

## Unterrichtsbeispiele

---

Christine Bachmann in Zusammenarbeit mit Johanna Schwarz

### **Wer bin ich als politische Person?** Von einer Suche im Geschichtsunterricht

*In einem Geschichtskurs der 12. Klasse arbeiten die Schülerinnen einer Mädchenoberschule an der Frage: „Wer bin ich als politische Person?“. Diese persönliche Auseinandersetzung verknüpfen sie mit der inhaltlichen Arbeit an einem historischen Gegenstand. Den gesamten Arbeitsprozess reflektieren und dokumentieren die Schülerinnen in einem Portfolio, das zudem die Grundlage der Leistungsbewertung darstellt.*

Geeignet für Klasse 11 – 12

**Dauer:** 6–8 Wochen

**Fachbezug:** Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung

Wie kann es gelingen, im Unterrichtsfach Geschichte oder Sozialkunde/Politische Bildung historisches Denken von Schülerinnen und Schülern zu fördern? Wie kann es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit historischen Themen sich selbst als politisch denkende Subjekte verstehen lernen? Und schließlich: Wie kann es gelingen, diese Auseinandersetzung mit dem eigenen politischen Selbstverständnis in der Begegnung mit einem historischen Gegenstand der Reflexion zugänglich zu machen? Diese Orientierung des Unterrichts an der Entwicklung der Deutungs- und Reflexionskompetenz bedeutet nicht nur für Schülerinnen und Schüler, die in der Oberstufe bereits über eine differenzierte Sach- und Methodenkompetenz verfügen, eine große und ungewohnte Herausforderung (vgl. Sauer 2007, S. 43). Auch für mich als Lehrende, die diesen Prozess anregen, begleiten und bewerten möchte, erfordert das eine Veränderung meiner Rolle, eine Umstellung in der Gestaltung des Unterrichts und eine Neuformulierung meiner Ziele.

Mit dem Unterrichtsprojekt „Wer bin ich als politische Person?“ hat sich mein Geschichtskurs der 12. Jahrgangsstufe – von mir begleitet – auf diesen Weg begeben, der bis zur Abiturprüfung führte. Das Portfolio war dabei ein zentral wichtiges Instrument und erfüllte folgende Funktionen: Es dokumentierte

- ▶ die persönlichen Suchbewegungen der Lernenden während ihres Forschungsprozesses,
- ▶ die Ergebnisse der inhaltlichen Auseinandersetzung,
- ▶ den Arbeitsprozess in seinen verschiedenen Stadien,
- ▶ den Reflexionsprozess.

Darüber hinaus wurde das Portfolio zur Leistungsbewertung in diesem Kurs herangezogen und bildete die Grundlage für die mündliche Abiturprüfung im Fach Geschichte.

Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Stationen des Forschungsprozesses der Lernenden darstellen und dabei besonders auf die einzelnen Schritte der Portfolioarbeit eingehen.

## Rahmen und Ziele

Wenn ich die Schülerinnen<sup>1</sup> zu Beginn der 12. Klasse dazu auffordere, sich mit der Frage zu konfrontieren „Wer bin ich als politische Person?“ und dieser Frage im Zusammenhang mit der Erarbeitung eines historischen Themas nachzugehen, kommt es mir vor allem darauf an, dass die Schülerinnen einen individuellen, interessengetriebenen Prozess durchlaufen, in dem sie sich intensiv und persönlich mit einem politischen Thema beschäftigen, sich als politisch Stellung nehmende Person erfahren und ihre eigenen politischen Interessen erkunden.

In der Vorbereitung auf diese Portfolioarbeit rege ich meist schon in Klasse 11 an, besondere thematische Interessen im Lerntagebuch zu notieren. In Klasse 12 beginnt dann die eigentliche Arbeit an diesem Projekt, das sich über das gesamte Wintersemester erstreckt, meist 12 bis 14 Arbeitswochen. Während die Schülerinnen an ihren Themen selbstständig arbeiten, läuft der reguläre Unterricht im Wesentlichen weiter. Er wird aber immer wieder von besonderen Portfoliostunden unterbrochen, in denen Beratungen, Präsentationen von Zwischenergebnissen und Reflexionen stattfinden. Die Portfolios werden nach den Weihnachtsferien eingereicht. Daran schließen sich die Präsentation und die Bewertungsgespräche an – und im Juni desselben Jahres die Abiturprüfung auf der Grundlage dieser Portfolios.

## Die Suche nach einem persönlich bedeutsamen Thema

Nicht selten wählen Lernende eine politische Person aus einer vergangenen Zeit für ihre Portfolioarbeit und damit als Ausgangspunkt ihrer Annäherung an das eigene Selbstverständnis. Barbara beschreibt dies im nachfolgend wiedergegebenen Auszug aus ihrem „Brief an die Leserin“ eindrücklich.

*Ich merkte auch schnell, dass die Wahl meines Themas keine leichte sein würde. Schließlich habe ich vor, in diesem Fach zu maturieren, und möchte mein Portfolio eventuell als Spezialgebiet verwenden. [...] Um meine Wahl zu erleichtern, legte ich mir als Erstes einige Kriterien zurecht. Das Thema sollte in den Medien präsent sein, damit ich genug Material sammeln kann, jedoch auch nicht zu umfangreich. Es sollte spannend sein, etwas, das mich wirklich interessiert, etwas, an dem ich gerne arbeite. Ich begann, in Zeitschriften zu blättern, das Internet zu durchstöbern, die politische Berichterstattung genauer mitzuverfolgen. [...] Schließlich stach mir ein Titel ins Auge, der lautete „Pompeius und Bush – Wie die alten Römer ihre Demokratie ruinierten und die Amerikaner das heute kopieren“. Dieser Artikel faszinierte mich in gewisser Weise und daher habe ich ihn auch zum Stein des Anstoßes für mein Portfolio gemacht.*

Barbaras „Stein des Anstoßes“ für ihre Portfolioarbeit ist ein Zeitungsartikel, der ihr zum Ausgangspunkt ihrer Auseinandersetzung mit den amerikanischen Kongresswahlen im November 2006 wird. In ihm werden die Rolle der Bush-Administration im Irakkrieg und der Niedergang der amerikanischen Regierung mit dem Untergang des römischen Imperiums verglichen. Das zieht sie an. In ihrem Brief beschreibt Barbara einige Auswahlkriterien für ihr Thema und

<sup>1</sup> Da es sich um ein Mädchengymnasium handelt, in dem ich als Lehrerin unterrichte, spreche ich im Folgenden immer von „Schülerinnen“.

## Unterrichtsbeispiele

---

spannt dann, selbstreflexiv kritisch, einen **weiten** Interessenbogen: Sie **überlegt, ob sie ihrem** Frust über das innenpolitische Hickhack der österreichischen Koalitionsparteien nachgehen, das Schicksal einer jungen Muslimin vor dem Hintergrund des Nahostkonfliktes nachzeichnen oder doch ihren Schock über den Mord an Anna Politkowskaja zum Anlass nehmen und herausfinden soll, wie Russlands Regierungschef Putin mit politischen Gegnern umgeht. Sie liefert auch eine eindeutige Begründung, warum sie sich letztlich für eine Untersuchung der amerikanischen Politik entscheidet:

*Einerseits finde ich den Vergleich zwischen antiken politischen Geschehnissen und der politischen Gegenwart sehr interessant. [...] Oft glaubt man zu wissen: Was vor Hunderten von Jahren passiert ist, hat doch nichts mit der heutigen Realität zu tun. Ein Irrtum, meiner Meinung nach. Historische Szenarien scheinen sich zu wiederholen. Imperien steigen auf und gehen wieder unter.*

Andere Schülerinnen verknüpfen die Frage nach ihrer Identität als politische Personen auf ähnliche Weise durch ihre Beschäftigung mit Gemeindepolitik, Umweltpolitik, Migrantenschicksalen, der eigene Familiengeschichte, Vereinspolitik, Bildungspolitik oder dem öffentlichen Umgang mit Menschenrechten.

Es ist mir bewusst, dass es etwas heikel ist, Schülerinnen dazu anzuregen, ihr Selbstverständnis als politische Person zu erforschen und darzulegen. Was passiert, wenn sie problematische politische Interessen aufspüren oder sich politisch extrem positionieren? Vor allem bei der Themenfindung gilt es, vorsichtig damit umzugehen, damit die Lernenden bei der Erkundung ihrer politischen Meinung und ihres politischen Selbstverständnisses in einer Atmosphäre der Offenheit zwar herausgefordert, aber auch durch einen klaren Rahmen sensibel begleitet und geschützt werden. Das im Folgenden geschilderte Vorgehen versucht dies zu berücksichtigen.

### Methodische Abfolge bei der Themenwahl

- ▶ Brainstorming
- ▶ Paargespräch
- ▶ Gruppenaustausch
- ▶ Input: Identität, Wert politischen Handelns
- ▶ Themenentscheidung

Das Herantasten an ein Thema geschieht meist durch ein Brainstorming, in dem die Lernenden für sich allein klären, was es heißen kann, eine politische Person zu sein. Es empfiehlt sich, den Lernenden nach der ersten, assoziativen Klärung der Themenfrage Gelegenheit zum organisierten Austausch zu geben. Zwiegespräche sowie ein Austausch in der eingeschränkten Öffentlichkeit einer Kleingruppe sind Möglichkeiten, die Intimität der Lernenden zu wahren und den schwierigen Entscheidungsprozessen die nötige Zeit zu geben.

Gerade weil die Schülerinnen sich im gesamten Prozess in hohem Maße öffnen müssen, ist es umso notwendiger, die Lernenden auch darin zu ermutigen, gut zu überlegen, was sie mitteilen möchten und was nicht. Ich bestärke die Lernenden durchaus darin, sich auch in Selbstzensur zu üben, und gebe ihnen dazu Distanzierungsstrategien an die Hand. Oft schaffen solche Distanzierungsstrategien – über die Wahrung der Privatsphäre hinaus – für viele Lernende erst die Möglichkeit, etwas über sich zu erzählen und über sich selbst zu reflektieren.

#### Distanzierungsstrategien

Perspektivenwechsel  
Zeitdistanz: Bezug auf historische Dimension  
„Ich passe!“ – Freiheit, nichts mitteilen zu müssen  
Lernende als Modell  
Selbstzensur

Von großer Wichtigkeit ist auch, dass ich als Lehrende selber mitteile, was es für mich heißt, eine politische Person zu sein. Ich demonstriere damit einerseits, dass ich mich der **brisanten Frage genauso stelle**, wie das von ihnen gefordert ist, andererseits, wie ich meine eigene Intimität schütze. Ich erzähle beispielsweise gerne von meiner politischen Tätigkeit in der Personalvertretung, nicht aber, welcher politischen Partei ich in der Wahlzelle die Stimme gebe.

Meine Rolle als Lehrperson beschränkt sich in dieser Phase ansonsten hauptsächlich auf die der Moderatorin, wenn ich die Aussagen sammle und zu Clustern zusammenbinde, ohne dazu Position zu beziehen. Ich bin also gefordert, mit Interventionen sparsam umzugehen, aber auch mich selbst in gewissem Maße als politische Person zu zeigen. Meist entstehen sehr anregende Diskussionen, **die den Grad an persönlicher Beteiligung der Schülerinnen und die Bedeutsamkeit der Forschungsfrage deutlich machen**. Die Entscheidung für ein bestimmtes Thema geht über diese erste Stunde hinaus. Die Schülerinnen beginnen mit der Sichtung und dem Recherchieren möglicher Themen und Materialien. Von Anfang an werden die Dokumente, die in diesem Prozess entstehen, in das Portfolio eingelegt. Das können zum Beispiel erste, schriftlich festgehaltene Überlegungen zum Thema sein.

#### Die Arbeit mit dem Portfolio

Sobald die Schülerinnen ihre Themen gefunden haben, kläre ich mit ihnen die Anforderungen **und Bewertungskriterien**, die mit der Portfolioarbeit verbunden sind. Diese Anforderungen beziehen sich auf die Art und die Qualität der Produkte, die die Schülerinnen im Laufe ihres Forschungsprozesses für das Portfolio erarbeiten. Man kann hier grundsätzlich zwischen drei Kategorien von Dokumenten unterscheiden:

- ▶ reflexive Texte;

## Unterrichtsbeispiele

---

- ▶ Belege inhaltlicher Arbeit:
  - ▶ kommentierte Quellen oder Materialien;
  - ▶ themenbezogene Ausarbeitungen;
- ▶ Protokolle von Beratungen.

Die Vorgaben, die ich hinsichtlich der erforderlichen Produkte mache, formuliere ich bewusst offen, um den Lernenden möglichst viel Gestaltungsfreiraum zu gewähren.

### Anforderungsprofil für das Portfolio

- ▶ Brief an den Leser oder die Leserin
- ▶ Reflexion von Produkt und Prozess
- ▶ Dokumentation des Entscheidungsprozesses
- ▶ Zwischenprodukte des Annäherungsprozesses
- ▶ Begründete Wahl von Belegen inhaltlicher Arbeit
- ▶ Kritische Quellenanalyse
- ▶ Gedächtnisprotokoll zur Partnerberatung mit der „kritischen Freundin“
- ▶ Fächerübergreifende Bezüge
- ▶ Reflexion von Arbeits-Forschungsstrategien

Gleichzeitig mit dem Anforderungsprofil händige ich den Lernenden auch den Bewertungsbogen aus (siehe Anhang 1), sodass die Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit von Beginn an geklärt sind.

Im Anforderungsprofil wird deutlich, dass die Portfolioarbeit sowohl aus der inhaltlichen Arbeit an einem historischen Thema besteht, als auch einen sehr intensiven Reflexionsprozess umfasst. Über beides entstehen Dokumente. Insbesondere für die reflexive Arbeit, die im Portfolioprozess notwendig wird, stelle ich Unterrichtszeit zur Verfügung, da angesichts einer fehlenden Tradition reflexiven Schreibens in der Schule dies für die Schülerinnen eine große Herausforderung darstellt, die nicht in die häusliche Arbeit verlagert werden sollte.

### Der Reflexionsprozess

Zu Beginn der Portfolioarbeit rege ich die Lernenden an, sich einen möglichen Ablauf der geplanten Portfolioarbeit gedanklich vorzustellen. Ich nenne dies „Prozessimagination“. Sie sollen sich in ihre zukünftige Forscherrolle hineinversetzen, diese antizipieren und sich quasi bei der Arbeit zusehen. Dabei ermutige ich sie, auf die spontanen Emotionen zu achten, die sich dabei einstellen. Sehr schnell werden dadurch mögliche Überforderung, zu große persönliche Betroffenheit oder mangelnder Enthusiasmus bewusst, und dies hilft, die geplante Portfolioarbeit auf ein machbares und realistisches Maß einzugrenzen. Besonders für schwächere Schülerinnen ist es wichtig, kleine Schritte planen zu lernen, um ihr Ziel zu erreichen.

Barbara beschließt bei dieser Übung, den innerirakischen Konflikt zwischen Sunniten und Schiiten zu vernachlässigen, obwohl sie bedauert, dass damit „ein Thema auf der Strecke blieb, das ich wirklich sehr gerne in mein Portfolio eingearbeitet hätte, das aber aufgrund seiner Komplexität und Größe nicht mehr Platz gefunden hat“.

Während der Sammelphase sind die Schülerinnen zu Beginn der Unterrichtsstunde mehrmals eingeladen, ihre Gedanken zum Arbeitsverlauf schriftlich festzuhalten. Dies leite ich anhand folgender Impulsfragen an:

- ▶ Was ist bereits geschehen?
- ▶ Welchen Fragestellungen möchte ich in den nächsten Tagen/Wochen nachgehen?
- ▶ Welche Hilfestellungen brauche ich?
- ▶ Wer oder was könnte helfen?
- ▶ Wie zufrieden bin ich mit dem Arbeitsverlauf?

Diese Leitfragen führen zu einer Reflexion der Zwischenergebnisse der inhaltlichen Arbeit und beziehen sich zum Beispiel auf den Arbeitsprozess, die Materialsammlung, Literaturrecherchen, Zeitungsanalysen, Interviews, Fragebögen, Archivarbeit. In Abständen von drei Wochen fordere ich dies ein. Damit entsteht eine recht solide Grundlage für die Beratungsgespräche, die normalerweise in der Unterrichtszeit stattfinden, gelegentlich auch Einzelgespräche erfordern.

Barbara stellt in dieser Phase begründet und nachvollziehbar dar, dass sie sich hauptsächlich mit amerikanischer Politik beschäftigen will, weil, wie sie ausführt, das, „was in den USA geschieht, die ganze Welt bewegt und beeinflusst“, und sie erläutert, dass sie ihr Sachwissen zum politischen System der USA noch einmal aufgefrischt hat, um ausreichend Hintergrundwissen zum tieferen Verständnis ihres Themas zu haben.

### Instrumente der Rückmeldung

Ein weitere wichtige Möglichkeit, die Schülerinnen bei der Reflexion über den Stand ihrer Arbeit zu unterstützen, Arbeitsstrategien zu überdenken und die weiteren Schritte zu klären, bieten bestimmte Formen der Rückmeldung.

Grundsätzlich hat jede Schülerin mindestens einmal im Semester die Möglichkeit, den Stand ihrer Arbeit auch der Großgruppe zu präsentieren und sich Feedback zu holen. Dazu vereinbaren die Lernenden einen Termin mit mir, diese Portfoliostunden entstehen also auf Anfrage. Oft wird dieser Gesprächstermin erst später im Arbeitsprozess in Anspruch genommen, meist dann, wenn sich Schwierigkeiten einstellen, die intensiverer Hilfestellungen bedürfen. Ich möchte zwei Strategien näher vorstellen, mit deren Hilfe die Lernenden in diesem Prozess beraten und begleitet werden.

### Das Analysegespräch

Eine Schülerin beginnt mit der Kurzbeschreibung ihres Themas, fasst zusammen, was bisher geschehen ist, und erörtert Bereiche, in denen aktuelle Probleme bestehen. Ihre Mitlernenden sind nun aufgefordert, Fragen an die Referentin zu stellen, die auf Unklares hinweisen, Missverständliches klären oder noch nicht Berücksichtigtes benennen. Ich beschränke mich bewusst auf die Rolle der Moderatorin, achte aber darauf, dass nur Fragen gestellt werden und

## Unterrichtsbeispiele

---

auf Wertungen, Kritik oder Lösungsvorschläge verzichtet wird. Dies erfordert viel **Gesprächsdisziplin**, verhindert aber, dass die Forscherinnen zu sehr in die eine oder andere Richtung gedrängt werden. Auch ich bemühe mich, sollte ich **meine** Moderationsrolle einmal verlassen, nur Verstehensfragen zu formulieren.

Barbaras Analysegespräch, das sie in ihrem Zeitprotokoll als sehr aufschlussreich bezeichnet, findet im November statt, nachdem sie den Ausgang der Kongresswahlen schon analysiert hat. Sie beschließt aufgrund der Rückmeldungen aus der Gruppe, sich auf die **Entwicklungen** in Irak zu konzentrieren und sich den Baker-Bericht **genauer** vorzunehmen.

Diese Portfoliogespräche liefern Anlässe dafür, dass ich im nachfolgenden Unterricht historisches **Sachwissen** einbringe, weil oft **genau** sichtbar wird, was allen Lernenden in der Gruppe **nützt**. In diesem Sinne fungieren die Portfoliogespräche als **Forum**, in dem Lernerbedürfnisse sichtbar und mit Lehrererwartungen besser in Einklang gebracht werden können. Die Einbettung der Themenfragen in **größere historische Zusammenhänge ist in jedem Fall empfehlenswert**. Die aktive Rolle einer Beraterin nehme ich eher in persönlichen Gesprächen wahr. In ausgewiesenen **Freiarbeitsphasen** oder in meiner Sprechstunde versuche ich, gemeinsam mit den Lernenden herauszufinden, wo deren besonderes **Erkenntnisinteresse** liegt, was **genau** also die persönliche Forschungsfrage ist.

### Die kritische Freundin

Die Schülerinnen sind eingeladen, sich während des gesamten Forschungsprozesses mit einer kritischen Freundin über Arbeitsverläufe, inhaltliche Irritationen, Ergebnisse und Erkenntnisse auszutauschen und diese Zusammenarbeit in Form eines **Gedächtnisprotokolls** im Portfolio zu belegen. Eine kritische Freundschaft kann durchaus auch mit außerschulischen Personen geknüpft werden. **Zahlreiche Hinweise** in den Portfolios belegen, wie anregend und hilfreich die Schülerinnen Diskussionen mit Mitslernenden oder außerschulischen Personen empfanden. Dies wird auch in der folgenden Aussage von Barbara deutlich, die hier ihr Gespräch mit Anna reflektiert.

*[...] ich habe immer wieder neue Sichtweisen kennengelernt und manchmal auch meine Meinung stellenweise revidiert, da ich durch Gespräche mit Freunden und Verwandten viele neue Meinungen gehört habe. Diese Gespräche waren nicht nur interessant, sondern ich habe auch gelernt, mich besser auszudrücken und meinen Standpunkt verständlich zu machen durch sachliche Argumente. Außerdem machte ich die Erfahrung, dass es nicht immer so einfach ist, eine Frage so zu stellen, dass mein Gegenüber weiß, was ich meine, und mit der Zeit bekam ich Übung darin, gezielte und effiziente Fragen zu stellen.*

### Die inhaltliche Arbeit dokumentieren

Neben den Dokumenten, die die Funktion haben, die Planung und Reflexion des **Arbeitsprozesses** zu belegen, finden Belege **inhaltlicher Arbeit** Eingang in das Portfolio. Ein erster Schritt beim Portfolio besteht ja zunächst oft im Anlegen einer **Materialsammlung**: Hier finden sich meist Zeitungstexte, Fotos, Dokumente, Vertragstexte, Zitate und dergleichen. Nächste Schritte sind dann die kritische Sichtung und Auswahl von relevantem Material im Hinblick auf die Themenfrage sowie der Nachweis **differenzierter Quellenarbeit**.

Es steht den Schülerinnen grundsätzlich frei, mit welchen Textsorten sie die inhaltlichen Ergebnisse ihrer thematischen Forschungsarbeit dokumentieren wollen. Am häufigsten werden Vergleiche von Zeitungstexten gewählt, kritische Rezensionen, Zusammenfassungen, Berichte, Kommentare, Glossen, Briefe, Tagebucheinträge, Schaubilder oder Mind Maps. Barbara beispielsweise belegt ihre inhaltliche Arbeit mit kommentierten Zeitungsartikeln und Schaubildern, mit denen sie verschiedene Printmedien vergleicht, außerdem mit Zitatsammlungen und kritisch kommentierenden Glossen zu ihren Quellen. In ihrem Portfolio finden sich auch markierte Textpassagen, handschriftliche Notizen und knappe Zusammenfassungen.

Besonders anregend finde ich die methodischen Vorschläge, die Sauer (vgl. 2007, S. 44) zur Textproduktion im Geschichtsunterricht macht. Diese stelle ich den Schülerinnen und Schülern vor. Bezüglich der (Formal-)Kriterien der einzelnen Textsorten – Tagebucheintrag, Brief, Zeitungsartikel, Rede, Flugblatt, Plakat, Interview und Reisebericht – kann man sinnvollerweise auch mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer zusammenarbeiten. In meinem Fall ergaben sich produktive Kooperationen mit den Lehrpersonen in Deutsch und Informatik. So wurde den Lernenden eine zusätzliche Hinführung zu den verschiedenen Textsorten geboten, und außerdem wurden sie bei der äußeren Gestaltung des Portfolios unterstützt.

Einlagen für das Portfolio entstehen im Unterricht wie auch in häuslicher Arbeit. Die Forschungsaufgabe erfordert es oft, dass außerschulische Recherchen, Befragungen oder Archivarbeit nötig werden.

#### **Kritische Quellenarbeit**

Portfolios eignen sich besonders als Instrumente zur Dokumentation kritischen Quellenstudiums. Daher liegt mir viel daran, Portfolioarbeit in meinem Unterricht einzuführen und die Kompetenz zur kritischen Quellenarbeit zu verankern. Mit den üblichen Wissenstests im Geschichtsunterricht ist eine solche Kompetenz kaum nachweisbar und auch nicht zu entwickeln. Bei der Portfolioarbeit sind die Lernenden aufgefordert, Texte, Bilder, Filme, Fotos oder andere historische Dokumente zu vergleichen, auf ihre Seriosität zu überprüfen und etwaige Werthaltungen der Verfasser zu analysieren. Sie sollen historische Dokumente im Zeitkontext lesen und verstehen lernen sowie aus heutiger Sicht dazu Stellung beziehen (vgl. Sauer 2007). Da dies für die Lernenden oft nicht leistbar ist, ergänze ich – wo nötig – Informationen und lege geschichtswissenschaftliche Ansätze dar. Dann stelle ich oft die größeren Sachzusammenhänge her, wiederhole historische Abläufe oder fasse Bedeutsames zu Epochen zusammen. Hinweise auf die Kompetenzverteilung von Gemeinden, Ländern und dem Bund sind beispielsweise für viele Themen wichtig.

#### **Fächerübergreifende Bezüge**

Die Lernenden dürfen und sollen Wissen aus anderen Bereichen in ihre Portfolioarbeit einbeziehen – wie bei Barbara beispielsweise Kenntnisse über das politische Wahl- und Regierungssystem der USA, das ihr schon im Englischunterricht begegnet war. Eine Schülerin, die sich in ihrem Portfolio mit dem Meinungsbildungsprozess im Hinblick auf antiamerikanistische Tendenzen in ihrem Umfeld genauer auseinandersetzte, hat ihr Portfolio sogar weitgehend in englischer Sprache verfasst.



## Unterrichtsbeispiele

---

Besonders beliebt sind literarische Texte als Ausgangspunkte von **Untersuchungen** zur jeweiligen historischen **politisch-sozialen Realität**. Susanne las sich bei ihrer Untersuchung zu aktuellen Entwicklungen in der tschechischen Gesellschaft beispielsweise in Václav Havels Texte aus der Zeit der „Charta 77“ ein; als Enkelin einer während des Zweiten Weltkrieges aus Prag nach Tirol geflüchteten Großmutter **war das Thema** für sie persönlich **besonders relevant**. Eine andere Schülerin **beschäftigte sich** mit der **Geschichte eines** Kinderheimes in ihrer näheren **Umgebung** und begann sich für Euthanasie im Dritten Reich zu interessieren; dabei **nahm** sie in ihr Portfolio auch Materialien auf, die aus dem Fach Biologie stammten, da dieses Thema dort zeitgleich behandelt worden war.

### Reflexion von Arbeitstechniken und Forschungsmethoden

Hier beschreiben die Lernenden zum einen ihre Instrumente zur Datengewinnung, zum anderen berichten sie von den effizientesten **Strategien** bei der **Erarbeitung ihres Themas**. Interviews, Fragebögen oder **Fotoevaluation** sind die gängigsten Forschungsmethoden, die meine Schülerinnen verwenden. An häufigen Arbeitstechniken werden vor allem jene dokumentiert, in denen es um folgende Kompetenzen geht:

- ▶ **Wichtiges** von Unwichtigem trennen (Mind Maps, Schaubilder, Tabellen);
- ▶ **Komprimieren** von Ergebnissen (Zusammenfassungen, **Berichte**);
- ▶ **Schlussfolgern** und Resümees ziehen (Kommentare);
- ▶ Distanz zur Sache finden (Kommentare, Reflexionen, Perspektivenwechsel);
- ▶ **Bezüge zur Themenfrage** herstellen (Kommentare, Glossen).

**Auch** diesbezüglich unterstützt die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen die Projekte der Schülerinnen erheblich. **Ganz** besonders produktiv erwies sich die Zusammenarbeit mit der Lehrenden aus dem Fach Deutsch. Die Kollegin führte nicht nur in das Entwerfen offener und geschlossener Interviewfragen ein, sondern bereitete die Lernenden **gezielt** auf Situationen der Kontaktaufnahme vor: **Wie kommuniziere ich** mit Personen, damit sie mir **Auskünfte geben**? **Wie mache ich** Orte oder Personen **ausfindig**, damit ich **Informationen bekomme**? **Wer ist wofür zuständig**? **Wie nütze ich** (öffentliche) **Einrichtungen**? Das waren einige der Fragen, die **dabei** eine Rolle spielten.

Barbara beschreibt im folgenden Reflexionstext sehr detailliert, mithilfe welcher Vorgangsweise sie ihre **Forschungskompetenz nachweist**:

*[...] ich versuchte die politischen Geschehnisse genau mitzuverfolgen und das gesammelte Material nicht nur anzuhäufen, sondern auch zu kommentieren und legte großen Wert darauf, meine eigene Meinung immer wieder schriftlich festzuhalten. Im Laufe meiner Arbeit sah ich mich mit einem großen Problem konfrontiert, nämlich der Menge an Informationen zu meinem Thema. [...] ich habe einfach alle Artikel gesammelt, bis ich einen dicken Stapel vor mir liegen hatte, denn im Laufe meiner Arbeit habe ich gemerkt, dass es im Nachhinein oft leichter ist, die Wichtigkeit von Informationen zu beurteilen.*

### Brief an die Leserin

Der Brief an den Leser oder die Leserin ist eine sehr **portfoliospezifische Textsorte**. Er ist der erste Text, den man im Portfolio findet, von den Autorinnen wird er aber in den meisten Fällen

erst ganz zum Schluss geschrieben. In ihm blickt die Autorin auf den gesamten Arbeits- und Forschungsprozess zurück, rekonstruiert ihn schreibend, nimmt dabei Bezug auf die im Portfolio befindlichen Dokumente, stellt noch einmal Zusammenhänge zwischen ihnen her, bedenkt die Ziele im Rückblick und die Wege, die zu ihnen geführt haben mit all ihren Hindernissen und Umwegen. Die reflexiven Texte, die im Laufe des Arbeitsprozesses entstanden sind, bieten für diesen Brief die Grundlage. Folgende Leitfragen sollen den Lernenden helfen, ihren Forschungs- und Arbeitsprozess differenziert zu reflektieren:

#### Leitfragen für die Reflexion des Forschungs- und Arbeitsprozesses

- ▶ Persönliche Definition: Ich als politische Person – Was heißt das für mich?
- ▶ Prozessbeschreibung: Wie habe ich zum Thema gefunden?
- ▶ Persönlicher Entscheidungsprozess: Welchen Fragestellungen bin ich warum nachgegangen?
- ▶ Forschungs-Arbeitstechniken: Was war besonders hilfreich für mich?
- ▶ Lern-Arbeitsprozess: Welchen Schwierigkeiten bin ich begegnet? Welche Aha-Erlebnisse habe ich erfahren? Mir hat besonders gut gefallen ... Mir hat überhaupt nicht gefallen ... Durch diese Art des Arbeitens habe ich gelernt ... Besonders gut gelungen ist mir ... Weniger gut gelungen ist mir ... Was ich unbedingt noch sagen möchte ...

Anhand der Briefe an die Leserin wird bereits in der Einleitung zum Portfolio deutlich, was für ein Arbeitsprozess stattgefunden hat. Der folgende Auszug aus Barbaras Brief zeigt die Herausforderung, vor die sie sich durch ihr Thema gestellt sah und wie sie mit der anfänglichen Unsicherheit umgegangen ist:

*Um besser arbeiten zu können, musste ich mich mit dem politischen System der Supermacht vertraut machen und mir dämmerte, dass in den USA durch die Midterm Elections eine politische Wende bevorstehen könnte. Da stand für mich fest, dass ich mich in meinem Portfolio mit den Kongresswahlen und mit den Auswirkungen beschäftigen möchte. Wird Bush in seinen letzten Amtsjahren zur Jame duck? Können die Demokraten, wenn sie den prophezeiten Wahlsieg einfahren, eine Lösung für das Debakel im Irak finden? Was für Konsequenzen wird Bush nach einer Niederlage ziehen?*

#### Der Abschluss: Gespräch – Bewertung – Präsentation

Im Rahmen der Jahresnote gewichte ich das Portfolio mit 30 %. Meine Entscheidung, als Kompensation für die weitaus intensivere Portfolioarbeit auf den herkömmlichen Geschichtstest zu verzichten, erhöht die Akzeptanz bei den Schülerinnen sehr stark. Dies ist jedoch eine subjektive Entscheidung, die jede Lehrende, die ein ähnliches Projekt durchführen möchte, selber treffen und an den eigenen Kontext anpassen muss. Die Beurteilungskriterien (siehe Anhang 1), die die Anforderungen für die Portfolioarbeit direkt ausdrücken, tragen viel dazu bei, dass Lernende schon zu Beginn wissen, welche Einlagen ihr Portfolio enthalten soll, und

**sie** schätzen dies als Hilfe zur Strukturierung der Arbeit, die dennoch viel Freiraum enthält. Während des abschließenden Lesens der Portfolios notiere ich jeweils im Kriterienblatt meine Anmerkungen und gebe meinen Gesamteindruck zum Portfolio in einem kurzen Brief wieder.

Die Rückgabe der Portfolios verbinde ich mit einem persönlichen Gespräch, in dem ich den Schülerinnen weitere Rückmeldungen gebe. Zu diesem Zeitpunkt habe ich noch keine Note vergeben, sondern bereite lediglich die voraussichtliche Gesamtpunktzahl auf dem Beurteilungsblatt vor. Nach dem Gespräch können die Schülerinnen in einem Rückmeldungsbrief erläutern, inwiefern meine Punktevergabe für sie nachvollziehbar oder akzeptabel ist. Dies ist dann Grundlage für Gespräche, in denen ich je nach stichhaltiger und begründeter Argumentation meiner Lernenden auch das Punkteergebnis und damit die Note verändere.

Die Portfolioarbeit hat nach meiner Einschätzung einen entscheidenden Anteil daran, dass Lernen, Lehren und Bewerten in meinem Unterricht stark aufeinander bezogen sind (vgl. Schwarz 2002). Kommentare und Aussagen meiner Lernenden führen häufig dazu, dass ich Anforderungsprofil wie Bewertungsbogen immer wieder modifiziere. So sehe ich mich mit meinen Schülerinnen in einem ständigen Lernprozess, in dem ich immer wieder offen für Neues sein muss.

Bei Tagen der offenen Tür, an denen sich unsere Schule der Öffentlichkeit präsentiert, bieten sich besonders gute Gelegenheiten die Portfolios der Lernenden auch in einem größeren Rahmen vorzustellen und noch einmal zu würdigen. Weitere Möglichkeiten, die ich regelmäßig nutze, sind Elternabende, an denen die Verwandten einen Einblick in die Arbeit ihrer Kinder bekommen. Auch Präsentationen in anderen Klassen, denen die Portfolios als Modelle bei der Erstellung der eigenen Portfolios helfen sollen, sind eine gute Gelegenheit, die eigene Arbeit öffentlich zu machen

Die Bewertung der Portfolios wirft aber immer wieder auch Fragen auf, die ich noch nicht abschließend geklärt habe. Das betrifft vor allem die reflexiven Teile der Arbeiten. Darin gehen die Schülerinnen in der Regel an die persönlichen Grenzen dessen, was sie von sich zeigen wollen und können. Dies umso mehr, wenn es um ein Thema von persönlicher Bedeutung geht. Obwohl ich die Schülerinnen beispielsweise immer wieder darauf hinweise, dass sie die Einlagen in ihrem Portfolio durchaus so weit mit Distanz schreiben sollen, dass sie diese guten Gewissens dem fremden und bewertenden Blick überlassen können, passiert es immer wieder, dass sich sehr persönliche Passagen und Dokumente im Portfolio finden. Eines der berührendsten Dokumente war der Brief eines Vaters im Rollstuhl an seine Tochter. Ich habe diesen Brief zuerst nicht gelesen, sondern bei der Schülerin nachgefragt, ob sie dies auch tatsächlich möchte. Dies hat mich veranlasst anzuregen, dass Lernende solche delikaten Dokumente entweder erst gar nicht ins Portfolio legen oder diese mit Leseverboten belegen – in Form von „NICHT-LESEN“-Notizen beispielsweise. In jedem Fall ist es wichtig, als Lehrende achtsam wahrzunehmen, was an Zögerlichkeit, Zurückhaltung oder Unbehagen bei den Lernenden spürbar wird, und gemeinsam zu klären, in welcher Form dies Eingang ins Portfolio finden kann.

### Abiturprüfung mit Portfolio

Schülerinnen, die im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ihr Abitur machen wollen, dürfen für die mündliche Prüfung das von ihnen gewählte Portfoliothema als Spezial-

gebiet verwenden<sup>2</sup>. Dies ist ein weiterer Anreiz für die Lernenden, sich nicht nur intensiver mit einem Thema auseinanderzusetzen, sondern überhaupt auch Geschichte als mündliches Prüfungsfach zu wählen. Die Prüfungsfragen entwickle ich aus den Belegstücken, den Reflexionen und Kommentaren der Schülerinnen im Portfolio, wie ich im nachfolgenden Beispiel exemplarisch zeige:

**Portfolioprüfung – Thema: Schützenswertes Lechtal: ein Naturgedanke schlägt Wurzeln**

A

Skizziere, wie du zu deinem Thema gefunden hast und berichte von deiner Recherchearbeit. Beschreibe das „Live-Projekt“ im Detail. Welche Maßnahmen werden ergriffen? Wer hat sich wie für die Erhaltung der Wildflusslandschaft im Lechtal eingesetzt?

Wie im obigen Beispiel gezeigt, ist es so gut möglich, das Prüfungsgespräch inhaltlich-thematisch wie auch prozesshaft auszurichten. Die Schülerinnen erhalten Expertinnenstatus, indem sie Gelegenheit bekommen, über bewusst gewählte, intensiv bearbeitete und kritisch reflektierte Themenaspekte zu sprechen. So ergeben sich besonders authentische Gesprächssituationen im Gegensatz zur reinen Wissensabfrage, die sonst im Fach Geschichte immer noch häufig vorkommt. Die meisten Lernenden erzielen auf diese Weise **bessere** Noten. Beobachtungen der Prüfungskommission bestätigen, dass die Schülerinnen ihr Wissen in dieser Situation viel sachlicher und ruhiger darlegen können. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass es sich lohnt, im Geschichtsunterricht mit Portfolios zu arbeiten.

### Fazit

Kein anderes Instrument ist so sehr geeignet, die eigenständige Auseinandersetzung mit der Geschichte zu organisieren und zu dokumentieren wie das Portfolio. Es bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, interessen geleitete, eigenständige Suchprozesse zu einem historischen Thema zu gestalten und zum Erfolg zu führen. Es erfordert, dass eigene Standpunkte entwickelt, aber auch infrage gestellt werden müssen. Üblicherweise nehmen Lernende die Aussagen in Lehrwerken, aber auch jene von uns Lehrenden – im Fach Geschichte ganz besonders – als etwas Unhinterfragbares hin. Die Aufforderung, die Entstehungsbedingungen von historischen Ereignissen sowie zeitgenössische oder aktuelle Aussagen darüber genauer zu hinterfragen und zu erforschen, führt sie über diese beschränkte Einstellung hinaus. Das Portfolio bildet dabei die Basis, die ihnen Halt gibt und es ihnen erlaubt, selbst zu suchen und zu verstehen. Einige Schülerinnen sträuben sich gerade in der Abschlussklasse angesichts des

<sup>2</sup> In der österreichischen Reifeprüfungsverordnung ist vorgesehen, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler im Maturajahr innerhalb eines Kernstoffthemas, also eines im Unterricht behandelten Stoffgebietes, schwerpunktmäßig vertieft. Da diese Beschäftigung meist in einer schriftlichen Abhandlung erfolgt, ist der Ersatz dieses Spezialgebietes auch in rechtlicher Hinsicht kein Problem.

### Unterrichtsbeispiele

---

zu erwartenden Abiturstress, noch einmal etwas Neues zu wagen; vor allem sehr gute Schülerinnen befürchten anfangs, dass sie sich durch ihr Portfolio die Note verschlechtern könnten. Das liegt zum Teil an der Art der Aufgabe, denn der Auftrag, ihren eigenen Standpunkt innerhalb eines historischen Themas herauszufinden, verlangt es, sich auf einen unbekanntem Prozess einzulassen. Meist wird erst beim Erstellen des Portfolios die Frage geklärt, was es denn für die Schülerin heißt, eine politisch denkende Person zu sein. Die häufige Erstreaktion – „nein, wir sind ja gar keine politisch denkenden Menschen“ – mag Ausdruck dieser anfänglichen Unsicherheit sein. Es ist für mich als Lehrerin schön zu beobachten, wie es ihnen im Verlauf ihrer Portfolioarbeit gelingt, dieses Vorurteil zu überwinden.

### Literatur

- Altrichter, Herbert, Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.
- Sauer, Michael: „Historisches Denken“ fördern. Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht. In: Friedrich Jahresheft XXV. Seelze: Friedrich Verlag 2007, S. 42–46.
- Schwarz, Johanna: Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: Informationen zur Didaktik Jg. 26. 2002, Heft 1, S. 99–109.

Kopiervorlage

M

**Beurteilungsbogen**

<b>I Brief an den Leser/die Leserin (30 %)</b>		<b>30 Punkte</b>
Ich als politische Person – Was heißt das für mich?		
Wie habe ich zum Thema gefunden? (Prozessbeschreibung)		/10
Welchen Fragestellungen bin ich nachgegangen?		
Was war besonders hilfreich für mich?		
Welchen Schwierigkeiten bin ich begegnet?		
Welche Aha-Erlebnisse habe ich erfahren?		/10
Mir hat besonders gut gefallen ...		
Mir hat überhaupt nicht gefallen ...		
Durch diese Art des Arbeitens habe ich gelernt ...		
Besonders gut gelungen ist mir ...		
Weniger gut gelungen ist mir ...		
Was ich unbedingt noch sagen möchte ...		/10
<b>II Thematische Bearbeitung (50 %)</b>		<b>50 Punkte</b>
<i>Inhalt</i>		
Richtigkeit		/10
Aufbau, schlüssige Argumentation		/8
Aufzeigen verschiedener Sichtweisen		/8
<i>Quellen</i>		
Verwendung unterschiedlicher Quellen wie Bilder, Interviews, Internet,		
Zeitungen Vernetzung mit anderen Fachern		/7
Einarbeitung der Quellen im Text, Zitieren		/7
Kritische Betrachtung und eigene Kommentare		/10
<b>III Diskussion (10 %)</b>		<b>10 Punkte</b>
Besprich deine Arbeit mit einer „kritischen Freundin“. Verfasse ein Gedächtnisprotokoll. Hat das Gespräch Auswirkungen?		/10
<b>IV Formales (10 %)</b>		<b>10 Punkte</b>
Gestaltung, „Layout“		/5
Zeitprotokoll		/5
<b>Gesamtpunktzahl</b>		<b>/100</b>

© 2008 Kallmeyer in Verbindung mit Klett | Erhard Friedrich Verlag GmbH | D-30926 Seelze-Verlar | Alle Rechte vorbehalten.

Anhang 1 Kriterien für die Leistungsbewertung