

**GROSSE GELENKTE PROJEKTE IN DER SCHULE
DER WENDEZEIT**

DISSERTATIONSSCHRIFT

Gabriele Prange

Eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

Jahr 2008

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 3.0 Deutschland

Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

Online veröffentlicht auf dem

Publikationsserver der Universität Potsdam:

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/2779/>

urn:nbn:de:kobv:517-opus-27794

[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-27794>]

GROSSE GELENKTE PROJEKTE IN DER SCHULE DER WENDEZEIT

GLIEDERUNG:		SEITE
1.	EINLEITUNG	1
1.1	Schule in der Wendezeit	1
1.2	Aufbau der Arbeit, Fragestellung und Methode	5
2.	WELCHE MODELLE VON (GROSSEN GELENKTEN) PROJEKTEN GIBT ES?	9
2.1	Kurzer Einblick zur geschichtlichen Entwicklung des Projektbegriffs	9
2.2	Projektbeispiele für (große gelenkte) Projekte	20
2.2.1	Beispiel: Die Tanzprojekte von Sir Simon Rattle und Royston Maldoom	21
2.2.2	Beispiel: Tanzprojekt „Tryst“	23
2.2.3	Beispiel: Projekte an der Max Brauer Schule in Hamburg	26
2.2.3.1	Beispiel: Hilfsprojekt „Mali“	26
2.2.3.2	Beispiel: Langzeit- Segelprojekt 2006	27
2.2.4	Beispiel: Historisches Projekt „Klasse Welterbe!“	28
2.2.5	Beispiel: „Woodstock“ Projekt	29

2.2.6	Weitere große Projekte und ihre Förderung	29
2.2.7	Zusammenfassung	31
3.	WIE VERLIEFEN DIE POTSDAMER PROJEKTE: UND WIE WURDEN SIE GELENKT?	34
3.1.	PROJEKT: „JIM KNOPF“ (SCHULJAHR 1995/96)	34
3.1.1	Ausgangslage und Themenfindung	34
3.1.2	Phasen der Durchführung	36
3.1.3	Aufführung und Abschluss	53
3.1.4	Analyse	54
3.2	PROJEKT: „DIE GESCHICHTE EINES LIEDES“ (SCHULJAHR 1996/97)	60
3.2.1	Ausgangsanalyse und Themenfindung	60
3.2.2	Phasen der Durchführung	64
3.2.3	Aufführung und Abschluss	73
3.2.4	Analyse	74

3.3	PROJEKT „WEST SIDE STORY“ (SCHULJAHRE 1997/98/99)	78
3.3.1	Ausgangslage und Themenfindung	78
3.3.2	Phasen der Durchführung	80
3.3.3	Wende des Projekts und selbständige Erarbeitung	105
3.3.4	Aufführung und Abschluss	108
3.3.5	Analyse	115
3.4	GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE DER DREI POTSDAMER PROJEKTE	123
4.	ZUR ARBEIT MIT EINZELNEN SCHÜLER/INNEN	127
4.1	Beispiele für überraschende Entwicklungen	127
4.2	Beispiele für Schüler/innen, die Hilfe und Unterstützung benötigen	134
4.3	Beispiele für Schüler/innen mit hohen schulischen Leistungen	139
4.4	Beispiel für „schwierig Begabte“	145
4.5	Beispiel für (Hoch)begabte	149
4.6	Beispiel zur Arbeit mit Verhaltensschwierigen	153
4.7	Schlussfolgerungen zu individuellen Entwicklungen	157

5.	RÜCKSCHAU VON EHEMALIGEN TEILNEHMER/INNEN	159
5.1	„Erste Eindrücke“	160
5.1.1	Transskript der Passage „Erste Eindrücke“	160
5.1.2	Formulierende Interpretation	163
5.1.3	Reflektierende Interpretation	164
5.1.4	Zusammenfassung der Interpretation der Gruppendiskussions-Passage „Erste Eindrücke“	168
5.2	„Entwicklung des Projektes“	170
5.2.1	Zusammenfassende Darstellung des Gesprächsverlaufs der Gruppendiskussions-Passage „Entwicklung des Projektes“	170
5.2.2	Zusammenfassung der Interpretation der Gruppendiskussions-Passage „Entwicklung des Projektes“	173
5.3	„Rollenvergabe“	174
5.3.1	Transskript der Gruppendiskussions-Passage „Rollenvergabe“	174
5.3.2	Formulierende Interpretation	179
5.3.3	Reflektierende Interpretation	181
5.3.4	Zusammenfassung der Interpretation der Gruppendiskussions-Passage „Rollenvergabe“	190

5.4	„Probleme und Schwierigkeiten“	192
5.4.1	Zusammenfassende Darstellung des Gesprächsverlaufs der Gruppendiskussions- Passage „Probleme und Schwierigkeiten	192
5.4.2	Zusammenfassung der Interpretation der Gruppendiskussions- Passage „Probleme und Schwierigkeiten“	194
5.5	„Was lernt man beim Projekt“	196
5.5.1	Zusammenfassende Darstellung des Gesprächsverlaufs der Passage „Was lernt man beim Projekt“	196
5.5.2	Zusammenfassende Interpretation der Passage „Was lernt man beim Projekt“	199
5.6	Komparative Analyse der fünf Diskussionspassagen zu den Themen „Erste Eindrücke“, „Entwicklung des Projektes“, „Rollenvergabe“, „Probleme und Schwierigkeiten“ und „Was lernt man beim Projekt“	201
6.	Analyse und Ausblick	212
6.1	Zusammenfassende Analyse der drei Projekte	212
6.2	Vergleichende Analyse der Lehrer – und Teilnehmerperspektive	219
6.3	Was ist neu an den Potsdamer Projekten	226
6.4.	Welche Konsequenzen sind daraus für die Weiterentwicklung der Projektmethode zu ziehen?	228

LITERATURVERZEICHNIS

231

ANHANG

Gruppendiskussionsaufzeichnung mit Teilnehmer/innen
des Projekts „West-Side-Story“ vom 17. 3 2006

243

1. EINLEITUNG

1.1 SCHULE IN DER WENDEZEIT

Pädagogen aller Generationen mussten sich mit den Ereignissen und Problemen ihrer Zeit auseinandersetzen und Möglichkeiten und Wege finden für erfolgreiches Lehren und Erziehen. Das trifft in besonderem Maße zu, wenn gesellschaftliche Ereignisse und neue Verhältnisse schulisches Lernen und Arbeiten für Schüler/innen schwieriger werden lassen. In der Wendezeit, nach 1989 in Deutschland, die in allen gesellschaftlichen Bereichen gravierende Änderungen mit sich brachte, wurde von den Bürger/innen der neuen Bundesländer ein hohes Maß an Veränderungsbereitschaft erwartet, besonders von den Lehrer/innen, die möglichst schnell Altlasten des sozialistischen Bildungssystems abwickeln sollten und neue Schulstrukturen, Fächer, Anordnungen, Regelungen, Vorschriften, Rahmenpläne, Kurse u.v.a.m. einführen und durchsetzen sollten. Im Bildungswesen stand wenig Zeit dafür zur Verfügung zu klären, welche schulischen Errungenschaften der neuen Bundesländer weitergeführt und welche abgebaut werden sollten, das zeigte sich schon bald als großes Versäumnis.

Mit Sorge beobachteten die in dieser Zeit tätigen Lehrer/innen, dass viele Schüler/innen große Schwierigkeiten hatten, sich auf veränderte familiäre und schulische Situationen einzustellen. Um ihre Schwierigkeiten und Probleme besprechen und lösen zu können, fehlten gewohnte Ansprechpartner/innen in Familie und Schule. Nicht wenige Eltern waren durch Verlust des Arbeitsplatzes und anderer traditioneller Sicherheiten (auch wegen ehemaliger Parteizugehörigkeit) damit beschäftigt, ihr Leben neu zu ordnen. In Schulen lösten sich immer mehr Arbeits- und Freizeitgemeinschaften auf, wo Schüler/innen früher Geborgenheit und Hilfe gefunden hatten. Das Verschwinden der Bindung von Schüler/innen an die Schule, besonders von Leistungsschwachen, Verhaltensschwierigen oder Schüler/innen aus schwierigen familiären Verhältnissen, war nicht zu übersehen. Dass in dieser Zeit verantwortungsvolle

Lehrer/innen nach neuen Schulkonzepten suchten, hatte viele Gründe.¹ Zum einen wollten sie ihren Schüler/innen Halt und Unterstützung geben und zum anderen ihrer Verantwortung nachkommen, fachliche Leistungen und gute charakterliche Entwicklungen zu fördern. Es ging darum, Schüler/innen auf ein Leben unter den neuen gesellschaftlichen Bedingungen vorzubereiten. 1996 stellten Wilfried Schubarth, Dorit Stenke und Wolfgang Melzer in ihrem Beitrag „Schule und Schüler-Sein unter neuen gesellschaftlichen Bedingungen“² eine vorläufige Bilanz vor, über Veränderungen, die sich infolge der „Wende“ im Bereich der Schule ergeben haben und wie sich der Umbruch in der Schullandschaft aus der Sicht der Betroffenen (Schülerinnen und Schüler) auswirkte. In ihren Ausführungen gehen sie zunächst auf die gravierenden Veränderungsprozesse ein, die im Schulwesen vollzogen werden mussten und die wenige Zeit, die Schule sich nahm, um aus „einer zentralistischen Schule mit einem Maximum an Einheitlichkeit eine mehrgliedrige Schule mit einem Grad an Vielfalt“ zu gestalten. Sie bestätigen meine Erfahrungen, dass „der Wegfall von größerer Übersichtlichkeit der alltäglichen schulischen Verhältnisse in der Spannung von Unterstützung und stärkeren Kontrollmöglichkeiten: Die Klassen waren kleiner, die Schüler – Lehrer Relation geringer, die Durchdringung von Schule, Freizeit, Familie und Betrieb dichter, ebenso wie die Verbindung von Wohngebiet und Schule“ zu erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Alltag führten. Mit dem Abbau der ganztägigen „schulischen Sicherheiten“ von Kindern und Jugendlichen (Schulhort, Arbeitsgemeinschaften, Freizeit- und Sporteinrichtungen) war die öffentliche Erziehung nicht mehr gewährleistet. Der Wegfall von traditionellen „schulischen und familiären Sicherheiten“ und die Phase der Einführung neuer Schulstrukturen

¹ Die Verfasserin dieser Arbeit hatte auch persönliche Gründe, ihre Schülerinnen und Schüler ihren Weg in der schwierigen Situation in der Wendezeit nicht allein gehen zu lassen, sondern ihnen Halt zu geben: Sie selbst ist als Waisenkind aufgewachsen, sie wollte ihren Schülerinnen und Schülern helfen und ihnen geben, was ihr als Kind gefehlt hatte. In ihrer Ausbildung als Leistungssportlerin, Unterstufen- und Diplomlehrerin sowie in ihrem Musikstudium und in langjährigen Erfahrungen als Lehrerin und Chorleiterin auf Rügen und in Potsdam erwarb sie Voraussetzungen für die Projektarbeit.

² Vgl. Flösser, G., Otto, H., Tillmann, K-H. (Hrsg.) Schule und Jugendhilfe: Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang Leske + Budrich, Opladen 1996 S. 101 -11

(neue Schulen, neu zusammengesetzte Schulklassen, neue Lehrerschaft, neue Unterrichtsinhalte u.a.m.) führten verstärkt zu Unwillen und Konflikten bei den Schülerinnen und Schüler. Die Autoren stützen mit ihren Recherchen meine Beobachtungen, dass Schülerinnen und Schüler in der schwierigen Umbruchzeit nur wenig Unterstützung von Seiten der Schule (die Lehrerinnen und Lehrer zeigten sich unter den neuen Arbeitsbedingungen stark verunsichert), die Familien kämpften z.T. um den Erhalt ihrer Arbeitsplätze, der Wohnung u.a.m.) bekamen. Alleingelassen suchten sich Schülerinnen und Schüler neue Ansprechpartnerinnen und -partner (die Straße, Medien, Drogen und rechte Gruppierungen). Die Recherche der Autoren zum veränderten Freizeitangebot für Schülerinnen und Schüler in der Umbruchphase bestätigen auch hier meine Erfahrungen. So ergaben ihre Untersuchungen dass im Schuljahr 1991/92 in Ost-Berlin nur noch 15% der befragten Jugendlichen an schulischen Arbeitsgemeinschaften teilnahmen und nach Aussagen des Neunten Jugendberichtes gab es an vielen Schulen überhaupt keine Arbeitsgemeinschaften mehr und auch an Schulen mit einem breiteren Angebot übersteigt die Teilnehmeranzahl nicht 24% der Schülerinnen und Schüler einer Schule. Dass sich der massive Umgestaltungsprozess auf dem Gebiet der Schul- und Bildungspolitik in den neuen Bundesländern als sehr schwierig gestaltete, belegen auch die Ergebnisse aus der „Bewertung der Umstrukturierung des DDR – Schulwesens.“³ „Während in der Umfrage 1991 noch 38% der Gesamtstichprobe und 40% der Schülereltern der Einführung des neuen Schulsystems zugestimmt haben, so hat sich dieser Anteil in der aktuellen Erhebung halbiert, d.h., nur ein Fünftel der ostdeutschen Bevölkerung beurteilt die inhaltlich und strukturell neue Schulstruktur zwei Jahre nach ihrer Installierung positiv. Gleich groß ist der Anteil derjenigen, die die Meinung vertreten, dass sich das Bildungs- und Schulsystem in der DDR soweit

³ Vgl. Rolff, H.-G, Bauer, K.-O., Klemm, K., Pfeiffer, H., Schulz-Zander, R. (Hrsg):
Jahrbuch der Schulentwicklung. (Band 8) Juventa Verlag Weinheim und München 1994, S.27

bewährt hatte, dass man besser überhaupt nichts hätte ändern sollen. Rund drei Fünftel der Befragten geben an, dass sie eine Änderung der Bildungsinhalte bei gleichzeitiger Beibehaltung der äußeren Schulstruktur bevorzugt hätten.“ Die angeführten Ergebnisse aus der unmittelbaren Wendezeit beweisen, dass die hohen Erwartungen an schulischen Reformen und Veränderungen nicht so stattfanden, wie sie erhofft wurden.

In diesen Jahren war ich als Lehrerin für Musik an einer Potsdamer Gesamtschule mit Gymnasialer Oberstufe tätig. Um die genannten schulischen Ziele erreichen zu können, waren dem auf eine Wochenstunde begrenzten Musikunterricht deutliche Grenzen gesetzt. Die Suche nach geeigneteren Formen des Lehrens und Lernens führte zur Arbeit mit Projekten. Zum einen gelang es so, dass früher übliche lernen in vielen Arbeitsgemeinschaften neu zu beleben und wieder zusammenzuführen, zum anderen wurde es möglich die Schüler/innen zurückzugewinnen, die Schule durch die Umbrüche der Wendezeit, eher fernstanden. Als Musiklehrerin hatte ich Verbindungen zu vielen Schüler/innen. Ich war durch viele persönliche Kontakte informiert über die Dinge, die sie bewegten und worüber sie sprachen und kannte ihre Neigungen, Bedürfnisse, Wünsche und Freizeitinteressen. Diese Kenntnisse nutzte ich für die Projektvorhaben, um Interesse, Neugierde und Begeisterung bei vielen Schüler/innen zu wecken. Eine Zeit, die durch täglich neue Ereignisse und Eindrücke viel Abwechslung brachte und in der Schüler/innen weit davon entfernt waren, mehr für die Schule zu tun als unbedingt notwendig, verlangte eine neue methodische Herangehensweise, um sie für eine Mitarbeit zu gewinnen. Ich suchte das Gespräch mit meinen Schüler/innen. Gruppen-, Klassen-, Kurs- und Arbeitsgemeinschaftsabsprachen sowie die vielen individuelle Einzelgespräche öffneten den Zugang zu den Schüler/innen, die sich hinsichtlich in Leistung, Alter, Herkunft, Verhalten, Begabung, auf dem Grad der schulischen Integration unterschieden. Von Beginn an war es möglich, gemeinsam mit den Teilnehmer/innen zu überlegen und zu planen, wie das jeweilige Projekt

durchgeführt werden sollte, damit es sinnvoll war und Freude machte. Die Projektteilnahme war freiwillig, es gab keine Zensuren, schulfreie Tage, keinen Unterrichtsausfall oder andere Vergünstigungen. Die Schüler/innen waren bereit zu lernen, zu arbeiten und sich einzubringen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, an großen gelenkten Projekten der Jahre 1995 – 1999 erstmals zu untersuchen, wie Lernen und Arbeiten in großen gelenkten Projekten möglich ist und so einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Projektmethode zu leisten.

1.2 AUFBAU DER ARBEIT, FRAGESTELLUNG UND METHODE

Die Einleitung der vorliegenden Untersuchung stellt im Kontext der Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen in der Wendezeit auf Unterricht und Schule, Aufbau, Fragestellung und Forschungsmethoden der Arbeit vor.

Im zweiten Kapitel wird der Forschungsstand zum Thema Projektmethode auf dem Hintergrund ihrer historischen Entwicklung dargestellt. Anhand einer Analyse der vorliegenden Publikationen wird herausgearbeitet, welche Modelle der schulischen Projektarbeit in welchem Umfang dokumentiert wurden. Dabei widmet sich das Kapitel schwerpunktmäßig der Frage nach großen gelenkten Projekten. Die Untersuchungen führen zu einer Neudefinition dieser Projektform. Sieben bedeutende große gelenkte Projekte verschiedener Schulen werden untersucht. Über weitere aktuelle Projekte und Ansätze der Projektförderung wird ein Überblick gegeben. Auf diesem Hintergrund wird abschließend die Besonderheit der Potsdamer Projekte, ihre Nachhaltigkeit, herausgearbeitet.

Schwerpunkt des dritten Kapitels ist die Untersuchung der drei Langzeitprojekte, die im Zeitraum von 1995 bis 1999 an einer Gesamtschule in Potsdam durchgeführt wurden. Systematisch werden darin die Gründe für die Planung jedes einzelnen Langzeitprojekts in der Wendezeit untersucht, die pädagogischen und methodischen Überlegungen dargelegt, die es ermöglichten, unterschiedlichste Schüler/innen für lange Zeit zum gemeinsamen Lernen und Arbeiten zusammenzuführen, die Projektphasen bis zum jeweiligen Projektabschluss sowie Probleme und Krisen analysiert.

In Kapitel vier wird analysiert, welche Entwicklung einzelne Schülerinnen und Schüler in den Projekten machen konnten, die Möglichkeiten, die individuelles Lernen und Arbeiten mit leistungs-, jahrgangs- und verhaltensverschiedenen Schüler/innen enthält, werden aufgezeigt. In zehn individuellen Schülerportraits werden Entwicklungsbeispiele für überraschende Entwicklungen, für Schüler/innen, die Hilfe und Unterstützung brauchten, die hohe Leistungen zeigten, die „schwierig begabt“, hochbegabt und verhaltensschwierig waren, untersucht. Damit wird für zehn ausgewählte kontrastierende Fälle eine Langzeitstudie durchgeführt.

Kapitel fünf widmet sich der Sicht der Zielgruppe auf ihr Lernen im Projekt. Damit wird eine qualitative Wirkungsstudie vorgelegt. Langfristig wirksame Erkenntnisse und Erfahrungen ehemaliger Teilnehmer/innen werden in einer Gruppendiskussion, zu der sie 7 Jahre nach ihrer Schulzeit in der Potsdamer Universität zusammenkamen, erhoben. Die Diskussion wurde durch eine den Teilnehmern unbekannte Erziehungswissenschaftlerin geleitet und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet, um den immanenten Sinngehalt der Teilnehmeräußerungen herauszuarbeiten und die Entwicklung der Orientierung der Gruppe zu rekonstruieren.

Im Schlussteil werden in einer Analyse die Ergebnisse aus den Kapiteln 2 bis 5 zusammengefasst und ausgewertet. Die Ausführungen zu den Fragen „Was ist neu an

den Potsdamer Musikprojekten?“ und „Was leistet die vorliegende Studie zur Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes zur Projektmethode?“ beenden die Arbeit.

Die vorliegende Arbeit widmet sich insgesamt der Fragestellung, wie große gelenkte Projekte an einer ostdeutschen Schule in der Wendezeit durchgeführt wurden, was aus ihnen folgte und welche Konsequenzen für die Theorie der schulischen Projektarbeit daraus gezogen werden können. Aus dieser Fragestellung gehen vier Einzelfragen hervor:

1. Welche großen gelenkten Projekte sind in Publikationen dokumentiert worden und welche wissenschaftlichen Untersuchungen liegen dazu vor?
2. Wie verliefen die Potsdamer Musikprojekte und wie wurden sie gelenkt?
3. Welche Erfahrungen sind in der Perspektive von Projektteilnehmenden bedeutsam?
4. Was ist neu an den Potsdamer Musikprojekten und welche Konsequenzen sind daraus für die Weiterentwicklung der Projektmethode zu ziehen?

Für die Arbeit an den genannten Fragestellungen werden vier Teilstudien durchgeführt und eine Reihe verschiedener Forschungsmethoden eingesetzt.

1. Der Forschungsstand zum Thema Projektmethode wird anhand einer systematischen Literatur- und Dokumentenanalyse, ergänzt um Experteninterviews, ermittelt. Dabei wird erstmals erhoben, welche Untersuchungen und Berichte zu großen gelenkten Projekten vorliegen.
2. Anhand von Fallstudien werden drei große gelenkte Projekte beschrieben und im Hinblick auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und die Bedeutung von Lenkung analysiert: Projekt „Jim Knopf“ (Schuljahr 1995/96), Projekt „Die Geschichte eines Liedes“ (Schuljahr 1996/97), Projekt „West- Side -Story“ (Schuljahre 1997-1999).

3. In zehn Schülerportraits werden im Sinne einer Langzeitstudie ausgehend von kontrastierend ausgewählte heterogenen Lernausgangslagen individuelle Entwicklungen für einen Zeitraum von acht bis 12 Jahren erhoben.

4. Mit Hilfe der dokumentarischen Methode wird eine Gruppendiskussion ehemaliger Schüler und Schülerinnen zu ihren Erfahrungen in diesen drei Potsdamer Projekten und ihren langfristigen Auswirkungen ausgewertet, um die Perspektive der Adressaten einbeziehen zu können.

Die abschließende Analyse arbeitet Charakteristika großer gelenkter Projekte am Potsdamer Beispiel heraus, erstellt einen systematischen Vergleich zwischen Lehrer- und Teilnehmerperspektive und zieht Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Projektmethode.

2. WELCHE MODELLE VON (GROSSEN GELENKTEN PROJEKTEN) GIBT ES?

In diesem Kapitel wird die historische Entwicklung der Projektmethode in der Pädagogik nachgezeichnet. Auf diesem Hintergrund wird nach der Bedeutung großer Projekte in der einschlägigen Literatur zu diesem Thema gefragt.

2.1 KURZER EINBLICK ZUR GESCHICHTLICHEN ENTWICKLUNG DES PROJEKTBEGRIFFS

Recherchen von Michael Knoll ergaben, dass projektartiges Lernen schon vor 300 Jahren bekannt war. An der „Accademia di San Luca“ in Rom tauchte der Begriff erstmals in pädagogischem Zusammenhang auf, um Studenten zu selbständiger und selbstverantwortlicher Arbeit anzuregen. Sie wurden angehalten, Entwürfe (Progetti) einzureichen, die dem praktischen Leben und dessen Probleme und Bedingungen nahe kamen.⁴ Die Projektmethode verbreitete sich in Europa. Von den Bauakademien Frankreichs führte ihr Weg (in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts) auch nach Deutschland und in die UdSSR, „freilich immer im Sinne der frühen Arbeitsschule oder in der technische Berufsausbildung“⁵

Von Europa führte ihr Weg nach Amerika. Die amerikanischen Pädagogen sahen in ihr einen Weg der fortschrittlichen Erziehung. An der Washingtoner University in St. Louis wurde im Jahr 1896 ein Manual Training School gegründet, an der die Projektmethode angewendet wurde. Die Studenten entwarfen nicht nur ihre Projekte, sondern wurden angehalten, diese auch praktisch durchzuführen.⁶ W. B. ROGERTS war der Gründer des Institutes und er sah, wie C.A. WOODWARD und C. R. RICHARDS, darin eine Methode des „praktischen Problemlösens“. Maßgebend waren für sie drei Prinzipien: **Schülerorientierung**: Die Lernenden bekamen keine Anweisungen vom Lehrer, sie waren selbst für die Planung und Durchführung des Projektes verantwortlich.

⁴ Vgl. Knoll, M.: 300 Jahre Lernen am Projekt. In: Pädagogik 7/8 1993, S. 58/59

⁵ Vgl. Hänsel, D. : Projektunterricht. Beltz- Verlag 1999, S.15 Zur Geschichte der Projektmethode

⁶ Vgl. Ebd. S.16

Wirklichkeitsorientierung: Die Lernenden lernten nicht nur Theorie, sie wandten sie auch in einer Weise an, die der Arbeit im Beruf nahe kam.

Produktionsorientierung: Im Mittelpunkt des Projektes stand die Herstellung eines Produktes. Die Lernenden beschrieben nicht einfach, wie sie sich die Lösungen eines Problems vorstellen, vielmehr erarbeiteten sie Entwürfe und Gegenstände, die es erlaubten, ihre Vorstellungen auch zu überprüfen.⁷

Aus einem spezifischen Lehrverfahren aus der technischen Berufsausbildung wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts eine allgemeine Lehrmethode, die dem neuen psychologischen Bild des Kindes entsprechen sollte. Es wurde angenommen, dass außerhalb der Schule, Lernen natürlicher stattfindet, weil es von Neugier Schöpfertum und Wissbegierde geprägt ist, während das Lernen nach Buch und Lehrplan diese Fähigkeiten einengte und unterdrückte. „Man sah deshalb in einer wahren Schulreform, die Organisation des Lernens nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes einzurichten.“ Diese Lehrmethode fand bald einen festen Platz in amerikanischen Schulen, weil man darin eine Methode der fortschrittlichen Erziehung sah.⁸

Zentrale Figur der amerikanischen Schulreform ist der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859- 1952). Er entwickelte die wissenschaftstheoretischen Grundlagen für den Projektunterricht, indem er in seinen Arbeiten die Trennung von Leben und Arbeit, von Idee und Realität, Denken und Handeln Individuum und Gesellschaft aufhob. Deweys Konzeption, geht von einem grundlegendem Verständnis für Demokratie aus, das von Voss und Ziegesspeck wie folgt charakterisiert wird:

„Demokratie ist für Dewey, kurz gesagt, diejenige Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die es vielen Menschen gestattet, ihre Fähigkeiten zu entfalten. Um im Bilde des Erfahrungsromans zu bleiben: Es geht darum, dass dieser Strom der von allen geteilten Erfahrungen so breit und machtvoll wie möglich werde. Dazu müssen die verschiedenen spezifischen Potentiale der Einzelnen so entbunden sein, dass sie die

⁷ Vgl. Hänsel, D. (Hg.): Projektunterricht. Beltz-Verlag, Weinheim/ Basel 1999, S.16

⁸ Vgl. Voss, St./ Ziegesspeck, J. : Das Projekt. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg 1999, S.13

gemeinsamen Erfahrungen reicher und besser werden lassen. Eine Gesellschaft, die dies gestattet, nennt Dewey eine Demokratie“⁹ Dewey besitzt aber nicht nur klare Vorstellungen darüber, wie eine idealtypische Gesellschaft auszusehen hat. Er hat ferner auch eine Theorie entwickelt, wie die Erziehung – und damit meint er die schulische Erziehung – gestaltet werden muss. Schulische Erziehung bedeutet für ihn nicht „das Fertigmachen“ für das Erwachsenenleben, sondern ist Mittel der menschlichen „Höherentwicklung, der Demokratisierung. Dewey betrachtet die Schule als Ort, an dem Demokratie geübt und weiterentwickelt werden kann. Er verweist darauf, dass in der Schule, „das kooperative, gemeinschaftliche und gemeinschaftsbezogene Tun betont werden muß.“¹⁰ Er plädiert dafür, dass eine Verbindung zwischen der Selbstverwirklichung des Einzelnen und seinem Beitrag zur Gesellschaft ermöglicht wird. Um die Schule als ein Instrument der Demokratie werden zu lassen, ist es wichtig, dass die Schüler/innen die Chance erhalten, ihre „eigenen, einmaligen, besonderen Fertigkeiten“ in das Leben der Gemeinschaft einbringen zu können. Eine ideale Projektdurchführung sieht Dewey in der Einbeziehung der Schüler/innen von der Planung bis zum Endprodukt, indem sie ihre eigenen Ansichten und Ideen verwirklichen können. Schülerinnen und Schüler werden ernst genommen und als gleichberechtigte Partner/innen akzeptiert. „Im Idealfall, wenn also alle zuvor genannten Bedingungen realisiert sind, spricht Dewey von der Schule als einer „embryonic society“ – einer demokratischen Gesellschaft im Kleinen“.¹¹

In der Deweyschen Erziehungsphilosophie sind „Erfahren und Handeln“ feste Bestandteile. „Wenn wir etwas erfahren, dann reagieren wir auf etwas, wir machen etwas aus Erfahrung. Wir machen etwas mit der Sache, und dann macht sie Umkehrung etwas mit uns, (...) Lernen heißt, dem, was um uns passiert, Bedeutung zu geben“ Dewey sieht die Rolle der Schule nicht nur darin, Wissen und kulturelle Werte zu vermitteln, sondern Lernmotivationen für lebenslanges Lernen zu setzen. Die Öffnung

⁹ Vgl. Ebd. S.15

¹⁰ Vgl. Voss, St./ Zieglespeck, J.: Das Projekt. Ed. Erlebnispädagogik, Univers. Lüneburg, 1999, S.15

¹¹ Vgl. Ebd. S. 16

der Schule für alle gesellschaftlichen Bereiche ist Voraussetzung, um gemeinsam gesellschaftliche Schwierigkeiten im Unterricht kennen zu lernen und zu lösen. Schule und soziale Umgebung stehen in einem aktiven Austauschverhältnis. „Mit Hilfe des Projektunterrichtes, d.h. mit lebensnahen, die Schüler interessierenden Themen und zu praktischen Erfolgen bzw. Produkten führenden gruppenspezifischen Unterrichtsverfahren sowie -mitteln, glaubte Dewey den Bruch zwischen Schule und Leben, den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis in Erziehung und Bildung überwinden zu können, zum Nutzen des Einzelnen und der Gesellschaft.“¹²

Noch einmal sei zusammengefasst der Dreiklang des Dewey'schen Projektkonzeptes: Denkende Erfahrung im Sinne planvoller Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer sozialen Umgebung wird verbunden mit der Perspektive einer sozialen Höherentwicklung im Sinne von Demokratisierung, dies wird wiederum verknüpft mit dem Anspruch der Menschen – und damit auch der Schüler – an Selbstorganisation und Selbstverantwortung.¹³

Dewey gebrauchte vorerst nicht den Projektbegriff. Er verwendet ihn erst im Jahre 1931 in seinem Vortrag „Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr“. Dass er dennoch als Begründer der Projektmethode erachtet wird, lässt sich darauf zurückführen, dass seine Erfahrungstheorie die theoretischen Grundlage von Kilpatricks 1918 erschienenen Aufsatz „The Projekt“ (Die Projektmethode) bildet, durch den die Projektmethode sehr bekannt wurde. Kilpatrick setzt in diesem Aufsatz die Dewey'schen Kerngedanken in eine erste Definition der Projektmethode um. Er formuliert: „Projektunterricht ist planvolles Handeln von ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet“ (Kilpatrick, 1935 S.163)¹⁴

„Planvolles Handeln ist in diesem Sinne das Handeln eines Individuums, das sich selbst Ziele setzt, diese in Handlung erprobt, neu formuliert, wieder erprobt und so lernt.

¹² Vgl. Riedl, A.: Reformpädagogik, veröffentlicht im Internet, März 2007, S.13

¹³ Vgl. Bastian, J./ Gudjohns, H. (Hrsg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus- Projektlernen im Fachunterricht, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg S.25

¹⁴ Ebd. S. 25

Damit liegt eine sehr frühe politik- und handlungstheoretische Begründung des Projektunterrichts vor. Das zweite Bestimmungsmerkmal, „von ganzem Herzen“ handeln, nimmt die Schüler noch einmal ernst. „Mit dem ganzem Herzen dabei sein“, d.h. in die heutige Sprache übersetzt, dass Lernen an den Interessen und Bedürfnissen der Beteiligten orientiert ist, dass Identifikation sich durch Selbstorganisation und Selbstverantwortung einstellt. Das dritte Bestimmungsmerkmal, in einer sozialen Umgebung handeln“ meint zweierlei: Sowohl die soziale Verantwortung in der Gemeinschaft von Schülern und Lehrern als auch die Orientierung der schulischen Arbeit auf das soziale Umfeld, die Gemeinde (also das, was wir heute z.B. als Lernen im Stadtteil bezeichnen) sollen beachtet werden. Die modernen Vokabeln projektorientiertes Lernens, die diesen Bestimmungen zuzuordnen sind, könnten lauten:

- Lebensweltorientierung des Lernens
- Problemorientierung des Lernens
- Gesellschaftliche Bedeutung des Lernens
- Produktorientierung des Lernens“¹⁵

Kilpatrick war auch von der Lernpsychologie Edward L. Thorndikes beeinflusst. Dessen „Gesetze des Lernens“ berufen sich darauf, dass nur ein auf Neigungen und nicht auf Zwang beruhendes Lernen erfolgsversprechend sei. „Kilpatrick definierte aus der Idee des interessen geleiteten Lernens „ das Projekt weit als „herzhaftes absichtsvolles Tun“ [...] und entwarf eine Projekttypologie, die keinen Aspekt des menschlichen Lernens unberücksichtigt ließ. Alles, was „absichtsvoll“ geschah, ließ sich nach Kilpatricks Ansicht „Projekt“ nennen. Seine Typologie bestand deshalb aus vier Typen. Das „Producer’s Project“, das „Consumer’s Project“, das Problem Projekt“ und das Learning Project“. Mit dieser Bestimmung erweiterte Kilpatrick den traditionellen Projektbegriff. Damit machte er aus einer speziellen Methode eine generelle und psychologisierte den Projektbegriff, indem er besonders die subjektiven Bedingungen

¹⁵ Vgl. Bastian J./ Gudjohns, H. (Hg.) : Das Projektbuch II. Über die Projektmethode hinaus – Projektlernen im Fachunterricht. Bergmann + Helbig Verlag 1998 , S.25

des Lernens berücksichtigte. Er reduzierte so die früheren Merkmale – Produktions-, Wirklichkeits- und Schülerorientierung - auf ein einziges. Nur die Schülerorientierung hatte bei Kilpatrick Bedeutung.“¹⁶

Nach Kilpatrick ist ein pädagogisches Projekt „von ganzem Herzen zielgerichtetes Handeln“ (whole- hearted purposeful activity), das in einer sozialen Umgebung stattfindet. Die besondere Situation der zwanziger Jahre in Amerika war, dass viele Menschen aus den verschiedensten Nationen aufeinander trafen und Lebensraum und Lebensrecht beanspruchten. Alle sollten dies mit gleichen Chancen gewährt bekommen. Somit muss Leben geordnet und planvoll und auf einer gemeinsamen Basis von Erziehung aufgebaut sein. „Genau diese Lebensanschauung schlägt sich im Projektbegriff von Kilpatrick nieder“¹⁷

In der UdSSR trug Anton Semjonowitsch Makarenko mit seinen Arbeiterschulskonzepten zu einer Weiterentwicklung des Projektbegriffes bei. Unter dem Einfluss der damaligen Reformpädagogik und dem Maxim Gorkis bemühte sich Makarenko um eine Lockerung des strengen und „drillhaften“ Unterrichts. Um den notwendigen Ausgleich für seine Schüler/innen zu schaffen, legte er mit ihnen gemeinsam einen Schulgarten an und gründete ein Blasorchester. Nach der „großen sozialistischen Oktoberrevolution“ war die gesamtgesellschaftliche Situation in der Sowjetunion katastrophal. Der Krieg forderte viele Opfer und hinterließ unzählige eltern- und heimatlose Kinder und Jugendliche, die es aufzufangen galt. Makarenko nahm sich dieser Aufgabe an und sah darin auch die Chance, seine pädagogischen Ziele nun verwirklichen zu können. Er wollte einen neuen jungen Menschen, der für die „sozialistische Gesellschaft lebte, arbeitete und kämpfte“. Diesen wollte er zur „Selbsterziehung, Selbstbestimmung und Verantwortung für sich und andere erziehen“.¹⁸ 1920 übernahm Makarenko die Leitung der „Maxim Gorki Kolonie“, die vor allem obdachlose, verwahrloste, gewalttätige, hungernde und elternlose Kinder und Jugendliche aufnahm. Über eine gemeinsame

¹⁶ Voss, St, / Ziegesspeck, J. : Das Projekt. Ed. Erlebnispädagogik, Universität Lüneburg 1999, S.20

¹⁷ Frey, K.,: Die Projektmethode. Beltz- Verlag Weinheim / Basel 1984, S. 35

¹⁸ Vgl. Lindner, W.: Vertrauen erzieht: Mit Makarenko im Gespräch. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1982, S.20

„Verständigung“ und ein gemeinsames „Tun“¹⁹ erreichte er seine angestrebten Erziehungsziele. In der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen in der „Gorki-Kolonie“ (1920- 1928) und auch später in der „Dzerzinskky-Kommune“ setzte er auf bestimmte pädagogische Ziele, wie Vertrauen, Forderung und Achtung. Keine Erziehung funktioniert, ohne Forderungen zu stellen. Je höher Makarenko den Zögling achtete, desto anspruchsvoller forderte er Leistung von ihm. „Mein Grundprinzip, das ich als Prinzip aller Sowjetpädagogen ansah, war immer dies: möglichst hohe Forderungen an den Menschen, gleichzeitig aber auch möglichst hohe Achtung vor ihm. In unserer Dialektik ist dies im Grunde genommen ein und dasselbe. Von einem Menschen, den wir nicht achten, können wir nicht das Höchste verlangen. Wenn wir von einem Menschen viel fordern, besteht gerade darin unsere Achtung vor ihm.

Makarenko entwarf ein Modell der Kollektiverziehung, in dem alle gleich sein sollten. Es wurde zusammen gelebt, gearbeitet, gelernt und gefeiert. Keiner war dem Anderen überlegen. Jüngere lernten von Älteren, die Älteren fühlten sich verantwortlich für die Jüngeren. Das ganze Kollektiv erzog und nicht nur die Lehrer und Erzieher. Er forderte das Recht auf Spiele ein, weil sie für eine Lockerung des ansonsten strengen Alltags in den Kolonien sorgten. Hier band er die Lehrer und Erzieher mit ein. Zwang war ihm wichtig, weil der Zögling sich einer unmissverständlichen Forderung zu beugen hatte. Noch wichtiger war ihm sein Grundsatz: Dem Lob, dem Zuspruch, der Ermutigung und Ermunterung gebührt der Vorrang vor Tadel und Strafe.²⁰ In seinem Hauptwerk „Ein pädagogisches Poem“ begründet er, warum für ihn die „Verständigung“ eines seiner wesentlichsten Ziele in der Erziehung mit Jugendlichen war. Er hielt sie bis hin zu Grenzsituationen aufrecht. Und darin steht Makarenko als Vorbild für die Projektmethode.

Anfang des 20. Jahrhunderts, insbesondere in der Zeit der Weimarer Republik, wurde der Projektgedanke auch von deutschen Reformpädagogen aufgegriffen. Besonders die

¹⁹ Vgl. Frey, K.: Die Projektmethode, Beltz- Verlag, Weinheim / Basel 1984, S. 39

²⁰ Vgl. Lindner, W.: Vertrauen erzieht: Mit Makarenko im Gespräch. Verlag Volk und Wissen, Berlin, 1967, S.55

zwanziger und dreißiger Jahre waren für ihre Entfaltung wesentlich gewesen, vor allem, um ihre massive Kritik am Schulwesen des 19. Jahrhunderts Nachdruck verleihen zu können. Vor dem Hintergrund der Kritik der Reformpädagogik, die sich vor allem gegen die „Zwangsschule“ oder „Stoff-, Buch und Lernschule“ richtete, entwickelte sich die Vorstellung von einer neuen Schulform mit neuen Lehr- und Lernformen. Trotz der sehr unterschiedlichen Realisierungsversuche einzelner Reformpädagogen oder reformpädagogischer Strömungen kann man grundsätzlich von drei bedeutsamen charakteristischen Zügen der deutschen Projektbewegung sprechen: [...]

- Erziehung durch lebendiges Erleben (statt durch Schulweisheit und künstliches Einzelwissen)
- Integration von Schülern verschiedenen Alters im gemeinsamen Handeln
- Persönlichkeitsbildung durch Verwirklichung von Wünschen der einzelnen Schüler²¹

Aus der Fülle von Pädagogen, die in dieser Zeit tätig waren und in Richtung Projektmethode gewirkt haben, stelle ich einige stellvertretend für alle vor.

Berthold Ottos (1850-1933) „Gesamtunterricht“ basiert auf seiner Auffassung, dass historische Veränderungen auch einen ständigen Wandel der Bildung mit sich bringen und Wissen nicht nur durch Fachbücher erworben werden kann. Seiner Meinung nach lernen die Heranwachsenden ihr Weltverständnis am besten aus einem spontanen Interesse heraus und mittels eines Gesprächs. Otto entwickelte aus diesen Vorstellungen heraus seine Unterrichtsmethode: das gemeinsame Unterrichtsgespräch. Er förderte vor allem die Kommunikation der Schüler untereinander, der Lehrer trat nur in Erscheinung, wenn es notwendig wurde. Diese Unterrichtsmethode nannte er „Gesamtunterricht“, weil es dabei „um die Welt der Gesamtheit und um die Gesamtheit der Schüler geht“. ²² Diesen Gesamtunterricht praktizierte er an mehreren Stunden in der Woche und alle Schüler waren daran beteiligt. In seiner Lichterfelder Schule entwickelten sich aus dieser Methode heraus Arbeitsgemeinschaften, die für Schüler

²¹ Vgl. Voss, St./ Ziegenspeck J.: Das Projekt. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg 1998

²² Altendorf, H.: Edition Erlebnispädagogik. Lüneburg 1998 S.14, Berthold Otto: Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik

aller Altersstufen offen waren. Das führte zu einem gemeinsamen Miteinander und Austausch von jahrgangsunterschiedlichen Schülern.²³

Georg Kerschensteiner (1854- 1932) kritisierte – wie auch viele andere Pädagogen seiner Zeit – die „Buchsulen“, die ihre Bildung auf die intellektuellen Fähigkeiten ausrichteten und den manuellen Fähigkeiten nicht ausreichend Beachtung schenkten, obwohl viele Schüler in ihrem späteren einen eher handwerklichen Beruf ausüben würden. Er forderte deshalb verstärkt ein größeres Eingehen auf die „individuellen Interessen der Eigenaktivität, die Notwendigkeit der Charakterbildung und die Pflege sozialer Tugenden“. Eine Arbeitsschule mit Methoden, die dies leisten, sollten drei Kriterien erfüllen; sie sollte ein reiches Feld für manuelle Arbeit sein, das je nach Schüler auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann; sie sollte in Arbeitsgebieten stattfinden, die womöglich irgendwie mit dem wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreis der Eltern zusammenhängen und sie sollte eine Arbeit im Dienst der Mitschüler sein, damit aus gemeinsamen Arbeiten das Gefühl einer Arbeitsgemeinschaft entsteht.²⁴

Die Individualisierung ist ein zentraler Punkt der Arbeitsschule. Kerschensteiner stuft den Wert der Arbeitsmethode höher und entscheidender ein als den Wert des Arbeitsproduktes. Jedes Kind soll die Arbeit finden, die es auch bewältigen kann. Leistungsstarke sollen Schwächere Hilfe geben. „Grundbedürfnisse der Gesellschaft, die das soziale Leben im Staat beeinflussen, sollen laut Kerschensteiner in der Schule gelernt werden, um das Leben mit seinen Mitmenschen im Staat meistern zu können.“²⁵ Weitere pädagogische Neuerungen unkonventioneller Unterrichtsmethoden, die bei ihm Anwendung fanden, waren Wanderungen, Lehrgänge, Arbeiten im Schulgarten und in Werkstätten. Er reformierte das Schulwesen und schuf den Abschluss der 8. Klasse in der Volksschule ein. Mit der Einrichtung eigener Klassen für Metzger und Bäcker gilt er als der eigentliche Schöpfer der Berufsschule.

²³ Vgl. Voss, St. / Ziegenspeck, J.: Das Projekt. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg 1998
Geschichte des Projektbegriffs S.23

²⁴ Vgl. Riedl, A.: Reformpädagogik. Veröffentlichung im Internet, März 2007, S.6

²⁵ Vgl. Ebd. S. 6

Die Vorhaben-Pädagogik von Otto Haase (1892-1962) und Johannes Kretschmann (1859-1944) gilt als Fortführung der Arbeitsschule. Otto-Schüler Kretschmann baute den Gesamtunterricht weiter aus, indem er es mit „spielendem Lernen“ verband. Er erweiterte die Gespräche, indem er Antworten auf offen gebliebene Fragen nicht nur im Nachschlagen in Fachbüchern suchte, sondern diese mit den Schülern in der Wirklichkeit suchte. „Damit keine Fragen der Schüler verloren gingen, legte Kretschmann ein „Vorhaben-Merkbuch“ an, indem alle noch ausstehenden Erkundigungen und Versuche notiert wurden.“ In regelmäßigen Abständen führte er größere „Vorhaben“ durch (Herrichten des Schulgarten, Vorbereiten eines Schulfestes u.a.m.), die mit dem Unterrichtsgeschehen nichts zu tun hatten, sondern um ihrer selbst willen durchgeführt wurden. Haase systematisierte diese neue Unterrichtspraxis als eine neue Theorie. Für die Gestaltung von Vorhaben stellte er aber noch mehrere Bedingungen auf, unter anderem, „dass am Ende des Vorhabens ein vorweisbares Werk stehen soll und dass die Kinder eine gewisse Entwicklungsstufe erreichen haben müssen, in der sie zweckbetont und mit Hingabe ein gemeinsames Werk erschaffen wollen“. Haase weist daraufhin, „dass die Schüler die ihnen angemessenen Aufgaben erhalten“²⁶

Fritz Karsen (1885- 1951) verwendete nicht - wie seine Kollegen - den Begriff „Vorhaben“, sondern sprach konkret von „Projekten“. Beeinflusst von der amerikanischen Projektpädagogik zielte auch er auf eine Neugestaltung der Gesellschaft. Er sah in der Umformung der Arbeits- und Lebenswelt der Arbeiterschaft Voraussetzungen, die „unterdrückte Klasse zu befähigen, der kapitalistischen Macht entgegenzuwirken. Seine Ideen von einer veränderten Gesellschaft entwickelt er in der „sozialen Arbeitsschule“. So fand er es wichtig, dass die Schüler den Sinn von kooperativer Arbeit erlernen und zugleich als sinnvoll erfahren. Für Karsen ist die projektbezogene Arbeit, der einer „modernen Werkstatt“, in der für jedes Schuljahr

²⁶ Vgl. Voss, St. / Ziegenspeck, J. : Das Projekt. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg 1998
Geschichte des Projektbegriffs, S. 25

nach einem Gesamtprojektplan gearbeitet wird und die einzelnen (projects) von den einzelnen Klassen aufgeteilt und erarbeitet werden. Die Schüler wurden angehalten über den Projektverlauf Protokoll zu führen. Er fand es wichtig, dass die Projektarbeit am Ende ihren „vorweisbaren Höhepunkt“ fand, auch um Arbeitsergebnisse messen, begutachten und kritisieren zu können.²⁷

Von den vielen deutschen Reformpädagogen sind nur einige von vielen ausgewählt worden, die die Entwicklung projektorientiertes Lernens begründeten und sich um Durchsetzung und Weiterentwicklung der Projektmethode an deutschen Schulen verdient gemacht haben. Wenn sie auch in ihrer „Umsetzung“ unterschiedliche Arbeitswege gingen, waren sie sich in der Zielstellung, Schule mit dem Leben und der Wirklichkeit zu verbinden, sehr einig. 1933 kam es - wie in vielen anderen wissenschaftlichen und künstlerischen Bereichen - auch zum Stillstand der Projektentwicklung. Nach dem Weltkrieg knüpften die Pädagogen/innen in der Bundesrepublik an die reformpädagogischen Ansätze der Weimarer Zeit an, und in der damaligen DDR richtete man sich nach dem Vorbild der sowjetischen Pädagogik. Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre wurde im Rahmen der Studenten- und Schülerbewegung die Stagnation beendet, um Veränderungsmöglichkeiten im Kampf gegen festgefahrene gesellschaftliche Strukturen - auch die des Bildungswesens - durchgesetzt. Heute forschen in den Universitäten und Hochschulen Wissenschaftler/innen und Pädagogen/innen nach neuen Projektkonzeptionen, um Projektarbeit an deutschen Schulen durchzusetzen und zu verbessern. Auch hier seien nur die bekanntesten Befürworter/innen erwähnt: Dagmar Hänsel, Karl Frey, Herbert Gudjons, Hartmut von Hentig, Michael Knoll, Johannes Bastian, Jürgen Oelkers, Ullrich Amlung, Jörg Ziegenspeck, Wolfgang Emer u.v.a.m. Nach der Wiedervereinigung befassten sich auch die Pädagogen aus den neuen Bundesländern mit der umfangreichen Projektliteratur und versuchten die Projektarbeit an ihren Schulen zu etablieren. Diese wird aber an den Schulen sehr unterschiedlich interpretiert und durchgeführt. In den weiteren Ausführungen werden verschiedene große gelenkte Projekte vorgestellt, die aufzeigen und nachweisen, welche Auswirkungen ihre Durchführung auf Schüler/innen hatten.

²⁷ Vgl. Voss, St. / Ziegenspeck, J.: Das Projekt. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg 1998. S.29

2. 2 PROJEKTBEISPIELE FÜR (GROSSE GELENKTE) PROJEKTE

Die Projektmethode kann auf sehr unterschiedliche Weise in Schulen realisiert werden, Dauer, Schüler- und Lehrereinfluss, Prozess- und Produktorientierung, Themenfindung, Gruppengröße und Aktionsradius können sehr verschieden gestaltet werden. Frey entwickelte folgende Einteilung: ein Kleinprojekt dauert nach Frey zwischen zwei bis sechs Stunden, ein Mittelprojekt zwei Tage bis sechs Tage oder verteilt auf ein Quartal 40 Stunden, und Großprojekte können über eine Woche, aber auch über Jahre hinausgehen. Er nennt als typisches Beispiel für Großprojekte E. Collings klassisches Typhusprojekt von 1923, das über mehrere Wochen ging.²⁸ Die Analyse der Publikationen zu Projekten in den Jahren 1990- 2007 ergab, dass in vielen Schulen die Arbeit mit Projekten zur Selbstverständlichkeit geworden ist. So ergab die Suche nach Schulprojekten im Internet über 539.000 Einträge. Die Suche nach großen gelenkten Projekten führte zu 55.000 Vorhaben, die sich selbst große Projekte bezeichnen. Meine Analyse ergab aber, dass hier Projekte von sehr verschiedener Dauer und Intensität als groß zugeordnet werden. Im Gegensatz dazu definiere ich als große Projekte, Vorhaben von mindestens achtwöchiger Dauer, in denen in intensiver Arbeit mit Schülerinnen und Schülern aus mehr als eine Klasse ein sichtbares Produkt entsteht. Ich konnte 470 Einträge zu großen Projekten die dieser Definition entsprechen, in öffentlich zugänglichen Quellen entdecken. Wenn Lehrkräfte in Schulprojekten eine wichtige Rolle in Hinblick auf Themenfindung, Organisation, Lernprozesse und Präsentation spielen, sind diese Vorhaben als „gelenkte Projekte“ zu bezeichnen. Die Durchsicht der Großprojekte zeigt, dass mit dieser Projektform in der Regel ein hoher Grad an Lernlenkung einhergeht. Die Analyse der Potsdamer Projekte, um die es in dieser Studie geht, ergibt, dass es sich um Großprojekte nach Frey ebenso wie nach der von mir herausgearbeiteten Definition handelt:

Das erste Projekt „Jim Knopf“ dauerte 13 Monate, von September 1995 bis Oktober 1996 und 150 Schülerinnen und Schüler waren beteiligt. Das zweite Projekt „Die Geschichte eines Liedes“ dauerte 15 Monate, von September 1996 bis Dezember 1997 und 160 Schüler/innen waren beteiligt. Das dritte Projekt „West- Side Story“ dauerte 26 Monate, von September 1997 bis Oktober 1999 und 160 Schüler/innen waren beteiligt. Es handelt sich um gelenkte Projekte, weil sie alle unter meiner Leitung entstanden und sich entwickelten. Ob und wie diese Lenkung mit der für die Projektarbeit unerlässlichen Schülerorientierung einherging, wird in den Kapiteln 3 – 5 untersucht.

Bevor ich ausführlich auf die Potsdamer Musikprojekte eingehe, sollen zunächst fünf andere Projekte vorgestellt werden. Sie wurden ausgewählt, weil sie mindestens acht Wochen dauerten, Schülerinnen und Schüler aus mehr als einer Klasse sich beteiligten und von erwachsenen Lehrer/innen beziehungsweise Experten/innen geleitet wurden und damit der o.g. Definition großer gelenkter Projekte entsprechen.

„Warum tun sie nichts, um es aufrecht zu erhalten“²⁹ (Royston Maldoom)

2.2.1 Beispiel: Die Tanzprojekte von Sir Simon Rattle und Royston Maldoom

Die gegenwärtig bekanntesten großen gelenkten Projekte sind die Tanzprojekte der Berliner Philharmoniker unter der Leitung ihres Chefdirigenten Sir Simon Rattle und des Choreografen Royston Maldoom mit 240 tanzunerfahrenen Berliner Jugendlichen aus 25 Nationen. Die Idee für die Tanzprojekte hatte Simon Rattle, als er von der Arbeit Royston Maldooms hörte. Dieser studierte 1996 mit Straßenkindern in Äthiopien die „Carmina Burana“ ein. Diese Idee nahm er für sein Berliner Bildungsprogramm auf und bat Maldoom, ihn bei der Einstudierung „Le Sacre du Printemps“ zu unterstützen. So

²⁹ entnommen aus dem Begleitinterview zu dem Film „Rhythm is it“, Hg. Berliner Philharmonie 2003

wie Royston Maldoom in Afrika, Peru und in anderen Ländern gearbeitet hatte, suchten sie auch in Berlin für ihre Tanzprojekte Schulen aus, die zu den Brennpunkten der Stadt zählten. In Kooperation mit diesen Schulen wurde ein Probenablaufplan entwickelt (Stundenpläne wurden geändert und der Unterricht verkürzt). Lehrer/innen unterstützten die Tanzlehrer/innen (Aufsichtspflicht). Das Gesamtkonzept begeisterte die Schüler/innen und die Arbeit konnte mit vielen hochmotivierten Schüler/innen beginnen. Die Begeisterung nahm sichtlich ab, als die Schüler/innen mit fortschreitenden Proben merkten, welche Anstrengungen mit diesem Projektvorhaben verbunden waren. Viele von ihnen fühlten sich überfordert, überspielten ihr Unvermögen mit dreisten Sprüchen und ebensolchem Auftreten und stellten nicht selten das Projekt, das sie an die Grenzen führte, in Frage. Es kam zu ersten Konflikten und zur Konfrontation mit ihrem Tanzlehrer, der seine Probenforderungen durchgesetzt sehen wollte. Nicht selten mussten die Lehrer/innen eingreifen und schlichten. Nach über 30 Jahren Projekterfahrung kennt Maldoom die schwierigen ersten Schritte eines solchen Vorhabens. Er weiß, dass die meisten seiner Schüler/innen aus eher unteren sozialen Schichten stammen, die in ihrem bisherigem Leben sicher selten die Erfahrung gemacht haben, ein hochgestecktes Ziel vor Augen zu haben, das nur aus eigenem Antrieb, verbunden mit viel Fleiß und Disziplin, erreicht werden kann. Hinzu kam, dass dies in den meisten Fällen ihr erster Kontakt zur klassischen Musik und zum Ballett war. Die Balance zu wahren zwischen Forderung und Spaß an der Arbeit erwies sich auch hier als schwierig, zunehmende Probenanforderungen machten die Arbeit nicht leichter. Doch im Laufe der weiteren Proben stellten sich auch erste Erfolgserlebnisse ein, und Lob und Anerkennung vom strengen Lehrer stärkten das Selbstvertrauen der Schüler/innen und ermutigten zum Weitermachen. Zwischen den schwierigen Erarbeitungsphasen setzte Maldoom erste Höhepunkte, wie das „Hospitieren“ bei den Tanzpartner/innen aus den anderen Schulen, erste Kontakte zu den Philharmonikern und die Bekanntschaft mit dem Dirigenten Sir Simon Rattle. Seine sehr gute pädagogische Methodik, Schüler/innen für die Musik zu begeistern, verfehlte auch bei den Berliner

Schüler/innen ihre Wirkung nicht. Von der energiegeladenen Musik, von den Philharmonikern, der großen Bühne, der Ton- und Lichttechnik sehr beeindruckt, verstärkten sie in den weiteren Proben ihre Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft. Es war ihnen bewusst geworden, dass sie mit Disziplin, Fleiß und Durchhaltevermögen bei einer „ganz großen Sache“ dabei sein könnten, dementsprechend war ihr Einsatz! Im Februar 2004 wurde in der „Arena“ in Berlin das Ballett „Le Sacre du Printemps“ von Igor Strawinsky vor begeisterten Berlinern aufgeführt. Lob und Anerkennung von Lehrern, Mitschülern, Fachleuten und -presse waren verdienter Lohn für monatelanges Training. Auch die weiteren Tanzprojekte Maldooms bewiesen, dass Schüler/innen durchaus diszipliniert und fleißig arbeiten, wenn sie von der Arbeit überzeugt werden, „strenge“ und zugleich einfühlsame Begleitung erfahren und notwendige Unterstützung. Das Projekt dauerte 4 Monate und 250 Jugendliche nahmen daran teil. Die Präsentation und zwei weitere Auftritte fanden im Februar 2004 in der Arena Treptow statt.

*„Ich kann nicht verstehen, dass wir diese Arbeit nicht weiterführen können“
(Dr. Vera Paul, Direktorin der Schule) ³⁰*

2.2.2 Beispiel: „Tryst“ Tanzprojekt an der Rosa- Luxemburg-Schule in Potsdam

Angeregt durch das Berliner Tanzprojekt entwickelte die F.C. Flick Stiftung die Idee, ein großes Projekt mit Royston Maldoom auch in Potsdam zu realisieren. Daraus entstand das Projekt „Tryst“, das mit 30 Teilnehmer/innen im November 2005 an der Rosa Luxemburg Oberschule stattfand. Für die Umsetzung wählte die Stiftung ihre Partnerschule aus, um die Intention dieser Schule zu unterstützen, neben der Vermittlung von Lerninhalten bewusst und gezielt vor allem soziale Kompetenzen zu

³⁰ entnommen aus dem Interview mit der Schulleiterin am 17.Februar 2007

fördern. Nach dem Motto „No child left behind“ werden an dieser Schule alle Anstrengungen unternommen, jedes Kind entsprechend seinen besonderen Talenten und Eigenheiten zu begleiten und zu unterstützen. R. Maldoom sagte zu, weil er seine „Erziehungsideen“ gut mit denen der Rosa-Luxemburg-Schule verbinden konnte. Dieses gemeinsame Anliegen führte von Beginn an zu einer sehr guten Zusammenarbeit zwischen Schule und Künstlern. Anfang November begannen die ersten Proben. Sie fanden am Vormittag statt. Damit sich die Schüler/innen voll und ganz auf das Projekt konzentrieren konnten, wurde der Unterricht verkürzt, er fand nur in den ersten beiden Stunden statt. Das Projektvorhaben löste große Erwartungen in der Schule aus und die Freude, mit einem so bekannten Tänzer zu arbeiten, war bei den Schüler/innen groß. In den ersten Proben steckte der Choreograf das zu erreichende Ziel, nämlich gemeinsam ein Tanzprojekt zu erarbeiten würden, um es im Dezember 2007 am Hans-Otto Theater aufzuführen. Mit diesem Ziel strebte er gute künstlerische Leistungen an, die sich die Schüler/innen während der Proben erarbeitet könnten. Nicht er würde über diesen Auftritt entscheiden, sondern ihr Arbeitsergebnis. Wie bei den Berliner Proben hatten auch die Potsdamer Schüler/innen in den Anfangsproben große Schwierigkeiten. Diese zu überwinden wurde dadurch erleichtert, da das ganze Schulhaus in das Projekt involvierte war. So sorgten die „Nichttänzer/innen“ dafür, dass die Verpflegung abgesichert war und die Kostüme und Dekorationen angefertigt wurden. Ihre Lehrer/innen waren immer in ihrer Nähe, weil einige von ihnen mittanzten, und ihre Direktorin war geduldige und verständnisvolle Ansprechpartnerin, wenn es mal gar nicht „lief“. Mit zunehmenden Proben stellten sich erste kleine Erfolge ein. Lob und Zuspruch und der Stolz, dabei zu sein, motivierten weiterzumachen und durchzuhalten. Das gute Miteinander der Schule und der Tänzer/innen und die Einigkeit durch gemeinsam geteilte Arbeitsanforderungen sorgten für eine gute Arbeitsatmosphäre. Das steigern von Probenanforderungen nahmen die Schüler/innen an, weil sie in täglichen Proben ihre Fortschritte sahen und das Erreichen von kleinen Zielen sie zum großen Ziel führen würde. Der große Erfolg des Projektes ist darauf zurückzuführen, dass die

Direktorin der Schule verstand, das gesamte Schulkollektiv am Projekt zu beteiligen und mit in die Verantwortung zu nehmen. Nach achtwöchigen täglichen anstrengenden Proben war das Ziel erreicht und für die Schüler/innen erfüllte sich der Traum, auf großer Bühne zu tanzen. Im Februar 2007 führte ich ein Experteninterview mit der Direktorin, um nun Monate danach zu erfahren, welche Auswirkungen das Tanzprojekt für die Schule und für die einzelnen Teilnehmer/innen gebracht hatte. Sie berichtete, dass die Arbeit am Projekt vor allem soziale Kompetenzen geprägt habe. So hatte sie beobachtet, dass die Schüler/innen zunächst große Scheu hatten, sich gegenseitig zu berühren und ihre Gefühle zu zeigen. Im Tanz löste sich diese Blockierungen ganz von allein. Die Schüler/innen wirkten entspannter und gelöster. Ihr Umgang miteinander wurde kamerad- und freundschaftlicher. In der schwierigen Endphase war die gegenseitige Hilfe und Unterstützung sehr groß. Die ganze Schulgemeinschaft ist mit dem Tanzprojekt gewachsen und zusammengerückt. Die Auswirkungen machten sich später im Unterricht bemerkbar. Alle haben erfahren, dass Fleiß und Anstrengung lohnenswert ist. Natürlich gab es auch einige negative Dinge, einige Schüler/innen stiegen aus dem Projekt aus. Bei einem so großen Projekt muss man das einkalkulieren. Frau Dr. Paul berichtete, dass alle diese Arbeit gerne weitergeführt hätten. Die Zusammenarbeit mit der Flick-Stiftung und Royston Maldoom war eine Garantie für weitere erfolgreiche Projekte. Durch die Umstrukturierungspläne des Bildungsministeriums, die Schule sollte als Grundschule weitergeführt werden, wurde diese Arbeit nicht weitergeführt „Das ist sehr bedauerlich, weil unsere Initiativen erste Erfolge zeigten“, so Paul. Das Tanzprojekt dauerte 6 Wochen und es nahmen 30 Teilnehmer/innen daran teil. Das Ballett wurde am 9,10 und 11. Dezember 2005 im Hans- Otto Theater aufgeführt, Es wurde ein großer Erfolg. In der Jahresbroschüre „Brandenburger Schulprojekte 2005“ wird dieses Projekt von Mitarbeiter/innen der „Flick-Stiftung“, Sitz Potsdam, näher vorgestellt.³⁰

³⁰ „Brandenburger Schulprojekte 2005“ S. 46 – 48, Hg. Flick- Stiftung – Sitz Potsdam, 2006

2.2.3 Projekte der Max- Brauer Schule in Hamburg

2.2.3.1 „Das Mali - Projekt“³¹

Die Kooperation mit professionellen Partner/innen (Theater, Universitäten, Museen, Bibliotheken, Fabriken, Handwerksbetrieben, kirchlichen und humanitären Einrichtungen u.v.a.m.) haben viele Schulen längst vollzogen, um theoretisch gelerntes Wissen anwenden, auszuprobieren und verbessern zu können. Eine von diesen Schulen, die erfolgreich Projektarbeit nutzt, ist die Max-Brauer-Schule in Hamburg. Unter langfristiger Projektarbeit verstehen die Pädagogen/innen der Max-Brauer-Schule ein kontinuierliches Wachsen von immer anspruchsvolleren und größeren Projekten. Lehrer und Schüler der Partnerschule Alpha Ali Seck aus Bandiagara in Mali/Westafrika, einer Partnerschule der Max Brauer Schule Hamburg, wünschten sich eine Solaranlage zur Stromgewinnung, um auch bei Dunkelheit lernen zu können. Die Lehrer/innen der Max-Brauer-Schule hörten davon, und ein lohnendes, sinnvolles Ziel für ein Projekt war gefunden. Schnell fanden sich Lehrer/innen und Schüler/innen, die von dieser Projekt-Idee begeistert waren, zu einer Projektgruppe zusammen. Anfang des Schuljahres 2003 trafen sie regelmäßig zusammen, um intensive Vorbereitungen dafür zu treffen. Sie beschäftigten sich mit der Technologie, Photovoltaik, bauten probeweise Solaranlagen auf, machten Messungen und Experimente rund um die Solarenergie im Physikunterricht und auch im Zentrum der Schulbiologie. Von einem Kabelverleger lernten die Schüler/innen die Grundbegriffe der Elektroinstallation. Sie beschäftigten sich mit dem Land Mali, dessen Kultur, Geschichte und den Lebensbedingungen der Menschen, machten einen Crashkurs in Französisch und planten, eine Schulpartnerschaft zwischen beiden Schulen nachhaltig aufzubauen. Vorab wurden zwei Lehrer aus Bandiagara eingeladen, um sie mit der vielfältigen Nutzung von regenerativen Energien vertraut zu machen. Das Geld für die Finanzierung des

³¹ Max- Braue r Schule Hamburg : „Raus aus der Schule“ – Das Mali Projekt – veröffentlicht im Internet

Projektes organisierten sie von Stiftungen, Behörden und durch den Verkauf von „Anteilsscheinen“, die sie in der Stadt und auf Flohmärkten anboten. Gut vorbereitet traten sie die Reise im Februar 2003 nach Mali an und nach einigen Hindernissen und Schwierigkeiten lernen heute die Schüler/innen dort in beleuchteten Klassen. Der Besuch wurde genutzt, um enge Kontakte für die Partnerschaft zu knüpfen. Das Projekt dauerte 12 Monate und 10 Schüler aus den Klassen 8 -11 nahmen daran teil.

2.2.3.2 „Langzeit – Segelprojekt 2006“³²

Ein anderes interessantes Projekt der Max- Brauer Schule wurde getragen durch das Thema „Berufsorientierung“ und begleitet von den Themen „Geografie und Biologie der Ostsee“, „Literatur des Ostseeraumes“ und „Geschichte der Ostsee“. Für dieses Projekt konnten sich Schülerinnen und Schüler aus der Klassenstufe 8 bewerben. Von den besten Bewerbungen wurden 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer für dieses einjährige Projekt ausgesucht. Als Abschluss dieses Projektes war eine dreijährige Ostseereise auf dem Traditionsegler „ Army Maud“ geplant, um unter praktischen Bedingungen, theoretisches Erarbeitetes real zu erfahren. Im Laufe des Schuljahres 2005/ 2006 trafen sich diese Schüler/innen in regelmäßigen Abständen in Arbeitsgruppen, um sich fundiertes theoretisches Wissen für diese Reise anzueignen, aber auch um diese teure Reise finanzieren zu können. Hier zeigten sie, dass sie die Möglichkeiten, finanzieller Unterstützung für Projektarbeiten gut kannten. Finanzielle Hilfe erhielten sie von den Stiftungen „Bürgerstiftung Hamburg“ und „Seefahrtsdank“. Der Erlös von Verkaufstagen auf „Flohmärkten“, sowie von Erledigungen kleinerer Arbeitsaufträge trugen dazu bei, dass dieses Projekt erfolgreich durchgeführt werden konnte. Das Projekt dauerte 12 Monate (Schuljahr 2005/2006 und fand seinen Abschluss mit der geplanten dreiwöchigen Ostseereise, 25 Schülerinnen und Schüler nahmen daran teil.

³² Max Brauer Schule : Langzeit – Segelprojekt 2006“, veröffentlicht im Internet am 23.02. 2008

2.2.4 Beispiel: Projekt „Klasse Welterbe! Hildesheimer Weltkulturerbe im Unterricht“³³

Anlässlich des 20-jährigen Jubiläums des Hildesheimer Weltkulturerbes hatte das Hornemann-Institut Hildesheim ein großes Schulprojekt initiiert. Ihre Vorstellungen waren, dass Schüler/innen schon sehr früh mit dem Weltkulturerbe ihrer Stadt vertraut gemacht werden sollten, um es entsprechend zu achten und zu bewahren. Der Gedanke „Nur die, die ihr Erbe kennen, können es bewahren“ führte zu einem großen Projektvorhaben, an dem sich 35 Pädagoginnen und Pädagogen und 550 Schülerinnen und Schüler beteiligten. Ein Jahr lang beschäftigten sich Schüler/innen aus ganz unterschiedlichen Schulen, auch eine Kindergartengruppe war dabei, mit den Schätzen ihrer Stadt. Je nach Altersgruppe entstanden die unterschiedlichsten Exponate. Es wurde umfangreiche geschichtliche Forschung gemacht, Skizzen und Zeichnungen gefertigt, modelliert, nachgebaut, sorgfältig aufgeschrieben und notiert. Die Arbeitsfreude der Schüler/innen war so groß, dass schon im Dezember 120 Exponate als Zwischenergebnisse im Rathaus ausgestellt werden konnten. Nach einjähriger Arbeit fand dann im Hildesheimer Dom eine bemerkenswerte Ausstellung zum Hildesheimer Weltkulturerbe statt, in der die umfangreiche Materialiensammlung der Schüler/innen zu besichtigen war. Einen würdigen Abschluss fand das große Projektvorhaben in einer hochwertigen Loseblattsammlung, die ausführlich über 50 Projektbeschreibungen und über 180 unterschiedliche Schülerarbeiten berichtet, neben umfangreichen und ausführlichen Materialiensammlungen und Hintergrundinformationen zum UNESCO-Welterbe und zum Hildesheimer Weltkulturerbe. Die „bleibende Anerkennung“ für Schüler/innen erläutert die Direktorin des Hornemann-Institutes Dr. Angela Weyer so: „Wir haben uns für einen hochwertigen Druck entschieden, damit sich die Lesenden der Qualität der Kunstschatze und der Kreativität der Schülerarbeiten bewusst werden können.“ Das Projekt dauerte 1 Schuljahr (2005/2006), 35 Lehrer/innen und 550 Schüler/innen nahmen daran teil.

³³ Projekt : „Hildesheimer Weltkulturerbe“, veröffentlicht im Internet am 13. Juni 2006

2.2.5 Beispiel: „Woodstock – Projekt“ des Nobertus - Gymnasiums in Magdeburg

In der Schülerzeitschrift „Norbi& Orbi“, 1.Ausgabe 2006 des „Nobertus – Gymnasiums Magdeburg“ fand ich dieses interessante Musikprojekt. Die Idee mit ihren Schüler/innen ein „Woodstock –Musical“ zu organisieren kam von den Lehrer/innen der Schule. Sie wollten sich dabei aber nicht an Vorlagen von schon existierenden Musicals halten und schufen deshalb eine eigene Fassung. Sie dachten dabei an ihre Musikvorlieben und daraus entstand die Grundidee für dieses Musical. Es fanden sich schnell Schüler/innen und Musiker zusammen, die von diesem Projekt begeistert waren. Da die Story von einer ultimativen Live- Band begleitet werden sollte, nahm der Musiklehrer die Rolle als „Bandleader“ ein. Die Proben verliefen zunächst getrennt. Jeden Mittwoch trafen sich die Musiker mit ihrem Musiklehrer. Freitags probten die Schauspieler/innen und die Tänzer/innen. Unterstützt wurden die Proben von einer Schauspielerin und von Studenten/Innen. Die Musicalerarbeitung machte allen viel Spaß. Wochen, vor der Premiere, trafen sie sich auch an den Wochenenden in der Schule, um an den Gesamtproben zu arbeiten. Nach anfänglichen Schwierigkeiten spielten sie sich aber schnell miteinander ein. Am Schuljahresende wurde das Musical mit großem Erfolg zur Aufführung gebracht. Da das Musical eine gute Erfahrung war, eigene Ideen künstlerisch umsetzen zu können, werden weitere Projekte folgen. Das Projekt dauerte 12 Monate (Schuljahr 2005/2006) und es nahmen 30 Schüler/innen daran teil.

2.2.6 Weitere große Projekte und ihre Förderung

In den Zeitschriftenaufsätzen zum Thema „Projekte im Schulunterricht“³⁴ fand ich weitere interessante fächerübergreifende Langzeitprojekte, die verdeutlichen, wie umfangreich und vielseitig Projektarbeit an Schulen durchgeführt wird. So fand ich

³⁴ Vgl. „Schulentwicklung in Berlin“, Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung 1995, S. 14 -54

Projekte, die sich mit Umweltproblemen auseinandersetzen, z. B. „Gestaltung des Schulhofes“, „Bestandaufnahme und Pflege der Bäume in unserer Stadt“, „Wasserverschmutzung“, „Wir öffnen unseren Bach“ u.a.m., wieder andere Projekte setzten sich mit gesundheitlichen Problemen auseinander, z. B. „Pausenfrühstück“, „Rauchen in der Schule“, „Pausenmilch“ u.v.a.m. Beliebte Langzeitprojekte sind Zirkus- und Theaterprojekte, weil sie vielseitigste künstlerische und technische Aufgaben und Arbeiten ermöglichen und eine lange Projektdauer benötigen. Die vielseitigen Projektdurchführungen an den Schulen beweisen, dass viele heutige Pädagogen/innen bemüht sind, an die Reformideen und -versuche ihrer pädagogischen Vorgänger anzuknüpfen, um dem fächerübergreifendem praktischen Tun in den Schulen wieder ein deutliches Gegengewicht zu der fachlichen Wissensvermittlung zukommen zu lassen. Unterstützung erfahren sie nicht selten aus der Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Forschung, die den schulischen Umdenkungs- und Umstrukturierungsprozess fördern und voranführen. So wie Theater, Film- und Fernsehen sich öffneten, so begleiten, beraten und unterstützen auch Universitäten, Fachhochschulen und Institute wie „Max-Planck“ und „Goethe“, Konzerne wie Bosch, Siemens, Baiersdorfer, Flick³⁵ und viele andere Unternehmen die Projektarbeit an Schulen. Weitere Beispiele dafür sind: Die Projekte der Berliner Philharmonie, des Hans-Otto Theaters in Potsdam, die Patenschaftsverträge von „Schule/Theater“ in den Städten Berlin,³⁶ Hamburg, und Düsseldorf, die jährlichen Tanzprojekte der „Fabrik“ in Potsdam für Schüler/innen ihrer Stadt. So, wie im künstlerischen Bereich engagieren sich Unternehmen, wie „Siemens“, „Bosch“, „Flick“, auch viele kleinere „Unternehmen“ und Handwerksbetriebe, um die Projektarbeit an Schulen zu fördern. So, hat die Arbeit an Schulen bei Siemens eine lange Tradition, um Theorie, Praxis Schule und Arbeitswelt zu verbinden. Mit vielfältigsten Aktionen, z.B. Der „Siemens-Schülerwettbewerb“ für Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, der 2008 unter

³⁵ Vgl. „Brandenburger Schulprojekte 2005“, Jahresbroschüre der Flick-Stiftung, Sitz Potsdam 2006

³⁶ Vgl. „Jahresbericht der Berliner Philharmonie 2003“, Hg. Berliner Philharmonie 2004, S.9- 22

dem Motto „Klima wandeln“ steht. Mit finanziellen Mitteln unterstützt die Stiftung „Flick“ Projekte in ganz Deutschland, wie z. B. das Tanzprojekt „Tryst“ an der Rosa-Luxemburg Schule in Potsdam. In der österreichischen Zeitschrift des Landesschulrates für Vorarlberg, Ausgabe 42, April 2007 wurden Schulen aufgerufen, interessante Projekte zu wagen. Zur Förderung von Projektarbeit an Schulen stellte das Land Niedersachsen für das Schuljahr 2005 200.000 Euro zur Verfügung.³⁷ Auch der Medienbereich öffnet sich immer mehr, um Schulprojekte zu fördern. Das Wissensmagazin „Plietsch“ des NDR Fernsehens ruft zu den unterschiedlichsten Wettbewerben auf, z.B. „Der Nobelpreis 2007“ und fordert Schulen auf, interessante Projekte zu wagen. U. a. für hervorragende Projektarbeit an Schulen vergeben die Robert Bosch Stiftung und die Heidehofstiftung in Kooperation mit dem „Stern“ und dem ZDF jährlich den Deutschen Schulpreis. Im Jahr 2007 bekam die Max- Brauer Schule Hamburg erstmals diesen Preis, weil sie mit ihren Schüler/innen vielfältigste, interessante Projekte durchführte.

2.2.7 Zusammenfassung:

Der Projektgedanke setzte sich in einem längeren Prozess mit wechselvollem Verlauf, in Europa beginnend – nach den USA übergehend – durch. Im Mittelpunkt der vorausgegangenen Ausführungen steht die im Pragmatismus begründete Erziehungsphilosophie von John Dewey. Er hält es für wichtig, dass allen jungen Menschen die Erfahrung, zu denken, ermöglicht wird, weil er darin die Grundvoraussetzung für eine Demokratisierung der Gesellschaft sieht. Laut Knoll haben Dewey und Kilpatrick den Projektgedanken nachhaltig beeinflusst. In den frühsowjetischen Konzepten der Arbeitsschulen fanden sich wichtige Aspekte des Projektgedankens. So erreichte Makarenko über eine gemeinsame „Verständigung“ und

³⁷ Max- Brauer Schule: Projektberichte 2005, Veröffentlichung im Internet , Februar 2006

ein gemeinsames „Tun“ seine angestrebten Erziehungsziele. In der deutschen Reformpädagogik haben Anfang des 20. Jahrhunderts einige Pädagogen durch die Auseinandersetzung mit dem Projektgedanken auf sich aufmerksam gemacht und wesentliche Elemente projektorientierten Lernens begründet, einige bedeutende Ideen wurden erwähnt. Trotz ihrer unterschiedlichen Auffassungen kann man übereinstimmende Aspekte finden. So die Überwindung des Gegensatzes von der Trennung Schule und Welt, Theorie und Praxis, Kopf- und Handarbeit. Nach dem 2. Weltkrieg knüpften die Pädagogen der Bundesrepublik teilweise an die reformpädagogischen Ideen der Weimarer Zeit an, und das sozialistische Bildungssystem der DDR richtete sich nach dem Vorbild sowjetischer Schulen. Erst in den 60er/70er Jahren gewann die Projektentwicklung in den alten Bundesländern wieder an Bedeutung. Man benutzte diese Idee auch für politische Veränderungen. Sie steht in Zusammenhang mit der Bildungsreform, die u.a. zu den ersten Gesamtschulen führten. Der Projektgedanke fand nach der Wende viel Zuspruch in den neuen Bundesländern und ist bis heute ein vielfältiges Experimentierfeld. Namhafte Wissenschaftler/innen, wie Dagmar Hänsel, Michael Knoll, Johannes Bastian, Herbert Gudjohns, Karl Frey, Hartmut von Hentig, Jörg Ziegenspeck u.v.a. haben aktuelle theoretische Beiträge zum Projektunterricht vorgelegt. Die vielen Projektdurchführungen an den Schulen beweisen, dass engagierte Lehrer/innen die Projektarbeit auf sehr vielfältige Weise nutzen, um schulisches Lernen anzustreben und die Kreativität und Selbständigkeit der Schüler/innen zu fördern.

Meine Analyse der Publikationen zu Projekten im deutschen Schulwesen in der Zeit von 1990 bis 2007 ergab, dass über 470 Großprojekte in öffentlich zugänglichen Quellen berichtet wird. Die Großprojekte lassen sich unterscheiden im Hinblick auf ihre Dauer und Nachhaltigkeit sowie im Hinblick auf den Grad der Lenkung durch Lehrer/innen. Zu diesen Projekten liegen knappe und ausführlichere Selbstdarstellungen

sowie in einigen Fällen audiovisuelle Dokumentationen vor. Wissenschaftliche Untersuchungen, theoretische Abhandlungen oder Wirkungsstudien zum Thema Großprojekte liegen nicht vor. Exemplarisch zu nennen ist hier die Arbeit des Regisseurs Thomas Grube, der in dem Dokumentarfilm „Rhythm is it“³⁸ das Tanzprojekt der Berliner Philharmoniker „Le Sacre Du Printemps“ mit 250 tanzunerfahrenen Jugendlichen begleitet und die Erfahrungen der Jugendlichen und sowie der Verantwortlichen aufgezeichnet hat.

Die Potsdamer Musikprojekte, die ich in den Jahren 1995- 1999 leitete, unterscheiden sich von der Mehrzahl der anderen großen gelenkten Projekte durch ihre Nachhaltigkeit. Es finden sich nur sehr selten Projekte von ähnlich lang anhaltender Dauer, dazu gehören z. B. die Vorhaben der Max Brauer Schule in Hamburg, das monumentale Projekt „Ich habe einen Traum – Martin Luther auf dem Weg der Gewaltlosigkeit“ des Kinder und Jugendchores Kleinmachnow oder die Musicals des Gymnasiums Antonianum in Vechta, das sogar auf eine zehnjährige Projektpraxis zurück blickt.

³⁸ entnommen aus dem Begleitmaterial zu dem Film „Rhythm is it“ Hg. Berliner Philharmonie 2003

3. WIE VERLIEFEN DIE POTSDAMER PROJEKTE: UND WIE WURDEN SIE GELENKT?

Die Untersuchung der drei Potsdamer Projekte der Jahre 1995- 1999 dient dem Ziel zu analysieren, wie die Projekte verliefen und wie sie gelenkt wurden. In drei Fallstudien werden die Projekte theoriegeleitet im Hinblick auf folgende Aspekte untersucht: Ausgangslage und Themenfindung, Durchführungsphasen, Aufführung und Abschluss. Die Bedeutung der Lenkung wird für alle Projekte analysiert. Beim letzten Projekt kommen aufgrund projektypischer Besonderheiten die Aspekte Selbständige Erarbeitung und Wende des Projekts hinzu. Die in den Jahren 1995 – 1999 an einer Gesamtschule in Potsdam realisierten großen Projekte bilden den Schwerpunkt des dritten Kapitels. Mit dem Wechsel der Autorin in den Ruhestand endete diese Projektarbeit an dieser Gesamtschule.

3.1 PROJEKT „JIM KNOPF“ (SCHULJAHR 1995/96)

Im Schuljahr 1995 / 1996 konzentrierte sich die Projektarbeit an der Gesamtschule in Potsdam auf das Vorhaben „Jim Knopf“

3.1.1 Ausgangslage und Themenfindung

Der „Jim Knopf“ war kein Zufallsprojekt. Das Projekt entstand aus Gründen, die in den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen der 90er Jahre und deren Auswirkungen auf die Schul- und Lebensbedingungen von Schüler/innen zu sehen sind. Die einschneidenden gesellschaftlichen und schulischen Veränderungen in der Umbruchphase und stellten Schüler/innen vor große Probleme.

Aus einem organisierten und gesicherten Lebens- und Schulalltag herausgerissen war ein Neuanfang für sie nötig. Sie mussten den Verlust von vertrauter Umgebung (alte Schule, Lehrer/innen, Mitschüler/innen) verkraften, sie mussten gewohnte

Freizeitbeschäftigungen (Arbeitsgemeinschaften, Verbänden und Organisationen) aufgeben, sie mussten lernen in einer neuen Schulform mit Leistungskursen und neuen fachlichen Anforderungen zu lernen und sich an größere Klassen und Aufteilungen im Kurssystem gewöhnen. Zusätzliche Sorgen mit denen viele Schüler/innen klar kommen mussten, bereitete der Verlust von gewohnten häuslichen Sicherheiten (stabile Arbeitsplätze der Eltern, geringe Mieten usw.). Die Veränderungen und die damit verbundenen Begleiterscheinungen machten vielen Schüler/innen zu schaffen und sorgten für Unruhe im Schulhaus und im Unterricht. Es wurde sich keine Zeit genommen, um besonnen sich von alten Strukturen zu lösen und gemeinsam mit Schüler/innen in Ruhe neue Dinge anzugehen. In dieser für sie nicht einfachen Zeit, vermissten diese ihre gewohnten Ansprechpartner/innen in der Familie, Schule und im Freizeitbereich, wo sich immer mehr Arbeits- und Sportgemeinschaften auflösten (Vgl. Flösser, Otto, Tillmann (1996, S. 101- 106), Rolff, Bauer, Klemm, Schulz - Zander, (1994, S. 24/25/30). Um Schülerinnen und Schüler in Schule finden zu lassen, kamen wir zu unserem ersten Projektvorhaben.

In der Projektarbeit sah ich vielfältigste Arbeitsmöglichkeiten mit Schüler/innen „etwas zu machen“, weil ein Projekt ermöglicht, leistungs-, jahrgangs- und verhaltensunterschiedliche Schüler/innen für eine gemeinsame Arbeit zu begeistern und zu gewinnen, um gleichzeitig Begabte zu fördern, Verhaltensschwierige zu integrieren, Lernschwächere zu ermutigen, und Abseitsstehenden, Ausgegrenzten und Schüler/innen aus schwierigen familiären Verhältnissen die notwendige Zuflucht und Geborgenheit zu geben. Meine sehr konkreten schulischen und fachlichen Ziele, die ich mit dem Projekt verband, nämlich viele Schüler/innen zu gewinnen, Arbeitsgemeinschaften wieder zusammenzuführen, das Projekt in der Freizeit – am Nachmittag – erarbeiten zu lassen u.a.m., machte die Suche nach einem geeigneten Projekt nicht leicht. Es war dabei das wichtigste Ziel, Schüler/innen zu interessieren und die „Sache“ für sie so spannend zu machen, dass sie lange „dranbleiben“. Das geeignete Projekt fand ich an der „Martin Niemöller Gesamtschule“ in Bielefeld, wo ich im Schuljahr 1992 /93 einige Monate als

als Austauschlehrerin arbeitete und den Auftrag hatte, die Chorarbeit an dieser Schule zu aktivieren. Bei meinem Aufenthalt lernte ich das Schülertheater kennen. Die Schüler/innen waren gerade mit den Proben am „Jim Knopf“ beschäftigt. Mit der Geschichte des Jim Knopf und des alten Lokomotivführers Lukas, die auf der Suche nach einem neuen Land viele Hindernisse und Schwierigkeiten bewältigen müssen, hatte ich das Projektthema gefunden, das der gesellschaftlichen Realität nahe kam, das sich für eine problembezogene, spannende und freudvolle Auseinandersetzung eignete und von dem ich überzeugt war, dass es den Interessen und Wünschen von vielen Schüler/innen entsprach.

Die Literaturvorlage wurde von mir mit folgenden Zielen in eine Musicalfassung umgearbeitet:

- viele Schüler/innen erreichen, weil die künstlerischen und technischen Herausforderungen ihren Freizeitinteressen entsprachen (Tanz, Schauspiel, Gesang, Kunst, Maske, Kostüm, Licht und Tontechnik u.a.m.)
- Arbeitsgemeinschaften wieder zusammenzuführen
- die Fächerisolierung durchbrechen und Unterricht koordinieren
- Begabten und Leistungsstarken aus verschiedenen Fachrichtungen anspruchsvolle Aufgaben und Arbeiten vermitteln
- Lern- und Leistungsschwächere mit interessanten und für sie lösbaren Aufgaben ermutigen
- Verhaltensschwierige und Problematische nicht ausgrenzen, sondern ihnen Halt in der Schule zu geben

3.1.2 Phasen der Durchführung

Vorbereitungsphase

Das Projekt „Jim Knopf“ begann mit einer Vorbereitungsphase. Als Projektleiterin erstellte ich einen Anforderungskatalog, der vielfältige leistungsunterschiedliche

Aufgaben und Arbeiten für Klassenverbände, Leistungs- und Grundkurse, Fachbereiche und Arbeitsgemeinschaften enthielt. Damit gelang es, Lehrer/innen und andere Mitarbeiter/innen, die für das Projekt wichtig waren, für eine Teilnahme zu gewinnen, ihnen einen sehr konkreten Einblick in das Gesamtprojekt zu geben und die Aufgaben und Arbeiten ihres Arbeitsbereiches gemeinsam näher zu besprechen. Genauso gründlich, wie ich die Gewährleistung der fachlichen Qualität prüfte, dachte ich darüber nach, inwieweit diese Partner/innen auch „menschlich“ geeignet waren, die Teilnehmer/innen zu begleiten und zu unterstützen. Nach diesen Erstinformationen hatten die Mitarbeiter/innen ausreichend Zeit, ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche zu durchdenken, um ein von ihnen gefordertes Fachwissen mit den Projektzielen in Einklang zu bringen. Dem gingen Überlegungen voraus, fundiertes schulisches Wissen und Kenntnisse einzufordern und wenn möglich zu erhöhen. Der erarbeitete Anforderungskatalog war für die Gewinnung und Ermutigung von Partner/innen gedacht. Er sollte Schule und Unterricht für die Schüler/innen interessant, lebensverbunden und spannend machen. Er erhob keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, noch verlangte er, dass sich die Arbeitsbereiche eng an die Forderungen hielten. Er stellte einen Entwurf dar und zeigte, welche Arbeiten für das Projekt notwendig waren und war offen für andere Lösungen, wenn sie für das Projekt von Vorteil waren. Die gut durchdachten Arbeitsvorlagen halfen die Fach- und Arbeitsbereiche zu gewinnen, die für die Durchführung eines so großen Projektes und für die damit verbundenen vielen Ziele wichtig und erforderlich waren. Die ersten Zusammentreffen der verantwortlichen Leiter/innen der Arbeitsbereiche (Lehrerinnen und Lehrer aus dem Kunst-, Sprach- und Arbeitslehrebereich) fanden in den letzten Monaten des zu Ende gehenden Schuljahres 1994/95 statt, um nun gemeinsam wichtige Voraussetzungen für die Durchführung unseres Projektes zu klären, dazu gehörten, Finanzen, Organisation, Aufstellen eines Durchführungsplanes. In dieser Phase waren auch die Zustimmung der Schulleitung und des Lehrerkollegiums, Klärung von Stunden- und Raumplankoordinierungen, Berücksichtigungen von Kurswechsel für einige Teilnehmer/innen einzuholen und

andere spezifische Absprachen waren in Vorbereitung. Dieses konkrete durchorganisierte Arbeitsvorgehen verhalf von Beginn an, in der Schule die Arbeitsatmosphäre aufzubauen, die das so wichtige Projekt benötigte. Die gewonnenen Partner/innen waren durch viele Gesprächsrunden umfassend informiert über den Sinn unseres Projektes und über die Arbeiten, die damit verbunden waren. Meine Leitungsaufgabe bestand nun darin, die zu erarbeitenden Planungen im engen Zusammenwirken aller Arbeitsbereiche so sinnvoll, zweckmäßig und folgerichtig aufzustellen und aufeinander abzustimmen, dass ausreichend Spielraum vorhanden blieb für andere Ideen, Einfälle und Phantasien. Die Arbeitsbereichsleiterinnen und Arbeitsleiter waren in voller Übereinstimmung darüber, den Vorstellungen und Wünschen von Schüler/innen höchste Priorität einzuräumen. Wir waren überzeugt von dem Grundsatz: Der Weg ist das Ziel! Um Schüler/innen für einen so langen Zeitraum an eine gemeinsame Aufgabe zu fesseln, bedurfte es schon gründlicher Überlegungen dazu, wie das Ganze nicht nur auf den Weg gebracht werden sollte, sondern auch wie dieser spannend und interessant bis zum Ende gegangen werden konnte. Bei der Planung war deshalb unser Ziel, ihnen ihre Arbeiten, Fortschritte und Erfolge sichtbar und erkennbar zu machen, damit sie sich mit dem Projekt verbunden fühlen und an Teilerfolgen erfreuen könnten. Sie sollten so motiviert werden, ihre Arbeit bis zum Ende durchzuhalten. Um Arbeitsschritte zu verdeutlichen, teilten wir das Projekt in Arbeitsphasen. Diese Zwischenstationen waren konzipiert worden, um sich auszutauschen, abzusprechen und auch um verbessern zu können, was nicht so gelungen war. Unnötige Belastungen, Schwierigkeiten und Irrwege sollten vermieden werden. Ruhe, Gelassenheit und Ausdauer sollten die Arbeit bestimmen. Den Teilnehmern/innen sollte nur dann Hilfe gegeben, wenn es erforderlich war.

Einstiegsphase

Da es in dieser vom Umbruch geprägten Zeit nicht möglich war, viele Schüler/innen durch Bekanntmachung von Aushängen, Veröffentlichungen in Schülerzeitschriften u.ä.m. für ein Projekt zu gewinnen, musste ich andere methodische Möglichkeiten und

Wege wählen. Ich wählte Unterrichts- und Pausengespräche mit Schülerinnen und Schülern. So gewann ich gute Kenntnisse darüber, dass sie schulische Freizeitangebote und gemeinsame Treffen am Nachmittag vermissten und war mir deshalb sicher, dass sie das Projekt annehmen würden. Ich führte Gesprächsrunden in allen Klassen, Kursen und Arbeitsgemeinschaften, machte sie mit dem Projektvorhaben vertraut. Dabei gab ich das Gefühl, dass ihre Kenntnisse, Befähigungen, Fertigkeiten und ihre menschlichen Qualitäten für dieses Projekt wichtig waren, um es durchführen und verwirklichen zu können. Diese vielen Gespräche mit ihnen überließ ich nie dem Zufall. Ich kannte meine Schüler/innen und wusste, wie ich sie für eine Mitarbeit überzeugen und gewinnen konnte. Geduld, Ausdauer und Verständnis ermöglichten es, auch diejenigen Schüler/innen zu gewinnen, die Hilfe und Unterstützung benötigten, schulische und familiäre Probleme hatten, abseits standen und ausgegrenzt wurden. Auch war es möglich, Schüler/innen zu gewinnen, für deren außergewöhnlichen Fähigkeiten Schule keine Angebote hatte. Das Projektvorhaben hatte sich schnell in der Schule herumgesprochen und die Bereitschaft unserer Schülerinnen und Schüler daran teilzunehmen, war sehr hoch. Das lag vor allem daran, dass ich dieses Musical gemeinsam mit den körperbehinderten Schülerinnen und Schülern unserer Nachbarschule einstudieren und zur Aufführung bringen wollte. Mit dieser Zusammenarbeit erfüllte ich den Wunsch vieler unserer Schülerinnen und Schüler nach sinnvollen Freizeitbeschäftigungen.

Zur Kooperation mit unserer Nachbarschule

Viele lange und schwierige Gespräche waren notwendig, um die Kolleginnen und Kollegen der Nachbarschule von der Machbarkeit eines gemeinsamen Projektes unserer beiden Schulen zu überzeugen. Ihre überzeugenden Argumente, dass die Proben viel zu anstrengend für die körperbehinderten Kinder und Jugendlichen sind, sie diese auch gar nicht durchstehen würden, verstand ich. Da ich als Studentin während der Semesterferien selbst meine Erfahrungen mit körperbehinderten Kindern gemacht hatte, war ich aber davon überzeugt, dass sie die Anforderungen meistern werden.

Mit einem gut durchdachten Konzept konnte ich die Kollegen/innen und vor allem die Mediziner überzeugen, einen Versuch zu wagen.

Planung

Mit Beginn des Schuljahres 1995/96 hatten wir die Planungen (Organisation, Finanzen, Anforderungs- und Handlungsplan), die zur Vorbereitung eines großen Projektes unbedingt erfüllt werden müssen abgeschlossen und konnten so in der zweiten Schulwoche mit unserem ersten Arbeitstreffen, an dem alle Beteiligten teilnahmen, in das Projekt einsteigen. Die Eröffnung war von Wichtigkeit, um die Teilnehmer/innen miteinander bekannt zu machen, organisatorische Dinge abzuklären, Arbeitspläne auszuhändigen u.a.m. Mit diesem Auftakt verband ich, noch einmal unseren Schüler/innen zu bestätigen, wie wichtig ihre Mitarbeit für das Gelingen unseres Projektes war, um so von Beginn an, ihre Verantwortung zu verdeutlichen. An dem Projekt beteiligten sich folgende Arbeitsgemeinschaften und Kurse:

Kurs: Darstellendes Spiel Sek.II

Kurs: Kunst Sek.II

Kurs: Arbeitslehre

AG: Chor Sek.I und II

AG: Schulband

AG: Modellbau

AG: Zeichnen Sek.I

AG: Schülerzeitschrift

1. Arbeitsphase / Die Projektwoche

Um unser Vorhaben zu verwirklichen, die vielen Teilnehmer/innen aus den unterschiedlichsten Kursen, Arbeitsgemeinschaften, Jahrgangsstufen zu einem großen Arbeitsteam zusammenzufügen, haben wir die Herbstferien für eine Projektwoche genutzt. Sie schien uns am geeignetsten, in den Projektbeginn einzusteigen, um die ersten Ergebnisse so besser begleiten, beobachten und lenken zu können, auch um die

Teilnehmer/innen zeitig an einen zügigen Arbeitsrhythmus zu gewöhnen. Viele mussten erst befähigt werden, bestimmte Aufgaben und Arbeiten auszuführen, sich in ein Team einzuordnen und Arbeitszeiten einzuhalten. Da auch wir Lehrer/innen über keine großen Projekterfahrungen verfügten, wollten wir die Anfangsschwierigkeiten ruhig und besonnen angehen, um gemeinsam mit unseren Schüler/innen neue und andere Lernwege auszuprobieren. Die guten Arbeits- und Freizeitbedingungen – weit weg von schulischen und häuslichen Pflichten – schafften uns die Voraussetzungen, konzentriertes Arbeiten mit erlebnisreicher Freizeit verbinden zu können. In dieser Anfangsphase war es uns wichtig, dass die Arbeitsbereiche von Beginn an ihre Arbeiten im Zusammenhang mit all den anderen sahen, um zu erkennen, wie wichtig ihr Anteil an dem Ganzen war. So beabsichtigten wir, bestmögliche Arbeitsergebnisse anzustreben. Unsere Überlegungen waren deshalb, dass die Schüler/innen eine nicht so schwierige, aber umfangreiche Szene möglichst selbständig erarbeiten sollten, um sie am Ende der Projektwoche zur Aufführung zu bringen. Wir erhofften mit einer humorvollen und fröhlichen Szene und den nicht so komplizierten Aufgaben und Arbeiten ihren Ideen, Einfällen und Tatendrang Auftrieb zu verleihen. Diese Spielszene verlangte von den Arbeitsbereichen folgende Überlegungen:

- | | |
|----------------------------------|--|
| Darstellendes Spiel, Schauspiel: | Wie inszenieren wir diese Szene? |
| AG Schülerzeitschrift: | Wie begleiten und unterstützen wir das
Projektvorhaben im Laufe des Schuljahres |
| Kurs Kunst/AG Zeichnen: | Mit welchen Materialien und Farben lässt sich das
Bühnenbild gestalten? |
| Arbeitslehre/AG Modellbau: | Wo können wir kostengünstig Material besorgen?
Wer macht, welche Arbeiten? |
| AG Chor: | Wie können die Lieder choreografisch
umgesetzt werden? |
| AG Schulband: | Welche musikalischen Möglichkeiten sind vorhanden,
um passende Melodien für die Texte zu arrangieren? |

Um die Ziele zu erreichen mussten sich die Arbeitsgruppen mit den verschiedenen Fragen der Planung, Organisation, Durchführung und Überprüfung von Aufträgen auseinandersetzen. So setzten wir voraus, dass die bildnerischen, schreibenden und handwerklichen Kunstbereiche imstande waren, folgende Probleme selbstständig zu lösen:

- Lösungsvarianten entwickeln, erproben und auswählen
- Arbeitsschritte und –verteilung mit Zeiteinteilung planen
- Materialverwendung kalkulieren

Die Durchführung der Arbeiten wird in folgendem für jeden Arbeitsbereich erläutert.

Arbeitsbereich Bühnenbild

Die Teilnehmer/innen der „handwerklichen Künste“ begannen sich mit ihren Arbeitsverträgen weitgehend selbstständig auseinanderzusetzen, ohne dabei von ihren Arbeitsbereichsleiter/innen detaillierte Anleitungen oder Vorschriften zu erhalten. Es war zu beobachten, dass wir sie mit der Fertigstellung eines Bühnenbildes zum Thema Saal aus dem japanischen Kaiserreich mobilisiert, motiviert und voll beansprucht hatten. Bei der Erstellung des Bühnenbildes fiel uns auf, dass die Arbeitsbereiche Kunst und Arbeitslehre/Modellbau von Beginn an ihre Arbeiten gemeinsam planten absprachen, organisierten und durchführten. Wenn auch unsere Ziele so gesetzt waren, dass die verschiedenen Arbeitsbereiche ihre Arbeiten nicht losgelöst voneinander erfüllen konnten, so überraschte es uns doch, dass die Schüler/innen ihren Arbeitsauftrag – von Beginn an – in der gemeinsamen Ausführung sahen und verstanden. So verteilten sie in gemeinsamen Absprachen ihre Arbeitsaufträge nicht, nach unseren Vorgaben an die Arbeitsbereiche, sondern nach dem Prinzip der besten Fähigkeiten. Sie sicherten sich mit dieser Arbeitsstrategie effektivste Arbeitsergebnisse. Dieses unkomplizierte Arbeitsvorgehen zeigte sich auch in ihrem Umgang miteinander. Durch die vielen kleineren und geringeren Arbeiten entwickelten sie ein feines Gespür dafür, wie sie alle Teilnehmer/innen in das Vorhaben einbeziehen könnten. Wir beobachteten, dass die älteren Teilnehmer/innen sich in der Verantwortung für das Ganze sahen. Sie organisierten und verteilten die anfallenden Arbeiten. So waren die jüngeren Teilnehmer/innen mit kleineren

beschäftigt, z.B. Holzkisten zu beschaffen, Hölzer zu suchen, Pappe zu organisieren, Farben zu kaufen u.a.m. Sie waren aber auch im Gesamtteam, als fleißige Helferinnen und Helfer beim Zuschneiden und Zusammenbringen des Bühnenbildes präsent. Der intensive Arbeitsaustausch der Arbeitsbereiche führte nicht nur zu einem repräsentativen farbenreichen Bühnenbild, sondern auch zu den frühen Überlegungen, wie das ständige Auf- und Abbauen und das Spielen auf kleineren Bühnen zu realisieren sei. So erreichten sie mit den vielen leistungsunterschiedlichen Aufgaben jeden Einzelnen und festigten so das ohnehin schon gut funktionierende Arbeitsklima.

Arbeitsbereich: Schauspiel

Diese Teilnehmer/innen waren freudig und hochmotiviert in das Musicalvorhaben eingestiegen. Die ersten Proben aber zeigten uns, dass sie von anspruchsvoller Bühnenarbeit, die wir mit unserem Projekt anstrebten, keinerlei Vorstellungen hatten. Obwohl wir für die ersten Probenversuche eine sehr leichte Szene ausgesucht hatten, gab es zu viele Unterbrechungen. Es wurde zu viel geredet, aber nicht gespielt. Mit zunehmenden Proben war zu beobachten, dass die Schauspielerinnen und Schauspieler überfordert waren und immer mehr die Lust verloren. Es war mir sehr bewusst, dass wir ihre Spielfreude nur erhalten konnten, wenn die anfänglichen Versuche zu sicht- und hörbaren Fortschritten führten und die Schüler/innen überzeugt werden konnten, dass sie ihre künstlerischen Ziele nur mit entsprechendem Fleiß und Willen, erhöhter Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer erreichen würden. In nicht einfachen Gesprächen versuchte ich zunächst die verantwortliche Kollegin des Schauspielbereichs zu überzeugen, nicht die Fertigstellung der Szene vordergründig zu machen, sondern sich auf die individuelle Arbeit mit den Schauspielerinnen und Schauspieler einzulassen. Um unsere Schauspieler/innen zu motivieren, anstrengende Probenarbeiten durchzuhalten, versuchte ich professioneller mit ihnen zu arbeiten und sie zu ermutigen, sich das künstlerische Handwerk – wie ihre Vorbilder – hart zu erarbeiten. Um von Teilnehmer/innen des Schauspielbereiches künstlerische Leistungen einfordern zu können

wurden folgende wichtige Voraussetzungen für die Probenarbeiten geklärt: Die Führung liegt in den Händen der Regie. Die bestimmt wann die Proben angesetzt, geleitet und durchgeführt werden. Sie bestimmt die Richtung und trifft die Entscheidungen, erteilt Anordnungen, um festgesetzte Regeln und Zeiten durchsetzen zu können, auch um die wichtigsten Voraussetzungen für eine gut funktionierende Probenarbeit in fester Hand behalten zu können. Mit dem für uns wichtigen ersten Arbeitsschritt gelang es besser, Ruhe in den Bühnenproben herzustellen und die Schauspieler/innen zu befähigen, Kritik zuzulassen, an sich zu arbeiten und zu spielen, auch wenn sie nicht im Mittelpunkt standen. Es ging darum, sie zu befähigen, ihre Rollen nie losgelöst vom Spiel zu sehen. Die anstrengenden Proben, das ständige Wiederholen, nahmen sie nun in Kauf, weil die Schauspieler/innen spürten, dass sie hier nicht nur den Text lernen und bewältigen sollten, sondern dass wir ihr Spiel ernst und wichtig nahmen. Sie ließen sich immer mehr darauf ein, und nach und nach gelang es ihnen, ihre Hemmungen und Ängste abzustreifen, ihre Gefühle zu zeigen, Körperhaltung und –bewegung zu trainieren, Sprach- und Ausdrucksmöglichkeiten zu verbessern, Mimik und Gestik einzusetzen und Spielfreude zu präsentieren. Mit den vielfältigsten Ideen und Einfällen begannen wir, immer mehr Defizite abzubauen, sie für das Spielen zu lockern und ähnlich, wie die Tänzer/innen es praktizieren, sie aufzuwärmen. So führten wir vor den Proben Spiele durch, die mit viel Spaß, Körper- und Sprachübungen verbunden waren und vor allem eine große Spielfläche beanspruchten. Wir konnten in den weiteren Proben feststellen, dass unsere Schauspieler/innen zaghaft begannen, die große Bühne Schritt für Schritt zu erobern. Die Freude und Ausgelassenheit, die sie bei den Spielen entwickelten, übertrug sich unbewusst auf die anschließenden Bühnenproben und baute notwendiges Selbstvertrauen und Zuversicht auf. Hinzu kam, dass sie durch die gelungenen Arbeiten der anderen Arbeitsbereiche, wie die Fertigstellung des Bühnenbildes, der Dekorationen, Kostüme und der ersten Lieder, zusätzlich zu besseren Bühnenleistungen motiviert wurden. Wir waren uns darüber im Klaren, dass es weiterhin auf unser methodisches Einfühlungsvermögen, Geschick und Können ankommen würde, inwieweit wie diese schöpferische Arbeitsatmosphäre erhalten und weiterführen konnten

Die Probenarbeit mit den Schüler/innen ermöglichte uns, von ihren Anlagen, Fähigkeiten und Begabungen sowie charakterlichen Stärken und Schwächen gute Kenntnisse zu erhalten. Entsprechend konnten wir Einfluss auf Leistungsmöglichkeiten und -grenzen ausüben, um die Schüler/innen zu fördern und voranzubringen. Die individuelle und partnerschaftliche Zuwendung zu Schüler/innen, unsere große Bereitschaft und Ausdauer mit jedem Einzelnen wurde von den Teilnehmer/innen gesehen und anerkannt und führte dazu, dass sie ständiges Üben und Wiederholen, Texte nachlernen, Aussprache verbessern, sowie Mimik und Gestik ändern, annahmen und aushielten. Unser „Durchhaltevermögen“ und unsere „Erfolgszuversicht“ führten zu einer guten Kamerad- und Hilfsbereitschaft im Schauspielteam, das besonders die älteren Schüler/innen motivierte, den jüngeren zu helfen. Dieses Miteinander an der Bearbeitung stärkte ihr Verantwortungsgefühl und ihren Willen, es gemeinsam zu schaffen.

Arbeitsbereich: Schulband

Die Schulband nutzte die Projektwoche, um sich musikalisch zu finden und ihre Instrumentalleistungen auszutesten. Um ihnen notwendige Unterstützung zu geben, standen ihnen von Beginn an Schüler aus dem Leistungskurs Musik und professionelle Musiker zur Seite. Ich beabsichtigte mit dieser Zusammenführung, meine leistungsstärksten Musikschüler zu fördern und sie zu befähigen, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu erweitern, aber auch diese weiter zu geben. Vor allem aber wollte ich, dass sich diese Jungen eine musikalische Grundlage erarbeiten, um eine eigene Band zu gründen. Diese ungewöhnliche Zusammensetzung von Spezialisten und hochmotivierten Autodidaktikern schaffte schnell ein schöpferisches Arbeitsklima. Wir beobachteten, dass sie nicht müde wurden, zu üben, zu wiederholen, Notenkenntnisse und Instrumentalspiel zu verbessern. Sie hatten Spaß und Freude im Zusammenspiel und an ihren ersten Kompositionsversuchen.

Arbeitsbereich: Schülerzeitschrift

Auch die Teilnehmer/Innen der Schülerzeitschrift mussten sich erst einmal zusammenfinden. Es waren Schüler/innen, die ihre gemeinsame Freude am Schreiben verband. In den vergangenen Monaten hatte sich ihr Wunsch, eine Schülerzeitung herauszubringen immer wieder zerschlagen. In der Projektwoche war nun Zeit und Ruhe, ernsthaft die „Sache“ anzugehen. Mit unserem Anliegen, das Projekt in der Schule bekannt zu machen und über die Projektwoche zu berichten, war ihr erster „ernsthafte Auftrag“. Auch die Reporter benötigten nicht viel Zeit für ihre ersten Arbeitsschritte. In ihren ersten Redaktionssitzungen war schon zu spüren, dass ihnen diese Aufgabe viel Spaß machte und sie sehr klare Vorstellungen von der Berichterstattung hatten. Ich konnte beobachten, dass auch in diesem Arbeitsbereich ältere Schülerinnen und Schüler lenkten und sich dafür verantwortlich fühlten. Die übernommenen Aufgaben und Arbeiten aufteilten und diese auch überprüften. Sie übergaben den jüngeren Schülerinnen und Schülern kleinere Arbeiten, z. B. zu fotografieren und kleine Interviews zu machen. Die Aufträge, die sie ihren älteren Schülerinnen und Schülern zutrauten, waren aufwendiger und mit umfangreicher Materialforschung verbunden. Bei ihren Sitzungen hatte auch hier keine Bedeutung, wer, welche Leistung erbracht hatte, es wurde alles zu einem Ganzen zusammengefügt.

Arbeitsbereich: Chor

Für den Schulchor war der „Jim Knopf“ eine beabsichtigte Abwechslung. Durch zunehmend höhere Leistungsanforderungen versäumte ich an der Ausstrahlung des Chores zu arbeiten. In vielen Chorstunden versuchte ich das nachzuholen, aber mit „reden“ und „üben“ gelang es mir nicht. Es mussten andere Überlegungen her. Um die von mir gewünschte „Lockerheit“ zu erhalten, war auch einer der Gründe, neben vielen, vielen anderen, den „Jim Knopf“ als Musical umzuarbeiten. Da die Chorschüler/innen sehr begeistert von der Musicalidee waren, hoffte ich auf eine schnelle Umsetzung meiner Überlegungen. Mit der Einstudierung des Titelsongs hatten sie musikalisch keinerlei Probleme, aber die Umsetzung der

choreografischen Aufgabe, zeigte sich bald als eine große Herausforderung. Schon die geringsten Anforderungen, z.B. locker zu werden, nicht zu verkrampfen, sich zu bewegen und den „Spaß“ am Singen auch zu zeigen, führten zu schwieriger und anspruchsvoller Chorarbeit. Da ich aber meine Chorschüler/innen gut kannte, fiel es mir nicht so schwer, sie von der schwierigen Aufgabe, die sich uns stellte, zu überzeugen. Da sie abends beim Tanz ihre Ängste und Hemmungen nicht zeigten, war es eigentlich nur ein kleiner Schritt, zu größerer Offenheit. Es war klar, das war ihre Musik, ihr Fühlen und Denken. Hier musste nichts einstudiert werden. Ich ließ den Titelsong ruhen und nahm das Liedreportarie, das meine Chorschüler/innen „in“ fanden und begeistert sangen, in die Chorproben auf. Diese Einstudierungen machten allen den Spaß, den ich mir wünschte und nach und nach stellte sich auch die Lockerheit und freudige Ausstrahlung ein, die wir für den Titelsong benötigten. Die weiteren Chorproben waren nicht leichter. Mit hoher Konzentration wurde an den tänzerischen Bewegungsabläufen gearbeitet, um es nun bei jedem Auftritt glaubwürdig interpretieren zu können. So blieb ständiges üben und wiederholen nicht aus. Beim abendlichen gemeinsamen Zusammensein am Lagerfeuer und bei Spaziergängen am See wurden Sorgen besprochen, Konflikte beseitigt, Risse zusammengefügt, um das gute Zusammengehörigkeitsgefühl weiter zu festigen und die Schülerinnen und Schüler stark zu machen für Rückschläge, Enttäuschungen und Misserfolge, die bei künstlerischen Arbeiten nicht ausbleiben. Wenn auch in der gesamten Projektwoche die Arbeitsgruppen gut informiert waren, woran gerade gearbeitet, gebaut, geprobt, geschneidert, gebastelt, gelernt, instrumentiert, organisiert u.v.a.m. wurde, war die Abschlussveranstaltung, auf der alle Arbeitsbereiche ihre ersten Ergebnisse präsentierten, ein erster und sehr wichtiger gemeinsamer Höhepunkt. Nach der Spielszene erwarteten die jungen Künstler/innen mehr als gespannt, wie die Szenenerarbeitungen von den Verantwortlichen und vielen Zuschauern bewertet wurden. Es zeigte sich, dass die eigenständigen Arbeiten und ideenreichen Ausführungen am Bühnenbild (Kurs Kunst und Arbeitslehre) viel Lob und Anerkennung fanden. Auch die Qualität und Arrangements der Lieder (Schulband/Chor) waren in gemeinsamer Produktion mit ihren Musiklehrer/innen und professionellen Helfern recht gut gelungen. Es gab aber noch viel zu tun, um eine bessere und ausgefeiltere Instrumentierung

zu finden. Auch der Schauspielbereich konnte beweisen, dass sich die anstrengende Probenarbeit gelohnt hatte. Die Leistungen fielen meist sehr gut und teilweise befriedigend aus, obwohl nichts perfekt gelang und die vielen Unsicherheiten nicht zu übersehen waren. Dennoch spürten die Teilnehmer/innen, was da am Entstehen war. Lob und Anerkennung nicht nur von den Verantwortlichen, sondern vom ganzen Team zu bekommen, lösten nicht nur Freude und Erleichterung aus, sondern motivierten die Mitwirkenden, dieses Projekt zum Erfolg zu führen.

2. Arbeitsphase

Mit positiven Auswirkungen eines gelungenen Projektanfangs schafften wir uns gute und günstige Arbeitsbedingungen für alle weiteren Vorhaben. In der Einführungsphase und in der Projektwoche waren die Dinge erarbeitet worden, die wichtig für die weiterführende gemeinsame Projektarbeit waren, z.B. gründliches und verlässliches Arbeiten, Disziplin, Pünktlichkeit, Erfüllung von übertragenen Aufgaben und Arbeiten (z. B. Text lernen, wichtige Requisiten bereitstellen usw.), Kamerad- und Hilfsbereitschaft, Teamverantwortung. Unsere Aufgabe bestand nun darin, auch im schulischen Alltag zu einem guten Arbeitsrhythmus und -tempo für das Projekt zu finden. Da wir die Projektarbeiten am Nachmittag – in der Freizeit – durchführten, waren die Teilnehmer/innen keinen unnötigen Belastungen ausgesetzt. Es gab genügend Freiraum für Proben und für die Erledigungen von Hausaufgaben, es fiel kein Unterricht aus, es gab keinen Leistungsdruck, keine Zensuren, es gab genügend Ansprechpartner/innen, wenn Unterstützung notwendig wurde. Das waren beste Voraussetzungen für ein ruhiges Arbeitsklima und ein Arbeitsteam, das sich gern traf, um gemeinsam zu arbeiten. Wichtige Gründe veranlassten uns, den sehr anspruchsvollen Mittelteil als nächstes zu erarbeiten. Zum einen wollten wir den Schwung und die Freude der Projektwoche für die anspruchsvolleren weiteren Aufgaben und Arbeiten nutzen und zum anderen schien es uns vorteilhafter, die leichteren Szenen in die letzten Arbeitswochen zu legen. Folgende anspruchsvollen Arbeitsaufträge erhielten die Arbeitsbereiche:

Kurs Kunst:	Bühnenbildentwurf von einer einsamen Insel im Meer, Kostüme fertig stellen
Kurs Arbeitslehre:	Fahrbereite Lokomotive bauen
Kurs Musik/Schulband:	Songbook fertig stellen
AG Schauspiel:	Zum freien Spiel kommen
AG Schülerzeitschrift:	Entwurf des Programmheftes
AG Chor:	Lieder choreografisch zu verbessern

Die Ziele dieser Phasen waren, die bisherigen Leistungen zu steigern, die Fähig- und Fertigkeiten weiter zu entwickeln, die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, sowie Arbeitsintensität zu erhöhen, das Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl zu stärken, Begabte zu fachlichen Höchstleistungen zu motivieren und den Schülerinnen und Schülern selbst Führungs- und Leitungsaufgaben zuzutrauen.

Krise in der Durchführung

Die ersten Proben der zweiten Arbeitsphase zeigten unerwartete Schwierigkeiten. Die Schüler/innen erschienen unausgeruht, unter Zeitdruck stehend, unvorbereitet, zum Teil ohne Rollenbuch usw. Dieser für uns neuen Situation begegneten wir zunächst ruhig und abwartend. Zur Schule zurückgekehrt fiel es auch uns schwer, die alltäglichen Pflichten mit den Projektarbeiten in Einklang zu bringen. Wir spürten, dass wir alle erst lernen mussten, die zusätzlichen Arbeiten mit unseren ganz alltäglichen Verpflichtungen und Erledigungen in Einklang zu bringen. Gespräche und Nachfragen, ob das alltägliche Pensum auch zu bewältigen sei und welche Sorgen sie noch belasteten, waren uns deshalb sehr wichtig. Trotz aller Schwierigkeiten hatte ich das Gefühl, dass einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich unser Projektvorhaben ganz anders vorgestellt hatten und mehr Spaß und Freude erwarteten. Es war mir sehr klar, dass es weiterhin von meinem methodischen Einfühlungsvermögen, Geschick und Können abhängen werde, ob ich sie für die weitere Arbeit am Projekt begeistern könnte. Um wieder zu einem zügigen Arbeitsrhythmus zu finden, kam ich auf die Idee, eine Bühnenszene beim Weihnachtskonzert aufzuführen.

Mit dem von mir beabsichtigten „Anreiz“, eine äußerst komplizierte Szene zu präsentieren – in der Planung deshalb auch nicht so vorgesehen – hatte ich Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, sowie Mitschülerinnen und Mitschüler mobilisiert, unbedingt einige Szenen des Projekts kennen zu lernen. Dieser methodische Kunstgriff half den Ehrgeiz der Jugendlichen herauszufordern und ohne Druck auszuüben, wenige Zeit später den gewohnten zügigen Arbeitsrhythmus wieder aufzunehmen und beizubehalten.

3. Arbeitsphase: Erste selbständige Szenenerarbeitung

Unsere pädagogische Arbeit bestand darin, die vielfältigsten methodischen Möglichkeiten und Wege zu finden, das Projekt für Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, charakterlichen Eigenschaften, Befindlichkeiten und Leistungen so interessant und fesselnd zu gestalten, dass sie nicht überfordert wurden und alle weitermachen wollten. Das setzte voraus, ihre Leistungsmöglichkeiten und -grenzen genau zu kennen und behutsam damit umzugehen, ehe neue Leistungsforderungen gestellt wurden. Die Möglichkeiten eines frühen Auftritts zum Weihnachtskonzert löste viel Zuspruch und Freude aus. Mit dem in sie gesetzten Vertrauen, gerade diese anspruchsvolle Szene zeigen zu dürfen, stärkten wir das Selbstbewusstsein und die Zuversicht der Schülerinnen und Schüler, etwas leisten zu können und erhöhten ihre Bereitschaft, bestmögliche Leistungen anzustreben. Die ausgewählte Bühnenszene eignete sich im besonderen Maße dazu, allen Teilnehmer/innen Aufgaben und Arbeiten übertragen zu können und ihnen aufzuzeigen, dass sie im Zusammenwirken mit allen Großes vollbringen können. Um sie bestmöglich motivieren zu können, ermutigten wir sie, diese Szene frei und ihren Vorstellungen und Wünschen entsprechend in eigener Verantwortung zu erarbeiten.

Mit dem Übernehmen selbständiger und verantwortungsvoller Arbeit regten wir vor allem unsere talentierten und fähigsten Schüler/innen an, ihre Ideen, Kenntnisse, Meinungen und Gedanken einzubringen und zu entwickeln. Mit den speziellen Arbeiten des Bühnenbereiches – die erhöhtes fachliches Wissen erforderten – hatten wir ihr Interesse getroffen und eine große Arbeitsbereitschaft ausgelöst, diese Szene bestmöglich zu realisieren. Um ihre Pläne,

Einfälle und Entwürfe umzusetzen, suchten sie kompetente Gesprächspartner/innen von Theater und Filmstudios auf, um notwendigen Rat und Unterstützung einzuholen. Obwohl gerade dieser Arbeitsbereich viele Schwierigkeiten, Hindernisse und Probleme bewältigen musste, suchten sie immer wieder nach neuen, anderen und besseren Möglichkeiten, um naturgetreue Animationen für Wind, Wellen, Sturm, Gewitter und Orkan zu schaffen. In keiner Arbeitsphase konnten wir Ermüdung oder gar Resignation erkennen. Verantwortung für eigene Arbeit zu übernehmen führte auch die handwerklichen Künste dazu, nach anderen Möglichkeiten und Wegen zu suchen. Um die aufwendigen Arbeiten zum Aufbau einer fahrbaren Lokomotive, die gutes handwerkliches Können und Geschick, vor allem aber einen hohen Zeitaufwand erforderten, auszuführen, unterstützten Freunde und Mitschüler die Projektarbeiten. Um die Wirkung des Bühnenbildes zu erhöhen sowie um die musikalischen Themen gemeinsam zu setzen, zu instrumentieren oder auch neu zu komponieren arbeiteten die Musiker von Beginn an mit dem Arbeitsbereich der bildenden Künste und der Tontechnik zusammen. Da für die Chorschüler/innen die Zusammenarbeit mit den Musikern auf der Bühne eine neue und schöne Erfahrung war, die sie sehr begeisterte, konnten sie ihre Bühnenpräsenz erhöhen. Der Schauspielbereich versuchte seine Bühnenleistungen mit verbessertem Arbeitseinsatz, erhöhter Probedisziplin, Zeitaufwand und Konzentration zu steigern, um Aussprache, Bewegungsabläufe, Mimik, Gestik und vor allem das Spiel immer wieder zu üben. Ihre Ausführungen begleiteten wir mit Geduld und Zuversicht und waren immer informiert, wie weit sie in der Lage waren, diese Arbeiten auszuführen und durchzuhalten. Ihre Bemühungen – auch kleinste Fortschritte – wurden gesehen und durch Worte, Blicke, Schulterklopfen etc. gewürdigt. Sie sollten Anerkennung und Lohn für ihre Tüchtigkeit spüren. Große Sorgen bereitete uns die geringe Zeit, die ihnen für ihre Arbeit noch zur Verfügung stand. Sie waren sich bewusst, dass nur gute Arbeitsergebnisse eine Aufführung möglich machen würden. Durch das gute Miteinander waren sie informiert, wer Hilfe und Unterstützung benötigte. Der Stolz und die Freude auf das bisher Erreichte erhöhten das Verantwortungsbewusstsein, nicht nur für die eigenen Arbeiten einzustehen, sondern sich für das Ganze verantwortlich zu fühlen. Mit ihrer unkomplizierten Art, Probleme und Schwierigkeiten zu lösen („Diese Arbeit gefällt mir nicht, versuch es mal anders“) forderten

die Jugendlichen diejenigen, denen ihre Ergebnisse offensichtlich schon ausreichten zu weiteren Anstrengungen heraus. Um die mit Spannung erwartete Aufführung nicht zu gefährden, verloren sich Auseinandersetzungen und Unstimmigkeiten. Es fehlte die Zeit für private Debatten und Diskussionen. Das Ziel vor Augen, die mit großem Aufwand verbundene Szene vor Eltern, Geschwistern, Verwandten, Bekannten, Lehrer- und Schülerschaft aufzuführen, schien ihnen wichtiger. Sie strebten den Erfolg und die damit verbundene Anerkennung an. Mit ihrem Engagement konnten sie auch die weniger engagierten, eher gleichgültigen und abwartenden Projektteilnehmer/innen zu höherem Einsatz, mehr Pünktlich- und Verlässlichkeit, sowie zu mehr Kameradschaft und Verantwortungsgefühl bewegen. Mit dem methodischen „Risiko“, diese Szene von unseren Schüler/innen selbstständig und in eigener Verantwortung erarbeiten zu lassen, kamen wir unseren Zielen – ihre Leistungsbereitschaft und Leistungswillen zu aktivieren – einen großen Schritt näher, aber Ängste und Zweifel, sie überfordert zu haben, hielten sich bis in die Schlussphase. Auf dieses methodische „Wagnis“ konnte ich mich nur einlassen, weil ich die Leistungsmöglichkeiten und die charakterlichen Stärken und Schwächen meiner Schüler/innen kannte. Mir war bewusst, was sie zu leisten imstande waren und dass sie ihren Einsatz erhöhen würden, um nicht zu enttäuschen. Ihre guten Leistungen konnten sie in der Aufführung noch erhöhen, sie wurde ein großer Erfolg. Die Anerkennung von den Eltern und des Schulkollektivs nach der gelungenen Aufführung löste bei den Teilnehmer/innen Stolz und Freude über das Erreichte aus. Gestärkt durch den großen Zuspruch ihrer Mitschüler/innen begannen sie mit viel Selbstbewusstsein und -vertrauen den Einstieg in die nächste Arbeitsphase.

4. Arbeitsphase: Zusammenarbeit mit der Nachbarschule

Mit dem Projektziel, dieses Musical mit körperbehinderten Schüler/innen unserer Stadt zu erarbeiten, verfolgten wir pädagogische und humanistische Ziele, wie Hilfsbereitschaft und Kameradschaft, sowie Verantwortungsgefühl und Pflichtbewusstsein zu festigen und weiter zu entwickeln. Meine methodischen Überlegungen waren deshalb, sie in Kooperation mit den Schüler/innen der Oberlin-Einrichtung einige Text- und Liedpassagen erarbeiten zu lassen,

um diesen eine aktive Teilnahme an unserem Musical zu ermöglichen. Es hatte viele Gründe, dass ich diese Arbeitsphase in die 2. Hälfte des Schuljahres legte. Zum einen ging ich davon aus, dass unsere Projektteilnehmer/innen bis zu diesem Zeitpunkt ausreichende Projektkenntnisse und Erfahrungen hatten und sich darauf freuten, ihre Kenntnisse an die Schüler/innen unserer Nachbarschule weitergeben zu können, um das gemeinsame Projekt zu realisieren und zu vollenden. Zum anderen konnte ich mir gut vorstellen, dass sie durch ständiges Arbeiten, Üben und Wiederholen von Liedern und Texten ihre Leistungen noch steigern könnten. In dieser Arbeitsphase erhielt das Projekt für unsere Teilnehmer/innen eine neue Bedeutung. Sie spürten und bemerkten, dass sie mit ihren Arbeiten mehr erreichen könnten, als nur dabei gewesen zu sein. In den gemeinsamen Proben entwickelte sich sehr schnell ein gutes Miteinander. Das, was sie vor Wochen sich sehr schwer erarbeitet hatten, versuchten sie nun, anderen Schüler/innen zu vermitteln und die Gelegenheit zu nutzen, ihre gemachten Erfahrungen weiterzugeben. So verliefen diese Proben so, wie sie es selbst gelernt hatten. Sie setzten Fleiß, Willen und Anstrengungsbereitschaft, unermüdliches Üben, Proben und Wiederholen an den zu lernenden Texten und Lieder voraus, zeigten Geduld und Verständnis, aber waren unnachgiebig in ihren Forderungen. Diese Zusammenarbeit führte besonders bei unseren nicht so leistungsstarken Schüler/innen zu einer hohen Hilfs- und Leistungsbereitschaft, die sie im Unterricht oft vermissen ließen. Diese Aufgaben hatten eine andere Bedeutung für sie und vor allem, sie konnten sich auch einmal darin beweisen, anderen zu helfen. Hier bekam die Förderung durch immer neue Lernmotivationen Bedeutung. Es waren auch für die beteiligten Erwachsenen Erfahrungen die wir im Unterricht nicht hätten machen können. Die gute Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler in dieser Arbeitsphase wurde auch von ihren Mitschüler/innen bemerkt und gewürdigt und brachte sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung einen großen Schritt voran.

3.1.3 Aufführung und Abschluss

Die Projektleitung hatte bewusst, eine sehr einfache Szenenerarbeitung für die Endphase des Projektes gewählt. So erhofften wir Arbeitsbereitschaft, Leistungsmotivation und vor allem Spielfreude bis in die Schlussphase halten zu können, aber auch genügend Spielraum zur

Verfügung zu haben für alle Endarbeiten (Bühnenbild, Dekorationen, Maske, Kostüm u.a.m.). Es war uns wichtig, dass die Schüler/innen gemeinsam die Endfertigungen ausführten, um ihnen das stolze Erlebnis, wie sich die einzelnen Arbeiten nun zu einem großen Werk zusammenfügte nicht zu nehmen, um sie mit der Zusammenführung aller Arbeiten spüren zu lassen, das es Sinn macht, zu lernen und zu arbeiten, sich zu mühen und einzusetzen, etwas auf den Weg zu bringen und zu leisten. In dieser Arbeitsphase war es uns wichtig, Zeit zu haben, um mit unserer Ruhe den Teilnehmern/innen aufkommende Nervosität, Zweifel und Ängste zu nehmen. Was sie geschafft und erreicht hatten, wollten wir noch vor der Aufführung würdigen. Wir wollten sie stark machen, für den Moment, wo es darauf ankommt auch stark zu sein!

Unser Wunsch, allen unseren Schüler/innen die Gelegenheit zu geben, ihren Teil zum Gelingen des Projektes beizutragen, erfüllte sich besonders in der Schlussphase. Um den Mitwirkenden mehr Zeit für die Endproben zu geben, beteiligten sich nun auch solche Mitschüler/innen, die nicht zu den Arbeitsgruppen des Projektes gehörten, sie unterstützten die umfangreichen organisatorischen Vorbereitungen. Besonders die älteren Schüler/innen zeigten Verantwortungsgefühl und eine hohe Einsatzbereitschaft, um dieses Projekt zum Erfolg zu führen. Sie organisierten den Transport der vielen Rollstuhlfahrer, waren darum bemüht, ausreichend Sitzplätze zu schaffen, kümmerten sich um den Einlass u.a.m.

Das Musical wurde nach der Generalprobe am 4. Oktober, in der Aula der Gesamtschule, noch 5mal dort aufgeführt, 4 Aufführungen fanden in der körperbehinderten Schule Glindow statt. Insgesamt besuchten über 2000 Zuschauer die Aufführungen. Es waren Lehrer/innen, Eltern und Schülerinnen und Schüler aus den verschiedensten Schulen Potsdams und Babelsberg. Das Projekt „Jim Knopf“ dauerte über 1 Schuljahr. Es beteiligten sich 150 Teilnehmer/innen.

3.1.4 Analyse

Die Aufführungen und die positive Resonanz der Zuschauer belegen, dass die Projektarbeiten mit dem Musical „Jim Knopf“ sehr erfolgreich waren. Die lange Durchführungsphase des Projektes ermöglichte viele schulische und fachliche Ziele, die wir uns mit diesem Projekt

vorgenommen hatten, zu erfüllen, wenn auch einige nur teilweise oder in Anfängen. So gelang es, viele Schüler/innen für eine gemeinsame Arbeit zu gewinnen und zu begeistern. Viele Bedürfnisse und Wünsche von Schülerinnen wurden berücksichtigt. Arbeitsgemeinschaften wurden wieder zusammengeführt und neu belebt. Leistungs- und verhaltensunterschiedlichste Schüler/innen (unter besonderer Beachtung von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf, sowie auffällig Schwierigen) wurden für einen langen Zeitraum zusammengeführt und über ein Schuljahr gehalten, um gemeinsam zu lernen und zu arbeiten. Unterricht wurde mit Projektarbeit verbunden. Fachliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden vermittelt und angewendet. Begabte Schüler bearbeiteten auch in der Schule anspruchsvollste Aufgaben. Lehrplanforderungen wurden mit Projektarbeiten verbunden. Fächerübergreifendes, kooperatives und interdisziplinäres Lernen wurde realisiert. Verbindungen zu Verbänden, Betrieben, Handwerkern, Nachbarschulen u.a. wurden geschaffen, um Schule als Kulturinstitution im Wohnbezirk zu etablieren und Schüler/innen mit Fachexperten zusammenzuführen. Fähigkeiten wie Disziplin, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Anstrengungs- und Einsatzbereitschaft, Ausdauer und Durchhaltevermögen wurden vermittelt. Teamqualitäten, wie Verantwortungsgefühl, Kritikfähigkeit, Durchsetzungsvermögen konnten gefördert werden. Die von Beginn an hohe Beteiligung der Schüler/innen, anhaltende gute und schöpferische Arbeitsatmosphäre und das ausgeprägt starke Zusammengehörigkeitsgefühl der Teilnehmer/innen, führe ich vor allem auf fünf Gründe zurück:

Themenfindung

Durch die Beschäftigung mit „Jim Knopf“ auf der Suche nach einem neuen Land wurde Schüler/innen ein Thema angeboten, das sie in der Wendezeit und auch im wirklichen Leben beschäftigte. Auch sie waren auf der Suche nach einem neuen Land, da sie ihre alte Heimat DDR verloren hatten. Wir hatten Probleme, die die Schüler/innen immer bewegten, aufgespürt, ein interessantes und wirklichkeitsnahes Projektthema gefunden und ihre Bedürfnisse berücksichtigt. Mit der Verbindung dieses Themas mit einer Musical-Inszenierung konnten wir die Wünsche von vielen Schüler/innen, für die Bühne arbeiten zu

können, erfüllen. Mit der „professionellen“ Durchführung gelang es, ihre Lern-, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft immer wieder neu herauszufordern und zu steigern. Die Überlegung, schulische und fachliche Ziele des Projektes in einem Anforderungskatalog zusammenzufassen, schaffte die Voraussetzung, um viele Kollegen/innen vom Sinn einer Koordinierung zu überzeugen. Die darauffolgenden gemeinsamen Absprachen über Aufgaben und Arbeiten des Projekts ermöglichten eine gute vorausschauende Planung und ein folgerichtiges parallel laufendes Miteinander während des gesamten Projektverlaufs.

Wunsch nach Gemeinsamkeit

In der Projektarbeit fanden die Schüler/innen andere Jugendliche, mit denen sie ihre Zeit gemeinsam verbringen konnten. Das Projekt ließ vielfältige leistungsunterschiedliche Aufgaben und Arbeiten zu und ermöglichte so vielen Schüler/innen die Teilnahme Mit der Erledigung weiterer wichtiger Arbeitsgrundlagen, wie

- die Absicherung von Finanzen
- die Klärung der Organisation, wie zeitliche und räumliche genauesten Abstimmungen
- die Zustimmung der Schulleitung
- die Gewinnung von Kollegen/innen und Experten

konnten wir vor Projektbeginn weitere wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung schaffen.

Die von uns gewünschte hohe Beteiligung von Schüler/innen erreichten wir durch

- eine anspruchsvolle Zielsetzung
- Berücksichtigung ihrer Wünsche, Neigungen, Bedürfnisse und Freizeitinteressen
- ausdauernde geduldige Werbungsgespräche mit Schüler/innen, vor allem mit denen, die Probleme hatten (und mir darum besonders wichtig waren)
- ein ausgewogenes Angebot sinnvoller Projektarbeit und erlebnisreicher Freizeitgestaltung und die Einbindung von Fachbereichen, Klassen, Kursen, anderer Schulen.

Effektive Projektorganisation

Die von Beginn bis zum Ende des Projekts anhaltende gute schöpferische Arbeitsatmosphäre

erreichten wir durch:

- die zeitlich günstigen – noch vor den Sommerferien – umfangreichen Vorinformationen über das Projektvorhaben (den Schüler/innen und Partner/innen ermöglichten wir so eine längere Entscheidungsphase)
- den günstigen Projektstart zu Beginn des neuen Schuljahres
- eine würdige Eröffnungsveranstaltung, in der realistische Informationen über das Projektvorhaben gegeben und durchgesprochen wurden (Dauer, Arbeitsziele, usw.)
- einen ruhigen, aber konsequenten Projektanfang
- die zu Beginn durchgeführte Projekt- und Freizeitwoche – in den Oktoberferien – die wir für die Bildung des Teams und das Finden eines zügigen Arbeitsrhythmus nutzten.

Die Einteilung des Projekts in Arbeitsphasen half den Teilnehmer/innen sich an Teilergebnissen orientieren und erfreuen zu können, ihre Erarbeitungen zu überprüfen und zu verbessern, den Stand des Projektes zu kennen, sich mit anderen Teilnehmer/innen austauschen zu können und schneller Irrwege zu erkennen. Mit der von uns für richtig erkannten Folge der Arbeitsphasen schafften wir es, den von uns angestrebten zügigen Arbeitsrhythmus bis in die Schlussphase zu halten und Arbeitintensität und -tempo zu beeinflussen und zu steuern. Die Erarbeitung von leichteren Szenen in der Schlussphase stärkte noch einmal das Selbstbewusstsein und half uns, genügend Zeit für Nachbesserungen zu haben. Die Premiere des Musicals wurde ein großes Erlebnis für das gesamte Schulkollektiv, weil wir es verstanden hatten, auch nicht beteiligte Schüler/innen für das Projekt zu begeistern, den Wohnbezirk zu mobilisieren, Presse, Rundfunk und Fernsehen aufmerksam zu machen und über humanistische Ziele nicht nur zu reden, sondern zu helfen, diese zu verwirklichen

Krisenbewältigung

Die Reihenfolge der zu erarbeitenden Arbeitsphasen hatten wir besonders gründlich überlegt, um Arbeitsrhythmus und –tempo beeinflussen zu können. So, planten wir mit der ersten Arbeitsphase (Projektwoche) die Arbeitsgrundlagen zu erarbeiten, wie Disziplin, Fleiß Pünktlichkeit, Ausdauer und Durchhaltevermögen, die Grundvoraussetzungen für lange Projektdurchführungen sind.

Unsere Überlegungen waren, Projektarbeiten mit Freizeiterlebnissen zu verbinden, um Spaß und Freude zu erhalten, aber es ging auch darum, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl von unterschiedlichsten Schüler/innen zu entwickeln und zu festigen. Diese Überlegungen gingen auf. Deshalb erwarteten wir nach einer intensiven und erfolgreichen Projektwoche hochmotivierte Teilnehmer/innen und einen reibungslosen Übergang in die 2. Arbeitsphase. Diese aber verlief ganz anders, als wir es geplant hatten. Die Schüler/innen kamen teilweise verspätet und unvorbereitet in die Proben, standen unter Zeitdruck und suchten nach immer neuen Ausreden für schlechte Probenergebnisse. Wir hatten schnell erkannt, dass unsere Vorüberlegungen nicht bedacht hatten, dass die Schüler/innen – nun, wieder in der Schule zurückgekehrt – andere Arbeitsbedingungen vorfanden und sie ihre Zeit brauchten, um all ihre Verpflichtungen und Aufgaben (schulische, häusliche und außerschulische) erfüllen zu können. Da auch wir Lehrer/innen Schwierigkeiten hatten, unsere beruflichen Verpflichtungen mit den Projektaufgaben zu koordinieren, verstanden wir ihre Sorgen und Probleme. Den Ausweg aus der „Krise“ fanden wir, indem wir uns alle zusammenfanden und in einem gemeinsamen Gespräch zunächst die Schwierigkeiten, die sich mit der „neuen Arbeitssituation“ auftat, klärten. In der weiteren Diskussion stellten wir fest, dass die Schüler/innen schon längs ihre Gespräche im Freundeskreis und in Pausengesprächen, über die Weiterführung des „Jim Knopf“ geführt hatten und uns mit ihren sehr konkreten Vorstellungen überraschten. Ihre guten Überlegungen führten zu einem gemeinsamen Hausaufgabenzimmer, das sich im Laufe der Projektdurchführung immer mehr zu einem sehr gut funktionierendem „Nachhilfezimmer“ weiter entwickelte. Mit unserem Angebot, dass sie selbständig eine sehr schwierige Szene für das Weihnachtsprogramm erarbeiten sollten, hatten wir Spaß und Freude an der Arbeit und die Weiterführung des Projekts zunächst gesichert. Wir machten die Erfahrung, dass die Planung eines Projektes möglichst frei und offen für andere, nicht geplante Wege und Lösungen konzipiert sein muss, weil die Erarbeitungen der Aufgaben und Arbeiten bestimmen, welcher Weg für die Weiterführung am geeignetsten ist. Es hatte sich gezeigt, dass die vielen Gespräche, die ich mit Schüler/innen führte, um das Projektvorhaben bekannt zu machen, sich sehr günstig auf die hohe Teilnahme auswirkten. Mit speziellen Aufgaben und Arbeiten fand ich Zugang zu den

Schüler/innen, die im Schulhaus als schwierig und nicht zugänglich bekannt waren. ((Hoch)begabte, schwierig Begabte, Lern- und Verhaltensschwierige). In der Durchführungsphase bekamen sie die erforderliche hohe Zuwendung. Immer wieder lösten gemeinsame Gespräche auftretende Probleme und Schwierigkeiten.

Das starke Zusammengehörigkeitsgefühl der Teilnehmer/innen war mir dabei eine große Unterstützung. Sehr stark konzentrierte ich mich auf die Bildung und Festigung eines Projektteams, in dem sich alle Teilnehmer/innen wichtig fanden und wohlfühlten. Bei gemeinsamen Freizeiterlebnissen lernte ich sie genauer und besser kennen, dann konnte ich meinen Einfluss auf sie verstärken. Um das Projekt sicher leiten zu können, gab es noch viele Anweisungen, Vorschläge und Überprüfungen von den Verantwortlichen der Arbeitsbereiche. In der praktischen Durchführung ergaben sich viele Arbeitsmöglichkeiten, die wir – nach und nach – Teilnehmer/innen übergeben konnten, die auch die Verantwortung dafür übernahmen. Das Gefühl, mit diesem Projekt „etwas bewirken zu können“ war für die Teilnehmer/innen sehr ausschlaggebend. Es war ihnen klar, dass ich ihre Hilfe und Unterstützung dazu brauchte. Diese Position nutzte ich, um schulische und fachliche Ziele einzufordern, aber auch, um ihnen zu zeigen, was ein „Schulunternehmen“ mit seinen vielseitig befähigten Arbeiter/innen leisten kann!

3.2 PROJEKT : „DIE GESCHICHTE EINES LIEDES“ (SCHULJAHR1996/97)

Mit dem erfolgreichen Anfangsprojekt „Jim Knopf“ war es gelungen, Schüler/innen in der Wendezeit wieder für Unterricht und Schule zu interessieren, sie zum Lernen und Arbeiten anzuregen, Arbeitsgemeinschaften zu erhalten und neue zu gründen. Die Überlegungen, Unterricht mit Projektarbeit zu verbinden, die dem gesellschaftlichen Zeitgeschehen, den Interessen und Wünschen von Schüler/innen und meinen schulischen und fachlichen Forderungen entsprachen, hatten sich als gut und richtig bewiesen. Die erreichten Ergebnisse hatten gezeigt, dass Schüler/innen durchaus bereitwillig über einen langen Zeitraum und darüber hinaus konzentriert lernen und arbeiten, wenn wir es verstehen, sie vom Sinn ihres Tuns zu überzeugen und sie den Wert ihrer Leistung bestätigt bekommen. So bildeten für mich die erreichten Anfangserfolge keinen Abschluss, sondern ich sah gerade in der Festigung und Weiterführung neue Herausforderungen. Durch die Arbeiten am „Jim Knopf“ Projekt war ich gut darüber informiert, was meine Schüler/innen konnten, was ihnen Spaß und Freude macht oder ihnen schwer fiel, schulisch und menschlich. Es galt, die erreichten Anfangserfolge weiterzuentwickeln, auch um sich neuen und höheren Zielen zuzuwenden, weiterhin starken Einfluss auf das Schul- und Freizeitleben auszuüben, den Wunsch von vielen Schüler/innen nach einem neuen Projekt erfüllen zu können, Schule als kulturellen Mittelpunkt im Wohnbezirk zu etablieren, weiter fachliche Forderungen durchsetzen und steigern zu können und neue schulische und fachliche Möglichkeiten der Projektarbeit auszuprobieren. Aus den hier genannten Gründen fand im Schuljahr 1996/97 das zweite große gelenkte Projekt an der Gesamtschule in Potsdam Thema des zweiten Projekts war „Die Geschichte eines Liedes“

3.2.1 Ausgangslage und Themenfindung

Meine Aufgabe bestand nun darin, mit dem weiterführenden Projekt ein Thema aufzuspüren, das interessant und aufregend genug war, um wieder viele Schüler/innen für einen längeren Zeitraum zum Lernen und Arbeiten zusammenzuführen. Ich war auf der Suche nach einem

Projektvorhaben, das einem erhöhten Anspruch gerecht wurde, leistungsunterschiedliche Aufgaben und Arbeiten bieten konnte, um weiter fachliche Leistungen von den verschiedenen Klassen, Fachrichtungen, Kursen und Arbeitsgemeinschaften fördern zu können. Ein weiteres wichtiges Anliegen, das ich mit diesem Projektvorhaben verband, war eine breite Zusammenarbeit mit professionellen Partner/innen, Institutionen und anderen Einrichtungen, um die oftmals im Unterricht vernachlässigten begabten Schülerinnen ihrem Leistungspotenzial entsprechend besser fördern zu können. Durch persönliche Kontakte und viele Unterrichtsgespräche war ich informiert über das, was meine Schülerinnen und Schüler bewegte und worüber sie sprachen. Ich hatte gute Kenntnisse von ihren Wünschen und liebsten Freizeitbeschäftigungen. So wusste ich um den großen Wunsch von Chorschüler/innen nach einer eigenen CD-Aufnahme. Mit der Suche nach der wahren Geschichte des Liedes „Stille Nacht, Heilige Nacht“ hoffte ich das geeignete Thema gefunden zu haben, das eine spannende und interessante Auseinandersetzung zuließ, um so anspruchsvolle Unterrichts- und Projektarbeit fortsetzen und weiterentwickeln zu können. Ich war mir sehr sicher, dass ich mit der Verbindung einer CD- Aufnahme und dem Forschungsauftrag, Ursprung und Verlauf des Liedes aufzuspüren und aufzuzeichnen, das Thema hatte, das sie sich wünschten und sie neugierig machte, um sie für längere Zeit „halten“ zu können. Mit dieser Auseinandersetzung hatte ich auch die immer wiederkehrenden Gespräche und Diskussionen meiner Schülerinnen und Schüler über Sinn und Ziele eines lebenswerten Lebens, das sie unserer materiell denkenden Gesellschaft vermissen, aufgegriffen und die Voraussetzungen geschaffen, schulische und fachliche Ziele einzubringen.

Verbindungen von Fachwissen und Projektarbeit

Das CD-Projekt war in besonderem Maße geeignet, hohe Leistungen in verschiedenen Unterrichtsfächern einzufordern und mit Interessen, Vorstellungen, Wünschen und Neigungen von Schüler/innen zu verbinden. Mit einer CD-Einspielung hoffte ich auch schwierige oder „langweilige“ Fachforderungen bei meinen Schüler/innen durchzusetzen, so das Singen und Lernen von Weihnachtsliedern, eine Verbesserung des Klassen- und Einzelgesangs

(Textbeherrschung, Aussprache und Interpretation), die Vermittlung von theoretischen Wissen und Können (Notenlehre) und anspruchsvolle Leistungsforderungen für die Begabten und Leistungsstarken (kleine Kompositionsaufträge, Überarbeitungen, Instrumentierungen u.a.m.). Mit der fachlichen Zielsetzungen beabsichtigte ich auch charakterliche Eigenschaften wie Ausdauer, Zielstrebigkeit, Suchen und Finden von Lösungen, Auseinandersetzungen, Durchhaltevermögen zu festigen. Bei diesem Projekt sollten die Fächer des künstlerisch-ästhetischen Bereichs verknüpft werden: Deutsche Sprache und Literatur, Kunst sowie das gesellschaftswissenschaftliche Fach Geschichte. Mit interessanten, anspruchsvollen Aufgaben und Arbeiten für ihre Fachbereiche überzeugte ich die Kollegen/innen sich mit ihren Schüler/innen an diesem Projekt zu beteiligen. Die verschiedenen Fachbereiche sollten verschiedene Arbeitsaufträge lösen. Im Geschichtsunterricht sollten die Umstände geklärt werden, die zur Entstehung des Liedes „Stille Nacht und Heilige Nacht“ führten. (Forschungsauftrag). Im Deutschunterricht sollten die Forschungsergebnisse genutzt werden um eine interessante Geschichte zu schreiben. Im Kunstunterricht sollte die Geschichte in Bildern erzählt werden. Im Musikunterricht sollte ein Weihnachtstitel für die CD vorbereitet werden. Die Einstudierung von 20 Weihnachtsliedern in Konzertqualität war Aufgabe des Chores.

Mit der Koordinierung von Unterricht und Projektarbeit beabsichtigten wir, Unterricht interessant und lebensverbundener zu gestalten, höheren Leistungsansprüchen gerecht zu werden und Schüler/innen zu Erfolgserlebnissen führen zu können, so Geschichtsschüler/innen an einem interessanten und nicht geklärten Forschungsauftrag arbeiten zu lassen (Geschichte erleben!), Deutschschüler/innen Inspiration und Mut für erste Veröffentlichungen zu geben und Kunstschüler/innen mit anspruchsvollen Aufträgen ihre Kreativität, Ideen und Phantasien ausleben zu lassen Schüler/innen stärker für musikalisches Erbe interessieren zu können. Um das Ziel, möglichst vielen Schüler/innen die Mitarbeit an diesem Projekt zu ermöglichen, sollten die Kollegen/innen vielfältigste leistungsunterschiedliche Aufgaben und Arbeiten für die einzelnen Fächer, Kurse und Arbeitsgemeinschaften entwickeln. Die breite Mitarbeit war mir wichtig, um allen

Schüler/innen zu verdeutlichen, wie wichtig uns ihre Zugehörigkeit im Schulkollektiv ist. Eine große Schwierigkeit, die sich für mich in der Normalsituation des Fachunterrichtes stellte, war die viel zu geringe Zeit, die mir zur Verfügung stand, um individuell auf Leistung und Verhalten von Schüler/innen eingehen zu können. Besonders beunruhigte mich die völlig unzureichende Förderung von leistungsstarken und begabten Schülerinnen und Schüler. Diesen Schüler/innen spezielle Aufgaben und Arbeiten zu vermitteln, war einer meiner wichtigsten Gründe dafür, über neue Unterrichtsmöglichkeiten ernsthaft nachzudenken. So suchte ich ganz gezielt dieses CD-Projekt aus, weil es sich in besonderem Maße eignete, hohe Fach- und Verhaltensziele entwickeln zu können. Mit anspruchsvollen und erstrebenswerten Aufgaben und Arbeiten (Anreiz), die an ihrem sehr guten vorhandenem Können anknüpften, versuchte ich, mir ihre Mitarbeit zu sichern. Um diese oftmals nicht ganz einfachen Schüler/innen zu künstlerischen Leistungen führen zu können, entwickelte ich spezielle für sie nicht alltägliche Arbeitsaufträge, die ihre besonderen herausragenden Fähigkeiten herausforderten und weiterentwickelten, wie Kreativität, Schöpferium und Fantasie freisetzen, persönliches Engagement, Teamgeist und Verantwortung erforderten und sie ermutigten, über sich hinauszuwachsen und Grenzen zu überschreiten. So sollten die Musiker einige Weihnachtslieder begleiten, andere neu instrumentieren und sich solistisch auf der CD vorstellen. Neben der Förderung ihrer außergewöhnlichen Fähigkeiten ging es vorrangig darum, Eigenschaften zu festigen, die hohes Leistungsstreben voraussetzen und notwendig machen, wie Fleiß, Einsatzwillen, Durchhaltevermögen, Ausdauer, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, Zielstrebigkeit und Suchen nach immer neuen Verbesserungen. Um sie höchstmöglich künstlerisch unterstützen zu können, suchte ich die Verbindung zu geeigneten professionellen Partnern, die meinen leistungsstärksten Schüler/innen professionelles Arbeiten ermöglichten, so die Zusammenarbeit mit den Streichern/innen der Brandenburger Philharmonie, den Kirchenmusiker/innen der katholischen und evangelischen Kirche Babelsberg, den Tontechnikern des Aufnahmestudios „Laki“ Babelsberg, den Sprecher/innen von „Antenne Brandenburg“, den Dozenten der Kunsthochschule Halle, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bibliothek Potsdam und dem Archiv für Geschichte der Universität Potsdam.

3.2.2 Phasen der Durchführung

Vorbereitungsphase

Bevor erste Gespräche mit Schüler/innen über das neue Projektvorhaben geführt wurden, war es wichtig, die notwendige finanzielle und organisatorische Absicherung des Projektes zu klären, wie die Finanzierung der Aufnahmekosten für die CD-Produktion sicherzustellen, Verbindungen zu knüpfen mit den Kirchengemeinden, Rundfunkstationen, räumliche und zeitliche Bedingungen, Ferientermine usw. abzustimmen, Einverständnis der Schulleitung einzuholen, die Mitarbeit von Experten abzusichern, die Fachkoordinierungen abzusprechen, usw.

Die Absicherung des Projektes – mit den nicht immer leicht zu erfüllenden Bedingungen – war mir auch bei diesem Projektvorhaben besonders wichtig. Darum sollte die Durchführung möglichst frei von Problemen sein. Hier besteht kein wesentlicher Unterschied zum Schulalltag, weil auch ein gut funktionierender Unterricht vorbereitet und abgesichert sein sollte! Die Arbeitsvorbereitungen sind wichtige Ausgangspositionen und haben einen entscheidenden Anteil am Gelingen eines Projektes. Die Erfahrung, dass die Absicherung des Projektes sich auch schwierig gestalten kann, ließ mich zeitig mit erforderlichen Absprachen beginnen. Die Idee eines gemeinsamen Projektes löste bei den Kirchenverantwortlichen Freude und eine große Bereitschaft zur Mitarbeit aus. Die Suche nach einem geeigneten Tonstudio, das bereit war, auch mit Schüler/innen professionelle Arbeit zu leisten, erwies sich dagegen als sehr aufwendig.

Einstiegsphase

Mit der Klärung der Finanzen, Organisation und Planung hatten wir wichtige Voraussetzungen geschaffen, um das CD-Projekt durchführen zu können. Obwohl es sich herumgesprochen hatte, löste die offizielle Bekanntgabe des neuen Projektes – zur Eröffnung des neuen Schuljahres – große Begeisterung aus. Mit dem Wissen, ihre Wünsche und Träume nach einer eigenen CD zu erfüllen, konnten wir die von uns erwartete hohe Teilnahme bei

unseren Schüler/innen erreichen. Diese Euphorie nutzte ich in den ersten Chorbesprechungen, um den Schüler/innen Zeit zu geben, ihre Ideen, Hoffnungen und Wünsche, die sie mit der CD verbanden, auf ein großes Plakat zu schreiben, um in Ruhe über ihre vielen Vorschläge sprechen und nachdenken zu können.

Bereits nach wenigen Chorproben waren sie sich einig über folgende Ziele:

- keine Weihnachts-CD der Sorte, wie es so viele gibt
- ein Gesamtkunstwerk von Literatur, Sprache, Bild, Instrumental- und Chormusik
- eine Konzerteinspielung für Hörer/innen, die nicht mehr ein Konzert besuchen können (Kranke, Körperbehinderte u.a.)
- Lieder aufzunehmen, die nicht nur einer Altersgruppe gefallen
- eine hohe Gesangs- und Klangqualität
- mit Instrumental-, Solo- und A-cappella-Sätzen
- ein außergewöhnliches Cover
- nur die regelmäßige Teilnahme an Chorproben sollte berechtigen, an der CD mitzuwirken.

Mit dem Vorschlag, die Lieder und Instrumentalstücke in eine Weihnachtsgeschichte einzubinden, konnte die Spannung und Arbeitsfreude an der CD erhöht werden. Beabsichtigt war, dass die Schüler/innen mit dem Projekt wachsen sollten, um uns die Möglichkeit zu geben, ihnen nach und nach viele Aufgaben und Arbeiten anvertrauen und übergeben zu können. Zeitgleich mit den Gesprächen der Chorschüler/innen fanden auch die ersten konkreten Arbeitstreffen mit den teilnehmenden künstlerischen Fächern Kunst, Deutsche Sprache und Literatur, sowie dem gesellschaftswissenschaftlichen Fach Geschichte statt. Mit den spannenden und interessanten Projektaufgaben fand ich die Zustimmung von Schüler/innen und die Zusagen, an unserem Projektvorhaben mit zu arbeiten.

1.Arbeitsphase

Obwohl mit dem Anfang des Schuljahres alle Beteiligten auch andere Aufgaben zu erledigen hatten, begannen alle Arbeitsbereiche mit ihren Arbeiten am CD-Projekt. Die Geschichtsschüler fertigten eine große Informationstafel für die Wand ihres Fachraumes, die

zunächst über alle Forschungsergebnisse informieren sollte. Die ersten Ergebnisse der Suchaktionen, löste auch bei den nicht beteiligten Klassen und Kursen Interesse aus, sich an den Nachforschungen zu beteiligen. Während die Schüler/innen aus der Sekundarstufe I forschten, um möglichst jede Spur des Liedes aufzufinden und nachzuzeichnen, beobachtete ich in den höheren Klassen und in den Musikkursen ein höheres Interesse an dem Texter Joseph Mohr. Von seinem Leben, Schaffen und Wirken stark beeindruckt, entwickelten sich in den Unterrichtsstunden und in den Pausen viele Gespräche und Diskussionen. Um mehr Informationen über sein Leben und Schaffen zu erfahren, besuchten die Schüler/innen Bibliotheken und forschten im Internet. Auch die musikalischen Ziele, die sich Musiker/innen, Leistungskurse und Chorschüler/innen vorgenommen hatten, führten schnell zu konzentrierten Probenarbeiten. Mit ihrem verbesserten Lern- und Leistungswillen konnte ich ständiges Üben, Hören und Wiederholen einfordern und durchsetzen. Auch das nicht so beliebte „Blattsingen“ wurde nun möglich. Die Chorschüler/innen erkannten, dass sie sich mit der Aneignung von höherem theoretischem Wissen anspruchsvollere Aufgaben zutrauen konnten. Diese ersten Erfolge ermutigten sie, sich Schritt für Schritt auch mit schwierigerer Musikkultur auseinanderzusetzen. Ihre sehr gute Disziplin und Anstrengungsbereitschaft bewiesen, dass sie gewillt waren, ihre theoretischen Kenntnisse ständig zu erweitern, um Ausdrucks- und Klangqualität zu verbessern. In allen Arbeitsbereichen zeigten die Teilnehmer/innen ein außergewöhnlich hohes Interesse an ihren Aufgaben und Arbeiten. Da mit dem Weihnachtskonzert erste Arbeitsergebnisse vorliegen sollten, hatten wir ihnen Arbeitstempo und -rhythmus, ohne „Druck“ auszuüben vorgegeben. Mit der Fertigstellung eines Programmheftes für das Konzert wurden erste Ergebnisse sichtbar. Die Deutschklassen und -kurse stellten ihre gelungensten Geschichten und Gedichte darin vor und die Kunstkurse und die Schüler/innen des Zeichenunterrichts verschönerten das Heft mit ihren Bildern. Auch unsere Musiker hatten sich daran gemacht, ihre schwierigen Soli für die CD einzustudieren. Ihr Vorspiel begeisterte nicht nur die vielen Gäste, sondern vor allem die Schüler/innen, die an diesem CD- Projekt beteiligt waren. Sie spürten, dass da etwas Erfolgreiches am Entstehen war. Das gelungene Weihnachtskonzert war ein freudiger Abschluss der ersten Arbeitsphase und motivierte das Projektteam für weitere Aufgaben und Arbeiten.

2.Arbeitsphase / Projektwoche

Auch im zweiten Projekt wurde eine einwöchige Reise durchgeführt. Die ruhige Projektphase – nach den Weihnachtsferien – nutzten wir, um alle organisatorischen Angelegenheiten, die für die Projektfahrt wichtig waren, gemeinsam zu klären und vorzubereiten. Die Musikkurse begannen mit ihrer Aufgabe, Lieder und Instrumentalstücke aus dem Weihnachtskonzert für die Aufnahmen der CD auszuwerten und ihre Aufzeichnungen und Eindrücke mit den Musiker/innen und dem Chor in einer gemeinsamen Runde abzusprechen. Die Chorschüler/innen beschäftigten sich mit der Vervielfältigung von Chorpartituren und dem ordnen der Chormappen. Es mussten die Absprachen mit dem Bus-Unternehmen geführt werden u.v.a.m. Die gemeinsamen Arbeitsvorbereitungen zeigten, dass wir richtig lagen, die vorzubereitenden Aufgaben und Arbeiten von allen Beteiligten erledigen zu lassen. Diese gemeinsame Erarbeitung war dennoch nicht so, wie wir es uns wünschten, da wir wichtige Aufgaben denjenigen Schüler/innen anvertrauten, von denen wir genau wussten, dass sie sie zu unserer Zufriedenheit erledigen würden. Es fiel uns noch schwer, die Konsequenz und Geduld aufzubringen, diese Arbeitshaltung von allen Schüler/innen einzufordern. Um Schüler/innen aus finanziell schwächeren Familien eine „Ferienfahrt“ zu ermöglichen, war es für mich wichtig, diese Projektwoche – weit weg von Potsdam – durchzuführen. Das Geld dafür konnten wir durch die Einnahmen des ersten Projekts „Jim Knopf“ aufbringen.

Mit dem Beginn der Winterferien im Februar starteten wir zu unserer Projektwoche in den Bayrischen Wald. Beste äußere Bedingungen wie gute Unterkunft, ausreichend Proberäume, viel Schnee, ein Schwimmbad u.v.a.m. sorgten schnell für eine gute Stimmung im Projektteam. Unsere nicht so leichte Aufgabe bestand nun darin, intensives Arbeitsvorhaben gleichermaßen mit erlebnisreichen Freizeiterlebnissen zu verbinden. Um diese Aufgabe zu lösen, einigten wir uns darauf, dass die Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse in täglichen abendlichen Gesamtproben vorstellen sollten. So schafften wir gute Voraussetzungen, die intensive Zeit unseres Zusammenseins für komplizierte und schwierige Arbeiten zu nutzen, aber auch für gemeinsame Unternehmungen. Diesen Arbeitsweg hielten wir zur Erfüllung unseres Arbeitsprogramms für äußerst effektiv, da der Ablauf der Gesamtproben einen

einen perfekten Arbeits- und Freizeitablauf ermöglichte, täglich Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft von Teilnehmer/innen erforderte, Arbeitsintensität und -rhythmus der Projektarbeiten bestimmte und uns Fehler und Schwierigkeiten uns rechtzeitig erkennen ließen.

Schon die Anfangsproben zeigten, dass die Chorschüler/innen mit dem Einstudieren der anspruchsvollen Liedsätze erhebliche Probleme hatten. Ihre große Schwäche, nach Noten zu singen machten „Nachhilfeunterricht“ erforderlich. Um den Gesamttablauf nicht zu gefährden, wurden neue Überlegungen und Planungen notwendig. Wir entschieden uns für aufwendige Stimmproben am Vormittag und für Stimmenzusammenführungen vor der abendlichen Gesamtprobe. Durch die Probenverlegung hatten die Chorschüler/innen weniger Freizeit, aber dieser „Umweg“ führte zu ersten guten Ergebnissen und gewohnter Arbeitsfreude und Schaffenskraft zurück. Währenddessen wurden unsere Instrumentalisten mit Hilfe von Experten befähigt, Liedsätze zu instrumentieren oder an ihren schwierigen Solostücken zu arbeiten. In den weiteren Gesamtproben stellten sich – nach und nach – erste kleinere Erfolge ein, die die Jugendlichen ermutigten, an den schwierigen Liedsätzen weiter zu arbeiten. Um so viele Schüler/innen für einen langen Zeitraum zu einem gut funktionierenden Arbeitsteam zu formen, nutzten wir die günstigen Bedingungen der Projektwoche - weit weg von schulischen und häuslichen Pflichten - im Bayrischen Wald. Im Winter fanden wir dort die besten Bedingungen, intensive Projektarbeiten mit erlebnisreichen Ferien zu verbinden. Gemeinsame Skitouren, Rodeln, Wandern, Schwimmen, Disko, die Abende am Kamin u.v.a.m. brachten die Teilnehmer/innen schnell einander näher. Sie hatten viel Spaß und Freude und es entwickelte sich die feste Zusammengehörigkeit, die ich mir wünschte. Die hohe Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, die sie bei den Erarbeitungen aufbrachten, zeigten, dass sie sich im Projektteam wohlfühlten, für uns die wichtigste Voraussetzung, um unser Projekte auf lange Zeit durchführen zu können! In gemeinsamen Freizeiterlebnissen ergaben sich die Möglichkeiten, Zugang zu Schüler/innen zu finden, die ihre Schwierigkeiten, Sorgen und Probleme meist für sich behielten und sich nicht öffneten. Die anspruchsvollen Aufgaben und Arbeiten der CD überzeugten auch unsere hochbegabten

Musiker/innen, die durch zeitaufwendige tägliche Übungsstunden kaum Kontakt zu ihren Mitschüler/innen entwickeln konnten, an der Projektfahrt teilzunehmen. Mit der eigenen Verantwortlichkeit für einen eigenständigen, recht schwierigen Arbeitsbereich, fanden wir die Voraussetzungen, ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten fördern und weiterentwickeln zu können, aber auch den fehlenden Kontakt zu Mitschüler/innen wieder herzustellen. Um sie nicht zu überfordern, auch um das tägliche Übungspensum zu garantieren, wurden sie von einer Berufsmusikerin betreut. Wir bemerkten, dass ihnen das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten Freude bereitete und ihre Leistungsintensität deutlich erhöhte. Unsere schulischen Beobachtungen, diesen talentierten Schülern mehr Eigenständigkeit und „Freiräume“ öffnen zu müssen, um einen angemessenen Ausgleich zu ihrem umfangreichen täglichen Probenpensum zu schaffen, fanden wir nun bestätigt. In Arbeitsgesprächen und Freizeitstunden mit anderen Projektteilnehmer/innen bemerkten wir, wie gut sich die Anerkennung und freundschaftliche Bemühung von Mitschüler/innen auswirkten. Da wir mit der Projektwoche ein besonders schwieriges Arbeitsprogramm mit erlebnisreicher Freizeit verbinden wollten, achteten wir von Beginn an auf die konsequente Einhaltung von Beschlüssen. Die vielen Teilnehmer/innen (unterschiedlich in Alter, Leistung und Verhalten) in ein so großes Projektteam einzuordnen, verlangte eine Balance zwischen straffer Führung und freudvoller Ferienstimmung. Um unbeschwert die Freizeitstunden erleben zu können, waren die Teilnehmer/innen sehr bemüht, die schwierigen Aufgaben zu meistern. Sie erkannten unsere Bemühungen, ihre Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft auszugleichen und mit Freizeitpaß zu belohnen. Das gute Arbeitsklima verhalf uns, das Zusammengehörigkeitsgefühl des Teams zu festigen, an schwierigen Aufgaben weiterzuarbeiten und unsere (Hoch)begabten in das Team einzufügen. Wir fanden Zugang zu unseren Schüler/innen und gaben ihnen das Gefühl, nicht nur fachlich ein Ansprechpartner/in für sie zu sein. Die gelungene Projektwoche gab uns das sichere Gefühl, auch schwierige Aufgaben und Arbeiten von unseren Schüler/innen verlangen und mit ihnen erarbeiten zu können. Nun waren Überlegungen notwendig, wie wir diese guten Arbeitsgrundlagen für die weiteren Arbeitswochen, wieder mit schulischen und häuslichen Verpflichtungen verbunden, erhalten und weiterführen konnten.

Dritte Arbeitsphase

Mit der Gewissheit, das Projektziel verwirklichen zu können, klärte und sicherte ich nun die finanziellen und organisatorischen Angelegenheiten ab, die für die Aufnahme und Repräsentation der CD von Wichtigkeit waren. Durch den guten Kontakt zu den kirchlichen Einrichtungen unseres Wohngebietes boten sich vielfältige Möglichkeiten an, z. B. die Kirchen, um die CD aufzunehmen und sie einem breiten Publikum vorzustellen. Die Befürchtungen, dass mit Beginn des Schulalltages Arbeitsintensität und -freude nachlassen würden, bestätigten sich in den ersten Proben nicht. Das Ergebnis der Projektwoche, die Schüler/innen an zügiges und konzentriertes Arbeiten zu gewöhnen, konnten wir weiter durchhalten. Das half uns vor allem dabei, die jährlichen Chorverpflichtungen wie Abiturfeiern, Beteiligung an Wettbewerben und viele andere Repräsentationsveranstaltungen der Schule, trotz umfangreicher Projektarbeiten zu erfüllen. Mit großer Aufmerksamkeit beobachtete ich die Arbeit der Musiker, um ihre Bereitschaft zu größeren Leistungen – zu denen sie durchaus fähig waren – von ihnen einzufordern. Hohe Leistungen verlangen nicht nur Talent, sondern vor allem Charaktereigenschaften wie Fleiß, Ausdauer, Zielstrebigkeit, Mut, Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft. Eigenschaften, die sie oftmals auch vermissen ließen und die noch gefestigt werden mussten, wenn anspruchsvolle Ziele erreicht werden sollten.

Unsere Vorstellungen, ein Projektthema zu finden, das möglichst das Interesse von vielen Schüler/innen wecken sollte, schien sich auch mit diesem Projekt zu erfüllen. So nutzten die Kunstlehrer den Auftrag, die Geschichte des Liedes in Bilder zu fassen, für vielfältige leistungsunterschiedliche Arbeitsaufträge. Während sich die Leistungskurse mit der anspruchsvollen Aufgabe der Fertigung eines Bildbandes für die Kirchengemeinden mühten, beschäftigten sich die jüngeren Schüler/innen mit anderen künstlerischen Mitteln, um die Geschichte des Liedes zu erzählen. Einfallsreich, kreativ und äußerst fantasievoll suchten sie nach ihrer Möglichkeit, die Weihnachtsgeschichte umzusetzen. Es hatte Gründe, warum wir die Fertigung des CD-Covers nicht ausschrieben, sondern an einen Schüler der 12. Klasse vergaben. Daniel hatte den Abbruch des Gymnasiums als persönliche Niederlage empfunden

und sein neuer Anfang an unserer Schule – einer Gesamtschule mit Sekundarstufe II - war für ihn mit erheblichen Problemen verbunden. Er suchte keinen Kontakt zu Mitschüler/innen und galt schnell als Sonderling. Mit großer Intensität und Leidenschaft widmete er sich dem, was er am besten konnte – malen. Auch mir blieb seine große Leidenschaft nicht lange verborgen und der Versuch, ihn für die Aufgabe zu gewinnen, das Cover zu entwerfen, lag nahe. So konnte ich erste Kontakte mit ihm knüpfen und sein Interesse für unser Projekt bei ihm wecken. Ende März hatten die Geschichtsschüler/innen mit der Unterstützung von Forschungsunterlagen der Universitäten Berlin und Potsdam mit konkreten Recherchen und Forschungsergebnissen aus dem österreichischem Raum abgeschlossen und konzentrierten sich nun auf die wichtigsten Lebensstationen der beiden Schöpfer des Liedes. Auf diese Informationen – Daten, Ortsnamen und viele andere wichtige Details – warteten schon ungeduldig die Deutsch-Fachlehrer/innen, um mit ihren Schüler/innen die Geschichte des Liedes aufschreiben zu können. Um das Interesse an unserem Projekt noch zu verstärken, rief die Schulzeitung alle „Schreiber/innen“ auf, sich an dem Schreib- und Rezitatorenwettbewerb zu beteiligen. Der „Anreiz“, dass der Rundfunk die besten Erzählungen in der Weihnachtszeit senden würde, motivierte vor allem Schüler/innen der höheren Klassen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Das Projektvorhaben in den Abschlussmonaten für Andere zu öffnen, um weitere Arbeitsmöglichkeiten zu finden, noch mehr Schüler/innen zu bewegen, ihre Leistungen und Freizeitbeschäftigungen einzubringen, erhöhte die ohnehin schon sehr gute Leistungsbereitschaft von vielen Projektteilnehmer/innen. Die Unterstützung ihrer Mitschüler/innen beflügelte sie noch. Die Musiker suchten nach immer ausgefeilteren Klang- und Instrumentalmöglichkeiten, um dem Thema der CD gerecht zu werden. Ihr so großes Engagement bestätigte, dass wir mit dem Risiko, ihnen die Verantwortung auch von schwierigeren Aufgaben und Arbeiten zuzutrauen, richtig lagen. So war es möglich, nicht nur ihr Können weiterentwickeln und voranzubringen, sondern ihre „Sonderstellung“ für gemeinsame Teamarbeiten zu nutzen, um so ihr Zugehörigkeits- und Verantwortungsgefühl zu fordern und eigene Leitungsqualitäten entwickeln zu können. Die große Beteiligung an unserem Schreibwettbewerb machte es uns schwer, nur eine Geschichte mit der Ausstrahlung im Rundfunk zu würdigen. Mit der Überlegung, die besten Erzählungen und Zeichnungen für

das Programmheft zu nutzen, fanden wir eine weitere Lösung, die so rege Mitarbeit anzuerkennen und die Schüler/innen zu ermutigen, weiter künstlerisch zu arbeiten. Die guten Arbeitsergebnisse aus dem Geschichts-, Deutsch-, Musik- und Kunstbereich waren für den Chor Ansporn, nun seinen Teil dazu beizutragen, dass diese CD etwas ganz „Besonderes“ werden sollte. Das brachte Chorschüler/innen in die schwierige Situation, neben anderen wichtigen Verpflichtungen die hohen Erwartungen die das gesamte Schulkollektiv an die CD hatte, auch zu erfüllen. So wurden verlängerte Chorproben – bis in die Abendstunden – unumgänglich. Der gut funktionierende Arbeitsrhythmus, Schul-, Chor- und Hausaufgabenzeit miteinander zu verbinden, um vor allem schulische Verpflichtungen nicht zu vernachlässigen, half uns, diese schwierige Arbeitsphase nicht nur zu meistern, sondern Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft immer wieder neu herauszufordern und das Team zu festigen. So wie der Chor sich mühte, die vorgenommenen Ziele zu erreichen, bereiteten sich auch die Sprecher/innen auf ihren Rezitatorenwettbewerb vor. Der „Anreiz“, dass der/die beste Erzähler/in die Erzählerrolle der CD-Einspielung übernehmen sollte, motivierte viele Schüler/innen, daran teilzunehmen. Das Interesse im ganzen Schulhaus war so groß, dass dieser sonst kaum beachtete Wettbewerb einer der kulturellen Höhepunkte des Schuljahres wurde. Die Stimme und die Vortragsart von Kay, einem Schüler der 12. Klasse, fanden Lehrer/innen, Mitschüler/innen und die Jury am eindrucksvollsten. Die Geschehnisse, die sich mit dem Lied „Stille Nacht, Heilige Nacht“ verbinden, versuchte Daniel mit seiner bildnerischen Interpretation im Cover zum Ausdruck zu bringen. Unsere Geduld und die Zuversicht, die wir aufbrachten, um ihn „seinen“ schulischen Weg wieder finden zu lassen, verhalfen ihm dazu, fehlendes Selbstvertrauen zurück zu gewinnen, sich zu stabilisieren und mit seiner „Situation“ besser umgehen zu können. Die letzten Arbeitswochen des Schuljahres nutzten die Arbeitsbereiche Kunst, Literatur und Musik, um mit letzten Verbesserungen ihre Aufgaben und Arbeiten am Projekt abzuschließen. Die Anstrengungen der letzten Wochen zeigten sich bei den Chorschüler/innen als nachlassende Aufmerksamkeit und Konzentration. Darum einigten wir uns darauf, den Aufnahmetermin der CD hinauszuzögern, um mit ruhigeren Proben auch schwierigere Liedpassagen „locker“ meistern zu können.

3.2.3 Aufführung und Abschluss

Die Entscheidung, die CD erst nach den Sommerferien aufzunehmen, fiel mir nicht leicht, weil ich befürchtete, dass vieles, was hart erarbeitet wurde, in Vergessenheit geraten könnte. Andererseits fand ich den späteren Termin günstiger, um die monatelangen Stimm- und Instrumentalproben mit tieferem Werkverständnis in Einklang bringen zu können. Es erleichterte mich deshalb, dass der veränderte Termin für die Projektwoche die Zustimmung von den Projektteilnehmer/innen fand.

Eine Woche vor Beginn des neuen Schuljahres trafen sich die Chorschüler/innen, um die Liedsätze mit den Instrumentalisten noch einmal durchzuarbeiten. Der Entschluss, den Chorschüler/innen Zeit und Ruhe in den Sommerferien zu geben, um für die anstrengenden Endproben „ausgeruht und frischer“ zu sein, erwies sich als richtig. Unsere Befürchtungen, vieles neu erarbeiten zu müssen, bestätigten sich nicht. So nutzten wir die Proben für besonders schwierige Stimmführungen und Liedpassagen, damit die Chorschüler/innen das notwendige Selbstbewusstsein für schwierige Aufnahmebedingungen entwickeln konnten. Ohne große Probleme verliefen die anschließenden Gesamtproben. Anerkennung und Lob von Kirchenmusikern für ihre hervorragende Probedisziplin und gesangliche Qualität schufen zusätzliche Leistungsmotivation und -begeisterung. Beeindruckt von der umfangreichen Technik und der spannungsgeladenen Atmosphäre im Kirchensaal versuchten alle Projektteilnehmer/innen ganz „cool“ die professionellen Arbeiten im Tonstudio anzunehmen und zu bewältigen. Alle diesbezüglichen Hinweise wie äußerste Ruhe, höchste Konzentration, ständige Wiederholungen, ruhig Stehen und Atmen usw. wurden selbstverständlich angenommen. Die große Bereitschaft, höchstmögliche künstlerische Arbeit zu leisten, wurde von den Tontechnikern bemerkt und entsprechend unterstützt. Ihr Leistungswille ließ sie gemeinsam immer wieder die Aufnahmen überprüfen und verbessern. Ihre Arbeitsbegeisterung und Freude an eigener Steigerungsfähigkeit ließ uns erst spät in den Abendstunden die Aufnahmen beenden. Einige Tage danach sprach Kay, der den Rezitationswettbewerb gewonnen hatte, den Text der CD ein. Er hat die Projektwoche zu

Beginn des neuen Schuljahres genutzt, um mit den Rundfunksprechern von „Antenne Brandenburg“, seine Stimmleistungen zu verbessern. Mit der Fertigung von Daniels Cover an der Hochschule für Kunst in Halle beendeten wir die Projektarbeiten.

Die Präsentation der CD fand am 6. und 7. Dezember 1997 in der katholischen „Sankt-Antonius-Kirche“ und in der evangelischen „Friedrich-Kirche“ in Babelsberg vor Eltern, Lehrer/innen, Mitschüler/innen, den Kirchengemeinden, dem Oberlin-Haus und vielen anderen Gästen des Wohnbezirks ihren würdigen Abschluss. Der Erlös der Konzerteinnahmen und der verkauften CDs wurde für die finanzielle Absicherung des nächsten Projektes genutzt. Das Projekt dauerte 15 Monate. Es nahmen 300 Schüler/innen daran teil: (der Schulchor, die Musikklassen der Sek.I, Grund- und Leistungskurse der Fächer Deutsch, Kunst, Geschichte und Musik).

3.2.4 Analyse

Es gab viele Gründe, die Projektarbeit in einem zweiten Vorhaben weiterzuführen. Ein sehr wesentlicher war, die Bitte von vielen Schüler/innen nach einem weiteren Projekt zu erfüllen. Mit dem „Jim Knopf“ hatten wir es verstanden, sie für einen langen Zeitraum zusammenzuführen, um gemeinsam an einer großen Aufgabe zu arbeiten. Die Arbeit an den vielen außergewöhnlichen Aufgaben und Arbeiten, der Spaß und die Freude, die neu gewonnenen Freundschaften, das Gefühl, gebraucht und nützlich, Gebende und Helfende zu sein, Verantwortung zu übernehmen und tragen zu können, einem Arbeitsteam anzugehören, in dem man sich wohl und aufgehoben fühlt, etwas leisten und Neues ausprobieren zu können u.v.a.m. wollten Schüler/innen nicht aufgeben. Die immer größer werdenden „Aktivitäten“, die Schüler/innen bei den Arbeiten am „Jim Knopf“ entwickelten, und die letztendlich das gesamte Schulkollektiv zur Mitarbeit aktivierten, führten zu Überlegungen, wie diese Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, sowie die erreichten Lern-, Arbeits- und Verhaltensergebnisse erhalten und weitergeführt werden könnten. Diese ersten schulischen und fachlichen Anfangserfolge machten Mut für weitere, noch umfangreichere Projekte.

Monate vor Projektbeginn beschäftigte ich mich mit der Suche nach einem geeigneten Projekt, das Schüler/innen so interessierte, dass sie bereit wären, schulische Lern- und Verhaltensanforderungen nicht nur zu erfüllen, sondern sich noch anspruchsvolleren Anforderungen zu stellen. Durch die vielen hitzigen Unterrichtsgespräche über das Thema „Wie gelingt es, in Würde zu leben?“ fand ich eine geeignete Ausgangsposition für unser neues Projekt, um mit Schüler/innen Lebenswege zu erforschen, aber auch, um mich mit den ständig neuen gesellschaftlichen, schulischen und familiären Ereignissen und Veränderungen, die sie beschäftigten, auseinandersetzen zu können. Mit der Spurensuche des Liedes „Stille Nacht, Heilige Nacht“ war das richtige Thema zur richtigen Zeit gefunden und außerdem weitere Arbeitsvoraussetzungen gegeben, um Schüler/innen für Projektarbeit zu gewinnen. Mit diesem Thema gelang es sehr gut, ihre Freizeitwünsche und -bedürfnisse und vor allem ihren Wunsch nach einer eigenen CD zu erfüllen. Mit dem sicheren Gefühl, für Schüler/innen ein Projekt gefunden zu haben, das sie interessiert und ihnen Spaß macht, war es leichter, Erreichtes zu festigen und weiterzuführen. Vielen Schüler/innen wurde die Teilnahme ermöglicht. Schulische Unterrichtsforderungen von vielen Fächern konnten mit Projektarbeiten verbunden werden. Unterschiedliche Fachrichtungen wurden übergreifend koordiniert. In jahrgangsgemischten und leistungsunterschiedlichen Gruppen wurde gelernt und gearbeitet. Arbeitsgemeinschaften wurden erhalten und weitergeführt. Mit diesem Projekt gelang es, weitere vor allem höhere und anspruchsvollere schulische und fachliche Ziele zu erreichen, so: die besondere Förderung von hochbegabten, begabten und leistungsstarken Schüler/innen, die Etablierung von Schule als einen kulturellen Mittelpunkt im Wohnbezirk, die Gestaltung von Schule als Lerninstitution und Freizeittreff für Schüler/innen, die Pflege von Kontakten zum Oberlin-Haus.

Weitere wichtige Gründe, gerade dieses Projekt mit unseren Schüler/innen durchzuführen, waren im 40-jährigem Ausschluss aller kirchlichen Bindungen zur Schule des früheren sozialistischen Bildungssystems zu verstehen. Das Projektthema ermöglichte uns eine Zusammenarbeit von Schule und Kirche und verband uns mit einem weiteren wichtigen Partner in unserem Wohnbezirk. Die konkrete Vorplanung von schulischen und fachlichen

Anforderungen half mir, neben den anderen vielen Projektaufgaben und -arbeiten, diesen Zielen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Noch vor Projektbeginn führte ich die ersten Gespräche mit den Lehrer/innen der Fachbereiche Geschichte, Kunst und Deutsch, Kirchenvertretern und begabten Schülern, um unsere Ziele machbar zu gestalten, aber auch um starke Partner zur Seite zu haben. Mit ihren Zusagen und der Klärung der wichtigsten organisatorischen und finanziellen Angelegenheiten hatte ich wesentliche Voraussetzungen erarbeitet, um mit unseren Schüler/innen auch dieses Projekt wagen und zum Erfolg führen zu können.

Mit einem interessanten Angebot von Aufgaben und Arbeiten, für die Fachkurse, verschiedenste Leistungskurse, Klassen und Arbeitsgemeinschaften hatte ich die Bereitschaft von vielen Schüler/innen sich an diesem Projekt zu beteiligen, gewonnen. Diese Begeisterung nutzte ich, um hohe Fachanforderungen mit Projektarbeiten zu verbinden, Arbeitsgemeinschaften auf hohem Niveau weiterführen zu können, Hochbegabte, Begabte und Leistungsstarke individueller, ihren Fähigkeiten entsprechend fördern und weiter voranbringen zu können, viele Fachrichtungen, Kurse und Arbeitsgemeinschaften zu einem Team vereinigen zu können und Schüler/innen mit Problemen aufzufangen und notwendige Unterstützung zu geben.

Mit dem Entschluss, das Projekt in einzelne Arbeitsphasen einzuteilen, konnte ich die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft unserer Teilnehmer/innen über die lange Projektzeit halten und steigern. So fanden sie mit ihren ersten erfolgreichen Projektergebnissen des Weihnachtskonzertes ihre verstärkten Bemühungen belohnt. Diese ersten Erfolgserlebnisse schafften das nötige Selbstvertrauen, auch schwierige Aufgaben zu versuchen. Die Leistungsfreude und -zuversicht nach den Konzerten war eine gute Ausgangsposition für die nächsten Aufgaben und Arbeiten. Die Planung, die nächsthöheren und -schwierigen Aufgaben in einer Projektwoche zu arbeiten, verschafften uns Zeit und Ruhe. Durch die Erfahrungen aus dem „Jim Knopf“-Projekt, dass die zu erarbeitenden Aufgaben und Arbeiten den Projektverlauf bestimmen, reagierten wir bei diesem Projekt mit einer flexibleren

Planung und konnten so die unerwarteten Schwierigkeiten des Chores bei der Liederarbeitung gut meistern. Mit der Umstellung von Planungen schafften wir bessere Bedingungen, um die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft der Arbeitsgruppen zu erhöhen. Mit der früh durchgeführten Projektwoche gelang es, allen Teilnehmer/innen zeitig verständlich zu machen, dass Fleiß, Ausdauer, Zielstrebigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen hohe Leistungen erst möglich machen. Die fröhliche, freundschaftliche und „familiäre“ Atmosphäre nutzten wir zur Festigung eines Arbeitsteams, das auch in harten Arbeitsphasen zusammenhielt. In den Schulalltag zurückgekehrt, zeigten die Teilnehmer/innen große Bereitschaft, weiterhin schwierigere Aufgaben zu erfüllen. Um ihnen Hilfe und Unterstützung zu geben, aber auch um weiteren Schüler/innen die Mitarbeit an unserem Projekt zu ermöglichen, organisierten wir in der Schule Schreib-, Mal- und Rezitatorenwettbewerbe. Die Mitarbeit von Mitschüler/innen war auch bei diesem Projekt ein großer Gewinn. Ihr Interesse und ständiges Nachfragen erhöhten den Leistungsdruck und die damit verbundene Anstrengungsbereitschaft der Projektteilnehmer/innen. Viele Impulse und Abwechslungen, die wir mit anspruchsvoller Projektarbeit verbanden, halfen, ihre Leistungsbereitschaft und Freude über einen so langen Zeitraum konstant zu halten und in den Abschlusswochen mit folgenden Höhepunkten noch zu steigern: Zusammenführungen aller Arbeiten in der Projektwoche, Aufnahme der CD und der Präsentation des Projekts in den Kirchen des Wohnbezirks. Mit diesem gelungenem Abschluss gelang es, Schule und Wohnbezirk näher miteinander zu verbinden.

3.3 PROJEKT „WEST-SIDE-STORY“ (SCHULJAHR 1997/98/99)

Die guten Erfahrungen aus zwei Projekten mündeten schließlich in ein drittes Vorhaben, das sich über drei Jahre erstreckende große gelenkte Musicalprojekt „West-Side-Story“.

3.3.1 Ausgangslage und Themenfindung

Die Aufnahme von Asylbewerber/innen löste in der Bevölkerung der neuen Bundesländer heftige Gegenwehr aus. Durch die sehr schnell vollzogenen Veränderungen – Schließung von Betrieben, Fabriken, Institutionen, Behörden, Gesundheitseinrichtungen u.a.m. – verunsichert, fürchteten die Menschen den Verlust von weiteren Arbeitsplätzen. Mit ihrem geschlossenen Widerstand stärkten sie die Reihen von Unzufriedenen, Gewaltbereiten, rechten und radikalen Gruppen. Ermutigt von breiter Zustimmung führte das zu Attacken auf Asylantenheime und Zubringerbusse, zum „Dreindreschen“ auf alles, was anders aussah, bis hin zu Brandstiftung und Mord. In dieser Zeit war es besonders wichtig, für Schüler/innen da zu sein, um mit ihnen über diese beschämenden Ereignisse sprechen und die gemeinsame Verantwortlichkeit dafür klären zu können. Wie wichtig diese gemeinsamen Gespräche waren, wurde vor allem in der Sek.II deutlich. Vom Elternhaus oder von Gruppierungen, in die sich ein nicht kleiner Teil von Schüler/innen längst schon eingestrichelt hatte, beeinflusst, vertraten diese äußerst provokant und aggressiv deren Auffassungen und Meinungen. In diesen Diskussionsrunden erkannte ich, mit Schüler/innen etwas mehr tun zu müssen als Gespräche zu führen und Überzeugungsarbeit zu leisten. Nicht duldend, dass Schüler/innen sich gleichgültig und passiv verhielten, wenn schlimmste Parolen im Schulhaus immer lauter wurden, kam die Idee auf, mit ihnen die tragischen Ereignisse, die sich 1954 in der „New Yorker West Side“ zugetragen hatten, neu zu bearbeiten. Daraus ergab sich die Möglichkeit, mit Schüler/innen in einer so schwierigen Zeit mehr zusammen zu sein als nur im Unterricht.

Die sehr guten Leistungsergebnisse, die Schüler/innen aus verschiedensten Fachrichtungen, Musik, Kunst, Sprache, Forschung, Management u.v.a.m., mit der Aufnahme einer CD

erreicht hatten, unterstützten die Überlegungen, mit einem neuen Projekt die vielseitigen Interessen von unseren Schüler/innen weiterzuentwickeln und zu fördern. Das Musicalprojekt erfüllte beste Ausgangsvoraussetzungen, um wieder viele Schüler/innen gewinnen zu können, es ermöglichte

- ihnen die bevorzugten Freizeitbeschäftigungen: Musik, Tanz, Gesang, Schauspiel, Graffiti-sprayen, Tontechnik, Bühnendekoration, Maske, u.v.a.m.
- die Auseinandersetzung mit einer interessanten Geschichte
- die Beteiligung von unterschiedlichsten Arbeitsgemeinschaften, Fachkursen, Instituten und Organisationen
- viele Schüler/innen für einen sehr langen Zeitraum zusammenführen zu können
- die Vermittlung von leistungs- und verhaltensunterschiedlichen Aufgaben und Arbeiten
- Schüler/innen die Leitung eines Arbeitsbereiches anvertrauen zu können

In der intensiven Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Musikwerk erkannte ich gute Arbeitsmöglichkeiten, um erreichte Arbeitsziele weiter zu festigen:

- viele Schüler/innen für die Schule zu begeistern
- Arbeitsgemeinschaften zu beschäftigen und zu erhalten
- Fachanforderungen und Projektarbeit miteinander verbinden zu können
- Schüler/innen aus unterschiedlichsten Fachrichtungen und Kursen (Leistungskurse, ebenso wie die von Lehrer/innen häufig vernachlässigten Grundkurse) in einem Großprojekt vereinen zu können
- leistungs- und jahrgangsunterschiedliche Schüler/innen zum Lernen und Arbeiten zusammenzuführen
- Begabten und Leistungsstarken eine ihren Fähigkeiten entsprechende Förderung zuteil werden zu lassen
- Schüler/innen, die von ihren Mitschüler/innen oftmals ausgegrenzt wurden, eine Zugehörigkeit zu geben (leistungsschwache, verhaltensschwierige, sozialkulturell und familiär benachteiligte Jugendliche)

Die gute Arbeitsbasis, Schülerwünsche und -interessen in so hohem Maße erfüllen zu können, ließ mich weitere fachliche und erzieherische Ziele suchen, die sich mit diesem Projekt erreichen ließen. Das Musicalprojekt war in besonderem Maße geeignet, für

- begabte und befähigte Schüler/innen aus den verschiedensten Fach- und Arbeitsbereichen (Musik, Kunst, Deutsch, Englisch, Politische Bildung, Chor, Gesang, Schauspiel, Tanz, Management, Fotografie, Bühnen- und Tontechnik), um sie zu höheren fachlichen Leistungen zu führen
- Schüler/innen mit Schwierigkeiten (familiäre, finanzielle oder anderer Art), für Ausgegrenzte, Verhaltensauffällige, Schulschwänzer/innen, um sie mit interessanten Aufgaben und Arbeiten Halt und Unterstützung geben zu können
- die Bindung von Fachexperten aus Theater, Musikschule, Medien, Handwerksbetrieben an unsere Schule

3.3.2 Phasen der Durchführung

Vorbereitungsphase

Mit dem Anfang des Schuljahres 1996/1997 entstand das Ziel einige Szenen aus der „West Side Story“ von Schüler/innen der Klassen 7-13 erarbeiten zu lassen. Ich war mir im Klaren darüber, dass die Erarbeitung eines so anspruchsvollen Musikwerkes sehr schwierig werden würde, aber die vielen Arbeitsmöglichkeiten, die höhere Lern-, Arbeits- und Verhaltensanforderungen an die Schüler/innen stellen würden, rechtfertigten das hohe fachliche und pädagogische Risiko. Bevor konkrete Ziele gefasst wurden, war es wichtig, Partner/innen zu finden, die bereit waren, das Projektvorhaben mit zu unterstützen. Deshalb wurden erste Arbeitsgespräche mit den Fachbereichen geführt, die für unser neues Projektvorhaben wichtig waren. Die schnelle Zustimmung der Fachlehrer/innen erreichte ich durch sehr spezielle Arbeitsaufträge, die sinnvoll, interessant und leistungsmotivierend für die Schüler/innen ihres Fachbereiches waren, so für den Fachbereich Englisch, mit einer deutschen Übersetzung der englischen Textvorlage der „West Side Story“, da keine deutsche Fassung auf dem Büchermarkt vorhanden war und den Fachbereich Geschichte / Politische

Bildung mit einer möglichst genauen historischen Recherche über das Leben von Jugendlichen aus der New Yorker West Side in den 50er Jahren. Auch die weiteren Arbeitsgespräche, z. B. mit Schüler/innen der Schulzeitschrift, verliefen sehr optimistisch. Diese zeigten sich erfreut, wieder an einer „richtigen Arbeit“ beteiligt zu werden. So lag die Verantwortung des gesamten Pressebereiches, z. B. die Werbung und Organisation von Druckvorlagen und Textvorlagen, Veröffentlichungen, Programmheften u.v.a.m. in ihren Händen. Um dem Musikwerk die Glaubwürdigkeit, die Kraft und Frische, Unbekümmertheit und Frohsinn, Übermut und Leichtsinn, Imponier- und Machtgehebe von Jugendlichen zu geben, überlegte ich, Schüler/innen die Musicalerarbeitung in eigener Regie versuchen zu lassen und die musikalische Begleitung und die Choreografie jungen Leuten anzuvertrauen. Um die entsprechenden Schüler/innen gewinnen zu können, führte ich erste Gespräche mit der Leitung des Schüler- und Jugendorchesters der Musikschule und der „Freien Tanzszene“ unserer Stadt. Obwohl beide Einrichtungen das Projektvorhaben begrüßten, hielten sie eine Erarbeitung durch Schüler/innen für viel zu schwierig. In der langen Arbeitsphase, die Schüler/innen für die Einstudierung der Partitur, Tänze, ihrer Gesangs- und Schauspielrollen benötigen würden, sahen sie zu große Probleme. Da ich mich sehr gründlich mit dem Werk auseinandergesetzt hatte, die künstlerischen Fähigkeiten, den Fleiß und das Durchhaltevermögen meiner Schüler/innen kannte, mussten viele zeitaufwendige Gespräche geführt werden, um meine Partner/innen von der Machbarkeit dieses Projektes zu überzeugen. Da zusätzliche große Probleme die Verhandlungen erschwerten (die Orchesterpartituren wurden nur für kommerzielle Aufführungen und mit entsprechend hoher Geldsumme zur Verfügung gestellt), stand lange eine gemeinsame Zusammenarbeit in Frage. Wochenlange Verhandlungen mit den Bernstein-Erben führten zur Einwilligung des Notenverleihs über einen längeren Zeitraum und so auch zur Zusage des Schüler- und Jugendorchesters.

Ausdauer und Geduld führten auch bei der Suche nach einer geeigneten Tanzlehrerin zum Erfolg. Neben ihren tänzerischen Qualitäten musste sie vor allem über pädagogische Fähigkeiten verfügen, um unsere nicht ganz einfachen Jungen über einen langen Zeitraum an

hartes Tanztraining heranzuführen und vor allem halten zu können. Diese fand ich mit der amerikanischen Tänzerin Heidi Weiss. Obwohl auch sie sehr skeptisch war und es für unmöglich einschätzte, dass „normale Schüler/innen“ das tägliche Balletttraining aushalten und durchhalten würden, überzeugten sie meine pädagogischen Absichten, die ich mit der Erarbeitung des Musicals ja hauptsächlich erreichen wollte. Um von Beginn an für Schüler/innen die Voraussetzungen für eine eigenständige Erarbeitung des Werkes zu schaffen, suchte ich die Verbindung zu Carolin, einer Schülerin aus der 10. Klasse, die mir durch ihr Musik- und Theaterinteresse im Unterricht aufgefallen war. Ihrem künstlerischen Interesse und ihren menschlichen Qualitäten – sie war äußerst zuverlässig, verantwortungsvoll, und pflichtbewusst und bei den Mitschüler/innen durch ihre Fröhlichkeit, Kameradschaft und Hilfsbereitschaft beliebt und anerkannt – wollte ich eine führende verantwortungsvolle Aufgabe anvertrauen, einerseits um ihre guten organisatorischen Stärken zu fördern und weiterentwickeln zu können, andererseits um diese für die Schule zu nutzen. Sie war eine Schülerpersönlichkeit, die eigentlich darauf wartete, entsprechend ihrer besonderen Fähigkeiten auch schulische Aufgaben vermittelt zu bekommen. Mit dem Aufgabenbereich der Regieassistentin fand sie ihre Fähigkeiten erkannt und ihren Berufswunsch, Theaterwissenschaft zu studieren, unterstützt. Die lange Vorbereitungsphase ermöglichte es, die Schulleitung und das Lehrerkollegium umfangreich über das neue Projektvorhaben zu informieren und die Freihaltung von Proberäumen (Aula und Turnhalle) abzusichern.

Mit der Klärung der Finanzen (die Einnahmen vom Verkauf der CD), der Organisation (Bereitstellung von ausreichenden Proberäumen – Turnhalle und Aula) und der Mitarbeit wichtiger Partner/innen für das Projektvorhaben, begannen im Januar 1998 konkretere Vorbereitungen. Mit dem interessanten Thema und den z. Z. bevorzugten Hobbys von Schüler/innen – Musik, Tanz, Schauspiel, Kunst, Technik u.v.a.m. – war ich sicher, wieder viele für eine Mitarbeit motivieren zu können. Um von Beginn an die Strategie durchzusetzen, nur eine beratende Funktion im Projektprozess einzunehmen, übernahm

hauptsächlich Carolin die Werbung von Teilnehmer/innen. Die Idee, dass sich Schüler/innen über ein Casting ihre Teilnahme erarbeiten sollten, verband sie vor allem mit drei Überlegungen: Durch Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft von Bewerber/innen sollte der Wert des Projektes und der Stolz, dabei zu sein, erhöht werden. Den Teilnehmer/innen sollten umfangreiche Kenntnisse über das Projektvorhaben vermittelt werden. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Teilnehmer/innen wollten sie besser einschätzen zu können.

Viele Schüler/innen bewarben sich bei dem Casting. Das führten wir darauf zurück, dass wir mit dem Musicalwerk die interessante Thematik gefunden hatten, die Schüler/innen in dieser Zeit besonders beschäftigte und bewegte, und dass dieses Projekt in besonderem Maße ihre Wünsche, Neigungen, Träume, Hobbys und liebsten Freizeitbeschäftigungen berücksichtigte. Eine Woche vor dem Casting führten wir eine Veranstaltung in der Aula durch, um die Schüler/innen umfangreich über das neue Projektvorhaben zu informieren. Hier stellten wir ihnen auch die vielfältigen Aufgabenbereiche des Musikprojektes vor, Schauspiel, Gesang, Tanz, Kunst, Fotografie, Handwerk, Medien, Tontechnik, Bühnenarbeiten u.a.m. Die Bereitschaft, an diesem Projekt teilzunehmen, war vor allem bei Schüler/innen in der Sek.II sehr hoch. Deshalb klärten wir in ausführlichen Gesprächen mit ihnen, wie schwierig es für sie werden könnte, über einen so langen Zeitraum schulische Pflichten mit anspruchsvoller Projektarbeit zu vereinbaren. Ihre Freude und Begeisterung, bei diesem Projekt mit dabei zu sein, erklärten wir uns so, dass mit der Erarbeitung der „West Side Story“ ein anspruchsvolles Projekt gefunden wurde, dass

- besonders Jugendliche begeistert waren und sich damit auseinandersetzen wollten
- sie hier ihre Möglichkeiten fanden, ihre speziellen Fähigkeiten (künstlerisch und technisch) anzuwenden, auszuprobieren und weiterzuentwickeln
- ihr künstlerischer Freiheitsdrang bei der Umsetzung eigener Ideen unterstützt wurde
- es Möglichkeiten gab, auch am Nachmittag mit Schulfreunden/innen zusammenzusein
- sie in diesem Projekt Möglichkeiten sahen, sich mit gesellschaftlicher Problematik auseinanderzusetzen und sich einbringen zu können

- sie mit hervorragenden Experten – der amerikanischen Tanzmeisterin Heidi Weiss, dem Jugendorchester der Musikschule – zusammenarbeiten konnten.

Mit der Überlegung, eine leichte Szene aus der „West Side“ zu erarbeiten, beabsichtigten wir, den Schüler/innen die Teilnahme zu erleichtern. Sie sollten einen umfassenden Einblick und realistischere Vorstellungen von den Aufgaben und Arbeiten eines Musicalprojektes vermittelt bekommen. Auch wollten wir ihnen mehr Zeit für den Entschluss zur Teilnahme geben und sie frühzeitig mit dem Arbeitsteam bekannt machen. Mit dem „verlängerten Casting“ sahen wir auch günstige Ausgangspositionen für den Projektbeginn. So ermöglichte uns diese längere Beobachtungsphase, gute Kenntnisse zu erhalten über die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die charakterlichen Eigenschaften, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, die Ausdauerfähigkeit und das Durchhaltevermögen und Teamfähigkeit der Schüler/innen sowie über die Beweggründe für die Teilnahme.

In den Monaten März/April fanden sich in den späten Nachmittagsstunden (ab 16.00 Uhr) viele Schüler/innen zusammen, um sich für eine Sprech- oder Gesangsrolle oder für eine Tätigkeit im Bühnen-, Dekorations- und Tonbereich zu bewerben. Die Richtigkeit der Entscheidung, mit der Erarbeitung einer leichteren Szene Schüler/innen die Aufnahmebedingungen zu erleichtern (um ihre Teilnahme- und Arbeitsfreude nicht zu zerstören) zeigte und bestätigte sich in den Anfangsproben. Durch unsere nun sehr professionelle Arbeit versuchten wir von Beginn an, sie mit der strengen Arbeitsdisziplin eines Theaters vertraut zu machen, um so hohe Probenleistungen einzufordern und die Wichtigkeit einer Rollenerarbeitung im Team verständlich zu machen. Obwohl wir alle Vorbereitungen so organisiert hatten, dass wir nur noch mit den Proben beginnen mussten, waren wir von der Arbeit, die uns bevorstand, doch überrascht. Die wenigsten Schüler/innen zeigten die künstlerischen Begabungen, die wir erwartet hatten. So gestalteten sich die Anfangsproben, die eigentlich Freude und Spaß für das Ganze auslösen sollten, als äußerst schwierig. Die Schüler/innen und auch wir Verantwortlichen spürten, dass wir uns mit der Erarbeitung dieses Musicals eine Riesenaufgabe vorgenommen hatten. Dass wir trotzdem

mutig ans „Werk“ gingen, lag an der täglichen Probenbereitschaft der Teilnehmer/innen, die schwierigste Probenarbeiten – immer wieder mussten Wiederholungen und Änderungen vorgenommen werden – auf sich nehmen, und vor allem an der geschickten Planung, den Tanzunterricht nach der anstrengenden Szenenarbeit anzusetzen, um den notwendigen Ausgleich zu den schwierigen Proben herzustellen. In den mitreißenden Tanzstunden von Heidi Weiss vergaßen die Schüler/innen ihren anstrengender gewordenen Arbeitstag. Ihren von Beginn an professionellen Ballettanforderungen (Pünktlichkeit, Einsatz- und Leistungswillen, sowie äußerste Disziplin und Ruhe im Ballettsaal) folgten die Schüler/innen. Die fröhliche und ausgelassene Stimmung sowie die gute Mischung von Jungen und Mädchen erhöhte ihre Arbeitsfreude. Ihren Wunsch, an diesem Projekt teilnehmen zu können, festigte und verstärkte der Besuch einer Broadway- Aufführung der „West Side Story“ gemeinsam mit allen Teilnehmer/innen in Berlin. Dass die Teilnehmer/innen, die am Anfang des Castings dabei waren, bis zum Ende durchhielten, überraschte uns nicht, weil die Teilnehmer/innen, die Auseinandersetzung mit dem Werk reizte, sie von der ausdrucksstarken Musik mitgerissen wurden, ihre Gefühle in den Tänzen ausleben konnten, sie sich gebraucht und gefordert fühlten, sie ihren Freundeskreis und ihren Teamplatz gefunden hatten. Obwohl sich nach und nach geeignete Schüler/innen für dieses Projekt bewarben – es hatte sich in der Schule und in der Stadt herumgesprochen, dass die Erarbeitung der „West Side Story“ viel Stress mache, aber „voll cool“ sei – entschieden wir uns für die Schüler/innen, die von Anfang an dabei waren.

Zur Bildung des Leitungsteams

Mit der weiterführenden Projektarbeit plante ich, dass die Schüler/innen zunehmend befähigt würden, Leitung und Verantwortung für ein Teilprojekt zu übernehmen. Das Musical „West Side Story“ hatte alle Voraussetzungen dafür. Die packende Geschichte in eigener Regie mit den vielfältigsten künstlerischen Möglichkeiten (Musik, Tanz, Gesang, Bühnenbild, Dekoration, Technik, Licht, Maske) umzusetzen war eine gute Möglichkeit, Schüler/innen zu motivieren, sich mit der noch immer hochaktuellen Thematik auseinanderzusetzen, um ihre

Haltung zu diesem Thema mit einer eigenen Inszenierung erarbeiten und deutlich machen zu können. Um mein Ziel zu erreichen, Schüler/innen so zu begleiten, dass sie möglichst selbstständig einige Szenen aus dem Musical für eine Schulaufführung erarbeiten können, war es wichtig, neben Carolin, die den Anfangsprozess gut meisterte, weitere begabte Schüler/innen zu finden, die ausreichende Fähigkeiten hatten, um die Führung und Verantwortung für einen Arbeitsbereich zu übernehmen. Während des Castings hatte ich Zeit, Gespräche mit Schüler/innen zu führen, die ich aus dem Unterricht nicht kannte, die mir aber durch ihr künstlerisches Interesse und Engagement im Schulalltag aufgefallen waren. dazu gehörten die im Folgenden genannten Schülerinnen und Schüler.

CARSTEN: Schon in der Grundschule war Malen seine liebste Freizeitbeschäftigung. Mit zunehmendem Alter beschäftigte er sich immer intensiver mit der Malerei, aber die Gelegenheit, sich mit anderen auszutauschen oder seine Zeichnungen zu zeigen, waren sehr gering. Deshalb nutzte er unser Angebot, um sich über das Casting für die Mitarbeit am Bühnenbild zu bewerben. Ein weiterer wichtiger Grund für eine Teilnahme bestand für ihn darin, mit vielen anderen künstlerisch interessierten Mitschüler/innen gemeinsam an einem Kunstwerk arbeiten zu können.

CHRISTOFFER war uns von einigen Theateraufführungen des Kurses Schauspiel bekannt. Ihn reizte besonders die Hauptrolle des Riff. Mit seinem Wunsch, Schauspieler zu werden, wollte er sich ausprobieren, künstlerische Erfahrungen sammeln, mit seinen Freunden zusammensein, aber auch seine Fähigkeiten in das Projekt einbringen.

JENNY hatte den Wunsch Theaterfotografin zu werden. Sie fand dieses Projekt für sich besonders geeignet, um erste Erfahrungen zu sammeln. Auch ihr war wichtig, ein Arbeitsteam zu finden, das ihre künstlerischen Arbeiten ernst nahm, sie brauchte und forderte. Mit einer Teilnahme sah sie auch die große Chance, mit vielen anderen Künsten ein anspruchsvolles Kunstwerk erarbeiten zu können.

In der langen Zeit, die wir uns für die Erarbeitung der Probeszene nahmen, beobachteten wir diese Schüler/innen sehr genau, um einschätzen zu können, wieweit sie in der Lage waren, die

Leitung eines eigenen Arbeitsbereiches zu übernehmen. In der Vermittlung eines eigenständigen Arbeitsbereiches sah ich die größten Möglichkeiten, ihre besonderen Fähigkeiten ansprechen zu können und ihnen die fachlichen Partner/innen zur Seite zu stellen, die ihre besonderen Fähigkeiten wirkungsvoller als ich fördern und weiter voranbringen konnten. Sie sollten lernen, ihre Ideen um- und durchzusetzen, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu erweitern und weiterzugeben, mit Partner/innen zu arbeiten, sie zu leiten, sich für sie einzubringen und verantwortlich zu fühlen, Verantwortung zu übernehmen und zu tragen, Forderungen durchzusetzen und kritisch zu sein und mit Misserfolgen und Niederlagen umzugehen.

Obwohl sie sehr gut die Schwierigkeit ihrer Aufgabe einschätzten, vertrauten sie mir, dass wir gemeinsam das Projektvorhaben bewältigen würden. In der ersten Arbeitssitzung des Leitungsteams besprachen wir alle notwendigen Aufgaben und Arbeiten, um mit dem neuen Schuljahr einen gut vorbereiteten Projektanfang zu sichern. So wollten wir die Proben der Anfangsszene bis zum Schuljahresende weiterführen, um

- die Teilnehmer/innen frühzeitig an den nicht einfachen Arbeitsrhythmus vielfältigster Proben (Orchester, Tanz, Schauspiel, Gesang) und verschiedener Probenorte (Musikschule, Aula, Turnhalle, Ballettsaal) zu gewöhnen.
- vorab ernsthafte künstlerische Arbeit in den Proben voraussetzen zu können
- sie frühzeitig an das Singen nach Noten zu gewöhnen für die Orchesterproben
- erste Probenpläne und notwendige Absprachen abzusichern

Das Musicalprojekt verlangte neue Planungsideen, um die vielen Aufgaben und Arbeiten der verschiedensten Arbeitsbereiche aufstellen, überblicken und koordinieren zu können. In der langen Einarbeitungsphase hatten wir gute Erfahrungen mit der Erreichung von Teilzielen gemacht. Wir bemerkten in den Proben, dass die Schüler/innen aufmerksamer, konzentrierter und auch zielstrebigere arbeiteten, wenn wir für sie kleinere Arbeitsziele festlegten. Diese waren für sie überschaubarer, erreichbarer und meist mit Erfolg verbunden. Das stärkte ihr

Selbstvertrauen und machte Mut, auch die weiteren Aufgaben zu bewältigen. Die Erfahrungen, die wir mit anderen Projekten gemacht hatten, nämlich dass der Projektverlauf bestimmt, welche Aufgaben und Arbeiten wann gemacht werden, bestärkte uns zusätzlich, dieses sehr umfangreiche Projekt mit einer anderen Arbeitsplanung anzugehen, um so unseren Schüler/innen die effektivste Hilfe und Unterstützung bei der Erarbeitung der vielen Aufgaben und Arbeiten geben zu können. Während die Arbeitsgruppen sich zusammenfanden, um erste Gedanken über ihre zukünftige gemeinsame Arbeit auszutauschen, die Schauspieler/innen und Sänger/innen ihre Proben weiterführten, arbeitete Carolin mit der Unterstützung von Teilnehmer/innen an neuen Planungsideen, um mit dem Beginn des Schuljahres eine richtungsweisende Arbeitsvorlage für die Aufstellung von Probenplänen zu haben. So einigten wir uns auf eine Gesamtübersicht, die alle Arbeitsbereiche und die Teilnehmer/innen informierten, welche Aufgaben sie wann zu bearbeiten hatten, um den Zeitplan des Projektes einhalten zu können. Mit einer 14-tägigen Probenplanung hofften wir, die vielen unterschiedlichen Proben (Tanz, Gesang, Schauspiel, Solisten, Orchester) effektiver und rationeller planen und koordinieren zu können. Wir hielten uns Möglichkeiten offen, für das Nachlernen und Beschleunigen, für eine günstigere Koordinierung, Terminveränderung und Flexibilität im Projektverlauf.

Einstiegsphase

Mit dem Anfang des neuen Schuljahres 1998/99 hatten wir die Arbeitsvorbereitungen erfüllt, die wichtig waren einen erfolgreichen Projektstart, dazu gehörten:

- die finanzielle und organisatorische Absicherung des Projektes
- die Bildung eines Leitungsteam
- den Erwerb von Kenntnissen über die Fähigkeiten der Teilnehmer/innen
- die Mitarbeit und Unterstützung von wichtigen Partner/innen
- die Arbeitsplanung des Projektes
- das Textbuch in deutscher Fassung

Die hervorragenden räumlichen Bedingungen unserer Schule (Turnhallen, Aulen, sowie viele große und kleine Probenräume) schafften theaterähnliche Probebedingungen, die für die Bühnenleidenschaft unserer Schüler/innen sehr vorteilhaft war. Diese guten Arbeitsbedingungen verhalfen uns, zeitig zu einem gut organisierten Arbeitsbeginn zu finden und unseren Teilnehmer/innen verständlich zu machen, dass künstlerische Arbeit nicht nur mit Spaß und Freude verbunden ist, sondern vor allem mit Pflichten und Forderungen.

Um von Beginn an unseren Teilnehmer/innen verständlich zu machen, dass der Inhalt und das gesamte Musical als ein historisches Dokument betrachtet und behandelt werden muss, wählten wir für den Projekteinstieg eine Dokumentation über die West Side, die unsere amerikanische Tanzlehrerin zur Unterstützung unseres Projektes von einem New Yorker Journalisten bekam. Mit Portraits von Jugendlichen, wie sie 1957 in der West Side zu finden waren, wollten wir den Teilnehmer/innen das „Einfühlen“ in ihre Rollen erleichtern. Mit diesem Hintergrundwissen wollten wir die Teilnehmer/innen motivieren, sich konkret mit der jeweiligen Person, die sie zu spielen hatten, auseinanderzusetzen. In der anschließenden Gesprächsrunde war zu spüren, dass der Vortrag seine Wirkung nicht verfehlt hatte. Mit ihren Überlegungen, die zwei Jungengruppen getrennt proben zu lassen, um sich zu einer typischen New Yorker Jugendbande finden und profilieren zu können, bewiesen sie, dass sie verstanden hatten, dass ihre Rollen keine Phantasieprodukte waren. In getrennten Proben sahen sie bessere Möglichkeiten, um typische Merkmale, Besonderheiten und Positionen innerhalb einer Gruppe herausarbeiten zu können.

1.Arbeitsphase / Erarbeitung - und Einfühlungsphase

Beim Casting überraschte uns, wie häufig Rollenwünsche, Erscheinungsbild und Auftreten von Schüler/innen übereinstimmten. Besonders auffällig waren die Rollenwünsche von den Jungen. Während sich „schwierige“ und „auffällige“ Schüler für die aggressiveren „Jets“ entschieden, bevorzugten die „ruhigeren“ und „fleißigeren“ die Rollen der um ihre Rechte kämpfenden Puertoricaner. Mit ihren Rollenwünschen trafen sie auch unsere Vorstellungen.

Obwohl wir wegen der Gruppenzusammenfindung von schwierigen Schülern (Jets) unsere Bedenken hatten, sahen wir für sie in ihrem Charakter entsprechenden Rollen günstigere Interpretationsmöglichkeiten und waren überzeugt, dass wir die Unterschiede der rivalisierenden Gruppen so besser herausarbeiten könnten. So wurden die ersten Arbeitswochen von Teilnehmer/innen für die Erarbeitungs- und Einfühlungsphase ihrer Rollen genutzt. In Einzelproben erarbeiteten die zwei Gruppen, die „Jets“ und die „Sharks“, ihr Gruppenbild und die Solisten ihren Platz in der Gruppe. Gleichzeitig begannen auch die ersten Gesangsproben der Hauptdarsteller Tony und Maria. Es lag in unserer Absicht, dass sie sich eigenständig ihre enge Bindung zu ihrer „Gang“ erarbeiten, um sie glaubhaft darstellen zu können. Obwohl wir gute Erfahrungen aus vorausgegangenen Projekten hatten, die ersten Wochen unbedingt für die Erarbeitung wichtiger Grundlagen zu nutzen wie Disziplin, Pünktlichkeit, Textvorbereitungen, Teameinordnung usw., entschieden wir uns bei diesem Projektvorhaben für die selbstständige Erarbeitung der Rollen durch die Teilnehmer/innen. Wenn ich auch von der Richtigkeit dieser Entscheidung überzeugt war, übersah ich nicht die vielen Schwierigkeiten, die damit verbunden waren. Die zeigten sich dann auch gleich in den ersten Proben. Da die Gesangsproben von Maria und Tony zeitgleich zu den Gruppenproben der Jungen gelegt wurden, hatte ich nur kurze Momente, um diese beobachten zu können. Die kurzen Probenaufenthalte waren deprimierend genug. Ich erwartete rege Debatten, Diskussionen und Auseinandersetzungen und fand stattdessen eine herumhängende Truppe, die lieber Basketball spielte, sich auf Bänken rumlummelte oder auf Turnmatten raufte. Mir fiel auf, dass sie keinerlei Gespräche führten, geschweige denn Konzepte entwickelten. Meine Enttäuschung war immens, weil wir in der langen Vorbereitungsphase viele Gespräche mit Schüler/innen über das Projektvorhaben geführt hatten, das Tanzen ihnen riesengroße Freude bereitet hatte und mit der amerikanischen „West-Side“ Aufführung allen klar gewesen sein musste, dass wir unser Ziel nur erreichen, wenn wir äußerst fleißig an unseren künstlerischen Fähigkeiten arbeiten. Die täglichen Stimmproben von Tony und Maria wurden oft überzogen, da sie mit den schwierigen gefühlsmäßigen Gesangspassagen sehr große Schwierigkeiten hatten. Diese Zeit und Geduld musste ich auch den Jungen zugestehen. Mit zunehmender

Beobachtung der Jungenproben, die mich immer noch stark aufwühlten und bedenklich stimmten, erkannte ich in immer wiederkehrenden charakteristischen Auffälligkeiten ihrer Begrüßung, Haltung, Bewegung und Körpersprache die Absichten, die sie damit verbanden. Es war gut, dass ich diese Probenphase ausgehalten hatte. Dass die Jungen mit der Erarbeitung ihrer Rollen und der Einfühlung in das Gruppenleben immer weniger Schwierigkeiten zeigten, auch Tony und Maria sich in kleinen Schritten in ihre schwierigen Rollen einfühlten, führten wir vor allem darauf zurück, dass wir bei der Rollenvergabe darauf geachtet hatten, dass ihre Anlagen und körperlichen Voraussetzungen dieser Rolle entsprachen und sie auch das entsprechende „Gefühl“ dafür mitbrachten. Einen weiteren Vorteil sahen wir in der Erfüllung ihrer Rollenwünsche. Da auch Tony und Maria mit zunehmenden Proben sich immer besser in ihre schwierigen Rollen einfühlten und ihre ersten gesanglichen Schwierigkeiten gut überstanden, waren wir auf die ersten Gesamtproben sehr gespannt.

2. Arbeitsphase: Erste Krise

Nach den Herbstferien begannen wir mit den ersten gemeinsamen Proben. Carolin hatte mit ihrer gut durchdachten Planung (jede/r Teilnehmer/in hatte „seinen“ Probenplan) dafür gesorgt, dass wir pünktlich die zweite Arbeitsphase beginnen konnten. Bei unserem ersten Treffen waren wir uns einig, dass wir uns täglich – außer Mittwochs – um 16.00 Uhr zur gemeinsamen „Großen Probe“ alle zusammenfinden würden.

Wir sahen in der täglichen Gesamtprobe folgende Arbeitsvorteile:

- sich täglich über die Arbeitsergebnisse austauschen zu können
- alle Teilnehmer/innen über den jeweiligen Stand des Projektes zu informieren
- unsere Arbeitsfortschritte besser sichtbar und deutlicher zu machen
- die Zusammengehörigkeit des Projektteams stärken zu können
- über auftretende Schwierigkeiten (schul- oder krankheitsbedingte Ausfälle, persönliche Sorgen etc.) rechtzeitig informiert zu sein
- einen guten Anschluss an die anstrengenden Einzelproben zu haben

Die täglichen Proben sollten aber vor allem den Sänger/innen viel Zeit geben, ihre Rollen und Stellung in der „Gang“ finden zu können. Um eine hohe Arbeitsintensität und Einsatzbereitschaft in den Proben zu erreichen, planten wir, die Szenenproben der Jungen (Prolog) und Mädchen (Amerika-Tanz) zusammenzulegen. Das würde eine gegenseitige Beobachtung ermöglichen und für die notwendige Ruhe während der Proben sorgen. Diese Arbeitsteilung gewährleistete außerdem eine gute schöpferische und künstlerische Auseinandersetzung der beiden Tanzgruppen. Von den Mädchen beobachtet, erhöhten die Jungen deutlich ihre Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft. In der anschließenden Auswertung nahmen sie die Hinweise und Hilfen der Mädchen an und es entwickelte sich schnell das von uns angestrebte schöpferische Arbeitsklima. So reagierten die Jungen auf die umfangreichen Hinweise der Mädchen mit neuen Probenüberlegungen, z. B. mit dem Vorschlag, die Proben am Prolog mit einem Stop-Standbild-Verfahren weiterzuführen, um rechtzeitig auf Hinweise reagieren zu können, obwohl diese Szenenerarbeitung eine sehr hohe Aufmerksamkeit und Konzentration verlangt. Ihre Ausruhphasen nutzten die Jungen, um mit ihren Beobachtungen den Mädchen bei der Erarbeitung des schwierigen „Amerika-Tanzes“ Hilfe und Unterstützung zu geben. Die anschließenden Auswertungen zeigten, dass sie diese Aufgabe sehr genau nahmen. Obwohl die Mädchen immer nur kleine Arbeitsphasen einstudierten, fanden die Jungen genügend Mängel und Unstimmigkeiten, die korrigiert werden mussten. Auch hier fiel uns ihr äußerst reger Ideen- und Gedankenaustausch auf. Gemeinsam suchten die Tänzer/innen nach immer neuen Schritt- und Tanzkombinationen. Angespornt, beste künstlerische Leistungen zu erreichen, wurden sie von der außergewöhnlichen guten Unterrichtsführung unserer amerikanischen Ballettmeisterin. Sie verstand es, ihre Tanzbegeisterung auf alle Schüler/innen zu übertragen. Das völlige Durcheinander von Gesprächen und Tanzeinlagen, auch ihre hitzigen Diskussionen und Streitereien waren in meinem Sinne. Ich führte die von Beginn an sehr gute Probenatmosphäre im Ballettsaal darauf zurück, dass sich in der „West Side“ viele künstlerisch interessierte Schüler/innen fanden, die diese Herausforderung als Chance sahen, ihre Fähigkeiten anwenden und weiterentwickeln zu können, und das taten sie mit großer Leidenschaft und Hingabe.

Diese Arbeits- und Einsatzwillen zeigten die Jugendlichen im Schauspielbereich nicht. Christoffer hatte die Aufgabe übernommen, die Anfangsszene mit den Jungen in eigener Regie zu erarbeiten. Schon sehr lange hatte er sich mit dieser Szene beschäftigt und auseinandergesetzt. Obwohl uns die Anfangsszene von verschiedenen Aufführungen (Video) als sehr gelungen erschien, wollte er mit eigenen künstlerischen Ideen die Entwicklung der zunehmenden Rivalität der beiden jugendlichen „Gangs“ darstellen. Sein Wunsch, die Anfangsszene der Jungen ohne unsere Mithilfe erarbeiten zu wollen, bereitete uns Probleme. Wir waren unsicher und überlegten sehr lange, ob wir ihm die „schwierigen Jungenproben“ zumuten könnten. Die Folgen einer nicht konsequenten Führung schienen uns zu riskant, gerade diese Jungen benötigten klare Ansagen. Wir willigten trotz aller Bedenken ein und vertrauten ihrem kameradschaftlichen Umgang. Da jeder Arbeitsbereich über eigene Proben- und Arbeitsräume verfügte, die im ganzen Schulgelände verstreut waren, bemerkten wir lange nicht, dass die Proben nicht zufriedenstellend verliefen und die Arbeitsfreude der Jungen immer mehr nachließ. Christoffers Kampf, um gute Probendisziplin führte zu unschönen Auftritten einiger Jungen, und die Mitspieler verloren immer mehr Freude am Spiel. Um zu vermeiden, dass die ersten Jungen das Team verließen, beschlossen Carolin und ich, unerwartet an ihren nächsten Proben teilzunehmen. Obwohl wir uns ganz fest vorgenommen hatten, ihre Probenarbeit nur zu beobachten, um ihnen unsere Hilfe und Unterstützung für die weiteren Proben anzubieten, fiel es uns zu schwer, dies durchzuhalten und ihre endlosen Diskussionen und Debatten, die nach jedem Vorschlag von Christoffer zustande kamen, weiter mit anhören zu müssen. Es war uns klar, dass wir hier eingreifen mussten! Wir beabsichtigten mit ihnen ein klärendes Gespräch zu führen, um so die Ursachen ihrer mangelhaften Probenbereitschaft zu erfahren. Wir bemühten uns, ruhig zu bleiben, um mit ihnen all die Dinge besprechen zu können, die sie verändert haben wollten. In diesem Gespräch wurde deutlich, dass die Jungen ihr jahrelanges aufgebautes Image (ausgeprägtes Selbstbewusstsein bis hin zur Überheblichkeit) auch in einem neuen Kollektiv nicht so schnell aufgeben wollten. Konzentriert in einer Gruppe, wo jeder gern der „Größte“ sein wollte, fanden sie sogar noch mehr Gelegenheiten, sich richtig in „Szene“ zu setzen. Mit dem

provokanten und selbstherrlichen Auftreten ihres Wortführers Robby hatte auch ich erhebliche Probleme. Um diese zu überstehen, nahm ich zunächst ihre Anregungen auf, um ihnen das Gefühl zu geben, sich einbringen und einmischen zu können. Da mir viele Dinge, die sie ansprachen nicht gefielen versteckte ich meine Enttäuschung und Betroffenheit nicht. Das Projekt war zu kraftaufwendig um sich mit Dingen, die längst geklärt waren, ständig neu auseinandersetzen zu müssen. Die Ansage war klar und wurde auch von allen so verstanden. Im weiteren Gespräch fanden viele Teilnehmer/innen die richtigen Worte und es entwickelte in der immer noch heftigen Auseinandersetzung neue Ideen und Vorschläge für eine verbesserte Probenarbeit. Wir einigten uns, darauf, dass die Anweisungen der Regie befolgt werden müssen, dass Szenenproben kürzer sein sollten, dass erst nach der Szeneprobe Wünsche und andere Vorstellungen zu äußern und dass Carolin und ich ihre Proben weiter beobachten.

Dass die anschließenden Proben ruhiger und zufriedenstellender verliefen, lag hauptsächlich daran, dass wir uns auf tägliche Auswertungsgespräche nach der Gesamtprobe einigten. So konnten wir gleich die Dinge klären und ausdiskutieren, die uns nicht gefielen, sowie die nächsten Probenplanungen effektiver absprechen. Dass diese Krise schnell überwunden wurde lag aber vor allem an den regelmäßigen „Treffs“ bei Carolin, zu der sich an vielen Abenden die gesamte „West Side“ einfand. Das Bedürfnis vieler Teilnehmer/innen, auch nach den Proben zusammenzusein, hatte sich mit dem Projektbeginn zu einer festen Regelmäßigkeit entwickelt. Von Carolins Eltern unterstützt trafen sie sich, um sich über Probenereignisse oder Vorkommnisse auszutauschen, auch um über neue Ideen und Vorschläge zu diskutieren und über Dinge reden zu können, die junge Leute interessierte. Mit den 14-tägigen Arbeitsplanungen und -besprechungen, mit den uns zur freien Verfügung stehenden Probebühnen und -räumen, mit dem Wechsel von schwierigen Einzel-, Szenen- und Ballettproben, mit täglichen Gesamtproben und deren anschließenden Auswertungsgesprächen schafften wir es, zu einem guten Projektrhythmus zu finden und eine gute Übersicht über die Aufgaben und Arbeiten zu erhalten. Die Schüler/innen hatten sich

daran gewöhnt, dass die „West Side“ zu ihrem Schulalltag gehörte. In den weiteren Proben bemühten wir uns, den zügigen Projektverlauf beizubehalten, um die Teilnehmer/innen auf weitere, noch anspruchsvollere Projektaufgaben – Gesangs- und Orchesterproben in der Musikschule – vorzubereiten. Da alle Proben nach Beendigung ihres Unterrichts durchgeführt wurden – und das für einen sehr langen Zeitraum – war es wichtig, ihre Arbeitsintensität und -freude immer wieder durch neue Impulse zu unterstützen. Diese „Projektschübe“ verdanke ich hauptsächlich den engagiertesten Teilnehmer/innen, die in jedem Projekt zu finden sind. So wie Carsten, der die Nachricht überbrachte, dass er einen großen Teil von der „West Side“ Dekoration des Metropol-Theaters für unsere Aufführung gewinnen konnte. Die Freude bei allen Teilnehmer/innen war riesengroß und es war selbstverständlich, dass man sich zum Wochenende traf, um die Dekoration auf den Schulboden einzulagern, um sie dort – nach und nach – gemeinsam aufzuarbeiten. Die Schüler/innen überraschten mich immer wieder damit, welchen Teamgeist sie entwickeln konnten, wenn sie von der Aufgabe/Arbeit, die sie leisten sollten, überzeugt waren oder wenn sie gebraucht wurden und ihre Hilfe benötigt wurde. Die gute Arbeitsatmosphäre unterstützen engagierte Eltern (die Vatis beim Transport und handwerklichen Tätigkeiten, die Muttis mit ausreichender Verpflegung an den Wochenenden). Diese gemeinsamen Wochenenden festigten noch enger Kameradschaft und Teamgeist und gaben dem Projekt immer wieder neuen Antrieb. Die weiteren Wochen wurden für Einzel- und Gruppenproben genutzt, um in der Projektwoche, die wir für die Winterferien planten, die Erarbeitungen zusammenführen zu können.

Der Plan, die Projektfahrt so früh durchzuführen beruht auf pädagogische Überlegungen. Sie war in besonderem Maße geeignet, alle Teilnehmer/innen für einen längeren Zeitraum zusammenzuführen, sie miteinander noch besser vertraut zu machen, sie besser kennen zu lernen, um ihre Stärken und Schwächen herauszufinden, ausreichend Zeit und Ruhe für die Aufgaben und Arbeiten zu haben sowie für ausführliche Fach- und Teamgespräche, Zugang zu Teilnehmer/innen verstärken zu können, besonders zu denen, die unsere Hilfe und Unterstützung dringend benötigten und das Projektteam mit Freizeitaktivitäten zu festigen und zu stärken u.a.m.

Um unsere Arbeitsziele zu erreichen waren wir sehr bemüht, alle Vorbereitungen, die für eine erfolgreiche Durchführung wichtig waren, zu erledigen. Nach den Proben wurden die Arbeitsaufträge mit den Teilnehmer/innen durchgesprochen und diskutiert. Die Jungen erklärten sich bereit, die Organisation und Verantwortung für den Personen- und Materialtransport (Bühnen- und Tontechnik) zu übernehmen. Die Mädchen kümmerten sich um die Finanzierung, die Organisation und Planung der Projektwoche. Die gemeinsamen täglichen Absprachen ermöglichten, dass alle Teilnehmer/innen, gut über den jeweiligen Stand der Vorbereitungen informiert waren, flexibel eingesetzt werden konnten, wenn Hilfe benötigt wurde, zunehmend befähigt wurden, übernommene Arbeitsaufträge zu planen, zu organisieren, ein- und aufzuteilen, durchzuführen, zu erledigen und sich dafür verantwortlich zu fühlen, sie Kenntnis hatten von den Aufgaben und Arbeiten, die in der Projektwoche anstanden. Unsere Konsequenz, mit der wir alle Erledigungen von übernommenen Arbeitsaufträgen beobachteten und kontrollierten, halfen, weiter an den hauptsächlichen „Schwachpunkten“ wie Arbeitsdisziplin, Pünktlichkeit, Fleiß, Willen, Ausdauer, Zuverlässigkeit zu arbeiten. Die Erfüllung von Arbeitsaufträgen fand im Projektteam Anerkennung. Es gelang uns immer besser, alle Teilnehmer/innen in die vielen Vorbereitungsarbeiten einzubeziehen und sie dafür in die Verantwortung zu nehmen. Ihre besondere Vorbereitung galt auch den beiden Ballettmeisterinnen und einigen Eltern. Die Teilnehmer/innen freuten sich auf die gemeinsame Zeit des Zusammenseins!

Dass es oftmals nicht zu leisten ist, die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten, Lernunwilligkeit, Leistungsnachlass u.v.a.m. von Schüler/innen, die uns im Unterricht oder im Schulhaus auffallen, nachzugehen und sich eingehend diesem Problem zuzuwenden zu können, war einer der wichtigsten Gründe, große Projekte, die einen langen Zeitraum benötigen, mit meinen Schüler/innen durchzuführen. Sie ermöglichten mir die Zeit, Kontakt und Vertrauen aufzubauen. Um Schüler/innen so motivieren zu können, dass sie ihre Kräfte mobilisieren und ihr Möglichstes tun, zu dem sie imstande sind, müssen wir sie gut kennen. Die Verbindung von Projektarbeit mit Projektfahrten ermöglicht eine lange intensive

Zeit des Zusammenseins und Kennenlernens mit allen Teilnehmer/innen, um den Zugang zu „schwierig Begabten“, Begabten und Leistungsstarken zu finden. Es ging darum die Schülerinnen und Schüler zu fördern, die hohe fachliche Leistungen erreichbar machen, und ermöglicht, die aufzufangen, die unsere Hilfe und Unterstützung benötigen. Das sind Schülerinnen und Schüler, die abseits stehen und von ihren Klassenverbänden ausgegrenzt werden, z. B. Teilnehmer/innen mit familiären oder finanziellen Problemen, Lernschwierigkeiten, Lebensproblemen und mit Schwierigkeiten, die wir nicht kennen.

3. Arbeitsphase: Projektwoche und zweite Krise

Schon in der Vorbereitungsphase für die Projektfahrt nutzten wir die vielen Möglichkeiten, gerade Schüler/innen, um die wir uns „mehr“ kümmern mussten, in wichtige organisatorische Aufgaben und Arbeiten mit einzubeziehen. Diese Zusammenarbeit ermöglichte erste Schritte, ein vertrauensvolles Miteinander aufzubauen, um es in der Projektwoche vertiefen zu können. Schulische und häusliche Pflichten, Probentermine und die vielen Vorbereitungen für die Projektfahrt sorgten dafür, dass die Teilnehmer/innen sich im ständigen Austausch befanden, um sich gegenseitig helfen zu können, wenn Unterstützung notwendig wurde. Ihr ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl wurde besonders deutlich, als einige Teilnehmer/innen, deren Familien die finanziellen Mittel für die Projektfahrt nicht aufbringen konnten, absagen mussten. Obwohl alle ein hohes tägliches Arbeitspensum zu bewältigen hatten, waren sie bereit, mit Tanzauftritten an den Wochenenden das fehlende Geld für ihre Mitstreiter/innen aufzubringen. Die Teilnahme des gesamten Projektteams an diesen Wochenenden bewies wieder einmal mehr, wie hoch der Arbeitseinsatz von Schüler/innen ist, wenn ihre Hilfe notwendig wird. Mit ihren ersten Tanzvorführungen vor Publikum erreichten sie nicht nur, das fehlende Geld aufzubringen, sondern erlebten Zustimmung, Beifall und Anerkennung für ihre guten künstlerischen Leistungen. Diese ersten Erfolge ließen jede noch so schwierige Probenarbeit vergessen. Hochmotiviert wollte man die Projektwoche nutzen, um noch härter und intensiver zu üben.

Diese Vorfriede wurde wenige Tage später durch die Nachricht vom Weggang Thomas (seine Mutter verließ aus beruflichen Gründen Potsdam) unterbrochen. Er spielte die schwierige Hauptrolle des Anführers der „Jets“, den Riff. Die ungewöhnliche Ruhe im Ballettsaal zeigte die Betroffenheit des Teams. Mit Thomas verließ nicht nur ein sehr guter Schauspieler und Sänger unser Projektteam, sondern vor allem ein Freund. Die Schüler/innen spürten, dass ihre gut gemeinten Vorschläge (Thomas kann bis zur Premiere bei uns wohnen, die Proben könnten wir auf das Wochenende verschieben u.v.a.m.) die Mutter nicht überzeugen würden. So wurde die Rolle frei für Markus, der durch sein langes Zögern für eine Teilnahme an unserem Projekt nicht mehr berücksichtigt werden konnte, was meinen Vorstellungen über die Zusammensetzung des Projektteams sehr entgegenkam. Obwohl er durch seine guten künstlerischen Fähigkeiten – er spielt Gitarre, kann gut singen und ist schauspielerisch begabt – beste Voraussetzungen für die Musikbühne mitbrachte, waren seine Schwierigkeiten, sich in einem Team einordnen zu können (Klassenverband, Chorgemeinschaft, Kurs, darstellendes Spiel usw.), bekannt und gefürchtet. Er war einer der Schüler, an dem ohne Erfolg, viele pädagogische Maßnahmen schon ausprobiert worden waren. Die Gefahr, dass er die von uns mühsam erarbeitete Probendisziplin der Jungen zunichte machen könnte, war hoch. Das Risiko wollte ich nicht eingehen, da ich mit Robert schon genug Probleme hatte. Das Leitungsteam teilte meine Befürchtungen nicht. Sie kannten Markus, waren mit ihm befreundet und glaubten fest daran, dass er nicht enttäuschen würde. Ich willigte ein, auch um das Leitungsteam zu befähigen, für ihre Entscheidungen die Verantwortung übernehmen, tragen und aushalten zu können.

Mit dem Beginn der Winterferien reisten wir zur Projektwoche in den Bayrischen Wald, um ungestört eine Woche – weit weg von schulischen und häuslichen Pflichten – an besonders schwierigen Szenen und Bühnendekorationen arbeiten zu können und mit vielen Freizeiterlebnissen (Wanderungen, Skifahren, Besichtigungen, Disko, Faschingsfeier, Gespräche am Kamin, Rodeln, Schwimmen, Kegeln u.v.a.m.) die Nähe und Vertrautheit zu Schüler/innen aufzubauen, die Leistungen erst möglich machen. So nutzten wir den ersten

Abend für ein gemütliches Treffen mit allen Beteiligten, einschließlich der „Herbergscrew“. Musik, Tanz, Soloauftritte, Gespräche am Kamin, gemeinsames Singen u.v.a.m. sorgten für einen gelungenen Auftakt der Projektwoche, und dass sich unsere Begleiter/innen (Musikkollegen, Busfahrer, Eltern, Ballett- und Gesangslehrerin) von Beginn an in unserem Team sehr wohlfühlten. Carolins Arbeitsplanung war geschickt – sie legte den Tanzunterricht in die frühen Anfangsstunden des Tages, weil sie sich sicher war, dass kein/e Teilnehmer/in Heidis Ballettstunden versäumen wollte. Ihre Professionalität und hohe Beliebtheit nutzte Heidi Weiss, um gleich zu Beginn der Projektwoche klarzustellen, dass sie die künstlerischen Ziele dieses Projektes mit allen Kräften unterstützte, aber von allen Teilnehmer/innen ein hohes Maß an Disziplin, Fleiß, Ausdauer, Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft sowie Durchhaltevermögen voraussetzte und erwartete. Da sie es ausgezeichnet verstand, höchste Unterrichtsansprüche mit Freude und Spaß zu verbinden, waren wir uns sehr sicher, dass die Teilnehmer/innen ihren Arbeitsanforderungen erfüllen würden. Unser Ziel, diese Leistungsbegeisterung auch in unserem Unterricht und vor allem in den schwierigen Gesangs- und Szenenproben zu erreichen, führten zu ständigen Hospitationen des Ballettunterrichtes mit anschließenden intensiven Gesprächen und fachlichem Austausch mit unserer amerikanischen Kollegin. Diese Arbeitsfreude beobachteten wir auch in den Gesangsproben. Wir hatten für unsere Projektfahrt eine junge russische Gesangslehrerin engagiert, die es, wie ihre amerikanische Kollegin verstand, auch den schwierigsten Unterricht fröhlich und optimistisch zu gestalten. Das gute Miteinander von Lehrerin und Schüler/innen im Gesangsunterricht machte es möglich, dass unsere Sänger/innen sich auf ständiges üben und wiederholen einließen und so an die schwierigen, hohen Liedpartien heran geführt werden konnten. Unsere Bemühungen zeigten erste Erfolge, auch weil die Teilnehmer/innen hochmotiviert waren, für ihr künstlerisches Weiterkommen Mühen und Strapazen auf sich zu nehmen. Das war auch wichtig, um die hohen künstlerischen Ansprüche dieses Musicals erfüllen zu können. Mit der konsequenten Durchführung aller Proben und dem großen Engagement der Teilnehmer/innen entwickelte sich gleich zu Beginn der Projektwoche ein hohes Arbeitstempo. Ihre Arbeits- und Leistungsbereitschaft führten wir aber auch darauf

zurück, dass sie sehr wohl wussten, dass unzureichende Arbeitsergebnisse unsere Freizeitstunden belasten würden. Die Skihütte war durch ihre vielen großzügigen Räumlichkeiten hervorragend geeignet, verschiedenste künstlerische Proben und Arbeiten gleichzeitig durchzuführen. So waren die Zeit-, Arbeits- und Raummöglichkeiten ideal für die Bühnenbildner, um Dekorationen entwerfen und herzustellen, die Techniker, um Musikbänder zu schneiden und Lichteffekte zu erzeugen, die Fotografen, um Videos und Fotos von Proben bereitzustellen, die Gesangsproben, um Einzelproben mit Maria, Tony und Riff abzuhalten, die Tanzproben, um individuell und in Gruppen üben zu können und die Schauspieler, um Texte zu lernen und sprechen zu üben u.a.m.

Da sich alle Arbeits- und Probenräume in gleichem Haus befanden, wurde jede freie Arbeitspause von den Teilnehmer/innen genutzt, um die verschiedenen Proben- und Bühnenarbeiten beobachten und mitverfolgen zu können. Ihre Beobachtungen und anschließenden Auswertungen führten dazu, dass alle Teilnehmer/innen die künstlerischen und technischen Arbeitsbereiche des gesamten Musikwerkes gut kennen lernten.

Das half,

- das Miteinander und Zusammengehörigkeitsgefühl im Projektteam weiter zu stärken
- am künstlerischen Arbeitsklima zu arbeiten
- den Kontakt zu allen Teilnehmer/innen untereinander herstellen zu können
- neue Freundschaften zu knüpfen
- ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit weiter auszubauen
- Hilfe und Unterstützung geben und annehmen zu können
- eigene künstlerische Auffassungen vertreten und durchsetzen zu können
- Meinungsverschiedenheiten auszufechten und
- künstlerische Probleme gemeinsam lösen und entscheiden zu können
- Kritik zu äußern, aber auch verkraften zu müssen
- Wissen und Können an andere weitergeben und zu vermitteln
- Leistungsschwächere zu ermutigen.

Die gute Proben- und Arbeitsbereitschaft in den Vormittagsstunden unterstützte unsere Bemühungen, Projektarbeit mit „Projektferien“ zu verbinden. So konnten wir die Nachmittage nutzen, um mit den Teilnehmer/innen etwas zu unternehmen: Bergwanderungen, Ski-, Rodel- und Badenachmittage, Fasching, Bowling, Besichtigungen von Kirchen, Museen und Klöstern u.v.a.m. Diese nutzten wir, um die Nähe zu Schüler/innen zu finden, die unseren Einfluss möglich macht und zulässt.

Da sich in unserem Projektteam viele Schüler/innen befanden, die ihren Weg gefunden hatten und mit Unterstützung des Elternhauses und der Schule diesen auch ohne Schwierigkeiten zu bewältigen wussten, konnte ich mich auf die Schüler/innen konzentrieren, die meine Hilfe und Unterstützung aus verschiedenen Gründen benötigten, z. B. auf Carsten, der vom Abitur ausgeschlossen worden war, Daniel, der die ständigen familiären Auseinandersetzungen nicht verkraftete, Sabrina und Stefanie, die familiäre Probleme hatten, Markus und Robert, die sich in kein Kollektiv einordnen konnten. Dass es gelang, sie wieder auf den Weg zu bringen, lag hauptsächlich an dem starken Zusammengehörigkeitsgefühl des Teams, in dem sich jeder für jeden verantwortlich fühlte. Meine Bemühungen, keine/n Schüler/innen allein zu lassen, jedem Hilfe und Unterstützung zukommen zu lassen, der sie benötigte, fand im Projektteam viel Anerkennung und wurde unterstützt. Die Teilnehmer/innen fühlten sich aufgehoben, gebraucht, bestätigt, nützlich, und fühlten sich miteinander verbunden. Das starke Zusammengehörigkeitsgefühl engte den „Spielraum“ für Robert und Markus immer mehr ein. Ihre „Auftritte“ wurden weniger und Zeit zum diskutieren hatten sie nicht. Die Teilnehmer/innen waren sich einig, beste Arbeitsergebnisse erreichen zu wollen. Diese zeigten sie in den Gesangsstunden (Maria, Tony, Riff, die „Jets“), in den Szenen- und Ballettproben, in der Herstellung von Dekorationen und Bühnenbildern, in der aufwendigen Ton- und Beleuchtungstechnik und allen weiteren Vorbereitungen für die Weiterführung des Projekts. Mit hoher Einsatzbereitschaft wurde bis spät in die Abendstunden gearbeitet und auf viele Freizeitstunden verzichtet.

4. Arbeitsphase / Stagnation und Arbeit mit dem Orchester

Die Projektwoche ermöglichte, die Endphase des Projektes in Ruhe vorzubereiten. So nutzte Carolin die Möglichkeit, mit dem gesamten Team zusammenzusein, um die Arbeits- und Probenplanungen für die nächsten Wochen - mit zusätzlichen Orchesterproben - mit ihnen abzusprechen. Ihre exakten Planungsvorbereitungen und -gespräche halfen dabei, mit dem Schulbeginn die Proben ohne Probleme weiterführen zu können. Mit den Abschlussarbeiten an einigen Szenen beabsichtigten wir, dass die Teilnehmer/innen schnell den Arbeitsrhythmus der Projektwoche wiederfinden und weiterführen konnten. In den Proben war besonders wichtig, dass alle Arbeitsbereiche – Tanz, Schauspiel, Gesang, Bühnendekoration – es verstanden, sich ganz in die Ereignisse, die sich 1957 in der New Yorker West Side ereignet hatten, einzulassen. Das verlangte besonders von den Darstellern/innen ein erhöhtes Maß an Probenbereitschaft, um immer wieder Körperhaltung und -spannung, Mimik, Gestik, Redeweise, Tonfall, Gang, Stimme usw. verbessern zu können. Schon die ersten Proben zeigten, dass alle Teilnehmer/innen Schwierigkeiten hatten, diese hohen Arbeitserwartungen zu erfüllen. Im Alltag – ausgefüllt mit schulischen und häuslichen Pflichten – gelang es ihnen nicht, die notwendige Aufmerksamkeit und Konzentration aufzubringen, die zur Verbesserung ihrer künstlerischen Ausstrahlung wichtig waren. Erschwerend kam hinzu, dass die Jungen ein so ausdauerndes intensives Lernen und Arbeiten nicht kannten, Veränderungen und Verbesserungen auch nicht für so erforderlich hielten und es Christoffer und Carolin unmöglich machten, sie zu größeren Leistungen herausfordern zu können. Die vielen sich wiederholenden Probendurchläufe verschlechterten die Arbeitsatmosphäre und brachten keine Verbesserungen unserer künstlerischen Ziele. Unsere viel zu geringen Regiekenntnisse reichten nicht aus, um die Spielfreude halten und ausbauen zu können, um noch größere künstlerische Leistungen zu erreichen. Immer noch überzeugt von meinen Vorstellungen, dass die Besetzung für dieses Musical mit Jugendlichen überzeugender und glaubwürdiger als mit professionellen Spielern gestaltet werden könnte, kamen aber zunehmende Zweifel und Ängste, die Schüler/innen nicht zu den erforderlichen künstlerischen Leistungen führen zu

können. Mit Sorge sah ich den zusätzlichen schwierigen Abendproben mit dem Orchester entgegen. Würden alle nach Unterrichtsschluss und Nachmittagsproben auch am Abend die erforderliche Arbeitsdisziplin aufbringen und pünktlich und vorbereitet zu den Proben erscheinen, konzentriert arbeiten, sowie ständiges Wiederholen akzeptieren? Doch die erste Orchesterprobe verringerte diese Zweifel und Ängste, dass diese schwierigeren Proben sie überforderten und ihre Arbeitsdisziplin sich noch mehr verschlechtern könnte. Zu ihrem ersten Zusammentreffen erschienen sie pünktlich, gut vorbereitet, erwartungsvoll und sehr aufgeregt. Wir waren uns nicht sicher, ob die monatelangen intensiven Arbeitsvorbereitungen – Gesangsunterricht, Playbacksingen von unterschiedlichen „West- Side“ Einspielungen und -fassungen, ständiges Hören und Nachsingen mithilfe eines Walkman – ausreichend für die Orchesterproben waren. Das gute Einfühlungsvermögen des Dirigenten reduzierte jedoch die Ängste und Hemmungen von den Sänger/innen, vor großem Orchester zu stehen. Mit ständigen Korrekturen, Verbesserungen und Wiederholungen des Orchestervorspiels beabsichtigte er, den Schüler/innen zu zeigen, dass dies alles zum künstlerischen Weiterkommen dazugehört und gab ihnen so Zeit, sich in die für sie ungewohnte Probenatmosphäre hineinzufinden, ihre Liedeinsätze mehrfach hören zu können und sich an ständiges Korrigieren zu gewöhnen und Gelegenheit, aufmerksam und konzentriert mitarbeiten zu müssen, auch wenn sie keinen Einsatz hatten.

Die ersten Versuche der „Jets“ begannen völlig chaotisch. Sie profilierten sich mit dem, was sie monatelang einstudiert, geübt und nachgesungen hatten. Trotz erheblicher Schwierigkeiten im rhythmischen Bereich und bei den Themeneinsätzen versuchten sie, „cool“ zu bleiben und den „Jet-Song“ irgendwie durchzusingen. An ihrem verwegenen „Straßengesang“ hatten die jungen Musiker/innen Spaß. Es war ihnen anzumerken, dass sie Freude hatten, den schrägen Gesang der „Jets“ zu begleiten. Auch der Dirigent zeigte sich überrascht, mit welcher Intensität sie sich in ihre Rollen hineinsteigerten. Seine Zweifel und Bedenken lagen im musikalischen Bereich. Obwohl die Jets ihren Song durchaus frei interpretieren sollten, war es schon wichtig, dass sie Partitur lesen konnten, um die musikalischen Mittel wie Lautstärke,

Rhythmus, Dynamik, in Sprechgesang übergehen, u.v.a.m. zu erkennen und im Zusammenwirken mit den Musiker/innen exakt einzusetzen. Er machte den „Jets“ klar, dass ihnen das fachlich-musikalische Wissen fehlte, um die tragenden Rollen der „West Side“ überzeugend und glaubwürdig darstellen zu können, erklärte ihnen aber auch, dass man es sich mit Fleiß und Beharrlichkeit erarbeiten könne. Auch Maria und Tony zeigten große Anfangsschwierigkeiten. Es fiel ihnen sichtlich schwer, vor großem Orchester Gefühle auszusingen, die sie sich in all den Gesangsstunden vorher hart erarbeitet hatten (lange musikalische Phrasen, höchste Tonlagen, vielfältige Phrasierungen und Endungen, zärtliches und leises Singen usw.). Im Gegensatz zu den „Jets“ wirkten sie äußerst gehemmt und unsicher. Die Orchesterproben zeigten dem gesamten Projektteam auf, dass dieses künstlerisch anspruchsvolle Vorhaben nur erreicht werden konnte, wenn alle in den nächsten Wochen die musikalischen Anforderungen erfüllten. Obwohl allen Teilnehmer/innen sehr bewusst war, dass hohe Arbeitsanforderungen auf sie zukamen, waren sie sich einig, dass sie diese bewältigen würden. Beeindruckt und begeistert von der Zusammenarbeit mit dem Orchester, waren sie hochmotiviert, alles zu schaffen. Schon in den nächsten Proben bewiesen die „Jets“, dass sie ihre Noten kannten und verstärkten ihre Probenbereitschaft. Das Team fand zur gewohnten guten Arbeitsatmosphäre zurück. In der Turnhalle wurden die Ballettstunden nun von Andy geleitet. Heidi Weiss hatte früh seine tänzerischen Fähigkeiten erkannt und ihn auf diese Aufgabe vorbereitet, da sie viel auf Tournee war und wir sie auch so lange nicht finanzieren konnten. Obwohl er ein sehr zurückhaltender Schüler war, hatte er mit der selbständigen Leitung eines so schwierigen Arbeitsbereiches keinerlei Schwierigkeiten. Die Tänzer/innen akzeptierten sein tänzerisches Können und folgten seinen Anweisungen. Im Ballettsaal herrschte – wie immer – eine rege schöpferische Arbeitsatmosphäre. Es wurde weiter an schwierigen Schrittelementen, Hebungen und Drehungen trainiert, um mit hohem Tempo und in richtigem Rhythmus die südamerikanischen Tänze zu bewältigen. Mit der Übergabe eines weiteren Arbeitsbereichs an einen Schüler kam ich unserem Projektziel immer näher.

Im Gesangsunterricht wurden die Fachanforderungen des Orchesterleiters, nur noch mit dem Klavierauszug zu arbeiten, konsequent durchgesetzt. Das ermöglichte, Fehler besser herauszuhören und schneller korrigieren zu können. Unsere Befürchtungen, dass die „Jets“ mit den vielen fachlichen Anforderungen überfordert würden und die Lust an der Projektarbeit verlieren könnten, erfüllten sich in den Gesangsproben nicht. Ihre immer besser werdenden Liedinterpretationen motivierten und ermutigten sie, fachlich mehr zu tun, um Erfolg haben zu können. Diese wichtigen ermutigenden Erfolgsschritte, die ein Vorwärtkommen erkennen ließen, erreichten Carolin und Christoffer nach wie vor in den Szenenproben nicht. Hier vermissten wir bei den Teilnehmer/innen die notwendige Konzentration, Disziplin und den Willen, vor allem längere Szenen durchstehen zu können. Sie spielten nur, wenn der Text sie forderte. Das Spielen ohne Text entwickelte sich zu einem großen Probenproblem. Immer wieder wurde die Szene unterbrochen, weil die Schüler/innen auf der Bühne herumhingen und völlig aus dem Spiel waren. Von den Leistungen, die sie im Gesangs- und Ballettunterricht zeigten, waren sie im schauspielerischen Bereich weit entfernt.

3.3 3 Wende des Projekts und selbständige Erarbeitung

Anfang April sorgte eine Einladung des Hans- Otto- Theaters für große Begeisterung im Projektteam. Ihre Bitte an die Schüler/innen, mit einigen Tänzen aus der „West Side“ die Veranstaltung „Gegen Gewalt und Rassismus“ zu unterstützen, wurde von allen Teilnehmer/innen sehr begrüßt. Da es auch an unserer Schule zu gewalttätigen Auseinandersetzungen gekommen war, wollten sie diesen Theateraufruf unbedingt unterstützen. Um in der kurzen Zeit auf den Auftritt gut vorbereitet zu sein, einigten sie sich auf zusätzliche Ballettproben an den Wochenenden. Wie wichtig ihnen dieser Auftritt war, zeigte die Anwesenheit von allen Teilnehmer/innen. Ihre Bemühungen wurden belohnt. Beim Probetanzen auf großer Bühne erhielten sie nicht nur die Anerkennung, sondern auch große Unterstützung vom gesamten Theaterteam. Von den technischen Möglichkeiten des Theaters fasziniert, tanzten sie einige Wochen später vor einem begeisterten Publikum. Die Bitte der Theaterleitung des Hans-Otto- Theaters die „West-Side-Story“ in ihrem Theater aufzuführen,

löste im gesamten Team Freude und Begeisterung aus, aber brachte mich in eine sehr komplizierte Lage. Ich hatte einerseits wegen der erheblichen unzureichenden gesanglichen und schauspielerischen Leistungen berechtigte Bedenken und Zweifel, andererseits sah ich hier die großen Chancen, Lern- und Verhaltensqualitäten von unseren Schüler/innen noch weiter fördern und voran bringen zu können. Um diese pädagogischen Ziele mit den Teilnehmer/innen zu erreichen, war es wert, das hohe pädagogische Risiko einzugehen. Es war mir auch sehr klar, was eine Absage für die Teilnehmer/innen bedeuten würde und welche Konsequenzen, sich daraus für die Weiterarbeit entwickeln würden. Die Schüler/innen merkten meine unsichere Haltung und drängten auf eine positive Entscheidung. In der anschließenden Arbeitsbesprechung äußerte ich dennoch meine Bedenken, die ich mit der Einstudierung des anspruchsvollen Gesamtwerkes auf uns zukommen sah. Ich machte dem Team klar, dass es nur noch ein Ziel geben würde: Proben, proben, proben – und ich mir kaum vorstellen konnte, dass dies alle wollten. Dass sie meine Bedenken gut verstanden hatten, bewiesen die Schüler/innen in der weiteren Diskussion, in der sie sich einig waren, sich für eine Verlängerung des Projektes einsetzten. Da die Jungen eine verbesserte Probenbereitschaft versprachen, willigte ich ein. Obwohl allen Beteiligten des Projektes sehr bewusst war, dass die Musicalaufführung im Theater enorme Anstrengungen erfordern würde, (wie Verlängerung des Projektes über das Schuljahr hinaus, Erweiterung von Probenplänen, Erhöhung ihrer Anstrengungs- und Probenbereitschaft, Überarbeitung von Bühnendekorationen, Anschaffung und Organisation von Kostümen, Öffentlichkeitsarbeit, wie Herausgabe von Plakaten, Programmheften usw.) waren sie fest entschlossen, die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen. Die Annahme des Theatervertrages löste im Team die Arbeitsbegeisterung aus, die mir ermöglichte, alle weiteren Erarbeitungen von den Teilnehmer/innen selbst durchführen zu lassen. Carolin und Christoffers Projektübersicht und -zuversicht sowie ihr kluger Leitungsstil ermöglichten nun, meine Aufgabe nur noch in der kontrollierenden Begleitung zu sehen. Ihre Arbeits- und Probenplanungen, Anweisungen, Hinweise und Arbeitsanforderungen wurden täglich mit dem Team beraten und durchgesprochen. So gelang es ihnen sehr gut, auch unangenehme Forderungen

durchzusetzen. Die hohe Arbeitsbereitschaft von allen Teilnehmer/innen bestätigte, dass Schüler/innen solche unangenehmen Arbeitsanforderungen und -bedingungen annehmen, wenn es ihnen wichtig erscheint oder sie die Notwendigkeit dieser Arbeiten einsehen. Die Überlegung, die freien Sonntage für Gesamtproben zu nutzen, fand Zustimmung, weil ihnen die verbleibende Zeit – durch die bevorstehenden Sommerferien – zu kurz erschien. Die täglichen Auswertungsgespräche nach den Proben erwiesen sich bald als wertvolle Unterstützung, weil sie uns rechtzeitig über aufgetretene Unzulänglichkeiten, Sorgen und Vorkommnisse und anfallende schulische und häusliche Verpflichtungen von Teilnehmer/innen informierte.

Dies ermöglichte, die Arbeitsbelastung von den Teilnehmer/innen gut einschätzen zu können, um entsprechende nächste Arbeitsschritte festlegen und angehen zu können. Dass alle Teilnehmer/innen stetig steigende Arbeits- und Probenanforderungen, trotz zunehmender Pflichten und hochsommerlicher Temperaturen zum Schuljahresabschluss bewältigen konnten, lag an ihrer Einigkeit in der Zielstellung, ihrer starken Zugehörigkeit und Verbundenheit zum Team. Keiner wollte enttäuschen. Um die hohen Erwartungen von Schule und Theater erfüllen zu können, erweiterten sie ihr ohnehin schon großes Arbeitspensum mit zusätzlichen Gesangsproben in der Musikschule (Maria, Tony und die „Jets“), Gesamtproben an unterrichtsfreien Sonntagen sowie Tanzauftritten auf diversen Veranstaltungen. Mit gemeinsamen Erlebnissen, wie Garten- und Grillfesten, Baden gehen, Lagerfeuer, Geburtstagsfeiern u.v.a.m., verbanden wir schwieriger gewordene Arbeits- und Probenanforderungen mit anschließendem Beisammensein. Diese arbeitsreiche und schwierige Projektphase verschaffte uns vielseitige Möglichkeiten, Arbeitsfreude, Teamverbundenheit und Pflichtbewusstsein von Teilnehmer/innen noch mehr zu festigen. Das Team einigte sich auf eine zusätzliche Projektwoche in der letzten Ferienwoche, um die Zeit nutzen zu können für die Planung und Koordination von vielen Abschlussarbeiten, für ihr Rollenstudium, für die Organisation von Kostümen, Requisiten, Werbungsmaterial u.v.a.m. sowie für die notwendige Ruhephase vor der anstrengenden Endphase.

3.3.4 Aufführung und Abschluss

Um sich zusätzliches Taschengeld zu erarbeiten, blieben viele unserer Teilnehmer/innen in den Sommerferien zu Hause. Das führte dazu, dass die regelmäßigen Treffs bei Carolin und die damit verbundenen Arbeitsbesprechungen weitergeführt wurden, in denen vor allem die Aufgaben und Arbeiten entworfen, geplant und durchgeführt wurden, die durch ihren hohen Arbeitsaufwand viel Zeit und Unterstützung beanspruchten. In dieser schöpferischen Runde fand Carsten geeignete Ansprechpartner/innen, um seine Arbeiten zur Diskussion zu stellen und Freunde zu finden, die ihm halfen, seine Bühnen- und Dekorationsentwürfe von der „West Side“ (typische amerikanische Häuser mit Feuertreppen, puertoricanische Zimmereinrichtungen, Szenetreffpunkte – Spielplatz, Kneipe, Autobahnbrücke – realisieren zu können. Die Eltern von Carsten und Carolin unterstützten diese Arbeitsbemühungen mit der Herbeischaffung vieler Baumaterialien von helfenden Handwerksbetrieben (Maler, Tischler, Schlosser usw.). Die Freude, mit ausreichend Material die defekten Dekorationen perfekt restaurieren zu können, ließ sie fast täglich zusammenkommen. Auch Tony und Maria und das Leitungsteam nutzten die Ferien. Während die einen täglich ihre schwierigen Gesangspartien übten, klärten die anderen die organisatorischen Angelegenheiten. Durch die Weiterarbeit am Projekt in den Sommerferien gelang es zum Schuljahresanfang schnell in den gewohnten Arbeitsablauf zu finden und mit dem nun wieder vollzähligen Team die Aufgaben und Arbeiten, die bis zur Premiere noch zu bewältigen waren, abzusprechen und zu klären. Die wenigen Arbeitswochen, die bis zum Aufführungstermin am 7. Oktober zur Verfügung standen, erhöhten im Team zusätzlich die Anspannung. Das führte dazu, dass alle schnell zu einem zügigen Arbeitstempo und -rhythmus fanden, ihre Leistungs- und Arbeitsbereitschaft erhöhten und die Teamverbundenheit sich noch mehr festigte. Um einen konkreteren Überblick über das bereits Geschaffte und über das noch zu Schaffende zu bekommen, wurden die Sonnabendproben für die Gesamtproben der einzelnen Akte genutzt. In den Nachmittagsproben waren dann rechtzeitig die Möglichkeiten, Schwachpunkte und nicht gelungene Szenenpassagen wiederholen und üben zu können. Mit zunehmender Spieldauer

fühlten sich die Schauspieler/innen besser in ihre Rollen ein. In wochenlangen getrennten Proben hatten sich die Jungen auf ihre „Gang“ eingeschworen und das „Mitspielen“ – ohne Text - trainiert. Die immer besser laufenden Proben ermutigten sie, dieses und jenes noch schaffen zu können. Während die Mädchen schwierige Tanzkombinationen des „Amerika-Tanzes“ probten, trainierten die Jungen, wie sie am glaubwürdigsten die Kampfszenen entwickeln und darstellen könnten. Mit den geringen schulischen Möglichkeiten – vor allem in der notwendigen musikalischen Begleitung – wurde es zunehmend schwieriger, die Schüler/innen künstlerisch noch weiter voranzubringen. Für Probendurchläufe fehlte ein Korrepetitor, den die Schauspieler/innen für die ständigen Wechsel von Gesang-, Ballett- und Schauspielenszenen dringend benötigten, um die Spannung halten und steigern zu können. Mit der eingespielten Musik hatten vor allem Tony und Maria Schwierigkeiten, zu ihrer eigenen Interpretation zu finden. Mit immer neuen technischen Einfällen wurde versucht, diese schwierige Probensituation zu meistern, aber um große Emotionen und Gefühle bei den Schauspieler/innen hervorlocken zu können, fehlte die tägliche professionelle musikalische Unterstützung, deshalb sollten in den Orchesterproben hauptsächlich Tony und Maria Zeit für ihre Interpretation bekommen. Mit dem Beginn des Schuljahres hatte das Projektteam keine Schwierigkeiten. Während der Projektwoche hatten sie in täglichen Arbeitsgesprächen alle Aufgaben und Arbeiten, die bis zur Premiere noch erledigt werden mussten, durchgesprochen und waren informiert über den damit verbundenen Zeitdruck. Mit dem näher rückenden Premierentermin verstärkten die Schüler/innen nochmals ihren Einsatz. Mit ihren großen Arbeitsbemühungen und mit ihrem Optimismus überzeugte das Leitungsteam die Teilnehmer/innen und erhöhte deren Bereitschaft, „alles“ für die „West Side“ zu tun.

Unvorgesehene Schwierigkeiten

Der erste Gesamtablauf verlief chaotisch. Immer wieder wurden die Proben durch lange und zeitaufwendige Szenenwechsel unterbrochen und aufgehalten. Wir hatten vorab die Festlegung versäumt, wer wann für welche Requisiten verantwortlich sein sollte. Da die Szenenübergänge für einen reibungslosen Spielverlauf größte Bedeutung hatten, wurden alle

möglichen Übergangsvarianten überlegt und immer wieder geprobt, auch die Organisierung der noch fehlenden Requisiten für kommende Gesamtproben wurde geklärt. Während meine Bedenken mit den vielen zunehmenden Aufgaben und Arbeiten immer stärker wurden, sahen Schüler/innen darin die Chance, die „West Side“ noch attraktiver gestalten zu können und nahmen alle sich bietenden Möglichkeiten der Verbesserung an. Die beginnende Werbung (Plakataushänge, Programmvordrucke, Presse, Fernsehen u.a.m.) bewirkte zusätzlich eine hohe Einsatzbereitschaft. Das immer anspruchsvollere Projekt verlangte von den Teilnehmer/innen eine hohe Bereitschaft, neue – vorher so nicht geplante Arbeitsbereiche - zu übernehmen, z.B. die Verantwortung für den Kostümverleih, der Transport der Bühnenbilder u.a.m. Im Team war es zur Selbstverständlichkeit geworden, wer es am besten kann, der macht es! Steffi, die selbst mit vielen schulischen und familiären Problemen kämpfen musste, übernahm diese Aufgabe. Bei Steffi war gut zu beobachten, wie sehr gerade diese Schüler/innen an Aufgaben wachsen, die wir ihnen zutrauen. Sie führte die Verhandlungen mit dem Kostümverleih, regelte die Finanzierung und achtete darauf, dass die teuren Kleider geschützt wurden. Immer besser werdendes Bühnengefühl und zunehmende Textsicherheit ermutigten die Teilnehmer/innen, in ihr Spiel zu finden. Sie wirkten selbstbewusster, freier und frecher. In dieser Projektphase waren die Schüler/innen so fest mit der „West Side“ verbunden, dass wir die Möglichkeit sahen, sie künstlerisch noch mehr herauszufordern. Mit den beginnenden Orchesterproben wurden diesen Überlegungen Grenzen gesetzt. Die Musikschüler/innen waren, bedingt durch die langen Sommerferien und den verspäteten Unterrichtsbeginn, nicht in der Lage, die Sänger/innen so begleiten zu können, dass das höhere künstlerische Niveau gehalten werden konnte. Immer wieder mussten sie schwierige Melodiepassagen üben, so dass die Sänger/innen mehr warten als proben konnten. Diesen Mangel versuchten wir mit zusätzlichem Gesangsstudium in der Musikschule auszugleichen. Mit dieser „Lösung“ waren wir zunächst äußerst unzufrieden. Es war nicht das, was wir wollten und anstrebten. In den ersten Gesangsstunden zeigte sich aber, dass diese intensive Vorbereitung auch für unsere Sänger/innen günstig war. Hinzu kam, dass die junge Gesangslehrerin es sehr gut verstand, die Jungen zu begeistern.

Um ihre „West Side“ erfolgreich beenden zu können, nutzten die Teilnehmer/innen alle Arbeits-, Proben- und organisatorischen Möglichkeiten. So, eine enge Zusammenarbeit mit den Bühnenbildnern, um den Transport und Aufbau der Bühnendekorationen beraten und organisieren zu können, den Tontechnikern für die Fertigstellung der Musikeinspielungen, dem Kostümverleih der Ufa und dem Theater für die Bereitstellung der Kostüme, der Schulleitung und dem Lehrerkollegium für die Absprachen der Aufführungen, den vielen Sponsoren, die mit ihren Möglichkeiten (Materialien, Transport, Finanzen usw.) das Projekt unterstützen halfen.

Die Arbeitsbesprechungen wurden mit steigendem Arbeitspensum für das Projektteam immer wichtiger. In täglichen Diskussionsrunden wurden die nächsten Arbeits- und Probenschritte durchgesprochen, welche Aufgaben und organisatorischen Belange noch zu klären wären und wer für welche Arbeiten Hilfe benötigte. Diese Absprachen waren der Garant dafür, auch mit steigenden Aufgaben und Arbeiten die Übersicht zu behalten und entscheidenden Einfluss auf Arbeitstempo und -rhythmus ausüben zu können. Die Leistungs- und Arbeitsbegeisterung der Schüler/innen ermöglichte es, auch mit den Musikeinspielungen die „West Side“ ohne große Brüche durchzuspielen. Um notwendige Ruhe für die Theaterproben zu gewinnen, versuchten wir die Aufgaben und Arbeiten des Projektes zeitig zu beenden. So waren die Nachmittage und freien Wochenenden ausgefüllt mit unterschiedlichen Proben (Gesang, Tanz, Schauspiel, Orchester und Durchlaufproben), der Beschaffung von noch fehlenden Kostümen und Requisiten, für restliche Arbeiten an Dekorationen, der Fertigstellung der Programmhefte, der Absprachen mit dem Theater und der Schulleitung u.v.a.m. Trotz intensivster Anstrengungen und Bemühungen gelang es nicht, Zeit für eine Ruhephase zu haben.

Neue Probleme

Mit Beginn der Theaterproben kamen neue Probleme, Aufgaben und Arbeiten, die erledigt werden mussten, z. B. eine andere Transportmöglichkeit für die meterhohen Dekorationen und deren komplizierter Aufbau usw. Dass die Schüler/innen diese Arbeiten mit besonderem

Arbeitseifer ausführten, überraschte mich nicht. Endlich im Theater angekommen zu sein, ermutigt durch die kollegiale Aufnahme, begeistert von den künstlerischen und technischen Möglichkeiten und der guten Zusammenarbeit mit den Bühnenarbeitern, waren sie hochmotiviert. Während die Schüler/innen mit enormer Einsatz- und Arbeitsfreude in kürzester Zeit Respekt und Anerkennung vom Theaterteam erhielten, machte ich mir zunehmende Sorgen über die viel zu geringe Probenzeit von zwei Abenden, die uns das Theater für die Gesamtproben zur Verfügung stellte. Um die künstlerischen und technischen Arbeitsbereiche erfolgreich zusammenführen zu können, hatten wir – die mit den Schüler/innen arbeiteten – zeitlich ganz andere Vorstellungen und hatten uns entsprechend auf mehr Proben eingestellt. So waren wir mehr als glücklich, dass die Theaterleitung für unsere Sorgen Verständnis hatte und zusätzliche technische Proben bewilligte. Dadurch bekamen wir die Möglichkeit, folgende wichtige Bühnenvoraussetzungen, wie die Größe der Bühne anzunehmen und zu bespielen, das Sprechen, Singen und Tanzen mit den Mikroports und sich an Licht- und Bühnentemperatur zu gewöhnen noch vor den Gesamtproben üben zu können. Diese technischen Möglichkeiten – so wurde die Originalstraße der „West Side“ auf die Bühne projiziert, u.v.a.m. – und zunehmende Bühnensicherheit erhöhten die Spannung und Vorfreude auf die Gesamtproben. Die intensiven Orchesterproben, die wir vor den Gesamtproben durchführten, ermöglichten den Musiker/innen Zeit und Ruhe, um sich mit den Sänger/innen zusammenfinden zu können und schafften gleichzeitig weitere günstigere Bedingungen für den Gesamtdurchlauf. Es zeigte sich, wie wichtig diese Vorbereitungen für unsere Schüler/innen und für das Gelingen der Gesamtproben waren. Wenn auch das Spiel durch nicht vorhersehbare Probleme, Übergänge, die nicht klappen wollten, Szenen, die wiederholt werden mussten und technische Schwierigkeiten, die sich ergaben, immer wieder unterbrochen wurde und die Proben sich bis in die späten Abendstunden hinzogen, waren alle Beteiligten vom Gelingen einer erfolgreichen Premiere überzeugt.

Überwindung von schwierigen Situationen

Um für die Premiere möglichst alle Probleme auszuschließen, die mit den aufwendigen Bühnenaufbauten, der umfangreichen Technik, Beleuchtung, der Bereitstellung von

Dekorationen, Requisiten, Kostümen u.a.m. auftreten könnten, führten wir die Generalprobe nur wenige Stunden vor der Premiere durch. Der vorab gut überlegte und organisierte Ablauf der Generalprobe ermöglichte den Teilnehmer/innen die Ruhe, sich ganz auf das Spielen konzentrieren zu können. Zurückgenommen im Tonfall, in Sprache und Gestik, mit optimistischer Ausstrahlung, Körperhaltung, aufmunterndem Blickkontakt, Zuspruch, Schulterklopfen u.v.a.m. versuchten wir aufkommende Aufregung, Zweifel, Ängstlichkeiten, Unsicherheiten und Nervosität – Stunden vor der Premiere – zu verringern. Konsequente methodische Strategie unterdrückte jegliche Unruhe und Hektik, um die Schüler/innen für Höchstleistungen stark zu machen. Ihre hohe Probanden- und -konzentration, Spielbegeisterung und Vorfreude verstärkte die Bemühungen, mit einer gelungenen Generalprobe Selbstvertrauen und Zuversicht für die Premiere zu schaffen. Zusätzlich sorgten Zwischenrufe und -beifall von Theaterkollegen/innen für eine schöpferische und optimistische Arbeitsatmosphäre. Der gute Probenverlauf verringerte Ängste, Zweifel und Besorgnis. Mit ihrem Spiel überzeugten und berührten sie auch die zuhörenden Theaterfachleute. So traf die plötzliche Nachricht, die Probe unterbrechen zu müssen und das Theater schnellstmöglich zu verlassen, uns völlig überraschend. Innerhalb von Minuten war das Theater geräumt und das Ensemble wartete frierend und geduldig auf Informationen und der Fortsetzung ihrer Probe. Ein Bombenfund in der Nähe des Theaters beendete die Weiterführung der Generalprobe und die Aufführung der Premiere. Mit Schweigen und heimlichen Tränen äußerten sie ihre Fassungslosigkeit und große Enttäuschung. Um ihre Resignation nicht noch mehr zu vertiefen, hielten wir Trost und Zuspruch in Grenzen. Die wenige verbleibende Zeit bis zur Schulpremiere wurde zum Wiederaufrichten genutzt. Statt zu proben entschied ich mich für ein gemeinsames Gespräch mit dem Team, um gemeinsam mit ihnen über die immer noch schwierige Schulsituation (Unterrichtsstörungen, Pausenzwischenfälle, Prügeleien, Ausländerfeindlichkeit, Schulschwänzereien usw.) zu sprechen und sie auf mögliches negatives Verhalten von Mitschüler/innen während der Aufführung (Unruhe, Pfiffe, Zwischenrufe) vorbereitet zu wissen. Meine Sorgen nahmen sie ernst, teilten aber meine größten Befürchtungen nicht. Sie vertrauten der disziplinierten

Mehrheit unserer Schule und hofften auf deren Unterstützung. Sie fühlten sich einig und stark genug, auch die zu erreichen, für die sie hauptsächlich diese Aufführung erarbeitet hatten. Die Schulpremiere, zu der prominente Ehrengäste aus Politik, Wirtschaft, Bildung und Medien eingeladen waren, war eine erwartete gute Ausgangsposition für etliche Schüler/innen, um durch Unruhe und Lärm zu provozieren. Eine Woche zuvor hatten sie mit dieser Methode eine andere Theateraufführung erfolgreich zum Abbruch gezwungen. Schon beim Einlass fielen provozierende Schüler/innen auf, und ihre negativen Absichten waren erkennbar. Da kein Versuch von begleitenden Lehrer/innen unternommen wurde, sie zur Ruhe zu bewegen, verzögerte sich der Anfang, und mit ihrem ohrenbetäubenden Lärm machten sie auch das Hören der Ouvertüre unmöglich. Sie konnten nicht sehen, dass hinter dem Vorhang die „Jets“ auf ihren ersten Auftritt warteten und fest entschlossen waren, sich dieser vorab durchgesprochenen Situation entgegen zu stellen. Mit ihrem Auftritt schaffte tosender Beifall es, den Lärm in Grenzen zu halten und die „Jets“ zu motivieren, nicht nachzugeben. Begeistertes Mitgehen und Szenenbeifall von vielen anderen Mitschüler/innen ließen nach und nach die Zwischenrufe und -pfeife kläglicher klingen. Bestärkt durch die Unterstützung und Mithilfe revanchierte sich das Musicalteam mit einer herausragenden Schüleraufführung, die mit stehenden minutenlangen Ovationen vom Schulkollektiv gedankt wurde. Hinter der Bühne zeigten die Schüler/innen ihre Erleichterung über die gelungene Aufführung. Die Begeisterung ihrer Mitschüler/innen, die Anerkennung von Theaterfachleuten und Presse, die Aufmerksamkeit von Lehrer/innen stärkten ihre Zuversicht für die neu angesetzte Premiere. Eine Woche wurde die Premiere des Musicals „West-Side-Story“ im „Hans-Otto- Theater nachgeholt.

Das Projekt dauerte 22 Monate (Schuljahr 1997- 1999), 120 Teilnehmer/innen nahmen daran teil. Das Projektteam blieb noch ein weiteres Schuljahr zusammen. Sie überarbeiteten die „West-Side- Story“ und führten sie, im April 2000, noch 4mal im Kinder- und Jugendtheater der Stadt Potsdam auf. Die Vorstellungen waren alle ausverkauft, 2800 Zuschauer besuchten die Veranstaltungen.

3.3.5 Analyse

Zur Gewinnung von Teilnehmer/innen

Folgende Überlegungen führten dazu, dass sich auch für ein so zeitaufwendiges und anspruchsvolles Projekt viele Schüler/innen zu einer Mitarbeit bereit fanden. Mit dem Projekt der „West Side Story“ unterstützten wir die Bemühungen von Schüler/innen, aufkommenden Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit nicht zuzulassen. Nicht wenige Schüler/innen verbanden ihre Teilnahme mit dem Wunsch, nicht wegzusehen und etwas tun zu wollen, und auch, mit „Gleichgesinnten“ zusammenzusein. Schüler/innen aus verschiedensten Fach- und Arbeitsbereichen, speziell Musik, Kunst, Deutsch, Englisch, Chor, Politische Bildung, Presse und Fotografie, sahen die Möglichkeit, mit den vielen interessanten und anspruchsvollen Aufgaben und Arbeiten ihre Hobbys, Neigungen und liebsten Freizeitbeschäftigungen einbringen und weiter voran bringen zu können. Mit diesem Projekt gelang besonders gut, Schüler/innen für eine Mitarbeit zu gewinnen, die uns im Unterricht aufgefallen waren, aber nicht die Beachtung erhalten hatten, die gerade sie dringend benötigten, dazu gehörten fachlich Begabte, Verhaltenschwierige, Unauffällige und Schüler/innen mit großen familiären, finanziellen oder persönlichen Sorgen. Ihnen wurden im Projekt leistungsunterschiedliche interessante Aufgaben und Arbeiten geboten.

Für Begabte und Leistungsstarke gab es die Herausforderungen in den Arbeitsbereichen:

- Schauspiel: durch intensivstes Rollenstudium, Regie zu führen
- Musik : mit der Arbeit an der schwierigen Bewältigung der Orchesterfassung
- Gesang : mit den Gesangseinstudierungen der Hauptrollen
Tony, Maria, Riff und den Gruppengesang der „Jets“
- Kunst : sich mit der Geschichte des Musikwerkes auseinandersetzen
zu müssen, originalgetreue Bühnenbilder anzufertigen
- Management: um die Leitung des Projekts übernehmen zu können.

Mit der „West Side Story“ nutzten wir vor allem die guten Möglichkeiten, verhaltenschwierige Schüler/innen interessieren und gewinnen zu können. Den Zugang zu

ihnen fanden wir durch gute Kenntnisse über ihre Hobbys und liebsten Freizeitbeschäftigungen, ein vertrauensvolles intaktes Lehrer/Schülerverhältnis, lange und intensive Gespräche mit ihnen, Ausdauer, Geduld, Hartnäckigkeit und Beharrlichkeit und die Vermittlung von Aufgaben und Arbeiten, die ihren Wünschen entsprachen. Gute Gründe, an einem so umfangreichen und zeitaufwendigen Projekt mitzuarbeiten, waren für Schüler/innen auch das überzeugende Konzept, die gute Organisation und Planung, die umfassenden Vorinformationen und –gespräche, die vorausgegangen erfolgreichen Projekte, die Lehrerpersönlichkeit, die das Projekt leitete, die Unterstützung von professionellen Mitarbeiter/innen, die Verbindung von Projektarbeit mit Freizeiterlebnisse und die Zusammengehörigkeit sowie der Erfolg der ersten Projekte.

Zur Vorbereitungsphase

Die lange Vorbereitungsphase - 2. Schulhalbjahr 1998 - ermöglichte, frühzeitig Schulleitung und Lehrerkollegium über das neue Projekt informieren zu können, um notwendige organisatorische Absprachen, z. B. Räumlichkeiten usw. zu treffen. Die Finanzierung wurde geregelt und das Projekt abgesichert. Partner/innen wurden gefunden und eine Zusammenarbeit entwickelt und aufgebaut. Das Casting mit Schüler/innen konnte über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. Mit der Überlegung, vorab eine leichte Szene mit den Schüler/innen zu proben, die sich für das „West Side“-Projekt entschieden hatten, war es möglich, vorab Kenntnisse zu bekommen von ihren künstlerischen Leistungsmöglichkeiten, ihren charakterlichen Eigenschaften und ihren Fähigkeiten, sich in ein Team einordnen zu können. Mit der langen Vorbereitungsphase gelang es besser, Schüler/innen einen realistischen Einblick vom Projektvorhaben zu vermitteln (von täglichen Proben und Projektarbeiten nach Unterrichtschluss: Tanz, Gesang, Schauspiel, Orchesterproben, Arbeiten am Bühnenbild u.a.m.), Verantwortliche und Teilnehmer/innen auf hohe Fleiß, Disziplin, Ausdauer- und Durchhalteleistungen vorzubereiten, Beweggründe für ihre Teilnahme kennen zu lernen, Verantwortliche, Partner/innen, Teilnehmer/innen miteinander bekannt und vertraut zu machen, die Rollen, Aufgaben und Arbeiten weitgehend aufgeteilt

zu haben, befähigte Schüler/innen auf die Leitung und Verantwortung eines Arbeitsbereiches und die Mitarbeit im Leitungsteam vorbereiten zu können und gemeinsam mit ihnen die Durchführung planen und organisieren zu können.

Zur Planung

Mit Schüler/innen ein so großes Werk zu erarbeiten, verlangte neben ausreichendem pädagogischen Geschick und Einfühlungsvermögen vor allem eine durchdachte und flexible Organisation und Planung. Dieses haben wir in dem „West Side“ Projekt berücksichtigt. Wir entschieden uns, die Planung mit dem Projektverlauf zu variieren. In der langen Vorbereitungsphase hatten wir gute Erfahrungen mit der Erreichung von Teilzielen gemacht. Mit kleineren Arbeitsschritten, die überschaubar und erreichbar waren, stärkten wir Arbeitszuversicht und Selbstvertrauen von Teilnehmer/innen und gaben ihnen die Sicherheit, diese Arbeit weiterführen zu können. Die Erfahrung, die wir schon mit anderen Projekten gemacht hatten, dass jedes Projekt nach eigenen Planungsideen verlangt, bestärkte uns darin, dieses umfangreiche Projekt mit einer neuen Arbeitsplanung durchzuführen. Die Suche nach immer neuen Möglichkeiten, Schüler/innen die höchstmögliche Unterstützung und Hilfe bei ihrem umfangreichen Arbeitsprogramm zu geben, führte zu einem Projektfahrplan, der effektiv, rationell, zeitsparend, übersichtlich, verständlich, austauschbar, flexibel und kontrollierbar war und uns bei der Erreichung von Zielen unterstützte.

Der Projektfahrplan war ausgestattet mit vier Planungsebenen:

1. Grobplanung (wann welche Proben und Arbeiten erledigt sein müssen), um im Zeitplan zu bleiben
2. 14-tägigen Teilplanung von kleineren Arbeitsschritten, um Erfolge sichtbar und spürbar aufzuzeigen
3. täglichen Arbeitsberatung und Neuplanung, um Fehler zu besprechen und zu beheben
4. individuellen Probenarbeitsplanung (um schulische, häusliche oder andere Pflichten abzustimmen und zu erreichen, dass die Teilnehmer/innen stets informiert waren über die

Erfüllungstermine von Aufgaben und Arbeiten sowie deren Zusammenführung, die Proben Arbeitstermine, den jeweiligen Projektstand, die Teilnehmer/innen, die Hilfe benötigten und unvorgesehene Aus- oder Zwischenfälle).

Zur Erreichung von hohen Fach- und Verhaltenszielen

Dieses Projekt wurde ausgesucht, weil es Interesse und Wünsche von Schüler/innen erfüllen konnte und somit die Bedingungen für nachhaltiges Lernen ermöglicht. So fand ich, mit dem Projektthema einen wirklichkeitsnahen gesellschaftlichen Bezug, der Schüler/innen zum politischen Engagement anregte, mit Arbeitsmöglichkeiten, die ihren Freizeitinteressen und Hobbys entsprachen (Musik, Tanz, Schauspiel, Kunst, Ton- und Bühnentechnik, Fotografie, Regie, Management) und mit leistungsunterschiedlichen Aufgaben und Arbeiten die Arbeitsgrundlagen, um wieder viele Schüler/innen für eine Teilnahme zu gewinnen. So gelang es, erreichte Lern-, Arbeits- und Verhaltensziele festigen und stabilisieren zu können sowie mit neuen anspruchsvolleren Arbeitszielen erhöhtes Fachwissen, Lern- und Arbeitsverhalten, politisches Engagement, Team- und Leitungsfähigkeiten, Verantwortungsgefühl und künstlerische Leistungen von ihnen einfordern zu können. Schüler/innen aus verschiedensten Fachbereichen, Arbeitsgemeinschaften, Kursen (Leistungskursen ebenso wie aus von Lehrer/innen ungeliebten Grundkursen) konnten wir zusammenführen, um ihre Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in unser Projektvorhaben einzubinden und weiterzuentwickeln für sich und für Schule. Begabte/Befähigte/Leistungsstarke konnten wir Aufgaben und Arbeiten vermitteln, die sie leistungsmäßig und menschlich beanspruchten, förderten und voranbrachten (umfangreiche Rollen, die Leitung eines Arbeitsbereiches, die Mitarbeit im Führungsteam). Leistungsschwächere konnten wir in ein Arbeitsteam integrieren, das ihnen Unterstützung gab (Mitarbeit im Bühnen- und Technikbereich, kleinere Rollen). Verhaltensauffällige konnten wir für schwierige Bühnen- und Tanzszenen gewinnen und ihre „Zügellosigkeiten“ und Aggressionen abbauen. Schüler/innen, die große Schwierigkeiten hatten (familiäre, finanzielle und andere) durch die Einbindung in das Projektteam Halt und Unterstützung zu

geben. Mit der langen Projektzeit (22 Monate), der täglichen Zusammenarbeit und den vielen gemeinsamen Unternehmungen, Projektferienfahrten u. a. war es möglich, Wegbegleiter für diese nicht einfachen Schüler/innen zu sein (speziell Begabte, Verhaltensschwierige, Schüler mit Problemen), Zugang und Vertrauen zu ihnen aufzubauen, die es möglich machten, ihnen die Hilfe und Unterstützung zu geben, die sie benötigten, ermutigten und voranbrachten. Dass alle Teilnehmer/innen über einen so langen Zeitraum ein immer besseres Leistungs- und Arbeitsverhalten zeigten, lag daran, dass wir zunächst ein geschlossenes, an sich selbst glaubendes Team aufbauten. Die nicht nachlassenden Bemühungen, „spezielle“ Schüler/innen mit „speziellen“ Projektaufgaben und -arbeiten für das Projekt wichtig zu machen, ermöglichte, dass sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten verwirklichen und weiterentwickeln konnten. Carsten, der verantwortlich für das Bühnenbild war, Carolin, die für die Organisation und Planung zuständig war, Sabrina/Markus/Daniel/Christoffer mit der Bewältigung ihrer schwierigen Hauptrollen, Andy, der die Ballettproben leitete, Steffi, die den Arbeitsbereich Kostüm führte, Otti, der für den Transport des Bühnenbildes verantwortlich war. Sie profilierten von dem Projektbeginn bis zum Projektende geschaffenen guten Arbeitsbedingungen, die ihnen Halt, Zuversicht und Unterstützung gaben. Dazu gehörten ein gut funktionierendes, fest zusammenhaltendes Projektteam, die Unterstützung und Begleitung von Experten, Zuspruch und Ermutigung, wenn es erforderlich war, und eine Projektleiterin, die das Projektvorhaben sicher und straff führte.

Dass es gelang, Schüler/innen, die Probleme hatten (leistungsmäßig, familiär, finanziell oder andere) einzubinden, um ihnen notwendige Zugehörigkeit, Zuversicht und Arbeitsfreude, zurückgeben zu können, wurde ermöglicht durch speziell für sie ausgesuchte Aufgaben und Arbeiten, die sie erfüllen konnten und die ihnen Spaß bereiteten, den langen Zeitraum der Zusammenarbeit, die Einbindung in kleinere Arbeitsteams (Bühnen- oder Technikbereich, Tanzpaare usw.), das starke Zusammengehörigkeitsgefühl des gesamten Projektteams, das Gefühl, gebraucht zu werden, etwas schaffen und leisten zu können, durch die Zusammenarbeit mit „Vorbildern“ (Ballett, Theater, Orchester) und den Stolz auf die

Zugehörigkeit. Das vertrauensvolle Miteinander von Verantwortlichen, Partner/innen und Teilnehmer/innen verstärkte ihre Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, Kameradschaft und Hilfsbereitschaft, Teamverantwortung, Ausdauer und Durchhaltebereitschaft, die half Rückschläge und Niederlagen zu überwinden. Schwierige Probenphasen mit den „Jets“, nicht zufriedenstellende musikalische Unterstützung (fehlende musikalische Begleitung, verspätete Orchesterproben), nicht vorhandene Probenräume – trotz Absprachen und Versprechungen, die Terminverschiebung der Premiere u.v.a.m. konnten überwunden werden.

Zur Zusammenarbeit mit professionellen Partner/innen

Das Wissen, was viele Schüler/innen „cool“ und interessant finden, was sie fasziniert und fesselt, um sie für einen langen Zeitraum zum gemeinsamen Arbeiten zusammenhalten zu können, ihnen leistungsgerechte Aufgaben vermitteln zu können, führte zu Überlegungen, die Einstudierung der mitreißenden latein- und nordamerikanischen Tänze des Musikwerkes Tänzer/innen anzuvertrauen.

Mit der jungen, attraktiven amerikanischen Tänzerin Heidi Weiss fand ich nach langem ausdauernden Suchen die Partnerin, die von Beginn an meine Schüler/innen für das Tanzen begeistern konnte. Mit ihrer energischen, konsequenten und anspruchsvollen Unterrichtsführung machte sie den Tänzer/innen deutlich, dass nicht Talent, sondern Fleiß, Bemühen, Ausdauer, Willen, Anstrengung, Selbstdisziplin und Überwindung zum Erfolg führen. Da sie es ausgezeichnet verstand, hohe Leistungsanforderungen mit Freude, Frohsinn und viel Spaß zu verbinden, wurden die Ballettstunden für Schüler/innen und Verantwortliche zu „Erlebnisstunden“ des Projektes. Die Tänzer/innen waren bereit, mit zunehmenden Schwierigkeiten sich noch mehr anzustrengen und ihr Trainingspensum zu erhöhen. Die gemeinsame Freude bei jedem noch so kleinen Fortschritt erhöhte ihre Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft. Der Zusammenhalt von Teilnehmer/innen (30 Schüler/innen) und das Bemühen um beste Leistungsergebnisse waren in diesem Arbeitsbereich besonders hoch. Die Freude an ihrem Zusammensein im Ballettsaal hatte entscheidenden Anteil am Erfolg des

Projekts. Auch die gründlich überlegte Entscheidung, die Teilnehmer/innen der Arbeitsbereiche Musik und Kunst erst in der Schlussphase des Projektes mit Experten zusammenzuführen, führte zu einer von uns nicht so eingeschätzten Steigerung ihrer Arbeitsfreude und -spannung. Damit will ich andeuten, dass auch der Zeitpunkt einer Zusammenführung vorab gut und gründlich überlegt werden sollte! Das Miteinander und Zusammenwirken mit professionellen Partner/innen bei Orchesterproben und beim Bühnenaufbau stärkte das Selbstbewusstsein von Teilnehmer/innen und den Stolz, etwas geschafft zu haben. Die starke Wirkung der künstlerischen und technischen Möglichkeiten des Theaters setzte unglaubliche Kräfte und Energien bei allen Teilnehmer/innen frei.

Zur Arbeit der Projektleiterin

Das wichtigste Anliegen dieses Projektvorhabens war es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, das Projekt möglichst selbstständig durchzuführen und zu leiten. Dazu trugen gründliche Arbeitsvorbereitungen bei. Zu ihnen gehörten, die Suche nach einem geeigneten Projekt, dass für Schüler/innen lebensverbunden und interessant war und ihre Wünsche und liebsten Freizeitbeschäftigungen berücksichtigte, die Organisation, die Finanzplanung die Gewinnung von geeigneten Partner/innen, die Zusammenfindung des Projektteams, die Bildung des Leitungsteams und vor allem die Übergabe der Arbeitsbereiche an Verantwortliche. Das wichtigste Anliegen dieses Projektvorhabens war es, die Schüler/innen zu befähigen, das Projekt möglichst selbstständig durchzuführen und zu leiten. So gelang es der Projektleiterin, zunächst ein Arbeitsteam zu bilden und durch ihren guten Kontakt zu ihren Schüler/innen den Fähigsten verantwortungsvolle Arbeitsbereiche anzuvertrauen. Sie erreichte mit vielen Anfangserlebnissen, so der gemeinsamen Theaterfahrt nach Berlin, in der Verbindung von Projektwochen und Ferienfahrten und mit vielen anderen gemeinsamen Freizeiterlebnissen (Theater-, Kino- und Diskobesuche) ein vertrauensvolles Miteinander von Verantwortlichen, Partner/innen und Schüler/innen aufzubauen. So war es der Projektleiterin möglich, den Zugang zu den Teilnehmer/innen zu finden, um Begabte zu hohen künstlerischen Leistungen zu führen, Leistungsschwächeren verlorenes Selbstvertrauen und Zuversicht zurückzugeben, Verhaltensschwierigen Grenzen aufzuzeigen, um sie dem Team zu

erhalten und Teilnehmer/innen, die große Probleme hatten, Halt und Unterstützung in einer für sie schwierigen Lebensphase zu geben.

Ein starkes, leistungsfähiges Arbeitsteam konnte sich herausbilden, das sich vor allem durch ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl auszeichnete. Ihre enorme Geduld, Ausdauer und Zurücknahme bei Projektentscheidungen, Diskussionen und Zwistigkeiten, damit diese von den Teilnehmer/innen selbst ausgefochten werden konnten, führte zu einem erfolgreichen Projekt, das sie initiiert hatte, um ihre Schüler/innen zu befähigen, ein großes Arbeitsvorhaben zu planen, zu organisieren und durchzuführen sowie Verantwortung dafür zu übernehmen und für lange Zeit zu tragen und ihnen so die Kraft und Stärke der Gemeinsamkeit verständlich und deutlich machen zu können. Alle Beteiligten, die das Projekt angefangen hatten, hielten es bis zum Ende durch.

3.4. GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE DER DREI POTSDAMER PROJEKTE

Die vergleichende Analyse der drei Potsdamer Projekte zeigt, dass sie zahlreiche Gemeinsamkeiten und einige Unterschiede aufweisen. Die Gemeinsamkeiten lassen sich in den fünf Punkten Rahmenbedingungen, Themenfindung und Schülerorientierung, Kooperation innerhalb der Schule und mit außerschulischen Stellen, Projektphasen und Arbeitsweisen zusammenfassen:

1. Rahmenbedingungen

Alle drei Projekte hatten eine lange Durchführungsphase („Jim Knopf“ / 13 Monate), („Die Geschichte eines Liedes“ / 15 Monate), („Die „West-Side-Story““ / 22 Monate). Die Projektarbeiten wurden in der Freizeit – nach Unterrichtschluss – durchgeführt. Die Teilnahme war freiwillig, es gab keine Zensuren, keine schulfreien Tage, keinen Unterrichtsausfall oder andere Vergünstigungen. Die Anzahl der Teilnehmer/innen war in allen Projekten hoch („Jim Knopf“ / 150 Beteiligte), („Die Geschichte eines Liedes“ / 300 Beteiligte), („West-Side-Story“ / 120 Beteiligte) und konstant. Die Teilnehmer/innen, die die Projekte angefangen hatten, beendeten sie auch. Für die Werbung von Teilnehmer/innen wurden Unterrichts-, Klassen-, Kurs- und Arbeitsgemeinschaftsabsprachen getroffen sowie viele individuelle Einzelgespräche geführt. Sie führten zu einer hohen Beteiligung von Schüler/innen und zu ausreichenden Vorinformationen über das Projektvorhaben. Die Kosten brachten die Schüler/innen selbst (durch die Einnahmen von Theater- und Konzertaufführungen, sowie durch den Verkauf der CD) auf. Nur eine finanzielle Anfangshilfe von 1.500 DM wurde als „Startkapital“ genutzt.

2. Themenfindung und Schülerorientierung

Die Projekte setzten sich mit dem gesellschaftlichen Zeitgeschehen in der Wendezeit auseinander. Die Ereignisse, die Schüler/innen besonders bewegten wurden in den Projektthemen aufgegriffen. Sie berücksichtigten die Interessen und Freizeitbeschäftigungen, die Schüler/innen in dieser Zeit besonders favorisierten. Die Projekte wurden speziell für die

Schüler/innen „ihrer“ Schule geplant und entwickelt, sie richteten sich nach ihrem Wissen und Können, nach ihren verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gemeinsames Lernen und Arbeiten von leistungsunterschiedlichen Schüler/innen (unter besonderer Beachtung von Schüler/innen mit besonderen Förderbedarf, sowie auffällig Schwierigen) an einem Vorhaben wurde so in allen Projekten möglich. Auch für die begabten Schüler/innen wurden spezielle Aufgaben entwickelt.

3. Kooperation innerhalb der Schule und mit außerschulischen Stellen

Die Projekte waren so angelegt, dass das gesamte Schulkollektiv in die Arbeiten einbezogen werden konnte. Sie nutzten die besonders begabten Schüler/innen, um Unterricht und Schule insgesamt voran zu bringen. Sie garantierten der Schule ein breites vielfältiges Freizeitangebot und machten sie zum Freizeittreff und kulturellen Mittelpunkt im Wohnbezirk. Die Zusammenarbeit von Schüler/innen mit außerschulischen Fachexperten war in allen Projekten gegeben: „Jim Knopf“ (Musiker/innen der Philharmonie Potsdam), „Die Geschichte eines Liedes“ (Musiker/innen der Philharmonie Potsdam, Kirchenmusiker/innen der Stadt Potsdam, Rundfunksprecher und Tontechniker von „Antenne Brandenburg“ sowie die Verbindung zu professionellen Mitarbeitern der Universität Potsdam, der Kunsthochschule Halle, der Bibliothek Potsdam und der christlichen Gemeinde Babelsberg), „West- Side- Story“ (Mitarbeiter der Fachbereiche Kostüm und Maske der Ufa Babelsberg, Tänzer/innen der „Fabrik“ Potsdam, Ensemble des Hans-Otto Theaters Potsdam und das Kinder- und Jugendorchester der Musikschule Johann Sebastian Bach Potsdam).

4. Projektphasen

Trotz ihrer Unterschiedlichkeit bevorzugten die Mitwirkenden in allen Projekten die gleichen Arbeitswege. Die Projektvorhaben waren lange vor Beginn in der Schule bekannt. Die Einstiegsphase konzentrierte sich zunächst auf die Teambildung. In den langen Vorbereitungsphasen wurden auch die finanziellen und organisatorischen Absprachen geregelt und die Mitarbeiter/innen mit ihren Aufgaben im Projekt bekannt gemacht. Nach dem Arbeitsbeginn waren die Projekte in Phasen eingeteilt, die in kleinen übersichtlichen Arbeitsschritten bearbeitet wurden. Die Beendigung von Arbeitsphasen wurden als

Etappenziel herausgestellt und gewürdigt. Gemeinsame Ferienfahrten wurden in allen drei Projekten für schwierige Projektphasen genutzt. Alle Projekte endeten mit einem erfolgreichen Abschluss.:

„Jim Knopf“ (Theateraufführungen Mal- und Liederbuch, Liedkassetten)

„Die Geschichte eines Liedes“ (Konzertaufführungen, CD- Aufnahme, Bildband)

„West-Side-Story“ (Aufführungen im Hans-Otto und im Kinder- und Jugendtheater der Stadt Potsdam)

5. Arbeitsweisen

Die Planung durch die Projektleitung war in allen drei Vorhaben eine Richtungshilfe, sie war immer offen für andere Lösungen und Arbeitswege. In gemeinsamen Arbeitsbesprechungen wurden die auszuführenden Aufgaben und Arbeiten abgesprochen und ausgewertet, dadurch konnten Unzulänglichkeiten schnell erkannt werden und neue Arbeitsvorhaben entwickelt werden. Schwierigkeiten und „Krisen“ wirkten sich bei allen Projekten „vorteilhafter“ fürs Weiterkommen aus. Die Projekte wurden straff und konsequent von der Projektleiterin geführt. Im Verlauf der Durchführungen übergab sie – nach und nach- die Verantwortung für die vielen Arbeitsbereiche an ihre Schüler/innen und nahm eine über alles wachende Beobachtungsrolle ein. Die Projekte wurden also so gelenkt, dass die Teilnehmer/innen nach und nach die Arbeitsbereiche selbständig führten. Die Teilnehmer/innen wurden so befähigt, ihr Wissen und Können, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzugeben, sich gegenseitig zu helfen und zu erziehen. Sie mussten Verantwortung übernehmen und für lange Zeit tragen und aushalten. Die langen und schwierigen Durchführungen waren nicht nur ein Arbeitsfeld für die Erledigungen von Aufgaben und Arbeiten. Sie wurden vor allem genutzt, um ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl bei den Schüler/innen zu entwickeln und weiter zu festigen. Die langen Durchführungen ermöglichten nachhaltiges Lernen.

Neben den hier herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten, gab es auch Unterschiede in den drei Projekten. Obwohl alle Projekte die genannten gemeinsamen Ziele hatten, entwickelten sich doch unterschiedliche Schwerpunkte. Beim Anfangsprojekt „Jim Knopf“ war das wichtigste

Anliegen die in der Wendezeit verunsicherten Jugendlichen wieder an Schule zu binden. Im Projekt „Die Geschichte eines Liedes“ konnten speziell die hochbegabten, begabten und leistungsstarken Schüler/innen ihre Interessen einbringen. Das Projekt „West-Side-Story“ machte es möglich, auch Verhaltensschwierige Schulschwänzer und Aussenseiter wieder in ein intaktes Arbeitsteam einzubinden. Alle Projekte hatten außerschulische Kooperationspartner, aber in jedem Projekt arbeiteten wir mit anderen zusammen, zum Beispiel beim „Jim Knopf“ mit der Oberlinschule für Körperbehinderte Babelsberg und bei der „West-Side-Story“ mit der Musikschule J. S. Bach Potsdam. Bei den ersten beiden Projekten waren nur Schüler/innen der Gesamtschule beteiligt, bei dem Projekt „West-Side-Story“ wirkten auch Schüler/innen aus anderen Potsdamer Schulen (Helmholtz-Gymnasium, Espengrund-Gymnasium, Einstein-Gymnasium, Voltaire- Gesamtschule) mit.

4. ZUR ARBEIT MIT EINZELNEN SCHÜLER/INNEN

Es gab viele Gründe für die Projektarbeit in Potsdam. Einer der wichtigsten war, mit Schüler/innen näher zusammen zu sein, um sie fachlich und menschlich besser kennen zu lernen und um sie zu fördern. Ich konzentrierte mich dabei vor allem auf die Schüler/innen, die im Unterrichtsgeschehen nicht die Beachtung und Zuwendung von mir erhielten, die gerade sie besonders nötig hatten, Hochbegabte, Begabte, Leistungsstarke und Schüler/innen, die Schwierigkeiten im Verhalten, in ihren Lernleistungen oder familiäre Sorgen und Probleme hatten. Die geringe Aufmerksamkeit und Zuwendung für diese „besonderen“ Schüler/innen bereitete mir Sorgen. Ich suchte „speziell“ für sie Projekte aus, die ihre besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie ihre Schwierigkeiten und Probleme berücksichtigten. Bei allen Projekten gelang es mir, die Schüler/innen für eine Teilnahme zu gewinnen, für die ich sie hauptsächlich initiiert hatte. Mit Aufgaben, die sie interessierten, konnte ich sie in ein intaktes Arbeitsteam einbinden und ihre „Außenseiterrolle“ beenden. In den folgenden Abschnitten werden zehn exemplarische Schülerportraits (für überraschende Entwicklungen von Jugendlichen, die Unterstützung benötigten, für Schüler/innen mit hohen schulischen Leistungen, für schwierig Begabte, für Hochbegabte, für Verhaltensschwierige), vorgestellt. Anhand dieser Beispiele werden die wichtigsten Schülergruppen, denen die Individualisierung, die die Projektarbeit ermöglichte, zugute kam, herausgearbeitet. Jedes der folgenden Schülerportraits enthält über den langen Zeitraum von acht bis zwölf Jahren Beobachtungen zur familiären Sozialisation, zu den schulischen Lernausgangslagen, zu den Lehrer- Schüler- Beziehungen, zur Entwicklung der Schüler/innen im Projekt sowie zum beruflichen Werdegang im Anschluss an die Schulzeit.

4.1 BEISPIELE FÜR ÜBERRASCHENDE ENTWICKLUNGEN

Andy

Andy lernte ich kennen, als ich den Musikunterricht einer 10. Klasse übernahm. Er war ein

sehr ruhiger, fast scheuer Schüler, der es Lehrer/innen schwer machte, auf ihn aufmerksam zu werden. Hinzu kam, dass er sehr klein war und dies ausnutzte, um möglichst unauffällig zu bleiben. Auch ich bemerkte ihn erst durch seine sehr guten schriftlichen Leistungen. Die Rückgabe von Klausuren und Leistungskontrollen waren dann eine gute Ausgangsposition, mit diesem zurückhaltenden Schüler ins Gespräch zu kommen. So entwickelte sich über den fachlichen Austausch bald ein gutes Miteinander, das mir nach und nach ermöglichte, auch über familiäre Sorgen und Schwierigkeiten etwas zu erfahren. Andys Zurückgezogenheit wurde mir erklärlicher, als ich erfuhr, dass er zusammen mit seiner alleinstehenden Mutter, seinen Geschwistern und den behinderten Großeltern in einer kleinen Wohnung lebte. Seine geringeren finanziellen Möglichkeiten machten es ihm schwer, mit seinen Klassenkameraden mitzuhalten oder an Klassenfahrten, Diskobesuchen u.a. Freizeittreffen teilzunehmen. Mit seiner Zurückgezogenheit wollte er Minderwertigkeitsgefühle überdecken, um die Beziehung zu Mitschüler/innen nicht zu verlieren. Um ihm – trotz seiner geringen finanziellen Möglichkeiten – Freizeiterlebnisse anzubieten, die ihn Freund/innen finden ließen, aber auch, um seine fachlichen und menschlichen Fähigkeiten für mein Fachgebiet und für die Schule nutzen zu können, beabsichtigte ich, ihn in die Projektarbeit mit einzubeziehen.

Mit den vielseitigen umfangreichen Betätigungsfeldern, die sich mit der Erarbeitung des anspruchsvollen Musicalprojektes „West Side Story“ anboten, erhoffte ich, Andy für irgendeine Aufgabe begeistern zu können. Schon die ersten Projektgespräche führten in seiner Klasse zu einer sehr hohen Teilnahmebereitschaft. Meine Hoffnung, dass er sich von dieser Begeisterung mitreißen ließ, erfüllte sich nicht, auch anschließende Gespräche vermochten ihn nicht zu überzeugen. Alle Versuche scheiterten an seinem geringen Selbstvertrauen und an seinem jahrelang aufgebauten „Selbstschutz der Unauffälligkeit“. Hartnäckiges Dranbleiben, Geduld, Ausdauer, Verständnis und viele „Überzeugungsgespräche“, ihn für das Team zu gewinnen, führten schließlich zum Erfolg. Ich hatte große Schwierigkeiten mit der Besetzung der Rolle des sensiblen „Baby-John“. Mein Interesse, gerade Andy die Rolle anzuvertrauen, konnte er verstehen. Unser gutes Miteinander trug sehr dazu bei, dass wir es

gemeinsam versuchen wollten. Das führte dazu, dass er nach beendetem Unterricht, wie viele seiner Klassenkameraden/innen, in der Schule blieb und an den Proben teilnahm. Meine nächsten Sorgen, dass ihn das „wilde“ und übermotivierteste Arbeitsteam abschrecken könnte, bestätigten sich nicht. Die großen Schwierigkeiten und die geringen Erfahrungen, mit denen alle Beteiligten zu kämpfen hatten, waren nicht zu übersehen und zu überhören. Der schwierige Anfang für alle erleichterte Andys Einstieg in das Projekt und die Motivation zu bleiben. Mit den Szenenproben bewahrheiteten sich meine Befürchtungen. Es fiel ihm sehr schwer, sich zu präsentieren und mir fiel es nicht leicht, ihn derartig herausfordern zu müssen. Hilfeleistung und Zuspruch für ihn hielt ich zurück, da ich seine Kämpfe um Überwindung bemerkte und ihm zutraute, auch die weiteren Schritte selbstständig zu gehen. Die Lage für ihn wurde schwieriger, weil Disziplinschwierigkeiten von anderen seine ersten Bühnenversuche zusätzlich erschwerten. Es überraschte mich, dass er nicht aufgab und dabei blieb. Sein Durchhalten wurde belohnt. Nach vielen Auseinandersetzungen mit den Jungen auf den Proben setzten die engagiertesten Projektteilnehmer/innen ihre Forderungen nach mehr Disziplin durch und vereinfachten durch getrennte Gruppenproben die schwierigen Szenenerarbeitungen. Die Jungen – jede Gruppe nun für sich – wurden mutiger, verloren ihre Hemmungen, und Andy versuchte sich in seiner Gruppe zu behaupten. Es fiel ihm aber weiter schwer, laut zu sprechen und zu singen. Nicht immer hatten seine Mitspieler dafür Verständnis. Er probte mit den schwierigen „Jets“, die damit – verständlicherweise – gar keine Probleme hatten. Es fiel mir nicht leicht, mich zurückzuhalten, wenn sie ihn wieder mal „bearbeiteten“, aber er war die Idealbesetzung für die Rolle des sensiblen „Baby-John“ und ich wollte nicht aufgeben und vor allem ihm helfen, sich durchzusetzen und das war nur möglich, wenn man ihn allein kämpfen ließ.

Die Auseinandersetzungen um bessere Probendisziplin hatte deutlich gemacht, wie ernsthaft viele Teilnehmer/innen ihr künstlerisches Weiterkommen mit diesem Projekt verbanden. Der große Wille, etwas dafür zu tun, war den meisten Teilnehmer/innen sehr bewusst, auch Andy. Täglich neu musste er sich Ängsten und Hemmungen stellen. Die Proben wurden

schwieriger, die Herausforderungen größer. Die täglichen Kämpfe des Leitungsteams, um Probendisziplin und -bereitschaft bei allen Teilnehmer/innen durchzusetzen, wurden einige Wochen später eindrucksvoll von der amerikanischen Ballettmeisterin unterstützt, die diese Eigenschaften von den Teilnehmer/innen als Grundvoraussetzung erwartete. Andy nahm in den ersten Ballettstunden seine Lieblingsposition in der letzten Tanzreihe ein, um sich wie gewohnt der Beobachtung zu entziehen. Obwohl sie mit so vielen Tänzer/innen arbeitete fiel, Heidi Weiss der kleine Tänzer auf. Mit ihrer unkomplizierten pädagogischen Herangehensweise zeigte sie ihm ihre Begeisterung für seine tänzerische Umsetzung und holte ihn als Vortänzer in die erste Reihe. Sie verlor ihn nicht mehr aus den Augen, hatte ihn in ständiger Beobachtung, lobte jeden noch so kleinen Fortschritt. Mit ihrer Tanzbegeisterung verstand sie es, immer mehr Schüler/innen zu überzeugen, Gefühle zu zeigen, auch Andy! Diese lockere freudige Probenatmosphäre und -begeisterung machten es Andy leichter, Vortänzer zu sein. Schnell hatte er sich daran gewöhnt, anderen Tänzer/innen zu helfen, die mit den schwierigen Tanzelementen Probleme hatten. Er lernte, Anweisungen zu erteilen, seine Fähigkeiten weiterzugeben, kritischer zu sein und lauter zu sprechen, eine Meinung zu haben und diese auch zu vertreten. Die Anerkennung im Team machte ihn sicherer und selbstbewusster. Das tägliche Zusammensein am Nachmittag, Ferienfahrten und andere gemeinsame Unternehmungen mit dem Team ließen auch ihn einen Freundeskreis finden, mit dem er sich regelmäßig traf.

Die anspruchsvolleren Projektziele – das Musical wurde für Theateraufführungen neu überarbeitet – machten zusätzliche Proben notwendig. Andy wurde gebraucht und aufgefordert, einen Teil der Ballettproben zu übernehmen. Mit eigenen Choreografien zum Eintanzen und einem guten Trainingsprogramm gelang es ihm, die freudige und schöpferische Probenatmosphäre im Ballettsaal weiterzuführen. Heidi übertrug ihm Wochen später die alleinige Probenleitung für den schwierigen „Amerika-Tanz“. Mit den trainingswilligen und ehrgeizigen Mädchen hatte es Andy nicht schwer, höchste Trainingsanforderungen umzusetzen. Gemeinsam probierten sie immer schwierigere Tanzelemente, um den feurigen

und temperamentvollem Tanz zu beherrschen. Ständig auffordern, eingreifen, zurufen und korrigieren zu müssen, machte seine Stimme lauter, bestimmter und energischer. Seine leitende Funktion erforderte, sich ein- und durchsetzen zu müssen, Verantwortung zu übernehmen und zu tragen, z. B. bei der Besetzung der Soloeinsätze, der Kostüme u.a.m. Mit zunehmenden Aufgaben und Verpflichtungen veränderte sich sein Auftreten. Er wurde selbstbewusster und mutiger und traute sich in den Vordergrund. Es war gut gewesen, die notwendige Geduld und Zurückhaltung aufgebracht zu haben, um Andy allein durch Schwierigkeiten gehen zu lassen. Den großen Erfolg der Aufführungen sahen die Theaterkritiker vor allem in den ausgezeichneten tänzerischen Leistungen der Schüler/innen, die einer professionellen Aufführung keineswegs nachstand. Andy hatte schon während der „West Side“-Proben zusätzliche Ballettstunden bei Heidi Weiss, die er bis zum Abitur weiterführte. Nach dem Abitur studierte er erfolgreich Tanz und Choreographie in London. Er tanzt Hauptrollen während der Salzburger Festspiele und wirkt in mehreren europäischen Staaten in Festspielen mit.

Diana

Diana lernte ich kennen, als ich den Musikunterricht einer sehr schwierigen 10. Klasse übernahm. Sie war sehr zurückhaltend, fiel mir aber durch ihren häuslichen Fleiß und ihre sehr guten schriftlichen Leistungen auf. Die Möglichkeiten, ihr mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, waren sehr eingeschränkt, da ich mit der Fachübernahme zunächst ganz andere schwierigere Unterrichtsprobleme lösen musste. Ich war deshalb sehr erstaunt, dass Diana für das „West -Side“-Projekt Interesse zeigte und bis zum Schuljahresende mitarbeiten wollte. (Diana wollte unsere Schule nach der 10. Klasse verlassen und auf ein Gymnasium wechseln.) Da wir allen Schüler/innen ermöglichten, das Projekt näher kennen zu lernen, war sie – obwohl wir von ihrem Wunsch, zu wechseln, Kenntnis hatten – in der Vorbereitungszeit mit dabei. Mit diesem Projekt hatten wir uns sehr anspruchsvolle pädagogische Ziele gesetzt, z. B. auffällige und verhaltenschwierige Schüler/innen für das Projekt zu interessieren, um sie enger an die Schule binden zu können. So konzentrierten wir unsere ersten Proben

besonders auf diese Schüler/innen. Dies bedeutete, dass wir in der Anfangsphase zunächst daran arbeiteten, wichtige Probenvoraussetzungen zu schaffen, die diese Schüler/innen erst lernen mussten (pünktlich zu erscheinen, vorbereitet zu sein und Ruhe einzuhalten). Da Diana nur eine kurze Zeit an diesem Projekt mitarbeiten wollte, erstaunte es mich, dass sie eine von den Teilnehmer/innen war, die diese schwierige Projektsituation erkannten und mir eine große Unterstützung war, den Anfang zu überstehen. Ihren Einsatz verstand ich besser, als ich sie spielen und tanzen sah. Es war nicht zu übersehen, dass sie begabt und künstlerisch sehr interessiert war. Dass sie die Mitarbeit am Projekt nicht nur als Freizeitbeschäftigung empfand, sondern damit vor allem ihr künstlerisches Weiterkommen verknüpfte, zeigte ihre reges Interesse, das Projektvorhaben an der Schule durchzusetzen.

Es war nicht einfach, allen Schüler/innen verständlich zu machen, dass dieses Projekt hohe künstlerische Ziele verfolgte, die nur mit ernsthafter künstlerischer Arbeit erreicht werden konnten. Dass sich in diesen schwierigen Arbeitswochen das Team fand und zusammenraufte, hatte ein engagierter Arbeitskreis ermöglicht, zu dem auch Diana gehörte. Sie setzten sich dort mit den Unzulänglichkeiten auseinander, führten mit den Jungen Aussprachen, stellten Forderungen und setzten diese auch durch. Diese Wochen hatte das ganze Team sehr geprägt. Die gemeinsame Bewältigung der vielen Anfangsschwierigkeiten hatte sie einander näher gebracht. Jungen und Mädchen waren sich einig: Das Projekt werden wir packen. Dianas Verbundenheit mit dem Projektteam und mit der „West Side Story“ wurde so stark, dass sie bei uns in der Schule blieb! Die Schritte, die dazu führten, geschahen ohne meinen Einfluss. Sie entwickelten sich aus einer schwierigen Projektsituation heraus. Schüler/innen wie Diana reicht es nicht aus, Gelerntes nur wiedergeben zu müssen. Diana wollte gefordert werden, sich einbringen können. Sie nutzte die wenigen Monate, um sich künstlerisch erproben und weiter entwickeln zu können und war bereit, mitzuhelfen, diese Möglichkeiten für die Schule zugänglich zu machen und durchzusetzen. Diana blieb, weil wir mit diesem Projekt die Bedingungen, die sie mit einer Schule, in der sie gerne lernen und arbeiten wollte, erfüllten. Wir waren über ihren Entschluss alle erleichtert. Diana war für das Projektteam nicht nur

künstlerisch sehr wichtig geworden. Die Erarbeitung ihrer umfangreichen Rolle machte täglichen Ballett- und Schauspielunterricht erforderlich. Das führte bei Diana, die nun wieder regelmäßig die Schule besuchte, zu sehr guten Zensuren. Mit der Doppelbesetzung von Hauptrollen – so auch für Diana – wollten wir nicht nur unvorgesehenen Ereignissen vorgreifen, z. B., wenn ein Teilnehmer/in aus gesundheitlichen oder anderen Gründen aufgeben sollte. Unsere Absicht verbanden wir vor allem damit, Schüler/innen zu befähigen, sich bei der Erarbeitung einer schwierigen Aufgabe gegenseitig zu helfen und zu unterstützen, aber auch zu lernen, den Besseren zu akzeptieren. Diese Zusammenarbeit half auch Diana, künstlerisch weiterzukommen, außerdem hatte sie charakterliche Fähigkeiten, die von den anderen Teilnehmer/innen gesehen und geschätzt wurden. Der schwierige „Amerika-Tanz“ forderte eine besonders hohe Leistungs- und Probenbereitschaft von den Mädchen. Dianas Ehrgeiz, auch tänzerisch zu den Besten zu gehören, machte zusätzliches Tanztraining erforderlich. Da sie alles, was mit Kunst zu tun hatte, sehr gerne und mit viel Freude machte, kam sie ihrem Ziel sehr nahe. Wie bei allen anderen Teilnehmer/innen wurden die Proben mit der nahenden Premiere immer intensiver und zeitaufwendiger, auch für Diana. Mit Andy hatten die Tänzerinnen einen Choreografen, der ihre Tanzbegeisterung teilte und unterstützte.

Die Tanzproben der Mädchen zeigten eine besonders hohe Proben-, Leistungs- und Hilfsbereitschaft. Das lag ganz sicherlich auch daran, dass der „Amerika-Tanz“ ein Gruppentanz war und dass sie nur mit geschlossener Präzision ihre tänzerische Klasse beweisen konnten. Die gute Probenatmosphäre führte dazu, dass die künstlerischen Ziele der Mädels immer anspruchsvoller wurden und die gegenseitige Unterstützung enger und intensiver. Es bewegte uns deshalb sehr, als wir von Dianas Unfall erfuhren. Da alle mitfühlen konnten, was der für sie bedeutete, waren Hilfsbereitschaft und Unterstützung im Team besonders hoch, zumal wir auch wussten, dass Dianas Eltern in Hannover lebten. Diana machte nun neue, ganz andere Teamerfahrungen. Mit täglichen Besuchen vermittelten ihr die Freunde/innen, dass es – nach wie vor – ganz wichtig für alle war, sie dabei zu haben. Wenn sie auch nicht helfen konnten, den Heilungsprozess zu

beschleunigen, gaben sie ihr immer das Gefühl, mittendrin zu sein und versprachen Hilfe und Unterstützung beim Zurückkommen. Diana erlebte die Premiere nur als Zuschauer, und die Möglichkeit, dass sie in der neuen Spielzeit tanzen würde, war mehr als gering. Es war keine leichte Rückkehr. Ihr Wunsch, die Rolle spielen zu können, erforderte, ganz von vorn anzufangen und Rückschläge akzeptieren zu müssen. Das Team förderte sie, half und machte ihr Mut, das alles durchzuhalten. Ich hatte keine großen Hoffnungen, dass sie annähernd an ihr früheres Leistungsniveau anknüpfen konnte, um auftreten zu können. Um sie nicht zu überfordern und um ihre Gesundheit nicht zu gefährden, wurden genaue Probenabsprachen mit Diana notwendig. Obwohl sie nicht immer mit meinen Entscheidungen einverstanden war, brachten gerade die kleineren Schritte, die sie genügend Kraft, Fleiß und Überwindung kosteten, sie zur Bühne zurück. Diana tanzte in der neuen Spielzeit alle weiteren Aufführungen. Diana studierte nach dem Abitur an der Schauspielschule in Berlin.

4.2. BEISPIELE SCHÜLER/INNEN, DIE HILFE UND UNTERSTÜTZUNG BENÖTIGEN

Carsten

Carsten war Schüler einer anderen Gesamtschule in Potsdam. Ich lernte ihn auf der Theaterfahrt nach Berlin kennen, wo wir uns gemeinsam die amerikanische Inszenierung der „West Side Story“ ansahen. In der erwartungsvollen Vorfreude und aufgeräumten Stimmung des Projektteams fiel mir sein „Bedrücktsein“ auf. Es fiel ihm sichtlich schwer, seine Niedergeschlagenheit zu verbergen. Nach der Aufführung war auch ihm seine Begeisterung anzusehen, aber es war offensichtlich, dass er Hilfe und Unterstützung brauchte. Sein „Zustand“ beschäftigte mich und ich brachte in Erfahrung, dass er vom Abitur ausgeschlossen worden war, sich seitdem zurückzog, tagsüber sich allein überlassen war, Depressionsattacken hatte und anfang, diesen mit „Mitteln“ zu begegnen. Meinen Vorschlag, ihn ins Team zu holen, fand aufgrund seiner künstlerischen Begabung und Interessiertheit Zustimmung im Team. Das Leitungsteam sah jedoch mit der Aufnahme von noch so einem

„schwierigen Typen“ – er galt als labil und unzuverlässig – unser Projektvorhaben gefährdet. Da Carsten nicht selbst den Weg zu uns gefunden hatte, obwohl sein Freundeskreis fest im „West Side“-Team integriert war, machte deutlich, wie sehr ihn der Ausschluss vom Abitur getroffen hatte. Die ersten Gespräche mit Carsten waren schwierig. Seine Zurückhaltung und sein geringes Selbstvertrauen machten es mir nicht leicht, ihn für eine Mitarbeit zu gewinnen. Erst als ich von seinem Hobby erfuhr – er malte in seiner Freizeit – und er mir seine Bilder zeigte, hatten wir eine gemeinsame Basis für einen Einstieg in das „West Side“-Projekt gefunden. Er war sehr überrascht, dass ich ihm zutraute, die Bühnenbilder zu entwerfen und anzufertigen. Ich wiederum beabsichtigte, ihn mit Arbeiten, die er gern ausführte, für einen langen Zeitraum beschäftigen zu können, ihn im ständigen Kontakt mit mir zu haben, ihm Arbeitsfreude und -begeisterung zurückgeben zu können, ihn seine Kreativität und Fantasie ausleben zu lassen, was er sich wünschte, ihn in ein schöpferisches, künstlerisches Team integrieren zu können, ihn zu überzeugen, dass Charaktereigenschaften wie Disziplin, Fleiß, Pünktlichkeit, Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Durchhaltevermögen, Verantwortungsgefühl und -bewusstsein wichtigste Voraussetzungen für künstlerische Arbeiten sind.

Mit dem Hinweis, dass wir seine künstlerischen Fähigkeiten für die Realisierung unseres Projektvorhabens benötigten, gaben wir ihm von Beginn an das Gefühl, dass er gebraucht wurde und seine Mitarbeit uns wichtig war. Mit der Unterstützung des Elternhauses und seiner Freunde stimmte Carsten zu, sich um das Bühnenbild zu „kümmern“. Zurückhaltend und ruhig, sachlich und besonnen inspizierte er sein nicht gerade gemütliches Atelier auf dem kalten Dachboden der Schule. Seine Arbeitsbegeisterung und Schaffensfreude zeigte er zunächst im Freundeskreis bei der Präsentation seiner ersten Bühnenentwürfe, an denen er bis in die späten Abendstunden gearbeitet hatte. Von den Eltern erfuhr ich, dass er mit den Freunden/innen Stunden verbrachte, um die Mini-Requisiten für schnelle Szenenwechsel richtig zu platzieren. Mit der unerwarteten Schenkung von Bühnenbildern aus der Broadway-Inszenierung fühlte er sich künstlerisch herausgefordert, noch mehr zu tun und über sich

hinauszuwachsen. Um die stark beschädigten meterhohen Bühnenbilder zu restaurieren, lernte er, Mitarbeiter/innen heranzuziehen, Arbeiten auf- und einzuteilen, mit Finanzen und Material umzugehen, zu planen und zu organisieren, Anweisungen zu geben, Kontrolle auszuüben, Verantwortung zu tragen und zu übernehmen. Der Dachboden wurde zum künstlerischen Treff erweitert. Hier trafen sich Teilnehmer/innen, um in der Pause zwischen Unterrichtsschluss und Probenbeginn bei der Fertigstellung der Bühnenbilder zu helfen oder über neue Vorhaben zu sprechen, sowie Dinge zu tun, von denen nicht unbedingt die Projektleiterin wissen musste. Carsten hatte durch seine ruhige und kameradschaftliche Art schnell viele Freunde gefunden, die gern mit ihm arbeiteten und zusammen sein wollten. Um seinen in Abständen auftretenden „Schwächephasen“ begegnen zu können, organisierten wir eilige Arbeitsaufträge, die nur in Gemeinschaft erledigt werden konnten. Die Rückfälle waren für mich nachvollziehbar. Ich erwartete keine Wunder, aber doch, dass er es schaffte. Ich vertraute auf zunehmende Arbeiten, um Carsten mehr mit „Gebrauchtwerden“ und „Wichtigsein“ für uns, zu helfen. Das trat mit den letzten Wochen ein. Um seine Bühnenvorstellungen verwirklichen zu können, wurde vom Team alles möglich gemacht. Es wurden Lasttransporte gemietet, um notwendiges Material zu beschaffen, es wurde geschmiedet, getischlert, gemalert u.v.a.m. Die Unterstützung und Hilfe vom Team stärkten Carstens Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl. Da er auch mittanzte, war er in den täglichen Proben dabei. Sein hohes Engagement führte dazu, dass er sich für alle Vorhaben des Projektes mit einsetzte und verantwortlich fühlte. Ich ließ ihn „machen“ und seine künstlerischen Ideen ausleben. Die Zusammenarbeit mit dem Hans-Otto-Theater führte dazu, dass Carsten die alleinige Verantwortung für den Bühnenarbeitsbereich übernahm. Da er hervorragende Arbeit leistete, ermöglichten ihm die Bühnenverantwortlichen, seine künstlerischen und technischen Vorstellungen zu verwirklichen. So wurde durch aufwendige Technik möglich, die Originalschauplätze der „West Side“ einzuspielen. Carsten erreichte nicht nur seine angestrebten hohen künstlerischen Ziele, sondern wurde in der langen Projektzeit immer mehr zu einem wichtigen Mitglied des Leitungsteams und mir eine wertvolle Hilfe bei der Verwirklichung der anspruchsvollen Projektziele. Carsten hat nach dem Fachabitur Krankenpfleger gelernt und die Ausbildung erfolgreich beendet.

Steffi

Steffi war eine von den Schüler/innen, die Hilfe und Unterstützung benötigten. Lehrer/innen sprachen und diskutierten über ihre zunehmenden Lernschwierigkeiten, aber verwandten nur wenig Mühe darauf, diese aufzuhalten. Sie wuchs bei ihren Großeltern auf, die mit ihrem Erwachsenwerden erhebliche Schwierigkeiten hatten und nicht mehr in der Lage waren, ihr die Unterstützung zu geben, die Jugendliche in diesem Alter benötigen. So fiel es ihnen schwer, Steffi bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben oder Erarbeitung von Lernstoff zu helfen. Diese fehlende Hilfe und Unterstützung führte zu Wissenslücken, die in den höheren Klassen deutlich wurden. Um ihre Defizite auszugleichen, übernahm Steffi bereitwillig leichtere Aufträge und war ein verlässliches Mitglied des Schulchores. Durch ihre Familiensituation und die immer schlechter werdenden Zensuren fiel es ihr immer schwerer, mit den Mitschüler/innen mitzuhalten. Die immer geringere Beachtung brachte sie dazu, andere Wege zu suchen, um Aufmerksamkeit und Anerkennung zu finden. (Kleidung, Aussehen, Bewerbung bei Superstarsendungen o.ä.) Es überraschte mich deshalb nicht, dass Steffi für unser Musicalprojekt großes Interesse zeigte und teilnehmen wollte. Dieser Wunsch stieß auf völlige Ablehnung von Kollegen/innen, die von ihr erst bessere Lernleistungen forderten und auch bei ihren Mitschüler/innen, die mit ihrem provokanten Auftreten Auseinandersetzungen zwischen den Mädchen befürchteten.

Die Entscheidung, Steffi in das Team zu holen, machte ich mir nicht leicht, obwohl sie mit ihren künstlerischen Fähigkeiten - sie konnte gut singen, verfügte über schauspielerische und tänzerische Fähigkeiten – beste Voraussetzungen aufzuweisen hatte. Ich befürchtete, dass sie die täglichen Proben noch mehr belasten und ihre schulischen Leistungen noch schlechter würden. Wiederum konnte ich mir vorstellen, dass es gelingen könnte, sie durch die Projektarbeit wieder näher an die Schule und Mitschüler/innen zu binden. Mit ihrem Wunsch, die Rolle der „Anita“ zu spielen, wurden meine Sorgen nicht geringer. Ihre Mitschüler/innen hielten diese Bitte für völlig überzogen und fanden sich bestätigt, dass sie nur am Projekt teilnehmen wollte, um sich in den Vordergrund zu spielen. Trotz aller Zweifel bekam sie die

Rolle. Die Chance, Steffis schulischen Weg beeinflussen zu können, war das pädagogische Risiko wert. Steffi war nicht entgangen, dass ihre Mitschüler/innen ihr die Bewältigung dieser schwierigen Rolle nicht zutrauten und ließ von Beginn an mit ihrer hohen Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft keine Zweifel aufkommen, dass sie um die Rolle, und um im Team mitzuhalten zu können, kämpfen würde. Probendisziplin, Pünktlichkeit, Textvorbereitung führten zu ersten Erfolgsergebnissen und anerkennenden Worten von Teamkollegen/innen. Ihr großes Bemühen zeigte, wie sehr ihre schulische und familiäre Situation sie bedrückte. Um ihr Weiterkommen zu unterstützen, stellten wir ihr mit Oliver einen hervorragenden Tänzer zur Seite. Da er aus einer anderen Schule kam, kannte er nicht die Vorbehalte gegen Steffi und es entwickelte sich schnell eine künstlerische Freundschaft. Oliver hatte schon früh mit dem Ballettunterricht begonnen, konnte diesen aber nicht weiterführen, weil die Familie – er hatte noch mehrere Geschwister – sein teures Hobby nicht mehr finanzieren konnte. Zu uns kam er, weil er unser Projekt interessant fand und er die Möglichkeit sah, weiter tanzen zu können. Unsere Ballettmeisterin erkannte, hier mehr tun zu können und war sehr am künstlerischen Weiterkommen von beiden interessiert. Ihre Bemühungen dankten beide mit vielen Zusatzproben und hoher Bereitschaft, die sie mit ihrem „Bekanntwerden“, seit die „West-Side“ im Theater aufgeführt wurde, noch erheblich steigerten.

Um die umfangreicher gewordenen Aufgaben zu bewältigen, mussten viele zusätzliche Aufgaben und Arbeiten erledigt werden. Wie engagiert und bereitwillig sie Arbeitsaufträge übernahm und ausführte, zeigte Steffi mit der Übernahme des Kostümbereiches. Das bedeutete für Steffi, neben der Probenarbeit ständigen Kontakt mit dem Theater- und Filmfundus zu haben, um die Kostüme für die Aufführungen absichern zu können. Die Leitung dieses Arbeitsbereiches war besonders schwierig, weil sie nicht nur eine perfekte Organisation verlangte, sondern auch die Verantwortung für die sehr teure Kostümausstattung mit sich brachte. Steffi lernte, sich größeren Aufgaben zu stellen und sich durchzusetzen und entwickelte eigene Kostümideen. Mit ihrer hohen Einsatzbereitschaft und Bereitwilligkeit, Verantwortung für das Projekt mit zu übernehmen und zu tragen, hatte Steffi wesentlichen

Anteil daran, dass wir immer anspruchsvollere Projektideen verwirklichen konnten. Das sahen auch ihre Teamkollegen/innen so und es entwickelte sich daraus die Kameradschaft und Hilfsbereitschaft untereinander, die hohe Ziele erreichbar machen. Auf gemeinsame Ferienfahrten gelang es uns gut, Steffi noch enger mit dem Team zu verbinden, sie dazu zu bringen, sich zu öffnen, um Schwierigkeiten besprechen und angehen zu können. Der gute Kontakt zu ihren Teammitgliedern/innen ließ Steffi Partner/innen finden, denen sie naheiferte. Der starke Einfluss von Oliver begann sich mehr und mehr auf das Lernverhalten von Steffi auszuwirken. Um seine Aufmerksamkeit zu bekommen, musste sie auch schulisch mithalten können. Sie ging wieder regelmäßig zur Schule und konnte ihre Zensuren verbessern. Steffi hatte mit der Teilnahme am Projekt ihren schulischen Weg wiedergefunden. Ihre großen Anstrengungen wurden mit erfolgreichen Aufführungen belohnt. Sie blieb mit dem „West Side“-Ensemble“ noch ein weiteres Schuljahr verbunden. Steffi schloss erfolgreich das Fachabitur ab.

4.3 BEISPIEL SCHÜLER/INNEN MIT HOHEN SCHULISCHEN LEISTUNGEN

Carolin

Carolin war eine Schülerin, die durch großes Engagement im Klassen- und Schulverband auffiel. Mit ihrem fröhlichen und optimistischen Auftreten hatte sie wesentlichen Anteil an der guten Unterrichtsatmosphäre. Ihre Kameradschaft und Hilfsbereitschaft wurde von ihren Mitschüler/innen sehr geschätzt, auch ihr starkes Auftreten gegenüber Lehrer/innen, wenn es um Unzulänglichkeiten oder Ungerechtigkeiten in der Schule ging. Ihre Forderung, Unterricht und Schule schülerorientierter zu gestalten, führte in vielen Unterrichtsgesprächen zu hitzigen Debatten und enttäuschenden Reaktionen darauf von den Verantwortlichen. Sie war eine von den Schüler/innen, die für ihre Schule sehr viel tun wollte, in der Entfaltung ihres Engagements aber sehr eingeschränkt wurde. Ihr Drängen, Schule zu einem Lern- und Lebensort für Schüler/innen zu gestalten, in dem anspruchsvolles Lernen und Arbeiten mit Lebensverbundenheit, Freude und Spaß sowie mit vielen Freizeitmöglichkeiten für

Schüler/innen möglich sein sollte, kam meinen Vorstellungen von Unterricht und Schule sehr nahe. Um ihre berechtigten Forderungen unterstützen und entfalten zu können, auch um ihre fachlichen und menschlichen Qualitäten für die Schule zu nutzen, suchte ich einen Weg zu Carolin. In Gesprächsrunden machte ich ihre Klasse mit dem neuen Projektvorhaben bekannt und versuchte gezielt, diese Schüler/innen dafür zu begeistern. In Carolins musikbegeisterter Klasse war die Bereitschaft mitzumachen besonders groß, auch bei Carolin. Mit dem Bekanntwerden des neuen Projektes entwickelten die Teilnehmer/innen schnell ihre Wünsche, die sie mit einer Teilnahme verbanden. Das war der Zeitpunkt, Gespräche mit den Schüler/innen zu führen, die spezielle und leitende Projektaufträge übernehmen sollten.

Mit meinen Überlegungen, Carolin mehr eine organisatorische, leitende Aufgabe zu übertragen, beabsichtigte ich einerseits, ihr zu helfen, ihre Vorstellungen von Unterricht und Schule verwirklichen zu können, andererseits ihr Geschick zu nutzen, um mir von Beginn an die Voraussetzungen für eine möglichst eigenständige Erarbeitung des Werkes von Schüler/innen zu schaffen. Obwohl Carolin lieber eine interessante Rolle übernommen hätte, konnte ich sie – nach vielen und langen „Überzeugungsgesprächen“ – für eine verantwortungsvollere Aufgabe im künstlerischen Leitungsteam interessieren. Ich war mir sicher, so besser ihre ganz speziellen Fähigkeiten fördern zu können. Ich sah darin auch den Vorteil, ihre hervorragenden kämpferischen Eigenschaften für das Projektvorhaben nutzen zu können. Carolin hatte ich mit dem Auftrag, eine Musicalproduktion mit ihren Mitschüler/innen zu erarbeiten und zu leiten, den Wunsch erfüllt, aktiv mitzuhelfen, wenn es galt, Schule für Schüler zu gestalten, und sie machte sich mit großem Eifer daran, diesen Auftrag auch zu erfüllen. Gleich zu Beginn entwickelte sie ihre eigenen Ideen und Vorstellungen von der Erarbeitung und Durchführung des Projektes, zum Beispiel, Schüler/innen durch ein Casting ihre Teilnahme erarbeiten zulassen, um wirklich Interessierte besser herausfinden zu können, so dass diese den Wert einer Teilnahme mehr achten und schätzen würden. Carolins charakterlichen Stärken waren sehr hilfreich, um die schwierigen Anfangsproben zu überstehen. Sie zeigte Verständnis, wenn die Jungen mit endlosen

Diskussionen Proben verzögerten. Sie hatte ein feines Gespür dafür, dass es ihnen nicht leicht fiel, Gefühle zu zeigen, laut zu sprechen oder zu singen. Ihr guter Kontakt zu ihren Mitschüler/innen half, auch mit „schwierigsten“ Jungen reden zu können und sie zu überzeugen, dass alle, die sich für dieses Projekt entschieden hatten, ernsthaft künstlerisch arbeiten sollten. Mit dem weiteren Verlauf der Proben wurde ihr Verständnis für die Störenfriede geringer und ihre Bereitwilligkeit, mit ihnen zu diskutieren, nahm deutlich ab. Es wurde erforderlich, dass ich eingriff. Es fiel Carolin noch schwer, auf der Erfüllung von Forderungen konsequent zu bestehen und sie durchzusetzen. Da die Schwierigkeiten angepackt werden mussten, lösten wir sie gemeinsam. Sie musste noch lernen, Unzulänglichkeiten nicht zu dulden, Kritik zu üben und daran festzuhalten und mit unangenehmen Zwischenfällen umgehen zu können.

Die lange Vorbereitungsphase führte dazu, dass die Teilnehmer/innen sich nicht nur an tägliche Proben gewöhnten, sondern vor allem an die Gemeinsamkeit, in der sie sich aufgehoben und wohl fühlten. Mit der immer engeren Verbundenheit zwischen Verantwortlichen, professionellen Mitarbeiter/innen und Teilnehmer/innen wurde Carolin mutiger, Proben- und Arbeitsanweisungen durchzusetzen. Mit der Durchführung der Ballett- und Gesangsproben fanden sich Verantwortliche, die disziplinierte Arbeits- und Probenhaltung voraussetzten und Carolin große Unterstützung waren. Um den Teilnehmer/innen die zunehmende Zahl der Proben (Musikschule und Orchesterproben) zu erleichtern, hatte Carolin individuelle Probenpläne ausgearbeitet, die ihre schulischen und häuslichen Verpflichtungen berücksichtigten. Um diese Planung durchsetzen zu können, waren tägliche Auswertungsgespräche notwendig, die Carolin immer sicherer führte und die sehr zum guten Arbeits- und Probenklima beitrugen. Die Teilnehmer/innen schätzten ihre Bemühungen um beste Probenbedingungen immer stärker, ebenso ihr Verständnis für die Teilnehmer/innen, wenn es mal nicht so lief. Mit steigenden Aufgaben und Arbeiten waren die Teilnehmer/innen immer mehr bereit, Verantwortung mit zu übernehmen und Carolin zu unterstützen. Ihre gute Leitung und Übersicht, ihre Probenführung, ihr Umgang mit den

Teilnehmer/innen, ermöglichten es mir, selbst nur eine begleitende Position einzunehmen. Die Zusammenarbeit mit dem Theater führte sie mit Ansprechpartner/innen zusammen, die schnell ihre Leitungsqualitäten erkannten und ihr auch die Bewältigung der letzten Vorbereitungen für die Premiere zutrauten. Sie überließen Carolin und ihrem Partner Christoffer die schwierigen Organisationsabsprachen für die Durchführung der Generalproben. Dass sie ihre Aufgaben äußerst ernst nahmen und konsequent durchsetzten, spürten besonders die professionellen Mitarbeiter des Theaters, die mit der Einhaltung und Durchsetzung von Abmachungen und Absprachen Probleme hatten. Das Leitungsteam bewies, dass sie alle in den vielen Projektwochen gelernt hatten, sich durchzusetzen und konnten so dem Team z. B. mehr Proben im Theater ermöglichen u.v.a.m. Carolins so hohe Einsatz- und Arbeitsbereitschaft wurde im Theater schnell erkannt und sehr unterstützt und führte zu dem Erfolg, von dem sie – trotz vieler Schwierigkeiten – immer überzeugt war. Die „West Side Story“ wurde aufgrund des großen Erfolges für weitere Aufführungen in den neuen Spielplan des Hans-Otto- Theaters aufgenommen. Die Schüler/innen blieben noch ein weiteres Schuljahr zusammen. Die Inszenierung wurde noch einmal überarbeitet und unter der Leitung von Carolin im Kinder- und Jugendtheater aufgeführt. Carolin hat eine Fachausbildung als Versicherungsangestellte abgeschlossen und arbeitet in einem führenden Versicherungsunternehmen.

Sabrina

Sabrina war eine von den Schüler/innen, die wesentlichen Anteil daran hatten, dass ich mich wieder für ein schwieriges und anspruchsvolles Musikprojekt entschied. Um ihre hervorragenden Gesangsleistungen fördern und weiter entwickeln zu können, reichte die chorische Arbeit mit den wenigen Soloverpflichtungen nicht mehr aus. Es mussten andere Wege gesucht werden, wie wir Sabrinas Begabung fördern und weiter entwickeln könnten. Hinzu kam, dass ich mir Sorgen machte, weil sie sich aus dem Klassen- und Schulkollektiv immer mehr zurückzog und den Kontakt zu ihren Mitschüler/innen verlor. Sabrina hatte gute Zensuren und machte den Lehrer/innen keine Probleme. Vielleicht sahen sie deshalb nicht,

dass sie nicht glücklich war. Ich hatte also mehrere Gründe, Sabrina in das Projektteam zu holen, und das war nur möglich mit einer anspruchsvollen Aufgabe. Bevor das neue Projekt in der Schule bekannt wurde, hatte ich mit den Schüler/innen gesprochen, deren Teilnahme wegen fachlicher oder menschlicher Gründe wichtig war. So tauschte ich erste Projektüberlegungen auch mit Sabrina aus, die überrascht und stolz war, für die Rolle der Maria vorgesehen zu sein. Nach den Chorstunden machte ich sie mit der Rolle vertrauter, sang mit ihr die wichtigsten Partien durch und wir berieten, wie wir den großen Arbeitsaufwand (Gesang, Tanz, Schauspiel) realisieren könnten. Da sie alle künstlerischen und charakterlichen Voraussetzungen für diese Rolle mitbrachte, sahen wir keine Überforderung und waren überzeugt davon, dass sie diese Rolle bewältigen würde. Während andere Bewerber/innen in der langen Vorbereitungsphase ihren Platz in der „West Side“ noch suchten, nahmen wir unsere ersten Gesangsstunden auf. Diese waren auch für mich eine große Herausforderung, weil mir die Fachkenntnisse fehlten, meine Solisten zu diesen anspruchsvollen Gesangsleistungen führen zu können. Stimmliteratur, Ratschläge von Gesangslehrer/innen und Videoaufzeichnungen halfen, dass wir uns Probe für Probe den hohen Anforderungen nähern konnten. Sabrinas fleißiges Text- und Notenstudium führten schnell zu ersten Erfolgserlebnissen.

Die lange Vorbereitungszeit ermöglichte mir, Einzelproben mit den Solisten durchzuführen und ausreichend Zeit zu haben, sie in Ruhe auf ihre schwierigen Gesangspartien vorbereiten zu können und auch von ihren schulischen und familiären Sorgen und Problemen Kenntnis zu erhalten. So erfuhr ich auch die familiären Probleme und Sorgen von Sabrina. Da ich keine Möglichkeiten hatte, sie davon zu befreien, hoffte ich, dass unsere gemeinsame Projektzeit ihr den notwendigen Halt geben würde, diese schwierige Lebensphase zu meistern. Unterstützung und Hilfe bekam ich vom Team, die Sabrinas musikalische Leistungen, ihre Einsatz- und Hilfsbereitschaft schätzten. Sie fand schnell Kontakt zu allen Teilnehmer/innen und war von Beginn an äußerst engagiert. Das war eine gute Arbeitsgrundlage für die gemeinsamen Gesangsproben mit ihrem Partner Daniel. Da sie extrem unterschiedliche

Probenvoraussetzungen mitbrachten (Daniel war der bessere Schauspieler, Sabrina dagegen ihm stimmlich weit überlegen) hatte ich wegen der gemeinsamen Proben ernste Bedenken. Die ersten Gesangsstunden waren vorsichtige Versuche, sie auf eine leistungsmäßig ähnliche musikalische Ebene zu bekommen, die mir ermöglichte, an ihren Schwächen zu arbeiten und ihre Stärken weiter zu entwickeln. Nach vielen erfolglosen Proben fanden wir die Lösung in der Verbindung von Szene und Gesang. Daniel fühlte sich durch das Spiel sicherer und wir konnten ihn mehr und mehr für das Singen begeistern. Mit den ersten kleinen Erfolgen war er bereitwilliger, die vielen Stimmübungen ernst zu nehmen und an sich zu arbeiten. Sabrinas Unterstützung dankte er umgekehrt mit der gleichen Geduld, wenn sie schauspielerisch Schwierigkeiten hatte. Mit den vielen Problemen, die in den gemeinsamen Proben durchgestanden und bewältigt werden mussten, lernten sie eigene Zielvorstellungen zurückzunehmen, wenn es dem gemeinsamen Weiterkommen half. Dieses Miteinander führte dazu, dass sie sich immer besser verstanden und unterstützten.

Mit den bevorstehenden Orchesterproben wurden auch die Gesangsstunden intensiver und mühevoller. Um für sie auch die weiteren und schwierigeren Proben interessant zu machen, ermunterte ich sie, ihre Ideen und Wünsche in ihre Rollen einzubringen. Im künstlerischen Austausch mit dem Original entwickelten sie ihre Rollen als Maria und Tony glaubhaft und weniger idealisiert und es gelang ihnen, sich auf die nächsten Proben zu freuen und ihre Leistung zu steigern. Die Proben mit dem Orchester zeigten, wie eifrig und freudvoll Schüler/innen proben, wenn Musik und Anliegen sie überzeugen. Als die ersten Proben zeigten, dass sie für den Erfolg noch mehr üben mussten, nahmen sie die steigenden Probenbelastungen auf sich. Das bedeutete für Sabrina zusätzliche Gesangsstunden in der Musikschule. Diese professionelle Begleitung brachte sie stimmlich weiter, stärkte und festigte ihr Selbstvertrauen und die Zuversicht, mit schwierigen Orchester- und Bühnenproben umgehen zu können. Die Projektferien waren die ersten erlebnisreichen Ferien, auch für Sabrina. Sie fühlte sich in dem engagierten Team gebraucht und aufgehoben. Hier hatte sie auch Ansprechpartner/innen gefunden, wenn sie Rat benötigte oder es mal nicht

so lief. Sabrina hatte mit ihrer Rolle eigene Wünsche und Hoffnungen verbunden. Das führte in der Gesangs- und Spielinterpretation zu großen Gefühls- und Ausdrucksmöglichkeiten. Die Aufführung verlangte mit neuen Herausforderungen umgehen zu können. In den Medien – Fernsehen, Hörfunk, Zeitungen usw. – wurde das Potsdamer Projektvorhaben bekannt gemacht. Die hohen Erwartungen, die damit verbunden waren, mussten nun erfüllt werden. Um Höchstleistungen abrufen zu können, müssen Mittel und Wege gefunden werden, den Schüler/innen die notwendige Ausgangsposition dafür zu schaffen, den Punkt zu finden, der sie stark macht, das Erarbeitete zu zeigen und sich zu beweisen. Erfolg hängt immer davon ab, wie gut wir Lehrer/innen es verstehen, unseren Schüler/innen Zutrauen und Vertrauen zu vermitteln, so dass sie mutig genug sind, auch sehr schwierige Wege zu gehen. Sabrina konnte während der Aufführungen ihre Leistungen noch steigern! Sabrina lernte an der Kaufmännischen Berufsschule in Potsdam Handelskauffrau.

4.4. BEISPIELE FÜR „SCHWIERIG BEGABTE“

Im Unterricht oder durch Gespräche mit den Eltern, Kollegen/innen, Mitschüler/innen erfahren wir von speziellen Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Begabungen, über die einige unserer Schüler/innen verfügen. Nicht selten sind es Einzelgänger, die von ihren unwissenden Mitschüler/innen als „Spinner“ oder „Angeber“ bezeichnet werden. Auch Lehrer/innen beschäftigen sich erst dann intensiver mit ihnen, wenn sie durch Desinteresse, Beschäftigung mit anderen Dingen oder aggressivem Verhalten im Unterricht auffallen und die Ursachen dafür gesucht werden. Mit diesen sollten sich Lehrer/innen intensiv auseinandersetzen, um zu den richtigen Schlussfolgerungen zu kommen. Schüler/innen, die auffallen wollen, möchten, dass wir ihre „Signale“ sehen, hören und verstehen. Die Ursachen für ihr „anderes“ Auftreten und Verhalten sind sehr verschieden. Die Gründe dafür zu erforschen, erfordert Einfühlungsvermögen, viel Geduld, Ausdauer und Hartnäckigkeit. Lehrer/innen werden diese aufbringen müssen, wenn sie Zugang zu diesen Schüler/innen

bekommen wollen. In diesen Ausführungen geht es um Schüler/innen, die große Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten, sowie im Einhalten von schulischen Normen haben, aber auf ihrem Spezialgebiet beachtliches Wissen und Können aufweisen. Diese speziellen Kenntnisse sollten schon Grund genug sein, sich ernsthaft um diese Schüler/innen zu bemühen und sie nicht als Egozentriker und Unbelehrbare abzustempeln, sondern vielmehr ihre Begabung als Bereicherung für Unterricht so zu nutzen, dass die Schule von diesen Leistungen profitieren kann. Diese Chance habe ich immer genutzt, um solche Schüler/innen als Partner/in für meine Projekte zu gewinnen, um somit ihre Begabung durch anspruchsvolle Aufgaben und Arbeiten zu fördern und weiter entwickeln zu können und vor allem, diese in richtige Bahnen zu lenken. Wenn diesen außergewöhnlichen Schüler/innen die Möglichkeit eröffnet wird, ihre Kenntnisse einzubringen und an ihre Mitschüler/innen weiterzugeben, wird ihnen dabei geholfen, einen geachteten Platz im Schulkollektiv zu finden. Es ist oft ein langer Weg, diese Schüler/innen zu bewegen, an einem schulischen Projekt mitzuarbeiten, aber er lohnt sich immer: für die Schule, für den Unterricht, für das Projekt und vor allem für die Schüler/innen, die es betrifft.

Felix

Felix war so ein Schüler, der schon in frühen Schuljahren durch sein auffälliges und störendes Verhalten im ganzen Schulhaus bekannt war. Auch meine erste Begegnung mit ihm verlief nicht ohne Schwierigkeiten. Gelangweilt und gleichgültig saß er in abwartender Zuschauerhaltung und wartete auf die gewohnte Aufforderung, sich doch am Unterricht zu beteiligen. Um seine Lustlosigkeit noch wirkungsvoller zu inszenieren, malte er gleich zu Beginn an seinen Comicfiguren. Auch die interessantesten Themen entlockten ihm nur ein provokantes Grinsen oder negativste Bemerkungen. Es machte ihm sichtlich Freude, das Wenigste zum Gelingen des Unterrichtes beizutragen, aber die häufigste Ansprache von Lehrerseite zu erhalten. Die vielen Aussprachen nach dem Unterricht gehörten für ihn zum Unterrichtsprogramm und er war sichtlich enttäuscht, wenn das Zusatzprogramm ausfiel. In vielen Jahren hatte Felix – der durchaus zu guten Leistungen fähig war – alle Tricks und

Raffinessen „trainiert“, wie man Lehrer/innen irritiert und hilflos macht. Auch ich war wie meine Kollegen/innen der Ansicht, über seine desolate Lerneinstellung und sein entsprechendes Unterrichtsverhalten genügend nachgedacht und alle pädagogisch-methodischen Register ausprobiert zu haben, ohne den Code zu finden, der auch für ihn Schule interessant machte. Mit Sorge registrierte ich, dass er mit zunehmendem Alter – er war nun Schüler der 9. Klasse – angriffslustiger, aggressiver und dreister wurde und uns künftig noch ganz andere Sorgen bereiten könnte. Obwohl ich keine großen Probleme damit hatte, auch für schwieriges Schülerverhalten Lösungen zu finden, fiel mir bei Felix nichts ein.

Mit der Planung des „Jim Knopf“ suchte ich befähigte Schüler/innen, die das Programmheft gestalten sollten. Der ständig malende Felix war von Beginn an fest mit meiner Projektplanung verbunden. Nach Unterrichtsschluss suchte ich das Gespräch mit ihm, um seinen fachlichen Rat einzuholen, wie man ein Programmheft gestalten könnte. Zu meinem Erstaunen war er zugänglich und sehr aufgeschlossen. Er kannte die Geschichte des „Jim Knopf“ und fand die Idee, etwas gemeinsam mit den behinderten Schüler/innen unserer Nachbarschule zu machen, richtig gut. Obwohl unser Pausengespräch sehr kurz war, hatte ich den Eindruck, dass ich ihn für diese Sache interessieren konnte. Sein Versprechen, darüber nachzudenken, war der erste nähere Kontakt, den ich zu Felix aufbauen konnte. Mein Angebot hatte ihn wohl sehr überrascht und erfreut. Schon nach wenigen Tagen fand er den Weg zu mir, um mir Anregungen fürs Programmheft zu geben. Obwohl unsere Vorstellungen hier weit auseinander gingen, hatte ich keine Probleme mit seinem Vorschlag, statt des üblichen Programmheftes ein Comic-Heft anzufertigen. In der nächsten Musikstunde diskutierten wir alle üblichen Programmvarianten durch. Seine Mitschüler/innen fanden Felix' Idee neu und sehr interessant. Ich hatte mir vorher viele Gedanken darüber gemacht, wie ich Felix in das Projekt mit einbeziehen könnte. Nun forderten die weiteren Schritte unserer Zusammenarbeit eher mehr Mut, meine Strategie zu ändern und in eine andere Richtung mitzugehen. Ein Programmheft als Comic zu entwerfen und zu gestalten, bedeutete, Felix diesen wichtigen und umfangreichen Arbeitsauftrag übergeben und anvertrauen zu

müssen. Obwohl ich immer bereit war, ein Risiko einzugehen, wenn es auch nur den kleinsten pädagogischen Erfolg versprach, waren meine Zweifel und Bedenken sehr groß. Er bekam den Auftrag, weil ich unseren guten Anfangskontakt weiterführen wollte. Mir war bewusst, was eine Ablehnung für Felix bedeutet hätte. Meine Sorgen, dass es ihm sehr schwer fallen würde, sich in das Projektteam einzuordnen, Anweisungen, Absprachen und Vereinbarungen einhalten zu müssen, Kritik anzunehmen und Änderungen zu akzeptieren u.v.a.m. waren verständlich, aber Felix zeigte in der Projektarbeit ein anderes Arbeitsverhalten. Er war sich dessen bewusst, welche anspruchsvolle Aufgabe er übernommen hatte und welche Erwartungen wir mit seinen Zeichnungen verknüpften. Um diese nicht zu enttäuschen, stellte er von Beginn an seine Überlegungen und Entwürfe seinen Mitschüler/innen in den wöchentlichen Musikstunden vor. Man merkte, wie gründlich er sich mit seinem Auftrag beschäftigt und auseinandergesetzt hatte. Seine Begeisterung führte im Musikunterricht und im Projektteam zu lebhaften künstlerischen Diskussionen und Auseinandersetzungen, die ihn zu vielen Änderungen anregten. Er hatte keine Probleme damit, die Ideen von seinen Mitschüler/innen anzunehmen.

Die vielen Anregungen führten dazu, dass sich Felix immer mehr Gedanken machte, wie er die behinderten Schüler/innen auch in seine Arbeiten mit einbeziehen könnte. Das brachte ihn auf die Idee, die Geschichte des Jim Knopf als Malbuch anzufertigen, um jedem die Freude an eigener Farbgestaltung zu ermöglichen. Das Projekt hatte sich in den Monaten so entwickelt, dass die umfangreichen Arbeiten und Vorbereitungen im Schulhaus bekannt waren und die Mitschüler/innen, vor allem die älteren, den Teilnehmer/innen Achtung und Respekt entgegenbrachten. Über Felix' Arbeiten wurde gesprochen. Er erhielt viel Aufmerksamkeit, aber anders als gewohnt. Da auch die Kollegen/innen ihr Interesse an seinen Arbeiten zeigten, entwickelte sich ein entspannteres Unterrichtsverhalten in allen Fächern. Die Projektfahrt ergab ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl aller Teammitglieder, das auch nach den Ferien dazu führte, dass Felix regelmäßig die Proben besuchte. Mit seinem zeitig beendeten sehr gelungenen Programmheft hatte er großen Anteil daran, dass sich alle

Teilnehmer/innen sehr bemühten, ihm künstlerisch nachzueifern. Das „Jim Knopf“-Projekt war ein ganz besonderes Projekt an unserer Schule, das viele Schüler/innen in dieser Zeit etwas ruhiger und nachdenklicher gemacht hatte, so auch Felix. Er erreichte den Abschluss der Mittleren Reife und lernte einen handwerklichen Beruf.

4.5. BEISPIEL FÜR HOCHBEGABTE

Matthias und Christian

Die Eltern von Matthias und Christian waren schon sehr früh interessiert daran, dass ihre Söhne – wie sie selbst – Musiker werden. Schon in den unteren Klassen hatten die beiden neben den schulischen Pflichten täglichen Instrumentalunterricht an der Musikschule. Da dieser den Eltern nicht ausreichend war, besonders wenn Musikausschilde oder –prüfungen bevorstanden, bekamen die Jungen zusätzlichen häuslichen Unterricht. Erfolg und viele Preise bestätigten den Eltern und den Jungs, dass sich die vielen Übungsstunden lohnten, und motivierten sie zu einem umfangreichen täglichen Probenpensum. Ich lernte die Musikerfamilie bei gemeinsamen Konzerten und Auftritten kennen und schätzte ihre Einsatzbereitschaft, wenn es um schulische Belange ging (Abschlussfeiern u.ä.). Ich freute mich deshalb sehr, dass die Jungen an unsere Schule wechselten und ich mit ihnen arbeiten konnte. Meine Hoffnung, dass Matthias (Klasse 9) und Christian (Klasse 7) den Musikunterricht bereichern würden, erfüllte sich zunächst nicht. Sie hatten, ausgenommen von ihren Noten- und Instrumentalkenntnissen, kein großes Interesse daran, den Unterricht zu bereichern und auch keine Lust, sich mit verschiedenen Musikepochen, -biografien und -werken auseinander zu setzen. Es überraschte mich, dass sie gern und bereitwillig im Unterricht vorspielten, aber wir nie zum musikalischen Gedankenaustausch mit ihnen kamen. Es war nicht zu übersehen, dass die Jungen zwar die ständig steigenden musikalischen Anforderungen erfüllten, ihnen aber Freude, Erfüllung und Leidenschaft, die der Garant für hohe Leistungen sind, abhanden gekommen waren. Im Unterricht und in gemeinsamen

Gesprächen spürte ich, wie schwierig es für sie war, die schulischen Anforderungen – neue Unterrichtsfächer, Einteilung in Spezial- und Leistungskurse u.a.m. – mit täglichem Üben zu verbinden. Um sich freier zu bewegen, sich austauschen zu können, fehlten ihnen die Zeit und ein Freundeskreis. Es war voraussehbar, dass die Übungsstunden noch zunehmen würden, um das hohe Leistungsniveau zu halten, und dass damit die Gefahr der Überforderung bestand. Ich hatte also viele Gründe, mich um die beiden zu kümmern. Da es im Musikunterricht nicht möglich war, den notwendigen Ausgleich zum Übungspensum der Jungen zu schaffen, damit ihre Leistungsbereitschaft und -freude für das notwendige tägliche Üben neu entfacht würde, gingen meine Überlegungen dahin, sie in die Projektarbeit des „Jim Knopf“ mit einzubeziehen. Unsere Schulband hatte die musikalische Begleitung des Musicals übernommen und konnte Verstärkung gut gebrauchen. Ich erhoffte mir mit dieser Zusammenarbeit, die beiden Jungen mit Schüler/innen zusammenzuführen, die aus ganz anderen Gründen sich mit Musik beschäftigten, damit sie so den Spaß und die Freude an der Musik wiederfinden würden. In der gemeinsamen Beschäftigung mit diesem Werk beabsichtigte ich, ihnen – ohne Diskussionen – verständlich zu machen, dass künstlerische Hochleistungen vor allem mit Freude an der Sache zu erreichen sind und sie diese Freude als unbedingt dazugehörig kennen lernen sollten. Meine Absicht war aber auch, ihre hervorragenden Fähigkeiten für die Schulband und für das Projekt zu nutzen.

Die ersten Gespräche führte ich mit den Eltern, um mit ihnen über die zunehmenden Schwierigkeiten, die ich bei den Jungen bemerkte, zu sprechen und mir Klarheit zu verschaffen, ob sie in die Projektarbeit einbezogen werden könnten. Die sofortige Bereitschaft der Eltern und ihr Einverständnis, mit der Schule zusammenzuarbeiten, um ihren Jungs einen Teil Freizeit zu ermöglichen, überraschte etwas. Ich freute mich deshalb, dass die Brüder und auch die Schulband sich eine Zusammenarbeit vorstellen konnten und zustimmten. Da es mir sehr wichtig war, dass dieser Entschluss auch umgesetzt wurde, war ständiger Kontakt und Begleitung dieses Vorhabens notwendig. Über meine Bedenken wegen einer Zusammenarbeit so leistungunterschiedlicher Musiker sprach ich mit den Schülern. Wir waren uns von

Beginn an einig darüber, dass wir Möglichkeiten suchen müssten, um uns musikalisch zu finden. Mit meinem Auftrag, die Begleitmusik des Jim Knopf noch einmal zu überarbeiten und sich etwas mehr einfallen zu lassen als die Originalpartitur hergab, hatte ich das erste gemeinsame Interesse gefunden. Das nähere Kennenlernen fand zunächst über einen Austausch statt, z. B. darüber, was jeder von ihnen musikalisch leisten konnte oder wie Musik klingen sollte, die die Kinder „fetzig und cool“ fanden u.a.m. So facettenreich wie die Geschichte selbst waren dann auch ihre musikalischen Einfälle. Während sich die Bandmitglieder für „Hip-Hop“ entschieden, wählten Matthias und Christian Stücke aus der klassischen Musik. Die Eltern von Matthias und Christian halfen und begleiteten das musikalische Vorhaben von Beginn an. Mit ihrer fachmännischen Hilfe und Unterstützung fanden sich die Mitglieder der Schulband wieder regelmäßig zu den Proben. Da die Jungen noch nicht so gute Instrumentalfähigkeiten hatten, war es für Matthias und Christian leichter, ihre ersten Kompositionen und Arrangements zu schreiben. Die Proben waren immer mit viel Einsatz- und Leistungsbereitschaft verbunden, weil die Band durch die Mitarbeit der Musiker hochmotiviert war. Die Brüder hatten mit den Proben die allerbesten Möglichkeiten, ihre Arbeiten zu hören und zu verbessern, wenn es erforderlich war. Der Fleiß der Bandmitglieder spornte sie an, mehr zu wagen und höhere musikalische Ansprüche zu stellen. In den Proben lernten Matthias und Christian, ihre Fachkenntnisse an ihre Mitschüler weiter zu geben und ihre musikalischen Vorstellungen zu präsentieren und durchzusetzen. Das Vorankommen der Schulband ließ alte Mitglieder wiederkommen, und Musikschüler/innen, Musiker/innen und Lehrer dazukommen, so dass sich bis zur Aufführung ein kleines Schulorchester zusammenfand, das die Brüder mit der Unterstützung ihrer Eltern sicher leiteten.

Das Projekt für die körperbehinderten Kinder und Jugendlichen unserer Stadt hatte viele Schüler/innen bewegt und das Engagement, mit ihnen etwas Gemeinsames zu tun, war bei allen sehr hoch. So überraschte es mich nicht, dass Matthias und Christian in der Projektdurchführung erkannten, dass der Einsatz- und Arbeitswillen vieler ihrer Mitschüler/innen – auch ohne Preise dafür zu erhalten – sehr hoch war. Die Musik wurde

nach der Premiere eingespielt und als Hörspielkassette den Kinder und Jugendlichen geschenkt, die an den Veranstaltungen nicht teilnehmen konnten. Die erfolgreiche Einbindung unserer (Hoch)begabten beim „Jim Knopf“-Projekt führte zu Überlegungen, diese Arbeit weiterzuführen, um diesen Schüler/innen ihrem Können entsprechend spezielle Aufgaben vermitteln zu können, um sie auch in der Schule zu fördern. So suchte ich gezielt nach einem weiteren Projekt, das mir eine Zusammenarbeit mit diesen Schüler/innen ermöglichte, auch mit Matthias und Christian.

Mit der Einspielung einer anspruchsvollen CD fand ich Aufgaben und Arbeiten, die hohe künstlerische Fähigkeiten verlangten. Mit speziellen und für sie interessanten Arbeitsaufträgen versuchte ich, Matthias und Christian wieder zur Mitarbeit zu gewinnen, um von schulischer Seite den Beitrag zu leisten, ihre hervorragenden Instrumentalleistungen zu fördern und zu steigern. Die Einspielung schwieriger Soloinstrumentalwerke sollte „Anreiz“ sein, viel zu üben. Mit kleineren Kompositionsaufträgen wollte ich ihre Schöpferkraft, Kreativität und Fantasie weiter herausfordern und den Austausch mit Mitschüler/innen aus den anderen beteiligten Kunstrichtungen und Arbeitsgemeinschaften fördern. Mit diesem Projekt ermöglichten wir nicht nur Matthias und Christian, hohe künstlerische Ziele anzustreben, sondern es gelang auch den anderen Kunstrichtungen, anspruchsvolle künstlerische Aufgaben und Arbeiten zu vermitteln. Die hervorragenden Arbeiten von ihren Mitschüler/innen, z. B. die Erforschung der Liedgeschichte, die Zeichnungen für das Hörbuch, das Cover, das Sujet, die sehr guten chorischen Leistungen u.v.a.m. waren für beide Anreiz genug, auf hohem künstlerischen Niveau arbeiten zu wollen. Die erforderliche fachliche Hilfe leisteten ihre Eltern und Musiker der Philharmonie. In der Projektarbeit konnten sie Eigeninitiative, Fantasie und Kreativität entwickeln, das Gefühl etwas Eigenes zu machen, und sie erlebten es, wichtig zu sein und gebraucht zu werden, sich künstlerisch auszutauschen und Verantwortung zu tragen. Die Teilnahme von Matthias und Christian an unseren Projekten ermöglichten uns einerseits, ihre hervorragenden fachlichen Leistungen zu unterstützen, andererseits nutzten wir diese, um anspruchsvolle Schulprojekte durchführen zu

können. Christian hat an der Musikhochschule „Hans Eisler“ (Berlin) sein Violinstudium erfolgreich abgeschlossen. Matthias beendete eine Ausbildung als Sozialhelfer.

4.6. BEISPIEL ZUR ARBEIT MIT VERHALTENSSCHWIERIGEN

Markus

Markus kam an unsere Schule, weil sich seine Eltern mit diesem Schulwechsel eine Verbesserung seines sehr schlechten Unterrichtsverhaltens versprochen. Obwohl alle Maßnahmen von der Schulleitung dafür getroffen wurden – er kam in eine sehr disziplinierte Klasse, die von einer konsequenten Lehrerin geführt wurde – zeigte er sich wenig beeindruckt davon und führte nach wenigen Wochen unseren Fachlehrer/innen die Gründe vor, die seinen Wechsel veranlasst hatten. Markus war ein Schüler mit einem unberechenbaren und extrem unausgeglichenen Charakter, der es schwierig machte, ihn zu disziplinieren. Die Lehrer/innen, die ihn unterrichteten, hatten sich darauf eingestellt, dass wochenlange gute Mitarbeit von Markus regelmäßig von Attacken und Wutausbrüchen unterbrochen wurden. Nicht selten führten diese zur Beendigung von Unterrichtsstunden. Als ich den Musikunterricht in der Klasse übernahm, war ich auf Markus vorbereitet. Dass ich mit ihm gut zurechtkam, lag an seinem großen Musikinteresse, aber auch an meiner konsequenten Lehrerhaltung, die im Schulhaus bekannt war und ihn verunsicherte. Hinzu kam, dass ich mit einer Wochenstunde Musik ihm weder Zeit noch Möglichkeiten für „Extraspäße“ einräumen wollte. Wir hatten zwar gemeinsam Spaß, aber auch dieser hatte Grenzen. Da er ein guter Gitarrist und Sänger war, fanden wir schnell zueinander. Es gefiel ihm, dass wir viel sangen und alle Instrumente einsetzten, die uns zur Verfügung standen. Da der Musikunterricht auch noch andere musikalische Bereiche (Notenlehre, Instrumentenkunde, Musikgeschichte u.a.m.) zu erfüllen hatte, lernte ich schnell auch Markus' unangenehme Seite kennen. Vor Unterrichtsbeginn begann er, mit der Klasse zu singen und machte es mir fast unmöglich, meine Unterrichtsplanung durchzusetzen. Er unterbrach den Unterricht mit ständigem Dazwischensingen u.a.m. Erschwert hat diese schlimme Unterrichtssituation, dass sein

dreistes Benehmen von einigen Klassenkameraden/innen unterstützt wurde. Ich hatte zu kämpfen, um Ruhe zu bekommen und meine Unterrichtsstunde halten zu können. Mein Ärger über Markus war groß, aber die Enttäuschung über das Verhalten der Klasse saß tiefer. Für die nächsten Unterrichtsstunden mussten Regelungen getroffen werden, und der gemeinsame Gesang fiel aus. Vielleicht wäre das gar nicht notwendig gewesen und als einmaliges Vorkommnis entschuldbar, aber es war mir wichtig, dass alle wussten und auch spürten, wer das Sagen hatte. Wenn sich auch einige Zeit später alles wieder normalisiert hatte und wir den Unterricht mit dem gemeinsamen Singen beginnen und beenden konnten, hatte doch unser gutes Miteinander Schaden genommen. Markus empfand wohl seinen Anteil daran und war äußerst bemüht, unsere gute Zusammenarbeit wieder herzustellen.

Die Gründe seines so guten Verhaltens im Musikunterricht waren für Markus aber eher der Wunsch, an dem „West Side“-Projekt teilnehmen zu dürfen. Obwohl es gerade Schüler wie Markus waren, die mich dazu bewegten, ein Projekt zu wagen, in dem sie Gelegenheit bekamen, ihre Impulsivität, Aggression, Unbeherrschtheit, Arroganz, Unberechenbarkeit u.a.m. auszuspielen zu können, war er in meinen Überlegungen für eine Rolle im Projekt nicht mehr vorgesehen, weil ich befürchtete, dass er die angefangene Arbeit mit den schwierigen Jungen, die sich schon im „West Side“-Projekt gefunden hatten, gefährden könnte. Diese Entscheidung fiel mir nicht leicht, weil Markus alle künstlerischen Voraussetzungen für das Musicalprojekt mitbrachte, die seine Mitschüler/innen sich erst noch erarbeiten mussten. Um seine Teilnahme „durchdrücken“ zu können, suchte er zunächst geeignete Fürsprecher (Klassenlehrerin, seine Eltern, Mitschüler/innen), die sich mit seiner Mitarbeit im Projekt eine Abnahme seiner dreisten und üblen Auftritte versprachen. Da diese Gespräche nicht den gewünschten Erfolg für ihn brachten – was in unserer Absicht lag – kam er einige Zeit später selbst, um eine Teilnahme zu erbitten. Diese „geplante“ Situation machte es möglich, ein längeres Gespräch mit ihm führen zu können und zu klären, warum ich seine Teilnahme für das Projekt – trotz seiner künstlerischen Voraussetzungen – für nicht gut hielt. Dass seine Teilnahme Wochen später trotz aller Bedenken und Zweifel möglich wurde, lag daran, dass

sich das junge Leitungsteam für ihn einsetzte, ihm vertraute und die Verantwortung für ihn übernahm. Obwohl mir seine Teilnahme nicht gefiel, gab ich nach. Da er bei seinen Mitschüler/innen durchaus beliebt war, konnte ich mir gut vorstellen, dass er sich im Freundeskreis anders verhielt. Die Chancen, vielleicht mit diesem Versuch auf sein Verhalten Einfluss auszuüben, wollte ich mir nicht entgehen lassen, obwohl ich mir über die Erschwernis durch seine Teilnahme im Klaren war.

Mit den ersten Proben zeigte sich dann auch, was ich befürchtete. Markus hatte - im Gegensatz zu seinen Mitspieler/innen - zwar keine Bühnenschwierigkeiten. Die vielen Wiederholungen von Szenen waren ihm aber schnell über und es dauerte nicht lange, dass er und einige Verbündete der Regie – die ein Schüler übernommen hatte – zeigen wollten, wie die Proben laufen sollten. Die immer schlechter verlaufenden Proben mit den Jungen führten bald zu einer heftigen Aussprache im Team, an dem sich alle beteiligten. Mit ihrer unkomplizierten Art und Weise, die Dinge auf den Punkt zu bringen, hatten sie sich mit den schlechten Proben und deren Ursachen auseinandergesetzt und vor allem ihre Enttäuschung über Markus geäußert. Ihr geschlossenes und energisches Auftreten gegen sein unkameradschaftliches Verhalten zeigte Wirkung. Auf seinen Vorschlag, die Jungenproben zu teilen und ihn die Jetproben versuchen zu lassen, gingen sie ein, auch um sein Arbeitspensum zu erhöhen. Wie gut diese Entscheidung war, zeigte sich in den ersten Gesamtproben. In getrennten Proben gelang es den Jungen gut, ihre Gruppenpositionen und starken Gegensätze herauszuarbeiten. Wenn Markus und die Jets auch sehr eigenwillige Proben abhielten, waren sie erfolgreich und auf dem richtigen Weg. Vom Team wurden die Probenfortschritte gesehen und mit viel Beifall honoriert. Die ersten Erfolgsergebnisse entfachten ihren Ehrgeiz. Um die Anerkennung und „Bewunderung“ von den Mädchen weiter zu bekommen, verbesserten sie Einsatz- und Probenbereitschaft. Der dazukommende Ballettunterricht, der sie mit den Mädchen noch enger zusammenführte, verstärkte zusätzlich ihre Bemühungen, „gut auszusehen“. Die sich immer weiter verbessernden Probenleistungen von einigen Jungen, besonders beim Tanz, führten bei Markus erneut zu Problemen. Um an

ihre Tanzleistungen anknüpfen zu können, musste er in den Proben viel disziplinierter und fleißiger arbeiten, was ihm zwar besser, aber nicht ausreichend gelang. Fehlende Ausdauer und Kontinuität ließen ihn nicht den Leistungsanschluss finden, den er sich erhofft hatte, also brauchte er andere „Hilfsmittel“, um Schwächen nicht eingestehen zu müssen. Seine „Attacken“ stifteten die Unruhe, die er sich gewünscht hatte, aber das Team war nicht mehr zu Aussprachen bereit und setzte seinen „Spielchen“ mit notwendigem Nachdruck ein Ende. Seine weitere Teilnahme konnte er nur mit geändertem Verhalten in den nächsten Proben sichern. Ihre Konsequenz überraschte mich, aber ich kam schnell dahinter, dass sie genau wussten, welche methodischen Maßnahmen ihren Mitschüler Markus auf ihren Weg bringen würden. Mit seinem überzogenen Geltungsbedürfnis, das ihn immer wieder in schwierigste Situationen brachte, kamen auch sie schlecht zurecht, aber sie kannten ihn auch anders und schätzten seine Hilfsbereitschaft und Zuverlässigkeit. In der langen Projektzeit hatte er sich dem Teilnehmerkreis angeschlossen, der sehr engagiert für das Projekt arbeitete. Hier wurden nicht nur wichtige Projektvorhaben besprochen und vorbereitet, sondern hier fanden sich die Freunde/innen zusammen, die großen Einfluss auf Markus hatten. Dass er ihre Bemühungen verdiente, bewies er einige Wochen später, als unser Projektvorhaben durch den Weggang von Thomas in große Bedrängnis kam. Wir bekamen mit der Neubesetzung dieser umfangreichen Rolle ein Riesenproblem, aber Markus übernahm die Rolle und wir konnten die Proben weiterführen.

In den vielen Wochen unseres Zusammenseins ist mir nicht entgangen, dass Markus trotz einiger „Rückfälle“ sich immer mehr für das Projektvorhaben engagierte. Er fehlte bei keiner Probe, arbeitete mit sehr großem Fleiß an seiner neuen Rolle, half Carsten – zu dem er sich besonders hingezogen fühlte - beim Bühnenbild, bereitete die Projektfahrten vor u.v.a.m. Auf der Ferienfahrt verstand ich besser, warum seine Mitschüler/innen ihn mochten und sich für ihn einsetzten. Seine Geschichten und Lieder, die er in gemeinsamer Runde gern vortrug, halfen dabei, ihre Verbundenheit zu vertiefen. Unser Lehrer-Schülerverhältnis spielte sich auf ein gutes Miteinander ein. Ihm gefiel besonders, dass alle ihre eigenen Projektideen und

Projektvorstellungen verwirklichen konnten und Probleme nicht durch Maßnahmen, sondern durch gemeinsame Gespräche und Wiedergutmachung gelöst werden konnten. Die immer anspruchsvolleren Proben – Gesang, Tanz, Orchester, Theater u.a.m. – verlangten von allen Teilnehmer/innen, so auch von Markus, ein hohes Maß an Einsatz- und Probenbereitschaft, Disziplin, Pünktlich- und Verlässlichkeit, Fleiß, Ausdauer und Durchhaltevermögen. Die hohe Erfolgszuversicht im Team förderte und stärkte Arbeitsfreude und -begeisterung von allen Teilnehmer/innen, auch von Markus. Eingebunden in einem Arbeitsteam, das dem großen Ziel immer näher kam, steigerte sich auch seine Bereitschaft, alles für den Erfolg zu tun. Es fehlte Zeit und Gelegenheit, dass Markus „rückfällig“ wurde. Seine guten gesanglichen Leistungen motivierten das Orchester, mit ihm das schwierige Sololied des Riff – das auch tänzerisch sehr viel verlangte – zu probieren. Diese Herausforderung erfüllte ihn mit großem Stolz. Wenn auch sein Ehrgeiz hauptsächlich danach trachtete, der Beste auf der Bühne zu sein, bemerkte doch sein künstlerisches Empfinden, mehr für die Gruppenausstrahlung tun zu müssen. Dass ihm das gelang, zeigte die große Begeisterung bei den Auftritten der „Jets“. Markus war einer der Teilnehmer/innen, die sich sehr für weitere Aufführungen einsetzten und er blieb ein wertvolles Mitglied unseres Ensembles. Das Projektvorhaben führte auch bei ihm zu besseren schulischen Leistungen und zur Abiturzulassung. Bei ihm zeigten sich die Auswirkungen unserer monatelangen Zusammenarbeit am deutlichsten. Das über zwei Schuljahre dauernde Projekt hatte Markus sehr geprägt. Markus machte keine Probleme mehr, schaffte ein gutes Abitur und nahm ein technisches Studium auf, das er erfolgreich beendete. Er ist heute Diplom- Ingenieur für Bauwesen.

4.7 SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU INDIVIDUELLEN ENTWICKLUNGEN

Die zehn Schülerportraits belegen in der langfristigen Perspektive von acht bis zwölf Jahren, dass die Projektpädagogik half die Jugendlichen zu integrieren und zu fördern. Die

Projektangebote bildeten für die sehr unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten einen Rahmen, in dem sie sich individuell sehr positiv entwickeln konnten. Die Portraits belegen darüber hinaus, dass ihr Mitwirken im Projekt bei einem Teil der Jugendlichen direkt zum Übergang in bestimmte Ausbildungsgänge nach dem Abschluss der Schule führte: Andy wäre ohne seine unvorhersehbaren erfolgreichen Erfahrungen als Tänzer in der „West-Side-Story“ nicht der professionelle Tänzer und Choreograf geworden, der er heute ist. Ähnliches gilt für Diana, die Schauspielerin wurde und für Carolin die als Versicherungsangestellte ihr Organisationstalent auslebt. Markus, der schon von Lehrer/innen aufgegeben worden war und „abzustürzen“ drohte, konnte durch den Einfluß der Mitschüler/innen während der Projektarbeit in einem konfliktreichen Prozeß Teamgeist, Disziplin, Pflichtbewusstsein und Fleiß erwerben. Eigenschaften ohne die er niemals seinen Weg zum Abitur, Studium und Beruf gefunden hätte.

5. RÜCKSCHAU EHEMALIGER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Am 17. März 2006 trafen sich fünf ehemalige Teilnehmer (drei weiblich, zwei männlich) des Projektes „West Side Story“, um über ihre persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen, die sie mehr als sieben Jahre zuvor als Mitglieder dieses Projektes gemacht hatten, zu berichten. Dieses Langzeitprojekt wurde im Zeitraum von zwei Schuljahren (1997 bis 1999) an einer Gesamtschule in Babelsberg realisiert. Die Teilnehmer, die für dieses Gespräch angesprochen wurden, waren sofort bereit daran teilzunehmen, eine Teilnehmerin musste aus beruflichen Gründen kurzfristig absagen. Diese ehemaligen Schüler wurden ausgesucht, weil sie wichtige Positionen im Projekt übernommen hatten und durch ihre Mitarbeit am Projekt familiäre und schulische Schwierigkeiten überwinden konnten.

Für die Untersuchung der Projektarbeit aus der Rückschau der ehemaligen Schüler wurde das Verfahren der Gruppendiskussion mit Auswertung anhand der dokumentarischen Methode (Loos, P./ Schäffer, B., 2001) gewählt, weil dieser methodische Zugang geeignet ist, kollektive Erfahrungen zu erheben. Die Gruppendiskussion wurde von Christiane Lähnemann, einer in der genannten Methode erfahrenen Kollegin, geleitet. Aus der insgesamt 120 Minuten umfassenden Gruppendiskussion wurden fünf Passagen zur Interpretation ausgewählt und mit der dokumentarischen Methode interpretiert.

Diese Interpretation wird in folgender Weise präsentiert: Die Auswertung der beiden Abschnitte „Erste Eindrücke“ und „Rollenvergabe“, wird ausführlich mit formulierender und reflektierender Interpretation und einer Zusammenfassung referiert, um damit auch das Vorgehen der dokumentarischen Methode zu verdeutlichen. Diese Abschnitte geben in besonderem Maße Auskunft darüber, wie aus anfänglicher Begeisterung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern für das Projekt – nach und nach – jeder zu seiner Aufgabe/Rolle fand, diese erarbeiten musste und für einen sehr langen Zeitraum verantwortlich dafür war. Bei den drei Abschnitten „Entwicklung des Projektes“, „Probleme

im Projekt“ und „Lernen im Projekt“ präsentiere ich nur die Zusammenfassung der Interpretation. Anschließend wird in der komparativen Analyse der dokumentarische Gehalt der fünf Passagen herausgearbeitet.

5.1 ERSTE EINDRÜCKE

5.1.1 Transskript der Passage „Erste Eindrücke“ (Zeile 70-154)¹

Im Folgenden werden Auszüge aus dem Transskript der Gruppendiskussion wiedergegeben, die für den Schwerpunkt „Erste Eindrücke“ relevant sind.

70 Ch. L.: und Sie kennen sich alle untereinander deswegen brauchen wir jetzt hier nicht
71 irgendwie nicht Rederechtsvergabe oder so was zu machen - ich denk wenn jeder nach
72 jedem guckt dann (1) klappt es dass auch jeder drankommt der mal was war ist sagen
73 will - e (1) es wurde ja grad schon erwähnt wir haben alle am Projekt „West Side
74 Story“?mitgemacht? und wenn Sie jetzt an das Projekt zurückdenken was kommt
75 so als erstes in den Sinn(5)

76

77 Sabrina: Der Gesangsunterricht (@) (2) (@) und die Einzelstunden dann so - oben
78 alle Schüler gehen nach Hause und wir dürfen noch bleiben bei Frau Prange natürlich
79 (räuspert sich) allein stehen und singen (.) und der Rest der Truppe der haut sch
80 /so nach dem Motto – ja macht ihr mal (.)/ wir machen unser Ding (1) Ja das ist wat – wo

¹ wichtigste Transkriptionsrichtlinien (nach Loos/Schäffer 2001: 57): – ganz kurzes Absetzen; (.) kurzes Absetzen; (3) Pause, Dauer in Sekunden [Gemurmelt] nicht verbale oder gesprächsexterne Ereignisse; nein Betonung @(.)@ kurzes Auflachen; @Text@ Text wird lachend gesprochen .; stark/schwach sinkende Intonation; ? , stark/schwach steigende Intonation /Text/ ; ° höhere Tonlage

81 ick jetzt im ersten Moment dran denke – ja oben im Musikraum stehen am Klavier (.)
82 ist mit dit erste – wat mir so eingefallen ist bei dit Bild mit Daniel am Klavier
83
84 Carsten: Mh (.) soll ick
85
86 Andy: Bitte
87
88 Carsten: Mir ist als allererstes halt äh so der Spaß in der Gruppe eingefallen weil (.) dit
89 warn halt unheimlich viele neue Menschen mit allen kennen gelernt hat (1) alles
90 ziemlich quickige Leute- sag ick mal (1) es war eben eine schöne schöne Zusammen-
91 stellung von den Leuten dit hat Spaß jemacht- alle haben sich gut untereinander
92 verstanden und es war einfach schön wenn man sich getroffen hat am Nachmittag
93 man hat sich gefreut auf die Leute- die da zu und äh mit den wat zu zusammen zu
94 machen Ob et nun das Bühnenbild war wat ick da jeshaltet habe mit nochn
95 paar Leute zusammen oder die Proben an sich. Det hat einfach allet Spaß
96 jemacht und man hat Freude an der Sache jehabt und dit iss mir so als erstes in den
97 Kopp jekommen
98
99 Ch. L.: Mh
100
101 Carsten: Der Nächste (5)
102
103 Carolin: Muss jetzt jeder (räuspert sich) also ich frag nur (1)
104
105 Sabrina: Na – dir wird ja wohl dazu irgendwat einfallen
106
107 Carolin: Also – mir fallen ja tausend Dinge ein
108

137 Carolin: Nee – na gut . in der Konstellation noch nicht – nee aber es war halt n
138 Heidenspaß irgendwie
139
140 Sabrina: Auf jeden Fall (5) Samstag 8 Stunden in der Turnhalle
141
142 Carsten: Mh - mh
143
144 Carolin: Ja – aber es war lustig
145
146 ↳Viele: ()
147
148 Carolin: Du hast das doch nich gemerkt – det war ja nicht so dass du dich dahin
149 jeschleppt hast und jesagt hast – oh Gott jetzt schon wieder (.)
150
151 Viele: Ja
152
153 Carolin: sondern es war doch nischt andret jewesen wenn du dich irgendwie mit
154 Freunden irgendwo anders jetroffen hättest - weeste

5.1.2 Formulierende Interpretation

70-154 Oberthema: Erste Eindrücke vom Projekt
 „West-Side-Story”

70-75 Ch. L. schlägt vor, keine Rederechtsvergabe zu machen und stattdessen
 aufeinander zu achten. Sie fragt, was den Teilnehmern so als erstes in den Sinn
 kommt, wenn sie an das Projekt zurückdenken.

Unterthema(UT): Gesangsunterricht

77-82 Sabrina fallen der Gesangsunterricht und das Bild mit Daniel am Klavier ein. Während alle Schüler nach Hause gehen, durften sie noch bleiben, oben im Musikraum singen.

UT: Gruppengefühl

88-97 Die Freude an der Sache und der Spaß in der Gruppe sind Carsten als erstes durch den Kopf gegangen. Ihm gefiel die gute Zusammenstellung von „quickigen Leuten“ und das gegenseitige Verstehen. Es hat ihm immer Spaß gemacht, ob es die Arbeit mit ein paar Leuten war oder die Proben an sich.

99-111 Diskussion, wer als nächster dran ist

UT: Probenpläne

113-127 Carolin denkt als erstes an die vielen Sonntagnachmittage, die sie mit Probenplänen verbracht hat und den Stress, wenn es nicht so funktioniert hat, wie sie sich das vorgestellt hatte. Sie erklärt, dass sie es immer versucht hat, so zu organisieren, dass niemand länger bleiben musste als unbedingt notwendig.

128-154 Am Anfang war diese feste Konstellation nicht. Es war lustig, wenn sich alle am Samstag trafen und den ganzen Tag probten. Es war nichts anderes gewesen, als wenn man sich mit Freunden traf.

5.1.3 Reflektierende Interpretation

70-154 Erste Eindrücke vom Projekt „West- Side- Story“

70-75: Impuls von Ch. L.

Mit „Sie kennen sich alle untereinander“ und „wenn jeder nach jedem guckt“ betont Ch. L. die Vertrautheit der Teilnehmer untereinander, die die Vorgabe von Regeln (sie benutzt das Wort Rederechtsvergabe) überflüssig macht. Aus dieser Vertrautheit schließt sie, dass die Teilnehmer Rücksicht aufeinander nehmen („dass auch jeder drankommt“). In der Aufforderung, sich zu dem Projekt zu äußern, schließt sich Ch. L. in die Vertrautheit der Gruppe mit ein, obwohl sie beim Projekt nicht dabei war. Ihr Impuls, „was kommt Ihnen so als erstes in den Sinn“ ist sehr offen gehalten.

77-82: Proposition in Form einer Erzählung durch Sabrina

Nach den ersten Worten „der Gesangsunterricht“ unterbricht Sabrina mit Lachen, was auf Verlegenheit hindeutet, weil sie das Gespräch eröffnete. Sie baut einen Gegenhorizont auf: „alle Schüler gehen nach Hause und wir dürfen noch bleiben“. Der Begriff „dürfen“ deutet darauf hin, dass es für sie positiv war, zu bleiben. Der Nachsatz „bei Frau Prange natürlich“ verbindet diese positive Assoziation mit der Lehrerin. Der Gegenhorizont wird weiter ausgebaut: „allein stehen und singen (.)“ als Besonderheit, während „der Rest der Truppe schon abhaut“. Das anschließende „macht ihr mal (.) wir machen unser Ding“ zeigt wiederum eine starke Identifikation („unser Ding“) und gleichzeitig eine Abgrenzung von den anderen im Projekt. Ihre Identifikation wird deutlich durch das Bild, das sie am Schluss schildert: „oben im Musikraum stehen ... mit Daniel am Klavier“. Sabrinas erste Assoziation ist also, dass sie in der Schule bleiben durfte, um zu proben, zusammen mit der Lehrerin, die ihr dieses ermöglichte, und einem Jungen, der ihr Probenpartner war. Diese Schilderung zeigt eine positive Assoziation mit dem Projekt und ihrer Aufgabe darin. Außerdem verdeutlicht es, dass es ihr wichtig war, nachmittags in der Schule bleiben zu dürfen.

84-86 Metakommunikation

Carsten ist sich nicht sicher, ob er der nächste Redner ist. Andy bestätigt dies und bittet ihn darum.

88- 97 Proposition in Form einer Beschreibung durch Carsten

Carsten benutzt durchweg positive Begriffe. Er spricht von „quickigen“ Leuten. „Quickig“ bedeutet einerseits aufgeweckt und lebensfroh, andererseits sprunghaft. Solche Leute sind offen, aber nicht angepasst. Er unterstreicht durch die Wiederholung „schöne schöne Zusammenstellung“, dass er mit diesen Leuten gern zusammengearbeitet hat. Er konkretisiert seine Tätigkeit im Projekt: Er hat das Bühnenbild gestaltet. Er betont, dass er das mit anderen zusammen gemacht hat. Die Gemeinschaft ist ihm sehr wichtig, das Treffen mit den anderen, gemeinsam etwas zu tun. Carsten spricht im Berliner Jargon („dit“ und „ick“). Seine persönliche Ausdruckweise zeigt seine positiven Assoziationen zum Projekt.

99-111 Metakommunikation

Ch. L räuspert sich nur. Carstens Aufruf „der Nächste“ wird mit fünf Sekunden Pause quittiert. Auf Carolins Frage, ob jeder sich äußern soll, reagiert Sabrina entrüstet. Zu ihrem Einwurf, „dir wird ja wohl dazu irgendwat einfallen“, nennt Carolin den Gegensatz, dass ihr dazu tausend Dinge einfallen. Sabrina validiert dies. Carsten drängelt und fordert Carolin auf, das erste, was ihr einfällt, zu erzählen.

113-127 Proposition und antithetische Differenzierung in Form einer Argumentation zu Sabrinas Erzählung durch Carolin

Carolin greift Carstens Formulierung auf und nennt als erstes die Probenpläne. Der Ausdruck „irgendwie“ und der Lacher, mit dem auch das Personalpronomen „ich“ vermieden wird, deuten auf Verlegenheit hin. Vielleicht will sie damit ihren hohen Arbeitseinsatz relativieren, der daraus zu schließen ist, dass sie die Probenpläne Sonntagnachmittags erstellt hat und „unterweilen“ (das heißt ab und an und während der Arbeit) geflucht hat, weil es sehr kompliziert war. Wie aufwändig diese Aufgabe war, kommt in der Formulierung zum Ausdruck, „dass dit immer nicht so funktioniert hat, wie ick mir dit jedacht habe.“ Ihre starke Nutzung des Berliner Jargons deutet darauf hin, dass sie sich auch sprachlich nicht abheben möchte von den anderen, sondern Teil der Gruppe sein möchte, obwohl ihre Aufgabe im Projekt eine sehr verantwortungsvolle war. So

fühlte sie sich auch für Sabrinas Zeiteinteilung verantwortlich und hat Sabrinas positive Assoziation, dass sie für die Proben dableiben durfte, nicht wahrgenommen. Sie deutet Sabrinas Äußerung um: Die anderen durften nach Hause gehen, Sabrina musste noch singen. In diesem Verständnis war Sabrinas Äußerung eine Kritik an ihr, die sie hier zu entkräften versucht. Carolins Erläuterung, dass sie Proben parallel gelegt habe, damit niemand „viel länger bleiben musste“, wird von Sabrina zunächst mit „na jut“ kommentiert, dann aber von Sabrina unterbrochen.

129-135 Opposition zu Carolin durch Sabrina

Sabrina betont, dass sie schon geprobt haben, bevor „die andern“ zusammengestellt waren. Einen Einwurf von Carolin übergeht sie. Dann konkretisiert Sabrina „da jabs die andern Truppen noch Truppenteile noch nicht so“. Diese militärische Ausdrucksweise deutet darauf hin, dass Sabrina das Projekt als sehr großes Unternehmen wahrgenommen hat, das aus verschiedenen „Truppen“ bestand, die streng organisiert und dirigiert werden mussten. Sabrinas Betonung, dass sie schon geprobt haben, als die „andern Truppenteile“ noch nicht zusammengestellt waren, und ihr Bild von sich und Daniel „oben im Musikraum am Klavier“ (Zeile 81) deutet darauf hin, dass sie sich in einer Sonderstellung gegenüber den „anderen Truppen“ sieht.

137-138 Validierung von Sabrinas Äußerung durch Carolin

Carolin gesteht Sabrina zu, dass es in der Anfangszeit eine besondere Konstellation gab. Dann baut sie einen Gegensatz auf: ein „Heidenspaß“ wurde es erst später.

140 Transposition durch Sabrina

Sabrinas Äußerung „auf jeden Fall“ ist eine oberflächliche, aber keine überzeugte Zustimmung. Sie möchte keinen Konflikt zu Carolin aufbauen. Darauf deuten auch die anschließenden fünf Sekunden Pause hin. Mit dem Stichwort „Samstag acht Stunden in der Turnhalle“ führt sie ein neues Thema ein, zunächst ohne Wertung.

142 Nonverbale Validierung durch Carsten

144 Antithetische Differenzierung der Proposition von Sabrina durch Carolin

Carolin möchte Sabrina nicht widersprechen, aber sie betont, dass die acht Stunden Spaß gemacht haben.

146 Validierung

Das Durcheinandersprechen von Vielen deutet darauf hin, dass Sabrinas Äußerung verschiedenste Assoziationen ausgelöst hat.

148-149 Elaboration ihrer eigenen Äußerung durch Carolin

Als Gegensatz zu Sabrinas „acht Stunden in der Turnhalle“ (die Sabrina zwar nicht gewertet hat, die Carolin aber offensichtlich als negativ wahrnahm) betont Carolin, dass man das nicht gemerkt und nicht als Belastung empfunden habe.

151 Validierung durch Viele

153-154 Fortsetzung von Carolins Elaboration

Nachdem Carolin zunächst die Abgrenzung von einer Belastung betont hatte, beschreibt sie jetzt die Samstag in der Turnhalle positiv, so wie ein Treffen mit Freunden.

5.1.4 Zusammenfassung der Interpretation der Gruppendiskussionspassage

„Erste Eindrücke“

Sabrina beantwortet die Frage von Ch. L. „wenn Sie jetzt an das Projekt zurückdenken, was kommt Ihnen so als erstes in den Sinn“ als erste. Ihr fallen gleich die vielen Gesangsstunden ein, mit denen sie offensichtlich bleibende und schöne Erinnerungen verbindet. Sie beginnt mit „*alle Schüler gehen nach Hause und wir dürfen noch bleiben*“. Die Worte „dürfen noch bleiben“ nutzt Sabrina, um aufmerksam zu machen, dass nicht jeder bleiben durfte, sondern dass es schon etwas

Besonderes war, dass sie bleiben durften. Darüber berichtet sie dann auch stolz. *„ja oben im Musikraum stehen - mit Daniel am Klavier“*, *„bei Frau Prange natürlich“*. Ihre Schilderung zeigt eine positive Assoziation mit dem Projekt und ihrer Aufgabe darin. Es verdeutlicht, dass es ihr wichtig war, nachmittags in der Schule bleiben zu dürfen, um zu proben. Mit dem Zwischensatz, dass diese Gesangstunden natürlich bei Frau Prange waren, möchte sie ihre besondere Situation noch ein wenig hervorheben. Während für Sabrina ihre „Position“ und die damit verbundenen „Privilegien“ wichtig waren, fällt Carsten als allererstes der Spaß in der Gruppe ein. Er fand es unheimlich spannend und aufregend, sich mit den vielen „quickigen Leuten“ am Nachmittag zu treffen, um gemeinsam das Bühnenbild zu erarbeiten, für das er verantwortlich war. Er unterstreicht durch die Wiederholung *„es war eben eine schöne schöne Zusammenstellung von Leuten“*, dass ihm die Gemeinschaft und das Treffen mit Anderen wichtig war. Carsten betont abschließend, dass ihm so als *„erstes in den Kopp jekommen iss“*, dass es alles viel Spaß gemacht hat und er viel Freude an der ganzen *„Sache“* hatte.

Carolin nennt als erstes die Probenpläne, mit denen sie viele Sonntagnachmittage verbracht hatte, um sie *„irgendwie“* für die nächste Woche erstellen zu können. Obwohl sie munter im Berliner Jargon über ihre sehr verantwortungsvolle Aufgabe berichtet, *„dass dit immer nicht so funktioniert hat, wie ick mir dit jedacht hatte“*, kommt zum Ausdruck, wie kompliziert und aufwendig dieser Aufgabenbereich war. Mit ihrer lässigen Ausdrucksweise möchte sie diese aber nicht überbewertet wissen. Ihr liegt daran, ein Teil der Gruppe gewesen zu sein, obwohl ihre Aufgabe im Projekt eine der verantwortungsvollsten war. Dass sie ihre Aufgabe sehr wichtig nahm, bringt sie zum Abschluss ihrer Ausführungen zum Ausdruck, indem sie auf Sabrina bezogen erklärt, dass sie immer versucht habe, die Probenpläne so zu machen, dass niemand – auch nicht die Solisten – viel länger als unbedingt notwendig bleiben musste.

Sabrina zeigt Verständnis für Carolin. Sie möchte keinen Widerspruch zu Carolin aufbauen. Sie betont, dass es nicht leicht war, ein solches „Unternehmen“ mit so vielen verschiedenen „Truppenteilen“ streng zu „dirigieren“ und zu „führen“. Die militärische Ausdrucksweise zeigt,

dass sie das Projekt als sehr großes Unternehmen wahrgenommen hat, das gut organisiert werden musste. Mit ihrem Nachsatz, dass sie ja schon viel eher als all die anderen angefangen haben zu proben, bekräftigt sie aber noch einmal ihre Wahrnehmung, dass sie im Projekt eine besondere Stellung gehabt habe.

Carolin greift den Anfangsgedanken von Sabrina auf, um hinzuzufügen, dass die Konstellation am Anfang so „geordnet“ nicht war, sie aber gern an die Sonnabende, an denen sich alle zur Probe trafen, zurückdenkt. Man hat die Anstrengungen nicht gemerkt, weil es sehr lustig war. Es war so, als wenn man sich mit Freunden traf. Das sehen die anderen Teilnehmer auch so.

„Na eben – ohne jeglichen Druck kam dit Stück für Stück so“ (Carolin, Zeile 226, aus der Gruppendiskussion)

5.2 ENTWICKLUNG DES PROJEKTES

5.2.1 Zusammenfassende Darstellung des Gesprächsverlaufs der Gruppendiskussionspassage „Entwicklung des Projektes“, Zeile 156- 308

Das Gespräch über die Entwicklung des Projektes beginnt mit einer Proposition von Steffi, die mit ihrer Aussage *„und vor allem (.) du hast uffn Ziel druf zuegearbeitet“* (Zeile 156) erklärt, warum sie alle gern und bereitwillig ihre Freizeit für das Projekt-Vorhaben zur Verfügung gestellt haben. Carolin baut einen Gegenhorizont auf: Am Anfang stand dieses Ziel nicht. Es sollten nur einige Szenen in der Schule aufgeführt werden. Dass sich das Projekt weiter entwickelt hat und letztendlich zu diesem großen Ziel führte, lag daran, dass sie *„Frau Prange belabert“* und *„jetriezt“* haben, *„da müssen wir noch mehr und dit wolln wir och noch“*. Erst, als das Theater sie angesprochen und gefragt hat, *„ob sie nicht könnten“*, hat sich dieses große Ziel herauskristallisiert, weil sie die Herausforderung annahmen. (Zeile 167-177)

Der Gegenhorizont wird von Andy aufgegriffen und fundamementiert:

Andy: „*Mir fällt ein, dass ich am Anfang sehr gezweifelt habe (.) daran – also als Frau Prange mich gefragt hat (2) war nicht überzeugt – wollte nicht mitmachen –dann hab ich doch irgendwie mitgemacht.*“ (Zeile 191-193)

Er spezifiziert seine Aussage anschließend, dass er dann viel Zeit mit dem Projekt verbracht hat. 100 Prozent und mehr, weil es ihm nicht nur um das Projekt ging, sondern „*dass die Leute zusammengekommen sind – em und an irgendwas gearbeitet hab – war halt ne große Motivation für Viele*“. (Zeile 197-200)

In den anschließenden Redebeiträgen heben die Teilnehmer hervor, dass sie die „*Freiwilligkeit*“ schätzten, sie sich nicht „*gezwungen*“ fühlten.

Sabrina: „*Also, es wurde ja nicht gesagt – du musst kommen*“ (Zeile 206)

Sie hatten Spaß, waren neugierig und ahnungslos.

Im folgenden Statement begründet Carsten, worin er die positive Entwicklung des Projektes sieht. Auch er entfaltet einen Gegenhorizont:

Carsten: „*Am Anfang erst einmal der Spaß und ick denke mal wenn wir jewusst hätten auf wat wir uns letztendlich einlassen so hätten alle schon dit is wiene Prüfungssituation*“ (Zeile 215- 217)

Carsten beschreibt die positive Anfangssituation, die ihnen erst einmal viel Spaß machte und zum Weitermachen motivierte und begründet, dass es gut war, dass sie „*ahnungslos*“ gegenüber dem großen Zielvorhaben waren. Er sieht große Projektziele als eher hinderlich und begründet dies so, dass diese eher gelähmt hätten. Er zieht den Vergleich mit einer Prüfungssituation:

Carsten: „*dass dann soon Druck dann entsteht (.) und ick denke auch darauf achte, wie hm solln wir det schaffen und denn iss man panisch – und denn (2) komm Fehler oder so*“ (Zeile 221-223)

Für Carsten war der Spaß an der Arbeit und das Erreichen von Teilzielen die Motivation, auch größere Ziele anzustreben.

Carsten: „*und dadurch dass wir eben och so zusammenjewürfelt waren und weil wir jedacht haben – wir versuchen dit jetzt*“ (Zeile 221-224)

I

In den folgenden Redebeiträgen untermauern die Teilnehmer/innen Carstens Aussagen:

Carolin: *„Na eben, ohne jeglichen Druck kam dir einfach Stück für Stück“ (Zeile 226)*

Andy: *„weil niemand wirklich wusste – was ist“ (Zeile 243)*

Carsten: *„wenn es von vornherein geheißen hätte – so wir jehn ans Hans-Otto-Theater so dann hätten manche vielleicht jesagt so mh dat könn werr nich machen – dit schaffn wir nie und dann warn wir schon so sicher in der Sache dass wir dann wirklich“ (Zeile 248- 251)*

Andy: *„Durch das Hans- Otto-Theater wurde es viel intensiver“ (Zeile259)*

Andy: *„es war nicht geplant das ganze Stück zu machen wir wollten Ausschnitte zeigen“ (Zeile 285)*

Carolin validiert Carstens Aussage durch eine kleine Beschreibung:

Carolin: *„nein aber wir- wir haben da eigentlich doch alle einen Narren daran jefressen (.) also ick kann mich noch daran erinnern wie denn och Markus und wie sie alle hießen ankamen und sagen Mensch los die eene Szene – die machen wir jetzt och noch und“ (Zeile 301- 303)*

Carolin erläutert noch einmal den Schritt, mit der Aufführung ans Theater zu gehen.

Carolin: *„und die haben abgesagt und irgendwie (.) keine Ahnung – kennt irgendetwas aus dem Theater Gaby und hat denn gesagt macht doch und könnt ihr nicht und denn (.) so kams dann – und das wir haben uns – also da hat uns der Technische Direktor vom Theater gesehen und denn die sind ja wirklich zu uns gekommen und haben uns gefragt – also – das fand ich ja och krass so dit große Hans-Otto-Theater kommt an und fragt soone kleene Schülerveranstaltung könnt ihr nicht bei uns – und denn sind wir och das erste Ding wat die Hütte voll kriegt.“ (Zeile 278-283)*

Ihr Redebeitrag ist eine Zusammenfassung der Entwicklung des Projektes von einer einfachen Schulveranstaltung zum großen Theaterprojekt, das sehr erfolgreich im Potsdamer Hans-Otto-Theater die „West Side Story“ aufgeführt hat.

5.2.2 Zusammenfassung der Interpretation der Gruppendiskussionspassage

„Entwicklung des Projekts“

In diesem Abschnitt sprechen die Diskussionsteilnehmer über die Entwicklung des Projektes. Wie Puzzlesteine tragen sie ihre Erinnerungen daran zusammen. Es entsteht ein Bild davon, wie sie am Anfang *„zusammenjeweürfelt“* (Carsten) waren und *„die Leute zusammengekommen sind und an irgendwas gearbeitet haben“* (Andy). Sie wollten zunächst nur einzelne Szenen der *„West Side Story“* in der Schule vorführen. Am Schluss haben sie dann das ganze Werk im Theater aufgeführt. Sie rekonstruieren diesen Entwicklungsprozess. Einerseits haben sie festgestellt, dass in der Schule gar nicht so viel Platz für Aufführung und Zuschauer gewesen wäre (Carolin) und drängen darauf, das Projekt auszuweiten. Andererseits hatten sie die Chance, einige Szenen beim Tag der Offenen Tür des Theaters aufzuführen, nachdem eine andere Gruppe abgesagt hatte. Dort werden sie vom *„Technischen Direktor“* des Theaters entdeckt und bekommen das Angebot, das Stück dort aufzuführen. Dies wiederum motiviert sie (*„die eene Szene – die machen wir jetzt och noch und die noch und die noch“*), schließlich das ganze Werk einzustudieren.

Bei der Rekonstruktion des Entwicklungsprozesses des Projektes kommen verschiedene Aspekte des Projekterlebens der Teilnehmer zum Ausdruck:

- es ging ja nicht nur ums „Projekt“, sondern das „Zusammentreffen mit den Leuten war ne große Motivation für viele“ (Andy, Carsten)
- Die Hauptmotivation für Carsten war „Leute treffen“, für Andy „die Neugier“ für Steffi „der Spaß an der Sache“
- Obwohl kein Zwang dahinter stand (Steffi, Sabrina) haben sie mit Begeisterung mitgemacht (Steffi) und ihre gesamte Freizeit mit dem Projekt verbracht (Andy, Carolin)
- Es war wichtig, dass sie am Anfang noch nicht wussten, wie aufwendig das ganze Projekt werden würde. Sonst wäre der Druck zu groß gewesen. (Carolin, Carsten) So sind sie erst einmal mit Spaß drangegangen. Als das Projekt sich immer mehr

ausweitete und anspruchsvoller wurde, waren sie schon so weit involviert, dass sie diese Herausforderung gerne angenommen haben (Carolin Carsten, Andy)

- Sie haben selber darauf gedrängt, das Projekt auszuweiten und eine starke Initiative in diese Richtung entwickelt (haben „Frau Prange belabert“, wollten eine Szene nach der anderen noch dazu nehmen). Die Projektteilnehmer waren also der wesentliche Motor bei der Entwicklung des Projektes.
- Das Ziel des Projektes hat sich erst im Laufe der Zeit herausgebildet. Damit wurde der inhaltliche Aspekt immer wichtiger, nachdem anfangs der soziale Aspekt (Leute treffen) überwog.
- Das Verhältnis zu Frau Prange war offensichtlich ein kameradschaftliches: Sie konnten Vorschläge für die Gestaltung des Projektes machen und Frau Prange überzeugen, ihre Vorschläge anzunehmen. Die Schüler wurden von ihr ernst genommen. Andererseits konnten sie nicht machen, was sie wollten, sondern mussten Frau Prange mit sinnvollen Argumenten überzeugen. Durch Frau Pranges Kontakte zum Theater kam das erste Angebot, dort einige Szenen aufzuführen. Ihre Kontakte waren also wichtig für die Entwicklung des Projektes.

5.3 ROLLENVERGABE

5.3.1 Transskript der Gruppendiskussions- Passage

„Rollenvergabe“ (Zeile 744-875)

Im Folgenden werden Auszüge aus dem Transskript der Gruppendiskussion wiedergegeben, die für den Schwerpunkt „Rollenvergabe“ relevant sind.

744 Ch. L.: Wie ist denn jeder zu seiner und jede zu ihrer Rolle gekommen

745

746 Sabrina: Bei mir war es ganz simpel Dadurch dass ich halt im Chor war und Gaby so

747 wusste – wie so meine gesanglichen Leistungen sind hat sie mich irgendwann dann mal
748 so nach der Probe angehauen willst nicht und hab wat vor und mh und ich (.)
749 na klar warum nich und bin dann halt einfach dann haben war mal spaßenshalber nach
750 der Chorprobe bin ich halt noch dageblieben haben wa mal spaßenshalber nochn paar
751 Lieder /Lieder so/ und hab halt nicht lange überlegt sondern war halt eindeutig
752 sie hatte zwar noch jemand andern gefragt aber hat sich dann doch für mich
753 entschieden
754
755 Ch. L.: Wen hast du gespielt
756
757 Sabrina: Ich hab die Hauptrolle der Maria gespielt (@)(.)(@) – und nächste (@)(.)(@)
758
759 Steffi: Ja – na ich hab mir eigentlich meine Rolle mehr oder weniger ausgesucht also
760 wie gesagt damals im Theater haben wir uns ja /das Original/ angesehen und da konnte
761 man jeder soon bisschen gucken wie jeder vielleicht eventuell spielen möchte hatte am
762 Anfang auch – also hab die Rolle der Anita gespielt ist auch ne Hauptrolle und äh
763 hatte am Anfang auch ne Zweitbesetzung Didi war damals meine Zweitbesetzung und
764 bei mir war dit Problem dass ich wirklich nur geguckt habe bei den Proben was
765 macht sie besser als ich (2) und das ging das ging überhaupt nicht hab wirklich immer
766 nur geguckt was macht sie besser als ich und wurde auch wirklich immer schlechter
767 (schnieft) ich hab immer schlechter gespielt und das ging nicht mehr ja und dann
768 haben wir uns denn zusammengesetzt und - dann hat denn Gaby och jesagt ne
769 so geht's nicht weiter (räuspert sich) und äh dann hat – ich weiß gar nicht mehr wie das
770 gewesen ist ob Didi sich selber entschieden hat dass sie dann die Rolle der Rosalie oder
771 die Zweitbesetzung der Rosalie übernimmt jedenfalls äh hat ich dann keine
772 Zweitbesetzung mehr und es ging auch wieder
773
774 Ch. L.: Und die anderen wie sind die zu ihrer Rolle gekommen – oder zu ihrer Aufgabe
775

776 Andy: O Gott (5) mach du ich denk noch mal nach

777

778 Carsten: Ja – also – ich erinnere mich eigentlich nur – ick hab mir mit Carolin dit Stück

779 angeguckt die „West Side Story“ in Berlin und da war die Frau Prange halt mit bei

780 und halt ihre Lehrerin ick komm ja von ner andern Schule eigentlich (schnieft) – und

781 hatte mit der ganzen Sache überhaupt nichts zu tun und wusste auch von nichts und da

782 ich äh – und selbst da hat mich Frau Prange noch nicht direkt angesprochen

783

784 Carolin: Nee erst in der Schule

785

786 L-Carsten: Jenau

787

788 Viele: (unverständlich)

789

790 Carsten: Genau da hat Carolin dann auch erzählt° ja die Frau Prange und die meinte

791 mh mh und willste denn nich und so° ja und denn hab ick mir die janze Sache

792 anjehört und hab mir och jedacht warum nich also ick hab einfach ()

793 mitjemacht – und dachte mir guck ick mal was passiert ob mir dit jefällt ob mir dit

794 liegt und so - ja und direkt so mit der Rolle also Frau Prange hat für mich halt och

795 die Rolle des Tony irgendwie weil mit eingeplant dit ist mir dann nicht so hat mir dann

796 nicht so gelegen irgendwie weil ich einfach nicht der Mensch bin der so – aus sich

797 rauskommt denn so bei so vielen Menschen – (schnieft) aber weil ich Spaß hab an

798 gestalterische Sachen so – durft ich dann halt das Bühnenbild machen und dit fand ick

799 supertoll weil also ick hatte ziemlich freie Hand wo ick Hilfe brauchte bin ich

800 bin ick unterstützt worden und em sonst konnt ick halt - weitgehenst machen wie

801 ick wollte dit fand ick janz toll und dann hat ick halt noch ne kleene Rolle - bei

802 den Sharks dit ist mir dann irjendwie zujeteilt worden denn noch (schnieft) so bin

803 ick eigentlich zu meiner Rolle jekommen ja also das hat sich zwischenzeitlich

804 dann immer n bisschen geändert und denn (.) na ja jeder so wie er am besten konnte
805 halt letztendlich so ist ja denn jeder zu seiner Rolle irgendwie gekommen ° gab ja
806 etliche Rolleneinteilungen noch mal°

807

808 Andy: Also ich weiß nicht mehr genau aber ich glaube – äh – Frau Prange hat mich
809 ob ich mitmache – und dann war ich erst bei den Sharks – dann bei den Jets

810

811 Carsten: Mh

812

813 Andy: und dann war ich doch wieder bei den Sharks und irgendwann hat sich dann
814 soon bisschen rausgefiltert

815

816 Carolin: Aber ick gloobe bei den Jets

817

818 Andy: Bei den Jets wollte ich mitmachen aber ick wees nicht mehr

819

820 Carolin: Nee bei den Jungs war det doch generell so die haben eben erst mal den ganzen
821 Haufen zusammen geschmissen (@)(.)(@) dann jekuckt em (.) wer passt am besten

822

823 Carsten: Mh

824

825 Carolin: Also dit ging ja schon bei den nicht mal beim Tanz unbedingt sondern schon
826 vorher bei den Proben dass man guckt wie passt die Konstellation am besten und wer
827 passt da jetzt am besten un welche Rolle und deswegen

828

829 Andy: ich hab dann am besten zu den Jets gepasst

830

831 Carolin: Definitiv denn du warst ein guter

832 Tänzer

833

834 Sabrina: ja fehlen nur noch die von dir ja

835

836 Carolin: Na ick hab doch vorhin schon erzählt – also eigentlich wollt ich mitspielen

837 denn hat Gaby gesagt

838

839 Steffi: du durftest mitspielen (@)(6)(@) du darfst nicht mitspielen du nicht

840

841 Sabrina: keine Rolle dabei

842

843 Carolin: Gaby hat mit denn sehr diplomatisch erklärt das meine Bühnenpräsenz

844 vielleicht nicht ganz (@)(6)(@)

845

846 Steffi: Sehr makaber

847

848 Carolin: zumindest nicht für die Mädchenrollen (.) so also da diese Tanzsachen

849 und so das hab ich dann irgendwann nachdem (.) ich mich wieder ausgeschnappt

850 hatte (@)(4)(@)

851

852 ↳Steffi: auch eingesehen

853

854 Carolin: nee eigentlich hab ich erst richtig eingesehen als ick eure Rüschenkleider

855 gesehen habe (@)(.)(@) ick hätt bestimmt nicht dahin jepasst

856

857 Steffi: Rüschenkleider

858

859 Carolin: ja ja soone komischen Rüschenkleider

860

861 ↳Steffi: Can-Can war dit

862

863 Carolin: naja noch schlimmer jedenfalls tragen die extrem auf und da dachte ich mir

864 (@)(.)(@) nur gut dass (@)(2)(@)

865

866 Steffi: Wieso dafür hast du doch die Korsage jehabt

867

868 ↳Sabrina: (@)(5)(@)

869

870 Carolin: Na super nee – also war schon oke so und em – ja außerdem is sowieso

871 organisieren und so viel eher mein Ding als – denn so zu schauspielern und so ja und

872 deswegen Gaby war denn der Meinung sie müsste mit jetzt irgendwat zuordnen

873 damit (@) ick irgendwat zu tun habe(@) und so kam det halt Stück für Stück dass

874 ich dann ursprünglich Pressesprecher sein sollte und dann allet mitgemacht habe

875 ja halt die Mutti

5.3.2 Formulierende Interpretation („Rollenvergabe“, Zeile 744 – 875)

745 Ch. L. interessiert sich dafür, wie jeder an seine /ihre Rolle gekommen ist

(UT) Gemeinsame Rollenfindung

747-754,758 Sabrina hat die Rolle der Maria gespielt. Bei ihr war es ganz simpel. Frau Prange kannte ihre stimmlichen Leistungen, weil sie schon jahrelang zusammen arbeiteten. Sabrina hat nicht lange überlegt und ihr gleich zugesagt.

760-773 Steffi hat sich mehr oder weniger die Rolle der Anita ausgesucht, als sie sich die Originalaufführung im Theater angesehen hatten. Am Anfang hatte sie große Probleme, weil sie mit dem Druck durch eine Zweitbesetzung nicht klar kam. Als sie immer schlechter wurde, suchten sie gemeinsam nach einer Lösung. Didi übernahm dann eine andere Rolle und es ging dann wieder.

775 Ch. L. möchte auch von den anderen wissen, wie sie zu ihrer Rolle oder ihrer Aufgabe gekommen sind.

777 Andy möchte noch einmal nachdenken.

(UT) Rollenwechsel

779-807 Carsten erinnert sich, dass auch für ihn die gemeinsame Fahrt nach Berlin, wo sich alle gemeinsam die „West Side Story“ angesehen hatten, sehr ausschlaggebend war. Frau Prange hatte ihn da aber noch nicht angesprochen. Später erst hatte sie ihm eine Rolle vorgeschlagen. Diese traute er sich aber nicht zu, weil er nicht der Mensch ist, der aus sich herausgehen kann. Er fand es dann supertoll, dass er die Möglichkeit bekam, das Bühnenbild zu machen, weil er Spaß an gestalterischen Sachen hatte. Ihm gefiel vor allem seine künstlerische Freiheit, dass er freie Hand hatte und weitgehend machen konnte, was er wollte. Wenn er Hilfe brauchte, bekam er sie und wurde unterstützt. Er kam zu seiner Rolle bei den „Sharks“, weil jeder eine Rolle übernahm, wenn es notwendig wurde. So kam es ja zu etlichen Rolleneinteilungen.

809, 814, 830 Andy weiß es nicht mehr so genau. Er erinnert sich aber daran, dass Frau Prange ihn gefragt hatte, ob er mitmachen möchte. Er wollte bei den „Jets“ mitmachen und irgendwie hat sich das dann so herausgefiltert.

821,826-828 Carolin erklärt, dass man schon geguckt hat, wie die Konstellation am besten ist und wer am besten zu welcher Rolle passt. Andy passte am besten zu den „Jets“, weil er ein guter Tänzer war.

834 Sabrina macht darauf aufmerksam, dass Carolin noch nichts zu ihrer Rollenfindung gesagt hat.

(UT) Rollenbestimmung

836-875 Carolin ist der Meinung, dass sie doch eigentlich vorhin schon erzählt habe. Sie erzählt, dass sie gern eine Rolle gespielt hätte, aber Gaby ihr sehr diplomatisch erklärt hätte, dass ihre Bühnenpräsenz für eine Mädchenrolle nicht so geeignet sei. Sie war dann sehr eingeschnappt. Erst als sie die Mädchen mit den Rüschenkleidern, die ja extrem auftragen, gesehen hatte, sah sie ein, dass die Entscheidung von Gaby richtig war und irgendwann war sie dann wieder „ausgeschnappt“. Gaby hatte sie für andere Dinge vorgesehen und ihr nach und nach immer mehr anvertraut und zugeordnet. Erst war sie Presssprecherin und machte dann Stück für Stück immer mehr. Das war in Ordnung für sie, weil die Organisation ihr Ding ist.

5.3.3 Reflektierende Interpretation, (ZEILE 744 - 875 „Rollenvergabe“)

744: Impuls durch Ch. L.

Ch. L. möchte wissen, wie denn jeder so zu seiner und jede so zu ihrer Rolle gekommen ist. Dies ist eine emanzipatorisch korrekte Formulierung. Sie deutet daraufhin, dass Ch. L. sehr großen Wert auf die Gleichbehandlung der Geschlechter legt.

746-753 Proposition durch Sabrina

Sabrina beginnt mit „*bei mir war alles ganz simpel*“. Sie greift also den Impuls von Ch. L. auf, dass sie wissen möchte, wie sie zu ihrer Rolle gekommen ist. Sie begründet anschließend ihre

Äußerung, indem sie erläutert, dass Gaby ihre gesanglichen Leistungen durch ihre jahrelange Zusammenarbeit gut einschätzen konnte. Weil sie den anderen erzählen will, wie unkompliziert und einfach sie an die Rolle gekommen ist, spricht sie im lässigen Berliner Jargon weiter. So erzählt sie darüber, wie Frau Prange sie nach der Chorprobe „*angehauen*“ und zu ihr gesagt habe „*willste nich und hab was vor*“. Mit ihren anschließenden Äußerungen, dass sie „*spaßenshalber*“ nach der Chorprobe dageblieben sei und sie „*spaßenshalber*“ noch ein paar Lieder gesungen haben, verstärkt sie den Eindruck, dass sie nicht viel tun musste, um diese Rolle zu bekommen. Die Überbetonung der Lässigkeit lässt vermuten, dass es doch nicht so lässig war, wie sie es darstellen möchte. Mit ihrer Äußerung, dass sie nicht lange überlegt hat, die Rolle anzunehmen, rundet sie das Bild ab, dass ihre Nominierung „*simpel*“ und unspektakulär verlaufen sei, weil ihre gesanglichen Leistungen so gut waren. Abschließend erwähnt sie nebenbei, dass „*sie noch jemand andern*“ gefragt hat, aber Frau Prange sich doch für sie entschieden hatte. Dies deutet wieder darauf hin, dass es nicht von Anfang an so selbstverständlich war, dass Sabrina die Rolle bekam, wie sie es darstellen möchte.

755: Nachfrage durch Ch. L.

CH. L. fragt neutral nach, wen Sabrina gespielt hat

757: Anschlussproposition durch Sabrina

Auf diesen Satzball scheint Sabrina gewartet zu haben, weil sie schnell ihre Antwort parat hatte „*ich hab die Hauptrolle der Maria gespielt*“.

Sie verstärkt damit ihre Bemühungen, ihre Rolle von den anderen abzuheben. Sie sagt nicht „*ich habe eine der Hauptrollen gespielt*“, sondern „*ich habe die*“. Damit will sie sich in den Mittelpunkt stellen. Ihr anschließendes verlegenes Lachen zeigt, dass sie gemerkt hat, dass was falsch gelaufen ist und sie mit ihren Äußerungen über das Ziel hinausgeschossen ist. Schnell fordert sie deshalb den „*nächsten*“ auf, etwas zu seiner Rolle zu sagen.

759-772 Proposition in Form einer Beschreibung durch Steffi

Da Steffi neben Sabrina sitzt, fühlt sie sich aufgefordert, als nächste zu sprechen und beginnt damit, dass sie sich mehr oder weniger ihre Rolle ausgesucht hat. Um den anderen ihre Beweggründe näher erklären zu können, erinnert sie an einen Theaterbesuch, wo sie sich alle das Original angesehen hatten und sie sich da mehr oder weniger schon mal orientieren sollten, wen sie vielleicht spielen möchten. Sie beginnt mit *„hatte am Anfang auch“* schiebt dann ein, dass sie die Anita gespielt hat und diese Rolle auch eine Hauptrolle ist, stockt kurz und fügt hinzu *„hatte am Anfang auch ne Zweitbesetzung“*. Sie betont *„am Anfang“*, weil sie in ihren weiteren Ausführungen noch näher darauf eingehen will.

Im weiteren Gespräch beschreibt Steffi sehr anschaulich, dass Didi die Zweitbesetzung war und sie damit erhebliche Probleme bekam, weil sie in den Proben sich nur darauf konzentriert hatte, zu erfahren, *„was macht sie besser als ich“*. Sehr emotional erklärt sie anschließend, dass dieser Zustand sich nicht besserte und sie immer schlechter wurde. Sie baut einen Gegenhorizont auf vom *„gucken, was Didi besser macht“* auf der einen und *„selber immer schlechter werden“* auf der anderen Seite. Die dreimalige Wiederholung des Wortes *„wirklich“*, mit der sie die beiden Seiten des Gegenhorizontes verstärkt, unterstreicht diese Aussage. Ihr *„Schiefen“* drückt die Traurigkeit oder Enttäuschung aus, die sie dabei empfunden haben musste.

Mit *„Ja und dann“* setzt sie eine Zäsur. Diese deutet auf einen neuen Anfang hin. Sie wiederholt auch das *„und dann“* dreimal, was die Folge der nun positiven Entwicklung verdeutlicht. Sie räuspert sich, um ihre Stimme frei zu machen für diese Aussagen. Die positive Entwicklung begann damit, dass sie und Gaby sich zusammengesetzt haben, um eine Lösung zu suchen. Gaby hat *„och jesagt – nee also so geht es nicht weiter“*.

Gabys Intervention war also wichtig für diesen Wendepunkt. Mit der Formulierung *„ich wees gar nicht mehr wie das gewesen ist“* legt sie die Verantwortung für die weitere Entwicklung ab, bei der Didi eine andere Rolle bzw. eine andere Zweitbesetzung übernommen hat. Am Schluss ist der anfängliche Gegenhorizont positiv aufgelöst: *„hat ich dann keine Zweitbesetzung mehr“* und es *„ging auch wieder“*.

774,776: *Impuls:*

Ch. L. fordert auch die Anderen auf, zu erzählen, wie sie zu ihrer Rolle oder ihrer Aufgabe gekommen sind. Andy fühlt sich aufgefordert zu sprechen. Sein „*oh Gott*“ und fünf Sekunden Pause deuten darauf hin, dass dies für ihn ein komplexer Zusammenhang ist. Deshalb wendet er sich mit den Worten „*mach du*“ an Carsten, und ergänzt, dass er noch nachdenken will.

778-806 *Proposition in Form eines Berichtes von Carsten*

Carsten scheint überrascht, dass er schon sprechen soll, was sich in seinem Beginn „*Ja- also*“ ausdrückt. Er formuliert, dass er seine Erinnerungen bemühen will. Zugang zum Projekt hat er über seine Schwester Carolin bekommen, mit der er die Theateraufführung der „*West Side Story*“ in Berlin angesehen hat. Er verbindet diese Aufführung damit, dass Frau Prange dabei war. Er weist darauf hin, dass er da von der ganzen „*Sache*“ nichts wusste und deutet mit den Worten „*ich komm ja von ner andern Schule eigentlich*“ seine ursprüngliche Distanz zum Projekt an. Sein Schniefen drückt Trauer darüber aus. Mit seinem „*eigentlich*“ deutet Carsten unbewusst an, dass er sich der „*Projektschule*“ mehr zugehörig fühlt. Seine anschließenden Worte „*und selbst da hat mich Frau Prange noch nicht direkt angesprochen*“ weisen noch einmal auf seine Distanz hin. Da Carolin ihn unterbricht und in die Runde wirft „*Nee erst in der Schule*“ (Zeile 784), entwickeln sich in der Runde kurze Zustimmungsrufe (Zeile 786), die Carsten dazu anregen, ausführlicher darüber zu berichten, wie er zu seiner Mitarbeit bei diesem Projekt kam. Carolin war für ihn die Vermittlungsperson. Sie hatte die Anfrage von Frau Prange „*willste denn nich und so*“ überbracht. In lockerem Berliner Jargon berichtet er weiter, wie er sich die „*janze Sache anjehört und jedacht hatte warum nich*“, bringt dann aber sehr spezifiziert die Sache noch einmal auf den Punkt, indem er schlussfolgert, dass er einfach mitgemacht hat, um zu gucken, was passiert und ob ihm die Sache liegt. Mit seinem betonten „*Jaa und direkt so mit der Rolle*“ kommt er dann auf die Rolle zu sprechen und erzählt, dass er zunächst von Frau Pranges Vorstellung, dass er den Tony spielen sollte, überhaupt nicht begeistert war. Er begründet seine Enttäuschung damit, dass ihm diese Rolle nicht gelegen habe, weil er nicht der Mensch sei, der aus sich herausgehen kann. Er unterbricht, um ganz kurz mit einem Schniefen verständlich zu machen, dass er noch immer

Schwierigkeiten damit hat und lieber im Hintergrund arbeitet. Dies ist die negative Seite seines Gegenhorizontes. Positiv entwickelt er direkt im Anschluss daran sein Bild vom Bühnenbild-Gestalten. Dieses wird nur mit positiven Begriffen belegt wie „supertoll“, „hatte freie Hand“, „bin unterstützt worden“, „hatte Hilfe, wenn es notwendig wurde“. Er sagt nicht „machen musste“, sondern „durfte“ und weist so darauf hin, dass ihm diese Aufgabe gefiel. Diese positive Assoziationen mit seiner Aufgabe fasst Carsten abschließend noch einmal mit den Worten zusammen „Dit fand ick janz toll“. Zu seiner Rolle bei den „Sharks“ ist er gekommen, weil diese Rolle besetzt werden musste. In den letzten Sätzen drückt er einen fließenden, sich verändernden Prozess aus: „hat sich zwischenzeitlich geändert“, „zu meiner Rolle irgendwie jekommen“, „gab etliche Rolleneinteilungen“. Das deutet darauf hin, dass es zu Beginn des Projektes sehr viele Veränderungen gegeben hat und sie erst im Laufe der Zeit zu ihren endgültigen Rollen gekommen sind.

808,809: Validierung von Carstens Proposition durch Andy

Andy unterstützt die letzte Äußerung von Carsten, indem er erläutert, dass er nicht mehr genau weiß, welche Rolle er anfangs übernahm. Er betont nur, dass Frau Prange ihn gefragt hat, ob er mitmacht und er zunächst für die Sharks vorgesehen war, dann aber bei den „Jets“ spielte.

811: Konklusionssequenz von Andys Validierung durch Carsten

Carsten gibt mit seinem „Mh“ eine vage Bestätigung.

813, 814: Anschlussproposition von Andy

Andy fügt hinzu, dass er dann wieder bei den „Sharks“ war, ehe es sich dann irgendwann „soon bisschen herausgefiltert“ hatte, wohin er gehörte. Er validiert damit Carstens Statement bezüglich der Unsicherheit der Rollenverteilung am Anfang.

816: Antithetische Differenzierung von Andys Äußerung durch Carolin

Carolin widerspricht Andy durch „ick gloobe bei den Jets“. Durch den Begriff „glaubt“ bringt sie eine gewisse Unsicherheit ihrerseits über das, was sie gesagt hat, zum Ausdruck.

818: Validierung von Andy

Andy bestätigt Carolin, indem er ausdrückt, dass er bei den „Jets“ mitmachen wollte, aber er fügt schnell hinzu, dass er sich nicht mehr daran erinnern kann.

820-827: Antithetische Differenzierung in Form einer Beschreibung und Argumentation durch Carolin

Carolin will mit ihrem energischen „*nee bei den Jungs war es generell so*“ ihm verständlich machen, dass er nicht lange hin und her überlegen müsse, weil am Anfang die Situation mit dem Wechsel und Ausprobieren bei den Jungen eben so war. Mit ihrer anschließenden Argumentation erinnert sie an die Anfangssituation des Projektes, indem sie ausführt, dass sie erst einmal „*den ganzen Haufen zusammengeschmissen haben*“. Ihr anschließendes kurzes Auflachen deutet darauf hin, dass sie diese Bezeichnung ganz bewusst gewählt hat, um den ungeordneten Zustand, der am Anfang bei den Jungen vorherrschte, anschaulich wiedergeben zu können. Mit ihren weiteren Aussagen, dass sie zunächst erst einmal geguckt haben, wie passt die Konstellation am besten und wer passt da jetzt in welche Rolle, stellt sie noch einmal klar, dass die Anfangssituation ein Suchen nach den Fähigkeiten war, die jeder hatte, und ein Rollenwechsel dadurch nicht auszuschließen war. Sie beendet ihre Darlegungen mit „*deswegen*“, weil sie sagen möchte, dass die Rollenfindung doch gar nicht anders zu machen gewesen war.

829: Validierung von Carolins Äußerung durch Andy

Mit seiner Bemerkung, dass er wohl dann am besten zu den „Jets“ gepasst habe, bestätigt Andy, dass er seine Fähigkeiten mit dieser Rolle auch eher bestätigt sieht als bei den „Sharks“.

831, 832: Anschlussproposition von Carolin

Mit „*definitiv denn du warst ein guter Tänzer*“ beendet Carolin nicht nur die Diskussion um Andys Rolle, sondern fundamentiert damit noch einmal, dass bei der Rollenvergabe die Fähigkeiten der Teilnehmer wichtig waren.

834: Nachfrage von Sabrina

Sabrina fehlt noch immer die Information, wie Carolin zu ihrer Aufgabe gekommen ist und macht darauf aufmerksam.

836,837: Validierende Elaboration in Form einer exemplifizierenden Erzählung durch Carolin

Carolin wendet zunächst ein, dass sie doch eigentlich vorhin schon erzählt habe, beginnt dann aber doch damit, dass sie eigentlich mitspielen wollte, „*aber Gaby denn gesagt hat*“. Sie kann den Satz nicht beenden, weil Steffi sie unterbricht.

839-841: Validierung durch Steffi und Sabrina

Steffi nimmt die Äußerung von Carolin, dass sie mitspielen wollte, scherzhaft auf. Sie ruft in die Runde, „*du durftest mitspielen (@).(.)(@)*“ setzt dann aber ernsthaft fort „*du darfst nicht mitspielen du nicht*“ das klingt wie ein Zitat. Sie imitiert jemanden, der Carolin untersagt hat, mitzuspielen. Dies kann eigentlich nur Gaby gewesen sein, da Carolin vorher begann, „*denn Gaby hat gesagt*“. Sabrina nimmt den „Satzball“ von Steffi auf, um die ganze Sache noch pikanter zu machen „*keine Rolle dabei*“. Sowohl Steffi als auch Sabrina bringen zum Ausdruck, dass ihnen bewusst war, dass für Carolin keine Rolle vorgesehen war.

843,844: Anschlussproposition von Carolin

Carolin nimmt das unterbrochene Gespräch wieder auf, um den anderen zu erzählen, dass sich am Anfang des Projektes ihre Teilnahme tatsächlich schwierig gestaltete. Da sie nicht sagen möchte, dass sie aufgrund ihrer Figur für eine tänzerische Rolle ungeeignet war, knüpft sie an die scherzhafte Redeweise von Steffi und Sabrina an und erzählt, wie Gaby ihr sehr diplomatisch erklärt hat, dass ihre „*Bühnenpräsenz vielleicht nicht ganz*“ – hier unterbricht sie, um lang anhaltend zu lachen. Einerseits will sie damit ihre Verlegenheit herunterspielen, andererseits kann es aber auch bedeuten, dass sie selber ihren Rollenwunsch inzwischen als lächerlich betrachtet Steffi, die die ganze Geschichte nun sehr spannend findet, wirft ein, dass sie das „*makaber*“ findet (Zeile 846).

Dies verdeutlicht, dass Steffi nun ihre eigene Bemerkung „*du darfst nicht mitspielen*“ negativ wertet. Carolin bessert deshalb nach und meint, dass Gaby „*andere Sachen*“ mit ihr vorhatte und sie für diese geeigneter war als für die Mädchenrollen „*mit ihren Tanzsachen und so*“. Sie bemüht sich, die ganze Angelegenheit weiter lustig zu halten und die Diskussion um ihre Figur nicht in den Vordergrund zu stellen. Sie fügt auch schnell hinzu, dass sie dann „*irgendwann*“ wieder „*ausgeschnappt*“ war. Das unbestimmte „*irgendwann*“ gebraucht sie, um das Zeitmaß offen zu halten, aber es hinterlässt schon den Eindruck, dass Carolin lange brauchte, um Gabys Bedenken zu ihrem Rollenwunsch zu verstehen.

Steffi will helfen, indem sie Carolin ins Wort fällt und für „*ausgeschnappt*“ ihr das Wort „*auch eingesehen*“ zuruft. (Zeile 852) Diesen Impuls greift Carolin auf, erzählt dann aber, dass sie das erst eingesehen hat, als sie die Mädchen mit den Rüschenkleidern gesehen hatte. Noch in der Erinnerung löst es Heiterkeit bei ihr aus, indem sie lachend bekennt, „*ick hätt bestimmt nicht dahin jepasst*“.

857-861: Metakommunikation

„*Rüschenkleider*“ ruft Steffi empört in die Runde. Daraus entwickelt sich eine kleine lustige Diskussion, die Steffi damit beendet, dass sie erklärt, „*Can-Can war dit*“.

863,864: Anschlussproposition von Carolin zu ihren vorab gemachten Äußerungen

Carolin nimmt die ganze Geschichte um die Kleider nicht so ernst und rundet die Kleidergeschichte mit „*Naja noch schlimmer*“ und einer Einschätzung „*tragen die ja extrem auf*“ ab. Um die Lacher auf ihrer Seite zu haben, fügt sie hinzu „*nur gut*“ und rahmt dieses in Lachen ein.

866: Opposition durch Steffi

Steffi hat nicht verstanden, warum Carolin die Kleidergeschichte so erzählt und findet das alles

nicht zwingend und nicht komisch. Sie möchte deshalb Carolins Aussagen etwas korrigieren, indem sie hinzufügt, „*dafür hast du doch Korsagen gehabt*“.

868: Metakommunikation

Sabrina muss lachen, weil Steffi unbewusst mit dem Stichwort Korsage die Kleiderfrage noch mehr zugespitzt hat.

870-875: Anschlussproposition von Carolin

Carolin möchte ihre Aussagen abschließen, reagiert aber zunächst auf Steffis Hinweis mit den Worten, „*na super nee also das war schon oke*“. Mit dieser Äußerung will sie einerseits Steffi zu verstehen geben, dass sie die Sachlage schon richtig einschätzt, andererseits will sie noch einmal klar stellen, dass es in Ordnung war, dass sie nicht für eine Rolle in Frage kam. Um keine weiteren Diskussionen darüber zu entfachen, bekennt sie mit ihrer anschließenden Äußerung, dass sowieso Organisation viel eher ihr Ding sei als zu schauspielern und, dass die Entscheidung von Gaby in Ordnung war. Erst am Ende ihrer Ausführungen kommt sie auf die Aufgaben zu sprechen, die sie im Laufe des Projektvorhabens übernommen und ausgeführt hatte. Auch für diesen Abschnitt sie den lockeren Umgangston und erzählt dies fast beiläufig. So sagt sie, dass Gaby wohl irgendwann meinte, „*sie müsste mir jetzt irgendwat zuordnen, damit ick irgendwat zu tun habe*“. Wie schon in ihren Anfangsäußerungen will sie ihre leitende Position nicht überbewertet wissen und greift deshalb sehr bewusst zu den ungenauen Formulierungen, wie „irgendwann“ und „irgendwat“. Sie beendet ihre Ausführungen, dass sich ihre Position dann „Stück für Stück“ mit dem Projekt immer anspruchsvoller entwickelt habe und zieht damit eine Parallele zu ihrer eingangs gemachten Feststellung, dass sie am Anfang kleine Ziele hatten (Zeile 167-177). Von der Situation, dass Gaby meinte, ihr „irgendwat“ zuordnen zu müssen, entwickelte sie sich zur „Mutti“ der Projektteilnehmer/innen.

5.3.4 Zusammenfassung von „Rollenvergabe“

Bei keinem der Teilnehmer ist die Rollenvergabe vollkommen unproblematisch gewesen. Sabrina versucht es als vollkommen simpel darzustellen, wie sie zu ihrer Rolle gekommen ist, bringt dann aber zum Ausdruck, dass es doch nicht ganz so simpel war (Gaby fragte auch noch jemand anderes). Sie betont, dass sie die Hauptrolle hatte (obwohl es mehrere Hauptrollen gab), was wieder unterstreicht, dass sie im Mittelpunkt stehen möchte.

Steffi hat ihre gewünschte Rolle bekommen. Es traten aber unerwartete Probleme auf, weil Steffi mit dem Leistungsdruck der zweifach besetzten Rolle nicht klar kam. Der Konkurrenzdruck lähmte sie und machte sie unsicher. Durch „Zusammensetzen“ und „drüber sprechen können“ konnte die Situation gelöst werden. Hier spielte Gaby eine wichtige Rolle, die veranlasst hatte, dass sie sich zusammensetzen, um gemeinsam ihr Problem zu lösen.

Carsten sollte eine Rolle übernehmen, die er nicht ausfüllen konnte, weil er sich nicht gern präsentiert. Da er Spaß an „gestalterischen Sachen“ hatte, freute er sich, dass er dann das Bühnenbild entwerfen und gestalten durfte. Diese Aufgabe machte ihm viel Spaß, weil er seine Ideen und Vorstellungen verwirklichen konnte und unterstützt wurde, wenn er Hilfe benötigte. Die kleine Bühnenrolle bei den „Sharks“ übernahm er, weil sie besetzt werden musste.

Andy beschreibt ein Hin und Her zwischen den „Jets“ und den „Sharks“, denen er anfangs abwechselnd zugeordnet war. Er wird von Carolin als Prototyp der Jungen dargestellt, die zuerst nicht so recht wussten, welche Rolle für sie am besten war. Deshalb wurde der „Haufen zusammengeschnitten“ und dann geguckt, „wer passt am besten, zu welcher Rolle“. Letztendlich sah Andy selber ein, dass er am besten zu den „Jets“ passte. Carolin unterstützt ihn mit einer positiven Bestärkung, „*Definitiv denn du warst ein guter Tänzer*“.

Carolins Rollenfindung im Projekt lässt sich als am konfliktreichsten beschreiben. Sie wollte gern eine Bühnenrolle übernehmen, aber Gaby hat ihr klar gemacht, dass sie aufgrund ihrer Figur nicht für eine tänzerische Rolle geeignet sei. Steffi und Sabrina empören sich darüber, dass Frau Prange Carolin nicht die Chance zu einer Tänzerinnen-Rolle gegeben hat. Carolin selber beschreibt, dass sie nach anfänglicher Enttäuschung und Schmollen darüber diese Entscheidung eingesehen und im Nachhinein auch für richtig befunden hat. Sie übernahm organisatorische Aufgabenbereiche im Projekt, die dann Stück für Stück größer, wichtiger und anspruchsvoller wurden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass es einen Suchprozess gab, bis alle ihre Rollen gefunden hatten, besonders bei den Jungen. Durch Beachtung der Fähigkeiten der Einzelnen (künstlerische Gestaltung bei Carsten, organisatorische Fähigkeiten bei Carolin, Tanzen bei Andy) bekamen sie aber letztendlich Rollen bzw. Aufgaben, die genau auf sie zugeschnitten waren. Bei Sabrina und Steffi hat sich Gabys erste Rollenvergabe bestätigt. Es musste nur jeweils eine Konkurrenzsituation aus dem Weg geräumt werden. Bei Carolin zeigte sich, dass Gaby von Anfang an sehr klare Vorstellungen hatte, wofür sie geeignet war und wofür nicht. Hier hat es jedoch eines längeren Überzeugungsprozesses bedurft, um Carolin Gabys Entscheidung einsichtig zu machen.

Die Diskussion um die Rollenfindung verdeutlicht einen Entwicklungsprozess im Projekt, der gemeinsam vollzogen wurde und an dessen Ende jeder seine zu ihm passende Rolle hatte, mit der er sich identifiziert hat und die er voller Engagement ausgefüllt hat. Die Lehrerin hatte von Beginn an klare Vorstellungen, welche Rolle/Aufgabe ihre Schüler/innen im Projekt übernehmen sollten. Ausdauer, Geduld und insbesondere die vielen gemeinsamen Gespräche führten bei den Schüler/innen zu der Einsicht, Gabys Vorschläge anzunehmen und auszuprobieren. Die konkreten Vorstellungen der Lehrerin führten zum Erfolg, weil sie ihre Schüler/innen gut kannte und sie entsprechend motivieren und beeinflussen konnte. Der Umgang mit Steffis Problem des Konkurrenzempfindens gegenüber ihrer Zweitbesetzung und die lange Auseinandersetzung mit Carolin zeigen, dass auftretende Probleme gemeinsam und oft durch einen langen Überzeugungsprozess gelöst wurden.

„ick finde, für diese Altersklasse und für die Dauer, die wir mit diesem Projekt gemacht haben und die Intensität, der Zeitaufwand war dit halt absolut im Rahmen“

(aus der Gesprächsdiskussion, Zeile 1306-1308, Carolin)

5.4 PROBLEME UND SCHWIERIGKEITEN

5.4.1 Zusammenfassende Darstellung des Gesprächsverlaufs der Gruppendiskussionspassage

„Probleme und Schwierigkeiten“

Zeilen 1216-1360

Das Gespräch kommt noch einmal auf Steffis Schwierigkeiten mit ihrer Zweitbesetzung zurück. Dies führt zu einem offenen Impuls von Ch. L. Sie fragt: *„erinnern Sie sich noch an andere Probleme, die aufgetaucht sind, so im ganzen Prozess der West Side Story“*

Die Teilnehmer/innen reagieren zunächst mit acht Sekunden Schweigen, ehe zögerliche Antworten kommen. *„gleich zuerst“, „das gab bestimmt welche“, „es gab bestimmt irgendwelche Problemchen, aber nischt Weltbewegendes“* (Zeile 1221-1225).

Es kommen zunächst keine konkreten Hinweise auf eventuelle Schwierigkeiten oder Probleme, die einzige negative Anmerkung kommt von Carsten:

„Naja (unverständlich) hat der eene oder andere mal ein bisschen mehr Darstellungsbedürfnis als (@)(3)(@) (unverständlich) dit warn halt die Sachen“

Carsten räumt Schwierigkeiten ein, die er als „Sache“ bezeichnet und spezifiziert diese mit seinem Redebeitrag:

„Nee – dit warn paar Leute wo ick mich schon jewundert hab dass sie sich im Vordergrund stellen und dass sie jetze hier druf pochen dass dit so gemacht wird wie sie dit jetzt so haben wollen“ (Zeile 1239-1242)

Er entkräftet anschließend gemeinsam mit Sabrina diese „Sache“, indem sie meinen:

„dis hat sich irgendwann jegeben“

Sabrina betont: „*Na und gabne Leitung und gabn Plan irgendwie mitgemacht werden sollte und ja da war jetzt nicht so viel Platz und Raum sag ick mal für solche Sachen es wurde auch schnell von den anderen abgewickelt*“ (Zeile 1254-1256)

Sabrina begründet die Tatsache, dass es nur wenige Zwischenfälle gab, damit, dass sie eine Leitung, einen Plan und nicht so viel Zeit für „*solche Sachen*“ hatten.

Carsten validiert Sabrinas Aussage. Mit seinem Einwurf: „*Naja aber da gabs ja dann die Diskussion im Furthi-Wald zum Beispiel*“ bleibt er aber hartnäckig dabei, dass „Sachen“ vorgekommen sind, es dafür aber Diskussionen gab (Zeile 1262). In Carolins anschließendem Statement wird die positive Wirkung dieser Diskussionen herausgearbeitet (Zeile 1264-1269).

Carolin: „*ja, die warn aber och richtig. Dit war dit war ja der Prozess der sich daraus entwickelt hat weeste dit wär ja viel schlimmer jewesen wenn einfach jesagt würde so jetzt wird es so jemacht die Möglichkeit bestand nicht bei einem freiwilligem Projekt kannst du dich nicht hinstellen und sagen so ick sag jetzt so wird dit jemacht und dann wird dit so jemacht und dadurch kamen dann immer wieder Diskussionsgruppen auf*“ (Zeile 1264- 1269)

In den folgenden Redebeiträgen wird festgestellt, dass diese Sachen „*dann schnell abgewickelt wurden*“ und es hinterher keine Diskussionen mehr gab. Letztendlich stellt Carolin fest, dass es ja nur „*zwei*“ (was? Sachen? Personen?) gewesen sind.

Carstens erneuerte Intervention „*Ja aber dit war ziemlich einschneidend jewesen also dit iss mir noch ziemlich jut in Erinnerung (unverständlich) wenn et um Zwischenfälle jeht, die mir dazu einfallen*“ führt zu einer Annäherung, dass „Sachen“ schon vorgekommen sind. (Zeile 1295-1297)

Diese werden von den Teilnehmern aber sehr unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert. Carolin bestätigt jetzt Carstens Aussagen (Zeile 1299) mit ihrer Aussage: „*Ja also die Hauptspielproben irgendwie mit den Jungs waren teilweise schon heftig*“.

In ihrem anschließenden Statement zählt sie die Ursachen dafür auf: *„Ja ick meine deswegen dit war und dit iss iss iss teilweise n jefährlichet Alter und ick finde für diese Altersklasse und für die Dauer die wir mit dieses Projekt gemacht haben und die Intensität der Zeitaufwand und und und sind dit Pille-Palle-Sachen die da vorkamen“*. (Zeile 1306- 1313)

Carolin verteidigt ihre Position, dass die aufgetretenen „Sachen“ normal sind für ein so großes und zeitlich sehr langes Projekt, ohne damit aufzuheben, dass es diese gab. In ihren Augen waren es Kleinigkeiten, was der Begriff „Pille-Palle“ verdeutlicht. In den weiteren Redebeiträgen fügen die Teilnehmer Beispiele für die „Sachen“ an: die Jungen wollten mit ihren Machtkämpfen zeigen, wer der Bessere ist, die Mädchen wer die bessere Tänzerin ist.

Zum Abschluss kommen sie noch einmal darauf zurück, was sie zur Eingangsfrage zu sagen haben. Sie sprechen nach wie vor nicht von „Problemen“, sondern von „Sachen“, die vorgekommen sind:

Carolin: *„absolut im Rahmen dit war jetzt nischt irgendwie Weltbewegendes oder so“* (Zeile 133). Die dafür eingeführten „Diskussionen“ waren *„förderlich weil man sich mal ausquatschen konnte und mal richtig Luft ablassen konnte“*, *„ Ja dit war och wichtig weeste“*. *Komischerweise man hat sich denn verstanden“*, *„ dann hats eenmal jeknallt weeste und dann wars wieder oke“* (Zeile 1342-1359 von Carolin, Carsten und Sabrina).

5.4.2 Zusammenfassung der Interpretation der Gruppendiskussionspassage „Probleme und Schwierigkeiten“, Zeile 1216 -1360

Das lange Schweigen der Diskussionsteilnehmer nach der Frage, welche Probleme es gab, deutet darauf hin, dass es nicht viele gegeben hat oder diese nicht so schwerwiegend waren, um als Problem erwähnt zu werden. Carolins Wortwahl während der ganzen Diskussionspassage lässt schlussfolgern, dass sie keine ernsthaften Probleme gesehen hat. Es gab „irgendwelche Problemchen“, „nischt Weltbewegendes“, „ganz alltäglich“. Auch als sie nach Carstens Insistieren eingesteht, dass es bei den Hauptspielproben mit den Jungen Auseinandersetzungen gab und auch

bei den Mädchen „soon Stück weit Stutenbissigkeit“, ordnet sie diese als „Pille-Palle- Sachen ein, die absolut im Rahmen waren.

Carsten insistiert, dass es „Sachen gab, die ihn störten, wenn der „eene oder andere mal ein bisschen mehr Darstellungsbedürfnis“ hatte. Ihn störte also das Geltungsbedürfnis einiger Projektteilnehmer. Er spricht aber nur von „Sachen“ und vermeidet das Wort „Problem“.

Sabrina schwankt zwischen Aufnehmender Beschwichtigungen Carolins und Aufnehmen der Kritik Carstens. Auch sie spricht nicht von Problemen. Sie bringt als neuen Punkt ein, dass es einen Plan und eine Leitung gab. Andererseits spricht sie davon, dass das Geltungsbedürfnis links liegen gelassen wurde.

Am Schluss sind Carolin und Carsten sich einig, dass das Aufgreifen der „Sachen“ und die Diskussionen darum das Projekt vorangebracht haben. Carsten ergänzt nämlich dazu, dass es ja „dafür“ die „Diskussionen“ gab, das heißt, schwierige Situationen besprochen und ausdiskutiert wurden. Die Blockade war gelöst. Sie hatten „etwas“, worüber sie berichten und streiten konnten. Carolin erklärt dann auch weiter, wie wichtig und richtig diese Diskussionen waren. Da es ein freiwilliges Projekt war, konnte die Leitung nicht allein bestimmen, wie es gemacht werden soll. Die Art ihres Projektes ließ Diskussionen zu und die Teilnehmer haben dies genutzt.

Andy sagt nur am Anfang der Diskussion kurz etwas, Steffi hält sich ganz zurück. Die anderen in der Gruppe sind sich einig darüber, dass die „Diskussionen“ sogar förderlich waren. Man hat sich mal die Meinung gesagt, Luft abgelassen und sich wieder vertragen. Meist ging es danach sogar besser als vorher. Mit dem Wort „Problem“ hatten sie bis zum Schluss ihre Schwierigkeiten, sie nutzten es nicht. Sie nahmen dafür die Bezeichnung „Sache“. Sie sprachen auch nicht von „mehreren“ sondern von „einer Sache“, die ihnen nicht gefiel.

„Na sicher, hat man wat gelernt“ (aus der Gesprächsrunde, Zeile 1404, Carolin)

5.5 WAS LERNT MAN BEIM PROJEKT“

5.5.1 Zusammenfassende Darstellung des Gesprächsverlaufs der Passage

„Was lernt man beim Projekt (Zeile 1402-1617)

Am Ende des Gesprächs fragt Ch. L., ob die Teilnehmer/innen beim Projekt etwas gelernt haben. Es ist auffallend, dass die Teilnehmer/innen zur Beantwortung dieser Frage keine lange Bedenkzeit brauchen. Spontan bemerkt Carolin dazu: „*Na, sicher hat man wat gelernt*“ (Zeile 1404).

Andy schließt sich sofort Carolins Meinung an, dass man auf jeden Fall etwas gelernt hat und begründet es mit ein paar Beispielen. So erzählt er, dass es schon eine besondere Situation gewesen sei, mit so vielen Menschen zusammen zu sein und sich mit diesen auseinandersetzen zu müssen. Diese besondere Situation hat so viele soziale Aspekte mit sich gebracht, die man in der Schule „sitzend“ so nicht habe lernen können. Andy baut einen Gegenhorizont auf vom Projekt, in dem er sich mit Menschen auseinandergesetzt und soziales Verhalten gelernt hat und dem Schulunterricht, in dem man sitzt und etwas doziert bekommt. Er stellt fest, dass der Lehrer vorn über soziale Dinge erzählt, aber beim Projekt hat er das Soziale in der Realität erlebt, wenn er am Nachmittag sich mit Freunden traf und gemeinsam etwas erarbeitete und Verantwortung dafür übernehmen und tragen musste. Das „war ein ganz anderes Arbeiten als am Vormittag“ (Zeile 1415-1419). Später ergänzt er dazu „man hat uns in eine ganz andere Welt gebracht“, in die Welt des Theaters und der Arbeit dort (Zeile 1449-1451).

Carolins erläutert ihre anfangs geäußerte positive Einschätzung:

Carolin: „*Also, ick denke für alle die bei „West Side Story“ mitgemacht haben, war dit einfach für das Selbstbewusstsein ein tierischer Kick. Dass man einfach jemerkt hat, em mir traut hier jemand was zu, ich kann hier was machen und ich mach das und ich mach das übern langen Zeitraum und hab damit Erfolg. Ohne, dass mich jemand dazu zwingt. Ich mach das weitgehend selber und das bringt wirklich was. Ich hab dadurch wirklich n Erfolg.*“ (Zeile 1425-1434).

Sabrina: „So, nach dem Motto, ich kann wirklich was“ (Zeile 1436).

Carsten: „Und dann kommt das Ding mit der Zugehörigkeit“ (Zeile 1443).

Sabrina: „unter Garantie, aber man hat sich aber auch n Stück weit selber gefunden. Viele wussten nicht, wo jehör ich hin und haben halt gemerkt, wo sind meine Schwächen, meine Stärken und mit wem kann ich, mit wem kann ich nicht. Was für ein Mensch bin ich- und das hat man da auch jelernt“ (Zeile 1453-1459).

Andys Gegenhorizont wird von Carolin aufgegriffen. Ein Kontrast, dass in der Schule der Lehrer im Konfliktfall eingreift, während sie sich im Projekt „gegenseitig erzogen“, „gegenseitig angespornt, angestachelt und sich aber och gegenseitig gebremst haben“ wird aufgebaut, wobei Ersteres eindeutig negativ, Letzteres hingegen positiv besetzt ist (Zeile 1463-1459).

Die Teilnehmer heben das Vertrauen der Projektleiterin hervor, dass sie unterschiedlichste Schüler/innen (von Alter, Herkunft, Leistung, Milieu) über einen langen Zeitraum, „ohne irgendwie n Ausschluss“ so begleitete, dass diese selber die Erfahrung machen durften:

„mit jedem irgendwie klar zu kommen“, „wie weit kann ick gehen“, „wat kann ick machen“, „wie fühl ich mich in soone Gruppe ein“.

Carolin betont, dass sie diese „Sachen“ „jewaltig jelernt“ haben bei „West-Side-Story“, aber halt unbewusst. (Zeile 1486-1492) Die Gruppe nimmt Carolins Impuls zum Lernen und Verhalten im Projekt auf und sie fügen weitere Beispiele hinzu:

„Na unbewusst, hat man sich auch mit äh deutscher Sprache beschäftigt“, „mit Sport und Musik hat man sich beschäftigt“, „mit dem Thema an sich“, „es wurden Fähigkeiten geschult und nicht nur Theorie rübergebracht, man hat jelernt, die unterschiedlichsten Menschen so zu akzeptieren, wie sie sind“ (Andy, Sabrina, Carsten, Zeile 1499-1515).

Dies wird von Carolin aufgegriffen: Ihre Stärke, der Umgang mit Menschen hat sich erst im Projekt herausgefiltert. *„Ja, die sich aber wahrscheinlich in der Schule nicht so rausgefiltert hätte“, „Nee aber, dit wäre doch in der Schule nicht so auffallen und vielleicht wäre meine Berufswahl ne ganz andere jeworden, weil ick nich uff die Idee jekommen wäre, dass es mir so wichtig is, den Umgang mit Menschen zu haben“* (Carolin Zeile 1559-1562).

Carolin orientierte sich bei der späteren Berufswahl an den Erfahrungen, die sie im Projekt machte: dass ihr der Umgang mit Menschen wichtig ist und ihr Freude macht. Diese Erfahrung hätte der Unterricht allein ihr nicht bieten können.

Carolin (Ausschnitte aus den Zeilen 1499-1512): *„Äh bei mir kamen dann viele Leute aus der Gruppe an, wenn's irgendwie Schwierigkeiten haben und haben mir halt erzählt was machen wir denn jetzt und so und kamen dann halt öfter Leute an wenn sie halt richtig auf der Palme waren und fuchsig waren und so richtig Dampf ablassen mussten und äh – ich denke ick hab dit dann irgendwie ganz jut hinjekriegt dass ick die erst mal beruhigt habe“, „ick arbeite ja in der Versicherungsbranche und hab direkt mit Kunden zu tun so und wenn dann halt irgendwie n Kunde wutschnaubend ins Büro kommt, weil er n Schaden hatte“(Doch man merkt dit wirklich und) sitz ick halt genauso wie damals bei „West Side Story“ gesessen habe und wie da erklär den Kunden dies bleiben Sie ganz ruhig gucken Se mal Also die Rolle hat ick ja damals och schon inne und- °liegt mir macht mir Spaß° (@)(.)(@) Also von daher hab ick och schon wat jelernt irgendwie“*

Sabrina validiert Carolins Aussagen und hebt positiv hervor, wie wichtig der menschliche Umgang im Projekt gewesen war:

Sabrina: *„ja, und man war ja dann doch so, wat liegt mir, wat bin ich fürn Mensch überhaupt. Viele sind da auch sehr schüchtern reingegangen und äh zum Ende des Projektes sind sie dann doch aus sich rausgekommen und so“* (Zeile 1568- 1570). *„sind vielleicht och Personen beigewesen, die uffn Schulhof irgendwie ganz irgendwo in der Ecke jestanden haben und in der „West Side Story“ sind sie aufgeblüht, das gabs auch“* (Zeile 1572- 1574).

Sabrina entwickelt einen Gegenhorizont: In der Schule „*da war jeder soon Einzelkämpfer, sag ick mal. Da hat jeder sein Ding jemacht und mitunter ohne Rücksicht auf Verluste*“ (Zeile 1586, 1587), „*und das war im Projekt nicht möglich*“ (Zeile 1590). Ein Arbeitsteam von Leuten, die das Gleiche wollen, die gleichen Interessen haben und den gleichen Spaß an der „Sache“, da sieht man sich auch ganz anders, stellt sie fest. (Zeile 1581, 1582)

In Zeile 1610-1617 beschreibt Carolin sehr gut, wie die Lehrerin sich im Projekt verhalten hat und gibt damit nicht nur eine Beschreibung, wie unbewusstes Lernen und Verhalten im Projekt stattfindet, sondern zeichnet damit auch ein angemessenes Lehrerverhalten in einem Projekt.

Carolin: „*Ja, aber sie war letztendlich der all überschauende Bewacher, sie war zwar immer gegenwärtig hat och immer jekuckt so äh aber sie hat sich nicht eingemischt wenn irgendwie em – wenn irgendwo wirklich mal ne kleene Krise war oder so dann war sie nicht sofort da und hat jesagt was issn hier und so genau wat die Lehrer halt im Unterricht machen von wegen äh auseinander und so hat sie halt nich jemacht sie hat zwar immer beobachtet sie wusste immer wat los ist aber sie hat dat immer selber laufen lassen. Also sie hätte garantiert eingegriffen wenn das irgendwie eskaliert wäre aber sie hat uns machen lassen und hat die Verantwortung getragen (@)(5)(@)*“

5.5.2 Zusammenfassende Interpretation der Passage zum Thema

„Was lernt man beim Projekt“ (Zeile 1402-1617)

Die Frage von Ch. L., ob sie beim Projekt auch etwas gelernt haben, wurde von den Diskussionsteilnehmern spontan und ohne jegliche Bedenkzeit positiv beantwortet. Andy baut einen Gegenhorizont auf vom Projekt, in dem sie den Umgang mit Menschen und soziales Verhalten gelernt haben und dem Schulunterricht, in dem der Lehrer vorne etwas erzählt hat, sie aber keine sozialen Erfahrungen gemacht haben. Im Projekt kam er in eine ganz andere Welt, in die Welt des Theaters. Dies impliziert die Aussage, dass Schule sich normalerweise weitab von der Welt abspielt.

Andys Gegenhorizont wird später von Carolin aufgegriffen, die ausführt, dass in der Schule der Lehrer im Konfliktfall eingreift, während sie sich im Projekt „gegenseitig erzogen“, „gegenseitig angespornt, angestachelt und sich aber auch gegenseitig gebremst“ haben. In der Schule hat also der Lehrer reguliert, das Projekt war von Selbstregulierung bestimmt.

Am Schluss der Diskussion geht Sabrina noch einmal auf diesen Gegenhorizont ein:

In der Schule war jeder Einzelkämpfer und hat sich nur um sich selbst gekümmert. Im Projekt haben sie an einer gemeinsamen Sache gearbeitet und hatten ein gemeinsames Ziel. Gemeinsam fügen sie nun Beispiel für Beispiel hinzu, wo sie der Meinung sind, welche wichtigen Erfahrungen und Lernprozesse sie durch ihre Mitarbeit am Projekt machen konnten:

- das Projekt war für alle ein „tierischer Kick“ für das Selbstbewusstsein, denn es war jemand da, der ihnen vertraute
- Sie konnten „was machen“ über einen langen Zeitraum
- Sie durften „selber machen und entscheiden“, sie wurden nicht dazu gezwungen
- Sie haben es gemacht, weil sie vom Erfolg überzeugt waren
- Sie waren stolz darauf, dabei zu sein
- Sie haben sich selbst gefunden, haben erkannt, wo ihre Stärken und Schwächen liegen
- Sie waren „vorher“ nicht von ihrem „Können“ überzeugt, das Projekt erst vermittelte das Selbstvertrauen
- Sie haben in der Praxis erfahren, welche Arbeit und Mühen mit einem künstlerischen Beruf verbunden sind
- Es wurden Fähigkeiten nicht theoretisch gelernt, sondern man hat sie praktisch erworben, angewendet und ausprobiert
- man trat ein in die Welt der Kunst
- Man lernte mit der deutschen Sprache umzugehen, mit Musik und mit Kunst
- Man bekam höhere musikalische Kenntnisse vermittelt
- Sie wurden auf ihre berufliche Laufbahn vorbereitet, z. B. im Team zu arbeiten, sich durchsetzen zu müssen und kritisch zu sein

- Sie sind schüchtern „reingegangen“ und selbstbewusst daraus hervorgegangen
- Sie haben gelernt, im Team zu arbeiten, sich durchsetzen zu müssen, kritisch zu sein
- Im Projekt konnten sie gemeinsam lernen und arbeiten, Verantwortung übernehmen und mussten übertragene Aufgaben erledigen. Niemand war Einzelkämpfer
- Es waren Leute aus unterschiedlichen Klassenstufen, Altersgruppen, unterschiedlichen sozialen Milieus und Schichten dabei
- Es waren auch „Abseitsstehende“ dabei, die im Projekt aufgeblüht sind
- Carolin beschreibt sehr gut, wie die Lehrerin sich im Projekt verhalten hat: Sie hatte den Überblick, was passierte, hat sich aber nicht eingemischt, sondern die Schüler ihre Konflikte selber lösen lassen. Die Lehrerin *„hätte garantiert eingegriffen, wenn das irgendwie eskaliert wäre, aber sie hat uns machen lassen und hat die Verantwortung getragen“*. Carolin gibt damit die Beschreibung eines Lehrerverhaltens in einem Projekt, das sowohl Freiräume eröffnet als auch für die Lernprozesse verantwortlich ist.

„war halt ein ganz anderes Arbeiten als am Vormittag“, (aus der Gesprächsrunde, Zeile 1418 – 1419, Andy)

5.6 KOMPARATIVE ANALYSE DER FÜNF DISKUSSIONSPASSAGEN ZU DEN THEMEN

„Erste Eindrücke“,

„Entwicklung des Projektes“

„Rollenvergabe“,

„Probleme und Schwierigkeiten“ und

„Was lernt man beim Projekt“

In diesem Abschnitt sollen die fünf interpretierten Diskussionspassagen „Erste Eindrücke“, „Entwicklung des Projektes“, „Rollenvergabe“, „Probleme und Schwierigkeiten“ und „Was lernt man beim Projekt“ einander gegenübergestellt

werden, um die Schülersicht auf das Projekt „West Side Story“ herauszuarbeiten. Nach einem Langzeitprojekt, das über zwei Schuljahre, im Zeitraum von 1997 bis 1999 durchgeführt wurde, stellen ehemalige Teilnehmer/innen fest, dass in der Projektarbeit ein Lernen, Arbeiten und soziales Verhalten eingeübt wird, das man in der Schule „sitzend“ so nicht lernen kann. Diese Feststellung begründen sie mit vielen Beispielen in allen fünf Diskussionspassagen. Die bei der Interpretation herausgearbeiteten Hauptaussagen der ehemaligen Projektteilnehmer werden unter folgenden wichtigen Aspekten zusammengefasst: Rollenfindung im Projekt, Motivation für das Projekt, Probleme im Projekt, Lernen im Projekt und Leitung des Projekts.

Rollenfindung im Projekt

In der Passage „Rollenfindung“ erläutern die Teilnehmer/innen, wie sie zu ihrer Rolle oder Aufgabe in der „West Side Story“ gekommen sind. Sie stellen fest, dass bei keinem die Rollenvergabe unproblematisch verlief. Obwohl Sabrina betont, dass sie „ganz simpel“ zu ihrer Rolle gekommen sei, spricht ihre anschließende Äußerung, „Gaby fragte auch andere“ eher dafür, dass ihre Besetzung so „simpel“ nicht war, weil sie persönliche Auseinandersetzung mit Konkurrenzdenken und eigenen Schwächen erforderte. In der Diskussion um die Rollenfindung wird bei allen Teilnehmer/innen deutlich, dass sich erst im Entwicklungsprozess des Projektes herausgestellt hat, welche Aufgabe/Rolle sie am besten bewältigen konnten. Es war ein Suchprozess, bis jeder seine zu ihm passende Rolle/Aufgabe gefunden hatte, mit der er sich identifizieren konnte, um sie mit vollem Engagement auszuführen. Carsten hebt positiv hervor, dass sie ihre Wünsche äußern durften und gemeinsam geprüft und beraten wurde, ob die Fähigkeiten für diese Rolle/Aufgabe ausreichend waren. Er beschreibt sehr deutlich, wie er sich gefreut hat über die Aufgabe, das Bühnenbild zu gestalten, weil er dafür die passenden Fähigkeiten mitbrachte und sich auch in seiner Freizeit viel mit Gestaltung beschäftigte.

Andys Rollenfindung beweist, dass es besonders bei den Jungen ein langer Suchprozess war. Carolin formuliert, dass „*der Haufen zusammengeschmissen wurde*“ und man geguckt hat, welche Konstellation am besten war. Da Andy sehr gute tänzerische Voraussetzungen mitbrachte, passte er am besten zu den „Jets“. Später stellt Andy fest, dass er von seinen Fähigkeiten „vorher“ keine Kenntnis hatte und diese erst durch seine Rolle entfalten konnte.

Der Umgang mit Steffis Problemen gegenüber ihrer Zweitbesetzung zeigt, dass die Aufgaben/Rollen nicht nur verantwortungsvoll vergeben wurden, sondern dass auch darauf geachtet wurde, wie der Einzelne diese bewältigt. Die Ursachen für Steffis Leistungsabfall wurden bemerkt und gemeinsam wurden Auswege gefunden. Die Schüler/innen heben hervor, dass keiner aufgegeben wurde und sie gemeinsam suchten, bis alle die Aufgabe hatten, die sie gern ausführten. Sie heben hervor, dass sie deshalb auch „*Sachen*“ machten, die gemacht werden mussten.

Am konfliktreichsten beschreibt Carolin ihre Rollenfindung. Sehr anschaulich schildert sie, wie sehr sie an einer Bühnen-Rolle interessiert war, aber Gaby ihr erklärt hatte, dass sie für eine tänzerische Rolle nicht in Frage komme. Es hat lange gedauert, bis sie eine andere Aufgabe von Gaby annahm, weil sie sehr gekränkt war. Erst viel später hat sie erkannt, dass die Entscheidung von Gaby gut für sie war, weil sie ein großes Talent als Organisatorin hat. In allen Diskussionsabschnitten heben Diskussionsteilnehmer/innen ihre gegenseitige Hilfe und Unterstützung positiv hervor, die ihnen half, auch schwierigste Momente durchzustehen. Sie stellen fest, dass sie das Projekt gemeinsam angefangen und auch beendet haben.

Motivation für das Projekt

In der Diskussionspassage „Entwicklung des Projektes“ nennen die Teilnehmer/innen

die Aspekte, die sie motiviert haben, sich an diesem Projekt zu beteiligen. Sie schildern, wie das Projekt nach und nach immer mehr zu ihrer eigenen „Sache“ wurde, wie sie es erweiterten und weiterführten, wie sie Verantwortung übernahmen, die sie lange aushalten und tragen mussten. In vielen Redebeiträgen heben sie die „schöne“ Anfangssituation hervor. Carolin weist gleich am Anfang der Passage „Entwicklung des Projektes“ darauf hin, dass dieses große Ziel nicht von Anfang an gegeben war. Sie kamen „zusammen“, um einige Szenen für eine Schülerveranstaltung einzustudieren. Ihre Motivation, da „mitzumachen“ verlief unterschiedlich:

Andy betont, dass es ihm am Anfang nicht nur ums Projekt ging, sondern, *„dass die Leute zusammengekommen sind – em und an irgendwas gearbeitet haben – war halt ne große Motivation für viele“*. Später ergänzt er in der gleichen Passage *„mir fällt noch ein dass ich am Anfang sehr gezweifelt habe (.) daran – also als Frau Prange mich fragte (2) war nicht überzeugt – wollte nicht mitmachen“*. Er spezifiziert, dass ihm das Zusammentreffen am Nachmittag zunehmend Freude machte, er „neugierig“ wurde und er dann immer mehr Zeit mit dem Projekt verbracht hat.

Carsten sieht seine Motivation bei diesem Projekt ähnlich. Er betont, dass es allen erst einmal viel Spaß machte und die Gemeinschaft zum Weitermachen motivierte. Er fand wichtig, dass sie „ahnungslos“ gegenüber dem großen Zielvorhaben waren. Er sieht große Ziele eher als hinderlich. Er begründet dies so, dass diese eher gelähmt hätten und zieht einen Vergleich mit einer Prüfungssituation:

„dass dann soon Druck entsteht (.) und ich denke auch darauf achten wie hm solln wir det schaffen und denn iss man panisch – und denn (2) komm eher Fehler oder so“.

Auch für Sabrina war wichtig, dass da Leute waren, die „das Gleiche“ wollten, *„dieselben Interessen und Ziele“* hatten. Auch Abseitsstehende waren dabei und sind im

Team aufgeblüht. Steffi und Sabrina heben die „Freiwilligkeit“ hervor, sie fühlten sich nicht „gezwungen“. Es hat Spaß gemacht und sie wurden „ernst genommen“. Deshalb blieben sie. In der Passage „Lernen im Projekt“ betonten sie, dass es ihnen sehr wichtig war, dass sie „selber machen und entscheiden durften“, „eigene Ideen einbringen“ durften und „nicht gezwungen“ wurden. Sie waren stolz, zum Projekt dazu zu gehören.

In der Diskussion „Entwicklung des Projektes“ begründen die Teilnehmer/innen sehr gut, dass ihnen der inhaltliche Aspekt immer wichtiger wurde, nachdem anfangs der soziale Aspekt „Leute treffen“ überwog. Bei der Rekonstruktion des Entwicklungsprozesses des Projektes betonen die Teilnehmer/innen, dass sie selber der wesentliche Motor bei der Weiterentwicklung des Projektes waren: Hochmotiviert haben sie „Frau Prange belabert“ und „jetriezt“, mehr „daraus zu machen“. Carolin formuliert das so: „wir haben da eigentlich doch alle einen Narren daran jefressen (.) also ick kann mich noch erinnern wie denn och Markus und wie sie alle heißen ankamen und sagen Mensch los die eene Szene – die machen wir jetzt och noch und die noch und die“.

In der weiteren Gesprächspassage heben sie das Angebot vom Theater, die „West-Side-Story“ dort aufzuführen, als einen weiteren großen Motivationsschub hervor. Carsten betont, dass das Erreichen von Teilzielen die Motivation war, nun auch große Ziele in Angriff zu nehmen. Carsten: „wenn es von vornherein gehießen hätte – so wir jehn ans Hans-Otto-Theater so dann hätten manche vielleicht gesagt mh dat könn werr nicht machen – dit schaffen wir nie und dann warn wir uns schon so sicher in der Sache, dass wir dann wirklich.“ Sie sind also mit den Aufgaben gewachsen. In vielen Redebeiträgen fundamentieren die Teilnehmer/innen Carstens Aussage.

Carolin: „Na eben ohne jeglichen Druck kam dit Stück für Stück.“

Andy: „Durch das Hans-Otto-Theater wurde es viel intensiver.“

Durch die Anerkennung ihrer Leistung, auch in der Öffentlichkeit, waren sie hoch motiviert.

Probleme im Projekt

In der Gesprächspassage „Probleme und Schwierigkeiten“ deutet das lange Schweigen der Gesprächsteilnehmer auf die Frage, welche Probleme und Schwierigkeiten es im gesamten Prozess der „West Side Story“ gab, darauf hin, dass es nicht viele gegeben hat, oder diese nicht so schwerwiegend waren, um als ernsthafte Probleme bezeichnet zu werden.

Carolin formuliert zunächst: *„das gab bestimmt welche“, „gleich zuerst“, „ganz alltäglich“, „es gab bestimmt irgendwelche aber nicht Weltbewegendes“*.

Carsten ist der Einzige, der negativ anmerkt, dass es schon *„Leute“* gab, die ein bisschen mehr *„Darstellungsbedürfnis“* hatten. Er erwähnt einen Mitschüler, der sich *„wie ein Star auführte“* und *„seinen Kopf durchsetzen“* wollte. Um das Problem zu entkräften, bezeichnet er es als *„Sache“*. Sabrina validiert diese Aussage, schwächt aber gleichzeitig ab, dass diese Auseinandersetzungen nicht schwerwiegend waren, denn *„na und gab ne Leitung und gabn Plan irgendwie mitgemacht werden sollte und ja da war nich soviel Platz und Raum für solche Sachen und es wurde ja auch sehr schnell abgewickelt von den anderen“*.

Sabrina greift die Formulierung *„Sache“* von Carsten auf, um wie er nicht von Problemen zu sprechen. Ihr kurzer Disput führt zu der Annäherung, dass *„Sachen“* schon vorgekommen sind. Bei den Hauptspielproben der Jungen habe es schon Auseinandersetzungen gegeben und bei den Mädchen trat *„soon Stück weit Stutenbissigkeit“* auf. Carolin betont, dass man nicht von Problemen sprechen kann und ordnet diese *„Vorkommnisse“* als *„Pille-Palle-Sachen“* ein, *„die absolut im Rahmen“* waren.

Carsten hebt hervor, dass es für „solche Sachen ja Diskussionen gab“. Carolin erläutert in einem Statement die positive Wirkung dieser Diskussionen:

„ja die warn aber och richtig dit war dit war ja der Prozess der sich daraus entwickelt hat weeste dit wär ja viel schlimmer jewesen wenn einfach jesagt würde so wird det jetzt jemacht die Möglichkeit bestand nich bei einem freiwilligem Projekt kannst du dich nicht hinstellen und sagen so ick sag jetzt so wird dit jetzt jemacht und dann wird dit so jemacht und dadurch kamen dann immer wieder die Diskussionsgruppen auf“. Bis zum Schluss reden sie nicht von Problemen, sondern von „Sachen“, die vorgekommen sind, die sie durch „Diskussionen“ und „drüber reden können“ lösen konnten. Die Diskussionen werten sie als „wichtig, dazugehörig“, weil sie „dadurch etwas verändern“ konnten.

Auch in der Passage „Rollenvergabe“ stellen die Teilnehmer/innen fest, dass ihre anfänglichen Schwierigkeiten und Probleme, die mit ihrer zugeordneten Rolle auftraten, gemeinsam gelöst wurden und sie sich ausprobieren durften.

- Carsten übernahm eine andere Aufgabe, weil er dafür mehr Fähigkeiten mitbrachte
- Andys tänzerische Fähigkeiten wurden erst im Projekt entdeckt und dann gefördert
- Bei Steffis Konkurrenzängsten wurde im gemeinsamen Gespräch eine Lösung gefunden
- Carolins Konflikt wurde durch Auseinandersetzungen und Überzeugungsarbeit gelöst

Carolin hebt als positiven Aspekt hervor, dass Gaby nicht nachgab und auch einen langen Überzeugungsprozess nicht scheute, wenn sie der Meinung war, dass dieser Weg für ihre Schüler/innen der richtige war. Später spezifiziert sie, dass „über alles gesprochen wurde“, „sie richtig Luft ablassen konnten“, „sie alles ausgestritten und gefochten haben“ und danach „es meistens besser ging als vorher“. Sie heben hervor, dass Gaby nicht eingriff und sie ihre Schwierigkeiten selbst lösen mussten.

Lernen im Projekt

Andy baut gleich am Anfang der Passage „Was lernt man im Projekt“ einen Gegenhorizont auf vom Projekt, in dem er sich mit Menschen auseinandergesetzt hat und soziales Verhalten gelernt hat, und dem Schulunterricht, in dem man sitzt und etwas doziert bekommt. Er stellt fest, dass der Lehrer vorn über soziale Dinge „erzählt“, aber beim Projekt hat er sie „erlebt“, wenn er sich am Nachmittag mit Freunden traf, um gemeinsam etwas zu erarbeiten. Dabei musste er Verantwortung übernehmen und tragen. Er bekräftigt, das „*war halt ein ganz anderes Arbeiten als am Vormittag*“. Am Gesprächsschluss der Passage ergänzt er „*man hat uns in eine ganz andere Welt gebracht*“. Dies impliziert die Aussage, dass Schule sich normalerweise weitab von der Welt abspielt. Weitere Beispiele werden von den Teilnehmern genannt, indem sie den Gegenhorizont von Andy weiterführen.

Carolin führt dazu aus, dass in der Schule der Lehrer im Konfliktfall „eingreift“, während sie sich im Projekt „gegenseitig erzogen“, „gegenseitig angespornt, angestachelt und sich och gegenseitig gebremst haben“. In der Schule hat also der Lehrer reguliert, das Projekt war von Selbstregulierung bestimmt. Sabrina validiert diese Aussage, indem sie bestätigt, dass man in der Klasse mehr „*soon Einzelkämpfer*“ ist, wo jeder „*sein Ding macht, mitunter ohne Rücksicht auf Verluste*“. Im Projekt war das ganz anders, „*da war ich mit Leuten zusammen, die wolln das Gleiche die haben die gleichen Interessen haben den gleichen Spaß an der gleichen Sache*“.

Gemeinsam nennen sie weitere positive Aspekte, von denen sie meinen, dass sie diese Erfahrungen und Lernprozesse nur durch ihre Mitarbeit am Projekt machen konnten:

Sie entwickeln ein Bild davon, dass sie „vorher“ von ihrem Können nicht überzeugt waren. Im Projekt war das anders, denn es war jemand da, der ihnen vertraute. Sie lernten, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzugeben und diese auch durchsetzen zu müssen. Das war eine gute Erfahrung für ihre spätere berufliche Laufbahn.

Sie heben hervor, dass sie im Projekt gelernt haben, gemeinsam zu arbeiten, übertragene Arbeiten und Aufgaben zu erledigen und für ihre Arbeit/Aufgabe auch Verantwortung zu übernehmen und zu tragen. Sie betonen, dass sie in der Arbeit ihre Stärken und Schwächen erkannten, weil für das Team ihre Arbeit wichtig war. Sie lernten selbstkritisch zu sein, Kritik anzunehmen, auszuhalten und zu äußern. Sie heben hervor, dass sie „*schüchtern reingegangen*“ und „*selbstbewusst rausgegangen sind*“.

Sie betonen, dass im Projekt Teilnehmer/innen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen gut zusammengearbeitet haben (in Bezug auf Altersgruppen, Klassen, Leistungen, Herkunft, soziale Schichten und Milieus). Sabrina ergänzt dazu, dass auch „*Abseitsstehende... im Projekt aufgeblüht sind*“.

Sie nahmen die Schwierigkeiten bei der Vermittlung von höherem Fachwissen an (sie lernten mit der deutschen Sprache umzugehen, mit Musik und Kunst, lernten ihren Körper zu bewegen u.a.m.), weil dieses von ihnen gefordert wurde. Sie konnten „*erworbenes*“ Wissen „ausprobieren“ und „*anwenden*“. Es war ein echtes fächerübergreifendes Lernen. Der positive Aspekt, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Projektarbeit nicht nur theoretisch gelernt, sondern praktisch angewendet und ausprobiert werden konnten, durchzieht alle Passagen der Diskussion. Dieses grundlegende Merkmal von Projektarbeit trägt also zu ihrer Wertschätzung des Projektes „West Side Story“ bei.

Leitung des Projekts

In allen fünf Passagen berichten die Teilnehmer/innen immer wieder, dass die Lehrerin die Rolle einer begleitenden verantwortlichen Person einnahm und geben damit eine Beschreibung eines Lehrerverhaltens, das sich in ihrer langen Projektphase gut bewährt hat.

Sie machen in der Passage „Entwicklung des Projektes“ einige interessante Bemerkungen zu den Anfängen ihres Projektes. Sie betonen darin die „Freiwilligkeit“, „stand ja kein Zwang dahinter“, „man musste nicht kommen“. Ihnen gefiel die kameradschaftliche Art und Weise, wie die Lehrerin sie ansprach und sie ermutigte, mitzumachen. So berichten die Teilnehmer/innen davon, dass Frau Prange „viele“ ansprach und „sie schon wusste, wen sie haben wollte“.

So heben sie die Anfangsphase als besonders gelungen hervor, weil die Lehrerin: sie machen ließ, auch bei Schwierigkeiten ihnen die Möglichkeit gab, ihre Fähigkeiten einzubringen, ihre Vorschläge ernst nahm und wenn sie sinnvoll waren, auch umsetzte und es verstanden hat, „quickigste“ Schüler/innen zu vereinen.

In der Passage „Entwicklung des Projekts“ und „Was lernt man beim Projekt“ sprechen die Teilnehmer davon, wie die Lehrerin diese gute Anfangsatmosphäre nutzte, in der die Schüler sich freuten, „am Nachmittag zusammen zu sein“, um „gemeinsam etwas zu machen“. Die Schüler nahmen ihre Rolle/Aufgabe immer ernster und kamen so „Stück für Stück voran“. Der sichtbare Erfolg ermutigte sie und sie haben darauf gedrängt, das Projekt auszuweiten und eine starke Initiative in diese Richtung entwickelt. Sie heben hervor, dass Gaby ihre Initiative unterstützte und sie in „Diskussionen“ gemeinsam die nächsten Schritte planten und festlegten. Da sie es gut fanden, dass Gaby die regelmäßigen „Diskussionen“ einführte, um mit ihnen gemeinsam zu planen, zu beraten und Entscheidungen zu fällen, heben sie dies in allen Diskussionspassagen als wertvoll und positiv hervor. In der Passage „Was lernt man im Projekt“ nennt Carolin die Gründe dafür: „sie waren förderlich, weil man sich ausquatschen konnte und mal richtig Luft ablassen konnte ja dit war och wichtig weeste komischerweise man hat sich dann wieder verstanden dan hats eenmal jeknallt und dann wars wieder oke.“ Carolin erläutert, dass es im Projekt anders war als in der Schule, wo der Lehrer eingreift und

alle Dinge für sie regelt. Sie stellt fest, dass sie sich im Projekt *„gegenseitig erzogen, gegenseitig angespornt, angestachelt und sich aber och gegenseitig gebremst haben“*. Sie betonen, dass sie die *„Sachen“* gemeinsam ausfechten mussten. Sie heben Gabys *„extreme Zurückhaltung“* hervor und sehen darin einen wesentlichen Aspekt, dass sie sich *„zusammengerauft“* haben. In der Passage *„Erste Eindrücke“* nennen die Teilnehmer/innen Beispiele dafür, dass Gaby großen Einfluss auf alle Teilnehmer ausübte und sie motivierte, ihre Fähigkeiten auszuschöpfen und noch zu übertreffen. In dieser Passage heben sie ebenso positiv hervor, dass auch *„Leute“* dabei waren, die *„auf dem Schulhof abseits standen“*. Sie betonen, *„selbst die sind aufgeblüht“*.

In der Passage *„Entwicklung des Projekts“* stellt Sabrina fest, dass der Durchführungsplan straff und geordnet war, *„wir hatten einen Plan, eine Leitung“*. Sie betont, dass deshalb kaum *„Sachen“* passierten, es also kaum Probleme gab. Sie nennen in dieser Passage das Angebot des Theaters *„einen Glücksfall“*, spezifizieren diesen anschließend, *„weil irgendjemand vom Theater Gaby kannte“*. Durch ihre Verbindung mit Experten (Musikschule und Theater) führte Gaby die Teilnehmer/innen zu immer anspruchsvolleren Zielen. Andy: *„durch das Theater wurde es dann viel intensiver.“* Für das Gelingen des Projektes mit so vielen unterschiedlichen Schüler/innen über einen so langen Zeitraum war das Lehrerverhalten essentiell, wie Carolin es schildert:

„ja aber sie war letztendlich der all überschauende Bewacher sie war zwar immer gegenwärtig hat och immer jekuckt so äh aber sie hat sich nicht eingemischt irgendwie em - wenn irgendwo wirklich mal ne kleene Krise war oder so dann war sie nich sofort da und hat jesagt was issn hier und so genau wat die Lehrer halt im Unterricht so machen von wegen äh auseinander und so hat sie halt nich gemacht. Sie hat zwar immer beobachtet sie wusste immer wat los iss aber sie hat dat immer selbst laufen lassen also sie hätte garantiert eingegriffen wenn das irgendwie eskaliert wäre aber sie hat uns machen lassen und hat die Verantwortung dafür getragen.“

6. ANALYSE UND AUSBLICK

6.1. ZUSAMMENFASSENDE ANALYSE DER DREI PROJEKTE

Die in den Kapitel 3. bis 5. dargestellten drei Teiluntersuchungen zu den drei Potsdamer Projekten der Jahre 1995 – 1999 ergänzen sich und bestätigen wechselseitig. Es konnte gezeigt werden, wie große gelenkte Projekte in der Schule der Wendezeit gelungen sind und welche Folgen sie auch aus der Sicht der Jugendlichen für die Schüler/innen hatten. Diese Untersuchungen bauen auf der langen Geschichte der Projektmethode auf.

Der Anfangsteil der Arbeit gibt einen kurzen Einblick in diese Geschichte und deren heutige Entwicklung und zeigt auf, dass die Projektarbeit an Schulen zunehmende Bedeutung erfährt. Um die Potsdamer Projekte einordnen zu können, werden im ersten Teil Projekttheorien und -berichte vorgestellt. Die Analyse der Publikationen über Projekte in den Jahren 2000 – 2007 ergab, dass in vielen Schulen die Arbeit mit Projekten zur Selbstverständlichkeit geworden ist. So ergab die Suche nach Berichten über Schulprojekte aller Art im Internet über 539.000 Ergebnisse.

Karl Frey entwickelte 1984 eine Projekteinteilung wie folgt:

Kleinprojekte: 2 – 6 Stunden

Mittelprojekte: 2 – 6 Stunden oder 40 Stunden im Quartal

Großprojekte: von einer Woche bis zu mehreren Jahren

Die Potsdamer Projekte lassen sich eindeutig den Großprojekten zuordnen. Ein weiteres Charakteristikum der Potsdamer Projekte ist, dass sie lehrergelenkt waren. Die Suche im Internet nach vergleichbaren Vorhaben ergab, dass 55.000 große Projektvorhaben dargestellt wurden. Herausragende Projekte der letzten 7 Jahren sind hier dokumentiert

worden. Dazu gehören die Berliner Projekte mit der Philharmonie und dem Choreografen Roysten Maldoom. Eine Reihe großer Projekte wurden in Projektberichten oder in berühmten gewordenen Filmen, z. B. „Rhythm is it“ dokumentiert. Wissenschaftliche Untersuchungen zu großen gelenkten Projekten sind mir nicht bekannt. Auch die Jahrgangssammelmappen über durchgeführte Projekte an Schulen des Institut für Lehrerweiterbildung Berlin („Schulprojekte“, 2000 – 2006), des AfS Remscheid („Schulprojekte“, 1998 – 2006), des Oberstufen Collegs Bielefeld („Schulprojekte“ 1997 – 2006) enthalten nur Beschreibungen von Mittel- und Kleinprojekten. Die Suche nach anderen Langzeitprojekten hat ergeben, dass es nur wenige davon gibt und die Potsdamer Projekte sich von anderen darin unterscheiden, dass

- sie über einen sehr langen Zeitraum durchgeführt wurden („Jim Knopf“: 13 Monate, „Die Geschichte eines Liedes“ 15 Monate, „West- Side-Story“ : 22 Monate)
- sehr viele Schüler/innen daran teilgenommen haben („Jim Knopf“: 150 Teilnehmer/innen, „Die Geschichte eines Liedes“: 300 Teilnehmer/innen, („West-Side-Story“ 120 Teilnehmer/innen)
- die Projekte mit hoher Intensität durchgeführt wurden und freiwillig in der Freizeit, nach Unterrichtschluss, stattfanden
- die erbrachten Leistungen nicht zensiert wurden
- sie sich selbst finanzierten
- sie mit Freizeiterlebnissen und Ferientaufenthalten verbunden waren

Die Untersuchung der Potsdamer Projekte hat ergeben, dass gemeinsames erfolgreiches Lernen und Arbeiten mit Spaß und Freude für alle Schüler/innen (unterschiedlich in Leistung, Verhalten, Alter, Herkunft, Begabung, Grad der schulischen Integration) für lange Dauer möglich ist. Die große Anzahl der Teilnehmer/innen, das Aufeinanderfolgen mehrerer Projekte und ihr Gelingen beweisen, dass Schüler/innen durchaus bereit sind zu lernen, zu arbeiten und sich einzubringen, wenn Lehrer/innen es verstehen, Wissen und

Können als notwendig und wichtig zu vermitteln, mit praktischen Tätigkeiten zu verbinden und auf Schülerinteressen zu beziehen. Folgende Arbeitsschritte zeigten sich für die Durchführungen von Langzeitprojekten als besonders gut geeignet: Die gründliche und konkrete Suche nach geeigneten Projektthemen, die Auseinandersetzung provozierten, Schüler/innen ansprachen sowie gesellschaftsbezogen und lebensverbunden waren. Alle drei Projektthemen waren aktuell nach der Wende. „Jim Knopf“ enthielt das Thema: Auf der Suche nach einem neuen Land. „Die Geschichte eines Liedes“ enthielt das Thema: Auf der Suche nach einem würdigen Leben. Die „West- Side-Story“ enthielt das Thema: Auseinandersetzung mit Fremdenhass.

Alle Projekte richteten sich nach den Wünschen, Neigungen, Hobbys und liebsten Freizeitbeschäftigungen (Gesang, Tanz, Schauspiel, Bühnenbauten und –technik, Musik, Kunst, Medien, Forschung, Schreibkunst, Tonstudioarbeiten u.a.m.) Mit jedem sich anschließendem Projekt erhöhten sich Arbeits- und Leistungsforderungen: Beim 2. Projekt mit der Aufnahme einer anspruchsvollen CD und beim 3. Projekt mit den Aufführungen der „West- Side-Story“ im Hans- Otto Theater.

Um die Projektvorhaben in der Schule bekannt zu machen, und um viele, bzw. zum Teil „ausgewählte“ Schüler/innen anzusprechen, wurden Klassen, Unterrichts-, Kurs-, Gruppen- und Arbeitsgemeinschaftsgespräche sowie das persönliche Gespräch mit ihnen genutzt. Diese Gespräche verhalfen, die Schüler/innen für eine Teilnahme zu ermutigen, die besondere Unterstützung benötigten. (Lernschwache, Schüler/innen mit schulischen, familiären oder persönlichen Problemen).

Um die Schüler/innen für einen sehr langen Zeitraum an der gemeinsamen Arbeit fest- und zusammenhalten zu können wurden anspruchsvolle, erstrebenswerte Ziele ausgesucht, die für die Schüler/innen den Ansporn auslösten mitzumachen und bis zum Ende

durchzuhalten. So, beim Projekt „Jim Knopf“ die gemeinsame Erarbeitung des Musicals mit körperbehinderten Schüler/innen, bei der „Die Geschichte eines Liedes“ die besten Leistungsergebnisse in Kunst, Musik, Sprache auf einer CD zu präsentieren, beim Musical „West- Side- Story“ die Aufführungen im Hans-Otto – Theater.

In allen Arbeitsvorhaben waren externe professionelle Partner/innen eingebunden: Musiker/innen der Philharmonie, das Schüler- und Jugendorchester der Musikschule, Tänzer/innen der „Fabrik“ Potsdam, die Mitarbeiter/innen des Hans- Otto- Theaters, des Rundfunk und Fernsehens, der Bibliotheken, Universitäten, Hochschulen und Kirchengemeinden u.a.m.

Die Projektarbeiten wurden in der Freizeit – am Nachmittag – durchgeführt, um Unterrichtsausfall auszuschließen, um Schüler/innen die Möglichkeiten zu geben, ihre Freizeitinteressen - auch ohne finanziellen Aufwand - auszuüben und um Schüler/innen von der Straße fernzuhalten.

Die Projekte waren sehr darauf konzentriert, Projektarbeit mit gemeinsamen Freizeiterlebnissen und Ferienfahrten zu verbinden. So gelang es, dass sich die vielen unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler gut verstehen und kennen lernten, sie Vertraute und Ansprechpartnerinnen und Partner fanden. Das führte dazu, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr wohl fühlten und gern am Nachmittag zusammen waren, um gemeinsam zu arbeiten oder etwas zu erleben. Bei allen Projekten zeigte sich, dass ein sehr wichtiger Grund ihrer Projektteilnahme das Zusammensein mit den anderen war.

Die Projektvorhaben wurden so durchdacht, geplant und durchgeführt, dass Dreiviertel aller Schüler/innen der Jahrgangsstufen 7 – 13 über einen Zeitraum von 1- 7 Jahren in

einem neuen Arbeitszusammenhang eingebunden waren. Die Potsdamer Projekte erfüllte ihr Ziel, Schule zu einem Lern-, Arbeits- und Freizeitort für Schüler/innen zu gestalten.

Der umfangreiche Hauptteil der vorliegenden Arbeit beschreibt jedes Projekt mit seinen Anfängen, seinem Verlauf, seiner Präsentation und mit seinen Besonderheiten. Bei den Untersuchungen war auffällig, dass alle Projektvorhaben - trotz ihrer Unterschiedlichkeit - von Projektbeginn an, einen gleichen Arbeitsweg aufweisen. Die Projekte waren in Arbeitsphasen aufgeteilt (Anfangsphase, Durchführungsphase, Abschlussphase), die sehr gezielt Aufgaben und Arbeiten vorgaben, die in kleinen übersichtlichen Arbeitsschritten erarbeitet wurden. Sie waren so flexibel angelegt, dass auch andere Wege zur Erarbeitung ihrer Aufgaben und Arbeiten offen waren und genutzt werden konnten. Die Erarbeitung von folgenden wichtigen Arbeitsschritten hatte in allen Projekten eine richtungsweisende, zielorientierte und erfolgsversprechende Bedeutung:

So sind in Anfangsphasen wichtige Arbeitsschritte, die lange und gründliche Suche nach einem geeigneten Projektvorhaben, die gezielte Werbung von Teilnehmer/innen, organisatorische und finanzielle Absicherung, die Mitarbeit von geeigneten Partner/innen, die gründliche Vorplanungen, die Absprachen mit der Schulleitung und dem Lehrerkollegium sowie die umfangreichen Vorinformationen über das Projektvorhaben in der Schule.

In der Durchführung waren in allen Projekten folgende Aspekte wichtig:

- lange Einstiegsphase mit der Einfühlung von Teilnehmer/innen
- erste Erarbeitungen, die kleinen Aufgaben und Arbeiten
- Übereinstimmungen von Aufgaben und Arbeiten aller Arbeitsbereiche
- Kontrolle der auszuführenden Aufgaben und Arbeiten
- langsam steigend und anspruchsvoller werdende Aufgaben und Arbeiten

- gemeinsamen täglichen Auswertungsgespräche, um Neues zu planen, und auf Schwierigkeiten reagieren zu können
- Präsentation von Arbeitsergebnissen, die erste kleine Höhepunkte darstellten
- Nutzen von Freizeiterlebnissen für die Teamfestigung
- graduelle Übergabe der Arbeitsbereiche an Teilnehmer/innen und Übernahme an Verantwortung
- Verbindung von Projektwochen mit Ferienfahrten
- zeitliche Abstimmungen für die Zusammenführungen aller Arbeiten
- Einbindung des Schulkollektivs
- organisatorischen Absprachen für die Präsentation

Dass die Schüler/innen, die die Projekte angefangen hatten, den langen Arbeitsweg bis zum Projektabschluss durchhielten, wurde durch eine schülerorientierte Form der Lehrerlenkung möglich. Bei der Untersuchung war bei allen Projekten auffällig, dass die Projektleiterin die Projekte als „Gemeinschaftsprojekte“ initiierte, um diese gemeinsam mit ihren Schüler/innen zu organisieren, zu planen und durchzuführen. Die von Beginn an in vielen Hinsichten gleichberechtigte Stellung von Schüler/innen mit ihren vielen Talenten, Begabungen und Experten sowie handwerklichen und fleißigen Helfer/innen nutzte die Lehrerin, um befähigten Projektteilnehmer/innen Arbeitsbereiche anzuvertrauen und gemeinsam in den langen Durchführungen an den Aufgaben und Arbeiten zu wachsen. So war es ihr möglich, die Schüler/innen von Beginn an, in die Aufgaben und Arbeiten, die eine Projektorganisation mit sich bringt, einzubeziehen und ihre gleichberechtigte Rolle zu fördern. Ihre Zurückhaltung ermutigte und befähigte die Schüler/innen zu eigenen Überlegungen und Entscheidungen. Sie lernten ihre Vorschläge und Meinungen zu vertreten und diese durchzusetzen. Bei allen Projekten gelang es ihr ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl des Teams aufzubauen und zu festigen. Die Vermittlung von menschlichen Werten und gegenseitiger Achtung war auffällig. Sie griff bei auftretenden

Streitigkeiten und Krisen nur sehr selten ein, diese mussten die Schüler/innen gemeinsam durchstehen und ausfechten. Ihre Rolle als verantwortliche Begleiterin, die sie „machen“ ließ und ihnen vertraute, wurde von den Schüler/innen geschätzt. Auffällig ist der Entwicklungsprozess der Projektleiterin, die von Projekt zu Projekt sicherer wurde und sich und ihren Schüler/innen immer mehr zutraute. Die sich anschließenden Analysen zur Entwicklung von Schülerinnen und Schüler in den Projekten zeigen die vielen Arbeitsmöglichkeiten auf, die individuelles Lernen und Arbeiten mit leistungs-, jahrgangs- und verhaltensunterschiedlichen Schüler/innen möglich machten. So erkannte die Projektleiterin in dem breitgefächerten Angebot von vielfältigen Aufgaben und Arbeiten in den Projekten bessere Lern- und Arbeitsmöglichkeiten für Schüler/innen. Sie beschreibt, dass sie sich besonders auf die Schüler/innen konzentrierte, die im Unterrichtsgeschehen nicht die Beachtung und Zuwendung von ihr erhielten, die gerade sie besonders bekommen sollten, Hochbegabte, Begabte, Leistungsstarke und Schüler/innen, die Schwierigkeiten im Verhalten, in ihren Lernleistungen oder familiäre Sorgen und Probleme hatten. Den Mangel an Aufmerksamkeit und Zuwendung kompensierte sie durch „speziell“ für sie ausgesuchte Projekte, die ihre besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie ihre Schwierigkeiten und Probleme berücksichtigten. Bei allen Projekten gelang es, die Schüler/innen zu gewinnen, für die die Projekte hauptsächlich initiiert wurden. Ihnen gefiel, dass sie ihre eigenen Ideen und Vorstellungen verwirklichen konnten und Probleme nicht durch Maßnahmen, sondern durch Verständnis und Diskussionen gelöst werden konnten. Mit Aufgaben, die sie interessierten, konnte sie dadurch diese Schüler/innen in ein intaktes Arbeitsteam einbinden und ihre „Außenseiterrolle“ beenden.

6.2 VERGLEICHENDE ANALYSE DER LEHRER- UND TEILNEHMERPERSPEKTIVE

Eine Vergleichsanalyse der Ergebnisse des Projektes „West-Side-Story“ aus der Sicht der Projektleiterin (Vgl.: Kap. 3.3) und aus der Sicht von ehemaligen Teilnehmer/innen (Vgl.:Kap.5) wird in der folgenden Gegenüberstellung möglich. Der Vergleich bezieht sich auf fünf Aspekte (Was lernten die Schüler/innen? Was waren die entscheidenden Leistungsmotivationen? Wie bildete und festigte sich das Projektteam? Welche Schwierigkeiten und Probleme gab es und wie wurden sie gelöst? Wie wurde das Projekt gelenkt?

WAS LERNTEN SCHÜLER/INNEN?

Aus der Sicht der Projektleiterin

Das Projekt wurde weitgehend von Schüler/innen erarbeitet. Sie lernten, Aufgaben und Arbeiten für einen langen Zeitraum zu übernehmen und gewissenhaft zu erledigen. Sie lernten, sich in ein großes Arbeitsteam einzuordnen, sich gegenseitig zu helfen, zu unterstützen, ihre Meinungen zu äußern und zu vertreten, aber auch, Verantwortung zu übernehmen und zu tragen, kritisch zu sich selbst und anderen zu sein, eine Meinung zu äußern, zu vertreten und durchzusetzen.

Aus der Sicht von Teilnehmer/innen

Die besondere Situation hat vor allem viele soziale Aspekte mit sich gebracht, die man in der Schule so nicht hätte lernen können. Bei der Erarbeitung von Aufgaben und Arbeiten mussten wir selbst die Erfahrung machen, mit jedem irgendwie klar zu kommen und uns in das Team einzufügen. Wir lernten, Aufgaben zu erfüllen, Arbeiten zu erledigen und dafür verantwortlich zu sein. Wir haben uns gegenseitig geholfen, unterstützt und gelernt, unsere Konflikte selber auszufeuchten und auszutragen.

Die sehr speziellen Aufgaben und Arbeiten des Projektes ermöglichten es, in den künstlerischen Fächern erhöhtes Fachwissen und -können zu vermitteln, in der Praxis anzuwenden und auszuprobieren.

Wir lernten, mit der deutschen Sprache und mit Kunst umzugehen, bekamen höhere musikalische Kenntnisse vermittelt. Wir lernten, unseren Körper zu bewegen. Wir konnten dieses Wissen anwenden. Man hat uns in eine andere Welt gebracht. Wir konnten selbst die Erfahrung machen, wie schwierig es ist, künstlerisch zu arbeiten.

WAS WAREN DIE ENTSCHIEDENDEN LEISTUNGSMOTIVATIONEN?

Das Projekt hatte einen brisanten Bezug zu dem, was Schüler/innen in dieser Zeit sehr bewegte. Es öffnete ihnen die Möglichkeiten, ihre Hobbys und Neigungen ausleben zu können. Das Projekt wurde am Nachmittag, in ihrer Freizeit erarbeitet. Sie hatten es selbst in der Hand, etwas daraus zu machen.

Es ging nicht nur um das Projekt, sondern auch auch ums Zusammentreffen mit den Leuten. Wir trafen uns jeden Nachmittag in der Freizeit, um gemeinsam was zu machen. Wir haben es nicht für Zensuren gemacht, sondern für uns. Es stand kein Zwang dahinter, wir mussten nicht kommen.

Dass alle Teilnehmer/innen den langen Arbeitsweg durchhielten und erfolgreich beendeten, lag daran, dass in der schwierigen Durchführungsphase mit folgenden Leistungsmotivationen gearbeitet wurde:

- Einteilung und Erarbeitung von kleinen Arbeitsphasen und -zielen
- Arbeits- und Erfolgszuversicht

Wir arbeiteten alle auf ein gemeinsames Ziel hin. Am Anfang waren es kleinere Ziele, die nicht schwierig waren. Wir hatten Spaß und Erfolg damit, deshalb arbeiteten wir weiter, Szene für Szene. Wir wollten alle, dass es so weiter geht und haben Frau Prange mit guten Argumenten überzeugt. Als dann das Angebot vom Theater kam, waren wir selbstbewusst und sicher, auch das zu schaffen. Wir haben uns gegenseitig

- Teamverbundenheit
- Eigenverantwortung
- kreative Arbeitsatmosphäre
- gleichberechtigte Partnerschaft
- Verbindung von Projektarbeit und Freizeittreffs
- individuell erreichbare Zielsetzung von einzelnen Teilnehmern wie z. B. Carsten: Bühnenbild
Sabrina, Daniel, Markus: Hauptrollen
Carolin: Gesamtorganisation
Andy: Tanz

geholfen, unterstützt und angespornt und auch Arbeiten übernommen, die uns nicht so passten. Wir konnten viel selber machen und entscheiden und mussten die Dinge dann auch selber ausfechten. Wir kannten und verstanden uns sehr gut, weil wir viel gemeinsam unternommen hatten. Die Ferienfahrten nach Bayern haben nicht nur das Projekt vorangebracht, sondern vor allem das Team gefestigt. Wir wurden ermutigt, mitzumachen und die Ziele wurden immer höher. Frau Prange kannte unsere Stärken und Schwächen und wusste, wie sie uns motivieren konnte.

WIE BILDETE UND FESTIGTE SICH DAS PROJEKTTEAM?

Die mit dem Projektvorhaben verbundenen Teamziele konnten erreicht werden, weil von Beginn an die Voraussetzungen dafür geschaffen wurden. Es war mir klar, dass ich die „schwierige“ Mischung von unterschiedlichsten Schüler/innen nur für die gemeinsame Arbeit begeistern konnte, wenn sie diese selbständig „machen“ konnten und dafür auch verantwortlich waren. Ihre Freude, sich am Nachmittag mit Freunden zu treffen, um gemeinsam etwas zu erarbeiten, verband ich mit festen Regeln (Pünktlichkeit/Verlässlichkeit).

Dann war das noch mit der Zugehörigkeit. Wir haben uns einfach gut verstanden. Es hat irgendwie gepasst, die Konstellation stimmte. Wir waren alle sehr unterschiedlich, ziemlich „quickige Leute“. Sicherlich gab's auch Streitigkeiten, aber dafür hatten wir die „Diskussionen“. Da wurden die „Sachen“ ausgesprochen, die uns nicht gefielen. Das half uns, einen gemeinsamen Weg zu finden. Auch die gemeinsamen Freizeiterlebnisse und Ferienfahrten führten dazu, dass wir uns immer besser verstanden und sich bei uns

Ihr Zusammenfinden stärkte ich mit gemeinsamen Freizeiterlebnissen (Theaterbesuche, Gartenfeste, Baden gehen, u.a.m.) Sie lernten sich gut kennen und entwickelten ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl. Die täglichen „Diskussionen“ hatten auf die Teamfestigung entscheidenden Einfluss. Sie bewirkten bald eine offene und ehrliche Teamatmosphäre, in der Dinge geklärt wurden, die geklärt werden mussten. Sie lernten dadurch, dass diese Auseinandersetzungen im Arbeitsprozess dazugehören und für den Zusammenhalt im Team wichtig und förderlich sind.

Teilnehmer/innen ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelte. Keiner wollte enttäuschen. Wir halfen, wenn jemand Hilfe brauchte, auch bei anderen Schwierigkeiten, die jeder so hatte. Wir wollten das ganz große Ziel schaffen, und das war nur mit allen gemeinsam möglich.

WELCHE SCHWIERIGKEITEN UND PROBLEME GAB ES UND WIE WURDEN SIE GELÖST?

Die Planung war aufgrund der vielen hinzukommenden neuen Proben sehr kompliziert. Wir entschieden uns – wie bei den vorangegangenen Projekten – für Kurzzeitplanungen, hielten uns aber an den richtungsweisenden Plan, der genau festlegte, wer wann und wo welche Arbeiten zu erledigen hatte. Wir sprachen alles gemeinsam durch und achteten darauf, dass Absprachen konsequent eingehalten wurden.

Carolin fiel die umfangreiche Planung von so vielen Arbeits- und Probenbereichen nicht leicht und sie hatte die Sonntage damit verbracht, die Pläne für die nächste Woche so effektiv wie für nur möglich zu machen. Sie ging danach vor, welche Aufgaben und Arbeiten wichtig waren und erledigt werden mussten, um den Zeitplan des Projektes einzuhalten. Sie führte individuelle Probenpläne ein und berücksichtigte Wünsche, wo es möglich war. Die täglichen Arbeitsaus-

Durch tägliche Arbeitsauswertungen wurde es leichter.

wertungen führten zu einem zügigen Arbeitsrhythmus. Wir versuchten, Carolins Arbeit zu unterstützen und hielten uns an ihre Planungsvorgaben.

Am Anfang und in einigen schwierigen Arbeitsphasen kamen die Jungen an die Grenze ihrer Belastbarkeit. Es gab große Konzentrations- und Disziplin-Schwierigkeiten. Wir lösten sie durch tägliche gemeinsame Arbeitsauswertungen. Nach Beendigung des Proben- und Arbeitstages besprachen wir Dinge, die uns freuten, aber vor allem, die uns störten. Die Diskussionen wurden von den Teilnehmer/innen selbst geführt. Es fiel mir sehr schwer, sie alle Dinge und Vorkommnisse allein ausfechten zu lassen. Ich hielt das durch, weil ich sehr schnell erkannte, dass sie ihre Probleme offener ansprachen und radikaler lösten als ich. Bei größeren Schwierigkeiten suchten sie meine Unterstützung und wir suchten gemeinsam nach Lösungen. (Konkurrenzkämpfe unter den Teilnehmer/innen, Eskapaden von einigen Jungen.)

Es gab keine großen Probleme, aber einschneidend war es doch, dass einige Jungen immer wieder Schwierigkeiten machten und ihren Kopf durchsetzen wollten. Erst, als wir die „Diskussionen“ einführten, gelang es, sie zu disziplinieren. Wir konnten da so richtig Luft ablassen und uns streiten. Komischerweise ging es danach viel besser. Hier wurde uns klar gemacht, für wen wir das tun, das haben wir verinnerlicht und uns immer wieder zusammengerauft. Diese Diskussionen waren heftig, aber auch sehr nützlich. Das hat dann mal geknallt und alle wussten, wie es weiterzugehen hat. Wenn es gar nicht mehr ging, hatten wir Gaby. Wir haben uns dann gemeinsam zusammengesetzt und haben nach Auswegen gesucht und gefunden. Es war gut, dass wir über alles sprechen konnten. (Steffis schwierige Rollenfindung, störendes Probenverhalten von Robert und neidisches Konkurrenzverhalten von einigen Teilnehmer/innen.)

WIE WURDE DAS PROJEKT GELENKT?

Das Gesamtkonzept des Projektes ist entwickelt und auch so durchgeführt worden, dass nach und nach die Erarbeitung und Verantwortung des Projektes von den Teilnehmern/innen selbst übernommen wurde. Ihre Anfangsfreude und Neugier wurde genutzt, sie für immer höhere Ziele motivieren zu können. Ihre Ideen und Vorstellungen mussten sie selbstständig erarbeiten und umsetzen und dafür die Verantwortung übernehmen. Sie mussten selbst miteinander klarkommen und ihre Streitigkeiten und Probleme lösen. Ich gab jedem der Teilnehmer/innen das Gefühl, wichtig für das Projekt und für mich zu sein.

Am Anfang war eigentlich nur der Spaß. Wir hatten keine großen Ziele und freuten uns, mit Vielen etwas gemeinsames zu machen. Da wir alle viel Spaß und Freude hatten und merkten, dass wir erfolgreich waren, fügten wir Szene für Szene hinzu. Unsere Ideen wurden ernst genommen, wir hatten freie Hand bei der Umsetzung. Wir konnten selber machen und entscheiden. Gaby hat zwar alles beobachtet, aber sie hat sich extrem zurückgehalten. Wir mussten selber klarkommen, auch Streitpunkte und Krisen mussten wir selber lösen. Sie hat sich nicht eingemischt. Sie vertraute uns und gab uns immer das Gefühl, dass wir alles schaffen. Wir merkten nicht, dass wir die ganze Freizeit mit dem Projekt verbracht hatten, unbemerkt wurde es immer mehr und mehr. Wir waren sehr stolz darauf, dazu zu gehören.

ERGEBNISSE DER VERGLEICHSANALYSE

Die Gegenüberstellung der Sicht der Projektleiterin und der Schüler/innen weist interessante Parallelen auf und beantwortet die Frage, wie die Projekte sich auf die Schüler/innen auswirkten. Die Lernziele, die die Projektleiterin formulierte und die Lernprozesse, die sie beobachtete, entsprechen dem, was die Schüler/innen als Lernergebnisse im Projekt beschreiben. Das gilt insbesondere für Kooperationsfähigkeit,

Übernahme von Verantwortung, Konfliktfähigkeit, sprachliche und künstlerische Kompetenzen. Dies trifft ebenso auf die Frage der Leistungsmotivation zu. Die Entwicklung, die die Schüler/innen beschreiben – von kleinen Aufgaben am Anfang verbunden mit dem Anliegen, mit den anderen gemeinsam etwas zu unternehmen, bis zur großen Aufführung im Theater am Schluss – korrespondiert mit der Beschreibung der Lehrerin, dass sie mit überschaubaren Aufgaben begannen und die Schüler/innen nach und nach mehr Verantwortung übernahmen. Auch die Aussagen, die die Projektleiterin zur Bildung und Festigung des Projektteams trifft – am Anfang die Freude, mit Freunden zusammen zu sein, immer mehr Spaß am täglichen Zusammensein zu haben, gemeinsame Freizeiterlebnisse, das Gefühl, aufgehoben zu sein – werden von den Schüler/innen ähnlich formuliert. In Bezug auf Schwierigkeiten und Problemen werden von der Lehrerin und den Schüler/innen die gleichen Punkte genannt: Die Gesamtkoordination dieses großen Vorhabens, Konzentrations- und Disziplinschwierigkeiten bei den Jungen und Konkurrenzsituationen bei den Mädchen. Von beiden Seiten werden die gemeinsamen Diskussionen und täglichen Auswertungsgespräche als Lösungsstrategie für die Probleme hervorgehoben. Bei der Lenkung des Projektes lässt sich feststellen, dass es der Lehrerin nicht immer leicht fiel, Verantwortung abzugeben, dass es ihr aber trotzdem gelang, dies zu tun. Die Schüler/innen nahmen die Leitung genauso wahr: Die Lehrerin war immer im Hintergrund und hatte den Überblick, aber sie hat sie selbständig arbeiten und ihre Konflikte lösen lassen, solange dies möglich war.

Die Gegenüberstellung der Argumentation der Lehrerin und der ehemaligen Schüler/innen belegt eine hohe Übereinstimmung, die umso bemerkenswerter ist, weil die Projektteilnehmer/innen ihre Aussagen in Abwesenheit ihrer ehemaligen Lehrerin machten. Zugleich verdeutlichen die Erhebungen mit der dokumentarischen Methode, dass die Projektarbeit keineswegs immer harmonisch verlief, denn die Projektleiterin stellte sich der Aufgabe ihre Mitwirkenden mit schmerzlichen Stellungnahmen zu konfrontieren, wenn sie es für nötig hielt.

6.3 WAS IST NEU AN DEN POTSDAMER PROJEKTEN?

Das Neue an den Potsdamer Projekten sind zunächst die lange Dauer, die hohen Teilnehmerzahlen, die Intensität der Projekte und die Kontinuität, mit der ein Projektverlauf auf den anderen aufbaute sowie die Arbeit an den Projekten in der Freizeit nach Beendigung des Unterrichts. Das Anknüpfen an den Themen, die die Schüler/innen im wirklichen Leben beschäftigten - was sich in Pausendiskussionen und Konfliktpotenzialen manifestierte - und an den geteilten Interessen der Schüler/innen war die Voraussetzung dafür, dass durch die Projekte die Schule zum Lern-, Arbeits-, Lebens- und Freizeitort für die Schüler/innen wurde.

Die Projektthemen wurden speziell ausgesucht, um schulische, fachliche und erzieherische Forderungen nachhaltig durchsetzen zu können. Insbesondere ging es bei den Potsdamer Projekten darum, den Schülerinnen und Schülern mehr Beachtung und Zuwendung zukommen zu lassen, die sie besonders benötigten. In die Projekte wurden Hochbegabte, Begabte, Leistungsstarke und Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten im Verhalten, in ihren Lernleistungen oder familiäre Sorgen und Probleme hatten integriert. Die ausgesuchten Projekte berücksichtigten ihre besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie ihre Schwierigkeiten und Probleme.

Ein intensiver Aufbau von zwischenmenschlichen Kontakten durch gemeinsame Projektwochen, gemeinsame Arbeit und gemeinsame Freizeitaktivitäten stärkte den Zusammenhalt im Team. Dieser ermöglichte die Übergabe von Verantwortung für das Projektgeschehen an die Jugendlichen, die sich gegenseitig unterstützten und Konflikte gemeinsam im Gespräch lösten. Die regelmäßigen Auswertungs- und Planungsrunden schufen die organisatorischen Voraussetzungen dafür. Der Beginn mit kleinen, überschaubaren Zielen, deren Erreichen zu Erfolgserlebnissen führte, die wiederum

motivierten, sich größere zu setzen, war ein weiterer wichtiger Faktor für den Erfolg der Potsdamer Projekte.

Im Zusammenspiel der genannten Faktoren – Dauer und Intensität der Projekte, Anknüpfen an den Themen der Schüler/innen, Aufbau zwischenmenschlicher Kontakte, gemeinsamen Zielsetzungen, die jeder für sich genommen nicht erreicht hätte, wurde durch das starke Engagement der Schüler/innen geschaffen, das wiederum umfangreiche Lernprozesse und biographierelevantes Lernen in Gang setzte. Beispiele: Andy entdeckte erst in der Projektarbeit seine Fähigkeiten als Tänzer und übt heute diesen Beruf professionell aus. Carolin orientierte sich bei der späteren Berufswahl an den Erfahrungen, die sie im Projekt machte: dass ihr der Umgang mit Menschen wichtig ist und ihr Freude macht. Diese Erfahrung hätte der Unterricht allein ihr nicht bieten können (Schülerportraits und Gesprächsaufzeichnung, Zeile 1559-1562)

Des Weiteren war die Rolle der Lehrkraft entscheidend, die die Projekte ohne ständiges Eingreifen lenkte und weitgehende Verantwortung an die Schüler/innen delegierte. Dies dokumentiert sich besonders eindrücklich in den Äußerungen der Schüler/innen in der Gruppendiskussion. Carolin: „Ja, aber sie war letztendlich der all überschauende Bewacher, sie war zwar immer gegenwärtig, hat och immer jekuckt, so äh, aber sie hat sich nicht eingemischt, wenn irgendwie em- wenn irgendwo wirklich mal ne kleene Krise war oder so, dann war sie nicht sofort da und hat jesagt, was issn hier und so. Jenau, wat die Lehrer halt im Unterricht machen von wegen, äh auseinander und so hat sie halt nichjemacht. Sie hat zwar immer beobachtet, sie wusste immer wat los iss, aber sie hat dat immer selber laufen lassen Also, sie hätte garantiert eingegriffen, wenn das irgendwie eskaliert wäre, aber sie hat uns machen lassen und hat die Verantwortung getragen. (Gesprächsaufzeichnung, Zeile 1610 – 1617)

6.4 WELCHE KONSEQUENZEN SIND DARAUS FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DER PROJEKTMETHODE ZU ZIEHEN?

Hartmut von Hentig beklagt in der Gesprächsdiskussion „Ach, die Werte“, (Erziehung im 21. Jahrhundert), die am 21.04.2001 vom Bayrischen Schulfunk ausgestrahlt wurde, „dass die Schule, so, wie sie heute gemacht ist, nicht der geeignete Vorbereitungsort ist“..... Er kritisiert vor allem, das ständige Belehren. „Es fehlt Schule an Lebenssituationen, an denen die Kräfte entwickelt werden, die in meinem Sinne gerüstete, gebildete, selbständige verantwortungsbewusste, verständigungs-bereite, wagemutige, auch gelegentliche aufgebende Menschen, die beobachten können, die Geduld haben, die Ausdauer haben etc., etc. . Diese Menschen brauchen wir, weil das Leben sonst zu gefährlich ist!“ (Hentig, 2001, S.3) Hartmut von Hentig plädierte im weiteren Gespräch für einen Umbau der Schule. „Dann wäre Leben in Schule möglich und die Aufgabe des Lehrers wäre, an Lebensproblemen zu zeigen, welche Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung dienlich und dir und mir nützlich sind“. Die Schule, die Hartmut von Hentig meint, ist eine Schule, die so viel Belehrung wie möglich durch Erfahrung ersetzt.

Dass Schulen in der heutigen Zeit ein „Vorbereitungsort“, wie Hartmut von Hentig ihn einfordert, sein können, beweisen die Untersuchungsergebnisse der Potsdamer Projekte. In der vorliegenden Arbeit wird ein Weg aufgezeigt, der durch große gelenkte Projekte Schule zu einem Lern-, Arbeits-, Lebens- und Freizeitort für Schüler/innen umgestaltete. Durch die Projektvorhaben wurden – in dieser Situation - dreiviertel aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7- 13 über einen Zeitraum von 1 – 7 Jahren in einen neuen Arbeitszusammenhang eingebunden. Die vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die einzelnen Projekte und das Gelingen beweisen, dass Schülerinnen und Schüler durchaus bereit sind zu lernen, zu arbeiten und sich einzubringen, wenn Lehrerinnen und Lehrer es verstehen, fachliches Lernen als notwendig und wichtig zu vermitteln und diese mit

Schülerinteressen zu verbinden. Die Projektvorhaben nutzten die vielen unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Leistungsfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler und förderten deren individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Gebraucht und Wichtigsein jedes Einzelnen stärkte die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft von Schüler/innen und ermöglichte im Laufe der Schulzeit ihren Entwicklungsprozess zu lenken und entscheidend Einfluss zu nehmen, um sie auf die Anforderungen von Gesellschaft, Beruf und Studium vorzubereiten.

Die Arbeitsvorhaben der Schule wurden von professionellen Experten und wichtigen Institutionen, (Universitäten, Kunst- und Musikschulen, Bibliotheken, Theater, Rundfunkstationen, kirchlichen Einrichtungen, andere Schulen u.v.a.m.) unterstützt. Schule wird so ein Mittelpunkt im Wohnbezirk, wo gelernt und gearbeitet wird, in dem man sich trifft, jeder den anderen kennt und akzeptiert. Schule, die sich öffnet für die Lebenssituationen des Einzelnen und der Gesellschaft wird ihre Schülerinnen und Schüler selbstbewusst und verantwortungsvoll auf das Leben vorbereiten können.

Die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrer wäre, „eingespielte Fachtraditionen“ und „innerschulische Fachbarrieren“ zu trennen und gemeinsam mit ihren Schüler/innen sich den ständig neuen „Lebenssituationen“ und „Lebensproblemen“ zuzuwenden, neue schulische und fachliche Wege auszuprobieren und auch Niederlagen und „Fehlversuche“ als Gewinn für Schule zu verstehen. Schülerinnen und Schüler erkennen den „arbeitenden Lehrer“ und werden seinen Weg mitgehen. Eine Schule, die sich den Veränderungen des Lebens und der Gesellschaft nicht stellt kann kein Vorbereitungsort für Schülerinnen und Schüler in der heutigen Zeit sein.

Mit der vorliegenden Arbeit wird erstmals eine Studie zu jenen Projekten vorgelegt, die mit groß und gelenkt zu charakterisieren sind. Es konnte gezeigt werden, dass die Größe der Projekte, das heißt die lange Dauer, die große Zahl ihrer Mitwirkenden, die Vielzahl der beteiligten schulinternen und -externen Stellen, eine umfassende Lenkung erfordern.

Die ausgeprägte Lenkung kann zugleich – das belegt die vorliegende Studie – mit einem hohen Grad an Partizipation der Schüler/innen einhergehen. Das lenkende Lehrerhandeln steht so nicht im Gegensatz zur Eigentätigkeit der Jugendlichen, sondern ermöglicht sie. Mit diesem Ergebnis trägt die Untersuchung zur Weiterentwicklung der Projektmethode bei.

LITERATURVERZEICHNIS

ALTENDORF, H.:

Berthold Otto: Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?
Lüneburg 1988

APEL, H. - J./ KNOLL, M.:

Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregung,
Juventa Verlag, München 2001

AMLUNG, U.:

„.....in der Entscheidung gibt es keine Umwege.“
Adolf Reichwein (1898 – 1944), Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer
Marburg 1994

AMLUNG, U. (HG.) / HAUPTFLEISCH, D. / LINK, W. / SCHMITT, H.:

Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und
Nationalsozialismus, dipa- Verlag, Frankfurt am Main 1993

ASCHERSLEBEN, K.:

Welche Bildung brauchen Schüler? Julius Klinkhardt Verlag, Rieden 1993

ALTRICHTER, H./ Posch, P.:

Lehrer erforschen ihren Unterricht. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1998

BASTIAN, J. / GUDJOHNS, H. (HG.):

Das Projektbuch I. Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg 1994

BASTIAN, J. / GUDJONS, H. / SCHNACK, J./ SPETH, M. (HG.):

Theorie des Projektunterrichts. Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg 1997

BASTIAN, J. / GUDJOHNS, H. (HG.):

Das Projektbuch II Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht,
Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg 1998

BASTIAN, J. / GUDJONS, H.:

Über die Projektwoche hinaus. In: Pädagogik 7/8 1989, Seite 7 - 13

BASTIAN, J. / LUCA, H.:

Leistung im Projektunterricht. In: Pädagogik, Heft 10 / Oktober 1993, Seite 18 -24

BECK, E. / GULDIMANN, T. / ZUVERN, M. (HG.):

Eigenständig lernen. UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH, St. Gallen 1995

BLOECH, F. / LENZEN, KI.-D. / NOVOTNY, P. / STROBL; G. / WINTER, F. (HG.):

Projekttag Tschernobyl. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999

BOLZ, A.:

Anton Semjonowitsch Makarenko. Volk und Wissen Verlag, Berlin 1967

CORELL, W.:

John Deweys Erziehungsphilosophie und ihr Einfluß auf Georg Kerschensteiner
In: Lebendige Erziehung 9 Jg. 1954, Seite 432 -438

DATTA, A.:

Projektwoche Dritte Welt. Unterrichtseinheiten für die Sek.I,
Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1990

DEDERING, H.:

Projekt Neue Bildungsoffensive. Juventa Verlag, Weinheim/München 1986

DEWEY, JOHN.:

Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik,
Hrsg. und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, übersetzt von Erich Hylla
Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1993 (Nachdruck der 3. Auflage 1964)

DEWEY, J. / KILPATRICK, W.- H.:

Der Projektplan. Grundlegung und Praxis, Reihe Pädagogik des Auslandes, Bd. 6
Weimar 1935

„DIE“ ZEITSCHRIFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Wiederentdeckt: Dewey und der Projektunterricht.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2003

DUNCKER, L. / GÖTZ, B. :

Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform.

Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen
Arnim Vaas Verlag, Langenau-Ulm 1988

DUNCKER, L. / GÖTZ, B.:

Projektwochen – Bonbons für die Schüler?

In: Pädagogik extra, Heft 3 / 1985, Seite 34-39

DÜHLMEIER, B.:

Und die Schule bewegt sich doch: unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb. 2004

EMER, W./ HORST, U./ OHLY, K. (HG.):

Wie im richtigen Leben... Projektunterricht für die Sek. II, Reihe Ambos 29
Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufenkolleg, Bielefeld 1991

EMER, W./ LENZEN, K.-D., BÖNSCH, M. (HG.):

Projektunterricht gestalten – Schule verändern
Schneider Verlag, Hohengehren 2005

EMER, W. / RENGSDORF, F.:

Die Planung von Projekten und Projektunterricht.
In: Pädagogik Heft 1, 2008 S. 18 - 24

ENGELBERTH, H.J.:

Null- Bock auf Schule. Ein Erfahrungsbericht der Rheinischen Schule für Erziehungshilfe über die Integration von erziehungsschwierigen Kindern in Grund- und Hauptschulen im Kreis Viersen von 1973 – 1991, Rheinland –Verlag, Köln 1992

FATZER, G.:

Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung
Junfermann Verlag, Paderborn 1990

FISCHER, A./ MÜNCHMEIER, R.:

Acht Jugendporträts. Leske + Budrich, Opladen 1997

FISCHER, T. /ZIEGENSPECK, J.:

Schule als sozialer Körper – Schule ein sozialer Erfahrungsraum.
Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg 1998

FLICK- STIFTUNG :

Gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz.
Jahresabschlußberichte über Projektförderungen im Land Brandenburg, der Jahre 1998- 2007
Flick-Stiftung, Sitz Potsdam

FLÖSSER, G. / OTTO; H. U. / Tillmann; K. J. (HG.):

Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch- deutschen Übergang
Leske + Budrich, Opladen 1996, S. 101 - 106

FREY, K.:

Die Projektmethode. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1984

FROMMER, H. / KÖRSGEN, S.:

Über das Fach hinaus. Fachübergreifender Unterricht – Praktisches Lernen -
Pädagogische Tradition
Pädagogischer Verlag Schwann – Bagel GmbH, Düsseldorf 1989

GEILING, U. / PRENGEL, A.:

Was ist lernen? Lernen in der Schule, im „Haus des Lernens“
In: Praxis Schule, April 2000, Heft 2, Seite 6/7

GEISSLER, G.:

Das Problem der Unterrichtsmethode in der Pädagogischen Bewegung.
Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1994

GRELL, J./ GRELL, M.:

Unterrichtsrezepte. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1991

GROSSMANN, CH.:

Projekt: Soziales Lernen. Ein Praxisbuch für den Schulalltag
Verlag an der Ruhr, Mülheim 1996

GUDJONS, H.:

Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit –
Projektarbeit. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1992

GUDJOHNS, H.:

Methodik zum Anfassen. Unterricht jenseits von Routinen
Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000

GUDJOHNS, H.:

Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen
Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2000

GUDJONS, H.:

„Das Leben in die Schule holen“ – Oder ist es schon da?
Unterricht – Schulleben - Schulöffnung
In: Pädagogik 2 / 1996, Seite 6 - 9

HAHNE, KL.-D. / SCHÄFER, U.:

Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945.
In: Bastian, J. (HG.) „Theorie des Projektunterrichts“
Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg 1997, Seite 39 - 69

HEIMLICH, U.:

Gemeinsam lernen in Projekten. Verlag Julius Klinkhard, Bad Heilbrunn 1999

HELLER, A. / SEMMERLING, R. (HG.):

Das ProWo- Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen
Scripter Verlag GmbH, Frankfurt/Main 1984

HENTIG, H. von: Interview

Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft,
Carl Hanser Verlag München /Wien 1993

HENTIG, H. von:

Aufgeräumte Erfahrung. Carl Hanser Verlag München / Wien 1983

HENTIG, H. von:

Humanisierung. Klett - Verlag, Stuttgart 1993

HENTIG, H. von:

Die Bielefelder Laborschule. Universität Bielefeld (HG.): Bielefeld 1990

HENTIG, H. von:

Die Schule als Erfahrungsraum. Klett - Verlag, 1979

HILLIG, G.:

Anton S. Makarenko. Ed. Erlebnispädagogik, Lüneburg 1995

HUTH, M.:

77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht.
Zum besseren Verständnis einer Unterrichtsform, Hamburg 1988

HUSCHKE, P. / Mangelsdorf, M.:

Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbständigen
Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler
Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1990

HOEFS, H.:

Durchblick: freies Lernen in Projekten.
Ruhr Verlag, Mülheim 1996

HÄNSEL, D. (HG.):

Handbuch Projektunterricht. Beltz- Verlag, Weinheim und Basel 1997

HÄNSEL, D. (HG.):

Das Projektbuch Grundschule. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1988

HÄNSEL, D./ MÜLLER, H. (HG.):

Das Projektbuch Sekundarstufe. Beltz- Verlag, Weinheim und Basel 1988

HÄNSEL, D. (HG.):

Projektunterricht. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1999

Zur Geschichte der Projektmethode S. 15/16

HÄNSEL, D.:

Projektunterricht als Veränderung von Lehrerinnen und Lehrer.

In: Die Grundschule 10/ 1992, Seite 16 - 19

HOPMANN, ST./ RIQUARTS (HG.):

Didaktik und/oder Curriculum, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 1995

HOMFELDT, H. G./ VOLKERS, H.:

Von Restschüler kann nicht die Rede sein. Schneider Verlag,

Hohengehren -Baltmannsweiler 1990

IRLE, G./ WINDISCH, M.:

Forschungstransfer in die Schulpraxis. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1989

JANK, W. /MEYER, H.:

Didaktische Modelle. Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, 1990

JOSTES, M. / WEBER, R.:

Projektlernen. Handbuch zum Lernen von Veränderungen in der Schule,

Pahl – Rugenstein Verlag, Köln 1987

JÄGER, O.:

Projektwoche. Möglichkeiten für eine humane Schule und Gesellschaft,

Luchterhand, Neuwied 1998

JÜRGENS, E.:

Warum eigentlich Projektunterricht?

Zentrum für pädagogische Berufspraxis Universität Oldenburg, 1991

JÜRGENS, E.:

Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht.

Theorie, Praxis und Forschungslage, Academia –Verlag Sankt Augustin, 1998

KAISER, F. /KAISER, M.:

Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Verlag Julius Klinkhardt,
Bad Heilbrunn / Obb. , 1977

KAMP, J.-M.:

Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregulierung in Kinder- und
Jugendheimen, Leske + Budrich, Opladen 1995

KAUFMANN, H.:

Projektlernen in der gymnasialen Oberstufe. Comenius-Institut, 1987

KAUTTER, H./ KLEIN, G./ LAUPENHEIMER, W. /WIEGAND, H.:

Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg 1999

KILPATRICK, W.-H.:

Die Projektmethode . Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozess
In: Der Projektplan (Dewey / Kilpatrick), Weimar 1935, Seite 161 - 179

KLIPPERT, H.:

Projektwochen. Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien, Beltz Verlag, Weinheim und
Basel 1985

KNOLL, M.:

Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode
in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 1984, S. 30

KNOLL, M.:

300 Jahre Lernen am Projekt. In: Pädagogik 7/8 1993, S. 58/59
(dazu im selben Heft Seite 60 – 63 Kommentare von: Hänsel, D.; Bastian, J.; Duncker, L.;
Frey, K.; Suin de Boutemard, B.)

KNOLL, M. :

Die Projektmethode – ihre Entstehung und Rezeption.
Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William Heard Kilpatrick
In: Pädagogik und Erziehungswissenschaft Heft 4 / 1993, S. 338 - 351

KNOLL, M.:

John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses,
In: Bildung und Erziehung 1 / 1992, S. 89 - 105

KNOLL, M.:

Niemand weiß heute, was ein Projekt ist.
In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67, Januar 1991, Seite 45-63

KROEGER, H./ OLDACH, D.

Die Projektmappe. Ambos – Verlag Bielefeld, 1994

KRAUSE, U.:

Projekte im Schulunterricht. Zeitschriftenaufsätze 1995 – 1999, Bibliothek der Berliner Lehrerfortbildung

KOCH, J.:

Projektwoche konkreter.

AOL-Verlag Naber & Rogge Lichtenau- Scherzheim, 1993

KRÜGER, R.:

Projekte in der Grundschule?

In: Grundschulmagazin 7/8, 1994

LEHBERGER, R.:

Schule als Lebensstätte der Jugend. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, In: Amlung, U. (HG.): „Die alte Schule überwinden“.

Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus Bd. 15, Seite 35, dipa- Verlag, Frankfurt am Main 1993

LICHTENSTEIN – ROTHER, I. :

Jedem Kind seine Chance. Individuelle Förderung in der Schule

Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 1980

LINDNER, W.:

Vertrauen erzieht. Mit Makarenko im Gespräch. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1982

LOSER, F. /TERHART, E.:

Theorie des Lehrens. Ernst Klett Verlag, 1977

LOOS, P. / SCHÄFFER, B.:

Das Gruppendiskussionsverfahren. Leske + Budrich, Opladen 2001

MARTIAL, I. / LUDWIG, H./ PÜHSE, U.:

Schulpädagogik heute. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/M., 1994

Mann, I.:

Schlechte Schüler gibt es nicht. Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 1991

Mann, I.:

Lernen durch handeln. Modell des handelnden Unterrichts. Alltagserfahrungen und Schülerinteressen als didaktische Prinzipien
Beltz- Verlag, Weinheim und Basel 1982

Mann, I.:

Die Kraft geht von den Kindern aus. Bernsheim 1982

MEINERT, M.:

Problemlösendes Lernen in der Pädagogik John Deweys.
In: Pädagogik 10/99, S. 29 - 32

MILLER R.:

Lehrer lernen. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1991

NAPELA, Ch.:

Aus der Praxis- für die Praxis. Projekte in der Grundschule,
Klett- Verlag, Stuttgart 1994

NEULAND, M.:

Schüler wollen lernen. Neuland-Verlag, Eichenzell 1995

OELKERS, J.:

Geschichte und Nutzen der Projektmethode.
In: Hänsel, D. (HG.) Handbuch Projektunterricht
Beltz -Verlag, Weinheim und Basel, Seite 13-31

OELKERS, J.:

Eine kritische Dogmengeschichte. Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart
Juventa- Verlag, Weinheim – Münschen , 1995

OELKERS, J.:

Die Reformpädagogik und das Kind. Die „alte“ und „neue“ Erziehung,
ungekürzter Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug vom 30. November 2007,
veröffentlicht im Internet, Januar 2008

PETERSEN, J./ REINERT, B. (HG):

Der Lehrer. Bilder und Vorbilder, Auer Verlag, Donauwörth 2000

PETERSEN, P.:

Der Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule. Julius Beltz Verlag, Langensalza 1927

POTTHOFF, U./ STECK-LÜSCHOW, A./ ZITZKE, E.:

Gespräche mit Kindern. Cornelsen-Verlag, Berlin 1995

POTTHOFF, W.:

Einführung in die Reformpädagogik. Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthof, Freiburg 1992

POTTHOFF, W. (HG.) / SCHNEIDER, J. / SCHRAGE, F.:

Impulse für die aktive Schule. Vorschläge zur besseren Zentrierung und Profilierung des Bildungswesens nach Pisa ,Reformpädagogischer Verlag Freiburg, 2004

PRENGEL, A.:

Kinder von Anfang an anerkennen!

Montessoriepädagogik als ein Element der Grundschulreform.

In: Rundbrief des Arbeitskreises Montessoriepädagogik Brandenburg, Nr. 1 / 1995, Seite 5- 8

PRENGEL, A.:

Gesamtschule - Schule der Vielfalt.

In: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Heft 4 / 1995, Seite 408 - 420

PRENGEL, A.:

Können Lehrer und Lehrerinnen forschen? Ein Überblick,

In: Grundschulunterricht, Heft 9 / 2002, Seite, 39- 41

RAMSEGER, J.:

Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell

Juventa Verlag, München 1992

RHYN, H.:

Beurteilung macht Schule. Verlag Paul Haupt, Bern/ Stuttgart/ Wien 2002

RHYN,H.:

Anmerkungen zur Geschichte der Projektmethode.

Überarbeitete Fassung seines Referats anlässlich des Werkstattseminars der Höheren

Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau in Zofingen vom 4. und 5. November 1993

ROLFF, H. G. / BAUER, K. O. / KLEMM, K. / PFEIFFER, H. (HG):

Bewertung der Umstrukturierung des DDR – Schulwesens. In: Jahrbuch der

Schulentwicklung, Band 7 Leske + Budrich, Opladen 1992

ROGERS, C. R.:

Lernen in Freiheit. Kösel-Verlag, München 1969

RUMPF, H.:

Anfängliche Aufmerksamkeiten. Was sollen Lehrer können? Was sollen Lehrer lernen?

In: Pädagogik 9 / 1992, Seite 26- 30

SCHEFFLER, H. / WINELER, R.:

Bilderwelten der Erziehung. Juventus Verlag, Weinheim/München 1991

SCHEIBE, W.:

Die reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Eine einführende Darstellung

10. erw. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1994

SCHMIDT, H.:

Topografie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung.

In: Amlung, U. (HG.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen

zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus Bd. 15, Seite 18, Frankfurt am Main 1993

SCHREIER, H.:

Wie weiter mit dem Sachunterricht? John Deweys Erfahrungsbegriff öffnet aktuelle
Perspektiven

In: Die Grundschulzeitschrift 67 / 1992, Seite 34-37

SCHRÄDER-NAEF, R.:

Schüler lernen Lernen, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 1976

SPETH, M.:

John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, J. (HG.): Theorie des Projektunterrichts.

Seite 39- 69, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg 1994

SEYFERT – STUBENRAUCH, M. / SKIERA, E. (HG.):

Reformpädagogik und Schulreform in Europa.

Grundlagen, Geschichte, Aktualität, Schneider -Verlag, Hohengehren 1996

SCHUBARTH, W. / STENKE, U. / Melzer, W.:

Schule und Schüler-Sein unter neuen gesellschaftlichen Bedingungen

In: Tillmann, J. (HG.): „Schule und Jugendhilfe“ Neuorientierung im deutsch- deutschen

Übergang, Verlag Leske + Budrich, Opladen 1996, Seite 101- 111

SCHÖNBERGER, F. :

Kooperative Didaktik. Ute Bernhardt-Pätzold Druckerei Verlag 1984

STRUCK, P.:

Projektunterricht.

W. Kohlhammer GmbH Stuttgart, 1980

TERHART, E.:

Lehr-Lern-Methoden. Juventa Verlag, Weinheim/Basel 2000

VOSS, ST./ ZIEGENSPECK, J.:

Zur Geschichte der Projektmethode.

In: Das Projekt. Ed. Erlebnispädagogik, Universität Lüneburg 1999

ZIEGENSPECK, J.:

Lernen fürs Leben – Lernen mit Herz und Hand.

Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg 1993

ZITZSPERGER, H.:

Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne mit Beispielen aus dem Elementar- und Primarbereich

Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1989

UNRUH, TH.:

Die neue Schule braucht neue Lehrer. In: Pädagogik 9 / 1992, S. 18 - 25

WINKEL, R.:

Reformpädagogik konkret. Verlag Bergmann und Helbig, Hamburg 1993

ANHANG :

**GRUPPENDISKUSSION MIT TEILNEHMER/INNEN
DES „WEST- SIDE“- PROJEKTES VOM 17.3.2006**

01 **GRUPPENDISKUSSION MIT TEILNEHMER/INNEN DES**

02 **„WEST SIDE“-PROJEKTES VOM 17.3.2006**

03

04 Ch. L.: Guten Tag oke (3) also (2) ich dachte dass wir mit ner kurzen Vorstellungsrunde
05 anfangen - ich stelle mich erst mal selber vor (.) ich heiße Christiane Lähnemann
06 und - bin - Lehrerin für Englisch und Evangelische Religion in Magdeburg *anem*
07 *Gymnasium* - mache auch Projekte an der Schule aber mit andern inhaltlichen
08 Schwerpunkten als Frau Prange das gemacht hat (.) und ich hab bei meiner Dissertation
09 dieses Gruppendiskussionsverfahren kennen gelernt und - find das sehr interessant und
10 hab deswegen Frau Prange angeboten dass ich - mit den Teilnehmern ihrer Projekte
11 sone Gruppendiskussion führen würde (.) – oke
12 *einfach (.) können Sie jeder kurz sagen?*

13

14 Sabrina: Bh - ja (@)(.)(@)

15

16 Ch. L.: Also ich (.) Sie kennen sich ja untereinander

17

18 ↳ Sabrina: Ja

19

20 ↳ Ch. L.: Aber ich kenn Sie ja nicht

21

22 Sabrina: Ich bin Sabrina Vesper hab die Rolle der Maria gespielt damals (.) äh ja - gut
23 was soll ich jetzt erzählen hab jetzt vom - im Januar ausgelernt als Bürofachfrau -
24 arbeite jetzt erst mal in dem Beruf und (.) ja, so weit so gut wenn nicht- wer 23 wer ick
25 dieses Jahr (.) vielleicht noch zu sagen (.) ja

26

27 Ch. L.: So alt wie mein Sohn - geht aufs Band (@)(.)(@)

28

29 Sabrina: Ja bin schon bei ihnen (et) (3) (et)

30

31 Viele: (unverständlich) (@)(4)(@)

32

33 Steffi: Ja - also ich bin die Steffi, bin 25Jahre alt, hab die Rolle der Anita gespielt (.)
34 und (.) ja, bin Rechtsanwaltschaftfachangestellte (3) ja, das wars.

35

36 Andy: Äh, ich bin Andy 23 und (.) hab studiert Tanz Theater und unterrichte gerade
37 Modernen Tanz äh in der Berufsfachschule in Berlin (2) und (.) äh (@) (1) (@)

38

39 Carolin: Der Rest ist Schweigen (@) (2) (@) Ich bin Carolin und ich hab damals
40 mitgemacht bei der Gesamtleitung von „West Side Story“

41

42 Andy: Ach so - ich hab die Rolle von Baby-John gespielt damals (@) (2) (@)

43

44 ↳Carolin: Ja also (.) soll ich noch mal anfangen

45

46 Andy: Ja

47

48 Carolin: Also ich hab damals bei der Gesamtleitung mitgemacht von West Side Story
49 hab dann ja - bin jetzt Versicherungskauffrau - was haben wir denn jetzt fürn Problem

50

51 Ch. L.: Müssen wir vielleicht mit leben (7)

52

53 Andy: Mh (3) wird nicht

54

55 Ch. L.: Nee - na gut versuchen wir einfach mit Probenarbeitenkönnen (1) oke

56

57 Carolin: Ja (.) bin jetzt Angestellte in der Versicherungsbranche und bin 25 Jahre alt.

58

59 Carsten: Ja mein Name ist Carsten Fischer ick bin äh von Beruf Krankenpfleger em ja
60 hab damit in der West Side Story die das Bühnenbild übernommem und hab das mit
61 Hilfe von anderen Schülern aufgebaut und jeshaltet em hab ne kleine Rolle in der
62 Sharks Gruppe jehabt - meine genaue Rolle wees ick jetzt nicht mehr (1)
63 *ick wees nich wie er noch hie.* jaaa bin 26 Jahre alt (1) ja soviel zur Vorstellung
64 (et) (3) (et)

65

66 Ch. L.: Äh - ja ich denk wir sind ja sone kleine Runde

67

68 L-Andy: Ja

69

70 Ch. L.: und Sie kennen sich alle untereinander deswegen brauchen wir jetzt hier nicht
71 irgendwie nicht Rederechtsvergabe oder so was zu machen - ich denk wenn jeder nach
72 jedem guckt dann (1) klappt es das auch jeder drankommt der mal was war ist sagen
73 will – em (1) es wurde ja grad schon erwähnt wir haben alle am Projekt West Side
74 Story ?,mitgemacht?, und wenn Sie jetzt an das Projekt zurückdenken was kommt Ihnen
75 so als erstes in den Sinn (5)

76

77 Sabrina: Der Gesangsunterricht (@) (2) (@) *und die Einzelstunden dann so* - oben
78 alle Schüler gehen nach Hause und wie dürfen noch bleiben (1) bei Frau Prange natürlich
79 (räuspert sich) allein stehen und singen (.) und der Rest der Truppe der haut schon ab
80 /So, nach dem Motto - ja macht ihr mal (.)/ wir machen unser Ding (1) Ja das ist wat- wo
81 ick jetzt im ersten Moment dran denke - ja oben im Musikraum stehen am Klavier (.)
82 ist mit dit erste - wat mir so eingefallen ist bei dit Bild mit Daniel am Klavier

83

84 Carsten: Mh (.) soll ick

85

86 Andy: Bitte

87

117 jetzt grad meintest – so - äh (.) alle anderen durften nach Hause gehen und ihr musstet
118 noch singen - wir haben dit ja immer schon versucht so zu verpacken -
119
120 ↳Sabrina: Em
121
122 Carolin: dass die Jungen geprobt haben - während ihr gesungen habt und so damit nicht
123 irgendjemand noch
124
125 ↳Sabrina: Na jut
126
127 ↳Carolin: viel viel länger bleiben musste als unbedingt
128
129 Sabrina: In der Anfangszeit haben wir ja schon geprobt da warn die andern ja noch
130 nicht zusammengestellt
131
132 Carolin: Deswegen
133
134 Sabrina: Wir hatten ja schon Gesangsunterricht da jabs ja die andern Truppen noch
135 Truppenteile noch nicht so
136
137 Carolin: Nee - na gut - in der Konstellation noch nicht - nee aber es war halt n
138 Heidenspaß irgendwie
139
140 Sabrina: Auf jeden Fall (5) Samstag 8 Stunden in der Turnhalle
141
142 Carsten: Mh - mh
143
144 Carolin: Ja - aber es war lustig
145

146 L\Viele: ())
147
148 Carolin: Du hast das doch nicht gemerkt - det war ja nicht so dass du dich dahin
149 jeschleppt hast und jesagt hast - oh Gott jetzt schon wieder und (.)
150
151 Viele: Ja
152
153 Carolin: sondern es war doch nischt anderet jewesen wenn du dich irgendwie mit
154 Freunden irgendwo anders jetroffen hättest - weest de
155
156 Steffi: Und vor allen (.) du hast ja uffn Ziel (3) druf zugearbeitet
157
158 Carolin: Na sicher
159
160 Steffi: Du warst ja nicht dajewesen, () nun musst du schon wieder dahin
161 und so
162
163 Carolin: Naja
164
165 Steffi: Du bist mit Freude rangegangen und hat ja immer Spaß gemacht und so
166
167 Carolin: Wir hatten ja zum Anfang - so dieses Ziel eigentlich nicht weeste - also wir
168 wussten zum Anfang nur es werden einzelne Szenen dann in der Schule uffgeführt
169 und dann hatten wir ja dann Frau Prange immer schon belabert - von wegen na guck
170 mal - jeht doch ja nicht wenn wir hier den Turnhallentanz machen ist die Turnhalle
171 voll - wo willst du ufführen - solln die am Rand stehen – Also - haben wir sie ja
172 immer jetriezt - von wegen dit jet so nicht - da müssen wir noch mehr und dit wolln wir
173 och noch und so – em - das det dann mit dem Theater kam - war ja (.) ja - war ja ein
174 Glücksfall - das Theater hat uns ja dann angesprochen und jefragt ob wir nicht könnten

175 und wollen und dürfen und em – dann hat sich ja erst dieses konkrete Ziel heraus
176 kristallisiert dass wir halt wussten - wir haben dann und dann die Aufführungen -
177 aber wir haben sie vorher och schon jemacht - also, weil et einfach

178

179

↳Steffi: Mh

180

181

↳Carolin: Spaß jemacht hat

182

183 Carsten: Mh

184

185 Andy: Mir fällt noch ein dass ich ganz am Anfang sehr gezweifelt habe (.) daran – also
186 als Frau Prange mich gefragt hat (2) war nicht überzeugt - wollte nich mitmachen dann
187 hab ich irgendwie doch mitgemacht

188

189 Carolin: Du wolltest auch Zahnarzt werden (@)(2)(@)

190

191 Andy: Ja und was mir nur (.) zu allererst in Sinn kommt, dass wir halt sehr sehr viel Zeit
192 damit verbracht haben (.) mit dem ganzen Projekt – kann man sagen, (2) fast 90 % der
193 Freizeit oder – in dem Zeitraum

194

195 Carolin: (@) Wenn dit reicht? (@)

196

197 Andy: 100% - wenn 99 () aber es war halt - (@)(.)(@) soon na ja -
198 war ja nicht nur es ging ja nicht nur ums Projekt - schon (.) aber (.) einfach so dass die
199 die Leute zusammengekommen sind - em und an irgendwas gearbeitet haben – war halt
200 ne große Motivation für viele (2) und (6)

201

202 Sabrina: Stand ja nien Zwang dahinter

203

204 Andy: Ja

205

206 Sabrina: Also es wurde ja nicht gesagt - du hast du musst kommen

207

208

↳Steffi: Mh

209

.....
210 Carolin: Ick denke gerade det war jut dass wir so relativ ahnungslos waren und

211 dit jemacht haben

212

213 ↳Andy: Die Neugier und dann (1) mehr die Neugier (.)

214

215 Carsten: Am Anfang erst mal der Spaß und ick denke mal (.) wenn wir gewusst hätten

216 auf wat wir uns letztendlich einlassen - so hätten alle schon - Dit ist wiene

217 Prüfungssituation das dann

218

219 ↳Steffi: Ja,

220

221 Carsten: Dass dann soon Druck dann entsteht (.) und ich denke auch darauf achten wie

222 hm - solln wir det schaffen und denn ist man panisch - und denn (2) komm eher Fehler

223 oder so und dadurch dass wir eben och so zusammengewürfelt waren und weil wir

224 jedacht haben - wir versuchen dit jetzt und schaun wat

225

226 Carolin: Na eben - ohne jeglichen Druck kam dit einfach Stück für Stück so

227

228

↳Carsten: Jenau

229

230 Viele: ()

231

232 ↳Carsten: Genau so isset
233
234 Andy: Ich hab glaub ich zum Anfang em (1) ich hab dann einfach zugesagt - weil bei
235 mir (.) weil ich neugierig war
236
237 Carolin: Mh
238
239 Andy: was es werden soll
240
241 Carsten: Mh
242
243 Andy: weil niemand wirklich wusste - was ist
244
245 ↳Steffi: versuchen wir mal
246
247 Carsten: Bin dann so och wirklich überrascht als es dann hieß - na wir jehn jetzte ans
248 Hans-Otto-Theater - so (1) wenn es von vornherein geheißen hätte - so wir jehn ans
249 Hans-Otto-Theater so dann hätten manche vielleicht gesagt so mh dat könn werr nicht
250 machen - dit schaffen wir nie und dann warn wir schon so sicher in der ganzen Sache
251 dass wir dann wirklich
252
253 ↳Andy: Dass wir dann noch mal
254
255 ↳Carsten: Oke - machen wir
256
257 Viele: (unverständliche Bestätigungen)
258
259 ↳Andy: Durch das Hans-Otto-Theater wurde es dann noch viel intensiver

260

261 Sabrina: Na gut wir hatten ja dann die - den einen Ufftritt - wo wir die Szenen schon
262 eenmal vorab mal jespielt haben

263

264 Carolin: Genau - dat

265

266 Viele: (unverständliche Bestätigungen)

267

268 Carolin: war Tag - war Tag der offenen Tür im Theater und – em da haben die, da hat
269 irgendwie - da wollten se so ne Improvisationsgruppe auftreten

270

271 Viele: Mh ja

272

273 Carolin: und die haben abgesagt und irgendwie (.) keine Ahnung - kennt irgendjemand
274 aus dem Theater Gaby und hat denn gesagt

275

276 Viele: (@)(.)(@

277

278 Carolin: macht doch und könnt ihr nicht und denn (.) so kams dann - und das wir haben
279 uns - also da hat uns der technische Direktor vom Theater gesehen und denn die sind ja
280 wirklich zu uns jekommen und haben uns jefragt - also - das fand ich ja och krass so
281 dit große Hans-Otto-Theater kommt an und fragt sone kleene Schülerveranstaltung
282 könnt ihr nicht bei uns - un denn sind wir och das erste Ding, wat die Hütte voll kriegt

283 (@)(2)(@)

284

285 Andy: und das war ja nicht geplant dass wir das ganze Stück machen

286

287 Sabrina: Nee

288

317 ↳Carolin: Ick weiß auch nicht mehr genau - wann die erste war
318
319 Andy: Die war relativ am Anfang
320
321 ↳Steffi: Ja - die erste war relativ zeitig
322
323 Carolin: Dit war um überhaupt erst mal den Einstieg zu kriegen
324
325 Viele: Ja
326
327 Sabrina: Dit war ja och mehr - sag ick mal da war ja der ganze Chor och noch mit bei
328
329 Steffi: Genau - der war och noch mit bei
330
331 Viele: (unverständliche Bestätigungen)
332
333 Carsten: War dit wirklich das erste wat wir zusammen gemacht haben - Dit war doch
334 eigentlich überhaupt dieses Stück in - in Berlin anzugucken oder dit
335
336 Steffi: Jenau
337
338 ↳Carolin: Da warn nicht alle mit
339
340 Viele: (unverständliche Bestätigungen)
341
342 ↳Carolin: im Schiller-Theater
343
344 Steffi: Wo sich jeder schon mal so ausgeguckt hat - ne wen er denn mal spielen möchte
345

374

375 Viele: (unverständliche Bejahungen)

376

377 Andy: Heidi war die Choreografin

378

379 Sabrina: War das das erste Mal

380

381 Carolin: Ja

382

383 Steffi: War das nicht das zweite Mal

384

385 Carolin: Beim zweiten Mal war sie nicht mehr mit weil wir beim zweiten Mal hat Andy

386 dann die ganzen Tanzschritte gemacht (.) der Zahnarzt. (@)(.)(@)

387

388 Sabrina: Du wolltest ja Zahnarzt werden - vielleicht werden die Leute dann ruhiger.

389

390 Andy: Ja - das stimmt wir hatten da Heidi und deswegen haben wir gesagt (3) wir fahren

391 nach Fahrt -

392

393 Carolin: Und ne ganze Woche

394

395 ↳Andy: und dann hatten wir die Zeit (.) den Platz (4) zur intensiven

396 Probenwoche und zum Einstieg

397

398 Carolin: Mh

399

400 Ch. L.: Wieviel Leute warn damit

401

402 Sabrina: Wir sind mit zwee Bussen jefahrn

403

404 Carolin: Knapp 70 - damals beim ersten Mal.

405

406 Steffi: Ja - mh

407

408 Carolin: 35 Leute sind aleene die „West Side Story“ 35 oder 40 Leute (unverständlich)

409

410 Andy: Und dann noch der Chor oder

411

412 Carolin: Und der Chor warn och noch mal 35 oder 40 Leute

413

414 Sabrina: So im dem Dreh warn wa

415

416 Steffi: Jenau

417

418 Sabrina: pro Stimme warn 10 Leute oder 15 sag ick mal und 3Stimmen hatten wa pro

419

420 Andy: Was war ein typischer Tag - wir sind aufgestanden - haben gefrühstückt -

421

422 Sabrina: und dann

423

424 Andy: und geprobt

425

426 Carolin: Haben Mittag gegessen - und haben geprobt

427

428 Viele: (unverständlich)

429

430 Carolin: Hatten eigentlich dann frei und wollten abends Disko machen und

431

432 Viele: (unverständlich)

490

491 Steffi: Äh - ach

492

493 Carolin: Mit wat

494

495 Carsten: Mit Robert wenn er da sein Größenwahn jekriegt hat

496

497 Sabrina: Naja - jut

498

499 Carolin: Dit haben war dann irgendwann och alle jewusst - und

500

501

↳Viele: (@)(mh, wisse)(@)

502

503 Carsten: Jenau (1) und dann haben wir ihn links liegen lassen

504

505 Sabrina: Ja

506

507 Carolin: Aber das dit jetzt irgendwelche - richtig fiesen () oder so (.)

508

509 Carsten : Mh, - nee also keener hat sich irgendwie - jeschadet - irgendwie jegenseitig

510 oder so

511

512 Carolin: Aber ick wees och nicht wie mans erklären soll dit war - dit hat sich einfach so

513 jefügt- oder so

514

515 ↳Carsten: Dit war sone Gruppendynamik - die da

516

517

↳Carolin: Mh, mh

518

519 Carsten: die da uffjetreten ist

520

521 Carolin: Mh -mh

522

523 Carsten: Alle haben an een Ziel oder uff een Ziel hinjearbeitet und - (schnieft) dit hat

524 allen Spaß jemacht und deswegen hat dit funktioniert - also

525

526 Carolin: Deswegen - also

527

528 Viele: (unverständliche Bestätigungen)

529

530 Andy: Alle wolltens machen

531

532 Sabrina: Mh - Ja

533

534 Carsten: Dit jab manchmal och Stress wegen den Proben weil wir wirklich alle nur

535 rumjealbert haben und wees ick nich - nicht so jeloofen wie Heidi dit halt wollte aber

536 dit warn halt och Lernprozesse - sag ick mal so(schnieft) wo dit halt - wurde erst mal

537 dann halt gemeckert werden musste oder wees ick nicht - wat

538

539 ↳Sabrina: und dann jing dit halt

540

541 Carsten: wie et jeht und denn ist uns halt noch mal klar jemacht worden - wofür det jetzt

542 hier machen - mh - und och verinnerlicht

543

544 ↳Carolin: Na und vor allen Dingen dass wir det für uns selber machen

545

546 Carsten: Jenau

547

548 Carolin: dass wir nicht -

549

550 Carsten: Jenau

551

552 Carolin: irgendwie nicht für Zensuren - nicht für Gaby - nicht für irgendwen - sondern -

553

554 Carsten: Ich glaub wir wollten uns nicht blamieren - da im Hans-Otto-Theater oder

555

.....
556 Ch. L.: Ja, mit den schulischen Leistungen - haben die anderen Lehrer da Bedenken

557 gehabt

558

559 Carolin: Ja

560

561 Sabrina: Es gab Lehrer - von mir aus kann ich es nicht sagen ich war nicht soon

562 Kandidat - wo es Probleme gegeben hätte (.) mit n Noten darin da hat ich nie

563 Probleme mit den Lehren und hab mich gut mit den Lehrern verstanden eh bis uff Frau

564 - aber ansonsten (@)(.)(@)

565

566 Carolin: (@) Wir wolln hier keine Namen nennen(@)

567

568 Sabrina: Nee dit war die einzige - die mir da so Sorgen gemacht hat ()

569 hab ick mit allen Lehrern eigentlich - funktioniert

570

571 Carolin: Nee - aber es gab schon Lehrer die dann och

572

601 Andy: Didi hat dit Abitur nur jemacht weil sie in der „West Side Story“ mit drin war

602 Ja (1) was hat uns gehalten (1) „West Side Story“

603

604 Carolin: Ja - also ich denke dit wäre auch nicht em – äh wäre auch nicht so jeworden

605 wie et war, wenn wenn da irgendjemand versucht hätte mit der Peitsche durchzugehen.

606

607 Carolin: Also ick hab auf der Bühne och gemerkt dass die Leute ihren Spaß dabei

608 hatten - das die dit also von Herzen jemacht haben und nicht weil jemand dahinter stand

609 du musst aber jetzt

610

611 Andy: Dit hätt och gar nicht funktioniert wenn da jemand dahinter gestanden hätte

612

613 Carolin: / Ja, na sicher/ aber –. also ick denke wenn du „West Side Story“ wirklich als

614 Schulprojekt jemacht hättest (2)

615

616 ↳Sabrina: Mh

617

618 Carolin: Also - so dit Projekt wie wir dit jemacht haben - als Schulprojekt wo du

619 unterrichtsfrei gibst - wat benotet wird und und und - ick denke dit wäre

620

621 Andy: Das hätte nicht so funktioniert - auf keinen Fall

622

623 Carolin: Nee bei soviel Unterrichtsfrei hätten die gar nicht geben können – und ich

624 denke nicht - dass die Leute irgendwie gesagt hätten: Nein, nein ich bleib mal trotzdem

625 noch zwei - drei Stunden länger hier

626

627 ↳Steffi: Mh

628

629 Viele: (unverständliche Geräusche)

630

631 Ch. L.: Ich glaub die Technik ist defekt (@)(.)(@)

632

633 Sabrina: Ja und - und

634

635 Carolin: ()

636

637 Sabrina: Ja und - und noch ganz andere Leute bei jehabt die dann nur - unterrichtsfrei

638 jekriegt

639

640 Carolin: Jenau - du hättest immer Leute dabei jehabt die sich irgendwie hervorheben

641 wollen weil sie halt ne besonders gute Zensuren haben wollen

642

643 Carsten: Mh

644

645 Carolin: und und - und weeste – und ick denke dat hätten die Zuschauer mitjekriegt

646

647 Andy/ Sabrina: Mh - mh

648

649 Carolin: Die Schüler dit dann jemacht hätten weil sie dafür ne jute Noten erwarten und

650

651 Steffi: nicht mit dem Herzen dabei jewesen

652

653 Carolin: Ja - und wir warn einfach mit Herzblut bei der Sache

654

655 Andy: Mh

656

657 Sabrina: Na und wir haben uns och - sag ick mal so in der Öffentlichkeit gut verstanden

687

688 Carolin: Kann ick ja weiter erzählen

689

690 Sabrina: Wenn du von vornerein jewusst hättest wat dit fürn Uffwand jewesen wäre -

691

692 Carolin: Hätt ich nicht gemacht

693

694 †Sabrina: ° Ach°

695

696 Carolin: Ick globe, wenn ick von vornherein jewusst hätte wat da alles für Aufgaben auf

697 mich zukommen

698

699 Carsten: Mh - mh

700

701 Carolin: hätt ick da - so eine Panik vorher jekriegt und hät jesagt - Nee Freunde - also -

702 (unverständlich)

703

704 Sabrina: Du hast - ihr habt euch ja zum Schluss noch mehr eingebunden und noch mehr

705 eingebunden - du hast ja immer mehr Aufgaben übernommen im Endeffekt

706

707 Carolin: Ich fing ja ursprünglich an als - als (unverständlich) als Pressesprecherin

708

709 Andy: Nee nee

710

711 Steffi: Ach ja - dit war dit - genau

712

713 Carolin: Eigentlich sollt ick die Pressearbeit (2)

714

715 †Steffi: Genau

716

717 Carolin: Dann hab ick irgendwann mitgemacht bei - bei der Leitung halt - irgendwie
718 insgesamt so - das war ja das fing denn damit an - em Probenpläne zu schreiben und
719 solche Späßchen - und zu gucken wie klappt es am besten und so em – und dann bin ick
720 da irgendwie rinjerutscht - ick wees och nicht - also

721

722 Andy: Die Arbeit hätte och. Am Anfang hätte mir jemand gesagt, dit und dit würde - mit
723 beinhalten hätt ick och gesagt, nee danke

724

725 Carolin: Ja

726

727 Andy: aber im Endeffekt jetzt - war zwar superviel Arbeit (2) aber was hätt ich sonst
728 gemacht am Nachmittag, weeste - außer zu Hause gesessen oder durch die Straßen
729 gegangen

730

731 Steffi: Aber du hast dit ja nicht in dem Sinne als Arbeit jesehen

732

733 Carolin: Ja

734

735 ↳Andy: Nee, deswegen

736

737 Sabrina: Na bloß, stell dir mal vor, dir hätt eener am Anfang gesagt, du gibst den den
738 Tanzunterricht nachher -

739

740 Carolin: Du wirst nicht Zahnarzt

741

742 Sabrina: Du wirst nicht Zahnarzt, du studierst Tanz und - weiß ich nicht, hätste auch
743 gesagt, äh – glaub ich nicht, °glaub ich nicht daran°

.....

744 Ch. L.: Wie ist denn jeder so zu seiner, und jede zu ihrer Rolle gekommen?

745

746 Sabrina: Bei mir war es ganz simpel. Dadurch, dass ich halt im Chor war und Gaby so

747 wusste - wie so meine gesanglichen Leistungen sind hat sie mich irgendwann dann

748 mal so nach der Probe angehauen, willste nicht und hab wat vor und mh und ich (.)

749 Na, klar, warum nich und bin dann halt einfach, dann haben war mal spaßenshalber

750 nach der Chorprobe bin ich halt noch dageblieben haben wa spaßenshalber nochn paar

751 Lieder /gesungen so/, und ja, hab halt nicht lange überlegt, sondern war halt eindeutig.

752 Sie hatte zwar noch jemand andern gefragt, aber hat sich dann doch für mich

753 entschieden.

754

755 Ch. L.: Wen hast du gespielt?

756

757 Sabrina: Ich hab die Hauptrolle der Maria gespielt (@)(.)(@) - nächste (@)(.)(@)

758

759 Steffi: Ja, - na ich hab mir eigentlich meine Rolle mehr oder weniger ausgesucht. Also,

760 wie gesagt, damals im Theater haben wir uns ja /das Original/ angesehen und da konnte

761 man jeder soon bisschen gucken, wie jeder vielleicht eventuell spielen möchte. Hatte am

762 Anfang auch -. Also, hab die Rolle der Anita gespielt, ist auch ne Hauptrolle und äh -

763 hatte am Anfang auch ne Zweitbesetzung. Didi war damals meine Zweitbesetzung und

764 bei mir war dit Problem, dass ich wirklich immer nur geguckt habe bei den Proben, was

765 macht sie besser als ich (2) und das ging, das ging überhaupt nicht. Hab wirklich immer

766 nur geguckt, was macht sie besser als ich und wurde auch wirklich immer schlechter.

767 (schnieft) ich hab immer schlechter gespielt, und das ging nicht mehr. Ja, und dann

768 haben wir uns denn zusammengesetzt und - dann hat denn Gaby och jesagt. Nee, also

769 so geht's nicht weiter (räuspert sich) und äh dann hat - ich weiß gar nicht mehr, wie das

770 gewesen ist, ob Didi sich selber entschieden hat, dass sie dann die Rolle der Rosalie oder

771 die Zweitbesetzung der Rosalie übernimmt eben weil's äh hat ich dann keine

772 Zweitbesetzung mehr und es ging auch wieder.

.....

773

774 Ch. L.: Und die andern, wie sind die zu ihrer Rolle gekommen – oder zu ihrer Aufgabe?

775

776 Andy: °O, Gott (5) mach du, °ich denk noch mal nach

777

778 Carsten: Ja, - also - ich erinnere mich eigentlich nur, - ick hab mir mit Carolin dit Stück

779 angeguckt, die „West Side Story“ in Berlin und da war die Frau Prange halt mit bei

780 und halt ihre Lehrerin. Ick komm ja von ner andern Schule eigentlich (schnieft) - und

781 hatte mit der ganzen Sache überhaupt nicht zu tun und wusste auch von nichts und da

782 ich äh – und selbst da, hat mich Frau Prange noch nicht direkt angesprochen.

783

784 Carolin: Nee, erst in der Schule

785

786 LCarsten. Jenau,

787

788 Viele: (unverständlich)

789

790 Carsten: Genau, da hat Carolin dann auch erzählt. °Ja, die Frau Prange und die meinte

791 mh, mh und willst denn nicht und so,° - Ja und denn hab ick mir die ganze Sache

792 angehört und hab mir och jedacht, warum nicht. Also, ick hab einfach ()

793 mitjemacht - und dachte mir, guck ick mal, was passiert, ob mir dit jefällt, ob mir dit

794 liegt und so - Ja und direkt, so mit der Rolle. Also, Frau Prange hat für mich halt och

795 die Rolle des Toni irgendwie mit eingeplant. Dit ist mir dann nicht so, hat mir dann

796 nicht so gelegen irgendwie, weil ich einfach nicht der Mensch bin, der so - aus sich

797 rauskommt denn so bei soviel Menschen - (schnieft). Aber, weil ich halt Spaß hab an

798 gestalterischen Sachen so - durft ich dann halt das Bühnenbild machen und dit fand ich

799 supertoll, weil also ick hatte ziemlich viel freie Hand, wo ick Hilfe brauchte bin ick,

800 bin ick unterstützt worden und em sonst konnt ick halt - weithingehenst machen, wie

801 ick wollte. Dit fand ick janz toll un dann hat ick halt noch em ne kleene Rolle - bei

802 den Sharks. Dit ist mir dann irgendwie zuteil geworden, denn noch (schnieft). So, bin
803 ick eigentlich zu meinen Rollen gekommen. Ja, also das hat sich zwischenzeitlich
804 dann immer n bisschen geändert und denn (.) Naja, jeder so, wie er am besten konnte
805 halt, letztendlich. So, ist ja denn jeder zu seiner Rolle irgendwie gekommen, °gab ja
806 etliche Rolleneinteilungen, noch mal.°

807

808 Andy: Also, ich weiß nicht mehr genau, aber ich glaube - äh - Frau Prange hat mich
809 gefragt, ob ich mitmache - und dann war ich erst bei den Sharks - dann bei den Jets-
810

811 Carsten: Mh

812

813 Andy: und dann war ich doch wieder bei den Sharks und irgendwann hat sich dann
814 son bisschen rausgefiltert

815

816 Carolin: Aber, ick globe bei den Jets

817

818 Andy: Bei den Jets wollt ich mitmachen, aber ick wees nicht mehr

819

820 Carolin: Nee, bei den Jungs war det och generell so. Die haben eben erst mal den ganzen

821 Haufen zusammen geschmissen (@)(.)(@) dann jeguckt em (.) wer passt am besten

822

823 Carsten: Mh

824

825 Carolin: Also dit ging ja schon bei den nicht mal beim Tanz unbedingt, sondern schon

826 vorher bei den Proben. Dass man guckt, wie passt die Konstellation am besten und wer

827 passt da jetzt am besten in welche Rolle und deswegen

828

829 Andy: Ich hab dann am besten zu den Jets gepasst

830

831 Carolin: Definitiv, denn du warst ein guter Tänzer

832

.....
834 Sabrina: Ja, fehlen ja bloß noch die von dir, ja

835

836 Carolin: Na, ick hab doch vorhin schon erzählt – Also eigentlich wollt ich mitspielen

837 denn hat Gaby gesagt,

838

839 Steffi: du durftest mitspielen? (@)(.)(@) du darfst nicht mitspielen, du nicht!

840

841 Sabrina: keine Rolle dabei

842

843 Carolin: Gaby hat mir denn sehr diplomatisch erklärt, das meine Bühnenpräsenz

844 vielleicht nicht ganz (@)(6)(@)

845

846 Steffi: sehr makaber

847

848 Carolin: zumindest nicht für die Mädchenrollen (.), so. Also, da diese Tanzsachen

849 und so. Das hab ich dann irgendwann, nachdem (.) ich mich wieder ausgeschnappt

850 hatte (@)(4)(@)

851

852 ↳Steffi: auch eingesehen

853

854 Carolin: Nee, eigentlich hab ich erst richtig eingesehen, als ick eure Rüschenkleider

855 gesehen habe (@)(.)(@) ick hätt bestimmt nicht dahin jepasst.

856

857 Steffi: Rüschenkleider?

858

859 Carolin: Ja, ja sone komischen Bühnen

860

861 LSteffi: Can-can, war dit

862

863 Carolin: Naja, noch schlimmer. Jedenfalls tragen die extrem auf und da dachte ich mir

864 (@)(.)(@) Nur gut, dass (@)(2)(@)

865

866 Steffi: Wieso, dafür hast du doch die Korsage jehabt

867

868 LSabrina: (@)(5)(@)

869

870 Carolin: Na super, nee - also, war schon oke so und - em - ja außerdem is sowieso

871 Organisation und so viel eher mein Ding als - denn zu schauspielern und so. Ja, und

872 deswegen, Gaby war denn der Meinung, sie müsste mir jetzt irgendwat zuordnen,

873 damit (@) ick irgendwat zu tun habe (@) und so kam det halt so Stück für Stück, dass

874 ich dann ursprünglich Pressesprecher sein sollte und dann allet mitgemacht habe.

875 Ja, - halt so die Mutti

.....

876 Ch. L.: Ja, das war ganz interessant, also dann, dann wurde in der Rolle einfach

877 umgestellt, dann wurde das verändert

878

879 Carsten, Carolin: Mh mh

880

881 Ch. L.: Wie ist das gelaufen, Sie habens ja nicht in der ursprüngliche Form aufgeführt,

882 sondern irgendwie angepasst, auch an aktuelle Situationen

883

884 Carolin: Mh

885

886 Ch. L.: oder so, neh und wie, wie wurde das gestaltet und, und wie kam das zustande?

887

888 Andy: Na, die Texte kamen schon noch aus dem Original
889
890 Carsten: Ja
891
892 Viele: (unverständliche Bestätigungen)
893
894 Carsten: Na und dit Thema ist ja sowieso aktuell, also
895
896 └Andy: Ja
897
898 Carsten: Gewaltnkriminalität, äh Quatsch, Jewalten
899
900 Carolin: Banden
901
902 Carsten: Bandenkriminalität - Amerika und wat wees ick nicht wat allet - Deswegen
903
904 Viele: ()
905
906 Carsten; Genau, deswegen sind wir det Thema eigentlich angegangen – weil es halt
907 immer aktuell ist. Da haben wa ja nich viel umjestellt
908
909 Andy: Nee, soviel och nich. So, die Rolle von dir war och nich so – Carolin macht dit
910
911 Carolin: Deswegen, also
912
913 Sabrina. Na und und hier diesen Regenbogentanz der ist – in der Form glaub ich auch
914 nicht im Original enthalten – glaub ich – oder?
915
916 Andy: °Wees ich nicht°
917

918 Sabrina: das ist – glaub ich- aber gut, es war halt nicht anders zu machen, weil wir
919 machen, weil wie eben äh – a den Platz nicht hatten irgendwie und äh die Möglichkeit
920 vielleicht nicht
921
922 Carsten/Carolin: Mh, mh
923
924 Sabrina: Ich weiß jetzt nicht, wie es im Original, ich kann mich och nicht mehr erinnern
925
926 Andy: Alle Choreografien
927
928 ↳Sabrina: Aber
929
930 Andy: waren nicht Original, sie wurden aktuell nachgebessert
931
932 Sabrina: Ja, klar
933
934 Carolin: Deswegen, die Choreografie war ja von Heidi
935
936 Andy: Mh
937
938 Carolin: Dit war ja ihr Ding. Also, dit ist ja nich jetzt irgendwie - so ist dit
939 Originalstück eins zu eins übernommen, sondern em
940
941 Sabrina: Dit musste auf dit Können der Schüler ausgerichtet sein
942
943 Carolin: Deswegen
944
945 Steffi: Außer der Amerika-Tanz, der ist eigentlich im großen und ganzen so
946 jeblieden wie er och im Original war, gloob ich
947

948 Carolin: Nee,
949
950 ↳Andy: Nee
951
952 Carolin: Der ist im Original
953
954 Andy: im Original tanzen die Jungens und die Mädchen
955
956 Steffi: Ach ja, genau das stimmt uffn Dach
957
958 Carsten: Mh
959
960 Andy: Nee, der wurde och abgeändert
961
962 Carsten: Wir haben uff der Seite gesessen - genau
963
964 Carolin: Deswegen
965
966 Carsten: und geschnipst (@).(.)(@)
967
968 Sabrina: Ja, es wurde halt soon bisschen, dementsprechend sag ick mal, dem Können
969 der Schüler angepasst so °denk ick och°
970
971 Sabrina: Du kannst ja nich
972
973 Carsten: In dem Moment - es geht ja um die Allgemeinheit, um den Platz und was
974 wees ick noch allet
975
976 Sabrina: Musste ja

1035 Carsten: Mh
1036
1037 Sabrina: Wat natürlich n Level höher war in Deutsch, weil deutsch singt sich immer
1038 schwerer
1039
1040 Carolin: Ja
1041
1042 LCarsten: Mh
1043
1044 Carolin: Na, wat ick so richtig krass fand, war einfach – dat dit äh mit dem dem
1045 Orchester jeklappt hat weeste, also -
1046
1047 LSabrina: Mh
1048
1049 Carolin: Also,
1050
1051 Sabrina: Woran jeder geprobt hat
1052
1053 Carolin: Oh Gott, ja. Ich kann mich daran noch erinnern. An meinen 18. Geburtstag
1054 war Orchesterprobe, dit wees ick noch. Da warn wa alle gemeinsam- irgendwie
1055
1056 Sabrina: Na, die erste hatten wa ja alleene. Da war ja keiner weiter mit bei, außer
1057 Gaby
1058
1059 Carolin: Mh
1060
1061 Sabrina: Wir kam da rein und wir sahen da nur 60 Leute mit irgendwelchen
1062 Instrumenten und dachten nur, um Gotteswillen und denn wurde uns äh Herr, na
1063

1064 Andy: ° Runge°

1065

1066 Carolin: Runge

1067

1068 Sabrina: Herr Runge vor und meinte, /na kommt doch mal vor und guckt doch mal/

1069 und du guckst in die ganzen Gesichter so und mh – also, war schon heftig

1070

.....
1071 Ch. L.: Also, sie mussten auch richtig Verantwortung übernehmen

1072

1073 Sabrina: Ach na ja, ich nun weniger, aber ich sag mal so, die jetzt das Training

1074 übernommen haben und die Stunden, aber

1075

1076 Carsten: (schnieft) ick gloob die Verantwortung war

1077

1078 ↳Carolin: Ja,

1079

1080 Andy: Ich denke, da war schon Verantwortung dabei

1081

1082 ↳Sabrina: Ja, in dem Sinne, aber dit war dir halt nicht so

1083

1084 Carolin: Eben, aber deswegen, aber dit war keene Verpflichtung. Also zumindestens

1085 keine Verpflichtung, die du jemand anderem gegenüber eingehst, sondern du wolltest

1086 einfach selber und hast jesagt, nee also das ist mir jetzt wichtig und dit will ick machen

1087

1088 Sabrina: Na, und ich habs angefangen und will dit och zu Ende bringen. Sag ick mal so

1089

1090 Carolin: Ja

1091

1082 Sabrina: weil, du hast och schon zu weit drinjesteckt, irgendwann. Also, ick hab so
1093 gleich von Anfang an richtig angefangen zu proben mit ihr. Da gabs irgendwie gar
1094 keen Vorlauf (.) Sondern, so wie sie mich gefragt hat, zwee Wochen später haben wir
1095 schon angefangen am Klavier zu stehen und zu singen. Also war irgendwie richtig
1096 heftig, aber dit kam eben alles, weil sie mit mir eben och Chorproben hatte und wusste,
1097 wie sie mich krieget (4) und da ick sowieso meine Freizeit in der Schule verbracht
1098 habe(.) machten die Chorstunden dann och nischt mehr aus.

.....
1099

1100 Ch. L.: Und gabs irgendwie Phasen, wo Sie sich überfordert gefühlt haben?

1101 Unterfordert sicher nicht, neh?

1102

1103 Andy: Aber überfordert? Also, ick nich

1104

1105 Sabrina: Und wenn, dann war et mir nicht so bewusst

1106

1107 Steffi: Ick würd sagen, man iss da reingewachsen

1108

1109 └Carolín: Jaaaa,

1110

1111 Andy: Man hat sich irgendwann dran gewöhnt und

1112

1113 Carsten: Und man konnte auch drüber reden

1114

1115 Andy: Und dis auch

1116

1117 Carsten: Ick konnte und ick kann wat nicht, dann hat man dann mit Frau Prange

1118 jesprochen und denn ist dann irgendwie ne Regelung gefunden worden. (schnieft)

1119 so sehen wir das alle (@)(.)(@)

1120

1121 Carolin: Ick globe, wir haben damals alle dit nich jeschnallt, so richtig.

1122

1123 Viele: (unverständlich)

1124

1125 Carolin: Also dit

1126

1127 L Viele: (unverständliche Zustimmungen)

1128

1129 Carolin: Wees ick nich, dit kam ja och von von außerhalb immer mal Leute, die sagn

1130 krass, was ihr da so macht und ihr opfert da eure ganze Freizeit für. Dit war uns nicht

1131 bewusst, dit war nich irgendwie, dit war für uns keen Opfer. Wir haben dit einfach

1132 jemacht, weil et uns Spaß jemacht hat, so und wir haben dit soweit jemacht, wie wir

1133 dit konnten und jeder hat sein Bestes jegeben und damit äh - , (unverständlich) wird ick

1134 jetzt behaupten, wurde och niemand überfordert, und so, weil irgendwie

1135

1136 Sabrina: und wat nich jing, wurde halt angepasst.

1137

1138 Carolin: Jaaa,

1139

1140 Sabrina: Najut, da wird sich schon irgendwat andret finden lassen (2) wobei halt

1141

1142 Carolin: Nee, nee, da war ja nich irgendwie von wegen, du musst aber jetzt so

1143 sondern, - wenn wirklich irgendjemand mit irgendwat nich klar kam, dann hieß es halt

1144 oke, da müssen wir da irgendwo ne Lösung finden und dann hat man gemeinsam ne

1145 Lösung gefunden. Also (3) wir sehn dit och alle nicht so, gloob ick, also keener von

1146 uns, setzt sich jetzt so hin und sagt irgendwie fu, wahnsinnig wat wir jeleistet haben

1147 damals, dit

1148

1149 Carsten: wir sind nicht ranjegangen, wie ein Profi jetzt ranjehen würde an die ganze
1150 Sache. N Profi würde halt sehen, ich muss hier die Choreografie können, ick muss die
1151 Mimik und Gestik und allet muss stimmen und jedes kleinste Detail und wir haben halt
1152 geguckt, so weit könn werr det und dit macht Spaß und dit

1153

1154

↳Viele: Mh

1155

1156

↳Carsten: Ja, genau

1157

1158

↳Viele: Mh, genau

1159

1160 Carsten: ziemlich n Stück von Profihafte entfernt, aber für dit wat wir halt jemacht

1161 haben und für unsere - bis dahin, die Ausbildung, oder wie man das sagt, wees ick

1162 nich. Also, war det doch jut so

1163

1164 Carolin: Deswegen

1165

1166 Andy: An der Motivation hats nicht gefehlt

1167

1168 Carsten: Nee,

1169

1170 Sabrina: Nee

1171

1172 Carsten: An der Motivation hats nicht gefehlt

1173

1174

↳ Carolin: Im Gegenteil

1175

1176 Sabrina: Ja (5)

1177

1178 Carsten: Also, nicht überfordert (@).(.)(@)

1179

1180 Sabrina: Kann ich aber auch och nich sagen. Mir fiel dit schwer, zum Beispiel jetzt in

1181 meiner Rolle, allein schon die gesangstechnischen Sachen. Hab ich mich damals so,

1182 nich so, so hoch singen. Sag ick mal, ick habs damals jemacht und dis hat funktioniert

1183 und ich habs als nich so schwierig empfunden. Also, dit war jetzt och nich (@).(.)(@)

1184 war jetzt och nich so dit Jefühl ich muss unbedingt dolle lernen dafür oder dran arbeiten

1185 Sicherlich gabs einige, die hatten da mehr Schwierigkeiten

1186

1187 Carsten: Ja, und da war dit och Frau Pranges Aufgabe dass sie erst geguckt hat, wer hat

1188 die Fähigkeiten, wer bringt da wat mit und das hat sie schon erledigt.

1189

1190 Carolin: Deswegen, ick denke, sie hat ja lange genug vorher überlegt, wen sie

1191 überhaupt anspricht und wees ick wat allet, also - äh - da hat sie sich schon ihre

1192 Leute och zusammengesucht, wose - der Meinung war, dit passt. Also, ick finde schon

1193 dass die Konstellation der Gruppe so schon richtig jut war und richtig jut jewählt war

1194 und denn hatten wir letztendlich nur noch den Feinschliff zu machen und dit hat denn

1195 irgendwann - durch die Zeit, die wir miteinander verbracht haben, hats denn

1196 irgendwann jepasst, also

1197

1198 Sabrina: Mh, (2) und man hat sich auch gegenseitig jeholfen, dit wat der andere nich

1199 konnte hats se eben versucht zu vermitteln

1200

1201 Andy: Aber auch durch diese Texte lernen und Musik lernen und Tänze lernen. Ich

1202 denke durch die Regelmäßigkeit, die dann irgendwie drin war ist es auch erleichtert

1203 worden

1204

1205 Sabrina, Carsten: Mh,mh

1206

.....

1207 Ch. L.: Sie haben vorhin mal erwähnt bei den - mit dieser Doppelbesetzung der Rolle,
1208 dass es dann zeitweise ziemlich schwierig war.
1209
1210 Steffi: Für mich, ja
1211
1212 Ch. L.: Ja, das
1213
1214 ↳Steffi: Für mich persönlich
1215
1216 Ch. L.: soon Problem war, ja? Die Frage iss jetzt, erinnern Se sich noch an andere
1217 Probleme, die aufgetaucht sind, so im ganzen Prozess der „West Side Story“
1218
1219 (8)
1220
1221 Sabrina: Mh, (3) °gleich zuerst°
1222
1223 Andy: Das gab bestimmt irgendwelche, aber
1224
1225 Carolin: Es gab sicher irgendwelche Problemchen, aber nischt Weltbewegendes, also
1226
1227 Carsten: Na ja, (unverständlich) hat der eene oder andere mal ein bisschen mehr
1228 Darstellungsbedürfnis als ((@)(3)(@) (unverständlich). Dit warn halt die Sachen,
1229 wo denn wirklich so viele
1230
1231 Sabrina: Kurz, mal
1232
1233 Carsten: Größenwahnsinnigkeiten (@)(.)(@)
1234
1235 Carolin: Der ganz alltägliche Größenwahn, der

1236

1237

↳Steffi: Jenau

1238

1239 Carsten: Ich möchte jetzt keine Namen nennen (@).(.)(@) vorhin ist der schon mal

1240 jefallen. Nee, - ja dit warn n paar Leute, wo ick mich denn schon jewundert habe,

1241 dass sie sich jetzt in Vordergrund stellen und dass sie jetze hier - druf pochen, dass dit

1242 so jemacht wird, wie sie dit jetzt halt haben wollen und so, und sich dann nicht

1243 irgendwie untergeordnet haben. Dit fand ick immer soon bisschen innerlich jemein

1244

1245 Sabrina: Aber dis hat sich dann irgendwann, ja

1246

1247

↳Carsten: Hat sich dann jegeben

1248

1249 Sabrina: Ausgesessen, wahrscheinlich, weiß ich nicht, wurde denn links liegen lassen

1250 und denn, da wurde gar nicht weiter drüber nachgedacht

1251

1252 Carsten: Na, weil es gar nicht anders ging. Also, dit war ja dit Kuriose

1253

1254 Sabrina: Na, und gab ne Leitung und gabn Plan irgendwie, mitgemacht werden sollte

1255 und ja, da war jetzt nicht viel Platz und Raum, sag ick mal so, für solche Sachen. Es

1256 wurde auch ganz schnell von den anderen abgewickelt

1257

1258

↳ Carsten: Mh

1259

1260 Sabrina: hat ich das Gefühl. (unverständlich) funktionierte nicht ganz (unverständlich)

1261

1262 Carsten: Na ja, aber da gabs ja dann die Diskussionen im Furthi-Wald zum Beispiel

1263

1264 Carolin: Ja, die warn aber och richtig. Dit war, dit war ja der Prozess, der sich daraus

1265 entwickelt hat, weeste, dit wär ja viel schlimmer jewesen, wenn einfach jesagt würde,
1266 so jetzt wird es so jemacht, die Möglichkeit bestand nicht. Bei einem freiwilligem
1267 Projekt kannst du dich nicht hinstellen und sagen so, ick sag jetzt, so wird dit jemacht
1268 und dann wird dit so jemacht und dadurch kamen dann immer wieder Diskussions-
1269 gruppen auf

1270

1271 Carsten: Na ja, aber dit hieß ja vorher schon, so und so wolln wir dit machen und dann
1272 jab et ja Einzelne, die da wirklich ihren Kopp durchsetzen wollten.

1273

1274 Carolin: Ja, ick

1275

1276 LCarsten: Und da

1277

1278 Carolin: Du meinst Chris, der letztendlich

1279

1280 Carsten: Na, oder ein Robert , zum Beispiel

1281

1282 Carolin: Ja, die halt meinten, die müssten sich

1283

1284 Carsten: Die sind jetzt hier die Stars und hier wird jemacht, wat wir jetzt halt sagen.

1285

1286 Carolin: Ja, aber

1287

1288 Carsten: Dit sind jetzt Sachen, Ja, und die haben sich den ziemlich schnell jejessen

1289 und hinterher gabs keene Diskussion (schnieft)

1290

1291 Sabrina: °Ja, bloß dit haste überall°

1292

1293 Carolin: Deswegen, und ick fand ja letztendlich gabs diese Zwei

1294

1295 Carsten: Mh, ja aber, dit war ziemlich einschneidend jewesen. Also, dit iss mir noch

1296 ziemlich jut in Erinnerung (unverständlich) wenn et um Zwischenfälle jeht, die

1297 mir dazu einfallen

.....
1298

1299 Carolin: Ja, also die Hauptspielproben irgendwie mit den Jungs waren teilweise schon

1300 heftig. so

1301

1302 Sabrina: Na ja, aber wat willste da machen?

1303

1304 Carolin: Ja, ick meine,

1305

1306 Carolin: deswegen dit war und dit iss, iss, iss teilweise n gefährlichet Alter und ick

1307 finde für diese Altersklasse und für die Dauer, die wir dieses Projekt jemacht

1308 haben und die Intensität

1309

1310 Sabrina: Mh

1311

1312 Carolin: der Zeitaufwand und, und, und - em - sind dit Pille-Palle-Sachen, die da

1313 aufkamen

1314

1315 Sabrina: Ja

1316

1317 Carolin: Also, dit warn wirklich, et warn halt immer mal kleine Raufereien so, (.)

1318 Also. dat die sich wegen irgendwelcher Kleinigkeiten inne Haare jekriegt haben oder
so

1319 und dit gab halt gerade unter den Jungs halt immer wieder die Machtkämpfe, dass die

1320 da gegenseitig dominieren wollten. Wer ist hier der Bessere und Tollere ist - und

1321

1322 Sabrina: Aber dit iss normal

1323

1324 LCarolin: Ja

1325

1326 Sabrina: Das gabs ja unter den Mädchen auch und die kann besser tanzen oder

1327

1328 Carolin: Naja, und da gabs dann halt soon Stück weit Stutenbissigkeit. Dit is genau

1329 dit gleiche Spiel, halt äh

1330

1331 Sabrina: Ja, aber wenn du acht Stunden am Tach aufeinander hockst oder ne ganze

1332 Woche, denn -

1333

1334 Carolin: Ja, aber ick fand dit war halt

1335

1336 LSabrina: War nicht schlimm

1337

1338 Carolin: absolut im Rahmen, dit war jetzt nich irgendwie weltbewegend oder so -

1339

1340 Sabrina: Dit war eben nur hinderlich an sich - sag ick mal

1341

1342 Carsten: Nee, dann schon eher förderlich, weil man sich dann halt mal ausquatschen

1343 konnte und mal richtig Luft ablassen konnte.

1344

1345 Carolin: Ja, dit war ja och wichtig, weeste

1346

1347 Carsten: Da hat man sich halt mal so richtig Luft jemacht

1348

1349 Sabrina: Danach gings dann aber och wieder, komischerweise

1350

1351

↳Carolyn: Ja

1352

1353 Sabrina: Komischerweise, man hat sich denn verstanden

1354

1355 Carolyn: Dann hats eenmal jeknallt, weeste und dann

1356

1357 Carsten: Jenau

1358

1359 Carolyn: wars wieder oke

1360

.....
1361 Ch. L.: Sie haben vorhin gesagt, es ging alles ohne Zensuren und ohne Druck und

1362 sonst was, em. Wenn Sie jetzt Projektarbeit und Schule vergleichen em ja (.) Vor und

1363 Nachteile von schulischem Unterricht, Projektlernen em ja, irgendwie was zusammen

1364 zu bringen

1365

.....
1366 Carolyn: Ja, wie verbindest du dit miteinander? Also dit war für uns, dit war Freizeit

1367 dit war Spaß und em alle Freizeitaktivitäten, die irgend n Schüler macht, die macht er

1368 neben der Schule. Ob es jetzt wie in unserm Fall die „West Side Story“ war oder ob

1369 jemand zum Judo geht oder so em

1370

1371 Andy: Es war halt freiwillig

1372

1373 Carolyn: Ja, die macht er halt in seiner Freizeit

1374

1375 Andy: Unterricht ist nich freiwillig, da musste man hingehen.

1376

1377 Carolin: Deswegen, und dit sind zwei Paar Schuhe, die kann man irgendwie nich
1378 also in dem Fall nich, nich miteinander verknüpfen, dit geht nich. Wir haben halt
1379 Vormittag in der Schule gesessen und haben unseren Unterricht jemacht
1380
1381 Andy: Und der nicht diese Freiheit hatte
1382
1383 Carolin: Ja
1384
1385 Andy: wie am Nachmittag
1386
1387 Sabrina: und man hat sich mitunter druf jefreut sag ick mal. So, Schule endlich vorbei
1388
1389 Carolin: Ja, aber doch nicht anders als jemand, wees ick, der halt irgendwie im, im
1390 Schwimmverein iss oder so
1391
1392 Sabrina: Nee, Ja
1393
1394 Carolin: der sitzt och teilweise in der Schule und denkt, ach Gott Mensch Geschichte
1395 ist grad tierisch langweilig. Gott sei Dank, du hast heute Abend noch
1396
1397 Sabrina: Training
1398
1399 Carolin: Schwimmtraining weeste. Also, äh man kann dit in dem Falle nicht
1400 vergleichen so dit jeht nich
1401
1402 Ch. L.: und hat man was gelernt beim Projekt?
1403
1404 Carolin: Na, sicher hat man wat gelernt.
1405

1406 Steffi: Wat iss jetzt noch die Frage, wah? (@)(2)(@)

1407

1408 Andy: Naja, man hat auf jeden Fall gelernt sich mit anderen Menschen auseinander

1409 zu setzen, mit über einen langen Zeitraum mit vielen Menschen zusammen zu sein.

1410 Das hat ganz viele soziale Aspekte mit sich gebracht hat. Em (3) Ja, eigentlich viele

1411 Dinge, die man halt, wenn man im Unterricht sitzt, in der Schule nicht lernt.

1412

1413 Carsten: (@)(.)(@)

1414

1415 Andy: Naja, in der Schule hab ich keen soziales Verhalten gelernt. Wenn ick im

1416 Unterricht mir jemand von vorn was erzählt hat. Lauter so soziale Dinge, hab ich echt

1417 dann am Nachmittag, wenn ich mit Freunden zusammen war, hatte Verantwortung

1418 und musste was zusammenbringen, man musste was erarbeiten em war halt ein ganz

1419 anderes Arbeiten als am Vormittag

1420

1421 Sabrina: Ja

1422

1423 Andy: als man in dem weißen Raum gesessen hat -

1424

1425 Carolin: Ja, und wurde. Also, ick denke, für alle die bei „West Side Story“ mitgemacht

1426 haben, war dit einfach für das Selbstbewusstsein, ein tierischer Kick. Dass man einfach

1427 jemerkt hat, em mir traut hier jemand was zu, ich kann hier was machen, und ich

1428 mach das und mach das übern n langen Zeitraum und hab damit Erfolg.

1429

1430 Carsten: MH

1431

1432 Carolin: Ohne dass mich jemand dazu zwingt. Ich mach das weitgehendst selber und

1433 das bringt wirklich was, ich hab dadurch wirklich n Erfolg un das ist das glaub ich,

1434 alle bei der Gruppe auch so jekickt hat

1435

1436 Sabrina: So, nach dem Motto, oh ich kann ja wirklich was

1437

1438 Carolin: Ja, also

1439

1440 Sabrina: wat früher immer mal so angezweifelt wurde, manchmal vielleicht oder

1441 wo man sagt, /schauspielern liegt mir vielleicht doch/

1442

1443 Carsten: Und dann kommt das Ding mit der Zugehörigkeit, irgendwie dass man jesagt

1444 hat, ick bin bei sooner tollen Sache dabei jetzte und dit nimmt soone Auswüchse an,

1445 dass man einfach stolz war da druf

1446

1447 Viele: Ja

1448

1449: Andy: und man hat uns in eine ganz andere Welt gebracht. Ich habs dann in der Praxis

1450 erlebt, wie es dann im Theater aussieht. Was für Arbeit damit verbunden ist. Technik,

1451 Regie und wat da noch allet iss em - wat man ja so sonst nie kennen gelernt hätte

1452

1453 Sabrina: unter Garantie, aber man hat sich aber auch n Stück weit selber jefunden

1454

1455 Carolin: Ja

1456

1457 Sabrina: Viele wussten nicht, wo jehör ich hin, und haben halt gemerkt, wo sind meine

1458 Schwächen, meine Stärken und mit wem kann ich, mit wem kann ich nicht. Was fürn

1459 Mensch bin ich - und das hat man da auch jelernt

1460

1461 Carsten: Dit beste Beispiel iss eigentlich Andy

1462

.....

1463 Carolin: Ich denke wirklich in allererster Linie hat „West Side Story“ em soziale
1464 Kompetenz jebracht, so. Also, soziale Weiterentwicklung, die man so in den Klassen-
1465 verband wahrscheinlich also in den Klassenverband nicht hat. weil da gibt's einfach
1466 von der Grundschule an bestimmte Grundformen, das war jetzt oke, du darfst deinen
1467 Mitschüler nicht hauen (@((2)(@) Nein, ick meine, dit iss von der Grundschule an
1468 festgelegt, wie ick damit umgehe und im Konfliktfall im Unterricht, greift der Lehrer
1469 ein und sagt, Freunde, aber so jehts aber nich, fertig und dit war halt bei „West Side
1470 Story“ nicht und diese Gruppe hat sich im Prinzip - ja gegenseitig erzogen und haben
1471 sich gegenseitig angespornt, angestachelt und sich aber och gegenseitig jebremst,
1472 wenn wirklich mal jemand über die Stränge geschlagen iss und dit iss ne Erfahrung,
1473 die ich halt nicht missen möchte, weil - dit warn ja wirklich Leute aus den unter-
1474 schiedlichsten Klassen aus

1475

1476 Andy: Unterschiedlichsten Altersgruppen

1477

1478 Carolin: Ja

1479

1480 Sabrina: °und verschiedensten sozialem Milieu° Alexandra zum Beispiel

1481

1482 Carolin: Ja, also durch alle Schichten

1483

1484 Sabrina: Jenau

1485

1486 Carolin: ohne, ohne irgendwie n Ausschluss und irgendwie über diese Zeit zu lernen,
1487 em mit jedem irgendwie klar zu kommen und zu merken, dass em das halt nicht jeder
1488 Mensch gleich tickt und dass nicht immer irgendjemand da ist, der halt im Ernstfall
1489 eingreift und sagt, nee Freunde auseinander, sondern selber die Erfahrung zu machen,
1490 wie weit kann ick gehen wat kann ick machen, wie fühl ick mich in soone Gruppe ein
1491 em, das sind halt so Sachen find ick, die man janz jewaltig jelernt hat bei

1492 „West Side Story“, aber halt unbewusst
1493
1494 Carsten: Mh
1495
1496 Carolin: Also dit klickert erst irgendwie im Nachhinein, dass man da denkt, was hats
1497 dir eigentlich jebracht, so
1498
1499 Andy: Na, unbewusst hat man sich auch, mit äh mit deutscher Sprache beschäftigt. Ja,
1500 Text lernen
1501
1502 Carsten: Mh
1503
1504 Andy: mit Musik hat man sich beschäftigt,
1505
1506 Carsten: Mit Sport
1507
1508 Andy: mit Sport hat man sich beschäftigt (@)(.)(@)
1509
1510 Sabrina: °Mit dit Thema an sich°
1511
1512 Andy: Äh, es wurden Fähigkeiten geschult und nicht nur Theorie rübergebracht.
1513
1514 Sabrina: Und man hat jetzt gelernt, die unterschiedlichsten Menschen, so zu
1515 akzeptieren, wie sie sind - ohne halt sie verändern zu wollen sag ick mal
1516
1517 Carsten: Mh, mh
1518
1519 Sabrina: Also, man hat jetzt nicht versucht, irgendwie, bloß weil er einem nicht gepasst
1520 hat - ihn so zu drehen, dass er in die Gruppe passt oder so, sondern man hat halt

1521 (unverständlich) da gabs schon einige Querschläger, die da mit ihren Launen nicht so
1522 verträglich waren
1523
1524 Carsten: Selbst das haben wir versucht, irgendwie hinzukriegen
1525
1526 Sabrina: Ja dit hat ja funktioniert
1527
1528 Carolin: Ick denk da irgendwie janz oft dran, weil ick hab ja doch irgendwie, habt ihr
1529 ja vorhin selber jesagt, die Mutterrolle dann abjekriegt. Äh, bei mir kamen dann halt
1530 viele Leute aus der Gruppe an, wenn's irgendwie Schwierigkeiten haben und haben
1531 mir halt erzählt, was machen wir denn jetzt und so und kamen dann halt öfter Leute
1532 an, wenn sie halt richtig auf der Palme waren und fuchsig waren und so richtig Dampf
1533 ablassen mussten und äh - und ick denke, ick hab dit dann irgendwie janz jut
1534 hinjekriegt, dass ick die erstmal wieder beruhigt habe und aufn Level jekriegt hab so
1535 und em dit ist schon sind schon soone Sachen, wo ick heut dran denke, wenn - also,
1536 ick arbeite ja in der Versicherungsbranche und hab direkt mit Kunden zu tun so, und
1537 wenn dann halt irgendwie n Kunde wutschnaubend ins Büro kommt, weil er n
1538 Schaden hatte oder irgendwat oder so
1539
1540 (@).(.)(@)
1541
1542 Carolin: Nein, aber dit iss wirklich so und ich manchmal denke, ach gucke mal an, ja
1543 in welchem Alter, iss allet gleich, ja. (@).(.)(@) Doch, man merkt dit, wirklich und
1544 sitz ick halt genauso, wie damals bei „West Side Story“ gesessen habe und wie da
1545 und erklär den Kunden dies, bleiben Sie ganz ruhig, gucken Se mal, iss ja nischt
1546 passiert, iss ja nur Blechschaden und wees ick so also, em. Da muss ick dann schon
1547 irgendwie dran denken. Also, die Rolle hat ick ja damals och schon inne und – °liegt
1548 mir, macht mir Spaß°. (@).(.)(@) Also, von daher hab ick schon och wat jelernt
1549 irgendwie für –

1550

1551 Sabrina: Na, weil dit deine Stärke iss

1552

1553 Carolin: ja, die sich aber wahrscheinlich so in der Schule nicht so rausgefiltert hätte

1554

1555 Andy: Mh, ja

1556

1557 Sabrina: Ja, du hattest ja sonst keen, den du bemuttern konntest

1558

1559 Carolin: Ja, schade eigentlich (@((5)(@) Nee, aber dit wäre doch in Schule nicht so

1560 auffefallen und vielleicht wäre meine Berufswahl ne ganz andere geworden, weil ick

1561 nich uff die Idee jekommen wäre, dass es mir so wichtig ist, den Umgang mit

1562 Menschen zu haben und so, weeste

1563

1564 Sabrina: °Ja, bestimmt° (5) der Umgang mit Menschen war doch sehr entscheidend

1565

1566 Ch.L.: dass Sie sich selber finden, n Stück weit nicht?

1567

1568 Sabrina: Ja, und man war ja dann doch so, wat liegt mir, wat bin ich fürn Mensch

1569 überhaupt. Viele sind da auch sehr schüchtern reingegangen und äh zum Ende des

1570 Projektes sind sie dann doch aus sich rausgekommen und so, und iss doch n ganz

1571 Netter, wo man das anfangs nicht dachte, wo man selber merkte, ich komm mit den

1572 Leuten klar und sind vielleicht och Personen beigewesen, die uffn Schulhof irgendwie

1573 ganz irgendwo in der Ecke jestanden haben und in der „West Side Story“ sind sie

1574 aufgeblüht, das gabs auch. (5)

1575

1576 Ch.L: Mh

1577

1578 Sabrina: Also, ick war zum Beispiel auch in der Schule och nich so unbedingt der

1579 Mensch, der sich wohl gefühlt hat im Klassenverband und em mein ()
1580 war ein ganz anderes Feeling. Da war ich mit Leuten zusammen, da wusst ich, die
1581 wolln das Gleiche, die haben die gleichen Interessen, haben den gleichen Spaß an der
1582 gleichen Sache und da sieht man sich dann auch ganz anders

1583

1584 Ch. L.: und was war der Unterschied zur Schulklasse?

1585

1586 Sabrina: Also da war jeder soon Einzelkämpfer, sag ick mal. Da hat jeder sein Ding
1587 jemacht und mitunter ohne Rücksicht auf Verluste und äh -. Ja, da gabs auch dann
1588 (unverständlich) wo man sich mit Leuten, mit den man sich halt verstanden hat, wo
1589 man jetzt vielleicht och Freundschaften jebildet hat, aber im Endeffekt war da jeder
1590 für sich irgendwo, und das war in dem Projekt nicht möglich.

.....
1591 Ch. L. Wenn Sie ein Projekt machen würden, was würden Sie anders machen?

1592

1593 Sabrina: (@)(.)(

1594

1595 Carolin: Gar nichts

1596

1597 Andy: Nee

1598

1599 Carsten: Iss ziemlich schwer zu sagen, weil ick keen Pädagoge bin, ick hab davon

1600 keene Ahnung. Aber aus meiner Sicht iss die Sache einfach jut jeloofen, einfach

1601

1602 Steffi: Ja

1603

1604 Sabrina: hat sich selbst jesteuert

1605

1606 Carolin: Ja, aber Gaby hat nich äh extrem lenkend eingegriffen. Sie hat

1607

1608 ↳Sabrina: n Rahmen vorgegeben und

1609

1610 Carolin: Ja, aber sie war letztendlich der all überschauende Bewacher, sie war zwar

1611 immer gegenwärtig, hat och immer jekuckt, so äh, aber sie hat sich nicht eingemischt,

1612 wenn irgendwie em - wenn irgendwo wirklich mal ne kleene Krise war oder so, dann

1613 war sie nicht sofort da und hat jesagt, was issn hier und so. Genau, wat die Lehrer halt

1614 im Unterricht machen von wegen, äh Auseinander und so, hat sie halt nich jemacht.

1615 Sie hat zwar immer beobachtet, sie wusste immer wat los iss, aber sie dat immer selber

1616 laufen lassen. Also, sie hätte garantiert eingegriffen, wenn das irgendwie eskaliert

1617 wäre, aber sie hat uns machen lassen und hat die Verantwortung getragen. (@)(5)(@)

1618

1619 Sabrina: Ja, und dadurch dass eben so einige Leute verschiedene Altersklassen waren,

1620 warn halt och einige die gesagt haben. Nee, Stopp bis hierhin und nicht weiter, denk

1621 ick, die dann eine gewisse Rolle übernommen haben und jesagt haben Mh, bisschen

1622 gucken müssen wir dann doch schon mal

1623

1624 Carolin: Ick globe, dit war bei „West Side Story“ so ähnlich wie weeste im Kinder-

1625 garten machen die neue Gruppeneinteilung, dass die halt nich mehr sagen, so Krabbel-

1626 gruppe, die Gruppe

1627

1628 Sabrina: mh

1629

1630 Carolin: Vorschulgruppe und so weiter, sondern die mischen ja och allet quer Beet

1631 durcheinander, weil sie sagen, die Kinder erziehen sich gegenseitig und genauso war

1632 dit bei „West Side Story“. Wir warn halt irgendwie, alle quer Beet durcheinander,

1633 verschiedene Altersgruppen, verschiedene soziale Strukturen und so - und man hat sich

1634 halt irgendwie gegenseitig erzogen.

.....

1635

1636 Ch. L.: und Sie haben für 25 Leute die Probenpläne oder 30 gemacht, ja?

1637

1638 Carolin.: Ja, na ja dit braucht ja dit braucht ja nich jeder n einzelnen Probenplan,

1639 sondern dit wurde ja unterteilt in in Mädchengruppe dann nach Tanz, Schauspiel und

1640 dann halt die Jungs und dann musste man halt immer gucken - . Für bestimmte Szenen

1641 braucht man nur die Jets, für bestimmte Szenen brauchte man beide, denn wurde

1642 geguckt, wann sind Tanz- und wann sind Schauspielproben und em - danach wurde

1643 es dann eingeteilt (.) °Dit ging schon°

1644

1645 Sabrina: unsere Proben hat ja Gaby

1646

1647 Carolin: Deswegen, eure Gesangproben die Soloproben habt ihr gemacht und och die

1648 Orchesterproben: Ick musst nur dann halt wissen, wann sind Orchesterproben mit

1649 den einzelnen Gruppen. Kann ja schlecht sagen, so die Jets haben äh haben dann hier

1650 von - bis Tanzunterricht und sind dann eigentlich beim Orchester, dit wär dann, aber

1651 dit war nicht, also wees ick nich, dit hat man halt jemacht, dit jehörte dazu, fertig

1652

1653 Ch. L.: Bei der Choreografie, und die andern haben dann mitgemacht, oder war das

1654 schwierig dann erst mal, die andern dazu zu kriegen dann - auch Anweisungen zu

1655 befolgen?

1656

1657 Andy: Naja, dis war ja so am Anfang hat das ja, ne professionelle Choreografin

1658 gemacht, mit der wir die Tänze einstudiert haben und am Ende hab ich dann einfach

1659 nur - ich wees gar nicht

1660

1661 Carolin: Nachhilfeunterricht

1662

1663 Andy: so wie Nachhilfeunterricht. Es war einfach nur immer mal wieder

1664 durchgegangen sind die Schritte und wenn was vergessen wurde hab ich halt gesagt,

1665 Ja, so war dit (@).(.)(@)

1666

1667 Sabrina: Na, und wir haben dir halt es deshalb (unverständlich) weil du mit Heidi

1668 auch so zu tun hattest, du hast ja dann auch angefangen zu tanzen und wir haben

1669 ja mitgekriegt

1670

1671 Carolin: Ja, aber wir haben einfach och jesehen, dass Andy kann

1672

1673 Sabrina: Ja

1674

1675 Carolin: Und das war das Entscheidende. Nicht, das er mit Heidi jut klarkam. Mit

1676 Heidi kamen wir alle jut klar

1677

.....
1678 Ch. L.: Ja, also das war wirklich spannend. Fällt Ihnen noch irgendwas Bestimmtes

1679 ein, was Sie noch sagen wollen ehe wir das Gerät abstellen?

1680

1681 Sabrina: Es war eine Zeit, die ich nicht missen will.

1682

1683 Carolin/Carsten: Mh

1684

1685 Carsten: das wollt ich auch gerade sagen, ja

1686

1687 Sabrina: Also wir können jetzt, wo (unverständliche) Ja, wo ich jetzt so in letzter

1688 Zeit Revue passieren lassen. Also, ick würd schon gern mal die Uhr zurückdrehen

1689

1690 Steffi/Carsten: mh

1691

1692 Sabrina: Äh, mal wieder soon paar Proben oder so, wär schon ganz lustig so, aber
1693 jetzt iss Vergangenheit - man hat halt viele Leute um sich rumjehabt, die man jetzt
1694 wenn man sie uff de Straßen trifft
1695
1696 Carsten: Mh
1697
1698 Sabrina: Ach der, kenn ick
1699
1700 Carolin: Ick hab gestern Stefan Solau – bei ein beim also Cafe jetroffen. War da
1701 Käffchen trinken
1702
1703 Andy: Der Polizist
1704
1705 Carolin: Der Polizist - ah und der guckt mich an, ich wusste sofort wer er ist so und
1706 der war ja aus Fahrland irgendwie, der war ja janich von unserer Schule, der war ja
1707 irgendwie
1708
1709 Sabrina: Ja, (unverständlich)
1710
1711 Carolin: (unverständlich) Caro - von „West Side Story“?. Dit fand ick total cool und
1712 da meint er, du kannst dich jetzt echt geehrt fühlen, denn normalerweise kann ich mir
1713 keine Namen merken.
1714
1715 Viele: (freudige Ausrufe)
1716
1717 Carolin: Ja, und so iss dit och irgendwie, man erkennt die Truppenteile noch wieder -
1718 äh Es war einfach ne schöne Zeit