

Eiko Jürgens, Antje Greiling

Ein reformpädagogisches Schulentwicklungsprojekt zum veränderten schulischen Lernen in der Pubertät

Zusammenfassung: Einige Studien machen auf die Notwendigkeit einer „attraktiveren“ Beschulung für Jugendliche aufmerksam, die den Bedürfnissen dieser Altersgruppe mit ihren entwicklungsbedingten Stärken besser entspricht (vgl. u.a. Fend 2001) als gegenwärtig übliche Angebote. Seit 2007 hat man sich an der Montessori-Oberschule in Potsdam mit dem Schulentwicklungsprojekt der „Jugendschule Schlänitzsee“ den veränderten Lernbedingungen der Jugendlichen in der Pubertät angenommen. Altersgemischte Gruppen von Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Jahrgangsstufen lernen und arbeiten in Projekten an diesem außerschulischen Lernort. Die „Jugendschule Schlänitzsee“ als Schulentwicklungsprojekt wurde wissenschaftlich begleitet und 2011 evaluiert. Im vorliegenden Beitrag wird diese Untersuchung vorgestellt mit dem Fokus u.a. auf der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Pubertät, Projektunterricht

An innovative schooling project meeting the changing demands of pupils in puberty

Abstract: Various studies point at the necessity of a modified schooling for teens that meets the specific needs of this age group better than traditional forms of teaching (vgl. u.a. Fend 2001). Since 2007 the Montessori-Oberschule in Potsdam/Brandenburg/Germany is in the process of developing innovative forms of schooling to suit the changing learning demands of pupils in puberty: The „Jugendschule Schlänitzsee“ was founded. Pupils learn and work „outdoor“ in projects, in mixed age groups (they are between 12-14 years old) on a plot of land by a lake that was rented by the school for this purpose. The developmental process of the „Jugendschule Schlänitzsee“ was accompanied by researchers of the University of Bielefeld who evaluated the schooling project in 2011. This article deals with the evaluation of the Jugendschule Schlänitzsee mainly focussing on the analysis and interpretation of the results.

Keywords: Innovative schooling for teens, school development, learning in projects

Mit dem veränderten Lernen in der Pubertät wird ein doppeltes Ziel verbunden: Nicht nur soll die Lern- und Anstrengungsbereitschaft der Heranwachsenden, die nach Fend zwischen dem 6. und 7. Schuljahr einbricht (ebd. S. 352), erhalten werden, sondern zugleich wird angestrebt, eine positive Einstellung zur Schule zu bewahren und auszubauen. Gestützt wird dieses Anliegen durch wissenschaftliche Befunde der Jugendforschung, die zeigen, dass die kognitive und intellektuelle Leistungsfähigkeit in der Pubertät zunimmt und die Jugendlichen über ein hohes Leistungspotenzial verfügen (vgl. Oerter und Dreher 2008).

Das Projekt der Montessori-Oberschule

An der Montessori-Oberschule in Potsdam hat man sich seit 2007 mit dem Schulentwicklungsprojekt der „Jugendschule Schlänitzsee“ den veränderten Lernbedingungen der Jugendlichen in der Pubertät angenommen. Verschiedene altersgemischte Gruppen von jeweils zehn bis zwölf Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Jahrgangsstufen lernen und arbeiten seit anderthalb Jahren in Projekten an diesem außerschulischen Lernort. Die Jugendschule wird ganzjährig betrieben. 90 Jugendliche und ihre Lehrerinnen und Lehrer wechseln sich in ihren Tätigkeiten auf dem Freigelände und in den Schulräumen ab. Je nach Dauer und Zeitpunkt eines selbst gewählten Projektes arbeitet jede Gruppe ca. 7-8 Wochen im Verlauf eines Schuljahrs am Schlänitzsee.¹

Idee und Ziele der Jugendschule

Mit der „Jugendschule Schlänitzsee“ bietet die Montessori-Oberschule Potsdam Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit auf einem externen Gelände sozusagen im „Leben“ zu lernen. Dabei handelt es sich um eine bildungs- und schultheoretisch begründete Alternative zum Unterrichts- und Schulleben am Schulstandort mit dem Ziel, in langfristigen Projekten u.a. das Verhältnis von schulischer Wissensvermittlung und individueller Persönlichkeitsbildung sowohl stärker zu gewichten als auch neu zu ordnen (vgl. Bildungskommission 1995, S. 82). Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass sich die Altersgruppe der 12 bis 14-jährigen in einer der biographisch bedeutsamsten Umbruchphasen befindet. Die Frage nach der Bedeutsamkeit der schulischen Bildung gerade in diesem besonderen Lebensabschnitt der Schülerinnen und Schüler rückt damit ins Zentrum der Überlegungen: Wenn sie ein tragendes Element des individuellen Entwicklungsprozesses sein und bleiben soll, dann sollte gefragt werden, ob das mit dem traditionellen Verständnis von Unterricht gelingen kann. Oder anders gefragt: Kann ein individuumszentrierter schulischer Bildungsbegriff der biographischen Umbruchphase mit allen ihren heterogenen Konsequenzen besser als andere Unterrichtskonzepte Rechnung tragen, indem das von den Heranwachsenden zunehmend stärker entwickelte differenzierte Verhältnis zur Schule in neuen Lern- und Unterrichtsformen und veränderten Beziehungskulturen berücksichtigt wird? Mit der „Jugendschule Schlänitzsee“ wird die Suche nach mehr Übereinstimmung zwischen den Bedürfnissen der pubertierenden Heranwachsenden und den handlungsleitenden schulischen Werten und Lernanforderungen aufgenommen. Das bedeutet allerdings nicht, in der „Jugendschule Schlänitzsee“ am rechtlichen Rahmen des Schulgesetzes, d.h. des Bildungs- und Erziehungsauftrags und den vorliegenden Lehrplänen, zu rütteln. Es geht also darum, ein Konzept zu entwerfen und zu erproben, das sich in die bestehende Gesetzeslage einfügt.

Evaluation des Schulentwicklungsprojekts

Die „Jugendschule Schlänitzsee“ als Schulentwicklungsprojekt wurde wissenschaftlich begleitet und 2011 mit Hilfe einer explorativen Studie evaluiert. Ziel der Untersuchung war es, zu ermitteln, wie erfolgreich die Umsetzung der „alternativen“ Beschulung hinsichtlich der veränderten Ansprüche der Jugendlichen insbesondere der Lernfreude und der Motivation bereits ist.² Um die inhaltlichen und qualitativen Ansprüche auszuloten, die an die

¹ Weitere Informationen zur Jugendschule finden Sie im Schulprofil der Montessori Oberschule, (s.h. Literaturverzeichnis: Jürgens/Greiling 2013)

² Dieser Beitrag basiert in großen Teilen auf dem Abschlussbericht der Untersuchung (s. Literaturverzeichnis: Jürgens/Greiling 2012)

Beschulung von Jugendlichen gestellt werden müssen, wird im theoretischen Bezugsrahmen der Studie zunächst eine Annäherung an die inneren und äußeren Lern-, Arbeits- und Lebensbedingungen von Jugendlichen in der Pubertät vorgenommen. Hierzu wird auf Ergebnisse der Jugendforschung zurückgegriffen. Im zweiten Teil wird der Begriff der „Entschulung“ geklärt. Dann wird Projektunterricht als Unterrichtsform vorgestellt, die den Lernbedürfnisse von Jugendlichen in der Pubertät in besonders günstiger Weise gerecht werden könnte.

Lernbedürfnisse Pubertierender

Hinsichtlich des Lernens und Arbeitens in der Pubertät bzw. Adoleszenz werden einschneidende Veränderungen festgestellt.

In der neurophysiologischen Forschung wird beim jugendlichen Gehirn unter anderem das „Pruning“ (Giedd 2005, S. 2) der grauen Masse hervorgehoben. Die neuronalen Verbindungen werden dadurch spezialisierter, leistungsfähiger und schneller (vgl. ebd., S.1). Entwicklungspsychologen weisen auf eine zunehmende Effizienz in der Informationsverarbeitung hin, die ein optimiertes Problemlösen ermöglicht (vgl. Oerter und Dreher 2008, S. 274ff). Zudem wird auf eine neue Fähigkeit zur Metakognition aufmerksam gemacht, die eine Erweiterung des Bewusstseins mit sich bringt. Ferner werden die Jugendlichen sowohl zunehmend kritischer und eigenständiger und eigenverantwortlicher in der Regulierung von Anstrengung und Zeitinvestition als auch gleichzeitig von der „Lenkung“ durch Autoritäten unabhängiger (vgl. Fend 2001, S. 330 ff). Nach Fend findet eine Reorganisation des emotionalen Bezugs zur Schule statt, der nun selektiver gestaltet wird (vgl. 2001, S. 350). Zu Beginn der Pubertät, im Übergang vom 6. zum 7. Schuljahr, wird zunächst ein Einbruch der Lernfreude verzeichnet (vgl. ebd., S.352). Auch die Anstrengungsbereitschaft geht zurück. Nichtsdestotrotz bleibt nach Pekrun (1993) das Interesse am Erfolg vom 5. bis zum 10. Schuljahr gleichbleibend hoch. Zudem schätzen es die Schülerinnen und Schüler (94%) sehr, wenn die Lehrkräfte ihnen Möglichkeiten zur Einflussnahme auf den Unterricht geben (Kanders/Rösner/Rolff 1996). Deutlich wird, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung und neugewonnenen Fähigkeiten im Vergleich zu früheren Annahmen und vor allem impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrerinnen und Lehrern hochleistungsfähig sind (vgl. Fend 2001; Flammer/Alsaker 2011; Giedd 2005).

„Entschulung“

Mit dem Begriff und dem Prinzip der „Entschulung“ ist keinesfalls eine „Entdidaktisierung“, „Entpädagogisierung“ oder gar die Abschaffung der Schule gemeint. Vielmehr soll mit dem Begriff auf die bildungs- und lerntheoretische Notwendigkeit einer veränderten Form der Beschulung verwiesen werden, in der vor allem Schule und Lebenswelt aufeinander bezogen werden (vgl. Bildungskommission 1995, S.82). Beispiele für „Entschulung“, die als Kontrast zur „Verkopfung“ oder „Verschulung“ der Schule zu sehen sind, finden sich bereits in der „klassischen“ Reformpädagogik (vgl. Skiera 2010, S. 393ff). Der „Lernschule“ wird im Konzept der Arbeitsschule eine Produktionsschule, eine Projektschule, eine Lebensschule gegenübergestellt (vgl. Hentig S. 37). Dies harmoniert mit Zielen, die sich auch in Beiträgen zur aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zum „guten“ Unterricht wiederfinden (vgl. Jürgens/Standop 2010) nämlich den Schülerinnen und Schülern eine umfassende Lern- und

Handlungskompetenz (vgl. Jürgens 2006, S. 35) sowie – damit verbunden – die Fähigkeit zur mündigen Orientierung in allen Lebensbereichen (vgl. Bildungskommission 1995, S. 30) zu vermitteln. Die jungen Menschen sollen sich selbstständig und selbstbestimmt in einer sich stetig wandelnden Welt zurechtfinden können. Das Prinzip der „Entschulung“ ist aus der Perspektive des „guten“ Unterrichts, beispielsweise in Form von Projektunterricht, insbesondere im Kontext von Adoleszenz und Pubertät aktuell, da mit ihm auf viele anthropologisch begründbare Bedürfnisse (vgl. Maslow 1943) Pubertierender reagiert werden kann.

Projektunterricht

Nach dem Modell von Petri (1991) umfasst die Struktur des Projektunterrichts vier Merkmale. Die Kernidee besteht darin, dass sich die Lernenden mit den Zielen ihres Lernhandelns identifizieren. Dies geschieht durch die unmittelbare Bedürfnis- und Lebensweltorientierung des Unterrichts. Im Mittelpunkt des zweiten Merkmals steht die „Vorgangsweise“ im Projektunterricht. Damit ist die geplante Realisierung von Handlungszielen gemeint, die individuellen und allgemeineren Bedürfnissen entsprechen sollen. Zu den „methodischen Komponenten“, die als drittes Merkmal genannt werden, werden drei Teilaspekte gezählt. Dazu gehören die „essentiell-spezifischen Komponenten“, die Projektunterricht überhaupt als solchen spezifizieren bzw. ausweisen und „essentielle“ unverzichtbare Bestandteile darstellen (vgl. ebd. S. 124). Sie betreffen die Phasenstruktur der Arbeitsorganisation, die Zielbestimmung, Planung, Durchführung und Reflexion. In diesem Kontext ist es bedeutsam – nicht zuletzt aufgrund der Idee der Eigenverantwortlichkeit –, dass das Projektziel grundsätzlich von der Projektgruppe selbst bestimmt werden soll. Zudem unterliegt die Ausführung des gesamten Projekts der von Schülern und Lehrkräften gemeinsamen Planung, Durchführung und Auswertung. Die „essentiell-unspezifischen Komponenten“ sind indes jedem Projektunterricht eigen, können aber auch andere Unterrichtsformen kennzeichnen. Sie umfassen insbesondere handelndes, kreatives forschendes Lernen und kooperative Arbeitsformen. Projektunterricht bietet den Rahmen für entdeckendes, problemlösendes und autonomes Lernen. „Optionale Komponenten“ des Projektunterrichts sind fächerübergreifendes Arbeiten und Außenweltkontakte. Das vierte Merkmal beinhaltet die „angestrebten Effekte“ des Projektunterrichts: Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz und die Verbesserung des Schulklimas (vgl. ebd. S. 123).

Forschungsfragen

Das Projekt der Jugendschule Schlänitzsee knüpft an Überlegungen zur „Entschulung“ und den Ergebnissen der Forschung und den Theorien zur Adoleszenz und Pubertät an, sodass erwartet wird, mit dem Projektunterricht eine Alternative zur Veränderung der Lernkultur nutzen zu können. Anhand zentraler Forschungsfragen sollen die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lernens und Arbeitens im Projekt „Jugendschule Schlänitzsee“ überprüft werden, indem vier Zusammenhänge problematisiert werden:

1. Gelingt in den Projekten die Verknüpfung und der wechselseitige Transfer von Schulwissen und Lebensweltwissen bzw. Alltagserfahrung?
2. Trägt Projektunterricht zum Aufbau schulischen Fachwissens und schulischer Allgemeinbildung bei?
3. Begünstigen die Projekte die individuelle Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsfindung?

4. Befördern die Projekte das Wohlfühlen der Heranwachsenden in der Schule, das Entwickeln von Vertrauen zu sich selbst und zu anderen?

Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung wurde als Querschnittstudie angelegt. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und die Lehrkräfte der an der Jugendschule teilnehmenden Jahrgangsstufen 7 und 8. Zu diesem Zweck wurden drei eigene Fragebögen konzipiert, deren Items weitgehend vergleichbar sind. Dazu wurden auf der Basis des theoretischen Rahmens die Variablen „Demokratie und Autonomieerleben“, „Entschulung“, „Motivation“ „Kooperation“ und „Persönlichkeitsstärkung und Selbstbezug“ entwickelt.

Operationalisierung und Indizes

Diese Dimensionen wurden in Fragestellungen „überführt“ bzw. operationalisiert. Außerdem wurden für einen aussagekräftigen Überblick über einen zusammenhängenden theoriebezogenen Themenkomplex Fragen zu Indizes gebündelt bzw. zusammengefasst.

In Index 1 werden die Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Transparenz und die damit verbundene Sinnhaftigkeit der Projekte thematisiert.

In den Indizes zwei und drei wird das Verhältnis von Schule und Projekten angesprochen. Zunächst wird in Index 2 die Wahrnehmung des Schulstatus der Projekte am Schlänitzsee erfragt, der für das Schulentwicklungsprojekt der Montessori-Schule eine bedeutende Rolle spielt. Findet hier „Schule“ statt oder nicht? Weiter geht es in Index 3 darum, ob sich durch die Projekte die persönliche Einstellung zur Schule verändert hat, Schule beispielsweise spannender oder kritischer gesehen wird. Index fünf schließt inhaltlich an die Indizes 2 und 3 an, da es um das Verhältnis von Schule und Projekten in der Wahrnehmung der Akteure geht; unterstrichen wird jedoch der kritische Aspekt. Wird das Lernen am See als Freizeiterleben wahrgenommen? Zentraler Gegenstand des Index 4 ist die Motivation der Akteure gegenüber den Projekten. Bewirken die Projekte insgesamt mehr Lernfreude, mehr innere Beteiligung? Fühlen sich die Jugendlichen herausgefordert, den Anforderungen jedoch gewachsen? Insbesondere auf Fragen zur Persönlichkeitsstärkung und der Kooperation zielen die Indizes 6 und 7. Wird am See das Vertrauen, etwas selbst bestimmen zu können, gestärkt? Welche Auswirkungen zeigen die Projekte auf die Kooperation, die gegenseitige Wertschätzung und das Gruppenerleben? Das Lernen bzw. die Qualität des Lernens ist Gegenstand der Indizes 9 und 10. Im Mittelpunkt stehen Fragen danach, ob und wie Zusammenhänge zwischen dem Lernen in den Fächern in der Schule und dem Lernen in Projekten wahrgenommen werden, außerdem soll herausgefunden werden, ob das jeweils Gelernte vom einen zum anderen Lernort in neue Zusammenhänge transferfähig ist. Es wird ferner nach dem Sinn gefragt, warum das, was in den Projekten am Schlänitzsee gelernt wird, überhaupt gelernt werden soll. Schließlich soll Stellung dazu bezogen werden, ob man am Schlänitzsee zu wenig für die Schulfächer lernt und ob sich das Lernen am Schlänitzsee eher zufällig ereignet.

Auswertung

Verfahren der deskriptiven Statistik: Häufigkeitsverteilungen

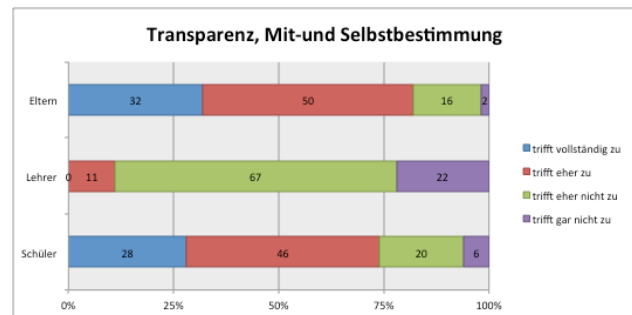
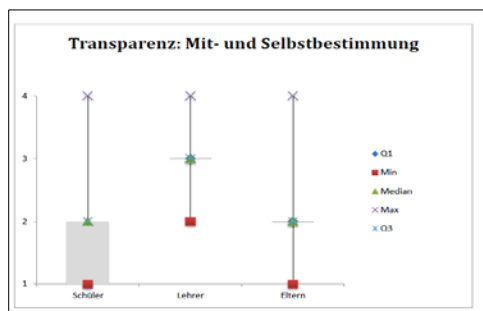
Die Balkendiagramme fassen jeweils das Gesamtergebnis eines Index aus der Sicht der Eltern, der Lehrer und der Schülerinnen und Schüler zusammen. Auch hier wird das

Ergebnis in Prozent dargestellt. Zusätzlich wurden für die Darstellung der Ergebnisse der Indizes Boxplots angefertigt, sie vermitteln einen „schnellen“ Überblick darüber, in welchem Hauptbereich die Antworten zu einem Index aus Sicht der Eltern, der Lehrer und der Schüler liegen und wie sie sich verteilen. Der Bezugspunkt ist der Median. Ausreißer werden durch die „Whiskers“, die Fühler, angezeigt.

Darstellung der Ergebnisse

Index 1 zur Transparenz, zur Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler, zeigt folgendes Bild³ :

Index 1:



Die Diskrepanz zwischen den positiven Einschätzungen von Schülern und Eltern einerseits und den negativen Einschätzung der Lehrer andererseits ist beträchtlich. Während die Schülerinnen und Schüler (83%) und die Eltern (86%) der Ansicht sind, die Projekte würden von Lehrern und Schülern gemeinsam vorbereitet und meinen, Sinn und Ziele der Projekte zu erkennen, ist dies in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer (89%) weniger bzw. gar nicht der Fall. Das lässt sich zunächst dahingehend interpretieren, dass Schüler/Eltern eine andere „Theorie“ vom Sinn und den Zielen der Projekte haben als die Lehrerschaft, sicherlich kann man vermuten, dass unterschiedliche Perspektiven vorliegen. Lehrkräfte haben möglicherweise viel genauer und damit viel strenger didaktische Prinzipien im Blick, während die Schüler und deren Eltern vielleicht einfach nur die Idee der „Öffnung“ bewerten.

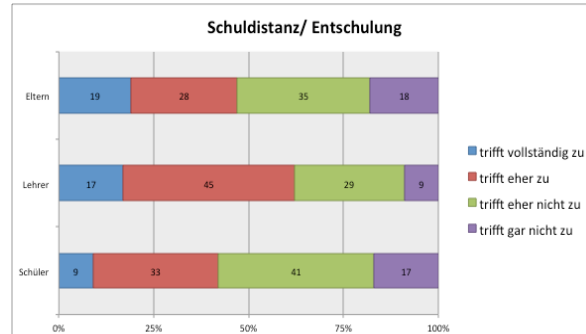
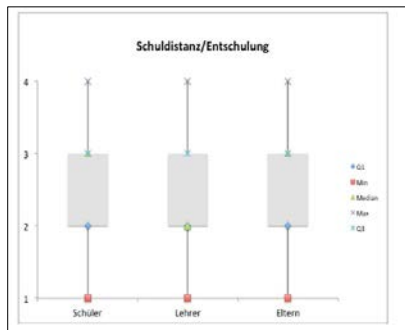
Wenn die Lehrer der Auffassung sind, die Schüler wären nicht bei der Themenbestimmung und Vorbereitung mitbeteiligt und den Schülern wäre der Sinn und die Ziele der Projekte nicht klar, dann könnte es auch an der Unsicherheit der Lehrer liegen, ob sie nach eigener Auffassung und nach eigenen Maßstäben diesbezüglich wirklich genug Beteiligungsmöglichkeiten eröffnet haben. Es könnte darauf hindeuten, dass sich die Lehrkräfte einerseits ihrer wichtigen Rolle bewusst sind, die sie in der Selbständigkeitserziehung einnehmen, andererseits aber mit der Umsetzung gemessen an den eigenen Ansprüchen noch nicht zufrieden sind. Möglicherweise werden damit auch Kommunikations- und Feedbackprobleme aufgedeckt. Wenn die Lehrer der Meinung sind, den Schülern wären Sinn und Ziele nicht klar, dann fehlt es den Projekten eventuell noch an einer klaren schülerrelevanten curricularen Orientierung.

³ Zum Boxplot: Die Zahlen 1-4 auf der vertikalen Achse stehen für die Ankreuzmöglichkeiten: 1= „trifft vollständig zu“, 2= „trifft eher zu“, 3: „trifft eher nicht zu“, 4= „trifft gar nicht zu“.

Indizes 2 und 3: Schulstatus

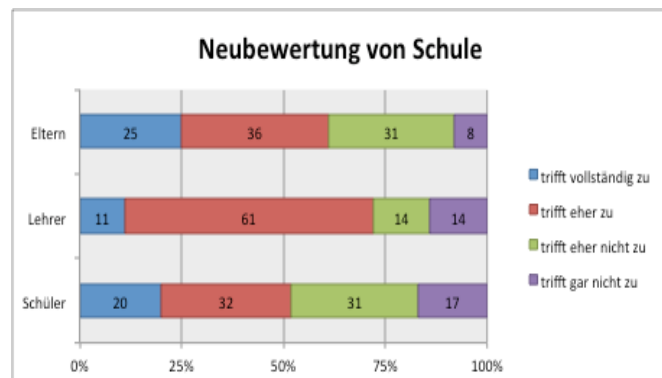
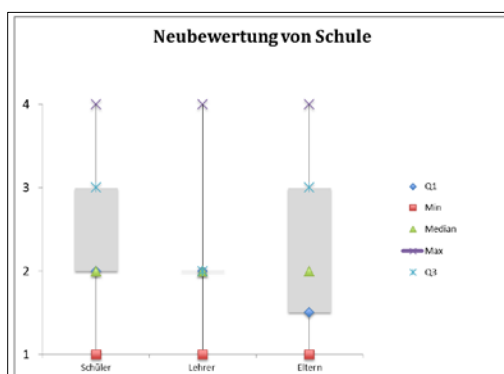
Fokussiert geht es um die Frage, ob Schule am außerschulischen Lernort als „Schule“ im engeren Sinne wahrgenommen oder eigentlich als „Nicht-Schule“ empfunden wird.

Index 2:



Deutlich wird, dass allen Beteiligten nicht klar ist, welchen Status die Jugendschule Schlänitzsee besitzt. Für die einen ist es keine Schule, für die anderen sehr wohl! Zudem scheint die Schule an sich sowohl für Eltern als auch für die Kinder im Gegensatz zu der Wahrnehmung der Lehrer auch am Schlänitzsee wichtig zu sein. Mit „Schule“ verbinden sich zum Teil eindeutige feste Vorstellungen, die so gar nicht zum Lernen an einem außerschulischen Lernort zu passen scheinen. Im Grunde bildet das Antwortverhalten aller drei Gruppen die Unsicherheit in der Frage ab, was im Zuge von Öffnung von Schule überhaupt noch „klassische“ Schule bleibt. Grundsätzlich deuten die Ergebnisse auf Verständigungs- und Definitionsprobleme darüber hin, was zur Schule und damit zum Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule zählt und was nicht.

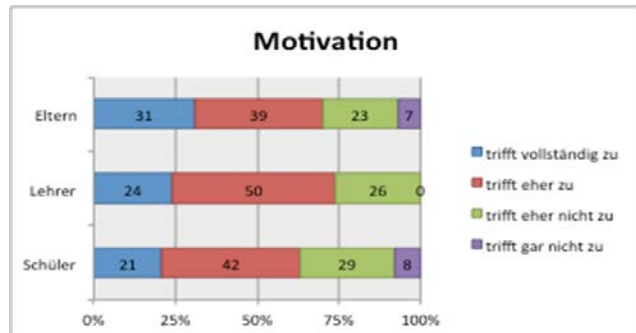
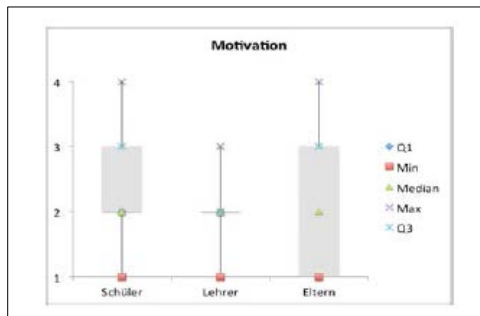
Index 3:



Für alle besteht ein Unterschied zwischen Schule am See und Schule in der Montessori Schule. Vor dem Hintergrund der Intention der Jugendschule jedoch, nämlich dass mit ihr den Heranwachsenden eine attraktivere und angemessenere Beschulung angeboten werden soll, erscheint es hervorhebenswert, dass das positive Bild, das die Schülerinnen und Schüler von ihrer Montessori-Schule haben, gefestigt wird: Die Jugendlichen entwickeln durch die veränderte Beschulung und einem möglicherweise damit verbundenen Perspektivwechsel, dem vergleichenden „Blick zurück“, kein kritischeres Verhältnis zur Schule, wie man es vielleicht hätte erwarten können. Auch unabhängig von den Projekten am See schätzen die Heranwachsenden die Montessori-Schule, was auf eine große emotionale und inhaltliche Zufriedenheit schließen lässt.

Die Fragen im vierten Index zielen auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler, es soll herausgefunden werden, ob und welche Aspekte des Lernens am See die Lernfreude stärken.

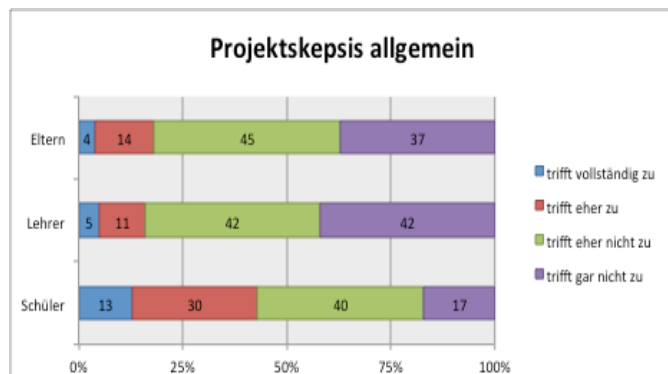
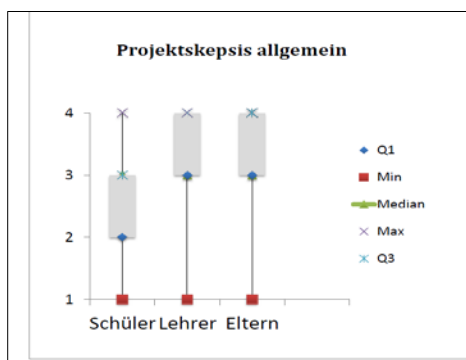
Index 4:



Der Boxplot zeigt an, dass die meisten Lehrer die Antwortmöglichkeit 2: „trifft eher zu“ gewählt haben. Zudem wird ersichtlich, dass die Antwort „trifft gar nicht zu“ von ihnen überhaupt nicht angekreuzt wurde. Offenbar schätzen die Lehrerinnen und Lehrer die Projekte als motivierend für die Heranwachsenden ein. Dies wird von den Eltern geteilt. Die Schülerinnen und Schüler hingegen stellen eine etwas weniger euphorische Gruppe dar, das Hauptspektrum der von ihnen angekreuzten Antworten liegt zwischen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“.

Unter motivationalen Gesichtspunkten ergibt sich bei den Projekten als positiv: die vermehrte Selbsttätigkeit der Schüler, der Aspekt der Herausforderung zum Denken, die aber als Anforderung gut bewältigt werden kann und die damit verbundene innere Beteiligung.

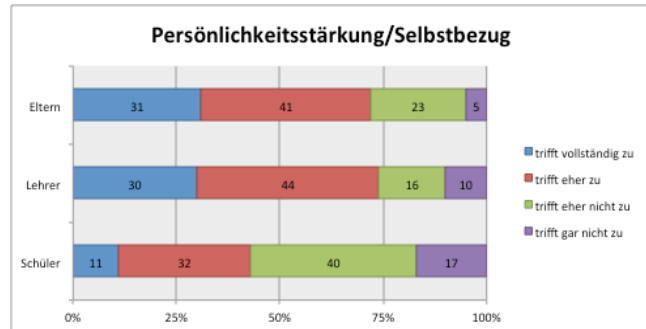
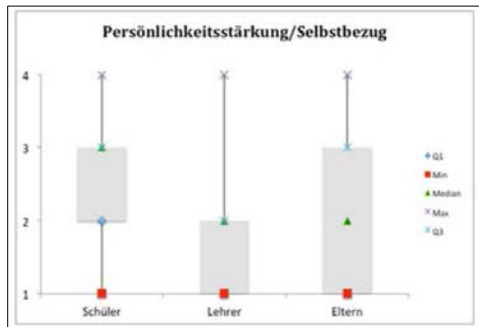
Index 5:



In Index 5 wurden die Fragen aus einer negativen Fragerichtung gestellt, das bedeutet, dass um Zustimmung zu signalisieren, die Antwortmöglichkeiten „trifft gar nicht zu“ oder „trifft eher nicht zu“ angekreuzt werden mussten. Insofern ist beiden Abbildungen zu entnehmen, dass dem Projekt der Jugendschule insgesamt mit großem Optimismus begegnet wird. Bemerkenswert erscheint die Antwort auf die Frage, ob die Projekte am See als „Freizeiterleben“ eingestuft werden oder nicht. Sowohl Eltern (82%) als auch Lehrer (67%) sehen den Schulaspekt in den Projekten im Vordergrund, während sich die Schülerinnen und Schülern in ihrem Antwortverhalten stärker voneinander unterscheiden: Von 43% wird die Situation als Freizeiterleben wahrgenommen, hingegen erleben deutlich mehr als die Hälfte

(57%) die Projekte als Schule. Insgesamt deutet die Antwortverteilung darauf hin, dass es schwer fällt zu beurteilen, wann etwas noch Schule ist und wann schon Freizeit.

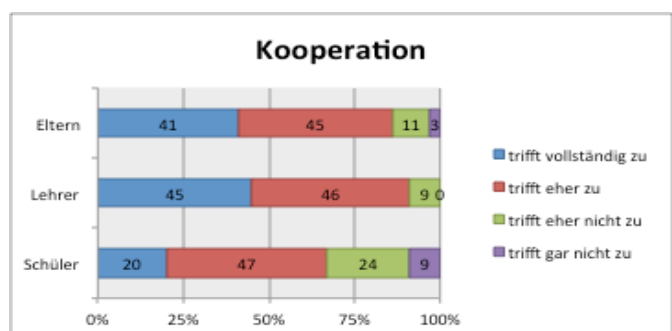
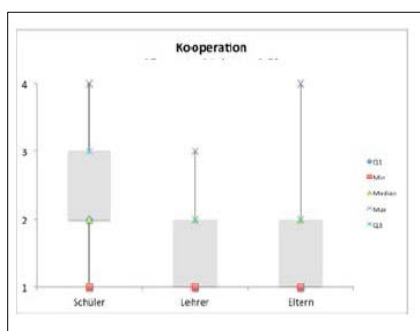
Index 6:



In den Indizes 6 und 7 wird untersucht, ob die Persönlichkeitsstärkung und die Kooperation am See gefördert werden. Es wird danach gefragt, ob der Schlänitzsee das Vertrauen, etwas selbst bestimmen zu können, stärkt, und ob der Schlänitzsee ein Ort ist, an dem man persönlich wachsen und sich entfalten kann. Es soll beurteilt werden, ob man sich durch den Schlänitzsee selbst besser kennengelernt hat bzw. kennenlernt. Es wird danach gefragt, ob die Projekte dabei helfen, die eigenen Stärken und Schwächen genauer kennenzulernen.

Eltern und Lehrer halten die Projekte am Schlänitzsee für sehr geeignet, die Persönlichkeit der Schüler zu stärken. Die Schüler stehen dieser Ansicht etwas kritischer gegenüber. Zwar sind sie mehrheitlich der Ansicht, dass der Schlänitzsee ihr Vertrauen stärkt, etwas selbst bestimmen zu können (58%), jedoch in geringerem Maße als Lehrer (89%) und Eltern (84%). Dass die Jugendschule ein Ort ist, an dem die Schülerinnen und Schüler persönlich wachsen und sich entfalten können, wird vollständig von den Lehrkräften (100%) und Eltern (91%) geteilt. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (52%) sind ebenfalls dieser Ansicht. Allerdings meinen sie, dass sie sich selber durch den Schlänitzsee nicht besser kennengelernt hätten (68%), jedoch sind knapp über 50% von ihnen der Meinung, dass die Projekte ihnen geholfen hätten, ihre Stärken und Schwächen genauer kennenzulernen.

Index 7:

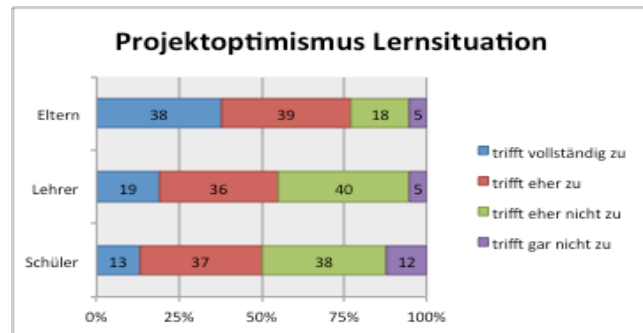
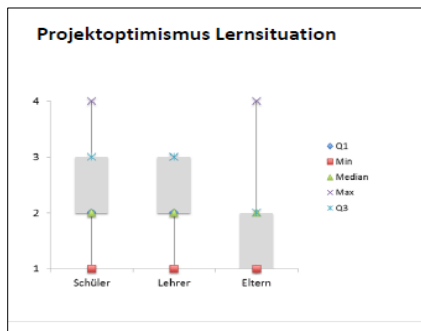


Hinsichtlich der Kooperation lässt sich feststellen, dass die Auswirkungen der Projekte am See hinsichtlich des Gruppenerlebens und der Wahrnehmung von Kooperation von allen drei Gruppen eine Wirkung zugesprochen wird. Die Schülerinnen und Schüler sind überwiegend der Auffassung, dass der Schlänitzsee dazu führt, sich stärker als Gruppe zu fühlen (73%), wobei es auch einige kritische Stimmen im „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ Bereich gibt (27%). Gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ist der Auffassung, dass das

Arbeiten in der Gruppe am Schlänitzsee das Selbstvertrauen stärkt (56%). Es fällt jedoch auf, dass eine relativ große Gruppe nicht dieser Meinung zustimmt (44%). Insgesamt wird jedoch das Projekt am Schlänitzsee gerade unter dem Aspekt der Kooperation sehr geschätzt.

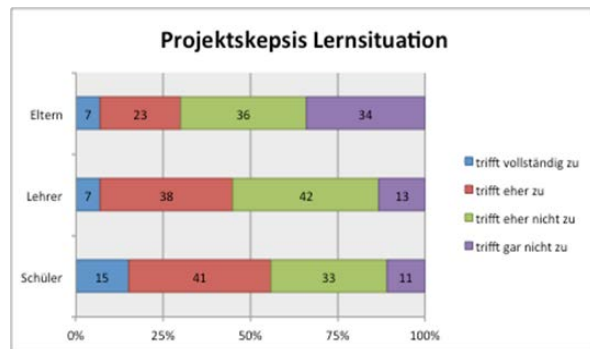
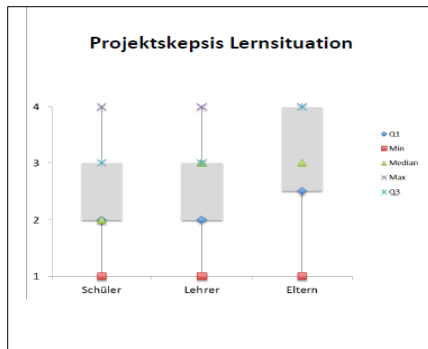
Mit den Indizes 9 und 10 wird die Lernsituation in den Projekten am See „unter die Lupe“ genommen. Es soll ermittelt werden, ob die Projekte das Lernen in den Fächern in der Schule unterstützen und ob die Projekte die Möglichkeit bieten, das zuvor im Unterricht Gelernte in neuen Zusammenhängen am See anzuwenden. Dann wird danach gefragt, ob die Projekte das Lernen in den Fächern in der Schule ersetzen, bereichern oder ergänzen. Es wird weiter gefragt, ob es in den Projekten gelingt, schulisches Fachlernen mit außerschulischem Lernen in der Natur zu verbinden. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, ob die Schüler Dinge am See lernen, die sie für ihr Leben bzw. ihren Alltag gebrauchen können.

Index 9:



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Projekte am See als Möglichkeit angesehen werden, das Lernen in den Fächern in der Schule zu bereichern und sinnvoll zu ergänzen. Mit den Projekten gelingt es nach Selbstauskunft offensichtlich, schulisches Fachlernen mit außerschulischem Lernen in der Natur zu verbinden. Eltern, Lehrer und Schüler sind sich einig, dass die Projekte am See das Lernen in den Fächern in der Schule nicht ersetzen können, was am Ende auch nicht zu erwarten war, denn Schulwissen und Projektwissen sind nicht beliebig austauschbar. Eltern (81%) und Lehrer (67%) sind der Ansicht, dass die Projekte am See das Lernen in den Fächern in der Schule unterstützen können. Diese Ansicht wird von den Schülern (54%) nicht im gleichen Maß geteilt. Bemerkenswert sind die Ergebnisse zum Lerntransfer: Eltern und Lehrer sind der Meinung, dass die Schüler viele Dinge am See lernen, die sie im Unterricht verwenden können. Diese Ansicht wird von etwas mehr als der Hälfte der Schüler nicht geteilt. Eltern und Schüler stimmen darin überein, dass die Projekte am See die Möglichkeit bieten, das zuvor im Unterricht Gelernte in neuen Zusammenhängen am See anzuwenden. Diese Überzeugung wird von den Lehrern größtenteils nicht geteilt. Eine wichtige Beobachtung lässt sich bei den Schülern bezüglich der Richtung des Lerntransfers machen, der von der Schule in die Projekte am See zu gelingen scheint, aber nicht von der Jugendschule in die schulischen Fächer. Es lässt sich festhalten, dass den Projekten am See eine ergänzende und bereichernde Rolle zugeordnet wird, sie nicht jedoch als Ersatz für das Lernen in der Schule betrachtet werden.

Index 10:



Die Fragen, die in Index 10 zusammengefasst wurden, wurden – vergleichbar zu Index 5 – wieder aus einer negativen Fragerichtung gestellt.

Index 10 enthält Fragen danach, ob ein Zusammenhang gesehen wird zwischen dem, was in den Fächern der Schule gelernt wird und dem, was am Schlänitzsee passiert. Es wird auch nach dem Sinn gefragt, warum das, was in den Projekten am Schlänitzsee gelernt wird, überhaupt gelernt werden soll. Es soll ferner Stellung dazu bezogen werden, ob man am Schlänitzsee zu wenig für die Schulfächer lernt und sich das Lernen am Schlänitzsee eher zufällig ereignet. Auffällig ist, dass alle drei Gruppen meinen, dass das Lernen sich am See zufällig ereignet (Lehrer: 100%). Wenn sich etwas zufällig ereignet, dann ist es nicht geplant und nicht wiederholbar. Etwas, was sich zufällig ereignet, ist mit großer Wahrscheinlichkeit auch nur zufällig den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst. Dies zeigt sich vielleicht darin, dass der Sinn des formellen Lernens in den Projekten von den Schülerinnen und Schülern weniger gesehen werden kann. Obwohl die Lehrer meinen, die Zusammenhänge zwischen schulischem Lernen und dem Lernen am See in den Projekten eindeutig erkennen zu können. Trotzdem sind auch sie der Auffassung, dass am See nicht genug für die Schulfächer gelernt wird (56%). Es scheint somit Verkettungen zu geben, zwischen dem als undefiniert und unklar wahrgenommenen „Schulstatus“ der Projekte am Schlänitzsee (vgl. Index 2 und 3), einer eventuell weniger zielorientierten systematischen Projektplanung (vgl. Index 1) und der eher skeptischen Wahrnehmung des Sinns und der Bedeutsamkeit des Lernens am See durch die Schüler.

Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens interpretiert und eingeordnet werden, und zwar entlang der Untersuchungsvariablen.

➤ Demokratie und Autonomieerleben

Die Ergebnisse sind als Hinweise zu interpretieren, dass entgegen der positiven Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, die Lehrer unsicher sind, ob der Schülerschaft bei der Planung und Durchführung von Projekten genügend Mitbestimmung gewährt wird. Offensichtlich nehmen Lehrerinnen und Lehrer etwas als Problem wahr, was den Schülern als solches nicht aufgefallen ist. Als Grund dafür könnte das unterschiedliche Wissen über Ziele der Projektarbeit in Frage kommen. Schüler und (auch) Eltern können sich vielleicht gar nicht vorstellen, wie viel Mitbestimmung das Projektlernen zulässt, aber die Lehrer wissen andererseits, was mit der Theorie des Projektlernens, der Erziehung zur Selbstständigkeit, d.h. mit der Entwicklung von Mit- und Selbstbestimmungskompetenz, verbunden ist. Die Schülerbefragung lässt den Schluss zu,

dass das Lernen am See wohl für den Zuwachs an Alltagswissen, jedoch nicht im Hinblick auf schulische und fachliche Kompetenz wahrgenommen wird. Es fällt vielen Schülern schwer, einen Zusammenhang zwischen schulischem Lernen und dem Lernen in den Projekten herzustellen. Dieser Befund wirft einerseits die Frage nach dem größeren Sinnzusammenhang der Projekte und andererseits nach deren Zielen auf. Die Projekte müssen offensichtlich zusätzlich zu einem lebensweltlichen Bezug und zur Vermittlung von Alltagswissen eine (fachliche) Qualität bezüglich des Kompetenzerwerbs aufweisen, wenn eine stärkere Verzahnung zwischen schulischem (Fach-)Lernen und außerschulischem Projektlernen aus der Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler gelingen soll. Fachwissen scheint den Schülern durchaus wichtig zu sein. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass die Schüler einen Lerntransfer nur aus der Richtung der Schule hin zum See wahrnehmen und sie das am See Gelernte ihrer Ansicht nach nicht im Unterricht verwenden können. Dies kann eine Ursache dafür sein, dass ein Teil der Jugendlichen das Lernen in den Projekten stärker als „Freizeiterleben“ empfindet. Diese Sachverhalte deuten darauf hin, dass hinsichtlich eines gezielten, curricular verankerten Kompetenzerwerbs durch den Projektunterricht am Schläitzsee noch Entwicklungsbedarf zu bestehen scheint. Aus dem Lehrerfragebogen ergibt sich – wie Index 1 belegt – die Vermutung, dass auch aus Lehrersicht eine Orientierung an einer schülerrelevanten Sinn- und Zielperspektive bzw. zusätzlich einer curricularen Anbindung den Projekten fehlen könnte. Ganz deutlich wird die ambivalente Position der Lehrerschaft gegenüber den Projekten bezüglich des Lerntransfers. Überraschend ist dabei der Aspekt, dass der Lerntransfer eher vom See in die Schule als umgekehrt wahrgenommen wird. Zudem wird die Verbindung von schulischem Fachlernen und dem außerschulischen Lernen in der Natur von etwa der Hälfte der befragten Lehrkräfte kritisch gesehen. In der sinn- und qualitätsvollen kompetenzbasierten Gestaltung der Projekte als Fachlernen bzw. anteiliges Fachlernen scheint noch ein offenes Problem zu liegen. Anscheinend ergeben sich aus dem Anspruch, schulisches (fachliches und überfachliches) Lernen mit den Projektinhalten und den darin eingeschlossenen Lernangeboten zu verbinden, noch nicht zufriedenstellend gelöste Schwierigkeiten. Vielleicht gilt es auch, diesen Anspruch zu überdenken. Ein Ergebnis ist zumindest: Unterricht in der Schule und Unterricht am außerschulischen Lernort scheinen teilweise noch unverbunden nebeneinander zu stehen.

➤ **Lern- und Arbeitsmotivation**

Die Lernmotivation der Schüler ist mit der Sinnhaftigkeit und der Relevanz des zu Lernenden für die unmittelbare Gegenwart und der Bedeutung für die Zukunft direkt verknüpft. Für die motivierende Funktion der Projekte spricht die Selbsttätigkeit der Schüler, die positiv wahrgenommen wird. Als positiv anzusehen sind ebenfalls die innere Beteiligung, die durch die Projekte erzeugt wird, die Herausforderung zum Denken, die als Anforderung gut und angstfrei bewältigt werden kann. Es scheint evident, dass das Interesse der Jugendlichen am Lernen durch die Projekte geweckt wird. Gerade in der Einstellung zur Selbsttätigkeit ist unverkennbar, dass die Jugendlichen die Möglichkeit für eigenes Handeln schätzen und begrüßen. Dies wird auch durch die Lehrerbefragung gestützt. So sind die Lehrer der Ansicht, dass die Selbsttätigkeit den Schülern liegt. Wird die Selbsttätigkeit noch stärker verbunden mit dem Erleben von Autonomie durch Mit- und Selbstbestimmung, könnte dies möglicherweise die Lernmotivation weiter steigern.

➤ **„Entschulung“/ Schulstatus**

Zunächst einmal sollte festgestellt werden, welchen „Schulstatus“ der Lernort Schlänitzsee bekleidet. In der Schülerbefragung tritt hervor, dass die Projekte am See weder als Schule an einem anderen Ort noch überhaupt als Schule wahrgenommen werden. Trotzdem denken die Schüler am See noch an die Schule und sagen, dass Schule für sie auch am Schlänitzsee wichtig bleibt, was auch durch die Antworten der Eltern bestätigt wird. Das ist weder befremdlich noch überraschend. Selbstverständlich bleibt Schule weiterhin Schule und als solche wahrnehmbar. Entscheidend ist vielmehr, ob die Projekte, als eine andere Beschulungssituation, den besonderen (Lern-)Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in ihrer besonderen Entwicklungssituation in der Pubertät nahekommen. Schließlich sollen die Leistungsbereitschaft der Heranwachsenden sowie ein positiver Schulbezug aufrechterhalten und gefördert werden. Zwar wird in den Projekten am See gesehen, dass „Schule“ auch anders sein kann, bemerkenswert ist jedoch vor allem, dass die Schülerinnen und Schüler das Lernen in den Projekten nicht als viel spannender wahrnehmen als das Lernen in der Schule. Die Schule wird auch „rückblickend“ aus der (Außen-)Perspektive des Sees geschätzt und es entwickelt sich aus der eigentlich „schulfernen“ Position kein kritisches oder gar negativeres Bild der Montessori-Schule an sich. Das andere Lernen in den Projekten wird zwar als positiv wahrgenommen, nichtsdestotrotz bleibt die Schule weiterhin wichtig.

In diesen Zusammenhang fügt sich der hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler, der auch gerne wieder in der Schule Unterricht haben möchte, auch wenn man auf die Projekte am See nicht mehr verzichten will. Diese Aussagen passen zu den vorherigen Ergebnissen, die zeigen, dass von den Schülern eine „Mittelstellung“ eingenommen wird: der Projektunterricht am See könnte den schulischen Unterricht ergänzen und erweitern, aber nicht als Ersatz für das Lernen in der Schule gelten. (Was auch gar nicht mit dem Projektlernen generell und der Jugendschule speziell intendiert wird.) Die Heranwachsenden haben zwar über die Projekte am Schlänitzsee anscheinend noch nicht hinreichend erfahren können, welche Möglichkeiten diese für den selbstständigen Erwerb fachlichen und überfachlichen Wissens bieten, dennoch sind es gerade Projekte, die besser an die Entwicklungsphase der Pubertät angepasst sein könn(t)en als bisher erfahrenes schulisches Lernen: Der Projektunterricht stellt eine wichtige Lern- und Arbeitsform dar, die spezifische Vorteile impliziert. Er eignet sich als komplementäre Ergänzung zu schulischem Unterricht. Noch scheint vor diesem Hintergrund vieles im Fluss zu sein. Das belegen auch die Lehreraussagen, mit denen sich das Bild eines Entwicklungsprozesses hinsichtlich der Wahrnehmung der Projekte am See und der Schule als Schule zeichnen lässt.

Die Lehrkräfte sind davon überzeugt, dass am See Schule stattfindet, und zwar Schule an einem anderen Ort. Deutlich wird auch, dass die Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass Schule und See etwas miteinander zu tun haben. Eindeutig fällt die Einschätzung aus, dass die Lehrer nicht mehr auf die Projekte verzichten wollen. Die Tatsache jedoch, dass das Lernen am See in einem beträchtlichen Maße als zufällig erachtet wird und es Stimmen gibt, wenn auch nicht mehrheitlich, die den See als Freizeiterleben einstufen, lässt vermuten, dass „Diskrepanzen“ zwischen Projektidee und „Theorie“ der Projektrealisierung wahrgenommen werden.

➤ **Persönlichkeitsstärkung und Selbstbezug**

Eltern, Lehrer und auch die Schülerschaft halten die Projekte am Schlänitzsee für sehr geeignet hinsichtlich der Stärkung der Persönlichkeit und des Selbstbezugs. Bemerkenswert

ist, dass die Einschätzung der Wirkung der Projekte auf die Persönlichkeitsentwicklung von Eltern und Lehrern etwas positiver ausfällt als bei den Schülerinnen und Schülern. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Teile der Schülerschaft äußern, dass sie sich untereinander am See nicht besser kennengelernt hätten und die Projekte nicht unbedingt dazu beigetragen hätten, mehr über ihre Stärken und Schwächen zu erfahren. Dies ist vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass die Schule als Schule mit einem besonderen pädagogischen Profil möglicherweise ihren Schülerinnen und Schülern schon genügend Gelegenheit geboten hat, um soziales und moralisches Lernen in vielfältigen Kontexten zu verwirklichen, sodass bereits eine positive Gruppendynamik in den Klassen entstehen konnte. Partnerschaftlicher Umgang und gegenseitige Hilfe können die schulischen Lernsituationen in einer Weise prägen, die durch neue Kooperationsformen wie sie in Projekten gegeben sind, nicht noch wesentlich höher entwickelt werden können. Vergleichbares gilt für die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen. Ständige Orientierung über das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen von Zielen in nicht konkurrenzorientierten Lernsituationen, wie sie für diese Schule Alltag sind, geben genügend Rückmeldungen zur Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten, Kompetenzen und Leistungen.

➤ **Kooperation**

Die Schüler sind der Auffassung, dass „Schlänitzsee“ dazu führt, sich stärker als Gruppe zu fühlen, auch wird die Frage nach der Stärkung der gegenseitigen Verantwortung für den gemeinsamen Erfolg als positiv gesehen. Nach Ansicht der Schüler schafft „Schlänitzsee“ auch eine Atmosphäre der Kooperation und der Hilfsbereitschaft.

Die Ergebnisse im Kontext der übergreifenden Forschungsfragen

Anhand der zentralen Forschungsfragen sollen die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lernens und Arbeitens im Projekt „Jugendschule Schlänitzsee“ unter Beachtung schulischer curricularer Vorgaben überprüft werden, indem vier Zusammenhänge problematisiert werden:

1. Gelingt in den Projekten die Verknüpfung und der wechselseitige Transfer von Schulwissen und Lebensweltwissen bzw. Alltagserfahrung?

Alle befragten Gruppen sind der Ansicht, dass die Verknüpfung von schulischem Fachlernen und außerschulischem Lernen in der Natur in den Projekten bereits gelingt.

Aus der Sicht aller befragten Gruppen gibt es deutliche Anzeichen dafür, dass der Transfer von schulisch Gelerntem in die Projekte besser gelingt, als umgekehrt. Fachliches Lernen und fachwissenschaftliche Bildung werden durch die Projekte weniger angebahnt. Es scheint noch sowohl qualitativ als auch quantitativ an sinnvollen Knotenpunkten zur Verbindung von Projekt- und curricularem Lernen zu fehlen. Einig sind sich alle Befragten auch darin, dass die Projekte das Lernen in den Unterrichtsfächern nicht ersetzen können, was auch nicht erwartet worden war, schon allein deshalb nicht, weil Projektwissen und Schulwissen eigene Lernsettings darstellen, die unterschiedliche Bildungskontexte eröffnen.

2. Trägt Projektunterricht zum Aufbau schulischen Fachwissens und schulischer Allgemeinbildung bei?

Die bisherige Akzeptanz der Projekte bei den Schülern lässt einerseits, den Schluss zu, dass das Lernen am See wohl für den Zuwachs an Alltagswissen und Lebenswissen als positiv eingeschätzt wird, andererseits nicht so günstig im Hinblick auf schulische und fachliche

Kompetenzen gesehen wird. Im Umkehrschluss heißt das, den Projekten wird die Erwartung entgegengebracht, unterrichtsfachliches Wissen generieren zu können, also in die Projektarbeit Lehrplanbezüge aufzunehmen und umzusetzen. Zwar wird der „Lernsinn“ der Projekte nicht angezweifelt, doch dass wenig unmittelbar Greifbares aus den Schulfächern und den offiziellen Kerncurricula mit den Projekten in Einklang gebracht werden kann, findet beachtenswerte Kritik.

3. Begünstigen die Projekte die individuelle Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsfindung?

Insgesamt werden diese beiden Aspekte sehr positiv bewertet. Doch den Schülerinnen und Schülern scheint der erreichte Zustand noch nicht zu genügen. Sie verbinden mit der Projektarbeit offensichtlich eine stärkere Entwicklungsmöglichkeit im Bereich der Persönlichkeitsbildung. Deshalb sollten Ansatzpunkte gefunden werden, mit denen ihnen mehr Planungskompetenz zugestanden wird. Eine Konsequenz kann sein, mehr Räume für die Ausbildung eigener Interessens- und Leistungsschwerpunkte zu schaffen.

4. Befördern die Projekte das Wohlfühlen der Heranwachsenden in der Schule, das Entwickeln von Vertrauen zu sich selbst und zu anderen?

Nach Ansicht aller Beteiligten schaffen die Projekte am Schlänitzsee eine sehr angenehme Atmosphäre der Kooperation und der Hilfsbereitschaft. Die Projekte führen dazu, sich stärker als Gruppe zu fühlen und die gegenseitige Verantwortung für den gemeinsamen Erfolg wird gestärkt. Insgesamt möchte man nicht mehr auf die Projekte am See verzichten. Diese Ergebnisse sind in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Vor dem Hintergrund einer Studie von Johnson u.a. (2005), die besagt, dass insbesondere in kooperativ arbeitenden Lerngruppen ein überdurchschnittlicher Leistungszuwachs bei allen Schülerinnen und Schülern erreicht wird, ist die Jugendschule am Schlänitzsee offensichtlich auf dem richtigen Weg. Außerdem stärkt ein gutes Lernklima die Motivation zum Lernen.

Würdigung: Ein innovatives und aussichtsreiches Schulentwicklungsprojekt

Insgesamt dokumentieren die Ergebnisse, dass eine innovative Schulentwicklung mit erheblichen theoretischen und praktischen Aufgaben verbunden ist, da verschiedene Komponenten gleichzeitig beachtet und entwickelt werden müssen. Mit der Jugendschule am Schlänitzsee liegt ein beeindruckendes und erfolgreiches reformpädagogisches Entschulungsprojekt für Jugendliche vor. Es wird eine Schule entwickelt, die es sich zum pädagogischen und bildungsmäßigen Kernanliegen gemacht hat, eine produktive Alternative zur Beschulung von Jugendlichen in der Pubertät zu erarbeiten, in der die Pubertät nicht nur ohne Leistungsabfall bewältigt wird, sondern die Schule für die Pubertierenden auch weiterhin ein wichtiger und attraktiver Lern- und Lebensort bleibt. Es wird bereits in sehr gelungenen Ansätzen ersichtlich, dass in dieser Form der „Entschulung“ die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aufrecht erhalten werden kann und es tatsächlich gelingen kann, die „neue“ Leistungsfähigkeit der Jugendlichen für das veränderte schulische Lernen und Arbeiten zu nutzen.

Literatur

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 2. Aufl. Opladen.

- Flammer, A./Alsaker, F.D. (2011): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. 4. Nachdruck. Bern/Göttingen.
- Giedd, J., et al (2005): The Adolescent Brain: A Work in Progress. In: The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy. Heft 6., 1-24. (online) URL: <http://www.thenationalcampaign.org/resources/pdf/BRAIN.pdf> (Stand: 23.03.2012).
- Göppel, R. (2005): Das Jugendalter. Stuttgart.
- Hentig, H.v. (2007): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Weinheim.
- Jürgens, E. (2006): Lebendiges Lernen in der Grundschule. Weinheim.
- Jürgens, E. (2009): Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. 7. Aufl. Sankt Augustin.
- Jürgens, E. (2010): Was ist guter Unterricht aus der Perspektive „der“ Reformpädagogik? Vom Aktivitätsparadigma zum „Schüleraktiven Unterricht“. In: Jürgens, E./ Standop, J. (Hrsg): Was ist guter Unterricht? Bad Heilbrunn. 39-81, 45/46.
- Jürgens, E./ Greiling, A. (2012): Projekt „Jugendschule Schlänitzsee“ der Montessori-Gesamtschule Potsdam. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Fakultät für Erziehungswissenschaft. Universität Bielefeld. Unveröffentlichtes Dokument.
- Jürgens, E./ Greiling, A. (2013): Schulprofil der Montessori-Oberschule. In Potsdam. In: Schulpädagogik-heute. Heft 8, 4. Jg. Online: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/archiv#beitr%C3%A4ge-sh-8,-die-nicht-im-sammelband-ver%C3%B6ffentlicht-wurden>. (Stand: 03.07.2014)
- Kanders, M./ Rösner, E./ Rolff, H.-Gü. (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, (1996) 9, 57-113.
- Oerter, R./ Dreher,E. (2008): Jugendalter. In: Oerter, R./ Montada, L. (2008): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim. 271-332.
- Petri, G. (1991): Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. Graz.
- Skiera, E. (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. 2. Aufl. München.

Angaben zu den Autoren:



Eiko Jürgens

(Jg. 1949), Dr. phil. habil., ist Professor für Schulpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a.: Schulqualität, Unterrichtsentwicklung und Pädagogische Diagnostik.

Kontakt: Prof. Dr. Eiko Jürgens, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5: „Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik“, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: eiko.juergens@uni-bielefeld.de.



Antje Greiling

(Jg. 1970), M.A., M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehrergesundheit, Pädagogische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: Antje Greiling, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5: „Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik“, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: antje.greiling@uni-bielefeld.de.