

Ulrike Paul

**Projektunterricht -
Mein Weg zum Schüler**

PFL-Englisch, Nr. 41

IFF-Klagenfurt: 1994

Redaktion:

Werner Vorlen

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUK, BMWF und den Pädagogischen Instituten des Bundes in Kärnten und Wien.

Projektunterricht - Mein Weg zum Schüler

Inhaltsverzeichnis:

1. Die Klassensituation: Frau Prof. Paul - The Perfect Entertainer	3
2. Was störte mich? Was wollte ich verändern?	3
3. Was wollte ich als Lehrerin erreichen? Meine Ziele.	5
4. Wie wollte ich diese Veränderung herbeiführen? Der Projektunterricht als möglicher Ausweg.	5
5. Das Kanadaprojekt. Die Themenwahl. Warum Kanada?	7
6. Die Durchführung. Eine Beschreibung des Projekts.	8
7. Die Präsentation	8
8. Die Beurteilung der Projektarbeit. Die leidigen Noten.	9
9. Was hat sich verändert? Datenerhebung	9
9.1 Schülerbefragung zur Projektarbeit Kanada	
9.2 Vorschläge und Kritik	
9.3 Schülerbefragung zum schülerzentrierten Unterricht und zur veränderten Rolle der Lehrerin	
9.4 Die Schülerinterviews	
10. Habe ich meine Ziele erreicht?	15
11. Zusammenfassende Ergebnisse	15
12. Und wie geht es weiter?	17

Anhang:

Anmerkungen

Verwendete Literatur

Inhaltsverzeichnisse und Indices der Projektmappe

Beispiele für von Schülern gestaltete Poster

Die Schularbeit

Fragebogen zur Projektarbeit Kanada

Schülerbefragung zum schülerzentrierten Unterricht

Abstrakt

Die Studie versucht anhand einer genauen Projektbeschreibung eines fächerübergreifenden Unterrichtsprojekts zum Thema Kanada zu zeigen, wie es mir gelungen ist, von mir angestrebte Unterrichtsziele (verstärkte Kommunikation mit Kollegen, Motivation, globales Denken, Verständnis für das Anderssein, Neudefinition der LehrerInnen-SchülerInnenbeziehung, Abbau der Lehrerdominanz) zu verwirklichen.

Sie untersucht auch die SchülerInnenreaktionen und die positiven Auswirkungen auf das Unterrichtsklima in einer 7. Klasse. Im Anhang bietet die Studie Beispiele für die von den SchülerInnen geleisteten Arbeiten (Projektmappen, Posters), und die Fragebogen, die zur Auswertung der SchülerInnenreaktionen dienten.

Motto

"How do we permit our own true natures to speak? How do we strip ourselves of prejudices, habits, influences? The answer, my dear lads, is that we must constantly endeavor to find a new point of view..."

Why do I stand here? ... I stand on my desk to remind myself that we must constantly force ourselves to look at things differently. The world looks different from up here."

(Mr Keating, in: Kleinbaum, N.H.: Dead Poets Society, New York 1989, p.60)

1. Die Klassensituation: Frau Prof. Paul - The Perfect Entertainer

Als ich die 7-A im Wintersemester 91/92 betrat, sah ich mich einer Riesenklasse von 29 SchülerInnen, davon 6 Mädchen, gegenüber. 6 Schüler waren als Repetenten in die Klasse eingetreten, eine Schülerin besuchte den Unterricht als außerordentliche Schülerin. Es handelte sich um ein Realgymnasium ohne Latein, etwa die Hälfte der SchülerInnen hatte Französisch, die andere Hälfte Italienisch als zweite Fremdsprache gewählt. Die meisten waren seit mindestens zwei Jahren meine SchülerInnen, einige hatte ich auch schon in der Unterstufe unterrichtet. Da ich auch Stellvertreter des Klassenvorstands war und noch immer bin, fühlte und fühle ich mich den SchülerInnen immer besonders verbunden und für sie verantwortlich.

In vielen Gesprächen mit Kollegen wurde immer wieder Klage über das mangelnde Engagement der SchülerInnen, ihr Desinteresse am Unterricht und ihre mangelhaften Leistungen geführt. Auch ich hatte als Englischlehrerin des öfteren mit dem Gefühl zu kämpfen, daß ich eigentlich die Alleinunterhalterin der Klasse war, der je nach Lust und Laune beifällig applaudiert wurde oder auch nicht.

Ich hatte immer wieder Versuche unternommen, diesem passiven SchülerInnenverhalten entgegenzuwirken. Extreme Disziplin und Notendruck, wie sie von manchen Kollegen ausgeübt wurden, erschienen mir aber dafür nicht als die geeignete Methode. Besonders hilfreich bei der Suche und der Beurteilung von neuen Unterrichtsideen erwiesen sich dabei meine eigenen halbwüchsigen Kinder: (Mein Sohn besuchte die 8. Klasse, meine Tochter eine 7. Parallelklasse an derselben Schule) . Im Gespräch mit ihnen lernte ich auch die Ideen und Anliegen meiner SchülerInnen besser kennen. Mit meiner Tochter führte ich ein Gespräch über die Vor- und Nachteile des Projektunterrichts, wodurch ich noch vor Beginn der Projektarbeit in der 7. Klasse wichtige Anregungen erhielt, weil sie die Ansichten einer engagierten und kritischen Schülerin vertrat. Ich habe ihre Anregungen im Verlauf des Projekts immer wieder berücksichtigt .

2. Was störte mich? Was wollte ich verändern?

Ich wollte ein stärkeres Engagement der SchülerInnen und eine größere Identifikation mit dem Fach Englisch erreichen.

Folgende Punkte empfand ich als besonders störend:

- a) Initiativen gingen immer von mir als Lehrerin aus, was die Lehrerdominanz verstärkte.
- b) Die SchülerInnen nahmen Ideen zwar mehr- oder weniger bereitwillig auf, waren aber wenig selbständig und kreativ bei der Umsetzung von Ideen.

- c) Meine Vorstellungen von den eigentlichen Zielen des Englischunterrichts wurden nicht verwirklicht.
- d) Der Blick für die größeren Zusammenhänge, die Gesamtschau war nicht vorhanden: Kenntnisse und Erfahrungen wurden immer einzelnen Fächern zugeordnet. Bezüge zwischen den einzelnen Fächern wurden geradezu ängstlich vermieden.

Als Beispiel dafür möchte ich ein Erlebnis anführen, das ich während einer mündlichen Matura hatte: Der Kandidat trat mündlich in Englisch und Geographie an. Im Englischunterricht hatten wir in der 8. Klasse ein umfangreiches Projekt zum Thema Südafrika erarbeitet; das Thema der Geographieprüfung war Südafrika, die Entwicklung des Apartheidsystems, eine Frage, die wir im Unterricht ausführlich besprochen hatten. Zu meiner größten Überraschung konnte der Kandidat die gestellten Fragen nur sehr mangelhaft beantworten. Als ich ihn nach der Prüfung darauf ansprach und ihn fragte, warum er seine Kenntnisse aus dem Englischunterricht nicht eingebracht hätte, erklärte er mir, daß er sehr wohl viel aus dem Englischunterricht gewußt hatte, sich aber nicht getraut hatte, sie bei der Geographieprüfung zu verwenden, da sie ja einem anderen Fachgebiet zuzuordnen seien!!

Diese Antwort gab mir zu denken. Da lag sicherlich etwas im argen. Wieso traute sich der Maturant nicht diese fächerübergreifenden Bezüge herzustellen? War die 'global perspective', die Gesamtschau, nicht ein wesentliches Bildungsziel? Wer oder was war für diese mangelnde Fähigkeit zur Gesamtschau verantwortlich? Hatten wir LehrerInnen versagt oder lag es an der Unterrichtsstruktur, die, bedingt durch den Fächerunterricht, diese 'global perspective' nicht entstehen ließ?

Dieses Erlebnis bestärkte mich in dem Versuch, durch ein fächerübergreifendes Projekt diesem Mangel abzuhelpfen.

- e) Die Identifikation der SchülerInnen mit ihrer Arbeit war gering. Motivation für Leistungen waren lediglich Noten, bei manchen SchülerInnen der ehrgeizige Wunsch, andere zu übertreffen, bei den meisten der Wunsch, einigermaßen, ohne viel Anstrengung, das Klassenziel zu erreichen.
- f) Wenig ausgeprägt war auch das Gefühl der Zusammenarbeit, Teamarbeit ein Fremdwort.

3. Was wollte ich als Lehrerin erreichen? Meine Ziele.

1. verstärkte Kommunikation mit Kollegen; Kooperation statt Konkurrenz	2. echte Motivation	3. weg vom traditionellen Fächerunterricht - hin zu globalem, vernetztem Denken
Wo möchte ich mich als Lehrerin verwirklichen?		
6. Abbau der Lehrerdominanz; Eingehen auf Schülerinteressen; mit den SchülerInnen gemeinsam Neues entdecken und Erfahrungen sammeln	5. Neue Definition der Lehrer-Lehrer, Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler Beziehung; Toleranz und Akzeptanz	4. Vermittlung des für mich als Mensch und Lehrerin wichtigsten Bildungsziels: Verständnis für das Anderssein!

4. Wie wollte ich diese Veränderung herbeiführen? Der Projektunterricht als möglicher Ausweg.

Rudolf Messner beschreibt in seinem Aufsatz zum Projektunterricht in Regel- und Reformschulen, daß der Reformunterricht für viele LehrerInnen zum pädagogischen Zauberwort geworden ist, mit dessen Hilfe allen Schulübeln abgeholfen werden kann. Weiters führt er auch die Gründe an, warum diese Unterrichtsform nur sehr zögernd Eingang in den Regelunterricht nimmt. Als Hauptgrund führt er an, daß sich die meisten LehrerInnen nur im gewohnten Unterrichtsmuster kompetent und sicher fühlen, und der Rollenwechsel der LehrerInnen als "Entprofessionalisierung" erlebt wird. Scheinbar zu geringe Effizienz und organisatorische Probleme sind weitere Gründe dafür, daß Projektunterricht noch immer Ausnahme von der Regel ist. (1)

Trotz dieser Vorbehalte war ich fest entschlossen, mit Hilfe eines Unterrichtsprojekts meine Ziele zu verwirklichen. Ich hatte schon vorher einige Male Erfahrungen im projektorientierten Lernen gesammelt und stand dieser Unterrichtsform sehr positiv gegenüber, weil sie ein Höchstmaß an Selbständigkeit der SchülerInnen ermöglichte. Allerdings hatte ich auch schon einige Probleme kennengelernt, die beim projektorientierten Arbeiten bisweilen auftauchen.

Die Organisation im Rahmen des traditionellen Fächerunterrichts und der 50' Stunden stellt tatsächlich ein Problem dar, das nur mit viel Fingerspitzengefühl gelöst werden kann. Stunden-

tausch und Auflösung des traditionellen Fächerunterrichts müssen behutsam vorgenommen werden, da einige Kollegen wenig Bereitschaft zeigten, auf ihre Stunden zu verzichten oder Änderungen ihres Stundenplans in Kauf zu nehmen. Mit Hilfe unseres erfahrenen und hilfsbereiten Administrators gelang es aber doch, die Stundenplanänderungen vorzunehmen (Stundenblockung jener Kollegen, die am Projekt beteiligt waren, gemeinsame Stunden zum Teamteaching).

Der Rollentausch ist für SchülerInnen und LehrerInnen zunächst ungewohnt. Im Fragebogen haben meine SchülerInnen diese Erfahrung genau beschrieben. (vgl. Interpretation der SchülerInnenbefragung) Dabei wurde die neue LehrerInnen- bzw. SchülerInnenrolle fast durchwegs als positiv empfunden.

Die Frage nach der Effizienz eines solchen Unterrichts wurde mir von vielen Kollegen gestellt. Es scheint tatsächlich eine der zentralen Fragen zu sein, ob der Aufwand, den ein solches Projekt erfordert, in Relation zum Unterrichtsertrag steht, wobei Unterrichtsertrag stets als die Menge des erlernten und reproduzierbaren Stoffs verstanden wird. Der Schritt von der Reproduktion zur Produktion, bzw. die ganzheitliche Betrachtung eines Unterrichtsprojekts, ist besonders unter Kollegen, die noch nie mit Projektunterricht gearbeitet haben, noch nicht vollzogen.

Auch scheinen viele Kollegen zu befürchten, daß ihnen bei einer Projektarbeit die Klasse disziplinar entgleiten könnte und sie ihre 'Autorität' verlieren könnten. Meine Erfahrung hat mir gezeigt, daß diese Gefahr bei sorgfältiger Planung des Projekts, vor allem auch des Zeitrahmens, nicht besteht.

Obwohl ich schon einige Erfahrungen im Umgang mit Projekten hatte, war der Versuch eines fächerübergreifenden Projekts neu für mich. Reizvoll erschien mir daran:

- a) Der Zugang zu einem Thema von verschiedenen Fächern her.
- b) Die daraus entstehende Widersprüchlichkeit und Dialektik und damit ein stark prozeßorientiertes Arbeiten.
- c) Die unterschiedlichen Unterrichtsstile, bedingt durch die unterschiedlichen LehrerInnenpersönlichkeiten. Wie würden die SchülerInnen darauf reagieren? Wie würden meine Kollegen und ich damit umgehen?
- d) Prozeß und Produkt, die Freude am Prozeß einerseits und der Stolz auf das Endprodukt andererseits, etwas Bleibendes, etwas, das man herzeigen konnte.
- e) Die Neudefinition meiner Lehrerrolle, der Lehrerin als Beraterin, schülerzentriertes statt lehrerzentriertes Arbeiten.
- f) Daraus abgeleitet, eine geänderte Beziehung zu SchülerInnen einerseits und Kollegen andererseits.
- g) Eine geänderte Arbeitshaltung der SchülerInnen - Selbständigkeit und Teamfähigkeit, gesteigerte Motivation.

5. Das Kanadaprojekt. Die Themenwahl. Warum Kanada?

Meine Wahl für ein fächerübergreifendes Projekt fiel auf Kanada. Folgende Gründe waren dafür ausschlaggebend:

- a) Als Teilnehmer des Seminars 'Canadian Studies for European Educators' im Sommer 1991 in Toronto konnte ich umfassende Kenntnisse und die nötige Begeisterung, wie auch eine Fülle von Informationsmaterial sammeln.
- b) Durch die Zweisprachigkeit Kanadas ergaben sich viele interessante Fragestellungen, die gemeinsam mit der Französischkollegin im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts behandelt werden konnten.
- c) Es zeigte sich, daß hier sehr unterschiedliche Auffassungen vertreten wurden, was aus meiner Sicht positiv für die SchülerInnen war. Die Erkenntnis, daß zum selben Thema unterschiedliche Auffassungen vorhanden sein können, sodaß es den SchülerInnen überlassen bleibt, ihre eigene Meinung daraus abzuleiten, erschien mir von hohem erzieherischen Wert. Auch für mich als Lehrerin war es anregend, mich mit der unterschiedlichen Sichtweise einer Kollegin auseinanderzusetzen.
- d) Die Einbeziehung des Wahlpflichtfachs Geographie ergab sich geradezu automatisch, da, bedingt durch die Themenstellung, viele Fragen in den Wissensbereich der Geographie fielen. Besonders interessant in diesem Zusammenhang waren themenbedingte Überschneidungen im Bereich der topographischen und klimatischen Situation Kanadas und ihrer Auswirkungen auf die Entwicklung Kanadas, sowie Wirtschaftsfragen.
- e) Für mich als Geschichtslehrer im Zweitfach und Lehrerin mit besonderem Interesse für politische Bildung bot das Thema eine Fülle von interessanten Fragestellungen, die ebenfalls den Rahmen des traditionellen Fächerunterrichts sprengten.
- f) Die Initiative zu einer umfassenderen Behandlung im Unterricht ging von den SchülerInnen aus. Ursprünglich entstand die Idee zu einem Unterrichtsprojekt im Wahlpflichtfach Geographie. Im Gespräch mit der Kollegin entwickelte sich daraus die Idee zu einem wesentlich umfassenderen Projekt, das fächerübergreifend Geographie, Englisch und Französisch miteinbeziehen sollte. Ausschlaggebend für den Erfolg des Projekts war sicherlich die hohe Motivation der SchülerInnen und der beteiligten LehrerInnen.

6. Die Durchführung. Eine Beschreibung des Projekts.

Gesamtthema: Aspects of Canada

teilnehmende Klassen: 7-A aus Englisch
7-A aus Englisch, Wahlpflichtfach
7-A aus Französisch
7-A/B/C aus Geographie, Wahlpflichtfach

Zeitraumen: 7.10. - 9.12.92

Themenbereiche:

Im Anhang befinden sich zwei von den SchülerInnen nach eigenen Ordnungskriterien gestaltete Inhaltsverzeichnisse, bzw Indices, die einen Überblick über die behandelten Themen bieten. Im Anhang befinden sich zwei von den SchülerInnen nach eigenen Ordnungskriterien gestaltete Inhaltsverzeichnisse zu den Projektmappen, in denen das erarbeitete Material gesammelt wurde (siehe unten Punkt 7).

Textauswahl:

Am Beginn des Projekts stand eine genaue zeitliche und inhaltliche Planung in Zusammenarbeit mit den beiden Kolleginnen. Dabei versuchten wir, interessante Aspekte des Generalthemas zu sammeln und sie dann einzelnen Fächern zuzuordnen, bzw. in den einzelnen Fächern unterschiedlich gewichtet zu behandeln. Die SchülerInnen konnten im Rahmen der Fächer aus den ihnen angebotenen Themen auswählen und in Arbeitsgruppen Plakate gestalten. Dabei waren natürlich SchülerInnen, die nur den Hauptgegenstand Englisch besuchten, weniger stark beteiligt als SchülerInnen, die Französisch oder einen oder mehrere Wahlpflichtgegenstände besuchten. Als LehrerInnen halfen wir bei der Beschaffung von Unterlagen oder stellten diese selbst zur Verfügung. Bei der Gestaltung der Poster griffen wir nur ein, um auf offensichtliche Fehler hinzuweisen.

7. Die Präsentation

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden auf Wandtafeln festgehalten und im Rahmen einer Ausstellung in der Aula der Schule präsentiert. Die Poster wurden dabei fächerübergreifend nach Themen geordnet zusammengestellt. Der Höhepunkt der Ausstellung war der sogenannte 'Canada Day', im Rahmen dessen wir zwei kanadische Austauschschülerinnen des AFS (Austauschprogramme für soziales und interkulturelles Lernen) an die Schule einluden, ein Interview mit ihnen machten und sie schließlich baten, die Ausstellung in Anwesenheit des Herrn Direktors zu eröffnen. Unsere SchülerInnen führten anschließend durch die Ausstellung und kommentierten ihre Arbeit wahlweise in Englisch, Französisch oder Deutsch. Diese Führung wurde auch auf einem Videofilm festgehalten.

Jede/r Schüler/in gestaltete zusätzlich eine Projektmappe mit Informationen, die von den einzelnen Projektgruppen erarbeitet worden waren. Eine wesentliche Arbeitsaufgabe bestand darin,

diese Unterlagen nach eigenen, einsichtigen Kriterien zu ordnen und einen Index anzulegen. Diese Mappen bildeten auch eine wichtige Beurteilungsgrundlage.

8. Die Beurteilung der Projektarbeit. Die leidigen Noten.

Die Projektarbeit und die dabei erbrachte Leistung fand ihren Niederschlag auch in der Semesternote.

Auf die Frage, ob Projektarbeit überhaupt Gegenstand einer Beurteilung in Form von Noten sein soll, möchte ich hier nur insofern eingehen, als ich auf die Ergebnisse der Arbeitsgruppe 6 im Rahmen des 1. gesamtösterreichischen Symposiums zu Projektunterricht, Projektunterricht als produktive Störung, 24. - 26.5 91, Klagenfurt, hinweise. Die Ergebnisse dieses Symposiums wurden in einem Sammelband veröffentlicht. (3)

Für mich dienten als Beurteilungskriterien:

- a) Das Sammeln und Auswerten der Information.
- b) Genauigkeit und Arbeitseinsatz bei der Auswertung.
- c) Die Selbständigkeit der SchülerInnen bei der Arbeit.
- d) Die Präsentation durch Poster (Kreativität, Inhalt, Ausführung) und Projektmappe.
- e) Die Schularbeit. (vgl. Anhang)

In der Schularbeit habe ich versucht, auf den unterschiedlichen Wissensstand und die unterschiedlichen Interessensschwerpunkte der einzelnen SchülerInnen dadurch Rücksicht zu nehmen, daß ich im Abschnitt D die Möglichkeit der Wahl aus 4 verschiedenen Projektbereichen gab. Das wurde von den SchülerInnen als fair und positiv empfunden. Bei der nachfolgenden Schularbeitsbesprechung lernten die SchülerInnen nochmals die Interessensschwerpunkte ihrer KollegInnen kennen.

9. Was hat sich verändert? Datenerhebung

Ich habe nach Abschluß der Projektarbeit versucht, durch verschiedene Untersuchungsmethoden möglichst genaue und aussagekräftige Daten zur Projektarbeit als Unterrichtsform im Hinblick auf die von mir gesteckten Ziele zu erhalten. Als Methoden zur Datenerhebung habe ich vor allem Schülerfragebögen, Schülergespräch und Schülerinterviews verwendet.

9.1 SchülerInnenbefragung zur Projektarbeit Kanada.

25 SchülerInnen füllten den Fragebogen aus. Eine Kopie des Fragebogens liegt im Anhang bei. Die SchülerInnen konnten entweder durch Ankreuzen einer Notenskala oder durch Ankreuzen einer bestimmten Aussage ihre eigene Meinung zum Ausdruck bringen. Bei der Auswertung zeigte sich, daß einige Fragen ungenau formuliert waren und daher etwas ungenaue Ergebnisse brachten:

Frage 1:

Alle SchülerInnen waren der Meinung, daß die Arbeit am Projekt ihre Kenntnisse über Kanada erweiterte. Allerdings fehlten genauere Angaben. Ich hätte hier hinterfragen sollen.

Frage 2:

3 SchülerInnen gaben an, daß ihr Interesse an Kanada fast gar nicht gestiegen sei. Der Großteil meinte, ihr Interesse sei ziemlich bis stark gestiegen.

Frage 3:

Bei dieser Frage zeigte sich, daß die SchülerInnen mehrere Punkte ankreuzen wollten. Auch wäre hier eine Reihungsmöglichkeit sinnvoll gewesen, um zu konkreteren Aussagen zu gelangen.

Nach Nennungen gereiht ergab sich folgendes:

1. ethnische Vielfalt - multiculturalism (15 SchülerInnen)
2. Verhältnis USA - Kanada (11)
3. Quebec (9)
4. geographische Aspekte, Literatur als Reflexion kanadischer Themen (je 7)

Die Zahlen aus 4. müssen etwas anders interpretiert werden, da nicht alle SchülerInnen diese Aspekte genau behandelten. Sie wurden nur in den Wahlpflichtfächern Englisch und Geographie ausführlich behandelt.

Frage 4:

18 SchülerInnen gaben an, im Projektunterricht viel mehr, 6 SchülerInnen gaben an, mehr als im herkömmlichen Unterricht gelernt zu haben.

Frage 5:

Bei Frage 5 erhielten Partner- und Gruppenarbeit die höchsten Wertungen, was ich als Zustimmung zu meinen Unterrichtsvorstellungen interpretiere.

Frage 6:

Frage 6 sollte untersuchen, inwieweit die SchülerInnen es interessant fanden, fächerübergreifend zu arbeiten. Der überwiegende Teil der SchülerInnen zeigte sich positiv eingestellt. (7 sehr stark, 12 stark)

Frage 7:

Der Umfang des Projekts wurde von 2 SchülerInnen als zu aufwendig empfunden, 20 SchülerInnen fanden ihn gerade recht, 3 SchülerInnen hätten gerne noch mehr gearbeitet.

Frage 8:

Sehr positive Wertungen erhielt Frage 8. 20 SchülerInnen fanden (großen) Spaß an der schülerbezogenen und selbstverantwortlichen Arbeit. Nur 1 Schüler äußerte sich negativ.

Frage 9:

Inwieweit hatten SchülerInnen durch die Projektarbeit gelernt, selbständig an einem umfangreichen Thema zu arbeiten? Die Antworten bewegten sich größtenteils im Mittelfeld (Wertungen 2 - 3). Auch hier hätte eine Begründung bessere Rückschlüsse ermöglicht.

Frage 10:

Frage 10 blieb im Mittelfeld, was sich daraus erklären läßt, daß nur ein Teil der Klasse (12 SchülerInnen) sich genauer mit kanadischer Literatur befaßte.

Frage 11:

Die Fragen zur Präsentation des Projekts im Rahmen einer Ausstellung wurden sehr zustimmend beantwortet. (9 - sehr groß, 10 - groß)

Frage 12:

22 SchülerInnen meinten, sie hatten im Verlauf des Projekts viel mehr als sonst gearbeitet, 3 mehr als sonst. Ob das auch kritisch gemeint war, habe ich nicht hinterfragt. Ich selbst hatte den Eindruck, daß sich nicht alle SchülerInnen während der ganzen Dauer des Projekts bemühten. In der Endphase, als Poster termingerecht vorzulegen und Mappen abzugeben waren, versuchten alle, durch verstärkten Arbeitseinsatz wettzumachen, was sie vorher versäumt hatten. Es gab aber durchaus Arbeiten, die nur bescheidenen Umfang und Informationswert aufwiesen. Andererseits bot das Projekt SchülerInnen, die sonst durch schlechte Leistungen auffielen, die Möglichkeit, eine Vielzahl von Fähigkeiten einzusetzen und damit bessere Beurteilungen zu erhalten. (Organisationstalent, graphische Fähigkeiten, Kreativität, sauberes Arbeiten)

Frage 13:

Ein Teil der Arbeit bestand darin, eine Projektmappe nach eigenen Ordnungsprinzipien zusammenzustellen und einen Index anzulegen. Etwa die Hälfte der SchülerInnen empfand diese Arbeit als sehr sinnvoll, 6 SchülerInnen als sinnvoll, 6 SchülerInnen als wenig sinnvoll.

Für mich als Lehrerin war diese Projektmappe sehr aufschlußreich. Sie war auch ein wichtiges Beurteilungskriterium. Sie zeigte für mich sehr deutlich:

- a) Sorgfalt bei der Sammlung und Ordnung der Unterlagen
- b) Verständnis und Einsicht in die Themenkreise, die durch die Wahl der Ordnungsprinzipien zum Ausdruck kam.
- c) Das Anlegen eines Index erfordert ein hohes Maß an gedanklicher Abstraktion und ist gleichzeitig eine wichtige Vorübung zur Technik des wissenschaftlichen Arbeitens.
- d) Die Mappe ist ein bleibendes Zeugnis der geleisteten Arbeit, etwas Herzeigbares, auf das SchülerInnen und Lehrerin stolz sein können.

Frage 14:

Das Gespräch mit den kanadischen Schülerinnen fand große Zustimmung. Da die beiden Mädchen dem englisch-, bzw französischsprachigen Teil Kanadas entstammten, entwickelte sich ein sehr angeregtes Gespräch, im Verlauf dessen meine SchülerInnen versuchten, ihre neu erworbenen Kenntnisse über Kanada auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. 17 SchülerInnen werteten den Besuch der ausländischen Schülerinnen als sehr positiv.

Frage 15:

Frage 15 war leider nicht sehr aussagekräftig. Im Gespräch zeigte sich später, daß sich die Einstellung eines Großteils der SchülerInnen zu mir sehr positiv geändert hatte, nicht aber zu den anderen am Projekt beteiligten Kolleginnen. Die Ursachen dafür habe ich nicht hinterfragt, da sie nicht Gegenstand dieser Untersuchungen waren. Die Frage hätte sich auf mich als Lehrerin beschränken sollen.

Frage 16:

Der überwiegende Teil der SchülerInnen wollte gerne wieder an einem umfangreichen Projekt arbeiten.

9.2 Vorschläge und Kritik

Ich habe die SchülerInnen auch gebeten, im Anschluß an die Fragen Vorschläge und Kritik anzuführen. Dabei erhielt ich folgende Rückmeldungen:

- a) Der Zeitplan hätte besser festgelegt werden sollen. Es erwies sich als äußerst schwierig, den Zeitplan einzuhalten, weil durch unvorhergesehene Stundenausfälle wichtige Arbeitszeit verloren ging. Auch die Koordination der teilnehmenden Fächer und der notwendige Stundentausch waren nicht immer einfach.
- b) Die Präsentation hätte professioneller sein sollen. Diese Kritik ist zweifellos berechtigt, zeigt aber deutlich, wo mangelnde Voraussetzungen bestehen (Organisation, graphische Gestaltung, Werbung). Auch die Reaktion der anderen SchülerInnen und LehrerInnen war für meine SchülerInnen enttäuschend. Nur wenige fanden es der Mühe wert, die mit großem Aufwand und Einsatz gestaltete Ausstellung zu besuchen oder sich anerkennend zu äußern.
- c) Zu wenig projektbezogene Arbeit im Pflichtfach Geographie.
- d) Einzelne Projekte sollten koordiniert werden. Es stellte sich heraus, daß gleichzeitig ein (kleineres) Projekt im Wahlpflichtfach Biologie ablief, ohne daß die LehrerInnen von einander wußten.
- e) Es hätten noch mehr Unterrichtsgegenstände in das Projekt einbezogen werden sollen. Ursprünglich war daran gedacht, auch die Gegenstände Informatik und Kunsterziehung miteinzubeziehen. Das erwies sich aber als undurchführbar. Die Gründe dafür liegen einerseits in der mangelnden Akzeptanz dieser Unterrichtsform, andererseits in organisatorischen Schwierigkeiten. Um noch mehr Klassenlehrer in das Projekt einzubeziehen, hätte es einer Auflösung des Fächerunterrichts bedurft.
- f) Die SchülerInnen hätten gerne größere Freiheit bei der Auswahl der Gruppenthemen gehabt. Ich mußte hier einen gewissen Zwang ausüben, weil ich sonst zu wenig verschiedene interessante Beiträge erhalten hätte. Auch ist es für die SchülerInnen schwer, sich für ein Thema zu entscheiden, wenn sie sich noch nicht eingehend damit befaßten.
- g) Die SchülerInnen hätten gerne noch selbständiger gearbeitet. Angesichts der Unterrichtsform, die ohnehin ein sehr hohes Maß an Selbständigkeit und Selbstverantwortung vorsieht, eine überraschende Feststellung.
- h) Die SchülerInnen beklagten sich über zu starken Termindruck.

- i) Die Auflösung des traditionellen Stundenplans wenigstens in der Endphase des Projekts wäre günstig gewesen, um kontinuierlicher an der Präsentation arbeiten zu können. Die Forderung ist berechtigt; wir mußten aber eine Reihe von Kompromissen eingehen.

9.3 SchülerInnenbefragung zum schülerzentrierten Unterricht und zur veränderten Rolle der Lehrerin

Ich habe dazu selbst einen Fragebogen ausgearbeitet und die SchülerInnen gebeten, möglichst ausführlich zu den einzelnen Fragen Stellung zu nehmen. 23 SchülerInnen füllten den Fragebogen aus. (Eine Kopie des Fragebogens befindet sich im Anhang).

Frage 1: Glaubst Du, daß Du durch schülerbezogenen Unterricht mehr / gleich viel / weniger lernst als durch lehrerbezogenen Unterricht?

20 SchülerInnen meinten, sie hätten mehr gelernt, 2 meinten, sie hätten gleich viel gelernt, nur ein Schüler war der Ansicht, er hätte weniger gelernt.

Als Begründungen wurden angeführt:

Leistungsansporn, Vorbereitung auf Leben und Zusammenarbeit mit anderen, höhere Motivation, größere Anteilnahme am Unterricht, man kommt öfter zum Sprechen, kann Ergebnisse mit anderen vergleichen, kann sich nicht berieseln lassen, muß sich das Stoffgebiet selbst erarbeiten, wird stärker gefordert, ist am Prozeß beteiligt, kann eigene Vorstellungen miteinbringen. Gewinn liegt nicht unbedingt in der Menge des Erlernenen, sondern in der Fähigkeit, sich selbst Information zu beschaffen und sie zu verarbeiten. Gute Vorbereitung auf das spätere Leben. Kreativität wird gefordert, Lehrerautorität tritt zurück, Abwechslung in der Unterrichtsroutine. Selbsterarbeitete Themen werden viel besser behalten, man lernt intensiver, Individualität wird gefordert, die/der Lehrer/in ist nicht mehr allwissend, die Passivität der SchülerInnen wird abgebaut.

Frage 2: Welche Rolle hat die Lehrerin bei dieser Form des Unterrichts? Wie empfindest Du diese geänderte Rolle?

Die SchülerInnen äußerten sich dazu wie folgt:

- a) Die Rolle der Lehrerin hat sich verändert; sie fungiert in erster Linie als Vermittlerin, Beraterin, Koordinatorin, setzt Impulse, behält die Übersicht, ist Anlaufstelle für spezielle Fragen, unterstützt die SchülerInnen bei ihrer Arbeit, gibt Denkanstöße, leitet Diskussionen.
- b) Der Arbeitsaufwand der Lehrerin ist auf ein Minimum reduziert (!), er stellt Material zur Verfügung, hilft bei Auswertung.
- c) Rollentausch, dadurch entsteht eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrerin und SchülerInnen, das Arbeitsklima ist entspannter, es besteht weniger Distanz, weniger Zwang.

Frage 3: Welche der angeführten Eigenschaften soll Deiner Meinung nach, die/der ideale Lehrer/in besitzen?

Die SchülerInnen konnten aus einer Liste von Eigenschaften wählen. Dabei entstand folgende Reihung:

1. fachliche Kompetenz (14 SchülerInnen)
2. Humor, Engagement (je 10)
3. Gesprächsbereitschaft (9)
4. Kreativität, Objektivität (je 8)
5. Autorität (5)
6. Systematik (4)
7. persönliche Distanz, Durchsetzungsvermögen (je 1)
8. Spontaneität, Genauigkeit (0)

Diese Reihung deckte sich weitgehend mit meinen eigenen Vorstellungen (fachliche Kompetenz, Engagement, Kreativität, Gesprächsbereitschaft).

Frage 4: Kannst Du Dich an eine besonders gelungene Englischstunde erinnern?

Die Projektstunden wurden von vielen SchülerInnen als besonders gelungen angesehen. Hohe Wertungen erhielten auch Stunden, in denen verstärkt mit audiovisuellen Medien gearbeitet wurde.

9.4 Die SchülerInneninterviews

Diese Interviews mit SchülerInnen, die sich freiwillig zur Verfügung stellten, wurden von meiner Unterrichtspraktikantin durchgeführt. Nicht alle Fragen wurden ganz richtig verstanden, trotzdem brachten die Interviews folgende weitgehend übereinstimmende Ergebnisse:

- a) Schülerzentrierter Unterricht ist vorzuziehen, weil durch die eigene Aktivität die Aufmerksamkeit größer ist. Das Gelernte wird besser behalten, weil es selbst erarbeitet wurde und dadurch die Selbständigkeit zunimmt.
- b) Beide SchülerInnen beurteilten den lehrerzentrierten Unterricht, so wie sie ihn in einigen Fächern erlebten, sehr negativ.
- c) Beide äußerten sich sehr positiv über das entspannte Arbeitsklima, obwohl viel gelernt wird, den geringeren Druck und den abwechslungsreichen Unterricht.
- d) Beide bemerkten eine positive Veränderung des Englischunterrichts im vergangenen Schuljahr, eine verbesserte Beziehung zwischen Lehrerin und SchülerInnen.

Die Ergebnisse der Interviews bedeuteten für mich ein hohes Maß an Zustimmung. Sie waren auch eine persönliche Freude für mich, weil ich mich in meiner Arbeit bestätigt sah.

10. Habe ich meine Ziele erreicht?

Um festzustellen, inwieweit ich meine Ziele verwirklichen konnte, habe ich in einer zweiten Befragungsphase die SchülerInnen gebeten, zu allgemeinen Zielen des Englischunterrichts aus der Sicht der Lehrerin und der SchülerInnen Stellung zu nehmen. Angeregt zu dieser Fragestellung wurde ich durch die lebhaftige Diskussion in der Arbeitsgruppe mit Frau Dr. Havranek beim vorjährigen Seminar am Hafnersee.

Ich habe zur Befragung den von ihr entworfenen Fragebogen verwendet und nur durch die Frage an die SchülerInnen: "Wie wichtig sind Dir diese Punkte?" ergänzt. Die Ergebnisse dieser Befragung befinden sich in einer Übersicht im Anhang. Die erste Zahl gibt an, wieviele SchülerInnen glaubten, ein bestimmter Punkt sei der Lehrerin besonders wichtig, die zweite Zahl gibt an, wieviele SchülerInnen der Meinung waren, es sei ihnen selbst wichtig. Ein Kreuzchen zeigt an, welche Wertigkeit ich den einzelnen Punkten gebe.

Ich habe mich bei der Interpretation der Daten besonders auf die Fragen 7, 11, 12, 13, 14 konzentriert, weil sie Ziele hinterfragen, die ich mit Hilfe des Projektunterrichts erreichen wollte. Dabei stellte sich ein hohes Maß an Übereinstimmung heraus. Offenbar hatten meine SchülerInnen verstanden, worum es mir im Englischunterricht eigentlich ging, und das auch bejaht.

11. Zusammenfassende Ergebnisse

Bezugnehmend auf die von mir zu Beginn erläuterten Ziele zeigte die Auswertung der Daten folgende Ergebnisse:

- 1) *Ist es mir gelungen, die Kommunikation mit meinen KollegInnen zu verbessern und Kooperation statt Konkurrenz zu fördern?*

Bedingt durch die enge fachliche Zusammenarbeit bei der Koordination der Themenbereiche und des Zeitplans, sowie bei der gemeinsamen Präsentation des Endprodukts entstand eine sehr persönliche und kollegiale Atmosphäre, die ein angenehmes Arbeitsklima erzeugte. Auch die SchülerInnen bemerkten die entspannte Unterrichtssituation und erlebten Formen des Teamteaching, etwa bei der gemeinsamen Besprechung von Lichtbildern, die von der Kollegin aus Geographie und mir abwechselnd fachspezifisch kommentiert wurden, bzw in eine Art Wechselrede aufgelöst wurden, bei der wir einander (echte!) Fragen stellten oder Informationen ergänzten. Die Verwendung beider Sprachen ergab sich dabei völlig von selbst.

Eine andere Form des Teamteaching ergab sich mit der Kollegin aus Französisch bei der Besprechung des umfangreichen Themas Quebec. Ich als Englischlehrer vertrat den Standpunkt der Anglikanadier, sie den vieler Frankokanadier, was für die SchülerInnen zweifellos interessant war, weil es sehr anschaulich zeigte, daß zwei oder mehrere gleichwertige, gültige

Standpunkte zu einer Frage bestehen können. Die absolute Gültigkeit des Lehrerworts wurde damit in Frage gestellt.

2) *Ist es mir gelungen, echte Motivation zu erreichen, ohne Notendruck auszuüben?*

Die SchülerInnen entwickelten großes Interesse am Gesamtthema und einzelnen untergeordneten Themen. Besonders interessant für mich war es, daß die Frage der multikulturellen Gesellschaft und der damit verbundenen Frage nach der nationalen Identität Kanadas auf das stärkste Interesse stieß- Die SchülerInnen identifizierten sich sehr stark mit dieser Thematik, die ja auch in Europa zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Auch die Beziehung zwischen den Vereinigten Staaten und Kanada wurde eingehend und engagiert untersucht und mit der Situation Deutschland - Österreich verglichen (wirtschaftliche Verflechtung, Dominanz der USA bzw. Deutschlands gegenüber dem bevölkerungsmäßig wesentlich kleineren Nachbarn (10:1), gleiche Sprache, Frage der nationalen Identität).

Auch die Probleme der ethnischen und sprachlichen Minderheiten wurden von den SchülerInnen mit regem Interesse diskutiert. Daß dabei mehr gearbeitet und gelernt wurde als sonst, wurde allgemein bestätigt. Es ließ sich daraus aber nicht ableiten, daß die SchülerInnen diese Mehrarbeit als Belastung empfanden, außer in der Endphase, als durch Zeitdruck Engpässe entstanden.

3) *Ist es mir gelungen, die SchülerInnen weg vom traditionellen Fächerunterricht hin zu globalem, vernetzten Denken zu führen, und konnte auch ich als LehrerIn dieses Prinzip verwirklichen?*

Die Beantwortung der Fragebögen zeigte, daß ein Großteil der SchülerInnen das fächerübergreifende Arbeiten mit mehreren LehrerInnen sehr positiv einschätzte. Sie zeigten deutlich größere Bereitschaft, Wissen aus anderen Gegenständen einzubringen, was auch für mich eine Bereicherung bedeutete.

4) *Ist es mir gelungen, das für mich als Mensch und LehrerIn wichtigste Bildungsziel, das Verständnis für das Anderssein zu vermitteln?*

Das Projekt eignete sich sowohl inhaltlich als auch formal sehr für die Verwirklichung dieses Bildungszieles:

a) inhaltlich:

Durch die intensive Auseinandersetzung mit Fragen der multikulturellen Gesellschaft Kanadas wurde die Sensibilität meiner SchülerInnen dieser Frage gegenüber verstärkt. Das Ergebnis der Befragung zeigte auch, daß gerade diese Frage auf großes Interesse bei den SchülerInnen stieß. Sie wurde allgemein als wichtig und aktuell empfunden.

Der Sonderstatus von Quebec und die damit verbundenen Verfassungsprobleme wurden ausführlich erörtert. Die Ergebnisse des Referendums vom Oktober 1992 wurden dadurch für meine SchülerInnen verständlich.

b) formal:

Die fächerübergreifende, schülerzentrierte Arbeitsform bedingte Zusammenarbeit, gegenseitige Akzeptanz und Toleranz. Für das Endprodukt war die gemeinsame Arbeit aller SchülerInnen und LehrerInnen notwendig.

5) *Hat sich durch den Projektunterricht die Beziehung Lehrer-Lehrer, Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler verändert?*

Gespräche mit meinen KollegInnen haben mir besätigt, daß sich unsere Beziehung im Verlauf des Projekts sehr stark verbessert hat. Schon in der Planungsphase war ein hohes Maß an Kooperation notwendig. Wir gewannen sehr interessante Einblicke in unsere gegenseitige Arbeit und unseren Unterrichtsstil. Wir führten verstärkt Gespräche über Unterricht.

6) *Ist es mir gelungen, meine Dominanz als Lehrerin abzubauen und durch schülerzentrierten Unterricht stärker auf SchülerInneninteressen einzugehen?*

Die SchülerInnen schätzten die Gruppen- und Partnerarbeit sehr hoch ein, während Einzelarbeit und gelegentliche lehrerzentrierte Phasen weniger Zustimmung fanden. Das bestätigte meine Annahme, daß hier ein sehr großes Potential vorhanden ist, das mit den herkömmlichen Unterrichtsmethoden (Reproduktion statt Produktion) nicht ausgeschöpft werden kann.

Die Arbeit am Projekt verlangte ein hohes Maß an Miteinander. Ich als Lehrerin geriet zunehmend in die Rolle der beratenden, helfenden Partnerin. Auch für mich bedeutete die Arbeit am Projekt das Sammeln neuer Erkenntnisse und Erfahrungen. Auch mein Horizont und Erfahrungsbereich vergrößerte sich gemeinsam mit den SchülerInnen. Dadurch wurden systembedingte Schranken in der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen abgebaut.

12. Und wie geht es weiter?

Für mich bedeutete der Projektunterricht die konsequente Umsetzung der Ziele, die ich mir gesteckt hatte. Obwohl der Aufwand im Projektunterricht, vor allem bei einem so aufwendigen, fächerübergreifenden Projekt ungleich höher ist, war er für mich der Mühe wert. Die gemeinsame, partnerschaftliche Arbeit hat mich eine veränderte LehrerInnenrolle erleben lassen; ich hatte das Gefühl, den SchülerInnen wirklich wichtige Fähigkeiten vermitteln zu können und ihnen als Einzelpersonlichkeiten besser gerecht werden zu können.

Wieder ein Projekt? Aber ja, schon sind die Vorbereitungen dazu im Gange!

Ulrike Paul
BRG Peraustraße
9500 Villach