



# Ist individuelle Förderung durch Projektarbeit möglich?

Dargestellt an einem Französisch-Grundkurs der Jahrgangsstufe 11

Amt für  
Lehrerbildung



Reihe Unterrichtsentwicklung

## Die Autorin Sarah von Oettingen:

Sarah von Oettingen, Jg. 1981, Studium von 2000-2007, Fächer: ev. Religion, Französisch, Spanisch, Referendariat vom 02/2008-01/2010 am Studienseminar für Gymnasien Frankfurt a.M., ab 01.09.2010 Lehrerin an der Deutschen Schule Istanbul.

## Impressum:

**Herausgeber:** Amt für Lehrerbildung  
**Verantwortlich:** Helga Kennerknecht (AfL)  
**Lektorat:** Rolf Engelke, PR und Publikationen (AfL)  
**Gestaltung:** Justina Heinz / Gesine Pforr, PR und Publikationen (AfL)  
**Coverillustration:** Sabine Stahl, PR und Publikationen (AfL)  
**1. Auflage** Juni 2011

[www.afl.hessen.de](http://www.afl.hessen.de)

# Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

Dargestellt an einem Französisch-Grundkurs der Jahrgangsstufe 11

Reihe Unterrichtsentwicklung

*Sarah von Oettingen*

## Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

Zukunft gestalten durch Entwicklung und Innovation! – Gegenwärtig unterliegt die Bildungslandschaft in Hessen einer starken Veränderung. Die Stärkung der Eigenverantwortung der Schule bedeutet, Entwicklungsprozesse voranzutreiben. Das Hauptaugenmerk richtet sich vornehmlich auf folgende Schwerpunkte: Wandlung der Lehrerrolle, Erweiterung der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, Gestaltung einer neuen Unterrichtskultur, Orientierung des Unterrichtens an Bildungsstandards und Kompetenzen.

Das AfL möchte im Rahmen der schon bestehenden Heftreihe zur „Unterrichtsentwicklung“ gelungene Pädagogische Prüfungsarbeiten vorstellen, die in besonderer Weise den Anspruch des hessischen Schulgesetzes erfüllen, indem sie

- eine typische pädagogische Fragestellung, die sich aus der Orientierung an Bildungsstandards und Kompetenzen ergibt, aufgreifen und eingrenzen
- diese im Horizont der einschlägigen, aktuellen theoretischen Fachliteratur reflektieren
- für den Schulalltag tragfähige Lösungsansätze entwickeln
- aussagekräftige Evaluationsinstrumente auswählen und einsetzen.

Wir hoffen, Materialien vorzulegen bzw. ins Netz zu stellen, die für unterschiedliche Leser und Leserinnen interessant sind:

- Lehrerinnen und Lehrer können eine Orientierung dahingehend gewinnen, wie sich Kompetenzorientierung konkret im Unterricht umsetzen lässt.
- Didaktikerinnen und Didaktiker können empirisches Material und erprobte Konzepte für ihre Aus- und Fortbildung nutzen.

Die Veröffentlichung möchte einen Beitrag zum Verständnis des viel zitierten Begriffs „reflektierte Praxis“ leisten, weil diese Examensarbeiten an der Schnittstelle zwischen didaktischer Theoriebildung und konkretem Unterricht angesiedelt sind und daher interessante innovative Impulse für die Unterrichtsentwicklung geben.

Mit der vorliegenden Arbeit, mit der wir Examensarbeiten im Netz einem größeren Interessentenkreis leicht zugänglich machen, möchten wir ein Thema aus dem Bereich DFB in den Mittelpunkt stellen. In der konkreten Unterrichtspraxis im Fach Französisch wird untersucht, wie individuelle und ganzheitliche Förderung durch modifizierte Formen der Projektarbeit in sehr heterogenen Lerngruppen auch unter den Rahmenbedingungen eines „normalen“ Schulalltags gestaltet werden kann.

*Helga Kennerknecht*  
*Ständige Vertreterin des Direktors*

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Begründung des Unterrichtsvorhabens.....</b>	<b>6</b>
<b>2 Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht grundsätzlich möglich? Begriffsbestimmungen.....</b>	<b>8</b>
2.1 Binnendifferenzierung.....	8
2.2 Individualisierung .....	8
2.3 Die zentralen Merkmale des Projektunterrichts.....	10
<b>3 Wie können Schülerinnen und Schüler eines Französischkurses der Jahrgangsstufe 11 im Rahmen eines Projektunterrichts individuell gefördert werden? Didaktisch-methodische Überlegungen zur Unterrichtsreihe .....</b>	<b>12</b>
3.1 Wahl der Projektform.....	12
3.2 Initiierungsphase: Begründung der Auswahl des Themas.....	12
3.3 Planungsphase .....	12
3.3.1 Individuelle Themenfindung .....	12
3.3.2 Vereinbarung individueller sprachlicher Lernziele.....	13
3.4 Elemente zur Unterstützung des selbstgesteuerten Arbeitsprozesses .....	14
3.4.1 Der Aktionsplan .....	14
3.4.2 Das Projekttagbuch .....	14
3.4.3 Das Projektplenum .....	14
3.5 Dokumentation, Präsentation, Bewertung und Evaluation .....	15
3.5.1 Der Prozess .....	15
3.5.2 Die Präsentation .....	15
3.5.3 Das Produkt .....	16
3.6 Übersicht über die Unterrichtsreihe .....	17
<b>4 Inwiefern können Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Projektunterrichts individuell gefördert werden?.....</b>	<b>18</b>
4.1 Die Formulierung eines individuellen sprachlichen Lernziels.....	18
4.1.1 Durchführung .....	18
4.1.2 Reflexion.....	18
4.2 Entwicklung einer eigenen Fragestellung .....	19
4.2.1 Durchführung .....	19
4.2.2 Reflexion.....	19



<b>4.3.</b>	<b>Der Aktionsplan als Instrument zur strukturierten Planung</b> .....	<b>21</b>
4.3.1	Durchführung .....	21
4.3.2	Reflexion.....	21
<b>4.4</b>	<b>Leistungsbegleitung: Peer-Beratung</b> .....	<b>22</b>
4.4.1	Durchführung .....	22
4.4.2	Reflexion.....	23
<b>4.5</b>	<b>Leistungsmessung und -bewertung</b> .....	<b>23</b>
4.5.1	Der Arbeitsprozess .....	23
4.5.2	Die Präsentation .....	24
4.5.3	Das Produkt .....	25
<b>5</b>	<b>Gesamtbetrachtung und Ausblick</b> .....	<b>27</b>
	<b>Anmerkungen</b> .....	<b>29</b>
	<b>Arbeitsblätter M1-M16</b> .....	<b>33</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>68</b>
	<b>Liste für thematischen Materialpool</b> .....	<b>69</b>
	<b>Liste de Liste de liens - Wie recherchiere ich erfolgreich im Internet?</b> .....	<b>70</b>

## Abstract

In der Unterrichtsrealität sehen sich Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und -stufen mit dem Phänomen der multiplen Heterogenität ihrer Lerngruppen konfrontiert. Die daraus resultierende Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer, **dass** Schülerinnen und Schüler individueller gefördert werden müssen, ist unumstritten. **Wie** dies innerhalb der schulischen Rahmenbedingungen gelingen kann, wird seit einigen Jahren in der Fachwelt intensiv diskutiert. Die Arbeit will einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten, indem sie der Frage nachgeht, inwiefern Projektunterricht als Unterrichtsform eine konstruktive Antwort bieten kann. Dies wird am Beispiel der Unterrichtspraxis in einem Französisch-Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 untersucht, in dem über 33 Unterrichtsstunden ein Projektunterricht zum Thema *La société multiethnique* durchgeführt wurde. Die Darstellung erfolgt anhand von exemplarischen Arbeitsergebnissen, einer Gesamtevaluation des Projekts durch den Kurs und die Beobachtungen der Lehrerin. Die Ergebnisse lassen die These zu, dass ein entsprechend angelegter Projektunterricht das angestrebte Ziel der ganzheitlichen individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise ermöglichen kann.

*„Wenn du einen Menschen etwas lehren willst, wird er es niemals lernen.“*

*G.B. Shaw*

## 1 Begründung des Unterrichtsvorhabens

In einem Französisch-Grundkurs (16 Schülerinnen und sieben Schüler) der Jahrgangsstufe 11, den ich zu Beginn des Schuljahres 2009/2010 übernahm, konnte ich bereits in den ersten gemeinsamen Stunden ein Phänomen beobachten, das sich in vielen Klassen und Jahrgangsstufen zeigt: die Heterogenität des Kurses. Die Schülerinnen und Schüler brachten zunächst strukturell bedingt sehr unterschiedliche fachliche Voraussetzungen mit: einige hatten bis zur zehnten Klasse den bilingualen Zweig der Schule besucht, andere hatten Französisch als erste Fremdsprache (1.FS), weitere als zweite Fremdsprache (2.FS) gelernt. Einzelne wiederholten die 11. Jahrgangsstufe und hatten bereits im vorausgegangenen Schuljahr mit dem Fach Französisch „innerlich abgeschlossen“. Zudem zeigte eine von mir zu Beginn des Schuljahres durchgeführte Umfrage<sup>1</sup>, dass diese Gruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen auch unterschiedliche Ziele hatten: Eine Gruppe wollte das Fach Französisch am Ende des Schuljahres abwählen, eine andere wollte auch in der 12. Jahrgangsstufe weiterhin den Grundkurs besuchen.<sup>2</sup> Zwischen diesen beiden Gruppen bestand ein deutliches Leistungsgefälle; die Schülerinnen und Schüler der zweiten Gruppe waren in fachlicher Hinsicht deutlich leistungstärker als die der ersten. Zugleich erwiesen sich die Gruppen auch als in sich inhomogen. Insbesondere in den Bereichen der Sprachproduktion waren die Kompetenzen in unterschiedlicher Weise ausgeprägt. Die geringen Fähigkeiten zur mündlichen Interaktion hingen bei beiden Gruppen mit ihrer Selbstkompetenz zusammen: viele Schülerinnen und Schüler hatten aufgrund von Misserfolgen, mangelnder Motivation, unzureichender Sprachpraxis u. ä. in der Vergangenheit nur ein geringes Zutrauen im Gebrauch der Fremdsprache entwickeln können. Ihre niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich ihrer mündlichen Kommunikationsfähigkeit hatte dazu geführt, dass sie sich selbst wenig zutrauten, dementsprechend kaum in der Zielsprache kommunizierten und folglich ihre Kompetenz in der Vergangenheit kaum hatten erweitern können. Im Bereich der schriftlichen Produktion divergierten sowohl die grammatische Kompetenz als auch das Wortschatzspektrum der einzelnen Schülerinnen und Schüler stark. Dementsprechend wichen auch die Fähigkeiten im Bereich der Textverarbeitung voneinander ab.

Die fächerübergreifenden Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz) waren ebenfalls unterschiedlich stark entwickelt.

Darüber hinaus gingen die verschiedenen Ziele und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit einer jeweils unterschiedlich ausgeprägten Lernmotivation einher. Ebenso stellte sich heraus, dass auch die inhaltlichen Interessen, methodischen Präferenzen und Vorlieben für bestimmte Medien oder Sozialformen unterschiedlich gelagert waren.

Wie kann angesichts einer solchen, durchaus nicht untypischen Situation Unterricht so gestaltet werden, dass die Forderung nach individueller Förderung aller Lernenden erfüllt werden kann? In der Fachliteratur werden diesbezüglich vielfältige didaktische und methodische Ansätze zu bindendifferenzierten und individualisierten Lernarrangements diskutiert, die ich in Auswahl im Laufe des ersten Halbjahres erprobte.<sup>3</sup>

Trotz dieser Bemühungen kam es aber im Kurs immer wieder zu für heterogene Lerngruppen typischen Konflikten: Die leistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen warfen den -stärkeren „Arroganz“ und „asoziales Verhalten“ sowie mangelnde Kooperationsfähigkeit vor, während diese ihnen umgekehrt „Faulheit“ und ebenfalls „unfares Verhalten“ nachsagten.

Daher führte ich zunächst eine ausführliche Konfliktbearbeitung in der Gruppe durch. Das Ergebnis war u. a. ein deutlicher Wunsch an die Lehrer/in, eine Unterrichtsform zu finden, die es ermöglicht, jede/n noch stärker nach ihren/seinen individuellen Möglichkeiten und Interessen zu fördern.

Bei meiner Suche nach einer dafür besonders geeigneten Unterrichtsform ließ ich mich von folgenden Fragen leiten:

- Welche Unterrichtsform könnte in höherem Maße als die bisher erprobten Ansätze den Bedürfnissen, Interessen, Zielen und Fähigkeiten der einzelnen Lerner gerecht werden?
- Wie könnten die Fähigkeiten jedes/r einzelnen Schüler/in auf der je individuellen Kompetenzstufe optimal gefördert werden?
- Wie könnten sie im Sinne eines ganzheitlichen Lernprozesses ihre Fähigkeiten in den Bereichen der Sach-, Sozial-, Methoden und Selbstkompetenz individuell entwickeln?
- Wie könnte eine stärkere Schüleraktivierung, eine Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der Motivation und des Interesses sowie der damit einhergehenden Arbeits- und Lernbereitschaft erreicht werden?

Unter Bezug auf die einschlägige Fachliteratur wählte ich Projektunterricht als die Unterrichtsform aus, welche eine Antwort auf diese Fragen und damit eine produktive Form des Umgangs mit dem beschriebenen Phänomen der Heterogenität der Lerngruppe darstellen könnte.

Im Folgenden stelle ich die theoretischen Grundlagen meines Vorhabens dar, indem ich zunächst individuelle Förderung definiere und in einem zweiten Schritt begründe, inwiefern Projektunterricht individuelle Förderung grundsätzlich ermöglichen kann (II.). Anschließend (III.) stelle ich die aus dem theoretischen Fundament abgeleiteten didaktisch-methodischen Überlegungen vor. Im letzten Kapitel (IV.) wird die praktische Umsetzung dieser Überlegungen anhand der für das Fördervorhaben elementaren Bausteine dargestellt und reflektiert. Die Arbeit schließt mit Fazit und Ausblick (V.).

## 2 Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht grundsätzlich möglich? Begriffsbestimmungen

### 2.1 Binnendifferenzierung

Das Prinzip der *inneren Differenzierung* bzw. Binnendifferenzierung kann zunächst in Abgrenzung zur *äußeren Differenzierung* betrachtet werden. Bei der äußeren werden anhand eines bestimmten Kriteriums (z.B. Alter, Leistung) vermeintlich homogene Lerngruppen gebildet. Demgegenüber stellt das Prinzip der inneren Binnendifferenzierung die Möglichkeit der Homogenität einer Lerngruppe grundsätzlich in Frage. Auf unterrichtsorganisatorischer und didaktischer Ebene werden hierbei vielmehr unterschiedliche, nicht dauerhafte Differenzierungsformen innerhalb einer Lerngruppe eingesetzt.<sup>4</sup> Ziel ist es, die faktische Heterogenität jeder Gruppe produktiv zu gestalten, indem die Einzelnen jeweils optimal gefördert werden.<sup>5</sup> Auf (fach)didaktischer Ebene kann nach Lernzielen, Lernvoraussetzungen bzw. Kompetenzen, Inhalten, Interessen, Lernstilen, Lerntempi und Lernmotivation differenziert werden. Auf unterrichtsorganisatorischer Ebene können die Differenzierungsmaßnahmen die Sozialform, Methoden und Medien betreffen.<sup>6</sup>

Das Prinzip der Binnendifferenzierung erlaubt es, die vielfältigen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen unterschiedlicher Gruppen innerhalb einer Lerngruppe in den Blick zu nehmen. Dies ist eine erste Voraussetzung, um individuelle Förderung zu ermöglichen. Dies muss jedoch um das Prinzip der Individualisierung ergänzt werden, um innerhalb der verschiedenen Gruppen auch die/den Einzelne/n wahrzunehmen.<sup>7</sup>

### 2.2 Individualisierung

Das Prinzip der Individualisierung zielt auf eine „Orientierung des Unterrichts an dem individuellen Lernfortschritt und -bedürfnis des einzelnen Lernalters“ bzw. der einzelnen Lernerin<sup>8</sup> und hat den Anspruch, „der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht (in der Weise; Zusatz d. Verf.in) gerecht zu werden“, dass „jede/r einzelne auf dem je individuellen Niveau möglichst gute Leistungen erreichen kann, dazu herausgefordert und unterstützt wird.“<sup>9</sup>

Individualisierung knüpft daher insofern unmittelbar an Binnendifferenzierung an, als die Differenzierungsebenen identisch sind.<sup>10</sup> Gleichzeitig radikalisiert Individualisierung diesen Anspruch, indem nicht nur phasenweise nach einem bestimmten Kriterium differenziert wird, sondern indem die verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten von den Lernenden gleichzeitig in Anspruch genommen werden können.

Eine so verstandene „individualisierte Didaktik“<sup>11</sup> impliziert ein hohes Maß an Subjektorientierung und geht in der Konsequenz „mit der höchstmöglichen Forderung nach eigenverantwortlichem Lernen“ einher.<sup>12</sup> Individuelle Förderung ist demnach unmittelbar mit selbstgesteuertem Lernen verbunden. Dabei gelten die Prinzipien der Wahlfreiheit, der Selbsttätigkeit und der Selbstkontrolle bzw. Selbsteinschätzung<sup>13</sup>, d.h. dass der/die Schüler/in „in Abhängigkeit von der Art ihrer (seiner; die Verf.in) Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet.“<sup>14</sup> Dementsprechend werden die Lernenden an der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt, treffen eigene Entscheidungen für ihren Lernprozess und übernehmen Verantwortung für die eigene Arbeit.<sup>15</sup>

Selbststeuerung enthält demzufolge auch das Prinzip der Handlungsorientierung, das im modernen Fremdsprachenunterricht (FSU) eine fachspezifische Bedeutung erfährt.<sup>16</sup> Es steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der seit der kommunikativen Wende der 70er Jahre angestrebten Ausrichtung des FSU auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz.<sup>17</sup> Handlungsorientierung bezieht sich im FSU dementsprechend primär auf die Ausbildung der *sprachlichen* Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, d.h. ihre Fähigkeit, Äußerungsabsichten frei und selbstbestimmt in der Kommunikation mit einem Gegenüber zu tätigen,<sup>18</sup> anders gewendet: „das im Unterricht (und an anderer Stelle) erworbene Wissen aktiv und adäquat in der Kommunikation anzuwenden.“<sup>19</sup> Auch die Interaktion und dementsprechend die Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern, die Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses sowie die Partizipation der Lernenden bei der Planung und Gestaltung von Unterricht sind Elemente eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, da sie authentische Kommunikation in der Fremdsprache ermöglichen.<sup>20</sup>

In Verbindung mit den genannten Grundätzen bildet ein erweiterter Leistungsbegriff ein weiteres Element einer individualisierten Didaktik. Er trägt dem zuvor dargestellten Ziel, einen ganzheitlichen individuellen Lernprozess zu fördern, Rechnung, indem zum einen die vier Kompetenzbereiche (Sach-, Sozial-, Methoden- und Sozialkompetenz)<sup>21</sup> als integrative Elemente der Leistungsbewertung gelten und zum anderen der individuelle Lernprozess gemessen und bewertet wird.<sup>22</sup> Daraus folgt die Notwendigkeit, bei der Leistungsbewertung „eine andere Gewichtung der Bezugsnorm“<sup>23</sup> vorzunehmen. Im Gegensatz zur herkömmlichen primären Orientierung an der sozialen und sachlichen Bezugsnorm orientiert sich eine individualisierte Didaktik an der „Individualnorm, bezogen auf die Anforderungen der Sache“.<sup>24</sup> Die Leistungsbewertung bezieht sich dementsprechend auf den individuellen Kompetenzzuwachs in den o.g. Bereichen.<sup>25</sup>

Dies erfordert den Einsatz von Formen der individuellen Leistungsbegleitung und -bewertung.<sup>26</sup>

Dazu zählt eine individuelle Leistungsdiagnose zu Beginn des Lernprozesses, welche die Grundlage für individuelle Lernentscheidungen bzw. die Formulierung individueller Lernziele bietet.<sup>27</sup> Darüber hinaus ergänzen individuelle Beratung während des Lernprozesses und Elemente der Selbsteinschätzung, -bewertung und -reflexion der Schülerinnen und Schüler die individuelle Leistungsbewertung.<sup>28</sup> Die Reflexion der eigenen Handlungsprozesse bildet einen weiteren Grundpfeiler der Individualisierung, denn die dabei erworbenen metakognitiven Kompetenzen sind gleichzeitig Voraussetzung und Ziel für selbstgesteuertes individualisiertes Lernen.<sup>29</sup>

Eine derartige individuelle Leistungsbewertung verlangt zudem, individuelle Leistungen „sichtbar und öffentlich“<sup>30</sup> zu machen. Die Präsentation der eigenen Leistung verlangt Rechenschaft über ihre Ergebnisse und ihren darin sichtbar werdenden Lernprozess abzulegen. Die Selbstdarstellung fördert darüber hinaus ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung.<sup>31</sup> Für die Präsentation ist darauf zu achten, dass die Lernenden eine ihrer jeweiligen Arbeit entsprechende Form wählen können und an der Aufstellung der Bewertungskriterien beteiligt werden.<sup>32</sup> Hierbei ist es notwendig, ihnen die o. g. Kombination von individueller und sachlicher Bezugsnorm transparent zu machen.<sup>33</sup>

In unmittelbarem Zusammenhang mit dem Sichtbarmachen der Leistungen steht ein weiteres Grundelement der Individualisierung, nämlich die Lerngruppe als „Subjekt des gemeinsamen Lernens“.<sup>34</sup> Sie spielt eine entscheidende Rolle im Lernprozess des/der Einzelnen, denn „die Beiträge der Einzelnen, ihre je eigenen Stärken, Leistungen, Fähigkeiten müssen wahrgenommen werden, damit sie wirken können“, d.h. sie bedürfen eines „Resonanzboden der gemeinsamen Wahrnehmung und Verarbeitung“.<sup>35</sup> Insofern ist es von Bedeutung, die gesamte Lerngruppe in die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht einzubeziehen und die Beteiligten sowohl in Einzel- als auch in kooperativen Formen arbeiten zu lassen.



Darüber hinaus kommt auf dem Weg des erfolgreichen selbstgesteuerten Lernens der Ausbildung eines Grundrepertoires an Lernstrategien<sup>36</sup> sowie an sozialen, affektiven und methodischen Grundqualifikationen<sup>37</sup> eine Schlüsselrolle zu.

Schließlich erfordert Individualisierung, die Lernmotivation und ein angenehmes Lernklima in besonderer Weise zu fördern, da sie gleichzeitig eine Voraussetzung für individuelles Lernen darstellen.<sup>38</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass individuelle Förderung insbesondere eine stärkere Selbststeuerung des jeweils individuellen Lernprozesses durch die einzelnen Schülerinnen und Schüler erfordert. Insbesondere impliziert Individualisierung nicht nur eine veränderte Schülerrolle, sondern auch die Lehrenden müssen konsequenterweise ihre eigene Rolle und ihr Verhältnis zu den Lernenden im Sinne einer stärkeren Beratung und Moderation von Lernprozessen modifizieren.

### 2.3 Die zentralen Merkmale des Projektunterrichts

Der einschlägigen Fachliteratur<sup>39</sup> zufolge ist Projektunterricht eine Form des selbstgesteuerten Lernens im zuvor dargestellten Sinne.<sup>40</sup> Aufgrund dieses wesentlichen Merkmals gilt er als eine „Methode, die ein Lernarrangement ermöglicht, in dem individualisiertes und binnendifferenziertes Lernen möglich ist.“<sup>41</sup> Dies gilt insbesondere auch für die Fremdsprachendidaktik, da im Rahmen von Projektunterricht die fachdidaktische Forderung nach Handlungsorientierung in besonderer Weise realisiert werden kann, indem hier authentische und mitteilungsbezogene Sprachproduktion bzw. Kommunikation stattfinden und die sprachlichen Fertigkeitsbereiche dabei integrativ angewendet werden können.<sup>42</sup>

Bausteine des Projektunterrichts, die den o. g. Prinzipien der Selbststeuerung Rechnung tragen, zeigen dies in exemplarischer Weise.

Der Projektunterricht beginnt mit einer *Initiierungsphase*, in der es zunächst darum geht, „(e)ine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage aus(zu)wählen“, d.h. ein Thema zu formulieren, das an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, an ihren Erfahrungen und Interessen orientiert ist und gleichzeitig „gesellschaftliche Praxisrelevanz“ besitzt.<sup>43</sup> Bei dieser Herangehensweise wird dem Prinzip der Schülerorientierung unmittelbar Rechnung getragen.

In der anschließenden *Planungsphase* gilt zunächst das Prinzip der Wahlfreiheit. Die Schülerinnen und Schüler können ihren inhaltlichen Schwerpunkt, die Sozialform, das Informationsmaterial, die Form ihres End-Produkts und ihrer Präsentation frei wählen. Das Prinzip der Selbsttätigkeit gilt in dieser Phase insoweit, als sie ihren Arbeitsprozess selbstständig organisieren, indem sie individuell Arbeitsschritte für den vorgegebenen zeitlichen Rahmen festlegen und innerhalb der Projektgruppe Aufgaben verteilen. Sie übernehmen an dieser Stelle Verantwortung für ihren eigenen Arbeits- und Lernprozess. Dabei werden sie von der Lehrperson, die für die „Planung der Selbstplanung“<sup>44</sup> verantwortlich ist, unterstützt.

In der *Durchführungsphase* arbeiten die Schülerinnen und Schüler in hohem Maße selbstgesteuert an ihrem Projekt. Zum einen sind sie „über eine gewisse Zeit selbst tätig“ und organisieren ihren Arbeitsprozess „ohne genaue Anweisungen durch die Lehrperson“<sup>45</sup>. Die Beschaffung, Auswertung, Be- und Verarbeitung von Material sowie das Erstellen des Produkts und die Vorbereitung der Präsentation bilden die zentralen Tätigkeiten dieser Phase. Dies stellt sehr hohe Anforderungen, so dass Momente der Metainteraktion die Phase begleiten. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihren eigenen Handlungsprozess, wodurch dem Prinzip der Selbstkontrolle bzw. -einschätzung Rechnung getragen wird.

In der *Evaluationsphase* erfolgt die Bewertung gemäß den zuvor aufgezeigten Prinzipien der individuellen Leistungsmessung und -bewertung. So gibt es im Projektunterricht drei Bewertungsebenen: den Prozess, die Präsentation und das Produkt.<sup>46</sup> Die Diagnose des individuellen Kompetenzzuwachses steht dabei im Mittelpunkt.<sup>47</sup> Voraussetzung hierfür sind zum einen eine individuelle Kompetenzdiagnose und die darauf basierende Vereinbarung von individuellen Lernzielen vor Projektbeginn. Zum anderen ist es unabdinglich, den Lernenden vorab die fachlichen und überfachlichen Bewertungskriterien transparent zu machen bzw. diese im Idealfall gemeinsam zu erarbeiten. Darüber hinaus erfordert diese Form der Leistungsbewertung von den Schülerinnen und Schülern die Dokumentation, Analyse und Reflexion des eigenen Arbeits- und Lernprozesses im Verlauf und nach Abschluss der Projektarbeit. Dies geschieht in der Regel in Form einer Projektskizze und eines individuellen Arbeitsprozessberichtes.<sup>48</sup> Gleichzeitig sind während der Projektarbeit Formen der Beratung und Rückmeldung zu wählen, um sie beim Erreichen ihrer Ziele zu unterstützen.<sup>49</sup> Hierbei spielt auch das Feedback durch die Lerngruppe eine bedeutende Rolle.

Projektunterricht ist nach alledem in hohem Maße selbstreflexiv. Indem die Lernenden ihren selbst organisierten Arbeits- und Lernprozess selbst reflektieren, werden insbesondere auch ihre metakognitiven Fähigkeiten ausgebildet, die zuvor als Voraussetzung für und gleichzeitig als ein Ziel individueller Förderung identifiziert wurden.<sup>50</sup>

Die mit dem Projektunterricht verbundene Selbststeuerung impliziert eine veränderte Lehrerrolle, die im Wesentlichen den zuvor dargestellten Forderungen der individualisierten Didaktik entspricht. Lehrerinnen und Lehrer sind „Organisator(innen; die Verf.in) von Lernprozessen“<sup>51</sup>, d.h. sie initiieren und begleiten die Lernprozesse, indem sie als „Lernforscher(innen; die Verf.in)“<sup>52</sup> individuellen Lernbedarf zu Beginn und im Verlauf des Projektprozesses diagnostizieren (oder dazu anleiten, dies selbst zu tun) und Anregungen sowie Lernhilfen anbieten, zugleich Impulse zur Reflexion setzen.<sup>53</sup> Dabei gilt grundsätzlich das Prinzip des „subsidiären Lehrerhandelns“<sup>54</sup>, d.h. dass Lehrerinnen und Lehrer in den Arbeitsprozess erst dann von sich aus eingreifen, wenn die Schülerinnen und Schüler mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr weiter kommen. Auf diese Weise wird einerseits dem Prinzip der Selbststeuerung Rechnung getragen, welches Raum für Fehler und Umwege voraussetzt, andererseits wird aber auch einem zu hohen Maß an Frustration vorgebeugt, da dies die Gefahr des Scheiterns des Projekts in sich birgt.<sup>55</sup> Im FSU konkretisiert sich dies bspw. darin, dass der/die Lehrende als kompetente/r Berater/in in Bezug auf zielkulturelle bzw. sprachliche Aspekte und Fragen zur Seite steht.<sup>56</sup> Hinsichtlich der Sprache fungiert die Lehrkraft im FSU als „Sprachmonitor“, d.h. sie gibt auf der Grundlage der von ihr diagnostizierten Defizite im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten individuell oder gruppenbezogen Rückmeldungen und macht ihnen diesbezüglich Förderangebote.<sup>57</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Projektunterricht die Grundprinzipien der individualisierten Didaktik im Wesentlichen in sich trägt. Insofern erweist er sich als „produktive Form des Umgangs mit (der; die Verf.in) Heterogenität der Lerngruppe“<sup>58</sup> und eignet sich grundsätzlich dafür, die Schülerinnen und Schüler im Sinne des dargestellten Vorhabens individuell zu fördern.

### 3 Wie können Schülerinnen und Schüler eines Französischkurses der Jahrgangsstufe 11 im Rahmen eines Projektunterrichts individuell gefördert werden? Didaktisch-methodische Überlegungen zur Unterrichtsreihe

#### 3.1 Wahl der Projektform

Auf Grund der Unerfahrenheit der Lerngruppe mit Projektunterricht wurde aus dem Spektrum unterschiedlicher Projektformen die auf den Fachunterricht begrenzte Kleinform der „projektorientierten Kursphase“<sup>59</sup> ausgewählt. In verschiedenen Projektgruppen sollten sich die Schülerinnen und Schüler in einem selbstgesteuerten Arbeitsprozess mit einer selbst gewählten Fragestellung innerhalb des Kursthemas auseinandersetzen, ihre Ergebnisse am Ende in einem Produkt dokumentieren und sie der Lerngruppe präsentieren. Zudem wählte ich die integrierte Form des Projektunterrichts, so dass im Gegensatz zu einer linearen eine integrierte Förderung der Kompetenzen angestrebt wurde.<sup>60</sup> Den Prinzipien der Individualisierung entsprechend sollte dies ermöglichen, die jeweils notwendigen Kompetenzen bedarfsorientiert zu fördern.

#### 3.2 Initiierungsphase: Begründung der Auswahl des Themas

Das vom Hessischen Lehrplan vorgesehene Thema *La société multiethnique* wurde als thematischer Rahmen des Projektunterrichts von der Lehrerin ausgewählt.<sup>61</sup> Das Thema eignet sich im Hinblick auf die Zielsetzung der individuellen Förderung aus verschiedenen Gründen. Zunächst lässt es ganz im Sinne der Subjektorientierung vielfältige, individuelle Zugänge und Schwerpunktsetzungen durch die Schülerinnen und Schüler zu. Zudem erfüllt es den Anspruch des Projektunterrichts, eine an Erfahrungen, Vorwissen und Lebenswelt der Lerngruppe anknüpfende Thematik zu bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler (er)leben die plurale, multiethnische und -religiöse Gesellschaft in ihrem Alltag und müssen sich mit deren Möglichkeiten (nicht nur in der Schule) auseinandersetzen. Insofern wird das Thema dem Anspruch gerecht, eine gesellschaftsbezogene, d.h. an reale gesellschaftlich relevante Probleme anknüpfende Problemlage darzustellen.<sup>62</sup> Da das Thema die Frage nach dem Umgang mit (ethnischer) Vielfalt stellt, eröffnet es für den Kurs einen erfahrungsorientierten Zugang, denn der Umgang mit Heterogenität ist ja hinsichtlich der Zusammenarbeit im Unterricht zunehmend virulent.

#### 3.3 Planungsphase

##### 3.3.1 Individuelle Themenfindung

Innerhalb des thematischen Rahmens sollten die Schülerinnen und Schüler einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt setzen und eine eigene Fragestellung entwickeln, da dies entscheidend für die Motivation ist, um einen „authentischen Such- und Lernprozess“ in Gang zu setzen.<sup>63</sup> Die Entwicklung einer eigenen komplexen, differenzierten und problembewussten Fragestellung war von vornherein als mehrschrittiger Findungsprozess angelegt. Insoweit sollte das auf dem Grundprinzip des kooperativen Lernens, Think-Pair-Share, basierende Placemat-Verfahren<sup>64</sup> in abgewandelter Form eingesetzt werden, da es der Prozesshaftigkeit der Findungsphase Rechnung trägt. Die

Methode lässt Schüleraktivierung und Subjektorientierung zu und bindet die Gruppe als „Resonanzboden“ für den Handlungsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler ein. So sollten neben der Planungs- und Handlungskompetenz auch die kooperativen Fähigkeiten weiterentwickelt werden.<sup>65</sup>

### 3.3.2 Vereinbarung individueller sprachlicher Lernziele

Um den individuellen Kompetenzzuwachs am Ende des Projekts messen und bewerten zu können, sollte zu Beginn eine individuelle Eingangsdiagnose vorgenommen und darauf basierende individuelle Lernziele vereinbart werden, um die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, ihre Ziele effektiv zu verfolgen und ihren selbstgesteuerten Handlungsprozess dementsprechend auszurichten.

Als Gegenstandsbereich des zu formulierenden Lernziels wurde die Sachkompetenz definiert,<sup>66</sup> und in diesem Rahmen wiederum auf den Bereich der sprachlichen Fähigkeiten beschränkt, da dies insbesondere dem Leitziel des modernen FSUs, die Kommunikative Kompetenz zu fördern, Rechnung trägt.<sup>67</sup> Die grammatischen und lexikalischen Kompetenzen wurden dementsprechend nicht gesondert aufgeführt, da sie aufgrund ihrer dienenden Funktion<sup>68</sup> in Bezug auf die kommunikative Absicht stets inhalts- und bedarfsorientiert gefördert werden sollten. Innerhalb der sprachlichen Fähigkeiten wurde der Gegenstandsbereich schließlich auf den Bereich der Sprachproduktion (mündliche Interaktion und schriftliche Produktion) eingegrenzt.<sup>69</sup>

Darüber hinaus sollte bei der Formulierung der individuellen Lernziele in binnendifferenzierender Weise vorgegangen werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Zielen der beiden in ihren Leistungen verschiedenen Schülergruppen gerecht zu werden. Einerseits sollte jede/r Schüler/in ein für ihn/sie realistisches und angemessenes Lernziel formulieren können. Andererseits sollten dabei für beide Gruppen unterschiedliche Bedingungen hinsichtlich des Kriteriums der Angemessenheit gelten. So sollte für die eine Gruppe ein Lernziel als angemessen gelten, das einen Entwicklungsprozess gemessen an ihrem individuellen Leistungsstand beinhaltet. Da für diese Gruppenmitglieder die Abwahl des Fachs feststand, konnte das Ziel in der Mitte des zweiten Schulhalbjahres nicht mehr darin bestehen, deren Kompetenzen im Hinblick auf vorgegebene Standards zu erweitern. Vielmehr sollte es zu diesem Zeitpunkt den Einzelnen ermöglicht werden, in der ihnen verbleibenden Zeit noch die Fähigkeiten zu entwickeln bzw. zu fördern, die sie für sich selbst als sinnvoll und relevant erachteten. In dieser letzten Phase ihres schulischen Französischlernens sollten primär die Steigerung der Motivation und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich der Kommunikation in der Fremdsprache im Zentrum stehen.

Demgegenüber sollte die Angemessenheit des Lernziels der leistungsstärkeren Gruppe durch einen Vergleich ihres Leistungsstands mit den Kompetenzen, die sie zum Ende des Schuljahres bzw. zu Beginn der Qualifikationsphase erreicht haben sollten, bemessen werden. Hierfür konzipierte ich auf der Grundlage des Übergangsprofils<sup>70</sup> für die Qualifikationsphase einen Selbsteinschätzungsbogen<sup>71</sup> der dementsprechend Kompetenzen enthielt, die für die erfolgreiche Mitarbeit im Grundkurs der Jahrgangsstufe 12 notwendig sind. Trotz der Beschränkung des Gegenstandsbereichs des Lernziels umfasste der Selbsteinschätzungsbogen neben dem Bereich der Sprachproduktion auch den der Sprachrezeption. Auf diese Weise sollten die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten auch in diesem Bereich zu überprüfen und dies, sofern möglich, bei der Auswahl der Medien berücksichtigen. Auch zwei für den Projektunterricht besonders relevante methodische Fähigkeiten wurden aufgenommen. Auf der Grundlage dieses Bogens sollten die Schülerinnen und Schüler ihren Leistungsstand diagnostizieren und ihr Lernziel formulieren.

Die individuellen sprachlichen Lernziele aller Lernenden sollten jeweils mit der Diagnose der Lehrkraft und dem von ihr formulierten Förderziel abgeglichen und anschließend in einer Vereinbarung festgehalten werden. Am Ende des Projektunterrichts sollten alle Beteiligten überprüfen, inwiefern sie ihre sprachlichen Lernziele erreicht haben. Die GK-Schülerinnen und Schüler sollten hierzu eine erneute Einschätzung ihrer erweiterten Fähigkeiten mit Hilfe des Selbsteinschätzungsbogens vornehmen und diese mit ihrer Eingangsdiagnose vergleichen.

### 3.4 Elemente zur Unterstützung des selbstgesteuerten Arbeitsprozesses

#### 3.4.1 Der Aktionsplan<sup>72</sup>

Ein Element zur Unterstützung der selbstständigen Planung ist die Erstellung eines Aktionsplan. Dieser zielt darauf ab, Lernziele effektiv zu verfolgen, d.h. die Planung eines Handlungsprozesses an einem Lernziel auszurichten. Dementsprechend besteht für die Teilnehme (auch im Sinne der Wahlfreiheit) die Möglichkeit, auf allen Ebenen (Sozialform, Informationsmaterial, Medien, Produkt- und Präsentationsform) individuelle Entscheidungen zu treffen.

Im Sinne der Prozessorientierung und mit Hinblick darauf, die metakognitiven Fähigkeiten zu fördern, muss im Vorfeld transparent gemacht werden, dass die Planung „offen und revisionsfähig“<sup>73</sup> sein darf und Änderungen möglich sind, wenn sie begründend reflektiert werden.<sup>74</sup> Dabei kann die Lehrkraft unterstützen, so dass der Aktionsplan gleichzeitig auch als Instrument der Leistungsrückmeldung dienen kann. Er ermöglicht, Beratungs- bzw. Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Zeiteinteilung, Materialbeschaffung und lernzielorientierte Handlungsprozesse festzustellen.

In dieser Phase geht es um Schlüsselfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wie Selbstständigkeit, vernetztes Denken, Planungskompetenz, Entscheidungs- und Kooperationsfähigkeit sowie die metakognitiven Fähigkeiten. „Kommunikative Ernstfälle“ sind authentische Anlässe, um die kommunikativen Kompetenzen zu erweitern.

#### 3.4.2 Das Projektstagebuch<sup>75</sup>

Ein Projektstagebuch, in dem sie ihren kontinuierlichen Arbeitsprozess dokumentieren sollten, unterstützt beim Strukturieren ihres eigenen Arbeitsprozesses. Damit soll u. a. auch die Arbeit mit dem Arbeitsprozessbericht (s. u.) vorbereitet werden.<sup>76</sup> Hierfür gibt es einen orientierenden Leitfaden. In regelmäßigen Abständen können die von ihnen durchgeführten Arbeitsschritte darin festgehalten werden. Zur Förderung der metakognitiven Fähigkeiten sollten die Einträge darüber hinaus Überlegungen zu gelungenen Handlungsprozessen sowie zu aufgetretenen Schwierigkeiten und ggf. Angaben zu selbst gefundenen Lösungen enthalten. Zudem wird die Möglichkeit geboten, aufgetretene Probleme, die der/die Einzelne oder die jeweilige Projektgruppe nicht selbst lösen konnten, entweder im Rahmen der regelmäßigen Peer-Beratung (s u.) oder durch die Beratung der Lehrerin zu bearbeiten. Auch das Nachdenken über den eigenen Lernfortschritt dient der Motivation und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die Fragen nach der Zufriedenheit und nach den nächsten Arbeitsschritten sind im Hinblick auf die Planung und Organisation des Arbeitsprozesses wichtig.

Das Projektstagebuch war in der Fremdsprache zu verfassen, um mit diesem Instrument auch die kommunikativen Fähigkeiten im Bereich der schriftlichen Textproduktion zu fördern.<sup>77</sup>

#### 3.4.3 Das Projektplenum

Ein Projektplenum als Element der Metainteraktion (s. o.) ist während der Durchführung sinnvoll, weil hier<sup>78</sup> im Sinne der Schülerorientierung bedarfsorientiert Fragestellungen über Gruppen- und Arbeitsprozesse thematisiert werden können,<sup>79</sup> um Perspektiven für die Gestaltung des weiteren Handlungsprozesses zu eröffnen. Gemeinsam sollte mit Hilfe der in der Lerngruppe vorhandenen Ressourcen eine Lösung gesucht werden.<sup>80</sup>

Durch die Reflexion gelungener und problemhaltiger Erfahrungen im Hinblick auf den eigenen Handlungsprozess sollten die metakognitiven Kompetenzen gefördert werden.<sup>81</sup> Indem die Schülerinnen und Schüler ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ausgehend von ihren eigenen positiven Erfahrungen beraten, kann in diesem Rahmen darüber hinaus auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung erhöht werden. Zudem sollte die Empathiefähigkeit und die Problemlösekompetenz durch die Auseinandersetzung mit den Problemen und das Entwickeln von Lösungen erweitert werden. Zugleich sollte insbesondere auch die Kooperationsfähigkeit gesteigert werden.

Das Projektplenum sollte phasenweise in der Fremdsprache durchgeführt werden, um auf diese Weise die bereits zuvor genannten „kommunikativen Ernstfälle“ zu schaffen und dadurch die mündliche Interaktionsfähigkeit zu erweitern. Wenn - wie in diesem Rahmen - jedoch insgesamt die Ausbildung der metakognitiven Fähigkeit im Vordergrund steht, kann das Projektplenum phasenweise auch in der Muttersprache durchgeführt werden.<sup>82</sup>

### 3.5 Dokumentation, Präsentation, Bewertung und Evaluation

Die Leistungen werden unter Berücksichtigung des individuellen Lernstandes auf drei Ebenen - Prozess, Produkt und Präsentation - bewertet.<sup>83</sup> Handlungs- und Arbeitsprozess sollte ein Drittel, Produkt und Präsentation zusammen genommen zwei Drittel der Bewertung ausmachen, so dass die Gewichtung variabel sein und jeweils den individuellen sprachlichen Lernzielen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden kann. Entsprechend der jeweiligen Schwerpunktsetzung (Schreiben oder Sprechen) kann entweder das schriftliche Produkt oder die mündliche Präsentation stärker gewichtet werden.<sup>84</sup> Dies wird vorab individuell vereinbart.

#### 3.5.1 Der Prozess

Der Handlungsprozess der Schülerinnen und Schüler sollte auf der Grundlage des Aktionsplans, des Projektstagebuchs, des Arbeitsprozessberichts und der beobachteten Interaktion und Kooperation der Schülerinnen und Schüler mit ihren Mitschülerinnen und Mitschüler, die sich insbesondere im Rahmen des Projektplenums manifestierte, dokumentiert, reflektiert und bewertet werden.<sup>85</sup> Darüber hinaus sammeln sie die genannten Dokumente sowie sämtliche Arbeitsmaterialien und -ergebnisse, (bspw. bearbeitetes Informationsmaterial, überarbeitete Textversionen etc.) in einem Projektdossier, um ein hohes Maß an Transparenz über den Arbeitsprozess herzustellen.

Anhand des hierfür entwickelten Leitfadens überprüfen die Schülerinnen und Schüler am Ende des Projektunterrichts, inwiefern sie ihr sprachliches Lernziel erreichen konnten und inwiefern ihr gesamter Handlungsprozess (Planung, Organisation, Gestaltung, Produkt, Präsentation) gelungen war. Zudem können sie ihren Handlungsprozess im Sinne des ganzheitlichen Lernprozesses auch im Hinblick auf ihren Kompetenzzuwachs im fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Bereich evaluieren. Dadurch ergeben sich Chancen des reflexiven Lernens, weil die kritische Inspektion des eigenen Lernprozesses zugleich auch Perspektiven für zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten eröffnet.<sup>86</sup> Dies zielt insbesondere auf die Erweiterung der metakognitiven Fähigkeiten.

Die Bewertungskriterien des Berichts beziehen sich im Wesentlichen auf die Angemessenheit und den Reflexionsgrad der anhand des Leitfadens strukturierten Ausführungen, die den individuellen ganzheitlichen Kompetenzzuwachs im Bereich verdeutlichen.<sup>87</sup> Hierbei ist es von besonderer Bedeutung, inwiefern die Lernenden die zuvor genannten Aspekte reflektieren können.<sup>88</sup> Eine solche Reflexion gibt ihnen aufgrund des darin enthaltenen hohen Entwicklungspotenzials die Möglichkeit, auch bei einem negativen Projektverlauf eine gute Note zu erhalten.<sup>89</sup> Der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, -reflexion und -bewertung sollte auf diese Weise eine große Bedeutung zugemessen werden.

#### 3.5.2 Die Präsentation

Um eine individuelle Bewertung der Präsentation zu ermöglichen, können die Schülerinnen und Schüler zum einen eine ihnen selbst und ihrem Lernziel entsprechende Präsentationsform auswählen. Um Transparenz und Vergleichbarkeit zu gewährleisten, sollten zum anderen Bewertungskriterien für die Präsentation erarbeitet und deren Gewichtung festgelegt werden.<sup>90</sup> Dabei sollte die Vielfalt der möglichen Präsentationsformen berücksichtigt werden. In Bezug auf das sprachliche Lernziel sollte zusätzlich eine jeweils individuelle Bezugsnorm gelten, anhand derer sich die Schülerinnen und Schüler selbst bewerten. Zu diesem Zweck ist ein Feedbackbogen nützlich, welcher der Lerngruppe als Orientierung beim Feedback und der Lehrerin als Instrument der Leistungsrückmeldung dient.<sup>91</sup> Der Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung wird in einem ab-

schließenden Beratungsgespräch vorgenommen.<sup>92</sup> Als Grundlage der Selbstbewertung und der Bewertung durch die Lehrerin fungiert schließlich ein Bewertungsbogen mit denselben Kriterien.<sup>93</sup>

Neben dem angemessenen Einsatz und Umgang mit den jeweiligen Medien und dem Training der Methodenkompetenz ist die Präsentation primär zur Förderung der mündlichen Interaktion gedacht. Zudem sollten durch das Sichtbarmachen der individuellen Leistungen die Selbstkompetenz insbesondere hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ihrer Selbstdarstellung gestärkt und eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung geschaffen werden.<sup>94</sup> Durch die Selbsteinschätzung können insbesondere die metakognitiven Fähigkeiten erweitert werden. Darüber hinaus wird die Feedbackkompetenz sowie die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit gefördert. Schließlich wird die Kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache erweitert werden, indem das Feedback mit Hilfe des in der Zielsprache formulierten Bogens auf Französisch formuliert wird.

### 3.5.3 Das Produkt

Bei der Wahl der Produktform, der Erarbeitung der Bewertungskriterien und deren Gewichtung kann man in ähnlicher Weise verfahren wie bei der Präsentation. Der vereinbarte Kriterienkatalog sollte im Hinblick auf die Selbstbewertung in den o.g. Bewertungsbogen aufgenommen werden. Das Produkt zielt darauf ab, insbesondere die Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen im Bereich der schriftlichen Textproduktion und des landeskundlichen Wissens zu erweitern und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu fördern.

### 3.6 Übersicht über die Unterrichtsreihe

Std.-Anzahl	Projektphasen	Materialgrundlage
<b>4</b>	<b>Initiierungsphase</b>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung des Projektunterrichts</li> <li>• Vorstellung des Rahmenthemas</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideensammlung und Themenlandkarte</li> </ul>	- Material ABC-Liste
<b>4</b>	<b>Planungsphase</b>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuelle Themenfindung</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereinbarung individueller Lernziele (+ HA)</li> <li>• Planung der Arbeitsschritte innerhalb des zeitlichen Rahmens (Aktions- und Zeitplan) (+HA)</li> </ul>	- Material <i>Plan d'action</i> - Material <i>Notre/Mon emploi du temps</i>
<b>13</b>	<b>Durchführungsphase</b>	
2 x 3 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• selbstständige Arbeit in Projektgruppen (Unterricht + HA)</li> </ul>	- Das Material zur individuellen Förderung der Lese-, Schreib-, Sprech- und Hörkompetenz wurde im Wesentlichen entnommen aus: Horizons Basisdossier. Les jeunes. Schülerbuch, Klett 2004.
2 x 2 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektplenum</li> </ul>	
<b>8</b>	<b>Präsentationen + Feedback</b>	- Material <i>Feedback pour la présentation</i>
<b>2</b>	<b>Reflexion, Bewertung, Evaluation</b>	
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsprozessbericht der Schülerinnen und Schüler (HA)</li> </ul>	- Material Leitfaden zum Arbeitsprozessbericht - Material <i>Le journal du projet</i>
-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertung anhand des Bewertungsbogens (HA)</li> </ul>	- Material Bewertungsbogen
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesamtauswertung</li> </ul>	- Sinnvolles Verfahren: Evaluationszielscheibe

## 4 Inwiefern können Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Projektunterrichts individuell gefördert werden?

Aufgrund des Umfangs der Unterrichtseinheit und dem begrenzten Rahmen dieser Arbeit beschränken sich Darstellung und Reflexion auf die folgenden fünf Schwerpunkte, die sich in den zuvor ausgeführten theoretischen Grundlagen als elementare Bausteine im Hinblick auf das Fördervorhaben herauskristallisiert haben. In einem ersten Schwerpunkt wird die Formulierung individueller Lernziele betrachtet (1), als zweites Element die Entwicklung der individuellen thematischen Fragestellung durch die Schülerinnen und Schüler dargestellt (2). Der dritte Abschnitt beschreibt den Einsatz des Aktionsplans als Element zur Unterstützung des selbstgesteuerten Arbeitsprozesses (3). Die Peer-Beratung als eine Form der Leistungsbegleitung bildet den vierten Teil (4). Schließlich werden im letzten Teil die Formen der Leistungsmessung und -bewertung dargestellt (5).<sup>95</sup>

Grundlage der Darstellung und Reflexion bilden die Arbeitsprozesse und -ergebnisse exemplarisch ausgewählter Personen.<sup>96</sup> Auf exemplarische Weise kann an ihren Handlungsprozessen und Arbeitsergebnissen zum einen aufgezeigt werden, wie das Vorhaben der individuellen Förderung umgesetzt wurde. Zum anderen können an ihnen exemplarisch Gelingensbedingungen bzw. Gründe für das Nichtgelingen des Fördervorhabens aufgezeigt werden.

### 4.1 Die Formulierung eines individuellen sprachlichen Lernziels

#### 4.1.1 Durchführung

Zur Formulierung der individuellen sprachlichen Lernziele wurde dem Kurs zunächst die binnendifferenzierte Vorgehensweise transparent gemacht. Viele Schülerinnen und Schüler begrüßten den Vorschlag, andere hingegen zeigten deutlichen Widerstand, da sie sich von der größeren Freiheit bei der Formulierung des Lernziels überfordert fühlten. Während eine Schülerin selbstständig ihr Lernziel formulieren konnte, war dies für einen anderen Schüler in der von mir vorgesehenen Weise zunächst nicht möglich. In einem Einzelgespräch leitete ich diesen Schüler stärker bei seiner Zielfindung an. Ich ließ ihn zunächst seine persönliche Perspektive im Hinblick auf seinen außerschulischen Gebrauch der Fremdsprache formulieren. Anschließend überlegte er, in welchen Bereichen er dafür seine Fähigkeiten verbessern müsste und woran er diese Verbesserung erkennen würde. Daraufhin konnte auch er sein Lernziel formulieren.<sup>97</sup>

Die erste Schülerin schätzte ihre Kompetenzen zunächst anhand des Bogens ein (s. Anlage M 13a) und formulierte daraufhin ihr Lernziel. In einem Beratungsgespräch ergab der Vergleich zwischen Selbst- und Fremddiagnose<sup>98</sup> wesentliche Übereinstimmungen. Gleichzeitig hatte sie in ihr Lernziel auch explizit die Erweiterung ihrer grammatischen Fähigkeiten einbezogen.

#### 4.1.2 Reflexion

Der Vergleich der exemplarischen Beispiele zeigt, dass die binnendifferenzierte Vorgehensweise den Bedürfnissen vieler Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass nicht alle auf die geplante Weise ein eigenes Lernziel formulieren konnten. Dies lag darin begründet, dass sie die hierfür erforderlichen Voraussetzungen, nämlich das Wissen um die eigenen Ziele, die sie mit der Fremdsprache erreichen wollten, und die Fähigkeit zur differenzierten Selbsteinschätzung nicht mitbrachten. Sie bedurften einer stärkeren Anleitung bei der Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses. In Zukunft würde ich daher auch den a-Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu einer kriteriengeleiteten Selbsteinschätzung geben. Anhand des für diesen Zweck vorgesehenen Euro-Passes<sup>99</sup>, der unterschiedliche Kompetenzniveaus enthält, könnten die a-Schülerinnen und Schüler ihre individuellen sprachlichen Fähigkeiten einschätzen und anhand der dort vorgegebenen Indikatoren ihr sprachliches Lernziel formulieren.

Am Beispiel der Schülerin wird darüber hinaus deutlich, dass der von mir konzipierte Selbsteinschätzungsbogen hilfreich war, um den GK-Schülerinnen und Schülern eine realistische Selbsteinschätzung und dementsprechend die Formulierung eines angemessenen Lernziels zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigte sich aber, dass der Bogen nicht differenziert genug war, um die verschiedenen Ebenen der sprachlichen Fähigkeiten zu erfassen. Darüber hinaus wurde bei der Auswertung der Selbsteinschätzung anderer GK-Teilnehmer deutlich, dass eine Einteilung in unterschiedliche Kompetenzstufen mit entsprechenden Indikatoren es ihnen erlaubt hätte, sich noch präziser einzuschätzen und ein noch treffenderes Lernziel zu formulieren. In Zukunft würde ich daher ausgehend von den im Übergangprofil formulierten Anforderungen ein Kompetenzraster erstellen und dieses an den Kategorien des Europäischen Referenzrahmens<sup>100</sup> orientieren.<sup>101</sup>

## 4.2 Entwicklung einer eigenen Fragestellung

### 4.2.1 Durchführung

Anhand der ABC-Methode (s. Anlage M1) wurden in einem ersten Schritt Begriffe, die die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema *La société multiethnique* verbinden, gesammelt. Daraus entwickelte der Kurs anschließend gemeinsam eine Themenlandkarte, indem mit den verschiedenen Begriffen thematische Schwerpunkte gebildet wurde. Schließlich konnten sich die Schülerinnen und Schüler einen Schwerpunkt aussuchen und hatten nun die Aufgabe, anhand der Think-Pair-Share Methode eine eigene thematische Fragestellung zu entwickeln. Hierfür entwarfen sie zunächst in Einzelarbeit ein Mind-Map zu ihrem Themenschwerpunkt (s. Anlage M7). Sie konnten dazu Fragen und Assoziationen aufschreiben und sollten überlegen, was sie an diesem Thema interessiert. Anschließend sollten sie sich in einer Gruppe mit denjenigen, die denselben Schwerpunkt gewählt hatten, über ihre Arbeitsergebnisse austauschen und auf dieser Grundlage eine eigene Fragestellung entwickeln. In einem dritten Schritt sollten die Ergebnisse im Plenum in Form einer Galerie veröffentlicht werden. Auf diese Weise konnte man sich einerseits alle einen Überblick über die Fragestellungen der anderen verschaffen, andererseits aber auch den Mitschülerinnen und Mitschülern ein Feedback und weitere Impulse geben. Auf dieser Grundlage konnten dann die Fragestellungen noch einmal überarbeitet werden.

### 4.2.2 Reflexion

Den Zielsetzungen dieser Phase entsprechend gehe ich zum einen der Frage nach, inwiefern die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Interessen und Ideen einbringen konnten. Zweitens untersuche ich, inwiefern die Projektgruppen eine eigene Fragestellung entwickeln konnten. In einem dritten Abschnitt analysiere ich, inwiefern die gesamte Lerngruppe als Impuls- und Feedback-gebendes Subjekt eingebunden werden konnte.<sup>102</sup>

Die individuellen Mind-Maps zweier Schülerinnen (s. Anlage M7a/b), die exemplarisch für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler stehen, zeigen, dass sich beide Mitglieder der Gruppe<sup>103</sup> intensiv mit der Aufgabe befasst haben und dabei ihre eigenen Interessen, ihr Vorwissen und ihre Ideen einbringen konnten. Demgegenüber zeigen die Mind-Maps von zwei anderen Schülerinnen (s. Anlage M8a/b), dass sich eine deutlich aktiver mit dem von ihr gewählten Themenschwerpunkt auseinandergesetzt hat als ihre Partnerin, die von sich aus kaum Ideen zu dem von ihr selbst gewählten Thema hatte.

Dies macht deutlich, dass viele, jedoch nicht alle Personen in der intendierten Weise aktiviert werden konnten. In Zukunft muss darüber nachgedacht werden, wie Lernende, die von sich aus wenig Ideen, Interessen und anknüpfungsfähiges Wissen haben, stärker stimuliert werden, um ihre Interessen ggf. erst einmal zu entdecken.

Zum zweiten Aspekt geben die gemeinsamen Mind-Maps der beiden Gruppen Aufschluss über die Kooperationsfähigkeit der Schüler/innen. Während eine Gruppe im zweiten Schritt die verschiedenen Ideen und Interessen in eine gemeinsame Fragestellung zu integrieren vermochte



(s. Anlage M7c), wurde die Fragestellung der zweiten Gruppe maßgeblich von einer Schülerin allein entwickelt (s. Anlage M8c).<sup>104</sup> Der unterschiedliche Aktivierungsgrad wirkte sich dementsprechend auf die Kooperationsphase aus. Dies erwies sich im Nachhinein als prägend für den gesamten Arbeitsprozess der betroffenen Gruppen<sup>105</sup> und verdeutlicht die Schlüsselrolle, die dieser Phase im Projektunterricht zukommt. Für eine zukünftige Planung ziehe ich daraus die Konsequenz, dass über die individuelle Reflexion der eigenen Anteile im Projekttagebuch und im Arbeitsprozessbericht hinaus regelmäßig Feedbackelemente zwischen den Projektpartner/innen eingebaut werden müssen,<sup>106</sup> um die für die erfolgreiche Selbststeuerung notwendige Kooperationsfähigkeit zu fördern.

Im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Gruppen, die exemplarisch für die Mehrheit der Projektgruppen steht, zeigt das Beispiel eines insgesamt sehr leistungsschwachen Schülers, dass die Entwicklung einer eigenen Fragestellung für manchen eine große Herausforderung darstellt. Dieser Schüler hatte sich zunächst aus seiner ursprünglichen Gruppe herausgelöst, da er seinen Schwerpunkt nicht mit dem der Gruppe vereinbar betrachtete. Die Suche nach einer eigenen Fragestellung gestaltete sich jedoch sehr schwierig. Im Rahmen der geplanten Phase konnte er zunächst keine eigene Fragestellung<sup>107</sup> finden, und auch in den anschließenden Stunden bedurfte es vielfältiger Unterstützungsmaßnahmen durch die Lerngruppe und die Lehrerin, um ihn zum Entdecken eigener Ideen und Interessen zu aktivieren, aus denen er schließlich eine Fragestellung entwickeln konnte (s. Anlage M6).

Dieses Beispiel zeigt, dass für manche Lernenden das Ausmaß der Wahlfreiheit, zu der u. a. auch die Entwicklung einer eigenen Fragestellung gehört, als Überforderung empfunden wird. Dies liegt zum einen in der bei diesen Personen gering ausgeprägten Fähigkeit zur Eigenverantwortung begründet und betrifft überwiegend insgesamt leistungsschwächere Teilnehmer, die von sich aus weniger Ideen und Interessen mitbringen. In diesem Falle wären eine Einschränkung der Wahlfreiheit, stärkere Vorgaben durch die Lehrerin oder mehr Unterstützungsmaßnahmen angemessener gewesen. Dies wurde auch in der Endauswertung thematisiert (s. Anlage M14). Dabei wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem vorgefundenen Freiraum in unterschiedlicher Weise umgehen konnten<sup>108</sup> und es daher in Zukunft auf eine stärkere Individualisierung im Hinblick auf das Ausmaß der Unterstützungsmaßnahmen und Vorgaben ankommt.

In einem dritten Schritt sollten die Ergebnisse im Kurs veröffentlicht und kommentiert werden, wofür die Mind-Maps im Raum ausgelegt wurden. Die Schülerinnen und Schüler betrachteten die Fragestellungen der anderen Gruppen mit Interesse, hielten sich jedoch insgesamt mit schriftlichen Kommentaren, Rückmeldungen und Anregungen sehr zurück (s. Anlagen M7c/8c), so dass die Impulse und sprachlichen Korrekturen der Lehrerin dominierten.

Dies wurde im Anschluss im Plenum thematisiert. Dabei kristallisierte sich die Wahl der Methode als entscheidender Problemfaktor heraus. Die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Feedback und ihre Impulse formulieren sollten, erlaubte es ihnen nicht, in einen direkten Dialog mit den Feedbackempfänger/innen zu treten. Die Vorgehensweise war offensichtlich zu unverbindlich und den Schülerinnen und Schülern fehlte dabei die Möglichkeit zur Rückkopplung mit den Feedbackempfangenden. Ein direkter Austausch hätte sie stärker motiviert und es ihnen ermöglicht, den Betroffenen zunächst Fragen zu stellen, um sich in ihre Thematik und die Fragestellung hineinzuversetzen. Aufgrund der Erkenntnisse, die ich in dieser Methodenreflexion gewinnen konnte, würde ich an dieser Stelle in Zukunft alternative Form der Ergebnispräsentation wählen.<sup>109</sup>

### 4.3. Der Aktionsplan als Instrument zur strukturierten Planung<sup>110</sup>

#### 4.3.1 Durchführung

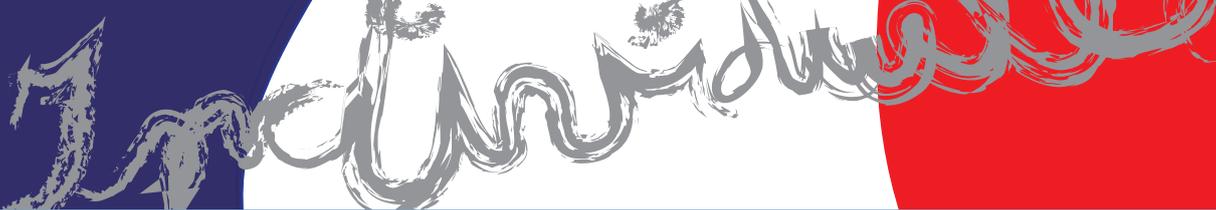
Der Aktionsplan (s. Anlage M2.1) wurde von den Teilnehmern sukzessive ausgefüllt. Jeweils nach Abschluss der ersten beiden Schritte (Formulierung des Lernziels und der eigenen Fragestellung) wurden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, diese in den Aktionsplan einzutragen. Diese anfängliche Strukturierung durch die Lehrerin sollte sie an eine strukturierte Arbeitsweise heranführen. Zur Begleitung der weiteren Handlungsentscheidungen (M3, 5 und 6) wurde für jede Ebene im Plenum zunächst eine Ideensammlung erstellt. Anhand der ABC-Methode erarbeitete der Kurs gemeinsam mit der Lehrerin mögliche Präsentations- und Produktformen. In einem Brainstorming wurden verschiedene Informationsquellen zusammengestellt.<sup>111</sup>

In den Projektgruppen sollten die Schüler und Schülerinnen anschließend jeweils eigenverantwortlich ihre Präsentations- und Produktformen ihrer Fragestellung und ihren Lernzielen angemessenen auswählen. Die Arbeitsschritte wurden in jeder Projektgruppe individuell festgelegt und anschließend mit der Lehrerin abgesprochen. Durch diese Rückkopplung wird deutlich, dass die Formulierung der Arbeitsschritte ohne Anbindung an einen zeitlichen Rahmen zu unverbindlich bleibt. Daher wurde der Aktionsplan durch einen Zeitplan ergänzt, in dem nun festgehalten werden sollte, welche Arbeitsschritte bis zu jeder Sitzung zu erledigen seien. Als unterstützendes Element für die Selbststeuerung dieser Phase wurde eine Frist gesetzt, bis zu der der Aktionsplan der Lehrerin vorgelegt werden sollte.

#### 4.3.2 Reflexion

Der Arbeitsprozess der erwähnten ersten Schülerin zeigt exemplarisch, dass der dargestellte Einsatz des Aktionsplans mit dem Zusatz eines Zeitplans im Hinblick auf die Unterstützung der Strukturierung des selbstgesteuerten Handlungsprozesses als zielführend betrachtet werden kann. Zum einen zeigt der Vergleich ihres Aktionsplans (s. Anlage M2a) mit ihrem abschließenden Arbeitsprozessbericht (s. Anlage M10), dass die Projektgruppe dieser Schülerin die ursprüngliche Entscheidung für eine bestimmte Präsentations- bzw. Produktform (Ausstellung bzw. Bericht) im Prozess bewusst revidierte und dies im Nachhinein reflektiert begründen konnte. Dies macht zudem deutlich, dass die metakognitive Kompetenz und die Planungsfähigkeit der Schülerin in diesem Prozess gefördert wurden. Zum anderen zeigt der Zeitplan der Schülerin (s. Anlage M2b), dass eine weitsichtige, selbstständige, detaillierte zeitliche Planung der Arbeitsschritte vorgenommen wurde. Im Vergleich zum Aktionsplan, wo die Arbeitsschritte sehr vage und allgemein formuliert wurden, wird hier eine deutliche Entwicklung sichtbar. Die Entscheidung, zusätzlich zum Aktionsplan einen Zeitplan einzuführen, erweist sich an diesem Beispiel folglich als gewinnbringend. Es wird zudem deutlich, dass die Projektgruppe eine klare Arbeitsteilung vorgenommen hatte. So notiert Nina sowohl die gemeinsame Fragestellung ihrer Projektgruppe (*Quels sont les problèmes d'intégration en France?*) als auch ihren untergeordneten Themenaspekt (*Les populations/groupes socio-ethniques en France*) und unterscheidet ihre individuellen Arbeitsschritte von denen, die gemeinsam in der Gruppe durchgeführt werden.

Im Vergleich dazu weist der Zeitplan<sup>112</sup> des schwächeren Schülers (s. Anlage M6) exemplarisch auf ein Problem beim Einsatz der beiden Instrumente hin. Dieser Schüler hatte Schwierigkeiten, die für den eigenen Arbeitsprozess notwendigen Schritte über einen längeren Zeitraum selbstständig zu planen. Das lag zum einen daran, dass er alleine an seinem Projekt arbeitete und sich daher nicht direkt mit einem Partner oder einer Partnerin beraten konnte. Zum anderen wurde deutlich, dass dies insbesondere auch in der geringen Planungs- und Organisationsfähigkeit des Schülers begründet war. Die meisten Schülerinnen und Schüler reflektierten dieses Manko im Nachhinein in ihrem Arbeitsprozessbericht und konnten daraus Konsequenzen für künftige selbstgesteuerte Arbeitsphasen ziehen. Dies macht deutlich, dass sie ihre Kompetenzen in diesem Bereich während des Arbeitsprozesses erweitern konnten.<sup>113</sup> Um den aufgezeigten Schwierigkeiten bei der nächsten Projektarbeit vorzubeugen, würde ich die alleine arbeitenden Personen untereinander vernetzen, damit sie in eine kontinuierliche kooperative Struktur eingebunden sind, in der sie Beratungsmög-



lichkeiten haben. Darüber hinaus würde ich die Phase, in der ihre Arbeitsschritte formuliert wurden, stärker begleiten, um die Schülerinnen und Schüler, die dies benötigen, stärker zu unterstützen.<sup>114</sup>

Im Hinblick auf die Ergebnisse kann zudem festgehalten werden, dass das Ziel, mit dem Einsatz von Aktions- und Zeitplan die Strukturierung des Arbeitsprozesses in der Weise zu unterstützen, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Handlungsprozess tatsächlich effektiver und zielorientierter gestalten, erreicht werden konnte. Dies wurde anhand der Präsentationen und Produkte, in denen sich die Qualität des Arbeitsprozesses widerspiegelt, deutlich: Es bestand ein offensichtlicher qualitativer Unterschied zwischen den Präsentationen und Produkten derjenigen, die sich des Aktionsplans bedient hatten, und derjenigen, die ihn nicht genutzt hatten.<sup>115</sup> In ihren Arbeitsprozessberichten wurde dies von vielen Schülerinnen und Schülern reflektiert, und sie konnten daraus alternative Handlungsperspektiven für zukünftige selbstständige Arbeitsphasen entwickeln.<sup>116</sup>

## 4.4 Leistungsbegleitung: Peer-Beratung<sup>117</sup>

### 4.4.1 Durchführung<sup>118</sup>

Nach den Erfahrungen des ersten Projektplenums, in dem einige Schülerinnen und Schüler dessen Relevanz für ihren Arbeitsprozess grundsätzlich in Frage gestellt hatten, wurde zu Beginn des zweiten Projektplenums gemeinsam mit der Gruppe nach einer methodischen Vorgehensweise gesucht, mit welcher diese Austauschphase gewinnbringend für alle gestaltet werden könnte.

Das Projektplenum fand im Rahmen der Durchführungsphase statt, nachdem die Gruppen bereits drei Stunden lang selbstständig an ihren Projekten gearbeitet hatten. Zunächst wurden die aktuellen Probleme der Projektgruppen auf Karten gesammelt; diese Phase war durch die Hausaufgabe bereits vorbereitet. Daraufhin wurden die Themen nach ihrer Bedeutung sortiert, indem jede/r insgesamt drei Punkte verteilen konnte. Als Thema mit den meisten Punkten kristallisierte sich das Problem des Zeitmanagements als besonders relevant heraus. Die das Thema betreffenden Karten wurden von der Lehrerin zu folgender zielorientierten Fragestellung zusammengefasst: „Wie kann ich meinen / können wir unseren Zeitplan einhalten?“ In einer ersten Runde sollte diese Frage arbeitsteilig bearbeitet werden, indem jeweils diejenigen, die bislang positive bzw. negative Erfahrungen mit ihrem Zeitmanagement gemacht hatten, eine Gruppe bildeten. Erstere sollten sich über die Gelingensbedingungen (Gruppe A), letztere über die Gründe für das Nichtgelingen (Gruppe B) austauschen. Im anschließenden Plenum fasste zunächst die Sprecherin der Gruppe B die Ergebnisse der Austauschphase zusammen.<sup>119</sup> Anschließend berichtete der Sprecher der Gruppe A von den positiven Erfahrungen.<sup>120</sup>

Gruppe B bekam hierbei den Hörauftrag, darauf zu achten, inwiefern eine oder mehrere der genannten Strategien für sie praktikabel sein könnten. Anschließend sollten sie dies im Plenum in Form eines Vorhabens für die Weiterarbeit formulieren. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Mitglieder aus Gruppe B einen Lösungsansatz aus den von der Gruppe A aufgezeigten Optionen für ihre Projektgruppe gefunden hatte.

Diejenigen, die in dieser Runde keinen Lösungsansatz für sich gefunden hatten, bekamen die Möglichkeit, ihre Schwierigkeiten noch einmal im Plenum zu bearbeiten. Sie bezogen sich auf drei Problembereiche: eine strategisch-kurzfristige Arbeitshaltung in Verbindung mit dem fehlenden Druck durch die Lehrperson (A), die Schwierigkeit, realistische Arbeitsschritte für einen längeren Zeitraum zu formulieren (B) und der Umgang mit Spannungen innerhalb der Gruppe aufgrund von unterschiedlichen Arbeitshaltungen (C). Auf den Wunsch der betroffenen Projektgruppe hin wurde entschieden, Problem C in einem Beratungsgespräch mit der Lehrerin zu bearbeiten.<sup>121</sup> Die Bereiche A und B wurden nacheinander im Plenum bearbeitet. Hierbei konnten alle (außer den zu Beratenden) jeweils sowohl die Strategien nennen, mit denen sie diesbezüglich positive Erfahrungen gemacht hatten, als auch spontane Lösungsideen äußern. Wie zuvor sollten auch hier die zu beratenden Schülerinnen und Schüler zunächst zuhören. Sie durften die verschiedenen Ansätze und Anregungen nicht diskutieren, sondern sollten die für sie mögliche/n Lösungsansätze benen-

nen.<sup>122</sup> Die beiden, die Problem B geäußert hatten, optierten beide für das Angebot der Schülerinnen und Schüler einer anderen Projektgruppe, ihnen ihren eigenen Zeitplan zu erläutern und sie dann bei der Überarbeitung bzw. Konzeption eines realistischen Zeitplans zu unterstützen.

Die zwei Schülerinnen und Schüler, die Problem A eingebracht hatten, konnten auch nach dieser zweiten Runde keinen Lösungsansatz für sich entdecken. Sie argumentierten, dass sie mit ihrer Strategie bisher ausschließlich positive Erfahrungen gemacht hätten, da diese „ihrem Typ entspräche“ und sie folglich eine langfristige Planung und einen kontinuierlichen Arbeitsprozess nicht als eine Notwendigkeit betrachteten. Nachdem im Verlauf des Projektplenums deutlich geworden war, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Herangehensweise als die für sie beste Lösung erachteten, entschied ich an dieser Stelle, ihnen die Entscheidung selbst zu überlassen. In jedem Fall sollten sie die Erfahrungen, die sie diesbezüglich machen würden, im Anschluss an die Projektarbeit reflektieren.<sup>123</sup> Abschließend reflektierten sie die methodische Gestaltung der Beratung zwei Zielscheiben (s. Anlage M15).

#### 4.4.2 Reflexion

In Bezug auf die Zielsetzungen des Projektplenums kann zunächst festgehalten werden, dass das Beratungssetting viele Lernende tatsächlich in ihrem Arbeitsprozess unterstützt und ihren Lernprozess gefördert hat. So zeigt die Zielscheibe B (s. Anlage M15, Frage 1), dass die meisten Beteiligten einen Lösungsansatz für die von ihnen eingebrachten Probleme finden konnten. Anhand der Zielscheibe A (s. Anlage M15, Frage 2) wird darüber hinaus deutlich, dass sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in ihrer beratenden Funktion als selbstwirksam erfahren hat. Die Zielscheiben zeigen jedoch auch, dass manche mit dem Verlauf des Projektplenums insofern nicht zufrieden waren, als sie darin keinen Gewinn für sich selbst erkennen konnten. Einige thematisierten dies in ihren Arbeitsprozessberichten und in der Endauswertung. Dabei wurde deutlich, dass diese Einschätzung einerseits von Personen stammte, die im Rahmen des Projektplenums für sich keine Lösung gefunden hatten, und andererseits von Personen, die sich selbst in der beratenden Rolle befunden hatten und das Projektplenum als „Zeitverlust“ betrachteten, da sie selbst keine Probleme hatten und daher die Zeit lieber für die Arbeit an ihrem Projekt genutzt hätten. Andere bei der Lösung ihrer Probleme aktiv zu unterstützen, empfanden sie für sich selbst als nicht gewinnbringend. Eine dritte Gruppe von Schülerinnen und Schüler hatte eine ambivalente Haltung zum Projektplenum. Sie waren einerseits zufrieden, weil sie eine Lösung für ihr Problem gefunden hatten, andererseits empfanden sie es als frustrierend, wenn sie „umsonst“ bzw. „ergebnislos“ sehr viel Zeit mit der Beratung von Mitschülerinnen und Mitschüler verbracht hatten. Ihre Frustration lag vermutlich darin begründet, dass sie sich selbst für die Ergebnislosigkeit mitverantwortlich machten und dadurch ihre Selbstwirksamkeit in Frage gestellt sahen. Dies müsste beim nächsten Mal stärker thematisiert werden.

Aus der Analyse folgt, dass die Umsetzung der Peer-Beratung für einige ein gelungenes Instrument zur Unterstützung ihres Handlungsprozesses und zur Erweiterung ihrer sozialen, persönlichen und metakognitiven Kompetenzen geführt hat. Gleichzeitig stellte der gewählte Ansatz nicht für alle eine zufrieden stellende Lösung dar<sup>124</sup>, so dass in Zukunft über weitere Alternativen nachgedacht werden muss.

## 4.5 Leistungsmessung und -bewertung

### 4.5.1 Der Arbeitsprozess

Die Bewertung des Arbeitsprozesses anhand der Arbeitsprozessberichte der Schülerinnen und Schüler erwies sich als angemessenes Instrument zur individuellen Leistungsmessung und -bewertung. Die Bewertungskriterien erlaubten es, die Qualität des individuellen Arbeitsprozesses zu messen und zu bewerten. Darüber hinaus konnte der individuelle Kompetenzzuwachs im Sinne eines ganzheitlichen Lernprozesses gemessen und bewertet werden. Dieser manifestiert sich einerseits in der durch die Lernenden selbst vorgenommenen Selbsteinschätzung der Erweiterung ihrer Fähigkeiten. Andererseits lässt er sich für den Bereich der metakognitiven Fähigkeiten anhand



der Art und Weise bemessen, wie diese ihren Arbeits- und Lernprozess selbst dokumentieren und reflektieren. Schließlich konnte auch das Ziel erreicht werden, mit dem Einsatz des Instruments die Kompetenz der Schüler und Schülerinnen zur Selbstbeobachtung und -überprüfung und damit zur Selbstreflexion zu fördern. Dieser Aspekt wurde auch in der Endauswertung explizit benannt (s. Anhang M14, Top 10).

Der überwiegend positiven Einschätzung des Arbeitsprozessberichts als Element der Leistungsbeurteilung am Ende des Projektunterrichts steht eine skeptische bis ablehnende Haltung zu Beginn des Projekts gegenüber. So stellten anfangs einige Schülerinnen und Schüler den Nutzen des Arbeitsprozessberichts sowie des darauf hinführenden Projektstagebuchs zunächst in Frage und äußerten ihren Unmut über den damit verbundenen „unverhältnismäßig hohen Arbeitsaufwand“. Ich entschied, den deutlichen Widerstand ernst zu nehmen und dachte gemeinsam mit allen im Rahmen einer Pro-Contra-Diskussion über die Vor- und Nachteile der beiden Instrumente nach. Im Ergebnis war der Kurs mehrheitlich von der Bedeutung des Prozessberichts überzeugt, in Bezug auf das Projektstagebuch vertraten die Schülerinnen und Schüler weiterhin begründet unterschiedliche Standpunkte. Daher entschied ich, an dieser Stelle unterschiedliche Wege unter der Bedingung zuzulassen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen mit ihrer jeweiligen Herangehensweise im Arbeitsprozessbericht reflektierten. Am Ende des Projekts zeigte sich einerseits, dass die Qualität vieler Berichte derjenigen, die sich bereits während der Projektarbeit im Rahmen des Projektstagebuchs eine wesentliche Grundlage erarbeitet hatten, besonders hoch war. Zudem zeigte die Reflexion dieser Personen, dass das Führen des Projektstagebuchs sie dabei unterstützt hatte, ihren Arbeits- und Zeitplan einzuhalten bzw. zu modifizieren und schließlich ein gutes Ergebnis zu erzielen. Andererseits wurde aber auch deutlich, dass die Entscheidung einiger Schülerinnen und Schüler gegen das Projektstagebuch für sie ebenso „richtig“ war, da sie ihr Projekt auch ohne dieses Hilfsmittel organisieren, durchführen und reflektieren konnten und ebenfalls einen qualitativ hochwertigen Bericht verfassen konnten. Andere realisierten während eines der Projektplena, dass sie des Instruments des Projektstagebuchs bedurften, um ihren Arbeitsprozess besser zu strukturieren, und änderten ihre Strategie. Wieder andere führten bis zum Ende kein Projektstagebuch und mussten sich dies als Fehler eingestehen. Obwohl mein flexibler Umgang mit dem Einsatz des Projektstagebuchs dazu führte, dass Arbeitsprozess und Ergebnis mancher Schülerinnen und Schüler nicht so erfolgreich waren, hat hier aus meiner Sicht bei allen Beteiligten ein wichtiger Lernprozess im Hinblick auf ihre Selbstkompetenz stattgefunden. Diese Erfahrung zeigt gleichzeitig exemplarisch, dass individuelle Förderung erfordert, dass die Lehrkraft mit ihren Schülern und Schülerinnen in einen offenen Dialog tritt, in dem auch die eigenen Konzepte zumindest stellenweise zur Disposition gestellt werden und in dem alle Seiten sich selbst als Lernende begreifen.

#### 4.5.2 Die Präsentation

Die Bewertung der Präsentationen erfolgte anhand der im Kurs erarbeiteten Bewertungskriterien.<sup>125</sup> Diese erlaubten es grundsätzlich, eine ganzheitliche, sowohl sachnorm- als auch individualnormbezogene Bewertung vorzunehmen, die für die Gruppe zudem in hohem Maß transparent war. Anhand der eingangs vereinbarten sprachlichen Lernziele konnte hierbei insbesondere der individuelle sprachliche Lernprozess gemessen werden. Als eine Schwierigkeit erwies sich hierbei, dass bei einigen Schülerinnen und Schüler die Indikatoren für das Erreichen ihres sprachlichen Lernziels nicht ausreichend operationalisiert waren. In Klassen und Kursen, die das Arbeiten mit Lernzielen nicht gewohnt sind, müsste hierauf zu Beginn des Projektunterrichts stärker geachtet werden.<sup>126</sup>

Um den individuellen Kompetenzzuwachs auch in den anderen Bereichen noch stärker in den Blick nehmen zu können, wäre es zudem wünschenswert, die sachnormbezogenen Kriterien durch eine Individualnorm zu ergänzen. Dementsprechend müssten mit den Projektgruppen bzw. einzelnen Personen im Vorhinein für jeden der fünf Bewertungsbereiche Ziele vereinbart und diese durch Indikatoren operationalisiert werden. Bewertungs- und Feedbackbogen müssten dementsprechend angepasst werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass dies insbesondere in darin ungeübten Lerngruppen einen erhöhten Zeitaufwand bedeutet. Hier müsste die jeweilige Lehrperson je nach Schwerpunktsetzung abwägen, in welchen Bereichen sie dies für sinnvoll hält.

Bei der Bewertung der Präsentation spielte die Lerngruppe als feedbackgebendes Subjekt eine entscheidende Rolle. Anhand des Feedbackbogens konnten alle die Präsentationen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler gezielt beobachten und dementsprechend im Anschluss ein differenziertes Feedback geben. Hierbei wurde arbeitsteilig vorgegangen, indem die fünf Bereiche als Beobachtungsauftrag an fünf verschiedene Gruppen vergeben wurden. Beim Feedback wurde darauf geachtet, dass die elementaren Feedbackregeln konsequent eingehalten wurden. Dies ermöglichte es den Präsentierenden, aufgrund der Vorrangigkeit des positiven Feedbacks ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu stärken und gleichzeitig die konstruktiv geübte Kritik der Mitschülerinnen und Mitschüler anzunehmen. Die Feedbackgebenden konnten ihrerseits ihre Feedbackkompetenz und ihre Kommunikationsfähigkeit (in der Fremdsprache) erweitern, ebenso wurde ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung gestärkt. Gleichzeitig zeigte sich in der Praxis, dass Aspekte beobachtet wurden, die über die im Feedbackbogen aufgenommenen Punkte hinausgingen. Diese häufig komplexeren Punkte in der Fremdsprache zu formulieren, war nicht allen immer möglich. Um des Inhalts Willen musste mit dieser Situation flexibel umgegangen werden, indem es den Schülerinnen und Schüler freigestellt wurde, in welcher Sprache sie ihre Rückmeldungen formulierten.

Das Feedback der Lerngruppe bildete zudem ein wichtiges Korrektiv zur Selbsteinschätzung durch die Präsentierenden.<sup>127</sup> Gleichzeitig konnte dadurch das Selbstbewusstsein der Einzelnen gestärkt sowie ihre Kritik- und Selbstreflexionsfähigkeit erweitert werden.<sup>128</sup> Dies wurde auch durch die Einschätzung der Lehrerin ermöglicht, die ein weiteres Korrektiv zur Selbsteinschätzung bildete.

Die einzelnen Projektgruppen präsentierten ihre Projekte jeweils vor dem gesamten Kurs. Trotz der vielfältigen Präsentationsformen wurde diese methodische Vorgehensweise im Nachhinein von einigen Kritikern als monoton wahrgenommen und führte phasenweise zu einer Abnahme des Interesses beim Publikum. Zudem waren eher schüchterne Schülerinnen und Schüler gehemmt, in der Fremdsprache etwas vor dem gesamten Kurs zu präsentieren. In Zukunft würde ich daher für die Präsentationsphase alternative Verfahren wählen, welche die genannten Aspekte berücksichtigen, es aber gleichzeitig ermöglichen, dass die Projekte aller Gruppen durch alle Teilnehmer des Kurses gewürdigt werden können. Hierfür bietet sich bspw. die Austauschform „Einer bleibt – die anderen gehen“<sup>129</sup> an, bei der im Rahmen mehrerer Runden jeweils ein Gruppenmitglied pro Runde jeweils unterschiedlichen Mitschülerinnen und Mitschüler das Arbeitsergebnis präsentiert. Auf diese Weise stellt jede/r einmal einer Kleingruppe das Ergebnis der eigenen Projektgruppe vor und hat anschließend die Möglichkeit, sich intensiv mit den Ergebnissen der anderen Gruppen zu befassen. Die Entscheidung für ein angemessenes Verfahren muss in Abhängigkeit von den Präsentationsformen, welche die Projektgruppen gewählt haben, getroffen werden. Denkbar ist in jedem Fall auch, in der Präsentationsphase unterschiedliche Verfahren einzusetzen. Hierfür könnten auch gemeinsam Szenarien überlegt werden.

Das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Projekte der anderen Gruppen könnte darüber hinaus noch gefördert werden, indem eine gemeinsame übergeordnete handlungsorientierte Fragestellung als Instrument für eine breitere innere Aktivierung eingesetzt wird. Im Fall dieses Projektunterrichts hätte statt des Rahmenthemas *La société multiethnique* bspw. folgende Leitfrage als Ausgangspunkt dienen können: *Comment vivre ensemble dans une société multiethnique?* Die Präsentationen würden auf diese Weise als Diskussionsbeiträge zu dieser Fragestellung dienen, zu denen auch das Publikum eine eigene Haltung entwickeln kann. In einer Abschlussdiskussion wäre es schließlich möglich, die verschiedenen Blickwinkel, aus denen die Fragestellung betrachtet wurde, zu verbinden, indem bspw. Handlungsstrategien für ein gelingendes Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft entworfen werden.

#### 4.5.3 Das Produkt

Bei der Bewertung der Produkte wurden die mit den Schülerinnen und Schüler erarbeiteten Bewertungskriterien zu Grunde gelegt.<sup>130</sup> Die Bewertung der sprachlichen Qualität erfolgte anhand der Indikatoren, die im Vorhinein mit den Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihr sprachliches Lernziel vereinbart worden waren. Auf diese Weise war eine Bewertung des individuellen sprach-



lichen Kompetenzzuwachses möglich. Die inhaltliche und gestalterische Qualität konnte aufgrund der Offenheit der sachnormbezogenen Bewertungskriterien ebenfalls individuell bewertet werden. Gleichzeitig zeigte sich in der Praxis, dass aufgrund des Fehlens von Indikatoren in diesen Bereichen keine individuelle Bewertungsnorm gegeben war, so dass der individuelle Kompetenzzuwachs nur bedingt gemessen werden konnte. Aufgrund dieses Befunds wäre es sinnvoll, auch in Bezug auf die beiden letztgenannten Bewertungskriterien mit den Projektgruppen bzw. den einzelnen Schülerinnen und Schülern individuelle Vereinbarungen zu treffen. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass dies einen erhöhten Zeitaufwand und eine intensivere Beratung der einzelnen Arbeitsgruppen bedeuten würde.

## 5 Gesamtbetrachtung und Ausblick

Die vorangegangenen Ausführungen haben zum einen gezeigt, dass individuelle Förderung durch Projektunterricht grundsätzlich möglich ist, da sich die Grundprinzipien und die Ziele des Projektunterrichts im Wesentlichen mit denen der individuellen Förderung decken. An dieser Stelle lässt sich der Bogen zum eingangs zitierten Satz G.B. Shaws *„Wenn du einen Menschen etwas lehren willst, wird er es niemals lernen“* schlagen. Die hinter dieser Aussage steckende konstruktivistische Lerntheorie impliziert die Forderung nach individualisiertem sowie nach selbst gesteuertem Lernen. Die hier dokumentierte Erfahrung hat aufgezeigt, dass diese Forderung im Projektunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihren Lernprozess individuell und aktiv gestalten, eingelöst werden kann.

Darüber hinaus konnte veranschaulicht werden, dass die methodische Umsetzung der Elemente des Projektunterrichts, die den Prinzipien der individuellen Förderung im besonderen Maße Rechnung tragen, als gelungen betrachtet werden kann.

Das Dilemma, vor das der Projektunterricht den Lehrenden stellt, ist sicherlich auch deutlich geworden. Die Frage, wie viel Prozessorientierung möglich und wie viel Zielorientierung nötig ist und welches Ausmaß an Selbststeuerung Lernenden zugemutet werden kann, stellte sich hier immer wieder. Ich habe im Rahmen dieses Projektunterrichts die Erfahrung gemacht, dass es einerseits gilt, die Balance zwischen beiden Polen zu halten. Andererseits habe ich entdeckt, dass Prozessorientierung und Selbststeuerung hohe Entwicklungspotenziale bergen, die es auszuloten und zu nutzen gilt. In diesem Zusammenhang hat die Erfahrung mit dem Projektunterricht auch deutlich gemacht, dass individuelle Förderung von der Lehrkraft ein hohes Maß an Flexibilität verlangt. Die von ihr vorgeschlagenen Wege müssen von den Schülerinnen und Schüler hinterfragt werden dürfen, und sie muss entscheiden, wann sie diesen die Möglichkeit gibt, auch andere als die von ihr vorgesehenen Wege zu gehen – möglicherweise auch dann, wenn die von den Schülerinnen und Schüler anvisierten Strategien aus ihrer Sicht nicht zielführend sind. Dies kann zu einer Gratwanderung zwischen der Expertise der Lehrkraft einerseits und der Autonomie der Lernenden andererseits führen.

Insofern kann die hier dargestellte Form des Projektunterrichts grundsätzlich in allen Fächern, Schulformen und -stufen durchgeführt werden. Je nach Lerngruppe kann die Lehrkraft entscheiden, wie viel Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum sie ihren Schülerinnen und Schüler zumuten kann, und wie offen sie den Projektunterricht dementsprechend anlegt. Erfahrene Lerngruppen und ältere Schüler und Schülerinnen können sicherlich komplexere Formen des Projektunterrichts bewältigen als mit dieser Unterrichtsform unerfahrene Lerngruppen und jüngere, noch unselbständigere. In jedem Fall ist zu beachten, dass eine Gefahr darin besteht, dass Lernende, die mit offenen Unterrichtsformen noch wenig vertraut sind, mit dem ihnen zugestandenen Freiraum (noch) nicht umgehen können. Möglicherweise interpretieren sie das individualisierte Setting, die Flexibilität der Lehrkraft und den eigenen Entscheidungsspielraum als Beliebigkeit des Verfahrens oder gar als Schwäche der Lehrkraft. Dies kann dazu führen, dass manche die Arbeit am Projekt nicht ernsthaft verfolgen. Hier muss sich der Lehrer oder die Lehrerin entscheiden, ob sie der Klasse zunächst weniger Freiraum lässt oder ob sie sie zunächst Erfahrungen mit der neuen Herangehensweise machen lässt und zu gegebener Zeit Reflexionsprozesse initiiert. Um dieser Gefahr vorzubeugen, wäre es wünschenswert, die Schüler und Schülerinnen von Anfang an mit dieser und anderen Formen des offenen Unterrichts vertraut zu machen und sie zunehmend an offenere und damit komplexere Formen des Projektunterrichts heranzuführen. Denkbar sind in jedem Fall auch fächerübergreifende Projekte.

Abschließend soll nicht verschwiegen werden, dass das Ziel des hier vorgestellten Projektunterrichts, die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, natürlich seinen Preis hat: Sie braucht viel Zeit. Zum einen ist die Unterrichtsform für die Lehrperson arbeitsaufwendig in der Vorbereitung, zum anderen benötigt sie ein Mehr an Unterrichtszeit, Zeit, die im Schulalltag



jeweils knapp bemessen ist. Aufgrund der beobachteten Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler und der positiven Rückmeldungen am Ende des Projekts betrachte ich den erhöhten Aufwand jedoch in jedem Fall als lohnenswert. Zudem bleibt zu hoffen, dass Schülerinnen und Schüler durch die zunehmende Veränderung der Unterrichtspraxis hin zu einer Öffnung des Unterrichts immer selbstständiger und selbstverständlicher mit Formen des Unterrichts, die auf individuelle Förderung zielen, umgehen können und Arbeitsprozesse dadurch beschleunigt werden. Der erhöhte Arbeitsaufwand für die Lehrkraft im Zuge der Vorbereitung reduziert sich zudem bei wiederholtem Einsatz des Projektunterrichts, da sie zum einen selbst routinierter bei der Planung vorgehen und auch fächerübergreifend auf das vorhandene Material zurückgreifen kann. Durch eine verstärkte Kooperation mit (Fach-)Kolleginnen und Kollegen könnte der zeitliche Aufwand weiter reduziert werden, indem bereits durchgeführte Projekte adaptiert und arbeitsteilig neue Projekte entwickelt werden.

## Anmerkungen

- 1 Es wurde ein Fragebogen eingesetzt, in dem die Schülerinnen und Schüler zu ihren Sprachkenntnissen, Zielen und Wünschen in Bezug auf Arbeitsformen, Medien etc. befragt wurden. Auf die Ergebnisse dieses Fragebogens beziehe ich mich in den folgenden Ausführungen.
- 2 Dieses Bild veränderte sich im zweiten Halbjahr nur geringfügig: zwei Schülerinnen und Schüler entschieden sich später entgegen ihrer Angaben im ersten Halbjahr, das Fach doch zu behalten.
- 3 Bspw. Unterstützungssysteme wie Lernpartner- und Lernpatenschaften. Zudem arbeiteten die Schülerinnen und Schüler mit einem individuellen Lernordner (vgl. dazu Quandt, Karin: Der Lernordner. Eine andere Form der Berichterstattung, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 78/2005, 12-15.)
- 4 Wolff, 2009, 5.
- 5 vgl. Hass, 2008, 4f ; Paradies, 2001, 34ff .
- 6 vgl. Hass, 2008, 4f ; Paradies, 2001, 34ff ; Prengel, 2007, 46.
- 7 vgl. Thurn, 2006, 7; s. auch Prengel, 2007, 45.; Wolff, 2009, 5f.
- 8 Kuty, 2009, 62.
- 9 von der Groeben, 2008, 101.
- 10 vgl. von der Groeben, 2008, 56-77; vgl. Leupold, 1997.
- 11 Innerhalb eines Spektrums von „Elementen einer individualisierenden Didaktik“ führt Annemarie von der Groeben auch die hier genannten Merkmale an (von der Groeben, 2008, 56-104).
- 12 Kuty, 2009, 63; vgl. Czerwanski, 2006, 12.
- 13 vgl. Traub, 2000, 30ff.
- 14 Konrad / Traub, 1999, 13. Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens wird in der Fachliteratur in vielfältiger Weise diskutiert. Im Rahmen dieser Arbeit können diese Diskussionen jedoch nicht referiert werden und auch eine vertiefte Begriffsbestimmung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dieser Arbeit liegt der einschlägige Ansatz von Konrad / Traub zugrunde (vgl. ebd.)
- 15 vgl. von der Groeben, 2008, 57; s. auch
- 16 Bausch zufolge gestaltet der/die Fremdsprachenlernende als „autonom handelndes Individuum“ seinen/ihren eigenen Lernprozess, indem er/sie seine/ihre „kognitiven Erfahrungen und Strategien in selbständiger, kreativ-konstruktiver und problemlösender Weise in den gesamten Lernprozess“ einbringt. S. Bausch, Karl-Richard: Das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache, in: IDV Rundbrief, Juli 1993, 27 zit. n. Leupold, 1997, 5.
- 17 vgl. Legutke, 1988, 25; Nieweler, 2006, 44.
- 18 vgl. Legutke, 1988, 25.
- 19 Leupold, 2007, 81.
- 20 vgl. Nieweler, 2006, 44-47
- 21 Für den FSU bedeutet dies, dass die Förderung der Kommunikativen Kompetenz eingebettet wird in den Rahmen der Ausbildung allgemeinerer individueller Fähigkeiten. Dies entspricht der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen vorgenommenen Unterscheidung von vier Kompetenzbereichen: Wissens-(savoir), Handlungs-(savoir faire), Lern-(savoir apprendre) und Persönlichkeitskompetenz (savoir être).
- 22 vgl. Winter, 2002, 52; s. auch Leupold, 2007, 200.
- 23 von der Groeben, 2008, 81.
- 24 von der Groeben, 2008, 101; vgl. Bohl, 2006, 65.
- 25 Der Anspruch der Individualisierung stellt den/die im öffentlichen Schulsystem unterrichtende/n Lehrer/in vor ein Dilemma, da hier zunehmend die Standardisierung von Leistung gefordert wird (vgl. Huber, 2004; von der Groeben, 2008, 88f.). Die Verfasserin dieser Arbeit vertritt diesbezüglich den Ansatz der individuellen Leistungsbegleitung und -bewertung, für den u.a. Annemarie von der Groeben steht (vgl. von der Groeben, 2008, 77-101). Eine Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.
- 26 vgl. Leupold, 2007, 82.
- 27 vgl. Winter, 2002, 52f.
- 28 vgl. Bohl, 2006, 26ff; 82; von der Groeben, 2008, 88f.
- 29 vgl. Legutke, 2003, 262; s. auch Tönshoff, 2003, 332f.
- 30 Winter, 2002, 53.; vgl. von der Groeben, 2008, 77.
- 31 vgl. Winter, 2002, 54.
- 32 vgl. Winter, 2002, 54.; vgl. von der Groeben, 2008, 77.
- 33 vgl. Bohl, 2006, 65. Czerwanski zeigt auf, inwiefern hierbei die Arbeit mit Kompetenzrastern zielführend ist (vgl. Czerwanski, 2006, 11.)
- 34 von der Groeben, 2008, 64.; vgl. Bohl, 2006, 28; Czerwanski, 2006, 11.
- 35 von der Groeben, 2008, 64.
- 36 Tönshoff, 2003, 323f.; s. auch Leupold, 1997, 4f.; ders., 2007, 81; 209; Nieweler, 2006, 47.
- 37 vgl. Hass, 2008, 7; Legutke, 2003, 262.
- 38 vgl. von der Groeben, 2008, 102f.
- 39 Die Unterrichtsform wird auf der Grundlage überwiegend allgemeinpädagogischer und -didaktischer Literatur dargestellt, da sich die fremdsprachendidaktische Literatur selbst im Wesentlichen daran orientiert. Auf fremdsprachendidaktische Besonderheiten wird daher nur im Bedarfsfall eingegangen. Eine Beschränkung auf fachdidaktische Literatur erscheint nicht sinnvoll, da diese sehr begrenzt ist und die Arbeiten ihrer Vertreter/innen auf der einschlägigen englischen Fachdidaktik (Legutke, 1988; Kieweg, 1998) basieren.
- 40 vgl. Gudjons, 1997, 134f.; s. auch Apelt, 1993, 255; 381f.; Emer/Lenzen, 2002, 105; 118; Nohl, 2006, 7.; Sommerfeldt, 2005, 5;
- 41 Traub, 2000, 30f; s. auch Sommerfeldt, 2005, 6f; Legutke, 2003, 259.; Nieweler, 2006, 68.
- 42 vgl. Kieweg, 1998, 405; Leupold, 1999, 6 ; s. auch Legutke, 1988, 32.
- 43 Gudjons, 1997, 74ff.
- 44 Gudjons, 1997, 78; s. auch Kieweg, 1998, 405; Legutke, 1988, 218f.
- 45 Traub, 2000, 31.
- 46 vgl. Bohl, 2006, 117f.; Geist, 2009, 17.
- 47 Gudjons, 1997, 128f.
- 48 vgl. Bohl, 2006, 118f.; Emer/Lenzen, 2002, 126.
- 49 vgl. Geist, 2009, 17.; Gudjons, 1997, 98.



- 50 Dementsprechend kann Projektunterricht nicht vordergründig als eine Unterrichtsmethode im Sinne eines Mittels oder Wegs, das einem Ziel dient, betrachtet werden. Projektunterricht ist vielmehr eine Unterrichtsmethode, die selbst Ziel ist, weil sie selbst didaktische Funktionen erfüllt (vgl. Adl-Amini, 1994, 73ff.; vgl. dazu auch: Sommerfeldt, 2005, 5). Über die „planmäßige pädagogische Einwirkung“ hinaus ist sie auch selbst „inhaltlich und in Bezug auf die Zielbestimmung gefüllt“ (vgl. Adl-Amini, 1994, 76). Projektunterricht ist damit zum einen selbst Gegenstand des Lernprozesses. Im Sinne des „reflexiven Lernens“ ist Projektunterricht nicht nur der Lernweg, auf dem etwas gelernt wird. Vielmehr steht vor allem das Lernen des Lernens selbst im Vordergrund (Emer/Lenzen, 2002, 105).
- 51 Legutke, 1988, 219.
- 52 Legutke, 1988, 219.
- 53 vgl. Gudjons, 1997, 134f.; s. auch Nohl, 2006, 7.
- 54 Nohl, 2006, 7.
- 55 Nohl, 2006, 7.
- 56 Im Gegensatz zu Legutke (1988, 219) wird davon ausgegangen, dass die Fachexpertise der Lehrenden in unterschiedlicher Weise eingesetzt werden kann, je nachdem, wie selbständig die Schülerinnen und Schüler bereits arbeiten können. Bei weniger erfahrenen Schülerinnen und Schüler kann der/die Lehrer/in als Informationsquelle zur Verfügung stehen und inhaltliches sowie sprachliches Material zur Verfügung stellen, während er/sie fortgeschrittene Lerner/innen dazu anleiten sollte, dies selbständig zu tun.
- 57 vgl. Legutke, 1988, 219.
- 58 Sommerfeldt, 2005, 5.
- 59 vgl. Emer/Lenzen, 2002, 46ff.
- 60 vgl. Nohl, 2006, 4.
- 61 vgl. Sommerfeldt, 2005, 5f.
- 62 vgl. Emer/Lenzen, 2002, 116.; s. auch Gudjons, 1997, 74.
- 63 Sommerfeldt, 2005, 6.
- 64 vgl. Brüning / Saum, 2007, 17;25.
- 65 vgl. Gudjons, 1997, 80.
- 66 Die drei weiteren Kompetenzbereiche wurden ausgeklammert, um die Komplexität der Aufgabe für die - mit der Unterrichtsform nicht erfahrenen - Schülerinnen und Schüler zu reduzieren. Auch die Durchführung des Projektunterrichts im Fachunterricht rechtfertigt diesen Fokus. Dass die sozialen, methodischen, persönlichen und metakognitiven Fähigkeiten dadurch nicht vernachlässigt wurden, zeigt ihr Stellenwert innerhalb der Bewertungskriterien.
- 67 vgl. Legutke, 2003, 260.
- 68 Nieweler, 2006, 194ff.
- 69 Die Wahl eines Schwerpunkts im Bereich der Sprachrezeption (Hörverstehen und Lesekompetenz) hätte aufgrund der o.g. Lernzielorientierung in der Konsequenz zu einer Reduktion der Wahlmöglichkeiten in Bezug auf das Arbeits- und Informationsmaterial geführt.
- 70 vgl. Übergangsprofil von der Jahrgangsstufe 10 in die gymnasiale Oberstufe, in: Lehrplan für Französisch. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5-15 des Hessischen Kultusministeriums. Hier wurde das Übergangsprofil für die 2. Fremdsprache zugrunde gelegt, da die darin formulierten Kompetenzen Mindeststandards entsprechen. Sie stellen somit das Anforderungsprofil dar, das die notwendigen Bedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme am Grundkurs der Jahrgangsstufe 12 für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von der Zahl ihrer Lernjahre, enthält.
- 71 Ich habe mich hierbei nicht am Europäischen Referenzrahmen orientiert, da das Übergangsprofil und der Lehrplan an meiner Schule weiterhin als Bezugsgröße gelten.
- 72 Die Konzeption des Aktionsplans orientiert sich im Wesentlichen an den von Bohl formulierten Indikatoren einer Projektskizze. Vgl. Bohl, 2006, 118.
- 73 Gudjons, 1997, 78; s. auch Bohl, 2006, 118.
- 74 Dementsprechend sollte auch bei der abschließenden Bewertung des Aktionsplans nicht entscheidend sein, ob die Schülerinnen und Schüler ihren Plan genau eingehalten hatten. Vielmehr sollte bewertet werden, inwiefern der Plan in seiner anfänglichen und seiner(n) überarbeiteten Form(en) dem Lernziel angepasste Entscheidungen sowie eine angemessene Arbeits- und Zeitplanung enthielt und inwiefern die Schülerinnen und Schüler ihre Planung selbst reflektieren konnten. Vgl. Gudjons, 1997, 127.
- 75 Der Leitfaden zum Projekttagebuch orientiert sich im Wesentlichen an dem von Bohl entworfenen „Fragebogen zur Selbstbewertung des Arbeitsprozesses“, in: ders., 2006, 127.
- 76 vgl. Bohl, 2006, 126f.; s. auch Gudjons, 1997, 94.
- 77 vgl. Sommerfeldt, 2005, 6f.
- 78 Damit ist im Wesentlichen das gemeint, was Nohl als „Scharniersitzungen“ bezeichnet. Vgl. Nohl, 2006, 10.
- 79 vgl. Emer/Lenzen, 2002, 124; Gudjons, 1997, 94; Nohl, 2006, 15ff.
- 80 vgl. Nohl, 2006, 14.
- 81 vgl. Kieweg, 1998, 405.
- 82 Für den Projektunterricht galt der Grundsatz, die Muttersprache so wenig wie möglich und so viel wie nötig zu verwenden. Die Frage nach der Verwendung der Zielsprache des Projektunterrichts kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht ausführlich diskutiert werden, so dass hier nur skizziert werden soll, wie mit der Verwendung der Zielsprache grundsätzlich umgegangen wurde. Mit Ausnahme des Arbeitsprozessberichts wurden alle von mir für die Unterstützung des Arbeitsprozesses konzipierten Materialien in französischer Sprache verfasst, um die sach- bzw. mitteilungsbezogene Kommunikation in der Fremdsprache zu gewährleisten. Die damit verbundenen Aufgaben wurden von den Schülerinnen und Schüler ebenfalls in französischer Sprache bearbeitet. Die sprachliche Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schülern verlief je nach deren Kompetenz ausschließlich oder phasenweise in der Zielsprache, innerhalb der Projektgruppen variierte die Dominanz der Zielsprache ebenfalls je nach den individuellen Fähigkeiten. Im Rahmen der (mündlichen und schriftlichen) Metakommunikation wurde in der Muttersprache kommuniziert, da in diesen Phasen die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten im Vordergrund stand.
- 83 Um den Prinzipien der individuellen Leistungsbewertung Rechnung zu tragen, wurde mit den Schülerinnen und Schülern im Vorhinein vereinbart, dass diese alternative Form der Leistungsbewertung einerseits ihre mündliche Note umfassen und gleichzeitig die zweite Klausur ersetzen würde.
- 84 Um den vielfältigen Varianten der Gewichtung der Schwerpunkte der Lernziele gerecht zu werden, gab es vier Gewichtungsmodelle: dem Lernziel entsprechend konnte der gewählte Schwerpunkt zu 70 oder 60% die andere Komponente entsprechend zu 30 bzw. 40% bewertet werden.
- 85 vgl. Bohl, 2006, 118f.; Emer/Lenzen, 2002, 126.
- 86 vgl. Bohl, 2006, 118; Geist, 2009, 16.; s. auch Gudjons, 1997, 98; 127f.
- 87 Dazu gehören bspw. die Planungs-, Organisations-, Entscheidungs-, Kooperations- und Problemlösungskompetenz. Vgl. Emer/Horst, 2002, 197.
- 88 vgl. Bohl, 2006, 128.

- 89 vgl. Bohl, 2006, 127.
- 90 vgl. dazu Bohl, 2006, 110;117.
- 91 vgl. Bohl, 2006, 127.
- 92 vgl. Bohl, 2006, 128.
- 93 Eine Schülerin erklärte sich bereit, die auf Deutsch erarbeiteten Kriterien ins Französische zu übersetzen, damit das Feedback auf Französisch gegeben werden konnte. Auf diese Weise sollte eine authentische Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache ermöglicht werden. Vgl. Sommerfeldt, 2005, 6f.
- 94 vgl. Prengel, 2007.
- 95 Zur Einordnung der dargestellten Elemente und Sequenzen s. Übersicht S. 17.
- 96 Im Folgenden wird von der Vereinbarung mit der betreuenden Ausbilderin abgewichen. Darin wurde festgehalten: „Der Lern- und Arbeitsprozess von insgesamt vier Schülerinnen und Schüler wird exemplarisch analysiert. Hierfür werden jeweils zwei Schülerinnen und Schüler, die in Jg. 12 weiterhin den Französisch-Grundkurs besuchen möchten bzw. zum Ende des Schuljahres Französisch abwählen, ausgesucht. Dabei wird jeweils ein/e Schüler/in der beiden Gruppen ausgesucht, dessen/deren Lernprozess als gelungen bzw. nicht gelungen eingestuft werden kann.“ Die Abweichung begründet sich zum einen damit, dass der Lernprozess aller Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf mindestens eine Ebene als gelungen betrachtet werden kann und die Unterscheidung zwischen „gelungen“ und „nicht gelungen“ daher nicht angemessen ist. Aufgrund des begrenzten Rahmens und der Vielfalt der darzustellenden Aspekte können zudem nicht zu jedem Aspekt die Arbeitsergebnisse aller vier Schülerinnen und Schüler herangezogen werden. Darüber hinaus sind die Arbeitsprozesse und -ergebnisse dieser vier Schülerinnen und Schüler nicht in jeder Hinsicht exemplarisch für das Vorhaben, so dass, sofern erforderlich, auch die Prozesse und Ergebnisse anderer Schülerinnen und Schüler hinzugezogen werden.
- 97 Da das Lernziel auf dem Aktionsplan festgehalten wurde, ich diesen jedoch zu keinem Zeitpunkt zu Gesicht bekam, kann das von ihm formulierte Lernziel hier leider nicht dokumentiert werden.
- 98 entfällt
- 99 Vgl. die Auszüge aus dem Sprachen-Pass des Landes NRW, nach Leupold, 2007, 90-97.
- 100 Ausgehend von den im Referenzrahmen formulierten Referenzniveaus hatte ich Neles Fähigkeiten überwiegend im Bereich der selbstständigen Sprachverwendung eingeordnet (B1). Im Bereich der schriftlichen Textproduktion und der grammatischen Korrektheit hatte ich ihre Fähigkeiten auf dem Niveau der fortgeschrittenen elementaren Sprachverwendung (A2) angesiedelt. Dementsprechend sollten meiner Diagnose zufolge insbesondere ihre diesbezüglichen Fähigkeiten erweitert werden.
- 101 Hierbei würde ich zum einem dem darin aufgeführten Bereich der „schriftlichen Produktion (allgemein)“ die Kategorien „Texte verarbeiten“, „grammatische Korrektheit“, „Orthographie“ zuordnen würde. Dem Bereich „mündliche Interaktion (allgemein)“ würde ich zum anderen die Kategorien „Wortschatzspektrum“, „Beherrschung der Aussprache und Intonation“ sowie Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein) zuordnen. Die Indikatoren aus dem Übergangsprofil müssten anschließend für unterschiedliche Niveaustufen formuliert werden. Das Kompetenzraster wäre dadurch einerseits differenzierter und komplexer als der Selbsteinschätzungsbogen, andererseits aber durch die Beibehaltung der übergeordneten Kategorien „Schreiben“ und „Sprechen“ für die Schülerinnen und Schüler klar und übersichtlich.
- 102 Der ebenfalls wichtigen Frage, inwiefern die von den Projektgruppen erarbeiteten Fragestellungen ein angemessenes Problembewusstsein bzw. einen angemessenen Komplexitätsgrad erkennen ließen, kann aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit hier nicht nachgegangen werden.
- 103 Aufgrund des begrenzten Anhangs konnten hier nicht die Mind-Maps aller fünf Gruppenmitglieder betrachtet werden.
- 104 Vgl. dazu auch die Reflexion Jennifers in ihrem Arbeitsprozessbericht (s. Anlage M11b).
- 105 Jennifer reflektierte dies im Anschluss an die für sie sehr unbefriedigende Präsentation und zog aus dieser Erfahrung die Konsequenz, „dass man sich eigentlich nur auf sich selbst verlassen kann“ bzw. dass sie sich in Zukunft bei Teamarbeit „in jedem Fall die Wahl (ihrer) Partnerin viel besser überlegen“ wird. Hier wird deutlich, dass bei dieser Schülerin ein für sie persönlich bedeutsamer Lernprozess stattgefunden hat (s. Anhang M11b).
- 106 Brüning und Saum zeigen hierzu vielfältige Möglichkeiten auf. Vgl. z.B. dies., 2007, 151.
- 107 Dementsprechend kann hier kein Arbeitsergebnis dokumentiert werden.
- 108 Vgl. die unterschiedlichen Perspektiven in der Auswertung (Anlage M14, Flop 10 Nr. 3 vs. Top 10, Nr. 4; Checkliste Nr. 1 könnte als Mittelweg gelten).
- 109 Brüning und Saum zeigen hierfür unterschiedliche Möglichkeiten auf. Vgl. dazu dies., 2007, 48-53.
- 110 Da sich gegen den Einsatz des Projektstagebuchs erheblicher Widerstand wegen des hohen Arbeitsaufwands geregt hatte, habe ich in der Durchführung auf den verpflichtenden Einsatz des Instruments verzichtet. Aufgrund des begrenzten Rahmens wird daher auf die Darstellung des Projektstagebuchs in der Praxis hier verzichtet.
- 111 Im Hinblick auf die Ziele der Selbststeuerung, des Lernen- lernens und der Anwendung von Lernstrategien wurden die Schülerinnen und Schüler dabei grundsätzlich dazu angeregt, sich eigenständig Informationen zu beschaffen. Im Sinne der Individualisierung wurde jedoch insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler auch ein themenspezifischer Materialpool (visuelle, auditive und audio-visuelle Medien) im Klassenraum zur Verfügung gestellt.
- 112 Trotz mehrfacher Nachfrage und Unterstützungsangeboten hat der Schüler bis zum Ende des Projektunterrichts keinen Aktionsplan erstellt. Daher kann sein Arbeitsprozess hier nur anhand des von ihm im Nachhinein erstellten Zeitplans dokumentiert werden.
- 113 Vgl. die APB der Schülerinnen und Schüler (Anlagen M10,11,12) und die Auswertung (Anlage M14, Top 10).
- 114 Dies wurde von den Schülerinnen und Schüler in der Auswertung kontrovers diskutiert (vgl. Anlage M14, Flop 10: regelmäßige Bestandsaufnahme). Hier würde es sich anbieten, vor der selbstständigen Planung in Projektgruppen gemeinsam mögliche Arbeitsphasen zu benennen. Anschließend könnten die Projektgruppen zunächst die Schritte, die im Hinblick auf ihr Ziel notwendigerweise zu erledigen sind, sammeln und diese daraufhin den zuvor erarbeiteten Phasen zuordnen. Sie könnten dann überlegen, wieviel Zeit sie für jeden Schritt veranschlagen und ihren Zeitplan dementsprechend organisieren. Die Schülerinnen und Schüler müssten sich hierzu ein Feedback ihrer zuvor festgelegten Partnergruppe einholen und ihren Plan daraufhin verändern.
- 115 Dieselbe Bilanz kann auch in Bezug auf das Projektstagebuch gezogen werden, auf dessen Darstellung hier verzichtet werden musste. In der Endauswertung wurde zudem deutlich, dass die Frage nach der Bedeutung des Aktionsplans und des Projektstagebuchs die grundsätzliche Frage aufwirft, in welchem Maße Schülerinnen und Schüler selbstgesteuert arbeiten können. Eine Gruppe von Schülerinnen und Schüler betrachtete das hohe Maß an Selbstständigkeit und die dadurch erforderliche Selbstdisziplin als Chance (s. Anlage M14, Top 10). Für andere stellt die „selbstständige Zeiteinteilung“ eine große Herausforderung dar (s. Anlage M14, Checkliste). Die Frage, wie dem begegnet werden kann, wird jedoch wiederum unterschiedlich beantwortet. Für die einen sind Formen der Selbstkontrolle (wie bspw. das Projektstagebuch) eine angemessene Lösung, andere wünschen sich eine stärkere Kontrolle durch bzw. Rückkopplung mit der Lehrerin (s. Anlage M14, Flop 10). Damit kann die in Bezug auf das Projektstagebuch getroffene Entscheidung insofern als zielführend betrachtet werden, als dass viele Schülerinnen und Schüler dadurch einen Lernprozess durchlaufen haben, in dem sie insbesondere ihre metakognitiven Fähigkeiten erweitern konnten. Darüber hinaus hat auch bei mir auf diese Weise ein Lernprozess stattgefunden. Mir ist deutlich geworden, dass auch auf

dieser Ebene eine individuelle Herangehensweise notwendig ist, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen. Gleichzeitig hat die gewählte Vorgehensweise auch dazu geführt, dass manche Schülerinnen und Schüler nicht optimal unterstützt werden konnten. Beim nächsten Mal würde ich daher eine Vorgehensweise wählen, die versucht, beide Aspekte zu integrieren. Die Schülerinnen und Schüler könnten nach der Besprechung des Aktionsplans bspw. dazu angeregt werden, individuell darüber nachzudenken, was sie brauchen, um ihren Arbeitsprozess auf der Grundlage des Aktionsplans selbstgesteuert zu organisieren. Die Schülerinnen und Schüler könnten sich ihre Modelle anschließend gegenseitig vorstellen und auf der Grundlage der Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerin ihren eigenen Ansatz modifizieren. Am Ende der Projektarbeit müsste dies Gegenstand der individuellen Abschlussreflexion sein.

- 116 Vgl. dazu bspw. den APB Fernandos (s. Anlage M11e).
- 117 Dem hier verwendeten Begriff liegt keine spezifische Theorie zugrunde. Er wird verwendet, da der hier gewählte Ansatz der Beratung unter Schülerinnen und Schüler dem Ansatz der Peer-Education nahe steht.
- 118 Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit kann auf die Gestaltung der genannten Unterstützungsmomente der Beratung durch die Lehrerin und der Fixpunkte nicht eingegangen werden.
- 119 Als wesentliche Gründe für ein misslungenes Zeitmanagement wurden genannt: das Außerachtlassen des eigens erstellten Zeitplans, die Schwierigkeit, den eigenen Arbeitsprozess über einen längeren Zeitraum selbstständig zu planen bzw. den vorhandenen Zeitrahmen realistisch einzuschätzen, die mangelnde Fähigkeit, sich selbst zu motivieren bzw. ohne den Druck der Lehrperson zu arbeiten, die „strategisch-kurzfristige“ Arbeitshaltung, die sie bislang bei selbstständigen Arbeiten wie bspw. Referaten eingenommen haben, Probleme in der Zusammenarbeit der Projektgruppe und die aktuelle schulische Situation („Klausurenstress“).
- 120 Als Lösungen wurde bspw. eine klare Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe, eine regelmäßige Überprüfung des individuellen Zeitplans anhand des Projekttagebuchs, das Formulieren eines konkreten Vorhabens in jeder Sitzung etc. formuliert.
- 121 Um die Problemlösungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stärker zu fördern, würde ich den Schülerinnen und Schüler beim nächsten Mal ein Instrument zur selbstständigen Problemlösung an die Hand geben. Hier bietet sich bspw. die von Nohl erprobte „U-Prozedur“ an (vgl. Nohl, 2006, 47).
- 122 vgl. Nohl, 2006, 15.
- 123 Nach Abschluss dieser Beratungssequenz beschloss die Gruppe aufgrund der vorangeschrittenen Zeit, den weiteren eingangs gesammelten Beratungsbedarf flexibel zu bearbeiten. Dafür wurden die einzelnen Punkte auf Plakate geklebt und jede/r, der/die eine Idee oder eine positive Erfahrung diesbezüglich hatte, sollte dies parallel zur Projektarbeit auf dem Plakat schriftlich festhalten. Wichtig war hierbei, den eigenen Namen dazuzuschreiben, damit die zu beratenden Schülerinnen und Schüler Rücksprache halten konnten.
- 124 Vgl. Auswertung (Anlage M14).
- 125 Neben dem sprachlichen Bereich wurden weitere vier Bereiche vereinbart, die jeweils durch untergeordnete Aspekte konkretisiert wurden (s. Anlage M9). Dazu zählten die Klarheit der Struktur (15%), die fachliche Qualität (60%) - hier wurde zwischen inhaltlicher und sprachlicher Qualität unterschieden - der gezielte Methoden- und Medieneinsatz (15%) sowie die Art und Weise der Gestaltung (10%), zu der auch die persönliche Performance zählte. Es wird deutlich, dass die Kriterien dem ganzheitlichen Leistungsbegriff entsprechen: alle vier Kompetenzbereiche werden abgedeckt. Vgl. Bohl, 2006, 120.
- 126 Es wäre sinnvoll, dies bereits ab dem 1. Lernjahr zu etablieren. Im Carnet d'activité des Cornelsen-Lehrwerks A plus! beispielsweise wird dies ansatzweise ermöglicht, indem die Schülerinnen und Schüler anhand des in der Mitte jeden Heftes eingefügten Portfolios einschätzen können, wie gut sie das im Laufe des Schuljahres Gelernte können.
- 127 Vgl. den APB von Nina (Anlage M10) und die Endauswertung (Anlage M14, TOP 10, Nr.10).
- 128 Vgl. die APB der verschiedenen Schülerinnen und Schüler (Anlagen M10,11,12)
- 129 Vgl. Brüning / Saum, 2007, 45.
- 130 Es wurden drei Bewertungsbereiche vereinbart (s. Anlage M9): die inhaltliche Qualität und Quantität, die sprachliche Qualität sowie die methodische, ästhetische und formale Gestaltung. Um der Vielfalt der Produktformen Rechnung zu tragen, wurden für jeden Bereich mögliche untergeordnete Aspekte formuliert. Aufgrund der genannten Vielfalt wurde im Gegensatz zur Präsentation keine einheitliche Gewichtung der Bereiche vorgenommen. Im Sinne der Individualisierung wurde mit jeder Projektgruppe diesbezüglich eine individuelle Vereinbarung getroffen. Die Kriterien entsprechen im Wesentlichen den von Bohl genannten, obgleich die von ihm vorgeschlagene Gewichtung hier aus den genannten Grund nicht berücksichtigt wurde. Vgl. Bohl, 2006, 120.

# M1

## Une société multiethnique

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

**Notez toutes les idées que vous associez à ce terme dans la liste alphabétique.**

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	

F-11 GK  
v. Oettingen

Travail en projet: La société multiethnique

### Plan d'action

#### 1. Mon but

- a. Dans quel(s) domaine(s) désirez-vous élargir vos compétences linguistiques jusqu'à la fin du projet? Justifiez brièvement votre réponse.

In welchem/n Bereich/en möchten Sie bis zum Ende des Projekts Ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern? Bitte begründen Sie dies kurz.

Je veux élargir mon compétences <sup>dans le domaine du</sup> à parler et <sup>de l'écrit</sup> dans écrite, parce que je fais beaucoup des fautes <sup>à l'écrit</sup> à l'écrit et je veux apprendre plus et je veux parler avec mon famille en France un peu.

- b. Qu'est-ce que vous devez faire pour atteindre ce but?

Was müssen Sie tun, um dieses Ziel zu erreichen?

Je dois essayer de écrire un texte individuel pour le présenter. Mais je ne dois pas copier le texte d'internet. Et pour parler je dois faire parler librement <sup>pendant</sup> <sup>Gen.</sup> dans la présentation.

#### 2. Mon / Notre sujet

- a. Notre / ma question directrice: (Unsere / meine thematische Fragestellung:)

Les problèmes d'intégration en France et <sup>Gen</sup> la religion.

- b. Nos / mes questions thématiques subordonnées: (Schwerpunkte bzw. untergeordnete Fragestellungen)

- Comment est-ce que les différents gens <sup>Gen.</sup> vivent ensemble?  
- les différents (<sup>groupes sociaux / ethniques</sup> population) en France (structure sociale)

3. Nos / mes ressources : (le matériel, les médias, les sources d'information...) (Unsere / meine Ressourcen (Material, Medien, Informationsquellen...))

- internet  
- textes des journaux ou autres choses

4. Nos / mes phases de travail: (Unsere / meine Arbeitsschritte)

- chercher les informations pour les thèmes  
- parler avec mon groupe et peut-être elles <sup>Gen.</sup> diront <sup>accord</sup> quelles aspects je peux travailler

5. Notre / mon produit: (Unser / mein Produkt)

Bericht

6. La forme de présentation: (Präsentationsform)

Präsentation

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

F-11 GK  
v. Oettingen

Travail en projet: La société multiethnique

**supplément au "Plan d'action"**

**Notre / mon emploi du temps**

- ❖ Nom/s:
- ❖ notre / ma question directrice: *Quels sont les problèmes d'intégration?*  
→ *mon thème: (population) / groupes socio-ethnique en France.* <sup>orth.</sup>
- ❖ notre / mon produit: *(Bericht) un rapport* <sup>orth.</sup> <sub>acc: pluriel</sub>
- ❖ notre / ma forme de présentation: *(Punktleistung) une exposition* <sup>une</sup>

dates	activités
lundi, 25 mai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chercher des informations pour chaque sujet.</li> <li>• discuter avec le groupe pour trouver un produit.</li> <li>• faire un <sup>anif.</sup> <u>table</u> des <u>métiers</u> <sup>orth.</sup></li> <li>• travailler avec ma sœur à notre thème → <u>groupes ethniques</u></li> </ul>
jeudi, 28 mai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• commencer avec mon rapport</li> <li>• trouver des images pour notre sujet</li> <li>• faire un plan pour notre exposition pour les (Stellwände) <u>panneaux</u></li> </ul>
lundi, 8 juin	plateforme d'échange
lundi, 15 juin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finir <u>complètement</u> <sup>orth.</sup> notre produit et le dossier.</li> <li>• faire <u>Expt: punde</u> <sup>dit: une</sup> de notes sur <u>le</u> <u>facte</u> pour <u>présenter</u> <sup>orth.</sup></li> </ul>
jeudi, 18 juin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire l'exposition</li> <li>• s'organiser pour notre présentation.</li> </ul>
22 + 25 juin	présentations

# M2.1

## Travail en projet: La société multiethnique Plan d'action

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

### 1 Mon but

a) Dans quel(s) domaine(s) désirez-vous élargir vos compétences linguistiques jusqu'à la fin du projet?  
Justifiez brièvement votre réponse.

*In welchem/n Bereich/en möchten Sie bis zum Ende des Projekts Ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern? Bitte begründen Sie dies kurz.*

b) Qu'est-ce que vous devez faire pour atteindre ce but?

*Was müssen Sie tun, um dieses Ziel zu erreichen?*

### 2 Mon / Notre sujet

a) Notre / ma question directrice:

*Unsere / meine thematische Fragestellung:*

b) Nos / mes questions thématiques subordonnées:

*Schwerpunkte bzw. untergeordnete Fragestellungen:*

### 3 Nos / mes ressources (le matériel, les médias, les sources d'information...):

*Unsere / meine Ressourcen (Material, Medien, Informationsquellen ...):*

### 4 Nos / mes phases de travail:

*Unsere / meine Arbeitsschritte:*

### 5 Notre / mon produit:

*Unser / mein Produkt:*

### 6 La forme de présentation:

*Präsentationsform:*

# M2.2

## Travail en projet: La société multiethnique supplément au „Plan d'action“

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

### Notre / mon emploi du temps

- ❖ Nom/s:
- ❖ notre / ma question directrice:
  
- ❖ notre / mon produit:
- ❖ notre / ma forme de présentation:

dates	activités
lundi, 25 mai	
jeudi, 28 mai	
lundi, 8 juin	plateforme d' échange
lundi, 15 juin	
jeudi, 18 juin	
22 + 25 juin	présentations

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

### Le journal du projet (travail individuel)

*Documentez votre processus de travail en prenant des notes sur les questions ci-dessous après chaque fois que vous avez travaillé sur votre projet (en cours et en dehors du cours).*

Prenez vos notes en français.

1. Qu'est-ce que j'ai / nous avons fait aujourd'hui?

2. Qu'est-ce qui a bien marché?

3. Qu'est-ce qui a été difficile? Comment ai-je / avons-nous résolu les difficultés?

4. Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui? (en ce qui concerne le thème, la langue, les méthodes etc.)

5. Mon bilan: A quel point suis-je satisfait/e de notre/ mon travail?

6. Quelles sont mes / nos prochaines mesures?

N'oubliez pas de noter la date pour chaque entrée!

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

### Arbeitsprozessbericht

Bitte fertigen Sie nach Abschluss Ihrer Projektarbeit einen ca. 2-seitigen Arbeitsprozessbericht an. Als Grundlage können Ihnen Ihre Aufzeichnungen aus Ihrem Projekttagbuch dienen.

#### I. Inwiefern haben Sie Ihr/e eingangs formuliertes/n sprachliches Ziel/e erreicht?

- Woran erkennen Sie, dass Sie Ihr/e Ziel/e erreicht / teilweise erreicht / nicht erreicht haben?

- Wenn Sie Ihr/e Ziel/e erreicht haben: Was hat Ihnen dabei geholfen? (eigenes Handeln & andere Faktoren, Personen)

- Wenn Sie Ihr/e Ziel/e nicht oder nur teilweise erreicht haben: Was hat dies verhindert? (eigenes Handeln & andere Faktoren, Personen) Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen? (eigenes Handeln)

#### Folgende Aspekte können für Ihre Reflexion relevant sein:

1. Wie hat Ihre Gruppe den Arbeitsprozess organisiert? (Arbeitsphasen, Zeit ...)

2. Was waren Ihre Anteile am Projekt (Themenformulierung, Aktionsplan, in den verschiedenen Arbeitsphasen ...)?

3. Welche Arbeitsschritte sind gut / weniger gut gelungen? Was war dabei hilfreich / hinderlich?

4. An welchen Stellen sind Schwierigkeiten aufgetreten? Konnten sie gelöst werden? Wenn ja: Wie wurden sie gelöst? Was war dabei hilfreich? Wenn nein: Was hat dies verhindert?

#### II. In welchen weiteren Bereichen haben Sie Ihre Fähigkeiten erweitern können (fachlich, methodisch, persönlich ...)

par: \_\_\_\_\_

Feedback pour:				
Les critères	++	+	o	-
<b>I. La structure</b>				
• il/elle commence par une introduction (question directrice / annonce du plan ...)				
• la présentation contient un fil conducteur				
• il /elle termine par une conclusion (bilan, question ouverte ...)				
<b>II. Le contenu</b>				
• la qualité:				
▪ le niveau de complexité / de profondeur est approprié				
▪ il/elle traite les aspects essentiels				
▪ l'analyse est pertinente et profonde				
• l'étendue (=la quantité) du contenu est appropriée				
• ses idées sont originales				
<b>III. L'expression</b>				
• il/elle emploie un vocabulaire thématique + varié				
• il/elle emploie des mots-charnières				
• il/elle parle de façon compréhensible (tranquillement, à voix haute, son langage est grammaticalement correcte)				
• il/elle parle librement				
• il/elle explique + visualise le vocabulaire inconnu				
<b>IV. Choix et emploi de méthodes et de médias</b>				
• il/elle illustre le contenu par des médias				
• les médias / les méthodes sont choisis en fonction du contenu				
• les médias / les méthodes sont adaptés au contenu				
• il/elle maîtrise les médias / les méthodes				
<b>V. La performance</b>				
• la performance est créative, intéressante, variée ...				
• il/elle établit un bon contact visuel avec le public (regard vers la classe)				
• la performance est adaptée au public cible + il/elle réagit de façon flexible aux questions / remarques du public				
• il/elle agit avec assurance + de façon authentique				

F-11 GK  
v. Oettingen

Travail en projet: La société multiculturelle

### Feedback pour la présentation<sup>1</sup>

de: \_\_\_\_\_ Nele \_\_\_\_\_

Les critères	par:				la classe <sup>2</sup>				la professeur			
	++	+	0	-	++	+	0	-	++	+	0	-
<b>I. La structure</b>												
• il/elle commence par une introduction (question directrice / annonce du plan...)		6	1							+		
• la présentation contient un fil conducteur		5	2							+		
• il /elle termine par une conclusion (bilan, question ouverte...)		+	7								+	
<b>II. Le contenu</b>												
• la qualité:												
▪ le niveau de complexité / de profondeur est approprié		3	4								+	
▪ il/elle traite les aspects essentiels		2	5								+	
▪ l'analyse est pertinente et profonde		1	4	2							+	
• l'étendue (=la quantité) du contenu est appropriée		2	5								+	
• ses idées sont originales		3	4								+	
<b>III. L'expression</b>												
• il/elle emploie un vocabulaire thématique + varié		6	1							+		
• il/elle emploie des mots-charnières		3	4								+	
• il/elle parle de façon compréhensible (tranquillement, à voix haute, son langage est grammaticalement correcte)		+	5	2							+	
• il/elle parle librement		+	4	3							+	
• il/elle explique + visualise le vocabulaire inconnu		+	5	2							+	
<b>IV. Choix et emploi de méthodes et de médias</b>												
• il/elle illustre le contenu par des médias		+	7	1							+	
• les médias / les méthodes sont choisis en fonction du contenu		+									+	
			8									
• les médias / les méthodes sont adaptés au contenu		+	8								+	
• il/elle maîtrise les médias / les méthodes		+	8								+	
<b>V. La performance</b>												
• la performance est créative, intéressante, variée ...		7	1								+	
• il/elle établit un bon contact visuel avec le public (regard vers la classe)		+	7	1							+	
• la performance est adaptée au public cible + il/elle réagit de façon flexible aux questions / remarques du public		+	6	2							+	
• il/elle agit avec assurance + de façon authentique		+	7	1							+	

<sup>1</sup> Die Selbsteinschätzung durch die Schülerin ist jeweils dick gedruckt bzw. mit einem + gekennzeichnet.  
<sup>2</sup> Hier trugen die SuS ihren Namen ein, um einem anonymen unverbindlichen Feedback vorzubeugen.

F-11 GK  
v. Oettingen

Travail en projet: La société multiethnique

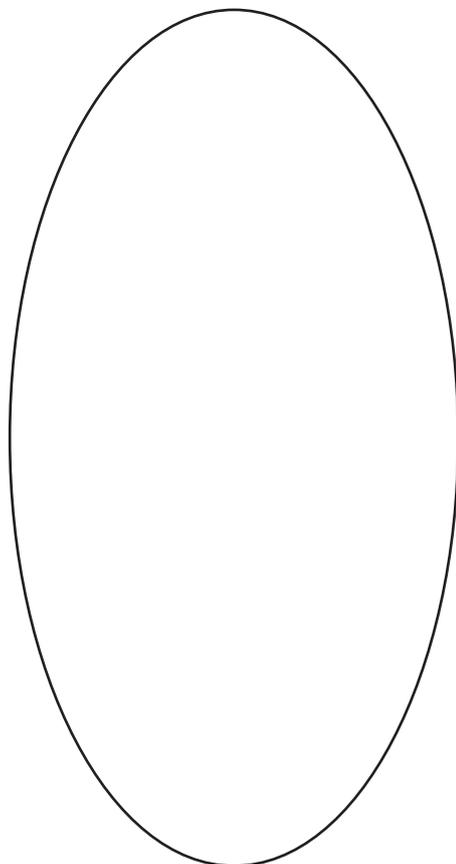
### supplément au "Plan d'action"

#### Notre / mon emploi du temps

- ❖ Nom/s:
- ❖ notre / ma question directrice:
- ❖ notre / mon produit: Quelles religions y-a-t-il en France?
- ❖ notre / ma forme de présentation: → Tenir un discours, feuille, un collage

dates	activités
lundi, 25 mai	J'ai fait "brainstorming" et la structure du discours
jeudi, 28 mai	J'ai travaillé avec e' Internet et j'ai collectionné les matériaux (à la maison)
lundi, 8 juin	plateforme d'échange
lundi, 15 juin	J'ai préparé le collage (à la maison)
jeudi, 18 juin	J'ai préparé les feuilles et la présentation (à la maison)

A la recherche d'une question directrice pour mon projet...



### Faites un mind-map:

1. Notez le mot-clé de votre sujet au milieu de la feuille.
  2. Réfléchissez:
    - Qu'est-ce qui vous intéresse en ce sujet?
    - Pourquoi est-ce que vous avez choisi ce sujet?
    - Quels mots associez-vous à ce sujet?
- Notez des mots-clés et des questions sur votre mind-map.

**F-11 GK**

**Le projet: La société multiethnique:**

**A la recherche d'une question directrice pour mon projet...**

```
graph TD;
    A((Les problèmes d'intégration en France)) --- B(collisions entre les jeunes);
    A --- C(Le rôle des femmes);
    A --- D(les problèmes principaux d'intégration);
    A --- E(immigration en France);
    A --- F(religions);
    A --- G(critiques entre différents cultures);
    A --- H(différents traditions);
    A --- I(politique pour étrangers);
```

**Faitis un mind-map:**

1. Notez le mot-clé de votre sujet au milieu de la feuille.
2. Réfléchissez:
  - Qu'est-ce qui vous intéresse en ce sujet?
  - Pourquoi est-ce que vous avez choisi ce sujet?
  - Quels mots associez-vous à ce sujet?

→ Notez des mots-clés et des questions sur votre mind-map

F-11 GK

Le projet: La société multiethnique

A la recherche d'une question directrice pour mon projet...

les problèmes d'intégrations des religions

la question de l'intégration ?

le problème de foulard ?

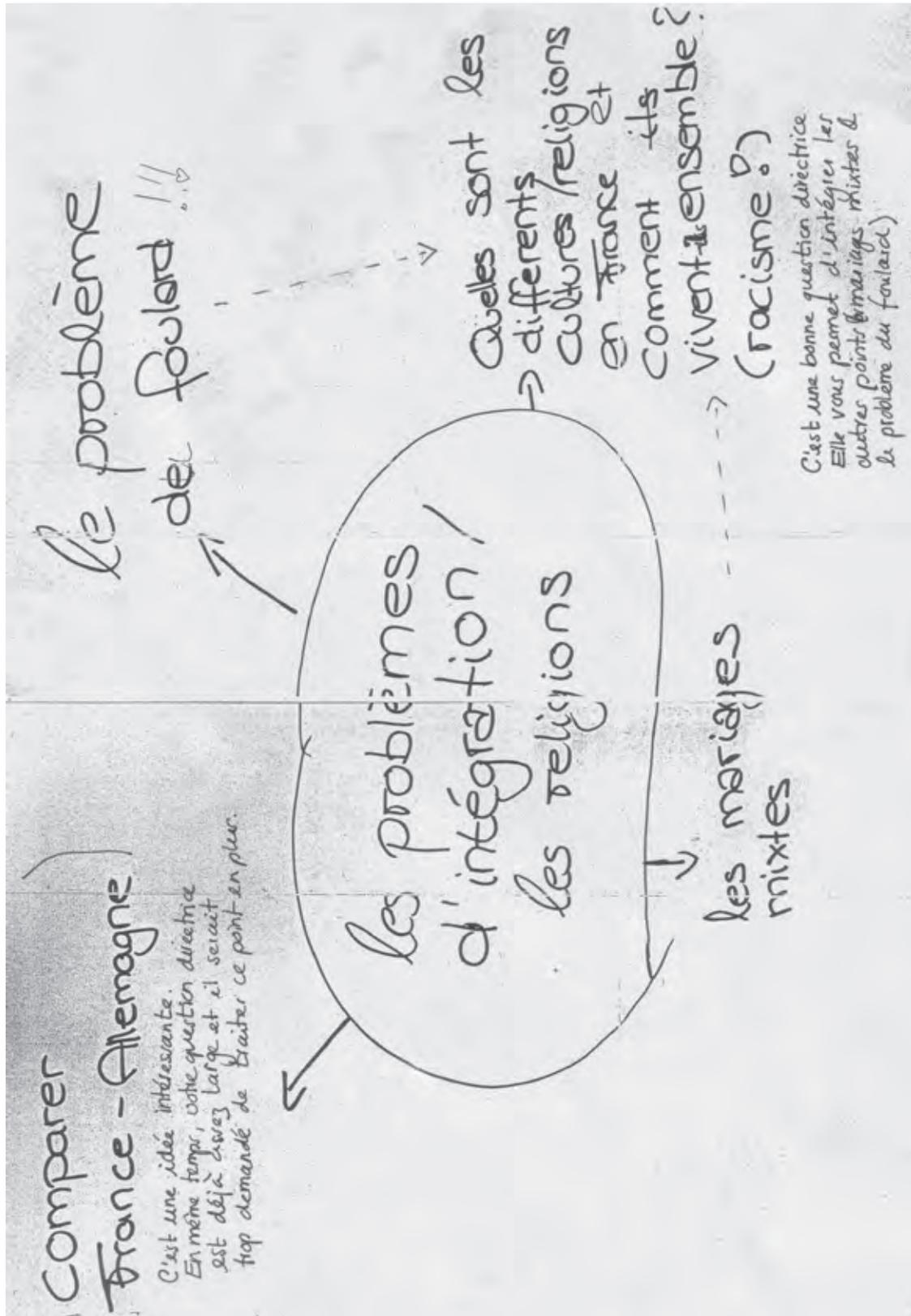
- comment les hommes, qui a des religions différentes, vivent ensemble dans un quartier à Paris par exemple
- quelles problèmes deviennent

Faitis un mind-map:

1. Notez le mot-clé de votre sujet au milieu de la feuille.
2. Réfléchissez:
  - o Qu'est-ce qui vous intéresse en ce sujet?
  - o Pourquoi est-ce que vous avez choisi ce sujet?
  - o Quels mots associez-vous à ce sujet?

→ Notez des mots-clés et des questions sur votre mind-map

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?



Le projet: La société multiculturelle

A la recherche d'une question directrice pour mon projet...

F-11 GK

Question directrice:  
D'où, pourquoi et comment immigrer les gens?

Faites un mind-map:

1. Notez le mot-clé de votre sujet au milieu de la feuille.
2. Réfléchissez:
  - o Qu'est-ce qui vous intéresse en ce sujet?
  - o Pourquoi est-ce que vous avez choisi ce sujet?
  - o Quels mots associez-vous à ce sujet?

→ Notez des mots-clés et des questions sur votre mind-map

F-11 GK

**Le projet: La société multiculturelle**

**A la recherche d'une question directrice pour mon projet...**

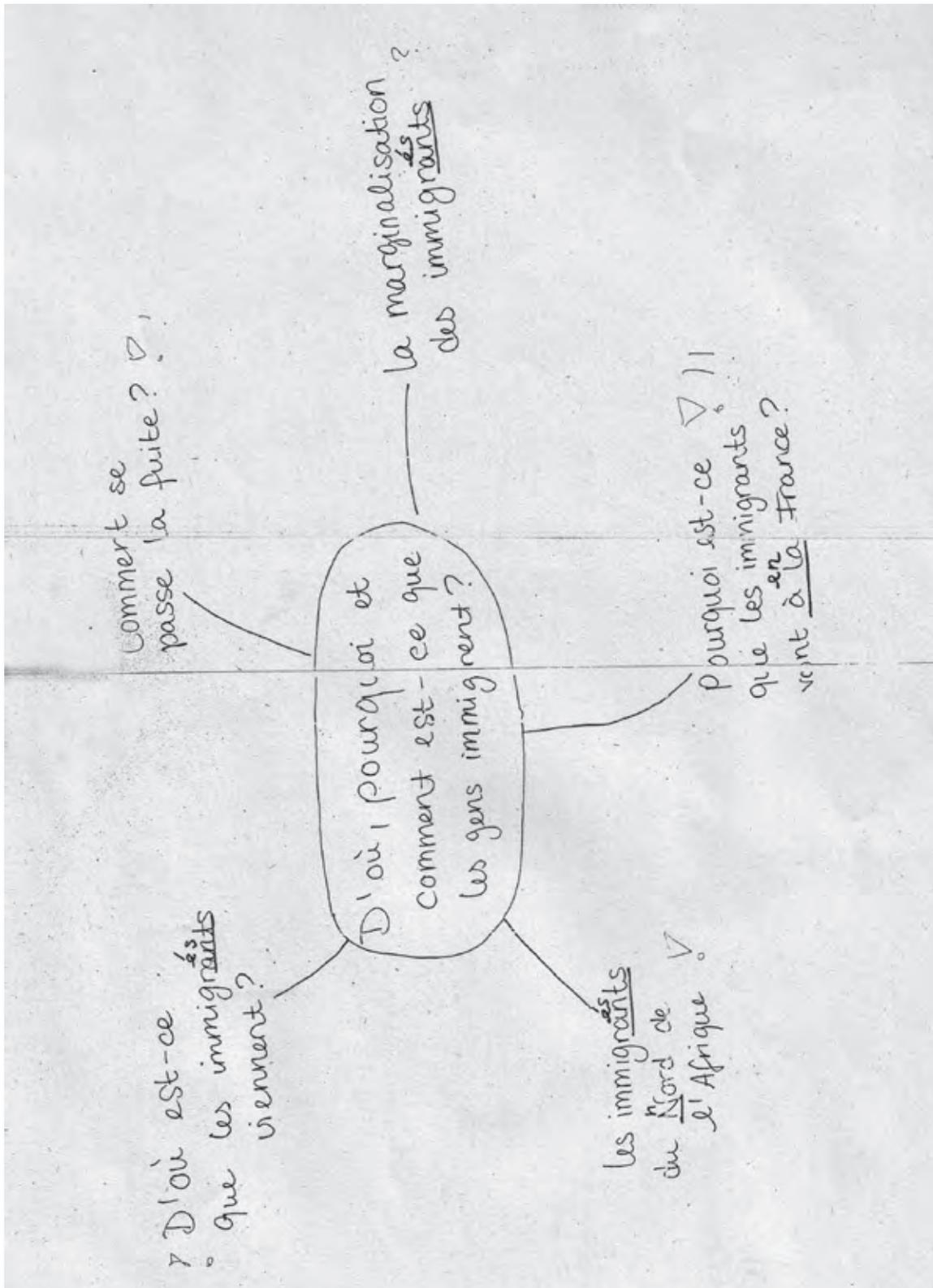
```
graph TD; A((immigration à la France)) --- B(africains); A --- C(Islam); A --- D(Bretagne)
```

**Faites un mind-map:**

1. Notez le mot-clé de votre sujet au milieu de la feuille.
2. Réfléchissez:
  - Qu'est-ce qui vous intéresse en ce sujet?
  - Pourquoi est-ce que vous avez choisi ce sujet?
  - Quels mots associez-vous à ce sujet?

→ Notez des mots-clés et des questions sur votre mind-map

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?



Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

I. Prozess	L	S	30 BE
<b>1. Wie habe ich meinen Arbeitsprozess geplant und organisiert? (Aktionsplan)</b>			<b>10 BE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mein <i>Lernziel</i>:</li> <li>➤ Ich habe ein für mich angemessenes + realistisches sprachliches Lernziel formuliert.</li> <li>➤ Ich habe meine Entscheidungen an meinem Lernziel orientiert (Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit; Präsentationsform; Produkt).</li> <li>➤ Ich habe mein Lernziel zielorientiert verfolgt (Sprechen: Kommunikation in der Fremdsprache / Schreiben: mehrfache Überarbeitung schriftlicher Zwischenprodukte)</li> </ul>			4 BE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe eine eigene, komplexe und problembewusste <i>Fragestellung</i> entwickelt.</li> </ul>			2 BE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe nutzbare <i>Informationen und Arbeitsmaterial</i> selbständig beschafft, und in Hinblick auf meine Fragestellung ausgewählt und bearbeitet.</li> </ul>			2 BE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe einen realistischen Zeit- und Arbeitsplan erstellt bzw. diesen meinem Arbeitsprozess immer wieder neu angepasst.</li> </ul>			2 BE
<b>2. Wie bin ich mit meinen Zwischenergebnissen, gelungenen Erfahrungen und meinen Schwierigkeiten und denen meiner Mitschülerinnen und Mitschüler umgegangen? (Aktivität im Projektplenum)</b>			<b>6 BE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe meine Schwierigkeiten eingebracht und die in der Gruppe hierzu entwickelten Lösungsmöglichkeiten für mich nutzbar gemacht.</li> </ul>			3 BE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe andere bei ihren Schwierigkeiten unterstützt, indem ich meine gelungenen Erfahrungen und/oder meine Ideen eingebracht habe.</li> </ul>			3 BE
<b>3. Wie habe ich meinen Arbeitsprozess im Hinblick auf das Erreichen meines Lernziels reflektiert? (Arbeitsprozessbericht)</b>			<b>10 BE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe reflektiert, inwiefern ich mein sprachliches Ziel erreicht habe und habe dafür Indikatoren (= woran erkenne ich das?) und mögliche Gründe (=was hat dazu beigetragen?) dafür benannt. Dabei bin ich u.a. auf die Organisation des Arbeitsprozesses, meine Anteile am Projekt, die verschiedenen Arbeitsschritte, den Umgang mit aufgetretenen Schwierigkeiten eingegangen.</li> </ul>			4 BE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe begründend erläutert, was ich beim nächsten Mal anders machen würde.</li> </ul>			2 BE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe dargestellt, was ich durch das Projekt gelernt habe.</li> </ul>			4 BE
<b>4. Selbstbewertung (wird von Lehrerin ausgefüllt)</b>			<b>4 BE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der/Die Schüler/in hat sich selbst realistisch eingeschätzt.</li> <li>• Der/Die Schüler/in hat das Feedback der Gruppe berücksichtigt.</li> </ul>			
<b>Ergebnis:</b>			<b>30 BE</b>

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

II. Präsentation (Details s. Feedbackbogen)	L	S	
1. Struktur			
2. inhaltliche Qualität & Quantität			
3. sprachliche Qualität <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ themenspezifischer + variationsreicher Wortschatz</li> <li>▪ Satzverknüpfungsstrategien (mots charnières)</li> <li>▪ Verständlichkeit</li> <li>▪ freies Sprechen</li> <li>▪ unbekannter Wortschatz wird erklärt / visualisiert</li> </ul>			
<b>+ individuelle Kriterien:</b>			
4. gezielter Methoden-/ Medieneinsatz			
5. Gestaltung			
<b>Sonstiges:</b>			
<b>Ergebnis:</b>			
III. Produkt	L	S	
1. inhaltliche Qualität & Quantität <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Umfang</li> <li>▪ Tiefe</li> <li>▪ erkennbarer „roter Faden“</li> <li>▪ Gliederung des Themas</li> <li>▪ Selbständigkeit</li> <li>▪ Ideenreichtum</li> </ul>			
2. sprachliche Qualität <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ themenspezifischer + variationsreicher Wortschatz</li> <li>▪ Komplexität der Satzstruktur</li> <li>▪ mots-charnières</li> <li>▪ grammatikalische + orthographische Korrektheit (Fehlerindex)</li> </ul>			
<b>+ individuelle Kriterien:</b>			
3. Gestaltung <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ästhetik</li> <li>▪ Layout</li> <li>▪ Grafiken, Bilder</li> <li>▪ Kreativität</li> <li>▪ Informationsquellen (Angaben, Vielfalt ...)</li> </ul>			
<b>Sonstiges:</b>			
<b>Ergebnis:</b>			
<b>Endergebnis:</b>			

ARBEITSPROZESSBERICHT

**Sprachliches Ziel:** Je veux élargir mes compétences dans le domaine du parler et de l'écrit!

**Leitfrage:** Inwiefern habe ich mein eingangs formuliertes sprachliches Ziel erreicht?

1. Organisation

Wie hat meine Gruppe den Arbeitsprozess organisiert?

Nachdem das Thema feststand, wurden zunächst die einzelnen Unterpunkte zum Thema zusammengefasst, um danach daraus die wichtigsten Punkte auszusuchen und untereinander aufzuteilen. Nachdem jeder sein Thema erhalten hatte, wurde erst einmal festgelegt wie die Präsentation aussehen sollte. Wir haben uns darauf geeinigt als Produkt einen Bericht zu nehmen und als Präsentationsform eine Ausstellung zu machen. Jeder sollte zu seinem Thema individuell arbeiten und in den Französisch-Stunden, wo man gemeinsam das Projekt besprechen konnte, wurden alle Fragen und Probleme bzw. unser Fortschritt abgeglichen. Doch nach einigen Wochen wurde uns klar, dass ein Bericht und eine Ausstellung nicht zu unserem Thema zusammenpassten. Also entschieden wir eine Kurzgeschichte zu verfassen, wo alle auserwählten Unterpunkte in einer Beispielgeschichte erwähnt werden sollten. Die Präsentationsform blieb gleich. Um die Kurzgeschichte zu verfassen, haben wir zunächst eine Grundlage/Basis für die Geschichte geschaffen, um daraus die endgültige Kurzgeschichte zu formen. Jeder sollte zu seinem Teil einen passenden Anteil reinbringen. Zum Ende hin, wurde alles abgeglichen und wir schrieben alle gemeinsam die Kurzgeschichte. Für die Vorbereitung der Präsentation machten wir verschiedene Aufgabenbereiche. Von denen sollte jeder eine übernehmen.

**Niksala:** Vokabelliste, **Yasmina:** Bilder, **Lidija:** Bilder für Ausstellung, **Nirosiya:** Folien

Nachdem alles erledigt worden war, haben wir einen Plan über die zeitliche Abfolge und Gliederung gemacht für die Präsentation. Jeder sollte individuell zu Hause seinen Text durchgehen und sich dann auf die Präsentation vorbereiten.

Was waren meine Anteile am Projekt?

- \$ Kurzgeschichte zusammenfassen
- \$ Kurzgeschichte auf dem Computer abtippen und das Produkt per Mail an Frau von Oettingen schicken
- \$ Vorbereitung Präsentation
- \$ Folie mit "Probleme der Integration"
- \$ Folie mit Vokabelliste

Welche Arbeitsschritte sind gut/weniger gut gelungen? Was war dabei hilfreich/hindertlich?

**Gut gelungen:**

- \$ Aufteilung der Themen

- \$ Schnelle Einigung über Produkt und Präsentation
- \$ Aufteilung der einzelnen Aufgaben
- \$ Verfassen einer Kurzgeschichte
- \$ Präsentationsvorbereitung
  
- Weniger gut gelungen:**
- \$ Anteile der einzelnen Kurzgeschichte zusammenbringen
- \$ -> ein Gruppenmitglied nicht anwesend
- \$ gemeinsame Probe
  
- Was war hilfreich:**
- \$ Die schnelle Einigung über Produkt und Präsentationsform
- \$ Aufgabenverteilung
- \$ gemeinsame Kontrolle
- \$ Struktur und Zeitplan
  
- Was war hinderlich:**
- \$ Fehlen eines Gruppenmitglieds
- \$ -> Keine Kenntnisse darüber, was sie schon erledigt hat oder nicht

### 2. Was waren die größten Schwierigkeiten im Projekt?

Zum Ende des Projekts hin waren durch das ständige Fehlen eines Mitglieds einige Probleme aufgetreten. So mussten wir bei der Zusammenfassung der Kurzgeschichte auf einen Teil verzichten und konnten es nicht sofort beenden. Doch da wir eine Alternative eingeplant hatten, konnten wir uns schnell auf eine Lösung einigen. Genauso verlief es bei der letzten Vorbereitung der Ausstellung. So mussten wir erstmal alles besprechen und uns auf Alternativen einigen.

**Lösung:** Wir versuchen den Teil des fehlenden Mitglieds auf einigen Sätzen zusammenzufassen und eine Überleitung herzustellen, damit wir darauf vorbereitet sind, dass falls sie fehlt keine Unterbrechung während der Präsentation stattfinden und falls sie anwesend ist sie doch noch einbauen zu können.

### 2. Lernprozess

Wie ist es mir gelungen, meine Ziele zu erreichen? Welche Schwierigkeiten habe ich dabei erlebt? Wie habe ich diese überwunden?

Meiner Meinung nach habe ich mein Ziel teilweise erreicht. Ich wollte mich schriftlich und mündlich verbessern. Vor allem wollte ich besser freier sprechen und mich mehr trauen. Aber die Arbeit innerhalb der Gruppe verlief zunächst auf Deutsch. Später haben wir auch Französisch untereinander gesprochen, besonders als wir die Präsentation vorbereitet haben. In der Präsentation konnte ich auch freier sprechen, ich musste nicht meine Karten ablesen. Das Proben und das Verfassen von Texten hat mir auch geholfen beide Ziele zu vereinen und auf beides einzugehen. Schriftlich konnte ich mich am meisten verbessern, da wir unsere Kurzgeschichte selber geschrieben haben. Zwar mussten wir mit Wörterbüchern etc. arbeiten, aber es waren hilfreiche Mittel, um neue Vokabeln und neuen Schreibstil zu entdecken. Genauso haben wir zu Anfang des Projekts viel auf

# M11a

## Auszug aus dem Arbeitsprozessbericht von Janine

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

Meine Gruppe hat den Arbeitsprozess sehr gut strukturiert. Direkt am Anfang ist ein genauer Zeitplan aufgestellt, den wir auch eingehalten haben. Wir haben unsere Arbeitsphasen in Einzel- und Gruppenarbeit aufgeteilt, wodurch jeder auch mal seine Ruhe hatte. Ich habe mich innerhalb der Gruppe um die "französische Hausfrau" gekümmert. Dazu habe ich mich im Internet über die französischen Essgewohnheiten und die Hochzeitsbräuche informiert. Vor allem habe ich mich aber mit dem Rezept von "Clafoutis" beschäftigt, was nicht ganz einfach war. Dennoch hat der Kuchen richtig lecker geschmeckt! Meistens war ich diejenige, die die beiden anderen Mädels an den Zeitplan erinnert hat. Ich habe praktisch die leitende Rolle innerhalb der Gruppe übernommen, indem ich mir zu bestimmten Zeiten immer mal wieder einen Überblick über die <sup>aktuelle</sup> jetzige Lage unseres Projektes verschafft habe.

Leider habe ich mein am Anfang der Projektarbeit formuliertes Lernziel nicht ganz erreicht. Dies hatte viele verschiedene Gründe.

Als erstes und für mich am wichtigsten ist, dass ich mir wohl die falsche Partnerin ausgesucht habe, mit der ich unter anderem meine persönlichen Lernziele nicht richtig vereinbaren konnte. Meine Partnerin war außerdem oft nicht da und wenn sie da war, hatte sie andere Dinge im Kopf als mit mir an dem Projekt zu arbeiten. Gleich am Anfang in der ersten Stunde haben mir die Materialien gefehlt, die sie ausdrucken und mitbringen wollte. Ich musste also auf das Material der Lehrerin zurück greifen, was im Endeffekt aber nicht so schlimm war, weil wirklich viele gute und brauchbare Informationen in den Arbeitsblättern der Lehrerin vorhanden waren. Auch habe ich direkt in der ersten Stunde einen Zeitplan erstellt, und es war mir wirklich wichtig, genau danach zu arbeiten. Wie aber schon gesagt, meiner Partnerin war das nicht ganz so wichtig und sie hat auch einmal im Projektplenum erklärt, dass sie lieber alles „auf den letzten Drücker“ macht.

Beim nächsten Mal würde ich mir auf jeden Fall erst einmal eine andere Partnerin suchen, eine, von der ich weiß, dass man sich auf sie verlassen kann. Außerdem würde ich mir auch selbst ein wenig mehr „in den Hintern treten“ und wirklich frühzeitig damit anfangen, die Sachen zu erledigen, und den Zeitplan einzuhalten.

Meine Anteile der „Partner“arbeit waren:

- Erarbeitung der Question directrice
- Erstellung des Zeitplans
- Erstellung des Aktionsplans
- Broschüre: Idee, Zusammentragen der Informationen, Schreiben der Texte, Suchen von Statistiken zum Thema, Design der Broschüre und Endfertigung
- Folien (die leider nicht auf dem OHP zu sehen waren)

Die Anteile meiner Partnerin waren:

- Erstellen des Rollenspiels
- Eigentlich: Ausdrucken der Broschüre

Bei dem Projekt habe ich gelernt, so blöd es auch klingen mag, dass man sich eigentlich nur auf sich selbst verlassen kann. Natürlich braucht man Teamarbeiten auch im späteren Job, aber trotzdem bin ich mittlerweile zu der Erkenntnis gekommen, dass ich lieber alleine arbeite. Dann bin nur ich daran Schuld, wenn etwas schief geht, und niemand anderes kriegt deswegen eine schlechte Note, umgekehrt bekomme ich keine schlechte Note, wenn die anderen ihre Arbeit nicht machen wollen / können. Ich werde natürlich auch weiterhin in der Lage sein, Teamarbeiten zu machen (denn natürlich macht es mehr Spaß, nicht alleine an einem Thema arbeiten zu müssen), aber ich werde mir in jedem Fall die Wahl meiner Partner viel besser überlegen (denn das ist

jetzt schon das zweite Mal innerhalb von ein paar Monaten, dass mir so etwas passiert!). Ich habe mir außerdem mit viel Vergnügen die unterschiedlichen Präsentationsformen angeschaut (Film vs. PowerPoint Präsentation vs. Folien etc.) und kann jetzt, denke ich, viel besser die verschiedenen Präsentationsmittel auf verschiedene Themen anwenden. Außerdem weiß ich jetzt, dass es immer gut ankommt, wenn man einen Kuchen mitbringt ☺ Vom Inhalt her fand ich alle Präsentationen interessant, auch die Themen waren gut gewählt, also habe ich da sicherlich auch etwas dazu gelernt. Insgesamt fand ich, dass die Idee mit der Projektarbeit gut war und eine gute Methode ist, sowohl methodisch, als auch fachlich viele Sachen auf einmal in einer Präsentation unterbringen zu können.

Es haben aber auch einige Sachen (bei mir – nicht in der Gruppe!) gut geklappt: Die Informationen, die die Lehrerin mir gegeben hat, habe ich auf Anhieb verstanden und konnte sie sofort ohne größere Schwierigkeiten zusammen fassen. Der Zeitplan, den ich (leider umsonst) für unsere Gruppe erstellt habe, war gut durchdacht und ausgearbeitet. Hätten sich alle (sowohl ich, als auch meine Partnerin) uns genauestens daran gehalten, wären wir ohne Probleme mit der Zeit klar gekommen und hätten eine wahrscheinlich viel bessere Präsentation vorstellen können. Ich finde auch, dass sowohl alle organisatorischen Dinge, als auch die schriftlichen Überarbeitungen meiner Texte, relativ gut gelungen sind.

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

Die Präsentation selbst hing nekusch an, weil wir weder einen Schwamm noch Kreide finden konnten, die wir für unser Tafelbild benötigt haben. Aber im Laufe unseres Vortrags verlor sich die Hektik und die Aufregung. Unsere Kurzgeschichte fand der Kurs interessant, doch zu schwer zu verstehen. Außerdem haben wir Stereotypen erfunden, die Vorurteile schürt. Das Quiz war eine originelle Idee, wobei sich nur wenige beteiligt haben, was wohl daran liegt, dass einige Ereignisse in der Geschichte nicht verstanden wurden. Die Struktur unserer Präsentation war soweit in Ordnung bis auf die Tatsache, dass der Textauszug aus dem Koran aus dem Kontext gerissen wurde. Hinzu kommt, dass wir die Vokabeln mehr veranschaulichen sollten, zum Beispiel indem manche aus dem Kurs eine Szene nachspielen, das hätte auch das Textverständnis gefördert. Mit dieser Methode hätten wir auch das Publikum mehr mit einbeziehen können. Ein Fehler, der ebenfalls am Publikum begangen worden ist, bestand darin, dass zum Beispiel Zahbis Idee übergangen worden ist, dadurch fühlte sich die Person gekränkt und nicht ernst genommen, wobei Nirosiya sine Idee später auf der Folie hinzugefügt hat. Das nächste Mal sollte man auf die Ideen des Kurses besser eingehen und sie auch weiter verfolgen.

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

Mein Ziel war es meine Französischkenntnisse zu erweitern, indem ich ein Referat halte. Mein Vokabular ist deutlich besser geworden, denn seitdem ich an dem Projekt arbeite, fällt mir einiges leichter. Ich habe neue Wörter gelernt und die Arbeit an dem Projekt (La musique) hat Interesse in mir geweckt. Es hat mir Spaß gemacht, denn ein Referat auf Französisch zu halten, war etwas neues, ~~anfangs~~ schwer, aber ich habe vieles dadurch gelernt. Die Satzstrukturen ergeben für <sup>mich</sup> mehr Sinn und es fällt mir leichter, einen den Satz zu verstehen. Dass ich mein Ziel zum größten Teil erreicht habe, liegt mit Sicherheit an dem Verständnis für Französisch. Alles fällt mir etwas leichter.

Aufgefallen ist mir letztlich noch das folgende: Ein Vortrag wird erst vor dem Publikum zum Vortrag und das Proben und erneute Proben zu Hause kann die Situation in der Klasse nicht simulieren. Die Präsentation selbst wirkte im Moment des Präsentierens fast etwas zu schlicht. Es gelang mir nicht, den Vortrag völlig frei zu halten. Mit einem besseren Zeitmanagement wäre das Auswendiglernen sicherlich kein Problem gewesen. Außerdem werde ich nächstes Mal das Publikum und auch das Medium - in meinem Fall das Hörbeispiel - stärker in den Vortrag einbauen und -beziehen.

Ich bin zufrieden mit mir, betrachte mein Lernziel als erreicht und vermerke, dass ich mich zukünftig *doch zu größeren Leistungen motivieren und meine Ziele noch etwas nach oben korrigieren* kann.

Ich interessiere mich von Haus aus für Musik, war von der Idee einer Projektarbeit mit Präsentation als Klausurersatz angetan und sehr froh über die Freiheit bei der Arbeit am Projekt und bei der Wahl des Themas und der Partner. Ich habe mich fachlich zuerst auf das Gebiet der Künste und die durch eine multiethnische Kultur verursachten Wandel der Kunst festgelegt. Speziell habe ich für mich dann das Gebiet „Musik“ und im nächsten Schritt den Hip-Hop als Genre gewählt.

Bezüglich der Themenwahl, Herkunft und Ausprägung des französischen Hip-Hop, und der Formulierung der inhaltlichen Kernpunkte war ein Ereignis besonders wegweisend. Während meiner Parisreise in der ersten Juniwoche habe ich auf einem Flohmarkt (*Saint-Ouen*) zahlreiche Angehörige der Pariser Rap-Szene sehen und mir ein Bild von dem Style, dem Selbstverständnis und auch von der Sprache, dem Slang machen können. Ich nahm das als Bestätigung dafür, dass mein Thema auch wirklich ein Thema ist und es darüber etwas zu berichten gibt.

Ich bin anfangs etwas nachlässig mit dem Projekt umgegangen, habe diese *begründete Nachlässigkeit* allerdings auch ins Projektplenum getragen und dort thematisiert. Ich hatte zu Beginn Schwierigkeiten mit dem Überfluss an Zeit, dem ich mich gegenüber sah. Ich arbeite effektiver, wenn die Zeit anfängt, knapp zu werden und sich Druck aufbaut (nahender Abgabetermin). Ich habe noch keine Möglichkeit für mich gefunden, damit besser umzugehen, werde aber zukünftig versuchen, mich selber zu motivieren und früher mit der Arbeit zu beginnen.

## ARBEITSPROZESSBERICHT

- Mein Ziel, meine Ausdrucksweise und Grammatik im Schriftlichen zu verbessern, ist meiner Meinung nach wirklich gelungen. Ich habe einige neue Wörter gelernt, somit mein Vokabular erweitert und auch neue Satzstrukturen entwickeln können. Ich kann leichter frei einen Text schreiben und die mots charnières anwenden. Auch mit den Pronomen bin ich sicherer umgegangen, sowie den verschiedenen Verbformen, Zeiten und Endungen, die ich leider oft durch schnelles Arbeiten verwechselt habe.
- A Mein Ziel, mich beim Sprechen zu verbessern, ist meiner Meinung nach ebenfalls gelungen. Ich kann mich jetzt besser spontan das auf Französisch ausdrücken, was ich sagen möchte und kann auch länger über ein Thema reden.
- + R Das, ich meine Ziele zum größten Teil erreicht habe, liegt mit ziemlicher Sicherheit auch an meiner Gruppe, denn wir haben gut zusammengearbeitet und uns gut ergänzt. Am Anfang haben wir nur auf deutsch geredet, aber dann hat uns Frau von Oettingen immer wieder daran erinnert, dass wir an unser Lernziel denken müssen. Beim nächsten Treffen haben wir es dann ausprobiert. Am Anfang war es komisch, aber
- + R dann haben wir gemerkt, dass es auch Spaß macht, einfach so auf Französisch zu
- R reden und das wir so viel schneller mit dem Rollenspiel vorankommen. Von da an haben
- R wir versucht, regelmäßig auf Französisch zu sprechen. Dadurch bin ich wirklich selbstbewusster geworden.
- + Wir haben uns in der Gruppe regelmäßig über unsere Ergebnisse ausgetauscht und uns geholfen, wenn Fragen offen waren. Zudem haben wir auch mit Frau von Oettingen über Probleme geredet, um auch diese zu lösen. Meine Gruppe hat konzentriert und selbständig gearbeitet. Jeder konnte sich auf den anderen verlassen, dies war auch ein entscheidender Faktor für das Gelingen unseres Projekts.
- R Es traten allerdings auch einige Probleme auf. Unser Ursprungsplan war es, der
- + Klasse ein Theaterstück vorzuführen. Wir haben aber schnell bemerkt, dass in diesem Punkt unsere Planung nicht gut genug war, denn wir kamen in leichten Zeitdruck, weil
- Gr wir noch andere Schulsachen zu erledigen hatten, dies allerdings nicht bedacht haben. Wir mussten uns also innerhalb von kurzer Zeit eine andere Präsentationsform überlegen und dies mit unserem zuvor erstellten Arbeitsplan kombinieren. Meine
- M Gruppe entschied sich, das geplante Theaterstück nicht komplett zu streichen, sondern es als Video aufzunehmen. In der Präsentation stellten wir es der Klasse vor, kommentierte es, und die Schüler konnten (somit) viele Fragen stellen. Die Methode
- R erwies sich als die bessere Präsentationsform, da wir so unsere Produkte, (die drei
- + R Zeitungsartikel), besser einbeziehen konnten und im allgemeinen mehr Informationen zu unserem sehr komplexen Thema geboten haben. Auch für das Verständnis der
- Gr anderen war diese Form ein Vorteil, da wir schon beim Schreiben des Stücks bemerkt
- + Gr haben, dass möglicherweise einige Vokabeln eingearbeitet wurden, die nicht so leicht zu verstehen sind, bei einem live vorgeführten Theaterstück allerdings nicht gleich
- Gr hätten geklärt werden können. Allerdings hätten wir die Vokabeln auf Folie schreiben sollen oder vorher an die Tafel, damit wir unseren Vortrag nicht so häufig
- + Gr unterbrechen müssen.

# M12(2)

## Arbeitsprozessbericht von Nele

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

Leicht störend empfand ich die Besprechungen zu dem Stand der einzelnen Gruppen. Unsere Gruppe hatte weniger Probleme und uns wurde dadurch wertvolle Zeit genommen, individuell weiterzuarbeiten.

Meinen Anteil an dem ganzen Projekt sehe ich recht hoch an, da ich viele Informationen gesucht habe und in einer wirklich guten Gruppe gearbeitet habe, mit der auch sprachliche Probleme schnell gelöst werden konnten. Besonders bei der

- + Themenformulierung habe ich einen entscheidenden Punkt beigetragen und auch bei der Planung unseres Aktionsplans bzw. der Änderungen dessen war ich nicht untätig. Ich würde aber nie sagen, ich hätte mehr gemacht als meine Gruppenmitglieder, denn wir haben wirklich alle hart an dem Projekt gearbeitet. Zum Schluss kann ich nur sagen, dass mir das Projekt wirklich sehr geholfen hat, mein
  - + Selbstständiges Arbeiten zu verbessern. Ich musste versuchen, ein Projekt während eines längeren Zeitraums zu entwickeln. Dies erforderte eine gute Planung und viel
  - + Disziplin, selbst zu arbeiten und nicht von einer Lehrerin geleitet zu werden bzw. gesägt zu bekommen, was als höchstes ansteht. Auch die sehr freie Produkt- und Präsentationswahl unterstützte meine freie Entfaltung. Für das Fach Französisch hat mir dieses Projekt einiges gebracht, denn ich bin so noch einmal an meine Grenzen gestoßen und musste versuchen über diese hinauszuwachsen, was mir besonders bei meinem Artikel schwer fiel. Allerdings habe ich versucht dies zu meistern und habe die Grammatik und die „mots-charnières“ in meinem Artikel überarbeitet. Ich denke dies ist mir größtenteils gut gelungen. Ich habe gelernt, in einer Gruppe zu arbeiten.
  - + Ich bin eher ein Mensch, der sich nicht auf andere verlässt, dies musste ich aber in dem Projekt. Und ich bin froh, dass ich dies getan habe.
- Anders machen würde ich nicht viel, außer einen genaueren und realistischeren
- + Aktionsplan erstellen, denn am Ende hatten wir keine Zeit mehr, uns zu überlegen, wie wir unsere Artikel anders einbringen können, damit die Klasse uns besser folgen kann.
  - + Ich denke auch, dass sich meine Gruppe etwas zu viel vorgenommen hat, vielleicht auch aus Überheblichkeit gedacht zu haben, unsere Sprache wäre sowieso besser, als die der anderen. Wir haben teilweise unser persönliches Ziel aus den Augen verloren, haben es am Ende jedoch gemeistert und uns wirklich nur darauf konzentriert. Somit denke ich, dass das Projekt wirklich einiges gebracht hat und ich würde jederzeit wieder bei einer solchen Sache mitmachen, um eben genannte Dinge anders zu machen und letzten Endes eine noch bessere Note zu erreichen.

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

### Notwendige kommunikative Kompetenzen für eine erfolgreiche Mitarbeit im Grundkurs Französisch der Jahrgangsstufe 12

➤ Bitte schätzen Sie anhand des Kompetenzbogens ihre kommunikative Kompetenz ein.

Ich kann...	sicher	ziemlich sicher	unsicher	sehr unsicher
<b>I. Sachkompetenz</b>				
<b>1. Schreiben</b>				
▪ eine Stellungnahme zu einem erarbeiteten Thema verfassen.		X	trotzdem	
▪ einen Bericht zu einem mir vertrauten Thema verfassen.	X		mache ich viele Fehler!	
▪ einen Text mit den angemessenen sprachlichen Mitteln zusammenfassen (résumé).		X		
▪ beim Verfassen eigener Texte Verkürzungsstrategien anwenden (Satzverknüpfung und stringenter Aufbau durch Konjunktionen, Adverbien).		X		
▪ Ich kann Informationen in angemessener Weise präsentieren (klarer Aufbau, der Textsorte angemessen).	X			
▪ freie kreative Texte verfassen.		X		
<b>2. Hören</b>				
▪ nach mehrmaligem Hören die Hauptinformationen eines authentischen Textes (z.B. Lied, Film...) entnehmen.	X			
<b>3. Sprechen</b>				
▪ mich zusammenhängend in angemessener Weise zu mir vertrauten Themen, Sachverhalten und persönlichen Interessensgebieten äußern.	X			
▪ Kommunikationssituationen aufrechterhalten, indem ich z.B. Umschreibungstechniken verwende.		X		
<b>4. Lesen</b>				
▪ einen Text überfliegen und dabei gezielt nach bestimmten Informationen suchen (scanning).	X			
▪ einen Text überfliegen und dabei die wesentlichen Informationen (z.B. Schlüsselbegriffe) herausfiltern (skimming).	X			
▪ einen Text inhaltlich in detaillierter Weise erschließen und verstehen.	X			
▪ einen Text anhand von Abschnitten, Überschriften und Schlüsselbegriffen strukturieren.		X		
<b>II. Methodenkompetenz</b>				
▪ Ich kann mir mit Hilfe des Internets selbständig Informationen zu einem bestimmten Thema beschaffen.	X			
▪ Ich kann hierbei relevantes Material auswählen, auswerten und verarbeiten.	X			

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

**Notwendige kommunikative Kompetenzen für eine erfolgreiche Mitarbeit im Grundkurs Französisch der Jahrgangsstufe 12**

➤ Bitte schätzen Sie Ihre kommunikative Kompetenz erneut ein. Vergleichen Sie mit Ihrer Einschätzung vor dem Projekt: Inwiefern konnten Sie Ihre Kompetenzen erweitern (↗)?

Ich kann...	sicher	ziemlich sicher	unsicher	sehr unsicher	↗
<b>I. Sachkompetenz</b>					
<b>1. Schreiben</b>					
▪ eine Stellungnahme zu einem erarbeiteten Thema verfassen.		X			→
▪ einen Bericht zu einem mir vertrauten Thema verfassen.	X				→
▪ einen Text mit den angemessenen sprachlichen Mitteln zusammenfassen (résumé).	X				↑
▪ beim Verfassen eigener Texte Verkürzungsstrategien anwenden (Satzverknüpfung und stringenter Aufbau durch Konjunktionen, Adverbien).	X				↑
▪ Ich kann Informationen in angemessener Weise präsentieren (klarer Aufbau, der Textsorte angemessen).	X				→
▪ freie kreative Texte verfassen.		X			↗
<b>2. Hören</b>					
▪ nach mehrmaligem Hören die Hauptinformationen eines authentischen Textes (z.B. Lied, Film...) entnehmen.	X				→
<b>3. Sprechen</b>					
▪ mich zusammenhängend in angemessener Weise zu mir vertrauten Themen, Sachverhalten und persönlichen Interessensgebieten äußern.	X				→
▪ Kommunikationssituationen aufrechterhalten, indem ich z.B. Umschreibungstechniken verwende.		X			↗
<b>4. Lesen</b>					
▪ einen Text überfliegen und dabei gezielt nach bestimmten Informationen suchen (scanning).	X				→
▪ einen Text überfliegen und dabei die wesentlichen Informationen (z.B. Schlüsselbegriffe) herausfiltern (skimming).	X				→
▪ einen Text inhaltlich in detaillierter Weise erschließen und verstehen.	X				→
▪ einen Text anhand von Abschnitten, Überschriften und Schlüsselbegriffen strukturieren.		X			↗
<b>II. Methodenkompetenz</b>					
▪ Ich kann mir mit Hilfe des Internets selbständig Informationen zu einem bestimmten Thema beschaffen.	X				→
▪ Ich kann hierbei relevantes Material auswählen, auswerten und verarbeiten.	X				→
Alles in Allem habe ich mich wirklich verbessert					

# M13.1 Notwendige kommunikative Kompetenzen für eine erfolgreiche Mitarbeit im Grundkurs Französisch der Jahrgangsstufe 12

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

➤ Bitte schätzen Sie anhand des Kompetenzbogens ihre kommunikative Kompetenz ein.

Ich kann...	sicher	ziemlich sicher	unsicher	sehr unsicher
<b>I. Sachkompetenz</b>				
<b>1. Schreiben</b>				
▪ eine Stellungnahme zu einem erarbeiteten Thema verfassen.				
▪ einen Bericht zu einem mir vertrauten Thema verfassen.				
▪ einen Text mit den angemessenen sprachlichen Mitteln zusammenfassen (résumé).				
▪ beim Verfassen eigener Texte Verkürzungsstrategien anwenden (Satzverknüpfung und stringenter Aufbau durch Konjunktionen, Adverbien).				
▪ Ich kann Informationen in angemessener Weise präsentieren (klarer Aufbau, der Textsorte angemessen).				
▪ freie kreative Texte verfassen.				
<b>2. Hören</b>				
▪ nach mehrmaligem Hören die Hauptinformationen eines authentischen Textes (z.B. Lied, Film...) entnehmen.				
<b>3. Sprechen</b>				
▪ mich zusammenhängend in angemessener Weise zu mir vertrauten Themen, Sachverhalten und persönlichen Interessensgebieten äußern.				
▪ Kommunikationssituationen aufrechterhalten, indem ich z.B. Umschreibungstechniken verwende.				
<b>4. Lesen</b>				
▪ einen Text überfliegen und dabei gezielt nach bestimmten Informationen suchen (scanning).				
▪ einen Text überfliegen und dabei die wesentlichen Informationen (z.B. Schlüsselbegriffe) herausfiltern (skimming).				
▪ einen Text inhaltlich in detaillierter Weise erschließen und verstehen.				
▪ einen Text anhand von Abschnitten, Überschriften und Schlüsselbegriffen strukturieren.				
<b>II. Methodenkompetenz</b>				
▪ Ich kann mir mit Hilfe des Internets selbständig Informationen zu einem bestimmten Thema beschaffen.				
▪ Ich kann hierbei relevantes Material auswählen, auswerten und verarbeiten.				

# M13.2 Notwendige kommunikative Kompetenzen für eine erfolgreiche Mitarbeit im Grundkurs Französisch der Jahrgangsstufe 12

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

- Bitte schätzen Sie anhand des Kompetenzbogens ihre kommunikative Kompetenz ein. Vergleichen Sie mit Ihrer Einschätzung vor dem Projekt: Inwiefern konnten Sie Ihre Kompetenz erweitern (↗)?

Ich kann...	sicher	ziemlich sicher	unsicher	sehr unsicher	↗
<b>I. Sachkompetenz</b>					
<b>1. Schreiben</b>					
▪ eine Stellungnahme zu einem erarbeiteten Thema verfassen.					
▪ einen Bericht zu einem mir vertrauten Thema verfassen.					
▪ einen Text mit den angemessenen sprachlichen Mitteln zusammenfassen (résumé).					
▪ beim Verfassen eigener Texte Verkürzungsstrategien anwenden (Satzverknüpfung und stringenter Aufbau durch Konjunktionen, Adverbien).					
▪ Ich kann Informationen in angemessener Weise präsentieren (klarer Aufbau, der Textsorte angemessen).					
▪ freie kreative Texte verfassen.					
<b>2. Hören</b>					
▪ nach mehrmaligem Hören die Hauptinformationen eines authentischen Textes (z.B. Lied, Film...) entnehmen.					
<b>3. Sprechen</b>					
▪ mich zusammenhängend in angemessener Weise zu mir vertrauten Themen, Sachverhalten und persönlichen Interessensgebieten äußern.					
▪ Kommunikationssituationen aufrechterhalten, indem ich z.B. Umschreibungstechniken verwende.					
<b>4. Lesen</b>					
▪ einen Text überfliegen und dabei gezielt nach bestimmten Informationen suchen (scanning).					
▪ einen Text überfliegen und dabei die wesentlichen Informationen (z.B. Schlüsselbegriffe) herausfiltern (skimming).					
▪ einen Text inhaltlich in detaillierter Weise erschließen und verstehen.					
▪ einen Text anhand von Abschnitten, Überschriften und Schlüsselbegriffen strukturieren.					
<b>II. Methodenkompetenz</b>					
▪ Ich kann mir mit Hilfe des Internets selbständig Informationen zu einem bestimmten Thema beschaffen.					
▪ Ich kann hierbei relevantes Material auswählen, auswerten und verarbeiten.					

### Würden Sie Schülerinnen und Schülern das Projekt empfehlen?

#### → JA; weil ... TOP 10 Liste (5 Schülerinnen und Schüler)

1. großzügige Bewertung
2. Vielfalt
3. Abwechslung
4. Selbstständigkeit
5. Selbstdisziplin
6. Teamwork
7. sprachliche Verbesserung (mündlich)
8. APB (Reflexion)
9. schriftl. Verb.
10. Posing (Selbstdarstellung, Selbstbewusstsein, Unterricht gestalten, Wissen vermitteln)

#### JA, aber ... Checkliste (8 Schülerinnen und Schüler)

- Selbständige Zeiteinteilung sollte vorher noch mehr transparent gemacht werden
- Projektplenum kürzer / gar nicht
- Größe der Gruppe festlegen (!?)
- Umfang des Projekts gleich am Anfang klar machen
- kürzerer Zeitraum
- konkretere Thematisierung → weniger Offenheit bei der Themenauswahl
- APB nicht so stark in die Wertung einbeziehen

#### NEIN, weil ... FLOP 10 Liste (2 Schülerinnen)

1. zu viel Projektplenum
2. Alles wird festgelegt, z.B. die Zeit (bei der Präsentation) → Wunsch: Flexibilität, individuelle Vereinbarung
3. Zu viel Freiheiten bei der Gestaltung (Themen., Gruppe...)
4. Wir kamen nicht richtig weiter
5. Wir hatten kein richtiges Ziel vor Augen
6. zu viele Themenmöglichkeiten
7. Chaos am Präsentationstag (defekter Beamer)
8. keine Fortschritte
9. fast nur deutsch gesprochen
10. nicht genug Unterstützung → Wunsch: regelmäßig in jeder Gruppe nach Zwischenstand erkundigen (nach Bedarf individuell absprechen) → statt Projektplenum; insgesamt (sollte die Lehrerin) mehr Zeit haben für die einzelnen Gruppen

Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?



Arbeitsblatt - Ist individuelle Förderung durch Projektunterricht möglich?

### Mögliche Präsentationsformen:

- Vortrag
- Ausstellung: Texte, Fotos etc. auf Stellwänden präsentieren
- Zeitung
- Fernsehbeitrag
- Radiobeitrag
- Dokumentation: Broschüre, die Ergebnisse zusammenfasst
- Szenische Präsentation:
  - Rollenspiel
  - Talkshow
- Film- / Buchvorstellung
- ...

### Mögliche Produkte:

- Plakate
- Power-Point-Präsentation
- Kurzfilm
- Fotoroman
- Kurzgeschichte
- Bildergeschichte
- Comic
- Theaterstück
- Zeitung
- Bericht
- Fernsehbeitrag
- Radiobeitrag
- ...

## Literaturverzeichnis

Adl-Amini, Bijan, Medien und Methoden des Unterrichts, Donauwörth 1994.

Apelt, W., Projektmethode im Fremdsprachenunterricht, in: Fremdsprachenunterricht 5/93, 253-257.

ders., Projektmethode im Fremdsprachenunterricht, in: Fremdsprachenunterricht 7/93, 381-387.

Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert / Schnack, Jochen / Speth, Martin (Hg.), Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 2009.

Bohl, Thorsten, Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim / Basel 2006.

Brüning, Ludger / Saum, Tobias, Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, Essen 2007.

Czerwanski, Annette, Voraussetzungen für Individualisierung schaffen. Von der Haltung der Lehrenden bis zu den Kompetenzen der Lernenden, in: Pädagogik 58/2006, Heft 1, 10-15.

Emer, Wolfgang / Horst, Uwe, Wie wir gearbeitet und was wir erreicht haben - Projektarbeit reflektieren und zertifizieren, in: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hg.), Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule, Bad Heilbrunn 2002, 195-202.

Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter, Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Projektunterricht als Beispiel zur Schulentwicklung, Hohengehren 2002.

Geist, Sabine, Leistungsbegleitung und -bewertung im Projektunterricht, in: Pädagogik 06/09 (61), 14-17.

Geist, Sabine, Viele Wege führen nach Ägypten. Über gemeinsames und individuelles Lernen an einem Projekt, in: Pädagogik 12/2007 (59), 18-24.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>)

Groeben, Annemarie von der, Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen, Berlin 2008.

Gudjons, Herbert, Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 2001

Gudjons, Herbert, Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Pädagogik 5/2003 (53), 6-9.

Hass, Frank, Keiner wie der andere. Im differenzierenden Unterricht Lernprozesse individualisieren, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Schwerpunkt Differenzieren 94/2008, 2-9.

Huber, Ludwig, Mitten im Dilemma. Über Standards und Heterogenität, in: Friedrich Jahresheft XXII (2004), 106-109.

Kieweg, Werner, Project work - Projektarbeit - Projektunterricht, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 42/51 (1998), 405-409.

Konrad, Klaus / Traub, Silke, Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München 1999.

Konrad, Klaus, Wege zum selbstgesteuerten Lernen. Vom Konzept zur Umsetzung, in: Pädagogik 5/2003 (53), 14-17.

Kuty, Margitta, „Innere Differenzierung“ und „Individualisierung“, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 03/2009, 62-63.

Legutke, Michael, Lebendiger Englischunterricht, Bochum 1988.

Legutke, Michael, Projektunterricht, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen / Basel 2003, 259-263.

Lehrplan Französisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 13. Hessisches Kultusministerium: <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/lehrplaene/>

Leupold, Eynar, Französisch unterrichten. Grundlagen-Methoden-Anregungen, Seelze-Velber 2007.

Leupold, Eynar, Projektorientiertes Arbeiten im Französischunterricht, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 5/1999, 4-9.

Nohl, Florian, Der Projektunterricht. Grundlagen-Materialien-Bewertung, Rheinmünster 2006.

Paradies, Liane / Linser, Hans-Jürgen, Differenzieren im Unterricht, Berlin 2001.

Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Wiesbaden 2006.

Prengel, Annedore, Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive, in: Friedrich Jahresheft XXV (2007), 44-48.

Sommerfeldt, Kathrin, Projektlernen - eine echte Alternative, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch 10/2005, 4-10.

Thurn, Susanne, Individualisierung kann gelingen. Begriffliche Klärung, Erfahrungen, Gelingensbedingungen, in: Pädagogik 58 (2006), Heft 1, 6-10.

Tönshoff, Wolfgang, Lernstrategien, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen / Basel 2003, 331-335.

Traub, Silke, Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis, in: Pädagogik 5/2003 (53), 19-22.

Winter, Felix, Chancen für pädagogische Reformen? Oder: Wie es sein könnte mit der Leistungsbewertung, in: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter, Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule, Bad Heilbrunn 2002, 48-58.

Wolff, Martina, Individualisierung und Differenzierung. Ihre Bedeutung für schwächere Lerner, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 03/2009, 4-8.

## Liste für thematischen Materialpool

### 1. Lehrwerke

- Horizons Dossier. Points Chauds, Klett 2006.
- Parcours. Französisch für die Oberstufe. Lesebuch und Arbeitsbuch, Cornelsen 1998.
- Reflets de la France. Nouvelle Edition, Cornelsen 2005.
- En route vers Bleu Blanc Rouge. Ein Lese- und Arbeitsbuch für den Einstieg in die gymnasiale Oberstufe. Schöningh 2008.

### 2. Lektüren

- Tahar Ben Jelloun, Le racisme expliqué à ma fille
- Marie Féraud, Anne ici - Sélina là-bas
- François Bégaudeau, Entre les murs
- Eric Emmanuel Schmitt, M. Ibrahim et les fleurs du Coran

### 3. Filme

- Laurent Cantet, Entre les murs (2008)
- François Dupeyron, M. Ibrahim et les fleurs du Coran (2003)
- Gurinder Chadha, Quais de Seine, aus: Paris, je t'aime (2006)

## Travail en projet: La société multiethnique

### Liste de liens

Wie recherchiere ich erfolgreich im Internet? – ein Leitfaden

- <http://www.werle.com/intagent/index.htm>

#### général

- [www.tv5.org](http://www.tv5.org)
- <http://www.ecoute.de/>  
→ magazine française pour un public allemand
- <http://www.cortland.edu/flteach/civ/>  
→ informations sur des thèmes différents
- <http://www.juergen-wagner.info/franz/banlieue/pistespedagogiques.htm>  
→ banlieue  
→ musique

#### le racisme

- <http://www.mrap.asso.fr/>  
→ site officiel du *Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples*
- <http://www.sos-racisme.org/>  
→ site officiel de l'association qui lutte contre le racisme, l'antisémitisme et toutes les formes de discrimination raciale

#### le foulard / le voile / l'école multiethnique

- [http://fr.wikipedia.org/wiki/Loi\\_fran%C3%A7aise\\_sur\\_les\\_signes\\_religieux\\_dans\\_les\\_%C3%A9coles\\_publicques](http://fr.wikipedia.org/wiki/Loi_fran%C3%A7aise_sur_les_signes_religieux_dans_les_%C3%A9coles_publicques)  
→ article sur *La loi sur les signes religieux dans les écoles publiques*
- <http://www.bladi.net/forum/67047-proposition-loi-voile-publique/>  
→ discussion sur *La loi sur les signes religieux dans les écoles publiques*

#### les religions / la laïcité

- [http://fr.wikipedia.org/wiki/Religion\\_en\\_France](http://fr.wikipedia.org/wiki/Religion_en_France)
- <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/religions-france/index.shtml>
- [http://fr.wikipedia.org/wiki/Pays\\_la%C3%AFcs](http://fr.wikipedia.org/wiki/Pays_la%C3%AFcs)  
→ article sur la laïcité

#### la banlieue

- <http://www.lemonde.fr/web/sequence/0,2-706693,1-0,0.html>  
→ "Édition spéciale" sur les problèmes de banlieue. Vous y trouverez des informations, des analyses et des forums de discussion.

#### le sexisme

- [www.niputesnisoumises.com](http://www.niputesnisoumises.com)  
→ site officiel du mouvement féministe qui lutte contre toutes les formes de discrimination sexiste



### Experimentieren in Naturwissenschaften 5/6 68 Einstiegsversuche zur Begegnung mit Natur und Technik

Die Bedeutung des Experiments als eines der wichtigsten Instrumente naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Experimentieren in Naturwissenschaften 5/6 bietet Schülerexperimente und passende Lehrerbögen, wobei besonderes Augenmerk auf die in Schulen vorhandenen Arbeits- und Experimentierbedingungen gelegt wurde. Es werden einfache Experimente mit leicht zugänglichen Materialien vorgestellt, der zeitliche und organisatorische Vorbereitungs- und Arbeitsaufwand ist daher relativ gering. Die Versuche können als Schülerexperimente in Klassen mit regulärer Klassenstärke durchgeführt werden. Die meist einfach handhabbaren Experimente laden zum unbefangenen Ausprobieren und Erkunden ein und bieten Gelegenheit, zielorientiert nach Lösungen naturwissenschaftlicher Probleme zu suchen, im reflexiven Austausch über naturwissenschaftliche Fragestellungen eigene Erklärungsmodelle und Hypothesen zu bilden und das genaue Beobachten und Beschreiben zu erlernen und einzuüben. Nach und nach kann so mit Schülerinnen und Schülern das planvolle Experiment und dessen Auswertung als eines der wichtigsten naturwissenschaftlichen Handlungsmuster herausgearbeitet werden. Die einzelnen Versuche sind den Themenfeldern „Feuer“, „Wasser“, „Luft“, „Vom ganz Großen und ganz Kleinen“, „Mein Körper“, „Stoffe im Alltag“, „Technik im Alltag“ sowie „Pflanzen-Tiere-Lebensräume“ zugeordnet. Die thematische Anordnung der Versuche folgt der Grundidee, aus der Abfolge ein Curriculum entwickeln zu können.

1. Auflage Dezember 2010, 165 Seiten  
Bestell-Nr.: 03178  
Preis: 19,80 € (zuzüglich Versandkosten)

### Blockflöten, Boomwhackers und Bildungsstandards Musikalischer Kompetenzerwerb in der Grundschule

Die vorliegende Arbeit stellt aus eigener konkreter Unterrichtspraxis heraus die Frage nach dem Stand des Fachs Musik im Kontext der Entwicklung der Bildungsstandards. Dabei wird im Anschluss an die Entwicklung des allgemeinen Kompetenzbegriffs (nach Gerhard Ziemer) die aktuelle Diskussion der Fachdidaktik um die Definition musikalischer Kompetenzen dargestellt. Schließlich erfolgt ein Transfer von der wissenschaftlichen Theorie auf die Unterrichtspraxis, indem der Autor eine kompetenzorientierte Einheit im Fach Musik („Musizieren mit Instrumente“) reflektiert. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auch im Fach Musik bei Kompetenzorientierung des Unterrichts signifikant steigt.

Autor: Benjamin Grundmann  
1. Auflage Dezember 2010, 39 Seiten  
Bestell-Nr.: 03176  
ISBN: 978-3-88327-588-8  
Preis: 4,00 € (zuzüglich Versandkosten)



### Professionelle Projektarbeit Praxisnahe Einführung mit Arbeitsmaterialien

Schulen und andere Bildungsinstitutionen befinden sich als lernende Organisationen ständig in Entwicklung. Sie sind als lebendige Systeme immer wieder gefordert, Veränderungsarbeit zu leisten und angesichts neuer Herausforderungen komplexe Aufgabenstellungen zu bewältigen. Als Königsweg von Innovationen gilt Projektarbeit – dies trifft aber nur dann zu, wenn die Projektinitiativen nicht im Sande verlaufen oder sich zu Dauergruppen in Nischenbereichen wandeln. Mit dem zweiten Heft der Reihe „Führungskräfteentwicklung“ sollen Projektleitungen unterstützt werden, Projektideen systematisch zum Erfolg zu führen, um sichtbare Veränderungen zu bewirken. Professionelle Projektarbeit wird damit eine wesentliche Säule gelingender Organisationsentwicklung. Projektarbeit bietet sich als zielorientierte und strukturierte Arbeitsweise mit eigener Organisationsform zur wirkungsvollen (Problem-) Lösung an.

Autoren: Hans Brandes, Ulrike Linz, Roland Louis, Margit Meier-Böse, Liane Seibert  
1. Auflage 2010, 100 Seiten  
Bestell-Nr.: 01064  
ISBN-Nummer: 978-3-88327-587-1  
Preis: 14,80 € (zuzügl. Versandkosten)

**Bezugsadresse:** EKOM Bestellservice AfL  
Schulstr. 48  
65795 Hattersheim  
Fax: 06190 8927-20  
Mail: ekom-afl@evim.de



HESSEN



Hessisches  
Kultusministerium

**Amt für Lehrerbildung**

Stuttgarter Straße 18-24  
60329 Frankfurt am Main

[www.afl.hessen.de](http://www.afl.hessen.de)

BILDUNGSLAND  
Hessen 

 Amt für  
**Lehrerbildung**