

PROJEKT 1

*Projekte
fächerübergreifenden
praktischen Lernens
an der Gesamtschule Mitte*

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Prof.
Reiner Ubbelohde
Fachbereich 12
Universität Bremen
Postfach 330 440
28 334 Bremen



0421 - 218- 31 22

ABSCHLUSSBERICHT

über das Schulbegleitforschungsvorhaben

**Projekte
fächerübergreifenden, praktischen Lernens
an der Gesamtschule Mitte
1993 - 1997**

**Beate Joch - Andreas Kraatz-Röper - Ulla Tietjen - Reiner Ubbelohde
Bremen 1997**

Möchte man, statt des schädlichen Selbstvertrauens, lieber behaupten, es habe noch *keiner* unter den Menschen Pädagogik, diese tiefe Wissenschaft, Erziehungskunst, diese schwere, nie auszulernende Kunst, wirklich verstanden.

Durch eine solche Behauptung würde sich gereizt fühlen, wer von Pädagogik etwas, und ein wenig mehr als die anderen, zu verstehen meint, gereizt und getrieben zu dem Versuchen, dies wenige allmählich so weit auszudehnen, bis sich leidliche und nicht unkenntliche praktische Resultate dadurch hervorbringen ließen.

J. F. Herbart, 1810

Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht dokumentiert den Versuch, die GESAMTSCHULE BREMEN-MITTE nach einer ersten Phase des Aufbaus von Organisationsstrukturen unterrichtskonzeptionell zu verändern.

Aus den Vorarbeiten einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern wurde ein Projektantrag für die Schulbegleitforschung zum „fächerübergreifenden, praktischen Lernen“ entwickelt, der zum Ziel hatte, die in der Schule vorherrschenden instruktionsorientierten Unterrichtsverfahren durch problemlösende, erfahrungsbezogene zu ergänzen.

Die Forschungsgruppe entwickelte eine Reihe von Unterrichtsprojekten bzw. Projektverfahren, die die Bandbreite von lehrer- bis hin zu schülerzentrierten Unterrichtsformen beinhalten.

Die Forschungsgruppe hat dabei einen Entwicklungsprozess durchlaufen: War der Ausgangspunkt zunächst lehrerzentriert, von den bisher vorherrschend praktizierten Unterrichtsverfahren bestimmt, so wuchs mit zunehmender, in der Forschungsgruppe kontinuierlich reflektierter Projekterfahrung das Vertrauen in die Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Dies führte zu dem, was in der Forschungsgruppe als Perspektivenwechsel beschrieben und diskutiert wurde: Die Abgabe der inhaltlichen und methodischen Planung und Durchführung von Projekten in die Hände der Schülerinnen und Schüler.

Der Abschlussbericht geht diesem Entwicklungsprozess in den Teilen 1-3 und 5-6 nach. Der Teil 4 enthält eine Analyse der „Leitprojekte“ unter bestimmten Kriterien. Die Projektmaterialien sind wegen ihres Umfangs nicht in diesem Bericht enthalten, sondern gesondert dokumentiert und können unter der vorne angegebenen Adresse nachgefragt werden.

Schulbegleitforschung wird im unserem Zusammenhang als reflektierte Schulpraxis begriffen. Entscheidend sind dabei die Erkenntnisprozesse, die die Subjekte dieser Arbeit - also wir - dabei gewonnen haben. Sie haben uns und unseren Unterricht und damit das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern verändert.

Der Abschlussbericht endet mit den Sätzen:

„Diese Art von Schulbegleitforschung ... versteht sich als eine Möglichkeit, die zentralen Kompetenzen qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer in den Forschungsprozess einzubringen: Sie haben Unterrichtserfahrungen, didaktische Phantasien, kennen ihre Schülerinnen und Schüler und einen Teil ihrer Bedürfnisse und Interessen und sind in der Lage, Unterricht im Kontakt mit der Sache und den Menschen zu entwickeln. Im Umkehrschluß wird deutlich, welches Potential zur Weiterentwicklung von Schule nicht genutzt wird. Es sollte selbstverständlich für jede Schule sein, ihre „Entwicklungsabteilung“ zu haben, die mit entsprechender Forschungskapazität ausgestattet, Antworten auf die sich ständig verändernden Bedingungen von Schule erarbeitet.“

Inhalt

	Seite
1. Vorarbeiten.....	1
2. Zur Antragstellung.....	2
3. Zur Entwicklung der Projekte.....	4
4. Vergleichende Auswertung der Leitprojekte.....	7
4.1 Kurzdarstellung der Projektinhalte.....	7
4.2 Vergleichende Darstellung der Projekte.....	10
4.3 Die Projekte im einzelnen.....	15
4.3.1 Ich und die Sonne.....	15
4.3.2 Klimazonen.....	18
4.3.3 Fliegen.....	20
4.3.4 Bewegung.....	23
4.3.5 Was aber ist Liebe?.....	26
4.3.6 Genießen.....	29
4.3.7 SchülerInnenprojekt.....	33
4.3.8 Tod/Sterben.....	36
5. Auswirkungen der Forschungsarbeit auf die Schule	39
5.1 Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit der Beteiligten.....	39
5.2 Auswirkungen auf die Arbeit der Schule.....	42
6. Forschung in der Schule.....	44

1. Vorarbeiten

Die Gesamtschule Mitte ist 1988 gegründet worden. Die Hauptentwicklungsaktivitäten bezogen sich in den ersten Jahren auf die Festlegung der Strukturelemente der neuen Gesamtschule (Teamstruktur, kollegiale Schulleitung, Tischgruppenarbeit, Lernentwicklungsberichte u.a.). Lediglich die Entwicklung von Stadtteilprojekten zielte auf eine inhaltliche Veränderung des Unterrichts in fächerübergreifender, praktischer Hinsicht. Sie wurden zum integralen Bestandteil der Schule. Ihre Entwicklung war im Rahmen der Schulnahen Forschung der Universität Bremen gefördert worden (vgl. Dwertmann, F.; Ubbelohde, R. 1989-1992)¹.

Die überwiegend positiven Erfahrungen mit den Stadtteilprojekten veranlassten eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern darüber nachzudenken, wie der Fachunterricht verändert werden könnte. So trafen sich zunächst 10 bis 12 Kolleginnen und Kollegen, um von vorhandenen Materialien ausgehend die praktischen Anteile der Unterrichtsentwürfe im „Selbstversuch“ zu erproben. Sehr schnell wurde klar, dass die erprobten Unterrichtsentwürfe zu wenig Selbststeuerungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler enthalten würden; es mussten also Beispiele gefunden oder entwickelt werden, die mehr Freiräume enthielten. Durch die Beteiligung von Studentinnen und Studenten erhielt die Arbeit neue Impulse. Ausgehend von PING-Materialien des Kieler Instituts für den naturwissenschaftlichen Unterricht wurden die Vorstellungen über einen projektorientierten Unterricht weiterentwickelt.

In der Diskussion dieser Vorhaben unterschieden wir in Anlehnung an Ausubel/Bruner, Duncker und Ramseger² zwischen problemlösenden, erfahrungsbezogenen und subjektorientierten Unterrichtskonzepten einerseits und expositorischen, methodischen und instruktionsorientierten andererseits. Letztere waren nach unserem Eindruck auch an der reformorientierten Neugründung der Gesamtschule Mitte die vorherrschende, weil gewohnte Unterrichtsform. Die vordringliche Entwicklung der Strukturmerkmale der Schule - wie Binnendifferenzierung, Lernentwicklungsberichte, erweiterte Halbtagsschule, Stadtteilorientierung, Teambildungen und vieles andere - hatten die Probleme des täglichen Unterrichts in den Hintergrund der Diskussionen treten lassen.

Hier setzten die Bemühungen der Arbeitsgruppe an, weil inzwischen deutlich geworden war, was H. v. Hentig wie folgt ausdrückt: *„Die Schule ist seit längerem..... für einen immer größer werdenden Teil der Schüler für*

¹ Dwertmann, F.; Ubbelohde, R.: Schule in einem ganz schön schwierigen Stadtteil. Stadtteilprojekte an der GSM 1989-92. Bremen 1992. Typoskript

² Ausubel, D. P. a.a.: Psychologie des Unterrichts. Weinheim 1980

Bruner, J. S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin 1974

Duncker, L.: Erfahrung und Methode. Ulm 1987

Ramseger, J.: Was heißt „durch Unterricht erziehen“? Weinheim 1991

einen immer größer werdenden Teil ihres Tages der eigentliche Aufenthalt geworden. In sie bringen sie Vorstellungen, Erlebnisse, Fragen, Verstörungen, Erwartungen mit, für die sich die alte Schule mit gutem Grund nicht zuständig fühlte. In der neuen ist es nicht mehr sinnvoll, zwischen Schule und Welt da draußen, zwischen Lernen und Leben zu unterscheiden, und es ist schon gar nicht möglich, diese Erscheinungen abzuweisen.“³

Um Vorstellungen, Erlebnisse, Fragen usw. der Schüler, also erfahrungsbezogenes und problemlösendes Unterrichten zu ermöglichen, schienen uns die Grenzen der Fächer zu eng. Fachunterricht, so notwendig und sinnvoll er bei zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler auch sein mag, verweist zu schnell auf die fachimmanenten Fragestellungen, Methoden und Systematiken. Eine Öffnung der Fächergrenzen und die damit verbundene Verunsicherung der Lehrerinnen und Lehrer kann für die Zulassung anderer Lehrmethoden produktiv sein und eine stärkere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Entwicklung von Fragestellungen und Lernmethoden herausfordern.

2. Zur Antragstellung

Durch die Umstrukturierung der schulnahen Forschung zur Schulbegleitforschung und der damit verbundenen Erweiterung der Forschungsmöglichkeiten ergab sich die Möglichkeit, unsere bisherigen Arbeiten zu einem Antrag auf Genehmigung des Forschungsvorhabens „Projekte fächerübergreifenden, praktischen Lernens“ zusammenzufassen.

Die Aufgabe der Schulbegleitforschung bestimmten wir in unserem Fall wie folgt:

Schulbegleitforschung (hat) den Prozeß der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu initiieren und zu unterstützen. Dies sind vorwiegend praktische Arbeiten sowie ihre Dokumentation und Sicherung:

- *Ansprache von Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit; Unterstützung des unterrichtsvorbereitenden Prozesses durch Arbeitsideen, Bereitstellung von Material, Protokollierung und Bearbeitung von Arbeitsergebnissen,*
- *Entwicklung von Vorschlägen zur stundenplanmäßigen Umsetzung der Projekte.....,*
- *Auswertung der Projekte,*
- *Erarbeitung von Materialzusammenstellungen,*
- *Erarbeitung freinet-orientierter Arbeitsmaterialien,*
- *Untersuchung der Unterschiede zwischen freinetpädagogischen und epochalen Arbeitsweisen“(s.S. 3 des Projektantrags).*

³ Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. In: Neue Sammlung. Stuttgart 1991. 31. Jg., Heft 3, S. 436-448

Beantragt wurde ein Stundenvolumen von 18 Stunden in den beiden ersten Jahren, von 24 Stunden im 3. Jahr zur Einbeziehung der Freinetpädagogik und von 16 Stunden im vierten Jahr zur Auswertung des Vorhabens. Darüber hinaus wurden DM 40.300 beantragt für Material- und Reisekosten, für Workshops und studentische Hilfskräfte. Bewilligt wurden lediglich jeweils 12 Stunden für die vier Schuljahre 1993/94 bis 1996/97.

Dadurch wurde eine Reduktion des Forschungsumfangs notwendig. Wir entschieden uns dafür, auf den vergleichenden Aspekt zur Freinetpädagogik zu verzichten und den Transferanspruch auf die eigene Schule zu begrenzen.

Die Stunden wurden wie folgt verteilt:

Arbeitsgruppe Schulbegleitforschung „Projekte fächerübergreifenden, praktischen Lernens“ (Stundenverteilung)

Name	1993/94	1994/9 5	1995/96	1996/97	Fächerschwerpunkt
Beate Joch	-	3 8. Jg	3 9. Jg	4 10. Jg	Deutsch, Geschichte Theater
Andreas Kraatz-Röper	5 6. Jg.	3 7. Jg.	3 8. Jg.	4 9. Jg	Sport, Geschichte
Rolf Rösemeier	5 6. Jg	3 7. Jg.	3 8. Jg.	-	Mathematik, Physik
Ulla Tietjen	-	3 9. Jg	3 10 Jg.	4 8. Jg.	Deutsch, Geschichte Techn. Werken
Rainer Wittenberg (Umweltpilotsch.)	2	-	-	-	Bio, Mathe, Sport
Reiner Ubbelohde	- 1o. Jg	-	- 5. Jg.	- 6. Jg	Deutsch, Geschichte
Summe	12	12	12	12	

Es gab drei Veränderungen in der Arbeitsgruppe:

- Rainer Wittenberg schied nach einem Jahr aus, weil sich die Verbindung zum Vorhaben Umweltpilotschule nicht herstellen ließ.
- Beate Joch und Ulla Tietjen kamen im zweiten Jahr hinzu, weil das Fächerspektrum und die Anzahl der beteiligten Jahrgangsstufen vergrößert werden sollte.
- Rolf Rösemeier schied im vierten Jahr aus, weil er zu einer Schule in einem anderen Bundesland wechselte.

3. Zur Entwicklung der Projekte fächerübergreifenden, praktischen Lernens

Die Arbeitsgruppe unterschied im Laufe der Erarbeitungszeit zwischen „Leitprojekten“ mit exemplarischem Charakter, deren Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ausführlich dokumentiert wurde und „Nebenprojekten“, die sich aus der Veränderung des Unterrichts durch die Leitprojekte ergaben. Die Nebenprojekte sind nicht ausführlich dokumentiert worden, weil während der normalen Unterrichtszeit bzw. der Vor- und Nachbereitungszeit keine Möglichkeiten zur Dokumentation vorhanden war. Hier zeigt sich schon ein wesentlicher Effekt der Schulbegleitforschung: Sie ermöglichte in unserem Fall eine intensive Reflexion, Darstellung und Dokumentation der Leitprojekte und damit auch die Einführung von Kolleginnen und Kollegen - innerhalb der Schule und im Rahmen von Lehrerfortbildungen - in die Struktur und Inhalte dieser Projekte. Die Veränderung von Unterricht braucht Zeit, um die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Projektarbeit mit den Beteiligten reflektieren zu können. Auf diese Weise kann sich ein nachhaltiger Prozeß der Entwicklung von Veränderungen herausbilden. Die Nebenprojekte, die nach dem ersten Forschungsjahr „nebenher“ entstanden, verdeutlichen, daß der Wunsch nach Veränderung Platz greift, der Planungsaufwand verringert wird und insbesondere durch die Erweiterung der Planungskompetenz der Lehrer und Schüler Projektunterricht zu einem Teil des „normalen Unterrichts“ werden kann.

Projektübersicht:

Schuljahr	„Leitprojekte“	„Nebenprojekte“
1993/94	Ich und die Sonne	Fühlen
1994/95	Fliegen Bewegung Was aber ist Liebe?	Klimazonen Optik Sportgarten Pauliner Marsch Afrika England
1995/96	Genießen SchülerInnenprojekt	Feetpainting Licht
1996/97	Tod/Sterben (im Anhang nicht dokumentiert)	Literatur und Kulturen Amerika

Wie oben schon erwähnt, erwuchs der Wunsch, Projekte fächerübergreifenden, praktischen Lernens zu entwickeln aus der Unzufriedenheit mit dem überwiegend instruktionsorientierten „Normalunterricht“. Die Arbeitsgruppe fand ihren Zugang zur Veränderung des Unterrichts zunächst über den Austausch von Erfahrungen mit fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten. Die Themen dieser Projekte waren von den Lehrerinnen und Lehrern vorgege-

ben. Es entwickelte sich eine Diskussion, ob die Arbeit ihren Ausgangspunkt von der Diskussion der in der Literatur benannten Projektkriterien⁴ nehmen sollte oder von den bisherigen Erfahrungen.

Nun empfinden Lehrerinnen und Lehrer die Diskussion erziehungswissenschaftlicher Literatur eher hemmend als förderlich. Sie ziehen die pädagogische Reflexion der eigenen Praxis dem Literaturstudium vor und verlassen sich auf ihre Stärke, die didaktische Phantasie. Folgerichtig gingen wir bei der Entwicklung der ersten Projekte von den eigenen Erfahrungen aus und versuchten diese zu erweitern. Dabei stand die Absicht der Weitergabe und Vermittlung der Ergebnisse im Kollegium im Vordergrund. Das erste Projekt „Ich und die Sonne“ war ein sog. Kistenprojekt, d.h. die Projektmaterialien wurden mit den jeweiligen Aufgabenstellungen in Kisten gesammelt und so leicht verfügbar gemacht (vgl. S.15). In der Auswertung kamen wir sehr schnell an den Konfliktpunkt zwischen der detaillierten lehrerzentrierten Vorbereitung und der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der inhaltlichen und methodischen Entwicklung von Projekten. Das Sonnenprojekt nahm seinen Ausgangspunkt von dem Modell des instruktionsorientierten Unterrichts, nur waren die Instruktionen an die Aufgabenblätter der Kisten delegiert, ein u.E. notwendiger erster Schritt zur Weiterentwicklung der eigenen Vorstellungen. Im Ergebnis bietet das Sonnenprojekt auch anderen Kolleginnen und Kollegen durch die allmählich Loslösung von instruktionsorientierten Unterrichtsvorstellungen einen guten Einstieg in die Projektarbeit.

Die Idee zum Projekt „Fliegen“ kam aus einem anderen Jahrgang und wurde an die Forschungsgruppe mit der Bitte herangetragen, seine Entwicklung zu unterstützen. Der Hauptanteil der vorbereitenden Arbeit lag außerhalb der Arbeitsgruppe. Lediglich die Vorerprobung praktischer Anteile (z.B. der Bau eines Heißluftballons) wurde von der Arbeitsgruppe unterstützt. Außerdem konnten wir „unsere“ Studentinnen und Studenten bewegen, sich an der Durchführung des Projekts zu beteiligen. Das war dann auch insofern eine große Hilfe, als sie viele der in Kleingruppen zu bewältigenden praktischen Arbeiten betreuen konnten. Auch die Dokumentation dieses Projekts geht z.T. auf Arbeiten der Studentinnen und Studenten zurück (vgl. Anhang). Es erwies sich aber auch einmal mehr, dass die Entwicklungsarbeit für materialintensive Projekte, zumal wenn sie neu und unroutiniert ist, erheblich und kaum neben der normalen Unterrichtsverpflichtung zu leisten ist. Dennoch weckte dieses Projekt vom Ergebnis her Interesse, an dieser Unterrichtsform weiterzuarbeiten. Dieses Projekt war so angelegt, dass es den Schülerinnen und Schülern einen Wechsel zwischen theoretischen und praktischen Arbeiten ermöglichte. Die neue Erfahrung bestand besonders darin, den Schüle-

⁴ vgl. z. B. Gudjons, H.: Handlungsorientiertes Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn 1986

rinnen und Schülern unkontrollierten Freiraum einzuräumen und zu erfahren, dass sie trotz scheinbar chaotischer Arbeitsweise zu produktiven Ergebnissen kamen.

Die Unterstützung eines anderen Jahrgangs bei der Entwicklung, Durchführung und Auswertung ihres Projekts war der erste Schritt zur Veränderung der Forschungskonzeption. Die Idee des „Pilotjahrgangs“ war damit durchbrochen. Hier, ganz am Beginn der Arbeit, zeigte sich aus heutiger Sicht schon die Ausstrahlung der Arbeit. Die Arbeitsmöglichkeiten der Forschungsgruppe wurden zum ersten Mal von einem anderen Jahrgang genutzt. Es stellte sich die Frage, ob es sinnvoll sei, die Entwicklungsarbeit auf einen Jahrgang zu begrenzen oder mehrere Jahrgänge einzubeziehen.

Die weiteren kritischen Überlegungen, teilweise durch Bedenken von Kolleginnen außerhalb der Forschungsgruppe hervorgerufen, bezogen sich auf das Problem der Einbeziehung von Schülerinteressen. Uns war aus unseren theoretischen Diskussionen, angeregt auch durch die Vorgehensweise der Forschungsgruppe an der Julius-Brecht-Allee, schon klar, dass wir diesen zentralen Aspekt von Projektarbeit bisher ungenügend berücksichtigt hatten. Uns war aber wichtig, das Feld der Projektarbeit von sicherem Boden aus zu betreten. Es war also Zeit, unsere Projektkonzeption zu erweitern. Notwendigerweise traten wir damit in Widerspruch zu der Absicht, Projekte von der Konzeption und dem Material so aufzuarbeiten, dass sie gewissermaßen „teacherproofed“ weitergegeben werden können.

Der nächste Schritt führte zu einer Befragung der Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges über ihre Projektinteressen. Sie konzentrierten sich auf das Thema „Bewegung“ (vgl. S.23). Die Schülerinnen und Schüler bestimmten das Thema und die Unterthemen, die Vorbereitung und Durchführung lag in den Händen der Lehrkräfte.

Die Projekte „Was aber ist die Liebe?“ und „Genießen“ entstanden auf unterschiedliche Weise durch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. In dem einen Fall war es das Klassenthema, in dem anderen Fall entstand es aus dem Eltern-Schüler-Thema „Drogen“, das von den Lehrerinnen anders gewendet wurde und somit eine neue Zugangsmöglichkeit erhielt. Die Schülerinnen und Schüler wurden an der Ausgestaltung beteiligt, die Lehrerinnen behielten aber die Planungshoheit in ihren Händen (vgl. S.26, 29). Schließlich wurde im „Schülerinnenprojekt“ der gesamte Planungsprozess nach bestimmten Rahmenvorgaben in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelegt (vgl. S.33). Wir waren damit gewissermaßen an das andere Ende des Kontinuums Fremdbestimmung - Selbstbestimmung im Rahmen schulisch-institutioneller Möglichkeiten gelangt.

Diese Entwicklung zeigt zweierlei: Zum einen den Weg der Arbeitsgruppe von einer mehr instruktionsorientierten zu einer überwiegend subjektorientierten Auffassung von Unterricht und zum anderen ein zunehmendes, durch die Projektarbeit bedingtes Zutrauen in die Ernsthaftigkeit der Schülerinteressen und ein zunehmendes Vertrauen in die Planungsfähigkeit der Schülerinnen und Schülern.

Die Projekte „Fliegen“ und „Bewegung“ stellen wichtige Stationen zur Weiterentwicklung der Forschungskonzeption dar. Zum einen wurde der Blick geöffnet für die Möglichkeit, vorhandene Projektinitiativen aufzugreifen und zu unterstützen, damit aber auch das Konzept des „Pilotjahrgangs“ zu verlassen. Dies war nur durch die Ausstrahlung der Aktivitäten der Forschungsgruppe und ihre Öffentlichkeitsarbeit möglich. Zum anderen kamen wir schneller als vorgesehen an den Punkt, an dem das zentrale Kriterium der Einflussnahme von Schülerinnen und Schüler auf die Auswahl von Inhalten thematisiert werden musste.

Beide Stationen waren also bestimmt durch die Offenheit und Bereitschaft der Forschungsgruppe gegenüber der Diskussion mit interessierten Kolleginnen und Kollegen.

4. Vergleichende Auswertung der Leitprojekte

4.1 Kurzdarstellung der Projektinhalte (die Projekte sind im Anhang ausführlich dokumentiert)

Projekt „Ich und die Sonne“

Die Annäherung an Phänomene, die durch unser Sonnensystem bestimmt werden, geschieht in drei Stufen

- Einstieg über emotionale Ansprache (Phantasiereise, Malen, Sprachgestaltung);
- Bearbeitung allgemeiner, historischer, physikalischer, biologischer und mathematischer Aspekte in Form von Freiarbeit mit vorbereiteten Materialkisten;
- Gruppenarbeit zu einem von vier Schwerpunkten (Sonnensystem-Modell, Rollenspiel, Sonnenofenbau, Frühbeetanlage) mit vertiefendem Charakter.

Das Material besteht aus Kopiervorlagen für die einzelnen Kisten und Gruppenaufgaben sowie umfassenden Ratschlägen und Ergänzungsmaterial zur Durchführung (Dauer je nach Bedarf 2-3 Wochen mit 3-4 Stunden täglich).

Projekt „Fliegen“

Um das Phänomen des Fliegens zu bearbeiten, bekamen die Schülerinnen und Schüler eines 7. Jahrgangs einen Arbeitsplan, der über einen Zeitraum von 2 Wochen (je nach täglicher Stundenzahl) bearbeitet wurde. Neben der Erledigung eines festgelegten Pflichtpensums konnte zwischen folgenden Themenbereichen gewählt werden:

- Physikalische Versuche zu verschiedenen „Flugobjekten“;
- Fliegen als Thema in der auch historische Aspekte beleuchtenden Literatur (Textmappe);
- praktische Arbeit zur Herstellung von Flugobjekten (Papierflieger, Heißluftballon, Bumerang, Drachen).

Zudem fanden einige gemeinsame Aktionen statt: z.B. Papierfliegerwettbewerb, theoretische Einführung in die Grundlagen des Fallschirmspringens, Fliegen als Körpererfahrung, Fliegersprache Englisch.

Projekt „Klimazonen“

Die vier Klimazonen Wüste/Savanne, Tropischer Regenwald, Kalte Zone und Gemäßigte Zone wurden arbeitsteilig in vier (Tisch-)gruppen erarbeitet. Zur Präsentation der Ergebnisse hatten die Gruppen die Aufgabe, den Klassenraum entsprechend zu gestalten. Die jeweilige Station wurde mit dem Reiseflugzeug „angeflogen“.

Projekt „Bewegung“

Das Thema entstand aus der Befragung des 6. Jahrgangs. Weitere Nachfragen und die Möglichkeiten der Angebotsbereitstellung ergaben folgende Wahlmöglichkeiten:

Tanz, Karate, Wend do (nur für Mädchen), Akrobatik, Klettern

Über zwei Wochen erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler täglich drei Schulstunden lang z. T. mit außerschulischen Kooperationspartnern ein Präsentationsprogramm, das zum Projektabschluss vorgeführt wurde.

Projekt „Was aber ist Liebe?“

Das Unterrichtsprojekt „Was aber ist die Liebe? - ein Zitat aus Heinrich Heines „Die Bäder von Lucca“ - wurde für 8. Klassen entwickelt. Es wurde konzipiert, um der in diesem Alter vorherrschenden Schwerpunktsetzung der Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen. Zum einen sollte daran angeknüpft werden, was die Jugendlichen dieses Alters über alles zu bewegen schien, zum anderen galt es, ihnen neue Ebenen dieses Themas zu eröffnen. Ziel war, den Schülerinnen und Schülern durch die Beschäftigung mit Literatur, Bildender Kunst und auch Musik einen sensibleren und vielschichtigeren Zugang zum Thema „Liebe“ und damit zu sich selbst zu ermöglichen.

In freier Arbeit haben die Schülerinnen und Schüler an ihrer „Liebesmappe“, der Klassencassette, dem „Liebesvorhang“ der Klasse und einem Aquarell mit ihrem Lieblingstext gearbeitet.

Zur Durchführung des Projektes liegen folgende Unterlagen vor:

- eine Cassette mit Liebestexten von Heinrich Heine, mit Jazz;
- eine Textmappe mit lyrischen, epischen und philosophischen Texten;
- eine Bildermappe mit Kunstpostkarten, Fotos und Karikaturen;
- ein Aufgabenzettel mit 18 verschiedenen Aufgabenangeboten.

Projekt „Genießen“

Das Thema entstand aus einer Diskussion mit den Eltern zur Suchtproblematik. Die These, dass Genießen-Können vor Abhängigkeit schützt, führte zu der Überlegung Genußrituale zu thematisieren.

In Form von

- Collagen,
- kommentierten Musikcassetten,
- Aufsatzmappen,
- Wandbildern mit Sinnsprüchen,
- der Gestaltung des Klassenraumes für ein „Genussfest“ und
- der gemeinsamen Entwicklung einer „Zauberformel“ für tiefes Genießen konnten sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema auseinandersetzen.

„SchülerInnen-Projekt“

Ausgehend von dem Wunsch Schülerinnen und Schülern mehr Gestaltungsmöglichkeiten einzuräumen wurde die Themenwahl vollkommen freigestellt. Als Orientierung dienten gemeinsam festgelegte Kriterien für die Themenwahl, die auch dazu dienten die Themenvorschläge durch die Klasse zu begutachten.

Die Bearbeitung fand über drei Wochen mit jeweils 12 Stunden in der Kleingruppe statt. Ein Arbeitsablaufschema mit festen Beratungsschritten gliederte die Erarbeitungsphase, so dass der Lehrer und die Schülerinnen und Schüler immer einen Überblick über den Stand ihrer Arbeit hatten. den Abschluss bildete eine gemeinsame Präsentation, bei der das gemeinsam beschlossene Kriterium „Sie darf nicht langweilig sein“ die Kreativität beflügelte.

Projekt „Tod /Sterben“

Das Projekt fand im Epochenunterricht des 10. Jahrgangs statt. Aus einer Reihe von thematischen Vorschlägen wurden die Schwerpunkte Beerdigungsrituale und der Sterbeprozess ausgewählt.

Die Schülerinnen und Schüler befassten sich an Hand von Texten mit dem Thema. Die Arbeit wurde ergänzt durch den Besuch außerschulischer Einrichtungen und „Experten“ (Bestattungsinstitut, Friedhof, Pastor, Arzt). Aus den verschiedenen Arbeiten wurde eine Auswahl zur Veröffentlichung ausgewählt.

4.2 Vergleichende Darstellung der Projekte im Überblick (siehe folgende Seiten)

Für die Auswertungsdiskussion unserer Leitprojekte einigten wir uns auf folgende Vergleichskriterien:

- Selbstbestimmung - Fremdbestimmung
- Schlüsselqualifikationen
- Praktisches Lernen - Lernen am anderen Ort

1. Selbstbestimmung - Fremdbestimmung

Projekt	Themenentscheidung	Arbeitsverlauf	Präsentationsformen	Auswertung
Ich und die Sonne	vorgegeben	3 Phasen: Einstieg, Kistenarbeit, Gruppenarbeit; Kistenarbeit wird durch Arbeitsaufgaben strukturiert, Wochenplanarbeit	Schwerpunkt liegt auf Produkt-erstellung, die die Präsentationen bestimmen; Entscheidungsfreiheiten nur in der Auswahl der Kisten (Themen)	gemeinsame Auswertung in der Klasse; Endbeurteilung durch Lehrer (Lernbericht)
Klimazonen	vorgegeben, die Arbeitsweise mit den Schülerinnen und Schülern abgestimmt	Unterthemen werden verlost; die zu erarbeitende Präsentation bestimmt den Arbeitsablauf; Gestaltung der Arbeit durch die Schüler	Präsentationsidee durch den Lehrer bestimmt; Freiheit in der Ausgestaltung der Idee	Besprechung der Präsentationen durch die Klasse; zusammenfassende Auswertung durch den Lehrer (Lernheft)
Fliegen	durch das Jahrgangsteam vorgegeben	durch Wochenplan vorbestimmt; Wahlmöglichkeiten innerhalb des Plans; praktische Aufgaben angeleitet	Präsentation erfolgte vor den Eltern; sie wurde selbständig vorbereitet; Gesamtleitung durch zwei Schülerinnen	gemeinsamer Rückblick und individuelle Beurteilung im Lernheft
Bewegung	1. offenes Abfragen von Interessen 2. Wünsche zum Oberthema 3. fünf Wahlangebote	Angebote der teilweise außerschulischen Lehrkräfte mit Lehrgangscharakter. Einfluß auf die Gestaltung der Präsentation	Präsentation ist das Ziel der Arbeit, die als gemeinsamer Prozeß der Beteiligten zu verstehen ist	schriftliche Befragung der Schüler hinsichtlich ihrer Zufriedenheit; informelle Auswertung innerhalb der Klassen

Projekt	Themenentscheidung	Arbeitsverlauf	Präsentationsformen	Auswertung
Was aber ist Liebe?	intensive Freundschaften und wechselnde Verliebtheiten in der Klasse bestimmten das Thema	zwischen festgelegtem Anfang u. Ende einige verbindliche Aufgaben, ansonsten freie Aufgabenwahl	„Liebesfest“ für die Klasse und später für die Eltern; verschiedene durch Lehrerinnen und Schüler entwickelte Ideen	schriftliche Würdigung der Ergebnisse durch jeweils eine Schülerin d. Vertrauens; Würdigung durch die Eltern
Genießen	Drogen als Thema eines Elternabends, von Lehrerinnen aufgegriffen und inhaltlich „gewendet“	Abfolge der Arbeitsphasen ist vorgegeben; innerhalb der Vorgaben bestehen Freiräume für Themen u. Materialwahl und Zeiteinteilung	Präsentationsideen gemeinsam entwickelt, teilweise durch Lehrer angeregt, teilweise durch Schüler vorgeschlagen	Auswertung der Ergebnisse durch Beobachtergruppen mit Auswertungskriterien; Ergänzungen durch die Klasse
Schülerinnenprojekt	von den Schülern bestimmt; die Vorgaben bestimmen den organisatorischen Rahmen	liegt in der Hand der Schüler, sie sind verantwortlich für Zeitplan u. Organisation; Beratungstermine mit Lehrer vorgegeben	Verständigung auf interessante Präsentation als Bedingung; Inhalte und Formen durch Schüler bestimmt; Anregungen durch Präsentationskartei	Präsentationen wurden durch L u. Schüler analysiert und beurteilt; besondere Leistungen gewürdigt. Endbeurteilung durch Lehrer
Tod/Sterben	von den SchülerInnen gewählt und von der Lehrerin auf die Schwerpunkte Beerdigungsrituale und Sterbeprozesse eingegrenzt	Freiarbeit zu Textmappen mit Entscheidungsmöglichkeiten; Besuch von Institutionen u. Gespräche mit „Experten“	Schülerarbeitsmappen und eine gedruckte „Klassenmappe“ mit ausgewählten Beispielen	Benotung durch die Lehrerin

Projekt	2. Schlüsselqualifikationen			3. Praktisches Lernen
	Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit	Planungsfähigkeit	Kreativität	
Ich und die Sonne	stufenweise Annäherung an Gruppenarbeit über Einzel- und Partnerarbeit; Gruppe muß umfangreich kommunizieren	„Kistenarbeit“ in Wochenplanform erfordert die selbständige Aufteilung der vorgegebenen Aufgaben, Gruppe muß planen	Einstieg verlangt kreative Verarbeitung von Phantasien; Kisten- und Gruppenarbeit erfordert sie nur begrenzt	alle Phasen enthalten praktische Arbeiten: Bilder, Experimente, Bau von Objekten, Rollenspiele
Klimazonen	Anforderungen durch Aufgabe sehr hoch (teilweise überfordernd). Die Präsentation enthielt viele Planungsschritte, die gemeinsam bewältigt werden mußten.	Anforderungen durch Aufgabe den Klassenraum zu gestalten (teilweise überfordernd). Die Vorbereitung der Präsentation enthielt viele Planungsschritte, die gemeinsam bewältigt werden mußten.	Die Gestaltungsaufgabe erforderte großen Einfallsreichtum.	Herstellung von Requisiten und Modellen; Gestaltung des Raumes; Erarbeitung von Rollenspielen
Fliegen	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit freigestellt; Herstellung des Heißluftballons in Gruppenarbeit	Wochenplanarbeit stellt hohe Anforderungen an die Planungs-fähigkeit (Festlegung von Arbeiten, Zeitplan u.a.)	die prakt. und naturwiss. Aufgaben erforderten Phantasie; sie waren sehr motivierend	die naturwiss. und die Konstruktionsaufgaben enthielten viele praktische Anteile
Bewegung	Die gruppenbezogenen Angebote und die Präsentationen erforderten viel Partner- u. Gruppenarbeit	nur an der Planung der Präsentation waren die Schüler beteiligt	nur die Präsentation erforderte die Erarbeitung kreativer Ideen	praktisches Lernen als Bewegungslernen

Projekt	2. Schlüsselqualifikationen			3. Praktisches Lernen
	Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit	Planungsfähigkeit	Kreativität	
Was aber ist Liebe	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit nach Wahl; Absprachen für best. Arbeiten; Partnerbegutachtung	hohe Anforderungen: Entscheidung über Aufgabenteilung u. Planung über mehrere Wochen	bildn., musik. u. sprachl. Ideen waren erforderlich, freie Entfaltung im überschaubaren Rahmen	handelnder Umgang mit lit. Texten, Gestaltung einer Kasette, Gespräche mit Erwachsenen führen
Genießen	werden vorausgesetzt u. weiter gefördert; hoher Anteil an Kommunikation; Theatererfahrungen erwünscht	wird vorausgesetzt und weiter gefördert; Aufteilung umfangreicher Arbeitsaufgaben erforderlich	im Umgang mit Lyrik, Malerei und Musik gefordert; durchgehend kreative Herausforderungen	sinnlich, körperliche Erfahrungen als Ausgangspunkt; handelnder Umgang mit unterschiedlichem Material
SchülerInnenprojekt	Anforderungen sehr hoch; Bewältigung des Arbeitsvolumens nur in Zusammenarbeit möglich	Anforderungen sowohl an die Tagesplanung als auch an die langfristige Planung sehr hoch	durch eigenverantwortliche Planung und Durchführung ist hohes Maß an Kreativität erforderlich	Forderung der Klasse nach interessanter Präsentation fördern handlungsbezogene Ideen heraus
Tod/ Sterben	Verantwortung der Tischgruppe für ihre Textmappe; Kooperation im Rahmen der Freiarbeit	Freiarbeit erforderlich und fördert Planungsfähigkeit	das Thema trifft die Gestimmtheit von SchülerInnen eines 10. Jg führt aber auch an Verarbeitungsgrenzen	erfolgte im Sinne des Lernens am anderen Ort

4.3 Die Projekte im einzelnen

4.3.1 Projektthema: Ich und die Sonne

1. Selbstbestimmtheit - Fremdbestimmtheit

Themenentscheidung

Das Oberthema wurde durch LehrerInnen und StudentInnen festgelegt. Es ergab sich aus der Wahrnehmung von SchülerInneninteressen, die sich in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder in Fragen zu Alltagsphänomenen manifestierten.

Das Thema wurde in diesem Fall „gesetzt“ und nicht vordiskutiert. Es ist allerdings auch anders denkbar (z.B. Vorschlagen des Themas, Abfragen, Diskutieren der besonderen Interessen. Vorstellen der Arbeitsweise mit Kisten und Gruppenarbeiten . . .).

Arbeitsverlauf (Zeitplan, Organisation)

Der Arbeitsverlauf gliederte sich in drei Phasen:

1. Gemeinsamer Einstieg (Phantasiereise etc.).
2. Arbeit mit Kisten (Zeitplanung und Auswahl schülerInnenzentriert).
3. Gruppenarbeiten (Auswahl zwischen 4 Themen).

Die Struktur der Vorgehensweise ermöglichte den SchülerInnen immer nur einen eingeschränkten Grad an Selbstbestimmtheit. Die Grundvorgaben (Material, Themenangebot, Produkt etc.) standen fest.

Selbstbestimmtheit bezog sich dafür z.B. in der Phase der Kistenarbeit auf die eigenständige Bestimmung der Reihenfolge und der genauen Auswahl der zu bearbeitenden Aufgabenkisten.

Hier war innerhalb der Aufgabe der Kisten und in der Planung der Wochenarbeit auch die eigenständige Arbeitsorganisation gefragt.

Das Gruppenarbeitsthema ermöglichte wieder eine Wahl zwischen verschiedenen Themen, die allerdings inhaltlich und produktbezogen vorgearbeitet waren. Die Arbeitsorganisation zur Bearbeitung des Themas lag in der Hand der Schülerinnen.

Präsentationsformen

Die Präsentationsformen waren z.T. durch die Produktfestlegung (z.B. Rollenspiel) vorgegeben. Die anderen Produkte ließen allerdings einen Spielraum zu, der Selbstbestimmung im Prinzip noch möglich machte. Allerdings lag der Schwerpunkt der Gruppenarbeiten eindeutig auf der Produkterstellung und weniger in der Darbietung.

Auswertung

Die Auswertung fand gemeinsam statt. Die Auswertung der einzelnen Gruppenarbeiten nahm die Klasse gemeinsam vor, wobei die Endbeurteilung (Lernbericht) vom Lehrer geschrieben wurde.

Zur Analyse des Projekts wurde die Klasse ebenfalls befragt.

2. Schlüsselqualifikationen

Teamfähigkeit, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit

Das Projekt ermöglicht eine stufenweise Annäherung:

- in der Einstiegsphase ist Einzelarbeit nötig;
- die Arbeit mit den Materialkisten läßt Partnerarbeit zu. Sie ist zwar nicht zwingend, aber naheliegend, besonders, wenn SchülerInnen gewohnt sind zusammenzuarbeiten;
- in den abschließenden Gruppenarbeiten ist schließlich die koordinierte Zusammenarbeit der SchülerInnen notwendig, um das Produkt erstellen zu können.

Diese Zusammenarbeit kann nur erfolgreich sein, wenn die Gruppe umfangreich kommuniziert, d.h. entsprechend auftretende Konflikte entweder allein oder mit Hilfe des Lehrers oder der Lehrerin regelt.

Planungsfähigkeit

Auch hier werden unterschiedliche Anspruchsniveaus angesprochen:

- die Kistenarbeit erfordert die Planungsfähigkeit, die der einer Wochenplanarbeit entspricht, d.h. das selbständige Aufteilen eines Pflichtpensums und von Wahlaufgaben in einem vorgegebenen Zeitraum.
- die Gruppenarbeiten geben zwar den Großteil der Arbeitsschritte vor, erfordern aber durch die Komplexität der Gesamtaufgabe und durch den Gruppenkontext doch noch eine etwas höhere Qualität an Planungsfähigkeit.

Kreativität

In der Einstiegsphase ist durch die Phantasiereise und die anschließende Verarbeitung mit Hilfe künstlerischer Aktivität ein erstes Kreativmoment gegeben.

Die anschließende Kistenarbeit bietet naturgemäß für solche Form von Kreativität weniger Raum. Dafür ist hier eine Problemlösungskreativität gefragt, wenn bestimmte Phänomene auf ihre Hintergründe untersucht und interpretiert werden sollen.

Die in ihren Aufgaben und Zielen festgelegten Gruppenarbeiten lassen zwar kreative Lösungen durchaus zu, fordern sie zum Großteil aber nicht explizit ab. Hier wäre nur die Gruppenarbeit „Rollenspiel“ zu nennen, die auf die Kreativität der Gruppe förmlich angewiesen ist, wenn ein interessantes Produkt entstehen soll.

3. Praktisches Lernen

Alle drei Projekt-Phasen beinhalten Aufgaben, die praktisches Lernen ermöglichen. Dabei nehmen die Komplexität der Aufgabenstellungen und die entsprechenden Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen zu:

Einstiegsphase: vor allem künstlerische Aktivität (Bild nach Traumreise ...)

Kisten-Arbeit: viele kleine, überschaubare praktisch zu lösende Aufgaben,

Gruppenarbeit: langfristige Vorbereitung (Rollenspiel) bzw. Bau von Objekten zum Thema Sonne. Komplexe praktische Arbeit zur Sicherung des bisher Gelernten.

4. Schlussbemerkung

Das Projekt „Sonne“ ist als ein Einstieg in eine offenere Form von Unterricht zu verstehen. Es bietet einen Wechsel von Fremd- und Selbstbestimmung ebenso wie den Einstieg in Wochenplanarbeit und produkt- und handlungsorientierte Gruppenarbeit.

Durch die unterschiedlich gestalteten Phasen und die verschiedenen Wahlmöglichkeiten läßt sich jede Form von Differenzierung ohne Zusatzaufwand praktizieren. Der Anteil an Angeboten zum praktischen Lernen ist sehr hoch.

4.3.2 Projektthema: Klimazonen

1. Selbstbestimmtheit - Fremdbestimmtheit

Themenentscheidung

Das Thema wurde vorgegeben, die erste Phase auch zentral bearbeitet. Das anschließende Vorgehen wurde den Schülern und Schülerinnen erläutert und zur Wahl gestellt. Nach allgemeiner Zustimmung wurde die genaue Vorgehensweise mit ihnen diskutiert und in Details verändert.

Arbeitsverlauf (Zeitplan, Organisation)

Die Vorbereitung der Klimazonen-Präsentation lag vollkommen in der Hand der Schüler und Schülerinnen. Sie mussten sich selbständig die Texte des Schulbuchs erarbeiten, sich weiteres Material besorgen und verarbeiten. Sie mussten sich in der Gruppe absprechen, um Arbeit zu verteilen und auch nachmittags (Hausaufgabe!) zusammenkommen. Die genaue Gestaltung der Präsentation und die Organisation des recht komplexen Ablaufs lag auch in ihrer Hand.

Hilfe konnten sich die Gruppen holen, wenn sie sie brauchten. Filme und Dias wurden ihnen vom Lehrer nach Wunsch (Labi-Katalog) zur Verfügung gestellt.

Präsentationsformen

Die Idee, die Klasse in der Art der vorgestellten Klimazone zu gestalten und darin die verschiedenen Aspekte vorzustellen, kam vom Lehrer. Die Schüler und Schülerinnen nahmen das aber auf und identifizierten sich in hohem Maß mit der Anforderung. Das Ausfüllen der Idee war also - selbstbestimmt im besten Sinne.

Auswertung

Jede Präsentation wurde in der Klasse genau besprochen und von den Schülerinnen und Schülern selbst differenziert betrachtet. Dabei kamen vor allem die Stärken der einzelnen Präsentationen heraus.

Offizieller Abschluss war die zusammenfassende Auswertung im Lernheftbericht.

2. Schlüsselqualifikationen

Teamfähigkeit, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit

Der Anspruch an diese Fähigkeiten war sehr hoch. Zum Teil - vor allem bedingt durch die „freiwillige“ Beratung - waren die Schülerinnen und Schüler etwas damit überfordert. Es dauerte jeweils eine Weile, bis Hilfe von außen geholt wurde, um z.B. Konflikte oder Probleme zu erkennen und zu lösen.

In der Rückschau jedoch, vor allem in Hinblick auf die außerordentlichen Ergebnisse, scheint es so zu sein, dass die Schüler und Schülerinnen durch die hohe Anforderung auch sehr viel in Richtung Teamarbeit gelernt haben.

Planungsfähigkeit

Sie wurde ebenfalls in höchster Form beansprucht. Die Präsentationen erforderten eine umfangreiche inhaltliche Vorbereitung, die gut geplant werden musste, genauso wie eine minutiöse Planung und Vorbereitung der Klassenraumgestaltung und des Präsentationsablaufs. Es wurden nur wenig Planungshilfen gegeben (Zeitraster). Auch hier brachte die hohe Anforderung durch das Gelingen wohl auch einen hohen Lernerfolg.

Kreativität

Sie wurde auch auf höchstem Niveau gefordert. Die Klassenraumgestaltung forderte die Phantasie und das Lösungsfinden für das praktische Umsetzen geradezu heraus (z.B. Heizlüfter und Wassersprüher für „Regenwald-Klima“). Gleichzeitig mußten inhaltliche Präsentationsformen gefunden werden, die sich in das Ambiente einpassten und möglichst vielfältig sein sollten.

3. Praktisches Lernen

Die Präsentationen erforderten einige praktische Arbeit. Zum einen Teil wurden Requisiten (Palmen, Schafe etc.) hergestellt, zum anderen Teil auch z.B. Modelle zur Veranschaulichung von Phänomenen (Artesischer Brunnen etc.). Es wurden Rollenspiele vorgeführt und Situationen mit der Klasse nachgespielt (Mongolische Teezeremonie). Insgesamt war das Projekt sehr variantenreich und ein guter Ausgleich bzw. Ergänzung zum sonst hohen theoretischen Anspruch.

4. Schlussbemerkung

Durch die Besonderheit der Klassenraumgestaltung bereitete das Projekt viel Spaß. Alle Anforderungsebenen wurden voll ausgeschöpft und ermöglichten das Zusammenwirken zu einem rundum interessanten und intensiven Projektverlauf.

4.3.3 Projektthema: Fliegen

1. Selbstbestimmtheit - Fremdbestimmtheit

Themenentscheidung

Das Oberthema wurde vom Jahrgang bestimmt. Er wollte das bereits einmal durchgeführte Projekt ein zweites Mal erproben. Da die einzelnen Arbeitsschwerpunkte sehr detailliert vorbereitet vorlagen, wurde auf eine weitere Schülerbefragung verzichtet.

Allerdings bestand innerhalb der einzelnen Unterthemen durchaus Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Materialien, was auch Differenzierung gut ermöglichte.

Besonders der Abschlusshöhepunkt (Elternpräsentation) wurde von uns bewusst ohne Schülerbefragung festgelegt, da hier erfahrungsgemäß schnell Widerstände auftreten. Nach erfolgter Präsentation sind diese jedoch in aller Regel vergessen, der positive Eindruck einer guten Vorstellung bleibt.

Arbeitsverlauf (Zeitplan, Organisation)

Zwei Wochen lang wurden die Stunden der Fächer Werken, Kunst, NW, Deutsch, WUK und Sport für das Thema „Fliegen“ genutzt. Die FachkollegInnen übernahmen jeweils die Betreuung der SchülerInnen, die nach einem persönlichen (Wochen)Plan ihre ausgewählten Themen bearbeiteten. Dabei fanden sie Material zu Versuchen zum Thema in der Klasse vor, so dass sie diese vollkommen selbständig bearbeiten konnten. Auch die Textmappen (D/WUK) waren so zusammengestellt, daß jede/r selbständig arbeiten konnte.

Die praktischen Aufgaben (Papierflieger-Wettbewerb, Heißluftballonbau) wurden gemeinsam bearbeitet, da hierbei das gemeinsame Vorgehen wichtig war. Ebenso zentral war die Vorstellung eines Fallschirmspringers, der diesen Sport mit Video und Fallschirm attraktiv vorstellte. Eine Gruppe bereitete zusätzlich zu den „Flugerfahrungen“ im Sportunterricht eine Performance mit Musik vor (Schweben am schwingenden Pendel).

Präsentationsformen

Die Präsentation vor den Eltern war zunächst - wie erwartet - nicht gerade der sehnliche SchülerInnenwunsch. Aber die Vorbereitung war intensiv und jede/r konnte sich seinen Darbietungssteil selbst aussuchen, wobei schon darauf geachtet wurde, dass die verschiedenen Themenaspekte des Projekts auch repräsentiert waren. Die SchülerInnen bereiteten sich selbständig vor und beanspruchten nur wenig Hilfe. Die Gesamtleitung wurde ebenfalls von zwei SchülerInnen übernommen.

Auswertung

Außer einem gemeinsamen Rückblick auf das gesamte Projekt und insbesondere auf die Präsentation gab es keine differenziertere Auswertung. Der letzte Schritt war wieder die individuelle Beurteilung in einem Lernbericht.

2. Schlüsselqualifikationen**Teamfähigkeit, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit**

Die Grundlage des Projekts als Wochenplanarbeit mit einigen festen Zusatzelementen ließ alle Formen der Zusammenarbeit zu. Es blieb den Schülern und Schülerinnen überlassen, ob sie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit wählten.

Nur der Heißluftballonbau war eine Gruppenarbeit, die auch einiges an Kommunikation und Kooperation forderte.

Planungsfähigkeit

Wochenplanarbeit stellt eine relativ hohe Anforderung an die Planungsfähigkeit jedes einzelnen. Die zeitliche Einteilung der Arbeit, die Festlegung von Schwerpunkten und das termingerechte Zusammenstellen aller Ergebnisse machen das Fundament der Planung aus.

In der Produktionsphase (Heißluftballon) ist es wichtig gewesen, sich zunächst einen Überblick über die notwendigen Schritte zu verschaffen und erst dann zielgerichtet vorzugehen.

Kreativität

Mehrere Aufgaben der Literaturbearbeitung, das Konstruieren von Dauerseglern (s. Einstiegsaufgabe) und die verschiedenen naturwissenschaftlichen Aufgaben provozierten kreatives Herangehen und das Finden eigener - einzigartiger - Ideen. Sie wurden im Wert oft durch ein gegenseitiges Vorstellen und „Sich bewähren“ betont. Gleichzeitig waren diese die Elemente, die am meisten Motivation bei den SchülerInnen hervorriefen.

3. Praktisches Lernen

Vor allem die naturwissenschaftlichen Aufgaben, die verschiedenen Konstruktionsaufgaben für Flugobjekte und der Heißluftballonbau waren auf praktisches Lernen hin ausgerichtet. Sie ermöglichten eine gute Verbindung zwischen praktischem Tun und kognitivem Durchdringen. Aber auch einige der Textaufgaben hatten praktische Anteile (z.B. Gestaltung einer Werbeanzeige etc.)

4. Schlussbemerkung

Das Projekt „Fliegen“ entwickelte - trotz der relativ engen Vorgaben - eine gute Eigendynamik. Vor allem die praktischen Anteile forderten die Schülerinnen und Schüler heraus, sich eigene Lösungen zu überlegen und sie nah-

men dadurch deutlich eine Beziehung zum Thema „Fliegen“ auf. Höhepunkt war der Heißluftballonbau, bzw. der Heißluftballonflug. Die kraftvoll nach oben ziehenden, schließlich erst schwungvoll und dann sanft aufsteigenden und vom Wind getriebenen bunten Ballone waren eine Augenweide, die innerhalb von Sekunden aus skeptischen Konstrukteuren stolze Ingenieure machte.

Die Textarbeit paßte sich als ruhige Einzelarbeiten (durchaus gemeinsam, aber eben für sich lesend) gut ein zwischen diese Höhepunkte. Der Elternabend fokussierte schließlich das Gelernte auf eine Anwendung hin. Auch hier zeigte sich noch einmal der Stolz auf die eigene Arbeit (trotz anfänglicher Skepsis).

4.3.4 Projektthema: Bewegung

1. Selbstbestimmtheit - Fremdbestimmtheit

Themenentscheidung

Das Thema wurde durch Befragung eines ganzen Jahrgangs in zunehmend differenzierter Art bestimmt.

1. Offenes Abfragen:

„Mit welchem Thema sollte das nächste Projekt zu tun haben?“ Es ergaben sich sehr unterschiedliche Antworten, deren Schwerpunkt sich aber sehr eindeutig in Richtung des noch sehr offenen Oberthemas

„Bewegung“ zeigt.

2. Oberthema „Bewegung“:

„Womit würdest Du Dich gerne beschäftigen?“ Freie Antworten waren möglich. Es wurde geprüft, welchen Wünschen wir durch Angebote begegnen können.

3. Befragung:

„5 Wahlangebote - Bestimme 1. und 2. Wahl.“

Diese dreistufige Befragung ist für das Bestimmen eines gemeinsamen Oberthemas eines ganzen Jahrgangs ein sehr differenzierter Weg. Dennoch wird es auch hierbei SchülerInnen geben, die ihre Wünsche nicht berücksichtigt sehen (eben ein „Mehrheitsthema“). Dennoch ist das Maß der Selbstbestimmung in dieser Form der Themenwahl schon ungleich höher als im „Normalunterricht“.

Arbeitsverlauf

Die Arbeit fand in 5 Gruppen mit unterschiedlichen Themen statt. Die inhaltliche Ausgestaltung des Angebots hing von den Lehrkräften bzw. Fachleuten ab. Das Erlernen neuer Bewegungstechniken legte zunächst eine Form von Lehrgangscharakter des Unterrichts nahe. Mit zunehmender Erfahrung der SchülerInnen und vor allem in Hinblick auf die Abschlusspräsentation wuchs allerdings der Anteil der Beteiligungsmöglichkeiten der SchülerInnen. Dabei waren aber Zeitplanung und Organisation des Ablaufs immer noch schwerpunktmäßig in der Hand der LehrerInnen.

Präsentationsformen

Die Abschlusspräsentation war das Ziel der zweiwöchigen Arbeit. Die Gruppen erarbeiteten auf der Grundlage des neu Gelernten ein eigenes Programm, das den MitschülerInnen das Besondere des Gelernten interessant darbieten sollte.

Die Entwicklung dieser Präsentation war ein gemeinsamer Prozess aller Beteiligten, der alle Möglichkeiten der Mitbestimmung bot. Die Form

„Präsentation“ wurde von den LehrerInnen festgelegt. Die SchülerInnen bestimmten nur den Rahmen mit (z.B. ohne Eltern ...).

Auswertung

Die Auswertung fand diesmal schriftlich statt. Es wurde allerdings mehr nach der Zufriedenheit der SchülerInnen mit der Form der Themenermittlung im Verhältnis zu den tatsächlichen Angeboten gefragt.

Eine differenzierte Bewertung der Gruppenleistungen durch die SchülerInnen selber fand eher informell in den einzelnen Klassen statt. Die Würdigung der Leistung der Einzelnen in den Lernberichten waren wieder der Schlusspunkt der Auswertung.

2. Schlüsselqualifikationen

Teamfähigkeit, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit

Die Angebote selbst boten eine gute Grundlage für Teamarbeit und qualitativ hochwertige Kommunikation. Partner- und Gruppenakrobatik, Klettern, Karate, Wendo und Tanzen sind jeweils Sportarten, die vielseitige Kooperationsmöglichkeiten bieten. Mit zunehmender Ausrichtung zur Abschlußpräsentation hin wurde der Kommunikationsradius immer mehr in die Gruppe hinein erweitert. Konflikte konnten von den Lehrkräften moderiert werden, da sie immer noch zentral zur Verfügung standen.

Planungsfähigkeit

Durch den Lehrgangsscharakter zu Beginn des Projekts waren die Ansprüche an eine individuelle Planungskompetenz gering. Die Abschlusspräsentation ermöglichte eine offene Gruppenplanung, die z.T. individuell vorbereitete Elemente integrierte, so dass einige SchülerInnen planungsaktiv werden mußten.

Kreativität

Die Ansprüche an Kreativleistungen bezogen sich auch vornehmlich auf die letzte Projektphase. Das Entwickeln einer informativen und gleichzeitig unterhaltsamen Präsentation der neu erlernten Sportart forderte die Gruppen intensiv. Dennoch war hier keine Einzelleistung gefragt, sondern das Finden einer gemeinsamen Idee, umgesetzt mit vielen kleinen Einzellösungen. In einigen Gruppen (z.B. Klettern) war diese Phase hochkreativ und bezog alle GruppenteilnehmerInnen ein.

3. Praktisches Lernen

Das ganze Projekt ist auf praktisches Lernen hin ausgelegt. Die sonst typischen schulischen kognitiven Anforderungsebenen wurden zwar in der Planungsphase von uns Lehrern und Lehrerinnen noch gefordert, traten aber durch den intensiven Verlauf der praktischen Arbeit in den Hintergrund.

Auch im Rückblick wurde dies ausdrücklich nicht als Mangel empfunden, sondern als Bedingung, das Lernen auf den sonst wenig geforderten Anspruchsebenen überhaupt zu ermöglichen.

4. Schlussbemerkung

Das Projekt „Bewegung“ ist aus der Sicht der SchülerInnen eines der erfolgreichsten Projekte gewesen. Sich zwei Wochen lang (2-3 Schulstunden täglich) mit einer Wunschsportart auseinanderzusetzen und zum Schluß auch noch die anderen Gruppenergebnisse als interessante Darbietung präsentiert zu bekommen, weicht sehr vom sonst gewohnten Schulalltag ab. Aber auch aus LehrerInnensicht ist das Projekt als sehr erfolgreich einzuschätzen. Das Verlassen der rein kognitiven Pfade sollte nicht zu einer Unterbewertung des „Lernpotentials“ dieses Projekts führen. Neben den hier genannten Aspekten sind zusätzlich vor allem die persönlichkeitsbildenden Könnenserfahrungen und die erweiterten Körpererfahrungen der SchülerInnen zu nennen, die dieses Projekt im sonstigen Unterrichts-Mix der Schule so wertvoll machen.

4.3.5 Projektthema: Was aber ist die Liebe?

1. Selbstbestimmtheit - Fremdbestimmtheit

Themenentscheidung

Das Thema des Projekts ergab sich aus der Situation innerhalb der Klasse, in der etliche intensive Freundschaften und wechselnde Verliebtheiten entstanden waren. In Gesprächen mit einzelnen Schülern wurde deutlich, daß Liebe das alle interessierende und bewegende Thema war. Der Vorschlag, daraus ein Projekt entwickeln zu wollen, wurde lebhaft begrüßt. Die Strukturierung und Schwerpunktsetzung des Projekts erfolgte durch die Lehrerin.

Arbeitsverlauf (Zeitplan, Organisation)

Es gab einen gemeinsamen Beginn und ein gemeinsames Ende. Die Zeit dazwischen, etwa 3-4 Wochen, konnte von den Schülerinnen weitgehend frei ausgefüllt werden.

Der Einstieg erfolgte über das gemeinsame Anhören einer Kassette mit Liebestexten Heinrich Heines, die mit Jazzmusik unterlegt waren. Den Abschluß bildete ein „Liebesfest“ mit der Würdigung der Ergebnisse. Für die Zwischenzeit lag den Schülerinnen ein Aufgabenangebot mit verbindlichen und frei zu wählenden Arbeiten vor, die den Bereichen Deutsch, Kunst und Musik zuzuordnen sind. Für die Lösung der Aufgaben standen eine Text- und eine Bildermappe zur Verfügung. Die Schülerinnen hatten weitgehend die freie Wahl, welche Aufgabe sie mit welchem Text oder Bild realisieren wollten.

Präsentationsformen

Von Beginn war festgelegt, daß die Ergebnisse aller bei einem „Liebesfest“ zunächst in der Klasse und später auch den Eltern vorzustellen waren.

Anzusehen und anzuhören waren:

- die individuelle „Liebesmappe“ mit den schriftlichen Ergebnissen,
- der mit bildnerischen Mitteln gestaltete Text,
- die Klassenkassette mit Texten und Musik,
- die Klassencollage „Liebesvorhang“,

Den lukullischen Rahmen bildeten „Liebesperlen“, „Liebesknochen“ und „Liebessäfte“.

Auswertung

Im Rahmen des Festes wurden sowohl die Kassette als auch die Bilder und Collagen gemeinsam ausgewertet. Die individuellen Mappen wurden bereits vorab von den Schülerinnen eingehend betrachtet, jede wählte sich eine Mitschülerin ihres Vertrauens aus, die ihr eine schriftliche Würdigung für die Mappe verfaßte, die Eingang in die Lernhefteintragung der Lehrerin fand.

Dieses Verfahren war bereits vorher mehrfach erprobt worden. Die Eltern begutachteten gemeinsam mit ihren Kindern die Ergebnisse. Sie konnten sich dabei mit den Methoden des Projektes und den Leistungen ihrer Kinder vertraut machen.

2. Schlüsselqualifikationen

Teamfähigkeit, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit

Das Projekt ermöglichte den Schülerinnen, mit Partnerinnen, in Gruppen oder allein zu arbeiten. Nahezu jede Aufgabe bot dabei die freie Wahl, so dass individuellen Tagesbedürfnissen Rechnung getragen werden konnte. Bei der Klassencollage waren Absprachen mit den jeweils im direkten Umfeld arbeitenden Mitschülerinnen nötig, um Gedränge zu vermeiden. Präzise Absprachen mit einem Schüler oder der Lehrerin waren für das Besprechen der Klassenkassette notwendig, da diese Aufnahmen in ruhiger Atmosphäre außerhalb des Unterrichts aufgenommen werden mußten. Bei der Begutachtung der Mappe einer Partnerin war ein wohlwollender, jedoch kritischer und sachlicher Blick ebenso gefragt wie die Fähigkeit, eine ehrliche Bewertung zu akzeptieren.

Planungsfähigkeit

Für das Projekt war eine Dauer von etwa drei bis vier Schulwochen vorgesehen.

Die Arbeitsaufträge waren so bemessen, dass sie in den Deutschstunden und als Hausaufgaben bewältigbar erschienen. In dieser Zeit fand keinerlei lehrerzentrierter Unterricht statt. Die Schülerinnen bestimmten jeweils selbst, was sie in den Stunden und was als Hausaufgabe leisten wollten.

Die Lehrerin beobachtete und griff nur dort beratend ein, wo die Arbeitsfähigkeit nicht gegeben war.

Die Schülerinnen kennzeichneten auf dem Aufgabenzettel die jeweils fertiggestellten Arbeiten, so daß sich die Lehrerin bei Bedarf schnell eine Übersicht verschaffen konnte.

An die Planungsfähigkeiten der Schülerinnen waren in dieser Phase hohe Anforderungen gestellt, weil das Pensum für drei/vier Wochen überblickt werden mußte. Bewußt wurde zugelassen, dass einige ein bisschen in Zeitdruck gerieten und zum Schluß relativ viel aufzuarbeiten hatten.

Kreativität

Die Aufgaben waren so abgefasst, dass sie der Kreativität der Schülerinnen kaum Grenzen setzten. Gleichzeitig blieben sie überschaubar und von daher realisierbar auch bei ausgefalleneren Ideen. Dadurch, dass die Lehrerin beratend und initiiierend für die einzelnen Schülerinnen zur Verfügung stand, konnten jeweils notwendiges Material beschafft und individuelle Hilfen gegeben werden. Weil die Aufgaben bildnerische, musikalische und sprachli-

che Ideen mobilisierten, waren die Schülerinnen auf vielfältigen Ebenen kreativ gefordert.

Die Umsetzung eines lyrischen Textes in ein Aquarell à la Paul Klee, die Auswahl einer zu einem lyrischen Text passenden Musik, das Sprechen eines Textes auf eine Kassette sowie die Gestaltung eines Gedichtes als Klascencollage sind Beispiele dafür.

3. Praktisches Lernen / Lernen am anderen Ort

Im Projekt „Was aber ist die Liebe“ nahm die Auseinandersetzung mit lyrischen und epischen Texten eine große Rolle ein. Daneben gab es auch solche Aufgaben, die nur durch Gespräche mit Eltern oder Bekannten lösbar waren. Das freie Sprechen eines Wahltextes auf einer Kassette, die eigenständige Auswahl einer passenden Musik dazu, die Umsetzung eines Wunschtextes in ein Aquarell und in eine Gruppencollage ermöglichten z.B. handelnden Umgang mit literarischen Texten.

4. Schlussbemerkung:

Das Projekt „Was aber ist die Liebe?“ war so konzipiert, daß es den lustvollen Umgang mit einem Wunschthema innerhalb der Klasse ermöglichen sollte. Die Schülerinnen sollten sich im Rahmen des Themas mit ihren Wünschen und Sehnsüchten so offen oder zurückgenommen befassen, wie es ihnen lieb war. Dabei ging es auch darum wahrzunehmen, wie die Mitschülerinnen sich dem Thema näherten. Sich gemeinsam in so selbstbestimmtem Handeln zu erleben, sollte neue Gemeinsamkeiten und Sensibilitäten entwickeln.

Der platten Annahme, den sexistischen Sprüchen, den vielfach illusorischen Vorstellungen, den mit dem Thema verbundenen Ängsten und Unsicherheiten sollten leise, vielfältige, witzige, widersprüchliche, glückliche und traurige Elemente aus anderen Bereichen hinzugefügt werden. Neben dem Spaß an vielfältiger Beschäftigung mit dem Thema sollte insgesamt ein Stückchen Hilfe zur Lebensbewältigung gegeben werden.

4.3.6 Projektthema: Genießen

1. Selbstbestimmtheit - Fremdbestimmtheit

Themenentscheidung

Das Thema „Genießen“ ergab sich aus einem Elternabend, zu dem VertreterInnen des Drogenreferats eingeladen gewesen waren. Die Suchtgefährdung Jugendlicher war sehr kontrovers diskutiert worden. Die Jugendlichen vor Gefahren zu warnen, erschien vielen TeilnehmerInnen nicht der geeignete Weg. Statt Warnungen sollte eine „sinnliche“/sinnvermittelnde Unterrichtseinheit angeboten werden. Mit dem Thema reagierten wir auf die altersspezifische Neugier der Jugendlichen auch auf Rauschmittel. Das angekündigte Projekt wurde von den Jugendlichen freudig erwartet.

Arbeitsverlauf

Die Abfolge der größeren Arbeitsphasen war fest geplant. Wenn angestrebt wurde, in der Gruppe bestimmte sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen, mussten Spielregeln zum Schutz der TeilnehmerInnen und zur Strukturierung der Situation vorgegeben werden. Solche Phasen waren die Essprobe („Chips oder Schokolade“), die Standbilder, das Ruhmesblätter-Spiel, das Tanzerlebnis, die Vorführung der Genussrituale. Innerhalb der Spielregeln hatten die TeilnehmerInnen jede Freiheit, sich spontan einzubringen und „ihre Themen“ einzuspielen.

Die Arbeitseinteilung für größere praktische und theoretische Aufgaben lag bei den SchülerInnen; mit der Selbstverantwortung ist auch immer ein bestimmter Spielraum für eigene Entscheidungen verbunden. Die Materialien (Bilder und Texte) und damit bestimmte inhaltliche Schwerpunkte konnten aus einem größeren Angebot gewählt werden.

Präsentationsformen

Präsentierbare Ergebnisse des Projekts waren:

- die Collagen,
- eine Kassette mit kommentierten Musikbeispielen,
- die Mappen zum Projekt, u.a. mit den Aufsätzen,
- die Wandbilder mit den Sinnsprüchen,
- das Ergebnis der Schlussrunde: eine „Zauberformel“ für tiefes Genießen,
- die Gestaltung des Klassenraums für das Genußfest.

Bei den Musikbeispielen handelte es sich um die Musik der Jugendlichen, die sie als ihre „Genussmusik“ vorstellten. Die Collagen waren nach Gedichten entstanden, die die SchülerInnen sich dafür ausgewählt hatten; zur künstlerischen Umsetzung gab es außer den technischen Hinweisen zum Herstellen von Collagen keine Vorgaben. Der gemeinsame Satz zum tiefen Genießen entstand in einer Gesprächsrunde nach Regeln aus der themenzen-

trierten Interaktion, die sicherstellen, daß jedes Gruppenmitglied die Chance hat, sich mit seinen Vorstellungen einzubringen, so daß das Gruppenergebnis auf einem wirklichen Konsens der Beteiligten beruht.

Auswertung

Die SchülerInnen werteten ihre Collagen, ihre Musikaufnahmen und ihre Vorführungen der Genussrituale selbständig aus. Jede zuschauende Gruppe übernahm bei der Vorführung der Rituale einmal die aktive Beobachtung und Auswertung des Spiels anhand eines Auswertungsbogens, auf dem bestimmte Kriterien als mehr oder weniger erfüllt angekreuzt werden konnten. Diese Festlegungen wurden dann durch die SchülerInnen vor den anderen begründet. Die Gesamtgruppe konnte danach eigene Beobachtungen hinzufügen.

Ähnliche Auswertungsbögen lagen der Bewertung der Musikbeispiele und Collagen zugrunde. Auch hier wurde die Bewertung in Gruppen vorgenommen. Die SchülerInnen erläuterten ihr Ergebnis vor der Klasse mit dem Ziel, ihr Vorgehen und ihre Entscheidung einsichtig zu machen.

2. Schlüsselqualifikationen

Teamfähigkeit, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit

Das Projekt setzte voraus, dass in der Klasse schon häufig in Gruppen gearbeitet wurde und Gruppenfindungsprozesse in jeder Form bekannt waren. Partnerarbeit wurde an verschiedenen Stellen auf Wunsch zugelassen. Wir konnten auch voraussetzen, dass die Gruppen ihre Konflikte bei der Arbeit selbst regelten. In der Projektbeschreibung finden sich keine Hilfen und Regeln für diese Prozesse, die an unserer Schule in den vorhergehenden Jahrgängen hinreichend geübt wurden. Zusätzlich wird erwartet, daß sich die SchülerInnen für die Vorbereitung ihres Rituals oder für die Aufnahme ihrer Musik zu Hause in Gruppen treffen.

Das Projekt enthält einige Übungen aus den Bereichen Theater, Körperentspannung, Gruppenerfahrung/Kommunikation, Selbst- und Fremdwahrnehmung. So ist das Ruhmesblätterspiel im Grunde eine Übung zur positiven Rückmeldung, die dem Einzelnen zeigt, dass er in der Gruppe Wertschätzung erfährt. Die Arbeit mit der Körpersprache beispielsweise in den Standbildern bewirkt, dass schülereigene Themen ungefiltert im Unterricht eingebracht werden (mit dem Körper kann man nicht lügen). Die Kommunikation in der Gruppe kann sich dadurch sehr vertiefen. Andererseits setzt die Arbeit in diesen sensiblen Bereichen voraus, dass in der Klasse ein grundsätzlich offener und freundlicher Ton vorherrscht. Kann diese nicht gewährleistet werden, sollte das Projekt auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden.

Planungsfähigkeit

Teilnehmende SchülerInnen sollten in jedem Fall geübt sein, Arbeitsaufgaben zu lesen und danach zu handeln. Sie sollten auch schon einmal größere Arbeitsaufgaben über einen längeren Zeitraum geplant und fertiggestellt haben. Ein vergrößerter Kalenderauszug mit den Abgabeterminen, der im Klassenraum ausgehängt wird, hilft den Überblick zu behalten.

Insbesondere die vier großen Arbeiten, die als benotete Hausarbeiten oder Klassenarbeiten gezählt werden, verlangen Planungsübersicht.

Kreativität/Wahrnehmung

Der Umgang mit Lyrik, Malerei und Musik nimmt im Projekt einen großen Raum ein. Schon die Auswahl eines bestimmten Gedichtes bedeutet einen besonderen Bezug zu diesem Text aufzubauen und ist m.E. ein kreativer Akt. Bis zur Gestaltung in einer Collage ist eine Kette kreativer Momente abgelaufen. Ein anderer kreativer Akt ist der Entwurf eines Genussrituals. Die SchülerInnen erleben im Projekt, dass Genuss sowohl innerhalb eines rituellen Rahmens (japanisches Teeritual) als auch als Ergebnis uneingeschränkter Spontaneität möglich ist. Bei der Bildbeschreibung vor einem Original geht es um Einfühlen und Nachfühlen, sowie das anschließende Ausgestalten des innerlich Erlebten.

3. Praktisches Lernen/Lernen am anderen Ort

Im Projekt Genießen werden sinnliche, körperbezogene Erfahrungen zum Ausgangspunkt genommen, um bekannte und unbekanntere Ansichten über das Genießen zu besprechen und einen eigenen Standpunkt zu gewinnen. Handelndes Lernen ist die Voraussetzung. Gehandelt wird z.B., indem SchülerInnen Chips oder Schokolade essen, verbunden mit der aktiven Beobachtung, wie sich der Geschmack im Laufe der Zeit verändert. Handelnd wird z.B. eine bestimmte Körperhaltung in einem Standbild eingenommen, die dann dem Spielenden zum Bewusstsein bringt, wie er /sie in dieser Haltung genießt. Die Vorführung eines Genussrituals, der Tanz gehören ebenso zum handelnden Lernen. Ein Ruhmesblatt mit einer positiven Rückmeldung beschriften und das Lob einer Mitschülerin übergeben ist aktive Kommunikation und Beziehungsgestaltung. Ebenso ist die Entgegennahme einer Rückmeldung ein aktiver Vorgang.

Der Aufsatz zu einem „Genussbild“ wurde vor dem Original in der Kunsthalle geschrieben. Die SchülerInnen erfuhren die besondere Wirkung, die nur von dem Kunstwerk selbst auf den Betrachter ausgeübt werden kann. Auch die Atmosphäre in der Kunsthalle, das Schreiben in einem öffentlichen Raum, durch den auch andere Besucher gingen, war für die SchülerInnen ein besonderes Erlebnis.

4. Schlussbemerkungen

Das Projekt „Genießen“ wurde im 9. Jahrgang durchgeführt. Durch seine offenen Arbeitsaufgaben bietet es SchülerInnen vielfache Möglichkeiten, ihre Aufgaben im „Erweiterten Lernbereich“ umfangreich anzulegen oder sich auch schwierigen „philosophischen Texten“ zuzuwenden, während mit dem gleichen Material auch Aufgaben im G-Bereich möglich sind. Die Phasen mit sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten vermitteln dagegen gemeinsame Erlebnisse in der ganzen Gruppe.

4.3.7 Projektthema: SchülerInnenprojekt

1. Selbstbestimmtheit - Fremdbestimmtheit

Themenentscheidung

Dieses Projekt ermöglicht den größten Grad an Selbstbestimmung von SchülerInnen. Es sind potentiell alle individuellen Themen möglich, wenn sie den gemeinsam festgelegten Kriterien entsprechen, die ein Thema erfüllen soll (relativ wenig einschränkende Kriterien). Es gibt kein festzulegendes oder festgelegtes Oberthema.

Die Klasse nimmt die Abgleichung der gewünschten Themen mit dem Kriterienkatalog selber vor.

Arbeitsverlauf (Zeitplan, Organisation)

Der Arbeitsverlauf liegt vollkommen in der Hand der SchülerInnen. Sie sind selbst verantwortlich für die Aufstellung eines Zeitplanes und einer sinnvollen Organisation. Eine Liste mit den allgemein notwendigen Arbeitsschritten und einige Erläuterungen zu möglichen Arbeitstechniken sind Anhaltspunkte, die ihnen helfen, die Arbeit sinnvoll zu gliedern.

Sie müssen allerdings festgelegte Beratungstermine einhalten, in denen sie ihren Stand der Arbeit darstellen, Pläne vorlegen bzw. Unklarheiten mit dem Lehrer, der Lehrerin klären. Die Beratungstermine sollen ihnen helfen, zielgerichtet zu arbeiten und lange Phasen ineffektiver Arbeit zu vermeiden, die sonst schnell zu Inaktivität durch Frustration führen.

Präsentationsformen

Auf eine „interessante“ und nicht langweilige Präsentation hatten die SchülerInnen schon in der Kriterienfestlegung großen Wert gelegt. Es gab eine lange Liste mit möglichen Präsentationsformen, ergänzt durch eine Kartei mit Erläuterungen dazu.

In der Auswahl und Kombination dieser verschiedenen Formen waren die SchülerInnen autonom. Sie stellten ihre Auswahl aber der Beratung vor und sie wurde auf ihren Sinn und ihre Umsetzbarkeit geprüft.

Auswertung. Die Auswertung fand gemeinsam statt. Jede Präsentation wurde von der Klasse differenziert in ihrer Wirkung auf die SchülerInnen analysiert und entsprechend gewürdigt. Vor allem das Herausstellen besonders gut verlaufener Passagen bzw. herausragender Leistungen von Einzelnen fiel dabei als angenehm auf. Die Endbeurteilung (Lernbericht) wurde vom Lehrer geschrieben.

Zur Analyse des Projekts an sich wurde die Klasse ebenfalls befragt.

2. Schlüsselqualifikationen

Teamfähigkeit, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit

Der Anspruch an die Teamfähigkeit ist in diesem Projekt sehr hoch. Zwar finden sich die Arbeitsgruppen selbst, wenn sich gemeinsame Themeninteressen bzw. Zusammenarbeitswünsche ergeben. Aber die anschließende gemeinsame Bewältigung des Arbeitsvolumens fordert sämtliche Aspekte der Zusammenarbeitsfähigkeit von der einfachen Arbeitsteilung bis zur Klärung elementarer Konflikte.

Die Beratungsmethode hilft den SchülerInnen dabei, den Prozess im Überblick zu behalten. Es sind Anregungen möglich, die der Gruppe helfen, Problemsituationen zu bewältigen, ohne ihnen das genaue Vorgehen vorzuschreiben. Die Gruppe ist das Zentrum des Arbeitsprozesses, der Lehrer, die Lehrerin schauen nur von der Peripherie herein und versuchen, eigene Wahrnehmungen wiederzugeben, um Lösungen zu ermöglichen.

Planungsfähigkeit

Das bis hierhin geschilderte Projektprinzip macht deutlich, dass vor allem die Ansprüche an die Planungsfähigkeit der SchülerInnen hoch sind. Sie müssen von der einfachen Tagesplanung (was liegt heute an?) bis zur flexiblen perspektivischen Planung der Präsentation die verschiedensten Planungskompetenzen anwenden bzw. entwickeln. Wieder hilft ihnen die Beratung, dabei nicht den Überblick zu verlieren.

Kreativität

Durch das Belassen der Frage der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung des Projekts bei den SchülerInnen ist ihre Kreativität in höchstem Maße gefordert. Sie müssen von der Informationsbeschaffung über die Präsentationsidee bis zur genauen Ausgestaltung vielfach Kreativität beweisen. Dabei verhilft ihnen das Gefühl „ihr Thema“ zu bearbeiten zu außerordentlichen Energien, die erst originäre Kreativität ermöglichen.

3. Praktisches Lernen

Durch die Anforderung, eine „interessante Präsentation“ zu erarbeiten, war es klar, dass reine Kopf- und Papierarbeit keine Chance hatten. Alle Gruppen gingen z.B. raus aus der Schule, um Institutionen oder Personen zu besuchen. Es wurden Darstellungsformen mit dem Computer erarbeitet (Grafiken etc.), Fotos und Video-Aufnahmen gemacht, Interviews durchgeführt, Kassetten bespielt etc. Das Spektrum war durch die Phantasie der Schülerinnen und Schüler breit, das selbstbestimmte Anspruchsniveau eher hoch. Die Verbindung zwischen kognitiven Anforderungen und praktischer Arbeit war fließend, so dass die Schüler und Schülerinnen selbst ihren Schwerpunkt setzen bzw. ihre Belastung gestalten konnten (keine Überforderung in der einen oder anderen Richtung).

4. Schlussbemerkung

Ohne Zweifel ist mit dieser Projektform ein Höhepunkt an Selbstbestimmtheit und Selbständigkeit der SchülerInnen in ihrer Arbeit erreicht.- Vorerfahrungen in selbständiger Arbeit und eingeübte Mit- bzw. Selbstbestimmung sind sicherlich Voraussetzungen, die das Gelingen eines solchen Projekts wahrscheinlicher machen. Allerdings ist bei etwas reduziertem Anspruchsniveau, etwas mehr Hilfe in der Materialbereitstellung und noch intensiverer Beratung eine Anwendung des Projektmodus auch für weniger geübte SchülerInnen denkbar. Das Bearbeiten des „eigenen“ Themas aktiviert die über das „Normalmaß“ hinausgehenden Energien, die die SchülerInnen auch mit dem Anspruch wachsen lässt.

4.3.8 Projektthema: Tod/Sterben

1. Selbstbestimmtheit - Fremdbestimmtheit

Themenentscheidung

Der Anlass zur Planung dieses Projekts war die im Februar 1997 festgelegte Epochen-Schiene von drei Wochen. Der gemeinsame Nenner, auf den wir uns im Team des 10. Jahrgangs im November 1996 einigten, war die SchülerInnen ihr Thema selbst finden zu lassen. Die SchülerInnen wurden also über den zeitlichen Rahmen informiert und gebeten, Vorschläge zu machen. In der Klasse 10.2 ergab sich aus den Vorschlägen der SchülerInnen deutlich ein Schwerpunkt zum Thema Tod/Sterben, darüber hinaus wurden Fragen nach einem Weiterleben danach und der Existenz eines Gottes gestellt.

Ich begann mich selbst kundig zu machen. Das Thema weitete sich für mich immer mehr aus: der Bogen spannte sich zwischen Fragen zur Organspendepraxis und ihrer Regelung, zum Todeszeitpunkt, zu Jenseiterfahrungen und zu der Existenz eines Gottes, zu der Möglichkeit von Gotteserfahrungen/Offenbarungserfahrungen, zu Paradiesvorstellungen und solchen der Lebensbewältigung und Lebensgestaltung angesichts der menschlichen Sterblichkeit und ging bis zu Argumenten in der Wertediskussion um Weltverantwortung.

Kürzung und Strukturierung tat not!

Um möglichst nachvollziehbar und konkret zu bleiben, hielt ich mich schließlich an zwei Schwerpunkte: die verschiedenen Beerdigungsrituale und der Sterbeprozess.

Ab den Weihnachtsferien hatte ich kompetente Unterstützung durch eine Studentin. Die Kooperation im Team war dagegen locker; die Klasse 10.3 hatte einen völlig anderen Schwerpunkt, die Klasse 10.1 bearbeitete das gleiche Thema, jedoch mit einer anderen Zeitaufteilung. Meine Stunden in der Klasse reichten aus, um eine zweiwöchige Epochenphase zu füllen, danach folgte eine Woche lang ein Mathematik-Projekt.

Arbeitsverlauf

Zu Beginn des Projekts standen pro Tischgruppe eine Textmappe mit Frei-Arbeits-Aufgaben und eine Bildmappe für die ganze Klasse zur Verfügung. Die Textmappe war gegliedert in Sachtexte für die erste Woche unter dem Titel: „Be-erd-igen ist Trauerarbeit“, mit Sachtexten zur zweiten Woche unter dem Titel: „Dem Sterben begegnen: Der Tod hat viele Gesichter“, in ein drittes Kapitel mit literarischen Texten zum Thema Lebenserwartung/Lebensbegrenzung = L-Texte und schließlich einem Anhang mit 25 Gedichten, die in beiden Wochen bearbeitet werden konnten. Die Aufgaben zu den Sach- und Prosatexten standen gleich auf den Textblättern; für die Gedichte und Bilder gab es eine Liste von 10 Aufgaben nach freier Wahl.

Ein Einführungsblatt gab den SchülerInnen einen Überblick über die Materialien und die zu bewältigenden Aufgaben. Die fertige Mappe wurde für die Fächer WU und Deutsch gewertet. In die Bewertung sollte auch die Einhaltung der Freiarbeitsregeln, die der Klasse zu Beginn vorgestellt worden waren, eingehen.

Die Organisation der Freiarbeit:

Die SchülerInnen wählten ihre Aufgaben selbst und legten die fertigen Ergebnisse in eine Ablage. Die LehrerInnen überprüften die Texte, gaben Rückmeldungen zur Überarbeitung und zeichneten die Aufgabe als erledigt ab. Dies war eine begleitende Kontrolle, die eine hilfreiche Unterstützung für SchülerInnen, die sonst leicht den Überblick verlieren, darstellte.

In jeder der beiden Wochen war entweder ein Besuch eines Fachmanns/einer Fachfrau oder eine Besichtigung geplant. Die Unterbrechungen der sonst individuell verlaufenden Freiarbeitszeit:

- Besuch eines Bestattungsinstituts: es wurden nicht nur die Räumlichkeiten zum Empfang, die Büros und der Raum für Trauerfeierlichkeiten gezeigt; Die SchülerInnen lernten die handwerklichen Aufgaben eines Bestatters kennen und konnten eine Aufbahrung sehen.
- Besuch des Riensberger Friedhofs.
- Gesprächsrunde mit einem Pastor (nach dem Besuch des Beerdigungsinstituts).
- Gesprächsrunde mit einem Arzt, der als Hausarzt häufig mit Sterbenden zu tun hat.

Präsentationsformen

Es entstanden Schülerarbeitsmappen mit der Bearbeitung der Sachaufgaben, mit eigenen Gedichten und Texten, die von der Auseinandersetzung mit Lyrik oder Kunstwerken herrührten. Aus diesen Texten wurde eine Gruppenmappe zusammengestellt (2-4 Kopien aus jeder Schülermappe). Diese Texte sollen so überarbeitet werden, daß sie klassenintern, d.h. in einer Auflage von 18 Stück gedruckt und verkauft werden können.

In den Tischgruppen stellten sich die SchülerInnen ihre Texte gegenseitig vor, um eine Vorauswahl für das Vorlesen in der Klasse zu treffen.

Auswertung

Die Schülermappen wurden zur Ermittlung einer WU- und einer Deutsch-Note von der Lehrerin ausgewertet.

2. Schlüsselqualifikationen

Teamfähigkeit, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit

Die Tischgruppe war gemeinsam verantwortlich für die Ordnung der Textmappe ihrer Tischgruppe. Die Regeln der Freiarbeit erlaubten jederzeit eine ruhige Kommunikation, die sich auf das Thema bezog. Gegenseitiges Helfen war erwünscht.

Planungsfähigkeit

Die bei Freiarbeit erforderliche selbständige Planungsfähigkeit wurde, soweit nicht schon erworben, in diesem Projekt trainiert.

Kreativität/Wahrnehmung

Das Thema hatte Dimensionen, die auch die SchülerInnen nicht im voraus einschätzen konnten. Die Begegnung mit dem Tod im Beerdigungsinstitut und auch der Besuch eines Friedhofs brachte einige SchülerInnen an die Grenzen ihrer Aufnahmebereitschaft. Dagegen gab es weniger die Möglichkeit, in der Gruppe frei über die Existenzformen einer Seele nach dem Tod zu spekulieren oder sich außerirdische Welten vorzustellen. Fast jede SchülerIn wählte die Aufgabe, ihren eigenen Grabstein mit einem Text zu gestalten.

3. Praktisches Lernen am anderen Ort

siehe oben

4. Schlussbemerkungen

Das Thema Tod und Sterben trifft die Gestimmtheit der SchülerInnen eines 10. Jahrgangs. Auch in der Literatur, die in diesem Jahrgang gelesen werden kann, finden sich Beispiele, die dieses Thema berühren. Wir lesen derzeit „Frühlings Erwachen“ und können auf Überlegungen und Einsichten aus dem Projekt mit Gewinn zurückgreifen.

Zu bedenken ist, dass das Thema die SchülerInnen sehr persönlich betreffen kann: in einer Nachbesprechung mit den Eltern wurde deutlich, dass zwei SchülerInnen der Klasse kurz vorher und sogar während der Epoche in ihrer Familie mit dem Sterben konfrontiert gewesen waren. Dennoch unterstützten die Eltern in großer Mehrheit, dass die Konfrontation mit diesem Thema gewagt worden war.

5. Auswirkungen der Forschungsarbeit auf die Schule

Anstoß für die Projektarbeit der Forschungsgruppe war der Wunsch nach Veränderung des „normalen“ Unterrichts. Auf der Ebene der Eigenwahrnehmung ist die Wirkung der Forschungsarbeit abschätzbar, auf der Ebene der Schule ist dies ohne genauere Untersuchung, zu der wir aus zeitlichen Gründen nicht in der Lage sind, nur annäherungsweise möglich.

5.1 Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit der Beteiligten

Motivationen für die Projektarbeit

Die Bereitschaft, sich auf Forschungsarbeit zur Projektentwicklung einzulassen, hatte bei den Beteiligten mehrere Wurzeln:

- Die schon benannte Ausstrahlung der Aktivitäten der Forschungsgruppe;
- Fortbildungen, in denen entweder Unterrichtsprojekte entwickelt wurden, die auf die Schule übertragbar waren oder die nicht unmittelbar schulbezogen, sondern innerhalb der Fortbildung abgeschlossene Vorhaben darstellten;
- neue Erfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen (z.B. Tai-Chi, Gestaltpädagogik, Moderationsmethode);
- Erfahrungen aus der Entwicklung von Stadtteilprojekten mit hohen Handlungsanteilen und Öffnungsaspekten (Arbeit außerhalb der Schule und Einbeziehung von Experten in den Unterricht).

Veränderungen im Forschungsprozess

Die eigene Unterrichtspraxis hat sich nach Aussagen der Beteiligten während der Laufzeit der Forschungsarbeit erheblich verändert. Projekte waren auch vor Beginn des Forschungsvorhabens schon häufiger durchgeführt worden. Neu war die Kontinuität der Beschäftigung mit dieser Unterrichtsform und die stetige Weiterentwicklung der Konzeptionen. Die Synopse der Projekte macht deutlich, dass die Entwicklung von instruktions- zu subjektorientierten Vorhaben vorangeschritten ist. Dies ist auf die zunehmende Sicherheit mit dieser Unterrichtsform zurückzuführen und zeugt auch von dem zunehmenden Vertrauen in die Selbständigkeit und Planungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler waren es, die nach neuen Projekten verlangten, aber auch die eigene Lust, wieder ein Projekt zu machen. So ist zu erklären, daß zwischen den „Leitprojekten“ die nicht detailliert dokumentierten „Nebenprojekte“ (siehe Tabelle) durchgeführt wurden.

Das Vertrauen in die Kompetenzen der Jugendlichen, Lernprozesse selbst zu organisieren, wurde durch die Beobachtung in den ersten Projekten gestärkt. Ergänzend kamen Literaturberichte hinzu, die Mut machten zum Erproben neuer Projektformen.

„Das ‚Schülerinnenprojekt‘ war für mich der endgültige Beweis: Es geht wunderbar, es geht absolut super, es ist besser als alles, was ich jemals vorbereitet habe“ (Andreas).

Ein anderer Ausgangspunkt war z. B. die Idee, den Unterricht von den Schülerinnen und Schülern gestalten zu lassen. Dabei wählten sie sich ihre Themen aus und unterrichteten die Mitschüler in diesen Themengebieten.

„Dabei ergaben sich die interessantesten Sachen“ (Ulla).

Inzwischen bestehen bei der Vorbereitung von „normalem“ Unterricht große Zweifel, ob die Inhalte jeweils wichtig sind. Die Selbstverständlichkeit der Themen ist abhanden gekommen. Das führt zu neuen Überlegungen, was bei einzelnen Themen wichtig für alle ist und wo Freiräume und Auswahlmöglichkeiten nötig sind. Es wird nach dem Überflüssigen gefragt, das die eigenständigen Zugänge vermauert und deshalb weggelassen werden kann.

„Es ist verrückt, wie sich alles ändert, wenn du die Perspektive änderst.“ (Andreas).

Gemeinsame Erarbeitung von Strukturen, Methodenbewußtsein

Das Wechselspiel von Vorgabe durch die Lehrerin und Diskussion mit den Schülerinnen führt zu gemeinsamen Verbindlichkeiten und ergibt den neuen Anspruchsrahmen.

„Es erfordert überhaupt keine Kraft oder Energien, das zu initiieren“ (Andreas).

Lehrerinnen und Schülerinnen brauchen klare Zeitvorgaben für die Strukturierung ihrer Arbeit.

„Was ich gelernt habe, was zu jedem Projekt gehört, ist dieser Anfang und das Ende“ (Beate).

Die Selbständigkeit der Schülerarbeit ermöglicht andererseits auch die klare Bestimmung von Informationsphasen, in denen der Lehrer oder die Lehrerin Unterrichtsinhalte in Vortragsform vermittelt, so dass die wichtigen, strukturierenden Informationen komprimiert vorgetragen werden können. Dadurch werden die gelenkten Formen des Unterrichts aufgewertet und es entstehen klarere Unterrichtsstrukturen und weniger vermischte Formen (z.B. fragend-entwickelnder Unterricht). Durch „neue“ Methoden wie Projektunterricht erhalten „alte“ Formen eine neue Aufwertung. Es kann so etwas wie eine Ausgewogenheit zwischen schülergelenkten-erfahrungsbezogenen und lehrergelenkten-methodenbezogenen Unterrichtsformen (vgl. Duncker⁵.) entstehen.

„Ja, eine Struktur ist wichtig, auch in jeder Stunde“ (Ulla).

Die eigene Veränderung im Forschungsprozess hat neben der Wertschätzung neuer auch eine Aufwertung und Neubestimmung alter Unterrichtsformen gebracht.

⁵ Duncker, L.: Erfahrung und Methode, Ulm 1987

„...und Weitermachen an diesen ungewohnten Formen, sie sind noch nicht so selbstverständlich, dass sie einfach von selber entstehen“ (Beate).

Übergangsprobleme

Der Wechsel in neue Klassen, die kein selbständiges Arbeiten gewohnt sind, macht eine neue Hinführung nötig. Insbesondere muss ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden. Die Abgabe von eigenen Kompetenzen setzt Vertrauen in die anderer voraus wie auch die Schülerinnen und Schüler wissen müssen, dass Selbstständigkeit erwartet wird.

„Es ist ein langer Weg, bis man nicht mehr zurückfällt. Manchmal muss man zurückfallen, um die Schüler abzuholen. Wenn man selber weiß, wie es anders geht, dann kann man es steuern, aber es gibt viele Momente, in denen es einen wieder zurückwirft, weil man noch eine Schwäche hat....Je schwieriger es für mich selber inhaltlich wurde, desto mehr musste ich mich aufs Traditionelle zurückziehen, bis ich einen neuen Weg gefunden hatte“ (Andreas).

Die Tangoanalogie:

„Also mir drängt sich so ein Vergleich auf: Ich hab ja mal Tango getanzt und der Tango hat ein paar Grundschriffe, aber unendlich viele Figuren. Und wenn du nach deinem fünften oder sechsten Kurs schon eine ziemliche Auswahl an Figuren konntest und hast dann längere Zeit keinen Kurs gemacht, dann warst du wieder bei deinen Grundschriften und vielleicht ein oder zwei Figuren“ (Beate).

Perspektivenwechsel

Jedes Projekt stellt in diesem Sinne einen Neubeginn dar, für den Planungszeit gebraucht wird.

Die Frage bleibt offen, welche Figuren in den bisherigen Projekten entwickelt worden sind, z. B. die Text- und Aufgabensammlungen (Bild- und Textkombination) in den Projekten. Inwieweit finden solche Figuren bzw. Projektelemente auch im Nicht-Projektunterricht Verwendung, oder anders gefragt: Finden die im Projektunterricht entwickelten Techniken auch im übrigen Unterricht Verwendung?

Die (wichtige) Übertragung solcher Figuren auf andere Unterrichtsformen findet aber immer noch im „alten Tanz“ statt.

„Dort, wo du den Tanz, den traditionellen Tanz verlässt und in einen frei improvisierten Tanz übergehst, da vollziehst du einen Perspektivenwechsel. Du gibst deine Führungsrolle ab und deine neue Rolle bedeutet: Du bist nicht mehr derjenige, der Objekte steuert, sondern bist selbst in dem Prozess“ (Andreas).

Dieser Perspektivenwechsel bedeutet nicht die Aufgabe, sondern eine Bedeutungserweiterung von Führung und damit eine Kompetenzerweiterung: Gemeint ist der Wechsel von lehrer- und schülergelenkten Unterrichtsformen mit zunehmender Verlagerung der Entscheidungs- und Lenkungs Kompetenzen an das Klassenkollektiv unter Einschluss des Lehrers bzw. der Lehrerin. (Der Vergleich zur Freinetpädagogik drängt sich hier auf. Die ursprüngliche Forschungsabsicht, einen Vergleich mit der Freinetpädagogik zu ziehen, musste aus Kapazitätsgründen entfallen.)

Im Rückblick war der Perspektivenwechsel eindeutig wahrzunehmen. Nicht eindeutig war die Schnittstelle festzustellen, da immer wieder zwischen den Perspektiven gewechselt wurde. Fraglich erscheint, ob dieser Perspektivenwechsel in den Projekten im einzelnen nachweisbar ist. Er wird nur in der Grobanalyse zwischen den ersten und letzten Projekten nachvollziehbar und in dem Prozess, den die Gruppe über die Jahre durchlaufen hat.

Chaos und Kreativität

Eine weitere Veränderung bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern hat sich dadurch ergeben, dass aufgrund der Erfolge mit der Projektarbeit die dazugehörenden Unsicherheiten viel besser ausgehalten werden können. Die Unsicherheit ist bei Lehrerinnen wie Schülern zu einer *„unheimlich kreativen Phase“* geworden, in der plötzlich eine Struktur entsteht. Die Lehrerin muss in diesen Situationen abwarten können, den Prozess verfolgen und in wichtigen Augenblicken Strukturhilfen durch Zusammenfassungen oder Impulse geben können. Sie steht also im Prozess, ihn nicht steuernd, aber helfend begleitend - Uferhilfen (Wagenschein) gebend.

„Ich hab jetzt immer das sichere Gefühl, das ist ein kreatives Chaos. Das kreative Chaos kann ich bis an die Grenzen, an für mich erträgliche Grenzen, gehen lassen und dann muss sich was verändern... Das ist das, wo man mitten drin ist im Prozess, was auch atmosphärisch zu spüren ist“ (Ulla).

5.2 Auswirkungen auf die Arbeit der Schule

Untersuchungen über die Auswirkungen unserer Arbeit auf die Schule haben wir nicht durchführen können. Es sind also nur Einschätzungen möglich. Die Veränderung der Strategie der Vermittlung der Arbeit in das Kollegium vom „Service- zum Angebotskonzept“ hat schon deutlich gemacht, dass die Veränderungen des Unterrichts nur über das Angebot von Anregungen und Fortbildungen erfolgreich sein können. Wir sehen die Arbeit der Forschungsgruppe als einen Mosaikstein im Veränderungsprozeß der Gesamtschule Mitte. Dieser Veränderungsprozeß wird bestimmt durch die Veränderung der Schullandschaft in den letzten Jahren, die geprägt ist durch die Pro-

pagierung offenerer Unterrichtsformen. Das größte Hemmnis in diesem Veränderungsprozess ist neben der Verschlechterung der materiellen Bedingungen und des Fehlens von Nachwuchskräften in den Schulen der schwierige Schritt von der vermeintlichen Allzuständigkeit und Allverantwortung der Lehrerin oder des Lehrers für das Unterrichtsgeschehen zur Abgabe der Verantwortung für das Lernen an die Schülerinnen und Schüler. Der Schritt, der Selbständigkeit und Lernfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu vertrauen, war auch in unserer Gruppe ein schwieriger und nur durch die kontinuierliche Befassung mit der Problematik zu erreichen. Die Auseinandersetzungen mit dieser Problematik haben nach unserer Einschätzung zur Veränderung der Arbeit in der Schule beigetragen. Zum einen war die Präsenz der Mitglieder der Forschungsgruppe in den Jahrgangsteams wichtig, um die Erfahrungen zugänglich zu machen, zum anderen wurden diese Erfahrungen auch in die Arbeitsgruppen der schulinternen Fortbildung getragen, so dass auch hier das Thema der Öffnung von Unterricht seinen Stellenwert bekam. Die Diskussion in den Jahrgangsteams ist durch die Gruppenmitglieder beeinflusst worden. Die Arbeit vollzog sich nicht nur im Kreise der Forschungsgruppe, sondern sie ist in die Jahrgänge getragen worden. Dadurch wurde auch die Entwicklung der Schule beeinflusst, wenn nicht gar ausgelöst; so z.B. die Erprobung von Epochenunterricht. Inzwischen ist die Projektarbeit auch außerhalb der Stadtteilprojekte, aber auch durch sie positiv beeinflusst, in allen Jahrgängen der Schule verankert. Außer den von der Forschungsgruppe erarbeiteten und häufig nachgefragten Projekten, werden auch zusätzliche in den Jahrgängen entwickelt.

Positiv hat sich auch die kleine Projektwerkstatt ausgewirkt. Sie gibt der Projektarbeit eine räumliche Verankerung.

„Man weiss, dass man hier was abholen kann“ (Beate).

Zwischen der Forschungsgruppe und dem Kollegium hat eine Wechselbeziehung der gegenseitigen Anregung und des Austauschs bestanden. Über die Projektarbeit hinaus hat die Gruppe immer wieder Diskussionen zu aktuellen schulischen Problemen geführt, deren Ergebnisse in die schulische Meinungsbildung eingeflossen sind.

„Um die Bedeutung der Gruppe noch mal klar zu machen: Sie ist eine zentrale Gruppe gewesen für die ganze Weiterentwicklung der GSM“ (Andreas).

6 Forschung in der Schule

Ausgangspunkt und erste Veränderungen

Unser Forschungsvorhaben ist dem Schwerpunkt „Veränderte Lerninhalte von Unterricht“ der Schulbegleitforschung zugeordnet.

In unserem Antrag hatten wir die Notwendigkeit der kontinuierlichen Entwicklung subjektorientierter Unterrichtsformen in einem fächerübergreifenden Unterricht als Äquivalent zum vorherrschenden instruktionsorientierten begründet. Wir hatten geschrieben:

„Fächerübergreifende, praktisch orientierte Unterrichtsvorhaben überfordern in der Regel die Gestaltungsfähigkeit einer Lehrerin oder eines Lehrers. Auch die Zumutung fachfremden Einsatzes stößt schnell an Grenzen. Die Unsicherheiten im fachfremden Unterricht führen dazu, sich auf die herrschende Lehre und ihre Methoden zurückzuziehen. Es fehlt die didaktische Phantasie, die sich auf einer soliden fachlichen Grundlage entwickeln kann, die aber notwendig ist, wenn die Grenzen des Faches überschritten werden sollen.

Schulbegleitforschung hätte den Prozess der Zusammenarbeit von Lehrer und Lehrerinnen zu initiieren und zu unterstützen. Dies sind überwiegend praktische Arbeiten sowie ihre Dokumentation und Sicherung“

(Projektantrag, S. 3).

Es folgt die oben zitierte Aufzählung von geplanten Aktivitäten der Forschungsgruppe. Diese Konzeption hat im Laufe der Zeit eine Veränderung erfahren:

Wie oben dargestellt nahm die Arbeit ihren Ausgangspunkt von dem, was wir kannten und uns zu erweitern zutrauten. Unsere Überlegungen gingen dahin, daß der Ausgangspunkt von einem Jahrgang der unteren Klassen (Klasse 6) genommen werden sollte. Durch die Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen dieses Jahrgangs würde eine Basis geschaffen, von der aus die Projekte „hochwachsen“ und nach unten weitergereicht werden könnten. Unsere Vorstellungen hatten ihren Ursprung in dem sog. Kistenmodell: Die Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen sollten so erarbeitet und weitergegeben werden, dass es Kolleginnen und Kollegen der nachwachsenden Klassen ohne viel Aufwand möglich war, das Projekt zu wiederholen und weiterzuentwickeln. Deshalb ist das erste Projekt „Ich und die Sonne“ auch ein „Kistenprojekt“. Es ist inzwischen mehrere Male durchgeführt worden und im wesentlichen unverändert geblieben. Es ist zu einem Standardprojekt geworden. Von Anfang an war dieser Prozeß aber auch von Unzufriedenheiten hinsichtlich der zu geringen Einbeziehung von Schülerinteressen in die Auswahl von Themen begleitet. Zudem stellte sich heraus, dass die Bindung an eine Projektform nicht genügend Entwicklungsmöglichkeiten enthielt. Als problematisch erwies sich auch, sich als „Projektservice“ für einen ganzen Jahrgang zu verstehen. Das war zwar gut gemeint, die

Kolleginnen und Kollegen waren aber zu wenig in die Entwicklung der Projektkonzeption eingebunden. Das Projekt „Bewegung“ versuchte dieses Defizit zu beheben: Das Projekt wurde vom gesamten Jahrgang entwickelt und führte zu größerer Zufriedenheit. In ähnlicher Weise wurde beim Projekt „Fliegen“ vorgegangen. Dennoch entwickelte sich im Jahrgang auch auf Grund der eigendynamischen Klassenentwicklung Widerstand gegen das „Servicekonzept“. Daraus folgte eine Änderung der Arbeitsstrategie der Forschungsgruppe: Es wurden zwei Kolleginnen gewonnen (Beate Joch und Ulla Tietjen), die in anderen Jahrgangsstufen arbeiteten, andere Fächer vertraten und in ihren Klassen Projekte entwickelten.

Schulische Entwicklung als organisierter Prozess

Das neue „Angebotskonzept“ verfolgte folgende Strategie: Erarbeitung von Projekten mit unterschiedlichen thematischen und methodischen Schwerpunkten, Durchführung in den eigenen Klassen, Vorstellung im Jahrgang, im Kollegium und auf Lehrerfortbildungen. Die Bandbreite der beteiligten Fächer und Jahrgänge und damit die Anregungspalette war vergrößert worden. In dieser Konstellation hat die Gruppe konfliktfrei und sehr produktiv gearbeitet. Durch die Einrichtung einer kleinen Projektwerkstatt im Keller der räumlich sehr beengten Schule hat die Gruppe auch ein Domizil und eine Anlaufstelle für interessierte Kolleginnen und Kollegen gefunden.

Unsere Schlußfolgerung aus diesem Prozeß ist, dass es keinen Sinn hat, Projekte thematisch und methodisch vorzubereiten und sie einem Jahrgang überzustülpen, sondern sie in eigener Verantwortung durchzuführen und die Ergebnisse vorzustellen. Es empfiehlt sich, Innovationsprozesse in einer nach Jahrgangsteams organisierten Schule jahrgangsübergreifend anzulegen, um das Anregungspotential zu vergrößern. Dies um so mehr, wenn die inhaltliche Arbeit wie in der GSM sehr stark auf den Jahrgang bezogen ist und ein inhaltlicher Austausch über die Jahrgangsgrenzen hinweg weniger stattfindet.

Damit ist ein Forschungsergebnis umschrieben: Die eigenständige Entwicklung einer Schule (vgl. § 9 BremSchulG) vollzieht sich nicht „nebenher“, sondern muß als Prozess organisiert werden. Dazu bedarf es eines in den Jahrgängen der Schule verankerten Teams von Kolleginnen und Kollegen, das die Veränderungen von Schul- und Unterrichtsstrukturen entwickelt, erprobt und in das Kollegium vermittelt. Die universitäre Beteiligung an der Schulbegleitforschung kann diesen Prozeß initiieren und kritisch begleiten, d. h. die wichtigen Reflexionsprozesse gestalten und die didaktischen Qualifikationen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zur Entfaltung bringen.

Eng damit verbunden ist ein weiteres, für uns besonders wichtiges Forschungsergebnis: Im Prozeß der Forschung haben sich die Beteiligten verändert. Diese Veränderung wurde weiter oben mit dem Begriff „Perspektivenwechsel“ umschrieben. Er beinhaltet eine veränderte Sicht von Unterricht, eine veränderte Wahrnehmung der eigenen Person im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern und ein verändertes Vertrauen in deren Kompetenzen. Diese Veränderungen konnten sich herausbilden, weil („organisierte“) Zeit für die gemeinsame Reflexion der Erfahrungen zur Verfügung stand.

Schließlich sind die in diesem Bericht dokumentierten Forschungsergebnisse (s. Anlagen) zu nennen: Die erprobten und dokumentierten Projektmaterialien. Sie sind die „vorzeigbaren“ Ergebnisse des Forschungsprozesses, die Anregungen und Vorlagen für einen veränderten Unterricht geben können. Sie sind nicht als direkt umsetzbare Handlungsanleitungen zu verstehen und schon gar nicht können sie den genannten Perspektivenwechsel mitliefern. Vielleicht bieten sie aber Anlaß, sich auf ähnliche Prozesse einzulassen.

Unsere Forschung - eine reflektierte Praxis

Um welchen „Typ“ von Forschung handelt es sich nun in dem bisher vorgestellten? Ist das, was wir vier Jahre lang betrieben haben, überhaupt Forschung? Wir haben keinen, unser Forschungsverständnis typisierenden Namen. So wie H. v. Hentig auf die Frage nach einer typisierenden Bezeichnung für die von ihm vertretene Pädagogik antwortete: „*Meine Pädagogik ist ohne Namen*“ oder „*Meine Pädagogik: Eine lehrbare Praxis*“⁶ so möchten wir antworten: „Unsere Forschung ist ohne Namen“ oder „Unsere Forschung: Eine reflektierte Praxis.“

Damit ist der zentrale Unterschied zur „normalen“ Lehrerarbeit akzentuiert. Nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht über ihre Praxis nachdenken; sie haben aber nicht die Zeit und den organisatorischen Rahmen, dies auch kontinuierlich unter gemeinsam entwickelten Gesichtspunkten mit dem Hintergrund zu tun, die Ergebnisse an andere weiterzuvermitteln. Insofern ist unsere Forschungsarbeit nicht nur reflektierte, sondern auch lehrbare (vermittelbare, anregende) Praxis, also Pädagogik im Sinne H. v. Hentigs. Die teilnehmenden Forscherinnen und Forscher sind dabei zugleich Subjekt und als praktizierende Lehrerinnen und Lehrer auch Objekt der Forschung. Sie gewinnen aus der Reflexion ihrer (Unterrichts-) Praxis Gesichtspunkte für deren Veränderung. Diese theoretischen Erkenntnisse werden überführt in neue Unterrichtsentwürfe, die verbunden sind mit veränderten Vorstellungen von (Unterrichts-) Praxis. Diese wiederum werden zurückgeführt in die praktische Erprobung. Entscheidend ist in diesem Prozeß, dass die neuen

⁶ Hentig, H. v.: *Meine Pädagogik: Eine lehrbare Praxis*. In: Gudjons, H. u. a.: *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Hamburg 1980, S. 67-79

Entwürfe nicht linear in die Praxis überführt werden können. Sie unterliegen dem, was Benner die pädagogische Differenz nennt:

„Wo Forschung und Praxis in eine lineare Beziehung zueinander gebracht werden, tritt an die Stelle von Handlungstheorie und praxeologischer Empirie ein technologisches Modell....Empirie dient alsdann nicht mehr der Weiterentwicklung der Theorie und der Höherbildung der Praxis, sie zielt vielmehr auf die Konstruktion eines optimal funktionierenden operationalen Systems normativer Steuerung des Erziehungsprozesses, auf eine Manipulation der Erziehenden wie auf eine Manipulation der Zu-Erziehenden.“⁷

Theoretisch Erdachtes läßt sich nicht ohne Veränderung, ohne „pädagogische Differenz“ durch die handelnden Personen in die Praxis transferieren. Aus der Reflexion dieser Veränderungen ergibt sich die Dynamik der Forschungsgruppe und im optimalen Falle das, was Benner die Weiterentwicklung der Theorie und die Höherbildung der Praxis nennt. Es handelt sich wohl um dasselbe, was der eingangs zitierte Herbart 1810 den Versuch nennt, *„dies wenige (was wir von Pädagogik zu verstehen meinen - R.U.) allmählich so weit auszudehnen, bis sich leidliche und nicht unkenntliche praktische Resultate dadurch hervorbringen ließen.“⁸*

Diese Art von Schulbegleitforschung (wie schön wäre doch ein typisierender Name) versteht sich als eine Möglichkeit, die zentralen Kompetenzen qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer in den Forschungsprozess einzubringen: Sie haben Unterrichtserfahrungen, didaktische Phantasien, kennen ihre Schülerinnen und Schüler und einen Teil ihrer Bedürfnisse und Interessen und sind in der Lage, Unterricht im Kontakt mit der Sache und den Menschen zu entwickeln. Im Umkehrschluß wird deutlich, welches Potential zur Weiterentwicklung von Schule nicht genutzt wird. Es sollte selbstverständlich für jede Schule sein, ihre **„Entwicklungsabteilung“** zu haben, die mit entsprechender Forschungskapazität ausgestattet, Antworten auf die sich ständig verändernden Bedingungen von Schule erarbeitet.

⁷ Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978 (2), S. 326

⁸ Herbart, J. F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810).

In: Herbart, J. F.: Kleinere pädagogische Schriften, Reden und Abhandlungen. Leipzig 1878, S.311/312