

Schallies / Dumke · Lebenslanges Lernen

Schriftenreihe der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Band 50

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Albrecht Abele, Gerhard Härle, Hans Peter Henecka,
Anette Hettinger, Gerhard Hofsäß, Veronika Strittmatter-Haubold

Michael Schallies und Jürgen Dumke

Lebenslanges Lernen

Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt
zur Stärkung von Eigenverantwortung
und Selbststeuerung im Rahmen
schulischen Lernens



Mattes Verlag · Heidelberg 2007

Über die Autoren:

Michael Schallies, Jahrgang 1945, Dr. rer. nat., Professor für Chemie und Didaktik der Chemie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Jürgen Dumke, Jahrgang 1960, Dr. phil., Dozent an der Business and Information Technology School, Iserlohn und selbständiger Organisationsentwickler. Mitglied der Grenzland Consulting Group, Limburg.

Bibliographische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-930978-97-7

© Mattes Verlag 2007

Mattes Verlag GmbH, Tischbeinstraße 62, Postfach 103866, 69028 Heidelberg
Telefon (06221) 437853, 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, Hemsbach

Vorwort

Das Werk beschreibt ein Forschungsprojekt, das im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Zeitraum von 2001 bis 2005 in der Rhein-Neckar-Region durchgeführt wurde. Es handelt sich um einen systemischen Forschungs- und Entwicklungsansatz, mit dem die unterrichtlichen Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Förderung Selbstgesteuerten Lernens der Schüler verändert wurden und die Auswirkungen dieser Maßnahmen durch die integrierte Begleitforschung evaluiert wurden. Die theoretischen und praktischen Überlegungen des Vorhabens basierten auf dem Konzept der „Professional Development School“, das sich durch eine enge Verbindung von Lehrerbildung, Forschung und Entwicklung mit der Zielstellung auszeichnet, die Qualität von Unterricht zu verbessern.

An dem Vorhaben nahmen insgesamt elf Schulen der Sekundarstufe I teil, die nach einem Ausschreibungsverfahren im Dreiländereck Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz gewonnen worden waren. Es waren alle Schularten beteiligt.

In dem Werk werden die theoretischen Grundlagen erläutert, das Vorgehen der Feldforschung beschrieben, die eingesetzten Praxisforschungsinstrumente dargelegt und die Ergebnisse ausführlich beschrieben, erläutert und diskutiert.

Bei den Arbeiten hat sich das Instrument „Portfolio“ in vielfältigen Funktionen einsetzen lassen.

Das Projekt wurde von der Bund-Länder-Kommission und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg je hälftig gefördert.

Heidelberg, April 2007

*Michael Schallies
Jürgen Dumke*

An den Projektarbeiten wirkten mit:

Prof. Dr. Michael Schallies (Projektleiter)

Dr. Jürgen Dumke

Dr. Thomas Häcker

Dr. Anneliese Wellensiek

Claudia Eysel

Sabine Bergmann

Esther Mühlhäuser

Theresia Linsler

Gabi Pfeifer

Julia Bachner

Zugunsten der besseren Lesbarkeit wurde bei den Personalbegriffen auf die explizite Nennung beider Geschlechter verzichtet, es sind jedoch immer beide Geschlechter gemeint. Nur bei solchen Ergebnissen, bei denen es geschlechtsspezifische Unterschiede gab, sind die Geschlechterbezeichnungen explizit genannt worden.

Reflexion

Abschlussreflexion. Beim Lernen ist mir sehr stark aufgefallen, dass ich eine andere Seite über mich entdeckt habe. Ich habe aus mir sehr viel rausgeholt und als ich das Endresultat in meinen Händen hielt konnte ich es selbst nicht glauben. Wenn man sich mit seinen Gedanken zurückzieht, und sich in das Thema, in meinem Fall Philosophie hineinversetzt, wird lediglich ein Berg nur ein Hügel sein.

Schülerin Klasse 10 Realschule

Metapher

*Ein Portfolio zu erstellen ist
wie ...
... eine Adresse zu bekommen
von der du nicht weißt wo der
angegebene Ort / die angegebene
Stadt ... sich befindet und wer
die Bewohner dieses Hauses / dieser Wohnung ...
sind und du irrst herum und
versuchst alles über diese Adresse herauszufinden bis du
am Ziel bist.*

Schülerin Klasse 7 Gymnasium

Inhalt

1	Einleitung	13
2	Theoretische Positionierung	15
2.1	Lernen als Kernbegriff	15
2.2	Projektansatz	17
2.3	Projektorganisation	17
2.4	Projektbegleitende Arbeitssitzungen mit den beteiligten Lehrkräften	20
3	Datenquellen und Auswertungsaufgaben	23
4	Portfolioarbeit als Interventionsmethode	24
5	Erhebungs- und Forschungsinstrumente	29
5.1	Selbstauskünfte der Schulleitungen	29
5.2	Lehrerbefragung	29
5.3	Schülerfragebogen „Qualität des Unterrichts“	30
5.3.1	Reliabilität der Daten	32
5.4	Elternfragebogen	32
5.5	Portfolios	33
5.6	Metaphern zur Portfolioauswertung	36
5.7	Interviews	37
5.8	Gruppendiskussion zu Portfolioarbeit	38
6	Ergebnisse	40
6.1	Selbstauskünfte der Schulleitungen	40
6.2	Lehrerfragebogen	40
6.2.1	Zusammenfassung und Interpretation	48
6.3	Schülerfragebogen zur Qualität des Unterrichts	49
6.3.1	Basisdaten	49
6.3.2	Einfache Häufigkeitsverteilungen IST („so ist der Unterricht“)	50
6.3.3	Häufigkeitstabellen SOLL („so sollte der Unterricht sein“)	57
6.3.4	Varianzanalyse	63
6.3.5	Einschätzung der erlebten Unterrichtsqualität (Variable AUQ_S IST)	63
6.3.6	Effekte der Schulart	65

6.3.7	Die Wunschdimension zur Unterrichtsqualität (Variable AUQ_S SOLL)	66
6.3.8	Einschätzung des Selbstgesteuerten Lernens im Unterricht (Variable SGL IST) Effekte der Schulart .	70
6.3.9	Selbstgesteuertes Lernen in der Wunschdimension (Variable SGL SOLL) Effekte von Geschlecht und Schulart	72
6.4	Generelle Aussagen aus den Ergebnissen der Auswertung ...	75
6.5	Elternfragebogen	76
6.6	Portfolios	80
6.6.1	Die Globaleinschätzung	80
6.6.2	Exemplarische Darstellung für die Auswertung individueller Portfolios	84
6.6.3	Beispiele für eine zusammenfassende Auswertung der Kategorie „Begründungen“	90
6.6.4	Zusammenfassende Auswertung der Kategorie „Lernen“	95
6.7	Metaphernanalyse	95
6.8	Gruppendiskussion zur Portfolioarbeit	107
6.9	Der Blick der Schüler auf Lernen und Portfolio, erhoben in Interviews	111
6.9.1	Generelle Aussagen aus Einzelinterviews zum Aspekt „Lernen“	111
	Außerungen zum Lernen und Vergessen	111
6.9.2	Interviews, die im Verlauf des Projekts mehrfach geführt wurden	117
6.9.2.1	Erstes Interview Ursula B. (Gymnasium Klasse 7) ...	117
	Zweites Interview Ursula B.	118
6.9.2.2	Erstes Interview Ralf J. (Gymnasium Klasse 7)	119
	Zweites Interview Ralf J. (drittes Portfolio)	120
6.9.2.3	Erstes Interview Gustav D. (Gymnasium Klasse 7) ..	121
	Zweites Interview Gustav D.	122
6.10	Lehrerinterviews: Erfahrungen mit Portfolio-Arbeit	124
6.10.1	Aspekte: Arbeiten als Begriff	124
6.10.2	Diagnose mit Hilfe des Portfolios (bzw. dessen Beurteilung)	125
6.10.3	Beratung in der Lehrarbeit	126
6.11	Elterninterviews	129

7	Fallbezogene Darstellungen	131
7.1	Schule A	131
7.1.1	Daten der Selbstauskunft	131
7.1.2	Informationen zur Schule aus dem IFS Schulbarometer	131
7.1.3	Zielvorstellung: Das Unterrichtsbild	132
7.1.4	Der Projektverlauf an der Schule im Spiegel von Besprechungsprotokollen	133
7.1.5	Bilanz	138
7.2	Schule B	139
7.2.1	Daten der Selbstauskunft	139
7.2.2	Verlauf der Projektarbeiten	140
7.2.3	Zielfindungsphase	140
7.2.4	Verlauf	141
7.2.5	Bilanz	142
7.3	Schule C	143
7.3.1	Daten der Selbstauskunft	143
7.3.2	Verlauf der Projektarbeiten	144
7.3.4	Bilanz	147
8	Diskussion der Ergebnisse	149
8.1	Lernen und Unterricht	149
8.2	Institutionelle Rahmenbedingungen	153
9	Literatur	155
Anlagen		
Anlage 1	Selbstauskunft	159
Anlage 2	Instruktionsblatt zum Fragebogen	165
Anlage 3	Fragebogen zur Beurteilung des Unterrichts	166
Anlage 4	Fragebogen zur Beurteilung des Unterrichts	168
Anlage 5	BLK-Modellversuch Lebenslanges Lernen	170
Anlage 6	Elternfragebogen	171
Anlage 7	Beurteilungsraster für die Bewertung von Portfolios	175
Anlage 8	Forschungsfrage (Ampelblatt)	187

1. Einleitung

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hatte im August 1999 das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ beschlossen. Ziel des Modellversuchsprogramms war es (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK] 2001),

- neue Formen der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation in und zwischen allen Ländern zur Förderung lebensbegleitenden Lernens zu initiieren,
- durch innovative Projekte die Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden zu stärken und
- die Zusammenarbeit von Bildungsanbietern und Bildungsnachfragern zu verbessern.

Durch dieses Programm sollte somit ein Wandel in der Lernkultur herbeigeführt und der nötige Prozess der Neuorientierung unseres Bildungssystems unterstützt werden.

Die Arbeitsgruppe *proSchule* hat in diesem Zusammenhang mit dem Projekt „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln“ die im Zentrum des Programms stehenden Zielaspekte „Eigenverantwortung und Stärkung der Selbststeuerung der Lernenden“ sowie „Kooperation zur Entwicklung strategischer Ansatzpunkte Lebenslanges Lernen“ verfolgt. Es handelt sich um einen Modellversuch mit integrierter prozessbegleitender Forschung. Es wurde ein systemischer Forschungs- und Entwicklungsansatz gewählt. In dem Vorhaben wurden die unterrichtlichen Rahmenbedingungen mit der Absicht verändert, selbstgesteuertes Lernen der Schüler zu fördern. Adäquat auf die Zielsetzung bezogen wurde die Lernorganisation durch die Lehrer verändert. Parallel dazu fanden Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung statt. Die Auswirkungen aller Maßnahmen wurden nach einem methodenpluralistischen Forschungsdesign evaluiert.

Die theoretischen und praktischen Überlegungen zum Forschungsprojekt basieren auf dem Konzept der „Professional Development School“ (PDS) (Abdal-Haqq 1992; Abdal-Haqq 1998; Ungaretti & Fessler 2000). Durch eine enge Verbindung von Lehrerbildung, Forschung und Entwicklung wird die Zielstellung verfolgt, die Qualität von Unterricht zu verbessern. Dieser Ansatz geht grundsätzlich von Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung zwischen den Partnern Schule und Forschungseinrichtung im Hinblick auf die Lösung eines konkreten Praxisproblems aus (McNamara & O'Hara 1999; Woloszyk & Davis 1993). Aus vorliegenden Untersuchungen ist bekannt, dass die an einer Einzelschule bereits vorhandene Schulkultur bestimmt, ob Projektarbeiten, wie die hier durchgeführten, zur Förderung der Qualität des Lernens und zur Entwicklung geeigneter Lernumgebungen, die Arbeit in

einer Schule stören, unbeeinflusst lassen oder fördern (Schallies, Wellensiek & Lembens 1997). Es wurde bei der Konzeption des Vorhabens ferner in Betracht gezogen, dass die Qualität von Bildungsprozessen auf der einen Klassenstufe die Qualität auf der nächst höheren positiv oder negativ beeinflussen kann (Schallies, Wellensiek & Lembens 1999).

Am Anfang jeder Projektarbeit steht eine Vereinbarung zwischen dem Lehrkörper einer Schule und dem Forscherteam über die gemeinsame Arbeit im selben Praxisfeld. Ein darauf bezogenes maßgeschneidertes und berufsbegleitendes Fortbildungsangebot für die Lehrkräfte, eine prozessbegleitende Forschung zur Evaluierung der Fortschritte im Hinblick auf vereinbarte Zielsetzungen und die gemeinsame Reflexion über zentrale Aspekte des schulischen Bildungsauftrages sind Bausteine des PDS-Konzepts. Sie sollen im Verlauf der Projektarbeiten helfen, solche Lernumgebungen zu entwickeln, die über eine Förderung von Eigenverantwortung und Stärkung der Selbststeuerung der Lernenden einen Beitrag zum lebenslangen Lernen in den Projektschulen liefern.

Nach internationalen Erfahrungen stellt eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Lehrern und Forschern an derselben Aufgabenstellung gleichzeitig die effektivste Lehreraus- und -weiterbildung dar. Mit der Durchführung der Projektarbeiten ist immer eine Vielzahl von individuellen und übergreifenden Zielen verbunden.

Im deutschen Sprachraum kann die hier vertretene Forschungskonzeption als „Praxisforschung“ bezeichnet werden. Sie weist folgende Merkmale auf:

- Veränderungen durch aktive Teilnahme initiieren
- Pädagogische Praxis an den Schulen verbessern
- Theoriebasierte Unterrichtspraxis fördern.

„Grundlage für das Gelingen eines solcherart teilnehmend-verändernden Vorgehens ist die Herstellung und Aufrechterhaltung eines praxisorientierten Dialogs (bereits ab der Zielfindungsphase) zwischen den Vertreterinnen und Vertretern des Wissenschaftssystems einerseits und den Personen und Gruppen in jenem Praxisystem, in welchem veränderte soziale bzw. kommunikative, institutionelle und räumlich-materielle Bedingungen angestrebt werden“ (Popp, 2001, S. 401).

Praxisforschung setzt auf:

- Interventionsmethoden, um Veränderungsprozesse zu initiieren
- Methoden, um Veränderungsprozesse zu dokumentieren
- und Methoden, um Lernfortschritte zu messen (Popp 2001).

2. Theoretische Positionierung

2.1 Lernen als Kernbegriff

Lebenslanges Lernen und Selbstgesteuertes Lernen beziehen sich auf den gleichen Grundbegriff: Lernen. Sie fragen nach den zeitlichen, den individuellen und institutionellen Bedingungen des Lernens. In dieser Hinsicht rekurriert das Projekt „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernbedingungen verändern“, das sich mit der Verbesserung des Lernens im Unterricht auseinandersetzt, auf Grundlagenwissen über Lernen. Erst nach einer Klärung des Phänomens Lernen als grundlegendes Konstrukt für eine Selbststeuerung im Unterricht lassen sich Zielvorstellungen für Veränderungen im unterrichtlichen Lehr-Lern-Verhältnis ableiten.

Nach Neber (Neber 1978) ist *„Selbstgesteuertes Lernen eine Idealvorstellung, die verstärkte Selbstbestimmung hinsichtlich des Lernziels, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und der Lernpartner sowie vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolges beinhaltet“*.

Die Definition nach Knowles (Knowles 1975; Knowles 1980) beschreibt Selbstgesteuertes Lernen als einen Prozess, in dem ein Lerner initiativ wird, seine Lernbedürfnisse feststellt, seine Lernziele formuliert und darüber hinaus menschliche und dingliche Ressourcen identifiziert, welche er für das Lernen benötigt. Dazu wählt er angemessene Lernstrategien und realisiert diese, um dann seine Lernergebnisse zu evaluieren.

Weinert fokussiert zwei Jahre später besonders auf die Entscheidungen, ob ein Lernender sein Lernen an sich, dessen Inhalte, dessen zeitlichen Rahmen, die Art des Lernens und die Ziele seines Lernens hinreichend beeinflussen kann (Weinert 1982).

Er sieht Selbstgesteuertes Lernen als ein dem Lernen innewohnendes Element an, womit Selbststeuerung zu den Voraussetzungen des Lernens zählt. Selbststeuerung wird damit zu einem Kriterium für die zu wählende Methode, indem sie hinsichtlich einzelner Aspekte des Lernens (ob? woraufhin? was? wann? wie? usw.) zu prüfen wäre. Selbstgesteuertes Lernen ist eine persönliche Kompetenz, die es zu erwerben gilt. Die Fähigkeit, im Rahmen von Selbstgesteuertem Lernen auch Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, wird für das gesamte Bildungssystem gefordert (Aebli 1987).

Keine dieser Definitionen betrachtet dabei die zu schaffenden Rahmenbedingungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Abhängigkeit und Herausforderung des Lernens. Diese werden nur über den Begriff der Selbstbestimmung einbezogen. So wird überwiegend die individuelle Seite des Lernens beschrieben. Somit wird Lernsteuerung nicht als gestaltbarer Zusammenhang, sondern als ein die institutionellen Bedingungen verdeckendes Kontinuum von Selbst- und Fremdsteuerung sichtbar. Indem die Vorausset-

zungen nur auf das Individuum bezogen werden, wird Selbststeuerung gleichzeitig als Bedingung für und Folge von Lernen betrachtet. Dabei handelt es sich um zwei unterscheidbare Ebenen von Lernen, von denen die eine die Bedingung der anderen ist.

Die Forderung nach Schaffung einer „starken Lernumgebung“ (Dubs 1995) zielt auf deklaratives wie prozedurales Wissen. Beide Wissensformen lassen sich über komplexe, realistische Probleme in authentischen Situationen rekonstruieren und können in heterogenen Kontexten und aus multiplen Perspektiven heraus weiter untersucht werden. Diese Heterogenität kann dann für weitere Lernprozesse genutzt werden. Eine starke Lernumgebung zu schaffen, würde bedeuten, den Lernenden Entscheidungsmöglichkeiten mit Einfluss auf den Ablauf der Lernprozesse einzuräumen (Dumke, Häcker & Schallies 2003). Die Schülerentscheidung sichert ihre eigenen Beteiligungsmöglichkeiten. Bei der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen kommt es auf geeignete Lern- und Arbeitstechniken an (Keller 1993).

Für Selbstgesteuertes Lernen wird überwiegend ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen zugrunde gelegt. Dies betont den Lernenden als aktives Individuum, welches sein Wissen konstruiert (Friedrich & Mandl 1990; Friedrich & Mandl 1995; Gnahs, Griesbach & Seidel 1998). Lernarrangements sind so zu gestalten, dass die „Zone der proximalen Entwicklung“ erreicht wird (Vygotsky 1962 in Dubs 1995).

Selbstgesteuertes Lernen fördert strategisches Denken und Lernen bei jüngeren Schülern. Dagegen sind rigide Instruktionsformen, die sich nicht an unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten anpassen lassen, weniger geeignet (Straka 1997). Damit sind für die Realisierung im Rahmen eines Kontinuums von Selbst- und Fremdsteuerung für institutionalisiertes Lernen wichtige Aspekte des zeitlichen Verlaufs angegeben: Erstens ist Selbststeuerung in unteren Klassenstufen möglich, zweitens kann der Unterricht nicht mehr als gleichschrittiges Lernen organisiert werden.

Hinsichtlich der Schülerautonomie muss es darum gehen, die Gestaltbarkeit von Lernmöglichkeiten subjektiv erkennbar zu machen. Die minimale Voraussetzung seitens der Lehrenden ist daher, dass sie Autonomie und Initiative von Lernenden akzeptieren und fördern (vgl. Dubs 1995, S. 893-894). Dubs setzt dabei auf „Fading“ als einen Prozess, der einen graduellen Übergang der Verantwortung von den Lehrern zu den Schülern beschreibt, indem sie sich z.B. eigene Lernziele setzen. Damit wird das zugrunde liegende Modell klar: Es geht um die Erzeugung von Selbststeuerung durch Fremdsteuerung und Gewährung von Autonomie im Falle der Bewährung, also des Zeigens eines eigenverantwortlichen Lernens in einem begrenzt Autonomie gewährenden Unterrichtsetting.

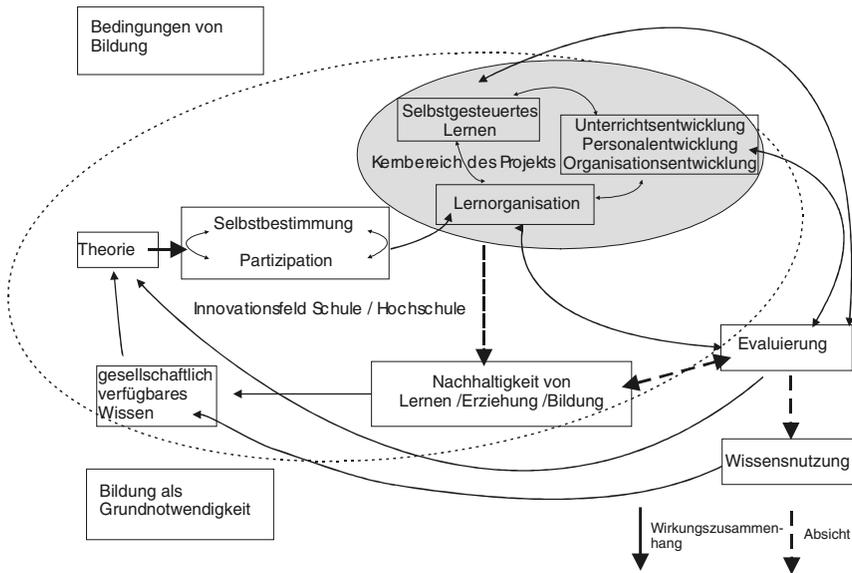


Abb. 1: Systemischer Zusammenhang im Projektansatz Lebenslanges Lernen

2.2 Projektansatz

Für das Projekt „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln“ haben wir einen systemischen Ansatz zugrunde gelegt: Lernen im Unterricht unterliegt verschiedenen Faktoren, welche hinsichtlich ihres strategischen Beitrags zum Lebenslangen Lernen in den Projektarbeiten untersucht werden (vgl. Abb. 1). Wir legen Wirkungszusammenhänge zwischen individuellem Lernen der Schüler und der Bereitstellung von Lernmöglichkeiten durch Lehrkräfte und Schulorganisation zugrunde. Die unterrichtlichen Rahmenbedingungen werden durch Beratung und theoriegeleitete Interventionen zur Förderung Selbstgesteuerten Lernens verändert, wobei auf diesem Weg gleichzeitig eine Organisationsentwicklung im Sinne einer inneren Schulreform eingeleitet bzw. unterstützt wird.

Für die Begleitforschungen standen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt des BLK-Modellversuchs:

- Welches sind die individuellen und strukturellen Voraussetzungen für die Teilnahme an selbstgesteuerten Lernprozessen?
- Welche konkreten didaktischen, strukturellen und institutionellen Bedingungen müssen gegeben sein?

2.3 Projektorganisation

Um prä-affirmative Ansätze zu vermeiden, wurde nicht auf bestehende Schulkontakte zurückgegriffen. Stattdessen fand als erster Arbeitsschritt der

Projektarbeiten eine Ausschreibung an alle allgemein bildenden, weiterführenden Schulen im geografisch genau umrissenen Dreiländereck Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz statt. Insgesamt 264 Schulen sind in diesem Bereich angesiedelt (Verteilung siehe Tab. 1).

Tab. 1: Schulartverteilung im Rhein-Neckar-Dreieck (Sekundarbereich)

Schularten	Baden-Württemberg	Hessen	Rheinland-Pfalz
Hauptschulen	76	12	41
Realschulen	30	11	15
Gymnasien	37	9	23
Sonstige	5	5	

Das Anschreiben wurde jeweils an die Schulleitungen gerichtet und enthielt den Hinweis auf die ausdrückliche Unterstützung des Modellversuchs durch das entsprechende Kultusministerium. In einer Kurzdarstellung war das Projektvorhaben mit seinen Zielsetzungen erläutert, eine beiliegende „Selbstauskunft“ sollte von den Schulen, die sich konkret für das Vorhaben interessierten, ausgefüllt und zurückgesandt werden.

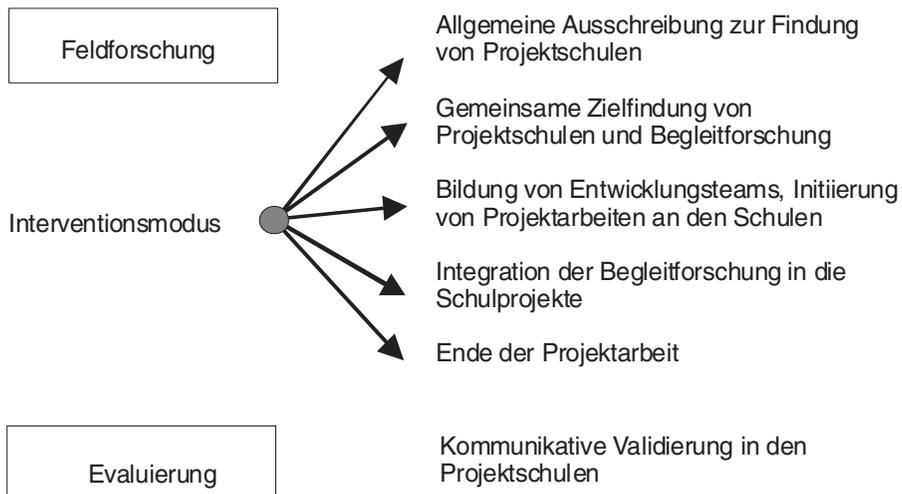


Abb. 2: Grundstruktur des Vorgehens im Projekt, organisiert als Interventionsstudie

In der Selbstauskunft war um Auskunft darüber gebeten worden, ob gegenwärtig in Arbeitsgemeinschaften an konkreten Projekten gearbeitet wurde, ob moderne Formen der Kooperation wie z.B. Teamteaching, Lehrertandems oder ähnliche bereits praktiziert wurden, ob Erfahrungen mit Projekten, die auf Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernens zielen,

bestünden, und ob sich eine Teilnahme an dem Modellversuch zum Lebenslangen Lernen in die bisherige pädagogische Arbeit einfügen oder ein Novum darstellen würde. Auch wurde danach gefragt, ob die betreffende Schule ihre Arbeit unter bestimmte pädagogische Leitlinien oder Prinzipien gestellt habe.

Ein erster Rücklauf ging von 22 Schulen ein, die zu weiteren Besprechungen des Projektes eingeladen wurden. Mit den Schulen wurde über die Zielaspekte des Vorhabens in Bezug auf Lernende und in Bezug auf Lehrer diskutiert, es wurden der Projektansatz sowie die Fragestellungen besprochen, die Rolle der Begleitforschung thematisiert und Wege der Ergebnissicherung diskutiert.

Die formalen Anforderungen an die Schulen bestanden in einem Beschluss zur Teilnahme durch die Schulkonferenz bzw. die Gesamtlehrerkonferenz und die Bildung einer Projektgruppe.

Tab. 2: Bewerbungsverfahren

Formale Anforderungen und Erfordernisse in den Schulen

Beschluss zur Teilnahme durch Gesamtlehrerkonferenz bzw. Schulkonferenz

Bildung einer Projektgruppe

Entscheidungen über konkrete Rahmenbedingungen und Themen

"Bewerbungsschluss" war der 18.05.2001.

Entscheidungen der Schule über konkrete Rahmenbedingungen und Themen bezogen auf die jeweiligen teilnehmenden Klassen und Altersstufen erfolgten nach den gemeinsamen Besprechungen in der Projektgruppe. Nach Abschluss dieser Vorarbeiten blieben insgesamt 10 Schulen unterschiedlicher Schularten als Projektschulen übrig, welche die geforderten Bedingungen erfüllten, und die einvernehmlich in zwei Untersuchungsgruppen eingeteilt wurden. Eine weitere 11. Schule trat dem Projekt im Verlauf der Arbeiten bei.

Zunächst sollten die Projektschulen der Gruppe I im Schuljahr 2001/2002 intensiv durch unsere Arbeitsgruppe betreut werden. Während dieser Zeit nahmen die Projektschulen auch der Gruppe II an allen Arbeitstreffen bereits teil und wurden über sämtliche laufenden Aktivitäten in der Gruppe der Projektschulen I intensiv informiert bzw. einbezogen.

Tab. 3: Schulartenverteilung im Projekt

Hauptschulen	5	Gymnasien	3
Realschulen	2	Gesamtschule	1

Im Schuljahr 2002/2003 wurden dann die Projektschulen der Gruppe II intensiv betreut, während der Betreuungsaufwand für Schulen der Gruppe I zurückgenommen wurde.

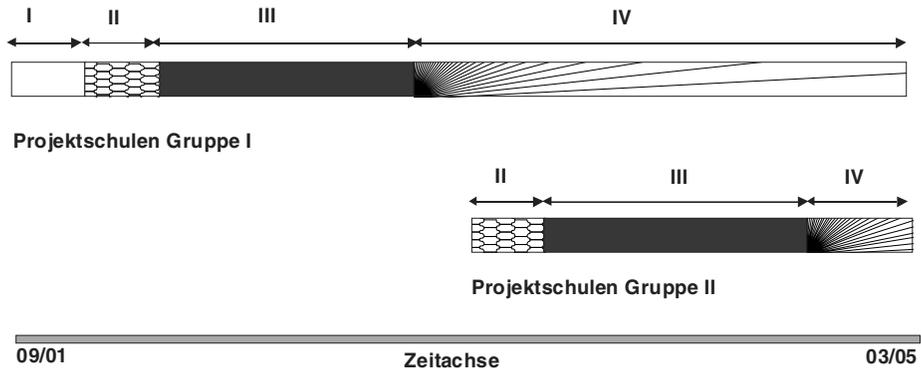


Abb. 3: Zeitlicher Projektverlauf (Hauptbetreuungsphasen dunkel markiert). Phasen der Projektarbeiten:

I = theoretische Projektplanung; II= Zielfindung in den Schulen; III = Projektarbeiten; IV = Projektauswertungen und Nachbetreuung

2.4 Projektbegleitende Arbeitssitzungen mit den beteiligten Lehrkräften

Der Aufbau eines Netzwerkes mit regelmäßigen, gemeinsamen Arbeitssitzungen an der Pädagogischen Hochschule bzw. an den Projektschulen selber und die Möglichkeit des netzgestützten Informationsaustausches zwischen Einzelschulen wurden organisiert und sollten dazu beitragen, dass über den eigentlichen Projektzeitraum hinaus, die im Projekt Lebenslanges Lernen angestrebten Zielvorstellungen weiter verfolgt werden konnten. Die Übersicht über die Projektschulen und die Einteilung sowie den zeitlichen Verlauf befinden sich in Tabelle 2 und Abbildung 3.

Im Sinne des Konzeptes von „Professional Development Schools“ sollten die Arbeitssitzungen den Aufbau einer engen Verbindung von Lehrerweiterbildung, Forschung und Schulentwicklung unterstützen, ausgehend von konkreten Schul- oder Unterrichtsproblemen.

Es fanden insgesamt 11 Arbeitssitzungen mit jeweils allen beteiligten Schulen im Verlauf der Projektarbeiten statt. Die 1. Sitzung (03/01) diente zur Unterstützung der Findungsphase von potenziellen Projektschulen mit folgenden TOPs: Stand des Entscheidungsprozesses, Konkretisierung möglicher Vorhaben, Anforderungen an ein Netzwerk zur Unterstützung der Projektarbeiten, die nächsten Schritte in der Entscheidungsfindung bis zum Bewerbungsschluss am 18.05.2001.

Auf der 2. Sitzung (06/01) waren dann nur noch die Schulen vertreten, die einen definitiven Beschluss (Schulkonferenz) zur Teilnahme getroffen hatten. Es erfolgte eine Einteilung in zwei Gruppen (siehe Abb. 3) entsprechend der Selbsteinschätzung der Schulen über ihren Stand der Vorbereitungen und Vorarbeiten. Klärung der Ziele der Einzelvorhaben im Kontext des BLK-Modellversuchsprogramms, Unterstützungsangebote und Begleitveranstaltungen durch die Begleitforschung wurden diskutiert und vereinbart.

Die 3. Sitzung (11/01) fand bereits nach Beginn der schulischen Projektarbeiten statt. Die TOPs waren daher dem Stand der Arbeiten, dem Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte untereinander und der Begleitforschung gewidmet. Die Integration der Begleitforschung wurde an Hand der Frage eingeleitet, wie die Sicht der Schüler auf Schule und Unterricht ist, und welche Konsequenzen daraus für die Gestaltung von Unterricht gezogen werden sollten. Die Thematik wurde mittels der Untersuchung von Eder zur strategischen Sichtweise der Schüler eingeleitet. Sie bereitete den Boden für eine Fragebogenerhebung an allen Projektschulen, die im Anschluss von der Begleitforschung konzipiert und durchgeführt wurde.

Die 4. und 5. Arbeitssitzung (01/02 bzw. 03/02) waren der Frage der Gestaltung von Vernetzung und Kooperation zwischen den Projektschulen gewidmet sowie der Sicherung des Fortschritts in Bezug auf die Zielsetzung des Selbstgesteuerten Lernens.

Die Arbeitssitzungen Nr. 6 bis 10 (09/02; 12/02; 03/03; 10/03; 01/04) fanden jeweils an einzelnen Projektschulen statt, die sich als Gastgeber bereit gefunden hatten und auch die Gestaltung der jeweiligen TOPs übernahmen. Erfahrungen mit konkreten Projekten, Portfolioarbeit im Unterricht, Darstellungen zur Einbindung des BLK-Modellversuchsprogramms mit eigenen Schulprogrammen wie BORS oder Freiarbeit in der Orientierungsstufe standen bei diesen Treffen im Mittelpunkt. An einer Arbeitssitzung nahm auch eine Schülergruppe aus einer Projektschule teil, die eine Präsentation zu im Projekt erarbeiteten neuen Lernmethoden („reciprocal reading“) darboten.

Die 11. und letzte Arbeitssitzung (10/04) fand im Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt, um die Voraussetzungen für eine Kooperation über die Projektlaufzeit hinaus zu schaffen.

Tab. 4: Übersicht zu den Themen der Arbeitssitzungen

Ort	Datum	Tagesordnung
PH	15. März 2001	Projektdarstellung und Erwartungskklärung Austausch über mögliche Akzentuierungen innerhalb der Rahmenbedingungen Bündelung der heutigen Erkenntnisse hinsichtlich der gemeinsamen Weiterarbeit
PH	19. Juni 2001	Festlegung der Schulen für Phase 1 bzw. Phase 2 Klärung der Zielfindung und erste Absprachen zur konkreten Zusammenarbeit Unterstützungsangebote der Pädagogische Hochschule im Projekt (Professional Development School/ Portfolio/Netzwerkunterstützung)
PH	8. November 2001	Stand der Projektarbeit an den Schulen Erfahrungen und Anregungen austauschen „Gut durch die Schule kommen...“ Wunsch und Wirklichkeit Geplante Fragebogenerhebung
PH	22. Januar 2002	Kurzberichte aus den laufenden Projektarbeiten an den Schulen offener Erfahrungsaustausch Gestaltung weiterer Kooperation und der Vernetzung zwischen den Projektgruppen Sicherung des Fortschritts in Bezug auf die Zielsetzung Selbstgesteuerten Lernens
PH	20. März 2002	Berichte aus den Projekten Informationsbedarf und Unterstützung durch externe Experten Verbündete im Projekt suchen Verschiedenes Vorstellung unseres Internetauftritts Ende der Veranstaltung
CFG Gym	11. September 2002	Der Gastgeber stellt sich vor Offener Erfahrungsaustausch Anfragen der Schulen Verschiedenes
IGH	4. Dezember 2002	Ergebnispräsentation: Untersuchung zur Freiarbeit an der IGH
KDR	3. April 2003	Vorstellung des Berufsfindungsprojektes (BORS) an der KDR Ergebnisse einer Schüler- und Kollegenbefragung Weitere Gastgeberschaften
RS GHS	10. Oktober 2003	Schülerpräsentation: Training Sinn entnehmenden Lesens in Gruppen Gemeinsame Weiterarbeit mit anderen Schulen; Ziele – Vernetzung - Nachhaltigkeit
IGH	19. Januar 2004	Vorstellung der Befragungsergebnisse zur Kooperation Befragung vom letzten Arbeitstreffen konkrete Vernetzungsanliegen: Ziele und Ansatzpunkte einer Vernetzung zwischen den Projektschulen Raum für Vereinbarungen zur Vernetzung Absprache von weiteren Bilanzierungstreffen
IfW	05. Oktober 2004	Vereinbarungen zur weiteren Zusammenarbeit Absprache von Bilanzierungstreffen

3. Datenquellen und Auswertungsaufgaben

Entsprechend dem hier vertretenen Forschungs- und Entwicklungsansatz als „bottom-up approach“ wurde mit jeder Schule individuell vereinbart, welche Untersuchungsmethoden bzw. -instrumente eingesetzt werden konnten, um den Fortgang des Projektes in Bezug auf die allgemeinen Forschungsfragen zu untersuchen (dies entspricht den Standards für Evaluation, [Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.] 2002). Datenquellen waren Fragebogen, Interviews, Portfolios, Teilnehmende Beobachtungen und Selbstevaluierungen aus Schulen. Bei der Auswertung wurde im ersten Schritt jede Datenart für sich ausgewertet. Die qualitativen Daten wurden im Allgemeinen von zwei Personen zunächst unabhängig ausgewertet und anschließend gemeinsam bewertet (Investigatortriangulation). Im zweiten Schritt wurden die unterschiedlichen Datenarten trianguliert, um eine zusammenfassende Bewertung zu ermöglichen (Methodentriangulation).

4. Portfolioarbeit als Interventionsmethode

Das Projekt *Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln* zielt darauf, Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernens der Schüler zu fördern. Die hierzu notwendige Weiterentwicklung von Unterricht ist auf methodisch-didaktische Instrumente angewiesen, die diesen Entwicklungsprozess initiieren und flankieren können. Zu diesem Zweck wurde an den Projektschulen Portfolioarbeit eingeführt. Das Portfolio ist als ein Lehr-, Lern-, Entwicklungs- und Leistungsbeurteilungsinstrument im angloamerikanischen Raum seit Ende der 80er Jahre weit verbreitet. Es soll dazu dienen, die Selbststeuerung und Eigenverantwortung beim Lernen zu stärken, Kompetenzen, die als notwendige Grundlagen für das Lebenslange Lernen betrachtet werden.

In Anlehnung an US-amerikanische Autoren (Melograno 1994; Paulson, Paulson & Meyer 1991) wurde Portfolio wie folgt definiert:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert.

Im Portfolioprozess wird die/der Lernende an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt.

Das Anfertigen eines Portfolios ist kein Selbstzweck. Seine Erstellung muss einen Sinn im Lern-Kontext machen. Ausgangspunkt der Portfolioarbeit ist daher immer eine offene, komplexe Fragestellung, ein Problem oder eine Aufgabe für die Schüler. Das Portfolio selbst dient dem Nachweis über den Grad der Erreichung der (selbst-)gestellten Zielsetzung. Ein Lehr-Lern-Arrangement muss auf die Zielsetzung bezogen transparent und einsichtig sein. Nur dann kann sie mit den individuellen Lerninteressen der Lernenden verbunden werden. Eine explizite schriftliche Fixierung der Lernziele dient einerseits als Grundlage der späteren Selbst- und Fremdbeurteilung des Lernfortschritts, andererseits dient sie den Lernenden als Orientierungshilfe für die systematische Verfolgung der gesetzten Ziele. Sie stellt nach der Festlegung des Zwecks den ersten Schritt der Portfolioarbeit dar.

Ist das Ziel geklärt, beginnt die Arbeits- und Sammelphase. Durch kontinuierliches Sammeln und Erstellen von Dokumenten („pieces of evidence“) wird der Lernprozess nachvollziehbar. Dabei gilt die Mehrdimensionalität der Dokumente als ein Qualitätsmerkmal des Portfolios.

Jedes Portfolio sollte ein „mitwachsendes Inhaltsverzeichnis“ enthalten, in dem nicht nur jedes neu hinzukommende Dokument aufgenommen, sondern in dem auch vermerkt wird, falls ein Dokument wieder entnommen wird, weil es vom Lernenden z.B. nicht mehr als aussagekräftig oder be-

deutsam erachtet wird. So bleiben die einzelnen Schritte der Entwicklung nach wie vor sichtbar.

Portfolio als Entwicklungsinstrument wurde in unserer Arbeitsgruppe erstmals im Zusammenhang mit der Durchführung des Projektes Schule Ethik Technologie eingesetzt (Lembens & Schallies 2000; Schallies, Wellensiek & Lembens 2000; Wellensiek, Lembens & Schallies 2001). Sein Einsatz im BLK-Modellversuchsprogramm zum Lebenslangen Lernen basiert auf den bereits gemachten Erfahrungen in der schulischen Praxis.

Bei der Einführung in Portfolioarbeit wurde zusätzlich auf die gegenwärtigen Erfahrungen mit diesem Instrument im angloamerikanischen Raum zurückgegriffen. Diese wurden im Rahmen eines Forschungsaufenthalts (20.09.2002 – 12.10.2002) an Schulen und lehrerbildenden Hochschulen in drei Bundesländern der USA (Nebraska, Maryland, New York) über Interviews und Teilnehmende Beobachtungen erhoben und aufgearbeitet.

Es zeigten sich dabei folgende Tendenzen:

- Es scheint nicht möglich zu sein, in eine gelingende Portfolio-Praxis hinein zu springen, weil Portfolioarbeit ein anspruchsvolles Konzept darstellt, das hohe Anforderungen an organisatorische und personale Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden stellt.
- Portfolioarbeit muss durch Lehrerfortbildung flankiert werden, weil Portfolioarbeit ein grundlegendes Umdenken hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung erfordert.
- Die Veränderung von Lernumgebungen und die Weiterentwicklung von Unterricht mit dem Portfolioansatz sind auf langfristige Entwicklungszeiträume angewiesen.

Veränderungen im Unterrichtsbereich, wie die Einführung von Portfolios, stellen Eingriffe in das Gesamtsystem Schule dar. Wo der Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung im Sinne einer gleichzeitigen Entwicklung missachtet wird, bleiben Veränderungsbemühungen erfahrungsgemäß langfristig unwirksam. Eine Portfolioarbeit wird dann schnell konventionalisiert.

Wo immer Portfolioarbeit ernsthaft betrieben wird, nehmen Eigenverantwortung und Selbststeuerung bei den Lernenden zu.

Interessant erscheint im Zusammenhang mit der Einführung von Portfolioarbeit, dass trotz einer augenfälligen inhaltlich-konzeptionellen Nähe zu Konzepten der sogenannten Reformpädagogik (wie Dewey, Ferrière, Decroly, Geheeb) in den USA keine sichtbare Tendenz besteht, sich der historischen Wurzeln dieses Ansatzes zu vergewissern.

Neben den Lernzielen müssen schließlich im Unterricht von Lehrenden und Lernenden gemeinsam die Standards und die Beurteilungskriterien festgelegt werden, damit die Lernenden einschätzen können (an Hand gemeinsam erstellter Beurteilungsraster), wie gut sie die Lernziele erreicht haben. Diese Forderung ist weit reichend angesichts der Tatsache, dass Schüler-

selbstbewertung und Kommunikation über Leistung an deutschen Schulen offenbar nicht üblich sind (vgl. Winter 1996, S. 34), obwohl dem Leitziel der Mündigkeit und der Forschungslage zu den Metakognitionen entsprechend, der Selbstbeurteilung der Schüler eine besonders große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Sacher 2001).

Portfolioarbeit folgt den Prinzipien Partizipation, Kommunikation und Transparenz. Die Qualität eines Portfolioprozesses bemisst sich daher am Grad der Realisierung dieser drei eng miteinander verbundenen Prinzipien.

Die Portfolioarbeit ist daher auch strukturell als kommunikativer Prozess angelegt: Die Lernenden werden immer wieder veranlasst, sich mit Mitgliedern Ihrer Lerngruppe, Lehrenden, Eltern, Experten usw. über Inhalte, den Stand der Arbeit sowie Möglichkeiten der Weiterarbeit auszutauschen und zu beraten. Diese Beratungen können innerhalb und außerhalb des Unterrichts stattfinden.

Den Abschluss von Portfolioarbeit bildet neben der Einreichung des Portfolios auch eine Präsentation ausgewählter Aspekte aus dem eigenen Lernprozess (Ergebnisse und/oder Prozesserfahrungen).

Auch der Beurteilungs- und Bewertungsprozess eines Portfolios wird partizipativ und kommunikativ angelegt, d.h. es findet ein Gespräch zwischen Lehrer und Schüler über die Beurteilungen auf der Grundlage vorab vereinbarter Beurteilungskriterien statt.

Tab. 5: Grundsätze für Portfolioarbeit

Grundsatz	Zielaspekt
<ul style="list-style-type: none"> ▪ P. ist nicht Selbstzweck, sondern steht immer im Zusammenhang mit einer offenen, komplexen Fragestellung oder Aufgabe 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ P. ist ein Entwicklungsinstrument für selbstgesteuertes Lernen, kann Denkanstöße auslösen 	Partizipationsmöglichkeiten bei der Themenwahl
<ul style="list-style-type: none"> ▪ P. bedarf intensiver, regelmäßiger Betreuung (Instruktor-Gespräche) 	Für Reflexionskompetenz qualifizieren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Einführung von P. geht eine Besprechung mit den Schülern über Standards beim Lernen voraus. 	Für Selbstbeurteilung qualifizieren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Einführung von P. geht eine Besprechung mit den Kollegen (Schulleitung und Eltern) über Standards beim Lernen voraus. 	Gemeinsame Sichtweise erarbeiten

Im Rahmen des von uns betreuten Teilprojekts zum BLK-Modellversuch Lebenslanges Lernen wurde das Portfolio an verschiedenen Schulen in der

Sekundarstufe I zunächst primär als *Entwicklungsinstrument* eingesetzt, ohne jedoch auf den Aspekt der *Leistungsbewertung* zu verzichten. Zur Vorbereitung der Implementierung von Portfolioarbeit in den Unterricht wurden grundsätzlich zunächst die Lehrkräfte aus allen Projektschulen im Rahmen eines Workshops gemeinsam mit folgenden Grundsätzen vertraut gemacht:

Im zweiten Schritt wurden dann durch einen Projektmitarbeiter die Einführungsveranstaltungen im Unterricht für die Schüler an den betreffenden Projektschulen vor Ort durchgeführt.

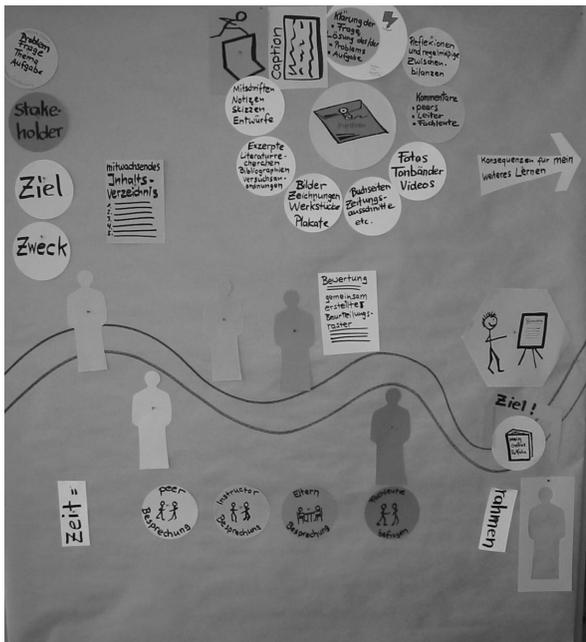


Abb. 4: Schaubild zur Veranschaulichung von Portfolioarbeit in der Schule

Im weiteren Verlauf des Projektes wurden bei spezifischen Fortbildungsveranstaltungen die Praxiserfahrungen mit Portfolioarbeit aus den Projektschulen der ersten Gruppe an die Lehrkräfte der zweiten Gruppe weitergegeben. Folgende Fragen standen im Mittelpunkt:

- Was war schwer, was war leicht?
- Gab es Unterschiede mit unterschiedlichen Altersgruppen?
- Wie kommt man aus der Sammelphase heraus? Auswahlkriterien für Inhalte?
- Wie viel Beratung brauchen die Schüler und welcher Art sollte sie sein?
- Braucht man Beispielportfolios?

- Was ist eigentlich die Selbstreflexion?
- Haben die Lehrkräfte etwas über ihre Schüler durch Portfolios gelernt, was sie vorher noch nicht wussten?
- Ist Portfolio ein Bewertungs- oder ein Entwicklungsinstrument?
- Gibt es eine Differenz zwischen dem schriftlichen Portfolioinhalt und der Reflexion in der Endbesprechung?
- Worauf sollte man achten, damit Portfolioarbeit gelingen kann?
- Hat sich durch Portfolioeinsatz Ihre Sicht auf Unterricht verändert?
- Was macht ein Portfolio zu einem guten Portfolio?

Die schwierigste Aufgabe beim Anlegen eines Portfolios ist die Darstellung oder Sichtbarmachung des eigenen Lernweges. Hierzu ist eine metareflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorgehen spätestens dann notwendig, wenn das Portfolio überarbeitet und zum Abschluss in seine endgültige Form gebracht wird. Die *Selbstreflexion* des Lernenden ist das *Herzstück* des Portfolioprozesses (vgl. Jones 1994). Es wird dabei nicht nur über das Problem bzw. die Fragestellung selbst nachgedacht (Reflexion), sondern auch darüber, *wie* man dabei vorgegangen ist, *wie* man nachgedacht hat und wie erfolgreich das war (Metareflexion). Hier wird der Unterschied zwischen Portfolios und dem bloßen Sammeln von Arbeiten in einer Präsentationsmappe deutlich. Es geht beim Portfolio um eine *metakognitive* Interpretation: Der Lernende betrachtet sein eigenes Lernen, um herauszufinden, *wie* er gelernt hat. Sie ermöglicht es, die Spuren des individuellen Lernprozesses zu sichern und daraus Konsequenzen für das eigene Weiterlernen zu ziehen. Mit dem Begriff *Metakognition* ist – stark vereinfacht – beim Lernen das *Wissen* über sein eigenes Lernen gemeint, das einem gestattet, sein eigenes Lernen besser zu *kontrollieren*.

5. Erhebungs- und Forschungsinstrumente

5.1 Selbstauskünfte der Schulleitungen

Mit der „Selbstauskunft“ sollten neben den allgemeinen Daten wie Schularart, Schulgröße und Zusammensetzung der Schulleitung Informationen zur Schulorganisation, zur Schulkultur und zu bisherigen Projekterfahrungen erhoben werden. Da im Forschungsprojekt ein systemischer Zusammenhang zwischen einer Schule als Organisation, der Lernorganisation und konkretem Unterricht unterstellt wird, sind diese Daten im Zusammenhang mit der Bewertung des Projektverlaufs und der Bewertung der Projektergebnisse von Bedeutung. Der Fragebogen zur „Selbstauskunft“ ist in Anlage 1 beige-fügt.

5.2 Lehrerbefragung

In einer Erhebung über die Bewertung schulischen Lernens durch die Schüler hatte Eder (Eder 1987) bei Schülern erhoben, was sie ihren jüngeren Brüdern oder Schwestern raten würden, damit sie gut durch die Schule kommen. Diese Frage wurde bei einem Arbeitstreffen aufgegriffen und für die Lehrkräfte dahingehend umformuliert, was wohl ihre Schüler heute auf diese Frage antworten würden. Und die zweite Frage an die Lehrkräfte lautete: *„Was würden Sie sich wünschen, das Ihre SchülerInnen antworten sollten?“*

Die erste Frage zielt auf die Einschätzung des „Bewältigungsverhaltens“ der Schüler in der Wahrnehmung der Lehrer. Es war zu vermuten, dass bei dieser Frage vorwiegend problematisch empfundenes Verhalten der Schüler durch die Lehrkräfte thematisiert würde. Aus den Antworten auf diese Frage sind u.a. auch Hinweise auf das implizite Lernen der Schüler bzw. den „heimlichen Lehrplan“ zu erwarten.

In der zweiten Frage geht es um das „gewünschte Bewältigungsverhalten“ aus der Sicht der Lehrkräfte. Es wird unterstellt, dass in den Antworten zugleich Anteile des Selbstverständnisses der Lehrkräfte vom eigenen Unterricht, der eigenen Aufgabenstellung und ihrer Rolle als Lehrkraft sowie der Schule in ihrer Wirkung als Ganzes widergespiegelt werden. Die Vermutung war, dass sich darin auch Idealbilder und Wunschbilder von Unterricht sowie der eigenen Wirkung als Lehrer wieder finden lassen.

Der Hintergrund dieses eingesetzten Instruments ist zum einen, die Lehrkräfte durch den Einbezug in die Forschungsarbeiten Eders und die Beschäftigung mit dessen wissenschaftlichen Fragestellungen in die Aufgabenstellung der Begleitforschung einzuführen, und gleichzeitig die Lehrkräfte mit eigenen Sichtweisen, Handlungsweisen, Lehrerhandeln usw. zur Bewusstmachung dieser Schritte und deren Auswirkungen hinzuführen.

Im Sinne der mit dem Projekt angestrebten Veränderungsprozesse im Lehren und Lernen geht es also um einen ersten Schritt in der „Veränderungsarbeit“, die aus den Einzelschritten Bewusstmachung, Veränderung des eigenen Lehrerhandelns und nachhaltiger Veränderung besteht.

Die Fragebögen (N = 26) wurden nach dem Verfahren der inhaltsanalytischen Analyse von Mayring ausgewertet (Mayring 2000).

5.3 Schülerfragebogen „Qualität des Unterrichts“

Mit einem Fragebogen sollte die subjektive Sicht der Schüler auf ihren erlebten Unterricht erhoben werden. Zur Konstruktion wurden zunächst verschiedene validierte Fragebogeninstrumente auf Eignung untersucht, um diese Fragestellung möglichst anhand erprobter Instrumente erheben zu können. Zielführend erschienen die Items aus „Stellungnahme zum Unterricht durch Schülerinnen und Schüler“ sowie dem „Liestaler Diagnosefragebogen“ in der Fassung des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) Dortmund (vgl. Rolff / Buhren u.a. 1999, S. 353 und S. 318 und Kempfert & Rolff 2000). Sie wurden durch drei Fragen zur Selbststeuerung, die sich an der Definition von Knowles (1975) orientierten, ergänzt.

Aussagen zur allgemeinen Unterrichtsqualität, die durch die Probanden mittels vorgegebener Auswahlantworten charakterisiert werden konnten, waren z.B.:

F3: Den Unterricht finde ich interessant und abwechslungsreich gestaltet.

F7: Der Unterricht bereitet die Klassenarbeiten gut vor.

F10: Ich bekomme im Unterricht Lerntechniken vermittelt.

F15: Im Unterricht fühle ich mich wohl.

Fragen zur Selbststeuerung des Lernens waren:

F6: Der Unterricht lässt mir Raum für eigene Ideen.

F11: Im Unterricht kann ich herausfinden, wie ich am besten lernen kann.

F14: Im Unterricht kann ich selbst kontrollieren, was ich gelernt habe.

F16: Im Unterricht kann ich wählen, wie ich gerne lernen möchte.

F17: Im Unterricht kann ich auch Dinge lernen, die mich interessieren.

Der Fragebogen wurde in zwei Fassungen eingesetzt: Eine Fassung zur Beurteilung des tatsächlichen Unterrichts:

„Ich finde, dass der Unterricht so ist“

und eine zweite Fassung zu der Frage, wie der Unterricht aus der Sicht der Probanden sein sollte:

„Wenn ich zaubern könnte, sollte der Unterricht so sein“.

Zu beiden Fassungen waren die Auswahlantworten 1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=häufig und 5=immer vorgegeben. Als Bezug für die Beurteilung sollte jeweils das Fach genommen werden, in dem die Projektarbeiten erfolgen sollten bzw. tatsächlich stattfanden. Der Fragebogen wurde jeweils zu Beginn der Projektarbeiten (Zeitpunkt T1) und zu Beendigung der Projektarbeiten an den Schulen eingesetzt (Zeitpunkt T2). Insgesamt 1.243 Fragebogen gingen in die Auswertung ein. Der Fragebogen wurde in solchen Klassen eingesetzt, in denen das Instrument „Portfolio“ zum Einsatz kam, sowie in einer zweiten Gruppe von Klassen, die ebenfalls am Modellversuchsprogramm teilnahmen, jedoch ohne das Instrument Portfolio im Unterricht einzusetzen. Für die Einschätzung der Unterrichtsqualität bzw. der Selbststeuerung des Lernens wurden jeweils die Mittelwerte zu Beginn und zu Ende der Projektarbeiten ermittelt und verglichen.

Der Fragebogen in der Erstfassung wurde zunächst in einer 9. Klasse einer Haupt- und Realschule eingesetzt und ausgewertet. Im Anschluss wurden die Ergebnisse der Klasse vorgestellt und Auffälligkeiten im Antwortverhalten thematisiert. Gemeinsam mit einer Schülergruppe wurden dann die Fragestellungen auf Verständlichkeit hin überarbeitet. Die Formulierungsvorschläge wurden solange verändert, bis sie die Zustimmung aller Schüler fanden. Formulierungen der Schüler wurde Vorrang gegenüber Formulierungen der Begleitforschung eingeräumt.

Der so überarbeitete Fragebogen wurde in den beteiligten drei Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz genehmigt. Die Erhebung in den Einzelschulen fand jeweils vor Beginn und nach Ende der Projektarbeiten statt.

Der Fragesatz war so angelegt, dass er innerhalb einer Schulstunde mit Einführung gut zu bewältigen war. Die Überprüfung der Elternbescheinigungen fand vorab gemeinsam mit den betreffenden Lehrkräften statt. Diese waren bei der Ausfüllung der Fragebögen jedoch nicht im Klassenraum anwesend. Eine Einführung durch einen Mitarbeiter der Begleitforschung diente der Zusicherung der Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme, zur Einstimmung auf das Thema „Qualität“ im Unterricht, der Erläuterung der Skala und der Festlegung auf ein Fach (Fach, in dem die Projektarbeit stattfand), für das die Antworten gegeben werden sollten. In der Einführung wurde weiterhin erläutert, wie die Fragebogen in ihren zwei Versionen (in der Reihenfolge Wirklichkeit und Wunsch) verteilt wurden.

Nachfragen der Schüler wurden im Anschluss an die Einführung beantwortet. Probleme während des Ausfüllens konnten durch ein Handzeichen signalisiert werden, die auftretenden Fragen (zumeist Fragen zum Fach, zur Skala oder – sehr selten – Verständnisfragen) wurden dann durch den Mitarbeiter geklärt. Die Erhebungen liefen in einer ruhigen, geschäftsmäßigen Atmosphäre ab.

Die Fragebogen waren mit einem von den Schülern individuell gewählten „Künstlernamen“ zu versehen, der eine spätere Zuordnung im Sinne von

„vorher“ (zu Beginn der Projektarbeiten) / „nachher“ (nach Abschluss der Projektarbeiten) ermöglichte. Eine erste Stichprobe umfasste in einem frühen Untersuchungsstand 420 Fragebogen aus 6 Schulen. In der Stichprobe waren fünfte bis elfte Klassenstufen vertreten. Die Geschlechter waren in der Stichprobe fast gleich stark vertreten. Die Stichprobe diente zur Überprüfung der Reliabilität der Daten.

5.3.1 Reliabilität der Daten

Um die innere Konsistenz der Messung zu überprüfen, wurden Cronbachs Alpha-Koeffizienten ermittelt, die auf der durchschnittlichen Korrelation der Items beruhen. Unter Rückgriff darauf wurden summierende Fragenblöcke zur Unterrichtsqualität und zur Selbststeuerung zusammengestellt. Die Ergebnisse und die für die Auswertung zu verwendende Zusammenstellung zeigt die folgende Tabelle:

Tab. 6: Übersicht zur Reliabilität der Daten

Kürzel	Bezeichnung	Zusammenfassung der Fragen	Cronbachs α - Wert
AUQ	Allgemeine Unterrichtsqualität	F03, F07, F10, F15	0,7442
AUQ_S	Allgemeine Unterrichtsqualität in der Wahrnehmung der Schüler	F03, F04, F05, F15	0,7898
SGL	Selbststeuerung	F06, F13, F14, F16, F17	0,6438
SGL_S	Selbststeuerung in der Wahrnehmung der Schüler	F06, F11, F14, F16, F17	0,7067
SGL_rT	Theoretische Selbststeuerungsaspekte	F13, F14, F16, F17	0,5955
PiU	Probleme im Unterricht	F01, F08, F09	0,4208

Die Aspekte SGL_rT und PiU kamen aufgrund der geringen Alpha-Werte nicht für die spätere Auswertung in Betracht.

5.4 Elternfragebogen

In den zwei 6. Klassen am Gymnasium Lohausen wurden die Eltern mit Hilfe kurzer offener Fragebogenerhebungen (Mayring 2002) im Anschluss an eine Abschlusspräsentation zur Einschätzung der Projektarbeiten ihrer Kinder befragt. Die Fragen waren von den Fachlehrerinnen entworfen wor-

den und wurden der Begleitforschung samt den Elternantworten zur Auswertung überlassen.

Die Projektarbeiten an dieser Schule standen unter dem Thema „Egypt“ und hatten projektbezogenes, fächerverbindendes Arbeiten der Fächer Englisch und Geografie in der Klassenstufe 6 zur Grundlage. Die Schüler waren bei der Auswahl des Themas und der Festlegung der Einzelthemen beteiligt gewesen und hatten sich selbständig zu kleinen Arbeitsgruppen zusammengefunden. Alle Projektergebnisse wurden in englischer Sprache erarbeitet und auch bei der schulöffentlichen Präsentation in englischer Sprache von den Schülerinnen und Schülern den ca. 90 Anwesenden vorgestellt.

5.5 Portfolios

Schülerportfolios dienten in dieser Untersuchung zur Gewinnung von Daten über die Lernprozesse und die Lernergebnisse der Projektarbeiten. Für die Analyse von Portfolios ist uns bisher keine veröffentlichte methodische Vorgehensweise bekannt. Grundsätzlich in Betracht gezogen wurden die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2000), die Fallanalyse nach Strauss und das Theoretical Sampling nach Glaser & Strauss (Glaser & Strauss 1979). Die Besonderheit des Materials liegt darin, dass es individuelle Schülerportfolios sind, größtenteils so verschieden wie ihre Autoren. Zwar waren bei der Einführung von Portfolioarbeit in den Unterricht einige formale Vorgaben gemacht worden, wie z.B. Inhaltsverzeichnis, Zwischenreflexionen, Beratungsblätter oder Abschlussreflexion. Ein Portfolio bestand aber immer aus einer großen Vielfalt der unterschiedlichsten Dokumente, wie z.B. selbstverfasster Texte oder Bilder, aber auch Zeitungsausschnitten, kopierter Texte aus dem Internet, Notizzettel, Mindmaps oder auch konkreter Gegenstände.

Zur Auswertung von Portfolios wurden Auswahltranskripte erstellt. Bei der Übertragung war darauf zu achten, dass keine Inhalte aus den Arbeitsblättern, aus Vor- und Nachworten, Captions und Begründungen sowie anderer formloser Selbsteinschätzungen verloren gingen. Dies galt insbesondere für alle Bemerkungen über das Instrument Portfolio, den Unterricht und alle geäußerten Lernaspekte. Bilder oder andere Dokumentationsformen als Text mussten im Zuge der Auswertung beschrieben werden. Alle Prozessmomente, aus denen sich Informationen zur Entstehung des Produktes Portfolio und der dabei erfolgten Lernschritte ablesen lassen, müssen somit erfasst werden.

Die Seiten werden der originalen Anordnung folgend paginiert, um den Zugriff auf die Original-Dokumente zu erleichtern.

Texte wurden möglichst buchstaben- und zeichengetreu in Hochsprache wiedergegeben. Fehlende Buchstaben in Wörtern wurden ergänzt, Fehler originalgetreu wiedergegeben.

Durch die chronologische Übernahme (dem Interaktionsgeschehen oder dem vorgelegten Text folgend) entsteht eine erste analytische Sequenzierung. Besondere Anzeichen bedeutungstragender Herausstellungen durch die Schüler wurden im Auswahltranskript erfasst.

Der erste interpretative Zugriff auf das jeweilige Einzelmaterial geschieht mit dem Ziel, einen orientierenden Überblick über die Eigentümlichkeit dieses Auswertungsgegenstandes zu gewinnen. Danach erfolgt eine Kategorisierung nach Oberbegriffen, die für einzelne Abschnitte benannt wurden und als Codes der jeweiligen ausgewählten Textstelle zugeordnet werden können. Diese Auswahl verlief zunächst (für etwa 10% der Portfolios) rein induktiv. In der kommunikativen Validierung gefundener Oberbegriffe nach der Analyse gleicher Abschnitte durch unterschiedliche Auswerter wurden Begriffszuordnungen gefunden und festgelegt. Die damit bezeichneten Kategorien wurden zur Sicherstellung einer möglichst einheitlichen Verwendung eingegrenzt, in ein Codesystem von zu nutzenden Kategorien aufgenommen und den Auswertern für weitere Analysen zur Verfügung gestellt. Die Codes wurden bei der Auswertungsarbeit in einem fortlaufenden Prozess ständig weiter ergänzt, um die Besonderheit jedes Einzelfalles möglichst komplikationslos erheben zu können. Die wechselseitige Überprüfung der Kategorienverwendung sicherte die eindeutige Zuordnung der Kategorien über verschiedene Texte hinweg und zwischen den Auswertern.

Einschätzungen und Gedanken, die während der Auswertungsarbeit zu den interpretierten Inhalten, den evaluierten Bedingungen sowie den theoretischen Zuordnungsmöglichkeiten auftauchten, wurden als Memos festgehalten. Entsprechendes gilt für die Codes, denen ebenfalls Memos zugeordnet wurden.

Insgesamt umfasste die induktive Vorgehensweise die in Tabelle 7 aufgeführten 8 Arbeitsschritte. Die Arbeitsschritte wurden jeweils unabhängig von zwei Auswertern durchgeführt. Die dabei festgestellten Phänomene wurden codiert, die erstellten Zusammenfassungen wurden dann in einem letzten Schritt gemeinsam konsensvalidiert.

Tab. 7: Arbeitsschritte bei der Auswertung von Portfolios

	Arbeitsschritt	Zielaspekte	Hilfsmittel / Ergebnis
1	Portfolio lesen	Besonderheiten, Struktur, Anliegen des Autors	Mindmap / Zusammenfassung
2	Portfolio übertragen	Herausfiltern und schriftliche Wiedergabe der forschungsrelevanten Textsegmente oder sonstiger Darstellungen	Textverarbeitung / Auswahltranskript als *.rtf-Dokument
3	Codierung	Textsegmente mit ordnenden Begriffen kennzeichnen, Abgrenzung von Codes	Codierfunktion in MaxQDA / Codesystem
4	Gruppierung	Zusammenstellung von Themenfeldern (unter Rückversicherung anhand der Texte)	Liste der Codings / Bildung inhaltlicher Kategorien
5	Begriffliche Fassung der gruppierten Inhalte zu Kategorien	Feststellung der Gemeinsamkeiten und Differenzen in den Kategorien, Abgrenzung von Kategorien	Codierfunktion / kategoriales Codesystem
6	Spektren der kategorisierten Inhalte	Ordnung der Inhalte (unter Rückversicherung anhand der Texte), Hinterfragung der Ordnung	Liste des kategorialen Codesystems / Beschreibung des Handlungsfeldes und seiner Kontextbedingungen
7	Dimension der Kategorien beschreiben und Beziehungen herstellen	Ursache-Wirkungs-Beziehungen, Beziehungen im Handlungsfeld aufdecken	Rückgriff auf Memos
8	Theoretisches Modell herstellen	Entscheidung für eine zentrale Kategorie, aufgedeckte Beziehungen und Strukturen verknüpfen. Wirksame Strategien für das Handlungsfeld postulieren	Rückgriff auf Memos

Es muss in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass viele der in den Portfolios von den Schülern dargelegten „Phänomene“ ohne die Kenntnis der Kontextbedingungen durch die teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen nicht deutbar gewesen wären.

Es wurden auf diese Weise insgesamt 111 Schülerportfolios analysiert.

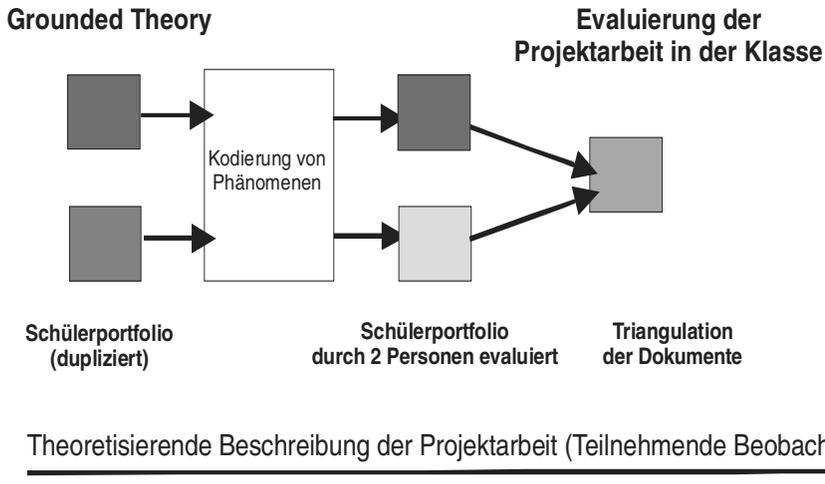


Abb. 5: Vorgehen beim Analysieren von Schülerportfolios

5.6 Metaphern zur Portfolioauswertung

Ausgehend vom aristotelischen Metaphernbegriff stellt Übertragung der Bedeutung eines Begriffes in Gattung oder Art auf einen anderen Begriff einen Analogieschluss her. Die Metapher kann somit als ein „Hilfsinstrument“ im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung betrachtet und genutzt werden.

Die Anregung der Schülerinnen zur Übertragung geschah im Projekt durch den offenen Satzanfang: „Portfolioarbeit ist für mich wie ...“, zu dem sie sich bildlich und schriftlich äußern sollten. Die Einforderung von Metaphern bildete für die Forschung eine Möglichkeit, mit anderen Instrumenten nicht angesprochene Dimensionen von Portfolioarbeit in den Blick zu bekommen.

Da die Metaphernanalyse ursprünglich in anderen Forschungszusammenhängen (vorwiegend in therapeutischen Einsatzfeldern) eingesetzt wurde, musste für diese Auswertung ein eigener erziehungswissenschaftlicher Zugang gefunden werden, wobei sich eine konstruktivistische Sichtweise von Lernansätzen anbot.

Die Herausarbeitung wesentlicher Bildinhalte durch Benennung, Relationierung und Überprüfung der Originalität einzelner Darstellungen (Torrance 1960) war ein erster Schritt, um die Dimensionen intersubjektiv

(in einer Vier- und teilweise auch einer Sechs-Augen-Betrachtung) zu erfassen. Auf dieser Grundlage konnten Übersichtstabellen zusammengestellt werden, welche dann zum Ausgangspunkt einer Kategorisierung wurden.

Die Metaphern in ihrer bildhaften Qualität lassen sich sowohl in sukzessiver Erweiterung als auch zur systematischen Reduktion nutzen. Es wurde daher zunächst die Vielfalt des Materials gesichert, um dann die Strukturelemente heraus zu arbeiten. Die Entwicklung von Kategorien gelang im Wechselspiel mit weiteren Daten und Kenntnis der Kontextbedingungen der Entstehung des Materials. Der Auswertungsprozess zog sich über längere Zeit und mit verschiedensten Auswertern (Lehrerinnen, Stud. Hilfskräften und Forschern in wechselnder Beteiligung) hin. Die Balance zwischen implizitem Wissen und „common sense“ gelang schließlich im Zuge der intensiven, systematisch fortgesetzten Auseinandersetzung.

In diesem Prozess einer qualitativ orientierten Inhaltsauswertung vor dem Hintergrund ihrer Genese aus experimentellen Unterrichtsarrangements mit dem Instrument Portfolio wurde ein Erkenntnisgewinn hinsichtlich grundlegender Rahmenbedingungen im Unterricht möglich (vgl. Kap. „Ergebnisse aus den Metaphern“).

Um die gefundenen Interpretationen der Metaphern weiter zu präzisieren, werden sie mit zum Ausgangspunkt des Dekonstruktionsprozesses im Zusammenspiel mit den übrigen Auswertungsergebnissen. Die Arbeitsschritte wurden von folgenden Fragen geprägt (vgl. das Ablaufschema bei Niedermeyer 2001, S. 160):

- Welche Begriffe werden für die Subjekte über den in der Frage angesprochenen Gegenstandsbereich „Portfolioarbeit“ konstitutiv?
- Ergeben sich aus diesen Begriffen Implikationen für Selbstgesteuertes Lernen?
- Gibt es hierfür Beispiele aus den anderen Forschungsmethoden?
- Lassen sich hieraus Theorie bildende Aspekte formulieren?
- Welche Praxisveränderung kann aufgrund dieser Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten im Unterricht genutzt werden?

Somit wurde die Metaphernanalyse vom Hilfsinstrument zur forschungsmethodischen Brücke vom Theoretical Sampling zur Triangulation. Sie diente damit als Absicherung der Zusammenführung von qualitativen und quantitativen Daten.

5.7 Interviews

Schülerinterviews und Lehrerinterviews wurden als teilstrukturierte Interviews ausgeführt. Das teilstrukturierte Interview balanciert die Freiheit des Interviewten und die Problemorientierung durch einen Leitfaden (Mayring, 2002, S. 67-69). Die Interviews fanden jeweils nach Beendigung eines Portfolioprojektes statt.

Zu Beginn des Interviews wurden durch Rückgriff auf die Projektzeit und Einblick in Arbeitsmaterialien die Erinnerungen wach gerufen. Die Aufmerksamkeit während des Interviews richtete sich auf das kommunikative Geschehen, welches offen registriert wurde und den Beiträgen des/der Interviewten folgte, dabei Brüche, Umwege, Widersprüche und Störungen zum Einhängen nutzte. Gleichzeitig blieb der Interviewer auf das durch den Untersuchungsgegenstand vorgegebene Thema fokussiert. Die Interviews wurden auf handelsüblichen Kassetten aufgezeichnet und transkribiert. Bei der Übertragung wurde kein Dialekt übertragen, jedoch die Wortstellung wie gesprochen beibehalten.

Mit der Übernahme der vertextlichten Interviews begann die qualitative Auswertungsarbeit, unterstützt durch das Programm MAXqda.

5.8 Gruppendiskussion zu Portfolioarbeit

Die Untersuchung von Einstellungen und Bedeutungsstrukturen zur Portfolioarbeit im Unterricht aus Sicht der Schüler erfolgte mit Hilfe des sozialwissenschaftlichen Instrumentes der Gruppendiskussion. Darin wird die Thematik durch die Forscher bestimmt (Lamnek 2002). Die Ergebnisse der Gruppendiskussion sollten darüber hinaus als eine Strukturierungshilfe für die Auswertung der teilstrukturierten Leitfadenterviews mit den Schülerinnen genutzt werden. Die Gruppendiskussion wurde in einem mehrstufigen Prozess theoretisch und praktisch vorbereitet.

Für die Teilnahme an der Diskussion musste für jeden/jede Schüler/in von den Erziehungsberechtigten eine schriftliche Teilnahmeerlaubnis gegeben werden. Die Gruppendiskussion wurde an einer Projektschule durchgeführt. Der Transport der einen Klasse zur gastgebenden Schule wurde mit einem Bus bewerkstelligt.

Die Teilnehmer an der Gruppendiskussion wurden aus zwei Portfolioklassen (Klassenstufe 7) unterschiedlicher Schularten (Hauptschule bzw. Gymnasium) ausgewählt. Die heterogene Zusammensetzung wurde gewählt, um die Diskussion lebhafter, kontroverser und damit fruchtbarer zu machen (Lamnek 2005). Die Klassen konnten jeweils vollständig teilnehmen. Da die Gruppengröße in der Befragungssituation selber nicht größer als 15 Personen sein sollte, wurde die Diskussion in einem großen Klassenraum als „Aquariumssituation“ arrangiert.

Die Schüler der teilnehmenden Klassen hatten jeweils mindestens zwei bis drei Portfolios im Projektunterricht angelegt und verfügten in diesem Zusammenhang auch jeweils über Erfahrungen in der Präsentation.

Die Teilnahme an der Gruppendiskussion war freiwillig. Die Diskussion wurde von Dr. Felix Winter vom Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld geleitet. Somit moderierte eine neutrale Person von außerhalb des Projekts das Schülergespräch anhand eines von der Arbeitsgruppe entwickelten Leitfadens. Die Kernfragen dieses Leitfadens waren den Schülerinnen und

Schülern vorher bekannt gemacht worden, damit sie sich in thematischen Kleingruppen vorbereiten konnten. Sie lauteten:

- Was ist ein Portfolio?
- Wie lernt ihr mit Portfolio?
- Bedeutung von Schülermitbestimmung im Projektunterricht
- Wie viel Reflexion braucht ihr?
- Welche Wirkungen haben Portfolios?
- Welche Ratschläge würdet ihr Lehrerinnen und Lehrern geben, die gerne mit Portfolios arbeiten möchten?

Zu einem Thema konnten im Aquarium jeweils zwei vorbereitete Kleingruppen in den Diskussionskreis gehen, während die übrigen Schülerinnen im Umkreis sitzen blieben. Die Anzahl der Stühle im inneren Kreis war so gewählt, dass in jeder thematischen Fragerunde mindestens zwei Plätze frei blieben, so dass jederzeit Schülerinnen oder Schüler aus dem Außenkreis sich mit Fragen und Beiträgen an der Diskussion unmittelbar beteiligen konnten.

Der Leitgedanke für die Gruppendiskussion war, den Schülern den Einstieg ins Gespräch über den jeweiligen Themenkreis zu ermöglichen und sie mit ihren Stellungnahmen umfassend zu Wort kommen zu lassen. Der Moderator sollte im Verlauf des Gesprächs Einzeläußerungen auch daraufhin prüfen, ob sie von der Gruppe insgesamt geteilt wurden. Er konnte den Schülerinnen und Schülern Unterstützung anbieten, indem er Diskussionsbeiträge zusammenfasste und auf einen Punkt zuspitzte. Er sollte darauf achten, dass Widerspruch bzw. Korrektur von Meinungen im Gesprächsverlauf möglich war. Die Eröffnung einzelner Fragebereiche erfolgte jeweils mit einer provokanten These des Moderators, z.B. *„Manche Leute sagen, Portfolio macht viel Arbeit, man lernt aber gar nicht so viel dabei. Wie seht ihr das?“*

Der Verlauf der Gruppendiskussion wurde vom Audiovisuellen Zentrum (AVZ) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg videografiert. Von der Tonspur der Videoaufzeichnung wurde ein Transskript erstellt. Das Transskript wurde von zwei Forschern mit Hilfe des Textanalyseprogramms MAXqda codiert. Die Codes wurden zu Themen bezogenen Aussagen zusammengezogen und auf enthaltene Dimensionen hin überprüft. Für die Themen bezogenen Aussagen wurden tabellarische Übersichten erstellt, welche dann auf Grund der in den Aussagen erkennbaren logischen Struktur einander zugeordnet wurden (vgl. Strauss 1994).

6. Ergebnisse

6.1 Selbstauskünfte der Schulleitungen

Die Auswertung der Selbstauskünfte macht deutlich, was die Gründe für die relativ geringe Rücklaufzahl von 22 Bogen bei 264 angeschriebenen Schulen sind: Viele Schulen sind bereits mit zahlreichen Projekten und Aktivitäten zur Schulentwicklung, mit mehreren anderen Modellversuchen oder Studien beschäftigt. Die Aussage, man sei überhäuft mit ständigen Anfragen, Wettbewerben und Projektangeboten wurde mehrfach gemacht. Zeitmangel und Überlastung des Lehrkörpers wurde ebenso häufig angeführt. So wurde z.B. die Frage aufgeworfen, wie viel neue Aktivitäten ein Schulleiter seinen Kollegen noch aufladen dürfe oder wie die fehlenden Humanressourcen in den Schulen aufgrund von Versetzungsanträgen, Ruhestand, Mutterschaftsurlaub, Krankenraten usw. ergänzt werden könnten.

Unter diesen Bedingungen scheinen die bereits bestehenden Kontakte zu den Trägern der Begleitforschung bei der Entscheidung von Schulen zur Teilnahme am vorgeschlagenen Modellprojekt leitend gewesen zu sein. Zumindest zwei Schulen aus dem Bewerberkreis machten die positiven Erfahrungen mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bei vorangegangenen Projekten eindeutig als Kriterium für die Neubewerbung geltend.

6.2 Lehrerfragebogen

Die Aussagen bestanden im Wesentlichen aus kurzen Handlungsanweisungen oder Halbsätzen. Sie wurden vollständig originalgetreu transkribiert.

Die Gesamtübersicht über die Aussagen zum erwarteten Schülerverhalten ("IST") zeigt die Tabelle 8. Mehrfachnennungen waren möglich.

Tab. 8: Von Lehrpersonen erwartete Schülerantworten zur EDER-Frage

LP	erwartete Schülerantworten
1	Hausaufgaben erledigen
1	Verhalten an Freiräume der Lehrer anpassen
2	Mit möglichst wenig Aufwand möglichst gute Zensuren erzielen
3	Mit möglichst wenig Aufwand möglichst gute Noten
3	Nicht negativ auffallen
4	Nicht auffallen
4	Was du noch alles "vor hast!"
4	Brav sein
5	"Mach einfach, was man dir sagt"
6	Hör deinen Lehrern immer gut zu!
6	Mach Deine Hausaufgaben!

-
- 6 Versuch Deinen Spaß zu haben, aber trotzdem gute Noten
 - 7 Anpassung
 - 7 Mehr Mitarbeit im Unterricht
 - 7 Regelmäßig Hausaufgaben erledigen
 - 8 Kurz vor den Zeugnissen erst etwas tun
 - 8 Die letzten Schultage vor der Schule schwänzen
 - 8 Bei Lehrern auf die "Tränendrüse drücken", um "Schonung" zu erhalten
 - 9 Stell dich gut mit ...
 - 9 Fall nicht auf bei ...
 - 9 Mach keinen Scheiß ...
 - 9 Pass einfach auf
 - 10 Kurz vor Schuljahresende viel Einsatz zeigen
 - 10 Genau abwägen, bei welchem Lehrer/Unterricht man erscheinen muß
 - 10 Den Lehrern lange genug auf die Nerven gehen, um die angestrebte Note zu erhalten
 - 11 Sich anpassen
 - 11 Kurz vor Klassenarbeiten intensiv Lernen
 - 12 Red den Lehrern nicht nach dem Mund
 - 12 Halte an deiner Meinung fest, solange du kannst
 - 13 Sich anpassen
 - 13 Sich melden, Mitarbeit
 - 13 Stoff wiederholen
 - 14 Schaff ja nicht zu viel, dass Dich kein Lehrer "auf den Kieker" nimmt
 - 15 Wahrscheinlich eher Lehrerspezifische Ratschläge, z.B. bei Lehrer X mußt du....., darfst du nicht
 - 15 Laß dir nichts gefallen
 - 16 Immer lieb lächeln und bei manchen (?) Lehrern versuchen gut zu raten, was er/sie hören will
 - 16 Nur nicht auffallen!
 - 16 Kommt auf die Eltern an!
 - 17 Besorge dir Klassenarbeiten von mir, die schreiben immer die gleichen
 - 17 Ein schönes sauberes Heft macht immer einen guten Eindruck
 - 17 Hausaufgaben machen
 - 18 Schule nicht zu stressig
 - 18 Sich recht unauffällig verhalten
 - 18 Möglichst viel Spaß mit den Kumpels haben, nur soviel arbeiten wie nötig
 - 19 Sich mit den Lehrern gut stellen
 - 19 Regelmäßig Hausaufgaben machen
 - 19 Für die Arbeiten lernen

19	Sich mit den Mitschülern vertragen
19	Kein Streber sein, aber auch nicht zuviel Blödsinn machen
20	Wenn man sich an alle Regeln hält, dann fällt man nicht auf und hat mit den Lehrerinnen keinen Streß, d.h. man bekommt gute Noten
21	Lehrer/innen kennen lernen
21	Sich aktiv am Schulleben beteiligen
21	Möglichkeiten und Ecken kennen lernen
22	Den Lehrern nicht zu negativ auffallen
22	Nette Kameraden finden
23	Mit möglichst geringem Aufwand akzeptable Ergebnisse erzielen
24	Male die Hausarbeiten immer schön bunt an, die Lehrer stehn drauf
24	Schau Dir die Eigenheiten der Lehrer genau an und reagiere positiv auf ihre Erwartungen
24	Gehe Deinen Neigungen nach und arbeite wie Du denkst, die Lehrer in den Klassen wechseln alle paar Jahre
25	Durch "Schleimen"
25	Mit wenig möglichst Aufwand viel erreichen
25	Komplimente machen
26	Lehrer kennenlernen und sich darauf einstellen
26	Klassenämter übernehmen
26	Aktiv am Schulleben beteiligen

In der folgenden Art der Darstellung (Tabelle 9) wird deutlich, wie sich die Aussagen der Lehrkräfte inhaltlich ähneln. Die erste Spalte der Tabelle (Spalte 0) bezieht sich auf die jeweiligen Aussagen einer Lehrkraft. In den folgenden Spalten 1 bis 26 wird festgehalten, welche weiteren Lehrpersonen inhaltlich gleiche oder sehr ähnliche Aussagen machen. Die Spalte 27 schließlich enthält die Summe der übereinstimmenden Aussagen. Nur bei 5 Lehrkräften kommen absolut individuelle Aussagen vor, die keine Übereinstimmungen mit denen anderer aufweisen (Spalte 27 = 0). Bei 6 Lehrkräften gibt es 1 bis 2 Aussagen, die sich ähneln bzw. die übereinstimmen. Bei 14 Lehrkräften hingegen gibt es weitgehende Übereinstimmungen der Aussagen (Spalte 27 = 14 / 15 / 16).

Die Gesamtübersicht über die Aussagen zum gewünschten Schülerverhalten ("SOLL") zeigt die darauf folgende Tabelle 10. Auch hierbei waren Mehrfachnennungen wiederum möglich.

Tab. 9: Aussagen von Lehrkräften und deren inhaltliche Vernetzung. Erläuterungen: Spalte 0 = 1. Quelle. Spalten 1-26 = Vernetzung mit weiteren Quellen. Spalte 27 = Gesamtzahl aller Vernetzungen. Bei den grau unterlegten Kästchen sind Mehrfachbezüge vorhanden.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1						6	7	8		10		12		14	15	16	17		19	20		22		24		26	14	
2			3																							25		2
3		2																								25		2
4																												0
5																												0
6	1						7	8		10	11	12		14	15	16	17	18	19	20		22		24		26	16	
7	1					6	7	8		10		12	13	14	15	16	17		19	20		22		24		26	16	
8	1					6	7			10		12		14	15	16	17	18	19	20		22		24		26	15	
9																												0
10	1					6	7	8				12		14	15	16	17		19	20		22		24		26	15	
11																	17											1
12	1					6	7	8		10				14	15	16	17		19	20		22		24		26	15	
13							7																					1
14	1					6	7	8		10		12			15	16	17		19	20		22		24		26	14	
15	1					6	7	8		10		12		14		16	17		19	20		22		24		26	14	
16	1					6	7	8		10		12		14	15		17		19	20		22		24		26	14	
17	1					6	7				11								19					24			6	
18						6		8																				2
19	1					6	7	8		10		12		14	15	16	17			20		22		24		26	14	
20	1					6	7	8		10	11	12		14	15	16	17		19			22		24		26	16	
21																											26	1
22	1					6	7	8		10		12		14	15	16	17		19	20				24		26	15	
23																												0
24	1					6	7	8		10		12		14	15	16	17		19	20		22				26	14	
25																												0
26	1					6	7	8		10		12		14	15	16	17		19	20	21	22		24			15	

Tab. 10: Aussagen von Lehrpersonen zum gewünschten Schülerverhalten

LP	Wunschantworten
1	Regelmäßig Arbeiten
1	Gut benehmen
1	Aufpassen
1	Eigeninitiative entwickeln
2	Mit wenig Aufwand viel erreichen (nicht nur Zensuren)
2	Konzentrierteres Arbeiten im Unterricht erspart viel Arbeit am Mittag
3	Mit Zeitökonomie möglichst viel Wissen
3	Konzentriertes Arbeiten im Unterricht reduziert den nachmittäglichen Aufwand
3	Stellung beziehen
3	Problemorientiert sein
4	Lernen macht Spaß (meistens)
4	Möglichst viel Interesse zeigen
4	Versuche, viel zu reden, eigene <u>Ziele</u> verfolgen
5	Immer Lernen wollen
5	Bemüht sein
5	Lernen fürs Leben und für Dich
6	Lernen macht Spaß!
6	In der Schule habe ich was fürs Leben gelernt
7	Kontinuierliche Mitarbeit (zu Hause)
7	Kontinuierliche Mitarbeit (im Unterricht)
7	Eigeninitiative im und für Unterricht
8	Spaß an einer Sache finden, für die ich mich einsetze
8	Selbst über die Arbeitsaufträge hinaus Denken
8	Dinge hinterfragen
9	Immer HA machen
9	Nett und freundlich zu den Lehrern sein
9	Sei pünktlich
9	Pass gut auf
10	Konsequent Lernen - kein Saisonlernen
10	Durch entsprechendes Engagement gute Noten erzielen
10	Spaß am Lernen und an der Schule finden
11	Regelmäßig arbeiten
11	Im Unterricht aufpassen und mitarbeiten
12	Lass Dich überzeugen, nicht überreden
13	Mitdenken
13	Anpassen
13	Fleißig sein

-
- 14 Hätte ich gewusst, was ich später brauche, dann hätte ich einige Anforderungen doch akzeptiert
 - 14 Lass dich nicht von der/einer Lehrer/innen-Persönlichkeit in deiner Arbeitshaltung beeinträchtigen
 - 15 Sieh zu, daß du Deine Sachen immer ordentlich beisammen hast
 - 15 Durch gute Leistungen hast Du auch bessere Chancen (z.B. Vorlauf zum 10. Schuljahr)
 - 15 Sei kein Einzelkämpfer, arbeite mit Mitschülern und Lehrern zusammen
 - 16 Sei offen!
 - 16 Sei kritisch (und höflich)! -> geht beides
 - 16 Sei neugierig!
 - 16 Versuche selbständig zu arbeiten, aber übe auch die Arbeit im Team!
 - 17 Versuche, mit anderen zusammen zu arbeiten, das spart Zeit und ist effektiver
 - 17 Nutze Medien, Informationsmöglichkeiten
 - 17 Stelle Fragen!
 - 18 Aktiv im Unterricht mitarbeiten
 - 18 relativ regelmäßig HA machen
 - 18 Soziales Verhalten leben, Eigenständigkeit im Denken und Arbeitsverhalten zeigen
 - 19 Nach und nach seine Fähigkeiten entwickeln und die Persönlichkeit entfalten
 - 19 In der Schule, im Unterricht und außerunterrichtlich mitarbeiten
 - 20 Man kommt gut durch die Schule, wenn man an etwas interessiert ist, sich für etwas begeistern kann und etwas aus Eigeninitiative lernt.
 - 21 Kreativ tätig werden
 - 21 Corporate Identity gewinnen
 - 22 Gut im Unterricht aufpassen spart Zeit
 - 22 Letzten Eintrag vom Heft am Abend zuvor durchlesen
 - 23 Aktive Mitarbeit im Unterricht verkürzt die Lernzeit am Nachmittag
 - 23 Lernstrategien erleichtern die Lernarbeit
 - 24 Lerne entsprechend Deiner individuellen Neigungen
 - 24 Lass Dich nicht unterkriegen, wenn Lehrer launisch und ungerecht sind
 - 24 Wende Dich den Lehrern zu, die Dich verstehen und fördern
 - 25 Versuche so gut deine Stärken herauszufinden und deine Schwächen auszugleichen
 - 26 Möglichst selbständig arbeiten lernen
 - 26 Aktiv sein
 - 26 Herausfinden, was Du willst
-

Vergleicht man die Aussagen der Individuen miteinander, lassen sich vielfache inhaltliche Übereinstimmungen erkennen (vgl. Tabelle 9). Die wesentlichen Annahmen der Lehrkräfte für Schulerfolg in diesem Aussagensystem betreffen Verhaltensmuster der Schüler in Bezug von Regeln und deren Einhaltung:

- angepasstes Verhalten
- Regeln sind einzuhalten
- Erledigung der Hausaufgaben
- regelmäßige Mitarbeit
- Stoff ist zu wiederholen
- hält man sich an diese Regeln, erzielt man auch gute Noten.

Daneben treten Aussagen in Erscheinung, die das Subjekt Schüler einbeziehen und die sozialen Verknüpfungen des Lernens andeuten, ohne allerdings eine dem Regeleinhaltungsmodell ähnliche Strukturiertheit der Aussagen zu erreichen:

- Streß mit Lehrern oder Mitschülern vermeiden
- Eigenheiten der Lehrer beachten, auf deren Erwartungen eingehen
- auch eigenen Neigungen nachgehen.

Im nächsten Schritt wurden die Aussagen inhaltsanalytisch untersucht (Mayring 1996). Folgende Kategorien wurden identifiziert:

1. Lernhaltung: Mit dieser Kategorie wurden alle Empfehlungen erfasst, die darauf zielen, Lernanforderungen und -inhalten gegenüber eine positive konstruktive und identifizierbare Haltung einzunehmen. Darunter fallen auch Beschreibungen mit Blick auf die eigene Zukunft. Ankerbeispiele: „Konzentriertes Arbeiten im Unterricht erspart viel Arbeit am Mittag“ oder „immer Lernen wollen“ oder „sei offen, kritisch und neugierig“.
2. Verhalten situationell anpassen: In diese Kategorie fallen alle Ratschläge, die nahe legen, sich völlig unauffällig zu verhalten, sowohl im Negativen wie im Positiven. Es geht um den situativen Umgang mit geltenden, offiziellen und inoffiziellen Normen der Institution im Sinne der Anpassung an diese Zwänge. Ankerbeispiele: „nicht negativ auffallen“ oder „brav sein“ oder „mach einfach, was man dir sagt“.
3. Verhalten personell anpassen: In dieser Kategorie werden die strategischen, eindeutig lehrerbezogenen Verhaltensempfehlungen erfasst. Sie enthalten Ratschläge, das eigene Verhalten variabel auf die Erwartungen und Eigenheiten einzelner Lehrkräfte abzustimmen und sich darauf einzustellen bzw. daran anzupassen. Ankerbeispiele: „Verhalten an Freiräume der Lehrer anpassen“ oder „sich mit den Lehrern gut stellen“.

4. **Minimaxprinzip:** In diese Kategorie fallen alle Ratschläge, die eine Lern- und Arbeitsökonomie nach dem Prinzip nahe legen, mit möglichst geringem oder kurzfristigem Einsatz möglichst gute Ergebnisse zu erzielen. Ankerbeispiele: „Mit möglichst wenig Aufwand möglichst gute Zensuren erzielen“ oder „kurz vor Klassenarbeiten intensiv lernen“ oder „versuch deinen Spaß zu haben, aber trotzdem gute Noten“.
5. **Mitarbeit:** Mit dieser Kategorie werden alle Aussagen erfasst, in denen die Erledigung von Hausaufgaben, Wiederholen des Stoffes, Mitarbeit und Aufmerksamkeit im Unterricht usw. empfohlen werden. Ankerbeispiele: „Hausaufgaben erledigen“ oder „Stoff wiederholen“.
6. **Resistenz:** Diese Kategorie enthält Ratschläge, an eigenen Meinungen und Standpunkten festzuhalten, sich an eigenen Interessen zu orientieren und ungerechtfertigt erscheinenden Zumutungen Widerstand entgegenzusetzen. Ankerbeispiele: „Red den Lehrern nicht nach dem Mund“ oder „Halte an deiner Meinung fest, solange du kannst“.
7. **Soziales Engagement:** In diese Kategorie fallen Empfehlungen, die ein aktives Engagement und die Übernahme von Verantwortung auf der Klassenebene oder der Schulebene nahe legen. Ankerbeispiele: „Sich aktiv am Schulleben beteiligen“ oder „Klassenämter übernehmen“.

Die gefundenen Kategorien zum gewünschten Schülerverhalten zeigen in der folgenden Übersicht, dass die Lehrkräfte im Wesentlichen zwei Gesichtspunkte für bedeutsam halten: Eine positive Lernhaltung der Schüler („immer lernen wollen“) und die aktive und kontinuierliche Mitarbeit im Unterricht sowie bei der Erledigung der Hausaufgaben.

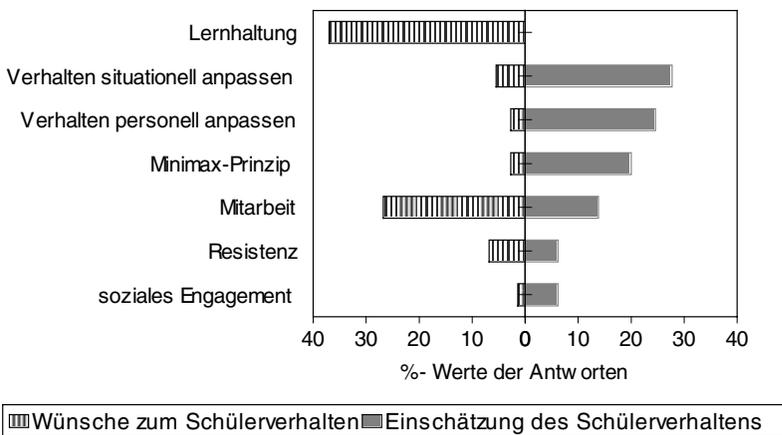


Abb. 6: Gegenüberstellung gewünschtes / erwartetes Schülerverhalten

6.2.1 Zusammenfassung und Interpretation

Aus der Interpretation der Antworten der Lehrkräfte zum gewünschten Schülerverhalten wird ein eher tradiertes Rollenverständnis deutlich:

- Die Lehrer bestimmen im Unterricht über die Mittel des Lernens.
- Die Schülerrolle besteht wesentlich in der Mitarbeit, besonders durch die Erledigung der Hausarbeiten.
- Mitarbeit soll Spaß machen.
- Wesentlicher Ausdruck für Schulerfolg sind die Noten.
- Große Bedeutung für Schulerfolg besitzt die Einhaltung der schulischen Regeln.
- Um schulisches Lernen erfolgreich zu gewährleisten, ist Anpassung der Schüler notwendig.

Die ideale Strategie orientiert sich also an den Anforderungen der Lehrer, denen möglichst nachzukommen ist. Damit ist das Verhältnis von Lehrer und Schüler im Unterricht durch Gehorsam bestimmt. Dieses Gehorsamskonzept ist in der Beziehung Lehrer-Schüler wesentlicher Bestandteil der Lernumgebung und erklärt Schulerfolg.

Zusammenfassung und Interpretation der Aussagen zum gewünschten Schülerverhalten:

- Lernen als Strategie scheint zu komplex, als dass sie ad hoc im Sinne eines Ratschlags darstellbar wäre. Die Facetten einer weniger auf Anpassung und Befolgung beruhenden Konzeption sind zahlreich, die Bezüge vielfältiger. Gleichwohl spielen auch hier Aspekte aus dem Gehorsamskonzept weiterhin eine Rolle („aufpassen“).
- Lernen, Denken, Entwickeln und Verstehen sind ein unverbundenes Begriffsfeld, d.h. wesentliche Faktoren des Lernprozesses werden für die Erklärung von Schulerfolg nicht genutzt oder bieten keine hinreichende Grundlage, hierfür herangezogen zu werden.
- Lernen ist im Sinne von Mitmachen, Mitarbeiten ein Prozeß, aber im Sinne von „Lernerfolg haben“ ein Ergebnis.
- Lernen und Denken hängen nicht unmittelbar voneinander ab, sondern sind über den Unterricht vermittelt.
- Lernen der Schüler kann interessengetrieben sein und hängt von ihrem Engagement ab.
- Lernen kann und sollte auch von den Schülern strategisch genutzt werden.

6.3 Schülerfragebogen zur Qualität des Unterrichts

6.3.1 Basisdaten

Der Fragebogen wurde an 11 Projektschulen eingesetzt (N=1243). Die Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerpopulation, die an der Befragung teilnahm, ist in der folgenden Tabellen 10 und 11 dargelegt.

Tab. 11: Basisdaten Schülerfragebogen

Schule	Klasse	Alter	M	W	o.A.	Anzahl
1	5	10-13	28	27		55
2	11	15-18	28	25		53
3	5	10-13	34	15		49
3	7	13-16	6	15		21
3	8	13-16	19	27		46
3	9	14-17	69	91		150
4	9	14-17	90	65	2	157
5	9	14-17	64	74		138
6	6	11-13	64	47		111
6	7	12-14	32	25		57
6	10	16-17	16	8		24
7	6	11-14	39	20		59
7	7	12-15	14	8		22
9	9	15-17	51	14		65
9	10	14-16	46	35		81
10	5	10-12	27	17		44
10	6	10-13	10	10		20
11	5	10-13	37	53		90
11	6	11-14	20	19		39
Gesamt						1.243

Tab. 12: Basisdaten teilnehmende Lehrkräfte

Schule	M	W	Anzahl	Schule	M	W	Anzahl
1	0	5	5	7	2	6	8
2	2	3	5	8	2	0	2
3	0	3	3	9	3	1	4
4	2	4	6	10	3	5	8
5	3	4	7	11	2	3	5
6	2	6	8	Gesamt	21	40	61

6.3.2 Einfache Häufigkeitsverteilungen IST („so ist der Unterricht“)

F1 IST: Im Unterricht geht es hauptsächlich darum, mit dem Stoff im Schulbuch durchzukommen.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	124	10,0	10,0	10,0
selten	260	20,9	20,9	30,9
manchmal	406	32,7	32,7	63,6
häufig	334	26,9	26,9	90,4
immer	106	8,5	8,5	99,0
k.A.	13	1,0	1,0	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F2 IST: Ich lerne auch andere Dinge, die mir später nützen.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	48	3,9	3,9	3,9
selten	186	15,0	15,0	18,8
manchmal	414	33,3	33,3	52,1
häufig	464	37,3	37,3	89,5
immer	125	10,1	10,1	99,5
k.A.	6	0,5	0,5	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F3 IST: Den Unterricht finde ich interessant und abwechslungsreich gestaltet.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	96	7,7	7,7	7,7
selten	310	24,9	24,9	32,7
manchmal	436	35,1	35,1	67,7
häufig	288	23,2	23,2	90,9
immer	102	8,2	8,2	99,1
k.A.	11	0,9	0,9	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

**F4 IST: Im Unterricht kann ich genau erkennen, was die Lehrerin /
der Lehrer mir beibringen will.**

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	43	3,5	3,5	3,5
selten	157	12,6	12,6	16,1
manchmal	390	31,4	31,4	47,5
häufig	473	38,1	38,1	85,5
immer	171	13,8	13,8	99,3
k.A.	9	0,7	0,7	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F5 IST: Ich kann gut verstehen, wie die Lehrerin / der Lehrer erklärt.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	39	3,1	3,1	3,1
selten	128	10,3	10,3	13,4
manchmal	399	32,1	32,1	45,5
häufig	495	39,8	39,8	85,4
immer	177	14,2	14,2	99,6
k.A.	5	0,4	0,4	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F6 IST: Der Unterricht lässt mir Raum für eigene Ideen.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	118	9,5	9,5	9,5
selten	328	26,4	26,4	35,9
manchmal	459	36,9	36,9	72,8
häufig	252	20,3	20,3	93,1
immer	75	6,0	6,0	99,1
k.A.	11	0,9	0,9	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F7 IST: Der Unterricht bereitet die Klassenarbeiten gut vor.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	54	4,3	4,3	4,3
selten	139	11,2	11,2	15,5
manchmal	295	23,7	23,7	39,3
häufig	423	34,0	34,0	73,3
immer	318	25,6	25,6	98,9
k.A.	14	1,1	1,1	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F8 IST: Ich muss für das Fach zuviel tun.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	163	13,1	13,1	13,1
selten	415	33,4	33,4	46,5
manchmal	416	33,5	33,5	80,0
häufig	164	13,2	13,2	93,2
immer	79	6,4	6,4	99,5
k.A.	6	0,5	0,5	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F9 IST: Ich habe Schwierigkeiten mitzukommen.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	322	25,9	25,9	25,9
selten	490	39,4	39,4	65,3
manchmal	309	24,9	24,9	90,2
häufig	92	7,4	7,4	97,6
immer	21	1,7	1,7	99,3
k.A.	9	0,7	0,7	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F10 IST: Ich bekomme im Unterricht Lerntechniken vermittelt.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	159	12,8	12,8	12,8
selten	274	22,0	22,0	34,8
manchmal	390	31,4	31,4	66,2
häufig	295	23,7	23,7	89,9
immer	110	8,8	8,8	98,8
k.A.	15	1,2	1,2	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F11 IST: Im Unterricht kann ich herausfinden, wie ich am besten lernen kann.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	154	12,4	12,4	12,4
selten	338	27,2	27,2	39,6
manchmal	392	31,5	31,5	71,1
häufig	261	21,0	21,0	92,1
immer	87	7,0	7,0	99,1
k.A.	11	0,9	0,9	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F12 IST: Im Unterricht können Jungen und Mädchen gleich gut mitarbeiten.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	52	4,2	4,2	4,2
selten	109	8,8	8,8	13,0
manchmal	212	17,1	17,1	30,0
häufig	354	28,5	28,5	58,5
immer	506	40,7	40,7	99,3
k.A.	9	0,7	0,7	100,0
Gesamt	1242	100,0	100,0	

F13 IST: Die Lehrerin / der Lehrer stellt Aufgaben, bei denen man selbst Wege finden muss.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	55	4,4	4,4	4,4
selten	197	15,8	15,8	20,3
manchmal	572	46,0	46,0	66,3
häufig	352	28,3	28,3	94,6
immer	58	4,7	4,7	99,3
k.A.	9	0,7	0,7	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F14 IST: Im Unterricht kann ich selbst kontrollieren, was ich gelernt habe.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	86	6,9	6,9	6,9
selten	214	17,2	17,2	24,1
manchmal	445	35,8	35,8	59,9
häufig	350	28,2	28,2	88,1
immer	130	10,5	10,5	98,6
k.A.	18	1,4	1,4	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F15 IST: Im Unterricht fühle ich mich wohl.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	115	9,3	9,3	9,3
selten	199	16,0	16,0	25,3
manchmal	324	26,1	26,1	51,3
häufig	363	29,2	29,2	80,5
immer	227	18,3	18,3	98,8
k.A.	15	1,2	1,2	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F16 IST: Im Unterricht kann ich wählen, wie ich gerne lernen möchte.

Auswahlantworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	401	32,3	32,3	32,3
selten	2	0,2	0,2	32,4
manchmal	672	54,1	54,1	86,5
immer	150	12,1	12,1	98,6
k.A.	17	1,4	1,4	99,9
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F17 IST: Im Unterricht kann ich auch Dinge lernen, die mich interessieren.

Auswahlantworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	192	15,4	15,4	15,4
selten	3	0,2	0,2	15,7
manchmal	650	52,3	52,3	68,0
häufig	2	0,2	0,2	68,1
immer	381	30,7	30,7	98,8
k.A.	15	1,2	1,2	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F18 IST: Im Unterricht machen wir Partner- und Gruppenarbeit.

Auswahlantworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	128	10,3	10,3	10,3
selten	1	0,1	0,1	10,4
manchmal	720	57,9	58,0	68,4
häufig	3	0,2	0,2	68,7
immer	372	29,9	30,0	98,6
k.A.	17	1,4	1,4	100,0
Gesamt	1241	99,8	100,0	

Bei der Betrachtung der Häufigkeitstabellen fällt auf, dass bei einer Reihe von Fragen eine Normalverteilung im Antwortmuster festzustellen ist. Dazu gehören:

F1 IST: Im Unterricht geht es hauptsächlich darum, mit dem Stoff im Schulbuch durchzukommen.

F3 IST: Den Unterricht finde ich interessant und abwechslungsreich gestaltet.

- F6 IST: Der Unterricht lässt mir Raum für eigene Ideen.
 F10 IST: Ich bekomme im Unterricht Lerntechniken vermittelt.
 F11 IST: Im Unterricht kann ich herausfinden, wie ich am besten lernen kann.
 F13 IST: Die Lehrerin / der Lehrer stellt Aufgaben, bei denen man selbst Wege finden muss.
 F14 IST: Im Unterricht kann ich selbst kontrollieren, was ich gelernt habe.
 F17 IST: Im Unterricht kann ich auch Dinge lernen, die mich interessieren.
 F18 IST: Im Unterricht machen wir Partner- und Gruppenarbeit.

Daneben gibt es eine zweite Gruppe von Fragen, bei der das Antwortmuster eine Verschiebung zu den positiveren Bewertungen deutlich macht. Dazu gehören:

- F2 IST: Ich lerne auch andere Dinge, die mir später nützen.
 F4 IST: Im Unterricht kann ich genau erkennen, was die Lehrerin / der Lehrer mir beibringen will.
 F5 IST: Ich kann gut verstehen, wie die Lehrerin / der Lehrer erklärt.
 F7 IST: Der Unterricht bereitet die Klassenarbeiten gut vor.
 F9 IST: Ich habe Schwierigkeiten mitzukommen.
 F12 IST: Im Unterricht können Jungen und Mädchen gleich gut mitarbeiten.
 F15 IST: Im Unterricht fühle ich mich wohl.

Nur bei einer einzigen Frage verschiebt sich das Antwortmuster zu den eher negativen Bewertungen: Es handelt sich um F16 IST: Im Unterricht kann ich wählen, wie ich gerne lernen möchte. Hier hat die Auswahlantwort „nie“ mit 32,3 % einen sehr hohen Skalenwert, der bei keiner anderen Frage auch nur annähernd erreicht wird.

Bei der Frage F8 IST: Ich muss für das Fach zuviel tun, lässt das Antwortmuster den Schluss zu, dass bezüglich der Leistungsanforderungen keine Überforderung der Schüler auftritt, denn „selten“ und „manchmal“ werden mit jeweils rund 35% angegeben, während „häufig“ und „immer“ mit 13,2% bzw. 6,4% demgegenüber sehr niedrige Werte aufweisen.

6.3.3 Häufigkeitstabellen SOLL („so sollte der Unterricht sein“)

Bei der Wunschdimension der Schüler fallen die Ergebnisse deutlich anders aus, wie die folgenden Tabellen zeigen:

F1 SOLL: Im Unterricht geht es hauptsächlich darum, mit dem Stoff im Schulbuch durchzukommen.

Auswahl-antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	330	26,5	26,6	26,6
selten	304	24,5	24,5	51,0
manchmal	306	24,6	24,6	75,7
häufig	189	15,2	15,2	90,9
immer	99	8,0	8,0	98,9
k.A.	14	1,1	1,1	100,0
Gesamt	1242	99,9	100,0	

F2 SOLL: Ich lerne auch andere Dinge, die mir später nützen

Auswahl-antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	32	2,6	2,6	2,6
selten	47	3,8	3,8	6,4
manchmal	138	11,1	11,1	17,5
häufig	388	31,2	31,2	48,7
immer	630	50,7	50,7	99,4
k.A.	8	0,6	0,6	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F3 SOLL: Den Unterricht finde ich interessant und abwechslungsreich gestaltet.

Auswahl-antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	45	3,6	3,6	3,6
selten	57	4,6	4,6	8,2
manchmal	109	8,8	8,8	17,0
häufig	271	21,8	21,8	38,8
immer	755	60,7	60,7	99,5
k.A.	6	0,5	0,5	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F4 SOLL: Im Unterricht kann ich genau erkennen, was die Lehrerin / der Lehrer mir beibringen will.

Auswahl-antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	33	2,7	2,7	2,7
selten	40	3,2	3,2	5,9
manchmal	160	12,9	12,9	18,7
häufig	316	25,4	25,4	44,2
immer	689	55,4	55,4	99,6
k.A.	5	0,4	0,4	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F5 SOLL: Ich kann gut verstehen, wie die Lehrerin / der Lehrer erklärt.

Auswahl-antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	30	2,4	2,4	2,4
selten	32	2,6	2,6	5,0
manchmal	136	10,9	10,9	15,9
häufig	266	21,4	21,4	37,3
immer	772	62,1	62,1	99,4
k.A.	7	0,6	0,6	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F6 SOLL: Der Unterricht lässt mir Raum für eigene Ideen.

Auswahl-antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	51	4,1	4,1	4,1
selten	55	4,4	4,4	8,5
manchmal	206	16,6	16,6	25,1
häufig	358	28,8	28,8	53,9
immer	564	45,4	45,4	99,3
k.A.	9	0,7	0,7	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F7 SOLL: Der Unterricht bereitet die Klassenarbeiten gut vor.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	37	3,0	3,0	3,0
selten	32	2,6	2,6	5,6
manchmal	94	7,6	7,6	13,1
häufig	193	15,5	15,5	28,7
immer	873	70,2	70,3	99,0
k.A.	13	1,0	1,0	100,0
Gesamt	1242	99,9	100,0	

F8 SOLL: Ich muss für das Fach zuviel tun.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	588	47,3	47,3	47,3
selten	304	24,5	24,5	71,8
manchmal	228	18,3	18,3	90,1
häufig	52	4,2	4,2	94,3
immer	57	4,6	4,6	98,9
k.A.	14	1,1	1,1	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F9 SOLL: Ich habe Schwierigkeiten mitzukommen.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	869	69,9	69,9	69,9
selten	167	13,4	13,4	83,3
manchmal	103	8,3	8,3	91,6
häufig	54	4,3	4,3	96,0
immer	41	3,3	3,3	99,3
k.A.	9	0,7	0,7	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F10 SOLL: Ich bekomme im Unterricht Lerntechniken vermittelt.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	61	4,9	4,9	4,9
selten	80	6,4	6,4	11,3
manchmal	305	24,5	24,5	35,9
häufig	355	28,6	28,6	64,4
immer	432	34,8	34,8	99,2
k.A.	10	0,8	0,8	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F11 SOLL: Im Unterricht kann ich herausfinden, wie ich am besten lernen kann.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	41	3,3	3,3	3,3
selten	48	3,9	3,9	7,2
manchmal	236	19,0	19,0	26,2
häufig	397	31,9	32,0	58,1
immer	513	41,3	41,3	99,4
k.A.	7	0,6	0,6	100,0
Gesamt	1242	99,9	100,0	

F12 SOLL: Im Unterricht können Jungen und Mädchen gleich gut mitarbeiten.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	53	4,3	4,3	4,3
selten	42	3,4	3,4	7,6
manchmal	122	9,8	9,8	17,5
häufig	216	17,4	17,4	34,8
immer	802	64,5	64,5	99,4
k.A.	8	0,6	0,6	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F13 SOLL: Die Lehrerin/ der Lehrer stellt Aufgaben, bei denen man selbst Wege finden muss.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	126	10,1	10,1	10,1
selten	155	12,5	12,5	22,6
manchmal	446	35,9	35,9	58,5
häufig	324	26,1	26,1	84,6
immer	178	14,3	14,3	98,9
k.A.	14	1,1	1,1	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F14 SOLL: Im Unterricht kann ich selbst kontrollieren, was ich gelernt habe.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	60	4,8	4,8	4,8
selten	80	6,4	6,4	11,3
manchmal	308	24,8	24,8	36,0
häufig	381	30,7	30,7	66,7
immer	401	32,3	32,3	99,0
k.A.	13	1,0	1,0	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F15 SOLL: Im Unterricht fühle ich mich wohl.

Auswahl- antworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	44	3,5	3,5	3,5
selten	28	2,3	2,3	5,8
manchmal	93	7,5	7,5	13,3
häufig	170	13,7	13,7	27,0
immer	892	71,8	71,8	98,7
k.A.	16	1,3	1,3	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F16 SOLL: Im Unterricht kann ich wählen, wie ich gerne lernen möchte.

Auswahlantworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	111	8,9	8,9	8,9
manchmal	377	30,3	30,3	39,3
immer	741	59,6	59,6	98,9
k.A.	14	1,1	1,1	100,0
Gesamt	1243	100,0	100,0	

F17 SOLL: Im Unterricht kann ich auch Dinge lernen, die mich interessieren.

Auswahlantworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	50	4,0	4,0	4,0
selten	1	0,1	0,1	4,1
manchmal	240	19,3	19,3	23,4
häufig	1	0,1	0,1	23,5
immer	937	75,4	75,4	99,0
k.A.	13	1,0	1,0	100,0
Gesamt	1242	99,9	100,0	

F18 SOLL: Im Unterricht machen wir Partner- und Gruppenarbeit.

Auswahlantworten	N	%	% gültig	% kumuliert
nie	94	7,6	7,6	7,6
selten	2	0,2	0,2	7,7
manchmal	483	38,9	38,9	46,7
immer	648	52,1	52,2	98,9
k.A.	14	1,1	1,1	100,0
Gesamt	1241	99,8	100,0	

In allen Antwortmustern der Wunschkategorien kommt jeweils eine eindeutige Präferenz in Bezug auf die extremen Auswahlantworten „nie“ oder „immer“ zum Ausdruck. „Nie“ z.B. in Bezug auf *Ich muss für das Fach zuviel tun* oder *Ich habe Schwierigkeiten mitzukommen*. „Immer“ z.B. in Bezug auf *Im Unterricht kann ich auch Dinge lernen, die mich interessieren*. *Im Unterricht kann ich wählen, wie ich gerne lernen möchte* oder *Im Unterricht kann ich herausfinden, wie ich am besten lernen kann*. Die einzige Ausnahme hiervon ist das Antwortmuster von Frage **F13 SOLL: Die Lehrerin/ der Lehrer stellt Aufgaben, bei denen man selbst Wege fin-**

den muss. Es gleicht eher einer Normalverteilung mit dem höchsten (mittleren) Wert bei „manchmal“ von 35,9 %.

6.3.4 Varianzanalyse

Aus den 1.243 Fragebögen wurden für eine Varianzanalyse mit Messwertwiederholung die Datensätze zusammengefasst, die an den ersten beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben. Die Zuordnung der Schüler zu Messwertpaaren erfolgte anhand der angegebenen „Künstlernamen“. Diese zusammengefassten Datensätze ergeben eine Untersuchungsstichprobe von $N = 403$. Trotz dieser eingeschränkten Stichprobe bleiben die entstehenden Teilgruppen über alle Schularten ausreichend groß (über $N=30^1$).

Die Interpretation erfolgte aufgrund der Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen und deren Signifikanz. Dabei bedeuten hohe Werte eine hohe Zustimmung zum Konstrukt. Der Haupteffekt zwischen Portfoliogruppe und Nicht-Portfoliogruppe tritt dann auf, wenn der zweite Messzeitpunkt das 0,01% Signifikanzniveau erreicht.

Es werden drei Parameter zwischen den Gruppen untersucht: Zeit (Haupteffekt aus den Meßzeitpunkten T1 und T2), Geschlecht und Schulart.

6.3.5 Einschätzung der erlebten Unterrichtsqualität (Variable AUQ_S IST)

Die Auswertungen wurden sowohl in der Variante AUQ als auch AUQ-S vorgenommen. Es zeigten sich keine wesentlichen Unterschiede. Wegen des gegenüber der ersten Variablenzusammenstellung (AUQ_IST) höheren Reliabilitätswerts der Variablenzusammenstellung (AUQ_S IST) werden im Folgenden nur diese Werte dargestellt und interpretiert. Zunächst zeigt die folgende Tabelle die Mittelwerte und Standardabweichungen an beiden Messzeitpunkten.

Tab. 13: Unterrichtsqualität AUQ_S IST allgemein

Gruppe	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	264	T1	3.38	0.78
		T2	3.15	0.90
Portfolio	139	T1	3.46	0.87
		T2	3.47	0.74

¹ Dieser Wert wird nur einmal unterschritten, nämlich bei der Aufschlüsselung nach Schultypen. Dies bleibt solange unkritisch, wie sich die Differenzen in der Grundgesamtheit normal verteilen. (Bortz 2000:142)

Es ergibt sich ein minimaler Zuwachs der Mittelwertdifferenz in der Portfoliogrube über den Projektzeitraum, hingegen einen Abfall bei der Nicht-Portfoliogrube. Auch wird die Standardabweichung der Portfoliogrube gegenüber der Nicht-Portfoliogrube geringer.

Der Unterschied in der Signifikanz fällt geringer aus, die Mittelwertdifferenz wird zum ersten Messzeitpunkt auf dem 0,05%-Niveau signifikant, zum zweiten Messzeitpunkt wird sie hochsignifikant.

Die signifikant unterschiedliche Bewertung der Unterrichtsqualität von Portfolio- und Nicht-Portfoliogrube bereits zum ersten Messzeitpunkt könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrer der Portfoliogrube bereits vor Beginn des Projekts in ihrem Unterricht solche Methoden angewendet haben, die in der Bewertung der Schüler zur Qualität des erlebten Unterrichts positiv hervortreten.

Die zusammengefassten Variablen wurden im Hinblick auf geschlechtspezifische Differenzen untersucht.

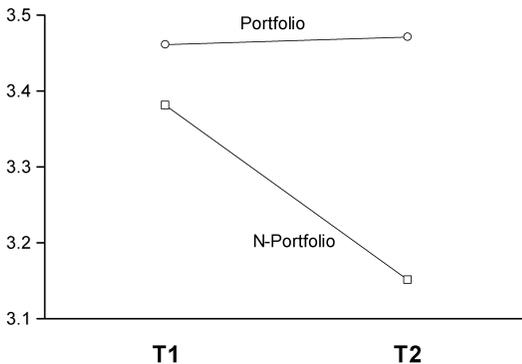


Abb. 7: Unterrichtsqualität aus der Sicht der Schüler

Tab. 14: Variable AUQ_S IST (Geschlecht)

Gruppe	Geschlecht	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	M	124	T1	3,33	0,74
			T2	3,15	0,90
Portfolio		87	T1	3,30	0,93
			T2	3,36	0,79
Nicht-Portfolio	W	140	T1	3,43	0,81
			T2	3,11	0,95
Portfolio		52	T1	3,73	0,67
			T2	3,66	0,60

Die Auswertung ergibt, dass männliche Schüler in den Portfolioklassen offensichtlich am meisten von den veränderten unterrichtlichen Vorgehensweisen profitieren, und auch die weiblichen Schüler gegenüber dem in den Nicht-Portfolioklassen ausgeprägtem Abfall nur geringfügig abfallen (vgl. Abb. 8). Zum ersten Messzeitpunkt ist der Effekt hochsignifikant (T1: $p = 0,00$); zum zweiten Messzeitpunkt (T2: $p = 0,16$) nicht mehr.

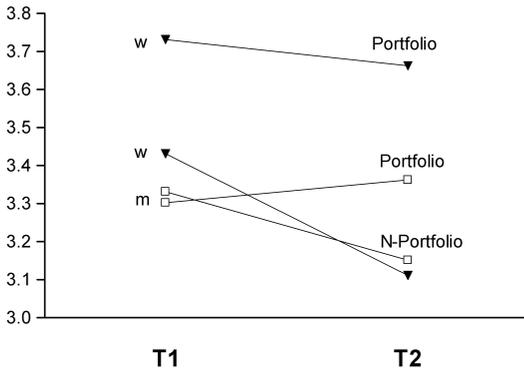


Abb. 8: Bewertung der Unterrichtsqualität: Geschlechtsspezifische Auswertung

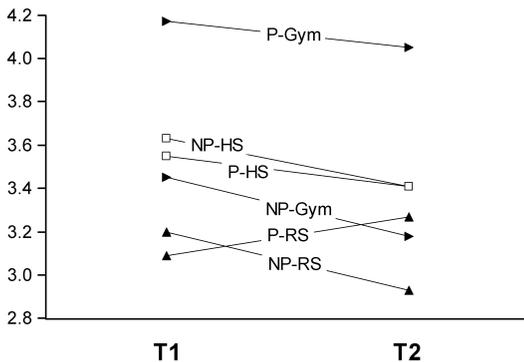
6.3.6 Effekte der Schulart

Die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität in den verschiedenen Schularten fällt folgendermaßen aus: Realschüler der Portfoliogrube bewerten bei T2 gegenüber Schülern anderer Schularten deutlich positiver als zu Projektbeginn bei T1. Hauptschüler profitieren offenbar weniger, sowohl in der Portfolio- als auch in der Nicht-Portfoliogrube. Die Gymnasiasten der Portfoliogrube geben insgesamt die besten Bewertungen der erlebten Unterrichtsqualität ab, jedoch sinken diese Werte geringfügig über die Messzeitpunkte. Die Nicht-Portfoliogrube der Gymnasien bewertet hingegen die Unterrichtsqualität deutlich schlechter (vgl. Abb. 9).

Tab. 15: Variable AUQ_S IST (Schulart)

Gruppe	Schulart	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	HS	74	T1	3,63	0,74
			T2	3,41	0,85
Portfolio		49	T1	3,55	0,77
			T2	3,41	0,64
Nicht-Portfolio	RS	121	T1	3,20	0,79
			T2	2,93	0,92
Portfolio		63	T1	3,09	0,87
			T2	3,27	0,77
Nicht-Portfolio	GY	69	T1	3,45	0,73
			T2	3,18	0,95
Portfolio		27	T1	4,17	0,47
			T2	4,05	0,55

Zu beiden Zeitpunkten waren die Werte hochsignifikant.

**Abb. 9: Schulartspezifische Bewertung der Unterrichtsqualität**

6.3.7 Die Wunschdimension zur Unterrichtsqualität (Variable AUQ_S SOLL)

Der Fragebogen stellt in seinem zweiten Teil die Fragen erneut aus der Perspektive, wie denn die Unterrichtsqualität sein sollte, wenn der Unterricht den Wünschen der Schüler entspräche.

In der Auswertung wurde mit der Variablenzusammenstellung AUQ_S SOLL wieder eine höhere Reliabilität als mit der Variablenzusammenstel-

lung AUQ_SOLL erzielt, sodass die folgende Darstellung ausschließlich auf diesen Werten beruht.

In der Wunschdimension soll die Unterrichtsqualität weiter ansteigen – über die bereits zum ersten Zeitpunkt gegenüber der IST-Dimension höheren Ausgangswerte hinaus. Der Anstieg wird zum zweiten Messzeitpunkt hochsignifikant (T1: $p = 0,11$, T2: $p = 0,00$). Die Schüler wünschen generell eine bessere Unterrichtsqualität, die Portfoliogruppe zeigt diesen Wunsch sogar ausgeprägter als die Nicht-Portfoliogruppe. Die Streuung über die Meßzeitpunkte geht in der Wunschdimension in beiden Gruppen zurück. Die Erfahrungen mit Portfolioarbeit scheinen sich in der Wunschdimension positiv auszuwirken.

Tab. 16: Wunschdimension der Unterrichtsqualität

Gruppe	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	264	T1	4,29	0,89
		T2	4,40	0,82
Portfolio	139	T1	4,36	0,83
		T2	4,57	0,64

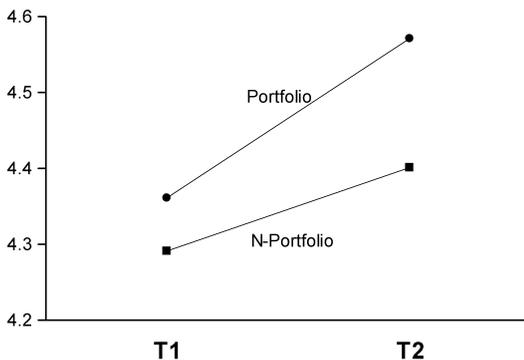


Abb. 10: Unterrichtsqualität in der Wunschdimension

Der Effekt der Schularten ist bereits zum ersten Messzeitpunkt hochsignifikant und bleibt dies zum zweiten Messzeitpunkt. Die Schulart spezifische Auswertung zeigt, dass auch für die Wunschdimension die Mittelwertdifferenzen in den Realschulklassen am stärksten anwachsen. Gleichzeitig nimmt die Streuung in dieser Schulart ab. Die Gymnasiasten zeigen in der Portfoliogruppe eine praktisch gleich bleibende Bewertung vom ersten zum zwei-

ten Messzeitpunkt, gleichzeitig steigt bei dieser Schulart die Streuung in den Antworten der Schüler.

Die Mittelwerte bilden die Reihung Hauptschule – Realschule – Gymnasium ab. Der Wunsch nach höherer Unterrichtsqualität ist für die Gymnasialklassen offenbar unerheblich, die Werte bei T1 und T2 unterscheiden sich kaum. Die Standardabweichung sinkt für die Schularten mit Ausnahme des Gymnasiums, wo sich die Streuung bei der Portfoliogruppe verdoppelt. Der Schularteffekt ist zu beiden Zeitpunkten signifikant.

Tab. 17: Schulartspezifische Auswertung der Wunschdimension

Gruppe	Schulart	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	HS	74	T1	3,83	0,94
			T2	3,93	0,86
Portfolio		49	T1	4,05	0,86
			T2	4,33	0,78
Nicht-Portfolio	RS	121	T1	4,38	0,88
			T2	4,50	0,82
Portfolio		63	T1	4,37	0,86
			T2	4,62	0,56
Nicht-Portfolio	GY	69	T1	4,64	0,64
			T2	4,74	0,48
Portfolio			T1	4,91	0,14
			T2	4,90	0,28

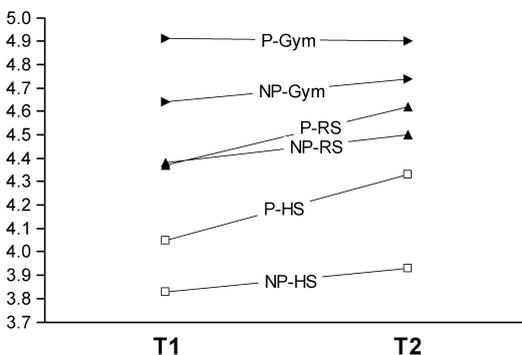


Abb. 11: Schulartspezifische Auswertung

Auffällig ist bei der geschlechtsspezifischen Auswertung, dass der Ausgangswert der Portfoliogruppe (m) unter dem Wert der Nicht-Portfoliogruppe (m) liegt (vgl. Abb. 12).

Tab. 18: Geschlechtsspezifische Auswertung

Gruppe	Geschlecht	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	M	124	T1	4,45	0,56
			T2	4,55	0,58
Portfolio		87	T1	4,35	0,86
			T2	4,54	0,65
Nicht-Portfolio	W	140	T1	4,16	1,09
			T2	4,28	0,97
Portfolio		52	T1	4,38	0,78
			T2	4,63	0,63

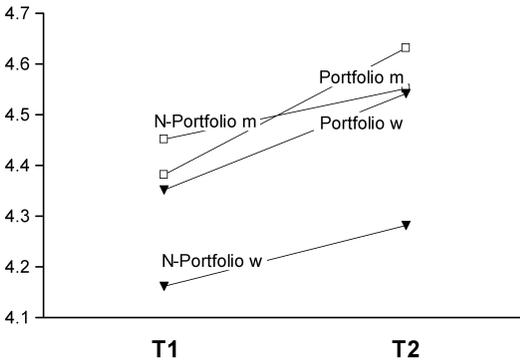


Abb. 12: Geschlechtsspezifische Auswertung

6.3.8 Einschätzung des Selbstgesteuerten Lernens im Unterricht (Variable SGL IST)

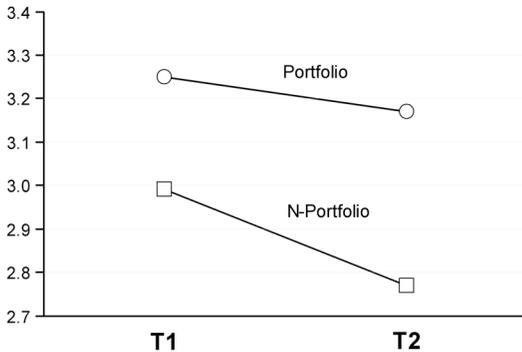


Abb. 13: Einschätzung der Selbststeuerungsmöglichkeiten

Tab. 19: Selbstgesteuertes Lernen: Mittelwerte und Standardabweichungen

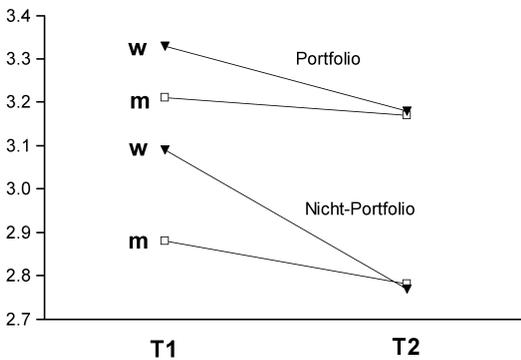
Gruppe	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	264	T1	2.99	0.74
		T2	2.77	0.86
Portfolio	139	T1	3.25	0.81
		T2	3.17	0.86

Generell zeigt sich wiederum ein Abfall der Mittelwerte von T1 nach T2. In der Portfoliogröße fällt der Abfall geringer aus als in der Nicht-Portfoliogröße. Die Ergebnisse sind zu beiden Zeitpunkten in beiden Gruppen hochsignifikant, also auch bereits zu Projektbeginn. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Projektlehrer, die sich für die Einführung von Portfolioarbeit im Unterricht entschieden haben, bereits vor Projektbeginn Unterrichtsmethoden eingeführt hatten, die den Zielen von selbstgesteuertem Unterricht nahe kommen. Ihr Veränderungsinteresse im Hinblick auf neue Lehr-Lern-Methoden ist also nicht erst mit dem Projekt erzeugt worden, sondern konnte durch das Projekt weiter unterstützt und gefördert werden.

Die Streuung der Mittelwerte nimmt im Verlauf von T1 nach T2 zu. Die Anforderungen der Projektarbeiten polarisieren offenbar statt zu homogenisieren. Das könnte daran liegen, dass von einem Teil der Schüler die Anforderungen selbstgesteuerten Lernens weniger geschätzt werden.

Tab. 20: Effekte, die sich anhand des Merkmals Geschlecht zeigen

Gruppe	Geschlecht	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	M	124	T1	2.88	0.71
			T2	2.78	0.83
Portfolio		87	T1	3.21	0.89
			T2	3.17	0.94
Nicht-Portfolio	W	140	T1	3.09	0.75
			T2	2.77	0.88
Portfolio		52	T1	3.33	0.66
			T2	3.18	0.73

**Abb. 14: Selbstgesteuertes Lernen: Geschlechtsspezifische Auswertung**

Die Jungen und Mädchen schätzen die Selbststeuerungsmöglichkeiten im Unterricht in etwa ähnlich ein, bei den Jungen sinkt die Zustimmung zur Selbststeuerung sogar etwas weniger als bei den Mädchen. Die Streuung wächst ebenfalls in allen Gruppen an.

Der Geschlechtereffekt ist zum ersten Zeitpunkt signifikant ($p = 0,04$), zum zweiten Zeitpunkt nicht mehr ($p = 0,99$). Der Effekt verschwindet, wie auch schon beim Portfolio.

Effekte der Schulart

Tab. 21: Selbststeuerung schulartspezifisch

Gruppe	Schulart	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	HS	74	T1	3.34	0.82
			T2	3.11	0.92
Portfolio		49	T1	3.42	0.70
			T2	3.35	0.73
Nicht-Portfolio	RS	121	T1	2.91	0.69
			T2	2.63	0.80
Portfolio		63	T1	2.82	0.69
			T2	2.72	0.75
Nicht-Portfolio	GY	69	T1	2.67	0.80
			T2	3.18	0.95
Portfolio		27	T1	3.98	0.60
			T2	3.91	0.70

Die Selbststeuerungseffekte sind in der Hauptschule am höchsten, im Gymnasium am niedrigsten. Im Vergleich mit der Einschätzung der Unterrichtsqualität profitiert hier die Portfoliogruppe an der Hauptschule am meisten. Die Effekte sind zu beiden Zeitpunkten hochsignifikant.

6.3.9 Selbstgesteuertes Lernen in der Wunschdimension (Variable SGL SOLL)

Tab. 22: Selbststeuerung in der Wunschdimension

Gruppe	Selbststeuerung Mittelwerte SOLL		Differenz T2 / T1
	T1	T2	
NP	3,97	4,06	0,09
P	4,20	4,29	0,09
Diff. P/NP	0,23	0,23	0,00
p	0,0112	0,0063	0,0018

Der Mittelwert steigt bei beiden Gruppen (Portfolio wie Nicht-Portfolio) an, in beiden Gruppen sinkt gleichzeitig die Streuung. Beide Gruppen weisen

also Selbststeuerung als wünschbar aus. Der Effekt ist zu beiden Zeitpunkten hochsignifikant. Das parallele Ansteigen der beiden Gruppenwerte zeigt, dass projektartige Veränderungen im Unterricht generell auch Selbststeuerungsaspekte fördern.

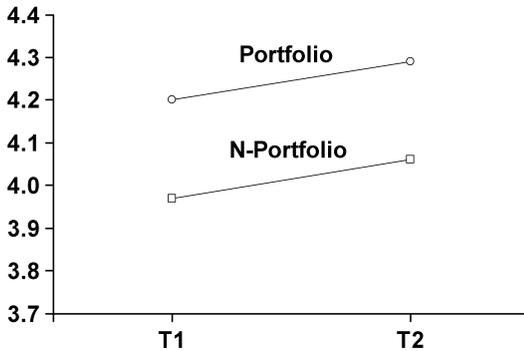


Abb. 15: Selbststeuerung des Lernens in der Wunschdimension

Effekte von Geschlecht und Schularart

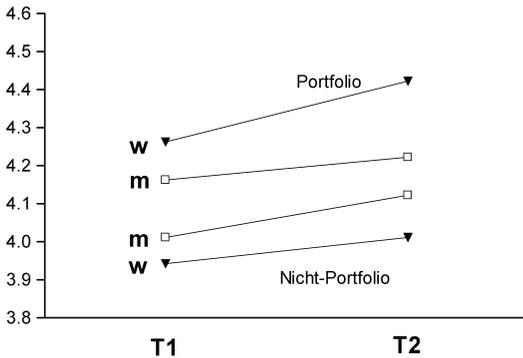
Die weiteren Auswertungen von Geschlecht (keine signifikanten Veränderungen) und Schularart (wieder zu beiden Zeitpunkten hochsignifikant) erbringen keine neuen Aspekte.

Tab. 23: Selbststeuerung des Lernens in der Wunschdimension: Geschlechtsspezifische Auswertung

Gruppe	Geschlecht	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	M	124	T1	4.01	0.57
			T2	4.12	0.72
Portfolio		87	T1	4.16	0.82
			T2	4.22	0.77
Nicht-Portfolio	W	140	T1	3.94	1.06
			T2	4.01	0.92
Portfolio		52	T1	4.26	0.70
			T2	4.42	0.67

**Tab. 24: Selbststeuerung des Lernens in der Wunschdimension:
Schulartspezifische Auswertung**

Gruppe	Schulart	N	Zeitpunkt	Mean	Std. Dev.
Nicht-Portfolio	HS	74	T1	3.68	0.94
			T2	3.64	1.03
Portfolio		49	T1	4.00	0.76
			T2	4.07	0.87
Nicht-Portfolio	RS	121	T1	4.07	0.87
			T2	4.17	0.74
Portfolio		63	T1	4.17	0.84
			T2	4.27	0.68
Nicht-Portfolio	GY	69	T1	4.11	0.71
			T2	4.33	0.53
Portfolio		27	T1	4.63	0.45
			T2	4.74	0.29



**Abb. 16: Selbststeuerung des Lernens in der Wunschdimension:
Geschlechtsspezifische Auswertung**

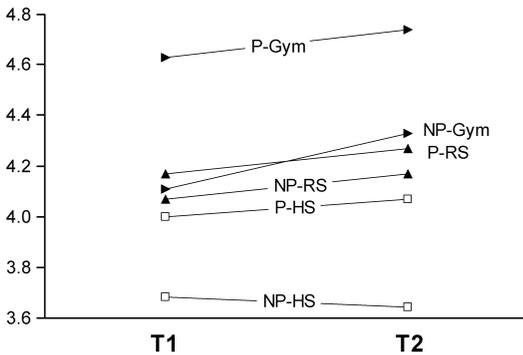


Abb. 17: Selbststeuerung des Lernens in der Wunschdimension: schulartspezifische Auswertung

6.4 Generelle Aussagen aus den Ergebnissen der Auswertung

Die Nullhypothese „Schüler, die mit der Methode Portfolio im Unterricht arbeiten, lernen schlechter oder nur gleich gut wie die Schüler, die im Unterricht mit Standardmethoden bzw. in Projekten arbeiten“ kann zurückgewiesen werden. Im Hinblick auf den Haupteffekt Zeit zeigt die Interpretation der Mittelwertunterschiede eine Wirksamkeit von Portfolioarbeit im Unterricht. Selbstgesteuertes Lernen verhält sich analog zum Lerninstrument Portfolio auf etwas niedrigerem Niveau. Im Schnitt ergeben sich deutlich gestiegene Werte für die Wunschdimension, sowohl für Portfolio als auch für Selbststeuerung.

Faktor Zeit: Die Einschätzung der Unterrichtsqualität nimmt bei allen Gruppen im Verlauf der Projektarbeiten ab, es tritt im tatsächlichen Unterricht keine absolute Steigerung der Unterrichtsqualität auf. Jedoch ist der Abfall in der Einschätzung der Unterrichtsqualität bei den Portfoliogruppen gegenüber den Nicht-Portfoliogruppen geringer.

Die signifikanten Unterschiede der Bewertung bereits zum ersten Messzeitpunkt lässt sich mit dem bereits vor Projektbeginn im Unterricht eingebrachten Engagement veränderungsorientierter Lehrer deuten. Der Unterschied zum zweiten Zeitpunkt wird hoch signifikant (T1 $p = 0,03$, T2 $p = 0,00$).

Die Erfahrungen mit dem Lerninstrument Portfolio lassen möglicherweise den Bewertungsmaßstab der Schüler an die Unterrichtsqualität wachsen, so dass der Zuwachs an empfundener Qualität zum zweiten Messzeitpunkt dementsprechend geringer ausgefallen ist. Folgt man der These, dass der Elan der Schüler im Unterricht über die Zeit abnimmt, dann ist Portfolio ein wirksames Instrument, den allgemeinen „Abfall“ aufzufangen.

Faktor Geschlecht: Männliche Schüler scheinen vom Lerninstrument eher zu profitieren als die Schülerinnen. Der Geschlechtsunterschied ist zum ersten Zeitpunkt hochsignifikant, zum zweiten nicht mehr (T1: $p = 0,01$, T2: $p = 0,99$). Portfolio trägt somit zur Verringerung des Geschlechtsunterschieds im Unterricht bei.

Faktor Schulart: Nach der Datenlage können Haupt- und Realschüler offenbar vom Lerninstrument Portfolio in höherem Maße profitieren als Gymnasiasten. Bei den Realschülern gibt es sogar einen Anstieg der Mittelwerte, der im Haupteffekt über die Zeit nicht eintrat. Der geringere Abstand zwischen der Portfolio- und der Nicht-Portfoliogruppe bei der Schulart Gymnasium könnte sich dadurch erklären, dass Schüler dieser Schulart bereits über erfolgreiche Lernstrategien verfügen, sie also das Lerninstrument Portfolio eher ergänzend nutzen.

6.5 Elternfragebogen

An der Fragebogenaktion nahmen alle Eltern der beteiligten Schülerinnen und Schüler ($N = 33$) teil. Die Beurteilung der Leistungen wurde von den Eltern überwiegend mit sehr gut bzw. gut beurteilt (siehe Abb. 18).

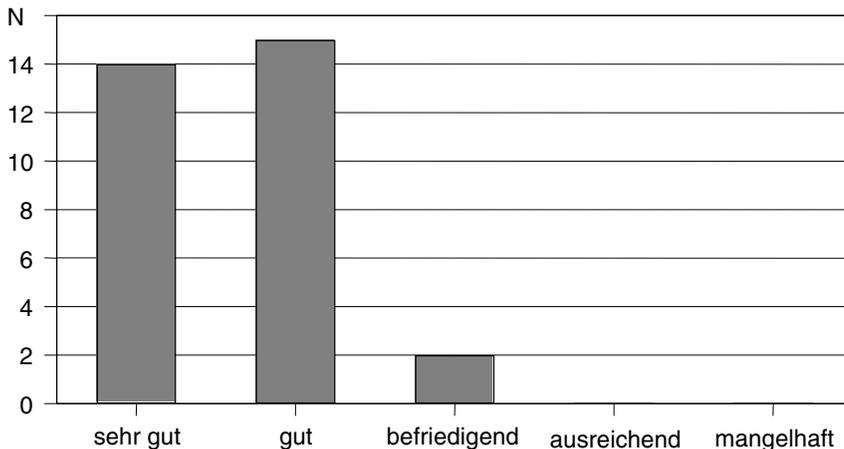


Abb. 18: Leistungsbeurteilung der Schülerarbeiten durch die Eltern

Die im Rahmen des Projektversuchsprogramms bedeutungsvollste Frage war die nach der Selbststeuerung im Lernen. Sie lautete: „Das wesentliche Merkmal des LLL-Projektes ist das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Lernen verstehen wir dabei als Erwerb von Wissen und Können, aber auch als das Bemühen um die Verbesserung des eigenen Lernens. Konnten Sie die Veränderungen bemerken, die sich für das Lernen Ihrer Kinder ergeben haben?“

In der grafischen Darstellung (Abb.19 bis 21) wird deutlich, dass diesbezüglich keine wesentlichen Veränderungen von den Eltern bemerkt wurden.

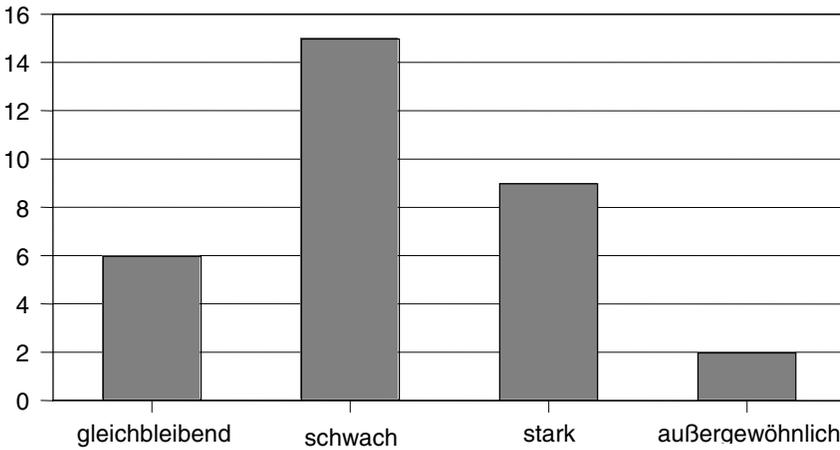


Abb. 19: Waren Veränderungen im Lernverhalten der Kinder festzustellen?

Auch die Frage nach der Leistungsverbesserung wird ähnlich beantwortet (Abb. 20).

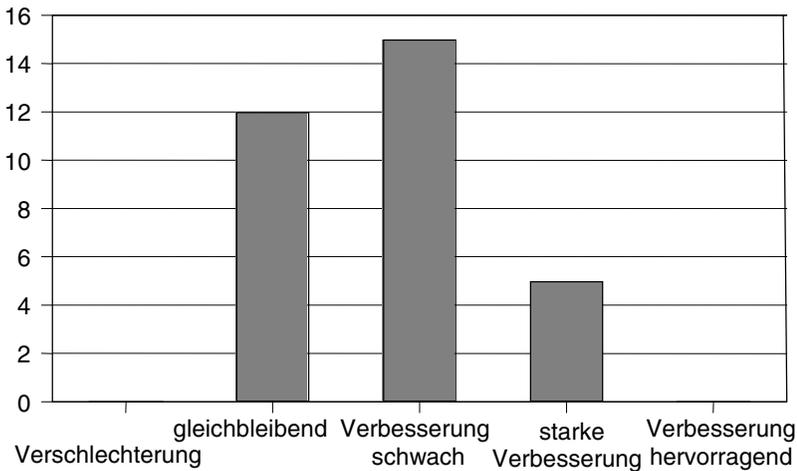


Abb. 20: Sind Leistungsverbesserung der Kinder eingetreten?

In Bezug auf die Auswirkungen der Projektarbeit auf das selbständige Urteilen ihrer Kinder hatten die Eltern jedoch den Eindruck, dass diese Fähigkeit stark zugenommen habe.

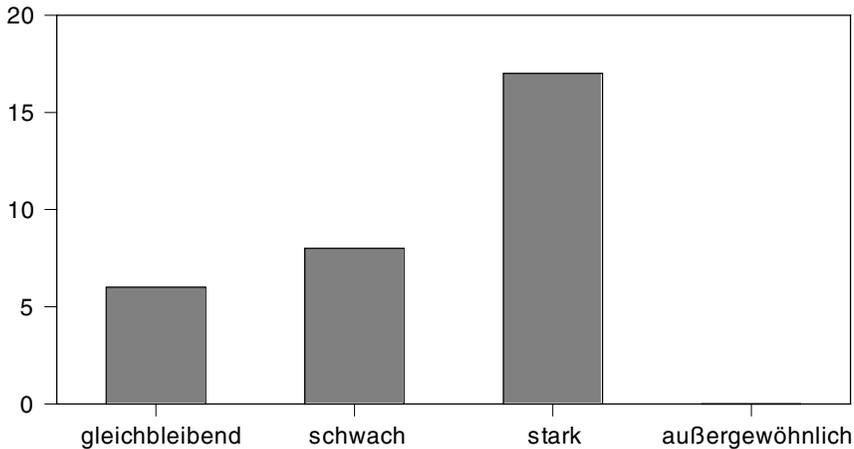


Abb. 21: Auswirkungen auf selbstständiges Urteilen der Schüler?

In den Fragen nach dem zeitlichen Aufwand für die Vorbereitungen der Schüler in der selbständigen Bearbeitung ihrer Projektaufgaben zeigte sich, dass mehrheitlich im Durchschnitt 3–4 Stunden Mehrarbeit pro Woche außerhalb der Schulzeit geleistet wurden, Eltern und Familienangehörige stärker in die schulischen Arbeiten als Berater, Unterstützer und Informationsgeber einbezogen wurden, und dadurch insgesamt die Eltern auch besser über die schulischen Aktivitäten ihrer Kinder informiert waren.

Tab. 25: Zeitlicher Mehraufwand durch Projektarbeiten

Mehraufwand an Lernzeit pro Woche in Stunden	Anzahl Nennungen
< 1	1
1-2	7
3-4	16
4-5	5
>5	2

Auffällig bei der Beantwortung der offenen Fragen ist, dass die Kategorien „Interesse“, „effizienteres Lernen“, „Eigeninitiative“, „Motivation“, „Selbstbewusstsein“ sowie vor allem „Spaß“ häufig genannt wurden:

- *Mir scheint, die Projektarbeit hat einen viel größeren Lerneffekt, als nur der Vortrag durch den Lehrer. Die Schüler erarbeiten sich das Wissen selbst und sind durch die Aussicht auf die „öffentliche“ Präsentation hoch motiviert! Außerdem macht es den Eltern Spaß, einen so ansprechenden Abend, durch den Einsatz ihrer Kinder zu erleben!*
- *Suchen nach neuen Quellen des Lernens; selbstständiger.*

- *Mein Kind ging selbstständiger daran, Informationen zu sammeln. Das Lernen erschien mir effektiver, da systematisch gesammelt, geordnet wurde.*
- *Sie hatte an den Vorbereitungen und dem Vortrag sehr viel Spaß. Sie fand die Arbeit interessant und spannend und empfand das Projekt als gelungene Abwechslung zum Schulalltag.*
- *Stärkte Selbstbewusstsein; fördert die Englischkenntnisse; machte Spaß.*
- *Eigentlich ganz locker; Zeit wurde gerne aufgewendet; auch wurden mehrmalige Treffen in der Gruppe vereinbart, was auch Spaß brachte.*
- *Natürlich hatte mein Kind weniger Freizeit, es hat sich aber selten beklagt, da es unheimlich Spaß macht. Thema „Ägypten“ war allgegenwärtig (im positiven Sinne)!*
- *Es hat viel Spaß gemacht, weil man nicht im stillen Kämmerchen vor sich hin lernen musste, sondern mit Freunden zusammen lernen konnte.*

Dies sind Hinweise darauf, dass sich die Art des Lernens im Zuge der Projektarbeiten aus der Sicht der Eltern positiv verändert hat. Der erhöhte Zeitaufwand gegenüber Regelunterricht wird ebenfalls thematisiert, aber auch in Relation zum Lernergebnis gesetzt:

- *Der Zeitaufwand war im Gegensatz zu anderen schulischen Dingen sehr hoch. Doch das Entscheidende war nicht der außerordentlich hohe Zeitaufwand, sondern das freiwillige Aufbringen dafür, denn das Projekt sollte gut und schön werden. Dementsprechend wurde in der Gruppe organisiert, geprobt, abgestimmt, geübt, gebüffelt, diskutiert, korrigiert und ausgefeilt bis ins allerletzte Detail. Das selbstständige Arbeiten in diesem Projekt war eine gern angenommene Herausforderung für die Kinder.*

Bedenken werden nur dahingehend geäußert, dass durch die Art des Vorgehens während der Projektarbeiten nicht mehr genügend Zeit für die Erledigung des lehrplangemäßen „Pflichtunterrichts“ verbleibt.

- *Schwächen: zu selten, da sehr hoher Zeitaufwand und Engagement pädagogischerseits erforderlich ist; bessere, gezieltere Abstimmung mit den anderen unbeteiligten Fachlehrern.*

Auch die Frage der „Kontrolle“ von Lernen und Lernergebnissen bewegte die Eltern:

- *Schwächen: zu wenig Kontrolle wie das Projekt erarbeitet wird.*
- *Ein in einem schlecht erarbeiteten Projekt befindliches schwaches Kind wird sich mündlich noch mehr zurückziehen, wenn es am Projektabend sieht, wie toll/gut die Anderen dies erarbeitet und vorgetragen haben.*
- *Schwächen: Die Leistung und der Arbeitsaufwand des Einzelnen ist nur schwer festzustellen, deshalb kommt es möglicherweise zu Ungerechtigkeiten.*

Diese Ergebnisse wurden in der betreffenden Projektschule im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt.

6.6 Portfolios

6.6.1 Die Globaleinschätzung

Insgesamt wurden 111 Portfolios aus unterschiedlichen Projektschulen analysiert (siehe Tab. 26).

Tab. 26: Portfolioanalyse. Übersicht über die Herkunft des Materials

Schulart	Klassenstufe	Thema	Anzahl
Hauptschule	6	Römer	27
Gymnasium	6	Egypt	30
Gymnasium	7	Great Britain	18
Hauptschule	7	Pubertät	6
Realschule	10	Facharbeit	30

Für eine Einschätzung der Qualität von Portfolios werden in der Literatur unterschiedliche Vorschläge gemacht, die sich auf Zielfindung, Performanzebene oder Reflexionsebene beziehen (Adamchik, Jr. 1996; Behrens 1997).

Tab. 27: Dimensionen zur Einschätzung von Portfolios

Dimension „Zielfindung“: Erreichtes Niveau	Formulierungsvorschlag in Anlehnung an Adamchik
Ausgezeichnet (4)	Die Ziele sind erreichbar und auf einen Zuwachs an neuen Kompetenzen hin orientiert. Gleichzeitig wird der Weg, wie die Ziele erreicht werden könnten, differenziert beschrieben.
Befähigt, tüchtig (3)	Die Ziele und die Wegbeschreibung zur Zielerreichung sind angemessen beschrieben und realistisch in Bezug auf vorhandene Kompetenzen.
Lehrling (2)	Nur einige Ziele und Wegbeschreibung zur Zielerreichung sind angemessen beschrieben und realistisch. Ein Zuwachs an neuen Kompetenzen wird nicht ins Auge gefasst.
Anfänger (1)	Die Ziele sind nicht auf eine angemessene Fragestellung fokussiert und sind

	– bezogen auf vorhandene Fähigkeiten oder vorhandenes Entwicklungsniveau – auch unrealistisch.
Inakzeptabel (0)	Eine eigene Zielsetzung fehlt.

**Dimension „Zunahme an Fähigkeiten und Fertigkeiten“
Erreichtes Niveau**

Formulierungsvorschlag in Anlehnung an Adamchik

Ausgezeichnet (4)	Der Schüler zeigt eine gleichbleibend herausragende Leistung oder eine kontinuierliche Verbesserung seiner Leistungen.
Befähigt, tüchtig (3)	Der Schüler zeigt gute Leistungen, die sich im Verlauf der Zeit auf einem eher allgemeinen Niveau noch etwas verbessern oder die gleichbleibend gut sind.
Lehrling (2)	Der Schüler zeigt einige gute Leistungen, aber es gibt gleichzeitig noch zahlreiche Unzulänglichkeiten, die verbessert werden könnten.
Anfänger (1)	Die Leistungen werden im Verlauf der Zeit schlechter oder schwanken die ganze Zeit.
Inakzeptabel (0)	Es werden keine Anstrengungen unternommen, die eigene Leistungsfähigkeit zu zeigen oder einen Zuwachs an Fähigkeiten und Fertigkeiten nachzuweisen

**Dimension „Reflexion/ Selbstbewertung“
Erreichtes Niveau**

Formulierungsvorschlag in Anlehnung an Adamchik

Ausgezeichnet (4)	Das Portfolio enthält fundierte Beispiele von Reflexion und Selbstbewertung einschließlich der Dokumentation und Beurteilung der eigenen Leistung. Dabei werden die Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit und
-------------------	--

Befähigt, tüchtig (3)	der erzielten Ergebnisse aufgeführt und in die Betrachtungen einbezogen. Das Portfolio enthält zahlreiche Beispiele für Reflexion / Selbstbewertung. Einige Erläuterungen zu den Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit sind enthalten.
Lehrling (2)	Das Portfolio enthält einige Beispiele für Reflexion / Selbstbewertung. Nur wenige Erläuterungen zu den Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit sind enthalten.
Anfänger (1)	Das Portfolio enthält nur wenige Nachweise für Reflexion / Selbstbewertung. Die Dokumentation und Beurteilung der eigenen Leistung ist nur in Ansätzen erkennbar und undifferenziert. Den Stärken und Schwächen der Arbeit wird kaum oder keine Beachtung gezollt.
Inakzeptabel (0)	Es fehlen jegliche Nachweise für Reflexion / Selbstbewertung.

Diese Einschätzungsmöglichkeiten von Portfolioarbeit sind jedoch eher für solche Schüler adäquat, die mit dem „Portfolio“ bereits Erfahrungen gemacht haben. Da es sich bei dem hier beschriebenen Vorhaben um den erstmaligen Einsatz von Portfolios in den Projektschulen handelte, hat sich die Forschungsgruppe zu einer ersten Globaleinschätzung von Portfolios für das Beurteilungsraster von Behrens entschieden. Es ist einfacher aufgebaut und unterscheidet stufenweise zwischen verfehlt, entstehend, akzeptabel und ausserordentlichem Portfolio (Behrens 1997):

Tab. 28: Vereinfachte Einschätzung von Portfolios nach Behrens 1997

Stufen	Beschreibung	Einschätzung
verfehlt Portfolio („Off-Track-Portfolio“)	eine eher unorganisierte Sammlung von verlangten Schülerarbeiten	6
entstehendes Portfolio („Emerging Portfolio“)	lässt eine gewisse Absicht in Organisation und Auswahl erkennen, zeigt aber gleichzeitig noch keine bedeutenden metakognitiven Einschübe auf	5

		4
akzeptables Portfolio („On-Track-Portfolio“)	eine Lerngeschichte wird sichtbar	3
außerordentliches Portfolio („Outstanding Portfolio“)	stellt eine zusammenhän- gende Geschichte eines reflexiven Lernenden dar	1

Mit Hilfe dieses Rasters wurden Portfolios einer Klassenstufe 10 (Realschule) von zwei Personen unabhängig voneinander eingeschätzt. Bei der Bewertung von Portfolios unterscheiden sich die Beurteiler nur unwesentlich wie am Beispiel der Auswertung in einer 10. Klasse Realschule deutlich wird. In 8 Fällen sind die Einstufungen identisch (siehe Abb. 22). Zum Vergleich sind die Noten einer Facharbeit derselben Schüler herangezogen worden.

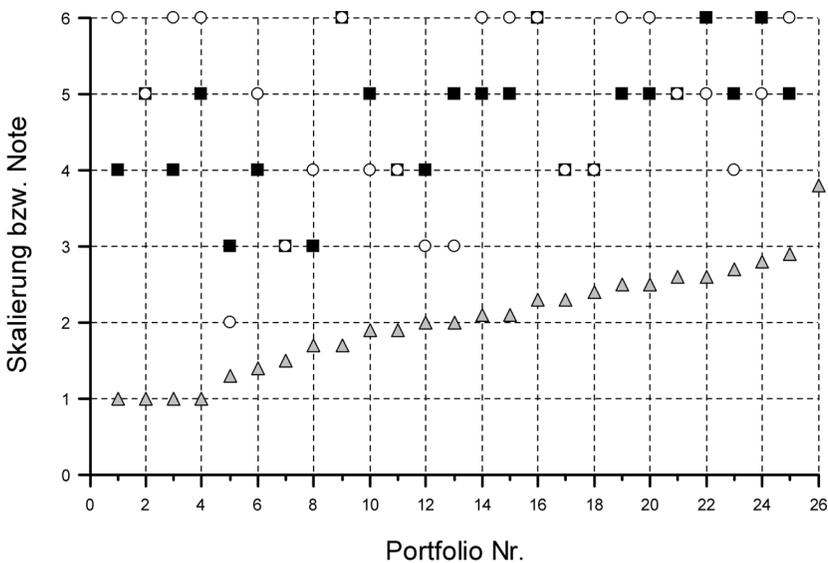


Abb. 22: Portfoliobewertung und Facharbeitsnote im Vergleich. Die runden und quadratischen Markierungen stellen die Portfoliobewertungen zweier unabhängiger Beurter dar. Die Dreiecksmarkierungen sind die Noten der jeweiligen Facharbeit

Auffallend an diesem Beispiel ist, dass bei der Einstufung der Portfolios mit einer Ausnahme keine günstigere Beurteilung als Note drei erzielt wurde, während die Benotung der Facharbeit derselben Schüler überwiegend gute bis sehr gute Leistungen erbracht hatte. Der Durchschnitt der Portfolios –

wenn man die Globaleinschätzung mit Noten gleich setzt – liegt bei 4,7, wohingegen der Durchschnitt der Facharbeiten bei 2,1 liegt.

Dieses Ergebnis kann als eine strategische Abarbeitung der schulischen Aufgaben durch die Schüler interpretiert werden. Sie haben ihre Zeit und Energie in erster Linie auf die benotete Facharbeit verwendet. Die Note der Facharbeit war relevant für das Abschlusszeugnis. Das Portfolio hingegen wurde in dieser Klasse als eine Zusatzanforderung empfunden, die mit der Facharbeit nichts zu tun hat.

6.6.2 Exemplarische Darstellung einer Auswertung individueller Portfolios

Portfolio (07): Schüler (m), Klassenstufe 6, Gymnasium

Der Portfolio-Steckbrief weist aus, dass das Portfolio 91 Seiten umfasst. Zur zeitlichen Reihenfolge ist angemerkt: „Ja, mit eigener Gliederung (angepasst)“. Die Zahl der Arbeitsblätter ist mit 4 angegeben, die Zahl der Begründungen mit 36. Tagebuchartige Einträge sind nicht angegeben.

Namensblatt

Abschlussbesprechung. Der Schüler nutzt das Spektrum von ungenügend bis gut. Als ungenügend bewertet er die Besprechungen und seine Beiträge zur Endpräsentation. Als gut bewertet er die Beantwortung seiner Fragestellung, das Mitwachsen des Inhaltsverzeichnisses, die Mindmap und sowohl die Formulierung der Frage als auch die Informationen zur Zielerreichung. Er schreibt auch eine Abschlussbemerkung: *„Mein Portfolio war für mich so etwas wie ein Schmierzettel. Es begleitete mich auf meinem Weg, und bei allem, was mit Ägypten zu tun hatte war ich mir sicher - oder besser gesagt: kam mir der Gedanke „rein damit!“ Für mich war es das erste, eine neue Erfahrung, ein neuer Weg um mir zu helfen. Neues auszusortieren und einzuprägen. Mein „Portfolio-Kasten“ ...*

Seite 1 Metapher: „Ein Portfolio zu erstellen ist wie ...“ Darunter folgt ein Bild, in dem Start und Ziel als dicke Kreuze dargestellt sind. Dazwischen sind 4 unterschiedlich geschwungene und gezackte Linien, die den Weg vom Start zum Ziel darstellen sollen. Der Text geht weiter: *„...ein Labyrinth, in dem jeder Weg, auf seine ganz eigene und spezielle Art, zum Ziel bzw. zum Erfolg führt“* Unterschrift.

Seite 2 Vorwort: *„Lieber Leser, die ägyptische Religion, ein Thema das faszinierend aber auch unheimlich kompliziert ist. Die Götter, Geschichten und Fanstastereien der Ägypter sind in ihrer Anzahl fast unüberschaubar. Hinzu kommt, daß sich viele Götter ihre Aufgaben teilen. Der hingebungs-volle Glaube und die grausame Skrupellosigkeit diesen durchzusetzen, waren für uns schon immer interessant und schockierend. Wie bereits erwähnt*

ist die ägyptische Religion unheimlich kompliziert. Genau wie die Lernmethodik, um deren Willen ich dieses Portfolio angelegt habe. Beim Anschauen meines Portfolios erwartet Dich, lieber Leser, „mein Weg - zum ägyptischen Glauben“. Ich habe gesucht, gefunden und geschrieben und dabei noch bei meinen Klassenkameraden „Missionsarbeit“ geleistet.

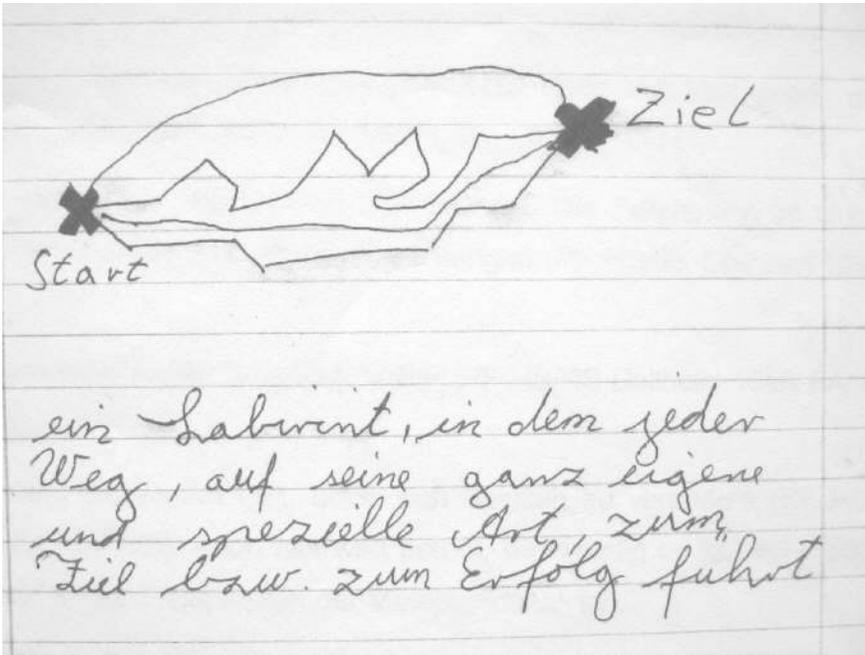


Abb. 23: Bildhafte Metapher zur Portfolioarbeit (Schüler Klasse 6, GY)

Ich hoffe, dass Ihnen dieser „intellektuell-ägyptische“ Trip gefallen wird und Sie etwas dabei lernen. Mein Portfolio ist mein Lobbuch, das ich auf dem Weg meiner Mission vervollständigt habe. Obwohl - wird das je möglich sein? Denn die ägyptische Religion ist nur ein kleiner Teil des lebenslangen Lernens ...

Seite 3 Mein Ziel: „Das Ziel, das ich mir gesetzt habe, ist einen neuen Lernweg zu finden, der auf dem Konzept des Brainstormings beruht. Es ist neu und für unser Land noch unerforschtes Neuland. Ich hoffe, daß dieses Projekt mit helfen wird, andere, höhere Ziele besser zu erreichen.

Es wird nicht einfach werden das zu schaffen, doch ich hoffe, ich werde genug Informationen sammeln und einen annehmbaren Text schreiben können“. Unterschrift, Datum 18.06.2002.

Seite 4. Eine Mindmap, die von einer Pyramide ausgehend mit 3 Kreisen verbunden ist, die jeweils für das Thema einer Person stehen.

Seiten 5-9 Inhaltsverzeichnis. Das Inhaltsverzeichnis weist 49 Einzelpunkte aus ohne die herausgenommenen Dokumente. Der Zeitraum der Portfolioerstellung erstreckt sich vom 22.2. bis zum 16.4.02. An dem Portfolio wurde 18 Tage gearbeitet.

(„Arbeitsblatt 1“/Einige Gedanken zu meinem Projekt/ (SR)/ Seite: „10“):
Beschreibe ganz kurz, was Du in der vergangenen Woche für Dein Teilthema im Projekt getan hast: *„Ich habe mit meiner Gruppe über die Einzelfragen bzw. Themen diskutiert und wir haben unser großes Thema gefunden.“* **Das ist mir gelungen...(Damit bin ich zufrieden...):** *„Dass wir uns relativ schnell mit der Gruppe „Götter“ über das weitere Vorankommen geeinigt haben. Weiterhin bin ich stolz, dass wir die persönlichen Fragen bzw. Themen festgelegt haben“.*

Das ist mir weniger gut gelungen...(Damit bin ich weniger zufrieden...):
„Dass wir uns zuviel Zeit mit einer Diskussion beschäftigt haben“.

Welchen Rat würdest Du einem Mitschüler geben, damit er mit seiner Projektarbeit gut vorankommt?: *„Versuche Diskussionen auszuweichen, sie verbrauchen unheimlich viel Zeit“.*

Das wirst du jetzt (vielleicht sogar heute noch) konkret für das Weiterkommen bei deiner Projektarbeit tun: *„Ich werde versuchen, mehr Informationen für uns zu erschließen, und versuchen einen groben Textversuch zu starten“* **Datum:** *„22.02.2002“.*

Seiten 11-48: Eine Reihe von Gottheiten – einschließlich 4 verschiedener Versionen der Schöpfungsgeschichte – zeichnen diesen langen Abschnitt aus. Zu jeder Seite gibt es eine Anmerkung, von denen hier einige beispielhaft wiedergegeben sind:

caption Seite 12: *„Weil dieses Blatt mir zeigt, wie der ägyptische Sonnenkult und die dazugehörigen Götter aussahen. Es erzählt auch über den Pharao Echnaton, der mit seinem Glauben das ganze Land in Aufruhr brachte. Quelle: Internet“.*

caption Seite 16: **„Es klärt mich über die Schöpfungsmythen von Memphis, Theben und Elefantine auf. Quelle: Internet“.**

caption Seite 20: *„Es erzählt über die Geschichte „Von der Vernichtung der Menschheit“ und bringt jemandem die Zusammenhänge der christlichen, ägyptischen und griechischen Mythologie nahe. Quelle: Internet. Dazu findet sich eine Ergänzung: In der griechischen Mythologie wurden die Menschen aufmüpfig und Zeus bzw. Jupiter sandte eine große Sintflut, das Menschevolk zu ertränken. Nach der ersten Welle waren schon Unzählige gestorben. Das Ganze überlebten nur 2 Menschen und die Menschheit mußte von vorn anfangen“.*

caption Seite 22: „*Es erklärt mir den Gott Amun (der Verborgene). Quelle: Internet*“.

Die übrigen Anmerkungen sind nach dem gleichen Schema „es erklärt mir ...“ aufgebaut.

Arbeitsblatt 1 (Einige Gedanken zu meinem Projekt, siehe Anlage...): **Beschreibe ganz kurz, was Du in der vergangenen Woche für Dein Teilthema im Projekt getan hast:** „*Ich habe mit meinem Inhaltsverzeichnis angefangen und mir die Aufteilung des Portfolios überlegt.*“ **Das ist mir gelungen...(Damit bin ich zufrieden...):** „*Mit dem „Aufteilungsprinzip meiner Wenigkeit.*“ **Das ist mir weniger gut gelungen...(Damit bin ich weniger zufrieden...):** „*Ich hätte mich intensiver mit den Texten beschäftigen sollen.*“ **Welchen Rat würdest Du einem Mitschüler geben, damit er mit seiner Projektarbeit gut vorankommt?:** „*Ohne Fleiß kein Preis.*“ **Das wirst du jetzt (vielleicht sogar heute noch) konkret für das Weiterkommen bei deiner Projektarbeit tun:** „*Mich um weitere Informationen kümmern*“. **Datum:** „01.03.2002“.

Seiten 50-55: Fortsetzung der Göttersammlung.

(„Arbeitsblatt 1“/Einige Gedanken zu meinem Projekt/ (SR)/ Seite: „“): **Beschreibe ganz kurz, was Du in der vergangenen Woche für Dein Teilthema im Projekt getan hast:** „*Ich habe mir darüber Gedanken gemacht, ob man einen Dialog oder einige Texte ausarbeiten sollte.*“ **Das ist mir gelungen...(Damit bin ich zufrieden...):** „*Über meine ausgiebigen und (meine ich) gelungenen Überlegungen.*“ **Das ist mir weniger gut gelungen...(Damit bin ich weniger zufrieden...):** „*Ich hätte mich mit meinen Kumpanen treffen sollen.*“ **Welchen Rat würdest Du einem Mitschüler geben, damit er mit seiner Projektarbeit gut vorankommt?:** „*Manchmal ist es sehr wichtig, sich nur Gedanken zu machen, nicht immer muß man sich auf das Schriftliche fixieren. (Keine schlechte Ausrede, was?)*“ **Das wirst du jetzt (vielleicht sogar heute noch) konkret für das Weiterkommen bei deiner Projektarbeit tun:** „*Uns treffen und das weitere Vorankommen besprechen*“. **Datum:** „08.03.2002“.

Seiten 57-60: Diese Seiten enthalten eine Zuordnungsstruktur für die Götterheiten, darüber hinaus sind Aspekte des Sonnengottes Re enthalten.

caption Seite 58: „*Es erklärt die Unterschiede zwischen Orts-, Staats- und Universalgöttern und das Wort „Synkretismus*“. *Quelle: Internet*“.

caption Seite: 59: „*Es erzählt die Geschichte der Sonnenbarke. Quelle: Buch*“.

(„Arbeitsblatt 1“/Einige Gedanken zu meinem Projekt/ (SR)/ Seite: „“): **Beschreibe ganz kurz, was Du in der vergangenen Woche für Dein Teilthema im Projekt getan hast:** „*Ich habe meinen Text (fast) vervoll-*

ständig.“ **Das ist mir gelungen...(Damit bin ich zufrieden...):** „*Daß ich (relativ) wenig Fremdwörter genommen habe.*“ **Das ist mir weniger gut gelungen...(Damit bin ich weniger zufrieden...):** „*Ich hätte mehr an meinem Portfolio arbeiten sollen.*“ **Welchen Rat würdest Du einem Mitschüler geben, damit er mit seiner Projektarbeit gut vorankommt?:** „*Ein gutes, geordnetes Portfolio ist das Fundament eines gut organisierten Projekts.*“ **Das wirst du jetzt (vielleicht sogar heute noch) konkret für das Weiterkommen bei deiner Projektarbeit tun:** „*Ich werde mein Portfolio gründlich durchforsten*“. **Datum:** „15.03.2002“.

Seite 62: Textversuch 1. Dieser Text schildert die Fahrt der Sonnenbarke. Darüber gelingt es ihm auch, das Verhältnis von Re und Osiris zu verdeutlichen. Er schildert auch, wie die Ägypter den Gott Re mit Atum zusammenführten. Aus der Schöpfungsgeschichte wird deutlich, wie die Erde aus einem Urgewässer entsteht und weitere Götter eine kosmische Ordnung herstellen. Datum 18.03.2002.

caption Seite: 63: „*Weil es mir meine (groben) Textfehler noch einmal nahebringt. Quelle: Mein Köpfchen*“.

Seite 64 Text: Der Mythos von den Mondphasen und dem ägyptischen Kalender. Datum 21.03.2002.

caption Seite 65: „*Weil es meine bisherigen Schöpfungsmythen ergänzt. Quelle: Internet*“.

[Diese Erweiterung ergibt sich aus den Texten von Seite 59 und 60.]

Seiten 66-69 Text: Verschiedene Zeremonien. Dieser Text beginnt mit Opfergaben, wechselt dann zum Thema Gottesdienst und zeigt den Pharao als Gottesdienstleiter. Der letzte Abschnitt thematisiert die Krönung eines Pharao.

caption Seite 67: „*es informiert mich über die verschiedenen Zeremonien und Opfergaben der Ägypter. Quelle: Internet*“.

(„Arbeitsblatt 1“/Einige Gedanken zu meinem Projekt/ (SR)/ Seite: „70“): **Beschreibe ganz kurz, was Du in der vergangenen Woche für Dein Teilthema im Projekt getan hast:** „*Ich habe meinen Text vervollständigt.*“ **Das ist mir gelungen...(Damit bin ich zufrieden...):** „*Mit meinem Text.*“ **Das ist mir weniger gut gelungen...(Damit bin ich weniger zufrieden...):** „*Ich hätte mir ein Poster vornehmen sollen.*“ **Welchen Rat würdest Du einem Mitschüler geben, damit er mit seiner Projektarbeit gut vorankommt?:** „*Alles rächt sich.*“ **Das wirst du jetzt (vielleicht sogar heute noch) konkret für das Weiterkommen bei deiner Projektarbeit tun:** „*Ich werde ein Poster machen*“. **Datum:** „22.03.2002“.

Seiten 72-85: Texte zu den Götterbünden, Fest zu Ehren der Götter, verschiedenen Mythen und dem Streit zwischen Horos und Seth.

Eine Auswahl der gegebenen Anmerkungen:

caption Seite 73: *„Es erklärt die Zusammenschlüsse (und deren Ergebnisse) der Götter. Quelle: Internet“.*

caption Seite 75: *„Weil es mir zeigt, daß die Ägypter ihre Götter sehr verehrten. Quelle: Internet“.*

caption Seite 77: *„Weil es mir zwei sehr wichtige Mythen erklärt: Die Jenseitsvorstellung und den Schöpfungsmythos. Quelle: Internet“.*

caption Seite 81: *„Es gibt mir wichtige Informationen zu einer populären Geschichte im alten Ägypten. Quelle: Internet“.*

Seite 86: Textentwurf 2 (Datum 14.03.2002).

caption Seite 87: *„Es ist der erste annehmbare Text, den ich geschrieben habe“.*

Seite 88 Metapher: *„Eine Präsentation durchzuführen ist wie ein Sonnenuntergang - so traurig und doch so schön“.* Begründung: *„Ich habe dieses Beispiel genommen, weil es darstellt, wie schön eine Präsentation ist. Doch wenn man vorne steht, die Leute einen komisch anstarren, verlässt einen der Mut. Der Text läuft einem verschwommen von den Lippen und man denkt sich: „wie konnte es nur so weit kommen? Daheim lief doch alles so gut?“*

Genau wie beim Sonnenuntergang: Man denkt sich, wie schön er aussieht, die Farben tanzen und man lässt sich gehen. Doch bevor man sich versieht, ist alles vorbei und man steht wieder im Dunkeln.

Seiten 89-90 Schlusssatz: Portfolio - auf dem Weg zum Ruhm (oder auch nicht). Untertitel: Ein Bericht mit Höhen und Tiefen.

Die Stärken des Portfolio-Ordners sind Führung und Ordnung. Sofort beginnt er mit der Recherche im Internet. Nach einer Woche hat er die Idee, eine „Fernsehreportage“ zu machen. Diese Idee wird von seinen Schulkameraden nicht geteilt. *„Ich fand die Idee nicht schlecht, aber meine Schulkameraden anscheinend schon. Die Idee mit dem Dialog wurde einstimmig angenommen. Doch die Idee hinter dem Dialog wurde skrupellos abgelehnt. Man beschloß eine Instructor-Beratung mit Herrn H. Die lief jedoch auf das Gleiche hinaus.“*

Von Herrn H. als „CNN-Fanatiker“ verschmäht und von seinen Gruppenmitgliedern verlacht. Wie schon gesagt, ich fand die Idee nicht schlecht...“ Es brauchte etwas Zeit, bis der Schüler sich von diesem Vorgang erholte. Nach wie vor hält er an seiner Idee fest. Nach zwei weiteren Wochen ist sein Text verfaßt, was ihn fröhlich und glücklich macht. Bei den Gruppentreffen

gibt es weiterhin „hitze Diskussionen“ über das Thema, immer wieder werden Ideen abgelehnt, und die Idee von T.P. findet die Zustimmung des anderen Teammitglieds O.E. Dieses Bündnis setzt durch, eine Szene vor der Präsentation zu gestalten. Die Ablehnung der eigenen Idee und die Aussicht, diese Alternative mittragen zu müssen, lassen seine Laune auf einen „neuen Tiefpunkt“ sinken. Weitere 3-4 Wochen später waren die Texte fertig, jedoch noch nicht der zu präsentierende Dialog. Zwar versuchte er immer noch, seine Idee durchzusetzen, aber er wurde bereits gelassener. *„Er hatte sich wahrscheinlich an den Gedanken gewöhnt, etwas zu tun, was er nicht wollte. Die Präsentation kam und sein Kampfeswille löste sich in Rauch auf“* ... Unterschrift.

Seite 91 Nachwort: *„Zum guten Schluss. Das Leben im alten Ägypten konnte hart und grausam sein. Nur wenige Menschen führten ein friedliches Leben. Mumien nicht einmal nach dem Tod! Doch wie dem auch sei, die Ägypter waren echt faszinierend. Selbst nach über 5000 Jahren gehören ihre Bauwerke noch immer zu den eindrucksvollsten der Welt. Als Howard Charter Tutanchamons Grab fand, war die Weltöffentlichkeit restlos begeistert. Der ägyptische Stil war der letzte Schrei in den 20-Jahren. Alle Welt wollte die sagenhaften Schätze sehen. Tutanchamon und die alten Ägypter erlangten lange nach ihrem Tod mehr Ruhm als zu ihren Lebzeiten. Sie hatten nämlich niemals über mehr als einen kleinen Winkel der alten Welt geherrscht. Doch die ägyptische Religion lebte weiter, wie abstrus und verrückt uns ihre Religion auch vorkommen muss Im alten Ägypten würde man uns für so eine Aussage die Hand abhacken. Es waren eben andere Methoden als heute. Grausamer, verkommener, notwendiger ... Wir sprechen von Methoden, Lernmethoden Portfolio! Das Portfolio war für mich eine neue Erfahrung. Am Anfang etwas komisch, doch am Ende einleuchtend. Diese Lernmethodik wird mir auf meinem weiteren Schulweg bestimmt von großem Nutzen sein. Ich werde die 3 goldenen Schritte nie vergessen: Papier - Brainstorming; Informationsauswertung, Präsentations- Endprodukt. Ich hoffe, ganz egal wie schlecht meine Note auch ausfallen wird, dass wir so etwas bald wieder machen“*. Unterschrift.

6.6.3 Beispiele für eine zusammenfassende Auswertung der Kategorie „Begründungen“

Mindmap (Seite 4). Die Mindmap zum Thema „Essen und Trinken“ ist in 3 Unterfragen aufgegliedert (Was gab es zu trinken? Was gab es zu essen? Was gab es bei den Festtagen?) Die Antworten auf die Fragen hat die Schülerin offensichtlich schrittweise zu diesen Fragen in der Mindmap ergänzt.

Die nächsten Seiten (Seite 5-9) sind nach demselben Muster gestaltet. Die Schülerin stellt immer eine Frage und beantwortet diese Frage jeweils mit einem auf dem Computer geschriebenen Sachtext. Zwei Seiten sind zusätz-

lich mit ausgeschnittenen Bildern (...) illustriert. Jedes Blatt enthält eine Anmerkung, die Anmerkungen haben ebenfalls immer das gleiche Muster, weshalb nur die Erste wiedergegeben wird.

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „5“): „*Hier erfahrt ihr, mit was sie aßen*“ (Portfolio (13): Hülya T., 6a, HSF, 6-8).

Die Mindmap gibt bereits eine Arbeitsstruktur preis. Die Vorgabe der Auswahl einer Forschungsfrage wird zum Ausgangspunkt, um zu einer Antwort zu kommen. Die Suche nach einer Antwort geschieht vornehmlich anhand hinzugezogener Texte. Die Antwort wird anhand der Frage daraufhin prüfbar, ob sie tatsächlich als Antwort gelten kann. Neben den dokumentierten Textpassagen könne Begründungen erneut herangezogen werden, um nachzuvollziehen, wie die Einschätzung dieses Aspektes im Prozess war. Oft richten sich die Begründungen an die Leserin/den Leser und sind ohne Referenz nicht verständlich. Dadurch erscheinen solche Begründungen hinsichtlich der Überprüfbarkeit der Frage als wenig hilfreich. Zwar wird die Leserin/der Leser informiert, aber diese Information ist häufig hinweisend, oft nur affirmativ. Für eine erste Begründung ist dies eine Erfahrung, welche von der Begründung her unterschiedliche Möglichkeiten des Rückbezugs ermöglicht. Damit kann es zu einer Distanzierung kommen, etwa indem zukünftig andere Aussagemöglichkeiten für die Begründungen genutzt werden. Daher lassen sich aufgrund der formalen Anforderungen aus den folgenden Portfolios nur wenige Rückschlüsse auf Lernprozesse und deren Veränderungen schließen.

Häufig anzutreffen ist die kausale Begründung durch eine Feststellung, welche mit einer Folge verknüpft wird:

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „14“): „*Das habe ich kopiert, weil es ein schönes Bild ist.*“ (Portfolio (27): Ralph J., 6a, HSF 20).

Auffallend ist, dass diese Struktur aus der Sicht eines Betrachters wenig Begründung enthält. Der Haupteffekt scheint eine Selbstvergewisserung der Schülerinnen und Schüler zu sein. Jedoch bleibt die Feststellung letztlich für das eigene Handeln begründend: Das Bild ist schön, also habe ich es kopiert.

Der Bezug zur Frage wird nicht hergestellt, die Akzeptanz der Begründung bleibt so davon abhängig, ob die Einschätzung (das Bild ist schön) vom Beobachter geteilt wird.

Im Folgenden bleiben die Begründungen zwar auch formal, aber sie hinterlassen eine Spur:

Inhaltsverzeichnis (zweiseitig, Seite 16): Das Inhaltsverzeichnis weist 41 Positionen auf. Aus der Datumsspalte ist zu entnehmen, dass die Schülerin an 17 verschiedenen Tagen Einlagen in ihr Portfolio gemacht hat. Darüber hinaus hat sie drei Dinge mit der Begründung wieder herausgestrichen

„passte nicht zum Thema“. Entnommen hat sie drei Themen mit den Titeln „Kurzdaten“, „Textkurzdaten“ (Internet), „Kurzberichte“. Es folgen handschriftliche Texte, die mit farbigen Bildern illustriert sind. (Portfolio (03): Ursula B., 6e, GYL 18).

Hier wurden also Zusammenfassungen entfernt, die im umfänglichen Gesamtkontext eine zunächst orientierende Funktion hatten, dann aber nicht mehr benötigt wurden. Später heißt es:

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „17“): *„Ich habe diesen Text über Tutanchamon in mein Portfolio geheftet, weil Tutanchamon auch eine Mumie ist und weil Mumien unser Thema sind! [In anderer Farbe geschrieben] Daraus habe ich gelernt, dass Tutanchamon ein einbalsamierter Pharao ist. Dieses Dokument kommt aus dem Internet“* (Portfolio (03): Ursula B., 6e, GYL 20).

Die Begründung enthält neben der Feststellung eine zweite Ebene: ... daraus habe ich gelernt, dass ... Die Begründung rekonstruiert die Zugehörigkeit des betrachteten Gegenstandes (Tutanchamon) zum Thema (Mumie). Dafür wird die Passung als das entscheidende Moment für die Auswahl hervorgehoben, es handelt sich um eine Verschiebung.

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „7“): *„Diese Seiten habe ich in mein Portfolio getan, weil sie mir viele wichtige Informationen über mein Teilthema gegeben haben, z.B. die Umgebung (Seite 2), Flüsse und Seen, wichtige Städte (Seite 4)“* (Portfolio (09): Ludwig R., 6e, GYL 10).

Die Begründung funktioniert wieder über das Frage-Antwort-Schema, wird allerdings ergänzt durch einige beschreibende Hinweise, was diese Informationen liefern: Nämlich Eindrücke zum Land (Ägypten).

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „28“): *„Diese drei Seiten habe ich in mein Portfolio getan, weil es gut für mein Teilthema ist. Ich habe allerdings 5 Seiten rausgeschmissen, weil sie mir keine Informationen für mein Teilthema gaben“* (Portfolio (09): Ludwig R., 6e, GYL 10).

Die Sortierung der Information erfolgt nach dem Beitrag zum Thema. Dies zeigt eine Zielklarheit, und dass diese Entscheidung eigenständig getroffen wurde. Im folgenden Beispiel ist dies anders:

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „10“): *„Dieses Blatt habe ich in meinem Portfolio, weil wir es bekommen haben und einheften sollten. Und es zeigt mit bzw. erinnert mich an meine Ziele und macht mir meine Ziele klar“* (Portfolio (23): Charlotte G., 6e, GYL 12).

Die Arbeitsblätter wurden von uns klar als Bestandteile des Portfolios definiert. Gleichwohl wird ein begründender Aspekt hinzugefügt: Es zeigt etwas, etwas wird klarer. Damit wird – über die Funktion für uns hinaus – auch ein eigener Ertrag festgehalten.

Begründungen: *„Die Begründungen findest du auf den Rückseiten der Texte, Bilder, Zeitungsausschnitte,... Wenn ich mir überlege warum ich diesen Text,... in meinem Portfolio habe, merke ich auch manchmal, dass er eigentlich überhaupt nicht wichtig ist“* (Annemarie E., 6e GYL 20).

Der Ertrag wird hier wiederum zur Begründungsfigur, allerdings nach einer Funktionsbeschreibung der Begründungen selber. Hier wird also „hinter“ die Pflicht geschaut, Begründungen einzubringen. Festgehalten wird eine Überlegung, welche den Text distanziert: Er hat sich als „überhaupt nicht wichtig“ herausgestellt. Dies als retrospektiver Ertrag der Überlegung zeigt tatsächlich die (unsererseits erwünschte) Funktion der Begründungen.

Diese Argumentationsrichtung lässt sich umkehren:

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „“): *„In diesem Text steht etwas über Raben. Ich wollte etwas über sie wissen, weil ich Dias davon hatte, und nicht wusste, was sie bedeuten“* (Annemarie E., 6e GYL 44).

Hier wird aus dem Text keine Feststellung, sondern eine weitere Nachfrage entnommen. Diese Diskrepanz war ungewiss, was die Raben zum Thema beitragen können, ist ungewiss, wenngleich die Darstellung offensichtlich als so themennah empfunden wird, dass die Wissenslücke geschlossen werden soll.

Die Begründungen können also über Feststellungen hinausgehen, sie zeigen dann Entschlüsse an Nahtstellen in den Arbeitsprozessen. Manchmal liefern sie auch (aufgrund vorher getroffener Feststellungen) weiter gehende Einschätzungen:

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „“): *„Dieser Text ist in meinem Portfolio weil ich es für interessant halte, was eine Klatschzeitung riskiert und in Bewegung setzt nur um einem Monster, dass wahrscheinlich gar nicht existiert, auf die Schliche zu kommen. Es wundert mich auch, dass sie trotz mehrerer Pleiten immer noch "den Mut" besitzen, weiter zu machen“* (Gustav D., GYL 6e 21).

Hier wird über den Gegenstand hinaus auf seine Funktion für die Quelle („eine Klatschzeitung“) reflektiert. Nicht der inhaltliche Beitrag macht den Wert dieses Textes aus, sondern die daraus gewonnene Erkenntnis, wie interessant nicht Existierendes sein kann.

(Anmerkungen / (Cpt)/ Seite: „“): *„In dieser Buchbeschreibung beschreibt der Autor, der selbst nicht an Monster glaubt, wie viele unterschiedliche Menschen schon Nessie auf die eine oder andere Weise gesehen haben wollen. Und nach seiner Auffassung soll Nessie auf die ganze Welt verteilt mehrere Brüder oder Schwestern haben. Ich habe diese Buchbeschreibung in mein Portfolio aufgenommen, weil es mir zeigt das auch sehr viele ernst zu*

nehmende Autoren & Wissenschaftler an die Existenz von Nessie glauben“ (Gustav D., GYL 6e 28).

„Nessie wurde bereits im 6. Jahrhundert von Mönchen beschreiben. Es wurde immer mit der jeweils aktuellen Technik (Fotografie, Sonargeräte) gesucht. Ein grosses, bewegtes Objekt konnte dadurch im Wasser festgestellt werden. Das Fischangebot im See kann zur Ernährung reichen“ (Gustav D., GYL 6e 31).

Die Argumentation wird hier im Hinblick auf die Seriosität von Beobachtungen, Methoden und Schlussfolgerungen untersucht. Der letzte Satz der Begründung zeigt, dass zwar nicht das Objekt erfasst werden konnte, aber doch versucht wird, über die Plausibilität der Existenz deren Möglichkeit offen zu halten. Daraus ergibt sich in der Präsentation die Frage, welche Rolle dieses Ungeheuer in der touristischen Vermarktung der betreffenden Region spielt. Hier wird eine Begründungssequenz deutlich, die über die Beantwortung der inhaltlichen Fragen hinausgeht und Einschätzungen anhand der gefundenen Informationen entwickelt und abgleicht. Damit wurde die beschränkende Grenze des Frage-Antwort-Schemas in Eigenregie auf der abstrakten Begründungsebene überwunden. Die Begründung wurde zur Metaebene zu den im Portfolio enthaltenen Informationen, die nicht nur formal als Beitrag zur Beantwortung einer Frage relevant war, sondern für das Ergebnis selber bedeutsam gemacht werden konnte. Damit wurde der reproduktive Bereich des Lernens verlassen.

Zum Abschluss noch ein Beispiel, das einen Einblick in die typische Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler ermöglicht:

Begründung: „Weil ich noch nie eine Interpretation geschrieben habe, habe ich mir Hilfen geholt von einer alten Facharbeit“ (Emil F. RSD 10aR 43).

Die Begründungen liefern Einblicke in Lernprozesse und machen Entscheidungen deutlich. Dies geschieht hinsichtlich einer Vergewisserung und Absicherung der Zielerreichung. Darüber hinaus werden Überlegungen deutlich, welche über in den Dokumenten verfügbare Informationen hinausgehen. Daran zeigt sich, dass Begründungen im Portfolio ein Lernen mit einer entwickelnden Qualität unterstützt. In den Begründungen wird auch deutlich, ob eigene Entscheidungen getroffen wurden und somit eine eigene Steuerung im Prozess möglich war und genutzt wurde. Eine weitere Ebene gibt Einblick in die Arbeitsweisen der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn das Reflexionsniveau der einzelnen Begründung zunächst begrenzt erscheint, erwächst aus den Begründungen die Chance auf die Entwicklung eigenen Verstehens.

6.6.4 Zusammenfassende Auswertung der Kategorie „Lernen“

Unter dem Code Lernen aus der Portfolioarbeit lassen sich folgende Aspekte finden:

Man hat gelernt - oder nicht. Wenn man gelernt hat, dann weiß man etwas - nämlich was ein Portfolio ist (PF HS/RS Dellheim 10aR FA/Paul S. 3).

Thematisiert wird auch, dass Lernen Zeit benötigt. Die Zeitplanung im Unterricht ist aber vorgegeben. Daher muss man rechtzeitig anfangen (PF HS/RS Dellheim 10aR FA/Joachim K. 6-8).

Auch ist das Ergebnis von Lernen nicht immer prognostizierbar (PF HS/RS Dellheim 10aR FA/Joachim K. 31-32).

Lernen unterliegt Schwankungen, ohne sich deshalb zu verändern (PF HS/RS Dellheim 10aR FA/25 Karin P. 29). Auch hier wird betont, wie wichtig es ist, rechtzeitig zu beginnen (vgl. „Zeitdruck“ in den Ergebnissen der Metaphernanalyse).

Mehrere direkte Äußerungen über das Lernen („Daraus habe ich gelernt, wie ...“) stellen eigene Lerntätigkeiten fest, beschreiben diese aber nicht weiter. Darüber wird nur wenig erkennbar, ob und welche Lernvorgänge etwa über den formalen Akt des Einheftens eines Blattes mit zum Thema passenden Inhalt verbunden waren (z.B. PF GY Lohausen 6e Egypt/Ursula B. 20, 22, 28, 49). Andere Äußerungen zeigen, dass es um einen Lernnachweis über die durchgeführten Lernschritte ging. Es wird gezeigt, dass auf ein Ziel hingearbeitet wird (PF GY Lohausen 6e Egypt/Ingeborg L. 30) oder dass Schwierigkeiten auftreten und wo (PF GY Lohausen 7e GB/Annemarie E. 35, 63; vgl. auch Ergebnisse der Metaphernanalyse).

Abgeschrieben wird ein Text, wenn er für wichtig gehalten wird (PF GY Lohausen 6e Egypt/Gundula F. 19).

Lernen bezieht sich nicht nur auf den Stoff: „Ich habe gelernt, dass meine Lehrerin mir gegebenenfalls helfen kann!“ (PF GY Lohausen 6e Egypt/ Ulla G. 11).

6.7 Metaphernanalyse

In die Metaphernanalyse gingen 142 Schülerzeichnungen ein. In mehreren Durchgängen wurde versucht, das sehr heterogene Material und die beigefügten schriftlichen Erläuterungen der Schüler zu kategorisieren. Es gelang im Verlaufe eines iterativen Prozesses und unter kommunikativer Validierung der Einschätzungen aller Mitglieder der Forschergruppe fünf Kategorien zu identifizieren, nach denen sich das Material einordnen lässt. Diese sind: (1) subjektiv empfundene Anforderungen, (2) Lernen, (3) Gefühle, (4) Leistungen des Portfolios und (5) der Prozess und seine Dynamik.

In den folgenden Tabellen sind die entsprechenden Informationen erhalten aus den Schülerportfolios zweier Hauptschulen, einer Realschule und zweier Gymnasien dargestellt.

Tab. 29: Metaphernanalyse. Kategorie (1) „Subjektiv empfundene Anforderungen“

Aspekte	Erläuterungen	Dimensionen	HS1	HS2	RS	Gy1	Gy2
Eigene Lösungen	...die Anforderung thematisiert, viele einzelne Informationen suchen und so zusammenstellen zu müssen, dass es ein „Bild“ ergibt.	- schwierig - dauert lange - kostet viel Übererlegung				2 10 28	28
Eigene Wege zum Ziel	...die Anforderung thematisiert individuell einen ganz eigenen Weg zum Ziel (Ergebnis, Lösung) finden zu müssen	- nicht an Logik und Vorschriften halten - das Ziel nicht aus den Augen verlieren - sich selbst helfen				7	14, 7 4 12 32
Problem-bewältigung	...die Anforderung thematisiert, auf dem Weg zum Ziel zahlreiche Hindernisse überwinden zu müssen	- nicht wissen was rauskommt				14	19
Anstrengung	...die Anforderung thematisiert, große Anstrengungen	- anstrengend - viel Arbeit	38 23	13 18	16 2	4 9 12 21	9

	unternehmen und viel Arbeit leisten zu müssen	- Stress als überbeanspruchende Anstrengung			24	
Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung	...der Schwierigkeitsgrad der mit dem eigenen Thema verbundenen Anforderung thematisiert	- schwer - leicht - beides	25 37	3 35		19

Tab. 30: Metaphernanalyse. Kategorie (2) „Lernen“

Aspekte	Erläuterungen	Dimensionen	HS1	HS2	RS	Gy1	Gy2
Lernen in einem/in verschiedenen Feldern	Hier wird thematisiert, dass man beim Erstellen von Portfolios auf ganz verschiedenen/einem bestimmten Gebiete(n) etwas lernt	-Mehr als „Aufsatz“ schreiben - jede Menge lernen (viel lernen) - vertieftes Lernen			16	29	34 25
Lernen als Daueraufgabe	Hier wird die Notwendigkeit thematisiert, ständig weiterlernen zu müssen	- Das Wissen wächst immer mehr an.				5	29 31
Ehrgeiz	Während des Prozesses wurde Ehrgeiz entwickelt unbedingt ein gutes Ergebnis abliefern zu wollen		17				

Tab. 31: Metaphernanalyse. Kategorie (3) „Gefühle“

Aspekte	Erläuterungen	Dimensionen	HS1	HS2	RS	Gy1	Gy2
Auf tretende Emotionen	Hier werden im Arbeits- und Lernprozess auftretende Emotionen thematisiert	- Kribbeln im Bauch	20		1	15	
		- Nervenkitzel			22	23	
		- wütend			24		
		- mies			14		
		- glücklich			20		
		- Urlaub			9		
		- schrecklich			23		
		- negative Gefühle			10		

Tab. 32: Metaphernanalyse. Kategorie (4) „Leistungen des Portfolios“

Aspekte	Erläuterungen	Dimensionen	HS1	HS2	RS	Gy1	Gy2
Nachweis- möglichkeit	Hier wird die Möglichkeit thematisiert, dass man mit dem Portfolio alle Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Arbeits- und Lernprozess nachweisen und darstellen kann.					11	
Persönlichkeit	Die eigene Person wird in reflektierter Weise Thema	- Verantwortlichkeit für die eigene Arbeit	28	32			
		- Gewinnung an Selbstbewusstsein	32				

Tab. 33: Metaphernanalyse. Kategorie (5) „Der Prozess und seine Dynamik“

Aspekte	Erläuterungen	Dimensionen	HS1	HS2	RS	Gy1	Gy2
Neuartigkeit der Methode	Die Arbeit mit dem Portfolio wird als Betreten von Neuland, von unbekanntem Terrain thematisiert	- ungewiss - neu - unklar wie das zu bewerten ist.				18 20	
Methodenlernprozess	Hier werden Phasen des Erlernens der Methode thematisiert	- den ganzen Lernweg dokumentieren - am Ende aufräumen			17	1	30 6 11
Nichtlinearität des Lernweges	Hier werden Umwege und Irrwege im Arbeits- und Lernprozess thematisiert					3 8 [11]	
Veränderung des Schwierigkeitsgrades	Hier wird der empfundene Schwierigkeitsgrad in dynamischer Hinsicht thematisiert	- anfangs schwer, dann aber immer leichter - anfangs leicht, aber dann immer schwerer	18, 13 5 7 30 36 6 14	6 8	6	26	
Wechselhafte Emotionen	Der Wechsel der Gefühlslagen bei der Bearbeitung der eigenen Themenstellung wird thematisiert	- Höhen und Tiefen	19 24 9 2 16	23 38 9 2 26	16 18 19 15	16 [11]	

Anfangshürde			21 10	5 8 7 21		26 3 8
Ende/ Zeitdruck			20	4 11 7 26		
Ende/ Erleichterung	Thematisiert das Ende des Prozesses, Ge- fühle, die sich ergeben, wenn man etwas ab- geschlossen hat.	- erleichtert - sich freuen	17 33	27 25 14 1 24	20 12	
Erinnerung an Bekanntes	von dem ersten angefertigten Portfolio wird profitiert.					24 21 10 22 13 15 20 2 5
Ungewisser Ausgang	Während des Prozesses ist nicht klar, ob man mit dem Ergebnis zu- frieden sein wird oder nicht.					33

Die Metaphern zeigen, dass die Portfolioarbeit für die Schülerinnen mit Anstrengungen und Schwierigkeiten verbunden war. Beispiele aus der zehnten Klasse an der RS Dellheim:

... eine Achterbahn, mir wurde heiß, mir wurde schlecht, aber es hat trotzdem Spaß gemacht. Es war sehr viel Arbeit und es hat mich viel Mühe gekostet, die Facharbeit so hinzukriegen (Karoline T., Metaphern RS Dellheim 15).

Schweißtreibend. Auf jeden Fall sehr anstrengend, man musste sehr viel überlegen (Judith K., Metaphern RS Dellheim 19).

Beispiele aus der sechsten Klasse am Gymnasium Lohausen:

Schweißtropfen. Damit will ich sagen, dass das Portfolio viel Anstrengung fordert, weil man viel zu tun hat (Timo K., Metaphern GY Lohausen 13).

Diese Entscheidung habe ich getroffen, weil Sport genauso anstrengend ist wie ein Portfolio zu machen (Carlo K., Metaphern GY Lohausen 35).

Die jüngeren Schülerinnen am Gymnasium Lohausen äußern häufiger Befürchtungen als die älteren, überwiegend vor dem Abschluss bzw. einem Wechsel stehenden Schülerinnen der Realschule in Dellheim.

Ein Beispiel für Schwierigkeiten aus der sechsten Klasse am GY Lohausen:

Ein Irrgarten. Diese Metapher habe ich gewählt, weil man nicht immer gleich die richtigen Wege findet, d.h., dass man nicht gleich alles richtig macht (Evelyn U., Metaphern GY Lohausen 12).

Ein entsprechendes Beispiel für technische Schwierigkeiten aus der zehnten Klasse an der RS Dellheim:

Computer-Error (noch einmal alles schreiben müssen, weil der Computer abstürzt. (Nadine M., Metaphern RS Dellheim 14).

Dies ist insofern ein unerwartetes Ergebnis, da der unmittelbar bevorstehende Schulabschluss für die Realschulklasse die Schülerinnen und Schüler doch zu größeren Anstrengungen herausfordern könnte und damit die Schwierigkeiten auch deutlicher herausstellen könnte als bei der Gymnasialklasse. Die sechste Klasse des Gymnasiums Lohausen fokussiert eher auf Einstiegsprobleme, die zehnte Klasse der Realschule Dellheim auf Ergebnissicherungsprobleme. Beide Bereiche enthalten Anfragen zu stützenden Strukturen im Unterricht.

Die Realschülerinnen thematisierten Zeitdruck als Problem, was hingegen die Gymnasiasten in ihren Metaphern überhaupt nicht vorbrachten.

Bild: „Berg und Tal - wechselnde Wetterlagen.“ Erklärung: „*Das Bild soll verdeutlichen, dass ich während meiner Facharbeit Höhen und Tiefen erlebe, und mich ständig anders gefühlt habe. Oftmals haben mich äußere Umstände sehr beeinflusst - die Zeit lief z.B. gegen mich*“ (Raissa K., Metaphern RS Dellheim 22).

Der Zeitaufwand wird aber nicht unisono als zu knapp angesehen:

Bild: „wie im Urlaub“ – Erklärung: *viel mehr Zeit als sonst* (Oliver A., RS Dellheim 17).

In den Metaphern ist das gesamte Spektrum von positiven bis hin zu negativen Gefühlen vertreten. Wut ist ein von mehreren Schülerinnen geäußertes Gefühl. Auch Angst wird durchlebt (z.B. vor Datenverlust kurz vor Abschluss der Arbeit). Die Schülerinnen beschreiben über ihre Metaphern

überwiegend positive Gefühle. Im Prozess treten auch wechselnde Gefühle (z.B. Höhen und Tiefen, vgl. auch das eben gegebene Beispiel „Berg und Tal – wechselnde Wetterlagen“) auf. Negative Gefühle treten ebenfalls auf, die teilweise in ihrer Dramatik erschrecken:

Bild: „Männchen am Galgen“. *Reinster Horror, purer Tod, purer Stress* (Felicitas S./RS Dellheim 12).

Oder: *S: Es war für mich der pure Stress! Ich habe es so empfunden als wäre ich in der Hölle* (Susanne R. /RS Dellheim 13).

Negative Gefühle werden ausschließlich von den Realschülerinnen und -schülern geäußert.

Das Auftreten eines vollständigen Gefühlsspektrums zeigt, dass die Portfolioarbeit anstrengend war, aber die kognitiv-reflexiven und formalen Anforderungen die emotionalen Anteile der Schülerinnen nicht eingeschränkt haben.

Hier eine Auswahl der bildhaften Dimensionen, zunächst für die Kategorie Anstrengungen (alle Zitate aus Klasse 10, RS):

„Unter Dampf“

„Schweißtreibend“

„Ich habe dieses Bild gewählt, weil dieses Bild drückt aus, wie viel Arbeit es ist ein Portfolio zu erstellen.“

„Diese Metapher habe ich gewählt weil: Weil ich denke das es passt. Es ist manchmal schwer oder leicht.“

Im Anstrengungsspektrum werden Druck und Arbeit thematisiert, welche sich in den wechselnden Dimensionen von schwer bis leicht zuordnen lassen. Die Dimensionen zu der Kategorie „Gefühl“ im Spannungsfeld von positiven zu negativen Gefühlen:

„... ein Geburtstagsgeschenk zu öffnen. Denn es kribbelt so im Bauch, wenn man nach neuen Informationen sucht, wie bei einem Geschenk“ (GY Lohausen, Kl. 6).

„Danach hat man sich auf jeden Fall erleichtert gefühlt und war eben froh dass man erfolgreich seine Arbeit beendet hat“ (TRS Dellheim, Kl. 10).

„Das andere Bild zeigt wie glücklich ich war, als ich endlich fertig war“ (RS Dellheim, Kl. 10).

„Doch je näher ich an das Ziel gekommen bin, desto glücklicher fühlte ich mich. Und siehe da, jetzt bin ich total glücklich“ (RS Dellheim, Kl. 10).

Die Beispiele charakterisieren angenehme Vorstellungen, wobei das zweite Beispiel die Verbindung von gutem Gefühl mit weniger Zeitaufwand darstellt. Zusätzlich wird in den positiven Gefühlen ein Unterschied zwischen „erfolgreich sein“ und „endlich fertig sein“ erfasst. Je näher das Ende der Arbeit und je erfolgreicher, desto „glücklicher“ fühlen sich die Schüler.

Die negativeren Gefühle drücken sich wie folgt aus (alle Klasse 10 RS):
„schlechte Zeiten“

„Manchmal war ich so sauer, dass ich am liebsten alles hingeworfen hätte.“

„Während meiner Facharbeit habe ich mich ziemlich mies gefühlt.“

Zeit taucht hier nicht als festgelegter Zeitpunkt auf, auf den die Arbeit zulauft, sondern als vergleichende Qualität, die darauf verweist, dass es andere, bessere Zeiten gibt. Das Gefühl von „sauer“ sein wird so verständlich.

Diese Verknüpfung von im Unterrichtsprojekt arbeiten und wechselnden Gefühlen macht es interessant, diese Schwankungen in ihren Veränderungsrichtungen zu untersuchen.

RS Dellheim, Kl. 10:

„Wechselndes Gefühle von unsicher/schwer am Anfang zu gar nicht so schwer“ (RS Dellheim, Kl. 10).

„... eine hügelige Landschaft mit vielen Höhen und Tiefen So erging es mir mit meinem Portfolio. ... ein Aktienkurs mit vielen Zunahmen von Höhen und ebenfalls Abnahmen und Zunahmen von Tiefen“ (GY Lohausen, Kl. 6).

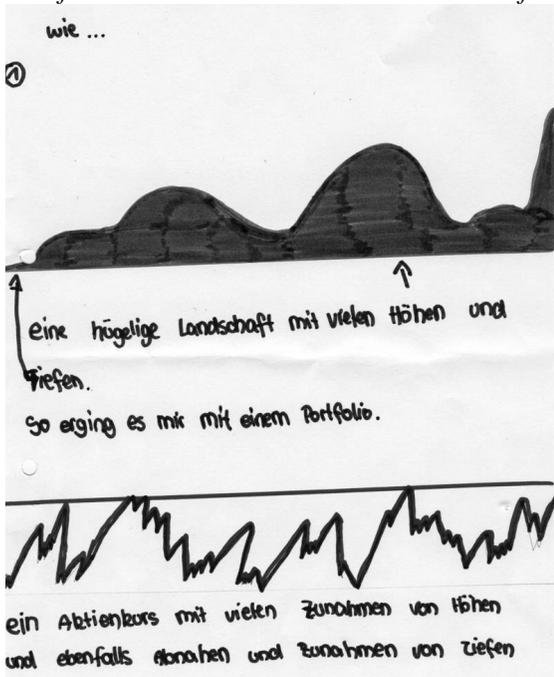


Abb. 24: Bildhafte Metapher zur Portfolioarbeit (Schülerin Klasse 6, GY)

„Es gab Momente, in denen ich mich mit meiner Facharbeit absolut super gefühlt habe, an anderen Tagen hätte ich sie am liebsten in den Müll geschmissen“ (RS Dellheim, Kl. 10).

„Höhen und Tiefen erlebt, und mich ständig anders gefühlt habe“ (RS Dellheim, Kl. 10).

„... Ein Traum, man weiß nie ob gut oder schlecht“ (GY Lohausen, Kl. 6).

Wechselnde Gefühle zwischen „treiben im Meer“ und „es ging mit gut“ (RS Dellheim, Kl. 10).

Als weitere Gefühle werden benannt:

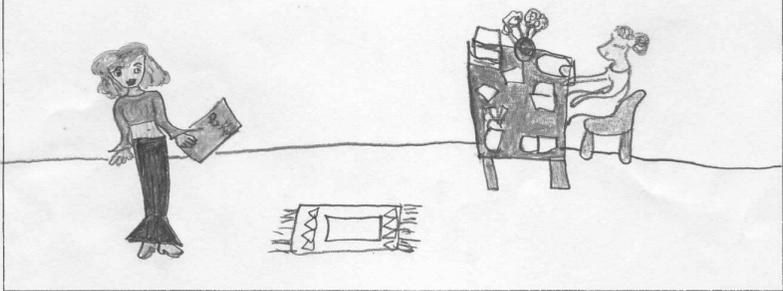
Zorn, Wut (RS Dellheim, Kl. 10).

Der Prozesscharakter von Portfolioarbeit wird aus den Metaphern und den von den Schülern dazu geschriebenen Erläuterungen sehr deutlich. Besonders auffällig ist die Wechselhaftigkeit der Gefühle, die keine eindeutige Richtung aufweisen, sondern sich im gesamten Bereich von positiven und negativen Emotionen zeigen. Wir deuten diese Gefühlsmuster dahingehend, dass Portfolioarbeit im Unterricht teilweise mit der Bewältigung großer Unsicherheiten verbunden war. Stabile Gefühlsverhältnisse sind hingegen an eindeutige Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartungen gekoppelt. Der Prozesscharakter in den unterrichtlichen Anforderungen und die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Schüler werden sowohl in den entspannten Bildern (z.B. Urlaub) als auch in den gegenteiligen Bildern (z.B. Treiben im Meer) deutlich. Im positiven Fall kann eine negativ erlebte Anstrengung in positive Erleichterung durch erfolgreichen Prozessabschluss umgewandelt werden.



Abb. 25: Bildhafte Metapher zur Portfolioarbeit (Schülerin Klasse 6, GY)

1. Beschreibe oder male es
 Ein Portfolio herstellen fühlt sich an wie



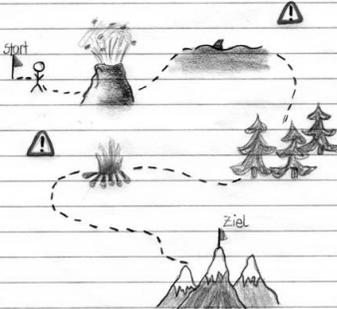
2. Kannst du dein Bild/deinen Vergleich noch etwas genauer erklären.....

Das ich dadurch selbst bewusster geworden bin - aber öfter ist das mir zu viel.

Abb. 26: Bildhafte Metapher zur Portfolioarbeit (Schülerin Klasse 6, HS)

Ein Portfolio zu erstellen ist wie....

einen Parcours zu durchstehen,



weil es ist schwer alles richtig fehlerfrei und vorsichtig zu machen. Man kann kurze und lange Wege gehen und sogar Irrwege. Die Höhen und Tiefen sind auch ein großes Hindernis.
 Das Portfolio ist auch etwas mit dem man nachweisen kann, wo man war und was man gemacht hat.

22.7.02

Abb. 27: Bildhafte Metapher zur Portfolioarbeit (Schülerin Klasse 6, GY)

Zur Überwindung der Unsicherheit von Portfolioarbeit im Unterricht bedarf es nach diesen Beobachtungen neben den Lernanstrengungen der Schüler einer Orientierungsarbeit durch die Lehrkraft, die einerseits die formalen Randbedingungen transparent macht und andererseits die Freiräume für die Schüler definiert.

Die positiven bzw. wechselnden Gefühle im Unterricht sind – über die strategische Beziehungskonstellation im Schüler-Lehrer-Verhältnis hinaus – als unspezifischer Indikator für die im Unterricht empfundene Unsicherheit der Schülerinnen deutbar und geben damit Aufschluss über die Rahmenbedingungen von Unterricht.

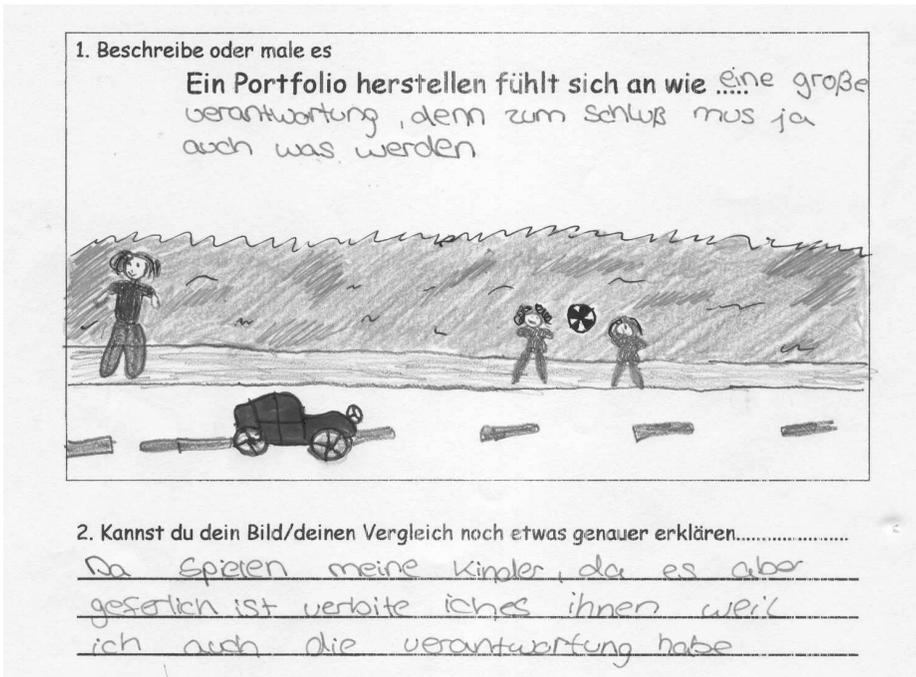


Abb. 28: Bildhafte Metapher zur Portfolioarbeit (Schülerin Klasse 6, HS)

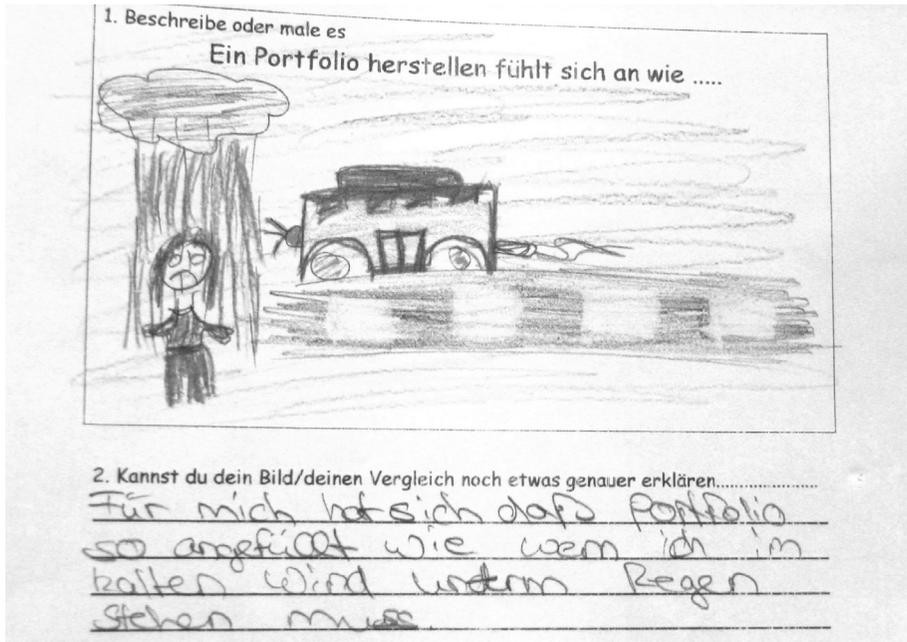


Abb. 29: Bildhafte Metapher zur Portfolioarbeit (Schülerin Klasse 10, RS)

6.8 Gruppendiskussion zur Portfolioarbeit

Bei der Analyse der Gruppendiskussion fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler das bei der Einführung des Instrumentes Portfolio verwendete Bild vom „Lernweg“ aufgenommen haben und es in Gesprächen, Befragungen und Präsentationen nutzen:

S: „Man kann seinen Lernweg selbst gehen. Also man kann sich halt aussuchen was und wie man lernt. Also man ...“

S2 (ergänzt): „... man sucht sich halt seinen eigenen Lernweg aus“ (GD 76-77).

Dieser bestimmt über das „was“ und „wie“ des Lernens. Darin ist eine Unterscheidung zum sonst thematisch und methodisch vorgegebenen Unterricht enthalten. Diese Unterscheidung wird für den Lernprozess weiter präzisiert:

S: „Man kann sich auch ein Thema selbst aussuchen, zum Beispiel wenn wir jetzt sagen, wir machen, ich weiß nicht, ein Thema, das Mittelmeer zum Beispiel, dann müssten wir halt irgendwas was die Lehrer dann auf die Tafel schreiben halt abschreiben, ins Heft schreiben und auswendig lernen. Und so können wir dann in eigenen Schritten lernen, das behalten wir länger im Kopf“ (GD 84).

S: „Und weil wir mit Mühe irgendwo viel raus suchen müssen, da lernt man auch schneller. Weil man muss das auch alles bearbeiten, die Texte, und man liest es auch öfters als wenn man das jetzt nur ein mal von der Tafel

abschreibt, abschreibt ins Heft, das hat auch irgendwann wieder vergessen“ (GD 87).

Die Schülerinnen und Schüler benutzen in der Diskussion den Gegensatz von Lernen und Vergessen. Diese Aussagen passen zu der Einschätzung, dass im herkömmlichen Unterricht überwiegend reproduktiv gelernt wird. Abschreiben spielt eine wichtige Rolle. Es kommt nicht darauf an, Wissen für außerschulische Handlungskontexte verfügbar zu machen und zu behalten, sondern das richtige Wissen zum richtigen Zeitpunkt im Unterricht wiedergeben zu können. Danach wird „irgendwann“ vergessen; man will sich aber trotz dieser Eingeständnisse als Schüler keine Blöße geben, man will weiterhin im Unterricht mit den Gegebenheiten zurechtkommen.

Damit ist die Frage angesprochen, was man lernen soll. Dieses „Was“ zeigt, dass es für die Schülerinnen und Schüler ein relevantes Unterscheidungsmerkmal ist.

S: *„Ja, es dauert halt so lange, finde ich. Ich meine, wenn man normalen Unterricht oder so macht, dann kann man sich das einfach schnell wie ein Schwamm aufsaugen und danach verliert man halt wieder das Wasser, also das geht dann wieder aus dem Schwamm raus, und beim Portfolio bleibt es halt länger drin, aber man hat dann halt auch gleich wieder Platz. Also man vergisst es dann wider und hat Platz für neue Informationen“.*

Für Lernen ist es günstig, wenn man wieder Platz für neue Informationen findet. Im Portfolio geht es um das Finden von Informationen, die sich als Ergebnis des eigenen Raussuchens ergeben. Dies erfordert eigene Anstrengung „mit Mühe“ und „viel“ (GD 87).

Es geht nicht ausschließlich um guten Inhalt, sondern auch um die Gestaltung des Portfolios. Gestaltung und Inhalt sind verbunden, in Frage stehen unterschiedliche Qualitäten, wobei Inhalt letztlich nicht durch Darstellung zu ersetzen ist:

S: *„Ja, also es gibt natürlich auch schöne Portfolios wo halt schön sind und die haben halt auch richtig viel guten Inhalt, aber ich hab halt auch schon Portfolios gesehen die richtig hübsch waren und alles, aber ... kamen mir nicht so inhaltsreich vor“ (GD 190).*

S: *„Eben weil wir die Texte selbst aussuchen, selbst bearbeiten und nicht von irgendwo abschreiben oder so“ (GD 86).*

Das Gefundene wird selber gestaltet, dies unterstreicht den vermuteten Eigenanteil (selbst bearbeiten (GD 87) im Lernen, wobei gleichzeitig auch Zwang mit ausgedrückt wird:

S: *„Und ich finde, die Lehrer sollen mehr das machen was wir wollen, bei uns war das jetzt immer so, die hatten ein Thema gehabt und wir haben ein Unterthema, also die Forschungsfrage mussten wir immer bearbeiten, und dann hat halt jeder den Wunsch selber ein eigenes Thema auszusuchen und das durften wir auch einmal und das hat viel mehr Spaß gemacht und so und*

wir sind auch die einzige Klasse von der ganzen Schule, glaub ich, die Portfolio machen“ (GD 375).

Die Wechselseitigkeit entsteht nicht durch Lehrervorgaben oder allgemein aus Spaß, sondern das „selber aussuchen“ macht in der Situation eigene Steuerung als Merkmal gegenüber anderen Klassen zum Unterscheidungskriterium.

Ein unterstützender Effekt der Portfolioarbeit ist die Wiederholung im Umgang mit dem Instrument, was sich in einem „öfters lesen“ (GD 87) ausdrückt.

Portfolio als Instrument unterstützt Kernaspekte des Arbeitens im Unterricht, nämlich das Aufsuchen und Bearbeiten von Informationen. Im Sinne des Verfolgens eines eigenen Lernwegs nutzen die Schülerinnen und Schüler ein übernommenes Bild, zu dem sie unmittelbar keine weiteren Erklärungen abgeben. Jedoch wird klar gemacht, dass das Instrument Portfolio das eigene Lernen unterstützt.

Die Dimension „wenig“ lernen als Gegenpol zum „viel“ lernen taucht nicht auf, dafür allerdings die bereits angesprochene Dimension „vergessen“ (GD 87).

S: *„Kommt drauf an, also wenn man halt im Internet halt über ein Thema sucht und so und das einfach so kopiert, dann also dann halt die wichtigen Sätze anstricht mit so ´nem Textstift da, und das dann einfach ins Portfolio tut, dann lernt man natürlich nichts dazu. Dann hat man es sofort vergessen. Ich finde halt, wenn man einen Text hat und man sucht seine eigene Worte“ (GD 151).*

Im eigenen Umgang geschieht die Aneignung, wobei die Rolle von Arbeitstechniken allerdings relativiert wird. Das Eigene im Lernen hinterlässt eine Spur dessen, was Lernen charakterisiert. Es unterstreicht auch die Mühe des Lernens.

Es wird gelernt, aber die Schülerinnen und Schüler gewinnen eigene Eindrücke aus dem Umgang mit den gefundenen Informationen. Daraus im Lernen möglichst (viel) aufzunehmen spiegelt die Erwartung, so doch wenigstens mit eigenen Worten etwas Relevantes zu behalten, statt es einfach ins Portfolio zu geben. Dies beinhaltet indirekt eine Kritik am Schreiben ins Schulheft.

Das Fazit formuliert ein Schüler so:

„Man kann den Lernweg immer weiter verfolgen und dadurch lernt man effektiver“ (GD 90).

6.9 Der Blick der Schüler auf Lernen und Portfolio, erhoben in Interviews

6.9.1 Generelle Aussagen aus Einzelinterviews zum Aspekt „Lernen“

Bei den Schülerinterviews wird Lernen mit dichotomen Dimensionen belegt. Es taucht – wie bei der Gruppendiskussion – die Gegenüberstellung von Lernen und Vergessen auf. Auch ist Lernen mühevoll und man muss dafür viel tun.

Äußerungen zum Lernen und Vergessen

Ausgehend vom Begriff „viel“ zeigt sich, dass dieser nicht nur die Menge von Informationen bezeichnet, sondern auch eine Qualität des Lernens darstellt (Kernaussage hervorgehoben):

Text: HS Freiberg Klasse 6a / Schüler

Position: 27 – 31/ **Code:** Lernen

I: *Mhm. Jetzt würde der dich fragen „Sag mal Kai, wozu macht man so was eigentlich? Was ist denn da der Sinn dran?“*

A: *Oh, ähm, keine Ahnung. Ich denke mal, um zu kucken, wie man mit den Portfolios lernen kann oder, keine Ahnung.*

I: *Mhm. Wir kommen da nachher noch mal drauf. Okay. Ihr habt ja in diesem Schuljahr mehrere Projekte durchgeführt, auch in dem vorangegangenen Schuljahr hat die Klasse das gemacht. Wenn du mal so kuckst, es gibt ja so einen Unterricht, den wir alle kennen, einen Klassenlehrerunterricht, wo der Lehrer Sachen darstellt und erklärt, und es gibt Projektunterricht. Gibt es da für dich Unterschiede? Oder anders gefragt: worin unterscheidet sich denn Projektunterricht von einem normalen Unterricht?*

A: *Ich denke mal, dass man bei Portfolio Informationen sammeln muss, und da ist man auch, ich denke mal, viel intensiver dabei, also zu lernen, und dass das auch was wird und so. Und Unterricht, das wird mit der Zeit langweilig und dann, also ist immer nur das Gleiche. Also Lehrerin steht vorne und dann erklärt sie uns Sachen, gibt uns Aufgaben auf und die müssen wir dann lösen oder so und haben auch ein paar Fragen und so. Aber Portfolio ist irgendwie ganz anders. Also es macht auch mehr Spaß als Unterricht. Ja.*

I: *Kannst du sagen, was dir da konkret mehr Spaß macht?*

Interpretation: Der Arbeitsanteil (Informationen sammeln) zielt darauf, dass es etwas wird, dafür wird gelernt. Die unterrichtsnahe Struktur bleibt also erhalten, aber der Unterschied wird markiert: Die Intensität der (eigenen) Beteiligung am Lernen hat zugenommen. An dieser Stelle wird aber auch deutlich, dass man Informationen sammeln muss, was wieder auf einen schulischen Zwang hinweist.

Angesprochen ist auch, dass Portfolio „anders“ ist und dazu führt, dass der Unterricht mehr Spaß macht. Aus der Sicht von Selbststeuerung im Lernen stellt sich damit die Frage, ob dieses weniger langweilige Lernen tatsächlich ein besseres Lernen darstellt. Anders ausgedrückt: Ist sich etwas selber beizubringen besser als etwas auswendig zu lernen?

Hierzu ein Ankerbeispiel und einige weitere Beispiele zum Lernen aus Schülersicht:

Text: GY Lohausen Klasse 6e / Schülerin

Position: 20 – 26/ **Code:** Lernen

- I: *Stell dir mal vor, eine Freundin kommt zu dir nach Hause und, die nicht an unserer Schule ist, und bekommt mit, dass du ein Portfolio machst oder ein Portfolio gemacht hast und fragt dich „Hä, Portfolio? Was ist denn das?“. Wie würdest du denn der das erklären, was ein Portfolio ist?*
- B: *Also dass man sich da eine Frage stellen muss, halt z.B. wie die Pharaonen früher gelebt haben, und darüber muss man dann Informationen finden und dann hat man auch ein Inhaltsverzeichnis, dass man seine Lernfortschritte sehen kann, **und da kann man auch lernen, besser zu lernen halt**². Ich weiß net, wie ich das ausdrücken soll. Da sieht man auch, wann man net so viel getan hat und wann man mehr getan hat. Weil da sind ja die Zeitabstände, z.B. am 12.03., dann hat man erst wieder am 19.03. was gemacht. So.*
(...)
- I: *Ja, das ist ein guter, das ist ein Ausdruck, der ist üblich. Also das finde ich interessant, dass du den kennst. Ja. Man lernt vielleicht das Lernen lernen. Das wäre eine Möglichkeit. Wenn dich diese Freundin darüber hinaus fragen würde „Und wozu macht man so ein Portfolio? Was soll das bringen?“*
- B: ***Ja, um mehr zu lernen halt, dass man mehr weiß und dass man auch selbständig arbeiten kann. Weil ich meine, jeder hat ja sein eigenes Portfolio. Und da tut man ja selber seine Sachen rein, muss selber was dazu machen. Und da kann man, aber man kann auch von anderen Hilfe bekommen, aber trotzdem macht man das irgendwie alles selber.***
- I: *Mhm. Also so beides. Man bekommt Hilfe, aber man macht es eigentlich selber.*

Die Schülerin beschreibt ihren Lernweg in zeitlichen Abständen, um über die eigenen Lernschritte ihr Lernen zu charakterisieren: Sie formuliert den Effekt des Selbermachens als „selbständig arbeiten“. Dieses führt zusammen mit Unterstützung zu einem Lernen des Lernens. Damit ist eine These zum

² Hervorhebungen durch die Autoren

Unterricht formuliert, wie er gestaltet sein soll, damit Schüler gut lernen können.

Das eigene Lernen wird auch im folgenden Beispiel betont:

Text: GY Lohausen Klasse 6e / Schülerin

Position: 28 - 30

Code: Lernen

- I: *Aha. Ihr habt ja im Grund zwei Projekte durchgeführt. So ein Anfangs-, äh, so ein Einstiegsprojekt und dann dieses Ägyptenprojekt. Worin bestand für dich denn der Unterschied zu dem Unterricht, wie du den sonst so in der Schule kennst?*
- B: *Dort hat man viel mehr halt allein in Gruppen gemacht. **Normal hat immer die Frau Braun uns geholfen und uns alles beigebracht. Und dort mussten wir halt selber machen halt.** Im Unterricht, da war das, wie soll ich das sagen, im Unterricht, da war das so, dass halt die Frau Braun uns was gelernt hat, halt uns was beigebracht hat so, und dort haben wir halt alleine in Gruppen gemacht. **Und dann mussten wir auch selber die Texte erstellen.** Die Frau Braun hat sie uns dann in Englisch übersetzt. Hat die Fehler korrigiert. Und der Unterricht, der war auch viel, der war net so stressig und der war viel lockerer, jetzt halt im Projekt. Und da hat man, und durch das Projekt konnte man auch viel besser lernen, auch im Unterricht. Wegen Englisch sprechen halt, wegen der Aussprache und Grammatik und so. Das hat man dann besser hingekriegt.*
- I: *Hat sich denn das Verhalten von eurer Lehrerin in der Projektzeit irgendwie verändert? Hast du da was wahrgenommen? War die Frau Braun eine andere als im sonstigen Unterricht?*

Interpretation: Die üblichen Hilfen im Unterricht werden gewürdigt, aber das „Beibringen“ im Unterricht wird zu einem Druck des Selbermachens („mussten wir“). An dieser Stelle wird das Kontinuum von Selbst- und Fremdsteuerung obsolet. Indem nämlich ein äußerer Druck oder Zwang thematisiert wird, wird deutlich, dass Selbststeuerung durch Fremdsteuerung eingeführt wird. Dies kann so interpretiert werden, dass eine Steuerung als aktive Balancierung von Freiräumen zur Selbststeuerung und Vorgaben im Sinne einer Fremdsteuerung im Unterricht die Schülerinnen und Schüler darin unterstützten, eigenes Lernen bewusster wahrzunehmen.

Diese Wirkung, etwas lernend selber zu tun, erzeugt einen anderen Druck als das Instrument Portfolio bzw. die Lehrervorgaben. Das bereits mehrfach benannte „selber machen müssen“ wird so zum Abgrenzungskriterium gegenüber sonstigen unterrichtsüblichen Vorgaben.

Der gewünschte Effekt, das Lernen zu lernen, wird durch den eigenen Zwang selbständig zu arbeiten sowohl ausgelöst als auch begrenzt. Zur situativen Balance von Fremd- und Selbststeuerung im Unterricht tritt eine innere Balancierung von Zwang und Lernen. Diese Neubalancierung wird

im Portfolioprozess unterstützt. Damit zieht die Portfolioarbeit einen Wandel in der subjektiven Wahrnehmung von Unterricht nach sich, der strukturell der wirksame Faktor für selbständiges Arbeiten ist. Die Umkehr von Arbeiten in Lernen liefert die Basis, eigenes Lernen hinsichtlich gezielter Selbststeuerung qualitativ weiter zu entwickeln.

Text: GY Lohausen Klasse 7e / Schülerin

Position: 24 – 28 / Code: Lernen

I: *A ja, und wozu könntest du dir vorstellen macht man das?*

A: *Dass man lernt zu lernen, also besser lernt und in der Schule vielleicht auch besser wird durch das Portfolio.*

I: *Ja, das war der eine Aspekt den du angesprochen hast, das Lernen, und der andere war so die Arbeit, das kam ja auch vor.*

A: *Ja, also dass man auch lernt in der Gruppe zu arbeiten. Und man lernt auch zu präsentieren. Also das ist jetzt nicht Portfolio aber...*

I: *Ja. Und was macht für dich da Sinn oder ist besonders bedeutsam oder wie siehst du den Zusammenhang zwischen diesem Lernen, Arbeiten und Präsentation?*

Interpretation: Dieser Ausschnitt zeigt, dass der Zusammenhang von Portfolio und besserem Lernen wiederholt formuliert wird. Die Portfoliostruktur unterstützt das eigene Lernen, gleichzeitig schwingt die Erwartung mit, dass dieses Instrumentes im Handlungsfeld Schule - im Sinne von „anderem“ Unterricht – insgesamt günstigere Lernbedingungen herstellt.

Als unterstützender Faktor für Lernen als eigenes Arbeiten wird hier die Arbeit in der Gruppe benannt. Die Gruppenarbeit (nicht als vorgegebene Sozialform, sondern als Raum eigenverantwortlicher Handlungsoptionen) gehört mit zu den Faktoren, die gegenüber üblichem Unterricht mehr Freiräume schaffen.

Weitere Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen betreffen den eigenen Umgang mit Lernen:

Text: HS Freiberg Klasse 6a / Schüler

Position: 163 – 167 / Code: Lernen

I: *Mhm. Was glaubst du, woran du dich noch in ein paar Jahren erinnern wirst?*

A: *Also, dass das Portfolio Spaß gemacht hat und dass es viel gebracht hat. Also zum Lernen.*

I: *Wenn eine Expertenkommission dich einladen würde, weil in Deutschland gibt es mittlerweile ein paar Schulen, die machen Portfolio, viele Schulen machen das nicht, die meisten machen das noch nicht, und die würden sagen „Projekte werden an Schule gemacht schon, die Frage ist, sollen wir Projekte mit Portfolio machen? Und die würden dich fragen „Sagen Sie uns, was wir tun sollen.“ Was würdest du denen raten?*

- A: *Also ich würde denen raten, dass sie es sofort machen sollten. Weil es bessere Lernwege also an die Schüler gibt. **Das ist anders lernen als im normalen Unterricht.***
- I: *Mhm. Wäre das die Begründung? Weil die würden jetzt sofort, wenn du, du würdest also sagen „Machen Sie bitte Projekt mit Portfolioarbeit“?*

Interpretation: Hier ergänzen sich zwei Argumente: Zum einen wird das Portfolio als übertragbar dargestellt, womit aus der Sicht des Schülers das Instrument Portfolio selber zum Transferprodukt wird. In der Begründung wird deutlich, warum der Schüler dieses empfiehlt: Das Lernen ist anders.

Text: GY Lohausen Klasse 6e / Schülerin

Position: 164 - 167 / Code:Lernen

- I: *Hat das Gesamtprojekt, also jetzt nicht nur das Portfolio, sondern das Gesamtprojekt, bei dir selber was bewirkt?*
- A: *Ja, **das mit dem auswendig lernen. Also dass ich das besser kann.***
- I: *Mhm. Wie würdest du deinen Lernerfolg in Sachen Ägypten einschätzen?*
- A: *Es ist besser geworden.*

Interpretation: Dieses Beispiel zeigt, dass das Portfolio die eigene Lernstrategie (auswendig zu lernen) unterstützt hat. Das Auswendiglernen ist auch ein Grund, weshalb Lernen anstrengend ist:

Text: GY Lohausen Klasse 6e / Schüler

Position: 65 – 67 / Code:Lernen

- I: *Was war besonders stressig bei der Präsentation?*
- A: ***Den Text auswendig lernen eigentlich. Aber sonst fand ich eigentlich nix anstrengend.***
- I: *Mhm. Du hast ja dein Portfolio jetzt am Wochenende zu Hause gehabt, hast es auch beurteilt. Wie ist dein Urteil ausgefallen?*

Auswendiglernen ist für Schüler eine anstrengende wie notwendige Tätigkeit eigenen Lernens. Das „anders Lernen“ nutzt Freiräume zur Gestaltung der individuellen Lernbedingungen:

Text: GY Lohausen Klasse 7e / Schülerin

Position: 38 – 40 / Code:Lernen

- I: *Wie sieht das aus mit der Aufgabenstellung, gabs da was Interessantes was im Portfolio anders war, wo wir grade dabei sind?*
- A: *Äh also es ist ja, also das Portfolio ist anders als eine Klassenarbeit. Also es ist ja auch vorgeschrieben was drin sein muss, Vorwort und Nachwort und so, **aber fürs Portfolio da muss man nicht so lernen wie für ne Klassenarbeit. Da kann man lernen, wenn man einen Tag mal keine Laune hat dazu, dann kann man sagen, ich mach es mor-***

gen. Aber für ´ne Klassenarbeit da muss man halt, man muss es da tun und beim Portfolio ist es anders.

Der instrumentelle Rahmen wird hier als vorgegeben beschrieben. Aber die Anforderungen an das Lernen sind andere, die sich in der eigenen Gestaltung unterscheiden. Für eine Klassenarbeit muss man (reproduktiv) lernen, beim Portfolio ist dies „anders“. Dieses anders wird hier als zeitliche Verschiebbarkeit des Lernens beschrieben. In der Verbindung mit der „Laune“ wird das eigene situative Lernvermögen differenziert. Innerhalb des instrumentellen Rahmens von Portfolio wird Lernen für die Schüler greifbarer.

Text: HS Freiberg Klasse 6a / Schülerin

Position: 55 – 61 / Code:Lernen

I: *So rum?*

A: *Ja, weil man hat ja sein eigenes Thema und da hält man sich ja dran und da lernt man ja auch. Und wenn dann die anderen Kinder zu einem kommen, dann stellen die ihr Thema einem vor und dann kann man da auch das Portfolio sehen und dann kann man Infos draus lesen und da kann man auch von lernen. Finde ich einfach.*

I: *Das klingt so, als würde da nicht so viel verloren gehen gegenüber dem Unterricht, wo dann vorne an der Tafel das gemacht wird?*

A: *Nee, ich finde sogar, dass man im normalen Unterricht nicht so arg viel, weil manche verstehen das einfach nicht und dann wird noch mal nachgefragt und dann versteht man es wieder nicht. Und wenn man sich das alles selber durchliest und alles selber macht vor allen Dingen, **dann kann man es auch besser lernen**, wie wenn der Lehrer jetzt das einem erklärt und man versteht das nicht. Und da kann man einfach dann selber draus lernen.*

I: *Okay. Aha. ihr habt also das Thema selber gewählt, ihr habt selber entschieden, wie ihr da dran arbeitet, (...). Was war denn für dich ganz persönlich das Herausfordernde an dieser Vorbereitung auf die Präsentation?*

A: *Also damit alles gut verläuft, damit die Kleider nicht im letzten Moment irgendwie aufgehen oder verreißen **und damit man den Text kann, weil ich war ja aufgereggt und damit man das auch nicht alles vergisst, weil ich habe einen kurzen Text vergessen und das war nicht so toll. Da hätte ich einfach mehr lernen müssen für den Text.** Aber das ist dann irgendwie nicht so gekommen und dann, ja, das war einfach wichtig, damit alles gut verläuft und damit es nicht peinlich wird, wenn dann irgendwas passiert. Und da ist ja fast alles daneben gegangen dann. Mit den Kleidern und so. Weil bei mir ist da, ich hatte so ein Knopfkleid, also so eine Knopftunika, und da ist bei mir der eine Knopf, also das wurde zugenäht, und das ist bei mir aufgegangen. Und dann hing das bei mir so runter und dann musste man das noch*

zumachen mit einer Klammer. Und das war im letzten Moment. Und das war nicht so toll, fand ich.

I: *Mhm. Da kommt Stress auf dann.*

Das Vergessen wird als unangenehm beschrieben und auf zu wenig lernen zurück geführt. Darin besteht eine Parallele zum Unterricht: Präsentation und Klassenarbeit sind Prüfungssituationen, auf die hin gelernt wird. Dies schließt an die grundlegende Frage an, woraufhin denn gelernt wird (Weinert 1982).

Portfolio ist ein Instrument, das selbständiges Arbeiten ermöglicht. Seine formale Struktur stellt Anforderungen, die es hinsichtlich der Bewertung einer Klassenarbeit vergleichbar machen. Diese Vergleichbarkeit war real: Die Portfolioarbeit wurde als Klassenarbeitsäquivalent in die Beurteilung einbezogen.

Gleichwohl werden durch die Kombination von Portfolio als Dokumentationsinstrument und Gruppenarbeit bereits erkennbare Freiräume geschaffen, die zu eigener Lernplanung führen.

Lernen wird von den Schülern als besser angesehen, weil sie selbständig arbeiten konnten.

6.9.2 Interviews, die im Verlauf des Projekts mehrfach geführt wurden

6.9.2.1 Erstes Interview Ursula B. (Gymnasium Klasse 7)

Die Schülerin bringt zum Ausdruck, dass es beim Lernen darum geht, einen andern Weg zu finden, welcher in der Schule mehr Interesse und eigenständige Arbeit ermöglicht (35-45³).

Sie formuliert, dass sie ihren Prozess beim Selbständigarbeiten selber steuern konnte (53-55). Außerdem finden Gruppentreffen der Schülerinnen außerhalb der Schulzeit statt (93-95). Sie thematisiert auch Entscheidungsfreiheit, die bei der Arbeit mit Portfolio für die Schüler gegeben waren: Themenwahl, Gestaltung und Gruppenwahl (69). Dabei stand im Gegensatz zum normalen Unterricht ihr Interesse am Thema im Vordergrund (70-75). Sie gibt an, viel Wissen neu erlangt zu haben (163).

Eine der Herausforderungen im Portfolio ergibt sich durch die Anforderung, eine Präsentation zu erstellen. Zu dieser Anforderung sagt die Schülerin, dass das Auswendiglernen der Texte ein Problem darstellt (102-109). Sie formuliert im Weiteren, dass sie Unterstützung aus der Familie erhalten hat (123).

Die Beratung durch die Mitschülerinnen wurde durch die gegebenen Tipps von ihr als nützlich empfunden (145). Die Lehrerberatung wurde als

³ Diese Angaben beziehen sich auf die durch MAXqda nummerierten Absätze der jeweiligen Schülerinterviews.

hilfreich eingestuft, da diese half, Probleme in der Gruppe zu lösen (141). Hier wird ein gewisses Gefälle zwischen den Beratungsformen deutlich.

Zweites Interview Ursula B.

In diesem Interview wird sowohl die Themenfindung als auch die Gruppenfindung als wichtig beschrieben, beides geschah leichter als beim ersten Portfolio (11-21).

Das Portfolio wird als ein "sichtbarer" Lernweg bezeichnet. Man kann sehen, was die Schülerin in letzter Zeit getan hat (23). Im Folgenden wird das "besser Lernen" aus dem ersten Interview als ein Lernen zu lernen beschrieben, welches dazu dient, in der Schule besser zu werden (25). Die Regulierung des Lerntempos geschieht durch sie selbst (38-40).

Indem man lernt, in der Gruppe und bei der Präsentation vor einer Gruppe zu sprechen, wird gerade der Aspekt der Präsentation für später als wichtig angesehen (27-29). Der Unterricht ist offener, die Lehrerin steht bei Problemen schneller zur Verfügung (30-35). Hier werden individuelle und soziale Aspekte verkoppelt, indem das eigene Sprechen in und vor der Gruppe als Erfahrung für spätere Handlungsanforderungen festgehalten wird. Der Zweck des Lernens ist dann erreicht, wenn es dazu dient, in der Schule gut zu sein bzw. besser zu werden.

Die Differenz von „normalem“ Unterricht zu Portfolioarbeit wird hier deutlich beschrieben: Der Unterricht mit Portfolio ist offener. Außerdem scheint die Lehrerin im Unterricht mehr Zeit für die Schülerinnen und Schüler zu haben, da sie bei Problemen schneller zur Stelle ist.

Im zweiten Interview wurde die Beratung zur Themenwahl wichtig. Die Beratung war beim zweiten Portfolio durch das sogenannte „Ampelblatt“ (s. Anlage 8) formalisiert worden, um die Entwicklung einer Fragestellung zu unterstützen. Das Ampelblatt sorgte dafür, dass mindestens ein Lehrer, ein weiterer Berater und ein Schüler vor der Entscheidung zu dem geplanten Thema befragt wurden.

Die Peerberatung rutscht in der Bewertung durch die Schülerin weiter hinter die Lehrerberatung zurück. Die Schülerin fordert einmal pro Woche eine verpflichtende Lehrerberatung (173) und betont, dass die Beratung auf Grund der geringen Erfahrungen der Schüler mit dem Instrument Portfolio wenig trägt (185-191).

An einer Stelle wird deutlich, dass das zweite Portfolio auf Grund des Rahmenthemas Großbritannien weniger Interesse hervorgerufen hatte. Diese Feststellungen sind verknüpft mit der Forderung, dass auch das Überthema von den Schülern selber zu wählen sei (139). Ein Projekt, welches den Schülerinnen und Schülern die Methodenwahl lässt, fordert von der Lehrerin oder dem Lehrer, gegenüber Änderungsvorschlägen offener zu sein (231) und Entscheidungsmöglichkeiten einzuräumen.

Lehrerberatungen, da er davon ausgeht, dass die anderen Schüler eher wissen, wie man mit Portfolio arbeitet (82).

Zweites Interview Ralf J. (drittes Portfolio)

Aufgrund der Erfahrungen findet er Portfolioarbeit toll (22, 28). Das Portfolio wurde für ihn zum Arbeitsinstrument, mit dem man Sachen erforschen kann (30). Dazu sammelt er kontinuierlich Informationen in Bezug auf seine Forschungsfrage (32) und nutzt Portfolio zur Überprüfung, ob und was man noch verbessern kann (72-76, 78). Darüber hinaus sieht er sich in der Lage, bei Bedarf die Forschungsfrage zu erweitern (46-52).

Die Entscheidung für das Thema fiel ihm schwer. Der Rat seines Vaters war, er solle ein Thema wählen, welches ihm Spaß macht (132).

Bei seinem zweiten Portfolio machte er sich zum ersten Mal Gedanken, was er in seinem Portfolio besonders gut findet (100, 104). Nach wie vor findet er es allerdings ziemlich schwer, sich selber zu beurteilen (100).

Die größte Herausforderung beim Arbeiten war für ihn, die Informationen zu einem Präsentationstext zu bündeln (154).

Bereits das Heraussuchen von Informationen machte dem Schüler so viel Spaß, so dass er Lernen als weniger langweilig empfand. Das Sammeln der Informationen hat sich zu einem Erforschen und Herausfinden entwickelt (196), dabei hat er auch Experten in seine Informationssuche mit einbezogen (198-200). Bei einem nächsten Projekt möchte er ein noch besseres Portfolio abgeben. Wenn es vorzeigbar ist, kann er darauf stolz sein. Er hat das Gefühl, auf dem richtigen Weg zu sein (224).

Was er für seine Arbeit erleichternd fand, war, dass er eine bessere Übersicht hatte. Seinen Lernerfolg erreicht er, indem er Texte selber schreibt, Bilder selber zeichnet und Begründungen zu den einzelnen Inhalten verfasst (174).

Die Peerberatungen sind für ihn noch wichtiger geworden. Sein Eindruck ist, dass diese ihm wirklich weiterhelfen (210-212). Eine Beratung bekam er von seinem Vater (126).

Er spricht auch das Klassenklima an. Die Freundschaften untereinander sind besser geworden, überhaupt ist die ganze Klasse jetzt besser miteinander befreundet (82). Außerdem erwähnt er, dass das Verhältnis zu den Lehrern besser geworden ist (110).

Das zweite Interview dieses Schülers zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedene Tätigkeiten konkretisiert werden. Ging es im ersten Interview um das Sammeln von Informationen, so wurde dieser Aspekt im zweiten Interview mit Begriffen wie erforschen, erweitern, sich Gedanken machen, sich selber beurteilen, Informationen bündeln und herausfinden verbunden. Er erweitert den Kreis der Beteiligten erneut, indem er einen Experten zu Rate zieht. Er sieht eine deutliche Verbesserung in der Klassengemeinschaft.

6.9.2.3 Erstes Interview Gustav D. (Gymnasium Klasse 7)

Der Schüler spricht von „Befassung“ (24), welche zu einer besseren Schulnote führt. Die Funktion des Portfolios besteht darin, immer wieder nachschauen zu können (37-46).

Durch die Portfolioarbeit erhöht sich der Anteil an Tätigkeiten, die sonst als Unterrichtsvorbereitungen ausgelagert sind. Jedoch geht dadurch auch der fachliche Anteil zurück. Die Lehrerin hat durch zusätzliche vertretungsweise Übernahme von Stunden Fachanteile und Projektanteile in dieser Klasse im Gleichgewicht gehalten.

Der Wechsel zwischen den unterschiedlichen Arbeitsformen ist neu (53-61). Obgleich die „Vorbereitungen“ nun im Unterricht Raum finden, wurde diese Zeit auch für Gespräche untereinander verwendet. Dabei war es nicht immer möglich, sich auf seine Arbeit zu konzentrieren. Daher musste ein Teil der Arbeit auf den Nachmittag verlegt werden (68-72). Aus dem Wechsel von Fachunterricht und Vorbereitungszeit gewann die Lehrerin mehr Zeit, welche sie für Unterstützung einsetzte. Sie besprach in dieser Zeit Texte mit den Schülerinnen und Schülern und kümmerte sich um die Präsentationsvorbereitungen. Es entstand ein Zusammenspiel zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schülern, indem die Schüler ihre Texte mithilfe ihres Wörterbuches erstellten und die Lehrerin anschließend diese Texte überprüfte (80-82).

Das Unterscheidungskriterium zu normalem Unterricht ist, dass Entscheidungen von den Schülerinnen und Schülern getroffen werden. Üblicherweise wären sonst lediglich Auswahlentscheidungen aus einem Themenpool möglich (85-92). Der Unterricht selber wurde intensiver (106-812). Die Arbeit wurde durch die Unterstützung der Familien erleichtert. Ebenfalls unterstützten Freunde seine Arbeit (192-194).

Die Mitarbeit der Eltern war für diesen Schüler keine Frage der Beratung, sondern eine Notwendigkeit: Die Sammlung von Dokumenten erforderte aus seiner Sicht das Urteil der Eltern. Auf deren Unterstützung war er auch angewiesen, um die Bücherei oder das Internet zu nutzen. Die Mutter gab Ratschläge zur Textauswahl. Neben dem Auswählen des Materials wurde auch das Schreiben der Texte im Elternhaus unterstützt. Dies umfasste den Bereich des Umschreibens, also des Lesens, Unterstreichens und Herauserschreibens. Teile des Textes wurden auch aus dem Internet kopiert (130-132).

Eine Erfahrung aus der Portfolioarbeit ist die, dass mehr Bilder aufgenommen werden sollten, weiterhin soll das Vorwort dem Leser eine genaue Orientierung ermöglichen (165-182).

Er nahm mehrfach Beratungen in Anspruch, und zwar sowohl durch Lehrer als auch Beratungen durch Mitschüler. In den Beratungsgesprächen ging es darum, was besser zu machen ist und worauf man achten soll. Die Formulare zur Beratung waren hilfreich. Die Beratung ist ein Instrument, die

eigene Note zu verbessern. Deshalb sollte sie auch angenommen werden (241-268).

Auch dieser Schüler bemerkt Veränderungen in der Klassengemeinschaft. Es wurde niemand vergrätzt, also hat sich der Zusammenhalt der Klasse verbessert (282-292).

Im Projekt hat es auch Zwang gegeben (309-312). Am Ende des Interviews wird noch Lernen thematisiert, nämlich als wichtiger Aspekt der Portfolioarbeit. Einschränkend resümiert er, dass er nicht allzu viel gelernt hat (372). Die Befassung über einen längeren Zeitraum hinweg macht ihm die Probleme (des Lernens) bewusst. So konnte auftretender Informationsbedarf z.B. durch Nachschauen in einem Buch gedeckt werden (343-399).

Zweites Interview Gustav D.

Im zweiten Interview geht es um den Lernweg, der das Thema nicht nur für den Schüler selbst einsichtig macht, sondern auch für Außenstehende verstehbar machen soll (30-35). Der eigene Projektweg ergänzt die – bereits in dem ersten Interview geäußerte – Nachschaufunktion des Portfolios. Nun wird auch über Begründungen im Portfolio gesprochen.

Jeder Schüler achtet auf etwas anderes, sei es bei der Quellenauswahl oder bei der Gestaltung eines Vorwortes (46-63). Die Qualität eines Vorwortes zeigt sich für ihn darin, dass es präzise gefasst ist. Dafür soll es kurz sein, den Leser auf das Portfolio vorbereiten und keine Wiederholungen enthalten (64-75). Das Portfolio wird wiederum als Instrument des Rückblicks thematisiert, aber auch in seiner Nützlichkeit für später. Auf Grund der Rückblickmöglichkeiten kann der Schüler etwas über sich selber erfahren, z. B. seine „Hochs“ oder „Tiefs“ während des Arbeitens wieder entdecken. Solche Schwankungen lassen sich anhand der „Gedankenblätter“ nachvollziehen (76-91).

Im Unterschied zu normalem Unterricht ist man durch Portfolioarbeit selber in der Lage zu sagen, was und wann etwas gemacht wird. Die Ziele sind nicht einfach da, weil sie vorgeschrieben wurden. Jedenfalls liegt die Entscheidung, welches Dokument in das Portfolio kommt, beim Schüler selbst. Der Ansatzpunkt für die Entscheidung hängt wiederum vom Inhalt des Dokuments ab. Besonders deutlich wird der Unterschied zwischen normalem Unterricht und Portfolio über die Aufgabenstellung erkennbar (109).

Über Entscheidungen und Aufgabenstellung nachzudenken, kostet in dieser Bewusstheit viel Zeit. Portfolio ist besser als Unterricht, weil man selbstständig arbeiten kann (92-119). Die Schülerinnen und Schüler sind so zu ihren eigenen Lehrern geworden. *„Wir haben uns selbst gelehrt, was wir aus dem ersten Portfolio für Schlüsse gezogen haben“* (121).

Die Lehrerin wird als rücksichtsvoll erlebt, was sich durch ihre Einsicht und ihr Verständnis für die Situation der Schüler zeigt. Der Unterricht wird lockerer (124-137).

Mit der Anforderung, keine beschreibenden Fragen zur Forschungsfrage zu machen, wurde es unmöglich, Texte einfach abzuschreiben. Es ging darum, sich eine eigene Meinung zu bilden (307-317).

Die Qualität des Textes stellt einen eigenen Wert dar. Es zählt sowohl die inhaltliche Qualität als auch die Klärung der Herkunft des Textes. Die Qualität des Textes ist deshalb wichtig, weil man auf sie vertrauen muss (183-186). Aufgrund der aus den Texten gefundenen Lösungen konnte zusammen mit der eigenen Meinung ein Ergebnis erreicht werden. Das Ziel der Ergebnispräsentation war, die Antwort auf die eigene Frage zeigen (188-214).

Da der Zeitbedarf für ein Portfolio beachtlich ist, macht man sich einen Zeitplan (257-278). Der Schüler schlägt vor, den zeitlichen Umfang eines Portfolios nicht auf zwei Wochen zu komprimieren, sondern ein solches Projekt längerfristig anzulegen. Ihm würde auch eine Projektstunde pro Woche reichen (376-387).

Eine Lehrerberatung fand wegen einer Planungspanne nicht statt. Die Beratungen kommen aber auch spontan auf Anfrage zu Stande. Alle Beratungen werden durch ein Arbeitsblatt dokumentiert, die Ergebnisse sind dadurch abrufbar (347-375).

Er denkt, das Portfolio auch generell an anderen Schulen gemacht werden kann (426-429).

Aus dem Schülerinterview bleibt festzuhalten, dass ein Portfolio zwar mehr Arbeit macht, aber der Unterricht intensiver wird. Ein wesentlicher Unterschied zu sonstigem Unterricht ist, dass die Schüler selber entscheiden, was sie lernen. Darüber hinaus gelingt es, Fragen innerhalb eines Themenbereiches selbständig zu entwickeln. Die eigene Befassung und eine vermehrte Nutzung direkter Nachfragemöglichkeiten im Unterricht unterstützen die Bewusstwerdung eigener (Lern-)Probleme.

Im Vergleich vom ersten zum zweiten Interview wird deutlich, dass mehr Differenzierungen vorgenommen werden, sowohl was die Qualität der Begründungen im Portfolio angeht, als auch die Beratungen und Bedingungen der Arbeitsprozesse („Hochs“ und „Tiefs“ als Phasen im Arbeitsprozess, eigene Entscheidungen, Zeitplanung). Darin bestätigt sich die Portfoliofunktion, den eigenen Lernweg zu überblicken.

Sein eigenes Urteil über die Portfolioarbeit – trotz der Übernahme von Begriffen wie Lernweg – kommt zu spezifischen Vorschlägen (z.B. nur eine Portfoliostunde die Woche zu haben). Seine Schilderungen beziehen sich dennoch auf langfristige Effekte, wie sie durch den Einbezug der Eltern und durch deren Unterstützung dargestellt werden. Die Mitarbeit der Eltern ergänzt die Funktion der Lehrerin. Die Vorstellung des Schülers, viel Freizeit in die Projektarbeit eingebracht zu haben, bleibt ambivalent, weil zwar ein Teil der Schülertätigkeiten mehr Raum im Unterricht fand, dieser Raum aber z.T. so genutzt wurde, dass wiederum Freizeit zur Vorbereitung genutzt wurde. Im Grunde balanciert hier das Lernen zwischen dem Unterricht und

der frei verfügbaren Zeit, wobei beide im Wechsel herangezogen werden. Dabei entsteht die Gefahr, zu viel Freizeit zu opfern, wobei aber auch der geringere fachliche Anteil im Unterricht problematisiert wird. Allerdings sind dafür schulseitig Lösungen zu finden, während die Entscheidung über die Verwendung freier Zeit bei den Schülerinnen und Schülern selber liegt.

Weiterhin stellten Schüler fest, dass die Methode Portfolio auf andere Schulen übertragbar sei. Dahinter steckt auch eine persönliche Überzeugung, dass das Portfolio eine erkennbare Arbeitsform darstellt, welche die Differenzierungsfähigkeit der Schüler fördert. So lassen sich die im zweiten Interview präziseren Beschreibungen erklären.

Für die Schülerinnen und Schüler ist es ein Erfolg, nicht lehrergeleitet zu arbeiten. Daraus ergibt sich, das Lehren im Unterricht und Lernen mit Portfolio trennbar werden. Dadurch wird sowohl Lernen klarer von Arbeiten trennbar. Aufgrund dieser Erkenntnis über das eigene Lernverhalten werden auch andere Einblicke in das eigene Lernen möglich, der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen wird hinterfragbar. Gleichzeitig liefert diese Trennbarkeit auch eine größere Klarheit, was die eigene Verantwortung für das eigene Lernen ist und wo die Zuständigkeit der Lehrer eingefordert werden kann. Dabei hilft auch der Einsatz von Gruppenarbeit, da sie – wie auch Beratung – Freiräume im Unterricht schafft, in denen Schülerinnen und Schüler über Entscheidungen Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen.

6.10 Lehrerinterviews: Erfahrungen mit Portfolio-Arbeit

Das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrer wurde bereits mit der umformulierten „Eder-Frage“ untersucht. Nun geht es erneut um die Lehrersicht, diesmal mit der Erfahrung aus der Portfolioarbeit. Das Verhältnis von Lernen und Arbeiten erschien unklar. Aus Schülersicht könnte man konstatieren, dass es im Unterricht am ehesten um Arbeiten geht, wodurch der Nachweis produziert wird, dass man gelernt hat.

6.10.1 Aspekte: Arbeiten als Begriff

Arbeit bezeichnet aus Lehrersicht den Einsatz, den Schüler zu leisten haben. Das „Arbeiten“ schwankt dabei zwischen „Lehrbucharbeit“ und eigener „Lektorarbeit“ an selbstverfassten Texten. Ein intensives Arbeiten bildet dabei Erinnerungspunkte im schulischen Alltag (HS Niederau / Fr. Dahl 199). Beurteilung ist dagegen eher eine Lehrerarbeit.

Für die Lehrerinnen und Lehrer gilt es, mit den Schülern ins Gespräch zu kommen und sie auf diese Weise zu involvieren. In dem Maße, wie Schülerinnen und Schüler sich involvieren lassen (HS Niederau / Fr. Dahl 45) und Ordnungsstrukturen anwenden, sind Lehrerinnen und Lehrer dazu bereit, die Verantwortung auch bei den Schülern zu sehen bzw. diese in ihrer Arbeit zu unterstützen. Übernahme von Verantwortung ist aus Lehrersicht das Resultat.

tat kommunikativer Prozesse, ein insbesondere durch Feedback und/oder Beurteilung erzeugtes Ergebnis.

Der hier aufscheinende Arbeitsbegriff ist methodisch-technischer Natur. Der über Lern- und Arbeitstechniken realisierbare Anteil an schülerseitiger Strukturierung und Leistung kann durch den gestaffelten Einsatz einzelner Techniken und deren Arbeitsschritte erzielt werden. Damit lässt sich auch der Anteil dessen, was Schülerinnen und Schüler selber erarbeiten und beurteilen können, methodisch-systematisch verbessern.

Durch spezielle Arbeitstechniken des Analysierens und der Auseinandersetzung (HS/RS Dellheim / Fr. Amann) kann jedoch auch das Überdenken der Arbeitsweise gefördert werden. Zusätzlich ist Hilfe und Beratung notwendig, auch als gegenseitige Beratung der Schülerinnen und Schüler untereinander.

Durch Arbeitstechniken und Reflexion der eigenen Arbeitsschritte (HS/RS Dellheim / Fr. Amann 24-30) entsteht ein Lernen des Lernens, welches ergänzend zum Wissenserwerb auftritt. In der Verbindung von Arbeitstechniken und Reflexion der Schülerinnen und Schüler fließen das „Wie“ und das „Was“ des Lernens als unterrichtliche Lehrqualität zusammen. Arbeiten beschreibt in den Interviews eine Ziel-Weg-Relation (HS Niederau / Fr. Guckmann 26-28), welche auf eine Wissens- und Horizonterweiterung bei den Schülern abzielt. Von der Lehrqualität im Unterricht hängen die Schülerzufriedenheit und das Klassenklima ab. Diese Lehrqualität kann auch durch ein „mehr Zutrauen“ (HS Niederau / Fr. Guckmann 52-58) gesteigert werden.

Als eine weitergehende Form könnte man sich Lehren als „gelenkten Transfer“ zwischen Lehrern und Schülern hinsichtlich erzielbaren Wissenserwerbs vorstellen. Solch ein lehrorientierter Unterricht geht von den Lehrern aus, aber es kommt auch etwas von den Schülern (HS Niederau / Fr. Dahl 207). Portfolioarbeit unterstützt es dagegen, die Gedanken und Auswahlen von Schülern zu erkennen (HS Niederau / Fr. Roterberg 39). Darüber wird neben der Schülerperformance auch deren Perspektive wahrnehmbar. Mit den Schülerauswahlen wird die tatsächliche Verantwortungsübernahme durch Portfolioarbeit möglich, daraufhin können weitere Freiräume im Unterricht eröffnet werden.

6.10.2 Diagnose mit Hilfe des Portfolios (bzw. dessen Beurteilung)

Der Einblick der Lehrerin/des Lehrers in die Arbeit der Schülerinnen und Schüler stellt einen wesentlichen Ansatzpunkt dar, um eine Förderung zu beginnen und voran zu treiben. Daher wird dies auch in der Anforderung an die Schülerinnen und Schüler so formuliert: *„Leute, da müsst ihr euch noch mal überlegen, wie wichtig sind eure einzelnen Dokumente. Bitte dokumentiert uns das hinten drauf, damit wir das nachvollziehen können“* (HS Freiberg/ Fr. Claudia 9).

Diese Nachvollziehbarkeit wird dann auch für die Beurteilung genutzt (sowohl in der Mappenbewertung als auch in der Präsentationsbewertung, die als Noten mit in die Zeugnisse einfließen) (HS Freiberg / Fr. Claudia 37).

Eine Schwierigkeit der Portfolioarbeit rührt daher, dass über verschiedene Themen und Herangehensweisen sowie Darstellungsformen hinweg plausible Vergleichskriterien gefunden werden müssen, um zu einer einheitlichen Bewertung zu gelangen. Eine weitere Schwierigkeit ist darin zu sehen, dass auch für selbständiges Arbeiten klare Anweisungen gefunden werden müssen (HS Niederau /Fr. Dahl 25).

Jedoch ermöglicht es der Blick auf die Schülerarbeit, speziell durch das Portfolio mit seinen Einsichten in den Lernprozess, statt isolierter Ergebnisse auch Einsichten über den Schüler selbst zu gewinnen (HS Niederau /Fr. Dahl 73). Diese Einsicht wird durch das Portfolio dichter, so dass einem keiner mehr „durch die Lappen geht“ (HS Freiberg / Fr. Claudia 80).

Für die Lehrer ist die Diagnose ein wichtiger Ertrag aus der Portfolioarbeit, weil sie ihnen die Informationen liefert, wo anzusetzen ist, damit „Schüler gewisse Ziele erreichen“. Aufgrund dieser Informationen sind die Schüler bei ihrem selbständigen Arbeiten zu unterstützen (HS Freiberg / Fr. Claudia 160).

6.10.3 Beratung in der Lehrerverarbeit

Beratung – dies wurde auch aus den Schülerinterviews deutlich – ist ein wesentlicher Begleitprozess für das Lernen (HS Freiberg / Fr. Claudia 020614, 25). Diese Feststellung könnte im Sinne der Forderung von Comenius nach „Allgemeiner Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ als Kriterium für eine qualitativ hochwertige Lehrerverarbeit gelten. Damit wäre ein anderes Rollenverständnis und ein abgeklärtes Verhältnis von Lehren und Lernen notwendig. Dadurch dass nämlich die Lehrenden den Schülerinnen und Schülern die Arbeit nicht abnehmen, sondern sie Lösungen selber finden lassen (HS/RS Dellheim / Fr. Amann 38-40) wird ein solcher Wandel der eigenen Rolle denkbar. Problemlösung als methodische Umsetzung des „mehr Zutrauen(s)“ ist aus der methodisch-systematischen Perspektive mit einer gezielten Unterstützung durch die Lehrerin/den Lehrer inhaltlich wie methodisch zu verbinden. Und zur Unterstützung der Lehrerin ergänzend mit einer gegenseitigen Beratung der Schülerinnen und Schüler untereinander (Peerberatung) zu kombinieren.

Die inhaltliche Entscheidung über Unterrichtsziele verbleibt beim Lehrer, jedoch bietet er mit der Vorgabe einer Portfoliostruktur (Reflexionsbogen, Zielsetzung, Forschungsfrage, Mindmap, Zusammenfassung, Abschlussreflexion, Schatzkarte) eine Öffnung zur eigenständigen Arbeit an (HS Freiberg / Fr. Claudia 20). Die Schülerin/der Schüler trifft ihre/seine Entscheidungen eher unbewusst (HS Freiberg / Fr. Claudia 24). Dabei wird

es für die Schüler zunächst unklarer, welche Anforderungen im Unterrichtsprojekt mit Portfolioarbeit gestellt werden. Mit Portfolio bleibt die Zielvorgabe sowie die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler Aufgabe des Lehrers. Jedoch kann diese mit Portfolio flexibler gestaltet werden, denn die Zusammenarbeit der Schüler macht Gruppenarbeit zu etwas selbstverständlichem. Die Unterscheidbarkeit der jeweiligen Unterrichtsmethode und die Klarheit sich daraus ergebender Unterrichtsaufgaben stellen hohe Anforderungen, die allein mit dem Portfoliogerüst für die Schüler nicht zu bewältigen sind (HS Freiberg / Fr. Claudia 47). Diese Tendenz wird dadurch verschärft, dass eher gute Schülerinnen und Schüler Beratung häufig wahrnehmen, seltener hingegen schlechte, wenig sprachgewandte Schülerinnen und Schüler. Für letztere und die Gruppe der mittelmäßigen Schülerinnen und Schüler wird der Zugang zur Beratung zur entscheidenden Frage, will man weitere Leistungsdifferenz von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern vermeiden. Stattdessen kann die Auswirkung von Schülerheterogenität zugunsten der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler genutzt werden (HS Freiberg / Fr. Claudia 21).

Unterstützung wird von den Lehrerinnen und Lehrern als ergänzendes Angebot gesehen, welches eher zurückhaltend eingesetzt wird und somit weniger direkte Eindrücke liefert. Der Nutzen für die Lehrerin liegt dann darin, dass Beratung der Aufrechterhaltung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre im Nachmittagsunterricht dient (HS Niederau / Fr. Dahl 41).

Hier wird deutlich, dass die Funktionalisierung von Beratung zwar mehr Einsicht liefern kann, diese im Kontext der vorgegebenen Rahmenbedingungen (Nachmittagsunterricht) und gängigen Unterrichtsvorstellungen (ruhiger Unterricht) als Unterstützungspotenzial regulativ eingesetzt wird. Je stärker diese Aspekte im Vordergrund der Realisierung von Beratung stehen, desto weniger werden sie zur Öffnung von Unterricht beitragen. Die Einführung von Beratung wird zum Veränderungssignal, ohne dass daraus für die Schülerinnen und Schüler strukturell neue Möglichkeiten erwachsen. Beratung wird dann zwar zum Zeichen eigener Veränderungsbereitschaft, welche aber in ihren Wirkungen auf Äußerlichkeiten wie z.B. Herstellung eines ruhigen Unterrichts oder Einhaltung von Regeln (vgl. Fallbeispiel HS/RS Dellheim) begrenzt bleibt. Auf diese Weise werden allerdings Handlungschancen für die Schüler weniger genutzt und können die Schülerinnen und Schüler im Unterricht weniger Chancen auf Selbständigkeit beim Lernen erkennen.

In dieser Hinsicht kann „Arbeiten“ als Begriff in den Lehrerinterviews auf die Ziele Vermittlung von Basiswissen und von Unterstützung durch Lern- und Arbeitstechniken bezogen werden. Lernen im Unterricht drückt sich dabei im Fragen stellen und Antworten finden aus. Unterrichtliche Vermittlung nähert sich der Idealform, wenn es gelingt, dass die Schüler selber die Fragen stellen. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, dass Portfolio zu einem Erfüllungsgehilfen tradierter unterrichtlicher Standards

wird, die im Kern die Vermittlungsvorstellungen der Lehrerin/des Lehrers darstellen. Dies würde Unterrichtsbedingungen und -strukturen stabilisieren, die durch Portfolio und eine antizipierenden Perspektive auf die Schülerfähigkeiten eigentlich zu öffnen wären. Weil die Vorstellung eines regelgeleiteten, ruhig arbeitenden Schülers den Unterricht bestimmt, handelt sich eine Lehrkraft mit solchen impliziten Vorstellungen eines Vermittlungsansatzes ein Motivationsproblem ein.

Wird unterstellt, dass die Schüler lernen wollen, und erkannt, dass sie sich andernfalls langweilen, erscheint auch die Perspektive, dass Schülerinnen und Schüler das Lernen aufgeben, plausibel (GY Lohausen / Fr. Braun 020510 18-20). Portfolio steuert dem entgegen, indem es Schüler beim Lernen eigene Gedanken zuordnen lässt. Diese Zuordnung wird strukturell über die Trennung von Dokumenten und Begründungen (Captions) hergestellt. Die erstellten Dokumente ermöglichen das Arbeiten am Thema, die Begründungen geben die Lernerfahrungen wieder. Damit kann Portfolio Lernprozesse der Schüler positiv fördern und sichtbar machen (HS/RS Dellheim / Fr. Amann 01, 81).

Verbesserungsmöglichkeiten des Lernens ergeben sich dann aus Einsichten in eigenes Lernverhalten und Nachdenken als Rückbezug auf das eigene Lernen. Dies impliziert einerseits die Möglichkeit für die Schüler, Initiative zu ergreifen, damit sie dies auch tun könnten, andererseits begründet ist die Sinnhaftigkeit des Lernens für das eigene Denken (HS/RS Dellheim / Fr. Amann 21, 25). Gleichzeitig steht aber auch die Behauptung im Raum, dass es Klassen gibt, in denen die Schüler nicht für sich lernen können (GY Lohausen / Fr. Braun 38-39). Dadurch wird sehr deutlich, dass die Schülerhoffnung auf eigenes Lernen sehr stark an der Lehrerhoffnung hängt (HS/RS Dellheim / Fr. Amann 41). In der Schule wird die Lehrkraft als Wirkungsfaktor auf die Schülerinnen und Schüler unterstellt. Die Vermittlung ist wesentlich von der Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler abhängig, die die Lehrer mit ihren inhaltlichen und methodischen Vorgehensweisen zu erreichen suchen.

Lernen ist dabei ein Prozess über die Zeit, in dem Schülerinnen und Schüler arbeiten, um Fertigkeiten zu erlangen und zu beherrschen. Dabei ist die Zeit, in der auch zu Hause gelernt werden kann, einzubeziehen (HS/RS Dellheim / Fr. Amann 63). Dadurch wird eine gewisse Diskrepanz zwischen dem Verständnis von Lernen und dem Instrument Portfolio deutlich: Indem nämlich auf der einen Seite unterstellt wird, dass Lernen dem Wissenserwerb und dem Beherrschen von Fertigkeiten dient, gleichzeitig aber mit dem Portfolio unterstellt wird, dass die Schülerinnen und Schüler etwas für sich lernen, wird mit der Fokussierung auf die Fertigkeiten in der unmittelbaren Beziehung von Schülerinnen und Schülern und Lehrern doch weiterhin die Perspektive aufrechterhalten, dass die Leistungen der Schülerin/des Schülers ihr Lernen erst rechtfertigen. Dies führt zu dem Bild, dass Schülerinnen und

Schüler zunächst Voraussetzungen zu erwerben haben, um dann selber lernen zu können.

Eine Lehrerin legt eine klare Vorstellung von Veränderungen sowohl auf Lehrer- als auch auf der Schülerebene dar: Die Beziehungsveränderung beruht darauf, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigene Entwicklung entdecken (vgl. dazu entsprechende Schüleraussagen) und die Lehrerin gerade nicht diejenige ist, die etwa Rat aufdrängt, sondern von den Schülerinnen und Schülern um Rückmeldung gebeten wird (HS Freiberg / Fr. Claudia 020614 69, 111).

Die schwächeren Schülerinnen und Schüler können von der Portfolioarbeit profitieren, wenn sie in die Lage versetzt werden, eine Perspektive im Hinblick auf die Erreichbarkeit ihrer Lernziele zu entwickeln und darin durch Beratung unterstützt werden. Hier kann Portfolio als ein offenes Strukturinstrument unterstützend wirken. Solche offenen Lernprozesse „treiben“ die Kinder zu Initiativen (HS Freiberg / Fr. Claudia 020614 53). Darüber gewinnt die Lehrerin auch mehr Zeit (HS Freiberg / Fr. Claudia 020614 39).

6.11 Elterninterviews

Die Befragung der Eltern am Gymnasium Lohausen zeigte die Eltern als eine aufgeschlossene, veränderungsbereite Gruppe:

„Versuchen Sie durch solche Projekte die Arbeitsbereitschaft und die Eigenständigkeit und dadurch das Selbstwertgefühl der Schüler zu stärken“ (Frage 5, Tipps).

Dies sollte die Lehrerinnen und Lehrer ermutigen. Weitere, das Unterrichtsprojekt kennzeichnende Äußerungen der Eltern:

„Das Selbständige Arbeiten in diesem Projekt war eine gern angenommene Herausforderung für die Kinder“ (Frage 2).

„Die Schüler erarbeiten sich das Wissen selbst und sind durch die Aussicht auf die „öffentliche Präsentation hoch motiviert!“ (Anmerkung zu Frage 6).

Die Herausforderung im selbständigen Umgang mit Wissen wird anerkannt, die Funktion der Präsentation dabei herausgehoben. Die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler führt zu einer spürbaren Erhöhung des Selbstwertgefühls der Kinder.

Die Eltern sehen es angesichts der Projektarbeit als notwendig an, die „Selbständige Arbeit weiter (zu) fördern“ (Frage 5, Tipps 13). Dabei legen die Eltern großen Wert auf Allgemeinbildung (Frage 5, Tipps 6).

Begrenzt wird diese Offenheit allerdings durch folgende Anforderung: *„Im Unterricht sollte darauf geachtet werden, dass die Kinder, bei denen die Leistungen nicht so gut sind, nicht von den anderen (deren Leistungen gut sind) vom Unterricht abgehalten werden“* (Frage 6, Anmerkungen 22). Damit wird Veränderung zwar gewünscht, darf aber verständlicherweise nicht zu Lasten der (eigenen) Kinder gehen. Die Konzentration auf den Un-

terricht und die darin enthaltenen Lernchancen werden darüber als elterlicher Anspruch an Schule und Kinder ins Bewusstsein gerückt.

Die Elternwahrnehmungen hinsichtlich der Kinder sind durch folgende Aussagen gekennzeichnet:

„Sie (die Kinder) hatte an den Vorbereitungen und dem Vortrag sehr viel Spaß. Sie fand die Arbeit interessant und spannend und empfand das Projekt als gelungene Abwechslung zum Schulalltag“ (Frage 1, Bedeutung 14).

„Die Vorfreude konnte durch nichts getrübt werden. Durch das Dabeisein der Eltern wurde die Freude noch erhöht“ (Frage 1, Bedeutung 26).

„Die Projektarbeit hat meinem Kind sehr gut gefallen“ (Frage 6, Anmerkungen 23).

Die Berücksichtigung ihrer Interessen wird nicht nur von den Schülerinnen und Schülern verspürt, sondern auch für die Eltern deutlich. Die Involvierung der Eltern in das Projekt ist gelungen und trägt zu den Projektzielen bei. Dadurch wird nicht nur das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler gesteigert, sondern sie trägt auch zu einer Verbesserung der schulbezogenen Zusammenarbeit in der Familie bei.

Unterrichtliche Veränderungswirkungen werden wie folgt beschrieben:

„Ich denke, dass solche Projekte wichtig für die Schüler sind. Sie fördern die Rücksichtnahme und Akzeptanz der Meinung und Ideen der Mitschüler, da jeder in der Gruppe etwas zum Projekt beiträgt“ (Anmerkung zu Frage 6).

„Als Eltern empfanden wir es als begeisternd und in besonderer Weise motivierend, dass Gymnasiasten heute bereits in der 7. Klasse in der Lage sind, vor einer relativ großen, weitgehend anonymen Gruppe in einer fremden Sprache frei zu referieren“ (Anmerkung zu Frage 6).

Hier wird also der Aspekt des freien Sprechens und der wechselseitigen Rücksichtnahme der Schülerinnen und Schüler als Unterschied zum sonst stattfindenden Unterricht angegeben.

7. Fallbezogene Darstellungen

7.1 Schule A

7.1.1 Daten der Selbstauskunft

Es handelt sich um eine Haupt- und Realschule mit 33 Lehrkräften und 564 Schülern. Die Arbeit der Schule wird bereits unter eine pädagogische Leitlinie gestellt: *„Wir haben die Arbeiten zum Schulprogramm unter das Motto gestellt: zusammen wachsen - zusammenwachsen. Der Zukunft gewachsen sein.“* Eine Verständigung über gemeinsame Ziele an der Schule gibt es im Kollegium bisher in eher informellen Gruppen. Es bestehen bereits eine Schulprogramm-Arbeitsgruppe und fachbezogene Arbeitsgruppen in den Klassen 5 und 6 sowie eine Gruppe zur EDV-Technik. Eine externe „Qualitätskontrolle“ praktiziert die Schule derzeit nicht, die Schularbeit wird durch Selbstevaluation bewertet. Allerdings wurde für die Schulprogrammarbeit ein externer Moderator engagiert.

Moderne Formen der Kooperation wie Teamteaching, Lehrertandems u.ä. werden an der Schule in den Klassen 5 und 6 bereits praktiziert, grundsätzlich aber besteht bezüglich Form und Umfang fächerübergreifenden Unterrichts noch Unzufriedenheit darüber, dass man „noch immer sehr einzelkämpferisch“ an der Schule ist. Von daher wäre man an der Schule froh, wenn wieder ein Input von außen die Arbeit beflügeln würde und durch die Teilnahme am Modellversuchsprogramm die Bereitschaft im Kollegium der Schule zur ständigen Fortbildung wüchse.

7.1.2 Informationen zur Schule aus dem IFS Schulbarometer

Im Verlauf der Projektarbeiten an dieser Schule wurde der Begleitforschung bekannt, dass man im Jahre 1996 an einer Fragebogenuntersuchung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund teilgenommen hatte. In der Auswertung des sogenannten IFS-Schulbarometers, die der Begleitforschung von der Schulleitung zur Verfügung gestellt wurde, kommt große Zustimmung des Kollegiums (81 %) der Aussage zu, „jede Schule braucht ein innerhalb des Kollegiums entwickeltes Profil, in dem inhaltliche, pädagogische und methodisch-didaktische Schwerpunkte festgelegt sind“. Interessant in diesem Zusammenhang ist das weitere Ergebnis, dass ein solches Schulprofil im Rahmen einer Selbstevaluation vom Kollegium inklusive Schulleitung überprüft werden sollte (Zustimmung 72 %), nicht jedoch im Rahmen einer Fremdevaluation durch Vertreter der Schulaufsicht („stimme nicht zu“ 62 %). Bezüglich der unterrichtlichen Aufgaben ist die Vermittlung von Fachwissen nach Einschätzung der Lehrkräfte gut bis befriedigend; dieses Item erhält mit jeweils 42 % für „gut“ bzw. „befriedigend“.

digend“ die beste Bewertung in diesem Fragenkomplex. Bei den weiteren Items des Fragebogens zu „Vermittlung von effizienten Lernstrategien“, „Förderung des Denkens in Zusammenhängen und des Abstrahierens“, „Vermittlung von Methoden der Informationsgewinnung“, „Vermittlung effektiver Arbeitstechniken“ oder „Vermittlung von Fähigkeiten der Zusammenarbeit“ fällt die Einschätzung der Lehrkräfte eher befriedigend bis ausreichend aus. Demzufolge wird auch die Gesamtnote für die Schule mit „befriedigend“ (58 %) angegeben. Nach Meinung der Lehrkräfte bestehen in Bezug auf „Disziplin“, „Höflichkeit und gute Umgangsformen“, „vernünftiger Umgang miteinander“ Probleme, da bei den entsprechenden Items die Aussage „da wird zu wenig Wert darauf gelegt“ jeweils die höchsten Prozentwerte erreicht. Auch herrscht die Meinung vor (61 %), dass die Leistungsanforderungen an der Schule eher zu niedrig sind. Bezüglich der Kooperation innerhalb des Kollegiums („Probleme werden vom Kollegium gemeinsam diskutiert und bearbeitet“) ist die Einschätzung, dass es „ab und zu“ so ist (48 %), es aber „oft“ (50 %) bzw. „immer“ (42 %) so sein sollte. Demzufolge wird die Aussage „wichtige Entscheidungen, die die Schule, den Unterricht und die Organisation betreffen, werden in der Regel gemeinsam abgestimmt und getroffen“ ebenfalls mit 42 % bei „ab und zu“ eingeschätzt, während 56 % der Lehrkräfte sich dahingehend äußern, dass es immer so sein sollte. Ein Aspekt in der Arbeit der Schule, nämlich „die Arbeit an Innovationen bedeutet an unserer Schule die Steigerung einer Arbeitsbelastung, die ohnehin schon groß genug ist“, wird mit 54 % Zustimmung der Lehrkräfte besonders stark hervorgehoben.

7.1.3 Zielvorstellung: Das Unterrichtsbild

Der erste Schritt bei den Projektarbeiten bestand in der Klärung der Vorstellungen über die Frage, was guten Unterricht ausmacht.

Zunächst ging es um eine Klärung der mit den Begriffen „Verhaltensnormen“ und „positive Lernatmosphäre“ bzw. „positive Atmosphäre“ bestehenden Auffassungen.

Dabei wurden insbesondere die Verhaltensnormen breit diskutiert (offene und verdeckte Regeln, Einhaltung von Regeln, Verlässlichkeit, Vorbildfunktion, Umgang miteinander, Grenzen abstecken, Wechselseitigkeit, erweiterbare Rituale). Es wurde deutlich, dass der Umgang der Lehrer miteinander als zentral für eine positive Atmosphäre an der Schule gehalten wird. Auch ein positives Verhältnis von Schülern und Lehrern wurde hervorgehoben unter Verweis darauf, wie abhängig diese atmosphärischen Verhältnisse von äußeren Bedingungen sind. Die äußeren Bedingungen werden – in Hinsicht auf das Ziel einer positiven Atmosphäre – illustriert an Beispielen wie: Raum in Ordnung bringen, Raum ansprechend gestalten, Bedingungen für Unterricht wie Pünktlichkeit, Materialverfügbarkeit, Sitzordnung, Wohl-

fühlen, Beruf gerne ausüben, Einfühlungsvermögen, Identität. Solche Bedingungen seien für eine Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung.

Im nächsten Schritt einigte man sich in der Gruppe darauf, dass diese Begriffe einerseits als „Bedingungen für Lernen“ und andererseits als „Bestandteile von Lernen“ aufgefasst werden können.

Bis Oktober 2001 kommt es nach fruchtbaren und ergiebigen Diskussionen in der Projektgruppe zur Ausformulierung von Kriterien für „guten“ Unterricht. Danach sollte der Unterricht an dieser Schule...

- lebensnah, anschaulich und lernfördernd sein,
- von gegenseitigem Respekt im sozialen Umgang miteinander geprägt sein,
- fächerübergreifend stattfinden,
- problemorientiert sein,
- Kreativität fördernd gestaltet sein,
- offene Lernsituationen anbieten, die Kreativität, Problemlösungsfähigkeit und Eigenständigkeit fördern,
- den Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen entsprechend differenziert sein,
- erkennbare und messbare Ergebnisse haben,
- klar gegliederte Lernarrangements und transparente Bewertungskriterien enthalten,
- die selbständige und aktive Arbeit von Schülern fördern.

7.1.4 Der Projektverlauf an der Schule im Spiegel von Besprechungsprotokollen

März 2001: Die Schulleitung betreibt aktiv die Verbreitung und Interpretation des BLK-Modellversuchsprogramms, um weitere Lehrkräfte zur Teilnahme zu motivieren. Es herrscht diesbezüglich eine offene Stimmung, frei von Spannungen. Kritische Fragen zum Modellversuchsprogramm und den damit verbundenen Zielsetzungen werden bei den Besprechungen ohne Vorwürfe vorgebracht.

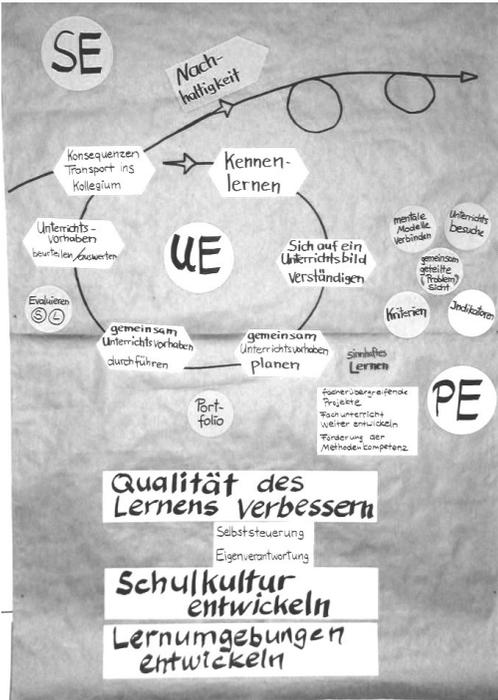


Abb. 32: Schulentwicklung als Aufgabe im BLK-Modellversuch

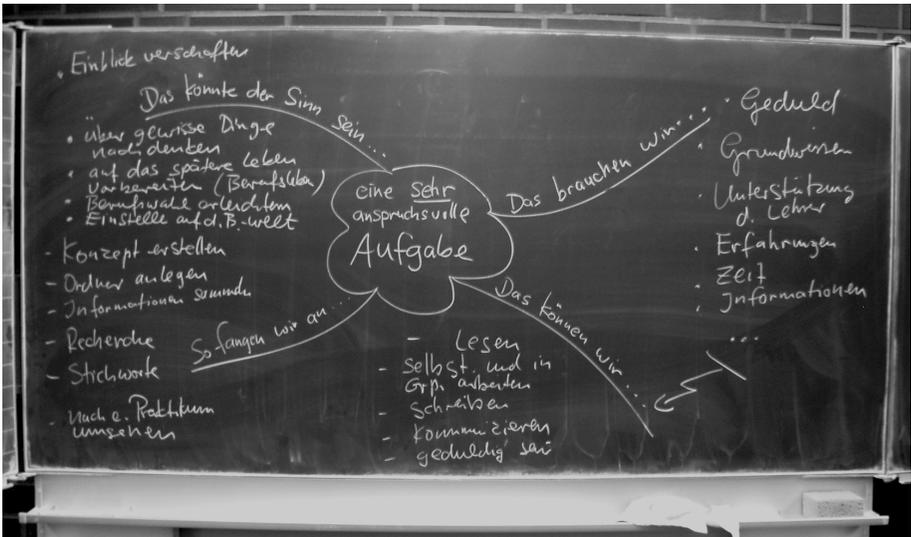


Abb. 33: Auf dem Weg zur Entwicklung eines Unterrichtsbildes

Juni 2001: In diesem Zeitabschnitt wird zum ersten Mal ein Gegensatz zwischen den Mitgliedern der Projektgruppe und der Schulleitung deutlich. Während die Gruppe Sicherheit bezüglich räumlicher und zeitlicher Strukturen als Voraussetzung für das Projekt einfordert, eine Teilgruppe auch Forderungen nach massiver materieller Ressourcenunterstützung äußert, verweist die Schulleitung auf die Probleme und Auswirkungen in der Stundenplanung, welche durch die „Bündelung“ von Personal entstehen. Denn die beteiligten Lehrkräfte der Projektgruppe möchten möglichst zeitlich und räumlich nahe zusammen unterrichten können, um Teamteaching, gegenseitige Hospitation usw. zu realisieren. Die Schulleitung konnte bisher etwa 70 % der diesbezüglichen Wünsche realisieren, trotzdem ist die Stundenplanung noch nicht fertig und weitere Veränderungen, z.B. durch Ringtausch von Unterrichtsstunden, müssten die bisherigen Planungen noch ergänzen. Schlimmstenfalls würden diese Unzulänglichkeiten eine Kürzung der effektiven Projektzeiten der daran beteiligten Lehrkräfte bedeuten.

August 2001: Auch in diesem Zeitabschnitt stehen schulorganisatorische Probleme im Vordergrund. Konkret geht es um die Aufstellung von Vertretungsplänen, die naturgemäß eine Auswirkung auf das gesamte Kollegium haben. Die Schulleitung geht davon aus, dass man diese Pläne dem Gesamtkollegium angemessen einsichtig machen könne, und dass das Gesamtkollegium die Beschlüsse mittragen werde.

Januar 2002: Zwei Lehrkräfte, die im Rahmen des Modellversuchsprogramms Projekte durchgeführt haben, geben einen überaus positiven Bericht darüber ab. Sie hatten die Möglichkeit, über einen Zeitraum von drei Wochen sechs Stunden täglich an diesem Experiment zu arbeiten. Es wurde mit einer 5. und einer 7. Klasse durchgeführt. Der Schulleitung war ein Konzept, basierend auf Unterrichtsverschiebungen, vorgelegt worden, das realisiert werden konnte und sich bewährt hatte. Alle notwendigen Vertretungsstunden und die Zusammenarbeit mit den weiteren betroffenen Fachlehrern konnten abgesichert werden, sodass die Schulleitung dem Gesamtvorhaben zustimmen konnte. Alle angesprochenen Fachkollegen waren bereit, die Projektarbeiten zu fördern.

März 2002: In den Berichten der beteiligten Projektlehrkräfte werden zum ersten Mal negative Erfahrungen deutlich erwähnt. Aus deren Sicht hat die Organisation an der Schule nicht gestimmt. Darüber hinaus waren auch viele Fachkolleginnen und -kollegen aus Bequemlichkeit nicht dazu bereit gewesen, etwas zu verändern. Ihnen geht es darum, die vorgegebenen inhaltlichen Ziele der Lehrpläne zu erfüllen. Wer etwas Neues ausprobieren wolle, werde von den Kolleginnen und Kollegen natürlich gefragt, wie diese vorgegebenen Aufgaben gleichzeitig erfüllt werden können. Obwohl die Projektlehrkräfte aus ihrer Sicht in diesem Schuljahr in ihrem Unterricht mehr verändert haben als jemals zuvor, wird thematisiert, dass derartige Einwendungen „es einem gründlich vermiesen, etwas Neues auszuprobieren“.

ren“. Das eigentlich Frustrierende und Verletzende daran seien Vorwürfe, man würde sein „Soll“ in der Schule nicht erfüllen.

Aus Sicht der Lehrkräfte hat der Wechsel in den Unterrichtsmethoden aber dazu geführt, dass die Schüler mehr und sehr viel intensiver lernen, als durch „traditionellen Lektionenunterricht“. Ein Indikator im Fach Englisch sei z. B. dafür der Umstand, dass die Schüler mittlerweile ein Lexikon bräuchten, denn die von ihnen verwendeten Begriffe gingen weit über das Vokabular hinaus, das in den Vokabellisten des Lehrwerks vorgesehen sei.

Eine zweite Lehrkraft berichtete, dass sie in einer 7. Klasse mit großem Erfolg ausprobiert habe, die Schüler selbst eine Unterrichtseinheit entwerfen zu lassen. Die Schüler hätten dazu mehrere Vorschläge gemacht. Die Klasse habe sich schließlich interessanterweise für das durchdachtste Konzept entschieden. Die Lehrkraft habe dadurch, auch als ein Ergebnis der Zusammenarbeit mit der Begleitforschung, entdeckt, dass es im Grunde nur auf zwei Dinge ankomme: „Wo liegt der Bedarf der Schüler?“ und „Wo kann ich die Schüler unterstützen?“ Aus diesen Überlegungen heraus habe sie auch die Initiative der Hausaufgabenbetreuung ins Leben gerufen. Zu ihrer Überraschung werde sie jedoch deswegen im Kollegium und von der Schulleitung „angeschossen“.

Auch eine dritte beteiligte Lehrkraft berichtete über die Auswirkungen auf ihren Unterricht. Es ergebe sich insgesamt eine Verbesserung der Leistungen der Schüler im Eingangstest. Durch die Facharbeit und das Portfolio sei deutlich geworden, wie sich die Sinne der Schüler schärften. Auch sie ist zu der Ansicht gekommen, sich stärker an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren. Sie ist deshalb ebenfalls auf die Idee gekommen, eine Hausaufgabenbetreuung anzubieten. Auch diese werde zwar nicht von der Schulleitung honoriert, aber sie stelle fest, dass durch die gezielte Beratung bei den Hausaufgaben bereits eine Verbesserung der Note im Fach von den Schülern erzielt wurde.

April 2002: Eine Lehrkraft schildert aus ihrer Sicht, dass der Projektbeginn zum Schuljahresanfang von einem euphorischen Hochgefühl bestimmt gewesen sei. Die in der Projektgruppe entwickelte Idee, einzelne Klassen von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe durchgehend führen zu können, sei jedoch schon nach kurzer Zeit aus organisatorischen Gründen hinfällig geworden. Sie habe große Hoffnungen auf diese Ideen gesetzt, mit mehreren Kolleginnen und Kollegen über einen längeren Zeitraum auf diese Weise schön zusammenarbeiten zu können. Gegen Oktober/November des Jahres habe ihre Stimmung durch solche Erfahrungen einen enormen Tiefpunkt erreicht. Es habe viele Missverständnisse gegeben. Erst im Dezember sei eine neue Euphorie im Zusammenhang mit der konkreten Planung eines fachlichen Projektes aufgekommen. Im Nachhinein betrachtet falle ihr auf, dass die Projektarbeiten zu einem stetigen Wechsel zwischen Hochs und Tiefs geführt hätten. Dies hänge unter Anderem auch damit zusammen, dass sie zwar verschiedene Anträge an die Schulleitung gestellt habe, so z.B. für

eine außerunterrichtliche Veranstaltung im Rahmen der Projektarbeiten, die auch zunächst genehmigt wurden, am Tage vor der konkreten Unternehmung sei diese Genehmigung jedoch wieder zurückgezogen worden.

Sie betont in diesem Zusammenhang, dass es nicht die Schüler und auch nicht die Lehrer seien, sondern die Organisation bzw. die Institution Schule, die ihre massiven Frustrationsgefühle auslöse. In ihrem eigenen Unterricht habe sie viel verändert. Den Schülern mache die Projektarbeit außerordentlich viel Freude. Ein Indikator dafür sei für sie der Umstand, dass sie in vielen Unterrichtsstunden nachfragten, ob sie an ihrem Projekt weiterarbeiten dürften. „Die Klasse verändert sich“, und das sei das einzige, was sie aus ihrer Sicht emotional „hochhebe“.

April 2002: In einem Gespräch mit Projektlehrerinnen thematisieren diese die Problematik, dass die tatsächlichen Zustände an der Schule im Widerspruch zur Selbstwahrnehmung der Schulleitung stünden. Aus der Sicht der Schulleitung gäbe es keine Probleme in der Schule. Die Projektlehrerinnen hatten hingegen in einem Papier darlegen wollen, an welchen Stellen die Projektziele nicht erreicht worden seien und woran dieses ihrer Meinung nach läge. Offensichtlich hatten sich interne Auseinandersetzungen in der Schule Bahn gebrochen, wobei das Modellversuchsprojekt ohne Frage auslösend gewirkt hatte. Die Verhältnisse Projektgruppe – Schulleitung – Kollegium bedürfen offenbar einer Klärung.

Mai 2002: Einige Damen und Herren des Kollegiums nerve es total, mit welchem Aufwand und mit welchen Auswirkungen auf die Unterrichtsorganisation das Modellversuchsprojekt betrieben werde. Eine Projektlehrerin fragte Mitglieder der Forschungsbegleitung, ob man nicht langsam auch an den Punkt käme zu erkennen, dass man in der Schule im Grunde nichts bzw. nur sehr wenig ändern könnte. Sie selber habe für sich bereits die Konsequenz gezogen, dass es letztlich nur um sie und ihren Unterricht gehen könne. Von dem Glauben an Außenwirkungen verabschiede sie sich gerade schrittweise.

Juni 2002: Projektpräsentation. Die Projektpräsentation der Schüler verlief schulöffentlich sehr erfolgreich. Es wäre nun von Wichtigkeit, die in diesem Projekt gemachten Erfahrungen zu bewerten und im Gesamtkollegium zu entscheiden, welche Ergebnisse für die Schule insgesamt daraus gezogen werden könnten und welche Konsequenzen daraus entstünden.

August 2002: Der Schulleitung geht es darum, im Kollegium eine höhere Bereitschaft für Innovation durch neue mehr projektartige Arbeitsformen zu bewirken. Zu diesem Zweck soll ein pädagogischer Tag abgehalten werden. Auch über das unterrichtliche Arbeiten müsse ein Konsens hergestellt werden. Auch habe es bereits zwei pädagogische Tage zum Thema „Atmosphäre“ gegeben. Unstimmigkeit und Verwirrung im Kollegium entsteht dadurch, dass zu wichtigen Beschlüssen in den Konferenzen Protokolle fehlen. Offensichtlich ist dadurch auch eine Konfusion im Kollegium darüber entstanden, wohin die Reise gehen soll, was die nächsten anstehenden

Themen sind, wie solche Themen strukturiert werden sowie systematisch und Erfolg versprechend angegangen werden können.

Mai 2003: An der Schule herrscht Konfusion im Bereich der Unterrichtsplanung. Der Stundenplan wurde bereits neunmal geändert. Etliche Kollegen sind krank. Die Stimmung im Kollegium ist daher eher schlecht.

7.1.5 Bilanz

Die Voraussetzungen für die Durchführung des Modellversuchsprogramms waren an dieser Schule nach Einschätzung der Begleitforschung gut. In der Startphase des Projektes herrschte eine positive Grundstimmung bei allen Beteiligten (Schulleitung, Projektgruppe, Kollegium) vor. Die Notwendigkeit der Entwicklung eines eigenen Schulprofils, die Überwindung des „Einzelkämpferischen“, die Unterstützung der Schulentwicklungsarbeit von Außen sowie die Schaffung angemessener, äußerer Bedingungen für die Weiterentwicklung des Unterrichtes waren von den Lehrkräften als essentielle Punkte identifiziert worden, wie aus den Ergebnissen einer Fragebogenuntersuchung an der eigenen Schule mit Hilfe des sogenannten „Schulbarometers“ hervorgegangen war. Das Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission war für die Arbeit an der selbst identifizierten Problemlage sozusagen „passgenau“ als Ausgang geeignet.

Trotz der positiven Ausgangsbedingungen fällt die Bilanz der Projektarbeiten an dieser Schule eher ernüchternd aus. Einerseits machten die direkt an den Projektarbeiten beteiligten Lehrkräfte persönliche, positive Erfahrungen mit den veränderten Unterrichtsbedingungen, insbesondere dann, wenn die Rahmenbedingungen hierfür durch die Schulleitung positiv gestaltet werden konnten. Auch bemerkten diese Lehrkräfte positive Auswirkungen der veränderten Unterrichtskonzeption auf die Schülerleistungen.

Andererseits blieben die Rahmenbedingungen über den Verlauf der Projektarbeiten nicht immer so positiv wie zu Anfang, häufig blieben sie aus Sicht der Lehrkräfte nicht wirklich klar oder wurden kurzfristig nachteilig verändert. Ursächlich für den Mangel an Klarheit war nach Ansicht der Lehrkräfte die unzureichende interne Kommunikation angeführt, insbesondere fehlte in der Schule eine festgelegte Kommunikationsstruktur, so dass häufig Unklarheiten über gefasste Beschlüsse aufgrund fehlender Protokollführungen oder Festhalten von Ergebnissen bestanden. Auffallend war in der Wahrnehmung der Lehrkräfte ein ständiger Wechsel zwischen „Hochs“ und „Tiefs“. Sie fühlten sich häufig nicht intensiv genug unterstützt durch die Schulleitung, und darüber hinaus sahen sie sich im Verlauf der Projektarbeiten kritischen Anmerkungen aus dem Kollegium zur lehrplangemäßen Soll-Erfüllung ausgesetzt.

Zusammenfassend kann aus der Sicht der Begleitforschung festgestellt werden, dass auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung im Sinne des Modellversuchsprogramms konkrete Fortschritte erzielt wurden, die auch in den

Präsentationen von Projektergebnissen durch die Schüler in der Schulöffentlichkeit überzeugend dargestellt und positiv wahrgenommen wurden. In Bezug auf die Personalentwicklung und die Schulentwicklung blieben jedoch die Ergebnisse hinter den ursprünglichen Erwartungen zurück. Die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse bleibt daher fraglich. Zur Festigung der erzielten Fortschritte auf der Unterrichtsebene bei der Selbststeuerung der Lernenden bedürfte es weiterer konkreter Maßnahmen, insbesondere in Bezug auf die Schaffung förderlicher strukturellen Rahmenbedingungen an dieser Schule.

7.2 Schule B

7.2.1 Daten der Selbstauskunft

Die Schule ist ein Gymnasium mit 80 Lehrkräften und 980 Schülern. Es gibt kein bestimmtes Schulmotto und auch keine expliziten pädagogischen Leitlinien bzw. Prinzipien, unter die die Arbeit in der Schule gestellt wäre. Die Verständigung über gemeinsame Ziele erfolgt an der Schule eher in informellen Gruppen. Zur Zeit des Projektbeginns im BLK- Modellversuchsprogramm gibt es drei Arbeitsgemeinschaften: (1) die so genannte Schulentwicklungsgruppe, die an der Zielsetzung eines Methodencurriculums arbeitet, (2) eine zweite Schulentwicklungsgruppe, deren Ziel die Entwicklung der Schule als Ganzes ist und (3) eine Arbeitsgruppe, die sich mit dem Mathematikunterricht beschäftigt.

An Sitzungen der Steuergruppe der Schule nehmen auch externe Schulberater teil. Nach Aussagen der Schule steht die Entwicklung des Methodencurriculums für die Klassen 5-13 mit den Schwerpunkten „methodisches Arbeiten“, „Rhetorik“ und „Präsentationstechniken“ unter der Zielsetzung, Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden zu fördern. Moderne Formen der Kooperation der Lehrkräfte wie Teamteaching, Lehrertandems o.ä. werden bislang nicht praktiziert. Mit der bisherigen Form und dem bisherigen Umfang fächerübergreifenden Unterrichts an der Schule ist man nicht zufrieden. Die Unzufriedenheit betrifft „eingefahrene Themen und Wege“ und „zwanghafte Kooperation“. Auch mit Formen und Intensität der Elternarbeit in der Schule ist man nicht zufrieden. Die Schulentwicklungsgruppe ist jedoch bereits dabei, in Zusammenarbeit mit den Eltern eine bessere Einbindung der Elternarbeit zu etablieren.

Bezüglich der pädagogischen Perspektiven würden sich aus Sicht der Schule durch die Teilnahme am Modellversuchsprogramm einige neue Aspekte ergeben, insbesondere im Bereich der Evaluation. Kurzfristig erhofft man sich von der Teilnahme in Punkto „Know-how“ neue Impulse, langfristig eine fundierte Evaluation der Arbeit und eine Weiterentwicklung der Methodenvielfalt. Man erwartet von der Begleitforschung, dass in der Zusammenarbeit mit einigen Lehrkräften der Schule neue oder alternative

Wege geplant, umgesetzt und schließlich evaluiert werden. Die Ergebnisse sollen dokumentiert werden.

7.2.2 Verlauf der Projektarbeiten

In der Startphase der Zusammenarbeit mit dieser Schule wurde sehr schnell deutlich, dass bereits im Vorfeld eine Bestandsaufnahme der eigenen Arbeit anlässlich eines pädagogischen Tages stattgefunden hatte. Es bestand die Absicht, die dabei erkannten Probleme durch die zweite eingesetzte Schulentwicklungsgruppe aufarbeiten zu lassen. Eigene Verbesserungsversuche, insbesondere beim Zeitmanagement und bei der internen Kommunikation, hatten bislang noch zu keinen positiven Effekten geführt. In der Kooperation mit der BLK-Modellversuchsgruppe erhofft man sich daher neue Impulse, insbesondere im Hinblick auf das so genannte Methodencurriculum, mit denen eine positive Weiterentwicklung in die Wege geleitet werden könne.

Die Projektgruppe für das BLK-Modellversuchsprogramm an dieser Schule startet mit einer relativ großen Lehrergruppe von neun Personen, darunter der stellvertretende Schulleiter als ständiges Mitglied, und der Schulleiter selbst, der in unregelmäßigen Abständen an den Arbeitssitzungen und Besprechungen teilnimmt.

Der Start der Projektarbeiten an der Schule beginnt intensiv mit einer In-house-Fortbildung zum Thema „Portfolio“ und der daraus entstehenden generellen Fragestellung, wie man Schülerinnen und Schüler in die Bearbeitung offener Themenstellungen einbindet.

Um einen Einblick in den derzeitigen Ist-Zustand des Unterrichts an der Schule zu erhalten, wird den Mitgliedern der Begleitforschung angeboten, bei verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht zu hospitieren. Dieses Angebot wird aufgegriffen und intensiv umgesetzt, z.B. finden im Verlauf von zwei Tagen acht Hospitationen bei sechs Lehrkräften mit anschließenden Besprechungen und Diskussionen statt. Als Ergebnis ist festzustellen, dass die besuchten Unterrichtseinheiten weitgehend klassisch (streng gleichschrittiger Fortgang des Unterrichts), fragend-entwickelnd (mit Frage-Antwort-Bewertungs-Sequenzen) sowie Engführung am Stoff durchgeführt werden.

7.2.3 Zielfindungsphase

Über die Arbeit an einem gemeinsamen Unterrichtsbild versucht die Gruppe zu einer von allen getragenen Zielfindung für die geplanten Projektarbeiten zu kommen. Das hierbei erarbeitete gemeinsame Bild von gutem Unterricht zielt auf soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeit der Schüler, Schüler- und Eigenverantwortung fördernde Vorgehensweisen der Lehrkräfte, die schrittweise ihre direkte Steuerung reduzieren möchten, und Einbezug von Eltern in die schulische Arbeit. Alle Aspekte zusammen sollen zu einer lernförderlichen Atmosphäre führen.

7.2.4 Verlauf

Die Projektarbeit an dieser Schule wird sehr systematisch vorbereitet. So sollen die Schüler mit einem „Themenfindungsprojekt“ von vornherein in die Planung der eigentlichen Projektarbeit mit einbezogen werden. In der praktischen Durchführung hierzu bereiten Kleingruppen von Schülern mögliche Themen für Projekte ihrer Wahl vor und stellen diese in einer Präsentation der Klasse zur Diskussion. Anhand dieser kleinen Präsentationen werden Kriterien für eine gute Präsentation mit den Schülern unterrichtlich erarbeitet. Es entsteht auf diese Weise ein eigener, direkt auf die folgenden Projektarbeiten bezogener Kriterienkatalog der Klasse. Nach den kleinen Präsentationen am Ende des Themenfindungsprojekts wird in der Klasse über ein gemeinsames Projektthema abgestimmt, dem dann die folgenden Arbeiten im Verlauf des Schuljahres gewidmet werden sollen.

Auch in dieser Phase ist die Schulleitung mit einbezogen und nimmt u.a. an dem Unterricht mit den Kurzvorstellungen für die Themenfindung teil. Man zeigt sich von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeindruckt; auch weitere Lehrer des Kollegiums schauen sich die Präsentationen an.

Die nachfolgenden Projektarbeiten werden für die Schüler intensiv vorbereitet und bezüglich der Leistungsanforderungen transparent gemacht. Da in diesem Zusammenhang die für alle Beteiligten neue „Portfolioarbeit“ im Mittelpunkt steht, wird in der Gruppe von Lehrer und Begleitforschung ausführlich die Frage diskutiert, inwieweit Lernprozesse der Schüler benotet werden können. Bedeutung soll die Portfolioarbeit für die Schüler insbesondere dadurch bekommen, dass die Benotung des Projekts den Gegenwert von drei Klassenarbeiten erhält.

Vor Beginn des ersten ausführlichen Portfolioprojekts findet eine Informationsveranstaltung für die Eltern statt. Die Eltern zeigen sich aufgrund der Vorerfahrung ihrer Kinder mit dem Themenfindungsprojekt von dem Vorhaben angetan. Problematisiert wird jedoch der entstehende Zeitbedarf der Projektarbeiten und ob das reguläre „Pensum“ trotz der Projektarbeiten bewältigt werden könne.

An dieser Schule ist die Begleitforschung sehr intensiv in die Unterrichtsarbeit durch häufige Hospitationen eingebunden, sodass der alltägliche Projektverlauf sehr gut dokumentiert und verfolgt werden kann. Das Instrument „Portfolio“ wird für die Schülerinnen und Schüler häufig zu einem Thema, mit dem aber sehr konstruktiv umgegangen wird. So wird z.B. die „Ordnung“ in einem Portfolio häufig thematisiert, wobei die Schüler eine chronologische Ordnung eher störend finden und stattdessen eine Strukturierung durch „Register“ und eigene Ordnungssysteme bevorzugen. Auch werden im Unterricht die Fragen nach der Beurteilung mehrfach thematisiert, wobei die Lehrkräfte den Schülern gegenüber deutlich machen, dass sie eine Verpflichtung zum Beurteilen haben, wohingegen die Schüler sich gegen die

allzu direkte Einsicht in ihr Lernverhalten, die das Portfolio ermöglicht, auch gerne verwahren würden.

Im Verlauf des Projektes werden solche organisatorische Fragen im Unterricht immer seltener aufgeworfen, das Arbeitsklima in den Klassen ist deutlich stressfreier, die Schülerinnen und Schüler arbeiten zielstrebig und selbständig an ihren Projektarbeiten zum Thema „Egypt“, das fächerverbindend (Geographie/Englisch) angelegt ist, und dessen Ergebnisse zum Abschluss vollständig in englischer Sprache schulöffentlich vorgetragen werden sollen. Die Projektarbeiten werden sowohl von der Schulleitung als auch durch die Lehrkräfte sehr gut gefördert. Neben der unmittelbaren Kommunikation im Klassenraum entwickelt sich das E-Mail zum Austauschmedium, mit dem die Schüler ihre vorläufigen Ergebnisse der Lehrerin übermitteln, die wiederum korrigierend eingreifen kann und somit die Vorhaben fördert.

Das Ende der Projektarbeiten wird mit einer öffentlichen Präsentation vor Schulleitung, Lehrkräften und Eltern begangen. Die in englischer Sprache dargebotenen Präsentationen der Schüler werden auf einem sehr anspruchsvollen Niveau dargeboten und von den Anwesenden uneingeschränkt gelobt.

Die positive Motivation für die Portfolioarbeit aus der Sicht der Schüler wurde dadurch hervorgerufen, dass sie sich als „Pioniere in einem unerforschten Gebiet“ verstanden haben und wahrnahmen, dass ihre Arbeit – auch von Dritten – ernst genommen wurde.

7.2.5 Bilanz

Der Abschluss der Projektarbeiten wurde zum Anlass genommen, eine Zwischenbilanzierung des bisherigen Projektstandes nicht nur in der engeren Gruppe der beteiligten Lehrkräfte, sondern auch im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz vorzunehmen. In diesem Zusammenhang ergab sich die Frage, wie man den erreichten Stand in Bezug auf die Weiterarbeit an der Schule nachhaltig machen könne. Bezogen auf die fachlichen Leistungen konnte die betreffende Lehrerin eine Erhöhung des Klassendurchschnitts in den schriftlichen Noten um 0,5 gegenüber den Notendurchschnitten im ersten Halbjahr feststellen. Aus ihrer Sicht haben die Schüler bei den Arbeiten ein Wissen darüber entwickelt, was wesentlich sei und worauf es ankomme. Auch sei die Mitarbeit im Unterricht bereitwilliger geworden.

Aus der Sicht einiger Eltern (erhoben mit Fragebogen) fällt die Beurteilung der Projektarbeiten etwas anders aus: Ihre Befürchtungen bestehen darin, dass der Pflichtstoff im Laufe eines Schuljahrs auf Grund der Projektarbeiten möglicherweise nicht vollständig durchgearbeitet werden könne. Ihre Beurteilung der Qualität von Unterricht beruht maßgeblich auf dem Schulbuch und der Frage, ob man mit dem darin enthaltenen Stoff fertig geworden sei.

Von einigen Mitgliedern des Kollegiums gab es jedoch auch Kritik an dem Projekt, die nicht direkt geäußert, sondern über Dritte an eine Projektlehrerin herangetragen wurde.

Dank der zahlreichen Unterstützungsmaßnahmen der Schulleitung, z.B. durch Bereitstellung von Schulstunden, intensive Planungsarbeit und Berücksichtigung der Bedürfnisse des Fachunterrichts ist es an diesem Gymnasium sehr gut gelungen, Portfolioarbeit an der Schule dauerhaft zu etablieren. Man hat sich darauf geeinigt, bereits in allen Klassen 5 und 6 mit der Verankerung von Portfolio zu beginnen, nicht unter dem Gesichtspunkt der Einführung einer neuen Methode für das „Methodencurriculum“, sondern zur Stärkung eines eigenverantwortlichen Lernens der Schüler. Das Portfolio soll dabei der Qualitätssicherung von Unterricht dienen, der größere Anteile offener Lernsequenzen aufweist, und in dem mit dem Instrument Portfolio eine Dokumentation und Reflexion der Lehr-Lern-Vorhaben möglich ist. Die Schule hat sich zum weiteren Ziel gesetzt, ein eigenes Fortbildungszentrum für Portfolioarbeit einzurichten, in dem nicht nur Lehrkräfte an der eigenen Schule, sondern auch von benachbarten anderen Schulen in die Theorie und Praxis von Portfolioarbeit eingeführt werden sollen.

Die Schule wurde im Gefolge der Projektarbeiten mit einem 2. Preis der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen im Stifterverband für die Deutschenwissenschaft e.V. für ihre konsequente und nachhaltige Portfolioarbeit und deren Etablierung im Schulcurriculum ausgezeichnet.

7.3 Schule C

7.3.1 Daten der Selbstauskunft

Die Schule ist eine integrierte Gesamtschule mit 150 Lehrkräften und 1.650 Schülern. Sie ist außerdem eine Ganztageschule mit allen Klassenstufen von 1 bis 13; alle Schularten sind vertreten. Die Schule hat verschiedene pädagogische Leitlinien bzw. Prinzipien und stellt ihre Arbeit unter das Leitbild einer „Friedensschule“. Internationalität, ein zertifiziertes Ökoaudit und die Zugehörigkeit zum Kreis der Unesco-Projektschulen sind weitere Aspekte der pädagogischen Arbeit. Ein Verständnis über die gemeinsamen Ziele der Schule wird in Konferenzen, aber auch in informellen Gruppen erarbeitet. Arbeitsgruppen bestehen zu Ökoaudit, Mediation, Sozialtraining und „Methodenpass“ sowie zur Erarbeitung und Gestaltung einer Projektprüfung für den Bereich der Hauptschule.

Die Schule arbeitet mit externen Beratern, z.B. zur Mediation, zusammen und stellt ihre Aktivitäten in zahlreichen Informationsbroschüren für die Schulgemeinschaft und die allgemeine Öffentlichkeit dar.

Von den Projekten, die auf die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernens der Schüler zielen, sind die Freiarbeit in der

Orientierungsstufe, die Projektarbeit in der Mittelstufe und die Arbeit im Seminarfach der Oberstufe zu nennen.

Mit der Elternarbeit ist man an der Schule zufrieden. Es gibt eine gemeinsame Schulordnung sowie ein etabliertes Mediatorenprogramm für den Umgang mit Konflikten für Schüler.

Die Teilnahme am Modellversuch wird mit der Zielvorstellung begründet, die bestehenden Konzepte und Projekte kontinuierlich weiterzuentwickeln und ein stimmiges Gesamtkonzept für die Schule zu erarbeiten. Wichtig ist dabei die Unterstützung durch die Begleitforschung, die man sich durch die Teilnahme am Projekt erwartet.

7.3.2 Verlauf der Projektarbeiten

Die Zustimmung zur Beteiligung am Modellversuchsprogramm durch die Gesamtlehrerkonferenz und ebenso durch die Schulkonferenz erfolgt zügig und einstimmig (bei einigen Enthaltungen) im April 2001. Informationsschreiben an alle Klassenleitungen und interessierte Kolleginnen und Kollegen laden zu Kontaktgesprächen in Bezug auf das BLK-Modellversuchsprogramm im Juli 2001 ein.

Von Beginn an zieht sich an dieser Schule als roter Faden in allen Gesprächen die beabsichtigte Evaluierung der Freiarbeit in der Orientierungsstufe hindurch. Die Notwendigkeit dazu wird mit eigenen, selbstkritischen Beobachtungen, wie z.B. „Kinder (in der 7. Klasse) verlangen nach Frontalunterricht, nachdem sie in den 5. und 6. Klassen Freiarbeit hatten“, belegt. Daher ist eine Evaluation der Freiarbeit aus Sicht der Schulen angebracht, wobei eine „Außensicht“ durch die Begleitforschung für besonders wichtig erachtet wird. Dies insbesondere auch deswegen, weil die Freiarbeit im Kollegium sehr unterschiedlich, z.T. auch ablehnend bewertet wird. Es gibt dabei ein offenes Grundproblem: Die notwendige Leistungsauswahl der Schüler in der Orientierungsstufe steht möglicherweise in einem Gegensatz zum Anspruch einer allgemeinen Förderung des Lernens.

Die Schule hat die Organisation der Freiarbeit bisher bereits sehr förderlich gestaltet. Es existiert ein großer Raum mit Arbeitsmöglichkeiten und Materialien für Lehrer, der als „Lehrerstützpunkt“ bezeichnet wird und von den Klassenzimmern der 5. und 6. Klasse umringt wird. Aus Sicht der Schule kollidiert der Zeitbedarf, der zur Stärkung eigenverantwortlichen Lernens der Schüler notwendig ist, mit den Terminen für vorgeschriebene Tests, was aus Sicht einer Lehrerin zur Folge hat, dass man gezwungen ist, ins „Trimmen zurückzufallen“.

Im Oktober 2001 wird in der Arbeitsgemeinschaft „Lebenslanges Lernen“ von Anfang an die Fragestellung „Freiarbeit“ diskutiert. Wesentlich aus Sicht der beteiligten Lehrer ist die Klärung der Fragen: „Lohnt sich der Aufwand?“ und „Was kommt dabei heraus?“ Die wissenschaftliche Absicherung, die man sich aus der Zusammenarbeit mit der Begleitforschung

erhofft, soll die Unsicherheit der Freiarbeitsgruppe gegenüber dem Gesamtkollegium in diesen Fragen beheben. Außerdem wird offenbar auch von den Eltern großes Interesse an Freiarbeit geäußert, was ebenfalls die Klärung der o.g. Fragestellungen notwendig macht. Implizit wird der Wunsch der Lehrkräfte deutlich, durch die Begleitforschung eine Art „Erfolgsdokumentation“ der Freiarbeit zu erhalten. Dazu bietet die Lehrerarbeitsgruppe der Begleitforschung an, durch teilnehmende Beobachtung an der Schule Freiarbeit „live“ zu erleben.

Die Arbeit in der Schulprojektgruppe konzentriert sich auf die Erstellung eines „Unterrichtsbildes“. Ziel ist, „ein gemeinsames Bild von Freiarbeit der integrierten Orientierungsstufe entwickeln“. Als konkrete Unterstützung bei der Bearbeitung der Zielsetzung werden folgende Thesen von der Begleitforschung eingespeist:

- Die Inszenierung von Unterricht orientiert sich an den individuellen Bildern von Unterricht.
- Implizite Bilder von Unterricht explizit zu machen ist die Voraussetzung dafür, sie einer Bearbeitung und ggf. auch einer Veränderung zugänglich zu machen.

Im Laufe der Diskussionen, die sich über verschiedene Sitzungen hinweg ziehen, werden interessanterweise aus dem ursprünglichen Auftrag die Worte „von Freiarbeit“ gestrichen, so dass übrig bleibt: „Ein gemeinsames Bild der integrierten Orientierungsstufe entwickeln“. Die Reflexion über den eigenen Unterricht, die auch durch gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte und Feedback-Bogen unterstützt wurde, hat am Ende dazu geführt, die zuerst formulierte Zielsetzung in einen größeren Zusammenhang zu bringen.

Danach kristallisieren sich in den Arbeitssitzungen die relevanten Aussagen bzw. Fragen für die Projektgruppe heraus:

1. Die Freiarbeitslehrer an unserer Schule sind vom Aussterben bedroht.
2. Die Akzeptanz für Freiarbeit an unserer Schule ist gering.
3. Was leistet das, was wir in der Freiarbeit tun, wirklich?

Damit wird auf die Erfahrungen, dass es zunehmend schwieriger wird, neue Kollegen für Freiarbeit zu interessieren und zu gewinnen, Bezug genommen. Außerdem geht darin die Erfahrung ein, dass neue Kollegen vielfach nur „angelernt“ werden wollen (im Sinne zu wissen, wie Freiarbeit geht) und nicht bereit sind, sich intensiv mit dem Thema „Freiarbeit“ theoretisch und praktisch auseinander zu setzen.

Dezember 2001: In der Gruppe sind „Selbstzweifel“ aufgetreten. Man macht die Erfahrung, dass Kollegen außerhalb der Projektgruppe keine positiven Reaktionen in Bezug auf die sich entwickelnden neuen Einsichten bei den aktiven Akteuren zeigen. Aus der Sicht einer Projektlehrerin scheint es, „als ob man an eine Wand redet“.

Die Kontrastierung des eigenen Unterrichtsbildes der Projektlehrer mit dem offiziellen Bild von Unterricht, das die neuen Lehrpläne in Baden-Württemberg vermitteln, hat positive Effekte, denn man erkennt vielfach Übereinstimmungen. Erstmals wird zu diesem Zeitpunkt auch das Interesse der Gruppe an der Implementierung von Portfolioarbeit in die Freiarbeit geäußert. Daher soll auf der nächsten Sitzung das Thema „Portfolio“ auf die Tagesordnung gesetzt werden.

Dies wird im Januar 2002 durch eine von der Begleitforschung konzipierte Einführung realisiert, bei der neben dem Tagesordnungspunkt Portfolio auch Konsens über das Unterrichtsbild der Projektgruppe hergestellt wird. Hierbei wird deutlich, welch zeitlich langer Verständigungsprozess über zentrale Begriffe notwendig ist, und wie eine gemeinsame Sprache über Begrifflichkeiten die Grundlagen für Verständnis aufbaut.

Nach diesem Prozess kann im Februar 2002 auch der Leitfaden für Evaluation eingeführt und bearbeitet werden, da nunmehr Klarheit über pädagogische Zielsetzungen und damit auch Klarheit über die Beobachtungsmerkmale, anhand derer das Erreichen der Zielsetzungen festgemacht wird, herbeigeführt werden konnte. Hilfreich in diesem Zusammenhang war die Beschäftigung der Lehrerarbeitsgruppe mit zahlreichen Artikeln aus der einschlägigen Literatur, die von der Begleitforschung zur Verfügung gestellt wurden.

Die Konkretisierung der Evaluation zieht sich weiter über einen längeren Zeitraum hin. Zum Teil sind die Diskussionen zirkulär und kehren wieder zu den ersten Ausgangsfragen zurück. Im April 2002 wird z.B. erneut die Frage diskutiert, was Freiarbeit letztlich von „etwas anderem“ Regelunterricht unterscheidet und ob Freiarbeit letztlich nicht nur die Erledigung der Restaufgaben des Regelunterrichtes darstellt. Daraus ergeben sich erneut die Fragen, welche Aspekte von Freiarbeit in einem Fragebogen an Lehrer und Schüler erhoben werden sollen, um daraus einen Ansatz für die Weiterentwicklung der Qualität der Freiarbeit zu entwickeln.

Die Begleitforschung gewinnt aus diesen Diskussionen den Eindruck, dass die Vorstellungen der Lehrkräfte von Freiarbeit mit den praktizierten Formen von Freiarbeit, so wie sie sich im sog. „Wochenplan“ darstellen, eben nicht übereinstimmen.

Es wird daher erneut die weitere Beobachtung der Freiarbeit in ihren praktizierten Formen durch die Begleitforschung vereinbart.

Mai 2002: Die Arbeit am Fragebogen dreht sich immer noch im Kreis, die Eckpunkte des Freiarbeitskonzepts schälen sich aber allmählich heraus:

- Selbständiges Erarbeiten von Inhalten durch forschendes und entdeckendes Lernen soll ermöglicht werden.
- Schüler sollen selbständig Aufgaben aus dem Übungs- und Wiederholungsbereich bearbeiten und durch Selbstkontrolle überprüfen.

- Schüler sollen mehr Interesse an ihrem eigenen Lernfortschritt entwickeln können (Eigenverantwortung).

Eine von den Lehrern formulierte „Selbstdiagnose“ hat ergeben, dass der „rituelle Rahmen der Freiarbeit gut läuft“. In Bezug auf die formulierten Ziele des Freiarbeitskonzepts bleibt jedoch das Unbehagen weiter bestehen, dass viele der daran beteiligten Lehrkräfte erkannt haben, dass sich ihre Schüler in der Regel nicht wirklich für eigenverantwortliches Arbeiten interessieren.

Ein Lehrerfragebogen zur Lehrerfreiarbeit ist endlich fertig gestellt und wird am 11.07.2002 im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz im Lehrerkollegium verteilt. Von den 84 Anwesenden werden 73 Fragebogen zurückgegeben, davon sind jedoch 10 Fragebogen unausgefüllt.

Oktober 2002: Die Auswertung des Lehrerfragebogens macht Mühe. Die Ergebnisse werden in der Arbeitsgruppe mit der Begleitforschung diskutiert. Man beabsichtigt, sie auch beim nächsten Gesamttreffen aller Projektschulen des BLK-Modellversuchs vorzustellen und zu diskutieren.

Im Januar 2003 wird ein Schülerfragebogen zur gleichen Thematik Freiarbeit evaluiert. Im Lauf der Diskussionen über die Ergebnisse beschließt man, diese Ergebnisse in Form einer Broschüre für die Schulöffentlichkeit aufzuarbeiten und zu präsentieren. Die Arbeit daran zieht sich über einen längeren Zeitraum hin und wird erst Anfang 2004 abgeschlossen.

7.3.4 Bilanz

Das Besondere an der Zusammenarbeit mit dieser Schule war die Tatsache, dass keine neuen Unterrichtsprojekte für die Schule geplant wurden, sondern dass mit Hilfe des BLK-Modellversuchsprogramms die Wirkung eines bereits etablierten Unterrichtsprojekts geprüft werden sollte. In diesem Fall sollte die Auswirkung von Freiarbeit, die an der Schule seit mehr als 10 Jahren durchgeführt wird, evaluiert werden. Die entsprechende Projektgruppe an der Schule war bereits vor Projektbeginn fest eingerichtet, Mitglieder aus dem Schulleitungsteam waren von Anfang an integriert. Sie bestand aus ausgesprochen motivierten und professionellen Lehrkräften, die als Gruppe über den Verlauf der gesamten Projektzeit permanent zusammenarbeiteten und in der ein den Projektzielen des BLK-Modellversuchsprogramms ausgesprochen förderliches, offenes, kollegiales Verhältnis mit der Bereitschaft zur verständigungsorientierten Diskussion herrschte.

Durch die Zusammenarbeit mit der Begleitforschung bestand für dieses Lehrerteam die Möglichkeit, sich mit Fragen von Unterrichtsevaluation und -entwicklung im Sinne einer professionellen Fortbildung intensiv auseinanderzusetzen. Die theoretische Beschäftigung konnte in ein konkretes Selbstevaluierungsvorhaben an der eigenen Schule umgesetzt werden. Mit den publizierten Ergebnissen wurde eine Möglichkeit geschaffen, „Öffent-

lichkeit“ nach Innen und nach Außen über eine pädagogische Zielsetzung im Zusammenhang mit Freiarbeit herzustellen.

Der Projektverlauf an dieser Schule macht deutlich, welche lange Zeiträume auch bei Vorliegen günstiger Voraussetzungen, wie z.B. einer eingeführten, schon lange zusammenarbeitenden Projektgruppe von Lehrern, die Bereitschaft zur Fortbildung, die positiven Rahmenbedingungen wie z.B. „Lehrerstützpunkt“ notwendig sind, um Veränderungen im Sinn der Gesamtzielsetzung des BLK-Modellversuchs umzusetzen. Es wird ferner deutlich, dass die Außensicht von Externen dabei eine notwendige Voraussetzung ist, und der Veränderungsprozess an der Schule einer kontinuierlichen Unterstützung – wie in diesem Fall auch über die Absicherung einer Gruppe gegenüber dem Gesamtkollegium – bedarf, um eine Schulentwicklungsmaßnahme nachhaltig zu machen.

8. Diskussion der Ergebnisse

8.1 Lernen und Unterricht

Die Ausgangsfrage des Modellversuchs war, welche individuellen und strukturellen Voraussetzungen für die Teilnahme an selbstgesteuerten Lernprozessen vorhanden sind bzw. vorhanden sein sollten. Die Begleitforschung ging von der begründeten Annahme aus, dass bei der Klärung dieser Fragen Portfolioarbeit eine besondere Bedeutung zukommt. Im Verlauf der Arbeiten konnte gezeigt werden, dass Portfolios sowohl geeignete Instrumente für analytische Erhebungen auf der Schülerseite (Erhebung individueller Voraussetzungen) sind, als auch ein Entwicklungsinstrument darstellen, mit dessen Hilfe Ansprüche des selbstgesteuerten Lernens eingelöst werden können. Mit anderen Worten, Portfolioarbeit ist in der Lage, die Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen zu schaffen und gleichzeitig die erzielten Lernfortschritte sichtbar zu machen.

Wir haben in diesem Zusammenhang bewusst den Begriff „Portfolioarbeit“ eingeführt, um deutlich zu machen, dass die Benutzung des Instruments Portfolio im Unterricht gleichzeitig mit einer veränderten Lehr-Lern-Situation einhergehen muss. Dies bezieht sich auf die konkrete Einführung, bei der eine komplexe Aufgabenstellung im Vordergrund stehen sollte und nicht das strategische Abarbeiten von herkömmlichen Unterrichtsaufgaben mit Hilfe einer neuen Methode, die Klärung der konkreten Rahmenbedingungen mit den Schülern und die während des Portfolio-Prozesses notwendigen Unterstützungsmaßnahmen. In diesem Zusammenhang sei noch einmal an die Portfoliodefinition nach Paulson & Paulson erinnert, dass Portfolio ein Leitprogramm ist: „Portfolio is a concept, that can be realized in many ways“.

Ein Applizieren des Portfoliokonzepts ohne gründliche Vorbereitung sollte nach den Ergebnissen der Begleituntersuchung nicht versucht werden. Aus der Analyse von Schülerportfolios geht deutlich hervor, dass eine konkrete Einführung wichtig ist, bei der die zu lösende Aufgabe im Vordergrund steht. Die Rahmenbedingungen sind anschließend zu klären (im Sinne von Scaffolding) und ein Unterstützungsprozess für die Schüler muss organisiert werden. In diesem Zusammenhang ist es sehr wichtig, das Verständnis der Lehrkräfte für das Konzept Portfolio durch Fortbildungs- oder Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln.

Wo die Einführung des Portfoliokonzepts nicht sorgfältig genug erfolgt, ist eine strategische „Abarbeitung“ zu erwarten. Sie kommt z.B. deutlich in den Portfolios einer 10. Realschulklasse zum Ausdruck. Hier hatten die Schüler parallel zur Ausführung einer Facharbeit für die Abschlussprüfung zusätzlich ein Portfolio anzufertigen. Von der Lehrkraft war die Einführung von Portfolio im Zusammenhang mit der Anfertigung der Facharbeit als eine

Hilfe für die Erstellung gedacht. Von den Schülern wurde dieser Sinn jedoch nicht erkannt. Sie sahen das Anfertigen eines Portfolios schlichtweg als eine Zusatzaufgabe an, die mit der Facharbeit nichts zu tun hatte. Aus Schülersicht sinnvoll und einleuchtend wurde daher Zeit und Energie in die benotete Facharbeit gesteckt, während die Portfolios kaum an Qualität gewannen. Dies zeigt sich sehr deutlich in der vergleichenden Darstellung von Note für die Facharbeit und Einschätzung des jeweiligen Portfolios. Die strategische Sichtweise auf Schule und Unterricht der Schüler wird im Grunde auch von den Lehrkräften erwartet, wie dies bei der Beantwortung der so genannten „Eder-Frage“ zu Tage trat.

Wo hingegen die Prämissen für Portfolioarbeit im Sinne von Paulson & Paulson eingehalten wurden, änderten sich für die Schüler sichtbar die Unterrichtsqualität und gleichzeitig ihr spezieller Blick auf das eigene Lernen. Dies kommt sowohl in den Einzelinterviews zur Portfolioarbeit als auch in der organisierten Gruppendiskussion zwischen den Gymnasial- und Hauptschülern deutlich zum Ausdruck. Aus Schülersicht ist das Besondere am Unterricht mit Portfolio: Es erleichtert das Lernen, man lernt schneller und effektiver, man kann die Zeit fürs Lernen ganz allein einteilen, im eigenen Tempo arbeiten. Seinen Lernweg selber gehen, heißt dabei, aussuchen, was man lernt und wie man lernt, also beteiligt werden bei der Wahl des Themas. Dies macht auch mehr Spaß als normaler Unterricht, bei dem man durch das Thema durchgeschoben wird und auch schnell wieder vergisst.

Die positive Wirkung von Portfolio wird auch bei der Auswertung der Fragebögen zur Qualität des Unterrichts und der Selbststeuerungsmöglichkeiten nachweisbar. Im direkten Vergleich von Klassen, die Portfolioarbeit eingeführt haben mit solchen, die „normalen“ Projektunterricht durchführten, wird dies dadurch deutlich, dass bei allen Portfolio-Klassen die entsprechenden Werte in den Beurteilungen bei Ende der Projektarbeiten höher liegen. Allerdings ist anzumerken, dass die Ursache-Wirkungs-Beziehungen sicher wesentlich komplexer sind, als dass sie sich nur auf Portfolioarbeit alleine zurückführen ließen. Dies wird bei der Betrachtung der jeweiligen Ausgangswerte der Beurteilungen von Unterricht durch die Schüler zu Beginn der Projektarbeiten deutlich: Der Unterricht bei der Gruppe von Lehrern, die Portfolio in ihren Klassen einführen wollten, war bereits bei Projektbeginn signifikant besser beurteilt worden als bei der Gruppe von Lehrern, die im Rahmen des Modellversuchsprogramms normale Projektarbeiten ohne Portfolio durchführen wollten. Anders ausgedrückt: Die Kombination von Lehrkräften, die bereits mit ihrem bisherigen Unterricht Ziele des Selbstgesteuerten Lernens verfolgten, mit der Einführung von Portfoliounterricht ist eine besonders erfolgreiche Kombination bei der Umsetzung der Zielvorstellungen im BLK-Modellversuchsprogramm. Man kann es auch so interpretieren, dass diese Lehrkräfte – wie im Portfolio-Konzept gefordert – die gesamte Lernumgebung besonders effektiv neu gestalten konnten und Portfolio nicht nur als eine Methode ansehen.

Portfolioarbeit mobilisiert in hohem Maße bei den Schülern Emotionen. Sie werden sowohl im Text selber als auch besonders prägnant in den Metaphern über Portfolioarbeit sichtbar. Es entstehen negative Emotionen, wo Portfolio ungeklärt oder sogar parallel zu anderen Leistungsnachweisen wie Facharbeiten eingeführt wird. Es entstehen vielfach positive Emotionen dort, wo Portfolio schrittweise und sorgfältig eingeführt wird. Befriedigung und Stolz auf die eigene Leistung werden von den Schülern ausgedrückt. Positive Emotionen kommen auch klar in der liebevollen äußeren Gestaltung von Portfolios zum Ausdruck.

Vielfach wird in den Schüler-Portfolios beschrieben, dass sich das Sozialgefüge in den Klassen positiv verändert hat, weil auch die Lehrerrolle als Berater von den Schülern als angenehm empfunden wird. Dies könnte so interpretiert werden, dass die veränderte Lernsituation im Gefolge der Einführung von Portfolioarbeit im Sinne der Theorie von Deci & Ryan (1993) die Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nach Selbstintentionalität, positiven Gefühlen und sozialer Eingebundenheit befriedigt.

Aus der Analyse der Fragebögen zur Portfolioarbeit im Vergleich mit normalem Projektunterricht ergeben sich Hinweise darauf, dass Portfolioarbeit möglicherweise Hauptschüler, Realschüler und männliche Schüler stärker fördert als Gymnasiasten und weibliche Schüler. Auch trennt Portfolioarbeit in gewisser Weise die Gruppe der Schüler in solche, die schon immer auf diese Weise stärker selbstbestimmt lernen wollten und in solche, die „eher nicht“ auf Dauer so arbeiten wollen, allenfalls gelegentlich, weil das eigene Lernen mit Portfolio als zu anstrengend empfunden wird. In diesen Ergebnissen spiegeln sich möglicherweise motivationale Grundmuster der Schülerinnen und Schüler wider, wie sie z.B. Kempa in einer interkulturellen Vergleichsstudie über naturwissenschaftlichen Unterricht identifiziert hatte (Kempa & Diaz 1990). Nach Kempa und Diaz erwachsen aus den motivationalen Grundstrukturen von Schülern unterschiedliche Präferenzen für Lernmethoden. Die Schüler können kategorisiert werden nach erfolgsorientiert („achiever“), neugierig („curious“), gewissenhaft („conscientious“) oder gesellig („sociable“). Erfolgsorientierte Schüler bevorzugen entdeckendes Lernen und Gelegenheiten im Unterricht, eigene Vorstellungen experimentell zu untersuchen, während sie lehrerzentrierte formale Unterrichtsmethoden eher ablehnen. Neugierige Schüler bevorzugen entdeckendes Lernen, eigene Informationsbeschaffung und eigenständiges praktisches Arbeiten, während sie stark lehrerzentrierte Unterrichtsverfahren, insbesondere Experimentieren nach genauen Vorschriften, ablehnen. Präferenzen und Abneigungen liegen bei gewissenhaften Schülern genau entgegengesetzt zu denen der neugierigen Schülern. Gesellige Schüler bevorzugen Gruppenarbeit, Durchführung eigener Untersuchung und entdeckendes Lernen, während sie die formalen Unterrichtsmethoden ebenso wie individuelles Arbeiten eher ablehnen.

Ein differenzierter Blick auf die Portfolios von Schülern macht auch deutlich, dass die größeren Anstrengungen jeweils in die Vorbereitung der schulöffentlichen Präsentationen am Ende ihrer Projektarbeiten gesteckt wurden und demgegenüber weniger in die Anfertigung des Dokuments Portfolio selbst. Generell ist aus den Auswertungen von Portfolios auch bemerkbar, dass die ersten Schülerportfolios trotz Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrkräfte fast ausschließlich „Anfänger-Portfolios“ sind, bei denen die Materialsammlungen überwiegen und die Reflexionen über das eigene Lernen noch nicht weit entwickelt sind und überwiegend auf der Ebenen handlungsbezogener Begründungen liegen. Aufgrund der Erfahrungen mit der Einführung von Portfolio in Projektseminaren in der Lehrererstausbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg halten wir dieses Phänomen für normal (Eysel 2006) und für den unausweichlich notwendigen ersten Schritt auf dem weiteren Weg zur Entwicklung zu Portfolio-Experten, die viel stärker in der Portfolioarbeit selektieren, Bedeutungszuweisungen von Dokumenten vornehmen und über das eigene Lernen auf einer analytisch-abstrakten Ebene reflektieren können.

Wie aus den individuellen Schülerinterviews erhoben werden konnte, nimmt mit zunehmender Portfolio-Erfahrung die Reflexionskompetenz zu und steigt dementsprechend die Qualität der Portfolioarbeit. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aussage von Schülern, dass in den Beratungen zu Portfolioarbeit die Unterstützung durch Mitschüler (Peer-Beratung) gegenüber der Beratung durch Lehrkräfte als überzeugender angesehen wird. Zur Begründung wird von den Schülern angeführt, dass die Mitschüler Eigenerfahrung in Bezug auf das Anfertigen von Portfolios haben, die Lehrkräfte hingegen nicht.

Diese Wahrnehmung von Schülern steht im Einklang mit der Beobachtung, dass nach Wissen der Projektleitung keine Lehrkraft ein eigenes Portfolio im Rahmen des BLK-Modellversuchs angefertigt hat und somit die von den Schülern implizit geforderte Eigenerfahrung mit dem Instrument fehlt. Wir haben aus dieser Erfahrung die Konsequenz gezogen, Portfolioarbeit systematisch in die Lehrererstausbildung an der Hochschule einzuführen, wobei sich der neue, in den Studienordnungen verankerte, interdisziplinäre Lehr-Lern-Bereich und die Verankerung von Portfolio in den Prüfungsordnungen als förderlich herausgestellt hat.

Dem Wunsch der Schüler nach Klarheit bei der Einführung von Portfolioarbeit und der Klarheit bezüglich der formalen Bewertung sollte im Verlauf der Projektarbeiten durch Besprechungstermine und -protokolle Rechnung getragen werden.

Ein letzter Gesichtspunkt betrifft die Kooperation Schule – Elternhaus. Bei der Einführung von Portfolioarbeit in einer Schule sollte die Rolle der Eltern positiv genutzt werden. Dort, wo Eltern in die Projektarbeiten und die Informationen über die Zielsetzungen der Projektarbeiten einbezogen wurden, kann diese Gruppe als sehr innovativ und reformfreudig beschrieben

werden. Aus den Elternfragebögen an einem Gymnasium und aus den Schülerportfolios geht übereinstimmend klar hervor, dass für die Erledigung der komplexen Aufgabenstellungen der Schüler größere Anteile an außerschulischer Lernzeit verwendet wurden und konkrete Hilfestellung durch die Eltern dabei stattfand. Aus Sicht der Eltern überwiegen die positiven Rückmeldungen über diese ihre „Instrumentalisierung“ und die mit Portfolioarbeit veränderten Zielsetzungen in Bildung und Unterricht.

8.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die institutionellen Rahmenbedingungen an den Projektschulen waren sehr unterschiedlich entsprechend der jeweiligen vorherrschenden Schulkultur. Dort, wo von vornherein die jeweiligen Schulleitungen einen aktiven Part in der betreffenden Projektgruppe übernahmen, gelangten die Projektarbeiten zu besonders erfolgreichen Abschlüssen. Wo dies nicht gegeben war, muss bedauerlicherweise konstatiert werden, dass die Projektarbeiten im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms einen singulären Charakter annahmen und nach Beendigung des vereinbarten Zeitrahmens zum Erliegen kamen.

Gemeinsam war an allen Schulen ein überwiegend langwieriger, zäher Prozessverlauf, der in der Regel eine Rahmen gebende Unterstützung durch die Projektgruppe aus der Hochschule benötigte. Als Voraussetzung für zügiges Voranschreiten der Projektarbeiten fehlten häufig feste Kommunikationswege in den Schulen, sowohl innerhalb des Kollegiums als auch zwischen Projektgruppe oder Projektgruppen und dem jeweilige Rektorat sowie klare Entscheidungsstrukturen. Vereinbarte Projektarbeiten gingen im Tagesgeschäft an den Schulen nicht voran, weil notwendige Absprachen zwischen den Lehrkräften untereinander und mit der Schulleitung, z.B. bezüglich Klassen, Räumen, Zeiten nicht erfolgten oder Voraussetzungen fehlten. Zu einem eigenen Schulprofil wurden die Erfahrungen aus den Projektarbeiten und speziell mit Portfolioarbeit im Unterricht nur an einer Schule professionell weiterentwickelt und somit über die eigentliche Projektzeit hinaus nachhaltig gemacht.

Schwierigkeiten bereitete auch das jeweilige Erstellen eines gemeinsamen Unterrichtsbildes als Zielperspektive an den Schulen und zur Ermöglichung eines Abgleichs mit den spezifischen Zielen des BLK-Modellversuchs. Diskussionen über pädagogische Zielsetzungen finden im Schulalltag eher selten statt. Die Verständigung auf gemeinsam getragene Standards ist jedoch bei grundlegenden Reformveränderungen, wie sie im Gefolge von Selbstgesteuertem Lernen notwendig sind, essentiell. Gewöhnlich sind Lehrkräfte eher an pragmatischen Zielsetzungen und am „gewusst wie“ interessiert als an der gemeinsamen Reflexion über Bildungsziele oder allgemeine, über die engeren Fachgrenzen hinweg reichende Fragen von Bildung und Erziehung. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich in diesem Zusammenhang zu den Fragen von methodisch-didaktischem Vorgehen

bei der Einführung von Portfolio, dem Lernprozess und den Lernergebnissen praktische Demonstrationen mit Schülern, z.B. innerhalb der gemeinsamen Arbeitssitzungen in der Gesamtgruppe aller Projektschulen, öffentliche Präsentationen von schulischen Projektergebnissen durch Schüler, an denen die Lehrkräfte anderer Projektschulen ebenfalls teilnahmen, bewährt haben. Sehr positiv als konkrete Diskussionsgrundlage stellten sich auch die Evaluierungsergebnisse an einer Schule heraus, die die Lehrkräfte selbst durchgeführt hatten, um die Bewertung der Einführung von Freiarbeit in der Orientierungsstufe vornehmen zu können.

Das Angebot der Nutzung neuer Technologien zur Vernetzung der Projektschulen untereinander oder zum Austausch von Unterrichtsmaterialien wurde trotz häufiger Angebote und Bereitstellung einer geeigneten Plattform nicht genutzt. Ähnliche Erfahrungen wurden bereits bei einem früheren, in der Region durchgeführten Projekt im Zusammenhang mit der Einführung von Biotechnologie-Unterricht gemacht. Zwar sind alle Lehrkräfte gut mit den Möglichkeiten zur Nutzung des Internets ausgestattet, diese werden aber im Wesentlichen am häuslichen Arbeitsplatz und nicht für Unterrichtszwecke genutzt.

9. Literatur

- Abdal-Haqq, I. (1992). Professional Development Schools. A Directory of Projects in the United States.
- Abdal-Haqq, I. (1998). Professional Development Schools: Weighing the Evidence.
- Adamchik, C. F., Jr. (1996). The Design and Assessment of Chemistry Portfolios. *Journal of Chemical Education*, 73, 528-531.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Behrens, M. (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 176-184.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer-Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (2001). *Lebenslanges Lernen*. Anonymous. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 224-238.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. Standards für Evaluation. (2002). Internet Communication: <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=70>
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 889-903.
- Dumke, J., Häcker, T., & Schallies, M. (2003). Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstgesteuertes Lernen und schulische Lernumgebungen. In: Arbeitskreis Gymnasium Wirtschaft e.V. (Hrsg.), *Nachhaltige Lernmotivation und schulische Bildung*, Bd. 6: Motivieren und Evaluieren in Bildung und Unterricht. 2002 Nov 30; München: (S.53-63).
- Eder, F. (1987). Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 100-110.
- Eysel, C. (2006). *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung*. Berlin: Logos Verlag.
- Friedrich, H.F., & Mandl, H. (1990). Teaching-learning models for guided self-instruction. In: E. Belardinelli (Hrsg.), *Imola conference on university and research* (S.341-352). Bologna: Marcello.
- Friedrich, H.F., & Mandl, H. (1995). *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Ch. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. (S.91-111). Stuttgart: Klett (Orig.1969).
- Gnahn, D., Griesbach, K., & Seidel, S. (1998). *Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wiss., Forschung u. Technologie.
- Jones, J. E. (1994). Portfolio Assessment as a Strategy for Self-Direction in Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 23-29.
- Keller, G. (1993). *Lehrer helfen lernen: Lernförderung - Lernhilfe - Lernberatung*. Donauwörth: Auer.
- Kempa, R.F., & Diaz, M.M. (1990). Motivational traits and preferences for different instructional modes in science. *International Journal of Science Education*, 12, 195-203.
- Kempfert, G., & Rolff, H.G. (2000). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.

- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Revised and Updated. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Lamnek, S. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lembens, A., & Schallies, M. (2000). Motivation für und Interesse an neuen Technologien. Portfolio als Instrument für genetisches Lernen. In: R. Brechel (Hrsg.), *Zur Didaktik der Physik und Chemie. Probleme und Perspektiven L20*, 159-161.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, E. Kardorff von, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung*. (S.468-474). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (1999). Collaborative Research in Teaching Professional Development and Organisational Growth. In: *The Third International Conference on Teacher Education (Hrsg.)*, Almost 2000: Crises and Challenges in Teacher Education. Israel: Beit Berl College. (S.203-203).
- Melograno, V.J. (1994). Portfolio Assessment: Documenting Authentic Student Learning. *Journal of Physical Education*, 65, 50-61.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48, 60-63.
- Popp, R. (2001). Methodik der Handlungsforschung. In: T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zum Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. (S.400-412). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sacher, W. (2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Schallies, M., Wellensiek, A., & Lembens, A. (1997). *Klimafreundliche und energiesparende Schule. Wissenschaftliche Begleituntersuchung im Auftrag des Ministeriums für Umwelt und Verkehr Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag.
- Schallies, M., Wellensiek, A., & Lembens, A. (2000). Portfolio als Lehr- und Lerninstrument im Problemorientierten Unterricht. *Ethik & Unterricht*, 9, 30-34.
- Schallies, M., Wellensiek, A., & Lembens, A. (1999). The development of understanding and valuing in biotechnology: individual and structural preconditions. In: M. Komorek, H. Behrendt, H. Danke, R. Duit, W. Gräber, & A. Kross (Hrsg.), *Research in Science Education. Past, Present, and Future*. Kiel: ESERA. (S.300-302).
- Straka, G.A. (1997). *European views on self-directed learning: historical, conceptional, empirical, practical, vocational*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Torrance, E. P. (1960). *Talent and education*. Bensenville, Ill.: Scholastic Testing Service.
- Ungaretti, T., Fessler, R., Clemson-Ingram, R., Cohen, L., & Johnstone, J. (1996). Collaborative Professional Development School Partnerships: Revolution in the Evolution of Teacher Education. In: N. Ephraty & R. Lidor (Hrsg.), *Teacher Education: Stability, Evolution and Revolution*. Tel Aviv: Mofet Institute. (S. 985-994).
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99-110.
- Wellensiek, A., Lembens, A., & Schallies, M. (2001). Lernen mit dem Portfolio. *Arbeit+Technik*, 3, 21-23.
- Woloszyk, C.A., & Davis, S. (1993). *Implementing Institutional Change through the Professional Development School Concept*.

Anlagen

Anlage 1

BLK-Modellversuch **Lebenslanges Lernen**

Arbeitsgruppe **Professional Development Schools**

Arbeitsgruppe *Professional Development Schools*
Prof. Dr. Michael Schallies
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 561

69120 Heidelberg

SELBSTAUSKUNFT

Wenn Sie sich vorstellen können, in Ihrer Schule gemeinsam mit der Arbeitsgruppe *Professional Development Schools*

- gemeinsam innovative Unterrichts-, Lern- und Weiterbildungskonzepte zu entwickeln und damit
- die Qualität des Lernens zu verbessern sowie
- die Schulkultur und die Lernumgebung weiterzuentwickeln,

dann möchten wir Sie bitten, diese Selbstauskunft auszufüllen.

Es wäre sehr wichtig für uns zu erfahren, weshalb Sie bzw. Ihre Schule an dieser neuartigen Zusammenarbeit interessiert sind und welche Erwartungen Sie bzw. Ihre Schule damit verbinden.

Besonders freuen wir uns auch auf die Zusammenarbeit mit Schulen, die bisher noch keine Erfahrungen auf dem Gebiet der Projektarbeit und/oder Bildungspartnerschaft gesammelt haben.

Aus Gründen des Datenschutzes weisen wir darauf hin, dass die Teilnahme an dem Modellversuch freiwillig ist und das Nichtausfüllen des Bogens keinerlei Konsequenzen hat.

- 1. Ansprechpartner/in** _____
- 2. Name und Anschrift der Schule** _____

- 3. Telefon/Telefax** _____

4. Bundesland

- Baden-Württemberg Hessen Rheinland-Pfalz

5. Schulart

- Hauptschule Realschule Gymnasium Gesamtschule
 - andere und zwar
-

6. Schulgröße

_____ LehrerInnenzahl

_____ SchülerInnenzahl

7. Die Schulleitung an unserer Schule setzt sich derzeit zusammen aus

- Direktor/in stellv. Direktor/in bzw.
-

- Rektor/in Konrektor/in bzw.
-

- einem Schulleitungsteam, bestehend aus
-

8. Besondere Merkmale

(z.B. AusländerInnenanteil,, sozialer Brennpunkt bzw. andere regionale Besonderheiten etc.)

9. In Bezug auf spezifische Organisationsmerkmale interessiert uns:

9a. Steht die Arbeit an Ihrer Schule unter einem bestimmten Motto, unter bestimmten pädagogischen Leitlinien oder Prinzipien bzw. verfolgen Sie eine eigene Schulphilosophie?

- Nein
- Ja. Bitte kurz benennen.

9b. Hat Ihre Schule eine besondere Form der zeitlichen Tagesorganisation?

- Nein
- Ja. Bitte kurz benennen.

9c. Gibt es an Ihrer Schule

- eine Schul- oder Schülerzeitung Ja Nein
- ein Jahrbuch Ja Nein
- ein Schullogo Ja Nein

Falls möglich bitte ein Exemplar beilegen.

9d. Wird über Ihre Schule in der lokalen Presse berichtet?

- Nein
- Ja. Falls möglich bitte ein Beispiel beilegen.

9e. Gibt es im Kollegium eine Verständigung über gemeinsame Ziele an der Schule?

- Ja, in Konferenzen
- Ja, in eher informellen Gruppen
- weder noch

Bemerkungen

9f. Arbeiten gegenwärtig Arbeitsgemeinschaften an konkreten Projekten?

- | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | die Schule als Ganzes betreffend |
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | den Unterricht in einzelnen Fächern betreffend |
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | die Erziehungsarbeit betreffend |
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | die Organisationsstruktur betreffend |

Bitte führen Sie Beispiele an.

9g. Praktizieren Sie an ihrer Schule Formen der Qualitätskontrolle, d.h. Untersuchen sie einzelne Aspekte ihrer Schulwirklichkeit durch Formen der Evaluation?

- Nein
 Ja. Bitte kurz benennen.

9h. Arbeiten Sie an ihrer Schule zu bestimmten Fragestellungen mit externen Beratern, Trainern oder Moderatoren zusammen?

- Nein
 Ja. Bitte kurz benennen.

10. In Bezug auf den Unterricht interessiert uns:

10a. Haben Sie Erfahrungen mit Projekten, deren Ansatz und Ziel denen des BLK-Modellversuches ähneln?

- Nein
 Ja. Bitte machen Sie nähere Angaben.

10b. Gibt es moderne Formen der Kooperation wie Team-Teaching, Lehrer-Tandems etc.?

- Nein
 Ja. Bitte machen Sie nähere Angaben.

10c. Sind sie mit den Formen des fächerübergreifenden Unterrichtes an ihrer Schule zufrieden?

- Ja
 Nein. Bitte machen Sie nähere Angaben.

11. In Bezug auf die Erziehung interessiert uns:

11a. Gibt es an Ihrer Schule eine von allen gemeinsam getragene Schulordnung?

- Ja
- Nein

Bemerkungen

11b. Gibt es an Ihrer Schule ein Mediatorenprogramm für SchülerInnen bzw. andere Konzepte im Umgang mit Konflikten?

- Ja
- Nein

Bemerkungen

11c. Sind Sie mit den Formen und der Intensität der Elternarbeit an Ihrer Schule zufrieden?

- Ja
- Nein

Bemerkungen

12. Pädagogische Perspektiven

12a. Würde sich die Teilnahme an dem Modellversuch in die bisherige pädagogische Arbeit einfügen, oder würde ein neuer Weg beschritten werden?

12b. Was erhoffen Sie sich kurzfristig und langfristig von der Teilnahme am Modellversuch?

12c. Welche Erwartungen haben Sie an die Arbeitsgruppe *Professional Development Schools*?

12d. Könnten Sie sich möglicherweise schon jetzt konkrete Maßnahmen in bezug auf den Modellversuch vorstellen?

- Nein
- Ja. Bitte kurz darstellen.

Anregungen, Kritik, Kommentare,

Die Arbeitsgruppe Professional Development Schools dankt sehr herzlich für Ihre Mühe!

Anlage 2**Instruktionsblatt zum Fragebogen**

Liebe Schülerin, lieber Schüler

wir möchten gerne von dir wissen, wie du den _____ Unterricht findest. Uns interessiert auch, wie der Unterricht deiner Meinung nach sein sollte. Darum bitten wir dich, die Fragen auf diesem Blatt zu beantworten. Deine Mitwirkung an dieser Befragung ist freiwillig. Wenn du an dieser Befragung nicht teilnehmen möchtest, wirst du in keiner Weise benachteiligt.

Wir bitten Dich, denselben Fragebogen gleich zweimal hinter einander auszufüllen.

Beim ersten Mal geht es darum: Denke bitte mal ganz fest an deinen _____ Unterricht. Denke mal bitte drüber nach, wie der so ist. Wie findest du ihn? Das genau wollen wir jetzt wissen. Lies bitte jede Frage einzeln durch und mache dann ein Kreuz in einen der Kreise. Ist das nie, selten, manchmal, häufig oder immer so? Dann geht's weiter zum nächsten Satz.

Beim zweiten Mal geht es um etwas Anderes: Stelle dir vor, Du könntest zaubern. Denke mal bitte drüber nach, wie du den _____ Unterricht gerne hättest. Wie sollte er sein? Wie würdest Du ihn gerne hinzaubern, damit er gut ist? Das genau wollen wir jetzt wissen. Lies bitte jede Frage einzeln durch und mache dann ein Kreuz in einen der Kreise. Möchtest Du, dass das nie, selten, manchmal, häufig oder immer so sein soll? Dann geht's weiter zum nächsten Satz.

Die Ergebnisse werden wir gerne mit der Klasse besprechen. Damit du ganz ehrlich deine Meinung ausdrücken kannst, werden keine Namen auf den Fragebogen geschrieben, sondern lediglich:

Ich bin weiblich Ich bin männlich

Ich bin ____ Jahre alt.

Klasse: _____ Datum: _____

Für Deine Mitarbeit bei dieser Befragung danken wir Dir sehr!

Anlage 3

Fragebogen zur Beurteilung des _____ Unterrichts

Liebe Schülerin, lieber Schüler
für Deine Mitarbeit bei dieser Befragung danken wir Dir sehr!

Ich bin weiblich Ich bin männlich

Ich bin _____ Jahre alt. Mein „Künstlername“ lautet: _____

Ich finde, dass der _____ Unterricht so ist:

	nie	selten	manch- mal	häufig	immer
1. Im Unterricht geht es hauptsächlich darum, mit dem Stoff im Schulbuch durchzukommen.	<input type="radio"/>				
2. Ich lerne auch andere Dinge, die mir später nützen.	<input type="radio"/>				
3. Den Unterricht finde ich interessant und abwechslungsreich gestaltet.	<input type="radio"/>				
4. Im Unterricht kann ich genau erkennen, was die Lehrerin/der Lehrer mir beibringen will.	<input type="radio"/>				
5. Ich kann gut verstehen, wie die Lehrerin/der Lehrer erklärt.	<input type="radio"/>				
6. Der Unterricht lässt mir Raum für eigene Ideen.	<input type="radio"/>				
7. Der Unterricht bereitet die Klassenarbeiten gut vor.	<input type="radio"/>				
8. Ich muss für das Fach viel tun.	<input type="radio"/>				
9. Ich habe Schwierigkeiten mitzukommen.	<input type="radio"/>				
10. Ich bekomme im Unterricht Lerntechniken vermittelt.	<input type="radio"/>				

	nie	selten	manch- mal	häufig	immer
11. Im Unterricht kann ich herausfinden, wie ich am besten lernen kann.	<input type="radio"/>				
12. Im Unterricht können Jungen und Mädchen gleich gut mitarbeiten.	<input type="radio"/>				
13. Die Lehrerin/der Lehrer stellt Aufgaben, bei denen man selbst Wege finden muss.	<input type="radio"/>				
14. Im Unterricht kann ich selbst kontrollieren, was ich gelernt habe.	<input type="radio"/>				
15. Im Unterricht fühle ich mich wohl.	<input type="radio"/>				

	Selten/ nie		manch- mal		häufig/ immer
16. Im Unterricht kann ich wählen, wie ich gerne lernen möchte.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
17. Im Unterricht kann ich auch Dinge lernen, die mich interessieren.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
18. Im Unterricht machen wir Partner- und Gruppenarbeit.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

Das möchte ich darüber hinaus noch zum **Unterricht** sagen:

Das möchte ich gerne noch zum **Fragebogen** sagen:

Anlage 4

Fragebogen zur Beurteilung des _____ Unterrichts

*Liebe Schülerin, lieber Schüler
für Deine Mitarbeit bei dieser Befragung danken wir Dir sehr!*

Ich bin weiblich Ich bin männlich

Ich bin _____ Jahre alt. Mein „Künstlername“ lautet: _____

Wenn ich *zaubern* könnte, sollte der _____ Unterricht so sein:

	nie	selten	manch- mal	häufig	immer
1. Im Unterricht geht es hauptsächlich darum, mit dem Stoff im Schulbuch durchzukommen.	<input type="radio"/>				
2. Ich lerne auch andere Dinge, die mir später nützen.	<input type="radio"/>				
3. Den Unterricht finde ich interessant und abwechslungsreich gestaltet.	<input type="radio"/>				
4. Im Unterricht kann ich genau erkennen, was die Lehrerin/der Lehrer mir beibringen will.	<input type="radio"/>				
5. Ich kann gut verstehen, wie die Lehrerin/der Lehrer erklärt.	<input type="radio"/>				
6. Der Unterricht lässt mir Raum für eigene Ideen.	<input type="radio"/>				
7. Der Unterricht bereitet die Klassenarbeiten gut vor.	<input type="radio"/>				
8. Ich muss für das Fach viel tun.	<input type="radio"/>				
9. Ich habe Schwierigkeiten mitzukommen.	<input type="radio"/>				
10. Ich bekomme im Unterricht Lerntechniken vermittelt.	<input type="radio"/>				

- 11. Im Unterricht kann ich herausfinden, wie ich am besten lernen kann.
- 12. Im Unterricht können Jungen und Mädchen gleich gut mitarbeiten.
- 13. Die Lehrerin/der Lehrer stellt Aufgaben, bei denen man selbst Wege finden muss.
- 14. Im Unterricht kann ich selbst kontrollieren, was ich gelernt habe.
- 15. Im Unterricht fühle ich mich wohl.

nie	selten	manch- mal	häufig	immer
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				

- 16. Im Unterricht kann ich wählen, wie ich gerne lernen möchte.
- 17. Im Unterricht kann ich auch Dinge lernen, die mich interessieren.
- 18. Im Unterricht machen wir Partner- und Gruppenarbeit.

Selten/ nie		manch- mal		häufig/ immer
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

Das möchte ich mir darüber hinaus noch zum **Unterricht** wünschen:

Das möchte ich gerne noch zum **Fragebogen** sagen:

Anlage 5

Pädagogische Hochschule
Heidelberg

BLK-Modellversuch **Lebenslanges Lernen**

Arbeitsgruppe *proSchule*

Liebe Eltern,

wie Sie vom Elternabend her bereits wissen, war das Unterrichtsprojekt Ihrer Kinder im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung angelegt.

In diesem Fragebogen geht es uns darum, Ihre Einschätzungen des Unterrichtsprojektes zu erfahren. Ihre Beurteilung der Schülerleistungen bei der Präsentation der Projektergebnisse auf dem Elternabend am 12.4.2002 im Gymnasium Lohhausen und Ihre Wahrnehmung möglicher Auswirkungen des Unterrichts im häuslichen Umfeld wären uns wichtig zu erfahren. Denn schließlich sollten die in die Zukunft gerichteten Projektziele des Lebenslangen Lernens auch im Alltag dienlich sein. Ihre Beantwortung des Fragebogens wäre uns daher bei der weiteren Optimierungen von Unterrichtsvorhaben in diesem Bereich eine wertvolle Informationsquelle.

Selbstverständlich ist Ihre Mitwirkung an dieser Befragung freiwillig. Wenn Sie an dieser Befragung nicht teilnehmen möchten, entstehen Ihnen daraus keinerlei Nachteile. Über das Ergebnis der Befragung werden wir Sie anschließend unterrichten.

Falls Sie einzelne Fragen nicht beantworten können oder möchten, überspringen Sie diese einfach.

Wir würden uns freuen, wenn Sie uns den Fragebogen über Frau P. bis zum (Termin) beantwortet zurückgeben und danken sehr herzlich für Ihre Mitarbeit. Den Fragebogen finden Sie auf den folgenden Seiten.

Ihre Projektgruppe LLL

Anlage 6

Elternfragebogen

Nach der Präsentation einer 6. Klasse Fach im Englisch zum Thema: Egypt
(Gymnasium)

1. Wie beurteilen Sie die Leistung, die Ihr Kind im Rahmen der Präsentation gezeigt hat?

- Sehr gut
- Gut
- Befriedigend
- Ausreichend
- Mangelhaft

2. Das wesentliche Merkmal des LLL-Projektes ist das selbstgesteuerte Lernen der Schüler/innen im Unterricht. Lernen verstehen wir dabei als Erwerb von Wissen und Können , aber auch das Bemühen um die Verbesserung des eigenen Lernens. Konnten sie Veränderungen bemerken, die sich für das Lernen Ihres Kindes ergeben haben?

- Nein, eher gleichbleibend
- Schwache Veränderungen
- Starke Veränderungen
- Extreme Veränderungen

Falls Sie Veränderungen bemerkt haben, beschreiben Sie bitte solche Veränderungen bei Ihrem Kind?

3. Was hat Ihr Kind Ihrer Ansicht nach im Projekt gelernt?

4. Haben Sie den Eindruck, dass sich die Leistung Ihres Kindes durch den Unterricht im Projekt im Fach Englisch verbessern konnte?

- Nein, Verschlechterung
- Nein, eher gleichbleibend
- Schwache Verbesserung
- Starke Verbesserung
- Hervorragende** Verbesserung

Falls ja, worauf führen Sie diese Leistungsveränderung zurück?

5. In wiefern spielte die Projektarbeit im Unterricht bei Ihnen zu Hause eine Rolle?

6. Schulische Vorbereitungen kosten immer viel Zeit. Wie viel Zeit brachte Ihr Kind für das Projekt in etwa pro Woche auf?

Bis zu einer Stunde	<input type="checkbox"/>
1-2 Stunden	<input type="checkbox"/>
3-4 Stunden	<input type="checkbox"/>
4-5 Stunden	<input type="checkbox"/>
Mehr als 5 Stunden	<input type="checkbox"/>

7. Hat Ihr Kind dafür mehr oder weniger Zeit als sonst für seine schulischen Vorbereitungen aufgewendet?

Mehr Zeit	<input type="checkbox"/>
Weniger Zeit	<input type="checkbox"/>

8. Haben Sie Ihrem Kind bei der Vorbereitung geholfen?

Ja, viel mehr als sonst	<input type="checkbox"/>
Ja, mehr als sonst	<input type="checkbox"/>
Ja, wie immer	<input type="checkbox"/>
Nein, weniger als sonst	<input type="checkbox"/>
Nein, viel weniger als sonst	<input type="checkbox"/>

9. Wie hat sich die Projektarbeit im Unterricht aus Ihrer Sicht auf Ihr Kind ausgewirkt?

Im Projektunterricht wurden den Schülerinnen gezielt Entscheidungsspielräume zu Inhalten und Gestaltung zugestanden, die sonst häufig von vom Lehrer/der Lehrerin bestimmt werden. Damit erhielt jedes Kind die Möglichkeit, seinen Lernweg zu planen und zu beschreiten. Zu zwei Aspekten dieses Lernweges möchten wir Sie als Eltern gezielt befragen:

10. Hatte die Projektarbeit im Unterricht Auswirkungen auf das selbständige Urteilen Ihres Kindes?

Nein, eher gleichbleibend	<input type="checkbox"/>
Schwache Auswirkungen	<input type="checkbox"/>
Starke Auswirkungen	<input type="checkbox"/>
Extreme Auswirkungen	<input type="checkbox"/>

11. Hatte die Projektarbeit im Unterricht Auswirkungen auf die Umsetzung von Ideen Ihres Kindes in Handlungen?

Eher gleichbleibend	<input type="checkbox"/>
Schwache Auswirkungen	<input type="checkbox"/>
Starke Auswirkungen	<input type="checkbox"/>
Extreme Auswirkungen	<input type="checkbox"/>

Falls ja: Können sie uns diese Wirkungen bitte anhand einer Situation schildern?

12. Wodurch wurden diese Wirkungen im Unterricht nach Ihrem Eindruck ausgelöst?

13. Was halten Sie persönlich von einer solchen Art des Arbeitens an der Schule?

14. Hat sich Ihrer Meinung nach die Einstellung Ihres Kindes zum Unterricht oder zur Schule durch dieses Projekt geändert?

Gar nicht
Kaum
Stark
Extrem

Falls ja, wie haben sich die Veränderungen gezeigt?

15. Das möchte ich noch ansprechen:

Anlage 7

Beurteilungsraster

Anlage 7.1 Für die Bewertung von Portfolios

Raster zur ganzheitlichen Bewertung von Portfolios								
		minimal			maximal			
Zielerreichung								
Das Portfolio zeigt, dass die/der Lernende das festgelegte Ziel erreicht bzw. Fortschritte in Richtung auf das Ziel gemacht hat.		<input type="radio"/>						
<i>Folgendes müsste dem Portfolio aus meiner Sicht noch hinzugefügt werden, um überzeugend zu sein.</i>								
Nachvollziehbarkeit								
Aus dem Portfolio wird in nachvollziehbarer Weise ersichtlich, auf welchem Weg die/der AutorIn zu Ihren Resultaten gekommen ist. <small>(Ist der Lernweg sichtbar geworden?)</small>		<input type="radio"/>						
<i>Folgendes müsste dem Portfolio aus meiner Sicht noch hinzugefügt werden, um den Lernweg nachvollziehbarer werden zu lassen.</i>								
Konsequenzen								
Dem Portfolio ist zu entnehmen, welche Konsequenzen die/der AutorIn konkret für ihr/sein weiteres Arbeiten zieht. <small>(Was lässt sich daraus für meine weitere Arbeit lernen?)</small>		<input type="radio"/>						
<i>Folgendes müsste dem Portfolio aus meiner Sicht noch hinzugefügt werden, um die Konsequenzen für die weitere Arbeit sichtbar werden zu lassen.</i>								

Anlage 7.2

Globaleinstufung des Portfolios

Stufen		Einschätzung
verfehltes Portfolio (Off-Track-Portfolio)	eine eher unorganisierte Sammlung von verlangten Schülerarbeiten	6
entstehendes Portfolio (Emerging Portfolio)	lässt eine gewisse Absicht in Organisation und Auswahl erkennen, zeigt aber gleichzeitig noch keine bedeutenden metakognitiven Einschübe auf	5
		4
akzeptables Portfolio (On-Track-Portfolio)	eine Lerngeschichte wird sichtbar	3
		2
außerordentliches Portfolio (Outstanding Portfolio)	stellt eine zusammenhängende Geschichte eines reflexiven Lerners dar	1

(vgl. Behrens 1997, 181)

Anlage 7.3 Einstufung in drei Dimensionen (vgl. Adamchik 1996, 30)

Dimension „Zielfindung“

Die Ziele sind erreichbar und auf einen Zuwachs an neuen Kompetenzen hin orientiert. Gleichzeitig wird der Weg, wie die Ziele erreicht werden könnten, differenziert beschrieben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

Dimension „Zunahme an Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Performanzebene)

Der Schüler zeigt eine gleichbleibend herausragende Leistung oder eine kontinuierliche Verbesserung seiner Leistungen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

Dimension „Reflexion/ Selbstbewertung“ (Reflexionskompetenz)

Das Portfolio enthält fundierte Beispiele von Reflexion und Selbstbewertung einschließlich der Dokumentation und Beurteilung der eigenen Leistung. Dabei werden die Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit und der erzielten Ergebnisse aufgeführt und in die Betrachtungen einbezogen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

Anlage 7.4

Inhaltliche Bewertung des Portfolios

Die Beantwortung der Fragestellung

... wird in einem zusammenhängenden Text angemessen dargestellt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

... gelingt umfassend	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
-----------------------	--	--

... enthält alle wichtigen Informationen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

... ist sachlich richtig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--------------------------	--	--

... spiegelt eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

... ist detailreich	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---------------------	--	--

... ist orthographisch richtig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--------------------------------	--	--

... ist grammatikalisch richtig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---------------------------------	--	--

...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
-----	--	--

...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
-----	--	--

...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
-----	--	--

Anlage 7.5

Struktur und Aufbau des Portfolios

		Ja		Nein
1.	Inhaltsverzeichnis (vollständig)			
2.	Zielformulierung (evtl. im Vorwort)			
3.	Umsetzungsplanung (Zeitplan)			
4.	Vorwort			
5.	Dokumente			
6.	Einbezug weiterer Personen in die Überprüfung der Zielerreichung			
7.	Abschlussreflexion			
8.				
9.				
10.				

		Ja	z.T.	Nein
11.	Vermerke über Einfügungen und Entnahmen			
12.	Bedeutungszuweisungen für die Dokumente (Captions)			
13.	Zwischenreflexionen			
14.	Notizen aus Besprechungen und Konferenzen (mit Peers, Betreuern, Experten, Eltern)			
15.				
16.				
17.				
18.				

Anlage 7.6
Beurteilung der einzelnen Portfolioelemente

1. Das Inhaltsverzeichnis

a) Übersichtlichkeit und Gliederung

	minimal				maximal	
... das Inhaltsverzeichnis ist übersichtlich und klar gegliedert (es ermöglicht eine schnelle Orientierung)	<input type="checkbox"/>					

b) Prozessdokumentation

... die Vermerke über Einfügung und Entnahme ermöglichen einen raschen Einblick in den Verlauf	<input type="checkbox"/>					
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

2. Das Ziel/ die Ziele

... ist/ sind anspruchsvoll	<input type="checkbox"/>					
-----------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

... ist/ sind konkret und verständlich formuliert	<input type="checkbox"/>					
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

3. Die Umsetzungsplanung (von Lehrling bis Meister)

... die geplanten Einzelschritte zeigen eine nachvollziehbare Systematik	<input type="checkbox"/>					
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

... die Zeitplanung erscheint realistisch	<input type="checkbox"/>					
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

4. Das Vorwort

... zeigt, dass die Themenstellung (Frage, Aufgabe, Problem) verstanden wurde	<input type="checkbox"/>					
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

... oder

... enthält eine inhaltlich überzeugende Begründung der Zielsetzung(en)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

5. Die Dokumente

a) allgemein

... die dargestellten Fakten sind inhaltlich richtig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

... die Dokumente sind zwingend nötig, um zu zeigen, wie das angestrebte Ziel erreicht wurde	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

b) Ordnung

...die Dokumente sind chronologisch geordnet	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

...die Anordnung bzw. Kennzeichnung der Dokumente folgt einer „pfiffigen“ Leitidee	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

c) Vielfalt der Zugänge

... das Portfolio besteht aus vielen unterschiedlichen Nachweisen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

d) Einbezug von Literatur

... zur Lösung der Aufgabe wurde (Fach-)Literatur zu Rate gezogen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

6. Bedeutungszuweisungen für die Dokumente (Captions)

... die Dokumente sind mit Begründungen versehen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

... aus der Begründung geht jeweils hervor, warum das Dokument im Portfolio enthalten sein muss	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

7. Zwischenreflexionen

... die Reflexionen des Autors lassen Fortschritte und Stagnationen erkennen (er benennt Förderliches und Hinderliches)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

...es gelingt dem Autor, über sich selbst und sein Lernen zu schreiben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

... die Reflexionen lassen erkennen, wie sich die gewonnenen Einsichten auf das weitere Vorgehen ausgewirkt haben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

8. Besprechungen und Konferenzen

... aus den Besprechungen und Konferenzen werden schriftliche Resumés gezogen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

9. Abschlussreflexion

a) Prozess

... der Autor setzt sich kritisch mit Faktoren auseinander, die aus seiner Sicht für das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen der Zielsetzung maßgeblich waren	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

b) Inhalte

... der eigene inhaltliche Lernfortschritt wird zusammenfassend dargestellt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

... der eigene inhaltliche Lernfortschritt wird kritisch bewertet	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
---	--	--

b) Folgerungen

... der Autor macht deutlich, welche Konsequenzen er für sein weiteres Lernen/Arbeiten zieht	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--

Anlage 7.7

Raster für Abschlussbesprechung

Portfolio Nr. ___

DATUM: _____

Das hast du alles in deinem Portfolio

	Ja	zum Teil	Nein
DECKBLATT MIT NAME			
1. Forschungsfrage			
2. Vorwort			
3. Mind-Map			
4. mitwachsendes Inhaltsverzeichnis			
5. Unterlagen sowie Quellenangabe zu Unterlagen			
6. Begründungen/captions			
7. Selbstreflexionen/Gedankenblätter			
8. Besprechungen: Peer-Besprechung/en			
Instructor-Besprechung/en			
Eltern-Besprechung/en			
Experten-Besprechung/en			
9. Beiträge Endpräsentation (Texte, Fotos,...)			
10. Metapher			
11. Aufsatz			
12. Abschlussreflexion/Nachwort			

Das ist dir in diesem Portfolio gelungen

		ungenügend fantastisch <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>  WICHTIGE TIPPS für mein nächstes Portfolio
--	--	---

1. Dein Thema hast Du in Form einer Frage formuliert. Deine Frage ist... a)... anspruchsvoll b)... überschaubar, das heißt klar abgegrenzt	<table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

2. Dein Vorwort ... a) ... gibt einen Vorblick auf das, was den Leser /die Leserin erwartet b) ... und gibt einen Einblick in deinen ganz persönlichen Lernweg	<table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

<p>3. Deine Mind-Map ...</p> <p>a) ... strukturiert und ordnet dein Einzelthema</p> <p>b) ... zeigt die Beziehungen eurer Themen innerhalb der Gruppe</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>4. Dein mitwachsendes Inhaltsverzeichnis ...</p> <p>a) ... ist übersichtlich</p> <p>b) vollständig</p> <p>c) und die Entnahmen sind einleuchtend begründet</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>5. Einschätzung deiner Unterlagen</p> <p>a) Du hast für die Klärung deiner Frage vielfältige Quellen herangezogen.</p> <p>b) Deine Quellen enthalten Informationen, die zu deiner Fragestellung passen.</p> <p>c) Man kann erkennen, dass Du Deine Quellen bearbeitet hast.</p> <p>d) Die für deine Fragestellung wichtigen Informationen hast Du in eigenen Worten zusammengefasst.</p> <p>e) Bei der Auswahl deiner Quellen hast du darauf geachtet, Doppelungen zu vermeiden</p> <p>f) Die Möglichkeit, eigene Eintragungen zu machen (Gedanken, Erklärungen, Kommentare, Gruppenprotokolle usw.), hast du genutzt.</p> <p>g) Wenn ich dein Portfolio durchlese, kann ich deinem Lernweg folgen.</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>6. Die Begründungen (captions)</p> <p>a) sind auf jedem Dokument vorhanden</p> <p>b) erklären, was du durch dieses Dokument neues über dein Thema gelernt hast beziehungsweise was dieses Dokument über deinen Lernweg zeigt</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

<p>7. Deine Gedanken über Dich und deine Arbeit zeigen, dass du in der Lage bist ...</p> <p>a) ... zu beschreiben, was dir beim Arbeiten hilft (z.B. äußere Umstände oder deine Stärken)</p> <p>b) .. zu beschreiben, was dich beim Arbeiten behindert (z.B. äußere Umstände oder deine Schwächen)</p> <p>c) diese Erkenntnisse für deine weitere Arbeit zu nutzen ⇨z.B.: ...deshalb werde ich jetzt Folgendes tun ...</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>8. Über deine Beratungen mit Klassenkameraden, Lehrern, Eltern und Experten hast du Notizen angefertigt, die zeigen, was dir die Besprechungen für deine Arbeit gebracht haben.</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>9.1. In dem Kapitel „Meine Präsentation“ ...</p> <p>a) ...wird deine eigene Fragestellung beantwortet.</p> <p>b) Es enthält alle in deiner Präsentation verwendeten Texte und Medien.</p> <p>9.2. Fachlicher Gesichtspunkt: <u>ENGLISCH</u> Deine Beiträge in diesem Kapitel...</p> <p>a) ... sind grammatikalisch richtig.</p> <p>b) ... sind von der Rechtschreibung her richtig.</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>10. Deine Metapher ...</p> <p>a) enthält ein aussagekräftiges Bild/einen Vergleich.</p> <p>b) enthält eine Begründung, warum du diese Metapher gewählt hast.</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>11. Dein Aufsatz ... beschreibt deinen ganzen Weg mit allen Höhen und Tiefen aus der Sicht deines Schreibtischs / Haustiers / Füllers/...</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

12. Deine Abschlussreflexion / Dein Nachwort zeigt, ...					
a) dass du selbst einschätzen kannst, ob du deine Frage vollständig beantwortet hast	<input type="checkbox"/>				
b) wie du an die Beantwortung deiner Frage herangegangen bist	<input type="checkbox"/>				
c) dass du selbst einschätzen kannst, was dir dabei am meisten geholfen oder dich dabei am meisten behindert hat	<input type="checkbox"/>				
d) dass es dir gelingt, daraus Folgerungen zu ziehen, wie du nach dieser Erfahrung in Zukunft ein neues Projekt angehen wirst.	<input type="checkbox"/>				

13. Gestaltung des Portfolios					
a) liebevoll	<input type="checkbox"/>				
b) sauber	<input type="checkbox"/>				
c) ordentlich	<input type="checkbox"/>				
d)	<input type="checkbox"/>				

Abschlussbemerkung(en):



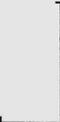
Geschafft!!!

Anlage 8

Meine Forschungsfrage lautet:

Warum wurde der Buckingham
Palace gebaut ?

Meinungen und Kommentare zu meiner Forschungsfrage

ein Elternteil bzw. Familienmitglied	ein Mitschüler/eine Mitschülerin
<p>Such mich würde interessieren warum der Buckingham - gebaut wurde. Viel Erfolg bei deinen Recherchen! (grünes Licht)</p> <p>Günther Krupp</p> 	<p>Ich finde deine Frage gut und interessant. Ich bin auf Antwort gespannt, ich will es erfahren. (grünes Licht)</p> <p>Timo Kern</p> 
ein Mitschüler/eine Mitschülerin	Frau Pfeifer /Herr Dumke /Herr Häcker Herr Wölkert
<p>Ich find deine Frage interessant und konkret formuliert. Diese Frage habe ich gestellt und bin auf die Antwort gespannt (grünes Licht)</p> <p>Anissa Amari</p> 	<p>Liebe deiner Frage steht mehr, als man auf den ersten Blick erheinen kann! Viel Erfolg! (grünes Licht)</p> 

Name: Odenika Napp

Datum: 28.03.03

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Band 42: Bernhard Petermann (Hrsg.)

Islam – Erbe und Herausforderung

(5. Heidelberger Dienstagsseminar)

Mit Beiträgen von Bekir Alboğa, Hayrettin Aydın, Sandra Costes, Mostafa Danesch, Nurhan Deligezer, Suzanne El Takach, Nadeem Elyas, Margarete Jäger, Raif Georges Khoury, Albrecht Lohrbächer, Wolfgang Merkel, Samir Mourad, Peter Müller, Hans-Bernhard Petermann, Christoph Reuter, Karl Schneider, Willi Wölfling (†), Hans Zirker.

2004, 308 S.

Der Islam ist heute die in Deutschland nach dem Christentum zweitgrößte Religion, eine kulturell bedeutende Kraft. Dennoch kennen wenige den Islam genauer, auch Lehrerinnen und Lehrer nicht, die fast alle auch muslimische Kinder und Jugendliche in ihren Klassen haben. Dieses Defizit fordert heraus: Welches sind die tragenden Säulen dieser gleichzeitig nahen und fremden Religion, und welche Lebensformen haben Muslime entwickelt und entwickeln sie, auch in Deutschland?

Band 43: Hans Peter Henecka / Frank Lipowsky

Vom Lehramtsstudium in den Beruf

Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder.

Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg.

2004, 245 S.

Das Projekt „Wege in den Beruf“ untersuchte in einer Längsschnittstudie die beruflichen Integrationsprozesse von Lehramtsabsolventen, die zwischen 1995 und 1997 ihr erstes Staatsexamen für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs ablegten.

Die Studie zeigt dabei nicht nur die faktischen Einstellungschancen in den staatlichen und privaten Schuldienst auf, sondern analysiert auch die Beschäftigungschancen von Lehramtsabsolventen in der freien Wirtschaft in Abhängigkeit vom Studienort, dem studierten Lehramt, dem Geschlecht und der individuellen Mobilitätsbereitschaft. Die zusätzliche Auswertung und Analyse von qualitativen Tiefeninterviews mit Lehramtsabsolventen beleuchten berufliche Statuspassagen zwischen „Zwangsläufigkeit“ und „Eigenkonstruktion“.

Band 44: Jörg Thierfelder

Gelebte Verantwortung – Glauben und Lernen in der Geschichte

Studien zur kirchlichen Zeitgeschichte II

Herausgegeben von Volker Herrmann und Hans-Georg Ulrichs

2004, 270 S.

Jörg Thierfelder schreibt in seinen Aufsätzen über das Leben in und mit der Kirche im »Dritten Reich« und in der Zeit nach den Zweiten Weltkrieg. Unermüdlich hat er die großen und kleinen Verhältnisse erforscht, beschrieben und durch Ausstellungen bekannt gemacht. Personen und Ereignisse dieser Alltagsgeschichte treten so lebendig vor Augen, dass sie auch ins Herz geschlossen werden, wo sie aller Erfahrung nach nicht nur innere Bewegung auslösen, sondern auch wieder nach außen dringen.

Band 45: Hans-Werner Huneke (Hrsg.)

Geschriebene Sprache

Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen

Mit Beiträgen von Elin-Birgit Berndt, Elisabeth Birk, Clemens Gruber, Sonja Häffner, Hans-

Werner Huneke, Rubén Darío Hurtado V., Erika Margewitsch, Veronika Mattes, Martin Neef, Thorsten Pohl, Christa Röber, Tobias Thelen.

2005, 228 S.

Beim Erwerb der geschriebenen Sprache kommt der eigenaktiven Aneignung eine besondere Bedeutung zu. Schon Kinder, die Lesen und Schreiben lernen, gehen auf eine intensivierte Suche nach Strukturen, nach Invarianzen auf dem für sie neuen Gegenstandsfeld der Schrift. Sie konstruieren bei ihren Lese- und Schreibversuchen subjektives, zunächst hypothetisches Wissen über Funktion und Strukturmerkmale der geschriebenen Sprache und nutzen dieses Wissen für ihre eigenen Strategien zur Problemlösung beim Lesen und Schreiben. Dabei lässt sich beobachten, dass die Erwerbsprozesse trotz individueller Varianz charakteristischen Mustern folgen, oft unabhängig von bestimmten Unterrichtsmethoden. Ausschlaggebend sind vielmehr die Sachstruktur des Lerngegenstandes, also systematische Merkmale der geschriebenen Sprache, und die Charakteristika der sprachbezogenen Lernprozesse.

Von einer solchen erwerbsorientierten Perspektive gehen die Beiträge in diesem Sammelband aus. Sie orientieren sich zumeist empirisch und fragen nach Strukturmerkmalen der geschriebenen Sprache, nach Erwerbsverläufen und nach Möglichkeiten einer aussichtsreichen didaktischen Modellbildung. Das thematische Spektrum reicht dabei von der Vorschulzeit über den Schriftspracherwerb auf der Primarstufe und die Sekundarstufe bis zum Schreiben im Studium.

Band 46: Hans Peter Henecka, Heinz Janalik und Doris Schmidt (Hrsg.)

Jugendkulturen

(6. Heidelberger Dienstagseminar)

Mit Beiträgen von Alenka Barber-Kersovan, David Damberg, Hans-Werner Carlhoff, Klaus Farin, Rolf Göppel, Sabrina Kästner, Karin Mann, Daniela Mauch, Patrizia Preissler, Jürgen Zinnecker

2005, 202 S.

Beobachtet man die gegenwärtigen Lebenswelten von Jugendlichen, dann lässt sich eine Vielzahl jugendkultureller Szenen und Milieus feststellen. Im Vergleich zu früheren Jugendgenerationen sind ganz neue Kommunikations- und Handlungsfelder entstanden. Sie bieten jungen Menschen weitaus differenziertere Options- und Gestaltungsmöglichkeiten. Die meisten Jugendlichen nehmen diese kulturellen Impulse und szenischen Codes für unterschiedlich lange Zeiträume in Anspruch. Dabei nutzen sie die jeweils aktuellen Animationen und Mikrokosmen mit häufig rasch wechselnden Engagements und gelegentlich hoch selektiven Praktiken.

Bildungsinstitutionen wie Schulen und Hochschulen, aber auch Jugend- und Sportverbände sind gut beraten, sich intensiv mit diesen neuen Sozialisationsfeldern zu beschäftigen: Sie begleiten die etablierten Erziehungsprozesse wirkungsvoll und attraktiv und stehen nicht selten in Konkurrenz zu ihnen.

Band 47: Rose Boenicke, Alexandra Hund, Thomas Rihm und Veronika Strittmatter-Haubold (Hrsg.)

Innovativ Schule entwickeln

Kompetenzen, Praxis und Visionen

(7. Heidelberger Dienstagseminar)

Mit Beiträgen von Kurt Aurin, Klaus-Dieter Block, Rose Boenicke, Arno Combe, Hendrik Dahlhaus, Wolfgang Edelstein, Uffe Elbaek, Gerhard Fatzer, Gerd-Ulrich Franz, Heidrun von der Heide, Volker F. Herion, Jana Hornberger, Michael Kirschfink, Barbara Koch-Priewe, Marlies Krainz-Dürr, Botho Priebe, Thomas Rihm, Undine Schmidt, Werner Schnatterbeck, Ingrid Schneider, Marianne Teske, Andreas Werner, Traute Werner.

2006, 237 S.

Mit dem Titel *Innovativ Schule entwickeln* wird deutlich gemacht, dass unser Bildungswesen in Bewegung geraten ist, Modernisierungen in Gang gekommen sind und dennoch weitere Entwicklungsschritte dringend anstehen. Innovative Konzepte liegen dazu vor. Sie orientieren

sich an der Idee des Prozesses vom lebenslangen Lernen und weitergehend in der Perspektive, die Beteiligten aktiv in die Konzepte und in die Realisation einzubeziehen. Welche Chance es für die Schule und unser Bildungssystem gibt, wird in den Beiträgen dargelegt. Wichtig ist, dass sowohl die Theorie als auch Beispiele aus der Praxis ihren Platz in diesem Band haben. Im ersten Kapitel *Kompetenzen für Menschen in unserer Gesellschaft* geben die Autoren Antworten auf die Frage, welche Fähigkeiten junge Menschen brauchen, um in der Welt von heute und morgen bestehen zu können. Der zweite Abschnitt umfaßt Beiträge zur *Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf*. Ein einziges Modell der Schulentwicklung gibt es nicht, vielmehr bestehen ganz unterschiedliche Ansatzpunkte und *Modelle der Schulentwicklung*, wie sie im dritten Kapitel des Buchs beschrieben sind. In den Beiträgen des folgenden Kapitels werden notwendige *Veränderungsschritte* und Weiterentwicklungen im Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen des schulischen Lebens angegangen. Im Kapitel *Visionen* verfolgen die Autoren das Ziel, Schule derart zu konzipieren, dass sie angemessene Antworten auf die Herausforderungen im Zeitalter der Bildungsglobalisierung geben kann.

Band 48: Lissy Jäkel, Susanne Rohrmann, Michael Schallies und Manuela Welzel (Hrsg.)

Der Wert der naturwissenschaftlichen Bildung

(8. Heidelberger Dienstagseminar)

Mit Beiträgen von Susanne Bögeholz, Ernst Peter Fischer, Ulrich Gebhard, Peter Janich, Lissy Jäkel, Helmuth Köck, Anja Lembens, Kornelia Möller, Angela Risch, Susanne Rohrmann, Michael Schallies, Horst Schecker, Jürgen Storrer, Manuela Welzel, Albert Zeyer.

2007, 231 S.

Der naturwissenschaftliche Unterricht ist im Aufbruch. In den Schulvergleichsstudien wurde für diesen Bereich ein Leistungsproblem aufgedeckt. Aus anderen Studien wissen wir von einem Identifikationsproblem: Schülerinnen und Schüler wählen die Naturwissenschaften ab, sobald man ihnen Gelegenheit dazu gibt. Gründe genug, Ursachenforschung zu betreiben, die Frage zu stellen, welcher Stellenwert der naturwissenschaftlichen Bildung in unserer Gesellschaft beigemessen wird und nach Möglichkeiten zu suchen, die naturwissenschaftliche Bildung zu stärken.

Die Kultusministerkonferenz versucht mit der Einführung von Bildungsstandards, Impulse für eine Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht zu setzen.

Ausgewählte Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in den Naturwissenschaften gehen in diesem Band mit neuen Perspektiven und Erkenntnissen der skizzierten Problematik nach.

Band 49: Markus Geiger

Pfarrer Paul Schneider und seine Rezeptionsgeschichte

2007, 220 S.

Das Gedenken an Pfarrer Paul Schneider (1897–1939) verlief im Nachkriegsdeutschland in unterschiedlichen Formen und Intensionen. Das persönliche, staatliche und kirchliche Erinnern an den „Prediger von Buchenwald“, der im KZ Buchenwald ermordet wurde, zeigt dieses Buch. Einen Schwerpunkt setzt der Autor auf den Vergleich der Rezeptionsgeschichte Paul Schneiders in der ehemaligen DDR und in der Bundesrepublik. Der zweite Teil der Arbeit behandelt unter anderem Paul Schneider in der Literatur und in der wissenschaftlichen Diskussion, das „Entdecken“ von Paul Schneider in der katholischen Kirche, eine Betrachtung über Martin Sommer, den „Henker von Buchenwald“ und eine Würdigung von Margarete Schneider (1904–2002), der Frau von Paul Schneider.

Band 50: Michael Schallies und Jürgen Dumke

Lebenslanges Lernen

Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Stärkung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Rahmen schulischen Lernens

2007, 187 S.

Die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens betrifft jeden Einzelnen in einer sich ständig verändernden Gesellschaft. In einem weit höheren Maß als bisher werden Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit, Flexibilität und Eigeninitiative zur Bewältigung der Anforderungen in der Lebens- und Arbeitswelt erforderlich. Es ist klar, dass die Lehr- und Lernmethoden in den allgemein bildenden Schulen sich gegenüber einem „Vorarbeitermodell des Unterrichts“ erheblich und grundlegend ändern müssen.

In einem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geförderten Projekt wurden in konkreten Projektarbeiten an Schulen folgende Fragestellungen in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt untersucht:

- Wie kann die Eigenverantwortung der Lernenden für ihren eigenen Lernprozess und die Selbststeuerung des Lernens gestärkt werden?
- Welche neu entwickelten Lehr- und Lernarrangements sind dieser Zielsetzung förderlich?

Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang war das Lehr-Lern-Instrument „Portfolio“. Es hat sich als besonders geeignet erwiesen, die Veränderungsprozesse in den Schulen einzuleiten, zu unterstützen und gleichzeitig Einblicke in die individuellen Voraussetzungen für Selbststeuerung des Lernens und deren Veränderung durch konkrete Projektarbeiten zu untersuchen.