



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

HEMMER, M., SCHRÜFER, G. & J. C. SCHUBERT (Hg.)

Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik

Band 10

› REMEST, CHRISTINA (2015)

Projektkurs Geographie.

Eine Befragung von Lehrpersonen in NRW zu Potentialen und Grenzen

Hemmer, M., Schröder, G. & J. C. Schubert (Hg.)

Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik

Band 10

Remest, C. (2015)

Projektkurs Geographie.

Eine Befragung von Lehrpersonen in NRW zu Potentialen und Grenzen

Impressum

Herausgeber

Prof. Dr. Michael Hemmer
Prof. Dr. Gabriele Schröder
Dr. Jan Christoph Schubert

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Didaktik der Geographie
Heisenbergstraße 2
48149 Münster

<http://www.uni-muenster.de/geographiedidaktik>
E-Mail: ifdg@uni-muenster.de

Initiative und
Koordination der Reihe

Daniel Kuhmann & Jan Christoph Schubert

Autor

Christina Remest
E-Mail: Christina.remest@uni-muenster.de

Zitierhinweis

Remest, C. (2015): Projektkurs Geographie. Eine Befragung von
Lehrpersonen in NRW zu Potentialen und Grenzen (= Münsteraner
Arbeiten zur Geographiedidaktik, Band 10)
urn:nbn:de:hbz:6-49249660511
[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-49249660511>]

Vorwort

Seit dem Schuljahr 2011/12 können in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen Projektkurse gewählt werden, die in zwei aufeinander folgenden Halbjahren als zweistündige Kurse oder als kompakte Blockeinheiten angeboten werden. Ohne Bindung an inhaltliche Vorgaben der Lehrpläne und durch Fokussierung auf einen thematischen Schwerpunkt geben sie Raum für projekt- und anwendungsorientiertes, wissenschaftspropädeutisches sowie gegebenenfalls fächerverbindendes und fachübergreifendes Arbeiten in der Sekundarstufe II. Die Projektkurse sollen zu selbstständiger Recherche und Planung, eigenverantwortlicher Arbeit im Team und adressaten-bezogener Dokumentation der Arbeitsergebnisse anleiten.

Für das Fach Geographie bieten die Projektkurse eine einzigartige Chance zur Stärkung der geographischen Bildung in der gymnasialen Oberstufe. Um herauszufinden, welche Potentiale und Grenzen das neue Kursformat mit dem Referenzfach Geographie bietet respektive welche Konsequenzen und Handlungsempfehlungen sich daraus ergeben, führte die Verfasserin eine explorative Studie durch, die auf leitfadengestützten Interviews mit Geographielehrerinnen und -lehrern beruht, die in den letzten drei Jahren erste Erfahrungen mit Projektkursen sammeln konnten. Die in sämtlichen Teilen überzeugende Arbeit bietet vielfältige Anregungen für die Unterrichtspraxis.

Münster, 18.08.2015

Prof. Dr. Michael Hemmer

Abstract

Since the school year of 2011/12 there is the possibility to offer courses in the “Oberstufe” in North Rhine-Westphalia in which students conduct a large-scale project. These courses are bound to either one or two subjects and they aim at promoting students’ competences in working scientifically, independently and cooperatively. Empirical research about this course format is still lacking. Therefore this paper investigates potentials and limits of Geography based project courses and draws recommendations from them. For doing so, teachers are asked about their experiences with this new course by means of guided interviews. A structured content analysis shows that project courses offer the possibility to deal with current topics and to support students’ independence. On the other hand, the courses have a high workload and are sometimes perceived as too demanding. Most of the survey’s results can also be transferred to project courses that are based on other subjects.

Keywords

Geographiedidaktik, Projektkurs, Erdkunde, Oberstufe, Wissenschaftspropädeutik, empirische Untersuchung

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	X
Abkürzungsverzeichnis.....	X
1 Einleitung und Fragestellung	1
2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand.....	2
2.1 Projektkurse in der Oberstufe in NRW	2
2.1.1 Ziele der Oberstufe.....	2
2.1.2 Projektkurse in NRW: Ziele und Formalien	4
2.1.3 Der Projektkurs im theoretischen Rahmen des Projektbegriffs.....	6
2.2 Forschungsstand zu Geographie-Projektkursen in NRW.....	82
3 Methodisches Vorgehen	9
3.1 Erstellung des Leitfadens.....	10
3.2 Auswahl der Stichprobe und Durchführung der Interviews.....	11
3.3 Vorgehensweise bei Transkription und Auswertung der Interviews	13
3.4 Studiengüte	16
4 Ergebnisse der Studie.....	17
4.1 Kurzportraits der Interviews.....	17
4.1.1 Interview A – Herr Anders	17
4.1.2 Interview B – Herr Becker.....	18
4.1.3 Interview C – Frau Clausen	18
4.1.4 Interview D – Herr Dirks	19
4.1.5 Interview E – Frau Engel	19
4.1.6 Interview F – Herr Fischer	20
4.2 Potentiale von Geographie-Projektkursen	20
4.2.1 Potentiale für Schüler.....	21
4.2.2 Potentiale für Lehrer	23
4.2.3 Potentiale bezüglich organisatorischer Aspekte	24
4.2.4 Potentiale bezüglich Fach und Thema.....	25
4.2.5 Weitere Potentiale	26
4.3 Grenzen von Geographie-Projektkursen	27
4.3.1 Grenzen auf Seiten der Schüler.....	27
4.3.2 Grenzen auf Seiten der Lehrer	29
4.3.3 Grenzen bezüglich organisatorischer Aspekte	30
4.3.4 Grenzen bezüglich Fach und Thema.....	31
4.4 Handlungsempfehlungen für Geographie-Projektkurse	32
4.4.1 Empfehlungen für Schüler.....	32
4.4.2 Empfehlungen für Lehrer	32
4.4.3 Empfehlungen zu organisatorischen Aspekten.....	33
4.4.4 Empfehlungen zu Fach und Thema	33
4.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	34
5 Fazit und Ausblick	39
Literaturverzeichnis	41
Anhang.....	44

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Teilkompetenzen von Studierfähigkeit.....	3
Abb. 2: Belegungsplan für Projektkurse und Referenzfächer in Q1 und Q2	4
Abb. 3: Zielperspektiven von Projektkursen	5
Abb. 4: Bildung der Abschlussnote	6
Abb. 5: Typischer Projektverlauf	8
Abb. 6: Themenbereiche des Interviewleitfadens	11
Abb. 7: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	15
Abb. 8: Überblick über Potentiale, Grenzen und Handlungsempfehlungen	38

Abkürzungsverzeichnis

d. h.	das heißt
ggf.	gegebenenfalls
GK	Grundkurs
KMK	Kultusministerkonferenz
LK	Leistungskurs
NRW	Nordrhein-Westfalen
PK	Projektkurs
Q1	Qualifikationsphase 1
Q2	Qualifikationsphase 2
z. B.	zum Beispiel

1 Einleitung und Fragestellung

Planvolles Handeln aus ganzem Herzen in einer sozialen Umgebung – so umschreibt KILPATRICK (1935:162), welcher oft – fälschlicherweise – als eine Art Vater der Projektmethode bezeichnet wird (KNOLL 2011:12), die Projektarbeit. Etwas zielorientierter definiert ist Projektarbeit

eine Unterform des handlungsorientierten Lernens und gilt als ein hervorragendes Mittel, um intrinsische Motivation zu fördern, selbstständiges Denken zu entwickeln, erworbenes Wissen anzuwenden, Selbstbewusstsein zu erzeugen und soziale Verantwortung einzuüben. (KNOLL 2011:11)

Damit diese Ziele verfolgt werden können, arbeiten die Schülerinnen und Schüler¹ in der Projektarbeit frei und selbstbestimmt nach ihren eigenen Interessen und Vorstellungen an Problemen der anthropogenen und natürlichen Umwelt (vgl. ebd.). Es gibt ganze Schul- und Unterrichtskonzepte, wie Parkhursts „Daltonplan“ oder Petersens „Jenaplan“, die das Projektprinzip zum Kern des Lernens machen. Doch auch schon vor diesen reformpädagogischen Ansätzen gab es in den französischen und italienischen Architekturschulen des 16. und 17. Jahrhunderts Projektarbeit. Projektarbeit hat in der Schule eine lange Tradition (vgl. ebd.:13,16).

In den heutigen Regelschulen werden Projekte jedoch nur selten im Unterricht durchgeführt. Laut BOHLS Studie von 2000² praktizieren lediglich 0,7 % der Lehrer mehr als 3 Stunden die Woche Projektunterricht, womit der Projektunterricht zusammen mit dem Lernzirkel den letzten Platz von acht Methoden einnimmt (BOHL 2004:37). Zwar gibt es in den meisten Schulen regelmäßig Projekttag, aber im alltäglichen Unterricht haben Projekte oft keinen Platz. Im Jahr 2003 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) jedoch einen Beschluss gefasst, der der Projektarbeit einen neuen Platz in der gymnasialen Oberstufe einräumt: Das Einrichten von Projektkursen und Seminarfächern wurde ermöglicht (STOPPEL 2013:1).

Seit dem Schuljahr 2011/2012 gibt es in Nordrhein-Westfalen daher eine neue Kursart, die dem Projektunterricht in der Oberstufe eine neue Dimension erlaubt. In sogenannten *Projektkursen* arbeiten Schüler in der Qualifikationsphase über ein Jahr hinweg, meist in Gruppen zu einem Oberthema, und erstellen am Ende Produkte, wie etwa Bücher, Filme oder Ausstellungen (vgl. QUA-LIS NRW³ 2014a). In anderen Bundesländern gibt es Fächer nach ähnlichen Prinzipien, so das „Seminarfach“ in Niedersachsen, dem Saarland und Thüringen, den „Seminar Kurs“ in Baden-Württemberg und Brandenburg oder das „Seminar“ in Hamburg und Bayern (vgl. HEITZER 2015:9).

Projektkurse gibt es also derzeit erst seit vier Schuljahren in NRW. Nach Wissen der Autorin stellen Projektkurse in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung noch ein Desiderat dar. Die vorliegende Arbeit setzt es sich aus diesem Grund zum Ziel, einen ersten empirischen Blick auf Projektkurse zu werfen. Dies geschieht am Beispiel von Projektkursen mit Referenzfach Geographie. Aufgrund eines Mangels jeglicher Forschung zu Projektkursen in NRW hat diese Arbeit einen explorativen Charakter. Sie setzt an den Grundsätzen an und möchte Erfahrungen von Geographie-Projektkurs-erfahrenen Lehrern erfragen, um die Möglichkeiten und Limitierungen dieser Kurse zu erforschen. Die Frage, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, ist folgende:

**Welche Potentiale und Grenzen weist das neue Kursformat Projektkurs
mit Referenzfach Geographie nach Erfahrung der leitenden Lehrer auf?**

Die Teilfragen, die sich daraus ergeben, lauten:

¹ Im Folgenden wird immer nur die maskuline Form verwendet, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten. Gemeint sind immer männliche und weibliche Form.

² N=674 Realschullehrer aus Baden-Württemberg. Andere Methoden: Frontalunterricht 84,3 %, Gruppenarbeit 28,7 %, Freiarbeit 3,6 %, Team Teaching 2,2 %, Fächerverbindender Unterricht 2 %, Wochenplanarbeit 1,6 %.

³ Im Literaturverzeichnis unter: QUALITÄTS- UND UNTERSTÜTZUNGSAGENTUR – LANDESINSTITUT FÜR SCHULE NRW.

- Welche Potentiale eröffnet ein Geographie-Projektkurs aus Sicht der Lehrer?
- Was für Grenzen sehen Lehrer in einem Geographie-Projektkurs?
- Welche Konsequenzen und Handlungsempfehlungen ergeben sich aus den Erfahrungen?

Um einen ersten Einblick auf die Erfahrungen mit und die Meinungen über Geographie Projektkurse zu erhalten, werden Lehrer interviewt, welche bereits einen Projektkurs mit Referenzfach Geographie geleitet haben. Es handelt sich hierbei um eine qualitative Forschung anhand von leitfadengestützten Interviews. Diese Studie leistet somit einen sowohl aktuellen wie auch grundlegenden Beitrag zur Erforschung von Projektkursen.

Gliederung der Arbeit

Im nächsten Kapitel geht es um den theoretischen Hintergrund zur Forschung und den bisherigen Forschungsstand. Dazu werden im ersten Schritt die Ziele der Oberstufe und in einem zweiten Schritt die Richtlinien der Projektkurse vorgestellt. Anschließend wird der Projektkurs kurz theoretisch eingeordnet. Der zweite Teil des Kapitels stellt den gegenwärtigen Forschungsstand zu Erfahrungen mit Projektkursen in NRW dar. Kapitel 3 erläutert das methodische Vorgehen in dieser Untersuchung: Von der Erstellung des Interviewleitfadens über Interviewdurchführung und Transkription bis hin zu den Methoden der Auswertung der erhobenen Daten. Kapitel 4 stellt die Ergebnisse dar. Hierzu werden die Interviews und die zugrundeliegenden Projektkurse zunächst steckbriefartig vorgestellt, bevor eine Auswertung entlang der Forschungsfragen erfolgt. Den Abschluss der Auswertung bildet eine Diskussion und Einordnung der Ergebnisse. Im letzten Kapitel erfolgen Fazit und Reflexion der Studie. Ferner wird ein Ausblick darauf gegeben, welche Forschungen den wissenschaftlichen Blick auf Projektkurse noch erweitern können.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Projektkurse in der Oberstufe in NRW

2.1.1 Ziele der Oberstufe

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. (KMK 2013:5)

Dieses sind die Worte, mit denen die Kultusministerkonferenz die Vereinbarungen zur Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe eröffnet und hiermit die drei Grundsteine oberstufliger Bildung definiert: Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik. Weiterhin spezifiziert die KMK (2013:5), dass der Unterricht sowohl fachbezogen als auch fachübergreifend und fächerverbindend sein soll. Er soll beispielhaft in die Wissenschaft einführen und zugunsten von Persönlichkeit, sozialem Leben und Demokratie erziehen. Neben fachlichen Kompetenzen sollen auch Kompetenzen der Selbststeuerung und Teamfähigkeit gefördert werden.

Was genau unter Studierfähigkeit zu verstehen sein kann, erläutern beispielsweise ASDONK & GLÄSSING (siehe Abb. 1), sie beziehen sich dabei auf das Kompetenzmodell von Lehmann und Nieke.

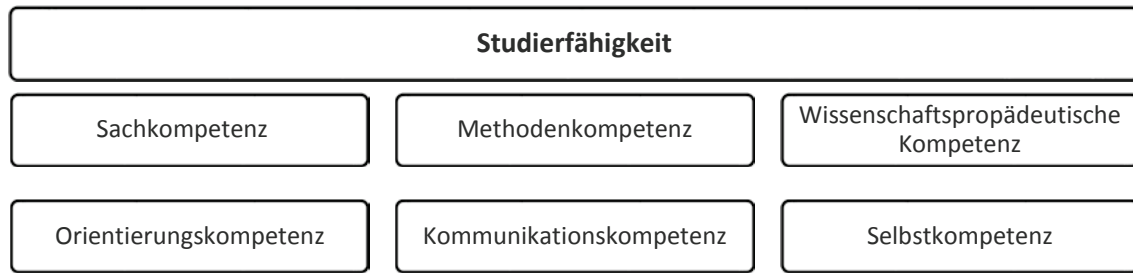


Abb. 1: Teilkompetenzen von Studierfähigkeit

(Quelle: Eigene Darstellung nach ASDONK & GLÄSSING 2008:147-148)

Die von der KMK festgesetzten Ziele für die Oberstufe Allgemeinbildung/Sachkompetenz und wissenschaftspropädeutische Kompetenz können demnach als Teilkompetenzen von Studierfähigkeit gesehen werden. Sie werden von der KMK aber explizit als eigenständige Säulen hervorgehoben, wodurch deren Relevanz unterstrichen wird. Eine der wesentlichen Funktionen der gymnasialen Oberstufe ist im Zusammenhang der Studierfähigkeit folglich die „Vorbereitung, Begleitung und Unterstützung“ von Schülern auf dem Weg zur Hochschule (ebd.:137).

Der Aspekt der Wissenschaftspropädeutik grenzt den Oberstufenunterricht vom Unterricht aus der Sekundarstufe ab, wo das Leitbild Wissenschaftsorientierung lautet. Das Prinzip der Propädeutik „meint die Hinführung zu modernen Wissenschaften und den mit ihnen verbundenen Arbeits- und Erkenntnisweisen“ (HAHN 2008:159). Schüler sollen also in der Oberstufe langsam mit Wissenschaft vertraut gemacht werden.

Neben diesen allgemeinen Zielen der Oberstufe sind auch Kompetenzziele für die einzelnen Fächer definiert. Im Geographieunterricht der Oberstufe lautet das Leitziel, die raumbezogene Handlungskompetenz zu erweitern. Die Schüler sollen räumliche Strukturen, Funktionen und Prozesse ganzheitlich und systematisch verstehen und befähigt und ermutigt werden, diese nachhaltig mitzugestalten (vgl. SCHULMINISTERIUM NRW⁴ 2013:10-11).

Das Abitur, mit dem die gymnasiale Oberstufe abgeschlossen wird, ist zugleich die Hochschulzugangsberechtigung für den Schüler – und zwar theoretisch zu allen Fächern an allen deutschen Hochschulen. In anderen Ländern berechtigen Abitur-ähnliche Schulabschlüsse oft nur zur Hochschulbildung in bestimmten Fachbereichen. Der Anspruch an die deutsche Oberstufe mit dem Abitur zusätzlich zur Allgemeinbildung und wissenschaftspropädeutischen Bildung eine *allgemeine* Studierfähigkeit und somit eine *allgemeine* Hochschulreife zu attestieren, ist also hoch komplex (TRAUTWEIN & NEUMANN 2008:486).

Um diesem hohen Anspruch gerecht zu werden, wurden im Zuge der Oberstufenreform von 1972 Grund- und Leistungskurse eingeführt. Diese Aufteilung sollte sowohl eine umfassende Grundbildung wie auch (besonders in den Leistungskursen) Wissenschaftspropädeutik und personalisierte Schwerpunktsetzungen ermöglichen. Die KMK setzt in ihrer „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ gewisse Maßstäbe, die teilweise von den Bundesländern selbst gestaltet werden dürfen oder müssen. Besonders die ursprünglich gewünschte individuelle Schwerpunktesetzung verliert jedoch immer häufiger an Gewicht, da immer mehr Belegpflichten errichtet werden, die das Abitur bundesweit vergleichbarer machen sollen. Kritiker wie Huber sprechen von einer „Restauration der Gymnasialtypen aus der Epoche vor 1972“ (TRAUTWEIN & NEUMANN 2008:499).

Durch einen Beschluss im Jahr 2003 hat die KMK jedoch das Einrichten von Projektkursen und Semina-fächern ermöglicht (STOPPEL 2013:1), wodurch u.a. Individualität und Wissenschaftspropädeutik

⁴ Im Literaturverzeichnis zu finden unter: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. In Quellenangaben im Text für die bessere Lesbarkeit referenziert als SCHULMINISTERIUM NRW.

wieder neu in den Fokus gerückt wurden. Wie Projektkurse in Nordrhein-Westfalen aussehen können und was es für Vorgaben gibt, soll im folgenden Teilkapitel illustriert werden.

2.1.2 Projektkurse in NRW: Ziele und Formalien

In Nordrhein-Westfalen können seit dem Schuljahr 2011/12 Schülern an Gymnasien und Gesamtschulen in der Qualifikationsphase Projektkurse angeboten werden. Projektkurse sollen wissenschaftspädagogisches Arbeiten fördern und sind dabei zwar an ein oder zwei Referenzfächer angebunden, nicht aber an inhaltliche Richtlinien. Sie bieten Schülern folglich die Möglichkeit, selbstbestimmt und eigenverantwortlich über ein Jahr hinweg an einem Thema zu arbeiten und ein Produkt zu kreieren. Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen der Projektkurse kurz dargestellt werden. Sonderfälle können in den angegebenen Quellen nachgelesen werden.

Projektkurse laufen über einen Zeitraum von zwei aufeinander folgenden Schulhalbjahren und sind mit zwei Wochenstunden (à 45 Minuten) im Stundenkonto zu verbuchen. Je nachdem, wie es der Projektverlauf verlangt, kann zeitweise von der Doppelstundenregelung zu Gunsten von Blockveranstaltungen abgesehen werden. Ein Projektkurs ist mindestens an ein, höchstens an zwei Referenzfächer angebunden. Dieses Referenzfach muss von den Schülern begleitend oder vorbereitend auf den Projektkurs belegt werden, d. h. mindestens bis zum Ende der Q1 (siehe Abb. 2). Eine Ausnahme stellen die Referenzfächer *Zusatzkurs Geschichte* und *Zusatzkurs Sozialwissenschaften* dar: Diese Kurse können nur in der Q2 belegt werden und müssen folglich im Falle der Belegung eines angelehnten Projektkurses begleitend zum Projektkurs belegt werden. Ist der Projektkurs an zwei Fächer angebunden, genügt es, eines der beiden Fächer als Referenzfach zu belegen (vgl. QUA-LIS NRW 2014a,b).

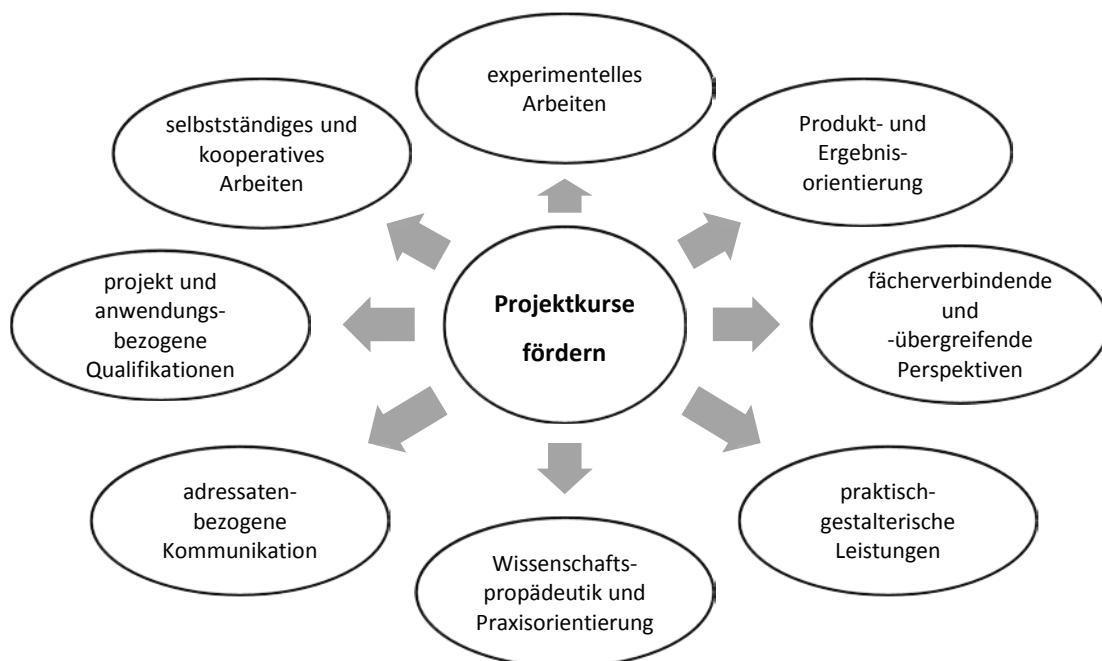
	Q1/1	Q1/2	Q2/1	Q2/2
Variante 1 <i>empfohlen</i>	Projektkurs 2-stündig; ggf. teilw. Blockunterricht ggf. jahrgangsübergreifend			
	Referenzfach begleitend LK oder GK fächerverbindender PK: mind. 1 der 2 Referenzfächer			
Variante 2		Projektkurs 2-stündig; ggf. teilw. Blockunterricht		
	Referenzfach begleitend/vorausgehend LK oder GK fächerverbindender PK: mind. 1 der 2 Referenzfächer		Belegung Referenzfach nicht obligatorisch	
Variante 3			Projektkurs 2-stündig; ggf. teilw. Blockunterricht ggf. jahrgangsübergreifend	
	Referenzfach vorausgehend LK oder GK fächerverbindender PK: mind. 1 der 2 Referenzfächer		Belegung Referenzfach nicht obligatorisch Ausnahme: Referenzfach ist Zusatzkurs Geschichte oder Sozialwissenschaften	

Abb. 2: Belegungsplan für Projektkurse und Referenzfächer in Q1 und Q2

Variante 1 erscheint deshalb am empfehlenswertesten, da zum einen ein schuljahresübergreifender Projektkurs für Wiederholer problematisch wäre und die Sommerferien einen langen Bruch im Kurs bedeuten würden, und da zum anderen, die Endphase eines Projektkurses in der Q2 mit den Abiturprüfungen kollidieren würde. (Quelle: Eigene Darstellung nach QUA-LIS NRW 2014a)

Wie in der Projektarbeitsdefinition in der Einleitung schon beschrieben, veranlassen Projekte, und somit auch Projektkurse zu selbstständiger Recherche und Planung, eigenverantwortlichem Arbeiten im Team und einer adressatenbezogenen Dokumentation der Arbeitsergebnisse. Den Schülern in diesen Kursen wird dadurch die Möglichkeit gegeben, ihr fachliches Profil zu stärken und ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen und Dimensionen auszubauen. Neben fachgenuinen Kompetenzen werden Methoden-, Selbst-, Kooperations-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen im wissenschaftspropädeutischen Kontext gezielt geschult und gefördert (siehe Abb. 3) (vgl. QUA-LiS NRW 2014a). Mit diesen Zielen fügen sich Projektkurse in das oben beschriebene Zielsystem der Oberstufe ein.

Abb. 3: Zielperspektiven von Projektkursen



(Quelle: Eigene Darstellung nach QUA-LiS NRW 2014a)

Der Projektkurs läuft unter einem Oberthema, dessen Teilthemen in Einzel-, Tandem- oder Gruppenarbeit über ein Jahr hinweg bearbeitet werden. Am Ende soll ein gemeinsames Produkt stehen. Thematisch sind diese Kurse zwar an ein oder zwei Referenzfächer gebunden, aber sie

- unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung von der Obligatorik des Lehrplans, den schulinternen Curricula und den inhaltlichen Vorgaben zur Vorbereitung auf das Abitur
- bearbeiten ein übergreifendes Projektthema mit Bündelungsqualität und
- ermöglichen die Vernetzung verschiedener Teilthemen. (QUA-LiS NRW 2014a)

Das gewählte Thema muss also hinreichend groß und in Teilthemen unterteilbar und für Schüler dauerhaft motivierend sein. Ein solches Thema kann auch an Wettbewerbe oder europäische Projekte angebunden werden oder Kooperationen mit außerschulischen Partnern initiieren oder nutzen. Die geforderte Produkt- und Öffentlichkeitsorientierung kann das Projekt beispielsweise in einer von den Schülern geplanten und produzierten Ausstellung, Vorführung, Zeitung, DVD oder ähnlichem enden lassen.

Projektkurse gehen mit der Gewichtung von Grundkursen in die Gesamtqualifikation des Abiturs mit ein. Regeln zur Leistungsbewertung im Projektkurs sind auch in der APO-GOST (SCHULMINISTERIUM NRW 2014) zu finden, siehe hier insbesondere §14 Abs. 3 und 6, §15 Abs. 1, §17 Abs. 1-4 und §28 Abs. 10

(vgl. QUA-LIS NRW 2014a). Die Kursnote setzt sich aus einem prozessbezogenen Teil und einem ergebnisbezogenen Teil zusammen (siehe Abb. 4). Der prozessbezogene Teil bewertet Teilleistungen wie Unterrichtsbeiträge und Planungs- und Organisationsleistungen. Zentrale Kriterien können hierfür sein: „die Selbstständigkeit des Arbeitens, die Kooperationsfähigkeit bei der Zusammenarbeit mit inner- und ggf. außerschulischen Partnern, die Quantität sowie die Qualität der erworbenen Fach- und Methodenkompetenzen“ (ebd.). In den ergebnisbezogenen Teil fließen Dokumentation und Präsentation ein. Die Verpflichtung zur Anfertigung einer Facharbeit entfällt für die Teilnehmer eines Projektkurses (vgl. ebd.).

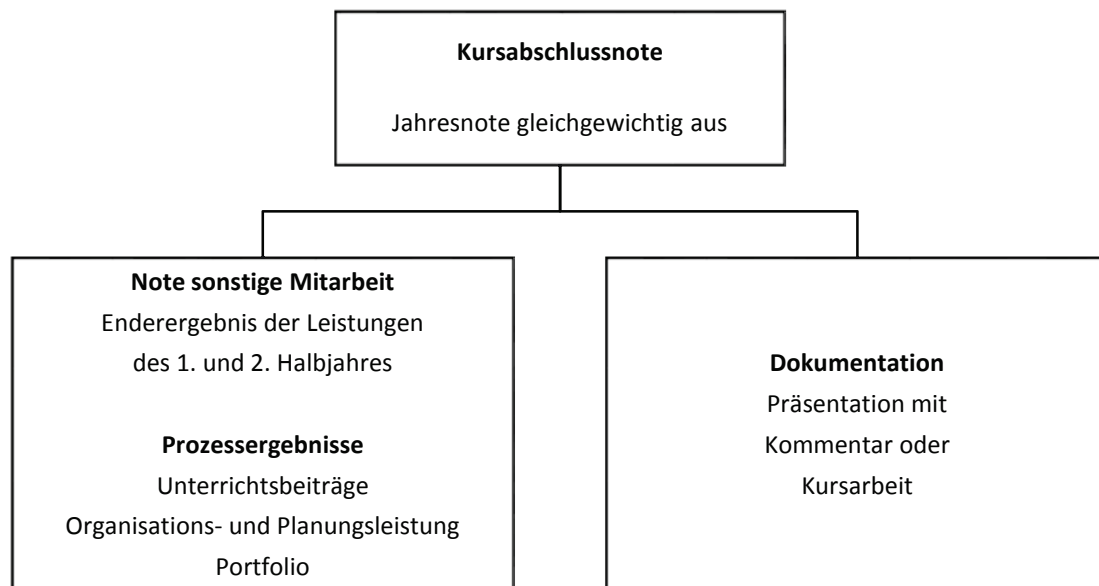


Abb. 4: Bildung der Abschlussnote

Wird der Projektkurs als besondere Lernleistung mit in die Gesamtqualifikation eingebracht, setzt sich die Note auf andere Weise zusammen, siehe dazu QUA-LIS NRW 2014a. (Quelle: QUA-LIS NRW 2014a)

2.1.3 Der Projektkurs im theoretischen Rahmen des Projektbegriffs

Das Wort *Projekt*, das vom lateinischen *projectum* – „das nach vorn Geworfene“ abgeleitet ist, meint eine geplante oder bereits begonnene Unternehmung, ein groß angelegtes Vorhaben (vgl. F.A. BROCKHAUS 2012). Solche groß angelegten Vorhaben sind im privaten Leben (z. B. eine Hochzeit), in der Wirtschaft (z. B. eine Firmenfusion) oder eben auch im Unterrichtskontext zu finden. Sie begegnen uns hier unter den Bezeichnungen Projektmethode, Projektunterricht, Projektarbeit, Projektlernen oder auch projektorientiertes Lernen. All diese Begriffe beziehen sich auf die methodische Großform *Projekt* und werden teils synonym verwendet, führen teils aber auch zu ungenauem Gebrauch der Begriffe (vgl. RINSCHKE 2007:263). Der Projektbegriff im Unterrichtskontext hat eine lange Geschichte, die unter anderem bei KNOLL (2011) und FREY (2012) nachzulesen ist. An dieser Stelle wäre eine ausführliche Diskussion des Projektbegriffs und seiner Geschichte nicht zielführend, weswegen hier nur die Projektcharakteristika umrissen werden sollen, die den in NRW eingerichteten Projektkursen einen theoretisch fundierten Rahmen geben.

Basierend auf eigenen Erfahrungen und Überlegungen klassifiziert FREY (2012:20-21) Projekte in Abhängigkeit von ihrer Dauer. So kommt er zu einer Dreier-Einteilung von Kleinprojekten (zwei bis sechs Stunden), Mittelprojekten (ein bis zwei Tage) und Großprojekten. Letztere werden folgendermaßen beschrieben.

Sie sind der Öffentlichkeit bekannt. Über sie spricht man. Die Dauer von Großprojekten: mindestens eine Woche (Projektwoche), oft Jahre, nicht selten unter Beteiligung mehrerer Gruppen oder Institutionen. (FREY 2012:20)

Weiterhin wird diese Art der Projekte dadurch charakterisiert, dass sie die Routine des Alltags aufhebt und dadurch publik wird, dass sie oftmals in Ausstellungen oder Aufführungen endet. Lehrer, so FREY, schrecken oftmals vor solch großen Projekten zurück, da sie zum einen großer Vorbereitung bedürfen und zum anderen ihr Ausgang zumeist offen ist. Auch würden zuweilen ältere Kollegen die Durchführung von Großprojekten gerade wegen dieser Merkmale gerne den jüngeren Kollegen überlassen (vgl. FREY 2012:21).

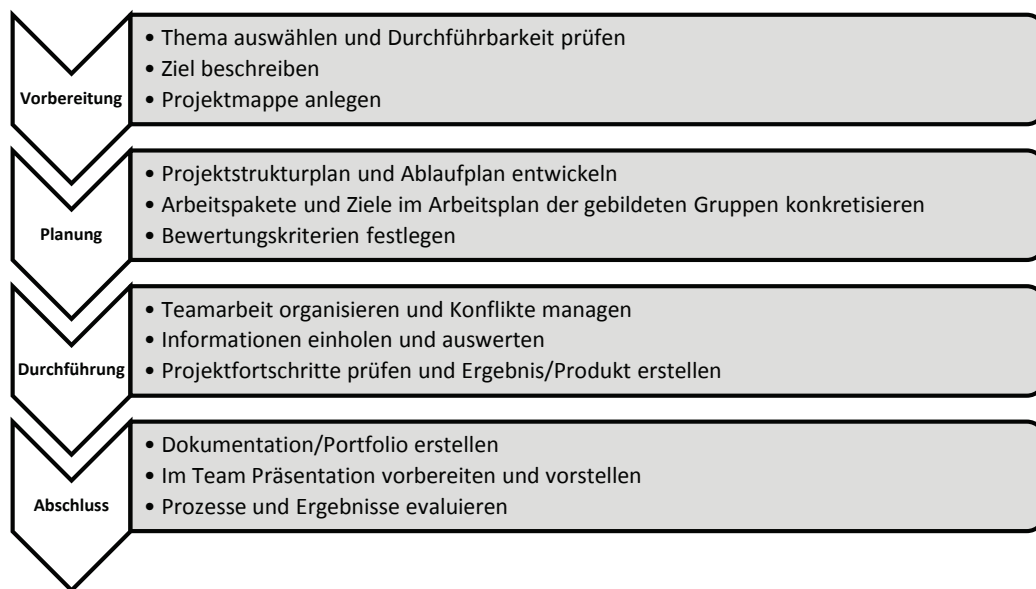
Betrachtet man die von FREY aufgestellten Merkmale von Großprojekten, so lassen sich die in NRW neu eingerichteten Projektkurse leicht dieser Kategorie zuordnen: Sie dauern ein Schuljahr lang, sind öffentlichkeitsorientiert, enden in Ausstellungen und Dokumentationen oder ähnlichem und involvieren teilweise auch außerschulische Akteure (vgl. QUA-LIS NRW 2014a). Bedenkt man die von FREY beschriebene Scheu mancher Lehrer vor großen Projekten, dann verwundert es nicht, dass Projektkurse noch nicht flächendeckend an Schulen angeboten werden.⁵

Doch was zeichnet einen Projektunterricht in der Oberstufe nun besonders aus? EMER & LENZEN (2009:173) geben hierauf Antwort und setzen dabei die Ziele der Oberstufe und den Kern der Projektarbeit zueinander in Bezug: Projektarbeit muss die entsprechenden schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigen, soll wissenschaftsorientiert sein und die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler fördern.

Projektarbeit zeichnet sich ganz allgemein durch eine besondere Handlungsorientierung aus; dies unterscheidet sie von anderen Unterrichtsarten. In der Sekundarstufe II gewinnt diese Handlungsorientierung eine neue Dimension: Es geht hier um die Anwendung und Erprobung von Wissenschaft im Rahmen der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. (ebd.)

Diese Wissenschaftspropädeutik kann in Projekten so gut gefördert werden, da hier mit Hilfe von Fachwissen und Methoden, oft fächerübergreifend, komplexe Probleme der Realität angegangen werden (vgl. ebd. 174). Von dieser stärkeren Orientierung an Wissenschaft und Selbstständigkeit abgesehen, unterscheidet sich jedoch ein unterrichtliches Projektvorhaben in der Oberstufe grundsätzlich nicht vom einem aus unteren Schulstufen. Besonders die wesentlichen Schritte und Phasen, die in Projekten durchlaufen werden, sind gleich – auch wenn sie von verschiedenen Autoren eventuell unterschiedlich bezeichnet werden. Wegen ihrer Einfachheit und Übersichtlichkeit werden hier beispielhaft die Projektphasen nach KLEIN vorgestellt. Sehr ähnliche Modelle sind z. B. bei FREY (2012:62-145) für die Schule und bei KARAVUL (2014) für die Wirtschaft zu finden.

⁵ In eingehenden Internetrecherchen wurden lediglich 14 Projektkurse mit Referenzfach Geographie in NRW auffindig gemacht. Zu bedenken ist, dass es für eine Schule aufgrund fehlender Ressourcen und vielleicht fehlender Nachfrage kaum möglich ist, in allen Fächern einen Projektkurs anzubieten. Es ist anzunehmen, dass die Gesamtanzahl der angebotenen Projektkurse in NRW höher ist, jedoch nicht alle Kurse im Internet publik gemacht worden sind. Es wurden keinerlei Statistiken über die Anzahl von Projektkursen gefunden.

**Abb. 5: Typischer Projektverlauf**

(Quelle: Verändert nach KLEIN 2008:22-23)

2.2 Forschungsstand zu Geographie-Projektkursen in NRW

Wie eine einfache Google-Anfrage ergibt, werden grundsätzlich einige Projektkurse mit unterschiedlichen Referenzfächern in NRW angeboten. Es finden sich Hinweise auf Homepages von Schulen oder Schülerlaboren über angebotene Projektkurse und es finden sich allgemeine organisatorische Informationen über Projektkurse, z. B. auf den Seiten des Schulministeriums. Informationen zu Erfahrungen mit Projektkursen sind jedoch kaum zu finden.

Im Rahmen dieser Arbeit erfolgte die Recherche über folgende Kanäle:

- ULB Katalog + Fernleihkaghtalog
- FIS Bildung
- pedocs
- KVK – Karlsruher Virtueller Katalog
- GEODOK
- Google Scholar
- Google

In keinem dieser Kataloge befanden sich Hinweise auf empirische Untersuchungen zu Projektkursen, die zur Hypothesenbildung für die vorliegende Studie herangezogen werden können.⁶ Die einzigen Berichte, die im Internet zu finden sind, sind die der Pilot-Projektkurse. Diese Pilot-kurse fanden in verschiedenen schulischen Aufgabenfeldern in den Schuljahren vor 2011/12 in NRW statt. Die Berichte über die Kurse mit den Referenzfächern Musik/English, Kunst, Sozialwissenschaften, Biologie, Sport und Mediale Erziehung sind allesamt aufgeteilt in die Kapitel „Formaler Projektrahmen“, „Projektziele, Teilprojekte und Kompetenzen“, „Umsetzungsschritt/ Durchführung“, „Projektergebnisse: Produkte, Dokumentation“, „Leistungsbewertung“ und „Kursevaluation“ (QUA-LIS 2014c).

Zusammengefasst wird in den Evaluationskapiteln positiv hervorgehoben, dass die Kurse insgesamt von einer hohen Schülermotivation und einer guten Arbeitsatmosphäre profitieren und daher zu überaus guten erbrachten Leistungen führen. Die Kurse werden als lerneffektiv beschrieben und stärken

⁶ Stand Oktober 2014.

laut aller Darstellungen sowohl fachliches Verständnis als auch Selbstständigkeits- und Teamkompetenz.

Es wird herausgestellt, dass die geforderte Selbstständigkeit in Kombination mit einem hohen Arbeitsaufwand sowohl für Schüler als auch für Lehrer eine besondere Herausforderung darstellt. Weiterhin wird kritisch angemerkt, dass Zwischenpräsentationen, Einzelberatungen und didaktische Reduktion unabdingbar für den Erfolg eines Projektkurses sind. Während der Lehrer viel beraten, koordinieren und organisieren muss, müssen die Schüler oftmals lernen, ihre Arbeit in der Gruppe zu managen.

Der Bericht über den Projektkurs Geographie ist (etwas versteckt) an anderer Stelle zu finden (QUALIS 2014d). Der Kurs mit dem Titel „Der Nationalpark Eifel – Aktions- und Erlebnisraum für Kinder und Jugendliche“ wird ähnlich wie die anderen Kurse evaluiert. Es wird positiv bewertet, dass die Schüler (Lebens-)Erfahrungen gewinnen und sich in ihren Handlungskompetenzen weiterbilden. Sie identifizieren sich stark mit dem Projekt, wodurch auch das Interesse an der Geographie gesteigert wird. Für den Lehrer ist der Kurs eine Bereicherung im Schulalltag. Negativ wird angemerkt, dass der Kurs in zeitlicher Hinsicht sehr aufwendig ist und auch die Dauer der Auseinandersetzung mit dem Thema bei der Planung bedacht werden muss. Der Kurs verlangt von den Lehrern zeitweise eine intensive Begleitung.

3 Methodisches Vorgehen

Wie das letzte Kapitel zeigt, gibt es kaum verschriftlichte Erfahrungswerte zu (Geographie-) Projektkursen und keinerlei empirische Forschungsergebnisse. Die Berichte der Pilot-Projektkurse, die alle aus derselben Quelle stammen, können nur zur Aufstellung der einen Hypothese dienen, dass Geographie-Projektkurse das Potential haben, Schüler zu motivieren und zu guten Leistungen zu bringen, und dass sie durch hohen Arbeitsaufwand begrenzt sind. Bei solch einer geringen Informationsdichte und keinen weiteren Hypothesen kann eine Forschung, die die gegebenen Leitfragen zu beantworten versucht, nur explorativ sein und muss somit am besten mit Methoden der qualitativen Sozialforschung wie beispielsweise Experteninterviews oder unstrukturierten Beobachtungen arbeiten (DIEKMANN 2008:33-34).

Methoden der qualitativen Sozialforschung eignen sich allgemein gesehen besonders für „eine differenzierte Untersuchung des Einzelfalls und seiner Besonderheiten [und für] detaillierte Auskünfte über Meinungen, Einstellungen etc.“ (REUBER & PFAFFENBACH 2005:35) und somit eignen sie sich auch für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit. Die qualitative Datenerhebung ist nicht standardisiert, wodurch detailreiche und ganzheitliche Aussagen erhalten werden. Die Auswertung der Daten erfolgt in der Regel mit interpretativ-verstehenden Verfahren. Das zentrale Gütekriterium qualitativer Forschung lautet Nachvollziehbarkeit (vgl. ebd.). Das Spektrum innerhalb der qualitativen Methoden reicht von der Einzelfallstudie über qualitative Interviews, Gruppendiskussionen, Inhaltsanalysen, teilnehmende Beobachtungen und qualitative Experimente zur biografischen Methode (vgl. LAMNEK 2005). Alle diese Felder können noch weiter ausdifferenziert werden, so unterteilt z. B. HELFFERICH (2011:36-37) allein die qualitativen Interviews in 14 Kategorien.

Zentral bei der Auswahl der Methoden für die jeweilige Forschung ist die Gegenstandsangemessenheit der Methode: Forschungsgegenstand und Forschungsmethode müssen zueinander passen, da sonst die Auswertung des erhobenen Materials nicht zur Beantwortung der Frage beitragen kann (vgl. ebd.:26). In der qualitativen Forschung werden Theorieentdeckung und -entwicklung ermöglicht, da das Prinzip der Offenheit verfolgt wird und somit neue Erkenntnisse gewonnen werden können (vgl. STEINKE 1999:40). Um die Frage „*Welche Potentiale und Grenzen weist das neue Kursformat Projektkurs mit Referenzfach Geographie nach Erfahrung der leitenden Lehrer auf?*“ beantworten zu können, muss also eine Methode gewählt werden, in der Lehrer, die bereits einen Geographie-Projektkurs geleitet haben, Gelegenheit haben, über ihre Erfahrungen und Meinungen mit dem Projektkurs zu berichten. Die Tatsache, dass mehrere Lehrer gefragt sind und dass die Ergebnisse zusammengefasst werden sollen, stellt den Anspruch einer gewissen Vergleichbarkeit des Erzählten. Die gemachten Erfahrungen

sind jedoch individuell, so dass sie nicht antizipiert werden können. Es ist also auf der anderen Seite eine gewisse Offenheit gefragt, da sonst persönliche Meinungen und wichtige Erfahrungsaspekte verloren gehen würden.

Aus diesen Überlegungen heraus kristallisiert sich ein qualitatives Interview, welches durch einen Leitfaden gestützt wird, als geeignete Wahl zur Beantwortung der Forschungsfragen heraus. Leitfadeninterviews eignen sich, um konkrete persönliche Aussagen über einen Gegenstand zu erhalten. Dem Interview liegt ein Leitfaden zu Grunde, in dem Stichworte oder Fragen festgelegt sind, die vom Interviewten offen beantwortet werden. Der Interviewer erlangt auf diese Weise Wissen, Kommentare und Erklärungen von seinem Interviewpartner. Dieser hat wiederum die Möglichkeit, das Gespräch auf neue und ihm wichtige Aspekte zu lenken. Der Interviewer kann die Fragen und deren Reihenfolge individuell anpassen und er kann ad hoc Fragen stellen, wenn es die Situation verlangt. So ist eine relativ natürliche Gesprächssituation möglich. Durch den Fragenkatalog ist sichergestellt, dass kein dem Interviewer wichtiger Aspekt ausgelassen wird. Der Leitfaden gibt also dem einzelnen Interview sowohl Struktur als auch Flexibilität und den Interviews einer Gruppe eine gewisse Vergleichbarkeit. Die Interviewten in der vorliegenden Studie sind dabei weniger als Person, sondern vielmehr in ihrer Rolle als Experte was Geographie-Projektkurse angeht interessant. Es werden daher leitfadengestützte Experteninterviews zur Beantwortung der Forschungsfrage geführt. (Vgl. HELFFERICH 2011:36; LESER 2011:520; MAYER 2013:37-38)

3.1 Erstellung des Leitfadens

Die Erstellung des Erhebungsinstrumentes erfolgte nach dem SPSS-Prinzip: Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren (vgl. HELFFERICH 2011:182-185). Folglich wurden zunächst auf Grundlage des theoretischen Wissens über Projektkurse und bisherige Evaluationsberichte in einem Brainstorming sämtliche Aspekte und Fragen auf Karteikarten gesammelt, die grundsätzlich in Zusammenhang mit den Forschungsfragen stehen und interessieren (könnten). In einem zweiten Schritt erfolgte das Prüfen der Fragen auf Aspekte wie Relevanz, Offenheit, Erzählanreiz, erwarteter Informationsgehalt, Erkenntnisinteresse und implizite Vorstellungen, wobei teils Fragen verworfen und andere umformuliert wurden.

Die übrig gebliebenen Fragen wurden nun in folgende Themenkomplexe geordnet: Thema und Rahmenbedingungen, Leitung, Vorbereitung, Schüler und Evaluation. Im letzten Schritt auf dem Weg zur Erstfassung des Leitfadens wurde subsumiert, d. h. es wurden erzählgenerierende Einstiegsfragen gesucht, die den Themenkomplex zusammenfassen. Die Unterfragen können dann im Interview bei Bedarf explizit nachgefragt werden. Im Anschluss wurden die Fragen auf ihre Formulierung hin überarbeitet. Hierbei wurden Faktoren wie Offenheit, Textgeneration, Prozessorientierung, Verständlichkeit, Beantwortbarkeit, Suggestivität und Register beachtet (vgl. DRESING & PEHL 2013:10-11; HELFFERICH 2011:108).

Abbildung 6 fasst die Themenbereiche und die Struktur des Leitfadens grafisch zusammen. Im Anschluss wird der Aufbau näher erläutert.

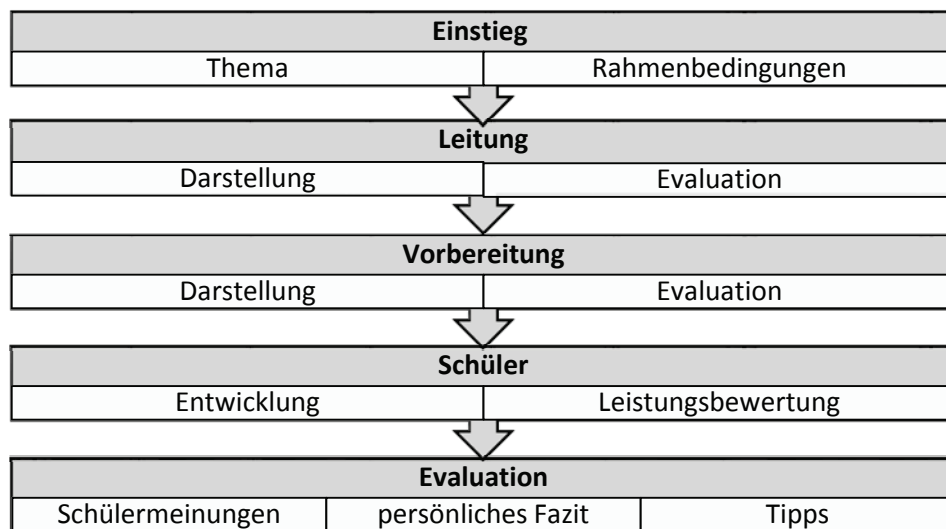


Abb. 6: Themenbereiche des Interviewleitfadens

(Quelle: Eigene Darstellung)

Der erste Block im Leitfaden (siehe Anhang 1) ist ein erzählgenerierender Einstieg, der Thema, groben Verlauf und wichtige Eckdaten des Projektkurses erheben soll. Die erste Frage ist bewusst sehr offen gewählt, damit der Interviewte „ins Thema rein kommt“. Dies ist besonders wichtig, da die gehaltenen Projektkurse bis zu drei Jahre zurück liegen.

Die Blöcke „Leitung“, „Vorbereitung“ und „Schüler“ gehen einerseits thematisch vom Lehrer zu den Schülern über und andererseits chronologisch von der Planung bis zum Ende des Kurses. Begonnen wird mit der Frage, warum und wie der Kurs vom Interviewten gegeben wurde. Daran schließt sich eine erste kleine Evaluation der Führungsart an. Von dieser Motivation, den Kurs überhaupt zu geben, geht der nächste Block über zur Vorbereitung des Kurses. Neben Art und Maß der Vorbereitung werden hier auch etwaige Erwartungen und Befürchtungen im Vorfeld des Kurses erhoben. Der vierte Block beschäftigt sich mit der Sicht des Lehrers auf die Schüler, deren Entwicklung über das Jahr hinweg und deren Leistungen.

Der Evaluationsblock schließt thematisch direkt an die Schüler an und erfragt zunächst das Feedback der Schüler, bevor der Lehrer Potentiale und Grenzen für Schüler und Lehrer aus seiner Sicht wieder gibt. Nachdem der Lehrer nun im Gespräch die Gelegenheit hatte, selbst den Kurs(verlauf) noch einmal zu reflektieren, wird er gebeten, sich selbst Verbesserungsvorschläge zu machen und im Anschluss gefragt, was seine Tipps für andere Lehrer sind. Als letztes erhält der Lehrer noch einmal die Möglichkeit, etwas anzusprechen, was ihm noch wichtig erscheint.

3.2 Auswahl der Stichprobe und Durchführung der Interviews

Akquisition der Interviewpartner

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte auf Grundlage der vorherigen Internetrecherchen zu Geographie-Projektkursen in NRW. Projektkurse können die programmatisch-inhaltliche Ausrichtung einer Schule prägen, einen Schwerpunkt im Schulprogramm setzen oder Kooperationen einer Schule mit außerschulischen Betrieben stärken. Projektkurse können folglich zur Profilbildung der Schule dienen (QUA-LIS NRW 2014a). Informationen zum Schulprofil und Schulprogramm sowie Hinweise für Oberstufenschüler und News sind in der Regel auf den Internetauftritten der Schulen zu finden. Zuweilen treten auch Informationen über Projektkurse in der Tagespresse und deren Internetauftritten auf, da Projektkurse nicht nur als eine Art Werbung für eine Schule, sondern auch für Projektpartner dienen können, und daher publik gemacht werden. Weiterhin finden sich hier Informationen, wenn sich der Projektkurs beispielsweise konkret mit lokalen Themen in der Stadt oder Region auseinandergesetzt hat. Generell sind Projekt(kurs)e produkt- und öffentlichkeitsorientiert (QUA-LIS 2014a, FREY 2012:20-

21), was für eine zu erwartende leichte öffentliche Zugänglichkeit von allgemeinen Informationen spricht.

Folglich wurde mit Hilfe von Google nach folgenden Schlagwörtern und deren Kombination gesucht:

- Projektkurs
- Geographie
- Erdkunde
- NRW/ Nordrhein-Westfalen

Im Anschluss wurden die Schlagwörter in Kombination mit folgenden Suchtools gesucht:

- inurl:gymnasium
- inurl:gesamtschule
- filetype:pdf
- filetype:ppt.

Auf diese Weise wurde gezielt nach den Suchbegriffen auf Webseiten von Schulen gesucht. Nach PDF- und PowerPoint-Dokumenten wurde deshalb gesucht, weil diese oftmals Schülern online zur Verfügung gestellt werden.

Es wurden weiterhin persönlich bekannte Lehrkräfte gefragt, ob sie jemanden kennen, der schon einmal einen Geographie-Projektkurs geleitet hat. Die Lehrkräfte wurden außerdem gebeten, sich noch weiter zu erkundigen, um so das Schneeballprinzip zu nutzen. Auf diese Weise sind jedoch keine Informationen zu Projektkursen erlangt worden.

Als keine neuen Informationen zu Geographie-Projektkursen mehr erlangt wurden, wurden zu Beginn des Schuljahres 2014/15 in zwei Runden insgesamt 14 Schulen und Lehrer per Email angeschrieben. In der ersten Runde wurden diejenigen Schulen kontaktiert, über die es Informationen über einen tatsächlich stattgefundenen Projektkurs Geographie gab. Aufgrund der geringen Resonanz wurden in einer zweiten Runde diejenigen Schulen kontaktiert, die zwar einen Geographie-Projektkurs auf ihren Homepages angeworben haben, bei denen jedoch nicht ersichtlich war, ob der Kurs auch tatsächlich stattgefunden hat. Sofern der leitende Lehrer und seine Emailadresse über die Schulhomepage ermittelt werden konnten, wurde der entsprechende Lehrer direkt angeschrieben. War dies nicht der Fall, wurde die Email an das Sekretariat mit Bitte um Weiterleitung an den entsprechenden Lehrer oder den Vorsitzenden der Fachschaft Geographie geschickt.

In Anlehnung an GLÄSER & LAUDEL (2009:158-160) enthielt das Anschreiben folgende Aspekte:

- Informationen zum Interviewer
- Grobe Fragestellung des Forschungsvorhabens
- Informationen zur Auswahl und Relevanz des Interviewpartners
- Geschätzte Dauer des Interviews
- Interviewort zur Wahl des Interviewten
- Wünschenswerter Zeitraum zur Interviewdurchführung
- Kontaktdaten

Forschungsethisch gesehen ist dieses Prinzip der informierten Einwilligung unabdingbar: Es ist notwendig, dass der potentielle Interviewpartner über das Ziel der Untersuchung und seine Rolle in der Untersuchung Bescheid weiß. Außerdem dienen die Informationen zur Motivation für den Interviewpartner, an einer wissenschaftlichen Arbeit von Bedeutung teilzuhaben (vgl. GLÄSER & LAUDEL 2009:159).

Es folgten insgesamt sechs positive Rückmeldungen von Lehrern, die einen Geographie-Projektkurs gegeben hatten und zu einem Interview bereit waren. Andere Lehrer meldeten sich entweder nicht zurück oder gaben eine negative Antwort, welche auf geringen Zeitressourcen beruhte. Auf ein Folgeanschreiben wurde verzichtet, da einerseits die Ressourcen für diese Arbeit begrenzt waren und mehr

Interviews nicht machbar gewesen wären, und sich andererseits bei den sechs geführten Interviews schon eine Sättigung an Informationen bezüglich der Forschungsfrage einstellte.

Durchführung der Interviews

Fünf der Interviews fanden als face-to-face Gespräche entweder an der jeweiligen Schule, in einem Restaurant oder beim Interviewpartner zu Hause statt. Ein Interview wurde per Telefon geführt. Die Interviewten wurden stets zu Beginn nochmals über das Forschungsvorhaben informiert, über die anonyme Verwertung des Interviews aufgeklärt und um Ihre Einwilligung zur Aufnahme, Auswertung und Nutzung des Interviews für diese Arbeit gebeten. Diese Einwilligung erfolgte in allen Fällen. Die Interviews wurden mit einem digitalen Voicerecorder aufgezeichnet, um in Anschluss transkribiert und ausgewertet werden zu können.

Leider musste auf die Durchführung eines Pilotinterviews zur Testung des Leitfadens verzichtet werden, da alle sechs Interviews für die Studie genutzt werden sollten. Nach dem ersten Interview wurde der Leitfaden jedoch leicht in der Reihenfolge einzelner Fragen justiert.

3.3 Vorgehensweise bei Transkription und Auswertung der Interviews

Transkription

Data analysis is not off-the-shelf, rather it is custom-built, revised, and choreographed.
(Huberman & Miles zit. von KUCKARTZ 2014:6)

Genauso wie es nicht *die* eine qualitative Methode zur Erhebung von Daten zur Beantwortung von Forschungsfragen gibt, genauso wenig gibt es *die* eine Analysemethode für die gewonnenen Daten. Zwar gibt es in der Literatur verschiedene Techniken, jedoch stellen auch diese in der Regel kein Patentrezept dar und müssen daher an den konkreten Forschungsgegenstand angepasst werden. Bevor es jedoch zu einer Auswertung der Interviews in einer Forschung kommen kann, müssen die Interviews zunächst einmal transkribiert werden. Die Transkription in dieser Studie erfolgte durch die Forscherin selbst mit dem Programm f5. In Anlehnung an KUCKARTZ (2014:136) wurde nach folgenden Regeln transkribiert:

- Es wird wörtlich in Hochdeutsch transkribiert.
- Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet und an das Schriftdeutsch angepasst, so z. B. im Fall von Dialekten.
- Passagen, die in keiner Weise inhaltstragend sind, werden nicht transkribiert und durch [...] in einer alleinstehenden Zeile gekennzeichnet. Beispielhaft sind hier das Erscheinen einer dritten Person oder Ausführungen des Interviewten, die sehr stark auf den Inhalt des Projektkurses eingehen, aber für die Fragestellung von keiner Relevanz sind und weder die eigentliche Fragebeantwortung beeinflussen noch zu ihrem Verständnis erforderlich sind. Eine kurze Erläuterung wird in *kursiver* Schrift gegeben.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf Personen erlauben, werden pseudonymisiert: Namen der interviewten Personen werden durch ein Kürzel A bis F ersetzt (z. B. L.A.), Namen von dritten Personen werden zufallsgeneriert pseudonymisiert (aus *Frau Müller* wird beispielsweise *Frau K.*), Namen von Orten, Verbänden und ähnlichem werden in der Reihenfolge, wie sie genannt werden, durch einen Buchstaben (G. bis Y.) ersetzt.
- Besonders betonte Begriffe werden unterstrichen.
- Zustimmung oder bestätigende Äußerungen des Interviewers werden nicht mit transkribiert, solange sie den Redefluss des Interviewten nicht unterbrechen.
- Nonverbale Äußerungen und Lautäußerungen, die die Aussage des Befragten unterstützen oder verdeutlichen, werden in Klammern notiert (z. B. lacht, stöhnt, seufzt, ironisch), Tonhöhe und Atempausen werden nicht transkribiert.
- Sprecherwechsel werden durch eine Lehrzeile markiert, der Interviewer wird mit I, der Befragte mit L+*Kennbuchstabe* (z. B. L.C.) gekennzeichnet.
- Unverständliche Äußerungen werden in eckige Klammern [] gesetzt.

- Sämtliche Zahlen werden als Ziffern geschrieben.
- Wenn „in Anführungsstrichen“ gesagt wird, wird das gemeinte direkt in Anführungsstriche gesetzt, die beschreibende Formulierung wird nicht transkribiert.

Die Interviews sind im Anhang Teil II zu finden. Die sechs Interviews sind in der Reihenfolge wie sie geführt wurden mit den Kennbuchstaben A bis F gekennzeichnet. Um das Lesen dieser Arbeit und eine Identifikation mit den Interviewpartnern zu erleichtern und den Wiedererkennungswert der Personen und Aussagen zu steigern, erhält jeder Interviewte einen alternativen Namen, der mit dem jeweiligen Kennbuchstaben beginnt. Es wurde versucht mit Hilfe eines Online-Telefonbuchs (DEUTSCHE TELEKOM MEDIEN GMBH 2014) je einen möglichst geläufigen Nachnamen zu finden. Das Geschlecht der jeweiligen Interviewpartner ist beibehalten.

Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Wie in der Einleitung dieses Kapitels bereits erwähnt, erfordert die Auswertung qualitativer Daten üblicherweise interpretativ-verstehende Verfahren. Eines dieser Verfahren ist die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (vgl. 2014:77-97,147-150) und wird in dieser Studie angewandt. Diese Art der Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass das gesamte Datenmaterial mehrmals studiert wird und dabei Textsegmente zu passenden Codes (Kategorien, Labels) zugeordnet werden. Ein Code kann je nach der Phase des Analyseprozesses noch ein Konzept oder bereits eine Kategorie sein (vgl. ebd.:45). Das Codieren selbst kann in zwei Richtungen geschehen. Entweder blickt man von der Kategorie auf den Text und codiert entsprechende Fundstellen oder man kreiert zu einer Textstelle einen Code. In beiden Fällen ist das Resultat die Verbindung von Text und Code (vgl. ebd.:48). Die Zusammenstellung sämtlicher Textstellen aller Interviews einer Kategorie erlaubt im Anschluss eine Auswertung, die das Thema und nicht den Einzelfall in den Mittelpunkt stellt, weil Code für Code und nicht Interview für Interview ausgewertet wird.

KUCKARTZ (2014:78) teilt den Analyseprozess in sieben Schritte:

1. Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos
2. Entwickeln von thematischen Hauptkategorien
3. Codieren des gesamten bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien
4. Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen
5. Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
6. Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem
7. Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Im Wesentlichen folgte die Analyse der sechs Lehrerinterviews diesen sieben Schritten von KUCKARTZ. Die Schritte drei bis fünf wurden jedoch an den konkreten Forschungsgegenstand angepasst. Das Ablaufschema, das sich daraus ergibt, ist in Abbildung 7 abgebildet. Das zirkuläre Schema ist von KUCKARTZ übernommen, die Zwischenpfeile sind entsprechend der Veränderungen angeglichen.

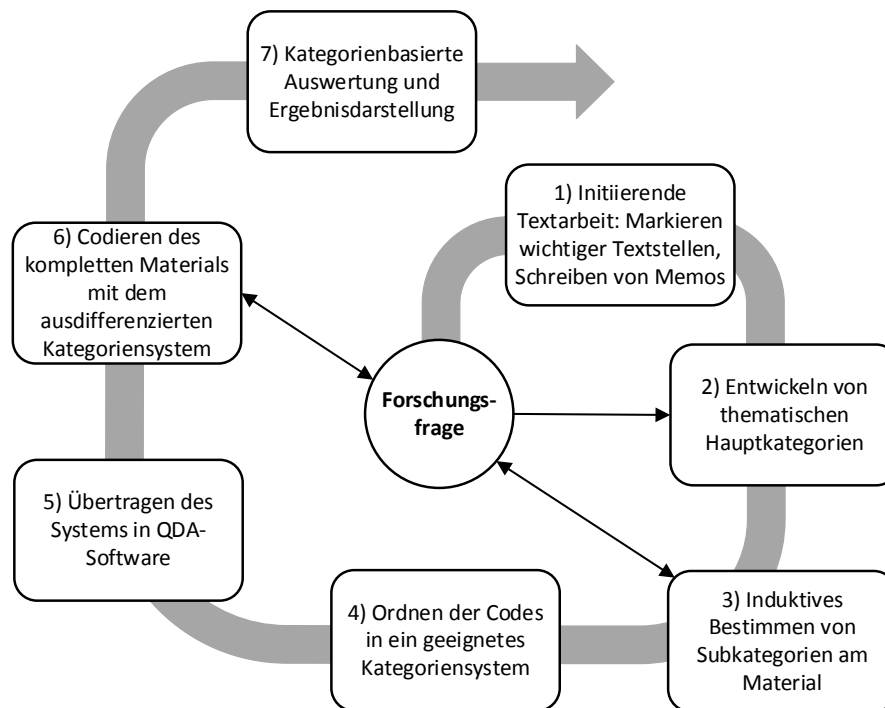


Abb. 7: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

(Quelle: In Anlehnung an KUCKARTZ 2014:78)

Schon während des Transkribierens und des Korrekturlesens begann die initiierende Textarbeit, d. h. es wurden vor allem Memos verfasst und Textstellen markiert. Memos sind die „von Forscherinnen und Forschern während des Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen“ (KUCKARTZ 2014:55) und sind ein zentrales Element in jeder Phase qualitativer Forschung, so auch in dieser. Im Zuge dieser Textarbeit wurden zudem Fallzusammenfassungen verfasst, welche sich in den Kurzportraits (Kapitel 4.1) manifestieren. Diese Zusammenfassungen sind tatsachenorientiert (vgl. ebd.:55) und geben dem Leser einen Überblick über Themen, Arbeitsweisen und Produkte der Projektkurse der interviewten Lehrkräfte.

Die Entwicklung der Codes erfolgte teils deduktiv und teils induktiv. Die drei thematischen Hauptkategorien dieser Studie lauten *Potentiale*, *Grenzen* und *Handlungsempfehlungen*. Diese ergeben sich direkt aus der Forschungsfrage und dem Leitfaden und sind folglich deduktiv entwickelt. Die Unterkategorien sind induktiv aus dem Material heraus entwickelt. Zur Bildung dieser Kategorien sind die Schritte 3), 4) und 5) von KUCKARTZ neu arrangiert worden. KUCKARTZ (2014:148) schlägt vor, das Material mit Hilfe von QDA-Software (Qualitative Data Analysis Software) nach den Hauptkategorien zu codieren und anhand der gesammelten Textsegmente einer Kategorie entsprechende Unterkategorien zu entwickeln. In dieser Studie erfolgte das Ermitteln der Kategorien ohne Softwarehilfe. Beim Durcharbeiten des Materials wurden Karteikarten drei unterschiedlicher Farben für die drei Hauptkategorien mit Schlagwörtern versehen. Diese Schlagwörter wurden dann manuell zu Unterkategorien geordnet.

Dieses Kategoriensystem (siehe Anhang 2) wurde dann in MAXQDA übertragen, sodass das gesamte Material mit diesem ausdifferenzierten Kategoriensystem softwarebasiert codiert werden konnte (Schritt 6). Jede (Unter-)Kategorie ist mit einem Memo versehen, welches Ankerbeispiele und Schlagwörter enthält, um über den gesamten Arbeitszeitraum hinweg identisch codieren zu können. Insgesamt wurden etwa 300 Textstellen codiert, manche davon überlappend: Es wurden je knapp 150 Textstellen extrahiert, die Hinweise auf Potentiale bzw. Grenzen geben und ca. 50 Stück, die Hinweise auf Handlungsempfehlungen geben.

Die Auswertung der Kategorien mit Blick auf die Forschungsfragen startete mit Text-Retrievals, also mit der Zusammenstellung aller Textsegmente einer Unterkategorie. Die Analyse dieser Zusammenstellungen (Kapitel 4.2-4.4) ist in ihrer Gliederung nicht komplett identisch mit dem Codebaum. Das kommt daher, dass die Textstellen im Codierprozess möglichst exakt voneinander abgegrenzt werden sollten. Für die Analyse wurden jedoch, um Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit zu gewähren, die Unterkapitel der drei Hauptkategorien identisch strukturiert. Dafür sind teilweise zwei ursprünglich voneinander getrennte Unterkategorien unter einem gemeinsamen Titel neu gruppiert. Wegen dieser Neuzusammensetzung der Textstellen wird an dieser Stelle auf detaillierte Definitionen der einzelnen Codes verzichtet. Im Analysekapitel finden sich zu allen Kategorien Anmoderationen mit definitivischen Elementen.

3.4 Studiengüte

In der quantitativen Forschung sind Objektivität, Reliabilität und Validität die allgemein anerkannten Gütekriterien. In der qualitativen Forschung hingegen gibt es (noch) keinen Standard für Gütekriterien. MILES und HUBERMANN (referenziert von KUCKARTZ 12:166) definieren qualitative Äquivalente zur quantitativen Forschung: Objektivität wird zu Bestätigbarkeit, Reliabilität zu Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit und Auditierbarkeit, interne Validität zu Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit und externe Validität zu Übertragbarkeit und Passung. MAYRING (2002:144-148) definiert ähnliche Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation. KUCKARTZ (12:166f.) orientiert sich besonders an den Überlegungen von MILES und HUBERMANN und beschreibt Gütekriterien interner und externer Studiengüte, die dem prozeduralen Charakter qualitativer Forschung größere Bedeutung gewähren. Diese Kriterien sind insbesondere für Studien mit qualitativer Inhaltsanalyse definiert worden, weswegen sie an dieser Stelle auch zur Überprüfung der Güte dieser Studie herangezogen werden.

Interne Studiengüte

Die innere Studiengüte befasst sich vorrangig mit der Qualität der Auswertungstechnik. Die konkreten Kriterien lauten Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit (KUCKARTZ 12:167). Diesen Kriterien ist in dieser Studie in vielfältiger Weise Rechnung getragen. Die Interviews sind als Audioaufnahmen aufgezeichnet worden und durch die Autorin(=Interviewerin) selbst nach bewährten und offenen Transkriptionsregeln zeitnah transkribiert worden, um möglichst akkurate Transkripte zu erhalten. Die Inhaltsanalyse wurde nach den in der Literatur genannten Regeln mit Hilfe von QDA-Software durchgeführt, der Vorgang wurde an den konkreten Gegenstand angepasst. Den Codierprozess von mehreren unabhängigen Forschern durchführen zu lassen, war nicht möglich. Es ist somit nicht ausgeschlossen, dass andere Personen noch andere Potentiale und Grenzen aus dem Interviews herauslesen würden. Es wurden 100 % des gesammelten Datenmaterials mit Hilfe eines differenzierten und offen gelegten Codesystems ausgewertet. Im kompletten Forschungsprozess wurden mit Hilfe von Kommentar- oder Memofunktionen in den verwendeten Computerprogrammen Memos verfasst, um keinen Gedanken zu verlieren. Die Originalzitate im Ergebnisteil sind mit der Absicht gewählt, möglichst prägnant die Bandbreite an Meinungen der interviewten Lehrer zu repräsentieren. Das methodische Vorgehen ist so transparent wie möglich dargestellt. Trotz all dieser Maßnahmen, die Verlässlichkeit der Daten sicherzustellen, ist in der qualitativen Forschung eine subjektive Färbung durch den Autor nie ganz zu vermeiden, besonders, wenn wie hier die Studie durch eine Einzelperson erfolgt.

Externe Studiengüte

Die externe Studiengüte befasst sich mit der Qualität der Anlage der gesamten Studie und fokussiert besonders die Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse (KUCKARTZ 12:168). Die Frage, inwieweit die erhobenen Ergebnisse tatsächlich verallgemeinert werden können, ist jedoch nicht leicht zu beantworten. Von den 14 über das Internet ausfindig gemachten Geographie-Projektkursen wurden sechs Lehrer befragt, was einer Quote von rund 43 % entspricht. Der Anteil der befragten Lehrer ist

also hoch, was für eine hohe Allgemeingültigkeit der Ergebnisse bezogen auf Projektkurse mit Referenzfach Geographie spricht. Jedoch ist dieser Prozentsatz eben auf die gefundenen 14 Lehrer bezogen. Wie viele Geographie-Projektkurse in NRW tatsächlich stattgefunden haben, ist nicht bekannt, der Anteil der Befragten ist folglich vermutlich etwas geringer. Weiterhin wäre es denkbar, dass Lehrer, deren Kurs nicht erfolgreich war, sich nicht für ein Interview bereit erklären wollten und somit Erkenntnisse zu Grenzen und Empfehlungen nicht gewonnen werden konnten. Für eine hohe Übertragbarkeit der Ergebnisse spricht die Bandbreite der Themen und Kombi-Referenzfächer der untersuchten Kurse. Ein Maß zur Übertragbarkeit der Ergebnisse könnte durch eine Triangulation der Methoden erreicht werden. Dazu könnten in einer Folgestudie quantitative Befragungen mit mehreren Projektkurslehrern durchgeführt werden.

4 Ergebnisse der Studie

Die Projektkurse der sechs interviewten Personen decken ein großes Feld an Themen und Organisationsformen ab: Von physisch-geographischer bis zu humangeographischer Ausrichtung, von Individualarbeiten zu Gruppenarbeiten, von einjährigen zu mehrjährigen Projekten, von Themen, die vom Lehrer vorgegeben wurden bis hin zu Themen, die komplett von den Schülern alleine erarbeitet wurden. Diese enorme Bandbreite erlaubt eine sowohl differenzierte als auch teilweise generalisierende Sicht auf Potentiale und Grenzen von Geographie-Projektkursen. Jeder Kurs zeigt zwar individuelle Chancen und Herausforderungen auf, jedoch sind trotz der Verschiedenheiten der Kurse viele Gemeinsamkeiten zu erkennen. Diese Ergebnisse werden nun detailliert dargestellt.

Es geht hier folglich um den letzten Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse: Die kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung. Dazu werden im ersten Teilkapitel die Projektkurse der sechs Lehrpersonen steckbriefartig vorgestellt. Diese Fallzusammenfassungen stellen lediglich den jeweiligen Sachverhalt dar und enthalten keinerlei Hinweise auf Wertungen der Interviewpartner (vgl. KUCKARTZ 2014:55). Im Anschluss werden die Ergebnisse in drei Hauptkategorien aufgeschlüsselt, was gleichzeitig der Aufteilung in die drei Unterfragen der Forschungsfrage entspricht. Zunächst werden die Potentiale und anschließend die Grenzen von Projektkursen dargestellt. Der vierte Teil des Kapitels stellt die Handlungsempfehlungen vor, die die Lehrpersonen selbst geben. Jedes dieser drei Analysekapitel ist in die selben Themenbereiche gegliedert: Schüler, Lehrer, organisatorische Aspekte sowie Fach und Thema. Als letztes werden die Ergebnisse in Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 diskutiert, wodurch sich noch zusätzliche Handlungsempfehlungen ergeben.

4.1 Kurzportraits der Interviews

4.1.1 Interview A – Herr Anders

Interviewdetails: Datum – Ort – Aufnahmelänge

12.10.14 – Restaurant – 70 Minuten

Rahmenbedingungen der gegebenen Kurse

Herr Anders hat zwei Projektkurse zum Thema „Nahverkehrsplanung“ gegeben. Die Kurse waren je als „Projektkurs Regionalwissenschaften“ klassifiziert. Der erste Kurs hat sich mit der geschichtlichen Entwicklung des Nahverkehrs in der Region beschäftigt und der zweite Kurs mit den derzeitigen Entwicklungsplänen. Die Kurse fanden jeweils in der Q1 statt und wurden von Herrn Anders alleine gegeben. Das Oberthema wurde von ihm vorgegeben.

Schüleranzahl und Arbeitsweisen

Die Kurse hatten eine Teilnehmerzahl von 18 bzw. 22 Schülern. Gearbeitet wurde in Kleingruppen mit je drei Personen. Themen der Kleingruppen waren z. B.: ÖPNV-Entwicklung in der Region, Barrierefreiheit im Nahverkehr, Geschichte einzelner Haltestellen, Planung neuer Linien oder besondere Straßenbahnen.

Produkte

Gebundene Ausgabe der Ergebnisse, Ausstellung

Partner und Wettbewerbe

Der Kurs hat mit verschiedenen außerschulischen Partnern zusammengearbeitet, z. B. mit der Stadtverwaltung und dem örtlichen Nahverkehrsbetreiber. Die Kurse haben nicht an Wettbewerben teilgenommen. Es gab eine Arbeit, die zu einer besonderen Lernleistung ausgearbeitet wurde.

4.1.2 Interview B – Herr Becker

Interviewdetails: Datum – Ort – Aufnahmelänge

14.10.14 – per Telefon – 32 Minuten

Rahmenbedingungen des gegebenen Kurses

Herr Becker hat einen Kurs gegeben mit dem Thema „Klimawandel und Klimapolitik“. Der Kurs, der primär an Geographie aber auch an das Fach Sozialwissenschaften angeschlossen war, hat Konzepte zu Fragen, wie die eigene Schule klimafreundlicher gestaltet werden kann, entwickelt. Der Kurs fand in der Q1 statt und wurde von Herrn Becker alleine gegeben. Er hat das Grobthema vorgegeben.

Schüleranzahl und Arbeitsweisen

Der Kurs hatte 19 Teilnehmer, welche in fünf Kleingruppen gearbeitet haben. Die Gruppen haben zum einen Konzepte erarbeitet, wie die Schule klimafreundlicher gestaltet werden kann und zum anderen die Bewerbung für die verschiedenen Wettbewerbe geleitet. Themenschwerpunkte der Arbeit waren z. B. CO₂-Emissionen und -Einsparpotentiale, Heizungsanlage, Stromanbieter etc. Zum Ende des Kurses wurde das Thema Klimapolitik in Einzelarbeit und Referaten bearbeitet.

Produkte

Konzepte, soweit wie möglich verwirklicht

Partner und Wettbewerbe

Die Schüler haben sich selbstständig Partner gesucht, wie z. B. Architekten. Der Kurs hat sich bei verschiedenen Wettbewerben beworben und bei einem einen Preis gewonnen. Zusätzlich wurde im Anschluss ein Umweltpreis der Stadt gewonnen.

4.1.3 Interview C – Frau Clausen

Interviewdetails: Datum – Ort – Aufnahmelänge

15.10.14 – Schule – 19 Minuten

Rahmenbedingungen der gegebenen Kurse

Frau Clausen leitet derzeit zum vierten Mal einen Projektkurs. Initiiert hat sie die Projektkurse in Zusammenarbeit mit einem anderen Fachkollegen. Die ersten zwei Kurse haben sich mit dem Strukturwandel vor Ort beschäftigt und die letzten beiden mit der Stadtentwicklung der Nachbarstadt. Die Grobthemen wurden von den Leitern vorgegeben.

Schüleranzahl und Arbeitsweisen

Die Kurse bestanden aus drei bis zwölf Teilnehmern. Die Schüler haben, mit einer Ausnahme, jeder an einem eigenen Forschungsprojekt und somit an einer eigenen Forschungsarbeit gearbeitet. In der Gruppe wurde regelmäßig der jeweilige Forschungsstand vorgestellt und kooperativ nach Lösungen zu Problemen gesucht. Auch im aktuellen Schuljahr 2014/15 läuft ein Kurs.

Produkte

Individuelle Forschungsarbeiten, Präsentationstag

Partner und Wettbewerbe

Die Schüler haben sich nach Bedarf individuell außerschulische Partner gesucht. Die Bibliothek einer nahegelegenen Universität wurde jedes Jahr mit einem anderen Projektkurs zusammen besucht. Einige der Schüler haben ihre Arbeit zu einer besonderen Lernleistung ausgebaut. An Wettbewerben wurde nicht teilgenommen.

4.1.4 Interview D – Herr Dirks

Interviewdetails: Datum – Ort – Aufnahmelänge

22.10.14 – Schule – 29 Minuten

Rahmenbedingungen der gegebenen Kurse

Die Kurse von Herrn Dirks beschäftigten sich mit der Renaturierung des Verlaufs eines örtlichen Flusses. Die Kurse fanden jeweils in der Q1 statt. Die Komplexität des Projektes erfordert mehrere aufeinanderfolgende Kurse, in denen das Thema folglich vorgegeben ist. Der erste Kurs hatte Biologie und Chemie als Referenzfächer, die nachfolgenden Geographie und Biologie. Im ersten Kurs war Herr Dirks als Referendar zusammen mit einem anderen Lehrer tätig, die weiteren Kurse wurden von Herrn Dirks alleine gehalten. Auch im aktuellen Schuljahr 2014/15 läuft ein Kurs.

Schüleranzahl und Arbeitsweisen

Die Kurse haben je 20 bis 30 Teilnehmer, welche in Kleingruppen arbeiten. Themenschwerpunkte der Arbeit sind Analysen, Konzepte zur räumlichen Planung, Unterrichtskonzepte für untere Klassen und konkrete Aktionen zur Renaturierung. Außerdem gibt es Gruppen für den Tag-der-offenen-Tür, für die Internetpräsenz, für die Presse etc.

Produkte

Analysen und Konzepte bezüglich der Renaturierung, konkrete Aktionen und Tätigkeiten, Unterrichtskonzepte

Partner und Wettbewerbe

Die Kurse arbeiteten z. B. mit Förstern, Wasserbehörden und anderen Ämtern zusammen. Es gab Geldpreise vom lokalen Rotari-Club.

4.1.5 Interview E – Frau Engel

Interviewdetails: Datum – Ort – Aufnahmelänge

23.10.14 – bei Lehrperson zu Hause – 36 Minuten

Rahmenbedingungen des gegebenen Kurses

Frau Engel hat einen Projektkurs gegeben, der thematisch zweigeteilt war: „Asylbewerber & Flüchtlinge“ und „Regenerative Energien“. Die Themen wurden von den Schülern selbstständig gefunden. Frau Engel hat den Kurs, der in der Q1 stattfand, alleine gegeben.

Schüleranzahl und Arbeitsweisen

Der Kurs hatte 17 Teilnehmer, die sich den Themen entsprechend in zwei Großgruppen geteilt haben. In diesen Großgruppen wurde wiederum teilweise in Kleingruppen gearbeitet. In der einen Gruppe wurde dann das Thema regenerative Energien aufgearbeitet und in einem Film verarbeitet. Die andere Gruppe organisierte Freizeitaktionen mit den Bewohnern eines Flüchtlingsheims und hat deren Migrationsgeschichten erforscht.

Produkte

Videos auf DVD (Filme, Flüchtlingsinterviews, PPT-Screencasts), Aktionen mit Flüchtlingen

Partner und Wettbewerbe

Die Gruppe „Asylbewerber & Flüchtlinge“ hat mit den Bewohnern eines nahegelegenen Asylantenheims zusammen gearbeitet. An Wettbewerben wurde nicht teilgenommen.

4.1.6 Interview F – Herr Fischer**Interviewdetails: Datum – Ort – Aufnahmelänge**

24.10.14 – Schule – 30 Minuten

Rahmenbedingungen der gegebenen Kurse

Herr Fischer leitet derzeit den vierten Projektkurs. Der erste Kurs hatte das Thema „Landschaftsgenese“, der zweite „Wasserrahmenrichtlinien“ und der dritte und vierte „Bestandsaufnahme des Kiebitz“. Alle Kurse waren an die Fächer Geographie und Biologie angeschlossen und wurden von Herrn Fischer alleine geleitet. Die Grobthemen waren teils vorgeben oder wurden mit den Schülern zusammen spezifiziert.

Schüleranzahl und Arbeitsweisen

Die Kurse hatten je eine Teilnehmerzahl von sieben bis zwölf Schülern. Diese haben teils in der Großgruppe, teils in Kleingruppen und teils alleine gearbeitet. Es wurden viele Daten im Feld aufgenommen.

Produkte

Führungen, Konzepte, Kartierungen, Präsentationen

Partner und Wettbewerbe

Die Schüler sind je nach Bedarf an beispielsweise Förster oder Landwirte herangetreten. An Wettbewerben wurde nicht teilgenommen.

4.2 Potentiale von Geographie-Projektkursen

Im Folgenden sind die Potentiale der Projektkurse aufgezeigt, die die Lehrer sowohl für die Schüler, für sich selbst, bezüglich organisatorischer Arbeit als auch für das Fach Geographie sehen. Was bietet ein Projektkurs für spezielle Möglichkeiten, wofür eignet er sich besonders gut, was sind die Besonderheiten, die ihn positiv vom herkömmlichen Unterricht abgrenzen? Wie die Analyse zeigt, liegen die Stärken der Projektkurse insbesondere in folgenden Bereichen: Förderung der Schülerelbstständigkeit, Bereitstellung von Freiheiten sowie Chancen zur Spezialisierung.

Die 5 Teilkapitel sind jeweils thematisch in Potentialfelder unterteilt. Jedes Potentialfeld zeigt zu Beginn exemplarisch Zitate aus den Interviews auf, die dem jeweiligen Code zugeordnet sind. Diese Zitate sind danach ausgewählt, inwiefern sie prägnant eine Meinung widerspiegeln, und inwiefern sie ggf. auch kontrastierende Meinungen von verschiedenen Lehrern zeigen. Im Anschluss steht jeweils ein

Kommentar. Die Kommentare fassen sämtliche zu einer Kategorie codierten Textstellen zusammen. Quellenangaben sind in Form von Kennbuchstaben und Absatznummern gegeben.

4.2.1 Potentiale für Schüler

Die meisten Codings (65 Stück) auf der Seite der Potentiale betreffen die Schüler. Die Potentialfelder lauten: Kompetenzentwicklung, Motivation und Engagement, Kontakte, Leistungsniveau sowie Sonstiges.

Kompetenzentwicklung

Denn das war ja jetzt nicht das Theorem des Unterrichts, sondern jetzt war es ja auch eine ganz praktische Seite, wie ich an so ein Buch herangehe. (A53)

Selbstständigkeit, Engagement und auch dieses Arbeiten am Detail, das wird zunehmend besser und auch die gegenseitige Rückmeldefähigkeit. (C31)

Also gerade bezogen auf das, was man im Grundstudium eigentlich noch häufig nicht kann, eine wissenschaftliche Arbeit anzulegen, wo man sich dann wirklich rein arbeiten muss, rein fummeln muss, auch wie man zitiert und so weiter. Da sind die extrem entlastet worden. (C39)

Für die Schülerinnen und Schüler ist das glaube ich der Vorteil, die können sich weiter qualifizieren. (D38)

Und selber aktiv zu werden, wie sinnvoll und wichtig das ist und wie schwer es auch fällt, das ist glaube ich so die wichtigste Erfahrung, die die Schüler mitgenommen haben. Und sich selber zu organisieren, was unheimlich schwer ist. Also es ist unglaublich schwer offensichtlich. (E45).

Gemessen an der Anzahl der codierten Textstellen, ist die Qualifikation und vielfältige Kompetenzentwicklung der Schüler das größte Potential eines Projektkurses. Immer wieder betonen die Lehrer, dass in den Projektkursen besonders die Selbstständigkeit der Schüler gefordert und gefördert wird. Die Schüler planen und organisieren weitestgehend selbstständig ihre Projekte von den Unterthemen und Methoden her über die Informationsbeschaffung bis hin zu Produkten wie Ausstellungen, Bücher oder Aktionen. Dazu gehört auch das teilweise „zweigleisig-fahren“, wenn es um das Management verschiedener Projektphasen geht, der Umgang mit der in der Schule sonst seltenen großen Freiheit, das Organisieren von Dolmetschern oder das Kontaktieren von Partnern und Informanten (vgl. A53, A83, B11, B29, C21, C31, E25, E45). Frau Clausen betont, dass die Schüler durch die vielschichtig erlangten Kompetenzen, speziell in den Bereichen Wissenschaftspropädeutik und Selbstständigkeit, im Studium wesentlich entlastet werden. Wegen des hohen Niveaus der Arbeiten ihrer Schüler, sieht sie in Projektkursen eine Art Begabtenförderung (vgl. C21, C39, C41).

Ein weiteres gefördertes Kompetenzfeld ist das der Teamfähigkeit in der Projektarbeit. Hierzu gehören das Einhalten von Absprachen und Terminen, die Metakommunikation untereinander, die Aufteilung der Arbeit, die gegenseitige Rückmeldefähigkeit und das allgemeine Gruppenerlebnis (vgl. A53, C31, E39, E43). Durch die Pflicht, die Portfolios in einer vollautomatisierten Formatvorlage zu erstellen, werden in den Kursen von Herrn Dirks zudem Computerfähigkeiten geschult (vgl. D11, D19).

Motivation und Engagement

Aber nichtsdestotrotz haben die wirklich über das gesamte Schuljahr wirklich sehr gut mitgearbeitet. Da kam natürlich jetzt für uns hinzu die Motivation, dass wir diesen Preis gewonnen haben, die Fahrt nach Berlin hatten. (B16)

[W]ir waren ja auch ein relativ großer Kurs mit knapp 30 Leuten, die das immer freitags nachmittags 8. und 9. Stunde freiwillig zusätzlich machen. (D5)

[D]ie waren natürlich neugierig mit so einer Kamera, Selbstauslöser und Infrarot nachts zu arbeiten [...] insofern waren die da schon ein bisschen heiß drauf. Die fragten dann, dürfen wir die auch privat ausleihen. (F31)

Also das funktionierte, fand ich persönlich, sehr gut, eigentlich besser als im normalen Unterricht, die Freiwilligkeit war durchaus gegeben. (F35)

Laut Aussagen aller Lehrer, hat der Projektkurs ein hohes Motivationspotential, was sich in hohem Engagement der Schüler auszeichnet. Die Mehrheit der Schüler arbeitet ausgezeichnet mit und nimmt sich an Nachmittagen und teilweise auch in den Ferien die Zeit, um an Plenumsitzungen oder außerordentlichen Veranstaltungen oder praktischen Tätigkeiten teilhaben zu können. Auch ist von Seiten der Schüler eine Freiwilligkeit gegeben, sich um die eigene Mobilität und viele organisatorische Dinge zu kümmern (vgl. B16, C29, D5, D35, D37, F42). Herr Becker, Herr Dirks und Herr Fischer äußern ein hohes (thematisches) Interesse der Schüler (vgl. B26, B38, F29, F31) und den Ansporn des projektorientierten Arbeitens (vgl. B26, D32). Bei dem Projektkurs von Herrn Becker dient der Gewinn bei einem Wettbewerb als zusätzlicher Antrieb, an der Projektumsetzung zu arbeiten (vgl. B16, B27). Darüber hinaus weist Herr Anders darauf hin, dass manche Schüler im Projektkurs regelrecht auftauen, andere, besonders in der Endphase, bis zur Perfektion arbeiten, und einige Schüler trotz ihrer Befreiung eine Facharbeit in einem anderen Fach schreiben (vgl. A12, A54, A58, A62, A90).

Kontakte

[D]ie [Schüler] kriegen Kontakte zu allen möglichen, z. B. bei uns sind jetzt 2 von dem ersten Projektkurs, der sich mit der Renaturierung beschäftigt hat, die machen ihr FSJ an der Biostation. (D38)

Es ging so weit, dass eine Schülerin eine eigenständige Standorttheorie auf Basis der in der Literatur vorhandenen Standorttheorien entworfen hat. Und auch eine Rückmeldung bei ihrer Bewerbung ihres Studiums an einer Privatuniversität erhalten hat, auch einen Anruf. (C37)

Wie die Interviews deutlichen machen, erhalten die Schüler durch den Projektkurs Kontakte, die sie im Anschluss an den Kurs selbst nutzen können, so z. B. Kontakte zu Projektpartnern aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, die ihnen Praktika, Stellen oder weitere Kontakte beschaffen können (vgl. D23, D30, D38). Zudem erleichtern die guten Resultate eines Projektkurses (Preise, Auszeichnung, außerordentliche Lernleistungen) den Schülern das Knüpfen von neuen Kontakten (vgl. C37, D30).

Leistungsniveau

Ich fand das fachlich selber sehr gut, was die da erarbeitet haben und dadurch, dass es ja von außen, von so einer Kommission bestätigt wurde, dass diese Konzepte Hand und Fuß hatten, konnte ich natürlich auch relativ gut bewerten. (B32)

Das sind immer Einzelkandidaten, die diese herausragenden Leistungen eben schaffen, aber die, die das schaffen, deren Leistungen sind wirklich im herausragenden Bereich, also absolut konkurrenzfähig mit Studenten des Grundstudiums von Niveau her. (C37)

Das heißt es ist bei uns im letzten Jahr aufgefallen, dass die Abiturienten alle deutlich bessere Noten „im Abi“ hatten durch die Projektkurse, dass da echt gerade auch die Schwächeren auch profitieren. (D19)

Das Notenspektrum ging dann letztlich von sehr gut bis 3. (E36)

Der Notendurchschnitt der Kurse der sechs Lehrer liegt bei ungefähr 11 bis 12 Punkten, sprich bei 2(+). Die guten Noten sind durch (sehr) gute Leistungen, Freiwilligkeit und Fleiß erreicht, und durch die Qualität der Portfolios, dem Entsprechen von Erwartungen und teils durch externe Gutachter begründet (vgl. A76, A78, B32, C37, D19, D29, E36, F37). In den 2 Kursen von Herrn Anders hat es eine besondere Lernleistung gegeben, in den vier Kursen von Frau Clausen mehrere. Die jeweiligen Arbeiten, deren

Niveau außergewöhnlich hoch war, wurden noch erweitert, und gingen als fünftes Fach mit ins Abitur ein (vgl. A17, C37).

Sonstiges

Und die Facharbeit fällt weg. Weil die Facharbeit hat den Ruf sehr schwierig zu sein, und sehr, sehr viel Arbeit aufgrund der Quellen und hier und da. (D38)

[W]ir hatten noch eine Kursfete am Abend und da waren sie dann ganz gelöst und im Rückblick auch ganz zufrieden, etwas gemacht zu haben, was man sonst nie gemacht hätte, vor allem die Flüchtlingsgruppe. (E38)

Für den Schüler tatsächlich das Erfahrungsspektrum im Rahmen der Schule deutlich zu erweitern und jetzt auch fachbezogen, einfach noch zu sehen, was es alles noch gibt, außer dem, was das Curriculum fordert. (E45)

Projektkurse bieten ein breites Spektrum an Erfahrungen für Schüler: Kontakte zu unterschiedlichsten Akteuren, Begegnungen mit Medien, das Präsentieren von eigenen Produkten in der Öffentlichkeit, das Management des Gruppenprojekts sowie das Neukennenlernen und Vertiefen von inhaltlichen und methodischen Aspekten der Schulfächer (vgl. D23, E38, E39, E43, E45, F20, F22). In den Augen der Schüler liegt ein nicht zu unterschätzendes Potential der Projektkurse darin, die Facharbeit zu umgehen (vgl. z. B. B16, B44, D38, E19). Je nach Thema, können auch Verknüpfungen zu abiturrelevanten Sachaspekten geknüpft werden und deren Verständnis somit gestärkt werden (D43).

4.2.2 Potentiale für Lehrer

Auch für die leitenden Lehrer bieten Projektkurse einige Möglichkeiten. Lehrer können Freizeit und Beruf kombinieren, sich Netzwerke schaffen, manchmal die Kurse mehrmals anbieten und müssen keine Klausuren korrigieren.

Interesse

Auf der anderen Seite habe ich das Gefühl auch gehabt, dass man natürlich, wenn es um den Kiebitz geht oder so Sachen, ein bisschen Spezialwissen einfach abgibt, was man in der Schule nicht unbedingt immer loswerden kann [...] 2. war das für mich eine herrliche Verbindung Freizeit und Job. (F46)

Die meisten interviewten Lehrpersonen haben selbst ein thematisches Interesse an ihren Projektkursen. Sie halten dies auch für sehr wichtig, weil das Interesse das eigene Engagement im Projektkurs erleichtert. Zudem ist der Projektkurs für die Lehrer selbst interessant, weil er Abwechslung bietet (vgl. z. B. B8, D41, D45, D46, D50, F12). Oft hilft die persönliche „Vorbelastung“ durch Hobby oder beruflich-universitären Hintergrund auch bei der Vorbereitung des Kurses und entlastet den Lehrer somit (vgl. C25, F14, F46).

Netzwerk

Für mich Vorteile, ja Netzwerk. Also wenn ich Holz für den Kamin brauche, dann kriege ich das mittlerweile leichter als wenn ich da gar keinen kenne. (D40)

Zum Teil profitieren die Lehrer der Projektkurse beruflich oder privat von den Kontakten, die sich aus den Projektkursen ergeben. Für Herrn Anders hat eine neue Freundschaft entwickelt und Herr Dirks nutzt seine neuen Kontakte zum einen für den sonstigen Unterricht und zum anderen auch privat (vgl. A30, D14, D40).

Vorteil mehrerer Kurse

Der [Lehrer] kann den [Kurs]⁷ jedes Jahr aufs neue anbieten und für den ist das glaube ich schon eine gute Sache, der hat sein Material. (B24)

Ein Projektkurs hat besonders dann das Potential die Lehrer in ihrer Arbeit zu entlasten, wenn der Lehrer mehr als einen Kurs zu einem Thema geben kann. Es können dann Kontakte, Material und Verlaufsplanungen mehrmals genutzt werden (vgl. A97, B24, C46).

Sonstiges

Das positive für mich war: Keine Korrekturen zwischendurch, trotzdem Oberstufe. (A40)

Ja, Oberstufenunterricht ohne Klausuren ist auch was schönes (lacht), ganz einfach. (F46)

Also im Ref[erendariat] da war es immer, ja ein ganz gutes Aushängeschild für Schulleitergutachten und so weiter. (D41)

Wie die beiden ersten Zitate deutlich machen, ist der Fakt keine Klausuren korrigieren zu müssen, für die Lehrer eines Projektkurses speziell in Klausurenphasen eine Möglichkeit zur Entlastung (vgl. A40, F47). Herr Dirks ist während seines Referendariats mit in die Betreuung des Projektkurses eingestiegen, was für ihn zweierlei Potentiale hatte: Ein positives Bild beim Schulleiter für dessen Gutachten zu zeichnen, und eine relative Sicherheit eine Stelle an der Schule zu bekommen, weil der Kurs über das Ende des Referendariats im Mai hinaus bis zum Schuljahresende betreut werden musste, wodurch sich eine Stelle für ihn ergeben hat (vgl. D14, D41).

4.2.3 Potentiale bezüglich organisatorischer Aspekte

Dadurch, dass der Projektkurs nicht an zwei Wochenstunden gebunden ist und daher eine offenere Struktur als anderer Unterricht hat, sind die zeitliche Flexibilität und der Ausbruch aus dem Alltag zwei sehr große Potentiale für alle Beteiligten.

Zeitliche Flexibilität

Flexible Gestaltung mit Blick auf Zeitmanagement. Ich konnte ja einfach mal nach Absprache mit den Schülern sagen, OK, wir machen mal eben Freitag Nachmittags und Samstag so einen Block und dann sehen wir uns die nächsten 4 Wochen nicht und ihr arbeitet an der Verschriftlichung eurer Projekte. (B42)

Projektkurse bieten eine große Freiheit, was die zeitliche Organisation von Plenumssitzungen und Frei-arbeitsphasen angeht. Gerade dadurch, dass die Projektkurse der befragten Lehrer alle im Nachmittagsbereich liegen, ist es möglich, mal eine Sitzung zu verlängern, um beispielsweise intensiv am Thema zu arbeiten, oder um ins Feld zu gehen (vgl. A4, B12, B42, F12, F41).

Ausbruch Alltag und Arbeitsatmosphäre

[D]ass Schülerinnen und Schüler, die sie aus dem Unterricht kannten, jetzt plötzlich Stärken aber auch Schwächen, aber bleiben wir mal bei den Stärken, die überwiegen auch, an den Tag legten, weil Sie sie von einer ganz anderen Seite kennenlernten. (A53)

Und in diesem projektbezogenen Arbeiten hat man wirklich einen intensiveren Zugang zu den Schülern als im normalen Unterrichtsgeschehen. (B39)

Ich mache es halt gerne. Auch solche Sachen hier, das ist ja was ganz anderes, das Interview zu führen. So ein Projektkurs bietet immer eine Möglichkeit, das ist total cool. Ich kann es nur empfehlen. (D50)

⁷ Projektkurs Sport/Biologie: Sportphysiologie. Schüler erarbeiten, teils im Fitnessstudio, unter sportphysiologischen Gesichtspunkten individuelle Fitnesspläne.

Wir wollten etwas tun, was den normalen Unterricht sprengt. (E6)

Ja, ich glaube, es ist erst einmal vom Unterricht her gesehen etwas anderes, man ist viel draußen, man ist nicht in so ein Korsett eingespannt wie im normalen Unterricht. (F41)

Der Projektkurs erlaubt ein anderes Arbeiten, als der Schulalltag es sonst tut. Durch die Projektarbeit und die bereits erwähnte zeitliche Flexibilität wird das normale Klassenzimmer durch die Cafeteria oder das Feld ersetzt, und die Atmosphäre wird lockerer, wodurch teilweise auch der Notendruck weniger präsent ist (vgl. B36, B39, B40, F18, F31, F41, F71). Laut Aussagen der interviewten Lehrer, ist der Ausbruch aus dem Alltag von allen Beteiligten positiv widergespiegelt worden (vgl. B36, B39, B45, D50, E6, F50). So bieten Projektkurse Lehrern und Schülern die Möglichkeit, sich gegenseitig besser kennenzulernen, und eine tiefere Bindung zu einander aufzubauen (vgl. A53, B17, B39). Manchmal werden die Projektkurse auch nur wegen einer bereits vorhandenen Bindung zwischen Schülern und Lehrern gewählt, z. B. also weil der Lehrer bekannt ist oder weil er Stufenleiter ist (vgl. A23, D5).

4.2.4 Potentiale bezüglich Fach und Thema

Projektkurse sind an keinen Lehrplan gebunden, haben keine inhaltlichen Vorgaben und eignen sich daher das Referenzfach, hier Geographie, nach individuellen Wünschen anzugehen. Daher können aktuelle Themen aus dem Nahraum behandelt werden, es kann praktisch und mit physisch geographischem Schwerpunkt gearbeitet werden, es kann an Wettbewerben teilgenommen und es können Fächer verbunden werden.

Aktualität und Nahraum

[U]nd hatten auch direkt hier die Idee aufgrund der hier vorhandenen Gegebenheiten als ehemaliger Bergbaustandort, zu dem Zeitpunkt war das ja noch aktiv [...] Direkt aus dem Nahraum ist sowieso immer wichtig, deswegen haben wir jetzt auch bei dem 2. Block N. genommen, weil die Schüler auch alle Verbindungen zur Stadt N. haben. (C21)

[W]eil ich meine [...] dass also einige Naturschutzthemen, Artenschutzthemen, Artenrückgänge, die damit verbunden sind, besonders drängen, beispielsweise der Kiebitz. (F12)

Projektkurse ermöglichen es, aktuelle Themen aus der näheren Umgebung der Schüler zu untersuchen. Herr Anders untersucht mit seinen Kursen den lokalen Nahverkehr, Herr Becker untersucht, wie die eigene Schule klimafreundlicher gestaltet werden kann, Frau Clausen befasst sich mit Struktur- und Stadt Wandel der eigenen bzw. der Nachbarstadt, Herr Dirks beschäftigt sich mit der Planung und Durchführung der Renaturierung eines lokalen Flusses, ein Teil der Schüler von Frau Engel beschäftigt sich mit den Migrationsgeschichten der Asylanten aus einem Wohnheim in der Nähe und Herr Fischer untersucht den Rückgang des Kiebitz in der Region (vgl. Kapitel 4.1). Die direkte Umgebung, zu der die Schüler einen Bezug haben, gibt viele Möglichkeiten für einen Projektkurs, erleichtert die Arbeit im Feld, und macht die Projektarbeit sinnhaft und interessant (vgl. C21, E6, E14, F6, F12).

Praxis und Physische Geographie

Wobei man echt sagen muss, also die Humangeographie ist ja [im herkömmlichen Schulalltag] schon überbelastet so, also der Schwerpunkt liegt ja schon da, und der Projektkurs bietet da auch mal die Möglichkeit, sich wirklich mal so ein Bodenprofil mal anzuschauen. (D7)

Dass ist vielleicht auch so ein Tipp dabei, dass es für die Entwicklung [der Schüler] wichtig ist, auch Primärerlebnisse zu haben. Dass man etwas anfassen kann, was riechen kann, was fühlen kann. Und wenn sie raus fahren, dass riechen sie einige Dinge und fühlen einige Dinge, auch wenn es nur nach Gülle stinkt. (F 53)

Herr Dirks betont, dass Projektkurse ihm als Lehrer die Möglichkeit geben, den Fokus auf die physische Geographie zu legen und sich auch ihrer Methoden zu bedienen – etwas, was im normalen Schulalltag selten vorkommt (vgl. D6, D7). Es arbeiten jedoch die Schüler aller Kurse sehr praktisch, egal ob der Fokus auf der physischen Geographie oder auf der Humangeographie liegt: Die Schüler schreiben beispielsweise Anträge, bauen Modelle oder bieten AGs an (vgl. z. B. A54, D6, E14).

Wettbewerbsteilnahme

[I]ch konnte endlich mal an solchen Wettbewerben auch teilnehmen. Ich finde das immer schade, dass man im normalen Unterrichtsgeschehen dann doch so wenig Zeit hat da was zu machen. Vor allen Dingen, wenn man so etwas großes angeht, wie wir das jetzt ja halt gemacht haben. Diese Teilnahme an Wettbewerben, das ist gut. (B41)

Herr Becker ist der einzige, der mit seinem Projektkurs an einem Wettbewerb teilgenommen hat. Er betont, wie gut es ist, dass der Projektkurs einem die Möglichkeit gibt, sich intensiv mit großen Wettbewerben zu beschäftigen und dann auch mit Erfolg daran teilzunehmen. Herr Beckers Kurs hat sich bei unterschiedlichen Wettbewerben beworben und beim „Klima & Co“-Wettbewerb einen Preis gewonnen (vgl. B10, B13, B16, B41).

Fächerverbindung

[Die] Fächer [Geographie und Sozialwissenschaft] decken ja eine sehr große, also diese beiden gesellschaftswissenschaftlichen Fächer decken ja eine riesen Bandbreite irgendwo thematisch ab und da gibt es halt auch diverse Überlappungen in den Thematiken, Stichwort Globalisierung oder so. (B7)

Die Kurse von Herrn Becker, Herrn Dirks und Herrn Fischer nutzen die Möglichkeit der Projektkurse, fächerverbindend zu arbeiten. Die drei Lehrer sind je außer Geographen auch Biologen bzw. Sozialwissenschaftler und können so die jeweilige Problemstellung aus verschiedenen Perspektiven betrachten und den Schülern die Schnittstellen von verschiedenen Fächern verdeutlichen (vgl. B7, D5, F12).

4.2.5 Weitere Potentiale

Des Weiteren eignen sich Projektkurse besonders für die Schule, ihr Profil zu schärfen und ihr Netzwerk zu pflegen.

Schulprofil/-image

Da war sie [Schulleiterin] ganz stolz, dass da dann auch so etwas bei herauskommt, das konnte sie bei der QA [Qualitätsanalyse] dann auch einreichen. (A86)

[W]ie es in Schule richtig zugeht, wissen die wenigsten. Das so ähnlich wie Krimis mit der Polizeiarbeit [...] Da habe ich auch gar keine Scheu, aber auch unsere Chefin nicht, die Medien auch ins Haus zu lassen. (A101)

Die Schüler sind andauernd in der Zeitung, wir haben jetzt wider den Rotari-Club Preis, das ist so ein Elite-Club hier, den haben wir wieder mitgenommen, 500€ hier für das Projekt oder für die Schule und das ist natürlich für uns als Schule gut. (D30)

[D]as Teil⁸ kommt dann raus, dann wird das kurz vorgestellt und dann hat man wieder was, was neues. Und da am Schulprofil zu arbeiten, das schadet ja auch nicht. (D34)

Insbesondere Herr Anders und Herr Dirks heben hervor, dass ein Projektkurs positive Auswirkungen auf die Darstellung der Schule haben kann. Laut dieser Interviews kann ein Projektkurs das Schulprofil schärfen, was sich z. B. auch positiv in der Qualitätsanalyse auswirken kann, oder dabei hilft, neue Schüler für die Schule zu gewinnen. Durch Preise, die in einem Projektkurs gewonnen werden, erhöht sich zudem das Medienecho der Schule (vgl. A86, A101, A108, D30, D34). Manchmal entwickeln sich

⁸ Gemeint ist hier ein dreisprachiger Stadtführer von einem Projektkurs Geschichte/Französisch/English.

außerdem aus Projektkursen Themen, die in Form von AGs oder Projektwochen weitergeführt werden können und somit das Bild der Schule verändern (vgl. A74, E17).

Netzwerke

Also wir haben jetzt so ein gutes Netzwerk aufgebaut mit den ganzen Partnern hier, da brauche ich nur 2 oder 3 Leute anzurufen, da weiß jeder wer wir sind. (D30)

Ebenso wie Projektkurse Kontakte für Schüler und Lehrer herstellen, so können sie auch Netzwerke für die Schule aufbauen. Die Netzwerke sind für die Schulen insofern förderlich, als dass Kontakte für die Berufserkundung geschaffen werden und sich neue außerschulische Lernorte ergeben (vgl. D30, D38, D41).

4.3 Grenzen von Geographie-Projektkursen

Trotz der zahlreichen Möglichkeiten, die Projektkurse bieten, sind die Kurse und ihre Möglichkeiten auch zuweilen limitiert. Die Interviews zeigen hier einige Grenzen auf. Besonders auffällig ist, dass die Lehrer von überforderten Schülern und großem Arbeitsaufwand für alle Beteiligten sprechen. Welche Schranken und Probleme sonst von den Lehrern genannt werden, ist im Folgenden zu lesen. Die vier Unterkapitel über Schüler, Lehrer, Organisation und Thema sind je wieder in verschiedene Problemfelder mit Zitaten und Kommentaren unterteilt.

4.3.1 Grenzen auf Seiten der Schüler

Wie auch auf der Seite der Potentiale, so betreffen auch auf Seite der Grenzen die meisten Codings (64 Stück) die Schüler. Die größten Herausforderungen betreffen das Zeitmanagement, die Kontinuität des Arbeitens, Spannungen zwischen Erwartungen und Realität und ungeeignete Motivation.

Überforderungen

[T]eilweise bin ich natürlich auch enttäuscht worden, weil halt nicht, weil nicht genügend Ausdauer da war. (A36)

[D]ann war es bei einigen Schüler schon so, dass eine gewisse Selbstständigkeit fehlte [...] ein Telefongespräch führen mit irgendwelchen Leuten, da haben sich einige schon schwer getan. (B30)

Negativ wenn jemand da ist, der sozusagen von der Entwicklung noch nicht so weit ist und so selbstständig arbeiten kann, der ist prinzipiell glaube ich überfordert mit so [einem Kurs]. (C44)

Die Schwierigkeiten wie gesagt auf Seiten der Schüler mehr in der sozialen Kompetenz untereinander. (E51)

Auch wenn es ein Potential von Projektkursen ist, die Selbstständigkeit der Schüler zu stärken, so ist die (noch) mangelnde Selbstständigkeit auch gleichzeitig eine Grenze für das Durchführen von Projekten (vgl. A51, C37, E9). Das größte Problem bezüglich der Selbstständigkeit scheint das Zeitmanagement zu sein. Einige Lehrer berichten, dass besonders die Endphase des Projektes oft Nachtschichten erfordert und die Schüler sich gestresst fühlen (vgl. A5, A12, A51, D11, E10, E38). Herr Anders und Herr Becker berichten von Schwierigkeiten bei den Schülern, sich mit Projektpartnern (telefonisch) in Kontakt zu setzen, um Informationen oder Materialien zu organisieren (vgl. A51, B30). Laut Frau Clausen wählen Schüler, die Schwierigkeiten haben, selbstständig zu arbeiten, meist aber erst gar keinen Projektkurs an (vgl. C44).

Manche Schüler sind damit überfordert, lange an einem Thema zu arbeiten. Oft sind es Schüler nicht gewohnt, bei einem Thema in die Tiefe zu gehen oder sie haben zu wenig Ausdauer, was wiederum in geminderter Qualität der Produkte münden kann (vgl. A36, B26). Auch die intensive Arbeit in der Gruppe an einer Aufgabe für so lange Zeit ist für viele Schüler eine Herausforderung. Aspekte wie Gruppendynamik, Rollenverteilungen, soziale Kompetenzen und Metakommunikation sind zusätzliche

Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, um das Projekt erfolgreich zu beenden (vgl. A51, B29, D29, E27, E39).

Die Überforderung der Schüler hat auch Auswirkungen auf den Lehrer. Er kann z. B. enttäuscht sein über das Verhalten der Schüler oder die Produktergebnisse oder er kann sich mit der Frage beschäftigen, ob und wie er eingreifen soll (siehe dazu auch 4.3.2) (vgl. A6, A36, A51, B30, E14, E16, E24).

Motivationale Bedingungen

Es spielt für einen Teil doch durchaus eine Rolle, die Facharbeit zu umgehen, mit vielleicht wenig Arbeitsaufwand, und die werden dann so ein bisschen ja dann doch überrascht, dass man auch doch im Projektkurs viel arbeiten muss. (B44)

Und dann gibt es natürlich immer die, die sich aus Interesse für eine Gruppe melden, und die, die sagen `Das könnte wenig Arbeit sein, ich melde mich für die Gruppe`. Wenn die Leute dann in einer Gruppe sind, dann ist das immer schon schwierig. (D29)

Am Anfang sind alle sehr euphorisch. Das schwappt dann so meistens im März ab. (D22).

[W]eil, es ist schade, aber die Schüler nur auf Noten reagieren. Und ich habe wirklich geglaubt, ich könnte das einfach mal lassen, und das Interesse würde im Vordergrund stehen, und habe dann die Erfahrung gemacht, dass ich die tatsächlich immer drängeln musste. (E22)

Und da hatten die [Schüler] am Anfang auch hehrere Vorstellungen, so Bürgerversammlung in T. oder so etwas und Ausstellungen und sonst was, merkten dann aber selber, dass sie das nicht hinkriegen würden, weil sie auch zum Teil zu trantütig sind. (E26)

Weil leider die Schüler tatsächlich nur auf Noten reagieren, die sind so geprägt, das hat Schule schon geschafft bis dahin. Das ist total schade. (E48)

Herr Becker, Herr Dirks und Herr Engel sehen eine ungeeignete Motivation der Schüler als möglichen Grund für geringeren Erfolg von Projektkursen. Herr Becker schätzt, dass etwa ein Viertel oder weniger der Schüler den Projektkurs wählt, um die Facharbeit zu vermeiden, und dann erstaunt über den Arbeitsaufwand eines Projektkurses ist. Auch Herr Dirks und Frau Engel berichten von solchen Schülern (vgl. z. B. B16, B44, D38, E19). Außerdem berichten die Lehrer von Schülern, die mit wenig Aufwand oder mit Fleiß eine gute Note erzielen wollen und somit minderwertige oder wenig sinntragende Produkte erstellen – dies ist aber nur selten der Fall (vgl. A63, A76, D29).

Herr Dirks thematisiert zudem den Motivationsverlauf über das Jahr hinweg: Ein typisches Motivationsstief im Mär kann beispielsweise den Arbeitseifer schmälern (vgl. D22). Frau Engel berichtet von Schülern mit Schwierigkeiten „aus dem Quark zu kommen“ (vgl. C38). Außerdem sieht sie das Fehlen einer Spiegelung des Leistungsstandes auf dem Halbjahreszeugnis als Faktor dafür, dass manche Schüler nicht richtig arbeiten, weil sie dann keinen Notendruck verspüren (vgl. E10, E22, E48).

Eine geringe Motivation kann auch durch Enttäuschungen auf Seiten der Schüler verursacht sein. Die Schüler haben teils hehrere Vorstellungen als das, was sie umsetzen können (vgl. A6, A26, E16, E38, E39). Manchmal ist die Umsetzung trotz eines starken Willens nicht möglich, weil die Umstände es verbieten (vgl. D32). Andere Enttäuschungen, die die Motivation beeinträchtigen können, sind Enttäuschungen über schlechte Kommunikation, unproduktives Arbeiten oder fehlende Verlässlichkeit in der Gruppe (vgl. A49, E39). Die Erkenntnis, dass die Noten im Projektkurs doch nicht wie erwartet verschenkt werden, sowie die Unzufriedenheit über eine schlechte Note können auch schockierend oder demotivierend wirken (vgl. D20, D32, E35).

4.3.2 Grenzen auf Seiten der Lehrer

Die interviewten Lehrer selbst stoßen besonders in den Bereichen Arbeitsaufwand und Bewertung an ihre Grenzen. Auch die Frage, in wie weit man im Projektkurs als Lehrer eingreifen kann, darf oder sollte, ist zentral.

Arbeitsaufwand

[E]s ist schon wirklich ein kräftiger Arbeitsaufwand [...] ich muss sagen, dass dieser Arbeitsaufwand für diesen Kurs, ich will mal ganz grob formulieren um 50 % höher war als für einen normalen Kurs. (B23)

Auch Kosten – kriegst du ja auch nichts. Ich kann hinfahren wo ich will, das ist alles auf meine Rechnung. (D41)

Es ist eigentlich anstrengender [als normaler Unterricht] [...] Also ich habe mehr investiert als 2 Wochenstunden, definitiv. (E47)

Beinahe alle Interviewpartner sehen den hohen Arbeitsaufwand auf Seiten der Lehrer als begrenzenden Faktor. Schlagworte, die mehrmals in den Interviews fallen sind: „viel Arbeitsaufwand“, „Mehrbelastung“, „Anstrengung“ oder „hoher Betreuungsaufwand“ (vgl. z. B. B45, C23, D17, E47). Es müssen durch den Lehrer Methodik und Didaktik festgelegt werden, er muss teilweise Material suchen, er hat kein Buch, an dem er sich orientieren kann, und er muss Kontakte herstellen (vgl. B23). Zudem gibt es häufig Termine innerhalb oder außerhalb der Schule, die Zeit und Fahrtkosten abverlangen (vgl. D40, D41). Durch diese speziellen Termine und die regelhaften Projektkurstermine - manchmal auch am Samstag oder in den Ferien - ist zeitliche Flexibilität von der Lehrperson gefragt (vgl. B45, D14, D40, D41). Auch wenn die Lehrperson keine Klausuren korrigieren muss, so muss sie doch eventuelle Veröffentlichungen der Schüler durchsehen und die Portfolios bewerten (vgl. A36).

Der Arbeitsaufwand unterscheidet sich doch bei den befragten Lehrern in Art und Intensität. Während Herr Dirks beispielsweise auf Grund der Größe des Projekts viele Kontakte knüpfen muss und viel organisieren muss, so muss sich Frau Clausen beispielsweise mehr um die individuelle Betreuung ihrer Schüler und deren Forschungsarbeiten kümmern.

Bewertung

Weil das kritisieren die sofort, so nach dem Motto `Ja, Sie haben ja gar nicht gesehen, wer in unserer Gruppe was gemacht hat`. Ja das ist ja auch schwierig, wenn die das im Selbststudium zu Hause machen, wer soll es dann sehen. (D27)

Da war z. B. ein Junge der einen Gruppe, von allen hoch geschätzt und anerkannt, und ich habe es die ganze Zeit nicht sehen können. Der arbeitet offensichtlich unterschwellig und niemals da, wo Erwachsene oder Lehrer sind. (E35)

Herr Anders, Herr Dirks und Frau Engel sprechen die Frage an, ob die Leistungen der Schüler in den Gruppen überhaupt gerecht bewertet werden können. Viele Schüler erwarten von vorneherein eine gute Note im Projektkurs (vgl. z. B. E35) und auch die Lehrer möchten für diesen freiwilligen Kurs gerne gute Noten verteilen. Diese sollen zwar motivierend sein, sollen aber auch nicht verschenkt werden (vgl. A78, D19). Wie oben bereits dargestellt, ist das gesamte Leistungsniveau der Projektkurse stets hoch, aber dennoch ist es schwierig für die Lehrer zu sehen, wer in der Gruppe oder zu Hause wie viel gemacht hat. So müssen die Lehrer auf die Dokumentationen in den Portfolios oder die (gegenseitigen) Einschätzungen der Schüler vertrauen (vgl. A60, D27, E10, E35, E36, E50). Für die Lehrer ist es also zuweilen ein gewisser Druck, das Zweifeln der Schüler an der Notengebung auszuhalten und den Fakt im Hinterkopf zu haben, dass ein Projektkurs mit einer schlechteren Note vielleicht gar nicht für das Abitur gezählt werden kann (vgl. A76, D32).

Maß des Eingreifens

Einige Gruppen haben das super gut hingekriegt, da musste ich fast gar nichts mehr machen und bei den anderen musste man schon so ein bisschen mehr die Schüler an die Hand nehmen und da im Hintergrund doch noch `die Fäden ziehen`. (B30)

Also das ist ganz erschreckend, dass es da Gruppen gibt, bei denen das [selbstständige Arbeiten] extrem gut funktioniert, dann gibt es Gruppen bei denen funktioniert das gar nicht, es gibt die typische Gruppe, die sich zerstreitet – also passiert alles. (D27)

Je mehr ich mich reingegeben habe, je mehr verfallen die in Schülermentalitäten. Wenn ich mich rausziehe, scheitert es vielleicht an meiner Geduld. (E24)

Einerseits relativ frei, das haben sie auch als positiv empfunden, ich auch, aber ich hatte schon das Gefühl Hilfe, es darf mir nicht entgleisen. Also es war schon nicht einfach die ganze Zeit über – in Ruhe lassen oder nachfragen zur Kontrolle, dieses hin und her, da hätte ich auch weiterhin kein Patenzrezept. (E26)

Besonders Frau Engel betont im Gespräch das Problem, inwieweit sich Lehrer in die Projektarbeit der Schüler einschalten sollen oder dürfen. Ein Teil von Frau Engels Schülern brauchte starken Antrieb und ist selbständig nicht viel weiter gekommen, was bei ihr die Frage aufwarf, was passieren würde, wenn am Ende kein Ergebnis dastünde (vgl. E8, E9, E16, E24, E26, E48). Herr Anders sagt zu dem Thema, dass die Schüler selbst das Projekt bestimmen sollen, auch wenn dann Fehler passieren oder der Lehrer mit dem Ergebnis nicht zufrieden ist (vgl. A62, A83).

Das Maß des Engreifens und Eingreifen-Müssens hängt auch mit der Heterogenität der Schüler zusammen und muss stets individuell ausgehandelt werden. Manche Schüler können gut mit Freiheiten umgehen, andere arbeiten in großer Freiheit nicht zielstrebig (vgl. B29), manche Schüler sind kommunikativ, andere sind introvertiert und haben Schwierigkeiten, Kontakt zu außerschulischen Partnern aufzunehmen (vgl. E50), manche Schüler dokumentieren ihre Arbeit gewissenhaft, andere nicht (vgl. A60). „Es ist wie immer in Schule“, die Schülerschaft ist heterogen (B29) und der Umgang mit ihr stellt somit eine Herausforderung für den Lehrer dar.

4.3.3 Grenzen bezüglich organisatorischer Aspekte

Die größte organisatorische Grenze für einen Projektkurs ist es, einen Zeitpunkt für die Plenumsitzungen zu finden. Weitere Probleme sind Kosten und Mobilität.

Zeit

Und ganz klar schulorganisatorisch: finden Sie mal einen Termin für diesen Projektkurs! (A88)

Nachteil ist für die ganz klar der Freitag Nachmittag. Es ist immer auf einem Freitag Nachmittag. (D39)

Wir hatten im Stundenplan wöchentlich eine gemeinsame Mittagspause vereinbart. Also nicht regelrecht die Doppelstunde in der Woche. Das ist im Grunde im Nachhinein etwas zu wenig, ansonsten wäre das Donnerstags um 17 Uhr gewesen und dann haben wir hier diese Landgemeinden und die müssen alle ihre Busse kriegen, die kommen nicht nach Hause, das wäre einfach im Stundenplan nicht unterbringbar gewesen. (F25)

Eine andere Limitierung für Projektkurse ist die Stundentafel der Beteiligten. Aufgrund der unterschiedlichen Stundenpläne der Schüler, und dem Umstand geschuldet, dass diese häufig eh neun Stunden haben, liegt der Projektkurs beispielsweise bei Herrn Anders in der 9. bis 11. Stunde, bei Herrn Dirks am Freitag Nachmittag und bei Frau Engel in der Mittagspause und teilweise gruppenweise in gemeinsamen Freistunden (vgl. A88, D39, E25). Nachteile des späten Nachmittagsunterrichts sind Leerläufe in den Stundenplänen, das Verschieben von Vereinsaktivitäten, die sonst am Nachmittag stattfinden, Müdigkeit, die Mittagspause, die eingehalten werden muss, und Busfahrzeiten, auf die Schüler oft angewiesen sind (vgl. A88, A104, D16, D39, E25, F42, F44).

Eine andere Art von zeitlicher Limitierung können die Jahreszeiten sein, besonders wenn die Schüler im Feld arbeiten möchten. So müssen z. B. die Schüler von Herrn Fischer im Herbst die Brutgebiete des Kiebitz vergleichen, ohne dass der Kiebitz zu der Zeit da war. Sie müssen also auf das Wissen ihres Lehrers vertrauen (vgl. F16).

Verschiedenes

[D]er Kurs wollte unbedingt ein Buch herausgeben [...] wobei ich sagen muss, ich habe schon Angst bekommen, dass das nicht finanzierbar sei. (A5)

Und ich würde auch die Anzahl begrenzen, mit einem Thema meinetwegen 12 Leute oder so. Alles andere macht wenig Sinn. Und je größer die Gruppe, desto weniger fühlen die sich in die Verantwortung genommen als Einzelner. (E47)

Neben der Zeit sind unter anderem Kosten, Schüleranzahl oder die Mobilität organisatorische Probleme, mit denen umgegangen werden muss und die eine mögliche Schranke für das Projekt darstellen. Je nachdem, was sich die Schüler für ein Projekt vornehmen, fallen unterschiedlich hohe Kosten an: ein Buch herausgeben, einen Ausstellungsraum mieten, die Heizungsanlage erneuern, kartographisches Material besorgen, auf Exkursion gehen etc. (vgl. z. B. A5, A31, B16). Auch die Mobilität der Schüler kann die Durchführung eines Projektes beeinträchtigen. Schüler müssen unter Umständen Fahrräder mit zur Schule bringen, müssen von den Eltern gefahren werden oder sind auf Busse angewiesen (vgl. z. B. E14, F18, F42).

Individuelle organisatorische Probleme sind folgende: Bei Herrn Anders überschneidet sich die Ausstellung mit dem Sozialpraktikum der Q1er (vgl. A19), bei Herrn Dirks führt die offene Atmosphäre des Kurses zweitweise zu vielen Gesprächen unter den Schülern (vgl. D16) und bei Frau Engel müssen Dolmetscher für die Asylanteninterviews gefunden werden, die Anzahl der Schüler wird als zu hoch empfunden und das Produkt der Schüler darf wegen Schwierigkeiten beim Copyright nur unter strengen Auflagen nur innerhalb der Schule verwendet werden (vgl. E15, E27, E47).

4.3.4 Grenzen bezüglich Fach und Thema

Die Grenzen des Themas eines Projektkurses betreffen vor allem seine Komplexität und Machbarkeit.

Sieht auf den ersten Blick einfach aus, aber die Umsetzung ist dann doch immer komplexer als man denkt. (D46)

Ich selber hatte den Eindruck, zur Wasserrahmenrichtlinie dieser Kurs, dass der also in mancher Beziehung doch für Schüler eine Nummer zu groß war. (F48)

Die Grenzen hinsichtlich des Themas des Projektkurses sind am meisten durch Umsetzungsschwierigkeiten definiert. Das Vorhaben von Herrn Beckers Kurs, die Schule CO₂-neutraler zu gestalten, erfordert teils große Vorhaben, wie die Erneuerung der Heizungsanlage. Diese Vorhaben können nicht ad hoc von den Schülern alleine umgesetzt werden. Außerdem sind nach einem Jahr Projektkurs die Konzepte geschrieben und teilweise durch die Schüler verwirklicht, so dass sich kein zweiter Projektkurs zu diesem Thema anbietet (vgl. B17).

Das Projekt der Kurse von Herrn Dirks, den Flusslauf zu renaturieren, ist hingegen so groß und komplex, dass ein Kurs alleine nicht ausreicht, um das Vorhaben zu realisieren. Die Aufteilung des Vorhabens auf mehrere Jahre kann folglich für Schüler demotivierend sein, weil sie unter Umständen nicht praktisch aktiv sein können (vgl. D16, D46). Der erste Kurs von Herrn Dirks, der sich vor allem mit der chemisch-biologischen Planung auseinandergesetzt hat, ist teilweise ähnlich wie Herr Fischers Kurs zur Wasserrahmenrichtlinie, in dem es auch um die theoretische Planung einer Renaturierung ging. Herr Fischer sieht diesen Kurs im Nachhinein als zu komplex, da sich die Schüler mit EU-Recht befassen müssen und ihnen planerische Erfahrungen fehlen (vgl. F48).

Weiterhin merkt Herr Fischer an, dass das Thema eines Projektkurses auch durch das Umfeld der Schule begrenzt sein kann: Für manche Themen eignet sich beispielsweise ein städtisches Umfeld besser, für andere hingegen die Nähe der Schule zur Natur (vgl. F44). Frau Engel, deren Schüler sich zu

zwei Themen in zwei Großgruppen unterteilt hatte, würde solch eine Zweiteilung nicht noch einmal machen, da es für sie einen enorm höheren Arbeitsaufwand zur Folge hatte (vgl. E47).

4.4 Handlungsempfehlungen für Geographie-Projektkurse

Die hier dargestellten Handlungsempfehlungen sind jene, die von den Lehrern direkt gegeben sind. Zusätzliche Empfehlungen, die sich interpretieren lassen, sind in der Zusammenfassung zu finden. Die Schlüsselwörter der Empfehlungen lauten Transparenz, Flexibilität und Offenheit.

4.4.1 Empfehlungen für Schüler

Für Schüler selbst haben sich in den Interviews keine Empfehlungen herauskristallisiert. Wohl aber für die Lehrer zum Umgang mit den Schülern – diese sind in 4.4.2 nachzulesen.

4.4.2 Empfehlungen für Lehrer

Die meisten Empfehlungen, die von den Lehrern gegeben sind, betreffen auch den Lehrer als Organisator des Kurses. Der Lehrer sollte vor allem transparent, offen und flexibel sein.

Transparenz zeigen

Also auch da muss man ja schon eine klare Sprache sprechen. Also was hat man vor, wo könnt ihr euch einbringen, was wird erwartet oder was ist zu erwarten und wofür gibt es die Note und so. (A85)

Weil wenn du mehr Produkte von denen hast, so Lernprodukte, dann kannst du auch hinterher die Note besser rechtfertigen [...] mit Einzelnoten, dann ist man hinterher transparenter. (D43)

[I]ch hatte Evaluationsbögen dazu entwickelt, da sollten die sich und auch die Gruppenmitglieder nicht bewerten, aber Aussagen machen, ich sag mal so mit +, o oder – oder von 1 bis 5 Skalen [...] und somit ist klar geworden, wie sieht jemand einen Mitschüler, zur Relativierung eigentlich. (E35)

Die interviewten Lehrer raten, transparent zu sein. Hierzu gehört insbesondere, die Schüler über Leistungserwartungen und Bewertungsmaßstäbe und -kriterien in Kenntnis zu setzen. Dies kann schon bei der Vorstellung des Projektkurses geschehen, zu Anfang des Kurses und/oder durch aushändigen eines Bewertungshorizontes, wie es ihn auch für Klausuren gibt (vgl. A61, A79, A85, B47, C35).

Wie in dem Kapitel über die Grenzen bereits erwähnt, ist die individuelle Notengebung in einem Projektkurs oft schwierig, da häufig in Gruppen gearbeitet wird. Die Schlüsselwörter des Rats der Lehrer lauten „Transparenz“ und „individuelle Arbeiten“. Neben dem Portfolio können Lehrer andere individuelle Produkte wie z. B. Vorträge oder Powerpoints mit in die Notengebung einbeziehen, um diese durchsichtig zu machen (vgl. B15, D43, F35). Frau Engel empfiehlt zudem eine weitere Maßnahme, um den Gruppenmitgliedern individuell gerecht zu werden: eine gegenseitige Evaluation der Schüler in verschiedenen Bereichen. Der Lehrer sammelt die Bewertungen ein und spiegelt den einzelnen Schülern deren Durchschnittsbewertung (vgl. E35).

Weiterhin empfehlen Lehrer im Sinne der Transparenz und Gerechtigkeit, den Leistungszwischenstand zu spiegeln, obwohl es keine Note auf dem Halbjahreszeugnis gibt. Herr Anders teilt den Schülern zum Halbjahr ihren derzeitigen Notenstand mit. Frau Engel hat dies bis jetzt nicht getan, würde aber beim nächsten Mal auch so vorgehen und den Leistungsstand und Zwischenbilanzen schriftlich festhalten (vgl. A79, E48, E53, E105).

Herr Anders und Herr Becker befürworten zudem Transparenz im Vorfeld des Kurses nicht nur auf Bewertungsebene, sondern auch auf thematischer und arbeitstechnischer Ebene. Sie bescheinigen den Schülern teils eine gewisse Unsicherheit, was den Kurs betrifft, da dieser neu ist. Es ist somit rat-

sam schon im Vorfeld darauf hinzuweisen, dass Teilnehmer eines Projektkurses im Vergleich zu herkömmlichem Unterricht thematisch sehr in die Tiefe gehen und somit ein thematisches Interesse erforderlich ist. Auch muss im Vorfeld über Arbeitsweisen aufgeklärt werden (vgl. A85, B49).

Offene und flexible Haltung

[E]r [der Lehrer] sollte auch wissen, was er insgesamt mit dem Kurs will, aber er sollte hinreichend genug offen und flexibel sein, die Schüler mitbestimmen zu lassen, wirklich mitbestimmen zu lassen. (A83)

Also man darf das nicht als Kurs an sich sehen. Man muss das als Abwechslung im Beruf sehen, weil sonst geht man kaputt. (D40)

Flexibel zu sein. Also zumindest was diese individuellen Wünsche der Schüler auch betrifft. (C48)

In den Interviews wird geraten, mit einer offenen und positiven Einstellung an den Kurs heranzutreten. Man soll eine praktikable Einstellung haben und die Schüler den Kurs soweit wie möglich gestalten lassen (vgl. A83, D40). Es ist für Lehrer genauso wie für Schüler wichtig, einen inneren Ansporn zu haben und Lust auf das zu haben, was man in dem Kurs tut, denn nur so findet sich von beiden Seiten Engagement, was wiederum wichtig ist für den Erfolg (vgl. D29, D30, E18). Zum erfolgreichen Engagement gehören auch ein passendes Klima und eine gewisse Attraktivität des Kurses (vgl. D32).

Leitung

[A]lso es ist kein riesen Vorteil gewesen das alleine zu machen, aber auch kein Nachteil. Also das würde ich neutral bewerten. (B21)

Ob eine Leitung als Einzelperson oder im Lehrerteam geeigneter ist, darüber kann keine eindeutige Meinung der Lehrer widerspiegelt werden. Frau Clausen ist die einzige Interviewte, die bereits einen ihrer Kurse im Team gegeben hat. Sie sieht eine zweite Lehrperson besonders dann als vorteilhaft, wenn viele Schüler im Kurs sind, da dann der Betreuungsaufwand entsprechend höher ist (vgl. C23). Herr Dirks wechselt sich mit einem Kollegen ab, so dass mal er und mal der Kollege den Kurs leitet, welcher an Geographie, Biologie und/oder Chemie angebunden ist (vgl. D30). Herr Becker kann sich vorstellen, dass eine zweite involvierte Lehrkraft vielleicht noch Ideen beisteuern könnte. Er würde weder dem einen noch dem anderen Modell bedeutende Vor- oder Nachteile zuordnen (vgl. B21). Herr Anders merkt hierzu an, dass es auch auf Interessen und Persönlichkeiten der Lehrer ankommt, ob man einen Kurs zusammen geben möchte oder nicht (vgl. A28). Ob eine Teamleitung geeignet ist, hängt also mindestens von den Lehrern, persönlichen Präferenzen, dem Thema, der Arbeitsweise und der Kursgröße ab.

4.4.3 Empfehlungen zu organisatorischen Aspekten

Die Empfehlungen zu organisatorischen Aspekten betreffen das, was der Lehrer beeinflussen kann. Es sind also Empfehlungen an den Lehrer und daher im vorherigen Teilkapitel 4.4.2 nachzulesen.

4.4.4 Empfehlungen zu Fach und Thema

Zentral bei der Wahl des Themas des Projektkurses Geographie ist die Größe und lokale Begrenztheit des Themas.

Man sollte sich immer auswählen, wo man gut an Material dran kommt. Man sollte sich sehr gut überlegen, ob man zu der Thematik einen Projektkurs anbieten kann, dass man „Unterrichtsstoff“ hat für ein ganzes Schuljahr. Dass man viele Unterthemen bilden kann, das war mir halt wichtig. (B 49)

Und ich würde nicht nur die Schüler das Projekt machen lassen. Also ich glaube, dass es ein Stück weit Illusion ist, wenn man sagt, das Projekt kommt komplett von den

Schülern, weil dann, wenn ich dann als Lehrer dann nicht dahinter stehe, dann wird das schon ein harter Kurs. (D45)

Sowohl Herr Becker als auch Herr Dirks betonen die Notwendigkeit einer gewissen Größe des gewählten Oberthemas. Es muss groß genug für (mindestens) ein Schuljahr sein und in Teilthemen unterteilbar sein, so dass sich je einzelne Schüler oder Projektgruppen mit diesen befassen können (vgl. B49, D45). Die Vorbereitung des Lehrers auf ein Thema wird umso leichter, wenn es erstens einen guten Materialfundus gibt, und sich zweitens das Thema mehrmals in aufeinander folgenden Kurs verarbeiten lässt (vgl. B24, B49).

Es bietet sich an, ein lokal begrenztes Projekt aus dem Nahraum zu bearbeiten, weil Schüler dazu einen Bezug haben, man leicht ins Feld gehen kann und es der Schule eine bessere Außenwirkung und ein Profil gibt. Auch die Arbeit mit außerschulischen Partnern wird von den Lehrern empfohlen (vgl. C21, D30, D46, E51). Ob das Oberthema vom leitenden Lehrer vorgegeben werden soll oder besser von den Schülern selbstständig erarbeitet werden soll, darüber sind die interviewten Lehrer geteilter Meinung (vgl. D45, E29, E33).

4.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Schüler

Das größte Potential von Projektkursen liegt in der Förderung der Selbstständigkeit und diverser anderer Kompetenzen der Schüler. Schüler lernen vor allem sich selbst zu organisieren, die Arbeit im Team zu managen und gruppendynamische Probleme zu beheben. Durch die Organisation eines solchen großen Projektes, besonders wenn dieses sehr wissenschaftlich ausgelegt ist, können Schüler im Studium sehr entlastet werden, da hier Selbstkompetenzen erfordert sind. Weiterhin werden Kenntnisse im Umgang mit dem Computer und Fähigkeiten der Informationsbeschaffung und Kontaktherstellung geschult.

Durch die intensive Arbeit an einem Thema über ein Jahr hinweg werden bei den Schülern Sachkompetenzen in einem besonderen Maß unterstützt. Die Sachkompetenzen sind einerseits fachspezifisch, aber oft auch allgemeinbildend, da ein Problem von verschiedenen Seiten her angegangen wird. Projektkurse helfen somit beim Erlangen der drei Oberstufenziele Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik. Auch die anderen Ziele der KMK wie die Förderung von sozialen, Selbst- und Teamkompetenzen werden ausdrücklich verfolgt (vgl. KMK 2013:5). Die Vielfalt und Intensität der geförderten Kompetenzen kann manchmal schon als eine Art von Begabtenförderung bezeichnet werden.

Projektkurse scheinen im Interesse der Schüler hoch angesiedelt zu sein. Zumindest berichten sämtliche Lehrer von hoher Motivation und viel Engagement bei einem Großteil der Schüler. Im Durchschnitt erlangen die Schüler gute bis sehr gute Noten im Projektkurs und in Einzelfällen werden die Arbeiten zu besonderen Lernleistungen ausgebaut und somit mit ins Abitur genommen. Weiterhin bieten Projektkurse Schülern die Möglichkeit, ihr Erfahrungsspektrum innerhalb der Schule deutlich zu erweitern, viele Kontakte zu knüpfen und die Facharbeit zu umgehen. Diese Ergebnisse entsprechen auch den Evaluationsberichten der Pilot-Projektkurse (QUA-LIS 2014c). Auch hier wird von hoher Motivation und guten Leistungen der Schüler berichtet.

Gleichzeitig sind jedoch Schüler zuweilen überfordert mit der geforderten Selbstständigkeit. Dies ist in den Interviews ebenso berichtet, wie es in den Pilot-Projektkursberichten auch angedeutet ist (QUA-LIS 2014c). Besonders Zeitmanagement, Gruppenprozesse und Selbstorganisation stellen für manche Schüler große Schwierigkeiten dar. Bezogen auf die typischen vier Phasen von Projekten liegen die Herausforderungen also im Speziellen in den zwei Phasen Planung und Durchführung.

Eine Empfehlung, die sich daraus für Lehrer ergibt, ist, die Schüler gezielt in diesen Bereichen zu unterstützen. Selbstorganisation und Selbstmanagement können beispielsweise mit Prinzipien des Selbstregulierten Lernens gefördert werden. Selbstreguliertes Lernen verlangt von den Schülern sich selbst und ihr Lernverhalten zu beobachten und zu bewerten, sich Ziele zu setzen und strategisch zu

Planen, den Strategieeinsatz zu überwachen, die Effektivität des Strategieeinsatzes zu bewerten und diese neuen Erkenntnisse in die nächste Planung mit einzubeziehen (vgl. Zimmermann zitiert in HASSELHORN & GOLD 2006:303). Diese drei zentralen Tätigkeiten der Planung, Überwachung und Bewertung können gezielt schult werden, sofern es bei den Schülern nötig ist. Dafür müssen den Schülern die Projektphasen (vgl. Kapitel 2.1.3) klar gemacht werden, es können Checklisten und Merkblätter zur Selbstregulation verteilt werden und die Schüler können verpflichtet werden, Protokollbögen für ihr Arbeiten auszufüllen. In diesen Bögen können dann Arbeitszeit, Ziele, Planungsschritte, Evaluation und aufkommende Probleme festgehalten werden und ggf. mit Mitschülern oder Lehrpersonen geklärt werden.

Problemen mit gruppendynamischen Prozessen kann damit begegnet werden, dass der Lehrer stärkere Anleitung zur Strukturierung der Gruppenarbeit gibt. So können auch in den Gruppenphasen Protokollbögen verwendet werden. Weiterhin erscheint es im Sinne kooperativen Arbeitens sinnvoll, darauf zu achten, dass die (Groß-)Gruppe ein gemeinsames Ziel vor Augen hat, dass jeder Schüler individuell für etwas verantwortlich ist und dass Gruppenprozesse, beispielsweise in Protokollbögen, reflektiert werden (vgl. Johnson & Johnson zitiert in HASSELHORN & GOLD 2006:287-88). Die Verantwortlichkeit des Einzelnen kann zum einen auf inhaltlicher Ebene und zum anderen auf Gruppenebene gegeben sein. Bezüglich letzterer können (möglicherweise alternierend) Rollen verteilt werden, z. B. Sprecher, Zeitwart, Zielbeobachter, Protokollant.

Eine weitere Schwierigkeit bezogen auf die Schüler ist ihre teilweise unpassende Motivation, einen Projektkurs zu wählen, nämlich die, die Facharbeit umgehen zu wollen. Es empfiehlt sich im Sinne von Transparenz darauf zu achten, dass die Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch im Projektkurs intensiv und lange an einem Thema zu arbeiten ist, und dass ein Portfolio angelegt werden muss.

Lehrer

Auch für Lehrer hat ein Projektkurs Potentiale. Diese liegen darin, dass der Lehrer einen Kurs nach einem Thema seines Interesses gestalten kann – etwas, das sonst im Zuge von zentralen Prüfungen immer seltener möglich ist. Er kann damit teilweise Freizeit und Beruf verbinden und etwas von seinem eventuellen Spezialwissen an seine Schüler abgeben. Außerdem kann er sich ein Netzwerk schaffen, von dem er beruflich und privat profitieren kann. Im Allgemeinen haben die interviewten Lehrer Spaß an den Kursen und der damit einhergehenden Abwechslung.

Die Möglichkeit zur Entlastung des Lehrers bieten Projektkurse nur insofern, dass keine Klausuren korrigiert werden müssen, dass ein Lehrer in manchen Fällen mehrere Kurse zum gleichen Thema anbieten kann und er ggf. die Ergebnisse und Produkte für anderweitigen Unterricht verwenden kann. Allgemein gesehen ist ein Projektkurs aber eine Mehrbelastung für den Lehrer. Alle Lehrer sprechen von einem hohem Betreuungs- und/oder Vorbereitungsaufwand. Auch dieses Ergebnis deckt sich mit den Berichten der Lehrer der Pilot-Projektkurse (QUA-LIS 2014c). Eine ultimative Empfehlung, die dieses Problem löst, gibt es in den Interviews nicht, sondern lediglich den Hinweis, die richtige Einstellung zu haben. Man soll den Kurs als Abwechslung im Beruf sehen und stets offen und flexibel sein. Eine Leitung des Kurses im Lehrerteam ist weder auffallend positiv noch auffallend negativ bewertet worden. Hier kommt es auf die individuelle Situation an.

Weiterhin fühlen sich manche Lehrer Grenzen sehr nahe, wenn es um die gerechte Bewertung der Schüler und das Maß des Eingreifens geht. Die Bewertung ist deshalb so schwierig, weil die Schüler viel in Gruppen oder zu Hause arbeiten. Durch den Blockunterricht sieht man die Schüler zudem nicht regelmäßig. Das Schlagwort der Empfehlung lautet „Transparenz“. In den Interviews wird empfohlen die Benotungskriterien offenzulegen, möglichst viele individuelle Lernprodukte (z. B. Portfolios, Präsentationen, Produkte) von den Schülern zu bekommen, die Schüler sich gegenseitig evaluieren zu lassen und den Schülern Zwischenbilanzen zu spiegeln, auch wenn es eigentlich keine Note auf dem Halbjahreszeugnis gibt.⁹ Ähnliche Hinweise lassen sich auch von den Pilot-Projektkursen ableiten: Hier werden

⁹ Für weitere Hinweise zur Bewertung im Offenen Unterricht siehe auch BOHL 2004.

Zwischenpräsentationen und Einzelberatungen empfohlen (QUA-LIS 2014c). Die Protokolle zu einzelnen Arbeitsschritten, die Schülern bei Planung und Organisation helfen, können auch zur Bewertung herangezogen werden und sind somit von zweierlei Vorteil.

Wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben, berichtet FREY (2012:21) davon, dass große Projekte häufiger von jüngeren als von älteren Kollegen durchgeführt werden. Dies kann in dieser Studie nicht bestätigt werden. Auch wenn nur eine kleine Stichprobe befragt wurde, ist die Altersverteilung doch ausgeglichen: Es sind je 50 % der interviewten Lehrer jünger bzw. älter als 45 Jahre und befinden sich so durchschnittlich gesehen je zur Hälfte in der ersten bzw. zweiten Hälfte ihrer Dienstzeit.

Organisatorische Aspekte

Projektkurse bieten zeitlich gesehen große Flexibilität. Dadurch, dass der Unterricht nicht zwingend zwei Stunden die Woche stattfinden muss, können Blocktermine eingerichtet werden. Außerdem ist die Atmosphäre eine lockerere als im herkömmlichen Unterricht, weil Schüler Kuchen mitbringen oder die Treffen nicht unbedingt im Klassenzimmer stattfinden. Diese Aspekte, die Arbeit mit außerschulischen Partnern und die Freiheit, was das thematische und methodische Arbeiten angeht, sorgen dafür, dass der Projektkurs eine Art willkommener Ausbruch aus dem Schulalltag ist. Dies entspricht den bereits erläuterten Projektcharakteristika von FREY (2012:21), die besagen, dass Großprojekte die Routine des Alltags aufheben. Abwechslung und eine gute Atmosphäre sorgen auch für ein Neu-Kennenlernen zwischen Schülern und Lehrern und führen in der Regel zu einer besseren Bindung und somit zu einem angenehmen Arbeitsklima.

Die zeitliche Flexibilität hat jedoch auch gleichzeitig ihre Grenzen, nämlich wenn es darum geht, einen gemeinsamen Termin unter allen Teilnehmern zu finden. Projektkurse sind nicht in der normalen Verblockung des Oberstufenunterrichts integriert und finden somit meist nach dem „normalen“ Unterricht statt, was oft 16 oder 17 Uhr oder manchmal sogar samstags bedeutet. Davon abgesehen, dass ein solch später Kurs für sämtliche Beteiligten einen sehr langen Schul- bzw. Arbeitstag bedeutet, ist in ländlichen Regionen nicht immer ein Busverkehr zu den späten Zeiten gewährleistet und viele Schüler haben andere Vereinstätigkeiten, die es dann zu organisieren gilt. Eine Empfehlung richtet sich hier an die Schulen: Gerade wenn an einer Schule mehrere Projektkurse angeboten werden, ist es vielleicht möglich, an einem Tag einen Slot am frühen Nachmittag für den Projektkurs freizuhalten. Zu Bedenken ist aber, dass nach diesem Slot kein Sport- oder anderer Unterricht oder anderer mehr angesetzt werden darf, da sonst die Möglichkeit des Blockunterrichts im Projekt entfällt.

Eine weitere Grenze organisatorischer Art sind die Kosten, die eventuell für Produkte oder anderes anfallen. In manchen Fällen sind vielleicht Sponsoren erforderlich oder die Schüler müssen beispielsweise durch Kuchenverkauf auf ihrer Ausstellung Geld für ihr Projekt verdienen.

Fach und Thema

Geographie-Projektkurse bieten die Möglichkeit, aktuelle Themen aus dem Nahraum der Schüler zu untersuchen. Hier können (im Feld) neue und praktische Arbeitsweisen erprobt werden und Primärerlebnisse erlebt werden. Dadurch lernen Schüler das Fach jenseits des Curriculums und auch ihre direkt Umwelt aus einer spezifischen Perspektive kennen. Gerade das projektorientierte Arbeiten mit seinen praktischen Tätigkeiten motiviert die Schüler. Wenn es die Umstände hergeben, können auch Kooperationen mit anderen Fächern, z. B. Biologie, Soziologie oder Geschichte, eingegangen werden. Weiterhin bieten so große Projekte die Möglichkeit, an Wettbewerben teilzunehmen.

Geographie-Projektkurse haben somit das Potential, die geographische Bildung der Schüler deutlich zu stärken und somit die individuellen Fachprofile der Schüler zu definieren. Ganz im Sinne des Kernlehrplans wird in den Kursen die (nah)raumbezogene Handlungskompetenz gefestigt und erweitert. Dies bedeutet konkret die nähräumliche „Lebenswirklichkeit zu analysieren, sie fachstrukturell zu erfassen und zu durchdringen sowie selbstbestimmt und solidarisch an der Entwicklung, Gestaltung und Bewahrung“ ihrer mitzuarbeiten (SCHULMINISTERIUM NRW 2013:10). Die intensive und selbstbestimmte Projektarbeit bietet für die Erfüllung dieses zentralen Ziels sowie zur Förderung aller anderen Kompetenzen, insbesondere die der Methoden und Handlungen, optimale Voraussetzungen.

Zu bedenken ist bei der Wahl des konkreten Themas jedoch dessen Komplexität. Manche Projekte erfordern mehr Planung und Geld als Schüler leisten können. Weiterhin ist das Thema durch das Umfeld der Schule begrenzt. So können in einer Schule im städtischen Umfeld andere Nahraum-themen als in einer Schule im ländlichen Umfeld besser umgesetzt werden und anders herum. Die Empfehlung der Lehrer ist aber die, das Potential der Projektkurse zu nutzen und sich ein Thema auswählen, dass einerseits groß genug ist, um es in Teilthemen aufzuteilen, und dass andererseits lokal begrenzt und auf den Nahraum bezogen ist, so dass die Schüler ins Feld gehen können, und dass auch die Schule in ihrem Profil davon profitiert. Neben der Stärkung des Schulprofils liegt für die Schule ein weiteres Potential von Projektkursen darin, sich Netzwerke mit außerschulischen Partnern aufzubauen.

Ein weiterer Rat bezüglich des Themas bezieht sich auf die Geschlechter der Schüler. Die Geschlechteraufteilung der Schüler ist in dieser Arbeit nicht Teil der Leitfragen, jedoch berichten zwei der Lehrer von sich aus, dass mehr Jungen als Mädchen ihren Projektkurs wählen (vgl. A23, E6). Mädchen und Jungen interessieren sich zwar grundlegend gleich stark für geographische Themen, jedoch unterscheiden sich ihre Interessen bezüglich der konkreten Themenbereiche. So liegen bei den Mädchen im Schnitt Themen aus dem Bereich „Menschen und Völker“ und bei den Jungen aus dem Bereich „Naturkatastrophen/Planet Erde“ weiter vorn auf der Interessensskala (vgl. HEMMER & HEMMER 2010:94-95). Bei der Wahl des Oberthemas sollte folglich darauf geachtet werden, dass es von so vielen verschiedenen Perspektiven angegangen werden kann, dass sich Schüler nach ihren eigenen Interessen damit befassen können.

Auf der folgenden Seite werden die zentralen Potentiale und Grenzen von Geographie-Projektkursen und die wichtigsten Handlungsempfehlungen für leitende Lehrer überblickartig in Stichpunkten zusammengefasst.

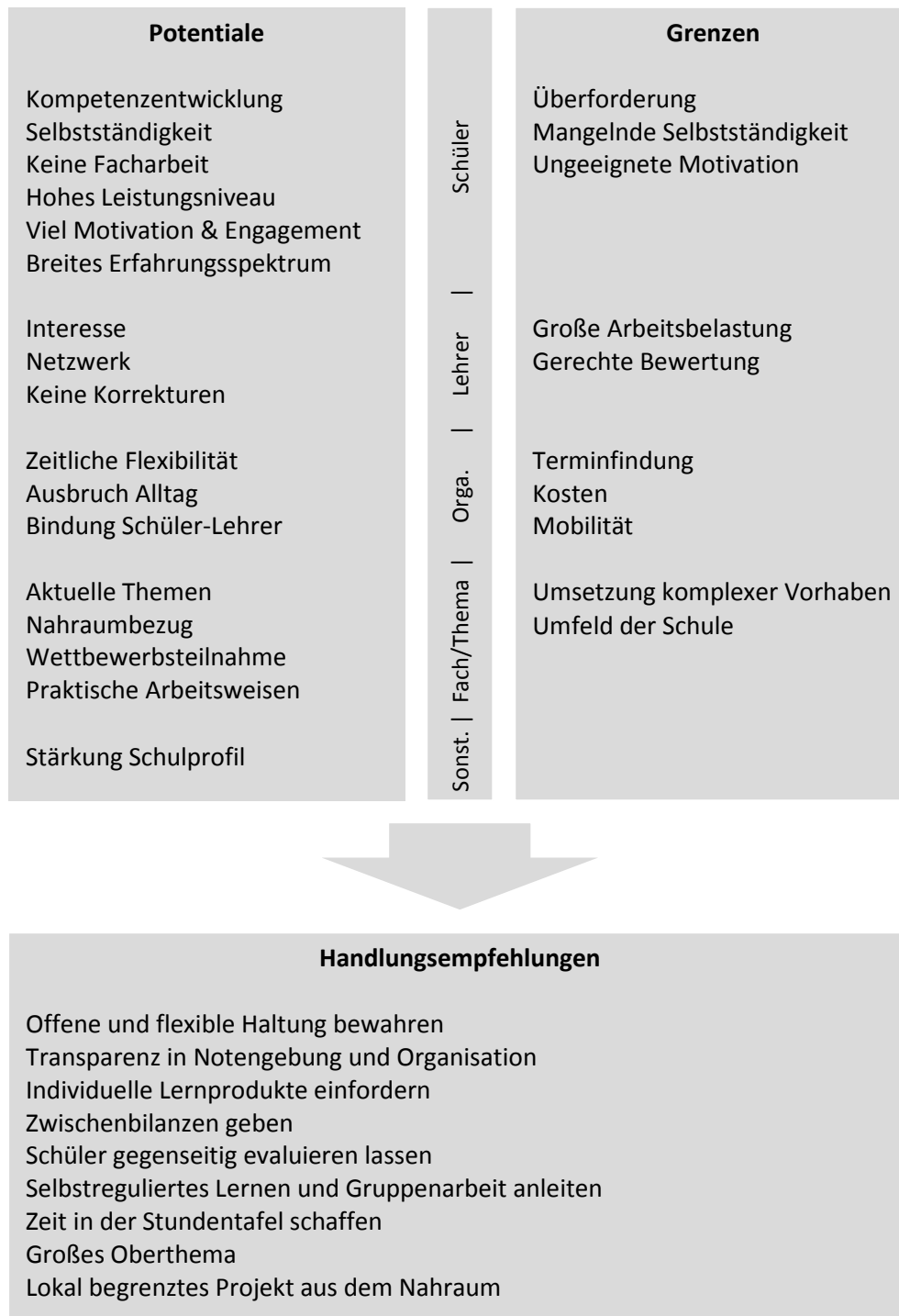


Abb. 8: Überblick über Potentiale, Grenzen und Handlungsempfehlungen
 (Quelle: Eigene Darstellung)

5 Fazit und Ausblick

Zusammenfassung

Diese Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, einen ersten Blick auf Projektkurse mit Referenzfach Geographie aus der Perspektive der empirischen Unterrichtsforschung zu werfen. Projektkurse können derzeit seit vier Schuljahren in NRW angeboten werden. Weil es bisher noch keine empirischen Studien über jegliche Art von Projektkursen in NRW gab, wurde für diese Arbeit eine qualitative Studie mit explorativem Charakter durchgeführt. Mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews wurden sechs Lehrer interviewt, die bereits einen Geographie-Projektkurs geleitet haben. Es wurde erforscht, welche Potentiale und Grenzen sie in den Kursen sehen und welche Empfehlungen sie für andere Lehrer haben. Weitere Empfehlungen wurden von der Autorin in der Diskussion der Ergebnisse gegeben.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Projektkurse trotz ihres hohen Arbeitsaufwandes so viele Potentiale bieten, dass diese überwiegen. Geographie-Projektkurse bieten eine breite Palette an Möglichkeiten, Schüler zu fördern, und die Bandbreite des Faches Geographie mit seinen Themen und Methoden auszuschöpfen und somit das Fach zu stärken. Durch das projektorientierte Arbeiten bringen sie Abwechslung in den Schulalltag und schaffen diverse soziale Netzwerke. Die großen Freiheiten der Kurse können aber Überforderungen, hohe Arbeitsbelastungen und Kosten hervorbringen.

Es gilt daher die Kurse transparent und gemeinsam als Gruppe aus Schülern, Lehrern und ggf. Partnern zu gestalten. Der Lehrer soll die Schüler in ihren Projekten begleiten und einen Rahmen schaffen, der ein erfolgreiches Arbeiten und eine positive Atmosphäre für alle Beteiligten ermöglicht. Die in der Diskussion gegebenen Handlungsempfehlungen bieten die Chance, die Grenzen von Projektkursen zu minimieren und die positiven Möglichkeiten auszubauen.

Die Studienergebnisse beruhen zwar auf Erfahrungen von Lehrern von Geographie-Projektkursen, es lässt sich jedoch vermuten, dass Kurse mit anderen Referenzfächern sehr ähnliche Potentiale und Grenzen aufzeigen und somit ähnliche Handlungsempfehlungen nützlich sind. Diese Schlussfolgerung lässt sich ziehen, da die Erfahrungen der Lehrer selten Geographie-spezifisch waren. Eine Ausnahme stellen selbstverständlich die Potentiale für das Fach und zum Teil die themenspezifischen Handlungsempfehlungen dar.

Reflexion und Ausblick

Diese Studie wollte die Meinungen der Geographielehrer untersuchen, die bereits projektkurserfahren sind. Dieses Ziel ist erreicht worden. Es sind jedoch noch weitere Studien nötig, um die Kurse in all ihren Aspekten bewerten zu können.

Durch den Rahmen dieser Arbeit ist eine gewisse Subjektivität der Darstellung nicht ganz zu vermeiden: Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit konnten nicht mehr als sechs Interviews geführt werden und die Interviews wurden ausschließlich durch die Autorin analysiert. Dadurch, dass die Interviews durch die gleiche Person geführt, transkribiert und ausgewertet wurden, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Meinungen der Interviewten möglichst genau wiedergegeben sind, da kaum Informationen verloren gegangen sein können. Denkbar ist aber, dass eine andere Person die Interviews anders codiert, interpretiert oder ausgewertet hätte. Es wurde jedoch versucht, den methodischen Vorgang möglichst nachvollziehbar darzustellen. Die Vielzahl von direkten Zitaten im Ergebnisteil dient weiterhin dem Zweck, eine allzu starke subjektive Färbung durch den Autor zu vermeiden, und die Meinung der Befragten möglichst authentisch darzustellen.

Die Subjektivität der Interviewten wiederum kann in einer Folgeuntersuchung durch eine größere Stichprobe minimiert werden. So wäre es möglich, die Ergebnisse der Studie quantitativ zu überprüfen. Eine solche Prüfung kann entweder fachspezifisch oder fachübergreifend sein. Bei einer Befragung von Lehrern verschiedener Fächer wäre es zudem möglich, die Übertragbarkeit der Ergebnisse dieser Arbeit zu testen.

Um die Grenzen von Projektkursen näher zu untersuchen und spezifischere Handlungsempfehlungen zu deren Linderung geben zu können, wären qualitative Begleituntersuchungen von Projektkursen

sinnvoll. Ferner können die Sichtweisen der anderen Akteure von Projektkursen, vornehmlich die der Schüler, auf verschiedene Aspekte (Erfahrungen, Schwierigkeiten, Interesse, Wünsche etc.) hin untersucht werden. Auch wären Studien mit Prä-Post-Test-Design oder Langzeitstudien denkbar, um die Effekte von Projektkursen näher zu untersuchen.

Die vorliegende Studie ist ein wichtiger erster Schritt in der Erforschung der Mechanismen von Projektkursen. Die überwiegend positiven Forschungsergebnisse über Potentiale und Handlungsempfehlungen motivieren, sich der Herausforderung *Projektkurs Geographie* in der Schule anzunehmen. Weiterhin motiviert die Studie, noch weitere Forschungen durchzuführen, damit die vielen Potentiale von Projektkursen ausgeschöpft werden können.

Literaturverzeichnis

- ASDONK, J. & G. GLÄSSING (2008): Die Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe: Im Mittelpunkt stehen die Lernenden. In: KEUFFER, J. & M. KUBLITZ-KRAMER (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel. S. 137-156.
- BOHL, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel.
- DEUTSCHE TELEKOM MEDIEN GMBH (2014): Das Telefonbuch. Online unter: <http://www.dastelefonbuch.de/> [abgerufen am 10.11.2014]
- DIEKMANN, A. (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbeck bei Hamburg.
- DRESING, T. & T. PEHL (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg.
- EMER, W. & K. LENZEN (2009): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Hohengehren.
- F. A. BROCKHAUS / WISSENSMEDIA IN DER INMEDIAONE] (Hrsg.) (2012): Die Brockhaus Enzyklopädie Online. „Projekt“. Online unter: <https://muenster-ub.brockhaus-wissensservice.com/brockhaus/projekt> [abgerufen am 22.08.2014]
- FREY, K. (2012): Die Projektmethode. »Der Weg zum bildenden Tun«. Weinheim, Basel.
- GLÄSER, J. & G. LAUDEL (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.
- HAHN, S. (2008): Wissenschaftspropädeutik: Der »kompetente« Umgang mit Fachperspektive. In: KEUFFER, J. & M. KUBLITZ-KRAMER (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel. S.157-168
- HASSELHORN, M. & A. GOLD (2006): Pädagogische Psychologie. Stuttgart.
- HEITZER, J. (2015): Das Aachener Schul-Hochschul-Projekt iMPACt. In: ROTH, J., BAUER, T., KOCH, H. & S. PREDIGER (2015) (Hrsg.): Übergänge konstruktiv gestalten. Ansätze für eine zielgruppenspezifische Hochschuldidaktik Mathematik. Wiesbaden. S. 3-18
- HELFFERICH, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- HEMMER, I. & M. HEMMER (2010) (Hrsg.): Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten.
- KARAVUL, B. (2014): Projektmanagement Handbuch. Online unter: <http://www.projektmanagement-handbuch.de/> [abgerufen am 17.10.2014]
- KILPATRICK, W. H. (1935): Die Projektmethode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. In: PETERSEN, P. (Hrsg.): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Von John Dewey und William Heard Kilpatrick. Weimar. S. 161-179
- KLEIN, K. (2008): Lernen mit Projekten. In der Gruppe planen, durchführen, präsentieren. Mülheim an der Ruhr.
- KNOLL, M. (2011): Dewey, Kilpatrick und »progressive« Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn.
- KUCKARTZ, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel

- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013. Online unter: <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7348> [abgerufen am 02.09.2014]
- LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim und Basel.
- LESER, H. (2011): Diercke Wörterbuch Geographie. Raum – Wirtschaft und Gesellschaft – Umwelt. Braunschweig.
- MAYER, H.O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München.
- MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2013) (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geographie. Online unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ek/GOST_Geographie.pdf [abgerufen am 03.01.2015]
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2014) (Hrsg.): Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST). Vom 5. Oktober 1998 zuletzt geändert durch Verordnung vom 2. November 2012. Online unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GY-Oberstufe-SekII/APO_GOST_Oberstufe2011.pdf [abgerufen am 10.08.2014]
- QUALITÄTS- UND UNTERSTÜTZUNGSAGENTUR – LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (2014a) (Hrsg.): Handreichung Projektkurse in der gymnasialen Oberstufe. Online unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projektkurse-sii/angebot-home/> [abgerufen am 10.08.2014]
- QUALITÄTS- UND UNTERSTÜTZUNGSAGENTUR – LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (2014b) (Hrsg.): Häufig gestellte Fragen zu Projektkursen. Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Sek-II/FAQ-Projektkurse/index.html> [abgerufen am 10.08.2014]
- QUALITÄTS- UND UNTERSTÜTZUNGSAGENTUR – LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (2014c) (Hrsg.): Umsetzungsbeispiele. Online unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/projektkurse-sii/teil-b-umsetzungsbeispiele/> [abgerufen am 21.10.2014]
- QUALITÄTS- UND UNTERSTÜTZUNGSAGENTUR – LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (2014d) (Hrsg.): Projektkurs im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes: Geographie. Online unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/projektkurse-sii/teil-b-umsetzungsbeispiele/projektkurse-gesellschaftswissenschaften/geografie/geografie-thema-der-nationalpark-eifel-aktions-und-erlebnisraum-fuer-kinder-und-jugendliche.html/> [abgerufen am 21.10.2014]
- REUBER, P. & C. PFAFFENBACH (2005): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig.
- RINSCHKE, G. (2007): Geographiedidaktik. Paderborn.
- SCHULMINISTERIUM NRW: siehe MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN.
- STEINKE, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München.
- STOPPEL, H. (2013): Projektkurse in Mathematik im Rahmen eines Kooperations-projektes von Schule und Hochschule. Online unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/32786> [abgerufen am 02.09.2014]

TRAUTWEIN U. & M. NEUMANN (2008): Das Gymnasium. In: CORTINA, K. ET AL. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Reinbeck. S. 476-501

Anhang

Teil I

Anh. 1	Interviewleitfaden	S. 54
Anh. 2	Codebaum	S. 55

Teil II Interviewtranskripte auf CD-R

Interview A	S. 57
Interview B	S. 69
Interview C	S. 77
Interview D	S. 83
Interview E	S. 92
Interview F	S. 101

Interviewleitfaden

KURSVERLAUF + SCHÜLER

Frage	Ziel
Wie groß war ihr Kurs und wie groß die einzelnen Gruppen? Wie haben sich die Gruppen gebildet?	Evaluation Rahmenbedingen
Wie bewerten Sie die Gruppengröße und Art und Weise wie sich die Kleingruppen gefunden haben?	Evaluation Rahmenbedingungen Organisation
Wie haben Sie die Schüler über das Jahr hinweg erlebt?	Überblick SuS-Entwicklung
Wie sind die Schüler mit dem projektbezogenen Arbeiten umgegangen?	Evaluation SuS-Entwicklung
Wie würden Sie die Entwicklung der Schüler beschreiben?	Entwicklung Kompetenzen
Wie lässt sich ihr Lernzuwachs beschreiben? Was haben die Schüler erreicht/erlernt? -> Studierfähigkeit	
Können Sie einmal beschreiben, in welcher Weise/nach welchen Maßstäben die Leistungen der Schüler bewertet wurden? Wenn SuS sich teils selbst/gegenseitig bewertet haben: Wie hat das funktioniert? Hatten Sie den Eindruck, dass es zu realistischen Bewertungen kam?	Evaluation Leistungsbewertung
Wie war das allgemeine Leistungsniveau? Wo gab es große Unterschiede zwischen Dokumentation / Produkt / sonstige Mitarbeit	

FAZIT

Frage	Ziel
Können Sie vielleicht einmal wiedergeben, was Sie von den Schülern für Meinungen über den Kurs gehört haben?	Übergang SuS – Fazit Schülermeinungen
Falls vorhanden: Wie war die Resonanz von den Projektpartnern? Gab es auch von Seiten der Schulleitung oder der Eltern Resonanz?	Evaluation Sicht Schulleitung
Wo sehen Sie selber die größten Vorteile/Potentiale bei einem Projektkurs?	Potentiale
Und was würden Sie als größte Schwierigkeiten/Grenzen herausstellen?	Grenzen
Gibt es etwas, dass Sie beim nächsten Kurs anders machen würden? Was und wie?	Evaluation Verbesserung des Kurses
Ggf.: Der Kurs lief jetzt schon über mehrere Jahre: Was haben sie organisatorisch später anders gemacht als im ersten Jahr? In wie fern hat sich der Kurs verändert? Gab es frühere Fehler aus denen Sie etwas gelernt haben?	
Was würden Sie anderen Lehrern für Tipps geben, die auch einen Erdkunde-Projektkurs anbieten möchten?	Tipps Handlungsempfehlungen

ABSCHLUSS

Fällt Ihnen sonst noch etwas zu dem Thema ein, dass Sie noch gerne sagen möchten?
Dank und Verabschiedung

Interview-Leitfaden
Projektkurs Geographie – Potentiale und Grenzen

Vorstellung
Verwendung des Interviews
Anonymität

Interview Nr. _____

EINSTIEG

Frage	Ziel
Sie haben ja einen Erdkunde-Projektkurs zum Thema XXX geleitet. Beschreiben Sie doch einmal, den Kursverlauf über das Jahr hinweg und was die Schüler über das Jahr hinweg gemacht haben.	Einstieg Rahmenbedingungen
- Jahrgangsstufe? - Beginn 1. Oder 2. Schulhalbjahr? - Kombi-Kurs mit 2 Referenzfächern? - Gruppengröße und Einteilung	Evaluation Eignung

MOTIVATION + FÜHRUNG

Frage	Ziel
Wie kam es dazu, dass Sie den Kurs gegeben haben?	Motivation Anfangsphase
Haben Sie den Kurs alleine oder im Team gegeben? - Wenn im Team: Beschreiben Sie doch mal, wie die Kooperation ablief. (Wie haben Sie sich z.B. die Aufgaben aufgeteilt?) - Wie würden Sie diese Führungsart für einen Projektkurs bewerten? In wie fern war sie geeignet oder ungeeignet?	Evaluation Führungsart

VORBEREITUNG

Frage	Ziel
Wie lief Ihre Vorbereitung auf den Kurs generell ab?	Generelle Infos Handlungsempfehlung
Haben Sie in irgendeiner Art und Weise Unterstützung erhalten? Fortbildung, Literatur, Kollegen	
In wie weit war die Vorbereitung auf den Projektkurs anders als auf „normalen“ Unterricht?	Evaluation Vorbereitung
Was hatten Sie denn so für Erwartungen an den Kurs? Bewahrheitet?	Erwartungen Potentiale
Und was hatten Sie für Befürchtungen bevor der Kurs anlief? Bewahrheitet?	Befürchtungen Grenzen/Probleme

Codebaum**Potentiale****Schüler**

Qualifikation, Kompetenzentwicklung
 Leistungsniveau
 Kontakte
 Engagement

Lehrer

Persönliches Interesse
 Keine Korrekturen
 Netzwerke, Kontakte
 Vorteil mehrerer Kurse
 Referendariat

Organisation

Zeitliche Flexibilität
 Ausbruch Alltag
 Arbeitsatmosphäre
 Keine Vorgaben

Schule

Netzwerk
 Image, Profil

Fach

Fächerverbindung
 Physische-geographisch
 Aktualität
 Etwas praktisches
 Vertieftes Verständnis
 Wettbewerbsteilnahme

Sonstiges**Grenzen****Schüler**

Heterogenität
 Aufwand
 Ausdauer
 Überforderung
 „falsche“ Motivation
 Notendruck nötig
 Geschlechteraufteilung
 Enttäuschung

Lehrer

Arbeitsaufwand
 Bewertung
 Maß des Eingreifens
 Enttäuschungen

Organisation

Zeit
 Infrastruktur

Thema**Sonstiges**

Handlungsempfehlungen

Lehrer

Flexibel sein

Offenheit

Interesse

Organisation

Transparenz

Thema

Sonstiges

The page features several decorative blue bars: a small square in the top left, a horizontal bar below it, a larger horizontal bar further down, a long horizontal bar spanning the width of the page, and a thick horizontal bar at the very bottom.

Geographiedidaktische Lehr- und Lernforschung sowie Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind zentrale Aufgabenbereiche des Instituts für Didaktik der Geographie. Die Abschlussarbeiten der Studierenden im Master of Education stellen dabei eine besondere Schnittstelle dar. Herausragende studentische Abschlussarbeiten sollen im Rahmen der im Jahre 2011 initiierten Reihe „Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik“ der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Das Angebot richtet sich gleichermaßen an die in der Schulpraxis tätigen Geographielehrerinnen und -lehrer, Referendare und Studierende sowie die in der Forschung und Lehrerbildung tätigen Fachdidaktiker, Bildungswissenschaftler und Fachleiter.