

Peter Chott

Projektorientierter Unterricht

Eine Einführung

72

CHUCH

DP
1980
C552
E3

72 / DP 1980 C 552 E3

Chott, Peter
Projektorientierter Unterricht: eine Einführung
- Weiden : Schönb. 1980
ISBN 3-92823-00-0

Peter Chott

Projektorientierter

Unterricht

Eine Einführung

© Alle Rechte, insbesondere das Recht der Ver-
fügung und Vervielfältigung sowie der Übersetzung vor-
zuzusetzen, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner
Form (durch Fotokopie, Mikrofiche oder ein anderes
Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Ver-
lags reproduziert oder unter Verwendung elektro-
nicher Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder
verbreitet werden.
Schönb. Verlag Weiden



000202

CIP - Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Chott, Peter

Projektorientierter Unterricht : eine Einführung / Peter Chott.

- Weiden : Schuch, 1990

ISBN 3-926931-00-0

© Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Schuch-Verlag, Weiden

960292



unserem Team
gewidmet

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Einleitung

1.1. Definitionen

1.2. Merkmale von ...

1.3. Versuch einer ...

1.4. ...

1.4.1. ...

1.4.2. ...

1.4.3. ...

1.4.4. ...

1.4.5. ...

1.4.6. ...

1.4.7. ...

1.4.8. ...

1.4.9. ...

1.4.10. ...

1.4.11. ...

1.4.12. ...

1.4.13. ...

1.4.14. ...

1.4.15. ...

1.4.16. ...

1.4.17. ...

1.4.18. ...

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|---|-----------|---|
| Inhaltsverzeichnis..... | 1 | |
| Vorwort..... | 4 | |
| <u>1. Zum Projektbegriff.....</u> | <u>7</u> | |
| 1.1. Definitionsprobleme..... | 7 | X |
| 1.2. Merkmale von "Projekten"..... | 9 | X |
| 1.3. Versuch einer Ordnung gebräuchlicher "Projekt-Begriffe"..... | 14 | X |
| 1.4. Abgrenzungen von anderen aktuellen Unterrichtsverfahren..... | 17 | |
| 1.4.1. Epochenunterricht..... | 17 | |
| 1.4.2. Kooperativer Unterricht..... | 18 | |
| 1.4.3. Erfahrungsoffener Unterricht..... | 19 | |
| 1.4.4. Schülerorientierter Unterricht..... | 21 | X |
| 1.4.5. Handlungsorientierter Unterricht - Handelnder Unterricht..... | 25 | X |
| <u>2. Kurzcharakteristik der Reformpädagogik unter be- sonderer Berücksichtigung des Projektgedankens</u> | <u>26</u> | |
| 2.1. Entstehung des Projektgedankens in der Reformpädagogik..... | 27 | X |
| 2.1.1. Zeit des Wandels..... | 27 | |
| 2.1.2. Kulturkritik..... | 28 | |
| 2.1.3. Jugendbewegung..... | 30 | |
| 2.1.4. Erkenntnisse der Psychologie..... | 31 | |
| 2.1.5. Zusammenfassung und Einordnung..... | 32 | |
| 2.2. Projektmerkmale in der reformpädagogischen Praxis..... | 33 | |
| 2.2.1. Realisierung einzelner Merkmale (DECROLY, MONTESSORI, Arbeitsschulen)..... | 34 | |
| 2.2.2. Realisierung mehrerer Projektmerkmale..... | 36 | |
| 2.2.2.1. KERSCHENSTEINER-Projekte..... | 37 | |
| 2.2.2.2. Gesamtunterricht (B. OTTO, ALBERT)..... | 39 | |
| 2.2.2.3. Vorhaben (HAASE/KRETSCHMANN)..... | 42 | |

| | | |
|----------|---|----|
| 2.2.2.4. | "Projekte" (Fritz KARSEN, Kurt HAHN)..... | 46 |
| 2.2.2.5. | BLONSKIJS "Produktionsschule"..... | 50 |
| 2.2.2.6. | FERRIÈRES "Tatschule"..... | 52 |
| 2.2.2.7. | Amerikanische Pädagogik (BOSSING, DEWEY/KILPATRICK)..... | 54 |

3. Renaissance und Begründung des modernen Projektorientierten Unterrichts.....61

| | | |
|--------|--|----|
| 3.1. | Erziehungszielorientierte Begründung..... | 62 |
| 3.2. | Psychologische Begründung..... | 67 |
| 3.3. | Schulpädagogische Begründung..... | 74 |
| 3.3.1. | Begründung von einer "Theorie der Schule" aus... | 74 |
| 3.3.2. | Begründung vom "Offenen Curriculum" aus..... | 76 |
| 3.3.3. | Begründung von den Unterrichtsprinzipien aus.... | 78 |

4. Verwirklichung des modernen Projektorientierten Unterrichts.....85

| | | |
|----------|--|-----|
| 4.1. | Voraussetzungen..... | 85 |
| 4.1.1. | von den verbindlichen Lehrplänen aus..... | 85 |
| 4.1.2. | von der Schule als Institution her..... | 86 |
| 4.1.3. | bei den Lehrpersonen..... | 87 |
| 4.1.4. | bei den Schülern..... | 89 |
| 4.2. | Beispiel: Klassenfahrt..... | 90 |
| 4.2.1. | Ziele..... | 92 |
| 4.2.2. | Durchführung..... | 95 |
| 4.2.2.1. | Teilabschnitte..... | 96 |
| 4.2.2.2. | Organisation des "Projekts"..... | 97 |
| 4.2.2.3. | Inhaltlich-methodische Beschreibung..... | 98 |
| 4.3. | Allgemeines Strukturmodell für PorU..... | 105 |
| 4.4. | Praktische Hilfen für die Verwirklichung von PorU..... | 108 |
| 4.4.1. | Probleme und Erfahrungen in der Phase der Zielsetzung..... | 108 |
| 4.4.2. | Probleme und Erfahrungen in der Phase der Planung..... | 111 |
| 4.4.3. | Probleme und Erfahrungen in der Phase der Durchführung..... | 113 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 4.4.4. | Probleme und Erfahrungen in der Phase der Beurteilung und Bewertung..... | 114 |
| 4.4.5. | Sonstige Probleme und Erfahrungen..... | 118 |

| | | |
|----|--------------------------------------|------------|
| 5. | <u>Zusammenfassung - Thesen.....</u> | <u>119</u> |
|----|--------------------------------------|------------|

| | | |
|--|---------------------------|-----|
| | Literaturverzeichnis..... | 126 |
|--|---------------------------|-----|

Vorwort

"Gell heute tun wir nichts!"

"Wer Schuleigentum beschädigt, wird unnach-sichtlich bestraft, hat die Kosten voll zu tragen und muß damit rechnen, im Zeugnis einen Vermerk zu bekommen!"

"Da kann man nichts machen, Schule ist eben so!"

Drei Aussagen, die wie viele ähnliche in unseren Schulen immer wieder zu hören sind. Die erste drückt den für Lehrer unbefriedigenden Zustand aus, daß Schüler häufig auch einen sorgfältig vorbereiteten Unterricht nur interesselos über sich ergehen lassen. Man kann währenddessen ein schnelles Abflachen der Aufmerksamkeit und Konzentration beobachten. Die zweite Äußerung deutet darauf hin, daß durch verdeckte oder offene Störungen mancher Schüler, der im Unterricht angestrebte Lernerfolg immer wieder verhindert wird und daß diese Störungen öfter in mutwillige Destruktionen ausarten. Wichtige Motive wie "Freude am Lernen", "Anstreben eines Zieles", "Erfolgserlebnisse in Aussicht haben", "Vertrauen genießen" scheinen bei einer Reihe von Schülern verschüt-tet. Das dritte oben angeführte Zitat deutet die Ratlosig-keit und Resignation von Schülern ebenso wie von Lehrer an und zeigt auf die damit verbundene Akzeptanz des schuli-schen Status quo.

Gründe für diese hier sicherlich (zu) pauschal vorgetragene "Situation" an Schulen sucht man ebenso häufig undifferen-ziert beispielsweise in mangelnder Lernbereitschaft seitens der Schüler. Auch interpretiert man unangemessenes Schüler-

verhalten als "Ventil" für eine bestehende "Zwangsschule", die den Lernenden kaum "für das Leben" vorbereitet, sondern ihm vermittelt, wie er sich am besten an sein Schüldasein "anpaßt".

Wird dagegen aber nichts getan?

Doch schon! Man sucht -wie es modern heißt- "Alternativen", "anderen Unterricht", in dem die Schüler wieder "für das Leben" lernen. "Projektunterricht" ist **eine** der "Alternativen" -so wird gesagt (vgl. z.B. KOTZIAN 1985, 62 f.)- , denn durch diese Art des Unterrichts soll der Schüler (wieder) das Lernen erleben und das Leben erlernen (vgl. MANSKE 1980, 358).

Steht aber damit nach der "Curriculumrevison" eine neue Illusion ins (Schul)Haus? Wurde nicht wieder ein neuer pädagogischer "Stein der Weisen" entdeckt, der die kränkelnde Schulsituation mitkurieren soll?

Auch die vorliegende Arbeit ist ein vorläufiges Ergebnis einer Suche nach "anderem Unterricht", deren Ausgangspunkt in der Schulpraxis lag. Im Gegensatz zu einer Reihe anderer Untersuchungen zum selben Thema, beschränkt sich die im folgenden dargestellte Arbeit nicht nur auf diese sog. Praxis, sondern versucht, Lehrern, Lehramtsstudenten aller Studienrichtungen und anderen Interessierten, Grundlagen zum Verständnis von "Projektunterricht" ebenso wie praktische Anregungen zur Verwirklichung desselben zu vermitteln. Mit gleichgesinnten Kollegen (Wolfgang, Gerhard, Bernd und Peter) -denen an dieser Stelle mein besonderer Dank gilt- begann ich z.B. Klassenausflüge durchzuführen, eine Fachschaftsfeier zu gestalten, Betonwände zu bemalen. Diese

Versuche auch theoretisch zu verarbeiten und sie damit zu legitimieren, war der zweite Schritt. Die Problematik des Begriffs "Projektunterricht" tauchte zuerst auf und bedurfte, verbunden mit dem historischen Umfeld, einer Klärung. Damit erschien es nötig, den reformpädagogischen Hintergrund abzutasten, die Ursprünge der "Projektmethode" zu finden und auch Abgrenzungen von anderen "Unterrichtsverfahren" vorzunehmen. Dies ergibt mit der Begründung der "Renaissance" des Projektgedankens in den späten 60er Jahren unseres Jahrhunderts den 1. Teil der vorliegenden Untersuchung. Erst auf dieser theoretischen Grundlage werden im 2. Teil exemplarisch an einem Beispiel die heutigen Möglichkeiten aufgezeigt und kritische Anregungen für die praktische Realisierung gegeben.

1. "PROJEKTBEGRIFF"

1.1. Definitionsprobleme

Bereits bei einer oberflächlichen Beschäftigung mit der Thematik des "Projektunterrichts" stößt man in der Fachliteratur auf diverse Bezeichnungen. Neben "Projektplan" (DEWEY/KILPATRICK 1935) "Projektmethode" (BOSSING 1961) oder "Projektunterricht" (BOUTEMARD 1976) finden sich Termini wie "Projektorientiertes Lernen" (RÖSELER 1976), "Unterrichtsprojekte" (SCHULZ n. OTTO 1977) und "Projektorientierter Unterricht" (KOTZIAN 1985). Das unvollständig aufgeführte Vokabular läßt vermuten, daß der Terminus "Projekt" auf den schulischen Unterricht bezogen wird. Allerdings zeigen die o.g. Begriffe Unterschiede. Differenzen im Gebrauch des Begriffs "Projekt" erkennt man sowohl inhaltlich, als auch von der Zielsetzung her.

Die inhaltliche Bestimmung des Begriffs "Projektunterricht" reicht von der selbständigen Lösung werkunterrichtlicher Aufgaben, über "herzhaftes, planvolles Tun" bis zu der Aussage, "daß das ganze menschliche Leben und Zusammenleben in Projekte auflösbar sei, die als Gegenstände für Unterrichtseinheiten dienen können" (DIETRICH 1977, 135). Unterschiedliche Zielsetzungen lassen sich bereits aus diesen Äußerungen zum Inhalt entnehmen. Evidenter werden allerdings die differierenden Intentionen, wenn man beispielsweise die Auseinandersetzung zwischen BOSSING (vgl. 1961, 118 f.) und KILPATRICK (vgl. 1935, 99 ff.) in der amerikanischen Fachliteratur verfolgt. Einerseits sollen durch die sog. Projektmethode berufliche Qualifikationen erworben werden, andererseits wird diese als eine Art Erziehungs-

prinzip gesehen. Etymologische Studien wiederum fragen im Zusammenhang mit der Klärung des "Projekt"-Begriffs z.B. nach dem bedeutungsmäßigen Unterschied der gebrauchten Termini "Projektorientierter Unterricht" und "Projektunterricht". Ist der zweitgenannte die Steigerung des ersteren? Sind beide nicht synonym zu verwenden (vgl. z.B. BIEDE/LOUWERSE 1977, 219)? Oder fungiert "Projektmethode" als Überbegriff für "Projektunterricht" und "Projektarbeit" (vgl. WAGNER u.a. 1978, 29)? Ist die "Projektmethode" überhaupt eine "Methode" oder gibt es bereits hier begriffliche Unstimmigkeiten (vgl. REINTGES 1978, 58 ff.)?

Angesichts dieser Konfusion wird verständlich, wenn de BOUTEMARD (vgl. 1976, 99) von einem "inflationistischen Gebrauch" des "Projekt"-Begriffs spricht bzw. wenn SCHWEIM (1976, 8) ganz auf ein einheitliches Verständnis verzichtet. Man fragt sich: Worin liegt der gemeinsame Kern der diversen Beschreibungen eines Unterrichts, in dem "Projekte" realisiert werden? Hierbei ist -genauer gesagt- der schulische Unterricht gemeint, den nach EINSIEDLER (1974, 39 f.) folgende Merkmale kennzeichnen:

- "Es geht immer um die Vermittlung von Wissen, Können, Verhaltensweisen und /oder Haltungen.
- Unterricht erfolgt immer relativ planmäßig.
- Unterricht umfaßt Lernhilfen, die den Schülern das Lernen erleichtern.
- Zur Sicherung von Schulunterricht wird eine raumzeitliche und personelle Institutionalisierung geschaffen (Schüler, Lehrer, Verwaltung, Hilfspersonal)."

1.2. Merkmale von "Projekten"

Bei einer Materialsichtung trug FANSLAU (n. OTTO G. 1977, 152 ff.) für den Zeitraum von 1918 bis 1973 einen Kriterienkatalog von "Projekten" zusammen, der in der folgenden Übersicht durch einige neuere Veröffentlichungen ergänzt wurde.

Kriterium 1:

Gemeinsame Planung, wobei der Ausgangspunkt die problemhaltige Schülerfrage und nicht allein die Lehrerinitiative ist.

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), FRUHMANN (1956), LOUWERSE/SIEDENBURG (1971 n. BIE de/LOUWERSE 1977, 219), SCHLOTTHAUS (1973), SCHULZ (1973 n. OTTO 1977, 155), KRESSMANN (1974 n. WAGNER u.a. 1978, 44), STUBENRAUCH (1975 n. WAGNER u.a. 1978, 39 f.), BOROWSKI (1976), KRÜGER (1978), JÄGER (1981), GUDJONS/BASTIANS (1986, 14 ff.).

Kriterium 2:

Faktoren des Tuns und Handelns - Anknüpfen an Realsituationen

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), DOLCH (1952), FRUHMANN (1956), DAUENHAUER (1969), LOUWERSE/SIEDENBURG (1971, a.o.O.), SCHLOTTHAUS (1973), SCHULZ (1973, a.o.O.), KRESSMANN (1974, a.o.O.), STUBENRAUCH (1975, a.o.O.), BOROWSKI (1976), KRÜGER (1978), JÄGER (1981), GUDJONS/BASTIANS (1986 a.o.O.).

Kriterium 3:

Individualarbeit

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), DOLCH (1952), SCHLOTTHAUS (1973).

Kriterium 4:
Gruppenarbeit

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), DOLCH (1952), FRUHMANN (1956), DAUENHAUER (1969), LOUWERSE/SIEDENBURG (1971, a.o.O.), SCHLOTTHAUS (1973), SCHULZ (1973, a.o.O.), KRESSMANN (1974, a.o.O.), BOROWSKI (1976), JÄGER (1981), GUDJONS/BASTIANS (1986).

Kriterium 5:

Zusammenhängende, über längere Zeit sich erstreckende Arbeit

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), DOLCH (1952), FRUHMANN (1956), DAUENHAUER (1969), LOUWERSE/SIEDENBURG (1971, a.o.O.), SCHLOTTHAUS (1973), SCHULZ (1973, a.o.O.), KRESSMANN (1974, a.o.O.), STUBENRAUCH (1975, a.o.O.), KRÜGER (1978), JÄGER (1981).

Kriterium 6:

Zielsetzungen, die außerhalb der Schulsituation liegen und/oder diese verändern.

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), DOLCH (1952), FRUHMANN (1956), DAUENHAUER (1969), LOUWERSE/SIEDENBURG (1971, a.o.O.), SCHLOTTHAUS (1973), SCHULZ (1973, a.o.O.), STUBENRAUCH (1975, a.o.O.), BOROWSKI (1976), KRÜGER (1978).

Kriterium 7:

Interdisziplinarität (mit Bezug auf die für die Problemlösung relevanten Disziplinen)

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), DOLCH (1952), FRUHMANN (1956), LOUWERSE/SIEDENBURG (1971, a.o.O.), SCHLOTTHAUS (1973), SCHULZ (1973, a.o.O.), KRESSMANN (1974, a.o.O.), STUBENRAUCH (1975, a.o.O.), BOROWSKI (1976, 91 f.), KRÜGER (1978), JÄGER (1981), GUDJONS/BASTIANS (1986 a.o.O.).

Kriterium 8:

Kooperative Arbeitsformen (Lehrer und Schüler arbeiten als gleichberechtigte, mit unterschiedlichen Sachkompetenzen tätige Partner)

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), DOLCH (1952), FRUHMANN (1956), DAUENHAUER (1969), LOUWERSE/SIEDENBURG (1971, a.o.O.), SCHLOTTHAUS (1973), SCHULZ (1973, a.o.O.), KRESSMANN (1974, a.o.O.), BOROWSKI (1976, 91 f.), KRÜGER (1978), JÄGER (1981), GUDJONS/BASTIANS (1986 a.o.O.).

Kriterium 9:

Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Schülers

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), DOLCH (1952), FRUHMANN (1956), DAUENHAUER (1969), LOUWERSE/SIEDENBURG (1971, a.o.O.), SCHLOTTHAUS (1973), SCHULZ (1973, a.o.O.), KRESSMANN (1974, a.o.O.), STUBENRAUCH (1975, a.o.O.), BOROWSKI (1976), KRÜGER (1978), JÄGER (1981), GUDJONS/BASTIANS (1986 a.o.O.).

Kriterium 10:

Rückzug des Lehrers auf initiierende, organisierende, beratende Funktion

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), BOSSING (1942/1961), DOLCH (1952), FRUHMANN (1956), DAUENHAUER (1969), SCHLOTTHAUS (1973), JÄGER (1981).

Kriterium 11:

Starker sozialer und kommunikativer Akzent (Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler durch Klärung der sozialen Beziehungen untereinander)

AUTOREN:

KILPATRICK (1918), SCHLOTTHAUS (1973), BOROWSKI (1976).

Im Zusammenhang mit dem 10. Kriterium (= Rückzug des Lehrers auf initiierende, organisierende, beratende Funktion) und in Erweiterung des letzten Punktes (= Starker sozialer und kommunikativer Akzent), scheint mir der **erzieherische**

Aspekt -wie ihn beispielsweise DEWEY/KILPATRICK (vgl. 1935, 70) betonen- ein weiteres Kriterium von "Projekten" zu sein. Es kann nicht genügen, den Lehrenden nur als "Anreger", "Informanten" und "Koordinator" darzustellen (vgl. BONN aus: WULF 1974, 472). Gerade weil Lehrer und Schüler im "Projektunterricht" nicht nur 45 Minuten Unterricht "durchziehen", gerade, weil Lehrer zusammen mit Schülern kooperativ an von Schülern (mit)bestimmten Themen arbeiten und gerade, weil Selbstorganisation und Selbstbestimmung in diesem Unterricht vorherrschen, treten neben kommunikativen und sozialen Konflikten auch andere, vielleicht neue erzieherische Probleme auf. Ein Schüler, dem beispielsweise plötzlich die Eltern nicht mehr erlauben, beim Theaterspiel mitzuagieren, ein anderer, der z.B. Angst hat, die an ihn gestellte Aufgabe nicht bewältigen zu können, benötigt entsprechende Hilfe, die ihm in einer Art des Unterrichts umfangreicher und eingängiger gegeben werden kann, bei der der Lehrer nicht ständig von allen Schülern in Anspruch genommen wird. Für die Konzeption von Maria MONTESSORI (vgl. 2.2.1.), die in gewisser Weise auch "projektorientiert" arbeitete, wird das folgendermaßen beschrieben (RÖHRS 1966, 54): "Er (der Lehrer, d. Verf.) ist aus dem Zentrum der klassischen Arbeit zurückgetreten und frei geworden für erzieherische Aufgaben: für das Gespräch mit dem ratsuchenden Kinde, für die Förderung und Vertiefung der Einzel- und Gruppenarbeit und für die sachlich gebundene Aussprache". GUDJONS/BASTIANS (1986, 21 ff.) ergänzen o.g. Kriterien durch drei weitere, welche ihrer Meinung nach ein "Projekt" kennzeichnen: Die Zielgerichtetheit der Projektplanung, das "Einbeziehen vieler Sinne" sowie der "Bezug zum Lehrgang". **Zusammenfassend** lassen sich (im wesentlichen aus den beiden Positionen von KILPATRICK und BOSSING) "Projekte" durch acht Merkmale festschreiben, die für die weitere Erörterung

eine verlässliche Basis darstellen sollen, ohne allerdings absolute, dauernde Gültigkeit zu beanspruchen (vgl. OTTO G. 1977).

MERKMALE für "Projekte"

1. **BEDÜRFNISBEZOGENHEIT**, d.h. die Interessen der Schüler bestimmen die Auswahl des Unterrichtsthemas. Darin ist immanent, daß bereits beim Schüler Bedürfnisse geweckt sind, so daß nicht Fragen "aus dem Nichts" kommen.
2. **SITUATIONSBEZOGENHEIT**, d.h. das Thema bezieht sich auf eine tatsächliche, für die Schüler erfahrbare und aktuelle Situation.
3. **INTERDISZIPLINARITÄT** bedeutet, daß die komplexe Struktur der Projektthemen von den überfachlichen bzw. von den verschiedenen fachlichen Aspekten ausgehend bearbeitet werden.
4. **SELBSTORGANISATION** heißt die reifeabhängige und altersabhängige (Mit)Bestimmung der Planung, Durchführung und Bewertung der Arbeit durch die Schüler.
5. **KOLLEKTIVE REALISIERUNG** meint, daß alle Mitglieder der "Projekt"-Gruppe (d.h. Lehrer, Schüler, Eltern etc.) durch Übernahme bestimmter abgesprochener Teilarbeiten verantwortlich zum Gelingen des Ganzen beitragen.
6. **PRODUKTORIENTIERUNG** sagt, daß das "Projekt" auf ein "Werk", auf ein vorzeigbares Ergebnis zielt, das nicht ausschließlich berufsvorbereitenden, sondern ebenso "formal bildenden" Charakter besitzt.

7. **UMWELTBEZUG** heißt, daß die Themen nicht um ihrer selbst oder um der Schule willen behandelt werden, sondern, daß sie Relevanz für das künftige Leben des Schülers versprechen und in das alltägliche Leben hineinreichen.

8. **ERZIEHERISCHE ORIENTIERUNG** bedeutet, daß die im Verlauf eines "Projektthemas" auftretenden erzieherischen Probleme Aufforderungscharakter zur Thematisierung im Unterricht besitzen, d.h. auch, daß "soziales Lernen" ermöglicht, ja erwünscht ist.

"Soziales Lernen" meint dabei unter anderem:

- Lernen, mit anderen zusammen solidarisch und effizient zu arbeiten.
- Lernen, Emotionen bei sich selbst und anderen wahrzunehmen, zu verstehen und mit ihnen umzugehen.
- Lernen, im Sinne sozialer Emanzipation politisch handlungsfähig zu werden. (Vgl. SCHREINER 1974, 33 ff.)

1.3. Versuch einer Ordnung gebräuchlicher "Projekt-Begriffe"

Wie eingangs dieses Kapitels bereits angedeutet, stellen die diversen Wortzusammensetzungen ein weiteres begriffliches Problem dar. Das Wort "Projekt" steht dabei mit einem oder zwei anderen Wörtern in Verbindung, wobei sich sinngemäß zwei Gruppen unterscheiden lassen.

Zur **ersten Gruppe** zähle ich die Termini "Projektarbeit", "Projektlernen", "Projektmethode", "Projektunterricht" und "Unterrichtsprojekte". Die Form und nähere Bestimmung des "Projekts" geschieht durch die Vokabeln "Arbeit", "Lernen", "Methode" und "Unterricht". Wenn also die Begriffe "Projektarbeit", "Projektlernen", "Projektmethode" **im Kontext** mit schulischem Unterricht erscheinen, so werden sie wahrscheinlich synonym mit den Begriffen "Projektunterricht" und "Unterrichtsprojekte" gebraucht. Ist dieser Kontext nicht gegeben, so meine ich trotzdem, daß die drei Begriffe "Projektarbeit", "Projektlernen", "Projektmethode" sinngemäß gleichbedeutend für **ein Verfahren** lernunterstützender Lehrtätigkeit verwendet wird. Aufgrund der Wortbildung könnte man annehmen, daß bei dieser ersten Gruppe von Termini die, von den verschiedenen Autoren als kennzeichnend angegebenen Merkmale eines "Projektes" (fast) vollständig ausgeprägt sein müßten. Dahinter steckt ein hoher Anspruch! Legt man die oben aufgeführten Merkmale zugrunde, so würden dann Projekte nahezu ideal verlaufen. Die Gruppe würde nach Abwägung ihrer Bedürfnisse und Interessen ihr Ziel selbst bestimmen, sie würde selbst den Plan der Verwirklichung entwerfen, die Mittel selbst wählen, Fehlentscheidungen selbst korrigieren und erzieherisch wirken, das Projekt selbst durchführen, die Verwendung des Ergebnisses selbst bestimmen und den Gesamterfolg sowie die Leistungen selbst beurteilen (vgl. BEHR 1976, 68).

Die **zweite Begriffsgruppe** scheint mir weniger hohe Ansprüche zu stellen. Hierzu gehören Wortverbindungen wie "Projektorientierter Unterricht" und "Projektorientiertes Lernen". Die Form und nähere Bestimmung des "Projektes" wird nur an dieser Idealvorstellung **orientiert**, d.h. sie sucht

diese nur in gesteigertem und steigendem Maße zu erreichen. Es meint eine Reduktionsform des "Projektunterrichts".

PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT wäre also jener schulische Unterricht (vgl. 1.1.), der anknüpfend an den in der Schulklasse vorgefundenen Lern- und Reflexionsstand, zunehmend Momente des Projektkonzepts (vgl. 1.2.) zu realisieren sucht (vgl. BEHR 1976, 68).

PROJEKTORIENTIERTES LERNEN bezieht sich nicht unbedingt auf eine Schulklassen-Gruppe, sondern allgemein auf eine menschliche Lerngruppe und bezeichnet ein Lernen, das sich zunehmend an Projektmerkmalen orientiert.

Nachdem sich die meisten lernunterstützenden Handlungen, die im Zusammenhang mit "Projekten" stehen, meines Erachtens nur an deren oben genannten Merkmalen (vgl. 1.2.) orientieren können (Idealvorstellung!) und z.B. durch (lehrgangsorientierte) Lehrpläne bestimmt sind, möchte ich den Begriff "**PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT**" (**PorU**) für den heutigen schulischen Bereich präferieren. Im **engen Sinne** sehe ich darin ein Unterrichtsverfahren, keine Methode. Verfahren hat eine umfassendere Bedeutung, da es dabei auch um die Vermittlung von Haltungen und Einstellungen ("soziales Lernen") geht und damit beispielsweise der Lehrer als Person, das "Schulleben" und anderes eine gewichtige Rolle spielt. Verfahren sind also in ihrem didaktisch-theoretischen Kontext zu sehen. Eine Methode sehe ich enger auf die "technisch-effektive", kognitive Unterrichtsgestaltung ausgerichtet. Deshalb erscheint mir ein Verfahren mehr erzieherisch intentional zu wirken, während dies eine Methode eher "funktional" tut. **PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT im weiten Sinn** kann das Prinzip des Unterrichts sein, nämlich

dann, wenn der gesamte Unterricht ausschließlich durch "Projekte" realisiert wird.

Im folgenden ist jedoch meist die "enge" Auffassung gemeint, die auch mit Unterrichts-"Vorhaben" eingedeutscht wurde. Dabei berücksichtigt man allerdings nicht die -zugegeben geringfügigen- inhaltlichen Unterschiede (vgl. 2.2.2.3.).

1.4. Abgrenzungen von anderen aktuellen Unterrichtsverfahren

Nach den bisherigen Bemühungen, den Begriff des "Projektorientierten Unterrichts" zu umreißen, erscheint es der Gewinnung von weiterer Trennschärfe zuträglich, dieses diskutierte Unterrichtsverfahren von anderen aktuellen, häufig in der Fachliteratur genannten Unterrichtsverfahren abzugrenzen oder die Zusammenhänge dieser mit dem PorU aufzuzeigen.

1.4.1. Epochenunterricht

Als "entfernter Verwandter" des Projektorientierten Unterrichts (PorU) könnte der auf die reformpädagogische Bewegung (vgl. 2.2.) zurückgehende "Epochenunterricht" genannt werden, der sich in jüngster Zeit in Grund- und Hauptschulen wieder größeren Zuspruchs erfreut. Ihn kennzeichnet, daß für einen gewissen Zeitraum alle Unterrichtsstunden, die den Epochenfächern zur Verfügung stehen, einem Fach zugute kommen. Nach einem festen Turnus tritt dann in dem nächsten Zeitabschnitt ein anderes Fach an seine Stelle. Dies erlaubt ein anhaltendes Verweilen in einem meist von einem Fach bestimmten Bereich, in dem ein größeres Ar-

beitspensum intensiver bewältigt werden kann (vgl. BENTZIEN 1964, 11 f.). Die fächerübergreifende Komponente zeigt sich als verwandtschaftliches Element zum PorU. Die anderen, oben bei 1.2. beschriebenen Merkmale können im Epochenunterricht enthalten sein, müssen es jedoch nicht zwingend.

1.4.2. Kooperativer Unterricht

Dieses Unterrichtskonzept erwuchs der Kritik gegen den -wie es heißt- zu wenig lernzielorientierten "Projektunterricht". Gerhart WOLFF (vgl. 1980, 49 f.), der sich auf die Grundlagen Robert ULSHÖFERS (1971) stützt, sieht im "Kooperativen Unterricht" die Möglichkeit, projektartige Unterrichtsformen mit lernzielorientierten Lehrgängen zu verbinden. Die Verwandtschaft zum PorU wird aus den folgenden Kennzeichen ersichtlich :

Kooperativer Unterricht

- berücksichtigt den Schüler in allen Verlaufsphasen des Unterrichts;
- ermöglicht eine langfristige Planung;
- verbindet verschiedene Unterrichtsformen miteinander;
- strebt die Konzentration im Fach selbst und mit anderen Fächern an.

Es wird also die Gliederung des Unterrichtsstoffes in Lehrgängen von zwei- bis sechswöchiger Dauer oder in Kursen von viertel- bis halbjähriger Dauer propagiert. Innerhalb dieser Grundgliederung soll es zumindest einzelne Sequenzen geben, die als "Vorhaben" deklariert werden. Darunter versteht ULSHÖFER (n. WOLFF 1980, 49) "ein von den Schülern mitgeplantes und arbeitsteilig durchgeführtes Gemeinschaftsunternehmen, an dessen Ende ein vorweisbares Werk

steht." Allerdings erscheint der gepriesene Fortschritt des Kooperativen Unterrichts gegenüber dem PorU weniger spektakulär als vorgegeben. Lehr- und Lernziele sind nämlich beim Kooperativen Unterricht -wie es scheint- fremdbestimmte Zielsetzungen, welche durch Curricula "verordnet" werden und nicht, wie beim PorU gefordert, von den Interessen der Lernenden ausgehen. Oben genannte Kriterien (vgl. 1.2.) wie "Bedürfnisbezogenheit" und "Umweltbezug" erscheinen beim Kooperativen Unterricht in wesentlich geringerem Maße vorhanden.

1.4.3. Erfahrungsöffener Unterricht

Stärker in die Richtung des PorU deutet das Konzept des "Erfahrungsöffenen Unterrichts", wie ihn Ariane GARLICHS und Norbert GRODDECK (1978) beschreiben. Durch diese Form des Unterrichts soll der Schüler seinen außerschulischen Erfahrungszusammenhang mit dem unterrichtlichen Lernen in Verbindung bringen. Das "Leben" (vgl. CHOTT 1988, 19 ff.) soll -wie im PorU- in die "lebensfremde Lernschule" hineinreichen, um so der Gesamtperson des Schülers eher gerecht zu werden. Merkmale eines Erfahrungsöffenen Unterrichts sind:

- Ansetzen an der "Hier- und- Jetzt- Situation" des Lernenden;
- Bewußtmachen von Lern- und Wahrnehmungsvorgängen (Sach-, Sozial- und Selbsterfahrung);
- größere Erfahrungsvielfalt durch Aufzeigen der Mehrdeutigkeit von Problemen und Sachverhalten;
- "realistische" und "relevante" Themen für die Schüler;

- Wegfallen der eng definierten Fachgrenzen (Interdisziplinarität);
- Widersetzen gegen die üblichen Leistungs- und Beurteilungskriterien, da die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung gleichermaßen gefördert werden soll;
- Abbau der Rollendistanz zwischen Lehrer und Schüler mit dem Ziel der "offenen Kommunikation" (vgl. GARLICHS/GRODDECK 1978, 18 ff.).

Gerade die letzten vier Kriterien zeigen die Gemeinsamkeit, ja den "unscharfen" Übergang zum PorU. Erfahrungsoffener Unterricht schließt PorU mit ein, sofern er schwerpunktmäßig Schülererfahrungen als Unterrichtsgegenstand thematisiert. Diese spielen nämlich auch im PorU eine gewichtige Rolle. Die so gewonnenen Erfahrungen sind aber -nach GRODDECK (vgl. 1978, 140)- nicht die "wahren", da sie nicht den ihnen gemäßen "existenziellen und erkenntnistheoretischen Sinn" enthalten. Der PorU verkommt dabei, dieser Auffassung gemäß, zum "leeren Betätigungsaktivismus", da der pragmatische Erfahrungsbegriff in der Gefahr steht, "auf die Dimension äußerer Aktivitäten" verkürzt zu werden. Es fragt sich jedoch, ob die Autoren die Kritik am PorU nicht schon selbst dadurch widerlegen, daß sie zwei schulische Unternehmungen als Beispiele für Erfahrungsoffenen Unterricht darstellen, welche dieselben Merkmale kennzeichnen, wie sie oben bei 1.2. aufgelistet stehen. Zudem bezieht sich der moderne Projektbegriff nicht mehr nur vorwiegend auf ein manuelles "Werk", ein Ergebnis "äußerer Aktivitäten", sondern man findet sog. analytische Projekte, deren Resultate, Einsichten, Überblicke jene "Erfahrungen" darstellen, die GARLICHS/GRODDECK vielleicht gemeint haben könnten (vgl. z.B. GROTH u.a. 1971). So gesehen kommt es darauf an, wie

man "Erfahrungen" definiert und wie tief in das jeweilige Thema eingestiegen wird oder werden kann.

Zusammengekommen stellt sich der PorU -wie er unter 1.2. beschreiben wurde- als eine Möglichkeit dar, Erfahrungsoffenen Unterricht zu gestalten. Dabei ist nochmals zu betonen, daß der PorU nicht als Methode zu sehen ist, sondern als Unterrichtsverfahren (vgl. 1.3.).

1.4.4. Schülerorientierter Unterricht

Unter einem anderen "Dach" erscheint der PorU als ein mögliches Verfahren des sog. Schülerorientierten Unterrichts (SchorU). DIETERICH (VGL. 1977, 14) hat versucht, -wie andere- diese Worthülse "Schülerorientierung" zu konkretisieren. Danach ist Unterricht in umso höherem Maße schülerorientiert,

- je mehr der Schüler Zielsetzung, Inhalt und Art der Stoffverarbeitung mitbestimmen kann. (Das heißt, daß z.B. Freiräume für spontanes Eingehen auf nicht vom Lehrer intendiert Lernstoffe geschaffen und genutzt werden.)
- je mehr die in ihm zu beobachtenden Aktivitäten vom Schüler und nicht vom Lehrer ausgehen. (Das bedeutet, daß z.B. Verfahren wie das "guided discovery learning" (vgl. DIETERICH 1972, 158) zum Einsatz kommen.)
- je stärker er die Tatsache berücksichtigt, daß Schüler individuelle Persönlichkeiten sind. (Das bedeutet die Realisierung des Unterrichtsprinzips der "individuellen Passung" und meint die Verwirklichung innerer und auch äußerer Maßnahmen der Differenzierung, um den

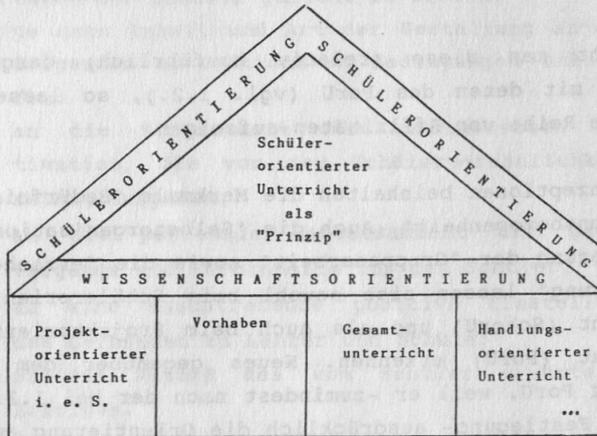
- unterschiedlichen Lern- und Leistungskapazitäten der Schüler gerecht zu werden.
- je mehr Inhalt und Art der Gestaltung an die folgenden motivationalen Bedingungen anknüpfen:
 - + an die Wirksamkeit der intrinsischen Motivation, die von der Schülerpersönlichkeit selbst ausgehen;
 - + an die personale Bedeutsamkeit der Lernvorgänge und Lerninhalte für den Schüler;
 - + an eine anzustrebende positive Einstellung des Lernenden zu Lehrer und Schule;
 - + an das Ausmaß des vom Schüler erwarteten Erfolges.
 - je weniger die Schule nur als "Selektionsinstanz" (vgl. OBLINGER 1979, 93) gesehen wird.
 - je mehr die eingesetzten Medien Klarheit und Veranschaulichung bringen, die Differenzierung fördern, kommunikationsfördernd sind, Motivationshilfen darstellen.
 - je mehr Schüler aus ungünstigen Sozialbezügen in der schulischen Situation befreit und in ein emotional befriedigendes Sozialgefüge eingebaut sind, das ihnen schulische Lernprozesse erleichtert. (Hiermit sind z.B. die günstigen Wirkungen des Gruppenunterrichts oder der Rollenspiele angesprochen.)
 - je mehr die Einstellung des Lehrers die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers positiv beeinflusst. (Damit sind die Bewußtmachung und der Abbau implizierter, den Schüler als minderwertig ansehende Lehrereinstellung ge-

meint, die z.B. in subtilen Manipulations-
 techniken oder Erwartungseffekten auftreten.)

Vergleicht man diese (relativ ausführlich) dargelegten Merkmale mit denen des PorU (vgl. 1.2.), so lassen sich hier eine Reihe von Affinitäten aufzeigen.

Beide Konzeptionen beinhalten die Merkmale "Bedürfnis-" und "Situationsbezogenheit". Auch die "Selbstorganisation", die Favorisierung der "Gruppenarbeit" sowie die "erzieherische Orientierung" lassen sich sowohl beim Schülerorientierten Unterricht (SchorU) und als auch beim Projektorientierten Unterricht (PorU) erkennen. Neues gegenüber dem SchorU zeigt der PorU, weil er -zumindest nach der bei 1.2. abgeleiteten Festlegung- ausdrücklich die Orientierung am "Produkt" und den "Umweltbezug" fordert. Mit seinem schwerpunktmäßigen Abzielen auf ein "Werk" und auf "soziales Lernen" (vgl. SCHREINER 1974, 33 ff.), erscheint PorU (im engen Sinn) als ein spezielles Unterrichtsverfahren, das sich durch seine interdisziplinär erarbeiteten Ergebnisse auf die "Umwelt" auswirkt. "Schülerorientierung" wird dabei als übergeordnetes Prinzip verstanden, das ebenso wie die "Wissenschaftsorientierung" den PorU (i. e. S.), das "Vorhaben" (vgl. 2.2.2.3.), den "Gesamtunterricht" (vgl. 2.2.2.2.) oder z.B. den "Handlungsorientierten Unterricht" (vgl. 1.4.5.) als "Dach" überspannt. "Wissenschaftsorientierung" meint, wie der Deutsche Bildungsrat im "Strukturplan" (1979, 33) ausführt, "daß die Bildungsgegenstände gleich, ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden." In

einer Übersicht ließe sich der Zusammenhang etwa folgendermaßen darstellen:



Sieht man dagegen den PorU in seiner weiten Bedeutung (vgl. 1.3.), nämlich als übergreifendes Unterrichtsprinzip an, muß die Übersicht jedoch folgendermaßen abgewandelt werden.



1.4.5. Handlungsorientierter Unterricht - Handelnder Unterricht

Schließlich soll noch eine aktuelle Konzeption angeführt werden, die sich -wie GUDJONS (vgl. 1988) zustimmen ist- vom PorU gar nicht klar abgrenzen läßt. Der "**Handlungsorientierte Unterricht**" erscheint mit dem PorU identisch, wenn man ihn wie GUDJONS (vgl. 1980, 344 ff.) so charakterisiert:

Handlungsorientierter Unterricht

- aktiviert alle Sinne,
- besitzt gesellschaftliche Praxisrelevanz,
- nimmt die Schülerinteressen als Unterrichtsgrundlagen,
- hat Erfahrungsbezug zur Alltags- und Lebenswelt der Schüler,
- initiiert plangeleitete, zielgerichtete Aktivitäten,
- ist offen, d.h. der Schüler darf den Unterricht mitplanen und revidieren,
- besitzt Produktorientierung,
- verlangt Kooperation der Beteiligten,
- läßt das Denken nicht verkümmern,
- schließt Fächerübergreifung ein.

Auch das Nennen einiger "Schülerhandlungen" zeigt bereits, daß damit "Projekte" mit den bei 1.2. aufgeführten Merkmalen gemeint sind: "Erkundung eines Ortsteil", "Interview mit der Bevölkerung", "Modellbau", "Fest", "Ausstellungen".

Dagegen erscheint "**Handelnder Unterricht**" (vgl. GUDJONS 1980, 344 ff.) als eine Art der Unterrichtung, die ihren Schwerpunkt im praktischen Tun und Schaffen hat. Das hand-

werklich-handelnde Tun rückt hier verstärkt in den Vordergrund, wobei die anderen, für den Handlungsorientierten Unterricht genannten Merkmale eher in den Hintergrund treten. Dennoch wird auch im Handelnden Unterricht dem Schüler ein hohes Maß an Selbständigkeit, Aktivität und Freiheitsspielraum zugestanden.

Mit den oben skizzierten Unterrichtsverfahren wurden **einige** wichtige genannt, die im Zusammenhang mit dem PorU stehen. Selbstverständlich gehören noch andere aktuelle Konzepte in diese Reihe, deren Beschreibung jedoch zu weit führen würde. Zu nennen wären etwa die Konzeptionen vom "Offenen", "Erfahrungsorientierten", "Erfahrungsbezogenen", "Alltagsbezogenen Unterricht", die ebenfalls vom PorU abzugrenzen wären. Wichtiger erscheint jedoch, im folgenden die historischen Wurzeln des PorU aufzuspüren, um so die Entstehung der theoretisch-wissenschaftlichen Grundlagen sowie deren Umsetzung in die Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Damit wird gleichzeitig eine weitere Abgrenzung des PorU zu anderen Unterrichtsverfahren erreicht.

2. KURZCHARAKTERISTIK DER REFORMPÄDAGOGIK UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DES PROJEKTGEDANKENS

Die Reformpädagogik könnte man als die "geistige Mutter" des Projektgedankens bezeichnen. Diese internationale, zu Beginn unseres Jahrhunderts einsetzende pädagogische "Sammelbewegung" brachte einen völligen Umschwung des bisherigen Erziehungsdenkens, der in unserem Zusammenhang die Voraussetzung für die Gestaltung eines am Projektgedanken orientierten Unterrichts war.

2.1. Entstehung des Projektgedankens in der Reformpädagogik

Die Strömungen, welche die reformpädagogische Bewegung der 20er und 30er Jahre dieses Jahrhunderts beeinflussten, waren weitläufig und vielschichtig. Generell hing sie mit einem allgemeinen Wandel auf materiellem, gesellschaftlichem und geistigem Gebiet zusammen.

2.1.1. Zeit des Wandels

Da sich Pädagogik und Gesellschaft gegenseitig beeinflussen und verändern, müssen die Ursachen auch auf letztgenanntem Gebiet liegen, das als Gesamtheit von "Gebilden" oder Gruppierungen (im weitesten Sinn) aufgefaßt werden kann. Dabei verstehen sich "Gebilde" als begrenzte Einheiten, denen Menschen von Geburt an, durch freien Entschluß usw. angehören (vgl. OBLINGER 1981, 16). Die sog. Industrielle Revolution, d.h. die zunehmende Technisierung und Spezialisierung auf nahezu allen Gebieten, änderte ab der Mitte des 19. Jahrhunderts das Leben und Denken der Menschen in den Industrieländern. Sie brachte allerdings nur zu Anfang eine Befreiung durch die Kraft der Maschinen, in der Folge aber ließ sie bei vielen, vor allem arbeitnehmenden Menschen durch die geisttötenden, monotonen Arbeiten jegliche kreativen und individuellen Fähigkeiten absterben. Die zunehmende Verstädterung, die Ghettobildung in den Arbeitervierteln der Großstädte, die sozialen Schwierigkeiten sind nur einige Negativbeispiele. Oswald SPENGLER malte 1918 die Vision vom "Untergang des Abendlandes".

John DEWEY (1979, 60) beschrieb diese Krise für das uns interessierende Gebiet der Erziehung. Er sah das frühere "Haushalts- und Wirtschaftssystem" durch ein "Maschinensystem" abgelöst. Infolgedessen nahmen die "formal erzieheri-

schen Kräfte der Familie" ab, die früher durch die ständige, enge, soziale und familiäre Zusammengehörigkeit vorhanden waren. DEWEY erkannte schon früh das immer schnellere Voranschreiten des Wandels, so daß zwar ein materiel-ler technischer Vorsprung und Fortschritt entsteht, im Ver-gleich dazu jedoch die sozialen und moralischen Fähigkeiten der Zivilisation verkümmert bleiben. Dagegen müßte -so for-derte DEWEY- gerade die Pädagogik etwas tun, indem sie nicht versuchen sollte, die Wissensexplosion durch immer mehr Unterrichtsstoff, sondern durch gezieltes Selektieren, durch Bearbeitung von "Lebensproblemen" gerecht zu werden. Andere Postulate waren, ein Kind am besten durch "Selbster-fahrung" lernen zu lassen oder daß Verhaltensweisen am leichtesten durch eigenes aktuelles Ausüben erworben werden könnten (vgl. RÜCKRIEM 1976, 61). Darum sollte Erziehung eine kontinuierliche Konstruktion von "Lebenserfahrungen" sein, die auf einer, vom Kind her regierten Aktivität, ba-sieren müßte. In diesen wohl berechtigten Forderungen er-kennt man schon einige Grundgedanken des PorU, denn es wer-den bereits so grundlegende Merkmale wie "Selbstbestimmung" und "Produktorientierung" sichtbar.

2.1.2. Kulturkritik

Zu Beginn unseres Jahrhunderts setzte aber nicht nur eine allgemeine Kritik am Erziehungssystem, sondern sogar ein Infragestellen der ganzen "Kultur" ein. Man wandte sich ge-gen den naiven Fortschrittsglauben, gegen den "Historismus" sowie den damit verbundenen "Rationalismus" und "Intellek-tualismus". Friedrich NIETZSCHE erklärte, daß das pädagogi-sche Ziel bisher nicht der freie Gebildete gewesen sei, sondern der Gelehrte, der wissenschaftliche Mensch, der sich abseits des Lebens stellt. Ihm setzte er das "Leben" und das "Leben lernen" entgegen (vgl. DIETRICH 1970, 189

f.). Bisher wurde nämlich das Leben nach der Geschichte ausgerichtet, die alten Sprachen, die klassische Literatur und anderes "Bildungsgut" "eingepaukt", ohne diese Inhalte auf das eigene Leben zu transferieren, ohne eigene "Erfahrungen" machen zu dürfen. Die darin enthaltene Lehre des "Rationalismus" wurde als "Totenkopf" bezeichnet, der zwar rein, aber leblos wäre (vgl. HIERDEIS, 1971, 22). "Leben" müßte aber Aktion heißen, wobei die Natur die Richtschnur darstellt und als "Meisterin" fungiert. Es sollte der "elan vital", der Lebensschwung, zur "schöpferischen Entwicklung" geführt werden. Eine so verstandene "Lebensphilosophie" betonte die rationale und physikalisch-mathematische Unfaßbarkeit des "Lebens", die Unangemessenheit unserer fixierenden Begriffe an sein fluktuierendes Sein und setzte die konkrete Anschauung, das Einfühlen, die Intuition als Erkennungsprinzipien dagegen (vgl. NEUHÄUSLER 1967, 19).

Für den Bereich der Schule gesprochen bedeutete dies, daß Verbalismus und Schulung des Intellekts, die auch dem mechanisierenden "Buch- und Lehrerunterricht" des Herbartianismus entsprungen waren, zugunsten von experimenteller Tätigkeit und "Erleben" der Schüler zurücktreten sollten. Das bedeutete ebenso eine Abnahme des "Autoritativismus" (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 23), das heißt ein Zurückdrängen der gesetzten, beispielsweise durch Geburt oder Rang erlangten "Herrschaftsautorität" und eine Zunahme einer inneren "Auftragsautorität" (vgl. WEBER 1974, 216 ff.). Demnach sollten wissenschaftliche, gesetzte Autoritäten keine absolut geltenden Lehrsätze mehr verbreiten können, sondern "persönliche Autoritäten" sollten relativ geltende Lehrsätze und Thesen aufstellen, die dann jedermann experimentell handelnd oder gedanklich argumentativ widerlegen könnte. Jedermann, also auch der Schüler war aufgerufen, sich -wie

schon bei KANT (1784/1973) im Sinne der "Aufklärung" nachzulesen ist- seines eigenen Verstandes zu bedienen. Das Handeln, die "Tätigkeit" wurde dabei betont und fand im "Pragmatismus", einer besonders im Angelsächsischen vertretene Philosophie, ihren Niederschlag (vgl. APEL/LUTZ 1976, 227). Auch DEWEY war ein Vertreter dieser Denkweise, denn er sah das Denken als Verknüpfung von Handlungen und ihren Folgen an. Falls nun diese denkende Verknüpfung zu neuen, verbesserten Handlungen führen würden, könnte man in diesem Sinne von (erzieherisch wertvollen) "Erfahrungen" sprechen, die gemacht würden. So forderten beispielsweise PEIRCE, JAMES, SCHILLER oder auch DEWEY von der Philosophie, zur wirklichen Welt menschlicher Lebendigkeit einen Zugang herzustellen (vgl. EISLER 1977). Daneben trat das "Erleben" im Sinne der oben genannten "Lebensphilosophie" in den Mittelpunkt der Kommunikation des Menschen mit seiner Umwelt.

Auf die Schule bezogen verlangte also dieser Wandel unterrichtliche Prinzipien -das sind didaktische, fächerübergreifende Grundsätze- wie "Experimentelles Handeln", "Selbsttätigkeit" und "Motivation" für die Schüler, die wiederum neben den ebenso geforderten "Erlebnisinhalten" und der "Arbeitsfreude" grundlegende Gedanken für den PorU darstellen.

2.1.3. Jugendbewegung

Konkrete "Anschauung" und "Freude an der Arbeit" vertrat auch die in Deutschland in den 20er Jahren weit verbreitete "Jugendbewegung". Sie wandte sich -wie die "Kulturkritik"- gegen die reine Wissensschulung. Auch die Forderung nach "dogmenlosen" Unterricht wurde laut. Das Kind sollte nicht ständig von außen bestimmt werden (SCHARRELMANN). Große Teile der kriegsbelasteten deutschen Jugend wehrten sich -

ähnlich wie heute- gegen die bereits erwähnte "Herrschaftsautorität". Sie forderten die "Auftragsautorität" (vgl. WEBER, 1974, 216 ff.), deren Inhaber sich der Kritik aussetzen und sich bewähren mußten. Das Leben in und mit der Natur brachte den Jugendlichen jene Befreiung vom tristen Alltag, und die Aktivitäten der "Wandervögel" erfaßte in zunehmendem Maße die Schuljugend Deutschlands. Diese Entwicklungen zwangen seinerzeit Lehrer und Schulverwaltung zur Auseinandersetzung mit Gedanken über "Selbstbestimmung", "Eigenverantwortlichkeit", "Natürlichkeit" und "Freiheit". Darin werden wiederum Merkmale des PorU sichtbar. Auch die Forderungen Karl FISCHERS, des Gründers der "Jugendbewegung", nach musischem Schaffen, nach Gemeinschafts- und Heimerleben, zielten -schulisch interpretiert- in die Richtung einer liberaleren Unterrichtsgestaltung, die eine Neuorientierung der Stoffauswahl und der "Bildungsinhalte" mit sich bringen mußte.

2.1.4. Erkenntnisse der Psychologie

Auch die Forschungen der Psychologie ergaben, das Kind und seine Entwicklung in einem neuen, anderen Licht zu betrachten. Wilhelm WUNDT gilt als Gründer jener Richtung, die seelisches Geschehen als unmittelbares Erlebnis seelischer Vorgänge auf der Grundlage des Willens deutete. Als Grundkategorie des Seelischen sah WUNDT nicht mehr die "Vorstellung" -wie etwa HERBART-, sondern den "Willen". Auch dem Kind wurde dieser "Willen" zugestanden, dessen Ursprung im "tätigen Ich" liegen sollte. Das Kind war nunmehr kein "seelenloses" Individuum mehr, sondern man mußte sein "Wollen", d.h. seine Seele freisetzen, um seinen schöpferischen Anlagen gerecht zu werden. Forderungen nach "Selbstentfaltung" und "Selbsttätigkeit" für das Kind entsprangen folglich aus diesen psychologischen Erkenntnissen (vgl. DIET-

RICH 1970, 200). Diese stellen wiederum elementare Merkmale des PorU dar, die durch empirische, wissenschaftliche Forschungsergebnisse jüngerer Datums untermauert wurden (vgl. 3.2.).

2.1.5. Zusammenfassung und Einordnung

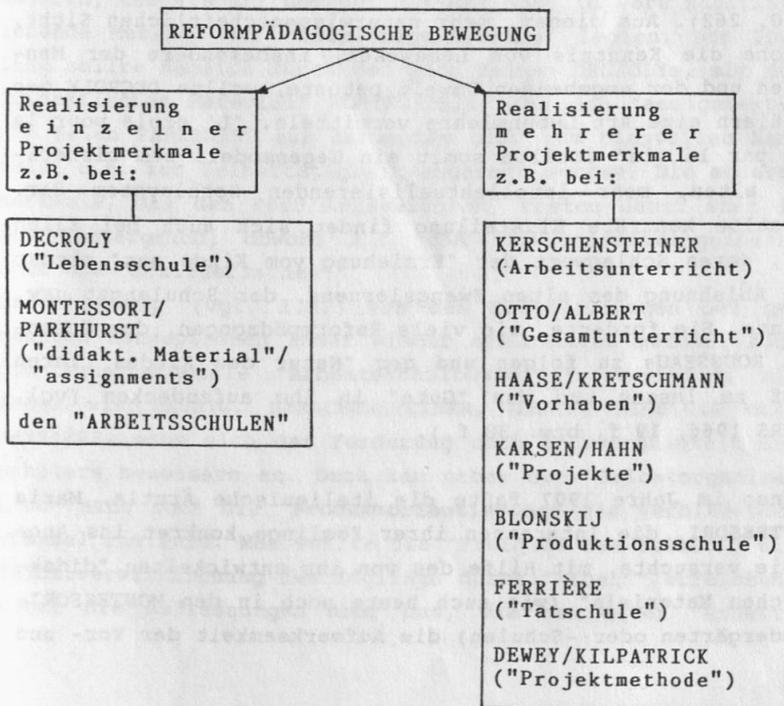
Die eben kurz charakterisierten Ideen und Erkenntnisse wie z.B. gezieltes Selektieren des Unterrichtsstoffes, Eintreten für experimentelle Handlungen und Erleben des Schülers, die Forderungen nach Selbstentfaltung und Selbsttätigkeit, bilden als "Projektgedanken" die wissenschaftlich-theoretischen Voraussetzungen für die Gestaltung eines PorU, welche dieser entweder immanent oder dezidiert fordert (vgl. 1.2. bzw. 1.3.). Aufgrund des skizzierten Gedankenwandels, den selbstverständlich ein wesentlich weiteres, als hier dargestelltes Spektrum von philosophischen, weltanschaulichen, sozialen und politischen Ideen beeinflusste, entstanden nicht nur die "Projekt"-Konzeption, sondern auch andere pädagogische Ansätze, die sich in der Praxis zu bewähren suchten. Beispielsweise zählen dazu die "Kunsterziehungsbewegung", die "Lanschulheimbewegung", die "Erlebnispädagogik" oder die international verbreitete "Arbeitsschulbewegung". Alle zusammen werden als Gesamtreformbewegung in einem weiten Sinn die "**Pädagogik vom Kinde aus**" (Ellen KEY) genannt. Sämtliche Strömungen fühlten sich, trotz unterschiedlicher Auffassungen, einer Idee verpflichtet:

"Herausbildung der Persönlichkeit durch Freigabe des Selbst und durch eigenes schöpferisches Tun." (DIETRICH 1970, 202).

2.2. Projektmerkmale in der reformpädagogischen Praxis

Eine Gruppe reformpädagogischer Richtungen, die quantitativ den wohl größeren Teil ausmacht, steht mit dem modernen PorU insofern in Zusammenhang, daß sie, wenn auch nur einzelne, so doch wichtige, für den Poru geltende Merkmale schwerpunktmäßig zu realisieren suchte. Diesen Strömungen gilt zunächst die Aufmerksamkeit, während im Anschluß -ohne Anspruch auf Vollständigkeit- die reformpädagogische Praxis nach solchen Beispielen untersucht wird, in denen mehrere Projektmerkmale verwirklicht wurden und die damit dem PorU noch näher stehen.

Übersicht:



2.2.1. Realisierung einzelner Merkmale

Als erstes Beispiel läßt sich der Belgier **Ovid DECROLY** nennen, der versuchte, die allgemein in der Reformpädagogik gestellte Forderung nach einer Verbindung von Schule und Leben zu erreichen. Deshalb schuf DECROLY in seiner 1907 in Brüssel gegründeten "Lebensschule" in Ergänzung des außerschulischen Erlebnisbereiches einen pädagogisch gestalteten Lebensraum, dessen Charakteristikum der Naturrahmen war. In einem Grüngürtel, der seine didaktische Verdichtung in den sog. Ateliers fand, sollten die Kinder (all)tägliche Erscheinungen der Natur beobachten. Die Ergebnisse dieser Beobachtungen konnten nun über unmittelbare Fragen zu eigenen Versuchen und Experimenten führen (DECROLY-Methode). Es fand ein Lernen an und mit Materialien statt (vgl. ROMBACH 1970, 262). Aus dieser, mehr naturwissenschaftlichen Sicht, welche die Kenntnis von Lebewesen, insbesondere der Menschen und der umgebenden Umwelt betonte, wollte DECROLY den Schülern eine Art Lebenslehre vermitteln. "L' école pour la vie par la vie" stellte somit ein Gegenmodell zum bisherigen alten, mehr intellektualisierenden Schulsystem dar. Dieselbe konträre Einstellung findet sich auch bei Ellen KEY, deren Schlagwort der "Erziehung vom Kinde aus" ebenso die Ablehnung des alten Zwangslernens, der Schulangst usw. meinte. Sie forderte, wie viele Reformpädagogen, den Gedanken ROUSSEAU'S zu folgen und der "Natur des Kindes" ihren Lauf zu lassen und das "Gute" in ihm aufzudecken (vgl. RÖHRS 1966, 19 f. bzw. 38 f.).

Ebenso im Jahre 1907 faßte die italienische Ärztin, **Maria MONTESSORI**, die Interessen ihrer Zöglinge konkret ins Auge.

Sie versuchte, mit Hilfe des von ihr entwickelten "didaktischen Materials" (wie auch heute noch in den MONTESSORI-Kindergärten oder -Schulen) die Aufmerksamkeit der Vor- und

Grundschulkindern zu "polarisieren" (vgl. OSWALD 1976, 73). Ein auch hier gestalteter pädagogischer Lebensraum war mit unterschiedlichsten Materialien ausgestattet, die Lernen initiieren und Interessen beim Kind wecken sollten. **Helen PARKHURST**, MONTESSORI'S Schülerin, dehnte dieses System in den amerikanischen Dalton-Plan-Schulen auf Kinder in fortgeschrittenem Schulalter aus. Den Zöglingen wurden anstelle des "didaktischen Arbeitsmaterials" schriftliche Arbeitsanweisungen, sog. assignments, gegeben, die sie dazu aufforderten, sich selbständig in Fachräumen und Bibliotheken Wissen anzueignen (vgl. BESUDEN 1976, 18).

Die genannten Konzepte zeigen ihre **Verwandtschaft zum PorU** dadurch, daß sie ihr Gewicht auf das auch im PorU konstituierende Merkmal der "**Selbstorganisation**" legten. Der Zögling sollte nämlich durch den Naturrahmen DECROLYS, mit dem "didaktischen Material" MONTESSORI'S oder den "assignments" von Helen PARKHURST zur Aktivität oder zum planvollen Handeln, d.h. zur Selbsttätigkeit angeregt werden. Die anderen Merkmale, die den PorU kennzeichnen, treten dabei eher in den Hintergrund, obwohl z.B. die "Situationsbezogenheit" oder die "Erzieherische Orientierung" (vgl. 1.2.) aus den Beschreibungen der genannten Konzeptionen immer wieder ersichtlich werden. Auch die internationale "Arbeitsschulbewegung" -verbunden mit Namen wie GAUDIG, KERSCHENSTEINER, DEWEY, BLONSKIJ oder FERRIÈRE- nahm sich der Forderung nach Selbsttätigkeit des Schülers besonders an. Dazu kam neben der "Selbstorganisation" auch noch die "**Produktorientierung**" als verbindendes Merkmal zum PorU. Man wollte die "Freigabe des Selbst", die Selbstverwirklichung des Zöglings durch "Arbeit" erreichen, wobei die Auffassungen über das, was man unter "Arbeit"

verstand, erheblich auseinandergingen. Die grobe Definition der "Arbeitsschule" läßt aber bereits die beiden Charakteristika "Selbstorganisation" und "Produktorientierung" erkennen: "Arbeitsschule ist selbständige geistige Arbeit und selbsttätige Erarbeitung des Lerninhalts unter Einbeziehung manueller Tätigkeit - sofern notwendig und möglich" (DIETRICH, 1970, 219). Da die beiden genannten Merkmale entscheidende Kennzeichen des PorU darstellen, kann die Konzeption des PorU in den arbeitsschulischen Rahmen eingeordnet werden. Das meint, daß "Projekte" oder projektähnliche Unterrichtsverfahren in der Vergangenheit vorwiegend im Arbeitsschulbereich zu finden waren.

2.2.2. Realisierung mehrerer Projektmerkmale

Die im Anschluß behandelten ausgewählten arbeitsschulischen Ansätze zeigen durch eine Realisierung mehrerer Projektmerkmale zum einen ihre engere Verwandtschaft zum modernen PorU, zum anderen ihre Rolle als Quellen zu diesem auf. Dabei bleibt z.B. der bedeutende Ansatz Hugo GAUDIGs im folgenden unberücksichtigt, da seine Konzeption mehr die "geistige", weniger die praktische (handwerkerische) Form der Arbeitsschule darstellt. GAUDIGs Schwerpunkt lag zwar auch auf der Selbsttätigkeit ("Selbstorganisation") des Schülers beim Lernen, jedoch mußte dabei nicht unbedingt ein "Produkt" entstehen, da GAUDIG befürchtete, daß dadurch der rechte Arbeitsgeist aus der Schule "herausgehandwerkert" würde (vgl. GAUDIG 1913, 10). So fehlt den Unternehmungen GAUDIGs wohl öfter der "Produktcharakter", so daß andere Richtungen der Arbeitsschulbewegung die Verwandtschaft zum PorU deutlicher zeigen.

2.2.2.1. KERSCHENSTEINER-"Projekte"

Georg KERSCHENSTEINER (1854-1937) ging in seinen pädagogischen Intentionen von einem Ideal einer staatsbürgerlichen Erziehung aus (vgl. REBLE 1979, 28 ff.). Ein "brauchbarer Staatsbürger" sollte dazu fähig werden, mitzuhelfen, die Fürsorge um den inneren und äußeren Schutz und um die leibliche und geistige Wohlfahrt der Staatsbürger mit zu übernehmen. Auch sollte er an der allmählichen Herbeiführung des "Reiches der Humanität" mitwirken. Niemand war im Sinne KERSCHENSTEINERS ein "brauchbarer Staatsbürger", der nicht eine Funktion in diesem Mechanismus erfüllt, der also nicht irgendeine "Arbeit" leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kommt. Sein Ziel war, die damalige stabile gesellschaftliche Ordnung zu erhalten. Daraus leitete KERSCHENSTEINER die Aufgaben ab, die auch der Volksschule zugewiesen wurden, nämlich die Berufsbildung oder deren Vorbereitung, die Versittlichung der Berufsbildung, die wiederum zur Versittlichung des Gemeinwesens führen sollte. Er sah die Notwendigkeit der Einführung eines Arbeitsunterrichts (als Fach Werken) und die Betätigung der Schüler in Werkstätten, Gärten, Schulküchen, Nähstuben und Laboratorien, um systematisch die Neigung für die -seiner Ansicht nach- ohnehin beim Volksschüler dominierenden manuellen Fähigkeiten zu entwickeln. Praktisches Tun war demnach auch durchgehendes Unterrichtsprinzip, in dem -so KERSCHENSTEINER- der Ursprung des Denkenwollens liegen müsse, da das praktische Arbeiten vom Schüler eine immerwährende Selbstprüfung verlange. "Produktive Arbeit" wurde sowohl als die Quelle der Unternehmungslust und Arbeitsfreude, als auch als Stärkung des ästhetischen Einfühlungsvermögens und der moralischen Kraft des Schülers gesehen. Das meinte aber nicht, daß jede geistige Arbeit durch praktisches Tun ersetzt werden müßte, vielmehr sollte die

praktische Arbeit vergeistigt werden. Nur diejenige Arbeit, die zur geistigen Aktivität zwingen würde, genüge dem Prinzip der "produktiven Arbeit". Beispielsweise könnte dieser Grundsatz in geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern dadurch verwirklicht werden, daß die fach eigenen Arbeitsmethoden sachgerecht angewandt würden (vgl. auch KAISER 1974, 40). "Arbeitsschule" war für KERSCHENSTEINER also nicht nur -wie manchmal mißverstanden- Schule der Selbsttätigkeit, sondern eine Schule, in welcher der Zögling auch ohne äußeren Zwang innere und äußere Tätigkeiten zeigen sollte.

Damit war ein Bezug auf die Bedürfnisse des Schülers ausgedrückt, der mit dem entsprechenden Merkmal des modernen PorU vergleichbar ist (vgl. 1.2., Merkmal 1). Weitere Zusammenhänge zwischen der Praxis KERSCHENSTEINERS und dem heutigen PorU finden sich, betrachtet man das bekannte "Starenkasten-Beispiel". Mit dieser Schüleraufgabe zielte KERSCHENSTEINER auf ein "Werk"; sie hatte also "Produktcharakter". Es sollte nämlich aus einem Holzbrett ein Starenkasten entstehen. Dabei zeigen sich auch interdisziplinäre Züge (vgl. 1.2. Merkmal 3), denn der Zögling benötigte zur Bewältigung der Arbeit Kenntnisse und Fähigkeiten z.B. aus den Fachbereichen Geometrie und Werken. Die erzieherische Bedeutung (vgl. 1.2., Merkmal 8) der "produktiven Arbeit" hob KERSCHENSTEINER ebenso hervor (vgl. REBLE 1979, 49). Ein weiteres Merkmal des PorU, die Selbstbewertung (als Teil der "Selbstorganisation", Merkmal 4), erkennen wir, wenn er schreibt: "In der Arbeitsschule muß das Werk des Schülers, so weit es möglich, der eigenen Selbstprüfung unterworfen werden können..." (zit. n. REBLE 1979, 38). KERSCHENSTEINERS Intentionen nahmen konkrete Formen an, während er als Stadtschulrat von München anregte (oder verfügte ?), in den Schulen z.B. Gärten, Aquarien oder Terra-

rien anzulegen. Auch "werkelten" die 8. Knabenklassen der Volksschulen im Rahmen eines Arbeitsunterrichts in Holz- und Metallverarbeitungsstätten. Damit wird eine "kollektive Realisierung" der Arbeitsaufgabe offenkundig (vgl. 1.2., Merkmal 5), die auch durch die Ausrichtung auf den arbeitenden Staatsbürger ihren gesellschaftlichen Gehalt zeigt (vgl. 1.2., Merkmal 7).

Zusammenfassend lassen sich in KERSCHENSTEINERS Gedanken und Arbeit alle o.g. Projektkennzeichen (vgl. 1.2.) nachweisen, wobei er meines Wissens den Begriff "Projekt" nicht für unterrichtliche Unternehmungen dieser Art gebrauchte. Seine Prinzipien waren die der Selbsttätigkeit, Selbstprüfung und Werkvollendung, Selbsttreue und Sachlichkeit (vgl. KAISER 1974, 41). Allerdings meinte die Auffassung KERSCHENSTEINERS eher eine Verengung auf eine vorwiegend berufs-vorausbildende Funktion der "Projekte", die weniger positiv-umweltverändernden, sondern mehr stagnativ-erhaltenden Charakter für die damalige Gesellschaft zu haben schienen.

2.2.2.2. Gesamtunterricht

Berthold OTTO (1859-1933) wollte mit einer speziellen Unterrichtsform, dem Gesamtunterricht (GU), einer Forderung der Reformpädagogik nach "formaler Bildung" gerecht werden (vgl. OTTO aus: GEISLER 1961, 67 ff.). Seine Konzeption hatte im besonderen das Kind im Auge und deshalb sollten - schulisch gesehen - (in einigen, wöchentlich fest eingerichteten Unterrichtsstunden) Initiativen und Themenwahl grundsätzlich vom Schüler ausgehen (vgl. OTTO 1912, 84). Im Gesprächskreis sitzend besprach man die Schülervorschläge, wobei es weder eine Beschränkung auf bestimmte Fachbereiche, noch Vorschriften für die Art und Weise der Bewältigung gab. Lehrer und Schüler verschiedener Altersstufen

bildeten eine lernende Einheit, die später in einer "Zukunftsschule" organisiert werden sollte. Diese sollte wiederum einen "Zukunftsstaat" vorbereiten, der nach demokratischen Diskussions-, Selbstverwaltungs- und Selbstdisziplinierungsprinzipien zu führen wäre. In diesem Unterrichtsmodell ging OTTO vom Lernen in der bürgerlichen Familienstruktur aus. Das natürliche Lernverhältnis zwischen Eltern und Kindern bestand für ihn darin, daß sich Kinder fragend an Eltern oder ältere Geschwister wenden und dann von diesen bereitwillig Antwort erhalten (vgl. OTTO aus: GEISLER 1961,68). Diese sicherlich einseitige Vorstellung übertrug OTTO auf die Schule. Den so verstandenen GU kennzeichnen demnach in der bei 1.2. verwendeten Terminologie folgende Merkmale: Bedürfnis- und Sachbezogenheit, Interdisziplinarität, Selbstorganisation, kollektive Realisierung und auch erzieherische Orientierung. Zudem wird durch die geäußerte Absicht, einen in Richtung Demokratie gehenden "Zukunftsstaat" vorzubereiten, der Umweltbezug angedeutet.

Auch eine andere Auffassung von GU, wie sie um 1925 etwa der "**Leipziger Lehrerverein**" oder **Wilhelm ALBERT** vortrugen, zeigt eine deutliche Verwandtschaft mit dem modernen PorU. Die "Leipziger" und auch ALBERT stellten thematische Unterrichtssequenzen -wie "Unsere Straße", "Auf dem Bahnhof" oder "Die Gärtnerei Zimmermann"- zusammen, ähnlich denen, die auch heute noch teilweise in den Grundschulen realisiert werden. Der Einheit stellte man einen Lern- und Unterrichtsgang (wie z.B. in eine Gärtnerei) voran, um eine Erlebnis- und Erfahrungsgrundlage für die Sachdurchdringung in der Schule zu bekommen. Dieses Erlebnisganze des Lernanges wurde nun im Unterricht strukturiert, wobei manuelle Tätigkeiten diese Aufarbeitung begleiteten und illustrier-

ten. Hier spielte -wie bei Berthold OTTO- das Gespräch eine zentrale Rolle. Am Ende der Unterrichtssequenz sollte eine mehr oder weniger -je nach Schüler- gegliederte Ganzheit vorhanden sein (vgl. DIETRICH 1977, 142 ff.). Auch dieses Verständnis des GU weist interdisziplinären, kollektiven, (sozial)erzieherischen Charakter auf, der auf "Erlebnissen" der Schüler basierte. Somit steht auch diese Ausprägung des GU dem PorU nahe.

Allerdings lassen sich bei beiden o.g. Formen des GU auch Unterschiede zur projektorientierten Unterrichtsgestaltung erkennen. Da die von den Schülern bei OTTO thematisierten Fragen im Gespräch geklärt wurden, fehlte also weitgehend der "Produktcharakter", das "Werk". Die Zöglinge waren zwar auch mit manuellen Tätigkeiten wie Basteln, Schreiben, Zeichnen usw. beschäftigt, jedoch erbrachten diese Aktivitäten im wesentlichen gestaltete Schülereinträge, die in Arbeitsmappen gesammelt wurden. OTTO und seine Gesinnungsgenossen wollten unter Verwendung verschiedener Elementarmethoden wie z.B. der Beobachtung oder dem bereits erwähnten Gespräch, hauptsächlich Kenntnisse sammeln und ordnen. Dabei lag der Schwerpunkt auf dem "Erleben" und der "Anschauung" (vgl. DIETRICH 1977, 149), während bei der "Projektarbeit" der Schüler durch die Arbeit und an dieser lernen sollte. Die "gebundene Form" des GU der "Leipziger" und die von ALBERT berücksichtigte dagegen die Schülerinteressen (vgl. 1.2., Merkmal 1) zu wenig (vgl. DIETRICH 1977, 142 ff.). Vor allem war es für den Schüler schwierig, außerschulische Themen für den Unterricht vorzuschlagen, da die Themen der Unterrichtssequenzen vorwiegend die Lehrperson anregte. Das Interesse beispielsweise für die Gärtnerei Zimmermann wurde vom Lehrer geweckt und erst innerhalb der Unterrichtssequenz wurden Schülerneigungen berücksichtigt.

Ein weiterer Unterschied zum PorU besteht darin, daß dieser durch zweckmäßiges Handeln die Umwelt verändern und verbessern will (vgl. 1.2., Merkmal 7), während der GU vorwiegend im Dienste der Gemeinschaft der Klasse bzw. der Schule stand (vgl. DIETRICH 1977, 149). Der Vorwurf, daß sich der GU in die "pädagogische Provinz" (GOETHE 1829), in einen Schonraum außerhalb des Alltagslebens zurückzog, ließe sich damit erheben.

2.2.2.3. Vorhaben

In unmittelbarer "Nachbarschaft" mit dem Gesamtunterricht (im Sinne Berthold OTTOS) und im Zusammenhang mit dem sog. Training steht das von **Otto HAASE** und **Johannes KRETSCHMANN** so bezeichnete "Vorhaben". Während der GU als "Antriebsfeder des Unterrichts" zu apostrophieren ist, sollten durch das "Training" die "Kulturtechniken" ühend erworben werden. Das "Vorhaben" kennzeichneten HAASE/KRETSCHMANN folgendermaßen: "Immer schart man sich um ein gemeinsames Werk, um eine gemeinsame Idee. Man grübelt nicht nur, um die Wahrheit zu finden, sondern man plant und handelt, um die Wirklichkeit zu schaffen" (n. GEISLER 1961, 112). "Vorhaben" kommt von "Sich-noch-etwas-Vornehmen" im Anschluß an den Gesamtunterricht, in dem Fragen offen bleiben und nach Beantwortung drängen. So entstanden z.B. Bilderbeilagen für eine Kinderzeitung, eine Ritterburg, ein Aquarium, der Schulgarten, Feste und Feiern. Diese Vorhaben, die sich - nach Ansicht von HAASE/KRETSCHMANN- aus entwicklungspsychologischen Gründen erst in den oberen vier Klassen der Volksschule realisieren lassen, sollten um ihrer selbst willen also nicht zu schulmäßigen Zwecken durchgeführt werden (vgl. GEISLER, 1961, 113). Vorhaben entstehen aus Motiven der Bedürfnisbefriedigung (z.B. Hausbau), der Notwendigkeit (z.B. Heilkräutersammlung), der Nächstenliebe (z.B.

Weihnachtsarbeiten), der Gewohnheit und der Überlieferung (z.B. Schulfest), der Neigung (z.B. Briefmarkensammlung), des Nachahmungs- und Spieltriebs. Auf eine zusammenfassende Formel gebracht, ist das Vorhaben ein die Interessen der Schüler berücksichtigendes, ernsthaftes Unternehmen, das spontan angegangen oder geplant wird, wobei alle Teilnehmer gemeinsam handelnd und mit großer Hingabe ein bestimmtes, vorweisbares Werk vollenden (vgl. PÜTT 1978, 24).

Aus dieser Formel offenbart sich die Verwandtschaft, wenn auch nicht die Identität des Vorhabens mit dem modernen PorU. Es lassen sich die Merkmale (vgl. 1.2.) Bedürfnis- und Sachbezogenheit, Interdisziplinarität, kollektive Realisierung, Produktcharakter sowie eine gewisse Selbstorganisation der Schüler erkennen. Auch die erzieherische Orientierung scheint immanent. Schwierigkeiten zeigen sich bei dem Merkmal "Umweltbezug", die aber aus der im folgenden dargestellten Konzeption noch deutlicher hervortreten.

Eine Beschreibung des Vorhabens wäre aber unvollständig, würde der Name **Adolf REICHWEIN** in diesem Zusammenhang nicht genannt. 1933 übernahm dieser eine einklassige Landschule in der Nähe Berlins. REICHWEIN sah die Schule als "Schule der Tat" (vgl. REICHWEIN 1955, 13), in der die Erziehung durch Handeln und Teilnahme aller am Werk wirken sollte. Die breit angelegten Vorhaben ermöglichten 6- bis 14jährigen Schülern eine ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten adäquate Teilnahme. REICHWEIN (vgl. 1955, 33 f.) unterschied verschiedene Arten von Vorhaben, nämlich Einzel-, Gesamt- und Kernvorhaben. Letztere waren die übergeordneten Themenentwürfe für das ganze Schuljahr. Zwei, jahreszeitlich an Sommer und Winter gebundene "Kernvorhaben" nannte er: "Formen und Kräfte der NATUR" und "Formen und Kräfte

der MENSCHLICHEN GESTALTUNG". Daraus leiteten sich die "Gesamtvorhaben", eine Art Grobziele ab, die z.B. das "Dorf als Lebensgemeinschaft" untersuchten. Das bedeutete eine Verdichtung, aus der sich dann im weiteren Arbeitsverlauf die "Einzelvorhaben" ergaben, um einzeln durchgearbeitet und schließlich im Gesamtergebnis wieder zusammengefügt zu werden (vgl. REICHWEIN 1955, 35). So entstanden beispielsweise als Sommervorhaben ein Gewächshaus oder ein Bienenhaus, im Winter wiederum Modelle zur "Entwicklung des Hausbaus" oder der "Bau eines Reliefs der engsten Heimat" (vgl. REICHWEIN 1955, 37 ff.).

Diese Konzeption löste einen kritischen Punkt aller projektartigen Unterrichtsverfahren, nämlich die Gefahr, daß einzelne dieser Unternehmen zusammenhanglos nebeneinander und punktuell nur in den "Normalunterricht" einfließen. Das bedeutet aber auch, daß Vorhaben im Sinne REICHWEINs zwar aus Anlässen, Beobachtungen und Erfahrungen des kindlichen Lebens entspringen, dem Lehrer aber eine stärkere lenkende Aufgabe zuweisen. Er ist in diesem Sinne derjenige, der "die Fäden in der Hand hält". "Seine Losungen bestimmen und richten den Angriff auf die Vorhaben. Er ist, vom Ganzen der Gesamtaufgabe gesehen, der eigentlich Wissende.", schreibt REICHWEIN (1955, 34). Damit maß er dem Lehrer deutlich die erzieherische Aufgabe zu, denn -so schreibt REICHWEIN an einer anderen Stelle (vgl. 1955, 17)- die "richtige, d.h. angemessene AUFGABENSTELLUNG ist eine wichtige Form erzieherischer Einschaltung."

So gesehen beeinflusste der Lehrer die Themenwahl des Unterrichts, indem er das Ganze im Auge behielt und damit zu einer "funktionalen Erziehung" beitrug. REICHWEIN kanalisierte also die Bedürfnisse der Schüler, um das Gesamtkon-

zept zu wahren. Die anderen Merkmale der REICHWEINSchen Vorhaben weisen ebenso wie die Konzeption von HAASE/KRETSCHMANN eine enge Beziehung zum modernen PorU auf, gewichten die Merkmale teilweise allerdings anders. Wie schon angedeutet, erscheint beim Vorhaben (im Vergleich zum PorU) der umwelt-verändernde Aspekt schwächer akzentuiert, auch wenn bei REICHWEIN (etwas nationalistisch angehaucht) zu lesen ist: "Sie (die Erziehungsgemeinschaft, d. Verf.) strebt nach einer Tüchtigkeit und Werkgesinnung, die über das Dorf hinausweist und sich der Werkgemeinschaft der Deutschen verbunden weiß" (REICHWEIN 1955, 8). Faktisch ziehen sich sowohl HAASE/KRETSCHMANN, als auch REICHWEIN - als echte "Schulmeister"- mit ihren Schülern meist in ihren pädagogisch wirksamen Schutzraum zurück (vgl. NIEVERS 1973, 56 f.). Auch die oben bereits erwähnte verstärkte Dominanz des Lehrers im Unterricht läßt die Inkongruenz der Vorhaben-Konzepte mit dem PorU erkennen, ohne die großen Gemeinsamkeiten beider Konzeptionen zu verkennen (vgl. DIETRICH 1977, 141). Der Lehrer lenkt zwar beim Vorhaben mehr als beim PorU, was aber nicht meint, daß das Lehrerverhalten stark dirigistische Verhaltensweisen kennzeichnen. Er soll -wie schon gesagt- der "eigentlich Wissende" sein, der die Bedürfnisse der Schüler zu kanalisieren weiß. Die daraus resultierenden Aufgaben behandeln jedoch eher Probleme, die aus dem Lebensbereich der Schule kommen. REICHWEINS "Gewächshaus" oder der "Schulgarten" bei HAASE/KRETSCHMANN wurde für die Schule, für den späteren Umgang im Unterricht gebaut bzw. angelegt. "Projekte", wie z.B. Ellworth COLLINGS' "Typhusprojekt" (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 182 ff.) befaßten sich mehr mit außerschulischen "Lebensproblemen", so daß ein direkter Bezug zwischen Schule und "Leben" gegeben war. Beim Vorhaben fungierte dagegen die Schule nochmals quasi als Zwischenstufe, von welcher aus erst der

Transfer ins "Leben" stattfand. Beide Unterrichtsverfahren suchen also eine Verknüpfung zwischen Schule und "Leben". Beim "Projekt" klassischer Prägung (vgl. 2.2.2.7.), aber auch beim modernen PorU liegt der Schwerpunkt mehr auf dem Alltagsleben, beim Vorhaben mehr auf der Schule (vgl. PÜTT 1978, 28). So ist wohl auch die Kritik von NIEVERS (1973, 56 f.) zu verstehen, die das Vorhaben als "unpolitisch" bezeichnet und dem "Projekt", da es direkt verändernd in die Umwelt weist, mehr "gesellschaftliche Relevanz" zubilligt.

2.2.2.4. "Projekte"

1922 übernahm **Fritz KARSEN** in Berlin-Neukölln die Leitung einer Versuchsschule, der sog. Aufbauschule (vgl. KARSEN aus: GEISSLER 1961, 103 ff.). In dieser "Lebensgemeinschaftsschule" führte er Arbeiterkinder, die bereits sieben Jahre eine Volksschule besucht hatten, in weiteren sechs Jahren zur Reifeprüfung. Es sollte eine Art "kompensatorische Erziehung und Unterrichtung" stattfinden, da man sich nicht als Selektionsanstalt für begabte Arbeiterkinder verstand. PESTALOZZI entdeckte -nach KARSENS Auffassung-, "daß in der gesellschaftlich notwendigen Arbeit selber die geistig-seelischen Kräfte liegen, durch die Arbeiter sich über die Arbeit erheben und zu einer menschenwürdigen Stufe ihres sozialen Lebens aufsteigen können" (KARSEN aus: GEISSLER 1961, 103). KARSEN forderte deshalb eine soziale Arbeitsschule, die sich auf die Umformung der "Gesellschaft", auf ihre Hebung durch gemeinschaftliche Arbeit, als das zentrale "Projekt" bezog. Eine Einführung der Schüler in eine produktive Arbeit, die gesellschaftliche Veränderung bewirken konnte, war also KARSENS Ziel. Sein Lehrplan ging von sog. Lebensgebieten aus, in die dem Schüler jetzt oder später aktives Eingreifen möglich war. Diese "Lebensgebiete" wurden aus früheren Erfahrungen der Schüler

und zeitkritischen Beobachtungen der Lehrer herausgefiltert und bildeten dann eine Art Grundmotto, das Gesamtprojekt. Am Anfang des Schuljahres wurden in gemeinsamen Besprechungen von Lehrern und Schülern Teilprojekte abgeleitet und die entsprechenden Teilaufgaben den einzelnen Klassen zugewiesen. Dort wurden sie später den diversen Fächern zugeordnet und je nach Befähigung und Eignung von einzelnen Schülergruppen und Schülern übernommen. Aufgestellte Arbeitspläne mit detaillierten Themen, Schülernamen und Termine bildeten das "Gerüst", den Klassen- bzw. Gruppenlehrplan, welchen die Schüler "unter dem Zwang der Gemeinschaft" erfüllen mußten. Auf diese Weise wurde das Gelingen des Gesamtprojektes gewährleistet. Der Lehrer hatte die Aufgabe des Organisators inne. KARSEN schreibt dazu: "Seine Wirksamkeit wird eine indirekte; an die Stelle des Spiels von Frage und Antwort, das er einseitig leitet, steht die Aufgabe, alle Mittel der Arbeit bereitzustellen und alle Kräfte so einzusetzen, daß der beste Erfolg garantiert ist" (KARSEN aus: GEISLER 1961, 106). Die Ergebnisse der Arbeit diskutierten die entsprechenden Arbeitsgruppen und Klassen, hielten sie in Protokollen fest und stellten sie am Schluß des Schuljahres in einer Ausstellung zur Schau. Diese Werke sollten Ausgangspunkt von Kritik und Anregung zum Erreichen eines höheren Niveaus geben sowie das gegenseitige Verantwortungsgefühl stärken.

KARSENS soziale Arbeitsschule hatte also den Charakter einer "Projektschule". Seine "Projekte" -er verwendete diesen Begriff- beinhalteten alle die bei 1.2. dieser Arbeit ausgeführten Projektmerkmale. Allerdings liegt der Schwerpunkt in KARSENS Arbeit auf dem 7. Merkmal, dem "Umweltbezug". Er meint in dieser "Lebensgemeinschaftsschule" die Verbesserung der Lage der Proletarier. Dies ist aber sicherlich

eine Verengung und einseitige Ideologisierung des PorU. Eine erziehliche Orientierung (vgl. 1.2., Merkmal 8) läßt sich aus dem Kontext der Erläuterungen KARSENS erschließen, erfährt jedoch durch den Hinweis eine Einschränkung, daß der Lehrer als "Werkmeister", d.h. Organisator gesehen wurde und nicht wie beim PorU als Moderator. Entscheidend ist jedoch, daß KARSEN PorU im weiten Sinne (vgl. 1.3.) praktiziert hat, der durch ein "Gesamtprojekt" Lehrgang und "Projekt" integrierte.

Auch ein anderer reformpädagogisch ausgerichteter Pädagoge, **Kurt HAHN**, verwendete wie KARSEN den Begriff "Projekt" für eines seiner praktizierten unterrichtlichen Unternehmungen. HAHN gründete nach englischen Vorbild vor über 40 Jahren die "Kurzschulen" (vgl. PÜTT 1978, 19 f.). In Weißenhaus an der Ostsee und in Baad im Kleinen Walsertal entstanden die ersten, deren Ziel es auch heute noch ist, in einer Art Kurs über vier Wochen hindurch 16- bis 20jährigen sog. Ernterfahrungen zu vermitteln. Dies geschieht an exemplarischen Beispielen. HAHN möchte in den Kurzschulen den sozialen Seuchen der modernen Zivilisation -Verfall der Unternehmungslust und der körperlichen Tauglichkeit, Verfall der Sorgsamkeit, Verfall der menschlichen Anteilnahme- durch eine "Erlebnistherapie", d.h. durch Wecken mitmenschlicher Verantwortlichkeit in "Wagnis" und "Abenteuer" beim gemeinschaftlichen Einsatz für Hilfs- und Rettungsaufgaben, entgegenwirken (vgl. PÜTT 1978, 19). In der "Erlebnistherapie", die aus den Elementen körperliches "Training", "Expedition", "Rettungsdienst" und "Projekt" besteht, sah HAHN die Möglichkeit, zum einen den werdenden Menschen in seiner staatsbürgerlichen Verantwortung zu üben, zum anderen aber auch die Hingabe des jungen Menschen, d.h. seine Kraftquellen, aus der sich jede "Gesellschaft" speist, zu erhalten

(vgl. PÜTT 1978, 19 f.). So werden beispielsweise in Baad (Kleinwalsertal) heute gut frequentierte Kletter-, Kajak- oder Skikurse angeboten. In extremen physischen und psychischen "Grenzsituationen" (JASPERS) sollen die jugendlichen Gruppen trainiert werden, sich selbst und die Umwelt bewußter zu erleben (vgl. Memminger Zeitung, 11.11.81, 41). Dabei bleibt fraglich, ob solche "Adventure-Kurse" tatsächlich "heilsame Leidenschaften" bei den Teilnehmern wecken, wie HAHN das beabsichtigte. Mir scheint bei den Teilnehmern vielleicht die Sucht nach "Nervenkitzel" und eine fragwürdige Selbstbestätigung vorhanden zu sein, die durch solche extreme Unternehmungen befriedigt werden. Wesentlich am "Projekt", einem Element der "Erlebnistherapie", fand HAHN die "Leidenschaft des Schaffens" (vgl. hierzu KILPATRICKS "herzhaftes Tun" bei 2.2.2.7.) sowie die Anstrengung und die Sorgfalt auf dem Weg zum gesteckten Ziel. Seine "Projekte" sollten den Forschungstrieb des jungen Menschen befriedigen und ihn zur Entdeckung seiner eigenen Fähigkeiten und Grenzen führen. Die gestellten Aufgaben kamen aus der Interessenssphäre der Schüler, d.h. sie waren künstlerischer, literarischer oder handwerklicher Art. Beispiele von "Projekten", die in Gordonstown oder Salem erfolgreich durchgeführt wurden, waren z.B. eine Übersetzung aus dem Homer "Hektors Abschied" aus dem 6. Buch der Ilias, "Die Kleintierwelt eines Teiches" oder "Die amerikanisch-englische Krise im Jahre 1862". Andere "Projekte" wurden in Form von Modellieren, Kartenzeichnen, Kanubau oder als naturwissenschaftliche Studien realisiert (vgl. PÜTT 1978, 21).

Aus dem Dargestellten läßt sich erkennen, daß HAHN mit seinen "Abenteuer-Kursen" durchaus "Projekte" realisierte, wie sie bei 1.2. dieser Arbeit definiert sind. Allerdings bleibt bei den "Projekten" HAHNs das Kriterium "Selbstorga-

nisation" (verständlicherweise aufgrund der Gefährlichkeit) unterrepräsentiert. Kritisch betrachtet werden muß -wie oben angedeutet- das Ziel, der Inhalt der "erzieherischen Orientierung". Die Beispiele, die HAHN "Projekte" (als Teil der "Erlebnistherapie") nannte, lassen sich wohl eher als "Vorhaben" im Sinne von HAASE/KRETSCHMANN (vgl. 2.2.2.3.) verstehen und bezeichnen.

2.2.2.5. BLONSKIJs "Produktionsschulen"

Pavel P. BLONSKIJ (1884-1941) entwickelte im nachrevolutionären Rußland eine Vorstellung von Erziehung, in welcher der "Produktionsprozeß" im Mittelpunkt stand (vgl. DIETRICH 1970, 233 ff.). Karl MARX und Friedrich ENGELS hatten die Grundkonzeption dieser "sozialistischen Arbeitsschule" entworfen, die sich auch bei Paul OESTREICH oder Siegfried KAWERAU findet. Man wollte die Vereinigung von geistiger "Bildung", körperlicher "Ausbildung" und "polytechnischer Erziehung" verwirklichen (vgl. KAISER 1974, 50). Grundlage war bei BLONSKIJs Konzeption die wirtschaftlich-nützliche Arbeit, die manuell und geistig bewältigt werden sollte. Dieses marxistische Schulmodell strebte danach, das Schulkind in die moderne industrielle "Kultur" einzuführen. Die Schule realisierte sich als Arbeitskommune von Kindern und Jugendlichen, die sich selbst versorgten und die mit und an technischen Arbeitsgeräten spielten und lernten, so daß die industrielle Arbeit als Lebensform eingeübt wurde.

Damit wird ein starker "Umweltbezug" (vgl. 1.2., Merkmal 7) deutlich, der den Aufbau des Sozialismus (bzw. des Kommunismus) in der UdSSR als Ziel vor Augen hatte. Die Arbeitskommune lernte in "natürlichen Lebenssituationen" durch die sog. Komplexmethode (vgl. DIETRICH 1970, 236), mit der die isoliert nebeneinander stehenden Fächer überwunden wurden.



So fand "situationsbezogenes" und "interdisziplinäres" Lernen statt (vgl. 1.2.). Auch weckte man "Bedürfnisse" und Motivationen beispielsweise durch die sog. Robinsoniaden (vgl. REBLE 1979, 169), wodurch ebenso Affinitäten zum PorU deutlich werden. Angeregt durch Joachim Heinrich CAMPEs Geschichte "Robinson der Jüngere" wollten die Kinder "wie die Wilden" leben. Sie empfanden das Herstellen von Werkzeugen, Behausungen etc. nach und entdeckten elementare Zivilisationstechniken im Nachgriff wiederholend. Dieses fächerübergreifende Unternehmen wurde meist "kollektiv" realisiert, wobei man den Schülern echte Mitverantwortung, d.h. relativ große Freiheit und Selbstverantwortung zumaß (vgl. RÖHRS 1966, 35). Aber nicht nur die "Robinsoniaden" standen im Zeichen des "Projektgedankens", sondern die gesamte Arbeit an den "Produktionsschulen" bewegte sich in Themenkreisen fort, die fächerübergreifend, kollektiv und sachbezogen realisiert wurden. Auf der Stufe des Kindergartens (3. bis 7. Lebensjahr) baute man z.B. eine Fabrik oder einen Bahnhof, in der Elementararbeitsschule (8. bis 13. Lebensjahr) versorgte man die ganze Schule mit Essen. Kleidung, Einrichtung etc., während vom 14. bis 18. Lebensjahr (Jugendarbeitsschule) die Zöglinge gemeinsam mit Erwachsenen in verschiedenen Industriezweigen (z.B. Textil- oder Metallverarbeitung) tätig waren. Alle Arbeitsgänge und Tätigkeiten sollten dabei geistig durchdrungen werden (vgl. KAISER 1974, 49 ff.). Problematisch erscheinen jedoch die ständigen Wiederholungen der "Robinsoniaden" und der anderen Themenkreise. Es müßte auf Kosten der Motivation und Schaffensfreude der Schüler gegangen sein, wenn ihnen bewußt wurde, daß sie jetzt -ihrem Alter gemäß- diesen oder jenen Themenkreis zu bearbeiten hätten. Das Merkmal der "Bedürfnisbezogenheit" (vgl. 1.2., Merkmal 1) müßte sich im Laufe der Zeit in den Produktionsschulen "abgenützt" haben, weil

die Themen vorwiegend von den Lehrern vorgeschrieben wurden.

Zusammengenommen finden sich jedoch alle o.g. Projektmerkmale (vgl. 1.2.) in BLONSKIJs "Produktionsschulen" verwirklicht, wenn er diese auch immer -mehr noch als KARSEN- unter dem Aspekt der "werktätigen Arbeitsausbildung" -und damit einseitig- sah.

2.2.2.6. FERRIÈRES "Tatschule"

Der Schweizer **Adolphe FERRIÈRE** orientierte in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts seine Form der "Arbeitsschule" vor allem an der kindlichen Entwicklung und interpretierte die körperliche und geistige Arbeit als Mittel zur Selbstentfaltung des Kindes (vgl. REBLE 1979, 130 ff.). Die Handarbeit stand im Dienste der Erziehung des Geistes. Diese -als spontane Aktivität verstanden- spielte dabei eine besondere, wenn auch nicht die einzig wichtige Rolle. Manuelle Tätigkeiten regen -nach FERRIÈRE- nicht nur zu körperlichen und geistigen Fortschritten wie z.B. zu Handfertigkeiten und zu abstraktem Denken an, sondern sie lassen die Kinder auch auf sozialem und moralischem Gebiet lernen. Die Arbeit in der "ecole active" zeigte im Sinne der "Arbeitsschule" "Produktcharakter", denn sowohl die geistige Tätigkeit, als auch die manuellen Arbeiten zielten auf "Werke" ab. Diese beschrieb FERRIÈRE so: "Von den Sandbildern und den Puppenhäusern der ganz Kleinen geht es über die Versuche in der Bäckerei, Weberei, Lichtzieherei und anderen leichten Handwerken der Mittelklasse zu den Sammlungen, Theaterstücken und dem Bau wissenschaftlicher Apparate über ..." (zit. n. REBLE 1979, 136). Eine Art "Kernvorhaben" (im REICHWEINschen Sinne) stellte das sog. Lebensbuch dar, das dem Schüler die Ergebnisse seiner Arbeit festhielt. In der Entstehung des "Lebensbuches" sah FERRIÈRE die Methode, um den

Schüler zum "Leben" hinzuführen (vgl. FERRIÈRE aus: GEISLER 1961, 86). Die Beobachtung der Welt und des Menschen sowie die Sammelleidenschaft des Kindes sollten den Zögling anregen, selbst "Dokumente" zusammenzutragen. Sie bestanden aus Zeichnungen, Niederschriften, Zeitungsausschnitten, Reproduktionen und auch aus einer Zusammenstellung von Modellen (vgl. REBLE 1979, 137). Diese "Dokumente" ordnete man in eine Sammelmappe ein, welche die Grundlage für eine Art Gesamtunterricht (vgl. 2.2.2.2.) bildete. Bei der Erörterung eines auf der Tagesordnung stehenden Unterrichtsgegenstandes packte jeder Schüler seine "Schätze" aus der entsprechend beschrifteten Mappe aus. Sie wurden besprochen, zusammengefaßt und ergänzt, so daß eine endgültige Fassung einer Seite im "Lebensbuch" entstand. FERRIÈRE schrieb in diesem Zusammenhang: "Diese Arbeiten und Zusammenfassungen bestehen nicht nur aus geschriebenem Text, ihnen sind auf jeder Seite Illustrationen beigegeben: Skizzen am Rande, geographische Karten, kleine Malereien ..., kleine Proben wie: Körner, gepreßte Blumen und Blätter, Wurzeln, ... alles wird unter durchsichtigem Papier aufgeklebt, wenn es nicht zu groß ist, um überhaupt in die Mappe eingordnet zu werden. Ist dies der Fall, dann tut man die verschiedenen Gegenstände in besondere Kästchen, wenn nötig unter Glas, so daß auf diese Weise ein kleines Museum entsteht, auf das eine Anmerkung im Text des großen Buches hinweist" (zit. n. REBLE 1979, 138).

Auch bei dieser Konzeption lassen sich große Übereinstimmungen mit dem modernen PorU erkennen. FERRIÈRES unterrichtliche Unternehmungen kennzeichneten folgende Merkmale (vgl. 1.2.): "Bedürfnis-" und "Sachbezogenheit", "Interdisziplinarität", "Selbstorganisation", "Erzieherische Orientierung" und "Produktcharakter". Auch deutet die Entste-

hung des "Lebensbuches" bereits an, daß dieses, aus der persönlichen Schätzesammlung der Schüler hervorgegangene "Werk" nicht nur musealen, schulischen Erinnerungswert besaß, sondern, daß darin ebenso Kenntnisse enthalten waren, die für das künftige Leben der Schüler Bedeutung hatten. Als Beispiel wären hierfür die Einträge über die Tierhaltung zu nennen. Der "Umweltbezug" (vgl. 1.2., Merkmal 7) tritt in dieser Konzeption dadurch zutage, daß die Kinder bei ihren manuellen Arbeiten auch Gelegenheiten benutzten, um Notleidenden außerhalb der Schule zu helfen. Die Schüler stellten bestimmte Gebrauchgegenstände her, indem sie die Bedürfnisse sozial Schwacher im Auge hatten (vgl. REBLE 1979, 138). Hauptsächlich entstanden jedoch "Werke" für die Schule. Entweder besaßen sie Übungs- bzw. Enrichmentcharakter (z.B. Webversuche bzw. Modelle) oder sie wurden aufgrund von schulischen Bedürfnissen (beispielsweise nach Theaterkostümen) von den Zöglingen hergestellt. Insofern können die Unternehmungen der "ecole active" häufig als "Vorhaben" bezeichnet werden (vgl. 2.2.2.3.).

2.2.2.7. Amerikanische Pädagogik

Wie bisher des öfteren angedeutet, sind die **Hauptquellen des modernen PorU** in der amerikanischen Pädagogik der 20er Jahre unseres Jahrhunderts zu suchen. **Nelson L. BOSSING** (geb. 1893) sowie **John DEWEY** (1859-1952) und **William Heard KILPATRICK** (1871-1965) fanden die "Projektmethode" für geeignet, um entweder vorberufliche Qualifikationen (BOSSING) zu vermitteln oder eine demokratische Erziehung zu realisieren (DEWEY/KILPATRICK). Alle drei Vertreter waren sich darin einig, daß das tätige, möglichst selbständige Handeln in der Schule diese unterschiedlichen Ziele mit zu erreichen hilft. Sie strebten ganz im Sinne der europäischen reformpädagogischen Ansichten eine Abkehr vom Lehrbuch- und

Fremdzwang-Unterricht an. BOSSING fühlte sich der ursprünglichen Auffassung des "Projektbegriffes" verpflichtet, die bis zur Neufassung durch KILPATRICK galt. Bis 1918 verstand man unter einem "Projekt" eine "umfassende Aufgabe praktischer, konkreter und wirklicher Art, die das Interesse des Schülers herausfordert und bei ihrer Ausführung die Kräfte des Planens weckt" (BOSSING 1961, 116 f.). Außerdem mußte es "in seiner natürlichen Umgebung" gelöst werden. "Umfassend" bedeutete, daß zur Lösung dieser Aufgabe verschiedene Kenntnisse aus diversen schulischen Fachbereichen erforderlich sind. Die Adjektive "praktisch", "konkret" und "wirklich" weisen auf den Bezug zum Alltagsleben hin. Die Schüler sollten nämlich Aufgaben lösen (z.B. ein Feld bepflanzen), die später (beispielsweise als Landwirt) ebenso an sie gestellt werden könnten. Neben dieser praktischen Tätigkeit sollte -nach der Definition BOSSINGs- die intellektuelle, theoretische Komponente berücksichtigt werden. Das Element "Planung" deutet darauf hin. Motivation intrinsischer Art meinte wohl der Verweis auf "das Interesse des Schülers", während die "natürliche Umgebung" sich gegen eine laborhafte, sterile Lernstätte wandte. Man sah also das "Projekt" von der methodischen, unterrichtlichen Seite. BOSSING exzerpierte folgende gemeinsame Momente aus der damaligen amerikanischen Fachliteratur: "Erstens stimmen alle darin überein, daß es (d.h. das "Projekt", d. Verf.) eine Aufgabe enthalten muß. Zweitens muß die Aufgabe einen größeren wichtigen Arbeitsvorgang umfassen. Drittens ist charakteristisch die Verantwortung des Schülers für die Planung und Ausführung der Arbeit... . Und schließlich muß das Projekt auf die Lösung einer Aufgabe gerichtete praktische Tätigkeit darstellen" (BOSSING 1961 127). In einer weiteren Zusammenschau gelangte er zu folgender Begriffsbeschreibung:

"Das Projekt ist eine bedeutsame praktische Tätigkeit, die Aufgabencharakter hat, von den Schülern in natürlicher Weise geplant und ausgeführt wird, die Verwendung physischer Mittel (physical material) in sich begreift und die Selbsterfahrung bereichert" (BOSSING 1961, 128).

Es ging also darum, den Schüler für das Berufsleben vorzubereiten. Das ist aus dem Verweis auf die "praktische Tätigkeit" zu ersehen, was handwerkliche Arbeit und die Verwendung "physischer Mittel" meint. Ein mit dieser "Methode" erworbenes Wissen sollte den Schüler in die berufliche Praxis führen. Es mußten deshalb handwerkliche Fertigkeiten erworben, der Umgang mit Werkzeug geübt, die Aufgaben selbstständig geplant und das "Werk" beurteilt werden. Erziehung fand dabei im wesentlichen "funktional", also indirekt statt, indem die Aufgabe das Handeln des Zöglings erzieherisch beeinflusste. Um der Lebensvorbereitung willen war es notwendig, die "Unterrichtsmethode", das ist die Unterrichtstechnik, zu optimieren. So verstandene "Projekte" waren demnach vom Schüler selbstgestellte bzw. vom Lehrer angeregte Themen mit "Werkcharakter", die interdisziplinär, einzeln oder kollektiv bearbeitet werden sollten. Als Beispiele nannte BOSSING (vgl. 1961, 131 f.) eine Schürze "nach dem gleichen allgemeinen Muster" anzufertigen oder als "Gruppenprojekt" ein Baseballspielfeld anzulegen oder die Darstellung eines Schauspiels einzuüben. Diese Themen zielten auf Arbeitstugenden ab, die heute genauer nach ihren erzieherischen Zielsetzungen hinterfragt werden müßten und damals wahrscheinlich im Zusammenhang mit der weltwirtschaftlichen Krise zu sehen sind. "Projekt" wurde damit von BOSSING nicht als "Unterrichtsprinzip", d.h. als didaktischer Grundsatz verstanden, der in allen Unterrichtsfächern Geltung hat, sondern mehr als "Unterrichtsmethode" (vgl.

1.3.) aufgefaßt. Deshalb setzte er sich scharf mit der Auffassung von KILPATRICK und DEWEY auseinander, die "Projekt" mehr in Richtung "Unterrichtsprinzip" definierten und damit den Inhalt des Begriffs wesentlich erweiterten.

Das Fundament DEWEYS war die "philosophy of education" (vgl. DEWEY 1963, 34 f.), die eine enge Beziehung zwischen dem Prozeß der "Selbsterfahrung" und dem der "Erziehung" erkannte. Das meinte aber nicht, daß beide immer gleichzusetzen wären, denn nicht jede Selbsterfahrung hat erzieherischen Charakter. Wie Erfahrungen zu gewinnen sind, stellte sich als Frage. DEWEY/KILPATRICK fanden, daß durch den Wandel der geschichtlichen Gegebenheiten diese Erfahrungen nicht mehr in derselben Weise wie früher gemacht werden könnten. Im früheren "Haushalts- und Nachbarschaftssystem" geschah noch sinnvolle "nicht formale", d. h. "funktionale Erziehung" (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 40), die durch das Alltagsleben in und mit der Familie und in der Gemeinschaft erfolgte. Im neuen "Maschinensystem", einer durch die "Industrielle Revolution" geprägten Umwelt, verzeichneten DEWEY/KILPATRICK einen Abfall dieses Lebensbezuges, in dem die Eltern immer mehr aus dem Leben der Kinder entwinden würden. KILPATRICK (1935, 54) forderte deshalb eine Art "Revitalisierung" der Schule und schrieb dazu: "Wegen des Rückganges der Erziehung in den Familien und der Gesellschaft und in Übereinstimmung mit einer besseren Einsicht in den Lernprozeß, muß die Schule ein Ort werden, wo Leben, wirkliches Erfahren, vor sich geht." Deshalb strebte er wieder eine Schulart an, die erstens eine Schule des Lebens, des tatsächlichen Erfahrens sein sollte, in der zweitens die Schüler tätig sein könnten, in welcher drittens es Lehrer gäbe, die mit den Kindern "sympathisieren" würden, da sie wüßten, daß ein Wachsen nur vor sich

gehen kann, durch eine fortschreitende Tätigkeit des Schülers (vgl. DEWEY/KIKLPATRICK 1935, 70). Ebenso sollte die Schule dem experimentellen Denken die gebührende Rolle zuweisen, indem sie die Rolle "einer Art angewandter Naturwissenschaft" übernehmen würde (vgl. REBLE 1979, 68). Auch vom Kind erwartete man einen aktiven, selbstdenkenden Part, wobei es durch die Schule befreit werden sollte. Man wies der Schule damit die Aufgabe zu, mit den Schülern Demokratie einzuüben. Konkret bedeutete das, daß die Schule eine vereinfachte Umwelt bereitstellen sollte, grundlegende Züge auswählen mußte, um dem Schüler Einsicht in verwickelte Gegenstände zu geben. Wertlose oder wertwidrige Züge der existierenden Umwelt sollten dabei möglichst ausgeschaltet werden, um kompensatorisch zu wirken. Das bedeutete, man wollte sozial bedingte Defizite bei einzelnen Zöglingen abbauen. In einer so gestalteten Schule wäre also "Erziehung" und "Leben" zur Deckung gebracht, wobei man jedoch eine Verbesserung anstreben wollte, um nach den Richtmaßen der demokratischen Gesellschaft "embryonic communitiy life" praktizieren zu können (vgl. RÜCKRIEM 1976, 54 f.). Praktisch verwirklicht sahen DEWEY/KILPATRICK diese Forderungen in der sog. Projektmethode (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 99 ff.), die das Ergebnis einer Art Laborschule in Chicago war und schon 1896 der dortigen Universität angegliedert worden war (vgl. BOROWSKI u.a. 1976, 89). KILPATRICK beschäftigte sich um 1920 mit methodischen Problemen und suchte nach einem brauchbaren Begriff, um die zueinander in Beziehung stehenden Seiten des pädagogischen Prozesses zu verbinden (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 161). Dabei sollten der "Faktor des Tuns", die "Gesetze des Lernens" sowie die "soziale Situation" und die "individuelle Haltung" Berücksichtigung finden. Diesen vereinheitlichenden Gedanken fand KILPATRICK in dem Begriff des "planvollen Handelns aus ganzem Herzen",

das in einer sozialen Umgebung stattfindet (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 162 bzw. 164). Der innere Antrieb, die Motivation, die bei DEWEYs Erziehungsverständnis eine große Rolle spielt, beeinflusste KILPATRICK, der die Aufmerksamkeit auf absichtsvolles Handeln konzentrieren wollte (vgl. KAISER/KAISER 1977, 117). So sollte das Alltagsleben in die Schule kommen und die unübersichtliche Vielfalt der Fächer überwunden werden. Die "Projektmethode" war also nicht so konzipiert, daß verhältnismäßig feststehende, isolierte Wissensmengen vermittelt werden sollten, sondern man beabsichtigte, beliebigen Fachgebiete solche Lernstoffe zu entnehmen, die der Schüler zur Bewältigung "geistiger Unternehmen" benötigten.

Die Merkmale des modernen PorU finden wir hierin im wesentlichen begründet. KILPATRICK legte den Schwerpunkt auf "das planvolle Handeln" (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 161). Das Herstellen eines Kleides, aber auch das Schreiben eines Briefes sind Beispiele, die er nennt, die trotz ihres Einzelarbeitscharakters im sozialen, kommunikativen Kontext gesehen werden müßten. Wichtig erschien KILPATRICK, daß es Werke individueller Planung (vgl. 1.2., Merkmal 4) sein sollten, die dem Interessenbereich des Kindes (vgl. 1.2., Merkmal 1) entspringen mußten. Wertvolles Leben im Sinne KILPATRICKs besteht aus planvollen Handlungen. Er formulierte weiter: " Zu diesem Zweck muß das Kind innerhalb ziemlich weiter Grenzen Gelegenheit zum Planen haben. Für die Folgen seines Handelns muß es -in gleichen Grenzenverantwortlich gemacht werden" (KILPATRICK 1935, 165). Damit wird die "Selbstorganisation" (vgl. 1.2., Merkmal 4) nochmals betont. Dem Planen schrieb KILPATRICK dadurch erzieherische Bedeutung zu, daß er es als Träger der Verlaufsmotivation darstellte. "Ideen und Urteilskraft" kommen

-so KILPATRICK- zustande, indem unter den Augen des geschickten Lehrers "die Kinder als keimende Gesellschaft in steigendem Maße feinere Unterschiede hinsichtlich des Richtigen und Schicklichen machen" (DEWEY/KILPATRICK 1935, 173). Planen schloß zudem ein, sich nicht seinem Schicksal ausgeliefert zu sehen, sondern sich Ziele zu setzen und diese mit regelrechter Sorgfalt anzustreben. Hierin sah KILPATRICK einen engen Bezug zum demokratischen Staatsbürger, der mündig geworden sei (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 164). Gleichzeitig wurde damit der "Umweltbezug" angesprochen (vgl. 1.2., Merkmal 7). Inwieweit nun obige, von KILPATRICK genannten "Projekt"-Beispiele diesen Kriterien genügen, ist -mit CHARTERS (n. BOSSING 1961, 122)- zu bezweifeln. Das erklärt auch die begriffliche Verwirrung, die durch die Erweiterung des "Projekt"-Verständnisses durch DEWEY/KILPATRICK entstand. Die beschriebenen Exempel betonen zu einseitig die Motivation ("aus ganzem Herzen"), während andere Beispiele wie "drei Schüler bereiten sich vor, ihren Kameraden eine Geschichte vorzulesen" die sozialerzieherische und gesellschaftliche Relevanz (vgl. 1.2., Merkmal 7) unterbewerten. Wesentlich deutlicher zeigte Ellworth COLLINGS mit seinem "Typhusprojekt", was KILPATRICK meinte (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 185 ff.). Das reale Aufspüren der Ursachen der Typhuskrankheit bei der den Schülern bekannten Familie Smith sowie das Finden entsprechender Gegenmaßnahmen stellt ein geradezu "klassisches" Beispiel für die Realisierung der von DEWEY/KILPATRICK vertretenen "Projekt"-Auffassung dar (vgl. auch CHOTT 1988, 294 ff.).

Festzuhalten ist, daß KILPATRICK das Gewicht vom Praktischen, primär äußerlich Handelnden, auf das Theoretische, primär innerlich Handelnde legte. Die Selbstbestimmung (Motivation) und die Zielgerichtetheit ("Plan") des schüler-

schen Tuns wurden betont, wobei die Interessen der Schüler aus der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt erwachsen. DEWEY und KILPATRICK bezogen "Projekt" auf die intentionale Erziehung und sahen diesen Unterricht als bestimmendes Prinzip (Modell) an. Damit implizierten sie eine Neuorganisation der Schule und der Unterrichtsinhalte, worin "Erziehung" eine "Art des Lebens, des Handelns" darstellt (vgl. DEWEY 1935, 140). Die "Projektmethode" wurde also durch DEWEY/KILPATRICK vom primär praktischen Tun -mit dem Ziel Richtung Arbeitswelt (BOSSING)- auf die primäre Anwendung im geistigen Bereich (unter dem Aspekt der Erziehung zum Leben in der Demokratie) erweitert. Insofern bildet deren Verständnis die Basis des modernen PorU, der nicht nur Praktisch-Sichtbares als "Werk" versteht, sondern auch Analysen, Fallstudien, -berichte etc. kennt.

3. RENAISSANCE UND BEGRÜNDUNG DES MODERNEN PROJEKTORIENTIERTEN UNTERRICHTS

Alle oben kurz referierten schulischen Konzeptionen und deren pädagogische Vertreter haben -wie wir sahen- unter den verschiedensten Bezeichnungen versucht, Unterricht zu praktizieren, der mit dem modernen PorU mehr oder weniger eng verwandt oder gar identisch ist. Es darf allerdings nicht verkannt werden, daß sich alle diese Versuche nicht in der Breite durchzusetzen vermochten. Dieses Schicksal teilen sie mit anderen Reformschulen. Um so erstaunlicher erscheint es deshalb, daß vor rund 20 Jahren eine "Renaissance" des Projektgedankens einsetzte, die sich bis heute fortsetzte. Weshalb aber kam es zu dieser "Wiedergeburt"?

Als allgemeine Antwort kann man -ähnlich wie zur Zeit der Reformpädagogik- die veränderte gesellschaftliche und wissenschaftliche Situation nennen, die einerseits der wachsenden Demokratie in unserem Lande laufend Bewährungsproben abverlangt und andererseits durch eine enorme Wissensexplosion, Verwissenschaftlichung und "Vergesellschaftung" gekennzeichnet ist (vgl. HENTIG 1970). Auf gesellschaftlichem Gebiet finden wir die Gründe der "Wiedergeburt" des Projektgedankens im allgemein angestrebten Erziehungsziel der "Emanzipation", während die Psychologie und Schulpädagogik auf empirisch-wissenschaftlichem Gebiet diese Entwicklung begründen. Im einzelnen lassen sich die Begründungszusammenhänge wie folgt darstellen.

3.1. Erziehungszielorientierte Begründung

Der Begriff, die Leitformel "Emanzipation" stellt sich, je nach Verständnis von "Gesellschaft", mit unterschiedlichen Inhalten, Gewichtungen und Berechtigungen dar. Im folgenden wird davon ausgegangen, daß diese Zielformel eine Berechtigung im demokratischen, auf den Menschenrechten basierenden Sinn besitzt. Man findet allerdings beispielsweise auch ein "anarchistisch-antiautoritätes Verständnis", das die "Emanzipation" lediglich als Befreiung zur Beliebigkeit und Willkür sowie als bloße Ermöglichung von uneingeschränktem individuellem Lustgewinn begreift. Eine andere Interpretation liegt z.B. bei der "orthodox-marxistischen" Auffassung vor, die eine kollektive, revolutionäre Befreiung der unterdrückten Klassen durch Aufhebung des Privateigentums an den Produktionsmitteln und die Abschaffung der kapitalistischen Wirtschaftsform anstrebt (vgl. WEBER 1974, 252). Erich WEBER u.a. vertreten wiederum eine "liberal-aufkläre-

rische" Ansicht der "Emanzipation", die einem freiheitlichen, pluralistischen, demokratischen Ethos entspricht. Sie versteht sich als Humanisierung freiheitlicher Lebensverhältnisse, deren Vernunft sich an den Menschenrechten orientiert, wie sie am Beispiel im Grundgesetz der BRD enthalten sind (vgl. WEBER 1974, 252).

Häufig ist auch eine zweite Zielvorstellung, nämlich die der "**Mündigkeit**" in diesem Emanzipationsbegriff enthalten. Unter der Mündigkeit als pädagogischer Zielvorstellung "verstehen man die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, sein Leben aus eigener Vernunft, gestützt auf Einsicht und kritisches Urteil, durch selbständige Entscheidungen verantwortlich zu führen. Das schließt auch ein fortwährendes Bemühen um die Verbesserung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse ein, da die individuelle Mündigkeit auf eine mündige Gesellschaft angewiesen ist" (WEBER 1974, 245). Da sich die so bestimmte "Mündigkeit" als ein dynamischer Prozeß versteht, in dem erzieherische und politische Faktoren eng miteinander verbunden sind, verwendet man häufig die Zielformel der "Emanzipation" (vgl. WEBER 1974, 249). Dieser Begriff will als erzieherische und politische Zielvorstellungen miteinander verbinden. So bedeutet "Emanzipation" im pädagogischen Sinne "die Befreiung der Subjekte - in unserem Fall der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr gesellschaftliche Handeln beschränken" (MOLLENHAUER 1968, 11). WEBER erweitert dieses Verständnis noch und meint, daß eine negativ formulierte Formel "Befreiung von" auch grundsätzlich als Ermöglichung und Förderung der positiven "Freiheit zu" einer sinnorientierten und verantwortlichen Lebensweise zu begreifen ist. Eine auf "Emanzipation" abzielende Erziehung möchte in diesem Sinne zum "Mündigwerden" und "Mündigsein" führen (vgl. WEBER 1974, 251). Diese

"Mündigkeit" verlangt wiederum nach einer Synthese von kritischer Rationalität und reifer Emotionalität (vgl. OERTER/WEBER 1975, 106). Für eine an "Emanzipation" orientierte "Erziehung" lassen sich aus der oben dargelegten Auffassung folgenden Merkmale ableiten:

- Abbau von Fremdbestimmung zugunsten von Selbstbestimmung;
- Abbau von Irrationalität zugunsten von Rationalität;
- Disfunktionalität im Sinne des sozialen Systems, keine Konfliktunterdrückung;
- Abbau von Anpassung und Abhängigkeit zugunsten von kritischem Bewußtsein und Ich-Stärke;
- Intentionen gesellschaftlicher Veränderung, um die gesellschaftliche Wirklichkeit an den Verfassungsanspruch anzunähern (vgl. WAGNER u.a. 1978, 16);
- weder Vernachlässigung der rationalen noch eine Geringschätzung der emotionalen Fähigkeiten und Kräfte (vgl. OERTER/WEBER 1975, 107).

Daraus lassen sich wiederum Fähigkeiten ableiten, die es allgemein durch "Erziehung", ebenso im schulischen Unterricht anzustreben gilt. Dazu gehören z.B. die:

- Fähigkeit, sich aus Abhängigkeiten zu befreien;
- Fähigkeit, befreit zu existieren;
- Fähigkeit zur Selbstbestimmung;

- Fähigkeit, Emotionen wahrzunehmen, zu differenzieren, zu stabilisieren und zu kontrollieren (vgl. OERTER/WEBER 1975, 110 bzw. 114).

Diese, unter dem Leitgedanken der "Befreiung" des jungen Menschen aus seiner Unmündigkeit stehenden Fähigkeiten helfen ihm nicht nur, sich in der Berufs- und Arbeitswelt zu behaupten, sondern lassen ihn auch in den anderen Bereichen des Erwachsenenlebens (wie "Kultur", Freizeit etc.) bestehen. In diesem Sinne sind deshalb "befreiende" Lernhilfen notwendig (vgl. DOMKE 1980, 87 f.). Dies sind z.B. Maßnahmen, welche

- die "Fähigkeit zum Diskurs" (vgl. z.B. SCHRÖTER 1981, 39) vermitteln, so daß Argumentieren und Diskutieren als Mittel zur Rechtfertigung und Begründung vom Lernenden anerkannt und angewandt werden.
- die Initiativen des Fragen- und Problemstellens erhalten und fördern, um in den sich schnell wandelnden Lebenssituationen Probleme erkennen zu können.
- das schöpferische Denken (Produktivität und Kreativität) fördern, um die Probleme der sich immer mehr verkomplizierenden und verwissenschaftlichenden Umwelt lösen zu können (vgl. HENTIG 1970).
- bei der Anzahl der Lerninhalte kindliche Fragen und Interessen berücksichtigen, um die Fähigkeit begründete Entscheidungen zu treffen zu fördern.
- mehr Spielraum für selbständiges Entscheiden und Handeln zulassen.

- die Fähigkeit im Umgang mit anderen, auf der Basis demokratischer Kooperation fördern (vgl. z.B. DOMKE 1980, 87 ff.).
- das eigene oder fremde Seelische ansprechen (vgl. z.B. OERTER/WEBER 1975, 110) usw..

Die Frage ist nun, welche Art der Unterrichtsgestaltung dem Schüler die o.g., wünschenswerten Hilfen bietet.

Im üblichen eher zwangsweisen Lernen der "Regelschule" scheinen -nach meiner Erfahrung- z.B. eigenständiges Denken, selbständiges Handeln, Schülerinteressen, Kooperation und Emotionen häufig weniger erwünscht zu sein als "angepasstes" Verhalten und übertriebenes Leistungsdenken (vgl. z.B. auch ILLICH 1972). Wenn aber zutrifft, daß das Lernen in der Schule, d.h. also in allen Schularten vorwiegend darauf abzielt, den Heranwachsenden zum "angepaßten" Glied einer sog. Leistungsgesellschaft zu machen, dann werden wesentliche Lebens- und Verhaltensweisen vernachlässigt. Unter dieser Prämisse ist eine Schule zu fordern, die ihre ursprüngliche Bedeutung (schola = Muße) wieder berücksichtigt. Der Unterricht in einer so verstandenen Schule erhält damit neben der Vorbereitung auf die Arbeitswelt ein zweites "didaktisches Zentrum" (vgl. LINKE 1980, 167), nämlich die Vorbereitung auf das (Alltags)Leben. Man möchte damit den Lernenden vor einseitiger "Anpassung" an die Forderungen von Wirtschaft und "Gesellschaft" bewahren. Wilhelm FLITNER beschrieb bereits 1945 eine solche "Lebens- und Existenzlehre" folgendermaßen: "Sie will nicht eine fertige Philosophie in vereinfachter Form und daher verfälscht vortragen, sondern eine BESINNUNG entwickeln, die auch in der Philosophie enthalten ist, hier aber unmittelbar aus der Lebenserfahrung herausgeschöpft wird und eine wissenschaft-

liche Form noch gar nicht gewonnen hat" (FLITNER 1945, 211). FLITNER nennt für solche "Lebenserfahrungen" Beispiele wie Arbeitslosigkeit, Sozialismus und Kommunismus oder auch "Fragen nach dem Sinn der Arbeit". Da diese "Lebenslehre" die Ergebnisse der Schulfächer in der Betrachtung zusammenfassen soll, impliziert sie das auch für den PorU charakteristische Moment der "Interdisziplinarität" (vgl. 1.2., Merkmal 3). Dadurch soll die Entfaltung der schöpferischen Phantasie bzw. die den Abstand gewinnende Meditation erreicht werden, welche als "Muße" ebenso zur Schule gehört wie Prüfungen und Zeugnisse.

Vom Standpunkt einer so verstandenen "Lebenslehre" aus erscheint es verständlich, daß mittlerweile für alle allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer der BRD der PorU nicht nur mehr "empfohlen" wird, sondern in einer Reihe von Lehrplänen (z.B. in denen für die Hamburger Hauptschulen) als verbindlich vorgeschrieben wird. Man hat wohl erkannt, daß dem Heranwachsenden auf seinem Weg hin zum Mündigwerden (z.B.) durch einen projektorientiert gestalteten Unterricht eher geholfen wird, als durch den häufig anzutreffenden lehrerzentrierten.

3.2. Psychologische Begründung

Die anhaltenden, immer schneller vor sich gehenden Veränderungen auf allen wissenschaftlichen Gebieten bewirkt unter anderem, daß immer mehr wissenschaftliche Disziplinen in der Schule repräsentiert sein sollen. Im Augenblick zeigt sich das an der Aufnahme von Elementen der Informatik in den Unterricht der verschiedenen Schularten, womit dem zunehmendem Einfluß, den die Computertechnik auf unser All-

tagsleben nimmt, Rechnung getragen werden soll. Durch dieses Hineindrängen verschiedenster Wissensbereiche in die schulischen Lehrpläne entsteht aber das, was mit der "Diktatur der Stoffe" bezeichnet wird. WESTPHALEN (1976, 578) beschreibt die "Schulrealität" unter diesem Vorzeichen folgendermaßen: "Der Schüler kann den Berg der Objektivationen (das sind von Wissenschaftlern und Lehrern "zubereitete", gefilterte Stoffgebiete, d. Verf.) nicht umgehen, er darf sich auch seinen Saumpfad nicht selber suchen, er wird auf engen, steilen Wegen von seinen Bergführern, den Lehrern, hinaufgeschoben und hinaufgezogen. Die wenigsten schaffen den Gipfel, viele bleiben schon halben Weges auf der Strecke." Dieses Bild ließe sich noch folgendermaßen ergänzen: Auf diesem steilen Pfad übermannt den Schüler dann irgendwann die Angst, er könnte den Gipfel niemals schaffen. Die Beine spüren immer stärker die Anstrengungen der "Wanderung". Das bedeutet, daß den Schüler Schulangst befällt und er großen Leistungsdruck spürt. Ein Teil der Schüler erlebt nämlich -wie es scheint- fortwährend Angst vor dem Versagen, dessen "Meilensteine" diverse Prüfungssituationen in der Schule darstellen. Bis zu einem gewissen Grad ist Angst zwar in einer Prüfungssituation durchaus natürlich und sogar hilfreich, da sie vor allem manchen "guten" Schüler kurzfristig in eine erhöhte Bereitschaft zum Handeln versetzt. Wer aber immerzu Angst haben muß, kann auf Dauer nicht erfolgreich lernen (vgl. SINGER 1973, 158 f.). Zwang und Angstmachen versetzen also viele Schüler in eine Dauerspannung, die -abgesehen von psychischen und körperlichen Erkrankungen- das schulische Lernen behindern. Diesen unerträglichen Zustand versuchen manche Schüler, durch betonte "Coolness" zu kaschieren, was jedoch leicht vom Lehrer als Provokation verstanden und mit verstärktem Leistungsdruck beantwortet wird. Als Beispiel solcher, vom Lehrer ergrif-

fener restriktiver Maßnahmen sind zu nennen: unangesagte Probearbeiten oder das examinierende Ausfragen von Schülern vor der Klasse. Ein Unterricht, der somit von der Psychoanalyse erkannte, grundlegende seelische Lernbedingungen mißachtet, kann demnach -wie SINGER (vgl. 1973, 2) ausführt- das Lernen verhindern.

Auch die andere Seite des "Pädagogischen Bezugs" in der Schule, nämlich der Lehrer und sein Verhalten gegenüber seinen Schülern ist in diesem Zusammenhang von Interesse. Beispielsweise steuert mancher Lehrer seinen Unterricht häufig zentral und dirigistisch, weil bei ihm einerseits entsprechende persönlichkeitsstrukturelle Gegebenheiten vorliegen oder weil er andererseits einfach "seinen Stoff durchbringen" muß. Die Auswirkungen solcher überstarker Lenkung erwiesen sich jedoch -wie empirische Erkenntnisse zeigen- überwiegend als negativ.

Stark dirigistisches Lehrerverhalten

- behindert z.B. kognitive Prozesse der Schüler (vgl. Untersuchungen von PRINGLE/McKENZIE 1965 n. KIRSTEN 1973, 35);
- verhindert das Problemlösungsverhalten des Lernenden, wenn plötzlich die sonst dirigierende "Autorität" fehlt (vgl. MÜHLE n. KIRSTEN 1973, 36);
- verhindert allgemein die Lernmotivation (vgl. DIETRICH 1972, 142).

Auch der meist bevorzugte Frontalunterricht zeigt gegenüber dem zwar zeitaufwendigeren Gruppenunterricht -wie Untersuchungsergebnisse erwiesen- entscheidende Mängel. Es stellte

sich heraus, daß beim Frontalunterricht z.B. die Schüler weniger Wissen behalten und schneller vergessen, soziale Verhaltensweisen weniger ausgebildet werden oder Aktivität und Produktivität der Mitarbeit der Schüler geringer ausfällt (vgl. z.B. DIETRICH 1972, 147 f.). Dazu kommt, daß "heimliche Theorien", das sind implizierte Persönlichkeits-theorien, die jeder Lehrer mehr oder weniger reflektiert mit sich "herumträgt", dieses dominante, dirigistische Lehrerverhalten verstärken können. Neben diesen hier nur angedeuteten Forschungsergebnissen widmete sich die psychologische Wissenschaft selbstverständlich auch anderen Gebieten wie z.B. dem der "Motivation" oder dem des "Lernens".

Die **Motivationsforschung** erbrachte folgende Auswahl von Erkenntnissen, die für den Unterricht in der Schule relevant sind:

- Die vom Lehrer angestrebte Verbesserung der Motivation wird von ihm selbst z.B. durch Zwang und Androhung von Strafen vereitelt oder zur Stagnation gebracht (vgl. FESTINGER/CARLSMITH 1959 n. KIRSTEN 1973, 57).
- Ganz allgemein scheint eine "sachnahe Dynamik" meist günstiger als die sachfremde (extrinsische) Motivierung für das Lösen von Aufgaben zu sein (vgl. KIRSTEN 1973, 57).
- Die Lernbereitschaft erhöht sich bei positivem Lernklima (vgl. DAVE n. KIRSTEN 1973, 58).
- Personale Bedeutsamkeit der Lernvorgänge und Lerninhalte auf den Erlebnisbereich des Schü-

lers wirken positiv auf die Leistungsbereitschaft (vgl. DIETRICH 1972, 20).

- Selbständigkeit ist ein Vorläufer oder gar ein Vorläufermotiv des Leistungsmotivs (vgl. WEINERT u.a. 1974, 163).
- Die Sachumwelt besitzt Aufforderungscharakter und beeinflusst die Motivgenese (vgl. WEINERT u.a. 1974, 205).
- Das Leistungsmotiv hat einen positiven Einfluß auf die Intelligenzentwicklung (vgl. WEINERT u.a. 1974, 168 f.).

Die Lernpsychologie konnte auf der anderen Seite u.a. folgendes nachweisen:

- "Entdeckendes Lernen" hilft dem Schüler, über fortschreitende Assimilation bzw. über Akkommodation (PIAGET) allmählich eine Heuristik neuer Zusammenhänge zu erwerben (vgl. KOZDON 1977, 35).
- Das gelenkte "Entdeckende Lernen" ("guided discovery learning") erscheint günstiger als das total freie "discovery learning" (vgl. DIETRICH 1972, 158).
- "Kooperatives Lernen" fördert z.B. die soziale Kommunikation (vgl. ENGELMAYER 1968, 222).
- "Handelndes Lernen" vereinigt Intellekt und Hand zum besseren "Begreifen" (vgl. SKOWRONEK 1972, 70).

- Lernen geht in verschiedenen Schritten und auf verschiedene Arten vor sich (vgl. ROTH 1971 a, 226).
- "Einsichtiges Lernen" ist dem Vergessen gegenüber resistenter (vgl. SKOWRONEK 1972, 86).

Bereits aus dieser beispiel- und bruchstückhaften Auswahl psychologischer Erkenntnisse lassen sich für den schulischen Unterricht folgende **Forderungen** aufstellen:

1. Abbau der Schulangst durch Vermeiden bestimmter Abfrage- und Kontrollmethoden, Einstellen von Drohungen und Notendruck sowie von herabsetzender, das Selbstwertgefühl des Schülers beeinträchtigender Kritik.
2. Abbau des Leistungsdrucks durch Anweisungen zum richtigen Lernen, klare Vereinbarung über Prüfungsstoffe, Berücksichtigung der Interessen der Schüler.
3. Bemühen um einen weniger dirigistischen Unterrichtsstil und Schaffung eines positiven Lernklimas z.B. durch ein Interessezeigen des Lehrers an den außerschulischen Problemen des Schülers.
4. Einsatz kooperativer Arbeitsformen.
5. Bewußtmachen der implizierten Persönlichkeitstheorien (der "heimlichen Theorien") als ersten Schritt zum Abbau dieser.
6. Schaffen intrinsischer Motivationen oder anbieten solcher Aufgaben, deren Lösung für den Schüler gerade noch zu

- bewältigen erscheinen und deren individuelle Dosierung der Schüler selbst vornehmen kann.
7. Durch das Gewähren von Eigeninitiative und durch Fördern der Selbststeuerung den Schüler motivieren.
 8. Entdeckende Lehrverfahren im Unterricht einsetzen.
 9. Einsichten sich im Tun festigen lassen.
 10. Anhand konkreter Gegenstände und durch das Arbeiten an "Fällen" die Denkerziehung unterstützen.
 11. Den Interessen für das Sosein der Dinge, Vorgänge, Tatbestände gerecht werden (vgl. ENGELMAYER 1970, 113).

Selbstverständlich ließe sich diese Liste der empirisch fundierten Forderungen für den Unterricht noch erheblich verlängern. Sie genügt aber insoweit, als sie die Merkmale des PorU deutlich erkennen läßt und damit diesen gleichzeitig fordert. Besonders lassen die Forderungen 4 (vgl. 1.2., Merkmal 5), 6, 7, 8 (vgl. 1.2., Merkmale 1 und 4), 9 (vgl. 1.2., Merkmale 2), 10 (vgl. 1.2., Merkmal 6) und 11 (vgl. 1.2., Merkmale 2, 3, 7) den direkten Bezug zum modernen PorU erkennen.

Kritisch muß jedoch dazu gesagt werden, daß sich bekanntlich sozialwissenschaftliche, also auch psychologische Forschungsergebnisse und Erkenntnisse keineswegs als "die Wahrheit schlechthin" ansehen lassen, sondern -im Sinne des "Kritischen Rationalismus"- nur so lange "bewähren", bis neue, der "Wahrheit" noch näher kommende Theorien gefunden werden. So muß dieser Hinweis auf die Probleme der Reliabi-

lität und Validität, der Generalisierbarkeit sozialwissenschaftlicher Aussagen die unbedingte Forderung nach PorU von der Psychologie aus relativieren.

3.3. Schulpädagogische Begründung

Nach diesen mehr allgemeinen und mehr abstrakten Erklärungen, soll nun spezieller unter schulpädagogischem Blickwinkel versucht werden, PorU zu begründen.

3.3.1. Begründung des PorU von einer "Theorie der Schule"

aus

Die Schule läßt sich als allgemeinbildende Institution unter verschiedenen Aspekten betrachten. Einmal gilt sie als Stätte der "sekundären Sozialisation", d.h. die Schule ist eine "Eingliederungsanstalt" (vgl. OBLINGER 1979, 27). Ihr Ziel ist es, den Heranwachsenden in die vorgegebenen soziokulturellen Verhältnisse einzugliedern. Die Schule erweitert dabei nicht nur den Eingliederungsbereich auf größere Gruppen, sondern vermittelt die Kenntnisse und Normen, deren Wert und Bedeutung in planmäßig geordneter und methodischer Weise liegt. Es geschieht dadurch ein Ausgleich der familien- und kleingruppenbedingten unterschiedlichen Auffassungen, daß die Schule die Heranwachsenden gemeinsam mit vielen Normen bekannt macht, welche in ihrem eigenen Einflußbereich und in dem der Großgruppe gelten (vgl. OBLINGER 1979, 28 f.). So wird die Schule zur "Anstalt" für die Förderung gesellschaftlicher Bestrebungen, wobei sie im Einflußbereich der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen - wie z.B. der Parteien, der Kirche oder der Wirtschaftsteht, die ihrerseits versuchen, die von ihnen anerkannten Normen und Interessen mit in die Institution Schule einzu-

bringen (vgl. OBLINGER 1979, 43 bzw. 1981, 18). Das geschieht teils unmittelbar (z.B. durch den Staat), teils mittelbar dadurch, daß beispielsweise die Kirche mit Hilfe des Staates ihre Normen und Werte im schulischen Unterricht verankert (vgl. OBLINGER 1981, 19). Der Staat als tragender Einflußnehmer tritt der Schule durch seine Angehörigen, durch seine Organe (z.B. das Kultusministerium) oder in Form seiner Ordnung (z.B. durch Gesetze) entgegen. Er sieht diese vor allem unter dem genannten Sozialisationsaspekt, so daß die Schule für den Staat eine Zweckeinrichtung darstellt (vgl. OBLINGER 1981, 30). Daneben hegt der Staat - und er ist damit nicht das einzige gesellschaftliche "Gebilde"- an die Schule die Erwartung, den Schüler bei seiner "Personalisation" zu unterstützen (vgl. OBLINGER 1981, 36). Die Schule wird als "Bildungsanstalt" bezeichnet, womit "Personalisation" und "Bildung" synonym verwendet werden (vgl. OBLINGER 1979, 52 f.). Die aus diesem z.B. in der Bayerischen Verfassung (Art. 132) festgeschriebenen Auftrag abzuleitenden Forderungen meinen unter anderem, daß eine "Bildungsschule" eine Stätte des Angebots sein muß oder daß sie zum Lernen Zeit läßt bzw. daß sie z.B. für schöpferische Einfälle offen ist. Der Lehrer sollte als "Anwalt des Kindes" besonders als Helfer und Ratgeber fungieren und sich als Organisator von Lernprozessen sehen. Andererseits sollten dem Schüler dabei mit zunehmender Reife immer mehr Freiheiten eingeräumt werden (vgl. OBLINGER 1979, 68 ff.).

Orientiert sich der Unterricht nun an den bei 1.2. herausgearbeiteten Merkmalen, so verspricht er immanent "Personalisationshilfe" zu leisten. Das ersieht man z.B. daraus, daß das Merkmal 4 des modernen PoU mit seiner Forderung nach "Selbstorganisation" die eben angesprochenen vermehrten Freiheiten für die Schüler meint. Auch Merkmal 1 und 2

("Bedürfnis-" bzw. "Situationsbezogenheit") erscheinen als ein Beitrag zur "Personalisationshilfe".

Ein dritter Aspekt einer "Theorie der Schule", der diese als "Stätte praktischer Theorie" (vgl. OBLINGER 1979, 80) sieht, läßt ebenso die Orientierung an den Merkmalen des PorU erkennen. Die allgemeinbildende Schule soll nämlich auch durch die Vermittlung "praktischer Kenntnisse" (das sind Fertigkeiten und Wissen), lebensstüchtige, nützliche Mitglieder der Gesellschaft hervorbringen. Praktische Instruktionen und Informationen sollen wichtige Techniken durchschaubar machen bzw. die verschiedenen Sachbereiche für die Schüler öffnen, womit die allgemeine Forderung nach Selbsttätigkeit ausgesprochen wird (vgl. STEINDORF 1976, 59). Auch der PorU verlangt nach der Selbsttätigkeit des Schülers (vgl. 1.2., Merkmale 4, 5, 6), so daß er mit seiner Forderung nach "Kollektiver Realisierung", "Produktorientierung" und "Umweltbezug" die Schule eher als "Stätte praktischer Theorie" entstehen läßt, als dies der gängige Unterricht vermag.

3.3.2. Begründung vom "Offenen Curriculum" aus

In der Zeit des zentralen Sichtens, Planens, Operationalisierens und Vorausdenkens der Lerninhalte, der Lernorganisationen und -voraussetzungen, kurz: in den frühen 70er Jahren der "Curriculumrevision" (ROBINSOHN), schien man den Schüler völlig vergessen sowie den Lehrer fast entmündigt zu haben. Die Kritik daraufhin arbeitete heraus, daß ein Unterricht in umso höherem Maße "schülerorientiert" wird, je mehr er die Schüler in die Lage versetzt, den Gesamtablauf selbst mitzubestimmen und zwar von der Zielsetzung, vom Inhalt und der Art der Stoffverarbeitung her gesehen (vgl. DIETRICH 1977, 14). Damit wurde ein "offenes Curricu-

lum" gefordert. Allerdings zeigte sich der Begriff vielschichtig und unscharf, denn er bedeutet beispielsweise (vgl. HACKER 1979, 69), daß eine Offenheit bestehen kann in Bezug auf den Konkretisierungsgrad der Lehrziele ("vertikale Offenheit") oder hinsichtlich der Entscheidung über die Unterrichtsmodalitäten ("horizontale Offenheit"). Mit letzterem ist demnach eine Offenheit für die Planung des Lehrers gemeint. Diese Öffnung kann z.B. dazu führen, den Schüler aus der (behavioristisch orientierten) "Objektrolle" zu lösen, die ihm stets von außen gesetzte, also fremde Ziele vorgibt. In diesem Zusammenhang meint also "Offenheit" den Verzicht auf Zielvorgaben im Sinne von erwartetem Endverhalten des Schülers (vgl. HACKER 1979, 60). So verstandene "offene Curricula" bieten den Lernenden - wenn auch innerhalb von Rahmenthemen- eigene Entscheidungsfreiheit und erfüllen damit die Forderung nach "situationsorientiertem Unterricht" (vgl. GLÖCKEL 1977, 23). Das bedeutet, daß ein so aufgefaßter Unterricht seine Inhalte nach der jeweiligen Lebenssituation der Schüler versucht, auszuwählen. Dabei muß man sich aber -um nochmals darauf hinzuweisen- der Problematik der Lehrziele bewußt sein, die in einem "offenen Curriculum" nicht als präzise Endverhaltensweisen formuliert werden können. Diese mangelnde Operationalisierbarkeit der Ziele macht sie nämlich für die Mitglieder der verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen wenig transparent und damit suspekt (vgl. BOROWSKI u.a. 1976, 95). Die Ziele stehen deshalb in dem Ruf, wenig "effektive Lernergebnisse" zu bringen. Man meint, es würde "zu wenig gelernt", was immer darunter verstanden wird.

Dem modernen PorU liegt nun ebenfalls ein solches "offenes Curriculum" zugrunde, denn er hebt -seinen Merkmalen gemäß (vgl. 1.2.)- ebenso auf so schwierig "faßbare", aber den-

noch erstrebenswerte Ziele wie "Entscheidungsfreiheit" für die Schüler und "Lebensnähe" des Unterrichts ab (vgl. CHOTT 1988, 298 ff.). Außerdem -und damit eine weitere Begründung des PorU vom Aspekt des Curriculums aus- unterstützt ein Unterricht, der sich an den o.g. Projektmerkmalen orientiert, auch die notwendige Inhaltsrevision der Curricula. PorU versteht sich darüber hinaus als interdisziplinär angelegter Unterricht (vgl. 1.2., Merkmal 3) und überwindet damit das oft erstarrte Fächerprinzip der Normalschule. Gerade dieses kritisiert aber KUNERT (1976, 67) als Hindernis der "Entrümpelung" der Lehrpläne, weil die einzelnen Gruppen der Fachlehrer und Fachwissenschaftler zu einer Überbewertung des eigenen Fachbereiches neigen und damit kaum bereit sind, auf bereits in den Curricula festgeschriebene Inhalte zu verzichten.

3.3.3. Begründung von den Unterrichtsprinzipien aus

Um schulischen Unterricht optimal gestalten zu können, fordern Didaktiker die Berücksichtigung bestimmter Grundsätze (Prinzipien), die von alten Schulmeistern als bewährt festgehalten wurden, teilweise empirisch untersucht und bestätigt wurden (vgl. EINSIEDLER 1978, 28).

Der Zusammenhang des PorU mit den Prinzipien der **Zielorientierung** ("Emanzipation") und der **Motivierung** wurde bereits in der erziehungszielorientierten und psychologischen Begründung (vgl. 3.1. und 3.2.) aufgezeigt.

Auch ein anderer Unterrichtsgrundsatz (nach BRUNNHUBER 1973, 15 ff.), das Prinzip der **Strukturierung**, zeigt sich im modernen PorU verwirklicht. Zu Beginn eines "Projekts" steht -per definitione- ein weitgehend vom Schüler selbstbestimmtes, auch praktisches Problem, das es durch geplante

Maßnahmen zu lösen, im Transfer anzuwenden und zu erweitern gilt. Die kritische Bewertung des "Werkes" schließt diese "natürliche" Struktur ab (vgl. auch 4.3.). Dieser allgemeingültige Aufbau von "Projekten" macht offenkundig, daß das Strukturierungsprinzip gewahrt ist, da sich der Unterricht folgerichtig entwickelt und die einzelnen Phasen logisch aufeinander aufbauen.

Das Prinzip der **Angemessenheit** verlangt die "Passung" bezüglich des Lehrerverhaltens, des Lernangebots, der Lernorganisation auf der einen und der Klasse (bzw. dem Schüler) auf der anderen Seite. Angemessenes Lehrerverhalten wurde in diesem Kapitel (vgl. 3.2.) bei der psychologischen Begründung des PorU bereits angesprochen. Beim "passenden" Lernangebot treten Probleme auf. Dieses sollte nämlich nach dem entwicklungspsychologischen, sachstrukturellen und sprachlichen Niveau des einzelnen Schülers ausgerichtet sein sowie im Lehrtempo, im Umfang und in der Schwierigkeit dem Schüler angemessen sein (vgl. BRUNNHUBER 1973, 54). Die Klasse wiederum sollte womöglich von ihrer sozialen Situation her, aber auch von ihrer aktuellen körperlichen und seelischen Disposition her berücksichtigt werden. Diese Anforderungen zu genügen bereitet wohl jeder Lehrperson große Schwierigkeiten, da es zu viele und teils sich widersprechende Kriterien zu berücksichtigen gilt. Im PorU scheint sich dieses Problem in erheblich geringerem Maße zu zeigen, da die Themenauswahl hier vom Lernenden selbst (mit)bestimmt wird, was annehmen läßt, daß die Unterrichtsthemen aus deren Wissenshorizont stammen und damit eher für sie "passen" als dies von außen bestimmte Themen tun. Auch werden Lehr- und Lerntempo, Umfang und Schwierigkeitsgrad durch die Selbstbestimmung der Schüler im PorU wohl eher "passend" gesteuert, als im üblichen fremdbe-

stimmten Unterricht. Angemessenheit in der Lernorganisation bewirkt ebenso die Interdisziplinarität des PorU (vgl. 1.2., Merkmal 3). Die Schüler kennen aus dem Alltagsleben Problemkomplexe, welche sich in verschiedene Teilprobleme aufgliedern lassen, die dann mit verschiedenen Mitteln und Methoden gelöst werden können. Die Vorgehensweise des PorU ist im Unterschied zu dem an den Fachwissenschaften orientierten, "üblichen" Unterricht genauso. Man versucht, ein Gesamtproblem zu lösen, wobei die diversen wissenschaftlichen Disziplinen Mittel und Methoden liefern. Die einzelnen Fachgebiete haben hier sozusagen dienende Zweckfunktion, während sie im "normalen" Unterricht häufig ihren Zweck in sich selbst finden, was sich dem Verständnis des Schülers aber oft entzieht. Die Organisation des Lernens hat also im PorU bekannte Alltagszüge, während sie sich häufig im Fachunterricht auf die unbekanntere, wissenschaftliche Ebene erhebt. Angemessenheit auf lernorganisatorischem Gebiet zeigt sich aber vor allem auch in den Kriterien "**Individualisierung**" und "**Differenzierung**". Das Eingehen auf die Individualität des Schülers läßt diesem bekanntlich mehr Spielraum zur Entfaltung seiner Ideen. Die Anwendung verschiedener Gesprächs- oder Arbeitsformen im Unterricht sind Beispiele für die Erfüllung dieser im Prinzip der Angemessenheit enthaltenen Forderung nach "Individualisierung". Die "Differenzierung" meint in der Regel die Berücksichtigung der diversen Begabungen und Fähigkeiten der Schüler, die durch entweder eine fixierte ("äußere Differenzierung") oder durch eine nicht feste Gruppeneinteilung ("innere Differenzierung") im Unterricht realisiert werden kann. Organisatorisch bietet die (heute selten praktizierte) "äußere" Differenzierungsmöglichkeit den Vorteil der leichten Handhabung innerhalb des Schulalltages. Nachteilig erscheint aber z.B., daß der soziale Verband der Jahrgangsklasse auf-

gelöst wird, es Schwierigkeiten mit dem Wechseln von einem Niveauekurs in den anderen gibt oder, daß Leistungshemmungen innerhalb dieser homogenen Gruppe auftreten (vgl. KOPP 1971, 203 ff.). Die "inneren" Differenzierungsmaßnahmen können diese Nachteile ausmerzen. Sie werden nämlich innerhalb der bewährten sozialen Gruppe der Jahrgangsklassen praktiziert und versuchen, durch ein Aufteilen der Klasse in verschiedene Abteilungen, Leistungsrückstände zu beheben und die Lernenden optimaler zu fördern. So sind also besonders die Maßnahmen der "inneren Differenzierung" unentbehrliche Bestandteile einer zeitgemäßen Schule. Mir erscheint -aus eigener Erfahrung- die an der Grenze zwischen "innerer" und "äußerer Differenzierung" liegende Möglichkeit wünschenswert und praktikabel (vgl. GLÖCKEL 1977, 26). Allerdings ist diese Flexibilität nur durch eine Kooperation zwischen den einzelnen Lehrern zu erreichen. Solche Teams bewerkstelligen auch eine "Differenzierung" im Rahmen des PorU, indem diese die Bildung von "Zwillings- oder Drillingsklassen" ermöglichen (vgl. GLÖCKEL 1977, 26). Die projektorientierte Unterrichtsgestaltung stellt dadurch eine Differenzierung nach Fähigkeiten und Interessen dar, indem sich die Schüler verschiedener Jahrgangsklassen zu unterschiedlichen Arbeiten zusammenfinden und diverse (Teil)Themen bearbeiten. Insgesamt kann man erwarten, daß projektorientiert gestalteter Unterricht eher für den Schüler "passend" ist als der übliche Normalunterricht. Letztgenanntem erscheint oft nachträglich individualisierend und differenzierend konzipiert, während der PorU diese Teilaspekte des Prinzips der Angemessenheit von vorn herein in sich birgt.

Ein weiteres Unterrichtsprinzip, nämlich das der **Aktivierung** wird im PorU realisiert und begründet ihn damit. Dieser Unterrichtsgrundsatz ist eigentlich der Projektgedanke

schlechthin, wenn wir an die Ursprünge bei KILPATRICK (vgl. 2.2.2.7.) oder in der sog. Arbeitsschule (vgl. 2.2.1.) denken. Der Grundsatz der Selbsttätigkeit (Aktivität) bedeutet in seiner Realisierung für den Schüler das selbstgesteuerte Zugehen auf ein von ihm akzeptiertes Ziel, das den Lernenden in seiner ganzen Person erfaßt: kognitiv-denkend, schöpferisch, manuell-arbeitend, meditativ-besinnend, produktiv-verändernd und rezeptiv-nachvollziehend (vgl. BRUNNHUBER 1973, 40). Aktivität heißt verschiedene Antriebe wie Leistungsmotivation, Tätigkeits- und Geltungsdrang, Neugierde, Sinnstreben und Miteinandertun-Wollen zu mobilisieren (vgl. KOPP 1971, 133 ff.). Der PorU verspricht vom seinen Merkmalen ausgehend (vgl. 1.2.) diese Mobilisierung, wobei mit "Sinnstreben" gemeint ist, daß der Lernende den Sinn seiner Tätigkeit erkennt und daß ihn diese Erkenntnis zu weiteren Handlungen motiviert. Der Blick auf das "Werk", das Ergebnis, ist im PorU diese motivierende Erkenntnis. Auch das "Miteinandertun-Wollen" finden wir in den Merkmalen des PorU (vgl. 1.2.) als Antrieb zur Selbsttätigkeit der Schüler enthalten. Es sind dies die Kräfte von Sympathiebindungen oder des Imitationstriebes, die in einer zusammenarbeitenden Gruppe gegenseitig motivierend wirken und zur Weiterarbeit anregen. Der PorU versteht sich also als Unterricht, in dem die Schüler überwiegend selbsttätig aktiv sind, in dem kommuniziert, interagiert wird, in welchem "soziales Lernen" stattfindet.

Schließlich soll der PorU noch unter dem Aspekt der Leistung begründet werden. Das Unterrichtsprinzip der **Leistungssicherung** bzw. der **Leistungskontrolle** ist ebenso ein anerkannter Grundsatz, der bei der Planung und Gestaltung von Unterricht Berücksichtigung finden soll (vgl. BRUNNHUBER 1973, 62). "Leistungssicherung" meint, Erworbenes für

neue Lernsituationen verfügbar zu machen und gliedert sich in Üben (als Wiederholung und Einprägen) und Anwenden. Vor allem auf dem Gebiet des Transfers allgemeiner Arbeits- und Denkmethode sowie von erwünschten Einstellungen verspricht der PorU Positives. Beispielsweise lassen sich selbst erarbeitete Strategien zur Lösung bestimmter Probleme oder z.B. die erworbene Einstellung, nicht so schnell aufzugeben, immer wieder mit Erfolg "anwenden". Die "Leistungskontrolle" erscheint als notwendige Einrichtung, die dem Feststellen von Fortschritten und Lücken im Lernprozeß der Schüler dient. Sie ist also ein konstituierender Teil des Lernprozesses, der allerdings Probleme mit sich bringt. Im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion der Schule entstand die häufig angeprangerte "Leistungsschule", in der die Leistungskontrolle weniger als Rückkopplung für den Lehrer und seinen Unterricht, sondern mehr als Disziplinierungssanktion bzw. häufig als sozial diskriminierende Selektion gilt (vgl. KUNERT 1977, 325). Hartmut v. HENTIG (1976, 48) urteilt hart. Er schreibt: "Das Beurteilungssystem ist in der herkömmlichen Schule zum Gehilfen eines schlechten Unterrichtssystems geworden, das sich als Leistungssystem getarnt hat." An dieses System mit seiner unobjektiven Meßmethode (Notengebung) sind aber häufig soziale Stellung und sozialer Aufstieg gebunden. Das sich so zeigende Prinzip der Leistung reguliert also unter anderem die sozialen Chancen der Gesellschaft (vgl. z.B. OBLINGER 1979, 93 ff. oder MAIER 1981, 24). Die so verstandene Leistung orientiert sich aber zudem an Sachwissen, das in operationalisierten Lehrzielen in den Lehrplänen vorgeschrieben wird. Soziale Ziele spielen dabei eine geringere Rolle, da sie - wie wir bereits 3.3.2. erkannt haben - schwer zu kontrollieren sind. Experten beklagen, daß in der Leistungsschule keine "bewußte Sozialerziehung" stattfinden würde (vgl.

SCHREINER 1974, 33). Sie fordern neue Aspekte der menschlichen Leistungsfähigkeit wie z.B. "Kreativität" oder "Sozialintelligenz" in die Leistungsauffassung zu integrieren, um so das bisher rigide Verständnis von Leistung zu relativieren (vgl. CZERWENKA 1980, 6). Im PorU soll nun versucht werden, dem Schüler umfassend als Person gerecht zu werden, da man auf Grund der diesen Unterricht kennzeichnenden Merkmale (vgl. 1.2.) erwarten kann, daß dem Schüler Schonraum geboten wird, in dem eine humanere Erziehung zur Leistungsbereitschaft stattfindet. Erfolgt das Lernen und Lehren nämlich in Sozialsituationen wie sie die Projektarbeit von ihrem Grundverständnis aus bietet, dann erwartet man nicht nur eine Verbesserung des Leistungsstrebens des einzelnen, sondern auch die Verbesserung des Verantwortlichkeitscharakters und der Antriebskräfte des Schülers (vgl. LICHTENSTEIN-ROTHER 1976, 10). Wird nun der Schüler auch - wie es der moderne PorU vorsieht (vgl. 1.2., Merkmal 4) - bei der Kontrolle der erbrachten Leistungen (zumindest) mitbeteiligt, so bedeutet das, daß die Leistungsbewertung (die Noten) weniger als Disziplinierungssanktion und auch weniger als diskriminierende Selektionsmaßnahme benutzt werden kann, da Schüler und Lehrer als gegenseitige Kontrollinstanzen agieren. Eine so sich ergebende Entschärfung des ungesunden "Konkurrenzlernens" (vgl. RUMPF 1976, 12) durch eine schülerorientierte Leistungssicherung und -kontrolle begründet demnach als weiteres Argument den PorU. Er könnte den im Zeichen kognitiver Lehrziellastigkeit stehenden "Normalunterricht" um die zwar schwer zu operationalisierenden, aber dennoch wünschenswerten Komponenten des sozialen und emotionalen Lernens bereichern (vgl. ROTH 1971 b, 481).

Damit dürfte die Sinnhaftigkeit der Realisierung des PorU von der Theorie seiner Merkmale aus wohl hinlänglich aufgezeigt worden sein. Im folgenden Teil soll nun die Praxis zu Wort kommen. Auf Grund der vom Autor gemachten Erfahrungen mit der Verwirklichung von PorU, werden die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt, die dem Leser für seine eigene Schulpraxis konkrete Hilfestellungen geben sollen.

4. VERWIRKLICHUNG DES MODERNEN PROJEKTORIENTIERTEN UNTERRICHTS

4.1. Voraussetzungen

Wie jede Art der Gestaltung des Unterrichts, ist auch der PorU an verschiedene Bedingungen geknüpft. Solche Voraussetzungen zeigen sich hauptsächlich auf organisatorischer und personaler Ebene. Sie gilt es zu kennen, um die Realisierung von "Projekten" in Schule und Unterricht zu erleichtern.

4.1.1. Voraussetzungen von den verbindlichen Lehrplänen aus

Um in einer allgemeinbildenden, staatlichen Schule projektorientiert arbeiten zu **dürfen**, müssen die entsprechenden gesetzlichen bzw. schulrechtlichen Grundlagen daraufhin befragt werden. Damit sind die verbindlichen Curricula bzw. Lehrpläne der diversen Schularten und Klassenstufen gemeint. Erstrebenswert erscheint dabei das Vorhandensein "offener Curricula", die hier im Sinne von einem Unterricht mit offenem Ausgang verstanden werden. Andererseits sollten

die "geschlossenen Curricula" entweder PorU dezidiert enthalten oder zumindest -neben dem vorstrukturierten Vorgehen- genügend Freiraum für derartige unterrichtliche Unternehmungen bieten. Auch die fachspezifischen Lehrpläne sollten so abgestimmt sein, daß sie es dem Lehrer bzw. den beteiligten Lehrern erlauben, Querverbindungen zwischen den Unterrichtsinhalten zu erkennen und herzustellen. Erst damit wird interdisziplinäres Arbeiten, wie es der PorU verlangt, möglich. Ebenso sind übergeordnete Lehrziele (vgl. HACKER 1979, 11) wie z.B. das Richtziel der "Mündigkeit" vorauszusetzen, von dem aus die im PorU angestrebten Grobziele (wie z.B. Kompromißbereitschaft oder Kooperationsfähigkeit) abgeleitete werden können.

In den letzten Jahren wurden diese Forderungen zunehmend in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer und der verschiedenen Schularten berücksichtigt. So weisen beispielsweise die bayerischen Lehrpläne für die Grundschule ebenso wie für die Hauptschule in ihren Präambeln nicht nur das Eingehen auf Schülerinteressen, sondern (indirekt) auch auf die Möglichkeit zur Verwirklichung von PorU hin (vgl. Grundschul-Lehrplan 1981/"Erziehung" 2.4. bzw. Hauptschul-Lehrplan 1986/"Erziehung" 3.6.).

4.1.2. Voraussetzungen von der Schule als Institution her

Projektorientiertes Arbeiten verlangt von den Schulleitungen und den Aufsichtsbehörden eine generelle Aufgeschlossenheit gegenüber "anderem Unterricht". Diese dokumentiert sich u.a. darin, daß nicht von vornherein gegenüber dem PorU Ressentiments bestehen. Ein gewisses, wenn auch durchaus kritisches Wohlwollen für das Durchführen von Experimenten, wie es projektorientiertes Arbeiten zu Beginn mit Sicherheit darstellt, könnte nämlich dem Lehrer den Weg zur

besseren, effektiveren Lernhilfe für den Schüler erleichtern. Das Wohlwollen könnte nicht nur in materieller Unterstützung (durch das Bereitstellen von Papier, Farben, Büchern usw.), sondern auch in einer positiven Verstärkung der Bemühungen sichtbar werden, wie sie etwa tolerantes Verhalten bei Schwierigkeiten oder das Sorgen für eine gute Resonanz bei Eltern und Kollegen darstellen. Auch erscheint mir wünschenswert, vermehrt und problemloser Lehramtsanwärter und Pädagogische Assistenten beim PorU einsetzen zu dürfen. Bei diesem würden erstere sicherlich effektiver, berufsorientierter lernen bzw. letztere mehr berufliche Befriedigung erfahren, als bei manch' ineffektiver Hospitation bzw. bei mancher "Verwaltungsarbeit".

4.1.3. Voraussetzungen bei den Lehrpersonen

Eine Reihe von Autoren (z.B. KILPATRICK, DOLCH, FRUHMANN, DAUENHAUER, SCHLOTTHAUS, JÄGER; vgl. 1.2., Kriterium 10) sehen die Rolle des Lehrers im PorU als "Rückzug" auf initiierende, organisierende und beratende Funktionen. Wie schon gesagt, muß meines Erachtens dazu die erzieherische Funktion noch hinzutreten (vgl. 1.2., Merkmal 8). Diese Ansprüche setzen bei den Lehrpersonen allerdings eine Reihe von Kenntnissen, Einstellungen und Fähigkeiten voraus.

Zum einen sollte der Lehrende während seiner Ausbildung soviel didaktisches Grundwissen erworben haben, um die Lehrinhalte nach entsprechenden Kriterien wie "Klarheit", "Struktur", "Verständlichkeit" etc. aufbereiten zu können. PorU verlangt aber auch als "didaktisches Rüstzeug" die Fähigkeit, aktuelle Lehrpläne als Planungsgrundlage für den Unterricht so interpretieren zu können, daß die in den verbindlichen Curricula enthaltenen Chancen für projektorientiertes Arbeiten genutzt werden. Zum anderen sollte die

Lehrperson psychologische Kenntnisse besitzen, die ihr beispielsweise motivationale oder gruppendedynamische Prozesse verständlich machen, um im PorU fachgerecht initiieren und beraten zu können. Gerade dieses Unterrichtsverfahren erfordert pädagogisch sensibles Vorgehen, um den Schülern beispielsweise "Brücken" für ihre weitere Planungsarbeit zu bauen und ihnen zu helfen, ohne sie dabei zu manipulieren und unnötig zu bevormunden. Alle Interaktionen, die das Lernen und Zusammenleben in Sozialbezügen betonen (vgl. JENSEN 1980. 361), erfordern vom Lehrenden pädagogische, durch wissenschaftliche Theorien geleitete Kenntnisse und einfühlsames Verstehen der seelischen Welt des Schülers. Dieser "pädagogische Takt" sollte aber nicht in ein Gleichgleich-Verhalten ausarten, sondern es gilt dem Schüler zu zeigen, die qualifikationsbedingten Lernvorsprünge des Lehrers anzuerkennen (vgl. GUDJONS/BASTIANS 1986, 28 ff.). Bezüglich der Einstellungen zur Gestaltung des Unterrichts und zu den Schülern stellt der PorU an die Lehrer andere Ansprüche. Es bereitet sicher mancher Lehrperson Schwierigkeiten, plötzlich in der Rolle des "Moderators" und nicht mehr in der des "Meisters" zu arbeiten. Ein Abbau verhärteter Rituale zugunsten von Bedürfnissen der Schüler ist notwendig (vgl. OTTO G. 1977, 159; GUDJONS/BASTIANS 1986, 16 bzw. 29). Schwierig erweist sich dabei auch, als Folge nicht untätig zu sein und während der Arbeit am Projekt "laissez faire" zu agieren, sondern in erforderlichen Situationen mit entsprechender, vom Zögling auch anerkannter Autorität im Sinne der Schüler **und** des Projektzieles zu handeln. Die Steuerung des Unterrichts muß also vom Lehrer flexibel gehandhabt werden. Neben diesem Aufbringen einer gewissen Flexibilität muß der Lehrer auch versuchen, seine impliziten Persönlichkeitstheorien zu reflektieren und evtl. abzubauen sowie seine Kooperationsfähigkeit, Kompro-

mißbereitschaft und Frustrationstoleranz unter Umständen zu erhöhen. Dies muß v.a. deshalb geschehen, um interdisziplinäre Probleme und Konflikte innerhalb der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern erfolgreich lösen zu können. Schließlich sei betont, daß PorU vom Lehrer gewisse technisch-handwerkliche Fähigkeiten, manuelle Geschicklichkeit sowie Sachorientierung und Organisationsfähigkeit fordert, um den Schülern bei ihrer projektorientierten Arbeit unauffällig, aber wirksam helfen zu können.

Wichtigste Voraussetzung seitens des Lehrers für die erfolgreiche Verwirklichung von PorU erscheint mir jedoch die **grundsätzliche Bereitschaft zum Engagement für den Schüler** zu sein, was einer klaren Absage an ein "Lehrer-Jobtum" gleichkommt.

4.1.4. Voraussetzungen bei den Schülern

Auch die "zentrale Mitte" des PorU, der Schüler, muß diverse Fähigkeiten und Haltungen mitbringen, damit man mit ihm erfolgversprechend projektorientiert arbeiten kann. (An dieser Stelle ist es wohl angebracht festzustellen, daß es **den Schüler** ebensowenig wie den Lehrer nicht gibt. Einmal meint die traditionell gebrauchte männliche Form stets beide Geschlechter, zum anderen sind Aussagen immer vom Standort abhängig, von wo aus "das Netz" über die Schule geworfen wird (vgl. KECK 1984, 6).) Wenn -unter dem eben genannten Vorbehalt- ein Schüler, wie dies der moderne PorU fordert (vgl. 1.2., Merkmal 1, 2, 4), die Auswahl des Unterrichtsthemas (mit)bestimmen soll, müßte er zumindest ansatzweise zum Argumentieren und Formulieren von Kritik imstande sein, denn ansonsten erscheint es nicht möglich, situationsbezogene, für den Schüler aktuelle Themen zu finden. PorU erfordert demnach gewisse sprachliche Techniken, die sich beispielsweise für die Schüler in Form von Ge-

sprächsregeln äußern. Der Schüler sollte -um mit Hugo GAUDIG zu sprechen- bereits etwas "Methode" haben. Dabei ist evident, daß je unreifer der Schüler ist, desto weniger anspruchsvoll die angestrebten Ziele und die verwendeten Mittel sein können (vgl. DEWEY n. NIEVERS 1973, 40). Diese Erkenntnisse stützen im übrigen auch die Untersuchungen FLAMMERS (1975 b). Weitere Voraussetzungen beim Schüler, um mit diesem projektorientiert arbeiten zu können, sind z.B. auch Fähigkeiten wie die zur Kooperation oder die zur Lösung von Konflikten, Haltungen wie z.B. Verantwortungsbeußtsein und Selbständigkeit oder auch "Arbeitstugenden" wie Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit. Ohne eine solche, bereits ansatzweise erworbenen "innere" und "äußere Disziplin" des Zöglings (vgl. SCHIESSL 1980, 80 ff.) verliert sich die Planung, Durchführung und Bewertung von PorU in endlosen innergrupplichen Streitigkeiten, in dauernden Hilfestellungen und Eingriffen der Lehrperson oder im Schwinden der Verlaufsmotivation.

Die o.g. Vielzahl anspruchsvoller Voraussetzungen sollten nun nicht dahingehend mißverstanden werden, daß sie davon abraten PorU zu verwirklichen. Das im folgenden beschriebene Beispiel wird dieses eventuell entstandene "schiefe Bild" nicht nur korrigieren, sondern versuchen, den Leser zu ermutigen, selbst PorU zu realisieren.

4.2. Beispiel für PorU (Thema: Klassenfahrt)

Sucht der Praktiker nach Erfahrungsberichten und Beispielen zum Thema "Projekt", so wird er in den einschlägigen Fachzeitschriften und Bibliographien genügend finden. Wie je-

doch im ersten Kapitel aufgezeigt, herrschen unterschiedliche Inhalts- und Zielvorstellungen über die "Projektarbeit", wodurch aber gleichzeitig die praktische Realisierung beeinflusst wird. So rückte beispielsweise die Diskussion um den Deutschunterricht in den späten 60er Jahren den Begriff der "Kommunikation" in das Zentrum des Interesses. Man erkannte einerseits die Isolation des Sprachlichen von den Handlungsvollzügen, andererseits die Abspaltung der einzelnen Lernbereiche wie Rechtschreiben oder schriftliche Sprachgestaltung (vgl. SCHLOTTHAUS bzw. INGENDAHL 1974, 84). Deshalb unternahm man Versuche, dem sprachlichen Verhalten des Schülers einen **Handlungsaspekt** zu geben. Verschiedenste Denkmodelle und "Schulen" entstanden, die insgesamt als Beiträge zu einer "kommunikativen" und "kritischen Didaktik" aufzufassen sind und deren Leitziel mit dem Begriff "Emanzipation" umrissen wurde. Den PorU sahen diese "Schulen" logischerweise auch unterschiedlich, wobei theoretische Begründung und Zielsetzung, Sprachbegriff und praktische Folgerung zur Debatte standen (vgl. WOLFF 1980, 42 ff.). Gemeinsam erscheint diesen diversen Strömungen die Ansicht, daß der Deutschunterricht dann als "projektorientiert" gilt, wenn die Schüler **unter den Bedingungen der Realität "sprach-handeln"** dürfen (vgl. BEHR 1976, 68) und zudem die in der vorliegenden Arbeit bei 1.2. aufgeführten Merkmale berücksichtigt werden. Konkret bedeutet das, den Lernenden in der Schule Möglichkeiten zu eröffnen, adressantenbezogen sprachlich zu arbeiten und damit über den Schulhof hinauszugelangen.

Das Beispiel "**Klassenfahrt**" soll u.a. diese sprachhandelnden Möglichkeiten **exemplarisch** skizzieren. Darüber hinaus soll der Bezug zur Umwelt im besonderen dargestellt werden. Dieses Thema wurde zudem auch deshalb gewählt, um den Leser

nicht durch ein "exotisch" anmutendes Beispiel zu verunsichern, sondern ihm an einem bekannten schulischen Unternehmen, der Klassenfahrt, aufzuzeigen, wie dieses "projektorientiert" realisiert werden kann. (Die folgende Beschreibung beruht auf Erfahrungen mit acht Hauptstufenklassen.)

Üblicherweise wird ein Schulausflug vom Lehrer fertig geplant den Schülern angeboten. Die Mitbestimmung der Schüler beschränkt sich meist auf einige Details wie z.B. darauf, wann Pausen eingelegt werden oder ob man noch eine Bootsfahrt anschließt etc.. Wird die Klassenfahrt **projektorientiert** angegangen, dann gestalten und organisieren die Schüler in großem Maße -je nach Reifestufe und Kenntnisstand- mit, indem die notwendigen Arbeiten gemeinsam **im Rahmen des Unterrichts erledigt** werden. Diese für den Schüler sinnvollen, sich zwingend ergebenden (sprachlichen) Handlungssituationen, lassen eine starke Arbeitsmotivation bei den Lernenden erwarten, so daß eine Reihe von curricular vorgesehener Lerninhalte erarbeitet werden können.

4.2.1. Ziele

Die Fülle der gesteckten Lehrziele lassen sich in drei Bereichen einordnen: dem sprachgestalterischen, dem künstlerisch-ästhetischen und dem erzieherischen.

Der **sprachgestalterische Sektor** nimmt hierbei eine quantitätsmäßige Vorrangstellung ein. Folgende Fähigkeiten der **mündlichen Sprachgestaltung** können bei der projektorientiert gestalteten Klassenfahrt gefördert werden:

- die Fähigkeit, sich an einer Diskussion zu beteiligen und z.B. über das Reiseziel zu diskutieren;
- die Fähigkeit zu situationsgerechtem, mündlichem Sprachgebrauch z.B. wenn das Problem auftaucht, wie man sich auf der Klassenfahrt in einer "Notsituation" oder bei der Ankunft in der Jugendherberge verhält und ausdrückt.

Im **schriftlichen Sprachgebrauch** läßt sich die Liste der Lehrziele fortsetzen. Angestrebt werden:

- die Fähigkeit zur schriftlichen Wiedergabe z.B. von Verhaltensregeln oder von Ergebnissen;
- die Fähigkeit, sich in gebräuchlichen Formen des Alltagsschriftverkehrs auszudrücken, das meint z.B. einen Informationsbrief an die Eltern oder eine Ansichtskarte zu schreiben.

Auf **künstlerisch-ästhetischem Gebiet** zeigen sich bei diesem "Projekt" auch Möglichkeiten, Lehrziele anzustreben, die während des "normalen" Unterrichts schwer in den Griff zu bekommen sind. Die Schüler können:

- z.B. Einblick in den Bestand von historischen, an der Reiseroute gelegenen Bauten und ein Bewußtsein ihrer Bedeutung und Erhaltenswürdigkeit gewinnen;
- Freude am Mitspielen z.B. bei Wettbewerben bekommen.

"Gängige" Lehrziele können ebenso angestrebt werden wie z.B.:

- die Fähigkeit, einfache Zusammenhänge wie etwa die Reiseroute oder ein Geschichtsfries graphisch zu gestalten oder
- die Freude am Entdecken von Bildwirkungen und Bildaussagen anhand eigener Photographien entdecken.

Der **erzieherische Sektor** muß in diesem Zusammenhang etwas ausführlicher dargelegt werden, da dieser verfassungsmäßig geforderte Auftrag (vgl. Bayer. Verf. Art. 131 f.) im fächerorientierten Unterricht zuweilen zu kurz kommt. So müssen auf einer Klassenfahrt, die zusammen mit Klassenkameraden, ohne die Eltern abläuft, Verhaltensweisen gezeigt werden, die zuhause bisweilen nicht mehr so stark gefordert werden oder die auch neu erworben werden müssen. In einer Großgruppe, wie sie eine Schulklasse darstellt, sind gegenseitige Rücksichtnahme und Fairness, Kompromißbereitschaft, Pünktlichkeit etc. nicht mit Tugenden, sondern Pflichten, die von jedem Schüler verlangt werden, um einen optimalen Erfolg, sprich: einen gelungenen Ausflug zu gewährleisten. Den Schülern wird es dabei oft in Eigenverantwortung anheim gestellt, sich an vorher abgesprochene Verhaltensnormen zu halten, da sie nicht ständig und allumfassend unter Aufsicht der Begleitpersonen sind und sein sollen. Angemessener Umgang mit fremden Erwachsenen in fremder Umgebung erscheint dabei ebenso erstrebenswert. Welch' positiven Eindruck hinterläßt es, wenn sich Jugendliche höflich, zurückhaltend und hilfsbereit zeigen und nicht gröhlend und lä-

mend einhermarschieren. In diesem Zusammenhang kann auch ein anderer Auftrag erfüllt werden: der Verkehrsunterricht.

Eine Klassenfahrt wird das Bewußtsein für Unfallgefahren wecken und auf ein Verhalten hinweisen, das Unfälle im Straßenverkehr, beim Baden und Bergsteigen usw. auch über den Ausflug hinaus verhüten hilft.

Abschließend -wenn auch bei weitem nicht vollständig- bleibt noch ein etwas abgegriffenes, doch wichtiges Faktum zu erwähnen, dessen erzieherische Wirkung unstrittig ist: der **pädagogische Bezug**. Lehrer und Schüler sehen sich nämlich bei einer solchen Gelegenheit wie einem Schulausflug gegenseitig in einem anderen, vielleicht menschlicheren, angenehmeren Licht und für beide werden manche Handlungsweisen des anderen oft verständlicher und durchschaubarer. Hier kann der Lehrer auch seiner Rolle als Vorbild gerecht werden, indem er nicht nur redet, sondern auch realitätsbezogen handelt.

4.2.2. Durchführung

Zunächst ist es notwendig, sich darüber klar zu werden, welche Teilaufgaben zu erledigen sind, um einen (hier: mehrtägigen) Schulausflug durchführen zu können. Weiter erhebt sich die organisatorische Frage wo, d.h. in welchen Fächern diese Teilarbeiten -soweit sie den Unterricht betreffen- "untergebracht" werden können. Anschließend ist noch das "Wie" zu klären, womit die Grundzüge der methodischen Realisation gemeint sind.

4.2.2.1. Teilabschnitte des PorU

Das im folgenden beschriebene und von uns mehrfach erprobte "Projekt" läßt sich in drei grobe Abschnitte einteilen: Vorbereitungsphase, Durchführung und Nachbereitung.

Die **VORBEREITUNGSPHASE** gliedert sich in:

1. Reisezielauswahl;
2. Schreiben eines Informationsbriefes an die Eltern;
3. Schreiben von Ansichtskarten;
4. Fixieren von Verhaltensregeln für die Schüler;
5. Erstellen einer Checkliste, die enthält, was empfehlenswert ist, auf die Reise mitzunehmen;
6. Entwurf eines Programms (Stationen der Fahrt, Gestalten eines Abends etc.);
7. Vorstellen des Beiprogramms (z.B. Reiserätsel).

Am Ausflug selbst, also während der eigentlichen **DURCHFÜHRUNG** entscheiden sich Schüler und Begleitpersonen für oder gegen die im Programm stehenden Unternehmungen, ohne jedoch spontan sich bietende Möglichkeiten außer acht zu lassen.

In der **NACHBEREITUNG** sollen:

1. eine schriftliche Befragung (feed back) erhoben werden;
2. eine "Reisezeitung" entstehen;
3. die Wettbewerbe des Beiprogramms ausgewertet werden.

4.2.2.2. Organisation des "Projekts"

Wie aus Obigem ersichtlich, sind also Vor- und Nachbereitung der Klassenfahrt im schulischen Unterricht zu verwirklichen. Dabei zeigt sich, daß erheblich mehr Inhalte bewältigt werden müssen, als dies bei nicht "projektorientiert" gestalteten Ausflügen der Fall ist. Wie die Lehrziele bei 4.2.1. verdeulichen, können die Aufgaben der VORBEREITUNG - obwohl von der Gesamtthematik fächerübergreifend- in den im Stundenplan für den **Deutschunterricht** sowie für das Fach **Kunsterziehung** vorgesehenen Stunden **über einen längeren Zeitraum** hin bewältigt werden. Das macht keinen Stundenplantausch mit Kollegen bzw. Stundenplanänderungen notwendig und gewährleistet durch die Verteilung der Unterthemen eine Verlaufsmotivation, die sich bis zum Abschluß des "Projekts" erhalten läßt. Möglich ist auch, die Vorbereitung ebenso wie die NACHBEREITUNG an **zwei bis drei "Projekttagen"** zu realisieren. Dann gilt nicht der normale Stundenplan, sondern man widmet sich fächer- und evtl. auch klassenübergreifend den einzelnen Teilthemen.

Die folgenden Kurzbeschreibungen der einzelnen Teile des projektorientiert gestalteten Schulausflugs verstehen sich als **Anregungen und Denkanstöße zur Realisierung**. Die Teilthemen ließen sich selbstverständlich noch erweitern, andererseits müssen aber auch nicht alle skizzierten Teile umgesetzt werden müssen, um von einer projektorientiert gestalteten Klassenfahrt sprechen zu können (vgl. 1.2.). Auch soll nochmals betont werden, daß sich die Schwierigkeitsgrade der einzelnen Phasen nach dem Kenntnisstand und wohl auch nach dem Alter der Schüler richten sollten.

4.2.2.3. Inhaltlich-methodische Beschreibung

VORBEREITUNGSPHASE :

REISEZIELAUSWAHL

In einem "brainstorming" stellen die Schüler zunächst für sie besuchenswerte Orte zusammen ("green-light-stage"), um dann in einer anschließenden Selektionsphase ("red-light-stage") "reale" von nicht zu verwirklichenden Zielen zu trennen. So können die Schüler diskutierend erfahren, daß Finanzierung, zeitliche Dauer, Angebot an Unterkünften mit der Attraktivität des Ausflugsziels in Einklang zu bringen sind. Es stehen schließlich erfahrungsgemäß drei bis fünf Orte zur Auswahl, deren Vor- und Nachteile ebenso diskutierend (auf Grund von eingeholten Informationen) herausgestellt werden. Sollten bei verschiedenen Klassen bis dahin noch keine Einigung zustande gekommen sein, so einigen sich die gewählten Klassenvertreter auf ein gemeinsames Reiseziel. (Dieser erste Schritt nimmt in etwa zwei Schulstunden in Anspruch.)

INFORMATIONSBRIEF AN DIE ELTERN

Hierbei gilt es zunächst die Informationsabsicht des Briefes mit den Schülern herauszuarbeiten. Bevor die Lernenden selbst schriftlich gestalterisch aktiv werden, sollte ihnen klar sein, daß der Brief, Reiseziel, Termin, Dauer, Kosten der Fahrt sowie die Namen der Begleitpersonen und die Anschrift der Unterkunft enthalten muß. Auf die formalen Besonderheiten des Briefeschreibens ist ebenso vor der Gestaltungsphase im Unterricht einzugehen. Mit diesen Vorkenntnissen ausgerüstet, entwerfen die Schüler (günstigerweise in Gruppenarbeit) ihre Vorschläge. Auf Klarsichtfolien geschrieben, lassen diese sich gemeinsam verbessern und überarbeiten. Ob nun jeder Schüler seinen eigenen, kor-

rigierten, sauber geschriebenen Brief den Eltern zur Unterschrift vorlegt, ob ein gemeinsamer Brief aus den vorhandenen Entwürfen geschrieben oder ob sonst eine Möglichkeit gewählt wird, hängt -wie schon mehrfach betont- von der Reifestufe und dem Kenntnisstand der Schüler ab. Wichtig erscheint hierfür, daß dieser in etwa drei bis vier Unterrichtseinheiten entstehende Brief ein echtes kommunikatives Thema darstellt, das zur schriftlichen Sprachgestaltung geradezu herausfordert.

ENTWURF EINER ANSICHTSKARTE

Auch bei diesem Thema muß den Schülern zunächst klar werden, welche kommunikative Funktion eine Ansichtskarte besitzt. Sie will einerseits informieren, ist andererseits auch eine Möglichkeit, persönliche Eindrücke zumindest anzudeuten. Das Problem ist der wenig zur Verfügung stehende Platz. Deshalb muß auf die Formalia sowie die Auswahl der Inhalte besonderes Gewicht gelegt werden. Nach der Erarbeitung dieser Problematik, kann analog zum Verfahren des Elternbriefes vorgegangen werden, wobei allerdings zwei Unterrichtsstunden zur Verwirklichung genügen müßten.

ENTWURF DES REISEPROGRAMMES

Dieses Teilthema hat zum Ziel, die von den Schülern geäußerten Wünsche und die gegebenen Möglichkeiten diskutierend in Einklang zu bringen. Erfahrungsgemäß erscheint es den Schülern wichtig, einen Freiraum genießen zu dürfen und z.B. nicht zu Wanderungen, Besichtigungen etc. gezwungen zu werden. Sie wollen verständlicherweise Neues kennenlernen, auch Parties feiern und anderes mehr. Die beteiligten Lehrpersonen werden ihrerseits für die Schüler Vorschläge zur Gestaltung der Klassenfahrt wie z.B. Stationen oder Sehenswürdigkeiten bereithalten müssen, so daß die Lernenden da-

von einzelne Punkte auswählen können. Hierbei erscheint es allerdings wichtig, daß den Lehrpersonen genügend Informationen, evtl. auch Medien wie Dias usw. zur Verfügung stehen, die den Schülern eine begründete Auswahl ermöglichen. Mindestens einer der an der Reise teilnehmenden Lehrkräfte sollte sich bereits **vorher** am Reiseziel umsehen. Am Ende dieser etwa zwei Unterrichtsstunden dauernden Einheit liegen eine Reihe möglicher Programmpunkte vor, auf die bei der Durchführung des Ausflugs stets zurückgegriffen werden kann.

FIXIEREN VON VERHALTENSREGELN UND ERSTELLEN EINER CHECKLISTE

Dieser etwa vier Unterrichtsstunden dauernde Abschnitt kombiniert schriftliche und mündliche Sprachgestaltung ähnlich wie das bei der Wahl des Reiseziels geschah. Es gilt zunächst, die Schülervorstellungen diskutieren und diese dann schriftlich formulieren zu lassen. Fragen nach Rauchen, Alkohol, Verhalten in Notfällen usw. müssen **vor** der Reise angesprochen werden, um sie in Ruhe in gewohnter Umgebung diskutieren zu können, bei den Schülern keine falschen Erwartungen zu wecken und damit eine reibungslosere Durchführung des Ausflugs zu unterstützen. Dadurch sollen sich die Schüler auch einmal in die Situation der Lehrkraft versetzt sehen und auf diesem Weg einsichtig zu angemessenen Verhaltensregeln für die Klassenfahrt gelangen. Diese, für jeden Reiseteilnehmer verbindlichen Abmachungen, werden anschließend in entsprechender Form schriftlich fixiert. Die Wichtigkeit dieser internen Vorschriften unterstreicht noch die Maßnahme, daß sich jeder Mitfahrer per Unterschrift damit einverstanden erklärt.

Durch analoges Vorgehen kann auch die "Checkliste" erstellt werden, die den Schülern darüber Auskunft geben soll, welche Utensilien für die Reise notwendig sind.

VORSTELLEN DES BEIPROGRAMMS

Wie bereits angedeutet, ist es möglich -z.B. im Rahmen des Kunsterziehungsunterrichts in Zusammenarbeit mit dem Deutschlehrer- beim Entwurf des Reiseprogrammes die Schüler durch Medien wie z.B. Dias oder Prospekte auf Sehenswürdigkeiten aufmerksam zu machen und durch entsprechende Informationen Interesse für Naturerscheinungen, Bauten o.ä. zu wecken. Um den Reiz noch zu steigern, hat sich die Ausschreibung eines **Reiserätsels** bewährt, das in der Vorbereitungsphase den Schülern vorgestellt werden muß. Von Lehrern zusammengestellte Fragen sowie kleine Preise regen die Ausflugsteilnehmer zum Suchen und bewußten Sehen an. Für das Unternehmen "**Reisezeitung**" gilt es als Vorbereitung Neigungsgruppen zu bilden, die verschiedene Aufträge zur Bearbeitung während des Ausfluges erhalten. Sie enthalten Anregungen, z.B. Geschichtliches, Geographisches oder besondere Vorkommnisse zu erkunden bzw. zu sammeln, um dadurch eine solide Informationsgrundlage für die einzelnen Artikel der Reisezeitung, die nach der Klassenfahrt entstehen soll, zu liefern.

Künstlerische Gestaltungsprobleme treten häufig beim Fotografieren auf, das erfahrungsgemäß bei Gelegenheiten wie Ausflügen auch von Schülern recht intensiv gepflegt wird. So ergibt sich die Aufgabe, die in den Fachbereich der Kunsterziehung fällt, auch **vor** der Reise Kriterien zu erarbeiten, um "gute" von weniger gelungenen Fotos unterscheiden zu können. Qualitätsmerkmale wie Bildschärfe, -helligkeit, -farbe und -aufbau sind durch kritisches Betrachten

selbst "geschossener" Fotos zu erarbeiten. Um die Fertigkeit des Photographierens und eine bewußte Bildgestaltung zu fördern, können zudem noch technische Tips, v.a. aber ein **Fotowettbewerb** dienen. Eine thematische Differenzierung z.B. in die Kategorien "Schnappschüsse" oder "Landschaftsaufnahmen" gestaltet dieses (Teil)Unternehmen noch anspruchsvoller. Eine Vorstellung dieses Wettbewerbs ist also ebenfalls ein Teil der Vorbereitung auf die Klassenfahrt.

Schließlich können in dieser Phase auch noch Vorbereitungen für gemeinsame **Feiern und Spiele** getroffen werden. Bei Mehrtagesausflügen sorgt man damit, nachdem die Discotheken der Umgebung schon bald ihre Anziehungskraft verloren haben, für eine für manchen Schüler willkommene und auch preiswertere Abwechslung. Dabei reicht die Palette der Möglichkeiten vom Entwerfen und Herstellen von Kostümen über das Basteln von Utensilien bis zum Einüben von Sketchen. Insgesamt dauert dieser Vorbereitungssteil zwei bis drei Unterrichtsstunden.

Selbstverständlich bleibt die projektorientiert gestaltete Vorbereitung einer Klassenfahrt **nicht auf die Fachbereiche Deutsch und Kunsterziehung beschränkt**. So kann ein Ausflug z.B. Anlaß sein, in Musik Wanderlieder einzuüben, im Fach Geschichte hierbei auffindbare Zeugnisse vergangener Zeiten zu studieren oder z.B. in Freistunden Sketche einzuüben. Hierbei werden Inhalte und Querverbindungen der Lehrpläne sowie die Freiräume der Schule so genützt, wie sie wohl von den "obersten Bildungszielen" aus verstanden sein wollen.

Nach der **DURCHFÜHRUNG** der Klassenfahrt, die sich -wie bereits betont- auf das ausgearbeitete Programm stützt, ohne dieses als "Dogma" zu sehen, verlangen die gemachten Erlebnisse sowie die diversen Unternehmungen nach einer

NACHBEREITUNG :

Für diese Phase erscheint es erfahrungsgemäß günstig, sie an zwei bis drei "Projekttagen" zu realisieren. Dadurch wird eine kompaktere, vertiefendere und fächerübergreifende Behandlung der noch zu bearbeitenden Teilthemen erreicht. Auch hierzu wieder im Anschluß eine kurze Beschreibung der Unternehmungen.

BEFRAGUNG

Ein von den Reiseteilnehmern anonym auszufüllender Fragebogen gibt nach dem Ausflug Aufschluß darüber, wie die Schüler das Programm, die diversen Reisestationen, das Verhalten der Begleitpersonen usw. empfanden. Günstigerweise werden multiple-choice-items verwendet, die durch einige wenige offene Fragen (essay items) ergänzt werden. Die mündliche Artikulation (z.B. im Gesprächskreis) rundet die etwa eine Unterrichtsstunde dauernde Kritik ab und hilft, die schriftlichen Aussagen angemessen zu interpretieren.

HERSTELLEN EINER REISEZEITUNG

Die Absicht, eine solche Zeitung herzustellen, erscheint in der Verwirklichung als ein zeitlich aufwendiges -acht bis zehn Unterrichtsstunden dauerndes- doch äußerst lohnendes Unterfangen. Grundlagen bilden -wie oben erwähnt- von der Reise mitgebrachte Informationsquellen, von Neigungsgruppen

gesammeltes Wissenswertes und Notizen von kleinen, meist lustigen Erlebnissen. Die einzelnen Gruppen gestalten daraus schriftlich kurze Berichte oder Erzählungen, die dann durch die Redaktion der Reisezeitung druckreif überarbeitet wird. Ein anderes, breites Betätigungsfeld für alle Schüler bietet die äußere Gestaltung der Zeitung. Originelle Darstellungen der Reiseroute, Entwürfe von Deckblättern, die äußere Gestaltung der Texte in Bild und Schrift sprechen alle Reiseteilnehmer als Aufgaben an. Die besten Entwürfe werden auch hier von der Gruppe von Schülern überarbeitet, die sich zur Zeitsungsredaktion zusammengefunden hat. Anschließend werden die perfektionierten Arbeiten auf Matrizen oder Kopiervorlagen übertragen und als gesammelte Erinnerungen der Klassenfahrt vervielfältigt.

AUSWERTUNG DES RESTLICHEN BEIPROGRAMMS

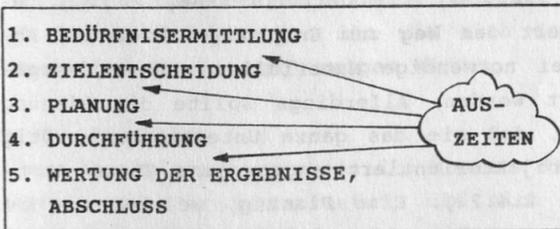
Den Abschluß der projektorientiert gestalteten Klassenfahrt bilden die Auswertungen der initiierten Wettbewerbe wie die des Reiserätsels oder die des Fotowettbewerbs. Schülerkommissionen ermitteln hierbei zusammen mit den Lehrkräften die Sieger, die dann in einer kleinen Feier ihre Ehrenpreise erhalten.

Vergleicht man nun abschließend einen Schulausflug "üblicher Prägung" mit einer projektorientiert durchgeführten Klassenfahrt, so fallen neben der stärkeren Mitbestimmung der Schüler und dem fächerübergreifenden Vorgehen v.a. der größere Umfang und die zusätzlichen Unternehmungen (wie z.B. das Reiserätsel oder die Reisezeitung) auf. Diese Inhalte können aber nur deshalb mitaufgenommen werden, weil den Schülern das Arbeiten Spaß und Freude bereitet. Dabei bemerken sie häufig nur am Rande, daß sie dabei -ganz im Sinne der Lehrpläne- sprachgestalterisch tätig sind. Auch

sog. trockene Unterrichtsthemen wie z.B. das "Jugendschutzgesetz" nehmen plötzlich konkrete Gestalt und Sinn an, wenn sie unter dem Aspekt des Ausfluges betrachtet werden. Auch ein "Schüler-Knigge" erscheint plötzlich nicht nur innerhalb der Schule sinnvoll, wenn Probleme des "guten Benehmens" in der entsprechenden Ausflugssituation oder aber im Vorgriff im Unterrichtsgespräch erörtert werden. Die durch die Projektorientierung geschaffenen vermehrten Handlungssituationen für die Schüler zeigen sich also deutlich. Selbstverständlich stellen sich dabei auch Probleme, die im Anschluß an ein allgemeines Strukturmodell für PorU praxisbezogen dargestellt werden.

4.3. Allgemeines Strukturmodell für PorU

Als allgemeines Grundmuster lassen sich für den Ablauf eines "Projekts" folgende Phasen unterscheiden:



Zur Phase 1: Bedürfnisermittlung

Da PorU seinen Merkmalen gemäß (vgl. 1.2.) den Bedürfnissen und Interessen der Schüler Rechnung tragen soll, ist es notwendig, diese zu eruieren. Fragebögen oder Gespräche geben dem Schüler Gelegenheit, seine Vorschläge zu artikulieren, machen es aber auch möglich, daß sich die Schüler zu den Vorschlägen des Lehrers oder Externer (z.B. Bürgermei-

ster, Kindergärtnerin, Landschaftspfleger) äußern können (vgl. ISB 1988, 20). FREY (vgl. 1982, 55 f.) nennt diese Phase auch die "Projektinitiative".

Zur Phase 2: **Zielentscheidung**

Im Anschluß an die erste Phase gilt es, die diversen Themenvorschläge zu diskutieren, so daß sich schließlich die Klasse (Gruppe) in einem demokratischen Prozeß auf ein (Rahmen)Thema festlegt. Dabei ist es notwendig, den Schülern durch kurze Informationstexte, mit Hilfe von Kurzfilmen, Dias etc. eine Orientierungshilfe zu geben, auf Grund derer eine fundierte und begründete Entscheidung getroffen werden kann.

Zur Phase 3: **Planung**

In diesem Abschnitt werden Teilthemen gefunden. Es wird ein Betätigungsplan der Einzelmitglieder und Gruppen erstellt, d.h. man nimmt die zeitliche Planung vor. Dieser "Projektplan" (vgl. FREY 1982, 57 f. oder ISB 1988, 20 f.) beschreibt und fixiert den Weg zum Endprodukt bzw. zur Abschlußaktion, wobei notwendige Materialien ebenso festgestellt und fixiert werden. Allerdings sollte die Planung nicht so erfolgen, daß sie das ganze Unternehmen unnötig bremst und das projektorientiert angegangene Thema "totplant" (vgl. auch 4.4.2.). Eine Planung, welche nur die nächsten Schritte genau absteckt und dennoch das große Ziel im Auge behält, reicht aus und vermeidet diese Gefahr.

Zur Phase 4: **Durchführung**

In vielen Beschreibungen von PorU ist dies die "eigentliche Projektphase" in der die "Teilprojekte" zu realisieren sind. Die Erarbeitung des "Werkes" geschieht in möglichst freier Form indem Arbeits- und Funktionsteilung vorgenommen

men, Informationen und Recherchen zusammengefügt werden, indem man Eingeeübtes anwendet, Vorexperimente fortführt, Modelle erstellt, Aktionen durchführt (vgl. auch ISB 1988, 21 f.).

Zur Phase 5: **Wertung der Ergebnisse, Abschluß**

An dieser Stelle erfolgt ein Rückblick auf die Ergebnisse, seine Bewertung als ganzes "Werk". Damit sollen -beispielsweise per Fragebogen oder im Gespräch- Mängel und Positiva herausgestellt und die Einzelergebnisse beurteilt werden. FREY (vgl. 1982, 58 f.) beschreibt für das Abschließen des projektorientierten Unternehmens drei Varianten. Einmal ist es der "bewußte Abschluß", zum anderen das "Rückkoppeln zur Projektinitiative" und schließlich das "Auslaufenlassen". Die zweite Variante läßt die Teilnehmer -wie m.E. auch beim "bewußten Abschluß"- die "Projektinitiative" wieder aufgreifen und den Endstand mit den Anfängen vergleichen. Das "Auslaufen" des "Projekts" meint, daß das "Werk" nahtlos in den Alltag übergegangen ist wie sich das z.B. bei einer "Hausaufgabenbetreuung" zeigen würde.

Zu den **Auszeiten**

Diese Abschnitte bezeichnen die Momente des Innehaltens innerhalb des "Projektablaufs", die sich besonders in der Planungs- und Durchführungsphase häufen. Hierbei werden wie im Sport (z.B. beim Basketball) -je nach Notwendigkeit- "Auszeiten" genommen, die der Reflexion auftretender organisatorischer und sozialer Probleme dienen. Alle Beteiligten setzen einerseits z.B. neue Orientierungsmarken der Tätigkeiten oder nehmen notwendige Umorganisationen vor, thematisieren aber auch andererseits innergrupplische Spannungen oder erzieherische Probleme. FREY (vgl. 1982, 59 f.)

nennt diese beiden nach Funktion zu unterscheidenden Auszeiten "Fixpunkte" bzw. "Metainteraktion".

4.4. Praktische Hilfen für die Verwirklichung von PorU

Nach der exemplarischen Vorstellung eines projektorientierten Beispiels, der "Klassenfahrt" (vgl. 4.2.) und dem eben charakterisierten allgemeinen Strukturmodell werden im Anschluß -ebenso praxisorientiert- anhand der bei 4.3. erarbeiteten Gliederung allgemeine hilfreiche Hinweise und Grenzen aufgezeigt.

4.4.1. Probleme und Erfahrungen in der Phase der

Zielsetzung

Die Bedürfnisse und Interessen der Schüler durch Fragebögen, Gespräche oder "Meckerkästen" zu ermitteln, erscheint auf den ersten Blick problemlos. Konkret widerspricht ein solches Fragen aber häufig den aktuellen Verhältnissen in der Schule. Dort sind die Schüler nämlich oft bereits so auf die ständigen Vorgaben der Lehrer eingespield, daß sie es gar **nicht gewohnt** sind, ihre Interessen und **Wünsche zu artikulieren**. Seitens des Lehrers gehört deshalb Geduld und die Bereitschaft dazu, dem Schüler auch im nicht projektorientierten Unterricht ein angemessenes Mitspracherecht einzuräumen, den Unterricht ganz einfach zu "öffnen".

Auf Grund **mangelhafter Ausbildung** fehlt es wiederum auf der Lehrerseite bisweilen an der Fähigkeit, aussagekräftige Fragebögen zu erstellen, Gespräche zur Interessenermittlung zu führen oder Schüleraussagen entsprechend zu interpretieren und aufzugreifen. Auch die Auswertung der Informationen setzt Kenntnisse, aber auch die Einstellung, das Wollen

beim Lehrer voraus, um beispielsweise Interdependenzen soziometrisch erhobener Daten aufzudecken (Soziogramm) und auf diese Weise Manipulationen der Klasse bei der Zielfindung durch die Wortführer zu berücksichtigen. RÖSELER (vgl. 1976, 45) spricht hier von der "Hebammenfunktion" des Lehrers. Die Lehrperson sollte hierbei z.B.:

- die Schüler auf verzerrte, vage Wunschsäußerungen hin beobachten und diese dann artikuliert an die Klasse zurückgeben.
- den Schülern deutlich machen, daß es dieses oder jenes Interesse gibt und daß es sich lohnt, sich um seine Durchsetzung zu bemühen.
- die leistungsschwächeren Schüler ermuntern, Wünsche zu äußern und diese dann in der Phase der Zielentscheidung auf ihre Relativierbarkeit hin zu diskutieren.

Die Aussage BOSSINGS verdeutlicht die Problematik, die hinter dieser mütterlichen Funktion des Lehrers steckt. Er schreibt: "Die Unreife des Schülers verglichen mit der Reife des Lehrers verlangt, daß die Weisheit des Lehrers die Projekts wählt, die dem Bildungsbedürfnis des Schülers am besten gerecht werden, und dann den Schüler veranlaßt, diesen Projekten zuzustimmen" (BOSSING 1961, 133). Man sieht die Übergänge zur **Manipulation des Schülers** durch den Lehrer sind fließend, denn ob die "Weisheit" auf Lehrerseite darin besteht, Schülerwillkür bei der Themenwahl zu unterbinden oder unter dem "Mäntelchen" des sog. Bildungsbedürfnisses curricular verbindliche Vorschriften "unterzubringen", ist schwer festzustellen. Hier sollte der Lehrende versuchen, die Lerngruppe in ihrem momentanen Lernstadium auszumachen und danach zu trachten, "mit offenen

Karten zu spielen". Auch Schüler sehen und akzeptieren Lehrpläne, wenn man sie ihnen plausibel macht! Ein unter den gegebenen Verhältnissen **gangbarer Weg** wäre, die in den Lehrplänen fixierten Ziele auf mögliche Ansätze hin zu untersuchen, diese zu artikulieren und den Schülern (verbunden mit entsprechenden Informationen) zur Auswahl vorzulegen. Damit wäre eine Wahrung des Zusammenhanges mit den (vorwiegend geschlossenen) Curricula erreicht. Mit diesem Weg würde auch ein für die Schüler ersichtlicher Rahmen abgesteckt, der zu riskante oder die Schüler offensichtlich überfordernde Themenvorschläge verhindern helfen könnte. Dennoch bleibt mit diesem Vorgehen für die Lernenden das Recht gewahrt, Angebote des Lehrers nicht annehmen zu dürfen (vgl. BOETTCHER u.a. 1980, 164 f.).

Eine andere Schwierigkeit kann in dieser Phase auftreten, die ebenso wieder die Gefahr der Manipulation in sich birgt. Für viele Schüler ist demokratisches Handeln, in diesem Fall sich der Mehrheit beugen, oft schwer zu erlernen. Jedoch ist ein solches Vorgehen für den PorU charakteristisch und ein Akzeptieren der Mehrheit notwendig, da sonst ein Boykott der überlegenen Partei durch die unterlegene Minorität das ganze Unternehmen scheitern ließe. BOETTCHER u.a. (vgl. 1980, 164 ff.), deren Buch eine ganze Reihe brauchbarer Hilfen für die praktische Verwirklichung von PorU anbietet, raten etwa zu folgenden Maßnahmen gegenüber Schülern, die ihre Mitarbeit am "Projekt" verweigern:

- Die Lehrperson soll z.B. den "heimlichen Zielen" einzelner Schüler nicht entgegenkommen und sich nicht in ständige Diskussionen einlassen, welche diesen Außenseitern einen besonderen Status verleiht.

- "Einflußreiche Verweigerer" sollten unter dem Verweis auf ihre Verantwortung für die Arbeit gewonnen werden, ohne sie zu zwingen oder sie zu überreden.

Wichtig erscheint mir vor allem das schon angesprochene Engagement und die aktive Mitarbeit des bzw. der Lehrenden. Beide Haltungen werden von den Schülern bewußt oder unbewußt wahrgenommen und besitzen Vorbildwirkung. Steuernd, eventuell sogar gegen die Mehrheit der Klasse wird die Lehrperson dann eingreifen, wenn willkürlich die Möglichkeit des gemeinsamen Arbeitens auf dem Spiel steht. Das heißt allerdings nicht, daß das auf Grund eines demokratischen Entscheidungsprozesses durch die Schüler abgelehnte projektorientierte Arbeiten nicht (zumindest für einen bestimmten Zeitraum) seine Gültigkeit behält.

4.4.2. Probleme und Erfahrungen in der Phase der Planung

Sind die Schüler erst einmal für ein "Projektthema" motiviert, befällt sie häufig eine Arbeitswut, die ein ungestümes Loslegen zur Folge hat. Das wiederum produziert oft Fehlschläge, wodurch aber den Lernenden einsichtig wird, daß ein Planen "dem Tun aus vollem Herzen" (DEWEY/KILPATRICK 1935, 162) vorausgehen oder besser mit ihm einhergehen muß. Der Plan gibt dem Schüler den notwendigen Halt. Er zwingt ihn, kritisch genau zu arbeiten und zu formulieren. Damit wird die im konventionellen Unterricht vom Lehrer allein erstellte Sachanalyse des Unterrichtsstoffes zugunsten einer soweit wie möglichen kooperativen, schrittweisen, zielorientierten Analyse abgeschafft (vgl. OTTO, G. 1977, 132). Es empfiehlt sich, eine Art "**Fahrplan**" der projektorientierten Arbeit, gut sichtbar auf ein Plakat geschrieben, in der Klasse auszuhängen. Bei erledigten Teil-

aufgaben hakt ein Schüler den entsprechenden Punkt ab. Auf diesem Verlaufsplan können auch beispielsweise Arbeitsgruppen, Teilziele, Hilfsmittel etc. vermerkt sein, um auf diese Weise allen Beteiligten den Stand der Arbeit mitzuteilen.

Planen ist also auch eine Arbeitsform, die erlernt werden muß. Dabei bleibt es im Ermessen der Lehrperson(en), wie ausgedehnt die damit verbundenen Experimentierphasen zugelassen werden und inwieweit man die Schüler führt. BOSSING (vgl. 1961, 133) hat sicher seine Erfahrungen, wenn er aus ökonomischen Gründen (Zeit, Geld) allzu große Irrwege der Schüler verhindern wissen möchte und dem Lehrenden rät, die Schüler durch geschicktes (mäeutisches) Fragen zu leiten. Wie schon erwähnt, besteht die Kunst der erfolgreichen Durchführung dieser Unterrichtsphase darin, das Thema nicht von vornherein "totzuplanen" und die Schüler "totzuinformieren" (vgl. LAUBIS 1976, 29). Die Lehrperson(en) sollte(n) deshalb Arbeitshilfen wie z.B. Planungs- und Entscheidungsstrategien, Vorschläge, Vorlagen bereitstellen, welche dem Schüler einerseits Freiraum zum Experimentieren lassen, andererseits sein Durchhaltevermögen nicht überstrapazieren. PorU muß in Gang kommen, auch wenn man das große Ziel zunächst nur grob im Auge hat und jeweils nur die nächsten Schritte exakt plant. In den "Auszeiten" besteht die Möglichkeit die Zwischenergebnisse für die Lernenden sichtbar zu machen, zu reflektieren (vgl. BOETTCHER u.a. 1980, 173) und weiterzuplanen. Der Vorteil ist, daß diese Vorgehensweise die (meist nur kurzzeitige) Motivation der Schüler zur Weiterarbeit erhält. Erst dann, wenn die Beteiligten mehr Planungserfahrung besitzen, lassen sich die Schritte vergrößern und mehrere Teilabschnitte detailliert vorausplanen.

4.4.3. Probleme und Erfahrungen in der Phase der Durchführung

Wie in der vorigen Phase, besteht auch hier die Gefahr, daß die Schüler auf Grund ihres Übereifers nicht zielorientiert arbeiten. Die Energie der Lernenden darf jedoch nicht auf Nebensächliches verschwendet werden, wobei es schwierig ist, solches zu benennen. Auch die Ausführungsphase verlangt **zum einen Zurückhaltung, zum anderen Hilfe seitens der Lehrperson**, die durch den Wechsel der Arbeitsformen oder als freundliche Anregung angeboten, aber nicht aufgedrängt werden sollte. Hilfe meint jedoch auch, den Schüler zu schützen und ihm einen "Schonraum" zu gewähren. Beispielsweise heißt das, daß ich als Lehrer, wenn die Schüler telefonisch um Kostenvoranschläge bei Busunternehmen für die "Klassenfahrt" anfragen sollen, vorher diese Firmen davon informiert habe, weil zu befürchten ist, daß die Unternehmen die Schüleranrufe nicht ernst nehmen. Um zielorientiertes Vorgehen zu gewährleisten, ist die Materialbeschaffung eines der Probleme, die der Lehrer größtenteils zu übernehmen, mindestens aber zu überwachen hat (vgl. GARBERS 1977, 211 f.). Es besteht sonst die Gefahr, daß Leerlauf im Arbeitsfortgang und in seiner Folge Langeweile bzw. disziplinäre Probleme auftreten. Es können jedoch durchaus (auch jüngere) Schüler im Rahmen "echter" Hausaufgaben beauftragt werden, Materialien zu besorgen. Das sind genau die Situationen, die "ins Leben reichen" und in denen der Lernende beispielsweise sprachhandeln muß. In diesem Unterfangen liegt auch ein konkreter und zeitsparender Nutzen für das gesamte projektorientierte schulische Unternehmen.

Allerdings kosten Materialien meist **Geld** und die daraus resultierenden Schwierigkeiten dieses zu beschaffen, erscheint ohne große Phantasie vorstellbar.

Für ein weiteres Problem, nämlich die **Motivation** bei den Schülern zu **erhalten**, bieten BOETTCHER u.a. (vgl. 1980, 173) Hilfen an. Die Autoren erfuhren ebenfalls die Schwierigkeit, daß zwischen den einzelnen Bearbeitungseinheiten des projektorientiert gestalteten Unterrichtsthemas größere Zeiträume lagen, so daß die Arbeit stets neu "angewärmt" werden mußte und nur relativ kurze Zeit für neue Teilthemen zur Verfügung standen. Erleichterung schaffen in solchen Situationen nach Meinung der Autoren:

- Bei der nächsten Stundenplangestaltung wenigstens eine Doppelstunde pro Woche in der Klasse beantragen.
- Vorwiegend solche "Projekte" in Angriff zu nehmen, bei denen man nicht unter Zeitdruck steht.
- Notfalls vorübergehend auf Kompaktnachmittage ausweichen.

Ideal erscheint selbstverständlich die Lösung, wenn -wie oben beim Beispiel "Klassenfahrt" geschildert (vgl. 4.2.)- die Kollegen zusammenarbeiten, so daß einige "Projekttag" organisiert werden können, an denen der normale Stundenplan nur im zeitlichen Umfang beibehalten wird.

4.4.4. Probleme und Erfahrungen in der Phase der Beurteilung und Bewertung

In diesem Abschnitt zeigen sich wohl die meisten Probleme. Einer **generellen Beurteilung** -verstanden als Kritik des gesamten projektorientiert gestalteten Themas- ist eine nach verschiedenen Aspekten differenzierte vorzuziehen. Letztere vermag dem einzelnen Schüler wahrscheinlich deutlicher über seinen Lernzuwachs Auskunft geben. BOETTCHER u.a. (vgl.

1980, 192 ff.) propagieren die Beurteilung unter dem "Inhalts- und Beziehungsaspekt", auf der "Lernzielebene" sowie im Hinblick auf die "Qualität der gemeinsamen Planung". Der letzte Gesichtspunkt erscheint wohl etwas zu speziell, deshalb wird er im folgenden in die ersten drei Ebenen integriert. Jeder Aspekt enthält demnach nicht nur Positiva, sondern auch stets Verbesserungsvorschläge.

Reflektiert man die Arbeitsprozesse des "Projekts" von ihrer **inhaltlichen Seite**, so meint das, daß alle Beteiligten die bereits erledigten Teilarbeiten nochmals gedanklich rekonstruieren. Im Unterschied zu den genommenen "Auszeiten" geschieht diese Reflexion in der Schlußphase und im Hinblick auf das Ganze. Durch eine schriftliche Fixierung der Ergebnisse erreicht man einerseits eine Legitimation des PorU vor den Eltern, andererseits merken die Schüler, daß Diskussionen nicht nur "Bla-bla-Gespräche" sind, sondern ernsthafte Arbeit, die ernsthafte Ergebnisse bringt. Weiter gehören zur Schlußreflexion der inhaltlichen Seite Antworten auf die Frage "Was hätten wir besser machen können?". Die Beurteilung unter dem **Beziehungsaspekt** soll den Schülern über die sozialen Verhaltensweisen der abgeschlossenen Arbeit nachdenken lassen. Hier werden auch die Anregungen, die in den "Auszeiten" gegeben wurden, zusammenhängend reflektiert. Die Lehrperson wird bei der häufig ungestümen, negativen Kritik der Lernenden zur Fairness und Toleranz anhalten müssen, um so diese Phase für die Beteiligten erträglich und produktiv zu gestalten. Auf der **Lernzielebene** der Arbeitsrückschau soll dem Schüler bewußt werden, was er während dieser projektorientierten Arbeit für sich profitiert hat und was er hätte lernen sollen. Tätigkeiten wie (Schreibmaschine) schreiben, planen etc. können auf ihren künftigen Nutzen hin für die Schüler untersucht werden und

erhalten so für die nächsten anstehenden (nicht projektorientierten) schulischen Arbeiten vielleicht einen höheren Stellenwert. Gefahr dieser differenzierten Kritik ist, daß auch bei geschicktem Arbeitsformenwechsel das Interesse der Beteiligten sinkt und das Ergebnis "zerredet" wird. Man sollte deshalb die Schüler "dosiert" -eben in den genannten "Auszeiten"- zu diesen wertvollen Erkenntnissen führen, was bedeutet, daß einzelne Beurteilungsphasen bereits als Zwischenstufen in die Durchführung integriert werden. COLLINGS (aus: DEWEY/KILPATRICK 1935, 185 ff.) schlägt hierfür vier Stufen vor:

1. Vorschläge für Änderungen, Ergänzungen des Planes;
2. Beurteilung der Verbesserungsvorschläge;
3. Abstimmung;
4. Ausführung der Verbesserungen.

Schließlich gibt am Ende der projektorientiert gestalteten schulischen Arbeit eine Zusammenfassung darüber Auskunft, ob das Ergebnis des PorU gelungen ist oder nicht. Somit findet eine **Bewertung** statt, was aber zum Problem der **Benotung** führt. Sicherlich läßt sich meist das "Werk" als Ganzes bewerten, wenn man Kriterien wie "funktionstüchtig", "angemessen", "ökonomisch" oder ähnliches anlegt. Dagegen kann die individuelle Leistung des einzelnen Schülers im PorU nur schwer in Zensuren ausgedrückt werden, da die Leistungsmessung, die der Bewertung (Benotung) vorausgeht, problematisch ist. Um den Lernzuwachs des einzelnen Schülers einigermaßen genau messen zu können, wären nämlich informelle (nicht vergleichsorientierte) Tests notwendig, welche die verschiedenen Dimensionen (Kognition, Emotion, Psychomotorik) erfassen könnten. Die Konstruktion solcher Tests ist jedoch ziemlich zeitaufwendig und technisch nicht

einfach. Schon der Entwurf einer Matrix -z.B. nach TYLER (vgl. EINSIEDLER 1978, 42)- würde wahrscheinlich an der Vielfalt der PorU-Lehrziele scheitern und sicher einen Kern des projektorientierten Arbeitens, das soziale Lernen ungenügend erfassen (vgl. SCHREINER 1974, 33 ff.). Wahrscheinlich auf Grund dieser Schwierigkeiten schlägt G. OTTO (vgl. 1977, 167) vor, die Leistungsbewertung im PorU zu suspendieren. Ihm stimmen eine Reihe "projekterfahrener Kollegen" zu, da sie es für entscheidend hielten, daß ein "sinnvolles Produkt" bei PorU entsteht (vgl. Westm. Päd. Beitr. 1980/Sonderheft/116 ff.). Damit wird aber der PorU als "anderer Unterricht" und seine Ergebnisse abgewertet, da in den Augen vieler nur diejenigen Dinge in der Schule wichtig sind, die eine Benotung erfahren. Abzulehnen sind allerdings sog. Alibinoten, wie sie eine "projekterfahrene" Lehrerin (zugegebenermaßen mit schlechtem Gewissen) vergab. Sie zensierte gelegentlich Gruppenarbeiten so, daß jedes Mitglied dieselbe Note erhielt. Ein Prüfungsverfahren, das FREY (vgl. 1982, 184 ff.) als "leistungsfähig" einstuft, könnte vielleicht die Problematik entschärfen: **der Situationstest**. Er besteht aus einer offenen Situation, die dem Prüfling vorgegeben wird. Beispielsweise werden den Schülern Anfänge vorgegeben, die vom "Projektthema" abgeleitet wurden und die von den Schülern zuende zu schreiben sind. Eine andere Möglichkeit einen solchen Situationstest durchzuführen ist, den Schülern gegenständliche Situationen wie etwa drei Cola-Getränke verschiedener Firmen vorzugeben und diese dann anhand der im PorU erarbeiteten Kriterien prüfen zu lassen. (Über den anderen Vorschlag FREYS, nämlich ganzen Gruppen Situationen vorzugeben, wurde oben bereits im Zusammenhang mit den "Alibinoten" gesprochen.) Selbstverständlich müssen die gegebenen schriftlichen bzw. gegenständlichen Situationen zu jenen verwandt sein, die im vor-

ausgehenden abgeschlossenen "Projekt" vorkamen. Ebenso selbstverständlich müssen Kriterien für die Leistungsmessung erarbeitet werden.

4.4.5. Sonstige Erfahrungen und Probleme

Die normalen Stundenpläne der Schulen sind meist auf die Organisation des Unterrichts im 45-Minuten-Takt abgestimmt. PorU verlangt aber häufig eine Umorganisation des Stundenplanes, was -wie bereits erwähnt- von den beteiligten Lehrpersonen ein hohes Maß an Toleranz und organisatorischem Können verlangt. So müssen unter Umständen auch nur indirekt am PorU Beteiligte informiert werden, denn mangelnde Kooperationsbereitschaft, fehlendes Verständnis dieser Personen können schon die Absicht, Unterricht projektorientiert verwirklichen zu wollen, im Keim ersticken. Andere "flankierende" Probleme dieser Art stellen z.B. die Beschaffung geeigneter Räumlichkeiten, notwendige Genehmigungen für Schülerbefragungen, Anträge für Hilfskräfte (Pädagogische Assistenten) oder die Information der Eltern dar. Diese oder ähnliche mehr vordergründig erscheinenden Probleme gilt es rechtzeitig zu durchdenken, denn sie können bei zu oberflächlicher Behandlung unnötige Schwierigkeiten bereiten.

Neben den genannten organisatorischen Problemen soll zum Schluß noch den **Auszeiten** die Aufmerksamkeit zugewendet werden. In diesen Zwischenphasen, die ein organisatorisches aber auch ein erzieherisch motiviertes Innehalten meinen, kommt es darauf an, den richtigen Zeitpunkt sowie das richtige Maß zu finden. Auch die Häufigkeit spielt eine Rolle, denn es leuchtet ein, daß zu häufig genommene Auszeiten den Fluß der projektorientierten Arbeit hemmen oder gar zum Stillstand bringen können. Dasselbe trifft für die Dauer

der Auszeiten zu. Den richtigen Zeitpunkt bzw. den passenden Anlaß für ein Innehalten im "Projektverlauf" zu finden, verlangt von den Lehrpersonen professionelles Beobachten und psychologisches Einfühlungsvermögen. Das bedeutet, daß die Lehrenden die "Botschaften" verstehen müssen, die z.B. Aussagen wie "Ich weiß gar nicht, was die anderen tun!" oder "Das dauert alles viel länger als wir gemeint haben!" ausdrücken. Die hier sich zeigenden Defizite können ebenso in einer solchen Auszeit bereinigt werden wie eventuell auftretende innergrupplische Konflikte (vgl. hierzu auch FREY 1982, 131 ff.).

Am Schluß dieser (keineswegs vollständigen) Hinweise auf Erfahrungen und Probleme sollte nun beim Leser nicht der Eindruck entstanden sein, daß die Gestaltung von PorU ein (zu) schwieriges schulisches Unternehmen sei. Die folgenden Thesen wollen in einer Gesamtzusammenschau die gewonnenen Erkenntnisse werten und versuchen, auf die im Vorwort und die im 3. Kapitel angedeuteten Probleme einzugehen.

5. ZUSAMMENFASSUNG - THESEN

T h e s e 1 :

PorU im engen Sinn (vgl. 1.3.) läßt sich bei uns in der BRD an Sekundar-, aber auch an Grund- und Sonderschulen verwirklichen.

Die Aussage dieser These beinhaltet in erster Linie, daß sich vom intellektuellen Anspruch her, auf allen Schulstufen und in allen Schularten projektorientiert arbeiten

läßt. WAGNER u.a. (1978) haben mit Lernbehinderten "Projekte" gestaltet und die Erfahrungen in der Grundschule schließen sich an GRÖNWOLDTs Äußerungen an, der schreibt: "Wir konnten nicht feststellen, daß die Schüler mit dieser Art des Lernens (dem PorU, d. Verf.) überfordert gewesen wären, auch nicht die individuell und sozial benachteiligten." (GRÖNWOLDT 1979, 129).

Auch die Voraussetzungen von den übergeordneten Lehrzielen (vgl. 3.1. bzw. 3.3.), von den Richtzielen her sind gegeben, denn die Ziele, die der PorU allgemein verstärkt anstrebt (z.B. Kooperationsbereitschaft, Leistungswillen, Freude am Lernen) sind in den entsprechenden Artikeln der Landesverfassungen (z.B. im Art. 131 der Bayerischen Verfassung) enthalten. Inwieweit die Lehrpläne aller Schulararten PorU explizit fordern, müßte noch eruiert werden. Es ist jedoch anzunehmen, daß ähnlich wie für die Bayerische Hauptschule, die einzelnen Bundesländer mindestens Freiräume in den Lehrplänen vorsehen, in denen PorU gestaltet werden kann. Noch breitere Möglichkeiten zur Realisierung von PorU bestehen wohl an Ganztages- und Privatschulen oder auch an Modellschulen, die wegen ihres vermehrten Zeitangebotes bzw. wegen ihres Versuchsstatus ungleich "offenere" curriculare Freiheiten und Handlungsspielräume besitzen.

T h e s e 2 :

PorU im weiten Sinne (vgl. 1.3.) erscheint unter den gegebenen Bedingungen an den allgemeinbildenden staatlichen Schulen in der BRD nicht möglich.

Projektorientierte Unterrichtsgestaltung verlangt "Interdisziplinarität" (vgl. 1.2., Merkmal 3), womit die Vertre-

ter der Fachwissenschaften auf Dauer nicht einverstanden wären. Deshalb erlauben wohl auch die verbindlichen Lehrpläne eine Organisation des Unterrichts **ausschließlich** im Sinne der Projektorientierung auch an Versuchsschulen nicht, so daß mir in der BRD keine Schule bekannt ist, in der PorU im weiten Sinn praktiziert wird. OERTER (vgl. 1981, 742 ff.) begründet dies, indem er meint, daß er im Zusammenhang mit der Entwicklung des leistungsmotivierten Handelns solche, die "unpädagogische Arbeitsstruktur" aufbrechende Schulen in der Breite deshalb nicht für realisierbar hält, weil der Kern der schulischen wie der beruflichen Arbeit die Erledigung **extern** auferlegter Aufträge sei. Wie würde jedoch Unterricht aussehen, der **nur aus intern**, d.h. von Schülern gefundenen Arbeitsthemen -wie sie der PorU im weiten Sinne vorsieht- bestünde? Ein solcher Unterricht würde auf Dauer formlos, die Stringenz würde fehlen, da Schüler und auch Lehrer überfordert wären, ohne "Lehrgänge" Einzelfertigkeiten zu erwerben, Zusammenhänge zu erkennen bzw. in Einklang zu bringen. Zudem würden die Schüler eben der von OERTER angesprochenen Täuschung unterliegen, daß die Vorbereitung auf das spätere Leben, die die Schule leisten soll, ohne Anstrengung und stets mit Lustgewinn verbunden ist (vgl. auch DIETRICH aus: KAISER/KAISER 1977, 130). Von daher erscheint PorU im weiten Sinne auch **nicht wünschenswert**.

T h e s e 3 :

Im PorU läßt sich ein "pädagogisches Leistungsprinzip" verwirklichen, das sich als Grundlage einer "humanen Schule" versteht.

Bei der Vorstellung eines projektorientiert gestalteten Unterrichtbeispiels (vgl. 4.2) dürfte klar geworden sein, daß den Schülern durch diese Art des Unterrichts mehr handelnde, spielerische und entdeckende Lernmöglichkeiten geboten wird. Dadurch spricht man nicht nur die kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden an, sondern vor allem auch deren Emotionalität und Sozialität. Auf diese Weise können Überforderungen vermieden werden. Die Mitbestimmung bei der Themenwahl läßt annehmen, daß von den Schülern angemessene Leistungen verlangt werden. Das Interesse, welches -Erfahrungsberichten zufolge (vgl. z.B. KRENDESBERGER u.a. 1981, 18 oder STRUCK 1979, 263)- am (vermehrt) selbstgesteuerten PorU meist recht groß ist, wirkt sich günstig auf die gesamte schulische Motivation aus. Da aber - nach CATTELL (zit. n. EINSIEDLER 1978, 52)- Motivationsvariablen ca. 20% der Schulleistungsvarianz erklären, bedeutet das, daß bei höherer Motivation die schulische Leistungsfähigkeit eher positiv gesteigert und Disziplinschwierigkeiten eher gemindert werden. Dies trifft sowohl für schwache als auch für gute Schüler zu.

"Innere Differenzierung" als weiteres Merkmal eines "pädagogischen Leistungsverständnisses" erscheint in einer projektorientierten Unterrichtsorganisation vermehrt möglich. Sie unterstützt die Leistungsschwächeren, indem sich der Lehrer von den stärkeren, selbständig arbeitenden Schülern häufiger "abkoppeln" kann. Somit werden beide Gruppen adäquat gefördert, da ihnen entweder Hilfe oder Entdeckungsmöglichkeiten und Selbständigkeit zugestanden werden.

Der letzte hier aufgeführte Punkt knüpft an einer Schwäche des PorU an, die sich bei anderer Sichtweise nicht mehr als solche zeigt: die Leistungsbewertung (vgl. 4.4.4.). Ein

"pädagogisches Leistungsprinzip" akzeptiert nämlich nicht nur die individuelle Einzelleistung, sondern auch die gemeinschaftlich erbrachte Leistung (vgl. Aktion Humane Schule n. KEG 1981, 181). Das Gelingen (oder Nichtgelingen) des "Gesamtwerkes" steht im PorU im Vordergrund. Der einzelne Schüler erfüllt hierbei nur Teilfunktionen -wie oft auch im Alltagsleben-, die sich danach einschätzen lassen, ob sie für den Erfolg des Ganzen von tragender Bedeutung waren oder, ob das erreichbare Plansoll nicht erfüllt wurde. Das offensichtliche Anstreben "formaler" Bildungs- und Erziehungsziele (z.B. Problemlösungsverhalten), die Ermöglichung "sozialen Lernens" (vgl. SCHREINER 1974) machen eine Skalierung des Wertes von Einzelergebnissen des PorU wohl weitgehend überflüssig. Schließlich ermöglicht der Abbau des Konkurrenzlernens dem Schüler ein "Wirbewußtsein" (vgl. KOPP 1971, 35), ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln, das in Zukunft wahrscheinlich mehr gefagt sein wird als ein stetiges egoistisches "Einzelkämpferdenken", wie es eine übertriebene Punkte- und Notenzensur hochhält.

Th e s e 4 :

PorU im engen Sinn ist es wert, daß man ihn realisiert, da er positive Wirkungen auf die Beteiligten verspricht.

Neben den oben bereits angesprochenen positiven Wirkungen, zielt der PorU auf eine umfassende Einheit aller Tätigkeiten beim Schüler, nämlich der des Kopfes (Denken), aller Sinnesorgane sowie der "Hand". Dieser Versuch "Handlungen" zu bewerkstelligen meint auch den Umgang mit Medien im Sinne von Bildungsmedien (vgl. SCHRÖTER 1981, 47 f.), die zukünftig für den Lernenden wichtige Hilfen zur Selbstbildung sein werden. Dadurch ermöglichen sie dem Schüler bei-

spielsweise Erkenntnisse über eine bewußte Freizeitbewältigung oder über effektive Lern- und Arbeitstechniken. Dieser Handlungsbezug schließt auch eine -wenn auch noch so geringe- Veränderung der Umwelt mit ein. Damit versucht PorU, das Alltagsleben in die Schule zu bringen, was bedeutet, daß der Schüler Sinn und Ziel der schulischen Arbeiten eher versteht. Ein Lernen für die Schule -sozusagen als Selbstzweck- kann dadurch abgebaut werden. OERTER (vgl. 1981) referiert, daß der Jugendliche immer deutlicher realisiert, daß er in allen Lebensbereichen, also auch in der Schule, ersetz- und austauschbar ist. Dieses verstärkte Wahrnehmen "abstrakter Valenzen" läßt ihn die Mißachtung der eigenen Person erkennen und begründet die innere Entfremdung von der Schule. Damit der Lernende diese "bittere Wahrheit" besser verkraftet, fordert OERTER den Aufbau "konkreter Umweltbezüge". Die Schule sollte somit durch entsprechende Maßnahmen und Verfahren dafür Sorge tragen, daß sich der Lernende als Individuum erleben kann. PorU (im engen Sinne) schafft jene "konkreten Umweltbezüge", weil in ihm einmalig erlebte Eindrücke bei der Planung, Ausführung und Bewertung zu erwarten sind. Es entstehen nämlich "Produkte", welche die Beteiligten exklusiv vorweisen können. Dieses Zugehörigkeitsgefühl zu einer "elitären" Gruppe bewirkt wahrscheinlich auch das feststellbare weniger störende Sozialverhalten verhaltensgestörter Schüler im PorU. NEUKÄTER (1980, 158) wertet jedenfalls die Ergebnisse seiner Untersuchung als Argumente dafür, verhaltensgestörte Schüler projektorientiert zu unterrichten.

Ob nun -abschließend gesagt- projektorientiert gestalteter Unterricht die genannten positiven Wirkungen zeitigt, ob er damit die weiter oben besprochenen Schwierigkeiten und Pro-

bleme vergessen läßt, mag der Praktiker selbst erfahren, indem er selbst **einige** "Projekte" durchführt. Für diese Art des Unterrichts sprechen in jedem Fall die meist positiven Äußerungen von Schülern, Lehrern und Eltern (vgl. z.B. STRUCK 1979, 263; HENGSTLER 1981, 522; JÄGER 1981, 319 ff.; KRENDLESBERGER u.a. 1981, 18; GUDJONS/BASTIAN 1986, 81 ff.).

Literaturverzeichnis

- Aktion Humane Schule Bayern e.V. (Hrsg.): Leitziele für eine Humane Schule - für die Verwirklichung menschlicher Grundwerte in der Schule. In: KEG 1980.
Allgemeine Schulordnung Bayern. - 2. Aufl. München 1975.
APEL L./LUTZ K.: Philosophisches Wörterbuch. Sammlung Götschen de Gruyter. - Berlin/W. 1976.
- BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. - Hamburg 1986.
BEHR, K.: Das Ende der Fachdidaktik deutsch. In: GEISLER u.a. 1976.
BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. - 2. Aufl. München 1978.
BENTZIEN, K.: Der Epochenunterricht. - 2. Aufl. Stuttgart 1964.
BESUDEN, H. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts. - 4. Aufl. Bochum 1976.
BIE, D. de/LOUWERSE, C.: Projektorientierung im pädagogischen und sozialen Feld. - Freiburg 1977.
BOETTCHER, W./OTTO G./SITTA, H./TYMISTER, H.J.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. - 3. Aufl. München, Wien, Baltimore 1980.
BORCHERT, M./DERICHS-KUNSTMANN, K. (Hrsg.): Schulen die ganz anders sind. - Frankfurt/M. 1979.
BOROWSKI, G./HIELSCHER, M./SCHWAB, T.: Unterricht: Prinzipien und Modelle. - Heidelberg 1976.
BOSSING, N.L.: Die Projektmethode. In: GEISLER G. 1961.
BOUTEMARD, B.S. de: Projektunterricht - wie macht man das? In: GEISLER W. u.a. 1976.
BRUNNHUBER, P.: Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. - 3. Aufl. Donauwörth 1973.
- CHOTT, P.: Das Prinzip der Lebensnähe in der Schule. - Frankfurt/M., Bern, New York, Paris 1988.
CORRELL, W.: Reform des Erziehungsdenkens. - Weinheim 1963.
CURRICULARER LEHRPLAN für die Hauptschule. 7. bis 9. Jahrgangsstufen in Bayern. - München 1979.
CZERWENKA, K.: Probleme im Unterricht und ihre Beziehung zu Grundproblemen unserer Zeit. - Pädagogische Welt 34 (1980) 630-635.
- DEWEY, J./KILPATRICK, W.H.: Der Projektplan. - (Bd. VI, Pädagogik des Auslandes hrsg. v. PETERSEN, P.) Weimar 1935.

- DEWEY, J.: Selbsterfahrung und Erziehung. In: CORRELL 1963.
ders.: Die Schule und der soziale Fortschritt. In: REBLE 1979.
- DIETERICH, R.: Schülerorientierter Unterricht: eine Bereichsabgrenzung. - Pädagogische Welt 31 (1977) 11-19.
- DIETRICH, G./WALTER, H.: Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache. - 2. Auflg. München 1970.
- DIETRICH, G.: Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe. - Donauwörth 1972.
- DIETRICH, T.: Geschichte der Pädagogik in Beispielen. 18.-20. Jahrhundert. - Bad Heilbrunn 1970.
- ders.: Projektunterricht und Gesamtunterricht. Versuch einer Abgrenzung. In: KAISER, A./KAISER, F.-J. 1977.
- DOMKE, H.: Erziehungsmethoden. - 5. Auflg. Donauwörth 1980.
- DUNCKER, L./GÖTZ, B.: Projektunterricht als Beitrag innerer Schulreform. - Langenau-Ulm 1984.
- EINSIEDLER, W.: Schulpädagogischer Grundkurs. - 2. Auflg. Donauwörth 1974.
- ders.: Faktoren des Unterrichts. - Donauwörth 1978.
- EISLER, R. (Hrsg.): Philosophisches Lexikon (Stichwort: Pragmatismus). - Vaduz 1977.
- ENGELMAYER, O.: Menschenführung im Raume der Schulklasse. - München 1968.
- ders.: Die Schülerpersönlichkeit in der Hauptschule. - München 1970.
- FLAMMER, A.: Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethoden. In: SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hrsg.) 1975.
- FLITNER, W.: Lebenslehre. - Die Sammlung (1945/46) 206-216.
- FREY, K.: Die Projektmethode. - Weinheim, Basel 1982.
- GARBERS, A. u.a.: Projektunterricht in der Orientierungsstufe. In: KAISER A./KAISER F.-J. 1977.
- GARLICH, A./GRODECK, N. (Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. - Freiburg, Basel, Wien 1978.
- GAUDIG, H.: Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. - Leipzig 1913.
- GEISLER, W. u.a.: Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule? - Weinheim, Basel 1976.
- GEISSLER, G. (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode. - Weinheim 1961.
- GLÖCKEL, H.: Schülerorientierter Unterricht. - Pädagogische Welt 31 (1977) 20-33.
- GLOGAUER, W.: Das Strukturmodell der Didaktik. - München 1967.

- GOETHE, J.W. von: Wilhelm Meisters Wanderjahre (1829). - (2. Buch, Kap. 1) HEILMANN 1955.
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. - 5. Auflg. Weinheim, Basel 1976.
- GROTH, G. u.a.: Betriebspraktikum für Schüler. - Weinheim, Basel, Berlin 1971.
- GRÖNWOLDT, P.: Projektunterricht in der (Grund)Schule?. - Die Deutsche Schule 71 (1979) 125-130.
- GUDJONS, H./BASTIAN J. (Hrsg.): Das Projektbuch. - WPB-Buch 5, Hamburg 1986.
- GUDJONS, H.: Handelnder Unterricht - handlungsorientierter Unterricht. - Westermanns Päd. Beiträge 32 (1980) 345-349.
- HAASE, O./KRETSCHMANN, J.: Gesamtunterricht. In: GEISSLER 1961.
- HACKER, H.: Elemente des Curriculums. - Donauwörth 1979.
- HEILMANNs Quellenbuch der Pädagogik (in neuer Gestalt hrsg. von J. WILHELMSMEYER unter Mitwirkung von H. PIXBERG). - 5. erw. Auflg. Dortmund 1955.
- HENGSTLER, G.: Projektunterricht: Folgerungen aus Erfahrungen. - Erziehung und Unterricht 131 (1981) 512-523.
- HENTIG, H. von: Die neuen Ziele und die alte Mentalität. In: LICHTENSTEIN-ROTHER 1976.
- ders.: Systemzwang und Selbstbestimmung. - 3. Auflg. Stuttgart 1970.
- HIERDEIS, H.: Erziehung-Anspruch-Wirklichkeit. (Bd. VI, Reformpädagogik 1900-1933) - Sarnberg 1971.
- HOFMANN, H./PELZER, K.: Geschichte für die Hauptschule. 8. Schuljahr. - 2. Auflg. Donauwörth 1973.
- ILLICH, I.: Die Entschulung der Gesellschaft. - München 1972.
- INGENDAHL, W. (Hrsg.): Projektarbeit im Deutschunterricht. - München 1974.
- ISB = Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Empfehlungen zum Projektunterricht in der Hauptschule. - München 1988.
- JÄGER, K.: Erfolgreichste Versuchsvariante: Projektorientierter Unterricht. - Erziehung und Unterricht 131 (1981) 319-323.
- JENSEN, G.B.: Klima und Sozialverhalten im Klassenverband werden nachhaltig durch die Persönlichkeit des Lehrers geprägt. - Blätter f. Lehrerfortbildung 32 (1980) 358-365.

- KANT, I.: Was ist Aufklärung? - Berlin 1784. In: HOFMANN, H./PELZER, K. 1973, 99.
- KAISER, F.J.: Arbeitslehre: Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. - 3. Auflg. Bad Heilbrunn 1974.
- KAISER, A./KAISER F.-J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. - Bad Heilbrunn 1977.
- KEG = Katholische Erziehergemeinschaft (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. - Donauwörth 1980.
- dies. (Hrsg.): Die Pädagogische Dimension der Leistung in der Schule. - Donauwörth 1981.
- KILPATRICK, W.H.: Die Projekt-Methode. In: DEWEY/KILPATRICK 1935.
- KIRSTEN, R.E.: Lehrerverhalten. - Stuttgart 1973.
- KLAFKI, W.: Zur Theorie der kategorialen Bildung. In: WEBER 1969.
- KOPP, F.: Didaktik in Leitgedanken. - 4. Auflg. Donauwörth 1971.
- KOZDON, B.: Grundzüge entdeckenden Lernens. - München 1977.
- KOTZIAN, O./OBLINGER H./WALDMANN, J.: Grundlegende Unterrichtskonzeptionen. - Donauwörth 1985.
- KRENDLESBERGER, W. u.a.: Projektorientierter Unterricht an der Integrierten Gesamtschule Graz-Puntigam. - Unser Weg 36 (1981).
- KRETSCHMANN, J./HAASE, O.: Natürlicher Unterricht. - 2. Auflg. Hannover 1948.
- KRÜGER, R.: Projektlernen - Was ist das, wie macht man das? - Die Scholle 46 (1978) 498-508.
- KUNERT, K.: Einführung in die curriculare Unterrichtsplanung. - München 1976.
- ders.: Noten - Fragwürdig, anachronistisch, notwendig? - Pädagogische Welt 31 (1977) 323-329.
- LAUBIS, J.: Vorhaben und Projekte im Unterricht. - Ravensburg 1976.
- Lehrplan für die bayerische Grundschule. - Kronach 1981.
- Lehrplan für die bayerische Hauptschule. In: KMBL. So.-Nr. 13/1985.
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I. (Hrsg.): Schulleistung und Leistungsschule. - 3. Auflg. Bad Heilbrunn 1976.
- LINKE, B.: Freizeit- und Lebensgestaltung als zentrale Inhalte von Unterricht und Erziehung in der Hauptschule - Lebenslehre. In: NICKLIS, W.S. 1980.
- MAIER, H.: Humanität und Leistung. - Schulreport (1980) H 1-2, 24.

MANSKE, C.: Lernen erleben und Leben erlernen. - Westermanns Päd. Beiträge 32 (1980) 358-361.
 MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. - München 1968.

NEUHÄUSLER, A.: Grundbegriffe der philosophischen Fachsprache. - 2. Aufl. München 1967.
 NEUKÄTER, W. (Hrsg.): Projektorientiertes Lernen in der schulischen Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern. - Sonderpädagogik (1980) 158-160.
 NICKLIS, W. (Hrsg.): Hauptschule. - Bad Heilbrunn 1980.
 NIETZSCHE, F.: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: DIETRICH, T. 1970, 189 f..
 NIEVERS, E.: Zur historischen Entwicklung der Projektmethode. - Nicht veröffentl. Hausarbeit für die 1. Lehrerprüfung an der Päd. Hochschule der Freien Hansestadt Bremen 1973.

OBLINGER, H.: Theorie der Schule. - 2. Aufl. Donauwörth 1979.
 ders.: Schule in der Gesellschaft. - Donauwörth 1981.
 OERTER, R./WEBER, E.: Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. - Donauwörth 1975.
 OERTER, R.: Entwicklung des leistungsmotivierten Handelns als Anpassung an die moderne Arbeitsstruktur. - Pädagogische Welt 35 (1981) 742-749.
 OSWALD, P.: Zur Didaktik der Maria Montessori. In: BESUDEN u.a. 1976.
 OTTO, B.: Die Reformation der Schule. - Groß-Lichterfelde 1912.
 OTTO, G.: Das Projekt - Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. In: KAISER/KAISER 1977.

PSCHIBUL, M.: Projektunterricht als Form mündlicher und schriftlicher Kommunikation. - Pädagogische Welt 28 (1974) 628-635.
 PÜTT, H.: Projekt und Vorhaben - Eine Begriffsgenese. In: STACH 1978.

REBLE, A. (Hrsg.): Die Arbeitsschule. - 4. Aufl. Bad Heilbrunn 1979.
 REGELEIN, S.: Das Einzelgespräch zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht der Grundschule. - Blätter für Lehrerfortbildung 32 (1980) 366-373.
 REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk. - 2. Aufl. Hamburg 1955.

- REINTGES, B.: Projekt und Projektmethode in der aktuellen didaktischen und bildungspolitischen Diskussion. In: STACH 1978.
- RHEINBERG, F.: Schulische Leistung und Chancengleichheit. - Pädagogische Welt 35 (1981) 511-519.
- RÖHRS, H.: Schule und Bildung im internationalen Gespräch. - Frankfurt/M. 1966.
- RÖSELER, R.: Die Planung des Nichtplanbaren. In: GEISLER u.a. 1976.
- ROMBACH, H. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. I. - München, Wien 1970.
- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. - 13. Auflg. Hannover 1971 a.
- ders.: Pädagogische Anthropologie II. - Hannover 1971 b.
- RÜCKRIEM, W.: Der Projektplan von William Heard Kilpatrick. In: BESUDEN u.a. 1976.
- RUMPF, H.: Konkurrenzlernen. In: betrifft: erziehung (1975) 27-31.
- SCHIEBL, O.: Disziplin und Lehrerpersönlichkeit. In: KEG 1980.
- SCHREINER, G.: Soziales Lernen in der Schule. - Westermanns Päd. Beiträge 25 (1973) 415-421 bzw. 26 (1974) Sonderheft 33-40.
- SCHRÖTER, G.: Medien im Unterricht. - Donauwörth 1981.
- SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. - München 1975.
- SCHWEIM, L.: Einleitung. In: GEISLER u.a. 1976.
- SINGER, K.: Verhindert die Schule das Lernen? - München 1973.
- ders.: Für ein pädagogisches Leistungsverständnis - gegen das Leistungsprinzip in der Schule. - Pädagogische Welt 35 (1981) 492-497.
- SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit. - 4. Auflg. 1972.
- STACH, R. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht. - Kastellaun 1978.
- STEINDORF, G.: Einführung in die Schulpädagogik. - 3. Auflg. Bad Heilbrunn 1976.
- STIEGER, K.: Unterricht auf werktätiger Grundlage. - Olten, Freiburg 1951.
- STRUCK, P.: Zur Entwicklung des Projektunterrichts an Hamburger Schulen. - Die Deutsche Schule 71 (1979) 255-263.
- STRUKTURPLAN für das Bildungswesen. - 7. Auflg. Bonn 1970.
- TAUSCH, R.: Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und persönliche Lernen der Schüler erleichtert? - Blätter für Lehrerfortbildung 32 (1980) 337-349.

ULSHÖFER, R.: Grundzüge der Didaktik des kooperativen Unterrichts. Bd. 1. - Stuttgart 1971.

WAGNER, H. u.a.: projektorientierter unterricht in der schule für lernbehinderte (sonderschule). - Rheinstetten 1978.

WEBER, E.: Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. - Bad Heilbrunn 1969.

ders.: Autorität im Wandel. - Donauwörth 1974.

WEINERT, F.E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Bd. 1. - Frankfurt/M. 1974.

WESTPHALEN, K.: Der Schüler im Mittelpunkt? - Pädagogische Welt 30 (1976) 578-585.

WOLFF, G.: Projektunterricht im Fach Deutsch. - Der Deutschunterricht 32 (1980) 42-54.

WULF, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. - München 1974.



Projektorientierter Unterricht ist heutzutage in unseren Schulen ein immer häufiger praktiziertes Unterrichtsverfahren. Die vorliegende Einführung in diese Thematik beginnt mit der notwendigen, gründlichen Auseinandersetzung mit dem vielfach unterschiedlich aufgefaßten "Projekt" - Begriff. Dabei werden acht Kennzeichen herausgearbeitet, die einen projektorientiert gestalteten Unterricht beschreiben. Der Versuch der Abgrenzung des projektorientierten Unterrichts von anderen aktuell praktizierten Unterrichtsverfahren rundet die begriffliche Diskussion ab. Danach beleuchtet die Arbeit die Entstehung des Projektgedankens in der Reformpädagogik. Nach der Begründung zeigt die Gestaltung einer "Klassenfahrt" exemplarisch, wie projektorientiertes Arbeiten in der heutigen Schule aussehen kann. Ein allgemeines Strukturmodell sowie praktische Hilfen für die Realisierung stellen das Ganze wiederum auf eine allgemeine Basis. Vier Thesen fassen das vorher Dargestellte kritisch zusammen. Insgesamt will die Einführung durch die ausgewogene Darstellung von Theorie und Praxis zur eigenen Verwirklichung von Projektorientiertem Unterricht anregen.

ISBN 3-926931-00-0