

KERSTIN BÖHM / WIEBKE VON BERNSTORFF

LitPoP – Literaturportfolio zur Professionalisierung. Handlungsfähigkeit in der Literaturwissenschaft entwickeln

Abstract

Die zunehmende Heterogenität der Studierenden bringt neue hochschuldidaktische Herausforderungen für die Lehramtsstudiengänge mit sich. Obwohl die curricularen Anforderungen erste Antworten auf die Frage, was zukünftige DeutschlehrerInnen wissen und können sollten, bieten, bleibt offen, welche Lehr-Lern-Prozesse diesen vorausgehen müssen. Das am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim entwickelte „LitPoP – Literaturportfolio zur Professionalisierung“ versucht diese Lücke zu schließen. Das entwickelte Konzept strebt eine selbsttätige Erprobung der fachwissenschaftlichen Inhalte an konkreten literarischen Beispielen an und bettet diese in Erfahrungen mit Formaten des literarischen Lebens (Theaterbesuch, Literarischer Salon) ein. Im Folgenden werden vor dem Hintergrund grundsätzlicher Überlegungen zur Situation der Literaturwissenschaft an der Universität im Allgemeinen und den Lehramtsstudiengängen im Besonderen erste Einschätzungen der Studierenden zur langfristigen Wirkung des Lehr-Lern-Konzeptes dargestellt. Die Ausführungen basieren auf studentischen Aussagen aus Gruppendiskussionen und schriftlichen Abschlussreflexionen.

„Universität ist Krise“ (Mecheril/Klingler 2010, 84). „Literaturwissenschaft ist Praxis“ (Martus 2015, 190). Damit sind zwei besonders prägnante Formulierungen der aktuellen Diskussion um den gesellschaftlichen Standort der Universität und hier besonders der Geisteswissenschaften, also auch der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, benannt. Beide Setzungen reagieren auf einen allseits beklagten Legitimitätsverlust der Geisteswissenschaft und mit ihr der Germanistik (vgl. Fohrmann 2013, 611). Von diesem Krisenbewusstsein ausgehend fand zum 40-jährigen Bestehen des *Internationalen Archivs für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 2014 eine Tagung zum Thema „Literatur/Wissenschaft“ statt, auf der wissenschaftstheoretische und -politische Fragen behandelt wurden. Walter Erhart (2015) skizziert im Editorial zur Druckfassung der Tagungsbeiträge die derzeitige Lage in Anlehnung an Jürgen Fohrmanns (2013) Analysen als von „ubiquitäre[r] Gegenwart“ (Fohrmann 2015, 163) und verschwindendem Bürgertum geprägt. Beides führe zu einem schwindenden Interesse am kulturellen Archiv, für dessen Bewahrung und Weitergabe die Geisteswissenschaften modernen Zuschnitts in besonderem Maße zuständig waren. Das führt in der Literaturwissenschaft dazu, dass die Brauchbarkeit der tradierten Wissensbestände grundsätzlich in Frage gestellt wird. Die Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik kann unter anderen als ein Beleg für diese Veränderungen verstanden werden. Die Frage danach, was zukünftige

DeutschlehrerInnen wissen und können sollen, muss neu gestellt werden. Fohrmann formuliert in seinem Beitrag zur Debatte mit Bezug auf die Literaturwissenschaft noch deutlicher: „Diese Verschiebungen verdanken sich medialen Veränderungen wie auch dem kybernetischen Dispositiv, dem wir viel stärker als früher zu unterliegen drohen, in der zunehmenden Formalisierung und daran anknüpfender Quantifizierung allen systemisch induzierten Handelns u. v. a. m.“ (Fohrmann 2015, 160) Diese Diagnose bringt in allgemeiner Hinsicht auf den Punkt, was auch in der Deutschdidaktik unter anderem in *Leseräume* (Ausgabe 2, 2015, 2) als Schattenseiten der Kompetenzorientierung diskutiert wird. Jens Birkmeyer (2015) konstatiert an dieser Stelle, dass in dem Moment, in dem Hochschulen zu Schulen werden, das Wissen konformistische Gestalt annimmt und ideologisch wird. Das ist sicherlich eine zuge-spitzte Analyse der Entwicklung; sie verweist aber auf den besonders prekären Status der Fachwissenschaften im Rahmen des Lehramtsstudiums. Birkmeyers Diagnose der „Praxis als Fetisch“ (ebd., 31) der Lehramtsausbildung umschreibt die Erwartungshaltung Studierender des Lehramtes unserer Erfahrung nach relativ treffend. Es zeigt sich hier aber nicht nur eine veränderte Situation, sondern auch der seit Beginn systematische Ort der Germanistik zwischen den Stühlen des Erziehungssystems einerseits und des Wissenssystems (Luhmann 2008) andererseits. Aus dieser Verortung ergibt sich eine fortwährend reanimierte Theorie-Praxis-Differenz. Wie aber kann eine universitäre Lehre aussehen, die sowohl den Auftrag (die „profession“, Derrida 2012) zur Unbedingtheit der Universität und der in ihr Lehrenden und Lernenden als auch das Professionalisierungsinteresse der Studierenden ernst nimmt? Steffen Martus (2015) unternimmt es in seinem Beitrag zur Debatte in IASL, der diagnostizierten Krise der Literaturwissenschaft den Stachel zu ziehen, indem er dafür plädiert, statt das noch nicht Erreichte als Defizit zu verstehen, stolz auf das bereits Geleistete und noch zu Leistende „im Viereck von Wissenschaft, Erziehung, Kunst und Massenmedien“ (ebd., 179) zu sein. Anstatt also jeweils zu wenig Theorie oder zu wenig Praxis zu beklagen, plädiert er „mit Carlos Spoerhase und Michael Kämper-van den Boogaart – für eine alternative Beschreibung der Literaturwissenschaft [...]: für eine Praxeologie der Literaturwissenschaft“ (ebd., 180). Unter dieser Perspektive ist das Theoretisieren eine Praxis der Literaturwissenschaft unter anderen. Literaturwissenschaft ist demzufolge auch eine Praxis. Diese neue Perspektive löst die tradierte Diskurskonstellation ab und nimmt die Gemengelage als Praxis-Praxis-Konstellation neu in den Blick. Dabei muss Praxis immer als reflektierte Praxis gedacht werden. Im Hinblick auf die Lehre tritt die Frage nach der Reflexion der Praxen und deren Anschlussfähigkeit untereinander in den Vordergrund. Zu fragen ist also, wie die universitären Praxen der Literaturwissenschaft eine soziale Adaptivität zu den Praxen des Berufsfeldes herstellen können.

Was ist mit einem solchen Ansatz gewonnen?

Zunächst einmal handelt es sich um eine Resignifikation im Sinne Butlers (2004) und Derridas (2001), durch die die inzwischen weitgehend unfruchtbar geführten Diskussionen (Theorie-Praxis, Didaktik-Wissenschaft) möglicherweise in neues Fahrwasser geraten können. Damit verbunden ist aber auch die Vorstellung von der Literaturwissenschaft als (multisystemische und -normative) „Lebensform“ (Jaeggi 2014), in die Studierende integriert werden sollten. Das geschieht über das Vertraut-Werden mit geteilten Praxen. Aus einer praxeologischen Perspektive liegt es daher nahe, das Professionalisierungsinteresse der Studierenden von Beginn an ernst zu nehmen. Darüber hinaus eröffnet diese Perspektive auch geeignetere Kommunikationsmöglichkeiten zur Entwicklung gemeinsamer Praxen, die als sinnvoll erlebt werden, nicht nur in Bezug auf die Selbstbildung, sondern auch auf die zukünftige Profession. Um das zu gewährleisten, sollten im Lehramtsstudium von Beginn an Möglichkeiten zur Reflexion und damit auch zum narrativen Selbstbezug zwischen den Gegenständen, der Theorie und den Lernenden ermöglicht werden.

Geht man nun von der Ausgangslage aus, dass die Heterogenität der Studierenden zunimmt und dass bildungsbürgerliche Traditionsbestände schon länger nicht mehr Teil der schulischen Curricula sind und sich damit das kulturelle Gedächtnis verändert, könnte man darüber klagen oder aber zu dem Schluss kommen, dass die heutige Universität auf dem Weg

ist, eine Universität der Demokratie zu werden, nicht die einer bildungsbürgerlichen Mittelschicht. Auch wenn die tatsächlichen Verhältnisse noch lange nicht dazu berechtigen, von einer demokratischen Universität zu sprechen, so bleibt diese doch das erklärte bildungspolitische Ziel. In einer solchen Universität, die Teilhabe an akademischer Kultur auf breiter gesellschaftlicher Basis ermöglicht, muss das ‚Wie‘ der Lehre im Zentrum stehen. Paul Mecheril und Birte Klinger formulieren das in „Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen“ (2010) folgendermaßen: „In der Art und Weise des universitären Umgangs mit Wissen zeigt sich die (Lebens-)Form der Universität“ (ebd., 87). Das Wissen der Universität (und damit auch der Literaturwissenschaft) ist „prozessual und vorläufig, vor allem aber ‚problematisch‘“ formulieren Kämper-van den Boogaart, Martus und Spoerhase (2011, 11) in Anlehnung an Luhmann. Universität ist dadurch gekennzeichnet, dass Wissen reflexiv erworben wird. In der Studieneingangsphase muss es daher bewusster als bisher darum gehen, Studierende in diese spezifische Praxis des universitären Umgangs mit Wissen einzuführen. Fragt man nach den Erfahrungen der Studierenden scheint sehr viel davon abzuhängen, ob es gelingt, die Sinnhaftigkeit der wissenschaftlichen Praxen deutlich zu machen.

Sinnvoll werden für Studierende Erfahrungen an der Universität [...] auf Grund der von ihnen vermuteten Funktionalität der Erfahrungen etwa für die eigene (berufliche) Zukunft, auf Grund sozialer Verbundenheiten und auf Grund des Sinns, der aus der intellektuellen Auseinandersetzung mit Erkenntnisinhalten und Erkenntnismethoden als solchen resultiert. (Mecheril/Klinger 2010, 100)

Die Integration in die Lebensform der Universität muss demnach auf mehreren Ebenen stattfinden. Wie also kann eine universitäre Lehre besonders in der Studieneingangsphase aussehen, die sowohl die spezifischen Praxen der Literaturwissenschaft als auch das Professionalisierungsinteresse der Studierenden ernst nimmt? Das von den Autorinnen an der Universität Hildesheim erarbeitete Portfoliokonzept für die „Einführung in die Literaturwissenschaft“ (LitPoP) stellt eine mögliche Antwort auf diese (selbst gestellte) Frage dar.

1 | Das Portfoliokonzept „Einführung in die Literaturwissenschaft“: LitPoP

Das Seminar „Einführung in die Literaturwissenschaft“ wird in der Regel von den Studierenden des ersten oder zweiten Semesters des polyvalenten 2-Fächer-Bachelorstudiengangs (mit Lehramtsoption) belegt. Zusammen mit der Einführungsvorlesung bildet das Seminar das sogenannte Basismodul II, welches mit einer Modulprüfung abgeschlossen wird, bei der es sich in unserem Fall um ein weitgehend vorstrukturiertes Portfolio handelt. Das Seminar- und Portfoliokonzept für die „Einführung in die Literaturwissenschaft“ strebt eine selbsttätige Erprobung der fachwissenschaftlichen Inhalte an konkreten literarischen Beispielen an, führt in die Analyse aller drei Gattungen und in Techniken des literaturwissenschaftlichen Arbeitens ein. Flankiert wird die Seminarstruktur durch außercurriculare Veranstaltungen, wie Theaterbesuche, Besuche des hauseigenen Literarischen Salons und eigene Gedichtvorträge. Der Besuch der literarischen Veranstaltungen ist verpflichtend, wobei zwischen einem Theaterbesuch und dem Besuch des Literarischen Salons gewählt werden kann. Die Studierenden werden so nicht nur in die Fachwissenschaft eingeführt, sondern auch in das literarische Leben und in den selbstgesteuerten und anwendungsorientierten Umgang mit Literatur. Ein systematischer und nachhaltiger Kompetenzaufbau soll so gewährleistet werden.

Zentraler Orientierungspunkt des Lehr-Lern-Konzepts ist der Seminarkontext, der sowohl als Ort der Vertiefung theoretischer Inhalte als auch als kommunikative Einbettung der Portfolioaufgaben verstanden wird. Somit wird zum einen der hohen Bedeutung der Dialogizität des Lernens Rechnung getragen. Zum anderen wird eine soziale Eingebundenheit gewährleistet, die eine der Bedingungen gelingender Portfolioarbeit darstellt (vgl. Koch-Priewe 2013, 58). Auch Winter weist darauf hin, dass „eine gute kommunikative Rahmung entscheidend für das Gelingen von Portfolioarbeit in der Hochschule ist“ (2013, 15). Diese Verortung ist Voraussetzung dafür, dass durch das LitPoP sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen

in enger Verzahnung am literarischen Gegenstand erlebt werden können. Die Studierenden werden mit den Praxen der Literaturwissenschaft vertraut gemacht.

Denkt man diesen Ansatz konsequent weiter, liegt es nahe die literarischen Gegenstände so auszuwählen, dass sie in den Erfahrungsraum der Studierenden rücken können. Für die Auswahl der literarischen Texte, die im Seminar behandelt werden, ist eine intertextuelle Verweisstruktur entscheidend (zum Beispiel: Schiller: *Maria Stuart* und Fontane: *Cecile*, weil es intertextuelle Verweise auf *Maria Stuart* gibt, sowie die Gedichte der historischen Maria Stuart). Auf diese Weise werden im LitPoP erste Einsichten über literarhistorische Zusammenhänge angeregt. Zusätzlich wählen wir in der Regel literarische Texte aus, die an einem Theater in der näheren Umgebung zur Aufführung kommen und besuchen diese gemeinsam. Die Rezeption von Literatur im Moment ihrer Aufführung wird ergänzt durch eine produktive Komponente, indem jede Sitzung mit einem Gedichtvortrag Studierender eingeleitet wird. Fällt die Wahl auf einen längeren Prosatext wie *Buddenbrooks* oder *Wilhelm Meisters Lehrjahre* werden von den Studierenden anstelle der Gedichtvorträge zum Beispiel Figurenprofile und Kapitelzusammenfassungen vorbereitet und „möglichst kreativ“, wie es in der Aufgabe heißt, vorgetragen. Die Studierenden können bei dieser Aufgabe von der szenischen Lesung über Kurzfilm, Figurentheater oder Instagramprofil alle möglichen Formen ausprobieren. Als weiterer Erfahrungsraum von Literatur und dem Gespräch über Literatur dient der Literarische Salon des Instituts mit seinen regelmäßigen Lesungen und Literarischen Gesprächen zu Klassikern und Neuerscheinungen. Gerade die Literarischen Gespräche (Steinbrenner et al. 2011) machen fachwissenschaftlich und persönlich inspiriertes Sprechen über Literatur am Modell erfahrbar.

Bei der dem Konzept zugrundeliegenden Portfolioart handelt es sich um ein sogenanntes *showcase portfolio* (Häcker 2009, 37), welches als Prüfungsportfolio eingesetzt wird und begleitend zum Seminarverlauf zu bearbeiten ist. Der Einsatz von Portfolios ist im Rahmen des Lehramtsstudiums schon lange kein Novum mehr, es fand seit den 2000er Jahren über die Schule Eingang in die Hochschullehre (vgl. dazu Koch-Priewe 2013). Betrieben wird der Einsatz von Portfolios vor allem in den Bildungswissenschaften und in vereinzelt Fachdidaktiken (vgl. zur Mathematik: Vogel 2013). Ansätze aus den Fachwissenschaften, die sich bewusst im Feld des Lehramtsstudiums verorten, gibt es wenige. Dabei bietet das Portfolio als Lehr-Lern-Form gerade vor dem Hintergrund des prekären Status der Fachwissenschaft im Lehramtsstudium Möglichkeiten, die Theorie-Praxis-Differenz sinnvoll zu modellieren.

Der vorliegende Ansatz teilt mit den Portfoliokonzepten aus den Bildungswissenschaften die übergeordneten Zielsetzungen. Die Portfolios zielen „auf eine veränderte Lernkultur, neue Varianten der Leistungsüberprüfung und -bewertung, auf eine gewünschte Zunahme an Selbststeuerungskompetenzen im Lernprozess und auf nachhaltig wirksame Lernprozesse bzw. eine höhere Qualität der Leistungen“ (Koch-Priewe 2013, 47). Dabei basieren die Lernprozesse auf einem kontinuierlichen, aufeinander aufbauenden Arbeiten. Schreibende Zugänge dienen in unserem Konzept nach jeder Sitzung zum einen der Nachbereitung der in der jeweiligen Seminarsitzung besprochenen Inhalte wie auch der Vorbereitung auf die darauf folgende Sitzung. Dokumentiert werden diese Schreibaufgaben im „Literaturportfolio“ (Lit-PoP). Die Aufgabenkonzeption orientiert sich am Prinzip des *scaffolding* (Wood u. a. 1976). Differenziert sind die Portfolioaufgaben in sogenannte Lern- und Leistungsaufgaben. Während die Lernaufgaben der Vor- bzw. Nachbereitung der Seminarinhalte dienen, stellen die Leistungsaufgaben den Pool der Aufgaben dar, die am Ende des Seminars Gegenstand der Benotung werden. Jeder größeren Leistungsaufgabe (je Gattung eine Textanalyse) ist dabei eine Leistungsaufgabe von geringerem Umfang vorangestellt, die die Analyse vorbereitet. Dabei geht es nicht nur darum, dass bestimmte Inhalte vorentlastet werden, sondern auch darum, dass unterschiedliche Zugänge zu Literatur eröffnet werden. So baut die Leistungsaufgabe Lyrik auf einer Analyse des Versmaßes und des Reimschemas auf, während der Leistungsaufgabe „Erzählende Prosa“ eine kreative Aufgabe vorangestellt ist, in der die Kategorien der Zeitrelation nach Genette in einen eigenen Text überführt werden sollen. Die Leistungsaufgabe „Drama“ wiederum basiert zum Beispiel auf der Analyse von Szenenbildern der besuchten Inszenierung im Hinblick auf das Zeichensystem Theater bzw. der Analyse der

intertextuellen Verweisstruktur für die Charakterisierung einer der Figuren. Weitere Aufgabenformate sind das Umschreiben eines Textes in eine andere Gattung. Hier wird der Themenwechsel von einer Gattung zur nächsten im Seminar vorbereitet und problematisiert. Das Erstellen einer Literaturliste sowie ein „Quiz zur germanistischen Bibliotheksführung“ dienen der konkreten Anwendung von Arbeitstechniken der Literaturwissenschaft. Das vielfältige Aufgabendesign arbeitet der Multimodalität reflexiver Praxis (vgl. Bräuer 2014, 37) zu. Deswegen werden die Aufgaben durch Reflexionsanlässe ergänzt, in denen das eigene Handeln auf den thematischen Rahmen rückbezogen werden soll. Dasselbe gilt für die Theaterbesuche, Besuche des Literarischen Salons wie auch für die Gedichtvorträge. Die Studierenden bekommen zu Beginn des Seminars einen Reader ausgehändigt, aus dem die vorzutragenden Gedichte ausgewählt werden können. Der Vortrag selbst wird zumeist in 4er-Gruppen vor dem Seminar gehalten. Im Anschluss an den Vortrag findet eine kurze mündliche Feedbackrunde statt, der eine schriftliche Runde vorausgeht. Bezug genommen wird dabei auf die inhaltliche Umsetzung des Gedichts wie auf die Präsentation des Vortrages (Lautstärke, Betonung). Während die Reflexion des Gedichtvortrags durch spezifische professionsbezogene Fragen nach der Funktion von Gedichtvorträgen und den damit einhergehenden Lernmöglichkeiten angeleitet wird, geschieht die Reflexion des Theaterbesuchs bzw. des Literarischen Salons in Form eines „Erinnerungsprotokolls“ (Roselt 2004). Den Abschluss des Portfolios bildet eine Reflexion, die gesteuert durch flankierende Fragen nicht nur Impulse für die Selbsteinschätzung der Studierenden gibt, sondern auch der ständigen Weiterentwicklung des Portfolios durch die Lehrenden dient. Damit ist nach Bräuer eine der vier Bedingungen des „Wechselspiels von benötigter und sich verändernder Lehr- und Lernkultur“, eine „an den Bedürfnissen der Studierenden orientierten Lehre“ (2014, 76), erfüllt. In Anlehnung an die kognitive Schreibforschung kommt dem Schreiben in unserem Zusammenhang vor allem die Funktion zu, die „individuelle Aneignung von Fachwissen“ (Bräuer 2014, 80) zu initiieren, die wiederum aus dem engen Wechselbezug von Schreiben und Denken entsteht: „Schreiben kann das Denken fördern und umgekehrt“ (Koch-Priewe 2013, 49). Somit orientiert sich das Lehr-Lern-Konzept am Begriff der „reflexiven Praxis“ nach Bräuer (2014), verstanden als „Fähigkeit, aktuelles Handeln im Kontext von Handlungserfahrung und potentieller Handlungsentwicklung abzubilden und zu steuern“ (ebd., 18). Die genutzte Portfolioform genügt nicht dem Anspruch, der Bräuers Verständnis des „Portfolios als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende“ zugrunde liegt, weil das Portfolio aufgrund der Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen am Institut vorrangig als vorstrukturierte Form der Prüfungsleistung konzipiert sein muss. Daher liegt der Schwerpunkt weniger auf der eigenständigen Wahl von Aufgaben und deren Reflexion, als vielmehr auf der Anwendung des erworbenen Wissens an den Gegenständen und der Reflexion der Ergebnisse. Dennoch erfüllt das gewählte Format den Anspruch, „Verknüpfung[en] von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem“ (Bräuer 2014, 11) zu initiieren. Aufgrund des frühen Zeitpunkts in der Studieneingangsphase erscheint uns die Vorstrukturierung des Portfolios mit einer weitgehend festgelegten Arbeitsstruktur im Sinne einer Setzung gezielter Fremdimpulse angemessen. Die Heterogenität der Studierenden und deren geringe Vorerfahrungen mit Formaten des selbstgesteuerten Lernens wie dem „Portfolio“, was aufgrund der Fülle an Publikationen zum Portfolioeinsatz in der Schule überrascht (von ähnlichen Erfahrungen berichtet auch Brouër 2007, 242), erfordern in der Studieneingangsphase Lehrkonzepte, die es vermögen Orientierung zu bieten. Dennoch könnte kritisch angemerkt werden, dass eine Nähe zu Portfoliokonzepten entsteht, „mit denen lediglich formale Anforderungen im Studium abgearbeitet werden“ (Bräuer 2014, 82). Durch die enge Betreuung, die Verzahnung mit dem Seminar und durch die Einbindung von Erleben, Lesen, Sprechen und Schreiben kann dieser Vorwurf entkräftet werden.

Das Potential des Lehr-Lern-Konzepts LitPoP liegt vor allem im Erwerb „praktischer Handlungskompetenz“ (Koch-Priewe 2013, 61), verstanden als Handlungsfähigkeit in der Literaturwissenschaft, begründet. Die Entwicklung von Handlungsfähigkeit ist hier in einer „neuen Lernkultur“ situiert, die zur Grundlage für das ‚Professionswissen‘ der angehenden LehrerInnen wird. Bei der Frage nach der Wirksamkeit unseres Konzeptes muss bedacht werden, dass die Messbarkeit der „neuen Lernkultur“ problematisch ist, da sie „eine zu komplexe

und kaum zu operationalisierende Praxis“ (Koch-Priewe 2013, 52) darstellt. Es kann hier lediglich exemplarisch und qualitativ vorgegangen werden.

2 | Die Perspektive der Studierenden

Um Einsichten über die Lernprozesse und deren Nachhaltigkeit zu gewinnen, wurden bisher zum einen 60 Abschlussreflexionen aus einem Jahrgang (2015) und dabei aus den beiden Einführungsseminaren der Verfasserinnen (Datensatz 1 und 2) nach dem Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet. Dies geschah unter der Fragestellung „Inwiefern lässt sich die Umsetzung des Lehr-Lern-Konzepts LitPoP in den Reflexionen der Studierenden wiederfinden?“ und entlang der Kategorien „Lernprozess“, „Selbstreflexion“, „Nachhaltiger Einfluss“, „Strukturierung der Lernprozesse“ und „Kommunikation“. Zum anderen wurden fortgeschrittene Studierende zu zwei Gruppendiskussionen zum Thema „Sinnhaftigkeit des Portfoliokonzeptes LitPoP im weiteren Studienverlauf“ eingeladen. Die Diskussionen wurden von einer am Lehr-Lern-Konzept unbeteiligten Projektmitarbeiterin moderiert und es wurde eine Audioaufzeichnung gemacht.

Erste Ergebnisse aus der Analyse der Abschlussreflexionen machen deutlich, dass sich die Studierenden über ihre Lernprozesse bewusst werden und Veränderungen verbalisieren. Der quantitative Anteil der Äußerungen zum Lernprozess ist dabei sehr hoch. Dabei werden insbesondere die Aspekte der Intensität der Bearbeitung, der hohe Grad an Aktivierung, der von der Aufgabenkonzeption ausgeht, und die Prozesshaftigkeit des Wissenserwerbs hervorgehoben.

Die Arbeit mit dem Portfolio [halte ich für, die Verf.] eine gute Sache, da man sich aktiv mit den Seminarinhalten auseinander setzen musste und somit das neu gelernte und vertiefte Wissen gefestigt wurde. (Datensatz 1, Reflexion 1, Z.1-2)

Hervorgehoben wird des Weiteren die kommunikative Einbettung des Lernens im Seminar-kontext.

Die Unterrichtsgespräche habe ich als kreativen Wissensgewinnungsprozess erlebt. (D1, R. 4, Z.5-6)

[Die Gespräche während des Seminars, die Verf.] waren hilfreich, um über neue Inhalte zu sprechen und Aufgaben des Seminars, während der Sitzungen gemeinsam anzugehen und Lösungen im Austausch miteinander zu finden. (D2, R. 25, Z. 11-13)

Deutlich wird auch ein Einstellungswechsel, der sowohl den produktiven wie auch rezeptiven Umgang mit Literatur betrifft.

Ich habe auch etwas Neues über mich erfahren können: Ich habe Spaß [daran, die Verf.], Texte zu verfassen. (D1, R. 28, Z. 10-11)

Durch die [...] eigene Bearbeitung habe ich jedoch an allen Texten Aspekte entdeckt, die mir die Lektüre im Nachhinein als gewinnbringend erwiesen haben. Diese Erkenntnis hat meine generelle Offenheit für mir unbekannte Literatur gefördert, zu der ich auf den ersten Blick keinen Zugang finde. (D2, R. 19, Z. 7-10)

Bezogen auf die Zeitorganisation und das Selbstmanagement formulieren die Studierenden sehr häufig die Ambivalenz zwischen dem hohen Arbeitspensum (vgl. Winter 2013, 20) und der Möglichkeit zur eigenen Strukturierung des Arbeitsprozesses.

Die Arbeit mit dem Portfolio hat mich anfangs ein wenig überfordert, da mir die Aufgaben sehr umfangreich erschienen, doch die wöchentliche Bearbeitung dieser Aufgaben wurde nach kurzer Zeit zur Routine und man hatte nach jeder fertigen Aufgabe das Gefühl, am Ziel anzukommen. (D1, R. 18, Z. 8-11)

Während der Arbeit an dem Portfolio hatte ich die Gelegenheit, persönliche Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Organisation neben der theoretischen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu fördern. (D2, R. 23, Z. 16-18)

Dabei wird deutlich, dass die am Prinzip des *scaffoldings* (Wood u. a. 1976) orientierte Aufgabenkonzeption diese Ambivalenz zu Teilen aufzulösen vermag.

Nach meinem Gefühl haben wir [...] die Grundbausteine gelegt, auf denen sich nun nach und nach mit Voranschreiten des Studiums ein gutes und solides Fundament bauen lässt, auf das man stets zurückgreifen kann. (D2, R. 9, Z. 35–38)

Auch die Zukunftsperspektive Lehrerberuf wird schon in diesen Reflexionen thematisiert:

Ich kann mit [sic] nun gut vorstellen, wie man literarische Texte mit Schülern kreativ erarbeiten kann bzw. als Grundlage für eigene Ideen im Umgang mit ihnen verwenden kann. (D2, R. 10, Z. 16–17).

Auch wenn durch die Verortung der Abschlussreflexionen im Kontext einer Leistungsbeurteilung „strategisches Verhalten der Lernenden“ (Brouër 2007, 261) herausgefordert wird, machen diese ersten Impressionen den Aufforderungscharakter des Portfolios als Medium reflexiver Praxis deutlich. Diese Wahrnehmung kann dadurch gestützt werden, dass die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen, die sich in keiner Leistungsbeurteilungssituation befanden, zu ähnlichen und weiterreichenden Schlussfolgerungen gelangen.

An den zwei Gruppendiskussionen nahmen jeweils vier Studierende (Stud 1–4, des Gesprächs 1 oder 2) des dritten Bachelorsemesters bis zum dritten Mastersemester teil, die das Modul „Einführung in die Literaturwissenschaft“ an der Universität Hildesheim im Fach Deutsch (mit unterschiedlich guten Ergebnissen) bereits absolviert hatten. Die Teilnahme an den Diskussionen war freiwillig und wurde von einer Projektmitarbeiterin, die selbst nicht den Studiengang der Zielgruppe absolviert, durchgeführt. Methodisch lässt sich das Vorgehen zwischen Gruppeninterview und -diskussion verorten, da zwar ein Interviewleitfaden entwickelt wurde und dem Gespräch zugrunde lag, die Interviewerin sich jedoch zu jeder Zeit in einer zurückhaltenden Rolle befand. Methodisch schien uns dieses Vorgehen von Vorteil, da zum einen die Künstlichkeit der Situation reduziert werden kann, sowie die „Erforschung von Meinungen und Einstellungen, die auch tabuisierte Inhalte enthalten“ (Flick 2007, 248), ermöglicht wird. Zudem bietet dieses Verfahren eine „alltagsnähere Interaktionssituation“ (ebd., 249). Vorrangiges Ziel der Gruppeninterviews war generell Theoriegenerierung (in Bezug auf die Umsetzung bzw. Fruchtbarkeit des weiterentwickelten Lehr-Lern-Konzeptes), aber aufgrund der schriftlichen Reflexionen konnten schon vor dem Stattfinden der Gruppendiskussionen Hypothesen bzgl. der Wirksamkeit des Portfolios aufgestellt werden. Diese waren zum Beispiel:

- | Das Portfolio hat den Lernprozess der Studierenden beeinflusst, gerade bzgl. der Kontinuität und Intensität in der Beschäftigung mit den Inhalten.
- | Die dazugehörigen Seminare wurden von den Studierenden als sinnvolle Ergänzung zum Portfolio erlebt.
- | Der Großteil der Studierenden zieht den Leistungsnachweis in der Form des Portfolios einer Klausur vor.
- | Das Portfolio deckt persönliche Schwächen und Stärken der Studierenden im Umgang mit Literatur auf.
- | Die dem Portfolio zugehörigen Exkursionen wurden von der Mehrheit der Studierenden positiv erlebt und als sinnvoll bewertet.
- | Das Portfolio hat einen Einfluss auf die Selbstorganisation bzw. das Zeitmanagement der Studierenden genommen.
- | Die Arbeit mit dem Portfolio wird von der Mehrheit der Studierenden als zeitintensiv empfunden.
- | Die meisten Studierenden geben an, durch die Arbeit mit dem Portfolio einen Wissenszuwachs erlebt zu haben.

Der für die Gruppeninterviews erstellte Leitfaden besaß die Funktion einer Erinnerungsstütze während des Interviews. Dies hatte zum einen das Ziel, die aus den schriftlichen Reflexionen gewonnenen Hypothesen zu testen, sowie zum anderen neue Aspekte für die Theoriegenerierung hinsichtlich der Umsetzung des Lehr-Lern-Konzeptes „LitPoP“ zu gewinnen.

Verortet wurden die mit dem Portfolio gemachten Erfahrungen in der Studieneingangsphase, die von den Studierenden als eine Phase der Desorientierung und Überforderung beschrieben wurde:

aber man wusste irgendwie gar nicht so, äh, woran man ist. Und das wusste man ja - oder weiß man ja in den ersten zwei Semestern, wo man überhaupt keinen, keine Ahnung hat, was eigentlich das (.) Maß der Dinge ist oder welcher Maßstab da angesetzt wird, ähm (.) da ist man da vielleicht ein bisschen im Ungewissen geschwommen. (G2, St 2, #00:11:03-4#)

Für mich war es auch so ne kleine Drucksituation, glaube ich, weil (.) also für mich war es das erste Semester und Erstthema. Man fühlt sich so ein bisschen verpflichtend halt also, so (.) ja (.) also ist jetzt so ein bisschen ernst das Studium, man muss, man muss sich ähm selbstständig um seine Sachen kümmern und man will's richtig machen. Man ist auf sich gestellt, wie gesagt, und ähm ich hab mir dann schon im Kopf so überlegt, wann ich dann immer in der Woche die Zeit hab, um die Aufgabe zu bearbeiten. (G2, St 3, #00:12:01-7#)

In dieser Phase des Umbruchs erwies sich die durch das Portfolio vorgenommene Vorstrukturierung des Lernens als Stütze und Orientierungshilfe. Die strukturgebende Form des Portfolios wurde von den Studierenden auch im Rückblick erkannt und positiv im Hinblick auf den eigenen Lernprozess hervorgehoben.

Ich hab das Organisieren dadurch, glaube ich, sogar also (.) nach Prioritäten arbeiten (.) auf jeden Fall (.) gelernt. (G1, St 1, #00:14:44-7#)

Ähm, also ich hab es wirklich jede Woche gemacht und es klingt jetzt vielleicht so floskelmäßig, aber (.) ähm ich finde, man ist mit seinen Aufgaben dann auch ein bisschen gewachsen, weil (2) - also ich fand den Aufbau sehr progressiv. [...] Also die Struktur hat mir ganz (.) gut gefallen, also fand ich sinnvoll so. (G2, St 2, #00:16:00-6#)

Also dass das [die Abgabe der Aufgaben, die Verf.] jede Woche war, das, das hatte noch so (.) ein bisschen (.) die Nähe zur Schule, wenn man seine Hausaufgaben gemacht hat (G1, St 2, #00:12:11-1)

Ein mit der Portfolioarbeit verbundenes Ziel ist die Initiierung nachhaltiger Lernprozesse. Aufgrund der frühen Situierung des Seminars und der punktuellen Einflussnahme war nicht davon auszugehen, dass sich nachhaltige Bezüge feststellen lassen. Diese Annahme wurde durch die TeilnehmerInnen aber korrigiert.

Genau, aber ähm (2) also ich kann mich, äh, dafür, dass es jetzt schon üb- schon zwei Jahre her ist, kann ich mich noch richtig gut erinnern an alles und ich glaube (räuspern), das ist auch die Stärke, die ich dann wahrgenommen hab. (G2, St 1, #00:15:08-5#)

Also (.) dieses Portfolio, da hat man dann wirklich diese Aufgaben gemacht und hat sich damit befasst und das wusste man dann auch noch länger was von. (G1, St 3, #00:18:19-9)

Als nachhaltige Effekte der Arbeit mit dem Portfolio werden der Umgang mit der Bibliothek, die Arbeit mit literarischen Texten und die Salon- und Theaterbesuche benannt:

Die Art und Weise, wie ich äh in die Bibliothek gehe, äh, ist eigentlich seitdem schon - hat sich seitdem auch schon (.) in eine gewisse Richtung äh orientiert, also ich äh - ich weiß jetzt viel genauer, ähm, seitdem wir diese (.) Bibliotheksgeschichte gemacht haben, viel genauer, wo ich gucken muss. Und ich erinnere mich auch an diese (.) Sachen, die ich da aufgenommen hab (2) und auch verarbeitet hab, wie, wie ich bibliografiere, ich weiß nicht, ob ich das äh - wann ich das das erste Mal gemacht hätte, wenn ich das da nicht hätte machen müssen. Also das, das sind Dinge, die - da bin ich im Nachhinein jetzt schon froh, dass ich das durfte. Also auch wenn es viel Arbeit war und ich echt das nervlich zum Kotzen fand teilweise. (G2, St 2, #00:19:36-2#)

Mir ist noch eingefallen - die Literatur, also, ähm, wir hatten ja auch zwei Bücher oder ich hatte zwei Bücher dann so als Grundlage und hab die bearbeitet und da ähm (.) hab ich auch, ich sag jetzt mal, gewisse Auto- Automatismen eingeübt, wie ich äh Texte analysiere zum Beispiel. Und äh das hat sich ja auch dann so immer mehr aufgebaut während dieser (.) Arbeit, Ausarbeitung und äh ich muss sagen, das hat sich mir auch sehr stark eingeprägt und da hab ich dann auch später mh später dann auch übernommen. Also sowohl die Situationsweise als auch ähm wie - also welche Analyseelemente ich eigentlich äh beachten muss usw. (G2, St 3, #00:21:05-5#)

Ähm, ok (lachen). Ich glaube, ich hatte im fünften Semester eine Hausarbeit zu schreiben, wo ich ähm (2), ja für Sprachwissenschaftseminar war das, wo ich ein (.) Gedicht (2) analysiert habe, also ich hab es ähm mit nem Rap-Song-Text verglichen und da habe ich dann eben auch zuerst so lyrisch analysiert und dafür brauchte ich dann eben so Anhaltspunkte für die Analyse und (.) da hatte ich dann noch mal ins Literaturportfolio geschaut, weil ich da gesammelt so quasi alle Anhaltspunkte hatte, die ich dafür brauchte und, ja, das war so eine Quelle, die ich mir dann zu Nutzen machen konnte. (G2, Teil 2, St 1, #00:03:10-4#)

Deutlich wird, dass die Studierenden im Laufe ihres Studiums immer wieder auf das Portfolio zurückgriffen. Insbesondere die Praxisphase im Master of Education und die in diesem Kontext anzufertigenden Unterrichtsvorbereitungen wurden mehrfach genannt.

[...] aber ich fand es eigentlich mal für so ein - äh, den Einblick zu bekommen, diese ganzen verschiedenen Bereiche, die mit ihm äh in (.) mit der man in Literatur arbeiten kann, das fand ich äh (2) ganz, ganz praktisch und vor allem auch (.), man konnte immer wieder drauf zurückgreifen. Also auch ähm (.) letztendlich ein - selbst in der, in der Praxisphase hat man noch zurückgedacht, äh wie wir - also wir mussten damals irgendwie so ähm uns gegenseitig Gesich- Gedichte immer am Anfang der Sitzung äh vortragen. (.) Also eigentlich ein relativ plumpes Mittel oder so was, aber selbst da kann man noch von profitieren. Also es ist irgendwie immer noch präsent gewesen, auf jeden Fall. Das kann man nicht wirklich abstreiten. Das hat auf jeden Fall auch (.) äh in dem Sinne irgendwie (.) weitergeh- -holen, vielleicht Perspektiven zu öffnen, aber jetzt auf jeden Fall nicht zu sagen, so ok - (.) oder bei mir zumindest, äh, das und das liegt mir oder da will ich mich jetzt kompl:ett drauf vertiefen. (.) Also (.) das hat sich bei mir, glaube ich, auch erst so in den letzten (räuspern) (.) weiß ich nicht - ein, zwei Semestern irgendwie äh war für mich eher klar, dass ich auch eher äh (.) diese ähm - oder mir eher die Literaturschiene liegt als die Sprachschiene, äh, zumindest bei den Unterscheidungen. (G2, Teil 2, St 1, #00:28:58-1#)

Also ich hab jetzt da äh (.) im letzten Semester dann - da hatten wir, also war das Praktikum ja, da haben wir ähm (2), glaube ich, in der 6. Klasse die Einheit Lyrik angefangen. (.) Man kann da äh schon noch mal darauf zurückgreifen, wie ähm (3) wie bringe ich äh einer 6. Klasse bei, was jetzt eigentlich äh an Gedicht einzigartig ist oder was macht ein Gedicht zum Gedicht und äh, da habe ich - ich hab da einfach schon noch mal, äh, ich hab jetzt direkt ins Portfolio oder zumindestens auf die Sitzungsinhalte - weil (stotternd) das - das äh Seminar ist ja wirklich - ich weiß nicht, das heißt Einführung oder - (G2, Teil 1, St 2, #00:30:01-8#)

Ein Großteil des 2. Gesprächs drehte sich um die Erfahrungen mit dem Salon, den Theaterbesuchen und den eigenen kreativen Gedichtvorträgen. Auffällig ist dabei, dass häufig der vom Portfolio ausgehende Zwang, eine kulturelle Veranstaltung zu besuchen, ins Positive gewendet wurde und zum Anlass genommen wurde, darüber nachzudenken, warum Angebote wie der Literarische Salon nicht öfter freiwillig wahrgenommen werden. Die Nachhaltigkeit der gemachten Erfahrungen kann als Indikator für einen Einstellungswechsel gelten.

[...] Also ich meine, ähm (3) das Literatur- äh also das Portfolio zwingt einen ja quasi auch äh eher so zum Glück, indem man erst im Nachhinein erkennt, was es für einen Wert hatte (lacht). Macht man ja auch erst, beim ersten sind sie nicht freiwillig und danach findet man es irgendwie (.) ja nicht (räuspert sich) schlecht, wenn man daran so zurückdenkt, was man gelernt hat. (G2, St 3, #00:40:42-2#)

[...] aber (2) das ist ja irgendwie was, was das Institut oder was die Uni halt auch bietet ein stückweit, äh, ähm (.) zur Identifikation da mit beitragen kann und, wie gesagt, äh, man eine völlig neue Art - also ich hab es jetzt gar nicht in diesem Seminar hab ich es nicht kennengelernt, am ähm Kontext von nem anderen Seminar ähm, aber ich finde halt, dass (.) gerade das irgendwie Einführung in die Literaturwissenschaft ja dann aber dann auch hier (2) ähm (.) die Möglichkeiten auf jeden Fall mal zeigen, die hier da sind an der Uni (.) und (.) ja. (G2, St 1 #00:38:09-8#)

Ja, ich denke auch, das baut einfach Hemmschwellen ab. Also schon allein diese, dieser Salon ist für mich jetzt kein Fremdkörper mehr oder etwas, womit ich nichts verbinde, weil ich weiß, wenn ich da reinkomm, wo ich mich hinsetzen werde, das nächste Mal dann auch wieder und (.) ähm (.) und ich weiß, wer das meistens moderiert, also, das ist mir vertrauter, sag ich, geworden. Und äh ich achte da auch seitdem ge- viel bewusster darauf, äh, was eigentlich da läuft in diesem Salon. Genauso geht es mir eigentlich mit Theaterstücken. (G2, St 3, #00:40:42-2#)

Erweitert wird diese Perspektive um die Reflexion der eigenen schulischen Erfahrung des Umgangs mit Literatur, die im Hinblick auf das zukünftige LehrerInnenhandeln perspektiviert wurde.

und dieser literarische Salon hatte mich schon interessiert, weil (.) ähm weil das einfach mal ein anderes Format ist, auch diese - ja, so eine literarische Lesung mal mitzubekommen von einem Klassiker, den ich auch schon kannte, Hermann Hesse (räuspern). Ähm, wir haben es überhaupt nicht (.) besprochen im Seminar, das ist wahrscheinlich bei uns einfach so (.) gängig gewesen, dass das immer nebeneinander herlief alles und äh dafür war das auch zu differenziert, also man konnte zu - zwischen zu vielen Möglichkeiten wählen. Das hätte keinen Sinn gemacht, da Gespräche noch zu führen drüber. Ähm und wir haben auch ein Erinnerungsprotokoll geschrieben und ich fand das äh an sich sehr gut, obwohl das nochmal ne andere Aufgabe war, glaube ich, äh, im Vergleich zu diesen anderen theoretischen Aufgaben. Das war aber ähm auch Beschäftigung mit Literatur im weiteren Sinn und äh diese - dieses (.) wie andere Literatur wahrnehmen und was andere wahrnehmen an Literatur, das äh war für mich schon beeindruckend und da hab ich mir auch überlegt, wie kann so was in der Schule (2) - äh, ich kann mich nicht erinnern, dass wir in der Schule so was gemacht haben (.) literarische Lesungen, wo dann jeder (.) auch ja nochmal die Möglichkeit hat, von, von dem

Format literarische Lesung her äh einen Satz aus dem Buch heraus vorzulesen, ohne zu kommentieren, in der Schule müsste so was sofort kommentiert werden, warum hast du den gewählt usw. und da muss man es nicht. Und das wird einfach gemacht. Das fand ich gut. (G2, St 3, #00:35:47-0#)

In diesen Reflexionszusammenhängen wurde wiederholt auf die Gedichtvorträge verwiesen. Dabei wurden die Bezüge zum zukünftigen Berufsfeld noch weiter konkretisiert:

Ich kann mich noch an (.) tolle Aufgaben erinnern. Da hat einer Gitarre gespielt, so ein Gedicht. Und solche Sachen haben wir dann auch noch gemacht. (G1, St 2, #00:19:53-9#)

Äh (2) dass wie gesagt diese ähm Übersetzungsleistung, die man da irgendwie vollzieht, äh, zu überlegen, wie mache ich das, ähm, einer Gruppe 13-, 14-Jährigen klar oder wie trage ich das an sie ran, dass die äh erstens Lust haben, sich mit der Thematik zu beschäftigen und zweitens wirklich auch sich da drin erkennen, äh, sich damit zu beschäftigen. Ähm (2) den ähm Prozess hat man ja selber irgendwie auch äh in diesem, in diesem Seminar vollzogen, dass man ähm (.) selber ja auch quasi äh für sich entdeckt, da kann ich jetzt zum Beispiel mich - äh oder dass - so finde ich ist interessant, auf diese Weise mich mit der Art zu beschäftigen, äh, mit Literatur und äh die andere Weise äh (2) liegt mir vielleicht nicht so, aber dass man halt selber immer die ganze Zeit am Reflektieren ist, wie ähm kann ich das später mal für ne, für ne Schulklasse greifbar machen. Ich denke, da hat das auf jeden Fall (sehr leise) seinen Teil dazu beigetragen. Es ging ihm ja auch ein bisschen - oder es gehe auch ein bisschen über äh den Horizont hinaus, ähm, (stammelnd) Studium ei- eigentlich ist (sehr leise). Also man kann nicht alles gebrauchen, was man hier lernt, aber es gehört halt dazu, wenn ich jetzt hier an die Ge- Gedichtsanalyse denke, was so detailliert, wie man die macht, wird man sie auch selbst in der 10. Klasse nicht machen und kann man auch nicht erwarten, aber ähm es gehört trotzdem dazu, dass man selber das irgendwie als Handwerkszeug beherrscht. (G2, St 2, #00:05:57-9#)

Am Ende des Gesprächs wurde ausführlich über die Reflexionen diskutiert, deren Stellenwert im Nachhinein viel höher eingeschätzt wurde als im Moment der Bearbeitung. Erkennbar ist zudem eine Überforderung, die durch die offene Form des Aufgabenformats in den ersten Durchgängen des LitPoP-Konzeptes entstand. Der von uns in späteren Semestern durch Fragen konkretisierte Reflexionsimpuls wurde von den jüngeren Semestern als deutlich hilfreicher benannt. Einig sind sich die Studierenden darin, dass die Reflexion sowohl „das wichtigste Handwerkszeug, das man im Lehrerberuf braucht“, als auch „eine wahnsinnig komplexe Kompetenz ist“, die man sich erst erarbeiten muss.

Also ich weiß nicht, äh, wir sollten eine Selbstreflexion schreiben. Da erinnere ich mich jetzt dran am Schluss der Arbeit, ähm, das hat mir -, also da, da erinnere ich mich jetzt immer mal wieder dran, wenn ich ne Hausarbeit fertiggestellt hab, dann schau ich äh mir das noch mal an und guck, was nehm ich jetzt eigentlich wirklich mit von dem gesamten Prozess, in dem ich mich äh (.) befunden hab und was äh, was hat mir das Ganze eigentlich gebracht oder was bringt mir das, was denke ich, was es mir bringt. (G2, St 2, #00:16:46-6#)

3 | Fazit

Die von uns mit dem Lehr-Lern-Konzept LitPoP verbundenen Erwartungen an ein Vertraut-Werden mit literaturwissenschaftlichen Praxen und die Kompatibilität dieser mit Praxen des zukünftigen Lehrerhandelns stellen ein hochgestecktes Ziel dar. Besonders der sehr frühe Zeitpunkt in der Studieneingangsphase machte für uns die Frage nach der Wirksamkeit des Konzeptes virulent. Positiv überrascht hat uns daher, die von allen Studierenden berichteten Rückgriffe auf das Portfolio als Quelle im Studium für Hausarbeiten und für Unterrichtsvorbereitungen, die im Master of Education angefertigt wurden. Die Handlungsfähigkeit der Studierenden im Feld der Literaturwissenschaft scheint den Gruppendiskussionen zufolge durch das Literaturportfolio tatsächlich gesteigert worden zu sein. Nachhaltig wirkt dabei nicht nur die Dokumentation von erworbenem und angewendetem Wissen, sondern vor allem die erste Einübung in eine reflexive Praxis. Zentral scheinen dafür einerseits das Zusammenspiel zwischen strukturierten Aufgabenformaten und selbstständiger Gestaltung des eigenen Lernprozesses sowie andererseits die Vielfalt der gewählten Aufgabenformate, die sowohl kreative Zugänge ermöglichen, als auch in die Arbeitstechniken der Literaturwissenschaft einführen. Besonders häufigen und auch im Rückblick präsenten Denk- und Gesprächsstoff bot das eigene Erleben von Literatur im Rahmen der Theaterbesuche, der Besuche des Literarischen Salons und des kreativen Umgangs mit Literatur. Ausgehend von der unterschiedlichen Prä-

senz kulturellen Wissens der Studierenden, die im Rahmen dieses Seminars häufig das erste Mal ein Theater oder eine Lesung besucht haben, ist die Nachhaltigkeit dieser Erfahrungen besonders zu begrüßen.

Die eindrückliche Beschreibung der Hemmschwellen, die der erste Besuch des Literarischen Salons abgebaut hat, zeugt von der Bedeutung, die der Einführung in die verschiedenen Praxen des literarischen Lebens als Teilbereich der zukünftigen Profession zukommt. Aufgabe der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik im Rahmen des Lehramtsstudiums muss es auch sein, eine soziale Adaptivität zu den Praxen des Berufsfeldes herzustellen. Die Einführung in die Fachwissenschaft profitiert im vorgestellten Konzept von dem Professionalisierungsinteresse der Studierenden, weil von Beginn an der eigene Zugang und das eigene Nachdenken über die fachwissenschaftlichen Konzepte und Theorien mit eingefordert werden. Das geht Hand in Hand mit dem Anspruch an Eigenständigkeit, dem Erlernen von Neuem und der Reflexion des eigenen Lernens. Diese Form der Arbeit fordert die Gestaltung eines narrativen Selbstbezugs zu den Gegenständen und der Wissenschaft von diesen und ist damit Grundlage für die Einübung in Formen der reflexiven Praxis. Zur Verwirklichung des Ideals einer Universität der Demokratie scheint es uns zentral, alle Studierenden mit ihren je eigenen Voraussetzungen aktiv einzubinden und ihnen Lehr-Lern-Konzepte anzubieten, in denen ihre aktive Partizipation und ihre selbstverantwortete Gestaltung zentrale Komponenten sind.

Literatur

- Birkmeyer, Jens (2015): Die Bedingungen der Möglichkeiten literarischen Lernens – Anmerkungen zu Kaspar Spinners Thesen. In: *Leseräume*, 2, H. 2, S. 28–45.
- Bräuer, Gerd (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen u. a.: Budrich.
- Brouër, Birgit (2007): Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In: Gläser-Zikuda, Michaela / Hascher, Tina (Hg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–265.
- Butler, Judith (2004): *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Derrida, Jaques (2001): *Die unbedingte Universität*. Aus dem Franz. von Stefan Lorenzer. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erhart, Walter (2015): Editorial. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 40, H. 1, S. 144–157.
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarb. u. erw. Neuausgabe. Reinbek: Rowohlt
- Fohrmann, Jürgen (2013): *Weltgesellschaft und Nationalphilologie*. In: *Merkur*, 67, H. 770, S. 607–618.
- Fohrmann, Jürgen (2015): To whom it may concern: die Adresse der Literaturwissenschaft. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 40, H. 1, S. 159–167.
- Häcker, Thomas (2009): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 33–49.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Martus, Steffen / Spoerhase, Carlos (2011): Entproblematisieren: Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Forschungswissen, zur Vermittlung von „falschem“ Wissen und zur Funktion literaturwissenschaftlicher Terminologie. In: *Zeitschrift für Germanistik*, 21, H. 1, S. 8–24.
- Koch-Priewe, Barbara (2013): *Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen*. In: Koch-Priewe, Barbara / Leonhard, Tobias / Pineker, Anna / Störtländer, Jan Christoph (Hg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–73.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Luhmann, Niklas (2008): *Ideenevolution : Beiträge zur Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martus, Steffen (2015): Wandernde Praktiken „after theory“? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 40, H. 1, S. 177–195.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul / Klingler, Birte (2010): *Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen*. In: Darowska, Lucyna / Lüttenberg, Thomas / Machold, Claudia (Hg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Berlin: De Gruyter, S. 83–116.
- Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard (Hg.) (2011): *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Vogel, Rose (2013): *Portfolioarbeit als Ort der Selbstreflexion im Lehramtsstudium (am Beispiel des Faches Mathematik)*. In: Koch-Priewe, Barbara / Leonhard, Tobias / Pineker, Anna / Störtländer, Jan Christoph (Hg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 226–249.
- Winter, Felix (2013): *Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen*. In: Koch-Priewe, Barbara / Leonhard, Tobias / Pineker, Anna / Störtländer, Jan Christoph (Hg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–40.
- Wood, David / Bruner, Jerome S. / Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17, H. 2, S. 89–100.

Anhang

Aufgabenstellungen LitPoP (Stand: SoSe 2016)

Gattungsdefinition (Lernaufgabe): Gottfried Keller verarbeitete die Zeitungsmeldungen, die „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ zugrunde liegen, zunächst in einem unvollendeten Gedicht. Überlegen Sie anhand der Ihnen aus dem Seminar bekannten Gattungskriterien, welche formalen und inhaltlichen Textmerkmale für ein Gedicht sprechen und welche für einen Erzähltext.

Gedicht (Leistungsaufgabe): Analysieren Sie das Versmaß und das Reimschema des unten stehenden Gedichtes.

Formale Analyse eines Gedichtes (Leistungsaufgabe): Analysieren Sie das unten stehende Gedicht auf seine formalen Merkmale. Wählen Sie anschließend zwei Textstellen aus, die Sie auch in Bezug auf ihren Inhalt interpretieren und zu den formalen Merkmalen ins Verhältnis setzen.

Bibliographie: Recherche von Forschungsliteratur und Erstellen einer Literaturliste (Leistungsaufgabe): Bitte erstellen Sie zu einem der unten aufgeführten Texte eine korrekte Literaturliste mit einem Nachweis einer zitierfähigen Ausgabe des Primärtextes und mit Forschungsliteratur, die Ihnen bei der Interpretation des jeweils angegebenen Textes hilfreich wäre (Literatur zum angegebenen Text, zum Autor, zur Gattung, zur Epoche, etc.). Die Literaturliste soll mindestens sechs Titel haben und darf keine allgemeinen Lexika und Schulbücher (Handreichungen, Erläuterungen etc.) enthalten. Drei Titel müssen von Aufsätzen aus Sammelbänden oder Zeitschriften sein.

Quiz zur germanistischen Bibliotheksführung (Lernaufgabe): Was ist das Fachportal Germanistik der Universitätsbibliothek Hildesheim? Wo finden Sie es, wobei hilft es Ihnen?; Nennen Sie drei fachwissenschaftliche (nicht fachdidaktische) Zeitschriften für die Germanistik.; Was ist die BDSL und wozu brauchen Sie sie?; Was ist das Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft? Wo finden Sie es in der Bibliothek und welche Informationen hält es für Sie bereit?; Welche Handbücher sind nützlich, um sich über die literarische Strömung des Realismus zu informieren? Wo befinden sich diese? Nennen Sie zwei Beispiele; Wo finden Sie Literatur zur Dramentheorie? Erläutern Sie kurz den Begriff der lokalen Systematik; Notieren Sie die genaue Signatur des Fundbuchs der Gedichtinterpretationen und erläutern Sie, wie Ihnen dieses Fundbuch bei einer Gedichtinterpretation helfen könnte; Nehmen Sie den Apparatband zu Gottfried Kellers „Die Leute von Seldwyla“ (Keller, Gottfried: Sämtliche Werke (HKA), Bd. 21: Die Leute von Seldwyla. Apparat zu Band 4 und 5. Zürich: Stroemfeld 2000) zur Hand und schauen Sie sich den Allgemeinen Kommentar an. Finden Sie heraus, wann und wo es erste Hinweise auf das unvollendete epische Gedicht gibt, das „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ vorausging.

Einzelübung zur Erzähltheorie: Zeit (Leistungsaufgabe): Stellen Sie sich eine alltägliche Situation vor, bspw. ein Gespräch, einen Spaziergang, das morgendliche Erwachen, einen Kinobesuch, ... Erzählen Sie diese Situation so, dass der Text eine der folgenden Zeitrelationen enthält: eine Analepse, eine Prolepse, eine Pause, eine Dehnung, eine Szene, eine Raffung, eine Ellipse und diese als solche für Lesende auch erkennbar wird. Reflektieren Sie anschließend, was man beim ERZÄHLEN von Zeit beachten muss.

Analyse eines Erzähltextes anhand spezifischer Fragestellung (Leistungsaufgabe): Analysieren Sie die Seiten 60 („Er ging von einem Schuhmacher zum andern ...“) bis 62 („... alle Fahrhabe, die noch da gewesen, weggebracht war.“) im Hinblick auf die Kategorien Zeit (Ordnung, Dauer und Frequenz) sowie Modus (Distanz, Formen der Rede- und Gedankenwiedergabe, Fokali-

sierung); Analysieren Sie die Seiten 68 („Obgleich sie hungrig waren...“) bis 72 („So genoss Vrenchen alle Wonnen einer Braut, die zur Hochzeit reiset [...]“) im Hinblick auf die Kategorien Distanz, Formen der Rede- und Gedankenwiedergabe, Ordnung sowie Dauer .

Umschreiben eines Prosatextes in Dramenform (Lernaufgabe): Schreiben Sie die Seiten 77 bis 82 aus „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ („Das Paradiesgärtlein war ein schöngelegenes Wirtshaus an einer einsamen Bergeshalde [...] Sali umarmte und drückte das Mädchen heftig an sich und bedeckte es mit Küssen.“) in ein Drama um. Setzen Sie eigene Schwerpunkte. Reflektieren Sie nach Beendigung der Aufgabe schriftlich, was man beachten muss, wenn man einen Prosa- in einen Dramentext umschreibt.

Drama (Leistungsaufgabe): Beschreiben Sie die Fotos der Inszenierung des TfN im Hinblick auf das Zeichensystem Theater.

Analyse eines Dramentextes anhand einer spezifischen Fragestellung (Leistungsaufgabe):* Analysieren Sie die Mittel der Figurencharakterisierung in Bezug auf Romeo im I. Akt, 1. Szene ab: Gräfin Montague: „Ach, wo ist Romeo?“; Analysieren Sie die Art der Informationsvergabe (nach Pfister) im III. Akt, 1. Szene.

Vorträge (Lernaufgabe): Gedichtvorträge – Präsentieren Sie ein aus dem Reader ausgewähltes Gedicht so kreativ und frei wie möglich; „Romeo und Julia“ (William Shakespeare) – Suchen Sie sich aus den unten stehenden Vorschlägen einen Monolog bzw. eine kurze Szene aus und setzen Sie diese/n szenisch um. Reflektieren Sie in einem Fließtext Ihren Vortrag unter den folgenden Fragestellungen: Was war mein Ziel? Habe ich dieses erreicht? Wozu sollte man Gedichte vortragen? Welche Lernmöglichkeiten bieten sich?) Jedes Gruppenmitglied schreibt seinen/ihren eigenen Text. Für Ihre Reflexionen ist es wichtig, auch die Rückmeldungen Ihrer KommilitonInnen einzubeziehen.

Reflexion (Lernaufgabe): Reflektieren Sie in Form eines ‚ERINNERUNGSPROTOKOLLS‘ entweder einen aktuellen Theaterbesuch oder einen Besuch des Literarischen Salons.

Abschlussreflexion und Ausblick (Lernaufgabe): LERNZIEL: Handlungsfähigkeit in der Literaturwissenschaft entwickeln; ÜBERGEORDNETE FRAGEN: Haben Sie das Lernziel erreicht? Hat Ihnen das Anfertigen des Portfolios (das Schreiben, das Überarbeiten, das Lesen von Primär- und Sekundärtexten, das Vortragen, die Unterrichtsgespräche, ...) beim Erreichen des Lernziels geholfen? Wenn ja, wie? Wenn nein, woran könnte es gelegen haben?; WEITERFÜHRENDE FRAGEN: Wie habe ich die Arbeit mit dem Portfolio empfunden? Welche Themen möchte oder muss ich vertiefen, wo habe ich Lücken/Interessen... Wie erreiche ich das – best. Lehrveranstaltungen, sonstige Angebote der Uni/Kulturlandschaft...

DAS ERINNERUNGSPROTOKOLL

„Man kann nach dem Besuch einer Aufführung zwar behaupten, man habe nichts verstanden, aber man kann nicht behaupten, man habe nichts gesehen, gehört oder erfahren.“ (Roselt 2004, 49)

Protokollieren Sie daher, woran Sie sich nach der Aufführung noch erinnern können.

„Die Protokolle müssen nicht der Chronologie der Aufführung folgen. Wer sich nur an eine Szene erinnern kann, schreibt nur über eine Szene. Wem nur eine einzige Bewegung einer SchauspielerIn nicht aus dem Sinn geht, kann ausschließlich diese Bewegung beschreiben.“ (ebd., 49f.)

Nehmen Sie sich für diese Aufgabe mindestens eine halbe Stunde Zeit. Vermerken Sie am Anfang des Protokolls, wo und wann Sie dieses Protokoll angefertigt haben.

Kerstin Böhm

Institut für deutsche Sprache und Literatur
Universität Hildesheim

Dr. Wiebke von Bernstorff

Institut für deutsche Sprache und Literatur
Universität Hildesheim