



Programm für
lebenslanges
Lernen

Das Projekt wird von
der Europäischen Union
finanziert



Durch den Einsatz von Stimmen der SchülerInnen auf Vielfalt reagieren

Eine Strategie für die Entwicklung von
Lehrkräften

Erfahrungsberichte



Die Ideen, die in dieser Anleitung präsentiert werden, sind ein Resultat einer Zusammenarbeit von folgenden Institutionen und Leuten:

Hull, Vereinigtes Königreich

University of Hull – Kyriaki (Kiki) Messiou and Max Hope

Archbishop Sentamu Academy – Bridie Taysom, Sarah Donaldson and Laura MacArthur

MacArthurNewland School for Girls – Neil Johnson and Alison Taylor

Lissabon

University of Algarve – Teresa Vitorino and Isabel Paes

Escola Secundária Pedro Alexandrino – Rosário Ferreira, Lina Ferreira and Rosário Velez

Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra – Maria Adelaide Brito, Maria Alexandra Costa and Paulo Vicente

Madrid, Spain

Autonoma University of Madrid – Marta Sandoval, Gerardo Echeita and Cecilia Simon

Gaudem – Amanda López and Elena Larraz

I.E.S. La Dehesilla – Lola Alfaro, Elena González and Ignacio Zapatero

Manchester, Hull, Vereinigtes Königreich

University of Manchester – Mel Ainscow and Sue Goldrick

Manchester Academy – Katie Alford, Maija Kaipainen, Matthew Verity and Joanne Wildash

St Peter's RC High School – Cathy Fitzwilliam-Pipe and Rachel McElhone

Universität von Southampton (UK) (co-ordinator) – Kyriaki (Kiki) Messiou

Viele LehrerInnen, SchülerInnen und andere Mitglieder des Lehrkörpers haben in den oben erwähnten Schulen und Universitäten zum Projekt etwas beigetragen. Obwohl es nicht möglich ist, sie alle namentlich einzeln zu erwähnen, möchten wir ihren Beitrag hier anerkennen und ihnen allen dafür danken.

"Dieses Projekt wurde mit der Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Diese Veröffentlichung reflektiert nur die Ansichten der Autoren, und die Kommission kann für keine Verwendung verantwortlich gemacht werden, die mit den hier enthaltenen Informationen gemacht werden könnten."

Das Logo auf dem Deckblatt wurde von SchülerInnen der Sankt Peters römisch-katholischen Sekundarschule in Manchester entworfen.

Inhalt

1.	Unterrichtsmethoden Überdenken	5
Ein Erfahrungsbericht an der Erzbischof Sentamu Akademie, Hull		
2.	SchülerInnen als Verbündete	9
Ein Erfahrungsbericht an der Sekundarschule Dehesilla, Madrid		
3.	Lernen sinnvoll gestalten	12
Ein Erfahrungsbericht an der Lindley Cintra Schulgruppe, Lissabon		
4.	Gelegenheiten schaffen, um über die Lehre und das Lernen zu sprechen	16
Ein Erfahrungsbericht an der Newland Schule für Mädchen, Hull		
5.	Die Gestaltung von Unterrichtsstunden in einem kooperativen Klassenzimmer	20
Ein Erfahrungsbericht an der Gaudem Schule, Madrid		
6.	LehrerInnen, die sich aus ihrer Komfortzone entfernen	23
Ein Erfahrungsbericht an der Manchester Akademie, Manchester		
7.	SchülerInnen und LehrerInnen bereit für die Innovation	26
Ein Erfahrungsbericht an der Sekundarschule Pedro Alexandrino, Lissabon		
8.	Eine Reaktion für die ganze Schule entwickeln	30
Ein Erfahrungsbericht an der Sankt Peters römisch-katholischen Sekundarschule, Manchester		

Anmerkung: Die Berichte können in einer beliebigen Reihenfolge der/des Leserin/Lesers gelesen werden.

Einleitung

Diese Erfahrungsberichte wurden als Folge eines drei Jahre langen gemeinschaftlichen Projekts für die Entwicklung von Lehrkräften namens „Durch den Einsatz von Stimmen der SchülerInnen auf Vielfalt reagieren: Eine Strategie für die Entwicklung von Lehrkräften“ entwickelt, das von der Exekutivagentur der Europäischen Union gefördert wurde. Das Projekt beinhaltete drei Länder: Spanien, Portugal und das Vereinigte Königreich. Fünf Universitäten und acht Sekundarschulen – zwei jeweils in Hull, Lissabon, Madrid und Manchester – waren Partnerinstitutionen dieses Projekts. Der Schwerpunkt der Projektarbeiten lag auf der unanfechtbar größten Herausforderung, der LehrerInnen quer durch Europa begegnen, nämlich dem Eingehen auf die Vielfalt der SchülerInnen.

Die acht Berichte sind dafür vorgesehen, neben dem Anleitungshandbuch gelesen zu werden, welche die Projektstrategie erklärt und Vorschläge gibt, wie sie verwendet werden soll. Jeder der Berichte kommt aus einer der acht Sekundarschulen, welche an dem Projekt teilgenommen haben. Obwohl sie alle einen ähnlichen Ablauf verwendet haben – welcher in der Anleitung beschrieben wird – illustriert jeder, welche verschiedenen Formen dieser Ablauf annehmen kann, wenn die LehrerInnen die empfohlene Strategie anpassen. Damit der/dem LeserIn ermöglicht wird, die Zusammenhänge zu verstehen, in denen diese Berichte entwickelt wurden, wird von jeder Schule eine kurze Beschreibung zur Verfügung gestellt.

Die Erfahrungsberichte bringen sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen des Gebrauchs dieser Strategie zum Vorschein, indem Beispiele davon angeboten werden, was sich an jeder Schule ereignet hat. Sie schildern nicht alle Details, die innerhalb von zwei Jahren stattgefunden haben, aber sie versuchen eine Geschichte anhand des Einsatzes dieser Strategie von den LehrerInnen an ihren Schulen zu erzählen. Sie zeigen auch, wie die Strategie all die Elemente enthält, die bei der Forschung suggerieren, leistungsstarke Formen der professionellen Entwicklung zu bilden. Die Strategie:

- Befindet sich hauptsächlich in Klassenzimmern;
- Baut auf die Kompetenz, die innerhalb der Schule verfügbar ist;
- Beinhaltet die Zusammenarbeit LehrerInnen;
- Hilft dabei, eine Praxissprache zu entwickeln; und
- Verwendet Anhaltspunkte als Anregung für Reflexion und Experimentieren.

Was dieser Liste durch das aktuelle Projekt hinzugefügt wird, ist der Wert, der durch das Miteinbeziehen von SchülerInnen im Prozess kommt.

1. Unterrichtsmethoden Überdenken

Ein Erfahrungsbericht an der Erzbischof Sentamu Akademie, Hull*

Obwohl die Arbeit, die an dieser Schule stattfand, nur wenige LehrerInnen beinhaltete, beteiligten sich eine große Anzahl an SchülerInnen auf verschiedene Art und Weise. Zusätzlich war auch die Tatsache markant, dass die LehrerInnen eng mit dem Betreuungspersonal und den SchülerforscherInnen zusammengearbeitet haben. Auf diese Weise überdachten die LehrerInnen ihre Lehrmethoden neu und führten die notwendigen Änderungen aufgrund der Vorschläge der SchülerInnen durch. Dies wirkte sich auf die Denkweise und Methoden der LehrerInnen, als auch auf die Teilnahme der SchülerInnen aus.

Sich auf die Sitzordnung konzentrieren

Im ersten Jahr des Projekts arbeitete ein Trio von SprachlehrerInnen eng mit zwei BildungsberaterInnen zusammen, um die Ansichten der SchülerInnen über das Lernen und die Lehre von Französisch zu erhalten. BildungsberaterInnen haben eine bestimmte Rolle, Einzelne oder Schülergruppen zu fördern. Normalerweise arbeiten sie nicht innerhalb des Klassenzimmers, sondern nehmen SchülerInnen, vor allem die, die sich schwer tun, aus den Klassen, um ihnen zusätzliche Betreuung zur Verfügung zu stellen. Die BildungsberaterInnen haben einen schulübergreifenden Aufgabenbereich und keinen festen Stundenplan. Für das Projekt konzentrierten sich die BildungsberaterInnen auf das Erleichtern des Prozesses, die Ansichten der SchülerInnen zu sammeln.

Beim Besprechen des Begriffes von Vielfalt an der Schule entschied sich der Lehrkörper, sich auf eine bestimmte Gruppe von SchülerInnen zu konzentrieren, die der Schule

aus einer benachbarten Schule beigetreten war. Die SchülerInnen hatten zuvor sehr wenig Französischunterricht erhalten und als Folge taten sie sich trotz der Tatsache, dass sie in den meisten anderen Fächern gut abschnitten, schwer damit, sich auf den Leistungsgrad des angebotenen Unterrichts in ihrer Jahrgangsstufe einzulassen.

In Zusammenarbeit mit den drei LehrerInnen entwarfen die BildungsberaterInnen Aktivitäten, um die Ansichten der SchülerInnen über Französisch zu erforschen. Diese beinhalteten: Einen Fragebogen; Eine Beurteilungsskala bezüglich dem, was ihnen beim Lernen hilft; Und eine Aktivität, wo die SchülerInnen ihr perfektes Klassenzimmer zeichnen mussten. Diese Aktivitäten stellten nützliche Informationen darüber dar, was die SchülerInnen als am förderlichsten für ihr Lernen empfanden und das alles wurde an das Lehrerteam weitergegeben

Lernen und die Lehre aufgepasst wurde. Es lag ein besonderer Schwerpunkt auf den Bereichen, die die LehrerInnen selbst in Bezug auf jede Fähigkeit (Sprechen, Schreiben, Hören) bestimmten. Die Vorschläge über jeden dieser Bereiche kamen von den SchülerInnen. Während an anderen Projektschulen die Ansichten der SchülerInnen über das Lernen und die Lehre auf einer allgemeinen Ebene waren (z.B. mehr interaktive Aktivitäten, Spaß am Lernen, Gruppenarbeit, etc.), befasste man sich hier mit sehr bestimmten Bereichen.

Der Lehrkörper reflektierte, dass sie Nutzen daraus gezogen hatten, direkt von den SchülerInnen gehört zu haben. Eine/r bemerkte, dass sie sogar nach Jahren des Unterrichtens nie die SchülerInnen direkt gefragt hatten, was sie in ihren

* Die Erzbischof Sentamu Akademie ist eine Akademie der anglikanischen Kirche, die 1389 SchülerInnen zwischen 11-18 Jahren ausbildet. In England sind Akademien ein relativ neues Modell der Schulausbildung, die durch die Zentralregierung gefördert, aber auch dazu ermutigt werden, sich auf Teilhaberschaften einzulassen, die Firmensponsoring anlocken. Der Schülerbestand als Ganzes besteht hauptsächlich aus weißen, britischen SchülerInnen.



Klassenzimmern wollten. Die Vorschläge der SchülerInnen veranlasste den Lehrkörper dazu, neue Vorgehensweisen auszuprobieren, wie zum Beispiel iPods in Klassenzimmern zu verwenden, was sehr effektiv funktionierte.

Wie schon oben erwähnt, war eine Schlüsselrolle beim Fördern des ganzen Projekts die Betreuung, die die BildungsberaterInnen anboten. Im Besonderen leiteten sie einheitlich den ganzen Prozess des Sammelns der Ansichten der SchülerInnen und dem Zusammenfassen der Ergebnisse, um sie mit den LehrerInnen zu teilen. Dies könnte von Tragweite für andere Schulen sein, die sich mit einem ähnlichen Prozess beschäftigen wollen, indem sie über die Beteiligung von anderen und jenseits von LehrerInnen an der Schule nachdenken, und wie diese solch einen Prozess fördern könnten. Andererseits muss dies auf eine vorsichtige Art und Weise angegangen werden, um sicherzustellen, dass sich die LehrerInnen wirklich auf den ganzen Prozess einlassen, um sorgfältig darauf zu hören, was die SchülerInnen sagen und entsprechend darauf zu reagieren, anstatt sich einfach nur auf die Planung ihrer Stunden als Teil der Vorgehensweise der Unterrichtsbeobachtung zu konzentrieren.

Eine Veränderung

Beim Übergang ins zweite Jahr war ein bedeutender Schritt nach vorne, dass diesmal die LehrerInnen die Kontrolle über die Entscheidung des Schwerpunktes ihrer Untersuchung an die SchülerInnen selbst abgaben. Während wir also im ersten Jahr sahen, dass die LehrerInnen noch dachten, dass sie die Kontrolle darüber haben mussten, was erforscht wurde (daher die Entscheidung sich auf das Sprechen, Hören und Schreiben zu konzentrieren), gab es im zweiten Jahr eine Veränderung. Daher übernahm eine Gruppe von SchülerforscherInnen die Führung bei der Bestimmung des Bereichs, worauf sie sich konzentrieren wollten.

Die SchülerforscherInnen erhielten eine Ausbildung an der Universität darüber, wie man Daten sammelt und analysiert. Während dieser Ausbildung untersuchten die SchülerInnen eine Reihe von Methoden (einschließlich visuellen Bildern, Fragebögen, Interviews, Beobachtungen usw.) und betrachteten, wie die gesammelten Daten durch diese Methoden analysiert werden können. Da der Schwerpunkt dieses Projekts auf den Stimmen der SchülerInnen lag, war die Tatsache, dass die SchülerforscherInnen das Programm für ihre Untersuchung bestimmten, ziemlich wichtig. Der Bereich, für den sich diese Gruppe von SchülerforscherInnen entschied,

sich zu konzentrieren, war die Sitzordnung in Klassenzimmern und wie sich dies auf das Lernen der SchülerInnen auswirken kann.

Dasselbe Trio vom vorigen Jahr (alle SprachlehrerInnen) führten einen weiteren Ablauf von Forschungsstunden durch, wo sie sich auf die Sitzordnung in den Unterrichtsstunden konzentrierten. Die SchülerforscherInnen (9. Jahrgangsstufe – im Alter von 13-14) sammelten die Ansichten der 7. Jahrgangsstufe (insgesamt 120 SchülerInnen im Alter von 11-12) unter Verwendung eines Fragebogens und bestimmten die Präferenzen der SchülerInnen bezüglich der Sitzordnung und wie sich diese auf ihr Lernen auswirken kann. Unter den SchülerInnen gab es keine Einigung über die Sitzordnung und welche sie bevorzugten. Allerdings waren die drei topplatzierten Präferenzen Gruppen, in Reihen und Hufeisenform.

Zu der Zeit saßen bei allen drei LehrerInnen ihre SchülerInnen in der Hufeisenform mit ein paar Tischen in der Mitte. Als Folge des Schülerfeedbacks entschied sich jeder von ihnen, sich auf eine andere Art von Sitzordnung zu konzentrieren. Gleichzeitig mit der Überlegung über das Gestalten der Tische, dachten die LehrerInnen auch darüber nach, wer neben wem sitzen sollte und jeder ging diese Entscheidung anders an.

Eine der Lehrerinnen behielt die Hufeisenform bei, hatte aber die Tische in der Mitte nicht, sodass sie sich leicht in der Innenseite bewegen konnte. Diese Lehrerin entschied selbst, wo die SchülerInnen im Klassenzimmer saßen. Die/Der zweite LehrerIn ordnete die Tische in Gruppen und erlaubte den SchülerInnen zu entscheiden, mit wem sie saßen. Die letzte Lehrerin setzte die MitschülerInnen in Reihen und verteilte Post-its, sodass jeder Einzelne die Namen von zwei SchülerInnen aufschreiben konnte, neben denen es ihnen nichts ausmachen würde, zu sitzen. Diese Lehrerin setzte sie neben einen der gewählten SchülerInnen. So gab sie eine Auswahlmöglichkeit zur Sitzplatzanordnung, aber gleichzeitig behielt sie etwas Kontrolle über die endgültige Entscheidung, wer neben wem sitzt. Interessanterweise gab es einen Schüler,

der neben niemanden sitzen wollte und die Lehrerin berücksichtigte dies und erlaubte ihm, alleine zu sitzen. Natürlich müssen LehrerInnen darauf aufpassen, dass das nicht immer passiert, da ein wichtiger Zweck der Bildung das Fördern von gesellschaftlicher Entwicklung von jungen Menschen ist.

Dann setzten sich die LehrerInnen zusammen und planten die Unterrichtsstunden. Das Planen von Unterrichtsstunden ist etwas, das normalerweise in der Schule passiert. Jeder der Stunden wurde von den anderen LehrerInnen im Trio beobachtet und am Ende jeder Stunde kamen die SchülerforscherInnen und sammelten Feedback, indem sie Fragebögen verteilten und in den Stunden mit manchen der SchülerInnen Interviews durchführten. Das Feedback der SchülerInnen wurde dafür verwendet, um die nächste Unterrichtsstunde weiterzuentwickeln.

Auswirkungen auf Praxis und Denken

Nach Abschluss dieses Ablaufes ließen die LehrerInnen die Tische so, wie sie sie für den Zweck des Projektes gestaltet hatten. Allerdings ging die Lehrerin, die die Klasse in einem großen Hufeisen ohne Tische in der Mitte aufgebaut hatte, einfach wegen der Raumbeschränkung zu der ursprünglichen Einrichtung mit Tischen in der Mitte zurück.

Es war interessant, die Auswirkungen, die diese Ideen auf die Praxis und das Denken der LehrerInnen als auch auf ihre SchülerInnen hatten, zu beobachten. Zum Beispiel ließ der Lehrer, der sie in Gruppen einteilte und ihnen die Auswahlmöglichkeit des Sitzplatzes gab, sie nach dem Projekt so. Wie er sagte:

“Ich fand, dass die Kinder in Gruppen zufriedener waren. Ich denke, dass man sich in Sprachen aufgrund des Peinlichkeitsfaktors wohlfühlen muss, wenn man spricht, da man darüber gehemmt sein muss, wie man klingt. Und ich denke, wenn man mit jemandem zusammenarbeitet, mit dem man sich wohlfühlt, dann entspannt man sich mehr, dann beteiligt man sich mehr, dann macht man mehr mit..”

Die Lehrerin, die die SchülerInnen in Reihen gestellt hatte, sagte:

"Sie waren viel bereitwilliger, mitzumachen. Ich weiß nicht, ob es auf der Tatsache beruht, dass sie neben ihren FreundInnen und nicht besorgt sind, eine Antwort zu geben, sie haben dieses Selbstbewusstsein."

Somit ist es klar, dass es durch die Arbeit dieses Trios Veränderungen bei der Praxis und dem Denken der LehrerInnen und somit auch bei den SchülerInnen selbst gab. Interessanterweise sagten die LehrerInnen, als die ForscherInnen die LehrerInnen interviewten und fragten, ob sie überrascht gewesen seien, dass die SchülerforscherInnen sich auf die Sitzordnung konzentrierten, dass dies keine Überraschung sei, da die SchülerInnen immer verlangten, dass das geändert würde.

Die SchülerInnen fanden auch, dass sie durch diesen Prozess profitiert hatten. Zum Beispiel machten sie Äußerungen wie:

"Ich bin ziemlich groß und mein Name fängt mit C an. Und weil mein/e LehrerIn uns immer bittet, uns nach dem Alphabet hinzusetzen, sitze ich immer vor Leuten und sie beschwerten sich. Weil die LehrerInnen normalerweise denken, dass es leichter ist, einen Sitzplan nach dem Alphabet zu gestalten, aber wir haben uns gedacht, wenn wir einen praktischen machen könnten, dann würde das unser Lernen beeinflussen, diejenigen hinten können auch die Tafel sehen."

"Es war unsere Ansicht neben wem wir saßen, also wussten wir, dass wir mit unserer Arbeit weitermachen konnten. Und es war gut, weil wir uns gegenseitig helfen konnten und Leute nicht hängen blieben."

"Wir haben für viele Leute etwas verändert. Indem sie neben jemanden saßen, den sie mögen, war das Benehmen besser."
(SchülerforscherIn)

"Ich bin glücklich, dass die LehrerInnen zur Abwechslung auf die Kinder gehört haben."
(SchülerforscherIn)

Letzte Überlegungen

Was an dieser Schule sehr markant war, war die Tatsache, dass die SchülerInnen klar sehen konnten, wie ihre Vorschläge für die Veränderungen in den Unterrichtsstunden berücksichtigt wurden. Anders ausgedrückt hatten die sehr bestimmten Vorschläge, die sie machten, zur Folge, dass die LehrerInnen ihre Praxen überdachten und Veränderungen durchführten, um das Miteinbeziehen von allen SchülerInnen zu fördern. Auf diese Art gab es den SchülerInnen das Gefühl, dass ihre Stimmen wirklich gehört wurden.



2. SchülerInnen als Verbündete

Ein Erfahrungsbericht an der Sekundarschule Dehesilla, Madrid*



Die Einführung des Projekts fiel zeitlich mit einer Reihe von ernsten finanziellen Kürzungen zusammen, welche besonders für staatliche Schulen in Spanien erheblich waren. Dehesilla war in diesem Zusammenhang keine Ausnahme. Obwohl die Teilnahme der Schule an diesem Projekt für viele LehrerInnen reizvoll war, machte die Atmosphäre, die durch die nationale Situation erzeugt wurde, das Projekt anspruchsvoller. Nichtsdestotrotz gab es beachtliche Anhaltspunkte dafür, dass die neu entwickelten Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu Veränderungen in der Praxis und verbesserten Ergebnissen für die SchülerInnen führten. Infolgedessen begannen die KollegInnen in der Schule die SchülerInnen als Verbündete zu sehen, die Verbesserungen in der Lehre und dem Lernen bewirken können.

Möglichkeiten zum Innehalten und Nachdenken

Das Projekt begann mit einer Gruppe von vier LehrerInnen aus verschiedenen Bereichen

der Schule. Dank ihnen wurden zwei Abläufe von Aktionsforschung erreicht, die insgesamt 12 LehrerInnen beinhaltete. Zusammen fanden sie heraus, wie die Ansichten der SchülerInnen ihnen helfen konnten, ihre Unterrichtsstunden integrativer und effektiver zu gestalten.

Genau wie SchülerInnen quer durch die drei Länder, fanden die an der Dehesilla, dass die Stunden Spaß machen, kreativ und zum Mitmachen sein sollten, mit vielen praktischen Aktivitäten. Darüber hinaus mögen sie es, wenn die LehrerInnen die Themen erklären, indem sie veranschaulichende Beispiele aus dem wirklichen Leben geben. Was sie nicht mögen, sind Stunden, die nur Lesen, Schreiben und auf das Whiteboard Schauen beinhalten.

Allerdings kamen durch die Gespräche zwischen LehrerInnen und SchülerInnen einige bestimmtere Themen auf, wie zum Beispiel der Grad der Einbindung der SchülerInnen, der Gebrauch von abwechslungsreichen Materialien, angemessene Formen der

* Dehesilla ist eine staatliche Schule (es müssen keine Gebühren von den Eltern bezahlt werden) im Dorf Cercedilla, im Nordwesten der Madrid Region. Die Mehrheit der SchülerInnen sind Spanisch, aber andere Nationalitäten (vor allem marokkanisch, lateinamerikanisch und rumänisch) sind auch in der Schülerschaft vertreten. SchülerInnen vom Alter 11 bis 18 sind zugelassen, unabhängig ihres sozialen oder wirtschaftlichen Hintergrunds.

¹ Unglücklicherweise gab es während des Projekts den traurigen Todesfall von Francisca Gil, ein ursprüngliches Mitglied der Gruppe. Dieser Bericht ist eine kleine Ehrung an ihr Andenken.

Beurteilung, Schreibtischanordnung und Wege für SchülerInnen, um den LehrerInnen zu helfen. Diese Beobachtungen wurden berücksichtigt.

Manche Vorschläge waren relativ leicht, anzusprechen. In der Tat gab es im Laufe des Projekts viele Beispiele, wo LehrerInnen geringe Aspekte ihrer Methoden änderten, die sichtlich zu Verbesserungen in Lernergebnissen führten. Zum Beispiel deuteten manche SchülerInnen an, dass die LehrerInnen manchmal keine Zeit mehr hatten und so keine Möglichkeit dafür ließen, um die Aufgaben, die sie für ihre Hausaufgabe machen mussten, klar zu erklären.

Es gab allerdings auch andere Angelegenheiten, wo es klare Unterschiede zwischen den Ansichten der LehrerInnen und SchülerInnen gab. Zum Beispiel gaben manche LehrerInnen bei niedriger Mitarbeit der Passivität der SchülerInnen oder dem Mangel an Interesse die Schuld. Auf der anderen Seite schlugen SchülerInnen alternative Erklärungen vor, wie zum Beispiel:

„Ich möchte öfters gefragt werden.
Die LehrerInnen sprechen immer mit
denselben SchülerInnen.“

„Ich spreche selten, weil es in der Klasse
immer viel Lärm gibt.“

„Ich arbeite nicht mit, weil ich nichts weiß.“

Allmählich wurden die LehrerInnen bereitwilliger, solche alternativen Vorschläge in Betracht zu ziehen. Wie dies stattfand, begannen sie auch, ihre SchülerInnen anders zu sehen. Auf diese Art wurden die Stimmen der SchülerInnen zu einem starken Impuls für gemeinsame Unterrichtsplanung.

Gemeinsam planen

Während des zweiten Ablaufes der Aktionsforschung teilten die im Projekt involvierten LehrerInnen keine Verantwortung für eine gemeinsame Gruppe von SchülerInnen. Dieser Aspekt, sowie die verschiedenen Fächer, die beteiligt waren (z.B. Kunst, Englisch und Technik), komplizierten die Gestaltung für eine gemeinsame Unterrichtsplanung.

Nach Gesprächen bildete sich als Schwerpunkt der Unterrichtsbeobachtung die Idee heraus, sich auf eine bestimmte Strategie zu konzentrieren, nämlich „SchülerInnen helfen SchülerInnen“. Diese Methode ist eine einfache Form des zusammenwirkenden

Lernens, wo die Schülerpaare bestimmte Rollen haben – einer ist der/die „TutorIn“, der/die andere der/die „TutandIn“. Manchmal werden Paare diese Rollen auch abwechseln.

Diese Methode erwies sich als angemessen, weil es auf eine Vielfalt von Schulfächern anwendbar war und SchülerInnen miteinbeziehen konnte, die vom Unterrichtsausschluss gefährdet waren. Durch den Gebrauch dieser Methode vereinbarten die LehrerInnen, ein ähnliches Muster zu verfolgen, dass einen Prozess des „Innehaltens, Hinweises und Lobes“ beinhaltete. Dies bedeutete, dass der/die Tutor-SchülerIn ihren/seinen Partner bitten musste, innezuhalten, um nachzudenken, ihnen Hinweise geben musste, wie sie die Aufgabe fortsetzen sollten und sie loben musste, wenn es erforderlich war.

Die LehrerInnen vereinbarten, diese Methodik in ihren jeweiligen Klassen zu verwenden. Sie beobachteten, dass es relevant für SchülerInnen mit verschiedenen Wissensständen, Lerngeschwindigkeiten, Motivationen und Fähigkeiten war. Gleichzeitig schien es zu helfen, wichtige soziale Kompetenzen zu bekräftigen, wie zum Beispiel, dass man mit seinen Kollegen respektvoll umgehen muss. Und für SchülerInnen, die neu in einer Klasse waren, half diese Methode dabei, ihren Platz in der Gruppe zu finden und sich integrierter zu fühlen. Alle SchülerInnen waren von dieser Art des Lernens begeistert.

Die Arbeit war ziemlich entmutigend, weil die LehrerInnen nicht die Erfahrung hatten, diese Vorgehensweise zu verwenden. Folglich begannen sie, über ähnliche Erfahrungen in anderen Schulen zu lesen. Dies warf viele Fragen über die Methodik auf, besonders als die LehrerInnen anfangen, ihre „Forschungsstunden“ zu planen. Zum Beispiel erörterten sie Angelegenheiten wie: Wie können wir die SchülerInnen dazu motivieren, aufeinander einzuwirken und sich auf die Aufgabe statt auf unwichtige Themen zu konzentrieren?

Durch das Voranbringen der Vorgehensweise zeichnete sich ein wichtiger Faktor ab. Sprich die LehrerInnen stellten fest, dass ihre SchülerInnen fähig waren, ihnen zu helfen, die Kriterien für das Formen von Paaren zu bestimmen und zu entscheiden, wie sie sich gegenseitig helfen konnten. Also entwickelten die SchülerInnen aus den beteiligten Klassen zum Beispiel ihre eigenen Kriterien, um Gruppen zu bilden. Die häufigsten waren: „Unterschiede im Wissensstand, also könnt ihr von einander lernen“; „Paare, in welchen der/die eine PartnerIn Schwierigkeiten hat – er/

sie sollte mit jemanden eingeteilt werden, der/ die viele Fähigkeiten hat"; und „Paare sollten mit Leuten gebildet werden, die immer zum Unterricht kommen und sich gut verstehen“. LehrerInnen sollten natürlich sehr vorsichtig sein, das Fördern bestimmter Stereotypen unter den SchülerInnen zu vermeiden. Stattdessen müssen sie betonen, dass alle unterschiedlich sind und alle ihre Stärken und Schwächen haben.

Bezüglich der Frage, wie SchülerInnen sich gegenseitig helfen können, ließen sie sich eine beeindruckende Auswahl an Vorschlägen einfallen, wie zum Beispiel: „Beschreibe deinem/ deiner PartnerIn die Aufgabe; „Erkläre, was zu tun ist“; „Helfen, sich auf Aktivitäten zu konzentrieren“; „Höre bei den Schwierigkeiten, die von Klassenkollegen dargestellt werden, respektvoll zu“; „Versuche selbstständig zu sein“; „Bitte den/die PartnerIn um Hilfe, bevor du zum/zur LehrerIn gehst“; „Ermutige deine/n PartnerIn“; „Gib Botschaften der Ermutigung, wie komm schon, du kannst“.

Auswirkungen bestimmen

Wie diese Ideen getestet wurden, wurde gesehen, wie das Vertrauen der LehrerInnen in ihre SchülerInnen wuchs. Tatsächlich wurden die jungen Leute zunehmend gebeten, Verantwortung für ihr Lernen zu teilen; etwas, das immer erwünscht, aber nicht immer leicht zu erreichen ist.

Wie im ersten Ablauf der Aktionsforschung waren sich die LehrerInnen über die gemeinsamen Kriterien für ihre Unterrichtsbeobachtungen einig und stellten einen Rahmen für Beobachtungen mit Kriterien auf, wie: *Erinnert der/die LehrerIn die SchülerInnen an das endgültige Ziel der Aktivität? Erklärt der/die LehrerIn die Ziele jedes Schrittes? Prüft der/die LehrerIn den Lernprozess von Zeit zu Zeit? Besteht der/die LehrerIn auf die Klarstellung der Hausaufgaben, wenn nötig?*

In Reflexion darüber, was passiert ist, drückten die LehrerInnen Zufriedenheit über die Vorgehensweise aus, die sie entwickelt hatten, vor allem über die verbesserte Einbindung von manchen SchülerInnen, die vorher Stunden versäumt hatten. Es schien, als ob der Einsatz ihrer KameradInnen ihnen Anregungen geliefert hatten, die Schule öfter zu besuchen. For teachers, the learning process had been more active and motivating:

Für die LehrerInnen war der Lernprozess aktiver und motivierender gewesen:

“SchülerInnen haben viel öfter innegehalten, um nachzudenken.”

“Alle SchülerInnen haben weniger Angst, Fragen zu stellen und nehmen gemeinsame Zweifel und übliche Fehler bewusst wahr.”

“Es ist für mich sehr befriedigend zu sehen, dass die SchülerInnen selbstständig arbeiten und auch ohne dem Auflösen aller Zweifel nicht verrückt werden.”

Währenddessen sprachen die SchülerInnen über ihre Zufriedenheit, auf diese Art und Weise zu arbeiten. Im Besonderen genossen sie es, ihre/n KollegInnen Sachen zu erklären. TutandInnen behaupteten, dass sie die Stunden besser verstanden, wenn sie von ihren KollegInnen erklärt wurden.

Letzte Überlegungen

Was nach einem Projekt aussah, dass aufgrund von wirtschaftlichen Schwierigkeiten und politischen Zusammenhängen, die Spanien beeinflussten, dazu verurteilt war, unbefriedigende Ergebnisse zu haben, erbrachte schließlich befriedigende Ergebnisse. Anhaltspunkte aus Beobachtungen und Interviews nach den Stunden deuteten darauf hin, dass viele SchülerInnen gute Fortschritte beim Lernen und der Mitarbeit machten, vor allem früher abgeneigte SchülerInnen.

Es wurde festgestellt, dass der Gebrauch von ähnlichen Lehrstrategien, wenn auch in Stunden, die sich auf verschiedene Fächer konzentrierten, ein gemeinsames Programm bildete, welches half, die Gespräche über Praxis zu leiten. Darüber hinaus war es interessant, wie das Projekt Möglichkeiten zu Gesprächen mit anderen LehrerInnen eröffnete, die nicht in den Trios involviert waren. Es schien, dass KollegInnen sich selbstbewusster fühlten, um über ihre Vorgehensweisen im Unterricht und über ihre Bedenken offen zu sprechen. In gewissem Sinne hatten sie gelernt, dass Probleme, die sie in den Klassenzimmern erfuhren, Möglichkeiten waren, um Neuerungen einzuführen. Und am wesentlichsten von allen hatten sie entdeckt, dass SchülerInnen im Prozess Verbündete sein können.

3. Lernen sinnvoll gestalten

Ein Erfahrungsbericht an der Lindley Cintra Schulgruppe, Lissabon*



Anhaltspunkte vom Projekt in den Lindley Cintra Schulen zeigen, wie Zusammenarbeit zu einem Prozess führen kann, LehrerInnen engagierter auf Vielfalt reagieren zu lassen. Gleichzeitig ist es ein Beispiel, wie man SchülerInnen miteinbezieht, sowohl in den Stunden als auch als ForscherInnen, die Ansichten der SchülerInnen zu sammeln und zu analysieren.

Gemeinsam arbeiten

Der erste Schritt war, als die Koordinationsgruppe eine offene Sitzung für die Schulen in der Schulgruppe hielt und alle LehrerInnen zum Mitmachen einlud. Infolge dessen wurde ein erstes Trio von LehrerInnen aus zwei verschiedenen Bereichen des Lehrplans gebildet. Sie beschlossen, sich auf Menschenrechte, einem fächerübergreifendem Thema im Bereich der Staatsbürgerschaft, zu konzentrieren. Dies war besonders anspruchsvoll, weil es verschiedene Jahrgangsstufen umfasste.

Diese ursprüngliche Aktivität hatte eine wichtige Rolle in der Beteiligung der

LehrerInnen während des zweiten Jahres, nicht zuletzt weil die Beteiligten imstande waren, ihre KollegInnen zu unterstützen. Ein/e LehrerIn erklärte, was geschah:

"Am Anfang des zweiten Jahres wurde eine weitere Lehrersitzung mit den Koordinatoren und dem ersten Trio gehalten. Dann wurden zwei neue Trios gebildet und das Erste leistete allen LehrerInnen Beistand."

Ein anderes fächerübergreifendes Thema, dem man sich in der Schule stellen muss, wurde als eines der großen Herausforderungen gewählt, nämlich Mobbing. Als Vorbereitung für diese Arbeit wurden SchülerInnen gebeten, über eine Mobbing-Situation nachzudenken, über die sie schon gehört oder die sie erlebt hatten und diese in einer kleinen Gruppe zu teilen. Sie schrieben ein Drehbuch anhand einer im gegenseitigen Einvernehmen gewählten Mobbing-Situation und jede Gruppe bereitete und führte die Sketche vor. Die LehrerInnen nahmen die Sketche in Zusammenarbeit mit ihren SchülerInnen auf.

* AEPLC ist eine staatliche Schulgruppe von sechs Schulen in Lissabon und hat eine gemeinsame Leitung und Verwaltungsräte, wie auch ein einziges schulpädagogisches Projekt. Die sechs Schulen zählen ungefähr 2500 SchülerInnen aus einer großen Vielfalt von wirtschaftlichen und kulturellen Hintergründen, einschließlich einer großen Anzahl an Familien, die mit Armut konfrontiert sind.

Die Forschungsstunden, die folgten, beinhalteten fünf Schritte. Zuerst lasen und analysierten die SchülerInnen in kleinen Gruppen einen Text, bei dem sie die Gefühle des Opfers betonten. Der/die SprecherIn jeder Gruppe schrieb eine Zusammenfassung auf die Tafel, die die Gefühle der Gruppe ausdrückten. Diese Ideen waren die Basis für das Brainstorming. Danach fing die ganze Klasse die Reflexion über das Problem an und bestimmte den Begriff von Mobbing. Dann sahen sich die SchülerInnen ihre Sketche an und machten Vergleiche zwischen dem, was sie vorgeführt hatten und dem Thema des Textes. Schließlich hörten sich die SchülerInnen das Lied „I am the strongest“ von Boss AC an und dachten über den Liedtext zur Bewältigung von Problemen nach.

Es gab starke Beweise für die Auswirkung auf die Mitarbeit der SchülerInnen, das Lernen, den Respekt für Vielfalt und den Einschluss quer durch die Altersgruppen:

6. Jahrgangsstufe

“Es war eine andere Art von Lernen: Leben Lernen.”

“ch habe gelernt, zu sehen, dass ich mir selbst helfen kann, eine Mobbing-Situation zu bewältigen.”

10./12. Jahrgangsstufe

“Manche KameradInnen sind schüchtern und empfinden Verlegenheit, zur ganzen Klasse zu sprechen. Aber sie machten in den kleinen Gruppen mit und sprachen mit den MitschülerInnen neben ihnen.”

“Es gab nichts in dieser Stunde, dass mir das Gefühl gab, abgesondert zu sein. Seit Anfang an wurde die Mitarbeit aller SchülerInnen gefördert.”

9. Jahrgangstufel

“n jeder kleinen Gruppe haben wir Drehbücher geschrieben, dann wählten wir die Rollen und spielten sie, ebenso filmten wir. Und wir haben gute Ergebnisse erreicht.”

Soweit es die LehrerInnen anbelangte, hatten sie eine wahrlich kooperative Art des Arbeitens erreicht und folglich wurden sie sich dessen bewusster, was in jeden von ihnen als Fachleute positiv ist. Sie hatten den Bedarf, den ursprünglichen Plan gemäß der Analyse jeder Stunde neu zu formulieren und dabei die bestimmten Bedürfnisse jeder Klasse und ihrer jeweiligen Beteiligung zu berücksichtigen.

Die LehrerInnen sprachen auch darüber, wie wichtig diese Aktivität für sie hinsichtlich des Erkennens und Arbeitens mit Vielfalt in der Schule gewesen ist:

“Bezüglich der Art und Weise, wie wir mit Vielfalt umgehen, spielte unsere Kollegin, die die Klasse der 6. Jahrgangsstufe hat, eine Schlüsselrolle. Ihre Klasse ist in Bezug auf Benehmen, Demotivation und unterschiedlicher Mitarbeit extrem schwierig. Also fing sie unsere gemeinsame Reflexion damit an, uns dabei zu helfen, darüber nachzudenken, wie wir mit dieser Situation fertig werden und bessere Stunden vorbereiten, die mehr Mitarbeit und Lernen für alle SchülerInnen vorbringen könnten.”

Die Praxis dieses Trios erlaubte es, ihre Pläne zu verbessern und einen bedeutenden Teil der Arbeit zu vereinigen und gemeinsam über die Beteiligung der SchülerInnen im Prozess zu reflektieren.

SchülerInnen als ForscherInnen

Eines der bedeutendsten Entwicklungen waren SchülerInnen, die andere SchülerInnen interviewten. Dies schuf ein gutes Umfeld, das jedem/jeder befragten SchülerIn erlaubte, frei über die Stunde zu reden, an der er/sie teilgenommen hatte. Ein Beispiel davon war ein Interview mit einer Gruppe von acht Schülern aus der 9. Jahrgangsstufe, die unter Berücksichtigung ihrer Vielfalt (sozioökonomische und kulturelle Gruppen, Leistungsgruppe und Schulresultate, Geschlecht, Höhe der Mitarbeit) von ihrem/ ihrer LehrerIn ausgewählt wurden.

Die SchülerInnen wurden von einer Gruppe von SchülerInnen aus der 6. Jahrgangsstufe begrüßt, die ein Abzeichen trugen, auf dem „Interviewer“ und der Vorname stand. Diese Abzeichen signalisierten, dass sie ForschungsschülerInnen waren, die eine Rolle in der Schule hatten. Diese SchülerInnen waren imstande einen Prozess zu leiten, der Unterschiede von Status und Alter überwand.

Ein Raum mit einem rechteckigen Tisch mit einem Chart darauf wurde vorbereitet, das in zwei Teile getrennt war, eines mit + und eines mit - gekennzeichnet und jeder setzte sich rundherum hin. Die drei Schüler-Interviewer saßen zusammen mit dem Schulprojektkoordinator. Sie stellten sich als Dazugehörige der Schülerforschungsgruppe vor, die als Interviewer für dieses Projekt fungierten. Einer von ihnen lud die MitschülerInnen aus der 9. Jahrgangsstufe dazu ein, sich selbst vorzustellen und bat um Erlaubnis, das Interview aufzunehmen. Ein anderer Interviewer war darauf vorbereitet, das Interview zu führen. Und der/die dritte SchülerIn bot sich an, als SekretärIn zu fungieren.

Danach wurden die TeilnehmerInnen gebeten, auf anonyme Art und Weise ihre positiven und negativen Eindrücke über die Stunde niederzuschreiben. Ein Interviewer verteilte kleine Blätter von Papier mit zwei verschiedenen Farben und präsentierte zwei Fragen: Was gab mir das Gefühl, an der Stunde teilgenommen zu haben? (+); Was gab mir das Gefühl, abgesondert zu sein/nicht an der Stunde oder an manchen Aufgaben teilgenommen zu haben? (-) Nach einer Weile bat er/sie eine/n freiwillige/n Befragte/n, die positiven Antworten durchzumischen und eine/n anderen, sie laut vorzulesen. Die Gruppe wurde dazu eingeladen, die Angelegenheiten frei zu besprechen. Nach diesen Besprechungen brachten die Interviewer einige Fragen ein, um dabei zu helfen, manche Aspekte zu verdeutlichen oder die Diskussion voranzutreiben. Ein wichtiger Teil dieser Fragen wurde vorher in der Forschungsgruppe unter Berücksichtigung der Schule und dem Fokus für die Entwicklung der LehrerInnen vorbereitet: Die Beteiligung der SchülerInnen für volle Mitarbeit und Erfolg beim Lernen. Derselbe Prozess fand auch für die negativen Antworten mit wenig Eingriff des Lehrers/der Lehrerin statt.

Eine große Anzahl an SchülerInnen hatten Kommentare wie diese auf ihre Blätter geschrieben:

„Ich fühlte mich wirklich als Teil von der Stunde und der Übung und ich hatte das Gefühl, teilzunehmen, weil wir selber die Stunde anführten.“

Diese Aspekte hatten mit dem Gefühl des Dazugehörens zu tun und dass man ein/e PartnerIn beim Unterrichten der Stunde war, wurde von der ganzen Gruppe betont. Die SchülerInnen waren sich einig und schätzten die Tatsache, dass

„es eine Umkehr der Rollen in dieser Stunde gab, wir selber waren die LehrerInnen und die LehrerInnen saßen und hörten vom unteren Ende des Klassenzimmers zu.“

In den Worten der SchülerInnen:

„Wir wurden selbstständig; es war auch eine gute Anregung für die Zukunft, wenn wir unsere Arbeiten präsentieren werden müssen.“ „Wir haben gelernt, eine Stunde vorzubereiten und diese unseren eigenen KlassenkameradInnen zu halten“; „Das war eine der motivierendsten Stunden, niemand fühlte sich schläfrig, es war anders. Und auf diese Weise, ja, kann ich lernen“; „Es war anders“; „Auf diese Weise sind wir bereit, dieser aktiveren Art des Unterrichts zu begegnen.“

Beim Versuch, die Hindernisse und Höhe der Mitarbeit und des Lernens von verschiedenen SchülerInnen zu verstehen, fragten die Schüler-Interviewer nach den empfundenen Schwierigkeiten und wie diese überwunden wurden. Antworten, wie die folgenden bezüglich der Unterstützung, die sie von der Arbeitsgruppe erhielten, kamen auf:

„Ich habe vor der Präsentation gezittert, aber ich bekam Unterstützung von meiner Gruppe und alles lief gut.“

Als einer der Interviewer fragte, „wie diese Methodik in der Zukunft verbessert werden könnte“, zögerten die SchülerInnen nicht, ihren LehrerInnen Vorschläge zu machen:



“Wenn eine Stunde praktischer und dynamischer wie diese ist und der/ die LehrerIn imstande ist, seine SchülerInnen in den Aufgaben zu beschäftigen, werden diese motiviert. Auf diese Weise sind die SchülerInnen wirklich fähig zu lernen.”

Über die Erfahrung reflektieren

Beim Reflektieren über den ganzen Prozess machten die LehrerInnen Bemerkungen wie zum Beispiel:

“Wir haben es geschafft, unsere SchülerInnen “sichtbarer” zu machen’.”

“Die SchülerInnen werden aktiver, entdecken ihre Fähigkeiten, werden eine Gruppe, die anfängt, zusammenzuarbeiten, zu schaffen, in manchen Bereichen von Aktivitäten an der Schule fangen sie an, daran zu glauben, dass sie etwas machen können, sie glauben an sich selber, sie möchten sich verändern, sich verbessern, einen Einfluss auf das Schulleben haben.”

Es gab auch Anhaltspunkte dafür, dass bis zum Ende des zweiten Jahres des Projekts

die LehrerInnen sich viel wohler fühlten, zusammenzuarbeiten und miteinander zu lernen.

“Der große Schritt wird von den LehrerInnen und SchülerInnen gemacht, um vor der Gefahr des Ausschlusses an der Schule wegzulaufen, um bereitwillig zu sein, im Ganzen miteinander zu arbeiten und viel effektiver zu lernen und es dadurch bedeutender zu machen.”

Letzte Überlegungen

Bei der engagiertesten Art der Teilnahme in dem Projekt, hatte die Erfahrung der Lindley Cintra Schulgruppe zwei markante Aspekte. Erstens war es wichtig, dass die LehrerInnen aus der ursprünglichen Gruppe neue Trios von LehrerInnen miteinbezogen und unterstützten, die neben ihnen beteiligt waren. Dies war ein Lernprozess, um bessere Reaktionen auf die Vielfalt der SchülerInnen zu finden. Zweitens war die Beteiligung und Mitarbeit der SchülerInnen in der Schule mit kooperativem Lernen, das im Klassenzimmer stattfand und bei dem manche SchülerInnen Forschungsrollen annahmen, ein wesentlicher Faktor in dem, was passierte.

4. Gelegenheiten schaffen, um über die Lehre und das Lernen zu sprechen

Ein Erfahrungsbericht an der Newland Schule für Mädchen, Hull*



Jede der acht Schulen, die am Projekt beteiligt waren, erkannte, dass sie unterschiedliche Ausgangspunkte in Bezug auf den Einsatz von Stimmen der SchülerInnen hatten. An der Newland Schule für Mädchen (NSG – Newland School for Girls) gab es Begeisterung und Einsatz für die Idee von der höhergestellten Schulleitung und vom beteiligten Lehrkörper, aber es gab auch Bedenken darüber, dass man die LehrerInnen zu weit und zu schnell drängte. Die Wahl mitzumachen war daher sowohl aufregend als auch schwierig.

Erste Schritte

Innerhalb der Schule wurde ein kleines Projektteam gebildet. Dieses Team übernahm die Verantwortung, die „Zielgruppe“ von Schülerinnen für die Studie zu bestimmen

und auch als Unterrichtstrio zu arbeiten. Sie wählten eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen, die, wie sie fühlten, nicht ihr ganzes akademisches Potential ausschöpften und daher als marginalisiert betrachtet werden könnten. Die LehrerInnen waren fächerübergreifend (Geografie, Fremdsprachen und Naturwissenschaften), aber alle unterrichteten dieselbe Jahrgangsstufe. Zwei waren im Team der höhergestellten Schulleitung und eine hatte die bestimmte Verantwortung für die Leitung an der Arbeit der Stimmen der Schülerinnen. Dies brachte sie in eine starke Position, um das Projekt innerhalb der Schule zu leiten.

Für viele der Gruppe von Schülerinnen signalisierte die Teilnahme an dem Projekt zum ersten Mal, dass sie gebeten wurden, sich an Gesprächen über Lehre und Lernen

* Die Schule liegt in der Stadt Hull, im Osten Yorkshires in England. Es ist eine reine Mädchenschule mit ungefähr 840 eingeschriebenen Schülerinnen im Alter von 11 bis 16. 15% der Schülerschaft hat Englisch als eine zusätzliche Sprache und kommt aus einer Reihe von ethnischen Hintergründen (wie zum Beispiel aus Pakistan, Bangladesch, China und Osteuropa).

zu beteiligen. Sie waren begeistert, ihre Ansichten während erleichterten Gesprächen mit Universitätsforschern zu teilen. Vier solide Botschaften wurden identifiziert:

- Schülerinnen wollten, dass die Stunden kreativer und zum Mitmachen sind. Sie erfreuten sich an Stunden, die praktische Aktivitäten enthielten. Sie mochten keine Stunden, die nur von Lesen, Schreiben und auf das Whiteboard schauen handelten. Sie argumentierten nachhaltig, dass sie mehr durch „Lernen durch Handeln“ lernten.
- Schülerinnen wollten in der Lage sein, die Gruppe zu wählen, in der sie arbeiteten. Sie mochten es nicht, mit Leuten in eine Gruppe gesteckt zu werden, mit denen sie nicht auskamen, weil sie empfanden, dass es ihre Fähigkeit, zu lernen, behinderte. Sie waren sich dessen bewusst, dass die LehrerInnen denken könnten, dass sie „herumalbern“ würden, wenn sie mit ihren Freundinnen zusammen wären, aber sie wollten eine Chance bekommen.
- Schülerinnen mochten nicht das Gefühl, dass LehrerInnen ihre Lieblinge hatten und dass die Regeln nicht bei jedem gleich angewendet wurden.
- Schülerinnen wollten mehr Feedback für ihre Arbeit und nicht nur im Sinne von Bewertungen. Sie mussten wissen, wie sie vorankamen. Sie wollten auch die Möglichkeit haben, öfters Fragen zu stellen und dass die LehrerInnen überprüfen, ob sie alles verstanden.

Die ForscherInnen der Universität schickten eine detaillierte Zusammenfassung von den Feedbacks der Schülerinnen an die LehrerInnen, die am Projekt beteiligt waren. An dieser Stelle passierte etwas Interessantes: Die LehrerInnen beschlossen, dass sie nur „editierte Highlights“ mit dem Rest des Lehrkörperteams teilen würden und im Besonderen zogen sie es vor, keine direkten Zitate von Schülerinnen mit

einzubeziehen. Da sie ihre KollegInnen gut kannten, dachten sie, dass die Äußerungen der Schülerinnen für manche zu schwierig zu hören seien und daher eher abgelehnt statt ernst genommen werden würden (zum Beispiel mit Fragen wie: „Sprechen die über mich?“, „also das mache ich in meinen Stunden nicht“, oder „das ist einfach nicht wahr“). Das ist ein Anzeichen für eine kulturelle Veränderung, die an vielen Schulen stattfinden muss (NSG ist nur ein Beispiel), wenn man die Stimmen der Schülerinnen einsetzt und als Mechanismus zur Ermöglichung einer Entwicklung der Lehrkräfte ernst nimmt.

Methoden untersuchen

Das Unterrichtstrio entschloss sich, ihre Bemühungen auf die ersten zwei hervorgehobenen Themen zu konzentrieren: Versuchen, die Stunden kreativer zu gestalten und damit zu experimentieren, es den Schülerinnen zu ermöglichen, sich ihre eigenen Gruppen auszusuchen. Es gibt natürlich beträchtliche Forschungsanhaltspunkte bezüglich der besten Art, solche kooperative Gruppen zu organisieren. Allerdings war hier wichtig, dass die LehrerInnen die Ansichten der Schülerinnen beachteten.

In der ersten Stunde (Deutsch), wurde den Schülerinnen die Kontrolle über die Größe und Zusammensetzung der Gruppe, in der sie arbeiteten, komplett überlassen. Die Stunde war interaktiver als normalerweise und brachte mehr Bewegung und Lärm mit sich. Nach einem Gespräch mit den Schülerinnen, limitierte die zweite Stunde (Geografie) die Gruppengröße, war aber auch sehr interaktiv. Die letzte Stunde (Naturwissenschaften) definierte eine optimale Gruppengröße, wie mit den Schülerinnen vereinbart, und fuhr fort, kreativ und praktisch zu sein. Das Feedback der Schülerinnen über die Stunden war extrem positiv und ein Test nach der Stunde zeigte, dass sie die Informationen aus den Stunden beibehalten hatten.

Obwohl sie am Anfang sehr skeptisch waren, den Schülerinnen zu erlauben, ihre eigenen Gruppen zu wählen, war das Lehrkörperteam dem Prozess gegenüber sehr positiv eingestellt. Alle hatten auch hart daran gearbeitet, interaktive Aktivitäten, die für sie ungewöhnlich waren, einzubauen. Zwei von ihnen waren sich einig, dass es sie

„von ihren normalen Wegen des Unterrichtens entfernt hatte und das war eine gute Sache, weil es uns als Profis herausforderte ... es steigerte unser Selbstwertgefühl, zu sehen, dass diese neuen Dinge funktioniert hatten ... es hatte sich ausgezahlt“.

Insbesondere betonten sie den Wert, gemeinsam planen zu können und die Möglichkeit zu haben, einander in der Praxis zu beobachten.

An der NSG, wie an den meisten Schulen im Vereinigten Königreich, wird „Hospitanz“ als ein offizieller Weg verwendet, um die Leistung des Lehrers/der Lehrerin zu beurteilen. Im Gegensatz dazu ist es ein gänzlich entwicklungsorientierter Prozess, wenn es als Teil einer Unterrichtsbeobachtung verwendet wird. LehrerInnen äußerten sich dazu, wie wertvoll es war,

„überhaupt als drei Profis etwas besinnliche Zeit zu haben, das zu teilen und es ist schön, mit einem Kollegen/ einer Kollegin gemeinschaftlich zu planen ... wieder Ideen zu teilen ... Methoden für das Verfeinern des Prozesses zu besprechen ... und das war als Profis eine wirklich positive Erfahrung.“

Im Anschluss an diese Stunden setzten manche LehrerInnen damit fort, interaktive Aktivitäten in Stunden zu verwenden, wo sie nur konnten, aber sie waren sehr daran interessiert, zu betonen, dass sie das nicht die ganze Zeit über machen konnten. Einer erklärte, dass er noch immer ihre gewohnteren Methoden für das Unterrichten verwendete, aber dass dieses Projekt ihn

„nachdenklicher über meine Stunden“

gestimmt hatte. Hin und wieder wandte er ein, dass interaktive Aktivitäten nicht immer die effektivste Art und Weise waren, zu

lernen. Dies schuf eine interessante Dynamik mit den Schülerinnen, mit einer zum Beispiel, die zu ihrer Lehrerin sagte:

„Ich dachte, wir sollen keine Lehrbücher mehr verwenden ... ich dachte, dass sie sich ein bisschen mehr bemühen sollten, Frau Lehrerin.“

Die beleuchtet eine wichtige Überlegung für LehrerInnen, die sich bemühen, die Stimmen der Schülerinnen einzusetzen: Sobald ein Dialog angefangen hat, muss er fortlaufend sein. In diesem Fall dachte die Schülerin offensichtlich, weil sie (und andere) gesagt hatten, dass sie nicht gerne aus den Lehrbüchern lesen, würde das dann bedeuten, dass die LehrerIn keine Lehrbücher mehr verwenden dürfe. Der Bedarf an einem Dialog – einer Zweiwegkommunikation – wird deutlich. In anderen Schulen, wo die SchülerInnen tiefer an der Planung und Entwicklung der Stunden beteiligt waren, fingen sie an, die Reihe von Faktoren zu verstehen, die eine/n LehrerIn dazu bewegte, seine/ihre Stunden auf eine bestimmte Art und Weise zu gestalten. Sie fingen an, imstande zu sein, das komplexe System der Unterrichtsplanung im Hinblick auf Thema, Voraussetzungen für Bewertung und Klassendynamik einzusehen. An der NSG, wo der Prozess noch so neu war, war der Prozess des Dialogs noch nicht in diesem Ausmaß entwickelt.

Eine Stufe höher heben

Im zweiten Jahr des Projekts hob NSG die Herausforderung des Einsatzes von Stimmen der Schülerinnen auf eine neue Stufe: Sie beschlossen, eine kleine Gruppe von Schülerforscherinnen (Die Stimme des Lernens) zu gestalten, die neben dem Lehrkörper am Projekt arbeiten sollte. Vierzehn Schülerinnen, die alle im vorigen Jahr in der „Zielgruppe“ gewesen waren, wurden dazu eingeladen, eine Ausbildung zu machen, um ihnen in dieser Rolle zu helfen. Der Ausbildungstag ermutigte die Schülerinnen dazu, an einer Reihe von interaktiven Aktivitäten teilzunehmen (wodurch schon an sich nützliche Daten entwickelt wurden) mit der Absicht, einige von diesen Aktivitäten dann mit ihren Mitschülerinnen zu verwenden. Der Tag gab den Schülerinnen und LehrerInnen auch die Gelegenheit, einen Zweiweg-Dialog über Lehre und Lernen zu führen und zum ersten Mal konnten die



Schülerinnen über manche Dilemmas hören, die LehrerInnen erlebten. Diese Arten von Gelegenheiten, die von NSG und einer Anzahl von anderen Schulen in dieser Studie erlebt wurden, waren ein unschätzbarer Teil eines Prozesses der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern

Zwei neue Trios wurden gebildet: Eines in Geschichte und eines in Fremdsprachen. Die Zielgruppen der Lernenden waren hinsichtlich der Eigenschaften und des Alters ein bisschen unterschiedlich. Beide Trios holten die Ansichten der Schülerinnen (mit einiger Unterstützung der Schülerforscherinnen) ein und interessanterweise wurde ähnliches Feedback wie zum letzten Jahr empfangen. Schülerinnen wollten kreativere Lehrmethoden zum Mitmachen und sie wollten imstande sein, ihre eigenen Gruppen zu wählen. Diese Themen waren nicht auf NSG beschränkt: Quer durch alle acht Schulen in drei Ländern gaben die SchülerInnen ähnliches Feedback. Dies stellt die Frage, wie oft es notwendig ist nach den Ansichten der SchülerInnen zu fragen, bevor LehrerInnen anfangen, Änderungen an ihren Lehrmethoden vorzunehmen. Nichtsdestotrotz war das Feedback für die LehrerInnen in diesen Trios wichtig und sie gestalteten ihre Unterrichtspläne dementsprechend. Wieder waren die Reflexionen der LehrerInnen über die Prozesse, die sie erlebt hatten, extrem positiv. Eine/r sagte:

„Ich weiß, dass es meine Praxis verändert hat. Ich baue praktischere Arbeit und kinästhetische Aktivitäten ein, weil sie sie genießen und eine wahre Freude daran haben, sie zu machen.“

Das Traumbild, neben Schülerforscherinnen an der NSG zu arbeiten, hatte in der Praxis verschiedene Stufen des Erfolgs. Obwohl anfangs begeistert und durch die

Trainingseinheit getrieben, verloren manche Schülerinnen bald ihre Begeisterung, nachdem sie zur Schule zurückgekehrt waren. Sie fingen an, manche ihrer Aufgaben als zusätzliche „lästige Pflichten“ zu sehen und einige von ihnen fielen aus. Das Projektteam dachte darüber nach und kam zu zwei Erkenntnissen: Erstens wurden manche Schülerinnen dadurch, dass sie dazu eingeladen worden waren, mitzumachen, in eine Führungsrolle gedrängt, die manchen im Nachhinein nicht passte; und zweitens erlebte NSG viele unerwartete Komplikationen mit Stellenbesetzungen, was bedeutete, dass der Grad an zur Verfügung stehenden Betreuung für die Schülerforscherinnen weniger war, als sie geplant hatten. Beide dieser Faktoren sind vielleicht bezeichnend für die Organisationskultur der NSG in Bezug darauf, die Stimmen der Schülerinnen einzusetzen: Es war eine spannende, aber anspruchsvolle Aussicht – für LehrerInnen und für Schülerinnen.

Letzte Überlegungen

Der Lehrkörper an der NSG begrüßte dieses Projekt mit Begeisterung. Allerdings war die Teilnahme nicht ohne ihre Herausforderungen. Das Lehrerteam ergriff die Initiative bezüglich der Leitung des Projekts innerhalb ihrer eigenen Rahmen und sie befolgten alle Schritte, die in der Anleitung ausgelegt waren. Am Ende des Prozesses schien aber die wertvollste Komponente des Projekts die Möglichkeit zu sein, Platz zu schaffen, damit Gespräche über Lehre und Lernen stattfinden konnten. Diese beinhalteten Möglichkeiten für LehrerInnen, gemeinsam zu planen, sich gegenseitig zu beobachten und sich an Gesprächen zu beteiligen, die der professionellen Entwicklung dienten, aber genauso wesentlich beinhaltete es auch Möglichkeiten für Schülerinnen und LehrerInnen, sich an einem aufrichtigen Dialog über Lehre und Lernen zu beteiligen.

5. Die Gestaltung von Unterrichtsstunden in einem kooperativen Klassenzimmer

Ein Erfahrungsbericht an der Gaudem Schule, Madrid*

Beim Aufbau des Projektes an der Gaudem Schule wurde die Entscheidung getroffen, sich auf den Sekundarbereich zu konzentrieren, wo die Problematik, mit Vielfalt umzugehen, als eine bedeutende Herausforderung gesehen wurde. Die Schulleitung nutzte die Arbeit, die an einer anderen Schule ausgeführt wurde, welche die Idee des Multitaskings im Klassenzimmer entwickelt hatte. Nach diesem Modell waren statt nur einem/einer einzigen LehrerIn immer mindestens zwei LehrerInnen zusammen im Klassenzimmer, um den Stoff eines integrierten Lehrplanes zu unterrichten. Dieser innovative Rahmen ermöglichte interessante Möglichkeiten, um die Idee des Zusammenarbeitens zu erforschen, um Unterrichtsaktivitäten für alle Mitglieder der Klasse effektiver zu gestalten.

Die Nutzung von Raum

Die kooperativen Klassenzimmer an der Gaudem bauen auf einer Form der Schulorganisation auf, die auf die große Herausforderung reagiert, zielführend mit der Vielfalt seiner SchülerInnen arbeiten zu können. Dies beinhaltet auch einige gehörlose SchülerInnen, die Nutzer der spanischen Gebärdensprache sind. Größer als normale Klassenzimmer, willkommen die Klassen eine Schülerschaft, die in anderen Schulen normalerweise zwei Gruppen von SchülerInnen wären. Wir reden daher von einer Klasse mit ungefähr 40 SchülerInnen, die normalerweise in Vierer- oder Fünfergruppen arbeiten.

Statt an unabhängigen Fächern eines üblichen Lehrplanes zu arbeiten (z.B. Sprache, Mathematik, Sozialwissenschaften), werden Fächer gruppiert und in sogenannte „Bereiche“ integriert. Diese neue Vorgehensweise hat unbestrittene Vorteile, aber es bringt auch

Schwierigkeiten mit sich. Zum Beispiel:

- Es erfordert mindestens zwei LehrerInnen im Klassenzimmer, was die bessere Leitung von Vielfalt und Disziplin ermöglichen kann.
- Es fördert gemeinschaftliches Arbeiten an Aufgaben der Gestaltung, Entwicklung und Bewertung.
- Die Unterrichtszeiten der „Bereich“-Stunden sind länger (mindestens zwei Stunden). Dies stellt einen Zeitrahmen zur Verfügung, der es zum Beispiel realisierbarer macht, kooperative Strategien zu verwenden.
- LehrerInnen und SchülerInnen haben mehr Gelegenheiten, eine persönlich stärkere und emotionalere Verbindung miteinander herzustellen.

Der physische Raum der Klassenzimmer ist in drei Zonen geteilt. Diese sind:

- Die digitale Whiteboard-Zone, die mit dem Vorderbereich der Klasse übereinstimmt.
- Die unabhängige Arbeitszone, die ungefähr in der Mitte der Klasse liegt und in der die SchülerInnen die Möglichkeit haben, individuell zu arbeiten.
- Die gesteuerte Arbeitszone, die im hinteren Teil des Raumes positioniert ist, in der der/die zweite LehrerIn vorher gelernten Stoff verfestigt.

In ihrer Analyse der Funktion der Klassenzimmer achteten die SchülerInnen auf die Tatsache, dass es manchmal eine Unordnung im Ablauf der Arbeit gab, den die LehrerInnen verfolgten. Als Folge hatten manche Schülergruppen in manchen der Zonen weniger Unterrichtszeit oder es gab

** Die Gaudem Schule ist eine private Schule, die vom Staat gegründet wurde (im Spanischen „Centro Concertado“ genannt). Der allgemeine sozioökonomische Hintergrund der Familien, die die Schule besuchen, sind Mittelschicht und obere Mittelschicht. Die Schülerschaft hat um die 1300 SchülerInnen, mitsamt einer bedeutenden Anzahl von solchen, die erachtet werden, mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbunden zu sein, die meisten aber nicht nur, aufgrund von Gehörlosigkeit, Hörbehinderung oder Sprachstörungen.*



nicht genügend Zeit, um die Aufgaben in jedem Lernzone richtig zu beenden, mit der daraus folgenden Verwirrung in Bezug auf mögliche Auswirkungen auf ihre Hausaufgabe oder auf die nächste Stunde. Zum Beispiel bemerkten SchülerInnen:

“Die Gruppen in der Zone müssen gut organisiert werden und dass wir allgemein nach dem Anfang und der geplanten Entwicklung einen Moment des Abschlusses haben, wo wir uns an die wichtigste Sache, die wir gelernt haben und an die verbleibenden Aufgaben erinnern, die zu Hause als Hausaufgabe zu machen sind.”

“Manche der Zonen haben weniger Zeit für ihre Entwicklung, weil es eine schlechte Zeiteinteilung gibt.”

Aus diesen Gründen konzentrierte sich die gemeinschaftliche Arbeit, die vom Trio der LehrerInnen ausgeführt wurde, an erster Stelle auf die Festlegung und Stärkung der Übungen in den verschiedenen Zonen. Gespräche konzentrierten sich auf Themen wie:

- Die Anfänge der Unterrichtsaktivitäten, um die Aufmerksamkeit der Gruppe zu fesseln und ihr Interesse am Unterrichtsthema zu fördern.
- Die vom Lehrer/von der Lehrerin vorgegebenen Erklärungen und Diskussionen unter Verwendung einfacher Strategien des kooperativen Lernens, um sich auf die vorherigen Ideen einzulassen, Verständnis zu fördern, den Inhalt des Faches hervorzuheben und neue zu gestalten.
- Der Abschluss einer Aufgabe, um den SchülerInnen zu helfen, ihr Lernen zu bündeln und wie sich das auf spätere Stunden in der Zukunft beziehen würde.

Man kann hinzufügen, dass diese Form der Organisation den Nachteil hat, dass es jede/n LehrerIn verpflichtet, jede Lernaktivität dreimal zu wiederholen. Auf der anderen Seite hat es den Vorteil, dass der/die LehrerIn jedes Mal mit einer kleinen Gruppe von SchülerInnen arbeitet und es die Möglichkeit gibt, effektiver auf Vielfalt zu reagieren.

Veränderungen machen

Eines der Klassenzimmerzonen ist dafür vorgesehen, einen Raum bereitzustellen, in dem SchülerInnen bestimmte Aufgaben beenden, die von LehrerInnen mit dem Ziel zur Stärkung ihres Verständnisses vorbereitet werden. Allerdings zeigten von den Trios durchgeführte Beobachtungen in einigen Fällen, dass das, was passierte, die gesamte Funktion der Klasse verzerrte. Einfach ausgedrückt benötigte der als unabhängig gedachter Lernbereich oft Hilfe von den LehrerInnen, um die Aufgaben zu verdeutlichen, die durchgeführt werden mussten. Als diese Unterstützung kam, bedeutete das für manche SchülerInnen häufige Störungen. Zum Beispiel erklärte ein/e LehrerIn infolge ihrer Beobachtungen:

“Die Stunde war eine kleine Katastrophe. Ich konnte keine Arbeit im Bereich des Whiteboards entwickeln, wie ich es wollte, weil die unabhängige Lernzone nicht funktionierte. Die Aufgaben, die ich entworfen habe (Algebra), waren zu schwierig für die SchülerInnen, um sie alleine zu machen und aus diesem Grund gab es zu viele Ablenkungen.”

Das Trio von LehrerInnen besprach die Situation im erheblichen Detail, indem sie sich auf die Ansichten der SchülerInnen und die Beobachtungen, die sie durchgeführt hatten, stützten. Schließlich einigten sie sich auf einige Veränderungen und Initiativen, die während den zwei Runden von Unterrichtsbeobachtungen getestet wurden.

Zum Beispiel wurde eine Vorlage entwickelt, wonach die SchülerInnen die zu machende Arbeit, die von den LehrerInnen für jeden Arbeitsbereich geschaffen wurde, überprüfen konnten und ein Muster für die Selbsteinschätzung wurde auch implementiert, damit sie Anhaltspunkte ermitteln konnten, wie sich ihre Arbeit in jedem Bereich entwickelte. Man dachte, dass in diesem Bereich die Tische getrennt wurden, um die Konzentration und persönliche Leistung zu fördern. Es wurde auch in diesem Bereich berücksichtigt, dass SchülerInnen offene Optionen bekommen könnten, um unabhängig zu arbeiten.

Praxis entwickeln

Die Analyse der Anhaltspunkte, die man durch das Zuhören der SchülerInnen und das Beobachten der Praxis sammelte, führte zu detaillierten, aber nichtsdestotrotz bedeutenden Verbesserungen in der Gestaltung des Klassenzimmers. Dies war spannend zu sehen: LehrerInnen arbeiteten intensiv mit ihren eigenen Gruppen in den verschiedenen Zonen, während sie ausnutzten, eine kleinere Gruppe zu bewältigen, die sie auf eine Art und Weise dazu befähigte, Individuen größere Aufmerksamkeit zu schenken. Als Folge waren die Vorzüge und Vorteile der kooperativen Klassenzimmer als Mittel offensichtlich, um sich auf eine ausgewogene und faire Art und Weise mit Vielfalt zu befassen. Dank den Gelegenheiten, dass die LehrerInnen über ihre Unterrichtsmethoden nachdenken und sie überdenken mussten, waren sie imstande, innovative Antworten zu entwickeln und mehr Selbstvertrauen und gegenseitiges Vertrauen zu gewinnen, um auf die Herausforderungen der Vielfalt in den Klassenzimmern einzugehen.

Conclusions

In einer Schule, die den Schwerpunkt auf Zusammenarbeit legt, eröffnete die Einsicht, dass es möglich ist Antworten – wenn auch nicht perfekte – auf die Dilemmas zu finden, neue Möglichkeiten zum Fortschritt, um auf Unterschiede in der Schulbildung zu reagieren. Dies wurde in manchen der Kommentare von TeilnehmerInnen reflektiert, wie zum Beispiel:

“(Was wir in diesem Projekt gemacht haben) ... erscheint mir extrem bereichernd und positiv, weil es uns gezwungen hat, unsere Methoden im Klassenzimmer und unsere Beziehung mit den SchülerInnen, wie auch die Rolle, die wir beide im Lernprozess spielen, ständig zu überdenken. Als LehrerInnen hat es uns erlaubt,

zurückzutreten (etwas, dass der tägliche Schulbetrieb im Stundenplan nicht immer erlaubt), um zu beurteilen, wie man die Lehreinheiten programmiert, entwickelt und ihre Gültigkeit anhand dieser Bewertungen und Meinungen der SchülerInnen und nicht nur anhand einer Überprüfung, die nur ihr Wissen des Stoffes reflektiert, verifiziert.”

“Die Möglichkeit, die Analysen von tatsächlichen Lehrmethoden zu teilen, wie sie von uns mit den KollegInnen und den „kritischen FreundInnen“ aus der Universität geübt werden, ist ein Privileg, das dem Projekt zu verdanken ist, welches unter anderen Umständen nicht möglich wäre. Ihr Ratschlag und ihre Aufforderung zur Reflexion haben uns erlaubt, zusätzlich zu der Tatsache, über die Realität des Klassenzimmers, die wir haben und was unsere Rolle und unsere Rollen sind, kenntnisreicher zu sein, auch eine sensiblere Ansicht zur Vielfalt zu fördern und mehr zu lernen und zu erziehen, um unsere Arbeit besser auszuüben.”

“Vor dem Projekt gab es keinen Anfang für unsere Unterrichtsaktivitäten, aber jetzt erklären uns die LehrerInnen, wie viele Wechsel wir machen werden, wie viel Zeit und was wir in jedem Wechsel machen werden; und am Ende jeder Stunde hatten sie früher unsere Fragen nicht beantwortet und jetzt, jetzt beantworten sie unsere Fragen und erinnern uns daran, was wir gemacht haben.”

“Jetzt ist alles organisierter.”

Letzte Überlegungen

Die Analyse der Anhaltspunkte, die gesammelt wurden, indem man den SchülerInnen zuhörte und die Methoden auch beobachtete, führte zu detaillierten Verbesserungen in der Organisation der Klassenzimmer. Als Folge wurden die Vorteile des kooperativen Klassenzimmers als ein Mittel, um sich auf eine ausgewogene und faire Art und Weise mit Vielfalt zu befassen, gestärkt. Dank den Gelegenheiten, dass die LehrerInnen über ihre Unterrichtsmethoden nachdenken und sie überdenken mussten, waren sie imstande, innovative Antworten zu entwickeln und mehr Selbstvertrauen und gegenseitiges Vertrauen zu gewinnen, um auf die Herausforderungen, denen sie begegnen, einzugehen.

6. LehrerInnen, die sich aus ihrer Komfortzone entfernen

Ein Erfahrungsbericht an der Manchester Akademie, Manchester*

Die Tiefe der Diskussionen schwankte unweigerlich und deutlich innerhalb der Unterrichtsstunden in den acht Projektschulen. So ein Beispiel, das in diesem Zusammenhang reifte, umfasste ein Trio von EnglischlehrerInnen an dieser Schule im Vereinigten Königreich.

Sich auf gefährdete Lernende konzentrieren

Beim Planen ihrer Forschungsstunden bestimmten die LehrerInnen innerhalb ihrer Klassen SchülerInnen, die sie als besonders gefährdet erkannten. Sie empfanden, dass sie durch das Nachdenken über die Stunden unter Berücksichtigung dieser Einzelnen, neue und verschiedene Wege erschaffen könnten, um das Lernen aller ihrer SchülerInnen zu fördern. So sprach zum Beispiel ein/e LehrerIn über einen Schüler, der ein Sprachverständnis hatte, aber nicht sprach, auch wenn er gebeten wurde. Ein anderer Lehrer konzentrierte sich auf eine/n seiner SchülerInnen, der/die starke Legasthenie hatte.

Dies führte dazu, dass die LehrerInnen besprachen, wie sie ihre Stunden anders planen könnten; Zum Beispiel redeten sie davon, die SchülerInnen dazu zu bringen, auf dem Whiteboard zu schreiben und mündlich einzustudieren, was sie sagen wollten, anstatt die Argumente niederzuschreiben.

Darüber hinaus beschloss das Trio, dass sie mit manchen ihrer SchülerInnen vor dem Abhalten ihrer Stunden arbeiten mussten, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie sie es vorzogen, zu lernen. Sie wollten auch erwägen, wie sie die Stunde am besten planen sollten, um die vielen Unterschiede unter den SchülerInnen zu unterstützen. Daher wählten sie sieben SchülerInnen, jede/n aus einem anderen ethnischen Hintergrund, sechs davon wurden außerhalb des Landes geboren.

Die LehrerInnen versammelten diese SchülerInnen in der Mittagszeit und baten sie, ihre Vorlieben bezüglich verschiedener Klassenzimmeraktivitäten zu rangieren, die beim Lernen von Poesie verwendet werden können. Als Folge dieser Besprechungen entschieden sie, dass sie als LehrerInnen einen minimalen Beitrag für die Aktivität leisten würden. Eine/r der LehrerInnen erklärte:

“Anfangs waren sie sehr zurückhaltend, ihre Meinungen zu äußern, bei der sie vielleicht dachten, dass wir sie nicht mögen würden ... wir traten für eine Weile zurück und ließen nur das Aufzeichnungsgerät am Tisch und erlaubten ihnen, darüber zu sprechen, was sie mochten und was sie nicht mochten, weil wenn wir ihnen unsere Ansichten nicht aufdrängen, dann waren sie wahrscheinlich ehrlicher.”

Manchmal gab es Überraschungen. Der/die LehrerIn erklärte, dass obwohl die anfänglichen Reaktionen der SchülerInnen meist so wie erwartet waren, ihre Bemerkungen im Laufe des Gespräches weniger so waren:

“Am Anfang taten die SchülerInnen das Offensichtliche und waren schnell dabei, ihre Meinungen zu äußern, das heißt, dass sie ‚LehrerInnen spricht und vom Whiteboard abschreiben‘ am unteren und ‚aufstehen und aktiv sein‘ am oberen Ende der Liste setzten. Als sie allerdings anfangen, die anderen Vorgehensweisen zu reihen, wurde ihre Argumentation nuancierter und sie begannen, die Rangordnungen umzuordnen. Darstellendes Spiel blieb weiterhin oben, aber manch andere waren nicht so eindeutig.”

* Die Manchester Akademie ist eine gemischte, multikulturelle 11-19 Schule, das in einem Bereich Manchesters liegt, das als eines der sozial benachteiligten Gebiete des Landes gilt. Zusätzlich steht die Schule den Problemen einer hohen Kriminalitätsrate in dem Gebiet gegenüber. Viele SchülerInnen sind Neuankömmlinge im Vereinigten Königreich, das die Folge nach sich zieht, dass fast 10% der SchülerInnen in den Anfangsstadien des Englischlernens stehen.

Das Gesamtziel der geplanten Stunde war, Selbstvertrauen in und Bewusstsein für die Vielzahl von dramatischen Techniken zu entwickeln. Jede/r LehrerIn unterrichtete, während die KollegInnen zuschauten, und machten Veränderungen angesichts der regelmäßigen Besprechungen, die stattfanden, während sie fortfuhren. Es war bemerkenswert, dass sie sich zunehmend auf Details konzentrierten und dies als Folge zu einem größeren Schwerpunkt auf gegenseitige Herausforderung und persönliche Reflexion führte. All das führte zu einer Berücksichtigung der verschiedenen Lehrstile, die von den Mitgliedern des Trios angewendet wurden.

Am Ende dieses Prozesses bemerkten alle drei LehrerInnen, dass sie dazu ermutigt wurden, ihre Unterrichtsplanung und -förderung neu zu überdenken. Dadurch erkannten sie, dass neue Vorgehensweisen den TeilnehmerInnen der Klasse die Möglichkeiten gaben, außerhalb ihrer in ihren eigenen Worten ausgedrückten „Komfortzone“ zu lernen und dabei über ihre Erwartungen über die Fähigkeiten der SchülerInnen hinauszugehen.

Erste Schritte

Während dem ersten Jahr des Projekts wurden die Aktivitäten von einer kleinen Gruppe von LehrerInnen ausgeführt. Zuerst führten sie detaillierte Umfragen aus, um die Ansichten der SchülerInnen über Lehre und Lernen in der Schule zu sammeln. Unter dieser Berücksichtigung verteilten sie Fragebögen an Untersuchungsgruppen von SchülerInnen quer durch die Schule. In diesen Umfragen wurden alle SchülerInnen dazu ermutigt, offen zu antworten, indem sie ihre Ansichten über Lehre, Lernen und dem Schulleben im Allgemeinen ausführlich beschrieben. Die Fragen der Umfrage an sich wurden so gestellt, dass die SchülerInnen gebeten wurden, Diagramme zu zeichnen, Notizen zu schreiben und ausführlich zu antworten, um die verschiedenen Lernstile zu berücksichtigen. Weitere Informationen wurden durch eine Serie von Interviews mit einer Fokusgruppe von SchülerInnen aus der 9. Jahrgangsstufe (im Alter von 13-14) gesammelt, die von den KollegInnen von der Universität geführt wurden. Die LehrerInnen fanden, dass die anfänglichen Untersuchungen aufschlussreich waren und dass die sorgfältige Strukturierung der Fragen sicherstellte, dass die meisten SchülerInnen ernsthaft und im Detail antworteten.

Anschließend wurde eine Gruppe von SchülerInnen aus der 9. Jahrgangsstufe gebeten, eine bestimmte Lehr- und Lernstrategie auszuwählen, an der

ihnen viel lag und dann diese zu recherchieren und ihre Vorschläge für die verstärkte Verwendung dieser Vorgehensweise vor einem Gremium des Lehrkörpers zu präsentieren. Sie würden dann die ausführbarsten Vorschläge auswählen. Die LehrerInnen hatten das Gefühl, dass diese Initiative dabei erfolgreich war, die SchülerInnen mit einzubeziehen, viele von denen sehr viel Mühe darin hineingesteckt hatten, um ihre Ideen bezüglich der Arten der Verbesserung der Lehre und des Lernens zu vermitteln. Ihre Empfehlungen beinhalteten: Ideen der Unterrichtsplanung für kinästhetischere Aktivitäten; Vorschläge bezüglich der Neuordnung vom Klassenzimmer und der Sitzplätze; Vorschläge für Schülerabstimmungen bezüglich Büchern, die im Unterricht gelesen werden sollen; und Ratschläge für körperliche Übungen, um jede Stunde zu beginnen.

Die nächste Stufe des Projekts war die Durchführung eines Ablaufs einer Forschung von Unterrichtsbeobachtungen, die auf den Vorschlägen aufbaute, die während den verschiedenen Aktivitäten für die Stimmen der Lernenden auftauchten. In den vergangenen drei Jahren hatte die Manchester Akademie umfangreiche Erfahrung mit dem Gebrauch von Unterrichtsbeobachtungen mit dem Zweck der professionellen Entwicklung der LehrerInnen gesammelt. Folglich wurde entschieden, mit der Idee zu experimentieren, SchülerInnen selbst in den Prozess mit einzubeziehen. Besonders die Lehrkörpergruppe entschied, SchülerInnen in die Planung der Forschungsstunde mit einzubeziehen und auch dass sie zusätzliche BeobachterInnen der unterrichteten Stunden werden.

Risiken eingehen

Anfangs des zweiten Jahres wurde an einem Tag für professionelle Entwicklung dem gesamten Lehrkörper die Ideen vom Projekt vorgestellt, als Zeit gegeben wurde, damit sich Gruppen bilden und diese mit der Planung ihrer Stunden anfangen. Die Erfahrungen vom ersten Jahr waren hilfreich, um den LehrerInnen eine Vorstellung darüber zu geben, wie man vorankommt.

Während den folgenden Monaten fanden eine Reihe von Aktivitäten statt, einschließlich:

1. In Mathematik arbeiteten drei Gruppen von LehrerInnen an Projektaktivitäten. Jede Gruppe setzte sich aus drei LehrerInnen und einem/einer LehrassistentIn zusammen. Ihre Arbeit konzentrierte sich auf die Frage: „Was beschäftigt SchülerInnen?“ Jede der Gruppen bereitete eine Stunde vor, die

Vorgehensweisen zum Lernen erforderten, das heißt visuelle/Ton-/kinästhetische.

2. In Musik arbeitete eine Gruppe an Lehrern mit älteren SchülerInnen an einer Stunde über Struktur. Die SchülerInnen selbst mussten die Rolle übernehmen, die Stunde an eine Vielfalt von Klassen zu unterrichten und zu den Entwicklungen der Unterrichtsplanung beizutragen.
3. In Naturwissenschaften arbeitete ein Trio von LehrerInnen auf eine etwas unterschiedliche Art und Weise. Zwei LehrerInnen bestimmten eine schwierige Klasse und teilten gemeinsam ihre Ideen, wie man die SchülerInnen am Lernen beteiligt und folglich, wie man unaufmerksames Benehmen reduziert.

Die Stunden zeichnen

Offensichtlich experimentierten manche LehrerInnen an der Manchester Akademie mit etwas, das viele als radikale und eventuell riskante Vorgehensweise sehen könnten. Ihre Schlussfolgerung war allerdings, dass das alles in dem Sinne lohnenswert gewesen war, dass die Resultate ermutigend waren und dass die LehrerInnen das Potential der größeren Schülerbeteiligung zur effektiveren Gestaltung der Lehre beobachtet hatten.

Die LehrerInnen empfanden, dass es in manchen Fällen besonders aussagekräftig war, dass SchülerInnen bei der Planung von Stunden geholfen hatten, die laut ihren Vorstellungen nicht nur davon handeln würden, mehr „Spaß“ zu haben. Stattdessen hatte es zu der Entwicklung von Stunden geführt, bei denen sie hofften, dass sie effektiver bei der Förderung des Lernens und des Fortschrittes aller SchülerInnen sein würden. Manche dieser konzentrierten sich auf Dinge, die sich später als wichtige Detailfragen erwiesen. Zum Beispiel teilten sie die SchülerInnen, wenn sie die Verwendung der Gruppenarbeit vorschlugen, nicht nur ihren FreundInnen zu, sondern planten konstruktive Gruppen, die alle SchülerInnen motivieren würden.

Der Lehrkörper fand auch, dass die Beteiligung der SchülerInnen an der Planung und Durchführung der Stunden wichtig war, weil es sie dazu ermächtigte, praktischen Einfluss auf ihr eigenes Lernen, wie auch auf das ihrer KlassenkameradInnen zu haben. Gleichzeitig schien es, als ob viele ihrer MitschülerInnen

durch das Wissen von der Beteiligung ihrer Freunde und Freundinnen motiviert schienen, in den Stunden ihr Bestes zu versuchen und damit es ein Erfolg wurde. Es war auch offensichtlich, dass die SchülerInnen nicht wollten, dass das Experiment scheiterte, da sie auf die Fortsetzung dieser Initiative warteten und dass sie an die Reihe kamen, an der Planung beteiligt zu sein.

Anhaltspunkte von den Beobachtungen und Interviews nach den Stunden deuteten darauf hin, dass viele SchülerInnen gute Fortschritte in ihrem Lernen machten. Die Ergebnisse zeigten auch, dass mehr SchülerInnen, die teilnahmen, die Stunden genossen und sich an ihnen beteiligten, vor allem wenn es darum ging, in Gruppen zu arbeiten.

Als Antwort auf ein paar weniger positive Rückmeldungen über die Forschungsstunden – vor allem in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten – gingen die LehrerInnen Wegen nach, um das Wissen der LehrerInnen darüber, was SchülerInnen fordert, mit den eigenen Vorschlägen der SchülerInnen davon, was sie engagiert, zu verbinden. Es scheint daher, dass die gänzliche Übergabe der Zügel an die SchülerInnen, manche Mitglieder der Klasse nicht genug herausforderte.

Natürlich gibt es voraus noch Schwierigkeiten, die angesprochen werden müssen. Dies ist eine Vorgehensweise der Entwicklung der Lehrkräfte, die Zeiteinsatz, Flexibilität, wirksame Leitung und einen Grad an Vertrauen unter denen, die daran teilnehmen, erfordert. Auf der anderen Seite ist der Einfluss an der Manchester Akademie bis jetzt schon sehr vielversprechend in Bezug auf die Arbeit der Schule, was für seinen zukünftigen Erfolg zentral sein muss.

Letzte Überlegungen

Die Belege von der Manchester Akademie legen nahe, dass die Vorgehensweise, die durch das Projekt entwickelt wurde, eine kraftvolle Art und Weise sein kann, mit der Praxis voranzukommen. Was an dieser bestimmten Schule allerdings auffällig war, war der Mehrwert, der durch die Beteiligung der SchülerInnen selbst am Planen des Prozesses kommt. In diesem Fall hat die Schule während dem kommenden Zeitraum vor, mit der Entwicklung dieser Vorgehensweise fortzufahren, um nicht zuletzt zu erforschen, wie SchülerInnen zum Denken und der Praxis bezüglich der Reaktionen auf die Vielfalt der Lernenden beitragen können.

7. SchülerInnen und LehrerInnen bereit für die Innovation

Ein Erfahrungsbericht an der Sekundarschule Pedro Alexandrino (ESPA), Lissabon*

„Vielfalt wird bei uns als Chance gesehen, wenn es mit gemeinschaftlicher Arbeit angegangen wird. Der Austausch von Ideen und Forschungsarbeiten in Gruppen entwickelt Vielfalt aus einem Problem in eine Herausforderung.“

„Durch das Vertiefen unserer Auffassung von Vielfalt finden wir neue Wege, um es anzusprechen. Gemeinschaftliche Arbeit ist der Schlüssel, um dem Thema der Vielfalt zu begegnen.“

„Als Ergebnis unserer Erfahrung sind wir autonomer und gleichzeitig auch bewusster geworden. Wir sind an einem Punkt angelangt, wo wir als LehrerInnen erkennen, dass wir unseren Prozess der Selbstentwicklung in unsere eigenen Hände genommen haben.“

Dies sind typische Äußerungen, die LehrerInnen an der ESPA, einer Sekundarschule im Vorstadtgebiet Lissabons, gemacht haben. Für sie ist Vielfalt in ihrer alltäglichen Arbeit ein zentrales Thema. In den Worten der Schulleiterin: „Es ist das Hauptmerkmal dieser Schule.“

Seit 2007 hat sich die Schule sehr angestrengt, um sich mit dieser Sorge zu befassen. Das Projekt bot eine andere Möglichkeit, um diese Arbeit durch einen Prozess gemeinschaftlicher Untersuchung unter Einschluss von LehrerInnen und SchülerInnen voranzubringen.

SchülerInnen als Partner

Im ersten Jahr des Projekts richtete eine Gruppe von LehrerInnen das Hauptaugenmerk auf die Frage: Nehmen

alle SchülerInnen an allen Aufgaben unserer Stunden teil? Die Ergebnisse dieser Aktivitäten veranlasste die LehrerInnen damit fortzufahren, das Thema der SchülerInnen als Partner, inklusive ihrer Beteiligung am Planen und manchmal Unterrichten der Stunden, zu erforschen.

Während des zweiten Ablaufs der Aktionsforschung involvierten verschiedene Lehrertrios SchülerInnen aus ihren Klassen als PartnerInnen. Ein/e LehrerIn aus einer Gruppe erklärte, was passierte:

„Wir wählten unter Berücksichtigung der Motivation, Sprachkenntnisse, Benehmen, Persönlichkeit und Geschlecht die SchülerpartnerInnen. Damit sich die Arbeitsgruppe der SchülerInnen wirklich involviert fühlen würde, respektierten wir ihre Wahl der Teilthemen für die Stunden und akzeptierten ihre Vorschläge für Unterrichtsaktivitäten.“

Im Anschluss an die Gespräche mit den SchülerInnen, entschied sich dieses bestimmte Trio dafür, dass die Ideen, die die SchülerInnen vorgeschlagen hatten, in ihre Unterrichtsplanung eingebaut werden würden. Klassenmanagement wurde in Anbetracht dessen als Schwierigkeit empfunden, da der Plan vorsah, dass die SchülerInnen aktiver als sonst wären, sich im Klassenzimmer bewegten, wann immer sie mussten und auch Anweisungen gaben und von ihren KlassenkameradInnen erhielten. Trotzdem erkannten die LehrerInnen, dass diese Erfahrung nur dann bereichernd sein könnte, wenn sie einige Risiken eingingen.

Bei der Reflexion der ganzen Erfahrung bemerkte einer der LehrerInnen:

* Die Schule hat an die 1200 SchülerInnen von der 7. bis zur 12. Jahrgangsstufe (11-18 Jahre alt) und liegt in einem der Vororte Lissabons. Vielfalt ist ein Thema und zwar mit Schülerinnen aus einer großen Anzahl von Ursprungsländern. 19,2 % der SchülerInnen sind auf der Liste der kostenlosen Schulmahlzeiten (ein Hinweis auf die Stufen der Armut in der Schule).



„Wir fuhren damit fort, Änderungen von Stunde zu Stunde vorzunehmen. Zum Beispiel versuchte ich für die dritte Stunde, heterogenere Gruppen zu bilden, weil wir bemerkt hatten, dass es Gruppen gab, wo bei manchen SchülerInnen Schwierigkeiten beim Verständnis der Anweisungen zu sehen waren. Ich wählte fünf AnführerInnen, eine/n für jede Gruppe aus.“

SchülerInnen bei der Planung involviert

Ein anderes Trio von LehrerInnen von der portugiesischen Fakultät arbeitete gemeinschaftlich mit SchülerInnen aus drei verschiedenen Klassen zusammen. Einer der LehrerInnen sprach über die Art und Weise, wie sie die Mitarbeit der SchülerInnen bei der Planung und Bewertung der Stunden organisierten:

„In den Wochen vor der ersten Stunde traf jede/r LehrerIn zweimal zwei SchülerInnen aus seinen Klassen. Sie waren die BeobachterInnen, die die Führung der ganzen Klasse auf sich nehmen würden. Diese Arbeitssitzungen mit den SchülerInnen erfüllten den Zweck, sie an der Unterrichtsplanung mit einzubeziehen und sie darauf vorzubereiten, die Unterrichtsstrategien, die wir verwendeten, zu beobachten.“

Die SchülerInnen halfen den LehrerInnen bei der Festlegung der Gruppenmitgliederschaft, der Neuordnung der Möbel im Klassenzimmer, der Reihenfolge der Vorgehensweise zu den Inhalten, der

Aufteilung der Aufgaben unter den Gruppen nach den Schwierigkeitsgraden, der Zeiteinteilung und den Regelungen für die Bewertung. Ein/e LehrerIn erklärte:

„Der Unterrichtsplan beabsichtigte, die SchülerInnen in einer interaktiven Zusammenarbeit und einer gemeinsamen Durchführung des Lernens mit einzubeziehen. Als LehrerInnen bekräftigten wir das Vertrauen in eine gemeinschaftliche Einstellung, vor allem in Bezug auf Einsatz der SchülerInnen in der gemeinsamen Verwirklichung von Lernaktivitäten (LehrerInnen-SchülerInnen, SchülerInnen-SchülerInnen) und ihrer Beteiligung an der Lehrtätigkeit.“

Reflexionen

Alle LehrerInnen der verschiedenen Trios schätzten es, sowohl auf die Ansichten der SchülerInnen gehört zu haben, als auch mit den SchülerInnen als PartnerInnen im Prozess der Lehre und des Lernens gearbeitet zu haben. Für viele führte das zu bedeutenden Veränderungen im Denken und der Praxis. Zum Beispiel:

„Auf eine gezielte Art und Weise auf die Stimmen der SchülerInnen zu hören, war eine bedeutende Veränderung in meiner Praxis. Und es hat meine pädagogischen Prinzipien, die mich leiten, verstärkt. Es hat mir auch gezeigt, dass wir mehr imstande sein werden, das Problem der Demotivation zu bewältigen, wenn wir die Stunden gemeinsam mit den SchülerInnen vorbereiten.“

"Die Schüler BeobachterInnen bereiteten sich vorher sowohl auf die Inhalte als auch auf die Methodologien der Stunde vor. Diese Methode bestärkte uns sehr in der Überzeugung, dass die SchülerInnen kompetent sind, wenn wir sie ermächtigen, indem wir ihnen die Verantwortung geben: Je mehr Verantwortung desto besser die Leistung."

"Nach dieser Erfahrung baten mich zwei Klassen der 7. Jahrgangsstufe, diese Erfahrung zu machen, dass SchülerInnen die Stunde unterrichten, und ich sagte sofort 'Ok! Lasst es uns machen!' Diese zwei Klassen sind relativ schwierig in Bezug auf Vielfalt, Motivation, Benehmen, Fähigkeiten und Leistungsgruppe. Ich denke, dass ich vielleicht nicht eingewilligt hätte, wenn die Bitte vor der Unterrichtsstunde gekommen wäre."

Die Auswirkungen bewerten

Um die Arbeit der Trios zu bewerten, wurde entschieden, ein Schülerforschungsteam zu bilden. Sie beschlossen eine Reihe ihrer eigenen Interviews mit wenig erwachsener Betreuung durchzuführen. Den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, die Führung auf diese Art und Weise zu übernehmen, stellte eine bedeutende Innovation für die Schule und natürlich eine Herausforderung für die involvierten SchülerInnen dar.

Nach dem Abschluss der drei Forschungsstunden, führte jedes Trio seine eigene Bewertung durch, indem sie die Interviews der SchülerInnen als eine Quelle der Herausforderung verwendeten. Ein/e LehrerIn erklärte, was das beinhaltete:

"Während den Interviews waren die SchülerInnen einstimmig in ihrer Angabe einer erhöhten Motivation für den Lernprozess. Sie stellten auch fest, dass sie einen größeren Grad der Integration in der Ausführung der Aktivitäten gefühlt hatten. Zusätzlich äußerten SchülerInnen, die normalerweise mehr Schwierigkeiten zeigen, die Meinung, dass sie sich nicht gezwungen fühlten. Im Gegenteil stellten sie die Leichtigkeit der Enthüllung ihrer Ideen in der Zusammenarbeit mit MitschülerInnen fest."

Ein/e andere/r LehrerIn meinte:

"Aufgrund der neuen Art dieser dynamischeren Stunde denke ich, dass meine KollegInnen und ich uns schrittweise mehr beteiligten und meiner Meinung nach stellte sich heraus, dass die Stunde sehr positive Aspekte hatte, weil die SchülerInnen sich ungezwungener fühlten."

Für viele SchülerInnen gab die größere Verantwortung, die sie in Bezug auf ihr Lernen teilten, und die größere Notwendigkeit für Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung in Klassenaktivitäten das Gefühl, dass sie viel mehr in die Stunden eingebunden waren. Dies führte zu Bemerkungen wie:

"Wir fühlten uns verantwortungsbewusster."

"Ich mochte das Gefühl, Entscheidungsgewalt zu haben."

"Es war die beste Stunde der Lehrveranstaltung."

Die SchülerInnen mochten vor allem die Gruppenaufgaben. Zum Beispiel:

"Ich habe es wirklich genossen, in der Stunde in einer kleinen Gruppe und im Zusammenspiel in einem informelleren Klima zu sein."

"In kleinen Gruppen muss jeder mitmachen."

Sie beteiligten sich auch gern an der Vorbereitung der Stunden:

"Ich mag es einer der Leute gewesen zu sein, der half, die Stunde zu gestalten, weil wenn jemand in meiner Gruppe etwas nicht wusste, dann half ich."

Auf Vielfalt reagieren

Es gab viele Beispiele von LehrerInnen, die beschrieben, wie die Zusammenarbeit mit KollegInnen und SchülerInnen bei ihnen dazu geführt hatte, auf neue Art und Weise darüber nachzudenken, wie man am besten auf die Vielfalt der Lernenden reagiert. Manche sprachen darüber, wie es ihnen mehr Vertrauen gegeben hatte, mit verschiedenen Methoden zu experimentieren. Zum Beispiel:

"Obwohl diese Strategien in der Literatur beschrieben werden, empfinden wir sie die meiste Zeit als schwierig, sie umzusetzen. Die Einbindung in ein gemeinschaftliches Arbeitsprojekt führte uns dazu, neue Arten der Interaktion auszuprobieren, die sich als nützlich und lohnenswert erwiesen. Wir betonen die Begeisterung, die von unseren SchülerInnen in den Arbeitssitzungen mit den LehrerInnen gezeigt wurde und den Einsatz, den die AnführerInnen der SchülerInnen auf die Ausführung dieser Rolle gelegt haben."

Eines der meistgeschätzten Besonderheiten dieses Projekts bezog sich auf die Beobachtungen, die von anderen LehrerInnen durchgeführt wurden. Es wurde bemerkt, dass das oft die Aufmerksamkeit auf Aspekte lenkte, die dem/der LehrerIn, der/die die Stunde hielt, nicht sichtbar waren. Eine/r der LehrerInnen kommentierte:

"Für mich war die wichtigste Sache, von meinen KollegInnen beobachtet zu werden. Es war sehr bereichernd und half mir manche Aspekte zu verbessern, weil alle drei LehrerInnen verschieden sind. Zum Beispiel schenke ich manchen SchülerInnen mehr Aufmerksamkeit, weil ich manchmal denke, dass sie alle an der Stunde beteiligt sind. Aber mir ist klar geworden, dass sie nicht alle an der Stunde teilnahmen."

Die Idee, dass LehrerInnen in gemeinsam geleiteten Lernübungen neben den SchülerInnen arbeiten, war etwas, das sich auf manche Kollegen besonders auswirkte. Zum Beispiel:

"Die Einbindung der SchülerInnen in die Unterrichtsvorbereitung ist offensichtlich möglich und wünschenswert. Wir möchten die Wichtigkeit dieser Erfahrung in Bezug auf die Entdeckung von neuen Wegen der Interaktion mit SchülerInnen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers betonen."

Vorankommen

In der Reflexion darüber, was während der zwei Abläufe der Aktionsforschung passiert war,

waren sich die Mitglieder aller Trios einig, dass ihre Teilnahme ihre berufliche Entwicklung gefördert hatte. Vor allem hatte es eine gemeinsame Reflexion über Praxis ermöglicht und gemeinschaftliche Arten des Arbeitens inspiriert. Gleichzeitig machten sie auf Herausforderungen in der Zukunft aufmerksam, wie zum Beispiel:

"Das Projekt war erfolgreich, weil die Schulbehörde aktiv daran beteiligt war. Dieser Faktor war ausschlaggebend. Allerdings haben wir zusätzlich zu der Unterstützung der Schulbehörde bestätigt, dass dieses Modell für seine Nachhaltigkeit eine strukturelle Reform der Stundenpläne von den LehrerInnen, Maßnahmen für die Koordinierung unter den LehrerInnen und die Raumeinrichtung von Klassenzimmern braucht."

"Diese gemeinschaftlichen Praxen müssen zu einer Schulkultur und in der Schulpolitik sichtbar werden. Es gibt einen Bedarf, Führung und neue Führungsqualitäten zu entwickeln."

"Wir schlagen vor, dass SchülerInnen auch zu aktiven Beobachtern werden, zum Beispiel indem sie an manchen Stellen der Stunde ein Foto machen. Zum Abschluss wird es in der Zukunft eine Notwendigkeit geben, die beste Art SchülerInnen, die mit den Lehrern an der Unterrichtsplanung arbeiten, gründlicher auszusuchen, damit die Mitarbeit eines jeden gewährleistet wird."

"Es ist eine wertvolle Erfahrung, obwohl es ein sehr gradueller Prozess der Veränderung sein muss."

Letzte Überlegungen

Zum Schluss scheinen also zwei Aspekte die Erfahrungen an der ESPA zu unterscheiden: Der wachsende Prozess einer Zusammenarbeit, die LehrerInnen und SchülerInnen, die zusammen an der Unterrichtsplanung und am Unterrichten arbeiten und lernen, beinhaltet; und die Unterstützung der Schulbehörde für die Innovation in der Lehre.

8. Eine Reaktion für die ganze Schule entwickeln

Ein Erfahrungsbericht an der Sankt Peters römisch-katholischen Sekundarschule, Manchester*

Die Mitarbeit und Leistung der SchülerInnen kann sich nur dann wahrlich verbessern, wenn der ganze Lehrkörper an einer fortwährenden Reflexion und Entwicklung beteiligt ist. Ein Beispiel einer Schule, die dies in umfangreichen Versuchen macht, ist die Sankt Peters römisch-katholische Sekundarschule im Vereinigten Königreich.

Getrieben vom/von der KonrektorIn beschloss die Schule, die Erfahrung der Unterrichtsbeobachtung von drei GeografielehrerInnen im ersten Jahr zu verwenden, um mehr KollegInnen in den Prozess mit einzubeziehen und es zu einer Priorität der ganzen Schule zu entwickeln.

Klein anfangen

Das Team, das an den Projektaktivitäten im ersten Jahr beteiligt war, bestand aus drei LehrerInnen. Vor der Planung der Forschungsstunde besprach die Gruppe verschiedene Aspekte von Vielfalt innerhalb der Schülerschaft. Dies beinhaltete Gespräche über Ethnizität; Sprache; Die wirtschaftlichen Hintergründe der SchülerInnen; Alter; Geschlecht; Individuelle Eigenschaften; Lesealter; SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf und begabte und talentierte SchülerInnen; Und Fähigkeiten.

Innerhalb des Geografie Fachbereichs wurden die SchülerInnen zum Unterrichten in „Sets“ aufgrund ihrer Leistung in dem bestimmten Fach unterteilt. Da alle drei LehrerInnen quer durch die Palette unterrichteten, beschloss die Gruppe, sich darauf zu konzentrieren, wie SchülerInnen aus verschiedenen identifizierten Leistungsgruppen alle auf den Lehrplan zugreifen konnten. Die LehrerInnen waren auch daran interessiert, wie die Erwartungen der LehrerInnen durch die Leistungsgruppen,

die sie unterrichteten, beeinflusst wurden. Zusätzlich entschieden sie sich dafür, andere Elemente der Vielfalt in ihrer Forschung, besonders Ethnizität, zu berücksichtigen.

Vor der Planung der Forschungsstunde hatte eine Umfrage bereits gezeigt, dass weniger als die Hälfte der SchülerInnen aktiv ihre Stunden genossen oder verstanden, wie sie Fortschritte machen könnten, obwohl sie sich alle sicher fühlten und die meisten glaubten, dass sie Fortschritte machten. Die Gruppe wollte die Ergebnisse dieser Umfrage erkunden, insbesondere um zu untersuchen, wie die SchülerInnen über die verschiedenen Arten der Klassenaktivitäten und Interaktionen empfanden. Daher führten die KollegInnen der Universität eine Reihe von Fokusgruppen mit ihnen durch. Eine Reihe an Ansichten von den SchülerInnen über das Lernen wurde gesammelt und synthetisiert. Zum Beispiel machten SchülerInnen auf der positiven Seite folgende Bemerkungen:

“Diese Stunde war großartig, weil wir viele verschiedene Aktivitäten gemacht und gleichzeitig gelernt haben.”

“Es war gut, weil jede/r zu den Aktivitäten etwas beigetragen hat.”

“Wir arbeiten gerne in Gruppen. Man kann einander helfen, zu lernen.”

Es gab allerdings weniger positive Bemerkungen, die Denkanstöße boten, wie zum Beispiel:

“Manche Stunden sind langweilig. Wir hören dem/der LehrerIn nur zu und dann schreiben wir.”

* Dies ist eine durchschnittlich große Sekundarschule in Manchester (508 eingeschriebene Jungen und 395 Mädchen). 23% sind weiße britische SchülerInnen, 17% haben einen schwarzafrikanischen Hintergrund und ein kleinerer Anteil kommt aus einer Palette anderer Hintergründe. 66 verschiedene Sprachen werden in der Schule gesprochen. 47,5% haben Anspruch auf eine kostenlose Mahlzeit (dies wird als Hinweis auf die Familienarmut verwendet) und ein großer Anteil gehört in die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

"Der/die LehrerIn schikaniert die Kinder, die ihre Hand nicht heben. Wenn jemand die Antwort kennt, bekommt er nicht die Möglichkeit, zu antworten."

"Die wirklich Stillen bleiben in manchen Stunden außen vor."

Der Prozess

Das Unterrichtstrio traf sich, um die Informationen, die sie von den SchülerInnen gesammelt hatten, und die Folgen, die das auf die Planung ihrer Forschungsstunde hatte, zu besprechen. Manche der Schülerideen boten scheinbar widersprüchliches Feedback. Zum Beispiel sprachen viele SchülerInnen positiv über Gruppenarbeit, während andere es offensichtlich vorzogen, während den Stunden alleine zu arbeiten. Es war allerdings klar, dass viele SchülerInnen die Stunden genossen, die Aktivitäten für Denkfähigkeiten integrierten. Sie fanden auch, dass sie sich besser an Stunden beteiligten, wo sie „aktiver“ waren. Es gab auch Anhaltspunkte dafür, dass sich manche Individuen ihres Fortschritts unsicher waren.

Unter Verwendung des Feedbacks, um ihre Planung zu beeinflussen, entwarf das Trio eine Stunde, die sich auf das Thema von „Hurrikanen“ konzentrierte, das als Ziel eine Anzahl dieser Themen ansprechen sollte. Es wurde beschlossen, als Kern der Stunde Denkfähigkeiten zu verwenden, um zu beurteilen, ob das zu höheren Höhe der Mitarbeit in den Leistungsgruppen führte. Sie entschieden sich auch dafür, eine „geebnete Aufgabe“ mit einzubeziehen, um zu beurteilen, welchen Fortschritt die SchülerInnen während der Stunde machten. Die Fortschrittsdiagramme der SchülerInnen wurden vor den Stunden aktualisiert und alle SchülerInnen wurden über ihre gegenwärtigen und angestrebten Leistungsstände in Kenntnis gesetzt.

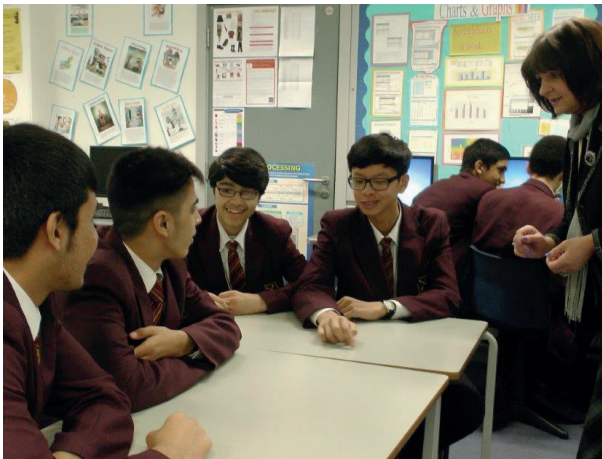
Jede/r der KollegInnen präsentierte dann die Stunde abwechselnd, während sie von den zwei anderen KollegInnen beobachtet wurden. Die Stunden wurden auch auf Videos aufgezeichnet. Die erste Stunde wurde dem 1.Set gehalten (das heißt die leistungsstärkste Klasse), die zweite dem 3.Set und die dritte dem 2.Set. Nach jeder Stunde traf sich das Trio, um zu besprechen, wie effektiv sie sie gefunden hatten und um Änderungen aufgrund ihrer Erfahrungen vorzunehmen. Dann wurde der Inhalt der Stunde angeglichen. Bis spätestens zur dritten Stunde war es das Ziel, eine herausragende Unterrichtseinheit gestaltet zu haben.



Während der letzten Stunde beobachtete ein/e SchülerIn aus der ersten Gruppe die Stunde, um zu sehen, wie die Stunde angeglichen worden war. Einfaches Feedback wurde dann von den SchülerInnen, die involviert waren, gesammelt („Was hat gut funktioniert?“, „Sogar besser, wenn ...“), damit ein erster Überblick über die Auswirkungen auf die Stunde festgestellt werden konnte. Den Schülern in der Fokusgruppe wurde dann die Gelegenheit gegeben, die Stunde, die sie erlebt hatten, in einer zweiten Sitzung mit ForscherInnen der Universität zu besprechen.

Das Feedback über die drei Forschungsstunden war normalerweise sehr positiv. SchülerInnen aus allen Leistungsgruppen fühlten, dass sie die Aufgaben genossen und einen Zugang zur

Stunde gefunden hatten und die Arbeit, die sie produziert hatten, zeigte klar, dass Fortschritte gemacht worden waren. Die SchülerInnen spürten insbesondere, dass sie und ihre KlassenkameradInnen alle gleichberechtigt in die Stunde mit einbezogen waren und dass jeder wusste, was er tun sollte. Eine typische Bemerkung war: „Jeder war so ziemlich inbegriffen.“ Die Idee, am Anfang der Stunde eine Schlüsselfrage lösen zu müssen, wurde in Bezug auf Mitarbeit und Lernen als hilfreich angesehen; Zum Beispiel: „Warum schlief Dexter nach dem Hurrikan auf De Angelos Couch?“



Eine Schülerin sagte, dass sie sich involvierter fühlte, weil sie Fragen zu Hurrikänen stellen konnte. Sie erklärte:

„Am Anfang, als wir Fragen dazu stellen konnten, was wir machten und wie Hurrikane gebildet werden und welche Orte sie trafen, konnten wir uns die Fragen ausdenken.“

Sie fügte hinzu, dass das vorher „nicht normal gewesen sei, zu tun“.

Die LehrerInnen fühlten, dass sie von der ganzen Erfahrung profitiert hatten. Es hatte ihnen einen Einblick gegeben, wie SchülerInnen lieber lernten. Es gab ihnen auch die Möglichkeit, um Ideen

und gute Praxis zu teilen und um auf eine unterstützendere und gemeinschaftlichere Art und Weise zusammenzuarbeiten. Sie konnten sich weiterentwickeln, indem sie die Stärken der anderen nutzten und voneinander lernten, um ihre eigene Vortragsweise zu verbessern.

Es war auch offensichtlich, dass der Prozess beträchtliche Diskussionen unter den involvierten LehrerInnen ausgelöst hatte, inwiefern detaillierte Aspekte ihrer Methoden sich auf die Mitarbeit und das Lernen von verschiedenen SchülerInnen in ihren Klassen auswirken: zum Beispiel war eine der Lehrerinnen überrascht, wie oft ihr Kollege/ ihre Kollegin die Kinder lobte und wie positiv die Kinder darauf reagierten.

Dies wurde beim Anschauen der Videoaufnahmen bemerkt. Solche Aufnahmen haben großes Potential, um den Prozess der gemeinschaftlichen Reflexion noch weiter zu entwickeln. Die Idee, Aufnahmen so nebeneinanderzustellen, dass man jede Phase der Stunde, wie sie von verschiedenen LehrerInnen gehalten wurden und wie die Gruppen von SchülerInnen darauf reagierten, deutete auf interessante Unterschiede hin, die der weiteren Diskussion würdig waren.

Weitersagen

Im zweiten Jahr fungierten diese früheren Entwicklungen als Sprungbrett, um den Prozess an der geisteswissenschaftlichen Fakultät zu verbreiten. Im ersten Jahr wurden die Werte, Vorgehensweisen und Methoden, die mit dem Prozess verknüpft waren, um sich auf die SchülerInnen einzulassen und durch Lernaktivitäten darauf zu reagieren, persönlich mit einer kleinen Gruppe von LehrerInnen besprochen. Allerdings wurde auch klar, dass es nicht möglich war, so eng mit der steigenden Zahl von involvierten LehrerInnen zu arbeiten. Eine/r der GeografielehrerInnen, der/die von Anfang

an beteiligt gewesen war, hatte die Idee, ein Blatt mit Bedienungsanleitung zu gestalten, um den LehrerInnen zu helfen, sie durch den Prozess zu leiten (dies kann man im Anhang 1 der Anleitung finden).

Die LehrerInnen beschlossen, sich auf eine langsam vorankommenden Gruppe von Kindern zu konzentrieren, nämlich weiße, britische SchülerInnen aus einkommensschwachen Familien. Sobald die LehrerInnen mit den Lernaktivitäten ihrer Stunde beschäftigt waren, wurden den Trios zwei Stunden gemeinschaftliche Planungszeit zugewiesen.

Eine bedeutende Hürde waren die praktischen Vereinbarungen, die notwendig waren, um es den LehrerInnen zu erlauben, andere KollegInnen während dem Unterrichten der Forschungsstunden zu beobachten. Zum Beispiel fand ein Trio, dass ihre Forschungsstunde aufgrund der Forderungen von kontrollierten Bewertungen, die große Mengen an Zeit in Anspruch nahmen, schwer umzusetzen war.

Nichtsdestotrotz teilten alle TeilnehmerInnen des Projekts die Ansicht, dass die gemeinschaftliche Planung und das Lernen in Trios in Antwort auf die Stimmen der SchülerInnen ein effektiver Weg war, um Lehre und Lernen zu verbessern. Trotz der Schwierigkeiten von Zeit, fanden sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen, dass es das wert gewesen war und dass es ein Prozess war, den sie in ihre Lehr- und Lernpraxis einbeziehen würden.

Letzte Überlegungen

Während sich das Projekt entwickelte, waren die Schritte, die ganze Schule allmählich mit einzubeziehen. Also wurde zum Beispiel zu Ende des ersten Jahres dem Schulvorstand ein Bericht präsentiert, der die Prinzipien, Vorgehensweisen und Prozesse und die anfänglichen Auswirkungen auf das Projekt erklärte. Dann wurde am Anfang des zweiten Jahres dem ganzen Lehrkörper eine kurze Präsentation gehalten. Einen Monat später wurde den FachleiterInnen eine längere Präsentation gehalten und einen Monat später dann den neu qualifizierten LehrerInnen und ReferendarInnen, die neu an der Schule waren. Zu dieser Zeit wurde auch dem Schulvorstand wieder ein weiterer Bericht präsentiert.

Ein Schlüsselfaktor in alledem war, dass der Fokus des Projekts als ein wichtiges Element in sowohl dem Entwicklungsplan der Schule als auch dem Programm für die Entwicklung der Lehrkräfte gesehen wurde. Und natürlich markierte die Tatsache, dass es von einem Mitglied der höhergestellten Schulleitung geleitet wurde, es als eine Priorität.





