



## PROJEKT 89

*Kursübergreifende  
koedukationsorientierte  
Projekte (Musik/ Psychologie)  
in der Sekundarstufe II*

## Arbeitsbericht

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an:*

Dr. Klaus Berger

(311) SZ Kurt-Schumacher-Allee 65

**28 259 Bremen**

Telefon: 0421 – 361 – 56 50

# Schulbegleitforschung (SBF)

## Abschlussberichte einzelner Forschungsprojekte

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© Herausgeber und Vertrieb  
Landesinstitut für Schule (LIS)  
Am Weidedamm 20  
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung  
Dr. Ingrid Kernade  
und das  
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

# **Schulbegleitforschung**

## **Projektbericht**

### **Projekt 89**

**Kursübergreifende  
koedukationsorientierte  
Projekte Musik/Psychologie  
in der Sekundarstufe II**

**Ortrud Staude**

**Dr. Klaus Berger**



# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Abstract</b> .....	3
<b>II. Projektbericht</b> .....	4
<b>1. Ausgangslage</b> .....	4
1.1 Forschungsausgangspunkt .....	4
1.2 Voraussetzungen .....	4
1.3 Zusammensetzung der Projektgruppe .....	4
<b>2. Vorgehen</b> .....	5
2.1 Forschungsziel .....	5
2.2 Erster Schritt: Curriculare Vorüberlegungen .....	6
2.3 Zweiter Schritt: Durchführung und Evaluation fächerübergreifender Projektphasen	
2.4 Wissenschaftliche Begleitung .....	8
2.5 Evaluation .....	8
<b>3. Erfahrungen und Ergebnisse</b> .....	10
3.1 Projektmanagement .....	10
3.1.1 Festlegung des Projektthemas .....	12
3.1.2 Gruppenbildung und Themenfindung .....	13
3.1.3 Entwicklung einer vorläufigen Fragestellung .....	13
3.1.4 Entwurf eines Arbeitsplans, Zeitplans und einer Aufgabenverteilung .....	14
3.1.5 Informationsbeschaffung .....	14
3.1.6 Auswertung der Quellen .....	14
3.1.7 Diskussion der Ergebnisse in der Gruppe .....	15
3.1.8 Erarbeitung eines zusammenhängenden Textes .....	16
3.1.9 Präsentation der Arbeitsergebnisse .....	16
3.1.10 Reflexion der Ergebnisse im Projektzusammenhang .....	17

3.2 Leistungsmessung .....	18
3.3 Gruppenarbeitsmethode/ Sozialformen .....	19
3.3.1 Kleingruppen .....	19
3.3.2 Plenum .....	20
3.4 Kollegiale Zusammenarbeit .....	21
3.5 Reflexion mentaler Modelle .....	21
3.6 Konsequenzen für die schulische Praxis .....	27
3.6.1 Ausweitung des Projektunterrichts .....	27
3.6.2 Auswirkungen von Projektarbeit auf den Linienunterricht .....	27
3.6.3 Einbindung in das schulische Umfeld .....	28
3.7 Welche Erwartungen haben sich erfüllt, welche nicht? .....	29
3.7.1 Projektunterricht .....	29
3.7.2 Fächerübergreifendes Arbeiten .....	30
3.7.3 Der koedukative Aspekt .....	31
<b>4. Perspektiven</b> .....	<b>32</b>
<b>5. Reflexion</b> .....	<b>34</b>
<b>6. Hinweise und Tipps</b> .....	<b>35</b>
Literaturverzeichnis .....	36
<b>Anhang 1 – 10</b> .....	<b>38</b>

## **Abstract**

Die Verfasser des vorliegenden Berichts sind Lehrerin bzw. Lehrer einer gymnasialen Oberstufe. Forschungsfragen waren die nach den Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens in Musik- bzw. Psychologiekursen und den dabei angestrebten Verbindungen theoretischer und praktischer Anteile sowie der Koedukation. Ziel war, für dieses Vorhaben die Methode des Projektunterrichts einzusetzen und damit eigenverantwortliches Arbeiten zu befördern. Die Vorgehensweise soll allgemein für die Kontrolle und Steuerung von Lerngruppen bzw. der Entwicklung ihrer Eigenverantwortlichkeit bei Projektvorhaben mit wissenschaftspropädeutischer Zielsetzung geeignet sein.

Die Arbeit stellt eine Projektmethode vor, die für etwa sechswöchigen fächerübergreifenden Unterricht und für den Fachunterricht geeignet ist. Es werden Verfahrensweisen beschrieben, die allgemein für die Durchführung von Projekten hilfreich sind, insbesondere eine detaillierte Abfolge von Arbeitsschritten und ihre Dokumentation durch die Schülerinnen und Schüler. Es werden solche Abschnitte im Arbeitsprozess der Kleingruppen erläutert, die sensibel sind für die Beeinflussung durch die Lehrpersonen.

Darüber hinaus werden Bewertungskriterien vorgestellt, die die Erwartungen an das Niveau der Arbeiten der Schülerinnen und Schüler deutlich machen und die der abschließenden Bewertung dienen können. Dazu werden überfachliche Anforderungen beschrieben, die für die Durchführung auf der Seite der Schülerinnen und Schüler vorhanden sein müssen oder entwickelt werden können.

Es werden erprobte Vorgehensweisen für die Organisation von Präsentationen der Arbeitsergebnisse vorgestellt und beurteilt. Für die Evaluation der Arbeitsweise der Lerngruppen und Kurse werden einige Ansätze geliefert, insbesondere Methoden, die Grundlage für weitere Absprachen mit der Lerngruppe sein können.

Darüber hinaus wird eine Methode von Senge vorgestellt, mit der die mentalen Modelle der Lehrerinnen und Lehrer auf die Frage hin untersucht werden können, wieweit unreflektierte Annahmen hinderlich oder förderlich sind für die angestrebten Ziele.

Für die Fächer Musik und Psychologie werden übergreifende Themen und Fragestellungen und eine Kursfolge vorgestellt. Zum Thema Koedukation werden einige Beobachtungen zum Interesse der Lernenden an diesem Aspekt und zum geschlechtsspezifischen Verhalten in der Projektgruppe wiedergegeben.

## **Projektbericht**

### **1. Ausgangslage**

#### **1.1 Forschungsausgangspunkt**

Ansatzpunkte des Forschungsvorhabens waren unterschiedliche „Diskrepanzerlebnisse“ (Altrichter 1998, S.52):

- Die passive Haltung der Schülerinnen und Schüler entsprach nicht den Erwartungen an den Unterrichtsablauf. Die zunehmende Erhöhung der Kursfrequenzen innerhalb der letzten Jahre verschärfte die unbefriedigende Situation.
- Zunehmende Arbeitsbelastung verkürzte die Zeit für die interessanteren und wichtigeren pädagogischen Aspekte des Lehrerinnendaseins: größere Lerngruppen erhöhen die Korrekturzeiten und psycho-physischen Belastungen während der Unterrichtsstunden. Daraus erwuchs das Interesse, Unterrichtsformen zu erproben, die den Schülerinnen und Schülern mehr Eigeninitiative und den Lehrerinnen und Lehrern weniger Korrekturen und weniger Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen abverlangen.

#### **1.2 Voraussetzungen**

Einige unsystematische Versuche anderer Arbeits- und Unterrichtsformen waren schon vorausgegangen: Im Musikunterricht hatte es einige Male gelungene projektartige musikalische Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (zu kurdischer, afrikanischer, indonesischer, australischer Musik) gegeben; die fächerübergreifenden innerschulischen Vorhaben (Musik/ Deutsch, Musik/ Kunst, Musik/ Informatik, Psychologie/ Biologie) gelangen unterschiedlich zufriedenstellend.

Positive Erfahrungen mit Gruppenarbeit gab es im Musikunterricht reichlich, allerdings nur im praktischen Bereich, d.h. es wurden künstlerische Produkte abgeliefert. Die theoretischen Reflexionen dazu blieben eher unbefriedigend. Auch im Psychologieunterricht hatte es (weniger zufrieden stellende) Versuche projektartigen Arbeitens gegeben. So erwuchs ein Bedürfnis nach mehr Kompetenz, um insbesondere theoretisch-reflektierende Gruppenarbeitsphasen befriedigend begleiten zu können.

Fortlaufender Projektunterricht fand ins Gymnasium Im Holter Feld Eingang durch das Schulbegleitforschungsprojekt fächerübergreifenden Unterrichts in den Fächern Biologie/ Physik der Kolleginnen Hartmann/ Zorn.



Musik und Psychologie sind positiv besetzte Themen, die offensichtlich sehr ineinander verschränkt sind und sich daher als Versuchsfeld für fächerübergreifenden Unterricht anbieten. Zusammenarbeit schien auch unter dem Gesichtspunkt der Koedukation interessant, weil die Psychologiekurse stärker von Mädchen/ Frauen besucht wurden, während in den Musikkursen vor allem Gitarre spielende junge Männer dominierten. Außerdem ist der Psychologieunterricht recht theoretisch, während der Musikunterricht starke praktische Anteile hat - das nährte das gegenseitige Interesse einerseits ästhetische Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit mit theoretischen Erkenntnissen zu verknüpfen, andererseits anhand ausgearbeiteter Unterrichtsreihen zu prüfen, ob die Theorie-Akzeptanz der Jugendlichen im Musikunterricht innerhalb eines festgelegten Zeitraums aufgrund veränderter Ziele, Inhalte und Methoden steigt.

Die Überzeugung war: Je interessanter die Themen sind und je mehr den Schülerinnen und Schülern Freiräume für entdeckendes Lernen erschlossen wird, desto höher wird ihre Leistungsbereitschaft sein und desto besser werden die schulischen Leistungen ausfallen, die sich in den schriftlichen Arbeiten und Präsentationen zeigen.

Viele pädagogische Fragen schienen damit praktisch gelöst:

- die Frage der Motivation
- der Praxisbezug und die Praxisrelevanz schulischer Gegenstände
- das soziale Lernen, die Koedukation
- das eigenverantwortliche Lernen .....

Als Hindernis erschien lediglich die Methodenunsicherheit bezüglich der Projektarbeit. So bezog sich die Forschungsfrage also nicht auf Wert oder Unwert projektorientierten Arbeitens, sondern auf die Entwicklung, Einübung und Evaluation geeigneter Methoden und Routinen.

## **2. Vorgehen**

### **2.1 Forschungsziel**

Forschungsziel unserer Schulbegleitforschung war: Entwicklung und Evaluation eines Modells für sechswöchige kursübergreifende und koedukationsorientierte Projekte Musik/ Psychologie in der Sekundarstufe II mit folgenden Zielsetzungen:

- Verzahnung der Kurse Musik und Psychologie, dazu Entwicklung einer geeigneten Grundkurssequenz für beide Kurse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifisch orientierter Fragestellungen

- methodisches Konzept für die Durchführung der Projektarbeit mit großen Schülergruppen (Gruppenarbeit, Plenum) - wobei unter Projekt ein zeitlich begrenztes einmaliges Vorhaben verstanden werden soll, in dem die Schülerinnen und Schüler zielorientiert und selbstbestimmt Inhalt und Form des Lernens organisieren.

Die **zentralen Fragen** waren:

1. Wie lässt sich Projektunterricht so gestalten, dass Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler gesichert ist und der Ertrag der Projektarbeit messbar verbessert wird ?
2. Wie könnte ein Unterricht aussehen, der nicht Mädchen vorwiegend in sprachlichen und Jungen in tätigkeitsorientierten und/ oder naturwissenschaftlichen Bereichen festhält?

## **2.2 Erster Schritt: Curriculare Vorüberlegungen**

Zunächst wurden thematische Überschneidungen zwischen den Fächern gesucht, die zum Arbeitsgegenstand beider Kurse geeignet sind. Frau Prof. Eva Rieger lieferte Fragestellungen und Hinweisen auf wissenschaftliche Literatur. Als Themenbereiche boten sich an (genauere inhaltliche Angaben dazu im Anhang): Geschlechterrollen, Musik und Film , Oper, Musik in der Zeit des Nationalsozialismus, Musik und Erotik, die Wirkung von Musik, Krieg und Frieden in der Musik, Musik und Körper, Gesang unterschiedlicher Kulturen, Jugend und Musik.

## **2.3 Zweiter Schritt: Durchführung und Evaluation fächerübergreifender Projektphasen**

Das erste Vorprojekt stellte noch eingeschränkte Anforderungen an die Komplexität der Arbeitsorganisation. Unter dem Projekttitel „Luft und Atem“ erhielten Kleingruppen von 3 bis 6 Schülerinnen und Schüler Texte, die sie durcharbeiten und den anderen nachvollziehbar präsentieren sollte. Im zweiten Projekt „Männlicher/ weiblicher Umgang mit Musik“ wurde auf Vorgaben verzichtet. Im Sog des Themas, der Gruppe und der eröffneten Möglichkeiten sollten die Schülerinnen und Schüler ihrer Neugierde folgen und die Ergebnisse präsentieren. Das Ergebnis war der typische erste Effekt freieren Arbeitens, der in einer Verbesserung des Schul- bzw. Kursklimas und einer Verminderung messbarer Leistungen liegt (evaluiert mit den Feedback-Fragen im

Anhang 10), jedoch die Qualität der Ergebnisse ließ zu wünschen übrig. Es gab in letzter Minute eilig zusammen gezimmerte Sammlungen mehr oder weniger zufälliger Quellentexte. Daraus erwuchs die Notwendigkeit, ein effektives Projektmanagement einzusetzen. Das musste erst entwickelt werden, denn es gab zwar viele Beschreibungen von durchgeführten Projekten, aber kaum ausgereifte Verfahren für den Unterricht, die den gegebenen Bedingungen genügten.

Für den neuen 11er Jahrgang wurden wiederum die beiden Kurse in einer Schiene zusammengelegt und dieselbe Projektsequenz noch einmal durchgeführt. Auch der dritten Versuch dieser Sequenz wurde nach dem ersten Halbjahr abgebrochen: die Schülerinnen und Schüler widersetzten sich sowohl dem fächerübergreifenden Arbeiten als auch dem geschlechtsbezogenen Thema. Daraufhin wurden in mehreren Kursen fachspezifische Projekte durchgeführt. Die geringe Akzeptanz der geschlechtsbezogenen Fragestellungen bei den Schülerinnen und Schülern veranlasste auch weiterhin, diese nicht zu Projektthemen zu machen und hinsichtlich der Fragen der Koedukation auf Beobachtungen zu beschränken. Der vierte Durchgang sollte nun in einer dreijährigen Kurssequenz gipfeln, die dann in der Folgezeit wiederholt werden könnte. Die Projekte dieser Kurssequenz hatten die Themen:

11/ 1: Fachübergreifend: Musik im Alltag

11/ 2: Fachübergreifend: Das Eigene und das Fremde

12/ 1: Fachspezifisch: Video (Musik), Motivation (Psychologie)

12/ 2: Fachübergreifend: Zwischen Individualität und Gesellschaft

13/ 1: Fachspezifisch: Neue Musik (Musik), Glück (Psychologie)

Die unerwartete Schulschließung des Schulzentrums Im Holter Feld entzog erst einmal die Basis für das Vorhaben, weiterhin dreijährige Kurssequenzen Musik/ Psychologie zu installieren. Auch die geringe Akzeptanz dieses Vorhabens bei den Schülerinnen und Schülern sowie die Behördenpläne der Profiloberstufe ließen diesen Aspekt weiter in den Hintergrund treten. So verschob sich der Schwerpunkt noch einmal deutlicher auf die Methode des Projektunterrichts selbst, die auch in anderen Kursen mit fachspezifischen Projekten angewendet und ausgewertet wurde.

## **2.4 Wissenschaftliche Begleitung**

Erstes Ergebnis der Vorprojekte war, dass nicht die inhaltlichen Aspekte der Projekte die Probleme aufwerfen, sondern ein Projektmanagement, das Zufriedenheit der Beteiligten und die Lernergebnisse fördert. Es fand sich jedoch keine ständige wissenschaftliche Begleitung, die die Evaluation dieses Vorhabens begleiten konnte.

Unterstützt wurden wir durch Dietmar Kirchhoff und die Beratung von Frank Simon von der Hochschule Vechta, der gegründet auf die Senge-Methode unsere impliziten Vorannahmen untersuchte bzw. uns für unsere Reflexionen das entsprechende Handwerkszeug vermittelte (vgl. Abschnitt 3.5). Es waren (außer Eva Rieger und Frank Simon in beratender Funktion) keine weiteren Verantwortlichen eingebunden.

## **2.5 Evaluation**

Die Evaluation bezog sich auf die Leistung und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und auf die Zufriedenheit aller am Projekt beteiligten. Dabei war die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler geprägt durch die Aspekte Lernzuwachs und Notengebung, durch emotional-soziale Komponenten und durch die Kategorien: langweilig, spaßig, anstrengend (Fichten 2000, S. 94). Auch die Zufriedenheit der Lehrerinnen orientierte sich an diesen Kategorien, doch wurden dieselben Situationen naturgemäß nicht immer ähnlich eingeschätzt.

Die Auswahl des Instrumentariums erfolgte vorwiegend unter den Gesichtspunkten von Zweckmäßigkeit, Handhabbarkeit und Arbeitsbelastung, damit wegen fehlender wissenschaftlicher Begleitung das Verhältnis von Aufwand und Ertrag in akzeptablem Verhältnis stand. Im Prinzip wurden drei Instrumente benutzt:

### **1. Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler:**

Dieses Instrument sollte eine Selbstbewertung der Schülerinnen und Schüler über den Arbeitsprozess und die Ergebnisse erzeugen, die der Selbststeuerung der Gruppe dienen konnte (vgl. Anhang 10). Dieses Ziel hat einen hohen Stellenwert, da eigenverantwortliches Arbeiten und soziale Kompetenzen zur Berufs- und Studienorientierung gehören und dies auch in den neuen Lehrplänen festgehalten ist.

### **2. Leistungsmessung:**

Dieses Instrument diente zunächst zur Notenfindung. Bewertungskriterien sollten es erlauben, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen und die Leistungssteigerung in einzelnen Anforderungsbereichen festzustellen. Die Kriterien sollten eine Bewertung erlauben, die nicht den Stoff, die Inhalte und Urteile der

Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand hat, da dann das eigenständige Arbeiten untergraben würde. Vielmehr sollte die Durchführung der selbst gestellten Aufgabe beurteilt werden.

Das Instrument sollte auch für die bewertenden Lehrer leicht handhabbar sein. Das wurde durch qualitative Abstufungen innerhalb des jeweiligen Kriteriums erreicht. Die Einteilung ist mit vier Stufen recht grob, aber die Vielzahl der Kriterien erzeugt eine differenzierte Sicht. Sie erlaubt auch jeweils eine Auswahl relevanter Kriterien und die Betonung einzelner Aspekte im Verlauf einer Projektfolge. So war es erforderlich, zunächst die formalen Anforderungen herauszustellen. Die ersten Referate enthielten häufig nicht einmal Angaben über das Thema der Arbeit und dieser formale Mangel war dann auch Ausdruck einer fehlenden inhaltlichen Klarheit .

Dieses Instrument sollte dann auch Fortschritte der Schülerinnen und Schüler im Verlauf von Projektsequenzen ausweisen. Da die Kriterien unverändert bleiben können, lassen sich die erzielten Bewertungspunkte leicht vergleichen.

Der nächste Zweck war, den Schülerinnen und Schülern auch das Niveau und die Komplexität der Erwartungen deutlich zu machen. So ist das Erfordernis einer eigenen Fragestellung zunächst auf der Ebene einfacher Informationen (z.B. „Was ist Gebrauchsmusik?“) abzuhandeln. Komplexere Fragen könnten dann ästhetische Probleme, Wirkungen oder die Frage nach der Manipulation durch diese Art der Musik aufwerfen, also Diskrepanzen untersuchen oder weitergehend noch Paradigmen diskutieren.

3. Forschungstagebuch der Lehrenden: Die Arbeitsweise entsprach dem in der Literatur zur Handlungsforschung beschriebenen Reflexions-Aktions-Kreisläufen (Altrichter 1998, S. 16): Aktion - Beobachtung – Reflexion - Kompetenzerweiterung/ neue Aktionsideen – Aktion ..... In jedem Schulhalbjahr wurden Projekte durchgeführt und ausgehend von der Idee selbständigen Entdeckens und Lernens die jeweiligen Ergebnisse überprüft. Nachdem die Ergebnisse von den Erwartungen abwichen wurden die Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten untersucht. Das Tagebuch hat seine Bedeutung in der Dokumentation sich entwickelnder Erfahrungen und Methoden. Die Vorgehensweise im Projekt Musik/ Psychologie beruhte nicht auf einem fertigen Versuchsplan, vielmehr wurden die Möglichkeiten der Beobachtung durch das Projektverfahren erst geschaffen. Der Fortgang der Beobachtungen folgt einem halbjährlichen Rhythmus, der einen Vergleich mit dem vorherigen Halbjahr und dann eine Reflektion erfordert. Aus den Tagebüchern ergibt sich, dass die Beobachtungen

sich zunächst auf die Produkte und Präsentationen richteten um sich dann an den Anfang der Projekte vorzuarbeiten: Wie kann sichergestellt werden, dass die Gruppenarbeiten keine Sammlungen von Einzelarbeiten sind? Wann können die Gruppen beraten werden? Wie können Schülerinnen und Schüler zu sinnvollem, eigenständigen Fragen angeregt werden?

### **3. Erfahrungen und Ergebnisse**

#### **3.1 Projektmanagement**

Das wichtigste Ergebnis ist das methodische Konzept für die Durchführung und Bewertung von projektorientierten Unterrichtsphasen. Leitgedanke dabei war, wissenschaftspropädeutische Leistungsstandards trotz Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Schülerinnen zu erhalten.

- Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Schülerinnen bedeutet, dass sich die Lehrerinnen bei der Bestimmung von Themen, Fragestellungen und Vorgehensweisen stark zurücknehmen, damit die Schülerinnen auch wirklich ihre eigenen Fragestellungen und Teilthemen entwickeln und ihre eigenen Wege gehen können.
- wissenschaftspropädeutische Leistungsstandards beinhalten einerseits methodisch vielfältige und umfassende Informationsbeschaffung, andererseits eine eigene, kritisch hinterfragende Auseinandersetzung mit diesen Informationen.

Das Zeitmanagement der Schülerinnen und Schüler blieb unbefriedigend, so dass nicht der gesamten Arbeitsprozess in die Hand der Schülerinnen und Schüler gelegt werden konnte. Die Schwierigkeit bestand nun darin, einen Rahmen zu finden, in dem der richtige Zeitpunkt und die richtige Art für Reglementierung und/ oder Unterstützung sichtbar wird, da die Schülerinnen und Schüler zwar deutlich auf ihrer Selbständigkeit beharrten, jedoch genauso deutlich mehrheitlich nicht willens waren, eigenständig ihre defizitären Arbeitsweisen zu verändern. Dieses „Handlungsproblem“ wird von Bastian (Bastian 2000, S.56) treffend beschrieben - es fiel schwer, „die Beratung nicht in erster Linie auf die inhaltliche Klärung zu beziehen, sondern vor allem auf die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler“.

Das Projektmanagement orientiert sich an der Prozessbegleitung aus der Unternehmenspraxis: es wurde eine zeitliche und inhaltliche Struktur geschaffen,

innerhalb derer Qualitätserwartungen vermittelt und überprüft werden, sich die Schülerinnen ansonsten frei bewegen können. Diese Struktur wurde im Laufe der Zeit von den Schülerinnen und Schülern angenommen, auch wenn die Terminzwänge naturgemäß zeitweiligen Druck und damit auch Gegendruck erzeugten. Die Prozessbegleitung erlaubt eine Unterstützung der Gruppenarbeit, ohne den Schülerinnen die Verantwortung aus der Hand zu nehmen. Dieses Verfahren hat sich in den am Forschungsprojekt beteiligten und vielen weiteren Kursen bewährt.

Für die Durchführung des Projektunterrichts ist der Arbeitsprozess eines Projekts in einzelne Schritte zu zerlegen und dabei sind die folgenden Abschnitte zu unterscheiden:

1. Festlegung des Projektthemas
2. Gruppenbildung und Themenfindung
3. Entwicklung einer vorläufigen Fragestellung
4. Entwurf eines Arbeitsplans, eines Zeitplans und einer Aufgabenverteilung
5. Informationsbeschaffung
6. Auswertung der Quellen
7. Diskussion der Ergebnisse in der Gruppe
8. Erarbeitung eines zusammenhängenden Textes
9. Präsentation der Ergebnisse
10. Reflexion der Ergebnisse im Projektzusammenhang
11. Benotung

Die Arbeitsschritte 2. bis 8. werden als jeweilige Anforderung an die Arbeitsgruppen gestellt und es wird ein Termin bestimmt, bis zu dem der jeweilige Arbeitsschritt abgeschlossen sein muss (Meilensteine). Abgeschlossen meint hier, dass ein entsprechendes Papier abgegeben und zensiert wird.

Jeder Meilenstein wird auf zweierlei Arten zensiert: einerseits inhaltlich, andererseits bezüglich der Einhaltung des Zeitplans. Es hat sich bewährt, diese Zensuren wie Hausaufgabenbewertung o.ä. in die Halbjahreszensur einzubeziehen, also von der Projektzensur abzutrennen. Für bestimmte fachspezifische (z.B. musikpraktische Projekte) werden die Meilensteine je nach den Besonderheiten des Arbeitsablauf etwas geändert, das Prinzip bleibt jedoch dasselbe.

Die Erfahrung zeigt, dass diese Vorgehensweise die Arbeit der Schülergruppen deutlich strukturiert, ihnen hilft, die Anforderungen zu erkennen und sie zeitgerecht zu

bewältigen, ohne sie inhaltlich einzuschränken. Den Lehrenden gibt die Prozessbegleitung Einblicke in die Arbeitsweise und den jeweiligen Stand der Gruppenarbeit, so dass deutlich wird, wann eine Gruppe welche Art der Unterstützung benötigt.

Zur Durchsetzung des Zeitplans ist wichtig, dass er als ein Vertrag auf Gegenseitigkeit verstanden wird, der nicht von den Lehrenden vorgegeben unveränderlich erscheint: Der Plan ist ein Vorschlag der Lehrerin als Arbeitshilfe für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrenden übernehmen die Rolle des Wächters, und Änderungen sind nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten aller aushandelbar.

Zur „Verlaufslogik“ (Bastian 2000, S.50) eines Projektunterrichts gehören besondere, „sensible“ Stellen, auf die im Folgenden etwas näher eingegangen werden soll.

### **3.1.1 Festlegung des Projektthemas**

Grundlage für Projektarbeit ist die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Thema. Wenn sich das Projektthema nicht aus dem vorhergehenden Unterricht ergibt, sollte auch das Oberthema der Projektphase gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden. Dazu bieten sich Metaplantechniken an zur Ideensammlung, Meinungsbildung und Entscheidung. Hierbei gesparte Zeit ist an der falschen Stelle gespart. Diese Beobachtungen decken sich mit denen von Bastian: Der Themenfindungsprozess ist zugleich der Einstieg in die Themenfindung der Arbeitsgruppen, in die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Gruppenthema. Er ist die Phase, in der Bedeutung ausgehandelt wird, in der die Schülerinnen und Schüler „Fragen entdecken, Neugier entwickeln, subjektiv bedeutsame Lernkontexte aufbauen“ (Bastian 2000, S.49).

Bei der Formulierung des Projektthemas sollte darauf geachtet werden, dass es genügend Raum bietet für unterschiedliche Interessen, es darf aber nicht zu beliebig ausfallen: es muss prägnant und scharf umrissen sein, damit sich die Projektunterrichtsphasen deutlich voneinander unterscheiden, und es muss Aufforderungscharakter haben, um eigene Fragen zu provozieren.

Wenn die Entscheidung über das Projektthema nicht gemeinsam getroffen wird, fällt der Einstiegsphase die oben beschriebene zentrale Rolle der ersten subjektiven Bedeutungskreation zu. Hier zeigte sich keine eindeutige Patentlösung für alle Fälle: je nach Zielsetzung, Thema und Schülergruppe gibt es gute Gründe für alle möglichen verschiedenen Verfahren (vergl. hierzu auch die Zeitschrift Pädagogik 3/ 1999).



### **3.1.2 Gruppenbildung und Themenfindung**

hierzu siehe unten 3.3 Gruppenarbeitsmethode/ Sozialformen

### **3.1.3 Entwicklung einer vorläufigen Fragestellung**

Hat die Gruppe ihr Thema festgelegt, sollen die Schülerinnen und Schüler sich zunächst über ihr Vorwissen und ihr Interesse am Thema austauschen. Damit alle Gruppenmitglieder gleich gewichtet sind, hat sich bewährt, dass jede Schülerin, jeder Schüler zunächst für sich allein die Vorerfahrungen und Fragen (schriftlich) zusammenträgt, um sie dann gegenseitig vorzutragen. Aus der Menge der gesammelten Fragen entwickeln sie gemeinsam eine vorläufige Fragestellung - vorläufig, weil weitergehende Fragen erst im Laufe der Arbeit entstehen und diese Suchprozesse im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens erwünscht sind. Nach mehreren Projekten wird den meisten Schülerinnen und Schülern diese Erfahrung der Problemdefinition und die damit verbundene flexible Handhabung der Schritte 4 bis 7 vertrauter.

Fragestellungen ergeben sich aus Theorien, Interessen, Neugierde oder Beobachtungen. Die Fragen der Schülerinnen und Schüler gehen jedoch meist nicht über Informationsbedürfnisse hinaus und damit kann für forschendes und entdeckendes Lernen nur bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler ein autonomes Interesse (zumindest im Zusammenhang Schule) vorausgesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler kommen in der Regel mit dem Gefühl aus der Sekundarstufe I, dass sie derartige Gruppenarbeiten beherrschen (was z. T. zutrifft), und sie haben die Neigung, systematische Artikel zu einem Begriff zu erstellen. Oft wird ein eigenes Erkenntnisinteresse nicht explizit formuliert und/ oder am Schluss werden keine Wertungen über Ergebnisse abgegeben, wie sie etwa auf der Anforderungsebene III in Klausuren und im Abitur verlangt werden. Darum kommt gerade diesem Abschnitt der Gruppenarbeit in der gymnasialen Oberstufe besondere Bedeutung zu. Da diese Kompetenz im vorherrschenden Frontalunterricht nahezu keine Rolle spielt, ist nicht verwunderlich, dass es eine Zeit lang dauert, bis die Schülerinnen und Schüler darin geübt sind: erst nach mehreren Projektphasen vermehrte sich die Zahl der eigenständig fragenden Schülerinnen und Schüler.

### **3.1.4 Entwurf eines Arbeitsplans, Zeitplans und einer Aufgabenverteilung**

Den Schülerinnen und Schülern bereitete es in der Regel keine Schwierigkeiten, Aufgaben zu verteilen und Zeitpläne zu erstellen - schwierig wurde es, diese Pläne auch einzuhalten. Es dauerte eine Weile, bis wir (unter Mithilfe von Frank Simon und nach zusätzlichem Literaturstudium) erkannten, dass wir nur beschränkte Einflussmöglichkeiten auf die Arbeitsintensität der Schülerinnen und Schüler haben, insbesondere wenn ihr Selbstverständnis und ihre Einstellung zur Schule dem entgegenstehen und wenn sie nicht bereit sind, die „Herausforderung an ihr Selbstkonzept“ (Bastian 2000, S.73) anzunehmen, die mit dem Projektunterricht an sie gestellt werden.

Schwierig für die Schülerinnen und Schüler war auch, sich gegenseitig bei Nichteinhaltung der selbst gesetzten Terminvorgaben zur Verantwortung zu ziehen. Die Konfliktbereitschaft der Schülerinnen und Schüler war sehr gering, und es bedurfte intensiver Vertrauensarbeit seitens der Lehrenden, bis die Schülerinnen und Schüler Konflikte als existent eingestanden und/ oder die Lehrenden als Konfliktmoderatoren hinzuzogen. Auch Rollenerwartungen und Schülersolidaritäten stehen Auseinandersetzungen um nicht erbrachte Leistungen im Wege (mehr dazu siehe unter 3.5. Reflexion unserer mentalen Modelle).

### **3.1.5 Informationsbeschaffung**

Es war zu beobachten, dass ein breites Spektrum von Quellen genutzt wird, allerdings unterschiedlich souverän. Insbesondere die Befragung von Experten wird oft gescheut. Beliebte sind das Internet und die herkömmlichen Quellen. Die Nutzung der eigenen Erfahrungen auch als Informationsquelle bedurfte häufig der Ermutigung durch die Lehrerin. Über die Informationen des Meilensteins ergibt sich fragend diese oder jene Erweiterung der Informationsbeschaffung.

### **3.1.6 Auswertung der Quellen**

In dieser Phase steht Einzelarbeit im Vordergrund. Als Meilenstein gibt jedes Gruppenmitglied die „sortierten Notizen“ ab, die sie braucht, um den Mitschülerinnen in der nächsten Phase über die Ergebnisse zu berichten.

Zum einen werden die Schülerinnen und Schüler dadurch gezwungen, ihre Informationen so aufzubereiten, dass sie den anderen auch wirklich berichten können, zum anderen wird besonders an dieser Stelle für die Lehrerin deutlich, wie der

Informations- und Reflexionsstand der Schülerinnen und Schüler ist, welche Hilfestellung die Gruppe braucht, welche Fragen für die weitere Arbeit befruchtend sein könnten.

### **3.1.7 Diskussion der Ergebnisse in der Gruppe**

Für inhaltliche Unterstützung scheint diese Phase optimal zu sein, in der die Schülerinnen bereits Material erarbeitet aber noch nicht vollständig ausgewertet haben, so dass weder ihre Arbeit vorher festgelegt noch hinterher entwertet wird. Zudem sind bei der Auswertung der Quellen häufig deutliche Schwächen erkennbar. Hier ginge es darum, die Funde mit der Fragestellung, dem eigenen Vorverständnis und dem der Gruppenmitglieder zu vergleichen, auch auf die Frage hin, wie diese Ergebnisse mit eigenen Interessen und Wertungen zu vereinbaren sind. Bei der Auswertung der Quellen ist es besonders schwierig, die Schülerinnen und Schüler im Gruppengespräch zum Austausch ihrer Ergebnisse und zu einer wirklichen inhaltlichen Auseinandersetzung zu bekommen. Nach unseren Erfahrungen sind viele Gruppen an dieser Stelle offen für unsere Gesprächswünsche, so dass sich häufig interessante inhaltliche Diskussionen ergaben und die Schülerinnen und Schüler dadurch zu weiterer Reflexion angeregt werden konnten.

Probleme haben Schülerinnen und Schüler im Umgang mit „Theorien“. Sie sind eigentlich notwendig, wenn es um das Auswählen, Ordnen, Erklären und rational begründetes Handeln geht (vgl. Braum, 1991, S. 88f). Hilfreich ist es, wenn Schülerinnen und Schüler einen Zugang zu ihren eigenen, immer vorhandenen subjektiven Theorien finden und wenn diese dann zumindest später zum Gegenstand der Betrachtung werden können, um sich dann dem Stand der wissenschaftlichen Theorien mehr oder weniger anzunähern. Es ist schwierig, diesen Prozess angemessen zu integrieren: diese Theorien können nicht immer vorweg geliefert werden und im Nachhinein können sie auf Unwillen stoßen, weil die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema abgeschlossen haben.

Interventionen der Lehrpersonen, die die Bearbeitung solcher Theorien im Verlauf der Arbeit fordern, können leicht dazu führen, dass die Gruppe die Verantwortung abgibt, dies aber erst im Nachhinein erkennen lässt („Das hatten wir nicht gefunden, .... nicht verstanden ...“).

### **3.1.8 Erarbeitung eines zusammenhängenden Textes**

Es ist den Schülerinnen und Schülern eher selten gelungen, einen wirklich zusammenhängenden Text zu erstellen, der die Ergebnisse eines Diskussionsprozesses darstellt. Meist ist die Niederschrift schon am Inhaltsverzeichnis erkennbar eine Addition von Einzeldarstellungen mit mehr oder weniger vielen Wiederholungen und Widersprüchen. Bei einigen Gruppen zeigten sich dennoch im Verlauf der Projektsequenz deutliche Qualitätsverbesserungen.

### **3.1.9 Präsentation der Arbeitsergebnisse**

Die Präsentation der Arbeitsergebnisse ist immer ein Ort der Identifikation der Schülerinnen mit ihrem Produkt, ein Ort auch der „Selbstwirksamkeitserfahrung“ (Bastian 2000, S.58). Daher gehört zu jeder Präsentation funktional die Diskussion über die präsentierten Inhalte sowie das „Feedback“ über die Wirkung der Präsentation auf die Zuhörerinnen und Zuhörer. Der Unterschied zur Benotung muss deutlich und manchmal auch mit Nachdruck eingeübt werden, denn hier „sollen die Schülerinnen und Schüler von der Rahmung her erfahren, dass hier sowohl eine Auseinandersetzung mit ihren Arbeitsergebnissen als auch mit den im Arbeitsprozess aufgetretenen Schwierigkeiten stattfinden kann. Gegenüber herkömmlichen Verfahren der Leistungsmessung erfahren die Schülerinnen und Schüler in der Kommunikation ... eine neue Wertschätzung ihrer geleisteten Arbeit“ (Bastian 2000, S.58).

Die Rahmenbedingungen waren unterschiedlich gestaltet:

- Vortrag in Kleingruppen, in Halbgruppen und mit unterschiedlicher Lehrerinnenbegleitung
- Vortrag im Plenum, im normalen Unterrichtsrahmen oder im gesonderten Projektvormittag außerhalb der Schule

Dabei zeigte jede Form unterschiedliche Qualitäten:

Bei der Präsentation in Klein- oder Halbgruppen genossen Schülerinnen und Lehrerinnen die Intimität und die Diskussionsmöglichkeiten, vermissten jedoch die jeweils anderen Gruppenergebnisse, die jeweils anderen Schülerinnen und Lehrerinnen. Im Plenum bekommt strukturell (und damit für die Schülerinnen unmittelbar erfahrbar) die äußere Form der Darbietung ein stärkeres Gewicht: die größere Anzahl der Produkte lässt Langeweile schneller aufkommen und die größere Anzahl der Zuhörerinnen erhöht die Tendenz zu Unruhe im Saal. Hier zeigte sich im Verlauf mehrerer Projektphasen bei

den Schülerinnen ein deutlicher Zuwachs an Sicherheit im mündlichen Vortrag und an Kreativität und Freiheit in der visuellen und/ oder auditiven Gestaltung.

Da bei jedem Projekt mindestens 10 Kleingruppen präsentierten, stellte der schulische Zeitrahmen Bedingungen an die Länge der Darbietungen: 20 Minuten je Gruppe erwies sich als eine sinnvolle Vorgabe. Natürlich stellte dies auch eine zusätzliche Anforderung an die Schülerinnen und Schüler dar, die Auswahl der wichtigsten Ergebnisse gelang vielen Gruppen jedoch zunehmend besser.

Präsentationen an einem gesonderten Projektvormittag außerhalb der Schule erwiesen sich als eine allseits beliebte Form, allerdings durfte die Anzahl der Produkte nicht zu hoch sein. Nach etwa 10 Vorträgen sind alle erschlagen von der Flut der Informationen. Auch hat sich eine sorgfältige Dramaturgie zur Reihenfolge der Darbietungen als sinnvoll erwiesen (Voraussetzung hierzu ist natürlich, dass die Planung der Präsentationen vorher bekannt sein muss).

### **3.1.10 Reflexion der Ergebnisse im Projektzusammenhang**

Zur Arbeitsprozessreflexion hat sich das folgende Verfahren bewährt (entsprechend dem Verfahren zum Austausch der Vorerfahrungen):

Als Hausaufgabe bearbeitet jede Schülerin schriftlich einen (im Anhang beigefügten) Fragenkatalog. Die Antworten lesen sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Arbeitsgruppen gegenseitig vor, unterschiedliche Erfahrungen und Einschätzungen werden diskutiert, das Diskussionsergebnis wird schriftlich festgehalten und abgegeben. Abschließend wird die Projektphase im Plenum ausgewertet, Wünsche und Änderungs- oder Beibehaltungsvorschläge fürs nächste Projekt werden festgehalten. So werden die Schülerinnen und Schüler gezwungen, sich wirklich auszutauschen über ihre Erfahrungen miteinander, die Lehrenden sind in die Diskussion miteinbezogen und an der weiteren Planung sind alle gleichermaßen beteiligt. Metaplantechiken oder Skalierungen sind als Vorgaben für Gesprächsrunden hilfreich, weil jede Schülerin mit ihrer Meinung erscheint und Gewichtungen/ Verteilungen der Aussagen deutlich werden.

Ein größeres Problem stellte die Reflexion der inhaltlichen Ergebnisse dar. Zur Ergebnissicherung müsste eigentlich die Verknüpfung der Einzelergebnisse gemeinsam erarbeitet werden, ebenso sollten noch offen stehende oder weitergehende Fragen für die nächsten Unterrichtswochen festgehalten und bearbeitet werden.

Hier zeigte sich, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler für weitergehende Diskussionen ebenso gering war wie der von uns Lehrenden gewährte Zeitrahmen, so dass dieser Teil meist nicht richtig zustande kam. In fachspezifischen Projektphasen gelang das häufig etwas besser, aber noch nicht immer zufrieden stellend.

### **3.2 Leistungsmessung**

Das zweite Instrument ist ein Kriterienkatalog zur Bewertung des schriftlichen Referats und der Präsentation. Die Kriterien sind aus der Analyse der Arbeiten und deren Schwächen entstanden unter Einbeziehung der Kriterien von Hartmann/ Zorn und der behördlichen Kriterien zur Beurteilung der Leistungen der mündlichen Abiturprüfung. Absicht war, die einzelnen Kriterien möglichst qualitativ abzustufen, um die Zuordnung zur jeweiligen Leistungsstufe eindeutiger zu machen. Schülerinnen und Schülern können Leistungserwartungen transparent gemacht werden, indem die Kriterien vorher vermittelt werden. Bewertungskriterien können auch dazu dienen, die Kompetenzen zu bestimmen, die notwendig sind, um derartige Arbeitsvorhaben durchführen zu können (Die Bewertungsmatrix ist im Anhang aufgeführt).

Die große Zahl von Kriterien erlaubt eine Auswahl, die dem jeweils in den Vordergrund gerückten Ziel des Projekts gerecht wird und eine Verständigung darüber mit den Schülerinnen und Schülern erlaubt. Gelegentlich hat es sich als sinnvoll erwiesen, Arbeiten zurückzugeben und Nachbesserungen einzufordern, weil damit eher sichergestellt werden kann, dass Standards durchgesetzt werden und Kompetenzen erworben werden als durch die bloße Abrechnung der zunächst abgelieferten Leistungen.

Das Verfahren erwies sich insgesamt als sehr hilfreich, weil es eine gemeinsame fachübergreifende Bewertung erleichterte. Da die Bewertungskriterien kaum fachspezifisch sind, eignen sie sich auch zu einer aufgabenfeldübergreifenden Abstimmung von Anforderungen in einem Kollegium.

Die zu formulierenden Gutachten können sich auf die Kriterien stützen, ersparen damit Arbeitsaufwand und erhöhen für die Schülerinnen und Schüler die Transparenz der Bewertung. Die Kriterien sind formal und abstrakt, betreffen also nicht die von den Gruppen erarbeiteten inhaltlichen Positionen. Sie lassen damit die Autonomie der Schülerinnen und Schüler unberührt. Die Gutachter sollten dennoch einen inhaltlichen Kommentar anfügen.

Ein Problem der Anforderungen besteht darin, dass sie überfachlicher Art sind und von Grundkursen, die in Projektform arbeiten aus Zeitgründen nicht selber noch umfassend vermittelt werden können (z.B. Umgang mit Sachtexten, Zitieren etc.). Die Projektarbeit ist damit auf Vorleistungen anderer Fächer angewiesen.

### **3.3 Gruppenarbeitsmethode/ Sozialformen**

#### **3.3.1 Kleingruppen**

Ein weiteres wesentliches Element des Projektunterrichts ist die Gruppenarbeit.

Es hat sich gezeigt, dass die Größe der Kleingruppen sich nur zwischen drei und vier Schülern bewegen sollte. Dafür sprechen folgende Beobachtungen:

- zwei Schülerinnen organisieren ihre Arbeit so privat und spontan, so dass sie sich auf eine rational geplante Vorgehensweise nicht einlassen und damit das Ziel wissenschaftspropädeutischen Arbeits nicht erreichen.
- ab fünf Schülerinnen und Schülern werden die Gruppenstrukturen so komplex, dass die Mitglieder sich in der Regel als überfordert erweisen, sich gleichermaßen in die Gruppe einzubringen.

In jeder Lerngruppe gibt es Schülerinnen und Schüler, die bei der Bildung von Untergruppen schlecht vermittelbar sind. Beobachtungen ergaben, dass solche Außenseiter sehr schnell beliebter wurden, wenn ihre Arbeitshaltung Leistung erhoffen ließ, und dass sich (persönlich oder sachlich motiviert) auch immer wieder neue Konstellationen ergaben. Hierbei war die große Lerngruppe aus zwei unterschiedlichen Grundkursen von Vorteil, weil die Anzahl der Wahlmöglichkeiten erheblich größer ist. In Sequenzen fachspezifischer Projektphasen in anderen Kursen ergaben sich im Laufe der Zeit eher fest gefügte Strukturen, die sich für einige Schülerinnen und Schüler nicht vorteilhaft auswirkten.

Die Betreuung der Gruppen durch die Lehrerinnen ist im Prinzip eine offene soziale Situation mit all ihren Chancen und Tücken. Auch im Rahmen der Projektmethode blieben noch Anforderungen, die zunächst eher praktischer Art scheinen, die jedoch deutlich weiterreichende Implikationen zeigen:

- zeitweise benötigt niemand Unterstützung und dann haben alle auf einmal Bedarf;
- manche Gruppen fragen zu häufig nach, manche entziehen sich gänzlich;
- der optimale Zeitpunkt für eine inhaltliche Diskussion ist schwer zu bestimmen.

Bei den fächerübergreifenden Projekten hat sich eine feste Zuordnung der Gruppen zu einer Lehrkraft bewährt, die andere war dann für fachliche Einzelfragen zuständig. Bei dieser Zuordnung wurden sowohl Lehrer- als auch Schülerneigungen berücksichtigt, da die affektive Seite der Gruppenbetreuung eine nicht unwesentliche Rolle spielt.

Es hat sich auch bewährt, dass sich die Betreuenden mit den Gruppen regelrecht zu ausführlichen Gesprächen verabreden: so ist einerseits gewährleistet, dass der Austausch in aller Ruhe stattfinden kann, dass andererseits die Gruppen sich vorbereiten können und der inhaltliche Austausch fruchtbar wird.

### **3.3.2 Plenum**

Das Plenum hält die Kleingruppen zusammen:

- hier entsteht der formelle Austausch der Gruppen untereinander;
- hier werden Dinge besprochen und/ oder vereinbart, die für alle wichtig sind;
- hier wird die Motivation zum Einstieg in einen Themenbereich oder zum Weiterarbeiten geschaffen;
- hier werden die Arbeitsergebnisse präsentiert.

Gerade die einigende und motivierende Funktion des Plenums ist nicht zu unterschätzen und von daher bedarf seine Planung besonderer Sorgfalt. Ein bis zwei Plenumsveranstaltungen während der Gruppenarbeitsphase haben sich in der Regel am günstigsten erwiesen. Es hat sich auch gezeigt, dass unterschiedlichste Formen von Plenumsarbeit sinnvoll sein können und dass die Größe des Plenums ein wesentlicher Faktor für etwaige methodische Entscheidungen sein muss, sei es die Häufigkeit oder die Methode betreffend. Mit bis zu 30 Schülerinnen waren Diskussionen noch sinnvoll, bei größeren Gruppen eignen sich eher Verfahren der Moderationsmethode (Kartenabfrage, Bepunktung), um Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler sichtbar werden zu lassen und/ oder weitere Vorgehensweisen abzustimmen. Der Wechsel zwischen witzigen, sachlich-informativen und handlungsorientierten Verfahren, auch beispielhafte ausgefallene Präsentationen (z.B. einen Sketch, Text mit Musikunterlegung, Phantasiereise...), sollte auch bei großen Plenen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen fesseln und ihnen spürbar Mut zu eigenen Kreationen machen.



Auch unsere eigene Sicherheit angesichts des mit bis zu 45 quirligen Schülerinnen und Schülern vollgestopften Unterrichtsraums und unsere Sicherheit im Teamteaching nahm deutlich zu.

Der Austausch von Zwischenergebnissen zu gegenseitigen Anregungen ließ sich nicht erfolgreich umsetzen. Die Schülerinnen und Schüler widersetzten sich so vehement derartigen Vorschlägen, dass wir nicht weiter darauf bestanden.

### **3.4 Kollegiale Zusammenarbeit**

Eine besondere Bereicherung war die gelungene kollegiale Zusammenarbeit.

Durch intensive fachübergreifende Zusammenarbeit hat sich unser eigener fachlicher Horizont erweitert, haben sich Akzente im Fachunterricht verschoben und Arbeitsweisen verändert. Im Musikunterricht werden z.B. die Theorieanteile deutlicher strukturiert, werden komplexere Fragestellungen in Schülerarbeiten klarer vorbereitet und gefordert, und im Psychologieunterricht gewinnen kreative Tätigkeiten an Gewicht, der Gestaltung der Präsentation wird bei Psychologie-Referaten mehr Beachtung geschenkt.

Für zukünftige Zusammenarbeit mit anderen Fachkollegen und -kolleginnen fühlen wir uns kompetenter bezüglich der Besonderheiten unserer je eigenen Fachmethodik und zugleich vorbereitet auf Überraschungen bezüglich fachspezifischer Unterschiede und daraus erwachsener Kommunikationserlebnisse etc. Zudem gab uns unsere persönliche Zusammenarbeit viel positive Energie, Mut und Durchhaltevermögen, bei schwierigen Situationen sind wir uns weiterhin gegenseitig gute Supervisoren.

### **3.5 Reflexion mentaler Modelle**

Wir konnten ein Jahr lang mit Frank Simon von der Hochschule Vechta zusammenarbeiten. Ansatz der dortigen Arbeitsgruppe war, Schulprogrammentwicklungen mit den Theorien Peter M. Senges zur „lernenden Organisation“ zu untersuchen und zu begleiten. Peter M. Senges Grundannahme ist, dass die Handlungen jedes Menschen von seinen mentalen Modellen geleitet sind. Weiterhin geht er davon aus, dass diese mentalen Modelle an Strukturen abzulesen sind, die sich daraus ergeben, dass man einzelne Handlungen in ihrem größeren (systemischen) Zusammenhang betrachtet. Einzelne Handlungen werden in Ursache-Wirkungs-Kreisläufen, den causal loops, dargestellt, die dann Rückschlüsse auf die mentalen Modelle der Handelnden zulassen.

Was diese Methode nach unseren Erfahrungen so praktikabel macht, ist, dass sie nur Handlungen/ Situationen beschreibt und aus dieser Beschreibung die Strukturen deutlich werden, die die mentale Modelle aufzeigen. So kommt man sich auf die Schliche, ohne über mögliche Motive nachzugrübeln (wobei man die blinden Flecke ja gerade doch nicht erwischt). Weiterhin gibt Senge für jede Struktur Handwerkszeug für Veränderungen an - „Veränderungen mit der stärksten Hebelwirkung“ (Senge 1990, S.84) - das unmittelbar einleuchtet und gut anzuwenden ist. Zur Illustration dieser Methode sei (etwas verkürzt) eine Stelle unseres Umgangs mit der für uns unbefriedigenden Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler beschrieben.

### **1. Schritt: Problemschilderung**

Nachdem wir die erste Enttäuschung über die Ergebnisse der Arbeitsgruppen (s.o.) überwunden hatten, stimmten uns die ersten Projekte zuversichtlich bezüglich der projektorientierten Unterrichtsmethode und des Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler: Wir waren eigentlich jedem auftretenden Problem der Projektorganisation, jedem Mangel der Ergebnisse mit neuen Methoden begegnet. Nur die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und damit zusammenhängend ihre Projektergebnisse, insbesondere die Entwicklung ihrer Fragestellungen, wollte eine bestimmte, uns zu niedrig erscheinende Schwelle nicht überschreiten. Mit welchen Angeboten auch immer wir versuchten, sie zu mehr Aktivität und damit besseren Ergebnissen zu motivieren - ob mit neuen Varianten des Projektverlaufs, ob scherzhaft oder liebevoll motivierend, ob emotionslos klar oder mahnend in der Offenlegung unserer Leistungserwartung, ob mit Drohungen, Druck oder schlechter Benotung: kein Erfolg. Wir verzweifelten, begannen mutlos zu werden, stellten den Sinn unseres ganzen Vorhabens infrage.

Die neuesten Ergebnisse der Schülerrückmeldung über die abgelaufene Projektphase machten unsere Verunsicherung komplett, widersprachen sie doch fundamental unseren Vorannahmen über die Wechselwirkung zwischen interessanten Themen, kreativen Freiräumen und der Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler (s.o.):

Viele Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie das Gruppenthema sehr interessierte, dass sie ihre Interessen in der Gruppenarbeit fast immer einbringen konnten und dass sie sich in der Gruppe meist wohl fühlten. Ebenso viele Schülerinnen und Schüler gaben aber auch an, dass sie mit der Gruppenarbeit oft nicht zufrieden waren, dass die Arbeit in der Gruppe für sie oft langweilig war, dass sie mit den Ergebnissen der Arbeit

(schriftlicher Teil, Präsentation) nur mäßig zufrieden waren, dass die Gruppe fast nie intensiv gearbeitet hatte, dass die Diskussionen in der Gruppe meist nicht sachbezogen waren und dass sie mit der Aufteilung der Arbeit meist nicht zufrieden waren (evaluiert mit dem Verfahren aus Anhang 10). Verkürzend sei im folgenden nur die Entschlüsselung des ersten Absatzes der Geschichte geschildert.

## 2. Schritt: Variable benennen

Die Faktoren, die bei diesem Problem eine Rolle spielen, sind:

a: die beobachtete Aktivität (Leistungsbereitschaft) der Schülerinnen und Schüler

b: die Qualität der Ergebnisse der Gruppenarbeiten

c: die methodischen Aktivitäten der Lehrenden

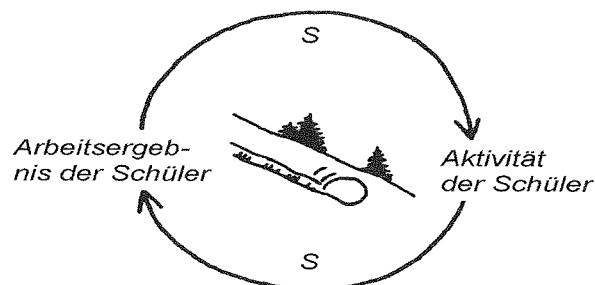
## 3. Schritt: Ursache-Wirkungszusammenhänge feststellen

In unserem Beispiel zeigen sich folgende Einschätzungen:

Eine der allseits bekannten und an sich ja nun wirklich nicht verkehrten Grundlage unserer Lehrerinnendaseins:

Je größer a (beobachtete Aktivität der Schülerinnen und Schüler) wird, desto größer wird b (Qualität der Ergebnisse) sein, und weiter im Kreis wird vergrößertes b (Qualität der Ergebnisse) wiederum a (Aktivität der Schülerinnen) wachsen lassen. Dieser Prozess ist ein „Verstärkungskreis“ (reinforcing loop). „S“ gleichgerichtet (similar).

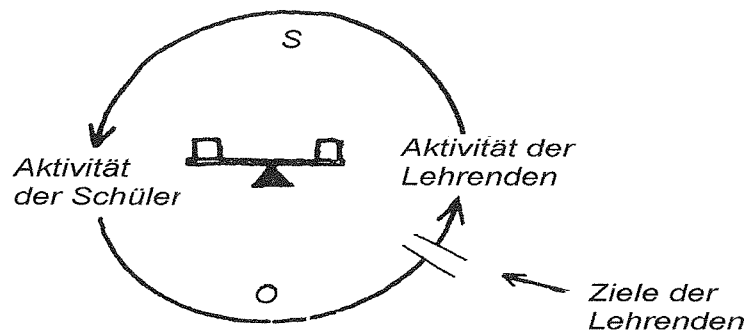
Grafik 1



Auch der zweite Kreislauf bestimmt häufig das pädagogische Handeln von uns Lehrerinnen und Lehrern:

Je geringer a (Aktivität der Schülerinnen) wird, desto größer wird die Lücke zwischen den Zielen der Lehrenden (den Leistungserwartungen) und b (Qualität der Ergebnisse) werden. Je größer diese Lücke wird, desto eifriger gehen wir Lehrenden auf die Suche nach Abhilfe, desto größer wird also c (methodischen Aktivitäten der Lehrenden) in der Erwartung eines wachsenden a (Aktivität der Schülerinnen). Weiter im Kreis wird wachsendes a (Aktivität der Schülerinnen) die Lehrenden entspannt zurücklehnend zu geringerem c (Aktivitäten der Lehrenden) veranlassen. Dieser Prozess ist ein „Ausgleichskreis“ (balancing loop). „O“ bedeutet entgegengesetzt (opposit).

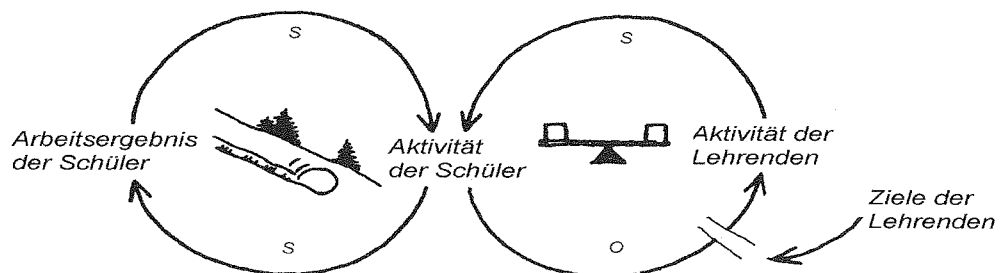
Grafik 2



#### 4. Schritt: Regelkreis bestimmen

Den beiden Regelkreisen gemeinsam ist die Variable a (Aktivität der Schüler), sie lassen sich daher zu einem Diagramm vereinen. Das mentale Modell, das in dem geschilderten Problem sichtbar wird, hat also folgende Struktur:

Grafik 3



Diese Struktur, die Verbindung eines verstärkenden Feedbackprozesses mit einem ausgleichenden Prozess, bezeichnet Senge als den Archetypen „Grenzen des

Wachstums“ (limits to succes), da nach einer anfänglichen Expansionsphase „häufig aus scheinbar unerfindlichen Gründen“ (Senge 1998, S.456) das Wachstum zum Stillstand kommt.

## **5. Schritt: Management**

Senge gibt als Managementprinzip an: „Treiben Sie nicht mit aller Kraft das Wachstum voran; beseitigen Sie die Faktoren, die das Wachstum begrenzen“ (Senge 1998, S.121).

„Der größte Fehler im Zusammenhang mit der Struktur der Wachstumsgrenzen ist ein energisches Anschieben des Wachstumsprozesses“ (Senge 1998, S.148) - und genau das hatten wir mit unseren immer neuen methodischen Versuchen ja getan! Senge beschreibt an seinen Beispielen auch, wie durch die Fokussierung auf den Wachstumsprozess die begrenzenden Bedingungen nicht ins Bewusstsein der Akteure gelangen.

Die erste Erkenntnis für uns war also: Die Verstärkung des pädagogischen Engagements wird die Leistungen der Schüler nicht verbessern, so sehr wir uns auch anstrengen mögen. Es muss vielmehr irgendwo (uns noch verborgene) begrenzende Bedingungen geben. Diese zu entdecken ist der systemisch sinnvolle Lösungsansatz für das Problem. Literaturstudium und Feedbackrunden mit Schülerinnen und Schülern ließ die Suche erfolgreich werden: es ergab sich, dass wir von falschen Voraussetzungen bezüglich der prinzipiellen Schulmotivation der Schülerinnen und Schüler ausgegangen waren, dass wir zu wenig wussten über ihr Selbstverständnis und ihre Rollenerwartungen.

Das pädagogische Engagement ist eine, aber wohl nicht die wesentliche Ursache für ihre Leistungsbereitschaft. Bedeutendere Leitlinien ihres Handelns sind unabhängige Komponenten des derzeitigen Lebensentwurfs, des Selbstverständnisses als Oberstufenschüler. Es ist „bei vielen Schülern zu beobachten, dass die Einstellung anhält, das Abitur mit dem geringsten möglichen Einsatz zu erhalten. Damit hat für den Großteil der Schüler das Abitur vorwiegend *formellen Charakter* und kaum inhaltliche Bedeutung. Der „Schein“ ist wichtiger als das erworbene Wissen oder die Entwicklung der Persönlichkeit. Die *Bedeutung* des Schulbesuchs liegt, neben der Erlangung des Abiturs, vielmehr *auf dem sozialen Gebiet*“ (Fichten 2000, S.118).

In Gesprächen ergab sich auch, dass man als Schülerin andere Schülerinnen nicht zur Verantwortung zieht, wenn Verabredungen nicht eingehalten werden: „Die wird schon ihre Gründe haben“ - diese Gründe sind erwartungsgemäß nachvollziehbar, auf alle Fälle akzeptierbar. Die bei Oelze zitierte Schüleraussage ist typisch: „Mein Problem ist,

dass ich immer bereit bin, Arbeit vor mir her zuschieben und zu verdrängen, bis die Zeit entweder sehr knapp wird oder bis ich den Fatalismus entwickle, der alles diesbezügliche irrelevant werden lässt. Dann sage ich mir, dass die Hauptsache ist, dass ich lebe, und das möglichst glücklich und befreit, es gibt viele, wesentlich höhere Ziele als gute Punkte in irgend einem Schulfach, nach denen man streben muss. Manchmal leiste ich mir diese Handlungsweise. Würde ich es nicht tun, käme ich mir spießig vor. Es gibt schließlich wirklich höhere Ziele.“ (Lernende Schule 7/ 99, S.14)

Konsequenz dieser Einsichten war, dass wir Lehrenden den derzeitigen Leistungswillen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre geringe Bereitschaft, auf die Herausforderungen des Projektunterrichts einzugehen, als ihre eigene und eigenverantwortliche Entscheidung ihrer Lebensgestaltung und Lebensplanung würdigen und akzeptieren konnten, und dass auch für die Schüler ihre eigene Verantwortung am Lernprozess sichtbar wurde, sie ihre Leistungsbereitschaft nicht mehr vorwiegend vom Angebot der Lehrenden abhängig machen konnten.

Ergebnis der Reflexion war also (zunächst) nicht die Verbesserung der Ergebnisse der Gruppenarbeit, sondern eine Veränderung unserer Einstellung zu den Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Die neue Arbeitsgrundlage war: Wir Lehrenden machen Angebote - so gut wir es verstehen und können -, in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler liegt es, wie sie diese Angebote annehmen. Zunächst änderte sich dadurch vorwiegend die Stimmung im Klassenraum (weniger Druck) und unser Umgang miteinander (partnerschaftlicher). Im Verlauf zeigte sich dann außerdem, dass sehr wohl viele Schülerinnen und Schüler verbesserte Projektergebnisse erzielten (und das entspricht ja durchaus den Erkenntnissen der Lerntheorie).

Ein weiterer positiver Effekt dieses Austauschs mit den Schülerinnen und Schülern war, dass bewusster wurde, wie wenig Sinn es macht, immer von „den“ Schülerinnen und Schülern zu reden. Individuelle Unterschiede in der Aktivitäts- und Leistungsbereitschaft sind durchaus vorhanden - und nachdem wir in unserer pädagogischen Aktivität und Selbstüberschätzung nicht mehr vorwiegend diejenigen Schülerinnen und Schüler fokussierten, die gerade nicht erreichbar waren, konnten wir die Erfolgsmomente genießen, konnten wir uns entspannter denjenigen Schülerinnen und Schülern zuwenden, die aus unseren Angeboten Gewinn zu ziehen verstanden. Und auch diese Schülerinnen und Schüler sind nicht in jeder Unterrichtssituation dieselben

(wie an der oben zitierten Schüleraussage deutlich wird), es lohnt sich also weiterhin für uns, sich pädagogisch vielfältig zu engagieren, methodisch und inhaltlich interessante Angebote zu machen.

Schließlich fügten sich die zunächst irritierenden Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler in ein neues Bild ihrer Wirklichkeitskonstruktion: mit ihren mentalen Modellen entsteht aus interessanten Themen und emotional positiv erlebten Zusammenhängen nicht notwendig Zufriedenheit mit selbstbestimmtem Lernverhalten, selbst gestalteten Lernsituationen und Arbeitsergebnissen. Die Widersprüche werden von ihnen als solche erlebt, doch ermöglicht ihnen ihre Einstellung zur Schule häufig keine Lösung dieser Widersprüche.

Die Zufriedenheit aller im nächsten Projekt Beteiligten stieg nach diesen Erkenntnissen.

### **3.6 Konsequenzen für die schulische Praxis**

#### **3.6.1 Ausweitung des Projektunterrichts**

Die Arbeit zur Entwicklung von Routinen, Regel- und Methodenwissen zum Projektunterricht war insofern erfolgreich, als einerseits wir Lehrerinnen einen deutlichen Kompetenzzuwachs und damit größere Sicherheit in der Durchführung der Projektphasen, der Betreuung der Schülerinnen und der Beurteilung der Schülerleistung erlebten, andererseits auch bei vielen Schülerinnen und Schülern deutliche Lernerfolge zu bemerken waren bezüglich der Entwicklung eigener Fragestellung, der eigenständigen Organisation in Arbeitsgruppen (Teamarbeit) und der Präsentation. Wir haben Projektphasen auch in anderen Kursen durchgeführt, hierfür immer wieder unsere Materialien und Zeitplanungen variiert und ergänzt und halten diese Unterrichtsmethode für eine sinnvolle, für uns Lehrerinnen inzwischen auch arbeitssparende Ergänzung zum Linienunterricht. In der Regel bestimmt Projektarbeit etwa die Hälfte unserer Unterrichtszeit.

#### **3.6.2 Auswirkungen von Projektarbeit auf den Linienunterricht**

Wenn die Hälfte eines Schulhalbjahres für Projektarbeit zur Verfügung gestellt werden soll, hat dies einerseits notwendigerweise Auswirkungen auf das Curriculum, denn natürlich kann während der Projektphase nicht soviel Stoff bewältigt werden. Andererseits werden für Projektarbeit teilweise andere Fertigkeiten benötigt als für Frontalunterricht, was sich in der Methodik des Linienunterrichts niederschlägt. So richtet sich auch im Linienunterricht das Augenmerk deutlicher auf einzelne

Bausteine der Projektarbeit: Entwicklung eigener Fragen, verschiedene Methoden der Informationsbeschaffung, Sichtung von Literatur, Kurzwiedergabe von Texten, freier Vortrag, Visualisierung, kreative Gestaltung.

Konsequenz war auch eine deutliche Verlagerung der Unterrichtsgestaltung zu anderen als der bisher überwiegenden fragend-entwickelnden Methode. Ein Versuch, die Schülerinnen mit Projektarbeit vertraut zu machen, war z.B., den Linienunterricht selbst in Form eines Projekts einschließlich der Meilensteine zu gestalten. Die Akzeptanz unseres Projektmanagements war bei dem sich anschließenden Schülerinnen-Projekt deutlich größer, auch die Fragestellungen und die Auseinandersetzung der Schülerinnen mit ihrem Thema hatten deutlich an Qualität zugenommen.

Eine weitere Beobachtung: In anderen Kursen mit Projektphasen erhöhte sich deutlich die Akzeptanz dieser Unterrichtsmethode nach den ersten Reibungsverlusten und nach einer Projektphase waren die Schülerinnen und Schüler richtig glücklich, endlich wieder einfach nur Stoff lernen zu können - im Wechsel der unterschiedlichen Methoden entfalten sich ihre jeweiligen Stärken.

### **3.6.3 Einbindung in das schulische Umfeld**

Viele für Projektarbeit benötigte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich deutlich vom herkömmlichen Unterricht, so dass sie zunächst sehr gefordert sind und mit Abwehr reagierten, wenn sie nicht an anderer Stelle ähnlichen Anforderungen begegnet waren.

- Für Irritation sorgte die Erwartung eigenständiger Fragestellungen, die über die Informationssammlung hinausgehen und das geforderte wissenschaftspropädeutische Arbeiten.
- Projektarbeit wird überfrachtet, wenn nicht gewisse Arbeitstechniken beherrscht werden, die notwendig sind, um derartige Arbeitsvorhaben effektiv durchführen zu können. Als zusätzliches Problem ist festzustellen, dass ein einzelnes Grundfach mit seinen drei Wochenstunden überfordert ist, die erforderlichen sozialen und persönlichen Kompetenzen, die fachlichen und überfachlichen Anforderungen zu vermitteln.
- Der Vergleich mit dem Arbeitsaufwand für Klausuren relativiert gelegentlich die Begeisterung für Projektarbeit.

Einige unserer Schülerinnen und Schüler hatten Vorerfahrungen im „Haus“ der Drebblerstraße, einem Modell gemeinsamen, projektorientierten Arbeitens von Haupt-,



Real- und Gymnasialschülern. Bei einigen Schülerinnen und Schülern schlugen sich diese Vorerfahrungen deutlich positiv in ihrer Arbeitsweise nieder, bei anderen zeigte sich der Synergieeffekt, wenn andere Lehrerinnen und Lehrer eigenverantwortliches Arbeiten erwarteten.

Es gelang zunächst nicht, projektartiges Arbeiten über Projektwochen zu initiieren, unsere Evaluation von zwei Projektwochen zeigte, dass auch hier eine Lücke klaffte zwischen sehr gutem Schulklima und den Leistungen der Arbeitsvorhaben. Auch waren die Kompetenzen in der Breite des Kollegiums nicht herzustellen. Aber das Interesse am Projektunterricht war gewachsen. Inzwischen hat sich eine Gruppe gebildet, die sich dem kollegialen Austausch bei projektorientierten Unterrichtserfahrungen widmet und auch schulinterne Fortbildungen von externen Experten initiiert hat. Im Zuge der Profiloberstufe werden sich viele der beschriebenen schulorganisatorischen Schwierigkeiten der Projektarbeit von allein erledigen.

### **3.7 Welche Erwartungen haben sich erfüllt, welche nicht?**

#### **3.7.1 Projektunterricht**

Die Erwartungen an unsere eigene Kompetenzerweiterung haben sich erfüllt. Bei den Schülerinnen und Schülern erlebten wir zwar nicht die erwartete durchgehende Begeisterung für eigenverantwortliche Aktivitäten und die erwartete hohe Leistungsbereitschaft selbstbestimmten Arbeitens, doch im Laufe der Zeit entwickelte sich eine zunehmende Akzeptanz dieser Unterrichtsform und eine Verbesserung der Leistungen. Insbesondere die fachspezifischen Projektphasen werden von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich positiv beurteilt. Längerfristig lehnten nur die Schülerinnen und Schüler projektorientiertes Arbeiten ab, die sich keiner gut funktionierenden Gruppe zuordnen konnten. Die Gründe dafür sind vielfältig und vielschichtig und es fand sich noch keine prinzipielle Lösung für den Umgang damit. In den Musikkursen werden weiterhin praxisorientierte Projekte eher zustimmend bewertet als theoretische.

Die Qualität der Schülerleistungen entsprach nicht unseren Erwartungen bezüglich der Arbeitsintensität sowie der Entwicklung und Verfolgung eigener Fragestellungen. Doch wir stehen dem nun gelassen gegenüber, da wir uns nicht mehr verantwortlich fühlen für die Arbeitshaltung und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler. Wir bemühen uns zwar unverändert mit all unserem Engagement und unserer pädagogischen Kompetenz um ihre Förderung und ihren Lernfortschritt, doch zugleich akzeptieren wir

ihre Entscheidungen, der Schule diesen je unterschiedlichen Platz in ihrem Leben einzuräumen, dieses oder jenes Angebot, diese oder jene Herausforderung anzunehmen. Im Gegenzug erwarten wir von ihnen, dass sie die an den verabredeten Leistungserwartungen gemessene Zensierung akzeptieren (vergl. Ziehe).

### **3.7.2 Fächerübergreifendes Arbeiten**

Enttäuschend war die geringe Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit den fächerübergreifenden Projekten. Die Annahme, dass der interdisziplinäre Ansatz aus der Verbindung von Psychologie und Musik zu einer erhöhten Lernbereitschaft führt und damit einen breiteren Lernerfolg gewährleistet, ließ sich nicht bestätigen. Es ist zwar gelungen, in jedem Halbjahr ein Projekt durchzuführen - das Ziel, eine stabile Zusammenarbeit von zwei Kursen Musik/ Psychologie zu installieren, wurde jedoch nicht erreicht. Punktuelle fächerübergreifende Projektphasen mit anderen, unter Umständen auch unterschiedlichen Fächern schienen die Schülerinnen und Schüler jedoch als Bereicherung zu sehen.

Als mögliche Gründe für die geringe Akzeptanz der durchgängigen Kurssequenz bei den Schülerinnen und Schülern sind:

- die große Lerngruppe von zwei normal frequentierten Kurse (je ca. 25 Schülerinnen und Schüler) ist nicht attraktiv, eher anstrengend: Plenumsveranstaltungen geben wenig Raum für Eigenbeteiligung, die Anzahl der Präsentationen ist hoch, die Organisation wird schnell unübersichtlich...
- einige Schülerinnen und Schüler der Musikkurse hatten gar kein Interesse an psychologischen Fragestellungen und darum dieses Fach nicht belegt - entsprechende (Des-)Interessen gab es in den Psychologiekursen
- einige Schülerinnen und Schüler der Musikkurse hatten einen anderen Psychologiekurs belegt und wollten sich nicht im Musikunterricht auch noch mit solchen Fragen auseinandersetzen
- die Unterrichtsfächer Musik und Psychologie sind in ihrer Arbeitsweise ziemlich unterschiedlich, und entsprechend unterschiedlich sind die Erwartungen an den Unterricht, wenn eines dieser Fächer gewählt wird
- fächerübergreifendes Arbeiten an sich stellt Anforderungen, die nicht alle Schülerinnen und Schüler freiwillig einzugehen gewillt sind (ähnliche Erfahrungen zeigt auch das Physik/ Chemie-Projekt am Gymnasium Im Holter Feld).

- Spezialitäten der spezifischen Lerngruppe: gerade in den beschriebenen Kursen ergaben sich die wenigsten fächerübergreifenden Arbeitsgruppen, und gerade dieser Musikkurs war in seiner Zusammensetzung besonders schwierig - nur Jungen, besonders viele musikalisch begabte Instrumentalisten mit divergierenden musikalischen Vorlieben, Individualisten mit geringem sozialen Interesse, auffallend viele Schulumüde, deren negative Grundhaltung durch die Endzeitstimmung im Auslaufmodell des Schulzentrums noch verstärkt wurde.

Einige dieser Beobachtungen werden in der geplanten Profileroberstufe sicher keine Rolle mehr spielen - der organisatorische Rahmen für fächerübergreifendes Arbeiten wird sich sicherlich verbessern. Dagegen ist die geplante Profileroberstufe mit diesem Projekt nicht vereinbar, da in Zukunft die Profile nicht nach inhaltlichen Möglichkeiten der Schulen gebildet werden können. So ist z.B. kein Profil mit Musik als Grundfach vorgesehen, was für mich als Musikkollegin bedeutet, dass ich meine erworbene Kompetenz bezüglich Projektmethode und Teamarbeit später nicht weiter anwenden können. Auch werden neigungsorientierte Teambildungen innerhalb der Kollegien erschwert, was nach unseren Erfahrungen im Teamteaching nicht gerade förderlich für fächerübergreifendes Arbeiten ist.

### **3.7.3 Der koedukative Aspekt**

Historisch gesehen wurde die Koedukation zunächst verfolgt, um die Trennung der Geschlechter in den Schulen aufzuheben und ein angemessenes Zusammenleben einzuüben. Später wurde zur Bekämpfung der gesellschaftlichen Benachteiligung der Frauen auf Einschränkungen der Mädchen in den Schulen verwiesen und auch die Rücknahme der Koedukation insbesondere in einzelnen Fächern gefordert und zum Teil auch durchgesetzt.

Mittlerweile fällt zunehmend auf, dass die Mädchen in der Schule erfolgreicher sind als die Jungen, gemessen an Noten, Übertritten an weiterführende Schulen und Abschlüssen. Es gibt auch erste Belege, dass diese Unterschiede nur teilweise auf Leistungsunterschiede zurückgehen (vgl. Rainer H. Lehman, zit. nach Die Zeit Nr. 31 vom 25.6.2002, S. 24). Der Eindruck ist, dass die Mädchen weit angepasster mit der schulischen Situation und den Anforderungen umgehen und damit für das Unterrichten angenehmer sind. Umgekehrt ist die größere Aufmerksamkeit, die die Jungen häufig abfordern, eine „Art Zwangsreaktion der Lehrer auf das auffällige Verhalten von Jungen

... Sie erzwingen Aufmerksamkeit - positiv wie negativ - und werden deshalb weniger als Leistungsträger denn als Störenfriede empfunden.“

Offensichtlich sind also die Fragen in beide Richtungen zu wenden:

- Finden beide Geschlechter die ihnen angemessenen Lernbedingungen?
- Wie gleichartig aus Gründen der Gleichbehandlung oder wie unterschiedlich aus Gründen der Verschiedenartigkeit müssen die schulischen Bedingungen für die Geschlechter sein?

Die Schülerinnen und Schüler selbst zeigten sich nicht interessiert an der Auseinandersetzung mit diesen Gender-Fragen, so gab es keine erarbeiteten Beiträge der Projektteilnehmer. Beobachtungen beschränkten sich auf den Umgang, den die Schülerinnen und Schüler mit der Konstellation des Vorhabens entwickelten.

Augenfällig war ein deutlicher Trend der Jungen, sich der Musikpraxis und entsprechenden Gruppierungen zuzuwenden, während die Mädchen ihre Stärken eher im Umgang mit sprachlicher Reflexion sahen. Die jeweiligen Arbeitsgruppen setzten sich jeweils nur am Rande mit Angehörigen des anderen Geschlechts zusammen. Die Hoffnung, dass sich die Jungen des Musikkurses von den Mädchen des Psychologiekurses zu lustvoller Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen hinreißen ließen, wurde leider nicht erfüllt. Für uns bleibt weiterhin eine offene Frage, wie eine Schule aussehen sollte, die nicht Mädchen vorwiegend in sprachlichen und Jungen in tätigkeitsorientierten und/ oder naturwissenschaftlichen Bereichen festhält.

In dieser Schülergruppe waren zudem deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede im Arbeitsverhalten zu bemerken - wobei wir wegen der besonderen Zusammensetzung des Musikkurses (s.o.) lieber keine Verallgemeinerungen vornehmen möchten. Die Jungen präsentierten sich schon mal als die faulen Genialen, bei den Mädchen waren Fleißarbeiten mit geringem Reflexionsniveau zu finden.

#### **4. Perspektiven**

In unserem eigenen Unterricht werden wir weiterhin darauf hinarbeiten, in jedem Halbjahr eine Projektunterrichtsphase durchzuführen, da sie für uns inzwischen eine zufriedenstellende, energie- und arbeitssparende Unterrichtsmethode darstellt, die den Schülerinnen und Schülern deutlicher noch als der Frontalunterricht ihre Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse und Lernfortschritte zuweist. Da das projektorientierte Arbeiten eine Arbeitstechnik ist, die genauso eingeübt werden muss wie jede andere auch, macht es keinen Sinn, nur mal ein Projekt durchzuführen. Ob man

die Sequenz der Projekte als Steigerung bezüglich der Anforderungen konzipiert oder ob man den Schülerinnen und Schülern gleich zu Anfang den größten Spielraum für eigene Entscheidungen lässt, ist prinzipiell unwichtig. Aus Fehlern kann bekanntlich genauso gelernt werden wie in fortschreitenden Lehrgängen, und in unterschiedlichen Projekten können unterschiedliche Teile und/ oder Schwierigkeiten fokussiert werden. Entscheidend für die Entwicklung von Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler ist, dass die Projektphasen gemeinsam ausgewertet werden und dass die Ergebnisse dieser Auswertung zur Grundlage für die nächste Projektphase genommen werden. So wird die Entwicklung einer Projektarbeitskultur als Prozess verstanden, an dessen Gestaltung alle betroffenen Lernenden und Lehrenden gleichermaßen beteiligt sind.

Innerhalb der Schule wird angesichts der geplanten Einführung der Profiloberstufe diese Unterrichtsmethode in Zukunft eine größere Bedeutung in der gymnasialen Oberstufe erhalten. Wir sehen uns in diesem Prozess der Entwicklung und Durchführung (hierbei mit den oben beschriebenen Einschränkungen für Musik) als erfahrene Expertinnen, die kollegial beratende Ansprechpartnerinnen in vielen Problemsituationen sein können.

Wir erwarten, dass insbesondere die Unterrichtsrouinen, die sich bisher auf einen lehrerzentrierten Unterricht bezogen (visuelle Kontrolle, unmittelbare Arbeitsanweisungen innerhalb eines engen Zeitrahmens ...), erweitert werden auf Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage vereinbarter Standards handeln, die auch außerhalb der unmittelbaren Kontrolle der jeweiligen Lehrperson angestrebt werden. Es ist für uns Lehrende nicht immer leicht, die erprobte Kontrolle abzugeben, insbesondere dann, wenn die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler nicht oder noch nicht explizit formuliert worden sind und wenn die Schülerinnen und Schüler ihrerseits noch in den alten Kategorien des lehrerzentrierten Unterrichts denken und im Extremfall das Gefühl haben, von den Lehrenden im Stich gelassen zu werden.

Für die fächerübergreifende kollegiale Zusammenarbeit in der Profiloberstufe, deren vielfältige Anforderungen Bastian anschaulich beschrieben hat (Bastian 2000, S.97), fühlen wir uns vorbereitet. In der emotional gut funktionierenden Zusammenarbeit konnten wir die Schwierigkeiten dieser Arbeitsweise ausprobieren. So werden wir sicher von vielen der auftauchenden Probleme zumindest nicht überrascht werden.

Es gibt einen Konsens in einem großen Teil des Kollegiums, diese Neuerungen des Unterrichts mitzutragen, und von der Schulleitung ist es erklärtes Programm, Projektunterricht und eigenverantwortliches Arbeiten der Schülerinnen und Schüler als eine der wichtigsten Innovationen in nächster Zeit zu unterstützen.

## **5. Reflexion**

Im Holter Feld traten wir in die Fußstapfen eines SBF-Projektes fächerübergreifenden Unterrichts im naturwissenschaftlichen Bereich. Genau wie die beiden Kolleginnen wurden wir ein bisschen beneidet um unsere Zusammenarbeit, wurden nach unseren Erfahrungen befragt, ohne dass wir daraus Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis der Kolleginnen und Kollegen erkennen konnten. Es war eher so etwas wie „man müsste doch selbst auch einmal“, ein leibhaftiger ständiger Stachel im Fleisch der gewohnten Unterrichtspraxis. Es gab natürlich auch die Haltung, uns unser persönliches Steckenpferd ungerührt zu gönnen. Dem entsprach zunächst unser eigenes Vorgehen, indem wir so sehr mit unseren eigenen Fragestellungen beschäftigt waren, dass sich der Austausch mit anderen, auch dem SBF-Projekt, in unerwünscht bescheidenen Grenzen hielt.

Die Schulleitung unterstützte unser Vorhaben, insbesondere bei organisatorischen Sonderwünschen (Stundenplan, Klausurregelungen, Exkursionen, Termine zum Forum etc.).

Beim Übergang zum Gymnasium Kurt-Schumacher-Allee ergaben sich naturgemäß (gleitend und/ oder knirschend) neue soziale Strukturen, die sich für innovative Initiativen in vielen Fällen als fruchtbar erwiesen. Zwei Projektwochen sowie eine schulinterne Fortbildung zum Thema Projektunterricht sind unter diesem Aspekt zu sehen. Neben den uns vertrauten Reaktionen gibt es hier zusätzlich eine Gruppe von Kollegen, die Projektunterricht als Mehrarbeit in der derzeitigen schulpolitischen Situation strikt ablehnen und unsere Aktivitäten eher unmutig betrachten. Es gibt aber auch andere, projekterfahrene Kolleginnen und Kollegen, die an regelmäßigem Austausch mit unseren Erfahrungen interessiert sind und mit denen weitere Entwicklungen zu erwarten sind. Unsere Rolle in dieser Gruppe ist die der Initiatoren und Organisatoren, des Spezialistenteams in Sachen Projektunterricht. Für Schulentwicklungsprozesse teilen wir die Ansicht Jörg Schlees, dass sich für Schulentwicklung häufig die Arbeit in kleinen Einheiten den Großgruppen als überlegen erweisen (Ulrich 1999, S.37).

Die Kooperation mit dem LIS erlebten wir als kooperativ und hilfreich (die Terminvorgaben waren für uns hilfreiche Meilensteine), lediglich die wissenschaftliche Begleitung hätten wir uns kontinuierlicher gewünscht.

## **6. Hinweise und Tipps**

Schulen, die ein Schulbegleitforschungsprojekt durchführen wollen, sollten ein Thema verfolgen, das sich auf ein Schulprogramm stützt und das einen Bezug zu Fragen hat, die langfristig unter Kolleginnen und Kollegen diskutiert werden. Die beteiligten Kolleginnen und Kollegen sollten sich externe Hilfe und einen Rahmen auf den Schulbegleitforschungs-Foren und im Nordverbund Schulbegleitforschung verschaffen. Sie sollten den Raum haben, auch zeitweilige Misserfolge in einem schonenden Rahmen zu verarbeiten, um nicht vorzeitig aufgeben zu müssen. Es sollte Muße sichergestellt werden, um genügend Abstand zum Unterricht zu haben: Die Unterrichtstätigkeit enthält die Notwendigkeit, im Verlauf einer Unterrichtsstunde einen Strom von Entscheidungen zu treffen. Dieser Zeitdruck kann nicht unmittelbar nach dem Unterricht abgelegt werden um sich auf wirkliche Forschungsfragen einzulassen. Die Bedeutung der für die Schulbegleitforschung geforderten gemeinsamen unterrichtsfreien Zeit aller beteiligten Kolleginnen und Kollegen für regelmäßige längere gemeinsame Arbeitstermine kann nicht zu hoch eingeschätzt werden. Diese Termine waren die fruchtbarsten Zeiten des ganzen Projektes, und der Wegfall des gemeinsamen unterrichtsfreien Tages nach Auslaufen der Versuchsphase hat erhebliche Einbußen in Kommunikation und Intensität der gemeinsamen Arbeit verursacht.

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht, Bad Heilbrunn 1998
- Bastian, J. u.a.: Profile in der Oberstufe, Hamburg 2000
- Bastian, J. u.a.: Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 1997
- Bents-Rippel, B. (Hrsg.): Fächerübergreifend Arbeiten. Arbeitsgruppe Gymnasiale Oberstufe, herausgegeben vom Senator für Bildung, Bremen, 1994
- Boy, J. u.a.: Projektmanagement, Offenbach 1999
- Braum, G.: Nord-Süd-Konflikt und 3. Welt, Paderborn, 1991
- Fichten, W. u.a.: LehrerInnen erforschen ihren Unterricht, StudentInnen erforschen Schule, Oldenburger Vordrucke 205, 4. Auflage, Oldenburg 2000
- Flick, U.: Qualitative Forschung, Hamburg 1998
- Frey, K.: Die Projektmethode, Weinheim 1990
- Hänsel, D.: Handbuch Projektunterricht, Weinheim 1997
- Hänsel/ Müller: Das Projektbuch Sekundarstufe, Weinheim 1988
- Haynes, M.: Projektmanagement, Wien, 1996
- Meier, C.: Leitfaden für die Selbstevaluation in der Projektarbeit. Bern 1997
- Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum, Weinheim 1999
- Klippert, H.: Planspiele, Weinheim 1999
- Klippert, H.: Pädagogische Qualitätsentwicklung, Weinheim 1999
- Mayrhofer, D., Kröker, H.: Prozesskompetenz in der Arbeit. Hamburg 1999
- Rieger, C.: Sozialformen des Unterrichts, LIS Bremen 1999
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin, Stuttgart 1998
- Ulrich, I (Hrsg.): Evaluation - Start oder Stolperstein für eine pädagogische Schulentwicklung? Oldenburger Vordrucke 407, Oldenburg 1999
- Projektberichte der SBF, Bremen:
- Projekt 1: Projekte fächerübergreifenden praktischen Lernens an der Gesamtschule Mitte
- Projekt 4: Kursübergreifende umweltorientierte Projekte in der Sekundarstufe II des Schulzentrums Im Holter Feld
- Vorträge im Rahmen der Symposien zur SBF Bremen, veröffentlicht vom LIS:
- Jürgens, E.: Handlungsforschung
- Horstkemper, M.: Forschung für die Schulpraxis
- Preuß, O.: Begleitendes Forschen
- Ziehe, Th.: Gewandelte Jugendmentalitäten und die Lernkultur der Schule



Zeitschriften u.ä.:

Pädagogik 11/ 2000: Freie Arbeit und Projektunterricht

Pädagogik 3/ 1999: Unterrichtseinstiege

Pädagogik 1-7/ 1999: Leistung ermitteln und bewerten

Pädagogik 9/ 1999: Teamentwicklung

Lernende Schule 7/ 1999: Dem Lernen auf der Spur

Reader des IfL Hamburg zu Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit

Steinert-Seminare, Hitzacker: Materialien zur Organisationsentwicklung und Schulentwicklung

Knolle, N.: Denkwerkstatt - Einführung in die Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens, Materialien zum Proseminar 1998/ 99



# ANHANG



## ANHANG 1

### Inhalte eines möglichen Curriculums Musik und Psychologie

#### Geschlechterrollen:

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Musikverhalten in Geschichte und Gegenwart, Beispiele von Musikerinnen, die die Geschlechterrollen spielerisch überschreiten und damit in Frage stellen.

#### Musik und Film:

Über die psychischen Wirkungen von Musik in Geschichte und Gegenwart und deren Auswirkung auf die musikalische Fraktur; Filmästhetik - Konzertsaalästhetik; zur Geschichte der Bedeutung bestimmter musikalischer Floskeln seit der Barockepoche, Werbemusik.

#### Oper:

Behandlung von Opern wie Bizets Carmen mit Hilfe der sog. "Einfühlung" : Rollenkarten, Modellierung von Figuren, Rollendarstellung u.a.  
Barockoper und Affektenlehre; feststellen, welche musikalischen Merkmale noch heute dazu dienen, Gefühle auszulösen (z.B. in der Werbe- und Filmmusik).

#### Musik in der NS-Zeit:

Untersuchung von Theorien über Musik im Dritten Reich und deren Nachwirkungen in Musikwissenschaft, Musikpädagogik und im Musikleben: der Vorrang der deutschen Musik, die Besonderheit der deutschen Seelentiefe und des deutschen Geistes, die Überzeugung der Wiener Philharmoniker, auf Frauen und fremdländisch aussehende Ausländer im Orchester zu verzichten. Nazilieder analysieren.

#### Musik und Erotik:

Musik, die Sexualität unverhohlen oder verdeckt ausdrückt (z.B. Isolde's Liebestod von Wagner, Rockmusik). Homosexualität: Theorien über Tschaikowskys vermeintliches Leiden an seiner homosexuellen Veranlagung und die Entsprechung in seiner Musik, Britten's Oper "The Turning of the Screw", "cross-dressing" in der Popmusik.

#### Die Wirkung von Musik:

Am Beispiel von Klassik-Videos und Kaufhaus-Musik wird die Veränderung des emotionalen Empfindens durch Musik erprobt und diskutiert, mit wissenschaftlichen Untersuchungen hierüber konfrontiert.

#### Krieg und Frieden in der Musik:

Merkmale "militärischer" Musik und der Übergang in die "E"Musik: Verdi, Gounod, Liszt/ Nono; Marschmusik: wie reagiert der Körper darauf, wie die Psyche? Entstehung, Geschichte; Ist Gewalt immer verwerflich? Feindbilder; Utopien einer friedlichen Welt; Musik als Folterinstrument; Musik in Konzentrationslagern; A. Schönberg: Ein Überlebender aus Warschau; Inwieweit kann Musik quälen? Inwieweit kann Musik Grauen darstellen, lässt sich das überhaupt ästhetisch umsetzen?

### Musik und Körper:

Widerspruch zwischen der Dominanz reflektierender und kognitiver schulischer Lernziele und einer Jugend, die ihr Selbstverständnis und ihr Verhältnis zur Musik weitgehend über den Körper definiert; in Beruf, Erziehung sowie im täglichen Umgang ist eine Stilllegung des Körpers zu beobachten, demgegenüber hat das Thema Körper bzw. Leiblichkeit in unserer Gesellschaft zur Zeit Hochkonjunktur. (Fetischisierung des Körpers, Bewunderung körperlicher Leistungen, Zurschaustellung des Körpers in der Werbung); die körperliche Stilllegung von Schülern in den Schulen im ausgehenden 18. Jahrhundert; Schwarze Pädagogik, Körperlichkeit und Musikproduktion in Geschichte und Gegenwart (z.B. Veränderungen des Klangs, der Klangherstellung u.a. durch Einführung des Klaviers anstelle des Clavichords; Instrument und Körper für Frauen; Stil und Körperlichkeit in unterschiedlichen Jugendkulturen); die menschliche Stimme.

### Gesang unterschiedlicher Kulturen:

Vom Kirchengesang zum Geschrei; historische Bezüge: Kastraten, virtuoser Operngesang, Musical, ...; Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme; Liedformen, Liedarten; Stimmideale unterschiedlicher Kulturen.

### Jugend und Musik:

Welche Bedeutung hat Musik für die Identitätsfindung heutiger Jugendlicher? Jugendkulturen gestern und heute und deren Abgrenzung von der Erwachsenenwelt - welche Rolle spielt(e) dabei die Musik? Musikszenen im Vergleich.

## ANHANG 2

### Arbeitshinweise, Projektmethode

#### **Ziele**

- A Verbesserung der Organisation des Projektablaufs
- B Sicherheit der Lehrerinnen und Lehrer in der Organisation von Projekten
- C Arbeitshilfen für Schülerinnen und Schüler ohne inhaltliche Eingriffe
- D Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Organisation der Gruppenarbeit
- E Arbeitserleichterung für Lehrerinnen und Lehrer bei der Begleitung und Bewertung der Gruppen
- F Für Lehrerinnen und Lehrer bessere Möglichkeiten der Rückmeldung und Bewertung von Arbeitsweisen und Zwischenergebnissen von Individuen und Gruppen
- G Verbesserung von Leistung und Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler und der Zufriedenheit aller Beteiligten

#### **Veränderungen**

- Entwicklung der Formulierung von Arbeitshinweisen, bis die Schülerinnen und Schüler unsere Absichten verstanden
- Entwicklung der Information der Lehrerinnen und Lehrer
- Arbeitsplan, Gespräch zur Halbzeit
- Arbeitsplan, schriftliches stündliches Gruppenprotokoll
- Arbeitsplan, schriftlicher Zwischenbericht
- Meilensteine
- Veränderung der Meilensteine
- Entwicklung von Schaltstellen, von optimalen Einwirkungspunkten

#### **Ergebnisse**

Ziele A, B, C, E, F wurden erreicht, D und G nicht durchgehend  
zu D: manche Gruppen fühlten sich unterstützt, manche eher gestört (z.B. Zweiergruppen, die gut arbeiteten)

## Organisation der Präsentationen

### **Ziele**

- A Entwicklung praktischer Durchführungsroutinen für Lehrerinnen und Lehrer
- B Einpassung in den (Zeit)rahmen des Gesamtunterrichts
- C Motivation und Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zur eigenen öffentlichen Darstellung
- D Motivation und Möglichkeiten zum Zuhören und Diskutieren herstellen
- E Verbesserung von Leistungen und Arbeitshaltungen der Schülerinnen und Schüler und der Zufriedenheit aller Beteiligten

### **Veränderungen**

- Vortrag in Kleingruppen, in Halbgruppen und mit unterschiedlicher Begleitung durch die Lehrpersonen
- Vortrag im Plenum, im normalen Unterrichtsrahmen oder im gesonderten Projektvormittag außerhalb der Schule

### **Ergebnisse**

Die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Verfahren wurden erkannt. So waren die Präsentationen immer ein Ort der Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Produkt und dies verbesserte die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler.



## Einführungsstunde, Kick-offs

### **Ziele**

- A Einstiegs- oder Weiterarbeitsmotivation schaffen
- B Mut machen für kreative, ausgefallene Präsentationen
- C Verbesserung von Leistungen und Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler und der Zufriedenheit aller Beteiligten

### **Veränderungen**

Unterschiedliche kreative, witzige, sachlich-informative, handlungsorientierte Verfahren

### **Ergebnis**

Vor- und Nachteile unterschiedlicher Verfahren erkannt

## Entwicklung von Projektthemen

### **Ziele**

- A Einbindung der Projekte in die Curricula
- B Zuschnitt der Projekte auf die Schülerinnen und Schüler
- C Projektfolgen als zunehmend anspruchsvollere Arbeitsvorhaben
- D Verbesserung von Leistung und Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler und der Zufriedenheit aller Beteiligten

### **Veränderungen**

- Einstiegs-Projekt "Atem" - nur Textarbeit
- Einstiegs-Projekt "Musik im Alltag" - nur Text- und Musikanalyse
- Vorgaben bezüglich der Fragestellung im Projekt „Das Eigene und das Fremde“
- Das Thema wurde von den Lehrenden vorgegeben
- Das Thema entstand aus dem Unterricht als neue Fragestellung
- Wünsche zum Thema kamen von den Schülerinnen und Schülern
- Vorgabe einer eingeschränkten Auswahl von Wahlangeboten
- Offenes Abfragen von Schülerinteressen
- Das Thema wird von den Schülerinnen und Schülern bestimmt

### **Ergebnisse**

- "Atem" zu Beginn wirkte sich günstig auf den Mut bei den Präsentationen aus, aber die Schülerinnen und Schüler fühlten sich zu sehr eingeschränkt bei der Festlegung ausschließlich auf Textarbeit
- "Das Eigene und das Fremde" verfehlte das Schülerinnen- und Schüler-Interesse. Vermutung: zu große Betroffenheit, Festlegung auf eine Fragestellung.
- - Vor- und Nachteile unterschiedlicher Verfahren erkannt
-

## **Bewertungskriterien**

### **Ziele**

- A Arbeitserleichterung für Lehrerinnen und Lehrer bei der Bewertung
- B Angemessenheit von Leistungsansprüchen und Bewertungen für Projektarbeit herausfinden
- C Durchsichtigkeit der Bewertung für die Schülerinnen und Schüler
- D Vermittlung unserer Leistungsansprüche an die Schülerinnen und Schüler
- E Verbesserung von Leistungen und Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler und der Zufriedenheit aller Beteiligten

### **Veränderungen**

- Entwicklung der Spalten und Zeilen der Bewertungsmatrix
- Anpassung an unsere gewohnten Beurteilungskriterien
- Die Anwendung passte sich an die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der 3 Jahre GyO an
- Im Halbjahr 12/ 2,1999 beurteilten wir insgesamt milder als eigentlich passend, weil sonst die Zensuren zu schlecht geworden wären. Im nachhinein würden wir das als ungünstig bewerten, weil sich herausstellte, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler diese guten Zensuren als nicht berechtigt empfanden.

### **Ergebnis**

- Die Ziele A, C, D wurden erreicht
- An Ziel B arbeiten wir immer noch: welche Art von Fragestellung kann in der Schule erwartet werden, welches Niveau von Wissenschaftlichkeit (versus Alltagswissen)?

## Klärung des Leistungsanspruchs

### **Ziele**

- A Transparenz der Bewertung vor Arbeitsbeginn
- B Schülerinnen und Schüler können sich an den Erwartungen orientieren
- C Leistungssteigerungen
- D Verbesserung von Leistungen und Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler und der Zufriedenheit aller Beteiligten

### **Veränderungen**

- Transparente mit Hinweisen zu wissenschaftspropädeutischem Arbeiten hingen im Arbeitsraum
- Die von unseren Kolleginnen Hartmann/ Zorn entwickelten Kriterien wurden schriftlich mitgeteilt
- Mit den Meilensteinvorgaben wurden die entsprechenden Kriterien schriftlich an die Schülerinnen und Schüler gegeben
- Die Bewertungsmatrix wird den Schülerinnen und Schülern vor Arbeitsbeginn mitgeteilt

### **Ergebnisse**

- Ziele A, B wurden erreicht
- Erleichterung für die Lehrerinnen und Lehrer bei der Zensurenbesprechung
- Für manche Schülerinnen und Schüler Leistungsänderungen, für manche nicht

## ANHANG 3

### Projektverlauf

#### **0. Projektstart** *Vorstellung des Oberthemas*

Themensuche - Gruppenbildung

**Aufgabe der Untergruppe:** Klärung der Interessen in der Gruppe, Austausch der Vorerfahrungen, vorläufige Fragestellungen werden formuliert.

Ergebnis:

#### **1. Meilenstein** *Gruppe - Thema - Fragestellung*

**Aufgabe der Gruppe:** Klärung der Vorgehensweise, Arbeitsverteilung bei der Informationsbeschaffung - Internet, Bücher, Zeitschriften, Filme, Expertenbefragung, Beobachtungen ....

Ergebnis:

#### **2. Meilenstein** *Arbeitsplan und -verteilung*

*2. Woche*

**Aufgabe der Gruppe:** Sichtung der Quellen, Zuordnung der Fragestellung, Zuteilung an Gruppenmitglieder

Ergebnis:

#### **3. Meilenstein** *Kommentierte Literaturliste*

*3. Woche*

**Aufgabe der Gruppe:** Einzelarbeiten: Literatur exzerpieren, Notizen sortieren, Interviews durchführen und für die Vermittlung innerhalb der Gruppe z.B. in Form von Thesen, Mind-Maps, Grafiken vorbereiten

Ergebnis:

#### **4. Meilenstein** *Notizen zur Information der Gruppe*

*4. Woche*

**Aufgabe der Gruppe:** Diskussion der Einzelbeiträge, Bezug zur Ausgangsfrage und zu den Auffassungen der Gruppenmitglieder, Festhalten der Ergebnisse, Erarbeitung einer Gliederung

Ergebnis:

**5. Meilenstein**      *Gliederung des Referats*

**5. Woche**

**Aufgabe der Gruppe:** Ausarbeitung des Referats, Text formulieren, Deckblatt, Illustrationen und Quellen anfertigen

Ergebnis:

**6. Meilenstein**      *Abgabe des Referats*

**6. Woche**

**Aufgabe der Gruppe:** Planung der Präsentation, Anforderungen an Medien, Anfertigen von Hand-Outs, Testfragen für den Kurs, Plakaten, PowerPoint etc.

Ergebnis:

**7. Meilenstein**      *Präsentationen der etwa 4 – 6 Gruppen und abschließende Plenumsdiskussion*

## ANHANG 4

**Protokoll der ersten Gruppensitzung**

**Datum**

Gruppenthema:

Gruppenmitglieder:

---

1) Welche Erfahrungen haben wir bisher selbst gemacht, unser Thema betreffend?

Was denken wir darüber, welche Meinung haben wir dazu?

2) Was interessiert uns an dem Thema?

3) Was möchten wir bei der Bearbeitung des Themas erfahren, lernen? Welche Fragen haben wir?

## ANHANG 5

**Arbeitsplan**

**Datum**

**Gruppenmitglieder**

Thema

Protokollantin

1. Welches Ziel verfolgt unser Projekt?
2. Was ist unsere zentrale Fragestellung?
3. Welche Mittel zur Realisierung unseres Ziels haben wir? (Brainstorming)
4. Welche Schritte planen wir?
5. Wie wollen wir Arbeit in der Gruppe aufteilen?
6. Wer macht was, bis wann?
7. Welche Informationen, Hilfestellungen usw. brauchen wir noch?

## ANHANG 6

### Bewertung der Meilensteine

#### Zur zeitlichen Bewertung der Meilensteine:

pünktlich: 15 P  
einmal verspätet: -3 P  
zweimal verspätet: -6 P  
dreimal verspätet: -9 P

#### Zur Bewertung des 1.Meilensteins:

Literatur/ Tonträger umfassend und kommentiert, QA korrekt, Interviewtermin steht fest: 15 P

Quellenangaben nicht korrekt: - 1 P

Interviewpartner ist angefragt, Termin ist noch nicht bestätigt: -1 P

Interviewpartner ist angefragt, Termin fehlt: -2 P

Interviewpartner ist genannt, Termin fehlt: -3 P

Interviewpartner fehlt: -4 P

Literatur/ Tonträger-Liste unvollständig / ungenügend kommentiert: -3 P

Literatur/ Tonträger-Liste mangelhaft oder ungenügend kommentiert: -6 P

Literatur/ Tonträger-Liste mangelhaft und ungenügend kommentiert: -9 P

#### Zur Bewertung des 2.Meilensteins:

Quellenangaben nicht korrekt: - 1 P

Inhaltlich und formal in Ordnung: 15 P

Inhaltlich gut und durchdacht, aber unsortierte Notizen: 13 P

Inhaltlich gut und durchdacht, nicht ausreichend: 11 P

Inhaltlich unscharf, nicht ausreichend: 9 P

Nur Gliederung, ohne Inhalt: 9 P

Inhaltlich widersprüchlich oder sachlich falsch: 7 P



## ANHANG 7

### Darstellung der Ergebnisse der Gruppenarbeit

Am Ende der Gruppenarbeit sollen Eure Ergebnisse auf zweierlei Arten dargestellt werden:

1. Es soll eine schriftliche Ausarbeitung erarbeitet und abgegeben werden.
2. Es soll eine Präsentation Eurer Ergebnisse im Kurs stattfinden.

#### Zu 1. - Die schriftliche Ausarbeitung

Die schriftliche Ausarbeitung sollte bestehen aus:

- dem Titelblatt
- der Projektbeschreibung
- dem Textteil

Die Projektbeschreibung sollte einen kurzen Überblick über Euer Vorgehen geben und folgendermaßen aufgebaut sein:

- Projektthema
- Vorgehensweise:

Was wussten wir zu Beginn der Gruppenarbeit schon über die Musikrichtung?

Welche Erfahrungen hatten wir schon gemacht, welche Meinungen hatten wir dazu?

Was interessierte uns an unserem Thema?

Welche Fragen hatten wir und welche haben sich im Laufe der Zeit ergeben?

Was haben wir getan, um die Fragen zu beantworten?

- Literaturverzeichnis
- Gliederung

Im Textteil führt Ihr dann inhaltlich aus, welche Fragen Ihr untersucht habt, zu welchen Ergebnissen Ihr gekommen seid, welche Fragen vielleicht auch noch offen geblieben sind oder sich neu ergeben haben.

#### Zu 2. - Die Präsentation:

Für die Präsentation steht jeder Gruppe eine Einzelstunde zur Verfügung, in der neben der Präsentation auch noch Zeit für Diskussion und Feedback bleiben soll.

Es empfiehlt sich also, die Dauer der Präsentation mit etwa 20 Minuten zu veranschlagen.

Was die Form anbetrifft, sind Eurer Phantasie keine Grenzen gesetzt.

Inhaltlich solltet Ihr aus der Fülle Eurer Ergebnisse und Erfahrungen diejenigen auswählen, die Euch die wichtigsten erscheinen, um den Mitschülerinnen und Mitschülern die untersuchte Musikart nahezubringen. Zu überlegen wäre auch, auf welche Art Ihr ihnen eigene Erfahrungen mit der Musik ermöglichen könnt.

## ANHANG 8

### Abschlussbericht

Nach Abschluss der Projektarbeit sollt Ihr noch einmal über die Arbeit in Eurer Gruppe nachdenken. Schreibt Eure Gedanken in vollständigen Sätzen auf maximal 3 Seiten auf. Der von Euch abgegebene Bericht wird nach Inhalt, Sprache (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik, Ausdruck) und Form (Gliederung, Sauberkeit, Schrift...) benotet.

In dem Bericht sollte auf folgende Fragen eingegangen werden:

Warum habt Ihr das Thema gewählt?

Wie hat Deine Gruppe die Aufgabenstellung bewältigt?

Was habt Ihr in welcher Reihenfolge gemacht?

Welche Aufgaben hast Du übernommen und warum gerade diese?

Welche Schwierigkeiten gab es bei der Beschaffung des nötigen Materials und dessen Bearbeitung? Wie habt Ihr diese gelöst?

Welche Verbesserungen haltet Ihr für Folgeprojekte für unumgänglich?

Wie war die Zusammenarbeit in der Gruppe?

Wie wurde festgelegt, wer was macht?

Habt Ihr einander geholfen?

Hat sich jemand dabei besonders ausgezeichnet?

Gab es Streit? Wie wurde er beigelegt?

Haben alle in etwa gleichviel gemacht?

Hast Du Dich wohl gefühlt in der Gruppe? Warum/ warum nicht?

Woran sollte beim nächsten Mal schon am Anfang gedacht werden?

Was hat die Projektarbeit gebracht?

Was hast Du gelernt?

Hat sich Dein Verhältnis zu Deinen Mitschülerinnen und Mitschülern verändert? Wenn ja: wie und worauf ist dies zurückzuführen?

Was war an der Projektarbeit nicht so gut?

Wie würdest Du die Arbeit Deiner Gruppe, bzw. Deine individuelle Arbeit bewerten? (Begründe jeweils)

Welche Note würdest Du der Gruppe für die geleistete Arbeit geben?

Welche Note würdest Du Dir selbst geben?

## ANHANG 9 BEWERTUNGEN

A	B	C	D	
<b>Deckblatt, Gliederung/ Inhaltsverzeichnis, Zitate, Quellenverz.</b>	<b>Zentrale Fragestellung</b>	<b>Erkundung, eigene Untersuchung</b>	<b>Selbständigkeit bei der Bearbeitung, Umgang mit Anregungen</b>	
Deckblatt, Gliederung,, Quellenverzeichnis fehlen	nicht erkennbar	fehlt	ohne Eigeninitiative; Anregungen werden nicht beachtet	0 1 2
Angaben sind unvollständig	Informationsbedürfnis	eigene Erfahrungen in Ansätzen vorhanden	viele Anstöße erforderlich, Anregungen teilweise und/ oder unreflektiert übernommen	3 4 5
Bezug von Text und Quelle nicht/ fehlerhaft ausgewiesen	Bedeutung des Themas in Zusammenhänge gestellt	mehrere Aspekte oder methodische Ansätze	viele eigene Ideen; Anregungen werden aufgegriffen und beurteilt	6 7 8
Bezug von Text und Quelle ausgewiesen: korrekt , vollständig	Widersprüche zu bisherigen Auffassungen, neue Zusammenhänge	methodisch im Wesentlichen korrekt, umfassend im Sinne der Fragestellung	eigenständige Arbeitsweise; Anregungen werden in die eigene Arbeitsweise integriert	9 10

E	F	G	
<b>Umgang mit Texten und Quellen</b>	<b>Ausdruck</b>	<b>Informationsgehalt</b>	
missverständliche oder missverstandene inhaltliche Wiedergabe	fehlerhaft, unangemessen	falsch und/ oder lückenhaft	0 1 2
unkritische Übernahme aus Sachtexten	umgangssprachlich; missverständlich	unvollständig, ungenau	3 4 5
unkritische Übernahme aus Sachtexten	weitgehend sachlich und angemessen formuliert	Im Allgemeinen richtig; informativ; stellenweise oberflächlich;	6 7 8
Texte werden im Sinne der Fragestellung fehlerfrei bearbeitet; begriffliche Klarheit	Fachsprache durchgehend verwendet, treffend formuliert	richtig, genau, reichhaltig; vollständig	9 10

H	I	K	
<b>Richtigkeit und Differenziertheit des Referats</b>	<b>Integration der Einzelleistungen</b>	<b>Struktur der Darstellung Gliederung</b>	
falsch und/ oder undifferenziert	unangemessene Addition von Einzelleistungen	nicht vorhanden; konkret, unstrukturiert	0 1 2
plakativ; unvollständig, ungenau	Reihung ohne Widersprüche, Verdopplungen	willkürliche Anordnung von Gesichtspunkten; Reihung von Aspekten	3 4 5
im Allgemeinen richtig; stellenweise oberflächlich; pauschal; informativ	Diskussionsansätze erkennbar, doch Einzelleistungen prägen das Gruppenergebnis	gute Struktur im Sinne einer Abfolge, von einfachem zu komplexem, (weniger) wichtigem, früherem, ...	6 7 8
richtig, genau, differenziert; reichhaltig; vollständig	Arbeit ist erkennbares Ergebnis der Gruppenreflexion	sinnstiftende Reihung oder hierarchische Ordnung; gegenstands-adäquate Struktur; theoretisch fundiert	9 10

L	M	N	O	
<b>Wertungen, Beurteilungen</b>	<b>Umfang</b>	<b>Musikbeschreibung</b>	<b>Inhalt des Plakats, Handouts etc.</b>	
unbegründet, tendenziös, ohne Urteilsvermögen	zu kurz	fehlt	fehlt	0 1 2
wenig differenziert, kaum Kriterien, überwiegend pauschale Wertungen	unzureichende, zu knappe Ausführungen	Ansätze vorhanden	keine Thesen oder adäquate Auflistungen;	3 4 5
differenziert, komplex; gute Abstraktion; überwiegend begründete Wertungen	ausreichende Darstellung	mehrere Aspekte kommen vor	Ansätze von Thesen oder Symbolen; Auswahl willkürlich	6 7 8
hohes Abstraktionsniveau; hohe Komplexität; viele Kriterien; gut begründete Wertungen	ausführlich, umfangreich	vielfältige Aspekte im Sinne der Fragestellung	Symbole, Thesen treffend und vollständig in Formulierung und Auswahl	9 10

P	Q	R	
<b>Gestaltung des Plakats</b>	<b>Durchführung der Darbietung</b>	<b>Aufwand für die Präsentation</b>	
fehlt	ausgefallen	ohne ersichtliche Vorbereitung	0 1 2
Gestaltungsversuche; kaum Visualisierungen	vorgelesen, zögerliche Auskunft	Ansätze von Medieneinsatz (z.B. Handout)	3 4 5
gelungene Gestaltungsversuche, vieles kaum lesbar	im ganzen verständlich und frei vorgetragen	angemessener Aufwand	6 7 8
optisch vielseitig, interessant, übersichtlich	engagierter Vortrag, Inhalte werden deutlich, Planung ohne Einschränkungen realisiert	viele Requisiten, viele Medien oder umfangreiche Probenarbeit	9 10

A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	Summe
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	

Die Kriterien werden vorgestellt, ausgewählt und im Falle der Verwendung für Bewertungen eventuell gewichtet:

$$\begin{aligned}
 & A = \text{Punktzahl mal Gewichtung} \\
 & + B = \text{Punktzahl mal Gewichtung} \\
 & + C \dots \\
 & + \dots \\
 & + R = \text{Punktzahl mal Gewichtung} \\
 & \quad = \text{erreichte Gesamtpunktzahl}
 \end{aligned}$$

Erreichte Punktzahl / maximale Punktzahl = erreichter Prozentwert

## Anlage 10

### Feedback

Fragebogen DIN A3

vollständig	
gar nicht	
Ich bin zufrieden mit meiner Gruppe	

Ich bin zufrieden mit der Präsentation meiner Gruppe

- vollständig/ gar nicht

Ich bin zufrieden mit dem Ergebnis der Gruppenarbeit, dem schriftlichen Teil

- vollständig/ gar nicht

Das Thema >..... < hat mich interessiert

- sehr/ gar nicht

Das Gruppenthema hat mich interessiert

- sehr/ gar nicht

Die Gruppe arbeitete intensiv, tiefgehend, begierig

- immer/ nie

Mit der Aufteilung der Arbeit in der Gruppe war ich zufrieden

- immer/ nie

Die Diskussionen in der Gruppe waren sachbezogen

- immer/ nie

Ich konnte meine Interessen in der Gruppenarbeit einbringen

- immer/ nie

Die Arbeit in der Gruppe war für mich langweilig

- immer/ nie

Ich habe mich in der Gruppe wohl gefühlt

- immer/ nie

Ich war zufrieden mit der Gruppenarbeit

- immer/ nie

