



Erwachsenenschule Bremen



**Institut für Didaktik der Physik
Universität Bremen**

Projekt 116

Interdisziplinäre Projekte (IP)
- ein innovativer Bildungsgang
in der Realschule der
Erwachsenenschule

Rüdiger **Rose** und Gabi **Smid**
Hans **Niederer** und Erik **Einhaus**

Abschlussbericht
2004

Gliederung

ABSTRACT	1
1 AUSGANGSLAGE UND ERKENNTNISINTERESSE	2
2 BEDINGUNGEN	3
2.1 DIE SCHULE	3
2.2 SCHÜLER, SCHÜLERINNEN UND SCHULPROGRAMM	3
3 FORSCHUNGSGEGENSTAND	5
3.1 VERGLEICH MIT FRÜHEREN, ÄHNLICHEN FORSCHUNGSPROJEKTEN	5
3.2 DAS KONZEPT	7
3.3 DIE PROJEKTE – ELEMENTE DER PROJEKTSTRUKTUR	8
3.3.1 <i>Basics</i>	8
3.3.2 <i>Recherchen</i>	8
3.3.3 <i>Exkursionen</i>	9
3.3.4 <i>Modellagentur</i>	9
3.3.5 <i>Themenbearbeitung in Gruppen</i>	10
3.3.6 <i>Produkterstellung und Dokumentation</i>	10
3.3.7 <i>Präsentationen</i>	10
3.3.8 <i>Das Beurteilungssystem (Scheine)</i>	11
3.3.9 <i>Das 1. Halbjahr</i>	11
3.4 STRUKTUR	12
4 VORGEHEN	13
4.1 ARBEIT IM SBF-TEAM.....	13
4.2 FORSCHUNGSFRAGEN	14
4.3 FORSCHUNGSINSTRUMENTE	15
4.3.1 <i>Schülerbefragungen</i>	15
4.3.2 <i>Lehrerbeobachtungen</i>	17
4.4 KOOPERATIONEN.....	17
5 ERGEBNISSE	19
5.1 PROJEKTARBEIT	19
5.1.1 <i>Struktur und Organisation im Vergleich von Projekt- und Normalunterricht</i>	19
5.1.2 <i>Schüler-Lehrer-Verhältnis</i>	22
5.1.3 <i>Lernen</i>	22
5.2 ANGESTREBTE KOMPETENZEN	24
5.2.1 <i>Selbstständigkeit, Eigenverantwortung</i>	25
5.2.2 <i>Teamarbeit</i>	26
5.2.3 <i>Selbstsicherheit</i>	27
5.2.4 <i>Medienkompetenz</i>	28
5.2.5 <i>Präsentationskompetenz</i>	29
5.3 MOTIVATION	31
5.3.1 <i>Freude/Klima</i>	32
5.3.2 <i>Interesse und Zufriedenheit</i>	32
5.3.3 <i>Kreativität, Medienarbeit und Produktorientierung</i>	33
5.3.4 <i>Beurteilungssystem</i>	34
5.4 LEISTUNGSNACHWEIS UND –BEURTEILUNG	34
5.4.1 <i>Leistungsnachweis (System der Scheine)</i>	34
5.4.2 <i>Leistungsbeurteilung</i>	35
5.5 AKZEPTANZ IM KOLLEGIUM, PROFILBILDUNG	37
5.6 EINIGE ZUSAMMENFASSENDE AUSSAGEN.....	37

6 PERSPEKTIVEN	39
6.1 SCHULE.....	39
6.2 TRANSFER.....	40
7 SCHLUSSANMERKUNGEN	40
8 LITERATURLISTE	42
8.1 ALLGEMEINES.....	42
8.2 ÄHNLICHE SCHULFORSCHUNGSPROJEKTE	42
8.3 PROJEKTLERNEN.....	42
8.4 PRÄSENTATIONEN	42
8.5 SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN.....	42

ANHANG

1 AUSZUG AUS DEM FORSCHUNGSANTRAG AN DIE SBF	44
2 EINGANGSFRAGEBOGEN	45
3 PROJEKTFRAGEBOGEN (41 FRAGEN)	47
4 AUSWERTUNG PROJEKTFRAGEBOGEN (INCL. DIAGRAMME)	49
5 PRÄSENTATIONSBÖGEN (ZWEI FASSUNGEN)	75
6 AUSWERTUNG DER FALLBEISPIELE ZUR PRÄSENTATIONSKOMPETENZ	78
7 VERTEILUNG VON PROJEKT- UND BASISUNTERRICHT ÜBER DREI HALBJAHRE ...	84
8 ZEITTADEL ZU DEN PROJEKTEN	84
9 BEISPIEL VERLAUFSPLAN WERBUNGSPROJEKT	85
10 BEISPIEL VERLAUFSPLAN ÖLPROJEKT	86
11 ABLAUFPLANUNG FÜR DIE ARBEIT DER FIKTIVEN WERBEAGENTUR	87
12 BETRIEBLICHE RECHERCHEPLÄTZE IN DEN WERBUNGSPROJEKTEN	89
13 FORMULAR FÜR DEN LEISTUNGSNACHWEIS („SCHEIN“)	90
14 ARTIKEL ZUR PROJEKTKONZEPTION (R. ROSE)	91
15 FOTOS	98
16 VON LERNENDEN ENTWICKELTE PRODUKTE AUS WERBUNGSPROJEKTEN	101

Das Schulbegleitforschungsprojekt "Interdisziplinäre Projekte - ein innovativer Bildungsgang in der Realschule der Erwachsenenenschule"

Abstract

"Interdisziplinäre Projekte (IP) – ein innovativer Bildungsgang in der Realschule der Erwachsenenenschule" (EWS) ist ein Projekt der SBF, in dem im Zeitraum von Februar 1999 bis Juli 2003 ein neuer Bildungsgang an der EWS untersucht wurde. Direkt beteiligt an diesem Projekt waren als forschende und unterrichtende Lehrkräfte Rüdiger Rose und Gabi Smid, sowie in der wissenschaftlichen Begleitung Prof. Hans Niedderer und Erik Einhaus (studentischer Mitarbeiter) - und indirekt die in diesem Bildungsgang mitarbeitenden Kolleginnen und Kollegen.

Unser Interesse war es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob der neue Bildungsgang ein geeignetes Konzept darstellt, Schülerinnen und Schüler der EWS zum Realschulabschluss zu führen. Eine solche Klärung ist für uns als nach dieser Konzeption arbeitenden Kolleginnen und Kollegen ebenso von Interesse wie für eine schulinterne Diskussion um geeignete Bildungsangebote. Da die IP von uns beim Senator für Bildung als Schulversuch angemeldet wurden, müssen wir auch ein übergeordnetes Interesse daran unterstellen zu klären, ob dieser Versuch gelungen ist oder nicht. Zur Beantwortung dieser grundsätzlichen Frage hat die Analyse einzelner Elemente dieser Konzeption beigetragen; untersucht wurden u.a. ihre Struktur, Organisation, ihre Inhalte und das System der Leistungsbewertung. Mit Hilfe von regelmäßigen und umfangreichen Schülerbefragungen, der Analyse von Fallbeispielen und Lehrerbeobachtungen gingen wir den von uns im Forschungsantrag gestellten Fragen nach.

Als wesentliches Ergebnis der Untersuchung lässt sich eine breite Bestätigung der Konzeption durch die Lernenden festhalten. Viele Schüleräußerungen und eigene Beobachtungen haben uns im Verlaufe des Prozesses zu Feinabstimmungen in Detailfragen veranlasst und werden dies auch weiterhin tun. Die Konsequenz aus der gewonnenen Erkenntnis ist aus unserer Sicht kritisch reflektierend nach dieser Konzeption weiterzuarbeiten und unsere Erfahrungen interessierten anderen Schulen zur Verfügung zu stellen. Aus unserer Sicht bieten sich eine ganze Reihe von Ansätzen für einen Transfer zumindest einzelner Elemente in die Schulen der Sek I des 1. Bildungsweges an; einzelne herauszugreifen würde an dieser Stelle keinen Sinn ergeben, da die Übertragungsmöglichkeiten im Einzelfall konkret mit den Bedingungen der jeweiligen Schule abzugleichen sind.

Die Schulbegleitforschungsarbeit hat uns die Möglichkeit gegeben und uns im positiven Sinne eine Verpflichtung auferlegt, unsere Arbeit zu reflektieren und die Sicht unserer „Kunden“ einzubeziehen. Zumindest für unser Projekt können wir sagen, dass die SBF keine Forschung als Selbstzweck (für die Schublade) war, sondern ganz im Gegenteil einen wesentlichen Beitrag geleistet hat, neue Ideen, ein neues Konzept zu einem festen Bestandteil unserer schulischen Arbeit zu entwickeln.

Kontaktadressen

Rüdiger Rose und Gabi Smid Erwachsenenschule Bremen Doventorscontrescarpe 172 A 28195 Bremen, T. 0421-361-8113 GabiSmid@web.de	Hans Niedderer und Erik Einhaus Institut für Didaktik der Physik Universität Bremen, Postfach 330440 28334 Bremen, T. 0421-218-2484/4695 niedderer@physik.uni-bremen.de
--	---

1 Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

Die Deputationen der seinerzeit getrennten Ressorts Wissenschaft und Kunst einerseits und Bildung andererseits beschlossen im Oktober 1997, den Schulabschlussbereich der Bremer Volkshochschule (Haupt- und Realschule) in die Erwachsenenschule Bremen zu integrieren. Dieser organisatorischen Veränderung ging eine über mehrere Jahre kontrovers geführte Diskussion über den Nutzen einer solchen Konzentration voraus.

Die im Deputationsbeschluss formulierte Aufforderung, die Erfahrungen und Lernformen der VHS-Kurse in die nun erweiterte Abteilung 1 der Erwachsenenschule (EWS) einfließen zu lassen, versuchte das Kollegium der EWS als Chance zu nutzen, neue Anforderungen an schulisches Lernen im Rahmen eines zum üblichen Unterricht alternativen Gesamtkonzeptes zusammenzuführen. Als Ergebnis eines extern moderierten Planungstages beschloss die Abteilungskonferenz und später die Schulkonferenz, das Konzept „Interdisziplinäre Projekte“ (IP) für den Bereich der Realschule einzuführen. Ein entsprechender Antrag, dieses Konzept als Schulversuch durchzuführen, erging unmittelbar danach an den Senator für Bildung. Da in diesem Konzept verschiedenste Ansätze zusammengefasst sind, die - jeweils für sich genommen - durchaus schon hier und da schulische Praxis geworden sind, ergab sich für uns als zentrale perspektivische Frage, ob das Konzept der IP als Verbindung dieser Elemente als fester Bildungsgang implementiert werden sollte. Hieraus resultierte das leitende Erkenntnisinteresse, das maßgeblich dafür verantwortlich war, dass wir uns für die Schulbegleitforschung interessierten. **Ist es sinnvoll, im Realschulbereich der EWS nach dem Konzept der IP zu arbeiten?** Wollten wir zu einer Aussage darüber kommen, mussten wir es unter „Erfolgsgesichtspunkten“ mit dem sog. „Normalunterricht“ vergleichen. Nun wäre denkbar gewesen, durch Reflexion der praktischen Arbeit im kollegialen Zusammenhang eine eigene Position dazu zu entwickeln. „Harte Daten“ aber, wie sie von uns durch die Befragungen ermittelt wurden, ermöglichen einen fundierten schulinternen Entscheidungsprozess über die Fortführung dieser Arbeit und die dafür nötigen Bedingungen. Eine solche Erfordernis ergibt sich bei der Überprüfung des Schulversuchs und eventueller Transfermöglichkeiten zumindest im gleichen Maße. Das bedeutete ganz praktisch, dass wir Datenerhebungen über mehrere Durchläufe nach dem entwickelten Konzept benötigten. Diese mussten ausgewertet, durch Beobachtungen ergänzt und zu qualitativen Aussagen über die Tauglichkeit des Konzeptes verdichtet werden.

Uns interessierten daher in erster Linie Aussagen der Schülerinnen und Schüler über das Konzept, einzelne Elemente des Konzeptes und vor allem Vergleiche mit dem normalen Unterricht. Auf Vergleiche der Projekte untereinander haben wir verzichtet. Weicht die Beurteilung einzelner Projekte durch die Lernenden bei bestimmten Fragestellungen von der generellen Tendenz ab, so ist dies auf von der Konzeption unabhängige Faktoren (Projektthema, Klassenzusammensetzung, Lehrerteam u. a.)

zurückzuführen und für unser leitendes Erkenntnisinteresse von untergeordneter Bedeutung.

Die erforderlichen Arbeitszusammenhänge, zeitlichen Ressourcen und ein externes Regulativ (wissenschaftliche Begleitung) zur Bewältigung der uns selbst gestellten Aufgabe konnte uns nur die Schulbegleitforschung bieten. Die Zusammensetzung des Lehrerteams für die ersten Projekte und für das SBF-Projekt sollte identisch sein; klar war auch, dass die Autoren dieses Berichts als Entwickler des Konzeptes (und ehemalige VHS-Lehrkräfte) in einem ersten Durchgang beteiligt sein würden. Die Kollegin und der Kollege, die zunächst am Projekt mitbeteiligt waren, wurden angesprochen, weil sie zusätzlich benötigte Fächer abdeckten (fächerübergreifender Unterricht), Interesse am Konzept und an der SBF zeigten und Mitglieder des ursprünglichen EWS-Kollegiums waren.

Bei Antragstellung im Januar 1999 war die Planung für das erste Halbjahr auf der Grundlage des bereits im Vorjahr formulierten Konzeptes abgeschlossen und die Vorbereitungen für das erste Projekt hatten begonnen.

2 Bedingungen

2.1 Die Schule

Die Erwachsenenschule Bremen ist eine Schule des zweiten Bildungsweges. Sie entstand aus dem seit 1947 existierenden Abendgymnasium, der Abendrealschule (1956) und der Abendhauptschule (1967). Im Sommer 1988 wurde die EWS im Rahmen der Qualifizierungsoffensive des Bremer Senats als Schulzentrum für Erwachsene gegründet und durch ein Kolleg sowie die Abteilung „Prüfung“ ergänzt. Seither bietet die EWS Bildungsgänge in Voll- und Teilzeit zum Erwerb aller Schulabschlüsse sowohl vormittags als auch abends auf dem zweiten Bildungsweg an. 1996 kam das ehemals als Verein geführte IFE als Schulversuch hinzu. Dieser wurde mittlerweile jedoch wieder eingestellt. 1997 wurde der Schulabschlussbereich der VHS (Haupt- und Realschulkurse) integriert.

2.2 Schüler, Schülerinnen und Schulprogramm

Zwei wesentliche gesellschaftliche Merkmale der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte haben die programmatische Arbeit der EWS maßgeblich bestimmt: die lang anhaltende und dauerhafte hohe Arbeitslosigkeit und eine beständig steigende Anzahl junger Menschen, die ohne Abschluss die Schule verlassen. Diese Faktoren haben zu einer gravierenden Veränderung der Schülerschaft im Bereich der Haupt- und Realschule der EWS geführt. Setzten sich die Lernenden der ehemaligen Abendschule im Wesentlichen aus zwei Gruppen zusammen, nämlich jungen Menschen, die ihre berufliche Situation durch einen höheren Bildungsabschluss verbessern wollten, und zum anderen der Gruppe derer, die die Schule mit dem Ziel individuellen Bildungszuwachses besuchten, haben wir es nun in erster Linie mit vorwiegend jungen Menschen zwischen ca. 18-23 Jahren zu tun, deren Vorerfahrungen häufig von schulischen Misserfolgen und/oder beruflicher Perspektivlosigkeit geprägt sind. Die

Frage nach den Gründen hierfür kann und soll an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Tatsache ist jedoch, dass sich daraus Funktionen unserer Schule ergeben, die sie zum einen als „Reparaturwerkstatt schulischer Unfälle“ des ersten Bildungsweges erscheinen lassen, und zum anderen - mit allen Implikationen auf der Ebene psychologischer und sozialpädagogischer Betreuung – als Bildungseinrichtung, die Chancen und Perspektiven für eine berufliche Zukunft eröffnen soll. Letzteres zwingt uns, unseren Fokus auch auf die sich verändernden Erfordernisse der Arbeitswelt zu richten; dabei spielen die technologischen Entwicklungen und die von der Arbeitswelt verlangten Schlüsselqualifikationen eine zentrale Rolle. Für unsere konkrete schulische Arbeit heißt dies, dass wir die Vermittlung der fachlichen Inhalte bzw. mittels dieser auch Eigenverantwortlichkeit, selbständiges Lernen, Fähigkeit zur Teamarbeit, kommunikative Kompetenz, Sozialkompetenz, Medienkompetenz u.a. stärken müssen. Die IP stellen einen Versuch dar, eine konzeptionelle Antwort auf diese Herausforderung zu finden. Daneben existieren andere Ansätze innerhalb der EWS, mit bedarfsgerechten neuen Angeboten den an uns gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Ein fertiges Schulprogramm existiert an der EWS z.Zt. (noch) nicht; die programmatische Arbeit befindet sich im eben beschriebenen Sinne in ständigem Fluss.

Die Heterogenität unserer Lerngruppen erweist sich in der alltäglichen schulischen Arbeit als Herausforderung, zugleich aber auch als Chance. Zu den diversen Nationalitäten und kulturellen Wurzeln, die ja auch Klassen der Sek I des ersten Bildungsweges prägen, kommt noch die weite Altersspanne unserer Lernenden hinzu. Der Großteil ist um die 20 Jahre alt, ein gewisser Teil der Klassen aber jeweils auch deutlich älter, bis zu 40 Jahre. Daraus resultieren zwangsläufig sehr unterschiedliche bis gegenläufige biographische Voraussetzungen (Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit, Familie, Drogenerfahrungen usw.) und altersbedingte Unterschiede in der Lebenseinstellung, die ihre Auswirkungen auf die schulischen Lernprozesse haben. Der Schwierigkeit, unter diesen Bedingungen eine funktionierende Lerngruppe mit positivem Lernklima zu schaffen, stehen die Chancen gegenüber, die vielfältigen Erfahrungen, Kenntnisse und Talente produktiv für die Projektarbeit zu nutzen.

Ein massives Problem für die unterrichtliche Arbeit an der EWS stellen die relativ hohen Fehlzeiten und die häufigen Abbrüche der Bildungsgänge dar. Die EWS ist eine Angebotsschule, eine Schulpflicht im eigentlichen Sinne besteht nicht mehr und die enorme Ballung von „gebrochenen“ Biographien mit vielen schulischen und beruflichen Abbrüchen findet auch in Verhalten und Einstellung unserer Schülerschaft während ihrer Zeit an der EWS ihren Niederschlag. Während es einem Teil der Schülerinnen und Schüler gelingt, mit ihrem Schulabschluss bei uns zum ersten Mal etwas Begonnenes erfolgreich abzuschließen, entwickelt aber leider eine erhebliche Anzahl auch an unserer Schule nicht das dafür notwendige Durchhaltevermögen und bricht frühzeitig ab. Von unserer Schule erhobene Daten zu den Gründen dieser Abbrüche haben ergeben, dass in weit über 90% der Fälle Gründe aus dem persönlich-privaten Bereich hierfür verantwortlich sind. Für die konkrete Arbeit bedeutet dies, sich im

Verlauf eines Durchgangs auf eine beständig sinkende Schülerzahl einzustellen, aus der sich ab und zu die Notwendigkeit ergibt, Klassen zusammenzulegen. In den Projektklassen stellt sich die Situation anders dar: Obwohl diesen Klassen in den drei Durchgängen keine Wiederholer auf Grund von Nichtversetzung zugeführt wurden, waren wir bislang nicht gezwungen, eine Projektklasse mit einer anderen zusammenzuführen.

3 Forschungsgegenstand

3.1 Vergleich mit früheren, ähnlichen Forschungsprojekten

A. Das Schulbegleitforschungsprojekt "Kursübergreifende umweltorientierte Projekte Biologie/Physik (KUP)", 1997 ¹

Die wichtigsten Erfahrungen, Materialien und Evaluationsergebnisse aus KUP waren:

- Es wurde ein Modell für einen verbundenen Kurs- und Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe entwickelt, in dem ca. 50 % der Unterrichtszeit für die Vermittlung fachlicher Grundlagen im Biologie- bzw. Physik-Grundkursunterricht und ca. 50 % der Unterrichtszeit für die eigenständige Erarbeitung von Projektthemen durch die Schüler verwendet wurde.
- Dabei wurden Erfahrungen und Materialien zu fünf einzelnen Projektthemen mit naturwissenschaftlichen und lebensweltlichen Aspekten erarbeitet, gesammelt und dokumentiert. Diese Themen sind: Sonne - Energie - Leben, Elektromog/Elektrostreß, Radioaktivität und ihre Folgen, Schall - Klang - Lärm, *ZEITSchrift*.
- Die Schüler haben in zunehmendem Maße von Projekt zu Projekt Fähigkeiten zur eigenständigen Themenwahl, zur Teamarbeit und Arbeitsorganisation, zur Informationsbeschaffung und schließlich zur Darstellung von Ergebnissen entwickelt (Schlüsselqualifikationen).
- Ihre eigene Einschätzung darüber, was sie in Projekten "gelernt" haben, bleibt kritisch, weil sie "Lernen" weiterhin häufig mit Bereitstellung von (abfragbarem) Wissen gleichsetzen. Eine große Rolle bei ihrer Einschätzung des Projektunterrichts spielt auch, daß für sie der Projektunterricht bei weitem stressiger und auch anstrengender ist als der Normalunterricht.
- Durchweg positiv beurteilen sie die Arbeit an ihrem eigenen Gruppenthema und deren Arbeitsergebnisse, die Atmosphäre im Projektunterricht und die Selbständigkeit bei der Arbeit.
- Ein sehr kritischer Faktor ist der Zeitfaktor: die Schüler haben sehr stark das Gefühl, zu wenig Zeit für ihre Erarbeitung zu haben und den größten Teil der Arbeit zur Erstellung des Endproduktes zu Hause erledigen zu müssen.

¹ SBF-Projekt Nr.4: Kursübergreifende umweltorientierte Projekte, Schule Im Holter Feld, Endbericht gedruckt 1997. Siehe <http://www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung/> und <http://didaktik.physik.uni-bremen.de/pubs/> (Monika Hartmann-Woehrle, Ingrid Zorn, Schulzentrum Sekundarstufe II im Holter Feld; Hans Niedderer, Institut für Didaktik der Physik Universität Bremen)

B. BINGO, Berufsorientierung und Schlüsselprobleme im fachübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht der gymnasialen Oberstufe ²

Der Modellversuch "Berufsorientierung und Schlüsselprobleme im fachübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht der gymnasialen Oberstufe" (BINGO) verfolgt drei inhaltliche Schwerpunkte:

1. die stärkere Berücksichtigung gesellschaftlich relevanter Schlüsselprobleme für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts in den drei Naturwissenschaften;
2. den Ausbau berufsorientierender Elemente im Gymnasium durch Förderung berufs- und studienrelevanter Schlüsselqualifikationen, Informationen über Berufsfelder und Anforderungsprofile sowie Hilfen bei der Orientierung auf Studium oder Beruf;
3. den fächerverbindenden Unterricht zwischen Kursen in Biologie, Chemie und Physik.

Die Konzeption eines fächerverbindenden Unterrichts durch Kooperationen zwischen Physik-, Biologie- und Chemiekursen jeweils eines Jahrgangs bildet das Hauptarbeitsfeld des Modellversuchs. In diesem Ansatz arbeiten jahrgangsbezogen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in den Fächern Biologie, Chemie und Physik in einem eng miteinander abgestimmten Fachunterricht an gemeinsam festgelegten Rahmenthemen. Phasen der fachspezifischen inhaltlichen Vorbereitung führen auf kurs- und fächerübergreifende Aktivitäten (Projekte, Fallstudien) hin. Ziel ist dort die Zusammenarbeit von "Schülerexperten" unterschiedlicher Fächer, die ihre spezifischen Kompetenzen zur Lösung von Aufgaben einbringen. Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit - z.B. die Fähigkeit zum Wechsel zwischen jeweils adressatenbezogenen Sprachebenen - orientieren die Schülerinnen und Schüler auf Schlüsselqualifikationen für ihr späteres Berufsleben. Explizite berufsorientierende Sonderveranstaltungen in Jahrgängen 11 und 12 ergänzen dieses Konzept.

Der Modellversuch wurde am Schulzentrum für die Sekundarstufe II an der Alwin-Lonke-Straße in Bremen durchgeführt. Der Ansatz hat sich als tragfähig erwiesen. Es liegen umfangreiche unterrichtliche Erfahrungen mit der Konzeption vor, die durch empirische wissenschaftliche Begleituntersuchungen abgesichert wurden. Sie konzentrierten sich auf die Umsetzung der Unterrichtskonzeption und ihre Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler. Basis waren regelmäßige schriftliche Befragungen der Schüler und Lehrer, sowie Unterrichtsbeobachtungen und Interviews.

Wir verstehen die Ergebnisse des Modellversuch nicht als Patentrezepte oder einfach zu übernehmende Unterrichtsvorlagen sondern als erprobte und evaluierte Beispiele und Materialien, die ähnliche Projekte an anderen Schulen vereinfachen und

² BLK-Modellversuch BINGO. Abschlußbericht Schecker, H., Winter, B. 1999. (Barbara Winter (Leiterin des Modellversuchs), Claus Clausen, Holger Hübner, Monika Koschorreck, Astrid Roschke, Carl-Otto Spichal, Christoph Wieland, Schulzentrum Sekundarstufe II Alwin-Lonke-Straße, Bremen und Horst Schecker, Universität Bremen, Institut für Didaktik der Physik, 1996-1999 (Auszüge a.d. Abschlussbericht)
Siehe <http://didaktik.physik.uni-bremen.de/niedderer/bingo/index.html>

beschleunigen können. Jede Schule muss dabei ihren eigenen Weg finden. Wie bei jeder Schulentwicklung und Qualitätssicherung sind innovationsbereite und engagierte Kolleginnen und Kollegen die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg. BINGO bietet Orientierungshilfen und Erfahrungen. ... "

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

These 1: Der BINGO-Ansatz wird von den Schülerinnen und Schülern als eigenständige, neue Gesamtkonzeption wahrgenommen.

These 2: Die Schülerinnen und Schüler schätzen an der BINGO-Konzeption vorrangig die Handlungsorientierung und die offenen, komplexen Lehr-Lern-Arrangements. Gleichzeitig befürchten sie eine schlechtere Vorbereitung auf Prüfungssituationen.

These 3: Die Schülerinnen und Schüler wünschen einen Unterricht, der Bezüge zur Lebenswelt und praktischen Anwendungen aufweist.

These 4: Fachübergreifendes Arbeiten wird von den Schülerinnen und Schülern mitgetragen, solange Handlungsorientierung und Offenheit des Unterrichts (bzw. Selbstorganisation) gewährleistet sind.

These 5: Die Orientierung auf Schlüsselqualifikationen wird von den Schülerinnen und Schülern als sinnvoll anerkannt, jedoch nur wenig in Zusammenhang mit Berufsorientierung gebracht.

These 6: Die Defizite der gymnasialen Oberstufe bei der Unterstützung von Berufs- und Studienfachwahl werden durch den BINGO-Ansatz nur graduell abgebaut.

These 7: Fächerverbindender Unterricht bietet eine Grundlage, aber keine hinreichende Voraussetzung für ein besseres wissenschaftstheoretisches Verständnis der Gegenstände und Methoden des eigenen Faches - sowie der anderen Naturwissenschaften im Kontrast.

3.2 Das Konzept

"Interdisziplinäre Projekte (IP)" ist ein Bildungsgang des Realschulzweigs der Erwachsenenschule (EWS). Er findet am Vormittag statt und dauert 3 Halbjahre bei voller Stundenzahl.

Während gemeinhin Projekte - auch fächerübergreifende - als punktuelle Belebung bzw. Unterbrechung des üblichen Unterrichtsablaufs konzipiert werden, ist mit diesem Konzept ein völlig neuer Bildungsgang eingerichtet worden, in dem interdisziplinäre Projekte fortlaufender integraler Bestandteil sind. Im 2. und 3. Halbjahr erfolgt ca. die Hälfte des Unterrichts jeweils in Form eines Projektes, in dem fächerübergreifend gearbeitet wird. Parallel zu diesen Projekten wird Unterricht in den nicht am Projekt beteiligten Fächern als „Basisunterricht“ erteilt.

Insgesamt muss aus Gründen der Vergleichbarkeit gewährleistet sein, dass die Anzahl der Stunden pro Fach ungefähr der anderer Klassen entspricht. Der vorhandene Spielraum ist aber so groß, dass sogar die Einrichtung eines zusätzlichen Fachs möglich ist. Im Projekt Werbung wurde Psychologie unterrichtet und im Abschlusszeugnis mit einer Note ausgewiesen. (siehe Aufteilung der Fächer über die Halbjahre im Anhang)

Ziel unserer Projektkonzeption ist es, außer der Vermittlung fachlich relevanter Inhalte, nachfolgende Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu verbessern.

- Selbständiges Lernen
- Eigenverantwortliches Arbeiten
- Kommunikative Kompetenzen
- Teamfähigkeit
- Sozialkompetenz
- Medienkompetenz

Dazu wird in den Projekten fächerübergreifend, problem- und produktorientiert gearbeitet. Ein weiteres wichtiges Element ist das Lernen außerhalb der Schule, u.a. bei Recherchen.

Die entwickelten Fertigkeiten finden Eingang in verschiedenste Präsentationen und eine Projektdokumentation, mit der das jeweilige Projekt abgeschlossen wird.

3.3 Die Projekte – Elemente der Projektstruktur

Die einzelnen Elemente der Projektstruktur dienen aus unserer Sicht der Realisierbarkeit der von uns verfolgten Ziele und werden nachfolgend anhand der bisherigen Erfahrungen dargestellt.

3.3.1 Basics

Die ersten Projektstage nach der Vorstellung der Projektplanung sind der Vermittlung grundlegender Information zum jeweiligen Projektthema vorbehalten. Mit der Auswahl der im Rahmen der Basics behandelten Themenaspekte versuchen wir, ein möglichst breites Spektrum des Themas abzudecken und den Schülerinnen und Schülern dadurch einen Überblick über die Vielfalt des Themas zu vermitteln. Pro Projekttag werden ein Aspekt oder mehrere zu einer sinnvollen Einheit verbundenen Aspekte bearbeitet; methodisch ist es dabei besonders wichtig, bei einem solch langen Zeitraum den Stoff interessant aufzubereiten und den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten zu geben, eine rein rezeptive Haltung verlassen zu können. So erstellen sie z.B. im Werbungsprojekt Musterbudgets, eine kleine Anzeige oder experimentieren mit Methoden der Werbepsychologie. Am jeweils nächstfolgenden Projekttag haben die Lernenden die Gelegenheit, durch die Teilnahme an einem Kurztest hierzu einen „kleinen Schein“ zu erwerben (siehe unten „Das Beurteilungssystem“). Die Basics sind sinnvoll und notwendig, weil die Schülerinnen und Schüler dadurch bei ihren außerschulischen Recherchen auf einen partiellen fachlichen Fundus zurückgreifen können, was ihnen eine gewisse Selbstsicherheit vermittelt. Zudem können sie bei der Bewältigung praktischer Aufgabenstellungen, z.B. Entwicklung einer Werbekampagne, auf das erworbene Wissen zurückgreifen.

3.3.2 Recherchen

Viel Zeit bei der Vorbereitung des Projektes kostet uns immer der Anspruch, die Schülerinnen und Schüler in der beruflichen Welt lernen zu lassen. Alle sollen möglichst zur gleichen Zeit in Betrieben recherchieren und arbeiten und dabei möglichst breit das Spektrum des Gesamtbereichs abdecken. Ihre Aufgabe ist es,

Informationen, Eindrücke und Erfahrungen zu sammeln und diese später an die gesamte Klasse weiterzugeben. So soll gewährleistet werden, dass Lernende auch Einblick in die Bereiche erhalten, die sie nicht selbst bearbeitet haben. In Projekt 6 mussten wir uns auf Exkursionen beschränken, da die wenigen in Frage kommenden Rechercheplätze bereits im 1. Durchgang genutzt worden waren. Dies ist ein Grund, warum wir für die laufende Klasse im letzten Halbjahr eine Themenänderung vornehmen. Wir beabsichtigen, ein Projekt zum Thema „Wasser“ und dies wieder mit entsprechenden Rechercheplätzen durchzuführen. In der Vorbereitung auf diese Praxisphase erarbeiten wir zum einen einen Fragenkatalog für alle Rechercheplätze, zum anderen erfolgt eine individuelle Vorbereitung auf den jeweiligen Betrieb bzw. Bereich. Ein Leitfaden für die spätere Auswertung wird mit den Schülerinnen und Schülern vorab besprochen. Die Zuordnung der akquirierten Rechercheplätze wird von uns in Absprache mit den Lernenden unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen vorgenommen. Es gibt durchaus unterschiedliche Formen der Recherche; einige sind eine volle Woche während der gesamten Arbeitszeit in den Betrieben, andere decken in der Woche zwei unterschiedliche Betriebe ab, wiederum andere führen eine Reihe von Einzelinterviews zu ihrem Bereich durch. Während der Recherchewoche ruht der normale Unterricht in dieser Klasse. Die Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch uns erfolgt in der Regel direkt vor Ort in dem jeweiligen Betrieb. Nach Beendigung der Recherchen werden zwei Projekttag reserviert für die Vorbereitung der Präsentationen; dabei können die Schülerinnen und Schüler uns ihre Ideen und Ablaufpläne vorstellen und diese besprechen.

3.3.3 Exkursionen

Zur Bereicherung der Projektarbeit, zur Festigung des Gruppenzusammenhalts und natürlich aus inhaltlichem Interesse sollen nach Möglichkeit die verschiedensten Exkursionen unternommen werden. In den bisherigen Durchläufen besuchten wir das Erdölmuseum in Wietze, wurden vom Kapitän des Gewässerschutzschiffes „Neuwerk“, das gerade von seinem Einsatz im Zusammenhang mit der „Prestige“-Katastrophe zurück gekommen war, in die hochtechnisierte Arbeit der Bekämpfung von Ölteppichen eingewiesen, besichtigten ein Bremer Kraftwerk, schlenderten durch eine Designausstellung und informierten uns bei einer Hamburger Produktionsfirma für Werbespots.

3.3.4 Modellagentur

Ein „Highlight“ jedes Werbungsprojektes ist für die Schülerinnen und Schüler immer die Arbeit in einer fiktiven Werbeagentur. Die Konstituierung einer solchen Modellagentur soll auch über den thematischen Zusammenhang hinaus Einblick in betriebliche Prozesse, Strukturen, Abhängigkeiten usw. sinnlich erfahrbar machen. Von uns ausgestattet mit einem „Briefing“ hat die Agentur die Aufgabe, eine Werbekampagne und einen dafür angemessenen Mediaplan zu erstellen. In den drei untersuchten Werbungsprojekten wurde die Agentur in die drei Abteilungen Marktforschung, Kreativabteilung (Plakat, Anzeige, Werbespot) und Mediaplanung eingeteilt. Die

einzelnen Abteilungen organisierten nun mit unserer Hilfe die Wahrnehmung ihrer spezifischen Aufgabe innerhalb der Kampagne; Teamarbeit mit klaren Zuständigkeiten wurde organisiert, Zeitpläne wurden erstellt, Termine gesetzt, zu denen etwas „geliefert“ werden musste, Informationen wurden eingeholt und persönliche Kontakte mobilisiert, um der eigenen Arbeit einen möglichst professionellen Anstrich zu verleihen. Hierbei kristallisierten sich schnell Fachleute heraus, und es wurden Talente an die Oberfläche gespült, die in einem normalen Unterricht nicht einmal zu erraten gewesen wären. Verbunden damit war ein heftiges Ringen und Feilschen in den Arbeitsprozessen und ein hohes Maß an Identifikation mit den Produkten. Schulzeiten und Pausen verloren in wachsendem Maße ihre Bedeutung, die Arbeitszeit ergab sich immer mehr aus der sachlichen Notwendigkeit. Die Arbeitsergebnisse der einzelnen Abteilungen wurden der Klasse, die in ihrer Gesamtheit quasi als Auftraggeber fungierte, vorgestellt, dort diskutiert, hier und da modifiziert, abgesegnet, vor allem aber entsprechend gewürdigt. Während dieser Phase wurde in der Regel so engagiert getüftelt, erwogen und verworfen, war die Identifikation mit der Arbeit so stark, dass man den Eindruck gewinnen konnte, die Lernenden hätten zeitweilig vergessen, dass ihre Werbeagentur nur virtuell existierte.

3.3.5 Themenbearbeitung in Gruppen

Einzelne Themenschwerpunkte (z.B. „Umweltschäden durch Öl“, oder „Sexualität und Werbung“) werden in kleineren Gruppen gemeinsam erarbeitet und später der Klasse vorgestellt. Hierbei kommt es uns darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung kennen und nutzen lernen, dass sie lernen, Schwerpunkte zu setzen, Eingrenzungen vorzunehmen und vor allem trotz Unterstützungsangeboten unsererseits eigenständig zu arbeiten.

3.3.6 Produkterstellung und Dokumentation

Steht am Ende eines schulischen Arbeitsprozesses ein fertiges Produkt, das mehr sinnliche Wahrnehmungsmöglichkeiten bietet als ein beschriebenes Blatt Papier (Referate), so wird man feststellen, dass die Identifikation mit diesem Produkt wie auch das Engagement bei seiner Erstellung weitaus größer ist als bei üblichen schulischen Arbeitsprozessen. Die Lernenden erstellen eigene Werbeplakate, Anzeigenwerbung und Werbespots, sie konzipieren alternative Mediapläne, entwerfen Fragebogen für die Marktforschung und werten diese mit graphischen Darstellungen aus. Sie stellen einen Reader zum Thema „Erdöl“ zusammen und fertigen eine „Ölbox“, die neben Rohöl, Referaten, Folien, Videobeiträgen auch Erdölprodukte enthält, und stellen diese Materialsammlung dem Lehrerkollegium für Unterrichtszwecke zur Verfügung. Viele kleine selbsterstellte Videofilme zu Exkursionen und Recherchen reichern die Dokumentation der Projektarbeit jeweils an.

3.3.7 Präsentationen

Phasen der Erarbeitung inhaltlicher Aspekte werden stets abgeschlossen mit Präsentationen vor der Klasse, wobei zumeist noch schulinterne Gäste ebenso hinzukommen wie Vertreter von Recherchebetrieben. Die Verbesserung der

Präsentationskompetenz wie allgemein der kommunikativen Kompetenz ist ein zentrales Anliegen der IP. Beginnend mit einem „naiven“ Vortrag im ersten Halbjahr mit der Aufgabenstellung, einen kleinen Vortrag zu einem freigewählten Thema zu halten, geht es bei den folgenden Präsentationen um eine stetige Verbesserung der Präsentationstechnik und die Erweiterung bzw. verbesserte Nutzung von Präsentationsmitteln (Sprache, Gestik, Mimik, Graphiken, Folien, Karten, Anschauungsgegenstände, Videomaterial, Präsentationsprogramme, Einbeziehung der Zuhörer usw.)

Die Auswertung der Präsentationen erfolgt stets nach einem dreischrittigen Ritual: Selbstkritik, Schülerkritik, Lehrerkritik (vgl. auch 5.2.5 Präsentationskompetenz)

3.3.8 Das Beurteilungssystem (Scheine)

Die Schülerinnen und Schüler erbringen in den Projekten ihre Leistungsnachweise auf unterschiedlichste Art, die jeweils durch die inhaltlichen Erfordernisse des Projektes bestimmt wird. Solche Formen können Protokolle, Berichte, Statistiken, Dokumentationen, Präsentationen, Recherchen, Interviews, Tests, literarische Verarbeitungen, Filme usw. sein.

Für ihre Leistungen erhalten sie benotete „Scheine“. Die für das jeweilige Fach nötige Anzahl der Scheine wird vor Beginn des Projektes festgelegt. Unterschieden wird dabei je nach Anforderungsniveau zwischen „großen“ und „kleinen“ Scheinen. Da die Lernenden im Verlaufe des Projektes mehr Scheine machen (können), als sie benötigen, können sie eine Auswahl treffen, d.h. schwächere Leistungen können z.T. durch bessere völlig ersetzt werden. Da manche Scheine auf Grund der fächerübergreifenden Leistung für mehr als ein Fach anerkannt sind, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, für welches Fach ein solcher Schein zählen soll. Am Ende eines Projektes reichen sie ihre Scheine zur Anerkennung für die einzelnen Fächer ein und die Lehrkräfte fassen diese Leistungsnachweise zur jeweiligen Fachnote zusammen. Darüber hinaus erhalten die Lernenden noch eine sog. Projektnote, mit der Engagement und Leistung im Gesamtprojekt beurteilt wird. Diese Note ist Bestandteil des Zeugnisses; eine erläuternde Beurteilung, in der die individuellen Qualitäten und Leistungen dargestellt werden, erhalten die Schülerinnen und Schüler als Anhang ihres Zeugnisses.

3.3.9 Das 1. Halbjahr

Bevor die eigentliche Projektarbeit beginnt, durchlaufen die Lernenden das erste Semester, in dem neben dem traditionellen Unterricht im Rahmen des Fachunterrichts bereits eine Vorbereitung auf die kommende Arbeit erfolgt. Dies bedeutet vor allem die Einübung verschiedenster Arbeitstechniken für die bevorstehenden Aufgaben, z.B. Protokollieren, Durchführung von Interviews, telefonische Kontaktaufnahme mit Behörden und Betrieben, Terminplanung, Planung von Arbeitsprozessen, Arbeit im Team, Zeitmanagement. Zudem erhalten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines eigenen Fachs ITB/Gestalterische Medienarbeit eine Einweisung in die Arbeit am PC und an der Videokamera. Sie sollen dadurch befähigt werden, die Möglichkeiten

des Computers zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung zu nutzen und mit Hilfe der Kameras kleine Reportagen mit qualifizierten Interviews zu erstellen und diese eigenständig an einem digitalen Schnittplatz weiter zu verarbeiten.

Aus unserer Sicht hat sich diese Einführungsarbeit bewährt; es erscheint uns nicht sinnvoll, bereits im 1. Halbjahr mit einem größeren Projekt zu beginnen. Kleinere, zeitlich sehr eng begrenzte Projekte mit dem Ziel der Einübung der entsprechenden Arbeitsformen werden dadurch nicht ausgeschlossen und wurden von uns auch durchgeführt. Als Vorgriff auf das folgende Projekt zum Thema „Marketing und Werbung“ diskutierten wir in der Klasse eine Plakatierungsaktion der Fa. Benneton an Unterständen der Bremer Nahverkehrsbetriebe, die wegen ihrer angeblich sexistischen Darstellung in die öffentliche Auseinandersetzung geraten war. Die Schülerinnen und Schüler interviewten Verantwortliche des Unternehmens, der Gleichberechtigungsstelle für Frauen, der Verkehrsgesellschaft und eine Reihe von Passanten. Eine aus dem Bildmaterial gefertigte ca. 20-minütige Reportage zum Thema „Sexualität in der Werbung“ war das Endprodukt dieses Miniprojekts und machte den Lernenden viel „Appetit“ auf das kommende Projekt.

Die ursprüngliche Konzeption sah vor, im 1. Halbjahr vollständig auf Noten zu verzichten, um eventuellen Druck zu minimieren. Dieser Verzicht auf Noten hat sich auf Grund der Notenfixierung der Schüler als Störfaktor im Lernprozess erwiesen.

Die von den Schülern gemachten schulischen Erfahrungen haben verstärkt zu der Haltung geführt, Noten als Lohn für Arbeit anzusehen. Daraus resultiert fast zwangsläufig die mangelnde Bereitschaft ohne „Entlohnung“ zu arbeiten. Hinzu kommt, dass viele Schüler mehrere Jahre keine Schule besucht haben und bei vielen eine starke Unsicherheit bezogen auf das eigene Leistungsvermögen festzustellen ist. Diese Schüler erhoffen sich von Noten eine bessere Selbsteinschätzung. Diese Erfahrungen waren so eindeutig, dass wir sie zum Anlass genommen haben, bereits beim zweiten Durchgang hier die erste und bisher einzige grundlegende Veränderung am Konzept vorzunehmen und von nun an bereits nach Beendigung des ersten Halbjahres Noten zu erteilen.

3.4 Struktur

Im Untersuchungszeitraum vom Februar 1999 bis zum Juli 2003 wurden 6 Projekte durchgeführt. Bei der Auswahl der Projektthemen ließen wir uns von folgenden Gedanken leiten: es sollten keine klassischen Schulthemen sein, der Anspruch fächerübergreifend zu arbeiten, musste realisierbar sein und vor allem sollten die Projektthemen die Möglichkeit bieten, die von uns angestrebten Lernziele zu erreichen. Wichtig war uns auch, dass zumindest in einem Projekt naturwissenschaftliche Anteile mit Anteilen der Gesellschaftswissenschaften verbunden werden. Dies wurde bei den Projekten zum Thema „Erdöl“ umgesetzt. Das von uns bei der qualitativen Auswertung unberücksichtigte Projekt (vgl. 5. Ergebnisse) fand im Zeitraum von Februar 2000 bis Juli 2000 statt und trug das Thema „Erfassung und Auswertung von Umweltdaten“.

Bereits bei der konkreten Vorbereitung zum ersten Projekt kristallisierte sich eine Projektstruktur heraus, die wir für die anderen Projekte in dieser Form im Wesentlichen

übernommen haben. Selbstverständlich gibt es zahllose andere Möglichkeiten, Projekte zu strukturieren und zu organisieren, für die konkreten Bedingungen unserer Arbeit hat sich diese jedoch eindeutig bewährt. Zur Verdeutlichung dieser Struktur hier zwei Beispiele mit den Grundelementen (Detaillierte Ablaufpläne der Projekte befinden sich in der Anlage)

Werbung

Basics
 Recherchen
 Präsentationen
 Modellagentur
 Präsentationen
 Themenschwerpunkte
 Präsentationen

ÖI

Basics
 Themen in Gruppenarbeit
 Präsentationen
 Recherchen
 Präsentationen
 Produktion Öl-Box
 Präsentationen

4 Vorgehen

4.1 Arbeit im SBF-Team

Am Anfang unserer Arbeit im SBF-Team stand die Erarbeitung des Forschungsantrages. In Zusammenhang damit gab es erste Überlegungen zur zeitlichen Planung der Forschungsarbeit. Um zu einigermaßen aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, veranschlagten wir eine Laufzeit von vier Jahren, die zwei komplette Durchläufe, d.h. zwei Klassen à 3 Halbjahre umfasst hätte. Um noch einen dritten Durchgang in die Auswertung aufnehmen zu können, wurde uns später eine Verlängerung um ein halbes Jahr genehmigt, so dass das Datenmaterial in drei unterschiedlichen, aber vergleichbaren Klassen erhoben werden konnte. Nach der Genehmigung des Forschungsantrages erarbeiteten wir unter Anleitung von Prof. Dr. Niederderer geeignete Instrumente für die Forschungsarbeit. Im Wesentlichen wollten wir unsere Erkenntnisse gewinnen aus

- Schülerbefragungen und
- Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus Lehrersicht.

Mögliche andere Indikatoren zur Beurteilung der Konzeption wie etwa Noten, Anzahl der Absolventen und Stand des Fachwissens konnten von uns nicht berücksichtigt werden, da zum einen geeignete Vergleichsparameter fehlen, zum anderen diese Indikatoren zu stark von Faktoren beeinflusst werden, die unabhängig von der Konzeption der IP existieren. Nach Abschluss dieser ersten Phase stand die konkrete inhaltliche Vorbereitung der fächerübergreifenden Schulprojekte im Vordergrund. Das erste Projekt zum Thema „Werbung“ wurde fächerbedingt von drei Lehrkräften des Teams vorbereitet und durchgeführt. Da wir dabei für uns absolutes Neuland betraten und Inhalte, Arbeitsformen und Organisation recht weit vom schulischen Alltag entfernt waren, zeichnete sich diese Arbeit durch eine vor allem auch zeitlich hohe Intensität aus. Auf Grund der guten und produktiven Zusammenarbeit konnten wir mit viel Energie und Euphorie das 1. Projekt starten und durchführen, wobei die einzelnen

Projektarbeitsphasen eine ausgesprochen hohe Vorbereitungszeit in Anspruch nahmen.

Im zweiten, naturwissenschaftlich ausgerichteten Projekt, das in veränderter personeller Zusammensetzung stattfand, kam es dann zu erheblichen inhaltlichen und in der Folge auch persönlichen Differenzen, die sich an der Vorstellung des federführenden Kollegen zur Projektarbeit entzündeten, da diese sich substantiell von der des Konzeptes unterschied. Im Ergebnis dieses Konfliktes kündigten der Kollege und eine Kollegin die Arbeit in den IP und der SBF auf und untersagten der bis dahin im Team mitarbeitenden Examensstudentin die angefallenen und von ihr ausgewerteten Daten für ihre Abschlussarbeit zu verwenden. Die Studentin legte daraufhin ihre Arbeit im Team nieder.

Das Team für die Schulprojekte konnte sehr schnell mit einer neuen Kollegin und einem neuen Kollegen wieder komplettiert werden; in dieser Zusammensetzung arbeitet das Team bis heute konfliktfrei zusammen. Auf Wunsch der neuen Teamkollegen und –kolleginnen beschränkte sich deren Arbeit aber auf die IP; die Schulbegleitforschungsarbeit wurde seither von den Verfassern dieses Berichts geleistet. Die reduzierte Anzahl der Teammitglieder hatte zwei Konsequenzen zur Folge: die anfallende Arbeit musste nun von uns allein geleistet werden. Aufgabenverteilung, Zeitmanagement und andere Abstimmungsprozesse innerhalb der SBF-Arbeit wurden dadurch erheblich erleichtert.

Nach den personellen Veränderungen begann die eigentliche Forschungsarbeit. Die Daten mussten erhoben, die Instrumente der Datenerhebung optimiert werden. Besonders facettenreich war dabei die Genese des Präsentationsbogens, für den wir ca. zehn verschiedene Fassungen gezählt haben.

Nicht nur hilfreich, sondern notwendig in der Forschungsarbeit war die Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung von Prof. Dr. Niedderer, der an den entscheidenden Knotenpunkten sehr intensive Beratungsgespräche mit uns führte. Dies war insbesondere hilfreich bei der Entwicklung/Auswahl der Forschungsinstrumente und dem Entwurf einer Auswertungssystematik für das Datenmaterial. Ein inhaltlicher Bezug zu unserer Arbeit war Prof. Niedderer immer dadurch möglich, dass er sich durch Hospitationen bei Schülerpräsentationen einen Einblick verschaffen konnte. Für das Auszählen (quantitative Auswertung) der erhobenen Daten und die Gestaltung des Layouts der dazugehörigen Graphiken konnte Prof. Niedderer auf Antrag Erik Einhaus als studentischen Mitarbeiter gewinnen. Erik musste sich von nun an geduldig mit unseren ständigen Überarbeitungs- und Verbesserungswünschen bei seiner Arbeit auseinandersetzen. Insgesamt sehen wir den Faktor „Zusammenarbeit“ im Rahmen der SBF-Arbeit sehr positiv, dazu zählen selbstverständlich auch die vielfältigen Unterstützungsangebote durch Frau Dr. Kemnade und ihr Team.

4.2 Forschungsfragen

Gegenstand unserer Schulbegleitforschungsarbeit war das Konzept der IP (vgl. 3 Forschungsgegenstand) , d.h. wir versuchten, das Konzept mit geeigneten

Instrumenten unter den Aspekten Motivation, Sozialverhalten, Leistungsförderung, -nachweis und -beurteilung sowie Schlüsselqualifikationen zu analysieren.

Wir konnten im Verlauf unserer Forschungsarbeit und mit Hilfe des in dieser Zeit erhobenen Datenmaterials zu nahezu allen von uns im Forschungsantrag formulierten Forschungsfragen Erkenntnisse gewinnen. Lediglich zu 3 der 19 formulierten Fragestellungen liegen keine Ergebnisse vor (vgl. Forschungsantrag im Anhang 1).

Die von uns untersuchten Forschungsfragen lassen sich grob wie folgt unterteilen:

- Bewähren sich Struktur und Organisation des Konzeptes? (vgl. 5.1.1)
- Steigern die IP die Motivation der Schülerinnen und Schüler? (vgl. 5.3)
- Gelingt es, Schlüsselqualifikationen herauszubilden bzw. weiterzuentwickeln? (vgl. 5.2)
- Wie wirkt sich die Arbeit nach dem Konzept der IP auf die sozialen Beziehungen aus (Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander, Schüler-Lehrer-Verhältnis)? (vgl. 5.1.2)
- Bewährt sich das System der Leistungsnachweise/Leistungsbeurteilung? (vgl. 5.4)

Diese Fragenkomplexe finden sich im Weiteren in den Gliederungspunkten der Ergebnisse wieder (vgl. 5. Ergebnisse)

4.3 Forschungsinstrumente

Um Erkenntnisse über die Forschungsfragen zu gewinnen, haben wir folgende Forschungsinstrumente eingesetzt:

4.3.1 Schülerbefragungen

Eingangsbefragung (zu Beginn des 1. Halbjahres; siehe Anhang 2)

Form 15 Fragen, Beantwortung anhand einer fünfstufigen Skala, einige offene Fragen

Funktion Ermittlung der schulischen Vorerfahrung zu relevanten Punkten für die Planung der Projekte und zum späteren Vergleich zwischen IP und 1. Bildungsweg

Erfahrung Während diese Befragungen für diesen Bericht und die darin enthaltenen Analysen praktisch ohne Bedeutung war, waren sie als Informationsquelle in der Planungsphase der Projekte sehr hilfreich, vor allem für die Berücksichtigung sehr unterschiedlicher Vorerfahrungen in z.B. Projektarbeit und Medienarbeit.

Blitzlicht (in der Mitte des Projektes)

Form offene Fragestellung: „Formuliere deine Meinung zum laufenden Projekt!“

Funktion Ermittlung des Gesamteindrucks zum laufenden Projekt (Stimmungsbild), bei starker Kritik Überprüfung der Arbeit/Planung und eventuell gegensteuern; während beim Projektfragebogen die Beantwortung vermutlich schwerpunktmäßig auf den letzten Erfahrungen in der Projektarbeit erfolgt, sind hier die ersten Stationen des Projektes noch deutlicher präsent.

Erfahrung Die Blitzlichter haben sich als sehr nützliches „Stimmungsbarometer“ im laufenden Projekt erwiesen. Sie ermöglichten eine kritische Reflexion vor allem der Arbeitsformen. Dies setzt natürlich auf Lehrerseite die Fähigkeit und die Bereitschaft voraus, die eigene Arbeit kritisch hinterfragen zu

lassen. Zugleich hatten die Blitzlichter sicherlich eine gewisse Ventilfunktion auf Seiten der Lernenden, so hatten wir mitunter den Eindruck, dass vereinzelte kritische Äußerungen zum Projektverlauf aus Frustration über eigene Unzulänglichkeiten bei der Bewältigung der Aufgaben entstanden.

Projektfragebogen (siehe Anhang 3 und 4)

<i>Form</i>	<i>40 Fragen, Beantwortung anhand einer fünfstufigen Skala, zusätzlich eine offene Frage</i>
<i>Funktion</i>	<i>abschließende Bewertung des gesamten Projektes, Hauptinstrument zur Beantwortung der Forschungsfragen</i>
<i>Erfahrung</i>	<i>In der Summe der doch sehr zahlreichen Fragen bot uns der Projektfragebogen eine sehr verlässliche Möglichkeit, die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Sicherlich würden wir heute viele Fragen anders bzw. präziser formulieren, insbesondere in Hinblick auf den Vergleich IP - Normalunterricht. Hier fehlte häufig eine eindeutige Formulierung. Unser Eindruck ist zudem, dass offene Fragestellungen (siehe Frage 41) einen größeren Erkenntnisgewinn bringen, dass sie jedoch eine systematische Auswertung enorm erschweren. Beim Ausfüllen der Fragebögen erwies es sich als wichtig, den Lernenden genügend Zeit zur Verfügung zu stellen. Sinnvoller wäre gewesen, die offene Frage an den Anfang zu platzieren, da nach 40 Fragen doch gewisse Ermüdungserscheinungen einsetzen und die Schülerinnen und Schüler dazu neigen, sich bei der letzten Frage sehr kurz zu halten.</i>

Alle drei Befragungsformen wurden in den drei untersuchten Klassen jeweils zum gleichen Zeitpunkt und in gleicher Form durchgeführt. In der ersten Klasse wurde von uns bei der Eingangsbefragung noch eine andere Form verwendet, daher fließt sie nicht in die Auswertung ein.

Die Befragungen erfolgten allesamt anonym, damit die Schülerinnen und Schüler sich völlig frei äußern konnten. Während der jeweils 1,5 Jahre von uns immer wieder einmal befragt, entwickelten die Schülerinnen und Schüler ein gewisses Interesse daran, was wir mit ihren Äußerungen anfangen und welchen Zweck wir insgesamt mit diesen Befragungen verfolgen. Von uns über die Funktion von SBF aufgeklärt, nahmen die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgabe in diesem Prozess sehr ernst und fühlten sich offensichtlich selbst auch sehr ernst genommen.

Trotz allem haben wir den Eindruck gewonnen, dass die komplexen Erfahrungen der Lernenden mit dieser für sie neuen Unterrichtsform am ehesten in einem persönlichen Gespräch bzw. einer Gesprächsrunde zum Ausdruck kommen. Dies vor allem auch deshalb, weil wir erfahren haben, dass häufig mit den im engeren Sinne schulischen Lernprozessen auch positive persönliche Entwicklungsprozesse verbunden waren.

4.3.2 Lehrerbeobachtungen

Präsentationsgutachten mit Hilfe eines Bewertungsbogens (siehe Anhang 5)

<i>Form</i>	<i>Bewertung der Präsentationskompetenz mit Hilfe eines zweiseitigen Beobachtungsbogens (vgl. Präsentationsbögen im Anhang) durch mehrere Lehrkräfte</i>
<i>Funktion</i>	<i>dient der Transparenz der Bewertungskriterien; Beobachtungsbogen für Notizen während und nach der Hospitation Grundlage für die Analyse der Hospitation gemeinsam mit den Schülern; Grundlage für die Bewertung der Präsentation durch die Lehrkräfte; aus der Summe der Beobachtungen einzelner Schüler lassen sich Veränderungen (Kompetenzzuwachs) ablesen.</i>
<i>Erfahrung</i>	<i>Der langwierige Prozess der Entwicklung eines für uns geeigneten Bewertungsbogens hat sich für uns gelohnt; im Sinne der schon genannten Funktion hat er sich als sehr hilfreich erwiesen und wird mittlerweile von anderen Kolleginnen und Kollegen auch anderer Schulen genutzt.</i>

Während der 4,5 Jahre, in denen wir mit drei verschiedenen Lerngruppen nach dem IP-Konzept gearbeitet haben, konnten wir selbstverständlich die vielfältigsten Beobachtungen zu Lernprozessen, sozialen Situationen und Schülerentwicklung machen, die – vergleicht man diese Beobachtungen mit denen im „Normalunterricht“- durchaus geeignet sind, Erkenntnisse, die aus den erhobenen Daten gewonnen werden konnten, zu verifizieren oder zu ergänzen. Sicherlich lässt sich darüber streiten, inwieweit solche Eindrücke im Rahmen wissenschaftlicher Forschungsarbeit Verwendung finden dürfen. Wir sind der Auffassung, dass sie, insbesondere, wenn sie durch Bestätigung anderer Lehrkräfte an Objektivität gewinnen, eine wichtige und vielleicht unverzichtbare Quelle für bewertende Aussagen zur Konzeption darstellen. Selbstverständlich werden Aussagen, die auf der Grundlage solcher Beobachtungen entstanden sind, in diesem Bericht auch als solche erkennbar sein.

4.4 Kooperationen

Schulleitung

Die Schulleitung der EWS hat uns während des gesamten Zeitraums in jeder erdenklichen Weise in unserer Arbeit unterstützt. Sie stand von Beginn an voll und ganz hinter dem von uns verfolgten Ansatz und nutzte interessiert die unterschiedlichsten Möglichkeiten, sich Einblick in die praktische Durchführung zu verschaffen. Dabei war für uns spürbar, dass sie mit Freude zur Kenntnis nahm, welche Kreativität, Selbstsicherheit und kommunikative Kompetenz die Schülerinnen und Schüler unserer Projektklassen im Verlauf der Arbeit entwickelten.

Wissenschaftliche Begleitung

Vgl. 4.1 Arbeit im SBF-Team

SBF-Gremium

Die Kooperation stellte sich in erster Linie als Unterstützungsangebot des Gremiums dar. Auch wenn wir relativ wenig Hilfestellung in Anspruch nehmen mussten, war es

doch ein beruhigendes Gefühl zu wissen, dass bei Problemen – seien sie nun organisatorischer Art oder inhaltlich bestimmt – jederzeit eine Ansprechperson und praktische Unterstützung bereitstanden. So unterstützte uns Frau Dr. Kemnade bei der Suche nach geeigneten Rechercheplätzen mit einem Referenzschreiben. Die ausgewogene Mischung aus Unterstützungsangeboten und Freiräumen haben wir als sehr wohltuend empfunden. Die in angemessenen zeitlichen Abständen stattfindenden Treffen der Teams boten eine gute Gelegenheit, sich auszutauschen und inspirieren zu lassen.

LIS/Behörde

Zunächst einmal ist positiv festzuhalten, dass die senatorische Behörde den Schulversuch der IP ermöglichte und die damit verbundenen, von den Normklassen abweichenden Regelungen tolerierte, uns von daher für unsere Arbeit keine Steine in den Weg gelegt wurden. Leider konnten wir aber bei einer der größten Schwierigkeiten unserer Arbeit, der Akquisition angemessener Rechercheplätze, keine Hilfe bekommen. Auch in Gesprächen mit der am LIS neu geschaffenen „Bremer Agentur Schule – Wirtschaft“ kamen wir nicht weiter bei unserem Bestreben, diesen Teil des Konzeptes dauerhaft abzusichern. Es kann natürlich nicht die Aufgabe der Agenturleitung sein, für uns konkrete Rechercheplätze zu suchen, jedoch müssten die gegenseitigen Willenserklärungen von Bildung und Wirtschaft zu engerer Kooperation in der Konsequenz auch zu praktischem Nutzen in Projekten wie unseren führen. So gelang es uns jeweils nur nach unzähligen, häufig erfolglosen Telefonaten und durch Aktivierung aller persönlichen Kontakte, für die gesamte Klasse Rechercheplätze zu akquirieren.

Betriebe

Bei unserem Bestreben, immer wieder Betriebe und Institutionen zu finden, in denen Recherchen und praktische Erfahrungen für unsere Schülerinnen und Schüler möglich waren, versuchten wir neben senatorischer Behörde und LIS auch mit Hilfe der Handelskammer einen Schritt weiterzukommen. Aber auch der Kontakt mit dem „Arbeitskreis Junger Unternehmerinnen und Unternehmer“ brachte kaum zählbaren Erfolg. Die konkrete Zusammenarbeit mit den einzelnen Betrieben war, wenn es zur Aufnahme einer Schülerin bzw. eines Schülers kam, in der Regel sehr gut. Die Betriebe, die - von uns angesprochen - unser Anliegen ablehnen mussten, betonten zumeist, wie positiv, sinnvoll und zukunftsweisend sie unseren Ansatz außerschulischen Lernens beurteilen, wiesen dann aber in der Regel darauf hin, dass sie in der fraglichen Zeit vor allem aus zeitlichen Gründen oder aber auf Grund betrieblicher Abläufe keine Möglichkeit der Zusammenarbeit sähen. Bei der Vielzahl der Ansätze bremsischer Schulen, mit Betrieben zusammenzuarbeiten, wäre es hilfreich, innerhalb der Agentur oder über diese hinaus Agenten als Ansprechpartner zu haben, die solche Kooperationswünsche ausloten und praktisch organisieren.

Universität

Im Rahmen der Veranstaltungen der Bremer Sommeruniversität konnten wir zwei unterschiedliche Angebote für unsere Arbeit sinnvoll nutzen. Zum einen war dies eine

begleitete Exkursion ins Erdölmuseum nach Wietze, die wir von da an als festen Bestandteil in das Erdölprojekt aufgenommen haben; zum anderen konnten wir durch den Besuch einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Schüler/innen fragen...“ (Evaluationsmethoden) Anregungen für unsere SBF-Arbeit finden.

5 Ergebnisse

Wir haben uns entschlossen, die Ergebnisse unserer Untersuchung in der uns sinnvoll erscheinenden Untergliederung vorzustellen, wohl wissend, dass diese Unterteilung eine von mehreren möglichen ist und zwischen den einzelnen Teilen zahllose Verbindungen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten existieren. Will man einzelne Aspekte genauer untersuchen, wird man nicht umhinkommen, eine Reihe anderer hinzuzuziehen, die dazu in inhaltlichem Zusammenhang stehen.

Da das von uns untersuchte Konzept als Alternative zum normalen Fachunterricht gedacht ist, ist den von uns gestellten Forschungsfragen – wenn nicht auch jedes Mal ausdrücklich so formuliert – stets die Frage des Vergleichs zwischen Projektunterricht und Normalunterricht immanent (siehe leitendes Erkenntnisinteresse). Grundsätzlich muss angeführt werden, dass uns als Grundlage für unsere Forschungsergebnisse nur 5 der 6 durchgeführten Projekte zur Verfügung standen. Alle Aussagen beziehen sich auf die Projekte 1,3,4,5 und 6. Das Projekt 2 wurde aus Gründen der Vollständigkeit bei der quantitativen Auswertung berücksichtigt, bei der qualitativen Analyse der Befragungsergebnisse aber aus folgenden Gründen aus der Beurteilungsplattform herausgelöst:

Struktur und Form dieses Projektes entsprachen nicht annähernd der der anderen. Unser Versuch, während des Verlaufs dieses Projektes eine aus unserer Sicht notwendige Umsteuerung vorzunehmen (spätestens die in der Mitte des Projekts von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Blitzlichtes massiv formulierte Kritik zeigte die zwingende Notwendigkeit), scheiterte. Durchführung und Ergebnisse dieses Projektes können von uns daher nicht vertreten werden.

Die Beurteilung dieses Projektes durch die Schülerinnen und Schüler gibt aus den genannten Gründen keinen Aufschluss über die Konzeption. Wenn als Beleg für die in der Folge dargestellten Ergebnisse einzelne Fragen in Klammern hinzugezogen werden, so handelt es sich dabei stets – sofern nicht anders vermerkt – um Fragen aus dem 41 Fragen umfassenden Projektfragebogen.

5.1 Projektarbeit

5.1.1 Struktur und Organisation im Vergleich von Projekt- und Normalunterricht

Will man zu einer allgemeinen Beurteilung der Projektarbeit kommen, muss man sicherlich neben der Frage, was gelernt wurde, auch berücksichtigen, wie gelernt wurde.

Im Verlauf der bisherigen 5 Jahre Arbeit in den Projektklassen haben wir keine Veranlassung gesehen, die Ausgangsstruktur von jeweils einem Projekt im 2. und 3.

Halbjahr, kombiniert mit Basisunterricht, zu verändern. Ca. 40% der Unterrichtszeit eines Halbjahres für ein fächerübergreifendes Projekt dieser Art ist die Zeit, die man benötigt, um eine Chance zu haben, die inhaltlichen und sonstigen Lernziele (Schlüsselqualifikationen) zu erreichen. Über einen deutlich längeren Zeitraum würden mit Sicherheit thematische Ermüdungserscheinungen auftreten. Entsprechende Schüleräußerungen zeigten immer wieder, dass die Schülerinnen und Schüler sich freuten, wenn sie sich mit Beginn des zweiten Projektes mit einem neuen Thema beschäftigen konnten.

Die unseren Projekten innewohnende Grundstruktur (vgl. 3.1 Das Konzept) hat sich aus unserer Sicht bewährt, es gab keine widersprechenden Ergebnisse in den Befragungen.

„Jeder hatte sein Aufgabenfeld, in dem er arbeitete. Man hatte das Gefühl, an etwas großem zu arbeiten, das auch Sinn macht. Man war Teil eines großen Projektes. Man hatte auch Verantwortungsgefühl, weil man nicht nur für sich arbeitete, sondern für die ganze Gruppe. Das beste war, dass am Ende die ganzen kleinen Arbeiten wie ein Puzzle zusammengesetzt wurden und eine große kompakte Arbeit herauskam.“ (Frage 41 Projektfragebogen, Projekt 1)

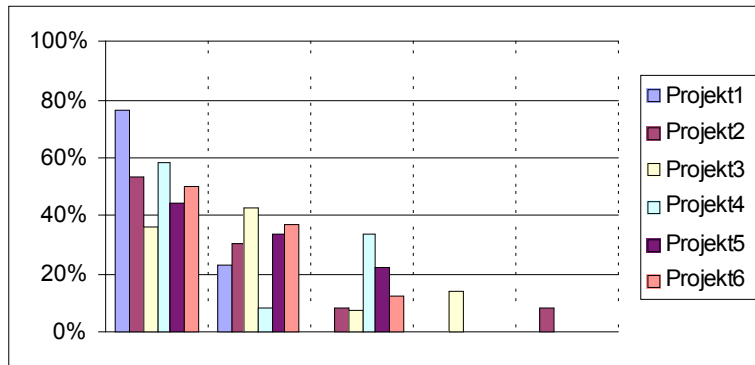
Besonders wichtig erscheint uns der ständige Wechsel von Theorie und Praxis. Die Arbeit außerhalb der Schule hat dabei starkes Gewicht, weshalb wir trotz aller organisatorischen Probleme und des damit verbundenen zeitlichen Aufwands immer wieder versuchen, diese Anteile zu sichern. Die damit verbundene Notwendigkeit, einen nicht unerheblichen Teil der Projektarbeit außerhalb der üblichen Schulzeit zu verrichten, wurde von den Schülerinnen und Schüler grundsätzlich als von der Sache her begründet akzeptiert, führte in Einzelfällen aber zu gewissen organisatorischen Problemen auf Schülerseite im Zusammenhang mit „Nebenjobs“.

Sehr unterstützend für unsere Arbeit war die Tatsache, dass wir von Beginn an für die Projektklassen einen kleinen zusätzlichen Raum zur Verfügung hatten, der für Teambesprechungen, Telefonate (Recherchen, Informationen), Besprechungen des Lehrerteams, Materialsammlung usw. genutzt werden konnte. Nicht ganz einfach machten wir es mit unserer Organisationsform den Stundenplanern unserer Schule, die neben vielen anderen Setzungen nun auch noch die Projektstage bei ihrer Planung zu berücksichtigen hatten. Die durchschnittlich hohe Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit Projekt und Projektarbeit machte es andererseits immer wieder nötig, von Lehrerseite den nicht weniger hohen Stellenwert des Basisunterrichts zu vermitteln. Mitunter hatten wir den Eindruck, die Einbindung in die Projektarbeit diene in Einzelfällen als Rechtfertigung, andere Arbeitserfordernisse zu vernachlässigen.

Projektarbeitsprozesse lassen sich mit den an den zeitlichen Vorgaben orientierten, von Lehrerseite geplanten Lernprozessen nicht vergleichen. Eine Durchbrechung der traditionellen Lernrhythmen (45-Minuten-Takt) ist notwendig und wirkt sich positiv auf die Lernatmosphäre aus. Die notwendigerweise offenere Arbeitsform widerspricht schulischen Pausenregelungen. Unterbrechungen der Arbeitsphase bei der Projektarbeit orientieren sich an dem jeweiligen Stand des Prozesses; dieses wurde

von den Schülern sehr schnell akzeptiert und für selbst organisierte Arbeitsphasen übernommen.

Die konkrete zeitliche Organisation der Projektarbeit (Zeiten, Arbeitsphasen und Pausen) fand bei den Schülerinnen und Schülern allgemein eine sehr hohe Akzeptanz (Frage 16b, 18, 40, siehe Anhang). Hier ein beispielhaftes Ergebnis zur Frage 40:



Frage 40:
Findest du die Organisation von Arbeitsphasen und Pausen im Projekt im Vergleich zum normalen Unterricht **besser ooooo schlechter?**

← besser ○ ○ ○ ○ schlechter →

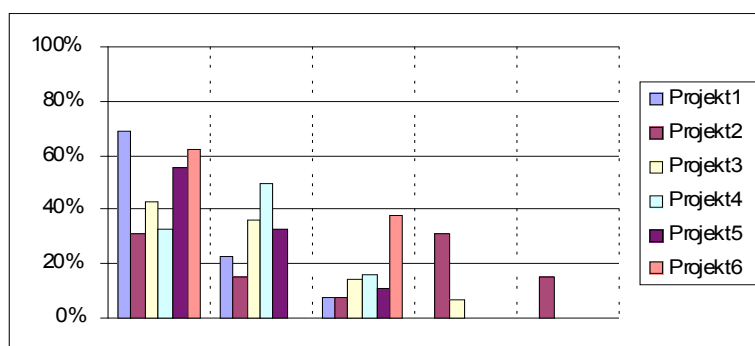
Die Grafik zeigt eindeutig, dass die Lernenden die Organisation von Arbeitsphasen und Pausen in allen Projekten besser fanden als im normalen Unterricht.

Die kleine Auffälligkeit bei Projekt 3 (1. Ölprojekt) zur Frage 18 (Länge der Arbeitsphasen) deckt sich mit unseren Beobachtungen. Wie sich in der praktischen Arbeit erwies, waren die Zeiträume bei der Themenbearbeitung zwischen den jeweiligen Rückkopplungen mit den Lehrerinnen und Lehrern zu lang. Dies korrigierten wir bei der Planung zum 2. Ölprojekt (Projekt 6).

„Dann kamen die Referate – o.k., dafür gabs ja genug Zeit, war auch in Ordnung so, mir selber war das aber auch zu stressig wegen der vielen Zeit. Ich hab alles nach hinten geschoben, immer im Kopf: ich hab ja noch Zeit“ (Blitzlicht zum Projekt 1³).

„Was ich als äußerst negativ beurteile, ist, dass wir für die Vorbereitung so lange frei hatten, da ich zuhause nichts gemacht habe und diese Zeit habe ich für ganz andere Dinge genutzt als für die Schule.“ (Blitzlicht Projekt 4)“

Die für die Schülerinnen und Schüler zumindest in schulischen Zusammenhängen völlig neue Erfahrung fächerübergreifenden Arbeitens bewerteten sie sehr positiv.



Frage 22:
War für dich das fächerübergreifende Arbeiten **Sinnvoll ooooo überflüssig?**

← sinnvoll ○ ○ ○ ○ überflüssig →

Hier wird deutlich, dass die übergroße Mehrheit der Lernenden fächerübergreifendes Arbeiten als für sich sinnvoll erachten.

³ Nummern und Namen der Projekte: siehe Tabelle 8, S. 83

Die Tatsache, dass dies in den Werbungsprojekten besonders deutlich wurde, liegt sicherlich daran, dass in den Ölprojekten die Fächerkonturen thematisch bedingt ein wenig deutlicher erhalten blieben. Das von den Lernenden geäußerte und von uns auch zu beobachtende höhere inhaltliche Interesse in der Projektarbeit scheint uns berechtigterweise auch auf die partielle Aufhebung der Fachsystematik und auf die fächerübergreifende Themenorientierung zurückzuführen zu sein.

5.1.2 Schüler-Lehrer-Verhältnis

Das Schüler-Lehrer-Verhältnis veränderte sich in der Projektarbeit von einem eher hierarchischen zu einem mehr kooperativen.

Wenn auch nach wie vor eine Reihe an strukturellen Vorgaben durch die Lehrkräfte gegeben sind (z.B. Elemente der Projektarbeit), stellt sich doch in vielen Situationen der Projektarbeit die Aufgabe der Lehrkraft als die eines Moderators dar, der versuchen muss, Diskussions- und Entscheidungsprozesse zu organisieren und zu begleiten, Fäden zusammenzuführen, hier und da – wenn nötig – zu unterstützen, der aber auch in nicht wenigen Situationen als gleichberechtigter Partner an einem Arbeitsprozess beteiligt ist und in manchen Situationen sich sogar in die Rolle des Lernenden begeben muss/darf. Immer wieder hat sich gezeigt, dass viele unserer Schülerinnen und Schüler über Talente, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen, die im Normalunterricht in der Regel nicht zum Tragen kämen, in der Projektarbeit aber zu wichtigen Beiträgen führen können. Diese Veränderung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses ist nicht nur Eindruck der Lehrenden gewesen, sondern hat sich in zahlreichen konkreten Arbeitssituationen manifestiert. Ein Beispiel aus der Praxis: Im Rahmen des Werbungsprojektes diskutierte die fiktive Werbeagentur ihr Logo. Der Vorschlag eines Lehrers hierzu wurde sehr schnell, selbstbewusst und mit überzeugenden Argumenten verworfen (Zitat: „*Das ist viel zu langweilig, das passt nicht zu unserem Image!*“)

Auch wenn im Fragebogen von unserer Seite nicht explizit nach dem Schüler-Lehrer-Verhältnis gefragt wurde, lassen sich doch die sehr positive Beurteilung der Lehrerrolle in Gruppenarbeitsprozessen (*Frage 14*) und die Tatsache, dass sich die Schülerinnen und Schüler von Lehrerseite in der Projektarbeit unterstützt gefühlt haben (*Frage 15*), als Indikatoren für ein positives Schüler-Lehrer-Verhältnis in der Projektarbeit werten.

Meine Meinung zu dem Projekt ist positiv, denn ich denke, die SchülerInnen können durch die lockere Atmosphäre (die bei der normalen Schule nicht vorhanden ist) zwischen Lehrer und Schüler einfach mehr Spaß an Schule haben.“ (Blitzlicht Projekt 1)

„Finde es toll, dass die Lehrer versuchen, auf jeden einzelnen Schüler und seine Probleme einzugehen.“ (ebd.)

5.1.3 Lernen

Bevor wir uns der Einschätzung konkreter Ergebnisse von Lernprozessen zuwenden, gilt es ein paar Anmerkungen zu den Bedingungen zu machen, unter denen in den Projekten gelernt wurde.

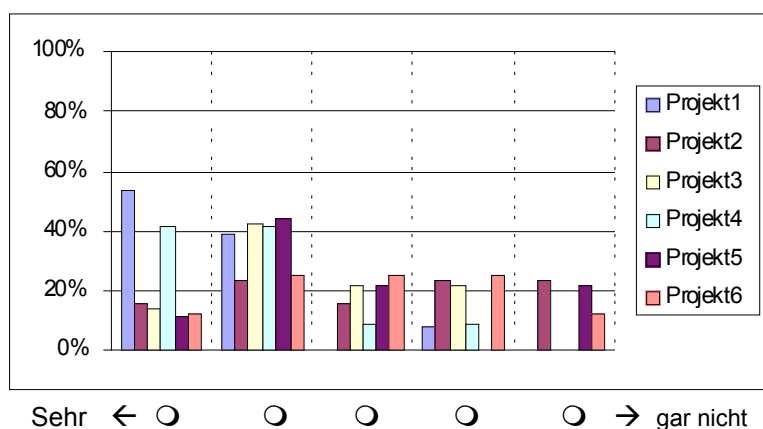
Nach unserer Einschätzung erweitert Lernen und Arbeiten außerhalb von Schule – wie in unseren Projekten praktiziert - in erheblichem Maße die Möglichkeiten des Lernens, verbindet die Lerninhalte mit der Lebens- und Arbeitsrealität und verschafft den Schülern positiven Erfahrungsraum.

„Ich bin nach wie vor von meiner Entscheidung überzeugt; gerade diese Verbindung theoretischen Unterrichts mit praktischen Aufgaben wie z.B. in unseren derzeitigen Projektarbeiten, in denen wir eigenverantwortlich agieren können/müssen, ist für mich realitätsbezogener und interessanter.“ (Blitzlicht Projekt 5)

Dies wird gestützt durch die Aussagen der Beteiligten zu den Fragen 7, 36 und 38, wonach die Projektarbeit deutlich mehr mit dem Leben außerhalb von Schule und der Arbeitswelt zu tun hat als normaler Unterricht.

„Grundsätzlich finde ich die Idee sehr gut, Unterricht nicht nur als herkömmlichen Unterricht zu gestalten, sondern einmal wirklichkeitsorientiert, praxisnah Dinge zu erarbeiten, lernen, die Dinge wirklich lebendig zu begreifen. Das könnte uns tauglicher für das spätere Leben machen. Also rausgehen und da draußen in der echten Welt herumschnuppern.“ (Blitzlicht Projekt 5)

Vielleicht liegt hier auch mit ein Grund für das aus der Auswertung der Frage 4 abzulesende hohe Interesse an den im Projekt bearbeiteten Themen. Beleg für die hohe Korrelation dieser Bewertung mit der Projektphase der Recherchen ist die Auffälligkeit bei Projekt 6, in dem wir aus den genannten Gründen keine Recherchen durchführen konnten.

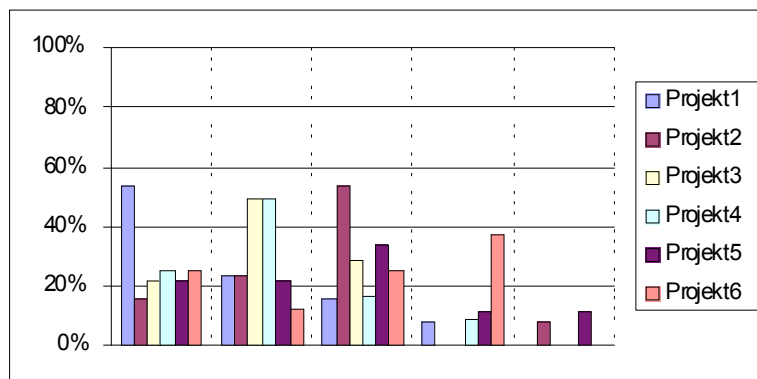


Frage 4.
Haben dich die Themen, die du im Projektunterricht bearbeitet hast **sehr ooooo gar nicht** interessiert?

Während die Bewertung in Projekt 6 neutral ausfällt, lässt sich für die Projekte 3 und 5 ein relativ hohes und für die Projekte 1 und 4 ein sehr hohes Interesse der Lernenden an den Inhalten feststellen.

Wegen der hohen Bedeutung der Recherchephase hier noch ein paar Anmerkungen dazu: Die von den Schülerinnen und Schülern in dieser Zeit gemachten Erfahrungen waren natürlich sehr verschieden, im überwiegenden Maße kamen sie jedoch sehr positiv gestimmt, z.T. fast euphorisch aus dieser Projektphase in die Schule zurück. Sie hatten in interessanten Betrieben gearbeitet, etwas Neues gelernt, wurden dort akzeptiert und konnten den anderen über ihre Arbeit berichten. Häufig konnte das konkret Erlernte bei der Arbeit am eigenen Produkt Gewinn bringend angewendet werden. Wenn auch bei vielen Schülern vor dieser Phase große Ängste vorhanden waren und Zweifel, ob sie dieser Aufgabe gewachsen sein würden, zeigte

sich doch, dass sie in der Regel - nicht zuletzt dank der Unterstützung in den Betrieben – gestärkt und selbstbewusster aus dieser Phase hervorgingen. Sicherlich hat diese Erfahrung auch mit den relativ hohen Stellenwert bedingt, den die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zum Normalunterricht dem im Projektunterricht Erlernten zugewiesen haben (Frage 10).



Frage 10:
Glaubst du, dass das, was du im Projektunterricht gelernt hast, für dich **wichtiger ooooo weniger** wichtig war als das, was du im normalen Unterricht gelernt hast?

← wichtiger ○ ○ ○ ○ → weniger wichtig

Während die Beurteilung in den Projekten 5 und 6 neutral ausfällt, halten die Lernenden der Projekte 1, 3 und 4 das Erlernte im Vergleich zum Normalunterricht für sich für wichtiger.

Durchgängiger Eindruck auf Seite der Beteiligten war über alle Projekte hinweg, dass diese positiven Erfahrungen und Lernprozesse verbunden waren mit einem hohen Arbeitseinsatz, starker zeitlicher Beanspruchung und hohen Anforderungen an sie (Fragen 2,19,20,21). Wir unterstellen dabei, dass sie dieses stets im Vergleich zum normalen Unterricht betrachtet haben, auch wenn dies in der Fragestellung nicht immer explizit formuliert wurde. Der auffällig hohe Wert für Projekt 1 bei der Frage nach der Arbeitsbelastung während der Unterrichtszeit (Frage 20) spiegelt nach unserer Einschätzung eine auch tatsächlich extrem hohe Arbeitsintensität wider. Sicherlich hat dies auch einen Grund in dem Druck, den sich die Lehrkräfte im allerersten Projekt selbst gesetzt haben.

„Die drei am Projekt beteiligten Lehrer könnten das Ganze nur etwas gelassener nehmen. Ich hatte oft den Eindruck, dass sie das Projekt oft viel schwerer und gewichtiger nehmen als wir. So wichtig ein bisschen Druck auch ist: Ich glaube, ich könnte konzentrierter und beruhigter arbeiten, wenn etwas mehr Ruhe und Gelassenheit in die ganze Veranstaltung einkehren würde.“ (Blitzlicht Projekt 1)

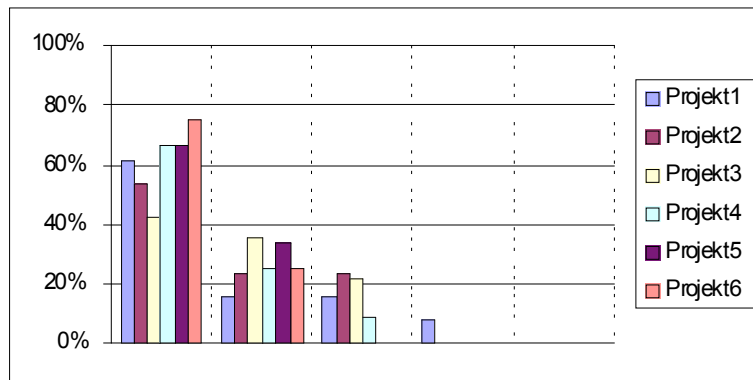
5.2 Angestrebte Kompetenzen

Wie bereits ausgeführt (vgl. Punkt 2.2) , war ein zentrales Anliegen bei der Entwicklung des IP-Konzeptes, die sog. Schlüsselqualifikationen zu stärken, d.h. es geht uns um die Herausbildung bzw. Verbesserung von Kompetenzen, die zum einen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, Lernprozesse künftig erfolgreicher zu gestalten, und zum anderen sich notwendige Kompetenzen für die berufliche Zukunft anzueignen. Selbstverständlich geschieht dies nicht losgelöst von fachlichen Inhalten, so dass wir natürlich auch einen angemessenen Zuwachs an Bildungsinhalten durch die Projektarbeit unterstellen. Eine vergleichende Untersuchung zwischen unserem

Projektunterricht und dem Normalunterricht bezogen auf die Aneignung fachlicher Inhalte war aber nicht Gegenstand unserer Untersuchung.

5.2.1 Selbständigkeit, Eigenverantwortung

Projektarbeit fordert und fördert selbständiges Arbeiten in stärkerem Maße als normaler Unterricht. So sahen es ganz eindeutig auch die Schülerinnen und Schüler selbst, bezogen auf unsere Projekte.



Frage 5a:

Hast du im Vergleich zum normalen Unterricht

selbständiger gearbeitet?

unselbständiger

gearbeitet?

← Selbständig ○ ○ ○ ○ ○ → Unselbständig

Erkennbar ist, dass ein Teil der Lernenden in allen Projekten den Eindruck hat, selbständiger gearbeitet zu haben als im Normalunterricht, der größere Teil hat diesen Eindruck sogar in sehr hohem Maße.

Wichtig war und ist uns, dass in unseren Projekten eigenverantwortlich gearbeitet wird, d.h. Aufgaben verbindlich übernommen und pünktlich und zufriedenstellend erledigt werden.

„Da wir innerhalb dieses Projektes deutlich selbständiger arbeiten müssen, verstärkt sich das Gefühl – was uns ja früher immer die Eltern gesagt haben – „Kind, du lernst für dich selbst“. Auf gewisse Art und Weise kann es schon einfacher sein, einfach „stumpf“ zu lernen, dann darüber eine Arbeit zu schreiben und fertig. So lernt man, glaube ich aber, viel Wichtigeres: Dinge, woher sie auch kommen, für sich zu verknüpfen, Zusammenhänge verstehen etc.“ (Blitzlicht Projekt 1)

Jedoch kann die Fähigkeit dazu nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern es ist erforderlich, durch Anleitung, beratende Begleitung und kritische Reflexion diese Kompetenz herauszubilden bzw. weiterzuentwickeln. Die Übernahme von Verantwortung für die Ergebnisse des Projektes und die damit verbundenen Auseinandersetzungen innerhalb der Gesamtgruppe initiierten auch – gerade für unsere Klientel - wichtige persönliche Lernprozesse (Frage 5b).

Also, dieses Halbjahr fand ich für mich ziemlich chaotisch. Es ist schwer für jemanden, der „faul“ ist, selbständig zu arbeiten. Das heißt, wenn man viel Zeit hat für etwas, z.B. für Präsentationen, dann hab ich nur die Hälfte der Zeit, wenn nicht noch weniger, genutzt. Erst jetzt ist es mir gelungen, mich auf den Arsch zu setzen.“ (Blitzlicht Projekt 3)

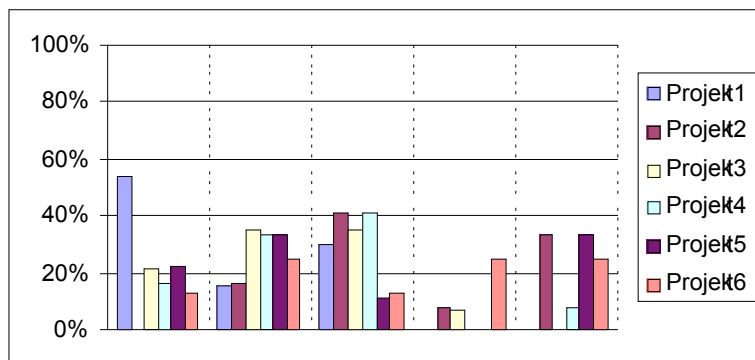
Für eine erfolgreiche Arbeit war eine wichtige Voraussetzung, notwendige Informationen zu beschaffen. Wir haben in den Projekten versucht aufzuzeigen, welche unterschiedlichen Informationsquellen existieren und wie diese sinnvoll genutzt werden können. Hinsichtlich dieser Kompetenz attestierten sich die Schülerinnen und Schüler eindeutig einen positiven Lernprozess (Frage 26 f).

5.2.2 Teamarbeit

Projektarbeit kann und sollte in besonderem Maße Teamarbeit bzw. Gruppenarbeit fördern. (Beide Begriffe tauchen in den Fragestellungen auf, in Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern wie auch in diesem Bericht werden sie synonym verstanden.) Dass dies in den IP geschehen ist, bestätigen die Schülerinnen und Schüler (*Frage 27*). Zugleich bringen sie zum Ausdruck, dass ihnen diese Arbeitsform gut gefallen hat (*Frage 13*). Sie hatten das Gefühl, dass ihnen durch die Gesamtgruppe genügend Aufmerksamkeit für ihre eigene Arbeit zuteil wurde (*Frage 9*) und waren auch ganz eindeutig der Auffassung, dass sie auch durch die Arbeit anderer Gruppen gelernt haben (*Frage 8*).

Das indifferente Ergebnis bei der Frage, ob durch die Projektarbeit Konkurrenzdenken stärker gefördert wurde, ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass der Begriff der „Konkurrenz“ bei den Schülerinnen und Schülern nicht eindeutig positiv oder negativ definiert ist. So kann ein grundsätzlich positives Wettstreben um die beste Idee für ein Werbeplakat ebenso als Konkurrenz verstanden werden wie eventuelle Missgunst bei der Benotung von Präsentationen.

Das interessanteste Ergebnis bei den Fragen zur Teamarbeit lieferte u. E. die Frage 28. Während die übrigen Fragen zu diesem Komplex positiv beantwortet wurden, gibt es hier keinen eindeutigen Befund.



Frage 28:
Hat das Projekt deine Fähigkeit zur Teamarbeit **sehr ooooo gar nicht** gefördert?

← sehr ○ ○ ○ ○ → gar nicht

Während in den Projekten 1 und 3 die Lernenden den Eindruck haben, dass ihre Fähigkeit zur Teamarbeit gefördert wurde, muss die Aussage in den Projekten 5 und 6 als indifferent gewertet werden.

Wir interpretieren diese Tatsache dahin gehend, dass viele Schülerinnen und Schüler Probleme und z.T. negative Erfahrungen in der Teamarbeit gleichgesetzt haben mit einem ausgebliebenen Lernprozess. Auch nach unseren Beobachtungen wird kooperatives Verhalten und die Fähigkeit zur Teamarbeit durch diese Projektform nicht unbedingt gefördert, sofern man Fördern versteht als Motivation, in dieser Form zu arbeiten. Was aber geleistet wird, ist, die Probleme, die mit dieser Arbeitsform – insbesondere, wenn man in ihr unerfahren ist - verbunden sind, erfahrbar und bewusst zu machen. Ob Letzteres auch gleichbedeutend mit einer Förderung zur Teamfähigkeit zu sehen ist, sei dem geneigten Leser selbst überlassen.

Zur Erläuterung: Da wir an der EWS eine starke Häufung von Lernenden haben, denen es schwer fällt, zuverlässig und kontinuierlich zu arbeiten, gab es immer wieder in der Teamarbeit das Problem, dass ein Teil zuverlässiger Schülerinnen und Schülern mit der Unzuverlässigkeit anderer konfrontiert wurde.

„Ich finde Gruppenarbeit schrecklich, denn die Zuverlässigkeit des Partners ist sehr wichtig.“ (Blitzlicht Projekt 1)

„Bei der Gruppenarbeit ist es schwierig, dass beide gleichviel arbeiten und es ernst nehmen. Leute in Gruppen hinter sich herziehen zu müssen ist nervig und stresst.“ (Blitzlicht 1.Projekt.)

Dadurch wurden Arbeitsprozesse verzögert, atmosphärisch negativ beeinträchtigt und mitunter litt auch das Produkt darunter. Dies führte zu Konflikten und Frustrationen, die verlässlichere Schülerinnen und Schülern nicht selten dazu veranlasste, Aufgaben lieber alleine zu bearbeiten. Demgegenüber standen selbstverständlich auch viele positive und erfolgreiche Prozesse der Teamarbeit.

5.2.3 Selbstsicherheit

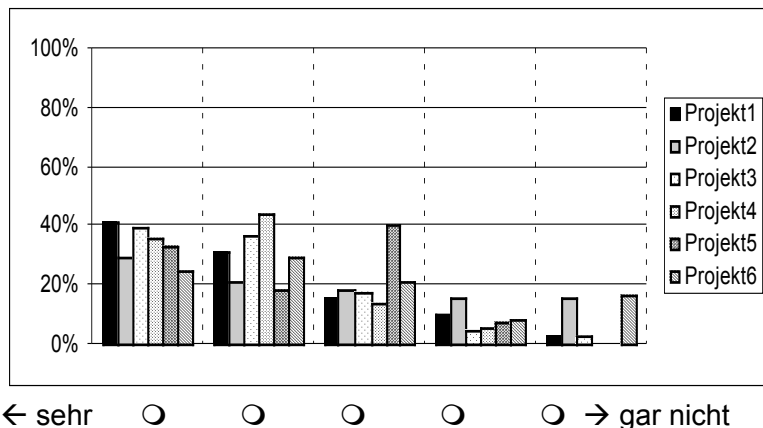
Im Rahmen der Zielsetzung, durch die Projektarbeit kommunikative Kompetenzen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, hatte die Stärkung der Selbstsicherheit der Schülerinnen und Schüler gewissermaßen als Voraussetzung hierfür einen besonders hohen Stellenwert.

„Meine Leistungen in der Hauptschule waren miserabel, aber hier in der Klasse habe ich hervorragende Noten und das steigert mein Selbstbewusstsein; man weiß, dass man was kann und nicht doof ist.“ (Blitzlicht Projekt 4)

„Mich hat diese Schulform ein ganzes Stück nach vorne gebracht, sie hat nicht nur bei mir ein neues Bewusstsein gestärkt, sondern fordert den Schüler an Stellen, wo er sich in anderen Schulformen ausruhen könnte.“ (Blitzlicht Projekt 4)

Durch die verschiedensten Anforderungen der Projektarbeit werden die Schülerinnen und Schüler gezwungen, in einen kommunikativen Prozess mit ihren Mitschülern, den Lehrern und Personen außerhalb der Schule zu treten. Ihre Ausgangsvoraussetzungen sind natürlich völlig unterschiedlich, ein Zuwachs an Kompetenz konnte aber stets bei nahezu allen verzeichnet werden. Dies wird auch eindeutig durch die Befragung der Schülerinnen und Schüler bestätigt: sie konnten praktisch durchweg einen Zuwachs an Selbstsicherheit verzeichnen, sei es nun beim Auftreten in Arbeitsgruppen, vor der Klasse oder in Betrieben, Behörden usw. (*Frage 26c,26d,26e*).

Die nachstehende Grafik fasst die Ergebnisse der Fragen 26c-26e zusammen, d.h. die angegebenen Prozentwerte für das einzelne Projekt sind jeweils ein Mittel aus allen 3 Fragen. Uns erscheint diese Darstellung hier sinnvoll, da alle 3 Fragen auf einen möglichen Zugewinn an Selbstsicherheit abzielen.



26. Hast du das Gefühl, dass die Projektarbeit für dich dazu beigetragen hat, c) selbstsicherer innerhalb der Klasse aufzutreten

sehr ooooo gar nicht

d) selbstsicherer deine Standpunkte in Arbeitsgruppen zu vertreten

sehr ooooo gar nicht

e) selbstsicherer in Kontakt mit Behörden/ Institutionen aufzutreten?

sehr ooooo gar nicht

Die Übersicht lässt erkennen, dass die Lernenden den Eindruck hatten, in allen untersuchten Projekten an Selbstsicherheit gewonnen zu haben, in den Projekten 1,3 und 4 sogar in erheblichem Maße.⁴

Ihre Fähigkeit, frei sprechen zu können, ist nach Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler durch die Projektarbeit deutlich gesteigert worden (*Frage 26a*), das gleiche gilt für die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung (*Frage 26 f*) sowie für die Fähigkeit zur Darstellung von Inhalten (*Frage 26b*). So gelang es z.B. völlig gehemmten Schülern nach gewisser Zeit, vor der gesamten Gruppe zu agieren und Außenkontakte aufzunehmen;

„...und dann sollte ich einfach in einen fremden Betrieb gehen und dies dann auch noch alleine!! (...) Meine Meinung ist, dass alle Schüler ihren Rechercheplatz alleine besuchen sollten, denn nur alleine macht es einen Sinn. Auch wenn man alleine mehr Angst hat und vielleicht schüchterner ist, kann man sich dann aber alleine doch besser „entfalten“ und aus sich herauskommen. (...) Ich fühlte mich ziemlich wohl an meinem Rechercheplatz und wurde nett empfangen und eigentlich gleich als „vollwertig“ aufgenommen.“ (Blitzlicht Projekt 4)

Schüler, die bereits zu Beginn keine Probleme hatten, auf andere zuzugehen, konnten ihre Fertigkeiten verfeinern, einige entwickelten mit der Zeit eine verblüffende Souveränität im Auftreten auch vor ihnen nicht bekannten Gruppen (vgl. auch 5.2.5 Präsentationskompetenz).

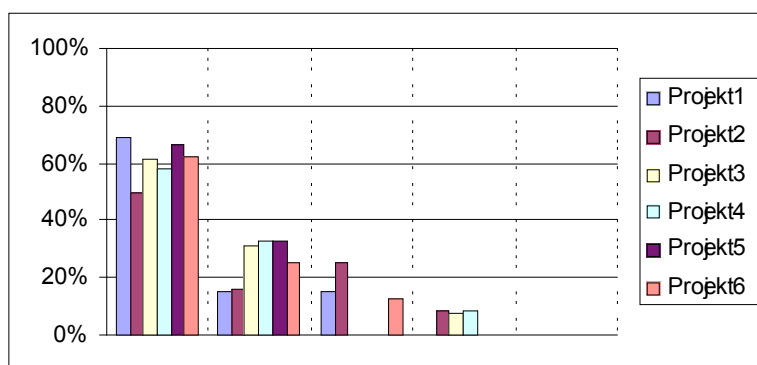
5.2.4 Medienkompetenz

Moderne Medien (Computer, Internet, digitale Kamera + Schnitt) wurden bei der Projektarbeit von uns ständig genutzt und waren hilfreiche Instrumente, um die Arbeitsprozesse zu beleben und die Qualität der Arbeitsergebnisse zu erhöhen. Über das Internet wurden Informationen beschafft, mit Hilfe des Computers Ergebnisse der Projektarbeit in Text- und Graphikform festgehalten und die Kamera wurde zum selbstverständlichen Begleiter bei Recherchen, sei es nun für Interviews oder um mit Hilfe von festgehaltenem Bildmaterial anderen Eindrücke besser vermitteln zu können. Die bereits beschriebene Einführung in diese Techniken (vgl. 3.3) und ihre ständige

⁴ Die Auffälligkeit bei Projekt 6, Frage 26e, ist auf die bereits erwähnten Bedingungen - vgl. 3.2.1 Elemente, Recherchen - zurückzuführen.

Nutzung in der Projektarbeit hat den Schülerinnen und Schülern durchgängig viel Spaß bereitet (*Frage 34 a-d*), sie haben eine deutliche Verbesserung ihrer Fähigkeiten in diesem Bereich registrieren können (*Frage 33*). Die Medienkompetenz zu erhöhen – eines unserer konzeptionellen Ziele – konnte also durch diese Form der Projektarbeit erreicht werden.

Der ausgesprochen hohe Stellenwert, den die Arbeit mit den Medien in unserer Konzeption einnimmt wird von den Lernenden sehr positiv bezogen auf ihre persönliche Zukunft beurteilt.



Frage 35:

Glaubst du, dass die Arbeit mit den Medien Video und PC

sehr oooooo wenig
hilfreich für deine weitere Zukunft sein wird?

← sehr ○ ○ ○ ○ → wenig

Auffällig gleich in allen Projekten wird die ausgesprochen hilfreiche Funktion der Medienarbeit für die persönliche Zukunft gesehen.

5.2.5 Präsentationskompetenz

In der Diskussion um die Aufgaben, die Schule in der heutigen Zeit wahrzunehmen hat, ist mittlerweile weitgehend unbestritten, dass ihr neben der Vermittlung fachlicher Inhalte und einer Erziehung im Sinne allgemein anerkannter Werte auch die Förderung sog. Schlüsselkompetenzen zufällt. Als eine dieser Schlüsselkompetenzen wird gemeinhin die „kommunikative“ Kompetenz angesehen, und als ein wichtiger Bestandteil dabei die Fähigkeit, angemessen, verständlich und interessant zu präsentieren.

Im Rahmen des Konzepts der IP nimmt die Vermittlung dieser Fertigkeit einen gewichtigen Raum ein. Dementsprechend legen wir nach schulischen Maßstäben großen Wert auf anspruchsvolle Präsentationen von Arbeitsergebnissen. Unser Ziel ist es dabei, diese Präsentationskompetenz im Verlaufe der 1,5 Jahre Stück für Stück weiterzuentwickeln. Wie bereits kurz dargestellt (vgl. 3.3 Elemente), schaffen wir innerhalb der Projektarbeit vielfältige Anlässe, die diesem Ziel dienlich sein können. Da die Lernenden auf diesem Gebiet mit äußerst unterschiedlichen Voraussetzungen an unsere Schule kommen, gilt es einen davon ausgehenden Kompetenzzugewinn zu realisieren. Während es wenigen Schülerinnen und Schülern leicht fällt, relativ „locker“ vor der Gruppe zu sprechen, treibt anderen bereits die Vorstellung davon den Angstschweiß auf die Stirn.

„Ich komme noch zu den Gefühlen, die ich vor der Präsentation hatte: Es war ein schreckliches Erlebnis, ich habe keinen Platz im Haus gefunden und an dem Tag, als ich

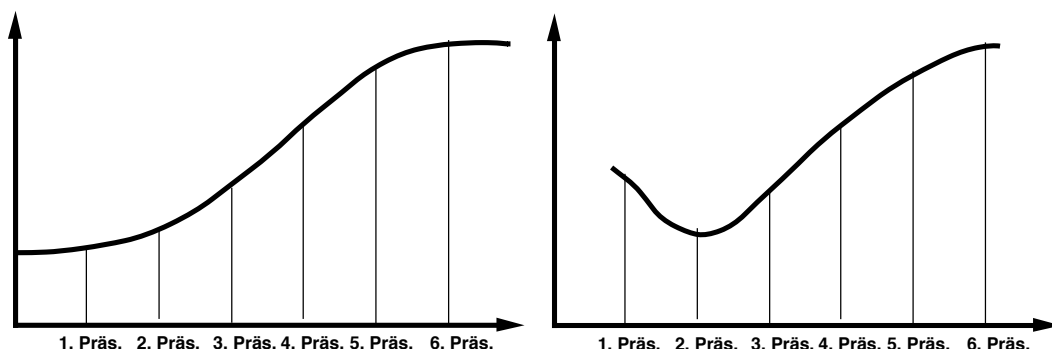
dran war, hab ich erst mal 4 Beruhigungstabletten genommen. Die haben mir teilweise geholfen. (...) Trotzdem bin ich lockerer geworden.“ (Blitzlicht Projekt 3)

Im ersten Fall muss das Ziel sein, z.B. Struktur, mediale Aufbereitung oder sprachliche Gestaltung der Präsentation zu verbessern, im zweiten Fall, Lernenden mit Hilfe entsprechender Techniken Ängste zu nehmen, Sicherheit zu erzeugen und durch häufige Wiederholungen eine gewisse Routine im Umgang mit dieser Situation herzustellen. Äußerst befriedigend war für uns festzustellen, dass praktisch alle Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der Zeit einen erheblichen Kompetenzzuwachs erzielen konnten, sofern sie sich den Situationen stellten.

Auf Grund des erwähnten divergierenden Ausgangsniveaus erschien uns eine detailliertere Untersuchung in Form von Fallbeispielen als am geeignetsten. Dazu haben wir zwei Schülerinnen ausgewählt, deren Präsentationen wir mit Hilfe der Videokamera dokumentiert und ausgewertet haben. Während Anna (Name geändert) neben einer großen Unsicherheit auch noch erhebliche sprachliche Probleme (russische Herkunft) aufwies, konnte sich Lara (Name geändert) recht gut ausdrücken, hatte aber ebenfalls große Hemmungen, vor der Gruppe zu sprechen. Die mit Hilfe des Präsentationsbogens ermittelten Daten (siehe Anhang) basieren auf der Beobachtung und Bewertung von stets mindestens drei, zumeist aber mehr Lehrkräften.

Die graphische Darstellung der einzelnen Untersuchungskriterien zur Präsentationskompetenz (siehe Anhang) erfolgte auf der Grundlage einer Version des Präsentationsbogens, der im weiteren Verlauf von uns noch verändert wurde (daher finden sich beide Versionen im Anhang wieder). Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass zahllose individuelle und situative Faktoren Einfluss auf die jeweilige Präsentation und ihre Begutachtung haben, fallen nach unserer Erkenntnis folgende Dinge ins Auge:

- Die Bewertung der Präsentationen durch die jeweiligen Gutachter war, selbst bezogen auf Teilkriterien, ausgesprochen homogen.
- Abgesehen von vereinzelt Abweichungen lässt sich ein typischer graphischer Verlauf bei der Entwicklung der Präsentationskompetenz über die verschiedenen Präsentationen hinweg herausfiltern. Die nachfolgend dargestellten Kurven sollen idealtypische Verläufe widerspiegeln.



Die Kurve weist eine von der zweiten Präsentation an stetige Steigerung auf; d.h. die Schülerinnen konnten im Verlauf der Präsentationen fortlaufend einen Kompetenzzuwachs erzielen. Bei den Aspekten „Gestik“, „Inhalt“ und „Sprache“ weisen sie i.d.R. am Anfang einen etwas höheren Wert auf; dies ist dadurch zu erklären, dass

sie in ihrer ersten Präsentation über einen Gegenstand ihrer Wahl, also einen vertrauten, sprechen konnten. Hier sind sie erklärbar inhaltlich sicher - eine Sicherheit, die sich natürlich in Sprache und Gestik niederschlägt. Demgegenüber sind die Ausgangswerte bezogen auf „Organisation“ und „Struktur“ sehr gering; dies zeigt, dass sie trotz inhaltlicher Sicherheit praktisch über keine Fähigkeit verfügen, diese Inhalte sinnvoll zu strukturieren und in eine gut organisierte Präsentation einfließen zu lassen.

Die Auswahl der Schülerinnen für die Falluntersuchungen erfolgte im Verlaufe des ersten Halbjahres dieses Durchgangs; daher war nicht absehbar, welche Entwicklung die Lernenden nehmen würden. Es lässt sich aber festhalten, dass der oben beschriebene Kompetenzzuwachs ein ausgesprochen typischer und daher durchaus mit allen Abweichungen repräsentativer ist.

Beeindruckend für uns, vor allem aber für schulinterne und -externe Gäste, war immer wieder, mit welcher Souveränität die meisten Lernenden am Ende ihres Schulbesuchs ihre Ergebnisse vorstellten und wie selbstverständlich sie die vielfältigen erlernten Möglichkeiten der Visualisierung dafür nutzten. Nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler selbst waren meist stolz und vielleicht auch ein wenig überrascht über ihren eigenen Kompetenzzuwachs.

„Und wenn ich in die Zukunft blicke: Jede Präsentation bringt mehr Routine und damit sehr viel mehr Sicherheit, weniger Nervosität.“ (Blitzlicht Projekt 4)

„Ja, und durch das alles habe ich mich verändert zum Guten hin: Ich merke, dass ich selbstbewusster geworden bin und ich habe halbwegs diese entsetzliche Angst überwunden, da vorne zu stehen vor meiner Klasse und den Mund aufzumachen.“ (Blitzlicht Projekt 4)

„...wenn diese ganzen Präsentationen und dieses eigenständige Arbeiten nicht gewesen wären, dann wäre ich heute nicht da, wo ich bin, denn die Präsentationen haben mein ganzes Auftreten verändert. Und ich bin etwas selbstsicherer in meiner Ausdrucksweise geworden, habe zwar noch immer meine Schwachstellen und bin auch noch unsicher, wenn ich vor anderen sprechen muss, aber es ist nicht mehr so extrem. Ich finde diese Projektklassen sind sehr gut, auch wenn man oft das Gefühl hat, diesem Druck - also Leistungsdruck - nicht standhalten zu können, doch wenn man erst die Aufgabe geschafft hat (oder hinter sich hat), dann ist man froh und staunt auch über sich selbst, was für Leistungen man eigentlich erbringen kann und was für Fortschritte man tut.“ (Frage 41, Projekt 5)

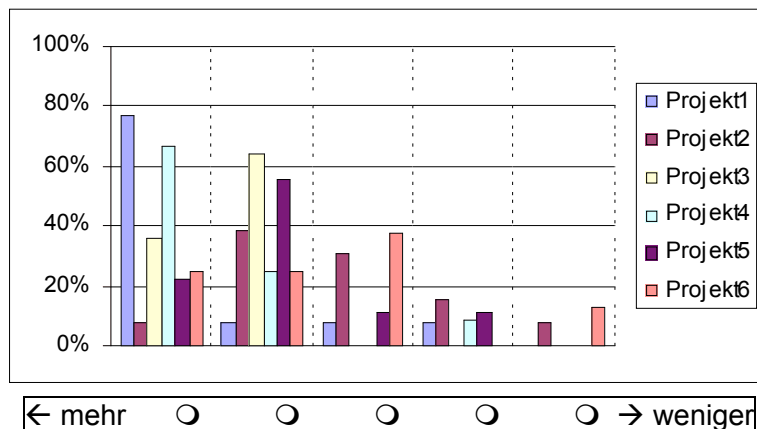
Sollten für die Leserin und den Leser einzelne Kriterien der Präsentationskompetenz von besonderem Interesse sein, möchten wir auf die detaillierten Ergebnisse in graphischer Darstellung im Anhang verweisen.

5.3 Motivation

Es ist ein Gemeinplatz, dass Motivation einen positiven Einfluss auf das Lernen ausübt und - ist sie gegeben - erwartbar bessere Erfolge in Lernprozessen induziert, auch wenn es nicht die einzige Lernvoraussetzung darstellt. Für die Überprüfung unserer Konzeption war uns daher wichtig, motivationsfördernde Faktoren zu untersuchen. Spaß, Interesse, Lernklima, individuelle Zufriedenheit u.a. sind nicht mit Motivation gleichzusetzen, jedoch wesentliche Voraussetzungen.

5.3.1 Freude/Klima

Sieht man einmal von spezifischen Drucksituationen ab, lässt sich aus unserer Sicht festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler im Projektunterricht durchschnittlich mit deutlich mehr Freude arbeiteten als im Regelunterricht.



Frage 1:
Hat dir der Projektunterricht **mehr ooooo weniger** Spaß gemacht als normaler Unterricht?

Abgesehen von gewissen Differenzen beim Vergleich der Projekte untereinander lässt sich festhalten, dass der Projektunterricht den Lernenden erkennbar mehr Spaß gemacht hat als normaler Unterricht.

Freude war an vielen Kleinigkeiten des schulischen Alltags für uns festzustellen. Häufig waren Arbeitsinhalte des Projektes auch außerhalb von Unterricht Gegenstand von Schülergesprächen, übernommene Arbeiten wurden in der Regel mit sichtbar größerer Sorgfalt ausgeführt und bewältigte Herausforderungen führten zu erkennbarer, auch häufig artikulierter Zufriedenheit.

„Es war einfach so super (gemeint ist die Recherche im Betrieb, d. V.), dass mir die drei Tage wie ein langer Tag vorkamen. Man hatte keine Gelegenheit sich zu langweilen, es gab einfach zu viele neue und interessante Dinge.“ (Blitzlicht Projekt 4)

Auch das Engagement war ein Indiz dafür, so wurde z.B. beim Ringen um den richtigen Weg oder die richtige Form deutlich, dass es ihnen wirklich wichtig war, wie etwas im Projekt gemacht wird. Die Möglichkeit, mit modernen Medien zu arbeiten, trug das Ihre dazu bei (vgl. 5.2.5).

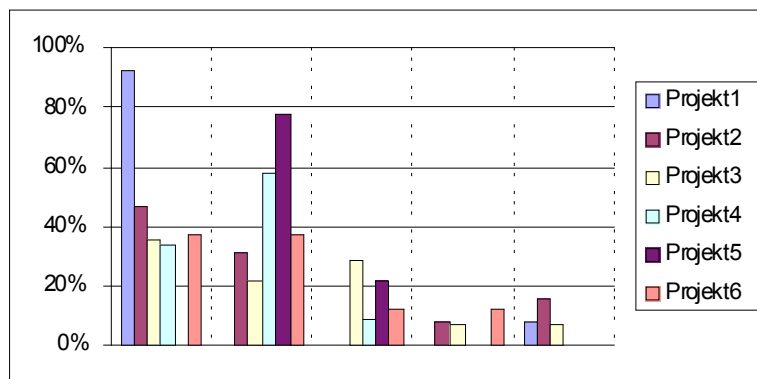
Die von den Schülerinnen und Schülern attestierte eindeutig angenehmere Atmosphäre in den Projekten muss, was ihre Aussagekraft anbelangt, aus unserer Sicht mit einer gewissen Einschränkung versehen werden, da natürlich Gruppenzusammensetzung und Lehrkräfte unabhängig von der Projektform darauf Einfluss nehmen.

5.3.2 Interesse und Zufriedenheit

Die Schülerinnen und Schüler zeigten ein für schulische Zusammenhänge erstaunlich hohes Maß an inhaltlichem Interesse an den bearbeiteten Themen. Dies war für die Lehrkräfte am überdurchschnittlich hohen Engagement der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und wird durch das Befragungsergebnis (Frage 4, vgl. 5.1.3 Lernen) bestätigt.

Neben den atmosphärischen Aspekten, dem System der Leistungsbewertung und der methodischen Ausgestaltung der Projektarbeit hat offensichtlich auch zur

Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler beigetragen, dass die Projekte spezifische Talente und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler förderten (*Frage 39*). Generell hatten sie den Eindruck, sich mehr einbringen zu können als im normalen Unterricht (*Frage 3*). Die bereits mehrfach erwähnte hohe Identifikation mit den Arbeitsprodukten des Projektes spiegelt sich auch in der Beantwortung der *Frage 11* wider.



Frage 11:
 Warst du mit dem Ergebnis deiner/eurer Arbeiten **zufrieden** ○○○○○ **unzufrieden**?

← zufrieden ○ ○ ○ ○ → unzufrieden

Durchschnittlich lässt sich eine hohe bis sehr hohe Zufriedenheit der Lernenden mit den Ergebnissen ihrer Arbeit konstatieren.

5.3.3 Kreativität, Medienarbeit und Produktorientierung

Bei der Beantwortung der *Frage 5d* hielten die Schülerinnen und Schüler fest, dass sie in den Projekten kreativer arbeiten konnten als im normalen Unterricht. Dies verwundert nicht angesichts der Tatsache, dass sie im Rahmen der Werbungsprojekte eine komplette eigene Kampagne entwickelten inklusive der Produktion von Anzeige, Plakat und Werbespot. Bemerkenswert erscheint uns jedoch, dass sie dieses Mehr an Kreativität auch in den Ölprojekten erfahren haben, aus unserer Sicht ein Hinweis auf einen erweiterten Kreativitätsbegriff seitens der Schüler und Schülerinnen, der die gestalterischen Möglichkeiten bei Planungsarbeiten, Präsentationen, der Arbeit mit Medien u.a. mit einschließt. Wir halten die Möglichkeit zur kreativen Arbeit in der Schule für ein ausgesprochen motivationsförderndes Element und sie darf nicht reduziert auf und isoliert im Kunstunterricht stattfinden.

Wie bereits in Punkt 5.2.4 Medienkompetenz erwähnt, war auch die Arbeit mit den modernen Medien für die Schülerinnen und Schüler mit viel Freude verbunden. Dies gilt im Übrigen in gleicher Weise für ihre schulischen Vorerfahrungen, wie die Ergebnisse der Eingangsbefragung (*Frage 14* Eingangsbefragung) zeigen.

Auch wenn dazu keine direkte Schülerbefragung durchgeführt wurde, können wir aus Lehrersicht festhalten, dass die Nutzungsmöglichkeiten der erworbenen Medienkompetenz auch zu einer deutlich höheren Motivation bei der inhaltlichen Arbeit geführt haben. Die Durchführung von Interviews, die Erstellung eigener Reportagen, die Darstellung von Arbeitsergebnissen in graphisch ansprechender Form, die Nutzung von Präsentationsprogrammen machten den Lernenden sichtbar Freude, stärkte offensichtlich ihr Selbstbewusstsein und führte zu einer höheren Zufriedenheit mit ihren qualitativ hochwertigen Arbeitsergebnissen. Dies alles wirkte sich motivierend auf die Projektarbeit aus. Dabei gelang es uns sogar in zahlreichen Fällen, ein „historisches

Schülertabu“ zu brechen: eine Reihe der Projektschülerinnen und -schüler wollten sogar auf eigenen Wunsch in der Ferienzeit mit Kamera und digitalem Schnittsystem arbeiten.

Die von uns im Rahmen der Projektelemente (vgl. 3.3 Elemente) vorgestellte Produktorientierung unserer Arbeit fördert im erheblichen Maße die Motivation der Schüler und die Identifikation mit der Arbeit. Sie trägt mit Sicherheit in nicht unerheblichem Maße zur allgemeinen Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler bei.

5.3.4 Beurteilungssystem

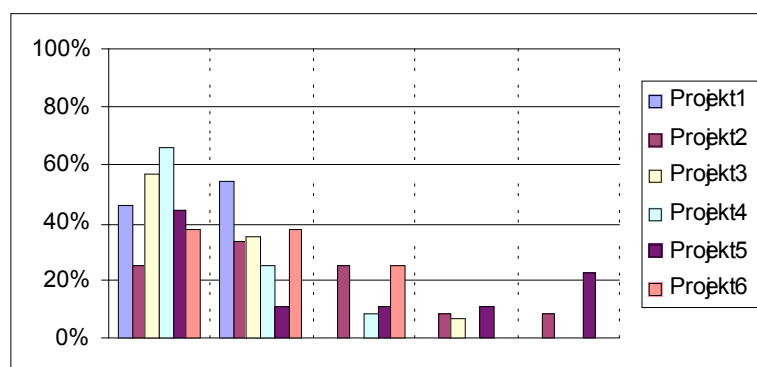
Das Beurteilungssystem der Leistungsnachweise in Form von „Scheinen“ (vgl. 3.3 Elemente) hat sich positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt. Es kommt ihren unterschiedlichen Voraussetzungen entgegen, reduziert den Druck und wirkt daher entlastend. Da der Leistungsnachweis auf jeweils einem eigens dafür gestalteten Formblatt (siehe Anhang) attestiert wird, war häufig ein Ehrgeiz zu beobachten, möglichst viele gute Scheine anzuhäufen, und damit verbunden eine verstärkte Motivation, die dafür notwendigen Leistungen zu erbringen. Interessanterweise hatten die Scheine auch auf Grund ihres formalen, zeugnisähnlichen Charakters (Unterschrift, Stempel usw.) bei den Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert. Zudem förderte die eigenverantwortliche Verwaltung der Scheine und die notwendige Zuordnung zu einzelnen Fächern eine stetige und aktive Auseinandersetzung mit ihrem Leistungsstand.

5.4 Leistungsnachweis und –beurteilung

Das Beurteilungssystem in den Projektklassen wurde von uns unter Punkt 3.3 (Elemente) dargestellt. Viele der bereits unter Punkt 5 (Ergebnisse) abgehandelten Aspekte haben in ihren vielfältigen Wechselwirkungen zur Leistungsförderung beigetragen, was aus dem inhaltlichen Kontext der jeweiligen Gliederungspunkte hervorgeht. Wir verzichten daher an dieser Stelle auf einen eigenständigen Gliederungspunkt „Leistungsförderung“.

5.4.1 Leistungsnachweis (System der Scheine)

Das System der Leistungsnachweise wurde von den Schülerinnen und Schüler durchweg in allen Projekten positiv beurteilt, und zwar sowohl in Hinblick auf die unterschiedlichen Möglichkeiten, einen Leistungsnachweis zu erbringen (Frage 31) als auch was das System der Scheine anbelangt (Frage 32).



Frage 32:
 Warst du mit dem System der Leistungskontrollen **zufrieden ooooo** **unzufrieden?**

← zufrieden ○ ○ ○ ○ ○ → unzufrieden

Die Grafik zeigt, dass abgesehen von einer Abweichung in Projekt 5 die Lernenden in hohem Maße mit dem System der Leistungskontrollen einverstanden waren.

Die verschiedenen Formen der Leistungserbringung stellen eine Bereicherung des Unterrichtsgeschehens dar und kommen den verschiedenen Talenten der Schülerinnen und Schüler entgegen. Auch wenn einzelne Nachweise im Rahmen der Projektarbeit verpflichtend waren, gab es darüber hinaus auch die Möglichkeit, an vielen Stellen Formen zu wählen, an denen man Interesse hat oder in denen man sich sicher fühlt.

Vielen Lernenden fällt es schwer, kontinuierlich über 1,5 Jahre den Arbeitserfordernissen und Leistungserwartungen nachzukommen (vgl. 2.2 Lerngruppe). Dies führt in normalen Klassen nicht selten dazu, dass die am Ende zu erteilenden Noten das Leistungsvermögen nicht adäquat widerspiegeln. In den Projektklassen haben die Schülerinnen und Schüler eher die Möglichkeit, krisenbedingte, schwächere Phasen im Verlaufe eines Halbjahres durch die Wahrnehmung von Zusatzaufgaben und damit verbundenen zusätzlichen Leistungsnachweisen zu kompensieren.

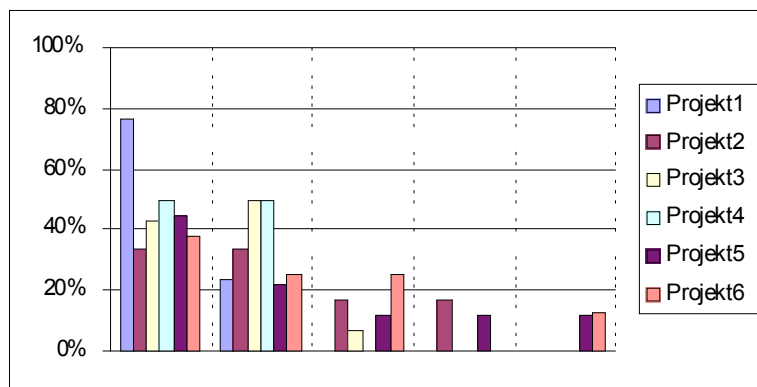
*„Die Sache mit den Scheinen finde ich klasse, weil man damit die Chance hat, etwas, wenn man es schlecht gemacht hat oder nicht konnte, mit einem anderen Schein zu ersetzen.“
(Blitzlicht Projekt 4)*

Dies reduziert auch in erheblichem Maße den Druck auf die Schülerinnen und Schüler, da sie durch zusätzliche Arbeit schlechtere Ergebnisse vollständig ersetzen können. Wir konnten beobachten, dass vielfach der Ehrgeiz entwickelt wurde, durch zusätzliches Engagement die Leistungsbilanz zu verbessern. Auch die spezifische Drucksituation von Klassenarbeiten, Leistung zu einem festgelegten Zeitpunkt in festgelegter Form erbringen zu müssen, mit allen Unwägbarkeiten („Welche Fragen/Aufgaben kommen dran?“) entfällt weitgehend.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das System der Scheine dazu beitragen kann, viel Druck aus den Lernprozessen herauszunehmen, ohne dass die Lernenden deshalb weniger leisten müssten. In dieser Hinsicht stellt u. E. das System der Scheine einen Gewinn dar. Zudem orientiert sich diese Art der Leistungserbringung näher an beruflichen und sonstigen Lebensrealitäten.

5.4.2 Leistungsbeurteilung

Nach welchen Kriterien wird ein von mir erstelltes Produkt bewertet? Wonach richtet sich die Festlegung meiner „Projektnote“? Wie wird meine Leistung im Rahmen einer Gruppenarbeit beurteilt? Dies alles sind Teilaspekte, die Eingang fanden in die Beantwortung der Frage 16.



Frage 16a:
 Wie weit konntest du die festgelegten Bestimmungen akzeptieren:
 Zensierung der Projektarbeit:
Stimme zu ooooo lehne ab

← stimme zu ○ ○ ○ ○ ○ → lehne ab

Es ist erkennbar, dass es in allen Projekten eine Akzeptanz der festgelegten Bestimmungen gab, in den Projekten 1,3 und 4 fiel diese sogar sehr hoch aus.

Zwei systembedingte Probleme traten dabei jedoch immer wieder auf: die Frage der Gerechtigkeit und die der fachlichen Zuordnungen der Leistungen.

Innerhalb der Projekte werden absehbar viele Arbeitsergebnisse in Gruppen erzielt. Individuelle Leistungen sind hierbei zwar häufig erkennbar, aber nicht immer nachweisbar. Aufgrund der bei den Anmerkungen zur Teamarbeit (vgl. 5.2.2) aufgeführten Probleme ergaben sich immer wieder Situationen, in denen die individuellen Arbeitsbeiträge und Leistungen stark differierten. Solidarisches Verhalten der Lernenden untereinander führte aber dazu, dass dies den Lehrern gegenüber nur in Ausnahmefällen formuliert wurde. Eine gerechte Beurteilung der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Bewertung ihres individuellen Leistungsanteils ist daher nur möglich, sofern dieser eindeutig ausgewiesen ist. War dies nicht möglich, ergab sich die Note häufig aus einer Beurteilung des Gruppenergebnisses und des individuellen Präsentationsanteils. Da häufig Kriterien fehlten, nach denen erbrachte Leistungen eindeutig zählbar oder messbar gewesen wären (z.B. bei Präsentationen und Produkten), bedurfte es eines erheblichen Mehraufwands an Erläuterung der Leistungsbewertung durch die Lehrkräfte. Während es den Lernenden in der Regel nicht schwer fiel, eine realistische Selbsteinschätzung ihrer Leistung vorzunehmen, d.h. Stärken und Schwächen zu analysieren, hatten sie mitunter Probleme, die Bewertung in Form einer Ziffernote nachzuvollziehen. Dennoch haben sie die Beurteilung ihrer Leistungen als ausgesprochen gerecht empfunden (Frage 30).

Ein zweites gravierendes Problem bei der Leistungsbeurteilung ergab sich aus der Notwendigkeit der fachlichen Zuordnung der (zum Teil fächerübergreifend) erbrachten Leistungen. Häufig war eine von Schülerinnen und Schülern erbrachte Leistung nicht eindeutig einem Fach zuzuordnen; mitunter ließ sich die Leistung nur bedingt überhaupt einem Fach des gängigen Fächerkanons zuordnen. Diese Problematik ergab sich im Projekt zum Thema Öl, verschärft jedoch im Werbungsprojekt, in dem wir zwei zusätzliche Fächer (Psychologie und Kunst) im entsprechenden Halbjahr einführten und im Zeugnis benoteten. Nun kann man eine solche Erweiterung des Fächerkanons als positive Bereicherung ansehen, in der alltäglichen Praxis stellte sich diese Situation aber dann doch eher als Problem dar. Entwarfen Lernende im

Werbungsprojekt im Rahmen ihrer eigenen Werbekampagne eine Anzeigenwerbung, so flossen hierbei Anteile aus den Bereichen Psychologie, Kunst und Deutsch ein. Eine Präsentation zum Thema „Umweltgefahren durch Öltransporte“ enthielt geographische, politische und auch biologisch-chemische Anteile.

Die dann später von den Schülerinnen und Schülern vorgenommene fachliche Zuordnung solcher Leistungen auf der Grundlage der dafür ausgewiesenen Fachanteile ist notwendig, erscheint dann aber relativ beliebig.

„Die Gründung einer fiktiven Werbeagentur fand ich persönlich sehr spannend und lehrreich. Die Basics waren fundiert und ausreichend. Allerdings denke ich, dass bei dieser recht unkonventionellen Unterrichtsform die konventionelle Notengebung nicht immer von Vorteil ist.“ (Projektfragebogen Projekt 5)

Das grundsätzliche Dilemma lässt sich u. E. so zusammenfassen: wir arbeiten fächerübergreifend, müssen aber Leistungen nach Fächern beurteilen. Dies erscheint uns als Widerspruch, allerdings auch als ein unter den gegebenen Bedingungen nicht lösbarer.

5.5 Akzeptanz im Kollegium, Profilbildung

Die Einstellung unseres relativ großen Kollegiums (ca. 45 Lehrkräfte) zu den Projektklassen ist selbstverständlich unterschiedlich. Sieht man es auf der reinen Faktenebene, lässt sich festhalten:

Die Beantragung des Konzeptes als Schulversuch wurde seinerzeit mit sehr großer Mehrheit beschlossen.

Nach Abschluss der aktuellen Projektklasse werden 6 Jahre Unterrichtsarbeit auf der beschriebenen Grundlage vergangen sein, ohne dass das Kollegium Veranlassung gesehen hätte, das Konzept in Frage zu stellen.

Mit nur einer Projektklasse begonnen, können wir auf Grund der breiteren Bereitschaft im Kollegium, nach dieser Konzeption zu arbeiten, bereits seit längerer Zeit jedes Halbjahr eine neue Projektklasse anbieten, d.h. es gibt an unserer Schule beständig drei Klassen, die in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen in dieser Projektform lernen. Hierin ist natürlich ein wesentlicher Beitrag zur Profilbildung der Schule zu sehen, die mit dieser Form ein Angebot vorhält, das unseres Erachtens als in besonderer Weise erwachsenengerecht zu bezeichnen ist und in vielerlei Hinsicht versucht, Vorstellungen moderner Unterrichtsarbeit umzusetzen.

5.6 Einige zusammenfassende Aussagen

Aus den Ergebnissen dieses Projektes IP und dem Vergleich mit anderen ähnlichen Projekten (vgl. 3.1) wird hier der Versuch unternommen, einige verallgemeinernde Aussagen zu formulieren.

Eine der Visionen für eine bessere Schule in der Zukunft ist die Balance zwischen Normalunterricht und Projektunterricht. Dies wird auch von einer Expertengruppe der KMK unter Leitung von Jürgen Baumert so gesehen: „Eine Balance zwischen eng geführtem, systematischem Lernen in definierten Wissensdomänen und situationsbezogenem Lernen im praktischen Umgang mit lebensweltlichen Problemen

zu finden, ist konstitutiv für die Schule.“ (Baumert, 1997, S. 8) Diese Balance ist in den integrierten Projekten dieses Schulbegleitforschungsprojekts mit 40 % Projektunterricht und 60 % Basisunterricht gefunden worden. Im Schulbegleitforschungsprojekt Nr. 4 „Kursübergreifende umweltorientierte Projekte Biologie/Physik“ (KUP) wurde ein Verhältnis von 50:50 gewählt. Im Schulbegleitforschungsprojekt 75 „Verstärkter Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht unter Projekt- und Epochalaspekten“ hatte der Projektunterricht einen Anteil von 25%. Entscheidender als diese Prozentzahlen ist es, dass eine Synthese dieser beiden wichtigen und wesentlich verschiedenen Unterrichtsformen stattfindet. Ein zentrales Ergebnis dieses Projektes wie der anderen genannten Schulforschungsprojekte ist es, dass die Schüler mit dieser Verteilung und dem Gesamtmodell zufrieden waren und dies als wesentliche Bereicherung ihres Schuldaseins erlebt haben.

Ein anderes wesentliches Ergebnis, das in mehreren dieser Schulforschungsprojekte aufgetreten ist, ist die Notwendigkeit einer veränderten Auffassung von „Lernen“ bei den Schülern. Diese setzen oft Lernen mit inhaltlichem Lernen (Auswendig Lernen) gleich und kommen deshalb oft zu dem Urteil, in diesen Projekten nicht genug – für Prüfungen – gelernt zu haben. Lernen im Sinne des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen muß diesen Schülern erst noch als bedeutsam vermittelt werden. Im vorliegenden Abschlussbericht in den Ergebnissen Kapitel 5 wird sehr wohl festgestellt, dass die Schüler von Projekt zu Projekt in zunehmendem Maße Schlüsselqualifikationen erworben haben, zum Beispiel Präsentationskompetenz oder Medienkompetenz. Im Projekt KUP gab es entsprechende Ergebnisse bei der Feststellung von „Projektlernen“, zum Beispiel im Sinne von Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung.

Ein weiteres wichtiges Merkmal aller hier betrachteten Schulforschungsprojekte ist die Interdisziplinarität, d.h. das bis zu einem gewissen Grad fächerübergreifende Arbeiten. Hier gibt es wichtige Unterschiede. Während bei KUP und BINGO nur naturwissenschaftliche Fächer in den Projekten integriert wurden, wurden bei dem hier vorliegenden Schulforschungsprojekt IP je nach Projektthema verschiedene Fächer einbezogen. So wurden z.B. beim Thema Erdöl die Fächer Chemie, Physik, Geografie, Geschichte und Politik im Projekt verbunden, also auch zwei naturwissenschaftliche Fächer, während im Projekt „Werbung“ die Fächer Geschichte, Politik, Psychologie, Deutsch und Kunst vertreten waren. Ausgehend vom Thema dieses Projektes kann man sich diese Wahl der Fächer sehr gut als plausibel vorstellen.

Alle drei hier verglichenen Schulforschungsprojekte haben einen bestimmten Schwerpunkt in der Lebenswelt. Während bei KUP der Umweltbezug schwerpunktmäßig die Auswahl der Projektthemen und das Vorgehen bestimmte, waren es bei BINGO Schlüsselqualifikationen zur Berufsqualifizierung. In dem hier vorgestellten Schulforschungsprojekt IP wurden schwerpunktmäßig Schlüsselqualifikationen wie Medienkompetenz, Teamarbeit und Präsentationskompetenz angestrebt.

Schließlich ist es für alle genannten Schulforschungsprojekte sowohl Bedingung als auch Ziel, zu einer Erhöhung der Motivation beizutragen. Bei allen drei Schulforschungsprojekten wurden diesbezüglich auch positive Ergebnisse erzielt, wobei auch bei allen Projekten zu erkennen war, dass im Projektunterricht eine höhere Arbeitsbelastung gesehen wurde, welche die Bereitschaft zur Ausdehnung des Projektunterrichts stark einschränkt.

6 Perspektiven

6.1 Schule

Von Beginn an war es unser Ziel, die IP zu einem festen Angebotselement unserer Schule zu entwickeln. Dafür war es natürlich erforderlich, Kollegium und Schulleitung in angemessener Weise über unsere Arbeit zu informieren. Diese Transparenz haben wir möglichst schnell herzustellen versucht. So haben wir bereits am Ende des ersten Projektes gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der ersten Klasse eine ganztägige Informationsveranstaltung für das Kollegium unserer Schule vorbereitet und durchgeführt. An diesem Tag hatte das Kollegium die Möglichkeit, sich detailliert mit dem Konzept auseinander zu setzen und durch Schülervorträge und Gespräche mit Mitarbeitern aus den Recherchebetrieben Einblicke in die praktische Arbeit zu gewinnen. Die Resonanz auf diese Veranstaltung war ausgesprochen positiv, wobei großes Erstaunen über das selbstsichere Agieren unserer Schülerinnen und Schüler ebenso geäußert wurde wie Bedenken wegen des erkennbar großen zeitlichen Aufwandes, der mit unserer Arbeit verbunden ist. In der Folgezeit gab es immer wieder Gelegenheit für die Schulleitung und interessierte Kolleginnen und Kollegen, diese ersten Eindrücke durch Hospitationen von Schülerpräsentationen zu überprüfen.

Eine zusätzliche Informationsquelle bietet natürlich auch dieser Bericht nach seiner Veröffentlichung und zugleich ausreichend Fakten zur Beurteilung der Konzeption. Das unterstreicht noch einmal die Bedeutung der SBF, ohne die dieses Datenmaterial niemals hätte erhoben werden können.

Schulinterne Impulse gingen von unserer Projektarbeit in zweierlei Hinsicht aus: zum einen fühlten sich eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen ermutigt, selbst kleinere Projekte in ihren Unterricht (wieder) aufzunehmen, und zum Zweiten war es sehr bald möglich, mit Hilfe zusätzlicher interessierter Lehrkräfte jedes Halbjahr für unsere Bewerberinnen und Bewerber eine neue „Projektklasse“ im Bereich der Realschule anzubieten, so dass die IP mittlerweile zum Standardangebot unserer Schule gehören. Diesem Angebot steht erfreulicherweise eine adäquate Nachfrage gegenüber, obwohl die Bewerberinnen und Bewerber zwischen traditioneller und Projektform wählen können und sie in den Beratungsgesprächen darauf hingewiesen werden, dass sie in den Projektklassen eigenständiger und intensiver arbeiten müssen. Perspektivisch spricht also vor allem angesichts der hier dargestellten Befragungsergebnisse nichts gegen eine Weiterführung dieses Konzeptes.

6.2 Transfer

Neben der im vorherigen Abschnitt dargestellten schulinternen Auseinandersetzung mit der Konzeption und einer verbreiterten Arbeit auf ihrer Grundlage stellt sich natürlich die Frage nach dem Transfer über unsere Schule hinaus. Hierbei muss selbstverständlich zunächst Berücksichtigung finden, dass die EWS als Schule des Zweiten Bildungsweges eine Sonderrolle einnimmt in Bezug auf ihre Klientel und auch ihre flexibleren inhaltlichen und formalen Gestaltungsmöglichkeiten. Daher lässt sich das Konzept der IP nicht ohne weiteres 1:1 auf den ersten Bildungsweg übertragen; vielleicht ist es aber möglich, eine modifizierte Variante oder zumindest einzelne Elemente davon in der Sek I zu realisieren. Dafür ist es aber notwendig zu klären, ob es sich in die Zielsetzungen und Programme der jeweiligen Schule integrieren ließe. Das würde voraussetzen erst einmal von dieser Konzeption und den Erfahrungen damit Kenntnis zu nehmen. Hier liegt unseres Erachtens eine der wichtigsten Aufgaben von SBF: wie kann der Transfer der Forschungsergebnisse optimiert werden? Das heißt ganz konkret: wie erfahren Kollegien von den Inhalten und wie kann ein Austausch zwischen Schulen und SBF-Teams am besten organisiert werden, damit letztere eine Multiplikatorenfunktion wahrnehmen können? Die bislang bereits praktizierten Workshops und Gesprächskreise haben in der Vergangenheit wohl noch keine ausreichende Breitenwirkung erzielt. Unsere eigenen Bemühungen in dieser Hinsicht beschränkten sich bislang neben einer Bewerbung für den IHK-Schulpreis der AG Norddeutscher Industrie- und Handelskammern im Jahre 2000 und einer geplanten Vorstellung sowie Diskussion des Konzeptes in einer EW-Gruppe des Referendariats auf viele Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen.

7 Schlussanmerkungen

An dieser Stelle bietet es sich an, noch einmal einen Blick auf die von uns formulierte Frage (vgl. 1. Ausgangslage, Erkenntnisinteresse) zu werfen: „Ist es sinnvoll, im Realschulbereich der EWS nach dem Konzept der IP zu arbeiten?“. Die vielfältigen Befragungen der Lernenden, darüber hinaus zahllose Gespräche mit ihnen und die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen sowie die anderer Kolleginnen und Kollegen im Verlauf der Jahre lassen uns die Frage eindeutig positiv beantworten. Die von uns gesetzten Ziele (vor allem Förderung der Schlüsselqualifikationen) können mit Hilfe der Konzeption der IP aus unserer Sicht in hohem Maße erreicht werden, vorausgesetzt die Schule stellt die dafür notwendigen Ressourcen zur Verfügung und schafft die entsprechenden Rahmenbedingungen.

Relativierend dazu muss jedoch angemerkt werden: unsere Untersuchung liefert lediglich Ergebnisse über Eindrücke von Lernenden und Lehrenden, d.h. z.B. den Eindruck, die mit der Konzeption gesetzten Ziele im wesentlichen erreichen zu können, Kompetenzen hinzugewonnen zu haben. Wissenschaftlich gesehen ist dies aber natürlich noch kein hinreichender Beweis dafür, dass die Ziele tatsächlich erreicht wurden. Dies könnte höchstens für den Punkt „Präsentationskompetenz“ gelten, da hier Entwicklungsprozesse von unterschiedlichen fachlich kompetenten Lehrkräften in

gleicher Weise beurteilt wurden. Ein weiter gehender Beweis könnte u. E. nur über fortführende Untersuchungen zum zukünftigen Werdegang der Lernenden erzielt werden. Was diese Konzeption im Vergleich zum Normalunterricht im Hinblick auf die Erweiterung des Fachwissens zu leisten in der Lage ist, kann durch diese Untersuchung nicht geklärt werden und wäre einzubetten in eine Diskussion über den Stellenwert von Fachwissen und Schlüsselqualifikation. Nur soviel: der Zugewinn an schulischem Fachwissen muss in weiten Bereichen zwangsläufig exemplarisch bleiben.

Wichtig erscheint uns hier auch zu betonen, dass die Mixtur aus fächerübergreifendem Projektunterricht und traditionellem Fachunterricht - also unterschiedliche Wege zu lernen - bei den Schülerinnen und Schülern auf positive Resonanz gestoßen ist. Aus den i.d.R. ausgesprochen positiven Beurteilungen der IP durch die Lernenden den Schluss zu ziehen, man sollte den Unterricht ausschließlich in dieser Form organisieren, halten wir ebenso wenig für sinnvoll wie einen Verzicht auf ein alternatives Angebot (hier: „Normalunterricht“) für die Bewerberinnen und Bewerber unserer Schule. Gerade die Möglichkeit, den Interessenten unterschiedliche Lernformen auf dem Weg zum Realschulabschluss anbieten zu können, stellt eine Bereicherung dar und stärkt die Attraktivität unserer Schule.

Zudem haben wir in wachsendem Maße im Verlauf unserer Arbeit den Eindruck gewonnen, dass unsere Form der Projektarbeit statt mit dem Adjektiv „interdisziplinär“ sinnvoller als „fächerunabhängig“ zu bezeichnen wäre, denn am Anfang steht bei uns das Projektthema, das nach Möglichkeit schulfremd und lebensnah sein und die Förderung der Schlüsselkompetenzen ermöglichen soll, und nicht die Überlegung einzelner Fachkolleginnen und -kollegen, welches Thema geeignet sein könnte, einen ihre Fächer verbindenden Unterricht zu ermöglichen. Erst im zweiten Schritt wird geklärt, welche Schulfächer in welchem Maße dazu einen Beitrag leisten können. Aus dieser Überlegung resultieren dann die Fachanteile innerhalb des Projektes.

Nicht zuletzt muss Berücksichtigung finden, dass natürlich auch auf Seiten der beteiligten Lehrkräfte Voraussetzungen für eine solche Unterrichtsform gegeben sein müssen. Dazu zählt neben der Bereitschaft, partiell die gewohnte Lehrerrolle zu verlassen, sich mit Inhalten zu beschäftigen, die in der eigenen Ausbildung nicht einmal gestreift wurden, der Wille zur konstruktiven Zusammenarbeit und sachlichen Auseinandersetzung im Team.

Der größte Lohn für unsere Arbeit war immer wieder der Kompetenzzuwachs der Lernenden und wenn die IP bei einzelnen einen positiven Einfluss auf den weiteren Werdegang nahmen. Einige Schülerinnen und Schüler bekamen nach den Recherchen Jobs angeboten, einige wenige Ausbildungsplätze und eine ganze Reihe von ihnen entwickelte aus den Erfahrungen der Projektarbeit eine berufliche Perspektive und verfolgte diese auch.

8 Literaturliste

Eine Auswahl der Literatur, die uns in den vergangenen Jahren bei Entwicklung und Weiterentwicklung unserer Projektarbeit begleitet hat.

8.1 Allgemeines

Baumert, J. (Vorsitzender Expertengruppe). Expertise "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, BLK; Heft 60, ISBN 3-9806109-0-X (1997)
<http://www.blk-bonn.de/papers/heft60.pdf>

8.2 Ähnliche Schulforschungsprojekte

Hartmann-Wöhrle, M., Zorn, I., Schöner, B., Boomgaarden, H., Niedderer, H. (1997). Endbericht aus dem Schulbegleitforschungsprojekt "Kursübergreifende umweltorientierte Projekte, Biologie/Physik (KUP)", Polykopiertes Manuskript, 40 Seiten. (SBF-Projekt Nr.4)
<http://didaktik.physik.uni-bremen.de/pubs/>

Schecker, H. & Winter, B. (Hrsg., 1999): Abschlussbericht des Modellversuchs BINGO. Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft. <http://didaktik.physik.uni-bremen.de/pubs/>

SZ Findorff (2000). Verstärkter Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht unter Projekt- und Epochalaspekten. (SBF-Projekt Nr.75)

8.3 Projektlernen

Apel, Hans Jürgen / Knoll, Michael: Aus Projekten lernen – Grundlegungen und Anregungen., München, 2001, Oldenbourg Schulbuchverlag

Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Hohengehren 2002, bei Schneider.

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivität, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb 2001, bei Klinkhardt.

Hansel, Dagmar (Hsg): Projektunterricht – ein praxisorientiertes Handbuch. 2. Aufl., Weinheim und Basel 1997, bei Beltz.

Moegling, Klaus: Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, bei Klinkhardt

8.4 Präsentationen

Uwe Scheler: Informationen präsentieren – Der Vortrag, die Medien, die Gestaltung. Offenbach 1995.

8.5 Schlüsselqualifikationen

Beck, Herbert: Schlüsselqualifikationen – Bildung im Wandel. Darmstadt 1993.

Wollenweber, Horst / Bitz, Ferdinand (Hsg): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994, Wirtschaftsverlag Bachem.

Anhang

1 AUSZUG AUS DEM FORSCHUNGSANTRAG AN DIE SBF	44
2 EINGANGSFRAGEBOGEN	45
3 PROJEKTFRAGEBOGEN (41 FRAGEN).....	47
4 AUSWERTUNG PROJEKTFRAGEBOGEN (INCL. DIAGRAMME)	49
5 PRÄSENTATIONSBÖGEN (ZWEI FASSUNGEN).....	75
6 AUSWERTUNG DER FALLBEISPIELE ZUR PRÄSENTATIONSKOMPETENZ	78
7 VERTEILUNG VON PROJEKT- UND BASISUNTERRICHT ÜBER DREI HALBJAHRE ...	84
8 ZEITTADEL ZU DEN PROJEKTEN.....	84
9 BEISPIEL VERLAUFSPLAN WERBUNGSPROJEKT	85
10 BEISPIEL VERLAUFSPLAN ÖLPROJEKT	86
11 ABLAUFPLANUNG FÜR DIE ARBEIT DER FIKTIVEN WERBEAGENTUR.....	87
12 BETRIEBLICHE RECHERCHEPLÄTZE IN DEN WERBUNGSPROJEKTEN	89
13 FORMULAR FÜR DEN LEISTUNGSNACHWEIS („SCHEIN“)	90
14 ARTIKEL ZUR PROJEKTKONZEPTION (R. ROSE).....	91
15 FOTOS.....	98
16 VON LERNENDEN ENTWICKELTE PRODUKTE AUS WERBUNGSPROJEKTEN	101
• Fragebogen zur Marktforschung	
• Logo einer fiktiven Werbeagentur	
• Plakatentwurf für ein „Haarstylingprodukt“	
• Plakat für Jeanskampagne	

1 Auszug aus dem Forschungsantrag an die SBF

(Fragestellungen für die Schulbegleitforschung)

I. Motivationsanalyse der Teilnehmer

- Welche Auswirkungen hat der verstärkte Medieneinsatz und vor allem die intensive Arbeit der Schüler mit den modernen Medien auf die Motivation?
- Wie hoch ist die Abbrecherquote im Verlauf der drei Semester im Verhältnis zum Durchschnitt vergleichbarer Klassen?
- Ist spürbar, dass die Schüler mit mehr Freude arbeiten, unterscheidet sich das Klima signifikant von dem anderer Klassen?
- Unterscheiden sich Motivation und Verhalten der Schüler in Basis- und Projektunterricht?
- Wie beurteilen die Schüler diese neue Konzeption im Verhältnis zu ihren bisherigen schulischen Lernerfahrungen?
- Steigert die ergebnisorientierte Form des Arbeitens die Leistungsbereitschaft der Schüler?

II. Sozialverhalten der Teilnehmer

- Ein Ziel der Konzeption ist, die kommunikative Kompetenz der Schüler zu steigern. Wird dieses Ziel erreicht und welche Methoden sind hierfür besonders dienlich?
- Wird kooperatives Verhalten der Schüler untereinander und die Fähigkeit zur Teamarbeit durch diese Projektform gefördert, tritt Konkurrenzdenken mehr in den Hintergrund?

III. Leistungsförderung, -nachweis, -beurteilung

- Ist der weitgehende Verzicht auf Noten im 1. Semester ein entlastendes Moment für die Schüler, das sich positiv auf ihre Leistungsfähigkeit in den folgenden Semestern auswirkt oder verlagert dieses Verfahren eher die Probleme auf das 2. Semester?
- Innerhalb der Projekte werden absehbar viele Arbeitsergebnisse in Gruppen erzielt. Sind individuelle Leistungen dennoch erkennbar und ist eine gerechte Beurteilung von Schülern möglich?
- Die Projektarbeit soll zu einem erheblichen Teil außerhalb von Schule stattfinden. Ist dies ein belebendes zukunftsweisendes Moment des Lernens oder werden Lernerfolge eher durch organisatorische Probleme erschwert? Sind die Schüler durch die in diesem Zusammenhang an sie gestellten Anforderungen überfordert?
- Gelingt es, die Schüler während des 1. Semesters auf die Erfordernisse der folgenden Semester vorzubereiten?
- Wie wirkt sich die Durchbrechung der traditionellen Lernrhythmen auf die Arbeitsergebnisse aus?

IV. Auswirkungen auf TeamkollegInnen, Kollegium und Schule

- Welche Erfahrungen machen Lehrer und Schüler mit den neuen Formen der Leistungskontrollen?
- Welche Formen der Rückkopplung der Lehrkräfte sind erforderlich und leistbar?
- Welche Akzeptanz findet der Schulversuch während seines Verlaufs im Kollegium?
- Verändert sich die Sichtweise der eigenen Fächer bei den beteiligten Kollegen?
- Wie verändert sich das Schüler-Lehrer-Verhältnis? Leistet diese Arbeit einen Beitrag zur Profilbildung der Schule?

2 Eingangsfragebogen

**Erwachsenenschule Bremen, Abt. Haupt- und Realschule
Interdisziplinäre Projekte (Rose/Smid),
Schulversuch/Schulbegleitforschung**

**Fragebogen zur Schulbegleitforschung
Semester – Eingangsbefragung 2/2002**

1) Haben dich die Themen im Schulunterricht sehr oder gar nicht interessiert?	Sehr OOOOO gar nicht
2) Hast du bisher in der Schule viel oder gar nicht selbständig gearbeitet?	Viel OOOOO gar nicht
3) Hast du in deiner bisherigen Schulzeit mehr allein oder im Team mit anderen SchülerInnen gearbeitet?	Allein OOOOO im Team
4) Falls du mehr im Team gearbeitet hast: Wie hat dir die Gruppenarbeit gefallen?	Sehr gut OOOOO gar nicht
Hast du in der Schule etwas über die Berufswelt/das Leben außerhalb von Schule gelernt?	viel OOOOO gar nichts
5) Wenn du Frage 5 mit "viel" beantwortest hast: Beschreibe, was du gelernt hast!	
6) Beschreibe die Atmosphäre, wie du sie in der Schule/im Unterricht empfunden hast! (Lehrer/Schülerverhältnis, Verhältnis der Schüler untereinander)	
7) Hast du in deiner bisherigen Schulzeit bereits Erfahrungen mit Projektarbeit gemacht? Wenn ja, beschreibe diese!	JA O NEIN O
8) In welcher Form hast du bereits in einer Klasse oder vor einem anderen größeren Kreis Dinge/Themen/ Sachverhalte vorgestellt?	
9) Wenn du bereits etwas vorgestellt hast: Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?	
10) Wie bewertest du die Notengebung in der Schule, so, wie du sie bislang erfahren hast?	
11) Hast du bislang in der Schule mit modernen Medien (Computer, Video, Schnitt) gearbeitet?	a) Computer: ja O nein O b) Video: ja O nein O c) Schnitt: ja O nein O
12) Falls „JA“ bei a), b) oder c): in welcher Form hast du damit gearbeitet?	
13) Hat dir die Arbeit mit den modernen Medien Spaß gemacht?	Ja O nein O
14) Hast du in deiner bisherigen Schulzeit Gelegenheit gehabt, außerhalb von Schule zu lernen und zu arbeiten?	viel OOOOO gar nicht
15) Konntest du in deiner bisherigen Schulzeit deine Talente und Fähigkeiten einbringen?	gar nicht OOOOO viel
16) In der Projektarbeit kommt es darauf an, die Stärken des einzelnen Teilnehmers zu einem Gemeinsamen zusammenzuführen. Welche Stärken könntest du dabei einbringen?	
17) Begründe, warum du dich für die Projektklasse entschieden hast!	

3 Projektfragebogen (41 Fragen)

Erwachsenenschule Bremen, Abt. Haupt- und Realschule
Interdisziplinäre Projekte
Schulversuch/Schulbegleitforschung

Fragebogen zur Schulbegleitforschung

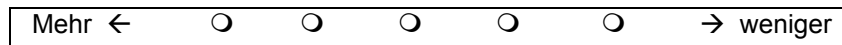
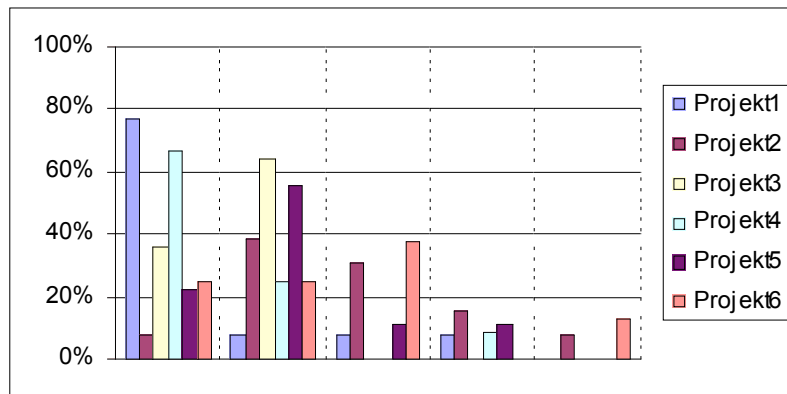
<p>1. Hat dir der Projektunterricht mehr ooooo weniger Spaß gemacht als normaler Unterricht?</p> <p>2. Wurdest du im Projektunterricht mehr ooooo weniger gefordert als im normalen Unterricht?</p> <p>3. Konntest du dich im Projektunterricht mehr ooooo weniger einbringen als im normalen Unterricht?</p> <p>4. Haben dich die Themen, die du im Projektunterricht bearbeitet hast, sehr ooooo gar nicht interessiert?</p> <p>5. Hast du im Vergleich zum normalen Unterricht</p> <p>a) selbständiger ooooo unselbständiger gearbeitet?</p> <p>b) Dich stärker ooooo weniger verantwortlich gefühlt?</p> <p>c) Mehr ooooo weniger mit MitschülerInnen zusammengearbeitet?</p> <p>d) Kreativer ooooo weniger kreativ arbeiten können?</p> <p>6. Hast du nie ooooo oft mit anderen Gruppen über ihre Arbeit gesprochen?</p> <p>7. Hatte die Arbeit im Projektunterricht für dich mehr ooooo weniger mit dem Leben außerhalb der Schule zu tun als der normale Unterricht?</p>	<p>8. Hast du durch die Arbeit der anderen Gruppen viel ooooo wenig Neues gelernt?</p> <p>9. Glaubst du, dass deine MitschülerInnen deinen/euren Arbeitsergebnissen genügend ooooo ungenügende Aufmerksamkeit gewidmet haben?</p> <p>10. Glaubst du, dass das, was du im Projektunterricht gelernt hast, für dich wichtiger ooooo weniger wichtig war als das, was du im normalen Unterricht gelernt hast?</p> <p>11. Warst du mit dem Ergebnis deiner/eurer Arbeiten zufrieden ooooo unzufrieden?</p> <p>12. War die Atmosphäre im Projekt angenehmer ooooo weniger angenehm als im normalen Unterricht?</p> <p>13. Hat dir die Gruppenarbeit sehr ooooo gar nicht gefallen?</p> <p>14. Denkst du, dass sich die LehrerInnen zuviel ooooo gar nicht in die Gruppenarbeit eingemischt haben?</p> <p>15. Hast du dich von den LehrerInnen im Projekt sehr ooooo gar nicht unterstützt bzw. betreut gefühlt?</p> <p>16. Wie weit konntest du die festgelegten Bestimmungen akzeptieren:</p> <p>a) Zensierung der Projektarbeit: stimme zu ooooo lehne ab</p> <p>b) fester Zeitplan für Arbeitsergebnisse: stimme zu ooooo lehne ab</p>
---	--

<p>17. Glaubst du, du hast viel ooooo wenig über Projektarbeit gelernt/dazugelernt?</p> <p>18. War die Zeit für die einzelnen Arbeitsphasen zu lang ooooo zu kurz für dich?</p> <p>19. Hast du zuhause viel ooooo gar nicht arbeiten müssen?</p> <p>20. Hast du während der Unterrichtszeit viel ooooo gar nicht arbeiten müssen?</p> <p>21. Hast du für das Projekt insgesamt mehr ooooo weniger Zeit als für den normalen Unterricht gearbeitet?</p> <p>22. War für dich das fächerübergreifende Arbeiten sinnvoll ooooo überflüssig?</p> <p>23. Hast du die Zusammensetzung der Fächer im Projekt als sinnvoll ooooo nicht sinnvoll empfunden?</p> <p>24. Hat dir die Arbeit im Projekt mehr ooooo weniger gut als im Basisunterricht gefallen?</p> <p>25. War die Arbeit im Projekt im Vergleich zu deinem normalen Unterricht eine neue Erfahrung ooooo keine neue Erfahrung?</p> <p>26. Hast du das Gefühl, dass die Projektarbeit für dich dazu beigetragen hat, a) frei sprechen zu können sehr ooooo gar nicht b) Inhalte darzustellen sehr ooooo gar nicht c) Selbstsicherer innerhalb der Klasse aufzutreten sehr ooooo gar nicht d) Selbstsicherer deine Standpunkte in Arbeitsgruppen zu vertreten sehr ooooo gar nicht e) Selbstsicherer in Kontakt mit Behörden/Institutionen aufzutreten? sehr ooooo gar nicht f) besser Informationen beschaffen zu können? sehr ooooo gar nicht</p> <p>27. Hat die Projektarbeit die Zusammenarbeit mit anderen SchülerInnen gefördert? sehr ooooo gar nicht</p> <p>28. Hat das Projekt deine Fähigkeit zur Teamarbeit gefördert? sehr ooooo gar nicht</p>	<p>29. Hast du den Eindruck, dass in dem Projekt das Konkurrenzdenken stärker ooooo schwächer war im Vergleich zum normalen Unterricht?</p> <p>30. Hast du das Gefühl, dass deine Leistungen im Projekt gerecht ooooo ungerecht beurteilt wurden?</p> <p>31. Fandest du es im Projekt sinnvoll ooooo nicht sinnvoll, wie du deine Noten erbringen konntest?</p> <p>32. Warst du mit dem System der Leistungskontrollen zufrieden ooooo unzufrieden?</p> <p>33. Hast du während des Projektes deine Fähigkeiten im Umgang mit Medien stark ooooo wenig verbessern können?</p> <p>34. Hat dir der Umgang mit den Medien a) <i>Kamera</i> Spaß ooooo keinen Spaß gemacht? b) <i>Digitaler Schnitt</i> Spaß ooooo keinen Spaß gemacht? c) <i>Internet</i> Spaß ooooo keinen Spaß gemacht? d) <i>PC allgemein</i> Spaß ooooo keinen Spaß gemacht?</p> <p>35. Glaubst du, dass die Arbeit mit den Medien Video und PC viel ooooo wenig hilfreich für deine weitere Zukunft sein wird?</p> <p>36. Hast du im Projekt viel ooooo wenig über die Arbeitswelt gelernt?</p> <p>37. Hast du im Projekt viel ooooo wenig über die Natur bzw. das Leben außerhalb von Schule gelernt?</p> <p>38. Hast du im Projekt viel ooooo wenig Gelegenheit gehabt, außerhalb von Schule zu arbeiten und zu lernen?</p> <p>39. Konntest du in der Projektarbeit deine Fähigkeiten und Talente mehr ooooo weniger einbringen?</p> <p>40. Findest du die Organisation von Arbeitsphasen und Pausen im Projekt im Vergleich zum normalen Unterricht besser ooooo schlechter?</p> <p>41. Formuliere mit deinen eigenen Worten deine Meinung über das Projekt!</p>
---	---

4 Auswertung Projektfragebogen (incl. Diagramme)

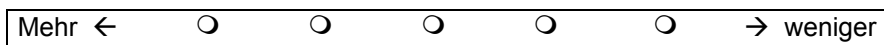
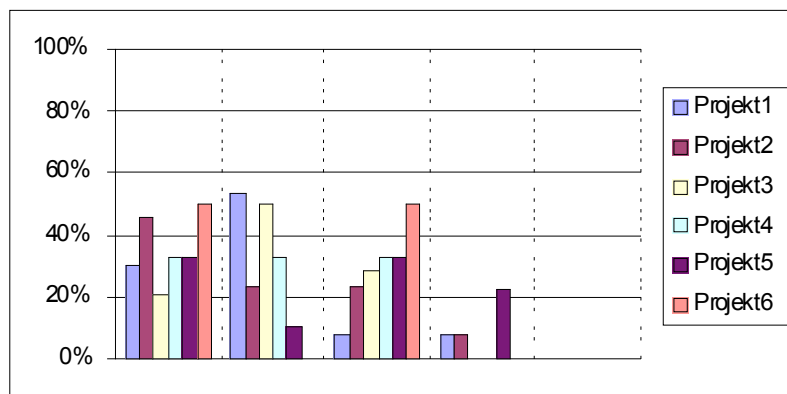
1. Hat dir der Projektunterricht **mehr ooooo weniger** Spaß gemacht als normaler Unterricht?

		mehr	←	○	○	○	○	○	→	weniger		
Projekt	1	77%		8%	8%	8%	8%	0%			Schüler/-innen	13
	2	8%		38%	31%	15%	8%					13
	3	36%		64%	0%	0%	0%					14
	4	67%		25%	0%	8%	0%					12
	5	22%		56%	11%	11%	0%					9
	6	25%		25%	38%	0%	13%					8



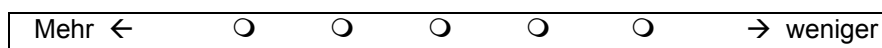
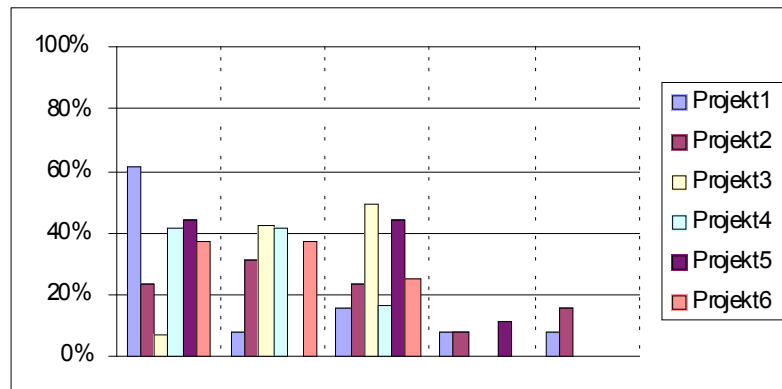
2. Wurdest du im Projektunterricht **mehr ooooo weniger** gefordert als im normalen Unterricht?

		mehr	←	○	○	○	○	○	→	weniger		
Projekt	1	31%		54%	8%	8%	0%				Schüler/-innen	13
	2	46%		23%	23%	8%	0%					13
	3	21%		50%	29%	0%	0%					14
	4	33%		33%	33%	0%	0%					12
	5	33%		11%	33%	22%	0%					9
	6	50%		0%	50%	0%	0%					8



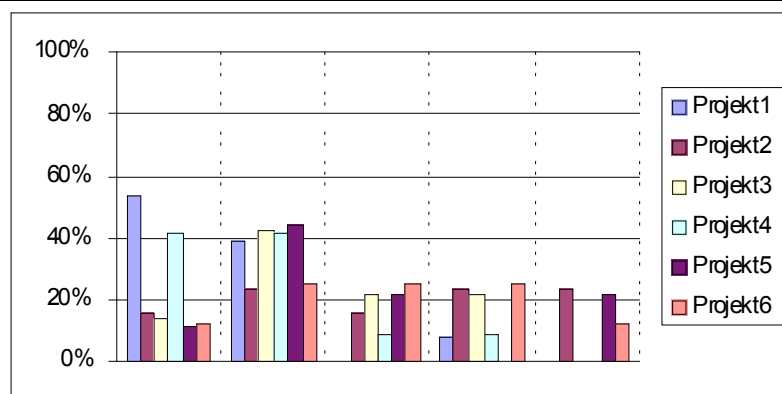
3. Konntest du dich im Projektunterricht **mehr ooooo weniger** einbringen als im normalen Unterricht?

		mehr	←	○	○	○	○	○	→	weniger	
Projekt	1	62%		8%		15%		8%		8%	
	2	23%		31%		23%		8%		15%	
	3	7%		43%		50%		0%		0%	
	4	42%		42%		17%		0%		0%	
	5	44%		0%		44%		11%		0%	
	6	38%		38%		25%		0%		0%	
										Schüler/-innen	
											13
											13
											14
											12
											9
											8



4. Haben dich die Themen, die du im Projektunterricht bearbeitet hast **sehr ooooo gar nicht** interessiert?

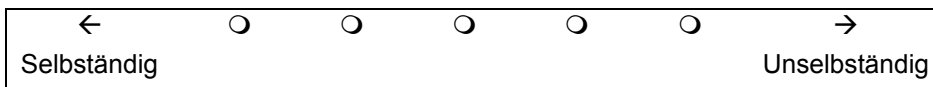
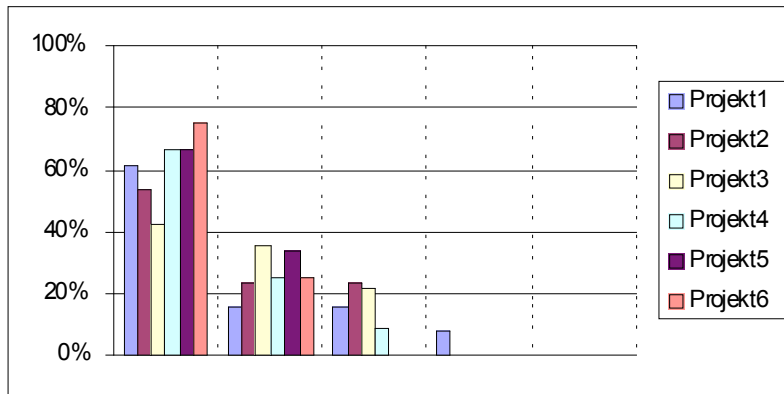
		sehr	←	○	○	○	○	○	○	→	Gar nicht
Projekt	1	54%		38%		0%		8%		0%	
	2	15%		23%		15%		23%		23%	
	3	14%		43%		21%		21%		0%	
	4	42%		42%		8%		8%		0%	
	5	11%		44%		22%		0%		22%	
	6	13%		25%		25%		25%		13%	
										Schüler/-innen	
											13
											13
											14
											12
											9
											8



5. Hast du im Vergleich zum normalen Unterricht

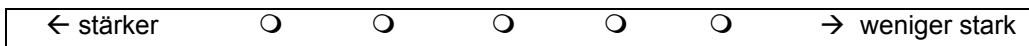
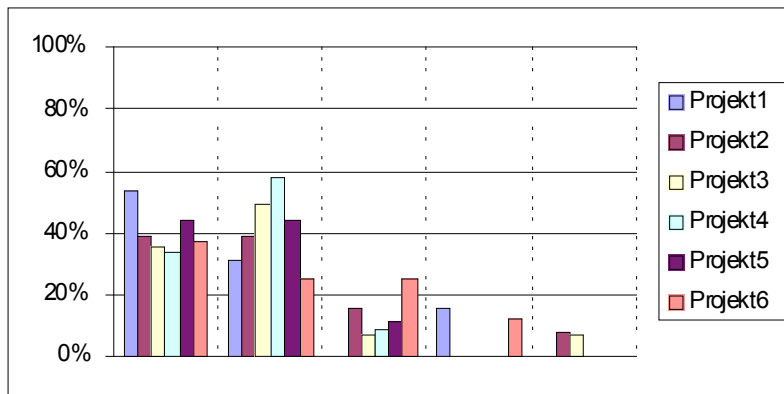
a. **selbständiger ooooo unselbständiger gearbeitet?**

		← ○ ○ ○ ○ →						
		Selb- ständiger						Unselb- ständiger
Projekt	1	62%	15%	15%	8%	0%	Schüler/-innen	13
	2	54%	23%	23%	0%	0%		13
	3	43%	36%	21%	0%	0%		14
	4	67%	25%	8%	0%	0%		12
	5	67%	33%	0%	0%	0%		9
	6	75%	25%	0%	0%	0%		8



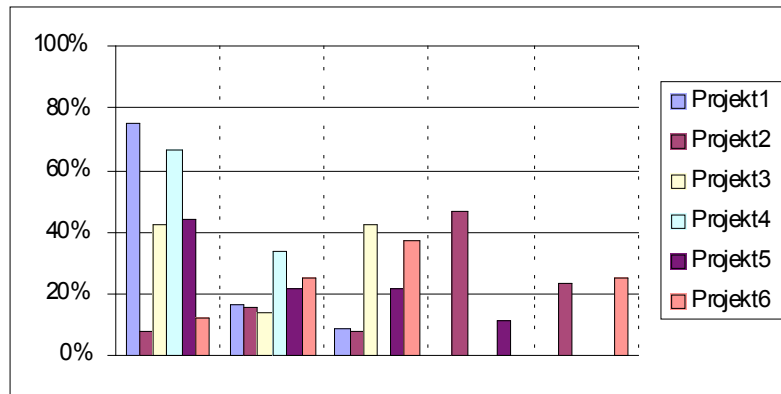
b. Dich **stärker ooooo weniger stark** verantwortlich gefühlt?

		← ○ ○ ○ ○ →						
		stärker						Weniger stark
Projekt	1	54%	31%	0%	15%	0%	Schüler/-innen	13
	2	38%	38%	15%	0%	8%		13
	3	36%	50%	7%	0%	7%		14
	4	33%	58%	8%	0%	0%		12
	5	44%	44%	11%	0%	0%		9
	6	38%	25%	25%	13%	0%		8



c. **Mehr ooooo weniger** mit MitschülerInnen zusammengearbeitet? (Diese Frage wurde von einem Schüler für das erste Projekt nicht beantwortet.)

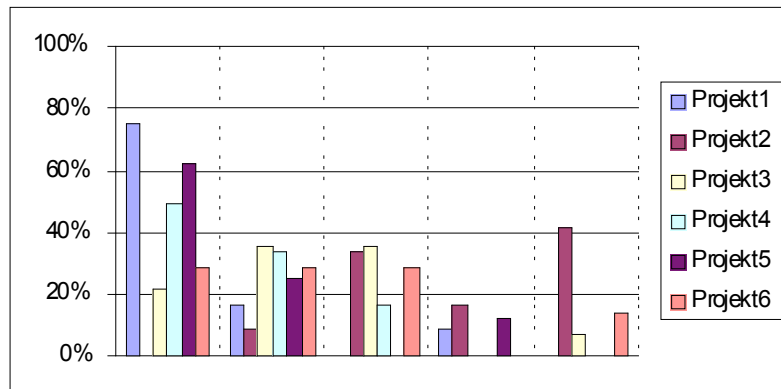
		mehr	←	○	○	○	○	○	→	weniger		
Projekt	1	75%		17%		8%		0%		0%	Schüler/-innen	12
	2	8%		15%		8%		46%		23%		13
	3	43%		14%		43%		0%		0%		14
	4	67%		33%		0%		0%		0%		12
	5	44%		22%		22%		11%		0%		9
	6	13%		25%		38%		0%		25%		8



Mehr ← ○ ○ ○ ○ ○ → weniger

d. **Kreativer ooooo weniger kreativ** arbeiten können?

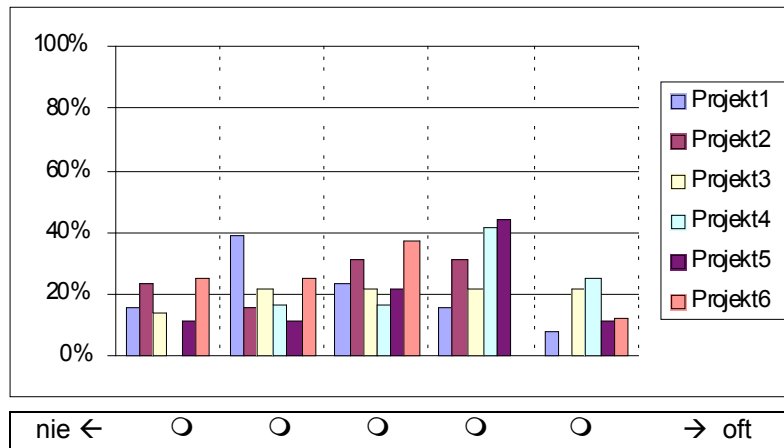
		kreativer	←	○	○	○	○	○	→	Weniger kreativ		
Projekt	1	75%		17%		0%		8%		0%	Schüler/-innen	12
	2	0%		8%		33%		17%		42%		12
	3	21%		36%		36%		0%		7%		14
	4	50%		33%		17%		0%		0%		12
	5	63%		25%		0%		13%		0%		8
	6	29%		29%		29%		0%		14%		7



← kreativer ○ ○ ○ ○ ○ → weniger kreativ

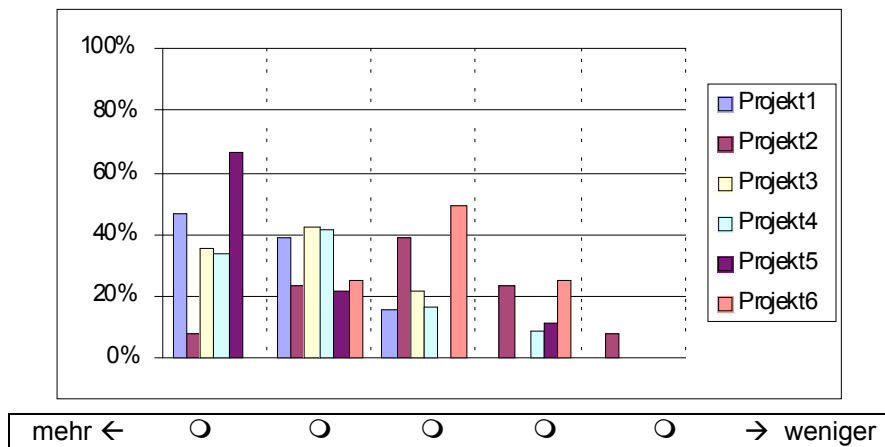
6. Hast du **nie** **oft** mit anderen Gruppen über ihre Arbeit gesprochen?

		nie	←	○	○	○	○	○	→	oft		
Projekt	1	15%		38%		23%		15%		8%	Schüler/-innen	13
	2	23%		15%		31%		31%		0%		13
	3	14%		21%		21%		21%		21%		14
	4	0%		17%		17%		42%		25%		12
	5	11%		11%		22%		44%		11%		9
	6	25%		25%		38%		0%		13%		8



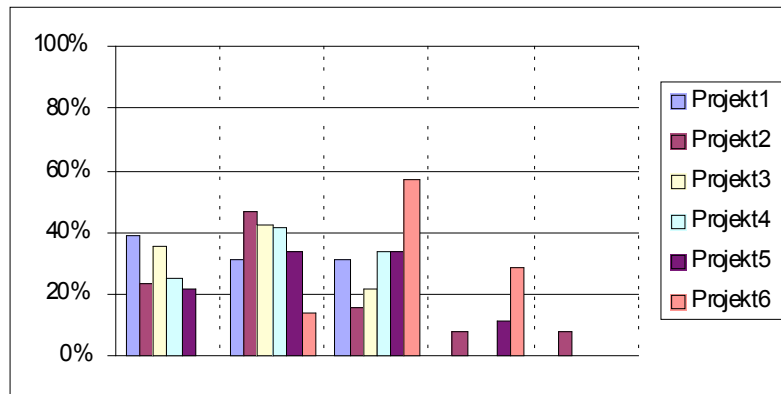
7. Hatte die Arbeit im Projektunterricht für dich **mehr** **weniger** mit dem Leben außerhalb der Schule zu tun als der normale Unterricht?

		mehr	←	○	○	○	○	○	→	weniger		
Projekt	1	46%		38%		15%		0%		0%	Schüler/-innen	13
	2	8%		23%		38%		23%		8%		13
	3	36%		43%		21%		0%		0%		14
	4	33%		42%		17%		8%		0%		12
	5	67%		22%		0%		11%		0%		9
	6	0%		25%		50%		25%		0%		8



8. Hast du durch die Arbeit der anderen Gruppen **viel oooooo wenig** Neues gelernt?

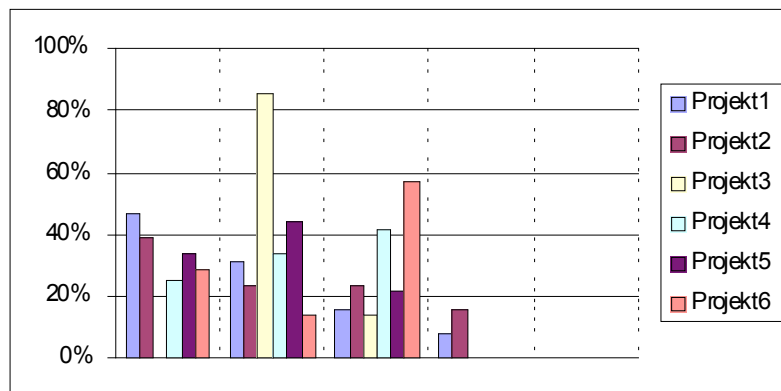
		Viel	←	○	○	○	○	○	→	wenig		
Projekt	1	38%		31%	31%	0%	0%				Schüler/-innen	13
	2	23%		46%	15%	8%	8%					13
	3	36%		43%	21%	0%	0%					14
	4	25%		42%	33%	0%	0%					12
	5	22%		33%	33%	11%	0%					9
	6	0%		14%	57%	29%	0%					7



viel ← ○ ○ ○ ○ → wenig

9. Glaubst du, dass deine MitschülerInnen deinen/euren Arbeitsergebnissen **genügend ooooo ungenügende** Aufmerksamkeit gewidmet haben?

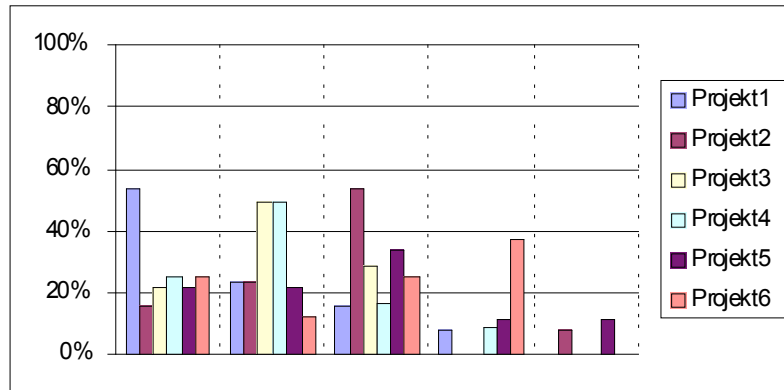
		Genügend	←	○	○	○	○	○	→	Ungenügend		
Projekt	1	46%		31%	15%	8%	0%				Schüler/-innen	13
	2	38%		23%	23%	15%	0%					13
	3	0%		86%	14%	0%	0%					14
	4	25%		33%	42%	0%	0%					12
	5	33%		44%	22%	0%	0%					9
	6	29%		14%	57%	0%	0%					7



← genügend ○ ○ ○ ○ → ungenügend

10. Glaubst du, dass das, was du im Projektunterricht gelernt hast, für dich **wichtiger** ooooo **weniger** wichtig war als das, was du im normalen Unterricht gelernt hast?

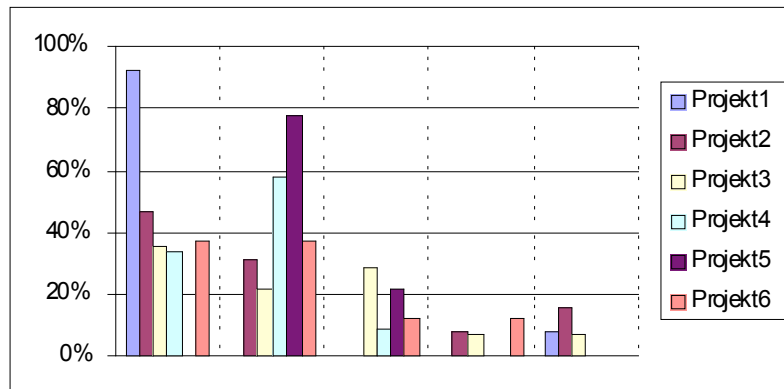
		wichtiger	←	○	○	○	○	○	→	Weniger wichtig		
Projekt	1	54%		23%		15%		8%		0%	Schüler/-innen	13
	2	15%		23%		54%		0%		8%		13
	3	21%		50%		29%		0%		0%		14
	4	25%		50%		17%		8%		0%		12
	5	22%		22%		33%		11%		11%		9
	6	25%		13%		25%		38%		0%		8



← wichtiger ○ ○ ○ ○ → weniger wichtig

11. Warst du mit dem Ergebnis deiner/eurer Arbeiten **zufrieden** ooooo **unzufrieden**?

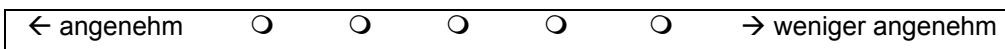
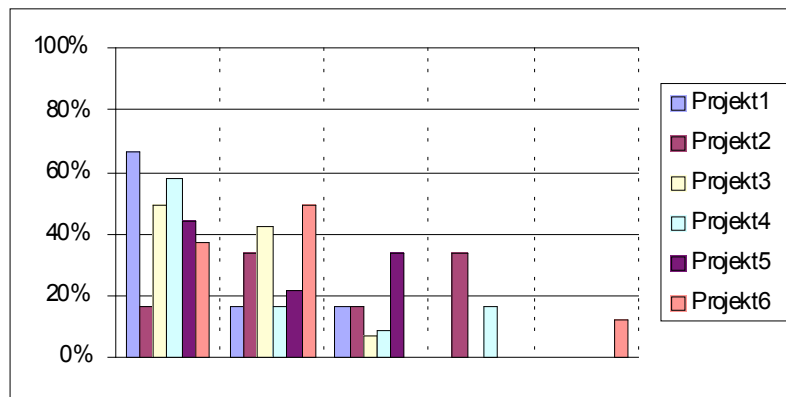
		zufrieden	←	○	○	○	○	○	→	unzufrieden		
Projekt	1	92%		0%		0%		0%		8%	Schüler/-innen	13
	2	46%		31%		0%		8%		15%		13
	3	36%		21%		29%		7%		7%		14
	4	33%		58%		8%		0%		0%		12
	5	0%		78%		22%		0%		0%		9
	6	38%		38%		13%		13%		0%		8



← zufrieden ○ ○ ○ ○ → unzufrieden

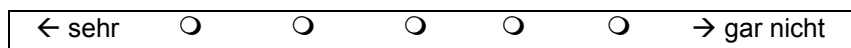
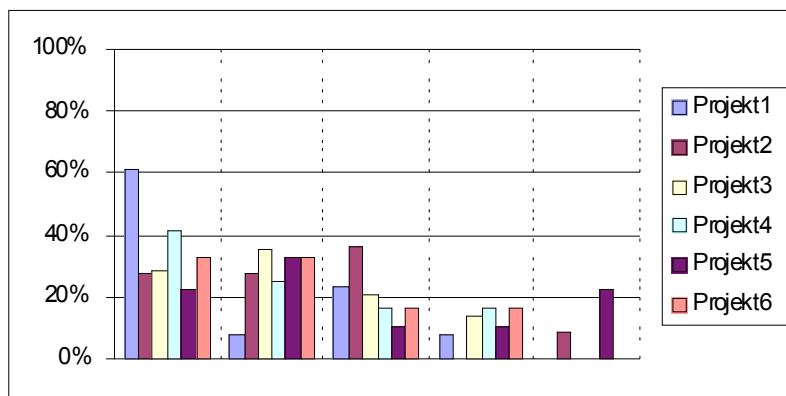
12. War die Atmosphäre im Projekt **angeneher ooooo weniger angenehm** als im normalen Unterricht?

		←	○	○	○	○	○	→		
		An- genehm							Weniger angenehm	
Projekt	1	67%	17%	17%	0%	0%	Schüler/-innen	12		
	2	17%	33%	17%	33%	0%		12		
	3	50%	43%	7%	0%	0%		14		
	4	58%	17%	8%	17%	0%		12		
	5	44%	22%	33%	0%	0%		9		
	6	38%	50%	0%	0%	13%		8		



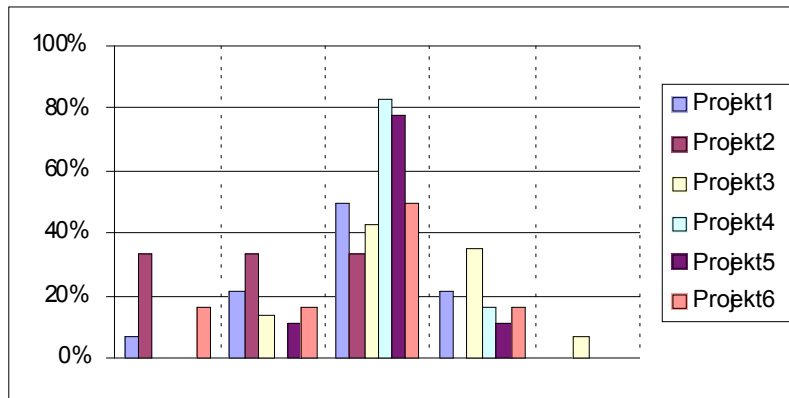
13. Hat dir die Gruppenarbeit **sehr ooooo gar nicht** gefallen?

		←	○	○	○	○	○	→		
		sehr							Gar nicht	
Projekt	1	62%	8%	23%	8%	0%	Schüler/-innen	13		
	2	27%	27%	36%	0%	9%		11		
	3	29%	36%	21%	14%	0%		14		
	4	42%	25%	17%	17%	0%		12		
	5	22%	33%	11%	11%	22%		9		
	6	33%	33%	17%	17%	0%		6		



14. Denkst du, dass sich die LehrerInnen **zu viel ooooo gar nicht** in die Gruppenarbeit eingemischt haben?

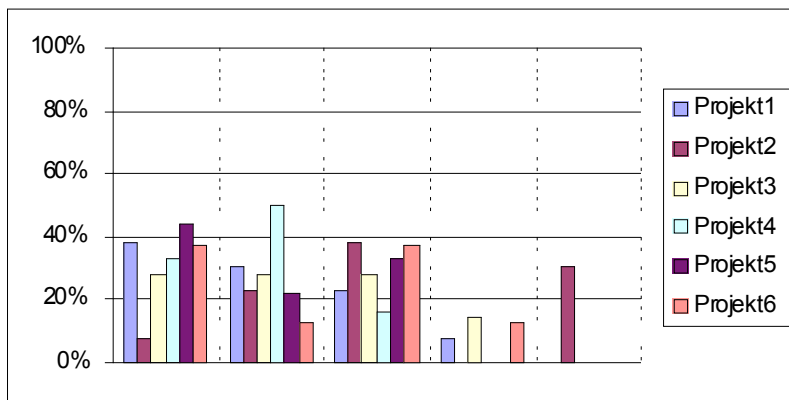
		Zu viel	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	7%		21%		50%		21%		0%	Schüler/-innen	13
	2	33%		33%		33%		0%		0%		12
	3	0%		14%		43%		36%		7%		14
	4	0%		0%		83%		17%		0%		12
	5	0%		11%		78%		11%		0%		9
	6	17%		17%		50%		17%		0%		6



← zu viel ○ ○ ○ ○ ○ → gar nicht

15. Hast du dich von den Lehrer/-innen im Projekt **sehr ooooo gar nicht** unterstützt bzw. betreut gefühlt?

		sehr	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	38%		31%		23%		8%		0%	Schüler/-innen	13
	2	8%		23%		38%		0%		31%		13
	3	29%		29%		29%		14%		0%		14
	4	33%		50%		17%		0%		0%		12
	5	44%		22%		33%		0%		0%		6
	6	38%		13%		38%		13%		0%		8

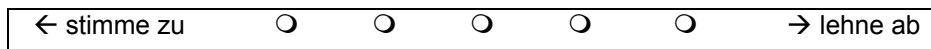
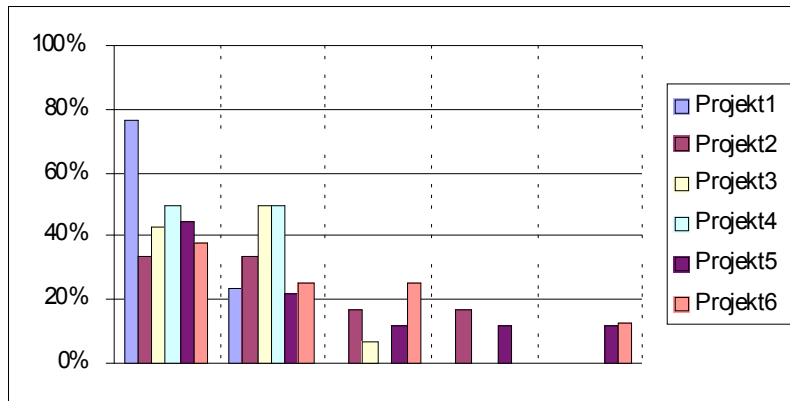


← sehr ○ ○ ○ ○ ○ → gar nicht

16. Wie weit konntest du die festgelegten Bestimmungen akzeptieren:

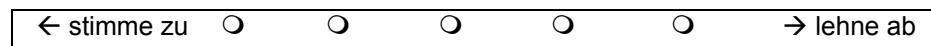
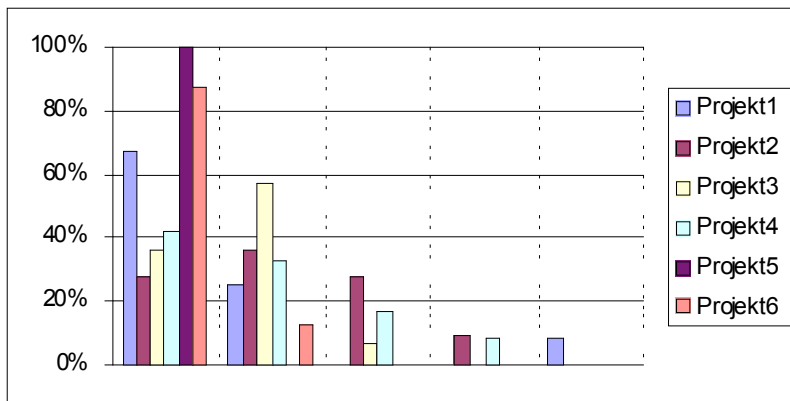
a. Zensierung der Projektarbeit: **Stimme zu ooooo lehne ab**

		←	○	○	○	○	○	→	Lehne ab
Projekt	1	77%	23%	0%	0%	0%			13
	2	33%	33%	17%	17%	0%			12
	3	43%	50%	7%	0%	0%			14
	4	50%	50%	0%	0%	0%			12
	5	44%	22%	11%	11%	11%			9
	6	38%	25%	25%	0%	13%			8



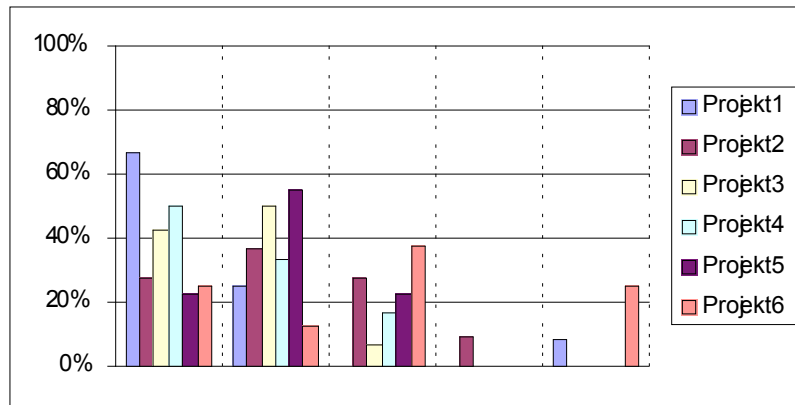
b. fester Zeitplan für Arbeitsergebnisse: **Stimme zu ooooo lehne ab**

		←	○	○	○	○	○	→	Lehne ab
Projekt	1	67%	25%	0%	0%	8%			12
	2	27%	36%	27%	9%	0%			11
	3	36%	57%	7%	0%	0%			14
	4	42%	33%	17%	8%	0%			12
	5	100%	0%	0%	0%	0%			9
	6	88%	13%	0%	0%	0%			8



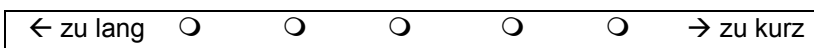
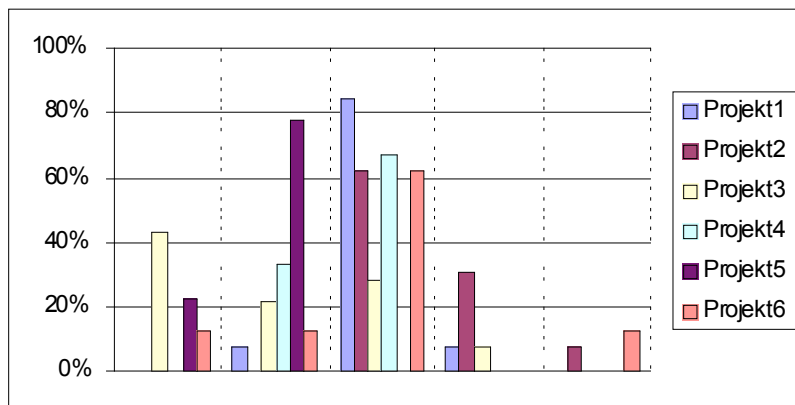
17. Glaubst du, du hast **viel** ooooo **wenig** über Projektarbeit gelernt/dazugelernt?

		viel	←	○	○	○	○	○	→	wenig	
Projekt	1	67%		25%		0%		0%		8%	
	2	27%		36%		27%		9%		0%	
	3	43%		50%		7%		0%		0%	
	4	50%		33%		17%		0%		0%	
	5	22%		56%		22%		0%		0%	
	6	25%		13%		38%		0%		25%	
										Schüler/-innen	12
											11
											14
											12
											9
											8



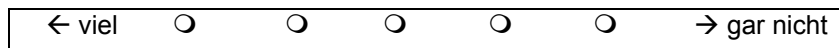
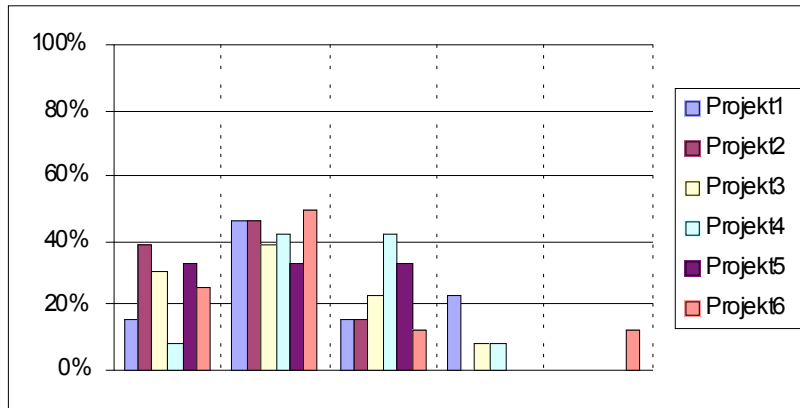
18. War die Zeit für die einzelnen Arbeitsphasen **zu lang** ooooo **zu kurz** für dich?

		Zu lang	←	○	○	○	○	○	→	Zu kurz	
Projekt	1	0%		8%		85%		8%		0%	
	2	0%		0%		62%		31%		8%	
	3	43%		21%		29%		7%		0%	
	4	0%		33%		67%		0%		0%	
	5	22%		78%		0%		0%		0%	
	6	13%		13%		63%		0%		13%	
										Schüler/-innen	13
											13
											13
											12
											9
											7



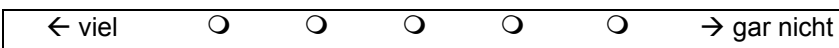
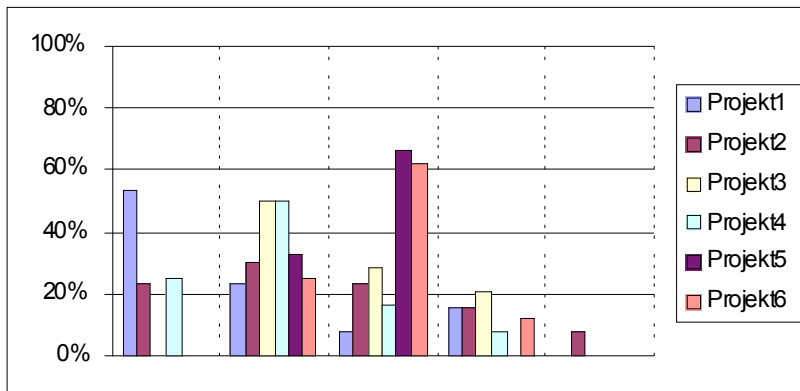
19. Hast du zuhause **viel ooooo gar nicht** arbeiten müssen?

		viel	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	15%		46%		15%		23%		0%	Schüler/-innen	13
	2	38%		46%		15%		0%		0%		13
	3	31%		38%		23%		8%		0%		13
	4	8%		42%		42%		8%		0%		12
	5	33%		33%		33%		0%		0%		9
	6	25%		50%		13%		0%		13%		8



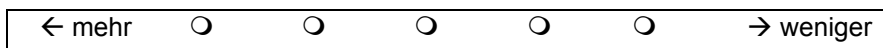
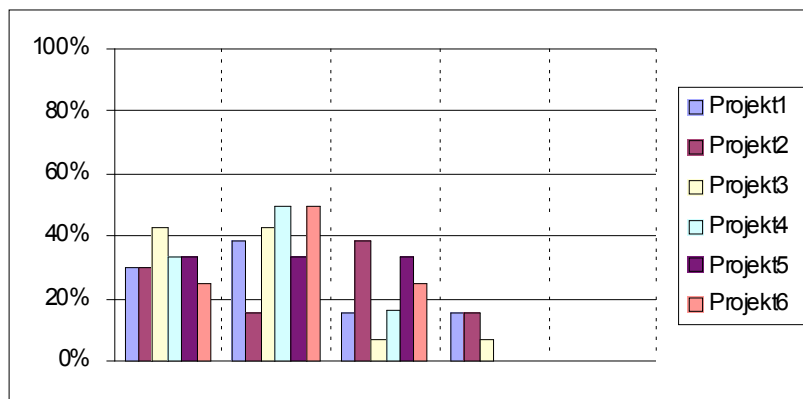
20. Hast du während der Unterrichtszeit **viel ooooo gar nicht** arbeiten müssen?

		viel	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	54%		23%		8%		15%		0%	Schüler/-innen	13
	2	23%		31%		23%		15%		8%		13
	3	0%		50%		29%		21%		0%		14
	4	25%		50%		17%		8%		0%		12
	5	0%		33%		67%		0%		0%		9
	6	0%		25%		63%		13%		0%		8



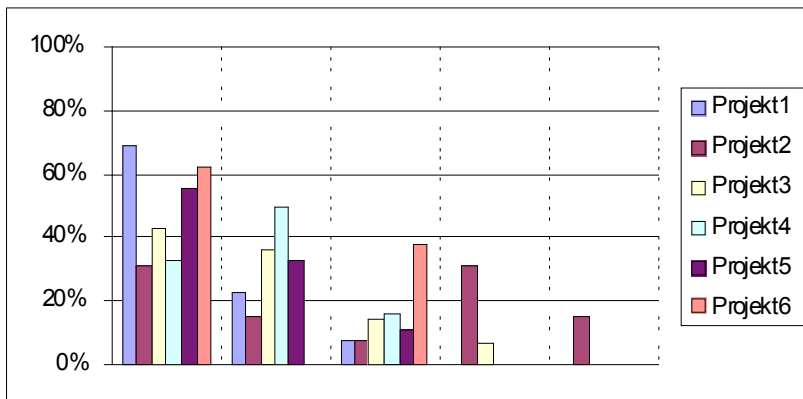
21. Hast du für das Projekt insgesamt **mehr ooooo weniger** Zeit als für den normalen Unterricht gearbeitet?

		mehr	←	○	○	○	○	○	→	weniger		
Projekt	1	31%		38%		15%		15%		0%	Schüler/-innen	13
	2	31%		15%		38%		15%		0%		13
	3	43%		43%		7%		7%		0%		14
	4	33%		50%		17%		0%		0%		12
	5	33%		33%		33%		0%		0%		9
	6	25%		50%		25%		0%		0%		8



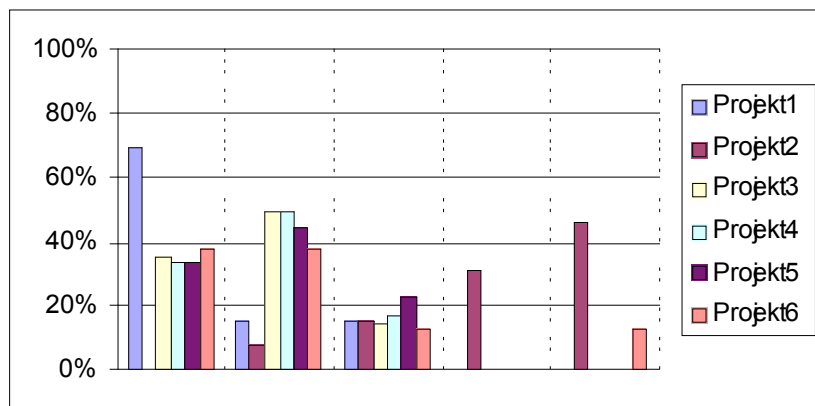
22. War für dich das fächerübergreifende Arbeiten **sinnvoll ooooo überflüssig**?

		sinnvoll	←	○	○	○	○	○	→	überflüssig		
Projekt	1	69%		23%		8%		0%		0%	Schüler/-innen	13
	2	31%		15%		8%		31%		15%		13
	3	43%		36%		14%		7%		0%		14
	4	33%		50%		17%		0%		0%		12
	5	56%		33%		11%		0%		0%		9
	6	63%		0%		38%		0%		0%		8



23. Hast du die Zusammensetzung der Fächer im Projekt als **sinnvoll** ooooo **nicht sinnvoll** empfunden?

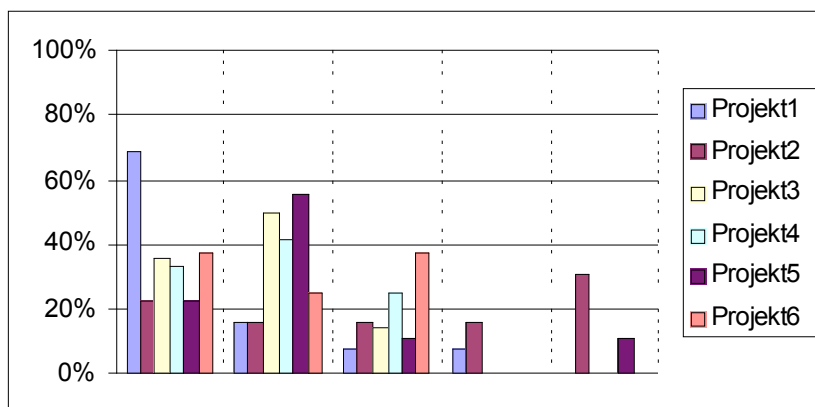
		sinnvoll	←	○	○	○	○	○	→	Nicht sinnvoll
Projekt	1	69%		15%	15%	0%	0%			13
	2	0%		8%	15%	31%	46%			13
	3	36%		50%	14%	0%	0%			14
	4	33%		50%	17%	0%	0%			12
	5	33%		44%	22%	0%	0%			9
	6	38%		38%	13%	0%	13%			8



← sinnvoll ○ ○ ○ ○ → nicht so sinnvoll

24. Hat dir die Arbeit im Projekt **mehr** ooooo **weniger** gut als im Basisunterricht gefallen?

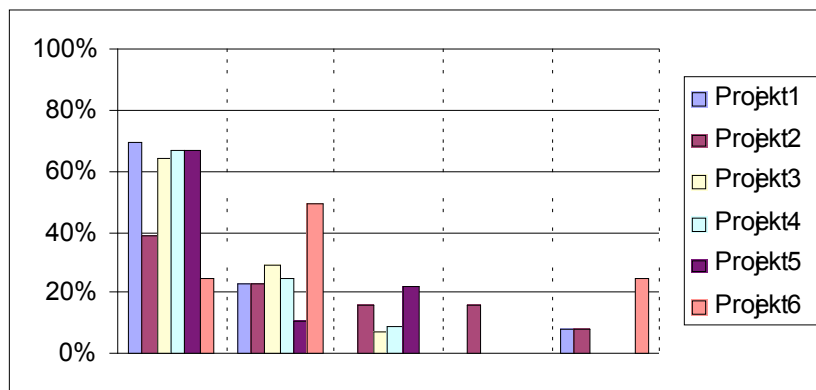
		mehr	←	○	○	○	○	○	→	weniger
Projekt	1	69%		15%	8%	8%	0%			13
	2	23%		15%	15%	15%	31%			13
	3	36%		50%	14%	0%	0%			14
	4	33%		42%	25%	0%	0%			12
	5	22%		56%	11%	0%	11%			9
	6	38%		25%	38%	0%	0%			8



← mehr ○ ○ ○ ○ → weniger

25. War die Arbeit im Projekt im Vergleich zu deinem normalen Unterricht eine **neue Erfahrung** ooooo **keine neue Erfahrung**?

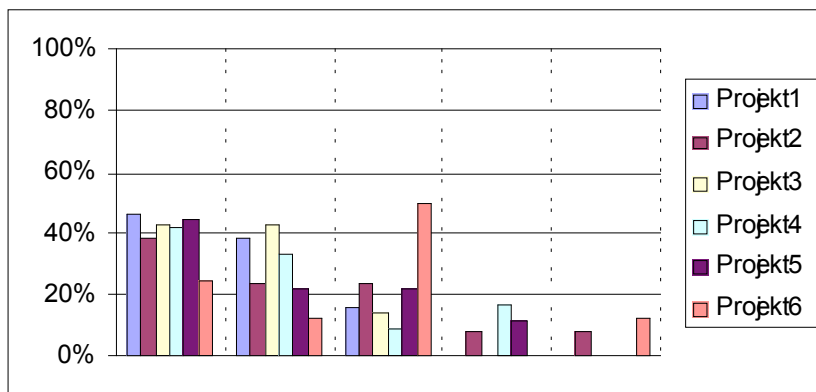
		← Neue Erfahrung ○ ○ ○ ○ ○ → Keine neue Erfahr.						
Projekt	1	69%	23%	0%	0%	8%	Schüler/-innen	13
	2	38%	23%	15%	15%	8%		13
	3	64%	29%	7%	0%	0%		14
	4	67%	25%	8%	0%	0%		12
	5	67%	11%	22%	0%	0%		9
	6	25%	50%	0%	0%	25%		8



← neue Erfahrung ○ ○ ○ ○ ○ → keine neue Erfahrung

26. Hast du das Gefühl, dass die Projektarbeit für dich dazu beigetragen hat, a. frei sprechen zu können: **sehr** ooooo **gar nicht**

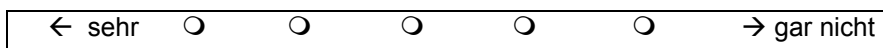
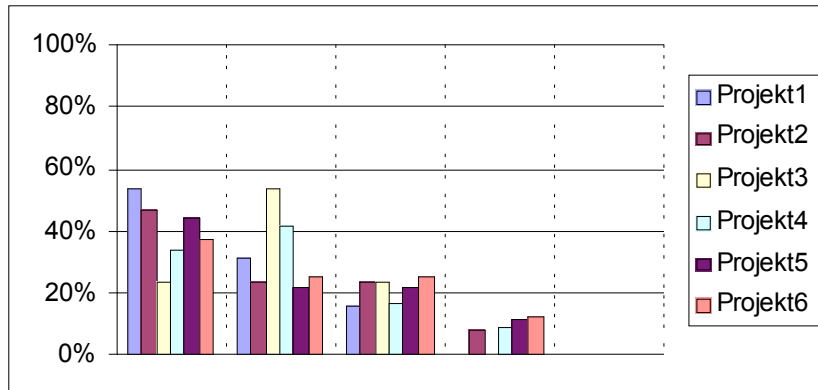
		sehr ← ○ ○ ○ ○ ○ → Gar nicht						
Projekt	1	46%	38%	15%	0%	0%	Schüler/-innen	13
	2	38%	23%	23%	8%	8%		13
	3	43%	43%	14%	0%	0%		14
	4	42%	33%	8%	17%	0%		12
	5	44%	22%	22%	11%	0%		9
	6	25%	13%	50%	0%	13%		8



← sehr ○ ○ ○ ○ ○ → gar nicht

b. Inhalte darzustellen: **sehr ooooo gar nicht?**

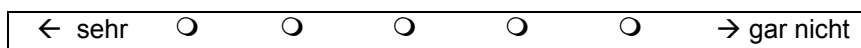
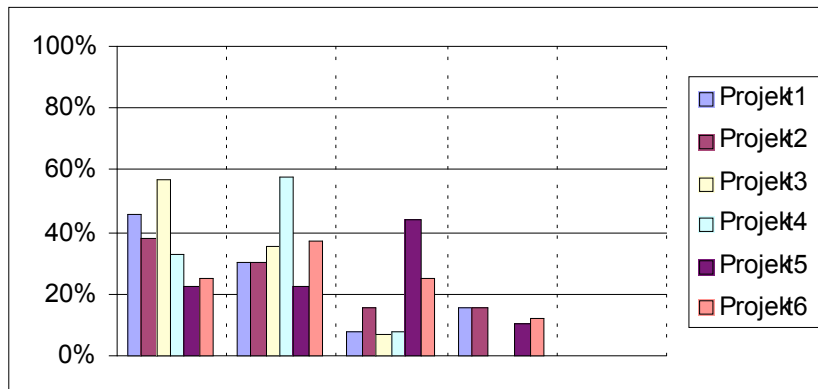
		sehr	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	54%		31%		15%		0%		0%	Schüler/-innen	13
	2	46%		23%		23%		8%		0%		13
	3	23%		54%		23%		0%		0%		13
	4	33%		42%		17%		8%		0%		12
	5	44%		22%		22%		11%		0%		9
	6	38%		25%		25%		13%		0%		8



c. Selbstsicherer innerhalb der Klasse aufzutreten:

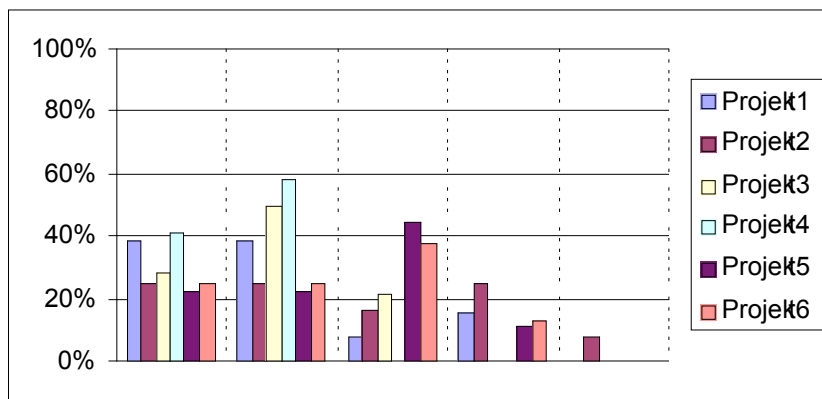
sehr ooooo gar nicht?

		sehr	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	46%		31%		8%		15%		0%	Schüler/-innen	13
	2	38%		31%		15%		15%		0%		13
	3	57%		36%		7%		0%		0%		14
	4	33%		58%		8%		0%		0%		12
	5	22%		22%		44%		11%		0%		9
	6	25%		38%		25%		13%		0%		8



d. Selbstsicherer deine Standpunkte in Arbeitsgruppen zu vertreten:
sehr ooooo gar nicht?

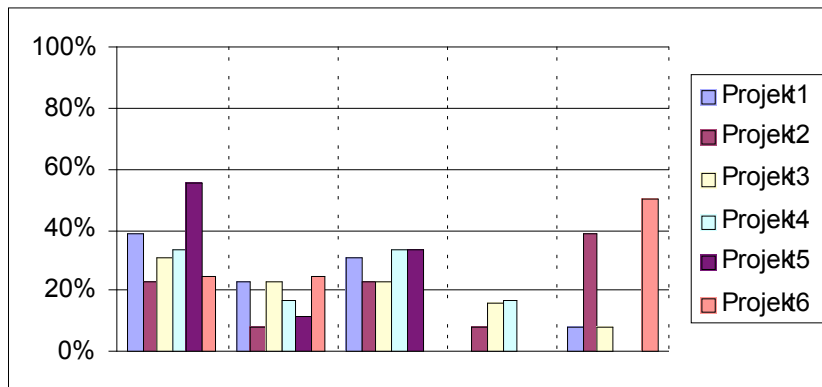
		sehr	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	38%		38%		8%		15%		0%	Schüler/-innen	13
	2	25%		25%		17%		25%		8%		12
	3	29%		50%		21%		0%		0%		14
	4	42%		58%		0%		0%		0%		12
	5	22%		22%		44%		11%		0%		9
	6	25%		25%		38%		13%		0%		8



← sehr ○ ○ ○ ○ → gar nicht

e. Selbstsicherer in Kontakt mit Behörden/Institutionen aufzutreten:
sehr ooooo gar nicht?

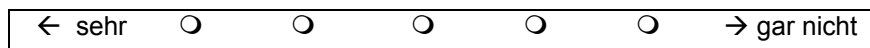
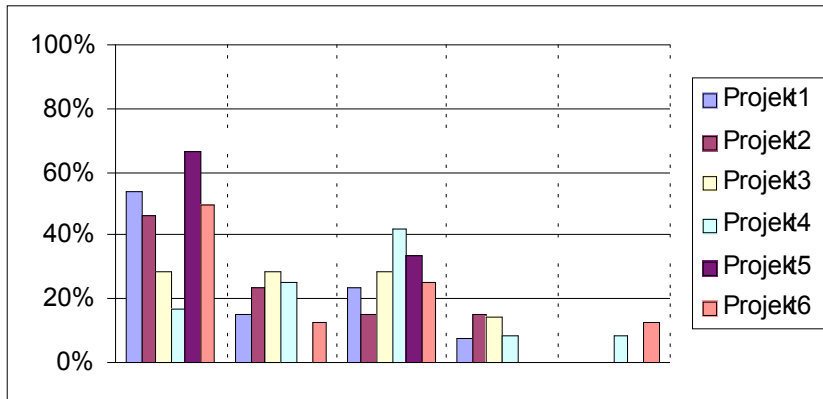
		sehr	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	38%		23%		31%		0%		8%	Schüler/-innen	13
	2	23%		8%		23%		8%		38%		13
	3	31%		23%		23%		15%		8%		13
	4	33%		17%		33%		17%		0%		12
	5	56%		11%		33%		0%		0%		9
	6	25%		25%		0%		0%		50%		8



← sehr ○ ○ ○ ○ → gar nicht

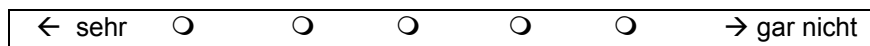
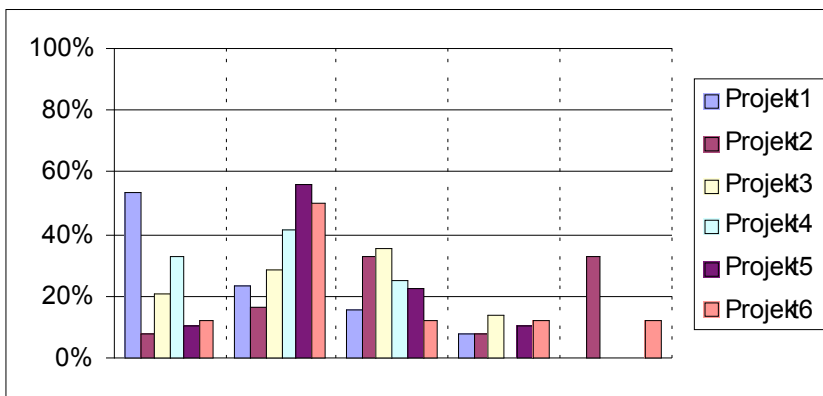
f. Besser Informationen beschaffen zu können: **sehr ooooo gar nicht?**

		sehr	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht
Projekt	1	54%		15%	23%	8%	0%			13
	2	46%		23%	15%	15%	0%			13
	3	29%		29%	29%	14%	0%			14
	4	17%		25%	42%	8%	8%			12
	5	67%		0%	33%	0%	0%			9
	6	50%		13%	25%	0%	13%			8



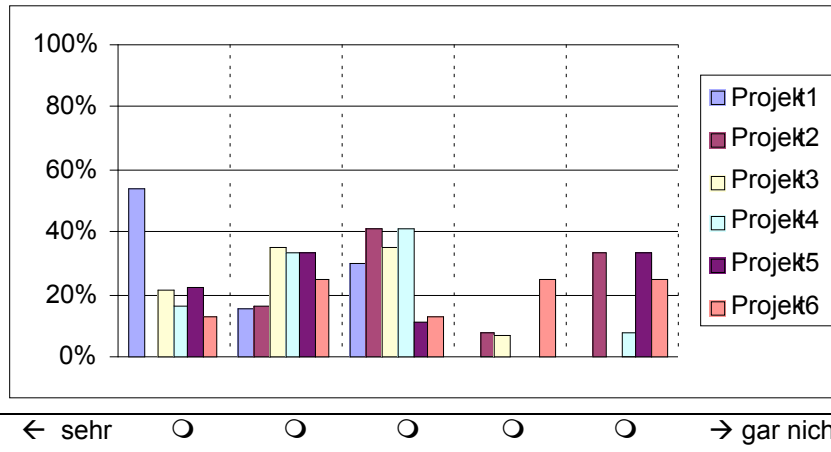
27. Hat die Projektarbeit die Zusammenarbeit mit anderen SchülerInnen **sehr ooooo gar nicht** gefördert?

		sehr	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht
Projekt	1	54%		23%	15%	8%	0%			13
	2	8%		17%	33%	8%	33%			12
	3	21%		29%	36%	14%	0%			14
	4	33%		42%	25%	0%	0%			12
	5	11%		56%	22%	11%	0%			9
	6	13%		50%	13%	13%	13%			8



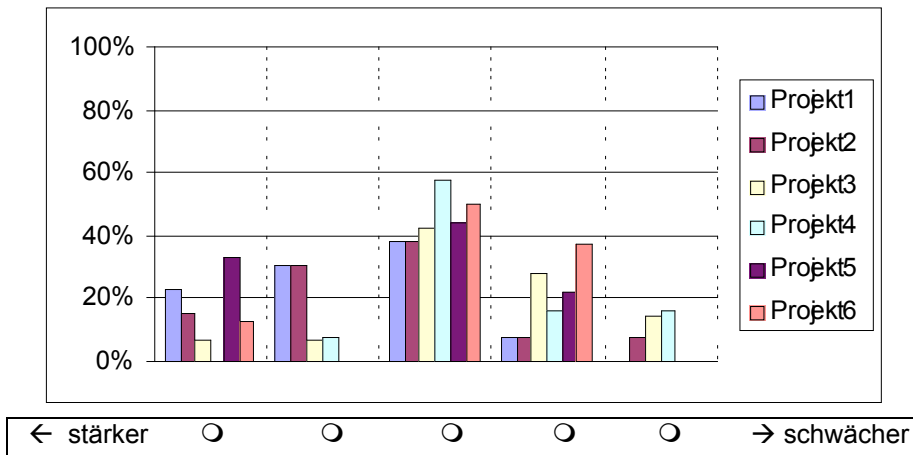
28. Hat das Projekt deine Fähigkeit zur Teamarbeit **sehr ooooo gar nicht** gefördert?

		sehr	←	○	○	○	○	○	→	Gar nicht		
Projekt	1	54%		15%		31%		0%		0%	Schüler/-innen	13
	2	0%		17%		42%		8%		33%		12
	3	21%		36%		36%		7%		0%		14
	4	17%		33%		42%		0%		8%		12
	5	22%		33%		11%		0%		33%		9
	6	13%		25%		13%		25%		25%		8



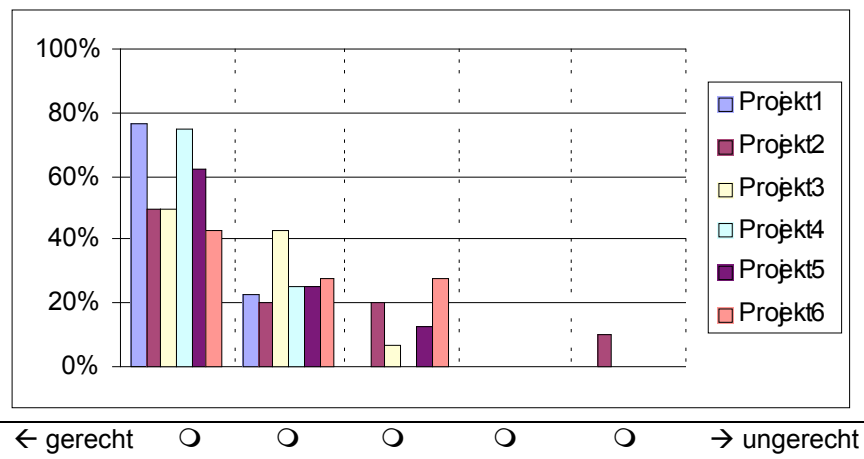
29. Hast du den Eindruck, dass in dem Projekt das Konkurrenzdenken **schwächer ooooo stärker** war im Vergleich zum normalen Unterricht?

		stärker	←	○	○	○	○	○	→	schwächer		
Projekt	1	23%		31%		38%		8%		0%	Schüler/-innen	13
	2	15%		31%		38%		8%		8%		13
	3	7%		7%		43%		29%		14%		14
	4	0%		8%		58%		17%		17%		12
	5	33%		0%		44%		22%		0%		9
	6	13%		0%		50%		38%		0%		8



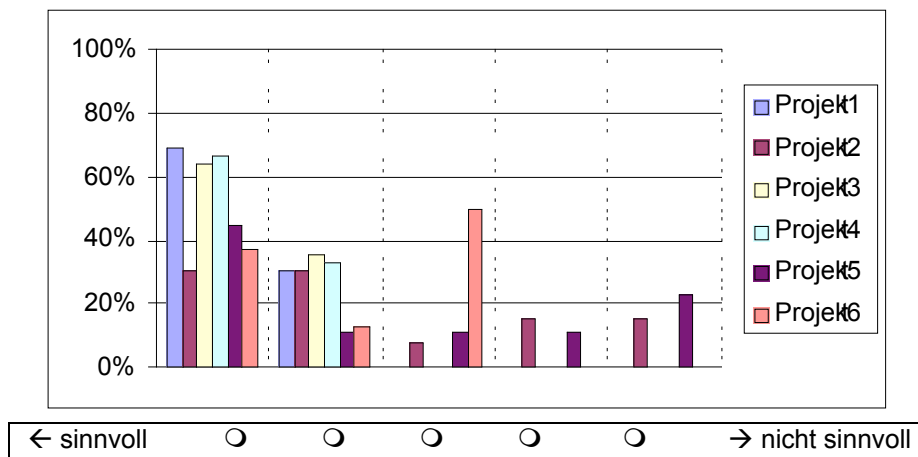
30. Hast du das Gefühl, dass deine Leistungen im Projekt **gerecht** ooooo **ungerecht** beurteilt wurden?

		←	○	○	○	○	○	→	
		gerecht							ungerecht
Projekt	1	77%	23%	0%	0%	0%			13
	2	50%	20%	20%	0%	10%			10
	3	50%	43%	7%	0%	0%			14
	4	75%	25%	0%	0%	0%			12
	5	63%	25%	13%	0%	0%			8
	6	43%	29%	29%	0%	0%			7
									Schüler/-innen



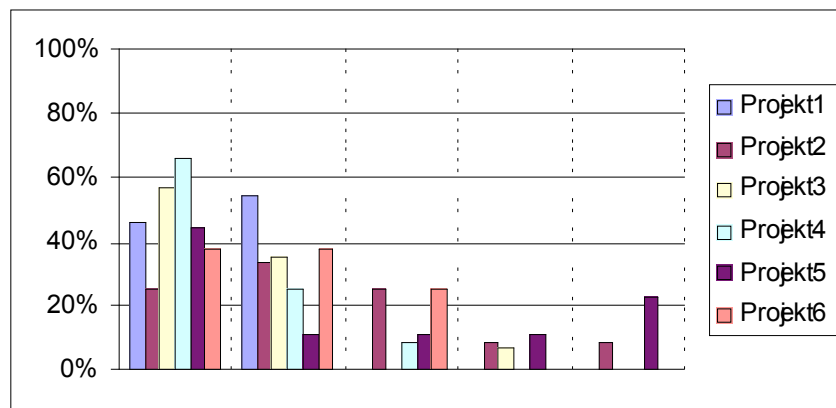
31. Fandest du es im Projekt **sinnvoll** ooooo **nicht sinnvoll**, wie du deine Noten erbringen konntest?

		←	○	○	○	○	○	→	
		sinnvoll							Nicht sinnvoll
Projekt	1	69%	31%	0%	0%	0%			13
	2	31%	31%	8%	15%	15%			13
	3	64%	36%	0%	0%	0%			14
	4	67%	33%	0%	0%	0%			12
	5	44%	11%	11%	11%	22%			9
	6	38%	13%	50%	0%	0%			8
									Schüler/-innen



32. Warst du mit dem System der Leistungskontrollen
zufrieden ooooo unzufrieden?

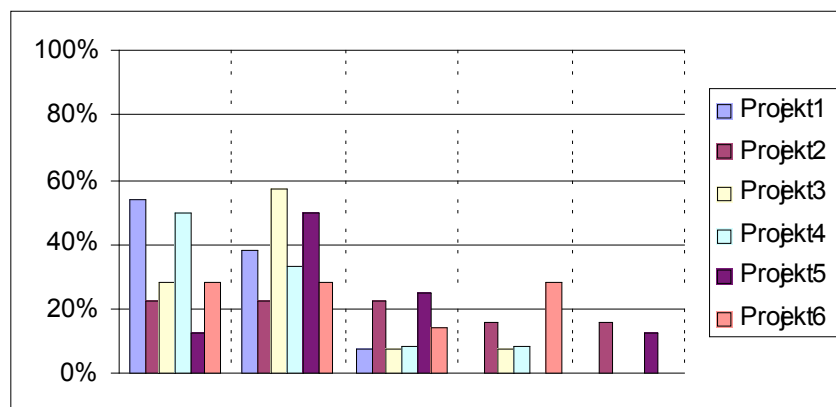
		←	○	○	○	○	○	→	
Projekt	1	46%	54%	0%	0%	0%			13
	2	25%	33%	25%	8%	8%			12
	3	57%	36%	0%	7%	0%			14
	4	67%	25%	8%	0%	0%			12
	5	44%	11%	11%	11%	22%			9
	6	38%	38%	25%	0%	0%			8



← zufrieden ○ ○ ○ ○ → unzufrieden

33. Hast du während des Projektes deine Fähigkeiten im Umgang mit Medien
stark ooooo wenig verbessern können?

		←	○	○	○	○	○	→	
Projekt	1	54%	38%	8%	0%	0%			13
	2	23%	23%	23%	15%	15%			13
	3	29%	57%	7%	7%	0%			14
	4	50%	33%	8%	8%	0%			12
	5	13%	50%	25%	0%	13%			8
	6	29%	29%	14%	29%	0%			7

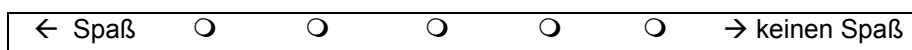
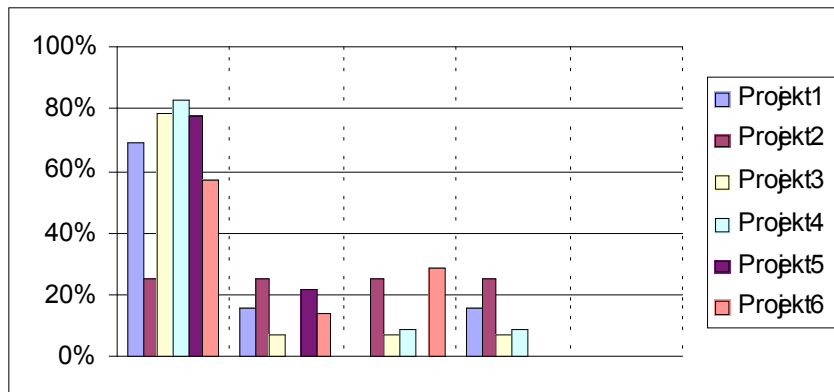


← sinnvoll ○ ○ ○ ○ → überflüssig

34. Hat dir der Umgang mit Medien

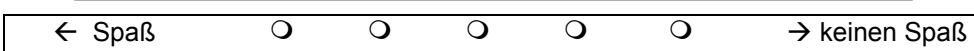
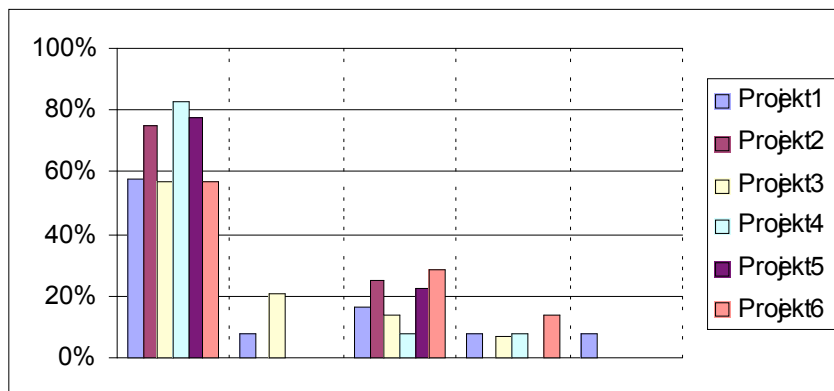
a. Kamera Spaß ooooo keinen Spaß gemacht?

Spaß		←	○	○	○	○	○	→	Keinen Spaß	
Projekt	1	69%	15%	0%	15%	0%	Schüler/-innen	13		
	2	25%	25%	25%	25%	0%		8		
	3	79%	7%	7%	7%	0%		14		
	4	83%	0%	8%	8%	0%		12		
	5	78%	22%	0%	0%	0%		9		
	6	57%	14%	29%	0%	0%		7		



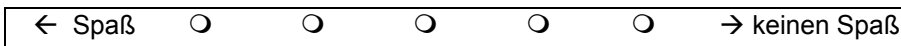
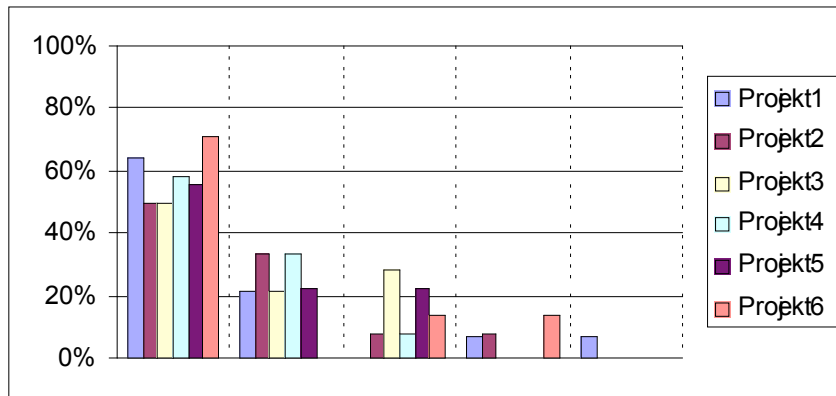
b. Digitaler Schnitt Spaß ooooo keinen Spaß gemacht?

Spaß		←	○	○	○	○	○	→	Keinen Spaß	
Projekt	1	58%	8%	17%	8%	8%	Schüler/-innen	12		
	2	75%	0%	25%	0%	0%		4		
	3	57%	21%	14%	7%	0%		14		
	4	83%	0%	8%	8%	0%		12		
	5	78%	0%	22%	0%	0%		9		
	6	57%	0%	29%	14%	0%		7		



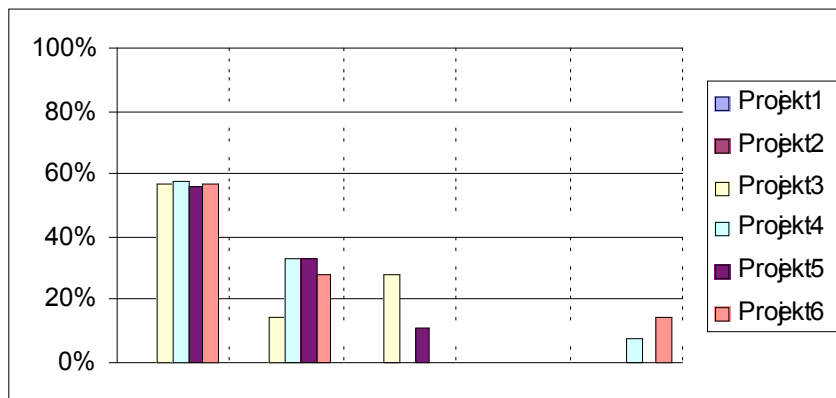
c. *Internet Spaß* ooooo keinen Spaß gemacht?

Spaß		←	○	○	○	○	○	→	Keinen Spaß	
Projekt	1	64%	21%	0%	7%	7%	Schüler/-innen		13	
	2	50%	33%	8%	8%	0%		12		
	3	50%	21%	29%	0%	0%		14		
	4	58%	33%	8%	0%	0%		12		
	5	56%	22%	22%	0%	0%		9		
	6	71%	0%	14%	14%	0%		7		



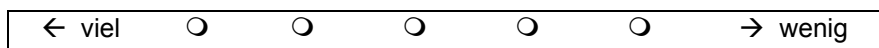
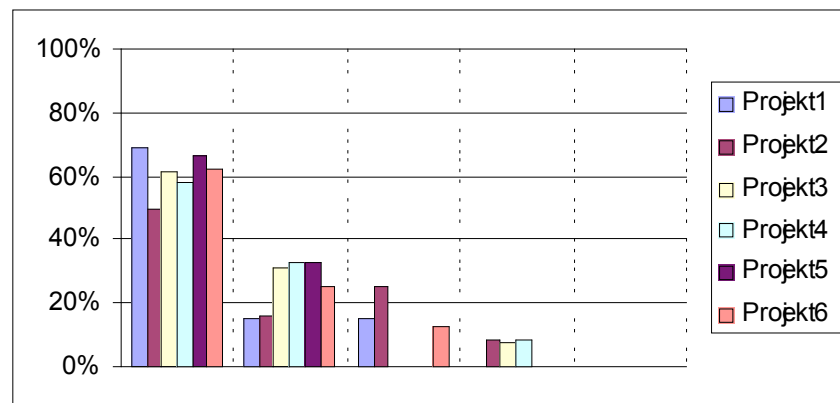
d. *PC allgemein Spaß* ooooo keinen Spaß gemacht?

Spaß		←	○	○	○	○	○	→	Keinen Spaß	
Projekt	1	0%	0%	0%	0%	0%	Schüler/-innen		0	
	2	0%	0%	0%	0%	0%		0		
	3	57%	14%	29%	0%	0%		0		
	4	58%	33%	0%	0%	8%		0		
	5	56%	33%	11%	0%	0%		9		
	6	57%	29%	0%	0%	14%		7		



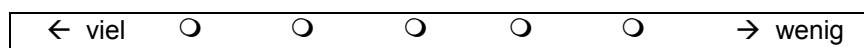
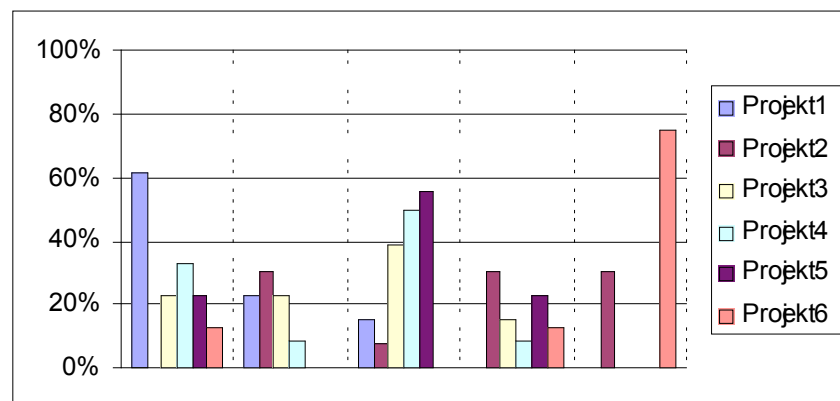
35. Glaubst du, dass die Arbeit mit den Medien Video und PC **viel oooooo wenig** hilfreich für deine weitere Zukunft sein wird?

		viel	←	○	○	○	○	○	→	wenig
Projekt	1	69%		15%	15%	0%	0%			13
	2	50%		17%	25%	8%	0%			12
	3	62%		31%	0%	8%	0%			13
	4	58%		33%	0%	8%	0%			12
	5	67%		33%	0%	0%	0%			9
	6	63%		25%	13%	0%	0%			8



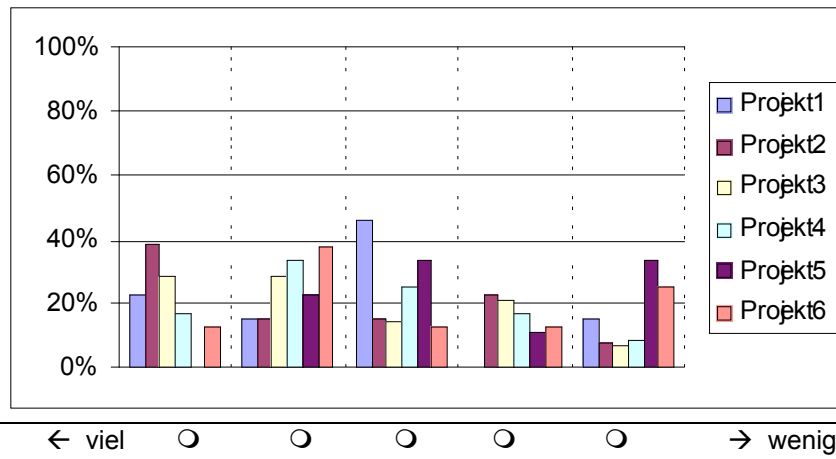
36. Hast du im Projekt **viel oooooo wenig** über die Arbeitswelt gelernt?

		viel	←	○	○	○	○	○	→	wenig
Projekt	1	62%		23%	15%	0%	0%			13
	2	0%		31%	8%	31%	31%			13
	3	23%		23%	38%	15%	0%			13
	4	33%		8%	50%	8%	0%			12
	5	22%		0%	56%	22%	0%			9
	6	13%		0%	0%	13%	75%			8



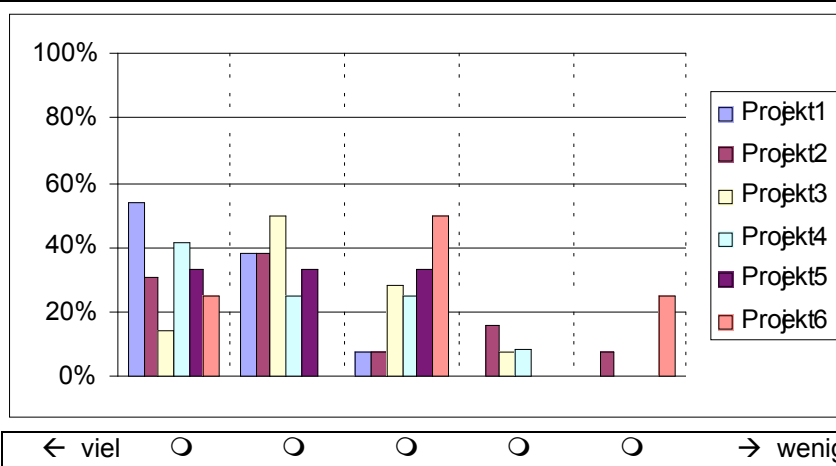
37. Hast du im Projekt **viel** ooooo **wenig** über die Natur bzw. das Leben außerhalb von Schule gelernt?

		viel	←	○	○	○	○	○	→	wenig
Projekt	1	23%		15%	46%	0%	15%			13
	2	38%		15%	15%	23%	8%			13
	3	29%		29%	14%	21%	7%			14
	4	17%		33%	25%	17%	8%			12
	5	0%		22%	33%	11%	33%			9
	6	13%		38%	13%	13%	25%			8
										Schüler/-innen



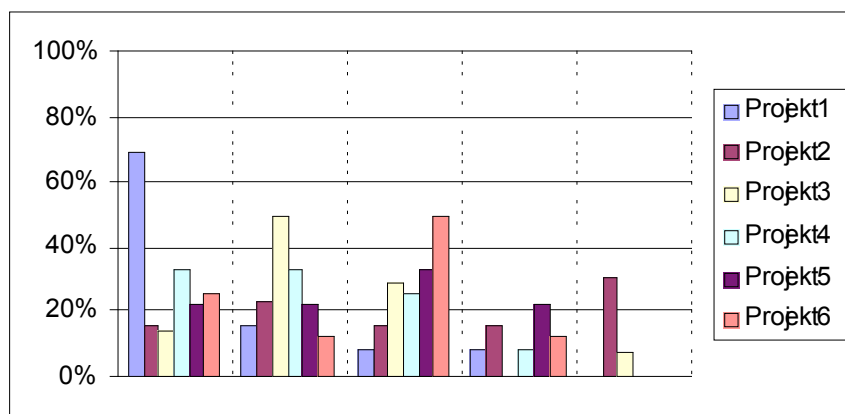
38. Hast du im Projekt **viel** ooooo **wenig** Gelegenheit gehabt, außerhalb von Schule zu arbeiten und zu lernen?

		viel	←	○	○	○	○	○	→	wenig
Projekt	1	54%		38%	8%	0%	0%			13
	2	31%		38%	8%	15%	8%			13
	3	14%		50%	29%	7%	0%			13
	4	42%		25%	25%	8%	0%			12
	5	33%		33%	33%	0%	0%			9
	6	25%		0%	50%	0%	25%			8
										Schüler/-innen



39. Konntest du in der Projektarbeit deine Fähigkeiten/Talente **mehr ooooo weniger** einbringen?

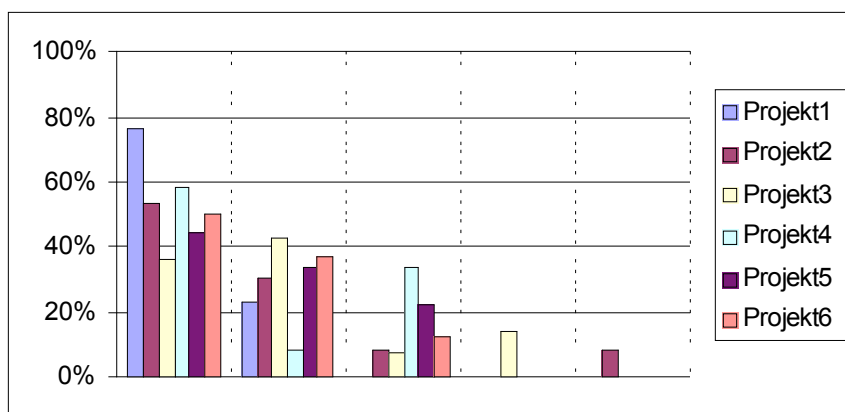
		mehr	←	○	○	○	○	○	→	weniger
Projekt	1	69%		15%	8%	8%	0%			13
	2	15%		23%	15%	15%	31%			13
	3	14%		50%	29%	0%	7%			14
	4	33%		33%	25%	8%	0%			12
	5	22%		22%	33%	22%	0%			9
	6	25%		13%	50%	13%	0%			8



← mehr ○ ○ ○ ○ → weniger

40. Findest du die Organisation von Arbeitsphasen und Pausen im Projekt im Vergleich zum normalen Unterricht **besser ooooo schlechter**?

		besser	←	○	○	○	○	○	→	schlechter
Projekt	1	77%		23%	0%	0%	0%			13
	2	54%		31%	8%	0%	8%			13
	3	36%		43%	7%	14%	0%			14
	4	58%		8%	33%	0%	0%			12
	5	44%		33%	22%	0%	0%			9
	6	50%		38%	13%	0%	0%			8



← besser ○ ○ ○ ○ → schlechter

5 Präsentationsbögen (zwei Fassungen)

a. Präsentationsbogen (neue Fassung)

Bewertungskriterien für Präsentationen

Teilnehmer:	Gutachter:
Datum:	Präsentation:
Uhrzeit: Uhr bis Uhr	

Struktur	5	4	3	2	1	
wird vorgegeben	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	wird nicht vorgegeben
erkennbar	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	nicht erkennbar
wird eingehalten	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	wird nicht eingehalten
ist angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht angemessen

Inhalt	5	4	3	2	1	
Thema durchdrungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht durchdrungen
Auswahl gut getroffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Auswahl eher schlecht
Eingrenzungen benannt	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	...nicht benannt
Eingrenzungen begründet	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	...nicht begründet
Kann auf Nachfragen antworten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kann nicht antworten

Organisation, Moderation, Methodik	5	4	3	2	1	
gelungene Interaktion Vortragender - Publikum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Vortrag verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vortrag unverständlich
Vortrag unterhaltsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vortrag langweilig

Sprache	5	4	3	2	1	
Tempo angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lautstärke angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
gute Betonungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	monotone Sprache
verständliche Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	schwer zu verstehen
eigene Formulierungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Erklärung von Fachtermini, sofern notwendig	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	keine Erklärungen
angemessene Vortragssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht angemessen

Gestik und Körpersprache	5	4	3	2	1	
spricht frei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	klebt am Papier
Vortrag souverän, sicher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr nervös
Blickrichtung positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
unterstützende Gestik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Teilnehmer:

Gutachter:

Mediengebrauch																							
Werden verschiedene Medien eingesetzt?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																						
	nein 1 2 3 mehr																						
wenn ja, welche?	1. _____	4. _____																					
	2. _____	5. _____																					
	3. _____	6. _____																					
Werden die Medien sinnvoll eingesetzt?	<table border="1"><thead><tr><th></th><th>sinnvoll</th><th>nicht sinnvoll</th></tr></thead><tbody><tr><td>1.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>2.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>3.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>4.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>5.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>6.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></tbody></table>		sinnvoll	nicht sinnvoll	1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bemerkungen: _____ _____ _____ _____ _____
	sinnvoll	nicht sinnvoll																					
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
Wird der Umgang beherrscht?	<table border="1"><thead><tr><th></th><th>gut</th><th>problematisch</th></tr></thead><tbody><tr><td>1.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>2.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>3.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>4.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>5.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>6.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></tbody></table>		gut	problematisch	1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bemerkungen: _____ _____ _____ _____ _____
	gut	problematisch																					
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					

Verlaufsskizze

weitere Eindrücke

b. Präsentationsbogen (alte Fassung)

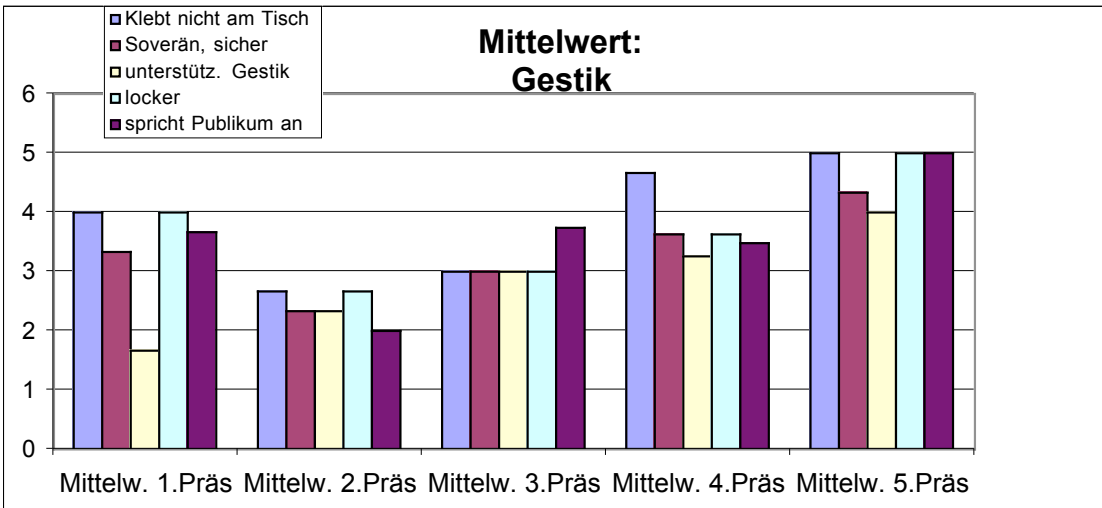
Präsentationen						Bewertungskriterien	
Teilnehmer:						Gutachter:	
Präsentation:						Datum:	
Kriterien		Bewertung				Teilkriterien	
Struktur	1	2	3	4	5	erkennbar wird vorgegeben wird eingehalten ist angemessen	
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
Sprache	1	2	3	4	5	Tempo Lautstärke Betonungen Aussprache eigene Formulierungen Klarheit Erklärung von Fachtermini angemessene Vortragsprache	
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
Gestik Körpersprache	1	2	3	4	5	klebt nicht am Papier/Tisch souverän, sicher unterstützende Gestik locker spricht Publikum an	
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
Organisation Moderation Methodik	1	2	3	4	5	leitet Medienwechsel, Ausgabe von Papieren usw. ein registriert Reaktionen, fragt nach, ob verstanden geht auf Zwischenfragen ein, Flexibilität Absicherung von Zwischenergebnissen unterhaltsam	
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
Mediengebrauch	1	2	3	4	5	beherrscht Technik, Qualität unterschiedliche Medien Einsatz funktional visualisiert	
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
Inhalt	1	2	3	4	5	Thema durchdrungen richtige Auswahl Eingrenzungen benannt und begründet kann auf Nachfragen antworten	
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5		

weitere Eindrücke

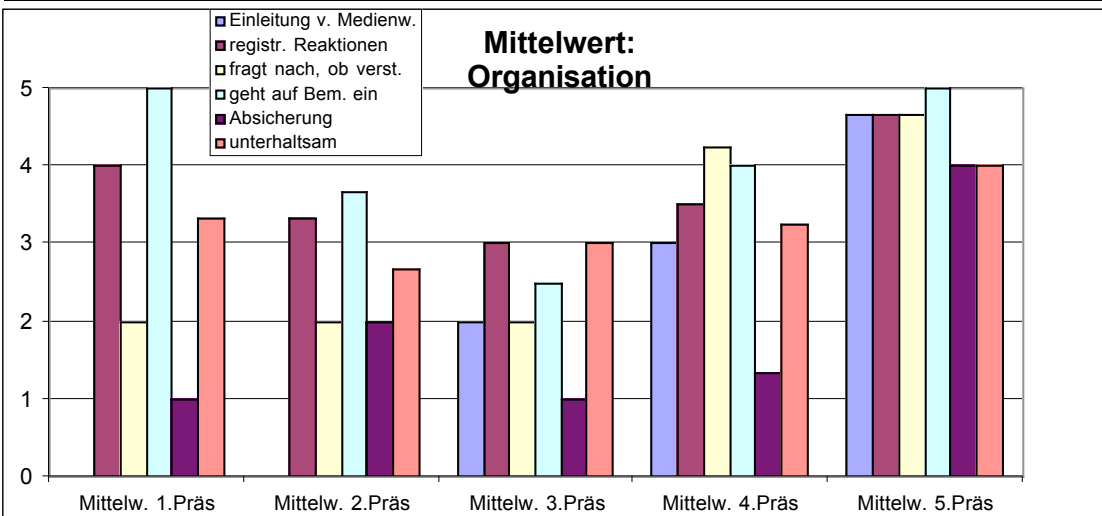
6 Auswertung der Fallbeispiele zur Präsentationskompetenz

Lara

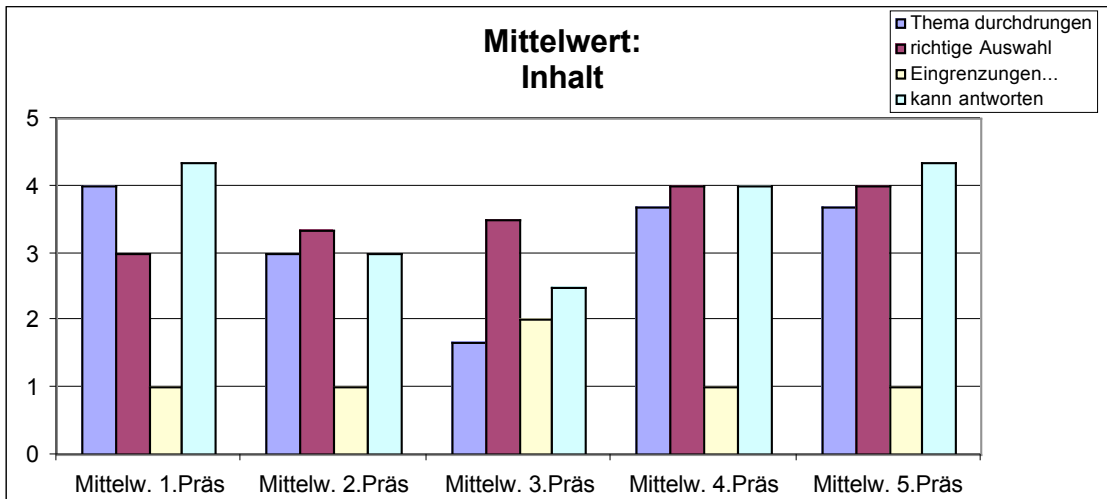
Gestik					
	Klebt nicht am Tisch	Souverän, sicher	unterstütz. Gestik	locker	spricht Publikum an
Mittelw. 1.Präs	4,0	3,3	1,7	4,0	3,7
Mittelw. 2.Präs	2,7	2,3	2,3	2,5	2,0
Mittelw. 3.Präs	3,0	3,0	3,0	4,0	3,8
Mittelw. 4.Präs	5,0	3,8	3,5	4,3	4,0
Mittelw. 5.Präs	5,0	4,3	4,0	5,0	5,0



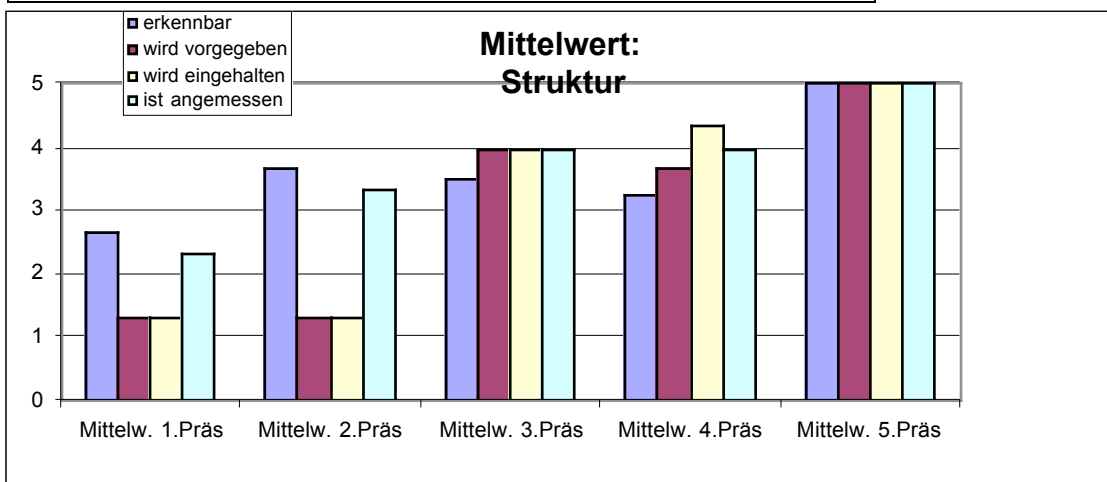
Organisation						
	Einleitung v. Medien	registr. Reaktionen	fragt nach, ob verst.	geht auf Bem. ein	Absicherung	unterhaltsam
Mittelw. 1.Präs	keine Medien	4,0	2,0	5,0	1,0	3,3
Mittelw. 2.Präs	keine Medien	3,3	2,0	3,7	2,0	2,7
Mittelw. 3.Präs	2,0	3,0	2,0	2,5	1,0	3,0
Mittelw. 4.Präs	3,0	3,5	4,3	4,0	1,3	3,3
Mittelw. 5.Präs	4,7	4,7	4,7	5,0	4,0	4,0



Inhalt	Thema durchdrungen	richtige Auswahl	Eingrenzungen...	kann antworten
Mittelw. 1.Präs	4,0	3,0	1,0	4,3
Mittelw. 2.Präs	3,0	3,3	1,0	3,0
Mittelw. 3.Präs	1,7	3,0	2,0	2,0
Mittelw. 4.Präs	3,7	4,0	1,0	4,0
Mittelw. 5.Präs	3,7	4,0	1,0	4,3

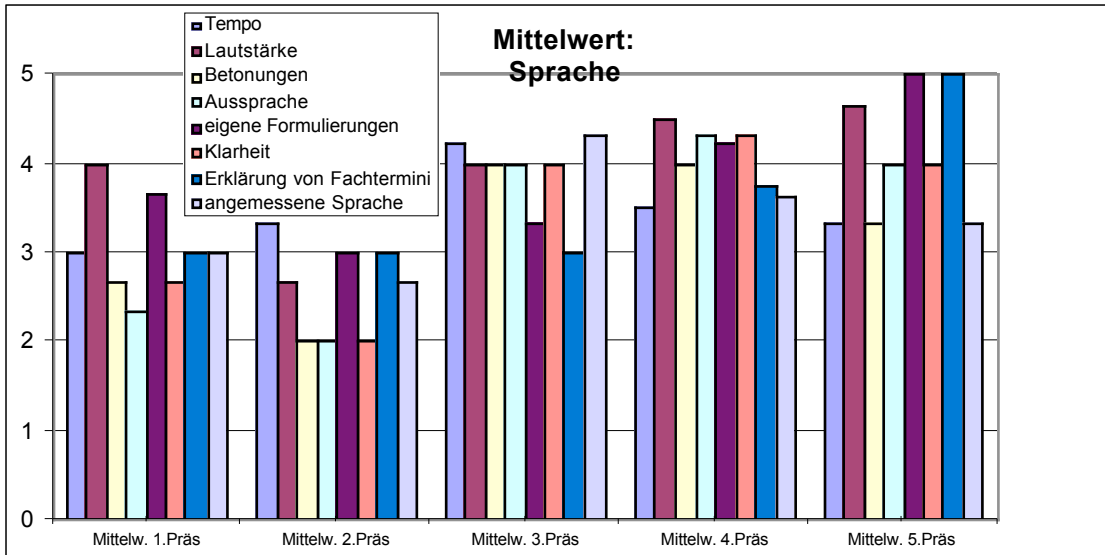


Struktur	erkennbar	wird vorgegeben	wird eingehalten	ist angemessen
Mittelw. 1.Präs	2,7	1,3	1,3	2,3
Mittelw. 2.Präs	3,7	1,3	1,3	3,3
Mittelw. 3.Präs	3,5	4,0	-	-
Mittelw. 4.Präs	3,3	3,7	4,3	4,0
Mittelw. 5.Präs	5,0	5,0	5,0	5,0



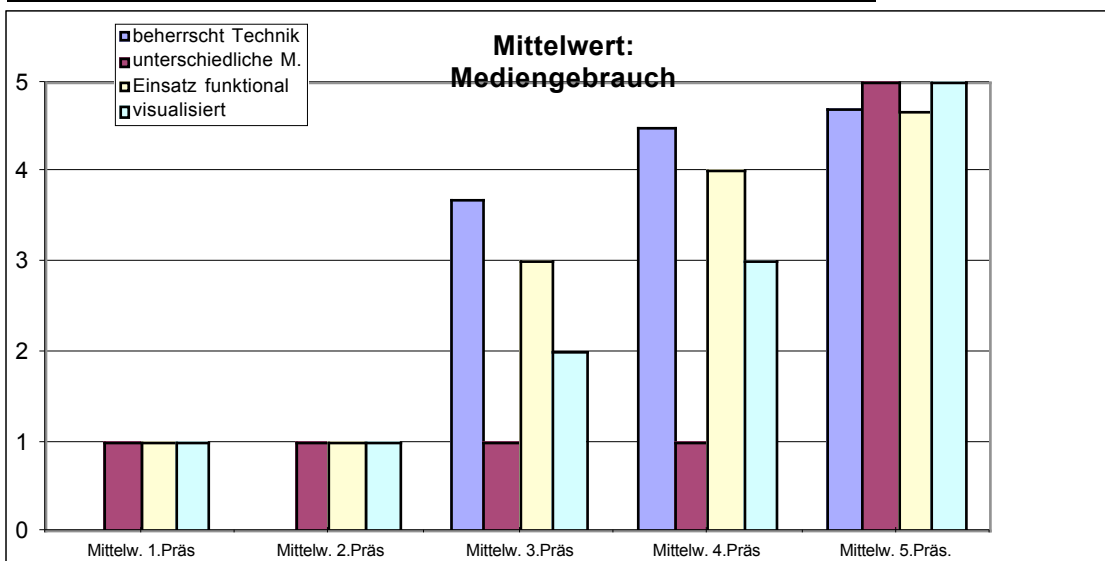
Sprache

	Tempo	Lautstärke	Betonungen	Aussprache	eigene Formulierung	Klarheit	Erklärung v. Fachtermini	Angemess. Sprache
Mittelw. 1.Präs	3,0	4,0	2,7	2,3	3,7	2,7	3,0	3,0
Mittelw. 2.Präs	3,3	2,7	2,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,7
Mittelw. 3.Präs	4,3	4,5	4,0	5,0	4,0	4,0	3,0	4,3
Mittelw. 4.Präs	3,5	4,5	4,0	4,3	4,3	4,3	3,8	3,6
Mittelw. 5.Präs	3,3	4,7	3,3	4,0	5,0	4,0	5,0	3,3



Mediengebrauch

	beherrscht Technik	unterschiedliche Medien	Einsatz funktional	visualisiert
Mittelw. 1.Präs	keine	1	1	1
Mittelw. 2.Präs	keine	1	1	1
Mittelw. 3.Präs	3,7	1	3	2
Mittelw. 4.Präs	4,5	1	4	3
Mittelw. 5.Präs.	4,7	5	4,7	5

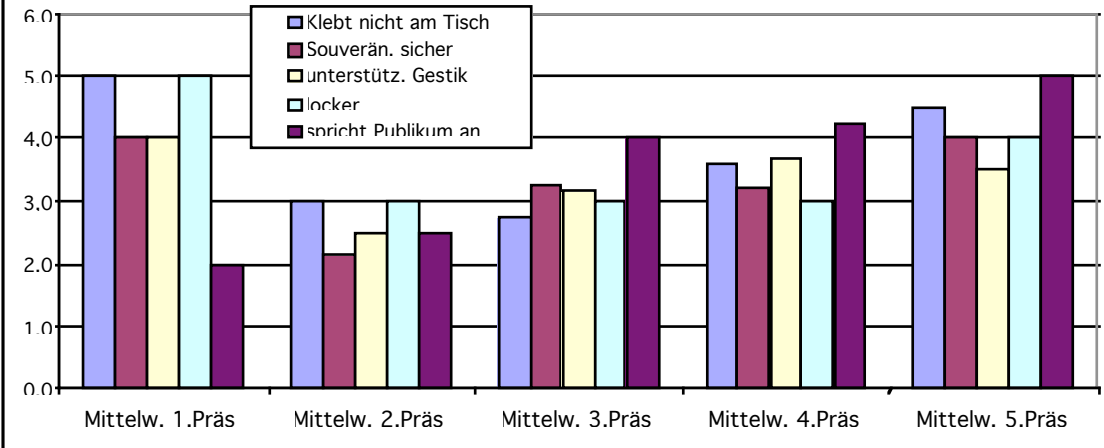


Anna

Gestik

	Klebt nicht am Tisch	Souverän, sicher	unterstütz. Gestik	locker	spricht Publikum an
Mittelw. 1.Präs	5,0	4,0	4,0	5,0	2,0
Mittelw. 2.Präs	3,0	2,2	2,5	3,0	2,5
Mittelw. 3.Präs	2,8	3,3	3,2	3,0	4,0
Mittelw. 4.Präs	3,6	3,2	3,7	3,0	4,3
Mittelw. 5.Präs	4,5	4,0	3,5	4,0	5,0

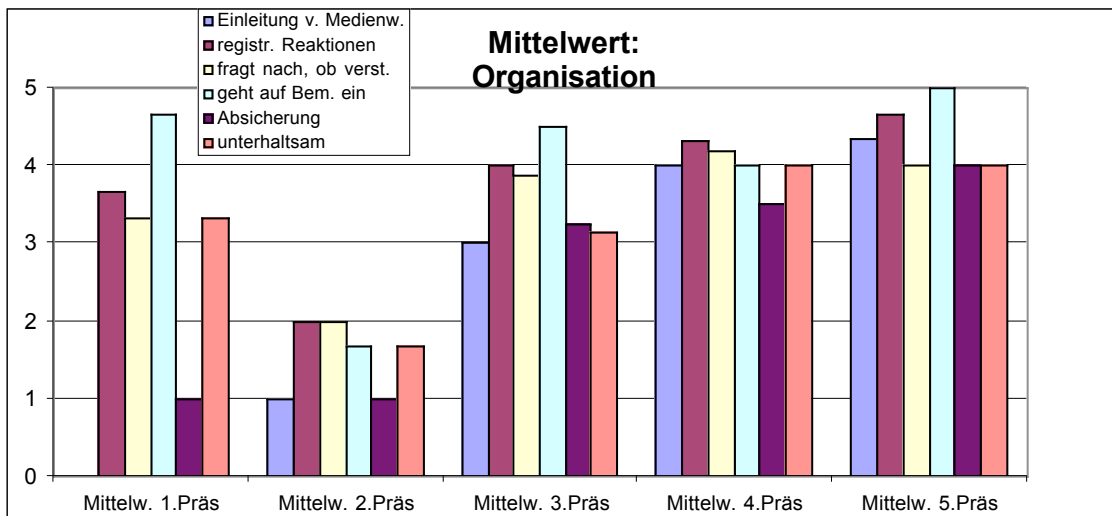
Mittelwert Gestik



Organisation

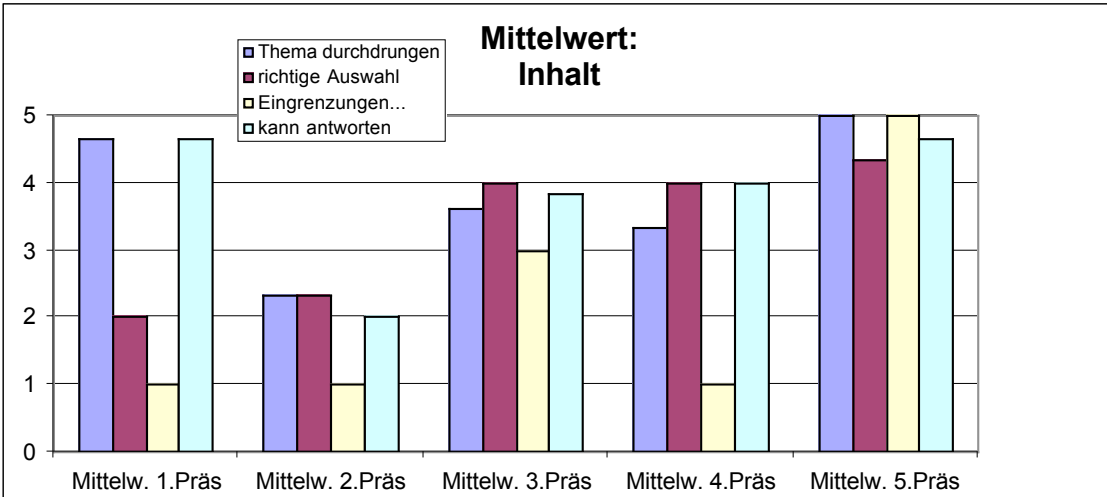
	Einleitung v. Medien	registr. Reaktionen	fragt nach, ob verst.	geht auf Bem. ein	Absicherung	unterhaltsam
Mittelw. 1.Präs	keine Medien	4,0	4,0	5,0	1,0	4,0
Mittelw. 2.Präs	1,0	2,8	2,7	2,8	1,0	2,7
Mittelw. 3.Präs	3,0	4,0	3,9	4,5	3,3	3,1
Mittelw. 4.Präs	4,0	4,3	4,2	4,0	3,5	4,0
Mittelw. 5.Präs	3,5	4,5	4,0	5,0	3,0	4,0

Mittelwert: Organisation



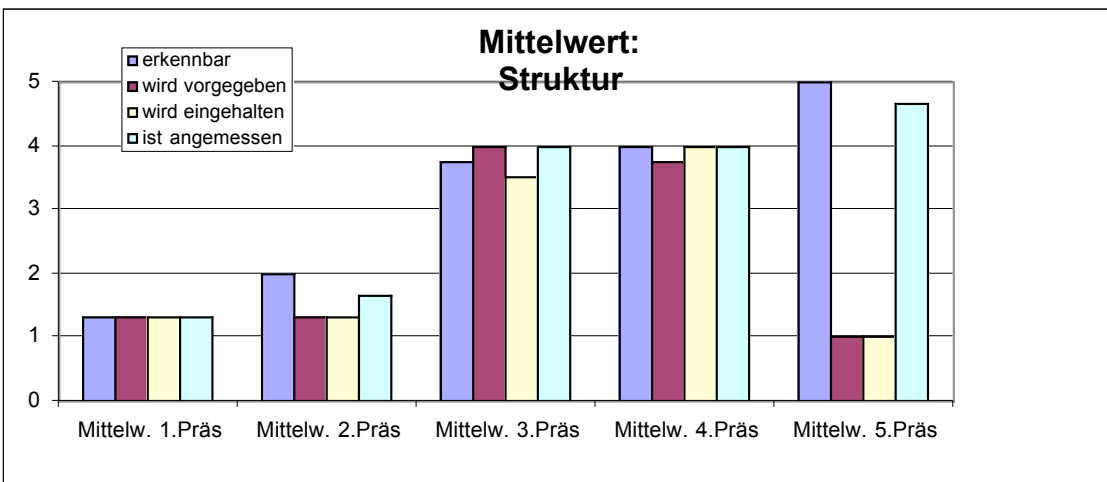
Inhalt

	Thema durchdrungen	richtige Auswahl	Eingrenzungen...	kann antworten
Mittelw. 1.Präs	5,0	3,0	1,0	5,0
Mittelw. 2.Präs	3,3	2,0	1,0	3,3
Mittelw. 3.Präs	3,6	4,0	3,0	3,8
Mittelw. 4.Präs	3,3	4,0	1,0	4,0
Mittelw. 5.Präs	4,0	4,0	3,0	3,5



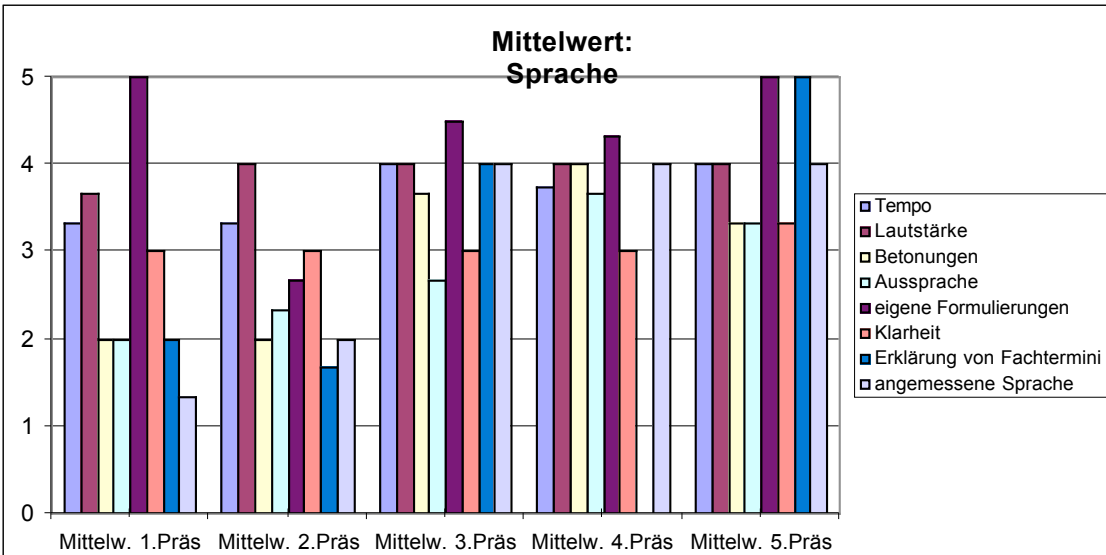
Struktur

	erkennbar	wird vorgegeben	wird eingehalten	ist angemessen
Mittelw. 1.Präs	2,0	2,0	2,0	2,0
Mittelw. 2.Präs	1,7	1,7	1,7	1,7
Mittelw. 3.Präs	3,8	4,0	3,5	4,0
Mittelw. 4.Präs	4,0	3,8	4,0	4,0
Mittelw. 5.Präs	5,0	1,0	1,0	5,0



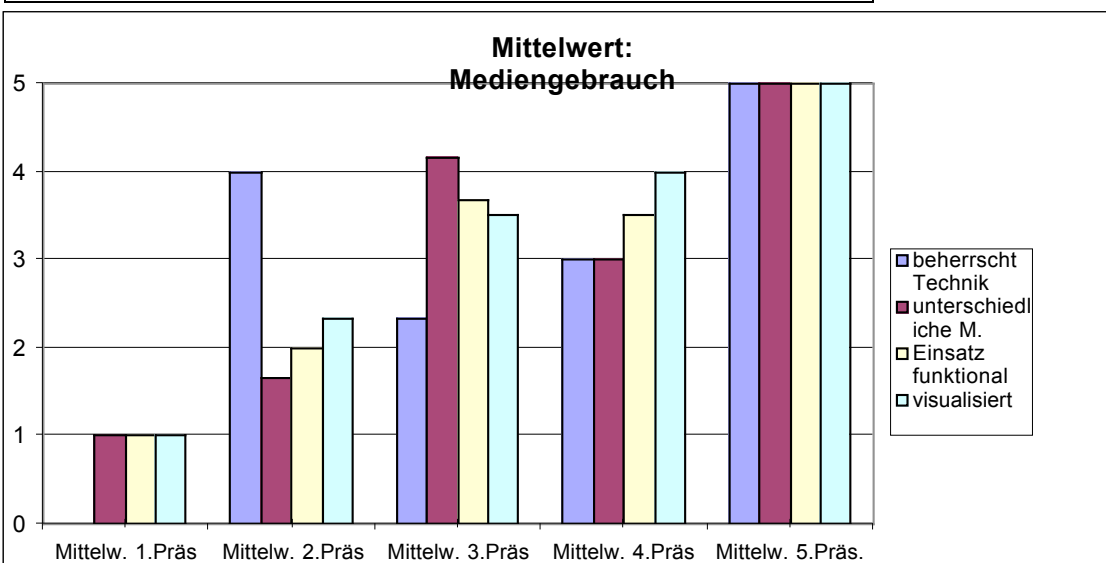
Sprache

	Tempo	Lautstärke	Betonungen	Aussprache	eigene Formulierung	Klarheit	Erklärung v. Fachtermini	Angemess. Sprache
Mittelw. 1.Präs	3,0	2,0	2,0	2,0	5,0	3,0	2,0	1,0
Mittelw. 2.Präs	3,7	3,8	2,0	2,5	4,0	3,0	2,5	2,2
Mittelw. 3.Präs	4,0	4,0	3,7	2,7	4,5	3,0	4,0	4,0
Mittelw. 4.Präs	3,8	4,0	4,0	3,7	4,3	3,0		4,0
Mittelw. 5.Präs	3,5	4,0	4,0	3,5	4,0	3,5	4,5	3,5



Mediengebrauch

	beherrscht Technik	unterschiedliche Medien	Einsatz funktional	visualisiert
Mittelw. 1.Präs	keine	1,0	1,0	1,0
Mittelw. 2.Präs	4,0	1,0	2,0	2,0
Mittelw. 3.Präs	2,3	4,2	3,7	3,5
Mittelw. 4.Präs	3,0	3,0	3,5	4,0
Mittelw. 5.Präs.	4,0	5,0	4,5	5,0



7 Beispiel für die Verteilung von Projekten und Basisunterricht über drei Halbjahre

1. Semester (00/01)		2. Semester (01)		3. Semester (01/02)	
		Basisunterricht		Basisunterricht	
Deutsch	6 Std	Deutsch	5 Std	Deutsch	2 Std
Mathe	5 Std	Mathe	5 Std	Mathe	5 Std
Englisch	5 Std	Englisch	5 Std	Englisch	5 Std
Physik	2 Std	Biologie	2 Std	Geographie	2 Std
Chemie	2 Std			Biologie	2 Std
Geschichte	2 Std				
Medien (ITB+Video)	2 Std	Zw. - Summe	17 Std	Zw. - Summe	16 Std
		Projekt 1 Wasser+Öl		Projekt 2 Werbung	
		Chemie	3 Std	Geschichte	1 Std
		Physik	2 Std	Politik	3 Std
		Geographie	2 Std	Psychologie	3 Std
		Politik	2 Std	Deutsch	2 Std
		Geschichte	1 Std	Kunst	2 Std
		Zw. - Summe	10 Std	Zw. - Summe	11 Std
gesamt	24 Std	gesamt	27 Std	gesamt	27 Std

8 Zeittafel zu den Projekten

Zeittafel zu den Projekten		
Klasse	Zeitraum	Projekt
1	02/99 - 07/99	(Normalunterricht)
	08/99 - 01/00	Projekt 1 "Werbung"
	02/00 - 07/00	Projekt 2 "Umweltdaten"
Klasse	Zeitraum	Projekt
2	08/00 - 01/01	(Normalunterricht)
	02/01 - 07/01	Projekt 3 "Erdöl"
	08/01 - 01/02	Projekt 4 "Werbung"
Klasse	Zeitraum	Projekt
3	02/02 - 07/02	(Normalunterricht)
	08/02 - 01/03	Projekt 5 "Werbung"
	02/03 - 07/03	Projekt 6 "Erdöl"

9 Beispiel Verlaufsplan Werbungsprojekt

		IP Werbung 01/02		Ablaufplan	
	Woche	Datum	Dienstag	Donnerstag	Datum
Basics	33	14.08.	"Bunter Tag"	Funktion der Werbung (1)	16.08.
	34	21.08.	Test 1 / Geschichtsaufgabe	Wirtschaftsfaktor Werbung	23.08.
			Funktion der Werbung (2)		
			Psychologie (1)		
	35	28.08.	Psychologie (2)	Werbeagenturen und - kampagnen	30.08.
	36	04.09.	Marketing, Budget, Mediaplan	Werbemittel	06.09.
	37	11.09.	thematischer Schwerpunkt	Vorbereitung Geschichte	13.09.
Recher- chen	38	18.09.	Vorbereitung Recherchen		20.09.
	39	25.09.	Recherchen, Besprechung Geschichte		27.09.
	40-41	Herbstferien			
	42	16.10.	Vorbereitung Präsentation		18.10.
	43	23.10.	Präsentationen		25.10.
	44	30.10.	Präsentationen		01.11.
Agentur	45-49	06.11.	Modellagentur incl. FB Geschichte		08.11.
Doku	50-51	11.12.	Dokumentation	13.12.	
	52-1	Weihnachtsferien			
Themen	2-4	08.01.	ausgewählte thematische Schwerpunkte		10.01.
	5	30.01.	SBF		

10 Beispiel Verlaufsplan Ölprojekt

Terminplan 2p

Thema	Di		Do		K W
Basics	alle 30.1.01	Vorstellung Projekt, Schein, Arbeitsformen, Terminplanung, Themenzuordnung	Sm, We 1.2.01	Entstehung des Erdöls chemische Einführung	5
	We 6.2.01	Test 1 <i>U₁₀</i> chemische Einführung	alle 8.2.01	Test 2 <i>U₁₀</i> Materialbeschaffung a) Internet b) Bibliothek	6
	Ra 13.2.01	geschichtliche Bedeutung des Erdöls	Sm, Ra 15.2.01	Test 3 Ölvorkommen und Krisengebiete	7
	We, Sm 20.2.01	Test 4 Kreislauf des Erdöls und Folgen	Vo 22.2.01	Test 5 alternative Energien	8
Themen- schwer- punkte	alle 27.2.01	Test 6 Struktur der GA Materialichtung in GA	alle 1.3.01	Materialauswahl, 1. Gliederung, Verteilung der Aspekte, Vorstellung der Ergebnisse	9
	alle 6.3.01	Akquisition Recherchenplätze	alle 8.3.01	Akquisition Recherchenplätze	10
	alle 13.3.01	Sprechtage	15.3.01		11
	20.3.01		alle 22.3.01	Vorstellung der Arbeitsorgane (event. Veränderung der Gliederung)	12
	27.3.01		29.3.01		13
	3.4.01	Osterferien	5.4.01		14
	10.4.01		12.4.01		15
	17.4.01		Ra, Sm/alle 19.4.01	methodische u. organisatorische Planung der Präsentationen (in GA - Vorstellung)	16
	Vo 24.4.01	praktische Vorbereitung der Präsentationen (Kopien, Folien, etc.)	alle 26.4.01	Präsentationen	17
	1.5.01	1. Mai	alle 3.5.01	Präsentationen	18
	alle 8.5.01	Präsentationen	Sm 10.5.01	Vorbereitung Recherchen	19
	Recherchen	15.5.01	Recherchen	17.5.01	Recherchen
alle 22.5.01		Vorbereitung Präsentationen	24.5.01	Himmelfahrt	21
alle 29.5.01		Vorbereitung Präsentationen	alle 31.5.01	Präsentationen	22
alle 5.6.01		Präsentationen	alle 7.6.01	Wietzen	23
UE + Internet	12.6.01	frei	alle 14.6.01	Dokumentationen	24
	alle 19.6.01	Dokumentationen	alle 21.6.01	Dokumentationen	25
	26.6.01	SBF			26

11 Ablaufplanung für die Arbeit der fiktiven Werbeagentur

IP "Werbung" - Planung Modellagentur

Einführung, Organisation und Vorarbeiten			1. Tag
Plenum	<ul style="list-style-type: none"> > Namensfindung > Vorstellung der Agenturbereiche (LV) > Aufteilung der Gruppen > zur Arbeitsstruktur > Briefing 		2Std
AG Marktforschung	AG Kreative	AG Mediaplanung	
<ul style="list-style-type: none"> > Zielgruppe, Zielgruppenanalyse (Text) > Werbeobjektanalyse (Text) > logistische Vorarbeit für Befragung 	<ul style="list-style-type: none"> > Werbespot (Text) - Fragen für MF > Plakat, Anzeige (Text) - Fragen MF > Copy-Strategie (Text) - Fragen MF > Corporate Design (Text) - Fragen MF 	<ul style="list-style-type: none"> > Sichtung des Zeitschriftenangebotes > Sichtung des TV-Programms und der Sender - Fragen MF (Recherche) > Standorte für Plakate 	3Std
Austausch der theoretischen Vorarbeiten			2. Tag
AG	Sammeln der Ergebnisse und Aufbereitung für das Plenum		3Std
Plenum	Vorstellung der Gruppenergebnisse - Fragen für MF		2Std
AG/ Plenum	Organisation des weiteren Vorgehens, Verteilung von Aufgaben		1Std
Vorbereitende Arbeiten und Recherchen in den Gruppen			3. Tag
AG Marktforschung	AG Kreative	AG Mediaplanung	
<ul style="list-style-type: none"> > Vorbereitung der Befragung (Interview/Fragebogen) > Analyse der Konkurrenzsituation 	<ul style="list-style-type: none"> > Brain-storming zur Copy-Strategie > Drehbuchideen für Spot (MF: Konkurrenzsituation) > technische und organisatorische Planung > zur Geschichte der Jeans (Internet + Lektüre) 	<ul style="list-style-type: none"> > Anzeigenpreise der ausgewählten Zeitschriften > erste Entwürfe für Plakat und Anzeige (MF: Konkurrenz) > zeitliche Planung der Kampagne 	
1. Schaffensphase			4. Tag
AG Marktforschung	AG Kreative	AG Mediaplanung	
<ul style="list-style-type: none"> > Durchführung der Befragung in 2 Gruppen parallel > anschl. Auswertung <i>Überstunden !</i> 	<ul style="list-style-type: none"> > Plakat-, Anzeigen- und Drehbuchentwürfe (Storyboard) fertigstellen (incl. Begründungen) > Besetzungsliste für Spot > Location-Scout > Jeans präparieren 	<ul style="list-style-type: none"> > Diskussion der Rechercheergebnisse > Erstellung von 2 alternativen Medienplänen (Budgetdeckung) 	

Plenum	5. Tag
<ul style="list-style-type: none"> > Vorstellung der Befragungsergebnisse <ul style="list-style-type: none"> > Entscheidungen <ul style="list-style-type: none"> > Copy-Strategie > Plakat > Anzeige > Spot > Mediaplan > auf Grundlage der Befragung > mit entsprechenden sich daraus ergebenden Veränderungen > nach zeitlich begrenzter Diskussion 	

2. Schaffensphase			6. Tag
AG Marktforschung	AG Kreative	AG Mediaplanung	
<ul style="list-style-type: none"> > theoretisches Material zu Pre-Tests, Textmaterial aufteilen > Umsetzungsmöglichkeiten für eigene Kampagne prüfen 	<ul style="list-style-type: none"> > Dreharbeiten zum Werbespot in Deutsch und Englisch > Erstellung des Plakats in der Endform > Erstellung der Anzeige in der Endform 	Themenbearbeitung <ul style="list-style-type: none"> > Sexualität und Werbung > Grenzen der Werbung 	

Finish/ Vorbereitung der Präsentation			7. Tag
AG Marktforschung	AG Kreative	AG Mediaplanung	
<ul style="list-style-type: none"> > Durchführung der Pre-Tests > Auswertung der Tests 	<ul style="list-style-type: none"> > Endproduktion Plakat > Endproduktion Anzeige > Musikauswahl für Werbespot > Schnitt Werbespot <li style="text-align: center;"><i>Überstunden !</i> 	Themenaufbereitung <ul style="list-style-type: none"> > Sexualität und Werbung > Grenzen der Werbung > Ideen für Januarpräsentation 	

Vorstellung der Ergebnisse und Diskussion		8. Tag
Plenum	<ul style="list-style-type: none"> > Vorstellung des Plakates und Erläuterungen (Copy-Strategie) > Vorstellung der Anzeige und Erläuterungen (Copy-Strategie) > Vorstellung der Werbespots und Erläuterungen (Copy-Strat.) > Erläuterung der Ergebnisse der Pre-Tests > Diskussion der gesamten Kampagne und notwendiger Korr. > Ideen für die Januarpräsentation 	

12 Liste der betrieblichen Rechercheplätze in den Werbungsprojekten

Fa. activ-Werbung - Werbeagentur –	Fa. Banck - Photostudio -
Fa. PAPP Bremen - Werbeagentur-	Bremer Theater - Abt. Werbekonzepte und PR -
Fa. BRASILHAUS - Werbeagentur –	„Bremen Magazin“ - Abt. Anzeigenakquisition-
Fa. artundweise -Werbeagentur und Software –	Fa. Jarchow - Werbetexte -
Fa. Rump, Becker & Partner -Werbeagentur-	Fa. Besign - Druckvorlagenherstellung-
Bremer Straßenbahn AG -Abt. Öffentlichkeitsarbeit –	Fa. Klein - Druckerei -
Fa. Heiko Busse - Graphik und Illustration –	Fa. Knopf - Photostudio -
taz bremen Abt. Anzeigenakquisition –	Fa. Kehlbeck - Industriedesign -
SV Werder Bremen -Abt. Medien und Merchandising-	Fa. Haase - Design -
animation school hamburg - Werbetrickfilm-Ausbildung –	“Bremenwerbung” - Veranstaltungswerbung -
Fa. Tx-design Bremen - Internet-Auftritte –	Krafft Food - Abt. Graphik und Design -
Fa. Geffken - Druckerei –	Space-Park - Abt. Public Relations -
Fa. UNICARDS - Abt. Marketing –	DeutscheStädteMedien - Plakatwerbung -
Bremer Entsorgungsbetriebe - Abt. Marketing –	Akademie für Kommunikation, Marketing und Werbung Bremen

13 Formular für den Leistungsnachweis („Schein“)

Erwachsenenschule Bremen
*-Schulzentrum für Erwachsene-
Hauptschule/Realschule, Abendgymnasium/Kolleg,
Prüfungen, Schulversuch Institut für
Erwachsenenbildung*
Erwachsenenschule Bremen
Doverbrunnenstraße 172 A, 28195 Bremen



**Freie
Hansestadt
Bremen**

T (04 21) 3 61 1 07 50
F (04 21) 3 61 1 70 80
E-Mail: esw@uni-bremen.de

Datum und Zeichen
Ihres Schreibens

Unser Zeichen
(Bitte bei Antwort angeben)
- 301 -

Leistungsnachweis

(bitte sorgfältig aufbewahren!)

Frau/ Herr _____ hat im Projekt „Werbung und Marketing“ das Thema

bearbeitet und durch _____

einen kleinen/großen Leistungsnachweis erbracht.

Der Nachweis ist für die Fächer _____ anerkannt.

Note:

Bremen,

(Unterschrift der Lehrkraft)

Ich beantrage die Anerkennung dieses Leistungsnachweises für das Fach _____

(Unterschrift des Teilnehmers)

14 Artikel zur Projektkonzeption, erschienen in: „Wege der Weiterbildung“ (R. Rose)

Interdisziplinäre Projekte - ein neues Konzept für den Zweiten Bildungsweg

1. Vorbemerkung

„Man müßte eigentlich...“ – Eine Wendung, die nur allzu häufig im Lehrerzimmer zu vernehmen ist, wenn sich wieder einmal die Erkenntnis Bahn bricht, dass die schulischen Strukturen und Inhalte den Bedürfnissen der Schülerinnen, den gesellschaftlichen Notwendigkeiten, aber auch den eigenen Ansprüchen noch immer nicht wesentlich näher gekommen sind.

„Man müßte eigentlich...“ markiert aber zugleich auch eine mit dieser Einsicht häufig einhergehende Resignation/Hilflosigkeit angesichts hemmender Vorgaben, Regularien, gesetzlicher Vorgaben und v.a. ständig steigender Arbeitsbelastung.

Verständlicherweise winken KollegInnen deshalb so oft ab, wenn es darum geht, neben der normalen Arbeit noch neue Konzepte zu entwickeln. Wenn die Rahmenbedingungen es aber zulassen, sollte es einen Versuch wert sein!

Dem Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst in Bremen ist es zurzeit einen Schulversuch wert, der zudem im Rahmen der Schulbegleitforschung* wissenschaftliche Unterstützung findet.

Der Titel des Schulversuchs:

Interdisziplinäre Projekte (IP) – ein innovativer Bildungsgang in der Realschule der Erwachsenenschule Bremen (EWS)**

2. Konzept

IP ist ein Bildungsgang der Realschule des II. Bildungsweges. Er findet am Vormittag statt und dauert 3 Halbjahre bei voller Stundenzahl.

Während gemeinhin Projekte -auch fächerübergreifende- als punktuelle Belebung bzw. Unterbrechung des üblichen Unterrichtsablaufs konzipiert werden, wird mit dem beschriebenen Konzept ein völlig neuer Bildungsgang angestrebt. Die interdisziplinären Projekte sind als fortlaufender integraler Bestandteil der Realschule geplant.

Im 2. und 3. Halbjahr erfolgt ein Teil des Unterrichts jeweils in Form eines interdisziplinären Projektes, in das mehrere Unterrichtsfächer eingehen. Parallel zu diesen Projekten wird Unterricht in den nicht am Projekt beteiligten Fächern als „Basisunterricht“ erteilt.

Im 1. Halbjahr ist der Unterricht nach Fächern aufgeteilt, wobei hier bereits die für die spätere Projektarbeit notwendigen Arbeitstechniken eingeübt werden.

Nach Möglichkeit sollten im Projekt 2 andere Fächer beteiligt sein als im Projekt 1.

Im Rahmen des Projektunterrichts wird die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler ständig fortentwickelt. Die entwickelten Fertigkeiten finden Eingang in Form einer Projektdokumentation –und präsentation, mit denen das jeweilige Projekt abgeschlossen wird.

Thema und Arbeitsstruktur der Projekte werden durch die beteiligten FachkollegInnen erarbeitet; eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler wird hierbei im größtmöglichen Maße angestrebt.

Die SchülerInnen erbringen in den Projekten ihre Leistungsnachweise in den unterschiedlichsten Formen, die jeweils durch die inhaltlichen Erfordernisse des Projektes bestimmt werden. Dies können Protokolle, Berichte, Statistiken, Dokumentationen, mdl. Präsentationen, Recherchen, literarische Verarbeitungen, Interviews, Filme usw. sein.

Für die Leistungen erhalten sie benotete „Scheine“. Die für das jeweilige Fach nötige Anzahl der Scheine wird vor Beginn des Projektes festgelegt. Unterschieden wird dabei je nach Anforderungsniveau zwischen „großen“ und „kleinen“ Scheinen. Da die SchülerInnen im Verlauf des Projektes mehr Scheine machen (können), als sie benötigen, können sie eine Auswahl treffen, d.h. schwächere Leistungen können durch bessere völlig ersetzt werden. Dieses Verfahren fördert in starkem Maße die Arbeits- und Leistungsbereitschaft der SchülerInnen und entschärft den Leistungsdruck erheblich, da nicht mehr 2-3 Klassenarbeiten unwiederbringlich über die Note entscheiden und die SchülerInnen zudem Form und Zeitpunkt der Leistungserbringung mit beeinflussen können.

3. Ziele

Adressat des Schulversuchs sind (junge) Erwachsene, die auf dem II. Bildungsweg ihren Realschulabschluss nachholen. Schwerpunkte der mit diesem Ansatz verfolgten Ziele sind:

- fächerübergreifend zu arbeiten
 - Lerninhalte und Arbeitsweisen stärker an der Arbeitswelt zu orientieren
 - die Möglichkeiten moderner Medien sinnvoll zu nutzen
- **Interdisziplinäres Arbeiten** soll die gewohnte Ordnung eines Schulfaches vorübergehend außer Kraft setzen. Fächer werden aber nicht aufgelöst, sondern leisten einen Beitrag zum Ganzen; die Aneignung von Fachkompetenzen wird von der sachlichen Erfordernis her als Notwendigkeit nachvollziehbar. Mehrdimensionalität und Komplexität von Problemen und Themen werden erkennbar, ein verengter Fachblick wird vermieden.
- Fachwissen expandiert in immer rasanterem Tempo, daher sollen die fachlichen Inhalte fokussiert und durch **exemplarisches Lernen** in IP die Transferkompetenz gestärkt werden.
Die reine Wissensvermittlung ordnet sich dabei dem Erwerb von Techniken unter (s. Schlüsselqualifikationen).
- Während Schule gemeinhin Lernen in Form abstrakten Wissenserwerbs organisiert, findet Lernen in beruflichen und privaten Zusammenhängen **problemorientiert** statt. Letzterem tragen IP Rechnung. Erkenntnisinteressen und daraus resultierende Lernprozesse folgen nicht einem zuvor festgelegten Lernplan, sondern ergeben sich aus der konkreten inhaltlichen Arbeit und müssen ständig aufs Neue justiert werden.
- Schulische **Lernrhythmen** sind aufgesetzt. In IP kann ergebnisorientiert geplant und terminiert werden.
- Lernen ausschließlich in schulischen Räumen klammert Arbeitswelt und Lebensrealität in erheblichem Maße aus. IP sollen Anlässe und Erfordernisse schaffen, den **künstlichen Lernraum Schule** zu verlassen und vor Ort in Betrieben, Behörden, Institutionen, in der Natur oder auf der Straße zu lernen und dies in direkter Auseinandersetzung mit den dort agierenden Menschen., also auch von ihnen.
- **Schlüsselqualifikationen** gewinnen immer mehr an Bedeutung und sind die „eigentlichen Lernziele“ der IP
Techniken der Informationsbeschaffung und –verarbeitung, Teamfähigkeit, Eigeninitiative, eigenständiges Arbeiten, kommunikative Kompetenzen, Darstellungsqualitäten, Kreativität, Zielstrebigkeit u.v.m. wird durch die IP entwickelt bzw. weiterentwickelt.

4. Umsetzung – das 1. Projekt zum Thema Marketing/Werbung

Das 1. Semester

Bevor die eigentliche Projektarbeit begann, hatten die SchülerInnen das erste Semester durchlaufen, in dem neben dem traditionellen Unterricht bereits eine Vorbereitung auf die kommende Arbeit erfolgte. Dies bedeutete v.a. die Einübung verschiedenster Arbeitstechniken für die bevorstehenden Aufgaben (Protokolle, Interviewtechnik, telefonische Kontaktaufnahme mit Behörden und Betrieben, Terminplanungen, Planung von Arbeitsprozessen, Arbeit im Team, usw.). Zudem erhielten die SchülerInnen im Rahmen eines eigenständigen Fachs „Medien“ eine Einweisung in die Arbeit am PC und an der Videokamera. Sie sollten dadurch befähigt werden, die Möglichkeiten des Computers zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung zu nutzen, kleine Reportagen mit qualifizierten Interviews zu erstellen und diese eigenständig an einem digitalen Schnittplatz weiterzuverarbeiten.

Zu Hilfe kam uns dabei eine Plakatierungsaktion der Fa. Benneton an Unterständen der Bremer Nahverkehrsbetriebe, die wegen ihrer angeblich sexistischen Darstellungen in die öffentliche Auseinandersetzung geraten war.

Als Vorgriff auf das kommende Projekt zum Thema „Marketing/Werbung“ diskutierten wir in der Klasse die Werbung und die SchülerInnen interviewten Verantwortliche des Unternehmens, der Gleichberechtigungsstelle für Frauen, den Pressesprecher der Verkehrsgesellschaft und eine Reihe von Passanten. Das Bildmaterial wurde dann zu einer ca. 20minütigen Reportage zum Thema „Sexualität in der Werbung“ geschnitten.

Die Filmreportage war hierbei Medium in mehrfachem Sinne. Es galt Interviewpartner auszuwählen, Termine abzusprechen, Recherchen zu erstellen, im Team die Zusammenstellung des Materials und die filmische Umsetzung zu diskutieren und v.a. mit Vertretern von Behörden und Firmen zu kommunizieren, d.h. ein Stück Arbeitswelt zu erfahren, und zwar nicht betrachtend, sondern handelnd. Anfängliche Berührungssängste wichen schnell einem gewissen Stolz, denn die SchülerInnen wurden als Gesprächspartner durchweg ernst genommen – eine gewisse Hilfestellung leistete hierbei sicherlich die Filmkamera, die sich für die SchülerInnen bereits nach kurzer Zeit zu einem selbstverständlichen Hilfsmittel entwickelte.

Die Lerngruppe

Die Klasse war in vielfacher Hinsicht sehr heterogen zusammengesetzt. Das Alter der Schüler und SchülerInnen reichte von 18 bis 40 Jahren, wobei die Mehrzahl zwischen 20 und 25 Jahren alt war. Und während einige praktisch direkt von anderen Schulen kamen, hatten andere bereits Erfahrungen in der Berufswelt sammeln können. Hinzu kam ein breites Spektrum an Lebenseinstellungen, Talenten und persönlichen Problemen.

Das Thema

Bei der Auswahl des Themas „Marketing/Werbung“ spielten verschiedene Kriterien eine Rolle, das wichtigste: möglichst viele der in 2. genannten Ziele sollten erreichbar sein. Es sollte schulfremd und

lebensnah sein, Anteile verschiedener Fachdisziplinen in sich bergen, eine ergebnisorientierte Arbeit ermöglichen, den SchülerInnen gestalterische Möglichkeiten bieten und ihrer Erfahrungswelt entnommen sein.

Was keine Rolle spielte, waren Überlegungen wie:

- wozu habe ich bereits gutes Material,
- was habe ich schon einmal gemacht,
- wo fühle ich mich besonders sicher,
- was lässt sich am leichtesten umsetzen?

Das Projekt im Überblick

- | | | |
|----|----------------|---|
| 0. | Kick off | Besuch einer Produktionsfirma von Werbefilmen |
| 1. | Basics | Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse zum Thema |
| 2. | Recherchen | Erforschung verschiedenster Bereiche von Marketing und Werbung durch praktische Arbeit in Betrieben |
| 3. | Präsentationen | Die SchülerInnen stellen einander die Ergebnisse ihrer Betriebsrecherchen vor und erstellen eine Dokumentation |
| 4. | Modellagentur | Die Klasse organisiert eine fiktive Werbeagentur mit verschiedenen Abteilungen und Zuständigkeiten und bearbeitet einen konkreten Auftrag |
| 5. | Dokumentation | die Arbeitsergebnisse der Modellagentur werden dokumentiert |
| 6. | Präsentation | das gesamte Projekt wird dem Kollegium, externen Gästen und interessierten SchülerInnen vorgestellt |

Die Projektstationen

0. Kick off

Als Einstieg in das Projekt führen wir mit der Klasse nach Hamburg, wo wir eine Produktionsgesellschaft besuchten, die Fernsehwerbespots für große renommierte Unternehmen erstellt.

Der Exkursionscharakter des ersten Projekttagess erschien uns sinnvoll, um eine klare Zäsur zum bisherigen Unterricht herzustellen.

1. Basics

Die folgenden 8 Projekttage dienten der Erarbeitung von Grundlagenwissen zum Thema.

Die Schwerpunkte waren

- Funktion der Werbung (incl. kritischer Auseinandersetzung)
- Werbepsychologie
- Werbung als Wirtschaftsfaktor
- Werbeagenturen
- Werbekampagnen
- Werbeplanung (Budget, Mediaplan etc.)

Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse war als Vorbereitung für die kommenden Aufgaben unabdingbar. Die verschiedensten Bereiche, Aspekte, Prozesse, Mittel, nicht zuletzt die der Werbebranche eigene Terminologie sollten den SchülerInnen zumindest ansatzweise vertraut sein, damit sie sich in der Praxisphase ein wenig zurechtfinden.

Methodisch war es keine leichte Aufgabe, den Stoff für die Klasse interessant zu gestalten. Wir legten dabei besonderen Wert auf schülereigene Anwendungen.

So erstellten sie z.B. Musterbudgets, eine kleine Anzeige oder experimentierten mit Methoden der Werbepsychologie.

2. Recherchen

Viel Zeit bei der Vorbereitung des Projektes kostete uns der Anspruch, die SchülerInnen in der beruflichen Welt lernen zu lassen.

Alle SchülerInnen sollten möglichst zur gleichen Zeit in Betrieben recherchieren und arbeiten und dabei möglichst breit das Spektrum der Werbewirtschaft abdecken.

Ihre Aufgabe war es, Informationen, Eindrücke und Erfahrungen zu sammeln und diese später an die gesamte Klasse weiterzugeben.

Bei der Suche nach geeigneten Firmen, die bereit waren, mit uns zusammenzuarbeiten, waren wir leider ganz auf uns gestellt. Nach unzähligen Telefonaten und der Aktivierung aller möglichen persönlichen Verbindungen standen schließlich die Praxiswochen und es war uns tatsächlich gelungen eine bunte Palette von Betrieben zusammenzustellen.

Werbeagenturen, Werbefotograf, Druckvorlagenersteller, Druckerei, PR-Abteilung, Grafik und Design, Industriedesign, Anzeigenaquisition eine örtliche Ausbildungsakademie u.a waren dabei vertreten.

In der Vorbereitung auf die Praxisphase erarbeiteten wir zum einen einen Fragenkatalog für alle Praxisplätze, zum anderen erfolgte eine individuelle Vorbereitung auf den jeweiligen Betrieb/Bereich (u.a. durch Internetrecherchen). Ein Leitfaden für die spätere Auswertung wurde mit den Schülerinnen vorab besprochen.

Ein wenig aufgeregt sahen SchülerInnen und LehrerInnen der kommenden Phase entgegen. Auch wenn die Erfahrungen natürlich durchaus unterschiedlich waren, kamen doch fast alle positiv gestimmt bis überschwänglich aus „ihrem“ Betrieb zurück. Einige hatten sogar Jobs angeboten bekommen und ein Schüler wird nach seinem Abschluß eine Ausbildung in „seinem“ Betrieb beginnen.

Bei unseren Besuchen in den Praxisstellen konnten wir uns davon überzeugen, dass es generell, trotz z.T. erheblichen Arbeitsanfalles, eine große Bereitschaft und Einsicht in die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Schule gab.

3. Präsentationen

Nach dieser Exkursion in die berufliche Welt der Werbung hatten die SchülerInnen zwei Tage Zeit ihre Präsentationen vorzubereiten, d.h. alle Informationen, Erfahrungen und Eindrücke so aufzubereiten, dass sie der Klasse verständlich, anschaulich und interessant vermittelt werden können. Darüber hinaus musste alles in einer Dokumentationsmappe zusammengestellt werden. Hierbei konnten sie bereits gewinnbringend auf ihre Medienerfahrungen zurückgreifen. Neben Folien, Fotos und viel Anschauungsmaterial kamen kurze Filmsequenzen (z.T. mit Interviews) und am PC selbst erstellte Grafiken zum Einsatz.

Die Aufgabe, 30-45 Minuten fast frei vor einer Gruppe zu sprechen, für Nachfragen zur Verfügung zu stehen und dabei noch gefilmt zu werden (die Kamera lief bei solchen Anlässen eigentlich immer) war eine große Herausforderung, förderte aber immens das Selbstbewußtsein.

4. Modellagentur

Nach der Vermittlung von „theoretischem“ Wissen und der Möglichkeit in der Profiwelt von Marketing und Werbung „herumzuznuppern“, galt es nun, das Erlernte in praktische Arbeit umzusetzen.

Die Konstituierung einer Übungsfirma sollte auch über den thematischen Zusammenhang hinaus Einblicke in betriebliche Prozesse, Strukturen, Abhängigkeiten usw. sinnlich erfahrbar machen. Teamarbeit mit klaren Zuständigkeiten wurde organisiert, Zeitpläne erstellt, Termine gesetzt, zu denen etwas „geliefert“ werden mußte. Informationen wurden eingeholt und persönliche Kontakte mobilisiert, um der eigenen Arbeit einen möglichst professionellen Anstrich zu verleihen. Hierbei kristallisierten sich sehr schnell Fachfrauen und Fachmänner heraus und es wurden Talente an die Oberfläche gespült, die im normalen Unterricht nicht einmal zu errahnen gewesen wären. Verbunden damit war ein heftiges Ringen und Feilschen in den Arbeitsprozessen und ein hohes Maß an Identifikation mit den Produkten. Schulzeiten und

Pausen verloren in wachsendem Maße ihre Bedeutung; die Arbeitszeit ergab sich immer mehr aus der sachlichen Notwendigkeit.

Die betreuenden Lehrkräfte wuchsen zunehmend in die Rolle von Moderatoren, entschieden wurde von der gesamten Gruppe. Dies war nicht nur spannend zu beobachten, sondern z.T. auch entlastend. Plötzlich wurden von SchülerInnen bei SchülerInnen Unterlagen angemahnt und gab es Kritik untereinander, wenn Nachlässigkeiten zu Lasten der Gruppe gingen oder für andere mitgearbeitet werden mußte.

Die Modellagentur konstituierte sich nach eingehender Diskussion über einen geeigneten Firmennamen als „young and creativ advertising“. Sie erhielt in Form eines „briefings“ den Auftrag, ein Werbekonzept für eine Jeans mit integrierter Handytasche für die Altersgruppe der 14-16jährigen zu entwerfen.*** Dazu bildete die Klasse – analog zur betrieblichen Struktur großer Werbefirmen – verschiedene Abteilungen mit entsprechenden Aufgabenstellungen nach. Es gab die Abteilungen *Marktforschung*, *Kreative* und *Mediaplanung*.

Die Marktforscher erhoben Daten (mittels Fragebogen und Interviews) an verschiedenen Bremer Schulen des ersten Bildungsweges, um den Stellenwert eines solchen zu bewerbenden Produktes zu ermitteln, gestalterische Detailfragen und später die Erfolgchance der Werbekampagne auszuloten.

Die Kreativen entwarfen mit Hilfe der Daten ein Werbekonzept, bestehend aus einer Anzeige, einem Plakat und einem Werbespot und die Mediaplaner stellten hierfür zwei alternative Pläne mit unterschiedlichen Gewichtungen zusammen.

Aus Zeitgründen ergab sich die Notwendigkeit, die in der werblichen Realität aufeinander aufbauenden und daher aufeinander folgenden Prozesse hier zeitlich zu parallelisieren. Verschiedenste Grafiken und Entwürfe gehörten ebenso zu den sichtbaren Ergebnissen der Arbeit, wie ein eigenhändig gedrehter und geschnittener Werbespot und ein farbiges Werbeplakat in DIN A 0-Format, das eine kleine Gruppe der Kreativen mit Hilfe modernster Technik und der tatkräftigen Unterstützung eines professionellen Screendesigners in der Werbeagentur „artundweise“ erstellten,

- einer Agentur, in der ein Schüler in der Recherchephase eine Woche lang hospitiert hatte.

Die Ergebnisse der Arbeit wurden der Klasse, die nun zugleich in ihrer Gesamtheit als Auftraggeber fungierte, vorgestellt, dort diskutiert, hier und da modifiziert, abgesehen, v.a. aber entsprechend gewürdigt.

Während dieser Phase wurde so engagiert getüftelt, erwogen und verworfen, war die Identifikation mit der Arbeit so stark, dass man den Eindruck gewinnen konnte, die SchülerInnen hätten zeitweilig vergessen, dass sie in einer virtuellen Werbeagentur arbeiten.

5. Dokumentation

Zur Sicherung der Arbeitsergebnisse und als Vorbereitung auf die geplante Präsentation des Projektes folgte nun eine Phase der Arbeit, die sich v.a. im PC-Labor abspielte.

Texte und Grafiken mussten neu erstellt oder überarbeitet werden und eigene Beiträge für die Präsentation vorbereitet werden.

6. Präsentation

Da sich ein Schulversuch zurecht auch dem Kollegium der Schule zu verantworten hat, stand am Ende des Projektes und zugleich am Ende des Schulhalbjahres eine Präsentation des Projektes vor der Schulleitung, dem Kollegium und einigen Gästen.

Was die SchülerInnen in diesem halben Jahr alles gelernt hatten, ließ sich für die KollegInnen an diesem Tag nicht nur an den vorgestellten Arbeitsprozessen –und ergebnissen ablesen, sondern v.a. auch an der Souveränität, mit der die TeilnehmerInnen ihnen ihre Arbeit präsentierten.

5. Vorläufiges Fazit

Das erste Projekt wurde mittlerweile abgeschlossen, das zweite Projekt zum Thema „Erfassung von Umweltdaten“ begonnen.

Die Erfahrungen mit dem ersten Projekt und die Resonanz der SchülerInnen darauf haben v.a. folgende vorläufigen Erkenntnisse zu Tage gefördert:

1. Das Konzept ist richtig, die in 2. beschriebenen Ziele können erreicht werden. Die Arbeit war sehr effektiv und machte allen Beteiligten viel Freude.
2. Der zeitliche Aufwand für Vorbereitung und laufende Betreuung ist ungleich höher als für die „normale“ Unterrichtsform.
3. Daher ist die Bildungspolitik gefragt. Will sie ihren beständig postulierten Anspruch, die SchülerInnen in der Schule besser auf die Arbeitswelt vorzubereiten, in die Tat umsetzen, ist es nicht allein damit getan, technische Kapazitäten zur Verfügung zu stellen (z.B. „Schule ans Netz“). Neue Konzepte, Formen müssen entwickelt, überarbeitet, diskutiert und evaluiert werden.

Das erfordert zeitliche Kapazitäten!

Zur Person.

Rüdiger Rose ist Lehrer an der Erwachsenenschule Bremen. Er hat die vorliegende Konzeption entwickelt und arbeitet zur Zeit gemeinsam mit KollegInnen in einem ersten Durchgang nach diesem Ansatz.

* Die Schulbegleitforschung ist eine Einrichtung des Bremer Bildungssenators, die ausgewählte schulische Prozesse in Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule wissenschaftlich begleitet und auswertet.

Die Begleitung des hier beschriebenen Schulversuchs erfolgt durch Prof. Dr. Hans Niederderer.

** Die EWS ist eine Schule des Zweiten Bildungsweges, die Bildungsabschlüsse von der Hauptschule bis zum Abitur anbietet

Weitere Informationen zu dem dargestellten Konzept und konkreten Projekten über:

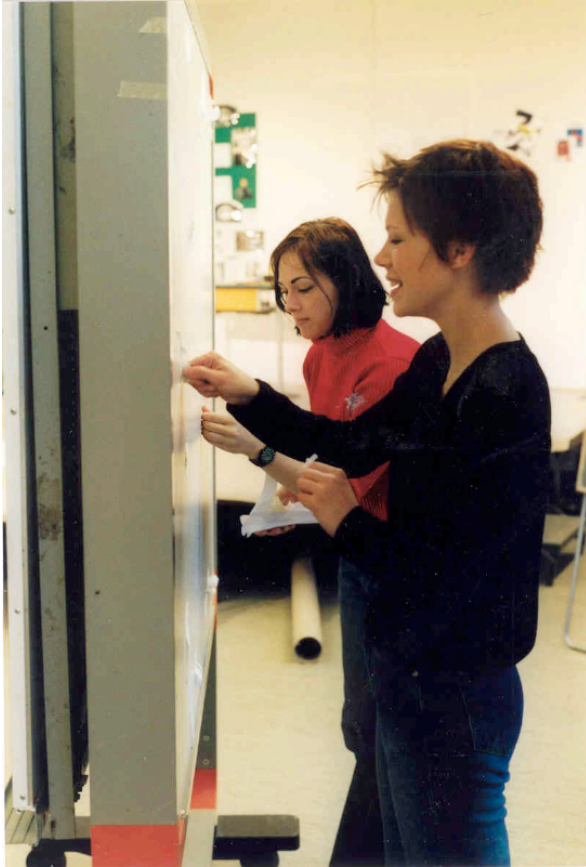
www.erwachsenenschule.de

ews@uni.bremen.de oder info@erwachsenenschule.de

***angeregt hierzu wurden wir durch den Beitrag von W.Gast zum Thema „Werbung“ in W. Faulstich, G.Lippert: Medien in der Schule, Schöningh Verlag, Paderborn 1996

15 Fotos

Präsentationsvorbereitungen



Aus der Ausstellung "Geschichte der Werbung"



Plakat zur Jeans-Werbekampagne

Levi's 501 jeans. They never go out of style. **work**

How it all began The Jeans Story

The Origins of the Jeans

When Levi Strauss and Jacob Davis first patented the idea of the denim jeans in 1873, they were not only inventing a new style of clothing, but also a new way of life. The jeans were born in the gold mines of California, where men needed a durable, heavy-duty pair of pants that could withstand the rigors of mining. Levi Strauss, a Jewish immigrant from Germany, and Jacob Davis, an American inventor, teamed up to create the perfect pair of pants. They used a heavy denim fabric and added metal rivets to the stress points to make the pants last longer. The result was the iconic Levi's 501 jeans, which have become a symbol of American culture and style.

Do you know that the Jeans is 150 years old ?

Do you know that Levi's still uses the old leather label from 1856 ?

double stitching

LEVI STRAUSS & CO. GOLDEN MOUNTAIN QUALITY CLOTHING SINCE 1853

LEVI STRAUSS & CO. COPENHAGEN DENMARK

copper rivet

Different shapes and cuts nowadays

classic style baggy's drainpipes bell bottom workers

Which one do you like most ?

16 Von Lernenden entwickelte Produkte aus Werbungsprojekten

Fragebogen zur Marktforschung

Marktforschung/ Fragebogen zur Werbekampagne "Waschsalon mit Clubatmosphäre"

weiblich männlich unter 30 Jahre
 Single: ja nein allein Lebend
 Schüler/Student beschäftigt, ja nein

Wo waschen Sie Ihre Wäsche:
 Waschsalon Zuhause Freunde/Verwandte Sonstige

Weniger als 3 mal wöchentlich Mehr

Sind Sie mit der bisherigen Form des WS zufrieden: Ja Nein

Was ist (wäre) Ihnen dort besonders wichtig:
 Benotung 1 - 6

Was stört Sie speziell:
 Hygiene
 Ruhe/Langeweile
 Intimität /Unpers.
 Preis/ Leistung
 Zeitersparnis
 Kontaktmöglichkeit

Was halten Sie von der Idee, einen Waschsalon (unverbindlich ohne waschen zu müssen) mit einem Café bzw. Gastronomie zu kombinieren?
 Gute Idee Schlechte Idee

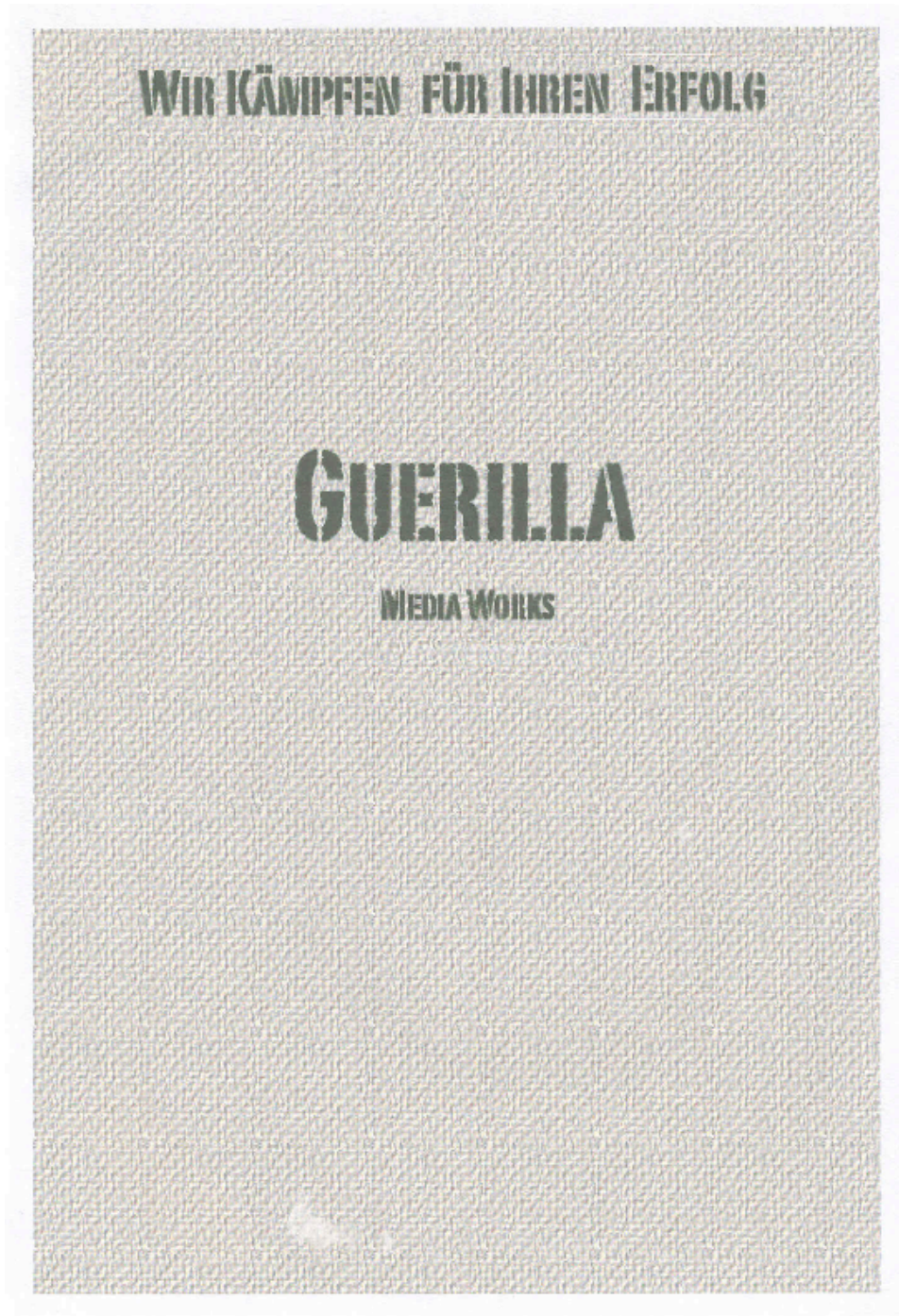
Welches Ambiente würden Sie dort bevorzugen:
 50/60er Jahre 70er Jahre 80er Jahre egal
 modern gemütlich edel/ gehob. Amb. schick

Sollte dort auch Alkohol ausgeschenkt werden?
 Ja Nein

Sollten dort auch Snacks angeboten werden?
 Ja Nein

Welche Musik bevorzugen Sie:
 Rock/ Pop/ Cha. Techno/House Black/R n'B
 Dt. Schlager Metal/ Punk Sonstige

Logo einer fiktiven Werbeagentur



Plakatentwurf für ein „Haarstylingprodukt“



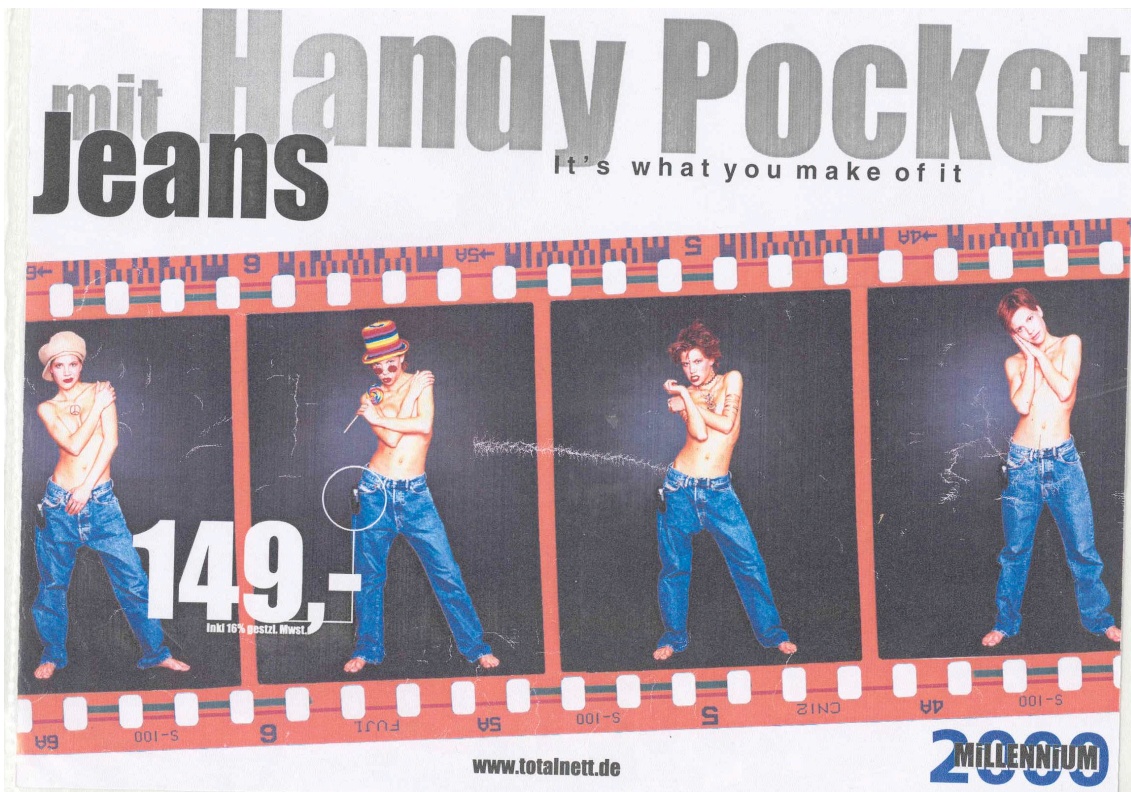
Blizzard
Glow

Das besonders natürliche
Blizzard Haarstyling - Gel
ist für jeden Haartypen geeignet. Es schenkt jedem Haar lebendige
Farbbrillanz ohne es auszutrocknen oder zu strapazieren.
Nie wieder klebrige Hände oder Rieselschuppen. **Anwendung: EASY!**

Blizzard

...denn styling ist dein ding!

Plakat für Jeanskampagne



Arbeitsmaterialien der Marktforschungsgruppe

