoten, Halbjahresnoten und Zeugnisnoten gegeben werden. Des Weiteren werden Noten zur Vergabe von Abschlüssen erteilt. Daher müsste das Portfolio diesem Notensystem angegliedert werden, wenn es beispielsweise als Ersatz einer oder mehrerer schriftlicher Leistungsüberprüfungen gewertet werden soll.

Beim vorliegenden Portfolio wurden daher Kriterien entwickelt, die mithilfe von Punkten bewertet werden konnten, sodass die Vergabe einer Ziffernnote möglich wäre. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 29 f.) Problematischer ist es, den Lernfortschritt eines Schülers angemessen in eine Note einfließen zu lassen. Die Lernentwicklung kann durchaus sichtbar gemacht werden, fraglich ist jedoch, ob statt der Vergabe von Punkten und damit einer Note nicht eher eine Einschätzung mittels verschiedener Qualitätsstufen angemessen wäre. Es muss dazu der Zweck des Portfolios genau beschrieben werden.

Soll das Portfolio als Beurteilungsinstrument im schulischen System als Ersatz schriftlicher Leistungsüberprüfungen dienen, muss zwangsläufig eine Beurteilung des Lernfortschritts mittels Punkten erfolgen. (Vgl. ebd., 27 f.) Im Vorfeld müssen dazu Faktoren festgelegt werden, die einen Lernfortschritt im Zuge einer Aufgabe sichtbar machen können und Punkte für diese Kriterien vergeben werden. Vorstellbar wären zum Beispiel Überlegungen hinsichtlich geeigneter und weniger geeigneter Fragen zu Leerstellen, wie sie bei den Aufgaben 2a) zu formulieren sind.

Dennoch gestaltet sich der Prozess der Kriteriumsfestlegung für den Lernfortschritt nach Ansicht der Forschenden als schwierig, da die Ausgangslage der verschiedenen Schüler unterschiedlich ist: es existiert nicht eine Musterlösung, anhand derer die Ergebnisse des Portfolios in einem gewissen Ermessensspielraum gemessen werden können, sondern individuelle Lernergebnisse der Unterrichtsreihe, die dann unabhängig von der sozialen Bezugsnorm mit den individuellen Ergebnissen der Portfolioarbeit verglichen werden sollten. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 16 f.)

Es stellt sich darüber hinaus die Frage, wie damit umgegangen wird, wenn kein Lernfortschritt oder nur eine sehr geringe Lernentwicklung sichtbar wird. Es wäre unabdingbar zu erfahren, welche Gründe für das Fehlen der Lernentwicklung vorliegen würden; fehlende Motivation, wenig Bereitschaft, sich anzustrengen und auf die Thematik einzulassen, kann eine mögliche Ursache sein, ebenso kann ein eingeschränkter Lernfortschritt aber im individuellen Leistungsvermögen des Schülers begründet liegen.

Daher sollte im Vorfeld gemeinsam mit den Schülern besprochen werden, dass der persönliche Lernfortschritt Beachtung finden wird, damit der Motivationsfaktor wenig negativen Einfluss hat. Sollte bei einem Schüler eine Stagnation innerhalb seines Lernprozesses eintreten, ist es sicherlich sinnvoll, übergeeignete Hilfen und Unterstützung zu beratschlagen, erzwingen kann man eine Lernentwicklung jedoch nicht, sodass leistungsschwächere Schüler auch nach wie vor andere Ergebnisse erzielen werden als es Schüler vermögen, die ein größeres Leistungspotential zeigen.

In dem Zusammenhang soll der Vorgang der Überarbeitung der Arbeitsproben noch einmal in den Blick genommen werden. Die Überarbeitungen beim vorliegenden Portfolio zeigten deutliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Intensität und Qualität; einige Schüler stellten lediglich Sätze um oder revidierten ihre Arbeitsproben lediglich im Bereich der Rechtschreibung während es anderen Schülern gelang, inhaltliche Verbesserungen und sinnführende Ergänzungen vorzunehmen. Diese Unterschiede sind durch das heterogene Leistungsvermögen des Kurses begründet und stellen somit kein Hindernis für die Wahl der Methode dar.

Um eine möglichst objektive Beurteilung des Portfolios zu erlangen, wäre die Beurteilung durch mehr als einen Lehrer überlegenswert. Mehrere Beurteilende garantieren zwar keine absolut objektive Einschätzung einer Leistung, der subjektive Eindruck würde jedoch gemindert.

Im Bereich Schule gestaltet sich dieser Vorgang aufgrund verschiedener Faktoren schwierig. Zum einen ist die Einrichtung einer solchen Beurteilungspraxis mit einem hohen Organisationsaufwand verbunden: Zeiträume müssen geschaffen werden, die eventuell zu Lasten anderer Unterrichtstätigkeiten gehen würden, es müsste ein System entwickelt werden, das möglichst viele Lehrende einbezieht, die unvorbelastet einen Schüler beurteilen würden. Darüber hinaus ist es nach meiner Erfahrung schwierig, Lehrer zur Offenlegung ihrer Beurteilungspraxis zu bringen, sei es, weil sie den Einblick in ihre Beurteilung aus Angst vor Schwächen zu vermeiden suchen, sei es, weil ihnen der Aufwand als zu groß erscheint. Ergänzend muss der Einfluss der Schreibkompetenz berücksichtigt werden.

Das Portfolio verlangt ebenso wie andere schriftliche Arbeiten und Überprüfungsinstrumente vom Schüler eine gewisse Schreibkompetenz, die vonnöten ist um seine Gedanken und Lösungsvorschläge anderen zugänglich zu machen. Es stellt keine mündliche Prüfung dar, im Verlauf derer ein Prüfer durch gezielte Nachfragen und sein eigenes Verständnis eventuellen Formulierungsschwierigkeiten eines Schülers begegnen kann.

Die Aufgaben des Portfolios sind als offene Aufgaben konzipiert, d.h. eine Bearbeitung ist im Gegensatz zu Multiple-Choice-Aufgaben oder anderen geschlossenen Aufgaben durch die Schreibkompetenz des Schülers bedingt. Dennoch stellen offene Aufgaben das angemessene Aufgabenformat für das Portfolio dar. Sie ermöglichen das Formulieren eigener Gedanken und die Bearbeitung der Aufgaben mit unterschiedlicher Bearbeitungsintensität. Dem Schüler werden keine möglichen Antworten vorgegeben, die er lediglich dahingehend überprüfen soll, ob sie zutreffend sind oder nicht, ihm wird vielmehr ein Spielraum für eigene Lösungsvorschläge gegeben, der durch geschlossene Aufgaben nicht erlangt werden kann. Des Weiteren wird der Gefahr des Ratens sowie einer reinen Reproduktion von Wissen durch den Einsatz offener Aufgaben entgegengewirkt.

Bei der Arbeit mit dem Portfolio zur Erfassung der Lesekompetenz eines Schülers sollte also der Einfluss der Schreibkompetenz wahrgenommen werden und allen Beteiligten bewusst sein, eine Verminderung des Einflusses kann bestenfalls durch eine zusätzliche mündliche Prüfung erfolgen.

Die Prozesse der Beurteilung und Bewertung gehen während der Portfolioarbeit einher mit der Beratung. (Vgl. Wiedenhorn 2006, 25) Die Schüler beurteilen und bewerten zum einen ihre Arbeitsergebnisse selbst, zum anderen erhalten sie eine Rückmeldung durch die Lehrerin. Eine Beurteilung ihrer Arbeitsproben nehmen die Schüler regelmäßig vor, teils auch unbewusst und nicht schriftlich. Sie entscheiden darüber, an welcher Arbeitsprobe sie weiterarbeiten möchten, weil sie diese noch nicht als gelungen oder beendet ansehen. Damit nehmen sie eine Beurteilung ihrer bisherigen Arbeit vor. Sie vollziehen auch bei der Entscheidung, eine Arbeitsprobe zu überarbeiten und als Arbeitsergebnis zu deklarieren, eine Beurteilung ihrer Leistung. Der Aspekt der Beurteilung führt Schüler dazu, ihr Textverständnis und damit ihre Lesekompetenz in Augenschein zu nehmen; durch das Bemühen, ihre Leistungen zu verstärken, tritt Lesekompetenz hervor und wird sichtbar. Die Lehrerin beurteilte während der Beobachtungen der Arbeitsprozesse die Schüler ebenfalls und hielt die Eindrücke fest. Die abschließende Beurteilung erfolgte schriftlich und nach festgelegten Kriterien.

Die Schüler- und Lehrerbeurteilung erfolgte nach den gleichen, zuvor gemeinsam festgelegten Kriterien. (Vgl. ebd., 29) Die Schüler strebten während ihrer Arbeit unter anderem danach, gute Ergebnisse zu erzielen, die Aufgaben inhaltlich umfassend zu bearbeiten und dafür den Text so gut wie möglich zu durchdringen. Die Selbstbeurteilung ihrer Leistungen gab ihnen ein Gefühl der höheren Wertschätzung ihrer Arbeit und diente als ein Motivationsaspekt, sich intensiv mit den Geschichten zu beschäftigen, sodass ein möglichst hohes Maß an Lesekompetenz sichtbar und überprüfbar werden konnte.

Reflexion

Während der Arbeit am Portfolio reflektierten die Schüler auf verschiedene Weise ihren Lernprozess. (Vgl. Raker/ Stascheit 2007, 15) In jeder Stunde trafen sie Entscheidungen darüber, welche Aufgaben sie bearbeiten oder überarbeiten wollten, ihnen war kein Stundenziel vorgegeben. Damit beschäftigten sie sich gedanklich während jeder Arbeitsphase mit den Inhalten.

Durch die längerfristige Arbeit an einer Aufgabe, die sich teilweise über mehrere Unterrichtsstunden hinzog, manchmal unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt wurde, reflektierten die Schüler zwangsläufig ihre bis dahin geleistete Arbeit. Besonders der Prozess der Überarbeitung stellte eine wichtige Reflektionsaufgabe für die Schüler dar. Sie arbeiteten ihre Arbeitsproben durch und markierten Stellen, die sie verbesserungswürdig fanden, machten sich dazu Notizen am Rand oder strichen einzelne Worte und Sätze komplett heraus. Teilweise arbeiteten sie auch mit Zeichen, Frage- oder Ausrufezeichen, wenn sie während des Durcharbeitens Stellen entdeckten, mit denen sie noch nicht zufrieden waren, ihnen aber auf Anhieb keine Veränderungsidee einfiel. Dann begann der Prozess des Neuschreibens einer Arbeitsprobe. Während dessen reflektierten die Schüler ihre bisherigen Gedanken zu einer Aufgabe, sie versuchten, sich ihre Überlegungen erneut ins Gedächtnis zu rufen und diese zu ergänzen, zu revidieren oder auch zu verwerfen.

Ein reflektierender Umgang mit eigenen Ideen fördert die Lesekompetenz, da eine erneute, vertiefte Auseinandersetzung mit einem Text vonnöten ist. Die wöchentlichen Zwischenreflexionen boten ihrerseits ebenfalls den Vorteil, dass die Schüler sich mit ihrem persönlichen Arbeits- und Lernverhalten auseinandersetzten und konkrete Vorhaben für die Stunden der kommenden Woche formulierten.

Die bewusste Herausstellung ihrer Stärke, die dem Nachdenken über Schwierigkeiten vorgeschaltet war, führte den Schülern die positiven Seiten ihrer Arbeit vor Augen und motivierte sie damit, diese beizubehalten und an den Schwächen konstruktiv zu arbeiten.

Der Aspekt der Motivation, die hier aus dem Nachdenken über das eigene Lernverhalten gewonnen werden konnte, lieferte weitere Anreize, sich auch dem Inhalt, dem Auseinandersetzen mit den Geschichten, fundiert zuzuwenden. Einen hohen Anspruch an die Reflektionsfähigkeit der Schüler stellten die Reflektionsbögen, die zu jedem Arbeitsergebnis angefertigt wurden. Die Schüler beschäftigten sich dazu erneut mit dem Prozess der Anfertigung ihres Arbeitsergebnisses, beginnend mit dem Lesen des Textes und der Aufgabe, gefolgt von der Rekapitulation ihrer Gedanken während des Aufschreibens der ersten Ideen und ihrer Einfälle bei der Überarbeitung. Damit waren sie

gezwungen, sich über die gut gelungenen Aspekte ihres Arbeitsergebnisses klar zu werden und zu erkennen, welche Inhalte sie durch intensives Lesen erarbeitet hatten.

Die Beratungsgespräche boten eine weitere Gelegenheit der Reflexion für die Schüler, die sich zuvor eigene Gedanken zu ihrem Arbeitsverhalten und ihren Ergebnisse machten und durch den Austausch mit der Lehrenden eine weitere Sichtweise erfuhren, über die sie zumindest nachdenken konnten.

Der Prozess der Portfolioarbeit war somit durchweg auf reflektierendes Arbeiten der Schüler angelegt und brachte diesen damit neben der Anwendung einer neuen Lernmethode auch reflektierendes, wiederholendes, intensives Lesen von Texten nahe.

9 Resümee

Zum Abschluss der Arbeit sollen das Forschungsanliegen und die damit verbundene Fragestellung aufgrund der zwei durchgeführten Untersuchungen noch einmal aufgegriffen und ein Fazit gezogen werden. Darüber hinaus wird ein Blick auf die von Spinner formulierten Aspekte der Lesekompetenz geworfen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht herangezogen wurden. Abschließend wird das Resümee ergänzende Materialien anführen, die im Rahmen der zweiten Untersuchung bereits zum Einsatz kamen, jedoch aufgrund der für diese Arbeit fehlenden Relevanz weder ausgewertet noch berücksichtigt wurden.

Die Durchführungen und Auswertungen der zwei Untersuchungen haben deutlich gemacht, dass das Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten sowohl Möglichkeiten eröffnet, die Lesekompetenz eines Schülers zu überprüfen und zu dokumentieren, aber auch Grenzen mit sich führt, die den Einsatz und den Nutzen beschränken.

Beginnend mit den Möglichkeiten lässt sich festhalten, dass das Textmaterial der beiden Untersuchungen für die Arbeit der Schüler geeignet war. Zwei der drei Kurzgeschichten aus Untersuchung I, *Augenblicke* und *Mittagspause*, ermöglichten den Schülern in umfassender Weise ein identifikatorisches Arbeiten zu einer Thematik, die einen Lebensbezug darstellte. Die dritte Kurzgeschichte, *Felix*, entsprach ebenfalls thematisch ihrem Alltag, bereitete jedoch aufgrund des Textumfangs etlichen Schülern Schwierigkeiten. Die für die Untersuchung II ausgewählten Kurzgeschichten, *Augenblicke* und *Sommerschnee*, kamen den Schülern hinsichtlich der angeführten Aspekte noch stärker entgegen und erwiesen sich daher als geeigneteres Textmaterial. Die Beobachtungen beider Untersuchungen bestätigen, dass sich die Wahl geeigneter literarischer Texte positiv auf die Arbeitsmoral, die Lernbereitschaft und auch die Arbeitsergebnisse der Schüler auswirken. Somit bestätigt sich die Relevanz des literarischen Textmaterials.

Gleiches gilt im Hinblick auf die Aufgabenstellungen. Bei der Entwicklung der Aufgabenstellungen wurde darauf geachtet, möglichst wenige Aufgaben zu erstellen, die rein kognitiv zu lösen waren. Der Schwerpunkt wurde auf handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben gelegt, die im halboffenen oder offenen Format konzipiert waren. Damit war den Schülern ein größerer Spielraum gegeben, ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen oder ihre Vorstellungen einfließen zu lassen; andererseits leiteten die halboffen gestellten Aufgaben die Schüler ein Stück weit an und gaben leistungsschwächeren Schülern Hilfestellungen.

Nach der ersten Untersuchung zeigte sich, dass die analytischen Aufgaben den Schülern eher schwer fallen und daher weniger geeignet sind, Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus zu offenbaren, während die durchweg handlungsorientierten Aufgabenstellungen der zweiten Untersuchung dies in stärkerem Maße vermochten.

Ein zweiter positiver Effekt der Portfolioarbeit entstand aus der Tatsache, dass die Schüler über einen längeren Zeitraum an einem Thema arbeiteten. Die Auswertung beider Untersuchungen zeigt, dass nahezu alle Schüler durch die Möglichkeit, Texte zu überarbeiten, im Vergleich zu ihren Arbeitsproben bessere Ergebnisse erzielen konnten. Darüber hinaus waren sie nicht dem Prüfungsdruck ausgesetzt, den ein standardisierter Test, der an einem vorgegebenen Tag in einem kurzen Zeitraum zu schreiben wäre, hervorrufen kann. Die Schüler arbeiteten daher in einer entspannten Atmosphäre und waren in der Lage, ihre Kompetenzen längerfristig abzurufen und zu entfalten.

Das Portfolio bestätigte sich in weiterer Hinsicht als geeignete Methode, die Lesekompetenz eines Schülers möglichst umfangreich zu erfassen.

Die Selbstständigkeit der Schüler hatte ebenso wie ihre Partizipation einen positiven Effekt. Sie gestalteten ihre Arbeitszeit weitgehend eigenständig, entschieden über die Reihenfolge und die Intensität, mit der sie die Aufgaben bearbeiteten. Dieser Vorgang wirkte sich motivierend aus und begünstigte die Entfaltung ihrer Kompetenzen. Darüber hinaus reflektierten sie regelmäßig und fortlaufend ihren Arbeitsprozess sowie ihre Ergebnisse und wurden damit in die Lage versetzt, tiefergehende Erkenntnisse aus Texten zu gewinnen und in ihren Lösungen festzuhalten.

Im Vorfeld der Untersuchung II wurden zwei Schwerpunkte formuliert, die während der freien Beobachtung grundlegend im Vordergrund standen: Zum einen war dies der Aspekt des *selbstständigen Arbeitens*, zum anderen *der Umgang mit Hilfen*.

Die Auswertung der Beobachtungsschwerpunkte am Ende des achten Kapitels bestätigt die Sinnhaftigkeit der beiden Aspekte hinsichtlich der Überprüfung und Dokumentation der Lesekompetenz und verifiziert somit abschließend Hypothese II, die lautete, *das Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten ist ein Instrument, das besonders durch das selbstständige Arbeiten und die gegenseitige Hilfe der Schüler die Überprüfung und Dokumentation ihrer Lesekompetenz im Rahmen der Arbeit an Kurzgeschichten möglich macht*.

Im Hinblick auf Hypothese I, *das Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten ist ein Instrument, das die Überprüfung und Dokumentation der Lesekompetenz eines Schülers der Sekundarstufe I im Rahmen der Arbeit an Kurzgeschichten ermöglicht*, ist es notwendig, die zuvor angedeuteten Grenzen des Instruments zu betrachten.

Einerseits beschränken die Rahmenbedingungen der schulischen Realität den Einsatz und die sinnvolle Nutzung des Portfolios.

Dazu gehört der Aspekt der Notengebung ebenso wie der enge zeitliche Rahmen, der für Unterrichtsinhalte zunehmend zur Verfügung steht. Zur Notengebung lässt sich konstatieren, dass diese im vorherrschenden Bildungswesen eine langfristige Arbeit an einem Lerngegenstand sowie die Überarbeitung oder Veränderung eines Arbeitsergebnisses bisher kaum bzw. nicht vorsieht, und in keinster Weise dann, wenn es um die Vergabe von Schulabschlüssen geht. Daher wäre der Einsatz eines solchen Instruments auf Schulstufen beschränkt, deren Relevanz für das Erlangen eines Schulabschlusses gering ist.

Im Zuge der Einführung des Abiturs nach acht Jahren sowie als Folge der Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards kristallisiert sich ein Unterrichtsalltag heraus, der durch verdichtete, jedoch keinesfalls entschlackte Lehrpläne ebenso geprägt ist wie durch enge Zeitvorgaben und eine Einschränkung der pädagogischen Freiheit. Diese Zustände stehen einer sinnvollen, intensiven und zufriedenstellenden Portfolioarbeit, die es den Schülern ermöglichte, ihre Kompetenzen zu entfalten und zu offenbaren, im Weg.

Der Einsatz des Portfolios erfährt neben den äußeren Bedingungen auch im Hinblick auf den Begriff der Lesekompetenz eine Einschränkung.

Die Ergebnisse beider Untersuchungen, sowohl der inhaltliche Ertrag der Portfolios als auch die Resultate der freien Beobachtungen, bestätigen, dass eine Erweiterung des Lesekompetenzbegriffs im Sinne Rosebrock und Hurrelmanns, also die Ergänzung eines rein kognitiv geprägten Ansatzes um Aspekte der Motivation, Emotion, Reflexion sowie Anschlusskommunikation, durchaus sinnvoll und notwendig erscheint, um eine Situation zu schaffen, in der es Schülern möglich ist, ihre Kompetenzen bestmöglich zu präsentieren. Dennoch beinhaltet ein erweiterter Begriff von Lesekompetenz, wie er dieser Arbeit zugrunde lag, Aspekte des literarischen Lernens im Sinne Spinners, die durch ein derartiges Portfolio nur schwer oder sogar keineswegs erfassbar wären, und die im Folgenden unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten erläutert werden.

Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

Spinner versteht darunter den Vorgang, Erfahrungen des eigenen Alltags mit Entdeckungen am Text abzugleichen und sich und seine Erfahrungen somit im Spiegel des Textes zu erleben. (Vgl. Spinner 2006, 8) Es entsteht damit eine Beziehung, eine Intimität des Lesers mit dem Text, die nur teilweise bewusst vom Leser wahrgenommen wird. Diese Beziehung kann weder durch Aufgaben noch Äußerungen erfasst werden. Sie prägt die Lesebiographie eines Menschen ohne dass dieser sich dessen bewusst wird; er kann

Überlegungen anstellen und Aussagen darüber treffen, welche Bücher er in welchem Alter gerne gelesen hat und auch ansatzweise warum er diese mit Genuss oder Interesse gelesen hat, aber es kann nicht erfasst werden, welche Auswirkungen die Leseerfahrungen im Einzelnen auf seinen weiteren Umgang mit dem Lesen, mit Literatur und dem Nachdenken über Texte haben.

Sprachliche Gestaltung wahrnehmen. Dieser Aspekt umfasst die Untersuchung eines Textes hinsichtlich seiner sprachlichen Besonderheiten und der ästhetischen Wirkung. Der Leser soll Einsichten in die Abweichung literarischer Sprache von der Alltagssprache gewinnen und diese Abweichungen bewusst einsetzen um beispielsweise Texte umzuschreiben. Dieser Aspekt könnte in einem Portfolio mit geeigneten Aufgaben Berücksichtigung finden.

Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen

Die literarische Welt soll aus dem Textzusammenhang verstanden werden, indem der Leser intertextuelle Bezüge herstellt. Spinner geht davon aus, dass der Leser Textinhalte nur dann versteht, wenn er sie in Bezug zu anderen Textinformationen setzt. (Vgl. Spinner 2006, 10) Dieser Prozess wird nur teilweise bewusst vom Leser gesteuert, vielmehr verknüpft er unbewusst Textinformationen und nutzt diese zur Herausbildung eigener Vorstellungen. Es ist vorstellbar, in Ansätzen mithilfe geeigneter Fragen diesen Prozess eines Schülers zu erfassen. Am Beispiel der Kurzgeschichte *Sommerschnee* soll dies verdeutlicht werden. Es wäre denkbar, den Schüler darüber zu befragen, welche Bedeutung der Regen für die Geschichte hat. Der Regen symbolisiert vor und nach dem Finden des Zettels unterschiedliche Gemütszustände der Ich-Erzählerin, der Leser muss verstehen, welche Bedeutung dem Regen zukommt. Diese Entwicklung der Bedeutung könnte durch die Beantwortung von Fragen beim Schüler erfasst werden.

Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Der Leser soll sich Fiktion bewusst machen und erkennen, dass Textinhalte nicht immer mit der Realität übereinstimmen oder dieser entnommen wurden. (Vgl. Spinner 2006, 10) Dieser Vorgang kann durch erfahrene Leser bewusst durchlaufen werden. Die individuelle Phantasie des Lesers trägt dann dazu bei, den Text zu verstehen, wobei dem Leser der Aspekt der Fiktion bewusst bleiben muss. Der Unterschied zwischen Fiktion und Realität ist, abhängig vom Text, nicht immer eindeutig zu erkennen und auch erfahrene Leser können nicht in allen Fällen stichhaltige Aussagen darüber treffen, welche Aspekte realitätsnah sind und an welcher Stelle sich unbedingt Fiktion zeigt. Demnach ist dieser Aspekt kaum geeignet, durch das Portfolio erfasst und dokumentiert zu werden um Aussagen über die Lesekompetenz eines Schülers zu treffen.

Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen

Diese Teilkompetenz wendet sich dem Erfassen sprachlicher Bilder, beispielsweise der Metapher oder dem Symbol zu. (Vgl. Spinner 2006, 11) Für die Untersuchung eines Textes hinsichtlich seiner sprachlichen Bilder eignet sich die Textsorte Kurzgeschichte weniger gut als zum Beispiel ein lyrischer Text. Es ist zwar denkbar, den Schülern die Aufgabe zu stellen, Gegenstände, Worte, Gesten etc. zu finden, die eine besondere, symbolische Bedeutung für eine Kurzgeschichte haben, doch für eine tiefergehende Untersuchung hinsichtlich der metaphorischen Ausdrucksweise eignet sich die Textsorte im Allgemeinen weniger.

Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres finden

Hierbei geht es um die Aneignung gattungs- und genretypischer Merkmale. Der Leser soll typische Merkmale einer Textsorte erkennen und nachweisen können. (Vgl. Spinner 2006,13) Dabei muss ihm zunehmend bewusst werden, dass eine eindeutige Zuordnung eines Textes zu einer Gattung nicht immer möglich oder sinnvoll ist. Nach Spinner birgt der Vorgang die Gefahr, dass Schüler beim Lesen ihr Augenmerk darauf richten, möglichst viele Merkmale einer Textsorte in einem Text aufzuspüren und abzuhaken, sodass die Besonderheiten eines Textes eventuell nicht wahrgenommen oder sogar bewusst ignoriert werden. Die letzte Aufgabe der Untersuchung eines führte die Schüler beispielsweise dazu, sich den formalen Besonderheiten des Textes, in dem Fall der Kurzgeschichten, zuzuwenden.

Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Die Schüler sollen eine Vorstellung über literarische Epochen gewinnen. Für Spinner sollten jedoch in einem kompetenzorientierten Unterricht andere Inhalte im Vordergrund stehen als das bloße Einordnen eines Textes in seinen literaturgeschichtlichen Hintergrund. (Vgl. Spinner 2006, 13) Seines Erachtens macht diese Einordnung dann Sinn, wenn sie dem tieferen Verständnis eines Textes dient, wenn der Text zum Beispiel als Reaktion auf Vorausgegangenes gedeutet und verstanden wird und damit intertextuelle Zusammenhänge genauer verstanden und erfasst werden können. Dieses Ansinnen gewinnt besonders in der Sekundarstufe II an Bedeutung im Literaturunterricht und könnte während einer entsprechenden Textarbeit in einem Portfolio berücksichtigt werden.

Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

Diese Teilkompetenz der Lesekompetenz soll abschließend betrachtet werden. Das Portfolio bietet gute Voraussetzungen dafür, im Anschluss an die Erarbeitung von Texten in einen Austausch mit Mitschülern oder anderen Lesern zu gehen. Rosebrock spricht von dem Aspekt der Anschlusskommunikation, durch die eine Intensivierung des

Textverstehens erreicht würde und die darüber hinaus einen starken Leseanlass bietet. (Vgl. Rosebrock 2014 a, 23 ff.) Durch den korrigierenden Austausch, der bei der Kommunikation über Texte mit Dritten erfolgen kann, können eigene Deutungen ergänzt oder revidiert werden und ein tieferes Textverständnis erlangt werden. Spinner betont, das literarische Gespräch sollte als eigene Teilkompetenz des Lesens betrachtet werden und die Fähigkeit dazu versetze den Leser in die Lage, an literarischer Kultur mit allen Belangen teilzuhaben. Literarische Gespräche sollten kein willkürlicher, ungeplanter und spontaner Austausch über Texte sein, sondern nach klaren Strukturen und Phasen ablaufen, die durch verschiedene Verfahrensweisen vorgegeben sein können. (Vgl. Spinner 2006, 12) Während eines solchen Austauschs über Literatur bringen die Teilnehmer ihre individuellen Sinndeutungen ein, sie bemühen sich darum, Vorschläge und Ideen der anderen Teilnehmer nachzuvollziehen und versuchen, ihre Selbstwahrnehmung in eine ausgewogene Balance zum Textbezug und der Eindrücke der anderen Teilnehmer zu bringen. Das literarische Gespräch erfordert eine intensive Vorbereitung gemeinsam mit den Schülern; es kann meines Erachtens sowohl während der Arbeit am Portfolio als auch nach dessen Beendigung sinnföhrnd angewendet werden und die Lernerfolge der Schüler nachhaltig erhöhen. Somit ist das literarische Gespräch auch als ein weiterer Motivationsfaktor für eine intensive Portfolioarbeit zu betrachten, der den Schülern von Beginn an verdeutlicht, dass ihre Textkenntnisse einen Nutzen für den Austausch mit anderen haben und nicht in ihren Köpfen verbleiben. Die Schüler als Leser werden gefördert und gefordert, sie erfahren mitunter durch den Austausch über Leseerfahrungen und Textdeutungen eine wertvolle Bereicherung ihrer persönlichen Lesebiographie und erhalten Gedankenanstöße für neue, sie selbst und andere bereichernde Erkenntnisse durch den Leseprozess und anschließenden Austausch.

Die Betrachtung dieser acht Aspekte der Lesekompetenz zeigt, dass durchaus weitere als die gewählten Komponenten der Lesekompetenz für ein Portfolio berücksichtigt werden könnten, andere Aspekte der Lesekompetenz kaum oder nicht überprüfbar zu sein scheinen.

Das entwickelte Portfolio sollte nicht dem Anspruch genügen müssen, möglichst viele Teilkompetenzen abzudecken, sondern gezielt ausgewählte Komponenten berücksichtigen. Im Vordergrund stand in diesem Fall die Erfassung solcher Aspekte, die eine Identifikation des Schülers mit den Inhalten und Figuren der Geschichten möglich machten und seine individuellen Vorstellungen, die durch den Leseprozess entstanden, aktivierten. Die Imaginationsfähigkeit des Schülers stand ebenso im Zentrum des Portfolios wie das

Wiederfinden seiner eigenen Wünsche und Vorstellungen im Text und die Irritation durch eventuelle Andersartigkeiten der handelnden Figuren.

Die Schüler sollten mithilfe der Aufgaben dazu gebracht werden, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses eines Textes einzulassen, Mehrdeutigkeiten nicht nur zu erkennen, sondern als positive Chance für ihren individuellen Leseprozess anzunehmen und hinsichtlich der Offenheit einer Kurzgeschichte Freude und Genuss zu verspüren.

Abschließend sollen ergänzende Materialien angeführt werden, die im Rahmen der zweiten Untersuchung bereits in Ansätzen genutzt wurden, jedoch vor dem Hintergrund des Forschungsanliegens nicht weiter genutzt und ausgewertet wurden. Sie könnten die Grundlage weiterer, zukünftiger Arbeitsvorhaben sein und sollen daher an dieser Stelle erwähnt werden.

Die inhaltliche Arbeit begann während der zweiten Untersuchung mit einem ersten Lesen beider Geschichten in unvollständiger Form. Die Schüler erhielten im Anschluss die Aufgabe, mittels eines vorgefertigten Fragebogens (vgl. Anhang) dazu Stellung zu nehmen, welche der beiden Geschichten sie als erste würden weiterlesen wollen und ihre Entscheidung zu begründen. Des Weiteren waren sie gefordert, das Thema beider Geschichten, wie sie dies nach dem Lesen der Textanfänge verstanden, in einem Satz zu notieren und in einem nächsten Schritt jeweils drei Möglichkeiten der Fortsetzung beider Geschichten aufzuschreiben.

Die Schüler wurden damit angehalten, erste Leseindrücke zu notieren, in Gedanken verschiedene Fortsetzungsmöglichkeiten zu variieren und sich darüber hinaus ihres individuellen Interesses gewahr zu werden. Weiterhin war es an ihnen, sich dazu zu äußern, in wie weit sie der Thematik einer Geschichte eine Bedeutung zusprechen würden. In einem letzten Schritt notierten die Schüler ihre Erwartungen sowie Befürchtungen hinsichtlich der anstehenden Portfolioarbeit der kommenden Wochen.

Ein Fragebogen in dieser Art könnte dazu herangezogen werden, die Vorerfahrungen, das Weltwissen der Schüler stärker zu aktivieren und den Lese- und Arbeitsprozess bereits zu Beginn zu intensivieren. Es wäre ebenfalls denkbar, mittels eines derartigen, weiter ausgearbeiteten Fragebogens das Leseinteresse der Schüler in den Fokus zu stellen.

Im Rahmen der Optimierung der Aufgabenstellungen nach der ersten Untersuchung wurden zwei Fragebögen entwickelt, die von den Schülern ausgefüllt wurden, die die überarbeiteten Aufgabenstellungen testeten.

Sie erhielten jeweils einen passenden Fragebogen zu der Thematik der Geschichte, die sie bearbeitet hatten (vgl. Anhang): Die Schüler, die zu *Sommerschnee* gearbeitet hatten,

wurden gebeten, acht Fragen zur Thematik Liebe und Trennung zu beantworten, die Schüler, die sich mit *Augenblicke* beschäftigt hatten, wurden dementsprechend zu ihrem Umgang mit ihren Eltern und etwaigen Konfliktsituationen befragt.

Mithilfe dieser oder ähnlicher Fragen könnte erfasst werden, welche individuelle Relevanz die Thematik einer Geschichte für einen Schüler hätte; durch eine intensive Untersuchung seiner Lösungen im Hinblick auf die angestrebte Thematik wären folglich Rückschlüsse darauf möglich, in welchem Maße die persönlichen Erfahrungen der Schüler zur Lösung der Aufgaben herangezogen und genutzt wurden.

An dieser Stelle soll ein abschließendes Fazit gezogen werden: Betrachtet man sowohl die Möglichkeiten als auch Grenzen der Portfolioarbeit unter dem Blickwinkel des Forschungsanliegens, so lässt sich konstatieren, dass das entwickelte Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten durchaus ein mögliches Instrument zur Überprüfung und Dokumentation der Lesekompetenz darstellt und einen Platz im schulischen Alltag erlangen können sollte.

Literatur

Abraham, Ulf & Bremerich-Vos, Albert & Frederking, Volker & Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa*. Freiburg: Fillibach

Abraham, Ulf & Kepser, Matthias (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt

Abraham, Ulf & Kepser, Matthias (2005 a): *Grundlegende Aufgaben des Literaturunterrichts*. In: Abraham, Ulf & Kepser, Matthias: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt, S. 46- 62

Abraham, Ulf: *Drei Trends- Ein Kommentar*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2005 b) Heft 19. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 8- 10

Abraham, Ulf (2007): *Kompetenzmodelle- Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik?* In: *Didaktik Deutsch Heft 22* (2007). Baltmannsweiler: Schneider/Hohengehren, S. 10- 13

Abraham, Ulf (2008): *Lesen und Literatur- trennen sich die Wege?* In: Rösch, Heidi (2008): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt: Lang, S. 13- 25

Arnold, Karl-Heinz (2002): *Qualitätskriterien für die standardisierte Messung von Schulleistungen*. In: Weinert, Franz E. (2002): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 117-129

Artelt, Cordula & Stanat, Petra u.a. (2002): *PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Artelt, Cordula & Stanat, Petra & Schneider, Wolfgang & Schiefele, Ulrich & Lehmann, Rainer (2004): *Die PISA- Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen*. In: Schiefele, Ulrich & Artelt, Cordula & Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-168

Artelt, Cordula (2005): *Lesekompetenz und Textsorten- eine Klarstellung*. In: *Deutschunterricht (2005). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II*. Heft 5. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S.28-29

Bauer, Roland (2003): *Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Ein Praxishandbuch*. Berlin: Cornelsen

Belgrad, Jürgen & Fingerhut, Karlheinz (1998): *Textnahes Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider/ Hohengehren

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. 4. Auflage. Zug: Klett/ Kallmeyer

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Lesekompetenz- Leseleistung- Leseförderung*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. 4. Auflage. Zug: Klett/ Kallmeyer, S.8-16

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Leseverhalten beobachten- Lesen und Schreiben in der Verbindung*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. 4. Auflage. Zug: Klett/ Kallmeyer, S. 96-107

Beutel, Silvia-Iris & Beutel, Wolfgang: *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004). München: Wolters Kluwer

Bohl, Thorsten (2009): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz

Böhnisch, Martin (2008): *Diskussionenlinien innerhalb der Kompetenzdebatte. Ein Strukturierungsversuch*. In: *Didaktik Deutsch. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“*. Sonderheft 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5- 16

Bredel, Ursula (2014): *Anspruch und Wirklichkeit- Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards*. In: *Didaktik Deutsch, Heft 36*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5- 8

Bremerich-Vos, Albert: *Bildungsstandards, Kompetenzstufen, Kernlehrpläne, Parallel-und Vergleichsarbeiten*. In: *Deutschunterricht (2003). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II. Heft 5*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S. 4-10

Bremerich-Vos, Albert (2005): *Sprechen und Zuhören. Zur Förderung der Gesprächskompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts*. In: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005*. Seelze: Friedrich, S.108- 110

Bremerich- Vos, Albert & Granzer, Dietlinde & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: gute Aufgaben für den Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz

Bremerich-Vos, Albert (2014): *Revision der Bildungsstandards? – Zurzeit nicht vordringlich*. In: *Didaktik Deutsch, Heft 36*. Baltmannsweiler: Schneider/ Hohengehren

Brunner, Ilse & Schmidinger, Elfride (2004): *Leistungsbeurteilung in der Praxis. der Einsatz von Portfolios im Unterrichts der Sekundarstufe I*. 2. Auflage. Linz: Veritas

Brunner, Ilse & Häcker, Thomas & Winter, Felix (2008): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. 2. Auflage. Seelze: Klett/ Kallmeyer

Brüning, Ludger (2003): *Schüler entwickeln Standards für Fachvorträge selbst*. In: *Deutschunterricht (2003). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II. Heft 5*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S. 32- 41

- Bühner, Markus (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2. Auflage. München: Pearson
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (2001): *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo & Jäger, Georg: *Handbuch Lesen*. München: Saur, S.145- 172
- Dehn, Mechthild (2005): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach
- Deutschunterricht (2003)*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II. Heft 5. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg,
- Deutschunterricht (2005)*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II. Heft 5. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg,
- Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2005) Heft 18. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2005) Heft 19. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2006) Heft 20. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2006) Heft 21. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2007) Heft 22. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2007) Heft 23. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Didaktik Deutsch. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“*. Sonderheft 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2014) Heft 36. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2014) Heft 37. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Die Deutsche Schule (2004)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 8. Beiheft. Hrsg. v. Schlömerkemper, Jörg. Weinheim: Juventa
- Doderer, Klaus (1977): *Die Kurzgeschichte in Deutschland. Ihre Form und ihre Entwicklung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Dörksen, Börthe (2004): *Lernziel „Textverstehen“- Diagnose der Lesekompetenz und Vorschläge zu ihrer Förderung in einem E-Kurs des 9. Jahrgangs einer Gesamtschule*. In: Köster, Juliane & Lütgert, Will & Creutzberg, Jürgen (Hrsg.) (2004): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt am Main: Lang, S. 91- 138

- Durzak, Manfred (2002): *Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart*. In: v. Nayhauss, Hans-Christoph Graf (2004): *Theorie der Kurzgeschichte*. Stuttgart: Reclam, S. 129- 144
- Easley, Shirley-Dale & Mitchell, Kay (2004): *Arbeiten mit Portfolios*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Eichler, Thomas (1997): *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation*. Oberhausen: Athena
- Eggert, Hartmut (2002): *Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa, S. 186- 193
- Feilke, Helmuth (2014): Überarbeiten! Überlegungen zu Bildungsstandards, Textkompetenz und Schreiben. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2014) Heft 37. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.6- 9
- Fingerhut, Karlheinz (2009): *Produktive Aufgabenstellungen im kompetenzorientierten Literaturunterricht*. In: Hochreiter, Susanne & Klingeböck, Ursula & Stuck, Elisabeth & Thielking, Silke & Wintersteiner, Werner (Hrsg.) (2009): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck Wien Bozen: Studien Verlag, S. 101- 122
- Fix, Martin (2005): *Kompetenzerwerb im Bereich „Texte Schreiben“*. In: Rösch, Heidi: *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt: Lang, S. 111- 123
- Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek
- Franzmann, Bodo & Jäger, Georg: *Handbuch Lesen*. München: Saur
- Frickel, Daniela A. & Kammler, Clemens & Rupp, Gerhard (2012): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Freiburg: Fillibach
- Fritzsche, Joachim (2003): *Haben die den Text eigentlich verstanden?* In: *Deutschunterricht (2003). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II*. Heft 5. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S. 11- 17
- Fritzsche, Joachim (2004): *Chancen und Probleme von Multiple-Choice-Tests zur Ermittlung des Textverständnisses im Unterricht*. In: Köster, Juliane (2004): *Aufgabekultur und Lesekompetenz*. Frankfurt am Main: Lang, S.209- 227
- Funke, Reinhold (2006): *Die PISA-Studie, der Lesekompetenz-Begriff und die Deutschdidaktik*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2006) Heft 20. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 58- 77
- Garbe, Christine (1997): *Einsame Lektüre oder Kommunikation?* In: Eichler, Thomas (1997): *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation*. Oberhausen: Athena, S. 37- 54

- Garbe, Christine & Karl Holle, Karl & Jesch, Tatjana (2009): *Texte lesen. Lesekompetenz-Textverstehen- Lesedidaktik- Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh
- Gaiser, Gottlieb (2006): *Schließen sich Standards und Bildung aus?* In: *Didaktik Deutsch* (2006) Heft 20. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9- 11
- Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (2013): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitative Forschung*. 3. Auflage. Bern: Hans Huber
- Granzer, Dietlinde & Böhme, Katrin & Köller, Olaf (2008): *Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch*. In: Bremerich- Vos, Albert & Granzer, Dietlinde & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: gute Aufgaben für den Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 10- 28
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa
- Groeben, Norbert: *Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa, S. 11- 19
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (2006): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim: Juventa
- Groß Ophoff, Jana (2006): *Messung von Standards- Reduktion oder Herausforderung?* In: *Didaktik Deutsch* (2006) Heft 20. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11- 14
- Grzesik, Jürgen: *Was testet der PISA-Test des Lesens?* In: Abraham, Ulf & Bremerich- Vos, Albert & Frederking, Volker & Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa*. Freiburg: Fillibach, S. 135- 163
- Haas, Gerhard (2007): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. 7. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer
- Häcker, Thomas (2007): *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für Selbstbestimmtes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Häcker, Thomas & Winter, Felix: *Portfolios- ein Beitrag zur Demokratisierung des Lernens und der Leistungsbeurteilung*. In: Beutel, Silvia-Iris & Beutel, Wolfgang: *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 292- 309
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Heller, Kurt A. & Hany, Ernst A. (2002): *Standardisierte Schulleistungsmessungen*. In: Weinert, Franz E. (2002): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz, S. 87- 101

Helmke, Ursula: *Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf*. In: *Die Deutsche Schule* (2004). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 8. Beiheft. Hrsg. v. Schlömerkemper, Jörg. Weinheim: Juventa, S. 101- 120

Hochreiter, Susanne & Klingenböck, Ursula & Stuck, Elisabeth & Thielking, Silke & Wintersteiner, Werner (Hrsg.) (2009): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck Wien Bozen: Studien Verlag

Hosenfeld, Ingmar (2005): *Rezeption- Reflexion- Aktion*. In: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft 2005. Seelze: Friedrich, S. 112- 117

Huber, Ludwig (2005): *Standards auch für die „weichen“ Fächer?* In: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft 2005. Seelze: Friedrich, S. 105- 107

Hurrelmann, Bettina (2003): *Leseleistung- Lesekompetenz*. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Sonderheft „Texte lesen- Texte verstehen“* (2003). Hrsg. von Menzel, Wolfgang. Seelze: Friedrich, S. 10-21

Hurrelmann, Bettina: *Modelle und Merkmale der Lesekompetenz*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. 4. Auflage. Zug: Klett/ Kallmeyer, S. 18-28

Hussy, Walter & Schreier, Margit & Echterhoff, Gerald (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer

[Informationen zur Deutschdidaktik](#). (2006) Heft 3. Innsbruck Wien Bozen: Studienverlag

Jeuk, Stefan & Schmid-Barkow, Ingrid (2009): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach

Kammler, Clemens (2006): *Literarische Kompetenzen- Standards im Literaturunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer

Kammler, Clemens (2014): *Präzisiert die Bildungsstandards Deutsch!* In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2014) Heft 36. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 13-16

Kämper-van-den Boogaart, Michael: *Lesekompetenzen- Hauptsache flexibel*. In: Abraham, Ulf & Bremerich-Vos, Albert & Frederking, Volker & Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa*. Freiburg: Fillibach, S. 26- 45

Kämper-van-den Boogaart, Michael: *Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll?* In: Rösch, Heidi (2008): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Lang, S. 27- 50

Kämper- van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (2010): *Lese- und Literaturunterricht*. Teil 3. In: Ulrich, Winfried (2010): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Kämper- van den Boogaart (2014): *Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen

Kämper- van den Boogaart (2014 a): *Der Deutschunterricht des Staates*. In: Kämper- van den Boogaart (2014): *Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen

Karg, Ina (2007): *Modellierungen muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, Einst und Anderswo*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2007) Heft 22. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5- 9

Kernlehrplan für die Gesamtschule-Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach, 2004

Klauer, Karl Josef: *Wie misst man Schulleistungen?* In: Weinert, Franz E. (2002): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz, S. 103- 115

Klieme, Eckhard (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF

Klieme, Eckhard & Artelt, Cordula & Stanat, Petra (2002): *Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren*. In: Weinert, Franz E. (2002): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz, S. 203- 218

Klieme, Eckhard (2005): *Bildungsqualität und Standards*. In: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005*. Seelze: Friedrich, S. 6-7

Köster, Juliane (2003): *Die Profilierung einer Differenz*. In: *Deutschunterricht (2003). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II*. Heft 5. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S. 19- 24

Köster, Juliane & Lütgert, Will & Creutzberg, Jürgen (Hrsg.) (2004): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt am Main: Lang

Köster, Juliane (2005): *Bildungsstandards- Eine Zwischenbilanz*. In: *Deutschunterricht (2005). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II*. Heft 5. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S. 4-9

Köster, Juliane (2007): *Was leistet das Ossner-Modell?* In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2007) Heft 22. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.22-24

Köster, Juliane (2008 a): *Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht*. In: Rösch, Heidi (2008): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Lang, S.175- 194

Köster, Juliane (2008 b): *Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Lesekompetenzmodellen*. In: Bremerich- Vos, Albert & Granzer, Dietlinde & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: gute Aufgaben für den Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 162- 183

Köster Juliane (2008 c): *Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht*. In: *Deutschunterricht (2008)*. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II*. Heft 5. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S. 4- 10

Köster, Juliane (2010): *Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht*. In: Kämper- van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (2010): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3*. In: Ulrich, Winfried (2010): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3- 25

Lenhard, Wolfgang & Schneider, Wolfgang (2009): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe

Leubner, Martin & Saupe, Anja (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Leubner, Martin (2013): *Literarische Texte strategieorientiert untersuchen und verstehen*. In: Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (2013): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 94- 116

Lindauer, Thomas & Schneider, Hansjakob: *Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. 4. Auflage. Zug: Klett/ Kallmeyer, S. 109-139

Maag Merki, Katharina (2005): *Welche Bildungsstandards sollen's denn sein? In: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft 2005. Seelze: Friedrich, S. 74- 75

Marx, Leonie: *Die deutsche Kurzgeschichte*. In: v. Nayhauss, Hans-Christoph Graf (2004): *Theorie der Kurzgeschichte*. Stuttgart: Reclam, S. 122- 126

Merkens, Hans (2000): *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 286-298

Nayhauss, Hans-Christoph Graf v. (2004): *Theorie der Kurzgeschichte*. Stuttgart: Reclam

Neuweg, Hans Georg (2009): *Schulische Leistungsbeurteilung*. 4. Auflage. Linz: Trauner

Oelker, Jürgen (2005): *Von Zielen zu Standards*. In: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft 2005. Seelze: Friedrich, S. 18-19

Ossner, Jakob: *Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2006) Heft 21. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.5- 19

- Pfeifer, Silvia & Kriebel, Joachim(2007): *Lernen mit Portfolios. Neue Wege des selbstgesteuerten Arbeitens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Pieper, Irene: Literarische Kompetenz: *Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion?* In: Hochreiter, Susanne & Klingenböck, Ursula & Stuck, Elisabeth & Thielking, Silke & Wintersteiner, Werner (Hrsg.) (2009): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck Wien Bozen: Studien Verlag, S. 205- 219
- PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse* (2002). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- PISA 2000. Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest*. Hrsg. v. OECD Programme for International Student Assessment
- PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. In: Deutsches PISA- Konsortium. Hrsg. v. Artelt, Cordula & Stanat, Petra u.a. (2001). Opladen: Leske Budrich
- Pissarek, Markus (2013): *Merkmale der Figur erkennen und interpretieren*. In: Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.) (2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 133-168
- Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. (2002). Heft 176. Seelze: Friedrich
- Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Sonderheft „Texte lesen- Texte verstehen“* (2003). Hrsg. von Menzel, Wolfgang. Seelze: Friedrich
- Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. (2006). Heft 200. Seelze: Friedrich
- Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Sonderheft „Lesen nach PISA“* (2007). Seelze: Friedrich
- Psychologie heute*. Juli 1999. Weinheim: Beltz
- Raker, Katharina & Stascheit, Wilfried (2007): *Was ist Portfolioarbeit?* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Rheinberg, Falko (2008): *Motivation. Grundriss der Psychologie*. 6. Stuttgart: Kohlhamer
- Rösch, Heidi (2008): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Lang
- Rösch, Heidi & Wieser, Dorothee (2008): *Die Kompetenzdebatte als Fokus der Deutschdidaktik*. In: Rösch, Heidi (2008): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Lang, S.220- 227
- Rosebrock, Cornelia (1999): *Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (1999) Heft 6. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 57-68

Rosebrock, Cornelia (2003): *Lesesozialisation und Leseförderung- literarisches Leben in der Schule*. In: Kämper- van den Boogaart (2003): *Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 153- 174

Rosebrock, Cornelia (2007 a): *Reading Literacy und Lesekompetenz*. In: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=778>, 23.11.2007

Rosebrock, Cornelia (2007 b): *Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. 4. Auflage. Zug: Klett/ Kallmeyer, S. 50-65

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider/Hohengehren

Rosebrock, Cornelia (2014 a): *Ein Modell von Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive*. In: Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider/Hohengehren, S. 13- 32

Rosebrock, Cornelia (2014 b): *Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung*. In: Kämper- van den Boogaart (2014): *Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 166- 187

Sacher, Werner (2004): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Salzmann, Wolfgang (1982): *Stundenblätter Kurzgeschichten für die Klassen 8/9*. Stuttgart: Klett

Schiefele, Ulrich & Artelt, Cordula & Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hrsg.) (2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Schlömerkemper, Jörg (2004): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandsetzung“ des deutschen Bildungswesens*. In: *Die Deutsche Schule (2004)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 8. Beiheft. Hrsg. v. Schlömerkemper, Jörg. Weinheim: Juventa, S. 5- 10

Schnotz, Wolfgang & Dutke, Stephan (2004): *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz*. In: Schiefele, Ulrich & Artelt, Cordula & Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 61- 100

Schreier, Margit (2006): *Qualitatives Unterrichtsdesign*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (2006): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim: Juventa, S. 343- 360

Schreier, Margit (2006): *Qualitative Verfahren der Datenerhebung*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (2006): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim: Juventa, S. 399- 420

Schreier, Margit (2006): *Qualitative Auswertungsverfahren*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (2006): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim: Juventa, S. 421- 442

Schuster, Karl (2003): *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Seel, Norbert M. (1991): *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen: Hogrefe

Spinner, Kaspar H. (1984): *Moderne Kurzprosa in der Sekundarstufe I*. In: v. Nayhauss, Hans-Christoph Graf (2004): *Theorie der Kurzgeschichte*. Stuttgart: Reclam, S. 115-117

Spinner, Kaspar H. (2002): *Über PISA- Aufgaben nachdenken*. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. (2002). Heft 176. Seelze: Friedrich, S. 50- 57

Spinner, Kaspar H. (2003): *Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht*. In: Abraham, Ulf & Bremerich-Vos, Albert & Frederking, Volker & Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa*. Freiburg: Fillibach, S. 238- 248

Spinner, Kaspar H (2005 a).: *Der standardisierte Schüler*. In: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005*. Seelze: Friedrich, S. 88- 91

Spinner, Kaspar H. (2005 b): *Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2005) Heft 18. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 4- 13

Spinner, Kaspar H. (2006) : *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. (2006). Heft 200. Seelze: Friedrich, S. 6- 16

Spinner, Kaspar H. (2014): *Literaturunterricht zwischen Instruktion und Individualisierung*. In: Kämper- van den Boogaart (2014): *Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 188- 201

Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005. Seelze: Friedrich

Steinbrenner, Marcus (2007): *Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2007) Heft 23. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5- 13

Steinbrenner, Marcus: *Bildungsstandards und die „Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (Hubert Ivo)*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2014) Heft 37. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 13- 16

Steinmetz, Michael: *Zurück zu den Basics! Anmerkungen zu den Bildungsstandards Deutsch*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2014) Heft 37. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 16- 19

Tenorth, Heinz-Elmar (2005): *Auch eine Konvention bedarf der Rechtfertigung*. In: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft 2005. Seelze: Friedrich, S. 30- 31

Thielking, Sigrid (2008): *Lesevermögen. Lesen in allen Lebenslagen*. Frankfurt am Main: Lang

Thomas, Lutz (2008): *LeNi – Lernentwicklungs-Portfolio für Niedersachsen*. Köln: Wolters Kluwe

von Saldern, Matthias & Paulsen, Arne: *Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA?* In: *Die Deutsche Schule (2004)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 8. Beiheft. Hrsg. v. Schlömerkemper, Jörg. Weinheim: Juventa, S. 66- 99

Weinert, Franz E. (2002): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz

Weinert, Franz E. (1999): *Die fünf Irrtümer der Schulreformer*. In: *Psychologie heute*. Juli 1999. Weinheim: Beltz, S. 28- 34

Wiedenhorn, Thomas (2006): *Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

Willenberg, Heiner (2000): *Kompetenzen brauchen Wissen*: In: Witte, Hansjörg & Christine Garbe, Christine & Holle, Karl & Stückrath, Jörn & Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2000) *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 69- 83

Willenberg, Heiner (2005): *Die Contra-Stimme zu den Thesen Kaspar H. Spinners*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2005) Heft 19. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 14- 16

Willenberg, Heiner (2007 a): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Willenberg, Heiner (2007 b): *Die Kompetenztheorie für den Deutschunterricht baut noch kein Haus*. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (2007) Heft 22. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 15- 21

Winkler, Iris (2005): *Testwerkstatt: Alternative Aufgabentypen entwickeln*. In: *Deutschunterricht (2005)*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II. Heft 5. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, S. 40- 43

Winter, Felix & von der Groeben, Annemarie & Lenzen, Klaus-Dieter (2002): *Leistung Sehen, Fördern, Werten. Neue Wege für die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Winter Felix (2002): *Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten- Leistungsbewertung anhand von Portfolios*. In: Winter, Felix & von der Groeben, Annemarie & Lenzen, Klaus-Dieter (2002): *Leistung Sehen, Fördern, Werten. Neue Wege für die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175- 183

Winter, Felix: *Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema*: In: [Informationen zur Deutschdidaktik](#). (2006) Heft 3. Innsbruck Wien Bozen: Studienverlag, S. 19- 31

Winter, Felix (2010): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Witte, Hansjörg & Christine Garbe, Christine & Holle, Karl & Stückrath, Jörn & Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2000) *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Zabka, Thomas (2006): *Typische Operationen literarischen Verstehens*. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens: *Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer, S. 80-101

Zabka, Thomas (2007): *Diskursive und poetische Aufgaben zur Texterschließung*. In: Willenberg, Heiner (2007): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 199-209

Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 im Jahr 2012. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen:

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/zp10>, 06.05.2012

Zentrale Prüfungen am Ende der Klasse 10: Ziele von zentralen Prüfungen. Hrsg. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/zp10/ziele>, 06.05.2012

Zentrale Prüfungen 2012. Deutsch. Gesamtschule. Erster und zweiter Prüfungsteil. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 1- 12

Zentrale Prüfungen 2012. Deutsch. Gesamtschule. Unterlagen für die Lehrkraft. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 1- 6

Anhang

Zur Untersuchung I

Textmaterial

Felix (Hannes Bender)

Felix kam aus dem Espresso. Sein Fox an der roten Leine tänzelte voraus. Zwei Mädchen vor der Kaufhausecke drehten sich nach ihm um.

„Hallo, Felix! Was treibst du? Gehst du ein paar Schritte mit?“

„Gern.“

Wenigstens an den Samstagnachmittagen glich unsere Stadt einer Großstadt. Der Autostrom riss nicht ab, die Käufer und Spaziergänger drängten sich auf den Trottoirs, die Jungen der Vorstädte hingen als Trauben vor den Kinoeingängen, die Mädchen der Oberschulen gingen bummeln und die Lautsprecher der Radiogeschäfte spielten in die Gegend.

„Schau mal, nicht schlecht“, sagte Felix. Er meinte weder die Fotoapparate im Schaufenster, noch den schnittigen Sportwagen vor der Parkuhr; das behoste Mädchen meinte er, das neben der Mama an uns vorbeigetrüppelt war. „Oder bist du anderer Meinung?“

„Nein, war toll“

„Ist toll“, sagte er.

Ja, für Felix war alles Gegenwart. Und jetzt ging er spazieren, ließ sich halb von seinem Fox ziehen, halb ging er selber, gefiel sich gut dabei in seiner Lederjacke, seinen Jeans, seinen flachen Schuhen. Er war stehen geblieben, drehte sich um, ich drehte mich um und das Mädchen drehte sich um, doch nur kurz, denn die Mama war schon drei Schritte voraus.

„Was hab ich dir gesagt? Los, gehen wir hinterher!“ Der Fox machte Schwierigkeiten, die Richtung zu ändern. Auch ich war nicht mehr ganz glücklich, Felix getroffen zu haben.

„Vielleicht hängt ihre Mama sie irgendwo ab.“

„Kennst du sie?“

„Nee, eben kennen gelernt.“

Das Mädchen und die Mama waren im Gewühl untergetaucht. Auch Felix glückte nicht alles. Wir gingen bis zum Ende der Straße, besahen uns die Schaukästen am Alhambra und am Roxi und standen eine Weile vor den Plakaten des Reisebüros.

„Wohin fährst du in diesem Jahr?“, fragte Felix.

„Weiß ich nicht. Im vorigen war ich an der See, mit Ottmar.“

„Und wer noch?“

„Nur wir zwei. Unterwegs haben wir Dänen getroffen.“

„Du meinst wohl Däninnen?“

„Auch zwei Mädchen aus Hamburg haben wir getroffen“, sagte ich. Beim Trampen hatten wir sie zwei Mal gekreuzt, doch eigentlich gab es nichts von ihnen zu berichten.

„Und in diesem Jahr fährst du mit Sabine, was?“

Woher wusste er von Sabine? Ich kannte sie erst zwei Wochen. Im Espresso hatte sie sich mit ihrer Freundin an meinen Tisch gesetzt; sie sprachen von ihrem Aufsatz. „Der Humanismus in Goethes Iphigenie“. Ich konnte mich leicht ins Gespräch mischen. Dann traf ich sie zwei Mal an der Bushaltestelle. Beim letzten Mal gab sie mir ihre Telefonnummer.

„Warum nimmst du sie nicht mit?“

„Ihre Eltern und so - ob sie's erlauben?“

„Natürlich nicht. Du musst irgendeinen Dreh finden.“

Felix sagte es so selbstverständlich, dass ich keine Sekunde zweifelte, er hätte den Dreh nicht schon längst im Kopf, während ich - hätte ich nur fünfzig Prozent seines Schneids!

„Gehst du mit zur Hauptpost?“ fragte ich.

„Was willst du da? Wohl einen Liebesbrief einwerfen?“ Schon der Gedanke machte ihn glücklich. Sein Gesicht strahlte und ich verstand, warum sich die Mädchen nach ihm umsahen.

„Nein, nur telefonieren“, sagte ich und hörte selber aus meinem Tonfall, dass mir Schneid nicht angeboren war.

„Sabine“, fragte er.

„Ja.“

Vor den Telefonzellen im Dunkel der Hauptpost fiel mein Mut zusammen wie eine Zeltplane beim Abbau. Wäre Felix nicht dabei gewesen, ich wäre durch die nächste Schwingtür aus dem Gebäude geflüchtet.

„Die ist frei!“, sagte Felix und zeigte auf eine Zelle.

Ich hatte zwei Zehner im Geldbeutel, doch ein anderes Hindernis fiel mir ein: „Wenn ihr Vater an den Apparat kommt oder ihre Mama?“

„Und?“, fragte Felix. Für ihn war das kein Hindernis. Er zog die Tür auf, trat vor mir ein, nur der Fox blieb draußen, die Leine war eingeklemmt und er stemmte winselnd die Vorderpfoten gegen die Scheibe.

„Ich rufe Sabine zum ersten Mal an“, sagte ich. Ich rufe überhaupt zum ersten Mal eine Freundin an, hätte ich ehrlicher sagen müssen.

„Menschenskind, du musst doch zuerst den Hörer abnehmen!“

Schon hatte ich mir eine Blöße gegeben. Wie erst würde - Felix neben mir, der quietschende Hund vor der Scheibe - das Gespräch selber ausfallen? Ich wischte den Schweiß von der Stirn. Ich machte wieder etwas falsch.

Als Felix sagte: „Komm, lass mich“, war ich gar nicht so unglücklich. Man sah, Felix hatte schon oft telefoniert. Er nahm den Hörer ab, warf die Zehner ein, wartete das Amtszeichen ab, drehte die Wählerscheibe, machte alles in der richtigen Reihenfolge, ohne zur Vorschrift hinaufsehen zu müssen.

„Bleib dran, bis sie selber kommt!“ Felix drehte die letzte Zahl der Nummer, eine Null, er hielt die Muschel ans Ohr gepresst, doch auch ich konnte das Tüüü hören, das jetzt als Klingelzeichen durch ein entferntes Haus schrillte, in dem Sabine, irgendwo

„Ja, hier spricht Felix Klinsky!“

Felix legte die rechte Hand über die Sprechmuschel und flüsterte mir zu:

„Ihr Alter ist dran.“

„Und sie?“

Doch Felix drehte das Gesicht zum Apparat und sprach mit lauter, fester Stimme: „Klinsky junior - ja, das ist er genau - danke gut - das Geschäft blüht, der Rubel rollt!“

Was redete er da? Mit wem worüber redete er?

„Richte ich gern aus - danke, Herr Doktor - tu ich bestimmt - Sabine ist nicht zu Hause?“

„Nein“, sagte die Stimme. Das verstand auch ich. Sabine war nicht zu Hause. Schade - nein, gut war's. Jetzt war's gut.

Aber Felix redete noch immer, nickte und erst nach einer Weile schien er auch an mich zu denken: „Sie haben doch nichts dagegen, wenn ich einen Freund mitbringe, er geht in die gleiche Klasse - danke! - und Empfehlungen an die gnädigste Frau - gut, versuche ich später mein Glück - Wiederhören!“

Felix hängte den Hörer auf, stieß die Tür zurück und der Fox kläffte an seiner Hose hoch, als hätte er sein Herrchen zwei Jahre vermisst.

„Du hast alles gehört?“, fragte Felix.

„Nur zum Teil.“

„Ihr Papa war am Apparat. Er kennt meinen alten Herrn von früher. So' n Zufall. Hat ein gutes Gedächtnis.“

„Und Sabine?“

„Sie ist bei der Schneiderin. Ich soll später noch mal mein Glück versuchen. War die Freundlichkeit selber, der Herr Papa.“ Felix hatte also auch ihn gewonnen.

„Du hast gehört, du sollst mitkommen, morgen Nachmittag. Na, Sabine wird Augen machen!“

„Morgen? Nein, morgen kann ich nicht.“

Es war keine Ausflucht, wir waren zur Konfirmation meines Cousins eingeladen.

„Warum nicht?“ Konfirmation - ein Wort, das man vor Felix nicht gern sagen wollte.

„Weil- nein, morgen auf keinen Fall.“

„Du hast wohl noch 'ne Verabredung?“

Wenn ich jetzt Mut aufbrachte, war ich nicht ganz gedemütigt. Ich brachte ihn - nach einer etwas zu langen Gedankenpause - auf für ein überzeugendes Wort: „Sicher.“

„Na, du bist mir ein schöner Schwerenöter. Ruft hier an und ist dort schon verabredet. Hätte ich dir gar nicht zugetraut.“

Noch einmal bummelten wir zusammen die Straße hinab bis zum Ende.

Die Sonne war jetzt hinter den Häusern. Dann schlenderte Felix mit seinem Fox ohne mich zurück.

„Ich grüße Sabine von dir“, sagte er, als wir uns die Hand gaben.

Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Kaum stand sie vor dem Spiegel im Badezimmer, um sich herzurichten, als ihre Mutter aus dem Zimmer nebenan zu ihr hereinkam, unter dem Vorwand, sie wolle sich nur die Hände waschen. Also doch! Wie immer, wie fast immer.

Elsas Mund krampfte sich zusammen. Ihre Finger spannten sich. Ihre Augen wurden schmal. Ruhig bleiben!

Sie hatte darauf gewartet, dass ihre Mutter auch dieses Mal hereinkommen würde, voller Behutsamkeit, mit jener scheinbaren Zurückhaltung, die durch ihre Aufdringlichkeit die Nerven freilegt. Sie hatte - behext, entsetzt, gepeinigt - darauf gewartet, weil sie sich davor fürchtete.

„Komm, ich mach' dir Platz“, sagte sie zu ihrer Mutter und lächelte ihr zu. „Nein, bleib nur hier, ich bin gleich soweit“, antwortete die Mutter und lächelte.

„Aber es ist doch so eng“, sagte Elsa und ging rasch hinaus, über den Flur, in ihr Zimmer. Sie behielt einige Augenblicke länger als nötig die Klinke in der Hand, wie um die Tür mit Gewalt zuzuhalten. Sie ging auf und ab, von der Tür zum Fenster, vom Fenster zur Tür. Vorsichtig öffnete ihre Mutter. „Ich bin schon fertig“, sagte sie. Elsa tat, als ob ihr inzwischen etwas anderes eingefallen wäre, und machte sich an ihrem Tisch zu schaffen.

„Du kannst weitermachen“, sagte die Mutter.

„Ja, gleich.“

Die Mutter nahm die Verzweiflung ihrer Tochter nicht einmal als Ungeduld wahr. Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen.

Mit der Tram fuhr sie in die Stadt, in die Gegend der Post. Dort sollte es eine Wohnungsvermittlung geben, hatte sie einmal gehört. Sie hätte zu Hause im Telefonbuch eine Adresse nachsehen können. Sie hatte nicht daran gedacht, als sie die Treppen hinuntergeeilt war. In einem Geschäft für Haushaltsgegenstände fragte sie, ob es in der Nähe nicht eine Wohnungsvermittlung gäbe. Man bedauerte. Sie fragte in der Apotheke, bekam eine ungenaue Auskunft. Vielleicht im nächsten Haus. Dort läutete sie. Schilder einer Abendzeitung, einer Reisegesellschaft, einer Kohlenfirma. Sie läutete umsonst.

Es war später Nachmittag, Samstag, zweiundzwanzigster Dezember.

Sie sah in eine Bar hinein. Sie sah den Menschen nach, die vorbeingingen. Sie trieb mit. Sie betrachtete Kinoreklamen.

Sie ging Stunden umher. Sie würde erst spät zurückkehren. Ihre Mutter würde zu Bett gegangen sein. Sie würde ihr nicht mehr gute Nacht zu sagen brauchen. Sie würde sich, gleich nach Weihnachten, eine Wohnung nehmen. Sie war zwanzig Jahre alt und verdiente. Kein einziges Mal würde sie sich mehr beherrschen können, wenn ihre Mutter zu ihr ins Bad kommen würde, wenn sie sich schminkte. Kein einziges Mal.

Ihre Mutter lebte seit dem Tod ihres Mannes allein. Oft empfand sie Langeweile. Sie wollte mit ihrer Tochter sprechen. Weil sich die Gelegenheit selten ergab (Elsa schützte Arbeit vor), suchte sie sie auf dem Flur zu erreichen oder wenn sie im Bad zu tun hatte.

Sie liebte Elsa. Sie verwöhnte sie. Aber sie, Elsa, würde kein einziges Mal mehr ruhig bleiben können, wenn sie wieder zu ihr ins Bad käme.

Elsa floh. Über der Straße künstliche, blau, rot, gelb erleuchtete Sterne. Sie spürte Zuneigung zu den vielen Leuten, zwischen denen sie ging.

Als sie kurz vor Mitternacht zurückkehrte, war es still in der Wohnung. Sie ging in ihr Zimmer und es blieb still. Sie dachte daran, dass ihre Mutter alt und oft krank war. Sie kauerte sich in ihren Sessel und sie hätte unartikuliert schreien mögen, in die Nacht mit ihrer entsetzlichen Gelassenheit.

Mittagspause (Wolf Wondratschek)

Sie sitzt im Straßencafé. Sie schlägt sofort die Beine übereinander. Sie hat wenig Zeit.

Sie blättert in einem Modejournal. Die Eltern wissen, dass sie schön ist. Sie sehen es nicht gern. Zum Beispiel. Sie hat Freunde. Trotzdem sagt sie nicht, das ist mein bester Freund, wenn sie zu Hause einen Freund vorstellt.

Zum Beispiel. Die Männer lachen und schauen herüber und stellen sich ihr Gesicht ohne Sonnenbrille vor.

Das Straßencafé ist überfüllt. Sie weiß genau, was sie will. Auch am Nebentisch sitzt ein Mädchen mit Beinen.

Sie hasst Lippenstift. Sie bestellt einen Kaffee. Manchmal denkt sie an Filme und denkt an Liebesfilme. Alles muss schnell gehen.

Freitags reicht die Zeit um einen Cognac zum Kaffee zu bestellen. Aber freitags regnet es oft.

Mit einer Sonnenbrille ist es einfacher, nicht rot zu werden. Mit Zigaretten wäre es noch einfacher. Sie bedauert, dass sie keine Lungenzüge kann.

Die Mittagspause ist ein Spielzeug. Wenn sie nicht angesprochen wird, stellt sie sich vor, wie es wäre, wenn sie ein Mann ansprechen würde. Sie würde lachen. Sie würde eine ausweichende Antwort geben. Vielleicht würde sie sagen, dass der Stuhl neben ihr besetzt sei. Gestern wurde sie angesprochen.

Gestern war der Stuhl frei. Gestern war sie froh, dass in der Mittagspause alles sehr schnell geht.

Beim Abendessen sprechen die Eltern davon, dass sie einmal jung waren. Vater sagt, er meine es nur gut. Mutter sagt sogar, sie habe eigentlich Angst. Sie antwortet, die Mittagspause ist ungefährlich.

Sie hat mittlerweile gelernt, sich nicht zu entscheiden. Sie ist ein Mädchen wie andere Mädchen. Sie beantwortet eine Frage mit einer Frage.

Obwohl sie regelmäßig im Straßencafé sitzt, ist die Mittagspause anstrengender als Briefe zu schreiben. Sie wird von allen Seiten beobachtet. Sie spürt sofort, dass sie Hände hat.

Der Rock ist nicht zu übersehen. Hauptsache, sie ist pünktlich.

Im Straßencafé gibt es keine Betrunkenen. Sie spielt mit der Handtasche. Sie kauft jetzt

keine Zeitung.

Es ist schön, dass in jeder Mittagspause eine Katastrophe passieren könnte. Sie könnte sich sehr verspäten. Sie könnte sich sehr verlieben. Wenn keine Bedienung kommt, geht sie hinein und bezahlt den Kaffee an der Theke.

An der Schreibmaschine hat sie viel Zeit, an Katastrophen zu denken. Katastrophe ist ihr Lieblingswort. Ohne das Lieblingswort wäre die Mittagspause langweilig.

Aufgaben zur Kurzgeschichte *Felix* (Hannes Bender)

1. Verfasse ein Streitgespräch zwischen Felix und dem Ich-Erzähler, welcher sauer ist, dass Felix „seine Sabine“ trifft.
2. Charakterisiere die Figuren der Geschichte.
3. Verfasse aus der Sicht des Ich-Erzählers einen Brief an Sabine.
4. Schreibe eine kurze Szene als Fortsetzung der Geschichte. Sie soll überwiegend aus Dialogen bestehen. Gib dem Ich-Erzähler den Namen „Oliver“.
5. Analysiere die Kurzgeschichte, indem du
 - a. eine Einleitung formulierst.
 - b. den Inhalt wiedergibst.
 - c. untersuchst, wie sich Felix dem Ich-Erzähler gegenüber verhält und wie dieser auf Felix' Verhalten reagiert.
 - d. sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen.
6. Nimm Stellung zu folgender Aussage:

Die Schülerin Lara sagt: „Ich finde, der Ich-Erzähler hat keinen Grund, sauer auf Felix zu sein, denn er sagt ihm nicht, wie wichtig ihm Sabine ist. Er hätte sich trauen müssen, mit ihr zu telefonieren.“

Setze dich mit der Frage auseinander, ob Lara mit dieser Einschätzung Recht hat. Begründe deine Meinung und beziehe sich dabei auf den Text.

Aufgaben zur Kurzgeschichte *Augenblicke* (Walter Helmut Fritz)

1. Untersuche die Geschichte im Hinblick auf Leerstellen.
2. Formuliere Elsas Gedanken in Form eines Inneren Monologes.
3. Schreibe einen Dialog, den Elsa am Morgen nach ihrer Rückkehr mit ihrer Mutter führt und versuche, darin eine Lösung für Elsas Problem entstehen zu lassen.
4. Verfasse ein Streitgespräch zwischen Elsa und ihrer Mutter, als diese wieder einmal ins Bad hereinplatzt.
5. Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:
 - Formuliere dazu Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.
 - Versuche, die Leerstellen zu füllen: Dazu kannst du
 - ❖ über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichten.
 - ❖ eine neue Figur einführen (du stellst diese neue Figur vor) oder eine bisher blasse, eher unbedeutende Figur in den Vordergrund rücken.
 - ❖ eine Figur etwas Befremdliches tun (oder sie bei etwas ertappt werden) lassen.
6. Schreibe einen Brief aus der Sicht Elsas an deine beste Freundin.
7. Analysiere die Kurzgeschichte, indem du
 - a. eine Einleitung formulierst.
 - b. den Inhalt wiedergibst.
 - c. untersuchst, wie sich Elsa der Mutter gegenüber verhält.
 - d. sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen.

Aufgaben zur Kurzgeschichte *Mittagspause* (Wolf Wondratschek)

1. Forme die Geschichte in eine Ich-Erzählung um und drücke dabei die Gefühle und die Stimmung der Hauptperson aus.
2. Schreibe aus der Sicht des Mädchens einen Tagebucheintrag an einem „ganz normalen Abend“.
3. Schreibe die Gedanken des Mädchens, die ihm in dem Cafe durch den Kopf gehen, in Form eines Inneren Monologes auf.
4. Untersuche die Geschichte im Hinblick auf Leerstellen:
 - Formuliere dazu Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.
 - Versuche, die Leerstellen zu füllen: Dazu kannst du
 - ❖ über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichten.
 - ❖ eine neue Figur einführen (du stellst diese neue Figur vor) oder eine bisher blasse, eher unbedeutende Figur in den Vordergrund rücken.
 - ❖ eine Figur etwas Befremdliches tun (oder sie bei etwas ertappt werden) lassen.
5. Analysiere die Kurzgeschichte, indem du
 - a. eine Einleitung formulierst.
 - b. den Inhalt wiedergibst.
 - c. untersuchst, wie sich das Mädchen in dem Cafe verhält.
 - d. sprachliche und formale Mittel benennst und zeigst, wie diese den Inhalt unterstützen.

Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten

Name:

Klasse:

Übergeordnetes Thema: Jugend

Bearbeitungszeitraum:

Januar- Februar 2009

Ein Portfolio erstellen

Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio ist eine Sammlung oder Zusammenstellung von Lern- und Arbeitsproben sowie -ergebnissen.

Wofür wird ein Portfolio erstellt?

Mit Hilfe eines Portfolios sollen Lernwege sowie Proben und Ergebnisse der Arbeit zu einem Thema dokumentiert, reflektiert und bewertet werden.

Welches Material benötigt man für das Portfolio?

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält eine Sammelmappe, Heftstreifen, einen Schnellhefter und Aktenhüllen um die Arbeitsproben und -ergebnisse während der Arbeit am Portfolio und zur Abgabe zu ordnen, zu sammeln, zu sortieren und übersichtlich abzuheften.

Was gehört in ein Portfolio?

In das Portfolio werden alle Aufgaben, Ergebnisse, Vorschriften und überarbeiteten Lösungen abgeheftet.

Das Portfolio muss ein Inhaltsverzeichnis enthalten, in welchem alle Dokumente aufgeführt werden. Eine Vorlage liegt der Mappe bei.

Darüber hinaus werden das Protokoll des Beratungsgesprächs mit der Lehrerin sowie alle Reflexionsbögen beigelegt.

Wie viele Arbeitsergebnisse und Aufgaben muss das Portfolio bei der Abgabe enthalten?

Als Arbeitsergebnisse müssen eine ganze Aufgabe (nicht ein Unterpunkt) zur Untersuchung der Leerstellen, eine ganze Aufgabe zur Analyse und drei andere Aufgaben erstellt werden.

Die Anzahl der Arbeitsproben ist nicht festgelegt, aber alle Proben müssen beigelegt werden. (Denn wir wollen auch die Lernentwicklung und den Lernweg sehen!)

Wie viele Aufgaben sollte man bearbeiten, bevor man sich für die Arbeitsergebnisse entscheidet?

Die Entscheidung für die Arbeitsergebnisse, welche gewertet werden sollen, fällt erst kurz vor Abgabe des Portfolios.

Es sollten auf jeden Fall Aufgaben zu allen drei Texten bearbeitet werden, denn oft wird einem erst nach einiger Zeit klar, welcher Text einem zugänglich erscheint und mit welchem man weniger gut zurechtkommt. Deshalb sollte jeder Text intensiv gelesen werden und die ersten Aufgaben bearbeitet werden, da sie einen Zugang zum Text erleichtern sollen.

Wann müssen die Ergebnisse ausgewählt werden?

Jede Schülerin und jeder Schüler entscheidet am Ende des Bearbeitungszeitraums, welche Ergebnisse sie oder er als zu bewertende Lösungen auswählen möchte und begründet die Wahl.

Alle weiteren Arbeitsproben und -ergebnisse bleiben ebenfalls in der Mappe um den Lernweg zu dokumentieren.

Welche Hilfen können während der Portfolioarbeit genutzt werden?

Bei Schwierigkeiten oder Unsicherheiten bezüglich Aufgabenstellungen, dem Verständnis des Textmaterials oder der Arbeitsform können sowohl die Lehrerin als auch Mitschülerinnen und Mitschüler zu Rate gezogen werden.

Wann wird für das Portfolio gearbeitet?

Die Arbeit am Portfolio erfolgt in der Schule innerhalb der meisten Deutschstunden des Bearbeitungszeitraums.

Hausaufgaben werden in der Regel zu anderen Teilgebieten des Faches gestellt.

Wo wird das Portfolio aufbewahrt?

Die Portfoliomappen werden in der Schule in einer dafür vorgesehenen Kiste aufbewahrt und während der Stunden ausgeteilt.

Wann und in welchem Rahmen erfolgen Rückmeldungen während der Portfolioarbeit?

Jede Schülerin und jeder Schüler wird nach ungefähr der Hälfte des Bearbeitungszeitraums ein kurzes Beratungsgespräch mit der Lehrerin führen.

Dazu wird ein Termin vereinbart und die Schülerin/ der Schüler notiert vorher für sich, an welcher Stelle/ bei welchen Proben sie oder er Beratung erwünscht oder welche Probleme angesprochen werden sollen.

Die Lehrerin bereitet das Gespräch vor, indem sie die Portfoliomappe sichtet und notiert, welche Tipps und Hilfen sie für angebracht hält.

Die Ergebnisse des Beratungsgesprächs hält die Lehrerin als Kurzprotokoll fest und übergibt dieses der Schülerin/ dem Schüler zur Aufnahme in das Portfolio.

Welche Reflexionsbögen muss das Portfolio enthalten?

Jede Schülerin/ jeder Schüler füllt regelmäßig alle 2 Wochen einen Reflexionsbogen zur momentanen Arbeit aus.

Darüber hinaus müssen 4 Reflexionsbögen zu Arbeitsergebnissen beigelegt werden.

Die Formblätter liegen als Kopien vor.

Welche Kriterien spielen bei der Bewertung eine Rolle?

Zum einen werden Vollständigkeit, Umfang, Ordnung und Sauberkeit und die Erfüllung der Vorgaben bewertet.

Dazu kommt der inhaltliche Ertrag der Arbeitsergebnisse, d.h. das Niveau, auf dem die Aufgaben bearbeitet, erfüllt und gelungen sind.

Auch der Ablauf und die Vorbereitung des Beratungsgesprächs sowie die sorgfältige und gewissenhafte Selbstreflexion werden berücksichtigt.

Darüber hinaus wird der Lernzuwachs angemessen berücksichtigt

Protokoll des Beratungsgesprächs von _____

Beratungsbedarf von _____:

Beratungsanliegen der Lehrerin:

Folgende Punkte wurden angesprochen:

Datum:
Schüler(in): _____
Lehrerin: _____

Reflexionsbogen zu meinem Arbeitsergebnis

Name: _____ Datum: _____

Arbeitsergebnis/Aufgabe: _____

Ich habe dieses Arbeitsergebnis ausgewählt, weil...

Ich finde, daran kann man besonders gut erkennen, dass...

Ich denke, im Unterschied zur Arbeitsprobe/ zu einer ähnlichen Aufgabe ist mir hier gut gelungen:

Zwischenreflexion vom _____

In den letzten Stunden habe ich an folgender/n Aufgabe/n gearbeitet:

Dabei ist mir leicht gefallen:

Schwerer ist mir gefallen:

Momentan kann ich gut/ nur teilweise/ schlecht selbstständig arbeiten: _____

Ich denke, das hat folgende Gründe:

Dagegen möchte ich Folgendes tun:

Selbstbeurteilung meines Portfolios

Name: _____

Beurteilungskategorie	mögliche Punkte	erreichte Punkte
<i>Inhalt</i>		
Meine Lösungen der Aufgaben sind inhaltlich gelungen.	10	
Meine Reflexionsbögen zur Entstehung der Ergebnisse sind umfassend und nachvollziehbar.	6	
Meine Portfoliotexte zeigen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema.	5	
Ergebnis	21	
<i>Form</i>		
Mein Portfolio enthält alle Formblätter.	2	
Mein Inhaltsverzeichnis ist vollständig, übersichtlich und enthält alle notwendigen Zusatzinformationen.	3	
Die Formblätter sind sorgfältig und umfassend bearbeitet.	6	
Die von mir erstellten Arbeiten sind sauber und leserlich gestaltet.	4	
Die Struktur meines Ordners ist übersichtlich angelegt.	2	
Meine Ergebnisse sind sprachlich und grammatikalisch richtig verfasst.	8	
Ergebnis	25	
<i>Lernfortschritt und Reflexion</i>		
Mein persönlicher Lernfortschritt ist deutlich erkennbar.	4	
Die Tipps meines Beratungsgesprächs wurden erfolgreich umgesetzt.	3	
Ergebnis	7	

Zur Untersuchung II

Textmaterial

Sommerschnee (Tanja Zimmermann)

Mir ist alles so egal, ich fühle mich gut.

Der Regen macht mir nichts aus, meine Stiefel sind durchweicht, die Bahn kommt nicht. Neben mir hält ein Mercedes: „Engelchen, ich fahre dich nach Hause.“

Ich hab keine Angst, setze mich einfach neben eine alte Frau, fühle mich sicher, mir kann nichts passieren! In der Bahn stehe ich eingequetscht zwischen nass stinkenden Persianermänteln und grauen Anzugsmännern. Die Bahn bremst, eine dicke Frau fällt gegen mich, drückt mich an die Fensterscheibe. Die Leute fluchen, beschimpfen den Fahrer. Ich lache.

Beim Aussteigen drängt jeder den anderen, ich lasse mich treiben, bin glücklich, denke nur an dich.

An der Ampel merke ich, dass ich zu laut singe. Eine Mutter mit Kinderwagen lacht mich an, eine aufgetakelte Blondine mustert mich von oben bis unten. Ich weiß, ich bin klitschnass, meine weiße Hose ist nach fünf Tagen eher dunkelgrau, doch ich weiß, dass sie dir gefällt. Meine Haare hängen nass und strähnig auf meiner Schulter. Du hast gesagt, du hast dich schon am ersten Tag in mich verliebt, und da hatte ich auch nasse Haare.

Ich laufe schnell über die Straße, leiste mir eine Packung Filterzigaretten, kaufe welche, die mir zu leicht sind, die du am liebsten magst.

Ein grelles Quietschen. Ein wütender Autofahrer brüllt, ob ich Tomaten auf den Augen hätte. Ich lache und beruhige ihn mit einem „kommt nicht noch mal vor“. An einem Schaufenster bleibe ich trotzdem stehen, zupfe an meinen Haaren herum, ziehe die Hose über meine Stiefel, will dir ja gefallen. Ich will dir ja sogar sehr gefallen!

Auf der Apothekenuhr ist es fünf. Ich laufe quer über die nasse Wiese. Schliddere mehr, als dass ich laufe. Aber ich will dich nicht warten lassen, ich kann das auch nicht. Ich werde dann von Minute zu Minute nervöser, also laufe ich. Bevor ich schelle, atme ich erst ein paar Mal tief durch, dann klinge ich, fünf Mal hast du gesagt. Und meine Freude, dich zu sehen, ist endgültig Sieger über meine Angst.

Erst dann bemerke ich den kleinen zusammengefalteten Zettel an der Wand.

Ja, es tut dir leid, wirklich leid, dass du Vera wieder getroffen hast! Ich soll es mir gut gehen lassen. Richtig gut gehen lassen soll ich es mir! Die brennende Zigarette hinterlässt Wunden auf meiner Hand. Das Rattern der vorbeifahrenden Laster, das Kindergeschrei, Hundegebell und das laut aufgedrehte Radio von gegenüber verschwimmen zu einem nervtötenden, Angst einjagenden Einheitsgeräusch, meine Augen nehmen nur noch die größten Umrisse wahr. Wie eine alte Frau gehe ich den endlos langen Weg zur Haltestelle, meine Füße sind nass und kalt in durchweichten Stiefeln.

Ein glatzköpfiger Mann pfeift hinter mir her, bietet mir sein Zimmer und sich an.

Verschüchert stehe ich in der Ecke neben dem Fahrplan, mein Gesicht spiegelt sich in der Scheibe.

Wann kommt endlich diese elende Straßenbahn?

Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Kaum stand sie vor dem Spiegel im Badezimmer, um sich herzurichten, als ihre Mutter aus dem Zimmer nebenan zu ihr hereinkam, unter dem Vorwand, sie wolle sich nur die Hände waschen. Also doch! Wie immer, wie fast immer.

Elsas Mund krampfte sich zusammen. Ihre Finger spannten sich. Ihre Augen wurden schmal. Ruhig bleiben!

Sie hatte darauf gewartet, dass ihre Mutter auch dieses Mal hereinkommen würde, voller Behutsamkeit, mit jener scheinbaren Zurückhaltung, die durch ihre Aufdringlichkeit die Nerven freilegt. Sie hatte - behext, entsetzt, gepeinigt - darauf gewartet, weil sie sich davor fürchtete.

„Komm, ich mach' dir Platz“, sagte sie zu ihrer Mutter und lächelte ihr zu. „Nein, bleib nur hier, ich bin gleich soweit“, antwortete die Mutter und lächelte.

„Aber es ist doch so eng“, sagte Elsa und ging rasch hinaus, über den Flur, in ihr Zimmer. Sie behielt einige Augenblicke länger als nötig die Klinke in der Hand, wie um die Tür mit Gewalt zuzuhalten. Sie ging auf und ab, von der Tür zum Fenster, vom Fenster zur Tür. Vorsichtig öffnete ihre Mutter. „Ich bin schon fertig“, sagte sie. Elsa tat, als ob ihr inzwischen etwas anderes eingefallen wäre, und machte sich an ihrem Tisch zu schaffen.

„Du kannst weitermachen“, sagte die Mutter.

„Ja, gleich.“

Die Mutter nahm die Verzweiflung ihrer Tochter nicht einmal als Ungeduld wahr. Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen.

Mit der Tram fuhr sie in die Stadt, in die Gegend der Post. Dort sollte es eine Wohnungsvermittlung geben, hatte sie einmal gehört. Sie hätte zu Hause im Telefonbuch eine Adresse nachsehen können. Sie hatte nicht daran gedacht, als sie die Treppen hinuntergeeilt war. In einem Geschäft für Haushaltgegenstände fragte sie, ob es in der Nähe nicht eine Wohnungsvermittlung gäbe. Man bedauerte. Sie fragte in der Apotheke, bekam eine ungenaue Auskunft. Vielleicht im nächsten Haus. Dort läutete sie. Schilder einer Abendzeitung, einer Reisegesellschaft, einer Kohlenfirma. Sie läutete umsonst.

Es war später Nachmittag, Samstag, zweiundzwanzigster Dezember.

Sie sah in eine Bar hinein. Sie sah den Menschen nach, die vorbeigingen. Sie trieb mit. Sie betrachtete Kinoreklamen.

Sie ging Stunden umher. Sie würde erst spät zurückkehren. Ihre Mutter würde zu Bett gegangen sein. Sie würde ihr nicht mehr gute Nacht zu sagen brauchen. Sie würde sich, gleich nach Weihnachten, eine Wohnung nehmen. Sie war zwanzig Jahre alt und verdiente. Kein einziges Mal würde sie sich mehr beherrschen können, wenn ihre Mutter zu ihr ins Bad kommen würde, wenn sie sich schminkte. Kein einziges Mal.

Ihre Mutter lebte seit dem Tod ihres Mannes allein. Oft empfand sie Langeweile. Sie wollte mit ihrer Tochter sprechen. Weil sich die Gelegenheit selten ergab (Elsa schützte Arbeit vor), suchte sie sie auf dem Flur zu erreichen oder wenn sie im Bad zu tun hatte.

Sie liebte Elsa. Sie verwöhnte sie. Aber sie, Elsa, würde kein einziges Mal mehr ruhig bleiben können, wenn sie wieder zu ihr ins Bad käme.

Elsa floh. Über der Straße künstliche, blau, rot, gelb erleuchtete Sterne. Sie spürte Zuneigung zu den vielen Leuten, zwischen denen sie ging.

Als sie kurz vor Mitternacht zurückkehrte, war es still in der Wohnung. Sie ging in ihr Zimmer und es blieb still. Sie dachte daran, dass ihre Mutter alt und oft krank war. Sie kauerte sich in ihren Sessel und sie hätte unartikuliert schreien mögen, in die Nacht mit ihrer entsetzlichen Gelassenheit.

Aufgaben zur Kurzgeschichte *Augenblicke* (Walter Helmut Fritz)

1. Wie empfindet Elsa das Zusammenleben mit ihrer Mutter? Formuliere Elsas Gedanken in Form eines Inneren Monologes.
2. Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:
 - a) Formuliere dazu 10 Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.
 - b) Fülle eine Leerstelle indem du aus der Perspektive der Mutter über ein bisher unbekanntes Ereignis aus der Vergangenheit berichtest:
Elsa verbringt als Kind mit ihren Eltern einen Urlaub am Meer.
3. Am Morgen nach Elsas Ausflug in die mitternächtliche Stadt sucht sie das Gespräch mit ihrer Mutter. Verfasse einen Dialog, indem sowohl Elsa als auch ihre Mutter offen über ihre Gefühle, Hoffnungen, Wünsche etc. sprechen.
4. Charakterisiere die Mutter. Mach dir zu folgenden Fragen Gedanken:
Wie verbringt die Mutter den Tag? Hat sie viele Freunde/innen? Wie hat sie den Tod ihres Mannes verkraftet? Was denkt sie über die Beziehung zu ihrer Tochter? Ist sie ein selbstbewusster Mensch? usw.
5. „*Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen.*“
Schreibe die Geschichte weiter, indem du ein neues, anderes Ende findest.

Aufgaben zur Kurzgeschichte *Sommerschnee* (Tanja Zimmermann)

1. Die Ich-Erzählerin entdeckt den Zettel. Formuliere ihre Gedanken und Gefühle in Form eines Inneren Monologes.
2. Untersuche die Kurzgeschichte im Hinblick auf Leerstellen:
 - a) Formuliere dazu 10 Fragen, die durch die Geschichte unbeantwortet bleiben.
 - b) Fülle eine Leerstelle indem du die Ich-Erzählerin eine Entdeckung machen lässt: Sie erfährt zufällig durch eine SMS, dass es Vera gibt und ruft ihre beste Freundin an um dieser zu berichten.
3. Wieder zu Hause verfasst die Ich-Erzählerin einen Brief an ihren (Ex-) Freund. Schreibe diesen Brief.
4. Beschreibe die Veränderung/Entwicklung der Ich-Erzählerin und berücksichtige ihre Situation vor und nach dem Finden des Zettels.
5. „*Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand.*“
Schreibe die Geschichte weiter, indem du ein neues, anderes Ende findest.

**Portfolio zur Arbeit
an und mit
Kurzgeschichten**

Name:

Klasse:

Übergeordnetes Thema: Jugend

Bearbeitungszeitraum: Juni/Juli 2011

Portfolio zur Arbeit an und mit Kurzgeschichten

Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio ist eine Sammlung oder Zusammenstellung deiner Lern- und Arbeitsproben sowie deiner Arbeitsergebnisse.

Wofür wird ein Portfolio erstellt?

Mit Hilfe eines Portfolios sollen erste Lösungsansätze, Überarbeitungen und Ergebnisse deiner Arbeit zu einem Text gesammelt und bewertet werden. Damit wird deine Lernentwicklung sichtbar.

Welches Material benötigst du für das Portfolio?

Du erhältst eine Sammelmappe, einen Schnellhefter und Aktenhüllen um die Arbeitsproben und -ergebnisse während der Arbeit am Portfolio und zur Abgabe zu ordnen, zu sammeln, zu sortieren und übersichtlich abzuheften.

Was gehört in dein Portfolio?

In dem Portfolio heftest du alle Arbeitsproben und überarbeiteten Arbeitsergebnisse ab.

Das Portfolio muss ein Inhaltsverzeichnis enthalten, in welchem alle Dokumente aufgeführt werden. Eine Vorlage liegt der Mappe bei.

Außerdem musst du das Protokoll des Beratungsgesprächs sowie alle Reflexionsbögen und Zwischenreflexionen beifügen.

Welche Reflexionsbögen muss dein Portfolio enthalten?

Du füllst einmal pro Woche einen Bogen zur Zwischenreflexion deiner momentanen Arbeit aus.

Darüber hinaus müssen Reflexionsbögen zu allen Arbeitsergebnissen beigelegt werden.

(Außerdem heftest du das Protokoll des Beratungsgesprächs ab.)

Alle Reflexionsbögen bekommst du als Kopien.

Wie viele Arbeitsergebnisse muss dein Portfolio bei der Abgabe enthalten?

Dein Portfolio muss von jedem Aufgabentyp (AG1, AG2, AG3, AG4, AG5) jeweils eine Aufgabe zur Bewertung enthalten.

Zu jeder dieser Arbeitsergebnisse musst du einen Reflexionsbogen ausfüllen, in dem du begründest, warum du dieses Arbeitsergebnis ausgewählt hast.

Wie viele Aufgaben solltest du bearbeiten, bevor du dich für die Arbeitsergebnisse entscheidest?

Du sollst auf jeden Fall Aufgaben zu beiden Texten bearbeiten, denn oft wird dir erst nach einiger Zeit klar, mit welchem Text du besser zurechtkommst,

welchen Text du besser verstehst. Deshalb sollst du jeden Text mehrmals intensiv lesen und möglichst alle Aufgaben bearbeiten.

Die Reihenfolge, in der du die Aufgaben bearbeitest, ist dir überlassen.

Wann musst du die Ergebnisse auswählen?

Du entscheidest am Ende des Bearbeitungszeitraums, welche Arbeitsergebnisse du zur Bewertung auswählst und begründest deine Wahl.

Alle weiteren Arbeitsproben und -ergebnisse bleiben ebenfalls in der Mappe um den Lernweg zu dokumentieren.

Welche Hilfen kannst du während der Portfolioarbeit nutzen?

Bei Schwierigkeiten oder Unsicherheiten zu Aufgabenstellungen oder Texten kannst du mich aber auch deine Mitschülerinnen und Mitschüler zu Rate ziehen.

Wann wird am Portfolio gearbeitet?

Die Arbeit am Portfolio erfolgt in der Schule. Hausaufgaben werden in der Regel zu anderen Teilgebieten des Faches gestellt.

Wo wird das Portfolio aufbewahrt?

Die Portfoliomappen werden in der Schule in einer dafür vorgesehenen Kiste aufbewahrt und während der Stunden ausgeteilt.

Wann und in welchem Rahmen erfolgen Rückmeldungen während der Portfolioarbeit?

Du wirst nach ungefähr der Hälfte des Bearbeitungszeitraums ein Beratungsgespräch mit mir führen.

Dazu wird ein Termin vereinbart und du notierst vorher für dich, wobei du Hilfe/Beratung wünschst oder welche Probleme angesprochen werden sollen.

Ich bereite das Gespräch vor, indem ich deine Portfoliomappe sichte und notiere, welche Tipps und Hilfen ich dir geben möchte.

Die Ergebnisse des Beratungsgesprächs halte ich als Kurzprotokoll fest und übergebe es dir zur Aufnahme in das Portfolio.

Welche Kriterien spielen bei der Bewertung eine Rolle?

Zum einen werden Vollständigkeit, Umfang, Ordnung und die Erfüllung der Vorgaben bewertet.

Dazu kommt der inhaltliche Ertrag der Arbeitsergebnisse, d.h. das Niveau, auf dem du die Aufgaben bearbeitet hast, wie sie gelungen sind.

Auch der Ablauf und die Vorbereitung des Beratungsgesprächs sowie die sorgfältige und gewissenhafte Selbstreflexion werden berücksichtigt.

Darüber hinaus wird der Lernzuwachs, d.h. die Verbesserungen bei Überarbeitungen, angemessen berücksichtigt.

Formulierungshilfen zu deinen Reflexionsbögen

Dieses Ergebnis habe ich ausgewählt, weil...

- ich darauf besonders stolz bin, denn...
- ich besonders sorgfältig gearbeitet habe.
- ich damit schnell fertig war und dies aus folgendem Grund positiv ist:...
- ich dabei etwas (Beispiel nennen) geschafft habe, das ich vorher noch nicht/ nicht so gut konnte.
- ich diese Aufgabe besonders interessant fand, denn...
- mir diese Aufgabe besonderen Spaß gemacht hat, denn...
- ich an dieser Aufgabe gut zeigen kann, dass ich...

Ziel ist es, dass du deine Reflexionsbögen mit konkreten Formulierungen ausfüllst und kein „allgemeines Blabla“ schreibst.

Beispiel:

Gelungene Begründung: Ich habe dieses Ergebnis ausgewählt, weil man daran erkennen kann, dass ich Elsas Gefühle sehr gut nachvollziehen kann und es mir mit dieser Aufgabenstellung gelungen ist, das auszudrücken. Die Aufgabe hat mir Spaß gemacht, weil ich gerne Briefe verfasse...

Nicht: ...weil man daran erkennen kann, dass ich die Aufgabe gut bearbeitet habe...

Mögliche Ziele deiner Arbeit mit Kurzgeschichten im Portfolio

Ich möchte...

... eine gelungene Inhaltsangabe verfassen können und dabei besonders darauf achten, dass ich...

... Leerstellen in einer Geschichte erkennen und füllen können.

... die Beziehungen der Personen verstehen und nachvollziehen können.

... einen inneren Monolog/ Tagebucheintrag/ Brief... verfassen können, der die Gedanken und Gefühle einer/ mehrerer Personen der Geschichte verdeutlicht.

... ein anderes Ende für eine Kurzgeschichte formulieren können.

...

Reihenfolge der Heftung des Portfolios

1. Deckblatt
2. Inhaltsverzeichnis
3. Selbstbeurteilung deines Portfolios
4. 5 Arbeitsergebnisse (immer mit dem passenden Reflexionsbogen)
5. Zwischenreflexion
6. Alle übrigen Proben, nach dem Datum sortiert
7. Alle weiteren Kopien

Reflexionsbogen zu meinem Arbeitsergebnis

Name: _____ Datum: _____

Arbeitsergebnis/Aufgabe: _____

Ich habe dieses Arbeitsergebnis ausgewählt, weil...

Ich finde, daran kann man besonders gut erkennen, dass...

Ich denke, im Unterschied zur Arbeitsprobe/ zu einer ähnlichen Aufgabe ist mir hier gut gelungen:

Selbstbeurteilung meines Portfolios

Name: _____

Beurteilungskategorie	mögliche Punkte	gegebene Punkte
<i>Inhalt</i>		
Meine Lösungen der Aufgaben sind inhaltlich gelungen. Aufgabe 1: Aufgabe 2: Aufgabe 3: Aufgabe 4: Aufgabe 5:	6 4+6 8 6 10	
Meine Reflexionsbögen sind umfassend und nachvollziehbar ausgefüllt. Aufgabe 1: Aufgabe 2: Aufgabe 3: Aufgabe 4: Aufgabe 5:	10	
Meine Portfoliotexte zeigen, dass ich mich intensiv mit den Geschichten beschäftigt habe.	3	
Ergebnis		
<i>Form</i>		
Mein Portfolio enthält alle Formblätter.	4	
Mein Inhaltsverzeichnis ist vollständig, übersichtlich und enthält alle notwendigen Zusatzinformationen.	2	
Meine Reflexionsbögen sind sorgfältig und umfassend bearbeitet.	2	
Die von mir erstellten Arbeiten sind sauber und leserlich gestaltet.	2	
Die Struktur meines Ordners ist übersichtlich angelegt.	2	
Meine Ergebnisse sind sprachlich und grammatikalisch richtig verfasst.	6	
Ergebnis		
<i>Lernfortschritt und Reflexion</i>		
Mein persönlicher Lernfortschritt ist im Unterschied zu den entsprechenden Aufgaben vorher erkennbar: Aufgabe 1: Gedanken/ Gefühle nachvollziehen und formulieren Aufgabe 2: Mit Leerstellen arbeiten Aufgabe 3: Dialog/ Brief, der Gefühle der Personen nach dem Bruch wiedergibt Aufgabe 4: Charakterisierung/ Entwicklung einer Figur Aufgabe 5: Neues Ende für eine Geschichte finden	10	
Die Tipps meines Beratungsgesprächs habe ich umgesetzt.	1	
Ergebnis		

Ergänzende Materialien

Textanfang

Augenblicke (Walter Helmut Fritz)

Kaum stand sie vor dem Spiegel im Badezimmer, um sich herzurichten, als ihre Mutter aus dem Zimmer nebenan zu ihr hereinkam, unter dem Vorwand, sie wolle sich nur die Hände waschen. Also doch! Wie immer, wie fast immer.

Elsas Mund krampfte sich zusammen. Ihre Finger spannten sich. Ihre Augen wurden schmal. Ruhig bleiben!

Sie hatte darauf gewartet, dass ihre Mutter auch dieses Mal hereinkommen würde, voller Behutsamkeit, mit jener scheinbaren Zurückhaltung, die durch ihre Aufdringlichkeit die Nerven freilegt. Sie hatte - behext, entsetzt, gepeinigt - darauf gewartet, weil sie sich davor fürchtete.

„Komm, ich mach' dir Platz“, sagte sie zu ihrer Mutter und lächelte ihr zu. „Nein, bleib nur hier, ich bin gleich soweit“, antwortete die Mutter und lächelte.

„Aber es ist doch so eng“, sagte Elsa und ging rasch hinaus, über den Flur, in ihr Zimmer. Sie behielt einige Augenblicke länger als nötig die Klinke in der Hand, wie um die Tür mit Gewalt zuzuhalten. Sie ging auf und ab, von der Tür zum Fenster, vom Fenster zur Tür. Vorsichtig öffnete ihre Mutter.

„Ich bin schon fertig“, sagte sie. Elsa tat, als ob ihr inzwischen etwas anderes eingefallen wäre, und machte sich an ihrem Tisch zu schaffen.

„Du kannst weitermachen“, sagte die Mutter.

„Ja, gleich.“

Die Mutter nahm die Verzweiflung ihrer Tochter nicht einmal als Ungeduld wahr. Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen...

Textanfang

Sommerschnee (Tanja Zimmermann)

Mir ist alles so egal, ich fühle mich gut.

Der Regen macht mir nichts aus, meine Stiefel sind durchweicht, die Bahn kommt nicht. Neben mir hält ein Mercedes: „Engelchen, ich fahre dich nach Hause.“

Ich hab keine Angst, setze mich einfach neben eine alte Frau, fühle mich sicher, mir kann nichts passieren! In der Bahn stehe ich eingequetscht zwischen nass stinkenden Persianermänteln und grauen Anzugsmännern. Die Bahn bremst, eine dicke Frau fällt gegen mich, drückt mich an die Fensterscheibe. Die Leute fluchen, beschimpfen den Fahrer. Ich lache.

Beim Aussteigen drängt jeder den anderen, ich lasse mich treiben, bin glücklich, denke nur an dich.

An der Ampel merke ich, dass ich zu laut singe. Eine Mutter mit Kinderwagen lacht mich an, eine aufgetakelte Blondine mustert mich von oben bis unten. Ich weiß, ich bin klitschnass, meine weiße Hose ist nach fünf Tagen eher dunkelgrau, doch ich weiß, dass sie dir gefällt. Meine Haare hängen nass und strähnig auf meiner Schulter. Du hast gesagt, du hast dich schon am ersten Tag in mich verliebt, und da hatte ich auch nasse Haare.

Ich laufe schnell über die Straße, leiste mir eine Packung Filterzigaretten, kaufe welche, die mir zu leicht sind, die du am liebsten magst.

Ein grelles Quietschen. Ein wütender Autofahrer brüllt, ob ich Tomaten auf den Augen hätte. Ich lache und beruhige ihn mit einem „kommt nicht noch mal vor“. An einem Schaufenster bleibe ich trotzdem stehen, zupfe an meinen Haaren herum, ziehe die Hose über meine Stiefel, will dir ja gefallen. Ich will dir ja sogar sehr gefallen!

Auf der Apothekenuhr ist es fünf. Ich laufe quer über die nasse Wiese. Schliddere mehr, als dass ich laufe. Aber ich will dich nicht warten lassen, ich kann das auch nicht. Ich werde dann von Minute zu Minute nervöser, also laufe ich. Bevor ich schelle, atme ich erst ein paar Mal tief durch, dann klinge ich, fünf Mal hast du gesagt. Und meine Freude, dich zu sehen, ist endgültig Sieger über meine Angst.

Erst dann bemerke ich den kleinen zusammengefalteten Zettel an der Wand...

Nach dem Lesen des 1. Teils der Geschichten...

Du hast die Anfänge der beiden Kurzgeschichten „Sommerschnee“ und „Augenblicke“ gelesen.

1. Welche Geschichte möchtest du zuerst weiter lesen? Warum?

2. Formuliere jeweils in 1 Satz das Thema der Geschichten:

Sommerschnee: _____

Augenblicke: _____

3. Wie könnten die Geschichten fortgesetzt werden? Notiere zu jeder Geschichte 3 Möglichkeiten!

Sommerschnee: _____

Augenblicke: _____

4. Ist es für dich motivierend, eine Geschichte zu lesen/ zu bearbeiten, deren Thema dich interessiert? Oder ist das Thema für dich vollkommen unwichtig?

Welche Erwartungen hast du an die Portfolioarbeit in den nächsten Wochen?

Welche Befürchtungen hast du?

Fragebögen

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und ausführlich.

Dein Buchstabe/ deine Nummer: _____

1. Warst du schon einmal verliebt?

2. Wie hast du dich gefühlt?

3. Kannst du das Verhalten der Ich-Erzählerin verstehen

a) bevor sie den Zettel findet?

b) nachdem sie den Zettel findet?

4. Denkst du, du verhältst dich anders, wenn du verliebt bist? Wie ist dein Verhalten dann? Nenne Beispiele.

5. Bist du schon einmal von einem Partner/ einer Partnerin enttäuscht worden?

a) Was ist passiert?

b) Wie hast du reagiert?

6. Hast du schon einmal mit einem Mädchen/ einem Jungen Schluss gemacht? Wie lief das ab?

7. Wie hast du dich dabei und danach gefühlt?

8. Wie würdest du dich fühlen, wenn dein/e Freund/in mithilfe eines Zettels mit dir Schluss machen würde?

9. Hast du bei Freunden Trennungen miterlebt? Wie liefen diese ab?

Vielen Dank für deine Mithilfe und dein Vertrauen!!!

Deine Antworten werden absolut vertraulich behandelt und niemandem gezeigt.

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und ausführlich

Dein Buchstabe/ deine Nummer: _____

1. Wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Eltern beschreiben?

2. Gibt es Unterschiede im Verhältnis zu deiner Mutter/ deinem Vater?

3. Bist du manchmal genervt von deinen Eltern? _____

a) In welchen Situationen bist du genervt?

b) Wie reagierst du dann/ gehst du damit um?

4. Kannst du Elsas Verzweiflung über das Verhalten ihrer Mutter nachvollziehen?

Bitte begründe deine Meinung.

5. Wie würdest du an Elsas Stelle handeln?

6. Elsa möchte nicht, dass ihre Mutter zu ihr Bad kommt. Kannst du dies verstehen?
Bitte begründe deine Meinung.

7. Elsa fühlt sich von ihrer Mutter eingeengt. Kennst du dieses Gefühl?

a) In welchen Situationen hast du dich schon von deinen Eltern eingeengt gefühlt?

b) Wie bist du damit umgegangen?

Vielen Dank für deine Mithilfe und dein Vertrauen!!!

Deine Antworten werden absolut vertraulich behandelt und niemandem gezeigt.

Rückmeldung zu den Aufgabenstellungen zur Geschichte *Augenblicke/ Sommerschnee*

Aufgabe	Ich bin gut mit der Aufgabenstellung zurechtgekommen, weil...	Ich hatte Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung, weil...
1		
2		
3		
Aufgabe	Ich bin gut mit der Aufgabenstellung zurechtgekommen, weil...	Ich hatte Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung, weil...
4		
5		

Bitte beschreibe so genau wie möglich, welche Schwierigkeiten bestanden;
an welcher Stelle wusstest du nicht weiter?
Welche Formulierung hat dir Schwierigkeiten bereitet?

Portfolios der Untersuchung I

Portfolios der Untersuchungsgruppe I

Die Portfolios der Schüler werden im Hinblick auf Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck originalgetreu wiedergegeben.

Portfolio A

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Elsa: „Ich muss mit dir reden!“

Mutter: „Was ist denn?“

Elsa: „Ich fühle mich einfach eingeengt, dauernd stehst du im Badezimmer hinter mir.“

Mutter: „Aber ich finde wir reden viel zu wenig und ich habe das Gefühl du gehst mir aus dem Weg.“

Elsa: „Das mach ich auch, weil du mich einfach nervst, ich brauche meine Ruhe zumindest
im Bad.“

Mutter: „Weißt du, seitdem dein Vater Tod ist, fühle ich mich immer so alleine. Ich brauche
einfach jemanden mit dem ich reden kann.“

Elsa: „Deswegen brauchst du mich nicht zu verfolgen!“

Mutter: „Was hätte ich denn sonst machen sollen? Ich komm ja sonst nicht an dich ran.“

Elsa: „Versetz dich doch in meine Lage, dauernd verfolgt zu werden. Es gibt auch andere
Wege mit mir zu reden.“

Mutter: „Ok, ich werde es versuchen.“

Aufgabe 3 (Felix)

Liebe Sabine,

es trifft mich hart, dass du dich mit Felix treffen wirst, da ich gedacht habe, dass wir beide uns näher kennen lernen würde. Ja, ich habe mich nicht getraut dich anzurufen, deswegen hat Felix es für mich erledigt, aber ich konnte ja nicht wissen, dass du sofort am nächsten Tag für uns Zeit hast. Da ich leider keine Zeit habe, hätte Felix eigentlich für uns absagen müssen. Ich hab angst, dass du dich zu gut mit Felix verstehst und ich nur das „fünfte Rad am Wagen bin.“ Ich hätte anrufen sollen! Aber, naja es ist jetzt zu spät. Ich hoffe du vergisst mich nicht.

Liebe Grüße

Dein Florian

Aufgabe 5 (Felix) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Felix“ von Hannes Bender geht es um den Jungen Felix und dem Ich-Erzähler. Die beiden kennen sich und laufen gemeinsam durch die Stadt. In ihrem Gespräch kommen sie plötzlich auf das Thema Sabiene. Der Ich-Erzähler hat Sabiene in einem Cafe kennen gelernt. Sie hatte ihm ihre Nummer gegeben, doch der Ich-Erzähler hatte sich noch nicht getraut sie anzurufen, weil er noch nie ein Mädchen angerufen hat. Als der Ich-Erzähler Felix von Sabiene erzählte, beschloss er sich sie anzurufen. Als sie an der Hauptpost angekommen waren wurde der Ich-Erzähler immer nervöser, da Felix viel Lockerer als er war und schon öfters Telefoniert hatte. War es dem Ich-Erzähler peinlich zuzugeben, dass er noch so „unerfahren“ in Sachen Mädchen-anrufen war doch der Ich-Erzähler gab es nicht zu und machte immer mehr dinge falsch, weil er so nervös war. Schließlich ergriff Felix den Hörer und rief an. Felix machte locker mit dem Vater von Sabiene einen Tag aus an dem sie Sabiene besuchen können. Sie sollten am nächsten Nachmittag vorbei kommen, doch der Ich-Erzähler hatte keine Zeit. Doch Felix sagte den termin nicht ab und hatte vor am nächsten Tag zu Sabiene zu gehen. Felix verhält sich sehr locker und lässig gegenüber dem Ich-Erzähler. Der Ich-Erzähler fällt im Gegensatz zu Felix nicht besonders auf, er ist eher zurückhaltend. Er reagiert auf Felix eher angespannt, er hat angst sich vor Felix zu blamieren und ist deswegen nervös.

Aufgabe 5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Wieso will die Mutter unbedingt mit Elsa sprechen?

Wieso stört Elsa die Gegenwart ihrer Mutter?

Wie und woran ist der Vater von Elsa gestorben?

Wieso will Elsa eine eigene Wohnung?

Wieso spricht Elsa ihre Mutter nicht auf das Problem an?

Was ist in der Gegenwart passiert?

Zu Frage 1, Weil die Mutter seit dem Tod ihres Mannes niemanden zum reden hat.

Zu Frage 2, Weil sie sich genervt und eingeengt von ihrer Mutter fühlt, da diese ständig versucht in ihrer Nähe zu sein

Zu Frage 3, Der Vater ist nach einem Autounfall gestorben.

Zu Frage 4, Weil sie nicht mehr Ruhig bleiben kann, wenn ihre Mutter nochmals ins Badezimmer kommt.

Zu Frage 5, Weil sie nicht glaubt das eine Lösung zu finden ist und falls doch, ihre Mutter sich nicht daran hält.

Zu Frage 6, Nach dem Tod ihres Vaters ist für Elsa eine Welt zusammen gebrochen. Sie ist immer noch nicht über den Tod hinweg.

Innerer Monolog

„Heute kam sie schon wieder ins Bad, man es nervt so! Nicht einmal habe ich meine Ruhe, dauernt ist sie da wo ich auch bin, dauernt will sie mir Gespräche Aufzwingen. Aber es nervt mich einfach nur noch. Ich bin zwanzig Jahre alt und trotzdem fühle ich mich eingeengt wie ein Kleinkind. Langsam reicht es mir, ich kann nicht mehr ruhig bleiben. Ich habe das Gefühl langsam staut sich meine Wut auf und will einfach nur noch raus. Ich muss hier weg.“

Portfolio B

Aufgabe 1 (Felix)

Ich-Erzähler:“ Ich treffe mich heute mit Sabine!“

Felix:“ Wag dich und mach was mit MEINER Sabine!“

Ich-Erzähler:“ Mach ich aber! Wir gehen Eis essen und danach zu mir einen Film gucken!“

Felix:“ Lass die Finger von ihr. Sabine gehört mir!“

Ich-Erzähler:“ Schön, mein du mal. Ich werde mir einen tollen Tag mit Sabine machen.
Daran kannst du nichts machen!

Felix:“ Oha!!! Warte ab *grummel*“

Ich-Erzähler:“ Jaja, Blablabla. *weg gehen*

Felix:“ Du wirst schon sehen, was du davon hast!“

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Mutter:“ Morgen. Wo warst du gestern Abend so lange?“

Elsa:“ Ich habe eine Gebäude gesucht.“

Mutter:“ Was für ein Gebäude?“

Elsa:“ Das, wo die Wohnungsvermittlung ist.“

Mutter:“ Wie bitte? Du möchtest ausziehen? Weg von mir? Warum denn das?“

Elsa:“ Ich brauche Ruhe vor dir! Nie kann ich mich im Bad ganz ungestört fertig machen.
Immer kommst du reingestürmt.“

Mutter:“ Du bist immer beschäftigt. Ich will mit dir reden.“

Elsa:“ Aber ich nicht mit dir. Wenn doch, würde ich zu dir kommen.“

Mutter:“ Ok, Ok... Ich rede nicht mehr mit dir!“

Elsa:“ Ja und jetzt verlass das Bad!“

Aufgabe 5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Was passiert nachher?

Warum genau, kommt die Mutter immer ins Bad, wenn Elsa dort ist?

Was macht Elsa dagegen?

Was passierte vorher?

Wie alt ist Elsas Freundin?

Wie heißt die Mutter?

...Nach der Absprache zwischen Elsa und ihrer Mutter Ida war alles in Ordnung. Um 23.00 Uhr telefonierten Elsa und ihre gleichaltrige Freundin Isabelle. Mit 10 Jahren lernten

sich die beiden kennen. Bald kennen sich die beiden 10 Jahre und das wollen sie feiern. Langes Überlegen führte dazu, dass sie sogar mit 20 Jahren in eine kleine Wohnung ziehen wollen. Hinterher unterhielten sie sich über alte Zeiten. Nach 3 Stunden legten sie auf. Ein Tag später trafen sie sich in der Stadt und erkundigten sich nach Wohnungen. Eine halbe Stunde später fanden sie die optimale Wohnung. Sobald Isabelle und Elsa 20 wurden, zogen sie ein. Jetzt wohnen sie ungestört und glücklich in ihrer „WG“.

Aufgabe 6 (Augenblicke)

Hallo Isabelle,

Bitte hilf mir! Meine Mutter und ich hatten ja die Abmachung, dass egal was jetzt ist immer wartet, bis ich im Bad ganz fertig bin, aber diese Abmachung hat nur eine Woche gehalten. Jetzt stürmt sie wieder ins Bad hinein und versucht mich anzusprechen. Was soll ich machen? Wenn ich ihr es nochmal sagen würde, würde es eh wieder nur ein paar Tage halten. Am Besten wäre es doch sicherlich, wenn ich mir vorerst eine kleine Wohnung suche und dort mit einer guten Freundin einziehe, damit die Miete nicht so teuer ist. Melde dich bitte morgen um 23.00 Uhr bei mir, damit wir dann nochmal reden können!

Bye -> hab dich lieb

Deine Elsa

Portfolio C

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Was hat Elsa an ihrem Tisch gemacht?

Worüber reden Elsa und ihre Mutter?

Welche Gelegenheit ergab sich selten?

Warum spürte Elsa bei anderen Menschen Zuneigung und nicht bei ihrer Mutter?

Warum kommt die Mutter immer ins Badezimmer?

Aufgabe 2 (Augenblicke)

Warum immer bei mir, immer wenn ich ins Bad gehe kommt meine Mutter ohne zu fragen rein. Das geht einfach zu weit ich bin schon 20 Jahre alt und meine Mutter versteht immer noch nicht, dass ich auch Privatsphäre haben möchte. Wenn es mir zu viel wird bleibe ich immer Stundenlang draußen und denke nach.

Aufgabe 2 (Mittagspause)

Liebes Tagebuch,

endlich kann ich mal irgend jemanden meinen Tag beschreiben. Ich bin Froh, dass ich heute mal einen ganz normalen Tag habe und niemand mich anstarrt ob Mann oder Frau.

Endlich brauche ich für einen Tag mal keine angst haben, dass sich ein Mann auf den leeren Stuhl neben mir setzt.

Oder das ich mich in einen der Männer verliebe.

Heute brauch ich mir keine gedanken zu machen, sondern kann mich mal ganz in ruhe entspannen.

Ich saß heute in der Badewanne und es tat gut mich mal richtig zu entspannen und dass ich mir keine gedanken um etwas machen musste.

Ich saß einfach nur dort und habe über nichts nachgedacht, dass tut mir auch mal gut.

Wenn ich so welche Tage öfters hätte, würde ich mich freuen. Okay dann schreibe ich dir in ein paar Tagen noch mal.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Warum starren mich immer alle Leute an. Irgendwie fühle ich mich immer sehr beobachtet wenn ich in diesem Kaffee sitze.

Ooh, mein Gott jetzt kommt auch noch ein Mann ins Kaffee, hoffentlich setzt er sich nicht auf den freien Stuhl neben mir. Ich hoffe, dass die Leute nicht sehen wenn ich rot werde, ich habe ja schon eine Sonnenbrille auf.

Aufgabe 5 (Mittagspause)

In der Geschichte „Mittagspause“ von Walter Helmut Fritz, geht es um ein Mädchen was in einem Straßencafé sitzt und sie immer beobachtet fühlt.

Das Mädchen in der Geschichte geht in jeder Mittagspause in demselben Straßencafé und trinkt dort einen Kaffee. Sie wird oft von Männern angestarrt.

Sie wirkt immer sehr unsicher und nervös, da sie immer an ihrer Handtasche fast. Wenn sie alleine an einem Tisch sitzt, hofft sie immer das sie niemand neben ihr setzt. Meistens denkt sie über Liebesfilme nach oder wie es wäre, wenn sie sich in jemanden aus dem Straßenverkehr verlieben würde. Immer wenn sie im Straßencafé sitzt verhält sie sich als wäre sie etwas besonderes, weil sie halt immer eine Sonnenbrille trägt ein Rock an hat und sich immer beobachtet fühlt. Sie wirkt auch ein bisschen nervös, weil sie an ihrer Tasche spielt. Sie fühlt sich sehr hübsch und denk das sie von allen angestarrt wird. Mir hat die Geschichte nicht so gut gefallen, da man sie nicht so schnell verstehen konnte.

Portfolio D

Aufgabe 2 (Mittagspause)

Liebes Tagebuch,

heute war wieder ein ganz normaler Abend meine Eltern erzählten von ihrer Jugend und das sie Angst haben wenn ich in die Mittagspause gehe. Doch ich sagte einfach es sei ungefährlich. Ich mein was soll denn auch passieren? Ich mache ja nicht unrechest! Ist es gefährlich sich in einem Cafe aufzuhalten? Bis dann

deine

Sue

Aufgabe 2 (Augenblicke)

Elsa ging wie jeden morgen ins Bad...

Sie wollte sich gerade fertig machen als ihr Mutter wieder rein kam...

Elsa: „Siehst du nicht das ich mich fertig mache?“

Mutter: „Achso ich dachte du wolltest nichts besonderes machen. Außerdem ist doch hier genug Platz für uns zwei.“

Elsa: „Es geht mir einfach um das Prinzip. Wenn ich mich mal für eine halbe Stunde im Bad bin um mich fertig zu machen, musst du nicht jedes mal reinplatzen nur weil dir einfällt das du dich schminken muss oder so!“

Aufgabe 5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Was ist vorher passiert?

Warum kommt die Mutter immer ins Bad wenn Elsa drin ist?

Was macht Elsa dagegen?

Wie heißt die Mutter?

Am nächsten Morgen wollte Elsa sich mit ihrer Mutter Hilde aussprechen. Als sie Frühstückten konnte Elsa sich nicht mehr zurückhalten sie wollte sich mit ihrer Mutter endlich aussprechen. Das Gespräch war relativ ruhig. Ihre Mutter machte ihr klar das sie oft allein zu Hause sei und das sie im Bad die Einzige Chance sah sich mit Elsa zu unterhalten. Elsa und Hilde machten eine abmachung. Solange Elsa noch zu Hause wohnt

Aufgabe 6 (Augenblicke)

Liebe Luisa,

Wie geht es dir?

Mir geht es nicht so gut. Jeden Tag, wenn ich ins Bad gehe, kommt plötzlich meine Mutter rein und will irgendwas machen.

Sie nervt mich so!

Ich bin mit den Nerven am Ende. Ich verbringe doch höchstens eine Stunde am Tag im Bad muss sie mich dann ausgerechnet nerven?

Stell dir vor deine Mutter würde das machen.

Sie würde jeden morgen reinplatzen und sich vor den Spiegel stellen und meinen das ja genug Platz für zwei wäre!

Schreib mir bitte! Hast du irgendeine Lösung für mich? Soll ich mir eine eigene Wohnung suchen?

Portfolio E

Aufgabe 2 (Augenblicke)

Ich hoffe sie schläft schon. Wieso ist denn nur meine Mutter so aufdringlich. Kann sie denn nicht so wie die anderen Mütter sein. Ich fühle mich so eingeeengt und so kontrolliert von ihr. Am liebsten würde ich sofort ausziehen, aber ich möchte ihr nicht weh tun. Wenn ich doch nur für mich alleine sein könnte. Vielleicht erzähle ich ihr doch von meinem Problem. Wir können ja täglich einmal darüber reden was wir den Tag über gemacht haben und uns alles erzählen was passierte.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Elsa: „Du bist ja schon wieder im Bad.“

Mutter: „Ist das schlimm, ich bin auch schon sofort fertig.“

Elsa: „Mama wir müssen reden, so geht das nicht weiter.“

Mutter: „Aber was ist den los, ist etwas passiert?“

Elsa: „Es ist nichts schlimmes, aber lass uns doch lieber in die Küche gehen.“

Mutter: „OK, aber dann sagst du mir was ist.“

Elsa: „Ja, mache ich. Also Mama als erstes möchte ich dir sagen es nicht böse gemeint ist.“

Mutter: „Ich verstehe nur musst du mir auch sagen was ist.“

Elsa: „Ich...ich habe ein Problem mit dir. Du kommst immer rein wenn ich im Bad bin oder sonst wo. Ich möchte es nicht.“

Mutter: „Elsa das wusste ich nicht, das es für dich so schlimm ist.“

Elsa: „Es ist aber für mich unangenehm.“

Mutter: „Es tut mir wirklich leid Elsa wirklich aber seit dem dein Vater verstorben ist fühle ich mich so alleine.“

Elsa: „Das möchte ich nicht, das du dich alleine fühlst. Können wir das nicht so machen, dass wir täglich etwas zusammen machen z. B. einen Kaffee trinken und dabei uns dann erzählen was wir gemacht haben und was wir vielleicht morgen machen möchten.“

Mutter: „Das ist eine prima Idee. Am besten ist doch wenn wir es abends machen.“

Elsa: „Ja, ich bin froh das ich mit dir darüber geredet habe.“

Mutter: „Du weißt doch das ich immer für dich da bin.“

Elsa: „Ich geh dann mal. Bis heute Abend.“

Aufgabe 5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Wieso kommt die Mutter immer in das Bad wenn Elsa sich dort befindet?

Was denkt die Mutter?

Was fühlt die Mutter?

Wieso regt sich Elsa so auf?

Warum redet Elsa nicht mit ihrer Mutter?

Wieso starb der Mann von der Frau?

Was stört sie daran, dass ihre Mutter in das Badezimmer kommt?

Hat die Mutter vielleicht ein Problem damit, dass sie alleine im Bad ist?

Wieso merkt die Mutter nicht, dass Elsa das nicht möchte?

Wieso starb der Vater?

Der Vater starb sehr früh, denn er war sehr krank. Als er von der Krankheit wusste, hatte er sehr viel Angst zu sterben. Der Vater hatte Krebs und die Ärzte konnten ihm nicht helfen. Als er 41 Jahre alt war, hatte sich die Krankheit verschlimmert und er starb.

Wieso kommt die Mutter immer in das Bad wenn Elsa gerade drin ist?

Die Mutter fühlt sich sehr alleine, seitdem ihr Mann starb. Und wenn sie mit Elsa in einem Raum ist, fühlt sie sich nicht so alleine. So kann sie sich immer mit ihrer Tochter unterhalten und hat Aufmerksamkeit.

Aufgabe 7 (Augenblicke) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Augenblicke“ von Walter Helmut Fritz geht es um ein Mädchen namens Elsa und ihrer Mutter. Die Mutter von Elsa kommt dann immer ins Bad, wenn Elsa sich gerade schminkt oder sonst etwas im Bad macht. Elsa mag es nicht und geht dann sofort. Die Mutter bemerkt aber nicht, dass sie es nicht möchte. Die Tochter redet aber nicht mit der Mutter. Elsa versucht dabei immer ruhig zu bleiben. Wenn ihre Mutter hereinkommt, verkrampft sie sich immer und wird innerlich wütend, doch sie zeigt es der Mutter nicht, weil sie schon sehr alt ist und oft krank war.

Portfolio F

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Wieso möchte Elsa unbedingt ausziehen?

Worüber möchte ihre Mutter mit ihr reden?

Wieso geht Elsas Mutter immer ins Bad, wenn Elsa drin ist?

Warum nervt es Elsa, wenn ihre Mutter ins Badezimmer kommt?

Warum spürt Elsa Zuneigung bei fremden Leuten?

Weil sie ihre Ruhe haben möchte.

Sie möchte wissen, was mit ihr los ist.

Weil sie neugierig ist.

Weil Elsa einfach nur ihre Ruhe haben möchte.

Weil sie es von ihrer Mama nicht bekommt.

Aufgabe 2 (Augenblicke)

Ich habe ein großes Problem damit, dass meine Mutter immer ins Bad kommt, wenn ich da drin bin. Ich fühle mich eingeengt, aber ich glaube, das versteht meine Mutter nicht. Ich halte es nicht mehr aus, ich möchte nur meinen Freiraum haben und mal allein im Bad sein, aber ich glaube, bis ich eine eigene Wohnung habe, wird das nichts.

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Elas: „Warum!!!“

Mutter: „Was, Warum? Wieso schreißt du so?“

Elsa: „Ich halte es nicht mehr aus, immer kommst du ins Bad, wenn ich hier f´drin bin.“

Mutter: „Entschuldigung, ich wusste ja nicht, das es dich stört.“

Sie will rausgehen.

Elsa: „Mama, jetztbleib bitte hier. Es tut mir leid, das ich so rum geschrien habe.“

Mutter: „Ne, es tut mir leid.“

Elsa: „Ach, ist schon gut, ich hab dich lieb.“

Mutter: „Ich dich auch.“

Aufgabe 7 (Augenblicke) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Augenblicke“ von Walter Helmut Fritz geht es um ein Mädchen, das viel Wut im Bauch hat und ihrer Mutter aus dem Weg geht. Sie geht abends weg und kommt spät nachts erst nach Hause. Ihre Mutter kommt nicht an sie ran, weil sie immer ins Bad kommt. Das Mädchen hat keine Lust, dass ihre Mutter ins Bad kommt.

Portfolio G

Aufgabe 1 (Felix)

Felix hat sich in Sabine verliebt aber er traut sich nicht bei ihr anzurufen.

Also macht das sein Freund Paul. Doch Sabine war nicht da als Paul sie anrief also redete er ein bisschen mit ihrem Vater.

Doch dann wollte Paul sich auf einmal mit Sabine treffen und das gefiel Felix natürlich nicht, denn es ist ja „seine Sabine“.

Darauf hin sagte Felix dann: „Warum triffst du dich denn jetzt mit Sabine? Du weiß ganz genau das ich mich in sie verliebt habe. Und du, was machst du, du willst dich jetzt einfach mit ihr treffen.“

Paul: „Bleib mal locker ich treff mich doch nur mit ihr. Das heißt noch lange nicht das ich was von ihr will!“

Felix: „Ja und. Trotzdem find ich das nicht gut von dir, dass du dich jetzt mit ihr treffen willst.“

Paul: „Du hast doch keine Zeit.“

Felix: „Ich kann mich doch auch an einem anderen Tag mit ihr treffen.“

Paul: „Ja kannst du ja auch. Aber ich kann mich doch auch mit ihr treffen.“

Felix: „Du verstehst das nicht. Du kannst jedes Mädchen das du willst. Und wenn du dich jetzt mit Sabine triffst kann es sein das ich dann nachher keine Chance mehr bei ihr habe.“

Paul: „Dann suchst du dir halt eine andere.“

Felix: „Ich will aber keine andere, ich will Sabine.“

Paul: „Von mir aus kannst du doch mit ihr zusammen sein.“

Felix: „Ja aber wenn du dich mit ihr triffst verliebt sie sich nachher in dich.“

Paul: „okay, ich hab jetzt verstanden was du meinst.“

Felix: „Bist du dir sicher?“

Paul: „Ja Felix ich bin mir sicher. Ich treff mich nicht mit ihr.“

Felix: „Danke Paul.“

Paul: „Ach kein Problem. Wenn es dir so wichtig ist treff ich mich halt nicht mit ihr.“

Zwei Tage später traf sich Felix mit Sabine. Und tatsächlich, Sabine und Felix kamen wirklich zusammen.

Aufgabe 5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Folgende Textstellen enthalten Leerstellen:

Warum stört es Elsa wenn ihre Mutter mehr Kontakt (Zeit) mit ihr verbringen möchte?

Warum ist Elsa verzweifelt?

War der Mann von Elsas Mutter Elsas Vater?

Wieso tut Elsa so als wenn sie mit der Beziehung zu ihrer Mutter einverstanden wäre?

Seit dem Tod von dem Mann ihrer Mutter will ihre Mutter immer mehr Zeit mit Elsa verbringen.

Der Tod hat ihre Mutter sehr mitgenommen und sie ist bis jetzt noch nimmer nicht darüber hinweg gekommen.

Der Tod ist mittlerweile schon 10 Jahre her.

Elsa kann das zwar verstehen das das schwer für ihre Mutter ist, aber sie stört es, dass ihre Mutter immer mehr Zeit mit ihr verbringen will.

Sie glaubt das ihre Mutter das nur macht, weil sie Angst hat das sie Elsa auch noch verliert.

Elsa versteht das zwar aber sie hat keine Lust ständig was mit ihrer Mutter zu machen, weil sie auch noch was mit ihren Freunden machen will und auch mal Zeit für sich haben will.

Aufgabe 6 (Augenblicke)

Hey Anna,

ich bin Elsa.

Na wie geht es dir so? Ich hoffe mal gut. Wir haben uns schon so lange nicht mehr gesehen ich vermiss dich total.

Wir müssen uns unbedingt mal wieder treffen und irgendwas starten. Mal wieder zusammen feiern gehen so wie früher.

Aber so wie früher wird es wohl nie mehr sein seit dem du weg gezogen bist.

Ich vermiss die alten Zeiten mit dir so sehr.

Wir haben früher jeden Tag was zusammen gemacht.

Und jetzt, jetzt sehen wir uns nur noch voll selten.

Wie geht's eigentlich deine Mutter und deinem Vater?

Grüß sie mal von mir ja.

Momentan regt mich meine Mutter voll auf.

Ich bin grade 5 Minuten im Bad da kommt sie rein und muss irgendwas machen.

Sie merkt gar nicht das mich das stört.

Aber ich kann ja nicht mehr machen als ihr zu sagen das sie mich stört.

Es ist ja nicht meine Wohnung ich wohne ja immer noch bei ihr.

Vielleicht weiß du ja was ich dagegen machen kann.

Naja ich hör dann jetzt mal auf zuschreiben.

Hab dich lieb

Deine Elsa

PS: Schreib zurück

Aufgabe 7 (Augenblicke) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Augenblicke“ von Walter Helmut Fritz geht es um ein Mädchen namens Elsa und um ihre Mutter.

Elsa hat ein Problem mit ihrer Mutter doch sie sagt es ihr nicht.

Es geht darum, dass wenn Elsa im Bad ist das ihre Mutter genau dann auch immer ins Bad muss.

Das stört Elsa, weil sie ist grade im Bad und will sich fertig machen und dann kommt ihre Mutter immer rein.

Anstatt Elsa ihrer Mutter sagt das sie das stört geht sie einfach aus dem Bad und tut so als würde sie dann was anderes machen .Man könnte sagen das die Geschichte von Elsas Gefühlen und Gedanken erzählt wird. Zusätzlich enthält die Kurzgeschichte viele Hauptsatzreihen (Partaxe) und ist in der Vergangenheit geschrieben.

Einer der Hauptsatzreihen ist z. B.: „Sie ging Stunden umher. Sie würde erst spät zurückkehren. Ihre Mutter würde zu Bett gegangen sein. Sie würde ihr nicht mehr gute Nacht sagen brauchen...“

Portfolio H

Aufgabe 1 (Mittagspause)

Geschichte in der Ich-Erzählung

Ich gehe ins Straßencafe.

Sobald ich mich setze, schlage ich die Beine übereinander.

Ich fühle mich hier wohl.

Ich habe wenig Zeit.

Alles ist ein wenig streßig.

Ich blättere in einer Modezeitschrift.

Meine Eltern wissen das ich schön bin. Dabei finde ich, dass es hübschere Mädchen gibt als mich.

Aber es kommt ja auch viel mehr auf die inneren Werte an.

Meine Eltern machen sich viel zu viele Sorgen.

Zum Beispiel, wenn ich einen Freund mit nach Hause bringe, sage ich nicht, das ist mein bester Freund.

Das Straßencafe ist überfüllt.

Ich weiß genau was ich will.

Ich hasse Lippenstift. Wenn ich sonst meinen Kaffee trinke, ist die Tasse am Rand ein Stück rot. Das finde ich ekelig.

Ich bestelle mir einem Kaffee, weil es schnell gehen muss.

Ich habe kaum Zeit.

Ich habe Angst, angesprochen zu werden.

Ich weiß nicht, wie ich mich dann verhalten soll. Mit einer Sonnenbrille wäre es einfacher, dann nicht rot zu werden. Mit Zigaretten wäre es am einfachsten. Aber leider beherrsche ich keine Lungenzüge. Dann muss ich immer husten. Außerdem habe ich ja keine Zeit um mich mit jemandem zu unterhalten.

Die Mittagspause ist wie ein Spielzeug oder wie ein kurzer Film.

Ich bin jeden Tag hier, setze mich hin, schlage meine Beine übereinander und bestelle mir einen Kaffee.

Manchmal werde ich auch angesprochen. Dann sage ich, dass der Stuhl neben mir besetzt sei. Ich habe Angst mich sonst zu verlieben.

Ich bin froh, dass in der Mittagspause alles sehr schnell geht.

Wenn ich nach der Arbeit nach Hause gehe, sprechen meine Eltern oft davon, dass sie mal jung waren.

Mein Vater sagt zum Beispiel, dass er es nur gut meint, dass er sich so viele Sorgen um mich macht. Und meine Mutter sagt, dass sie eigentlich sogar Angst um mich hat.

Ich antworte ihnen immer, dass meine Mittagspause ungefährlich ist.

Ich denke, dass ich alt genug bin, um auf mich aufzupassen.

Ich mag es nicht, wenn man sich Sorgen um mich macht.

Ich habe mittlerweile gelernt, mich zu entscheiden und ich beantworte eine Frage meist mit einer Gegenfrage. Obwohl ich regelmäßig hier im Straßencafe sitze und Kaffee trinke, ist die Mittagspause anstrengender als Briefe zu schreiben.

Ich werde von allen Seiten beobachtet. Ich spüre sofort, wenn man mich längere Zeit anschaut. Mein bunter Rock und mein Top sind ja auch nicht zu übersehen.

Im Straßencafe gibt es zum Glück keine Betrunkenen. Ich spiel mit meiner Handtasche und suche nach meinem Geldbeutel. Ich kaufe mir jetzt keine Zeitung.

Auf der Arbeit habe ich keine Zeit dazu, sie zu lesen. Und wenn ich dann zu Hause bin, möchte ich keine Zeitung mehr lesen. Dann lese ich lieber ein gutes Buch, lerne dazu oder lebe in meiner Phantasiewelt. Dann habe ich keine Sorgen mehr und kann abschalten von dem ganzen Streß. Es ist schön, dass in jeder Mittagspause eine Katastrophe passieren könnte.

Ich könnte mich sehr verspäten.

Ich könnte mich sehr verlieben. Nein, das besser nicht.

Ich habe Angst davor mich zu verlieben, ich doch kaum Zeit für einen Mann! Außerdem könnte er mich verletzen. Nein! Ich möchte mich nicht verlieben!

Wenn keine Bedienung kommt, gehe ich hinein und bezahle den Kaffee an der Theke.

An der Schreibmaschine habe ich viel Zeit, über Katastrophen nachzudenken. Katastrophen ist mein Lieblingswort. Ohne mein Lieblingswort wäre die Mittagspause langweilig.

Aufgabe 2 (Mittagspause)

Liebes Tagebuch,

heute hatte ich wieder einen sehr stressigen Tag.

Während meiner Mittagspause war ich – wie immer – im Straßencafe. Viele junge Männer sind mir aufgefallen, dass sie mich angestarrt haben und Interesse an mir gezeigt haben.

Einer ist mir besonders aufgefallen. Ich schätze er war so um die 20 Jahre alt gewesen. Er ist groß, schlank, und hat blonde, mittellange Haare.

Ich sah ihn zum ersten Mal.

Er hat wunderschöne blaue Augen. Ich fand ihn sehr süß, als er dort saß und seinen Kaffee trank.

Er hat mich oft angeschaut, jedoch hat es mich nicht gestört.

Sonst hasse ich es, wenn man mich beobachtet. Auf einer unbekanntem Weise, bekam ich Gänsehaut und so eine Art Bauchkribbeln. Aber nein, ich hatte bestimmt nur Hunger und kalt war es dort auch ein wenig.

Ich muss morgen wieder früh aufstehen, ich muss ja schon gegen 6 Uhr anfangen zu arbeiten.

Vielleicht sehe ich ihn ja morgen wieder?

Okay, liebes Tagebuch.

Ich werde dir morgen berichten was ich so erlebt habe und ob der hübsche Typ wieder im Straßencafe war.

Gute Nacht und bis morgen!

Aufgabe 3 (Mittagspause)

„Oh man, ist es heute wieder stressig auf der Arbeit!“

„Bin ich froh, dass ich jetzt Mittagspause habe!“

„Oh ich glaube ich bestelle mir erst mal einen Kaffee.“

„Ah, da kommt er ja endlich.“

„Der schmeckt ja heute wieder hervorragend.“

„Ich hasse das! Können die nicht mal woanders hinschauen?“

„Nein, ich glaube ich kaufe mir jetzt keine Zeitung, ich habe auf der Arbeit eh keine Zeit dazu, um sie zu lesen.“

„So jetzt gehe ich bezahlen, es ist schon spät!“

„Oh, 2€? Ist der Kaffee schon wieder teurer geworden?“

„Mhh..., ich habe kein Kleingeld dabei. Dann muss ich wohl mit einem 10€ Schein bezahlen!“

„5, 7, 8€, das stimmt!“

„Diese Mittagspause verlief mal wieder ohne eine Katastrophe. Das ist schade. Ich liebe Katastrophen!“

„So, nun gehe ich wieder zur Arbeit!“

Aufgabe 4 (Mittagspause) (Analyse)

Wie alt ist die Person?

Welchen Beruf übt sie aus?

Wie sieht sie aus?

Wohnt sie bei ihren Eltern?

Wurde sie in früheren Beziehungen sehr enttäuscht?

Wie heißt sie?

In welcher Stadt lebt sie?

Sie ist wieder mal im Straßencafe. Diesmal aber nach der Arbeit, um sich etwas zu essen zu kaufen. Der hübsche Typ, von dem sie in ihrem Tagebucheintrag berichtet hatte, ist auch dort. Er kommt auf sie zu und spricht sie an.

Aufgabe 5 (Mittagspause) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Mittagspause“ von Wolf Wondratschek geht es um eine junge Frau, die ihre Mittagspause in einem Straßencafe verbringt. Die junge Frau denkt viel über ihr Leben und ihre Familie nach. Sie ist sehr schüchtern und spricht ungerne mit Menschen, die sie nicht kennt. Wenn sie zum Beispiel angesprochen wird, sagt sie oft, dass der Stuhl neben ihr besetzt sei. In der Mittagspause trinkt sie immer einen Kaffee und kauft sich ab und zu eine Zeitung. Es stört sie, dass sie von vielen Leuten angestarrt wird und dass ihre Eltern sich viel zu viele Sorgen um sie machen nur weil sie wissen, dass sie hübsch ist und ja so viel passieren könnte. Ihr Lieblingswort ist Katastrophe, worüber sie ebenfalls sehr viel nachdenkt. In der Kurzgeschichte werden viele kurze und einfache Sätze verwendet. Dies hilft dabei, die Kurzgeschichte besser zu verstehen. Kurzgeschichten haben einen offenen Anfang und ein offenes Ende...

Portfolio I

Aufgabe 1 (Mittagspause)

Ich sitze im Straßencafe. Es ist voll. Ich mache mich bemerkbar indem ich meine Beine übereinander schlage. Ich habe wenig Zeit. Ich blättere in einem Modejournal rum. Meine Eltern wissen das ich ein schönes Mädchen bin. Wenn ich zu Hause bin, rede ich nicht mit meinen Eltern das ich Freunde habe. Ich fühle mich beobachtet im Straßencafe, wenn ich sehe das die Männer lachen und zu mir herüber schauen. Freitags bestelle ich mir oft gern einen Cognac zum Kaffee, doch leider regnet es freitags oft. Meine Sonnenbrille hilft mir das ich nicht rot werde. Mit Zigaretten würde es mir noch viel leichter fallen, doch leider bedaure ich, dass ich keine Lungenzüge kann. Die Mittagspause ist für mich ein Spielzeug, womit ich jeden Tag im Cafe spiele. Wenn ich nicht angesprochen werde, stehl ich es mir einfach vor. Ich würde sagen, dass der Stuhl neben mir besetzt sei und würde lachen. Ich war froh das die Mittagspause gestern schnell umging. Am Abend saß ich mit meinen Eltern am Tisch, sie machten sich Sorgen um mich, dass mir etwas passieren könnte in meiner Mittagspause. Ich habe mittlerweile gelernt mich nicht zu entscheiden. Ich bin ein Mädchen wie jedes andere Mädchen auch. Obwohl ich regelmäßig im Straßencafe sitze, ist die Mittagspause anstrengender als Brief zu schreiben. Ich werde von allen Seiten beobachtet. Ich schäme mich und sofort spüre ich das ich Hände habe. Am liebsten würde ich unsichtbar werden und verschwinden. Mein Rock ist nicht zu übersehen. Es ist wichtig das ich pünktlich bin. Im Straßencafe gibt es keine Betrunkene. Ich kaufe mir jetzt keine Zeitung. Ich spiele lieber mit meiner Handtasche. Ich finde es spannend dass in jeder Mittagspause eine Katastrophe passieren könnte. Ich könnte mich verspäten oder im schlimmsten Fall mich verlieben. Wenn keine Bedienung kommt, gehe ich hinein und bezahle meinen Kaffee an der Theke. An der Schreibmaschine habe ich viel Zeit nachzudenken und an Katastrophen zu denken. Mein Lieblingswort ist „Katastrophe“. Ohne dieses Wort wäre meine Mittagspause langweilig und öde.

Aufgabe 2 (Mittagspause)

Liebes Tagebuch!

Heute ist ein Freitag und es hat fast wie jeden Freitag geregnet. Heute war es irgendwie anders im Cafe als sons ich habe mir zwar einen Cognac zum Kaffee bestellt, doch am Nebentisch saß ein junger Mann, der mich beobachtete. Ich habe gehofft er würde ,ich ansprechen. Er sah gut aus und war ein attraktiver Mann. Aber ich weiß nicht! Bei ihm fühle ich mich anders als bei den anderen Männern. Ich würde ihm keine ausweichende

Antwort geben. Ich würde mit ihm ins Gespräch kommen wollen. Als ich mein Tisch verließ, lächelte ich ihm nett rüber und verließ das Cafe. Ich hoffe das er montags in meiner Mittagspause wieder im Cafe sitzt.

Bis morgen mein liebes Tagebuch

Deine...

Aufgabe 3 (Mittagspause)

Ich setzte mich auf mein Stammplatz im Cafe und bestellte mir einen Kaffee. Was mache ich denn, wenn die Bedienung mir den Kaffee bringt? Ob mich heute wieder ein Mann anspricht? Wenn ja?! Was antworte ich ihm dann? Ich glaube ich würde mir wieder irgendeine Ausrede einfallen lassen. Habe ich meine Zigaretten überhaupt eingepackt? Oh nein! Ich habe sie vergessen. Habe ich wenigstens meine Sonnenbrille nicht vergessen, damit ich nicht rot werde? Hmm... mal gucken was heute für eine Katstrophe passiert?! Was gucken mich die den alle so an? Wieso muss ich mich in jeder Mittagspause so beobachtet fühlen? Ich fühle mich belästigt durch die ganzen Blicke der Menschen im Straßencafe. Oh nein!! Ich muss ja schon längst auf den Weg wieder zur Arbeit sein.

Aufgabe 5 (Mittagspause)

In der Kurzgeschichte "Mittagspause" von Wolf Wondratschek geht es um ein Mädchen die ihre Mittagspause in einem Straßencafe verbringt. Sie bestellt sich immer einen Kaffee. Freitags bestellt sie noch einen Cognac dazu. Sie weiß das sie schön ist und das merkt sie auch, da sie oft im Cafe von allen Seiten beobachtet wird. Durch ihre Sonnenbrille ist es für sie einfacher nicht rot zu werden. Die Mittagspause ist für sie wie ein Spielzeug. Wenn sie nicht angesprochen wird von einem Mann, stellt sie sich vor, das sie von einem Mann angesprochen wird. Sie würde mit einer ausweichenden Antwort antworten und lachen. Obwohl sie regelmäßig im Straßencafe sitzt, ist die Mittagspause manchmal anstrengender als Briefe zu schreiben. Katastrophen mag sie sehr. Ohne ihr Lieblingswort Katastrophe wäre die Mittagspause viel zu langweilig. Sie verhält sich ruhig, doch möchte sie trotzdem im Cafe auffallen. Trotz Regen trägt sie eine Sonnenbrille im Straßencafe. Der kurze Rock betont ihre übereinandergeschlagenen Beine. Das Mädchen möchte das jeder bemerkt das sie schön ist, indem sie sich auffällig verhält. Sie würde sagen das der Stuhl neben ihr besetzt sei, wenn ein Mann sie ansprechen würde, damit er sich nicht neben ihr setzt und sie keinen weiteren Kontakt mit ihm hat.

Portfolio J

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Mutter: „Guten Morgen, Spatz! Wo warst du gestern Abend?“

Elsa: „Morgen! Ich war einfach mal mit Freundinnen unterwegs.“

Mutter: „Schön, wo wart ihr?, natürlich wenn ich fragen darf.“

Elsa: „Hmm..., musst du das unbedingt wissen?!“

Mutter: „Elsa, ich bin deine Mutter!, ich muss es wissen, als deine Mutter!“

Elsa: „OK!“

Mutter: „Und?“

Elsa: „Ja wir waren in der disco und so. Ich wollte einfach mich ablenken und meine ruhe haben!“

Mutter: „Wieso ablenken? Wieso wolltest du deine ruhe ahben?“

Elsa: „ Ich wollte ruhe vor dir haben!“

Mutter: „Wieso? Was habe ich dir denn gemacht?“

Elsa: „Du störst mich einfach! Ich bin im Bad und will mich schminken und aufeinmal kommse du rein um deine Hände zu waschen!“

Mutter: „Hmm..., das mach ich nicht immer.“

Elsa: „Das machst du immer, immer und immer wieder!“

Mutter: „Ich wusste nicht das es dich stört.“

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Hi Addy,

wie geht es dir?

Was machst du so?

Wie läuft es mit deinem Freund und der Schule?

Ach, wenn du mich fragst, bei mir gibt es nichts zu erzählen, aber außer meine Mutter.

Meine Mutter kommt immer ins Bad, wenn ich mich grad schminke und das nervt mich voll.

Ich weiß nicht was ich machen soll, ich hab überhaupt keine Ruhe vor ihr.

Wenn du fragen willst, ob das immer ist, je es ist immer so. Sie kommt immer reingestürmt. Ich weiß einfach nicht weiter was ich machen soll. Bitte Addy gib mir ein Tipp, was ich machen kann. Sorry, wenn ich dich stör mit meinen Problemen. Aber ich hab keinen anderen Weg mehr gefunden. Bitte hilf mir!

Schreib zurück!

Bye Bye

Deine Elsa

Aufgabe5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Wie heißt die Mutter?

Was ist Elsas Vater passiert?

Wo ist Elsas Vater?

Wer ist Elsas beste Freundin?

Hat Elsa einen Freund?

Elsa steht früh am Morgen auf und deckt das Frühstückstisch. Als ihre Mutter aufwachte und in die Küche ging, war sie sehr erstaunt, weil das Frühstückstisch gedeckt war. Mutter und Tochter Frühstückten in ruhe und planten einen Urlaub, damit sie sich wieder gut verstehen sollen. Sie fuhren in die Berge, um Ski und Snowboard zu fahren. Elsa´s Mutter wollte mit ihr reden, aber Elsa entwich ihrer Mutter immer wieder. Als Elsa Snowboard fuhr, war ihr plötzlich schwindelig und fiel runter. Ein junge namens Max half ihr sofort hoch und brachte sie in die Hütte und hatte ihr einen heißen Kakao spendiert. Als es Elsa wieder gut ging, bedankte sie sich bei Max und reichte ihre Hand. Als Max ihr die Hand zurück reichte, trafen sich ihre Blicke, aber Max kleine Schwester kam und holte ihn ab.

Aufgabe 5 (Felix) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Felix“ von Hannes Bender geht es um einen Jungen namens Oliver der mit seinem Freund Felix rumspaziert. Oliver will sich mit einem Mädchen namens Sabine treffen. Aber er traut sich nicht mit ihr zu treffen.

In der Kurzgeschichte „Felix“ von Hannes Bender verhält sich Felix gegenüber dem Ich-Erzähler normal. Felix will nur dem Ich-Erzähler helfen, deswegen ruft er bei Sabine an und verabredet sich mit ihr. Aber der Ich-Erzähler hat eine Ausrede um sich nicht mit ihr zu treffen. Der Ich-Erzähler ist aber erstaunt das Felix über Sabine Bescheid weiß.

In der Kurzgeschichte „Felix“ gibt es die Er-Erzähler-Perspektive.

Es gibt keine wichtigen Nomen, Verben, Adjektive und Personifikation und Metaphern in der Kurzgeschichte.

Portfolio K

Aufgabe 1 (Felix)

O: „Wie kannst du dich mit Sabine treffen, obwohl ich mich mit ihr treffen will!?“

F: „Ach komm, da ist doch nichts dabei.“

O: „Wie da ist nichts dabei? Ihr beiden trefft euch alleine!“

F: „Wir reden doch nur. Was denn sonst?“

O: „Natürlich. So wie du den Mädchen hinterher gaffst und wie sie dir hinterher gaffen, will ich gar nicht genauer wissen, was du mit meiner Sabine machst. Ihr seid bestimmt morgen oder spätestens nächste Woche zusammen.“

F: „Wie denn das? Ich kenne sie doch gar nicht!“

O: „Aber du triffst dich mit ihr und wirst sie kennenlernen. Ich wollte mich mit ihr treffen um sie besser kennenzulernen.“

F: „Ich wollte dir nur helfen. Du bist ja total unerfahren. Das war das letzte Mal das ich etwas für dich mache!“

O: „OK... Ich kann auf deine Hilfe verzichten.“

F: „Ich wollte dir nur helfen und du schreist mich an. Du bist total eifersüchtig, aber du hättest mit mir reden können. Ich treffe mich jetzt mit Sabine ob du das willst oder nicht.“

Aufgabe 3 (Felix)

Liebe Sabine,

Wir kennen uns kaum, um genau zu sein 2 Wochen. Ich wollte nur wissen ob wir uns vielleicht öfters mal treffen könnten ob du Lust hättest mit mir in den Urlaub zu fahren. Ich weiß nicht ob es deine Eltern erlauben, aber ich würde dich trotzdem gerne mitnehmen. Ich hoffe du hast nichts dagegen und du fährst mit. Felix war ja bei dir und wollte, glaube ich, mit dir über den Urlaub reden. Doch bei Felix kann man ja nie wissen. Du kannst mich ja anrufen und dann könnten wir in Ruhe darüber reden und mir bescheid sagen ob du nun mitfahren willst oder nicht.

dein Oliver

Aufgabe 4 (Mittagspause) (Leerstellen)

Warum ist das Mädchen schüchtern?

Wie alt ist sie?

Warum ist in der Geschichte die Pünktlichkeit so wichtig?

Was für Briefe schreibt sie und an wen?

Warum ist ihr Lieblingswort „Katastrophe“?

Wie ist das Verhältnis zwischen ihr und ihren Eltern?

Wie wichtig ist Liebe für sie?

Warum will sie das die Mittagspause schnell vorbei geht?

Warum ist die Zeit in der Geschichte wichtig?

Es könnte sein das sie 15 ist und Briefe an einen Freund oder eine Freundin schreibt. Sie könnte Liebesbriefe schreiben oder einer Freundin etwas von jemandem erzählen in den das Mädchen verliebt ist. Vielleicht ist sie aber auch nicht verliebt weil sie Angst davor hat oder weil sie zu wählerisch ist oder den perfekten Freund sucht und keine Fehler akzeptiert.

Aufgabe 5 (Felix) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Felix“ von Hannes Bender geht es um das lyrische ich, dass sich in ein Mädchen verliebt, doch zu schüchtern ist sie anzurufen und sein ruft sie anruft und sich mit ihr trifft.

Das lyrische ich trifft Felix

Sie laufen rum und unterhalten sich.

Das lyrische ich erzählt von Sabine.

Das lyrische ich möchte Sabine anrufen, doch kennt sich nicht aus.

Felix verhält sich Machohaft und selbstbestimmt. Der Ich-Erzähler ist beeindruckt und bewundert ihn.

Die Kurzgeschichte hat einen offenen Anfang und ein offenes Ende. Sie ist in der Ich-Perspektive geschrieben. Die Kurzgeschichte ist in der Vergangenheit geschrieben.

Eine Satzreihe/Hauptsatzreihe (Parataxe) ist z. B.: „Ihr Papa war am Apparat. Er kennt meinen alten Herrn von früher. So’n Zufall. Hat ein gutes Gedächtnis.“

Portfolio L

Aufgabe 2 (Mittagspause)

Liebes Tagebuch!

Ich freue mich, endlich mal wieder mein Tag in Tagebuch zu schreiben.. Die letzten 3 Tage konnte ich einfach nicht. Ich war entweder zu müde oder hatte keine Zeit. Tut mir leid!

Endlich habe ich mal wieder ein Abend ruhe und werde nicht von irgendwelchen Männern und manchmal auch Frauen angeglotzt. Das nervt mich Tierisch. Jeden Tag habe ich Angst mich zu verlieben. Ich hoffe immer das mich keiner darauf anspricht, ob neben mir noch ein Platz frei ist. Ich liebe das Wort Katastrophe aber manchmal ist die Mittagspause echt nervig. Gleich werde ich erst mal Baden und mich entspannen. Das brauch ich jetzt. Morgen in meiner Mittagspause geht es wieder von vorn los. Ich mag die Mittagspause. Zumindest das Wort Katastrophe, hoffe jedoch, dass mich keiner Anspricht und das ich mich nicht verliebe.

Hoffentlich! Ich muss gleich daran denken, dass ich meine Sonnenbrille einpacke. Ich glaube ich gehe dann mal Baden. Ich hoffe ich schaffe es Morgen wieder vom Tag zu berichten.

Vielleicht bis Morgen.

Deine ...

Aufgabe 3 (Mittagspause)

Ich setze mich auf den Stuhl im Straßencaffee und denke daran, was ist wenn mich jetzt einer anspricht, fragt ob neben mir noch ein Stuhl frei ist und vielleicht sogar ein Mann mich fragt ob er mich auf ein Kaffee einladen will. Ich glaube ich hätte wieder irgendeine Ausrede. Ich Wette es passiert wieder jeden Moment eine Katastrophe. Vielleicht kippt mir der Kaffee um, vielleicht stolpere ich aber vielleicht passiert auch nicht. Es ist einfach so, dass ich das Wort Katastrophe Liebe. Oh man was wäre wenn es das Wort Katstrophe nicht gäbe. Ich würde mich nicht gut fühlen. Es wäre einfach zu langweilig, denn ich würde nur dort sitzen und nichts tun. Zum Glück gibt es das Wort „Katastrophe“.

Aufgabe 4 (Mittagspause) (Leerstellen)

Nr. 1

Was für ein Beruf hat sie?

Warum verhält sie sich sehr komisch? Warum fühlt sie sich so beobachtet?

Wie heißt sie?

Wie alt ist sie?

Nr. 2

In der Vergangenheit ist Lisa Borgmann etwas sehr schlimmes passiert. Sie war Abends alleine zu hause und schaute Fernsehen. Dann hörte sie Geräusche. Ein paar Minuten später brachen zwei Männer in ihr Haus ein und bedrohten sie mit einer Waffe. Sie selbst wurde zwar nicht verletzt aber das hat sie alles sehr schwer getroffen. Die Einbrecher wurden bis heute nicht gefangen. Aus diesem Grund fühlt sie sich immer sehr beobachtet und hat große Angst mit anderen Männern in Kontakt zu kommen.

Aufgabe 5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Nr. 1)

Wie alt ist Elsa?

Wie alt ist Elsas Mutter?

Wie ist der Vater gestorben?

Warum versucht Elsa oft ihrer Mutter „aus dem Weg zu gehen?“

Nr. 2)

In der Vergangenheit war es so, dass Elsa ihren Vater durch einen Autounfall verlor. An diesem Autounfall war die Mutter von Elsa nicht ganz unschuldig und das nahm ihr Elsa böse. Lange Zeit sprach sie kein Wort mehr mit ihrer Mutter, bis sie sich eines Tages entschloss alles ihrer Mutter zu verzeihen. Doch der schmerz und vielleicht auch „hass“ sitzt immer noch sehr Tief bei Elsa. Das versucht sie sich nur nicht anmercken zu lassen und versucht ihrer Mama aus dem Weg zu gehen.

Portfolio M

Aufgabe 1 (Mittagspause)

Ich sitze im Straßencafe´. Ich schlage die Beine sofort übereinander.

Ich habe wenig Zeit.

Ich blätter in einem Modejournal. Die Eltern wissen, dass ich schön bin. Sie sehen es nicht gern. Ich habe Freunde. Trotzdem sage ich nicht, das ist mein bester Freund, wenn ich zu Hause einen Freund vorstelle. Die Männer lachen und schauen herüber und stellen sich mein Gesicht ohne Sonnenbrille vor. Das Straßencafe´ ist überfüllt. Ich weiß genau, was ich will. Ich hasse Lippenstift. Ich bestelle einen Kaffee. Manchmal denke ich an Filme und denke an Liebesfilme. Alles muss schnell gehen. Freitags reicht die Zeit um einen Cognac zum Kaffee zu bestellen. Aber Freitags regnet es oft. Mit einer Sonnenbrille ist es einfacher, nicht rot zu werden. Mit Zigaretten wäre es noch einfacher. Ich bedauere, dass ich keine Lungenzüge kann. Die Mittagspause ist ein Spielzeug. Wenn ich nicht angesprochen werde, stelle ich mir vor, wie es wäre, wenn mich ein Mann ansprechen würde. Ich würde lachen. Ich würde eine ausweichende Antwort geben. Vielleicht würde ich sagen, dass der Stuhl neben mir besetzt sei. Gestern wurde ich angesprochen. Gestern war der Stuhl frei. Gestern war ich froh, dass in der Mittagspause alles sehr schnell geht. Beim Abendessen sprechen die Eltern davon, dass sie einmal jung waren. Vater sagt, er meine es nur gut. Mutter sagt sogar, sie habe eigentlich Angst. Ich antworte, die Mittagspause ist ungefährlich. Ich habe mittlerweile gelernt, sich nicht zu entscheiden. Ich bin eine Mädchen wie andere Mädchen. Ich beantworte eine Frage mit einer Frage. Obwohl ich regelmäßig im Straßencafe´ sitze, ist die Mittagspause anstrengender als Briefe zu schreiben. Ich werde von allen Seiten beobachtet. Ich spüre sofort, dass ich Hände habe. Der Rock ist nicht zu übersehen. Hauptsache, ich bin pünktlich. Im Straßencafe´ gibt es keine Betrunkenen. Ich spiele mit der Handtasche. Ich kaufe jetzt keine Zeitung. Es ist schön, dass in jeder Mittagspause eine Katastrophe passieren könnte. Ich könnte mich sehr verspäten. Ich könnte mich sehr verlieben. Wenn keine Beziehung kommt, gehe ich hinein und bezahle den Kaffee an der Theke. An der Schreibmaschine habe ich viel Zeit, an Katastrophen zu denken. Katastrophe ist mein Lieblingswort. Ohne das Lieblingswort wäre die Mittagspause langweilig.

Aufgabe 2 (Mittagspause)

Liebes Tagebuch,

irgendwie habe ich Angst, Angst vor dem Schlechten in einem Menschen, wenn ich mich verlieben sollte.

Wenn ich mich verlieben sollte hoffe ich, dass dieser Kerl der mich im Cafe´ so komisch angeschaut hat nichts von mir will oder etwas für mich empfindet und wenn er mich dann doch liebt... und mich er mich dann betrügt oder etwas schlimmes anstellt, ich will dieses Gefühl nicht haben betrogen zu werden.

Doch ich habe noch etwas auf dem Herzen, dass ich nur dir anvertrauen will „Mein Tagebuch“ Nämlich ... ich habe das Gefühl es wird mir etwas passieren, dass etwas mit meiner Schule oder meiner Mittagspause zutun hat. Ich denke das ich etwas falsches mache ein Schaden, der mir weh tuhen wird. Mehr erzähle ich dir Morgen Abend über die nächste Mittagspause.

Deine Karolin

Aufgabe 4 (Mittagspause) (Leerstellen)

...Das Straßencafe´ ist überfüllt. Sie weiß genau, was sie will. Auch am Nebentisch sitzt ein Mädchen mit Beinen. Sie heißt Marie. Sie ist auch jede Mittagspause im Straßencafe´. Sie ist wunder hübsch. Die Eltern von ihr sind sehr reich. Sie mag ihre Eltern nicht, weil sie sich zu arrogant benehmen. Sie findet sich nicht arrogant. Andere denken über sie schlecht, weil sie immer knappe Sachen anhatt. Sie versucht die meisten Männer auf sich aufmerksam zu machen. Sie macht die Männer an. Mit ihrer Sonnenbrille und ihren hohen Schuhen, ist sie von sich überzeugt. Sie bestellt immer alkoholisch Getränke. Sie bezahlt sie immer an der Theke. Manche Mädchen bewundern sie, weil sie reich ist. Sie finden ihren glamourösen Schmuck einfach grandios. Sie liebt aufdringlichen Lippenstift, im Gegensatz zu ihr. Sie hasst Lippenstift...

Aufgabe 5 (Mittagspause) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Mittagspause“ von Wolf Wondratschek handelt es sich um ein Mädchen das in ihrer Mittagspause in einem Kaffee geht und sich unwohl fühlt, weil sie von den Männern am Nachbar Tisch die ganze Zeit angeguckt wird.

Diese Männer stellen sich vor wie sie wohl ohne Sonnenbrille aussehen würde, dabei denkt sie was passieren würde. Sie hat Angst, das einer der Männer sie anspricht und dann nicht weiß was sie sagen soll. Sie will nur pünktlich sein, doch sie weiß, dass in ihre Mittagspause immer eine Kathastrophe passieren kann. Sie hat befürchtungen, dass sie sich

verlieben kann. Aber ohne ihr Lieblingswort „Kathastrophe“ wäre ihre Mittagspause langweilig.

Portfolio N

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Elsa: " Hallo Mama. Ich bin wieder zurück.“

Mutter:“ Aber Kind! Wo warst du denn die ganze Nacht? Ich habe mir solche Sorgen gemacht.“

Elsa:“ Nur herumlaufen.“

Mutter:“ Elsa, wo warst du denn? Du musst doch Hunger haben. Ich werde dir etwas zu Essen machen. OK?“

Elsa:“ Nein!!! Lass mich einfach nur in Ruhe.“

Mutter:“ Aber ich will dir nur helfen.“

Elsa:“ Du hast mir schon genug geholfen. Ich habe die Nase voll, von dir und dieser Wohnung.“

Mutter:“ Was willst du damit sagen?“

Elsa:“ Ganz einfach. Ich werde ausziehen. Ich ertrage es hier einfach 'nicht mehr.“

Mutter:“ Das ist also der Dank für alles, was ich für dich getan habe?“

Elsa:“ Das ist es ja, du hast schon zu viel für mich getan. Und mein Entschluss steht fest. Ich werde ausziehen. Ich habe mich bereits erkundigt. Nächsten Monat bin ich weg.“

Mutter:“ Wenn das dein Wunsch ist, muss ich das respektieren. Auch wenn ich es tragisch finde.“

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Warum ist Elsa so wütend auf ihre Mutter?

Warum regt es Elsa auf wenn ihre Mutter ins Bad kommt?

Wie war Elsas Verhältnis zu ihrem Vater?

Aufgabe 6 (Felix)

Meiner Meinung nach hat Lara mit ihrer Aussage recht, da Felix nicht wissen konnte, dass Oliver in Sabine „verliebt“ ist. Hätte Oliver etwas gesagt, oder Sabine selber angerufen hätte, wäre Felix wahrscheinlich auch nicht auf die Idee gekommen, Sabine anzurufen.

Oliver hätte einfach mehr Mut aufbringen müssen, denn wenn er Sabine nicht anruft, wird sie auch nie erfahren, was er für sie empfindet.

Aufgabe 7 (Augenblicke) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Augenblicke“ von Walter Helmut Fritz geht es um die junge Elsa, die bei ihrer Mutter wohnt, aber in manchen Augenblicken nicht ertragen kann, wenn sie ihre Mutter sieht.

Immer wieder, wenn Elsa im Bad war, um sich zu schminken, stürzte ihre Mutter in das Bad und wollte mit ihr reden.

Eines Tages regte dies, Elsa so sehr auf, dass sie aus dem Bad ging und in ihr Zimmer lief, wo sie hin und her lief, weil sie so wütend und ungeduldig war. Dann kam ihr ihre Mutter hinter her und sagte zu ihr, dass sie schon fertig sei. Daraufhin verließ sie das Haus und lief in der Stadt umher und begab sich auf die Suche nach einer Wohnungsvermittlung. Sie blieb die ganze Nacht draußen und kam erst sehr spät wieder nach Hause. Dann setzte sie sich in einen Sessel und dachte an ihre alte und oft kranke Mutter, die vor 2 Jahren ihren Mann verlor und hätte vor Wut dabei Schreien können. In dieser Geschichte wird sehr klar, dass Elsa ziemlich verzweifelt ist und am liebsten ausziehen will. Oftmals ist sie sehr wütend wegen ihrer Mutter aber will es ihr nicht unbedingt zeigen und versucht gelassen zu bleiben. Das wird durch Wörter wie entsetzt, gepeinigt und Verzweiflung unterstützt.

Aufgabe 6 (Augenblicke)

Hallo liebe Lisa,

heute hat es meine Mutter wieder einmal geschafft, mich so richtig wütend zu machen. Wieder einmal kam sie urplötzlich in das Bad hinein geplatzt. Ich kann sie einfach nicht mehr sehen. Immer wieder versucht sie mir von ihrer „Liebe“ so viel wie möglich zu geben, aber auf eine Art, die ich nicht mehr ertragen kann. Für mich ist einfach nur klar, dass ich ausziehen will. Ich habe mich bereits in einer Wohnungsvermittlung erkundigt und habe eine schöne, bezahlbare 3-Zimmerwohnung gefunden, in die ich schon nächsten Monat einziehen werde. Allerdings habe ich es noch nicht meiner Mutter erzählt, weil ich nicht weiß, wie sie reagieren wird. Ich hoffe nur, dass sie mir einfach meine Freiheit gönnt und mich endlich erwachsen werden lässt. Vielleicht kannst du mich mal in meiner Wohnung besuchen. Ich würde mich freuen.

Deine Elsa

Portfolio O

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Mutter kommt ins Badezimmer

Elsa: Wieso kommst du schon wieder ins Bad? Wieso machst du das jeden Tag

Mutter: Wieso was ist den?

Elsa: Du kommst jeden Tag ins Bad rein um mich zu ärgern. Das regt mich auf. Kannst du das nicht mal lassen.

Mutter: Ich wollte mir nur die Hände waschen und ein wenig mit dir reden.

Elsa: Kannst du das nicht mache wenn ich fertig bin

Mutter: nein kann ich nicht da du dann dreckt wieder weg bist und ich nicht mit dir reden kann und du erst spät abends wieder kommst.

Elsa: Und deswegen störst du mich immer im Bad?

Mutter: Ja, da ich finde du redest mit mir zu wenig

Elsa: Dann muss ich mir mal mehr Zeit für dich nehmen.

Mutter: Das wäre gut.

Aufgabe 5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Es gibt folgende Leerstellen:

Wie alt ist Elsas Mutter?

Warum spricht die Mutter, Elsa nicht an

Wie heißt die Mutter

Ist der verstorbene Mann, Elsas Vater?

Wie lange macht die Mutter das schon?

Wann ist der Mann gestorben?

So könnte man die Leerstellen füllen:

Elsas Mutter ist 43 Jahre alt

Die Mutter spricht Elsa nicht an da sie Angst hat das sie verärgert ist und es so etwas ähnliches in der Vergangenheit schonmal gegeben hat.

Die Mutter heißt Anne.

Der Verstorbene Mann ist Elsas Vater.

Die Mutter macht es schon seit ihr Mann gestorben ist.

Der Mann ist vor einem Monat gestorben.

Aufgabe 6 (Augenblicke)

Liebe Anne,

du weist nicht wie meine Mutter mich aufregt. Sie muss immer dann ins Bad kommen wenn ich mich schminke. Das nervt vielleicht. Da habe ich mir Gedcht gehe ich zur Wohnungsvermitteln. Doch ich habe sie nicht gefunden. Vielleicht hätte ich vorher im Telefonbuch die Adresse herausgesucht. Doch ich war so wütend. Ich habe an vielen Häusern geklingelt doch keiner wusste etwas von einer Wohnungsvermittlung. Ich bin erst spät wieder nach Hause gekommen, da ich keine Lust hatte mit meiner Mutter zureden. Weißt du vielleicht was ich machen kann. Hoffe du schreibst schnell zurück

Deine Elsa

Aufgabe 7 (Augenblicke) (Analyse)

Die Kurzgeschichte „Augenblicke“ von Walter Helmut Fritz geht es um einer jungen Frau namens Elsa und ihrer Mutter. Immer wenn Elsa im Bad ist und sich wäscht und schminkt kommt sie ins Bad um sich die Hände zu waschen. Das regt Elsa so auf, dass sie so schnell wie es ging weg fuhr um zu einer Wohnungsvermittler zu gehen, aber sie hat sich keine Adresse aufgeschrieben und hat ihn nicht gefunden. Sie fragte viele Leute, doch keiner wußte etwas von einer Wohnungsvermittlung. Sie ging noch lange in der Stadt umher, weil sie erst spät nach Hause kommen wollte damit sie nicht mit ihrer Mutter reden muss. Sie würde sich nicht mehr beherschen können wenn ihre Mutter in Bad kommt. Dreht nach Weihnachten würde sie sich eine eigene Wohnung nehmen. Ihre Mutter lebte allein da ihr Mann gestorben ist. Die Mutter würde gern mehr mit Elsa reden doch sie muss den ganzen Tag arbeiten. Deshalb kommt sie andaurnd ins Bad. Elsa verhält sich ihrer Mutter gemein gegenüber, da sie nicht mit ihr spricht und nur arbeitet. In der Kurzgeschichte gibt es viele Hauptsatzreihen (Parataxe) und ist im Präteritum geschrieben. Die Geschichte wird von den Gedanken Elsas und Gefühle erzählt.

Portfolio P

Aufgabe 1 (Felix)

Ich: „Wieso hat du dich mit Sabine getroffen alleine?“

Felix: „Du hattest doch keine Zeit!“

I: „Ja, aber du hättest dich doch an einen anderen Tag mit ihr treffen können, wo ich auch Zeit gehabt hätte.“

F: „Dann gehen wir halt wann anders zusammen zu dir?“

I: „Stehst du auf Sabine?“

F: „Du etwa? Ich auf jeden Fall nicht.“

I: „...“

F: „nun sag schon, du machst nämlich den Eindruck, dass du neidisch wärst...“

I: „Ja du hast recht, ich liebe sie.“

F: „Wieso hast du das nicht gleich gesagt?“

I: „Weil du mich eh nur ausgelacht hättest.“

F: „Nein hätte ich nicht.“

I: „Doch hättest du.“

F: „Das muss ich mir nicht anhören.“

I: „Schön dann geh doch.“

F: „Mach ich auch tchüss.“

Aufgabe 2 (Felix)

Felix ist sehr selbstbewusst, wenn er sich was in seinen Kopf setzt, setzt er dies auch durch. Er lässt sich auch nicht aus der Ruhe bringen, erfühlt sich gut, mit dem was er macht, und wie er sich stylt.

Der Ich-Erzähler ist sehr schüchtern und zurückhaltend, traut sich viele Sachen nicht, wie z.B. ein Mädchen anrufen wie z.B. Sabine. Er ist das genaue Gegenteil von Felix.

Aufgabe 3 (Felix)

Liebe Sabine,

wie geht es dir? Ich hoffe gut.

Ich weiß nicht, ob du es schon gemerkt hast, aber ich hab dich sehr gern, eigentlich liebe ich dich.

Ich schreibe dir den Brief, weil ich mich nicht traue, es dir zu sagen. Weil ich neidisch auf Felix war, weiler sich mit dir getroffen hat, habe ich nun Streit mit ihm.

Nun, ich denke, ich habe dir alles gesagt, was es zu sagen gibt.

Wäre nett, wenn du dich mal bei mir melden würdest, meine Nummer hast du ja.

Liebe Grüße

Dein Oliver

Portfolio Q

Aufgabe 1 (Felix)

Ich: „Warum hast du dich mit Sabine getroffen?“

Felix: „Nur so, darf ich das nicht?“

Ich: „Und warum alleine?“

Felix: „Nur so unter Freunden! Warum fragst du mich das?“

Ich: „Ach nur so!“

Felix: „Du stehst auf sie, richtig?“

Ich: „Nein!“

Felix: „Ich aber.“

Ich: „Du fühlst dich ja ganz cool!“

Felix: „Nur weil du es nicht zugeben kannst!“

Ich: „Ich muss dir doch nicht alles erzählen!“

Felix: „Und wie klären wir das jetzt?“

Ich: „Ich habe mich zuerst in sie verguckt.“

Felix: „Das bedeutet aber nicht das du sie kriegst.“

Ich: „Ich finde das muss sie entscheiden.“

Felix: „Also werde ich sie kriegen.“

Ich: „Das glaubst auch nur du.“

Dann gingen sie beide unterschiedlich wege. Sie merkten aber das sie einander leid tut. Sie konnten es aber nicht sagen.

Aufgabe 3 (Felix)

Liebe Sabine,

Ich schreibe dir, weil ich dir etwas sagen möchte. Ich weiß das ich nicht etwas besonderes bin aber ich möchte gern mit dir zusammen sein. Ja, du hast richtig gehört: Ich liebe dich!!!! Immer wenn ich dich sehe habe ich „Schmetterlinge im Bauch“. Sofort wusste ich, das muss liebe sein. Ich spreche zu dir, weil jede Minute mit dir, wie ein Trockenes Paar Socken bei einem Regenspaziergang ist. Ich würde für dich die Hand ins Feuer legen und mit dir Pferde stehlen. Ich hoffe das es nicht so sein wird das du du es all deinen Freunden erzählst und hinter meinem Rücken lesterst. Wenn du mich nicht liebst ist es auch okay. Ich empfinde so viel für dich. Nicht einmal die ganze Welt könnte so viel empfinden wie ich. Ich könnte jetzt noch 10 Seiten darüber schreiben wie viel ich für dich empfinde. Ich finde 1000 Wörter die das Wort liebe beschreiben. Deshalb sage ich nur: Ich liebe dich!

In liebe dein Oliver

Aufgabe 4 (Felix)

Felix und Oliver treffen sich am nächsten Tag um ins Kino zu gehen. Um 14.00 Uhr kamen sie beide zum Village Cinema ihrer Stadt. „Hi, welchen Film sollen wir uns ansehen?“, fragte Felix. „Ich wär für Zombiemassacre Insel I!“, antwortete Oliver. Daraufhin antwortete Felix: „Ja, von dem Film habe ich auch schon viel gehört. Der soll ziemlich gut sein.“ Oliver sagte: „Dann machen wir das. Dann gingen sie hinein, bezahlten und gingen Popcorn kaufen. An einer Ecke blieb Oliver plötzlich stehen...

Oliver: „Ich glaube ich habe mich in Sabine verguckt.“

Felix: „Oh, da haben wir ein Problem.“

Oliver: „Warum?“

Felix: „Weil ich das selbe für sie empfinde.“

Oliver: „Oh... Und was machen wir jetzt?“

Felix: „Na was wohl, sie muss ja wissen mit wem sie zusammen sein möchte.“

Oliver: „Das klingt einleuchtend.“

Felix: „Aber wir sollen trotzdem Freunde bleiben.“

Oliver: „Dann lass uns einfach Freunde bleiben.“

Dann gingen sie mit einer Riesen Tüte Pop-Corn in den Film und wurden glücklich. II

Aufgabe 5 (Felix) (Analyse)

In der Geschichte „Felix“ von Hannes Bender geht es um einen Felix, der sich in ein Mädchen namens Sabine verliebt. Der Ich-Erzähler verliebt sich ebenfalls in sie und es kommt zur Konfrontation. Die Geschichte hat 16 Absätze und insgesamt 121 Verse. Es spricht ein Ich-Erzähler. Sie beide wissen noch nicht das sie beide in sie verliebt sind. Der Ich-Erzähler weiß nicht wie er mit der Situation umgehen soll, denn er ist was Frauen angeht relativ unerfahren. Die Kurzgeschichte hat einen offenen Anfang und ein offenes Ende. Sie wird von einem Ich-Erzähler erzählt. Der offene Anfang und das offene Ende ist ein Typisches Merkmal von Kurzgeschichte, deswegen heißen die Kurzgeschichten Kurzgeschichten. Die Geschichte heißt deshalb „Felix“ weil er der Beste Freund des Ich-Erzählers ist und weswegen es auch zur Konfrontation kommt. Mir hat die Geschichte sehr gut gefallen, weil ich mich gut in die Personen hinein versetzen konnte. Ich selbst habe eine ähnliche Situation erlebt, deshalb hat die Geschichte mir sehr gut gefallen.

Portfolio R

Aufgabe 2 (Augenblicke)

„Jetzt kommt sie schon rein! Nicht einmal hier im Badezimmer habe ich meine Ruhe. Was!? Sie möchte das ruhig hier bleibe. Nein! Damit sie mich wieder mit ihren Fragen löchern kann. Die Chance will ich ihr nicht bieten. Ich geh in mein Zimmer und gib ihr erst gar nicht Chance mich anzusprechen. Jetzt muss ich noch in die Stadt zum Glück. Hoffentlich habe ich mir heute mal die richtigen Wohnungsanzeigen ausgesucht!... Nicht mal in meinem Zimmer hab ich meine Ruhe. Immer muss ich mich vor ihr rechtfertigen damit sie ihre Neugier gestillt hat. Blöde Kuh!!! Ich muss ausziehen sonst werde ich noch wie sie.“

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Weiterführung der Kurzgeschichte „Augenblicke“

... Sie lag in ihrem Sessel und war den Tränen Nahe als Ulrike ihre kleine Schwester ins Zimmer kam. Ulrike ist 13 Jahre alt und muss sich das ewige Getue zwischen Elsa und ihrer Mutter ansehen. „Mensch Elsa so geht es doch nicht weiter! Mutter versucht immer wieder dir näher zu kommen und du, du fliehst andauernd vor ihr. Ich kann dich ja verstehen aber kannst du nicht wenigstens bis Neujahr mit ihr harmonieren?“ „Du stellst dir das so einfach vor! Würdest du ihr verzeihen wenn sie dich vor deinem Freund schlecht macht und an ihm immer was zu meckern hat? Er hat Schluss gemacht und als ich ihr Vorwürfe machte lachte sie nur und sagte sie wolle nur das Beste für mich!“ Ulrike stand auf umarmte ihre weinende Schwester „Ich kann dich ja wirklich gut verstehen! Aber!...Gib ihr noch eine Chance wenigstens bis nach den Feiertagen!“ „Ja, ich versuchs!“

Aufgabe 5 (Augenblicke) (Leerstellen)

Folgende Textstellen enthalten Leerstellen:

Warum stört es Elsa wenn ihre Mutter mehr Kontakte (Zeit) mit ihr verbringen möchte?

Warum ist Elsa verzweifelt?

War der Mann von Elsas Mutter Elsas Vater?

Wieso tut Elsa so als wenn sie mit der Beziehung zu ihrer Mutter eiferstünden wäre?

Aufgabe 7 (Augenblicke) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Augenblicke“ von Walter Helmut Fritz geht es um ein Mädchen das Elsa heißt und ihrer Mutter, Die beiden haben ein Problem miteinander aber sprechen

sich nicht aus. Die Kurzgeschichte beginnt damit das Elsa im Bad ist und ihre Mutter wieder einmal hineinplatzt. Elsa hat damit ein großes Problem, weil ihre Mutter meistens ins Bad geht wenn Elsa drin ist. Elsa fühlt sich wahrscheinlich in ihrer Privatsphäre gestört. Elsa äußert sich nicht gegenüber ihrer Mutter. Sie redet nicht darüber das es sie stört das ihre Mutter ständig nervt. Elsa flüchtet sozusagen vor ihrer Mutter und versucht ihre Ruhe zu haben. Sie hat glaub ich keine Lust mehr auf das Zusammenleben mit ihrer Mutter. Elsas Mutter versucht seit dem Tod ihres Mannes an Elsa heran zukommen, doch Elsa schützt Arbeit vor und so versucht ihre Mutter sie im Bad oder auf dem Flur zu erreichen. Doch gerade das nervt Elsa und sie nimmt sich vor für das nächste Mal wenn ihre Mutter ins Bad nicht mehr ruhig zu bleiben. Die Kurzgeschichte wird förmlich von Elsas Gedanken und Gefühlen erzählt. Zusätzlich enthält die Kurzgeschichte viele Hauptsatzreihen (Parataxe) und ist im Präteritum geschrieben.

Portfolio S

Aufgabe 2 (Mittagspause)

Liebes Tagebuch,

heute war der Tag, wie immer. Während der Mittagspause hat mich wieder keiner angesprochen, aber trotzdem bin ich darüber glücklich. Denn ich wird immer rot, wenn mich einer anspricht außer ich rauche, aber ich bin ja Nicht-Raucher. Es ist immer peinlich, wenn die ganzen Leute auf mich gucken. In diesem Moment wünsch ich mir eine Katastrophe, aber es passiert nie etwas. Zum Glück geht in der Mittagspause alles schnell vorbei. Ich hoffe morgen wird etwas besonderes passieren und falls mich einer anspricht will ich nicht rot werden.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Mutter: „Wo warst du denn? Du hast mir nicht einmal adieu gesagt.“

Elsa: „Ich bin in der Stadt rumgelaufen.“

Mutter: „Und was ahst du dort gemacht?“

Elsa: „Ich habe eine Wohnungsvermittlungsagentur gesucht, aber leider gibt es hier keine.“

Mutter: „Wieso suchst du nach einer neuen Wohnung? Hier hast du doch ein wunderschönes heim und ich kann immer in deiner Nähe sein.“

Elsa: „das ist es ja.“

Mutter: „Was?“

Elsa: „Das du immer in meiner Nähe bist. Das nervt, weil immer wenn ich im Badezimmer bin, kommst du auch einfach, ohne richtigen Grund rein und nervst mich andauernd so. Ich kann diese Nerverei nicht mehr ertragen und deswegen suche ich eine neue Wohnung ohne dich.“

Mutter: „Wieso hast du mir das nicht gesagt?“

Elsa: „Weil du eh nicht aufgehört hättest.“

Mutter: „Doch...“

Elsa: „NEIN!“

Beide schweigen einige Minuten.

Mutter: „Es tut mir leid. Aber ich mach mir Sorgen um dich.“

Elsa: „Ich bin 20 Jahre alt und kann selbst auf mich aufpassen. Ich würde mir so sehr wünschen, dass du aufhörst so zu nerven.“

Mutter: „Ich könnte es versuchen, aber ich habe eine Vorschlag.“

Elsa: „Und der wäre?“

Mutter: „Ich komme nicht mehr ins Badezimmer aber dafür sagst du mir dann immer Bescheid, wenn du im Badezimmer bist.“

Elsa: Das ist genauso nervig...“

Mutter: „Entweder so oder ich mache weiter wie sonst.“

Elsa: „Oh. Ich bin einverstanden, aber ich schwöre dir in den nächsten Monaten werde ich ausziehen.“

Mutter: „Das brauchst du nicht machen.“

Elsa: „Oh, doch!“

Elsa geht in ihr Zimmer und knallte die Tür zu.

Aufgabe 4 (Mittagspause) (Leerstellen)

Wieso ist es ihr peinlich, wenn Leute sie angucken?

Wer ist das Mädchen am Nebentisch?

Wieso würde sie Leute abweisen, die sie ansprechen?

Warum ist es schön, wenn eine Katastrophe in der Mittagspause passieren würde?

Warum ist die Mittagspause langweilig ohne ihr Lieblingswort?

- Mir ist es peinlich anzugucken, weil alle das Video kennen wo ich einmal in der Kneipe nackt getanzt habe. Ich hoffte sie würden es vergessen, aber sie gucken mich immer so komisch an und fangen dann an zu lachen.

- Neben mir sitzt meine frühere Freundin. Seit das Video im Internet auftauchte, ist sie nicht mehr meine Freundin, weil es ihr zu peinlich ist mit mir befreundet zu sein.

- Ich würde sie abweisen, weil sie sicherlich das Video kennen und dann nur mit mir reden um mehr über mich zu erfahren oder sie wollen das ich nochmal tanze.

- Wenn eine Katastrophe passieren würde, würden sie vielleicht das Video vergessen und sich nur noch an die Katastrophe erinnern. Dann würden sie sich darüber lustig machen.

- Dann müsste ich nicht mehr darüber nachdenken, wie es wäre, wenn keiner mehr das Video kennt.

Portfolio T

Aufgabe 3 (Mittagspause)

Ohh man, hoffentlich schaut mich niemand an. Ich muss an was anderes denken als nur an diese Situation. Okey ich denke jetzt ich bin auf einer Insel. Auf einer Insel mit viel Sonne, Palmen, Kokusnüssen und vor allem am Meer. Ich lasse es mir gut gehen mit einem „Longdrink“ in der Hand. Ich schließe die Augen und Ruhe mich von Arbeitsstress aus. Ach, was bilde ich mir ein. Ich bin doch schon zufrieden wenn ich Zuhause sein darf. Mhh gleich gehe ich nach MC Donald's und hohle mir einen Big Mac. Danach zum Büro zurück. Wie viel Tage sind es eigentlich noch bis zu meinem Geburtstag. 12...10 noch 11 Tage. Hoffentlich bekomme ich den coolen Motorroller...

Aufgabe 4 (Felix)

„Mhh, wie bringe ich es Sabine nur bei?“ fragte ich mich.

Als ich Zuhause war machte ich mir nur noch Gedanken über Sabine. Hoffentlich sagte Felix, Sabine, dass er nur für Mich angerufen hat. Am nächsten Tag in der Schule erzählte mir Felix dann die tollste Nachricht des Tages. Er hat Sabine gestern angerufen und berichtete mir nun vom Gespräch. Felix hat mit Sabine ein Treffen ausgemacht. Ich wurde schon traurig doch Felix erzählte dann noch das es ein Treffen mit Sabine, ihrer Freundin, ihm und mir ist. Ich freute mich so sehr. Ich umarmte ihn und meine ganze Wut war vergessen.

Er sagte mir sei um 14:00 Uhr am Stadtpark.

Ich hatte Schmetterlinge im Bauch. Auf dem Weg zum Park war ich ganz aufgeregt.

Als ich sie sah mit ihrer Freundin und Felix rannte ich weg. Was ich leider total unüberlegt tat. Zuhause schlug ich mir selber ins Gesicht. Ich habe meine beste Gelegenheit Sabine zu zeigen was ich empfinde vermasselt. Und am nächsten Tag hatte Felix eine neue Freundin...

Aufgabe 5 (Felix) (Analyse)

In der Geschichte „Felix“ von Hannes Bender geht es um zwei Freunde, Felix und Oliver. Oliver ist sehr ängstlich davor, seinen Schwarm anzurufen, um zu fragen, ob sie nicht mal Zeit hat. Also hilf ihm, sein Freund Felix. Er ergreift die Initiative und rief ein Mädchen namens Sabine an. Durch ein Missverständnis denkt Oliver nun das Felix Sabine wegnehmen will.

Oliver ist nun sauer und gibt sich selbst auf. Weil, Sabine anscheinend nicht an ihm interessiert ist.

Offener Anfang und offenes Ende. Erzählerperspektive?

Aufgabe 5 (Mittagspause)

Am nächsten Tag kam sie wieder in ihrer vollen Schönheit. Natürlich wieder an ihren Stammplatz. Das Mädchen neben ihr geht plötzlich an ihren Platz und fragt: „Hallo, darf ich mich zu dir setzen?“ Sie schaut etwas verwirrt und sagt: „Nnna, klar.“ Danach sagten beide nichts mehr bis sie sich anlachten. Und so kamen sie ins Gespräch. Am Ende des Gesprächs tauschten sie ihre Telefonnummern aus und von diesem Tag an trafen sie sich täglich im Cafe.

Portfolio U

Aufgabe 1 (Felix)

Oliver: „Weißt du, ich finde es ja nett, dass du Sabine für mich anrufst...Aber mit diesem Treffen, da hättest du mich wirklich früher fragen sollen.“

Felix: „Ich konnte ja nicht wissen, dass du keine Zeit hast. Und was ist schon dabei? Dann treff ich mich halt allein mit ihr.“

Oliver: „Allein? Merkst du denn nicht, dass ich sie mag?“

Felix: „Du meinst, dass du sie liebst. Doch, doch, das merke ich sehr wohl. Aber das heißt doch nicht, dass sie allein dir gehört und dich auch liebt, oder?“

Oliver: „Ich weiß nicht. Aber wir beide sind doch Freunde. Und ich liebe sie wirklich.“

Felix: „Pass auf! Sie gefällt mir aber auch, okay? Wenn sie sich in dich verliebt, wird sie sich

für dich entscheiden. Wenn nicht, hast du nun mal Pech gehabt.“

Felix schaute Oliver noch einmal in die Augen und ging.

Aufgabe 2 (Felix)

Charakterisierung Oliver (Ich-Erzähler):

Oliver ist ein sehr zurückhaltender Jung. Er ist schüchtern und redet nicht viel. Mädchen erwähnt er in Gegenwart von Felix nur, wenn man ihn darauf anspricht. Durch seine Schüchternheit traut er sich auch nicht, mit seinem Schwarm zu telefonieren.

Charakterisierung Felix:

Felix ist sozusagen das genaue Gegenteil von Oliver. Er ist sehr offen und redet darüber, wenn ihm etwas gefällt oder nicht. Er ist selbstbewusst und clever.

Aufgabe 3 (Felix)

Liebe Sabine,

ich möchte dir in diesem Brief etwas sagen, dass dich vielleicht glücklich, vielleicht aber auch traurig machen wird. Seit wir uns besser kennengelernt haben, denke ich nur noch an dich. Ich denke nur an unser nächstes Wiedersehen. Vielleicht hast du es ja schon beim Lesen dieser Zeilen erkannt, dass ich mich in dich verliebt habe. Ich denke, es ist besser wenn du es weißt, auch wenn du jetzt vielleicht erst einmal geschockt bist und ein wenig

Abstand brauchst. Nicht, dass mir so etwas egal wäre...Nein, ganz im Gegenteil... Ich hoffe, du kannst damit leben.

Ich liebe dich...

Dein Oliver

Aufgabe 5 (Felix) (Analyse)

In der Kurzgeschichte (Felix) von Hannes Bender geht es um Felix und Oliver, der sich in ein Mädchen namens Sabine verliebt hat. Oliver trifft Felix im Einkaufszentrum und sie reden über Sabine. Sie gehen zur Hauptpost, weil sie Oliver Sabine anrufen möchte, jedoch ist dieser zu schüchtern und deshalb erledigt Felix das für ihn. Dieser macht aber ein Treffen zu dritt aus und zu allem Übel auch noch an einem Tag, an dem Oliver keine Zeit hat. Deshalb ist Oliver natürlich sauer, lässt es sich aber nicht anmerken. Felix verhält sich Oliver gegenüber sehr offen. Er ist zwar nett zu ihm, stellt ihm aber auch viele Fragen. Oliver beantwortet diese, allerdings nur sehr knapp. Man merkt, dass es ihm unangenehm ist.

Portfolio V

Aufgabe 2 (Felix)

Felix ist weniger Matscho als ein Lügner.

Er behauptet, dass er sich mit einem Mädchen trifft, obwohl er zu einer Konfirmation geht.

Er trägt meist eine Lederjacke und eine blaue Jeans. Er hat einen hund, einen Fox, der meist an einer roten Leine mit ihm mitläuft.

Aufgabe 3 (Felix)

Hi Sabine,

Du kennst ja Felix, naja natürlich kennst du ihn.

Als er versucht hat dich anzurufen, hatte er mir erzählt, dass er gleich morgen eine Verabredung mit einem anderen Mädchen hat. Auf der Straße guckt er irgendwelchen Mädchen hinterher.

Also überleg dir noch einmal, ob du mit ihm gehen willst.

Aufgabe 5 (Felix) (Analyse)

In der Kurzgeschichte „Felix“ von „Hannes Bender“ geht es um Felix, der sich in eine Mädchen verliebt hat. Später ruft er an. Jedoch geht ihr Vater ran. Während des Telefonats stellt sich heraus, dass dieser Felix´ Vater aus der Schule kennt. Das Mädchen ist jedoch nicht da.

Danach sagt er seinem Begleiter, dass er morgen keine Zeit hätte und sich mit einem Mädchen trifft, obwohl er zu einer Konfirmation geht.

Aufgabe 6 (Felix)

Diese Aussage ist unberechtigt, da man sich nicht gleich traut so etwas zu verraten. Man kann nicht einfach sagen, dass man auch in das Mädchen verliebt ist. So etwas ist ganz natürlich, egal mit wem man darüber redet.

Portfolios der Untersuchung II

Portfolios der Untersuchungsgruppe II

Die Portfolios der Schüler werden im Hinblick auf Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck originalgetreu wiedergegeben.

Portfolio 1

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Ich kann einfach nicht mehr. Meine Mutter macht mich wahnsinnig! Ich will doch nur meine Privatsphäre haben. Ist das zuviel verlangt? Ich meine, sie ist ja meine Mutter, aber sie kontrolliert mich ständig, das nervt. Ich will einfach nur ein bisschen respekt kriegen. Ich laufe ihr ja auch nicht den ganzen Tag hinterher. Am besten wäre es, wenn ich ausziehen würde. Aber ich kann meine Mutter doch nicht alleine lassen. Sie braucht mich. Sie ist ja auch nicht mehr die jüngste und außerdem ist sie krank. Und ich hab sie ja auch lieb und sie kontrolliert mich ja auch, weil sie mich lieb hat. Ich werde nochmal mit ihr reden müssen, so geht es nicht weiter!

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie heißt das Mädchen (der Junge)?

Wie alt ist das Mädchen?

Geht sie in die Schule oder arbeitet sie?

Raucht Sie wegen dem Jungen?

Weint sie?

Welche Hobbys hat sie?

Haben sie sich schonmal geküsst?

War das ihre erste große Liebe?

Ist die Kurzgeschichte wirklich passiert?

Sind Stiefel ihre Lieblingsschuhe?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

Lisa: Hey, Anna.

Anna: Hey, was ist los? Du weinst ja.

L: Ich muss dir was erzählen. Dominik hat mich betrogen!

A: Ohh, Süße, das tut mir leid.

L: Ja, die Vera existiert doch. Ich bin so blöd.

A: Ach nein, Lisa! Du hast nichts falsch gemacht. Er hat dich doch garnicht verdient.

L: Aber ihr habt mich alle gewarnt und ich habe euch nicht geglaubt. Ich habe dir und den anderen Sachen vorgeworfen die ich eigentlich nie sagen würde und dadurch unsere Freundschaft aufs Spiel gesetzt. Es tut mir soleid, Anna!

A: Ich weiß doch das du das nur aus Liebe zu ihm getan hast. Das ist echt nicht schlimm. Du hattest eine rosarote Brille auf. Aber zum Glück ist das jetzt vorbei und ich werde dir helfen, ihn zu vergessen.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Christin: Guten Morgen, mein Schatz. Wo warst du denn gestern noch so spät? Ich habe mir Sorgen gemacht.

Elsa: Morgen, Mama. Es tut mir leid, aber ich habe eine Wohnung gesucht. Denn so geht es nicht mehr weiter.

C: Wie? Warum denn eine neue Wohnung, du hast es hier doch schön.

E: Ja, aber du kontrollierst mich ständig und mischst dich in Sachen ein, die dich nichts angehen.

C: Mein Kind, ich will dich doch nur schützen.

E: Wovor denn schützen? Mama, ich weiß das du nach Papas Tod vorsichtiger geworden bist und mich einfach nur schützen willst, aber ich bin keine fünfzehn mehr.

C: Das stimmt, aber draußen lauern so viele Gefahren. Ich habe einfach Angst dich auch noch zu verlieren.

E: Aber Mama das wirst du nicht. Nach Papas Tod habe ich auch viel gelernt und ich finde es einfach besser wenn ich sofort nach Weihnachten ausziehe.

C: Ach, mein Kind. Ich verstehe dich ja. Aber ich hoffe das du deine Meinung vielleicht noch änderst. Ich bin schon alt und krank. Ich will einfach noch die Jahre mit dir genießen.

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Christin ist 55 Jahre alt. Sie ist etwas korpulenter gebaut. Ihre Haare sind schwarz gefärbt und schulterlang. Ihr Gesicht ist mit Falten bedeckt und an manchen Stellen hat sie Altersflecken. Christins Augen sind braun. Manchmal schminkt sie ihre Augen mit einem Kajal und einer Wimperntusch. Ihre Augenbrauen sind längere Zeit nicht mehr gezupft worden. Die Nase ist lang und der Mund klein. Christin hat sehr dünne Lippen. Ihren Hals erkennt man schlecht, denn sie hat ein Doppelkinn. Christin trägt gerne weite Sachen um ihre Figur zu kaschieren. Doch wenn sie in die Stadt geht, zieht sie auch mal seriösere Kleidung an. Christin ist aber nicht so oft draußen. Sie verbringt ihren Tag mit dem Kochen oder dem Saubermachen. Ihre Arbeit hat sie verloren da sie an Reumer leidet. Christin hat nicht viele Freunde bzw. sie hatte viele Freunde doch die wollten später nichts mehr mit ihr zu tun haben. Doch eine Freundin hat sie nicht im Stich gelassen, Sabine. Sabine kommt Christin jede Woche besuchen. Die beiden können über alles reden,

unter anderem über das Verhältnis zwischen Christin und Elsa. Denn die Beziehung zwischen den beiden ist sehr angespannt. Elsa will ausziehen, weil Christin sie ständig kontrolliert und nervt. Aber Christin will doch nur das Beste für Elsa, denn nach dem Tod ihres Mannes ist sie viel vorsichtiger geworden. Durch Christins Übergewicht ist sie nicht mehr so selbstbewusst wie früher. Sie versteckt sich einfach und versinkt in ihrem Selbstmitleid.

Aufgabe 5 (Geschichten vermischt!)

Als ich las, was darauf stand, kam Wut in mir hoch! Ich war so wütend wie noch nie zuvor in meinem Leben. Aber einerseits war ich auch traurig und enttäuscht. Auf dem Zettel stand so viel wie ich liebe dich nicht mehr und ich bin jetzt mit Vera zusammen. Elsa wollte einfach nur noch weit weg rennen, weit weg wo keiner ihr mehr wehtun kann und nicht sieht wie sie leidet. Als sie nicht mehr konnte blieb sie stehen.

Elsa stand auf einer großen Wiese. In der Mitte der Wiese stand ein Baum. Elsa ging auf ihn zu um sich dorthin zu setzen. Weit und breit war niemand zu sehen. Elsa fing an zu weinen. Sie blieb eine ganze Weile dort obwohl sie eigentlich nach Hause wollte. Doch Elsa schlief ein. Sie träumte von einer besseren Welt in der keiner leidet und keiner verletzt wird. Doch plötzlich wachte sie auf und spürte Regentropfen die auf sie fielen. Es regnete. Elsa war schon totalnass aber erneut wollte sie rennen. Elsa rannte ohne auf irgendetwas zu achten. Sie rannte über eine Straße und plötzlich kam ein Auto um die Ecke. Elsa blieb stehen und sah schon ihr Ende. Doch das Auto konnte noch vor Elsa stehen bleiben. Eine Stimme erklingt. Doch auf der anderen Straßenseite stand Elsas Mutter, die wie verrückt nach ihr rief. Der Autofahrer stieg aus dem Auto und fragte Elsa, ob ihr was passiert ist. Doch Elsa rannte zu ihrer Mutter und wollte sie einfach nur noch umarmen. Sie fing wieder an zu weinen. Ihre Mutter fuhr sie sofort nach Hause. Auf der Fahrt sagte Elsa kein Wort. Und als sie zuhause ankamen ging Elsa in ihr Zimmer und schmiss sich auf das Bett. Einen Tag später erzählte Elsa ihrer Mutter alles.

Portfolio 2

Aufgabe 1 (Sommerschnee)

Mein Herz klopft als ich den Zettel aufklappe, als ich jedoch die einzelnen Wörter habe verschwinde das Klopfen. Stattdessen habe ich einen riesen großen Klos im Hals. Ich habe ein brennendes Gefühl in meinem Herzen, es tut weh. Ich fühle mich verletzt, nicht gewürdigt und bei dem Gedanken an ihn bekomme ich tränen in den Augen. Es tut weh zu wissen das man für eine andere verlassen wird. Unsere glücklichen gemeinsamen Momente erscheinen auf einmal grau und wertlos. auch wen ich versuche ihn zu vergessen ich glaube das ich dies dan nicht schaffen werde. Ein Platz in meinem Kopf würde er immer haben doch nach diesem Zettel denke ich das dieser Platz mir noch eine Weile lang weh tun wird. Sollen Verena und er doch glücklich werden! Ich will ihn erst mal nicht mehr sehen. Ohne ihn bin ich besser dran, ich werde warten irgentwo werde ich schon meinen Prinzen treffen, der mich dann nicht wegen seiner Ex verlässt. Ach, der Typ ist es einfach nicht wert, er ist es nicht wert, einen Gedanken an ihn zu verschwenden oder ihm noch nachzutruern. Kopf hoch Lara, tief einatmen und ins Bett kuscheln. Das find ich erst mal genau das richtige, nach so einem Tag.

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie alt ist das Mädchen?

Wieso trägt sie keine schwarzen Stiefel?

Kennt sie Vera?

Will sie ihn später wiedersehen?

War er glücklich mit ihr?

Warum raucht sie?

Warum nimmt sie kein Taxi?

Wird ihr oft hinterher gerufen?

War Vera schon mal ein Streitthema für die beiden?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

„Lisa? ich habe grade eine SMS von Vera gelesen, wo drin steht: Hei, dich wieder zu sehen war das beste was passieren konnte. Ich hoffe das wir uns in Zukunft öfter sehen werden.... Was soll das bitte?“ „Wie das denn, durftest du das, oder...?“ „Ne, er war duschen und sein Handy klingelte und dan kam eine SMS, ich wollte eigentlich nur auf Rot drücken und jetzt habe ich sie ausversehen geöffnet und gelesen. Was soll ich nur tun?“

„Warte ich komme vorbei.“ Kurze Zeit später war Lisa da und die beiden Mädchen besprechen wie es jetzt weiter gehen soll. „Lisa, was soll ich den nur tun? Beträgt er mich jetzt? Was wen da mehr gelaufen ist als nur treffen?“ „Beruhige dich erst mal! Hast du noch sein Handy?“ „Ja klar. Er hat es hier vergessen. Wieso?“ „Ich werde diese Vera jetzt einfach mal anrufen! Vielleicht ist das auch nur ein Scherz von einem seiner Freunde. Willst du das wirklich tun?“ „Ja klar, los, gib mir das Handy...“ Lisa wählte Veras Nummer: Hallo, hier ist die Mailbox von Vera Lendenmann. Leider bin ich gerade nicht erreichbar, aber hinterlass doch einfach eine Nachricht.“ Ach man, Lisa. Nach einem fake hört sich das nicht an. „Keine Panik, Süße. Rede erst mal mit Kevin. Du spinst dir gerade etwas zusammen, vielleicht ist auch alles anders.“ Ich hoffe du hast recht. Danke Lisa!“ Lisa und Melina redeten noch den ganzen Mittag als am Abend Kevin kam und Melina mit ihm geredet hatte.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Mistkerl! Anders kann ihn einfach nicht nennen. Hättest du mir nicht sagen können das du Vera getroffen hast und was für sie empfindest? Hättest du es mir ins Gesicht gesagt, wäre es wahrscheinlich anders verlaufen. Meine Gefühle hast du nicht nur verletzt sondern du hast sie verletzt und kaputt gemacht. Ich finde es feige von dir das du so mit mir umgehst. Nachdem wir so schöne Momente hatten und insgesamt eine wundervolle Zeit hatten, sie einfach zu beenden. Mit einem Zettel! Jetzt sehe ich endlich dein wahres Gesicht! Ich habe echt noch geheult und ich bereue das ich mich auf dich eingelassen habe. Aber ich wünsche dir viel Spaß mit Vera!

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Vorher:

Melina freut sich auf das Wiedersehen mit Kevin. Getragen von ihren Glücksgefühlen und ihrer Vorfreude fährt sie schnell Bahn und läuft schnell um schnell bei ihm zu sein. Sie denkt an ihr aussehen und denkt daran was ihm gefällt.

Nachher:

Melina ist verletzt, sie hört Kindergeschrei, Hundegebell und noch andere Geräusche, die eins werden und nerven. Die Zigarette hat eine Wunde hinterlassen, genau wie der Brief. Ihr Augen nehmen nur grobe Umrisse wahr, durch einen glatzköpfigen Mann steht sie verschüchtert in einer Ecke und fragt sich, wann endlich die Straßenbahn kommt.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

„Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand.“ Ich überlegte ob dieser Zettel an mich gerichtet war, vielleicht war er ja für eine andere Person bestimmt. Doch da mir niemand die Tür geöffnet hatte machte ich ihn auf und las. Ich merkte wie meine Beine zitterten als ich jedes einzelne Wort gelesen hatte. Er hat Vera getroffen und ich soll es mir gutgehen lassen! Jetzt zitterte ich am ganzen Körper. Ich wusste nicht was ich jetzt tun sollte, deswegen zerriss ich den Brief und wollte schreien, mein Hals schnürte sich zu, es war so, als ob das ganze Glück, was ich vor ein paar Minuten hatte in Feuer verbrennt. Ich rannte eine ganze Weile, meine Füße taten weh aber an Stehenbleiben wollte ich nicht mal denken. Die ganzen Erinnerungen spielten wie in einen Film ab. Als ich dann stehen blieb um zu sehen wo ich überhaupt war sah ich das ich ganz in der Nähe des Bahnhofs war. Doch plötzlich brach ich zusammen, weinte und schrie. Der kalte Schnee machte mir nichts aus, aber mit den Gedanken an ihn schlief ich ein. Es war alles dunkel, ich hörte stimmen. Menschen die etwas schrien, mein Körper war schwer wie Blei. Plötzlich merkte ich das etwas auf meine Brust gepresst wurde, es versetzte mir einen Schlag. Ich öffnete meine Augen und merkte das ich in einem Krankenwagen lag, wie lange lag ich da im Schnee? Aber bei den gedanken an ihn wurde mir wieder schwarz vor augen und ich murmelte ich liebe dich und schlief ein.

Portfolio 3

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Ich fühle mich nicht gut! Ich bin zwanzig Jahre alt und lebe noch bei meiner Mama. Mein Papa starb als ich noch klein war. Ich bin traurig, denn meine Mama behandelt mich wie ein kleines Kind. Ich bin doch schon zwanzig! Ich glaube, sie kommt einfach nicht damit klar, dass ich nicht mehr ihr kleines Kind bin, welches jeden Abend um acht Uhr ins Bett musste, das die Hilfe ihrer Mutter beim Anziehen brauchte. Ich glaube das liegt auch daran, weil mein Vater so früh gestorben ist und sie dann mit mir alleine leben musste. Sie musste sich um uns beiden kümmern. Ich glaube, deshalb kann sie nicht los lassen, weil sie Angst hat, dann ganz alleine da zu stehen. Sie hat schon ihren Mann verloren und mich, ihre Tochter, möchte sie nicht auch noch verlieren. Aber ich spiele mit dem Gedanken, mir eine Wohnung zu suchen. Ich bin alt genug, verdiene mein eigenes Geld. Deshalb möchte ich von zuhause ausziehen. Ich glaube, es ist schwer für meine Mama. Ich möchte sie damit auch nicht verletzen. Es ist für uns beide die beste Lösung. Wir können uns ja trotzdem besuchen kommen.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

1. Kann sie ihre Mutter verstehen wenn sie so zu ihr ist?
2. Warum ist die Mutter so zu ihrer Tochter?
3. Denken die beiden oft an den Vater bzw. den Mann?
4. Warum ist der Vater gestorben?
5. Kommen sie gut mit dem Tod klar?
6. Haben sie noch andere Verwandte?
7. War die Mutter schon immer so zu ihrer Tochter?
8. Wie war der Vater zu seiner Tochter?
9. Hatten die Eltern eine glückliche Ehe?
10. Hatte die Mutter früher viele Freunde?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Es war der 30.08.1992. Elsa, Frank und ich freuten uns schon total auf den Sommerurlaub in Spanien. Die Koffer hatten wir schon ins Auto gepackt. Jetzt hieß es nur noch ab ins Auto und los zum Flughafen. Wir freuten uns total auf das Meer, die Sonne und darauf, zwei Wochen nur mit der Familie zu verbringen. Als wir ins Flugzeug stiegen schlief Elsa noch. Wir alle etwas müde und so schliefen wir bis wir landeten. Nach zwei Stunden war

es soweit. Wir waren in Spanien! Es war total heiß. Als wir unsere Koffer hatten gingen wir zum Bus der uns zum Hotel brachte. Elsa spielte mit der Brille von Frank. Jetzt war es soweit, wir waren am Hotel und konnten auch schon das Meer sehen. Elsa freute sich riesig. Wir gingen auf unsere Zimmer. Wir hatten ein tolles Zimmer mit Meerblick. Frank cremte sich und Elsa ein und zog sich und ihr Badesachen an. Ich machte das gleiche. Ich schlug vor das wir eine Luftmatratze kauften. Elsa sichte sich eine pinke von Lillifée aus. Dann gingen wir zum Strand, legten unsere Sachen ab und gingen sofort ins Meer. Es war toll! Die Fische sah man, wie sie durch die Beine schwammen. Ich hatte Elsa auf dem Arm und wir plantschten im Meerherum. Frank war tauchen. Elsa und ich entdeckten einen Krebs. Elsa nannte ihn Krebbi. Nach einer Viertelstunde gingen wir beide wieder zurück zu unseren Liegen. Elsa suchte Muscheln, es waren richtig schöne dabei. Abends gingen wir immer Krebsessen. Es war ein toller Strandurlaub und wir wurden schön braun.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Lieber Nico,

es tut mir leid, dass ich einfach gegangen bin. Ich war richtig am Boden zerstört. Ich kann dir einfach nicht mehr vertrauen. Ich dachte, wir wären glücklich zusammen, doch da war ich blind vor Liebe. Du hast eine Andere die du liebst. Mehr als mich! Hast du mich überhaupt geliebt? Oder hast du meine Liebe nur ausgenutzt? Ich will Antworten auf meine ganzen Fragen haben. Ich bin am Weinen, stundenlang. Du hast mir mein Herz gebrochen. Ich dachte, du wärst der Richtige, der eine der zu mir passt. Du hast doch immer gesagt: „Für jeden Topf gibt es einen Deckel.“ Ich war dein Topf und du der Deckel. War das alles nur gespielt? Die romantischen Ausflüge, das leckere Essen, all die anderen schönen Dinge, war das nur gespielt? Können wir uns treffen? Dass du mir alles erklärst? Ich habe ein Recht auf die Wahrheit! Ruf mich am besten an. Bis bald, Eva.

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Als sie zu Nico nach Hause ging war sie glücklich ihn endlich wieder zu sehen. Ihr Herz war am rasen! Sie war so glücklich und aufgeregt. Sie freute sich auf den Abend mit ihm und seine Freunde. Alle kennen zu lernen und sich mit ihnen zu unterhalten. Aber als sie den Zettel las und fand, änderte sich ihre Stimmung schlagartig. Sie war nichtmehr glücklich oder aufgeregt, jetzt war sie traurig und verzweifelt. Sie wusste nicht mehr weiter, sie war hilflos, sie wusste nicht, was es zu bedeuten hatte. Ihr Freund war weg mit einer anderen. Sie hatte so viele Fragen und niemand war da der ihr die Fragen beantworten könnte. Sie rief ihre Freundin an. Sie brauchte jetzt jemanden zum reden, der

ihr zuhört und sie wieder aufbaut. Sie ist froh, so eine Freundin zu haben. Sie ist stolz darauf! Sie hat immer für sie Zeit, egal wie viel Uhr es ist. Ich könnte auch um 8 Uhr vor ihrer Tür stehen und sie würde mich rein lassen und mir zuhören, solange, bis es mir wieder bessergehen würde. Sie ist eine wahre Freundin. Ich bin froh sie zu haben. Sie gibt mir in dieser Situation den Halt den ich brauche. Sie ist ein tolles Mädchen. Ich hoffe, sie hilft mir weiter und baut mich auf. Ihr Tee ist der beste, der heilt die Wunden innerlich.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Ich nahm in ab und las ihn schnell durch. Meine Hände zitterten. Ich musste mich erstmal setzen. In dem Zettel stand kurz und knapp: „Ich habe eine andere Freundin, sie ist viel besser als du.“ Ich fing an zu weinen. Was hat sie was ich nicht habe? Kann er mir sowas nicht persönlich sagen? Ich hatte Fragen über Fragen im Kopf. Ein Mann kam aus dem Haus und fragte ob er mir helfen kann aber ich gab keine Antwort. Ich war zu geschockt. Ich bekam kaum noch etwas mit, den ganzen Lärm bekam ich nicht mehr mit. Der Mann setzte sich neben mich und sprach mit mir doch ich hörte ihm nicht zu. Ich weinte und weinte. Er bot mir ein Taschentuch an, dieses nahm ich an. Nach ein paar Minuten fing ich an zu erzählen. Ich redete und redete und er hörte einfach zu und sagte nichts. Es tat gut, jemandem alles zu erzählen den man nicht kennt. In den letzten Wochen hat sich einiges angestaut, ich redete mir alles vom Herzen. Er nahm mich in den Arm und versuchte mich zu trösten. Er schaffte es etwas. Nach ein paar Stunden sagte er: „Es tut mir leid, aber ich muss jetzt los.“ Er gab mir seine Telefonnummer und sagte: „Wenn du mal mit jemandem reden möchtest, ruf einfach an.“ Mit einem Lächeln verabschiedete er sich.

Portfolio 4

Aufgabe 1 (Sommerschnee)

Ich fühle mich sehr benutzt! Wieso passiert das gerade mir?

Warum kann er mir nicht die Wahrheit sagen? Warum nutzt er mich so aus? Wer denkt er eigentlich wer er ist?

Warum gibt es eigentlich Vera? Wir sind die besten Freunde und Vera weiß das ich ihn liebe und dann geht sie mit ihm. Echt tolle Freundin.

Ich will Vera nie wieder sehen genauso wie ihn. Es kotzt mich einfach an. Wie dreist kann ein Mensch sein?!

Wer weiß wie sie das macht?!

Bestimmt will sie auch was von ihm aber mit mir kann man über alles reden.

Ich verstehe es einfach nicht, es regt mich einfach auf. Ich will jetzt einfach nur noch nach Hause und alles vergessen! Im Moment möchte ich nichts mehr damit zu tun haben. Ich denke mal, man könnte später darüber reden aber ich weiß es noch nicht. Aber eins weiß ich, so wird es nicht weiter gehen! Er soll sich einfach mal entscheiden, wen er liebt. Entweder Vera oder ich?

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Wie lange ist die Mutter schon alleine?

Gibt es Haustiere?

Wie wird die Mutter darauf klar kommen wenn die Tochter auszieht?

Wie denkt die Tochter über die Mutter?

Aus welchem Grund ist der Mann gestorben?

Hat die Mutter schon einen neuen Partner gefunden?

Ist die Mutter selbstständig?

Wie sieht der neue Partner aus?

Wie sieht die Tochter aus?

Hat die Mutter viele Freunde?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

N: Hallo Samy

S: Hallo Nicole

N: Na, wie geht es dir?

S: Soweit gut und dir?

N: Naja

S: Was ist los?

N: Ach egal.

S: Nee, sag mal bitte!

N: Em ja, es geht um Dennis.

S: Was ist denn mit ihm?

N: Nichts aber, er hat mich heute sitzen lassen.

S: Wie jetzt? Ich dachte ihr wollt was zusammen machen?

N: Ja, wollten wir auch aber er war nicht da.

S: Das ist ja voll Scheiße.

N: Ja aber so was von.

S: Und was willst du jetzt machen?

N: Ich weiß es nicht! Hilf mir.

S: Ja, em ich würde erst mal abwarten was passiert und ich würde mich nicht bei ihm melden.

N: Ja, ok danke. Ich muss jetzt aber mit meiner Mutter einkaufen fahren.

S: Ja, kein Problem. Ich muss jetzt essen, bis später.

N: Ok bye

S: Bye

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Lieber Dennis,

Du weisst, das ich dich sehr gern hab. Doch fand ich es nicht gut, das du den Termin nicht vorher absagen konntest. Du weisst ja, das ich etwas länger zu dir brauche. dann Aber, das ist ja kein Grund.

Ich würde dich bitte nächste mal mir früher bescheid zu sagen, denn dann könnte ich schon den Tag anders gestalten.

Eine SMS würde ja schon reichen.

Das wär echt nett. Wir können uns ja irgendwann mal treffe, wenn du Zeit hast.

Also ich würde mich sehr darüber freuen. Aber wenn du keine Lust hast, kannst du mir das auch sagen. Ich hoffe du weisst das.

Naja, bis dann

P.s ich bin froh dich als guten Freund zu haben.

Deine Nicole

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Mutter verbringt den ganzen Tag im Haus. Nur manchmal geht sie raus um einkaufen zu gehen oder den Müll rauszubringen. Die Mutter hat eigentlich viele Freunde, aber als ihr Mann gestorben ist, hat sie diese vernachlässigt. Den Tod ihres Mannes verkraftete die Mutter jahrelang nicht, sogar heute noch nicht. Zu der Beziehung von der Tochter und ihrem Freund denkt die Mutter nur „ich war auch mal so glücklich.“ Die Mutter ist nicht gerade selbstbewusst, sie traut sich nicht raus, weil sie Angst hat, ihre Freunde zu treffen. Sie weiß nämlich nicht, wie sie reagieren. Sie fährt sogar zum Einkaufen in eine andere Stadt um ihren Freunden nicht zu begegnen.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Erst dann bemerkte ich den zusammen gefalteten Zettel an der Wand. Ich machte den Zettel auf. Auf dem Zettel stand das es heute nicht geht. Aber die SMS sagte aber was anderes aus. Das kam mir echt komisch vor. Ich denke mal, das die SMS für Vera war. Also wenn das stimmen würde, dann braucht er sich nicht mehr melden. Ich will nicht angelogen werden. So was gehört sich einfach nicht. Naja, ich hoffe mal das er m ich nicht anlügt wenn ich ihn frage. Naja ich werde jetzt nach hause fahren und abwarten.

Portfolio 5

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Ich habe einfach keine Lust mehr dass meine Mutter ständig ins Badezimmer kommt. Ich bin jetzt 20 Jahre alt. Ich brauche mehr Freiraum. Sie behandelt mich wie ein Baby. Sie kann auch mit dem Händewaschen 10 Minuten warten. Oder nach oben gehen ins Badezimmer. Die regt mich auf! Ich will unbedingt eine eigene Wohnung haben. Da kann ich machen was ich will. Aber wie soll ich ihr das sagen? Irgendwie ist das auch schade. Dann ist sie ganz alleine sie hat ja nur noch mich. Oder sollte ich erst mal nur mit ihr reden und dann später eine eigene Wohnung nehmen? Mal gucken wie es jetzt weitergeht.

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

In welcher Stadt leben sie?

Wo haben sie sich kennen gelernt?

Kannte die Frau Vera schon vorher?

Liebt der Mann die Frau noch?

Seit wann trifft der Mann Vera wieder?

Liebt Vera den Mann wieder?

Hat Vera den Mann immer geliebt?

Wie hat er Vera wieder gesehen?

Wie lange kennen sich schon der Mann und Vera?

Wie lange kennen sich schon die Frau und der Mann?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

Ich: Hallo Marie.

Marie: Hey Lena. Was ist los?

I: Ich war gerade bei Marcus.

M: Und was ist das passiert?

I: Der war gerade in der Küche und da hat er eine SMS gekriegt und weil ich das Handy eh gerade in der Hand hatte, habe ich die halt gelesen.

M: Ja und?

I: Die war von irgendeiner Vera. dann kam er rein und ich habe ihn darauf angesprochen.

M: was hat er gesagt?

I: Er hat er rumgestottert und meinte dann total gequält das, dass seine Ex wäre.

M: Was???

I: Ich wollte gar nichts mehr wissen.

M: Kann ich verstehen.

I: Ich bin einfach gegangen. Er ist mir hinterher gelaufen und hat gesagt das kann ich dir alles erklären.

M: Typisch.

I: Ich weiß.

M: Und was willst du jetzt machen?

I: Ich weiß es nicht. Erst mal muss ich Nachdenken.

M: Aber reden musst du nochmal mit Marcus.

i. Ja; das will ich auch.

M: Gut, vielleicht ist das ja auch nur ein Missverständnis.

I: Ja kann sein. Das tut gut dir das zu erzählen.

M: Du kannst mich immer anrufen wenn irgendetwas ist.

I: Danke. Bis morgen.

M: Bis morgen.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Elsa: Guten Morgen

Mutter: Guten Morgen

E. Ich muss mal mit dir reden.

M: Was ist los?

E: Ich brauche mehr Freiraum.

M: Wieso?

E: Du kommst z.B. immer rein wenn ich im Badezimmer stehe.

M: Ist das denn wirklich so schlimm?

E: Wenn du das ständig machst schon.

M: Ja OK. ich versuche mich zu bessern.

E: Ja das ist nett aber ich möchte mir gerne eine eigene Wohnung kaufen.

M: Aber... ich habe doch nur noch dich!

E: Ich kann dich ja auch immer besuchen kommen.

M: Aber...

E: Soll ich jetzt für immer bei dir wohnen?

M: Nein, natürlich nicht.

E: Irgendwann muss ich ja also auch ausziehen.

M: Ja da hast du recht.

E: Macht es dir wirklich nicht zu viel aus?

M:Nein irgendwann muss es ja sein und wenn du mich immer besuchst ist das voll OK.

E: Das ist schön!

M: Ich helf dir auch die Wohnung auszusuchen.

E: Das ist nett.

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

vor dem Zettel:

Lena ist richtig fröhlich. Sie findet es schön mit Marcus zusammen zu sein. Mit ihm an ihrer Seite fühlt sie sich wohl. Am liebsten geht sie mit ihm in den Park oder ins Schwimmbad. Im Schwimmbad haben sie sich auch kennen gelernt. Sie denkt an den Tag sehr oft wenn sie zu ihm geht. Heute ist sie auch zu ihm gegangen sie wollten eigentlich ins Schwimmbad gehen aber weil es regnet sind sie heute ins Kino gegangen. Dann hat Marcus Lena nach Hause gebracht. Er wirkte im Kino auch glücklich. Alles war schön. Nach ein paar Tagen ging ich wieder zu ihm, ich dachte wieder an das Schwimmbad und wie glücklich ich bin. Als ich an seiner Haustür stand sah ich den Zettel an der Tür. Ich las ihn. Plötzlich standen mir Tränen in den Augen. Ich konnte nicht mehr. Ich wusste nicht weiter. Sofort floss die erste Träne.

nach dem Zettel:

Nach ein paar Wochen war ich immer noch verzweifelt. Ich telefonierte noch mehr mit meinen Freundinnen. Auf der Arbeit konnte ich mich nicht konzentrieren also wurde ich von meinem Chef nur angemeckert. Als ich wieder einmal mit Marie telefonierte habe ich erzählt dass ich wieder mal ins Schwimmbad will. Marie meinte aber das ist keine gute Idee; weil wir uns da kennen gelernt haben erinnert mich alles an ihn. Aber ich wollte unbedingt dorthin. Als ich im Schwimmbad war sah ich auf einmal Marcus wieder. Ich habe mich total gefreut. Ich dachte er denkt an mich und er vermisst mich. Ich wollte zu ihm gehen. Aber als Vera gerade aus dem Wasser kam und zu ihm rannte, war ich total verletzt und rannte aus dem Schwimmbad. Wie kann er nur an den selben platz gehen wie wir früher? Macht es ihm gar nichts aus. wie soll ich das nur schaffen. Er ist so glücklich. Es war wirklich keine gute Idee hierhin zu fahren.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand. Ich machte ihn ab und fing an zu lesen, mein Gesicht wurde blasser und blässer und mir wurde totalkalt. Ich wollte nicht weinen. Ich rannte wieder zurück zur Haltestelle. Ich begegnete wieder der Frau mit dem Kinderwagen. Zuerst lachte sie mich an, aber dann sah sie das ich weinte. Sie guckte mich an als wollte sie sagen: „Was ist mit dir los? Wieso bist du jetzt so traurig?“ Dann ging sie weiter. Ich muss mit ihm reden, ich will aber nicht. Ich weiß nicht weiter. Plötzlich kriegte ich eine SMS von Marcus: „Warst du das an der Tür?“ Ich schrieb ihm nicht zurück; ich bin total verletzt. Dann rief er mich an, ich überredete mich dranzugehen sagte aber nichts.

M: Was ist mit dir los? Wieso bist du weggelaufen?

I: Was sollte das mit dem Zettel?

M: Welcher Zettel denn?

Ich kam mir total doof vor.

I: Ja der Zettel an der Hauswand. Das mit Vera, das du sie wieder getroffen hast.

M: Was du weißt das mit Vera?

I: Wie konntest du mir das verheimlichen?

M: Ich weiß auch nicht warum.

I: Toll.

M: Es tut mir wirklich leid, Und das mit dem Zettel war ich wirklich nicht.

I: Ja wer denn sonst?

M: Das weiß ich ja auch nicht.

I: Bestimmt deine Vera!!

M: Tut mir leid, aber die war wirklich vorhin bei mir.

I: Ja toll-

M: Das glaube uch nicht das die das war.

I: Ist klar dass du sie in Schutz nimmst.

M: Na schön ich frage sie für dich.

I: Sag mir Bescheid.

Plötzlich war ich gar nicht mehr traurig. Nach ein paar Minuten hat er mich wieder angerufen. Mein Herz klopfte schneller.

M: Hi. Sie hat gesagt dass sie es war.

I: warum?

M: Du solltestest endlich wissen.

I: Toll.

Ich legte auf und nahm den Bus nach Hause. Ich war nicht mehr so traurig dafür total wütend. Als ich zu Hause ankam, legte ich mich auf mein Bett und versuchte mich abzulenken, In den nächsten Wochen gelang es mir Marcus total zu vergessen.

Portfolio 6

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Man wie ich das hasse. Das macht sie immer. Immer muss sie in mein Bad kommen. Sie muss mich auf Schritt und Tritt verfolgen, das nervt gewaltig. Ich denk schon ans ausziehen aber ich weiß nicht ob ich diese Verantwortung gewachsen bin. Aber alles het ein erstes mal. Aber wenn da nicht ihre Krankheiten wären. Sie ist sehr oft krank, aber es nervt und ich halte es nicht mehr aus. Aber seit Papa tod ist hat sie ja nur mich und ich kann sie nicht alleine lassen. Aber nein, jetzt reicht es ich muss einen Schluss strich ziehen. So kann es nicht mehr weitergehen. Ich werde mit ihr reden und sie überreden müssen. Egal wie das Gespräch ausgeht ich werde ausziehen.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Wie heißt die Mutter?

Wie alt ist die Mutter?

Seit wann ist der Mann tod?

Warum ist er gestorben?

Wann ist der Mann gestorben?

Gibt es mehr Gründe warum sie ausziehen will?

Hat die Mutter einen neuen Freund?

Als was arbeitet sie?

Welche Hobbies hat Elsa?

Welche Hobbies hat die Mutter?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Elsa verbringt als Kind mit ihren Eltern einen Urlaub am Meer.

Er erinnere mich noch daran. Als wäre es gestern erst geschehen. Das war unser letzter Urlaub zu dritt. Elsa war gerade mal acht Jahre alt. Es war ein Urlaub in Griechenland. Wir genießten unseren Urlaub mit allem drum und dran. Elsa und ich spielten am Meer und Tim fotografierte uns. Aber es gab kein einziges Foto wo er auch drauf war. Da Tim Forscher war wollte er auch die anderen Inseln sich angucken. Elsa und ich blieben im Hotel. Am nächsten Morgen war er noch immer nicht zurück. Ich rufte ihn an aber er ging nicht dran. Die Rezeption rufte an und bat mich das ich runter kommen solle. Unter empfangten mich Polizisten. Sie meinten, dass er einen Autounfall hatte und es nicht überlebt hätte. Meine Welt bricht auseinander. Ich war geschockt. Konnte es nicht fassen.

Als es meine Mutter hörte kam sie mit dem nächsten Flieger. Und wir brachten Tim wieder zurück nach Deutschland.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Paul,

du hast mich enttäuscht. Ich hab gedacht du liebst mich und wir wollten uns nie verlassen. Warum hast du dich überhaupt mit ihr getroffen und mich angelogen? Ich hab dich doch geliebt. Aber jetzt hasse ich dich, weil du nicht mal in der Lage bist mir das ins Gesicht zu sagen. Stattdessen schreibst du mir einen Zettel, dass es dir leid tun würde und ich es mir richtig gut gehen lassen soll. Was soll das alles? Warum hast du gesagt das du mich liebst, wo du sie doch nicht vergessen hattest? Ich hatte dir vertraut. Ich schäme mich, weil ich so dumm war und mich auf dich eingelassen habe. Ich ekel mich im Spiegel anzusehen. Wie soll ich es mir gut gehen lassen, wenn mein ganzes Leben zerstört wurde. Und daran bis nur du schuld. Ich gebe dir die Schuld daran, dass mein Leben kaputt ist. Ich hasse dich. Lass dich nicht mehr blicken.

Sarah

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Mutter ist eine langweilige, neugierige, sich einmischende und eine komplizierte Frau. Aber das war früher anders. Früher bevor ihr Mann noch nicht gestorben war und sie vor Glück nicht mehr konnte. Sie war damals eine nette, immer lächelnde Frau. Suchte immer das gute in den schlechten Situationen. Sie hat es immer noch nicht verkraftet das ihr Mann tod ist und vermisst ihn immer noch. Früher hatte sie sehr viele Freunde und jetzt fast gar keine. Sie hat ihr selbstbewusstsein mit ihrem Mann zusammen verloren. Sie meint, dass ihre Beziehung zu ihrer Tochter immer schlechter würde, weil sie zu sehr trauerte, anstatt bei ihr zu sein und sich um sie zu kümmern. Aber bis heute hat sich nichts geändert die Beziehung ist gleich geblieben, aber es wurde nur noch schlimmer. Ihren Tag verbringt sie gleich. Sie steht auf, trinkt einen starken Kaffee, liest ihr Buch nochmal durch und wartet bis Elsa nach Hause kommt. Sie geht kaum raus um was zu unternehmen. Mit Freunden hat sie schon lange nichts mehr unternommen. Sie hat Schuldgefühle, weil ihre Tochter sich fremd bei ihr fühlt. Oder das die Beziehung von Mutter und Tochter kaputt geht. Ich versuche so oft es geht immer bei Elsa zu sein, um die Zeit zurück zu holen obwohl sie weiß das es zu spät ist und keinen Sinn mehr hat. Sie weinte früher fast in jeder Nacht und schlief so ein. Heute schläft sie gar nicht mehr. Sie fühlt sich sehr einsam und allein. Sie hat niemanden mehr sie alle sind ihr entfremdet.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Erst dann bemerkte ich den kleinen Zettel an der wand. Ich sollte 10 Schritte nach links laufen. Ich machte alles was auf dem Zettel stand. Als ich ankam fand ich eine Rose mit noch einem zettel worauf stand. Das ich zu unserem Lieblingscafe kommen sollte. Ich machte mich auf den weg. Obwohl ich tot müde war machte mir das nichts aus. Auf dem Weg dort hin fand ich noch ein paar andere Rosen mit anderen Zettel mit schönen Sprüchen wie. „Die schönste Zeitverschwendung ist es an dich zu denken. Mein Herz schlug immer schneller und schneller als ich mich dem Cafe näherte. Es war schon dunkel und ich war froh endlich da zu sein. Als ich da war strahlte das Cafe in vielen bunten Lichtern. Ich gang ganz langsam rein. Ich hörte Musik. Unser Lied. Ich blieb stehen. Von weitem sah ich einen gut angezogenen Mann. Er hatte eine Rose in der H und wartete auf jemanden. Vielleicht mich. Ich lief im langsam zu. Mit jedem Schritt wurde ich immer mehr rot im Gesicht. Als ich sah das er auf mich zu lief blieb ich stehen. Er näherte sich. Es war Paul. Mein Freund Paul. Er nahm meine Hand und führte mich zum Tisch. Er war ein richtiger Gentelmen. Auf einmal kniete er vor mir. Ich wußte gar nicht was los war. Er nahm was aus seiner tasche raus. Eine Herzförmig-Schachtel zeigte er mir in Gesicht. Ich war sprachlos. Langsam öffnete er die Schachtel und sagte leibend: „Willst du mich heiraten? Ich gab kein Ton von mir. Aber dann schreite ich aus mir ein „Ja“ raus. Wir beide küssten uns. Und ich war nie glücklicher als jetzt. Ich liebe ihn und will niemanden anderen. Niemand kann mich glücklicher machen als er. Und jetzt sind wir für immer vereint. Für immer und ewig.

Portfolio 7

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Ich bin genervt von meiner Mutter; obwohl sie nett zu mir ist, kommt sie ständig ins Badezimmer und stört mich. Ich habe keine Lust mehr auf meine Mutter, obwohl sie sich entschuldigt nervt es mich, ich habe mir heute schon eine neue Wohnung gesucht, denn ich möchte nach Weihnachten ausziehen, dann hat jeder seine Ruhe und ich endlich mein eigenes Bad, wo mich niemand stört.

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie lange waren die Ich-Erzählerin und Mattias zusammen?

Wie ist der Name der Ich-Erzählerin?

Hat Mattias die Ich-Erzählerin überhaupt geliebt?

Wie alt ist die Ich-Erzählerin?

Wo haben sich die Ich-Erzählerin und Mattias kennengelernt?

Geht sie noch zur Schule?

Hat sie viele Freunde, oder ist sie eine Einzelgängerin?

Hat Mattias einen guten Charakter?

Wie lange war er mit Vera zusammen?

Hat die Ich-Erzählerin Schluss gemacht?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

Ich-Erzählerin = Lisa

Beste Freundin = Samy

Lisa: Hey Samy

Samy: Hey Lisa, na wie geht's die?"

Lisa: Nicht gut, ich muss dir unbedingt was erzählen!

Samy: Oh, ja schieß los!

Lisa: Mattias hat sich wieder mit seiner Ex getroffen!

Samy: Echt? Wer?

Lisa: Ja, diese Vera, ich hab gerade gesehen, dass sie eine sms an ihn geschrieben hat.

Samy: Ohman, hast du etwa hinterher spioniert? Und was stand in der sms?

Lisa: Nein, Mattias war im Bad und sein Handy lag im Wohnzimmer und es vibrierte, dann wollte ich einfach mal sehen was ist und da stand, dass sie den Tag mit ihm wundervoll fand und das sie es gern wiederholen will. Ich wollte sie anrufen, aber Mattias kam aus

dem Bad und ich musste das Handy schnell weglegen. Ich will ihn jetzt noch nicht darauf ansprechen.

Samy: Oh, wieso macht er so was, er hat dich nicht verdient und wenn du mich brauchst ich bin immer für dich da. Aber stell ihn heute zur Rede!

Lisa: Ja, ich werde ihn gleich anrufen und schluss machen! Sowas geht gar nicht. Aber andererseits liebe ich ihn und ich weiß nicht was ich machen soll! Würdest du heute zu mir kommen? Ich brauche dich jetzt.

Samy: Klar, soll ich so um 3 kommen?

Lisa: Ja du, bis später.

Samy: Bye.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Hallo Matthias,

ich schreibe dir jetzt diesen Brief, weil ich dir alles sagen will, was ich fühle und wie es mir geht. Ich will dich zur zeit nicht sehen und du mich bestimmt auch nicht. Wie konntest du mir sowas antun? Ich habe fast alles für dich getan, ich habe dich geliebt, ich war immer für dich da! Willst du das alles kaputt machen? Das ist nur wegen Vera, wieso hast du sie wieder getroffen? War ich dir nicht gut genug oder liebst du sie? Mir geht's echt mies, aber es interessiert dich bestimmt nicht. Du bist jetzt bestimmt mit Vera zusammen und ihr macht euch lustig über mich! Obwohl ich dich noch liebe und vermisse, empfinde ich Hass! Und das mit dem Zettel war auch ne miese tour von dir, du könntest mir auch ins Gesicht sagen, aber du warst und bist zu feige. Wird doch glücklich mit deiner Vera, denn ich will dich nie wieder sehen, adieu!

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Bevor: Lisa fühlte sich sehr gut, als sie es mit dem zettel noch nicht wusste. Sie hatte sehr gute Laune, ihr war alles egal. Lisa lief durch die Stadt, lachte und dachte an ihren freund Matthias.

Sie war locker, hatte Sehnsucht nach ihm, sie wollte schnell zu ihm und sie hat sich für ihn hübsch gemacht. Ihr war egal was die Leute dachten, Lisa hatte einfach sehr gute Laune wegen Matthias.

Danach: Sie war enttäuscht, sogar sehr enttäuscht! Lisa war am Boden zerstört als sie den zettel gefunden hat und wo drin stand, dass er Vera wieder getroffen hat. Er machte auch mit ihr schluss. Ihre Laune sink ganz schnell nach unten. Sie ging durch die Straßen und

ihr Herz war leer. Sie konnte nicht mehr klar denken, sie wollte einfach die Straßenbahn nehmen und nach Hause.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten zettel an der Wand. Hey Schatz, komm kurz in den Park, wenn du Zuhause bist, ich habe eine Überraschung für dich!

Ich war total aufgeregt und habe mich schnell fertig gemacht. Kurz danach bin ich schnell zu meinem Lieblingspark gegangen, das ist ungefähr 10 min. entfernt von der Wohnung. Als ich ankam, hatte ich total Herzklopfen und fragte mich wieso ich kommen sollte.

Dann sah ich eine Decke mit Kekse, O-Saft, Pizza und andere leckereien. Und da stand Matthias, er schaute mich sehr süß an und sagte: „Mein Schatz, das habe ich alles für dich vorbereitet.“ Ich schaute ihn an und überfiel ihn mit einer Umarmung. So glücklich war ich schon lange nicht mehr, wie an diesem tag. Ich grinst die ganze Zeit nur und schaute Matthias sehr verliebt an. Mein Herz fing schnell an zu schlagen als er mich sehr süß anguckte. Wir quatschten erst die ganze Zeit und nach einiger Zeit war funkstille, wir schauten uns nur an. Es war so schön, wir haben gegessen und tranken O-Saft. Plötzlich sagte Matthias ganz leise: „Ich lieb dich.“ „Ich dich auch.“ Dann küssten wir uns.

Aber später musste ich zurück zur Arbeit obwohl ich nicht wollte, ich wollte einfach bei ihm bleiben und seine Nähe genießen aber ich musste, wir verabschiedeten uns mit einem Kuss und wollten Abends telefonieren.

Portfolio 8

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Ich fühle mich gar nicht gut. Ich bin zwanzig Jahre alt und meine Mutter behandelt mich immer noch wie ein kleines Kind! Ich würde mir wünschen das ich einfach mein Leben leben kann ohne das sie mich nervt. Ich überlege ob ich nicht ausziehen soll, aber dann wäre sie ganz alleine. Das kann ich ihr auch nicht antun. Wenn sie doch nur Freunde hätte und öfters etwas unternehmen würde, dann wäre ich schon erleichtert. Doch seit Papa gestorben ist, ist mit ihr nichts mehr los. Was soll ich nur machen? Diese Frage stelle ich mir immer wieder. Aber eine Antwort weiß ich nicht... Vielleicht sollte ich sie verkuppeln oder einfach ihr die Wahrheit sagen, dass sie mich in Ruhe lassen soll. Doch ihre Reaktion würde sein, dass sie sich dann ganz von mir abwendet und nichts mehr macht. Ich werde mir nochmal Gedanken machen! Hoffentlich wird alles gut. Ich werde mit ihr ganz offen sprechen und alles sagen was mir auf der Seele liegt. Mama tut mir wirklich sehr leid. Es muss schlimm sein jemanden zu verlieren, den man liebt! Deshalb würde ich sie nie verletzen und immer für sie da sein. Auch in schwierigen Zeiten. Denn ich weiß was mit ihr los ist. Und so wie es jetzt ist kann es nicht weiter gehen. Ich werde es versuchen! Doch wenn es nicht klappt, soll sie so weiter machen, denn es ist ihr Leben! Ich bete das sie sich für das richtige entscheidet!

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Warum schreibt er einen Zettel?

Ist er etwa zu feige?

Warum ist Vera wieder gekommen?

Wie haben die beiden sich wieder getroffen und wie lief das Treffen ab?

Was ist an Vera anders?

Wieso verlässt er sie, obwohl er immer gesagt hat das er sie liebt?

Wird er glücklich sein?

Wie alt sind die Personen?

Wie waren ihre Gefühle so kurz nach dem Lesen des Zettels?

Wird sie ihm auch weh tun?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Vor 16 Jahren waren wir alle im Urlaub. Elsa war noch klein und ein fröhliches, aufgewecktes Kind. Wir verbrachten alle einen tollen Urlaub zusammen, indem wir als Familie sehr zusammengewachsen sind! Den Urlaub werde ich nie vergessen. Dort war alles noch super, Wir genossen jeden einzelnen Tag. Die Sonne war immer draußen und es war warm. Elsa spielte im Sand und lachte, lachte und lachte. Sie war einfach nur glücklich, so wie wir alle! Elsa spielte mit anderen Kindern. Wir unternahmen viel, so dass es nie langweilig wurde. An unserem letzten Tag fiel es uns schwer zu gehen. Am liebsten wären wir da geblieben. Doch das ging leider nicht. Wir haben immer gesagt, dass wir noch einmal hinfahren, doch das wurde nicht wahr. Mein Mann wurde krank. Es war unser letzter Urlaub. Danach hat sich alles verändert. Es wurde alles schlimmer und schlimmer. Die Tage, die wir in diesem Urlaub erlebt haben, werden immer unvergesslich bleiben. Die kann man einfach nicht vergessen! Ich wünsche mir manchmal diese Zeit zurück. Einmal nochmal so glücklich sein wie früher. Alles vergessen und nur für einen Moment einfach ganz da zu sein. Sich keine Sorgen machen und nur an sich denken. Leider wird es nie wieder so sein!

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Elsa: Mama, ich muss dringend mit dir sprechen!

Mutter: Ja, ich auch mit dir, fang du mal an.

Elsa: Also du weißt das ich schon 20 Jahre alt bin und du behandelst mich immer noch wie ein kleines Kind.

Mutter: Das liegt aber nur daran das ich dich nicht verlieren will. Ich will dich beschützen.

Elsa: Ja, aber du musst mich auch mein eigenes Leben leben lassen. Du musst mich loslassen.

Mutter: Das geht aber nicht so einfach.

Elsa: Dann versuch es doch bitte mal und ich werde auch ausziehen.

Mutter: Du willst mich alleine lassen?

Elsa: Ich bin doch trotzdem noch für dich da und es wird auch langsam Zeit für mich!

Mutter: Okay, das verstehe ich auch.

Elsa: Und bitte tu mir bitte den gefallen das du öfters nach draußen gehst. Unternimm etwas, lerne Leute kennen und hab einfach mal Spaß.

Mutter: Ich werde es versuchen, nur Papas Tod der macht mir zu schaffen.

Elsa: Ich weiß, aber du musst lernen weiter zu leben und loszulassen.

Mutter: Werde ich machen. Du bist doch für mich da oder?

Elsa: Sicher, werde ich immer sein.

Mutter: Danke, das werde ich auch immer sein.

Elsa: Es fällt mir nicht leicht dich zu verlassen. Aber ich muss meinen eigenen Weg gehen.

Mutter: Ja, mir fällt es auch nicht leicht. Doch du musst es tun, sonst wirst du nie von hier wegkommen!

Elsa: Danke. Ich habe dich lieb und egal was passiert, du wirst immer meine Mama sein.

Mutter: Du wirst auch nimmer meine Tochter sein.

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Sie verbringt jeden tag gleich. Sie kümmert sich um Elsa, sie sitzt vor dem Fernseher, aber geht nie nach draußen. Sie traut sich nicht. Sie hat Angst ihr altes Leben zu vergessen. Sie fürchtet sich davor ihren Mann zu ersetzen und einfach jemand anderen eintauschen. Eine Freundin hat sie nicht mehr. Niemandem kann sie ihre Geheimnisse oder Angst sagen. Elsa hat selber viele Probleme. Den Tod ihres Mannes kann sie nicht akzeptieren, doch es wird langsam Zeit. Sie kann nicht immer an ihn denken und dabei ihr eigenes Leben vergessen. Sie soll ein neues Kapitel in ihrem Leben anfangen und die Erinnerungen festhalten. Sie selbst weiß das Elsa von ihr genervt ist und das merkt sie jeden Tag. Doch sie will nicht noch jemanden verlieren. Sie denkt, das wenn Elsa auch noch geht und sie alleine lässt, dass es überhaupt keinen Grund mehr gibt zu leben. Früher war sie ein selbstbewusster Mensch und hat das Leben in vollen Zügen genossen. Doch nun ist sie still und hat zu nichts mehr Lust. Sie stellt sich die Frage: „Wird alles nochmal anders werden?“ Wird sich ihr Leben noch mal einränken und den richtigen weg gehen? Zeit hat sie ja. Nur sie muss selber auch wollen. Sie denkt oft darüber nach das sie vieles falsch gemacht hat. Sie will auch wieder nach draußen aber sie denkt dann wieder an früher. Ist es gut Erinnerungen zu haben? Was soll ich bloß tun? Diese Fragen stellt sie sich oft. Doch wird sie ihren inneren Schweinehund überwinden?

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus ohne ihrer Mutter adieu zu sagen. Sie dachte nach und kam zu dem Entschluss das sie nun ernst machen muss! Sie würde noch eine Runde um den Block laufen. Sie ging zurück in die Wohnung und zu ihrer Mutter. „Mama ich werde jetzt meine Sachen packen und zu meiner Freundin ziehen. Es ist mir egal was du dazu sagst. Ich weiß nur das ich nicht länger mit dir zusammen leben kann. Und ich will es auch nicht. Ich meine hast du etwas dagegen, weil andererseits habe ich auch Angst dich hier alleine zu lassen?“ Die Mutter guckte sie geschreckt an und sagte: „Wenn du hier raus

musst und du nicht mehr bei mir sein willst, dann werde ich schon alleine klarkommen!“ Elsa wunderte sich, sie hatte die Reaktion ihrer Mutter anders eingeschätzt. Sie würde nun die Sachen packen und ausziehen. „Ich werde noch für dich da sein. Ruf mich dann einfach an und ich werde dir helfen.“ „Ja, okay werde ich machen,“ sagte ihre Mutter. Elsa sagte im Abschluss: „Versprich mir das du nach draußen gehst, lerne Leute kennen und habe Spaß. Und werde endlich mit dem Tod von Papa klar, denn es ist dein Leben was du gerade weg wirfst!“ „Ich werde es versuchen, aber es ist alles anders als einfach. Wirst du mir dabei helfen?“ Elsa wollte ihrer Mutter helfen. Sie wollte das ihre Mutter glücklich ist. Doch sich selber wollte sie auch nicht vergessen. Elsas Mutter war nach einem Jahr wieder die Alte. Sie hatte wieder Spaß und dank Elsas Hilfe begannen beide ein neues Leben! Sie waren beide froh, das sie beide aneinander hatten.

Portfolio 9

Aufgabe 1 (Sommerschnee)

Es tut dir leid? Mehr fällt dir dazu nicht ein? Weisst du eigentlich wie es mir bei der ganzen Sache geht? Ach nein, weisst du ja nicht. Ich fühle mich von dir verletzt, vor den Kopf gestoßen und allein gelassen. Warum tust du mir das an? Verletzt es dich nicht? Was soll ich jetzt machen? Soll ich dir eine Chance geben und dir vertrauen das du mich nicht mit Vera betrügst oder soll ich dich verlassen? Sag es mir bitte. Ich weiß das du mich jetzt nicht hören kannst, weil ich ja nur mit mir selber in Gedanken rede. Aber kann jetzt nicht ein Engel vom Himmel fallen und alle meine Probleme lösen.

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie heißt die Frau?

Wie heißt der Mann?

Wie haben sich die beiden kennengelernt?

Wo arbeitet die Frau?

Wie alt ist Vera?

Wie alt ist der Mann?

Wie alt ist die Frau?

Warum schreibt er einen Brief und sagt es nicht persönlich?

Warum hat er Veras Nummer noch?

Sind die beiden ein Paar?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Als Elsa acht Jahre alt war ist sie mit ihren Eltern ans Meer gefahren. Sie hatten sich auf einer Insel ein Haus gemietet das direkt am Meer lag. Jeden Tag war Elsa am Strand. Am zweiten kaufte die Mutter einen Inselplan damit sie wussten wo sie waren oder hinwollten. In der ersten Woche waren sie am Leuchtturm, am Yachthafen und am Strand. Sie waren auch zwischendurch mal essen z. B. im Pfannkuchenhaus, im Fischrestaurant und sie waren auch mal Pommes essen. Als sie wieder nach Hause fahren mussten war Elsa sehr traurig sie setzte sich am Abend vorher als ihre Eltern die Koffer packten an den Strand und genoss zum letzten mal das Meeresrauschen und sammelte Muscheln. Sie ging wieder zurück zum Haus. Als sie angekommen war saßen ihre Eltern auf der Gartenterrasse und Elsa setzte sich dazu und zeigte ihren Eltern die Muscheln. Sie schlief in den Armen ihrer Mutter ein.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Hallo Oliver,

weil ich dir nicht mehr ins Gesicht schauen kann schreibe ich dir diesen Brief.

Ich mache Schluss mit dir. Ich habe die SMS von Vera gelesen und ich finde es echt mies von dir das du mich mit einer anderen betrügst und es mir dann noch verheimlichst. Tut es dir nicht selber weh? Kannst du dich auch mal in meine Lage versetzen? Ich fühle mich betrogen, hintergangen, belogen und ausgenutzt. Du kannst dein und ich mein Leben leben so wie du und wie ich es will. Ich wünsche dir ein tolles und erfolgreiches Leben mit deiner „Vera“. Ich hoffe ihr werdet glücklich. Ich hoffe wir bleiben Freunde und gehen mal einen Kaffee trinken und reden über alles in Ruhe. Du musst mir dann aber auch erzählen wie es zwischen euch weitergegangen ist.

Bis dann,

deine Lena

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

vor dem Finden des Zettels:

Lena ist fröhlich weil sie sich wieder mit ihrem Freund Oliver trifft. Sie freut sich schon auf den gemeinsamen DVD-Abend und das Essen. Oliver wollte sich angeblich sehr viel Mühe geben. Sie ist über eine Stunde mit einem breiten Grinsen zu ihm gefahren und dann kam diese riesen große Enttäuschung. Sie hatte sich schon so etwas gedacht aber das es Vera, seine Exfreundin ist hätte sie nicht erwartet. Sie fiel aus allen Fassungen und ihr kullerten schon die ersten Tränen übers Gesicht. Sie lief zur Haltestelle um nach Hause zu fahren. Alle Leute an denen sie vorbei lief guckten sie komisch an. Zu einer Frau sagte Lena sogar „Gibt es etwas zu gucken oder darf ich nicht mehr in Deutschland weinend herum laufen?“ Als sie zu Hause war legte Lena sich ins Bett und schlief ein und versuchte es zu vergessen.

nach dem Finden des Zettels:

Lena trifft Oliver nach drei Monaten in der Stadt wieder. Sie ist nervös und ihr Herz rast, aber sie weiß Oliver vergeben und sie selber ist wieder glücklich vergeben. Sie will auf ihn zugehen und fragen wie es ihm geht, wie er es verkraftet hat und wie es mit Vera läuft. Lena schafft es aber nicht weil sie sieht Vera aus einer Boutique kommen. Vera küsst Oliver zärtlich, dass frisst Lena innerlich auf. Sie schaut Vera an und merkt das sie schwanger ist. Lena fängt fast an zu weinen. Plötzlich merkt sie in Gedanken verloren das ihr jemand zu winkt als sie merkt das es Vera und Oliver sind winkt sie freundlich mit

einem Lächeln zurück. Sie ist traurig und verwirrt sie weiß nicht wie lange diese Beziehung schon anhält es sieht nämlich schon mehr nach einem sechsmonatigen Babybauch aus. Es bringt mich um was er getan hat. Ich hoffe es ergeht ihm irgendwann auch so wie mir.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Erst jetzt bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand. Als ich den Zettel las wurde mir immer kälter weil meine Klamotten durchnässt waren und meine Füße langsam von dem kalten Regen nass waren. Oliver hatte einen Stuhl draußen stehen. Ich setzte mich hin, legte mein Gesicht in meine kaltnassen Hände und fing an zu weinen. Ich beschloss nach Hause zu fahren, denn was sollte ich hier noch. Auf dem Weg zur Haltestelle hat mich dann noch ein Autofahrer nass gemacht in dem er durch eine Pfütze fuhr. Meine weiße Hose war jetzt übersät mit braunen Matschflecken. Als ich fast an der Haltestelle war fuhr mein Bus los. Der nächste Bus kam erst in 30 Minuten. Noch ein Grund mehr zum heulen. Ich sah meine verheulten Augen als Spiegelbild in der Haltestellentafel.

Portfolio 10

Aufgabe 1 (Sommerschnee)

Ich fühle mich sehr schlecht. Wie konnte das nur passieren? Ich fühle mich so verarscht und ausgenutzt. Wie kann er mir das nur antun? Wieso ist er zu Vera zurückgegangen? Was habe ich ihm den getan? Ich dachte er liebt mich auch. Wie konnte ich mich so ausnutzen lassen? Ich versteh das nicht. Bin ich nicht gut genug für ihn? Bin ich zu dick? Ich wollte ihm doch alles perfekt machen und jetzt das. Wieso passiert mir si etwas? Ich wünschte ich könnte die Zeit zurück drehen und hätte ihn nie kennengelernt. Er ist für mich Geschichte.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Auf welche Schule ging Elsa?

Wie alt ist ihre Mutter?

Wie alt wurde der Vater?

Wieso ist er gestorben?

Wie sieht Elsa aus?

Wie lange braucht Elsa im Bad?

Welche hobbies haben die beiden?

Hat Elsa einen Freund?

Ist Elsa ausgezogen?

Haben Elsa und ihre Mutter sich ausgesprochen?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Elsa verbringt als Kind mit ihren Eltern einen Urlaub am Meer.

Vor 15 Jahren sind Elsa und mein Mann mit mir an den Strand von Italien geflogen. Wir hatten sehr viel Spaß dort. Wir waren oft am Meer, im Zoo und an der Promenade. Elsa hatte aus Sand eine schöne Burg gebaut mit mir. Mein Mann war mit mir an einem Abend in einem fünf sterne Restaurant. Das Restaurant lag direkt am Strand nach dem tollen Essen sind wir am Strand rum gelaufen. für Elsa hatten wir natürlich einen Babysitter. Wir waren zwei Wochen in Italien. In der zweiten Woche waren wir in einem Unterwasserzoo. Dort gab es Rochen, Haie und noch viele mehr. Das war ein sehr schöner Tag. Wir waren in einem Wellnesshotel, dass lag direkt am Strand. Nach zwei Wochen sind wir erholt aus Italien wiedergekommen.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Hallo Yannick,

das ist so eine miese tour was du abgezogen hast. Ich dachte du wärst anders, aber da hab ich mich wohl in dir getäuscht. Ich hasse dich so! Wie konntest du mir das nur antun? Was hat sie denn schon? Ich dachte wir hätten eine Zukunft zusammen und jetzt? Alles kaputt. Ich hasse dich so. Ich will die nie, nie wieder sehen. Wie konnte ich mich den nur in dich verlieben. Ich will nichts mehr mit dir zutun haben. Ich bin froh dich los zu sein!

Tschüss

Deine Marie

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Elsas Mutter heißt Susanne. Susanne hat braune lange Haare. Sie hat ganz glatte Haare. Ihre Augen sind Kristalblau. Die Augen stechen direkt raus. Sie hat lange Wimpern die immer geschminkt sind mit schwarzer Wimperntusche. Eine kleine Nase hat sie im Gesicht auf der Nase ist eine Schwarze brille. Sie hat dunkelrote lippen und einen kleinen Mund. Sie ist schmal hat aber rundungen. Sie hat oft einen Dunkel Blauen rock an und dazu eine Weiße Bluse. Susanne ist eher ein stiller Mensch und ist sehr schüchtern. Sie macht jeden Spaß mit und sie liebt ihre Familie.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen. Sie ging zu ihrer besten Freundin, denn sie hat immer ein offenes Ohr für Elsa. Die Freundin fragte Elsa was los ist. Elsa sagte: „Meine Mutter wieder. Kann ich ein paar Tage hier bleiben?“ Elsa durfte dann bei ihr bleiben, aber nur für ein drei Tage. Nach fünf stunden verschwinden von zuhause rief ihre Mutter sie mehrmals an und Elsa ging nach dem 3. Mal dran und sagte wo sie ist und wie lange sie weg bleibt. Dann nach drei tagen ging sie wieder nach Hause und ging auf ihre Mutter zu um mir ihr zu reden. Die beiden hatten ein langes Gespräch und die beiden haben einen Entschluss getroffen das Elsa auszieht in ihre eigene kleine Wohnung. Ein paar Tage später gingen Elsa und ihre Mutter auf Wohnungssuche. Sie mussten erst fünf Wohnungen besichtigen bis die perfekte Wohnung gefunden war. Jetzt wohnt Elsa in ihrer eigenen Wohnung und sie hat keinen Streit mehr mit ihrer Mutter.

Portfolio 11

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Liebe Elsa,

der Tag heute fing genauso wie immer an. Ich wollte mich wie immer fertig machen aber meine Mutter kam wieder ins Badezimmer. Ich habe langsam kein Bock mehr drauf. Das ist doch total pervers. Stell dir vor, ich will mich umziehen oder so und die plazt einfach so ins Badezimmer rein. Ich habe keine Lust mehr auf die. Ich habe das Gefühl, ich werde von meiner eigenen Mutter beobachtet.

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Ist ihm Vera wichtiger?

Warum lügt er?

Warum macht sie sich Hoffnungen?

Wie sieht sie aus?

Welche Haarfarbe hat der Junge?

Gefällt ihm Vera?

Hat Vera einen besseren Style als sie?

Trägt der Junge ein Capi?

Will er weiterhin Kontakt mit ihr haben?

Hat sie Sehnsucht nach ihm?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

Als Elsas Vater noch am Leben war, machten sie mit Elsa einen Urlaub am Meer. Sie waren sehr glücklich. Abends waren sie am Strand. Sie machten einen schönen Urlaub. Manchmal waren sie nur am Strand. Elsa ging mit ihrer Mutter shoppen. Ihr Vater war im Hotel und packte ihre Sachen. Elsa und ihre Eltern mussten heute Abend losfahren! Als sie zu Hause waren, mussten sie alle erst zuhause putzen. Es machte Elsa Spaß. Ein paar Monate spätere litten Elsa und ihre Mutter unter dem Tod des Vaters.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Lieber Rene,

ich weiß nicht was du hast oder wieso du mit mir schluss machst. Ich habe heute alles getan um zu dir nach Hause zu kommen. Ich musste mich durch nass stinkende Persianermäntel und Anzugsmännern durchquetschen. Ich wurde angemacht aber ich bin

weitergelaufen, weil ich unbedingt zu dir wollte. Als ich dann ankam, klingelte ich 3-mal an aber niemand machte die Tür auf. Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel. Ich hatte Angst. Ich hatte mir schon gedacht, dass du absagst. Aber ich konnte nicht glauben, das du wirklich wegen VERA Schluss machst. Okay, wenn du mich nicht liebst kann ich auch nichts für. Warum rufst du mich nicht an und sags das ich nicht kommen soll? Dann würde ich mich auch nicht so freuen. Naja, dann bleiben wir halt Freunde. Aber du hast dich falsch entschieden.

Viele Grüße

Laura

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Vor dem Finden des Zettels:

Sie ist richtig glücklich. Sie freut sich, weil sie ihren Freund besuchen geht. Ihr ist alles egal und sie fühlt sich sehr gut. Sie wird angelächelt oder angeschrien. Und sie wird dauernd abgemacht doch sie hat keine Angst. Als sie ankam klingelte sie und dabei hat sie ein kribbeln im Bauch. Dann bemerkte sie den zusammengefalteten Zettel an der Wand.

Nach dem Finden des Zettels:

Sie ist enttäuscht. Sie weiß nicht warum er so gemein zu ihr ist. Sie fragt sich was sie nur falsch gemacht hat. Sie will kein Kontakt mehr mit ihm haben. Sie will nichts mehr von ihm wissen.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

"Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen." Sie schaltete unterwegs ihr Handy aus, damit ihre Mutter sie nicht nerven soll. Doch dann fiel ihr ein das sie noch ihre Freundin Chantal anrufen wollte. Da sie kein Guthaben hat, geht sie kurz zur Telefonzelle und ruft sie an. Sie trafen sich in der Stadt und gingen shoppen. Doch dann sah sie ihre Mutter. Sie wollte raus aus dem Geschäft. Sie warf die Sachen weg, die sie eigentlich kaufen wollte. Chantal wusste nicht, was los ist aber sie ging einfach mit. Wenige Minuten später kam ihre Mutter. Sie sagte: "Hay Elsa, was machst du hier?" Aber Elsa ging einfach weiter. Zuhause wollte sie mit ihrer Mutter nicht reden. Sie wollte alleine sein und paar Stunden später ging sie schlafen.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand. Rene hat mir geschrieben, dass er für 2 Stunden mit seiner Mutter einkaufen ist und das er gleich wieder kommt. Also wartete ich auf ihn. Ungefähr 1 1/2 Stunden später hörte ich auf dem Flur etwas. Jemand stieg die Treppen rauf. Ich bekam Angst aber ich sah das es Rene's Vater war. Ich lächelte ihn an und er fragte mich ob ich auf Rene wartete. Ich nickte. Er guckte erstmal weg und dann sagte er, dass er ihn gerade weggefahren hat. Ich fragte sofort wohin er ihn gebracht hat. Er sagte zu einem Mädchen namens Vera. Ich habe beinahe angefangen zu heulen. Ich holte mein Handy raus und wollte ihn anrufen. Er ging nicht ans Handy. Enttäuscht ging ich nach Hause. Als ich dann endlich zu Hause ankam, setzte ich mich auf mein Bett und warf mein Handy gegen die Wand. Dann vibrierte es auf einmal. Es war Rene, der mich anrief. Ich drückte ihn weg und schrieb ihm sofort dass es zwischen uns aus ist und das er sich nie wieder melden soll. Er antwortete nicht. Ich wurde wütend und schaltete mein Handy aus.

Portfolio 12

Aufgabe 1 (Sommerschnee)

Ich fühle mich hintergangen. Wieso tut er mir nur so etwas an? Ich habe extra den Kinobesuch mit meiner Freundin sausen lassen. Hätte er mir früher bescheid gesagt, hätte ich doch ins Kino gehen können. Ich bin sehr enttäuscht und sauer, da ich den weiten Weg jetzt umsonst gefahren bin. Außerdem bin ich traurig darüber, dass er nie für mich Zeit hat. Er möchte nur mit seinen Kollegen etwas unternehmen. Ich bleibe dann wiederum auf der Strecke. Langsam nervt es mich, dass er immer unsere Dates sausen lässt. Am liebsten würde ich ihn suchen und nachsehen, ob das was auf dem Zettel der Wahrheit entspricht. Ich gab mich zufrieden und wurde von Sekunde zu Sekunde immer trauriger und nachdenklicher, hat er eine andere? Und wenn dann wie lange schon. In meinem Kopf drehte sich alles, mir wurde schwindelig und ich ging in meinem zügigen Gang zur Haltestelle auf dem Nachhause Weg.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Wie heißt die Mutter?

Wie alt ist die Mutter?

Wie alt ist Elsa?

Wieso ist der Vater gestorben?

Warum haben Mutter und Tochter so eine schlechte Beziehungen zueinander?

Wie sieht die Mutter aus?

Wie sieht Elsa aus?

Wo wohnen die beiden?

Hat Elsa einen Freund?

Hat die Mutter einen neuen Partner?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Als wir endlich in Kroatien waren, konnte Elsa es einfach nicht erwarten an den Strand zu gehen. Ich sah ihre leuchtenden Augen und das ihr lächeln immer breiter wurde. Zuerst gingen wir ins Hotelzimmer. Wir trauten unseren Augen nicht, die Aussicht war brilliant. Elsa war die erste die ihre Sachen auspackte. Tom und ich beschlossen uns zufrieden zu geben und ebenfalls unsere Sachen auszupacken. Eine halbe Stunde später waren wir am Strand. Elsa rannte so schnell wie sie konnte ins Wasser und plantschte mit einem Jungen

in ihrem Alter. Währenddessen genossen mein Mann und ich die Zweisamkeit, die wir fast nie haben. Wenig später forderte Elsa uns auf, mit ins Wasser zu kommen, das taten wir auch. Am Abend gingen wir drei ins Restaurant, danach zurück ins Zimmer und legten Elsa ins Bett. Danach gingen wir auch ins Bett. Der Urlaub dauert noch knapp 2 Wochen. Ach, wieso kann das ganze Leben nicht so schön wie ein Urlaub sein.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Lieber Tom,

den ganzen Tag bin ich zu dir gefahren. Ich dachte wir verbringen einen tollen Tag zusammen, aber als ich den Zettel entdeckte, wusste ich das irgendwas nicht stimmte. Ich las ihn mir durch und wollte nur noch weinen. Dies sollte einer der schönsten Tage in meinem Leben sein, aber als ich den Zettel zuende gelesen hatte, war mir klar, dass das nicht stimmen konnte. Bedrückt ging ich zur Haltestelle. Ich musste länger warten, da der Bus schon weg war. Den ganzen Weg nach Hause überlegte ich, ob unsere Beziehung noch eine Chance hat, aber ich glaube nicht.

Mit dem Brief möchte ich Schluss machen.

Es ist besser für uns beide

Laura

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Mutter verbringt den ganzen Tag nur in der Wohnung. Den ganzen Tag guckt sie ihre Serie. Am Wochenende läuft die Serie nicht, da liest sie lieber ein spannendes Buch. Da sie fast keine Freunde hat, versucht sie verzweifelt, ihre Tochter Elsa als beste Freundin zu gewinnen. Jeden Abend denkt sie an ihren verstorbenen Mann, denkt darüber nach, ob der Autounfall nicht verhindert werden konnte. Früher war sie sehr selbstbewusst aber nachdem ihr Mann gestorben ist, hat sie es nach und nach verloren. Sie möchte gern die Beziehung zu ihrer Tochter Elsa verbessern, aber keiner der beiden möchte den ersten Schritt zu einem klärenden Gespräch machen. Ihr ganzer Frust ist in ihr gekehrt und von Tag zu Tag wird er immer größer. Ihre Tochter hält sie für peinlich, nervtötend und einfach nur ätzend. Sie redet kaum noch mit ihrer Tochter, nur wenn es dringend ist.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter Tschüss zu sagen. Als sie die Hauptstraße entlang lief, plagte sie das Schuldbewusstsein, denn sie wusste, dass sie ihrer Mutter sehr weh getan hatte. Aber sie wusste, dass sie das jetzt verdrängen muss, um mit ihren Freundinnen einen drauf zu machen. Elsa konnte sich gar nicht amüsieren, denn jedesmal, wenn sie es versucht hat, erinnert sie sich daran, dass sie ihrer Mutter nicht Tschüss gesagt hatte. Gegen elf Uhr machte sie sich auf den Weg nach Hause. Tausende Gedanken schossen durch Elsas Kopf. Sie überlegte den ganzen Rückweg aus über wie sie ein klärendes Gespräch anfangen könnte. Als sie endlich wieder zu Hause war, war sie erleichtert darüber, dass ihre Mutter noch wach war. Ihre Mutter war zu einem Gespräch bereit und die beiden redeten die ganze Nacht darüber. Am Ende gingen beide mit einem lächeln ins Bett. Die Beziehung der beiden hat sich gebessert, nun verbringen sie mehr Zeit miteinander.

Portfolio 13

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Bo meine Mutter nervt total. Sie muss immer in meine Privatsphäre eindringen. Ob ich mich jetzt schminke oder z.B. einfach in meinem Zimmer liege, sie kommt immer rein. Etwas kann ich es ja verstehen, weil sie ja nichts zu tun hat und ihr halt langweilig ist aber trotzdem habe ich genug. Sie muss mich doch auch verstehen können sie war doch früher auch ein Kind. Kam da ihre Mutter auch immer an? Wenn ja muss sie sich bestimmt auch immer aufgeregt haben. Kann sie jetzt nicht neue Freunde suchen? Also entweder rede ich mit ihr oder ich werde mir jetzt eine eigene Wohnung suchen. Ich denke ich erstmal mit ihr reden werde.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Wie heißt die Mutter?

Wie sehen die Personen aus?

Wie lange nervt die Mutter schon?

Wie alt ist die Mutter?

Wo arbeitet Elsa?

Wie ist ihr Vater gestorben?

Wann ist ihr Vater gestorben?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Vor drei Jahren haben mein Mann, meine Tochter und ich einen Urlaub auf den Bahamas gemacht. Wir sind dort hingeflogen, sogar erste Klasse. Es war auch etwas Besonderes, weil wir sehr selten in den Urlaub fahren oder fliegen. Sonst bleiben wir immer zu Hause. Ich wäre lieber Ski gefahren aber meine Tochter und mein Mann wollten lieber ans Meer zur Sonne. Die erste Woche war Klasse. Wir hatten jede Menge Spass und wir wurden schön braun. Eines morgens bin ich schon früh so gegen 7.30 aufgestanden. Dann habe ich meine Tochter wach gemacht weil wir für meinen Mann Frühstück machen wollten. Wir hatten eigentlich damit gerechnet das er so gegen 10 Uhr aufsteht wie sonst auch immer. Doch dann war es später so 12 Uhr und ich wollte ihn wach machen. Doch er wurde nicht wach. Ich habe sofort einen Krankenwagen gerufen. Es war schrecklich, meine Tochter weinte schon und ich war geschockt. Wir sind mitgefahren, doch dann sagten sie schon dass er tot ist. Wir konnten es nicht glauben. Gestern war noch alles ok. Wir waren am

Boden zerstört. Am selben Tag sind wir noch nach Hause geflogen. Wir wollten nicht mehr bleiben.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Lieber Herbert,

ich kann nicht so richtig verstehen, wie du einfach alles fallen lassen kannst. Wir hatten so eine schöne Zeit und jetzt ist alles vorbei? Das kann ich mir nicht vorstellen, dass du mich nicht mehr liebst. Also ich liebe dich noch und kann dich auch nicht so schnell vergessen. Es könnte ja sein das du im ersten Moment diese Vera lieber möchtest als mich aber mich jetzt vermisst. Das wäre schön, weil wie gesagt ich liebe dich immernoch und würde jederzeit zu dir zurückkommen. Danke doch mal an unseren gemeinsamen Wünschen die wir hatten und das alles. Naja vielleicht schreibst du ja zurück oder so etwas, ich würde mich freuen.

Deine Marie

PS: ich liebe dich immer noch.

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Am Anfang des Tages dachte sie, dass der ganze Tag perfect sein wird, egal was passiert ist, wie zum Beispiel Stress in der Straßenbahn oder Ähnliches. Sie war immernoch glücklich. Sie hatte auch die ganze Zeit ein Lächeln im Gesicht weil sie sich halt total auf ihren Freund gefreut hatte. Ja wirklich garnichts konnte sie runter ziehen. Als sie dann endlich da war, sah sie an der Tür diesen Zettel. Erst dachte sie sich nichts dabei, doch dann hat sie ihn gelesen und alles hatte sich umgekehrt. Seit dem war sie die ganze Zeit traurig und musste weinen. Sie hatte auch eigentlich nicht damit gerechnet und war deshalb auch geschockt. Egal was war, alles war schlecht.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand. Ich habe schon einen leichten Schock bekommen und dachte, dass dort was schlechtes drauf steht. Dann habe ich den Zettel gelesen und da stand, dass er lieber etwas draussen bzw. etwas anderes machen würde. Und er dachte an Kino da es regnet und damit wir noch die besten Plätze bekommen, ist er schon mal losgefahren um Karten zu kaufen. Ich fande diese Idee klasse und auch erleichtert, dass dort nichts schlimmes stand. Ich bin so glücklich los gerannt und da stand er sogar mit seinem Auto. Er war schon wieder da und hatte die Eintrittskarten.

Jetzt musste ich nicht einmal dorthin laufen. Der Tag wurde immer besser. Später im Kino war es wunderschön. Er hat mich auch geküsst. Der ganze Tag war wunderschön.

Portfolio 14

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Liebe Anna,

heute war ein Tag wie jeder andere auch. Besser gesagt der Tag fing so doof und schrecklich an wie jeder andere auch. Morgen kam ich mal wieder kaum aus dem Bett. Ich bin aber heraus gekommen und hab mich dann zum Badezimmer gestolpert. Dort habe ich mich dann gewaschen, danach wollte ich noch Zähne putzen, doch dazu kam ich nicht mehr. Denn meine Mutter kam schon wieder herein. Das war schon das dritte mal in drei Tagen. Ich hasse das. Das ist so nervig. Das macht sie fast immer sie will immer gucken ob alles ok ist. Ich finde das so doof und nervig, aber sie hört einfach nicht auf. Bis morgen

Deine Anna

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie alt ist Vera?

Hat sie viele Freunde?

Wann hat Vera Geburtstag?

Wie viele Freunde hat sie?

Wo wohnt Vera?

Wie alt ist Vera?

Hatte sie schon einen Freund?

Wo arbeitet sie?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

Ich ging zu seiner Wohnung und klingelte dreimal, wie er es mir am Vorabend gesagt hatte. Ich wartete einen Moment doch niemand öffnete mir die Tür. Ich klingelte danach noch mal dreimal, aber niemand machte auf. Niedergeschmettert ging ich wieder nach Hause. Es hatte angefangen zu regnen. Der Himmel war grau. Zu Hause angekommen machte ich mir was zu essen und ging ins Wohnzimmer wo ich dann bis 23:00 einen Film angeschaut habe. Meine Eltern waren nicht da, sie waren schon im Urlaub in der Türkei. Am nächsten Morgen klingelte es so circa. um 10 Uhr an der Tür. Es war mein Freund...

Aufgabe 3 (Augenblicke)

E: Hallo Mama

M: Hallo, Elsa

E: Ich muss mit dir reden.

M: was ist denn?

E: Was gestern passiert ist, das wollte ich nicht. Ich habe überreagiert.

M: Ja, etwas überreagiert.

E: Ich hatte aber auch meine Gründe.

M: Welche denn?

E: Du kommst ständig wenn ich im Badezimmer bin rein.

M: ich will dich nicht nerven, ich will immer nur sehen was du machst und wie lange du noch brauchst.

E: Kannst du nicht einfach vor dem Badezimmer stehen bleiben und fragen?

M: Das könnte ich machen.

E: Dann könnten wir den Streit vermeiden.

M: Du hast Recht, so mache ich das jetzt immer.

E: Okeay, ciao

M: Bye, Bye

E: Ja, tüssi

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Mutter ist eine Hausfrau. Sie bleibt immer zu Hause und kümmert sich um den Haushalt. Sie ist nicht die größte nur 1,65m groß, jedoch ist sie etwas dick und pummelig. Die Frau hat braunblonde Haare. Die Haare sind sehr lockig und hängen ihr bis zum Hintern. Ihre Oberschenkel sind sehr breit. In ihrer Freizeit spielt sie gerne Gitarre und dazu singen sie dann oft. Manchmal kriegen sie auch Anfragen und singen dann auf Hochzeiten oder ähnlichen Festen. Dieses singen und Musik machen, macht sie schon circa 20 Jahre. Mittlerweile ist sie sehr erfahren. Früher als der Mann noch gelebt hat sind sie oft am Wochenende nach Holland gefahren und sind durch die Stadt schlendern. Oder früher sind sie oft nach Frankreich und Italien. Dort sind sie immer in die Gebäude gegangen die sehr alt waren. Im Großen und Ganzen ist die Frau aber eine nette und höfliche Frau.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Ich ging zu seiner Wohnung und klingelte drei mal, wie er es mir am Vorabend gesagt hatte. Ich wartete einen Moment doch niemand öffnete die Tür. Ich klingelte danach noch mal dreimal, aber wieder machte niemand auf. Nieder geschmettert ging ich wieder nach Hause. Es war angefangen zu regnen. Der Himmel war grau. Zu Hause angekommen machte ich mir was zu essen und ging ins Wohnzimmer wo ich bis 23.00 Uhr ein Film angeschauen haben. Meine Eltern waren nicht da, sie waren schon im Urlaub in der Türkei. Am nächsten Morgen klingelte es so circa um 10 Uhr an der Tür. Es war mein Freund. Wir haben dann zusammen gefrühstückt. Darauf sind wir in den Park gegangen und haben mit dem Hund von meinem Freund etwas herum gespielt. Am Abend ist mein Freund wieder gegangen.

Portfolio 15

Aufgabe 1 (Sommerschnee)

Ich hasse ihn anstatt mit mir persönlich Schluss zu machen muss er mir so einen scheiß Zettel dahin hängen das er Vera getroffen hat. Ich hasse ihn. Ich will ihn nie wieder sehen und nie wieder irgendwas mit ihm zu tun haben. Wenn ich ihn nocheinmal sehe raste ich aus. Ich war in meinem Leben noch nie so wütend auf einen Menschen wie jetzt. Und diese Vera will ich mal sehen. Das sie meinen Freund ausspannt ist einfach unmöglich. Ich glaube alle hassen mich. Ich war so gut drauf, nichts konnte mich aufregen.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Wie alt ist sie? Wie heißt sie? Wie sieht sie aus? Arbeitet sie? Wenn ja Wo? Wenn nicht auf welche Schule geht sie? Ist sie gut in der Schule? Hat sie Geschwister? Hat sie einen Freund? Welche Hobbys hat sie?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Ich weiß noch wo wir vor 6 Jahren auf Mallorca waren da war Elsa 10 Jahre alt. Wir waren essen und Elsa war wieder stur sie sollte aufessen aber sie wollte nicht und ist weggerannt wir suchten sie und riefen sogar die Polizei. Nach zwei Stunden haben wir sie gefunden sie lag auf einer Liege und schlief wir hatten totale Angst das ihr was passiert war. Aber zum Glück ist alles gut geworden. Jetzt war sie schon wieder so stur und ist auf einmal weg ich habe wieder Angst um sie. Hoffentlich ist ihr nichts passiert.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Elsa: Mama kann ich bitte mit dir reden?

Mutter: Ja mein Schatz ich will auch nochmal mit dir reden. Wo warst du gestern?

Elsa: Ich war in der Stadt, weil ich war wütend ich weiß nicht genau wieso.

Mutter: Du warst aber ganz schön lange weg nächstes mal sag bescheid bevor du gehst ich hatte ganz schöne Angst um dich.

Elsa: Ja ok es tut mir leid!

Mutter: ich hoffe das es nicht nochmal vorkommt. Ich wünsche es mir.

Elsa: ja ist in ordnung. Aber ich wünsche das du mich morgens im Badezimmer bitte in ruhe lässt ich mag es nicht wenn du da rein kommst.

Mutter: Ok das kann ich verstehen, ich verspreche es.

Elsa: Danke Mama ich verspreche auch das ich nicht mehr einfach so abhaue.

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Die Ich Erzählerin ist glücklich und sie lässt sich nicht stören von der U-Bahn von den Autofahrern oder von dem Regen. Sie ist gut drauf obwohl jeder schon wütend wäre. Doch als sie den Zettel fand drehte sich die Stimmung auf einmal und die Geräusche wurden auf einmal nervtötend. Sie war nicht mehr fröhlich, sie war traurig. Sie fragte sich wann endlich die Straßenbahn kommt. Ein Mann pfeift ihr hinterher und fragte ob sie mitkommen will sie stand aber verschüttet da hätte der Mann sie gefragt bevor sie den Zettel gefunden hätte, hätte sie nichts gemacht hätte sogar gelacht wäre aber einfach weggegangen. Aber so stand sie da und machte garnichts. Sie hatte auch Schmerzen wegen der Zigarette und natürlich wegen ihrem Freund. Sie wär gerne ganz einfach schnell nach Hause gefahren und sich im Zimmer eingesperrt und geweihnt. och sie ließ es nicht zu.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Sie fuhr mit dem Bus zu einer Freundin. Sie wollte mit ihr reden. Sie redeten über die Mutter und machten sich Gedanken darüber. Sie redeten so lange das sie einschliefen. Um 11 Uhr standen sie auf Elsa war total nervös. Sie zog sich schnell an und fuhr schnell nach Hause. Sie überlegte was die Mutter sagen würde. Als sie vor der Tür wartete sie noch fünf Minuten bevor sie klingelte. Es machte aber keiner auf sie klingelte nochmal. Schon wieder machte keiner auf. Sie sah ihren Balkon der war 2,50 Meter hoch und ein Baum stand davor sie dachte sich vielleicht kann ich ja darauf klettern. Sie versuchte es aber sie rutschte immer vom Baum herunter doch beim 10 versuch schaffte sie es und sprang auf den Balkon. Doch sie konnte sich nicht halten und fiel runter. Sie fiel auf den Rücken. Sie war gelähmt und konnte sich nicht bewegen. Sie wusste das ihre Mutter bei ihrer Oma ist und nicht vor 21 Uhr zurück kommt. Wir hatten 12.30 Uhr und sie fing an zu bluten. Sie wusste das sie es nicht schaffen wird. Keiner würde sie finden doch dann kam der Postbote er rief sofort den Krankenwagen. Sie kamen auch sofort. Sie riefen sofort die Mutter an. Sie beeilte sich. Aber es gab eine schlechte Nachricht. Ihre Wirbelsäule war gebrochen. Sie muss für immer im Rollstuhl sitzen obwohl sie erst 20 Jahre alt ist. Sie schlief am Bett von Elsa . Das war der traurigste Tag in ihrem Leben.

Portfolio 16

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Ich finde es nervig wenn ich mit meiner Mutter zusammen. Nicht nur dieses ewige erinnern wenn ich aus dem Haus gehen möchte. Hast du alles Autoschlüssel/Rucksack/Aktenkoffer/Jacke bzw. Pullover und und und.

Sondern auch dieses immer zufällige reinkomme ins Bad, wenn ich mich gerade schminken möchte. Und jedes mal muss ich dan raus gehen. Solang geh ich in mein Zimmer. Wenn sie dan fertig ist kommt sie rein und sagt selbstverständlich:"Ich bin Fertig." Das sie mich stört und ich verzweifel nimmt sie, glaub ich noch nichtmals als ungeduld war.

Mir reicht, ich gehe erstmal. beim spazieren gehn durch die Stadt, sind mir viele gedanken gekommen. Zu einem, dass ich schon 20 Jahre bin und noch bei meiner Mutter wohne und nun eigenes Geld verdine. Ich schau in ein Fenster und seh viel Menschen die Fontzen, Franken und Frei waren. Ich hatte mir es überlegt auszuziehen doch zu Haus im stillen. Dachte ich mir. Meine Mutter ist nicht mehr die jüngste und auch oft krank. kann ich ihr das antuhen? ...

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie alt ist die Frau?

Wie ist ihr Name?

hat sie ein eigenes Auto?

Wo arbeitet die Frau?

Warum sagt der Mann, der Frau es nichtpersönlich, anstat des Zettels?

Wie lange fährt/braucht die Frau von ihr bis nach hause.

Wie ist der Name des Mannes?

Wie alt ist der Mann?

Was meint er mit "sich richtig gut gehen lassen"?

Wo arbeitet der Mann?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

Sie ruft ihre beste Freunde an um zu erzählen was sie erfahren hat.

Sie: Hey Maria (Beste Freundin)

Maria: Hey, und wie gehts?

Sie: Ich habe gerade erfahren das es Vera giebt.

M: Wirklich!?! super.

Sie: Ja, ich hab's gerade über eine SMS von einem Unbekannten durch Zufall erfahren.

Maria: Durch einen Unbekannten, seltsam.

Sie: Ja, ist schon seltsam, warum sollte sich Vera nicht melden?

Maria: Genau warum? und wer hätte Interesse dir zu erzählen, dass Vera existiert.

Sie: Alles seltsam, aber ich bin einfach nur glücklich.

Maria: Denk ich mir, lass uns treffen.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

M: Hey

T: Ja, ich lerne gerade.

M: Willst du mir was sagen?

T: Nein.

M: Du weißt, du kannst mir alles sagen, was du willst.

T: Ja, ich weiß

M: und nicht

T: nicht, kann ich jetzt weiter machen. Und möchtest du nicht gehen, oder ist was.

M: Komm, leg mal das Buch weg, ich möchte mit dir reden.

T: Ja, und?

M: In der letzten Zeit haben wir beide sehr wenig miteinander geredet. Ich glaube, dass du immer wieder in der letzten Zeit an deinen Vater denkst und da oft nicht wirklich bei der Sache bist.

T: Ach, fang nicht damit an.

M: Und denkst du an ihn.

T: Nein, ich habe getrauert. Ich trauere nicht mehr.

M: Aber du weißt, du kannst mir alles sagen.

T: Ich weiß, kann ich weiter machen.

M: Ja, mach da mal weiter.

Die Mutter verlässt den Raum still schweigend und schaut mit dem Kopf nach unten.

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Mutter ist selbstbewusst und hat immer den Blick nach vorne. Sie ist ergeizig aber denkt immer an die Familie. Sie versucht immer einen guten Eindruck zu machen. Wie wird im Strassenverkehr sehr schnell aggressiv aber im restlichen Alltag bleibt sie ruhig und entspannt. Sie erledigt gerne den Haushalt und kauft gerne ein. Sie ist eine die gerne das Ruder in die Hand nimmt. Sie verkräft rückschlagen und kam mit dem Tod ihres Mannes relativ gut zurecht.

Sie möchte viel mehr Zeit mit ihrer Tochter verbringen. Um nicht nacher wieder an den Tod des Vaters zu denken. Wenn jemand beleidigend auf sie zu geht geht sie aggressiv und entschlossen auf die Person zu.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Elsa verlässt das Haus. Sie geht die Straße hinunter an den Wohnhäusern vorbei. In den Häusern brannte kein einziges Licht nur die Straßenbeleuchtung leuchtete. Der Mond versteckt sich hinter dunklen Wolken. Else bog links in eine dunkle Seitengasse ab. Sie ging nun in einem zügigen Gang schneller, das ihr es nicht geheuer war hier länger als nötig zu bleiben. Es wurde heller sie ist nun auf der Ladenstraße gekommen. Sie ging die Schau Fenster entlang und strich sich durch die Haare. Sie denkt immer wieder an den Tod ihres Vaters. Es kommen zwei unheimliche Personen in schwarzen Mänteln und einem sehr misstrauischen Blick. Elsa bekommt es mit der Angst. Sie lief schnell die Straße weiter, hinter einem roten Auto biegt sie rechts ab, die Straße entlang in den Park hinein. Elsa kommen die Tränen, sie rennt den Weg entlang, in einer Kurve rennt sie gegen eine andere Person. Es war ihre Mutter. Elsa fiel ihr in die Arme. Ihre Mutter brachte sie nach Hause. Und sagte zu ihr bevor sie einschlief: "Du warst nie in Gefahr, solange wir zusammen sind." Dann löscht die Mutter das Licht und schloss die Tür.

Portfolio 17

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Man, zuhause ist es echt scheiße. Ich fühle mich nicht wohl, überall werde ich beobachtet, egal wo ich bin. Ich sehe überall Augen, die mich beobachten. Ich gehe ins Bad um mich fertig zu machen und von jetzt auf gleich kommt sie und fragt beobachtet mich wieder. Sie sagt: "Ich möchte mir nur die Hände waschen", aber sie will mich wieder beobachten. Ich bin wütend und gehe raus aus dem Bad und gehe in mein Zimmer und beruhige mich erstmal. Doch sie kommt schon wieder an um mich zu beobachten und sie sagt: "Ich bin fertig." Ich glaube es ihr nicht, immer beobachtet sie mich. Ich überlege und denke: "Ich hau ab. Dort draußen beobachtet mich keiner, dort bin ich frei, keine Augen, die mich beobachten und keine Stimmen, die lügen. So will ich leben, zu Hause."

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie alt ist die Hauptfigur?

Wo spielt die Geschichte?

Was ist mit dem Mercedes passiert?

Wie geht es dem Freund?

Haben sie Kinder?

Wie viele?

Wie alt sind die Kinder?

Warum regnet es?

Wie alt ist der Freund?

Aufgabe 3 (Augenblicke)

M: Wo warst du gestern? Ich hane mir Sorgen gemacht. Du kannst doch nicht einfach gehen.

T: Doch das kann ich, hast du doch gesehen. Wenn du mich nicht ständig kontrollieren würdest dann müsste ich garnicht gehen.

M: Ich mache mir doch nur Sorgen und deswegen kontrolliere ich dich so. Denn du bist das einzige was ich noch habe. Ich habe doch nur Angst dich zu verlieren.

T: Ja dann kontrolliere mich nicht dann must du doch auch kein angst haben. Denn ich will einfach nur weg.

M: ja wo willst du denn hin zu deiner Freundin oder wo sonst.

T: Das wäre eine möglichkeit. Ist bestimmt besser als hier.

M: Dann hole ich dich sofort ab. Und du hast mir nicht zu wieder sprechen. Wenn ich was sage dann wird das auch gemacht und jetzt geh zur Schule.

T: Das wäre eine Möglichkeit.

M: Das wäre nicht nur eine Möglichkeit, das ist so und wenn ich dich persönlich hinbringe.

T: Schau ich gehe jetzt ich habe keinen Bock mehr auf dich du!

M: Wenn du jetzt gehst dann.

T: Was dann?

Die Tochter geht und knallt die Tür.

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Bevor sie den Zettel findet schwebt sie auf Wolke 7. Sie fühlt sich stark und selbstbewusst. Ihr ist alles egal ob sie nass oder die Leute lachen. Doch dann sah sie den Zettel. All ihre Stärke ist weg. Sie ist schlaf und sie läuft wie eine Oma. Ihre Kraft ist weg so auch ihr selbst bewusst sein. Sie schämt sie vor angst ausgelacht zu werden. Wo soll sie hin, was soll sie machen?

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Ich lief durch die Straßen alles war leer. Ich fühlte mich einsam, keiner der auf mich aufpasst. Ich dachte mir: "Zuhause ist das schöner da bin ich nicht allein. Ich beschloss nach Hause zu gehen. Ich kamm durch die Tür. Meine Mom kamm mit Tränen in den Augen zu mir und sagte: "Ich habe mir sorgen gemacht, das ist doch garnicht deine art einfach weg zulaufen. Ich sagte:"Mama ich liebe dich, ich will nicht weg, aber du musst mir was versprechen?!" "Ja was denn ich mache alles?" "Du darfst mich nicht so kontrollieren", sagte ich. "Ja ist gut", sagte sie.

Portfolio 18

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Mein Gott warum nervt die alle mich immer so? Hat die keine anderen Hobbies? Die soll sich mal freunde suchen anstatt mir auf die Nerven zu gehen! Naja ich zieh eh bald aus also passt das schon.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Wohin zieht sie?

Was hat sie für ein Problem?

Was ist los mit ihrer Mama?

Ist ihre Mutter so wegen dem toten Ehemann?

Mag sie ihre Mutter?

Was macht die Mutter den ganzen Tag?

Was wird aus der Mutter wenn Elsa weg ist?

Hat ihre Mama freunde?

Wäre die Mutter mit einer neuen Beziehung einverstanden?

Will Elsa nur weg von ihrer Mutter weg?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Was hat Elsa für ein problem? Ihre Mutter nervt sie seit der Ehemann von ihrer Mutter tot ist.

Vor 6 Jahren waren Elsa und ihre Mama und ihr Vater auf Mallorca. Sie hatten jeden Tag viel Spaß und ihre Mutter und ihr Vater beschäftigten sich den ganzen Tag mit sonnen. Dann am vorletzten Ferientag schwamm Elsa über sie Schwimmbegrenzung hinaus. Ihr Vater schwam ihr hinter her was ihr Vater jedoch nicht merkte war, dass Elsa wieder auf dem Rückweg war als er fast bei ihr war. Sie schwamm an Land während ihr Vater von der Strömung ins Meer gezogen wurde. Seine Leiche wurde 3 Tage später am Strand gefunden. Seit diesem Tag an nervte Elsa's Mama sie jeden Tag mit irgendwelchen Sachen.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Elsa: Mama, können wir mal reden?

Mama: Kla, komm her. Also was ist los?

Elsa: Weißt du ich halt es einfach nicht mehr mit dir aus. Du nervst mich den ganzen Tag mit irgend einer Scheiße. Ich werde Ausziehen ganz weit weg von hier.

Mama: "Schuchz" "Wein" Aber warum hast du denn nix gesagt. Ich kann doch auch aufhören dich zu nerven du bist mein ein und alles Kind du kannst mich doch nicht einfach allein lassen. Nein. Nein Blieb hier bitte.

Elsa: Nein Mama ich muss groß werden auch ohne dich will endlich meinen horizont erweitern und mehr von der Welt sehen. im frühjahr bin ich weg.

Mama: Kannst du mich nicht wenigstens besuchen?

Elsa: Ja kann ich machen. Gute Nacht.

Mama: Gute Nacht.

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Mutter ist den ganzen Tag zu Hause. Sie hat keine Freunde, zumindest keine die bekannt wären. Den Tod ihres Mannes hat sie nie verkraftet sie trauert täglich immer noch. Sie denkt sie hat ein gutes Verhältnis. zu ihrer Tochter doch das stimmt nicht. Seit dem Tod ihres Mannes ist die keinen Tag selbst bewusst gewesen.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Sie fuhr in die Stadt wo sie sich nach neuen Häusern umschaute. Als sie fertig war ging sie wieder zurück. Als sie zuhause ankam machte sie die Tür auf und Mama hatte sich erhängt sofort rief Elsa einen Krankenwagen und die Polizei. Nach dem Tod ihrer Mutter wollte sie eigentlich in das Haus einziehen jedoch ging sie in die welt hinaus um mehr zu sehen. Nach zehn Jahren nahm Elsa sich das Leben weil ihr Freund starb.

Portfolio 19

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Ich finde es total nervig, dass meine Mutter jeden Morgen einfach ins Badezimmer platzt. Immer wenn ich mich fertig mache kommt sie und sagt ich soll drin bleiben, aber ich gehe raus, weil ich mich in Ruhe fertig machen möchte. Ich halte es nicht mehr länger aus, denn ich bin mit den Nerven am Ende. Wenn sie es noch einmal macht, dann werde ich ihr mal meine Meinung sagen, weil es mir reicht.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Wie alt sind sie?

Wo wohnen sie?

Was arbeitet die Mutter?

Auf welcher Schule ist die Tochter?

Was sind ihre Hobbys?

Wie viele Geschwister hat Elsa?

Hat die Mutter einen Mann?

Betreiben sie Sport?

Was ist ihr Lieblingsessen?

Haben sie einen Lieblingsfilm?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Als Elsa vier Jahre alt war, hat sie mit ihren Eltern einen Urlaub am Meer verbracht. Sie war sehr jung, deswegen ging sie nicht ans Meer. Daher spielte sie lieber mit ihren Eltern am Strand und baute Sandburgen. Sie hatten ein Hotel direkt am Strand und für Elsa gab es sogar Eis umsonst. Sie hatte sehr viel Spaß, aber sie fand es schade, dass dort kein anderes Kind war, das sie kannte. Am nächsten Tag war es schon vergessen, denn sie lernten eine andere Familie kennen und Elsa spielte mit der Tochter der anderen Familie.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

Nach der Schule ging Elsa zu ihrer Mutter um mit ihr zu reden. Elsa fragte ihre Mutter: „Mama, können wir mal in Ruhe reden?“ Darauf antwortete die Mutter: „Na klar, worum geht es denn?“ „Ich wollte mit dir über Gestern und die letzte Nacht reden.“ „OK, dann erzähl mal.“ „Ich fühle mich von dir etwas genervt, weil du immer ins Badezimmer platzt.“ „Ich möchte dich doch garnicht nerven, ich möchte dir nur ein bisschen Gesellschaft

leisten.“ „Hoffentlich werden wir uns bald wieder besser verstehen.“ „Das hoffe ich auch und es ist ja nur ein Missverständnis.“ „Ich möchte mich in Zukunft allerdings immer alleine fertig machen. Wäre das vielleicht möglich?“ „Ich denke, das lässt sich machen.“

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Frau hat kurzes schwarzes Haar und braune Augen, Ihre Nase ist klein und sie hat dicke Lippen. Sie ist 1,73m groß und wiegt 79 kg. Sie arbeitet von 9:00 bis 12:00. Meistens holt sie ihre Tochter nach der Schule ab. Nachmittags trifft sie sich mit ihren besten Freundinnen Annegret und Chantalle. Sie betreibt nur selten Sport und es gibt mehrmals in der Woche fastfood. Wenn sie keine Lust hat Fernsehen zu gucken liest sie ein Buch oder spielt Gesellschaftsspiele mit ihrer Tochter. Wenn ihre Tochter etwas fragt erlaubt sie es ihr. Die ganze Familie macht manchmal einen Spielnachmittag wo es auch Kaffee und Kuchen gibt.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Nachdem sie schon einige Minuten im Sessel saß, stand sie auf und packte ihre Sachen. Es war bereits eine Stunde vergangen seitdem sie zu Hause war. Sie nahm sich den Kaffee und sie ging leise in die Küche um den Schlüssel zu suchen. Nach einiger Zeit fand sie den Schlüssel und sie ging aus dem Haus. Sie wusste nicht ob sie zu ihrer Freundin gehen sollte oder ins Hotel. Dann hat sie sich für das Hotel entschieden weil sie ihre Freundin nicht wecken wollte. Das Hotel, indem sie übernachtete, liegt am Stadtrand. Als Elsa's Mutter ihre Tochter wecken wollte war sie nicht da. Nach einigen Tagen kam Elsa wieder nach Hause und sprach mit ihrer Mutter über alles.

Portfolio 20

Aufgabe 1 (Augenblicke)

der Tag fing genauso wie immer an. Ich wollte mich zurecht machen, doch wie immer wurde ich von meiner etzenden Mutter gestört. Von Tag zu Tag werde ich wütender auf sie. Anstatt sie mich einfach mal in Ruhe lässt!! Ich bin später dann einfach gegangen weil ich kein Bock mehr auf sie hatte. Sie merkt noch nichteinmal, wie sie mir auf die Nerven geht... Ich bin hier immer mehr am verzweifeln, und meine Mutter merkt meine verzweiflung gar nicht! Ich hoffe sehr das es besser wird.

Deine Elsa

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Wie heißt die Mutter?

Wie alt ist die Mutter?

Wie lange ist die Mutter schon geschieden?

Warum sind sie geschieden?

Wann ist der Mann gestorben?

Gibt es mehr Gründe warum sie ausziehen wil?

Hat die Mutter schon einen neuen Freund?

Als was arbeitet sie?

Welche Hobbys hat Elsa?

Welche Hobbys hat die Mutter?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

In der Vergangenheit waren wir alle zusammen am Meer. Mein Mann hat noch gelebt und es war ein wunderschöner Urlaub. Am Anfang zumindest. Denn das Ende war das schlimmste was ich je erlebt habe. Wir hatten nur Spaß. Doch in der zweiten Woche sagte mein Mann er geht ein bisschen an den Strand. Doch er fuhr später noch mit dem Auto an einen Ort. Er kaufte etwas ein. Ich und Elsa saßen zu Hause und fragten uns wo er bleibt. Sein Handy hatte er nicht mitgenommen. So lief ich später noch zum Strand und fragte ein paar Leute ob sie ihn gesehen hatten. Als ich weg war kam die Polizei in unser Hotel. Elsa führte die Polizisten zum Strand wo ich war. Sie sagten er sei bei einem Autounfall ums Leben gekommen! Ich war unter Schock... Mein Leben hatte auch keinen Sinn mehr. Doch ich beherrschte mich. Wir haben uns dann sofort nach Hause fahren lassen. Mir gingen

tausend Gedanken durch den Kopf: Warum ist er etwas einkaufen gefahren? oder wie konnte das passieren? ... Ich brauchte Monate um den Schock zu verarbeiten!

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Lieber Paul,

Ich habe Angst mit dir zu reden, weil du mich nicht mehr liebst. Deshalb schreibe ich dir jetzt einen Brief. Das ist leichter für mich. Es geht gar nicht, dass du mich nicht mehr liebst, du musst mich doch liebe! Über Monate hin hast du mir immer das Gefühl gegeben, dass die Chemie zwischen uns total stimmt, Immer wenn du bei mir bist hab ich ein Lächeln auf deinem Gesicht gesehen und du hast mich jeden Tag in den Arm genommen, Freiwillig! Und es geht nicht, dass es von einem Tag auf den anderen vorbei ist. Ich will dich wieder haben. Du gehörst zu meinem Leben und du bist ein Teil von meinem Herzen. Es muss weiterhin eine Chance zwischen uns geben. Denn ich liebe dich immernoch und du liebst mich doch auch noch bestimmt. Anders geht es nicht. Außerdem bin ich immernoch bereit um dich zu kämpfen. Ich werde dich ewig lieben!

Deine Anna <3

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Frau ist eine ruhige, sich oft einmischende und sehr nervige Frau. Sie muss alles kontrollieren und sich immer ganz sicher sein. Selbstbewusstsein hat sie seit ihr Mann gestorben ist gar keines mehr. Sie hat dieses Ereignis nur sehr schwer verkraftet. An ihn denken tut sie jeden Tag. Deshalb will sie auch keine neue Bekanntschaft schließen. Sie versucht sich nichts anmerken zu lassen was ihr auch ganz gut gelingt. Meist ist die Mutter zu Hause und will Elsa, ihre Tochter kontrollieren. Elsa mag das aber überhaupt nicht und deshalb verstehen sich Elsa und ihre Mutter schlecht. Die Mutter nervt Elsa nämlich immer mit ihrem Reinstürzen ins Badezimmer. Wenn Elsa nicht zu Hause ist geht sie ab und zu einem Teilzeitjob wo sie ein wenig Geld verdient. Sonst ist sie zu Hause und versucht sich ein wenig abzulenken. Sie hat keine Freunde und Freundinnen denn sie hat keine Lust, neue Bekanntschaften zu machen. Früher war das anders, als ihr Mann noch am Leben war. Sie führt ein schweres Leben, denn so gut wie alles erinnert sie an ihren Mann.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Ich sah deinen Zettel dann an der Wand. Als ich ihn laß habe ich keinen Atemzug genommen. Eine Träne nach der anderen lief mir die Wange herunter. Ich konnte mich fünf Minuten nicht mehr bewegen. Ich konnte auch nicht glauben, dass es jetzt alles vorbei ist. Schließlich lief ich ganz langsam zurück. Meine Blicke waren leer und ich bemerkte garnicht, dass ich irgendwo hin lief wo ich mein ganzes Leben noch nie gewesen bin. Nach einer halben Stunde war ich auf irgend einem Feld. Ich kam langsam wieder zu mir. Ich guckte mich um und sah nichts. Nur grüne Wiesen und ein paar Blumen. Ich legte mich ein bisschen hin und schlummerte. Jeder Gedanke war an meinen Freund. Dann klingelte mein Handy und ich las eine sms von meinem Freund: Hey, es war alles ein missverständniss! Meine Ex wollte mich wieder für sich und schrieb diesen Brief damit du denkst, dass ich dich nicht mehr liebe. Doch das stimmt nicht!! Ich liebe dich immernoch! Sag wo du bist und ich hole dich ab und wir reden weiter. Ich war so glücklich!! Und in meinem Gesicht strahlte mein Lachen noch sehr lange... :-)

Portfolio 21

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Ich finde es einfach Schrecklich nervig das meine Mutter ständig stören muss wenn ich mich für die Schule fertig machen will. Kaum bin ich im Bad schon nervt se mich wieder mit dem Spruch das sie sich die Hände waschen will. Wie immer. das kotzt mich sowas von an. Sie kann doch versuchen solange zu warten bis ich fertig bin. Ist das denn so schwer? Wenn sie das nochmal macht flippe ich aus!

Aufgabe 2a (Augenblicke)

- 1) Wie heißt die Mutter?
- 2) Wie heißt der Vater?
- 3) Wie alt ist die Tochter?
- 4) Wie alt ist die Mutter?
- 5) Wann starb der Vater?
- 6) Wieso starb der Vater?
- 7) Wielange ist der Vater jetzt tot?
- 8) Hat Elsa geschwister?
- 9) Hat Elsa Freunde?
- 10) Hat Elsa einen festen Freund?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Elsa ist drei Jahre alt und ist in den Sommerferien zur Nordsee gefahren. Ihre Eltern habe sich auch schon ein Hotel gemietet und sind auf dem Weg nach Holland. Als sie angekommen sind rannte Elsa schon bis ins Meer. Ihr Vater hinterher denn sie sollten erst ihr Hotel beziehen. Als sie das gemacht hatten war es schon 20:00 also musste Elsa schlafen gehen. Am nächsten morgen frühstückten sie erstmal und um 11:00 gingen sie dann zum strand. Elsa fand ein paar Quallen darunter auch eine Feuerqualle. Elsa sah diese und wollte sie anfassen da sie so lustig aussah. Ihr Vater sah das und wollte ihr um sie zu hindern. Er sprang ins Wasser und packte die qualle an und warf sie weg. Wenige Stunden später starb ihr Vater an der Vergiftung der Qualle.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

E: Mama, wir müssen reden.

M: Worüber denn Elsa?

E: Über das ins Bad kommen und dabei stören.

M: Ich störe dich damit?

E: Ja sehr sogar.

M: Oh, tut mir leid, das wusste ich nicht das es dich so stört.

E: Ja, könntest du damit aufhören?

M: Ok, ich möchte dich nur etwas zeit mit dir verbringen.

E: Dann können wir doch mal shoppen gehen.

M: Das klingt gut. Wann?

E: Samstag wäre gut.

M: Dann Samstag.

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Die Mutter verbringt ihren Tag mit dem Haushalt führen und Kochen von Essen. Sie hat aber vermutlich keine Freundin/ Freund. Sie hat den Tod ihres Mannes garnicht verkraftet, denn sie versucht den Toten Mann zu vergessen und akzeptiert den Tod nicht weshalb es ihr nicht gut geht und sie zuneigung und mehr nähe zu ihrer Tochter sucht. Ich denke das sie sehr Selbstbewusst ist aber seid dem Tod ihres Mannes ist sie zu sehr gekränkt.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen. Als ihre Mutter das bemerkte war sie sehr traurig. Nach der Schule kam Elsa wieder nachhause und sucht ihre Mutter die schluchzend auf der Couch Soups guckte um das Weinen wegen Elsa zu überdecken. Elsa entschuldigte sich bei ihrer Mutter das sie nicht "schüss" gesagt hatte. Ihre Mutter und Elsa haben dann angefangen über alles zu reden- Über den Tot ihres Mannes die Erziehung und Entwicklung von Elsa und auch das benehmen von ihrer Mutter selbst. Dieses Gespräch ging bis in die Nacht hinein. Am nächsten morgen gig es beiden sehr gut sie gingen immer einzeln in das Badezimmer sagten Adieu wenn sie gingen und sprachen über alle probleme die sie so alltäglich erscheinen und wiedergehen. Und ihre Mutter hatte auch Ihren Frust wegen ihres Mannes ganz vergessen und ging nachher mit vielen Männern essen und einer von ihnen wurde Elsas neuer Vater.

Portfolio 22

Aufgabe 1 (Sommerschnee)

Ich kann es nicht verstehen, erst liebt er mich dann liebt er wieder jemand anderes. Bion ich wirklich so eine das er mich auf einmal nicht mehr liebt? Das lasse ich nicht auf mich sitzen. Wenn ich ihn nur einmal sehe dann erzähl ich ihm mal was los ist. Aber ich mache es vielleicht auch nicht ich mache ihn eifersüchtig oder ich rede nochmal mit ihm über alles damit es bei einer guten Freundschaft bleibt, denn ich möchte nicht das es sofort vorbei ist. Vielleicht sieht er dann was er an mir hat, dass ich besonders bin. Das ich nicht so bin wie alle anderen Mädchen. Ich will ihn wieder zurück haben aber ich weiß nicht wie. Ich fahr erst mal nach Hause und dann guck ich mal wie es weiter geht. Ich bin sehr traurig und möchte mit niemandem reden.

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie lange waren Marie und Jan zusammen?

Wie alt ist Marie?

Wie alt ist Jan?

Warum liebt Jan plötzlich jemand anderen?

Warum sagt Jan Marie das nicht ins Gesicht?

Ist Jan ein Angsthase?

Wo wohnt Jan?

Warum betrügt Jan Marie?

Ist Jan ein Verräter?

Kann man Jan trauen?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

M: Hallo Katja

K: Hey Marie. Warum rufst du an?

M: Es geht um Vera. Kennst du sie?

K: Ja ich kenne sie, sie spielt mit mir Fußball. Was ist mit ihr?

M: Vera... Mhhhhhm ach schon gut.

K: Nein sag mal bitte du kannst mir alles sagen.

M: Ja okay also ich bin heute zu Jan gefahren.

K: Was ist passiert?

M: Ich bin zur Tür gegangen und habe 3 mal geklopft, aber es hat niemand aufgemacht. Dann wollte ich klingeln und sah einen Zettel an der Klingel da stand drin das Jan eine neue Freundin hat und so ein Scheiß

K: Und du meinst das es Vera ist?

M: ja ich bin mir zu 100% sicher.

K: Okay sollen wir mal Jan anrufen und fragen was das soll?

M: Das klappt nicht leider hat er sein Handy aus.

K: Okay

M: Ja ich leg jetzt auf lass heute arbeits weiter reden okay?

K: Okay, by good betterung.

M: Danke by.

Ich liebe dich immer noch so sehr aber ich versuche dich gehen zu lassen. Es wird mir schwer fallen aber ich muss es tun. Hoffentlich wirst du mit dieser Vera glücklich :(

Marie

PS: Du A...

Aufgabe 3 (Augenblicke)

M: Hallo. Was machst du das?

E: Ich bin mit meinen Freunden ein bisschen hier.

M: Ach, wo sind denn deine tollen Freunde?

E: Die holen sich was zu essen und zu trinken.

M: Ja und warum lassen sie dich hier alleine?

E: Weiß ich auch nicht aber ich muss jetzt gehen.

M: Nein, warte mal bitte, warum bist du heute gegangen ohne mir Tschüss zu sagen?

E: Weiß ich nicht.

M: Komm schon, ich bin deine Mutter, du kannst mir alles sagen.

E: Ja okay, wenn ich ehrlich bin, bin ich hier, weil ich zur Hausvermittlung will.

M: Wie, willst du ausziehen?

E: Mmm.... Ja, wenn ich eine Wohnung finde, dann schon.

M: Mit welchem Geld möchtest du denn die Wohnung bezahlen?

E: Weiß ich nicht, Hauptsache weg.

M: Nein, das möchte ich nicht.

E: das ist doch nicht deine Entscheidung.

M: Warum möchtest du denn ausziehen?

E: Weil du mich nur nervst, du kannst mich nicht fünf Minuten alleine im Bad lassen und ich habe keine Privatsphäre.

M: Ja aber du hast mich nicht darauf abgesprochen das ich dich nerve.

E: Ja das stimmt. Okay, ich gebe dir noch eine Woche und wenn es dann nicht besser wird dann gehe ich wirklich.

M: Okay danke.

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Marie hat sich noch sehr gut gefühlt bevor sie bei Jan vor der Tür stand sie war sehr gut gelaunt und hatte sehr viel Spaß dass Jan zu kommen. Ihr war alles egal, weil sie sich so gefreut hat Jan zu sehen. Ihr war egal wie sie aussah und was die Leute sagten. Aber als sie den Zettel an gelesen hatt gin er schlagatick schlecht. Ihr war nix mehr egal wie sie aussah sie hatt jetzt schlecht laune und wollte nur noch nach Hause. Damit sie so nicht gesehen wird.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Ich sah den Zettel an der Wand ich habe ihn gelesen es stand drin. Das Jan 10 minuten später kommt weil er noch beim Training ist. Ich habe mir gedacht das ich auf ihn warte. 10 Minuten vergingen und ein großes schwarzes Auto hilt vor der Tür. Es war ein Porsche. Jan und sein Vater sind ausgestiegen und Jan rannte sofort zu mir er ließ sein Tasche im Regen stehen und umarmte mich sehr oft und sehr lange. Sein Vater nahm die Tasche mit ein und Jan küsste mich. Jan und ich sind rein gegangen und Jan hat mir direkt ein Handtuch gebracht. Wir gehen die Treppe hoch in Jans zimmer rein. Jan legt sich ins Bett und ruft mich zu ihn. Wir liegen im Bett und Küssen uns. Der Tag war sehr schön und ich werde ihn nie vergessen.

Portfolio 23

Aufgabe 1 (Augenblicke)

Mich nervt das meine Mutter mich immer stört und ich nicht genug Privatsphäre habe. Ich fühle mich bedrängt und fühle mich kontrolliert von ihr. Ich brauch mehr Zeit für mich und eine auszeit von meiner Mutter.

Aufgabe 2a (Sommerschnee)

Wie heisst die Hauptperson?

Wie alt ist die Hauptperson?

Wo wohnt die Hauptperson?

Wie alt ist der Freund der Hauptperson?

Wie heißt der Freund?

Wie lange waren sie schon zusammen?

Woher kennt ihr Freund Vera?

Wie alt ist Vera?

Hat ihr Freund sie verlassen?

Aufgabe 2b (Sommerschnee)

Als sie die SMS las, erschrock sie und erinnerte sich wieder an Vera. Sie kannte sie noch von früher aus der Schule. Sie hatte immer Stress mit ihr wegen kleiner Sachen und diese kleinen Sachen wurden immer mehr und wurden immer schlimmer. Vera war schon immer älter. Heute ist Vera 26 und sie 25. Sie konnte immer alles besser und hat damit angegeben. Aber mittlerweile hat sich das verhältnis gebessert bis auf das sie ihren Freund geklaut hat.

Aufgabe 3 (Augenblicke)

E: Mama, ich will endlich ausziehen!

M: Aber warum denn?

E: Weil ich nicht mehr leben kann, ich habe keine Privatsphäre und zu wenig Platz.

M: Aber du hast doch dein eigenes Zimmer.

E: Aber ich brauch mehr Platz. Ich brauche mein eigenes Bad und mehr Ruhe. Ich liebe dich aber ich will und kann nicht mein ganzes Leben lang hier bleiben. Ich will ein eigenes Leben anfangen.

M: ich versteh dich aber versprich mir mich zu besuchen.

E: Ok, ich verspreche dir das.

Aufgabe 4 (Augenblicke)

Helga ist eine Nette, Liebenswerte Frau, doch seit ihr Mann letztes Jahr gestorben ist, ist sie sehr einsam und sucht Nähe bei ihrer Tochter Elsa. Helga versucht den Schmerz des Todes ihres Mannes so zu verkraften indem sie zu Hause bleibt und Hausarbeiten macht, und das Tag für Tag, dadurch hat sie auch nicht viele Freunde.

Aufgabe 5 (Augenblicke)

Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus ohne ihrer Mutter adieu zu sagen. Doch Elsa fand das nicht schlimm denn sie sagt ihrer Mutter immer adieu und deswegen kann einmal nicht schaden dachte sie sich. Dann ging sie die Straße entlang in die Stadt. Sie will einfach nicht mehr bei ihrer Mutter sein. Sie war schon 20 Jahre bei ihr, das reicht. Aber dann wäre ihre Mutter ganz alleine. Ihr Mann ist letztes Jahr erst gestorben und wenn sie jetzt gehen würde, würde es ihrer Mutter das Herz brechen. Trotzdem will sie schnell ausziehen. Nach 2 Tage langer Suche hat sie dann eine Wohnung gefunden und fängt jetzt mit dem Umzug an.

Portfolio 24

Aufgabe 1 (Sommerschnee)

Oh man wann kommt denn die blöde Bahn?! Mir ist richtig kalt! Mir geht's voll schlecht, wie kann er mir soetwas antun?! Was hab ich denn Falsch gemacht?! Habe ich ihn etwa gelangweilt, wieso kann es nicht so weiter gehen wie früher? Was hat sie was ich nicht habe?!

Ich habe ihm alles gegeben was er wollte, ich war immer mit ihm.

Aufgabe 2a (Augenblicke)

Hatte sich Elsa mit ihrer Mutter vorher gestritten?

Warum will Elsa nicht so viel mit ihrer Mutter reden?

Warum ist Elsa einfach gegangen?

Hat Elsas Mutter nicht versucht Elsa mal anzurufen?

Hat die Mutter sich keine Sorgen gemacht?

Warum hat Elsa nach einer Wohnvermittlung gefragt?

Will Elsa ausziehen?

Weiß ihre Mutter was davon?

Warum ist Elsa nicht zu ihrer Mutter gegangen, als sie wieder zuhause war?

Hat ihre Mutter gemerkt das Elsa wieder da war?

Aufgabe 2b (Augenblicke)

Hallo ich bin Steffi, Elsas Mutter. Ben mein Ehemann, Elsa und ich, sind im Urlaub ans Meer gefahren.

Elsa war 7 Jahre alt, noch sehr jung. Das war unser erster gemeinsamer Urlaub.

An dem Tag waren wir alle sehr glücklich.

Elsa hatte neue Freunde kennengelernt.

Wir waren 2 Wochen dort.

Wir haben gegrillt, gefeiert, Fußball gespielt, Volleyball gespielt, getanzt, gesungen und vieles mehr.

Es war ein wunderschöner Urlaub.

Aufgabe 3 (Sommerschnee)

Hallo Ben,

Wie geht es dir so?

Also wenn du mich fragst mir geht's nicht so gut. Und wenn du fragst warum, also ich versteh nicht wie du mich so verarschen konntest. Du hast mir immer gesagt das du mich liebst, immer hieß es, das du mich nicht verlassen wirst, wir waren doch so ein gutes Paar. Wieso tust du mir sowas an, wie kannst du nur?

Also ehrlich gesagt kann ich dir nicht mehr vertrauen, ich kann das einfach nicht verstehen, ja und, dann hast du halt Vera wieder getroffen, muss du unbedingt mit mir deshalb Schluss machen.

Ach mir reicht es, ich will mich mit dieser Sache nicht mehr länger beschäftigen.

Deine Mara

Aufgabe 4 (Sommerschnee)

Ich freue mich! Heute ist es endlich soweit, wir treffen uns endlich. Ich freue mich so, ich bin richtig froh. Auf dem Weg zu ihm lasse ich mir irgendwie alles gefallen, weil ich richtig froh bin, ich will mir das von irgendwelchen fremden Leuten nicht verderben lassen. Als ich ankam war da dieser Zettel. Danach war ich richtig durch den Wind genauso; wie ich am Anfang froh war bin ich jetzt traurig.

Aufgabe 5 (Sommerschnee)

Erst dann bemerkte ich den zusammengefalteten Zettel an der Wand.

Ich öffnete ihn und las:

Hallo Mara,

Entschuldige das ich heute keine Zeit habe aber mir ist etwas wichtiges dazwischen gekommen. (Meine Großmutter ist gestorben).

Ich L. D. Dein Ben

Als ich das las war ich traurig, aber er muss mit zur Beerdigung, weil das ist seine Oma und der kann sich ja ein anderes Mal mit mir treffen. Also ging ich nach hause.

Ich verbrachte mein Tag damit das ich Fersehn geguckt ha, ich saß ein bisschen am PC und bin raus gegangen.