

PROJEKT 39

Zuhause in der Fremde

Dokumentation des

SBF- Projektes

in zwei Teilen

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Ulrike Platter

SZ an der Graubündener Straße

Graubündener Straße 4

28 325 Bremen



0421 - 361 - 1 68 10

**DOKUMENTATION DES SCHULBEGLEITFORSCHUNGS-
PROJEKTS
IN ZWEI TEILEN**

„ZUHAUSE IN DER FREMDE“

Eine Teamarbeit

des Schulzentrums an der Graubündener Straße

mit dem Krankenhaus-Museum im Zentralkrankenhaus

Bremen-Ost

und der Universität Bielefeld

ABSTRACT

„ZUHAUSE IN DER FREMDE“

Das Krankenhaus-Museum und das SZ Graubündener Straße als Lernorte zur Aneignung des eigenen Lebensraums.

1994 begann am Schulzentrum an der Graubündener Straße die Arbeit im Schulbegleitforschungsprojekt „Zuhause in der Fremde“ in Zusammenarbeit mit dem Krankenhaus-Museum am Zentralkrankenhaus Bremen-Ost.

Forschungsschwerpunkte waren neue Unterrichtsinhalte und -formen durch Projekt- und Teamarbeit und die Öffnung der Schule in den Stadtteil mit dem Ziel, eine regionale Vernetzung und Kooperation mit anderen Schulen des Stadtteils zu initiieren und SchülerInnen den Stadtteil als eigenen Lebensraum zu vermitteln, dies alles im Zusammenhang mit den sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen, von denen in besonderem Maße Kinder und Jugendliche betroffen sind.

Geplant war der Aufbau einer Lernwerkstatt für die Entwicklung und Durchführung von stadtteilbezogenen Projekten. Das bedeutete die Öffnung der Schule in den Stadtteil, die Einbeziehung der gewachsenen Stadtteilbedingungen, die Erweiterung des Alltags- und kulturellen Wissens der SchülerInnen, eine bewusstere politische Bildung im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse des Stadtteils und die Erprobung neuer Unterrichtsinhalte und -formen.

Zentrales Ergebnis sind Aufbau und Einrichtung der Lernwerkstatt. Projekte wurden durchgeführt und von den SchülerInnen als reizvoll beschrieben. Dem SBF-Projekt ist es gelungen, einen externen Expertenpool aufzubauen, der Ansatz der Öffnung ist tragfähige Basis für eine dauerhafte Kooperation geworden. Es wurde umfangreiche Theoriearbeit geleistet und dem Kollegium der Schule als Service-Angebot zur Verfügung gestellt. Die Resonanz durch außerschulische Öffentlichkeit war durchweg positiv ermutigend. Allerdings ist die Schule allein z.Zt. keine Trägerin der Lernwerkstatt. Die Trägerschaft für die Fortführung der Lernwerkstatt übernimmt das Krankenhaus-Museum. Der Nutzerkreis soll über die Schule hinaus erweitert werden.

INHALT

Teil I

1. Idee und Realisierung des Projektvorhabens

Der Entstehungsprozess des Projekts bis zum Arbeitsbeginn	S. 1
Finanzen	S. 3
Zusammenarbeit mit dem Krankenhaus-Museum im Zentralkrankenhaus Bremen-Ost	S. 4
Die wissenschaftliche Begleitung	S. 5

2. Das Team

Teamarbeit	S. 6
------------	------

3. Die Lernwerkstatt

Theoretische Grundlagen	S. 7
Der Weg in die Lernwerkstatt	S. 9
Die Arbeit in der Lernwerkstatt	S. 10
Die Arbeit im SBF-Projekt „Zuhause in der Fremde“	S. 11
Einschätzung der Projektarbeit durch das Team	S. 20
Fazit und Konsequenzen	S. 22

4. Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit

Schule und Stadtteil	S. 23
Foren und Symposien	S. 25
Museumswochen	S. 26
Medien	S. 27

5. Resümee und Perspektiven

Die Zukunft der Lernwerkstatt	S. 30
-------------------------------	-------

Literaturverzeichnis

S. 32

Teil II

1. Schülerprojekte

Übersicht	S. 33
Darstellung und inhaltliche Ergebnisse	S. 34
Eigendynamik, Grundzüge und deren Konsequenzen	S. 56

2. Theorie und Reflexion

Eiko Jürgens: Lernwerkstätten: Orte gemeinsamen Lernens von Lehrern, Schülern, Eltern und anderen Personenkreisen	S. 57
Eiko Jürgens: Grundsätze für die Durchführung von Projekten bzw. für das Projektlernen	S. 70

3. Feedbacks

Feedbacks von Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen	S. 74
Interview mit Gisela Dürrbaum	S. 77
Rückmeldungen von KollegInnen, die kein Projekt durchführten	S. 85
Interview Ortsbeiratssitzung	S. 86

4. Praktisches und Medien

Arbeitshilfe / Supervision	S. 87
Nutzungsanleitung für die Lernwerkstatt	S. 88
Aspekte und Themen für einen Katalog	S. 91
Ulrike Plappert: BLZ – Artikel	S. 93
Literatur in der Lernwerkstatt	S. 94

5. Fotodokumentation

TEIL I

1. IDEE UND REALISIERUNG DES PROJEKTVORHABENS

Der Entstehungsprozess des Projekts bis zum Arbeitsbeginn

Im Januar 1994 stellte das Schulzentrum an der Graubündener Straße einen Antrag auf ein Vorlaufprojekt im Rahmen der Schulbegleitforschung an den Senator für Bildung und Wissenschaft. Als Projektteam stellten sich vor: Elfi Kessemeier, Ulrike Plappert aus dem Kollegium des Schulzentrums an der Graubündener Straße, Dorothee Wassener, Mitglied der Schulleitung dieser Schule und als Kooperationspartner Achim Tischer, Leiter des Krankenhaus-Museums am Zentralkrankenhaus Bremen-Ost.

Die Idee zu diesem Projekt entstand in Gesprächen, in denen Wege zur Öffnung der Schule in den Stadtteil diskutiert wurden, unter anderem die Möglichkeit einer Kooperation zwischen Schule und Krankenhaus-Museum. Die günstigen Bedingungen eines gemeinsamen Projektes gerade zwischen diesen beiden Institutionen betrachtete die Lehrerinnengruppe als besonderen Anreiz, über Realisierungsmöglichkeiten nachzudenken.

In einer Beratung mit Dr. Ingrid Kemnade, Referentin für Schulbegleitforschung beim Senator für Bildung und Wissenschaft, wurde das Team ermutigt, ein Schulbegleitforschungsprojekt zu starten. Die Schulbegleitforschung in Bremen, getragen vom Senator für Bildung und Wissenschaft, versteht sich als praxisnahe, empirische Bildungs- und Schulforschung im Sinne der prozessbegleitenden Handlungsforschung¹.

Am 21. April 1994 wurde das Vorlaufprojekt für das Schuljahr 1994/1995 genehmigt, um innerhalb eines Jahres einen Forschungsplan entwickeln zu können.

Ein weiterer Kontakt konnte auf dem Forum zur Schulbegleitforschung des Jahres 1994 geknüpft werden: Prof. Dr. Birgit Volmerg von der Universität Bremen bot eine Beratung bei der Erstellung des Forschungsantrags an. Mit ihrer Hilfe konkretisierte sich die Idee, den Stadtteil als Lernort zu nutzen und eine Lernwerkstatt für Stadtteilprojekte aufzubauen.

¹ siehe hierzu den Bericht über Schulbegleitforschung des Senators für Bildung und Wissenschaft vom 1. Juli 1994; sowie das Informationsblatt Schulbegleitforschung, 4. Ausgabe vom 27. Sept. 1994

Das Schuljahr 1994/1995 nutzte das Team, um ein Forschungsdesign zu entwickeln und einen ausführlichen Projektantrag zu formulieren. Der Forschungsschwerpunkt sollte einerseits auf dem Bestreben basieren, neue Unterrichtsinhalte und -formen durch Projekt und Teamarbeit zu finden, andererseits auf der Öffnung der Schule in den Stadtteil, um eine regionale Vernetzung und Kooperation mit anderen Schulen des Stadtteils zu initiieren und Schülern und Schülerinnen den Stadtteil als eigenen Lebensraum zu vermitteln. Genehmigt wurde das Projekt „Zuhause in der Fremde“ vom Senator für Bildung und Wissenschaft im Mai 1995 als Projekt 39.

Ein Projekttitel wurde gefunden:

„ZUHAUSE IN DER FREMDE“

*Das Krankenhaus-Museum und das SZ Graubündener Straße als
Lernorte zur Aneignung des eigenen Lebensraums*

In einer noch einzurichtenden Lernwerkstatt sollte stadtteilbezogenen Schülerprojekten eine Arbeitsmöglichkeit geboten werden. Obwohl das gesamte Team an allen Arbeitsprozessen von der Planung bis zur Auswertung beteiligt sein sollte, zeichneten die Lehrerinnen des Teams in Arbeitsteilung für die Zusammenarbeit mit dem Kollegium des Schulzentrums an der Graubündener Straße verantwortlich, für die Übernahme der Arbeitszeitplanung und die Ausarbeitung eines Angebotskatalogs sowie für die Festlegung projektbezogener Bewertungskriterien.

Der Kooperationspartner im Zentralkrankenhaus Bremen-Ost sollte Örtlichkeiten auf dem Krankenhausbaufläche zur Einrichtung einer Lernwerkstatt organisieren und sich um Materialien zur Durchführung von Schülerprojekten im Zusammenhang mit dem Krankenhaus-Museum kümmern.

Beantragt wurde eine Laufzeit des Projekts von 4 Jahren, vom 1.8.1995 bis zum 31.7.1999.

Das Projekt stellt sich inhaltlich in den Problembereich der sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse, von denen in besonderem Maße Kinder und Jugendliche betroffen sind. Die Schule - als wichtiger persönlichkeitsbildender Lebensraum - muss sich selbst in die Verantwortung nehmen, in Lernformen und -inhalten auf die veränder-

ten Verhältnisse einzugehen². Als elementar wird zur Umsetzung dieser Herausforderung vom Projektteam die Zusammenarbeit mit den Schülern und Schülerinnen erkannt, um diese, in einer neuen Form des Unterrichts, in den Prozess der Veränderung zu integrieren.

Als wichtige Zielsetzungen werden vom Team formuliert:

- die Kooperation der Schule mit dem Krankenhaus-Museum;
- die Entwicklung von projektorientierten, fächerübergreifenden, team- und subjektorientierten praktischen Unterrichtsmethoden;
- die Öffnung der Lernwerkstatt auch für Projekte anderer Schulen;
- die Dokumentation und Evaluation von Forschungsprozessen und Ergebnissen.

Der erstellte Zeit- und Arbeitsplan sah für das Frühjahr 1995 die Suche nach einer wissenschaftlichen Begleitung vor sowie die Bekanntmachung des Projekts als Kooperation von Schulzentrum und Krankenhaus-Museum. Im Schuljahr 1995/96 sollte zunächst ein Material- und Angebotskatalog mit Projektvorschlägen³ erstellt und der weitere Teambildungsprozess in Gang gesetzt werden. Das Team beabsichtigte, gemeinsam die Einrichtung einer Lernwerkstatt zu realisieren und in Vorbereitung auf die Projektarbeit organisatorische Hilfen zu entwickeln⁴. Die stattfindenden Projekte sollten präsentiert und dokumentiert werden.

Am Ende stand das Ziel, neue und andere Lerninhalte in der Schule zu implementieren.

Finanzen

Das Projektteam warb finanzielle Mittel zur Ausstattung der Lernwerkstatt ein.

Im Rahmen der Vergabe von Mitteln für Innovationsvorhaben im Bildungswesen⁵ erhielt das Team im Jahr 1995 DM 5.000,- für Moderationsmaterial und Ordnungsmittel für SchülerInnen und LehrerInnen und für die Einrichtung und Ausstattung des Lernwerkstatttraums.

Die Sparkasse in Bremen spendete 1997 zwei Mini-Displayer und bot an, Druckaufträge zu übernehmen.

² Im Sinne von Hartmut von Hentig, *Die Schule neu denken*, München, Wien 1993

³ siehe Anhang, S. 87f

⁴ siehe Anhang, S. 84-87

⁵ Rundschreiben 58/95 des Senators für Bildung und Wissenschaft vom 22.2.1995

Nach einem Antrag an das Ortsamt Osterholz erhielt das Projekt durch Beschluss des Beirats Osterholz seit 1995 Zuwendungen aus stadtteilbezogenen Globalmitteln. Diese Zuschüsse fanden Verwendung für die Einrichtung der Lernwerkstatt und für Materialien einer Präsentation der Projektarbeit innerhalb der Museumswoche im Krankenhaus-Museum.

Zusätzlich erwirkte das Team Gelder aus einem Sonderfond des SZ an der Graubündener Straße. Mit dem Ende des Projekts wurde, geltend ab dem Schuljahr 1999/2000, im Schuletat eine Haushaltsstelle für die Lernwerkstatt eingerichtet.

Als schwierig erwies sich die Finanzierung einer Hilfskraft. Deren Aufgabenbereich sollte die Büroorganisation sein, die Materialbeschaffung, Literaturrecherche und Dokumentation sowie die Mithilfe bei der Werkstattgestaltung. Auch während der Schülerprojekte sollte eine Unterstützung des Teams gewährleistet sein. Verschiedene Anfragen und Anträge bei den Behörden waren erfolglos. Erst 1998 konnte in Kooperation mit der Universität Bielefeld durch Prof. Dr. Eiko Jürgens eine Hilfskraft finanziert werden, deren Aufgabe darin bestand, Prozesse und ihre Bedingungen, unter denen Lernwerkstätten entstehen und sich entwickeln, zu evaluieren und eine Dokumentation des SBF-Projektes „Zuhause in der Fremde“ zu erstellen.

Zusammenarbeit mit dem Krankenhaus-Museum im Zentralkrankenhaus Bremen-Ost

Warum ist die Zusammenarbeit zwischen Krankenhaus-Museum und Schule sinnvoll?

In der Dauerausstellung des Krankenhaus-Museums (eröffnet am 26. April 1995) ist u. a. die enge historische Verbindung des Krankenhauses mit dem Stadtteil Osterholz im Bremer Osten dargestellt. In der schon 1904 unter dem Namen „St. Jürgen-Asyl“ gegründeten Bremer „Irrenanstalt“ - so die zeitgenössische Bezeichnung - lebte ein großer Teil des Pflegepersonals auf dem Gelände oder in den angrenzenden Straßen. So ist der Stadtteil eng mit dem Krankenhausbetrieb verwoben. Gut erforscht und im Museum dargestellt ist die Alltagsgeschichte der Bremer Psychiatrie bis 1945, davon in einer eigenen Abteilung das Thema „Psychiatrie im Nationalsozialismus“.

Dieser Kooperationspartner bietet sich für das Kollegium und SchülerInnen des Schulzentrums an der Graubündener Straße an, um sich mit den sich verändernden Strukturen des Stadtteils zu beschäftigen und so die Schule zu öffnen. Vielfältige Themen können

mit der Unterstützung des Krankenhaus-Museums angeboten werden, wie das Team schon während der Projektplanung erkannte. Hinsichtlich der geschichtlichen Verbindung Stadtteil - Krankenhaus sind z.B. die Familienlandpflege bzw. Familienpflege zu nennen oder der Wandel in Stadtteil und Krankenhaus vom Anfang dieses Jahrhunderts bis zum heutigen Tag. Ein weiterer Themenkomplex ergab sich im Umgang mit dem „Fremden“, dies kann gleichermaßen den Unterschied zwischen „psychisch krank“ und „normal“ betreffen wie auch die heutigen Lebensumstände ausländischer Mitbürger. Ebenso ist eine Bearbeitung zum Thema Technikgeschichte denkbar, z.B. hinsichtlich medizinischer Geräte aus dem historischen und dem heutigen Klinikalltag.

Den Möglichkeiten, die das Museum als „Steinbruch“ für Projektthemen stellte, standen die Unsicherheit und Schwellenangst der Beschäftigung mit der ehemaligen „Irrenanstalt“ und die dieser Problematik immanenten Aspekte gegenüber.

Der Leiter des Krankenhaus-Museums erklärte sich bereit, Materialien für die Schülerprojekte zu organisieren und für Führungen und fachliche Informationen beratend zur Verfügung zu stehen sowie Koordinierungsaufgaben zwischen Schule und Krankenhaus zu übernehmen. Zudem stellte Achim Tischer das Projekt auf Gesamtkonferenzen des Schulzentrums aus der Museumsperspektive dar.

Die wissenschaftliche Begleitung

Zum Zeitpunkt der Genehmigung des Projekts im Januar 1995 stand die wissenschaftliche Begleitung noch aus, eine geeignete Person der Universität Bremen wurde auch nach Beratungen mit Birgit Volmerg nicht gefunden. Das Team einigte sich, nur mit einer wissenschaftlichen Begleitung zusammenarbeiten zu wollen, deren Forschungs- und Arbeitsansatz mit den eigenen Konzepten korrelierten.

Im Frühjahr 1995 konnte der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Eiko Jürgens von der Universität Bielefeld gewonnen werden.

Die Lehrerinnen des Projekts formulierten Erwartungen und Wünsche an die wissenschaftliche Begleitung als kompetente Hilfe:

- beim Aufbau der Lernwerkstatt;
- für die inhaltliche Arbeit in den Schülerprojekten;
- zur Konzeptentwicklung;

- für die Arbeitstechniken und Methoden der Projektarbeit;
- bei der Evaluation.

Besprochen werden sollte auch das Forschungsinteresse von Eiko Jürgens an diesem Schulbegleitforschungs-Projekt. Ein erstes Treffen fand am 30.6.1995 statt.

Der Aufgabenbereich der wissenschaftlichen Begleitung schloss eine Moderation des Gruppenprozesses im Team ein und die Unterstützung konstruktiver arbeits- und gruppenpezifischer Verhaltensweisen.

Mit seinem fachlichen Wissen zur qualitativen Forschung bzw. Handlungsforschung sollte der Experte bei der Entwicklung konzeptioneller Vorhaben und der Auswahl geeigneter Methoden beratend tätig sein und die Beschreibung und Auswertung des Reformprozesses begleiten.

Versuche, Studierende der Fachbereiche Pädagogik, Soziologie und Kulturwissenschaften der Universität Bremen als studentische Hilfskräfte, Examinanden oder Diplomanden für das Projekt zu gewinnen, scheiterten, da die Suche von Lehrenden der Universität nicht unterstützt wurde.

2. DAS TEAM

Teamarbeit

Vom 25.8. 1995 an trafen Dorothee Wassener, Ulrike Plappert und Elfi Kessemeier möglichst wöchentlich zu einer Teambesprechung zusammen. Neben diesen Kleinteam-sitzungen sollten in regelmäßigen Abständen Prozessberatungen mit einer unbeteiligten Person durchgeführt werden (z.B. mit Birgit Volmerg). Diese Beratungen konnten jedoch nur zweimal stattfinden. Als Großteam versteht sich das um Achim Tischer und Eiko Jürgens erweiterte kleine Team.

Zum Aufgabenbereich gehört:

- den Kontakt zur Schule herzustellen und zu halten;
- die Lernwerkstatt aufzubauen und zu organisieren;
- die gemeinsame Planung und Reflexion von Projekten;
- mit dem Museum zu kooperieren;
- Mittel zu beschaffen;
- den Kontakt zur Behörde (Schulbegleitforschung) zu halten;

- Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben.

Am 26. 4. 1996 begann eine Supervision im kleinen Team unter der Leitung von Alexander Neveling vom Institut für reflexive, personenbezogene Organisationsentwicklung der Universität Oldenburg (IRPO). In 5 Sitzungen bis zum 14.6. 1996 wurde die Arbeit im Team reflektiert. Ziel war es, retrospektiv die bisherigen Erfahrungen festzuhalten, sie mit der ursprünglichen Erwartungshaltung an die Projektarbeit zu vergleichen, um eventuelle „Kurskorrekturen“ - an sich und am Team - vornehmen zu können bzw. neue Perspektiven zu entwickeln. Ein Zeitplan wurde erstellt und einzelne Arbeitsschritte formuliert. Reflektiert wurde zudem in arbeitsökonomischer Hinsicht die Dringlichkeit bzw. Zweitrangigkeit des weiteren Arbeitsvorgehens, um zielgerichteter und effektiver die Projektarbeit voranzubringen.⁶

3. DIE LERNWERKSTATT

THEORETISCHE GRUNDLAGEN⁷

Die Idee und die Impulse zur Entwicklung von Lernwerkstätten entstehen in den 80er Jahren im Zusammenhang mit der inneren Schulreform. Vielfach werden Lernwerkstätten gar ausdrücklich als "Stützpunkte", "regionale Zentren" oder "Kristallisationskerne" schulinterner Reformvorhaben bezeichnet. In ihrer ideengeschichtlichen Genese sind sie eng verknüpft mit der "neuen" Reformpädagogik, die sich u.a. in einer zunehmenden Öffnung des Unterrichts und den sich daraus abzuleitenden Konsequenzen für eine neue Definition der Lehrer- und der Schülerrolle dokumentiert. Von den Lehrerinnen und Lehrern werden Prozesse des Umdenkens und Umlernens verlangt, die zu neuen Kompetenzen des Lehrens und Lernens führen. Derartige Vorhaben sind (auch) auf Aus- und Fortbildung angewiesen und somit auf Orte, an denen eigenverantwortliches, problemmotiviertes und erfahrungsbezogenes, persönlich wichtiges Lernen die Hauptform der Aneignung und Verarbeitung neuen Wissens darstellt. Lernwerkstätten als Unterstützungsmaßnahme innerer Schulreform sollen dies leisten. Darüber hinaus können Lernwerkstätten mehr sein, nämlich selbst zu Einrichtungen werden, von denen Reformen in

⁶ siehe Anhang, S. 83

⁷ An dieser Stelle eine Zusammenfassung zum Thema, weitere Ausführungen siehe Anhang S. 56-66

Unterricht und Schule auf den Weg gebracht werden. Demnach lässt sich Lernwerkstätten eine Doppelfunktion zuschreiben, wenn es um Klärung ihres Kernziels geht:

Erstens sind Lernwerkstätten als reformbegleitende und -unterstützende Einrichtungen zu verstehen. Zweitens können sie selbst zu Arbeitsstätten werden, an denen Reformprojekte entworfen werden und deren Übertragbarkeit auf die Schul- und Unterrichtswirklichkeit geprüft wird.

Lernwerkstätten stellen unter dieser zentralen Perspektive Unternehmungen dar, die dem kollegialen Erfahrungsaustausch ebenso dienen sollen wie dem Austausch mit außerschulischen Experten, mit Eltern und anderen Personenkreisen. Weiter sind Lernwerkstätten Orte des gemeinsamen, praxisnahen Lernens, Innovierens und Forschens. Zusammenfassend ist die Lernwerkstättenarbeit folgenden Prinzipien verpflichtet:

Erstens dem Prinzip der Selbstverantwortlichkeit und Autonomie; zweitens jenem des entdeckenden, problemlösenden und handlungsorientierten Lernens; drittens dem der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitsplatzsituation und dem eigenen Rollen- und Lernverhalten sowie dem reflexiven Innehalten im Schulalltag; viertens dem Prinzip des Theoretisierens und des In-Beziehung-Setzens der eigenen Praxis zu Theorieentwürfen, mit denen probierend und "spielerisch" experimentierend sowohl im geschützten Raum der Lernwerkstatt als in schulischen Ernstsituationen u.a. handlungsforschend umgegangen werden kann. Und abschließend das Prinzip der Kooperation und des gemeinsamen Erfahrungsaustausches, der einerseits durchaus zu psychischer Entlastung führt, aber andererseits Steinbruch für Kreativität und Ideenbörse sein kann. Nicht zuletzt aufgrund der genannten Prinzipien zeichnet sich eine Lernwerkstatt auch durch eine materialreiche, modellhafte Lernumgebung aus.

Als Charakteristika von Lernwerkstätten lassen sich nennen:

1. Ort reflexiver Zurückgezogenheit und geschützter Experimentierraum für didaktische Innovationen und schulische Reformen bzw. für stützende Maßnahmen zur Absicherung unterrichtlicher und schulischer Reformschritte.
2. Verbindungselement von (wissenschaftlicher) Theorie und selbst erfahrener und selbst erforschter Praxis.
3. Verknüpfungsort von Schulalltag und Lehrerbildung bzw. -fortbildung.
4. Ort der offenen Kommunikation und des vertrauensvollen Erfahrungsaustauschs.

5. Einrichtung, in der Lernen (grundsätzlich) selbstverantwortlich und selbstgesteuert stattfinden soll.

Der Weg in die Lernwerkstatt

Vor dem eigentlichen SBF-Projektbeginn trafen sich die Initiatoren des Projekts, die drei Lehrerinnen des Schulzentrums und der Leiter des Krankenhaus-Museums. Sehr schnell stellte sich heraus, dass ein Projektbüro notwendig war: Abgesehen davon, dass in der Schule kein ruhiger Raum gefunden werden konnte, machte der laufende Schulbetrieb eine kontinuierliche ungestörte Arbeit unmöglich. Auch die Funktion der Abteilungsleiterin ließ sich in der Schule nicht auf die Rolle eines Projektmitgliedes „reduzieren“. Als Übergangslösung stellte Achim Tischer einen provisorischen Platz im Museum zur Verfügung.

Gleich zu Beginn des ersten Projektjahres, September 1995, waren Aufbau und Einrichtung einer Lernwerkstatt Thema. Die Vorteile eines solchen Lernorts, so das Team, standen auch für die Arbeit in Schülerprojekten außer Frage:

- An einem eigenen Ort könnte konzentrierter an einem Projektthema gearbeitet werden als in Klassenzimmern;
- die Unabhängigkeit von den üblichen Schulalltagsstrukturen (Stundenraster usw.), die einem Projekt hinderlich sind, wäre ohne Abstriche und nicht nur zum Schein gegeben;
- Konzentration auf Thema, Gruppe und Ort wären möglich.

Kurz: Die Bedingungen für die Prozesse, die sich in einem Projekt entwickeln, wären äußerst günstig.

Offen war, wo dieser Ort sein und wie er aussehen könnte. Nachgedacht wurde z.B. über einen Container oder Bauwagen auf dem Schulgelände. Dagegen sprachen aber nicht nur organisatorische und technische Probleme. Immer deutlicher wurde dem Team auch in der „Wo-Frage“, dass der Bezug zum Thema „Zuhause in der Fremde“ und die Kooperation mit dem Krankenhaus-Museum am besten auf dem Krankenhausbau selbst hergestellt werden könnten.

Die Suche innerhalb des Krankenhauses durch Achim Tischer war im Oktober '95 erfolgreich: Die Krankenhausleitung bot dem Projekt einen kleinen Raum in einem der historischen Gebäude auf ihrem Gelände an. Hier muss betont werden, wie sehr dieses Angebot zu schätzen ist. Denn auch das Zentralkrankenhaus leidet nicht an Raumüber-

fluss. Sein Weg, der hin zu einer programmatischen Öffnung in den Stadtteil führt, die direkte Nachbarschaft zum Schulzentrum (10 Minuten zu Fuß) sowie die Wertschätzung der kulturellen Arbeit durch das eigene Museum waren wohl entscheidende Faktoren für dieses Angebot.

Das Haus, das den Raum beherbergt, liegt mit vielen anderen gemeinsam auf dem weitläufigen, sehr grünen Gelände des Zentralkrankenhauses. Dies große, parkähnliche Gebiet ist der Öffentlichkeit als grüne Lunge und Ruhezone des Stadtteils oder auch als Durchgangsweg zugänglich und daher den Schülern der Schule bekannt. Der zugewiesene Raum misst ca. 30 Quadratmeter Grundfläche und wird in der Höhe durch zwei vom Boden ausgehende Dachschrägen im Gesamtvolumen stark verkleinert. Zwei kleine abgeschlossene Zusatznischen bieten Stauraum. Der Raum entspricht also nicht unbedingt den Vorstellungen für eine optimale schulische Raumausstattung und könnte durchaus größer sein. Dennoch besitzt er Vorteile, die auch nach den bisherigen Erfahrungen für die Projektarbeit dort höher geschätzt werden als etwa Schulraum.

Die Lernwerkstatt wurde bald gesäubert, renoviert und bezogen. Hinter diesem Satz verbirgt sich ein enormer Arbeitsaufwand des Teams. Der Technische Dienst des Krankenhauses leistete dabei in sehr kooperativer Weise unschätzbare Renovierungs- und Einrichtungsdienste. Viel Team-Zeit floss in die Säuberung des Raumes, die Beschaffung von Geldern, Möbeln, Arbeitsmaterialien und Geräten. Einige Lehrkräfte des Schulkollegiums, Eltern sowie schulexterne Personen halfen durch Sachspenden und Beratung. Schülergruppen unterstützten Transporte.

Die Arbeit in der Lernwerkstatt

Die Lernwerkstatt wurde Ort für die Arbeit des kleinen und großen Teams, für die Schülerprojekte sowie für weitere Treffen im Zusammenhang mit dieser pädagogischen Arbeit.

Für die Arbeit größerer Gruppen in der Lernwerkstatt erwies sich die Raumgröße nach einiger Zeit als problematisch, zudem gab es anfangs Schwierigkeiten mit der Heizung.

Der Ort Lernwerkstatt wird nicht nur für die Schülerarbeit während eines Projekts genutzt, sondern auch für andere Arbeiten und Gespräche wie z.B. mit dem Ortsbeirat, als Tagungsort der Schulkonferenz, für Fortbildungen mit KollegInnen oder anderen, die an

der Arbeit oder an der Kooperation interessiert sind. Die Lernwerkstatt gilt als Archiv für Schülerarbeiten, als kleine Bibliothek für bremische und Stadtteilgeschichte und für die Methodik der Projektarbeit⁸. Sie gilt aber auch als Treffpunkt und als Ort, an dem in Ruhe und konzentriert gearbeitet werden kann – diese Idee ist als **Raum** realisiert worden, kann und muss aber durch weitere Öffentlichkeits- und Organisationsarbeit ausgebaut werden, damit der Raum weiter mit **Leben** gefüllt wird.

Die Arbeit im SBF-Projekt „Zuhause in der Fremde“

Arbeitsbedingungen

Im Februar 1996 fand das erste Projekt mit einer zehnten Gymnasialklasse statt⁹.

Trotz z.T. noch recht schwieriger äußerer Bedingungen - während der Projektarbeit erschienen unerwartet Maler, der Raum war nicht zufriedenstellend beheizbar - wurde die Lernwerkstatt angenommen. Ein Dauerproblem ist allerdings geblieben: Für Gruppen über 20 ist der Raum zu klein.

Rückblickend lässt sich für alle durchgeführten Projekte festhalten, dass dieser Lernort eindeutig positiv für die Projektarbeit ist. Allein der Wechsel von der Schule hin zu diesem Ort macht Unterricht zu einer anderen Erfahrung. Von SchülerInnen und LehrerInnen werden immer wieder folgende, die Arbeit günstig beeinflussende Faktoren hervorgehoben:

- die besondere Atmosphäre in dem Jugendstilhaus und auf dem parkähnlichen Gelände;
- das Fehlen des Schulgongs;
- der aufgehobene 45-Minuten-Takt;
- der Wegfall von Brüchen durch Wechsel von Lehrenden und Räumen;
- die Freiheit, ungestört von außen das eigene Arbeitstempo innerhalb des (selbst gesetzten) Zeitrahmens bestimmen zu können;
- die Möglichkeit des selbständigen Arbeitens unter diesen Bedingungen;
- die veränderte Unterrichtshaltung der Lehrpersonen (s.u.);

⁸ siehe Anhang, S. 90-92

⁹ Übersicht und ausführliche Beschreibung der Schülerprojekte siehe Anhang, S. 32-55

➤ lockere, entkrampfere und persönlichere Atmosphäre als in der Schule.

Von Lehrenden wurde festgestellt, dieser Ort führe tatsächlich hin zu einer konzentrierten Arbeit. Schülergruppen arrangierten sich zudem z.B. auch mit dem Raumproblem und richteten sich ihre Arbeitsplätze ein. Feste Konstellationen aus den Klassenräumen können nicht einfach übernommen werden. Das Sich-Einrichten ist immer der erste räumliche (Tische und Stühle usw. können nach Bedarf aufgestellt, beseitigt, hinzugefügt werden) sowie zwischenmenschliche und kommunikative Akt, eine Irritation des „Schulschlendrians“, denn es fordert Bewegung, Bereitschaft, weckt Neugier auf die neue Situation und ist zweckgerichtet auf das Projekt selbst. Beobachtet wurde dabei eine recht große Flexibilität im Umgang mit Konflikten. Möglicherweise spielt die Nähe in diesem Raum auch eine Rolle im Umgang miteinander. Es ist davon auszugehen, dass jedem die begrenzte unterrichtliche „Ausnahmezeit“, während der dort gearbeitet wird, gegenwärtig ist. Bezeichnenderweise sind keine negativen ortsbedingten Ausnahme-Verhaltensweisen wie etwa Unernsthaftigkeit bei der Arbeit bekannt.

Eine Beobachtung bezüglich ortsbedingten Verhaltens allerdings machten fast alle Gruppen: Es ist die Begegnung mit dem in der Regel Fremden, nämlich mit psychisch Kranken, die man hin und wieder außerhalb des Gebäudes trifft. Solche Begegnungen, waren sie denn auffallend, wurden etwa als komisch, lästig, anregend, immer aber als irritierend empfunden. Nun, dies, das „Fremde“, ist Thema des Projekts und Alltag des Stadtteils, in dem die Schüler-Familien leben. Insofern sind diese Ausnahmesituationen einkalkuliert, sind Teil der Arbeit dort. Mehr noch: Sie sind jeweils Anlass zur Auseinandersetzung mit diesem Stadtteil, mit der eigenen Umgebung, mit den Mitmenschen und mit sich selbst. Nicht selten zeugten Schülerreaktionen auf solche Begegnungen und anschließende Gespräche darüber von Erleichterung oder Erstaunen, überhaupt frei darüber reden zu können und u.U. auch zu sehen, wie sie sich verhalten können. An dieser Stelle ist anzumerken, dass einige Kolleginnen und Kollegen geäußert haben, man könne Kinder bzw. Jugendliche nicht mit dem „Problem psychisch Kranke“ konfrontieren, in welcher Weise auch immer. Sie (be)fürchten solche Situationen und finden wohl auch aus diesen Gründen den Weg in ein Projekt nicht.

Eine weitere positive Beobachtung, die sich auch an diesen Ort knüpft, ist die veränderte Lehrerrolle. Ein direkter Frontalunterricht, der sich in jeder Projektarbeit verbietet,

ist in der Lernwerkstatt auch durch die Räumlichkeit undenkbar. Statt dessen wird der Rat gebende, unterstützende, vermittelnde Lehrende gefordert.

Nicht zuletzt ist die unmittelbare Nähe sowohl des Museums als auch des Krankenhauses für die Arbeit von großem Wert. Informationen, Fachleute und Unterstützung bei speziellen Themen sind so leicht erreichbar.

Passen Leistungsbewertung und Projektarbeit zusammen?

Diese Frage stellte sich spätestens mit Beginn des ersten Projekts. Sollte es nicht selbstverständlich sein, auch Projektarbeit in die übliche Leistungsbewertung mit einzubeziehen? Oder, sollte dies gerade nicht getan werden? Sollte nicht mit der Projektarbeit ein anderer Weg begangen werden - losgelöst vom fragwürdigen Bewertungsinstrument der Notenskala? Im Lehrerinnenteam wurde bei diesen Überlegungen sehr schnell die folgende Meinung bevorzugt: In der am Projekt orientierten Arbeit ist nach bisherigen Erfahrungen die Wahrscheinlichkeit groß, dass Schülerinnen und Schüler im Schnitt intensiver arbeiten können und mehr von sich und ihren Fähigkeiten zeigen. Von daher wäre es pädagogisch ungerechtfertigt, die Bewertung dieser Leistungen nicht in das Gesamtbild einfließen zu lassen und statt dessen unter dem Aspekt der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung die Projektarbeit auszublenden. Damit bestünde die Gefahr, Projektleistungen von Schülerinnen und Schülern weniger ernst zu nehmen, als im übrigen Unterricht gezeigte Leistungen. Denn unabweisbar müssen zum Schulhalbjahr und zum Schuljahresende ohnehin Leistungsbewertungen in Form von Zensuren erfolgen, so dass 'zensurenfreie' Projektarbeit diejenigen benachteiligt, die während des Projektlernens engagiert gearbeitet haben. Außerdem würde durch ein Ausklammern der Projektarbeit aus der Zensurengebung Projektunterricht selbst an Wert und Anerkennung sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer wie auch der Eltern verlieren. Gegenargumente, wie "Das bringt ja wieder den üblichen Druck" werden diesem Begründungszusammenhang untergeordnet. Die Projektarbeit wurde allerdings mit dem Vorsatz gestartet, die zensurenbezogene Leistungsbeurteilung gleich zu Beginn mit den Schülergruppen gemeinsam zu bedenken, die Gedanken dazu offen zu legen, die Schülermeinungen dazu zu hören und zusammen einen Weg zu finden.

Ein möglicher Weg

Durchgängig stellten die drei Teamkolleginnen bei all ihren Projekten fest:

- Schüler/-innen koppeln Schularbeit (und dazu gehören für sie auch - anerkennenswerte Weise - die Projekte) mit Leistungsbewertung als Ziffernzensur durch die Lehrkräfte.
- Außerdem erwarten Schülerinnen und Schüler von sich selbst mehr Leistungsbereitschaft während der Projektarbeit, so dass diese Erfolgsprojektion sich ebenfalls in einer Forderung nach einer Leistungsbewertung in Form von Noten niederschlägt

Durch diese Reflexion entstand konsequenterweise ein Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden darüber, mit Hilfe welcher Kriterien überhaupt Projektleistungen bewertet werden sollten. Auch wurde darüber nachgedacht, wie eine Trennung zwischen Lernen und Leisten realisiert werden sollte, d.h. welche Leistungen überhaupt bewertet werden sollten.

Dabei kristallisierten sich Bewertungsgrundlagen auf drei Ebenen heraus:

- Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens
- Bewertung der Ergebnisse
- Bewertung der Präsentation

Diese drei Bereiche sollten (weitgehend) gleichgewichtig sein.

Darüber hinaus waren sich die Teamkolleginnen einig, dass die Frage nach der Bewertung sowie nach möglichen Kriterien zu Beginn eines jeden Projekts mit den SchülerInnen besprochen und geklärt werden soll.

In der Praxis zeigte sich durchgängig Akzeptanz des oben beschriebenen Verfahrens von Seiten der Schülergruppen.

Feststellungen, Ideen, Gedanken ...

- Die Bandbreite der Fähigkeiten und Möglichkeiten, die SchülerInnen in der Projektarbeit zeigen können und müssen, ist sehr viel größer als im traditionellen Unterrichtsprozess. Denn die Gesamtpersönlichkeit ist gefordert, der "ganze" Mensch, wenn er all dies tut: planen, entwerfen, reflektieren, auswählen, entscheiden, fragen, zweifeln, schreiben, lesen, rechnen, gestalten, kooperieren und vieles mehr. Entsprechend groß ist die Anstrengung.

- Für all das angemessene Bewertungskriterien zu finden, ist für die begleitende Lehrkraft nicht einfach, aber auch sehr erkenntnisreich, denn es förderte eine andere Wahrnehmung.
- Beinahe zwangsläufig wird das eigene Leistungs- und Bewertungsverständnis reflektiert und hinterfragt. Der Austausch darüber zwischen allen am Projekt Beteiligten ist notwendig, sinnvoll und produktiv. Er führt zudem hin zu einer wirklichen, gegenseitigen Akzeptanz, auch auf so einem gleichermaßen sensiblen wie schwierigen Gebiet wie dem der Notengebung.
- Lehrende lernen neu, den zensurenabhängigen Bewertungsprozess zu betrachten.
- Gruppenarbeitsprozesse können dargelegt, gespiegelt und überdacht werden.
- Letzteres hat auch Folgen für den weiteren Arbeitsprozess in der Schule.
- Die Lehrkräfte haben in der Projektarbeit durch ihre Aufgabe als Begleitende und Unterstützende eher einen Außenblick auf Schülertätigkeiten als im Unterricht sonst.
- Immer wieder wurde deutlich, dass auch unter dem Aspekt der Beurteilung von Schülerarbeit Lehrer-Teamarbeit hilfreich und sinnvoll ist.
- Der intensive Austausch über die Frage der Leistungsmessung und Leistungsbewertung unter allen Kolleginnen und Kollegen der Schule ist wünschenswert, wenn nicht geboten.

Ein Zitat soll diesen Abschnitt beschließen und zugleich hervorheben, dass oben Beschriebenes nicht als Dogma oder fertiges Ergebnis missverstanden werden möge:

"Bekanntlich liegt die Hauptaufgabe der Schule darin, Leistungen hervorzuheben, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich selbst herauszufordern, zu erproben und Lernbarrieren zu überwinden. Das gelingt am besten, wenn schulische Lernarrangements Differenzierung und Selbstdifferenzierung sowohl im Lern- und Entwicklungsprozess als auch in den Ergebnissen ermöglichen."¹⁰

Zeitstruktur

Projekte erfordern eine andere Zeitstruktur als die in der Schule nach dem Fächerprinzip ausgerichtete. In 45 Minuten können sich komplexe Prozesse nicht entfalten. Dies ist keine neue Erkenntnis. Aber die Arbeit in der Lernwerkstatt wurde natürlich auch da-

¹⁰ Eiko Jürgens, *Brauchen wir ein pädagogisches Leistungsverständnis?* In: Pädagogik 1/99, S. 50

durch geprägt. Der Kernteil aller Projekte fand zeitlich kompakt gebündelt innerhalb von drei bis fünf Tagen statt. Bei den meisten war eine zeitlich begrenzte und überschaubare Weiterarbeit an der Gestaltung der Arbeitsergebnisse im nachfolgenden regulären Unterricht notwendig. In der Regel wurde jedoch mindestens der forschende Teil in der Lernwerkstattzeit abgeschlossen.

Die Gründe für die Bevorzugung der kompakten Zeitstruktur sind im Wesentlichen dieselben wie die für die Wahl der Lernwerkstatt als außerschulischem Lernort.

Was bedeutet die abgeschlossene Projektzeit einer einzelnen Klasse für den Schulablauf?

Kleinere Anstrengungen seitens der Planung und Akzeptanz sind dabei notwendig, da ein zeitlicher und planerischer Ausstieg aus dem Schulalltag durch die Projektteilnehmer stattfindet. Ein bewusster und gewollter „Bruch“ im und mit dem Schulalltag ist erforderlich und hat Konsequenzen:

- Im Projekt arbeitende Lehrkräfte fallen in den Tagen für den übrigen Unterricht aus und müssen durch frei gewordene KollegInnen vertreten werden (in den vorliegenden Fällen sorgten die Projekt-Lehrkräfte vorher für Aufgaben);
- FachkollegInnen müssen in der Projektzeit auf ihren Unterricht in der Klasse verzichten;
- Schulleitung sowie Stundenplaner müssen mitmachen.

Die genannten Punkte führten im SZ an der Graubündener Straße in planerischer Hinsicht nicht zu Problemen. Kooperation und Zustimmung waren durch die Schulleitung gegeben. Zeitorganisatorische Probleme hatte die Lehrerin aus der gymnasialen Oberstufe einer Nachbarschule, da ihre Schülergruppe ja nur in diesem einen Kurs in dieser Konstellation zusammenkam. Die Lehrerin konnte diese Probleme nur auf Grund einer besonderen Situation (Kursfahrten) umgehen.

Schwieriger scheint der notwendige, oben beschriebene Bruch mit dem Schulalltag dennoch zu sein, wenn es darum geht, sich selbst aktiv für ein Projekt zu entscheiden.

„Man muss es wollen.“

Das ist die immer wieder getroffene Feststellung dazu. Und dies zielt wieder zentral hin auf die Fragestellung nach dem Ob und Wie von Projektarbeit überhaupt.

Kompakte Projektstage wurden allerdings nicht als alleinige Möglichkeit zeitlicher Organisation angesehen oder empfohlen. Mehrmals dachten die Teammitglieder sowie beteiligte KollegInnen über Alternativen nach. Beispiele dafür waren:

1. Projektarbeit in der Lernwerkstatt über mehrere Wochen an nur einem bestimmten Wochentag, an dem z.B. die das Projekt durchführende Lehrkraft sowieso mehrere Stunden Unterricht in der Klasse hat.
2. Randstunden sammeln und über einen gewissen Zeitraum verlagern, um dann beispielsweise an verschiedenen Nachmittagen zu einem mit der Klasse vereinbarten Zeitpunkt am Projekt zu arbeiten.
3. Ein ganzer Forschungstag in der Lernwerkstatt und Verlagerung der Arbeit an den Ergebnissen in den Fachunterricht, also in den Schulalltag.

Die Beispiele 1) und 3) wurden von niemandem ausprobiert. Beispiel 2) plante eine Kollegin des Teams mit ihrer eigenen Gymnasialklasse an, verwarf die Durchführung in dieser Weise jedoch. Die Mehrheit der Klasse lehnte die Idee ab. Tenor war etwa: Unterricht möge am Morgen stattfinden. Das in durchgeführten Projekten nicht selten auch an Nachmittagen, Abenden und deutlich in der Freizeit freiwillig und sehr viel mehr als sonst von manch einer Schülergruppe gearbeitet wurde, ist als Ergebnis und Folge zu sehen. Im beschriebenen Fall ging es jedoch noch um die Planung und Bereitschaft vorab. Dies ist eine andere Situation.

Abschließend ist festzuhalten, dass die „Kompaktlösung“ – mehrere Projektstage nacheinander – sich bewährt hat und bisher die einzige Form ist, die von Lernenden wie von Lehrenden angenommen wurde.

Handwerkszeug I: Das pädagogische Tagebuch

Die Anregung zum Tagebuchschreiben brachte ziemlich zu Beginn des Projektes Eiko Jürgens ein. Er erklärte und betonte die Wichtigkeit, die dieses Medium haben könnte

und verwies auf die Literatur: Altrichter / Posch, *Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Bad Heilbrunn 1994.

Tagebuch schreiben – Was? Wie? Warum?

- „Es wird zum Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses und hält alle Forschungs- und Veränderungsaktivitäten zusammen; in ihm ist die Entwicklung der Vorstellungen und Einsichten über die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses hinweg dokumentiert; aus ihm können die Wege und Irrwege des Lernens erschlossen werden.“ (ebd. S. 18f)
- „Tagebuchschreiben ist eine persönliche Angelegenheit.“ (ebd. S. 20)
- „Alles, was hilft, die Situation besser zu verstehen und sie später zu rekonstruieren, kann in das Tagebuch eingetragen werden: ‚Beobachtungen, Gefühle, Reaktionen, Interpretationen, Reflexionen, Ahnungen, Hypothesen und Erklärungen‘.“ (ebd. S. 20)
- „In den beschreibenden Passagen ist das Detail der Zusammenfassung, das Spezifische dem Allgemeinen, die Beobachtung eines Handlungsablaufes dessen Bewertung vorzuziehen.“ (ebd. S. 28)
- „[...] Tagebücher [sind] private Produkte [...] Diese Privatarbeit macht es auch leichter, bei der Abfassung von Eintragungen literarische und orthographische Maßstäbe außer acht zu lassen. Selbst-Zensur stört in aller Regel den freien Fluss der Gedanken.“ (ebd. S. 21)
- „Forschen besteht nicht nur aus Beobachtung; vielmehr kommt es auch darauf an, sich auf seine Beobachtungen einen ‚Reim zu machen‘, sie in einen Zusammenhang zu bringen. ‚Theoretische Notizen‘ im Tagebuch versuchen die vielfältigen Ideen, die in diesem Zusammenhang aufsteigen, zu dokumentieren und so vor dem Vergessenwerden zu retten. Sie sind gelegentlich in Gedächtnisprotokollen [...] eingelassen, [...]“ (ebd. S. 29)
- „Das Tagebuch wird sich nur dann zum wertvollen Forschungsinstrument entwickeln, wenn Sie es einigermaßen regelmäßig benutzen.“ (ebd. S. 37)

Alle drei Lehrerinnen des SBF-Projekts begannen in den von ihnen geleiteten Projekten, ein pädagogisches Tagebuch zu schreiben. Im Nachhinein stellten sie fest, dass ihnen

die Übung darin fehlte. Details bei den Aufzeichnungen in den Vordergrund zu stellen, war eher ungewohnt; dieses Vorhaben geriet dann auch öfter in Vergessenheit.

So machten die Lehrerinnen zum Teil unterschiedliche Erfahrungen mit ihren Notizen. Eine stellte fest, dass ihre Beobachtungen häufig zu allgemein gehalten waren und mehr die Lernatmosphäre schilderten, statt konkrete Situationen und Sachverhalte wiederzugeben.

Eine andere scheute sich, zu viele Details festzuhalten.

Die dritte bemerkte den hohen Zeitaufwand bei der Führung eines ganz konkreten und genauen Tagebuchs.

Dies nun wurde von allen als ein ernsthaftes Hindernis empfunden. Wo und wann fand man während der Projektarbeit mit Schülern Zeit und Ruhe dafür?

Später wurde jedoch sichtbar, dass Einzelheiten schnell vergessen oder auch verdrängt werden. Der Alltag schiebt vieles weg. Die Wichtigkeit des Tagebuchschreibens wurde deutlich; deutlich wurde aber auch, dass diese Wichtigkeit in ihrem vollen Umfang zunächst nicht wahrgenommen worden war.

Erneut wurde auch in diesem Zusammenhang festgestellt, dass ein zu zweit durchgeführtes Projekt wesentliche Vorteile hat: Die ProjektleiterInnen können sich gegenseitig spiegeln und sich durch Aufgaben- und Rollenverteilung entlasten. Das erleichtert u.a. auch die Führung eines pädagogischen Tagebuchs.

Die Lehrerinnen des Teams bewerteten die Methode für sich als hilfreich und versuchten, sie in der Folgezeit bei denen von ihnen durchgeführten Projekten einzusetzen. Außerdem informierten sie auch KollegInnen ihrer Schule darüber.

Handwerkszeug II: Aspekte von Projektmanagement

Neben den oben beschriebenen Grundzügen von Teamarbeit gehört auch zur Organisation eines Schülerprojektes Handwerkszeug, das für LehrerInnen und SchülerInnen unerlässlich ist. Grundkenntnisse von Moderationstechniken, Ablaufplanung und Visualisierung, aber auch Einplanen von Ritualen wie Anfangs- und Endbesprechung, Teamtechniken, Konfliktmoderation mussten die Lehrerinnen erlernen, um das Erfahrene dann ihren SchülerInnen vermitteln zu können. Ein Beispiel für die Projektplanung findet sich im Anhang.

Einschätzung der Projektarbeit durch das Team

Drei Lehrerinnen, der Leiter des Krankenhaus-Museums und der Hochschullehrer reflektieren gemeinsam und dennoch aus ihrer jeweiligen Interessenlage ihre Arbeit im Forschungsprojekt.

- Warum haben wir das Projekt begonnen?

„Ich war neugierig und hatte Lust, Ideen zu entwickeln, Neues auszuprobieren.“ Das könnte kurzgefasst das Fazit für die Motivation der Lehrerinnen sein, ein Schulbegleitforschungsprojekt mit gerade diesem Arbeitsschwerpunkt zu beginnen. Eine wichtige Rolle spielten dabei die Zusammenarbeit mit dem Krankenhaus-Museum und Arbeitsformen, die bisher in dieser Art und Ausprägung nicht genutzt worden waren. Dahinter stand die Hoffnung, hier Formen für eine lebendige Arbeit zu finden, Veränderungen im Schulalltag anzugehen, Raum für Reflexion dieser neuen Praxis zu haben und die Möglichkeit, die Praxis weiterzuentwickeln. Dabei geht es um zwei Bereiche der Schulentwicklung: Die Öffnung zum Stadtteil (hier in der Kooperation mit dem Krankenhaus-Museum und über diese Arbeit auch mit weiteren Institutionen) und die Veränderung von Unterrichtspraxis (hier projektorientiertes Arbeiten, andere Rhythmisierung der Unterrichtsarbeit und Arbeit an anderen Unterrichtsorten).

Der Museumsleiter hält die Kooperation mit der Schule aus zwei Gründen „für sinnvoll, fast zwingend“: Die enge Nachbarschaft von Museum und Schule und das Selbstverständnis des Museums als Lernort für Schulen und andere Bildungseinrichtungen. Das SBF-Projekt bietet in seinem Themenschwerpunkt die Möglichkeit, inhaltlich intensiv und vor allem mittelfristig Themen zu bearbeiten und zu gestalten, die für die Museumsdidaktik interessant sind.

Für Eiko Jürgens war der Aspekt Handlungsforschung im Zentrum seines Interesses: das meint, Projektpraxis zu erforschen, Entwicklungen von Schule und Unterricht zu beobachten, Hochschulwissen bezogen auf die Praxis zu reflektieren und in die Praxis einzubringen; das meint aber auch, persönliche Beobachter- und Beratungskompetenzen in das Projekt einzubringen bzw. „im Spiegel der Praxis kritisch zu reflektieren“.

- Hat sich unsere Mitarbeit gelohnt?

„Für mich in jedem Fall!“ So eine der drei Lehrerinnen kurz und knapp. Und eine andere: „Ich empfand es als wohltuend, aus der Rolle des Wissensvermittlers in die des Beraters oder auch Fragenden / Mitsuchenden schlüpfen zu können.“

Neue Erfahrungen des Lehrerinnenteams mit den Schülerinnen und Schülern, mit Kolleginnen und Kollegen, mit sich selbst und mit neuen Lernorten und Sichtweisen verändern die Lehrerperspektive, die methodischen Ansätze und erweitern die Kompetenzen der Unterrichtenden. Die Teamarbeit war fordernd und bereichernd, die Zusammenarbeit mit Fachleuten von außerhalb der Schule (Museumspädagogen, Forscher, aber auch Zeitzeugen, Krankenhausfachkräften...) erweitert den manchmal sehr engen LehrerInnenhorizont. Und: Projektarbeit konnte handelnd und reflektierend sich angeeignet werden.

Die Reflexionsarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung und dem Supervisor Alexander Neveling (siehe S. 7) erwies sich als sehr positiv für die Teamentwicklung. Die gemeinsame Basis aller Teammitglieder – Arbeitsansätze, Ansichten, Einschätzungen – erwies sich als sehr breit. Funktionierende Teamarbeit – so die Erkenntnis - bringt auch den/die Einzelne/n weiter, die Arbeit wird aus verschiedenen Blickwinkeln reflektiert, Ideenvielfalt ins Spiel gebracht.

➤ War die Mitarbeit auch für andere ein Gewinn?

Nach Einschätzung der Lehrerinnen ein großer Gewinn für alle SchülerInnen, die bisher in Projekten mitgearbeitet haben, und solche, die es noch tun werden, ebenso für die bisher beteiligten KollegInnen, denn die sozialen Kontakte zwischen SchülerInnen und LehrerInnen intensivieren sich, die Schulkultur verändert sich ein wenig hin zum Teamgedanken. Das heißt, dass sich für die Schule als Ganzes die Arbeit gelohnt hat; über das eben Gesagte hinaus wurde ihre Einbindung in den Stadtteil vorangebracht, ihre Isolation weiter aufgebrochen, ihr Bild in der (Stadtteil-)Öffentlichkeit teilweise verändert hin zu einer offenen und engagierten Institution, was in wertschätzenden Gesprächen mit Mitarbeitern kooperierender Institutionen im Stadtteil immer wieder gespiegelt wird.

Auch der Museumsleiter meint, seine Mitarbeit habe sich gelohnt: es wurden Projekte entwickelt, „die auch in der Umsetzung einige erstaunliche Ergebnisse hervorgebracht haben.“ Das Ziel, die Schule an der Museumsarbeit zu beteiligen, wurde erreicht und

Schwellenängste der SchülerInnen zu Krankenhaus und Psychiatrie scheinen ihm ein wenig abgebaut. So werden z.B. Angebote des Bereiches Öffentlichkeitsarbeit am Krankenhaus Ost angenommen, um Informationen über Berufsbilder im Krankenhaus einzuholen.

Der Hochschullehrer stellt fest, dass seine Motive zu Beginn der Projektarbeit durch die Arbeit hindurch getragen haben und er zieht auch persönlichen Gewinn aus der Arbeit im Team, in dem die Projektidee aufrechterhalten wurde trotz vielfältiger Widerstände im Kollegium, und die Überzeugung eines vernünftigen Tuns nach innen und außen vertreten wurde, getragen von großer emotionaler Bindungskraft dieser Arbeit. Sich schlicht als ein Team zu bezeichnen, ist einfacher, „[...] als den Weg zur Teambildung und -entwicklung zu gehen, denn das braucht Zeit, Frustrationstoleranz, Geduld, Selbstdisziplin, Toleranz, Anstrengung, Offenheit, Zielstrebigkeit, Themenorientierung, Lust und Laune, Freude am Projekt...und viele Irr- und Umwege. Wir haben all das ausgekostet.“ Und doch gibt es Zweifel, Ernüchterung: Viele KollegInnen haben sich mit der Projektarbeit in dieser außerschulischen Form nicht auseinandergesetzt. Zwar gab es Fortbildungsangebote von Eiko Jürgens zum Thema Projektarbeit, ebenso Angebote des Lehrerinnenteams, aber die Resonanz war mittelfristig eher bescheiden. Hier müssen Konsequenzen und Modifikationen des Projektansatzes überlegt werden.

Fazit und Konsequenzen

Die Motivation zur Projektarbeit erwies sich als richtig, wenn sich auch aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung die Praxis hinsichtlich einer breiteren Akzeptanz als erheblich resistenter sowohl gegenüber pädagogisch-didaktischen Überlegungen als auch gegenüber längst in der Gesellschaft und im Berufsleben anerkannten Schlüsselqualifikationen verhielt, als erwartet. Schulpraxis zu verändern, ist anscheinend weitaus schwieriger und macht mehr nötig, als gute und überzeugende Konzepte für eine bessere, sprich auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen antwortende Schule zur Verfügung zu haben. Über die Propagierung einer besseren Pädagogik wird eine innere Schulreform, so die Erkenntnis, nicht entscheidend vorangebracht werden können, solange nicht zugleich durchschlagende strukturelle und dienstrechtliche sowie arbeitszeitliche und qualifizierende Maßnahmen ergriffen werden. Das Ziel des Projekts, neue Lerninhalte und neue Lern- und Arbeitsformen in Schule und Unterricht zu etablie-

ren, ist vordergründig ein pädagogisches Problem, tiefer betrachtet allerdings ein professionstheoretisches, das alle Schichten des Lehrerberufs berührt. Ein Projekt wie das hier vorgestellte zu initiieren würde jeder Schule dabei helfen, sich weiterzuentwickeln und zu reformieren. Die Lernwerkstatt sollte als außerschulischer Lernort erhalten und somit institutionalisiert werden. Es muss aber überlegt werden, ob eine einzige Schule das Projekt Lernwerkstatt tragen kann, oder ob nicht besser die Erfahrungen und Kompetenzen aus diesem Kooperationsprojekt einem größeren Nutzerkreis zur Verfügung gestellt werden sollen.

4. FORTBILDUNG UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

Schule und Stadtteil

Die Projektidee und später die laufende Arbeit im Projekt wurden zunächst ausführlich im Kollegium des Schulzentrums an der Graubündener Straße vorgestellt. Elfi Kessemeier, Ulrike Plappert und Dorothee Wassener stellten den Antrag für ein Schulbegleitforschungsprojekt mit der Projektidee und den Möglichkeiten für die Arbeit in ihrer Schule in einer Gesamtkonferenz vor. Später präsentierte Achim Tischer das Krankenhaus-Museum in seiner Konzeption, seinen Beständen und Arbeitsmöglichkeiten ebenfalls in einer Gesamtkonferenz.

Führungen in der Lernwerkstatt und im Krankenhaus-Museum ebenso wie drei ganztägige Fortbildungen, die von Eiko Jürgens durchgeführt wurden, waren Angebote an Kolleginnen und Kollegen, die die Lernwerkstatt bzw. das Projekt in der Schulöffentlichkeit bekanntmachen und verankern sollten.

Die Einweihung der Räume der Lernwerkstatt war ein guter Anlass, die Schulöffentlichkeit ebenso wie Mitarbeiter und Leitung des Krankenhauses und Kooperationspartner (auch aus der Behörde) einzuladen und über den Stand der Arbeit zu informieren.

Auch Klassen wurden mit ihren Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern in die Öffentlichkeitsarbeit eingebunden: Im Frühjahr 1995 baute eine Klasse H10 mit ihrem Klassenlehrer Walter Kessemeier in Kooperation mit der Bremer Arbeitslosenselbsthilfe Raumteiler („Silhouetten“) für das Krankenhaus-Museum und präsentierte sie zur Eröffnung. Während der Gedenkveranstaltung „Wider das Vergessen“ im Haus im Park

präsentierte eine andere Klasse H10 mit ihrer Klassenlehrerin Ulrike Plappert Projektergebnisse aus der Lernwerkstatt. Die Schulöffentlichkeit wurde über Schaukästen und Produkte aus Projekten informiert.

Kontakte und Kooperationen mit Schulen im Stadtteil wurden gesucht und mit den Schulzentren Julius-Brecht-Allee und Holter Feld in die Tat umgesetzt.

Der Besuch einer niedersächsischen KollegInnengruppe im SZ, die sich zum Thema Schulentwicklung informieren wollte, wurde ebenfalls genutzt, die Lernwerkstatt als ein praktisches Beispiel für Schulentwicklung vorzustellen.

Mehrfach wurden Informations- und Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Projektarbeit angeboten, auch vom Museum offerierte und durchgeführte Führungen. Einige KollegInnen aus dem Bereich Naturwissenschaften nahmen an einem Treffen mit Achim Tischer und Medizintechnikern teil, das Magazin des Museums wurde besichtigt - es zeigten sich viele Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die später nicht genutzt wurden¹¹.

Um dem Kollegium den Einstieg in die neue Unterrichtsform des Projektlernens zu erleichtern, legte Eiko Jürgens eine schriftliche Auflistung der theoretischen Grundsätze für eine erfolgreiche Durchführung von Projekten vor¹². Nicht nur Vorschläge zur Arbeitsorganisation¹³, sondern auch zur Erwartungshaltung der Lehrer und Lehrerinnen sowie zu ihrem Selbstverständnis und Verhalten während eines Schülerprojekts wurden bedacht.

Dazu gehören:

- Definition von Thema und Zielen des Projekts;
- ein Zeitplan für den Projektablauf;
- die Aufgabenverteilung während des Projekts;
- Klärung der LehrerInnenrolle in der Projektarbeit (Lehrer als Prozessberater, als Lernende);
- Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Arbeit.

¹¹ siehe 5. Resümee und Perspektiven, S. 27-29

¹² siehe Anhang, S. 67-70

¹³ siehe Anhang, S. 84-87

Den Beiräten des Stadtteils Osterholz stellte sich das Projektteam im November 1996 in einer nicht-öffentlichen Sitzung vor, zu der das Ortsamt Osterholz eingeladen hatte¹⁴. Bei dieser Gelegenheit besichtigte der Beirat die Lernwerkstatt.

Nach einer Kontaktaufnahme mit der Lernwerkstatt des Schulzentrums Julius-Brecht-Allee im Oktober 1995 folgten gegenseitiger Besuch und Erfahrungsaustausch.

Auf Schulkonferenzen bezeugten Eltern Interesse an der Projektarbeit, u.a. richtete ein Vater zwei Computer in der Lernwerkstatt ein, andere Eltern stellten sich für Schüler-Interviews als Zeitzeugen zur Verfügung.

Foren und Symposien

Seit der Phase des Vorantrags wurden die Projektidee und mit Projektbeginn der jeweilige Arbeitsstand während des jährlichen Forums Schulbegleitforschung der interessierten Öffentlichkeit vorgestellt.

Das Team führte Gespräche mit BesucherInnen, nahm an Diskussionsrunden und Workshops teil, die teils der eigenen Fortbildung, teils der Vorstellung des derzeitigen Arbeitsstandes dienten. Daraus ergaben sich unmittelbar und mittelbar Anfragen und Kontakte, so z.B. zur Gesamtschule Baunatal und über eine Veranstaltung an der Gesamthochschule Vechta nach Bielefeld.

Bedauerlicherweise gibt es auf die Foren der Schulbegleitforschunggruppen nur schwache öffentliche Resonanz.

Die Hochschule Vechta führte im Juni 1996 eine wissenschaftliche Fachtagung zum Thema „Forschungswerkstätten und Schulentwicklung“ durch.

Auf diesem Symposium präsentierte das Team, bestehend aus Ulrike Plappert, Elfi Kesemeier und Eiko Jürgens, den Werdegang und den derzeitigen Stand des SBF-Projekts.

Abschließend wurde auf der Großteamsitzung vom 4.7.97 festgestellt, dass das Projektteam - als einziges Schulprojekt - vorgestellt und positiv aufgenommen wurde. Die Besprechung und Auswertung der Tagungsinhalte bestätigte den eigenen Projektansatz.

¹⁴ siehe Anhang, S. 82f

Ein projektinterner Zwischenbericht über die bisherigen Projekterfahrungen, der anlässlich der Fachtagung in Vechta verfasst wurde, erschien in den „Oldenburger Vordrucken“¹⁵. Dieser Artikel führte zu Unstimmigkeiten und Diskussionen. Im kleinen Team war man der Ansicht, dass der eher „alltagssprachlich“ formulierte Teil, der ursprünglich zu internen Zwecken verfasst worden war, nicht dem wissenschaftlich-universitären Anspruch einer solchen Veröffentlichung gerecht werde. Dagegen stand, dass eine lockere Diktion den Text lesbarer und interessanter gestalte, dem konnte sich die Lehrerinnengruppe öffnen und anschließen.

Die Lernwerkstatt wurde bei verschiedenen Gelegenheiten als wichtiger Bestandteil des Schulprogrammschwerpunkts „Öffnung in den Stadtteil“ präsentiert, z. B. in einem Workshop des Symposiums „Schulmanagement“ in Schortens im Mai 1997, beim Kongress der Bertelsmann Stiftung im März 1998 in Münster und bei weiteren Veranstaltungen bzw. Fortbildungen in Niedersachsen und Hamburg.

Museumswoche

Vom 13. bis 18. Mai 1997 bot das Krankenhaus-Museum eine Museumswoche an, beziehungsweise auf die lange Zeit übliche Tracht der Pflegerinnen unter dem Titel „Unter der Haube“.

Das umfangreiche Informations- und Aktionsprogramm inklusive kultureller Abendveranstaltungen umfasste auch eine Ausstellung des Projekts „Zuhause in der Fremde“. Ergänzend hielt Eiko Jürgens einen Vortrag „Stichwort Stadtteilkultur“, in dem er das Kooperationsprojekt als Modell des Aufbruchs der Institution Schule hin zur veränderten Lebenswelt ihrer Schüler und Schülerinnen erläuterte.

Das Präsentationsmaterial des Projekts beinhaltete u.a. Broschüren und Arbeitsprotokolle aus Schülerprojekten, die in einer Lesecke ausgelegt waren. Zu finden waren auch Informationen zur Siedlungsgeschichte des Stadtteils Osterholz auf drei Plakaten und Produktergebnisse aus Videoarbeiten der Schüler. Dargestellt wurden zudem einige Projektthemenbereiche wie Familienpflege und „Rassenhygiene“ in der NS-Zeit. Dieser

¹⁵ G. Warnken: Forschungswerkstätten und Schulentwicklung - Bericht zur Tagung "Forschungswerkstätten und Schulentwicklung" am 20. und 21. Juni 1997 an der Hochschule Vechta = Oldenburger Vordrucke 347 / 98

Teil wurde von Schülern einer zehnten Gymnasialklasse, die gemeinsam an einem Projekt teilgenommen hatten, betreut.

Schülerinnen und Schüler führten ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit deren Begleitung am Vormittag durch die Ausstellung, am Nachmittag machten sie öffentliche Führungen. Ein Abend in dieser Woche war mit seinem Veranstaltungsschwerpunkt der Lernwerkstatt gewidmet. Kinder der Klasse 5a mit ihren Lehrerinnen Gisela Dürrbaum und Christel Asendorf führten Szenen vor, die sie während ihres Projekts in der Lernwerkstatt erarbeitet hatten. Der Hauptvortrag von Eiko Jürgens und eine Würdigung von Gernot Lückert (damals Leiter der Schulaufsicht) waren wichtige Programmpunkte dieses Abends. Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Mitgliedern des Ortsbeirats und der Krankenhausleitung wurde ein Einblick in die Projektarbeit gegeben.

Auch die Entwicklung der Lernwerkstatt im Rahmen der Schulbegleitforschung war Teil der Präsentation. Besonders hervorgehoben wurde der forschende Ansatz der Projektarbeit.

Zum Besuch der Museumswoche lud das Team KollegInnen ein, auch diejenigen anderer Schulen. Einladungen erhielten alle Schüler und Schülerinnen, die an Projekten teilgenommen hatten und deren Eltern, ebenfalls die Schulinspektion und der Elternbeirat.

Medien

Ein ausführlicher Artikel im Weserkurier vom 7. 5. 1997 über die Museumswoche berichtete auch über die Beteiligung des Projektes „Zuhause in der Fremde“. Ulrike Plappert veröffentlichte einen Bericht in der Bremer Lehrerzeitung 7/8 1997 über Kooperation mit dem Museum und über Projekterfahrungen von Schülern und Schülerinnen. Eindrucksvoll werden die Reaktionen der 10. Gymnasialklasse auf das gewählte Thema „Krankenmorde im Nationalsozialismus“ geschildert. Über die Aufarbeitung dieser für viele Schüler beunruhigenden Informationen und das Engagement in der Beschäftigung mit anschließender Präsentation der Thematik sagt die Autorin: *„...Es war ein hartes Stück Arbeit gewesen, aber auch eine intensive eigene Erfahrung mit unserer Nachbarschaft und Vergangenheit...“*¹⁶.

¹⁶ siehe Anhang, S. 89

Auch im Internet befindet sich seit kurzem eine Informationsseite zum „Lernort Museum“, auf der die Arbeit im Projekt „Zuhause in der Fremde“ Erwähnung findet, mit dem Angebot der Kontaktaufnahme für Interessenten.

5. RESÜMEE UND PERSPEKTIVEN

- In Aufbau und Einrichtung der Lernwerkstatt sieht das Team ein zentrales Ergebnis. Trotz äußerer Grenzen erwies sich dieser Ort als einer, an dem Gruppen bis zu einer überschaubaren Teilnehmerzahl sinnvoll und auf den Stadtteil bezogen Projektarbeit durchführen können.
- Neun mehrtägige Projekte wurden durchgeführt. Die forschende Arbeit darin wird als spannend und reizvoll beschrieben, was mit Blick auf die dokumentierten Arbeitsprozesse verständlich wird. Neugier, Zielsetzungen, Fragen, Irrwege, Wege, Suchen und Finden - all dies ist Teil davon. Intensive Auseinandersetzung mit oft recht ungewöhnlichen Themen, Kreativität und methodisch konstruktiver Arbeit erweitern Selbststeuerungskompetenzen und solche des Arbeitsmanagements von Lernenden wie Lehrenden.
- Ein Themenbereich lässt sich mit „Zuhause in der Fremde“ erfassen. Deutlich geworden ist dabei, wie komplex und kompliziert Geschichte und Gegenwart des Stadtteils Osterholz sind. Dies ist kein gewachsener Stadtteil wie viele andere, sondern ein sehr junger, der zuvor ein ländlicher Randbezirk mit einer „Irrenanstalt“ war. Das wurde in den Projekten Erfahrung, welche die SchülerInnen in ihrer Identitätsfindung eindeutig weiterbrachte. Entfremdung vom bzw. Fremdheit im Stadtteil ist verringert worden. Die Notwendigkeit der Beschäftigung mit den Menschen und Strukturen hier und jetzt im Stadtteil ist somit ganz nach oben gerückt.
- Ein neuer Schwerpunkt ist die Psychiatrie. Das, was den Bewohnern von Osterholz im Krankenhaus und darum herum ganz nahe ist, eigentlich aber hinter vorgehaltener Hand registriert wird, ist in den Projekten immer wieder Thema, wird von Schülern selbst zum Thema gemacht und „darf“ es endlich auch sein. Der Gewinn ist ein neuer, ein anderer Blick darauf.

- Ein weiterer häufig gewählter Themenbereich ist die Psychiatrie im Nationalsozialismus. Das Museum bietet mit viel Material und fachkompetenter Hilfe eine einmalige, lebendige, authentische Möglichkeit der Auseinandersetzung damit. Einbindung und Nutzung anderer Einrichtungen, Institutionen und Orte in der Stadt (Staatsarchiv, Friedhöfe, Kirchen u.a.m.) bieten sich darüber hinaus an.
- Die an der Kooperation Beteiligten aus den verschiedenen Institutionen empfanden die Arbeit als gut und befruchtend. Der Prozess war konstruktiv. Der jeweils eingengte Blickwinkel, gebunden an die entsprechenden Institutionen Museum, Schule und Universität, hat sich erweitert. Dies ist eine Bereicherung. Der Ansatz der Öffnung wird bestätigt und ist tragfähige Basis für eine dauerhafte Kooperation geworden.
- Dem Projekt ist es gelungen, einen externen Expertenpool aufzubauen, z.B. aus dem Krankenhaus und dem Ortsbeirat.
- Im Projekt wurde umfangreiche Theoriearbeit geleistet und dem Kollegium der Schule als Service-Angebot zur Verfügung gestellt.
- Die Teammitglieder sehen in dem Prozess, den die Gruppe gemacht hat, ein Ergebnis von Teamentwicklung. Ein Zitat aus dem Zwischenbericht des Teams spiegelt einen Aspekt des Team-Selbstverständnisses, wie es auch am Projektende existiert: „Jedes Weitermachen war und wird immer ein Beleg dafür sein, dass dieses Schulbegleitforschungsprojekt (...) einen wichtigen Beitrag leisten wird, um das Interesse an schulischen Verbesserungen und Erneuerungen aufrechtzuerhalten und zu stärken: Ist es doch zugleich ein untrügliches Zeichen für das Engagement und die Fähigkeit, selbst neu zu lernen und sich fortbilden zu wollen.“
- Die Resonanz durch außerschulische Öffentlichkeit war durchweg positiv ermutigend.
- Umso schwieriger ist das innerschulische Spektrum an Reaktionen. Es reicht von organisatorischer Unterstützung durch die Schulleitung über geringes Nutzen des Angebots, Toleranz, teilweise Toleranz, ein wenig Interesse, Duldung bis hin zu Neid und/oder Ablehnung. Hier hat sich deutlich gezeigt, dass bestehende Schulstrukturen für ein solches Projekt hemmend wirken. Wie im an anderer Stelle zitierten Delphi-Bericht (siehe unten, S. 30) angedeutet, zeigen sich immer wieder drei Gruppen von Lehrpersonen: Eine Gruppe kennt die Schlüsselqualifikationen, lehnt

sie aber ab; eine weitere Gruppe kennt die Schlüsselqualifikationen überhaupt nicht; eine dritte, kleine Gruppe setzt sich ernsthaft mit diesem Qualifikationsspektrum auseinander. Diese Motivationsprobleme können einem Projekt nicht auferlegt werden; der Projekterfolg jedenfalls ist durch diese Ausgangslage gefährdet. Hier ist die senatorische Behörde gefordert, über flankierende Maßnahmen nachzudenken.

Die Zukunft der Lernwerkstatt

Schließlich stellt sich die **Frage nach Perspektiven**.

Frage: Weiter? Antwort: Ja.

Die wirkliche Frage lautet also nicht ob, sondern **WIE?**

Für die Fortführung der Lernwerkstatt sprechen sich alle Teammitglieder einhellig und nachdrücklich aus. Für die Fortführung der Lernwerkstatt übernimmt das Krankenhaus-Museum die Trägerschaft. Es besteht Übereinstimmung, dass der Nutzerkreis über das Schulzentrum Graubündener Straße hinaus erweitert wird. Das Schulzentrum soll weiter davon profitieren und die Lernwerkstatt mit allem, was sich dazu anbietet, nutzen können. Für die weiteren Öffnungsprozesse in der Schule stehen erprobte Arbeitsergebnisse und Anleitungen aus dem Projekt zur Verfügung (siehe Anhang und Materialband).

Bei allen Überlegungen der Fortführung spielt die Frage, woher die Zeit kommt, eine sehr wichtige Rolle. Denn was nützen Kompetenzen, Erfahrungen und Möglichkeiten ohne diese!

Abschließend ist festzustellen:

Die Schule allein ist z.Zt. offensichtlich kein möglicher Träger der Lernwerkstatt. Dieses Erkenntnis aus dem Projekt entspricht dem Expertenbericht der „Delphi-Befragung 1996/98“ des Bundesbildungsministeriums.¹⁷ Hier wird dem Hochschul- und allgemeinbildenden Schulsystem ein hoher Veränderungsbedarf in Hinblick auf Öffnung und Projektarbeit attestiert. Zugleich erwarten die Experten auf der Grundlage ihrer Nachforschungen allerdings solche gewünschten Veränderungen bis 2020 nicht, da besonders in diesen Bereichen die „Beharrungskräfte“ stark ausgeprägt seien.

Und doch: Bei gleich pessimistischer Beschreibung der Ausgangslage in deutschen Schul- und Hochschulkollegien sowie Kultusbehörden und –politik stellen Brügelmann

u.a. (H. Brügelmann (Hg.), Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht, Seelze-Velber 1999) geglückte positive und konstruktive Ansätze zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität in anderen Ländern (z.B. Neuseeland) vor und entwickeln aus diesen Erfahrungen heraus Konzepte für eine fruchtbare Zusammenarbeit von PraktikerInnen, VerwalterInnen und PolitikerInnen. Und das sollte in Bremen, in Deutschland, nicht möglich sein?

¹⁷ vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Delphi-Befragung 1996/98 - „*Potentiale und Dimensionen der Wissenschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*“, München 1998, S. 52

LITERATURVERZEICHNIS

- Altrichter/Posch: *Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Bad Heilbrunn 1994
- Bildungskommission NRW (Hg.): *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*, Neuwied 1995
- Brügelmann (Hg.): H. *Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht*, Seelze-Velber 1999
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Delphi-Befragung 1996/98 - „*Potentiale und Dimensionen der Wissenschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*“, München 1998
- Dauscher, U.: *Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt*, Neuwied 1996
- Gerbaulet, S.: *Weiterlernen durch Handeln. Selbsthilfe und Fortbildung in Lernwerkstätten*. In: Die Grundschulzeitschrift 35/1990, S. 28
- Heid, H.: *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik*. In: Roth, L. (Hrsg.) *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, München 1991, S. 949-957
- Hentig, H. v.: *Die Schule neu denken*, München/Wien 1993
- Jürgens, E.: *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*, Sankt Augustin (4. Aufl.) 1998
- Jürgens, E.: *Didaktische Grundkonzepte in der Freiarbeitspraxis der Grundschule und der Sekundarstufe I. Eine empirische Studie*, Oldenburger Vor-Drucke (OVD) 380/98. Oldenburg 1998
- Jürgens, E.: *Lehren und Lernen in Phasen Freier Arbeit. Ergebnisse einer Befragung*. In: Zeitschrift Lehren und Lernen H. 2/1999, S. 12-18
- Jürgens, E.: *Warum eigentlich Projektunterricht? Grundsätzliches zu einem inflationär verwendeten Begriff und zur Planung, Durchführung und Auswertung von Projekttagen bzw. Projektwochen in der Schule*, Oldenburger Vor-Drucke (OVD), H. 143/91, Oldenburg 1991
- Jürgens, E.: *Projektunterricht. Grundlegung und Praxis von Projektwochen*. In: *Neue Praxis der Schulleitung*, Ergänzungslieferung 6/91. Berlin/Stuttgart 1991
- Kasper, H./Müller-Naendrup, B.: *Lernwerkstätten - die Idee - die Orte - die Prozesse*, In: *Grundschule* H. 6/1992, S. 8-11
- Müller-Naendrup, B.: *Die Lernwerkstattidee als Innovationsimpuls. Historische und systematische Darstellung der Lernwerkstattbewegung und Versuch einer Konzeptentwicklung*, Diplomarbeit (unveröffentlicht), Heidelberg 1991
- Müller-Naendrup, B.: *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*, Frankfurt/M. 1997
- Pallasch, W./Reimers, H.: *Pädagogische Werkstattarbeit*, Weinheim 1990
- Senator für Bildung und Wissenschaft, *Bericht über Schulbegleitforschung vom Juli 1994*
- Warnken, G., *Forschungswerkstätten und Schulentwicklung - Bericht zur Tagung "Forschungswerkstätten und Schulentwicklung" am 20. und 21. Juni 1997 an der Hochschule Vechta = Oldenburger Vordrucke 347 / 98*
- Wittenbruch, W.: *Lernwerkstätten: Die Grundschule braucht lernende Lehrerinnen und Lehrer!* In: *Grundschule* H. 6/1991, S. 15-18

TEIL II

1. SCHÜLERPROJEKTE¹⁸

Übersicht

Seit Februar 1996 fanden in der Lernwerkstatt folgende Schülerprojekte statt:

Zeit	Lehrkraft	Klasse	Thema
20.-22.2. 96	Wassener	10r (Gymn.)	Faschismus
17.-19.4. 96	Plappert	10b (Hauptsch.)	Ausgrenzung - Umgang mit psych. Kranken im Nat.so
1Tag /Sommer 96	Hein	Sek II / SZ Holter Feld	Krankheit als Teil des Lebens
25.-29.11 96	Plappert/Wassener	10r (Gymn.)	Themenentwicklung nach Museumsbesuch
4Tage/Dez. 96	Dürrbaum/Asendorf	5a (Ori- ent.Stufe)	Zuhause in der Fremde
1Tag/Mai 97	Haverkamp	9i	Blut
2.8.-5.8. 97	Hahnau	9k (Realsch.)	Geschichte von Os- terholz

¹⁸ siehe V. Fotodokumentation, Bild 1-4

22.9-26.9.97	Hein	12 / SZ Holter Feld	Fachübergreifende Aspekte der Genetik, Fortpflanzung und Entwicklung
24.- 28.11.97	Kessemeier	10i (Realsch.)	Wie lebte die Genera- tion eurer Eltern /Großeltern in eurem Alter hier im Stadtteil und anderswo ?
25. - 29.5.98	Plappert	8r (Gymn.)	Berufsbereiche im Krankenhaus Ost

Darstellung und inhaltliche Ergebnisse

Die Auswertung der Projekte wurde mittels Fragebogen sowie durch Feedbacks durchgeführt, um Erfahrungen und Ergebnisse der Arbeit im Schülerprojekt zunächst zu sammeln.

Eine weitere Form der Rückmeldung war die Teilnahme der ProjektleiterInnen an Großteamsitzungen, um dort über den Verlauf ihrer Projekte zu berichten und zu reflektieren.

Rückmeldung nach Abschluss eines Projekts

Wir bitten Sie, uns nach Ihrer Projektarbeit Rückmeldung zu geben. Dafür haben wir bewusst nicht die Form eines Fragebogens gewählt, da wir möglichst unbeeinflusste Äußerungen von Ihnen erhalten möchten.

Vielen Dank!

Allgemeine Angaben:

Lerngruppe:

Thema:

Gruppenthemen:

Zeitraumen:

1. Arbeit in der Lernwerkstatt (LW) vom _____ bis _____
2. Eventuell Angaben zu dem Zeitaufwand
 - vor Beginn der Projektarbeit in der LW
 - nach Ende der Projektarbeit in der LW

Angaben zur Projektarbeit:

1. Wie sah der Handlungsplan aus?

1.1 vor Beginn der Projektarbeit

- welche Ziele
- wie wurden die Themen gefunden
- wie wurden die Gruppen gebildet

1.2 während der Projektarbeit

- welche Lern- und Arbeitstechniken
- Quellen
- Produkte
- Präsentation

1.3 Bewertung

- der Arbeit während des Prozesses
- der Produkte
- der Präsentation

2. Wie sahen die Arbeitsbedingungen aus?

(örtlich, zeitlich)

3. Gedanken zur Kommunikation

4. Welche Konflikte gab es ?

(in welchen Zusammenhängen ? Wie wurde damit umgegangen ?)

5. Wie haben Sie sich in Ihrer Lehrerrolle während der Projektarbeit erfahren?

6. Ihre persönliche Bilanz

... vorher
... während des Projekts
... nachher

Erstes Projekt: 'Faschismus'

Das erste Schülerprojekt widmete sich dem Thema „Faschismus“. Nach dem Einzug in die eingerichtete Lernwerkstatt konnte mit dem Projekt begonnen werden. Gemeinsam mit Achim Tischer wurde im Februar der Projektablauf geplant. Vor Beginn sollte als Verständnisgrundlage mit den Schülern der Begriff „Ausgrenzung“, von der alltäglichen, selbst erlebten, bis zur Ausgrenzung als Teil der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie besprochen werden. Erst danach sollte eine Führung durch das Krankenhaus-Museum stattfinden. Als weiteren Ansatz zur Bearbeitung des Themas wurde angeregt, die Schüler selbst nach Spuren und Hinweisen suchen zu lassen, z.B. in Form von Gedenktafeln im Stadtteil. Zeitzeugen-Interviews könnten durchgeführt werden.

Zuvor mussten auch die äußeren Bedingungen der Projektarbeit besprochen werden: Wie viele Gruppen sollte man bilden, was war im Vorfeld zu organisieren? Achim Tischer wollte die Schülergruppen mit dem Museumsarchiv vertraut machen und Informationsmaterial zusammenstellen. Die einzelnen Gruppen sollten abschließend ihre Arbeitsergebnisse präsentieren, z.B. in einem gemeinsamen Vortrag oder in Form eines Schaufensters auf dem Schulgelände. Dies, so hoffte man, würde die Projektarbeit auch im Schulalltag präsent machen und zudem andere Klassen zu eigenen Projekten motivieren.

Selbstverständlich waren Erfahrungen und Ergebnisse dieses ersten Schülerprojekts von besonderer Wichtigkeit für das gesamte Team. Folgende Fragen zur Auswertung wurden u.a. formuliert:

- Welchen Verlauf hat es genommen?
- Wie sehen die Projektleiter ihre Rolle vorher / nachher?
- Wie können die Erfahrungen weitervermittelt werden?
- Was kann für einen Angebotskatalog verwertet werden?
- Wie war die Zusammenarbeit mit Achim Tischer?

Durchgeführt wurde dieses erste Projekt von Dorothee Wassener mit der Gymnasialklasse 10r (21 Schüler) in der Zeit vom 19. bis 23.2. 96 - hiervon vom 20. bis 22. 2. in der Lernwerkstatt.

Es ergaben sich folgende Gruppenthemen:

1. Dokumentation der Projektarbeit (Produkt: 5 Plakate)

2. Zwangsarbeit in Osterholz (Produkt: Broschüre „Zwangsarbeit in Osterholz“: Infos über Geschichte der Zwangsarbeit im Dritten Reich und speziell in Bremen mit Tabellen und Augenzeugenberichten. Ein Stadtplan von Osterholz zeigt die Lager am Oewerweg und an der Osterholzer Landstraße auf. Auch die Erfahrungen der Schüler während der Projektarbeit wurden verarbeitet.)
3. Rassismus (Produkt: Video)
4. Verdrängung bis 1945 und nach 1945 (Produkt: Plakate)
5. Entwicklung des Stadtteils Osterholz (Produkt: 3 Plakate)¹⁹

Den SchülerInnen mussten zunächst die Grundzüge der Projektarbeit nahegebracht werden. Das Projektthema wurde in Anlehnung an den Lehrplan des Jahres gewählt, stand aber durchaus im Interesse der Projektleiterin und der SchülerInnen.

Das Arbeitsverhalten der Schüler hinsichtlich Selbständigkeit, Fleiß, Verantwortungsbewusstsein und Kooperationsfähigkeit konnte - mit einigen personenbezogenen Einschränkungen - durchgängig als vergleichsweise besser (als im normalen Unterricht) bewertet werden.

In der kritischen Bewertung der eigenen Lehrerrolle wurde konstatiert, dass im Projektunterricht eher weniger Hilfestellungen durch den Lehrer als im normalen Unterricht erwartet wurden und die eigene Arbeitsbelastung geringer war als sonst, dagegen beschrieb man die Motivation und Verantwortlichkeit für den Projektablauf als durchweg größer als im Regelunterricht.

Obwohl die zur Verfügung stehende Zeit als zu knapp empfunden wurde, habe sich der Aufwand gelohnt, insbesondere hinsichtlich der Erfolgserlebnisse, die sich die Schüler und Schülerinnen trotz einiger Schwierigkeiten, die erst überwunden werden mussten, selbst erarbeitet haben. Sie arbeiteten intensiv und engagiert. Dies sollte bei der Zensurbeurteilung berücksichtigt und das Thema im Fachunterricht weitergeführt werden.

Besonders positiv wurde durch die Projektleiterin hervorgehoben, eine Praktikantin des Museums zur Verfügung gehabt zu haben, die bei organisatorischen und formalen Problemen helfend eingreifen konnte.

Als Verbesserung wurde vorgeschlagen, das Thema im Vorfeld zu besprechen, um die zur Verfügung stehenden Projektstage zu entlasten.

¹⁹ siehe Fotodokumentation, Bild 5

Zum Projektverlauf:

Zu Beginn und zum Ende eines Projekttagess fand eine Arbeitsbesprechung der Klasse statt, auf der bereits Erledigtes besprochen, die nächsten Arbeitsschritte formuliert und Wochenpläne auf Flipcharts erstellt wurden, in welche die einzelnen Gruppen ihre Aufgaben eintrugen.

Schülerperspektiven:

Im Englischunterricht berichtete die Klasse von ihren Projekterfahrungen, sowohl das Interesse an ihrer Arbeit kam hierbei zur Sprache als auch die Langeweile, die mitunter bei einigen Schülern einsetzte. Dem Spaß an der Selbständigkeit, der Entscheidungsfreiheit und am forschenden Ansatz standen frustrierende Erfahrungen gegenüber, so war einigen das Thema zu umfangreich und die Bearbeitungszeit zu kurz. Bemängelt wurden die zu großen Gruppen und eine ungleichmäßige Arbeitsbelastung. Auch die Informationsrecherche gestaltete sich mitunter schwierig.

Nicht allein die andere Unterrichtsform bzw. die Produktpräsentation und die zu erwartende Zensur motivierte die Schüler zu einer engagierten Mitarbeit. Dies wird besonders deutlich im Produkt zum Thema „Zwangsarbeit in Osterholz“ in Form einer sehr gelungenen, von vielen Seiten gelobten Broschüre, die auch im Druck vorliegt. Die inhaltliche Beschäftigung mit der deutschen Geschichte löste nicht nur eigene Nachdenklichkeit aus, sondern auch den Anspruch, das Erfahrene weitervermitteln zu wollen. So schreiben die Autorinnen: „Wir hoffen, dass unsere Broschüre euch nicht nur die Fakten, sondern auch unsere Arbeit nähergebracht hat.“ (Broschüre, letzte Seite)

➤ Zweites Projekt: Ausgrenzung - Umgang mit psychisch Kranken im Nationalsozialismus

Das Projekt von Ulrike Plappert mit der Hauptschulklasse 10b erfolgte vom 17. bis 19. 4. 96 in der Lernwerkstatt, an den Projektprodukten wurde anschließend in der Schule weitergearbeitet.

Folgende Gruppenthemen fanden sich durch die Interessensbekundungen der Klasse nach dem Museumsbesuch:

1. Behandlungsmethoden

- 1.1 Zwangsstuhl, Zwangsjacke (Produkt: selbst geklebte Broschüre zu Behandlungsmethoden - Zwangsstuhl - Zwangsjacke, die auf elf Seiten Informationen, Zitate aus Patientenbriefen, Fotos und eigene Zeichnungen enthält.)
- 1.2 Elektrokrampf-Therapie (Produkt: Broschüre über Geschichte, Anwendung und technische Daten der Elektrokrampf-Therapie auf 5 Seiten)
2. Rassenhygiene (Produkt: Stellbuch)
3. Juden - in Bremen und allgemein (Produkt: Stellbuch, Modell zur Judenverfolgung)

Die Projektvorbereitung und der Projektbeginn glichen dem des ersten Projekts. Auch in diesem Schülerprojekt mussten die Arbeitsmethoden den Schülern erst nahegebracht werden. Kritisiert wurde wiederum der zu knappe Zeitplan. Als bemerkenswert hervorgehoben werden konnte die selbständige Arbeitshaltung der Schüler. Das Projekttagbuch der Lehrerin verdeutlicht die Schwierigkeiten der Schüler bei der Herstellung der Projektprodukte - und deren Überwindung. Natürlich gab es angesichts des Themas auch Probleme durch die Konfrontation mit den Grausamkeiten des Nationalsozialismus, dies erforderte eine Verarbeitung in der Gruppe. Als neue Erfahrung, hervorgerufen durch die andere Unterrichtsmethode erschien das eigenständige Erarbeiten fremder Begrifflichkeiten (Stichwort: „Rassenhygiene“) durch beharrliches Nachfragen und intensive Beschäftigung unter anderem auch mit Ausstellungsmaterial des Museums. Selbständiges Weiterdenken wurde initiiert: Die erarbeiteten Inhalte wurden mit der heutigen Situation verglichen, ausgelöst z.B. durch Begegnungen mit Patienten auf dem Gelände. Hier zeigten sich die besonderen Möglichkeiten, die sich durch die Zusammenarbeit mit dem Krankenhaus und dem Krankenhaus-Museum ergaben. Gespräche einer der Gruppen mit einer Psychologin der Klinik führten zu einer neuen Sicht auf psychisch Kranke heute.

Ulrike Plappert charakterisierte ihre veränderte Lehrerinnenrolle, die sich dahin gewandelt hätte, hauptsächlich den Überblick zu behalten und beratend tätig zu sein²⁰.

Zum Projektverlauf:

Einem Museumsbesuch vor Beginn des Projekts folgte am ersten Projekttag die gemeinsame Themenfindung in Zusammenarbeit mit Achim Tischer, der sich sogleich zu Art

²⁰ siehe V. Fotodokumentation, Bild 6a-c

und Umfang der Informationsmaterialien äußern konnte und Termine mit zwei Schülergruppen für den nächsten Tag vereinbarte. Für die anderen begann der zweite Projekttag ebenfalls im Museum, um mit der Informationssammlung zu beginnen.

Für den dritten Tag sah der Arbeitsplan vor:

Gruppe 1: „Zwangsmethoden“ begibt sich zu einem Ärztegespräch, mit dem Ziel, eine kleine Zeitung zu ihrem Thema zu verfassen.

Gruppe 2: „Zwangsstuhl“, ein Teil wird einen Comic zeichnen, der andere Teil die Texte schreiben.

Gruppe 3: „Juden in Bremen“ will einen Termin mit der jüdischen Gemeinde vereinbaren und mit der Planung des Produkts ‘Modell’ beginnen.

Gruppe 4: „Rassenhygiene“ kann sich schon mit der Fertigstellung ihres Produkts ‘Buch’ beschäftigen, eventuell noch Fotos anfertigen.

Die Reaktion und Verarbeitung der Arbeit durch die Hauptschulklasse war positiv. Dies zeigen ihre Feedbacks. Der Stolz auf die eigenen Ergebnisse wurde noch einmal deutlich, als einige von ihnen auf der Ausstellung auch ihrer Produkte im Rahmen der Museumswoche (siehe oben) erschienen, obwohl sie die Schule schon verlassen hatten.

➤ **Drittes Projekt: Krankheit als Teil des Lebens**

Im Sommer 1996 führte Sabine Hein vom SZ Holter Feld mit einer Sek.- II - Klasse einen Einstiegstag durch, der zu einem späteren Zeitpunkt zur Durchführung eines Projekts führen sollte. Der Arbeitstitel lautete: „Krankheit als Teil des Lebens“ - Neurophysiologie im Biologiekurs. Diese Maßnahme war zur Motivierung eines schwierigen Kurses gedacht, durch Einbeziehung des Museums und der Lernwerkstatt.

Das Schülerprojekt fand dann vom 22. bis 26. 9. 97 statt²¹.

➤ **Viertes Projekt: Themenentwicklung nach Museumsbesuch**

Mit einer 10. Gymnasialklasse (24 Schüler) veranstalteten Ulrike Plappert und Dorothee Wassener - beide Lehrerinnen der Klasse - ein Projekt vom 25.11. bis 29. 11. 96. Verschiedene Arbeitsthemen entwickelte die Gruppe nach dem Besuch des Krankenhaus-Museums, der drei Wochen vor Projektbeginn stattfand:

²¹ siehe unten, achttes Projekt

1. Behandlungsmethoden früher (Produkt: Modell Drehstuhl, Infoblatt dazu, Spielszene)
2. Familienpflege - Forschungsfeld Schule (Produkt: Plakat, Spielszene, Interviews)
3. Familienpflege - Interviews mit Zeitzeugen (Produkt: Videoszene = Fernsehsendung, ein Zeitungsblatt)
4. Familienpflege - wo gab es Pflegestellen in Osterholz? (Produkt: Karte von Osterholz, auf der die Orte einstiger und heutiger Pflegestellen dargestellt wurden)
5. Krankenmorde im Nationalsozialismus (Produkt: Gruppe 1: Zeitung, Spielszene über Mütter, deren Söhne sich in der „Heil- und Pflegeanstalt Wehnen“ befanden; Gruppe 2: Video; Broschüre über Krankenmorde im Nationalsozialismus „Erst als sie tot waren, stellten sie den Gashahn ab“. Verwertet wurde Informationsmaterial aus dem Krankenhaus-Museum über Krankenmorde in Bremen, über den Abtransport und Verbleib Bremer Patienten in sog. Tötungsanstalten; mit Lageplänen und Statistiken zu Überlebensdauer / Sterbedaten in den Tötungsanstalten. Auch die Geschichte der Psychiatrie im Nationalsozialismus und der „Euthanasie“ wurde von den Autoren kurz skizziert.)

Das Sozialverhalten der Schüler wurde (besonders von Ulrike Plappert) geschlechtsspezifisch differenziert, so hätten mehr Mädchen als Jungen eigenständig und verantwortungsbewusst gearbeitet. Besonders hervorgehoben werden konnte die zielgerichtete und produktorientierte Arbeitshaltung der Schüler und Schülerinnen, die zum Teil sehr stolz auf die erfolgreiche Arbeit waren und Zufriedenheit ausdrückten.

Erst im Laufe der Projektarbeit wurde deutlich, dass Interviewtechnik nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erlernt werden muss.

Die Lehrerinnen beschrieben ihre Rolle im Projekt: Sie waren verantwortlich für die Strukturierung des Arbeitsvorhabens und für die Moderation des Ablaufs.

Die Zensurierung der Projektprodukte wurde von den Schülern begrüßt, wobei auch die Art der Präsentation des Produkts mitbewertet werden sollte.

Eine sehr intensive Vorbereitungsphase durch die Projektleiterinnen in Kooperation mit dem Krankenhaus-Museum erwies sich als ausgesprochen vorteilhaft für Beginn und Durchführung des Projekts.

Lehrerinnen und SchülerInnen wünschten, verschiedene Aspekte der Projektarbeit, z.B. das selbständige Arbeiten, die Beteiligung an der Themenwahl, den forschenden Arbeitsansatz und die Präsentation der eigenen Produkte in den 'normalen' Unterricht übernehmen zu können.

Zum Projektverlauf:

Exemplarisch wird der auf Flipcharts erstellte Wochenplan der 7 Arbeitsgruppen dieses Projekts aufgeführt²²:

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1) Präsentation, Bauplan für Drehstuhl-Modell, Materialliste	Texte durcharbeiten, Diafilm gucken, Präsentation planen	Modell bauen, Broschüre erstellen, Notizen zusammenfassen	Modell bauen, Vortrag erarbeiten	Modell bauen
2) Familienpflegebuch durchlesen, Grundkarte kopiert	Durchlesen der Informationen, neue und alte Karte zusammenlegen/kleben	Karten vergleichen/ kleben, 3 Bücher durcharbeiten	Pflegestellen in Vorlage eintragen, Karte erstellen	Legende erstellen
3)Präsentieren-wie? Interview: Fragen vorbereiten, Durcharbeiten von Material, Termin-	Interviewfragen zusammenschreiben, Interview mit Frau Bax	Produkt? Auswertung der Kassette	Fragen vorbereiten, Interview auswerten	Kassette durchhören Wichtiges rausschneiden, zum Text machen

²² siehe V. Fotodokumentation, Bild 7-9

mit Pflegerin-
nen

4)informiert über Familien- landpflege, 'grobe' Planung für die nächsten Tage	Gesprächs- termine festle- gen, Fragen formulieren	Text für Zei- tungsartikel zu- sammenfassen	Zeitzeugin be- fragen
----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	--------------------------

5)Präsentation? Material? Na- men herausfin- den im Zusam- menhang mit Schule	Sammeln der Informationen, fragen für Inter- views vorberei- ten	Interviews	Zusammentra- gen der wich- tigsten Informa- tionen, Vorbe- reitung der Prä- sentation	Interview, Aus- arbeitung der Präsentation
----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------

6)Material sich- ten, Präsentation besprechen	Material ausar- beiten, weiteres sichten	Zusammenfas- sung, Szene vorbereiten	Staatsarchiv	Überarbeitung der Szenen, Ein- bringen der In- formationen aus dem Staatsar- chiv
-----------------------------------------------------	------------------------------------------------	--------------------------------------------	--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

7)Präsentation überlegen, Ma- terial sichten	Material sichten	Material ausar- beiten, zusam- menfassen, Ma- terial sammeln	Staatsarchiv	weiter ausarbei- ten, Präsentation vorbereiten, Rest zu Hause
----------------------------------------------------	------------------	-----------------------------------------------------------------------	--------------	------------------------------------------------------------------------

Schülerperspektiven:

Drei Schülerinnen der Gruppe 2: „Familienpflege - Forschungsfeld Schule“ berichteten in dem von ihnen verfassten Projekttagbuch über die Termenschwierigkeiten, die sie

mit ihren InterviewpartnerInnen hatten, wodurch der Zeitplan ihrer Projektarbeit durcheinandergebracht wurde. Letztendlich meisterten sie diese Probleme durch die Verlegung einiger Interviews auf die Zeit nach der Projektwoche und konnten so ihren Arbeitsplan erfüllen.

In einer eigenen Stellungnahme vermerkten sie positiv die Gelegenheit zum eigenständigen Arbeiten in dieser anderen Unterrichtsform ohne Bevormundung durch die Lehrer. Die eigenen Phantasien, Meinungen und Vorstellungen konnten eingebracht werden, angeregt durch das als interessant empfundene Thema Familienpflege. Besonders betonten die Schülerinnen den durch Interviews mit Betroffenen hervorgerufenen persönlichen Bezug zu diesem Thema. Negativ vermerkt wurde die technische Ausstattung als Leihgabe der Landesbildstelle, so waren die Schülerinnen enttäuscht, aufgrund des ihnen zugeteilten schlechten Aufnahmegeräts die Interviews nicht in zufriedenstellender Qualität aufnehmen zu können. Die Kritik von Schülern, die Ansprechpartner seien mitunter als Informationsquelle nicht sehr ergiebig, konnte u.a. auf mangelnde Kenntnis der Interviewtechniken zurückgeführt werden²³.

Auch die anderen Gruppen verfassten Protokolle, in denen sie den Projektablauf und die Arbeitsorganisation beschrieben. Die Schüler und Schülerinnen standen häufig vor unerwarteten Situationen: Interviewpartner erschienen nicht, Aufnahmegeräte waren defekt, Telefonnummern konnten nicht herausgefunden werden, zusätzliches Material wurde benötigt. Kein einziges Mal wird jedoch von Überforderung gesprochen, sondern es entsteht der Eindruck, dass die Schüler und Schülerinnen auftretende Probleme eigenständig zu lösen in der Lage waren.

Allerdings waren nicht alle Schülerreflexionen positiv, so berichtete eine Gruppe von anfänglich ausgeprägter Langeweile und Desinteresse. Letztendlich konnte sie ihre Stimmung aber überwinden und entwickelte Stolz auf die geleistete Arbeit²⁴.

Die persönlichen Stellungnahmen der Gruppe 5: „Krankenmorde im Nationalsozialismus“ nach Beendigung der Projektarbeit zeigen auf, dass eine ernsthafte Betroffenheit über die Geschehnisse im Nationalsozialismus zurückbleibt, die in dieser Form sicher auch aufgrund der eigenen Aktivitäten und Bemühungen in der Bearbeitung eines emo-

²³ siehe V. Fotodokumentation, Bild 10

tional sicherlich belastenden Themas erfahren wurde. Es wird jedoch nicht der Eindruck erweckt, die Schüler hätten sich überfordert gefühlt²⁵.

➤ **Fünftes Projekt: Zuhause in der Fremde - Vergangenheit des Krankenhauses Ost**

Die Klasse 5a entwickelte das Projektthema gemeinsam mit den Lehrerinnen Dürrbaum und Asendorf.

In zwei Gruppen wurde an vier Tagen im Dezember 1996 in der Lernwerkstatt an folgenden Unterthemen gearbeitet:

1. Geschichtlicher Rückblick auf das Krankenhaus (Produkt: Bilderbuch über die Entwicklung des Krankenhauses bzw. der psychiatrischen Abteilung; Fotoplakat)
2. Wir sind alle ein bisschen irre - Irren ist menschlich (Produkt: Theaterszene über die eigenen Ängste vor psychisch Kranken, Fotoplakat)

Das Ziel des Projekts war für die Lehrkräfte - mit Blick auf das Alter der Schüler - Vorurteile gegenüber dem Krankenhaus als ehemaliger 'Irrenanstalt' abbauen zu helfen. Motivation für das Projekt war in diesem Falle demnach nicht nur das Interesse an der anderen Unterrichtsmethode des Projektlernens, sondern auch die bearbeitete Thematik. Einem Gespräch mit zwei Lehrerinnen des Kleinteam über Arbeitsorganisation und Methodikwahl folgte ein Sondierungsgespräch mit dem Leiter des Krankenhauses über die Umsetzung der Projektidee.

Der viertägige **Projektlauf** gestaltete sich folgendermaßen:

Der erste Tag begann mit einem Besuch der Projektgruppe im Hauptgebäude des Krankenhauses, dem eine Geländeführung durch den Park mit seinen vielen historischen Gebäuden folgte. In der Lernwerkstatt wurden anschließend zwei Gruppen gebildet und eine Geschichte über den Umgang eines Lehrers mit einem behinderten Schüler gelesen. Am zweiten Tag begab sich die Klasse auf eine Führung durch das Krankenhaus-Museum, wobei besonders das Ausprobieren der Zwangsjacke die Schüler beeindruckte.

²⁴ siehe V. Fotodokumentation, Bild 11

²⁵ siehe V. Fotodokumentation, Bild 12

Einem Brainstorming zur Führung folgte in der Lernwerkstatt eine weitere Geschichte, die sich mit psychischer Behinderung auseinander setzte²⁶.

Den dritten und vierten Tag verbrachten die Schüler und Schülerinnen ausschließlich in Gruppenarbeit im Lernwerkstatttraum. In einem Bilderbuch oder wahlweise in einem Theaterstück sollten die erlebten Eindrücke verarbeitet und umgesetzt werden. Hier arbeitete die Klasse sehr aktiv mit. Überhaupt war das Schülerverhalten hinsichtlich Selbständigkeit, Fleiß, Verantwortlichkeit und Kooperationsfähigkeit sehr positiv aufgefallen. Auch die aus Sicht der Lehrkraft für diese Altersstufe etwas gewagte Idee zu einem Theaterstück konnte mit einem positiven Resultat bearbeitet werden. Als weitere Produkte erstellte die Klasse zwei Fotoplakate und eine Fotosammlung über die absolvierte Projektwoche. Obwohl die von ihnen erwarteten Produkte die Schüler zeitweise unter Druck setzten, förderten sie eine gute Planung und ein konzentriertes und zügiges Durchführen der Arbeiten.

Die Lehrerrolle stand auch hier durchaus im Gegensatz zum „normalen“ Unterrichtsgeschehen. Während die eigene Verantwortlichkeit als größer eingestuft wurde, wurden Kontroll- und Hilfestellung von den Schülern eher weniger eingefordert, die eigene Arbeitsbelastung als geringer charakterisiert.

Mitgenommen in den „normalen“ Unterricht hätten die Lehrkräfte gern die Möglichkeit zum Spielen, zum manuellen Gestalten und zum Erarbeiten sozialer Aspekte, wie es in der Projektarbeit erfahren wurde.

Die Projektleiterinnen stellten fest, dass sie die Zeit zu knapp bemessen hatten. Dies ging ebenso auf Kosten der Projektprodukte wie das Fehlen eines größeren oder zweiten Raums, um die Gruppe besser teilen zu können.

Bei den Eltern, denen die - nicht zensierten - Projektergebnisse präsentiert wurden, stieß man auf positive Resonanz, es kamen sogar neue Projektideen seitens der Eltern. Die Schüler wünschten sich, z. B. das heutige Krankenhaus oder die verschiedenen dortigen Berufsfelder anhand von Interviews zu bearbeiten.

²⁶ siehe V. Fotodokumentation, Bild 13 und 14

Schülerperspektiven:

In dem von der Gruppe produzierten Bilderbuch artikulierten die Schüler und Schülerinnen die eigenen Ängste im Umgang mit psychisch Kranken, sie kamen zu der bemerkenswerten Erkenntnis:

„Obwohl fast alle Kinder von uns in Osterholz wohnen, dort, wo auch das Krankenhaus-Ost liegt, fühlen wir uns dort fremd. - Woran liegt das ? Wir sind zu dem Schluß gekommen, dass es in einem Krankenhaus nie wie Zuhause sein kann. Doch es liegt auch daran, weil dort psychisch Kranke leben, die wir so weit wie möglich von uns weg haben wollen....“

Das Projektziel, die Vorurteile gegenüber psychisch Kranken abzubauen zu helfen, wurde erreicht.

➤ Sechstes Projekt: Blut

Als Vorlauf zu einem längeren Projekt – geplant war der Aufbau einer Blutbank - besuchte die Klasse 9i im Mai 1997 für einen Tag die Lernwerkstatt mit ihrem Biologielehrer Haverkamp. Einem Vortrag im Zentralkrankenhaus Bremen-Ost folgte eine Führung durch das Labor. Folgende Gruppenthemen wurden aufgestellt:

1. Blutdruckmessung mit alten und neuen Geräten
2. Herzuntersuchungsmethoden früher und heute
3. Blutuntersuchung: Laborarbeit, Blutgruppen
4. Blutkonserven: Aufarbeitungskriterien, Blutspendedienst
5. kleine Geschichte der Blutkonserve

Die weitere Durchführung des Projekts scheiterte aus schulorganisatorischen Gründen.

➤ Siebtes Projekt: Geschichte von Osterholz

Die Klasse 9k entwickelte das Thema des Projekts gemeinsam mit ihrem Lehrer Herrn Hahnau, u.a. angeregt durch die Museumswoche, für den Bereich der Stadtentwicklung. Die Ausformulierung des genauen Themas erfolgte am ersten Projekttag, nach einem Museumsbesuch der Klasse. Unter dem Vorbehalt der späteren Weiterbearbeitung durch andere Projektgruppen wurden folgende Einzelthemen formuliert und vom 2. bis 5. 8. 97 in der Lernwerkstatt bearbeitet:

1. Weserpark
2. Probleme von Ausländern im Stadtteil
3. Geschichte von Straßennamen im Stadtteil
4. Computerarchiv /-atlas von Osterholz: Dies kann aufgrund der technischen Ausstattung nur in der Schule erfolgen (Produkt: Entwicklung von Karten)
5. Klinik Dr. Heines (Produkt: 2 Plakate, Interview auf Mini-CD)
6. Altes Osterholz (Produkt: Stellbuch)

Der zeitliche Aufwand war auf vier Tage in der Lernwerkstatt und weitere eineinhalb Wochen Bearbeitungszeit in der Schule angesetzt.

Die Hauptinitiative zum Projektthema ging in diesem Fall von den Schülern und Schülerinnen aus. Auch das Thema stand in freier Auswahl, vorgegeben war nur der inhaltliche Zusammenhang mit dem Stadtteil Osterholz.

Das Arbeits- und Sozialverhalten der SchülerInnen wird durchweg als sehr positiv gewertet, ebenfalls deren Stimmung während des Projekts.

Gelohnt habe sich aus Sicht des Lehrers die Erfahrung einer alternativen Unterrichtsorganisation als Abwechslung, die gleichzeitig eine ganz andere Verantwortlichkeit seitens der SchülerInnen erforderte.

Die anschließend vorgelegten - und zensierten - Ergebnisse waren beeindruckend, die zeitliche Ausdehnung der Projektarbeit in den (Schul-) Unterricht erwies sich von Vorteil, denn die Gruppen sollten als weitere Aufgabe die Form der Präsentation ihrer Ergebnisse selbst wählen.

Als weitere Anregung schlug Herr Hahnau vor, bei größeren Gruppen auch auf andere Räumlichkeiten auszuweichen, da auch er den Raum zu klein fand. Er empfahl die Bildung von Lehrerteams für die Projektarbeit, bestätigt somit die Erfahrung des Projektteams.

➤ **Achtes Projekt: Fachübergreifende Aspekte der Genetik, Fortpflanzung und Entwicklung**

Mit einer 12. Klasse des SZ Holter Feld (Biologie-Kurs) führte Sabine Hein vom 22.9.-26.9. 1997 das Projekt mit folgenden Gruppenthemen durch:

1. Sterilisation und Zwangssterilisation - NS-Zeit bis heute (Produkt: Zeitung)

- 2.1 Genetik heute, bezogen auf Fortpflanzung: technische Möglichkeiten, ethische Bedenken, Gesetzeslage (Produkt: Mappe mit Informationen und Umfragen)
- 2.2 Gentherapie - ethische Bedenken (Produkt: Mappe mit Informationen und Umfragen)
3. Pränatale Diagnostik - medizinische, individuelle, gesellschaftliche Aspekte (Produkt: Wandzeitung)
4. Erbkrankheiten - nationalsozialistische und heutige Sicht, individuelle und gesellschaftliche Aspekte (Produkt: Video über ein Interview mit Prof. Haselbeck vom Krankenhaus-Ost über eine evtl. Vererbbarkeit psychischer Erkrankungen, Alkoholismus und Straffälligkeit , und über ein Interview mit einem ca. 30jährigen Mukoviszidose-Kranken; Mappe; Plakat)
5. Rassenthematik – Die nationalsozialistische Rassenideologie und die heutige Sicht der menschlichen Vielfalt (Produkt: Video mit Interviews in der bremischen Innenstadt zur Rassenthematik, Text zur Rassenideologie des Dritten Reiches (und der heutigen biologischen Sichtweise)

Auch in dieser fortgeschritteneren Altersstufe fiel das sehr positive Arbeits- und Sozialverhalten der Gruppe auf, es wurde zielgerichtet auf die verschiedenen Endprodukte hingearbeitet. Die Selbständigkeit und -verantwortlichkeit, besonders aber die gezeigte Kreativität und Arbeitslust der Schüler und Schülerinnen sollten – so der Wunsch - in den Unterrichtsalltag „hinübergerettet“ werden. Obwohl die Lehrerin in ihrer Selbsteinschätzung die eigene Arbeitsbelastung - aber auch die eigene Motivation - als höher einstufte, hatte sich das Projekt aus ihrer Sicht gelohnt; insbesondere auch hinsichtlich eines verbesserten Kurs-Klimas, hatte die andere Arbeitsweise durchaus zu einem anderen Lehrer-Schüler-Verhältnis geführt.

Auch in diesem Fall wurde als Anregung die Bildung eines Lehrerteams gegeben.

Das - zensierte - Projektthema sollte im Fachunterricht weitergeführt werden.

➤ **Neuntes Projekt: Wie lebten eure Eltern bzw. Großeltern in eurem Alter in diesem Stadtteil oder anderswo**

Das Projekt von Elfi Kessemeier und der Realschul-Klasse 10i fand vom 24.11. bis 28.11. 1997 in der Lernwerkstatt statt und wurde in folgende Unterthemen geteilt:

1. Leben in der Familie (Produkt: Plakat, Referat)
2. Jugend und Freizeit (Produkt: 3-D-Plakat „Gitarre“, Video „Modenschau“, Referat)
3. Schule (Produkt: Plakat, Interviews, Video, Referat)
4. Erziehung (Produkt: Plakat: Auswertung einer Umfrage, Spielszene, Referat)
5. Berufsmöglichkeiten (Produkt: Plakat, Referat)
6. Wie erlebten die Generationen ihre Jugend (Produkt: 2 Plakate, Broschüre)

Neu eingeführt werden sollte ein großer Forschungsanteil der Schüler, wobei sie natürlich auch mit Problemen wissenschaftlicher Art konfrontiert wurden, z.B. wie wird zitiert, wie wird die ausschließliche Benutzung von Sekundärliteratur vermieden? Arbeitsökonomische Fragen wurden selbständig gelöst, wie z. B. das Kontaktieren von Interview-Partnern. So befragte die Gruppe 4 z.B. Passanten im Stadtteil, die Gruppe 3 fand Ansprechpartner in der Schulgeschichtlichen Sammlung und von dort aus weitervermittelt einen pensionierten Lehrer der Schule Osterholz. Alle Gruppen interviewten Eltern, Großeltern und Verwandte. Die Schüler fanden durchaus eigenständig Forschungsmethoden, z.B. die eigene Familiengeschichte recherchiert im Familienalbum, alte Dokumente und Kleidungsstücke²⁷.

Ihre Forschungsergebnisse präsentierten sie in größtenteils sehr gelungenen graphischen Darstellungen, Spiel- und Videoszenen, Broschüren, Mappen, ('3-D'-) Plakaten. Die Schüler und Schülerinnen staunten selbst über die neu erfahrenen Inhalte und erweiterten ihre Kenntnisse hinsichtlich der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten²⁸.

Eltern bemerkten die Begeisterung ihrer Kinder und deren intensive Arbeit an den Themen, häufig weit über den Schulvormittag hinaus.

➤ **Zehntes Projekt: Berufsbereiche im Krankenhaus Ost**

Vom 25. bis 29. 5. 1998 führten 12 Schüler der Klasse 8r (Gymnasium) mit ihrer Lehrerin Ulrike Plappert ein Projekt durch.

²⁷ siehe V. Fotodokumentation, Bild 15 und 16

Zum Projektverlauf:

Das Projekt fand unter besonderen Bedingungen statt: Von 20 SchülerInnen der Klasse nahmen 12 teil. Die anderen befanden sich zu dieser Zeit auf einer Frankreich-Studienfahrt.

Die Klasse hatte ein Betriebspraktikum im März '99 vor sich, was viele schon sehr beschäftigte. Dieses Interesse bewertet die Lehrerin aus ihrer Erfahrung mit achten Gymnasialklassen als ungewöhnlich stark. Sie griff die Orientierung mit dem Projekt- und Themenvorschlag auf. Das Projektinteresse war bei den SchülerInnen vorhanden.

Im Vorfeld wurde mit der gesamten Klasse schon geklärt, was von Interesse war und welche Themen bearbeitet werden sollten. Arbeitsgruppen bildeten sich zu folgenden Berufsschwerpunkten:

1. Medizintechnik
2. Krankengymnastik
3. Psychologie / Psychologin
4. Personalabteilung

Die SchülerInnen wollten ihre Informationen vor allem durch Interviews gewinnen.

Dem sollten eine Krankenhausführung sowie ein Vortrag eines Jugendpsychologen vorausgehen, so der Vorschlag der im Krankenhaus zuständigen Bildungsverantwortlichen Frau Schierloh. Die Gruppe stimmte zu und wünschte für den Vortrag die Berücksichtigung bestimmter Themen, nämlich „Gewalt“, „Sucht“ und „Suizid“.

Nach der Projektbesprechung und Krankenhausführung verblieben den Schülern drei Tage für die Bearbeitung ihrer Themen und die Herstellung der Produkte.

Am Mittwoch fanden die Interviews statt, ebenso deren Auswertung und notwendige Rückfragen.

Am Donnerstag wurden die Ergebnisse erstellt: Plakate wurden entworfen, die Texte geschrieben, Zusatzinformationen gesucht und eingefügt.

Die Gruppe „Medizintechnik“ verarbeitete das Informationsmaterial zu einem bebilderten Plakat mit Texten.

Ein selbstgebundenes Buch mit Informationen zur Physiotherapie produzierte die Gruppe „Krankengymnastik“, auf der Grundlage eines Interviews mit einer Krankengymnastin.

²⁸ siehe V. Fotodokumentation, Bild 17 und 18

Die Gruppe „Psychologin/Psychologe“ entwarf ein Plakat zu ihren mit zwei Psychologen geführten Interviews.

Eine andere Form der Präsentation wählte die Gruppe „Personalabteilung“, die eine Szene erdachte und vorspielte. Zusätzlich produzierte sie eine Mappe, in der sie ein Interview und Informationen über das Krankenhaus verarbeiteten.

Aufzeichnungen aus dem Pädagogischen Tagebuch der Projektleiterin:

Die Klasse als „Kollektiv“ hatte bis dahin, was Interessenäußerungen und Aktivitätsgrade betraf, bei Aktivitäten außerhalb der Schule immer auffallend wenig Reaktion und Bewegung gezeigt und wurde von der Lehrerin oft als phlegmatisch und gelähmt, auf der Erscheinungsebene für Außenstehende z.T. als indifferent empfunden. Um sie „in die Pflicht“ zu nehmen, begnügte sie sich nicht mit dem geäußerten Projektinteresse, sondern verlangte von jedem ein schriftliches Ja zu dem Projekt sowie eine entsprechend geäußerte Bereitschaft zur Mitarbeit. Darüber hinaus heißt es im Tagebuch:

„Ich habe ihnen den Vorbereitungsaufwand durch das Krankenhaus und mich sehr deutlich gemacht ... Alle haben sie die schriftliche Zusage gegeben. Darüber hinaus habe ich mit ihnen gemeinsam und in Absprache mit Frau Schierloh Möglichkeiten und Wünsche sowie deren mögliche Realisierung für diese Tage erarbeitet. Die angebotene Führung durch das Krankenhaus sowie den Vortrag haben sie mir auch schriftlich als ‚gewünscht‘ bestätigt ... Das mag etwas ‚eng‘ und streng wirken. Meine Penetranz basierte jedoch auf dem Desinteresse einiger bei außerschulischen Aktivitäten vorher.

Die Zusammenarbeit mit Frau Schierloh war unkompliziert und produktiv, ihre Ideen und Aktivitäten sehr gut. Mein Arbeitsaufwand war nicht mehr, als sonst auch für Unterrichtsvorbereitungen nötig ist. Anders sicherlich, aber für mich auch wieder anregend.“

Der **erste Projekttag** wurde bewusst „gemütlich“ begonnen; die Gruppe traf sich mit der Lehrerin in der LW zu einem Frühstück. Aus dem Lehrerinnen-Tagebuch dazu:

„Obwohl die Energien nicht einfach so sprudeln zur Zeit, lockerten sich durch diesen Anfang langsam alle - auch ich. So wurden dann im Laufe des Morgens auch ‚heikle Psychothemen‘ angeschnitten - von ihnen. Z.B. erzählte eine von der Erfahrung eines Besuches hier in einem Haus (sie hatte einen Patienten besucht) usw. Ich hatte das Ge-

fühl, dass die Chance, darüber reden zu dürfen, nicht als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt worden war und freute mich darüber, dass es mehr dazu kam, Fragen gestellt wurden und auch gelacht werden durfte. Inhaltlich hatte ich mir für diesen Morgen vorgenommen:

- *Einführung in die LW, gucken und anfassen lassen, auch Ergebnisse anderer Klassen*
- *Hinweise zum Ort, Regeln, Wichtiges zum 'Drumherum' und zum nächsten Tag*
- *ein Checken und Durcharbeiten der Interviewfragen, die im ganzen Klassenverband in Gruppen schon erarbeitet worden waren*
- *allgemeines Brainstorming zur Frage 'Wie können wir das, was wir herausfinden, vermitteln?'*
- *Austausch über die Frage, ob die Leistungen dieser Woche benotet werden sollen oder nicht*

Natürlich (!) habe ich zunächst viel geredet, z.T. weil es nötig war, z.T. weil ich merkte, dass ich doch auch auf Erfahrungen anderer Gruppen in der LW zu sprechen kommen wollte. Als ich mich im Redefluss ertappte und aus meiner Sicht in teils müde (Wochenende vorher), teils interessierte, teils brav zuhörende Gesichter blickte, ärgerte ich mich über mich selbst. Das war gut so. Denn danach ließ ich sie zwanzig Minuten allein an den Fragen arbeiten (ich ging weg). Und siehe da, sie waren reger. Ich war erstaunt, wie konkret und einfühlsam einige Mädchen schon Fragen an die zwei Psychologen formuliert hatten. Nach insgesamt zweieinhalb Stunden in der LW ließ ich - wie auch schon zum Einstieg - den 'Blitzlichtstein' herumgehen, was ich im Unterricht nicht oder nur ganz selten tue. Bei der Anfangsrunde sagten nur fünf etwas, nun äußerten sich alle.“

Zur Frage der Benotung (ja/nein?) schreibt U.P.:

Interessanterweise, und das bestätigt ja alle bisherigen Erfahrungen unserer Projekte, haben sich alle, bis auf einen, für eine Benotung ihrer Arbeit ausgesprochen. Dann sollen sie sie auch bekommen.“

Am zweiten Projekttag, Dienstag, gab es das gewünschte Programm:

1. Eine Führung durch das Krankenhaus,

2. ein Gespräch mit dem Leiter der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Dr. Richard, in Haus 2 (dort sind psychisch kranke junge PatientInnen untergebracht)

Das Tagebuch beginnt mit der Rückmeldung der Gruppe an diesem Tage:

„...Und da ergab sich, dass das meiste ‘interessant’ gefunden wurde mit Konkretisierungen wie ‘jetzt habe ich mal einen Einblick in dieses Krankenhaus’, ‘das hätte ich ja nicht gedacht / erwartet’, ‘in manchen Bereichen hat’s ja ganz schön gestunken’ (Küche), ‘da möchte ich aber nicht arbeiten’ oder ‘das war ja richtig anstrengend heute’ - gemeint war das Laufen zwischen den verschiedenen Häusern auf dem Gelände!“

Bei dem Gespräch mit Dr. Richard wurde ein Problem deutlich: Die SchülerInnen hatten sich wirklich auf einen VORTRAG, wie angekündigt, eingestellt und waren ja auch bereit, einen solchen anzuhören. Statt dessen begegneten sie einem Psychologen, der IHNEN vor allem Fragen stellte. Es war sicherlich auf die SchülerInnen orientiert gedacht gewesen, führte jedoch zu genau dem, was durch die beschriebenen Vorbereitungen vermieden werden sollte, nämlich z.T. zu Verweigerungen. Die SchülerInnen fühlten sich z.T. „ausgefragt“ und teilweise enttäuscht, weil es ja nun den „Fachvortrag über...“ nicht gab. Dies hätte durch eine direkte vorherige Kontaktaufnahme mit dem Psychologen möglicherweise vermieden werden können. Aber hier stellt sich im Nachhinein für die Lehrerin auch die Frage der Grenzen des Machbaren in solchen Betrieben und Projekten. Risiken und nachfolgende Verarbeitungen gehören wohl dazu, meint sie. Dennoch passierte bei dieser Begegnung aus Lehrerin-Sicht sehr viel:

„Die Hälfte der SchülerInnen, so zeigte sich, war dem Suizid schon begegnet - näher oder entfernter - , entweder bei anderen Jugendlichen oder bei Verwandten. Ich habe das nicht erwartet.“

Eine Schülerin schockierte alle durch ihre Haltung, Suizid sei „Schicksal“, das solle man nicht zu verhindern versuchen. Auch dies war Teil des Tages und des Projekts und spiegelte Realität und wird im Tagebuch von U.P. so kommentiert:

„Und ich denke, das war nicht nur für sie (die Schülerin) mal gut.“

Die weiteren Tage waren geprägt von Arbeitsplänen, Durchführung der Interviews und all den dazugehörigen Arbeiten und Hindernissen, die es zu bewältigen galt. Dazu gehörte auch, Scheu und Zurückhaltung zu überwinden, was nicht immer gelang. Ande-

rerseits fragte sich die Lehrerin später, ob nicht vielleicht manches Mal die Erwachsenen-Erwartungen an Vierzehnjährige zu hoch seien.

Noch manch andere Überlegung zu verschiedenen Fragen (Schüler, Lehrerrolle, Bearbeitung der Themen u.a.), wie welche Wege evtl. noch oder anders hätten gegangen werden können, finden sich im Tagebuch.

Die Gruppen erstellten aus ihrem Material Plakate und eine Gruppe präsentierte eine illustrierte Mappe, in einem Fall entstand beides. Diese Ergebnisse wurden in der darauf folgenden Woche im Klassenraum allen, also auch den Frankreichfahrern, vorgestellt. Alle gaben eine persönliche Einschätzung dieser Woche, die, im Ganzen gesehen, als gut bewertet wurde. Auch hierbei wurde wieder, wie schon in anderen Klassen, das selbständige Arbeiten als besonderes Positivum hervorgehoben. Die neu gewonnenen Erfahrungen über die Berufsbereiche waren ein anderer wichtiger Aspekt positiver Bewertung. Einige hätten auch gerne noch mehr dazu erfahren. Kritisch betrachtet wurden vereinzelt die Situation mit dem Kinder- und Jugendpsychologen sowie Arbeitsverzögerungen und „Langeweile“ dann, wenn Interviews nicht gleich, wie man es sich vorgestellt hatte, geführt werden konnten.

Eigendynamik, Grundzüge und deren Konsequenzen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Projekte hauptsächlich von den Lehrkräften initiiert wurden, manchmal unter Beteiligung der Klasse. Die Motivation zur Durchführung lag im Interesse an der Thematik aber auch am Experimentieren mit der anderen Unterrichtsmethode. Die Themenfindung wurde entweder durch das Rahmenthema gemäß Jahresplan des Fachunterrichts vorgegeben oder durch den Museumsbesuch gefunden, dies z.T. in Wahlfreiheit.

Das Arbeitsverhalten der SchülerInnen hinsichtlich Selbständigkeit, Fleiß, Verantwortlichkeit und Kooperationsfähigkeit wurde durchweg als positiv gewertet, zum Teil allerdings mit personenbezogenen Einschränkungen.

Angeregt durch die Museumsbesuche zeigten die Schüler und Schülerinnen großes Interesse an den Themen, als Voraussetzung für ihre engagierte Mitarbeit. Hier zeigt sich, dass keine Berührungängste mit den manchmal etwas schwierigen Problematiken der Projekte bestanden, sondern vielmehr Offenheit und Neugier.

Die größtenteils aktive, begeisterte Mitarbeit der Schüler und Schülerinnen und das zielgerichtete Arbeitsverhalten bewies, dass der forschende Ansatz und die Notwendigkeit zur Eigeninitiative keinesfalls eine Überforderung darstellte, sondern die Arbeitslust der Kinder und Jugendlichen förderte.

Die eigene Lehrerrolle wurde unterschiedlich bewertet, einige Projektleiter bemerkten den erhöhten Arbeitsaufwand, andere dagegen eher eine Entlastung. Die meisten Projektleiter konnten jedoch feststellen, dass der Aufwand sich gelohnt habe.

Weitere Bewertungsgrundzüge fanden sich in der Kritik. Der Raum wurde häufig als zu klein bemängelt, die zur Verfügung stehende Zeit als zu knapp bemessen.

Von großem Vorteil für den Zeitplan erwies sich eine intensive Vorbereitung durch die Lehrkraft und die Vorwegnahme der Themenfindung vor Beginn des Projekts, als Konsequenz aus den ersten Projekterfahrungen.

Mehrfach wurde die Bildung von Lehrerteams angeregt.

Die Lernwerkstatt als Arbeitsstätte, die Zusammenarbeit mit dem Krankenhaus-Museum und dem Krankenhaus erwiesen sich als sehr fruchtbar für die stadtteilbezogene Projektarbeit. Es lässt sich kaum ein anderer Kooperationspartner vorstellen, der eine solche Themen- und Materialvielfalt in einer derart authentischen Umgebung gewährleistet hätte.

2. THEORIE UND REFLEXION

Eiko Jürgens

Lernwerkstätten: Orte gemeinsamen Lernens von Lehrern, Schülern, Eltern und anderen Personenkreisen

Eine Lernwerkstatt ist Begegnungsstätte und Bildungseinrichtung in einem. Die mitunter recht unterschiedlichen Ideenskizzen und voneinander abweichenden theoretischen Annahmen bzw. normativen Begründungen, die in Verbindung mit dem Bild von einer

Lernwerkstatt entwickelt werden, treffen sich allesamt in einem gemeinsamen Kristallisationspunkt. Lernwerkstätten sind Vorhaben, die in ihrer ideengeschichtlichen Genese eng verknüpft sind mit der Bewegung der "neuen" Reformpädagogik. Jürgens (1998 a) hat den Begriff der "neuen" Reformpädagogik im Zusammenhang mit der Bewegung des Offenen Unterrichts eingeführt. Mit dieser begrifflichen Semantik sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich beim Offenen Unterricht um eine "Vielfalt von unterschiedlichen zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen handelt, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis gemeinsam ist" (S. 24). Die "neue" Reformpädagogik hat demnach vergleichbar der klassischen Reformpädagogischen Epoche, die sich bekanntlich als eine internationale Bewegung verstand, zum Hauptziel, eine Gegenbewegung zum traditionellen Schul- und Unterrichtsverständnis sein zu wollen. Überträgt man dieses Verständnis auf die Lernwerkstättenentwicklung, dann kann man durchaus einen vergleichbaren Impetus feststellen. Lernwerkstätten zeichnen sich in ihrem Selbstverständnis als Orte und Einrichtungen der Erneuerung aus. Durch ihre inhaltliche Ausrichtung und ihren theoretischen wie praktischen Anspruch bringen sie zum Ausdruck, daß sie einen wichtigen Beitrag zur inneren Schulreform ebenso zu leisten imstande sind, wie zur Erneuerung der Lehrerbildung und -fortbildung. Lernwerkstätten können demnach eine doppelte Funktion für die Veränderung von Schule und Unterricht einnehmen: Erstens können sie als reformbegleitende und reformunterstützende Maßnahme eingestuft werden. Zweitens können sie selbst als Orte betrachtet werden, an denen Reformschritte initiiert und umgesetzt werden. D.h. sie selbst stellen schon allein wegen ihrer Institutionalisierung ein Ergebnis von Reformen dar und sind selbst wiederum Auslöser von Reformen im schulischen Bereich. Von daher wäre es sicherlich zu kurz gegriffen, wenn man Lernwerkstätten ausschließlich auf ihre reformunterstützende Funktion verpflichten bzw. gar nichts anderes von ihnen erwarten würde.

Ohne an dieser Stelle die Historie bemühen zu wollen, die an anderer Stelle nachzulesen ist (vgl. Kasper/Müller-Naendrup 1992, Müller-Naendrup 1991, Pallasch/Reimers 1990), soll unmittelbar weiter auf die aktuelle Diskussion eingegangen werden und hierbei besonders den unterschiedlichen Zugängen und Positionen Raum gegeben werden. Mit der grundsätzlichen Position zur Doppelfunktion der Lernwerkstätten als ei-

genständiger Reformträger auf der einen Seite und als reformunterstützende Einrichtung auf der anderen Seite, die im Prolog meiner Ausführungen eingenommen wurde, sollte bereits angedeutet werden, auf welcher Folie die unterschiedlichen Theoriekonzepte bzw. theoretischen Argumente zur Installierung von Lernwerkstätten zu bewerten sein werden.

Lernwerkstätten werden nach Wittenbruch (1992) durchaus provokant drei Kategorien zugeordnet.

1. Lernwerkstatt als eine anregungsreiche "Lernlandschaft": In dieser soll sich eine neue "Kultur" der Fortbildung ansiedeln und mit ihrer Einrichtung soll gleichzeitig einer "referentenorientierten" Lehrerfortbildung durch Praktizierung neuer Lernformen entgegengewirkt werden.
2. Lernwerkstatt als eine "Servicestation". In dieser Form soll sie als "Treffpunkt" für verunsicherte Lehrerinnen und Lehrer zum einen mit einem Hauch von "praktischer Glückseligkeit" und einem "psychotherapeutischen Touch" Erfahrungsaustausch und Einzelfallhilfe ermöglichen und zum anderen "Spielräume" für didaktisch-methodische Innovation eröffnen.
3. Lernwerkstatt als ein Markenzeichen für ein ehrgeiziges "Programm", das sich einer "alternativen Unterrichtsforschung" verschrieben hat, welche die Schulreform "vor Ort" in Gang setzen bzw. halten soll (vgl. S. 15).

Die Erwartungen, die vor allem von der Praxis an die Lernwerkstätten gestellt werden, geben durchaus zu Skepsis und kritischen Nachfragen Anlass. Im Grunde wird die Lernwerkstättenidee mit vergleichbaren Problemen konfrontiert wie andere aus der Praxis hervorgegangene bzw. ausdrücklich für die Verbesserung der Praxis angelegte Reformprojekte auch und wie dies z.B. die Rezeptionsgeschichte des Offenen Unterrichts allgemein und die des Projektunterrichts im besonderen gezeigt hat (vgl. Jürgens 1991 a, 1991 b, 1998 a, 1998 b, 1999). Aufgrund des immensen Handlungs- und Entscheidungsdrucks, dem sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Schularbeit ausgesetzt sehen, kommt es vielleicht häufiger als vermutet zu dem, was ich als "Messe-Syndrom" von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnen möchte. Materialien, die auf einer Messe wie beispielsweise der Didacta erstmalig kennengelernt und erworben werden, werden am besten schon am nächsten Unterrichtstag in der

Schule eingesetzt. Praktische Pädagogik scheint bei der Rezeption von Neuem anscheinend beseelt zu sein vom schnell realisierbaren Verwertungsgedanken. Jede Art theoretischer Einordnung des Neuen in das bisherige praktische Erfahrungswissen erscheint zu zeitaufwendig, vielleicht überhaupt hinderlich, weil es von dem unmittelbaren Anwendungsbezug wegführt. Nur was dabei leicht übersehen wird ist die Tatsache, daß es keine theorieleose Praxis gibt. "Die der Praxis immanente Theorie ist sogar das identitätsstiftende Element dieser Praxis. Wer handelt, tut dies zu einem bestimmten Zweck. Um sich (realistische) Zwecke praktischen Handelns setzen zu können, muss man zunächst über Theorien möglicher Zweckerfüllung verfügen" (Heid 1991, S. 950). Übertragen auf die Lernwerkstättenidee und deren Realisierung in unterschiedlichen Praxisbezügen bedeutet dies nicht mehr aber auch nicht weniger als die Konsequenz, dass immer dann, wenn eine scheinbar theorieleose Rezeption eines irgendwie für Schule und Unterricht Neuartigen angestrebt werden soll, de facto eigene theoretische Vorstellungen und Rechtfertigungen an die Stelle des wissenschaftlichen Theoriedefizits treten und dieses ausfüllen. Die damit eingehandelte Problematik wird Praktikern mitunter gar nicht, oft erst sehr viel später bewusst, freilich meist ohne die Ursachen dafür selbst zu finden. Denn statt sich explizit mit wissenschaftlicher Theorie oder in unserem Fall mit den theoretischen Positionen zur Lernwerkstättenidee auseinander zu setzen, wird von Anfang an nach eigenem Gutdünken und eigenen Vorstellungen Praxis praktiziert. Als Folge davon kommt es einerseits unvermeidbar zu intersubjektiven Verständigungsproblemen, weil nicht klar sein kann, auf welcher theoretischen Basis überhaupt miteinander gesprochen wird, und andererseits wird es schwierig, Kriterien gemeinsam zu verabreden, die der Evaluation des eigenen Tuns dienen. Aber ohne interne und externe Rechenschaftslegung geht es nicht. Ob man das bewirkt, was man zu bewirken behauptet, muss systematisch und mit Hilfe wissenschaftlich geeigneter Methoden untersucht werden. Man muss weiter sich dann diesen Untersuchungsergebnissen stellen und die notwendigen Konsequenzen daraus ziehen wollen. Demzufolge geht also kein Weg an einer theoretischen Grundlegung der Lernwerkstättenidee vorbei. Es wäre wünschenswert, wenn die pädagogische Praxis künftig besser erkennen würde, dass die Frage nach der "Theorie" einer Reform weder so überflüssig ist wie ein Kropf

noch hinderlich ist für deren Umsetzung. Theorie und Praxis sind Teile eines gemeinsamen Ganzen, die aufeinanderbezogen sind und Praxis erfolgreich machen.

Zur Theorie der Lernwerkstätten

Wittenbruch (1992) ist die These zu verdanken, die "Lernwerkstatt ist ein notwendiger "Lernort" für Lehrerinnen und Lehrer, auf den die Grundschule, will sie für Menschenkinder tauglich bleiben, nicht verzichten kann" (ebenda). Das was für die Grundschule gilt, ließe sich problemlos auch auf die Sekundarstufe I und II übertragen, wenn man einmal genauer betrachtet, was diese Tauglichkeit der Schule ausmachen soll. Drei Vorentscheidungen sind es, welche die Dringlichkeit der Lernwerkstatt für die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der (Grund-) Schule begründen:

1. "Die Grundschule (und auch dies würde ich gerne erweitern auf Schule allgemein) ist "institutionalisierte Hilfestellung", um Selbständigkeit für junge Menschen anzubahnen".
2. "Diese "Hilfestellung in pädagogischer Absicht" ist durch zwei Momente bestimmt: Zum einen verträgt sie keine Handlungsfigur, in welcher der Erzieher als "Subjekt" über den zu Erziehenden als "Objekt" verfügt. Zum anderen vollzieht sie sich immer unter konkreten Bedingungen und Ansprüchen, die in einer bestimmten Gesellschaft als gültig angesehen werden. Diese verdichten sich für öffentliche Schulen zu einem Erziehungsauftrag. Dabei kommt der (Grund)Schule die Aufgabe zu, den jungen Menschen im "lebenslangen Prozess der Erziehung" zu begleiten, in dem er Fähigkeiten, Bereitschaften und Orientierungen erwerben kann, um selbstbewusst seine Rechte und Pflichten im Gemeinwesen wahrzunehmen" (ebenda).

Lernwerkstätten haben demnach in dem beschriebenen Zusammenhang für die praxisbegleitende Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern spezifische Funktionen, die sich als Teil- oder Unterfunktionen der dichotom zu verstehenden Hauptfunktion, sowohl eine reformunterstützende als auch selbst eine reformtragende Institution zu sein, subsumieren lassen. Lernwerkstätten können entsprechend diesem Verständnis sein:

1. Orte, an denen Lehrerinnen und Lehrer zusammenkommen, um gemeinsam Antworten auf die schulischen Herausforderungen zu finden, neues Rollenver-

halten ebenso einüben können wie die Umsetzung didaktischer Ideen. Die Lernwerkstatt kann unter der Perspektive eigenen Veränderungswillens den Raum bieten, Neues gemeinsam zu durchdenken, dies auf mögliche Vor- oder Nachteile abzuklopfen und in Teilen auszuprobieren, bevor es in schulischer Realität zum Ernstfall wird. Die Lernwerkstatt wird deshalb eine ihrer Funktionen darin haben, den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin dabei zu unterstützen, neue Rollenidentität über Probehandeln in experimentellen Situationen zu entwickeln und sich Neues aktiv in Auseinandersetzung mit anderen Betroffenen zu eigen zu machen. Lehrerinnen und Lehrer werden sich in dieser Einrichtung immer wieder bewusst und selbstgewollt als Lernende erfahren. Professionalität in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, von Lern- und Unterrichtsarrangements, verlangt die persönliche Weiterentwicklung und die Teilhabe an Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Erprobung von unterrichtlichen und schulischen Innovationen. Lernwerkstätten sind Orte mit Freiräumen für die produktive Bewältigung bereits ausgemachter und neuer Problemlagen, sowohl im persönlichen als auch im beruflichen Bereich, was ohnehin oft miteinander vermischt ist.

2. Der Rückzug in die Lernwerkstatt bietet die Möglichkeit zum "kritischen Innehalten".

Wie Wittenbruch (1992) behauptet, brauchen Lehrerinnen und Lehrer Gelegenheiten zum Ver- und Aufarbeiten von "Reformwellen" (ebenda, S. 16) und ein Ort, an dem dies besonders gut geschehen kann, stellt nach seiner Überzeugung die Lernwerkstatt dar. Dieser Räumlichkeit wird damit (aus meiner Sicht etwas überhöhend) die stimulierende Aura eines Ruhe- und Kreativzentrums zugeschrieben, denn selbstverständlich muss die Frage erlaubt sein, warum die Schule selbst kein Ort der kritischen, selbstreflexiven Auseinandersetzung und des Verweilens zum Zweck der Betrachtung der eigenen Tätigkeit sein sollte. So sehr sich auf der einen Seite nachvollziehen lässt, dass der Lernwerkstatt die Funktion zugesprochen wird, ein Ort reflexiver Besinnlichkeit für Lehrerinnen und Lehrer sein zu können, so wenig lässt sich insbesondere auf dem Hintergrund der Einzelschule als eine "lernende Organisation" und den Vorstellungen der Bildungskommission NRW (1995) von der Schule als Haus des Lernens, wo

es u.a. heißt, "die Schule ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander gepflegt werden, ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken, (...) ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt" (S. 86), auf der anderen Seite verstehen, warum dies alles, was in dieser Hinsicht der Lernwerkstatt positiv unterstellt wird, nicht grundsätzlich auch in der Schule selbst möglich sein sollte bzw. einen wesentlichen Bestandteil von Schule ausmachen und zu einer "guten" Schule einfach dazugehören sollte. Dennoch ungeachtet dieses Einwandes scheint ein gewichtiges sowohl schultheoretisches wie auch professionstheoretisches Argument darin zu liegen, eine Lernwerkstatt als einen Ort zu begreifen, an dem Lehrerinnen und Lehrer in gesicherter Umgebung und abseits schulischer Hektik Gelegenheit finden, über ihren Arbeitsplatz, ihr tägliches Tun und ihren Umgang miteinander wie auch mit den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern nachzudenken, und zwar in Gemeinsamkeit mit ebenfalls Betroffenen. Lernwerkstattarbeit setzt demnach überwiegend unmittelbar an Fragen der schulischen Praxis an. Lehrerinnen und Lehrer formulieren Fragestellungen, die sich aus ihrem eigenen Arbeitszusammenhang ergeben und die sie persönlich für bedeutsam für die Bewältigung ihres Berufsalltags betrachten. Damit gehen Lernwerkstätten weit darüber hinaus, lediglich Foren dafür zu sein, um sich vom psychischen Druck der täglichen Arbeit durch entlastenden Erfahrungsaustausch und gegenseitiger Rückversicherung 'frei' machen zu können. Sie sind vielmehr anregungsreiche Zusammenkünfte, um die Bearbeitung selbst komplexer praktischer Problemstellungen in Angriff zu nehmen und damit dem eigenen Handeln neue Möglichkeiten zu eröffnen.

3. Im Sinne einer Zukunftswerkstatt (vgl. Dauscher 1996) kann mit Hilfe der Einrichtung einer Lernwerkstatt auf die strukturell-organisatorischen, pädagogisch-didaktischen und inhaltlich-sachlichen Veränderungen und Neugestaltungen in der Weise reagiert werden, dass Zukunftsentwürfe auf der Basis von persönlichen Erwartungen und Wünschen auf der einen Seite und vermuteten Spielräumen und behaupteten realen Möglichkeiten auf der anderen Seite entstehen,

die von Phantasie, Kreativität und professionellem Einmischen und Einlassen auf die neue Herausforderung gekennzeichnet sind.

4. Nach Auffassung von Wittenbruch (1992), der allerdings damit einem Gedanken von Hagstedt folgt, sollen Lernwerkstätten überdies die Funktion der "Nachsorge" übernehmen. Gemeint ist damit die Verlagerung und Übernahme von Aufgaben, die ursprünglich der Hochschule als ersten Ausbildungsort zufielen, wie u.a. Elemente praxisnaher Ausbildung. Nach Aussage von Wittenbruch kann die Lernwerkstatt ein "Lernort" werden, "wo am "eigenen Leibe" zu erfahren ist, welche Bedingungen z.B. "selbstgesteuertes Lernen" an das "lernende Subjekt" stellt und welche Voraussetzungen (z.B. an Raum und die didaktischen Materialien) dieses in der "Theoriedebatte der Hochschule" so hochgelobte Konzept einfordert" (S. 16). Sehr wohl kann die Lernwerkstatt für diese Zwecke herangezogen werden und soll sie auch, wie es doch schon in der Hauptfunktion zum Ausdruck gekommen ist. Denn der Offene Unterricht, auf den Wittenbruch anspricht, ist doch nun wahrlich noch nicht weitverbreitete Realität in unseren Schulen und dies gilt trotz des nachweislichen Reformengagements der Lehrerschaft ebenfalls für die Grundschule (vgl. u.a. Jürgens 1998 b), so dass es nicht allein oder im besonderen das "mangelhafte Ausbildungssystem" der Hochschule ist, was die Reform der (Grund-)Schule unterläuft, wie es Wittenbruch einseitig behauptet, sondern die Schulen unterlaufen aus sehr unterschiedlichen Gründen selbst ihre positiven Reformansätze. Auch kommt in der Stellungnahme von Wittenbruch ein bestimmtes Verständnis von universitärer Ausbildung zum Ausdruck. Vermutlich wird neben der Vermittlung wissenschaftlicher Theorien und deren Aufarbeitung im Theorie-Praxis-Bezug zusätzlich die Einübung praktischer Berufskompetenzen erwartet. Dies dürfte allerdings umstritten sein und fordert zum Widerspruch heraus. So sehr der Theorie-Praxis-Bezug Kern jedweder wissenschaftlichen Ausbildung an Hochschule oder Universität sein sollte, so zweifelhaft darf unter Berücksichtigung der zweiphasigen Lehrerausbildung (Universität/Referendariat) und des Ausbildungsziels und des Aufgabenkatalogs dieses eineinhalbjährigen bzw. zweijährigen Vorbereitungsdienstes das Antrainieren berufsbezogener Kompetenzen schon während der Hochschulausbildung erscheinen. Anders stellte sich diese Problematik sicherlich dann dar, wenn die

Lehrerbildung einphasig realisiert würde. Die Wahrnehmung ausgleichender Nachsorge durch die der Lernwerkstatt bezogen auf die erste Ausbildungsphase sehe ich deshalb nicht in dieser Relevanz, es sei denn, es ließe sich unterstellen bzw. nachweisen, dass die zweite Ausbildungsphase ihrer Aufgabe der praktischen Kompetenzvermittlung nicht nachkäme und auch Schule selbst kein Ort wäre, um praktische Kompetenzen erwerben und weiterentwickeln zu können. Noch ein weiteres Argument spricht gegen die Position Wittenbruchs. An immer mehr Hochschulen sind inzwischen Lernwerkstätten eingerichtet worden und die Tendenz ist weiter steigend, so dass durch die zu erwartende bzw. beabsichtigte Kooperation zwischen dieser Einrichtung und der Hochschule die "Nachsorgefunktion" hinfällig würde. Wenn Lernwerkstätten überhaupt eine "Nachsorgefunktion" bezogen auf praktische Ausbildungsdefizite übernehmen sollen, dann sollten sie dies auf dem insgesamt zu betrachtenden Hintergrund von 1. und 2. Ausbildungsphase einerseits und der Verpflichtung von Lehrerinnen und Lehrern, sich auf die veränderten Ansprüche von Schule und Unterricht mit Hilfe geeigneter Fortbildungsmaßnahmen einzustellen, andererseits tun. So betrachtet könnten Lernwerkstätten eben allgemein Orte sein, um praktische Kompetenzen erwerben zu können. Spezielle Nachsorgeeinrichtungen für die erste Ausbildungsphase können und sollten sie sicherlich nicht sein. Eine derartige Erwartungshaltung würde sie auch in ihrer eigenständigen Funktion zu sehr für die Hochschulausbildung und deren Intentionen instrumentalisieren. Lernwerkstätten sollen und wollen einen eigenständigen Beitrag zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, egal ob diese sich in der 1., 2. oder 3. Phase befinden, leisten. Eine pädagogische Ausbildung, wie sie durch die Lernwerkstättenidee auf den Weg gebracht werden kann, lässt sich an folgenden Prozessrichtungen festmachen:

- vom konsumierenden Lernen zum aktiv-konstruierenden Lernen,
- vom "didaktisch versicherten" Lernen, zur Wiederentdeckung eigener Lernpotentiale,
- vom theoriefixierten bzw. theorieblinden Lernen zum reflexiv-forschenden Lernen (Kasper/Müller-Naendrup 1992, S. 10). Im Kern laufen die genann-

ten Prozessrichtungen im intraindividuellen, einstellungsbezogenen Veränderungswissen zusammen, indem Veränderungen in der Person der lernenden Lehrerin bzw. des lernenden Lehrers als grundlegende Voraussetzung für unterrichtliche und schulische Innovationen angesehen werden (vgl. ebenda)."

Wer Kindern Raum für entdeckendes Lernen geben will, muss die eigene Lehrerrolle neu definieren, muss selbst erfahren haben, dass Lernen weniger mit Lehren, als vielmehr mit Neugier, Beharrlichkeit, Wissen und Können-Wollen zu tun hat. Das ist wohl der gemeinsame Nenner, auf den sich die Arbeit der Lernwerkstätten - bei aller Unterschiedlichkeit - bringen lässt: Studentafeln, Richtlinien und Lernmaterialien ändern solange nichts an der Unterrichtswirklichkeit, wie sich der Lehrer nicht in seinem Selbst- und Rollenverständnis ändert" (Gerbaulet 1990, S. 28). Die in der Lernwerkstatt zu entwickelnde und praktizierende Lernkultur basiert auf dem gleichen Lernbegriff, der in der (künftigen) Schule im Zusammenhang mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und der Orientierung an einer ganzheitlichen Lernkompetenz zur Leitvorstellung pädagogisch-didaktischer Professionalität werden soll. Gerade unter dem Eindruck der Ansicht von Wittenbruch, der Lernwerkstätten - wie dargestellt - die Funktion einer Nachsorgeeinrichtung für eine aus seiner Sicht defizitären Hochschulausbildung zuschreiben wollte, ist die Position von Kasper/Müller-Naendrup (1992) erwähnenswert, wenn hervorgehoben wird, dass das in der Lehrerbildung seit je schwierige Verhältnis von Theorie und Praxis im Zuge der Lernwerkstättenidee neu ins Spiel gebracht würde. "Der Werkstattbegriff unterstellt - vereinfacht gesagt - dass Theorien Entwürfe sind, deren Kriterium in der Praxis liegt. Die in pädagogischer Werkstattarbeit Tätigen haben die Chance, Theorien als Entwerfen, als Erproben, als Umbauen, als Modellieren u.ä. zu erfahren. Prägnant wird dieser Aspekt dort, wo sich Werkstattarbeit als *Handlungsforschung* (Hervorhebung im Zitat - E.J.) versteht: Theorie- und methodengeleitete Partizipation an Projekten mit umschriebenem Problem-Bezug zu einem pädagogischen Praxisfeld" (S. 10/11). Wie an anderer Stelle schon angeklungen ist, wird damit ein Standpunkt eingenommen, der ausgehend vom Theorie-Praxis-Bezug die Brücke zum forschenden Lehrer schlägt, indem der Um-

gang mit Theorie "spielerisch" als ein In-Beziehung-Setzen zur eigenen beruflichen Situation und zum eigenen Theoriewissen verstanden wird. Theorien werden unter dieser Perspektive als aufforderungsstarke Handlungsentwürfe verstanden, deren Erprobung und Bewährung von den Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt und überprüft werden können unter Anwendung handlungsforschender Methoden.

Definition der Lernwerkstatt

Bei Pallasch/Reimers (1990) findet sich die folgende Definition: "Die Pädagogische Werkstatt ist eine Lern- und Arbeitsstätte, in der man in eigener Verantwortung bei Ausschöpfung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten alleine oder zusammen mit anderen unter zeitweiser Anleitung sich mit etwas Neuem vertraut macht oder an der Lösung einer Problemstellung arbeitet. Sie versteht sich als experimenteller Freiraum für das Lernen und Arbeiten in eigener Verantwortung und Selbstbestimmung" (S. 132). Diese Begriffsbestimmung ist aus drei Gründen bemerkenswert: Erstens wird das Prinzip der Selbstverantwortlichkeit und der Selbststeuerungsfähigkeit hervorgehoben. Zweitens wird das Prinzip des entdeckenden, problemlösenden Lernens betont und drittens wird das Prinzip des Experimentierens und des Innovierens genannt. Dennoch scheint mir die Definition zu kurz zu greifen. Das Prinzip der Reflexion bzw. enger gefasst, jenes der reflexiven Distanz zum Schulalltag fehlt ebenso wie jenes des eigenen Theoretisierens bzw. des eigenen Zusammenführens von Theorie und Praxis. Ebenso scheint der Anleitungsgedanke deshalb zu stark akzentuiert zu sein, weil jeder Hinweis auf autonome, allenfalls moderierte Lernprozesse fehlt. Da aber Lernwerkstätten sich in ihrer Zielbestimmung in besonderem Maße als Orte autonomen bzw. autodidaktischen Lernens verstehen (vgl. Müller-Naendrup 1997, S. 156), sollte in einer Definition ein Hinweis darauf nicht fehlen. Demzufolge würde ich die folgende Arbeitsdefinition vorschlagen:

Eine Lernwerkstatt ist eine Lern- und Arbeitseinrichtung, die der Unterstützung und Absicherung schulischer Reformen ebenso dient wie der Entwicklung und Installierung neuer schulischer bzw. unterrichtlicher Reformvorhaben. Dabei ist sie folgenden Prinzipien verpflichtet: Erstens dem Prinzip der Selbstverantwortlichkeit und Autonomie;

zweitens jenem des entdeckenden, problemlösenden und handlungsorientierten Lernens; drittens dem der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitsplatzsituation und dem eigenen Rollen- und Lernverhalten sowie dem reflexiven Innehalten im Schulalltag; viertens dem Prinzip des Theoretisierens und des In-Beziehung-Setzens der eigenen Praxis zu Theorieentwürfen, mit denen probierend und "spielerisch" experimentierend sowohl im geschützten Raum der Lernwerkstatt als in schulischen Ernstsituationen u.a. handlungsforschend umgegangen werden kann. Und abschließend das Prinzip der Kooperation und des gemeinsamen Erfahrungsaustausches, der einerseits durchaus zu psychischer Entlastung führt, aber andererseits Steinbruch für Kreativität und Ideenbörse sein kann. Nicht zuletzt aufgrund der genannten Prinzipien zeichnet sich eine Lernwerkstatt auch durch eine materialreiche, modellhafte Lernumgebung aus.

Literatur:

- Bildungskommission NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- Dauscher, U.: Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Neuwied 1996
- Gerbaulet, S.: Weiterlernen durch Handeln. Selbsthilfe und Fortbildung in Lernwerkstätten. In: Die Grundschulzeitschrift 35/1990, S. 28
- Heid, H.: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In: Roth, L. (Hrsg.) Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 949-957
- Jürgens, E.: Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin (4. Aufl.) 1998 a
- Jürgens, E.: Didaktische Grundkonzepte in der Freiarbeitspraxis der Grundschule und der Sekundarstufe I. Eine empirische Studie. Oldenburger Vor-Drucke (OVD) 380/98. Oldenburg 1998 b
- Jürgens, E.: Lehren und Lernen in Phasen Freier Arbeit. Ergebnisse einer Befragung. In: Zeitschrift Lehren und Lernen. H. 2/1999, S. 12-18
- Jürgens, E.: Warum eigentlich Projektunterricht? Grundsätzliches zu einem inflationär verwendeten Begriff und zur Planung, Durchführung und Auswertung von Projekttagen bzw. Projektwochen in der Schule. Oldenburger Vor-Drucke (OVD), H. 143/91, Oldenburg 1991 a
- Jürgens, E.: Projektunterricht. Grundlegung und Praxis von Projektwochen. In: Neue Praxis der Schulleitung. Ergänzungslieferung 6/91. Berlin/Stuttgart 1991b
- Kasper, H./Müller-Naendrup, B.: Lernwerkstätten - die Idee - die Orte - die Prozesse. In: Grundschule H. 6/1992, S. 8-11
- Müller-Naendrup, B.: Die Lernwerkstattidee als Innovationsimpuls. Historische und systematische Darstellung der Lernwerkstattbewegung und Versuch einer Konzeptentwicklung. Diplomarbeit (unveröffentlicht), Heidelberg 1991
- Müller-Naendrup, B.: Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt/M. 1997
- Pallasch, W./Reimers, H.: Pädagogische Werkstattarbeit. Weinheim 1990

Wittenbruch, W.: Lernwerkstätten: Die Grundschule braucht lernende Lehrerinnen und Lehrer! In: Grundschule H. 6/1991, S. 15-18

Prof. Dr. Eiko Jürgens - Universität Bielefeld

Grundsätze für die Durchführung von Projekten bzw. für das Projektlernen

- I. **Projektlernen ist systematisches, geplantes Lernen.**
Der Arbeitsorganisation eines Projekts liegt die folgende Phasenstruktur zugrunde:
Zielbestimmung
Planung
Durchführung
Reflexion

- II. **Der Weg ist das Ziel. Ein wichtiger Grundsatz - dennoch nur die halbe Wahrheit.**
Ein Projekt bleibt stets produktorientiert. Dies bedeutet nicht, daß ein konkreter Gegenstand entstehen muß, sondern lediglich, daß ein Projekt mit einem Ergebnis abschließt. Hat einen Gebrauchs- und/oder Mitteilungswert.

- III. **Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Projekt ist die eines/einer Lehrenden und Lernenden.**
Es ist nicht im voraus festlegbar, ob stärker die lehrende oder die lernende Seite betont werden sollte. Dieses ist ausschließlich vom Projektverlauf abhängig zu machen.

- IV. **Die veränderte Lehrerrolle spiegelt sich in einer Erweiterung und Dynamisierung des Verhältnisses von Lehren und Lernen wider.**
Folgende Elemente kennzeichnen das 'neue' Rollenverständnis:
 - Berater
 - Stratege
 - Diagnostiker

- Konfliktmanager
- Sachexperte
- Moderator
- Planer
- Gruppenleiter
- Kontrolleur

V. Phasenstruktur eines Projekts:

Zielbestimmung

Alle Beteiligten an einem Projekt werden sich über Gegenstand/Thema der gemeinsamen angestrebten Arbeit klar.

- Die Erarbeitung der Zielsetzung erfordert Transparenz.
- Gegenseitige Erwartungen/Motive müssen bekanntgemacht worden sein. Dies gilt insbesondere auch für diejenigen der Lehrerin/des Lehrers, insbesondere hinsichtlich seiner/ihrer 'pädagogischen' Zielsetzungen und Leitprinzipien.

Planung

- Welche Teilaspekte sind dem Ganzen abzugewinnen?
- Wie wollen wir vorgehen?
- Wer übernimmt (bis wann und mit wem) welche Aufgabe(n)?
- Welche Materialien, Informationen, Hilfsmittel etc. müssen beschafft werden?
- In welchem Zeitraum sollen welche Teilschritte verwirklicht werden?
- Planungsprämissen und Aktivitäten sollten visualisiert werden in Form einer Zeitleiste/Ablaufdiagramms bzw. Tätigkeitendiagramms.

Projekte können durch ein spontanes Drauflosarbeiten, das einen hohen Aktivitätsgrad bei gleichzeitiger Planungslosigkeit vortäuscht, scheitern. Der Wert eines Projekts liegt nicht darin, daß alle *irgendwie beschäftigt sind und demzufolge auch irgendwie und irgendetwas lernen*, sondern daß ein gesetztes Ziel möglichst optimal unter Beteiligung aller Projektmitglieder und unter Beachtung ihrer unterschiedlichen Interessenlagen, Fähigkeiten und Kompetenzen erreicht wird.

Durchführung

- Fehler, Irr- und Umwege gehören zum Projektlernen dazu. Schwierigkeiten stellen Herausforderungen dar, um überwunden zu werden und nicht, um jedesmal zuerst das Ziel oder die Planung in Frage zu stellen oder neu bestimmen zu wollen.
- In den Arbeitsgruppen, die sich während der Planungsphase gebildet haben, sollte sich die Grundstruktur des Projektablaufs wiederholen (> Zielbestimmung, Planung, Durchführung, Reflexion).
- (> Lehrerrolle) Größtmögliche Zubilligung von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen darf für den Lehrer nicht bedeuten, die Projektgruppe sehenden Auges 'gegen die Wand laufen zu lassen'. Deshalb wird der Lehrer erkennen müssen und dazu bereit sein, vorübergehend mehr oder weniger stark lenkend in Projektprozesse oder in Projektteilprozesse einzugreifen.

Reflexion

Ergebnisorientiert

- Abschlußreflexion/Repräsentation des Ergebnisses
- Meinungen der Projektgruppe und Meinungen von außerhalb werden herangezogen

Prozessorientiert

Als Bestandteil der Realisierungsphase: zu bestimmten Zeitpunkten wird innerhalb der jeweiligen Arbeitsgruppe/der gesamten Projektgruppe über Einzelaspekte reflektiert wie

- Kommunikations- und Koordinationsprobleme
- Überdenken der Planung/der Planungsstrategien
- Stand der Arbeit
- Gelingene Aktivitäten

3. FEEDBACKS

Feedbacks von Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen

„Es war eine Freude, die Gruppe meines Sohnes arbeiten zu sehen. Die Jungen haben sich immer wieder stundenlang getroffen und gearbeitet, geändert und für die Abschlusspräsentation geübt. So etwas habe ich noch nie erlebt.“

Diese Aussage einer Mutter steht stellvertretend für viele Elternmeldungen.

LehrerInnenfeedbacks

- die SchülerInnen hatten immer „gute Laune“
- sie haben nachmittags und teils bis nachts zu Hause gearbeitet
- sehr gute Stimmung
- z.T. phantasievolle Produkte
- entspannte Situation
- SchülerInnen waren „beweglich“ in ihren Ideen
- sehr konzentriertes Arbeiten
- „Manchmal Leerlauf für eine Gruppe (muss ausgehalten werden).“
- Die studentische Hilfskraft aus dem Krankenhaus-Museum war eine große Entlastung bei der organisatorischen Betreuung, aber auch bei formalen Fragen (z.B. „Wie schreibe ich ein Fax?“)

SchülerInnenfeedbacks

- „Scheißtexte, stundenlanges Schreiben und Denken, strengt doch ganz schön an... Aber das Zuhören in der Schule ist noch schlimmer, besonders wenn die Lehrer nicht aufhören können zu reden.“

Die Positiv
 museum war gut Die Dia-Show,
 we man viel erfahren konnte
 Gemeindeberichtigung
 ↑
 (Friedhof)

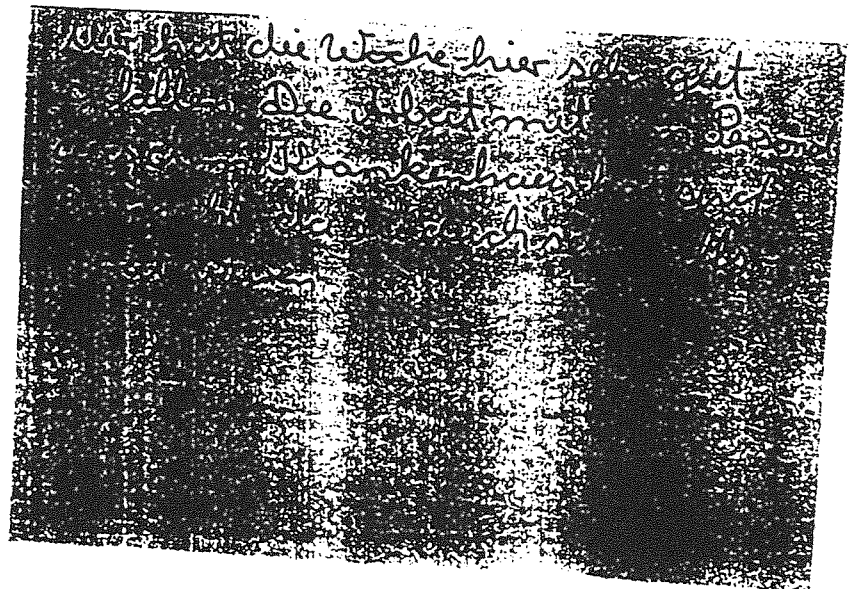
106
 - Positiv - arbeit war gut weil
 jeder was dazu beigetragen hat.
 - die Zusammenarbeit war gut weil
 jeder was dazu beigetragen hat.
 - selbständiger arbeiten ohne den
 anderen

- ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...

21/11

- man hat durch das
 intensive arbeiten, mehr
 über das Thema, mit
 dem man sich beschäftigt
 hat, gelernt.
 - es war gut das wir auf
 dem Friedhof und Gemeinde
 waren. (106)

Filiz Danice



Herr Fischer fand ich nicht so gut wie er die Themen erklärt hat. Man hat irgend wie nichts verstanden.

Negativ

Ich finde eigentlich nichts Negativ.

- eine gute Bewertung für die viele Arbeit

Wir konnten uns selbstständig etwas erarbeiten, ohne strikte Anweisungen vom Lehrer.

Das wir auch Draußen Arbeiten durften, Pausen machen konnten, wann wir wollten, und es war gut, das wir sehr viel Material zur Verfügung hatten.

106

- Ich fand es gut, daß...
- alle so gut zusammen gearbeitet haben
 - alle so gut zusammen gesagt hat
 - jeder etwas dazu gesagt hatte und
 - man genug Stress gearbeitet wurde
 - nicht mit Stress gearbeitet und Texte
 - man so viel Material hatte
 - herausgefunden haben
 - daß man dort auch gestellt
 - etwas gelernt hat
 - sich die Psychologin bereit Thema einiges hat, und uns zu dem Thema einiges hat, und uns zu dem Thema einiges hat.

Im Nachhinein im Englischunterricht:

- I've enjoyed to work by myself without a teacher.
- We learned to find answers for our questions.
- I think there wasn't enough time to get all the informations you need for a good product.
- Negative was that the teachers gave us too much homeworks *about* this time. (Anmerkung: gemeint ist höchstwahrscheinlich *during*)

Interview am 5.7. 1999 mit Gisela Dürrbaum, ehemalige Lehrerin des SZ Graubündener Straße

Frage: Frau Dürrbaum, Sie haben im Dezember 1996 mit ihrer Klasse 5a und einer Kollegin in der Lernwerkstatt ein Projekt zum Thema „Zuhause in der Fremde“ durchgeführt, wie bewerten Sie diese Erfahrung aus der zeitlichen Distanz heraus?

Gisela Dürrbaum (G.D.): Im Großen und Ganzen hat es ganz viel Spaß gemacht, weil es für uns und die Kinder eine Abwechslung aus dem Schulalltag war, ein Projekt einfach mal in anderen Räumen, in einer anderen Umgebung und mit einem besonders interessanten Thema.

Frage: Hatten die SchülerInnen Einfluss auf das Thema?

G.D.: Nein, also, das Thema ist einfach erwachsen, aus dem, was uns Herr Tischer im Krankenhaus-Museum gezeigt hat, es war von „Irrenhaus“ die Rede, aus dem Wortspiel heraus, was es so alles um den Ausdruck „irre“ herum gibt, wie sich das Wort überhaupt auch entwickelt hat, ist dieses Theaterstück und auch das Bilderbuch entstanden und aus dem, was sie im Museum gesehen haben. Wir haben die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen aufgeteilt und immer abwechselnd haben die mal das Bilderbuch behandelt und daran gearbeitet und mal am Theaterstück.

Frage: Die Gruppen haben auch getauscht?

G.D.: Ja, das wollten die auch gerne, denn jeder meinte, dass, was die anderen machen, sei eigentlich viel schöner. Malen tun sie alle gerne, und im Bilderbuch haben sie

viel gemalt und spielen tun sie auch alle gerne. Nachher bei dem Stück hat die ganze Klasse mitgewirkt, man traf sich ja in der Klasse praktisch wieder und so konnten alle mitmachen.

Frage: Das Schreiben des Stücks war Gemeinschaftsarbeit?

G.D.: Ja, also, ein paar clevere Schülerinnen haben so ein bisschen die Führung übernommen, aber eigentlich kamen dann viele Ideen auch von anderen. Und während des Spielens ist auch mal wieder was ganz anders geworden, haben sie sich noch mal ganz andere Sachen ausgedacht. Vieles ist auch daraus entstanden, wie sie auf alles reagiert haben. Sie haben z.B. erstmal gesagt, wie es dann auch im Stück vorkommt, wollen Sie uns da alleine hinschicken, wo alle die Irren sind, das dürfen wir gar nicht, und die typischen Auseinandersetzungen zwischen Jungen und Mädchen sind aufgenommen. Eine sehr schöne Erfahrung war, dass sie während einer Pause ins Gespräch gekommen sind mit einem jungen Patientenpaar. Die haben ihnen Bonbons angeboten, das haben sie zuerst abgelehnt, und manche sind auch ganz still zurückgekommen ins Gebäude, kommen Sie mal, kommen Sie mal, haben sie gerufen, da laufen zwei und die anderen gehen mit und dürfen wir das. Dann bin ich mitgegangen und dann haben wir uns ganz nett unterhalten und die Schüler waren ganz überrascht, das sind ja ganz normale Menschen, genauso wie wir und die sahen ja hübsch aus, vor allem die Frau.

Frage: Sie haben gemerkt, dass psychische Krankheit nicht auffällt?

G.D.: Darauf sind sie immer mehr gekommen und brachten noch ganz viele Beispiele, dass das jedem passieren kann, psychisch krank zu werden und dass wir alle eigentlich eine kleine Macke haben und so kam das mit dem Wortgeplänkel, irren ist menschlich, irren ist dämlich, irren ist männlich und diese ganzen Wortspiele-reien, die ihnen dann auch ganz viel Spaß gemacht haben.

Frage: War diese Herangehensweise an das Thema erfolgreich?

G.D.: Ja, sie waren auch nicht zu jung für dieses Thema, sie kannten ganz viele psychisch Gestörte, die im Stadtteil rumlaufen würden und sie kannten auch im Verwandten und Bekanntenkreis jemanden, der psychisch krank war und sogar auch in den eigenen Familien. Ich habe versucht zu vermitteln, wenn man sich Hilfe holt, dann ist man auf keinen Fall „irre“, sondern sehr clever, als wenn man immer versucht, sich selbst zu helfen, aus Angst, dass man noch in die „Klasmühle“

kommt. Viele haben auch schon Bekanntschaft mit dem Schulpsychologen gemacht und mögen das auch nicht laut werden lassen. Diese haben vielleicht auch die Hemmungen verloren und den Schrecken, dass jetzt vielleicht etwas ganz Fürchterliches mit ihnen geschieht.

Das Krankenhaus ist tatsächlich bei der Bevölkerung wie ein Fremdkörper im Stadtteil und diese Kinder, die in der Lernwerkstatt waren, für die war das eine Woche lang wie ein Stück Zuhause und überhaupt nicht mehr fremd. Auf dem Gelände herumzutoben, in den Pausen, die wir recht lang gehalten haben, haben sie sich die Abhänge runtergekugelt und Fußball gespielt. Obwohl es in der Adventszeit war, hatten wir trockenes, schönes Wetter und konnten die Außenanlagen sehr gut nutzen.

Frage: Wurde die Aneignung der „Fremde“ als eigener Raum thematisiert?

G.D.: Ja, auch in ihrem Bilderbuch, ganz am Anfang hat ein Mädchen das ganz toll formuliert, so in dem Sinn, dass ihnen erst das Krankenhaus ganz fremd war und nichts damit zu tun haben wollten, es nun aber für sie nicht mehr fremd war, auch nicht mehr schlimm, da hingehen zu müssen.

Frage: Wie hat die Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner Krankenhaus-Museum funktioniert?

G.D.: Das hat alles ganz toll geklappt. Herr Tischer hat einmal durch das Museum und durch die Außenanlagen geführt und im Gespräch mit den SchülerInnen, als wir die Wörter Psychiatrie und Psychotherapie erklärt haben, mitgeholfen und ist mit den Kindern ganz gut ins Gespräch gekommen. Ich fand das sehr fruchtbar, von ihm Anregungen zu erhalten.

Frage: Wäre die Annäherung an das Krankenhaus ohne diese Unterstützung denkbar?

G.D.: Nein, ich denke, das war sehr wertvoll, dass wir ihn da hatten, es war auch eine schöne Erfahrung für mich als Lehrerin gewesen, nicht immer im eigenen Saft zu schmoren, nicht immer Bücher lesen zu müssen, um tolle Ideen zu bekommen, sondern sich auch mal so ein bisschen auf jemand anderen verlassen zu können und davon zu profitieren.

Frage: Wie schätzen sie Ihren Arbeitsaufwand ein, war die ungewohnte Arbeit aufwendiger?

G.D.: Ich hab ja generell nur mit halber Stundenzahl unterrichtet, und im Projekt habe ich vier Stunden täglich im Block gegeben, von montags bis freitags und das war etwas mehr.

Frage: Wie aufwendig war die Vorbereitung?

G.D.: Es gab zwei, drei Vorgespräche mit Herrn Tischer. Ich hab mir das Museum und das Gelände schon vorher angeguckt und bin vorher mal mit meiner Kollegin gekommen. Mit Frau Plappert, Frau Kessemeier und Frau Wassener habe ich besprochen, nachdem ich mir die Lernwerkstatt angesehen hatte, wo man das Material herbekommt und wie man damit umzugehen hat und an was ich so zu denken habe. Die haben mich da eigentlich sehr schön eingeführt. Ich habe Schwierigkeiten, etwas Neues in neuen Räumen zu machen, und über diese Schwelle haben sie mir hinweggeholfen.

Frage: Diese ungewohnte Unterrichtsform war nicht so schwer, wie man sich das vorher vorstellt?

G.D.: Nein. Und ich denke, dass viele Kollegen das gar nicht versuchen, liegt auch daran, dass sie diese Schwellenangst nicht überwinden, aber es bringt doch auch sehr viel für Lehrer und Schüler.

Frage: Haben Sie alles detailliert im voraus geplant oder hat sich auch viel im Laufe des Projekts ergeben?

G.D.: Wir hatten uns gedacht, wenn in dieser 5. Klasse ein Bilderbuch und eine Spielszene dabei herauskommt, das wäre sehr nett und dann ist wirklich ein kleines Stück mit mehreren Szenen zustande gekommen. Das war ganz nett, wir haben das auch bei einer offiziellen Gelegenheit vorgespielt, in der Museumswoche. Das war ein richtig offizieller Abend, auch Leute von der Behörde waren da und ein richtig nettes Publikum. Wir haben es dann da in den Räumlichkeiten, nicht des Museums, sondern der Galerie vorgeführt, das war natürlich auch etwas schwierig, denn wir hatten es zuvor nur in der Lernwerkstatt und dann noch mal im Klassenraum gespielt. Wir haben uns vorher getroffen und überlegt, wie wir eine Bühne machen könnten. Es war ganz nett, denn das Ende von dem Stück war dann auch: „Sind wir nicht alle ein bisschen irre, Sie nicht auch?“ Und sie guckten dann auch die Leute von der Behörde und der Schulleitung und alles, was Rang und

Namen hatte, offen an. Die nickten auch zurück und griffen dies bei ihrer Dankesrede auf. Das kam sehr gut an.

Frage: Was könnte man besser machen an Rahmenbedingungen, z.B. zeitlichen Vorgaben?

G.D.: Die Werkstatt selbst, der eine Raum, den wir da zur Verfügung hatten, war sehr eng.

Frage: Wie viele Schüler waren es ?

G.D.: Das waren 18 und es war ein Gedrängel und wir haben hinterher auch überlegt, wir hätten es auch anders machen können, wir hätten nur eine Gruppe in die Pause schicken und mit der anderen arbeiten können. Aber wir sind meistens gemeinsam in die Pause. Zum Schluss haben wir das dann mal verwirklicht. Aber das war schon eine drangvolle Enge und dadurch etwas gereizt. Es wäre gut gewesen, noch einen Raum zusätzlich zu haben.

Frage: Hat sich die Zusammenarbeit mit einer Kollegin bewährt oder wären größere Teams vorteilhafter?

G.D.: Mit einer Kollegin zusammenarbeiten zu können, dafür war ich sehr dankbar, ich habe immer sehr gern mit KollegInnen zusammengearbeitet und bedaure, dass das so selten der Fall sein kann, einfach wegen des Lehrermangels. Ich habe auch an der Schule Theaterarbeitsgemeinschaften geleitet, die ich ein Jahr vor meiner Vorpensionierung aufgegeben habe, weil es einfach zu anstrengend so ganz alleine war. Ich habe dies auch mal mit einem Kollegen zusammen gemacht, das war sehr viel schöner, aber meist lässt sich das nicht verwirklichen. So war es bei dem Projekt toll mit zwei Lehrern, aber man hätte es auch zu dritt machen können. Ich hätte dann vorgehabt, im letzten Jahr, als ich keine Klassenlehrerin mehr war, mit einem Kollegen zusammen ein Projekt zu starten, ein Projekt auch mit naturwissenschaftlichen oder anderen Themen in einem großen Rahmen mit mehreren Lehrern, das wäre ein sehr schöner Abschied für mich gewesen, nur wenn man nicht Klassenlehrerin ist, kann man es nicht organisieren.

Frage: Im großen Stil könnten Sie sich Projektarbeit gut vorstellen?

G.D.: Ja, eine Klasse, unter Beteiligung mehrerer Fachlehrer. Wir hatten auch noch andere Pläne, dass man Interviews führen könnte mit Krankenschwestern, Kranken-

pflegern, ja da hätten wir schon Ideen gehabt. Ich hätte es gern noch mal wiederholt.

Frage: Wie war das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern?

G.D.: Man hatte nicht mehr so das Gefühl, die Hauptperson, der Lehrer zu sein, der alles lenkt und leitet, sondern es kam viel von ihnen selber, es waren auch ruhige Phasen, wo sie ganz allein gearbeitet haben, wo man also genauso gut auch hätte rausgehen und gar nicht da sein können.

Frage: War es schwierig, die Schüler zu motivieren?

G.D.: Nein, aber speziell in dieser Klasse gab es andere Probleme, die Mädchen bildeten Cliques. Es gab eine sehr dominierende Mädchengruppe von auch cleveren Mädchen, wenn die zusammengeblieben wären, hätten sie zwar was ganz Tolles auf die Beine gestellt, die anderen wären aber ein bisschen benachteiligt gewesen. Nun wollten wir die aufteilen, da haben sie sich sehr dagegen gewehrt, aber wir haben gesagt, wir versuchen das und wenn es gar nicht geht, ihr so nicht arbeiten könnt, dann können wir es noch mal verändern. Und diese getrennten Mädchengruppen, diese Clique, die haben sich dann tatsächlich auch gegenseitig befeindet. Das war sehr dynamisch, da musste man hauptsächlich, um diese sozialen Sachen zu regeln, da sein. Das war auch ein bisschen anstrengend. Dadurch, dass sie nicht zusammenhockten, sondern getrennt waren, je zwei an einem Projekt beteiligt waren, haben sie sich dann ganz misstrauisch beäugt und dann, als beide Großgruppen etwas zustandebrachten, kam gleich der Konkurrenzkampf auf. Das lag aber an der sozialen Struktur der Klasse, auch in der Klasse brach das immer wieder durch. An dem anderen Ort und da sie getrennt waren, kam es nur dynamischer zum Ausdruck.

Frage: Welche Resonanzen haben Sie zur Projektarbeit im allgemeinen und zu Ihrem eigenen Projekt aus dem Kollegium erfahren?

G.D.: Ja, das ist in unserem Kollegium so, dass man sich mit Gleichgesinnten unterhält, die auch so was machen und aufgeschlossen und interessiert sind. Diejenigen, die sich sperren, mit denen redet man auch nicht darüber, weil man sich dann so vor kommt, als wollte man mit dem protzen, was man macht.

Frage: Es gab zwei Gruppen im Kollegium, für und wider?

G.D.: Ja, aber das Wider hab ich gar nicht vernommen, hab mich gar nicht drum gekümmert. Ist mir auch gar nicht zu Ohren gekommen, sondern nur sehr viel positive Resonanz, von Kolleginnen, die das auch gemacht haben.

Frage: Konnten Sie denn Erfahrungen aus der Projektarbeit mitnehmen in den Unterricht?

G.D.: Ja, von den SchülerInnen kam, so was wollen wir wieder machen und ich habe in der nächsten Klasse das Theaterstück auf Video vorgeführt, die fanden das ganz toll und wollten auch so etwas machen in der Lernwerkstatt. Sie haben dann auch ihren Lehrer immer bekniert und es wäre letztlich auch wohl dazu gekommen, wenn meine Verabschiedung nicht dazwischengekommen wäre.

Frage: Konnte man Lernmethoden mitnehmen, z.B. mehr Initiative zulassen?

G.D.: Das hatten wir auch vorher zugelassen, aber mitnehmen konnte man nicht so viel, wie man gern wollte, durch den Lehrplan. Ja, ich hab mehr Projekte mit ihnen veranstaltet, habe dies aber auch schon vorher getan, sonst würde man so ein Projekt auch nicht so leicht auf die Beine stellen, wenn auch die Schüler nicht gewohnt sind, in einem Projekt zu arbeiten. Aber ich denke, dass ich auch noch sicherer geworden bin, mit Projekten umzugehen und auch mit Publikum. In der Theatergruppe hatte ich ja manchmal ein Jahr Zeit bis zur Aufführung und hab gedacht, es muss alles so toll und perfekt sein, und hier ja nur eine knappe Woche und merkte, dass muss nicht so perfekt sein. So wie es ist, so produzieren wir es jetzt und so führen wir es vor, so reicht es und so ist es gut in der kurzen Zeit. Vielleicht wäre ein bisschen mehr Zeit und Muße angebracht gewesen.

Frage: Ging die mangelnde Zeit auf Kosten der Produkte?

G.D.: Das Bilderbuch hätte ausgefeilter sein können, die Schüler hätten bessere Texte erarbeiten können. Als Deutschlehrerin hätte ich noch ein bisschen andere Ergebnisse erhofft von den Schülern. Dafür war die Zeit viel zu knapp. Dass wir überhaupt so viel zustandegebracht haben, war schon toll.

Frage: Wie bewerten Sie die Kritik, dass durch Projektarbeit Unterricht ausfällt?

G.D.: Ich denke, das reine Leistungslernen im Unterricht, ob es immer so ergiebig ist, das bezweifle ich, die selbstbestimmte Arbeit ist auch sehr wichtig.

Frage: Haben Sie Verbesserungsvorschläge an das Team, außer dem Wunsch nach einem größeren Raum und mehr Zeit für die Projektarbeit?

G.D.: Ja, dass ruhig noch mehr Kollegen beteiligt werden und die Projekte fächerübergreifender werden, weil man in der Schule so wenig Gelegenheit dazu hat durch den festgelegten Stundenplan. Ansonsten hoffe ich, dass es weitergeht und wünsche dem Team viel Erfolg.

Rückmeldungen von KollegInnen, die kein Projekt durchführten

Frage: Was halten Sie von der Projektlernmethode?

- Sie kann gewinnbringend und motivierend für SchülerInnen sein;
- Die Durchführung in der klassischen Schulorganisation geht zu Lasten der übrigen Fächer;
- Positiv, wenn sich ein passendes Projekt anbietet;
- Positiv, die Selbsterfahrung fördernd, die Selbständigkeit anregend, die Kreativität freisetzend;
- Sehr gut;
- Im Prinzip gut
- Im Prinzip gut – thematisch und didaktisch jedoch persönlich überfordernd.

Aus welchen Gründen führten Sie kein Projekt durch?

- Das Thema interessierte nicht;
- Für naturwissenschaftliche Fächer ungeeignet;
- Thema für die Orientierungsstufe nicht angemessen; der zeitliche Aufwand war zu groß;
- Aus pädagogischen Gründen: Mangelnde Disziplin der Klasse;
- Als Fachlehrerin nur wenige verfügbare Unterrichtsstunden.

Unter welchen Umständen wären Sie bereit, sich an der Projektarbeit zu beteiligen?

- Kein Interesse;
- Wenn es sich inhaltlich anbietet;
- Das Thema müsste unterrichtsrelevant sein;
- Wenn die entsprechenden Fächer in der Klasse unterrichtet werden;
- Nur in Kooperation mit anderen Lehrern einer Klasse;
- Wenn die Projektangebote nicht überlaufen sind;
- Mit einem projekterfahrenen Kollegen;
- Nur nach umfangreicher Vorbereitung.

Interview zur Ortsbeiratssitzung

Ulrike Plappert und Dorothee Wassener zeigten im November 1996 Mitgliedern des Ortsbeirates die Lernwerkstatt. Elfi Kessemeier, die an der Begehung nicht teilnehmen konnte, befragte die beiden anderen Teammitglieder zu einem späteren Zeitpunkt. Dieses Interview ist beispielhaft für viele Gespräche, die außerschulisch abgelaufen sind und in denen Interesse an der Arbeit der Lernwerkstatt (LW) gezeigt wurde.

Frage: Warum fand die Ortsbeiratssitzung hier im Haus 17 statt?

Ulrike Plappert (U.P.): Weil hier in diesem Haus der Arbeiter Samariter Bund (ASB) und die LW untergebracht sind und der Ortsbeirat an beiden Einrichtungen Interesse zeigte.

Frage: Wie ist die Lernwerkstatt eigentlich ins Gespräch gekommen?

Dorothee Wassener (D.W.): Wir hatten uns mit der Lernwerkstatt bereits beim Beirat vorgestellt und Gelder eingeworben. Deshalb war der Beirat an uns und unserem Konzept interessiert.

Frage: erinnert ihr euch noch an die Vorbereitung auf den Besuch?

D.W.: Wir gestalteten den Raum durch eine kleine Ausstellung unserer Produkte (Plakate, Broschüren, Feedbacks...) und durch Informationen, wie man in der LW arbeitet. Außerdem bereiteten wir uns auf die Präsentation vor.

Frage: Wie verlief die Begehung?

U.P. / D.W.: Zunächst wurde die Sitzung in den Räumen des ASB eröffnet. Der ASB und die LW wurden vorgestellt. Nach der Sitzung gingen wir in die LW. Die Beiratsmitglieder, die aus verschiedenen Berufen und Altersgruppen kamen, haben dabei sehr intensiv und interessiert nach unserer Arbeit gefragt. Wir stellten eine positive Neugier fest.

Frage: Was ist euch am stärksten in Erinnerung geblieben?

U.P. / D.W.: Unter anderem die Nachfrage von Beiratsmitgliedern der älteren Generation, wie unsere Schüler mit der Thematik der Psychiatrie und des Nationalsozialismus umgehen. Sie interessierten sich auch für Formen und Arbeitsweisen der Projektarbeit und unterstützten diese Arbeit, indem sie ihren Wert bestätigten. Außerdem waren sie sehr verwundert, dass unsere noch relativ jungen Schüler diesen forschenden Ansatz bewältigen und Freude daran haben.

U.P.: Unterm Strich war für mich dies ehrliche Interesse der Erwachsenen beeindruckend

D.W.: Ich war überrascht, dass die Beiratsmitglieder überhaupt nicht nach der Mitarbeit durch die Kollegen gefragt haben, sondern nur nach der Mitarbeit der Schüler.

U.P. / D.W.: Großes Interesse zeigten die Beiratsmitglieder an der im ersten Projekt entstandenen Broschüre „Zwangsarbeit in Osterholz“. Sie waren sehr erstaunt über die von Schülern erbrachte Leistung.

Es wurde öffentliches Interesse geäußert, der LW aus Stadtteilsicht einen Stellenwert zu geben. Gedacht wurde dabei an die Möglichkeit der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, als Beispiel wurde die Veröffentlichung der Broschüre „Zwangsarbeit in Osterholz“ genannt.

4. PRAKTISCHES UND MEDIEN

Arbeitshilfe / Supervision

	dringlich	nicht dringlich
wichtig	Klärung von Problemen kurzfristige Planung termingebundene Projekte	Unterbrechungen Telefonate bestimmte Korrespondenzen
nicht wichtig	mittel- und langfristige Planung Beziehungen aufbauen Vorbereitung und Durchführung einzelner Arbeitsschritte	Geschäftigkeit manche Telefonate manche Korrespondenz Gespräche ohne Ziel „Zeitdiebe“

Nutzungsanleitung für die Lernwerkstatt

1. Projektarbeit betreffend

- Die LW wird der Schule im Rahmen des Schulbegleitforschungsprojektes "Zuhause in der Fremde" vom Krankenhaus zur Verfügung gestellt. Projekte, die in der LW durchgeführt werden, müssen also im Zusammenhang damit stehen.
- Wir arbeiten zusammen mit dem Krankenhaus-Museum am Zentralkrankenhaus Bremen-Ost. Ansprechpartner ist der Leiter, Achim Tischer, Tel. 408-17 57 (Postleitung) oder 082-17 57 (Dienstleitung von der Schule aus); Fax: - 14 90.
- Für Absprachen, Hilfen und Projektgespräche stehen in der Schule zur Verfügung: E. Kessemeier, U. Plappert, D. Wassener.
- Allgemeine Literatur zum Thema Projektarbeit findet sich in der LW oder auch auf Nachfrage bei uns drei Kolleginnen.
- Das Arbeiten mit Lerngruppen in der LW wird ab ca. 24 Personen problematisch. Bitte sprechen Sie uns im Zweifelsfall unbedingt an; es gibt oft Lösungsmöglichkeiten für größere Gruppen.
- TIP: Projekte lassen sich zu zweit leichter durchführen. Z.Zt. nicht empfehlenswert ist die Winterzeit (November bis Februar) wegen der schwachen Heizung.
- Auswertung: Jedes Projekt ist etwas Neues, verbunden mit Unsicherheiten, Fragen und neuen Erfahrungen und Ergebnissen. Hilfreich ist bei jeder Projektarbeit, sich über die Arbeit mit anderen KollegInnen auszutauschen. Auch für unser Schulbegleitforschungsprojekt sind wir auf Ihre Erfahrungen und Einschätzungen angewiesen. Deshalb bitten wir, den "*LehrerInnenfragebogen*" am Ende auszufüllen und das Projekt dem Lernwerkstatt-Team vorzustellen.

2. Organisatorisches

Vorbereitung und Terminabsprachen

- Terminabsprachen ("Wann ist die Lernwerkstatt frei?") treffen Sie bitte mit uns (FK, PI, Wn).

- Zur Projektvorbereitung setzen Sie sich bitte mindestens 6 Wochen vor Projektbeginn mit Herrn Tischer (Tel./Fax s.o.) in Verbindung.
- Weitere Unterstützung finden Sie bei uns.

Schlüssel

- über Quittieren bei Frau Ziegler
- kurz vorher holen
- gleich nach dem Projekt zurückbringen
- darf nur in der Hand der Lehrenden bleiben (andernfalls kann uns das den Raum kosten)

Aufsichtspflicht

Wir Lehrenden haben auf dem Krankenhausgelände die Aufsichtspflicht über die Schülergruppen. Bitte vor Beginn der Arbeit zunächst mit uns Verhaltensregeln für die SchülerInnen besprechen.

Raum

- immer abschließen (Diebstahlgefahr!)
- Benutzerhinweise (s. Zettel über der Spüle) bitte einhalten
- Projektergebnisse anderer können bei Wunsch eingesehen werden und befinden sich im rechten Nebenraum
- Möbel dürfen, soweit es Sinn macht, umgestellt werden (Tische sind zusammenklappbar)
- im Nebenraum stehen noch weitere Stühle
- den linken Nebenraum bitte immer abschließen; er soll nur von Ihnen benutzt werden, denn es liegen hier auch Akten und andere Unterlagen, die nicht für SchülerInnen bestimmt sind
- am Ende eines Projektes den Raum bitte aufgeräumt und gesäubert hinterlassen, Abfall getrennt entsorgen (s. Zettel über der Spüle)

Geräte

- Computer: zur Nutzung s. Anleitung bei den Rechnern

- bitte nicht auf der Festplatte speichern, nur auf den bereitliegenden Disketten (NIE auf mitgebrachten Disketten - Virus!!!!), auch keine mitgebrachten Disketten mit Spielen nutzen lassen!!!!
- Aufnahmegeräte: Es gibt 2 Minidisc-Player mit Mikrofon; Ausleihe nur gegen Quittung über FK, Pl, Wn). Bei Herausgabe an SchülerInnen bitte genaue Angaben in Listen eintragen: Was genau wurde ausgeliehen - Gerät, welches Zubehör, Gebrauchsanleitung? Bitte darauf achten, dass alles am Ende der Zeit zurückgegeben wird. Für die vollständige Rückgabe an uns sind Sie verantwortlich.

Material

- Nutzung von Verbrauchsmaterial: bitte mit uns absprechen
- vorhandene Bücher und Broschüren bitte nur im Raum nutzen
- Materialien, die nicht für die Projektarbeit gedacht sind, bitte nicht benutzen (Akten etc.)
- mit Verbrauchsmaterialien bitte sorgfältig und sparsam umgehen; mehr haben wir nicht! Reserven finden LehrerInnen im linken Nebenraum, der nur für Sie zugänglich ist
- KollegInnen anderer Schulen bitten wir, Verbrauchsmaterial mitzubringen
- evtl. vorhandene Getränke, Kaffee oder Essbares haben wir privat bezahlt, bitte nicht verwenden; für Eigenbedarf bitte selber sorgen
- Stiftungen und Spenden sinnvoller Art sind erwünscht (z.B. Gläser, Löffel, Arbeitsmaterialien etc.)
- Bruch bitte ersetzen

Toilette

Sie befindet sich unter der Treppe im Erdgeschoß (Tür mit Glasfenster).

Und sonst.....

...dürfen im Haus außer der Lernwerkstatt und der Toilette keine anderen Räume benutzt werden, auch die Tische und Stühle vor dem Haus nicht.

Und zum Schluss.....

...viel Spaß und Erfolg bei der Arbeit!

3. Möglicher Anlauf eines Projektes

- LehrerIn hat / SchülerInnen haben eine Idee --> Gespräch mit der Klasse
- Absprache mit Lernwerkstatt-Team (E.Kessemeier, U. Plappert, D. Wassener) -- inhaltlich --organisatorisch
- Kontakt mit Krankenhausmuseum (Ansprechpartner für das Projekt: A. Tischer) -- Inhalte --Termine
- Rücksprache mit Klasse
- Führung im Museum
- Themenfindung / Gruppenbildung in der Klasse
- Rücksprache mit Museum --inhaltlich --organisatorisch, soweit erforderlich
- Start in der Lernwerkstatt

Aspekte und Themen für einen Katalog

Krankenhaus und Stadtteil

- Familien- und Landpflege
- Wandel des Stadtteils
- Gebäudeforscher: welche Geschichte hat ein bestimmtes Gebäude?
z.B.: Ellener Hof, Hermann-Hildebrandt-Haus, St. Petri, Haus Reddersen
- Namensforschung, z.B. St. Jürgen = St. Georg
- besondere Aspekte von Erforschung der Stadtteilentwicklung, z.B. Luftbilder von 1945 u. folg. Erforschen
- "Gewoba"-Milieu
- Tenever - sozialer Brennpunkt
- Arbeitsbedingungen im Stadtteil
- öffentliche Kultur im Stadtteil
(Infrastruktur, Straßenfeste, Märkte,...)

Umgang mit dem Fremden = anderen

- verschiedene Perspektiven erfahren, z.B. Berichte/Erzählungen verschiedener Personen zu einem Thema

- ausländische Mitbürger
- zuhause in der Fremde / "Exotik des Alltags" / Wo lebe ich eigentlich?
- KRANK >-< NORMAL?
 - vor 1900
 - bis 1918
 - Weimarer Republik
 - NS-Zeit
 - 1945 - 1950

Wann fällt ein Mensch aus der Gesellschaft heraus?

- Kinder und Jugendliche in der Psychiatrie

Technikgeschichte

- Geräte aus dem Klinikalltag - wie funktioniert das?
- Wer hat mit den Geräten gearbeitet?

Transfer

- Erstellung von Spielen im Stadtteil:
- Rallye
- Quartett

Quellen

- Krankenhaus-Museum
- Friedhof
- Zeitzeugen
- Experten (A.Tischer, H. Lindemann...)
- Staatsarchiv
- Schulgeschichtliche Sammlung
- Kirchen
- Landesbildstelle
- Meldestelle

Es ist schwer, Gefühle zu ignorieren...

Ein Projekt zwischen Schule und Krankenhaus-Museum

Ulrike Plappert

Krankenhausmuseum: Ost. Ost? In Bremen verbindet man etwas damit. In Bremen-Osterholz erst recht. Ost? Sie befinden sich also in Osterholz, einem jungen Stadtteil. Alter daran ist »Ost«. Früher hieß es mal Ellen. »Ort der Verrückten«. Eine Irrenanstalt. Inzwischen ist drumherum ein Stadtteil entstanden, der nicht verrückter ist, als andere auch. Aber der Mythos Ost geistert umher. »Geh doch nach Ost! Kommst wohl von Ost!«

Gar nicht weit vom großen parkähnlichen Gelände der früheren Anstalt und des heutigen Zentralkrankenhauses Ost gibt es das Schulzentrum an der Graubündener Straße.

Die Idee der Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum wurde vor ca. drei Jahren geboren. Das daraus entstandene Schulbegleitforschungsprojekt »Zuhause in der Fremde« erforscht im Grunde seinen eigenen facettenreichen Namen.

Unsere Arbeit mit Schülergruppen läuft zunächst immer über das Museum und die Zusammenarbeit mit dessen Leiter Achim Tischer. Im Museum werden Objekte, Informationen und Quellenmaterial zu allen Aspekten des früheren Anstaltslebens präsentiert.

Wir arbeiten während der Dauer eines Projektes im wesentlichen in unserer Lernwerkstatt, einem kleinen Raum in einem der schönen Jugendstilhäuser auf dem Krankenhausbau. Er wird uns vom ZKH zur Verfügung gestellt und ist inzwischen u.a. mit zwei gespendeten Computern eingerichtet.

Begleiten wir nun eine Gruppe von vier Mädchen aus einer 10. Gy-Klasse bei ihrer Arbeit während einer Woche dort. Nach einem geführten Besuch im Museum hatten sie sich das Thema »Krankenmorde im Nationalsozialismus« gestellt.

»Am ersten Tag ging unsere Gruppe... zurück in das Krankenhausmuseum. Dort haben wir uns das nötige Material herausgesucht und abgeschrieben, welches sehr viel war.«

Der Prozess des Materialsichtens fordert von der Gruppe Verschiedenes: Sie muss auswählen, zusammenfassen, verstehen, Zusatzinformationen beschaffen, eigene

Gefühle wahrnehmen. Nicht einfach. Förderlich für diesen Prozess sind schon wichtige äußere Faktoren: Das 45-Minuten-Raster ist aufgehoben, Frontalunterricht findet nicht statt, rein konsumtives Lernen ist schlicht unmöglich, der andere Ort macht frei von Gewohnheit und regt an. Die SchülerInnen setzen sich selbst ein Ziel und finden ihren Weg. In der Vierergruppe stellte sich die Situation am zweiten Morgen so dar:

»Am Anfang... waren wir total ratlos in Bezug auf das Angehen der Arbeit. Wir kamen aber später doch noch zu einer Lösung... Da ging dann schon viel Zeit drauf, dass es schon wieder 12.30 Uhr war und wir unsere Schlußbesprechung antreten mußten.«

Dass ZEIT ein Faktor ist, der hier anders erlebt wird als gewöhnlich im Schulalltag, muss erfahren und als notwendig erstmal anerkannt werden.

Claudia, Esma, Janina und Marina haben sich dazu entschlossen, eine Szene zu erarbeiten, welche die Situation zweier psychisch Kranker thematisiert, die in der Zeit des Nationalsozialismus von der Bremer Anstalt Ellen aus nach Wehnen »verlegt« wurden. Folgende Erkenntnisse hatten die Schülerinnen sehr konkret aus Berichten über ehemalige Patienten gewonnen: Psychisch Kranke galten als »nicht lebenswert«, wurden als Belastung angesehen und als Schädlinge für das »arische Erbgut«. Hier hatte Geschichte ein Gesicht bekommen. Die Aufgabe, die sich die Gruppe selbst gestellt hatte, war anspruchsvoll. Sie machte sich an die Umsetzung ihrer Idee.

Am dritten Tag:

»...dann haben wir vier uns zusammen-

gesetzt und sortiert: in Wichtiges und Unwichtiges. Danach haben wir uns versucht zu einigen, wie wir unser bearbeitetes Thema vorstellen wollen. Unsere ersten Gedanken und Vorstellungen haben sich dann aber bald als unrealistische erwiesen...«

Die Probleme waren u.a.: Zwei wollten spielen, zwei nicht. Sie fragten mich und ich bot mich an, ihnen ihre Probleme »sortieren« zu helfen. Auch hier zeigte sich eine andere Chance in dieser Art der Arbeit: Ich, die Lehrerin, übernahm die Aufgaben von Beratung, Zuhören, Betrachten helfen. Die Mädchen nahmen die Hilfe an, besahen sich ihre Arbeit und die jeweils persönlich geprägten Hindernisse. Ich fand einige Zeit später ein Team wieder, das selbständig einen Klärungsprozess vollzogen hatte – sowohl auf die thematischen als auch auf die persönlichen Fragen bezogen. Eine reife Leistung im wirklichen Sinne des Wortes! Mehr noch: Das Team hatte neue Ideen, um das Schwierige spielbar zu machen.

Das Ergebnis:

Drei Mädchen agierten in einer Szene, in der sich zwei Mütter zufällig auf einer Parkbank begegnen und feststellen, dass ihre erwachsenen Söhne beide nach Wehnen »verlegt« worden waren. Über Briefe erfahren sie, dass es ihnen gutgehen soll. Eine Lüge. Der Geist eines in Wehnen umgebrachten Anstaltspatienten klärt den Zuschauer auf:

»Wenn die nur wüßten... Ich konnte und durfte nie schreiben, wie es wirklich war, denn jeder Brief wurde geprüft... Ärzte? Pfleger? ...sagen wir mal für 40 Patientinnen ein Pfleger... Als Todesursache stand dann am Ende: Kreislaufschwäche und Herzversagen. Dabei haben die mich für schizophren erklärt und dann umgebracht.«

Beeindruckend war für uns Zuschauer die Überzeugungskraft des Spiels dieser Mädchen. Nein, sie waren keine Schauspielerinnen geworden, sondern hatten ihre Figuren erschaffen und sich mit ihnen auseinandergesetzt. Das war zu spüren. Es war ein hartes Stück Arbeit gewesen, aber auch eine intensive eigene Erfahrung mit unserer Nachbarschaft und Vergangenheit.

Abschlußgedanken der Gruppe:

»Allgemein kann man sagen, dass diese Woche eine Woche war, die einen zum Nachdenken gebracht hatte...«

Es ist schwer, seine Gefühle zu ignorieren...«

Literatur in der Lernwerkstatt

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Bremen nach dem Kriege 1945-1949. | Eine Dokumentation der Landesbildstelle Bremen, Bremen 1995 |
| „Man hängt immer zwischen Himmel und Erde...“ Jüdische Emigrantinnen und Emigranten (1933-1945) aus Bremen berichten. | hrsg. von Inge Marßolek und Wiebke Davids, Bremen 1997 |
| Das Haus Reddersen. Zur Geschichte der ersten bremischen Pflege- und Erziehungsanstalt für geistig und körperlich behinderte Kinder und Jugendliche. | Gerda Engelbracht, Bremen 1995 |
| Bremer Straßenlexikon. Bd. 8: Hemelingen, Osterholz. | Monika Porsch, Bremen 1998 |
| Buten un Binnen. Wagen un Winnen. Erste Bremerinnen auf dem Weg ins akademische Leben. | hrsg. von Eva Schöck-Quinteros unter Mitarbeit von Sigrid Dauks, Bremen 1997 |
| Bremen. Ein verlorenes Stadtbild. | Herbert Schwarzwälder, Bremen 2/1995 |
| Bremen hat Zuzugssperre. Vertriebene und Flüchtlinge nach dem Krieg in Bremen. | Nils Aschenbeck, Bremen 1998 |
| Brennende Kehle. Schwarzer Markt 1945-1948. oder: Der authentische Bericht eines Kenners der dunkelsten Schattenwirtschaft zwischen Stunde Null und Währungsreform von ihm selbst aufgezeichnet. | Johann Lenzner, Bremen 1988 |
| Der Traum vom guten Leben. Alltags- und Konsumgeschichte vom Wirtschaftswunder bis heute. | Arne Andersen, Frankfurt/M., New York 1997 |
| Mit Zuckersack und Heißgetränk. Leben und Überleben in der Nachkriegszeit. Bremen 1945-1949. | Regina Bruss, Bremen 3/1994 |
| Harte und wilde Zeiten. Bilder aus den 50er und 60er Jahren in Bremen. | Georg Schmidt, Bremen 1991 |

- Fremde in Bremen. Auswanderer und Zwangsarbeiter. Hrsg. von Diethelm Knauf und Helga Schröder, Bremen 1993
- Kindheit in Bremen in den 50er Jahren. Georg Schmidt, Gudensberg-Gleichen 1997
- 68 in Bremen. hrsg. von Olaf Dinné, Jochen Grünwaldt, Peter Kuckuck, Bremen 1998
- Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. hrsg. von Lothar Dittmer und Detlef Siegfried, Weinheim, Basel 1997
- Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Eiko Jürgens, St. Augustin 4/1998
- Duden. Die deutsche Rechtschreibung (neu). Mannheim etc. 1996
- Duden. Das Fremdwörterbuch (neu). Mannheim etc. 1997
- Nationalsozialismus. Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933-1945. Hilde Kammer und Elisabeth Bartsch, Reinbek 1996
- Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht. hrsg. vom Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, Stuttgart 1992
- Friedhöfe in Bremen. Osterholz. Stadtgrün, Bremen 1995
- „Vom Namen zur Nummer.“ Einlieferungsritual in Konzentrationslagern. hrsg. von Ilse Henneberg, Bremen 1996
- Das St. Jürgen-Asyl in Bremen. Leben und Arbeiten in einer Irrenanstalt 1904-1934. Gerda Engelbracht und Achim Tischer, Bremen 1990
- Zur neuen Frauenbewegung in Bremen. Romina Schmitter, Bremen 1998
- Die Macht der hypnotischen Suggestion. Die Bremer Künstler der Prinzhorn-Sammlung. hrsg. von Achim Tischer, Bremen 1996
- Deutschland in den fünfziger Jahren. = Informationen zur politischen Bil-

Zur Geschichte des Helfens. Vom Armenhaus zur Suchtberatung.

Begegnung im künstlerischen Arbeiten. Dokumentation zu einem europäischen Workshop mit behinderten und nicht-behinderten Kindern in St. Petersburg.

Bremen-Osterholz.

Hausgehilfinnen, Angestellte und Arbeiterinnen. Frauenerwerbsarbeit in Bremen zur Zeit der Weimarer Republik 1919-1933.

Der tödliche Schatten der Psychiatrie. Die Bremer Nervenlinik 1933-1945.

20 Jahre Schule an der Graubündener Straße. Festschrift.

Pöks und Putz. Alltagsgeschichte zwischen 1950 und 1960 in Bremen.

Wir schritten durch eine schweigende Stadt (Reichspogromnacht 1938).

Zeitzeugen. Bilddokumentation.

dung, 1997

= Spuren suchen, 1996 (Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte)

Redaktionsgruppe, Kernen, o.J.

Info-Broschüre des Ortsamts/Beirats Osterholz, Bremen 1996

Elisabeth Hannover-Drück, Bremen 1996

Gerda Engelbracht, Bremen 1997

= Heft 18, Staatsarchiv Bremen (G. Rodenburg), 1991

= Heft 16 im Bremer Staatsarchiv, hrsg. v. Archivpädagogen u. WIS, 1988

Bundeszentrale für politische Bildung. 1998

Foto-Dokumentation

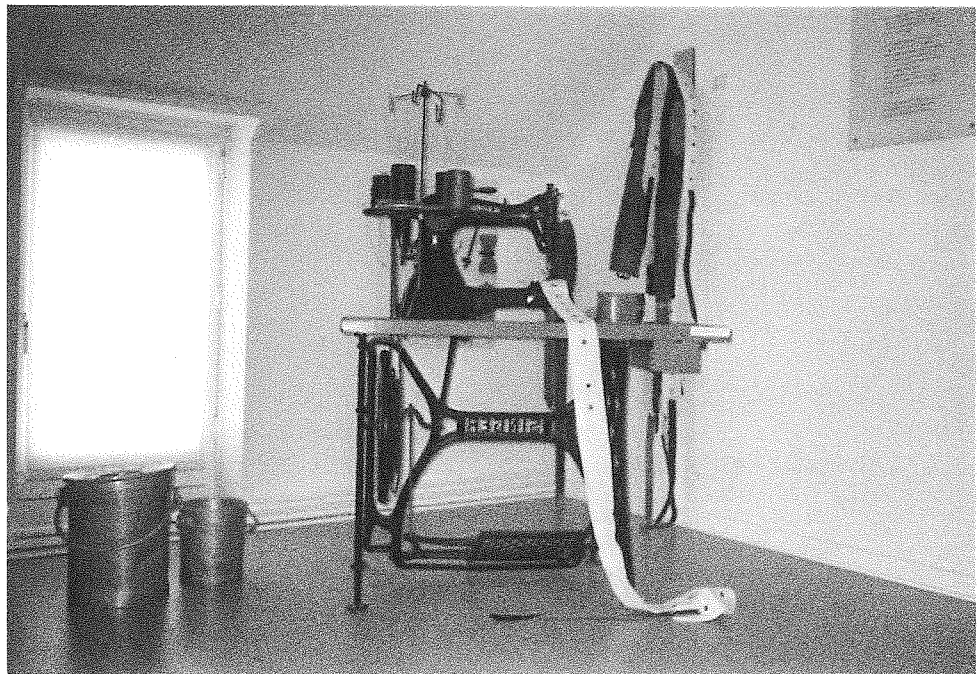
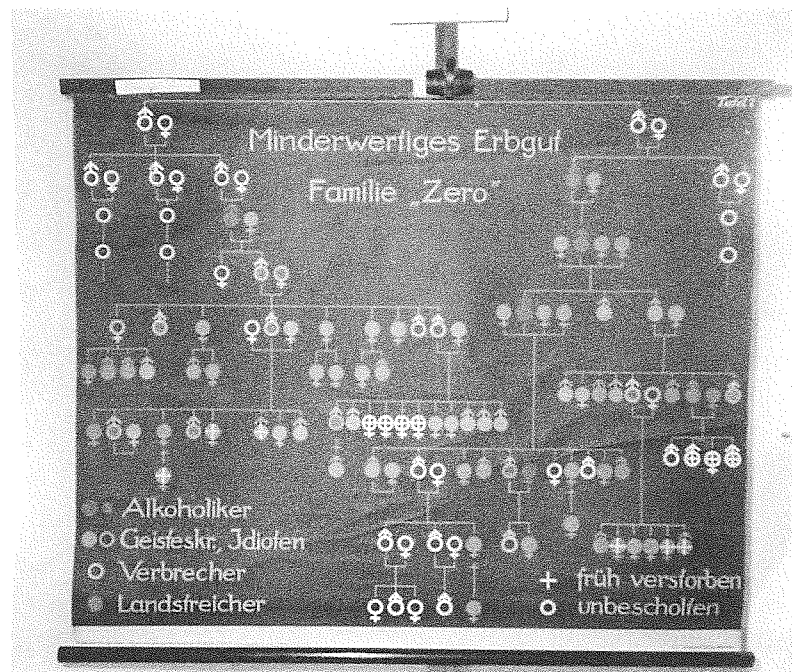
- 1 Lernwerkstatt in Haus 17
- 2 Krankenhaus-Museum
- 3, 4 Exponate aus der ständigen Ausstellung im Museum
- 5 Projektergebnisse, Forum 1996
- 6 Jüdischer Friedhof in Bremen
- 6 Osterholzer Friedhof in Bremen
- 6 Besuch in der Bremer Synagoge
- 7 Erste Eindrücke nach Museumsbesuch und Schwerpunktsetzungen
- 8 Themen- und Gruppenfindung
- 9 Wochenplan einer Gruppe
- 10 Vorbereitung auf ein Interview
- 11 Arbeit am Modell eines Drehstuhls
- 12 Während der Museumswoche
- 13 Im Museum
- 14 In der Lernwerkstatt
- 15, 16 Arbeit in der Lernwerkstatt
- 17 Präsentation
- 18 Ergebnisse im Schulschaukasten



1 Lernwerkstatt in Haus 17



2 Krankenhaus-Museum



3, 4 Exponate aus der ständigen Ausstellung im Museum



5 Projektergebnisse, Forum 1996



6 Jüdischer Friedhof in Bremen



6 Osterholzer Friedhof in Bremen



6 Besuch in der Bremer Synagoge

Code Eindrücke v. Min-Baum
20.9.16

- * Behandlungsmethoden
- * Museum + Führung
- * Tötung von Kranken während des Dritten Reichs (Faschismus)
- * Diskriminierung von Geisteskranken
- * Familienlandpflege
- * Umgang mit Geisteskranken im 18. Jahrhundert ...
- * Das Krankenhaus als Irrenanstalt
- * Gründe der Entleerung
- * Architektur

NR
Projektwoche in der Lernwerkstatt
23.-29.11.1976

mögliche Themen für Arbeitsgruppen

Mattias, Paul, Norman, I.

1) Behandlung früher	Özcan, Kai
2) Familienpflege - zu Koffer voller Material	
3) Familienpflege - Wo wohnen pflegelosen?	I
4) Familienpflege - Interviews mit Zeitzeugen	1. H. P. Müller, III, Sebastian III 2. Christoph, Christian, Stephan, Ursula C.
5) Familienpflege - Forschungsstelle Schule	3. Kenta, Sebastian, Jochen, Juri
6) Krankenmorde im Nationalsozialismus	1. Claudia, Norman, Jochen, Sebastian 2. Sami, Sebastian, Christian, I., Sabine
7) Behandlung heute	

7 Erste Eindrücke nach Museumsbesuch und Schwerpunktsetzungen

8 Themen- und Gruppenfindung

WOCHENPLAN der Gruppe I -

MO: Präsentation 2 ✓
Material 2 ✓
Namen herausfinden im Zusammenhang mit Schule ✓

DI: Ansprechpartner H-H v B 8:30 - 10:00 Uhr
Sammeln der Informationen
Tragen für Interview vorbereiten ✓

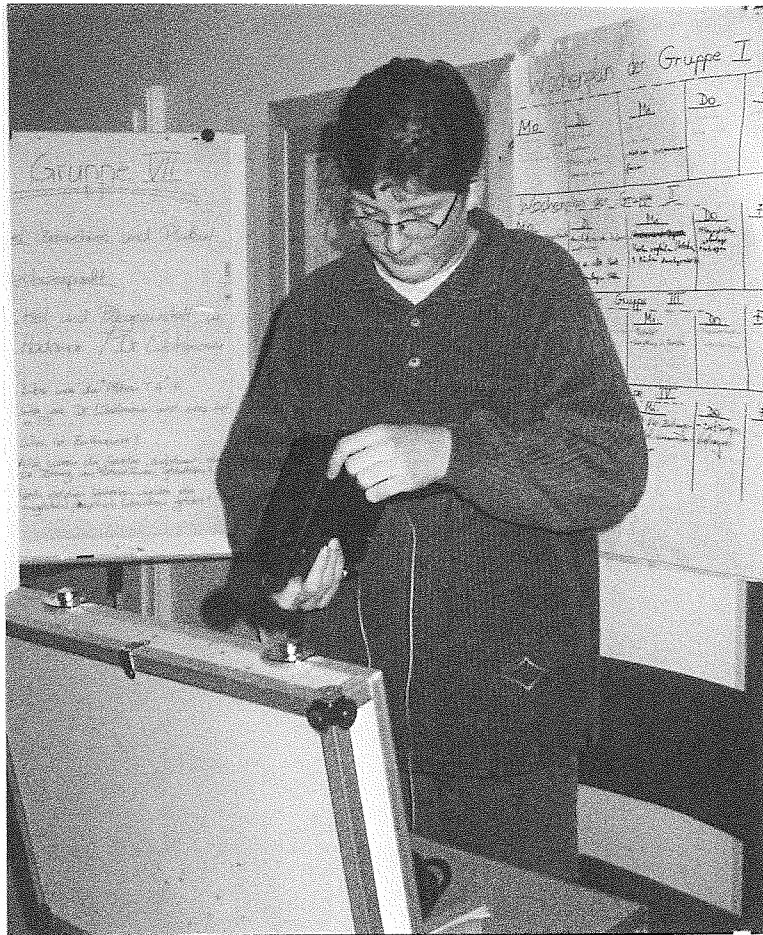
MI: Interviews
Dienstag 12 Uhr ✓ Interview mit Dietrich u. Fris
Berta 15 Uhr ✓ verlegt auf Do 10:00 Uhr!

DO: T. fragen wegen Fotos ✓
Zusammentragen der wichtigsten Informationen
Vorbereitung der Präsentation

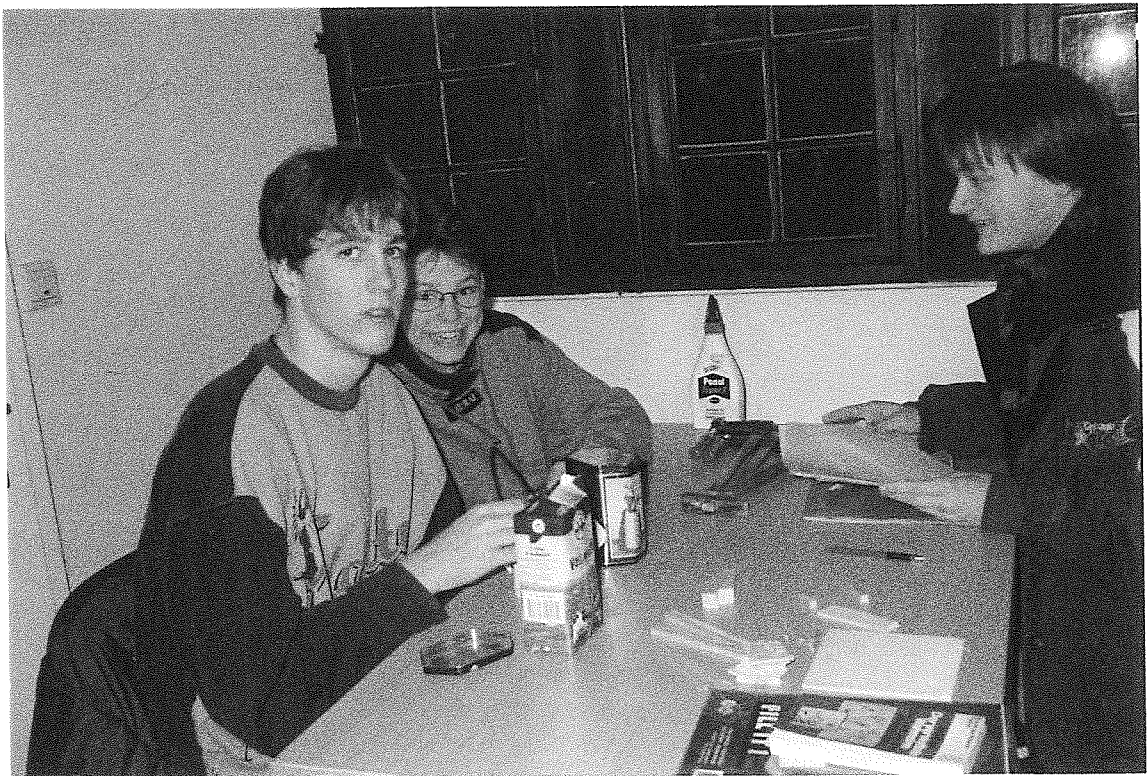
FR: Ex. Ausarbeitung der Präsentation

• nächsten Mo. 4. 12. 16 um 9 Uhr zu Fr. 0

9 Wochenplan einer Gruppe



10 Vorbereitung auf ein Interview



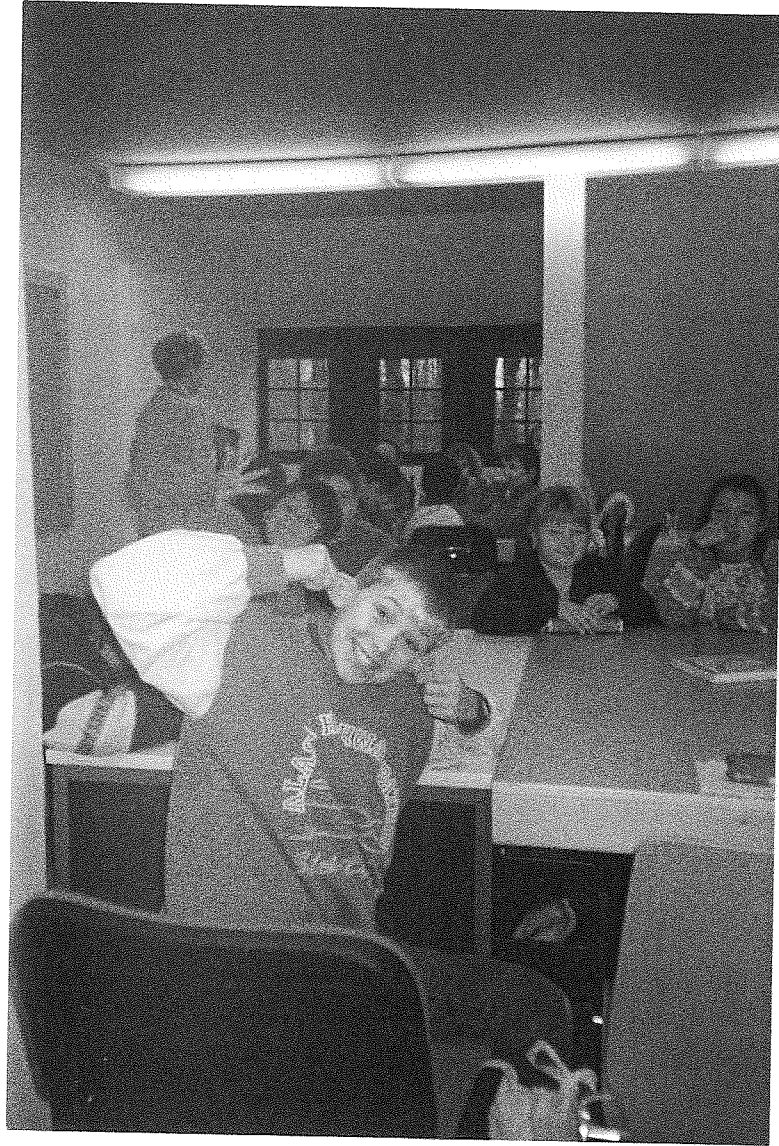
11 Arbeit am Modell eines Drehstuhls



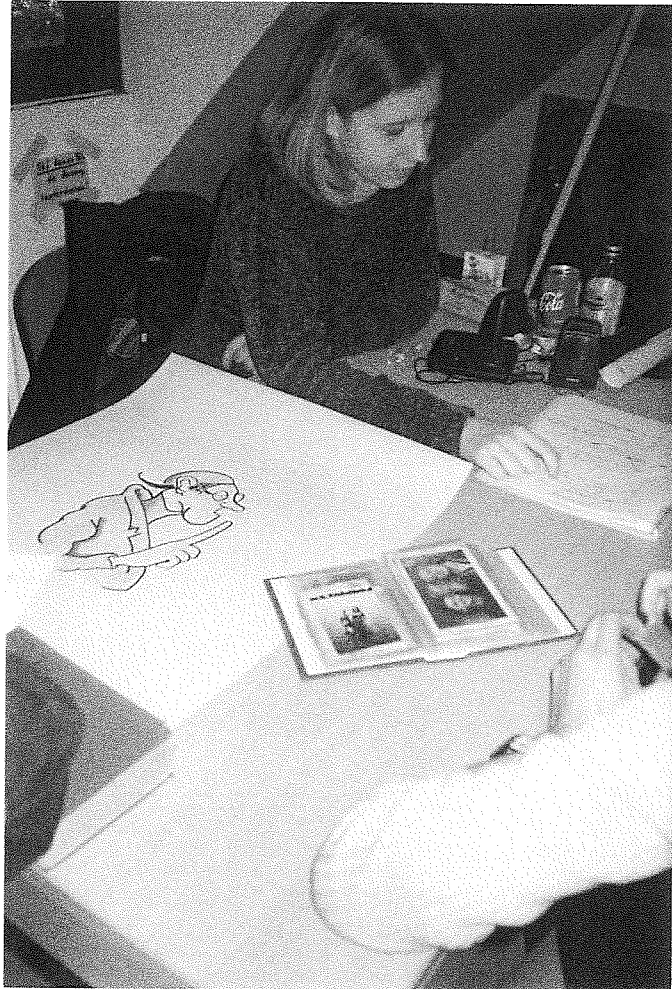
12 Während der Museumswoche



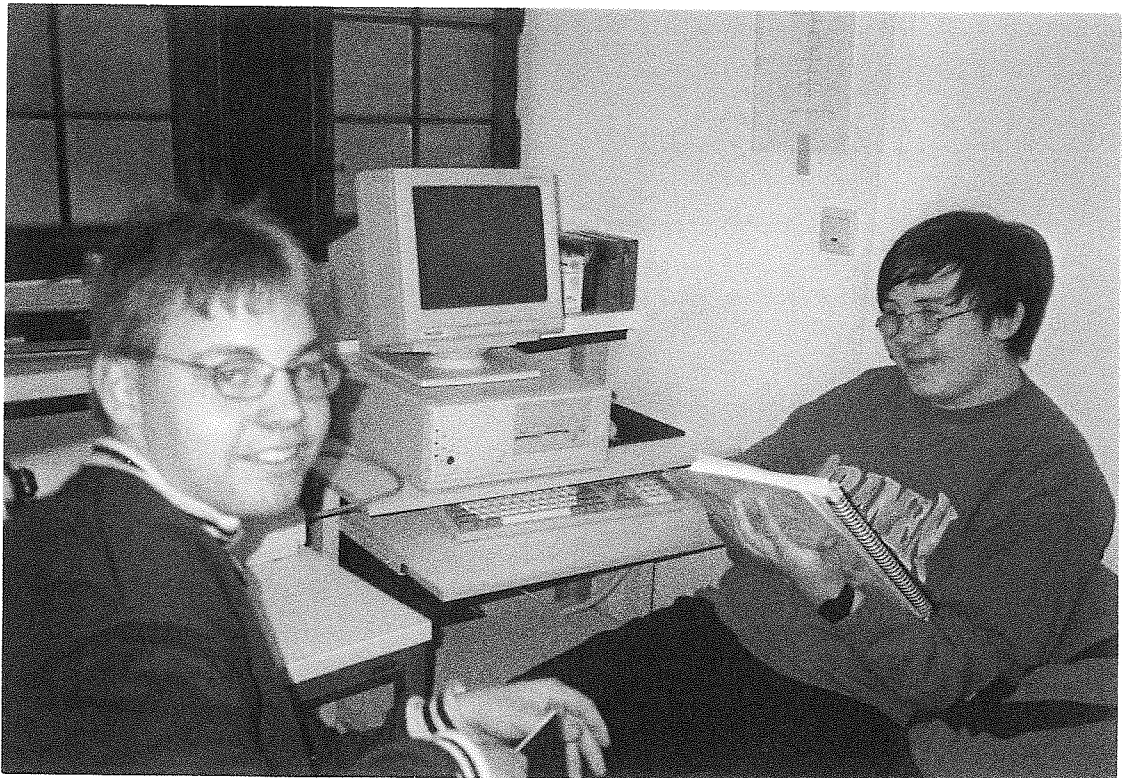
13 Im Museum

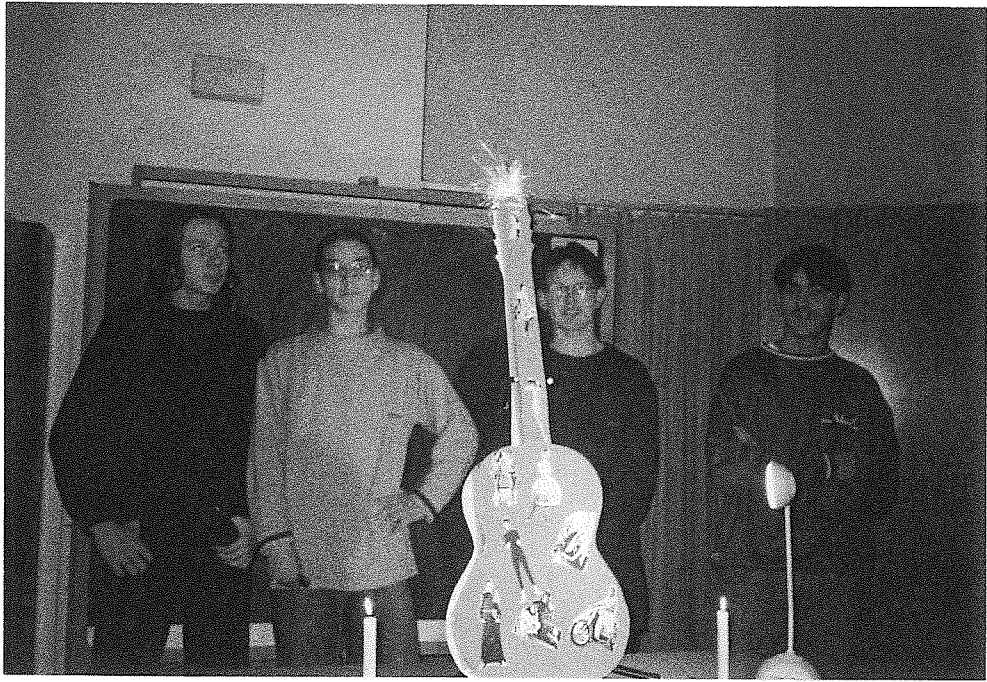


14 In der Lernwerkstatt



15, 16 Arbeit in der Lernwerkstatt





17 Präsentation



18 Ergebnisse im Schulschaukasten

