

Handbuch zum

**P
r
o
j
e
k**



Band 2

2004

unterricht

**Projektseminar der
Freien Universität Berlin**

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1 Die Geschichte des Projektunterrichts.....	10
1.1 Anfänge und Entwicklung des Projektunterrichts	10
1.2 Pragmatismus in den USA	11
1.2.1 John Dewey (1859-1952).....	11
1.2.2 William Heard Kilpatrick (1871-1965).....	11
1.3 Arbeitsschulkonzepte in Russland	17
1.3.1 Pavel Petrovich Blonskij (1884-1941).....	17
1.3.2 Anton Semenovitch Makarenko (1888-1939).....	18
1.4 Reformpädagogik in Deutschland.....	18
1.4.1 Berthold Otto (1859-1933).....	19
1.4.2 Hugo Gaudig (1860-1923).....	20
1.4.3 Hermann Lietz (1868-1919).....	20
1.4.4 Peter Petersen (1884-1952).....	20
1.4.5 Georg Kerschensteiner (1854-1932).....	21
1.4.6 Fritz Karsen (1885-1951).....	21
1.4.7 Otto Haase (1893-1961).....	22
1.4.8 Adolf Reichwein (1898-1944).....	22
1.5 Innovationszeit der sechziger und siebziger Jahre in Europa	23
1.6 Bibliographie.....	24
2 Philosophische Grundlage des Projektunterrichts	25
2.1 Einleitung.....	25
2.2 John Dewey (1859-1952) Lebenslauf und Überblick.....	25
2.3 Hauptphasen in Deweys Leben.....	26
2.4 Deweys Philosophie in Deutschland.....	27
2.4.1 Definition von Pragmatismus.....	27
2.5 Dewey und der Pragmatismus.....	28
2.5.1 Instrumentalistische Erziehungsphilosophie und das „Erziehungsziel“	29
2.5.2 Zur Theorie und Praxis	29
2.5.3 Entwicklung	30
2.5.4 Aus Deweys Werk „Demokratie und Erziehung“.....	31
2.5.5 Wie bringe ich einem Kind bei, wie es am besten lernt.....	31
2.5.6 Dewey und der Pragmatismus (Zusammengefasst)	32
2.5.7 Wie ist Deweys Philosophie zu verstehen?	33
2.5.8 Weiterentwicklung von Deweys Ansatz.....	33
2.6 Abschließende Zusammenfassung/ Rückblick	36
2.7 Literatur.....	36
3 Bedingungen des Projektunterrichts.....	37
3.1 Einleitung.....	37
3.2 Äußere Bedingungen.....	38
3.2.1 Das neue Berliner Schulgesetz.....	38
3.2.2 Andere Rechtsvorschriften.....	39
3.2.3 Lehrpläne: Der neue Rahmenlehrplan für den Sachunterricht.....	41
3.2.4 Die bildungspolitische Zukunft von Projektunterricht.....	45
3.3 Innere Bedingungen	46
3.3.1 Traditionen	46
3.3.2 Problem: Bewertung	47

3.3.3	Problem: Motivation.....	49
3.3.4	Andere Probleme und Einschränkungen	50
3.3.5	In Zukunft	52
3.4	Literaturverzeichnis	52
4	Praxisbeispiel	54
4.1	Entwicklung von Projektunterricht.....	54
4.2	Profil der Schule/ Profil der Klasse	55
4.3	Tagebuch zum Winterforscherprojekt	56
4.3.1	Montag, 5.1.04.....	56
4.3.2	Montag, 12.1.04.....	57
4.3.3	Dienstag, 13.1.04.....	59
4.3.4	Mittwoch, 14.1.04.....	64
4.3.5	Donnerstag, 15.1.04.....	67
4.3.6	Freitag, 16.1.04.....	70
4.3.7	Samstag, 17.1.04.....	75
4.3.8	Sonntag, 18.1.04.....	75
4.3.9	Montag, 19.1.04.....	75
4.3.10	Dienstag, 20.1.04.....	77
4.3.11	Mittwoch, 21.1.04.....	78
4.3.12	Donnerstag, 22.1.04.....	79
4.3.13	Freitag, 23.1.04.....	79
4.4	Schlussbetrachtung	81
4.5	Literatur	82

Einleitung¹

Eine Schule feiert traditionell jährlich im Herbst das Erntedankfest. Die Lehrer² planen hierfür die Beiträge der einzelnen Klassen. Im Rahmen dieses Projektes hat eine dritte Klasse folgende Inhalte bearbeitet:

Lesen Gedichte „Das Ährenfeld“ „Das Getreide“ „Einkehr“ „Das Samenkorn“ „Gemüseball“ Lesetexte/Rollenspiele „Die Grille und der Maulwurf“ „Der Hase und der Igel“ „Jahreszeitenspiel“	Rechtschreibung 1. Diktat „Auf dem Bauernhof“ PROJEKT „Erntedank“	Sprachgebrauch Erzählen „Ferien auf dem Lande“ Kunsterziehung Wandfries „Ährenfeld“ Musik „Leer sind die Felder“ „Danklied“ u.v. Herbstlieder Werkunterricht Trageelemente für den Ernteumzug Girlanden aus „Früchten“ und Ernteschmuck aus Stroh und Gräsern Kostüme für das Programm
--	--	--

Am Festtag trug die Klasse einige Gedichte und Lieder vor und lud zu einem Spaziergang durch die Felder ein. Dies stellte einen Beitrag zum Erntedankfest dar, welches nicht nur Freude bereitete, sondern die Beteiligten auch „zur Nachdenklichkeit über die Schönheit in der Natur und deren Gefährdung anregte“.³

Handelt es sich bei diesem Beispiel aus der Unterrichtspraxis wie in der Zeitschrift ‚Grundschulunterricht‘ geschildert tatsächlich um ein Projekt?

Um diese Frage beantworten zu können, muss zunächst geklärt werden, was ein Projekt ausmacht und wie der Begriff definiert wird. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich hierzu vielfältige Ansätze. Dagmar Hänsel unterscheidet zwei Definitionstypen von Projektunterricht: den Projektverlauf beschreibende und an Merkmalen orientierte Definitionen.⁴

¹ „Einleitung“ gemeinsam verfasst von Ildiko Bereczky, Emine Öztürk und Jana Lehmann.

² Hier und im Folgenden werden die Begriffe Lehrer und Schüler aus Gründen der besseren Lesbarkeit geschlechtsneutral verwendet und schließen daher weibliche Personen ein.

³ Händler, Ute: Projekt >>Erntedank<< Ein Beitrag zur Traditionspflege. In: Grundschulunterricht 3/1997 S.54f

⁴ vgl. Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim: Beltz 1990

Karl Frey beschreibt in seinem Standardwerk über die Projektmethode den Ablauf des Projektunterrichts in sieben Komponenten:⁵

Am Anfang eines Projektes steht stets die Projektinitiative, welche vom Lehrer, von Schülern oder auch von außen stehenden Personen ausgehen kann und durch Offenheit gekennzeichnet ist. Es folgt die Auseinandersetzung der Schüler (in Zusammenarbeit mit dem Lehrer) mit dieser Projektinitiative, in der inhaltliche und methodische Schwerpunkte gesetzt und in einer Projektskizze festgehalten werden. Im dritten Schritt werden geeignete Verfahren zur Problemlösung gesucht, Lösungsstrategien entwickelt und die daraus resultierenden Arbeitsschritte unter den Teilnehmern sinnvoll aufgeteilt. Anschließend werden die geplanten Aktivitäten ausgeführt (Projektdurchführung). Das Projekt endet mit einem Produkt oder mit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Projektverlauf. In diesem finden sich so genannte Fixpunkte und Zwischengespräche, die nach Bedarf während der Durchführung eingesetzt werden und deren Reflexion dienen.

Weniger mit einem Ablaufschema als vielmehr anhand eines Merkmalkatalogs versucht Herbert Gudjons den Begriff des Projektunterrichts näher zu bestimmen. In seinem „Projektbuch“ nennt er folgende zehn Merkmale:⁶

Situationsbezug: Es werden Fragen und Probleme behandelt, die sich aus dem unmittelbaren Umfeld der Schüler ergeben.

Orientierung an den Interessen der Beteiligten: Die Interessen der Schüler und die der Lehrer sollen aufeinander abgestimmt werden.

Selbstorganisation und –verantwortung: Diese stellen wesentliche Elemente eines Projektes dar und beziehen sich sowohl auf dessen Planung als auch auf dessen Durchführung.

Gesellschaftliche Praxisrelevanz: Zum Schutz vor Zufälligkeit und Beliebigkeit und zur Abgrenzung von hobby-artigen Aktivitäten dient die Orientierung an lokalen, regionalen oder globalen Situationen.

Zielgerichtete Projektplanung: Sie umfasst sowohl die Festlegung eines konkreten Zieles bzw. Produktes als auch die Planung der nötigen Teilschritte zu dessen Erreichen.

Produktorientierung: Im Rahmen des Projektes wird ein Produkt hergestellt, welches zum Abschluss präsentiert oder erprobt wird. Das Produkt kann materieller Art sein oder auch eine gemeinsame Aktivität (z.B. ein Theaterstück, ein Fest...).

⁵ Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim und Basel: Beltz 1991

⁶ Bastian, Johannes/ Gudjons, Herbert: Das Projektbuch. Theorie, Praxisbeispiele, Erfahrungen. Hamburg: Bergmann & Helbig 1997

Einbeziehen vieler Sinne: Im Projektunterricht werden möglichst viele Sinne angesprochen, so dass geistige und körperliche Arbeit vereinigt werden.

Soziales Lernen im Projekt: Durch notwendige Arbeitsteilung, Absprachen und Kooperation findet soziales Lernen in vielfältiger Form statt.

Interdisziplinarität: Die Beschäftigung mit einem Projekt beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Lernbereich, vielmehr werden verschiedene Fachdisziplinen integriert.

Bezug zum Lehrgang - Grenzen des Projektunterrichts: Erfordert die Arbeit am Projekt spezielle Kenntnisse oder Fähigkeiten, können oder müssen diese in einem ergänzenden Lehrgang erworben werden.

Diese Merkmalkataloge nach Karl Frey und Herbert Gudjons liefern eine Vielzahl verschiedener Eigenschaften, die nach Aussage der Autoren jedoch keine verbindlichen Kriterien darstellen. So müssten nicht immer alle Merkmale erfüllt sein, damit man von Projekten sprechen kann, das Zutreffen möglichst vieler Kriterien reiche hierfür bereits aus. Unserer Ansicht nach bieten diese Definitionen keine eindeutige Abgrenzung von anderen Unterrichtsformen.

Eine knappe aber umfassende Definition gibt demgegenüber William Heard Kilpatrick, ein Schüler John Deweys, dem Begründer der Projektmethode: Ein Projekt ist demnach „planvolles Handeln[s] aus ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet“⁷. Die Grundlage planvollen Handelns stellt dabei ein vorher festgelegtes Ziel dar, welches zugleich die Planung bestimmt. Die Lösung eines Problems oder die Herstellung eines Produktes stehen somit im Mittelpunkt. Die Planung der Teilschritte obliegt den Beteiligten, die das Problem einbringen oder zumindest ein Präsentiertes zu ihrem eigenen machen. Letzteres ermöglicht die Beteiligung aus ganzem Herzen. Findet die Durchführung in einer sozialen Umgebung statt, so beeinflusst einerseits die Um- und Mitwelt der Teilnehmer die Planung, andererseits besitzt auch das Endprodukt gesellschaftliche Relevanz.⁸

Den weiteren Ausführungen wie auch den folgenden Beiträgen sei diese Definition des Projekts zugrunde gelegt.

Nach den theoretischen Ausführungen zur Definition des Projektes wird nun dessen Bedeutung für den Sachunterricht in der Grundschule erläutert.

⁷ Kilpatrick, W. H.: Die Projekt-Methode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. 1918. In: Dewey, J.; Kilpatrick, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau 1935, S. 162.

⁸ Die Frage, ob es sich beim Eingangsbeispiel um ein Projekt handelt oder nicht, sei nach diesen Ausführungen zu den verschiedenen Definitionen desselben dem Leser überlassen.

Der Sachunterricht ermöglicht durch seine Zielsetzung unabhängig von den Grenzen der fachlichen Disziplinen die Auseinandersetzung des Kindes mit der Sache. Der Erwerb und die Förderung von Handlungskompetenz seitens der Schüler, wie sie im Berliner Rahmenplan als Ziel formuliert werden, stehen dabei im Mittelpunkt. Handlungskompetenz umfasst dabei die Ausbildung und Anwendung von Sach-, Methoden-, sozialer und personaler Kompetenz.

Zur Sachkompetenz gehört der Erwerb von Wissen über die natürliche, technische und soziale Umwelt sowie die Zusammenhänge zwischen und innerhalb dieser. Methodenkompetenz umfasst den adäquaten und situationsgerechten Umgang mit Arbeitstechniken, Verfahren und Lernstrategien, beispielsweise Klassifizieren, Recherchieren, Hypothesen bilden und diese in Experimenten verifizieren. Soziale Kompetenz beinhaltet die Bereitschaft und die Fähigkeit miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren, gemeinsam entwickelte Pläne arbeitsteilig und verantwortungsbewusst zu verwirklichen. In der personalen Kompetenz finden sich Ziele der Selbstbestimmung, Eigenverantwortung, Entfaltung von Ich-Identität und der Freude am lebenslangen Lernen.

Der Projektgedanke der selbständigen und eigenverantwortlichen Bearbeitung einer problemhaltigen Situation fördert die Selbständigkeit, das Selbstvertrauen und das Verantwortungsbewusstsein der Schüler. Die für das Erreichen des gemeinsam festgelegten Zieles notwendige Zusammenarbeit in Gruppen im Rahmen des Projektunterrichts erfordert intensive Kommunikation und Kooperation. Die geforderte Handlungsorientierung in Projekten ermöglicht im Dewey'schen Sinne eine Vielzahl an unmittelbaren Erfahrungen in realen Situationen, wodurch der Erwerb von Sach- und Methodenkompetenz auf „natürliche“ Weise erfolgen kann. In der heutigen, sich schnell wandelnden Wissensgesellschaft verliert der Erwerb von Fachwissen zugunsten der Problemlösekompetenz an Bedeutung. Die Orientierung an den Interessen der Schüler begünstigt die positive Einstellung zum Lernen.

Folglich tragen Projekte maßgeblich zur Ausbildung der oben genannten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse bei und entsprechen daher im Besonderen dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des Sachunterrichts.

Aufbau des Buches

Der erste Teil des Buches behandelt die Geschichte des Projektunterrichts. Dorothee Deißler und Sonja Möglich stellen zunächst dar, in welchem Zusammenhang der Begriff des Projektes Mitte des 18. Jahrhunderts erstmalig verwendet wurde. Projektähnliche pädagogische Konzeptionen von Pestalozzi, Fröbel und Rousseau werden dabei als Anfänge von Projektunterricht angesehen.

In welcher Weise sich Projektunterricht entwickelt hat, zeigen die Autorinnen anhand der Länder USA, Russland und Deutschland auf.

Dabei werden die Leitgedanken des „Projekt-Begründers“ Dewey und seines Schülers Kilpatrick, die sich auf der Theorie des Pragmatismus gründen, dargestellt. Als russische Vertreter werden Blonskij und Makarenko und die von ihnen entwickelten Arbeitsschulkonzepte vorgestellt. In Deutschland gewannen Projekte durch Vertreter der Reformpädagogik für den Unterricht an Bedeutung. In welcher Form Projekte bereits bei den Pädagogen Otto, Gaudig, Lietz, Petersen, Kerschensteiner, Karsen, Haase und Reichwein eine wichtige Rolle gespielt haben, wird in einem weiteren Abschnitt ausgearbeitet.

Abschließend gehen die Autorinnen auf die Innovationszeit der 60er und 70er Jahre in Europa ein und erläutern, inwieweit der Projektunterricht der Forderung nach einer grundlegenden Bildungs- und Erziehungsreform nachkommen kann.

Einen vertiefenden Blick auf John Dewey und den Pragmatismus wirft Daniela Dietrich im zweiten Beitrag dieses Buches. Dabei geht sie zunächst auf einige wichtige Stationen in Deweys Leben ein, vor deren Hintergrund sie dann die Ausbildung seiner Theorien erläutert. Nach einer einführenden Definition von Pragmatismus schildert sie dessen Einfluss auf die Entwicklung des Projektgedankens. Hierfür werden schrittweise die Ziele und Grundgedanken Deweys dargestellt. Im Anschluss an eine erste Zusammenfassung der Kernaussagen Deweys geht die Autorin noch auf die Umsetzung der Theorie im Unterricht ein und erläutert deren Auswirkungen und Weiterentwicklung.

Ein zusammenfassender Rückblick über die gewonnenen Einsichten schließt dieses Kapitel ab.

Im Beitrag über die Bedingungen von Projektunterricht von Amanda Brandmair und Linda Wegener wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Durchführung von Projekten in der Schule behindern oder auch begünstigen können.

Dabei werden einerseits die „äußeren“ Bedingungen wie etwa das Schulgesetz, der Berliner Rahmenplan und der Aufbau des Schulsystems sowie der schulorganisatorischen Rahmen beleuchtet und auf ihre Auswirkungen für die Konzeption des Projektunterrichts befragt. Darüber hinaus werden in einem zweiten Kapitel die „inneren“ Bedingungen erläutert. Dazu gehören neben der materiellen Ausstattung der Schule auch und vor allem die Einstellungen und Voraussetzungen der beteiligten Personen, also der Schüler, der Lehrer, der Eltern und der Schulleitung.

In einem abschließenden Ausblick soll die Zukunft des Projektunterrichts an Berliner Schulen vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen prognostiziert werden. Weiterhin werden einige, aus Sicht der Autorinnen hilfreiche Änderungen erläutert, die die Ausbreitung des Projektunterrichts fördern können.

Den abschließenden Bericht über einen selbst durchgeführten Projektversuch in einer ersten Klasse liefern Christel Bublitz, Andreas Glantz und Teo Sentija.

Der Beitrag beginnt mit der Vorstellung des „Winterforscherprojekts“ als Grundidee ihres Vorhabens. Anschließend wird beschrieben, wie das Thema in der Klasse eingeführt wird und wie gemeinsam mit den Kindern verschiedene Interessenbereiche entwickelt werden. Die Umsetzung der Projektarbeit wird im darauf folgenden Abschnitt in Form eines Tagebuchs erläutert. Die Autoren beschreiben und dokumentieren dabei fortlaufend anschaulich die von den Kindern hergestellten Produkte. Die Reflexion über die positiven und negativen Erfahrungen während der Projektarbeit schließt den Bericht und das Buch ab.

1 Die Geschichte des Projektunterrichts⁹

1.1 Anfänge und Entwicklung des Projektunterrichts

Schon bei Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel lassen sich erste Merkmale des projektähnlichen Lernens feststellen. Bei ihnen taucht zwar nirgendwo der Projektbegriff auf, dennoch sind ihre Ideen der Projektmethode ähnlich.¹⁰

Der Ausdruck Projekt wurde zum ersten Mal in Italien im 16. Jahrhundert bzw. in Frankreich im 18. Jahrhundert an den Kunstakademien gebraucht. Ein Projekt bedeutete für die Architekturstudenten der Académie Royale d'Architecture, dass sie ein Gebäude selbständig, kooperativ und originell zu entwerfen hatten. Dort wurde zwar der Begriff „projet“ benutzt, doch das Verständnis dieses Begriffes ist mit den heutigen Projektkonzeptionen nicht identisch.¹¹

Die Projektidee verbreitete sich von den Kunstakademien auf die Anfang des 19. Jahrhunderts entstandenen technischen Hochschulen, die als Teil der Abschlussprüfung auch eine Projektarbeit verlangten.¹² Von Italien aus gelangte der Projektgedanke nach Deutschland und ganz Europa und beeinflusste auch die technologischen Institute in den USA, wobei er je nach Vertreter verschiedene Inhalte und Formen annahm.¹³

Der Erste, der den Projektbegriff in die amerikanische Pädagogik einführte, war der Gründer des Massachusetts Institute of Technology William B. Rogers. Später entwickelten sich zwei Varianten des Projektgedankens: eine sozialkonservativ-technologische und eine sozialreformerisch-politische, die Lernen durch Tun, also das Lernen am Projekt, als zutiefst demokratisch ansah. „[W]eil es a) den praktisch begabten Jugendlichen die Chance zum sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg ermöglichte und weil b) die Merkmale Schüler-, Wirklichkeits- und Produktionsorientierung, also selbständiges Denken und kooperatives Handeln, endgültig etabliert wurden.“¹⁴

An den Gedanken der Zusammengehörigkeit zwischen Demokratie und Projekt, knüpft schließlich der Philosoph und Pädagoge John Dewey an.

⁹ „Anfänge und Entwicklung des Projektunterrichts“, „Arbeitsschulkonzepte in Russland“ und „Reformpädagogik in Deutschland“ verfasst von Dorothee Deißler, „Pragmatismus in den USA“ und „Innovationszeit der sechziger und siebziger Jahre in Europa“ verfasst von Sonja Möglich.

¹⁰ vgl. Frey 1996, S. 31.

¹¹ vgl. Gudjons 2001, S. 73.

¹² vgl. Frey 1996, S. 32.

¹³ vgl. ebd., S. 33.

¹⁴ Gudjons 2001, S. 73.

1.2 Pragmatismus in den USA

Die Pragmatismus-Bewegung aus den USA leitet ihren Namen daraus ab, dass sie „die Pragmatik, d.h. die Tätigkeit oder Praxis der Wissenschaft oder Theorie überordnet.“¹⁵ Der Wert der Sache liegt hier im praktischen Tun.

1.2.1 John Dewey (1859-1952)

Besonders John Dewey wird mit den pädagogischen Aspekten des Pragmatismus verbunden. Er setzte sich für die Aufhebung des scheinbaren Gegensatzes von Moral und Wissenschaft ein. Dewey hat die empirische Wissenschaft als Vorbild für Handeln verstanden, mit Auswirkungen auf die Demokratie in der jeder handelnd, d.h. experimentierend auf sich selbst gestellt ist. Und da niemand alleiniges Wissen besitzt, muss sich jeder Unterricht an der Lebenspraxis orientieren. Unterricht muss lebensnah sein und kritisierbares und überprüfbares Wissen vermitteln. Dewey lehnt systematisches Wissen nicht ab, allerdings meint er nur mit diesem allein Bildung im Sinne einer demokratischen Gesellschaft, die ihm besonders am Herzen lag, nicht erzeugen zu können. Für ihn gehört der Einbezug möglichst realistischer Aufgaben aus dem alltäglichen Leben zum Unterricht. So wird Wirklichkeit geschaffen, sie wird nicht aus dem Wissen anderer übernommen. Nach der pragmatischen Konzeption ist es bei der Beschäftigung mit der Aufgabe notwendig einen Lösungsbeitrag zum Problem zu liefern.¹⁶ Ein Denkkakt besteht laut Dewey aus dem Präzisieren eines Problems, aus dem Entwerfen des Lösungsansatzes, dem Simulieren der Lösung, d.h. logisch probieren, experimentell überprüfen. „Die Arbeit an der Aufgabe muss also zielgerecht und planvoll sein.“¹⁷

1.2.2 William Heard Kilpatrick (1871-1965)

Für William Heard Kilpatrick standen die charakterbildenden Leistungen des Projekts im Vordergrund. Die realen Aufgaben sollen in demokratisches Leben einführen, mithilfe sozial problemhaltiger und subjektiv empfundener Situationen, die handlungsrelevantes Lernen stimulieren. Diese Situationen sind nur durch fächerübergreifende Kooperation zu bewältigen. Reale Lebenssituationen verpflichten den Lernenden sich mit Instanzen außerhalb des Lernortes Schule auseinanderzusetzen. Es geht um die Realisierung individueller Existenz. Der Lernende muss einen bestimmten Grad an Können erreichen und bei sich eine geistige Unordnung beseitigen, er muss einen Gedanken formen und in die Tat umsetzen. Ein Projekt ist laut Kilpatrick „eine aus ganzem Herzen gewollte, absichtsvolle Tätigkeit, die in einer

¹⁵ Frey 1996, S. 40.

¹⁶ vgl. Frey 1996, S. 41

¹⁷ Frey 1996, S. 42.

sozialen Umgebung stattfindet“.¹⁸ Das gemeinsame Leben ist bei Kilpatrick die Basis für Erziehung. In seinem Projektbegriff schlägt sich die Situation der zwanziger Jahre in den USA nieder. Viele Völker lebten im gleichen Lebensraum und um allen eine Chance einzuräumen, musste das Leben planvoll und ernsthaft sein.

John Dewey legt Wert auf die Bearbeitung eines umfassenden Gegenstandes, im Gegensatz zum Lernen nicht integrierter Fähigkeiten oder unnützer Übungsstücke. Die eigene Planung sowie die Abstimmung mit allen Teilnehmern, also keine Ausführung bloßer Anordnungen, war ihm genauso wichtig wie ein Wechsel der Sozialformen. Bei Dewey geht es um die Beschäftigung mit Problemen, wie sie alltäglich vorkommen, deren Bearbeitung soll allerdings naturwissenschaftlichen Mustern folgen. So „bilden sich Lebenssinn und Demokratie“¹⁹. Das experimentierende Umgehen mit Kulturgütern stiftet Bildung und Demokratie. Ein ‚vollständiger Denkkakt‘ sieht bei Dewey folgendermaßen aus „1. Begegnung mit der Schwierigkeit, 2. Lokalisierung, Präzisierung, 3. Lösungsansatz, 4. Simulation der logischen Lösungsmöglichkeiten, 5. Experimentelle Prüfung der Lösungsansätze“.²⁰

1928 erläuterte Kilpatrick deutschen Lehrern die politik-soziologischen Voraussetzungen, die die Projektidee beeinflusst hatten. Drei ‚Bewegungen‘ waren dabei zu berücksichtigen: Zum Ersten die Notwendigkeit für die ersten Einwanderer in die USA, die sich bietende Wildnis zu bezwingen. Es mussten für dieses neue Land Wege entwickelt werden, Strategien aus dem alten Europa erwiesen sich als nicht hilfreich. Persönliche Selbstbestimmung wurde nötig. Dann folgte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine erneute Einwanderungswelle und wieder mussten neue Wege zur gesellschaftlichen Integration gefunden werden. Und letztendlich stärkte dann der Industrie- und Wissenschaftsaufschwung den Glauben an das wissenschaftliche Denken.²¹ Diese immer neuen Veränderungen führten zu der Überlegung, dass es unmöglich sei, aufgrund alter Erkenntnisse die Kinder für die Zukunft zu ‚bilden‘ und dass man ihnen also die Fähigkeit an die Hand geben musste, ihre eigenen Probleme selbst zu lösen. Ein Vorreiter des notwendigen Wandels der Schul- und Unterrichtsform war also Dewey, der 1896 mit seiner Frau eine Laborschule gründete und den Projektunterricht vorantrieb. Der Mittelpunkt dieser Auffassung wurde nun also das Leben.²²

Auch mit Hinblick auf politische Hintergründe legte Dewey Wert auf Interaktion mit der Umwelt. Der Mensch sollte die Trennungslinie nicht zwischen Handeln und Denken ziehen,

¹⁸ ebd.

¹⁹ ebd., S. 51.

²⁰ Dewey 1933, S. 107ff.; zitiert nach Frey 1996, S. 52.

²¹ vgl. Bastian, Gudjons 1997, S. 66.

²² vgl. Bastian, Gudjons 1997, S. 67.

sondern „zwischen blindem, sklavischem, bedeutungslosem Handeln und einem solchen, das frei, bedeutsam, gesteuert und verantwortlich geschieht“²³. Wissen ist also das Ergebnis von Interaktion. Nach seinem Kreislaufmodell wirkt der Mensch auf einen Gegenstand ein und dieser wirkt auf den Menschen zurück. Wenn also eine Betätigung eine Veränderung hervorruft, die auf den Menschen zurückwirkt, dann lernt er etwas. Das Kind muss nun seine außerschulischen Erfahrungen in die Schule einbringen dürfen, und es muss das Gelernte auch in seiner außerschulischen Lebenswelt gebrauchen. Probleme ergeben sich bei Dewey aus dem Widerspruch zwischen Idee und Wirklichkeit. Wenn Gegenstände die auf sie gerichteten, gewohnten Reaktionen versagen und nicht die gewünschten Ergebnisse bringen, dann werden sie fragwürdig. Für Kilpatrick ist es unveräußerliches Natur- und Menschenrecht des Schülers selber tätig zu sein und an schwierigen Handlungen und Situationen neu zu deuten. Für ihn führt planvolles Handeln zu einer demokratischen Gesellschaft. Um Kinder auf ihre ungewisse Zukunft vorzubereiten, müssen sie lernen ihr Handeln methodisch und systematisch zu kontrollieren.²⁴ Die Schüler schließen untereinander und mit dem Lehrer einen Projektvertrag, sodass ihr Handeln auch verbindlich wird.

Von Kritikern wurde häufig zwar die methodische Seite der Projektmethode anerkannt, aber die politische Philosophie abgelehnt. Von der frühsozialistischen Reformpädagogik wurde Dewey hingegen sehr geschätzt.²⁵

Die Pädagogik des Pragmatismus sucht danach welche Erfahrungen und welches Handeln notwendig sind, um identitätsbildende Prozesse, die der Selbstverwirklichung des Heranwachsenden dienen, zu ermöglichen. Aufgrund veränderter Lebensbedingungen konnte Erziehung nicht mehr als Vorbereitung für vorausbestimmte Lebensverhältnisse sein. Wenn die Zukunft unbekannt ist, muss die Jugend exemplarisch lernen, Probleme aufzugreifen und zu lösen, wenn sie auftauchen. Dewey war der Auffassung, Individuen hätten das Recht ihre kulturellen, sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnisse selbst und in gegenseitiger Hilfe in die Hand zu nehmen.²⁶ Ohne die freie, selbstbestimmte und nicht hierarchische Problembearbeitung wird Projektunterricht wieder zur bloßen Methode, die sogar reibungslos mit traditionellem Unterricht vereinbar wäre. Entsprechend ist, was heutzutage in Schulen stattfindet eher als projektorientierter Unterricht zu bezeichnen.

Wenn Dewey von Wachstum spricht, meint er damit die Fähigkeit Reaktionen abzuändern, bis ein geeigneter, erfolgreicher Weg des Handelns gefunden wurde. Dieser Vorgang, Dewey

²³ Dewey 1958, S. 435; zitiert nach und übersetzt von: Bastian, Gudjons 1997, S. 71.

²⁴ vgl. Bastian, Gudjons 1997, S. 73.

²⁵ vgl. ebd.

²⁶ Gudjons 1989, S. 54.

nennt das Erfahrung, hat eine aktive und eine passive Seite: Es gibt ein aktives Erfahren, ein Ausprobieren, den Versuch, man macht Erfahrung, und ein passives Erleiden. Wir wirken auf einen Gegenstand ein und der Gegenstand wirkt zurück. Dinge, die wir tun und was wir erleiden wird in Verbindung gebracht. Und dabei lernt das menschliche Wesen zu lernen. So geht es Dewey auch in erster Linie um Handeln und Erleiden, nicht um Erkennen.

Der Begriff ‚Projekt‘ taucht erst 1931 bei Dewey auf, nachdem er zuvor von der ‚Projekt-, Problem- und Situations-Methode‘ gesprochen hat.²⁷

Dewey ist weder der Erfinder der ‚Projektmethode‘ noch hält er sie für die „einzig sinnvolle Unterrichtsform“.²⁸ Er betonte immer besonders den Zusammenhang zwischen Philosophie und Erziehung, da für ihn die Philosophie aus Problemen des menschlichen Zusammenlebens entstand und zur Lösung dieser Probleme beitragen sollte. Der Pragmatismus geht davon aus, dass die Philosophie die Probleme nicht lösen kann, sondern sie nur aufzeigt und Hinweise zur Überwindung gibt. Es geht also, und das ist typisch für Dewey, um die Auseinandersetzung mit Problemen und die Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge, „die immer hypothetischen Charakter besitzen und Teil eines fortlaufendes Prozesses der Weiterentwicklung sein sollte(n)“.²⁹ Durch die Betonung des Tätigseins wächst die Gefahr, das Projekt auf ‚learning-by-doing‘ zu reduzieren und es mit bewusstseinslosem Tun auf eine Stufe zu stellen. Eine Erfahrung zu machen ist für Dewey „immer ein geistiger und kreativer Prozess“.³⁰ Was wir mit Dingen tun und was wir von ihnen erleiden, muss in Beziehung gebracht werden. Es geht dabei auch nicht einfach um manuelle Tätigkeiten, sondern um eine Veränderung des Gegenstandes und dem Nachvollzug dieser Veränderung im Denken. Denken und Erfahrung stehen also in einem engen Zusammenhang. Die ‚Methode‘ und das ‚Denken‘ haben also folgende gemeinsame Merkmale: Man braucht eine für den Erwerb von Erfahrung geeignete Situation, an der der Schüler um ihrer selbst willen interessiert ist. Zudem muss ein echtes Problem die Anregung zum Denken liefern. Der Schüler muss über genügend Wissen verfügen, um das Problem zu bearbeiten und strukturiert vorzugehen. Ferner muss die Möglichkeit bestehen, alle Gedanken praktisch zu erproben.³¹ Dies ist allerdings nicht als universalgültige Unterrichtsmethode zu verstehen, dann bestünde die Gefahr der Erstarrung.

²⁷ Suin de Boutemard 1997, S. 43.

²⁸ Speth 1997, S. 19.

²⁹ ebd., S. 20f.

³⁰ ebd., S. 22.

³¹ vgl. Dewey 1964, S. 218; nach Speth 1997, S.23.

Für Dewey ist die wichtigste Aufgabe von Erziehung, die Erfahrung sicherzustellen und die Fähigkeit, folgende Erfahrungen selbst zu leiten, hervorzurufen. Erziehung dient der Höherentwicklung der Gesellschaft und kann nur über Erfahrungsprozesse stattfinden.

Der Mensch lernt auch nicht, wenn er sich losgelöstes Wissen aneignet, sondern nur wenn der Gegenstand auch mit der Lebenssituation des Lerners zusammenhängt. Das Interesse der Lernenden muss berücksichtigt werden und das Ereignis für sie von Bedeutung sein. Das Individuum rückt also ins Zentrum der Betrachtung.

Der Mensch ist ein soziales Wesen, das in einer Gemeinschaft lebt. Eine erstrebenswerte Gesellschaft beruht für Dewey auf der Demokratie als „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“.³² Da immer wieder Generationen nachwachsen, die in die Gesellschaft integriert werden müssen - sie müssen mit den Normen und Meinungen der Gesellschaft vertraut gemacht werden - ist die Erziehung für den Fortbestand einer Gesellschaft notwendig. Es geht hier für Dewey allerdings nicht um die Anpassung der neuen Mitglieder, sondern auch darum, dass diese ihre Ansichten einbringen und die Weiterentwicklung der Gesellschaft vorantreiben können.

Dewey bricht mit der Ansicht, dass inhaltliche und methodische Aspekte im Unterricht weitgehend getrennt voneinander zu betrachten sind. Die Methode bedeutet jeweils die wirksamste Aufbereitung des Stoffes. Beide können nicht ohne einander sein. Entsprechend ist die Projektmethode auch für Dewey nicht die einzige und wahre Methode. Auch bewährte Verfahren müssen immer wieder dem besonderen Fall angepasst werden.

Allerdings müssen auch bei Dewey Lerninhalte nicht immer aus konkreten Situationen entstehen, sondern sind auch Inhalte, die die Gesellschaft als der Vermittlung an eine nachfolgende Generation für wichtig erachtet. Diese müssen dann allerdings immer wieder auf ihren sozialen und gesellschaftlichen Kern hinterfragt werden, um nicht nur um ihrer selbst willen vermittelt zu werden. Dieser Lehrplan schützt den Lehrer vor einer zufälligen Auswahl. Er ist ein ‚Arbeitsmittel‘ mit dem der Lehrer die Erfahrungen der Schüler initiieren kann.

Die Erfahrung ist immer ein sozialer Prozess, da sie durch eine soziale Gruppe und deren Vorstellungen mitbestimmt wird. Der Lehrstoff muss sich dadurch auszeichnen, dass er sich auf das Leben des Kindes bezieht und es befähigt, sein Leben in Zukunft besser zu meistern. Es müssen also Anknüpfungspunkte zwischen den Kindern und dem Lernstoff gefunden werden. Als Problem kommt allerdings hinzu, dass neue Lerninhalte oft schon wieder überholt sind, wenn sie in die Schule gelangen. Es kommt also darauf an, die Schüler in die

³² Dewey 1964, S. 121; zitiert nach Speth 1997, S. 25.

Lage zu versetzen, sich die Inhalte selbständig anzueignen.³³ Doch trotz eines nicht festlegbaren Wissenskanons folgt daraus natürlich nicht, dass Inhalte beliebig sind. So sollte der Stoff mit den Lebenserfahrungen der Kinder in Verbindung stehen und für das soziale Leben von Bedeutung sein. Diese Erfahrungen sollen dann durch eine weitere Durchdringung durch die Kinder an objektiver Qualität gewinnen. Also besteht die Notwendigkeit Lernprozesse genau zu planen, der Erzieher muss innerhalb des Bereichs der bereits vorhandenen Erfahrung etwas auswählen, das verspricht neue Probleme aufzuwerfen.³⁴ Der Lehrende wird bei Dewey also nicht aus der Verantwortung entlassen, allerdings wird nicht der Stoff, sondern der Erfahrungsprozess des Lernenden in den Mittelpunkt gerückt. Und diese Prozesse müssen in Gang gesetzt werden. Entsprechend ist die Erstellung eines Lehrplans nicht möglich, da für jede Lerngruppe ein anderer Zusammenhang zwischen Lehrstoff und Lebenswirklichkeit besteht.

Dewey stellt vier Bedingungen für ‚erzieherische‘ Projekte auf:

- Sie sollen im Interesse der Schüler liegen, da sich ohne Bedeutung für ihre Gefühle und Bedürfnisse auch der Verstand der Schüler abwendet. Eine kurzfristige Begeisterung ist nicht ausreichend.
- Die Aktivität muss sich auf etwas Sinnvolles richten, und das meint nicht sinnvoll aus der Sicht der Erwachsenen. Auch triviale Tätigkeiten zur unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung werden ausgeschlossen.
- Ein Projekt muss im Laufe seiner Entwicklung Probleme aufwerfen, die bei den Kindern Neugierde und das Verlangen nach der Suche nach einer Antwort auslösen.
- Zudem muss ein Projekt eine gewisse Zeitspanne umfassen, um eine angemessene Bearbeitung und Entwicklung möglich zu machen.

So ist ein Projekt also „die tätige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand über einen längeren Zeitraum hinweg, einem Gegenstand der von bleibendem Interesse für den Schüler und die Gesellschaft ist, der über sich hinausweist und weitere Probleme aufzeigt, mit dem Ziel, Erfahrungsprozesse bei den Schülern zu initiieren.“³⁵

³³ vgl. Speth 1997, S. 32.

³⁴ vgl. ebd. S. 33.

³⁵ ebd. S. 35.

1.3 Arbeitsschulkonzepte in Russland

Das Industrieschulkonzept von Blonskij und die Kolonie-Arbeitsschulerziehung von Makarenko haben folgende Merkmale:

- „produktive Betätigung als bildendes Element
- Bildung an Realitäten der Gegenwart
- Versuche zur Annäherung von Kopf- und Handarbeit“

1.3.1 Pavel Petrovich Blonskij (1884-1941)

Blonskij entwarf 1918 in Moskau die „Arbeitsschule“. Sein Ziel war eine klassenlose Gesellschaft und eine neue Schule, da er die „alte Schule“ radikal kritisierte. Sein pädagogisches Konzept beruht auf den Klassikern Comenius, Pestalozzi und Fröbel, außerdem beschäftigte er sich mit seinen Zeitgenossen Montessori, Scharrelmann und Gansberg.

Seine Kritik an den herkömmlichen Schulen bestand vor allem darin, dass sie ihm die Menschen zu wenig einigten und Kultur und Arbeit trennten. In seiner Arbeitsschule wollte er beides integrieren und sie für Kinder und Jugendlichen zwischen dem 3. und 18. Lebensjahr öffnen.

Nach Blonskij ist die „Arbeit derjenige Prozess zwischen Mensch und Natur, durch den der Mensch die Natur seinem Willen unterwirft, sie zwingt, menschlichen Bedürfnissen zu dienen.“³⁶ Seiner Ansicht nach sollte die Arbeitserziehung dazu dienen, dass das Kind planmäßig und organisiert durch eine zweckmäßige Tätigkeit für die Menschheit nützliche Gegenstände schafft, die einen Gebrauchswert haben.

Der zentrale Punkt bei Blonskij's Pädagogik ist die Einordnung der Schüler ins Kollektiv mit Hilfe der Lernprozesse, die den Kindern die wirtschaftliche Abhängigkeit des Einzelnen vom Kollektiv vor Augen führen sollen. Damit jeder Einzelne gehorchen und ausführen lernte, setzte Blonskij Kommandanten aus den Reihen der Schüler ein, die in der Gruppe das Sagen hatten. Diese Kommandanten wurden von Zeit zu Zeit ausgewechselt, damit jeder einmal die Erfahrung des Befehlens machen konnte.

Zwei Dinge sind nach Frey vorbildhaft für Blonskij's Arbeitsschule. Zum einen die Idee, dass die Schule Wohnraum, Arbeitsraum, Vergnügensraum und Lebensraum darstellt. Zum anderen „die Idee vom (werk-)tätigen Menschen als Ausgangspunkt für curriculare Überlegungen.“³⁷

³⁶ Frey 1996, S. 44.

³⁷ ebd.

1.3.2 Anton Semenovitch Makarenko (1888-1939)

Der Lehrer Makarenko forderte vor allem eine Auflockerung des drillhaften Unterrichts. An seiner Schule gründete er ein Blasorchester und einen großen Schulgarten, was charakteristisch für seine Auffassung von Schule war. Für ihn war die Schularbeit außerhalb des Schulhauses von besonderer Bedeutung. Die Schüler sollten durch gemeinschaftliches Tun erzogen werden und ihnen sollte die Bedeutung vom Nutzen der Arbeit deutlich werden. Als Leiter einer Kolonie obdachloser, gewalttätiger, verwahrloster und hungernder Jugendlicher hatte er die Möglichkeit, seine Ideen zu realisieren. Das Wichtigste war für ihn Verständigung mit den Jugendlichen zu stiften und dies erreichte er über das Tun, wie zum Beispiel Holzfällen, Schuhe herstellen oder Pferde pflegen.

Dabei war er allerdings immer auf Disziplin und Ordnung bedacht. Frey vergleicht die Kolonie mit einem sozialtherapeutischen „Zentrum für die Behandlung Drogenabhängiger (mit streng geregelter Tagesablauf und Aufgabenzuteilungen).“³⁸

Die Schüler wurden in Abteilungen aufgeteilt, wobei jeder Abteilung ein Kommandant vorstand. Es gab feste Abteilungen, die sich spezialisierten, da nach einer gewissen Zeit nicht mehr jeder alle Aufgaben wahrnehmen konnte. Daneben gab es auch „Einsatzabteilungen“, deren Mitglieder nur für bestimmte Einsätze zusammenkamen und sich danach wieder trennten. So wurden feste Strukturen dynamisiert.

Makarenko lehnte die Integration von Studium und Arbeit ab, stattdessen erlernten die Jugendlichen neben der Schule einen Beruf, so dass sie nach ihrem Abschluss doppelt qualifiziert waren. Ein Aspekt der Projektmethode, dem hier auch Rechnung getragen wird, ist die Tatsache, dass handwerkliche, industrielle und andere berufliche Betätigungen potentielle Bildungsgegenstände sind. „Sie sind Teile des Lebens und damit auch bildungsrelevant.“³⁹

1.4 Reformpädagogik in Deutschland

Die Zeit der Reformpädagogik in Deutschland sind die Jahre zwischen 1895 und 1933, wobei die 20er und 30er Jahre am bedeutsamsten waren. Die Reformer kritisierten vor allem das nutzlose Schulwissen des Bildungsphilisters, die Lebensteilung zwischen Schule und übriger Welt und die damalige Kultur und Gesellschaft im Allgemeinen. Neue Lehr- und Lernformen wurden gefordert, wie zum Beispiel Produktionsschulen oder Schulfarmen.⁴⁰ Für die

³⁸ Frey 1996, S. 46.

³⁹ ebd., S. 47.

⁴⁰ vgl. Frey 1996, S. 35.

Reformpädagogen standen das Kind und die Seele des Kindes im Zentrum. Man glaubte an eine Psychologie kindlicher Kräfte, die man nur freizusetzen hätte.⁴¹

Zu einer großen Breitenwirkung gelangte der Projektgedanke in Deutschland nicht, da „er mit ähnlich gelagerten, fest etablierten Arbeitsschulkonzepten konkurrierte“.⁴² Dort wo die Projektidee verwirklicht wurde, wurde sie über weite Teile missverstanden. So wurden Projekte als methodische und eher unterrichtstechnische Formen angesehen und nicht als eigenständige didaktische Konzeptionen. Des Weiteren wurde neben das Projekt das Tun und das Problem gestellt und somit Tun, Denken und Erfassen voneinander getrennt.⁴³

Die acht im Folgenden vorgestellten Reformer arbeiteten die Projektmethode zwar nicht als eigenen Bildungsansatz heraus, sie sind jedoch als Vorläufer und Wegbereiter der Projektmethode zu sehen. Keiner von ihnen bezieht sich jedoch direkt auf die Projektpädagogik von Dewey und Kilpatrick.⁴⁴

1.4.1 Berthold Otto (1859-1933)

Otto war der Meinung, dass historische Veränderungen einen ständigen Wandel der Bildung mit sich bringen. Des Weiteren ging er davon aus, dass Kinder eigene Formen des Weltverständnisses und des Sprechens miteinander haben. Um dem Rechnung zu tragen, wollte Otto die spontane Frage des Kindes aufgreifen und an ihr entlang den Unterricht gestalten. Als Vorbild dient ihm das natürliche Aufwachsen des Kindes in der Familie. Dazu hat er den Gesamtunterricht entworfen, bei dem in Form von Gesprächen, nach dem Muster von Tischgesprächen, die wichtigsten Fragen der Kinder erörtert wurden. Dort versammelt sich die ganze Schule, womit gewährleistet wird, dass eine anregende Atmosphäre geschaffen wird, da eine heterogene Gruppe aufeinander trifft. Schüler können Schüler befragen und die aufkommenden Probleme miteinander diskutieren. Der Lehrer nimmt dabei die Rolle des Moderators ein, der eingreift, wenn es nicht mehr weiter geht. Unter seiner aufklärenden, weiterführenden und beratenden Betreuung können die Schüler hier selbst Volksbildung betreiben.⁴⁵

⁴¹ vgl. Bastian/Gudjons 1990, S. 27.

⁴² Jung 1997, S. 15.

⁴³ vgl. ebd., S. 16.

⁴⁴ vgl. de Boutemard 1997, S. 50.

⁴⁵ vgl. Frey 1996, S.36.

1.4.2 Hugo Gaudig (1860-1923)

Nach Gaudig ist fest gefügtes Wissen, das nur reproduziert werden kann, gefährlich für die Bildung, da die freie Entfaltung dadurch behindert wird. Gaudigs Antwort darauf ist die freie geistige Tätigkeit, die automatisch zu einer Persönlichkeitsbildung führt und dazu befähigt, sich selbst zu entfalten. Dies ist nach Gaudigs Auffassung nur zu erreichen, wenn die Kinder sich selbst betätigen. Deshalb ist er dafür, den Unterricht durch die Schüler selbst planen zu lassen. „Vorgefertigte Wissenserwerbsstücke verbauen die Phantasie. Dagegen eröffnen die Arbeitsformen, die man erlernt, und die ständig praktizierte Selbsttätigkeit neue Horizonte.“⁴⁶

1.4.3 Hermann Lietz (1868-1919)

Lietz kritisierte das Auswendiglernen und Wiedervergessen und die intellektuelle Einseitigkeit des öffentlichen Bildungswesens. Darum gründete er Landerziehungsheime mit dem Wahlspruch „Licht – Liebe – Leben“. Dort sollten die Schüler lernen, selbständig zu handeln. In den Heimen spielten körperliche und landwirtschaftliche Arbeit, das Herstellen von Möbeln und die selbständige Planung und Vorbereitung großer Fahrten eine wichtige Rolle. Auch sollten die Schüler „lernen, das Leben als Ganzes zu begreifen und auch die Freizeit selbst zu gestalten“.⁴⁷

1.4.4 Peter Petersen (1884-1952)

Für Petersen muss Schule ein Gefüge unterschiedlicher Betätigungsformen und -felder sein, wie zum Beispiel Spiel und Fest, straffe Kurse des Wissenserwerbs und Individual- und Gruppenarbeit. Petersen führte so genannte Stammgruppen statt Jahrgangsklassen ein und ersetzte den Stundenplan durch einen Wochenarbeitsplan. Statt Zensuren gab es einen Arbeits- und Leistungsbericht. Diese Idee hat unter anderem einen Platz im Schulplan von Jena – auch Jenaplan genannt – gefunden, bei dem die Projektarbeit eine zentrale Rolle spielt. Die Schüler entwerfen hier für sich eine Aufgabe und geben sich Richtlinien für die Aufgabenerfüllung. „Die Auseinandersetzung mit den Dingen des Alltags und den Mitschülern soll die Schüler in die eigene Geschichtlichkeit einführen und sie somit in die Geschichte einbinden.“⁴⁸

⁴⁶ ebd.

⁴⁷ Frey 1996, S.37.

⁴⁸ ebd.

1.4.5 Georg Kerschensteiner (1854-1932)

Kerschensteiner ist bekannt als der Begründer der Berufsschule. Für ihn stand konstruktive Betätigung im Mittelpunkt, womit er im Wesentlichen manuelle Betätigung meint, bei der ein Jugendlicher sein Handwerkszeug zu gebrauchen lernt. Wichtig dabei waren ihm zielvolle Aufgabenerfüllung, Material- und Funktionsgerechtigkeit. Er sah eigenständige Erarbeitung der Bildungsgüter als pädagogisch sinnvoller an als die bloße Belehrung durch den Lehrer. Entworfen wurde dieser Ansatz für die Berufsschulen zum allgemeinen Programm der Arbeitsschule.

1.4.6 Fritz Karsen (1885-1951)

Karsen stand der amerikanischen Reformpädagogik von Dewey und Kilpatrick nicht nur didaktisch, sondern auch unterrichtsmethodisch und schulpädagogisch am nächsten.⁴⁹ Er war auch derjenige, der als Erster den Begriff des Projekts in Deutschland für seinen Ansatz benutzt hat. Seiner Meinung nach zielt das Projekt darauf ab, „die Gesellschaft selber auf eine menschlich höhere Stufe der Kultur zu heben“.⁵⁰ Nach Karsen soll die Schule eine soziale Arbeitsschule sein und wie eine moderne Werkstatt genossenschaftlich organisiert sein. Arbeit stand bei Karsen im Mittelpunkt. Leben war für ihn Arbeit und das Lösen von Aufgaben, die mit wachsender Stärke immer höher gesteckt werden. Wie viele Reformpädagogen war er der Ansicht, dass die Ziele nicht von außen vorgegeben werden dürfen, sondern von den Mitgliedern selber festgelegt werden sollen. Seine perfekte Schule sah folgendermaßen aus: Zu Beginn des Schuljahres legt ein Komitee aus Lehrern und Schülern einen Projektplan für die ganze Schule fest. Daraus sollen sich die einzelnen Klassen ein Projekt aussuchen, an dem sie arbeiten wollen. Der Lehrer soll dabei die Rolle des „Guten Hirten“ einnehmen, der den verirrtten Schülern wieder zu sich selbst und zu ihren Freunden hilft.⁵¹ Sein Ziel ist es, dass die Schüler daraus lernen, die Schularbeit als sinnvoll zu erfahren. Außerdem soll ihnen dadurch bewusst werden, dass durch Zusammenarbeit und Arbeitsteilung Aufgaben und Probleme auch bewältigt werden können. Der Höhepunkt der Projektarbeit soll das Anfertigen von Produkten sein, die am Ende des Schuljahres ausgestellt werden.⁵² Sein Interesse galt vor allem „Schul- und Studienfahrten, außerschulischen Lernorten und Lehrpersonen, [...] Theateraufführungen, Schulfesten und Kunstwochen sowie

⁴⁹ vgl. de Boutemard 1997, S. 56.

⁵⁰ Frey 1996, S. 38.

⁵¹ vgl. de Boutemard 1997, S. 58.

⁵² vgl. Frey 1996, S. 39.

[...] jahrgangsübergreifender Zusammenarbeit, [...] Schüler selbstverwaltung und vor allem [...] intensiver Elternarbeit“.⁵³

1.4.7 Otto Haase (1893-1961)

Haase kritisiert den Funktionsverlust der Volksschule und strebt durch den Aufbau einer akademischen Lehrerbildung im Rahmen der 1924 entstandenen Pädagogischen Akademien eine Erneuerung der Volksschule an.⁵⁴ Er wurde durch seinen Begriff des Vorhabens bekannt. Dieses soll als dritte Methode, neben Training der Kulturtechniken und dem freien Gesamtunterricht, die Grundschule gestalten. Seine Vorstellung davon war, dass die Schüler selbst Hand anlegen und etwas tun. Er forderte von der Schule, Ernstsituationen hereinzuholen, da er Übungen an künstlichen Objekten für pädagogisch sinnlos ansah. Der Lehrer ist dabei dafür verantwortlich, den Kindern angemessene Aufgaben zu erteilen. Wichtig ist noch, dass das Vorhaben nicht mit der Planung beginnt, sondern auch spontan auf Anregung der Schüler stattfinden kann, und dass am Ende eines jeden Vorhabens ein vorweisbares Produkt entstehen soll.⁵⁵

1.4.8 Adolf Reichwein (1898-1944)

Auch bei Reichwein kommt der Begriff des Vorhabens vor. Im Gegensatz zu Haase ist es bei ihm jedoch der Angelpunkt des gesamten Unterrichts. Für ihn ist es die Verwirklichung einer selbsttätigen Erziehungsgemeinschaft, in der Schüler und Lehrer gemeinsam am einem Werk arbeiten. Damit glaubt Reichwein den Gegensatz zwischen Denken und Handeln überwinden zu können und einen ganzheitlich gebildeten Menschen zu schaffen. Wie bei Haase werden auch bei Reichwein die Schüler nicht in vollem Maße an der Vorhabensplanung beteiligt im Sinne des „planvollen Handelns“ bei Kilpatrick. Er arbeitet jedoch fächerübergreifend und versucht die Lebensnähe und gesellschaftliche Integration zu erreichen.⁵⁶ Bei Reichwein gibt es sowohl Werkvorhaben als auch Jahresvorhaben, wobei sich die Werkvorhaben zu einem Jahresvorhaben zusammenfügen. Werkvorhaben finden beispielsweise zu Themen wie „Wir bauen einen Bauernhof“ fächerübergreifend statt. Ein Jahresvorhaben wäre dann das Thema „Die ländliche Welt“. Die Fertigkeiten, die die Schüler brauchen, um das Werk zu schaffen, müssen vorher eingeübt werden. Von großer Bedeutung ist für Reichwein die Vollendung eines Werkes.⁵⁷

⁵³ de Boutemard 1997, S. 58.

⁵⁴ vgl. ebd., S. 50.

⁵⁵ vgl. ebd.

⁵⁶ vgl. de Boutemard 1997, S. 55.

⁵⁷ vgl. Frey 1996, S. 39.

1.5 Innovationszeit der sechziger und siebziger Jahre in Europa

Nachdem Pädagogen nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst wieder an die Reformpädagogik angeknüpft hatten, wurden in den sechziger Jahren Rufe nach grundlegenden Veränderungen laut. Reformen hatten eine qualitative und quantitative Ausweitung der Bildung zum Ziel, es sollten alternative Schulen und Bildungssysteme entwickelt werden.⁵⁸ Die europaweiten Innovationen sind vielseitig und schwer überschaubar. In Italien entstand die ‚scuola nuova‘, Großbritannien entwickelte neue Curricula, Belgien und die Schweiz trieben Innovationen voran und in Deutschland sollten der naturwissenschaftliche Unterricht und die gymnasiale Oberstufe neu gestaltet werden. Der Projektunterricht stand dabei häufig als Symbol „gegen die Verkalkung von Institutionen und die Versteinerung von Inhalten“⁵⁹ für mehr Demokratie und größere Gerechtigkeit. Während der Studentenbewegung entstand zum Beispiel die Forderung, jedes Projekt solle eine sozialkritische Fragestellung behandeln. Weitere Projektbewegungen zielten primär auf die Stärkung des Subjekts und die Emanzipation des Menschen. In dieser Innovationszeit wurden der Projektgedanke und die Projektpraxis wieder populär.

Andere Pädagogen, die eher psychologisch orientiert waren, entwickelten die Gruppenarbeit. Es schlossen sich Interessengemeinschaften zusammen, die Lehrer mit Tipps zum Mitarbeiten anregen wollten. Ferner richtete man sich gegen die Institutionalisierung. Es bestand die Sorge, die Bürokratie, die Organisation der Massenschule, die Planung und Kontrolle von Unterricht könnte die Bildung überfremden und eher zu Entfremdung als zu Entfaltung führen. Entsprechend erlebten Konzeptionen des ‚lebensnahen Lernens‘ wieder eine Renaissance. Alte pädagogische Ansätze wurden wieder erweckt.

Die Projektidee wurde in den sechziger Jahren wieder entdeckt und es wurden Projektstudiengänge in den Hochschulen gefordert. Die Studentenschaft forderte Gesellschafts-, Problem- und Praxisbezug sowie Interdisziplinarität und Methodenpluralismus ohne dass es je zu einer Definition der Rahmenbedingungen gekommen wäre.⁶⁰ So forderte dann auch die Schulkritik der sechziger Jahre mehr unterrichtliche Bezugnahme auf die Lebensprobleme der Kinder, die Überwindung der Trennung zwischen Theorie und Praxis und der Trennung in Fächer. Ferner eine Verflechtung kognitiver, emotionaler und sozialer Komponenten und eine Übereinstimmung der Bedürfnisse der Lerner sowie der objektiven Lernerfordernisse der Gesellschaft. Entsprechend bekam auch die Projekttheorie wieder

⁵⁸ vgl. ebd., S. 47.

⁵⁹ Frey 1996, S. 48.

⁶⁰ vgl. Jung 1997, S. 16.

Aufwind. Sie sollte die Schüler zur Bewältigung von Lebenssituationen befähigen. Besonders in den siebziger Jahren wurde dem Projektunterricht eine wichtige Rolle bei der Auflösung erstarrter Organisationsformen zugeordnet. Er sollte bewusst Konflikte herausfordern und wurde dabei mit politischen Erwartungen, wie der Kritik der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, überlastet. Auch deshalb empfinden viele Lehrer heute immer noch politische Skepsis gegenüber dem Projekt als Unterrichtsmethode.⁶¹

1.6 Bibliographie

- BASTIAN Johannes/ GUDJONS, Herbert: Das Projektbuch II, Hamburg: Bergmann und Helbig 1990
- de BOUTEMARD, Bernhard Suin: Projektnahe Konzeptionen in der deutschen Reformpädagogik und die Rezeption von Dewey in der Weimarer Zeit, in: BASTIAN, Johannes/ GUDJONS, Herbert/ SCHNACK Jochen/ SPETH, Martin (Hg.): Theorie des Projektunterrichts, Hamburg: Bergmann und Helbig 1997
- DEWEY, John: Demokratie und Erziehung, Weinheim und Basel: Beltz 1993 (Nachdruck 3. Aufl. 1964)
- FREY, Karl: Die Projektmethode, Weinheim und Basel: Beltz 1996
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivität – Selbständigkeit – Projektarbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001
- JUNG, Eberhard: Projekt-Projektorientierung: Mehr als eine Methode, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 1997
- SPETH, Martin: John Dewey und der Projektgedanke, in: BASTIAN, Johannes/ GUDJONS, Herbert/ SCHNACK Jochen/ SPETH, Martin (Hg.): Theorie des Projektunterrichts, Hamburg: Bergmann und Helbig 1997

⁶¹ vgl. ebd., S. 17.

2 Philosophische Grundlage des Projektunterrichts⁶²

2.1 Einleitung

Ich möchte einen Überblick geben, wie sich John Dewey mit der Philosophie beschäftigt hat, und wie er den Pragmatismus beschreibt. Danach geht es um die Entwicklung des Pragmatismus zur Projektmethode und wie sie sich weiter entwickelt hat.

2.2 John Dewey (1859-1952) Lebenslauf und Überblick

Dewey verbrachte seine Kindheit und Jugend in ländlichen Lebensbedingungen. Dieser Lebensraum hat seine Vorstellungen vom Schulleben beeinflusst, da er daraus die inhaltlichen Bestandteile seiner Didaktik abgeleitet hat: überschaubare, jedermann einsichtige Verhältnisse, Alltagspflichten die Kopf und Handarbeit gleichermaßen betreffen, Gespräche und Diskussionen, an denen alle Betroffenen beteiligt sind. Der zweite Wirkungsfaktor in seinem Leben ist, dass er nach dem Wunsch seines Vaters eigentlich Mechaniker werden sollte und trotzdem anfängt zu studieren, da es sozusagen gleich unten an der Straße eine Universität gibt. 1879 schließt er als Klassenbester mit einem Lehramtexamen ab. An der Highschool in Pennsylvania unterrichtet Dewey zwei Jahre lang die Fächer Latein, Algebra und Naturwissenschaft, zieht dann aber zurück in seinen Heimatort, wo er ein Jahr lang als Elementarschullehrer arbeitet und privat das Studium der Philosophie beginnt. Nach Schreier beschäftigte sich Dewey sein ganzes Leben lang mit der Schulproblematik, und zwar nicht nur im Hinblick auf Erziehungsphilosophie und Schultheorie, sondern auch durch eigene Schulpraxis⁶³. 1884 schließt Dewey sein zweites Studium mit einer Dissertation über die Psychologie Immanuel Kants ab. Die psychologische Thematik ist mit Deweys Interesse an der Philosophie – der damaligen Zeit entsprechend – untrennbar verbunden⁶⁴. Dewey studiert u. a. bei Charles S. Peirce, dem Begründer des Pragmatismus und übernimmt eine Dozentenstelle für Philosophie an der Universität von Michigan in Ann Arbor. 1894 geht er an die neu gegründete Universität in Chicago, wo er die Abteilung für Philosophie, Psychologie und Pädagogik leitet. Dort engagiert sich Dewey in mehreren sozialreformerischen Initiativgruppen und Unternehmungen, entwickelt die praktische Seite seiner Philosophie und gründet bereits 1896 die Laborschule. Sie stellt ein Experiment dar, das von amtlichen Vorschriften und Einflüssen seitens der vorherrschenden Pädagogik frei sein soll. Er setzt – wie er es nennt – „embryonisch“ eine Schulwirklichkeit durch, die mit der Entwicklung seiner Entwicklungsphilosophie wechselseitig verbunden ist.

⁶² Verfasserin: Daniela Dietrich

⁶³ Schreier 1994, S.10.

⁶⁴ Schreier 1994, S.11.

Dewey kündigt, nachdem ihm die Kontrolle der Dewey-Schule ohne sein Wissen entzogen wurde. Die nächsten 26 Jahre arbeitet er an der New Yorker Columbia University als Professor in der philosophisch-psychologischen Fakultät. Einen zusätzlichen Lehrauftrag hat er am „Teachers College“, der Pädagogischen Hochschule in New York City. Dieser Lehrauftrag ist der Anfang einer intensiven Arbeit, in deren Verlauf der Name des Teacher`s College zu einer Art Synonym der Hochburg der progressiven Erziehungsbewegung werden sollte. Einer der Schüler Deweys ist William H. Kilpatrick, der später selbst Professor am Teacher`s College wird und 30.000 Lehrer im Sinne der „progressiven Erziehung“ ausbildet. Außerdem entwickelt er das Schema der Projektmethode – Purposing, Planning, Executing, Judging, dass die Ausbreitung der Maxime des „Learning by doing“ erleichtern, und später zu einer allgemeinen Vernutzung beitragen sollte.⁶⁵

Nachdem sich die Progressive Erziehungsbewegung in Gestalt der „Progressive Education Association“ (PEA) ein organisatorisches Zentrum geschaffen hat, wird Dewey 1926 Ehrenpräsident dieses Verbandes. Schreier sagt, dass die Gleichsetzung seiner Philosophie mit der Theorie und Praxis der Bewegung, mit deren vielfältigen, unterschiedlichen und zum Teil auch widersprüchlichen Tendenzen nicht gerecht wird.⁶⁶ Er vertritt den Anspruch auf eine alles durchdringende Form der Disziplin in der Schule im Sinne einer erfahrungsbezogenen Lebensdisziplin. Andererseits entspricht die Verschiebung des Akzents von Fragen des Lehrplans auf die gesellschaftspolitische Funktion des Schulwesens und auf die Rolle der Lehrerschaft als politische Agentur in Deweys Arbeit genau dem Phasenwechsel der Progressiven Erziehungsbewegung. Dewey stirbt 1952 in New York City zu einer Zeit, in der die „fortschrittliche Erziehungsbewegung“ immer heftigeren Angriffen ausgesetzt ist, wegen des Wettbewerbs der Systeme (USA und Sowjetunion) um die technologische Überlegenheit.

2.3 Hauptphasen in Deweys Leben

Im biographischen Zusammenhang von Deweys Leben lassen sich drei Hauptphasen unterscheiden, die geographischen Räumen entsprechen: Die Phase des Studiums der Kantschen und Hegelschen Philosophie findet im Einflussbereich Neuenglands statt, ist der klassischen Überlieferung, den importierten Denkmustern der Vergangenheit zugewandt. Die insgesamt zwanzig Jahre im mittleren Westen beinhalten die Phase des Durchbruchs zum pragmatischen Denken und Handeln, wobei das erste Jahrzehnt in Ann Arbor weniger handlungsbezogen verläuft als das zweite Jahrzehnt in Chicago, wo sich auch die

⁶⁵ Schreier 1994, S. 14.

⁶⁶ Vgl. Schreier

gesellschaftskritische Komponente in Deweys Anschauung entfaltet; sein Denken kann in dieser Phase als zukunftsgerichtet bezeichnet werden, da es sich um Entwürfe des künftigen Schulwesens und der künftigen Gesellschaft handelt. Die dritte Phase spielt sich an der Ostküste ab, im „Haupteinfallsbereich“ der USA. Darüber hinaus ist sie wegen der Auslandsaufenthalte durch eine internationale Sicht der Dinge gekennzeichnet, da er in den 20'er Jahren Berater für Erziehungsfragen und Schulformen in Japan, China, Mexiko und der Türkei war. Er gilt als der Begründer der Versuchsschule und war sein Leben lang öffentlich und publizistisch tätig. In Deweys Denken geht es stets um die Auflösung von Dualismen, vor allem der ethischen und religiösen Aspekte. So verfolgt er in diesen Jahrzehnten die Auflösung des Vergangenen und des Zukünftigen im Gegenwärtigen.⁶⁷

2.4 Deweys Philosophie in Deutschland

Die Entwicklung von Deweys Philosophie in Deutschland kann in drei Phasen aufgezeigt werden:

1. Reformpädagogik, besonders in den 20er Jahren.
2. Nach dem Zweiten Weltkrieg in den Westzonen, was wohl in engem Zusammenhang damit zu sehen ist, dass die Amerikaner das deutsche Schulwesen gemäß ihrer eigenen Demokratievorstellungen beeinflussen wollten.
3. In den 70er Jahren im Zusammenhang mit der Studenten- und Schülerbewegung, die Deweys zentrale Vorstellung einer Beteiligung der Lernenden an der Aufstellung der Lehrpläne wieder wichtig macht. Die Projektmethode wird wieder in Erziehungsdiskussionen aufgegriffen.

2.4.1 Definition von Pragmatismus

Der Fremdwörter-Duden definiert Pragmatismus als eine "philosophische Lehre, die im Handeln das Wesen des Menschen erblickt und Wert und Unwert des Denkens danach bemißt."⁶⁸ Wobei unter Philosophie ein "forschendes Fragen und Streben nach Erkenntnis des letzten Sinnes, der Ursprünge des Denkens und Seins, der Stellung des Menschens im Universum, des Zusammenhangs der Dinge in der Welt"⁶⁹ verstanden wird.

Pragmatismus ist also eine philosophische Richtung, die die Begriffe Wahrheit und Wert im Sinne der Wirksamkeit, Anwendbarkeit und Nutzbarkeit versteht und ihnen Bedeutung nur im Hinblick auf ihre praktische Bewährung durch das menschliche Handeln zuschreibt.

⁶⁷ Schreier 1994, S. 17.

⁶⁸ Fremdwörterduden 1990

⁶⁹ Fremdwörterduden 1990

2.5 Dewey und der Pragmatismus

Unter Pragmatismus versteht man eine im 19. Jh. von den amerikanischen Philosophen Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), Georg Herbert Mead (1863-1931) und John Dewey entwickelte Methode, nach der sich die Wahrheit einer Aussage durch ihren praktischen Nutzen beweist. Hauptabsicht des Denkens sei es, das Handeln zu leiten, d.h. die Wirkung einer Idee ist wichtiger als ihre Ursache. Der Pragmatismus gilt als erste unabhängige amerikanische Strömung der Philosophie. Fragen, für die kein praktischer Nutzen abzusehen ist, werden als spekulativ abgelehnt. Außerdem betont der Pragmatismus die Idee einer von Zeit und Ort abhängigen Wahrheit und ist der Ansicht, dass sowohl Zwecke als auch Mittel einen Wert in sich selber tragen. John Dewey entwickelte den Pragmatismus zum Instrumentalismus weiter, nach dessen Auffassung Intelligenz und Intellekt ebenso wie einzelne Körperteile Mittel (Instrumente) zur Lösung bestimmter Aufgaben und Probleme sind. Auch die Wahrheit ist in dieser Sicht sowohl in logischen als auch ethischen Fragen lediglich die jeweils brauchbare Vorstellung zur Bewältigung des Daseins. Nach Schreier zeigen die Pragmatisten, wie das Denken parallel zur Variation der Arten auf der genetischen Ebene selbst ein Instrument zur Hervorbringung von Neuem in der Welt ist.⁷⁰ Nach Dewey ist „damit eine aktiv-kreative Funktion des Denkens bedeutet, was die Absage an all jene hergebrachten Konzepte einschließt, in denen Denken als Schau transzendenter Gegebenheiten gilt, die im Denktakt lediglich rezipiert werden“.⁷¹ Nach Mead konstituiert Praxis die Wirklichkeit. Das menschliche Bewusstsein, die menschliche Praxis ist Teil des Prozesses, den sie vorantreibt im zweiten, tieferen Sinn des Wortes „progressive“.⁷² Das Echo der Vorwürfe gegen den Pragmatismus, ist in der pädagogischen Kritik an Dewey unüberhörbar. Deweys Philosophie hat keinerlei Anhaltspunkte für unwandelbare Normen und Ideen, und ist also als Fundament für Institutionen und Autoritäten ungeeignet ist. Dewey hat das Ideal der Demokratie vertreten, und dieses Ideal hält er von dogmatischen Zügen und begrifflichen Verhärtungen frei. Demokratie ist keine Institution und keine Konstitution, sondern eher Prinzip und Prozess, eine Methode zur Förderung des Erfahrungslernens, ein Mittel zum Zweck kooperativer Intelligenz. Dewey sagt in „Demokratie und Erziehung“: „Eine Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist vor allem eine Weise gemeinsamen Lebens, eine verbundene kommunikative Erfahrung. Er ist der Weg bei dem der größten Zahl der Menschen die größte Last der Verantwortung auferlegt wird“.⁷³ Im

⁷⁰ Vgl. Schreier, S. 29.

⁷¹ Schreier 1994, S. 29.

⁷² Schreier 1994, S. 31.

Gegensatz zu anderen ist die Vergangenheit für Dewey gegenwärtig; er betont die Kontinuität des Erfahrungsprozesses, der im Schulwesen gerade die Möglichkeit bedeutet, aus der Vergangenheit zu lernen.

2.5.1 Instrumentalistische Erziehungsphilosophie und das „Erziehungsziel“

Bei Dewey erhält der Erziehungsbegriff sein eigenes Ziel. Nach Schreier findet Fritz Bohnsack in Deweys Aussagen zur pädagogischen Zielsetzung drei verschiedene Ebenen: 1. Ziele in konkreten Situationen, 2. Allgemeine Zielsetzung wie z.B. intelligente Selbstanleitung, 3. Betrifft „das eine Ziel der Erziehung“ das für Dewey in der Verbesserung der Qualität der Erfahrung besteht. Eine Entwicklung entspricht nur dann dem Kriterium der Erziehung als Wachstum, wenn sie zu fortgesetztem weiteren Wachstum anregt. Die wichtigste Einstellung die gelehrt werden kann, ist das Bedürfnis nach weiterem Lernen. Es gibt eine Sequenz von Sätzen, die auf sehr konkrete Weise den Schulunterricht zu beeinflussen unternehmen: „[...] es gibt, glaube ich“, schreibt Dewey in Erfahrung und Erziehung, „im fortschrittlichen Erziehungsdenken kaum etwas wichtigeres als die Forderung nach einer Beteiligung der Lernenden an der Bildung der Arbeitspläne, denen der Lernprozess folgt. [...] Das je erhandelte Ziel verleiht dem Prozess die Vorstellung von Ergebnis und Richtung, und setzt die Beteiligten in die Lage, Art und Reihenfolge der anzuwendenden Mittel zu bestimmen und zwischen verschiedenen Verfahrensmöglichkeiten zu wählen. Verständiges, planvolles Handeln konstituiert sich selbst als Erziehungsziel.⁷⁴ Der Pragmatismus führt Praxis auf das Moment des Handelns und den der Handlung innewohnenden Anspruch zurück, ist also unablässig auf jene Erfahrung bezogen, die das je gegenwärtige Leben in ihrer Gesamtheit betrifft.

2.5.2 Zur Theorie und Praxis

Der pädagogische Fortschrittsgedanke ist bei Dewey mit dem institutionalisierten Erziehungswesen verbunden. Diese Einrichtung kann zu einem Instrument fortschreitender Erfahrung gemacht werden, weil sie die planvolle, System gewordene Konsequenz der Bedingungen darstellt, welche die gesellschaftliche Entwicklung bestimmen: Einesteils wird das Menschenleben von kulturspezifischen Momenten ebenso geprägt wie von physischen, beide Bedürfnis der ständigen Erneuerung. Die Kultur braucht für ihren Erhalt mehr oder weniger planvolle Pflege. Andernfalls ergibt sich aus dem Tode des einzelnen Menschen die Notwendigkeit, das Kulturgebundene mehr oder weniger planvoll an die je nachwachsende Generation zu vermitteln. Mit einem bestimmten Grad der Komplexität der Erfahrung wird

⁷⁴ Schreier 1994, S. 66.

für den Erhalt der Gesellschaft ihre systematische Weitergabe erforderlich. Der Name „progressive Erziehung“ steht für den Versuch, das öffentliche Schulwesen planvoll zu einem Instrument derartigen Fortschritts zu machen, der mit der Erfahrungsentfaltung eine Vertiefung und Erweiterung, eine Bereicherung und Durchdringung des gesamten Prozesses zu befördern anstrebte.

Es muss zwischen den Begriffen der Projektmethode und des Projekts unterschieden werden. Kilpatrick hat den Begriff der Projektmethode als erster verwendet. Die Projektmethode wurde in den 50er und 60er Jahren in den amerikanischen Schulen als bloße Problemvorgabe durch den Lehrer und Lösungsaufgabe für die Schüler gegeben, es kam nur darauf an, die Methode dem jeweiligen Gebrauch entsprechend zu definieren, dann war der Begriff der Projektmethode immer noch gedeckt, obwohl es anders gedacht ist. Es gibt auch das positive Beispiel, in dem die Projektmethode als Anwendung der Projektidee auf das Schulwesen in einem nicht entfremdeten Sinne belegt wird. Die Schwierigkeit bei der Anwendung der Projektidee im Unterricht liegt heutzutage vor allem an der Ungreifbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse selber, an der Anonymität der Einflüsse und Faktoren, an der Zersplitterung und Komplexität der Strukturen, mit denen das Leben der Menschen unendlich verwickelt ist. Die Projektidee wäre im Unterricht verwirklicht, wenn die Erkenntnisformen aus Wissenschaft, Moral und Kunst auf die Lebenspraxis angewendet werden würde und diese dadurch geändert werden könnte. Das Problem lässt sich lösen, indem klar wird, dass Projekte inhaltlich mit dem umfassenden Projekt der Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse korrespondieren und auch untereinander in Verbindung stehen.

2.5.3 Entwicklung

In Deutschland stand in didaktischen Diskussionen die Frage im Mittelpunkt, ob Unterricht und Lehrplan eher schülerbezogen, oder „wissenschaftsorientiert“ auszurichten seien.

Im Bereich des Sachunterrichts der Grundschule ist es einmal eher kindorientiert und dann wieder eher wissenschaftsorientiert. Die Positionen wechseln ständig.

Dewey wendet sich an die einzelnen Lehrer, von deren eigener Erfahrungsqualität die ihrer Schüler abhängig ist. Die Sensitivität, das sichere Urteil, die Fähigkeit zur Vorausschau wie die zur sozialen Kooperation müssen auf Seiten der Lehrer entwickelt oder mindestens als Disposition angelegt sein, damit der Zirkel durchbrochen werden kann, in dem Erziehung immer nur die Wiederholung der überlieferten Güter und Gebrechen bedeutet. Angesichts des Zirkels, der durch die wechselseitige Verstärkung der fatalen Auffassung vom Lehrberuf als einer bloßen Vermittlungsagentur von vorgegebenen Inhalten und der Instrumentalisierung von Schule zum Zwecke des Erhalts des Status quo besteht, sucht Dewey den Hebel bei der

Lehrerschaft anzusetzen. Aber er verlangt viel: es geht nicht nur um die „richtige“ Sicht der Verhältnisse, das von seinen ideologischen Inhalten befreite Bewusstsein, sondern um den ganzen Komplex miteinander verzahnter Fähigkeiten, die einen Menschen in die Lage versetzen, den Wert einer Erfahrung zu beurteilen. An dieser Stelle gewinnt die fortschreitende Erfahrung in Gestalt der planvollen Erziehung ihre Gegenwart. Deweys Weg war die Philosophie des gesellschaftlichen Fortschritts auf der Grundlage der systematischen Anwendung des Verstandes; dies bedeutet keine blinde Wissenschaftsgläubigkeit, sondern schließt vielmehr die gesellschaftliche Kontrolle wissenschaftlichen Forschens ein. Dewey hat einen Weg gezeigt, der die Ansprüche von „Erfahrung“ und „Erziehung“ als aus ihnen selbst gegebene, durch die Philosophie je zu verantwortende frei setzt.⁷⁵

2.5.4 Aus Deweys Werk „Demokratie und Erziehung“

Deweys Auffassung ist, dass bewusste Belehrung Wissen aus zweiter Hand ist. So geht es in der Schule darum, eine Umgebung anzubieten, die drei Gesichtspunkten Rechnung trägt: 1. Bereitstellung einer „vereinfachten Umwelt“, deren Komplexitätsgrad so weit reduziert wurde, dass sie die Dinge durchschaubar macht. 2. Auswahl des Erwünschten, Zukunftweisenden aus dem Wust des unter gegebenen Verhältnissen vorhandenen. Exemplarität? 3. Müssen Beschränkungen aufgehoben werden, die den gruppen- und schichtenspezifischen Horizont der Schüler je nach deren Herkunft bestimmen.

Es geht hauptsächlich um das Denken in der Erziehung: Aus dem Grade der Wechselbeziehung von Daten und Informationen, die in der Schule dargeboten werden, und damit der Zahl von Anregungsmöglichkeiten selbständigen problemlösenden Denkens ergibt sich ein Maßstab zur Beurteilung der Unterrichtsqualität: Am schlechtesten ist die Darbietung von Inhalten in voneinander isolierten Lektionen; besser ist die Verknüpfung mit dem Vorher und dem Nachher zu Lernenden, obwohl auch dies lediglich „Schulstoff“ bleibt; der nach Dewey beste Unterricht stellt die Wechselwirkung mit der Wirklichkeit außerhalb der Schule her.

2.5.5 Wie bringe ich einem Kind bei, wie es am besten lernt

Man muss unterscheiden zwischen pädagogisch positiven und negativen Erfahrungen. Nach Schreier beeinflusst die Qualität der jeweiligen Erfahrung, die Art und Weise seiner Anwendung. Wir sprechen vom Verwöhnen eines Kindes und vom verwöhnten Kind. Übergroße Nachgiebigkeit einem Kind gegenüber ist von dauernder Wirkung. Sie begründet eine Haltung, die wie eine Forderung an seine Umwelt wirkt. Sie lässt das Kind jeweils die

⁷⁵ Schreier 1994, S. 81.

Situation suchen, die es ihm ermöglicht, das zu tun, wozu es gerade Lust hat. Sie macht das Kind unfähig zu Anstrengung und Ausdauer bei der Überwindung von Hindernissen. Das Prinzip der Kontinuität der Erfahrung kann so bewirken, dass es einen Menschen auf einer niedrigen Ebene der Entwicklung festhält, so dass es weitere Entwicklungsmöglichkeiten beschränkt. Andererseits, so ist es von Dewey gedacht, bewirkt eine Erfahrung Interesse, können Wünsche und Ziele entstehen, die genügend intensiv sind, um über künftige tote Punkte hinwegzuführen. Der Erzieher soll sich nicht nur über das allgemeine Prinzip im klaren sein, nach dem sich die wirkliche Erfahrung durch die Bedingung formt, sondern er muss auch erkennen, welche Umgebung Erfahrungen fördert, die zu weiterer Entwicklung führen.⁷⁶

2.5.6 Dewey und der Pragmatismus (Zusammengefasst)

Vier zentrale Punkte des Lernens:

- Lebensnähe
- Reale Bedingungen des Curriculums
- Erfahrungsbezogener Unterricht
- Individualisierung

Ziel: „Learning by doing“

- Abkehr von einem ergebnisfixierten Leistungsverständnis hin zu prozessorientierten Leistungskriterien
- Abkehr von einem individualistischen – konkurrenzorientierten Leistungsverständnis hin zu Kriterien, die an der Lösung gemeinsamer Aufgaben in lernenden Gruppen orientiert sind.
- Abkehr von einem ausschließlich an Fremdbeurteilung orientierten Leistungsverständnis hin zu Verfahren, die schrittweise die Selbst- und Mitbeurteilung der Schüler einbeziehen.
- Abkehr von Verfahren der Leistungsbeurteilung, die Informationen über (statt für) das Kind liefern, hin zu Verfahren, die die Befähigung zur Selbständigkeit, Selbststeuerung und Selbstbeurteilung fördern.

⁷⁶ Vgl. in Schreier.

2.5.7 *Wie ist Deweys Philosophie zu verstehen?*

Den Schlüssel zum Verständnis seines Werkes gibt Dewey selbst in seiner Identifizierung von Philosophie und Pädagogik:

Die Aufgabe der Philosophie ist die Diagnose und Lösung von Problemen, die Kultur- und Gesellschaftswandel dem menschlichen Verhalten stellen. Als Moralist und Pädagoge hat der Philosoph dafür Sorge zu tragen, dass die Problembewältigung menschlich fruchtbar wird und der Einzelne eine immer steigende Erlebnis- und Erfahrungsbereicherung gewinnt. Die Verwirklichung dieses für Dewey höchsten Wertes erfordert das Erlernen und Angewöhnen einer disziplinierten Vernünftigkeit, die als Grundhaltung des demokratischen Bürgers bezeichnet wird. Moralisches und geistiges Wachstum sieht er als Gewinn eines lebenslänglichen Lernens an. Seine Philosophie zeichnet sich durch eine tiefe demokratische Gesinnung und rationalen Fortschrittsglauben aus.

Seine pädagogische Auffassung von Schule und Unterricht ergeben sich aus seinen Begriffen des Erlebens und Erfahrens. Lernen beginnt nach Dewey zwar mit spontanen kindlichen Interessen; sie zu erweitern und fortzuführen bedarf es aber der Führung und nicht des Wachsenlassens.⁷⁷

2.5.8 *Weiterentwicklung von Deweys Ansatz*

Die von John Dewey geschaffene Lernform des Projektes hat durch nachfolgende Pädagogen zahlreiche Veränderungen und Abänderungen erfahren, meist im Bestreben, die neue Form der Tradition des klassischen Unterrichts anzugleichen. Die wichtigsten Merkmale, Phasen und Anforderungen dieser Lernform respektive Lehrmethode werden kurz beschrieben:

Nach H. Gudjons lassen sich zehn Merkmale aufzählen, welche typisch für die Projektarbeit sind:

- 1. Situationsbezug und Lebensweltorientierung:** Gegenstand der Projektarbeit sind Aufgaben oder Probleme, die sich aus dem "Leben" ergeben, d.h. ihr Bezugsrahmen ist nicht die Systematik der Wissenschaft.
- 2. Orientierung an den Interessen der Beteiligten:** Thema der Projektarbeit sind Lerngegenstände, die für die Lernenden interessant sind, weil sie Bedeutung für ihre aktuelle Lebenssituation haben.
- 3. Selbstorganisation und Selbstverantwortung:** Eine offene Planung, welche auf die Eigenverantwortung und die Organisation durch die Lernenden baut, ist eines der zentralen Merkmale der Projektarbeit.

⁷⁷ (Hierin unterscheidet sich Dewey von anderen Reformpädagogen wie z.B. Montessori)

4. Gesellschaftliche Praxisrelevanz: Im Idealfall greift die Projektarbeit in die lokale oder regionale Entwicklung ein und verändert damit ein Stück der gesellschaftlichen Wirklichkeit, d.h. Schulen werden durch die Projektarbeit zu "Werkstätten", in denen etwas produziert wird, das einen konkreten Gebrauchswert hat.

5. Zielgerichtete Projektplanung: Projektarbeit hat Ziele, ist also zielgerichtetes Tun, d.h. das im Zentrum stehende Endprodukt steuert die Planung der einzelnen Arbeitsschritte.

6. Produktorientierung: Nicht die "Lernbestandsveränderung", sondern ein Produkt (ein Gegenstand, eine sich im Handeln niederschlagende Einstellungsänderung) ist Gegenstand der Projektarbeit.

7. Einbeziehung vieler Sinne: In einem Projekt sollen geistige und körperliche Arbeit "wiedervereinigt" werden. Theorie und Praxis werden im Idealfall ganzheitlich erlebt.

8. Soziales Lernen: Die Lernenden lernen nicht von der Lehrkraft, sondern in erster Linie voneinander und miteinander. Die Projektarbeit will demokratische Verkehrsformen anstelle von traditionellen Unterrichtsritualen fördern.

9. Interdisziplinarität: Projektunterricht überschreitet Fächergrenzen, komplexe Lebenszusammenhänge stehen im Vordergrund.

10. Grenzen: Dem Projektunterricht und damit der Projektarbeit sind Grenzen gesetzt, da gewisse in der Schule behandelte Lerngegenstände nur schwer oder auf wenig effiziente Weise in die vorgestellte Lernform umgesetzt werden können.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Projektarbeit und damit der Projektunterricht neue Anforderungen sowohl an die Lehrkraft als auch an die Lernenden stellt. Da der Normalunterricht viele der von den Lernenden für die Projektarbeit nötigen Fähigkeiten wenig fördert, wenn nicht sogar als nicht erstrebenswert unterdrückt, und zudem die Lehrkräfte im Bezug auf diese Lernform nur bedingt auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können, wird die Projektarbeit oft als problematisch empfunden.

Karl Frei nennt sieben Komponenten, welche in der Projektmethode von Bedeutung sind:

1. Projektinitiative: In der Projektinitiative äußern Lehrkraft oder Lernende ausgehend von einer offenen Situation eine Idee.

2. Auseinandersetzung mit der Projektinitiative: Die Auseinandersetzung mit einer Projektinitiative erfolgt in drei Schritten: Zuerst wird ein Arbeitsrahmen vereinbart (z. B. Wege der Entscheidungsfindung, Diskussionsregeln usw.), dann erfolgt die eigentliche Auseinandersetzung mit der Projektinitiative (z. B. Diskussion von Vor- und Nachteilen). Schließlich wird eine Projektskizze erstellt, welche grob festlegt, was getan werden muss, resp. welches die Ziele des Projektes sind.

3. Entwicklung des Betätigungsbereiches: Geeignete Verfahren werden ausfindig gemacht und eine oder mehrere Lösungsstrategien entworfen. In einem Projektplan wird festgehalten, wer im weiteren Verlauf des Projektes, welche Art von Tätigkeit, wie, warum, wann und wo durchführen wird.

4. Verstärkte Aktivitäten im Bestätigungsbereich: Die Beteiligten führen die geplanten Aktivitäten aus, allenfalls sind aber auch weitere Planungsschritte nötig.

5. Abschluss des Projektes: Am Ende des Projektes steht ein Produkt, wobei unter Produkt, eine der unter Produkt aufgeführten Möglichkeiten verstanden wird. Da die Projektmethode Lehrstückcharakter hat, dürfen Produkte Fehler aufweisen. Ein Projekt sollte aber immer zu einem guten Abschluss geführt werden, denn ein Projekt ohne Produkt ist keines.

6. Fixpunkte: Der Fixpunkt dient als organisatorische Schaltstelle: Er dient der gegenseitigen Information, der Planung von weiteren Schritten, der Mitteilung von Zwischenergebnissen, der Koordinierung der Beteiligten, der Dokumentation, der Bestätigung oder Neubestimmung der Zielsetzungen.

7. Metainteraktion: In der Metainteraktion sprechen die Beteiligten über das Geschehen im Projekt. Die Metainteraktion ist pädagogisch zentral für das Projekt: Sie trägt dazu bei, dass Tun zu bildendem Tun wird. Vier Schwerpunkte der Metainteraktion sind möglich: Die Beteiligten besinnen sich auf den im Punkt 2 festgesetzten Verständigungsrahmen; die Beteiligten betrachten einen Teilaspekt der geleisteten Arbeit; Die Beteiligten nehmen einen Perspektivenwechsel vor; die Beteiligten arbeiten Beziehungsprobleme auf.

Werden alle Punkte der Projektmethode vollständig umgesetzt, besteht nur noch ein geringer Unterschied (im Bezug auf die gesellschaftliche Relevanz) zwischen Projektmethode und der Projektarbeit Deweys. Im Normalfall wird in der Schule aber oft nur eine Teilmenge der sieben Punkte vollumfänglich umgesetzt, oder einzelne Elemente werden sogar einzeln praktiziert und eingeübt. Dadurch wird die Lernform zur bloßen Methode, deren Ziel je nach Lehrkraft die eigentliche Projektarbeit sein kann, oder die als Abwechslung zu den klassischen Unterrichtsmethoden eingesetzt wird. Es empfiehlt sich auf jeden Fall, und dies gilt insbesondere für Lehrkräfte mit wenig Schulpraxis, die Projektarbeit sorgfältig einzuführen, beabsichtigt man nicht es bei einem einzigen Versuch zu belassen und das Thema Projekt danach ein für allemal abzuhaken. Die Beschränkung auf ein einfaches erstes Projekt ist dabei sicher hilfreich. Allerdings kann sich bei näherer Betrachtung auch ein vermeintlich einfacher Sachverhalt als schwierig herausstellen. Schließlich sollte sich jede Lehrkraft die kritische Frage stellen, ob die Lernform Projekt, die außerhalb der Schule durchaus populär ist, in der Schule mit ihren für solche Vorhaben oft ungünstigen

Stundenplänen und Zwangsgemeinschaften ihre Berechtigung hat, respektive ob die eigenen Ressourcen nicht besser an einem anderen Ort eingebracht werden sollen. Als bloße pädagogische Fingerübung hat Dewey sein "Projekt" sicher nicht verstanden.

2.6 Abschließende Zusammenfassung/ Rückblick

Dewey und sein pädagogischer Kollege Kilpatrick verstehen Projektarbeit in einem umfassenden Sinn als eine Philosophie der Erziehung, wobei Dewey stärker als Kilpatrick auch den demokratischen Charakter der Methode auf dem Hintergrund seiner Kulturtheorie betont. Für ihn ist es selbstverständlich, dass ein Lerner nur dann Demokratie erlernen kann, wenn er selbst sein Handeln in demokratischen Prozessen erleben kann. Insoweit ist es entscheidend, dass dem Lerner nie ein Projekt von außen aufgedrückt wird, sondern er selbst Stellung nehmen muss, um ein eigenes Engagement aufzubauen. Dewey liegt es grundsätzlich fern, Projektarbeit als bloße Technik zu instrumentalisieren. Kilpatrick definiert ein Projekt als „aus ganzem Herzen gewolltes, von einer Absicht erfülltes Handeln (wholehearted purposeful activity), das sich in einer sozialen Umgebung vollzieht, oder kürzer, im Hinblick auf das einheitliche Element solcher Tätigkeit, als ernsthaftes, absichtsvolles Tun (hearty purposeful act). Gerade auf dieses absichtsvolle Handeln, mit der Betonung auf dem Wort Absicht, wende ich den Ausdruck »Projekt« an“.⁷⁸ Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Projekt im Sinne von Dewey und Kilpatrick immer als planvolles Handeln stattfindet, getragen von persönlichem Antrieb und eingebunden in ein soziales Milieu (auch außerschulisch). Wobei der Sinn des Augenblicks aus der Lösung eigener oder mit gewählter Aufgabenstellung selbst geschaffen wird. Das beabsichtigte Erziehungsziel ist dabei die Mündigkeit des Lernenden in demokratischen Strukturen und die Entwicklung der Persönlichkeit.

2.7 Literatur

- Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung / John Dewey. Eingel., ausgew. und kommentiert von Helmut Schreier. 2.Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994
- Duden Fremdwörterbuch, Mannheim, u.a.: Dudenverlag, 1990
- Gudjons, S. H.: "Handlungsorientiert Lehren und Lernen"; Bad Heilbrunn; Klinkhardt, 1986

⁷⁸ Schreier 1994, S. 79.

3 Bedingungen des Projektunterrichts⁷⁹

3.1 Einleitung

In den letzten drei Jahren nach PISA⁸⁰ geriet Deutschland in eine Bildungskrise. Die immer wachsende Komplexität und Entwicklung von Gesellschaft, Technik und Wirtschaft stellt an die Schule von Heute ständig neue Anforderungen. Die Suche nach besseren, schnelleren und billigeren Unterrichtsmethoden und effizienterer Wissensvermittlung wurde zu einer öffentlichen Debatte. Offene Unterrichtsmethoden wie der Projektunterricht, die seit der Innovationsphase der 70er Jahre nicht mehr intensiv gefördert wurden, gelten für viele als Hoffnungsträger für den Aufschwung der deutschen Bildung. Projektunterricht gilt als eine Form des Unterrichts, der die geistige, soziale und handwerkliche Entwicklung von Schülern und Schülerinnen fördert. Das Wort, das dem lateinischen „proicere“ (vorwerfen, entwerfen, hinauswerfen) entstammt, wird als Fachbegriff der Pädagogik im Sinne von Plan, Planung, Entwurf und Vorhaben benutzt.⁸¹ Schon 1918 erkannte William Heard Kilpatrick: „Ein Projekt ist planvolles Handeln von ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet.“ Kilpatricks pädagogischer Kollege John Dewey formulierte es so, „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat“⁸² Auf dieser Überlegung aufbauend wird der Projektunterricht von heute als „eine Art der Unterrichtsgestaltung, die den Kindern (...) Gelegenheit bieten möchte, aufgrund eigener Bedürfnisse oder Entscheidungen in bedeutsam erlebten Zusammenhängen nicht nur zuverlässig angeeignete Kenntnisse, sondern darüber hinaus noch funktionale, dynamische Fähigkeiten zu erwerben, die für eine sinnerfüllte und erfolgreiche Lebensführung im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich wichtig sind.“⁸³ definiert.

Damit stellt sich nun die Frage, warum der Projektunterricht so wenig Resonanz im Schulalltag findet und oft nicht erfolgreich realisiert werden kann. Unsere Arbeit befasst sich mit den bildungspolitischen und innerschulischen Schwierigkeiten der Umsetzung von Projektunterricht und versucht Lösungen für die Zukunft darzustellen.

⁷⁹ „Äußere Bedingungen“ verfasst von Amanda Brandmair, „Innere Bedingungen“ verfasst von Linda Wegener, Einleitung gemeinsam verfasst.

⁸⁰ Programme for International Student Assessment 2000.

⁸¹ Vgl. Jung, E.: Projektunterricht – Projektstudium – Projektmanagement; sowi-online-Methodenlexikon <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/projekt-jung.htm> 2002 Bielefeld, 2002 Gießen.

⁸² Dewey, J.: Demokratie und Erziehung - Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; 2000 Weinheim, S. 193.

⁸³ Petri, G: Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens, 1991 Graz, S. 7.

3.2 Äußere Bedingungen

Die Schule ist eine Institution, die durch bildungspolitische Vorschriften, Gesetze und Lehrpläne geregelt wird. Diese gesetzlichen Normen bestimmen den Schulalltag, der oft von Leistungsdruck, Zeitmangel, starren Lehrplänen, ein entfremdetes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und durch eine Trennung von der Alltagswelt geprägt ist. Was hat Bildungspolitik damit zu tun, und welche Wirkung hat das auf die Durchführung und Praxis von Projektunterricht? In diesem Teil der Arbeit wird diese Frage beantwortet, indem die äußeren Bedingungen: Schulgesetze, Bildungsstandards, Richtlinien und Lehrpläne betrachtet und analysiert werden.

3.2.1 Das neue Berliner Schulgesetz

Am 15. Januar 2004 beschloss das Land Berlin ein neues Schulgesetz. Das neue Schulgesetz wird als Berlins Antwort auf PISA (Programme for International Student Assessment 2000) gesehen, mit Betonung auf Zukunftsinvestition, Eigenverantwortung und Gestaltungsfreiheit für die Schulen.⁸⁴ Die Schüler sollen lernen, „ihre Entscheidungen selbstständig zu treffen, (...) das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen.“⁸⁵ und „logisches Denken, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln.“⁸⁶

In der alten Fassung des Schulgesetzes (vom 20. August 1980) kam der Begriff „Projekt“ oder „Projektunterricht“ nicht vor, aber in der neuen Fassung wird er dreimal verwendet. Im Bereich „Schulgestaltung“ werden Projekte als mögliche Form von fachübergreifendem Unterricht genannt, mit der Voraussetzung, dass der Unterricht „an Themen, die verschiedene Fächer berühren, die besondere Methoden der beteiligten Fächer, ihre jeweiligen Ziele und Fertigkeiten im Unterricht entsprechend dem thematischen Zusammenhang erschließen“⁸⁷ soll. Damit wird sich von der Vorstellung, die von einer realitätsfernen, zerstückelten, einzelfachlichen Denkweise geprägt war, abgewendet. Jetzt wird fachverbindlicher, realitätsbezogener Unterricht als eine neue, positive Möglichkeit gesehen.

Was aber immer noch als Hindernis für Projektunterricht gesehen werden kann, ist die starke Reglementierung der fachübergreifenden Projekte. Die Schulkonferenz, ein schulinternes Organ, das aus der Schulleitung und Vertretern der Lehrer-, Eltern- und Schüलगemeinden besteht, muss zuerst im Rahmen des Schulprogramms entscheiden, welche Fächer sich zu einem fachübergreifenden Unterricht eignen (§12, Absatz 3). Dazu müssen die jeweiligen

⁸⁴Vgl. Senator Klaus Böger in seiner Rede vor dem Berliner Abgeordnetenhaus am 15. Januar 2004.

⁸⁵Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG): Teil 1 - §3 Bildungs- und Erziehungsziele; Absatz 1; 2004 S. 7-8.

⁸⁶SchulG: Teil 1 - §3 Absatz 2, S. 8.

⁸⁷SchulG: Teil 2 - §12 Unterrichtsfächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete, Lernfelder; Absatz 1, S. 11.

Rahmenpläne und Lernziele auch in der Planung berücksichtigt werden (§12, Absatz 1-2). Der Projektunterricht könnte dadurch verhindert werden, dass die Planung zu zeitaufwendig ist oder der hohe zeitliche Bedarf von Projektlernen für unmöglich gehalten wird.

Im Gegensatz zur alten Fassung des Schulgesetzes bekommt nun die Schule mehr Zuständigkeit und Verantwortung für „die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags“ und die selbstständige und eigenverantwortliche Gestaltung des Unterrichts und seine zweckmäßige Organisation.⁸⁸ Die Schule, Schulleitung und Schulkonferenz sollen den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben gestalten und organisieren. Die Schulbehörden sollen dabei als Unterstützung dieser Selbstständigkeit dienen.⁸⁹ Die Möglichkeit, die Schule bezogen auf innerschulische Bedingungen und den Standort zu gestalten, fördert pädagogische Vielfalt und neue Denkweisen. Für den Projektunterricht ist dies eine sehr positive Entwicklung. Aber was immer noch fehlt ist eine genauere Förderung von Projektlernen durch deutliche und klare Erwartungen, die die Planung und Durchführung von Projektunterricht erleichtern und ihrer Vorzüge besser erkennbar machen. Besonders in Schulen, wo sonst meist nur traditioneller Unterricht stattfindet und wenig Erfahrung mit der Projektmethode vorhanden ist, wären bessere Vorgaben als Leitlinien und Anregungen erforderlich.

Das neue Schulgesetz hat einige Fortschritte gemacht in seiner Entwicklung. Aber Projektlernen ist immer noch nicht deutlich genug gefordert und unterstützt.

3.2.2 Andere Rechtsvorschriften

„Alles was Recht ist: Ratgeber für Eltern- und Schülervertreter“ war eine zusätzliche Informationsquelle für die gesetzliche Regelung von Projektunterricht. Die Broschüre, die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport veröffentlicht wurde, diente als Handbuch zum alten Schulgesetz und zu den anderen wichtigsten Regelungen bei Fragen zu Hausaufgaben, Noten, Zeugnissen und Projekttagen. Die Ausführungsvorschriften über Projekttag⁹⁰ (AV-Projekttag) bestimmen sehr ausführlich den Zweck, Inhalt und das Verfahren von Projekttagen. Die besondere Stellung von Projekten in der Grundschule wird unter ‚Absatz 1 – Geltungsbereich, Begriffsbestimmung‘ betont, indem „projektartige Vorhaben grundschulspezifisch sind“⁹¹ und ein projekt-/ handlungsorientierter Unterricht die Ansprüche des Rahmenplans erfüllt.⁹² Was das genau bedeutet, wird unter ‚Absatz 2 – Zweck

⁸⁸Vgl. SchulG: Teil 1 - §4 Grundsätze für die Verwirklichung; Absatz 6, S. 9.

⁸⁹Vgl. SchulG: Teil 2 - § 7 Schulische Selbstständigkeit und Eigenverantwortung , Absatz 2, S. 11.

⁹⁰„Alles Was Recht Ist“ Teil 8: AV-Projekttag, S. 84.

⁹¹„Alles Was Recht Ist“ Teil 8, Absatz 1 (Nr.2); S. 84.

⁹²Vgl. „Alles Was Recht Ist“ Teil 8, Absatz 1 (Nr.2); S. 84.

und Inhalt' ausführlicher dargestellt: „Projektstage sind unterrichtsbezogen und rahmenplanorientiert (...) Sie erweitern die Lernmöglichkeiten, indem sie fächerübergreifende Zusammenhänge (...) zwischen Schule und ihrem Umfeld verdeutlichen.“⁹³ Der Stellenwert von Projekten in Berliner Schulen wird damit positiv bewertet. Mit der Möglichkeit ein oder mehrere Themen auszuwählen und mit einer quasi unbegrenzten Teilnehmerzahl⁹⁴ die Projektstage zu veranstalten, wird die Fächerfixierung und Starrheit der Lehrpläne von früher aufgebrochen. Trotzdem gibt es etwas zu kritisieren. Unter ‚Absatz 4 – Verfahren‘ wird der genauere Ablauf der Planung und Durchführung von Projekttagen erläutert. Unter Punkt 1 wird die Entscheidungsmacht der Schulkonferenz und die Verantwortung des Schulleiters erwähnt „Projektstage werden von der Schulkonferenz (...) beschlossen. Die Verantwortung für ihre Planung und Durchführung liegt beim Schulleiter“. In einer Schule, wo die Schulleiter und Schulkonferenz engagiert sind und Interesse an den Möglichkeiten von Projekttagen zeigen, stellt diese Regelung kein großes Problem dar. Aber wo Interesse und Erfahrung fehlen, könnte es sehr schwer werden, Unterstützung von den Verantwortlichen zu bekommen.

Die Zahl der Projektstage wird unter Absatz 4 - Punkt 1 auf einen ungenauen, aber „angemessenen Rahmen“ eingeschränkt. Eine zeitliche Einschränkung widerspricht den besonderen und grundlegenden methodischen Komponenten des Projektunterrichts. Projektlernen erfordert viel Unterrichtszeit für die Vorbereitung, Regelung und Durchführung. Die Verbindung zwischen Theorie und Erfahrung wird durch konkretes Handeln und Experimentieren gewonnen. Voraussetzung dafür ist aber, dass die Schüler die Chance und die Zeit haben, ihre Interessen und Pläne zu realisieren. Wenn schon von Anfang an Einschränkungen den Verlauf des Projekts bestimmen, wird kein erfolgreicher Projektunterricht stattfinden.

Die Beteiligung des Schulaufsichtbeamten des zuständigen Bezirks wird auch unter Punkt 1 festgelegt. Dieser soll „über das Gesamtthema sowie gegebenenfalls die Themen der Arbeitsgruppen und den Programmablauf (...) bis spätestens vier Wochen vor Durchführung der Projektstage“ unterrichtet werden. Außerdem muss gemäß Punkt 3 die Schulaufsicht „bis spätestens vier Wochen nach Abschluss der Projektstage (...) über deren Verlauf und Ergebnisse“ unterrichtet werden, „so dass die Schulaufsicht in die Lage versetzt wird, die gewonnenen Erfahrungen auch an andere Schulen weiterzugeben.“ Die Beteiligung von Schulaufsichtbeamten kann als kein Hindernis für Projektstage gesehen werden, weil sie nur der Erfahrungssammlung dient. Aber ein Problem könnte sein, dass mit der Unterrichtung ein

⁹³ „Alles Was Recht Ist“ Teil 8, Absatz 2 (Nr.1); S. 85.

⁹⁴ Vgl. „Alles Was Recht Ist“ Teil 8 Absatz 2 (Nr. 2-3) S. 85.

erheblicher Zeitaufwand für die Lehrer verbunden ist. Dies kann dazu beitragen, dass viele Lehrer kein Interesse an der Organisation und Durchführung eines Projekttages haben. Außerdem erfordert Projektunterricht als handelndes und erfahrungsoffenes Lernen eine gewisse Spontaneität. Eine Anzeigefrist von vier Wochen steht dem entgegen.

Abschließend lässt sich über die Ausführungsvorschriften für Projekttage in dem „Ratgeber für Eltern- und Schülervereine“ sagen, dass dieser für das Schuljahr 2002/2003 bestimmt war und deswegen nicht mehr auf dem Stand des neuen Gesetzes ist. Es muss abgewartet werden, wie das neue Schulgesetz diese Vorschriften ändert oder beeinflusst.

3.2.3 Lehrpläne: Der neue Rahmenlehrplan für den Sachunterricht

Bildungspolitischen Absichten werden durch Rahmenpläne und deren Lernziele oder Themenfelder konkretisiert. Die Lernziele in den Rahmenplänen sind verbindlich und verpflichtend. Die Zeit- und Lernprioritäten der früheren Lehrpläne waren eine starke Behinderung des Projektunterrichts⁹⁵, weil dort Projektunterricht nicht oder nur am Rand festgelegt war und Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts sehr begrenzt waren. Als Beispiel wurde das Wort „Projekt“ in dem alten Berliner Rahmenplan für Sachkunde niemals erwähnt, obwohl „Sachkunde die Kinder bei der Aneignung ihrer Lebenswelt (unterstützt) und (...) Der Unterricht deshalb grundsätzlich von der konkreten Lebenswelt der Kinder - ihren Erfahrungs- und Handlungsbereichen – aus(geht)“ und „Fühlen, Denken und Handeln bei Kindern eng miteinander verbunden (sind). Das Erlebnis, die unmittelbare Begegnung, die Beobachtung und der handelnde Umgang mit Gegenständen und konkreten Materialien aus der Erfahrung der Kinder deshalb die Basis für erfolgreiches Lernen (bilden).“⁹⁶ Diese Grundsätze ähneln sehr den didaktischen Leitlinien und Prinzipien des Projektunterrichts, aber genauere Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung oder Beispiele wurden nicht genannt. Im Vergleich zu den alten Rahmenplänen bieten die neuen einheitlichen Lehrpläne für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern durch die Förderung von fächerübergreifendem Unterricht und Unterstützung der selbstständigen und kreativen Fähigkeiten der Schüler präzisere Möglichkeiten für Projektunterricht. Um diese Neugestaltung der Rahmenpläne in Hinblick auf Projektunterricht besser zu verstehen, muss der neue Rahmenlehrplan für den Sachunterricht genauer analysiert werden.

Der neue Rahmenlehrplan ist viel ausführlicher als sein Vorgänger, da hier in den ersten zwanzig Seiten die Grundsätze, Bildungsstandards und Fachdidaktik des Faches

⁹⁵Vgl. Petri, S. 100

⁹⁶Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Sachkunde - Klassen 1 bis 4 Grundschule; Teil A „Einleitung“, S. 4.

Sachunterricht detailliert formuliert und erklärt werden. Erst danach werden die Inhalte vorgestellt. Wo früher Themen mit Lernzielen und -inhalten standen, findet man jetzt Themenfelder mit verbindlichen Anforderungen und Inhalten. Unter jedem Themenfeld gibt es zusätzliche Inhalte, die nicht verpflichtend sind. Diese Inhalte sollen den Schulen mehr Autonomie geben, indem sie schulintern ausgewählt werden und deswegen auf den Standort und die Interessen der Schüler mehr Rücksicht nehmen. Als neues Merkmal wird der Bezug zur anderen Themenfeldern und Fächern in den Inhalten genannt. Dies ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal für die Gestaltung von erfolgreichem Unterricht im neuen Lehrplan: „Unterricht in der Grundschule ist mehr als das Lernen im Fach. Anknüpfend an das Weltverstehen der Schülerinnen und Schüler gehören auch fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht dazu.“⁹⁷ Dieses Unterrichtsideal hat Auswirkungen auf den 45 Minuten-Takt Stundenplan. Es wird festgestellt, dass er „den neuen Anforderungen an das Lernen und Unterrichten oft nicht gerecht (wird).“⁹⁸ Folglich fördert der neue Rahmenlehrplan spezifische organisatorische Lösungen für die unterschiedlichen Aufgaben, wie z.B. Stationenlernen, die Einbindung von Morgenkreis, Mahlzeiten oder auch von Werkstatt-, Frei- und Projektarbeit.⁹⁹ Unterrichtsformen wie Projektarbeit, die „das Bedürfnis nach Selbsttätigkeit und aktiver Wirklichkeitsaneignung aufgreifen und zur Grundlage der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten bzw. Gegenständen machen“, stehen im neuen Rahmenlehrplan ganz stark im Vordergrund. Grund dafür ist, dass „die Schülerin/ der Schüler (...) Subjekt der eigenen Entwicklung (ist).“¹⁰⁰

Die fachdidaktischen Ansprüche des Rahmenlehrplans¹⁰¹ geben eine praktische Grundlage für die Gestaltung von Projektunterricht. Auf kumulatives Lernen gerichtet soll der Sachunterricht „den Schülerinnen und Schülern aufbauendes, erweiterbares Lernen“ und somit den Erwerb „intelligenten Wissens (...) ermöglichen“. Hinzukommen noch „instruktionale, die Lernenden aktivierende Unterrichtsformen ebenso (...) wie geöffnete Unterrichtsformen, in denen an Praxisaufgaben und in lebensnahen Kontexten die Schülerinnen und Schüler das bereits Erlernte anwenden und als bedeutsam erleben können.“¹⁰² Projektunterricht, der dieser Anforderung als Unterrichtsform entspricht, wird als wichtiges Merkmal einer gesunden schulischen Lernatmosphäre beschrieben, indem die

⁹⁷Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 1.4 Gestaltung von Unterricht, S. 12.

⁹⁸Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 1.4, S. 12.

⁹⁹Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 1.4, S. 12.

¹⁰⁰Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 1.4, S. 10.

¹⁰¹Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 3 Gestaltung von Unterricht - fachdidaktische Ansprüche, S. 17.

¹⁰²Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 3, S. 17.

Schüler „durch projektorientiertes Arbeiten befähigt (werden), die aktive Auseinandersetzung mit ihrer Erfahrungswelt gemeinsam zu planen, durchzuführen und auszuwerten.“¹⁰³ Hinzu kommt die Beschreibung der Wichtigkeit von außerschulischen Lernorten, Experimenten, systematisches Beobachten und Untersuchungen, Nutzung von Medien, sprachhandelndes Lernen und spielerisches Lernen für den Sachunterricht. Projektunterricht wird nicht explizit beschrieben, kann aber sehr gut zu diesen Anforderungen passen.

Weiterer Inhalt des neuen Rahmenlehrplans wurden die nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Bei der Auflistung dieser Bildungsstandards für den Sachunterricht¹⁰⁴ wird deutlich, dass der neue Rahmenlehrplan offen ist für die Gestaltung von Projektunterricht oder projektorientierten Unterricht. Sie greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Beispiele sind die Arbeit mit *dem Computer*, *das Verständnis von Zeit und Geschichte* und *die Wahrnehmung von sich selbst*. Die Bildungsstandards sind wichtig für die Planung, Orientierung und Sicherung von Lehren und Lernen. Die Themenfelder schreiben die Inhalte für den Unterricht vor, und die Bildungsstandards setzen die allgemeinen Unterrichtsziele fest. Die Erkenntnis, dass die Schüler sehr viel durch selbstgesteuertes Lernen, Diskussion und Beobachtung begreifen, spiegelt sich in den Bildungsstandards für den Sachunterricht wider: „Schülerinnen und Schüler wählen für die Dokumentation von Ergebnissen aus Beobachtungen, Untersuchungen, Experimenten und Recherchen ein zweckmäßiges Medium bzw. Verfahren aus, (...) interpretieren Ergebnisse und präsentieren diese anschaulich (...) interpretieren Ergebnisse aus Beobachtungen, Untersuchungen sowie Experimenten“.¹⁰⁵ Auch hier gibt es keine genaue Förderung von Projektunterricht, aber um die gewünschten Kompetenzen anzueignen, wäre Projektunterricht eine passende Unterrichtsform.

Im Rahmenlehrplan für Sachunterricht gibt es acht Themenfelder, die im Unterricht behandelt werden müssen. Wie schon erwähnt, gibt es für jedes Themenfeld Anforderungen und Inhalte. Die Anforderungen sind genauere Unterrichtsthemen des Themenfeldes wie zum Beispiel „Zusammenleben (als Themenfeld) – Formen des Zusammenlebens: Lebensbedingungen von Menschen bei uns und in anderen Ländern kennen und verstehen“¹⁰⁶. Es sind aber die Inhalte, die spezifischere Auskunft über die Gestaltung des Unterrichts geben. Bei der oben genannten Anforderung lautet der Inhalt „kulturelle und ökonomische Situation von Menschen mit

¹⁰³Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 3, S. 18.

¹⁰⁴Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 4 Bildungsstandards, S. 20.

¹⁰⁵Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 4, S. 20.

¹⁰⁶Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 5.2 Themenfelder Jahrgangsstufen 3-4, S. 35.

Behinderungen, *Interviews*“. Indem dem Lehrer vorgegeben wird, Möglichkeiten für die Ausführung der festgelegten Lernziele auszuwählen, kann diese kurze Inhaltsangabe den Lehrer in seiner Unterrichtsgestaltung leiten. Gelegentlich werden Alternativen wie „Interviews“ genannt. Diese sind nicht verpflichtend, können aber benutzt werden, um Inhalte zu erarbeiten. Viele Themenfelder und deren Inhalte eignen sich für Projektunterricht, weil viel untersucht, geforscht und erlebt werden soll. Was dem aber im Weg steht, ist die Leistungsbewertung und die Formalitäten des Rahmenlehrplans.

Der Rahmenlehrplan erkennt, dass „Leistungsermittlung stets die vielfältigen Formen der Auseinandersetzung mit sachunterrichtlichen Themen zu erfassen (hat), also beispielsweise das Beschreiben eines Modells ebenso wie das Experimentieren oder das Recherchieren von Informationen.“¹⁰⁷ Um alle Kompetenzen zu berücksichtigen, sind die Lerngespräche oder mündliche Lernkontrollen, wie z. B. zum Planen und Ausführen von technischen Lösungen, Präsentationen von Lernergebnissen und -prozessen, schriftliche Lernkontrollen, Beobachtung von jedem Schüler, etwa mit Blick auf die Lernentwicklung bei typischen sachunterrichtlichen Tätigkeiten wie dem Untersuchen oder Experimentieren und Dokumentieren der Lernentwicklung¹⁰⁸ besonders wichtig, um eine Leistungsbewertung zu machen. Die Gelegenheit Fremdbewertung nicht nur durch der Lehrer erfolgen zu lassen, sondern auch durch Mitschüler oder Selbstbewertung¹⁰⁹ ist auch eine positive Entwicklung im Hinblick auf Projektunterricht, weil die Reflektion und Beurteilung der Schüler eine wichtige Rolle beim Projektlernen im Sinne von John Dewey's „*learning by doing*“ spielt. Vorstrukturierte Lern-Begleithefte, Interviews, Fragebögen sowie Lerntagebücher können die Schüler für die Selbstbewertung verwenden: „Die Schülerinnen und Schüler sollten ermuntert werden, eine Auswahl ihrer Arbeiten zu sammeln und zu kommentieren, etwa durch die Beschreibung dessen, was sie schon können und was sie noch erreichen wollen.“¹¹⁰ Diese Vorgaben und Ideen für Benotung und Leistungsermittlung sind für den Lehrer sehr hilfreich. Sie legen klare Leistungsanforderungen und Bewertungsstandards fest, die bezogen auf die Unterrichtsformen viel flexibler sind. Je nachdem, ob Gruppen-, Stationen-, oder Projektarbeit unterrichtet wird, haben die Lehrer sehr deutliche Richtlinien für die Leistungsbeurteilung ihrer Schüler.

Der neue Rahmenlehrplan für Sachunterricht ist sehr ausführlich und führt eine neue fortschrittliche bildungspolitische und pädagogische Denkweise ein. Die Unzulänglichkeiten

¹⁰⁷Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 6 Leistungsermittlung, Leistungsbewertung und Dokumentation, S. 43.

¹⁰⁸Vgl. Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 6, S. 43.

¹⁰⁹Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 6, S. 43.

¹¹⁰Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 6, S. 43.

des alten Rahmenplans, wie der Mangel spezifischer Leitlinien und das Fehlen von fachübergreifenden Verknüpfungen, haben das Potenzial des Sachunterrichts begrenzt, indem die Gestaltung von offenem, handelndem Unterricht (in Form von Projektarbeit, Stationenlernen etc.) zu wenig oder gar nicht gefördert wurde. Bei der Neugestaltung von den Rahmenplänen wurde die Entwicklung der Bildungswirklichkeit und seine neuen Anforderungen berücksichtigt. „Schüler (...) finden in differenzierten Unterrichtsformen ihren Lernmöglichkeiten entsprechende Lernchancen.“¹¹¹, Unterrichtsmethoden wie Projektunterricht, die die Förderung von dynamischen Fähigkeiten und kooperativen Kompetenzen unterstützen, werden durch die ausführlichen didaktischen Leitlinien und Lernziele des Rahmenlehrplans zunehmend ermöglicht und gefördert. Die langfristigen Ergebnisse des neuen Rahmenlehrplans bleiben natürlich abzuwarten.

3.2.4 Die bildungspolitische Zukunft von Projektunterricht

Im bildungspolitischen System besteht kein Mangel an Gesetzen, Vorschriften und Plänen für die Schule, die alle dasselbe Ziel haben: Schüler effektiv und erfolgreich „zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln“¹¹² und zu befähigen, „logisches Denken, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln“¹¹³. Aber diese Anforderungen sind nicht ohne viel Arbeit zu haben und müssen in der Praxis umgesetzt werden. Offene Unterrichtsmethoden wie der Projektunterricht müssen stärker als bisher in Gesetzen und institutionellen Regelungen verankert werden. Weitere Notwendigkeiten wären der Abbau von überflüssigen administrativen Hürden, klare Leitlinien für den Projektunterricht in den Rahmenlehrplänen, Flexibilisierung des Stundenplans und mehr Engagement von der Seite der Bildungspolitik. Ein Beispiel für den letzten Punkt gibt es aus den Jahren 1989/90 in Österreich, wo das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport Projektunterricht mit einem Wettbewerb gefördert hat, in dessen Rahmen alle Schulen aufgefordert waren, Unterrichtsprojekte durchzuführen. Die besten Ergebnisse und Produkte wurden durch Preise ausgezeichnet.¹¹⁴ Durch solche Maßnahmen könnte die stagnierende Verbreitung des Projektlernens vorangetrieben werden, zumindest auf der bildungspolitischen Ebene. Die innerschulische Realität und seine Hindernisse werden nicht einfach durch neue Gesetze und fortschrittliche Rahmenpläne gelöst.

¹¹¹Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht – Teil 1.4 Gestaltung von Unterricht, S. 10.

¹¹²Alles was Recht ist, S. 10.

¹¹³SchulG: Teil 1, §3 Absatz 2 (5), S. 8.

¹¹⁴Petri, G.: S. 173.

3.3 Innere Bedingungen

Dieser Teil der Arbeit, beschäftigt sich mit den Problemen und Schwierigkeiten eines Projektunterrichts, die innerhalb der Institution Schule auftreten können. Nicht nur die äußeren Gegebenheiten beeinflussen die Ausführung eines Projektes oder einer Projektwoche und verhindern oder erschweren die Planungen, sondern auch Konflikte innerhalb der Schule können zum Misslingen der Aktion beitragen. Die folgenden Abschnitte befassen sich mit den möglichen Hindernissen, die die vorherrschenden Traditionen, die bekannte Leistungsbewertung, die mangelnde Motivation und andere Faktoren bringen können.

3.3.1 Traditionen

Die Probleme der Durchsetzung und Planung einer Projektwoche oder eines Projektes, finden ihre ersten Ansätze schon im Kopf des Lehrers. Einerseits weiß er, dass es sein Beruf von ihm verlangt, offen gegenüber neuen didaktischen Methoden und Prozessen zu sein, andererseits sieht er den Entzug seiner Kontrollmöglichkeiten infolge eines Projektunterrichts als große Gefahr an. Der Lehrer ist es gewohnt, das Lerngeschehen seiner Schüler zu steuern und zu regulieren, die Angst vor dem Chaos und vollständiger Entgleisung wird groß, denkt er daran, seinen Schülern eine gewisse Freiheit, Mitverantwortung und Teil der Organisation zu übertragen. Schwierig wird es für diejenigen Lehrer, die noch wenig oder keine Erfahrungen mit Projektunterricht sammeln konnten, auch ihre älteren Kollegen verfügen diesbezüglich über wenige Kenntnisse. In einer Projektwoche kann die Arbeit der Schüler schnell eine sehr schwer überschaubare Eigendynamik entwickeln und so den Händen des Lehrers entgleiten. Im normalen Unterricht geht die Planung der Lernprozesse allein vom Lehrer aus, die Ziele des Lernens liefert der Rahmenplan, es gibt Richtlinien und Verwaltungsvorschriften, an die sich gehalten werden muss; für den Lehrer ist es also fraglich, an welcher Stelle, wenn nicht an seiner statt, die Gedanken, Ideen und Vorstellungen der Schüler Platz haben können. Im Zuge einer Projektwoche können beim Lehrer die Bedenken entstehen, die Achtung seiner Schüler würde abnehmen, sobald diese merken, dass ihr Lehrer, entgegen ihrer bisherigen Einschätzungen, doch nicht allwissend ist. Im Projektunterricht ist die Gefahr groß, dass der Lehrer an Fragen und Probleme stößt die sein fachliches Wissen übersteigen. Eine Projektwoche erfordert also genaueste Vorbereitungen des Lehrers bezüglich der gewählten Thematik. Diese Einarbeitung ist mit einem zusätzlichen Zeitaufwand verbunden, Zeit die in den meisten Fällen nicht vorhanden ist. Die meisten Lehrer sind nicht bereit, ihre Freizeit für die nötige Planung einer Projektwoche oder eines Projektunterrichts zu opfern, und auch die Schüler müssten bereit sein, einen Teil ihrer Freizeit mit der Arbeit am jeweiligen Projekt zu verbringen. Die vorgegebene Zeit im Unterricht reicht in vielen Fällen nicht aus. Zu fragen

wäre in diesem Fall, ob eine größere bzw. umfangreichere Anstrengung mit einer umfangreicheren Effektivität verbunden ist, ob Projektarbeit tatsächlich, wie oft behauptet wird, anspruchsvoller als normaler Unterricht ist oder aber nur andere Ansprüche stellt. Außerdem sollte genau überlegt werden, welche Einblicke und welches Wissen durch einen Projektunterricht erworben werden sollen: die Projektmethode stellt kein optimales Lernverfahren dar für den schnellen Erwerb von exakt vorstrukturiertem Wissen, wie zum Beispiel Formeln, Daten und Namen. Die geregelte Wissensvermittlung, die laut vieler Lehrer besonders die Förderung der Allgemeinbildung im Auge hat, muss durch den Projektunterricht stark eingeschränkt und reduziert werden. Bestimmte Bereiche und Gebiete sind schwer in den Projektunterricht einzubetten und werden über einen größeren Zeitraum zu sehr vernachlässigt. Ein umfassendes und ausreichendes Wissen, kann meist nur durch das vom Lehrer Gegebene garantiert werden.¹¹⁵

Die klare Rollenverteilung von Lehrern und Schülern ist eine fest verankerte Tatsache im Kopf eines Lehrers, dieser nimmt hierbei die Rolle des aktiven Vermittlers von Wissen ein, die Schüler die der passiven untergeordneten Zuhörer. Geprägt wurden diese Vorstellungen durch erworbene Erfahrungen in der eigenen Schulzeit des Lehrers und auch später durch seine eingeschränkte fachwissenschaftliche Ausbildung. In dieser lernte er unter anderem, dass die Schule, angepasst an unser gesellschaftliches System, das Selektionsprinzip verfolgt. Ein jeder Lehrer ist dazu verpflichtet, die Leistungen seiner Schüler individuell zu bewerten, um sie am Ende im Austausch dafür mit einem entsprechenden Abschlusszeugnis gehen zu lassen. An dieser Stelle kommt ein weiteres Problem auf den Lehrer zu: durch die selbstständigen Handlungsweisen der Schüler wird ein Entgleiten der Kontrolle befürchtet, dies macht es schwer die Leistungen umfassend zu bewerten.

3.3.2 Problem: Bewertung

Die Leistungen während einer Projektwoche können nicht mit den traditionellen Formen der Leistungsbewertung benotet werden. Klausuren, Hausaufgaben und Testate sind nur für den Augenblick der Leistungskontrolle von Bedeutung. Nicht die Lernprozesse selbst werden dargestellt, sondern einzig und allein die Lernergebnisse. Diese werden in der Regel individuell erbracht und nicht in einer Gruppe.¹¹⁶ Was am Ende genau von dem durchgenommenen Stoff in den Köpfen der Schüler hängen bleibt, ist zu einem späteren Zeitpunkt selten von Interesse. Die Schüler haben sich nach jahrelangen Erfahrungen

¹¹⁵ Vgl. Petri, Gottfried: Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens, Graz: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport 1991. S. 89.

¹¹⁶ Vgl. Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Hohengehren: Schneider Verlag 2002. S. 53.

bezüglich der traditionellen Leistungsbewertung auf die Methoden eingestellt, es wird nicht mehr gelernt und geleistet als das, was messbar durch Zensuren ausdrückbar ist. Natürlich wäre es möglich, auch im Rahmen einer Projektwoche eine Klausur schreiben zu lassen, dies würde der Idee der Projektmethode aber gänzlich widersprechen. Stattdessen erfordern erbrachte Projektleistungen, seien sie das Ergebnis einer Gruppenarbeit oder das eines einzelnen Schülers, inhaltliche, prozessbezogene sowie gruppenbezogene Rückmeldungen. Im normalen Unterricht lernt der Schüler einzig und allein für sich, in der Klasse herrscht ein Konkurrenzkampf, er sieht seine Klassenkameraden nicht als Mitstreiter, sondern als Gegner. Schon vom ersten Schultag an, besteht mangelnde Kooperationsbereitschaft durch ein stark ausgeprägtes Individualleistungsdenken und das schon erwähnte Konkurrenzverhalten.¹¹⁷ Es muss erst verstanden werden, dass es im Projektunterricht keine Kontrahenten gibt, sondern dass ganz im Gegenteil, alle Schüler miteinander und nicht gegeneinander arbeiten. Haben sich die Schüler dann endlich in die Gruppe bzw. Gruppen eingefügt, treten die nächsten Schwierigkeiten auf. Wie ist umzugehen mit der Differenz zwischen den schneller lernenden und arbeitenden Schülern und den Langsameren, schließlich will man mit einer möglichst homogenen Gruppe arbeiten. Hier kann es vorkommen, dass die guten, schnelleren Schüler die schwachen, langsameren einfach mitziehen, ohne dass eine Beteiligung am Projekt erkennbar wird. Oder aber die cleveren Schüler, die eine Chance zum Nichtstun erkennen, lassen es sich gut gehen, indem sie die anderen motivierten Schüler für sich arbeiten lassen. Am Ende des Projektes lässt sich nur noch schwer feststellen, ob ein Schüler eine Arbeit selbst geleistet hat oder ob sie das Werk eines anderen ist. Durch den fehlenden Leistungsdruck, wie er zum Beispiel bei einer Klausur besteht, könnten außerdem auch die Leistungen der sonst starken Schüler abnehmen. Auch noch zu bedenken wäre das Interesse oder die Begabung bezüglich eines Projektes: geht es zum Beispiel um ein Werkprodukt, haben die Schüler mit dem größeren handwerklichen Geschick die besten Chancen auf eine gute Note. Außerdem zu beachten, wäre die Frage nach geschlechterspezifischen Projekten, hier geht es darum, ob vorhandenes Interesse auch die Leistungsbereitschaft fördert. Mangelndes Interesse wirkt sich in den seltensten Fällen gut auf die Note aus.

Das die Bewertung der Lernprozesse bei einem vorgenommenen Projekt wichtiger ist als die der Lernergebnisse, sieht man auch an dem Problem das sich stellt, sollte ein Projekt nicht gelingen oder nicht rechtzeitig fertig werden.

¹¹⁷ Vgl. Geisler, Wolfgang; Scholz, Gerold; Schweim, Lothar (Hg.): Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule?, Weinheim, Basel: Beltz 1976. S.17.

3.3.3 *Problem: Motivation*

Wie schon im obigen Text erwähnt, kann mangelndes Interesse zu einem Verlust der Bereitschaft zur Mitarbeit führen. Mangelndes Interesse hat ein Fehlen der Motivation zur Folge. Es kann vorkommen, dass einige Schüler sich tatsächlich nicht für ein Thema erwärmen lassen, von dem aber der Rest der Klasse begeistert ist. Diese Schüler ermüdet und langweilt der Projektunterricht mehr als der Normalunterricht. Oder aber einige Mädchen sehen nicht ein, warum sie sich mit dem Thema Feuerwehr oder Auto befassen sollen, wieder anderen fehlt generell die Motivation für die gesamte Schulsituation. Diese Schüler fallen im traditionellen Frontalunterricht nicht zu sehr auf, ihnen ist es möglich sich hinter den anderen zu verstecken, geht es aber darum, dass jeder etwas zu leisten hat, wird es schwer sich vor der Aufgabe zu drücken. Auch zu starker Notendruck kann das Lerninteresse in den Hintergrund stellen und die Aufgabe der Motivation übernehmen, wie im normal gewohnten Unterricht wird einfach stumpf erledigt was der Lehrer aufträgt.

Hat man nun solche Schüler in der Klasse, die nicht bereit sind Aufgaben innerhalb einer Gruppe zu übernehmen, kann es vorkommen, dass andere Schüler sich ebenfalls weigern und das Minimum an Arbeit leisten, ungenügend motivierte Schüler stellen eine Belastung dar, welche das Vorhaben bremsen oder sogar scheitern lassen kann.¹¹⁸ Es ist wichtig, dass innerhalb einer Gruppe die Pflichten klar verteilt werden, ansonsten fühlt sich kein Mitglied für irgendetwas verantwortlich. Wichtig für das Gelingen eines Projektes ist nicht nur die Motivation der Schüler, auch das Engagement der Lehrer, des Schulleiters und der Eltern ist ausschlaggebend. Oft wird über den Ausfall aktiver Unterstützung von Seiten der Eltern geklagt. Lernmotivation kann generell erst dann auftreten, wenn der Sinn eines bestimmten Lernprozesses realisiert wird, wenn erkannt wird, dass die vorhandenen Handlungsmöglichkeiten durch Lösung einer auftretenden Lernproblematik erweitert und ergänzt werden können. Der Sinn und Zweck auch für die spätere Laufbahn muss offen dargelegt und verstanden werden. In so einem Fall könnte Motivation entstehen ohne, dass viel Interesse am gewählten Thema vorhanden ist. Damit die Schüler auch in Zukunft Gefallen an Projekten finden können, sollte am Ende der Einheit bei jedem Schüler das Gefühl entstanden sein, etwas gelernt zu haben. Wichtig für den Erhalt der Motivation, auch für zukünftige Projekte oder andere Formen des offenen Unterrichtes, ist es, unbedingt darauf zu achten, dass das geplante Projekt große Chancen hat zu einem angemessenen Abschluss zu gelangen. Plant man zum Beispiel eine größere Bastel- oder Werkarbeit, muss diese einen

¹¹⁸ Vgl. Hackl, Bernd: Projektunterricht in der Praxis. Utopien, Frustrationen, Lösungswege, Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag 1994. S. 43ff.

überschaubaren Umfang annehmen, um am Ende der vorgegebenen Zeit als Endprodukt präsentiert werden zu können. Für die Schüler ist ein sichtbares und gelungenes Ergebnis von großer Wichtigkeit, es könnte einige Kinder deprimieren und entmutigen, wenn das Projekt noch vor Fertigstellung der Arbeit abgeschlossen oder beendet werden muss. Die Begeisterung der Schüler für zukünftige Projekte könnte auch gehemmt werden, wenn der Ertrag bzw. das Ergebnis des über einen längeren Zeitpunkt andauernden Projektes, in keinem sichtbaren und merkbaren Verhältnis zu der investierten Arbeit und dem Aufwand steht. Es kann vorkommen, dass trotz vorhandener Begeisterung für ein Projekt das Durchhaltevermögen der Kinder zum Ende hin stark abnimmt. Dann kann es passieren, dass anhand der fehlenden Motivation zum Schluss hin ein Projekt nicht zu seiner Vollendung kommt.

3.3.4 *Andere Probleme und Einschränkungen*

Das anfängliche Problem, das sich Schülern stellt, die zum ersten Mal an einem Projekt teilnehmen, besteht darin, zu verstehen, dass nicht wie bisher Bücher, Hefte, Tafel und Kreide die dominierenden Lehrmaterialien sind, sondern es nun gilt, die Hände und den Kopf gleichzeitig einzusetzen und außerdem von allen Sinnesorganen auf einmal Gebrauch zu machen. Diese Umlagerung der zu gebrauchenden Medien kann manchen Schülern so schwer fallen, dass sie nie viel zum Geschehen beitragen werden. An manchen Schulen kann es vorkommen, dass die Themenwahl für ein Projekt oder eine Projektwoche sich auf bestimmte Problemstellungen beschränken muss, da die räumlichen Voraussetzungen ein Hindernis darstellen. Es kann passieren, dass sich eine Klasse nicht über mehrere Räume ausbreiten kann oder das restliche Schulgelände nicht benutzt werden darf. Dann muss der Spielraum auf das eigene Klassenzimmer begrenzt werden, in diesem Fall ist es nur möglich kleine Projekte durchzuführen. Besteht eine Klasse aus 30 oder mehr Schülern, kommt zu dem Problem der Räumlichkeiten auch noch ein organisatorisches hinzu.

Die Themenwahl kann auch durch das, an den meisten Schulen nur spärlich vorhandene Material eingeschränkt werden. Eine Idee für ein Projekt zu finden und dabei das wenige vorhandene Material zu berücksichtigen kann schwer werden.

Die hohen Anforderungen an die Selbständigkeit, die Selbstorganisation und die Kompetenzen überfordern die meisten Schüler. Es gilt, uneindeutig definierte Aufgabenstellungen der Situation entsprechend zu strukturieren und konkrete Arbeitsschritte und Verfahren zu entwickeln, die Freiheit Lernprozesse selbst zu organisieren stellt eine große Belastung für die Schüler dar. Sie sind es gewohnt die vorgegebenen Organisationsstrukturen der Lehrer zu übernehmen und nicht selbst eine Rolle in der

Unterrichtsführung zu spielen. Das Arbeiten mit einer Gruppe kann auch dann zu Schwierigkeiten führen, wenn die Schüler es gewohnt sind alleine zu arbeiten. Ein hohes Ausmaß an Fähigkeit zur Selbstorganisation der gemeinsamen Gruppentätigkeiten wird gefordert. Um Schüler an Selbständigkeit, Selbstorganisation und Gruppenarbeit zu gewöhnen, sollte der projektartige Unterricht bereits mit der ersten Klasse beginnen.¹¹⁹ Ein plötzliches Einführen des Projektunterrichts irritiert die Schüler, die an den regulären Schulbetrieb und die normalen Unterrichtsformen gewöhnt sind. Die Alternative Projektunterricht steht quer zum Regelschulunterricht.

Weil eine Projektwoche auf die kooperative Organisationstätigkeit der Schüler aufbaut, kann es oft zu Streitigkeiten innerhalb einer Gruppe kommen, persönliche Konflikte können entstehen, da die Schüler die Konkurrenzsituation des normalen Schulalltages stark verinnerlicht haben. Mit vermehrter Gruppenarbeit auch im normalen Unterricht, kann der Konkurrenzgedanke zwischen den Schülern einigermaßen eingedämmt werden.

Für viele Lehrer ist die traditionelle Leistungsbewertung, die Klausur, das Testat o.ä., immer noch die sicherste und eindeutigste Art der Benotung. Letztendlich zielen alle Anstrengungen und Verdienste auf den angestrebten Schulabschluss hin. Da keine Abschlussprüfung aus einer Projektarbeit besteht, sondern aus schriftlichen oder mündlichen Leistungsabfragen, liegt es fern zu behaupten, dass Projektunterricht eine förderliche Vorbereitung auf die üblichen Schulprüfungen bietet. Der Projektunterricht hat im Idealfall keinen absehbaren Anfang und ein erkennbares Ende. Den Anstoß für ein Projekt sollen die Schüler geben, der Verlauf soll größtenteils von den Schülern organisiert und geleitet werden, auf Vorschläge, Hinweise und Ideen ist unbedingt einzugehen. In der Realität ist so eine Art von Unterricht leider nur in den allerseltensten Fällen durchsetzbar. Für den Lehrer stellt diese Form ein Risiko dar, er kann dem Projektunterricht nur eine kleine Zeitspanne zur Verfügung stellen, da er die restliche Zeit des Schuljahres dazu braucht, sein Pensum an Lehrstoff zu erfüllen. Aus diesem Grund finden an vielen Schulen die Projektwochen oft am Ende des Schuljahres kurz vor den Sommerferien statt. Dies bietet zwei Vorteile für die Lehrerschaft, die Schüler und die Schulleitung, erstens kann am Ende dann doch noch eine Projektwoche stattfinden, die Schulleitung kann mit dem guten und ruhigen Gewissens in die Sommerferien gehen, eine Art des offenen Unterricht betrieben zu haben. Der zweite Vorteil besteht darin, die Zeit vor den Sommerferien mit etwas zu füllen an dem die müden, lustlosen Schüler teilnehmen können, ohne das die Lehrerschaft zu sehr beansprucht wird. Es ist davon auszugehen, dass die Mitarbeit schwach ausfällt und der Enthusiasmus zu wünschen übrig lässt. Für jeden ist

¹¹⁹ Vgl. Geisler, Wolfgang; Scholz, Gerold; Schweim, Lothar (Hg.) 1976, S.15.

sichtbar zu erkennen: Die Schule hat keinerlei Interesse an einem durchdachten und organisierten Projektunterricht, die Schüler wissen, dass keine großartigen Leistungen von ihnen erwartet werden. Der optimale Projektunterricht findet fächerübergreifend statt, vernetzt also nachvollziehbar den Unterricht vieler Fächern. Die Schüler erkennen die Ernsthaftigkeit der Idee die hinter der Methode steckt, die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Fächern werden ihnen auf diese Weise sehr gut deutlich, das Denken der Schüler kann größere Dimensionen annehmen. Oft scheitert diese Idee schon in ihren Grundzügen, durch die fehlende Bereitschaft zur offenen Kommunikation und zur Zusammenarbeit der Lehrer kommt es gar nicht erst zu ersten Planungsschritten. Die Lehrer erkennen sofort, dass das Miteinanderarbeiten einen höheren organisatorischen Aufwand bedeutet und mehr Zeit in Anspruch nimmt, als sie bereit sind zu investieren. Ihre eigene individuelle Art zu unterrichten und zu planen muss in den Hintergrund treten, oft wollen Lehrer sich nicht durch andere einschränken lassen und versuchen ein Projekt zu realisieren, welches nur in ihrer eigene Unterrichtszeit stattfindet.

3.3.5 In Zukunft

Die Aufnahme in den neuen Rahmenplan, wird die Umsetzung eines Projektunterrichts in Zukunft fördern. Lehrer und Schulleitung werden sich intensiver mit diesem Thema befassen, viele der oben genannten Probleme könnten auf diese Weise schnell beseitigt werden. Die vorausgesetzte Motivation der Lehrer kann sich, mit einiger Mühe, auch auf die Schüler übertragen. Mit den nötigen Kenntnissen über das Warum und Wie können auch die Schüler die Gründe für die Durchführung eines Projektes verstehen.

3.4 Literaturverzeichnis

- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik,
- E. Hylla (Hg.): Braunschweig/Berlin/Hamburg 1949; orig.: Democracy and Education, New York 1915, z. Zt. hg. von Oelkers, J., Weinheim: Beltz Verlag 2000.
- Duncker, Ludwig; Götz, Bernd: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen, Langenau – Ulm: Armin Vaas Verlag 1984
- Emer, Wolfgang; Horst, Uwe; Ohly, Karl-Peter (Hg.): Wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II, Bielefeld: Ambos 29 1991

- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten. Schule verändern, Hohengehren: Schneider Verlag 2002.
- Frey, Karl: Die Projektmethode, Basel: Beltz 1995.
- Geisler, Wolfgang; Scholz, Gerold; Schweim, Lothar (Hg.): Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule?, Weinheim, Basel: Beltz 1976.
- Jung, Eberhard: Projektunterricht - Projektstudium - Projektmanagement, sowi-online-Methodenlexikon, Bielefeld: sowi-online e. V. 2002
- Hackl, Bernd: Forschung für die pädagogische Praxis, Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag 1994.
- Hackl, Bernd: Projektunterricht in der Praxis. Utopien, Frustrationen, Lösungswege: Ein Arbeitsbericht, Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1994
- Klippert, Heinz: Projektwochen. Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien, Basel: Beltz 1994.
- Petri, Gottfried: Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens, Graz: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport 1991
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht, 2004
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: Alles was Recht ist. Ratgeber für Eltern- und Schülervertreter: Schuljahr 2002/2003
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Sachkunde - Klassen 1 bis 4 Grundschule

Internetquellen:

- <http://www.lisum.de>
- http://www.senbj.s.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/thema_rechtsvorschriften.asp
- <http://www.sowi-online.de>

4 Praxisbeispiel¹²⁰

4.1 Entwicklung von Projektunterricht

Im Seminar *Projektunterricht* von Prof. Ramseger bildete sich eine Kleingruppe mit dem Interesse an der praktischen Seite des Projektunterrichts. Der Kontakt zu einer Steglitz-Zehlendorfer Grundschule und der Klassenlehrerin einer ersten Klasse dieser Schule ermöglichte es den Kursteilnehmern, Projektunterricht in der Praxis kennen zu lernen. Im Rahmen einer Winterwerkstatt in dieser Klasse sollten wir bei Projektunterricht assistieren. Nach einem ersten Gespräch mit der Klassenlehrerin schlug diese vor, Projektunterricht selbst zu entwickeln. Wir waren sofort einverstanden und begeistert, Projektunterricht selbst zu erproben. Das Thema war durch die Winterwerkstatt vorgegeben, d.h. der Winter sollte in der ersten Klasse behandelt werden. Nach Sichtung von Materialien der Klassenlehrerin (3 Ordner!), begannen die Überlegungen, was im Unterricht erprobt werden sollte. Die Materialien bestanden aus den Bereichen Deutsch, Sachunterricht und Mathematik. Die Gruppe einigte sich mit der Klassenlehrerin auf fächerübergreifende Themen, im Sinne von Projektunterricht. Es entstanden viele Ideen. Die Studentin der Germanistik schlug vor, Wintergeschichten zu bearbeiten und anschließend im Freien ein Iglu zu bauen, der Biologiestudent wollte die Natur im Winter beobachten und der Geographiestudent, die Erdumlaufbahn mit der Entstehung verschiedener Jahreszeiten behandeln. Nach einem weiteren Gespräch mit der Klassenlehrerin und einer Diskussion im Seminar wurden alle Pläne verworfen. Wir hatten einen großen Fehler gemacht. Die Merkmale von Projektunterricht wurden von uns nicht beachtet.

Projektmerkmale nach Hans Dieter Bunk:¹²¹

- Ein Projekt ist von den Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen her organisiert
- Projekte sind immer praxisbezogen, aber sie haben auch eine enge Wechselbeziehung zwischen Handeln und Reflexion.
- Projektlernen orientiert sich an Problemen der Lebenswirklichkeit und hebt die 45-Minuten- Einheiten auf.
- Projektziele und -planung werden aufgrund gemeinsamer Entscheidungen aller Beteiligten aufgestellt und bei der Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt auch gemeinsam revidiert.

¹²⁰ „Entwicklung von Projektunterricht“ verfasst von Teo Sentija, „Profile“ und „Wintertagebuch“ verfasst von Christel Bublitz, „Schlussbetrachtung“ verfasst von Andreas Glantz.

¹²¹ Bunk, Hans-Dieter: Zehn Projekte zum Sachunterricht. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1990

- Das Projektziel ist in der Regel ein Produkt oder eine Aktion. Es wird erreicht durch Lernen mit vielen Sinnen.

Die Themenvorgabe kam von uns und nicht von den Kindern. Sie entsprach nicht der Lebenswirklichkeit der Kinder. Es gab auch kein Produkt am Ende des Projektunterrichts.

Wir setzten uns wieder zusammen und überlegten. Welche Ziele wollten wir erreichen?

Was sollte durch den Projektunterricht überkommen? Die Gruppe einigte sich darauf, ein Forscherbuch gemeinsam mit den Kindern herzustellen. Ausgehend von den Materialien der Klassenlehrerin war vieles denkbar. Futterstellen für Tiere bauen, Temperatur, Vögel im Winter, Schneespuren, Experimente mit Schnee, Schneeflocken etc.. Zuerst mussten wir aber mit den Schülern und Schülerinnen ein Gespräch führen. Die Kinder sollten ihre Einfälle und Ideen für das Forscherbuch nennen. Am 05.01.2004 fand schließlich ein Treffen mit der Klasse statt. Es wurde angekündigt, ein Winterforscherbuch zu entwickeln. Wir konnten nicht einschätzen, welche Themen für das Winterforscherbuch von den Kindern kommen würden.

Folgende Stichwörter fielen: - Im Winter ist es kalt, die Temperaturen sind niedrig.

- Wenn es kalt ist, friert das Wasser.

- Vögel finden kein Futter.

- Im Winter schneit es.

Endlich hatten wir Stichwörter, mit denen wir den Projektunterricht planen konnten. Wir planten Vogelbeobachtung mit Ferngläsern (welche Vögel sind im Winter bei uns), das Thermometer (Temperaturen) und Eiszapfenbildung.

4.2 Profil der Schule/ Profil der Klasse

Für unser Projekt haben wir eine Schule im Bezirk Zehlendorf-Steglitz ausgewählt. Dieser Bezirk gehört nicht zu den sozialen Brennpunkten, sondern gilt in seiner sozialen Schichtung als gehoben.

Im Einzugsgebiet der Grundschule liegen Ein- und Mehrfamilienhäuser, aber auch eine große Anzahl an mehrgeschossigen Miethäusern mit Bewohnern unterschiedlicher Herkunft. So ergibt sich für die Schule eine bunt gemischte Schülerschaft aus vielen Bevölkerungsschichten.

Das Kollegium der Schule hat sich in den letzten 3 Jahren merklich verjüngt. In diesem Rahmen war auch ein Wandel in der Art der Unterrichtsführung zu beobachten. Vermehrt werden klassenübergreifende Werkstattarbeit, Unterrichtsprojekte und dafür ein ausgiebiges Maß an binnendifferenzierendem Material eingesetzt.

Das Profil der 1. Klasse ist deutlich von einer vorangegangenen, gemeinsamen Vorschulzeit geprägt. Es besteht ein großer sozialer Zusammenhalt, auch die typisch auffälligen Kinder

und die typisch schüchternen Kinder bilden ein funktionierendes Klassengefüge. Erwähnenswert ist auch eine positiv engagierte Elternschaft, die zu dem gesunden Lernklima beiträgt.

4.3 Tagebuch zum Winterforscherprojekt

4.3.1 Montag, 5.1.04

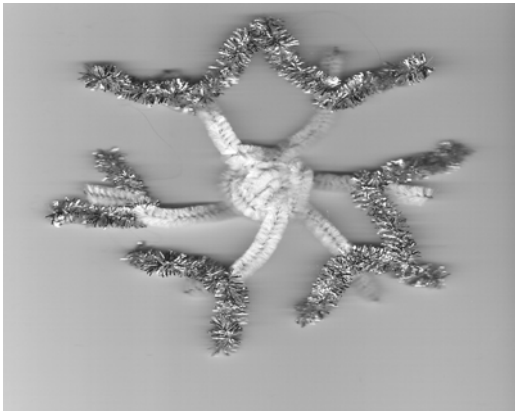
Nach den Weihnachtsferien, in denen leider weder Schnee noch nennenswerte Kälte zu verzeichnen war, überrascht uns der Montagmorgen mit seichtem Schneefall und Temperaturen um den Gefrierpunkt. Somit packen wir die Gelegenheit beim Schopfe und starten in der Klasse ein das Projekt vorbereitendes Gespräch. Auf die Frage, ob den Kindern am Morgen etwas aufgefallen sei, kommen sofort Antworten wie „Schnee, Kälte, 0°, das Autothermometer hat -2° angezeigt und kalter Wind“. Um alle Kinder auf den Winter einzustimmen, starten wir dann eine Traumreise:

„Am frühen Morgen war ich auf den Balkon gegangen, es schneite sanfte Flocken. Diese glitzerten in wunderschönen Farben. Es waren Zauberschneeflocken, denn als ich sie einatmete, fühlte ich mich sehr wohl. Dann, nachdem ich drei Flocken eingeatmet hatte, konnte ich mir etwas wünschen“

Die Kinder sollen nun mit geschlossenen Augen umhergehen und Zauberschneeflocken einatmen, es läuft leise Meditationsmusik dazu. Anschließend erzählt jeder wie viele Flocken er eingeatmet hat (bis zu 30). Die Wünsche malen wir dann auf Zettel.



Anschließend lassen wir die Kinder Zauberschneeflocken aus glitzernden Pfeifenputzern basteln. Das bereitet große Freude und das eine oder andere winterliche Einzelgespräch kann geführt werden.



Zum Schluss erzählen wir dann von unserem Vorhaben, in der nächsten Woche Winterforschungen im Freien zu beginnen. Auf Anfrage, was sie denn dazu mitbringen könnten, kommen allerhand Ideen:

- ❖ Schnee
- ❖ Eisbären-, Pinguin- und Husky Stofftiere.
- ❖ Thermometer („geht auch das Badethermometer?“)
- ❖ Bücher
- ❖ Vogelfutter (Nachfrage unsererseits was man denn brauche um Vögel zu beobachten?
Antwort, man brauche Ferngläser/ -rohre/ Teleskope????)

So verlassen wir die Klasse mit einer Fülle von differenten Aussagen, der Hausaufgabe an die Kinder bis zur nächsten Woche die Dinge mitzubringen und dem Ziel am kommenden Montag mit den Kindern zu planen, was die Woche über dann mit den Dingen geforscht werden könne.

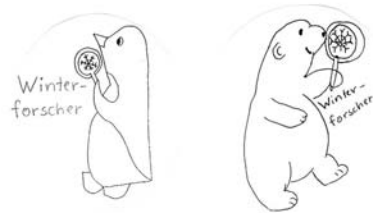
4.3.2 Montag, 12.1.04

An diesem Morgen ist es weder winterlich kalt(5°C) noch sind Schnee und Eis in Sicht. Dennoch werden wir in der Klasse von den Kindern hocheifrig und voll Tatendrang empfangen. Es strahlt uns ein Tisch voll mit meist winterlichen Kuscheltieren an.



An der Tafel hängen mitgebrachte Poster (Vogelhaus mit Vögeln im Winter), die Kinder zeigen sich gegenseitig ihre Ferngläser und Thermometer und ein großer Einkaufskorb mit Vogelfutter steht bereit. Im Kreisgespräch darf dann jeder seine mitgebrachten Dinge vorzeigen und etwas dazu erzählen. Hierbei stellt sich klar heraus, dass die Schwerpunktinteressen bei Temperatur messen und Vögel entdecken liegen.

Leider haben wir nur eine Schulstunde zur Verfügung und müssen die tatendurstigen Forscher auf den Dienstag vertrösten. Es wird aber noch eine Forscherplakette mit Namen erstellt.



4.3.3 Dienstag, 13.1.04

Immer noch kein Schnee und Eis in Sicht (6°C). Zur morgendlichen Begrüßung muss eine Schneebeschwörung her:

Schneeflocken fallen,

Finger zappeln, Hände von oben nach unten

Schneeflocken fallen,

„

Roll mir eine Kugel,

großer Kreis mit den Händen

Roll mir einen Ball.

Kleiner Kreis mit den Händen

Kalte Hände,

Hände reiben

Kalte Hände,

„

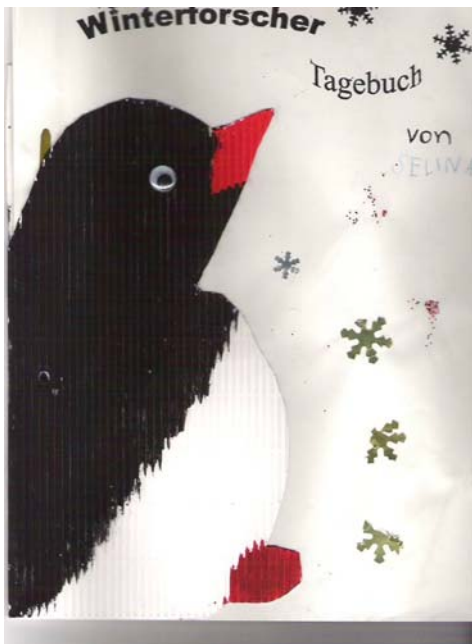
Wisch und weg,

Von den Oberschenkeln wegwischen

Wisch und weg.

„

Um das Cover für unser Forschertagebuch zu erstellen, basteln wir Pinguine und Eisbären aus Wellpappe.



Dann teilen wir die Klasse in zwei Gruppen, um konzentriert die Probleme mit der Handhabung von Thermometer und Fernglas zu ergründen und zu lösen. Ein selbst gebasteltes Riesenthermometer und Plastikmodelle zum Selbstschieben, aus Schulübungskisten, helfen enorm. Mit großem Interesse und erstaunlich viel Geduld wird zugehört.

Nun endlich die ersten Erprobungen auf dem Schulhof. Zum Scharfstellen der Ferngläser wird in angemessener Entfernung ein Zettel in die Höhe gehalten. Soweit klappt alles gut, aber wo sind die Vögel?





Die Thermometergruppe steckt derzeit ihre Thermometer in alles was so zu finden ist:

Wasserpfütze (noch mit einer kleinen Eisschicht) -1°C

Matsch 0°C

Boden 0°C

Wiese 1°C

Baumloch 1°C

Rutsche, Kletterhaus, Sandkasten, Mülltonnen, Hauswand....

Ein Teil der Eispfütze wird mit hereingenommen und im Eisfach sichergestellt.

Hausaufgabe an diesem Tag ist, sich von einer kompetenten Person den Infotext zum Fernglas vorlesen zu lassen und das Fernglas/ -rohr zu malen



Ein Fernglas ist eine tolle Sache: Ich kann damit Tiere beobachten, bis zum Horizont gucken oder auch mal einen Blick ins Nachbarhaus werfen. Besonders gut lassen sich Vögel damit studieren.



Der beste Feldstecher hat den Namen 7 x 50. Die 7 bedeutet eine siebenfache Vergrößerung und die 50 eine Brennweite von 50 Millimetern.

Natürlich gibt es noch stärkere Ferngläser. Die wiegen aber gleich einiges mehr und du brauchst ein Stativ, um sie halten zu können. Bis du das aufgebaut hast, sind alle Vögel längst fort. Vorsicht: Schaue niemals mit dem Fernglas direkt in die Sonne. Das ist sehr gefährlich, und du kannst sogar blind davon werden.

4.3.4 Mittwoch, 14.1.04

Wo bleibt nur der Schnee? 2°C am Morgen. Wir beginnen den Tag wieder mit der Schneebeschwörung. Es gab Sturmwarnung, darum muss der Forscherausflug in den Wald umdisponiert werden zu einem Ausflug in den nahe gelegenen Park. Anfänglich wundern wir uns, wo die Vögel sind, stellen dann gemeinsam fest, dass auch sie Schutz vor dem Wind suchen. Zumindest ein paar Vögel (vielleicht Spatzen?) und Krähen sind zwischen den Büschen zu entdecken. Die Thermometer werden wieder hineingesteckt, wo es nur geht:

Gras und Baumrinde 4°C

Pfütze -0,5°C

Boden 0°C

Baumstumpf, Busch, Parkbank,

Eine Bodenprobe wird zum späteren inspizieren mitgenommen, inklusive einer Spinne.



Später in der Klasse werden die Hausarbeiten zur Ergebnissicherung nochmals besprochen und angesehen.

Ein Bild von meinem Fernglas:



Ein Bild von meinem Fernglas:



Die Ergebnisse der drei Tage werden kurz und knapp dokumentiert. Wir haben dazu mit den Kindern ein tabellarisches Tafelbild erstellt, welches auf einen Vordruck übertragen wird. Dies gelingt sehr gut (1. Klasse!).



Wir messen die Temperatur

Julia

Datum	Temperatur	Eis? 😊 ☹️	Schnee? 😊 ☹️
Montag, 12.7.04	6°C	😊	☹️
Dienstag, 13.7.04	5°C 24°C	😊	☹️
Mittwoch, 14.7.04	2°C 22°C	☹️	☹️
Donnerstag, 15.7.04	4°C 23°C	☹️	☹️
Freitag, 16.7.04		😊	☹️

Die Temperaturspalte untergliedert sich in Außen und Zimmertemperatur.

4.3.5 Donnerstag, 15.1.04

Auch heute beginnen wir mit der Schneebeschwörung (4°C). Dann lernen wir zusammen das Gedicht von den drei Spatzen und malen ein Bild dazu.



Als Differenzierungsmaterial legen wir ein Blatt zum Temperaturverständnis aus. Mit Begeisterung werden noch bestehende Probleme, beispielsweise mit der Temperatur unter 0°C gemeinsam formuliert und erklärt. Zum Glück waren wir zu viert, denn alleine wäre dieser große Wissensdurst nur schwer zu stillen gewesen. Fast alle Kinder wollen unbedingt dieses Arbeitsblatt verstehen.

LARA

Angebot 5:
Das Thermometer
(2. Teil)

Das brauchst du: Thermometer, Arbeitsblatt „Das Thermometer“ (1. Teil)

So geht es: 1. Bearbeite zuerst das Arbeitsblatt Thermometer 1. Teil.
2. Führe die Aufgaben auf diesem Arbeitsblatt durch.

Tipp: Am besten hängt ihr ein Thermometer drinnen und draußen auf.

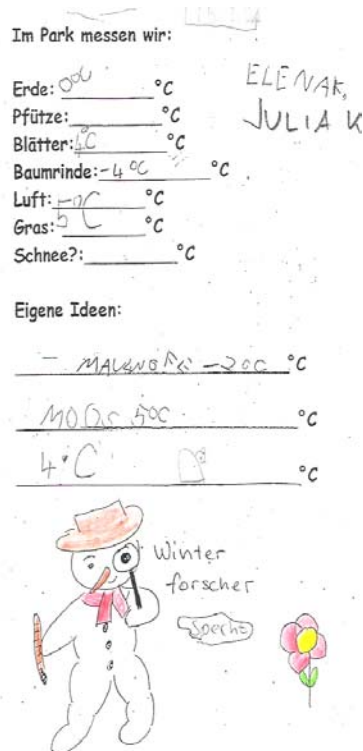
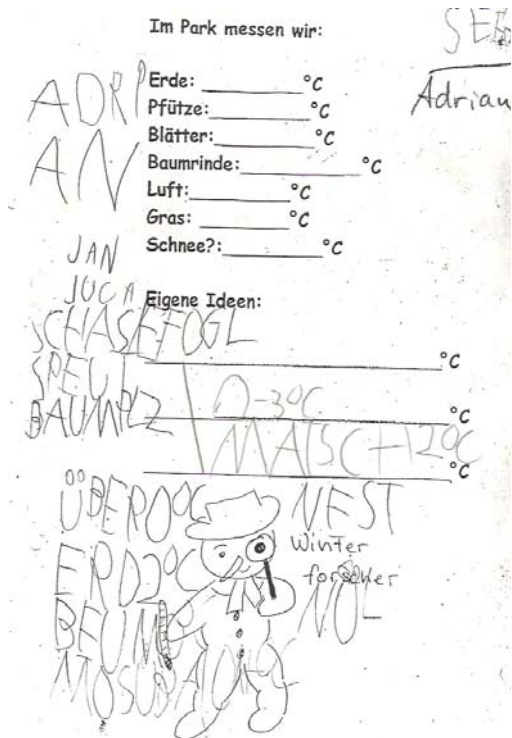
1. Zeichne die angegebene Temperatur mit rotem Stift in die Thermometer!

2. Lies die Temperatur der Thermometer ab und schreibe sie richtig auf!

Dann geht es zu einem weiteren Forschungsausflug in ein Waldstück. In vier Kleingruppen aufgeteilt hoffen wir heute auf mehr Beobachtungserfolg. Zur Diagnosesicherheit haben wir farbige Vogelbilder mitgenommen. Und wirklich, der Specht klopft fröhlich, da haben die meisten doch gleich 3 oder 4 Spechte gesehen (wir Begleiter haben sie leider nur gehört). Die Meisen und Krähen, Amseln und Tauben haben heute wirklich mehr Vertrauen in das Wetter und einige Kinder entdecken auch wieder Spatzen und Rotkehlchen.

Die Thermometer landen mit uneingeschränktem Eifer in Allem um uns herum.

Es wird sogleich das Ergebnis dokumentiert:



Die Kälte bekämpfen wir mit warmen Tee und Gummibärchen. So werden auch noch andere Entdeckungen ausführlich untersucht:

- Baumpilze, zum Glück haben wir eine Becherlupe, um sie mitzunehmen,
- Insektenlöcher, leider ohne Insekten

-allerlei Zapfen

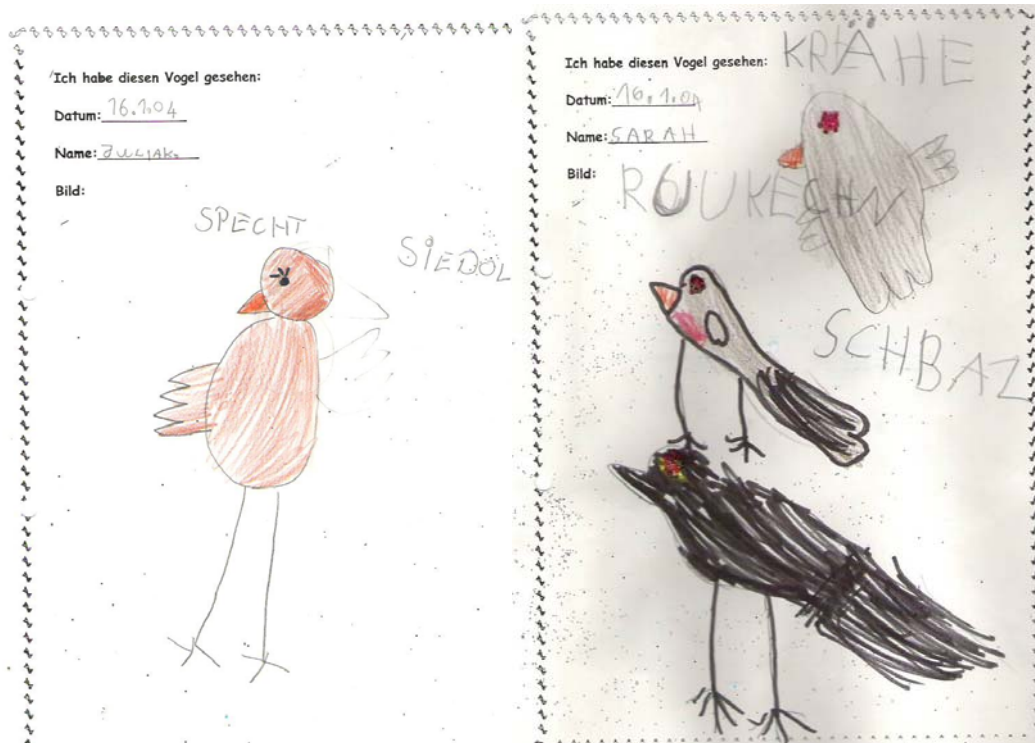
-Maulwurfhügel, schade, den hätten wir gerne mitgenommen

-jede Menge Matsch.....



4.3.6 Freitag, 16.1.04

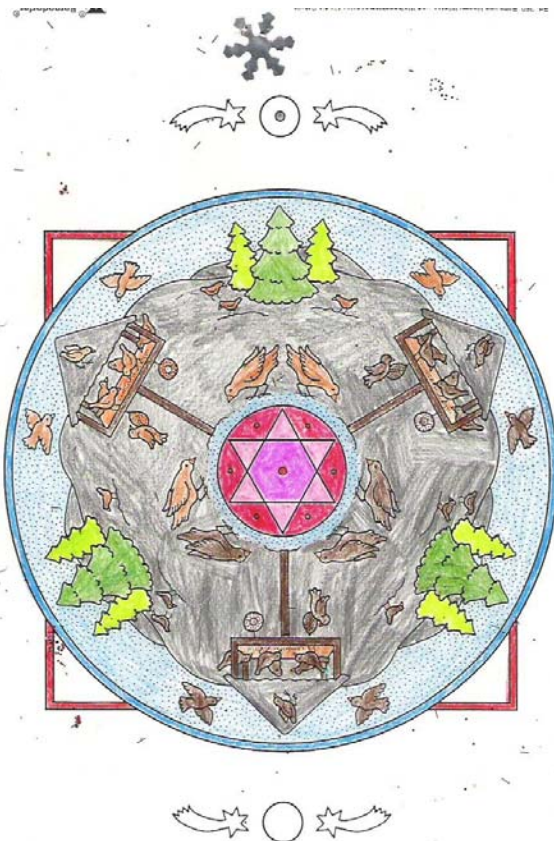
Die Hoffnung auf Schnee und Eis ist gewachsen (1°C). Morgens starten wir mit der Schneebeschwörung und wiederholen das Gedicht. Die beobachteten Vögel werden bildnerisch festgehalten und nochmals identifiziert.



Es ist beeindruckend mit welchem Eifer die kleinen Forscher am Lesen und vergleichen der Vogelkarteien sind. Obwohl es mit dem Lesen noch viele Probleme gibt, entpuppt sich die Neugier als größer, und es wird sich gegenseitig geholfen bis die Geheimnisse weitgehend gelüftet sind.



Als Differenzierungsmaterial liegt ein Wintervogelmandala aus.



Auf dem Vogelbild von Annika sieht man die Eiszapfen hängen. Auch andere Kinder erzählten immer wieder zwischendurch von 0°C und dem Gefrierpunkt.

Die Eispfützenstücke vom ersten Tag werden im Eisfach immer wieder begutachtet. So ist es nun an der Zeit, selber Eis herzustellen. In zwei Gruppen werden abwechselnd Eiszapfen gebastelt:

1. aus blauem Papier geschnitten, beglitzert und mit dem Wort Eiszapfen beschriftet
2. Wasser mit Glitzer und Tusche nach Belieben angefärbt und mithilfe einer Spritze in Luftballons gefüllt, diese dann verknotet und an einer Schnur aufgehängt in das Eisfach gelegt

Auch hier brauchen wir Differenzierungsmaterial, so legen wir einen Lesezettel aus, der von den Meisten entschlüsselt wird.



Die Eiszapfenschrift

Draußen ist es so kalt, dass sogar die Buchstaben frieren. Dicke Eiszapfen haben sie verformt. Kannst du trotzdem diese eiskalte Schrift lesen?

ES IST KALT, EISKALT, IN
DIESER KÄLTE JAGT MAN
NICHT EINMAL EINEN HUND
VOR DIE TUR, DIE VÖGEL SIT
ZEN MIT AUFGEPLUSTERTEN
FEEDERN AUF DEN KAHLEN
ASTEN, SIE SEHEN WIE
DICKE WATTEBALLCHEN AUS
ES SCHNEIT, ENOLICH! TOLL!
ICH HOL DEN SCHLITTEN!

4.3.7 Samstag, 17.1.04

Auf einer Elternpost hatten wir ein gemeinsames, unverbindliches Treffen im Eisstadion Wilmersdorf vorgeschlagen.

Es regnet, trotzdem kommt die Hälfte der Kinder nebst Eltern. Bei netten Gesprächen und wildem Eislauf entpuppt sich das eine oder andere stille Mädchen als blitzschnelle, freche Eismaus.

4.3.8 Sonntag, 18.1.04

Wettervorhersage für die Woche: Schnee !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

4.3.9 Montag, 19.1.04

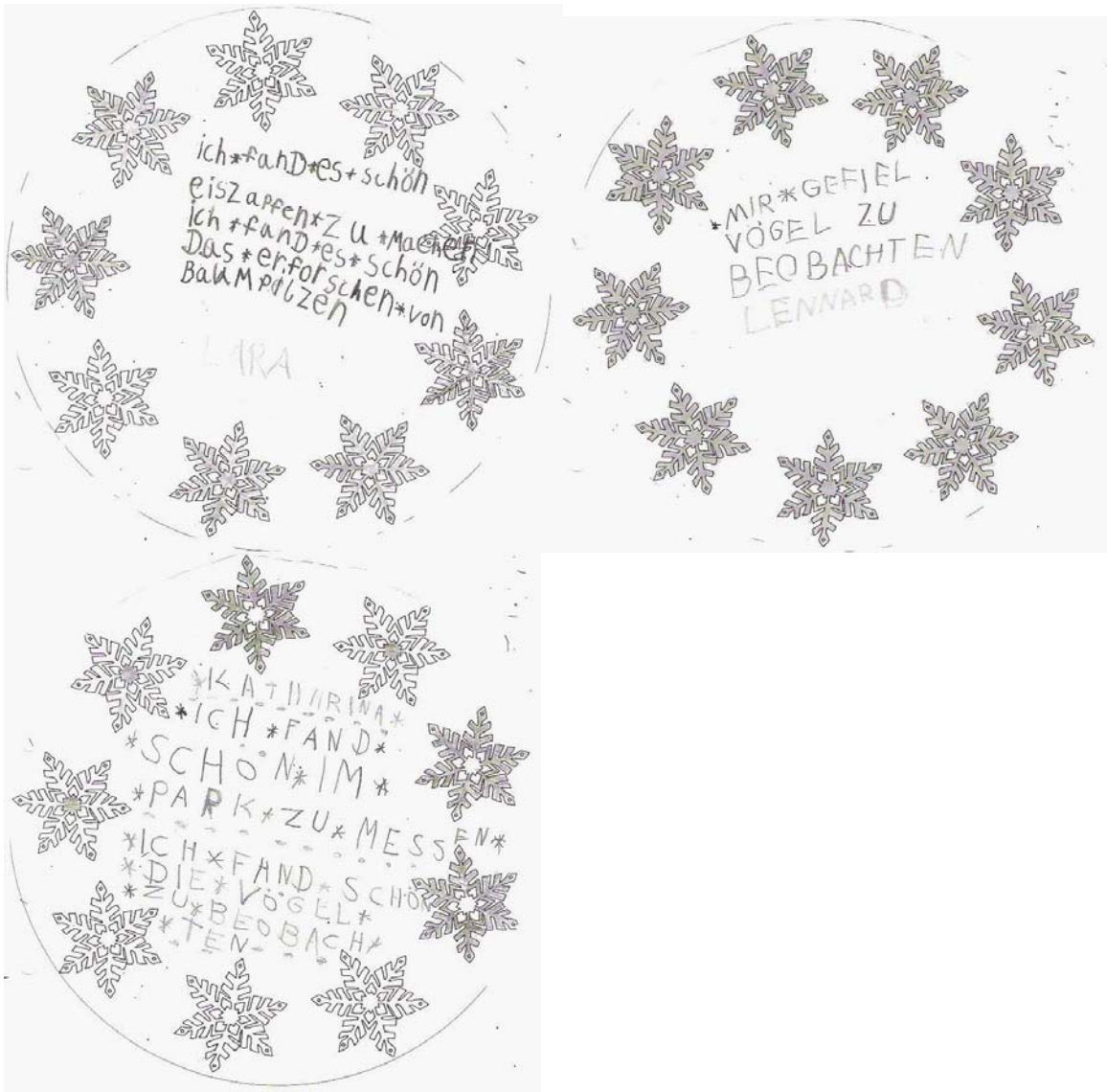
Wir sind begeistert, Frau Holle ist fleißig.

Bis zum Morgen haben wir 10cm Neuschnee. Freudestrahlend werden wir in der Klasse empfangen.

Vom Wochenende wird viel erzählt. Einige haben auch Eiszapfenexperimente gemacht, eine Eishöhle wurde gebaut und von Vielen die Vögel im Garten beobachtet.

In eine Schneeflocke aus Papier schreiben die Kinder, was ihnen besonders Spaß gemacht hat





Nun gehen wir endlich auf den Hof, um intensive Schneeforschungen zu betreiben. Die Eiszapfenkette wird auch mitgenommen. Als die Luftballons aufgeschnitten sind, funkeln uns wunderschöne Eiszapfen entgegen. Wir hängen die Kette auf, sogleich rufen ein paar Kinder: „Schneeparty!“ Wir haben eine 1x1m große Holzplatte mitgenommen. Auf dieser Platte wächst nach und nach ein Mini- Iglu. Alle Kinder schleppen Schnee heran. Als das Iglu mit 60cm Höhe fertig ist, dekorieren einige Kinder es mit Eiszapfen, andere stellen Minischneemänner daneben, wieder andere erstellen eine Rutschbahn, die einen kleinen Hügel hinunter geht. Schnell ein paar Plastiktüten geholt, so rutscht es sich noch besser. Dann hat doch auch einer bemerkt, dass die Thermometer im Korb liegen. Im Iglu messen wir tatsächlich +5°C. Als dann eine Grabkerze in das Iglu gestellt wird, stecken gleich 6 Kinder wieder das Thermometer hinein: +12°C.

Als wir dann in den Klassenraum zurückkehren wird das Iglu mit in den Schulflur genommen.

Auch Kinder aus den anderen Klassen bewundern unser Werk.

Immer wieder wird noch mal gemessen, und manche lecken am Schnee. Spontan greifen wir etwas Schnee und lassen ihn durch einen Kaffeefilter schmelzen. Als wir das Ergebnis sehen, wird nicht mehr geleck, soviel Dreck klebt im Filter.

Dieser Tag war sehr schnell zu Ende.

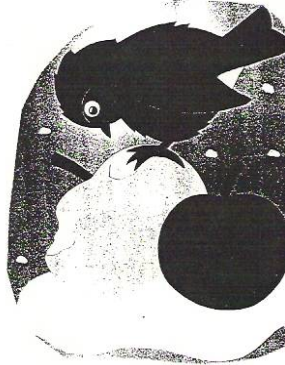
4.3.10 Dienstag, 20.1.04

Heute starten wir bei Schnee und Eis draußen, mit unserem Schneespruch, dem Spatzengedicht und einem neuen Gedicht: „Verschneite Welt“.

Im Winter

Die Berliner wohnen in Berlin,
in China wohnen Chinesen.
Im Sommer sind die Bäume grün,
im Winter sind sie wie Besen.

Im Winter schau ich zum Fenster hinaus,
da fallen die Flocken, die weißen.
Da sitzt der Specht im Futterhaus,
der Fink und die lustigen Meisen.



Verschneite Welt

Herrlicher, glitzernder Schnee
liegt, wohin ich seh.
Wir fahren Ski,
juchhe!

Uns gefällt
die verschneite Welt.
Aber, mein Lieber,
andere denken anders darüber.

Vergraben liegt Gras und Klee.
Zu dem schönsten Pulverschnee
sagt das Reh:
O weh!

Josef Guggenmos

Anschließend starten wir noch mal die Kleingruppenarbeit, um keinen Zweifel daran zu haben, dass wir alle Winterexperten geworden sind. Begeistert stürmen manche noch mal mit Thermometern den Schulhof. Differenziert werden auch noch einmal die Grundlagen wiederholt. Dabei experimentieren die Kinder mit Warmreiben, Anpusten und Leitungswasser, und das Ablesen geht perfekt.

An einer Pinnwand erstellen wir unsere Forscherecke.

Die Vögel sitzen in einem kahlen Baum, die Temperaturtabellen hängen auch in groß, und alles ist begleitet von Eisbären und Pinguinen.

Hausaufgabe ist die Verschönerung des Hefters.

4.3.11 Mittwoch, 21.1.04

Der Tag gehört heute der Klassenlehrerin. Mit Winterwörtern wird eine Geschichte am „Roten Faden“ geschrieben.

- Larsi
- Robbi
- Pingi
- Zauberschneeflocke
- Schlitten
- Eiszapfen

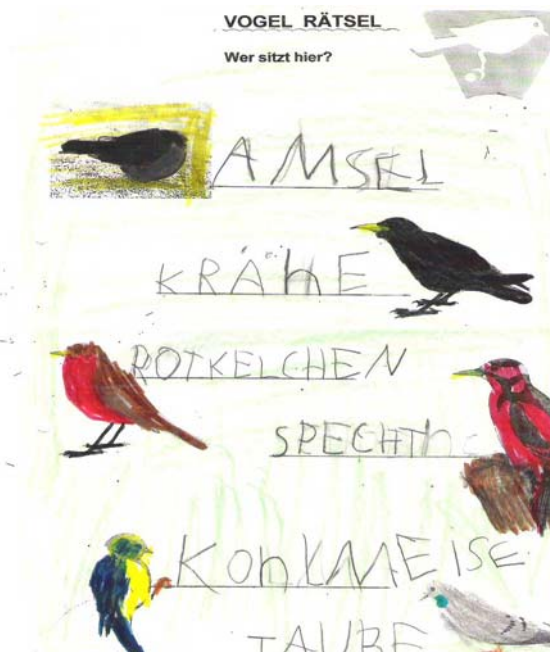
Schön, dass wir dabei assistieren dürfen, denn die Inhalte zeigen deutlich den Bezug zum Projekt.

Nach Absprache mit den Kindern, laden wir am Freitag die Eltern ein, unserer Winterprojektabschlussstunde beizuwohnen.

4.3.12 Donnerstag, 22.1.04

Wir beginnen mit den Gedichten und dem Schneespruch. Auch ist für morgen das Lied Schneeflöckchen-Weißbröckchen dazugekommen.

Einige Kinder müssen noch ihre Geschichte von gestern zu Ende schreiben. Die Anderen stürzen sich auf das Differenzierungsmaterial, zumeist auf ein Vogelrätsel.



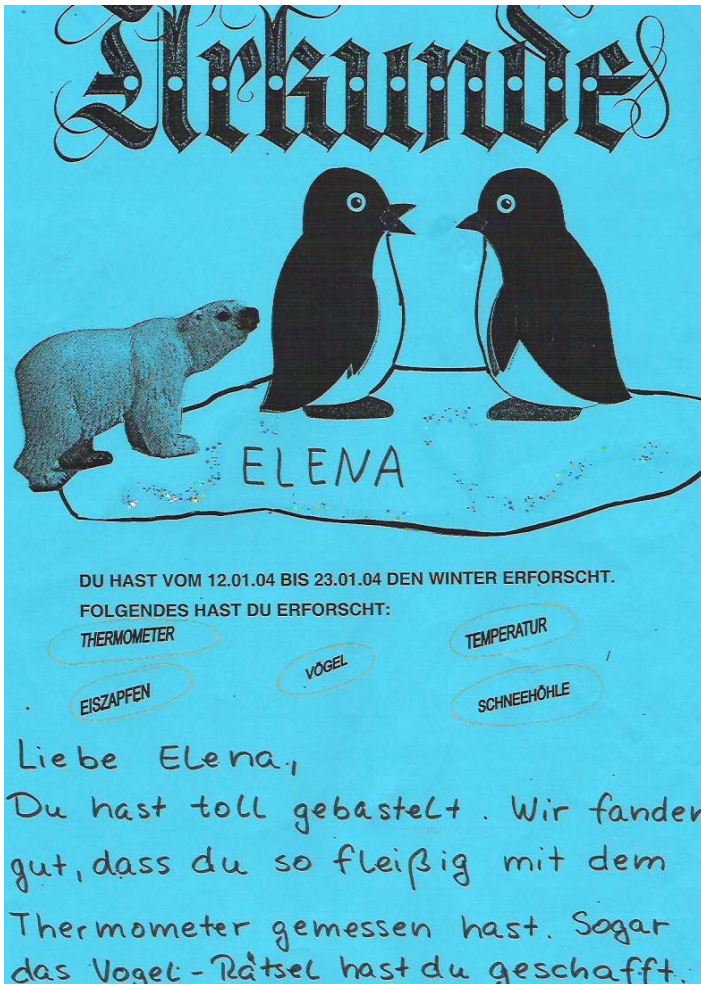
Manche basteln auch noch Papiersneeflocken, um die Fenster und Wände zu verschönen. Dann gehen wir in ein Theaterstück mit dem Titel: „Mario der Eismann und der Pinguin“. Es handelt von dem kleinen Pinguin Patty, der es mit Hilfe eines neuen Freundes schafft, Mut und Selbstsicherheit zu gewinnen.

Zum Ende des Schultages sammeln wir die Winterforschertagebücher ein.

4.3.13 Freitag, 23.1.04

In den ersten zwei Stunden üben wir die Gedichte und bereiten die Klasse vor. Ein Stuhlkreis und zwei Tische mit Pinguin Negerküssen, Eisbärenmuffins, Schneemannkuchen und Saft verlocken schon zum Naschen. In einem Eimer haben wir über Nacht Wasser gefrieren lassen und am Morgen jetzt eine Mini-Eishöhle erhalten. Da stellen wir eine Kerze hinein, Begeisterung bei den Kindern, es wird sofort wieder gefühlt und geleckt.

Trotz Vormittag und Kurzfristigkeit finden sich 6 Mütter und ein Vater (und eine kleine Schwester) ein. Die Gedichte und der Schneespruch werden vorgetragen, das Lied gesungen. Daraufhin starten wir eine Expertenerzählrunde, wobei wir natürlich nur sehr Bruchstückhaft berichten können. Anschließend wird für jedes Kind der Hefter mit Urkunde und persönlichem Lob zurückgegeben.



Es begeistert uns, wie sehr gegenseitig applaudiert wird und auf den letzten gewartet wird. Nun kommt noch die Stärkung, dann müssen die Kinder zum Sportunterricht. Erstaunlicherweise verbleiben die Eltern noch in der Klasse und man führt das eine oder andere nette Gespräch. Dabei spiegelt sich unter anderem deutlich die Begeisterung der Kinder an unserer Arbeit wieder. Welch eine Belohnung!



Alle Hefte auf einen Blick

4.4 Schlussbetrachtung

Am Beginn eines jeden Projekts steht die Projektidee, der Anstoß der zum Überlegen motiviert und zu einer gemeinsamen Zielfindung führt. Dieses Ziel sollte zur Erinnerung und Zwischenmotivierung in der Klasse sichtbar festgehalten werden. Hier können spontane Schülerideen ein Projekt initiieren, der Lehrer kann aber auch latente oder offene Schülerinteressen verstärken und durch Information Entscheidungshilfe leisten. Zum idealtypischen Modell des Projekts gehört, das der Anstoß von den Kindern ausgeht. Pedanten sehen diesen Aspekt als formal sehr wichtig und unverzichtbar an. Wenn diese Forderung jedoch sehr eng interpretiert wird, können nur noch wenige Schulaktivitäten dem Modell des Projekts zugeordnet werden. Das liegt zum Teil daran, dass Kinder im Grundschulalter ihre Sichtweise für Problemstellungen Ihrer Lebenswirklichkeit entwickeln. Bei der Projektplanung überlegen Kinder und Lehrer, auf welche Art und Weise das Projektziel angegangen werden soll. Sie prüfen, wie sie an Informationen kommen, welche Aufgaben anliegen und wie sie verteilt werden. In Mappen oder Kisten können Beschlüsse, Arbeitsaufträge oder Informationsmaterialien gesammelt werden. Während des Projekts müssen die Planungsschritte meist öfter modifiziert oder ergänzt werden. Die Projektdurchführung dient der konkreten, handelnden Erreichung des Projektziels. Informationen werden ausgewertet und angewandt, so dass zum Schluss ein Produkt als Ergebnis präsentiert werden kann. Während der Durchführungsphase ist es immer wieder wichtig und nötig, dass sich die Gruppen zusammensetzen und berichten und sich dabei selbst vergewissern, welcher Stand erreicht ist und was noch zu tun bleibt. Der Rückblick hat eine wichtige Funktion für das weitere Zusammenarbeiten. Die Ergebnisse der Präsentation

können ausgewertet werden, und manchmal ergeben sich daraus Anlässe und Ideen zu neuen Projekten.

Im Hinblick auf die o. g. Punkte und den tatsächlichen Verlauf unseres Projekts ist eine Übereinstimmung zwischen Theorie und Praxis in den wesentlichen Punkten offensichtlich. Die besondere Art des Projektlernens mit demokratischen Entscheidungsprozessen, Arbeit in sozialen Zusammenhängen, Handlungsorientierung und dem Erstellen eines Produkts und ausdrücklicher Würdigung hat bei den Kindern Freude entwickelt eigene Ideen zu verfolgen. So entstanden bereits vielfältige Ideen für weitere Forscherprojekte.

Diese Projektarbeit war ein Erfolg, weil wir eine offenherzige und engagierte Lehrerin an unserer Seite hatten.

Uns hat dieser erste Versuch von der Theorie in Richtung Schulwirklichkeit viel Spaß gemacht und wir haben ausgiebig Erfahrungen sammeln können.

4.5 Literatur

- Bunk, Hans-Dieter: Zehn Projekte zum Sachunterricht. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1990