

Projektbericht

Werkzeugkoffer zur Interessensfindung

durchgeführt im Rahmen der Lehrveranstaltung
*„Schul- und Unterrichtsforschung inklusive Schulpraxis – Praxisforschungsseminar
in Kooperation mit Schule im Aufbruch“ (490 187)*

Barbara Panny, Christina Meikl, Rahma Eltabakh, Veronika Ziller, Sara Glanzer

im Auftrag von:

Open School, Dietmayrgasse 3, 1200 Wien

Lehrveranstaltungsleiter*innen:

Mag^a Sandra Messner in Kooperation mit Dr. Martin Ruckensteiner

Wintersemester 2020/21

Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB)

Porzellangasse 4
1090 Wien

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	3
1) Projektauftrag bzw. spezifische Fragestellung	5
2) Methodische Vorgehensweise bei der Literaturrecherche	6
3) Beschreibung des priorisierten Lösungsvorschlags (Prototyp)	7
4) Stand des Wissens anhand der Literaturrecherche	11
4.1. Motivation	11
4.2. Interesse	16
4.3. Kreativmethoden	20
5) Literaturverzeichnis	26
6) Anhang	27
6.1. Dokumentation der Literaturrecherche	28
6.2. An die Schüler*innen ausgeteilte Fragebogen	32
6.3. Auswertung des Fragebogens	33

EINLEITUNG

Unser Projekt fand im Rahmen der Lehrveranstaltung ‘Schul- und Unterrichtsforschung inklusive Schulpraxis – Praxisforschungsseminar in Kooperation mit Schule im Aufbruch’ statt. In diesem Seminar mit Praxisbezug wurde mit drei Partnerschulen auf Projektebene zusammengearbeitet, wobei es zu Beginn eine Aufgabenstellung von Seiten der Schule gab, welche dann in weiterer Folge von uns Studierenden im Laufe des Semesters bearbeitet wurde. Der daraus resultierende Entstehungs- und Entwicklungsprozess unterschiedlicher konkreter Herangehensweisen an eine schulische Herausforderung wurde von den Lehrveranstaltungsleiter*innen Mag^a Sandra Messner und Dr. Martin Ruckensteiner begleitet und unterstützt.

Im Rahmen der Aufgabenstellung ‘Lernen bedeutsamer machen’ fanden sich folgende Personen in einer Gruppe zusammen: Rahma Eltabakh (Deutsch und Psychologie & Philosophie), Sara Glanzer (Musikerziehung, Instrumentalmusikerziehung), Christina Meikl (Englisch und Französisch), Barbara Panny (Geschichte/Politische Bildung und Geographie/Wirtschaftskunde) und Veronika Ziller (Französisch und Werken). Wir befinden uns alle in einem fortgeschrittenen Stadium unseres Lehramtsstudiums und haben uns sehr über die Möglichkeit, in diesem Seminar weitere Praxiserfahrungen und spannende Einblicke in eine Schule ‘abseits des Mainstreams’ zu sammeln, gefreut. Das praktische Arbeiten und der Austausch mit der Partnerschule waren aufgrund der Corona-Situation leider nur eingeschränkt möglich. Es wurde daher auf virtuelle Kommunikation, untereinander sowie mit der Schule und der Seminarleitung, ausgewichen. Trotz dieser ungewohnten Arbeitsbedingungen verlief die Zusammenarbeit im Team sehr harmonisch und produktiv.

Unsere Partnerschule für das Projekt ‘Lernen bedeutsamer machen’ war die Open School an der MS Dietmayrgasse im 20. Wiener Gemeindebezirk. Die Open School, welche an diesem Standort vor drei Jahren gegründet wurde, inkludiert die siebte und achte Schulstufe der Mittelschule und umfasst im Schuljahr 2020/2021 ca. 50 Schüler*innen. Die Schüler*innen werden jahrgangsübergreifend in Form von Workshops, Lernbüros und Open Labs auf ihre Zukunft vorbereitet. Während die Open School eine Schule mit Öffentlichkeitsrecht ist und eingebettet in den Regelschulalltag stattfindet, genießen die Schüler*innen mehr Freiheit als in vielen anderen öffentlichen Schulen. Die Schüler*innen dürfen in den Lernbüros und Open Labs individuell entscheiden, mit welcher Thematik sie sich beschäftigen. Die Lernprozesse der Schüler*innen werden dabei durch regelmäßige Gespräche mit den betreuenden Lehrpersonen samt deren kontinuierlichen Leistungsrückmeldungen begleitet. Durch die

selbständige Einteilung ihres Lernstoffes, das regelmäßige Feedback der Lehrer*innen, Gelegenheiten zur Selbstevaluation und die Kenntnis der Leistungsanforderungen ist auch die Notengebung für die Schüler*innen transparent.

Es wurde bereits kurz erwähnt, dass ein wesentliches Bestreben der Lehrpersonen der Open School daraus besteht, ihren Schüler*innen bedeutsame Lernerfahrungen zu ermöglichen. Innerhalb unseres Projektes 'Lernen bedeutsamer machen' lag dabei das Hauptaugenmerk auf der Gestaltung bedeutsamer Lernanlässe in den nachmittäglich stattfindenden Open Labs. Bevor allerdings genauer auf unseren konkreten Auftrag eingegangen wird, folgt eine kurze Beschreibung der spezifischen den Open Labs zugrundeliegenden Lernsituation:

In den Open Labs können die Schüler*innen sowohl vertiefend an bereits bekannten Stoffgebieten arbeiten, aber auch Projekte zu ihren eigenen Interessensgebieten verfolgen. Durch die Option möglichst frei zu arbeiten ergibt sich für die Schüler*innen die Problematik, dass sie oft nicht wissen wo genau sie ansetzen können und wollen. Das Herausfiltern und Benennen der eigenen Interessen stellt für viele Schüler*innen eine Schwierigkeit dar. Es gab von Seiten der Schule schon unterschiedliche Versuche, um die bereits vorhandenen Interessen der Schüler*innen zu wecken und von diesen ausgehend im Rahmen verschiedener Projekte weiterzuarbeiten. In diesem Zusammenhang ist die Problematik teilweise auch daran geknüpft, dass manche Interessen der Schüler*innen auf den ersten Blick nicht in den schulischen Kontext passen. Viele Schüler*innen nennen auf die Nachfrage nach ihrem Interesse oft nur einzelne Schulfächer, aber nicht Thematiken, die für sie selbst interessant sind. Des Weiteren geht es den Lehrpersonen der Open School in den Open Labs darum, Möglichkeiten zu schaffen, um neue Interessensgebiete für die Schüler*innen zugänglich zu machen um so neue Interessen zu wecken.

1) PROJEKTAUFTRAG bzw. SPEZIFISCHE FRAGESTELLUNG

An der Open School arbeiten Schüler*innen am Nachmittag im sogenannten ‘Open Lab’ an eigenen Projekten, die sie alleine oder in Partner- oder Gruppenarbeit umsetzen können. Die Lehrer*innen stehen ihnen dabei unterstützend als Coaches zur Seite, die Ideen für die Projekte sollten dabei von den Schüler*innen selbst entwickelt werden.

Unser Auftrag ist es, Ideen zu finden, die es den Schüler*innen ermöglichen, herauszufinden, welche Themen für sie **bedeutsam** sind und woraus sie ein Projekt entwickeln möchten. Dabei geht es vor allem darum, dass die Schüler*innen ihre **Interessen entdecken und benennen** können.

2) METHODISCHE VORGEHENSWEISE BEI DER LITERATURRECHERCHE

Die Literatur zum Auftrag der Open School wurde sowohl systematisch als auch unter Rücksichtnahme der Schneeballmethode recherchiert. In einem Brainstorming wurden zu Beginn Begriffe gesammelt, die für die Lösung des Auftrags relevant sein könnten. Diese wurden in einer Liste gesammelt und auf die fünf Studentinnen aufgeteilt. Bis zum nächsten Treffen wurden diese Begriffe unter die Lupe genommen und recherchiert. Gemeinsam wurden die Ergebnisse besprochen und diskutiert. Bei diesem Schritt wurde vor allem der Auftrag der Schule immer wieder ins Bewusstsein gerückt und die Frage gestellt, welche Erkenntnisse wir durch die Literatur gewinnen wollen bzw. was wir mit dieser ‘untermauern’ wollen. Begriffe, die zu Beginn relevant erschienen, sich aber als unpassend herausstellten, wurden aussortiert und ertragreiche Schlagwörter wurden weiterverfolgt. Ab diesem Zeitpunkt wurde zur systematischen Vorgehensweise auch die Schneeballmethode angewendet. Fußnoten und Literaturvorschläge in den bewährten Dokumenten wurden analysiert, um tiefer in die Materie der Ideenfindung einzutauchen. Ein sehr gewinnbringendes Schlagwort war beispielsweise ‘Kreativmethoden’ während bei dem Begriff ‘kreatives Denken’ überproportional viele Ergebnisse vorgeschlagen wurden. Durch die Anwendung der Schneeballmethode und das Querlesen verschiedener Artikel wurde außerdem klar, dass Jürgen Krapp (1998-1999) als Basisliteratur zum Thema ‘Interesse’ zu sehen ist und vielfach zitiert wird. So sind seine Werke auch für unseren Literaturteil von großer Bedeutung.

In den Weihnachtsferien wurde die Arbeit aufgeteilt. Während Barbara und Sara den Katalog erweiterten und Veronika den Prototyp entwarf, recherchierten Rahma und Christina weiter nach relevanter Literatur. Die bedeutsamen Absätze wurden exzerpiert und gesammelt. Im Jänner wurden die Ergebnisse ein weiteres Mal hinsichtlich der Relevanz für unseren Auftrag geprüft und aussortiert. Schließlich wurden die Exzerpte zusammengefasst, ausformuliert und mit Zitaten in einen zusammenhängenden Fließtext verwandelt.

3) BESCHREIBUNG des PRIORISIERTEN LÖSUNGSVORSCHLAGS (PROTOTYP)

In den Open Labs entwickeln die Schüler*innen aus ihren Ideen, Talenten und ihrem eigenen Interesse Projekte, die sie entweder in der Gruppe oder alleine verwirklichen.

Durch unsere Literaturrecherche und Analyse der Projektarbeiten in der Open School, wurde klar, dass der Weg vom Interesse zur Projektidee in drei Phasen unterteilt werden kann. Die 'Phasen der Projektentwicklung' wurden in folgender Grafik visuell aufgearbeitet:

Open Lab's: In Projekten persönliche Talente und Potentiale entfalten vom Interesse zur Projektidee...



1) Entdecken des Interesses

In der ersten Phase entwickeln Schüler*innen ein Interesse für eine neue Sache bzw. finden ihre präferierten Interessensgebiete. Es geht darum, die Quelle des Schüler*innen-Interesses aufzudecken und sichtbar zu machen: Welche Interessen sind schon vorhanden, welche können noch neu-/weiterentwickelt werden? Die Schüler*innen sollten sich ihrer Vorlieben bewusstwerden und diese schlussendlich benennen können.

2) Vom Interesse zur Idee

Die Interessensgebiete werden gesammelt und zu Projektideen weiterentwickelt. Dabei können unterschiedlichste Kreativmethoden zur Ideenfindung angewendet werden. Die Ideen werden

dann bewertet und ausgewählt. Auch zur Bewertung der Ideen können verschiedene Methoden angewandt werden (z.B. Pro-Kontra Liste). Zuletzt wird die Idee verständlich formuliert.

3) Von der Idee zum Projekt

Im letzten Schritt wird die Idee verwirklicht. Das Projekt wird geplant und durchgeführt. Abschließend empfiehlt sich eine Reflexion zu diesem Prozess.

Der Auftrag der Open School an unser Team bezieht sich auf die erste Phase: der Interessensfindung und -benennung.

Prototyp und Ergebnis der Arbeit ist schlussendlich eine zweite Grafik, welche den Lösungsvorschlag ‘Werkzeugkoffer zur Interessensfindung’ visualisiert:

Werkzeugkoffer zur Interessensfindung



praktisch und individuell *für draußen und drinnen*

Ideenkatalog *nachjustierbar*

mit Vorbereitung oder spontan einsetzbar

Die Lehrpersonen der Open School werden als Handwerker*innen gesehen, die dann zur Stelle sind, wenn die Schüler*innen nicht wissen bzw. nicht benennen können, wofür sie sich überhaupt interessieren und woraus sie schlussendlich ein Projekt entwickeln können. Die Handwerker*innen bekommen durch den Katalog ein passendes Werkzeug, um den Schüler*innen die erste Phase der Projektentwicklung zu erleichtern. Der Werkzeugkasten ist ein Katalog, der für Lehrpersonen entwickelt wurde und 14 unterschiedliche Ideen zur

Interessensfindung beinhaltet. Einige Ideen des Katalogs sind für die Anwendung in der Schule konzipiert, andere erfordern eine Exkursion, zum Beispiel in den Park, die Bibliothek oder das Theater. Sieben Vorschläge sind spontan im Unterricht einsetzbar, die andere Hälfte müssen vorbereitet werden. In der Grafik ist der Katalog durch den roten Schnellhefter, der aus dem Kasten herausfliegt, dargestellt. Auch die anderen Gegenstände, die aus dem Werkzeugkasten herausfliegen beziehen sich auf den fertigen Katalog. So ist die Brille ein Platzhalter für eine Methode, die in einigen Inspirationstätigkeiten angewendet wird: der/die Schüler*in versetzt sich in eine neue/andere Rolle, erhält eine neue Perspektive auf die Welt und kann so seinen/ihren Fokus auf Neues richten. Das Haus und der Baum sind Symbole dafür, dass einige der Tätigkeiten draußen und andere drinnen durchführbar sind. Die Lupe steht für die Entdeckung bereits vorhandener oder neuer Interessen und die Glühbirne für neue Ideen. Der Hammer, der Schraubenschlüssel und der Schraubenzieher sind Metaphern für die Flexibilität der Inspirationstätigkeiten. So ist die Nachjustierbarkeit der Ideen ein großer Vorteil des Konzepts: die Aktivitäten müssen nicht streng nach einem bestimmten Muster durchgeführt werden, sondern können individuell an die Schüler*innen angepasst werden.

Der Katalog ist folgendermaßen gegliedert:

1) Exkursionen

- Bibliotheksbesuch
- Kinobesuch
- Parkspaziergang mit der Kamera

2) In der Schule - mit Vorbereitung

- My favourite things
- Der Heimweg wird zur Entdeckungsreise
- Interessen-Dating
- Zu Gast in der Schule

3) In der Schule - Spontan

- Mein Nachmittag
- Auf einer einsamen Insel
- Was sagt mein Account über mich aus?
- Moodboard
- Rollentausch
- Highlights der Woche
- Brainstorming

Systematischer Aufbau des Katalogs

Die einzelnen Ideenvorschläge wurden systematisch ausgearbeitet.

1. Bibliotheksbesuch

Anhand ausgewählter Bücher Interessen finden und benennen



Ziel: Durch eine riesige Auswahl an Büchern neue Interessen entdecken oder bereits vorhandene Interessen vertiefen.

Benötigte Materialien / Ressourcen: Bibliothek / Bücherei, optional: Kahoot-Umfrage, Plakate

Sozialform: Einzel- & Gruppenarbeit

Umsetzung:

- Die Bereiche einer Bibliothek werden vorgestellt: Ernährung, Sport, Musik, Literatur, Geographie, Geschichte, Kinder- und Jugendabteilung
- Die Schüler*innen entscheiden sich für 2 Bereiche in der Bibliothek, in denen sie stöbern möchten. (Um gleich einen Eindruck davon zu bekommen, für welche Bereiche sich die Schüler*innen entscheiden, können die Lehrpersonen z.B. eine Kahoot-Umfrage erstellen. Da Kahoots die Eingaben der Schüler*innen mitunter als Diagramme auswerten, wird dabei für die Lehrpersonen schnell ersichtlich, welche Bibliotheksbereiche die meisten SchülerInnen anziehen.)
- Aus den beiden Bereichen, die sie sich ausgesucht haben, nehmen sich die Schüler*innen jeweils 3 Bücher aussuchen und herausnehmen.
- Danach sollen sie sich mit den Büchern einen ruhigen Platz suchen und die 6 ausgewählten Bücher durchblättern. Was ist besonders interessant?
- Mögliche Aufgabenstellung danach: Was an den beiden Büchern hat dein Interesse geweckt?
 - Covergestaltung?
 - Inhalt?
 - Genre?
 - Klappentext?
 - Einzelne Kapitel?

- Titel?
- usw.

- Die Schüler*innen sollen folgenden Satz vervollständigen:

In diesem Buch aus dem Bereich _____ geht es um _____.

Dieses Buch interessiert mich, weil _____.

- Beide, eines oder keines der Bücher können nun ausgeliehen werden.

Reflexions-Anregungen:

- Im Plenum könnte gesammelt werden, wer sich für welche Bücher entschieden hat. Die Funde werden analysiert. Nach welchen Kriterien wurden die Bücher ausgewählt? Welche Bücher ähneln sich (in Thema, Genre, Sprache etc.)?
- Es können zusätzlich im Klassenzimmer (am besten aber direkt anschließend vor Ort in der Bibliothek) Plakatwände, betitelt mit den Namen der Bibliotheksbereiche, aufgestellt werden. Die Schüler*innen können auf den Plakaten notieren, was sie konkret an den Bereichen interessiert (Thema der Bücher, Genre, Buchtitel...) und worüber sie gerne mehr erfahren würden.
- Welche Projektideen fallen den Schüler*innen zu den ausgewählten Büchern/Bereichen ein?

Unter der Hauptüberschrift wird in einem Satz die Kernidee vorgestellt. Diese ist auch im Inhaltsverzeichnis sichtbar, um einen kurzen Überblick über die Inspirationstätigkeit zu verschaffen. Das Ziel des Vorschlags, die benötigten Materialien und Ressourcen sowie die Sozialform wird erläutert, bevor eine mögliche Umsetzung der Idee im Detail beschrieben wird. Darauf folgen anregende Fragen und Gedanken zur Reflexion sowie in einigen Fällen auch konkrete Projektideen. Am Ende werden zum Prozess passende Themen angeführt, die im Unterricht behandelt werden können (z.B. Kunst im öffentlichen Raum, Safer Internet etc.).

4) STAND des WISSENS anhand der LITERATURRECHERCHE

War unsere Aufgabenstellung am Anfang des Semesters, ‘Lernen in den Open Labs der Open School bedeutsamer zu machen’, so muss als erstes die Frage gestellt werden, was unter dem Adjektiv ‘bedeutsam’ eigentlich genau gemeint ist. Laut dem Duden (2021) bedeutet ‘bedeutsam so viel wie ‘bedeutend’ und lässt sich in anderen Worten als ‘besonders wichtig’, ‘beachtlich’ oder ‘mit besonders hoher Qualität’ beschreiben (vgl. Duden, 2021).

Lernen bedeutsam zu machen heißt daher, dem Lernen mehr Wichtigkeit und Wertigkeit zukommen zu lassen. Lernen bekommt oft mehr Wichtigkeit, wenn eine hohe Lernmotivation vorhanden ist. Die Lernmotivation hängt dabei eng mit dem Themenfeld des Interesses zusammen. Daher haben sich die beiden Themenkomplexe Motivation und Interesse als Eckpunkte der Literaturrecherche herauskristallisiert. Als dritten Eckpunkt haben wir uns mit verschiedenen Kreativmethoden beschäftigt, die bei der Ideenfindung unterstützend sind. Die Auseinandersetzung mit vorhandenen Kreativmethoden erweist sich insofern als relevant, da das im Kapitel 6 vorgestellte Phasenmodell der Projektfindung die Entwicklung von Ideen dem nächsten Schritt nach der Interessenentwicklung entspricht.

4.1. Motivation

Was ist intrinsische Motivation?

Die Thematik der Lernmotivation spielt im Schulalltag eine große Rolle. Lernmotivation fasst alle „kognitiven und emotionalen Prozesse“ zusammen, die einem Lernenden dabei helfen, Neues zu lernen (Stangl, 2021). Gründe bzw. Motive, warum man etwas Neues lernen möchte, kann es viele verschiedene geben. In der Psychologie unterscheidet man allgemein zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Ist das Motiv für eine bestimmte Tätigkeit *intrinsisch*, so bezieht der/die Handelnde seine Motivation aus dem Prozess der Tätigkeit selbst: „Intrinsische Anstrengungsbereitschaft gehört zu den Antrieben, die direkt aus dem Tätigkeitsgegenstand erwachsen“ (Lehwald, 2017, S. 16). Es handelt sich um eine Tätigkeitsmotivation. Der Lernprozess ist von, innen’ gesteuert; der/die Lernende lernt für sich selbst, und für niemanden anderen. Außerdem erweist sich ein intrinsisch gesteuerter Lernprozess oftmals auch als erfolgreicher, da er von der Person selbst gelenkt wird. Ist eine Tätigkeit intrinsisch motiviert, so geht dies oftmals auch mit dem *Flow-Erleben* (Csikszentmihály, 1997) einher: „Man bezeichnet damit [Flow] den Zustand des gänzlichen

Aufgehens in einer Tätigkeit, die als angenehm erlebt wird und zur Zufriedenheit und freudvollem Erleben führt” (Lehwald, 2017, S. 16).

Abgegrenzt wird die intrinsische Motivation durch die extrinsische Motivation. Bei dieser Form der Motivation stehen äußere Anreizfaktoren im Mittelpunkt. Der Antrieb zum Lernen liegt nicht in der Tätigkeit selbst, „sondern außerhalb als erhofftes Ergebnis oder als erwünschte Folgen” (ebd., 16). Somit ist die extrinsische Motivation lenkbar und schwächer.

Vergleicht man die beiden Lernmotive, so gelten interessen geleitetes Lernen und kindliches Neugier-Verhalten als Prototypen intrinsischer Motivation. Hingegen gelten beispielsweise das Streben nach einer guten Note oder auf materielle Güter abzielende Lernbereitschaft als Prototypen extrinsischer Motivation (vgl. Krapp, 1999, S. 387). Nach Raufelder (2018) sind Lernziele außerdem mit intrinsischen Motiven während Leistungsziele mit extrinsischen Motiven verbunden (vgl. Raufelder, 2018, S. 54-55).

Da es sich bei unserem Auftrag um die Förderung interessen geleiteten Lernens handelt, ist die intrinsische Motivation essentiell für unsere Aufgabenstellung.

Die unterschiedliche Relevanz des Lernens

Das Lernen lässt sich entsprechend seiner Folgen in wichtig oder unwichtig unterscheiden. Wenn die Folgen des Lernens als wichtig eingestuft werden, so erweist sich das Lernen als erfolgreicher. Andreas Krapp erfasst dabei folgende gegenübergestellten Komponenten:

- 1) Bevorzugung der anspruchsvollen Aufgaben gegenüber der Präferenz für weniger anspruchsvolle oder sogar leicht zu lösende Aufgabenstellungen
- 2) Neugier bzw. Interesses-geleitetes Lernen gegenüber dem Streben nach Anerkennung und guten Noten
- 3) Selbstständigkeit in der Bewältigung der Arbeit gegenüber einer Hilfestellung der Lehrkraft (vgl. Krapp, 1999, S. 393).

Bedeutung von 'intrinsisch' im Rahmen der Interessentheorie

Die intrinsische Motivation wird in der Interessenkonzeption auf zwei Ebenen thematisiert und berücksichtigt: auf der Ebene der emotionalen Erlebnisqualitäten und auf Ebene der rationalen Wertzuordnungen (vgl. Krapp, 1999, S. 400). Die emotionale Komponente meint, dass das Interesse für den Lernenden mit positiven Gefühlen verknüpft wird. Die rationale Komponente hingegen meinte, dass „der Gegenstand des Interesses vorübergehend oder dauerhaft in die zentralen Regionen des Selbstkonzeptes einer Person integriert worden sind” (ebd.). Die beiden

Komponenten der intrinsischen Motivation sind jedoch als miteinander verknüpft zu betrachten: intrinsische Motivation zeichnet sich nicht nur durch die ‘Freude am Tun’ (die emotionale Komponente) sondern auch durch eine subjektive Wertschätzung des Lerngegenstands. Diese steht in starker Verbindung mit der ‘Ich-Wahrnehmung’ und dem Selbstkonzept einer Person (rationale Komponente) (vgl. ebd., 401).

Warum nimmt Motivation im Laufe der Kindheit und Adoleszenz ab?

Fast zeitgleich mit dem Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe nimmt die intrinsische Motivation der meisten Kinder dramatisch ab (vgl. Raufelder, 2018, S. 67). Während der motivationale Tiefpunkt der Schüler*innen mehrheitlich in der 9. Klasse verortet wird, verschlechtert sich mit dem Beginn der Pubertät gleichzeitig auch die Qualität der schulischen Motivation (vgl. Raufelder, 2018, S. 67).

Gründe für diese rapide Abnahme der Motivation sind wie bereits angedeutet einerseits in den psychosozialen Veränderungen, die mit der Adoleszenz einhergehen, und andererseits in der verstärkten Leistungsausrichtung der Sekundarstufe im Vergleich zur Primarstufe anzusiedeln. Je weiter Schüler*innen in ihrer Bildungslaufbahn fortschreiten, umso öfter und unnachgiebiger werden intrinsische Lernimpulse durch extrinsische Impulse ersetzt (vgl. Raufelder, 2018, S. 67). Die im Primarbereich verstärkt herangezogene individuelle Bezugsnorm weicht der in der Sekundarstufe fest verankerten sozialen Bezugsnorm und ein klarer Schwenk des schulischen Augenmerks auf Leistung und sozialen Vergleich ist nicht zu übersehen. Dabei erhalten Bewertungen und Benotungen einen besonderen schulischen Stellenwert und verdrängen intrinsische Impulse schulischer Motivation. „Schule trainiert die intrinsische Motivation der SchülerInnen geradezu weg“, lautet Raufelders (2018, S. 111) Fazit. Die Freude eines Kindes, eine spannende Geschichte geschrieben zu haben (die spannendste, die es je geschrieben hat) geht angesichts der extrinsischen Impulse schulischer Bewertung unter, und die empfangene Note tritt als ‚Belohnung von außen‘ in den Vordergrund. Die Verwendung der individuellen Bezugsnorm als Maßstab bei der Bewertung schulischer Leistungen ist daher maßgeblich für Erhaltung sowie Aufbau intrinsischer Motivation.

Wie kann intrinsische Motivation gefördert werden?

Jenseits von Leistungsbeurteilungen anhand der individuellen Bezugsnorm veranschaulicht Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie der Motivation weitere Gesichtspunkte, die es bei der Förderung von intrinsischer Motivation zu beachten gilt (vgl. Blankenburg/Scheersoi, 2018, S. 246). Laut Deci und Ryan identifizieren sich Schüler*innen verstärkt mit einem

Lerngegenstand wenn Lernanlässe gestaltet werden, die das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ermöglichen (vgl. Hildebrandt/Watermann, 2018, S. 309). Während letztere drei Gesichtspunkte, die von Deci und Ryan als ‚basic needs‘/psychologische Grundbedürfnisse der Motivation bezeichnet werden, als die wesentlichen Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen gelten, schränkt die Mehrzahl der Schulen das Autonomieerleben der Schüler*innen ein (vgl. Hildebrandt/Watermann, 2018, S. 309). Häufig dauern alle Schulstunden einer Klasse fünfzig Minuten, ein Fach reiht sich ans nächste, und die Schüler*innen haben wenig Mitbestimmungsrecht. Gleichzeitig intensiviert die vermehrt herangezogene soziale Bezugsnorm schulischen Leistungsdruck und beeinträchtigt dadurch das Kompetenzerleben der Schüler*innen. Nicht zuletzt scheint das Schulsystem mit den steigenden Schulstufen formaler und unpersönlicher zu werden und dabei vermehrt im Widerspruch zum Bedürfnis der Schüler*innen nach sozialer Eingebundenheit zu stehen (vgl. Hildebrandt/Watermann, 2018, S. 309). Im Folgenden wird betrachtet inwiefern die Schaffung von Autonomieerleben seitens der Schüler*innen und die Gestaltung mehrkanaliger Lernerfahrungen zur Erhaltung und Förderung von intrinsischer Motivation beitragen.

Autonomieerleben

Da die Motivation der Schüler*innen ab der Pubertät vermehrt von ihrem individuellen Autonomieerleben abhängig ist, gilt es, Schüler*innen fortwährend mit aktivierenden Lernanlässen in Kontakt zu bringen:

Schule muss Kindern ermöglichen, ihren natürlichen Entdeckerdrang (z. B. durch Forschendes Lernen) ausleben zu dürfen, indem sie eigene Fragen aufwerfen und lösen dürfen, Schule muss neue und unerwartete Situationen (Reize) generieren (und nicht jeden Schultag in 45 bzw. 50-Minuten-Blöcken in einen Stundenplan eintakten mit den immer gleichen Fächern, Woche für Woche, Jahr für Jahr, in den immer gleichen Räumen, mit den immer gleichen didaktischen Konzepten), und Schule darf Lerninhalte nicht einfach vorgeben, sondern muss Erfahrungs- und Gestaltungsräume schaffen, die zum Mitgestalten anregen, in denen Interessen ausgelebt und (im eigenen Tempo) verfolgt werden dürfen. (Raufelder, 2018, S. 112)

Während das Schaffen von Lernanlässen sehr unterschiedliche Formen annehmen kann, ist das dahinterstehende Ziel stets dasselbe: Schüler*innen sollen sich aktiv mit einem Lerngegenstand beschäftigen und die entsprechenden Lernräume sowie die nötige Ausstattung sollen den Schüler*innen zu Antriebsenergie verhelfen und sie bei der Bewältigung einer *konkreten* Aufgabe unterstützen (vgl. Hüther, Heinrich/Senf, 2020, S. 147). Hüther, Heinrich und Senf (2020, S. 148) erklären dabei, dass es nicht auf die ‚Größe‘ der Lernanlässe ankommt und diese vom Üben für den Skate-Wettbewerb bis zur Mithilfe im Gemeinschaftsgarten mit den Großeltern und zur Organisation eines Schulfests reichen können. Mit der Intention, der Fremdbestimmung von Lernanlässen in Schulen, Clubs etc. entgegenzusteuern, fordern Hüther,

Heinrich und Senf (2020, S. 150) auch bei der Gestaltung und Umrahmung schulischer Herausforderungen die Berücksichtigung von mehr Eigenbestimmung seitens der Schüler*innen ein. Sie selbst verweisen auf das in der Evangelischen Schule Berlin angebotene Schulfach ‚Herausforderung‘, welches Schüler*innen nach ausreichender Vorbereitung und Planung im Klassenzimmer auf Lernexpeditionen in der näheren und fernerer Umgebung sendet, und die Beteiligung der Schüler*innen an sozialen, ökologischen oder landwirtschaftlichen (etc.) Projekten ermutigt. Gleichmaßen tragen fächerübergreifende Schüler*innen- bzw. Übungsfirmer, wie sie bereits in manchen österreischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen existieren, dazu bei, Lernen bedeutsamer zu machen und konkretes Handeln zu fördern.

Wissensverknüpfung

Wie bereits angedeutet, ermöglicht erlebnis- und praxisorientierter Unterricht eine Verknüpfung der verschiedenen Fähigkeiten und Wissensspektren der Schüler*innen und spricht dadurch unterschiedliche Sinne des Kindes an (Raufelder, 2018, S. 110-112). Laut Raufelder (2018, S. 110-112) stimuliert dabei die Kopplung unterschiedlicher Lernkanäle (Sehen, Sprechen, Hören, Eigenes Tun) das Belohnungs- und Motivationssystem im Gehirn der Schüler*innen und trägt zur Entwicklung von Neugier und Interesse bei. Der Verwendung von konkreten multimodalen Anschauungsmaterialien (z.B. Fotografien, Illustrationen, Texte, Erzählungen, Lieder, Reportagen, Video-Clips etc.) wie auch dem Austausch unter den Schüler*innen (z.B. Diskussionen, Umfragen etc.) und der Rückkopplung der Lerninhalte zu den Erfahrungen der Schüler*innen (Reflexion über bereits Getanes, eigenes Tun und Ausprobieren etc.) kommt daher eine große Bedeutung zu.

4.2. Interesse

Was versteht die pädagogische Psychologie unter Interesse?

Wird Interesse ganz allgemein als die kognitive Anteilnahme gesehen, die eine Person einem Gegenstand, einem Thema, einer Aktivität, einer Person oder einer Idee entgegenbringt, so bezeichnet die pädagogische Psychologie Interesse als „eine besonders günstige und deshalb pädagogisch wünschenswerte Form der Lernmotivation“ (Stangl, 2021). Wie im Kapitel über Motivation bereits beschrieben, ist hier vor allem die intrinsische Motivation von Bedeutung. In der Interessenforschung aus Sicht der pädagogischen Psychologie spielt die sogenannte Person-Gegenstands-Konzeption eine besonders wichtige Rolle. Hier wird das Interesse nicht als genetische Veranlagung oder *Trait* (Persönlichkeitsmerkmal) angesehen, sondern als veränderbaren Zustand wahrgenommen (vgl. Krapp, 1999B, S.24). Das Interesse entwickelt sich laut Krapp (1999B, S. 24) aus einer Interaktion zwischen der Person und ihrer Umgebung und charakterisiert sich daher durch seine ‘Personen-Objekt-Beziehung’. Das bedeutet, dass Interesse immer spezifisch auf einen Gegenstand, eine Aktivität oder eine Person gerichtet ist (vgl. Blankenburg/Scheersoi, 2018, S. 246). Wird das Konzept der Person-Gegenstands-Beziehung auf den Kontext der Schule übertragen, so umfasst der Gegenstand des Interesses die Inhalte und Bereiche der jeweiligen Schulfächer (vgl. Krapp, 1998, S.186).

Zudem wird laut Krapp (1992) zwischen situationalen und individuellem Interesse unterschieden. Während das situationale Interesse an eine bestimmte Situation und deren spezielle Bedingungen gebunden ist, zeichnet sich individuelles Interesse durch die wiederholte Beschäftigung (ohne externe Veranlassungen) mit dem Interessengegenstand aus (vgl. Blankenfelder/Scheersoi, 2018, S. 246). Und obwohl interessenbasierte (Lern)Handlungen oft mit emotional positiven Erlebnissen verbunden (vgl. intrinsische Motivation) werden, kann Interesse nicht mit Freude oder Vergnügen gleichgesetzt werden: „Even though interest based actions are mainly associated with positive emotional experiences, interest is not synonymous with enjoyment“ (Krapp, 1999B, S. 24).

An der Open School im Kontext der Open Labs ist dies von besonderer Bedeutung. Roland Reichart-Mückstein spricht in unserem gemeinsamen Gespräch (22.10.2020) in diesem Zusammenhang vom Unterschied zwischen Lustbefriedigung und Interesse. Das Interesse zeichnet sich im Gegensatz zur Lustbefriedigung durch das vorhandene Entwicklungspotential beziehungsweise die vorhandene Motivation, etwas neues zu Lernen (=Lernmotivation), aus (vgl. Krapp, 2000, S. 54).

Wie entwickelt sich Interesse?



Im Rahmen seines Werks 'Interest and effort in education' hat sich der bekannte Bildungswissenschaftler und Philosoph John Dewey bereits 1913 ausführlich mit der Interessenentwicklung von Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt und ist dabei auf die Relevanz der zwei Schritte des Weckens ('catch') und Erhalts ('hold') von Interesse für das schulische Lernen eingegangen (vgl. Rotgans/Schmidt, 2017, S. 180). Dieses zweistufige Modell der Interessenentwicklung wurde 2006 von Hidi und Renninger in ein vierstufiges Modell umgepolt. Die beiden Wissenschaftlerinnen unterscheidet die vier Phasen 'Triggered situational interest', 'Maintained situational interest', 'Emerging individual interest' und 'Well-developed individual interest' (vgl. Blankenburg/Scheersoi, 2018, S. 248). Stufe 1 des Modells, 'Triggered situational interest', wird dabei als oft nur vorübergehendes Phänomen beschrieben, welches durch die Vorstellung von z.B. einer überraschenden Information oder dem Lesen eines spannenden Textes geweckt wird. Im Falle, dass dieses Interesse nicht sofort erlischt, sondern aufrechterhalten bleibt, ist Stufe 2 des Modells - und damit ein 'Maintained situational interest' - erreicht (vgl. Rotgans/Schmidt, 2017, S. 175). Die dritte Stufe des Modells, das 'Emerging individual interest' beschreibt einen Prozess im Zuge dessen ein Interesse internalisiert wird. Das 'Emerging individual interest' zeichnet sich dadurch aus, dass eine Person sich vermehrt mit einem Gegenstand oder Thema auseinandersetzt, ohne dass es dabei Druck oder erhebliche Unterstützung von außen bedarf. Es werden positive Gefühle mit der Auseinandersetzung mit einem gewissen Gegenstand verbunden. Die letzte Stufe des Modells widmet sich dem stark entwickelten individuellen Interesse, dem 'Well-developed individual interest', von welchem dann die Rede ist, wenn eine Person über längere Zeit und ohne jeglicher Form externer Unterstützung über ein sehr ausgeprägtes Interesse für ein Thema verfügt. Die mit der Tätigkeit verknüpften Gefühle werden als so positiv angesehen, dass sich Personen in dieser vierten Phase der Interessenentwicklung sogar dann mit einem bestimmten Gegenstand auseinandersetzen, wenn dies mit bestimmten Anstrengungen verbunden ist (vgl. Blankenburg/Scheersoi, 2018, S. 253-254).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vier vorgestellten Phasen der Interessenentwicklung als voneinander abgrenzbar gesehen und „anhand unterschiedlich starker Ausprägung der drei Merkmalskomponenten (Emotion, Kognition, Wert) voneinander unterschieden werden“ können (Blankenburg/Scheersoi, 2018, S. 253). Im Kontext der schulischen Interessenentwicklung nehmen dabei insbesondere die Phasen 1 und 2, 'Triggered situational interest' und 'Maintained situational interest', eine wichtige Position ein.

Wie kann die Interessenentwicklung gefördert werden?

Um das Interesse des Kindes wecken und fördern zu können, spielt der Lernstoff eine große Rolle. Wesentlich ist hierbei, dass die Menge und der Inhalt auf das Kind abgestimmt werden, damit es durch Erfahrungen lernen kann. Laut Krapp (1998) beeinflusst das Interesse die Leistungen im schulischen, aber auch akademischen Bereich. So wird das Interesse als einflussreiche Bedingung im Lernprozess gesehen. Jedoch ist das Interesse im schulischen Kontext nicht nur als ‚Methode‘, nämlich um die Leistungen zu beeinflussen, relevant, sondern wird als Ziel per se gesehen. Die Schule hat als Aufgabe grundsätzlich ein Interesse stabil zu halten. Daher bekommt die Frage nach den Möglichkeiten der Interessenförderung eine hohe Bedeutung und ein doppeltes Gewicht (vgl. Krapp, 1998, S. 185).

Wie auch schon im Kapitel über Motivation erläutert, gibt es grundlegende psychologische Bedürfnisse, die notwendig sind in der Interessenentwicklung und -förderung. Im Konzept „Basic psychological needs“ wird ein allgemeines handlungs- und entwicklungssteuerndes Funktionsprinzip beschrieben:

- 1) Das Bedürfnis nach *Kompetenzerleben* (competence): Hier zeigt sich das natürliche Bestreben einer Person nach Handlungsfähigkeit. Das Individuum möchte das Gefühl haben, den Anforderungen, Aufgaben oder Problemen gewachsen zu sein und sie aus eigener Kraft zu bewältigen.
- 2) Das Bedürfnis nach Autonomie (autonomy): Hier zeigt sich das natürliche Bestreben einer Person nach Eigenständigkeit. Hier möchte das Individuum die eigenen Ziele und entsprechende Vorgehensweisen selbst bestimmen.
- 3) Das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* (relatedness): Hier zeigt sich das natürliche Bestreben nach Inklusion. Hier möchte die Person mit anderen Menschen in Kontakt sein und somit soziale Möglichkeiten nutzen (vgl. Krapp, 1998, S. 193ff).

Nun gibt es auch Herausforderungen im schulischen Bereich, die das Interesse der Schüler*Innen hemmen. Durch die Überwindung dieser ist es möglich, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler*Innen sich angesprochen fühlen und sich ein Interesse entwickelt. Die bisherige Forschung im Bereich der Interessenforschung hebt folgende zu fördernden Bereichen hervor:

1) Förderung *situationeller und individueller Interessen* als Unterrichtsziel

Bei der Interessensförderung geht es nicht ausschließlich um die Entwicklung langfristig wirksamer Person-Gegenstand-Bezüge, sondern ebenfalls auch „um die Förderung von zeitlich begrenzten aber dennoch lernwirksamen situationalen Interessen“ (Krapp, 1998, S. 196). So weisen viele Autoren auf die Problemstellung, dass Lehrer*Innen nur in seltenen Fällen auf bereits vorhandenes Sachinteresse bei den Schüler*innen zurückgreifen können. Daher stehen sie vor der Herausforderung ein situationales Interesse herstellen und dieses ebenso aufrecht halten zu müssen (vgl. Krapp, 1998, S. 196). Neben der Lernstoff-Vermittlung ist dies eine eigenständige Zielsetzung von Unterricht, die oft und leicht aus dem Blickwinkel gerät, wenn „man die Motivierung der Schüler lediglich als ein Problem des Einstiegs in die unterrichtsbezogene Lernarbeit interpretiert“ (Krapp, 1998, S. 196).

Dadurch, dass keine ‚cold cognitions‘ da sind und alle Bestandteile unseres Wissen mit emotionalen Bewertungen assoziiert und emotional eingefärbt sind, erhält die Qualität der Lernmotivation während der Phase der Wissensaneignung eine hohe Bedeutung. So kommt es bei der Entwicklung der Interessenstruktur darum, zwei gegenläufigen Zielbestimmungen gerecht zu werden. Die erste Zielvorgabe basiert auf eine bildungstheoretische Überlegung, während die Zweite auf psychologischen Theorien und Befunden resultiert. Durch die beiden Annäherungen kann die Schule ein breites Angebot an Lernmöglichkeiten und Inhalten anbieten (vgl. Krapp, 1998, S. 196).

2) Gestaltung eines interessensförderlichen Unterrichts

Durch Bedingungen und Gestaltung des Unterrichts können die Interessen der Schüler*Innen sowohl unterstützt, als auch beeinträchtigt werden.

Nach Prenzel (1994, S. 1329) lassen sich aus Befunden von Ryan und Deci drei Bedingungen beschreiben, die sich hemmend auf das bereits vorhandene Interesse der Schüler*Innen auswirken können:

- 1) **Minutiöses Vorschreiben:** Hier wird den Schüler*Innen vorgeschrieben, wie sie ihre Aktivitäten auszuführen haben. Dadurch entzieht man ihnen jeglichen Spielraum und engt sie in ihrer Auswahl ein
- 2) **Rückmeldungen über unzureichende Lernfortschritte:** Hier wird die Information über den Könnensstand als massive Kontrolle empfunden.
- 3) **Geringe soziale Einbeziehung oder Einbindung** (vgl. Krapp, 1998, S. 197).

4.3. Kreativmethoden

Kreativmethoden sind didaktische Hilfsmittel, die dabei helfen, Ideen zu generieren und unser Denken zu strukturieren. Becker (2018) bezeichnet sie als „Denkwerkzeuge, die dem Hirn bei der Ideenfindung helfen“ (Becker, 2018, S. 89). Einsatzgebiet finden sie also u.a. in jeglichen Arten von Projektarbeiten, im Marketing- und Managementbereich, im Design, in der Forschung oder im Bereich der Bildung (Schulen, Universitäten etc.). Anders ausgedrückt: Kreativmethoden können immer dann eingesetzt werden, wenn (schnell) viele, gute, innovative und kreative Ideen entwickelt werden sollen. Begriffe wie Entwicklung, Weiterentwicklung, Innovation oder Problemlösen sind eng mit dem Anwendungsgebiet der Kreativmethoden verbunden (vgl. Kreutzer, 2018, S. 187).

Wie auch die von uns entwickelten Inspirationstätigkeiten zur Interessensfindung, sind auch Kreativmethoden individuell abwandelbar und flexibel einsetzbar. Nichtsdestotrotz sind einige Methoden eher für das individuelle Arbeiten, Partnerarbeit oder für kleinere Gruppen geeignet und andere Methoden hingegen für größere. Ebenso beanspruchen einige Methoden mehr Zeit und Aufwand als andere. Gemein haben alle Kreativitätsmethoden jedoch, dass sie unser Denken in neue Bahnen bringen, indem sie zunächst versuchen, unser Denken chaotisch werden zu lassen, um unsere Gedanken dann in neuen, anderen Arten und Weisen wieder zusammen zu knüpfen (vgl. Becker, 2018, S. 89). Kreativmethoden versuchen uns zum ‘kreativen Denken’ zu bringen:

Kreativitätstechniken lassen das Denken chaotisch werden [...]. Wenn sich immer auf dem herkömmlichen Weg, also durch rationales, strukturiertes Denken, eine Lösung finden ließe, bräuchten die Menschen keine Kreativität und somit auch keine Kreativitätstechniken. (Becker, 2018, S. 89)

Doch was wird unter ‘kreativem Denken’ überhaupt verstanden? Kreativität wird allgemein als die Fähigkeit, aus verfestigten Denkstrukturen auszubrechen, verstanden. Sie beschreibt unser „gestalterisches und schöpferisches Potential“ (Pastoors, 2018, S. 81) sowie unsere Fähigkeit zum Problemlösen (vgl. ebd.). Kreatives Denken bezeichnet daher in weiterer Folge, die Bereitschaft, „Probleme und Aufgaben auf innovative bzw. ungewohnte Art zu lösen“ (ebd.: S. 82). Laut Yetti und Azizah (2017) sind Neugierde, Flexibilität und Imagination, Grundeinstellungen für kreatives Denken (vgl. Yetti/Azizah, 2017, S. 400). Pastoor (2018) fügt als grundlegende Fähigkeit für kreatives Denken noch den Besitz eines „gesundes Selbstbewusstsein“ hinzu. Für ihn ist Selbstbewusstsein unerlässlich, um eine entwickelte Idee auch wirklich zuzulassen bzw. durchzuführen: „Sich seiner selbst bewusst zu sein ist eine wichtige Voraussetzung dafür, intuitiv die richtigen Entscheidungen zu treffen“ (Pastoor, 2018, S. 83).

In dieser Arbeit sind die Kreativmethoden von Bedeutung, da sie eine nützliche Ansammlung von Techniken darstellen, die zur Generierung von Projektideen in den Open Labs der Open School herangezogen werden können. Sie sind das Fundament dessen, an welches der ‘Werkzeugkasten zur Interessensfindung’ anknüpft. In folgendem Kapitel werden daher grundlegende Kreativmethoden, die für unseren Kontext der Open Labs als sinnvoll und konstruktiv erscheinen, beschrieben und vorgestellt. Darüber hinaus gibt es jedoch noch viele andere Kreativmethoden, wie etwa die Methode der sequentiellen Morphologie, die TILMAG-Methode oder das Lego-Serious-Play®, die z.B. in Unternehmen eingesetzt werden. Für unseren Kontext erscheinen diese Methoden jedoch zu aufwendig oder nicht nützlich (vgl. Poguntke, 2019, S. 88; Becker, 2018, S. 90).

Brainstorming

Das Brainstorming ist die wohl bekannteste Kreativmethode. Von Alex Osborn (1954) entwickelt, zeichnet sich das Brainstorming durch seine einfache Anwendung und seine hohe Erfolgsquote beim Generieren von Ideen aus (vgl. Becker, 2018, S. 91). „Ziel des Brainstormings ist es, in einer Gruppendiskussion durch ‘lautes Denken’ eine möglichst große Anzahl von Ideen zusammenzutragen” (Kreutzer, 2018, S. 187). Am besten ist diese Methoden für Gruppen bis zu acht Personen geeignet und die Dauer des Brainstormings sollte nicht länger als 30 bis 45 Minuten betragen. Während dieser Zeit generieren die Teilnehmerinnen intuitiv so viele Ideen wie möglich. In diesem Schritt der Ideenfindung sollte es in keinem Fall um die Bewertung von Ideen gehen. Die Quantität ist wichtiger als die Qualität (vgl. Becker, 2018, S. 91):

Brainstorming is a strategy with which a problem can be attacked in fact, literally stormed by dozens of ideas [...]. Ideas new, different, crazy ideas are allowed to get to the subconscious and set off the marvelous chain reaction of free association. (Hawkins, 2019, S. 24)

Wichtig ist auch, dass das Thema bzw. das Problem am Anfang des Brainstorming-Prozesses klar definiert wird. Ein im Vorhinein ausgewählter Moderator notiert bzw. transkribiert alle genannten Ideen. Hat man die grundlegende Vorgehensweise des Brainstormings verstanden, kann man die Methode auch in verschiedenen Varianten durchführen. So werden bei der ‘Methode A-Z’ für jeden Buchstaben des Alphabets Begriffe gesucht. Wichtig ist hierbei, dass auch doppelte Belegungen eines Buchstabens erlaubt werden, damit nicht eventuell vorhandenen Ideen verloren gehen, nur weil der betreffende Buchstabe schon belegt ist (vgl. Hawkins, 2019, S. 28).

Brainwriting

Das Brainwriting ähnelt dem Prinzip des Brainstormings. Bei dieser Methode werden die Ideen aber verschriftlicht. Becker (2018) schlägt beispielsweise vor, dass alle Teilnehmer*innen vier Ideen auf ein Blatt Papier schreiben und dieses Blatt dann in die Mitte des Tisches legen. Dieser Prozess wiederholt sich solange, wie man auf neue Ideen stößt. Hat man keine Ideen mehr, tauscht man sein Blatt gegen ein bereits beschriebenes Blatt aus der Mitte des Tisches aus und lässt sich von den Ideen der anderen inspirieren: „Sinn und Zweck dieser Technik ist ein Gedankenaustausch zwischen den Teilnehmern, wenn diese mit ihren eigenen Ideen und Lösungsvorschlägen nicht mehr weiterkommen“ (Becker, 2018, S. 91). Die Gruppen können beim Brainwriting größer sein als beim Brainstorming (vgl. ebd.).

Brainswarming

Diese noch sehr junge Kreativmethode hat das Erstellen einer Grafik als Ziel. Diese entsteht, indem ein Problem von zwei Seiten gesehen wird. Einerseits notiert man im oberen Teil der Grafik das Ziel, und im unteren Teil die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Der Zwischenraum soll mit Lösungsansätzen gefüllt werden, wobei die Ideen der Teilnehmer*innen mithilfe von Post-Its angebracht werden können. Das Kuchenbacken kann als Metapher für diese Methode genutzt werden: Das Ziel ist der Kuchen und die Ressourcen sind die vorhandenen Küchengeräte und Zutaten. Dazwischen werden alle möglichen Varianten gefunden, wie man diesen Kuchen backen könnte. Ein Vorteil dieser Methode ist nicht nur das ‘Austricksen’ fixierter Denkmuster, sondern auch das Erlangen einer gewissen Immunität gegenüber einer vorschnellen Beurteilung der entstehenden Ideen: „Wie auch andere schriftliche Kreativmethoden ist Brainswarming ziemlich immun gegen vorlaute, extrovertierte oder den Einfluss hierarchisch höherstehender Alphas“ (Lungershausen, 2017, S. 147).

BrainStation & Brainrunning

Die BrainStations bzw. die Methode des Brainrunnings sind Meta-Methoden zur Strukturierung und Organisation von schriftlichen und mündlichen Kreativmethoden bei größeren Gruppen (10+). Die BrainStation arbeitet, wie der Name schon sagt, mit mehreren Stationen, an denen nacheinander das jeweilige Problem aus einer jeweils anderen Perspektive behandelt wird. Durch das Bewegen von einer Station zur nächsten erlaubt man dem Ideenfluss im Sinne einer ‘kreativen Regeneration’ kurz zu pausieren (vgl. Lungershausen, 2017, S. 129f). Die Variante des BrainRunnings ist dabei eine schnellere Version der BrainStations: von einer Station zur nächsten muss gerannt werden. Vergleichbar sind die beiden Methoden auch mit der bekannten Methode des World Café (vgl. Lungershausen, 2017, S. 132f).

Crawford-Slip Technik

Diese Methode des Brainstormings ist besonders für größere Gruppen geeignet. Alle Teilnehmer*innen erhalten 30 Karteikärtchen, auf welche sie in Einzelarbeit während fünf Minuten alle Ideen notieren, die ihnen zu einem bestimmten Thema in den Sinn kommen. In der zweiten Runde lesen die Teilnehmer*innen die Kärtchen ihrer Sitznachbar*innen und lassen sich von deren Ideen inspirieren. Die neu entstehenden Ideen werden wieder auf neue Karteikärtchen geschrieben. Diese Brainstorming-Methode gilt als beendet, sobald die Teilnehmer*innen keine neuen Ideen mehr haben. Das Ergebnis ist eine Vielzahl von Karteikärtchen mit unterschiedlichen Ideen (vgl. Becker, 2018, S. 91f).

Design Thinking

Das Design-Thinking ist eine Kreativmethode, die zur Bearbeitung von Fragestellungen bzw. zur Generierung von Projekten genutzt wird. Beim Design Thinking versetzt man sich als ‘Designer*in’ in die Rolle der Kund*innen und versucht so, eine Lösung für ein bestimmtes Problem zu finden: „Eine Besonderheit des Design-Thinkings stellt die konsequente Zielgruppenorientierung dar, die sich in allen Prozessschritten niederschlägt” (Kreutzer, 2018, S. 191). Dabei werden die Phasen, an welchen sich Designer*innen orientieren, als Grundstruktur für die Lösungsfindung herangezogen: Beobachtung, Verstehen, Ideenfindung, Prototypentwicklung, Verfeinerung und Ausführung. Konkret haben in der Design-Thinking Methode die folgenden sechs Schritte eine wesentliche Rolle inne (vgl. ebd., 190f):

- „Emphazise: Aufbau von Empathie für die Zielpersonen
- Define: Definition der Aufgabenstellung, die es zu bearbeiten gilt
- Ideate: Gewinnung von Lösungsideen
- Prototype: Erarbeitung von Prototypen
- Test: Überprüfung der gefundenen Lösungen
- Decide (nach mehreren Durchläufen): Entscheidung für eine Lösungsidee” (ebd., S. 191)

Hemingway-Methode

Die Nutzer*innen dieser Methode notieren alle Ideen, die ihnen zu verschiedenen Problemstellungen oder Projekten über einen bestimmten Zeitpunkt hinweg in den Sinn kommen, in einem Notizbuch. Der Grundgedanke ist, dieses Buch immer bei sich zu tragen und so auch Ideen, die spontan auftreten, festzuhalten (vgl. Talin, 2020).

Methode 635

Der Name dieser Kreativmethode, welche eine Variante des Brainwritings darstellt, beschreibt schon dessen Basis-Spielregeln: Sechs Teilnehmende schreiben drei Ideen auf. Diese werden von den restlichen fünf Teilnehmenden in fünf Runden, fünf Mal weiterentwickelt (vgl. Lungershausen, 2017, S. 92).

Eine Variante dieser Methode wäre die Pool-Variante: Hierbei braucht man wesentlich mehr Papier als in der vorherigen Übung. Die Teilnehmenden sind um einen Tisch versammelt, auf dem ein großer Stapel mit weißem Papier liegt. Jede*r Teilnehmende schreibt seine/ihre Ideen auf ein eigenes Blatt, das anschließend in die Mitte des Tisches - in den Pool - gelegt wird. Auf die Rückseite des Blattes werden immer die Initialen der jeweiligen Teilnehmenden oder ein anderes Erkennungszeichen notiert. In den ersten zehn Minuten wird der Pool mit eigenen Ideen gefüllt. Wenn die eigenen Ideen ausbleiben, wird ein Zettel aus dem Pool genommen; dieser wird dann mit weiteren Ideen ergänzt oder als Inspiration für eine neue Idee gesehen. Das Potential dieser Methode liegt in der gegenseitigen Inspiration der Teilnehmer*innen (vgl. ebd., S. 95).

Mind-Mapping

Beim Mind-Mapping handelt es sich um eine visuelle Methode, die es erlaubt, verschiedene Ideen, Gedanken und Verbindungen zu einem zentralen Begriff darzustellen. Das Hauptthema der Fragestellung, des Problems, etc. wird dabei in der Mitte eines Blatt Papiers/einer Tafel etc. platziert. Ausgehend von diesem Hauptthema werden relevante Schlüsselbegriffe rundherum notiert und durch Verbindungslinien an den Oberbegriff gebunden. Lesbarkeit und Übersichtlichkeit sowie freies Assoziieren sind bei dieser Methode wichtige Gesichtspunkte:

Wichtig bei diesem Kreativprozess ist es – analog zum Brainstorming – dass zunächst möglichst viele Ideen gesammelt werden und freie Assoziationen erlaubt werden. Eine bewertende Analyse des Ergebnisbildes erfolgt erst in einer späteren Phase. (Kreutzer, 2018, S. 200)

Morphologische Matrix

Diese Methode ist schon etwas spezieller, bietet aber einen hohen kreativen Output. Es geht darum, das Problem in einzelne Teile, Parameter, Elemente zu teilen. Diese Zerlegung kann inhaltlich, hierarchisch, strukturell, ... gedacht werden und wird in Form einer Tabelle visualisiert. Je genauer die Zerlegung vorgenommen wird, desto besser funktioniert die Arbeit mit dieser Methode. Ziel ist es, nach dem Zerlegen die einzelnen Probleme zu einer neuen Lösung zu kombinieren (vgl. Lungershausen, 2017, S. 106).

Traumreise

Bei einer geführten Traumreise sollen die teilnehmenden Personen lernen, in ihrer Fantasie Vorstellungen zu assoziieren und zu entwickeln. Gedanken und Bilder werden miteinander verknüpft und somit wird eine Basis für die betreffende Problemlösung gelegt (vgl. Adams, 2010).

Methoden zur Ideenbewertung

Wie in einigen Methoden angesprochen, können die Kreativmethoden zur möglichst freien und unvoreingenommenen Generierung von Ideen genutzt werden. Zur Bewertung der Ideen können wiederum andere Methoden (sogenannte ‘Methoden zur Entscheidungsfindung’) herangezogen werden. Folgende Methoden erweisen sich dabei auch für Schüler*innen im Projektunterricht als nützlich:

- Plus-Minus Liste:
- Entscheidungsmatrix
- Entscheidungsbaum

Bei der Entscheidungsmatrix werden in den einzelnen Spalten einer Tabelle verschiedene (rationale) Kriterien zur Bewertung mehrerer konkreter Ideen definiert. Für jedes Kriterium kann eine gewisse Punkteanzahl vergeben werden. Am Schluss werden die Punkte jeder Idee abgezählt (vgl. Becker, 2018, S. 100).

Der Entscheidungsbaum funktioniert ähnlich, wobei an den ‘Astgabelungen’ jeweils ein im Vorhinein festgelegtes Kriterium abgefragt wird:

Stück für Stück wird der Baum nach unten hin abgearbeitet. An jeder Gabelung wird ein Kriterium abgefragt und eine Entscheidung über die Auswahl der folgenden Gabelung getroffen. Dies wird so lange fortgesetzt, bis das Ende des Astes erreicht ist. (ebd.: 101)

5) LITERATURVERZEICHNIS

Becker, Joachim H. (2018): Kreativitätstechniken. In: Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-662-54925-4_11 [letzter Zugriff am 25.01.2021].

Blankenburg, Janet/Scheersoi, Annette (2018): Interesse und Interessenentwicklung. Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer, 245-49.

Brunner, Anne (2008): Kreativer Denken. Methoden und Konzepte von A-Z. München: Oldenburg Verlag. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1524/9783486593532> [letzter Zugriff am 28.01.2021].

Duden (2021): 'bedeutend'. <https://www.duden.de/rechtschreibung/bedeutend#Bedeutung-1> [letzter Zugriff am 02.02.2021].

Kreutzer, Ralf T. (2018): Toolbox für Marketing und Management. Wiesbaden: Springer. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-21881-2_7 [letzter Zugriff am 06.02.21].

Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht. S. 185-197.

Krapp, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 387-406.

Krapp, Andreas (1999B): Interest, Motivation and Learning: An Educational-psychological Perspective. European Journal of Psychology of Education 14/1, S. 23-40.

Lehwald, Gerhard (2017): Motivation Trifft Begabung: Begabte Kinder Und Jugendliche Verstehen Und Gezielt Fördern. 1. Auflage. Bern: Hogrefe.

Poguntke, Sven (2019): Der Toolkasten: Hilfsmittel Und Techniken Für Die Arbeit Im Think Tank. Corporate Think Tanks. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-25663-0_8 [letzter Zugriff am 26.11.2020].

Prenzel, Manfred (1994): Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. in: Seibert/H. J.(Hrsg.): Erziehung und Bildung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München: PimS-Verlag, S. 1314 – 1339.

Raufelder, Diana (2018): Grundlagen schulischer Motivation: Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Rotgans, Jerome/Schmidt, Henk (2017): Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. Contemporary educational psychology Vol. 49, S. 175-184.

Stangl, Werner (2021): Stichwort: 'Interesse'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/526/interesse> [letzter Zugriff am 02.02.2021].

6) ANHANG

Wofür wir eine Lösung entwickeln wollen...

Unser Auftrag ist es, Ideen zu finden, die es den Schüler*innen ermöglichen, herauszufinden, welche Themen für sie **bedeutsam** sind und woraus sie ein Projekt entwickeln möchten. Dabei geht es vor allem darum, dass die Schüler*innen ihre **Interessen entdecken und benennen** können.

6.1. Dokumentation der Literaturrecherche:

Suchbegriff	Datenbank / Katalog	Datum	Treffer-Anzahl	Auswahl
Potentialentfaltung UND Schule	u:search	06.11.2020	23	1
Begabtenförderung UND Neugier	u:search	06.11.2020	32	2
Curiosity (im Titel!) UND school UND project-based learning	u:search	10.11.2020	21	1
Interessenentwicklung (im Titel!) UND Jugendliche	u:search	10.11.2020	2	1
Curiosity (im Titel!) UND school UND fuel learning	u:search	10.11.2020	58	1
Project based learning in schools (im Titel) von 2010-2020	u:search Datenbank	12.11.2020	4	
Brainstorming methoden UND Ideenfindung UND Kinder	u:search	23.11.2020	89	1
Bildungspsychologie im Sekundärbereich	U:search	25.11.2020	2	1
Lernfreiheit UND Lernmotivation	u:search	25.11.2020	1	0
Lernfreiheit UND	u:search,	25.11.2020	2	0

Lernfähigkeit		Datenbank			
Schulprojekte UND Erlebnispädagogik		u :search	25.11.2020	5	1
intrinsische Motivation UND Motivation UND Schulprojekte		u:search	25.11.2020	7	1
Projektfindung		u:search Ubib	26.11.2020	27	2
Projektfindung		u:search Datenbank	26.11.2020	21	0
Denkfabrik UND Jugendliche		u:search	26.11.2020	50	2
Kreativmethoden		u:search	15.01.2021	73	3
Kreatives Denken UND Methoden (MUSS im Titel)		u:search	15.01.2021	2	1
Motivationale Entwicklung (MUSS im Titel)		u:search	28.01.2021	24	1
Schulische Motivation (MUSS im Titel)		u:search	28.01.2021	16	1
Situational interest development (MUSS im Titel)		u:search	28.01.2021	18	1

Bibliographie:

Becker, Joachim H. (2018): "Kreativitätstechniken". In: Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-662-54925-4_11 [letzter Zugriff am 25.01.2021].

Blankenburg, Janet/Scheersoi, Annette (2018): Interesse und Interessenentwicklung. Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer, 245-49.

Brunner, Anne (2008): Kreativer Denken. Methoden und Konzepte von A-Z. München: Oldenburg Verlag. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1524/9783486593532> [letzter Zugriff am 28.01.2021].

Duden (2021): 'bedeutend'. <https://www.duden.de/rechtschreibung/bedeutend#Bedeutung-1> [letzter Zugriff am 02.02.2021].

Engel, Susan. (2015): The Hungry Mind: The Origins of Curiosity in Childhood. Cambridge: Harvard UP.

Frey, Karl/Schäfer, Ulrich (2012): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim: Beltz.

Hildebrandt, Johanna/Watermann, Rainer (2018): Motivationale Entwicklung am Grundschulübergang: Theorien und Befunde im Überblick. Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin: Springer, S. 307-333.

Hüther, Gerald/Heinrich, Marcell/Senf, Mitch (2020): #education for Future : Bildung Für Ein Gelingendes Leben. Originalausgabe, 1. Auflage. ed. München: Goldmann.

Kreutzer, Ralf T. (2018): Toolbox für Marketing und Management. Wiesbaden: Springer. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-21881-2_7 [letzter Zugriff am 06.02.21].

Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht. S. 185-197.

Krapp, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 387-406.

Krapp, Andreas (1999B): Interest, Motivation and Learning: An Educational-psychological Perspective. European Journal of Psychology of Education 14/1, S. 23-40.

Krapp, Andreas (1999C): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 45/3, S. 387-406. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5958/pdf/ZfPaed_1999_3_Krapp_Intrinsische_Lernmotivation.pdf [letzter Zugriff am 06.02.2021].

Krapp, Andreas (2000): Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens, in: F. Achtenhagen et al. (eds.): Lebenslanges Lernen im Beruf — seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: Springer.

Kuhl, Julius (2011): Bildung Braucht Beziehung : Selbstkompetenz Stärken - Begabungen Entfalten. Freiburg, Wien: Herder.

Laur, Dayna/Ackers, Jill (2017): Developing Natural Curiosity through Project-Based Learning. Five Strategies for the PreK-3 Classroom. Routledge: Oxon.

Lehwald, Gerhard (2017): Motivation Trifft Begabung : Begabte Kinder Und Jugendliche Verstehen Und Gezielt Fördern. 1. Auflage. Bern: Hogrefe.

Lungershausen, Lutz (2017): KREATIV! : Auf Knopfdruck systematisch Ideen generieren. Frechen: MITP (Mittelpunkt Business). <http://search.ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1621744&site=ehost-live> [letzter Zugriff am 28.01.2021].

Prenzel, Manfred (1994): Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. in: Seibert/H. J.(Hrsg.): Erziehung und Bildung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München: Pims-Verlag, S. 1314 – 1339.

Poguntke, Sven (2019): Der Toolkasten: Hilfsmittel Und Techniken Für Die Arbeit Im Think Tank. Corporate Think Tanks. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-25663-0_8 [letzter Zugriff am 26.11.2020].

Poguntke, Sven (2016): *Die Menschen. Querdenker, Intrapreneure Und Visionäre Für Den Think Tank. Corporate Think Tanks.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-13203-3_6 [letzter Zugriff am 26.11.2020].

Raufelder, Diana (2018): Grundlagen schulischer Motivation: Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Rotgans, Jerome/Schmidt, Henk (2017): Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. Contemporary educational psychology Vol. 49, S. 175-184.

Schiersmann, Christiane/ Thiel, Heinz-Ulrich (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen : Ein Studien- Und Werkbuch (nicht Nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen: Leske Budrich.

Spiel, Christine/Schober, Barbara/Wagner, Petra (2010): Bildungspsychologie. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Stangl, Werner (2021): Stichwort: 'Interesse'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/526/interesse> [letzter Zugriff am 02.02.2021].

Ulm, Volker/Zehnder, Moritz (2020): Mathematische Begabung in der Sekundarstufe. Modellierung, Diagnostik, Förderung. Bayreuth: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61134-0> [letzter Zugriff am 06.02.2021].

6.2. An die Schüler*innen ausgeteilte Fragebogen:

Hallo! Wir sind 5 Studentinnen von der Uni Wien und würden gerne eine kleine Umfrage mit dir zu den Open Labs machen. Wir freuen uns, wenn du deine Meinung mit uns teilst. Danke!

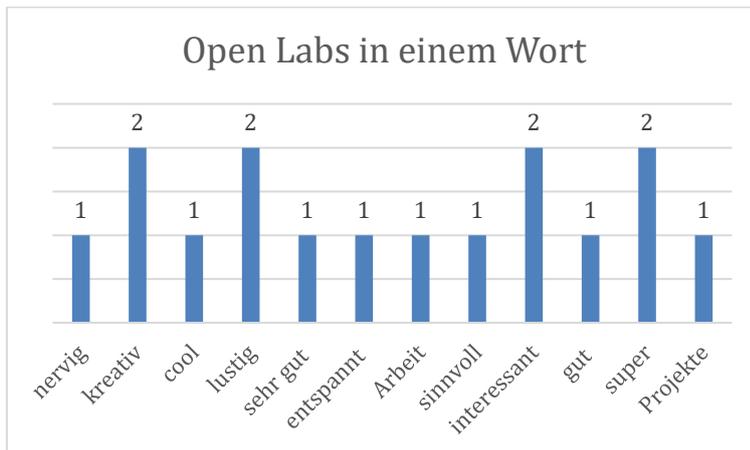
1. Wie würdest du die Open Labs mit einem Wort beschreiben?
2. Beschreibe jetzt ausführlicher, was du in den Open Labs machst.
3. Fällt es dir leicht, Projekt-Ideen zu finden? (Markieren Sie nur ein Oval)
 - es fällt mir schwer
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - es fällt mir leicht
4. Wie viele Projekte hast du schon gemacht? (Markieren Sie nur ein Oval)
 - 1-3
 - 4-6
 - 6-10
 - mehr als 10
 - keines
 - Sonstiges:
5. Ich mache meine Projekte am liebsten... (Markieren Sie nur ein Oval)
 - alleine
 - zu zweit
 - in der Gruppe
 - kommt darauf an...
 - mir eigentlich egal
 - Sonstiges:
6. Wie kommst du zu deinen Projekt-Ideen?
7. Was magst du an den Open Labs?
8. Was magst du an den Open Labs NICHT?
9. Was wünschst du dir für die Open Labs? Was würdest du verbessern?

6.3. Auswertung des Fragebogens:

20. Teilnehmer*innen

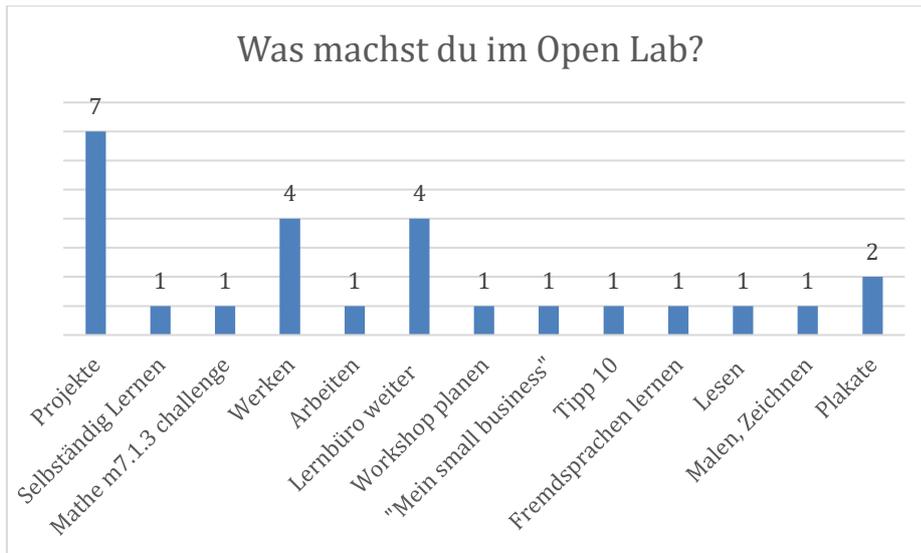
Auswertung am 22.11.2020 14 Uhr

1. Wie würdest du die Open Labs mit einem Wort beschreiben?

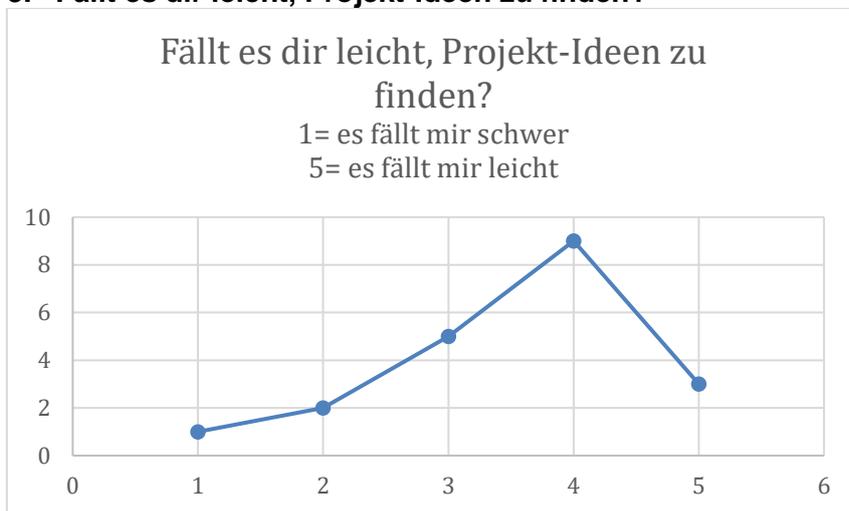


2. Beschreibe jetzt ausführlicher, was du in den Open Labs machst.

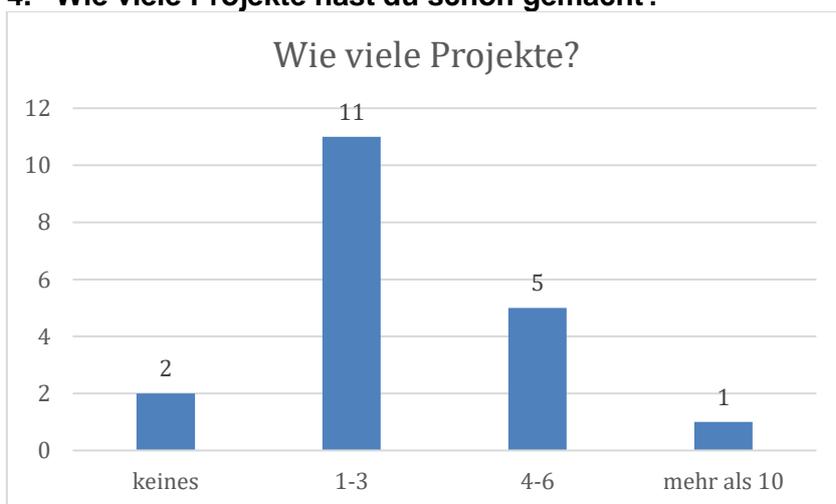
- Selbständig lernen
- Arbeiten
- Kreative Projekte
- Mathe m7.1.3 challenge
- Werken, Plakate gestalten.....
- Tipp 10
- Projekte für die Nebenfächer
- Im Open Lab suche ich mir ein Projekt aus und an dem arbeite ich dann.
- Ich habe in werkraum eine Box gemacht, jetzt mache ich Plakate
- Ich mache projekte
- Mein small biusiness
- lernbüro,lesen,Fremdsprache lernen (französisch)
- Werken,malen,lernbüro,lesen oder andere Projekte
- Meistens Lernbüro weiter weil mir keine Projekte einfallen ;-;
- Also im Open Lab mache ich Z.b sehr viele Projekte:Malen und Zeichnen,Holzboxen, usw..
- plane einen Workshop
- In den Open Labs machen wir Projekte und Experimente unserer wahl.
- werken
- Meistens mache ich lernbüro
- Projekte



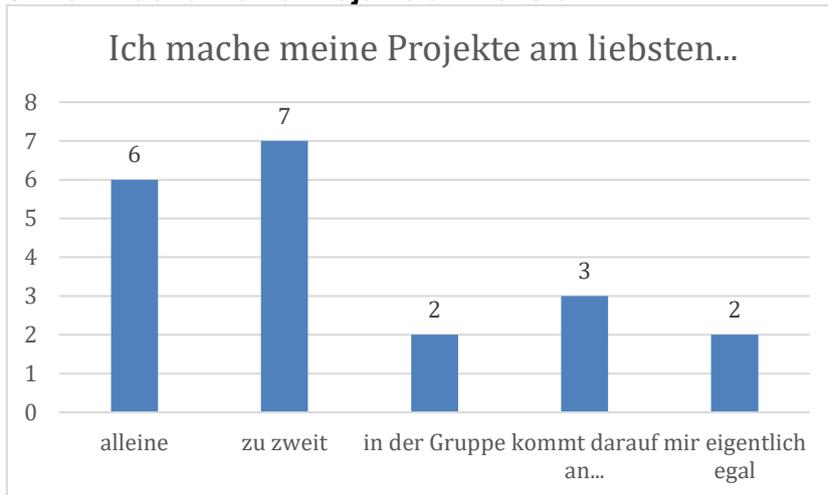
3. Fällt es dir leicht, Projekt-Ideen zu finden?



4. Wie viele Projekte hast du schon gemacht?

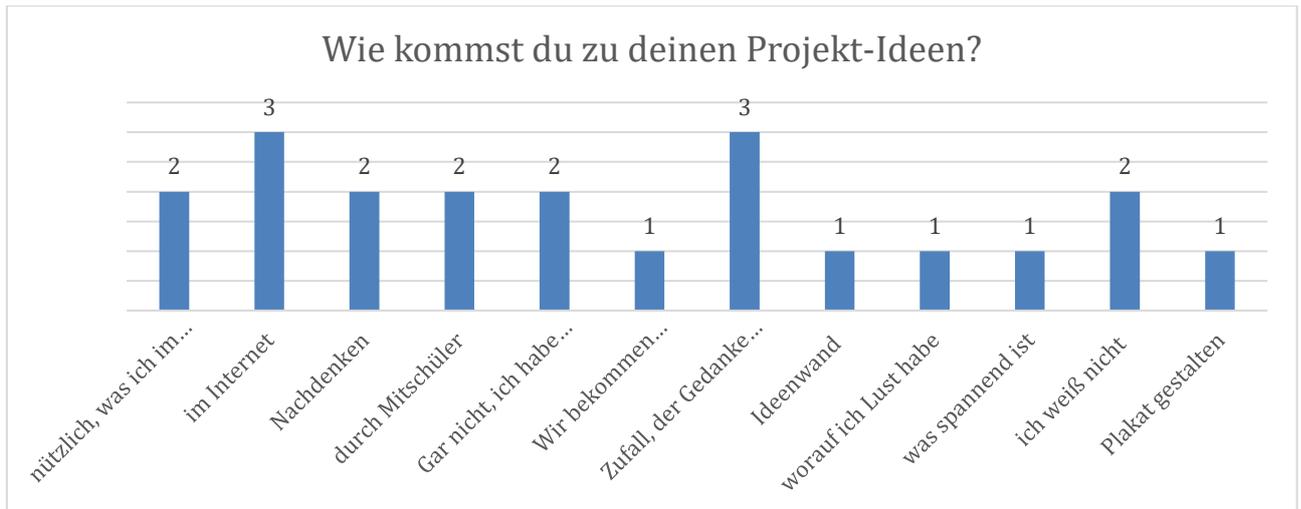


5. Ich mache meine Projekte am liebsten



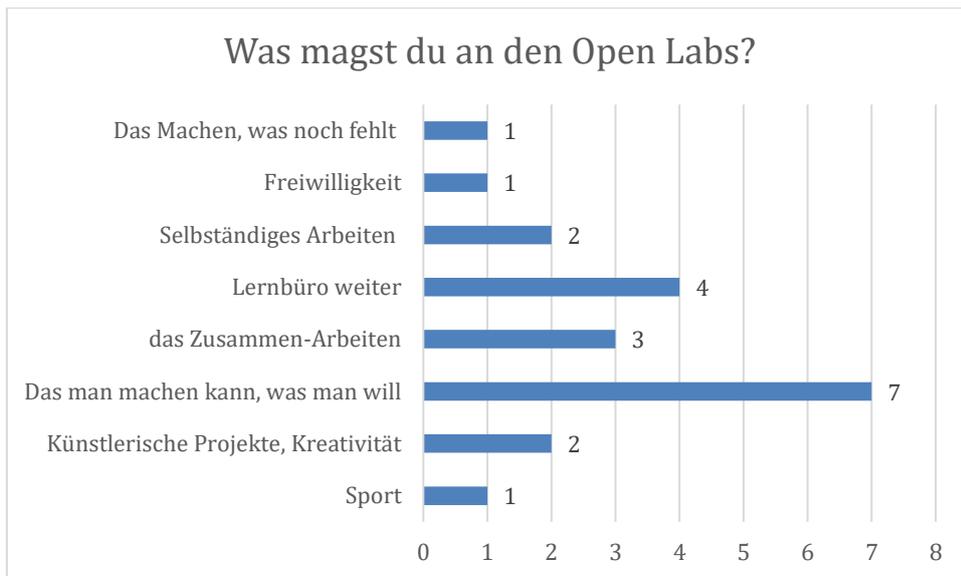
6. Wie kommst du zu deinen Projekt-Ideen?

- Gar nicht
- Nachdenken
- Worauf ich gerade Lust habe.
- Schau einfach was für spannend ist
- Was ich machen will, etwas nützliches
- ich überlege was ich für den späteren Leben brauch und was wichtig ist
- Ich suche im Internet nach Ideen
- Das ist verschieden. Manchmal dirch Mitschüler oder manchmal durchs Internet usw
- Wenn ich zb in ein Fach schlecht bin dann mache ich in dem Fach etwas
- Ich weiß es nicht
- Mit meiner besten freundin
- Eine plakat gestalten
- Meistens kommt mir einfach der Gedanke
- Garnicht weil ich keine Habe T-T
- Ich weiß selber nicht mal wie ich darauf komme.
- Zufalls Ideen
- Wir bekommen Projektvorschläge, von denen wir aussuhen welche wir machen möchte.
- einfach so
- Ich schau mir von internet oder so
- Ideenwand, nach fragen was man machen könnte, nachdenken



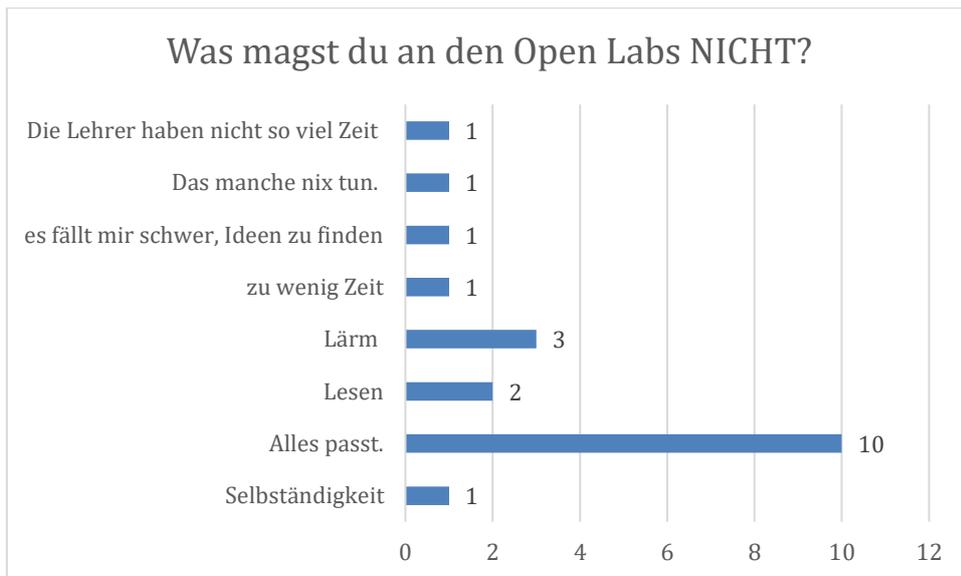
7. Was magst du an den Open Labs?

- Sport
- Ich schaue wo noch mir schwer fehlt
- Künstlerische Projekte
- Kommt drauf an was ich machen will
- Das wir machen können was wir wollen
- Ich mag es sehr gerne das man sich aussuchen kann was man machen muss und nicht etwas machen muss was man noch machen will
- Das man selbstständig arbeiten darf
- Das ich meine Ideen sagen darf und dann auch verwirklichen kann
- Das mir machen können was wir wollen
- Das man Projekte, lese und lernbüro machen kann
- Das zussamen arbeiten
- lernbüro
- Das wir selber Projekte erarbeiten müssen
- Lernbüro weiter
- Halt das man Kreativität freien Lauf lassen kann.
- das es eine Gruppenarbeit gibt
- Dass Alle Projekte, Experimente und Lernbüro-aufgaben freiwillig gemacht werden
- freies Wahl
- Halt das man mit mehrere personen arbeiten kann
- dass man seine eigenen sachen machen kann



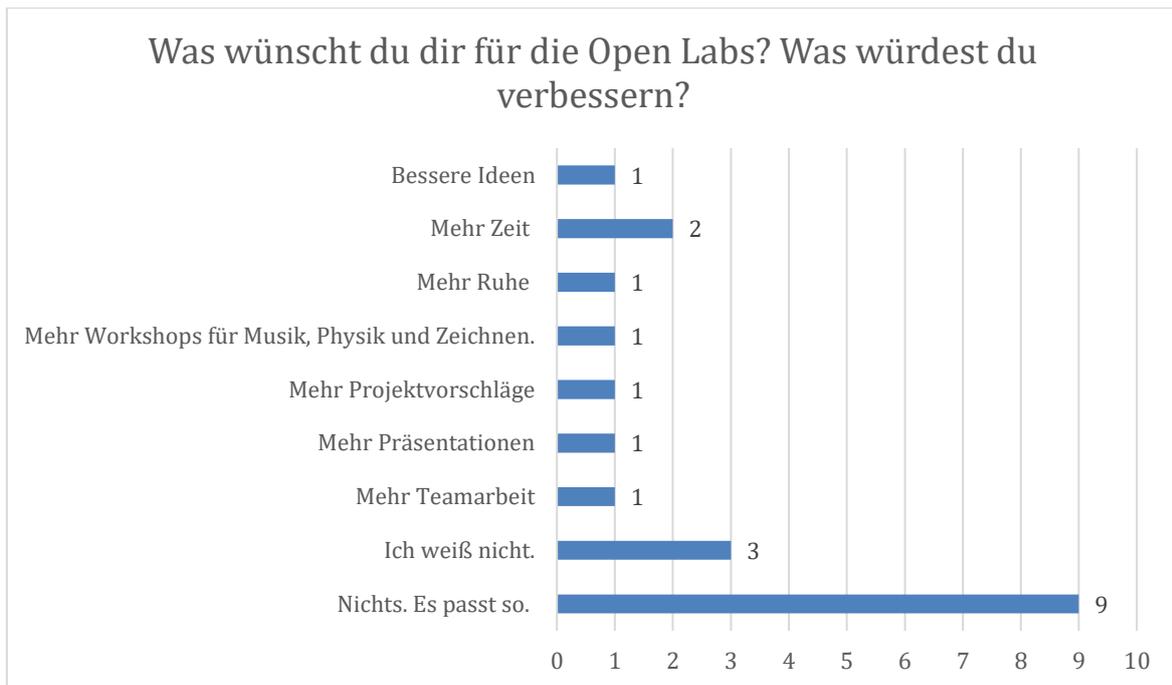
8. Was magst du an den Open Labs NICHT?

- Selbstständigkeit
- Eigentlich ich mache schon
- In der Schule stört mich wenn alle anderen zu laut und unkonzentriert sind aber zuhause habe ich das Problem nicht.
- Ich mag eigentlich alles
- Das die Lehrer nicht so viel Zeit haben
- Eigentlich passt alles
- Das einige Kinder gar nichts tun und laut sind
- Manchmal fällt es mir schwer Ideen zu finden.
- Das die Lehrer wenig Zeit haben
- Es mag alles im open lab
- Den Lärm
- lesen
- Die Lesezeit ,weil da sehr viel Zeit ins nichts machen geht
- Garnichts
- Das die Zeit in der OpenLab Zeit zu kurz ist.
- derzeit passt alles.
- Es gibt nincs was ich an den Open Labs nicht mögen würde.
- keine Ahnung
- Ich mag eh alles
- gibt nicht



9. Was wünschst du dir für die Open Labs? Was würdest du verbessern?

- Weiss ich nicht
- Also ich weis nicht was ich verbessern will aber wie ich gesagt hab ich schaue wo es mir schlecht geht das mache ich
- Ich habe keine Verbesserungsvorschläge.
- Das ich bischen mehr teamarbeit mache
- Mehr brown hen präsentationen
- Es passt alles wie es jetzt ist
- Ich wünsche mir das einem mehr Projekte vorgeschlagen werden.
- Ich finde es passt so .
- Mehr WS für Musik, Physik und zeichnen..
- Ich wünsch mir garnichts
- Das es bischen leiser wird
- nichts
- Das sie länger sind
- Meine Ideen
- Mehr Zeit.
- derzeit ist alles in ordnung . :)
- Für mich gibt es keine wünsche oder verbesserungs ideen für die Open Labs. Es past für mich wie es ist.
- keine Ahnung
- Es ist eh alles in Ordnung
- nichts, passt so



Conclusio:

- Die meisten SuS gaben an, dass es ihnen nicht so schwerfällt, Projektideen zu finden. Wir haben den Eindruck bekommen, dass einige SuS die Zeit in den Project Labs nutzen, um die Lernbüros vom Vormittag weiterzuführen oder Versäumtes bzw. ihre Schwachstellen aufzuholen.
- An den Project-Labs stört einige SuS, dass die Lehrpersonen nicht so viel Zeit für die SuS haben, dass der Lärmpegel zu hoch ist, dass einige SuS „nix tun“, dass sie Lesen müssen („Zeitverschwendung“) und, dass es manchmal schwierig ist, ein Projektthema zu finden.
- Die SuS geben an, dass sie ihre Projektideen durch Nachdenken, durch Freunde, das Internet, die Ideenwand oder durch Vorschläge von Seiten der Lehrpersonen bekommen. Explizite Ideen-Find-Methoden geben sie nicht an.
- Die SuS scheinen besonders zu schätzen, dass sie sich in den Project-Labs selbst aussuchen können, woran sie arbeiten.
- Die SuS wünschen sich u.a. mehr Zeit für die Projekte, mehr Ruhe, mehr Projektvorschläge, mehr Präsentationen und mehr Teamarbeit. Viele SuS sagen auch, dass alles so passt.