

**Von der Konzeption zur Praxis:
Zur Entwicklung der Projektdidaktik am Oberstufen-Kolleg
Bielefeld und ihre Impulsgebung und Modellbildung
für das deutsche Regelschulwesen**

Von Wolfgang Emer

Dissertation

**eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam 2013**

**Kumulative Dissertation an der
Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam**

Gutachter der Dissertation: apl. Prof. Dr. phil. habil. Frank Tosch, Universität Potsdam
Prof. Dr. Josef Keuffer, Universität Bielefeld

Datum der mündlichen Prüfung (Disputation): 2. Juli 2014

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URN urn:nbn:de:kobv:517-opus4-77199
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-77199>

Inhalt

| | Seite |
|---|-------|
| 1. Einleitung | 1 |
| 1.1 Entstehungskontext der Auseinandersetzung mit projektdidaktischer Theorie und Praxis | 1 |
| 1.2 Erkenntnisinteresse, Gegenstand und Fragestellungen | 3 |
| 1.3 Verortung der Untersuchung im Rahmen pädagogischer Forschung und schulischer Praxisgeschichte | 7 |
| 1.4 Methodische Zugriffe der vorliegenden Arbeiten | 9 |
| | |
| 2. Auseinandersetzung mit der historischen Dimension der Projektdidaktik: Adaptation der reformpädagogischen Konzeptgeschichte und Analysen zur Praxisgeschichte | 16 |
| 2.1 Die Rezeption der Konzeptgeschichte | 16 |
| 2.2 Analysen zur Praxisgeschichte | 17 |
| | |
| 3. Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Konzepts der Projektdidaktik | 25 |
| 3.1 Erarbeitung eines praxistauglichen Begriffs: Definitive Annäherungen | 25 |
| 3.2 Bildungswert und Kompetenzerwerb | 31 |
| 3.3 Fachunterricht und Projektdidaktik im inner- und außerschulischen Praxisfeld | 35 |
| 3.3.1 Gegensatz und Verbindung von Fach- und Projektunterricht | 35 |
| 3.3.2 Projektunterricht zwischen inner- und außerschulischer Öffnung | 38 |
| | |
| 4. Präzisierung der methodischen Dimension von Projektdidaktik | 41 |
| 4.1 Verortung und Struktur der Methode | 41 |
| 4.2 Spezifik der Planung und Rollenproblematik | 45 |
| 4.3 Probleme der Durchführung und der Präsentation | 49 |
| 4.4 Typologien und Formen des Projektunterrichts | 50 |

| | Seite |
|---|-------|
| 5. Offene projektdidaktische Fragestellungen: Die Bewertung von Projekten | 54 |
| 5.1 Zum Bewertungsdilemma: Die Differenz zwischen projektorientierten Leistungen und Bewertungen | 54 |
| 5.2 Kriterien der Leistungsbewertung im Projektunterricht | 56 |
| 5.3 Präsentationsformen und Anlässe für Projektleistungen | 58 |
| 5.4 Bewertungsformen der Projektleistungen am Oberstufen-Kolleg | 59 |
| 6. Konzeptualisierung und Vernetzung von Projekt- und Fachdidaktik: Das Beispiel des Faches Geschichte | 63 |
| 6.1 Zum Verhältnis von Fach- und Projektdidaktik im Fach Geschichte | 63 |
| 6.2 Entwicklung spezifischer Methoden und Formen projektorientierten Lernens im Fach Geschichte am Oberstufen-Kolleg | 66 |
| 6.2.1 Spezifische Methoden projektorientierten Lernens in Geschichte | 66 |
| 6.2.2 Formen und Etüden des Projektlernens in Geschichte | 68 |
| 6.3 Historisches Projektlernen im Schulbuch Geschichte | 71 |
| 7. Bestimmung des Verhältnisses von Projektdidaktik und Schulorganisation bzw. -entwicklung | 73 |
| 7.1 Differenz und Struktur von Schulorganisation für die Entwicklung von Projektlernen | 73 |
| 7.2 Projektdidaktik in der Schulorganisation des Oberstufen-Kollegs | 75 |
| 7.3 Die Konzeptualisierung von „Projektkultur“ als Orientierung für Schulentwicklung und -kultur | 79 |
| 7.4 Qualitative Erforschung von „Projektkultur“ an ausgewählten Schulen als Möglichkeit der Diagnose und Schulentwicklung im Bereich des Projektlernens | 81 |
| 8. Modellbildung und Implementierung: Konzepte und Erfahrungen im Transfer von Projektdidaktik von der Versuchsschule ins Regelsystem | 88 |
| 8.1 Der Auftrag der Versuchsschule und die Entwicklung von Leitlinien für Lehrerfortbildung | 88 |
| 8.2 Formen und Verfahren der Implementierung | 91 |
| 8.2.1 Schulinterne Implementierung | 92 |
| 8.2.2 Externe Implementierung | 93 |
| 8.3 Darstellung einer exemplarischen Fortbildungseinheit | 96 |
| 8.4 Möglichkeiten und Grenzen der Versuchsschule für die Implementierung von Projektdidaktik in Regelschulen | 98 |

| | Seite |
|---|-------|
| 9. Thesenhafte Zusammenfassung aus Kapitel 1 bis 8¹ | 101 |
| 9.1 Entstehungskontext und Ziele (Kapitel 1.1-1.2) | 101 |
| 9.2 Verortung der vorliegenden Analyse und Untersuchungsdesign (Kapitel 1.3-1.4) | 101 |
| 9.3 Auseinandersetzung mit der historischen Dimension der Projektdidaktik: Adaptation der reformpädagogischen Konzeptgeschichte und Analysen zur Praxisgeschichte (Kapitel 2.1-2.2) | 103 |
| 9.4 Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Konzepts der Projektdidaktik am Oberstufen-Kolleg (Kapitel 3.1-3.3) | 104 |
| 9.5 Präzisierung der methodischen Dimension von Projektdidaktik (Kapitel 4.1-4.4) | 106 |
| 9.6 Die Bewertung von Projekten – eine offene projektdidaktische Fragestellung (Kapitel 5.1-5.4) | 107 |
| 9.7 Konzeptualisierung und Vernetzung der Projekt- und Fachdidaktik (Kapitel 6.1-6.3) | 109 |
| 9.8 Projektdidaktik und Schulorganisation bzw. -entwicklung (Kapitel 7.1-7.4) | 110 |
| 9.9 Implementierung: Modelle, Konzepte und Erfahrungen im Transfer von der Versuchsschule ins Regelsystem (Kapitel 8.1-8.4) | 111 |
| 10. Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis | 114 |
| 11. Quellen- und Literaturverzeichnis | 115 |
| 11.1 Quellen | 115 |
| 11.2 Sekundärliteratur | 117 |

Anhang: Publikationen des Autors²

| | |
|--|---------|
| Editorische Notiz | A1 |
| Liste der abgedruckten Dokumente des Autors | A2 - A4 |
| Dokumentation: Publierte Texte (Dokumente Nr. 1-22) | 1 - 269 |
| Erklärung zur selbständigen Abfassung der Arbeit | 271 |
| Danksagung | 271 |

¹ Diese Zusammenfassung wurde zugleich gesondert mit dem Antrag zur Eröffnung des Promotionsverfahrens eingereicht.

² Die Dokumentation im Anhang beginnt mit einer neuen Seitenzählung von Seite 1 an mit arabischen Ziffern.

1. Einleitung³

1.1 Entstehungskontext der Auseinandersetzung mit projektdidaktischer Theorie und Praxis

Die folgenden Texte zur Projektdidaktik – sie basieren auf meinen zahlreichen Veröffentlichungen zur Projektarbeit⁴ – verdanken sich biographischen Impulsen im Referendariat⁵ und an einer Heimvolkshochschule⁶ sowie den Herausforderungen eines schulpraktischen, reformpädagogisch inspirierten didaktischen Entwicklungsfelds in Bielefeld.⁷ Dieses Entwicklungsfeld war die Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld zur Reform der gymnasialen Oberstufe und des Grundstudiums⁸, die zusammen mit der Laborschule von Hartmut von Hentig 1974 gegründet und dann auch von ihm geleitet wurde. Unterrichtsentwicklung und -erforschung gehörten zu den Aufgaben der Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Sie hatten „Konzepte, Modelle, Lösungen, die für das Regelschulwesen von Bedeutung sein sollen,“⁹ zu entwickeln. Versuchsschulen, so lautete der

³ In der vorliegenden Arbeit wird der Lesbarkeit halber bei Personengruppen die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist aber jeweils mitgedacht.

⁴ Vgl. eine Auswahl im Literaturverzeichnis am Ende der Zusammenfassung, S. 115ff.

⁵ Schon während meines Referendariats 1973-1975 am Studienseminar Gießen bin ich am Rande meiner Ausbildung mit dem Projektunterricht in Berührung gekommen, zu einer Zeit als die neue Unterrichtsform in der Praxis noch weitgehend unbekannt war (vgl. dazu Kapitel 2 dieser Arbeit und Anhang Dok. 1). Dies geschah einmal durch praxisanregende Artikel in der Zeitschrift „betrifft: erziehung“ (vgl. z.B. Suin 1975 Projektunterricht) und durch erste eigene Projektversuche.

⁶ Nach meinem Referendariat trat ich zunächst für die Dauer eines Jahres eine Stelle als pädagogischer Mitarbeiter an der Heimvolkshochschule „Freundschaftsheim“ in Bückeburg an mit Kursen für Zivildienstleistende. Von dort aus wurde eine neue, weitere Heimvolkshochschule in Frille aufgebaut, deren erster pädagogischer Leiter ich wurde. Hier entwickelte ich in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Loccum ein Konzept politischer Bildung für arbeitslose Jugendliche, bei der Projektarbeit eine zentrale Rolle spielte (Vgl. Emer 1976 Frille [a] und ders. Frille [b]). Im Rowohlt Verlag erschien das Ergebnis dieser ‚Projektarbeit‘, zu der ich das erste didaktische Konzept erstellte (Vgl. Emer 1980, S. 23-31 und S. 55-74). Zu diesem Zeitpunkt gab es noch wenig entwickelte Projektpraxis, aber ich konnte selbst entdecken, dass sie von Wert für eine Bildung in einer demokratischen Gesellschaft ist, weil sie u.a. auf größere Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit der Lernenden zielt. Diese Erfahrungen bestärkten mich, die Projektdidaktik näher zu erkunden und in meine pädagogische Praxis aufzunehmen. Dazu kam mir ein bildungspolitisch interessantes Innovationsfeld in Bielefeld entgegen.

⁷ 1976 bewarb ich mich auf eine Stellenausschreibung für Geschichte am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Ende 1976 begann ich dort meine Tätigkeit. Neben den unterrichtlichen Regelaufgaben konnte ich mich aufgrund des reduzierten Unterrichtsdeputats dem pädagogischen Experimentieren in der Unterrichtsentwicklung und -erforschung widmen. Diese Mittelstellung zwischen Praxis und Theorie, zwischen Erproben und Reflexion ermöglichte die Weiterentwicklung und Konkretisierung der Projektdidaktik.

⁸ Bis 2002 gab es eine vierjährige Oberstufe mit fließendem Übergang in ein höheres Fachsemester an der Universität Bielefeld in einigen Fächern. 2002 wurde die Ausbildung auf drei Jahre mit Abschluss des Abiturs verändert, um der Regelschule vergleichbarer zu sein. (Vgl. zur Charakterisierung der Versuchsschule: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Die Projektkultur des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. Projektarbeit als wesentliches Lernsetting. In: TriOS 5, 2010, 1, S. 141-165, hier S. 141f. (s. Anhang Dok. 10, S. 97).

⁹ Huber, Ludwig / Tillmann, Klaus-Jürgen: Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Versuchsschule und Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen. Bielefeld 2005, S. 7-9, hier S. 11. Vgl. auch Emer, Wolfgang: Interviewstudie zum Stand von Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe. Rückmeldung für die Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld-Schildesche (=Vervielfältigtes Manuskript der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg). Bielefeld 2009, S. 4 (s. Anhang Dok. 11, S. 115).

Auftrag, sollen den Doppelcharakter „als funktionale Innovationsagenturen“ für das Regelsystem und „Vertreterinnen reformpädagogischer Traditionen und Utopien“ darstellen, wobei sie „ein Stück Utopie entwerfen und alltäglich praktizieren“, ohne die Regelschulen aus den Augen zu verlieren, in denen „Veränderungen gesucht werden.“ Dabei haben sie den Auftrag, „die reflektierte Erfahrung‘ der praktischen Pädagogen“¹⁰ wieder zur Geltung zu bringen.

Am Oberstufen-Kolleg gab es seit Unterrichtsbeginn 1974 eine vom Regelsystem unterschiedene Unterrichtsorganisation, zu der Projektunterricht als sogenannter „Gesamtunterricht“ als Teil eines veränderten Allgemeinbildungskonzeptes¹¹ und als neue, damals nur von einigen Gesamtschulen verbindlich praktizierte Unterrichtsform gehörte – mit zweimal jährlich drei Wochen ein wahres ‚Projektparadies‘! Zur Unterrichtsforschung und Implementierung wurden am Oberstufen-Kolleg von Beginn an Gremien und Arbeitsgruppen gebildet, um Praxiserfahrungen zu filtern, zu systematisieren und didaktisch für Lehrer aufzubereiten. Auch der Projektunterricht erhielt eine Arbeitsgruppe für die didaktische Auswertung¹² und organisatorische Begleitung.¹³

So konnten nach einigen Jahren Praxiserfahrungen¹⁴ gesammelt und ab den 1980er Jahren für das Regelschulwesen fruchtbar gemacht werden.

¹⁰ Alle Zitate: Huber / Tillmann 2005, S. 17, 22, 23, 50.

¹¹ Vgl. Hentig, Hartmut von et al.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971; vgl. auch Jung-Paarmann, Helga: Reformpädagogik in der Praxis – Geschichte des Oberstufen-Kollegs. Band 1: 1969 – 1982 (=AMBOS; Bd. 51/AMBOS = Arbeitsmaterialien am Bielefelder Oberstufen-Kolleg). Bielefeld 2010, S. 91 – 115.

¹² Eine erste didaktisch-empirische Auswertung durch die Arbeitsgruppe erfolgte nach 5 Jahren: Böhning, Peter / Drexler, Wulf / Emer, Wolfgang / Hennings, Werner / Schwarz, Hans-Hermann: Projektunterricht. 5 Jahre Erfahrung am Oberstufen-Kolleg. Auswertung und Beispiele (=AMBOS; Bd. 7). Bielefeld 1980.

¹³ Da der Projektunterricht vielerlei organisatorische und didaktische Begleitung erforderte, gab es außerdem eine kleine Gruppe von Kollegen, die im Rahmen der Selbstverwaltung diese Aufgabe als Projektausschuss versah und deren Mitglied ich 1976 wurde. Ab 1977 übernahm ich dann die Koordination dieser Unterrichtsform, die ich bis zu meiner Pensionierung 2010 innehatte. Ab 1986 gründete ich zudem eine kleine Gruppe „GU-Export“ (Gesamtunterricht-Export) mit zwei weiteren Kollegen, die sich nur der Implementierung des Projektunterrichts ins Regelsystem durch Besucherbetreuung, Fortbildungen und Materialerstellung widmete. Später wurden beide Gruppen, in denen ich über 30 Jahre Erfahrung sammeln konnte, zusammengelegt. Jung-Paarmann (2010) schreibt dazu rückblickend: „kaum eine andere Einrichtung in der Bundesrepublik konnte über die Jahre so viel theoretische und praktische Erfahrungen mit dem Projektunterricht sammeln, analysieren und dokumentieren. Dies war nicht zuletzt der Tatsache zu verdanken, dass sie mit Wolfgang Emer jemand hatte, der sich über die Jahre kontinuierlich und beständig um diesen Unterrichtsbereich kümmerte und um Qualitätssicherung und -verbesserung bemühte.“(ebd., S. 109).

¹⁴ Parallel dazu versuchte ich in selbst durchgeführten Projekten mit kooperierenden Kollegen mehr eigene Projektpraxis und -erfahrung zu erlangen und diese in Projektberichten auch didaktisch aufzuarbeiten und zu reflektieren. So entstanden u.a. Auswertungen zu einer antimilitaristischen Ausstellung (vgl. Dietz / Emer 1978) und zu einem mit Schülern recherchierten und verfassten Theaterstück „Bielefeld 1933“ (vgl. Emer / Stoll 1980 und 1982), das den bis dahin kaum bekannten lokalen Prozess der nationalsozialistischen Machtübernahme thematisierte.

1.2 Erkenntnisinteresse, Gegenstand und Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Projektdidaktik, die noch 1997 ein „Theoriedefizit“¹⁵ aufwies, und ihrer Umsetzung in schulische Praxis am Oberstufen-Kolleg. Die Untersuchung will damit auch Möglichkeiten ihrer Dissemination und Implementierung für Schulen des Regelsystems aufzeigen. Weil sich der Ertrag dieser Arbeit über einen längeren Zeitraum als Begleitforschung zur Praxis am Oberstufen-Kolleg entwickelte, versteht sich die vorliegende Darstellung auch als Beitrag zur historischen Bildungsforschung. Es wird versucht, die Genese des Erfahrungserwerbs zur Geschichte der Projektdidaktik heraus zu filtern und in die Lösung aktueller projektdidaktischer Fragestellungen einfließen zu lassen.

Deshalb wird der bildungshistorische Ertrag meiner *22 Veröffentlichungen der Jahre 2002 bis 2013 für die Modellbildung und Konzeptionierung der Projektdidaktik* – insbesondere der Transfer ins Regelschulwesen – analysiert und ausgewertet. Im Wesentlichen werden für die Zusammenfassung meiner Ergebnisse jedoch neuere Aufsätze ab 2006 und die mit Klaus-Dieter Lenzen in 3. Auflage publizierte Monographie „Projektunterricht gestalten – Schule verändern“ (2009) herangezogen. Herbert Gudjons bezeichnet „die Forschungen von Emer / Lenzen (2005), die sehr informativ die Entwicklung des Projektgedankens in theoretischer Hinsicht und in seiner praktischen Verwirklichung bis in die Gegenwart hinein vorstellen, verbunden mit einem eigenen Projektkonzept und langjährig erprobter, beispielhafter Praxis“ als „Meilenstein in der Projektgeschichte“.¹⁶

Bei meiner Entwicklungsarbeit an der Versuchsschule wurde ich von folgenden Fragestellungen geleitet, die in unterschiedlichen Phasen meiner Projektpraxis am Oberstufen-Kolleg in den Vordergrund traten und einer Bearbeitung bedurften. Sie stehen im Mittelpunkt der folgenden Analyse:

¹⁵ Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert / Schnack, Jochen / Speth, Martin: Einführung in eine Theorie des Projektunterrichts. In: Dies. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997, S. 7; sie stellten „trotz Vielfalt der Beiträge zum Projektunterricht“ ein „Theoriedefizit“ fest (ebd.). Zedler konstatierte 2005 allgemein ein „Defizit an Wissen über educational management“: Zedler, Peter: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden 2005, S. 36. Dieses Desiderat soll auch durch die vorliegende Untersuchung bearbeitet werden.

¹⁶ Gudjons, Herbert: Projektunterricht. Ein Thema zwischen Ignoranz und Inflation. In: Pädagogik 60, 2008, 1, S. 6-10, hier S. 8. Gudjons lag die 2. Auflage vor von: Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler 2005. Auch Manfred Bönsch und Astrid Kaiser: Vorwort zur Reihe (=Basiswissen Pädagogik; Bd. 6). In: Emer / Lenzen 2005, S. VII schrieben der Veröffentlichung von Emer / Lenzen eine besondere Bedeutung zu „als fundamentales Subkonzept der qualitativen Veränderung / Verbesserung von Schule [...], und zwar so differenziert und griffig, dass man damit sofort anfangen könnte“.

- Wie kann die „Projektmethode“, wie sie insbesondere von John Dewey und William Heard Kilpatrick für eine moderne demokratische Schule entwickelt und propagiert wurde, in die Praxis umgesetzt und weiterentwickelt werden? Inwieweit bildet der Begriff „Projektmethode“ die didaktischen Intentionen des Projektlernens nach Dewey und Kilpatrick ab?
- Welcher Stellen- und Bildungswert im System der Unterrichtsformen lässt sich der Projektdidaktik zuweisen und wie kann die sozialreformerische Forderung Deweys, Projekte als „Vorbereitung für das soziale Leben“¹⁷ einzusetzen, realisiert werden?
- Welchen Stellenwert muss der Projektdidaktik des Oberstufen-Kollegs im Kontext einer noch zu untersuchenden Praxisgeschichte der Projektpraxis in der BRD zugemessen werden?
- Wie lässt sich die Spannung zwischen projektdidaktischer Konzeption, pädagogischer Forschung und schulischer Praxis wechselseitig fruchtbar machen.¹⁸
- Wie können die bisher entwickelten methodischen Schritte und Phasierungen eines Projekts konkretisiert werden?
- Inwieweit können bestehende Desiderate der Projektdidaktik, wie z.B. Mitbestimmung, Rollenveränderung, Kompetenzen, Leistungsbewertung weiter ausdifferenziert werden?
- Welche Bedingungen braucht eine gute Projektpraxis an der Institution Schule?
- Wie lässt sich das noch nicht eingelöste „Entwicklungspotenzial des Projektunterrichts“¹⁹ für innere und äußere Schulentwicklung nutzen?
- Wie lassen sich die in meinen Arbeiten entwickelten Erkenntnisse und Konkretisierungen von einer Versuchsschule ins Regelschulsystem übertragen und für die Lehrerbildung fruchtbar machen?

Die genannten Fragen habe ich in zahlreichen Publikationen zur Projektdidaktik analysiert. Sie sollen im Folgenden in einzelnen Kapiteln konzis, entlang einer kohärenten projektdidak-

¹⁷ Dewey (1909), zit. nach: Suin de Boutemard, Bernhard: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. München 1975, S. 248. Dort heißt es: „Die Schule kann keine Vorbereitung für das soziale Leben sein, ausgenommen sie bringt in ihren eigenen Organisationen die typischen Bedingungen des sozialen Lebens. Der einzige Weg, für das Leben im Staate vorzubereiten, ist, sich zu bewegen im sozialen Leben.“ (ebd.).

¹⁸ Vgl. Thomas, John W.: A review of research on project-based-learning. San Rafael, California 2000 (http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29). Der Autor betont diese Kluft: “The disconnection between PBL research and practice is more than just unfortunate” (ebd., S. 35). Praktiker verfügten über zu wenig anleitende Literatur und personelle Hilfen im Gegensatz zur Fülle der Materialien und Hilfen für den Lehrgang (vgl. ebd.).

¹⁹ Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. 3. korr. Aufl. Baltmannsweiler 2009, S. 40.

tischen Gliederung verfolgt werden. Dabei werden Antworten vorgelegt, die durch Forschungen und eine Praxis der „denkenden Erfahrung“²⁰ laufend weiterentwickelt, konkretisiert oder auch revidiert wurden bzw. werden können.

In den folgenden Kapiteln zur Analyse und Interpretation der genannten Fragestellungen wird meine Darstellung einer bestimmten Struktur folgen. Diese ist zum einen an der Gliederung meiner Arbeit ablesbar, sie kann zum anderen aber auch als eine Abfolge von Arbeitshypothesen dargestellt werden. Eine solche Abfolge von Arbeitshypothesen formuliere ich in den folgenden *18 Punkten*, die *meine Beiträge im Kontext der hier genannten projektdidaktischen Fragestellungen thesenhaft einordnen und systematisieren*:

1. Eine moderne Projektdidaktik ist ohne Berücksichtigung bildungshistorischer Erfahrungen in Theorie und Praxis nicht gestaltbar (Kapitel 2).
2. Projektdidaktik in der schulischen Anwendung benötigt einen praxistauglichen Begriff, der sich an der sozialreformerischen und demokratiepädagogischen Tradition nach Dewey orientiert (Kapitel 3.1).
3. Der Projektunterricht lässt sich in seinem Bildungswert und Kompetenzerwerb auf sieben Ebenen der erziehungswissenschaftlichen Theorie begründen und bestimmen (Kapitel 3.2).
4. Fachunterricht und Projektunterricht können im inner- und außerschulischen Praxisfeld voneinander profitieren (Kapitel 3.3).
5. Es gibt nicht *die* Projektmethode, sondern Projektdidaktik bedient sich der Methodenvielfalt ähnlicher Unterrichtskonzepte. Es lässt sich aber als Grundlegung die Handlungsorientierung als Substrat, ein an dem Projektverlauf orientierter Kriterienkatalog sowie ein idealtypisches Verlaufsmuster in sieben Phasen als Orientierung bestimmen (Kapitel 4.1).
6. Eine spezifische Methodik wurde von Emer / Lenzen 1997²¹ erstmals entwickelt, die auch auf die Besonderheiten von Planung, Rollenproblematik sowie auf Probleme der Durchführung und Präsentation eingeht (Kapitel 4.2 und 4.3).

²⁰ Dewey (1916) spricht von der „Methode der bildenden Erfahrung“ (Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Hrsg. von Jürgen Oelkers). Weinheim / Basel 2000, S. 218). Vgl. Hänsel, Dagmar: Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden? In: Dies. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim / Basel 1986, S. 15-47. Sie stellt das Deweysche Erfahrungslernen in drei Ebenen dar. Danach ist die „Methode der bildenden Erfahrung“ eine didaktisch intendierte Ebene der „denkenden Erfahrung“, gleichsam ihre „didaktische Konkretisierung“ (ebd., S. 27), die später entwickelte „Projekt-, Problem- oder Situationsmethode“ (Dewey 1931, zit. nach Hänsel 1986, S. 28) eine dritte aktionsbezogene Ebene, die auf „ein konkretes, zeitlich und räumlich abgrenzbares Geschehen verweist“ (ebd., S. 28). Ich verwende hier den Begriff der „denkenden Erfahrung“, wie er von Speth in Auseinandersetzung mit Deweys Pädagogik herausgearbeitet wurde. Vgl. Speth, Martin: John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 19-37, hier S. 22ff.

7. Die Kenntnis der Typologie und Formen des Projektunterrichts ist für die schulische Umsetzung und im Rahmen der Lehrerfortbildung von Nutzen (Kapitel 4.4).
8. Leistung und Bewertung im Projektunterricht sind angesichts der Herausforderungen an die Unterrichtsform angemessen zu bestimmen (Kapitel 5.1).
9. Kriterien und Anlässe der Leistungsbewertung im Projektunterricht sind in Abgrenzung zum Lehrgang differenziert zu sehen und zu gestalten (Kapitel 5.2 und 5.3).
10. Dem veränderten Leistungsbegriff entsprechen neue bzw. modifizierte Bewertungsformen wie z.B. „Reflexionsbericht“ und „Zertifikat“ (Kapitel 5.4).
11. Auch die Fachdidaktik muss sich der Herausforderung durch die Projektdidaktik stellen: diese wird exemplarisch am Beispiel des Fachs Geschichte mit der Entwicklung spezifischer Formen innerhalb und außerhalb des Lehrgangs und in der Verbindung mit ihm problematisiert (Kapitel 6.1 und 6.2).
12. Traditionelle Unterrichtsmittel wie Schulbücher können projektorientierte Formen im Fachunterricht fördern (Kapitel 6.3).
13. Die erfolgreiche Durchführung von Projektunterricht erfordert eine Veränderung der Schulorganisation (Kapitel 7.1 und 7.2).
14. Bei der für Projektlernen förderlichen Schulentwicklung ist das vom Oberstufen-Kolleg entwickelte idealtypische Konzept von „Projektkultur“ ein möglicher Indikator und Orientierungspunkt (Kapitel 7.3).
15. Die qualitative Erforschung von „Projektkultur“ an ausgewählten Regelschulen ergibt Diagnose- und Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprozesse (Kapitel 7.4).
16. Zentrale Leitlinien, wie sie vom Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule vor dem Hintergrund seiner Projektpraxis und Modellbildung entwickelt wurden, sind für die Implementierung ins Regelschulsystem notwendig. (Kapitel 8.1).
17. Die vom Oberstufen-Kolleg entwickelten und erprobten Formen der Lehrerfortbildung in Projektdidaktik sind im Regelschulsystem einsetzbar (Kapitel 8.2 und 8.3).
18. Die Implementierung von Projektdidaktik ins Regelschulsystem kann von der Versuchsschule nur in einem begrenzten Umfang geleistet werden. Die Grenzen und Möglichkeiten werden durch personale Kapazitäten der Versuchsschule sowie durch politisch-administrative Strukturen und Rahmenbedingungen des Regelschulsystems beeinflusst (Kapitel 8.4).

²¹ Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Methoden des Projektunterrichts. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 213-230.

1.3 Verortung der Untersuchung im Rahmen pädagogischer Forschung und schulischer Praxisgeschichte

Die Ebenen der pädagogischen Theorie und der schulischen Praxis sind oft nicht genügend verbunden. Dies hat J.W. Thomas bereits im Jahr 2000 festgestellt.²² Die universitäre Forschung hat sich in Bezug auf Projektdidaktik hauptsächlich mit der Konzeptions- und Rezeptionsgeschichte pädagogischer Theoretiker befasst. In der BRD wurden Forschungen erst ab den 1970er Jahren zunächst zaghaft, dann in den 1980er Jahren breiter aufgenommen²³.

Die Genese der Projektdidaktik ist seitdem in ihren Grundzügen gut erforscht: Bernhard Suin de Boutemard, Karl Frey, Michael Knoll, Dagmar Hänsel, Johannes Bastian und Herbert Gudjons haben hier wichtige bildungshistorische Darstellungen verfasst.²⁴

Daneben gab es zahlreiche, meist deskriptive Projektberichte aus der Praxis. Eine didaktische Auseinandersetzung mit der praktischen Umsetzung entstand jedoch nur in Ansätzen. Die Lernform Projekt als Unterricht blieb insofern eine „professionelle Entwicklungsaufgabe“.²⁵

Bahnbrechend für die Projektpraxis war ein Aufsatz Suin de Boutemards 1975 zur praktischen Durchführung von Projektunterricht.²⁶ Diese Praxisanleitung wurde dann in den 1980er Jahren von einer ganzen Riege von Pädagogen und Forschern verbreitert.²⁷ Die verstärkte Dewey-Rezeption Mitte der 1980er Jahre²⁸ und die Handbücher mit best-practice Beispielen von Bastian / Gudjons und Hänsel²⁹ legten wichtige Grundsteine, die Eingang in die Projektpraxis und -forschung am Oberstufen-Kolleg fanden und hier einen maßgeblichen Bezugspunkt darstellten.

²² Vgl. Thomas 2000, S. 35.

²³ Vgl. Kapitel 2 dieser Untersuchung und Emer / Lenzen 2009, S. 21-31.

²⁴ Vgl. Suin de Boutemard, Bernhard: 75 Jahre Projektunterricht. In: Geisler, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule? Weinheim / Basel 1976, S. 58-64; Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim / Basel 1982; Knoll, Michael: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, 1984, S. 663-674; ausführlicher ders.: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn 2011; Hänsel 1986; auch dies. / Müller, Hans (Hrsg.): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim / Basel 1988 und Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim / Basel 1997; Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg 1986 und dies. (Hrsg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Hamburg 1990.

²⁵ Dorn, Erhard: Vom Nutzen einer pädagogischen Lernform. In: Hill, Thomas / Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.): Projekte in Schule und Hochschule. Bielefeld 2002, S. 52-65, hier S. 64. Das Zitat stammt von der KMK-Expertenkommission. Dorn, Ministerialrat im Bildungsministerium in Schleswig-Holstein, sah 2002 den „Umgang mit dieser Lernform noch am Anfang“ (ebd.).

²⁶ Vgl. Suin de Boutemard 1975 Projektunterricht, S. 31-36.

²⁷ Als zentrale praxisorientierte Werke vgl. Heller, Albert / Semmerling, Rüdiger (Hrsg.): Das ProWo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen. Königsstein 1983 und Duncker, Ludwig / Götz, Bernd: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. Langenau-Ulm 1984.

²⁸ Vgl. Knoll 1984; Hänsel 1986 und Schreier, Helmut (Hrsg.): John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart 1986.

²⁹ Vgl. Bastian / Gudjons (Hrsg.) 1986; Hänsel (Hrsg.) 1986.

Für die Arbeit am Oberstufen-Kolleg lieferte die innovative Projektpraxis einiger Gesamtschulen wie Dortmund-Scharnhorst und Köln-Holweide, die sich zum Teil in den Veröffentlichungen der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) und im sog. „Prowo-Buch“ von Heller / Semmerling³⁰ spiegelten, anregende Impulse. Ebenso beeinflusste die projekt-didaktisch fortschrittliche Praxis an Hamburger Schulen, zu denen über die Projektkoordinatorinnenstelle am Landesinstitut für Lehrerbildung wichtige Kontakte stattfanden, die Projekt-konzeption des Oberstufen-Kollegs. Die an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg etablierte Zwischenstellung zwischen Forschung und Praxiserprobung im Lehrer-Forscher-Konzept³¹ ergab weitere Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Projektdidaktik. Mit dem vom Oberstufen-Kolleg aus organisierten ersten bundesweiten Treffen von ‚Projektexperten‘ aus Universität und Schulpraxis 1994³² gelang es zudem, eine Brücke zwischen vorhandenem Sach- und Prozesswissen zu schlagen, die dann 1997 zur Gründung des Vereins für Projektdidaktik³³ führte³⁴. Die didaktisch-methodische Differenzierung von Projektlernen ab Mitte der 1980er Jahre und dessen Institutionalisierung und Verrechtlichung von Projektlernen ab den 1990er Jahren³⁵ förderte auch die Nachfrage nach Lehrerfortbildung in diesem Bereich. Das Oberstufen-Kolleg führte dazu zahlreiche Workshops und Tagungen durch.³⁶ Wichtig wurde für die Implementierung von Ergebnissen des Oberstufen-Kollegs in das Regelschulsystem in der Folge auch die genauere Erforschung von Rahmenbedingungen im Bereich Projektlernen 2006-2008 an verschiedenen Schulformen.³⁷ Eine weitere Möglichkeit für eine übergreifende landesbezogene Implementierung ergab sich dann durch die Mitarbeit an der Handreichung des Schulministeriums NRW 2010 für die neu eingeführten Projektkurse in der gymnasialen Oberstufe.³⁸

³⁰ Vgl. Heller / Semmerling 1983 („Prowo“ steht für Projektwochen) und Kapitel 2 dieser Arbeit, S. 16ff.

³¹ Vgl. Hentig, Hartmut von: Erkennen durch Handeln. In: Die Deutsche Schule 69, 1977, 9, S. 495-515; Döpp, Wiltrud: Modell des Lehrer-Forschers an der Laborschule. Bielefeld (Diss.) 1990 und Huber / Tillmann, 2005.

³² Die Ergebnisse sind veröffentlicht in: Emer, Wolfgang / Lübbecke, Dorothea / Wenzel, Anne (Hrsg.): Erstes bundesweites Projektforum 1994. Bielefeld 1997.

³³ Vgl. Goetsch, Karlheinz: Eine Vertretung für das Lernen in Projekten. Der Verein für Projektdidaktik. In: Pädagogik 60, 2008, 1, S. 34-35.

³⁴ An dieser Institutionalisierung und Weiterarbeit war ich von Anfang an aktiv beteiligt. Sie haben meine Forschungen wesentlich mit beeinflusst.

³⁵ Vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit, S. 20ff.

³⁶ Vgl. die eingereichte Liste der Transferaktivitäten, die bei der „Projekt-AG“ am Oberstufen-Kolleg angefordert werden kann.

³⁷ Vgl. Dietz, Margit / Döring, Thomas / Emer, Wolfgang u.a.: Unter die Lupe genommen: die Umsetzung von Projektunterricht und Projektkultur an sechs Schulen in NRW – eine vergleichende qualitative Untersuchung zur gymnasialen Oberstufe. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 57-112 (s. Anhang Dok. 5, S. 47ff.); vgl. auch Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 81ff.

³⁸ Vgl. Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Die neuen Projektkurse in der gymnasialen Oberstufe in NRW: Das Umsetzungsbeispiel „Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9 n. Chr.“. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 135-146 (s. Anhang Dok. 4, S. 37-45); vgl. auch Kapitel 8 dieser Arbeit, S. 99.

1.4 Methodische Zugriffe der vorliegenden Arbeiten

Der methodische Zugang meiner Forschungen ist in der Hauptsache getragen von Deweys Konzept, seiner „Methode der bildenden Erfahrung“³⁹. Diese Formel erlaubt theoretische wie praktische Zugänge: Aus der praktischen Projektarbeit erwachsen Fragen, die durch theoretische Konzepte vertieft und umgekehrt gibt es theoretische Erkenntnisse und Thesen, die in der Praxis erprobt, korrigiert und konkretisiert werden können. So kann der Gegenstand mit einer „einkreisenden Methodenvielfalt“⁴⁰ erforscht werden. Diese zugleich praktische und theoretische Arbeit geschah in enger Kooperation mit Kollegen des Oberstufen-Kollegs⁴¹ und von außerhalb.⁴²

Im einzelnen sind dabei verschiedene methodische Schritte zur Anwendung gekommen. Ich unterscheide *fünf solcher methodischen Zugriffe*. Sie entstammen ganz unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen bzw. Forschungsrichtungen. Der erste methodische Zugriff ist aus der bildungshistorischen Forschung entlehnt, der zweite der deskriptiven Unterrichtsbeobachtung, der dritte der Aktionsforschung, der vierte der empirischen Erziehungswissenschaft und qualitativen Bildungsforschung und der fünfte der Implementierungsforschung.

³⁹ Vgl. zum Begriff der „denkenden Erfahrung“ und der „Methode der bildenden Erfahrung“ oben Fn. 20. Vgl. auch Garz, Detlef / Blömer, Ursula : Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt (Hrsg.) 2005, S. 441-457, hier S. 442, die diesen Ansatz erziehungswissenschaftlicher Forschung formulierten: „Weder erfüllt Theorie ohne Erfahrung noch erfüllt Erfahrung ohne Theorie das Kriterium wissenschaftlicher Forschung“. Der Gründer der Bielefelder Schulprojekte Hartmut von Hentig hatte schon 1977 gefordert, dass „Schule wieder Zutrauen zur eigenen Erfahrung“ braucht (Hentig 1977, S. 501). Auch Jung (vgl. Jung, Eberhard: Projektpädagogik als didaktische Konzeption. In: Reinhard, Volker (Hrsg.): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2005, S. 13-34) betont S. 17 die Verwendung dieser Methode für die Projektdidaktik.

⁴⁰ Garz / Blömer, S. 445, die hier ein Zitat von Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, 1962, S. 481-490, hier S. 490, übernehmen.

⁴¹ Hier sei nur verwiesen auf den von mir als Koordinator betriebenen Aufbau einer Projekt-Arbeitsgruppe für die interne Organisation, Verwaltung und Erforschung der Unterrichtsform seit 1976 und später einer zusätzlichen Arbeitsgruppe zur Implementierung ins Regelsystem. Besonders Hans Dietz, Uwe Horst, Hans Kroeger und später Christina Thomas und Felix Rengstorf waren engagierte Kooperationspartner.

⁴² Auch nach außerhalb habe ich meine Aktivitäten gerichtet, um im kollegialen Austausch von Erfahrungen weitere Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei war die Kooperation mit einem Kollegen aus der Laborschule Bielefeld (Klaus-Dieter Lenzen) und Kollegen aus Hamburg (Gerhard Jürs, Karlheinz Goetsch und Wolfgang Steiner) besonders fruchtbar und führte auch zu Publikationen (vgl. z.B. Emer / Lenzen 2009 (1. Aufl. 2002) und Emer / Steiner 2007 (s. Fn. 77).

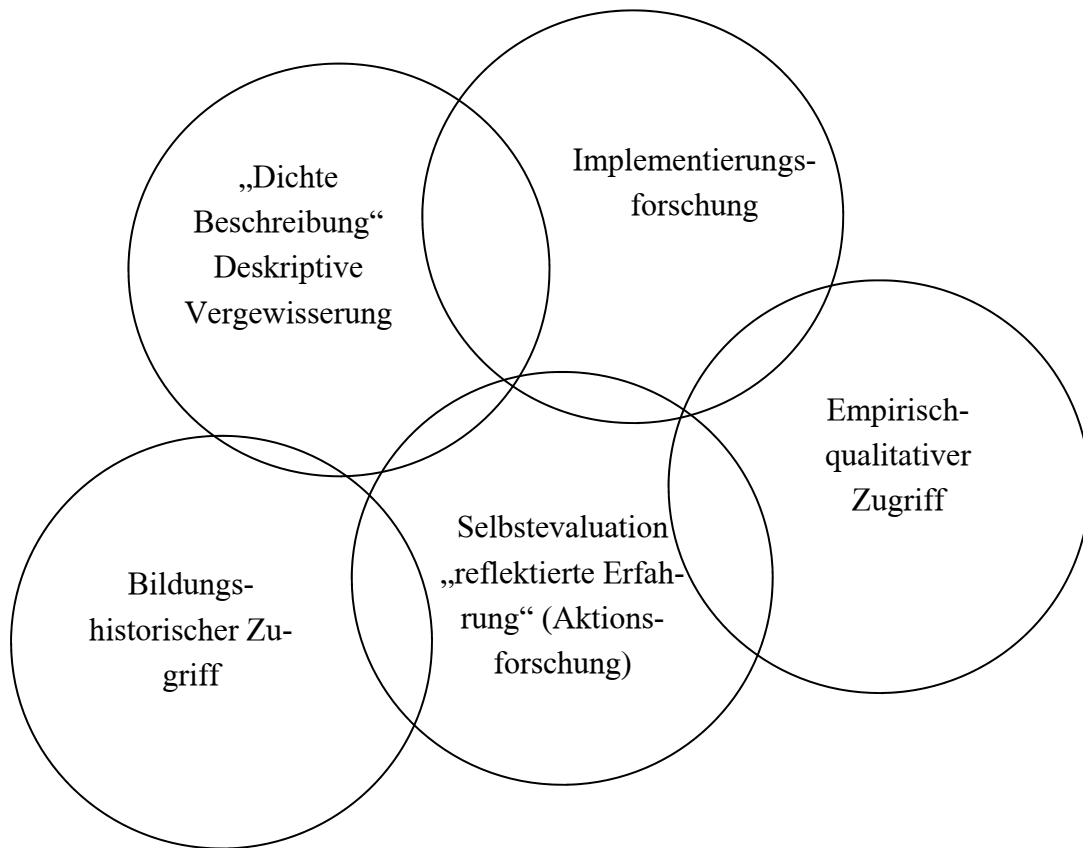


Abb. Nr. 1: **Methodensetting: Übersicht über die verwendeten methodischen Zugriffe**

1. Der bildungshistorische Zugang ermöglichte es, historisch-genetisch das Oberstufen-Kolleg als Theorie- und Praxisort des Projektunterrichts zu analysieren und zu bestimmen, um so eine Basis für die didaktische Weiterentwicklung zu schaffen.

In den Beiträgen zur theoretisch-konzeptionellen Ausformung der Projektidee wurde der Versuch gemacht, ein Phasenkonzept der Theorie-Praxis-Reflexion der Projektidee zunächst vor dem Hintergrund der vorliegenden Konzeptbefunde am Oberstufen-Kolleg zu entwickeln; diese Konzeptgeschichte wurde mit Analysen zur Praxisgeschichte in Beziehung gesetzt. Konzept- und Praxisgeschichte wurden in ihrem wechselseitigen Ertrag auf der Basis vorliegender Veröffentlichungen (Primär- und Sekundärliteratur, graue Literatur) analysiert. Dabei wurden auch Protokolle der Versammlungen der Projekt-Arbeitsgruppe und der Schulkonferenz am Oberstufen-Kolleg ausgewertet, die die Befunde der innerschulischen Kommunikation und Kooperation spiegeln. Diese Aufarbeitung geschah zuerst 1991 im bilanzierenden Erfahrungsband zur Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg.⁴³ Dort haben Emer / Horst zunächst die bis dahin relevante Konzeptgeschichte rezipiert und den historischen Ort des Projektunter-

⁴³ Vgl. Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Wie im richtigen Leben... – Projektunterricht für die Sekundarstufe II (=AMBOS; Bd. 29). Bielefeld 1991, 2. Aufl. Bielefeld 1994.

richts am Oberstufen-Kolleg bestimmt. Die überarbeitete Fassung fand Eingang in die Monographie von Emer / Lenzen.⁴⁴ Die dargestellte Konzeptgeschichte sagte noch wenig aus über schulische Praxisgeschichte.⁴⁵ Deshalb war es mein Ansatz, die Grundlinien einer bis dahin ungeschriebenen – und meines Wissens auch bislang von niemand anderem historisch untersuchten – Praxisgeschichte zu erforschen. Ein erstes Ergebnis auf der Basis des gesammelten verstreuten, zum großen Teil sogenannten grauen Materials konnte zuerst 2002 bzw. 2009 in der genannten Publikation vorgenommen und die Entwicklung des Projektunterrichts in der BRD in Etappen charakterisiert werden.⁴⁶ 2013 habe ich diese Praxisgeschichte überarbeitet und ergänzt in Bezug auf den Aspekt der Professionalisierung von Projektunterricht in der Lehrerbildung.⁴⁷

Vor diesem Hintergrund historisch-erziehungswissenschaftlichen Interesses versteht sich auch die hier vorliegende Darstellung als einen Beitrag zur historischen Entwicklung der Projektdidaktik in dem schulischen Praxisfeld des Oberstufen-Kollegs und im Schulsystem der BRD. Sie erfordert deshalb auch die Analyse einiger meiner älteren Veröffentlichungen, um den Phasencharakter der Ausformung und die Entwicklung des Projektkonzepts belegen zu können.⁴⁸

2. Ein zweiter methodischer Zugriff bestand in der deskriptiven Vergewisserung von selbst oder in Kooperation durchgeführten Projekten⁴⁹ quasi in Anlehnung an die „Methode der dichten Beschreibung“⁵⁰ wie sie in der Ethnologie und Geschichtswissenschaft entwickelt

⁴⁴ Vgl. Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Projektunterricht für die Sekundarstufe II: Theoretisch-didaktischer Aufriss. In: Emer / Horst / Ohly (Hrsg.) 1991, S. 1-50, überarbeitet von Emer / Lenzen 2009, S. 8-21.

⁴⁵ Hier verfolge ich – statt eines ideengeschichtlichen – eher einen sozialgeschichtlichen Ansatz, wie ihn Tenorth für die historische Bildungsforschung formuliert hat: zu zeigen „wie Ideen Realität gewinnen“. Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden 2010, S. 135-154, hier S. 139. Dazu sind andere Quellenarten als nur ideengeschichtliche Texte erforderlich (vgl. ebd.).

⁴⁶ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 21ff.; zu den Etappen vgl. dort S. 207 in einem von mir entwickelten Schema für die Lehrerfortbildung sowie Kapitel 2 dieser Arbeit, S. 16ff.

⁴⁷ Vgl. Emer, Wolfgang: Historische Entwicklungslinien von Projektunterricht und Projektdidaktik in der BRD. In: Schumacher, Christine / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen 2013, S. 40-62 (s. Anhang Dok. 1, S. 1-14).

⁴⁸ Vgl. auch Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit, S. 16ff. und 25ff. sowie das Literaturverzeichnis, S. 115ff.

⁴⁹ Vgl. z.B. die folgenden Projektberichte: Dietz / Emer 1978; Emer / Stoll 1980 und 1982 sowie: Böhning / Emer u.a. 1982; Emer / Rosinski / Werner 1989 und 1993; Emer 1996 ; Emer, Wolfgang: Historische Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt. In: Bähr, Ralph / Bessen, Josef / Emer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II (=AMBOS; Bd. 50). Bielefeld 2007, S. 37-46 (s. Anhang Dok. 16, S. 175-182).

⁵⁰ Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Bemerkungen zur deutenden Theorie von Kultur. In: Ders.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main 2006, S.7-43. Vgl. auch Breidenstein, Georg: Das Oberstufen-Kolleg – eine ethnographische Skizze. In: Huber, Ludwig / Asdonk, Jupp / Jung-Paarmann, Helga u.a. (Hrsg.): Über das Abitur hinaus: Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstu-

wurde, aber auch in der Erziehungswissenschaft angewendet wird. Diese deskriptive Analyse wurde durch Literaturanalyse, Auswertung von Praxiserfahrungen und grauem Material von anderen Schulen und Autoren abgestützt, um ein dichtes Problemfeld einkreisend zu bestimmen. Dadurch konnten Probleme und Möglichkeiten der Projektdidaktik vor dem Hintergrund konkreter Abläufe verdeutlicht und in meine weiteren Überlegungen und Darstellungen mit einbezogen werden.

3. Das zentrale methodische Vorgehen meiner Forschungen war bestimmt durch Selbstevaluation und „reflektierte Erfahrung“⁵¹ des praktischen Pädagogen in der Zusammenführung von Theorieproduktion auf der Basis der Arbeit der Projekt-Arbeitsgruppe („Projekt-AG“) und praktischer pädagogischer Bewährung im eigenen und beobachteten Unterricht von Kollegen. Das Lehrer-Forscher Konzept des Oberstufen-Kollegs begünstigte diese Art von Aktionsforschung.⁵² Diese Analyse und reflektierende Auseinandersetzung mit vorhandener Theorie und praktischen Erfahrungen am Oberstufen-Kolleg und an anderen Schulen geschah durch ein Protokollbuch der Arbeitsgruppe, eigene Notizen im Lehrertagebuch zu Schwierigkeiten und Erfolgen, den organisierten Austausch mit Projektveranstaltern, Sondierungen durch Fragebögen der Arbeitsgruppe an Kollegen und durch Auswertungsberichte für die Schulkonferenz.⁵³

Diese Selbstreflexion, verbunden mit einem kollegialen Diskurs, diente dem Ziel, Projektdidaktik zu erproben, zu konkretisieren, zu systematisieren und innovativ weiterzuentwickeln.⁵⁴

4. Empirische Erhebungen, für die Projektdidaktik insgesamt noch wenig durchgeführt,⁵⁵ wurden frühzeitig als notwendig erkannt, angeregt und realisiert. Sie waren allerdings auf-

fen-Kolleg Bielefeld. Seelze 1999, S. 14-33. Breidenstein hat z.B. eine solche Methode: „eine spezifische ‚Kultur‘ aufzuspüren“ (ebd., S. 14) auf das Oberstufen-Kolleg angewendet.

⁵¹ Hentig 1977, S. 510.

⁵² Vgl. zur Aktionsforschung: Altrichter, Herbert / Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn 2007. Vgl. auch Koch-Priewe, Barbara: Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung: Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. Baltmannsweiler 2000. Sie betont den „Doppel-Status als Lehrer-Forscher“, der „eigene Erfahrungen mit Selbst- bzw. interner Evaluation“ ermöglichte (ebd., S. 52).

⁵³ Ein Teil dieser Dokumente sind im Projektarchiv Oberstufen-Kolleg enthalten.

⁵⁴ Vgl. dazu die Kapitel 3, 4, 5 dieser Arbeit S. 16ff., 25ff., 42ff.

⁵⁵ Vgl. Emer, Wolfgang / Steiner, Wolfgang: Thesen und Ergebnisse der Tagung „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“. Hamburg 2011. In: www.projektdidaktik.de/indexdateien/Thesen, S. 1 (s. Anhang Dok. 2, S. 15) und Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 58 (s. Anhang Dok. 5, S. 48). Einen ersten Forschungsüberblick bieten Rengstorf, Felix / Schumacher, Christine: Projektarbeit und Projektunterricht in der schulischen Wirklichkeit – ein Niemandsland in der empirischen Unterrichtsforschung? In: TriOS 5, 2010, 2, S. 23-56. Knoll, Michael: Projektmethode. In: Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen u.a. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2009, S. 270-275 weist auch darauf hin, dass es nur wenige empirische Untersuchungen gibt, er nennt selbst nur drei eigentlich empirische Arbeiten (ebd., S. 273f.).

grund eines für das Lehrer-Forscher-Konzept knapp vorgesehenen Zeitbudgets und der geringen Forschungsmittel nur in begrenztem Maße realisierbar. Hier wurden 1980 zunächst über eine quantitative Erhebung und qualitative Auswertung die Erfahrungen der ersten fünf Jahre Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg untersucht. Dies geschah durch Auswertung von Berichten der Projektveranstalter, Gruppendiskussionen und vor allem durch einen sehr umfangreichen Fragebogen an Kollegiaten zu deren Interessensstruktur und Mitbestimmung. Er wurde nach zwei verschiedenen Kategorien („Autonomie des Lernenden im Lernprozess“ und „Verbindung von Theorie und Praxis im Lernprozess“) deskriptiv-statistisch bzw. qualitativ durch Interpretationen von Rückmeldungen der Kollegiaten im Fragebogen ausgewertet.⁵⁶

Eine ähnliche Erhebung mit Hilfe eines Fragebogens zu Interessensstruktur und Mitbestimmung von Kollegiaten wurde 1990 realisiert.⁵⁷ Die „Projekt-AG“ führte zudem 1986 mit drei Kollegiaten stichprobenartig eine Untersuchung mit einem Leitfaden-Interview durch, das seine Fragen ausgehend von den Projektkriterien gewann.⁵⁸

1996 erfolgte durch Bloech / Brüggemann / Emer u.a. eine Erhebung mittels Porträtstudien von Sequenzkursen und eines Fragebogens, der die Verbindung von Lehrgang bzw. Fächerübergreifendem Unterricht und Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg untersuchte, um die Möglichkeiten der Verzahnung der Unterrichtsformen auszuloten und für die Gestaltung von wissenschaftspropädeutischen Lernprozessen weiter zu entwickeln.⁵⁹

In den Jahren ab 2007 konnte mit Unterstützung der von Josef Keuffer geleiteten wissenschaftlichen Einrichtung am Oberstufen-Kolleg eine aufwändige qualitative Fallstudie mit empirischen Erhebungen zur Projektdidaktik an sechs ausgewählten Schulen des Regelsystems durchgeführt werden, die die Kontextbedingungen, den theoretischen Zugang und die praktischen Erfahrungen zusammenführend spiegeln. Diese Fallstudie stützte sich methodisch auf die vorstrukturierende Interviewtechnik „Leitfaden-Interviews“⁶⁰ und die inhaltsanalyti-

⁵⁶ Vgl. Böhning / Drexler / Emer u.a. 1980, S. 38-95.

⁵⁷ Vgl. Emer / Horst 1991, S. 34.

⁵⁸ Vgl. Emer / Horst 1991, S. 35; vgl. auch Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Nickel, Thomas: Info-Mappe Projektunterricht (=vervielfältigtes Manuskript, Projektarchiv Oberstufen-Kolleg). Bielefeld 1987.

⁵⁹ Vgl. Bloech, Falk / Brüggemann, Karin / Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Kroeger, Hans / Lübbecke, Dorothea / Pütz, Hans-Georg: Lernen im Zusammenhang – Sequenzen von Projekten mit anderen Unterrichtsarten (=Forschungsbericht der Forschungsgruppe Gesamtunterricht im Selbstverlag der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg / vorhanden im Projektarchiv Oberstufen-Kolleg). Bielefeld 1995. Vgl. Koch-Priewe 2000, S. 301f., die hier eine „neue Orientierung“ für den Projektunterricht hin zu mehr Verbindung von Spezialisierung und Allgemeinbildung und zur Wissenschaftspropädeutik sieht (ebd., S. 302).

⁶⁰ Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim 2010, S. 371-395, hier S. 372 und 375f. Zur angewendeten Methode in der Untersuchung der Schulen vgl. auch unten Fn. 61-63 sowie Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 79ff. wo das methodische Vorgehen noch genauer erläutert wird.

sche Technik der qualitativen Sozialforschung.⁶¹ Hierbei wurde das „fokussierte Interview“ als Form gewählt, das dazu dient „bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst [...] konzentriert [...] auszuleuchten“.⁶² Die Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und dann von den verschiedenen Interviewern nach dem Raster des Leitfadens, dem idealtypischen Konzept einer entwickelten „Projektkultur“ ausgewertet, damit sie Vergleichbarkeit erzielen konnten. Bei der Erstellung des Fragenkatalogs zur „Projektkultur“ war das Konzept der pädagogischen Schulentwicklung von Hans-Günter Rolff leitend.⁶³ So konnten Stand und Probleme der Projektdidaktik und ihre Umsetzung im Regelschulsystem in einer „dichten Beschreibung“⁶⁴ der je spezifischen „Projektkultur“ der untersuchten Schulen herausgearbeitet werden. Die Ergebnisse wurden dann auf einer Fachtagung diskutiert, die das Konzept der „Projektkultur“ in den Mittelpunkt rückte und damit auch schulische Schwierigkeiten bzw. Entwicklungsmöglichkeiten in den Blick nahm.⁶⁵

5. Für die Implementierung in das Regelschulsystem bestanden die Probleme und Aufgaben darin, wie „die analytischen Ansätze und Ergebnisse der Bildungsforschung handlungsorientiert an die Träger von Bildungsentscheidungen und das verantwortliche pädagogische Personal vermittelt werden“⁶⁶ können. Methodisch wurde diese Aufgabe durch die Standardisierung von Moderationskonzepten sowie durch die Konzipierung und Entwicklung aufbereiteter Materialien für die Lehrerfortbildung in Angriff genommen. So entstanden Beiträge zur praktisch-pädagogischen Gestaltung (wie z.B. die Projektkriterien des Oberstufen-Kollegs als praxistaugliche Orientierung), zu Problemen der Projektdidaktik (wie z.B. die projektaffine Leistungsbewertung) und zur Schulentwicklung (wie z.B. die „Merkmalsliste zur Projektkultur“). Die hier angewendete weiterführende Methode der schriftlichen Rückmeldung am Ende jeder Fortbildung erlaubte es, adressatenbezogene Handouts und Hilfen zu entwickeln und zu präzisieren. Sie sind zunächst in der Monographie von Emer / Lenzen,⁶⁷ dann in einer Fortbil-

⁶¹ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe (Hrsg.) Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2005, S. 468-475 und Lamneck, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage Weinheim / Basel 2005.

⁶² Friebertshäuser 2010, S. 378.

⁶³ Vgl. Rolff, Hans-Günter: Was ist Schulentwicklung? In: Ders. / Buhren, Claus G. / Lindau-Bank, Detlev u.a. (Hrsg.): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklung. 3. Aufl. Weinheim/Basel 2000, S. 13-39, hier S. 16. Rolff unterscheidet drei Ebenen der Schulentwicklung: Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Nach diesen Kategorien wurde dann dazu ein Fragenkatalog für die Interviews entwickelt. Vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 59-63 (s. Anhang Dok. 5, S. 48-51).

⁶⁴ Vgl. zur Methode der „dichten Beschreibung“ und der ethnographischen Skizze oben Fn. 50.

⁶⁵ Vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 57-112: Hier sind die Ergebnisse der empirisch-qualitativen Forschung zur „Projektkultur“ an ausgewählten Schulen in Ostwestfalen dargelegt (s. Anhang Dok. 5, S. 47-66).

⁶⁶ Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard: Einleitung der Herausgeber. In: Dies. (Hrsg.) 2010, S. 15.

⁶⁷ Vgl. Emer / Lenzen 2002, S. 206-223 (später auch in der 3. Aufl. 2009, S. 206-223).

dungsmappe in der Reihe „Unterrichtsmaterialien“ des Oberstufen-Kollegs kondensiert⁶⁸ sowie in einzelnen Beiträgen eingebaut oder ergänzt worden.⁶⁹

Im Folgenden wird vor dem Hintergrund der hier skizzierten Methoden und meiner Veröffentlichungen ein eigenständiges projektdidaktisches Konzept und seine Implementierung in das Regelschulsystem vorgestellt. Dazu war es nötig, multiperspektivisch mit verschiedenen Methoden den Gegenstand zu analysieren, um hierauf den Ertrag nach systematisch-projektdidaktischen Gesichtspunkten zu gliedern und darzustellen.

⁶⁸ Vgl. Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektunterricht – Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg (=Blaue Reihe; Bd. 109). Bielefeld 2006, die sich erst allmählich zu dieser Form entwickelt hat (s. Anhang Dok. 18, S. 199ff.).

⁶⁹ Vgl. z.B. Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektmethodik I: Planung. In: Pädagogik 60, 2008, 1, S. 20-23 (s. Anhang Dok. 14, S. 151-156).

2. Auseinandersetzung mit der historischen Dimension der Projektdidaktik: Adaptation der reformpädagogischen Konzeptgeschichte und Analysen zur Praxisgeschichte

2.1 Die Rezeption der Konzeptgeschichte

Um den didaktischen Standort meiner Projektpraxis zu bestimmen, bedurfte es zunächst einmal der Rezeption der Konzeptgeschichte seit Dewey. Diese wurde auf der Grundlage einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Arbeiten von Suin de Boutemard, Knoll, Frey, Duncker / Götz, Bastian / Gudjons und Hänsel⁷⁰ sowie eigener Literaturrecherchen zur reformpädagogischen Konzeptentwicklung in Deutschland⁷¹ aufgearbeitet. Darüber hinaus wurde mit eigenen Studien zum theoretischen Erkenntniszuwachs beigetragen: Zunächst mit einem für die Praxis am Oberstufen-Kolleg und in der Regelschule geschriebenen historischen Resümee der Konzeptgeschichte 1991;⁷² es erschien überarbeitet im Rahmen einer Monographie zum Projektunterricht dann 2002.⁷³ In diesen Arbeiten wurde besonders die Differenz zwischen sozialtechnologischer und sozialreformerischer Tendenz der Projektarbeit herausgearbeitet⁷⁴. Den sozialreformerischen und an der Entwicklung von Demokratie orientierten Ansatz von Dewey, der besonders von Hänsel und Bastian / Gudjons⁷⁵ dargelegt wird, wurde dabei als konstitutiv für schulische Projektarbeit in einer demokratischen Gesellschaft angesehen und meinen didaktischen Überlegungen, z.B. bei einer praxistauglichen Begriffsbestimmung, zu Grunde gelegt. Dieser demokratiepädagogische Ansatz, das „Herzstück des Projektgedankens“,⁷⁶ der eine selbstbestimmte Problembearbeitung und den Zusammenhang mit Demokratie als Lern- und Lebensform betont, wurde von Emer / Steiner 2007⁷⁷ im Rahmen eines Lehrerfortbildungsprogramms weiter vertieft und ausgearbeitet.

⁷⁰ Vgl. Suin de Boutemard 1975 Projektunterricht, S. 31-36 und Suin de Boutemard 1976, S. 58-64; Knoll 1984; Frey 1982; Duncker / Götz 1984; Bastian / Gudjons (Hrsg.) 1986 und dies. (Hrsg.) 1990; Hänsel 1986, S. 15ff.

⁷¹ Vgl. Emer / Horst 1991, S. 4-8 und Emer / Lenzen 2009, S. 12ff.

⁷² Vgl. Emer / Horst 1991, S. 1-9.

⁷³ Vgl. Emer / Lenzen 2002, S. 8-21; überarbeitet übernommen in: Emer / Lenzen 2009, S. 8-21.

⁷⁴ Vgl. Emer / Horst 1991, S. 3 und Emer / Lenzen 2002, S. 10f. Als erster hatte Knoll 1984, S. 665f. auf diese gegensätzlichen Tendenzen in der amerikanischen Projektpädagogik hingewiesen.

⁷⁵ Vgl. Hänsel 1986, S. 22ff.; Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert: Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In: Dies. (Hrsg.) 1990, S. 17-42, hier bes. S. 22ff.

⁷⁶ Bastian / Gudjons 1990, S. 27.

⁷⁷ Vgl. Emer, Wolfgang / Steiner, Wolfgang: Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – Demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik. Ludwigsfelde 2007, S. 51-73, bes. S. 51-53 (s. Anhang Dok. 17, S. 183-198).

2.2 Analysen zur Praxisgeschichte

Die theoretische Reflexion bedurfte einer ergänzenden Recherche zur Umsetzung des Projektunterrichts in der schulischen Praxis der BRD, um die eigene Entwicklungsarbeit im Oberstufen-Kolleg einzuordnen und zur Projektpraxis in den Regelschulen in Beziehung setzen zu können. Nur so konnte eine historische Vergewisserung der eigenen und allgemeinen Projektpraxis erreicht; nur so konnten Bedingungen der Implementierung erarbeitet werden. Im Folgenden wird nach den praktischen Implikationen gefragt, die Beiträge für die Konzeptionierung, pädagogische Gestalt und Weiterentwicklung des Projektlernens liefern. Eine Praxisgeschichte des Projektunterrichts ist m. E. nach wie vor ein Desiderat. Mein Versuch war darauf gerichtet mit Hilfe eines sozialgeschichtlichen anstelle eines rein ideengeschichtlichen Ansatzes zu zeigen, wie „Ideen Realität“⁷⁸ gewinnen. Eine solche praxisgeschichtliche Untersuchung wurde auf der Basis von verschiedenartigen Quellen durchgeführt. Dabei handelt es sich vornehmlich um sogenanntes graues Material. Es stammt aus Institutionen, sozialen Gruppen und aus der Mikroebene einzelner Schulen, aus der Schulpraxis,⁷⁹ sowie aus dem Austausch mit Kollegen außerhalb des Oberstufen-Kollegs und im 1997 gegründeten Verein für Projektdidaktik.

Erste Untersuchungen wurden 2009 überarbeitet und 2013 unter dem Aspekt der Professionalisierung der Lehrerbildung zur Projektdidaktik, die ebenfalls kaum untersucht ist,⁸⁰ erweitert. In diesen Arbeiten war der Fokus darauf gerichtet, Entwicklungslinien einer Praxisgeschichte des schulischen Projektlernens in der BRD seit den 1970er Jahren herauszuarbeiten.⁸¹ Diese Arbeiten erheben aber, auch aufgrund der schwierigen Quellenlage, keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie wollen vielmehr ein Forschungsdesiderat aufzeigen und ein Untersuchungsfeld öffnen, aus dem fruchtbare Erkenntnisse für die Projektpraxis gezogen werden können.

Unter Praxisgeschichte werden hier im Zeitverlauf erhobene „Entwicklungstrends in der Projektpraxis“⁸² verstanden.

⁷⁸ Tenorth 2010, S. 139; der Autor betont, bildungshistorische Untersuchungen vom ideengeschichtlichen Paradigma zu lösen und sozialgeschichtlich durchzuführen, dies bedürfe auch anderer Quellen, z.B. aus der Mikroebene der Schulen (vgl. ebd., S. 139ff.).

⁷⁹ Zu diesen Quellen gehören Eigenveröffentlichungen von Schulen, von überregionalen Institutionen und Arbeitsgruppen wie z.B. der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, Elterninitiativen, Ministerien, „Projektbüros“, des Vereins für Projektdidaktik sowie Praxisreflexionen einzelner Pädagogen und Schüler. Vgl. zu der Quellenbasis Emer 2013, S. 41 (s. Anhang Dok. 1, S. 1f.). Eine Publikation eines Teils dieser Quellen soll demnächst erscheinen: Emer, Wolfgang / Tosch, Frank (Hrsg.): Ausgewählte Dokumente zur Projekttheorie und -praxis im 20. Jahrhundert.

⁸⁰ Vgl. Emer 2013, S. 41 (s. Anhang Dok. 1, S. 1).

⁸¹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 21-31 und Emer 2013, S. 40-62 (s. Anhang Dok. 1, S. 1-14).

⁸² Emer 2013, S. 41 (s. Anhang Dok. 1, S. 1).

Folgende Linien bzw. Befunde lassen sich systematisieren. Diese Entwicklungslinien wurden in Etappen periodisiert und jeweils auf der Basis des Quellenmaterials charakterisiert.⁸³ Sie stellen eine idealtypische Konstruktion dar, die auch zeitliche Überlappungen beinhaltet. Im einzelnen habe ich folgende Etappen herausgearbeitet:

1. Startphase: Projektunterricht als alternative Lernform (1975 bis Anfang der 1980er Jahre):

In dieser Phase wurde ausgehend von verschiedenen Aufsätzen zur Projektdidaktik in der Zeitschrift *erziehung* (Heft 1 und 2, 1975) und durch die Wiederentdeckung Deweys eine Initialzündung ausgelöst, die für die Praxis einiger Gesamtschulen und des Oberstufen-Kollegs in der Durchführung von Projektwochen entscheidend war. Projektunterricht, meist in Form von Projektwochen, wurde als neue, wichtige Unterrichtsform angesehen. Sie sollte Mitbestimmung und -gestaltung der Schüler und ein gesellschaftsrelevantes, praxis- und anwendungsbezogenes Lernen ermöglichen.⁸⁴ Andere Schulformen zogen teilweise nach, während die Gymnasien eher skeptisch und zögerlich mit Projektunterricht umgingen.⁸⁵ In der Lehrerbildung wurde Projektdidaktik nur sehr vereinzelt vermittelt, z. B. durch die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) auf ihren Kongressen und in einzelnen bildungspolitisch fortschrittlichen Ausbildungsinstitutionen.⁸⁶

2. Krise der Projektwochen (ab Mitte der 1980er Jahre):

Bei den Projektwochen trat Mitte der 1980er Jahre eine Ermüdung auf. Dies führte mit zunehmender Skepsis und Kritik, die von traditionellen Unterrichtsformen und ihren Standards ausging, zu einer Krise. Projektunterricht war nicht genügend organisiert, war zu wenig in den Lehrplänen verankert, mit der traditionellen Unterrichtsstruktur kaum verbunden und lebte teilweise im Widerspruch zu ihr.⁸⁷ Das waren Kritikpunkte, obwohl Klafki 1985 die Notwendigkeit einer gleichberechtigten viergliedrigen Unterrichtsstruktur für eine moderne Schule betont hatte.⁸⁸ Ein weiteres Problem der noch nicht akzeptierten Unterrichtsform „Projektunterricht“ bestand in der Skepsis der Schulministerien. Sie befürchteten Qualitätsverlust durch

⁸³ Vgl. Emer 2013, S. 42 (s. Anhang Dok. 1, S. 2).

⁸⁴ Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit, S. 25ff. und Böhning / Drexler / Emer u.a. 1980, S. 22ff.

⁸⁵ Vgl. Emer 2013, S. 43f. (s. Anhang Dok. 1, S. 3).

⁸⁶ Vgl. Emer 2013, S. 44 (s. Anhang Dok. 1, S. 3). Im Grundschulbereich wurde aufgrund der neuen Richtlinien NRW (1973) an einigen Institutionen der Lehrerbildung Projektunterricht in die Lehrerbildung einbezogen: vgl. dazu die Befragung einer Lehrerin (Emer 2013, ebd.) (s. Anhang Dok. 1, S. 3, Fn. 3).

⁸⁷ Vgl. Emer 2013, S. 44f. (s. Anhang Dok. 1, S. 4) und Gudjons 2008, S. 9.

⁸⁸ Vgl. Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim / Basel 1985, S. 234. Klafki nennt „Projektunterricht“, „Lehrgänge“, „Unterricht in Gestalt [...] fächerübergreifender Themen“ und „Trainingsunterricht“. Nach Klafki ist „keine dieser Grundformen verzichtbar, jede hat im Optimalfall eine charakteristische Lehr-Lern-Struktur“ (ebd.).

Projektunterricht, begrenzten ihn deshalb und machten ihn von Genehmigungen bzw. Kontrollen abhängig. Eine ähnliche Haltung zeigte sich bei der gymnasialen Elternschaft in NRW, z.B. in ihrer Information zur Tagung über Projektwochen 1990, in der vor., ‚blindem‘ Aktivismus“⁸⁹ gewarnt, der Bildungsauftrag des Gymnasiums als gefährdet betrachtet und die mangelnde Fortbildung der Lehrer in der Projektdidaktik bemängelt wurde. Letztlich war die Krise auch ein „Symptom der mangelnden Qualifizierung in Projektdidaktik.“⁹⁰ Diese steckte zu diesem Zeitpunkt auch noch in den Kinderschuhen.

3. Überwindung der Krise: Innere Schulreform, Öffnung und Vernetzung der Projektpraxis (ca. 1983 bis Anfang der 1990er Jahre)

Mitte der 1980er Jahre erfolgte die Überwindung der Krise der Projektwochen durch verschiedene Impulse: Zum einen nahm sich jetzt verstärkt und etwas verspätet die erziehungswissenschaftliche Forschung des Themas an. Zwischen 1984 und 1988 erschienen grundlegende Untersuchungen, z.B. von Duncker / Götz (1984), Knoll (1984), Hänsel (1986), Bastian / Gudjons (1986), Schreier (1986), die mit einer intensiveren Dewey-Rezeption verbunden waren.⁹¹

Zum anderen veröffentlichten Lehrer in Hamburg und Bielefeld, sich wechselseitig anregend, Praxiserfahrungen zur Projektdidaktik. Sie verstanden diese, wie die Wissenschaftler auch, als „Beitrag zur inneren Schulreform“⁹² und zur Öffnung von Schule. Hier wurden Projektideen im Kontext neuerer schulpädagogischer Konzepte analysiert und verortet: z.B. im Kontext der Community-Education-Bewegung, der Regionalisierung des Lernens und der „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ in NRW.⁹³

Ein weiterer Impuls zur Krisenbewältigung ging schließlich von der Vernetzung der Projektpraxis in kommunalen und interkommunalen Kooperationsformen aus: z.B. bei Treffen von Praktikern, durch Projektberatung in Hamburg, durch Kontakt zu Reformschulen, durch Aktivitäten von Projektbüros und Stadtteilschulen.⁹⁴

⁸⁹ Mitteilungsblatt der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V. April 1990, S. 4; vgl. Emer 2013, S. 45 (s. Anhang Dok. 1, S. 4).

⁹⁰ Emer 2013, S. 46 (s. Anhang Dok. 1, S. 4).

⁹¹ Zu den genannten Autoren vgl. Kapitel 1 dieser Arbeit sowie das Literaturverzeichnis.

⁹² Emer 2013, S. 46 (s. Anhang Dok. 1, S. 5); Emer / Horst 1991, S. 10. Duncker / Götz sehen Projektunterricht als „konstruktiven Beitrag zur inneren Schulreform“ (Duncker / Götz 1984, S. 7).

⁹³ Vgl. Emer 2013, S. 47 (s. Anhang Dok. 1, S. 5) und die Publikationen von Zimmer, Jürgen / Niggemeyer, Elisabeth: Macht die Schule auf, lasst das Leben rein: Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim / Basel 1986; Hillebrand, Elisabeth / Waltrup, Anne (Hrsg.): Die Region im Unterricht. Ein Lesebuch zur Öffnung von Schule (=AMBOS; Sonderband). Bielefeld 1989 und Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Düsseldorf 1988.

⁹⁴ Vgl. Emer 2013, S. 47 (s. Anhang Dok. 1, S. 5); Emer / Horst 1991, S. 10. Stadtteilschulen meint hier Institutionen, die sich im Stadtteil verankern. Zur Vernetzung trug auch die von Schäfer herausgegebene umfang-

4. Didaktisch-methodische Differenzierung (ab 1990)

Aus diesen Impulsen, die stark von Kooperation und Vernetzung geprägt waren, entstand ein Bedarf an didaktisch-methodischer Differenzierung. Das Projektbuch II von Bastian / Gudjons 1990, das Praxis und Theorie durch 27 Autoren aus Universität und Schule verband, zielte programmatisch mit seinen Untertiteln „Über die Projektwoche hinaus“ und „Projektlernen im Fachunterricht“ darauf, die Isolierung der Projektwochen zu durchbrechen und die Verbindung zum Lehrgang herzustellen.⁹⁵

In ähnlicher Absicht haben Emer / Horst / Ohly 1991 auch am Oberstufen-Kolleg einen Sammelband herausgegeben, in dem Theorie und Praxis mit Projektberichten von Kollegen und einer didaktischen Reflexion verbunden werden.⁹⁶ So entstand nach 1980 eine zweite Bilanz „denkender Erfahrung“, auch am Oberstufen-Kolleg. Probleme einer Projektwochenpraxis, die in den 1980er Jahren auftraten, waren stark von der Leitlinie geprägt, Schule einmal anders zu gestalten. Probleme wie: Unschärfe des Projektbegriffs, geringe Verbindung mit dem Lehrgang, Probleme der Bewertung, geringere Beachtung wissenschaftspropädeutischer Ziele, das mangelnde Bewusstsein für die erweiterten Kompetenzen des Projektlernens, der fehlende Austausch mit der Projektpraxis anderer Schulen führten zu der Erkenntnis, dass eine genauere didaktisch-methodische Reflexion der Unterrichtsform benötigt wurde. Dazu gehörte ein ganzes Bündel von reflexiven und praktischen Aspekten, die Emer / Horst didaktisch reflektierten:⁹⁷ eine historische, didaktische und begriffliche Ortsbestimmung für die interne Diskussion, die Suche nach einer Verzahnung von Projektunterricht und Lehrgang,⁹⁸ der Entwurf einer Methodik (Planung, Durchführung, Rollen- und Bewertungsproblematik), die Präzisierung des Organisationsplans, die Untersuchung der Schülerperspektive, eine Bestimmung von zu erwerbenden Kompetenzen im Projektunterricht, die Analyse und Anregung projektorientierten Arbeitens im Lehrgang und die Vernetzung mit Projekterfahrungen von außerhalb. Hierzu gelang es, auch Autoren aus Hamburg zu gewinnen und die Vernetzung zu

reiche erste umfassende Bibliographie bei: Schäfer, Ulrich: Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895-1982. Berlin 1988.

⁹⁵ Vgl. Bastian / Gudjons (Hrsg.) 1990. Die Autoren diagnostizieren in ihrer Einleitung für die Projektwochen eine „Ausbreitung bei gleichzeitiger Reduzierung der Konzeption“ (ebd., S. 10).

⁹⁶ Vgl. hierzu die Einleitung von Emer / Horst 1991, S. 1-50.

⁹⁷ Vgl. zu den einzelnen Aspekten Emer / Horst 1991, S. 1-50. Diese Konzepte wurden später von Emer / Lenzen aufgegriffen und weiterentwickelt: vgl. Emer / Lenzen 2002, S. 43ff. u. 2009, S. 43ff. Dort entwickelte Konzepte konnten bis in die Gegenwart Impulse geben: Vgl. z.B. entsprechende Übernahmen bei Berner, Hans / Zumsteg, Barbara: Didaktisch handeln und denken 2. Fokus eigenständiges Lernen. Zürich 2011, S. 205f. (Planungsschritte übernommen); Hahne, Klaus / Schäfer, Ulrich: Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland. Eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010. Frankfurt/Main 2011, S. 24 (Übernahme der Kriterien). In den Jahren davor gab es weitere Übernahmen: vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit, S. 30 Fn. 146.

⁹⁸ Hierzu wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt: vgl. Bloech / Brüggemann / Emer u.a. 1995 und Kapitel 1 dieser Arbeit, S. 13.

dokumentieren.⁹⁹ Diese vernetzte Kooperation geschah dann verstärkt 1994, als das Oberstufen-Kolleg im Rahmen der 20-Jahr-Feier der Schulprojekte in Bielefeld ein erstes Expertentreffen von Projektdidaktikern aus der BRD organisierte. Das Ergebnis dieser Tagung wurde in einem Dokumentationsband veröffentlicht.¹⁰⁰ Neue Fragen und Probleme rückten in den Fokus: Wie kann Projektarbeit mit den anderen Unterrichtsformen verbunden werden? Wie kann Projektunterricht angemessen bewertet werden? Wie kann die Lehrerrolle neu bestimmt und ausgefüllt werden? Wie kann Projektunterricht in die Lehrerbildung integriert werden?¹⁰¹

Die in diesem Kontext aufgetauchten Erkenntnisse und Fragen haben die weitere Praxis- und Didaktikreflexion am Oberstufen-Kolleg beeinflusst. Standen dort vor 1990 noch Begriffsbildung und Organisationsfragen im Vordergrund, so wurden in der Folge Fragen der Bewertung, Qualitätsverbesserung und Fortbildungsperspektive wichtig.

5. Die Notwendigkeit von Professionalisierung und Fortbildung (1990er Jahre)

Die 1990er Jahre hatten – nicht zuletzt auf der Tagung im Oberstufen-Kolleg¹⁰² – deutlich gemacht, dass Professionalisierung und Fortbildung im Bereich der Projektdidaktik notwendig wären. Parallel dazu gab es von der GGG, der DGfE und anderen Institutionen Forderungen bzw. von Landesinstituten, der GEW u.a. Einrichtungen vereinzelt qualifizierende Tagungen und Fortbildungsinitiativen.¹⁰³

In diesem Kontext von Initiativen zur Fortbildung – sie wurden auch angeregt durch die zunehmenden Anfragen an das Oberstufen-Kolleg und durch die vielen Besucher, die gerne die „Produkttage“ am Ende von Projektphasen frequentierten – entstand eine kleine zusätzliche Arbeitsgruppe zur Fortbildung und Implementierung von Projektdidaktik für andere Schulen.¹⁰⁴ Diese führte in der Folge auf Anfragen jährlich mehrmals Fortbildungen zur Projektdidaktik an verschiedenen Schulen in NRW und darüber hinaus durch. 1994 informierte sich z.B. die Gesamtschule Gelsenkirchen-Horst und adaptierte das Projektmodell des Oberstufen-

⁹⁹ Vgl. die Aufsätze von den Hamburger Kollegen aus der Schulpraxis: Jürs / Steiner / Ilsemann / Menzel-Prachner / van Rennings und von Wagemann aus der Ingenieurausbildung an der TU Berlin. In: Emer / Horst / Ohly (Hrsg.) 1991, S. 359-400.

¹⁰⁰ Vgl. Emer / Lübbecke / Wenzel (Hrsg.) 1997.

¹⁰¹ Vgl. Emer 2013, S. 48f. (s. Anhang Dok. 1, S. 6f.).

¹⁰² Vgl. Tosch, Frank: Gedanken zum Projektlernen an allgemeinbildenden Schulen Brandenburgs und Fragen an die Lehrerbildung. In: Emer / Lübbecke / Wenzel 1997, S. 54-58. Der Autor weist schon damals auf den „Problembereich ‚Projektunterricht in der Lehrerbildung‘ als eine eher vernachlässigte Zone der Projektpraxis“ hin (ebd., S. 55).

¹⁰³ Vgl. Emer 2013, S. 50f. (s. Anhang Dok. 1, S. 7f.).

¹⁰⁴ 1989 habe ich diese Gruppe, genannt „GU-Export“, zusammen mit zwei Kollegen gegründet und mit ihnen zahlreiche Fortbildungen durchgeführt. Vgl. dazu die eingereichte Liste der Transferaktivitäten. (Vgl. Fn. 36).

Kollegs in modifizierter Form für die Oberstufe.¹⁰⁵ Elemente der Projektdidaktik aus dem Oberstufen-Kolleg flossen nicht nur in die Integrierte Gesamtschule Flensburg¹⁰⁶ ein, sondern 1998 auch in das mehrseitige „Merkblatt Projekte im gymnasialen Unterricht“¹⁰⁷ des Landes Sachsen, um nur einige Beispiele zu nennen.

6. Schulentwicklung und Institutionalisierung (Ende 1990er Jahre bis in die Gegenwart)

Die vorläufig letzte Phase der Praxisgeschichte kann hier nur in einigen Linien dargestellt werden, weil sie noch nicht abgeschlossen ist. Sie lässt sich durch Prozesse von Schulentwicklung und Institutionalisierung von Projektlernen charakterisieren.¹⁰⁸ Die „Projekt-AG“ aus dem Oberstufen-Kolleg versuchte auch in dieser Phase die Entwicklung mitzugestalten. Sie war auf der Tagung „Die Schule lebt“ 1997 in Hamburg mit einer Arbeitsgruppe präsent. Zugleich gründete die „Projekt-AG“ mit Kollegen aus verschiedenen Bundesländern 1997 den Verein für Projektdidaktik, der seine Sitzungen und Symposien häufig in Bielefeld abhielt. Die „Projekt-AG“ beförderte den Institutionalisierungsprozess projektfördernder Einrichtungen, der Projektbüros, Beratungsstellen, eine ministerielle Initiative in NRW („Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule“ (GÖS) und andere entstehen ließ.¹⁰⁹

Diesem Entwicklungstrend kamen die ministeriellen Initiativen zur Verrechtlichung des Projektlernens in Rahmenrichtlinien und Fachlehrplänen deutlich entgegen. Die schulinternen Lehrerfortbildungen unter dem Konzept der „Pädagogischen Schulentwicklung“¹¹⁰ taten ein Übriges, um Projektdidaktik im schulischen Lernkonzept stärker zu verankern und voranzubringen. Daneben führten Impulse aus Wirtschaft und Gesellschaft in den letzten Jahren dazu,

¹⁰⁵ Vgl. Kratz, Hans: Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik 47, 1995, 7/8, S. 30-34. Hinweis zum Oberstufen-Kolleg vgl. dort S. 31. Vgl. auch Richter, Nadine / Schönfeld, Dorothea / Zybura, Till [Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs]: Ein Besuch in Gelsenkirchen und ein Reformvorschlag. In: OS-Extrablatt Nr. 52 vom 9.2.1998 (hrsg. von der Kollegleitung Oberstufen-Kolleg) [Projektarchiv Oberstufen-Kolleg].

¹⁰⁶ Die IGS Flensburg lud Emer und Horst 1997 und 2000 in Kenntnis unserer Veröffentlichung (Emer / Horst / Ohly (Hrsg.) 1991) zu einem Vortrag und Austausch ein. Auch die Laborschule Bielefeld nahm in einer Veröffentlichung Bezug auf die am OS entwickelten Kriterien: Vgl. Goetze-Emer, Brigitte / Klaus, Eva / Walluks, Dagmar u.a. Projektunterricht in altersgemischten Lern-Gruppen. Baltmannsweiler 2000, S. 17ff.

¹⁰⁷ Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Merkblatt Projekte im gymnasialen Unterricht (6.2.98). o. O. 1998: Im Literaturverzeichnis wird auf die Publikation des Oberstufen-Kollegs (Emer / Horst / Ohly (Hrsg.) 2. Aufl. 1994) hingewiesen.

¹⁰⁸ Vgl. Emer 2013, S. 53 (s. Anhang Dok. 1, S. 9).

¹⁰⁹ Vgl. Emer 2013, S. 54 (s. Anhang Dok.1, S. 9). Vgl. auch die Sondierung für ein Projektbüro in Bielefeld: Emer, Wolfgang / Krömker, Uwe: Machbarkeitsstudie für ein Projektbüro. Beispiel Bielefeld (=AMBOS-Verlag, Broschüre). Bielefeld 2001.

¹¹⁰ Bastian, Johannes: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik 49, 1997, 2, S. 6-9.

Projektunterricht verstärkt auch in der Oberstufe zu verankern, z.B. in Bayern sogar verpflichtend als „Projekt-Seminar“.¹¹¹

Durch die Einführung des Zentralabiturs und anderer standardisierender Maßnahmen ist die Entwicklung der Projektdidaktik in den letzten Jahren erschwert worden.¹¹²

Umso wichtiger erschien der „Projekt-AG“ am Oberstufen-Kolleg, die projektdidaktische Professionalisierung in der Lehrerbildung voranzutreiben. Im Jahre 2011 fand durch die Kooperation des Oberstufen-Kollegs mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg und dem Verein für Projektdidaktik eine Tagung zur „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“ statt. Im Ergebnis wurde thesenhaft herausgearbeitet, dass Projektkompetenz durch entsprechende Lerngelegenheiten, aktive Teilnahme an und Erfahrung in Projekten sowie durch eine den Wert und die Spezifik der Projektarbeit erkennende Haltung in der Lehrerbildung zu erreichen ist. Dazu sind die Kooperation der Ausbildungsinstitutionen, eine Verankerung des Projektlernens in der Lehrerbildung sowie eine angeleitete und reflektierte Praxis notwendig.¹¹³

Seit dem Wintersemester 2009/2010 hat die Forschungsgruppe Projekt am Oberstufen-Kolleg¹¹⁴ an der Fakultät für Pädagogik ein Seminar zur Projektdidaktik im Lehramtsstudium eingerichtet, erprobt und evaluiert, bei dem auch ein Praxisanteil mit der Leitung eines Projekts in der Projektphase des Oberstufen-Kollegs verbunden ist. Die Arbeit am Oberstufen-Kolleg zeigte, dass mit der Integration von Seminaren zur Projektdidaktik in die Lehrerbildung eine neue Qualität erreicht wurde: Theorie und Praxis zusammen zu führen und den Lehramtsstudenten frühzeitig eigene Projekterfahrungen und projektdidaktische Kenntnisse

¹¹¹ Emer 2013, S. 55 (s. Anhang Dok. 1, S. 10). In Bayern heißt Projektunterricht in der Oberstufe „Projekt-Seminar“, in Baden-Württemberg wurde ein „Seminarkurs“, in Niedersachsen ein „Seminarfach“ eingeführt, die für die Projektarbeit genutzt werden können. Vgl. dazu ausführlich Rengstorf / Schumacher 2010, S. 113-133. In NRW können seit 2011 „Projektkurse“ in der gymnasialen Oberstufe durchgeführt werden. Emer / Rengstorf haben an der Handreichung dazu mit einem Musterprojektkurs (Geschichte) mitgearbeitet: vgl. Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Das Aufeinandertreffen zweier Welten. Die Varusschlacht 9 n. Chr. In: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projektkurse-sii/teil-b-umsetzungsbeispiele.de [Projektkurse im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes Geschichte / zuerst freigeschaltet 2010]. In verkürzter Form ist der Projektkurs publiziert in: Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 135-146 (s. Anhang Dok. 4, S. 37-45).

¹¹² Vgl. Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projekte als zentrale Lerngelegenheit – oder: Wie kann man eine Projektkultur entwickeln? In: Keuffer, Josef / Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen. Weinheim / Basel 2008, S. 211-224, hier besonders S. 211 und 213 (s. Anhang Dok. 12, S. 135-146, bes. S. 135 und 136f.).

¹¹³ Vgl. Emer / Steiner 2011 (s. Anhang Dok. 2, S. 15-17).

¹¹⁴ An dieser Forschungsgruppe habe ich noch bis 2013 mitgewirkt. Meine Mitarbeit bestand in einer Vorlesungseinheit zur Geschichte der Projektdidaktik im Seminar und in einem Aufsatz für den Forschungsband: vgl. Emer 2013, S. 40-62 (s. Anhang Dok. 1, S. 1-14).

zu vermitteln.¹¹⁵ Gleichzeitig konnten durch das Seminar Grundlagen und Möglichkeiten zur Lehrerbildung an anderen Orten entwickelt werden.¹¹⁶

Die Analyse der hier skizzierten Praxisgeschichte erbrachte spezifische Kenntnisse der Projektkultur im Regelschulsystem, die Vernetzung mit Initiativen außerhalb des Wirkungsbereichs am Oberstufen-Kolleg sowie Einsichten in notwendige Schritte und Wege für die Implementierung in das Regelschulsystem.

Diese Erkenntnisse und Erfahrungen waren einerseits für die interne didaktische Weiterentwicklung des Projektunterrichts am Oberstufen-Kolleg wichtig, andererseits brachten sie entscheidende Impulse für die praxisnahe und zielorientierte Implementierung von Projektlernen in das Regelschulsystem hervor.

¹¹⁵ Vgl. Emer 2013, S. 56 (s. Anhang Dok. 1, S. 10). Diese Verzahnung von Theorie und Praxis wurde auch in der BLK Initiative „Demokratie lernen und leben“ durch theoretisch-praktische Fortbildungseinheiten zur Projektdidaktik realisiert: Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 51ff. (s. Anhang Dok. 17, S. 183ff.).

¹¹⁶ Vgl. dazu die Forschungspublikation von Schumacher, Christine / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen 2013.

3. Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Konzepts der Projekt- didaktik

3.1 Erarbeitung eines praxistauglichen Begriffs: Definitorische Annäherungen

Seit Entstehung des Konzepts von Projektunterricht gibt es zahlreiche Versuche, den Begriff „Projekt“ zu bestimmen: Erste wichtige Merkmale eines Projekts sind von Calvin M. Woodward ab 1887 und Charles R. Richards um 1900 bestimmt worden. Während Woodward schon für eine „Schule der Erfahrung“ und das Prinzip „learning by doing“ plädierte, gebrauchte Richards „als erster den Projektbegriff im didaktisch-methodischen Sinne“ als Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft durch aktive Beteiligung der Schüler bei der Auswahl, Planung und Durchführung der Projekte.¹¹⁷

Von Kilpatrick's Definition 1918 „des planvollen Handelns aus ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet“¹¹⁸, führt ein variantenreicher Weg über Frey's Definition als Methode der Bildung durch sieben Komponenten,¹¹⁹ über die Bestimmung des Projekts als praktisches Problemlösen von Apel / Knoll¹²⁰ bis hin zu den zehn Merkmalen von Gudjons¹²¹, der Klassifizierung verschiedener Projekttypen durch Hänsel und ihre Berufung auf Dewey¹²² sowie darüber hinaus. Alle diese Definitionsversuche oszillieren zwischen sozialreformerischen und sozialtechnologischen Ansätzen wie einst zur Zeit ihrer Entstehung in den USA.¹²³ In der Praxis der meisten Schulen, so zeigen Befunde der durchgeführten Fortbildungen und

¹¹⁷ Vgl. Knoll 2011: zu Woodward S. 36 (Zitate), zu Richards: S.15 (Zitat), vgl. auch ebd., S. 56 und 61.

¹¹⁸ Kilpatrick, William Heard: Die Projektmethode (1918). In: Dewey, John / Kilpatrick, William Heard: Der Projektplan. Grundlegung und Praxis, hrsg. von Peter Petersen. Weimar 1935, S. 161-179, hier S. 162. Er stellte sich selbst die Frage: „Steht hinter dem vorgeschlagenen Ausdruck, [...] ein triftiger Gedanke oder Begriff, der im pädagogischen Denken und Handeln merkliche Dienste zu leisten verspricht?“ (ebd., S. 161).

¹¹⁹ Vgl. Frey 1982, die sieben Komponenten S. 54. Eine zusammenfassende Darstellung und kritische Auseinandersetzung bei Hänsel 1986, S. 19ff. und dies.: Projektmethode und Projektunterricht. In: Dies. (Hrsg.) Handbuch Projektunterricht. Weinheim / Basel 1997, S. 54-92, hier S. 57ff.

¹²⁰ Vgl. Apel / Knoll 2001, bes. S. 78 und 194f. und Knoll 2011, S. 11.

¹²¹ Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn 1986, S. 58ff. Hänsel 1986 kritisiert, dass „die meisten Merkmalkataloge inhaltlich sehr disparat sind“ und „die didaktische ‚Übersetzung‘ [...] nicht leisten“ (ebd., S. 18).

¹²² Hänsel 1997, S. 62ff. leitet ihren Begriff des Projekts „als pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit“ (S. 62) von Dewey her und grenzt ihn gegen andere drei Begriffsvarianten ab: Das Projekt als Methode des praktischen Problemlösens (S. 55ff.), als ideale Methode des Lernens und Lehrens (S. 57ff.) und als kindorientiertes Unterrichtsideal (S. 59ff.).

¹²³ Vgl. Emer 2008, S. 58 (s. Anhang Dok. 13, S. 149), der das sozialreformerische Grundmuster an drei Orientierungsfragen (Lebenspraxis-, Gesellschafts- und Nützlichkeitsaspekt) festmacht. Vgl. auch Emer / Lenzen 2009, S. 10; vgl. auch Knoll 1984, S. 664f., der diese beiden Tendenzen in der amerikanischen Projektpädagogik untersucht und von dort aus der Projektdidaktik in Deutschland eine ungenaue Quellenrezeption vorwirft (vgl. Knoll 2011, S. 11ff.). Oelkers behauptet, dass es keinen eindeutigen Projektbegriff gebe und dass die Projektmethode „in keiner gültigen Theoriefassung überlebt hat.“ (Oelkers, Jürgen: Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel (Hrsg.) 1997, S. 13-30, hier S. 22). Deshalb sei der Begriff frei und vielseitig verwendet worden (vgl. ebd., S. 22).

Forschungen¹²⁴ der „Projekt-AG“ am Oberstufen-Kolleg, dass allerdings eine klare, praxis-taugliche und pädagogisch begründete Projektdefinition fehlt, die für die Durchführung von Projekten orientierend sein könnte.¹²⁵ Ein wichtiger Schritt, die Projektdefinition als handlungsleitendes Moment für schulische Bedürfnisse zu entwickeln, ist mit der Ausformung der Programmatik und Praxis des Projektbegriffs am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld seit 1974 verbunden.

Deshalb soll hier nicht weiter auf die erziehungswissenschaftliche Debatte um den Projektbegriff und seine Herleitung eingegangen werden,¹²⁶ sondern vor ihrem Hintergrund die Suche nach einer Position dargelegt werden, wie sie sich in der Praxis und Reflexion der Versuchsschule entwickelte. Von Anfang an ging es im Oberstufen-Kolleg darum, für das Reformmodell den sozialreformerischen und demokratischen Ansatz Deweys in der Projektdidaktik für eine neue alternative Konzeption – in der Spannung von Spezialisierung und Allgemeinbildung – umzusetzen. In Anlehnung an die Unterscheidung der Unterrichtsformen nach Klafki¹²⁷ sah das Lernarrangement vor, in „Wahlfachunterricht“ (vergleichbar den „Leistungskursen“), „Ergänzungsunterricht“ (vergleichbar dem „fächerübergreifenden Unterricht“), Sprach- und Sportkurse (vergleichbar den „Trainingskursen“) und „Gesamtunterricht“ (vergleichbar dem „Projektunterricht“) zu differenzieren.¹²⁸ Dabei kam dem Projektunterricht keine zufällige, sondern mit zwei mal drei Wochen im Schuljahr (ab 2002 zwei mal zwei Wo-

¹²⁴ Zu den Fortbildungen vgl. die eingereichte Liste der Transferaktivitäten (Vgl. Fn. 36). Zu den Forschungen an ausgewählten Schulen vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 57ff., bes. S. 73f., 103 (s. Anhang Dok. 5, S. 47ff., bes. S. 51f., S. 60).

¹²⁵ Bastian / Gudjons (1990) betonen die Notwendigkeit von Kriterien für „Projektausschüsse an den Schulen [...], mit deren Hilfe sie die Projektpraxis weiterentwickeln können“ (ebd., S. 26). Vgl. auch Emer, Wolfgang: „Königsform“ Projektarbeit. Eine Brücke zwischen individuellem und kooperativem Lernen. In: Friedrich Jahresheft XXVI, 2008, S. 57-59, hier S. 57 (s. Anhang Dok. 13, S. 148f.).

¹²⁶ Vgl. dazu u.a. Streit um den Projektbegriff. In: Pädagogik 45, 1993, 7-8, S. 57-73; Hänsel 1997, S. 55, hat sich ausführlich und überzeugend mit dem verengten Projektbegriff Knolls, des praktischen Problemlösens, der sich als historisch ursprünglich und einzig legitimer Projektbegriff versteht, auseinandergesetzt. Von dieser Position ist Knoll auch nicht in seiner 2011 erschienenen beeindruckenden und umfassenden historischen Studie zur amerikanischen Projekttheorie abgerückt: Vgl. Knoll 2011, S. 11 u. ö. In neuerer Zeit hat sich Jung kritisch mit dem eingeschränkten instrumentellen Projektbegriff des praktischen Problemlösens auseinandergesetzt: vgl. Jung, Eberhard 2005, S. 15.

¹²⁷ Vgl. Klafki 1985, S. 234f. Vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 142 (s. Anhang Dok. 10, S. 98), die den Stellenwert der Projektarbeit im Rahmen der Lerngelegenheiten am Oberstufen-Kolleg erläutern.

¹²⁸ Zu den neuen Unterrichtsbezeichnungen vgl. Hentig 1971, S. 37f.: Hentig erläutert die Herkunft des Begriffs „Gesamtunterricht“ ebenso wenig wie Böhning / Drexler / Emer u.a. 1980 und Jung-Paarmann 2010. Er ist eher pragmatisch als praktische Zusammenfassung und Anwendung der anderen Unterrichtsarten gedacht, um den didaktischen Neuansatz am OS-Kolleg zu verdeutlichen. Bildungshistorisch ist er noch am ehesten am „Gesamtunterricht“ von Berthold Otto orientiert. Huber, Nachfolger Hentigs als wissenschaftlicher Leiter, sieht „vielseitige Bezüge“ zur anderen Unterrichtsart „Ergänzungsunterricht“, „nicht zum Projektunterricht, der im Oberstufen-Kolleg kurioserweise dessen Namen trägt“: Huber, Ludwig / Effe-Stumpf, Gertrud: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung. In: Krause-Isermann, Ursula / Kupsch, Jochen / Schumacher, Michael: Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene (=AMBOS; Bd. 38). Bielefeld 1994, S. 63-86, hier S. 77.

chen)¹²⁹ eine ernsthafte, bildungsrelevante Funktion zu. Die Geschichte dieses „Gesamtunterrichts“ zeigt die Suche nach einem praxistauglichen Begriff von Projektunterricht. So konzipierte Hentig 1971 als Ziel des Gesamtunterrichts „die Erfahrung vom praktischen Zusammenhang der Wissenschaften zu vermitteln.“¹³⁰ 1974 wurde das Konzept verändert, die wissenschaftspropädeutische Zielsetzung zugunsten einer Orientierung auf das Produkt zurückgedrängt und mit den zwei Grundkategorien „Der Lernende im Lernprozess“ und „Theorie und Praxis im Lernprozess“ und deren Ausdifferenzierungen eine noch recht allgemeine Begriffsbestimmung aufgestellt.¹³¹ In der Organisationsgruppe Gesamtunterricht¹³² wurde schon 1980 versucht, durch fünf Bestimmungsfragen an Projektinitiatoren eine erste handhabbare Konkretisierung vorzunehmen, auch um die Projektinitiatoren in einem „Hearing“ befragen und beraten zu können.¹³³

Erst Mitte der 1980er Jahren entstand in der Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Forschung¹³⁴ ein gestufter Projektbegriff, der sich am Projektablauf orientiert. Er wurde notwendig für die interne Beratung bei der Projektfindung und die externe Lehrerfortbildung in Projektdidaktik. Damit ist er für den Praktiker leichter nachvollzieh- und anwendbar, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit aller projektdidaktischen Aspekte zu erheben. Der so entwickelte Projektbegriff umfasst, dem Ablauf eines Projekts folgend, drei Ebenen: zwei Aspekte der Themengenerierung, drei Kriterien für die notwendigen Arbeitsformen und zwei Zielhorizonte:

¹²⁹ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 142 (s. Anhang Dok. 10, S. 97): Das ursprüngliche Grundmuster der Kurse ist mit zum Teil veränderter Begrifflichkeit erhalten.

¹³⁰ Hentig 1971, S. 51; dort auch die Abgrenzung zu den anderen Unterrichtsformen. Er sah den Projektunterricht als Kern wissenschaftspropädeutischen Unterrichts: vgl. dazu Koch-Priewe 2000, S. 148f.

¹³¹ Vgl. Böhning / Drexler / Emer u.a. 1980, S. 28ff.: Das Projekt sollte von den Interessen und der Lebenswelt der Lernenden ausgehen („Autonomie der Lernenden im Lernprozeß“, ebd., S. 31) und der Trennung von Theorie und Praxis entgegenwirken durch Orientierung an realen Problemen. Interdisziplinäres, forschendes, kooperatives Arbeiten sollten Anwendung finden in einem Produkt. Koch-Priewe (2000) bemerkt kritisch, dass die von Hentig intendierte wissenschaftspropädeutische Konzeption des Projektunterrichts verändert wurde durch eine „Orientierung auf Selbstbestimmung der KollegiatInnen“ (ebd., S. 173).

¹³² Seit 1976 war ich Mitglied in der Organisationsgruppe und konnte an der ersten Evaluation des „Gesamtunterrichts“ teilnehmen: vgl. Böhning / Drexler / Emer u.a. 1980.

¹³³ Böhning / Drexler / Emer u.a. 1980, S. 32: Die Fragen lauteten: „1) Habt ihr schon eine Planungsgruppe (mit Kollegiaten) gegründet und über die gesellschaftliche Bedeutung des Projekts diskutiert [...]? 2) Ist das ausgewählte gesellschaftliche Problem nicht zu komplex, um im zeitlichen Rahmen des GU realisiert werden zu können? 3) Habt ihr schon Kontakt zu einem Praxisfeld aufgenommen? 4. Wem nützt euer Projekt? 5) Welcher Öffentlichkeit (und wie) wollt ihre euer Produkt vermitteln?“ Zum „Hearing“ vgl. Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 76f.

¹³⁴ Vgl. insbesondere Hänsel 1986, S. 33: Sie sieht das Projekt als „pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit (ebd., S. 33); Bastian / Gudjons (Hrsg.) 1986; Suin de Boutemard, Bernhard: Projektunterricht – Geschichte einer Idee, die so alt ist wie unser Jahrhundert. In: Bastian / Gudjons 1986, S. 62–77; vgl. auch Emer / Horst 1991, S. 9ff.; Bloech, Falk / Emer, Wolfgang / Horst, Uwe u.a.: Didaktische Dimensionen von Projektarbeit: Einblicke in Theorie und Praxis. In: Huber, Ludwig / Asdonk, Jupp / Jung-Paarmann, Helga u.a. (Hrsg.): Lernen über das Abitur hinaus. Seelze 1999, S. 130-143, hier S. 131.

„Es gibt **zwei Ausgangspunkte** für den Projektunterricht:

- Gesellschaftsbezug: Das Projekt soll an reale, möglichst relevante gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse anknüpfen.¹³⁵
- Lebenspraxisbezug: Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Schüler orientiert sein.

Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:

- Selbstbestimmtes Lernen: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sind notwendig. Lehrer- und Schülerrollen verändern sich, die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
- Ganzheitliches Lernen: Die Kopfarbeit soll durch Herz und Hand ergänzt werden. Kreatives, rezeptives, entdeckendes und produktives Handeln sind zu verbinden.
- Fächerübergreifendes Arbeiten: Das Projekt soll Probleme, Methoden und Inhalte verschiedener Fächer integrieren.

Zwei Zielhorizonte sind für den Projektunterricht relevant:

- Produktorientierung: Oft wird im Unterricht für die Note oder das Zertifikat gearbeitet, die Produktorientierung kann dies aufheben. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Produkt einen „Mitteilungs- und Gebrauchswert“¹³⁶ für andere außerhalb der Projektgruppe gewinnt.
- Kommunikabilität: Zu einem Projekt gehört die Vermittlung nach außen im Rahmen der Schulöffentlichkeit oder noch effektiver im Rahmen der außerschulischen Öffentlichkeit. Durch die Kommunikation mit spezifischen Öffentlichkeiten in der Umwelt gewinnt das Projekt größeren Ernstcharakter.¹³⁷

Emer / Lenzen haben die Kriterien auch in einem Kontext verschiedener Methodenbereiche graphisch dargestellt.¹³⁸

¹³⁵ Dieses Kriterium bildet ein Korrektiv zum Lebenspraxisbezug: vgl. dazu Bastian / Gudjons 1990, S. 32, die sich hier am Auswahlkriterium von Dewey und seiner Forderung nach Relevanz für die demokratische Gemeinschaft orientieren (Vgl. Dewey (1916) 2000, S. 255: hier betont er die „Erhaltung einer demokratischen Gesellschaft“ für den „Lehrplan ihrer Schulen“ und ders.: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr(1931). In: Dewey, John / Kilpatrick, William H.: Der Projektplan – Grundlegung und Praxis (Hrsg. von Peter Petersen). Weimar 1935, S. 97).

¹³⁶ Duncker / Götz 1984, S. 139.

¹³⁷ Emer / Lenzen 2009, S. 116f.; vgl. auch: Emer / Rengstorf 2006, S. 12f. (M 3 / M 4) (s. Anhang Dok. 18, S. 208f.) und noch etwas weiter präzisiert und begründet: vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 146 (s. Anhang Dok. 10, S. 101f.). Unterhalb der allgemeinen Kriterien gibt es eine Reihe von möglichen projektdidaktischen Schwerpunktsetzungen, die von Projekt zu Projekt variieren. So können z.B. der Rollenwechsel, das praktische Tun, die ästhetisch-kreative Dimension, das wirkungsvolle Produkt und die Öffentlichkeit für ein Schlüsselproblem oder die Erprobung von Wissenschaft und andere Akzentsetzungen jeweils im Vordergrund stehen (vgl. Bloech / Emer / Horst u.a. 1999, S. 132f. mit entsprechenden Praxisbeispielen).

¹³⁸ Die Graphik ist in Kapitel 4 dieser Arbeit, S. 43 abgedruckt; vgl.: Emer / Lenzen 2009, S. 120. Sie wird auch in weiteren Veröffentlichungen verwendet, z.B. Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix / Schumacher, Christine: Der Projektunterricht in der Bildungsdiskussion. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 5-15, hier S. 6 (s. Anhang Dok. 7, S. 72).

Koch-Priewe sieht diesen Kriterienkatalog als „für die an Schulreform interessierten LehrerInnen“ als „höchst dienlich“ an. Er habe „die Verbreitung des Projektgedankens in der Bundesrepublik beflügelt.“¹³⁹

In der Veröffentlichung von Emer / Rengstorf¹⁴⁰ kam der Aspekt der „Forschungsfrage“, die besonders im projectbased learning¹⁴¹ betont wird, als zentraler Ausgangspunkt jeden Projekts hinzu.¹⁴² Sie ist im Gegensatz zu den meisten Fragen im traditionellen Unterricht eine echte Frage, deren Antwort nicht schon bekannt ist.¹⁴³

In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs ist der Projektbegriff auf folgende knappe, verkürzte Definition gebracht worden: „Projekte sind problem- und praxisorientiert. Sie ermöglichen handelnde Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis und Problemen der gesellschaftlichen Wirklichkeit sowie ästhetische Gestaltung und Erfahrung auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern.“¹⁴⁴

Für die interne und externe Lehrerfortbildung wurde zusätzlich ein Schaubild zum Verständnis des Projektbegriffs entwickelt. Es folgt der erziehungswissenschaftlichen Tradition Deweys, wie sie von Hänsel rezipiert wurde. Hier werden die Besonderheiten des Projekts im Kontext der vier Unterrichtsarten mit seinem andersartigen Ausgangspunkt (Problem in einer „lebendigen Situation“), seinen spezifischen Verfahrensweisen („Handlungsbezug“, „Planmäßigkeit“, „Zielgerichtetheit“) und seinen Zielsetzungen (Handeln als veränderndes Eingreifen in soziale Wirklichkeit) dargestellt.¹⁴⁵

Dieses Instrumentarium hat sich in der internen Praxis des „Hearings“ der Projekte und der externen Fortbildungsarbeit mit Lehrern als Diskussionsgrundlage und Orientierung mehrfach bewährt. Es ist zugleich so offen, dass es je nach Projektart und Schulrealität flexibel und mit unterschiedlichen Akzentsetzungen bezüglich der Kriterien projektdienlich anwendbar ist.

¹³⁹ Koch-Priewe 2000, S. 175. Sie sieht in diesen Kriterien einen Fortschritt, weil sie im Anschluss an Dewey Demokratiefähigkeit und politische Bildung, auch im Sinne von Hentigs Argumentation, fördern (vgl. ebd.).

¹⁴⁰ Vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 12 (M 3) (s. Anhang Dok. 18, S. 208); vgl. auch Emer / Steiner 2007, S. 52, die die Rolle der individuellen Forschungsfrage für Projektlernen betonen (s. Anhang Dok. 17, S. 184).

¹⁴¹ Vgl. hierzu Emer / Rengstorf / Schumacher 2010, S. 7 (s. Anhang Dok. 7, S. 72), die sich dort mit dem Konzept auseinandersetzen.

¹⁴² Vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 13 (M 4) (s. Anhang Dok. 18, S. 209); Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektarbeit [a]. In: Boller, Sebastian / Lau, Ramona (Hrsg.): Individuelle Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim / Basel 2010, S. 109-121, hier S. 114 (s. Anhang Dok. 8, S. 84); Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 151f. (s. Anhang Dok. 10, S. 104) und Emer / Steiner 2011, S. 1 (s. Anhang Dok. 2, S. 15). Eine Erläuterung der „Forschungsfrage“ für Schüler bei Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektarbeit [b]. In: Horst, Uwe / Ohly, Karl-Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken. Heft 1: Arbeiten im Oberstufenkurs. Stuttgart 2010, S. 29-32, hier S. 30 (s. Anhang Dok. 9, S. 92).

¹⁴³ Vgl. Jung 2005, S. 30.

¹⁴⁴ APO Oberstufen-Kolleg 2002 § 11,1, zit. nach: Emer / Rengstorf: 2010 Projektkultur, S. 144 (s. Anhang Dok. 10, S. 99) und Emer / Rengstorf / Thomas 2008, S. 211-224, hier S. 220 (s. Anhang Dok. 12, S. 142).

¹⁴⁵ Vgl. Schaubild in Emer / Lenzen 2009, S. 206 und Emer / Rengstorf 2006, S. 16 (M 7) (s. Anhang Dok. 18, S. 211). Die Begrifflichkeit ist an Dewey orientiert (vgl. Hänsel 1997, S. 72ff. und Bastian / Gudjons 1990, S. 29).

Diese Kriterien sind in der praxisorientierten projektdidaktischen Literatur verschiedentlich übernommen worden.¹⁴⁶

Wie im Aufsatz Emer / Steiner „Demokratiepädagogik und Projektlernen“¹⁴⁷ dargestellt und begründet, erschien die o.g. Begriffsbestimmung von Apel / Knoll, das Projekt auf praktisches Problemlösen zu beschränken, zu eng¹⁴⁸, weil sie die sozialreformerische Tradition mit dem sozialen Veränderungspotential und die demokratiepädagogische Dimension aus dem Blick verliert. Demokratie ist nach Dewey „mehr als eine Regierungsform, sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“.¹⁴⁹ Das Erfahrungslernen nach Dewey dient letztlich dazu, die Welt in diesem Sinn zu verändern. Erfahrung wird „zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ und um die erkannte „Sachlage umzugestalten [...], daß sie in wünschenswerter Weise abgeändert wird.“¹⁵⁰ Ohne diese Deweysche Tradition würde vielen Projekten eine wichtige Orientierung fehlen. Eine weitere wichtige Abgrenzung des pädagogischen Projektbegriffs besteht zu dem in Wirtschaft und Verwaltung verwendeten Begriff des Projektmanagements, auch wenn es eine Reihe von methodischen und intentionalen Überschneidungen gibt. Das Projektmanagement¹⁵¹ ist aber eher sozialtechnologisch auf Steigerung von Effizienz hin orientiert und nicht wie in der Schule, einer Non-Profit-Organisation, mit einer subjektiven Forschungsfrage, der Lebenswelt und den Interessen der Schüler verknüpft. Beim Projektlernen sind Prozess und Produkt gleichwertig und im Mittelpunkt steht bildungstheoretisch das Lernen durch Erfahrung für eine demokratische Gesellschaft.¹⁵²

Dagegen ist die Unterscheidung zwischen Projektunterricht und projektorientiertem Unterricht nur als graduelle Differenz zu sehen. Projektunterricht ist eine eigene Unterrichtsform mit einer eigenen Zeit und entsprechendem Ablaufverfahren. Projektorientierter Unterricht übernimmt einzelne didaktische und methodische Elemente des Projektunterrichts und kann

¹⁴⁶ Zur Übernahme bzw. des Abdrucks der Kriterien vgl. Koch-Priewe 2000, S. 175; Goetze-Emer / Klaus / Walluks u.a. 2000, S. 18; die Zeitschrift Padua (Fachzeitschrift für Pflegepädagogik) in Heft 4, 2008, S. 12 (Kriterien) im übernommenen Aufsatz: Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick. Methodenlernen als Zugang zum Projektunterricht. In: Pädagogik 60, 2008, 1, S. 16-19 (s. Anhang Dok. 15, S. 157-162); Hahne / Schäfer 2011, S. 24.

¹⁴⁷ Emer / Steiner 2007, S. 51ff. (s. Anhang Dok. 17, S. 183ff.).

¹⁴⁸ Vgl. auch die Kritik von Hänsel 1997, S. 56 und Jung 2005, S. 15, der den „instrumentellen Charakter“ dieses Konzepts kritisiert.

¹⁴⁹ Dewey (1916) 2000, S. 121. Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 51 (s. Anhang Dok. 17, S. 183); auch Hänsel 1997, S. 64 und 73.

¹⁵⁰ Dewey (1931) 1935, S. 187 und 143. Vgl. auch Hänsel 1986, S. 30 und Fn. 182 dieser Arbeit.

¹⁵¹ Vgl. DIN 69901 Projektmanagement, Berlin 1987, wo Projektmanagement als „Gesamtheit von Führungsaufgaben, -organisation, -techniken und -mittel für die Abwicklung eines Projektes“ definiert ist; zit. nach Eyerer, Peter: ‚Theoprax‘. Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart 2000, S. 63.

¹⁵² Vgl. dazu näher Emer / Steiner 2007, S. 52 (s. Anhang Dok. 17, S. 184); vgl. auch Tillmann, Klaus-Jürgen: Gibt es eine ökonomische Begründung für Projektarbeit? In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 151-164. Vgl. zur Unterscheidung auch Emer / Rengstorff 2010 Projektkultur, S. 144 (s. Anhang, Dok. 10, S. 99); Emer 2013, S. 52 (s. Anhang Dok. 1, S. 7f.) und Emer 2009, S. 5 (s. Anhang Dok. 11, S. 116).

in einen Lehrgang, Trainingskurs oder fächerübergreifenden Unterricht integriert werden. In dieser Form fand und findet er auch am Oberstufen-Kolleg in einzelnen Kursen statt.¹⁵³

3.2 Bildungswert und Kompetenzerwerb

Für eine moderne Schule in einer demokratischen Gesellschaft und im Kontext der verstärkten Anwendung projektorientierter Methoden in Industrie, Verwaltung und Kulturmanagement ist Projektunterricht ein notwendiges Element schulischen Lernens geworden.¹⁵⁴ Dies haben bereits 1995 die Bildungskommission NRW sowie in jüngerer Zeit z.B. Eberhard Jung festgestellt. Letzterer fordert, eine „Entfaltung des Projektunterrichts als ‚unterrichtliche Normalform‘“¹⁵⁵ anzustreben. Bönsch bezeichnet den Projektunterricht gar als „Königsdisziplin des selbstbestimmten Lernens“.¹⁵⁶ Davon ist die Praxis der einzelnen Schulen zu einem großen Teil noch weit entfernt,¹⁵⁷ unter anderem weil der Bildungswert dieser Unterrichtsart in der Praxis noch wenig hinterfragt wurde und wird.

Angeregt durch die Diskussion im eigenen Kollegium, aber vor allem durch die skeptischen Fragen auf unseren Lehrerfortbildungen („Was lernt man da eigentlich?“) wurde in mehreren Publikationen¹⁵⁸ versucht, vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zur Projektdidaktik und durch die eigenen Erfahrungen in der Durchführung, Beratung und Organisation von Projekten, den *Bildungswert von Projektunterricht* näher zu bestimmen und zu begründen. Dabei hat die Befragung von verschiedenen Ebenen der Bildungstheorie zu einem sieben Punkte umfassenden, bis dahin so noch nicht systematisierten Begründungs-

¹⁵³ Vgl. Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Zukunftsweisende Perspektiven regionaler Projektarbeit für einen demokratischen Geschichtsunterricht. In: Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.): Regionalgeschichte heute. Bielefeld 1997, S. 56; vgl. auch die Kapitel 3.3 und 6 dieser Arbeit, S. 35ff. u. 63ff.

¹⁵⁴ Vgl. Emer 2008, S. 57-59, hier S. 57 (s. Anhang Dok. 13, S. 147).

¹⁵⁵ Jung 2005, S. 14f.; vgl. Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied / Kriftel / Berlin 1995, S. 97: „Der Projektunterricht ist also eine notwendige, nicht ersetzbare, aber auch keineswegs zu verabsolutierende Lehr- und Lernmethode“, sie könne die Integration „sinnvoller Lernzusammenhänge erreichen“ (ebd., S. 103); ähnlich vgl. Dorn 2002, der die KMK-Expertenkommission von 1995 zitiert: „Projektlernen ist [...] innerhalb der Fächer und in eigenen Lernaktivitäten unentbehrlich“ (ebd., S. 60). Vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 143 (s. Anhang Dok. 10, S. 98) und Emer 2009, S. 5 (s. Anhang Dok. 11, S. 115f.).

¹⁵⁶ Bönsch, Manfred: Wochenplanarbeit – eine Form offenen Unterrichts. In: Die Deutsche Schule 83, 1990, 3, S. 358-367, hier S. 359; vgl. auch Emer, Wolfgang: Projektarbeit. In: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach /Ts. 2004, S. 544-557, hier S. 544 (s. Anhang Dok. 20, S. 243) und Emer 2008, S. 57-59 (s. Anhang Dok. 13, S. 147-150).


¹⁵⁷ Vgl. z.B. die empirische Untersuchung einiger Schulen in NRW bei: Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 57ff. (s. Anhang Dok. 5, S. 47ff.) und Jung 2005, S. 15, der die projektpädagogische Wirklichkeit eher eingeschränkt einschätzt und deshalb fordert: „intensivere Berücksichtigung in schulischer Praxis und der Lehrerbildung, wozu die konzeptionelle Durchdringung die Grundlage bildet“ (ebd.).

¹⁵⁸ Vgl. z.B. Emer / Rengstorf / Thomas 2008, S. 211f. (s. Anhang Dok. 12, S. 135f.); Emer / Lenzen 2009, S. 32ff.; Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 143f. (s. Anhang Dok. 10, S. 98f.).

komplex geführt.¹⁵⁹

1. Auf der *schultheoretischen Ebene* war es wichtig,¹⁶⁰ die Lernkultur des Projektunterrichts von der des Lehrgangs abzugrenzen. Da in der Praxis mit dem Lehrgang gegen den Projektunterricht argumentiert wurde und wird, sollte das unterschiedliche Leistungspotenzial dieser Unterrichtsarten verdeutlicht werden. Zunächst wurde der unterschiedliche Ausgangspunkt des Projektunterrichts in Anlehnung an Dewey herausgestellt: Das Projekt geht von einem Problem in einer realen gesellschaftlichen Situation aus, die es durch ein gemeinsames Produkt verändern will. Das hat zur folgenden schematischen Übersicht geführt, die die besondere Rolle des selbstständigen, selbstverantwortlichen und problemlösenden Lernens im Gegensatz zum Lehrgang betont:

Abb. Nr. 2: **Vergleich der Lernkulturen**¹⁶¹



| Unterricht im Lehrgang | Projektunterricht |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Problemorientierung an Sachsystematik | <ul style="list-style-type: none"> • Problemorientierung an aktuellen / realen Problemen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung schon gesicherter Wissensbestände | <ul style="list-style-type: none"> • offenere / unsichere Situation des Wissenserwerbs durch Gegenwarts- und Zukunftsbezug |
| <ul style="list-style-type: none"> • individualisiert | <ul style="list-style-type: none"> • gruppenorientiert |
| <ul style="list-style-type: none"> • wissenschaftsorientiert | <ul style="list-style-type: none"> • anwendungsorientiert |

Der Projektunterricht könnte also die Lernkultur des Lehrgangs, die in der Sekundarstufe II durch Fachsystematik und Wissenschaftspropädeutik¹⁶² geprägt ist, durch andere Lernfelder

¹⁵⁹ Wesentliche Anregungen dazu verdanke ich den Ausführungen von Hänsel 1997, S. 54ff.; Gudjons, Herbert: Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 111-132 und Tillmann 1997, S. 151ff. Vgl. auch das Schema mit den sieben Begründungsbereichen in: Emer / Lenzen 2009, S. 208.

¹⁶⁰ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 32ff.; vgl. auch Duncker, Ludwig: Projektlernen: Neue Rollen für die Schüler – Eine schultheoretische Ortsbestimmung. In: Bastian / Gudjons 1990, S. 65-80. Er weist besonders auf die mangelnde schultheoretische Einordnung des Projektunterrichts und seine unterschiedlichen didaktischen Rollen hin (ebd., S. 67).

¹⁶¹ Schema in: Emer / Rengstorf 2006, S. 14, (M 5) (s. Anhang Dok. 18, S. 210), leicht verändert nach: Emer / Lenzen 2. Aufl. 2005, S. 32 (so auch Emer / Lenzen 2009, S. 32).

¹⁶² Vgl. Huber, Ludwig: Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik. Oder: Warum und wozu ein Oberstufen-Kolleg? In: Ders. / Asdonk / Jung-Paarmann (Hrsg.) 1999, S. 42-51.

und Kompetenzen, wie Schlüsselkompetenzen, Prozesswissen, demokratisches Handeln, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Nachhaltigkeit, bereichern.¹⁶³

Emer / Rengstorf fassen 2010 den Kompetenzerwerb so zusammen: „Projektarbeit erweitert also das Spektrum schulischer Lerngelegenheiten, indem sie [...] 1. Prozess- und Handlungskompetenzen; 2. Kooperations-, Kommunikations- und Teamkompetenzen; 3. Anwendung und Erprobung von Wissenschaft in der Praxis; 4. Selbstständigkeit, Kreativität und Gestaltungskompetenzen; 5. Vorbereitung auf das Leben in Gesellschaft und Demokratie“¹⁶⁴ als Ziele anstrebt.

Daneben kann Projektunterricht im Oberstufen-Kolleg und darüber hinaus auch einen spezifischen Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik¹⁶⁵ als Gelenk- und Brückenfunktion zu den anderen Unterrichtsformen leisten, indem er die „Kollegiaten mit dem praktischen Zusammenhang, dem Kooperationsproblem, den Anwendungssituationen, den außerwissenschaftlichen Voraussetzungen und Folgen der Wissenschaften konfrontiert.“¹⁶⁶ Hier stellt die Exkursion als fachwissenschaftliches Projekt mit ihren „handlungs- und produktorientierten Leistungen“ eine „wissenschaftspropädeutische zu nutzende Situation par excellence“¹⁶⁷ dar, denn sie geht von ungefächerten Problemen der Realität aus, die den Fachhabitus notwendig überschreiten.¹⁶⁸

¹⁶³ Vgl. hierzu die Erläuterungen bei Emer / Lenzen 2009, S. 33: unter *Prozesswissen* ist die Fähigkeit zur Planung und Organisation von Prozessen und problemorientierten Arbeiten in einer Gruppe zu verstehen (vgl. dazu auch Sliwka, Anne: Lernen und Arbeiten in der offenen Gesellschaft. In: Lernwelten 1, 1999, 1, S. 3-9); unter *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* wird eine zentrale Herausforderung der Projektarbeit verstanden, die das individuelle Potenzial der Lernenden sowie die Steigerung der Selbstwirksamkeit fördert und damit das Vertrauen des Lernenden in seine eigene Person stärkt (vgl. dazu Edelstein, Wolfgang: Selbstwirksame Schulen. Bericht zum Modellversuch. Heidelberg 1997, S. 9ff.). Jung 2005, S. 20 übernimmt diese fünf Bereicherungen der Lernkultur bei Emer / Lenzen 2002, S. 33.

¹⁶⁴ Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 144 (s. Anhang Dok. 10, S. 99); vgl. auch Emer / Rengstorf 2008, S. 211f. (s. Anhang Dok. 12, S. 135f.). Ich beziehe mich auf den Kompetenzbegriff von Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim 2002, S. 17-32, hier S. 27f.

¹⁶⁵ Vgl. Schmid, Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Aachen 1991. Der Autor definiert Wissenschaftspropädeutik als „Reflexion an der Wissenschaft in den Dimensionen, die Orientierung, Verantwortung und Sprache umfassen“. Dazu gehören u.a. die Aspekte „Universalität“, „Exemplarik“, „Zweckfreiheit“ (ebd., S. 174) und „Selbsttätigkeit“ sowie „metatheoretische Besinnung“ (ebd., S. 135). Vgl. auch Huber 1999, S. 42ff.

¹⁶⁶ Habel, Werner: Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln / Wien 1990, S. 203; vgl. auch Bloech / Emer / Horst u.a. 1999, S. 130; Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Kroeger, Hans: Eine zentrale Lernsituation selbständigen Lernens. Projektarbeit in der Sekundarstufe II. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bönen 2000, S. 134-149; hier S. 137f. und Emer / Rengstorf / Schumacher 2010, S. 9 (s. Anhang Dok. 7, S. 74.). Vgl. auch Kapitel 6 dieser Arbeit, S. 63ff. mit Beispielen zum Fach Geschichte. Vgl. Koch-Priewe 2000, S. 302: Sie sieht in der durch die Arbeitsgruppe Projektunterricht („FEP-GU“) Mitte der 1990er Jahre angeregten Sequenzbildung zwischen Lehrgang und Projekt einen „Durchbruch“ zur Weiterentwicklung des Projektunterrichts im Sinne der Wissenschaftspropädeutik.

¹⁶⁷ Bähr / Bessen / Emer u.a. 2007, S. 9 (s. Anhang Dok. 16, S. 166).

¹⁶⁸ Vgl. Bähr / Bessen / Emer u.a. 2007, S. 14 (s. Anhang Dok. 16, S. 170).

2. *Lernpsychologisch* bietet Projektlernen durch den forschenden und kreativen Prozess und seine zunächst nicht didaktisierte problemhaltige Situation multidimensionale Kodierung, die das Lernen in Zusammenhängen ermöglichen, die zu aktivem, sinnhaftem und handlungsrelevantem Wissen führen und die die Lernmotivation erhöhen kann.¹⁶⁹

3. *Handlungstheoretisch* kann Projektlernen, das „planvolles Handeln als kooperativen Prozess“¹⁷⁰ anstrebt, Handlungskompetenzen entwickeln, weil nicht der Lernstoff, sondern das Projektziel und die Selbststeuerung der Schüler im Vordergrund stehen.¹⁷¹ Dabei wird zugleich „die Aktivität des Einzelnen“¹⁷² durch seine mitgebrachten Fertigkeiten und Kenntnisse gefordert. So leistet Projektunterricht auch einen Beitrag zur Inneren Differenzierung.¹⁷³

4. *Sozialisationstheoretisch* kann Projektlernen die veränderten Lebenswelten der Schüler einbeziehen und Tendenzen der Individualisierung und des Realitätsverlusts gegensteuern sowie innerschulische Integration fördern, weil Projektunterricht Rollenvielfalt, Kooperation, Verantwortung und soziales Lernen erfordert.¹⁷⁴ In der Exkursion als Projekt kann dies in besonderem Maße zum Tragen kommen.¹⁷⁵

5. *Sozioökonomisch* kann Projektlernen auch von den gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen und Notwendigkeiten her begründet werden, ohne es aber an Projektmanagement anzupassen. In Wirtschaft und Gesellschaft werden zunehmend Schlüsselqualifikationen wie z.B. Kooperation, vernetzte Planung, Kreativität, Konfliktfähigkeit notwendig, die zugleich wichtige Bausteine von Projektlernen sind. Es gilt aber den sozialen und pädagogischen Auftrag der Schule in der Demokratie den sozialtechnologischen und marktorientierten Prinzipien von Projektmanagement entgegenzustellen und Schüler im Projektlernen zu kritischen und verantwortungsbewussten Menschen zu erziehen.¹⁷⁶

6. *Politisch*: Für die politische Bildung, die zu den grundlegenden Aufgaben der Schule in einer demokratischen Gesellschaft gehört, kann Projektlernen durch seine Öffnung zur Gesellschaft und seine Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten demokratische Handlungskompetenzen fördern, wie z.B. Eigeninitiative, Kooperation, Mitgestaltung und -bestimmung, Konsensbildung, Entscheidungsfindung, Auseinandersetzung mit realen gesellschaftlichen

¹⁶⁹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 34 und die Erörterungen bei Gudjons 1997, S. 113ff.

¹⁷⁰ Bastian / Gudjons 1990, S. 11.

¹⁷¹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 34f.; Gudjons 1997, S. 128ff.

¹⁷² Emer 2008, S. 57 (s. Anhang Dok. 13, S. 147); vgl. auch Emer, Wolfgang / Lenzen Klaus-Dieter: Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren – ein Formenrepertoire. In: Pädagogik 56, 2004, 3, S. 10-15, hier S. 15 (s. Anhang Dok. 21, S. 262f.).

¹⁷³ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit[a], S. 111 (s. Anhang Dok. 8, S. 80f.).

¹⁷⁴ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 34; Emer 2008, S. 57 (s. Anhang Dok. 13, S. 148); vgl. auch Holtappels, Heinz Günter: Sozialisationstheoretische Begründungskontexte für Projektlernen. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 133-150, hier S. 148.

¹⁷⁵ Vgl. Bähr / Bessen / Emer u.a. 2007, S. 13 (s. Anhang Dok. 16, S. 169f.).

¹⁷⁶ Vgl. Tillmann 1997, S. 153; vgl. auch Emer / Lenzen 2009, S. 35f. und oben Kapitel 3.1, S. 30.

Problemen.¹⁷⁷ Im Rahmen des Programms der Bund-Länder-Kommission der Kultusministerkonferenz „Demokratie lernen und leben“ wurde von Emer / Steiner auf die besondere Bedeutung des Projektlernens für eine demokratiepädagogische Bildung hingewiesen.¹⁷⁸

7. *Lernökologisch* kann Projektlernen den oft am Tauschwert und an Noten orientierten Ergebnissen des Unterrichts den Gebrauchswert von Wissen und gesellschaftlicher Verwertung im Produkt entgegenstellen und zur Verwirklichung bringen. Die Ressourcen des erlernten Wissens und Handelns können im nützlichen Produkt unmittelbar in die Gesellschaft zurückgeführt werden und so zur Nachhaltigkeit und Ökologie des Lernens beitragen.¹⁷⁹

Der vielfache Bildungswert des Projektlernens, den Emer / Lenzen für die Lehrerfortbildung in einem Schema zusammengefasst haben,¹⁸⁰ zeigt sich letztendlich auch in der Etablierung einer integrierenden „Projektkultur“,¹⁸¹ die die Idee der Erziehung zur Demokratie (Dewey)¹⁸² und der „Schule als Polis“¹⁸³, wie sie Hartmut von Hentig konzipierte, befördert und Schule dynamisch in Richtung der Demokratie als Lebensform verändert.

3.3 Projektunterricht und Fachunterricht im inner- und außerschulischen Praxisfeld

3.3.1 Gegensatz und Verbindung von Fach- und Projektunterricht

Projektunterricht geht nach dem Verständnis der am Oberstufen-Kolleg entwickelten Kriterien von Interessen und Fragen der Lernenden aus. Er greift gesellschaftlich relevante Probleme auf und versucht in selbstbestimmter Planung Lösungsmöglichkeiten mit einem Gebrauchs- und Mitteilungswert zu realisieren.¹⁸⁴ Im Projekt dominiert die Forschungsgruppe. Vorherrschende Lernaktivitäten sind Erkundung, Problemlösen und Konstruktion. Der Lehrer als erfahrener Teilnehmer ist eher als Coach, d.h. als unterstützender Moderator zu verstehen.¹⁸⁵

¹⁷⁷ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 36; Emer / Rengstorf: Projektkultur 2010, S. 144 (s. Anhang Dok. 10, S. 98); vgl. auch Holtappels 1997, S. 146 und Jung 2005, S. 31, der mit Bezug auf Emer / Lenzen 2002, S. 36 die „politische Begründungsebene für den Projektunterricht auf der normativen Ebene des Grundgesetzes“ sieht.

¹⁷⁸ Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 51ff.; S. 52 werden drei Aspekte formuliert, die ein demokratiepädagogisches Projekt ausweisen: Lebenspraxisbezug durch die Forschungsfrage, den Gesellschafts- und den Partizipationsaspekt (s. Anhang Dok. 17, S. 183ff., hier S. 184); vgl. auch Emer 2008, S. 58 (s. Anhang Dok. 13, S. 149), der dort die demokratiepädagogische Aufgabe der Schule darlegt: z.B. Mitgestaltung und Mitbestimmung sowie Hineinwirken in die Gesellschaft; dazu auch Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [a], S. 111 (s. Anhang Dok. 8, S. 81).

¹⁷⁹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 36f.; vgl. auch Bönsch, Manfred: Lernökologie: Zur Konstruktion von Lernsituationen. Essen 1986.

¹⁸⁰ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 209: „Lernzieldimensionen des Projektunterrichts“.

¹⁸¹ Vgl. zu Begriff und Struktur der „Projektkultur“ Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 79ff.

¹⁸² Vgl. Dewey (1916) 2000, S. 136: eine demokratische Gesellschaft „braucht eine Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnungen herbeizuführen“.

¹⁸³ Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München/Wien 1993, S. 179; vgl. auch ebd., S. 212.

¹⁸⁴ Vgl. hierzu Kapitel 3.1 dieser Arbeit, S. 28.

¹⁸⁵ Vgl. hierzu Kapitel 4.2 dieser Arbeit, S. 45ff.

Im Gegensatz dazu liegt der Ausgangspunkt im Fachunterricht eher in der in Rahmenplänen / Rahmenlehrplänen verankerten Fachsystematik, die Inhalte und Methoden bestimmt. Das vorherrschende Rollenmuster ist das der Meister-Lehrlings-Beziehung und die vorherrschende Kommunikationsform die Instruktion.¹⁸⁶

Fachunterricht und Projektunterricht, die mit gegensätzlichen Lernkulturen und „didaktischen Rollen“¹⁸⁷ ausgestatteten Grundformen des Lernens, werden durch unterschiedlich lange Traditionen im schulischen Alltag nicht gleichermaßen beachtet und umgesetzt. Der Fachunterricht dominiert als Lernkultur und bestimmt weitgehend die Schulorganisation.¹⁸⁸

Aber beide Unterrichtsformen können durch gegenseitige Öffnung voneinander profitieren.¹⁸⁹

Der Fachunterricht kann sich durch die Einführung von projektorientierten Elementen weiterentwickeln: z.B. in Form von entdeckendem und problemorientiertem Lernen, durch Einbeziehen außerschulischer Lernorte, durch Kreativität und Präsentationstechniken, Realitätsbezug und Kooperation.¹⁹⁰ Umgekehrt profitiert der Projektunterricht vom im Lehrgang vermitteltem Sach- und methodischem Orientierungswissen. Durch die Einübung der oben genannten projektorientierten Elemente – teilweise überschneiden sie sich mit den von Duncker geforderten „Etüden des Projektlernens“¹⁹¹ – wird das Projektlernen vorbereitet.

In meinem Fachunterricht Geschichte wurden deshalb Etüden selbstständigen bzw. projektorientierten Lernens als methodische Übungen mit Hilfe von neu entwickelten Methodenblättern konzipiert und erprobt. Die Etüden konzentrierten sich auf Übungen wie Begriffe recherchieren, definieren und visualisieren, Sozialbiographien erstellen, historische Objekte erkunden und vorstellen, Theorien entschlüsseln und präsentieren. Sie können auch in anderen Fächern verwendet werden und sind deshalb in ein allgemeines Methodenrepertoire für selbstständiges Lernen in der Oberstufe eingegangen.¹⁹²

¹⁸⁶ Vgl. Steiner, Wolfgang: Lehrer lernen Projektlernen. Eine Bilanz verschiedener Fortbildungskonzepte aus Hamburg. In: Schumacher / Rengstorf / Thomas (Hrsg.) 2013, S. 160-180; hier bes. S. 165; vgl. auch Kapitel 6 dieser Arbeit, S. 63ff. Zum Verhältnis von Lehrplänen und Projektunterricht vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 49ff.

¹⁸⁷ Duncker 1990, S. 72.

¹⁸⁸ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 48 und Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 73ff.

¹⁸⁹ Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert: Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. In: Dies. (Hrsg.) 1990, S. 9-16 haben auf die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der Verzahnung hingewiesen (bes. ebd., S. 12). Vgl. auch Emer / Lenzen 2009, S. 76 und ebd., S. 77ff.; Emer 2013, S. 48f. (s. Anhang Dok. 1, S. 6f.).

¹⁹⁰ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 45 und S. 195f.

¹⁹¹ Duncker, Ludwig: Projekte im Sachunterricht: Didaktische Etüden für Schüler und Lehrer. In: Emer / Lübbecke / Wenzel (Hrsg.) 1997, S. 16-24; hier S. 20; er versteht darunter Gruppenarbeit, Recherche, Präsentation von Ergebnissen, Organisieren, sich öffentlich verhalten (vgl. ebd., S. 20-23) und Kapitel 4 dieser Arbeit, S. 53.

¹⁹² Vgl. Emer, Wolfgang: Die Begriffe entschlüsseln. In: Horst, Uwe / Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken für die Sekundarstufe II. Referat und Facharbeit. Stuttgart 2010, S. 20-23; Emer, Wolfgang: Die Sozialbiographie. In: Horst / Ohly 2010 (Hrsg.) ebd., S. 31-34 und Emer, Wolfgang: Theorien analysieren. In: Horst, Uwe / Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken für die Sekundarstu-

Daneben haben Emer / Lenzen projektorientierte Kleinformen oder reduzierten Projektunterricht, die in allen Fächern möglich sind, konzipiert und unterschiedlich in der eigenen Unterrichtspraxis erprobt. Hierzu zählen Stunden- oder Miniprojekte, projektorientierte Kursphasen im Lehrgang oder fächerübergreifenden Unterricht, Fachtage, Einzelprojekte (z.B. als Facharbeiten) im nichtformalisierten Unterricht, projektorientierte Tagesexkursionen oder längere projektorientierte Studienfahrten¹⁹³ oder Fachprojekte in Projektwochen.¹⁹⁴ Im Fach Geschichte haben Emer / Horst in einem Spiralcurriculum versucht, diese Elemente in Lehrgang und Projekt zu verbinden.¹⁹⁵ Einzelne Fächer am Oberstufen-Kolleg sind diesem Beispiel gefolgt und haben projektorientierte Einheiten oder handlungsorientierte Elemente wie Miniprojekte, projektorientierte Exkursionen¹⁹⁶, Projektphasen im Lehrgang oder praxisbezogene Aktivitäten in ihr Curriculum eingebaut.¹⁹⁷ Auch in der Lehrerfortbildung haben diese projektorientierten Bausteine ein Echo gefunden auf dem Weg zur Entwicklung einer „Projektkultur“.¹⁹⁸

Diese gegenseitige Öffnung und Befruchtung von Fachunterricht einerseits und Projektunterricht andererseits führte zu einer veränderten schulischen Lernkultur und bedeutete eine Weiterentwicklung der beiden Lernformen. Dabei erfüllte der Projektunterricht die Funktion „als Zuträger zur schulinternen Öffentlichkeit“¹⁹⁹ und darüber hinaus zur Öffnung der Schule nach außen.²⁰⁰ Schon in der Reformpädagogik der Weimarer Zeit betonte Fritz Karsen diese notwendige Öffnung der Schule und die Rolle des Projektunterrichts dabei, wenn er konstatierte,

fe II. Analysemethoden – Texte, Töne, Bilder. Stuttgart 2011, S. 35-37. Vgl. auch Emer / Lenzen 2004, S. 11ff., wo einige dieser und weitere Methoden erläutert werden (s. Anhang Dok. 21, S. 258ff.).

¹⁹³ Vgl. Bähr / Bessen / Emer u.a. 2007, S. 3f. (s. Anhang Dok. 16, S. 164f.): die Autoren weisen auf die Forschungslücke zur fächerübergreifenden Unterrichtsform Exkursion hin. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es nur fachbezogene didaktische Arbeiten. Mit der vorliegende Studie haben sie versucht, diese Lücke zu schließen und Exkursion mit der Unterrichtform Projekt zu verbinden (ebd., S. 1f.).

¹⁹⁴ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 46-49; vgl. hierzu auch Kapitel 6 dieser Arbeit, S. 63ff. mit Beispielen für das Fach Geschichte.

¹⁹⁵ Vgl. hierzu Kapitel 6 dieser Arbeit, S. 63ff. und Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld als Ort historischer Projektarbeit. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57, 2006, 4, S. 247-265 (s. Anhang Dok. 19, S. 225-241).

¹⁹⁶ Zur besonderen projektdidaktischen Bedeutung der Exkursion vgl. Bähr / Bessen / Emer 2007, S. 14f. (s. Anhang Dok. 16, S. 171).

¹⁹⁷ Vgl. Emer / Horst / Ohly 1994, S. 47-50 und Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 142 (s. Anhang Dok. 10, S. 98).

¹⁹⁸ Vgl. hierzu Kapitel 8 dieser Arbeit, S. 91ff.

¹⁹⁹ Emer / Lenzen 2009, S. 78.

²⁰⁰ Im Oberstufen-Kolleg wurde auch das Konzept des Kultusministeriums NRW „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (1988) berücksichtigt. Es stützte unter anderem den Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg, in dem Elemente dazu beigetragen wurden; vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 80f. und Emer / Horst / Kroeger 2000, S. 134-149. Zum Konzept „Öffnung von Schule“ vgl. Emer 2013, S. 46f. und 49 (s. Anhang Dok. 1, S. 5 und 7) und Emer 2004, S. 550 (s. Anhang Dok. 20, S. 245).

dass „ein wahrhaft idealer Project“ eine pädagogische Veranstaltung ist, die „als solche hinüberwirkt in die soziale Umwelt“.²⁰¹

3.3.2 Projektunterricht zwischen inner- und außerschulischer Öffnung

Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg stellte und stellt eine Bereicherung der Lernkultur dar durch verschiedene ihm inhärente Aspekte: Die Lerngelegenheiten und Handlungsräume werden erweitert, Rollenveränderung findet zugunsten der Lernenden und ihrer Eigenaktivität ebenso wie Kommunikation zwischen den Lerngruppen statt. Ein vorzeigbares Ergebnis bei gelungenem Produkt etabliert eine Kultur der Präsentation und sorgt für einen Gebrauchswert sowie eine Würdigung innerhalb und zum Teil auch außerhalb der Schule. Außerdem verlassen viele Projekte den Lernort Schule und beziehen das regionale gesellschaftliche bzw. natürliche Umfeld in ihre Erkundung mit ein.²⁰² Diese Aspekte haben zur Öffnung der meist durch den Lehrgang bestimmten Kultur schulischen Unterrichts beigetragen.

Innerschulisch wurde im Oberstufen-Kolleg Wert darauf gelegt, wie oben beschrieben, Fach- und Projektunterricht zu verbinden und dem Projektunterricht einen festen Platz in den Lerngelegenheiten für junge Erwachsene zuzuweisen. Durch die entsprechenden Organisationsformen des Projektlernens wie z.B. „Kreativtafel“, „Projekttafel“, „Hearing“, „Vorstellung der Projekte im Hörsaal“, „Projektwahl“, „Produkttag mit Projektversammlung“, und „Rückblende“²⁰³ fanden Öffnungen des Unterrichts und Mitbestimmungsmöglichkeiten in das Schulleben hinein statt. Sie ebneten dem Projektlernen den Weg zu einer angemessenen Stellung in das von den Fächern dominierte Lernarrangement.²⁰⁴

Eine wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung von Fach- und Projektunterricht und zur Öffnung nach außen haben außerschulische Lernorte eingenommen, wie zum Beispiel Stadtarchiv, Stadtverwaltung, Kindergarten, Universität, Zeitung, Bürgerinitiativen, Dritte-Welt-Haus etc. In diesem Kontext kamen Kontakte zu Experten zustande. Sie haben eine wissenschaftliche und gesellschaftliche Vertiefung der Projekte bewirkt. Außerdem eröffnete die Regionalisierung des Lernens ein weiteres sinnvolles Handlungsfeld für Projekte. Auch das

²⁰¹ Karsen, Fritz: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule. In: Grimme, Adolf (Hrsg.): Wesen und Wege der Schulreform. Berlin 1930, S. 110. Vgl. auch Emer, Wolfgang: Was trägt Projektarbeit zur „Öffnung von Schule“ bei? In: Emer / Lübbecke / Wenzel (Hrsg.) 1997, S. 25-31.

²⁰² Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 79; Bloech / Emer / Horst u.a. 1999, S. 130-143, hier S. 141f.

²⁰³ Hier nur eine kurze Beschreibung der Organisationsformen: An der „Kreativtafel“ werden erste Projektideen aufgehängt, die „Projekttafel“ ordnet dann einer Projektidee verantwortliche Projektinitiatoren zu. Im „Hearing“ stellen letztere ihr Projekt der „Projekt-AG“ vor. Die „Vorstellung der Projekte im Hörsaal“ macht alle Projekte öffentlich. In der „Projektwahl“ ordnen sich die Kollegiaten einem Projekt durch Wahl zu. Der „Produkttag mit Projektversammlung“ ist der Tag der offenen Tür, der mit der „Projektversammlung“, d.h. der Kurzvorstellung aller Projekte an zentraler Stelle in der Schule beginnt. Die einzelnen Organisationsformen sind näher erläutert in Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 72ff. und bei Emer / Lenzen 2009, S. 96ff.

²⁰⁴ Vgl. hierzu Kap. 7 dieser Arbeit, S. 72ff. und Emer, Wolfgang: Schritte einer Öffnung nach innen und außen. In: Hillebrandt / Waltrup (Hrsg.) 1989, S. 203-206 und Emer 1997, S. 25-31.

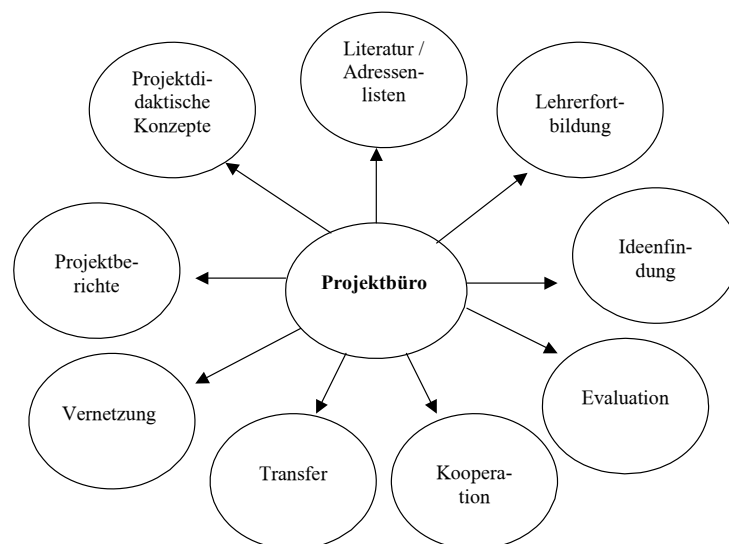
hat dazu geführt, dass die Ernsthaftigkeit des Projekte sowie ihr Mitteilungs- und Gebrauchswert am Oberstufen-Kolleg anstieg.²⁰⁵

Am „Produkttag“, dem Tag der Präsentation der Projekte und der offenen Tür, fließen inner- und außerschulische Öffnung zusammen. Die Schulgemeinde nimmt die Ergebnisse zur Kenntnis und durch diesen Tag der offenen Tür werden Interessierte aus der Region und die lokalen Medien mit einbezogen.²⁰⁶ Durch diese Öffnung ist der Projektunterricht mehr als der Lehrgang stärker der Kritik ausgesetzt: Probleme wie z. B. eine schwache Produktpräsentation oder eine ungeschickte Vermittlung werden öffentlich sichtbar.²⁰⁷

In dieser lokalen und regionalen Öffnung nach außen haben sich kommunale Vernetzungen – zum Beispiel im Konzept des „Projektbüros“ – bewährt, die schulische Projekte an außerschulische Lernorte, Interessenten, Ansprech- und Kooperationspartner vermitteln, zum Teil professionell betreuen und für deren Präsentation und Wahrnehmung im kommunalen Rahmen sorgen können. Realisiert wurde diese Institutionalisierung von Service- und Beratungseinrichtungen bisher lediglich in Hamburg und zeitweise in Nürnberg und Münster.²⁰⁸

In Bielefeld stand eine Einrichtung zur Debatte, wurde aber aus finanziellen Gründen nicht verwirklicht. In einer Machbarkeitsstudie²⁰⁹ für ein dortiges Projektbüro wurden folgende Strukturbilder entwickelt, die die Möglichkeiten und Vernetzungsperspektiven aufzeigen:

Abb. Nr. 3: **Machbarkeitsstudie für ein Projektbüro in Bielefeld**²¹⁰



²⁰⁵ Vgl. Emer, Wolfgang: Projektunterricht in der Region. In: Hillebrandt / Waltrup (Hrsg.) 1989, S. 149-156 und Emer, Wolfgang: Die Region als didaktischer Ansatz im Geschichtsunterricht: Standortbestimmung und praktische Umsetzung. In: Demokratische Geschichte. Jahrbuch für Schleswig-Holstein 21, 2010, S. 209-229, bes. S. 224ff. (s. Anhang Dok. 3, S. 19-36, bes. S. 32ff.) sowie Kapitel 6 dieser Arbeit, S. 67f.

²⁰⁶ Vgl. Emer 1989 Schritte, S. 205 und Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 77.

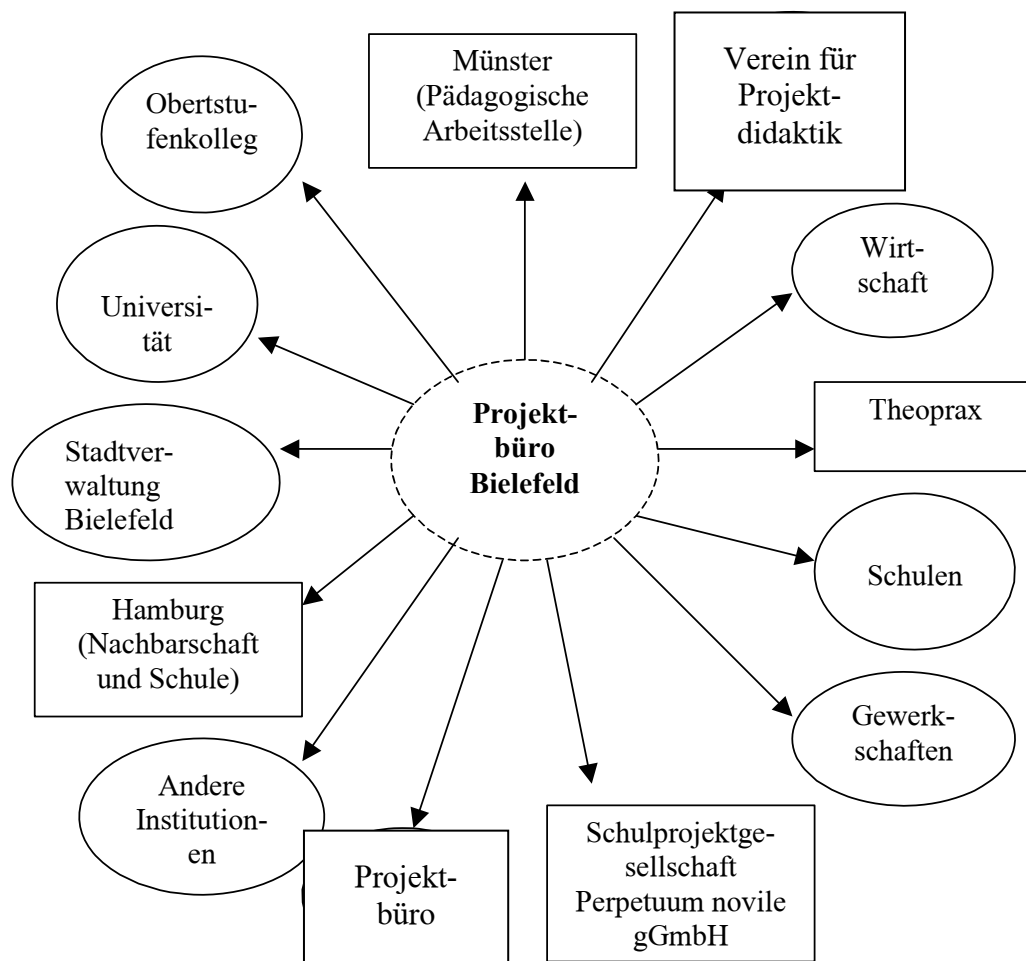
²⁰⁷ Vgl. zu den Problemen Bloech / Emer / Horst u.a. 1999, S. 141ff.

²⁰⁸ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 82f.

²⁰⁹ Vgl. Emer, Wolfgang / Krömker, Uwe: Machbarkeitsstudie für ein Projektbüro. Beispiel Bielefeld (=AMBOS-Verlag; Broschüre). Bielefeld 2001 und Emer / Lenzen 2009, S. 83.

²¹⁰ Emer / Lenzen 2009, S. 84.

Abb. Nr. 4: **Vernetzungsmöglichkeiten für ein Projektbüro**²¹¹



○ = regionale Institutionen

□ = überregionale Institutionen

Die vielfältige Öffnung nach innen und außen bedeutet somit nicht nur eine Weiterentwicklung des Projektunterrichts in Bezug auf seinen Ernstcharakter und seine wissenschaftliche Fundierung, sondern leistet darüber hinaus im Sinne Deweys auch einen fundamentalen Beitrag zur Erziehung: den zur Demokratie in Schule und Gesellschaft.

²¹¹ Emer / Lenzen 2009, S. 84.

4. Präzisierung der methodischen Dimension von Projektdidaktik

4.1 Verortung und Struktur der Methode

Bis 1997 war eine praxisbezogene projektdidaktische Methodik nur in Elementen vorhanden. Zwar gab es Darstellungen mit Handlungsanweisungen zur Gestaltung von Projektunterricht und Projektwochen,²¹² doch eine ausgearbeitete, praxisnahe Methodik fehlte. Erste Ansätze dazu unternahmen Emer / Horst in dem Sammelband zum Projektunterricht am Oberstufenkolleg,²¹³ dann Emer / Lenzen in einem Aufsatz 1997 für den Sammelband zur Theorie des Projektunterrichts,²¹⁴ der dann überarbeitet in dem zusammen mit Klaus-Dieter Lenzen verfassten Buch²¹⁵ zu einem ersten methodischen und praxisnahen Gesamtkonzept der Projektdidaktik entwickelt wurde. Dabei wurde die Methodik in Abgrenzung zu ähnlichen Unterrichtskonzepten verortet und folgendes Schema entwickelt.

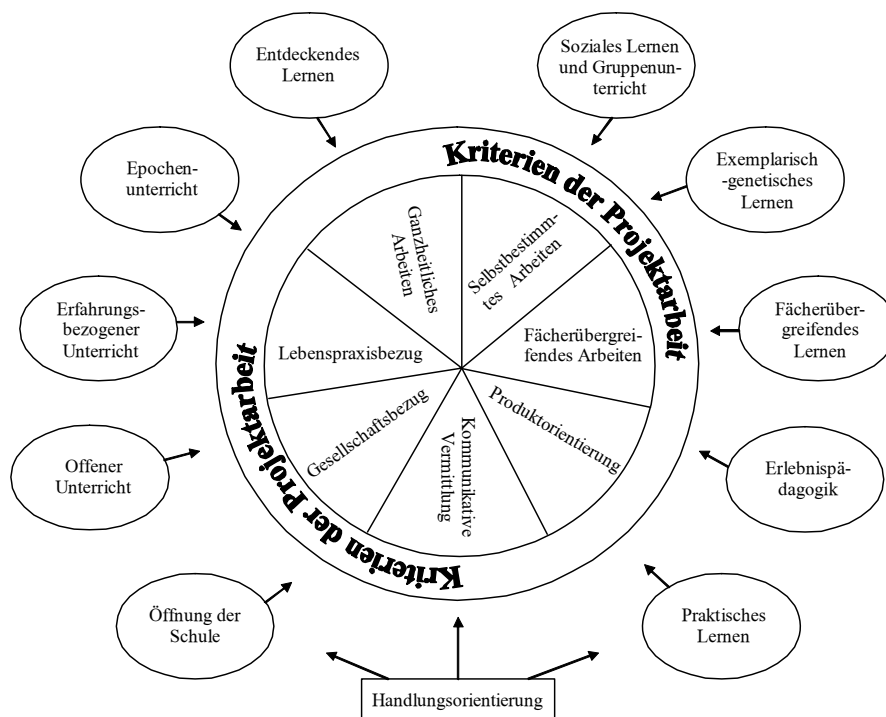


Abb. Nr. 5:

Methodenrad²¹⁶

²¹² Hier seien nur einige Beispiele genannt: Suin de Boutemard 1975 Projektunterricht S. 31-36; Frey 1982, S. 61ff. entwickelt sieben teilweise komplexe bzw. abstrakte „Komponenten“ und Koch, Juergen: „Wartet nicht auf bessere Zeiten“ – oder: Wie plant man eine Projektwoche? In: Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (Hrsg.) Handbuch zum Schulalltag. Reinbek 1982, S. 139-142. Methodische Hinweise gab es auch in den Standardwerken von Hänsel 1986; Heller / Semmerling 1983; Bastian / Gudjons 1990 oder der Handreichung von Jostes, Monika / Weber, Reinhold: Projektlernen. Handbuch zum Lernen von Veränderungen in Schule, Jugendgruppen und Basisinitiativen. Lichtenau 1992.

²¹³ Vgl. Emer / Horst 1991, S. 31f.

²¹⁴ Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Methoden des Projektunterrichts. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 213-230.

²¹⁵ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 105-136.

²¹⁶ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 120. Eine Beschreibung des Schemas findet sich bei Emer / Rengstorf / Schumacher 2010, S. 6 (s. Anhang Dok. 7, S. 72). Die einzelnen Unterrichtskonzepte werden erläutert bei Emer / Lenzen 2008, S. 17 (s. Anhang Dok. 15, S. 158ff.).

Berührungspunkte und Differenzen zu anderen Unterrichtsformen wurden dabei herausgearbeitet und die sieben Kriterien zum Ausgangspunkt für die Bestimmung je relevanter Methodenbereiche genommen.²¹⁷ Hatte schon Dewey²¹⁸ die Aktivität als ein zentrales Element des Projekts betont, so haben Emer / Lenzen diesen Aspekt in ihrer Methodik verstärkt und Handlungsorientierung als Substrat und zentrales methodisches Prinzip der Projektdidaktik näher bestimmt. Dabei meint Handlungsorientierung nicht bloße Tätigkeit, sondern Eingreifen in soziale Realitäten und fördert durch ihre Subjekt- und Interaktionsorientierung demokratisches Lernen.²¹⁹

Projektunterricht ist die einzige Unterrichtsform, die sich auch gleichzeitig selbst zum Gegenstand macht und die als solche das Planungsmonopol des Lehrers in Frage stellt.²²⁰ Das hat Konsequenzen für die Methode, die schon von Kilpatrick in ihren Essentials bestimmt wurde: „Beabsichtigen, Planen, Ausführen und Beurteilen“²²¹ sollen von allen Projektteilnehmern vorgenommen werden. Diese von Kilpatrick skizzierten vier und von Frey weiterentwickelten Phasen²²² haben Emer / Lenzen zu einer veränderten Einteilung in sieben Phasen modifiziert, die bis heute mancherorts rezipiert und verwendet wird.²²³

| Phase | methodische Schritte |
|----------------------|---|
| 1. Initiierungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) Thema finden b) Rollen reflektieren c) Initiatoren finden d) Initialimpulse überlegen |

²¹⁷ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 117ff.

²¹⁸ Vgl. Dewey (1931) 1935, S. 98.

²¹⁹ Vgl. zur näheren Bestimmung von Handlungsorientierung Emer / Lenzen 2009, S. 119 und Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Grundlegende methodische Verfahren eines demokratischen Geschichtsunterrichts. In: Dies. (Hrsg.): Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. Perspektiven – Lernorte – Methoden (=AMBOS; Bd. 40). Bielefeld 1995, S. 9-17, hier S. 11f.; vgl. auch Emer / Lenzen 2008, S. 18 (s. Anhang Dok. 15, S. 159f.). Die handlungsorientierte Methodenkombination bei konkreten Projekten wird von Emer / Lenzen an drei Beispielen erläutert (vgl. ebd., S. 18f.; s. Anhang Dok. 15, S. 161f.).

²²⁰ Vgl. Hänsel 1986, S. 31f.

²²¹ Kilpatrick (1918) 1935, S. 177f.

²²² Vgl. Frey 1982, S. 15 nennt 10 Phasen. Jostes / Weber 1992 haben einen Projektverlauf aus 21 kleinschrittigen Elementen entwickelt (ebd., S. 9-11).

²²³ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 129 und 213. Übernahmen des Modells finden sich z.B. bei Steiner 2013, S. 166 und Steiner, Anne (Hrsg.): Die Judenbuche. Kopiervorlagen mit Lösungen und CD-ROM. Berlin 2013, S. 52. Vgl. auch Jung 2005, S. 24, der sich auch auf diese Phaseneinteilung bezieht, bei der er Fixpunkte vermisst. Sie sind jedoch mitgedacht in dem methodischen Schritt „koordinieren und reflektieren“ (s. Schema unten Phase 4); vgl. auch Adamski, Peter: Historisches Lernen in Projekten. In: Geschichte lernen 19, 2006, 110, S. 2-9, hier S. 5 stellt er die Phasen von Emer / Lenzen vor.

| | |
|------------------------|--|
| 2. Einstiegsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) die einzelnen kennen lernen b) die Gruppe konstituieren c) das Thema vorstellen |
| 3. Planungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) Themenstellung und -aspekte präzisieren b) Produkt und Adressaten festlegen c) Arbeitsmethoden und -orte bestimmen d) Rollen bestimmen und übernehmen e) Zeit- und Materialplan anlegen f) Projektplan erstellen |
| 4. Durchführungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) Material beschaffen und erkunden b) auswerten und bearbeiten c) das Produkt erstellen d) koordinieren und reflektieren |
| 5. Präsentationsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) das Produkt präsentieren b) für das Produkt werben c) das Produkt kommunikativ vermitteln |
| 6. Auswertungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) das Produkt bewerten b) die Wirkung beurteilen c) den Prozess bewerten |
| 7. Weiterführungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) das Projekt dokumentieren b) das Projekt fortsetzen |

Abb. Nr. 6

Phaseneinteilung eines Projekts²²⁴

²²⁴ Emer / Lenzen 2009, S. 129 (der jeweils zu den Phasen zugehörige methodische Kompetenzerwerb wurde hier weggelassen; ebd.); vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [b], S. 31, wo fünf dieser Phasen für Schüler mit Handlungsschritten näher erläutert werden (s. Anhang Dok. 9, S. 94). Vgl. Emer / Lenzen 2009 wenden sich generell gegen eine festgelegte Methode und betonen, dass die Methoden in einem Projekt vom Handlungszusammenhang des Projektverlaufs abhängen (ebd., S. 135f.). Vgl. Kratz, Hans: Projektlernen in

Im Folgenden werden diese *sieben Phasen als idealtypisches Verlaufsmuster* des Projektunterrichts kurz skizziert. Jede dieser Phasen erfordert eigene methodische Überlegungen entsprechend den spezifischen Bedingungen des Projekts.²²⁵

1. Phase (Initiierung): Diese Phase dient der Initiierung des Projekts. In ihr geht es darum, wie Projektideen gefunden und entwickelt werden, wer das Projekt veranstaltet und welche Initialimpulse (Material, Kontakte etc.) gefunden werden.²²⁶

Dabei können Projektideen entstehen aus:

- einem fachbezogenen Problem²²⁷, das handlungsorientiert weitergeführt werden soll,
- aus der Lebenspraxis der Schüler und Lehrer,
- aus den sieben Erfahrungsbereichen, nach denen Projekte systematisiert werden und die als Orientierung bei der Themenfindung dienen können: Schule, Regionales, Internationales, Historisches, Natur und Technik, Ästhetisches und Selbsterfahrung.²²⁸ Diese Themen- und Handlungsbereiche bilden die genuine Struktur von Projekten. Sie werden überformt von der Kategorie des „Gesellschaftlichen“, die quer zu den vorangegangenen Bereichen liegt; sie bezieht sich auf die Dimension des eingreifenden Handelns in soziale Realität, die in allen Projektthemen einschließende Zieldimension ist. Die gefundene Projektidee wird dann in einer „Projektskizze“²²⁹ konkretisiert

2. und 3. Phase (Einstieg und Planung): In diesen Phasen wird das Projekt durch Gruppenbildung und inhaltlichen Input eingeleitet, um es dann in der Planung durch Forschungsfragen zu präzisieren, Ziele, Methoden und Arbeitsschritte festzulegen, um hierauf einen Projektplan zu erstellen.²³⁰

4. Phase (Durchführung): Hier wird das Projekt in Handlung umgesetzt und reflektierend begleitet.²³¹

der Sekundarstufe II. In: Gesamtschulforum 1994, 10, S. 3-5, hebt hervor, dass „für alle Phasen der Projektarbeit [...] eine Planungsheuristik zu entwickeln“ sei (ebd., S. 3).

²²⁵ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 147 (s. Anhang Dok. 10, S. 101).

²²⁶ Zu Folgendem vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 120ff. und Emer / Rengstorf 2008, S. 20ff. (s. Anhang Dok. 14, S. 151ff.). Eine idealtypische Darstellung der Phasen für Schüler s.o. Fn. 224.

²²⁷ Vgl. Emer 2010, der Beispiele für die fachbezogene Themenfindung in Geschichte darstellt (ebd., S. 221ff. (s. Anhang Dok. 3, S. 31f.)).

²²⁸ Diese Kategorien wurden zuerst von Emer / Horst / Ohly (Hrsg.) 1991 entwickelt (ebd., Inhaltsverzeichnis Teil II), dann präzisiert und genauer charakterisiert bei Emer / Lenzen 2009, S. 139f.

²²⁹ Emer / Steiner 2007, S. 67 (s. Anhang Dok. 17, S. 196). Die am Oberstufen-Kolleg gebräuchliche Projektskizze vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 18f. (M 9) (s. Anhang Dok. 18, S. 212f.). Eine Projektskizze für Schüler haben Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [b], S. 32 (s. Anhang Dok. 9, S. 95) entwickelt. Ein beispielhafter Text innerhalb einer Projektskizze findet sich bei Emer / Rengstorf 2008, S. 32 (s. Anhang Dok. 14, S. 154).

²³⁰ Vgl. hierzu genauer Kapitel 4.2 dieser Arbeit, S. 45ff.

²³¹ Vgl. hierzu genauer Kapitel 4.3 dieser Arbeit, S. 49ff.

5. *Phase (Präsentation)*: Die Präsentation ist der vorläufige Zielpunkt des Projekts und dient der Produktvorstellung und -vermittlung. Ohne öffentlichkeitswirksame Präsentation und Vermittlung des Produkts mit einem Mitteilungs- und Gebrauchswert würde dem Projektunterricht Essentielles fehlen: Die Realisierung und der Abschluss der Erkundung sowie kommunikative Wertschätzung.

6. *Phase (Auswertung)*: Sie schließt sich daran an. In ihr werden Produkt, Wirkung, Prozess und Leistung der Gruppe und des Einzelnen reflektiert und beurteilt.

7. *Phase (Weiterführung)*: Diese letzte Phase dient dazu, zu dokumentieren und weitere Schritte mit dem Projektergebnis zu planen.

Diese idealtypische Struktur lässt sich in der Praxis, die auch durch die Dynamik und Erfordernisse des Projekts, des Produkts und der Projektgruppe bestimmt wird,²³² nicht immer umfassend bewältigen, manchmal fällt die eine oder andere Phase oder Teile ihrer Struktur dem Zeitdruck oder anderen Zwängen zum Opfer. Die Gesamtstruktur sollte jedoch als Denk- und Orientierungsmuster bewusst bleiben.

4.2 Spezifik der Planung und Rollenproblematik

Die dritte Phase des Projekts, die Planungsphase, erweist sich als ein entscheidender und schwieriger Dreh- und Angelpunkt, dem besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Am Oberstufen-Kolleg wurden dazu methodische Schritte, Präzisierungen und Hilfen entwickelt, die sich in der eigenen Praxis und in der Lehrerfortbildung als hilfreich erwiesen haben.²³³

Bei der Vielfalt der Verwendbarkeit verschiedenster Methoden für Projekte aus anderen Unterrichtskonzepten²³⁴ haben sich als methodischer Kern die sieben Projektkriterien für eine Orientierung bei der Planung bewährt. Von hier aus kann die Planung und Gestaltung des Projekts unter Beteiligung aller Teilnehmer entwickelt werden. Dabei geht es nicht darum, die Schüler sich ganz selbst zu überlassen, sondern der Lehrer muss die Verantwortung für die „Planung der Selbstplanung“²³⁵ übernehmen. Schon Dewey hatte diese Ambivalenz und andersartige Haltung dieser partizipationsorientierten Planung beschrieben: „Die Planung muß geschmeidig genug sein, um noch ein freies Spiel der Individualarbeit zu ermöglichen und

²³² Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 128.

²³³ Vgl. Emer / Rengstorf 2008, S. 20ff. (s. Anhang Dok. 14, S. 151ff.); Emer / Lenzen 2009, S. 122f.; Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 147ff. (s. Anhang Dok. 10, S. 103ff.) und Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 135ff., wo der Planungsablauf konkret an einem Projektkurs verdeutlicht und konkretisiert wird (s. Anhang Dok. 4, S. 39ff.).

²³⁴ Zum Schema der verschiedenen Unterrichtskonzepte vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 120 und Emer / Rengstorf / Schumacher 2010, S. 6 (s. Anhang Dok. 7, S. 72). Vgl. auch oben Kapitel 4.1 dieser Arbeit, S. 41ff.

²³⁵ Bastian / Gudjons 1990, S. 34.

doch fest genug, um die Richtung auf fortgesetzte Entwicklung der Kräfte anzugeben.“²³⁶ Das bedeutet, dass der Lehrer von Beginn einer Projektidee an Schüler einbeziehen sollte, um eine einseitige Planung, wie im Lehrgang oft üblich, zu vermeiden.

Aus der ersten Phase des Projekts (Initiierung) ist die Bildung einer Vorplanungsgruppe von Lehrern und Schülern wichtig. Sie tritt auch als Projektveranstalter auf. Aus ihr können für den notwendigen doppelten Planungsprozess („vorauslaufende Planung“ und „kooperative Planung“ der Einzelnen in der gesamten Projektgruppe)²³⁷ Initialimpulse in die Projektplanung zu Beginn eines Projekts einfließen: z. B. die Projektidee finden und konkretisieren, Rahmenbedingungen klären, Material zu Themenaspekten zusammenstellen, erste Kontakte zu Institutionen herstellen.²³⁸

Die gemeinsame, konkrete, mit allen Projektteilnehmern durchgeführte Planung ist „eine der entscheidendsten Aufgaben im Planungsprozess und mit die wichtigste methodische Schaltstelle“.²³⁹

Bei projektunerfahrenen Gruppen ist es deshalb zu Beginn wichtig, die Unterrichtsform und die Rollenveränderung aller Beteiligten zu reflektieren. Dies kann durch das Erfassen der Vorstellungen der Teilnehmer (z.B. durch Kartenabfrage) und anschließender Lektüre eines von Emer / Rengstorf entwickelten Info-Papiers zum Projektlernen für Schüler geschehen.²⁴⁰

Die Gruppenfindung (Kennenlernen der Projektgruppe) kann über die methodischen Schritte der Planung erfolgen, wobei sich diese nach den vorliegenden Erfahrungen den jeweiligen Rahmenbedingungen anpassen und damit den Unterricht schrittweise zur Übernahme von Verantwortung durch die Schüler öffnen sollte.²⁴¹ Dabei kann der Lehrer Elemente der Planung als gesetzt vorgeben, z. B. Material oder Produktform. Im Sinne einer „geschmeidigen“ kooperativen Planung und selbstbestimmter Übernahme von Verantwortung haben wir sechs methodische Elemente entwickelt und vorgegeben, die den Schülern Planungskompetenzen vermitteln sollen. Sie sind u.a. von Schweizer Didaktikern übernommen²⁴² worden:

²³⁶ Dewey (1938) 1963, S. 87; vgl. auch Emer / Steiner 2007, S. 57 (s. Anhang Dok. 17, S. 189).

²³⁷ Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 57 (s. Anhang Dok. 17, S. 189).

²³⁸ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 149f. (s. Anhang Dok. 10, S. 102f.).

²³⁹ Emer / Rengstorf 2008, S. 21 (s. Anhang Dok. 14, S. 153). Vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 150ff.; Zitat S. 151 (s. Anhang Dok. 10, S. 102ff.; Zitat S. 103).

²⁴⁰ Vgl. Emer / Rengstorf 2008, S. 29ff. (s. Anhang Dok. 9, S. 91ff.).

²⁴¹ Vgl. Emer / Rengstorf 2008, S. 20 (s. Anhang Dok. 14, S. 152).

²⁴² Vgl. Berner / Zumsteg 2011, S. 205f. (wörtliche Übernahme aus Emer / Rengstorf 2008, S. 21f.; (s. Anhang Dok. 14, S. 153f.). Weitere Übernahmen: Planungsschritte für Geschichtsprojekte in ähnlicher Form bei Emer, Wolfgang / Lenzian, Hans-Jürgen: Arbeiten im Projekt: Was bedeutet das? Methode: Historische Projektarbeit. In: Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe. Bd. 1 Paderborn 2004, S. 459-461. Diesen Text haben Emer / Rengstorf 2006 in leicht abgewandelter Form übernommen (ebd., S. 24-27 (M 12) (s. Anhang Dok. 18, S. 214-217).

1. „Themenstellung und -aspekte präzisieren.“²⁴³

Dies geschieht vor dem Hintergrund der Interessenzugänge, die die Teilnehmer in der Einstiegsphase genannt haben, und durch die Vorstellung des Entwurfs der Planungsgruppe. Eine Mindmap kann behilflich sein, „um die Aspekte und ihre Bezüge zu verdeutlichen [...] und zu entscheiden, ob und welche Arbeitsgruppe daraus entstehen sollte.“²⁴⁴ Dazu ist der nächste Planungsschritt hinzuzuziehen.

2. „Individuelle Forschungsfragen sammeln / gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren.“

Beim Projektlernen geht es nicht nur um ein Handlungsziel, sondern darum, „mit dem eigenen Handeln etwas zu erforschen“.²⁴⁵ Dazu leisten die individuellen Forschungsfragen und ihre Bündelung eine wichtige Orientierung für die inhaltliche Auseinandersetzung und die Klärung, welche fachlichen Inhalte und Methoden herangezogen werden müssen.

3. „Arbeitsmethoden und -orte bestimmen / Kontakte knüpfen.“

Das Herstellen von Kontakten und das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten²⁴⁶ kann dem Projekt zusätzliche Informationen verschaffen sowie mehr Realitätsgehalt und Ernsthaftigkeit verleihen. Auch das Vertrautmachen mit unbekanntem Methoden durch den Lehrer können die Qualität des Projekts erhöhen, z.B. die Einführung der Methode der „Oral History“²⁴⁷ bei einem historisch orientierten Projekt.

4. „Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen.“

Ein Projekt verlangt in der Regel vielerlei Rollen und Kompetenzen.²⁴⁸ Sie müssen geklärt und bewusst gemacht werden, um Schüler zu ‚Experten‘ in bestimmten erforderlichen Bereichen des Projekts werden zu lassen. So kann Projektlernen die Beteiligten durch die bewusste Übernahme von Verantwortung verändern und Handlungskompetenzen aufbauen. Die Bewusstmachung fördert auch den allgemeinen Rollenwechsel hin zu einer Forschergruppe. Das entlastet den Lehrer und verändert seine Rolle zu einem Moderator und Berater sowie in der Regel zu einem älteren Teilnehmer.²⁴⁹

²⁴³ Die folgenden Überschriften (1.-6.) sind Zitate aus: Emer / Rengstorf 2008, S. 21f. (s. Anhang Dok. 14, S. 153-155). Vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 151ff., wo die einzelnen Planungsschritte ebenfalls erläutert werden (s. Anhang Dok. 10, S. 104ff.).

²⁴⁴ Emer / Rengstorf 2008, S. 21 (s. Anhang Dok. 14, S. 153).

²⁴⁵ Emer / Rengstorf 2008, S. 21 (s. Anhang Dok. 14, S. 153). Das Finden einer eigenen Forschungsfrage ist oft nicht leicht: Emer / Steiner 2007 haben dazu methodische Anregungen entwickelt (ebd., S. 64; s. Anhang Dok. 17, S. 195f.); vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 140 (s. Anhang Dok. 4, S. 40).

²⁴⁶ Zu möglichen Lernorten vgl. Emer / Horst 1991, S. 40; vgl. auch Emer / Lenzen S. 131.

²⁴⁷ Emer 2010, S. 219 (s. Anhang Dok. 3, S. 28).

²⁴⁸ Duncker 1990, S. 65-96, hier S. 72ff.

²⁴⁹ Vgl. Emer / Steiner 2011, S. 1 sprechen vom Lehrer als „ältestem Teilnehmer“ (s. Anhang Dok. 2, S. 15). Vgl. auch Emer 2008, S. 57 (s. Anhang Dok. 13, S. 148) und zur Lehrerrolle bei Exkursionen vgl. Bähr /

5. „Produkt und Adressaten festlegen.“

Bei der Bestimmung des Produkts kann die Planungsfantasie angeregt werden durch die Vorstellung möglicher Produktformen, die Emer / Lenzen einmal nach folgenden Kategorien systematisiert haben: Verschriftlichungs-, Visualisierungs-, Dramatisierungs-, Gestaltungs-, Aktions-, auditive und reflexive Formen.²⁵⁰

Außerdem sollte durch die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen an die Projektgruppe der Gebrauchs- und Mitteilungswert des Projekts herausgearbeitet werden:

- „Wofür ist das Produkt nützlich?“

- „Wer interessiert sich dafür und wessen Interesse kann dafür geweckt werden?“²⁵¹

6. „Projektplan erstellen.“

Im Projektplan²⁵² fließen dann alle Planungsdaten zusammen. Er stellt in optisch übersichtlicher Form für alle die Arbeitsteams, -schritte, -methoden, Materialhinweise, Termine etc. zusammen. Er wird während des Projekts fortgeschrieben und gegebenenfalls verändert.

Um alle Schüler in den Planungsprozess einzubeziehen und die Ergebnisse der Planung zu sichern, ist der Einsatz eines vom Projektleiter vorbereiteten Protokollblattes nützlich,²⁵³ das den Gruppen in ihrer Planungsarbeit, die für die Schüler oft eine große Herausforderung darstellt, zur Verfügung steht. In Beratungsgesprächen auf der Grundlage dieses Protokolls werden dann die Ergebnisse mit den Schülern diskutiert, weiterentwickelt und präzisiert.²⁵⁴

Diese methodischen Steuerungseingriffe durch den Lehrer sind notwendig und haben sich in der Praxis bewährt. Sie stellen teilweise höhere Anforderungen an eine flexible Planungskompetenz des Lehrers als im Lehrgang, vermitteln aber auch Schülern Kompetenzen selbstständigen Lernens, wie z.B. Planungskompetenz, eine Besonderheit des Projektlernens, und Elemente des Prozesswissens.

Bessen / Emer u.a. 2007, S. 13 (s. Anhang Dok. 16, S. 169). Vgl. auch Boller, Sebastian / Schumacher, Christine: Subjektive Lerntheorien, Lehrerrolle und Lehrerhandeln im Projektunterricht aus Sicht von Lehramtsstudierenden. Evaluation eines Modellseminars. In: Schumacher / Rengstorf / Thomas (Hrsg.) 2013, S. 136-159. Die Autoren betonen bei geöffneten Unterrichtsformen den notwendigen Wandel der Lehrerrolle, mit der sie sich ausführlich auseinandersetzen.

²⁵⁰ Vgl. Emer / Lenzen 2004, 3, S. 10-15 (s. Anhang Dok. 21, S. 257-264); in verkürzter Form mit Beispielen bei Emer / Lenzen 2009, S. 103 und Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 153: Übersicht (s. Anhang Dok. 10, S. 105: Übersicht).

²⁵¹ Emer / Rengstorf 2008, S. 21 (s. Anhang Dok. 14, S. 154).

²⁵² Vgl. Emer / Rengstorf 2008, S. 22 (s. Anhang Dok. 14, S. 154f.). Vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 32 (M 16) mit einem Muster für einen Gruppenarbeitsplan (s. Anhang Dok. 18, S. 221).

²⁵³ Das Protokollblatt ist bei Emer / Rengstorf 2008, S. 23 abgebildet (s. Anhang Dok. 14, S. 155).

²⁵⁴ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 140 (s. Anhang Dok. 4, S. 40).

4.3 Probleme der Durchführung und der Präsentation

In der Durchführung konfrontieren sich die Projektteilnehmer arbeitsteilig mit unterschiedlichen Realitätsbereichen. Sie erfahren sowohl deren stimulierende als auch deren widerspenstige Wirkungen in der Auseinandersetzung zwischen Arbeitsgruppen im Projekt und mit der Umwelt, die immer auch unplanbare Momente enthält.²⁵⁵ In diesem dynamischen Prozess kann man vier methodische Schritte unterscheiden und in der Projektgruppe bewusst machen:

- „Material beschaffen und erkunden,
- auswerten und bearbeiten,
- das Produkt erstellen,
- koordinieren und reflektieren.“²⁵⁶

Im Projekt ist im Gegensatz zum anderen Unterricht die Dimension des Scheiterns für alle umso präsenter, wenn es nicht gelingt, das traditionelle Rollenmuster des Lehrgangs (Meister – Lehrling) zugunsten eines neuen handlungsorientierten Musters der gemeinsamen Anstrengung eines Forschungsteams zu verändern. Dazu bedarf es von Seiten des Lehrers den Rollenwechsel zum Berater und Moderator. Beratungsgespräche²⁵⁷ und Methoden der Problembearbeitung²⁵⁸ können den Projektprozess voranbringen. Die in den Projektverlauf eingebauten Plena zur Reflexion der Projektarbeit ermöglichen den Schülern den Arbeitsprozess, der oft nicht gradlinig verläuft, mitzusteuern. Weitere Elemente, wie z.B. die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und Kontakte zu Experten, tragen zum Gelingen eines Projekts bei.²⁵⁹

Die Präsentation des Produkts ist ein zentraler Zielpunkt des Projekts, in dem sich Gebrauchswert und Mitteilungswert des Produkts manifestieren sollten. Das Präsentieren hat anders als das von Schülern oft lästig empfundene Abhaken eines Lernprozesses „einen hohen, fast unverzichtbaren Stellenwert“.²⁶⁰ Diese zusätzliche Leistung des Präsentierens muss zu großen Teilen auch erst erlernt werden.²⁶¹ Besonders zu beachten sind dabei drei methodische Schritte:

- „das Produkt präsentieren“: Dabei sind Form- und Organisationsfragen zu klären, der Produktform und dem Präsentationsanlass²⁶² muss Rechnung getragen werden.

²⁵⁵ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 124ff.

²⁵⁶ Emer / Lenzen 2009, S. 124.

²⁵⁷ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [a], S. 114 (s. Anhang Dok. 8, S. 84).

²⁵⁸ Vgl. Gudjons 1986, S. 71.

²⁵⁹ Vgl. Emer 2010 (s. Anhang Dok. 3, S. 27) und Emer 2004, S. 550 (s. Anhang Dok. 20, S. 249).

²⁶⁰ Emer / Lenzen 2004, S. 10 (s. Anhang Dok. 21, S. 257).

²⁶¹ Emer / Lenzen 2004, S. 14 (s. Anhang Dok. 21, S. 262).

²⁶² Emer / Lenzen 2004, S. 11 nennen einige Präsentationsanlässe wie z.B. Produkttag, Projektversammlung, Projektbörse (s. Anhang Dok. 21, S. 257).

- „für das Produkt werben“: Um das Produkt in einen kommunikativen Vermittlungsprozess zu überführen, sollte über Methoden der Werbung (Kontakte, Einladungen, Plakate etc.) nachgedacht werden.
- „das Produkt kommunikativ vermitteln“²⁶³: Dieser Schritt enthält die kommunikative Vorstellung des Produkts am geeigneten Präsentationsort und die Vermittlung an schulische und eingeladene Öffentlichkeit sowie eventuell an lokale Medien.

Diese Schritte erfordern eine entsprechende Präsentationsstruktur der Schule (z.B. geeigneter zentraler Ort, genügend Zeit, Einladung schulischen und außerschulischen Publikums), die in eine entwickelte „Projektkultur“²⁶⁴ eingebunden ist. Sie ermöglicht dann für die Schüler den Erwerb einer Reihe von Handlungskompetenzen, die in diesem Prozess erlernt werden können: z.B. Planungs-, Gestaltungs-, Produkt-, Kommunikations- und Vermittlungskompetenzen.

4.4 Typologien und Formen des Projektunterrichts

Neben der Bestimmung des Projekts über Kriterien und Phasen ist eine bisher wenig genutzte²⁶⁵ methodische Einordnung die über Typen des Projektunterrichts. In der Darstellung von Emer / Lenzen zur methodischen Gestalt des Projektunterrichts wurde über wenig ausgearbeitete Ansätze hinaus eine erste systematische Analyse vorgenommen.²⁶⁶ Sie erschien notwendig, um methodische Möglichkeiten und Grenzen auszuloten und eine schulische Projektkultur zu etablieren.

Emer / Lenzen definieren: „Unter Projektformen verstehen wir dabei die ganze Bandbreite formaler Variationen, unter Projekttypen die wiederkehrenden Grundmuster, die sich in dieser Formenvielfalt erkennen lassen.“²⁶⁷

Die von uns verwendeten Kategorien sind:

- beteiligte Personen,
- benutzte Lernorte,
- verwendete Zeitmaße,
- Bezüge zum Fächerkanon,
- Bezüge zum Gesamtcurriculum,
- erreichte Produkte.

²⁶³ Alle Zitate: Emer / Lenzen 2009, S. 125.

²⁶⁴ Vgl. hierzu Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 79ff.

²⁶⁵ Vgl. Hahne / Schäfer 1997, S. 97, 99, 101; dort auch die Ansätze.

²⁶⁶ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 130ff.

²⁶⁷ Emer / Lenzen 2009, S. 131.

Danach kann z.B. ein Projekt zur Geschichte eines Stadtteils im Nationalsozialismus ein freies Gruppen-, Stadtteil-, Projektwochenprojekt bzw. ein fachbezogenes Buchprojekt sein. Um eine idealtypische Klassifizierung in der Formenvielfalt zu erhalten, haben Emer / Lenzen unter Berücksichtigung der o.g. Kategorien in einer Übersicht Projekte nach Vorformen, reduzierten Formen und Vollformen geordnet, auch, um mit diesen Begriffen die Verzahnung mit dem Lehrgang zu verdeutlichen.

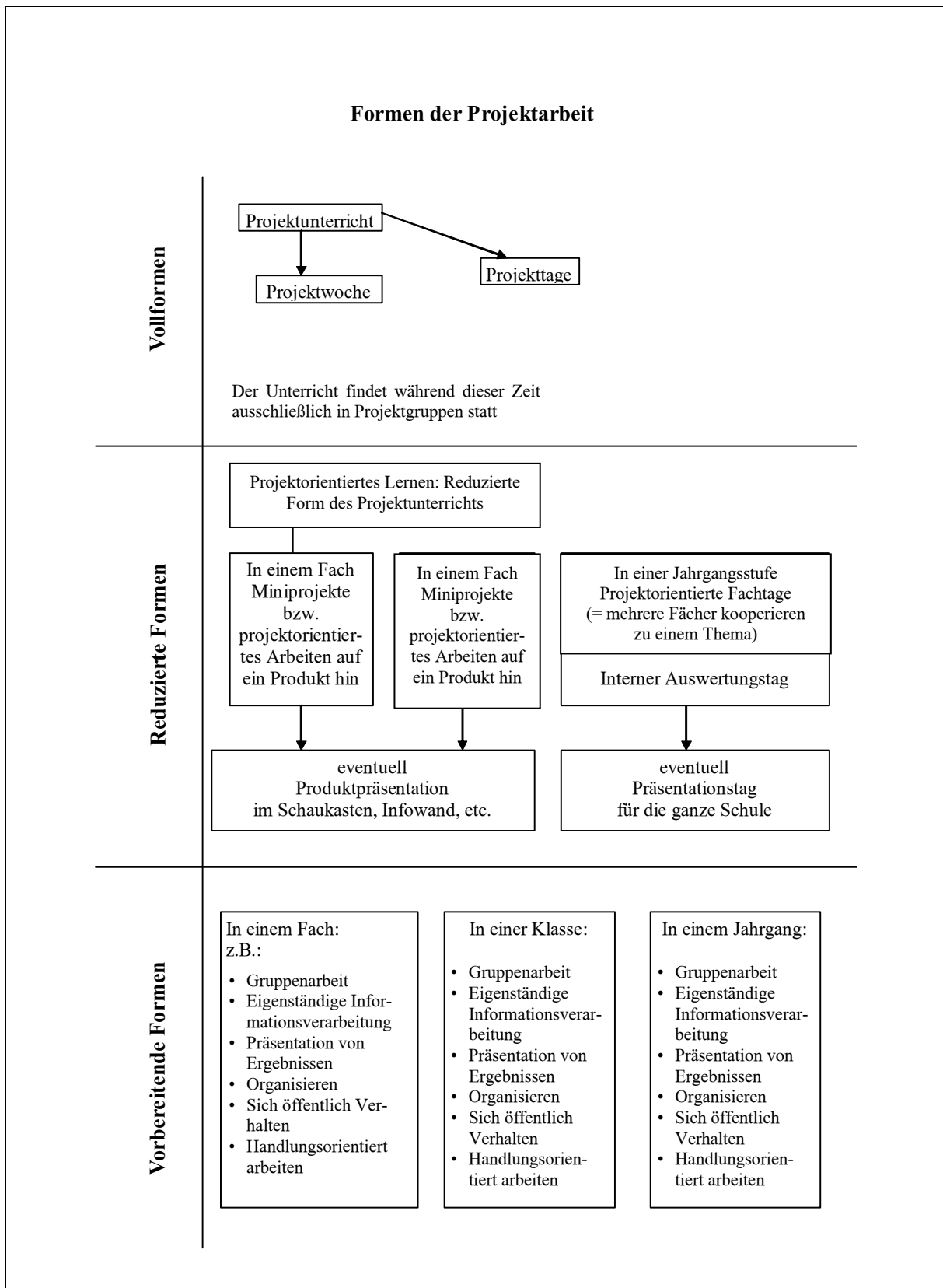


Abb. Nr. 7

Formen der Projektarbeit²⁶⁸

²⁶⁸ Emer / Lenzen 2009, S. 134. Emer / Horst 2006 haben für das Fach Geschichte eine Differenzierung von verschiedenen projektorientierten Formen vorgenommen. Anhand von Beispielen werden z.B. Stadtgang im Lehrgang, Mini-Exkursion, Facharbeit, Fächerübergreifendes Projekt und Fachprojekt erläutert (ebd., S. 257ff.; s. Anhang Dok. 19, S. 231ff.).

So konnte Projektunterricht von projektorientiertem Lernen, das nicht alle Kriterien des Projektunterrichts erfüllt, und von Vorformen, die nützliche handlungsorientierte Elemente für die Projektarbeit enthalten, unterschieden werden. Zu allen drei Bereichen gehören Methoden, die die Handlungsorientierung der Schüler als zentrale Basis des Projektlernens herausfordern und entwickeln. Am Beispiel des Fachs Geschichte werden verschiedene dieser Formen exemplarisch erläutert.²⁶⁹ Am Oberstufen-Kolleg werden zwei Vollformen von der „Projekt-AG“ beraten und betreut, die „Vollform (das Projekt im eigentlichen Sinne), durchgeführt in der Projektphase“ und das „zeitlich gestreckte Projekt parallel zu den Lehrgangskursen“. Die „projektorientierten Phasen im Lehrgang“ und handlungsorientierte Vorformen werden jeweils von Lehrern der einzelnen Fächer verantwortet und unterschiedlich eingesetzt.²⁷⁰

Unter dem Aspekt, Projektdidaktik in Lehrerfortbildungen zu vermitteln, ist es oft sinnvoll zu empfehlen, zunächst mit Vorformen, d.h. vorbereitenden Elementen,²⁷¹ oder reduzierten Formen, die in den Lehrgang integriert werden – wie z. B. einem Miniprojekt – zu beginnen, statt sich sofort an ein ‚freies‘ Projekt in einer Projektwoche zu wagen. Wichtig dabei ist es, im Rahmen einer Schulentwicklung als eine der ersten Schritte „die Unterrichts- und Methodenkultur im Schulalltag“,²⁷² hier bezogen auf die Entwicklung von Projektarbeit durch Vorformen und projektorientierte Phasen zu entwickeln.

²⁶⁹ Vgl. Kapitel 3.3.1 und Kapitel 6 dieser Arbeit, S. 35ff. bzw. S. 66ff.

²⁷⁰ Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [a], S. 112 (s. Anhang Dok. 8, S. 81); vgl. ebd., S. 115f. (Dok. 8, S. 85), wo die 3 Grundformen näher charakterisiert werden. Vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 145f. (s. Anhang Dok. 10, S. 99f.).

²⁷¹ Vgl. Duncker 1997, S. 20 betont die Bedeutung von „Etüden des Projektlernens“ in anderen Unterrichtsformen als Vorbereitung.

²⁷² Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Bd. 2: Für Fortgeschrittene. Berlin 1997, S. 159.

5. Offene projektdidaktische Fragestellungen: Die Bewertung von Projekten

5.1 Zum Bewertungsdilemma: Die Differenz zwischen projektorientierten Leistungen und Bewertungen

Leistung wird im Lehrgang zum Zweck der Leistungskontrolle und Benotung in Klausuren, Hausaufgaben, Referaten und anderen Formen in der Regel meist punktuell erbracht und individuell bewertet. Das Lernergebnis steht im Zentrum der Wahrnehmung, weniger oder kaum der Lernprozess. In der Ziffernote soll die fachbezogene Leistung des Einzelnen zum Ausdruck kommen. An dieser vorherrschenden Praxis ist öfter Kritik geübt worden, weil sie einem erweiterten Leistungsbegriff nicht nachkommt, wenig aussagekräftig ist bezüglich der inhaltlichen und kompetenzorientierten Leistungen und die kognitive Dominanz hervorhebt. Dies hat im Lehrgang auch zu erweiterten prozessbezogenen Leistungsformen geführt, z.B. zu Portfolio, zu Lernstandsberichten und anderen Formen.²⁷³

Projektlernen kann nicht diesem traditionellen Muster der Ziffernote folgen. Die Frage der Bewertung von Projekten ist häufig diskutiert, aber erst allmählich einer Projektdidaktik gemäß entwickelt worden. Das war auch am Oberstufen-Kolleg so, wo diese Frage zunächst im Hintergrund stand, dann aber durch Kooperation mit Hamburger Kollegen in den Fokus trat und auch der Ausweis des erreichten Standes projektdidaktischer Fragen war.

Voraussetzung für eine Überlegung zur Bewertung von Projektlernen sollte die Frage sein, was man denn eigentlich anderes im Projektunterricht lernt, um dessen Lernerträge nicht mit denen des Lehrgangs zu vergleichen, sondern das Projektlernen in seiner gegensätzlichen Spezifik zum Lehrgang zu bewerten.²⁷⁴

Dazu wurden am Oberstufen-Kolleg die beiden Lernkulturen in ihren Besonderheiten gegenübergestellt, um den Ausgangspunkt für die Bewertung im Projekt zu bestimmen. Bei der Analyse des Bildungswertes wurde bereits diese Differenz der beiden Unterrichtsformen beschrieben.²⁷⁵

²⁷³ Vgl. umfassend: Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004.

²⁷⁴ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 53ff. Erste Überlegungen zur Leistungsbewertung in Projekten in: Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Wie wir gearbeitet und was wir erreicht haben – Projektarbeit reflektieren und zertifizieren. In: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002, S. 195ff. (s. Anhang Dok. 22, S. 265ff.). Vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 154ff. (s. Anhang Dok. 10, S. 106ff.).

²⁷⁵ Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit, S. 31ff. und Emer / Horst 2002, S. 195: Gegenüberstellung der Lernkulturen (s. Anhang Dok. 22, S. 265) und weiter präzisiert Emer / Rengstorf 2006, S. 14 (M 5) (s. Anhang Dok. 18, S. 210).

Das Projekt geht in der Regel von einem Problem in einer gesellschaftlichen Situation aus und zielt auf Veränderung durch Handeln²⁷⁶. Dabei ist diese Lernform stärker auf Gruppenleistung angewiesen und zieht Wissenschaft nicht aus fachsystematischen Gründen heran, sondern versucht, erworbenes Fachwissen und Fachmethoden anzuwenden und neues, für das Projekt erforderliches Wissen bzw. neue Methoden zu erschließen bzw. heranzuziehen. Der auf ein zukünftiges Projektziel hin orientierte Prozess verlangt Offenheit und Rollenwechsel, will er die im Lehrgang inhärente Gefahr der Lehrerzentrierung vermeiden und – so am Oberstufen-Kolleg – jungen Erwachsenen Gelegenheit zu selbständigem Lernen, stärkerer Eigenaktivität, Kreativität und Kooperation ermöglichen.²⁷⁷

So können dann die eigentlichen Ziele und Chancen des Projektlernens eröffnet werden: Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Prozesswissen, demokratisches Handeln, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Nachhaltigkeit.²⁷⁸ Diese skizzierten Lernziele verlangen notwendigerweise andersartige bzw. auch veränderte Kriterien und Formen der Leistungsbewertung.²⁷⁹

Zunächst gilt es, die vier verschiedenen Bewertungsebenen ins Auge zu fassen:²⁸⁰ In der projektbegleitenden prozesshaften Reflexion findet Bewertung im Ansatz in den Beratungsgesprächen mit den Arbeitsgruppen des Projekts und den Feedbacks in den Projektplena statt.

Eine zweite Ebene ist durch die Fertigstellung des Produkts gegeben. Eine „gelungene Vergegenständlichung bewirkt eine vom Produkt ausgehende Wertschätzung.“²⁸¹ Ein Misslingen erfordert angemessene Aufarbeitung.

Eine dritte Ebene ist die interne Bewertung durch ein Feedback der Projektgruppe und des Lehrers bei der abschließenden Projektsitzung durch geeignete Formen.²⁸²

Viertens kann schließlich eine Bewertung durch schulische und außerschulische Öffentlichkeit am Produkttag erfolgen und darüber hinaus. Hier kann die Projektgruppe Anerkennung finden und Selbstwirksamkeitsüberzeugung entstehen.²⁸³

Projektleistungen können also verschiedene Funktionen haben, wie z. B. dokumentieren, gestalten, provozieren, unterhalten. Sie sind deshalb komplex und enthalten verschiedene, in

²⁷⁶ Vgl. Hänsel 1986, S. 31 und Duncker 1997, S. 20.

²⁷⁷ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 241f.

²⁷⁸ Vgl. Emer / Horst 2002, S. 196 (s. Anhang Dok. 22, S. 265f.); vgl. auch Kapitel 3.2 dieser Arbeit, S. 31ff.

²⁷⁹ Vgl. zum Folgenden Emer / Lenzen 2009, S. 53ff. und Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 154ff. (s. Anhang Dok. 10, S. 106ff.); vgl. auch Kratz 1994, S. 4f., wo der Autor die Spezifik der Bewertung von Projektarbeit beschreibt, die einen „kooperativen Arbeits- und Lernprozess“ mit verschiedenartigen Lernzielen darstellt.

²⁸⁰ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 54; Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 154 (s. Anhang Dok. 10, S. 107) und Emer / Horst 2002, S. 196f. (s. Anhang Dok. 22, S. 266f.).

²⁸¹ Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 154 (s. Anhang Dok. 10, S. 106).

²⁸² Zu den Formen vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 218 und Kap. 5.4 dieser Arbeit sowie Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 156f. (s. Anhang Dok. 10, S. 108).

²⁸³ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 154 (s. Anhang Dok. 10, S. 106f.).

Spannung zueinander befindliche Merkmale:²⁸⁴ Projektleistungen enthalten nicht nur ein Ergebnis im Produkt, sondern auch den Prozess des Lernens, sie zeigen weniger die Arbeit einzelner Personen, sondern vor allem die der Gruppe, die ein Problem gemeinsam gelöst hat. Sie weisen eine geringere Verfallszeit im Bewusstsein der Projektteilnehmer wie auch der wahrnehmenden Öffentlichkeit auf und können durch ihre Materialisierung größere Nachhaltigkeit entfalten, z.B. durch die Beständigkeit einer Ausstellung, das Presseecho einer Theateraufführung, die Wirkung einer Podiumsdiskussion oder einer Eingabe an die Stadt.

„Leistungen im Projektunterricht passen deshalb nicht ohne weiteres zu den traditionellen Formen der Leistungsbewertung“ [...], sie erfordern „zugleich neue Verfahren und Formen der Leistungswahrnehmung, Leistungspräsentation und Leistungsbewertung“.²⁸⁵ Es galt also, das von Kilpatrick geforderte „Beurteilen“ für die Projektarbeit weiter zu entwickeln.²⁸⁶ Zu Kilpatrick vgl. Fn. 221.

5.2 Kriterien der Leistungsbewertung im Projektunterricht

Die Kriterien der Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg gehen von den sieben vereinbarten Kriterien für den Projektunterricht aus.²⁸⁷ Sie folgen dem Verlauf eines Projekts und lassen sich auf drei Ebenen anordnen: Ausgangspunkte, Arbeitsbereiche und Zielhorizonte des Projektunterrichts.²⁸⁸ Sie bilden den Rahmen für die Orientierung der Leistungsbewertung, die weder als vollständiger Katalog noch als abzuarbeitende Liste zu verstehen ist.

Ausgangspunkte eines jeden Projekts sind die Gesellschaftsrelevanz und der Bezug zur Lebenspraxis der Kollegiaten. Das *Kriterium des Relevanzfilters* kann mit folgenden Fragen angewendet werden, die Anhaltspunkte zur Bewertung ergeben:

- „Welches Reflexionsniveau besitzt die Themenauswahl bzw. -formulierung?
- Welches Problembewusstsein wird erkennbar?
- In welchem Ausmaß werden sachangemessene ‚Forschungsfragen‘ gestellt?
- Wie entfaltet ist die Interessenartikulation?“²⁸⁹

²⁸⁴ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 54f.

²⁸⁵ Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 155 (s. Anhang Dok. 10, S. 107); vgl. auch Emer / Lenzen 2009, S. 55 und Emer / Horst 2002, S. 196ff. (s. Anhang Dok. 22, S. 266ff.).

²⁸⁶ Zu Kilpatrick vgl. Fn. 221. Vgl. Emer 2004, S. 550f. (s. Anhang Dok. 20, S. 249). Vgl. auch Adamski 2006, der sich auf Emer / Lenzen (2002, S. 54) bezieht und den erweiterten Leistungsbegriff für die Projektarbeit hervorhebt mit „notwendigerweise“ verschiedenen Ebenen der Bewertung (ebd., S. 6).

²⁸⁷ Vgl. Emer / Horst 1994, S. 9f. und Kapitel 3 dieser Arbeit, S. 27f.

²⁸⁸ Zum Folgenden vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 155ff. (s. Anhang Dok. 10, S. 106f.) und Emer / Lenzen 2009, S. 55ff.

²⁸⁹ Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 155 (s. Anhang Dok. 10, S. 107).

Für die drei Anforderungsbereiche im Projektverlauf – selbstbestimmtes, ganzheitliches und fächerübergreifendes Arbeiten – kann das *Kriterium der Prozessbedeutung* Anwendung finden. Daraus lassen sich folgende Bewertungskriterien entwickeln:

- „Prozesslernen: Wie gelingt individuell und gemeinsam die Planung, Organisation, Entscheidungsfindung, Konfliktregelung und Teamarbeit?
- Handlungslernen: Wie werden unterschiedliche Kompetenzen, etwa intellektuelle, kreative, organisatorische, erfinderische, produzierende, eingebracht und realisiert?
- Anwendungslernen: Welche Kompetenzen, Inhalte und Methoden werden aus verschiedenen Fächern umgesetzt?“²⁹⁰

Für die Zielhorizonte der Projektarbeit sind Produktorientierung und die Vermittlung des Produkts relevant, die das *Kriterium der öffentlichen Wahrnehmung* im Blick haben und zu folgenden Bewertungsfragen führen:

- „Präsentation: Wie wird was und mit welchem Grad der inhaltlichen Differenziertheit und formalen Qualität vorgestellt?
- Vermittlung: Wie präzise, interessant, vollständig, formal ansprechend werden die Ergebnisse vermittelt?
- Kommunikation: Wie verständlich, plausibel, reaktionsfähig, standhaltend und argumentativ verläuft die Kommunikation?“²⁹¹

Schließlich sind der Erwerb projektspezifischer handlungsorientierter Kompetenzen mögliche Kriterien für eine Bewertung. Duncker hatte bereits 1994 einige notwendige „Etüden“ als Kompetenzbereiche für Projektlernen herausgestellt.²⁹² Im Zusammenhang mit der am Oberstufen-Kolleg entwickelten Phaseneinteilung werden jeder Phase spezifische Kompetenzen zugeordnet.²⁹³ Daraus wurde aber kein detailliert aufgefüchertes Kompetenzraster entwickelt, weil dies als kontraproduktiv für die Arbeit und Bewertung im Projekt erachtet wurde. Eine zu ausdifferenzierte Kompetenzliste stört die Lebendigkeit und Dynamik im Projekt. Eine Möglichkeit, einzelne projektspezifische Kompetenzen individuell in begrenztem Umfang zu berücksichtigen, haben Emer / Lenzen im „Zertifikat für Projektarbeit“ umgesetzt.²⁹⁴ Für das

²⁹⁰ Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 156 (s. Anhang Dok. 10, S. 107).

²⁹¹ Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 156 (s. Anhang Dok. 10, S. 107).

²⁹² Vgl. Duncker 1997, S. 21ff.: nennt Gruppenarbeit, Informationserarbeitung, Präsentation von Ergebnissen, Organisieren, sich öffentlich verhalten.

²⁹³ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 213 und Emer / Steiner 2007, S. 69 (s. Anhang Dok. 17, S. 197f.). Bereits 1994 haben Emer / Horst 1994, S. 28 einen Versuch der Klassifizierung projektspezifischer Fähigkeiten entwickelt, der zwei Großkategorien (A. Handlungslernen und B. Erfahrungslernen und Wissenschaft) unterschied, die wiederum untergliedert waren in: A.1. Praktische Fähigkeiten, A.2. Selbstbestimmtes und soziales Handeln, A. 3. Gesellschaftliches Handeln und B.1. Erfahrungslernen, B.2. Wissenschaftsanwendung, B.3. Wissenschaftsreflexion. Emer / Rengstorf (2010 Projektkultur) haben weitere projektspezifische Kompetenzen wie Kreativität, Produktkompetenz, Kooperationskompetenz usw. herausarbeitet (ebd., S. 157; s. Anhang Dok. 10, S. 108).

²⁹⁴ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 61 und Kapitel 5.4 dieser Arbeit, S. 59ff.

fachliche Lernen im Projekt wurde ein spezieller „Diagnosebogen“ für die Projektkurse in NRW entwickelt, der in Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen unterteilt ist.²⁹⁵

5.3 Präsentationsformen und Anlässe für Projektleistungen

Präsentation – als entscheidender Bestandteil der Projektdidaktik und eigene Phase des Projektverlaufs – verlangt spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, die für das Produkt und seine Vermittlung notwendig werden.²⁹⁶ Die Leistungspräsentation eines Projekts aktualisiert Kompetenzen, die über die normalen schriftbezogenen Leistungen des Lehrgangs hinausgehen, da sie Darstellungsformen z.B. des ästhetisch-darstellenden oder journalistisch-dokumentarischen Bereichs erfordern. Dazu gehören u.a. die Performance, die Ausstellung, die Pressearbeit, die Dokumentation, die szenische Darstellung.²⁹⁷

Mit der Leistungspräsentation von Projektarbeit sind bestimmte Anlässe verbunden: „Eine Ausstellung wird eröffnet, eine Lesung findet statt, eine Premiere ist angekündigt, eine Projektwoche findet ihren Abschluss.“²⁹⁸ Am Oberstufen-Kolleg haben sich zwei zentrale Anlässe im Rahmen des Projektunterrichts gebildet, der *Produkttag*, als letzter Tag der Projektwochen und die eineinhalbstündige *Projektversammlung* als Auftakt des Produkttages, in der sich alle Projekte kurz der Schulöffentlichkeit und den Besuchern vorstellen. Nach der Projektversammlung beginnt die Präsentationszeit der einzelnen Projekte.²⁹⁹ Projektleistungen werden auch in *Alltagspräsentationen* vergegenständlicht durch eine Dauerausstellung an einem schulöffentlichen Ort oder durch die Präsentation eines produzierten Gegenstands in einer Vitrine. So können sie den Schulalltag begleiten und beleben.³⁰⁰

Bei projektorientierten Phasen im Lehrgang sind verschiedene Präsentationsformen *kursintern* in verschiedenen Formen durchgeführt worden, z.B. durch Berichte, szenisches Spiel, kleine Ausstellungen, Hörinterviews, Karikaturen, Infoplakate mit Vortrag,³⁰¹ die Vorstellung einer Facharbeit oder eine Stadtführung.³⁰²

²⁹⁵ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 144 (s. Anhang Dok. 4, S. 43) und Kapitel 5.4 dieser Arbeit, S. 59ff. Der Selbstdiagnosebogen befindet sich in: Emer / Rengstorf 2010 Varusschlacht (M 10).

²⁹⁶ Vgl. zum Folgenden Emer / Lenzen 2009, S. 56ff.

²⁹⁷ Zu den einzelnen Darstellungsformen vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 57.

²⁹⁸ Emer / Lenzen 2009, S. 57.

²⁹⁹ Vgl. Emer / Horst 2002, S. 198f. (s. Anhang Dok. 22, S. 267f.) und Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 77f.

³⁰⁰ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 60.

³⁰¹ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 141f. (s. Anhang Dok. 4, S. 41f.) und Emer / Lenzen 2004, S. 12ff. (s. Anhang Dok. 21, S. 258ff.).

³⁰² Vgl. Emer / Horst 2006, S. 257f. bzw. 260f. (s. Anhang Dok. 19, S. 234f. bzw. 257f.) und Kapitel 6 dieser Arbeit, S. 66ff.

Bei all diesen Formen und Anlässen können die unterschiedlichen Wahrnehmungen der präsentierten Leistungen deutlich werden. Dabei lassen sich drei Stufen nach Zweck und Absicht unterscheiden:

- „Unterhalten und Belebung des Schullebens,
- Rechenschaftslegung (Was ist erreicht worden?),
- Bewertung und Auszeichnung (durch Gutachten, Rückmeldung, Preisvergabe, Zertifikat o.Ä.)“.³⁰³

5.4 Bewertungsformen der Projektleistungen am Oberstufen-Kolleg

Für Projektleistungen sind verschiedenartige Bewertungsformen erforderlich. Sie sollten die Möglichkeit der Beteiligung der Schüler berücksichtigen.³⁰⁴

Im Oberstufen-Kolleg wurden dazu verschiedene Bewertungsformen³⁰⁵ für Projektleistungen entwickelt und eingesetzt. Sie sind ein pragmatischer Versuch, Projektleistungen – den Erfordernissen der gymnasialen Oberstufe folgend – auch zu einem Teil individuell zu bewerten.

Bei mindestens einem der drei geleisteten Projekte wird nicht nur mit schriftlicher Rückmeldung bewertet, wie bei jedem Projekt, sondern es wird auch eine Ziffernote für die Vornote des Abiturs auf einem *Reflexionsbericht* vergeben.

³⁰³ Emer / Lenzen 2009, S. 60 und Emer / Horst 2002, S. 199 (s. Anhang Dok. 22, S. 268).

³⁰⁴ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 54.

³⁰⁵ Vgl. dazu Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur S. 156f. (s. Anhang Dok. 10, S. 108); vgl. auch Emer / Horst 2002, S. 199f. (s. Anhang Dok. 22, S. 268f.). Vgl. auch speziell bezogen auf den Modellprojektkurs im Netz Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 143f. (s. Anhang Dok. 4, S. 42-44); zu Bewertungsformen bezogen auf die projektförmige Exkursion vgl. Emer 2007, S. 32ff. (s. Anhang Dok. 16, S. 173ff.).

| | |
|---|--|
| <h2 style="margin: 0;">Oberstufen-Kolleg</h2> <p style="margin: 0;">des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld</p> <p style="margin: 0;">Reflexionsbericht*</p> <p>Projekttitel: _____</p> <p>Name des Kollegiaten: _____</p> <p>Betreuender Lehrer: _____</p> <p>Dieser Bericht wird am Ende des Projekts von jedem Kollegiaten ausgefüllt und dient zum einen als Grundlage für die eigene Reflexion der Projektarbeit, zum anderen der Selbstbewertung und Einschätzung von außen.</p> <p>1. Beschreibung des Projektes mit knappem Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Mein persönlicher Beitrag zum Projekt (a. bei Planung, Durchführung, Präsentation, b. bei der Arbeit in der Gruppe / sozialem Engagement)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><small>* Leicht verändert nach: Emer / Rengstorf 2006 (M 13), S.28f. (s. Anhang Dok.18, S. 218)</small></p> | <p>3. Was habe ich in welchen Bereichen im Projekt dazugelernt? (Bereiche: a. Wissen [z.B. Fachwissen, Allgemeinwissen] b. Kompetenzen [z.B. auf fremde Menschen zugehen, ein Produkt präsentieren, Projektplan entwickeln, Gruppenkonflikte lösen, Fachkompetenzen])</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Deine Gesamteinschätzung des Projekts (Bewertung der eigenen Mitarbeit, Lob/Kritik am Betreuenden, Highlights und Krisen, Verbesserungsvorschläge)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>5. Kommentar vom Lehrenden: Gesamteinschätzung des Projekts und Bewertung der Mitarbeit sowie des Reflexionsberichts</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Punkte: _____ Note: _____</p> <p>Datum: _____ Unterschrift: _____</p> |
|---|--|

Abb. Nr. 8: **Bewertungsform Reflexionsbericht**³⁰⁶

Der *Reflexionsbericht* ist entstanden aus der Erkenntnis, dass eine systematische Bewertung, Anerkennung und Reflexion von Leistung – bei Kilpatrick mit dem „Beurteilen“ bezeichnet – oft zu wenig berücksichtigt wird, weil die Dynamik des Projektgeschehens der Bewertung am Projektende, wenn Produkt und Präsentation im Vordergrund stehen, zu wenig Raum lässt.³⁰⁷

Der *Reflexionsbericht* verbindet Erfahrung und Denken und ist damit ein Beitrag zur Entwicklung von „denkender Erfahrung“ auf der Schülerseite³⁰⁸. Er dient als weiterer Leistungsnachweis neben der Erstellung des Produkts und seiner Vermittlung und ist zugleich Bewertungsform. Vier von fünf Rubriken werden von jedem Kollegiaten ausgefüllt, die fünfte vom Lehrer. In der ersten Rubrik reflektiert der Kollegiat die Gruppenleistung mit ihren Arbeitsschritten, in der zweiten werden persönliche Initiativen und Beiträge, in der dritten der Bezug zu den Fächern und Fähigkeiten sowie Lernerfolge angegeben, in der vierten Spalte nimmt der Kollegiat eine Gesamteinschätzung vor und beschreibt Probleme, Höhepunkte und gibt ein Feedback an den Lehrer. In der fünften Rubrik schätzt der Lehrer den Ablauf des Projekts

³⁰⁶ Emer / Rengstorf 2006, S. 28f. (M 13) (s. Anhang Dok. 18, S. 218).

³⁰⁷ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 156 (vgl. Dok. 10, S. 108). Zu Kilpatrick vgl. Fn. 221.

³⁰⁸ Vgl. Emer 2008, S. 59 (s. Anhang Dok. 13, S. 150).

insgesamt ein und nimmt bewertend Stellung speziell zur Reflexivität im Reflexionsbericht und zur Mitarbeit des einzelnen Kollegiaten im Projekt.

Der Reflexionsbericht leitet den Rückblick an und vermittelt dem Lehrer wichtige Informationen und Sichtweisen der Kollegiaten. Als Instrument der speziellen Leistungsrückmeldung für jeden einzelnen kann er auch mit einer Ziffernote versehen werden und geht dann in die Vornoten des Abiturs ein. Eine Zuordnung der Note der Projektleistung zu einem bestimmten Fach, wie es im Regelsystem vereinzelt praktiziert wird,³⁰⁹ erfolgt im Oberstufen-Kolleg nicht.

Das *Zertifikat für Projektarbeit* wurde von Emer in Kooperation mit Reinhold Weber, einem Mitglied des Vereins für Projektdidaktik, entwickelt.³¹⁰ Als Ausgangsüberlegungen stellten sich die Fragen:

- Wie kann man besonders engagierten Projektteilnehmern ihre erbrachten Leistungen und Kompetenzen rückmelden?
- Wie kann man ein Dokument entwickeln, das die von den Projektteilnehmern erreichten Kompetenzen enthält und als Beilage zum Abiturzeugnis fungiert, um später bei Bewerbungen von Nutzen zu sein?

Die Entscheidung über die Anfertigung eines Zertifikats liegt bei der Projektleitung (Lehrer und Planungsgruppe), wird aber auch mit Antragstellern und wenn möglich mit der Projektgruppe besprochen. Die Kriterien der Bewertung sind orientiert an den alternativen Leistungsformen der Projektarbeit, an gesellschaftlich zentralen Schlüsselqualifikationen und an projektspezifischen Handlungs- und Sozialkompetenzen³¹¹ der Projektarbeit – gespiegelt im idealen Phasenverlauf eines Projekts. Es wird nicht benotet und weist in der Regel bis zu zwei vom Teilnehmer in besonderer Weise erbrachte Projektkompetenzen auf, die mit einer genaueren Beschreibung dieser spezifischen Leistungen im jeweiligen Projekt in einem Formblatt³¹² erläutert werden. Ein Schema allgemeiner und spezieller Projektkompetenzen dient dabei der Orientierung.³¹³

³⁰⁹ Vgl. Kratz 1994, S. 5.

³¹⁰ Vgl. Emer, Wolfgang: Zertifikat für Projektarbeit. In: Lernwelten 2, 2000, 1, S. 57.

³¹¹ Hier wird der von Weinert verwendete Kompetenzbegriff zu Grunde gelegt: Kompetenz „als Zusammenspiel von Wissen, Können, Wollen, das für die Bearbeitung komplexer Anforderungen erforderlich ist.“ (Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17-32, hier S. 27f.).

³¹² Vgl. das Formblatt in: Emer / Rengstorf 2006, S. 31 (s. Anhang Dok. 18, S. 220).

³¹³ Vgl. das Schema der Kompetenzen in: Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 157 (s. Anhang Dok. 10, S. 108). Das Schema wurde z.B. übernommen von Adamski 2006, S. 6. Eine besondere Form von projektbegleitender Organisation von Kollegiaten als Praktikum (z.B. bei einer Exkursion) ist das Zertifikat für „Projektmanagement“; vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 33f. (M 17) (s. Anhang Dok. 18, S. 222f.).

Eine dritte praktizierte Bewertungsform ist der *prozessbegleitende Dialog*, der durch Besprechungsprotokolle und Projektmappen – eine Art Projektportfolio –, die von den Arbeitsgruppen angefertigt werden, unterstützt wird und zur Benotung herangezogen werden kann.³¹⁴

Eine spezielle Bewertungsform – die *(Selbst-)Diagnose zum Kompetenzzlernen* – haben Emer / Rengstorf für den Musterkurs im Rahmen der Handreichung des Ministeriums NRW für die neu eingeführten ‚Projektkurse‘ entwickelt. Sie bewertet das Kompetenzzlernen in fachlicher Hinsicht. Dabei formulieren die Schüler zu den Kompetenzkategorien Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen zu jeweils einer Frage der drei genannten Kategorien eine reflektierte Kompetenzerfahrung, die dann Grundlage für einen Kommentar oder ein Gespräch mit dem Lehrer ist.³¹⁵

Weitergehende Bewertungsformen wie spezifische Projektprüfungen wie z.B. in Hessen an Hauptschulen³¹⁶ oder komplexere Kompetenzraster³¹⁷ zur Bewertung wurden am Oberstufen-Kolleg nicht entwickelt, weil sie die Praxis unnötig belasten und bürokratisieren.

Als Gegenstand der Abiturprüfung am Oberstufen-Kolleg kann die Projektleistung allenfalls als „Besondere Lernleistung“ berücksichtigt werden, wenn es der Kollegiat wünscht und anmeldet. Dann wird das Produkt vorgelegt und in Kombination mit einer mündlichen Prüfung bewertet.

³¹⁴ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 143f. (s. Anhang Dok.4, S. 43) und Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [a], S. 119 (Formblatt eines Besprechungsprotokolls) (s. Anhang Dok. 8, S. 87). Vgl. auch Emer 2007, der für projektorientierte Exkursionen im Fach Geschichte spezielle Erkundungsinstrumente entwickelt hat (ebd., S. 45f. Anlage 2 und 3) (s. Anhang Dok. 16, S. 182).

³¹⁵ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Varusschlacht S. 7 (M10) und Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 137f. zu den Kompetenzen und S. 143 Hinweis auf Diagnosebogen (s. Anhang Dok. 4, S. 43).

³¹⁶ Vgl. Adamski 2006, S. 2; vgl. auch Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) (Hrsg.): Hauptschulen auf dem Weg zu Projektarbeit und Projektprüfungen. Wiesbaden 2002.

³¹⁷ Vgl. Merziger, Petra / Schnack, Jochen: Mit Kompetenzrastern selbständiges Lernen fördern. In: Pädagogik 57, 2005, 3, S. 20-24 und Edeler, Uwe-Carsten.: Beobachtungs- und Bewertungskriterien zum Lernverhalten im Projektunterricht. In: Hamburg macht Schule 1999, 2, S. 11. Vgl. auch Paradies, Liane / Wester, Franz / Greving, Johannes: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin 2006, S. 169ff. präsentieren Bewertungsbögen und Bewertungsraster für Projekte, die zum Teil anregende Gesichtspunkte enthalten, aber insgesamt sehr komplex und an der detaillierten Punktbewertung wie beim Zentralabitur orientiert sind.

6. Konzeptualisierung und Vernetzung von Projekt- und Fachdidaktik: Das Beispiel des Faches Geschichte

6.1 Zum Verhältnis von Fach- und Projektdidaktik im Fach Geschichte

Fachunterricht und Projektunterricht sind zunächst zwei verschiedene, aber komplementäre Unterrichtsformen mit unterschiedlichen Perspektiven. Folgt der Fachunterricht der Wissenschaftsorientierung und damit dem fachsystematischen Lernen, so orientiert sich der Projektunterricht an der Lebenswelt- und Problemorientierung.³¹⁸ Die ursprüngliche Konzentration der Projektdidaktik auf Projektwochen verstärkte die Abgrenzung von Fach- und Projektunterricht, so dass die Projektidee die Fächer kaum erreichte und bis in die 1990er Jahre hinein und zum Teil bis heute dort eine untergeordnete Rolle spielt.³¹⁹

Bei der Entwicklung der Beziehung zwischen beiden Unterrichtsformen kann man zwei Richtungen wechselseitiger Annäherung feststellen: Elemente des Projektunterrichts werden als faszinierende Fremdkörper von außen in die Fachdidaktik hineingetragen und „fachdidaktisch gezähmt“.³²⁰ In den 1990er Jahren wird im Kern der Fachdidaktiken selbst, z.B. durch neue Lerntheorien und Schülerorientierung, ein Interesse an Handlungsorientierung und damit an neuen Unterrichtsformen wie dem Projektunterricht entwickelt. Beide Annäherungsbewegungen treffen sich in ihrem Interesse an Handlungsorientierung, die ja für den Projektunterricht die Basis darstellt. An diesem zentralen Punkt lassen sich Verbindungen der beiden Unterrichtsformen schaffen.³²¹

In einzelnen Fachdidaktiken wie dem Sachunterricht der Primarstufe und der Deutschdidaktik mit dem produktorientierten Literaturunterricht konnte die Projektdidaktik in den 1990er Jahren einen ernsthaften Stellenwert erringen.³²² Noch 1997 betonte Heursen die Notwendigkeit „sich erneut mit dem Projektgedanken im Fachunterricht zu beschäftigen“³²³ und den Fachunterricht in Richtung auf Subjektivierung, Problem- und Handlungsorientierung des Lernens zu überdenken und damit projektorientiertem Lernen Eingang zu verschaffen. Dies kann z.B. durch projektorientierte Kleinformen und Facharbeiten geschehen, auch wenn diese Formen

³¹⁸ Vgl. Heursen, Gerd: Projektunterricht und Fachdidaktik. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 199-212, hier S. 199f. Bastian / Gudjons 1990, S. 38ff. sehen ein „notwendiges Korrektiv dieser Erstarrung [im Lehrgang]“ im Projektunterricht, der „die historisch bedingte Trennung von Schule und Leben“ korrigiere (ebd., S. 39). Vgl. auch Emer / Lenzen 2009, S. 138: „Der Projektunterricht steht quer zum Fachunterricht“. Vgl. auch Reiss, Kristina / Ufer, Stefan: Fachdidaktische Forschung im Rahmen der Bildungsforschung. In: Tippelt / Schmidt (Hrsg.) 2010, S. 199-216. Sie betonen, dass der fachwissenschaftliche Aufbau „kaum auf die Bedürfnisse von Lernenden zugeschnitten“ sei (ebd., S. 201).

³¹⁹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 43.

³²⁰ Emer / Lenzen 2009, S. 45.

³²¹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 45. Vgl. zu Handlungsorientierung auch Emer / Horst 1995, S. 11f.

³²² Vgl. zu den beiden Fachdidaktiken: Emer / Lenzen 2009, S. 44 mit Hinweisen zur Fachliteratur.

³²³ Heursen 1997, S. 201. Vgl. auch Tosch 1997, S. 55, der die „Verschränkung von normalem Unterricht und Projektunterricht“ betont und am Beispiel erläutert.

nicht immer alle Projektkriterien erfüllen können. Sie bereiten dennoch auf genuine historische Projekte in Projekttagen und -wochen vor.³²⁴

In der Verschränkung von Projekt und Lehrgang kommen Prinzipien beider Unterrichtsformen zur Geltung, die Wissenschaftsorientierung und Fachmethodik einerseits ebenso wie die Lebenswelt- und Handlungsorientierung andererseits, die im projektorientierten Arbeiten die subjektive Bedeutsamkeit des historischen Gegenstands entdecken und produktbezogen in die gegenwärtige Realität umsetzen können.³²⁵

Die Fachdidaktik Geschichte tat sich bis in die 1990er Jahre schwer, die Unterrichtsform Projekt wahrzunehmen und ihr einen wichtigen Stellenwert zuzuweisen. Maßgebende Geschichtsdidaktiker wie Fürnrohr und Rohlfes³²⁶ betrachteten sie mit Skepsis. Erst Peter Knoch entwickelte 1987 in der führenden fachdidaktischen Zeitschrift eine erste ernsthafte Würdigung und Konzeptualisierung, allerdings ohne die Ergebnisse der allgemeinen Projektdidaktik angemessen zu integrieren.³²⁷ Auch in dem 1999 erneuerten „Lehrplan Geschichte für die Sekundarstufe II“ in Nordrhein-Westfalen sucht man vergeblich die Stichworte ‚Projekt‘ oder ‚Projektunterricht‘. Allerdings wird im Zusammenhang mit dem fächerübergreifenden Unterricht immerhin „projektorientierter Unterricht“ erwähnt, der wesentliche Elemente der Projektdidaktik aufnimmt, indem er ihn als „anwendungsbezogen“, „produktorientiert“ und die „Lebenssituation der Lernenden“³²⁸ einbeziehend charakterisiert und als didaktisches Profil das entdeckende Lernen zu Grunde legt.

Schon 1990 hatte der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann die Notwendigkeit von Projektunterricht für einen demokratischen Geschichtsunterricht betont: „Demokratischer Geschichtsunterricht arbeitet besonders mit Sozialformen, die demokratische Verhaltensweisen einüben und demokratische Schulkultur fördern. Als solche eignen sich in besonderem Maße projektorientiertes Lernen, fächerübergreifender Unterricht, Gruppenarbeit, Öffnung der Schule.“³²⁹

³²⁴ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 46f. Dort werden von uns als erprobte Kleinformen projektorientierten Arbeitens wie z.B. Stundenprojekte (Miniprojekte), projektorientierte Kursphasen, Fachtage und Einzelprojekte (Facharbeiten) vorgeschlagen und an Beispielen erläutert.

³²⁵ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 48f.

³²⁶ Vgl. zum ersten Forschungsstand und den genannten Autoren: Emer 2004, S. 545f. (s. Anhang Dok. 20, S. 244f.) und S. 65 dieser Arbeit.

³²⁷ Vgl. Knoch, Peter: Der schwierige Umgang mit Projekten. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 38, 1987, H. 9, S. 527–540.

³²⁸ MSWF (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen 1999, S. 63. Vgl. dazu auch Emer / Horst 2006, S. 247 (s. Anhang Dok. 19, S. 242).

³²⁹ Bergmann, Klaus: Thesen [der Tagung Demokratischer Geschichtsunterricht] nach Vorschlägen von Klaus Bergmann. In: Clausnitzer, Heidi (Hrsg.): Demokratischer Geschichtsunterricht eine uneingelöste Forderung? Berichte und Materialien zur Tagung vom 1. bis 3. März 1990 in Bielefeld (=Ambos; Bd. 30). Bielefeld 1991, S. 14-17, hier S. 17.

Aber erkennbare Tendenzen, dass die Projektidee deutlich den Anteil von lehrgangsförmigen Sequenzen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II zurückdrängt, ist in der fachdidaktischen Theorie wie in der schulischen Praxis bis heute noch nicht erreicht, auch wenn es seitdem den erfolgreichen bundesweiten Geschichtswettbewerb und einzelne Bemühungen von Geschichtsdidaktikern und Lehrern gegeben hat.³³⁰

Angeregt durch meine Unterrichtstätigkeit im Projektunterricht, dem damals so genannten „Gesamtunterricht“ am Oberstufen-Kolleg, habe ich bereits seit 1980 in mehreren Projektanalysen zu historischen Themen³³¹ das Potenzial des Projekts im Fach Geschichte entdeckt und wesentliche projektdidaktische Elemente herausgearbeitet: Lebenswelt- und Handlungsbezug, die Veränderung der Rollen, die Bedeutung der Region für Geschichtsprojekte, die Verbindung von Lehrgang und Projekt, die Möglichkeiten der selbstständigen Erkundung und des entdeckenden Lernens als innovative Gestaltung und Eingreifen in eine soziale Realität.³³²

Bereits 2004 habe ich in einem ersten kritischen Forschungsbericht festgestellt, dass in der Fachdidaktik Geschichte die allgemeine Projektdidaktik kaum rezipiert und dem Projekt im Gesamtcurriculum Geschichte kein entsprechender Raum eingeräumt wurde. Im Gegenteil, die Unterrichtsform Projekt betrachteten Geschichtsdidaktiker wie z.B. Rohlfes und Führenrohr³³³ mit Skepsis und begrenzten ihre Anwendung. Ihr Bildungswert wurde nicht entsprechend erkannt und gefördert. Vor diesem Hintergrund eigener Praxis und theoretischer Analyse wurde am Oberstufen-Kolleg ein fachdidaktisches Konzept entwickelt, das Projektdidaktik und Lehrgang (Leistungskurs) verbindet und dem projektorientierten Lernen einen festen Platz im Fach Geschichte und darüber hinaus zuweist.³³⁴

In jedem der ersten fünf Semester im Fach Geschichte und im fächerübergreifenden Unterricht mit historischem Schwerpunkt der dreijährigen Oberstufe erhielt projektorientiertes Lernen in unterschiedlichen Arbeitsformen einen gesicherten Stellenwert: von in den Lehrgang integrierten Formen mit unterschiedlichem Grad der Eigenaktivität wie selbstentwickeltem

³³⁰ Zur Entwicklung des Geschichtswettbewerbs vgl. Emer 2004, S. 546 (s. Anhang Dok. 20, S. 245). Zu den geschichtsdidaktischen Bemühungen vgl. z.B. Hill, Thomas / Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.): Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte. Bielefeld 2002 und Lässig, Simone / Pohl, Karl Heinrich: Projekt statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert. In: Dies. (Hrsg.): Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule. Schwalbach/Ts. 2007, S. 5-17. Die Autoren stützen sich u.a. auch „auf die Überlegungen, die in langen Jahren am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld gewonnen wurden“ (ebd., S. 8, Fn. 11). Projektunterricht gehöre „immer noch nicht zum Standard der Geschichtsdidaktik“ (ebd., S. 7, Fn. 6).

³³¹ Vgl. Böhning / Drexler / Emer u.a. 1980; Dietz / Emer 1978; Emer / Stoll 1980 und 1982; Böhning / Emer / Horst u.a. 1982; Emer / Rosinski / Werner 1993.

³³² Vgl. Emer / Horst 2006, S. 249ff. (s. Anhang Dok. 19, S. 227ff.) und Emer 2010, S. 218ff. (s. Anhang Dok. 3, S. 27ff.). Vgl. auch Horst, Uwe: Die Förderung selbständigen Lernens in einem Fach. Erfahrungen und Vorschläge am Beispiel des Fachs Geschichte. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Soest 2000, S. 69-83.

³³³ Vgl. Kapitel 6, dieser Arbeit, S. 64, Fn. 326.

³³⁴ Vgl. Emer / Horst 2006, S. 249ff. (s. Anhang Dok. 19, S. 227ff.).

Rollenspiel, Stadtgang, Miniprojekt, eigenständigem forschendem Lernen in der Facharbeit bis zu eigenständigem Projektunterricht in der zweiwöchigen Projektphase mit einer historischen Exkursion.³³⁵

Diese projektorientierten Zugänge im Lehrgang und darüber hinaus im eigentlichen Projektunterricht zielten darauf, die „Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen“³³⁶ als wesentliche Kompetenz der Projektdidaktik zu fördern. Dies geschah durch die Integration außerschulischer Lernorte (Stadt, Region, Museum, Stadtarchiv etc.), durch die Entwicklung von Forschungsfragen, durch die eigenständige Anwendung historischer Methoden und Materialien, durch Handlungs- und Produktorientierung sowie Kooperation und soziales Lernen. Der ausschließliche lehrgangsorientierte, in klassischen Formen organisierte Leistungskurs Geschichte hätte dies so nicht leisten können.

6.2 Entwicklung spezifischer Methoden und Formen projektorientierten Lernens im Fach Geschichte am Oberstufen-Kolleg

6.2.1 Spezifische Methoden projektorientierten Lernens in Geschichte

Bei der Projektorientierung im Lehrgang und darüber hinaus in der „Projektphase“ am Oberstufen-Kolleg in Geschichte musste die Problematik der Themenfindung, geeignete Projektformen und die besondere Bedeutung der Region geklärt und entwickelt werden.

Nicht alle historischen Themen eignen sich für projektorientiertes Lernen. Die ausgesuchte Thematik und das Problem müssen „handlungsorientierende Elemente und / oder lebensweltliche Bezüge“³³⁷ ermöglichen. Allgemeinhistorische Themen eignen sich dann, wenn jeweils ein neuer Zugang entdeckt, ein Problem aufgeworfen und gestalterisch, z.B. durch Dramatisierung, Visualisierung oder auditives Gestalten, umgesetzt wird. Reines kognitives Bearbeiten wäre hier fehl am Platz. So kann z.B. die Zeit des Sozialistengesetzes durch dramatisierende Szenarien, etwa eine nachgespielte Reichstagssitzung oder eine authentische Gerichtsverhandlung³³⁸ projektorientiert bearbeitet und ein neuer Zugang und Erkenntnisgewinn erreicht werden.

³³⁵ Vgl. Kapitel 6.2 dieser Arbeit, S. 66ff. Zu den einzelnen Formen vgl. Emer / Horst 2006, S. 254ff. (s. Anhang Dok. 19, S. 231ff.).

³³⁶ Emer / Horst 2006, S. 249 (s. Anhang, Dok. 19, S. 227).

³³⁷ Emer / Horst 2006, S. 251 (s. Anhang Dok. 19, S. 228). Zur Themenfindung historischer Projekte vgl. auch Emer 2010, S. 221-223 (s. Anhang Dok. 3, S. 31f.). Zur Spezifik und den Bedingungen von Projekten in Geschichte vgl. Emer 2004, S. 551f. (s. Anhang Dok. 20, S. 250).

³³⁸ Zur Form des Szenariums vgl. unten S. 70f. Zur Beschreibung der beiden Szenarien vgl. Emer, Wolfgang: Spiel und Gestaltungsaufgaben im Geschichtsunterricht. In: Friedrich Jahresheft XXI, 2003, S. 100-102 und ausführlicher mit Quellen vgl. Emer, Wolfgang / Mayer, Ulrich: Gestaltungsversuche und Spiele im Geschichtsunterricht. In: Emer / Horst (Hrsg.) 1995, S. 130-159.

Für das Fach Geschichte am Oberstufen-Kolleg wurde durch Projektorientierung im Lehrgang und in anderen Unterrichtsformen ein eigenes „Projektcurriculum“³³⁹ entwickelt, für dessen Durchführung spezifische projektaffine Formen gefunden und durchgeführt wurden. Dazu gehörten das historische Szenarium, das historische Aktionstheater, das Experten- und Zeitzeugeninterview, das Miniprojekt im Lehrgang, die Präsentation von „Schlüsselquellen“, die Facharbeit, der Stadtgang und die projektorientierte Exkursion. Sie dienen in besonderer Weise fach- und projektdidaktischen Zielen.

Fachdidaktisch ermöglichen sie tieferes historisches Verständnis durch handelnden Umgang, Dialog und Begegnung mit der Geschichte für die Anwendung historischer Wissenschaft und Umsetzung politischer Bildung.

Projektdidaktisch fördern sie in besonderer Weise selbstständiges Lernen durch Einbeziehung außerschulischer Lernorte und Experten, die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Schüler, die Anwendung von Methoden des forschenden und handlungsorientierten Lernens, sowie Präsentations- und Vermittlungskompetenzen. Die aktive Mitgestaltung des Unterrichts und die kommunikative Vermittlung des Produkts ermöglichen und erfordern demokratisches Handeln und Engagement.³⁴⁰ Dazu dient auch eine Anleitung zur historischen Projektarbeit für Schüler.³⁴¹

Bei all diesen Komponenten spielt die didaktische Kategorie der Region im Geschichtsunterricht eine besondere Rolle. In Abgrenzung zu dem durch die NS-Zeit belasteten Begriff der Heimat und Heimatkunde wird Region als sozialhistorisches Konstrukt einer raumzeitlich veränderbaren Realität und eines Interaktionszusammenhangs verstanden.³⁴² Als solche schließt die Region sehr wohl die Lebenswelt der Schüler ein, die durch sie beeinflusst werden und damit handelnd in sie eingreifen können. Region ist „mit ihren vielfältigen Lernorten und größeren Möglichkeiten entdeckenden Lernens durch eigene Recherchen und die Kontaktmöglichkeiten zu Zeitzeugen, Archiven, Museen, Überresten und Institutionen“³⁴³ für projektorientiertes Arbeiten im Fach Geschichte ein bevorzugtes Handlungsfeld. Hier können im Sinne Deweys ‚Probleme‘ zur projektorientierten Bearbeitung gewonnen werden. Regionale Projekte können in besonderer Weise demokratischen Geschichtsunterricht fördern, indem sie demokratische Traditionen, antidemokratische Tendenzen und Interaktionsfelder ein-

³³⁹ Vgl. Emer / Horst 2006, S. 250 (s. Anhang Dok. 19, S. 228).

³⁴⁰ Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 52 (s. Anhang Dok. 17, S. 184).

³⁴¹ Vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 24-27 (M12) (s. Anhang Dok. 18, S. 214-217).

³⁴² Zur Begriffsbestimmung und wissenschaftsgeschichtlichen Einordnung vgl. Emer 2010, S. 209-229, hier bes. S. 209-213 (s. Anhang Dok. 3, S. 19-36, hier bes. S. 21-23).

³⁴³ Emer / Horst 2006, S. 251. Zum Ausgangspunkt der Lebenswelt der Schüler und den Möglichkeiten von Identitätsstiftung und demokratiepädagogischem Lernen vgl. auch Emer 2010, S. 216f. (s. Anhang Dok. 3, S. 25f.).

zelter Gruppen ausgehend von Schülerinteressen und ihrer Lebenswelt durch entdeckendes Lernen aufarbeiten und für die Schüler erfahrbar machen. So entdeckten z.B. Kollegiaten am Oberstufen-Kolleg in zwei Theaterstücken zur NS-Zeit vor Ort und einer Recherche zum Horst-Wessel-Denkmal Aspekte dieser Zeit, die zu dem Zeitpunkt noch wenig erforscht waren.³⁴⁴

Die Region mit ihrer anschaulichen Nähe und ihren Erfahrungsfeldern ist darin Lehrgang und Schulbuch überlegen und ermöglicht auch stärker als sonst Zusammenhänge zwischen eigener Lebensgeschichte und allgemeiner Geschichte herzustellen. Von dort aus können auch handlungsorientierte Positionen bezogen und in die Praxis umgesetzt werden. Aus der „kritischen Analyse vorhandener Identitäten“³⁴⁵ in der Region können eigene regionale Identitäten gefunden werden.

Um geeignete regionale Themen zu finden, müssen zwei zentrale Auswahlkriterien beachtet werden: „Regionale Themen müssen Exemplarität besitzen, das heißt [...] zentrale Elemente der allgemeinen Geschichte konkretisieren“ und das „Spezifische einer Region, also die regionale Identität enthalten“.³⁴⁶ Da die Schüler zunächst durch die Ferne der Vergangenheit und die stummen historischen Zeugnisse und Überreste eine größere Distanz zur Geschichte besitzen, besteht bei der Themenfindung für projektorientiertes Lernen ein Weg darin, über Phänomene der alltagsweltlichen Kommunikation, wie z.B. Zeitungsartikel, Ausstellung, Gedenktag, Fest, Familiengeschichte etc. zu gehen. Für eine geeignete Themenfindung aus fachlicher und regionaler Perspektive habe ich ein Strukturgitter mit Beispielen zu den historischen Kategorien Ereignis, Person, Struktur, Konflikt und Kultur entwickelt, anhand dessen die Schüler Interessen und Fragen entwickeln und zu einem eigenen Thema gelangen können.³⁴⁷

6.2.2 Formen und Etüden des Projektlernens in Geschichte

Als projektorientierte Etüden haben Emer / Horst Zeitzeugeninterview, Expertengespräch und Präsentationen von Schlüsselquellen in den Lehrgang einbezogen. Sie sind wichtige Bausteine für das Arbeiten in einem historischen Projekt. Das in der Region durchgeführte Zeitzeugeninterview erforderte eine spezifische Vorbereitung und Methode, die der sog. Oral History.

³⁴⁴ Vgl. z. B. Emer / Stoll 1980 und Emer, Wolfgang: Ein verschwundener Gedenktag. Der Horst-Wessel Kult am Beispiel Bielefeld. In: Geschichte lernen 9, 1996, 49, S. 39-43.

³⁴⁵ Emer 2010, S. 217 (s. Anhang Dok. 3, S. 27).

³⁴⁶ Emer 2010, S. 216 (s. Anhang Dok. 3, S. 25).

³⁴⁷ Vgl. Emer 2010, S. 225 (s. Anhang Dok. 3, S. 32).

Nach Durchführung und Auswertung wurde es im Lehrgang präsentiert. Ähnlich wurde mit dem Expertengespräch außerhalb der Schule (z.B. im Museum) verfahren.³⁴⁸

Die Präsentation von „Schlüsselquellen“ ist eine in einem fachdidaktischen Seminar an der Universität Bielefeld (Fakultät für Geschichte) von mir entwickelte und erprobte, aber durchaus auch an der Schule einsetzbare, projektorientierte Form. Dabei wird eine Schlüsselquelle selbst gesucht und mit einer spezifisch regionalgeschichtlichen Methode³⁴⁹ erforscht, ausgewertet und präsentiert, um dadurch ein regionalgeschichtliches Feld und Thema zu erschließen. Als daraus hervorgehende zweite Aufgabe haben die Studenten eine Projektskizze zu der Schlüsselquelle entwickelt und im Seminar vorgestellt.³⁵⁰ Dadurch wurde fachdidaktische Theorie nicht nur reflektiert, sondern „ihre Umsetzung durch Veranschaulichung und eigenes Handeln erfahrbar“³⁵¹ und damit die Kategorie der „denkenden Erfahrung“, wie sie Dewey als Wegfindung zum Projektlernen fordert, angewendet.

Als einfache Form regionaler Projektarbeit haben Emer / Horst den „Stadtgang“ entwickelt,³⁵² eine Art selbstständige Erkundung und Aufarbeitung historischer Überreste und ihre Präsentation vor Ort. Diese selbst erkundete und präsentierte Führung wurde auch als Museumsgang durchgeführt, bei der Kollegiatengruppen jeweils eine Abteilung oder einen Aspekt erkundet und präsentiert haben.

Mit dem „Stadtgang“ im Lehrgang ist quasi eine Vorform der Exkursion als Projekt in der Projektphase entwickelt, die an Stelle der Studienfahrt als fester Bestandteil des Curriculums im Leistungskurs Geschichte eingeführt wurde. In Abwandlung des berühmten Zitats von Dewey kann in beiden Formen „learning by going and doing“³⁵³ praktiziert werden. Die am Oberstufen-Kolleg entwickelte Exkursion verzahnt Lehrgang und Projekt. Die ausgewählte fremde Region (z.B. Wetterau, Nordspanien, Toskana) wurde im Lehrgang nach Interessengruppen anhand von Fach- und Reiseliteratur untersucht und in einem dort produzierten Rea-

³⁴⁸ Vgl. Emer / Horst 2006, S. 251f. (s. Anhang Dok. 19, S. 229). Vgl. auch Emer 2010, S. 219f. (s. Anhang Dok. 3, S. 28). Adamski 2006 betont die Notwendigkeit von Etüden und führt eine Reihe davon auf (ebd., S. 5) ebenso wie Emer Wolfgang: Das Projekt als „geschichtsdidaktische Normalität“. Theorie und Praxis historischer Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld. In: Hill, Thomas / Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.): Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte. Bielefeld 2002, S. 74-91, hier S. 85f.

³⁴⁹ Vgl. dazu Hannig, Jürgen: Regionalgeschichte und Auswahlproblematik. In: Geschichtsdidaktik 7, 1984, 2, S. 131-141.

³⁵⁰ Vgl. Emer 2010, S. 228 (s. Anhang Dok. 3, S. 35f.). Die Ergebnisse der Seminararbeit sind in einer Materialmappe veröffentlicht: Vgl. Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Die Region im Geschichtsunterricht (=AMBOS, Blaue Reihe Nr. 113). Bielefeld 2005.

³⁵¹ Emer 2010, S. 228 (s. Anhang Dok. 3, S. 36).

³⁵² Vgl. Emer / Horst 2006, S. 251 und 257 (s. Anhang Dok. 19, S. 229 und 234) und Emer 2010, S. 224 (s. Anhang Dok. 3, S. 33).

³⁵³ Hey, Bernd: Die Exkursion in der Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. In: Emer / Horst (Hrsg.) 1995, S. 161-163, hier S. 162: „Die Exkursion als *outdoor learning*, als *learning by going and doing*, als *open air activity*“. Vgl. auch ders.: Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart 1978.

der zur Erkundung in der Region herangezogen. Die Interessengruppen stellten danach ihre gewählten Objekte bei Führungen vor Ort vor. Nach der Rückkehr wurde am „Produkttag“ am Ende der Projektphase eine Ausstellung zu den Ergebnissen aufgebaut und dem schulischen Publikum vermittelt.³⁵⁴

Die Exkursion verfolgte damit wichtige projekttypische Ziele: in einer begrenzten Zeit ein historisches Objekt zu entdecken, es zu erkunden und mit einem ‚Gebrauchs- und Mitteilungswert‘ zu präsentieren und zu vermitteln. Dabei wurden wichtige handlungsorientierende und projektdidaktische Kompetenzen erworben, wie z.B. planen, entscheiden, kooperieren, Problem erkennen und lösen können. Durch die Wahrnehmung und Anerkennung des Produkts am Produkttag wurde individuell eine Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erreicht,³⁵⁵ auf der kollektiven Ebene durch die Gestaltung von Schulleben soziale Wirklichkeit verändert. Damit leistet die Exkursion in Gestalt von Projektorientierung auch einen Beitrag zur Demokratiepädagogik.

Schließlich ist die obligatorische Facharbeit in Geschichte eine Möglichkeit für den einzelnen Kollegiaten in einer ihm zur Verfügung gestellten Zeit selbständig zu arbeiten und forschen-des Lernen anzuwenden. Er kann dann die Recherche zu einem Produkt in Form einer schriftlichen Ausarbeitung konkretisieren, die wissenschaftspropädeutisch Studienorientierung und -eignung für das Fach vorbereitet.³⁵⁶

Als eine weitere Form projektorientierten Arbeitens im Fach Geschichte haben Emer / Horst das „historische Szenarium“ eingesetzt. Es bietet einen kreativen Rahmen, in dem Schüler in einem Projekt durch eigene begrenzte Erkundung eines lokalen oder fallbezogenen historischen Kontextes (z.B. Dreißigjähriger Krieg in Bielefeld, Gerichtsverhandlung eines historischen Falls bzw. einer Reichstagssitzung zum Sozialistengesetz im Kaiserreich)³⁵⁷ fiktive, historisch recherchierte Szenendialoge entwickeln konnten. Sie arbeiteten damit fächerübergreifend, indem die Fächer Geschichte mit historischer Recherche und Deutsch mit der Fähigkeit zur Gestaltung dramatischer Texte zu einem projektorientierten Lernen verbunden wurden.

³⁵⁴ Vgl. Emer 2010, S. 225f. (s. Anhang Dok. 3, S. 33); Emer / Horst 2006, S. 253f. (s. Anhang Dok. 19, S. 230f.).

³⁵⁵ Vgl. Emer 2007, S. 37-46 (s. Anhang Dok. 16, S. 175-182). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigt sich z. B. bei der Entdeckerfreude vor Ort und beim selbstbewussten Präsentieren am Produkttag (ebd., S. 31f.) (s. Anhang Dok. 16, S. 179).

³⁵⁶ Zum Beispiel einer sehr selbstständigen Untersuchung zur „Geruchswahrnehmung um 1800“. Vgl. Emer 2010, S. 227f. (s. Anhang Dok. 3, S. 35); Emer / Horst 2006, S. 250f. (s. Anhang Dok. 19, S. 237f.) und Emer / Lenzen 2004, S. 11 mit einer Rückmeldung des Schülers zu seiner Facharbeit (s. Anhang Dok. 21, S. 258f.).

³⁵⁷ Vgl. Emer / Horst 2006, S. 263 (s. Anhang Dok. 19, S. 239f.) und Emer 2010, S. 226 (s. Anhang Dok. 3, S. 33f.).

Eine erweiterte Form des Szenariums haben Emer / Stoll mit dem „Aktionstheater“³⁵⁸ entwickelt. Es bestand aus einem fächerübergreifenden Kurs zur Recherche eines historischen Themas (Machtergreifung in Bielefeld 1933) mit dem Ziel, Szenen und Dialoge zu konstruieren, um sie dann in der Projektwochenzeit in ein Theaterstück umzusetzen und aufzuführen.³⁵⁹

All diese Formen und zusätzlich kleinere projektorientierte Etüden im Lehrgang – wie z.B. die szenische Vorstellung einer Sozialbiographie, die visuelle Demonstration eines Begriffs³⁶⁰ – sind im Curriculum Geschichte mit projektorientierten Anteilen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld durchgeführt worden und haben den Wert der Verbindung von Fach- und Projektdidaktik bestätigt, besonders im Spektrum der Region durch Erhöhung von Motivation, Engagement der Schüler und durch kommunikativen Ertrag des jeweiligen Produkts.³⁶¹

6.3 Historisches Projektlernen im Schulbuch Geschichte

Das Schulbuch Geschichte ist als Unterrichtsmittel zunächst einmal ein Instrument des Lehrgangs. Wenn Projektlernen und Geschichtsprojekte den Lehrgang im Spektrum der Lerngelegenheiten ergänzen sollen, müsste auch die veränderte Arbeitsweise des Projekts im Lehrgang vorbereitend als projektorientiertes Lernen und darüber hinaus als eigenständige Unterrichtsform des Projektunterrichts ermöglicht werden.

Diese Erkenntnis und Notwendigkeit, die in unserem „Fach- und Projektcurriculum Geschichte“ umgesetzt wurde,³⁶² veranlasste mich, bei der Mitarbeit an verschiedenen Schulbüchern Impulsgebungen für projektorientierte Elemente auch dort zu verankern. Das geschah einmal durch die Bereitstellung von Methodenseiten, die historische Projektarbeit von der Definition, den Kriterien über Initiierung, Planung, Durchführung, Präsentation und Auswertung schülergerecht darstellten,³⁶³ dann durch Einstiegsmaterial und Arbeitshinweise für ein Projektbeispiel.³⁶⁴

³⁵⁸ Emer, Wolfgang / Stoll, Albrecht: Aktionstheater: Bielefeld 1933 (=AMBOS 14). Bielefeld 1982 [ausführlicher Projektbericht].

³⁵⁹ Zu dem Beispiel „Bielefeld 1933“ vgl. Emer / Stoll 1982. Weitere Beispiele für Fachprojekte vgl. Emer 2010, S. 226f. (s. Anhang Dok. 3, S. 34f.) und Emer / Horst 2006, S. 261ff. (s. Anhang Dok. 19, S. 238f.).

³⁶⁰ Vgl. Emer 2010 Sozialbiographie, S. 20ff. und Emer 2010 Begriffe, S. 31ff. Vgl. auch zu Miniprojekten im Lehrgang Emer / Horst 2006, S. 259f. (s. Anhang Dok. 19, S. 235f.) und zu den Etüden und ihrem Ertrag Emer / Lenzen 2004, S. 11ff. bzw. S. 14 (s. Anhang Dok. 21, S. 268ff. bzw. S. 262).

³⁶¹ Vgl. Emer / Horst 2006, S. 264 (s. Anhang Dok. 19, S. 240f.) und Horst 2000, S. 59ff.

³⁶² Vgl. Kapitel 6.1 dieser Arbeit, S. 63ff.

³⁶³ Vgl. Emer / Lenzian 2004, S. 458-461 und Emer / Rengstorf 2006, S. 24-27 (M 12) (s. Anhang Dok. 18, S. 214-217).

³⁶⁴ Vgl. Emer, Wolfgang / van Norden, Jörg: Projekt: Migration – eine kontroverse Notwendigkeit? In: Lenzian (Hrsg.) 2004, S. 496-512.

In einer späteren Ausgabe für ein anderes Bundesland hat der Autor durch Verstärkung des Quellencharakters für eigenständiges Arbeiten und Vorstellung methodischer Hinweise für Projektorientierung eine Lehrbuchveränderung angestrebt. Sie soll im Fachkontext Geschichte für Schüler aufschließbar machen und ihre Selbstständigkeit fördern.³⁶⁵

Bei einem ganz anders konzipierten Schulbuch für die Sekundarstufe I zum Mittelalter, das projektorientiert angelegt ist und auf die Herstellung eines eigenständigen Portfolios mit entsprechenden Arbeitshilfen hinausläuft, habe ich an der Konzeption und an zwei Kapiteln mitgearbeitet.³⁶⁶

Durch diese Projektorientierung im Schulbuch erhält auch der Lehrgang eine stärkere Schülerorientierung hin zu mehr Selbstständigkeit und Gestaltungskompetenz und bereitet so eigenständige Projekte in Geschichte vor. Andererseits kann der Lehrgang durch die Vermittlung von Sach- und Methodenkompetenz die historische Projektarbeit fachlich fundieren.

³⁶⁵ Vgl. Emer, Wolfgang: Spanischer Kolonialismus. In: Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe. Wechselwirkungen und Anpassungsprozesse in der Geschichte. Paderborn 2010, S. 43-111 und veränderte 2. Auflage 2012, S. 49-119, S. 126-133 und S. 140f.

³⁶⁶ Vgl. Emer, Wolfgang: [Kapitel 1] Das Christentum breitet sich aus; [Kapitel 4] Städte – Eine neue Welt. In: Horst, Uwe / Volkwein, Karin (Hrsg.): Lernbuch Geschichte. Mittelalter. Stuttgart / Leipzig 2010, S. 5-26 und S. 69-94.

7. Bestimmung des Verhältnisses von Projektdidaktik und Schulorganisation bzw. -entwicklung

7.1 Differenz und Struktur von Schulorganisation für die Entwicklung von Projektlernen

Schulorganisation war und ist häufig immer noch weithin auf den Lehrgang mit seinen Bedürfnissen abgestellt. Lernort-, Sozialform- und Leistungsformsentscheidungen unterliegen einer festen Struktur, die dem Lehrer ein Planungs- und Steuerungsmonopol zuweist.³⁶⁷ Diese Organisationsform lässt dem Projektlernen nur wenig Raum, erschwert oder verhindert es.³⁶⁸ Projektunterricht benötigt z.B. andere bzw. veränderte Bedingungen für Leitung, Zeitstrukturen, Lernorte, Rollenverständnis, Leistungsformen, die am Prozess und Produkt ausgerichtet sein sollten.³⁶⁹ Emer / Lenzen haben fünf verschiedene Ebenen der Organisation von Projektunterricht unterschieden: „eine personelle, eine zeitliche, eine räumliche, eine finanzielle, eine schulprogrammatische“³⁷⁰.

Personell ist eine reguläre Betreuung dieser Unterrichtform erforderlich, wie es die Fachkonferenz für die jeweiligen Fächer im Lehrgang ist. Eine permanente Organisationsgruppe hat vielfältige Aufgaben, denn die Lernform Projekt bedarf „der Adaptation an die jeweilige Schule, ihr Profil und Programm [...] als auch Begleitung und Weiterentwicklung“³⁷¹, wie z. B. Dokumentation, Reflexion, Anregung von spezifischen Leistungsformen, Entwicklung von Beurteilungskriterien, Abstimmung mit Externen bis hin zum ‚Export‘ von Projektaktivitäten, wie es am Oberstufen-Kolleg durch den Auftrag als Versuchsschule gefordert war.³⁷² Nicht selten muss eine solche Gruppe – im Sinne einer Steuergruppe – helfen, die gleichberechtigte Legitimation des Projektunterrichts im Kontext von Schulentwicklungsprozessen konsequent zu verfolgen, so wie es auch an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg nötig war.

Die *zeitliche Ebene* der Projektorganisation erfordert die Einpassung des Projektverlaufs in das Schuljahr von der Vorbereitungszeit bis zur Präsentation und ihrer Weiterwirkung.³⁷³

³⁶⁷ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 92f.; vgl. auch Bastian, Johannes / Schnack, Jochen: Projektunterricht und Schulentwicklung. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 165-183, hier S. 172f.

³⁶⁸ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 92ff.; auch Lässig / Pohl 2007 weisen auf verschiedene Barrieren für Projektlernen hin (ebd., S. 11); sie sind zitiert von Emer / Rengstorf / Schumacher 2010, S. 11 (s. Anhang Dok. 7, S. 75, dort Zitat).

³⁶⁹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 93.

³⁷⁰ Emer / Lenzen 2009, S. 93.

³⁷¹ Emer / Lenzen 2009, S. 94; vgl. auch ebd., S. 202 als Forderung an die einzelne Schule. Zur Notwendigkeit eines Projektausschusses vgl. auch Emer / Steiner 2011, S. 4 (s. Anhang Dok. 2, S. 17).

³⁷² Vgl. hierzu Kapitel 8 dieser Arbeit, S. 88ff.

³⁷³ Vgl. Kapitel 7.2 dieser Arbeit, S. 75ff.

Auf der *räumlichen Ebene* wird die Organisationsgruppe bei der Verteilung der Arbeits- und Präsentationsplätze tätig, verwaltet einen Projekttraum und ein Archiv, wie es am Oberstufen-Kolleg aufgebaut wurde.

Auf der *finanziellen Ebene* sorgt die Organisationsgruppe für einen Projektetat, die Abstimmung mit der Schulleitung und die Information für die Eigenfinanzierung von Projekten.

Die *schulprogrammatische Ebene* schließlich bündelt die anderen Bereiche in einen schulsystemischen und -didaktischen Rahmen, der die Verankerung von Projektlernen im Schulprogramm, die rechtliche Einbindung in Richtlinien und die Kooperation der Entscheidungsträger der Schule veranlasst. Sie bestimmen mit der Organisationsgruppe Projekt die Rhythmisierung des Schuljahres, die jahrgangsbezogene Adaptierung und die leistungsformbezogene Einbindung des Projektunterrichts.³⁷⁴

Diese fünf Ebenen der Organisation sind notwendige Bestandteile, wenn Projektunterricht erfolgreich in Programm und Praxis der jeweiligen Schule verankert wird. Sie führen bei ihrer Ausarbeitung zur Etablierung einer „Projektkultur“.³⁷⁵

Die Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik hat sich m. W., wenn überhaupt, zunächst nur am Rande mit der Frage beschäftigt, wie Projektunterricht im Regelschulsystem zu installieren und organisieren sei.³⁷⁶ Erst mit den 1980er Jahren hat sich in der Schulgeschichte der BRD die Erkenntnis durchgesetzt, dass Projektunterricht eine der vier zentralen Unterrichtsformen ist³⁷⁷ und folglich in der Schulorganisation seinen legitimierten Platz haben sollte. Gesah dies zuerst seit Mitte der 1970er Jahre in einigen innovativen Gesamtschulen, so folgten die anderen Schulformen nur vereinzelt und zögerlich mit Projektwochen und projektorientiertem Unterricht. Die Diskussionen um Schulentwicklung, SchiLf und Schulprogramme in den 1990er Jahren brachte hier erste konsequente Impulse und einzelne organisatorische Verankerungen von Projektunterricht. In Hamburg z.B. wurden mit Hilfe der Stelle eines am Landesinstitut angesiedelten Projektberaters dazu wesentliche Schritte in einzelnen Schu-

³⁷⁴ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 94f. und ebd., S. 57-60, wo Anlässe für Projektleistungen dargelegt werden. Einzelne Schulen, wie z.B. die IGS Flensburg, haben dies in ihrer Struktur umgesetzt: vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 95f.; weitere Beispiele sind die Schulen in Schleswig und in Dassel: vgl. Emer / Rengstorf / Schumacher 2010, S. 13f. (s. Anhang Dok. 7, S. 77); vgl. auch Kapitel 7.4 dieser Arbeit, S. 86f.

³⁷⁵ Zur inhaltlichen Bestimmung von „Projektkultur“ vgl. Kapitel 7.3 dieser Arbeit, S. 79ff.

³⁷⁶ Bastian / Schnack 1997, S. 166 sehen das Verhältnis von Projektunterricht und institutionellem System kaum bearbeitet. Die grundsätzliche Bedeutung der Organisation für Unterricht hat Klingberg schon 1974 in dem „Bedingungsgefüge einer konkreten didaktischen Situation“ (Ziel, Inhalt, Methode, Organisation) betont (vgl. Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt 1974, S. 141). Für Projekte sind bei Frey, 1982, S. 154ff. („Wichtige Voraussetzungen der Projektmethode“) organisatorische Ansätze erkennbar, aber nicht systematisch entwickelt.

³⁷⁷ Vgl. Klafki 1985, S. 234f.; vgl. auch Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit, S. 15ff. bzw. 25ff.

len unternommen durch Einführung von Projektausschüssen, Zeitfenstern für Projektunterricht, fest installierten Projektwochen und Ähnlichem.³⁷⁸

7.2 Projektdidaktik in der Schulorganisation des Oberstufen-Kollegs

Das Oberstufen-Kolleg hat sich in seiner Praxis und Organisation besonders an der Hamburger Entwicklung inspiriert, aber auch eigene Formen und Strukturen entwickelt und erprobt, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Seit seinem Start als Versuchsschule des Landes NRW 1974 hatte das Oberstufen-Kolleg als eine von vier Unterrichtsformen Projektunterricht mit zweimal drei Projektwochen, ab 2002 zweimal zwei Projektwochen jährlich fest installiert.³⁷⁹ Aber außer diesem Zeitfenster, einem vagen Begriff und einem Abschlusstag der Projekte gab es keine klaren organisatorischen Strukturen. Eine Forschungs- und Entwicklungsgruppe zum „Gesamtunterricht“ mit wechselnden Personen sah sich nur am Rande für organisatorische Fragen zuständig. Als ich Ende der 1970er Jahre die Koordination einer Lehrergruppe zum Projektunterricht übernahm, wurde mit ihr eine Organisationsstruktur aufgebaut und dazu allmählich verschiedene Schritte, Maßnahmen und Konzepte entwickelt.³⁸⁰ Die heute zwischenzeitlich fast 35jährige Arbeit in der Projektgruppe umfasste folgende *Ebenen*:

1. Auf der *personellen Ebene* wurde eine feste „Projekt-AG“ (damals noch „FEP GU“ genannt) eingerichtet mit dem Selbstverständnis, die Organisation, Betreuung und Weiterentwicklung der Unterrichtsform zu betreiben. Das war bei dem traditionell verankerten Fachhabitus vieler Kollegen auch an einer Versuchsschule Neuland: sich als Sachwalter einer überfachlichen Unterrichtsform quasi als deren Fachkonferenz zu verstehen. Dies gelang durch regelmäßige Treffen und die Herauslösung der Genehmigung des Projektangebots aus einer Art Schulkonferenz, dem „Curriculumrat“, der sich neben seiner komplexen Aufgabenstellung mit der Genehmigung angemeldeter Projekte befasste und aus Zeitmangel kaum ein Drittel der Projekte beraten und beschließen konnte. Die „Projekt-AG“ entwickelte daraufhin ein Instrument der Beratung, Weiterentwicklung, Qualifizierung und Genehmigung der Projekte, das sogenannte „Hearing“. An zwei Tagen stellten die Projektveranstalter nacheinander der „Projekt-AG“ ihre Projektideen vor. Diese legte dann nach Beratung der Projekte eine Gesamtliste der Schulkonferenz vor, die nur in strittigen Fällen bei Ablehnung durch die „Projekt-AG“ eine Entscheidung traf. Nach vielen Jahren der Erfahrung entfällt die Anrufung ei-

³⁷⁸ Vgl. Steiner 2013, S. 160ff.

³⁷⁹ Vgl. Böhning / Drexler / Emer u.a. 1980, S. 45ff. Zur Umgestaltung des Oberstufen-Kollegs auf eine dreistatt vierjährige Oberstufe mit der Verkürzung der Projektphasen auf zweimal zwei Wochen jährlich vgl. Emer / Horst 2006, S. 248 (s. Anhang Dok. 19, S. 226).

³⁸⁰ Zur Entwicklung der Unterrichtsart „Gesamtunterricht“ vgl. Jung-Paarmann 2010, S. 103ff.

ner höheren Instanz, weil Beratung und Auflagen der „Projekt-AG“ meistens respektiert werden.

2. Die *finanzielle und räumliche Ebene* der Organisation³⁸¹ wird auch im „Hearing“ erfasst. Die finanziellen Rahmenbedingungen einzelner Projekte werden beraten und in einer Liste erfasst und abgestimmt. Für die räumliche Ebene ist die Zuteilung von Plätzen für die einzelnen Projekte wichtig. Daneben gibt es auch einen Ort, an dem das Hearing immer stattfindet und eine „Projektwand“, die der Öffnung nach innen und außen dient mit der Übersicht über die Projekte und einer „Rückblende“ zu einzelnen Projekten. Schließlich betreut die Gruppe auch das Projektarchiv mit Projektskizzen und einzelnen Produkten.

Durch das „Hearing“ mit seiner Vorbereitung und Kenntnisnahme des Projektangebots entstand bei der „Projekt-AG“ – mit dem Überblick über Möglichkeiten, Probleme und Erfordernisse der Projekte – allmählich eine Beratungskompetenz, die der Weiterentwicklung der Unterrichtsform zu Gute kam.

3. Die „Projekt-AG“ regelt auch die *zeitliche Ebene* der Organisation, die von Emer / Lenzen ausführlich expliziert wurde.³⁸² In einer *Vorbereitungszeit* vor dem „Hearing“ werden die Themen und Veranstalter gesucht, zunächst mit einer „Kreativtafel“, die an zentralem Ort, der sogenannten „Schulstraße“, auffordert, Projektideen optisch ansprechend in der Öffentlichkeit auszuhängen. Nach einer angemessenen Zeit folgt dann die „Projekttafel“, bei der die „Projekt-AG“ die Ideen nummeriert und die Projektverantwortlichen – soweit bekannt – verbindlich zuordnet. Diese werden aufgefordert, eine „Projektskizze“ zu entwerfen und zum „Hearing“ mitzubringen.³⁸³

Darauf folgt die *Beratungs- und Genehmigungszeit*, in der Projekte im „Hearing“ einer Diskussion und Beratung unterzogen werden. Diese Phase ist sehr wichtig für die Pflege und Weiterentwicklung der Unterrichtsform.³⁸⁴ Für das „Hearing“ wurde eigens ein Checkblatt entwickelt, die „Projektskizze“. Dieses Formular erinnert an die Projektkriterien, fordert zur Formulierung der Projektidee auf und fragt wichtige inhaltliche (z.B. Produktform, Adressaten) und organisatorische (z.B. Räume, mitplanende Kollegiaten, Finanzierung, etc.) Daten

³⁸¹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 94.

³⁸² Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 96-104 und S. 212 mit einem zusammenfassenden Schema.

³⁸³ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 97ff. Vgl. auch Emer / Rengstorf 2006, S. 18-20 (M 9 und M 10): Infoblätter für Projektverantwortliche (s. Anhang Dok. 18, S. 212f.).

³⁸⁴ Eine solche Phase und Einrichtung wie das „Hearing“ gibt es nur an wenigen Schulen, weil Unterricht hier unter Kollegen besprochen wird, was ein sensibler Punkt ist. Da das „Hearing“ am Oberstufen-Kolleg schon früh eingeführt wurde, ist es inzwischen ein akzeptiertes Beratungsinstrument zur kommunikativen Weiterentwicklung von Projektideen. Vgl. zum „Hearing“ Emer / Lenzen 2009, S. 98.

ab.³⁸⁵ Dieses Dokument legen die Verantwortlichen der einzelnen Projektteams beim „Hearing“ der „Projekt-AG“ vor. Es dient auch der Dokumentation im Projektarchiv. Weiterhin wurde in den letzten Jahren das „Hearing“ für eine kleine, interne Fortbildung zu einem Element der Projektdidaktik (z.B. Rollenwechsel, Planung) genutzt.³⁸⁶

Auf diese Vorbereitung folgt die *Wahlzeit*. An der „Projektwand“ hängen nun alle Projektbeschreibungen zur Information aus. Die Kollegiaten wählen das Projekt, für das sie sich interessieren, geben aber noch zwei weitere Optionen an, falls das gewünschte Projekt schon belegt ist. Mit einer eineinhalbstündigen Vorstellung der Projekte im Hörsaal wurde die Wahlzeit eingeleitet. Hier präsentierten die Verantwortlichen der Projektteams in einem Unterrichtsdoppelblock ihre Projektidee. Diese öffentliche Veranstaltung wurde zu einem wichtigen Bestandteil des Schullebens, musste aber bei der Umstrukturierung des Oberstufenkollegs 2002 entfallen.

Die eigentliche *Projektzeit* von zwei Wochen wird von der „Projekt-AG“ durch Raumverteilung, Koordinierung zusammenarbeitender Projekte in einem Schwerpunkt und Terminierungen begleitet.³⁸⁷

Die mehrtägige Hinführung zur Präsentation am „Produkttag“³⁸⁸ fassen wir als *Präsentationszeit*. Sie erfordert größere organisatorische Aktionen.³⁸⁹ Zeiten und Räume für die Vorbereitung der Ausstellungen müssen erhoben, Aktionen und Aufführungen geregelt, Öffentlichkeitsarbeit vorbereitet und die Moderation des sogenannten „Produkttags“ am Ende der Projektphase vorbereitet werden.

Projekte genügen einem breiten Leistungsbegriff, daher sind der Formen der Präsentation, die einen größeren bzw. kleineren Adressatenkreis erreichen, unterschiedlich. Um eine angemessene Wahrnehmung der einzelnen Projekte zu erreichen, wurde seit den 1990er Jahren die sogenannte „Projektversammlung“ zu Beginn des „Produkttags“ eingeführt.³⁹⁰ Sie eröffnet mit einer Kurzvorstellung der Projekte an einem zentralen Platz unter der Moderation durch die „Projekt-AG“ den Präsentationstag für die ganze Schulgemeinde und die Besucher, bevor sich an einzelnen Ausstellungsorten die Projektgruppen mit ihren Produkten vorstellen. Diese

³⁸⁵ Zu der am Oberstufen-Kolleg verwendeten Projektskizze vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 18f. (M 9) (s. Anhang Dok. 18, S. 212f.). Eine auf Fortbildungen verwendete Projektskizze: vgl. Emer / Steiner 2007, S. 67 (s. Anhang Dok. 17, S. 196) und eine Projektskizze für Schüler vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [b], S. 32 (s. Anhang Dok. 9, S. 95).

³⁸⁶ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 197f. und Kapitel 8.2.1 dieser Arbeit, S. 92f.

³⁸⁷ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 100.

³⁸⁸ Als „Produkttag“ wird der letzte Tag der Projektphase bezeichnet. Er ist zugleich Tag der offenen Tür der Schule. Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 101.

³⁸⁹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 101-104.

³⁹⁰ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 103.

Öffnung des Unterrichts nach innen und außen ist eine der wichtigsten Elemente im Schulleben am Oberstufen-Kolleg.³⁹¹

Nach der Projektphase, die mit dem „Produkttag“ endet, folgt die *Zeit der Weiterführung* ausgewählter Projekte, die von der „Projekt-AG“ strukturiert wird. An der Projekttafel wird eine „Rückblende“ organisiert, die durch Zeitungsartikel bzw. Fotos auf einzelne Projekte hinweist. Außerdem werden Ausstellungswände für dauerhafte Präsentationen zur Verfügung gestellt, oder es wird die Fortsetzung des Projekts in der nächsten Projektphase geplant.

4. Auf der *schulprogrammatischen und -didaktischen Ebene* hat die „Projekt-AG“ die Unterrichtsform durch verschiedene Initiativen verankert und weitergeführt: durch regelmäßige Berichte und Anträge an die Schulkonferenz, durch Texte im Schulprogramm und im Peer-Review, einer vom wissenschaftlichen Beirat des Oberstufen-Kollegs durchgeführten Evaluation und Orientierung.

Außerdem entwickelte die „Projekt-AG“ die Bewertung weiter durch neue Instrumente wie den „Reflexionsbericht“ und das „Zertifikat“³⁹². Auch Befragungen, Auswertungen und reflektierende Berichte für die Schulkonferenz sowie Infoblätter für das Kollegium³⁹³ gehörten zu diesen schuldidaktischen Aufgaben. Nicht zuletzt wurde von mir als Koordinator auch ein eigenes Projektarchiv mit Projektskizzen, einzelnen Produkten, Diskussionspapieren u. a. Dokumenten angelegt, das im Jahr 2011 seiner Bestimmung übergeben wurde.³⁹⁴

5. Schließlich obliegt der „Projekt-AG“ im Rahmen des Auftrags der Versuchsschule auch die Erforschung von projektdidaktischen Fragen und ihre Implementierung in die Regelschulen.³⁹⁵

Die Organisation des Projektunterrichts umfasst also nicht nur die beratende und organisatorische Begleitung beim Zustandekommen des Projektangebots, sondern auch die Weiterqualifizierung der Verantwortlichen für die Projekte – das können Lehrer und Kollegiaten sein –, die didaktische Pflege der Unterrichtsform und ihre Vermittlung in die Schulgemeinde und darüber hinaus als Transfer in das Regelsystem.

Aus dieser „denkenden Erfahrung“ in der „Projekt-AG“ konnte schließlich in Schulstruktur und -programm des Oberstufen-Kollegs die Installierung dieser oben dargestellten besonderen Organisationsstruktur hervorgehen. Darüber hinaus findet Projektarbeit in zwei weiteren

³⁹¹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 103f. Schon 1928 hat Hylla auf die Wichtigkeit der „Auditoriumsarbeit“ im Zusammenhang mit der Projektmethode hingewiesen, vgl. Hylla, Erich: Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten. Langensalza 1928, S. 38ff.

³⁹² Vgl. Kapitel 5 dieser Arbeit, S. 54ff.

³⁹³ Vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 6-11 (M 1 und M 2) (s. Anhang Dok. 18, S. 203-207).

³⁹⁴ Vgl. www.projektdidaktik.de/archiv, wo auf das Archiv hingewiesen wird.

³⁹⁵ Vgl. hierzu Kapitel 7.4 und Kapitel 8 dieser Arbeit, S. 81ff. bzw. 88ff.

Lernsettings statt, die Emer / Rengstorf genauer charakterisiert haben: den „kursintegrierten“ und den „gestreckten Projekten“. Als *kursintegrierte Projekte* werden die Projekte innerhalb eines Lehrgangs oder fächerübergreifenden Unterrichts bezeichnet, die vom Kursleiter und der Kursgruppe des Lehrgangs unabhängig von der „Projekt-AG“ durchgeführt werden. Die *gestreckten Projekte* finden parallel zu den anderen Unterrichtsformen mit einer festgelegten Arbeitszeit statt. Sie werden von der „Projekt-AG“ beraten und genehmigt.³⁹⁶

7.3 Die Konzeptualisierung von „Projektkultur“ als Orientierung für Schulentwicklung und -kultur

Bei der Organisationsarbeit am Oberstufen-Kolleg, aber besonders auch beim Transfer des Projektlernens in den verschiedenen, von uns durchgeführten Lehrerfortbildungen wurde das Problem struktureller und institutioneller Rahmenbedingungen für wirkungsvollen Projektunterricht bewusst. Bei den Recherchen dazu in der erziehungswissenschaftlichen/schulpädagogischen Standardliteratur zum Projektlernen, wie z.B. bei Hänsel und Bastian / Gudjons fällt auf, dass dieses Problem, wenn überhaupt, nur marginal behandelt wird und ein Begriff, der das entsprechende Arbeitsfeld mit seinen Implikationen absteckt, fehlt. Ihr Fokus beruht auf historischen, didaktischen und schulsystemischen Fragestellungen und hat „weniger die Umsetzung und Organisation im Auge“.³⁹⁷

Impulse zur Bestimmung eines neuen Begriffs kommen aus der Reflexion von Praktikern, die mit der Realisierbarkeit und Problemen von Projekten konfrontiert sind.³⁹⁸ Systematischer wird das Organisationsproblem bei Apel / Knoll und Emer / Lenzen aufgegriffen, ohne allerdings einen geeigneten Begriff dafür zu verwenden und zu entwickeln.³⁹⁹

In Anlehnung an Ideen von Wolfgang Steiner im Rahmen einer Lehrerfortbildung ist der Begriff „Projektkultur“⁴⁰⁰ zuerst aufgetaucht, dann im Kontext der Forschungsgruppe Dietz / Döring / Emer u.a. zum Projektlernen am Oberstufen-Kolleg⁴⁰¹ aufgegriffen und systematisch

³⁹⁶ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 145f. (s. Anhang Dok. 10, S. 99f.). Vgl. auch Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [a], S. 115f. (s. Anhang Dok. 8, S. 85) und Emer / Lenzen 2009, S. 94.

³⁹⁷ Emer / Rengstorf / Thomas 2008, S. 215 (s. Anhang, Dok. 12, S. 138).

³⁹⁸ Vgl. Ansätze zur Organisationsfrage bei Heller / Semmerling 1983; Emer / Horst 1991, S. 36ff.

³⁹⁹ Vgl. Apel / Knoll 2001, S. 166ff. und Emer / Lenzen 2002, S. 92ff.

⁴⁰⁰ Steiner hat für die Fortbildung mit Emer im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ 2005 zunächst eine nicht systematisierte Liste „Merkmale und Institutionen einer entwickelten Projektkultur“ konzipiert und in einem unveröffentlichten Reader vorgelegt. Die Fortbildung führte bei einer Teilnehmerin zu einer Initiative und Implementierung erster Elemente einer „Projektkultur“ an ihrer Schule in Kassel: Gruber, Sonja: Stationen der Entwicklung einer Projektkultur an der Willy-Brandt-Schule (=Zertifizierungsarbeit im Rahmen des BLK-Programms: vervielfältigtes Manuskript) Kassel 2006. Vgl. dazu auch Emer / Rengstorf / Thomas 2008, S. 218f. (s. Anhang Dok. 12, S. 141f.).

⁴⁰¹ Vgl. zur Gruppe und ihrer Arbeitsweise Kapitel 7.4, S. 81ff.

im Rahmen einer qualitativen Untersuchung⁴⁰² zur „Projektkultur“ an ausgewählten Schulen in Ostwestfalen weiterentwickelt und definiert worden.⁴⁰³ Projektkultur meint dabei „die umfassenden Rahmenbedingungen, die Einbettung der konkreten unterrichtlichen Arbeit und als Kultur auch die Weitergabe von Strukturen an wechselnde Akteure, also die Absicherungen gegen zufällige Veränderungen.“⁴⁰⁴

Um die Kategorie „Projektkultur“ näher zu bestimmen, mussten eigene Praxiserfahrungen, Vorannahmen und Literaturlauswertungen anhand folgender Leitfrage genauer geklärt werden, bevor eine *idealtypische Merkmalsliste* als Ausgangspunkt für qualitative Interviews an Schulen erstellt und eingesetzt werden konnte:

- „Was sind gute Bedingungen für Projektarbeit hinsichtlich Strukturen, Organisation, Personal und materiellen Ressourcen?“⁴⁰⁵

Die Merkmale wurden anhand des „Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung“ von Hans-Günter Rolff nach den Bereichen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung geordnet.⁴⁰⁶ Auswahlkriterien für ein Merkmal zur Bestimmung von „Projektkultur“ waren dessen „deutliches Gewicht für die Entfaltung von „Projektkultur“ an einer Schule“⁴⁰⁷ und die Trennschärfe zu anderen Merkmalen. Aus der ausführlichen Merkmalsliste, die bei Emer / Rengstorf enthalten ist, seien hier nur einige Kriterien angeführt: Danach sind im Bereich Personal z.B. feste Ansprechpartner wichtig; im Bereich Organisation sind zentral z.B. „eine offizielle Verankerung und Einbindung von Projektarbeitsformen“ und ein anerkanntes „Auswahlverfahren für Entscheidungen über das Projektangebot“ – z.B. in Form eines „Hearings“ durch einen Projektausschuss –; der Bereich Unterricht erfordert z.B. „ein besonderes Verfahren zur Bewertung von Projektlernen“.⁴⁰⁸

„Projektkultur“ kann nur einen Bereich von Schulkultur⁴⁰⁹ als dem komplexen Gesamtgefüge insgesamt darstellen. Eine pädagogische Schulentwicklung⁴¹⁰, die darauf zielt, den Unterricht als Kernbereich der Lehrertätigkeit zu erreichen, muss darauf achten, einzelne Bereiche der

⁴⁰² Vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, 2, S. 57ff. (s. Anhang Dok. 5, S. 47ff.). Zusammenfassend wird der Entstehungskontext auch dargestellt bei Emer / Rengstorf / Thomas 2008, S. 216f. (s. Dok. 12, S. 139f.).

⁴⁰³ Vgl. Emer / Rengstorf / Thomas 2008, S. 215ff. (s. Anhang Dok. 12, S. 139ff.); Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale. In: TriOS 5, 2010, S. 17ff. (s. Anhang Dok. 6, S. 67f.) und Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 141ff. (s. Anhang Dok. 10, S. 109ff.).

⁴⁰⁴ Emer / Rengstorf 2010 Bedeutung, S. 17 (s. Anhang Dok. 6, S. 67).

⁴⁰⁵ Emer / Rengstorf 2010 Bedeutung, S. 18 (s. Anhang Dok. 6, S. 67).

⁴⁰⁶ Vgl. das Schema Emer / Rengstorf / Thomas 2008, S. 217 (s. Anhang Dok. 12, S. 140). Vgl. auch Rolff 2000, S. 16.

⁴⁰⁷ Emer / Rengstorf 2010 Bedeutung, S. 18 (s. Anhang Dok. 6, S. 68).

⁴⁰⁸ Emer / Rengstorf 2010 Bedeutung, S. 19f. mit der vollständigen Merkmalsliste (s. Anhang Dok. 6, S. 68f.).

⁴⁰⁹ Vgl. zur Schulkultur Keuffer, Josef / Krüger, Heinz-Hermann / Reinhardt, Sybille (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung (=Studien zur Schul- und Bildungsforschung; Bd. 7). Weinheim 1998.

⁴¹⁰ Zum Konzept der pädagogischen Schulentwicklung vgl. Bastian, Johannes: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik 49, 1997, 2, S. 6-9.

Schule mit je spezifischen „Subkulturen“ zu entwickeln. Diese nehmen sich dann jeweils eines Bereichs – wie z.B. des Projektlernens – an. Von dort können dann andere Bereiche verändert werden und umgekehrt. Dazu bietet die idealtypische Merkmalsliste einen Ansatzpunkt. Sie kann ein Maßstab für eine Schule sein, ihren Entwicklungsstand in Bezug auf Projektkultur wahrzunehmen, Stärken bewusst und ‚Baustellen‘ kenntlich zu machen, die Verwobenheit mit Schulentwicklungsprozessen insgesamt zu analysieren und zu entscheiden, welche Möglichkeiten und Veränderungen realisiert werden sollen.⁴¹¹

7.4 Qualitative Erforschung von „Projektkultur“ an ausgewählten Schulen als Möglichkeit der Diagnose und Schulentwicklung im Bereich des Projektlernens

Die 2006 am Oberstufen-Kolleg gebildete Forschungsgruppe „Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe“ (Dietz / Döring / Emer / Rengstorf / Sagasser / Schöbel / Thomas) zur Empirie des Projektunterrichts⁴¹² wurde von vier Ausgangspunkten geleitet:

- Zum einen von den eigenen Erkenntnissen und Erfahrungen an der Versuchsschule,
- zum andern von der in einigen Bundesländern einsetzenden verbindlicheren Erweiterung des Unterrichtsangebots in der Oberstufe, zu dem jetzt auch abiturrelevante Projektseminare bzw. Projektkurse gehören sollten,⁴¹³
- zum dritten von der für eine Implementierung wichtigen Kenntnis der Praxis in den Regelschulen
- und zum vierten von der Situation in der Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik, in der es nur wenige empirische Untersuchungen gibt, ob und ggf. wie Projektunterricht tatsächlich durchgeführt wird.⁴¹⁴ Dabei fiel auf, dass für die gymnasiale Oberstufe „keine ausreichend genaue Bestimmung [existiert], was eine etablierte Projektkultur einer Schule kennzeichnet und welches die Gütekriterien für die Unterrichts- und Schulentwicklung in diesem Bereich sind.“⁴¹⁵

Die Forschungsgruppe stellte sich zwei zentrale Fragestellungen:

1. „Unter welchen strukturell-organisatorischen, materiellen und personellen Bedingungen findet Projektarbeit statt?“

⁴¹¹ Emer / Rengstorf 2010 Bedeutung, S. 20f. (s. Anhang Dok. 6, S. 69).

⁴¹² Zum Ergebnisbericht der Gruppe vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 57-110 (s. Anhang Dok. 5, S. 47-66).

⁴¹³ Vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit, S. 23, Fn. 111 und Rengstorf, Felix / Schuhmacher, Christine: Rahmenbedingungen für Projektarbeit in der gymnasialen Oberstufe auf dem Prüfstand. Drei Bundesländer im Vergleich: Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 113-133.

⁴¹⁴ Vgl. den Forschungsbericht von Schumacher, Christine / Rengstorf, Felix: Chancen und Probleme bei der Implementation von Projektunterricht – eine Übersicht zur empirischen Unterrichtsforschung aus international vergleichender Perspektive. In: Schumacher / Rengstorf / Thomas (Hrsg.) 2013, S. 63-85.

⁴¹⁵ Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 58 (s. Anhang Dok. 5, S. 48).

2. Inwieweit gibt es an den Schulen eine entwickelte Projektkultur?“

Zwei weitere vertiefende Ausgangsfragen beleuchteten die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff und seinem qualitativen Beurteilungsmaßstab zum Vergleich von schulischen Projektkulturen:

3. „Wie tragfähig ist der Begriff Projektkultur [...]?“

4. „Was sind Kennzeichen einer ‚gut entwickelten Projektkultur‘ [...]?“⁴¹⁶

Die von der Forschungsgruppe am Oberstufen-Kolleg „Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe“ 2006 initiierte empirische Studie an sechs Schulen in Ostwestfalen-Lippe erarbeitete zunächst als Instrumentarium der Untersuchung die oben erwähnte *idealtypische Merkmalsliste*.⁴¹⁷ Diese diente als Orientierung für die Entwicklung eines offenen Fragenkatalogs für qualitative Leitfaden-Interviews, um die jeweilige Struktur des Projektlernens, aber auch Neues zu erfassen.⁴¹⁸ Mit ihrer Hilfe wurden die Perspektiven von je zwei Lehrern, eines Schulleitungsmitglieds und von zwei Schülern im Hinblick auf die jeweilige „Projektkultur“ in Bezug auf die drei schulischen Bereiche des organisatorischen, personellen unterrichtlichen Kontextes erfragt. Die Fragen wurden offen formuliert, um den Interviewten die Möglichkeit zu geben, „frei zu antworten und eigene Sichtweisen einzubringen“.⁴¹⁹ Die Interviews wurden mit Tonband aufgenommen und transkribiert. Ihre Auswertung erfolgte in Anlehnung an inhaltsanalytische Techniken der qualitativen Sozialforschung sowie in Anlehnung an der in der Ethnologie und Geschichtswissenschaft angewandten „Dichte[n] Beschreibung“.⁴²⁰

Zur Erstellung eines Kodierleitfadens wurden aus der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse die Festlegung von Ober- und Unterkategorien entlehnt. Die zweite Auswertungsspalte wurde als Rubrik „Zusammenfassung“ eingeführt. Sie stützt sich jeweils auf Zitatbeispiele einer Subkategorie.

| | | |
|--|-----------------|--------|
| Kategorie: [z. B.] Organisatorischer Kontext von Projekten | | |
| Subkategorien | Zusammenfassung | Zitate |

Abb. Nr. 9: **Kopfleiste der Auswertungstabelle**⁴²¹

⁴¹⁶ Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 59 (s. Anhang Dok. 5, S. 48).

⁴¹⁷ Vgl. Kapitel 7.3 dieser Arbeit, S. 79ff.

⁴¹⁸ Vgl. zur Methode Kapitel 1, S. 14 und Friebertshäuser 2010, S. 372ff.

⁴¹⁹ Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 60 (s. Anhang Dok. 5, S. 49).

⁴²⁰ Zur Inhaltsanalyse vgl. Mayring 2005; Lamneck 2005; zur „Dichten Beschreibung“ Geertz 2003; vgl. dazu Kapitel 1, S. 14 bzw. S. 11 und Dietz / Döring / Emer u. a. 2010, S. 61 (s. Anhang Dok. 5, S. 50).

⁴²¹ Vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 62 (s. Anhang Dok. 5, S. 50), dort auch ein vollständiger Ausschnitt einer Auswertungstabelle.

Die so erstellte Tabelle lieferte die Basis für die für jede Schule durchgeführte dichte Beschreibung ihrer „Projektkulturen“ und bot hierauf die Möglichkeit schulübergreifend die Projektkulturen zu vergleichen, Trends, Probleme und Unterschiede herauszuarbeiten.

Die forschungsmethodologische Perspektive beschränkte sich hierbei auf eine Mikroebene schulischer Prozesse im Bereich von Projektlernen. Die Ergebnisse unterliegen damit in ihrer Reichweite und Aussagekraft Erkenntnisgrenzen, gleichwohl gewähren sie durch eine dichte Beschreibung Einblicke in regionale schulische Prozesse und Strukturen von projektbezogenen Schulwirklichkeiten und „Projektkulturen“.

Für eine Fachtagung,⁴²² zu der die einbezogenen Schulen und weitere Interessenten eingeladen wurden, erstellte die Forschungsgruppe zwei Produkte:

1. Tabellarische Gesamtauswertungen aller Interviews einer Schule nach vier Kategorien geordnet (Groß- und Subkategorien, inhaltliche Zusammenfassung und Beispielzitate);⁴²³
2. eine dichte Beschreibung der Projektarbeit der jeweiligen Schule als fortlaufender Text, der am Ende perspektivische Anregungen für die Weiterentwicklung der Schule bietet.⁴²⁴

Diese bildeten die Grundlage einer Rückmeldung und Diskussion von Möglichkeiten und Problemen zur Entwicklung von „Projektkultur“:

Emer stellt in der ausführlichen „Interviewstudie“ 2009 die „Projektkultur“ einer Schule vor.⁴²⁵ Zum Stand der Verankerung einer „Projektkultur“ wird im Folgenden die Befundlage am Beispiel der Gesamtschule Bielefeld-Schildesche gespiegelt.

Dabei wird bei dieser großen Gesamtschule deutlich⁴²⁶, dass sie Ende der 1990er Jahre ein ausgefeiltes Projektprogramm hatte, das aber durch die landesweiten strukturellen Änderungen, wie z.B. Abschaffung der Profiloberstufe, Einführung des Zentralabiturs, sehr eingeschränkt wurde.

⁴²² Zur Tagung am 29. Januar 2010 vgl. Verein für Projektdidaktik: Tagungen. Leider konnten nicht alle Schulen teilnehmen, erhielten aber alle die schriftliche Rückmeldung.

⁴²³ Diese Einzelauswertungen der Interviews wurden getrennt an die jeweils Interviewten gegeben. Vgl. den beispielhaften Ausschnitt bei Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 62 (s. Anhang Dok. 5, S. 50).

⁴²⁴ Vgl. Emer 2009 (s. Anhang Dok. 11, S. 115ff.).

⁴²⁵ Neben der Beschreibung von Thematik und Methodik der Untersuchung in Teil A der „Interviewstudie“ (vgl. Emer 2009, S. 4-12) wird in Teil B (ebd., S. 13-25) die „Projektkultur“ der Schule als fortlaufender Text mit anonymisierten Zitatbeispielen der Interviewten nach den Großkategorien Personal, Organisation und Unterricht dargestellt. Diese sind wiederum unterteilt in Unterkategorien, die sich an denen des Interview-Leitfadens orientieren (s. Anhang Dok. 11, S. 111-121 bzw. S. 121-131).

⁴²⁶ Zum Folgenden vgl. Emer 2009, S. 13ff. (s. Anhang Dok. Nr. 11, S. 121ff.). In teilweise verkürzter Form ist das Ergebnis zu dieser Schule in Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 73-82 enthalten (s. Anhang Dok. 5, S. 51-58).

Es gab in der Sekundarstufe I vielfältige Erfahrungen mit Projektarbeit. Diese wurde dort in dieser Stufe durchgeführt und gepflegt, hatte aber wenig Auswirkungen auf die Projekte in der Oberstufe. Dazu fehlte der Schule ein einheitlicher schulstufenübergreifender Projektbegriff mit gemeinsam vereinbarten Kriterien.

Auf der *personellen Ebene* wurde erkennbar, dass eine verantwortliche „Projekt-AG“ fehlte. Hauptsächlich waren Lehrer von Leistungskursen aktiv, aber meist auf sich gestellt. Außerschulische Partner wurden bei den wenigen Projekten in der Oberstufe teilweise eingebunden. Eine organisierte schulinterne Fortbildung zur Projektarbeit gab es nicht.

Beim *organisatorischen Kontext* der Schule wurde deutlich, dass Projektunterricht – im Vergleich zum Oberstufen-Kolleg – eingeschränkt durchgeführt wurde mit nur einer einwöchigen Projektwoche für Jahrgang 12, drei Leistungskurse begleitenden Projekten, teilweise projektartig angelegten Studienfahrten und einem alljährlichen Theaterprojekt aus drei Grundkursen. Die Organisation von Projekten ging hauptsächlich von Kurslehrern aus, die Qualität der Partizipation der Schüler war beschränkt, weil ein Teil der Projekte durch außerschulische Partner festgelegt oder durch die Lehrer vorstrukturiert war. Es gab nur geringe Spielräume, z. B. bei den Präsentationen, die aber meist nur kursintern stattfanden.

Fasst man den organisatorischen Bereich zusammen, so kann man feststellen: Die einzelnen Projektinitiativen wiesen auf Ansätze einer „Projektkultur“ hin, die aber „als solche nur zum Teil wahrgenommen, präsentiert, durch Schüler mitbestimmt und geschätzt wurde.“⁴²⁷

Der *unterrichtliche Kontext* der Projekte wies keine bislang fixierten allgemeinen Kriterien des Projektunterrichts auf. Kriterien wurden wenn überhaupt kursintern vom Lehrer festgelegt. Beim Kompetenzerwerb war den Schülern bewusst, dass man „anderes Wichtiges“ lernen kann, das sie nicht näher benennen konnten, das aber durch Benotung und Zentralabitur „in den Hintergrund geriet“.⁴²⁸ In den leistungskursbezogenen Projekten und der Projektwoche wurden hauptsächlich Kompetenzen für eine Studien- und Berufsorientierung angestrebt. Bei der Bewertung gab es keine einheitlichen Regelungen. Sie erfolgte im Rahmen der sonstigen Mitarbeit an unterschiedlichen Bewertungsgegenständen (z.B. Praktikumsbericht, Power-Point-Präsentation, Projektmappe) und ging zu unterschiedlichen Anteilen in die Leistungskursnote ein. Eine verbale Beurteilung durch einen schriftlichen Kommentar des Lehrers erfolgte in der Regel nicht. Projektarbeit ersetzte auch keine Klausur.

An diesem Fallbeispiel lässt sich resümierend feststellen:

Zwar gab es Ansätze einer „Projektkultur“, diese waren aber organisatorisch und unterrichtlich nicht systematisch verankert, personell nicht durch klare Verantwortlichkeiten, Fortbil-

⁴²⁷ Emer 2009, S. 20 (s. Anhang Dok. 11, S. 127).

⁴²⁸ Emer 2009, S. 22 (s. Anhang Dok. 11, S. 128).

dung und Beratung abgesichert. Zudem gab es keine vereinheitlichende Verständigung auf schulprogrammatischer Ebene, z.B. zu Begriff, Organisation und Bewertung. Zum anderen wurde aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen durch Abschaffung der Profiloberstufe und Einführung des Zentralabiturs wenig Spielraum gesehen. Eine bessere Möglichkeit für Projektunterricht könnte längerfristig bestehen, wenn das Zentralabitur Routine geworden ist und die Gesamtschulen ein 13. Schuljahr behalten.

Der Einfluss des seit 2007 in NRW neu eingeführten Zentralabiturs wirkte sich negativ auf die Entwicklung einer Projektkultur aus: Resignation nach Abschaffung der Profiloberstufe, neue Belastungen für Lehrer und Schüler, der Zeit- und Stoffdruck der Abiturvorgaben, von dem man nicht annimmt, ihn auch durch Projektarbeit bewältigen zu können. Lernmöglichkeiten von Projekten geraten so in den Hintergrund, wie Schüler und auch Lehrer klar erkannten.⁴²⁹

Beim Vergleich der sechs in die Studie einbezogenen Schulen⁴³⁰ zeigten sich folgende Befunde: „der Schwerpunkt von Projektarbeit [lag] meist im Bereich der Sek. I“.⁴³¹ In der Sekundarstufe II verlor er an Spielraum durch die veränderten Rahmenbedingungen, vor allem durch Schulzeitverkürzung, Stoffdruck und das Zentralabitur sowie die Unsicherheiten mit Bewertung und Einordnung der Unterrichtsform. An allen Schulen kamen Formen projektorientierten Lernens in unterschiedlichem Entwicklungsstand vor, aber eine „*ausdifferenzierte* oder *gut entwickelte* Projektkultur“ ließ sich an keiner der Schulen feststellen, allenfalls konnte man von einer „*fragmentierten* oder *punktuell entwickelten* Projektkultur“ sprechen.⁴³² Ferner fehlte es personell an einer festen Steuergruppe. Ansätze, wie einzelne Projektkoordinatoren an zwei Schulen, hatten unterschiedlichen, meist begrenzten Einfluss. Meist lag die Organisation in der Hand einzelner Lehrer. Schulinterne Fortbildungen in diesem Bereich konnten nicht festgestellt werden. Organisatorisch fand zwar partiell eine Öffnung nach außen statt, aber die Zeitzuweisung für Projekte war eher begrenzt und zum Teil unregelmäßig. Die Präsentation der Produkte blieb oft in einem engeren Rahmen. Sie konnten dadurch nicht in die Schulöffentlichkeit und das Schulleben hinein wirken. Vereinzelt gab es aber Forumsveranstaltungen oder Ausstellungen.⁴³³

Auf der unterrichtlichen Ebene fehlte eine klare, kollegiumsintern vereinbarte Projektdefinition und Bewertungsrichtlinien. Projekte fanden nur indirekt Eingang in Zeugnisnoten, meist über die Note für sonstige Mitarbeit. Schriftlich ausformulierte Rückmeldungen kamen kaum

⁴²⁹ Vgl. Emer 2009, S. 23f. (s. Anhang Dok. 11, S. 129f.).

⁴³⁰ Vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 103ff. (s. Anhang Dok. 5, S. 60ff.).

⁴³¹ Ebd., S. 103 (s. Anhang Dok. 5, S. 60).

⁴³² Ebd., S. 109 (s. Anhang Dok. 5, S. 64).

⁴³³ Vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 104ff. (s. Anhang Dok. 5, S. 60ff.).

vor. Beim Kompetenzerwerb traten eher studien- oder berufsorientierende Kompetenzen, wie z.B. forschendes Lernen, Berufserkundung oder Produktfertigstellung auf. Selbstständiges Lernen mit Planungs- und Mitbestimmungskompetenzen dagegen wurden von den Schülern weniger gefordert und wahrgenommen.⁴³⁴

Als Fazit formulieren Dietz / Döring / Emer u.a.: „Inwieweit Projektunterricht zur zentralen Lerngelegenheit wird, steht in engem Zusammenhang zum Entwicklungsstand der Projektkultur. Es bedarf auf den verschiedenen Ebenen – organisatorisch, personell, unterrichtlich – tragender Rahmenbedingungen, ohne die eine gelingende Projektarbeit ein Einzelereignis bleibt und von vielen Zufälligkeiten abhängt.“⁴³⁵ Eine Weiterentwicklung der „Projektkultur“ könnte auch an den untersuchten Schulen realisiert werden, wenn dazu ein Wille und theoretisch fundierte Konzepte im Kollegium und Unterstützung seitens der Leitung bestehen würden sowie eine externe Weiterbildung einbezogen würde.⁴³⁶

Vor dem Hintergrund der *idealtypischen Merkmalsliste* gibt die Interviewstudie also einen geschärften Einblick in den Stand der Projektkultur an der jeweiligen Schule, ihre Ansätze und Einschränkungen. Sie kann deshalb auch hilfreicher Ausgangspunkt für die Entwicklung einer entwickelten „Projektkultur“ bilden, wenn dabei die schulspezifischen Bedingungen berücksichtigt werden. Das wurde im Ansatz bei den untersuchten Schulen sichtbar, von denen zwei sich interessiert zeigten bzw. an der Tagung zur Projektkultur teilnahmen, die anderen vier im Hinblick auf die neuen Rahmenbedingungen des Zentralabiturs Veränderungen im Projektbereich eher auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Ein angenommenes Fortbildungsangebot hätte hier eine Weiterentwicklung einleiten können.

Bei von uns besuchten anderen Schulen im Rahmen einer angeforderten externen Lehrerfortbildung war die Merkmalsliste eine wichtige Basis für die Entwicklung ihrer eigenen „Projektkultur“. Am Beruflichen Gymnasium des Berufsbildungszentrums Schleswig z.B. wurde nach einer Fortbildung der Begriff „Projektkultur“ übernommen und für die institutionelle Verankerung der Projektarbeit verwendet.⁴³⁷ Ähnliches geschah an der Paul-Gerhardt-Schule in Dassel, einem Gymnasium in privater Trägerschaft, nach einer am Schulstandort organisierten Fortbildung vom Oberstufen-Kolleg. Die beiden Autorinnen der dort gegründeten „Projekt-AG“ schreiben: „dass die Etablierung einer Projektkultur insgesamt ein mühsamer,

⁴³⁴ Vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 106. (s. Anhang Dok. 5, S. 62.).

⁴³⁵ Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 107 (s. Anhang Dok. 5, S. 62).

⁴³⁶ Vgl. zu möglichen Entwicklungsschritten Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 108 (s. Anhang Dok. 5, S. 63f.).

⁴³⁷ Vgl. Hill, Thomas: Entwicklung einer Projektkultur als Teil der Schulentwicklung – Erfahrungen am Beruflichen Gymnasium Schleswig. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 161-170.

aber lohnenswerter Weg ist!“⁴³⁸ Sie wurde von der Schule angenommen und in ersten Schritten umgesetzt.

Abschließend lässt sich aus der ermittelten Befundlage der Studie für die Praxis feststellen, dass die genannte *idealtypische Merkmalsliste* und die untersuchten Stärken und Defizite der Schulen nur hilfreich sind, wenn förderliche Strukturen und Rahmenbedingungen im Sinne der Entwicklung einer „Projektkultur“ aufgebaut und in die Schulstruktur integriert werden. Nur so besteht die Gewähr, dass Projekte nicht eine Randerscheinung wie bisher⁴³⁹ bleiben und sogar als Belastung empfunden werden. „Hierzu ist ein Umdenken aller Beteiligten nötig,“ damit Möglichkeiten dieser Unterrichtsform, wie z.B. die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Handlungsorientierung, Verantwortung, Prozesswissen erkannt und umgesetzt werden können gegen den von außen forcierten Trend zur „Zentralisierung, Beschleunigung und ‚Verkopfung‘ des Lernens“.⁴⁴⁰

⁴³⁸ Rutenbeck, Jutta / Schulze, Annett: Projektlernen an der Paul-Gerhardt-Schule. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 171-178, hier S. 178.

⁴³⁹ Vgl. zur aktuellen Lage von Projektlernen und -kultur Steiner 2013, S. 160.

⁴⁴⁰ Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 109 (s. Anhang Dok. 5, S. 64).

8. Modellbildung und Implementierung: Konzepte und Erfahrungen im Transfer von Projektdidaktik von der Versuchsschule ins Regelsystem

8.1 Der Auftrag der Versuchsschule und die Entwicklung von Leitlinien für Lehrerfortbildung

Das Oberstufen-Kolleg ebenso wie die Laborschule wurde mit der Absicht gegründet, Reformen im Bildungssystem auszuloten und neue Unterrichtsstrukturen und -methoden zu entwickeln, um sie dann für das Regelsystem aufzubereiten und zu vermitteln, einen Transfer zu leisten, aber auch Reformen auszuprobieren, die nicht passgenau ins Regelsystem übertragen werden können.⁴⁴¹ Schulreformen wurden in den 1970er und 1980er Jahren angemahnt,⁴⁴² und die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg begann nach einer Aufbauphase,⁴⁴³ ihre Ergebnisse zu ‚exportieren‘.⁴⁴⁴ Das gelang ab den 1980er Jahren zunehmend auch im Bereich des Projektunterrichts, nachdem dieser sich am Oberstufen-Kolleg gefestigt und weiterentwickelt hatte.⁴⁴⁵ Die Einrichtung begann das von Tippelt und Schmidt formulierte Desiderat anzugehen, nämlich „analytische Ansätze und Ergebnisse der Bildungsforschung handlungsorientiert an die Träger von Bildungsentscheidungen und das verantwortliche pädagogische Personal“⁴⁴⁶ zu vermitteln.

Über die Frage dieser Vermittlung und ihrer Prinzipien und Formen wurde in der erziehungswissenschaftlichen Projektliteratur aber bislang kaum nachgedacht⁴⁴⁷ und in der Lehrerbildung ist die „gezielte Entwicklung von Projektkompetenz noch immer am Anfang“⁴⁴⁸, auch

⁴⁴¹ Vgl. Huber / Tillmann 2005, S. 17, die den sperrigen Doppelcharakter betonen, einerseits funktionale Innovationsagentur, andererseits Vertretung reformpädagogischer Utopie zu sein. Hentig hatte schon 1977 gefordert, dass „die Schulreform wissenschaftlicher Experimente bedürfe“ (ebd., S. 509).

⁴⁴² Vgl. Lütgert, Will: Schulreform braucht Reformschulen. In: Huber / Tillmann (Hrsg.) 2005, S. 25-36, hier S. 41.

⁴⁴³ Vgl. dazu ausführlich für die Jahre 1969-1982: Jung-Paarmann 2010.

⁴⁴⁴ Vgl. Huber, Ludwig: Lehrerinnen- und Lehrerforschung an den Bielefelder Versuchsschulen: von den Konzepten zu den Mühen des Alltags. In: Huber / Tillmann (Hrsg.) 2005, S. 49-75, hier S. 53ff., S. 75f., der die verschiedenen Reformbereiche (S. 53ff.) und Formen des Transfers zwischen „Verbreitung, Austausch und Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ (ebd., S. 75) darlegt.

⁴⁴⁵ Vgl. die eingereichte Liste der Transferaktivitäten (Fortbildungstätigkeit seit 1989/1990), vgl. Fn. 36 und Emer 2013, S. 52 (s. Anhang Dok. 1, S. 8). Vgl. auch Jung-Paarmann 2010, S. 109, die eine „unermüdliche Vortragstätigkeit der Mitglieder der FEP-Gruppe“ zu Projektunterricht sieht, den sie als „Exportschlager“ des Oberstufen-Kollegs bezeichnet (ebd., S. 110).

⁴⁴⁶ Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard: Einleitung der Herausgeber. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden 2010, S. 9-19, hier S. 15.

⁴⁴⁷ Vgl. z. B. Hänsel 1997 und Apel / Knoll 2001, die dem Thema kein Kapitel widmen.

⁴⁴⁸ Steiner 2013, S. 160; vgl. auch Goetsch, Karlheinz: Projektarbeit – auch ein Ausbildungsziel im Referendariat? Bundesweite Umfrage bei den Kultusministerien. In: Lernwelten 2, 2000, 1, S. 57. Vgl. auch Besand, Anja: Fachdidaktische Innovation. In: Polis 3, 2009, 4, S. 13f.; sie weist auf die Schwierigkeit hin, dass es „im Bereich der universitären Lehrerbildung kaum gelingt, neue didaktische Ansätze an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer zu vermitteln“ (ebd., S. 14).

wenn ihre Notwendigkeit mancherorts betont wird.⁴⁴⁹ Auf der Tagung „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“ 2011 machten Emer / Steiner auf dieses Manko erneut aufmerksam⁴⁵⁰ und erarbeiteten zugleich Leitlinien zur Implementierung von Projektkompetenzen, wie z. B. die aktive Teilnahme an Projekten, angeleitete und reflektierte Praxis von Projekterfahrungen, den Aufbau einer Haltung, die sich über Wert und Rollenproblematik von Projekten im Klaren ist und die Kooperation aller Ausbildungsinstitutionen der Lehrerbildung einschließt.⁴⁵¹

Duncker hatte bereits in den 1990er Jahren festgestellt, dass Projektunterricht eine „komplexe Form des Lernens ist, die viele Teilfertigkeiten einschließt“ und deshalb „nicht nur von den Schülern, sondern auch von den Lehrern schrittweise erlernt werden muß“.⁴⁵²

Dem Mythos, dass Projektunterricht nur „by doing“, nur im praktischen Vollzug zu lernen, praktisch nicht lehrbar sei, setzten Emer / Lenzen die Erkenntnis aus eigener Erfahrung und Praxis entgegen, dass die Gestaltung und Implementierung von Projektunterricht „in einem Wechselspiel von theoretischer Reflexion, praktischer Anleitung, Information, Analyse von Projektbeispielen und Ausbildung von Teilfertigkeiten“⁴⁵³ entwickelt werden müsste.

Um die Praktiker an die komplexen Anforderungen des Projektunterrichts heranzuführen, weil er eine vielschichtige Unterrichtsform darstellt, bedurfte es Überlegungen, wie Lehrern und Schülern in vereinfachten Schritten und praktischen Handlungshilfen Möglichkeiten zum Erlernen von Projektunterricht an die Hand gegeben werden könnten. Diese Möglichkeiten wurden in der eigenen Praxis systematisch reflektiert und entwickelt. Dazu bedurfte es im Vorfeld grundsätzlicher Überlegungen zur Implementierung und Fortbildung, die Emer / Lenzen in *sechs Thesen* zusammengefasst haben.⁴⁵⁴

1. Methoden des Projektunterrichts sind nach bestimmten Qualifikationsbereichen erlernbar.
2. Sie dürfen nicht einspurig vermittelt werden, d.h. Lernende *und* Lehrende sind gefordert, weil die größere Selbstständigkeit methodisches Rüstzeug erfordert.
3. Die Methoden des Projektunterrichts können nicht einmalig, sondern nur schrittweise gelernt werden.

⁴⁴⁹ Vgl. Lässig / Pohl 2007, S. 12f., die vor allem auch den Projektgedanken als Mittel ansehen, „die Brücke zwischen theoretischer Lehrerausbildung und praktischem Lehrerberuf zu schlagen“ (ebd., S. 13).

⁴⁵⁰ Vgl. Emer / Steiner 2011, S. 1f. (s. Anhang Dok. 2, S. 15f.). Vgl. auch Emer 2013, der darauf hinweist, dass „für die Professionalisierung von Lehrern in der Ausbildung trotz mancher guten Ansätze noch viel zu tun bleibt.“ (ebd., S. 57) (s. Anhang Dok. 1, S. 11). Die Notwendigkeit hatte die GGG schon 1999 betont: vgl. Emer 2013, S. 50. Verschiedentlich hatte es von ministerieller Seite, z.B. in Sachsen, Anleitungen gegeben: vgl. Emer ebd., S. 53 (s. Anhang Dok. 1, S. 7 und S. 9).

⁴⁵¹ Vgl. Emer / Steiner 2011, S. 2 (s. Anhang Dok. 2, S. 16).

⁴⁵² Duncker 1997, S. 20f.

⁴⁵³ Emer / Lenzen 2009, S. 193.

⁴⁵⁴ Vgl. Emer / Lenzen 194f. (dort die ausführliche Formulierung der Thesen).

4. Auch in anderen Unterrichtsformen können projektrelevante Methoden, wie z. B. Gruppenarbeit, Präsentieren, eingeübt werden.
5. Die Einbindung von projektaffinen Methoden in die organisierte gemeinsame Anstrengung ist eine erlernbare projektypische Leistung.
6. Der dazu nötige Methodentransfer in den Handlungszusammenhang des Projekts kann eingeübt werden. Dabei sind Methoden des Fachunterrichts mit Methoden des Projektunterrichts zu verbinden.

Im Kontext einer demokratiepädagogischen⁴⁵⁵ Lehrerbildung nimmt Projektdidaktik einen zentralen Platz bei dem Erwerb der Fähigkeit einer demokratischen Handlungskompetenz ein. Die „Lehrerbildung muss daher in allen Phasen des berufslangen Lernens [...] Lernarrangements anbieten, in denen Projektkompetenz durch reflektierende Teilnahme an Projekten erworben werden kann.“⁴⁵⁶ Dazu haben Emer / Steiner bei der Fortbildungseinheit Projektlernen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ ein experimentelles Fortbildungsprogramm entwickelt und angeboten.⁴⁵⁷

Duncker hatte 1994 als einer der wenigen Didaktiker Qualifikationsbereiche für den Projektunterricht benannt, an denen wir uns orientiert haben: „Befähigung zur Gruppenarbeit“, „Erarbeiten von Informationen“, „Präsentation von Ergebnissen“, „Das Organisieren lernen“, „Sich ‚öffentlich‘ verhalten.“⁴⁵⁸

Emer u.a. haben diese für Schüler definierten Qualifikationsbereiche für Lehrer ergänzt um die bei Fortbildungen gewonnenen Erfahrungen und um Erkenntnisse aus der o. g. qualitativen Forschung an ausgewählten sechs Regelschulen: Hier stellten die Autoren Defizite bei Begrifflichkeit, Bewertung, Rollenwechsel, Organisation, Einbindung in die Schulkultur u.a. fest. Weitere Qualifikationen wurden dabei berücksichtigt und als Weiterbildungshilfen erarbeitet. Sie betreffen z.B. die Elemente und Techniken der Ideenfindung, den Beratungsprozess bei der Entstehung von Projekten („Hearing“), die Organisation und Logistik von Projektunterricht, die Planung und Beratung im Projekt mit der Veränderung der Lehrerrolle, die Me-

⁴⁵⁵ Zum Konzept der Demokratiepädagogik vgl. Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter: Gutachten zum BLK-Programm Demokratie lernen und leben (=Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der BLK-Kommission, Heft 96). Bonn 2001.

⁴⁵⁶ Emer / Steiner 2007, S. 55 (s. Anhang Dok. 17, S. 187).

⁴⁵⁷ Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 55ff. (s. Anhang Dok. 17, S. 187ff.). Vgl. auch Kapitel 8.3. dieser Arbeit, S. 96ff.

⁴⁵⁸ Duncker 1997, S. 20ff.

thoden und Kompetenzen im Projektverlauf, die Präsentationsformen und die Projektbewertung.⁴⁵⁹

Ergänzend haben Emer / Rengstorf für die reflektierte Einbeziehung der Schüler in die Unterrichtsform schülerbezogene Informationstexte entwickelt, die es den Schülern erlauben, selbstständig Projekte zu entwickeln.⁴⁶⁰

Zu einer Reihe der oben genannten Fortbildungselemente haben Emer / Rengstorf *Infoblätter* konzipiert, die sie 2006 zu einem Materialienheft zusammenfassten. Dieses erwies sich sehr hilfreich als Basis der Fortbildungsarbeit und erfuhr darüber hinaus eine starke Nachfrage.⁴⁶¹

8.2 Formen und Verfahren der Implementierung

Will eine Schule erfolgreich Projektunterricht in ihr Schulprogramm und ihre Struktur übernehmen, so muss sie eine „Projekt-AG“ einrichten⁴⁶² und eine eigene „Projektkultur“ entwickeln.⁴⁶³ Hinzu kommt, dass alle Projektbeteiligten weitergebildet werden müssen bzw. sich selbst weiterbilden, denn zu wenig selbstverständlich ist das Prozesswissen über diese Unterrichtsform bei Lehrern, weil die Lehreraus- und -weiterbildung die professionelle Qualifizierung im Projektlernen bisher zu wenig angeboten hat.⁴⁶⁴ Auch in der erziehungswissenschaftlichen/schulpädagogischen Literatur zum Projektunterricht ist über die Frage nach Formen und Verfahren der Fortbildung und Implementierung nur wenig und nicht systematisch nachgedacht worden.⁴⁶⁵

Vor diesem Hintergrund von Theoriedefiziten und Defiziten in der Lehreraus- und -fortbildung waren entsprechende Vorschläge zur Implementierung um so notwendiger und willkommener. Solche Vorschläge waren weder einfach zu entwickeln noch in wenigen Punkten abzuhandeln. Formen und Verfahren der Fortbildung und Implementierung sind so vielgestal-

⁴⁵⁹ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 206ff.; Emer / Rengstorf 2006, S. 15ff. (s. Anhang Dok. 18, S. 210ff.); speziell zu Präsentationsformen vgl. Emer / Lenzen 2004 (s. Anhang Dok. 21, S. 257ff.).

⁴⁶⁰ Vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 20-23 (M 12): „Historische Projektarbeit“ (s. Anhang Dok. 18, S. 214-217) und für Projektarbeit allgemein: Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [b], S. 29-32 (s. Anhang Dok. 9, S. 91-96).

⁴⁶¹ Vgl. Emer / Rengstorf 2006 (s. Anhang Dok. 18). Bis 2012 wurden über 400 Exemplare von der AMBOS-Redaktion verkauft.

⁴⁶² Vgl. dazu Kapitel 7, S. 73. Eine „Projekt-AG“ garantiert die Kontinuität in der Entwicklung und Implementierung der Unterrichtsform.

⁴⁶³ Vgl. Kapitel 7 dieser Arbeit, S. 79ff.

⁴⁶⁴ Vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit, S. 23 und Goetsch 2008, 1, S. 34 und ders. 2000, S. 57.

⁴⁶⁵ Darauf ist außer Duncker (1997, S. 20ff.), der nur Qualifikationsbereiche herausarbeitet, m. W. außer Emer / Steiner 2007, S. 55 (s. Anhang Dok. 17, S. 187ff.) und Emer / Lenzen 2009, S. 193ff. und neuerdings Steiner 2013, S. 160ff. kaum eingegangen worden. Vgl. auch Kapitel 8.1 dieser Arbeit, S. 88ff.

tig wie Projektarbeit selbst. Emer / Lenzen / Rengstorf / Steiner u.a. haben im Laufe der Zeit vielerlei Formen der Implementierung erkundet und durchgeführt.⁴⁶⁶

Man kann dabei grundsätzlich drei Kategorien von Implementierungsformen unterscheiden:

- *Informierende*: Es sind Implementierungsformen, die die projektdidaktische Theorie und methodische Hilfen praxisorientiert aufbereiten und die Teilnehmer zur Auseinandersetzung mit eigenen Theorieansätzen und praktischer Durchführung anregen.
- *Problemorientierende*: Es sind Implementierungsformen, die an Problemen der allgemeinen Projektpraxis oder spezifisch an den Bedürfnissen der einzelnen Schule ansetzen und die diese durch projektorientiertes Bearbeiten einer Lösung näher bringen.
- *Fokussierende*: Hiermit sind Formen gemeint, die spezielle Aspekte des Projekthandelns, wie z. B. Ideenfindung, Planung oder Bewertung handelnd in den Blick nehmen.

All diese Formen können jeweils schulintern als auch schulextern angewendet werden. Bei allen Formen wurde – immer dem Grundsatz der „denkenden Erfahrung“ verpflichtet – Wert darauf gelegt, die Fortbildung projekt-, erfahrungs- und handlungsorientiert zu gestalten.⁴⁶⁷

8.2.1 Schulinterne Implementierung

Schulintern haben Emer / Rengstorf für das eigene Kollegium am Oberstufen-Kolleg, aber auch für angereiste Gäste von Schulen aus der ganzen BRD verschiedene Formen der Fortbildung entwickelt und durchgeführt.

Für die Kollegen hat die „Projekt-AG“ aus dem Organisationsprozess selbst heraus eine Form gefunden, die Emer / Lenzen *Weiterbildung in actu*⁴⁶⁸ genannt haben. Hier wurden einzelne Phasen bzw. Schritte des Projektverlaufs am Oberstufen-Kolleg problematisiert, z.B. Planung, Lehrerrolle, Bewertung. Im Kontext des „Hearings“ wurde ein Fokus der Projektdidaktik von der „Projekt-AG“ herausgegriffen und gemeinsam mit den Projektinitiatoren bezogen auf ihr angemeldetes Projekt erörtert bzw. wurden Probleme ihres Vorhabens akzentuiert und mit ihnen weiterentwickelt, z.B. wenn die notwendigen Planungsschritte, der Adressat des Projekts, die Produktform noch unklar waren.

Eine zweite Form war die *informative Minieinheit* (eine Doppelstunde) für neue Kollegen und solche, die noch Beratungsbedarf hatten. Hier wurden zentrale Informationen zum Projektunterricht unter Einbeziehung ihres Kenntnisstandes kompakt mit einer eigens von Emer /

⁴⁶⁶ Die folgenden Überlegungen basieren auf der langfristigen Erfahrung mit interner und externer Fortbildung mit Lehrergruppen, Schulen, auch einmal mit Schülern in Bremen: Vgl. die eingereichte Liste der Transferaktivitäten, vgl. Fn. 36.

⁴⁶⁷ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 196ff.: „Formen und Verfahren“, dort auch die Darstellung einzelner Formen. Zu den Formen und Verfahren im BLK-Programm vgl. Emer / Steiner 2007, S. 55ff. (s. Anhang Dok. 17, S. 187ff.). Vgl. zur Projektorientierung der Fortbildungen auch Steiner 2013, S. 171.

⁴⁶⁸ Zu dieser und anderen Formen vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 197f.

Rengstorf entwickelten Materialmappe⁴⁶⁹ dargeboten und ein zentrales Problem der Projektdidaktik interaktiv fokussiert.

Tagungen des Oberstufen-Kollegs, in denen es Arbeitsgruppen zur Projektdidaktik gab, dienten auch für einzelne Mitglieder des Kollegiums der internen Fortbildung.⁴⁷⁰

Schließlich führte die Projekt-AG *SchiLf-Tage* zur Projektorganisation und -didaktik mit dem eigenen Kollegium durch. Darin wurden Probleme, wie z.B. eine angemessene Projektbewertung diskutiert und Vorschläge zu einheitlichen Bewertungsformen erarbeitet. Steiner betont in diesem Zusammenhang, dass die Lehrerfortbildung den Lehrkräften die „Evaluation ihrer Projektpraxis in der Schule“ als „organisierten, kriteriengeleiteten Erfahrungsaustausch“⁴⁷¹ ermöglichen sollte.

Fortbildung für die Fortbildner, d.h. für die Mitglieder der „Projekt-AG“, konnten durch „Erkundungsprojekte“⁴⁷² erreicht werden. Dazu gehörten einzelne *Inforeisen*, meist nach Hamburg.⁴⁷³ Hier konnten in einem bildungspolitisch aufgeschlossenen Kontext Einblicke in den Stand der Projektdidaktik in den Regelschulen gewonnen und hilfreiche Kooperationen begründet werden.⁴⁷⁴ Eine weitere Fortbildungsmaßnahme für die „Projekt-AG“ war die qualitative Untersuchung von Projektkultur an ausgewählten Regelschulen in Ostwestfalen. Sie vermittelte den Interviewern Einblicke und Erkenntnisse zu Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Problemen des Projektlernens.⁴⁷⁵

8.2.2 Externe Implementierung

Für Menschen, die die Versuchsschule mit dem Interesse an Projektunterricht besuchten,⁴⁷⁶ haben Emer / Lenzen verschiedene Formen⁴⁷⁷ entwickelt:

- das *Beratungsgespräch* für einzelne Kollegen, z.B. für den Projektkoordinator einer Schule;⁴⁷⁸

⁴⁶⁹ Vgl. Emer / Rengstorf 2006: Ziel der Mappe war es, „Projektunterricht zu verbessern oder als besondere Unterrichtsform in der Schule zu verankern“ (ebd., S. 4) (s. Anhang Dok. 18, S. 200).

⁴⁷⁰ Hier wären u.a. die Tagungen zur Regionalisierung des Lernens (vgl. Hillebrand / Waltrup (Hrsg.) 1989, zum Expertentreff der Projektdidaktiker (vgl. Emer / Lübbeke / Wenzel (Hrsg.) 1997), zur Leistungsbewertung (vgl. Winter / von der Groeben / Lenzen (Hrsg.) 2002) und die letzten Tagungen in Hamburg 2011 und 2012 (vgl. Verein für Projektdidaktik: Tagungen 2011 und 2012. In: www.projektdidaktik.de/archiv) zu nennen.

⁴⁷¹ Steiner 2013, S. 165. Dieses aus der Aktionsforschung kommende Konzept der eigenen Unterrichtserforschung wird von Altrichter / Posch 2007 favorisiert.

⁴⁷² Zum Typus „Erkundungsprojekt“ vgl. Emer / Steiner 2007, S. 59 (s. Anhang Dok. 17, S. 191).

⁴⁷³ Die Inforeisen waren häufig verbunden mit Tagungen des Vereins für Projektdidaktik, eigenen Vorträgen in Lehrerfortbildungszentren oder einmal auch bei einem Dienstleistungsbetrieb in Frankfurt 2000 (s. eingereichte Liste der Transferaktivitäten, vgl. Fn. 36).

⁴⁷⁴ Vgl. zu den frühen Kooperationen Emer / Horst / Ohly (Hrsg.) 1991, S. 359ff.: „Voneinander lernen“ mit Berichten aus Hamburg.

⁴⁷⁵ Vgl. Emer 2009 (s. Anhang Dok. 11, S. 115-133); Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 57-112 (s. Anhang Dok. 5, S. 47-66). Zur Rolle des Untersuchungselements „Projektkultur“ als Entwicklungsfaktor der Implementierung vgl. Emer 2013, S. 55 (s. Anhang Dok. 1, S. 10).

⁴⁷⁶ Vgl. dazu z.B. die eingereichte Liste der Transferaktivitäten, vgl. Fn. 36.

⁴⁷⁷ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 196f.

- die *informative Minieinheit*, häufig als reflektierende Nachbesprechung in Verbindung mit dem „Produkttag“, an dem Ergebnisse und Präsentationen der Projekte miterfahren werden konnten;
- die *Hospitation in einem Projekt*, in dem einzelne Handlungsschritte mitverfolgt werden bzw. auch pädagogische Interventionen stattfinden konnten;
- halb- oder eintägige *Workshops* für Studienseminare und Lehrergruppen, zu denen regelmäßig Kollegen aus Hamburg gehörten;⁴⁷⁹
- schließlich *interaktive Arbeitsgruppen* auf den zahlreichen Tagungen des Oberstufen-Kollegs.

Bei all diesen Veranstaltungen war die von Emer / Rengstorf entwickelte „*Materialsammlung*“ ein variabel verwendbares Instrument und unterstützendes Begleitmaterial.⁴⁸⁰ Dabei war die informative Minieinheit in Verbindung mit dem Produkttag eine der effektivsten Fortbildungsformen.

Es lassen sich sicher weitere Formen der Fortbildung und Implementierung finden. In Hamburg gab es beispielsweise auch schulbegleitende Beratung über einen längeren Zeitraum. Das war auf dem Hintergrund des Zeitbudgets der „Projekt-AG“ am Oberstufen-Kolleg nicht leistbar, so sinnvoll das auch wäre.

Schulextern haben Emer / Rengstorf u.a. ebenso verschiedenartige *Formen der Fortbildung* und Implementierung entwickelt und durchgeführt.⁴⁸¹ Zu diesen Formen gehörten:

- *Beratungseinheiten*, zu denen wir eingeladen wurden, z.B. bei der Umgestaltung an der Max-Brauer-Schule in Hamburg 2004 mit der stärkeren Verankerung von Projektunterricht;
- *Workshops* im Rahmen eines pädagogischen Tages für ein Kollegium oder Teile davon, wie z. B. am Käte-Kollwitz-Gymnasium 2011 zur Bewertung;
- *Workshops im Kontext von SchiLf-Einheiten*, zuletzt 2010 an der Laborschule;
- *Fortbildungsseminare* für Kollegen, die Projektunterricht erlernen und umsetzen wollen, z.B. im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ in Ludwigsfelde 2005 und 2006 in der Reinhardswaldschule bei Kassel;

⁴⁷⁸ Aus einem dieser Beratungsgespräche ist eine Zusammenarbeit mit der Gesamtschule Gelsenkirchen-Horst entstanden, die wesentliche Elemente der Projektorganisation übernommen hat: vgl. Kratz 1995, S. 30-34, Kratz sieht die Projektorganisation seiner Gesamtschule „ähnlich wie am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld“ (ebd., S. 31). Vgl. ders. 1994, S. 4, wo der Autor auf das Oberstufen-Kolleg verweist: „Für das Verfahren der Themenfindung orientierten wir uns an dem am Oberstufen-Kolleg Bielefeld erprobten Weg.“

⁴⁷⁹ Zum Konzept der projektorientierten Jahresseminare gehörte in der Regel eine „zweitägige Exkursion zu einer Reformschule“ Steiner 2013, S. 172.

⁴⁸⁰ Vgl. Emer / Rengstorf 2006 (s. Anhang Dok. 18, S. 199ff.).

⁴⁸¹ Vgl. die eingereichte Liste der Transferaktivitäten.

- *Erkundungsprojekte* im Rahmen des BLK-Programms im „Pädotop“ Laborschule und Oberstufen-Kolleg 2005 und 2006;⁴⁸²
- *Fortbildungseinheiten im Ausland*: mit den deutschen Schulen in den USA in New York 2003 und mit Schulen der deutschsprachigen Gemeinschaft in Eupen (Belgien) 2001-2003;
- *Durchführung von Arbeitsgruppen auf Tagungen* außerhalb des Oberstufen-Kollegs, z.B. im Rahmen eines GEW-Tages in Hamburg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut und auf Symposien des Vereins für Projektdidaktik;⁴⁸³
- ein *Workshop für Schüler* zum Projektlernen in Bremen 2007;
- ein *fachdidaktisches Seminar* zu „Projektunterricht und Geschichte“ an der Fakultät für Geschichtswissenschaft Bielefeld 1999.⁴⁸⁴

Alle von uns durchgeführten Fortbildungen begünstigten gleichzeitig unseren eigenen Lernprozess. Sie förderten die „denkende Erfahrung“ an der Realität, die Überprüfung unserer theoretischen Annahmen und die Wahrnehmung der Bedürfnisse der Regelschulen.

Außerhalb unserer Initiativen gab und gibt es nur vereinzelt *Trainingsangebote* oder *Tagungen* von Bildungsorganisationen wie der GEW, dem Bildungswerk „Umbruch“, den Landesinstituten und dem Verein für Projektdidaktik.⁴⁸⁵

Lokale, außerschulische Fortbildungen, wie sie in den 1990er Jahren verschiedentlich im Verbund von einzelnen Schulen mit außerschulischen Institutionen als Projektbörse z.B. in Hamburg, Nürnberg, Münster und im Saarland⁴⁸⁶ durchgeführt wurden, sind seltener geworden. Hier wie bei den Trainingsangeboten machen sich die veränderten Rahmenbedingungen des Zentralabiturs und der Standardisierung bemerkbar.

Ein neuer Akzent wurde mit der Installierung eines Seminars zum Projektlernen für Lehramtsstudenten an der Universität Bielefeld gesetzt, in dem Studierende in Theorie und Praxis des Projektunterrichts eingeführt werden und am Oberstufen-Kolleg ein eigenes Projekt im Rahmen der regulären Projektphase vorschlagen, durchführen, leiten und auswerten können.⁴⁸⁷

⁴⁸² Zum Konzept, das ein projektorientiertes Grundlagenseminar mit einem Erkundungsprojekt verband, vgl. Emer / Steiner 2007, S. 58ff.; die Wortschöpfung „Pädotop“ ebd., S. 58 (s. Anhang Dok. 17, S. 187ff. bzw. S. 190).

⁴⁸³ Vgl. Verein für Projektdidaktik: Archiv. In: www.projektdidaktik.de/archiv; auch Goetsch 2008, S. 35.

⁴⁸⁴ Vgl. Emer 2010, S. 16: dort die genauere Beschreibung des Seminars (s. Anhang Dok. 3, S. 35f.).

⁴⁸⁵ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 197 und z.B. Verein für Projektdidaktik: Archiv; s. auch Fn. 483.

⁴⁸⁶ Hier waren Projektbüros bzw. Landesinstitute aktiv, z.B. in Hamburg mit „Im und mit dem Stadtteil lernen“ (vgl. Steiner 2013, S. 172ff.) oder mit der Tagung „Die Schule lebt“: vgl. Kressel, Tilman: (Hrsg.): *Die Schule lebt*. Hamburg 1997. Vgl. auch Emer 2013, S. 50-54 (s. Anhang Dok. 1, S. 7-10).

⁴⁸⁷ Vgl. Emer 2013, S. 57 (s. Anhang Dok. 1, S. 10). Vgl. auch Boller, Sebastian / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina: *Professionalisierung durch und für Projektunterricht in der universitären Lehrerbildung. Ergebnisse eines handlungs- und reflexionsorientierten Seminars zur Einführung in die Projektdidaktik an der Univer-*

Insgesamt haben sich die aufgeführten und entwickelten Formen der Implementierung als sinnvoll und nützlich erwiesen. Sie könnten sicher um neue Varianten erweitert werden. Eine Versuchsschule kann aber nur Anregungen und Modelle liefern und erproben, Schulentwicklung von unten fördern, nicht aber das Regelsystem als Ganzes beeinflussen.

Für eine dauerhafte, notwendige Implementierung im Regelsystem wäre es wünschenswert, wenn einzelne Formen von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten regelmäßig und verbindlich für die Lehramtsstudenten angeboten und wenn ähnliche Angebote auch von Studienseminaren und Landesinstituten gemacht würden, wie es von Emer / Steiner in den Thesen zur Tagung „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“ 2011 in Hamburg gefordert wurde.⁴⁸⁸

8.3 Darstellung einer exemplarischen Fortbildungseinheit

Was hat sich bei den verschiedenen Modellen der Fortbildung und Implementierung als nützlich und hilfreich erwiesen? Was hat sich als Kern einer Fortbildungsform dabei herausgeschält?

Im Folgenden soll idealtypisch eine exemplarische Fortbildungseinheit skizziert werden, die auf zentrale Einsichten so vielfältiger Einzelmaßnahmen aufbaut, ähnlich wie sie Emer / Steiner im Rahmen von zwei Fortbildungsmodulen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ durchgeführt und dokumentiert haben.⁴⁸⁹ Sie umfasst drei Stufen:

1. Stufe: Unsere Fortbildungen begannen immer mit einer *Momentaufnahme* der Teilnehmer: z.B. zu den Fragen, was für sie ein Projekt ausmacht, was man im Projekt lernt, welche Erfahrungen die einzelnen Teilnehmer mitbringen. Das entstandene *Problemtableau* oder die *individuelle Standortbestimmung* wurde sichtbar gemacht und bot den Moderatoren Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für die folgenden zwei Stufen, die *Infoeinheit* und den dritten *projektorientierten praktischen Teil*.
2. Stufe: Die *Informationseinheit* berücksichtigte, je nach Gruppe und Erfordernissen, mit Folien und Handouts folgende Themen:⁴⁹⁰
 - eine *historische Standortbestimmung* mit einer gerafften Geschichte der Projektdidaktik, um den Teilnehmern ihren Standpunkt einordnend zu verdeutlichen, „mit Be-

sität Bielefeld. In: Schumacher / Rengstorf / Thomas (Hrsg.) 2013, S. 107-135. Weitere ähnliche Ansätze hat es m. W. mit Seminaren in Potsdam unter der Leitung von Professor Frank Tosch seit 1990 und in Bochum und Bielefeld unter der Leitung von Christina Thomas gegeben.

⁴⁸⁸ Vgl. die Thesen 3 bis 5 von Emer / Steiner 2011, S. 2 (s. Anhang Dok. 2, S. 16). Bereits 1994 hatten Projektdidaktiker in der „Bielefelder Erklärung der Projektdidaktiker“ ähnliche Forderungen erhoben. Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 202. Die Erklärung erschien auch in: Pädagogik 46, 1994, 12, S. 61.

⁴⁸⁹ Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 58ff., wo der durchgeführte Ablauf dieser Fortbildungen mit ausgewählten Kopiervorlagen dokumentiert ist (s. Anhang Dok. 17, S. 187ff.). Vgl. auch mit ähnlichen Elementen Emer / Lenzen 2009, S. 198ff.

⁴⁹⁰ Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 58f., wo einzelne der genannten Schritte durchgeführt wurden (s. Anhang Dok. 17, S. 190f.).

tonung [...] [der] relativ jungen Geschichte und [...] [des] demokratischen Potentials“⁴⁹¹ des Projektlernens;

- eine *didaktische Standortbestimmung* mit Einordnung der Unterrichtsform nach Klafki und ihrer Besonderheit, ihrem Bildungswert und ihren Kriterien.⁴⁹² Dabei hat sich der Kriterienkatalog des Oberstufen-Kollegs als besonders anregend für die Fortbildung erwiesen und „die Verbreitung des Projektgedankens in der Bundesrepublik beflügelt“;⁴⁹³
- eine *erziehungswissenschaftliche Positionsbestimmung* mit der Darstellung der verschiedenen Projektkonzepte;⁴⁹⁴
- *methodische Hilfen* und Kopiervorlagen zu Planung, Phasen⁴⁹⁵, Produktformen, Bewertung und anderer projektspezifischer Aspekte;⁴⁹⁶
- Darstellung einer möglichen *Projektkultur*.⁴⁹⁷

3. Stufe: In einem dritten, praktischen Teil, der *Werkstatt-Einheit*, entwickelten die Teilnehmer selbst ein Projekt und gestalteten es zu einem ersten produktorientierten Arbeitsergebnis. Sie erprobten dabei projektspezifische Methoden: Von der Ideenfindung an einer „Kreativtafel“ über die Wahl von einigen Projektideen, die von gebildeten Projektgruppen in einer Projektskizze beschrieben wurden. Auf einem „Hearing“ stellten die Projektgruppen diese dann vor und wurden von anderen Teilnehmern dazu kritisch beraten.

Weiterführend konnten bei einem entsprechenden Zeitbudget Fragen zur Umsetzung in der eigenen Schulentwicklung in einem *Masterplanverfahren* zu ersten Produkten gebracht werden: z.B. wie eine „Projekt-AG“ gegründet werden und arbeiten kann, wie Projektlernen organisatorisch in den Lernsettings der Schule verankert, gefestigt oder weiterentwickelt werden

⁴⁹¹ Emer / Lenzen 2009, S. 199.

⁴⁹² Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit; S. 26ff.; vgl. auch Emer / Steiner 2007, S. 58 und 65f. (s. Anhang Dok. 17, S. 190 und 194).

⁴⁹³ Koch-Priewe 2000, S. 175.

⁴⁹⁴ Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 58 (s. Anhang Dok. 17, S. 187). Vgl. auch die verschiedenen Positionen bei Hänsel 1997, S. 54ff.

⁴⁹⁵ Vgl. Emer / Steiner 2013: „Wir orientieren uns einerseits an dem Modell von Emer / Lenzen, das sich aus der immer wieder reflektierten und dokumentierten Projektpraxis [...] des Oberstufen-Kollegs Bielefeld von 1974 bis heute entwickelt hat, andererseits an den langjährigen Erfahrungen aus der Hamburger Lehrerfortbildung.“ (ebd., S. 53) (s. Anhang Dok. 17, S. 186). Auch für die Hamburger Lehrerfortbildung haben sich die sieben Phasen „als handlungsleitende Grundvorstellungen als hilfreich erwiesen“ (Steiner 2013, S. 166).

⁴⁹⁶ Vgl. Emer / Rengstorf 2006, S. 28ff. (M 13ff.) (s. Anhang Dok. 18, S. 218ff.); Emer / Steiner 2007, S. 64ff. (s. Anhang Dok. 17, S. 195ff.); Emer / Lenzen 2009, S. 213ff. Zu Produktformen vgl. Emer / Lenzen 2004, S. 11ff. (s. Anhang Dok. 21, S. 258ff.) und Emer / Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 153 (s. Anhang Dok. 10, S. 105).

⁴⁹⁷ Vgl. die „idealtypische Merkmalsliste“ bei Emer / Rengstorf 2010 Bedeutung, S. 17ff. (s. Anhang Dok. 6, S. 68f.).

oder wie es angemessen bewertet werden kann.⁴⁹⁸ Die Fortbildung endete mit einem *Feedback* zu den Moderatoren, aber auch zu den Produkten und den künftigen Umsetzungsideen. Bei den BLK-Fortbildungen war es auch möglich in einem weiteren Schritt zu einem späteren Zeitpunkt ein „*Erkundungsprojekt*“ durchzuführen. Dabei ging es – mit dem Blick des Ethnologen – darum, eine Exkursion in ein „Pädotopt“, in diesem Fall in die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg vorzubereiten und an zwei Tagen durchzuführen. Als Produkt wurde von den Teams ein Forschungsbericht erstellt und an die Schule rückgemeldet.⁴⁹⁹

Wenn eine „Projekt-AG“ an einer Schule installiert ist, kann auch darüber nachgedacht werden, wie die eigenen Fortbildungskräfte mobilisiert werden können. Dazu haben Emer / Lenzen als Hilfe auch ein *Selbstlernprogramm mit Materialien* entwickelt.⁵⁰⁰

Schließlich hatten Emer / Rengstorf auch Gelegenheit, in Kooperation mit einer Arbeitsgruppe des Ministeriums für die Einführung der Projektkurse in NRW einen Modellkurs durchzuführen und didaktisch aufzubereiten: „Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9 n. Chr.“. Über die Internetseite des Ministeriums ist der Einführungskurs zur Varusschlacht mit anderen Beispielen in einer Handreichung allgemein verfügbar.⁵⁰¹

Die vorgestellten Elemente einer idealtypischen Implementierungseinheit verstehen sich nicht als Kanon, sondern wurden bei den Fortbildungen jeweils nach den Bedürfnissen der Teilnehmer durchgeführt. Die oben genannte Abfolge der drei Stufen hat sich dabei als sinnvolles Implementierungspaket bewährt, das je nach Zeit und Interesse in den einzelnen Elementen variiert werden konnte.

8.4 Möglichkeiten und Grenzen der Versuchsschule für die Implementierung von Projektdidaktik in Regelschulen

In der Regel schätzen Schüler Projektunterricht wegen des Praxisbezugs und der größeren Selbstbestimmung, Lehrer den mit der Projektidee realisierbaren erweiterten Leistungsbegriff. Um dieses Potenzial für Implementierung und Schulentwicklung zu nutzen, bedarf es für viele Regelschulen der Hilfe und Fortbildung von außen sowie stützender Strukturen im Innern der Schule und im Bildungssystem insgesamt.⁵⁰²

⁴⁹⁸ Vgl. Emer / Lenzen, S. 199; vgl. auch Emer / Steiner 2007, S. 60 (s. Anhang Dok. 17, S. 193).

⁴⁹⁹ Vgl. Emer / Steiner 2007, S. 59-61 (s. Anhang Dok. 17, S. 191-193).

⁵⁰⁰ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 205ff. Dazu auch geeignet ist die Materialsammlung von Emer / Rengstorf 2006 (s. Anhang Dok. 18, S. 199ff.).

⁵⁰¹ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Varusschlacht. Vgl. auch in Kurzfassung Emer / Rengstorf Projektkurse 2010, S. 135ff. (s. Anhang Dok. 4, S. 37ff.).

⁵⁰² Vgl. dazu Boller / Rengstorf / Schumacher / Thomas 2013, S. 107.

Im Rahmen der Versuchsschule konnten Emer / Rengstorf u.a. besonders durch Fortbildungen und Hilfsangebote nach außen auf verschiedenen Ebenen wirksam sein, um Projektdidaktik und -kultur im Regelschulsystem zu fördern und partiell zu implementieren:

1. Durch die Entwicklung einer eigenen „Projektkultur“ am Oberstufen-Kolleg konnte eine permanente Anschauung und Erfahrungsmöglichkeit für Besucher, Hospitanten und Lehramtsstudenten initiiert werden.
2. Durch die Dokumentierung in Projektbeschreibungen und didaktischen Publikationen⁵⁰³ konnte Fortbildungs- und Reflexionsmaterial bereit gestellt werden.
3. Durch die eigene Projektpraxis konnten Materialien zur Information und Reflexion ausgewählter Projektschritte und -probleme entwickelt werden, die bei Fortbildungen Anwendung fanden und zum Teil in der projektdidaktischen Literatur rezipiert wurden.⁵⁰⁴
4. Unsere Tagungen und Fortbildungseinheiten eröffneten konkrete Anregungen für die Projektpraxis und -didaktik einzelner Schulen und führten bei einer Reihe von Schulen zu Schritten interner Schulentwicklung.⁵⁰⁵
5. Emer / Rengstorf hatten bei der Einführung der Projektkurse in NRW für eine Handreichung des Ministeriums einen Modellkurs im Netz dokumentiert und mit methodischem Hilfsmaterial aufbereitet.⁵⁰⁶

Für eine Stärkung des Projektunterrichts im Lernarrangement des Regelsystems kann die Bildungsforschung „keinen linearen Weg der Umsetzung ihrer Befunde in die Praxis“ aufweisen, ihr „Einfluss bleibt abhängig von dem Stellenwert, den politisch-administrative Entscheidungsträger ebenso wie die pädagogische Profession ihren Befunden zuweist.“⁵⁰⁷

Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg hat versucht, Befunde der Erziehungswissenschaften/Schulpädagogik im Bereich Projektdidaktik in die eigene Praxis umzusetzen und sie modellartig für die Implementierung ins Regelsystem aufzubereiten. Dabei konnte sie nur einzelne Impulse geben und eine Kultur des Bereithaltens von einem Erfahrungsfeld entwickeln. Für eine feste Verankerung haben Emer / Rengstorf die Notwendigkeit förderlicher Strukturen

⁵⁰³ Vgl. dazu das Literaturverzeichnis, S. 115ff.

⁵⁰⁴ Vgl. z.B. bei Berner / Zumsteg 2011, S. 205f.; Hahne / Schäfer 2011, S. 24 und Kapitel 2 dieser Arbeit, S. 20, Fn. 97.

⁵⁰⁵ Vgl. dazu die eingereichte Liste der Transferaktivitäten und Hill 2010; Rutenbeck / Schulze 2010; vgl. auch Kratz 1994 zur Gesamtschule Gelsenkirchen-Horst, S. 93; s. auch Fn. 478.

⁵⁰⁶ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Varusschlacht. In verkürzter Form vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse, S. 135-146 (s. Anhang Dok. 4, S. 37-45).

⁵⁰⁷ Zedler, Peter: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. (Nachdruck der 1. Aufl. 2002) Wiesbaden 2005, S. 21-40, hier S. 35.

in den Regelschulen, d.h. die Etablierung einer „Projektkultur“ betont. Dazu gehören unter anderem:⁵⁰⁸

- Auf der *didaktischen Ebene* darf der Projektunterricht nicht als Randerscheinung existieren und eine beliebige Worthülse ausfüllen, sondern er bedarf eines reflektierten begründeten Begriffs und einer eigenen Wertschätzung seines Bildungswerts.⁵⁰⁹
- Auf der *organisatorischen Ebene* sind eine verbindliche Verankerung von Projektarbeitsformen und eines angemessenen Zeitbudgets notwendig.⁵¹⁰
- Auf der *personellen Ebene* sollte es eine Organisationsgruppe für den Projektunterricht geben.
- Auf der schulrechtlichen und *institutionellen Ebene* sollten Projektkurse in der Oberstufe verankert werden. Diese Kurse dürften aber nicht nur fakultativ sein, wie in NRW, sondern verbindlich wie z. B. in Bayern.⁵¹¹

Emer / Rengstorff / Thomas sehen dieser Implementierung eine Reihe von Hemmnissen entgegen stehen, wie z. B. die zunehmende Standardisierung und Bewertung von Lernergebnissen, die Verdichtung des Lernens, die schulräumliche Situation und die geringe Professionalisierung von Projektkompetenz in der Lehrerausbildung.⁵¹²

In Zukunft setzt sich hoffentlich die Erkenntnis vom Nutzen der Projektdidaktik mit den entsprechenden Strukturmaßnahmen bei bildungspolitischen Entscheidungsträgern und den Pädagogen vor Ort durch, so wie es die Bildungskommission NRW bereits 1995 formulierte: „Der Projektunterricht ist also eine notwendige, nicht ersetzbare, aber auch keineswegs zu verabsolutierende Lehr- und Lernmethode.“⁵¹³

Für die schulische Umsetzung im Regelsystem formulierten Emer / Lenzen 2009 ein ganzes Fragenfeld „bildungspolitisch ungelöster Probleme der Projektdidaktik“.⁵¹⁴ Die Autoren formulierten dabei Fragen zu den Rahmenbedingungen des Schulsystems, zu der Lehreraus- und -fortbildung, zur wissenschaftlichen und organisatorischen Weiterentwicklung und zu den kommunalen und schulischen Handlungsfeldern. Diese bilden immer noch eine Diskussionsgrundlage für eine verbindliche Implementierung von Projektdidaktik und Projektunterricht im Regelschulwesen.

⁵⁰⁸ Vgl. zum Folgenden: Emer / Rengstorff / Thomas 2008, S. 215ff. (s. Anhang Dok. 12, S. 138ff.).

⁵⁰⁹ Vgl. Emer / Rengstorff / Thomas 2008, S. 218 und 221 (s. Anhang Dok. 12, S. 141 und 143).

⁵¹⁰ Vgl. Dietz / Döring / Emer u.a. 2010, S. 108 (s. Anhang Dok. 5, S. 63).

⁵¹¹ Vgl. dazu Kapitel 2 dieser Arbeit, S. 23.

⁵¹² Vgl. Emer / Rengstorff / Thomas 2008, S. 213 (s. Anhang Dok. 12, S. 136f.).

⁵¹³ Bildungskommission NRW 1995, S. 97.

⁵¹⁴ Emer / Lenzen 2009, S. 203f.

9. Thesenhafte Zusammenfassung aus Kapitel 1 bis 8⁵¹⁵

9.1 Entstehungskontext und Ziele (Kapitel 1.1-1.2)

Ziel der zusammenfassenden Darstellung und Analyse meiner hier herangezogenen 22 Veröffentlichungen zum Projektlernen⁵¹⁶ und einer Monographie⁵¹⁷ ist es, die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Projektdidaktik an meinem Arbeitsplatz Oberstufen-Kolleg Bielefeld von 1976-2010, der Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, darzustellen. Dort war ich Koordinator der fest installierten Unterrichtsform Projektunterricht. Dies geschieht vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlich/schulpädagogischen Diskussion zum Projektlernen seit den 1970er Jahren, die vom Oberstufen-Kolleg seit dem ersten Projektforum der Projektdidaktiker 1994 und in weiteren Tagungen und Kooperationen mit Landesinstituten und dem Verein für Projektdidaktik maßgeblich mitgestaltet wurde.

Die Arbeit will einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Konzeptualisierung der Projektdidaktik sowie zu ihrem Verhältnis zu Fachdidaktik, Schulorganisation und Lehrerbildung leisten und Konzepte und Verfahren der Implementierung in das Regelschulsystem aufzeigen. Das von Bastian und Gudjons 1997 reklamierte „Theoriedefizit“⁵¹⁸ der Projektdidaktik und ihre Umsetzung in schulische Praxis ist Anlass, Konzept, Modellbildung, Erprobung und Reflexion des Projektlernens am Oberstufen-Kolleg ab 1975 in den Mittelpunkt einer Analyse zu rücken. Dabei stehen eine Reihe von bislang offenen Fragen der Projektdidaktik im Zentrum: eine historische Standortbestimmung von Konzept- und Praxisgeschichte seit der Bildungsreformära der Bundesrepublik, Fragen des Bildungswerts und Kompetenzerwerbs des Projektunterrichts, die Konkretisierung von Desideraten der Projektdidaktik und -methodik (z.B. Planung, Lehrerrolle, Bewertung) bis hin zur schulischen Organisation von Projektlernen und seine Implementierung in die Lehreraus- und -weiterbildung.

9.2 Verortung der vorliegenden Analyse und Untersuchungsdesign (Kapitel 1.3-1.4)

Für die Weiterentwicklung und Umsetzung der Projektdidaktik in der Versuchsschule war es nötig, ihren *bildungshistorischen Standort* zu bestimmen. Dabei galt es nicht nur die bis dahin relevante erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich hauptsächlich auf theoretische

⁵¹⁵ Die hier abgedruckte Zusammenfassung der ersten acht Kapitel entspricht der im Antrag vorgelegten Zusammenfassung meiner Dissertation. Dort wurden nur einige Fußnoten vollständig aufgeführt, die hier in verkürzter Form zitiert werden können. Auch auf die Doppelform für Personen wurde hier im Gegensatz zur eingereichten Fassung aus den Gründen der Vereinheitlichung mit den vorangehenden Kapiteln verzichtet. Bei der verwendeten männlichen Form für Personen ist die weibliche Form aber jeweils mitgedacht (vgl. Fn. 3).

⁵¹⁶ Vgl. das Inhaltsverzeichnis des Dokumentenanhangs.

⁵¹⁷ Vgl. Emer / Lenzen 2009.

⁵¹⁸ Vgl. Bastian / Gudjons / Schnack u. a. 1990, S. 7.

Konzepte konzentrierte, zu fokussieren, sondern durch den zwischenzeitlich erreichten Stand der Entwicklungen in der Schulpraxis auch durch eine Analyse der allgemeinen Praxisgeschichte in der BRD – als bestehendes Forschungsdesiderat – zu ergänzen. Die Untersuchung der eigenen projektdidaktischen Arbeit war darauf gerichtet, sowohl die Erfordernisse der Praxis im Kontext verschiedener erziehungswissenschaftlicher Konzepte und Methoden wahrzunehmen als auch mit der Entwicklung und Ausformung der Projektdidaktik am Oberstufen-Kolleg zu verzahnen, um Transferüberlegungen eingehend ihrer Implementierung von der Versuchs- in die Regelschule bestimmen zu können.

Dabei erlangte die in der bildungshistorischen Diskussion zur Projektdidaktik relevante „Methode der bildenden Erfahrung“⁵¹⁹ (Dewey) eine besondere konzeptionelle und schulpraktische Ausformung und wird hier als Analyserahmen für die eigene Praxis am Oberstufen-Kolleg entfaltet. Die „Methode der bildenden Erfahrung“ ermöglichte es, den bildungshistorischen Standort der Versuchsschule sowohl als Konzeptgeschichte zu rezipieren als auch mit einem sozialgeschichtlichen Ansatz der Erforschung der Praxisgeschichte zu konfrontieren, um hierauf allgemeine Entwicklungstendenzen des Projektlernens zu bestimmen. In diesem Prozess hat das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld eine innovative Rolle eingenommen, nachdem es selbst die in den 1970er Jahren noch wenig ausdifferenzierte Projektdidaktik theoretisch rezipierte und schulpraktisch weiterentwickelte.

Ein *zweiter methodischer Zugriff* besteht in der analytisch-deskriptiven Vergewisserung von selbst oder im Team durchgeführter Projekte – quasi in Anlehnung an die Methode der „dichten Beschreibung“⁵²⁰ – d. h. dass durch differenzierte Literaturanalyse und Auswertung von dokumentierten Praxiserfahrungen und ‚grauem Material‘ anderer Schulen und Institutionen, versucht wurde, ein dichtes Problemfeld einkreisend zu generieren.

Als *drittes methodisches Vorgehen* wird parallel dazu das Lehrer-Forscher Konzept der Versuchsschule herangezogen, um „reflektierte Erfahrung“⁵²¹ des praktischen Pädagogen im Kontext von Selbstevaluation und Aktionsforschung zu filtern. Hierbei erlangt für die methodische Kontrollierung des Erfahrungserwerbs die Organisations- und Forschungsgruppe zum Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg („Projekt-AG“) eine besondere Bedeutung. Auf der Grundlage von rezipierter Theorie und der kontinuierlichen Arbeit bzw. Erfahrungsgewinnung der „Projekt-AG“ durch Beobachtung und strukturierende Implementierungsinitiativen konnte das vorhandene Konzept eines Projektunterrichts als fest eingerichtete Unterrichtsform

⁵¹⁹ Dewey (1916) 2000, S. 218.

⁵²⁰ Geertz 2006, S. 7.

⁵²¹ Hentig 1977, S. 510.

durch eine schrittweise reflektierende Auseinandersetzung mit der durchgeführten Praxis innovativ weiterentwickelt werden.

Als *vierter methodischer Zugriff* kommen empirische Erhebungen mittels Fragebögen, Porträtstudien oder qualitative Interviews im Kontext der laufenden Arbeit der Versuchsschule selbst zum Einsatz. Sie haben den datengestützten und problemorientierten Erfahrungserwerb der Arbeit der „Projekt-AG“ wesentlich unterstützt, so z. B. bei der Verzahnung von Lehrgang und Projekt und bei der Einbeziehung der Schülerperspektive. Ab 2006 konnte mit Unterstützung der neu organisierten „Wissenschaftlichen Einrichtung“ am Oberstufen-Kolleg eine größer angelegte empirische Untersuchung zum Stand der Projektarbeit außerhalb der Versuchsschule durchgeführt werden. Diese qualitative Fallanalyse an sechs Regelschulen erlaubte es, ein systematisches Konzept zur Bestimmung und Untersuchung von „Projektkultur“ zu entwickeln. Das Konzept schuf eine tragfähige Basis anhand von qualitativen Parametern, um den Grad der Verankerung von Projektunterricht im Regelsystem – auch als Element der Schulentwicklung – näher zu bestimmen und dabei sichtbar werdende Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Einrichtung bzw. Umsetzung als Unterrichtsform herauszuarbeiten und notwendige Implementierungsschritte von der Versuchs- in die Regelschule abzuleiten.

Den *fünften methodischen Zugriff*, die Erarbeitung von Modellen und Bausteinen für die Implementierung von Projektlernen in das Regelsystem, stellte die Systematisierung von Erfahrungen im Medium von Fortbildungen dar. Hier kamen die qualitativen Befragungsmethoden mittels Interview-Leitfäden zu schulischen Fallstudien sowie Teilnehmerbefragungen und Feedbacks am Ende von Fortbildungen zum Einsatz.

Auch die Reflexion und Verschriftlichung methodischer Bausteine des Projektunterrichts aus der eigenen Praxis am Oberstufen-Kolleg wurde ein wichtiger methodologischer Schritt, um entsprechende Fortbildungen mit den gewonnenen Erfahrungen durchführen zu können. In der Studie von Emer / Lenzen (2009) ist dann hieraus eine Art Selbstlernprogramm zum Projektlernen (bzw. -unterricht) für Kollegien entwickelt worden.

9.3 Auseinandersetzung mit der historischen Dimension der Projektdidaktik: Adaptation der reformpädagogischen Konzeptgeschichte und Analysen zur Praxisgeschichte (Kapitel 2.1-2.2)

Eine moderne Projektdidaktik ist ohne Berücksichtigung bildungshistorischer Erfahrungen in Theorie und Praxis nicht gestaltbar, so dass es galt, neben der Konzeptgeschichte – inspiriert von allem von Dewey und Kilpatrick – das Forschungsdesiderat der Praxisgeschichte, aber auch projektdidaktische Aspekte im Kontext von Lehrerbildung seit den 1970er Jahren deutlicher in den Analyseblick zu nehmen. Mit Klafki wurde bis 1985 deutlich, dass der Projektun-

terricht als eine notwendige Unterrichtsform (von insgesamt vier Formen)⁵²² durchaus eine größere Normalität erlangt hatte, ohne dass diese allerdings in den Schulen immer und überall ihren festen institutionellen und curricularen Ort gefunden hatte.

Auf eine Startphase der Projektwochen um 1975 folgte deren Krise ab Mitte der 1980er Jahre. Sie fand ihren Ausdruck z. B. in der Unverbundenheit der Projektwochenpraxis mit anderen Unterrichtsformen, in der rollenbezogenen Skepsis vieler Lehrer und in einer Reglementierung der Schulbehörden gegenüber der neuen Unterrichtsform. Innere Schulreform mit einer Öffnung und Vernetzung der Projektpraxis trugen zur Überwindung der Krise bei und leiteten eine vierte Phase, die vertiefende didaktisch-methodische Differenzierung der Projektdidaktik und -praxis in den 1990er Jahren ein. In der folgenden fünften Phase wurde auch die Notwendigkeit von Professionalisierung der Lehrer und spezifischer Fortbildung in Projektdidaktik erkannt und gefordert.

In einer vorläufig letzten, nach wie vor anhaltenden sechsten Phase ließen sich Formen der Institutionalisierung von Projektlernen verbunden mit Formen der Schulentwicklung feststellen. Es entstanden verschiedenartige Einrichtungen, die das Projektlernen förderten. Hinzu kam die Verankerung von Projekten in Richtlinien und Rahmen(lehr)plänen. Auch schulstufenbezogen (nach Primar- und Sekundarstufe I) wurde Projektunterricht nun auch für die Sekundarstufe II in seiner wissenschaftspropädeutischen Funktion als notwendig erkannt und schrittweise implementiert. Gleichzeitig wurden Raum und Bedeutung des Projektunterrichts durch Entwicklungen der Standardisierung (Zentrale Prüfungen), der Normierung und inhaltlichen Festlegungen durch Bestimmung von Kernfächern (z. B. im neuen Schulgesetz NRW 2005) auch wieder eingeschränkt.

Deshalb erschien es umso wichtiger, projektdidaktische Professionalisierung bereits in der Lehrerbildung stärker voranzutreiben. Dazu hat das Oberstufen-Kolleg auf Initiative der „Projekt-AG“ in Kooperation mit der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld ein Seminar für die Lehramtsstudenten eingerichtet und eine Tagung zur „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“ (2011) mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg als erste praktische Schritte durchgeführt.

9.4 Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Konzepts der Projektdidaktik am Oberstufen-Kolleg (Kapitel 3.1-3.3)

Bei der Weiterentwicklung der Projektdidaktik am Oberstufen-Kolleg wurde als notwendig erachtet, im o.g. Kontext der vier von Klafki benannten zentralen Unterrichtsformen einen

⁵²² Vgl. Klafki 1985, S. 234f.

praxistauglichen Projektbegriff zu erarbeiten, dessen Bildungswert auf verschiedenen Ebenen der erziehungswissenschaftlichen Theorie zu bestimmen und das sich ergänzende Spannungsverhältnis von Fach- und Projektunterricht näher zu klären. Dabei zeigte sich in der schulischen Anwendung, dass sich Praxistauglichkeit nur an der sozialreformerischen und demokratiepädagogischen Dewey-Tradition und Rezeption herstellen ließ. Zwar gibt es eine ganze Reihe zum Teil kontroverser Definitionen und Merkmalskataloge in der erziehungswissenschaftlichen/schulpädagogischen Literatur, aber diese erschienen nur bedingt für die Praxis vor Ort geeignet.

Das Oberstufen-Kolleg entwickelte für die eigene Versuchsschulpraxis und ebenso für Fortbildungen im Regelschulsystem – in Auseinandersetzung mit der Konzeptgeschichte – einen praxistauglichen Begriff, der sich am Ablauf eines Projekts orientiert, indem er zwei Ausgangspunkte (Gesellschafts- und Lebenspraxisbezug), drei Arbeitsformen (selbstbestimmtes, ganzheitliches und fächerübergreifendes Arbeiten) und zwei Zielhorizonte (Produktorientierung und Vermittlung) bestimmt. Der Begriff wurde ergänzt durch die problemorientierte Forschungsfrage der Projektteilnehmer als Startpunkt eines Projekts. Sie bündelt die beiden o.g. Ausgangspunkte. An diesem flexiblen demokratiepädagogischen Konzept, das über praktisches Problemlösen⁵²³ hinausgeht, können sich Lehrer, aber auch Schüler orientieren, wenn sie ein Projekt durchführen wollen. Es ist deshalb auch in der projektdidaktischen Literatur verschiedentlich rezipiert worden.

Für eine moderne Schule in einer demokratischen Gesellschaft und im Kontext der verstärkten Anwendung projektorientierter Methoden in Industrie, Verwaltung und Kultur wurde Projektunterricht als ein notwendiges Element schulischen Lernens erkannt.⁵²⁴ In der ausgewerteten Praxis jedoch ist vielen Lehrer der *Bildungswert des Projektunterrichts* wenig geläufig und wird im Vergleich mit dem Lehrgang häufig skeptisch betrachtet. Emer / Lenzen haben deshalb den Bildungswert des Projektunterrichts auf sieben Ebenen der erziehungswissenschaftlichen/schulpädagogischen Theorie neu bestimmt (schul-, handlungs-, sozialisationstheoretisch, lernpsychologisch, sozioökonomisch, politisch, lernökologisch), um das Spezifische dieser Unterrichtsform herauszuarbeiten und ihre Stellung in der Institution Schule zu stärken. Dabei wird u.a. deutlich, dass Projektunterricht die Schule durch eine andere Lernkultur bereichern (z.B. durch Gruppen-, Handlungs-, Anwendungsorientierung, durch Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen und Nachhaltigkeit) und zu einer politischen Bildung für die Demokratie und demokratischer Teilhabe beitragen kann.

⁵²³ Vgl. Apel / Knoll 2001, S. 194.

⁵²⁴ Vgl. Klafki 1985, S. 234f.; Jung 2005, S. 13-34.

Auch das zunächst diametrale *Verhältnis von Fach- und Projektunterricht* wurde einer Klärung unterzogen, um auszuloten, wie sich beide voneinander unterscheiden und wie sie sich ergänzen können, um dieses Spannungsverhältnis produktiv zu machen für neue Ansätze von Schulorganisation und -entwicklung, denn beide Unterrichtsformen profitieren durch gegenseitige Öffnung voneinander: der Fachunterricht durch Einführung von projektorientierten Elementen (z.B. Realitätsbezug, Kooperation, entdeckendes Lernen, Einbeziehung außerschulischer Lernorte), der Projektunterricht durch Einbezug von Methoden- und Fachwissen aus dem Lehrgang.

Für den Fachunterricht Geschichte wurden „Etüden“⁵²⁵ der Projektarbeit entwickelt, die einen spezifischen Kompetenzerwerb ermöglichen, so z.B. Begriffe entschlüsseln und visualisieren, Sozialbiographien erstellen und spielerisch umsetzen, historische Objekte präsentieren. Auch projektorientierte Kleinformen⁵²⁶ wie z.B. projektorientierte Kursphasen oder Tagesexkursionen wurden als Verbindungsglieder beider Unterrichtsformen erprobt und näher analysiert. Diese projektorientierten Bausteine tragen u.a. zur Entwicklung einer schulischen „Projektkultur“ bei (s. auch Kapitel 7).

Der Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg bereicherte durch *inner- und außerschulische Öffnung* die Lernkultur und beeinflusste auch die anderen Unterrichtsformen. So wurde die innerschulische Darstellung der Projekte bzw. einzelner ihrer Phasen in verschiedenen Formen (z.B. „Projekttafel“, „Hearing“, „Produkttag“, s. Kapitel 7) weiter – auch zur öffentlichen Sichtbarmachung – ausdifferenziert. Außerschulisch öffnete sich die Versuchsschule dem gesellschaftlichen Umfeld und wirkte in die regionale Umgebung Bielefelds hinein. Ideal wäre zur dauerhaften Institutionalisierung die Einrichtung eines Projektbüros der Kommune, wie es in Nürnberg, Hamburg und Münster zeitweise existierte. Die vorliegenden Befunde zeigen, dass es hier gelang, Schule und Gesellschaft stärker zu vernetzen und damit zugleich Projekte ernsthafter und wirksamer im öffentlichen Raum zu realisieren.

9.5 Präzisierung der methodischen Dimension von Projektdidaktik (Kapitel 4.1-4.4)

Eine praxisbezogene spezifische Gesamtheit der Methodik des Projektlernens, die bis 1997 mehr in Elementen vorhanden war, haben Emer / Lenzen entwickelt und in den Kontext von ähnlichen Unterrichtskonzepten eingeordnet. Dabei wurde deutlich, dass nicht *die* Projektmethode existiert, sondern dass sich Projektdidaktik vielmehr der Methodenvielfalt ähnlicher Unterrichtskonzepte bedient. Gleichwohl lassen sich als Orientierung eine grundlegende schu-

⁵²⁵ Vgl. Duncker 1997, S. 16ff.

⁵²⁶ Im Unterschied zum Projektunterricht sind projektorientierte Kleinformen z.B. Miniprojekte im Lehrgang, projektorientierte Stadtgänge, Fachtage etc. vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 132-134.

liche Zielperspektive, ein flexibler Kriterienkatalog, ein idealtypisches Verlaufsmuster und eine Typologie des Projektunterrichts bestimmen.

Handlungsorientierung – verstanden als veränderndes Eingreifen in soziale Realitäten – bildet das Substrat und das zentrale methodische Prinzip der Projektdidaktik, die sich am o.g. flexiblen Kriterienkatalog (s. These 4) orientiert. Emer / Lenzen (1997) haben die von Kilpatrick (1918) und Frey (1982)⁵²⁷ benannten Phasen zu einem *idealtypischen Modell* von sieben Phasen weiterentwickelt, das mancherorts (z.B. in Hamburg) rezipiert wurde: Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung, Weiterführung mit ihren jeweiligen besonderen methodischen Erfordernissen.

Besondere Aufmerksamkeit erlangen die zentrale Phase der *Projektplanung* und der Aspekt der *Rollenproblematik* (s. auch Kapitel 4.2), um durch eine doppelte (Vorplanung einer Planungsgruppe und Startplanung aller Teilnehmer), kooperative und „geschmeidige“ (Dewey) Planung die „Planung der Selbstplanung“ (Bastian) und die Einbeziehung aller Projektteilnehmer zu ermöglichen. Dazu ist es nötig, den Schülern Planungskompetenz in mehreren Schritten zu vermitteln, die Emer / Rengstorf entwickelt und mehrfach in schulischen Projekten implementiert haben. Ein Erfolgsindikator ist dann gegeben, wenn sich bei diesem Prozess die Rollen des Lehrers zu einem Moderator und Projektteilnehmer und die des Schülers zu mehr Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme wandeln.

Auch für die Durchführung und Präsentation des Projekts haben Emer / Lenzen (2004 und 2009) und Emer / Rengstorf (2010 Projektarbeit [a]) genauere methodische Schritte herausgearbeitet: Für die *Durchführung* z.B. von der Materialbeschaffung, Produkterstellung bis zur Prozessreflexion; für die *Präsentation* eine bestimmte methodische Schrittfolge (s. auch Kapitel 4.3).

Die Reflexion und methodische Einordnung der Projektarbeit über *Typen und Formen*, wie sie Emer / Lenzen (2009) vorschlagen, ermöglichen eine genauere Bestimmung des jeweiligen Projekts und seiner methodischen Besonderheiten in der Bandbreite von Vorformen mit handlungsorientierten Elementen über projektorientierten Unterricht hin zur vollen Unterrichtsform Projekt.

9.6 Die Bewertung von Projekten – eine offene projektdidaktische Fragestellung (Kapitel 5.1-5.4)

Die Unterrichtsform Projektunterricht stellt andere Anforderungen an Leistung und Bewertung als der Lehrgang. Das Oberstufen-Kolleg hat Kriterien und Anlässe der Leistungsbewer-

⁵²⁷ Vgl. Kilpatrick (1918) 1935, S. 177f. und Frey 1982, S. 15.

tung im Projektunterricht – in Abgrenzung zum Lehrgang – differenziert herausgearbeitet und gestaltet. Dieser veränderte Leistungsbegriff machte neue bzw. modifizierte Bewertungsformen notwendig.

Zunächst wurde die Differenz zum Leistungsbegriff im Lehrgang bestimmt. Ausgehend von der Frage, was eigentlich in einem Projekt anderes gelernt wird, wurde die spezifische Lernkultur durch die Analyse des Bildungswertes (s. auch Kapitel 3.2) herausgestellt: Ausgangspunkt eines Projektes (gesellschaftliches Problem, vgl. Dewey (1916) 2000) und Ziel (veränderndes Handeln) ebenso wie die Notwendigkeit von Kooperation, Handlungs- und Anwendungsorientierung unterscheiden sich von der Lernkultur des Lehrgangs. Für das Projekt können *vier unterschiedliche Bewertungsebenen* unterschieden werden: Prozessreflexion, Produktbeurteilung, Gruppenbewertung und öffentliches Feedback. Das lässt sich kaum in eine einzige Ziffernote umsetzen. Kriterien für eine Bewertung gehen von den sieben Kriterien eines Projekts aus und können zusätzlich die Kriterien des Relevanzfilters, der Prozessbedeutung und der öffentlichen Wahrnehmung einbeziehen. Auch die idealtypische Phaseneinteilung eines Projekts liefert durch ihre jeweils spezifische Kompetenzorientierung Möglichkeiten der Bewertung, die aber nicht in einer allzu ausdifferenzierten Kompetenzliste schematisch abzuhaken sind. Das würde den verschiedenartigen Leistungen der einzelnen Teilnehmer angesichts der Dynamik eines Projekts ebenso wenig gerecht werden wie den verschiedenen Präsentationsformen und -anlässen, wie z.B. der „Projektversammlung“, auf der sich alle Projekte mit ihren Ergebnissen kurz vorstellen und auf ihre Produkte hinweisen.

Für diesen komplexen Bewertungszusammenhang hat das Oberstufen-Kolleg im Wesentlichen *zwei Bewertungsformen* entwickelt. Ein „Zertifikat für Projektarbeit“ übermittelt individuell für engagierte Projektteilnehmer ausgewählte projektbezogene Kompetenzen als schriftliche Rückmeldung des Lehrers. Dieses Dokument kann später dem Abschlusszeugnis beigelegt werden. Ein zweites Bewertungsinstrument für jeden Kollegiaten ist der „Reflexionsbericht“, der Erfahrung und Denken der Kollegiaten verbindet. Vier von fünf Rubriken, die sich an den Projektkriterien und an den individuellen Leistungen und Wahrnehmungen des Kollegiaten orientieren, werden von diesen ausgefüllt. Die fünfte Rubrik dient dem schriftlichen Feedback des Lehrers, das Aktivität und Reflexivität des Kollegiaten darlegt. Bei einem der geleisteten Projekte erhält der „Reflexionsbericht“ auch eine Ziffernote, die in die Vornote des Abiturs eingeht. Sie orientiert sich an den Bewertungsvorgaben des jeweiligen Projekts und an der schriftlichen Rückmeldung des Lehrers. Dieses Instrument verdeutlicht den Kompromiss und das Zugeständnis an die Erfordernisse der vorgegebenen Prüfungsordnung.

Weitere vereinzelt *praktizierte Bewertungsformen* sind der prozessbegleitende Dialog zu einer Projektmappe (einer Art Projektportfolio) und der Diagnosebogen zum Kompetenzzulernen.⁵²⁸

9.7 Konzeptualisierung und Vernetzung der Projekt- und Fachdidaktik (Kapitel 6.1-6.3)

Am Beispiel des Fachs Geschichte wird das in Kapitel 3 dargelegte Verhältnis der Unterrichtsformen näher analysiert. Aus der Erkenntnis, dass die Unterrichtsformen komplementär zueinander gestaltet werden sollten, muss sich die Fachdidaktik der Herausforderung durch die Projektdidaktik stellen. Das Fach Geschichte hat sich im hier betrachteten Untersuchungszeitraum lange schwer getan und zudem bis Ende der 1980er Jahre Projektunterricht als Randerscheinung skeptisch eingestuft. Am Beispiel des Fachs Geschichte am Oberstufen-Kolleg wird exemplarisch gezeigt, welche spezifischen Formen und Verfahren Projektorientierung im Lehrgang und umgekehrt Wissenschaftspropädeutik im Projektunterricht fördern und wie auch mit Hilfe des traditionellen Unterrichtsmittels Schulbuch projektorientierte Formen ermöglicht werden können.

Dazu entwickelte das Fach Geschichte am Oberstufen-Kolleg eine Art *verzahntes Curriculum*, das projektorientierte Zugänge im Lehrgang und wissenschaftspropädeutische Zugänge im Projektunterricht verband mit dem Ziel, die Entwicklung der Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen zu fördern. Das geschah im Lehrgang einmal durch „Etüden“ (s. auch Kapitel 4) und handlungsorientierte Elemente (z.B. Visualisierung, Dramatisierung) sowie durch Öffnung des Unterrichts in die Region (z.B. durch Stadtgänge, Zeitzeugen- und Experteninterviews, Besuch außerschulischer Lernorte). Einen besonderen Stellenwert erlangten regionale Themen in ihrer lebensweltlichen Orientierung als konstitutiver Faktor für Projektarbeit. Die Exkursion, fachlich vorbereitet im Lehrgang, durchgeführt als Projekt in der Projektphase, konnte die Verzahnung der beiden Unterrichtsformen und die didaktische Bedeutung der Region (s. auch Dok. 3) deutlich machen. Dieses „Projektcurriculum“ des Fachs Geschichte konnte so in jedem der fünf Semester die spezifischen Möglichkeiten der beiden Unterrichtsformen produktiv miteinander verbinden. Auch im *Schulbuch*, dem traditionellen Unterrichtsmittel des Lehrgangs, hat der Autor versucht, mit einer Infoeinheit zur „Historischen Projektarbeit“ für Schüler, mit projektorientierten Arbeitsanregungen und Vorschlägen von Präsentationsformen sowie durch Startmaterial für Projektthemen Bewusstsein und Raum für Projektorientierung systematisch zu entwickeln.

⁵²⁸ Vgl. Emer / Rengstorf 2010 Projektkurse (s. Anhang Dok 4).

9.8 Projektdidaktik und Schulorganisation bzw. -entwicklung (Kapitel 7.1-7.4)

Die erfolgreiche Durchführung der Unterrichtsform Projekt erfordert eine Veränderung der Schulorganisation. Diese ist bisher meist auf den Lehrgang mit seinen Bedürfnissen abgestellt.⁵²⁹ Emer / Lenzen haben herausgearbeitet, dass Projektunterricht auf verschiedenen Ebenen eine *Veränderung von Schulorganisation* erfordert: *Personell* (z.B. eine betreuende Gruppe), *zeitlich* (eigene feste Zeiten), *räumlich* (Arbeits- und Präsentationsplätze), *finanziell* (Projektetat) und *schulprogrammatisch* (Verankerung im Schulprogramm und Verzahnung der Unterrichtsformen).

In der Schulorganisation des Oberstufen-Kollegs hat der Projektunterricht seinen festen Platz mit zweimal zwei Wochen im Schuljahr, mit seinem Stellenwert in der Zulassung zum Abitur und in projektorientierten Formen im Lehrgang. Eine feste Organisationsgruppe („Projekt AG“) sorgt von Anfang an für die didaktische, methodische, finanzielle und räumliche Betreuung der Projekte, die von der AG in einem „Hearing“ beraten und genehmigt werden.

Das so praktizierte Organisationsmodell des Oberstufen-Kollegs regte an, über allgemeine projektförderliche Bedingungen in der Schulorganisation und -entwicklung nachzudenken. Von der AG wurde ausgehend vom Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung⁵³⁰ eine *idealtypische Merkmalsliste von schulischer „Projektkultur“* entwickelt und als Untersuchungsinstrument für eine *qualitative Fallstudie* an sechs Regelschulen (2006-2008) herangezogen. Dadurch konnten Hemmnisse und Probleme (so z.B. das Fehlen einer festen Organisationsgruppe oder das Fehlen eines klaren, festgelegten Projektbegriffs) für die Etablierung von Projektunterricht, aber auch Möglichkeiten der Schulentwicklung (so z.B. der Aufbau einer Organisationsgruppe und schulinterne Fortbildung) erkannt werden. An keiner der Schulen gab es bislang eine *„ausdifferenzierte oder gut entwickelte“*, allenfalls konnte von einer *„fragmentierten oder punktuell entwickelten Projektkultur“* gesprochen werden.⁵³¹ So fehlte z.B. auf der personellen Ebene eine Steuergruppe, auf der didaktischen Ebene ein klarer Projektbegriff. In einer die Studie auswertenden Tagung konnten die Ergebnisse als Ausgangspunkte und Anregungen für eine projektförderliche Schulentwicklung herausgestellt und an zwei weiteren Schulen fruchtbar umgesetzt werden.⁵³²

⁵²⁹ Vgl. Bastian / Gudjons 1990, S. 38ff.

⁵³⁰ Vgl. Rolff 2000, S. 13-39, hier besonders S. 16.

⁵³¹ Dietz / Döring / Emer u. a. 2010, S. 109 (s. Anhang Dok. 6, S. 64).

⁵³² Vgl. Emer / Rengstorf / Schumacher 2010, S. 13f. (s. Anhang Dok. 7, S. 77).

9.9 Implementierung: Modelle, Konzepte und Erfahrungen im Transfer von der Versuchsschule ins Regelsystem (Kapitel 8.1-8.4)

Lehrerfortbildung im Bereich Projektdidaktik ist für die Implementierung von Projektunterricht im Regelschulsystem notwendig, weil er in der Lehrerbildung noch immer nicht systematisch vorkommt und ebenso notwendige förderliche Strukturen für eine Verankerung dieser Unterrichtsform fehlen. Das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule – mit der Modellbildung seiner Projektpraxis – hat daraus wesentliche Erkenntnisse und eine Fortbildungspraxis für die Implementierung in das Regelsystem erarbeitet, die durch die Entwicklung von Formen, Hilfsmitteln und Verfahren und deren Erprobung in konkreten schulischen Kontexten gekennzeichnet ist.

Nach der Ausdifferenzierung und Modellbildung in seiner Projektpraxis zwischen 1975 und 1990 begann das Oberstufen-Kolleg, Ergebnisse ins Regelsystem zu transferieren. Damit versuchte die Einrichtung das von Tippelt und Schmidt formulierte Desiderat anzugehen, nämlich „analytische Ansätze und Ergebnisse der Bildungsforschung handlungsorientiert an die Träger von Bildungsentscheidungen und das verantwortliche pädagogische Personal“⁵³³ zu vermitteln.

Da die Frage der *Vermittlung der Projektdidaktik und -kompetenz* in der erziehungswissenschaftlichen/schulpädagogischen Literatur bislang wenig reflektiert wurde, haben Emer / Lenzen Leitlinien entwickelt, wonach Projektunterricht „in einem Wechselspiel von theoretischer Reflexion, praktischer Anleitung, Information, Analyse von Praxisbeispielen und Ausbildung von Teilfertigkeiten“⁵³⁴ entwickelt werden müsste.

Dazu wurden Qualifikations- und Methodenbereiche ausgearbeitet und Methoden des Fachunterrichts mit denen des Projektunterrichts verbunden, um bei Lehrenden und Lernenden die notwendige größere Selbstständigkeit für die Unterrichtsform Projekt zu erreichen. Deshalb ist auch ein Basiswissen über die Unterrichtsform für Schüler notwendig. Hierzu haben Emer / Rengstorf ein eigenes Infoblatt publiziert, das Schüler in der gymnasialen Oberstufe helfen soll, selbstständig Projekte zu entwickeln (s. auch Dok. 9). Die von Duncker genannten *Qualifikationsbereiche* für Schüler im Projektunterricht („Etüden“ wie z.B. Präsentation von Ergebnissen) wurden von Emer u.a. für Lehrer ergänzt: wie z.B. Rollenwechsel, Einbindung in die Schulkultur, Planung, Bewertung, Beratung. Für diese verschiedenen Kompetenzen haben Emer / Rengstorf „Infoblätter“ in einem Materialienheft für Fortbildungen zusammengefasst (s. Dok. 18).

⁵³³ Tippelt / Schmidt 2010, S. 15.

⁵³⁴ Emer / Lenzen 2009, S. 193.

Das Oberstufen-Kolleg entwickelte und erprobte auch verschiedene Formen der Lehrerfortbildung zur Entwicklung einer schulischen „Projektkultur“. Dabei lassen sich *drei Kategorien* von Implementierung differenzieren: *Informierende, problemorientierte und fokussierte*, die schulintern bzw. -extern angewendet werden können. Bei allen Formen wurde darauf Wert gelegt, sie nach dem Grundsatz der „bildenden Erfahrung“ projekt-, erfahrungs- und handlungsorientiert zu gestalten. Schulintern hat das Oberstufen-Kolleg für das eigene Kollegium, aber auch für Gäste von Schulen aus der ganzen BRD, eine Reihe von Formen entwickelt und durchgeführt von der „Weiterbildung in actu“ im sogenannten „Hearing“ über informative Minieinheiten bis zu Tagungen und SchiLf-Einheiten. Für die extern durchgeführte Implementierung wurden verschiedenartige Fortbildungsformen erprobt von der Beratungseinheit über den Workshop, das „Erkundungsprojekt“ in einem „Pädotop“ (s. Dok. 17) bis zum fachdidaktischen Seminar (Geschichte) und dem Seminar zum Projektlernen für Lehramtsstudenten (s. Dok. 1). Eine exemplarische *Fortbildungseinheit* wurde im Rahmen des BLK Programms „Demokratie lernen und leben“ von Emer / Steiner entwickelt. Das *dreistufige Verfahren* geht von einer aktivierenden Standortbestimmung der Teilnehmer (individuell) aus, bezieht diese in eine Infoeinheit ein (historisch, didaktisch, erziehungswissenschaftlich, methodisch), damit sie dann in einer Werkstatt-Einheit selbst eine Projektidee entwickeln und präsentieren können. Dabei werden Elemente der Projektdidaktik wie z.B. Ideenfindung, Planung, Hearing erfahren. In ähnlicher Form verlaufen je nach Zeitumfang auch die Fortbildungen in Regelschulen. Ergänzt wurde die BLK-Fortbildungseinheit durch ein „Erkundungsprojekt“ in einem „Pädotop“ (Laborschule und Oberstufen-Kolleg), in dem die Teilnehmer ausgehend von einer Forschungsfrage einen Aspekt der Versuchsschulen erkundeten, ein Statement erstellten und an die Lehrer rückmeldeten.

Die Implementierung von Erfahrungen von der Versuchs- in die Regelschule wurde ermöglicht durch die stete Weiterentwicklung der eigenen „Projektkultur“ des Oberstufen-Kollegs als Modell und Anschauung für Besucher und Hospitierende, durch die Dokumentierung von Projekten und die Erstellung von Fortbildungsmaterial sowie durch Tagungen inner- und außerhalb der Versuchsschule, ferner durch die Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und dem Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerbildung in Hamburg (s. auch Dok. 4 und 2).

Eine direkte Implementierung kann immer nur im konkreten Fall an einzelnen Schulen erfolgen oder über die Rezeption von projektdidaktischen Ergebnissen und Modellen des Oberstufen-Kollegs in der erziehungswissenschaftlichen/schulpädagogischen Literatur. *Die Grenzen der Implementierung* vom Oberstufen-Kolleg ins Regelsystem werden einmal von der be-

grenzten personellen und materiellen Kapazität der Versuchsschule, zum anderen durch eine Reihe struktureller Hemmnisse und einschränkender Rahmenbedingungen des Regelsystems bestimmt, z.B. durch die Verdichtung und Standardisierung des Lernens und die geringe Professionalisierung von Projektkompetenz in der Lehrerbildung.

Emer / Lenzen haben bereits 2009⁵³⁵ ein ganzes Problemfeld bildungspolitisch ungelöster Probleme der Projektdidaktik und ihrer schulischen Umsetzung formuliert, das von den Rahmenbedingungen des Schulsystems bis zur Lehreraus- und -fortbildung und die Einbindung in die Kommune reicht. Diese Überlegungen könnten Diskussionsgrundlage für weitere Implementierung der Unterrichtsform Projekt sein.

⁵³⁵ Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 201f.

10. Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis

10.1 Abbildungsverzeichnis

| | Seite |
|---|-------|
| Abb. Nr. 1: Methodensetting: Übersicht über die verwendeten methodischen Zugriffe | 10 |
| Abb. Nr. 2: Lernkulturen (Vergleich zwischen Lehrgang und Projektunterricht) | 32 |
| Abb. Nr. 3: Machbarkeitsstudie für ein Projektbüro in Bielefeld | 39 |
| Abb. Nr. 4: Vernetzungsmöglichkeiten für ein Projektbüro | 40 |
| Abb. Nr. 5: Methodenrad (Kriterien des Projektunterrichts und dem Projektunterricht ähnliche Unterrichtskonzepte) | 41 |
| Abb. Nr. 6: Phaseneinteilung eines Projekts | 42 |
| Abb. Nr. 7: Formen der Projektarbeit | 52 |
| Abb. Nr. 8: Reflexionsbericht | 60 |
| Abb. Nr. 9: Kopfleiste der Auswertungstabelle | 82 |

10.2 Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------------------|--|
| AMBOS | Arbeitsmaterialien am Bielefelder Oberstufen-Kolleg |
| Bd. | Band |
| ebd. | ebenda |
| Fn. | Fußnote |
| GU | Gesamtunterricht (anfängliche Bezeichnung für Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg) |
| GU-Export | Ursprünglich Teil der „Projekt-AG“ zur Implementierung ins Regelschulsystem |
| Hearing | Vorstellung der Projektideen der Projektveranstalter bei der „Projekt-AG“ |
| Kreativtafel | Aushang für erste Projektideen |
| Produkttag | Vorstellung der Projekte am Ende der Projektphase (Tag der offenen Tür) |
| Projekt-AG | Organisationsgruppe für den Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg |
| Projekttafel | Zuordnung der Projektideen an verantwortliche Projektinitiatoren |
| Projektversammlung | Kurzvorstellung aller Projekte am Produkttag |
| TriOS | von der Wissenschaftlichen Einrichtung am Oberstufen-Kolleg herausgegebenes „Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation“ |

11. Quellen- und Literaturverzeichnis^{536 537}

11.1 Quellen

- Bergmann, Klaus: Thesen [der Tagung Demokratischer Geschichtsunterricht] nach Vorschlägen von Klaus Bergmann. In: Clausnitzer, Heidi (Hrsg.): Demokratischer Geschichtsunterricht eine uneingelöste Forderung? Berichte und Materialien zur Tagung vom 1. bis 3. März 1990 in Bielefeld (=AMBOS⁵³⁸; Bd. 30). Bielefeld 1991, S. 14-17.
- Bielefelder Erklärung der Projektdidaktiker. In: Pädagogik 46, 1994, 12, S. 61.
- Bloech, Falk / Brüggemann, Peter / Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Kroeger, Hans / Lübbecke, Dorothea / Pütz, Hans-Georg: Lernen im Zusammenhang – Sequenzen von Projekten mit anderen Unterrichtsarten (=Forschungsbericht der FEP GU / Interne Veröffentlichung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg). Bielefeld 1995. [ohne ISBN].
- Böhning, Peter / Drexler; Wulf / Emer, Wolfgang / Hennings, Werner / Schwarz, Hans-Hermann (Hrsg.): Projektunterricht: 5 Jahre Erfahrung am Oberstufen-Kolleg. Auswertung und Beispiele (=AMBOS; Bd. 7). Bielefeld 1980.
- Böhning, Peter / Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Schuler-Jung, Helga: Stadtgeschichte – Stadterfahrung. Das Beispiel einer curricularen Einheit von historischem Kurs und Exkursion. In: Geschichtsdidaktik 7, 1982, 1, S. 19-41.
- Bossing, Nelson L.: Die Projektmethode. In: Geißler, Georg (Hrsg.): Das Problem der Methode. Weinheim / Berlin 1952, S.115-143.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung (1916). Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Hrsg. von Jürgen Oelkers). Weinheim / Basel 2000.
- Dewey, John / Kilpatrick, William Heard: Der Projektplan – Grundlegung und Praxis (Hrsg. von Peter Petersen). Weimar 1935.
- Dewey, John: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr (1931). In: Dewey / Kilpatrick 1935, S. 85-101.
- Dewey, John: Erfahrung und Erziehung (1938). Übersetzt von Werner Correll. In: Correll, Werner (Hrsg.): Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Weinheim 1963, S. 27-99.
- Dietz, Hans / Emer, Wolfgang: „Es ist so schön Soldat zu sein.“ Erfahrungsbericht über Projektunterricht zur Friedenspädagogik. In: Demokratische Erziehung 4, 1978, 5, S. 577-582.
- Edeler, Uwe-Carsten.: Beobachtungs- und Bewertungskriterien zum Lernverhalten im Projektunterricht. In: Hamburg macht Schule 1999, 2, S. 11. [ohne ISBN].
- Emer, Wolfgang: Projekt Frille [a]. Alternatives Lernen für Arbeitslose und Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit. Zwischenbericht. In: Loccumer Protokolle 6, 1976, S. 32-34 und 60. [ohne ISBN].
- Emer, Wolfgang u. a.: Projekt Frille [b]. Alternatives Lernen für Jugendliche ohne Arbeitsplatz. In: Loccumer Protokolle 7, 1976, S. 1-34. [ohne ISBN].
- Emer, Wolfgang: Wie es begann: Die Kurse im Internationalen Freundschaftsheim [und] Pädagogische und politische Aspekte der Bildungsarbeit mit Jugendlichen ohne Arbeitsplatz. In: Heidrich, Walter / Schierholz, Henning / Swoboda, Rudi (Hrsg.): Frille – Eine Heimvolkshochschule macht Jugendlichen und Arbeitslosen Mut. Ein Beispiel sozialen Lernens (=fischer alternativ 4032). Frankfurt 1980, S. 23-31 bzw. S. 55-74.
- Emer, Wolfgang / Stoll, Albrecht: Möglichkeiten ästhetischer Erziehung und historisch-politischer Bildung im Schülertheater. „Die Toten zeugen die Lebendigen – Bielefeld 1933.“ Ein Schauspiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld [Projektbericht]. In: Diskussion Deutsch 11, 1980, 56, S. 587-607.

⁵³⁶ Titel von demselben Autor aus demselben Erscheinungsjahr werden durch einen unterstrichenen Begriff aus dem Titel unterschieden.

⁵³⁷ Hier wird auch sog. graues Material, auf das im Text Bezug genommen wurde, mit der Kennzeichnung [ohne ISBN] aufgeführt.

⁵³⁸ AMBOS = Arbeitsmaterialien am Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Veröffentlichungsreihe des schuleigenen Verlags.

- Emer, Wolfgang / Stoll, Albrecht: Aktionstheater: Bielefeld 1933 [Ausführlicher Projektbericht] (=AMBOS; Bd.14). Bielefeld 1982.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Nickel, Thomas: Info-Mappe Projektunterricht. Bielefeld 1987. [ohne ISBN].
- Emer, Wolfgang: Projektunterricht in der Region. In: Hillebrandt / Waltrup (Hrsg.) 1989, S. 149-156.
- Emer, Wolfgang: Schritte einer Öffnung nach innen und außen. In: Hillebrandt / Waltrup (Hrsg.) 1989, S. 203-206.
- Emer; Wolfgang / Horst, Uwe / Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II (=AMBOS; Bd. 29). Bielefeld 1991.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Theoretisch-didaktischer Aufriss. In: Emer / Horst / Ohly (Hrsg.) 1991, S. 1-50.
- Emer, Wolfgang / Rosinski, Rosa / Werner, Jörg: Spurensuche – Jugend- und Schulsozialisation im „Dritten Reich“ am lokalen Beispiel. In: Mickel, Wolfgang / Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.): Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Hannover 1993, S. 250-263.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe (Hrsg.): Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. Perspektiven – Lernorte – Methoden (=AMBOS; Bd. 40). Bielefeld 1995.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Grundlegende methodische Verfahren eines demokratischen Geschichtsunterrichts. In: Dies. (Hrsg.) 1995, S. 9-17.
- Emer, Wolfgang / Mayer, Ulrich: Gestaltungsversuche und Spiele im Geschichtsunterricht. In: Emer / Horst (Hrsg.) 1995, S. 139-159.
- Emer, Wolfgang: Ein verschwundener Gedenktag. Der Horst-Wessel Kult am Beispiel Bielefeld. In: Geschichte lernen 9, 1996, 49, S. 39-43.
- Emer, Wolfgang / Lübbecke, Dorothea / Wenzel, Anne (Hrsg.): Erstes bundesweites Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule. Diskussionen und Anregungen. Bielefeld (=AMBOS; Sonderband). Bielefeld 1997.
- Emer, Wolfgang: Was trägt Projektarbeit zur „Öffnung von Schule“ bei? In: Emer / Lübbecke / Wenzel (Hrsg.) 1997, S. 25-31.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Zukunftsweisende Perspektiven regionaler Projektarbeit für einen demokratischen Geschichtsunterricht. In: Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.): Regionalgeschichte heute. Bielefeld 1997, S. 47-59.
- Emer, Wolfgang / Krömker, Uwe: Machbarkeitsstudie für ein Projektbüro. Beispiel Bielefeld. (=AMBOS-Verlag; Broschüre) Bielefeld 2001. [ohne ISBN].
- Geisler, Wolfgang / Scholz, Gerold / Schweim, Lothar (Hrsg.) : Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule? Weinheim / Basel 1976.
- Gruber, Sonja: Stationen der Entwicklung einer Projektkultur an der Willy-Brandt-Schule (=Zertifizierungsarbeit im Rahmen des BLK-Programms: vervielfältigtes Manuskript) Kassel 2006. [ohne ISBN].
- Hentig, Hartmut von: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971
- Hillebrandt, Elisabeth / Waltrup, Anne (Hrsg.): Die Region im Unterricht. Ein Lesebuch zur Öffnung von Schule (=AMBOS; Sonderband). Bielefeld 1989.
- Karsen, Fritz: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule. In: Grimme, Adolf (Hrsg.): Wesen und Wege der Schulreform. Berlin 1930.
- Kilpatrick, William H.: Die Projektmethode (1918). In: Dewey / Kilpatrick 1935, S. 161-179.
- Kressel, Tilman (Hrsg.): Die Schule lebt. Anfänge, Erfahrungen und Visionen von Schulentwicklung. (verlegt von: Institut für Lehrerfortbildung) Hamburg 1997. [ohne ISBN].
- Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Düsseldorf 1988.
- Ministerium für Schule, Weiterbildung und Forschung (MSWF) (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium / Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen 1999.
- Mitteilungsblatt der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e. V. April 1990. [ohne ISBN].

- Richter, Nadine / Schönfeld, Dorothea / Zybura, Till [Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs]: Ein Besuch in Gelsenkirchen und ein Reformvorschlag. In: OS-Extrablatt Nr. 52 vom 9.2. 1998 (hrsg. von der Kollegleitung Oberstufen-Kolleg). [ohne ISBN].
- Sächsisches Staatsministerium für Kultur (Hrsg.): Merkblatt. Projekte im gymnasialen Unterricht (06.02.98). o. O. 1998.
- Schreier, Helmut (Hrsg.): John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart 1986.
- Steiner, Wolfgang: Der Beratungsdienst für Projektunterricht im IfL – ein Stützpunkt der inneren Schulreform. In: Emer / Horst / Ohly (Hrsg.) 1991, S. 387-391.

11.2 Sekundärliteratur

- Adamski, Peter: Historisches Lernen in Projekten. In: Geschichte lernen 19, 2006, 110, S. 2-9.
- Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2009.
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn 2007.
- Bähr, Ralph / Bessen, Josef / Emer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II (=AMBOS; Bd. 50). Bielefeld 2007.
- Bastian, Johannes: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik 49, 1997, 2, S. 6-9.
- Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg 1986.
- Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (Hrsg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Hamburg 1990.
- Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert: Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In: Dies. (Hrsg.) 1990, S. 17-42.
- Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert / Schnack, Jochen / Speth, Martin (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997.
- Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert / Schnack, Jochen / Speth, Martin: Einführung in eine Theorie des Projektunterrichts. In: Dies. (Hrsg.) 1997, S. 7-15.
- Bastian, Johannes / Schnack, Jochen: Projektunterricht und Schulentwicklung. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung. In: Bastian / Gudjons / Schnack u. a. (Hrsg.) 1997, S. 165-183.
- Berner, Hans / Zumsteg, Barbara: Didaktisch handeln und denken 2: Fokus eigenständiges Lernen. Zürich 2011.
- Besand, Anja: Fachdidaktische Innovation. In: Polis 3, 2009, 4, S. 13f.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied / Kriftel / Berlin 1995.
- Bloech, Falk / Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Kroeger, Hans / Pütz, Hans-Georg: Didaktische Dimensionen von Projektarbeit in Theorie und Praxis. In: Huber / Asdonk / Jung-Paarmann u.a. (Hrsg.) 1999, S. 130-143.
- Bönsch, Manfred: Lernökologie: Zur Konstruktion von Lernsituationen. Essen 1986.
- Bönsch, Manfred: Wochenplanarbeit – eine Form offenen Unterrichts. In: Die Deutsche Schule 83, 1990, 3, S. 358-367.
- Bönsch, Manfred / Kaiser, Astrid: Vorwort zur Reihe (=Basiswissen Pädagogik; Bd. 6). In: Emer / Lenzen 2005, S. VII f.
- Boller, Sebastian / Schumacher, Christine: Subjektive Lerntheorien, Lehrerrolle und Lehrerhandeln im Projektunterricht aus Sicht von Lehramtsstudierenden. Evaluation eines Modellseminars. In: Schumacher / Rengstorf / Thomas 2013, S. 136-159.
- Boller, Sebastian / Rengstorf, Felix / Schumacher, Christine / Thomas, Christina: Professionalisierung durch und für Projektunterricht in der universitären Lehrerbildung. Ergebnisse eines handlungs- und reflexionsorientierten Seminars zur Einführung in die Projektdidaktik

- an der Universität Bielefeld. In: Schumacher / Rengstorf / Thomas (Hrsg.) 2013, S. 107-135.
- Breidenstein, Georg: Das Oberstufen-Kolleg – eine ethnographische Skizze. In: Huber / Asdonk / Jung-Paarmann u.a. (Hrsg.) 1999, S. 14-33.
- Dietz, Margit / Döring, Thomas / Emer Wolfgang / Rengstorf, Felix / Sagasser, Hajo / Schöbel, Rica / Thomas, Christina: Unter die Lupe genommen: die Umsetzung von Projektunterricht und Projektkultur an sechs Schulen in NRW – eine vergleichende qualitative Untersuchung zur gymnasialen Oberstufe. In TriOS⁵³⁹ 5, 2010, 2, S. 57-112.
- Döpp Wiltrud: Modell des Lehrer-Forschers an der Laborschule (=Dissertation). Bielefeld 1990.
- Dorn, Eberhard: Vom Nutzen einer pädagogischen Lernform. In: Hill / Pohl (Hrsg.) 2002, S. 52-65.
- Duncker, Ludwig / Götz, Bernd: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. 2. Aufl. Langenau-Ulm 1988.
- Duncker, Ludwig: Projektlernen: Neue Rollen für die Schüler – Eine schultheoretische Ortsbestimmung. In: Bastian / Gudjons (Hrsg.) 1990, S. 65-80.
- Duncker, Ludwig: Projekte im Sachunterricht: Didaktische Etüden für Schüler und Lehrer. In: Emer / Lübbecke / Wenzel (Hrsg.) 1997, S. 16-24.
- Edelstein, Wolfgang: Selbstwirksame Schulen. Bericht zum Modellversuch. Heidelberg 1997.
- Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter: Gutachten zum BLK-Programm Demokratie lernen und leben (=Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der BLK-Kommission, Heft 96). Bonn 2001.
- Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Methoden des Projektunterrichts. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 213-230.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe / Kroeger, Hans: Eine zentrale Lernsituation selbständigen Lernens. Projektarbeit in der Sekundarstufe II. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bönen 2000, S. 134-159.
- Emer, Wolfgang: Zertifikat für Projektarbeit. In: Lernwelten 2, 2000, 1, S. 57.
- Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler 2002.
- Emer, Wolfgang: Das Projekt als „geschichtsdidaktische Normalität“. Theorie und Praxis historischer Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld. In: Hill / Pohl (Hrsg.) 2002, S. 74-91.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Wie wir gearbeitet und was wir erreicht haben. Projektarbeit reflektieren und zertifizieren. In: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002, S. 195-201.
- Emer, Wolfgang: Spiel- und Gestaltungsaufgaben im Geschichtsunterricht. In: Friedrich Jahresheft XXI, 2003, S.100-102.
- Emer, Wolfgang / Lenzian, Hans-Jürgen: Arbeiten im Projekt: Was bedeutet das? Methode: Historische Projektarbeit. In: Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe. Bd. 1; Paderborn 2004, S. 458-461.
- Emer, Wolfgang / van Norden, Jörg: Projekt: Migration – eine kontroverse Notwendigkeit. In: Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe. Bd. 1; Paderborn 2004, S. 496-512.
- Emer, Wolfgang / Lenzen Klaus-Dieter: Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren – ein Formenrepertoire. In: Pädagogik 56, 2004, 3, S. 10-15.
- Emer, Wolfgang: Projektarbeit. In: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2004, S. 544-577.

⁵³⁹ TriOS = von der Wissenschaftlichen Einrichtung am Oberstufen-Kolleg herausgegebenes „Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation.“

- Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler 2005.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektunterricht – Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg (=Blaue Reihe; Bd. 109). Bielefeld 2006.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld als Ort historischer Projektarbeit. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57, 2006, 4, S. 247-265.
- Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Die Region im Geschichtsunterricht. Bielefeld (=AMBOS; Blaue Reihe Nr. 113). Bielefeld 2005.
- Emer, Wolfgang: a) Didaktisch-methodische Überlegungen zu Exkursionen in der Sekundarstufe II (S. 3-5 und S. 9-15); b) Anregungen für die Praxis von Exkursionen (S. 31-34) und c) Historische Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt (S. 37-46). In: Bähr / Bessen / Emer u.a. (Hrsg.) 2007. [die entsprechenden Seitenzahlen s.o.].
- Emer, Wolfgang / Steiner, Wolfgang: Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater der Demokratiepädagogik. Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ludwigsfelde 2007, S. 51-73.
- Emer, Wolfgang: „Königsform“ Projektarbeit. Eine Brücke zwischen individuellem und kooperativem Lernen. In: Friedrich Jahresheft XXVI, 2008, S. 57-59.
- Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick. Methodenlernen als Zugang zum Projektunterricht. In: Pädagogik 60, 2008,1, S. 16-19.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektmethodik I: Planung. In: Pädagogik 50, 2008, 1, S. 20-23.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina: Projekte als zentrale Lerngelegenheit – oder: Wie kann man eine Projektkultur entwickeln? In: Keuffer, Josef / Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim / Basel 2008, S. 211-224.
- Emer, Wolfgang: Interviewstudie zum Stand von Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe. Rückmeldung für Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld-Schildesche. (=Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg: Vervielfältigtes Manuskript) Bielefeld 2009. [ohne ISBN].
- Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. 3. korrig. Aufl. Baltmannsweiler 2009.
- Emer, Wolfgang: Die Region als didaktischer Ansatz im Geschichtsunterricht: Standortbestimmung und praktische Umsetzung. In: Demokratische Geschichte. Jahrbuch für Schleswig-Holstein 21, 2010, S. 209-229.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 17-21.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix / Schumacher, Christine: Der Projektunterricht in der Bildungsdiskussion. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 5-15.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektarbeit [a]. In: Boller, Sebastian / Lau, Ramona (Hrsg.): Individuelle Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim / Basel 2010, S. 109-121.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektarbeit [b]. In: Horst, Uwe / Ohly, Karl-Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken. Heft 1: Arbeiten im Oberstufenkurs. Stuttgart 2010, S. 29-32.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Die Projektkultur des Bielefelder Oberstufen-Kollegs: Projektarbeit als wesentliches Lernsetting. In: TriOS Heft 5, 2010, 1, S. 141-165.
- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Das Aufeinandertreffen zweier Welten. Die Varusschlacht 9 n. Chr. In: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projekt-kurse_sii/teil-b-umsetzungsbeispiele [Projektkurs im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes Geschichte].

- Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Die neuen Projektkurse in der gymnasialen Oberstufen in NRW: das Umsetzungsbeispiel „Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9 n. Chr.“. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 135-146.
- Emer, Wolfgang / Steiner, Wolfgang: Thesen und Ergebnisse der Tagung „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“. Hamburg 2011. In: www.projektdidaktik.de/indexdateien/Thesen/bzw./Ergebnisse.
- Emer, Wolfgang: Die Begriffe entschlüsseln. In: Horst, Uwe / Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken für die Sekundarstufe II. Referat und Facharbeit. Stuttgart 2010, S. 20-23.
- Emer, Wolfgang: Die Sozialbiographie. In: Horst, Uwe / Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken für die Sekundarstufe II. Referat und Facharbeit. Stuttgart 2010, S. 31-34.
- Emer, Wolfgang: [Kapitel 1] Das Christentum breitet sich aus; [Kapitel 4] Städte – Eine neue Welt. In: Horst, Uwe / Volkwein, Karin (Hrsg.): Lernbuch Geschichte. Mittelalter. Stuttgart / Leipzig 2010, S. 5-26 und S. 69-94.
- Emer, Wolfgang: Theorien analysieren. In: Horst, Uwe / Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken für die Sekundarstufe II. Analysemethoden – Texte, Töne, Bilder. Stuttgart 2011, S. 35-37.
- Emer, Wolfgang: Spanischer Kolonialismus. In: Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zeiten und Menschen. Geschichte Oberstufe. Wechselwirkungen und Anpassungsprozesse in der Geschichte. Paderborn 2010, S. 43-111 und veränderte 2. Auflage. Paderborn 2012, S. 49-119, S. 126-133, S. 140f.
- Emer, Wolfgang: Historische Entwicklungslinien von Projektunterricht und Projektdidaktik in der BRD. In: Schumacher / Rengstorf / Thomas (Hrsg.) 2013, S. 40-62.
- Emer, Wolfgang / Tosch, Frank (Hrsg.): Ausgewählte Dokumente zur Projekttheorie und -praxis im 20. Jahrhundert [erscheint demnächst].
- Eyerer, Peter: Theoprax. Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart 2000.
- Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim / Basel 1982.
- Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. 3. Aufl. Weinheim 2010.
- Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser / Langer / Prengel (Hrsg.) 2010, S. 371-395.
- Garz, Detlef / Blömer, Ulrike: Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt (Hrsg.) 2005, S. 441-457.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Bemerkungen zur deutenden Theorie von Kultur. In: Ders.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main 2006, S.7-43.
- Goetsch, Karlheinz: Eine Vertretung für das Lernen in Projekten. Der Verein für Projektdidaktik. In: Pädagogik 60, 2008, 1, S. 34-35.
- Goetsch, Karlheinz: Projektarbeit – auch ein Ausbildungsziel im Referendariat? Bundesweite Umfrage bei den Kultusministerien. In: Lernwelten 2, 2000, 1, S. 57.
- Goetze-Emer, Brigitte / Klaus, Eva / Walluks, Dagmar / Ziebell-Schrank, Christiane: Projektunterricht in altersgemischten Lern-Gruppen. Baltmannsweiler 2000.
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbständigkeit – Projektarbeit. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1986.
- Gudjons, Herbert: Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 111-132.
- Gudjons, Herbert: Projektunterricht. Ein Thema zwischen Ignoranz und Inflation. In: Pädagogik 60, 2008, 1, S. 5-10.
- Habel, Werner: Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln / Wien 1990.
- Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim / Basel 1986.

- Hänsel, Dagmar: Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden? In: Dies. (Hrsg.) 1986, S. 15-47.
- Hänsel, Dagmar / Müller, Hans (Hrsg.): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim / Basel 1988.
- Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim / Basel 1997.
- Hänsel, Dagmar: Projektmethode und Projektunterricht. In: Dies. (Hrsg.) 1997, S. 54-92.
- Hahne, Klaus / Schäfer, Ulrich: Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland. Eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010 (Mit einem einleitenden Essay: Das Projekt in der Berufsbildung im historischen und systematischen Zusammenhang) (=Materialien zur Bildungsforschung; Band 29). Frankfurt/Main 2011.
- Hannig, Jürgen: Regionalgeschichte und Auswahlproblematik. In: Geschichtsdidaktik 7, 1984, 2, S. 131-141.
- Heller, Albert / Semmerling, Rüdiger (Hrsg.): Das Prowo-Buch: Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen. Königstein 1983.
- Hentig, Hartmut von: Erkennen durch Handeln. In: Die Deutsche Schule 69, 1977, 9, S. 495-515.
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München / Wien 1993.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) (Hrsg.): Hauptschulen auf dem Weg zu Projektarbeit und Projektprüfungen. Wiesbaden 2002.
- Heursen, Gerd: Projektunterricht und Fachdidaktik. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.): 1997, S. 199-212.
- Hey, Bernd: Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart 1978.
- Hey, Bernd: Die Exkursion in der Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. In: Emer / Horst (Hrsg.): 1995, S. 161-163.
- Hill, Thomas / Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.): Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte. Bielefeld 2002.
- Hill, Thomas: Entwicklung einer Projektkultur als Teil der Schulentwicklung am Beruflichen Gymnasium in Schleswig. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 161-170.
- Holtappels, Heinz Günter: Sozialisationstheoretische Begründungskontexte für Projektlernen. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 133-150.
- Horst, Uwe: Die Förderung selbständigen Lernens in einem Fach. Erfahrungen und Vorschläge am Beispiel des Fachs Geschichte. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Soest 2000, S. 69-83.
- Horst, Uwe: Experten und Praktiker zusammenführen – ein Netzwerk für Projektdidaktik. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 155-159.
- Huber, Ludwig / Effe-Stumpf, Gertrud: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung. In: Krause-Isermann, Ursula / Kupsch, Jochen / Schumacher, Michael (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene (=AMBOS; Bd. 38). Bielefeld 1994, S. 63-86.
- Huber, Ludwig / Asdonk, Jupp / Jung-Paarmann, Helga u.a. (Hrsg.): Über das Abitur hinaus: Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Seelze 1999.
- Huber, Ludwig: Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik. Oder: Warum und wozu ein Oberstufen-Kolleg? In: Ders. / Asdonk / Jung-Paarmann (Hrsg.) 1999, S. 42-51.
- Huber, Ludwig: Lehrerinnen- und Lehrerforschung an den Bielefelder Versuchsschulen: Von der Konzeption zu den Mühen des Alltags. In: Huber / Tillmann (Hrsg.): 2005, S. 49-76.
- Huber, Ludwig / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Versuchsschule und Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen. Bielefeld 2005.
- Huber, Ludwig / Tillmann, Klaus-Jürgen: Einführung. In: Dies. (Hrsg.) 2005, S. 7-9.
- Jostes, Monika / Weber, Reinhold: Projektlernen. Handbuch zum Lernen von Veränderungen in Schule, Jugendgruppen und Basisinitiativen. Lichtenau 1992 [Nachdruck der 1. Aufl. Köln 1987].

- Jung, Eberhard: Projektpädagogik als didaktische Konzeption. In: Reinhard, Volker (Hrsg.): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2005, S. 13-34.
- Jung-Paarmann, Helga: Reformpädagogik in der Praxis – Geschichte des Oberstufen-Kollegs. Band 1: 1969-1982 (=AMBOS; Bd. 51). Bielefeld 2010.
- Keuffer, Josef / Krüger, Heinz-Hermann / Reinhardt, Sybille (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung (=Studien zur Schul- und Bildungsforschung; Bd. 7). Weinheim 1998.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim / Basel 1985.
- Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt 1974.
- Knoll, Michael: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, 1984, S. 663-674.
- Knoll, Michael: Projektmethode. In: Arnold / Sandfuchs / Wiechmann (Hrsg.) 2009, S. 270-275.
- Knoll, Michael: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn 2011.
- Koch, Juergen: „Wartet nicht auf bessere Zeiten“ – oder: Wie plant man eine Projektwoche? In: Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (Hrsg.): Handbuch zum Schulalltag. Reinbek 1982, S. 139-142.
- Koch-Priewe, Barbara: Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung: Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. Baltmannsweiler 2000.
- Kratz, Hans: Projektlernen in der Sekundarstufe II. In: Gesamtschulforum 1994, 10, S. 3-5.
- Kratz, Hans: Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik, 47, 1995, 7/8, S. 30-34.
- Lässig, Simone / Pohl, Karl Heinrich: Projekt statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert. In: Dies. (Hrsg.): Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule. Schwalbach/Ts., S. 5-17.
- Lamneck, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. 4. Aufl. Weinheim / Basel 2005.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2005, S. 468-475.
- Merziger, Petra / Schnack, Jochen: Mit Kompetenzrastern selbständiges Lernen fördern. In: Pädagogik 57, 2005, 3, S. 20-24.
- Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Bd. 2: Für Fortgeschrittene. Berlin 1997.
- Oelkers, Jürgen: Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel (Hrsg.) 1997, S. 13-30.
- Paradies, Liane / Wester, Franz / Greving, Johannes: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin 2006.
- Reiss, Kristina / Ufer, Stefan: Fachdidaktische Forschung im Rahmen der Bildungsforschung. In: Tippelt / Schmidt (Hrsg.) 2010, S. 199-216.
- Rengstorf, Felix / Schumacher, Christine: Projektarbeit und Projektunterricht in der schulischen Wirklichkeit – ein Niemandsland in der empirischen Unterrichtsforschung. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 23-56.
- Rengstorf, Felix / Schuhmacher, Christine: Rahmenbedingungen für Projektarbeit in der gymnasialen Oberstufe auf dem Prüfstand. Drei Bundesländer im Vergleich: Baden Württemberg, Bayern und Niedersachsen. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 113-133.
- Rolff, Hans-Günter: Was ist Schulentwicklung? In: Ders. / Buhren, Claus G. / Lindau-Bank, Detlev / Müller, Sabine: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklung. 3. Aufl. Weinheim / Basel 2000, S. 13-39.
- Rutenbeck, Jutta / Schulze, Annett: Projektlernen an der Paul-Gerhardt-Schule. In: TriOS 5, 2010, 2, S. 171-178.

- Schäfer, Ulrich: Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895-1982. Berlin 1988.
- Schmid, Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Aachen 1991.
- Schumacher, Christine / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen 2013.
- Schumacher, Christine / Rengstorf, Felix: Chancen und Probleme bei der Implementation von Projektunterricht – eine Übersicht zur empirischen Unterrichtsforschung aus international vergleichender Perspektive. In: Schumacher / Rengstorf / Thomas (Hrsg.) 2013, S. 63-85.
- Sliwka, Anne: Lernen und Arbeiten in der offenen Gesellschaft. In: Lernwelten 1, 1999, 1, S. 3-9.
- Speth, Martin: John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 19-37.
- Steiner, Anne: Die Judenbuche. Kopiervorlagen mit Lösungen und CD-ROM. Berlin 2013.
- Steiner, Wolfgang: Lehrer lernen Projektlernen. Eine Bilanz verschiedener Fortbildungskonzepte aus Hamburg. In: Rengstorf / Schumacher / Thomas (Hrsg.) 2013, S. 160-180.
- Streit um den Projektbegriff in: Pädagogik 45, 1993, 7-8, S. 57-73.
- Suin de Boutemard, Bernhard: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. München 1975.
- Suin de Boutemard, Bernhard: Projektunterricht – wie macht man das? In: betrifft: erziehung 8, 1975, 1, S. 31-36.
- Suin de Boutemard, Bernhard: 75 Jahre Projektunterricht In: Geisler, Wolfgang / Scholz, Gerold / Schweim, Lothar (Hrsg.) 1976, S. 58-64.
- Suin de Boutemard, Bernhard: Projektunterricht – Geschichte einer Idee, die so alt ist wie unser Jahrhundert. In: Bastian / Gudjons (Hrsg.) 1986, S. 62-77.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung In: Tippelt / Schmidt 2010, S. 135-154.
- Thomas, J. W.: A review of research on project-based-learning. San Rafael, California 2000. In: http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Gibt es eine ökonomische Begründung für Projektarbeit? In: Bastian / Gudjons / Schnack u.a. (Hrsg.) 1997, S. 151-164.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden 2005.
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden 2010.
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard: Einleitung der Herausgeber. In: Tippelt / Schmidt (Hrsg.) 2010, S. 9-19.
- Tosch, Frank: Gedanken zum Projektlernen an allgemeinbildenden Schulen Brandenburgs und Fragen an die Lehrerbildung. In: Emer / Lübbecke / Wenzel (Hrsg.) 1997, S. 54-58.
- Verein für Projektdidaktik: Tagungen 2011 und 2012. In: www.projektdidaktik.de/archiv.
- Verein für Projektdidaktik: Archiv. In: www.projektdidaktik.de/archiv.
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl. Weinheim 2002, S. 17-32.
- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004.
- Zedler, Peter: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt (Hrsg.) 2005, S. 21-40.
- Zimmer, Jürgen / Niggemeyer, Elisabeth: Macht die Schule auf, lässt das Leben rein: von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim / Basel 1986.

ANHANG

Dokumentation der im Rahmen dieser Arbeit herangezogenen Veröffentlichungen

Editorischer Hinweis

Die folgenden von mir allein oder mit anderen Autoren veröffentlichten Aufsätze werden hier im Schrifttyp vereinheitlicht. Zitieren und Verweisen wurde wie im Original beibehalten. Es erfolgt nach den Anforderungen der jeweiligen Publikation. Korrigiert wurden nur einige sprachliche Unrichtigkeiten der Originale und durch das Scannen der Texte verursachte satztechnische Veränderungen.

Die Aufsätze sind chronologisch rückschreitend von 2013 bis 2002 aufgeführt und mit Nummern versehen, auf die im zusammenfassenden ersten Teil der Arbeit als Verweis oder Zitat hingewiesen wird.

Bei der Dokumentation wurde nur an einigen wenigen Stellen, die kenntlich gemacht sind, gekürzt, um im Anhang den heranzuziehenden Forschungsertrag angemessen abzubilden.

Bei Dokument 5 und 16 sind Kürzungen vorgenommen worden, weil die gekürzten Teile nicht von mir mitverantwortet wurden. Bei den Dokumenten 17 und 18 wurden einige Materialien nicht mit abgedruckt, um eine Doppelung zu vermeiden bzw. weil die Materialien zum Teil auch in der Monographie von Emer / Lenzen 2009 oder in anderen Aufsätzen enthalten sind.

Inhaltsverzeichnis des Anhangs¹

Seite

| | |
|---|----|
| Dokument 1: Emer, Wolfgang: Historische Entwicklungslinien von Projektunterricht und Projektdidaktik in der BRD. In: Schumacher, Christine / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht Verlag) 2013, S. 40-62. | 1 |
| Dokument 2: Emer, Wolfgang / Steiner, Wolfgang: Thesen und Ergebnisse der Tagung „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“ Hamburg 2011. In: www.projektdidaktik/indexdateien/Thesen/ (bzw. /Ergebnisse). | 15 |
| Dokument 3: Emer, Wolfgang: Die Region als didaktischer Ansatz im Geschichtsunterricht: Standortbestimmung und praktische Umsetzung. In: Demokratische Geschichte. Jahrbücher für Schleswig-Holstein (Schleswig-Holsteinischer Geschichtsverlag) 21, 2010, S. 209-229. | 19 |
| Dokument 4: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Die neuen <u>Projektkurse</u> in der gymnasialen Oberstufe in NRW: das Umsetzungsbeispiel „Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9 n. Chr.“ In: TriOS ² (LIT-Verlag) 5, 2010, 2, S. 135-146. | 37 |
| Dokument 5: Dietz, Margit / Döring, Thomas / Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix / Sagasser, Hajo / Schöbel, Rica / Thomas, Christina: Unter die Lupe genommen: die Umsetzung von Projektunterricht und Projektkultur an sechs Schulen in NRW. Eine vergleichende qualitative Untersuchung zur gymnasialen Oberstufe. In: TriOS (LIT-Verlag) 5, 2010, 2, S. 57-112. | 47 |
| Dokument 6: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: <u>Bedeutung</u> einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale. In: TriOS (LIT-Verlag) 5, 2010, 2, S. 17-21. | 67 |
| Dokument 7: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix / Schumacher, Christine: Der Projektunterricht in der Bildungsdiskussion. In: TriOS (LIT-Verlag) 5, 2010, 2, S. 5-15. | 71 |
| Dokument 8: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: <u>Projektarbeit [a]</u> . In: Boller, Sebastian / Lau, Ramona (Hrsg.): Individuelle Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim / Basel (Beltz Verlag) 2010, S. 109-121. | 79 |
| Dokument 9: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: <u>Projektarbeit [b]</u> . In: Horst, Uwe / Ohly, Karl-Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken. Heft 1: Arbeiten im Oberstufenkurs. Stuttgart (vpm/ Klett Verlag) 2010, S. 29-32. | 91 |
| Dokument 10: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Die <u>Projektkultur</u> des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. Projektarbeit als wesentliches Lernsetting. In: TriOS (LIT-Verlag) 5, 2010, 1, S. 141-158. | 97 |

¹ Bei einigen Aufsätzen wurde zur besseren Unterscheidung beim Zitieren und Verweisen im Textteil auf ein Stichwort durch Unterstreichung hingewiesen, um die Publikationen aus demselben Jahr und derselben Autoren zu unterscheiden. Die genehmigenden Verlage sind jeweils in Klammern angegeben.

² TriOS = eine von der Wissenschaftlichen Leitung am Oberstufen-Kolleg herausgegebene „Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation“ im LIT-Verlag.

- Dokument 11: Emer, Wolfgang: Interviewstudie zum Stand von Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe. Rückmeldung für Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld-Schildesche. (=Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg: Vervielfältigtes Manuskript). Bielefeld (Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg) 2009. 115
- Dokument 12: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina: Projekte als zentrale Lerngelegenheit – oder: Wie kann man eine Projektkultur entwickeln? In: Keuffer, Josef / Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen. Weinheim und Basel (Beltz Verlag) 2008, S. 211-224. 135
- Dokument 13: Emer, Wolfgang: „Königsform“ Projektarbeit. Eine Brücke zwischen individuellem und kooperativem Lernen. In: Biermann, Christine u. a. (Hrsg.): Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten. Friedrich Jahresheft (Friedrich Verlag) XXVI, 2008, S. 57-59. 147
- Dokument 14: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektmethodik 1: Planung. In: Pädagogik (Pädagogische Beiträge Verlag) 60, 2008, 1, S. 20-23. 151
- Dokument 15: Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick. Methodenlernen als Zugang zum Projektunterricht. In: Pädagogik (Pädagogische Beiträge Verlag) 60, 2008, 1, S. 16-19. 157
- Dokument 16: Emer, Wolfgang: a) Didaktisch-methodische Überlegungen zu Exkursionen in der Sekundarstufe II (S. 3-5 und S. 9-15);
b) Anregungen für die Praxis von Exkursionen (S. 31-34) und
c) Historische Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt (S. 37-46). In: Bähr, Ralph / Bessen, Josef / Emer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II (= AMBOS; Band 50). Bielefeld (AMBOS-Verlag) 2007 [die entsprechenden Seitenzahlen s.o.]. 163
- Dokument 17: Emer, Wolfgang / Steiner, Wolfgang: Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – Demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ein Handbuch für Beraterinnen und -berater für Demokratiepädagogik. Ludwigsfelde (LISUM Berlin-Brandenburg) 2007, S. 51-73. 183
- Dokument 18: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg (=Unterrichtsmaterialien des Oberstufen-Kollegs. Blaue Reihe Bd. 109) Bielefeld (AMBOS-Verlag) 2006. 199
- Dokument 19: Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld als Ort historischer Projektarbeit. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (Friedrich Verlag) 57, 2006, 4, S. 247-265. 225
- Dokument 20: Emer, Wolfgang: Projektarbeit. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach / Ts. (Wochen-schau Verlag) 2004, S. 544-557. 243

- Dokument 21: Emer, Wolfgang / Lenzen Klaus-Dieter: Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren – ein Formenrepertoire. In: Pädagogik (Pädagogische Beiträge Verlag) 56, 2004, 3, S. 10-15. 257
- Dokument 22: Emer, Wolfgang / Horst, Uwe: Wie wir gearbeitet und was wir erreicht haben Projektarbeit reflektieren und zertifizieren. In: Winter, Felix u. a. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn (Klinkhardt Verlag) 2002, S. 195-201. 265

Als **Anlage** bei der Einreichung der kumulativen Dissertation wurde seinerzeit folgende **Monographie** beigefügt:

Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. 3. Aufl. Baltmannsweiler 2009.

Eine „**Liste der Publikationen**“ des Autors und eine „**Liste der Transferaktivitäten**“³ wurden gesondert mit der Anmeldung zur Dissertation eingereicht.

Den jeweils angegebenen Verlagen danke ich für die freundliche Genehmigung des Abdrucks der bei ihnen erschienenen, hier wiedergegebenen Texte.

³ Neben der Publikationstätigkeit war für das Konzept der Projektdidaktik das Element Fortbildung und Implementierung von zentraler Bedeutung. Die Fortbildungen sind dort in chronologischer Reihenfolge aufgeführt. Die Liste kann beim Autor angefordert werden.

Dokument 1

aus: Schumacher, Christine / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht Verlag) 2013, S. 40-62.

Emer, Wolfgang:

Historische Entwicklungslinien von Projektunterricht und Projektdidaktik in der BRD

Das Konzept einer Praxisgeschichte

Zur Vergewisserung des historischen Standorts von Projektunterricht und -didaktik soll im Folgenden ein Blick in die schulische Praxisgeschichte der BRD geworfen werden, in der diese aus den USA stammende Unterrichtsart und -methode eine mehr oder weniger intensive Realisierung erfuhr und immer noch erfährt.

Bisher ist in den wissenschaftlichen Darstellungen zur Geschichte des Projektunterrichts vorrangig die konzeptionelle Ebene beschrieben worden. Im Vordergrund standen die Theorien großer Pädagogen, die akademische Konzeptdiskussion (Begriff, Merkmale, Ziele etc.) und die didaktischen Entwürfe.

In die pädagogische Praxis an den Schulen wurde meist nur anhand exemplarischer Projektbeschreibungen hinabgeleuchtet, wenn sie in Handbüchern (vgl. Hänsel 1997; Bastian & Gudjons 1986) oder in Einzelberichten meist gelungener Projekte, z.B. in Fachzeitschriften (z.B. betrifft: erziehung; päd. extra; Westermanns pädagogische Beiträge; Pädagogik; Praxis Geschichte; Geschichte lernen), zu Wort kam. Oft haben die Darstellungen dabei einen anregenden, beispielgebenden bis illustrativen, weniger einen praxisreflektierenden bzw. -entwickelnden Charakter.

Eine Geschichte der theoretischen Konzeptentwicklung ausgehend von Dewey und Kilpatrick (1935) bis zur universitären Erforschung und Entfaltung soll hier nicht dargelegt werden. Sie wird beispielsweise in Publikationen von Suin de Boutemard (1986), Frey (1982), Knoll (1984), Emer und Lenzen (2009) entfaltet. Bei der Skizzierung der Praxisgeschichte des Projektunterrichts soll der Aspekt der Professionalisierung von Lehrern für diese Unterrichtsform berücksichtigt werden. Beim jetzigen Stand der Forschung kann hier nur ein erster Einblick geliefert werden. Eine ausführliche Praxisgeschichte der Umsetzung von Projektdidaktik sowie ihre Berücksichtigung in der Professionalisierung der Lehrer bleibt ein Forschungsdesiderat.¹

Unter dem Begriff Praxisgeschichte sollen hier Entwicklungstrends in der Projektpraxis verstanden werden, wie sie in Eigenveröffentlichungen der Schulen, überschulischer Arbeitsgruppen – wie z.B. der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG), Initiativgruppen der GEW, Projektbüros –, in ministeriellen Schriften und denen von Elterninitiativen, in Pra-

¹ Bisher haben dazu m. W. nur Emer / Lenzen eine erste Untersuchung vorgelegt: Vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 21-31. Es gibt zur Praxisgeschichte bisher auch keine Untersuchungen in Schularchiven, sofern solche vorhanden sind. Beispielsweise hat das Oberstufen-Kolleg Bielefeld zum Projektunterricht ein umfangreiches Archiv angelegt, das bisher nicht ausgewertet wurde. Für die Umsetzung von Projektdidaktik in der Lehrerbildung gibt es m.W. bisher kaum spezifische Literatur. Eine erste Sondierung zum Referendariat bei Goetsch 2000, S. 57.

xisreflexionen Einzelner und in Äußerungen des Vereins für Projektdidaktik sichtbar werden. Dieses zum Teil ‚graue Material‘² ist von der Theorie, abgesehen von Werken mit starkem Praxisbezug (Heller & Semmerling 1983 u. Bastian & Gudjons 1990), bisher kaum rezipiert worden. Die in diesem Material sichtbare Praxis hat sich in ihrer Eigendynamik zum Teil neben der universitären Theorie entwickelt, diese beeinflusst und sich von ihr beeinflussen lassen, ohne dass dies immer wahrgenommen und reflektiert worden wäre.

Die dargelegte Geschichte der Praxis des Projektunterrichts erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie ist im Wesentlichen auf die nord- und westdeutsche Entwicklung in der Sekundarstufe I und II fokussiert und kann hier nur für die Zeit ab den 70er-Jahren in der BRD skizziert werden, weil mir nur dafür Dokumente und eigene Erfahrungen vorliegen. Bis zu dieser Zeit hat es besonders im Bereich der Grund- und Hauptschulen sowie in der beruflichen Bildung ‚Vorhaben‘ sowie handlungs- und produktorientiertes Lernen gegeben. An den Gymnasien gab es in Arbeitsgruppen (Theater, Musik) zum Teil zielorientiertes Arbeiten auf eine Schulveranstaltung hin (Theateraufführung, Konzert). Diese mehr der Vorhabenpädagogik verbundenen Ansätze bezogen sich jedoch nicht explizit auf eine Projektmethode.

Folgende Entwicklungsphasen lassen sich abgrenzen und werden dann jeweils genauer beschrieben:

1. Startphase: Projektunterricht als alternative Lernform (1975 bis Anfang der 1980er-Jahre)
2. Krise der Projektwochen (Mitte der 1980er-Jahre)
3. Überwindung der Krise: Innere Schulreform, Öffnung und Vernetzung der Projektpraxis (ca. 1983 bis Anfang 1990er-Jahre)
4. Methodisch-didaktische Differenzierung (ab 1990)
5. Die Notwendigkeit von Professionalisierung und Fortbildung (1990er-Jahre)
6. Schulentwicklung und Institutionalisierung (Ende 1990er-Jahre bis in die Gegenwart).

1. Startphase: Projektunterricht als alternative Lernform (1975 bis Anfang der 1980er-Jahre)

Das von der Redaktion der Zeitschrift „betrifft: erziehung“ veröffentlichte Bändchen „Projektorientierter Unterricht“ (vgl. Geisler, 1976) war so etwas wie ein theoretischer Startschuss der praktischen Beschäftigung mit dem Projektunterricht. Der Gesamtschulbewegung kommt das Verdienst zu, das Konzept des Projektunterrichts in der Tradition von Dewey auf dieser Grundlage rezipiert und umgesetzt zu haben, zunächst hauptsächlich in Projektwochen („ProWos“). Die besonders früh gegründeten und engagierten Gesamtschulen, wie z.B. Dortmund-Scharnhorst und Köln-Holweide, bauten Projektwochen in ihr didaktisches Schulkonzept ein. Im Rahmen der GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule) entstand dann die Bundesarbeitsgruppe Projektwochen unter der Leitung von Albert Heller und Rüdiger Semmerling, die 1983 ihre Erfahrungen im „Prowo-Buch“ kondensierten (vgl. Heller & Semmerling 1983). Diese Arbeitsgruppe war ab 1977 auf den Gesamtschulkongressen präsent und wurde ab 1979 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) gefördert.

Eine von der Arbeitsgruppe 1980 erhobene Statistik, die sich auf 75 Gesamtschulen bezog, zeigte, dass ab 1975/76 ein Ansteigen der Projektwochen auf etwa 50% der befragten Schulen zu bemerken ist (Heller & Semmerling 1983, S. 55). Die Schulen gingen dabei stärker von praktischen Innovationsabsichten und Impulsen als von der Umsetzung der Projekttheorie aus, die sich zu diesem Zeitpunkt auch noch auf wenige Titel (z.B. Geisler 1976, Struck 1980, Frey 1982) beschränkte: „Wenn wir die Entwicklung der ProWos an deutschen Schulen verfolgen, so fällt uns jedoch auf, dass die stärksten Handlungsimpulse von konkreten beobacht-

² Unter grauem Material werden hier nicht durch ISBN registrierte Publikationen verstanden.

baren Versuchen ausgingen und nicht so sehr von der Umsetzung bestimmter pädagogischer Ideen, wie sie bei Kilpatrick und Dewey zu finden sind“, schreiben Heller & Semmerling (1983, S. 25).

Die ProWos bezogen sich „provozierend“ (ebd., S. 7) auf die Schulmüdigkeit einer neuen Jugendkultur („no future“, „kein Bock“), die auf festgefahrene Lernorganisationen reagierte. So hoffte man, die zum Stillstand gekommene Bildungsreform und die bürokratischen Restriktionen zu überwinden und die Projektwochen als Teil einer inneren, Schule verändernden Reform zu nutzen, „als ein Weg zur Entwicklung alternativer Lernformen“ (ebd., S. 53), „ein Weg zur Entschulung“ (ebd., S.94). Schülerinteressen, Spaß, Selbstorganisation, Spontaneität, Kreativität und Förderung von Lebensperspektiven standen dabei im Vordergrund. Dies konnte an den Gesamtschulen mit ihrem „Versuchs-Know-How“ (ebd., S. 54) eher als an anderen Schulformen in Angriff genommen werden (ebd., S. 57ff.).

Teilweise wurde Projektunterricht als Mittel für gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen übernommen, radikalisiert und als Kampfinstrument gegen die verkrusteten Schulstrukturen eingesetzt. Vertreter dieses Ansatzes sahen sich im Widerspruch zum herrschenden System; ihre Vorstellungen reichten bis zu Aussagen wie: „Projektorientiertes Lernen sprengt den Rahmen der Schule“ (Stubenrauch, 1976, S. 12). Die Praxis blieb bei aller theoretischen Radikalität jedoch, von den Problemen des Alltags und den anders gelagerten Schülerinteressen geprägt, nüchterner.

Die anderen Schulformen nahmen nach anfänglicher ideologischer oder praktischer Distanz allmählich Notiz von der Attraktivität der Projektwochen an Gesamtschulen und entdeckten, beeindruckt von sinkenden Schülerzahlen, Projektunterricht als Werbeträger. Oft räumten sie ihm nur einen Randplatz im Gefüge der Lernformen ein, meist am Schuljahresende. Dort wurde er zum Teil wenig ernst genommen und degenerierte zur „Bonbonpädagogik“ (Duncker & Götz, 1984, S. 34). Diese Art von Projektwochen war oft geleitet von theoretischer Konzept- und Anspruchslosigkeit sowie von der Orientierung an vordergründigen Freizeitinteressen der Schüler. Typisch dafür ist die durchaus ernst gemeinte Projektwoche an einem Bielefelder Gymnasium in den achtziger Jahren, über die eine Lokalzeitung unter dem Titel: „Surfbrettbauen für Jungen, Stricken für Mädchen“ berichtete.

Eine Professionalisierung und Qualifizierung der Lehrkräfte für Projektunterricht fand in dieser Phase ansatzweise schulintern an Gesamtschulen und angeregt durch die GGG mit ihren Kongressen und Initiativen statt. Ansonsten wurde Professionalisierung in der Projektdidaktik in der Lehrerausbildung nicht verankert, blieb ein marginales Randthema für mutige Fachleiter und Referendare.

[Der folgende Abschnitt und die Fußnote aus dem eingereichten Manuskript fielen der Kürzung zum Opfer, erscheinen mir aber für den Kontext wichtig.]

[Nur im Grundschulbereich wurde aufgrund der neuen Richtlinien NRW (1973) an einigen Institutionen der Lehrerausbildung (z.B. PH Aachen und Ausbildungsseminar Aachen) die neue Unterrichtsart in die Ausbildung einbezogen.³]

³ [Hierzu gibt es m. W. keinerlei Untersuchungen. Meine Erkenntnis stützt sich auf die Befragung einer Grundschullehrerin, die in den 70er Jahren in Aachen ausgebildet wurde und die sowohl ihre erste Staatsexamensarbeit [Goetze, B.: Implikationen der Projektmethode erläutert in Kritik und Neukonstruktion eines Unterrichtsprojekts. Aachen 1975 (Betreuer: Wolfgang Boettcher).] als auch ihre zweite Staatsexamensarbeit [Goetze, B.: Versuch der Einführung projektorientierten Deutschunterrichts in ein 2. Schuljahr. Aachen 1977 (Betreuer Fachleiter: Günter Jansen).] zum Projektlernen verfasste. Die verwendete theoretische Projektliteratur stützte sich dabei auf Dewey 1935, Geisler 1976 und projektorientierte Literatur zur fortschrittlichen Deutschdidaktik: z.B. Tymister, 1975; Ingendahl, 1974.

2. Krise der Projektwochen (Mitte der 1980er-Jahre)

Seit Mitte der 80er-Jahre trat mit dem Projektunterricht in der vorrangigen Form der Projektwochen eine Ermüdung auf. Kritische Stimmen in den Kollegien (Was lernt man da eigentlich?), die Unverbundenheit der Projektwochen mit dem übrigen Unterricht (Randlage, wenig inhaltlicher Input und Reflexion), die unklare Konzeptualisierung (Was ist überhaupt ein Projekt?) und die mangelnde institutionelle Verankerung (keine ‚Fachkonferenz‘ ist zuständig) führten zu einer Krise der Unterrichtsform Projektwoche. 1984 warnte Jochen Grell in einer provozierenden Rezension zu dem Prowo-Buch von Heller und Semmerling (1983) unter dem Titel „Müssen Projektwochen verboten werden?“ vor überzogenen Erwartungen an diese Form des Projektunterrichts: „Gute Ideen sind prima. Aber die trivialen infrastrukturellen Zeit-, Raum- und Personaldefizite lassen sich wohl besser durch Geld als durch Ideen beseitigen“ (Grell, 1984, S. 13f.). Dennoch sah er in den Projektwochen einen Weg, Unterricht lebendiger zu machen und den Fächeregoismus zu überwinden. Auch die Autoren des Prowo-Buchs haben schon gesehen, dass Projektunterricht nicht bei der Projektwoche stehen bleiben darf, sondern mit dem übrigen Unterricht verzahnt werden muss (Heller & Semmerling, 1983, S. 92).

Die Schulverwaltung NRW schaltete sich mit Verfügungen ein, die die neue Unterrichtsart näher bestimmen, verorten und zeitlich auf „einen oder mehrere Tage“ begrenzen sollten (vgl. Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen, 1984, S. 284f.) und sie in einer ministeriellen Handreichung für das Gymnasium ihrer Kontrolle unterwarf. Für Projektwochen, die möglichst nur alle zwei bis drei Jahre stattfinden sollten, wurden die Schulen angehalten, für eine „Vorabinformation der Dezernenten“ zu sorgen, einen „Antrag [...] an die Schulaufsicht“ zu stellen und eher projektorientiertes Arbeiten in den Fächern zu fördern. Fachtage dazu sollten aber auch nur einen Tag dauern, wie einer Handreichung „Projektorientiertes Arbeiten am Gymnasium“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 1990) zu entnehmen ist. Andere Bundesländer wie Hamburg (Richtlinien Sek. I von 1985) und Berlin (1989) waren mit ihren Regelungen durchaus liberaler.

Die Veränderung des Schulalltags durch Projektwochen rief auch die Landeselternschaft der Gymnasien NRW auf den Plan. Sie gaben 1990 zur Projektwoche eine „Elterninformation für die Praxis“ heraus. Dort wurde zwar über die Intention der neuen Unterrichtsform informiert und die mögliche „Belebung der Unterrichtsroutine“ betont, aber gleichzeitig vor „blindem‘ Aktionismus“ gewarnt und der wissenschaftspropädeutische Bildungsauftrag des Gymnasiums als Orientierungsrahmen gesetzt. Zugleich wurde hervorgehoben, dass „die Planung einer Projektwoche rechtzeitig der unteren Schulbehörde mitzuteilen sei“ (Mitteilungsblatt Landeselternschaft, 1990a, S. 4ff.).

Im Mai wurde der Vorstoß der Landeselternschaft der Gymnasien noch durch ihre Mitgliederversammlung u.a. zum Thema „Projektwoche – vertane Zeit oder zeitgemäßer Unterricht?“ verstärkt. Nach zwei Referaten, u.a. eines von einem Ministerialrat aus dem Kultusministerium, wurde in einer Zusammenfassung der Versammlung trotz möglicher „erzieherischer Erfolge“ durch diese Unterrichtsform deren zeitliche Eingrenzung („höchstens alle 2-3 Jahre“ eine Projektwoche) und die Orientierung an den Fachrichtlinien sowie eine Beratung durch die Schulaufsicht gefordert. Die Notwendigkeit, projektorientierten Unterricht in die Lehrerbildung einzubeziehen, wurde gesehen. Sie sei Teil der „derzeitige[n] Ausbildung“, ohne dass allerdings gesagt wurde, in welchem Ausmaß. Für die schon in der Praxis stehenden Lehrer sei Fortbildung notwendig, da sie nur zum Teil „mit projektorientiertem Arbeiten vertraut“ seien (Mitteilungsblatt Landeselternschaft, 1990b, S. 7f.). Aus den obigen Aussagen zur Lehrerbildung wird deutlich, dass die Krise der Projektwochen nicht zuletzt auch ein Symptom der mangelnden Qualifizierung in Projektdidaktik war, die selbst noch in ihren Anfängen steckte.

3. Überwindung der Krise: Innere Schulreform, Öffnung und Vernetzung der Projektpraxis (ca. 1983 bis Anfang 1990er-Jahre)

In der Mitte der 80er-Jahre liegt der Startpunkt für eine Überwindung der Krise und wurde ein Weg aus der Sackgasse gefunden. Gleichzeitig mit einem universitär-erziehungswissenschaftlichen Theorieschub – erinnert sei hier nur an Duncker und Götz (1984), Hänsel (1986), Hänsel und Müller (1988), Dewey und Schreier (1986), Bastian und Gudjons (1986) – kamen von der Basis und aus der Praxis drei verschiedene Initiativen, die dem Projektunterricht neuen Anschub gaben:

1. Es erschienen Publikationen aus der Praxis für die Praxis: Die Hamburger Lehrer Jürs, Tobel und Goetsch (1990) sowie Huth (1986), die Bielefelder Lehrer des Oberstufen-Kollegs Emer & Horst (1987) und andere arbeiteten ihre vielfältigen Projekterfahrungen auf, entwickelten Praxisanleitungen und ermutigten zu einer veränderten Unterrichtspraxis. Ähnlich wie Duncker und Götz auf der Konzeptebene sahen sie Projektunterricht als essenziellen „Beitrag zur inneren Schulreform“, der die verkrusteten Formen der Schule aufbrechen und sie für ihre Umgebung öffnen sollte (vgl. Duncker & Götz, 1984; Emer, Horst & Ohly, 1991, S. 10).
2. In Richtung Öffnung von Schule erhielt der Projektunterricht Unterstützung von außen u.a. durch die Community-Education-Bewegung (vgl. Zimmer & Niggemeyer, 1986), den 1973 gestarteten Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten und das didaktische Konzept der Regionalisierung des Lernens (vgl. Hillebrand & Waltrup, 1989). Diese Bewegungen hatten zum Ziel, Schule und Gemeinwesen stärker zusammenzubringen, neue Handlungsfelder zu finden und Aktivitäten in der umgebenden Realität zu ermöglichen (vgl. Emer u.a., 1991, S. 11f.). Sie gaben dem Projektunterricht, auch in Anknüpfung an ein theoretisches Postulat von Dewey („Der einzige Weg, für das Leben im Staate vorzubereiten, ist, sich zu bewegen im sozialen Leben“, zit. nach Suin de Boutemard, 1975, S. 248), viele neue Impulse. Eine Folge dieser Aktivitäten war in NRW die Gründung der Initiative „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“, die 1987 vom Landtag als Rahmenkonzept verabschiedet wurde (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1989).
3. Schließlich entstand eine Vernetzung der Projektpraxis in kommunalen und in interkommunalen Kooperationsformen, die viele positive Effekte für den Projektunterricht bewirkte. Eine wichtige Keimzelle dieser Entwicklung war das reformfreundige Hamburg (vgl. Daschner & Lehberger, 1990); auch die berühmten Buß- und Betttagstreffen der GEW spielten für den Projektunterricht und die Qualifizierung für diesen eine wichtige Rolle. Durch die Einrichtung der ersten Stelle eines Projektberaters in der BRD (1983 zuerst besetzt mit Gerhard Jürs, Nachfolger Wolfgang Steiner) beim Institut für Lehrerfortbildung (IfL) entstand ein Klima des Austausches und der Vertiefung im Bereich Projektarbeit (vgl. Steiner, 1991). Durch den interkommunalen Kontakt zu Reformschulen mit Besuchen und Hospitationen, z.B. in der Helene-Lange-Schule, Glocksee-Schule, Laborschule und im Oberstufen-Kolleg, wurden die Hamburger Kontakte intensiviert. Andere Vernetzungs- und Kooperationsformen gingen von Projektbüros in Münster (Ende der achtziger Jahre) und Nürnberg (seit 1991) aus. Sie stellten den Kontakt zwischen Schule und Stadt her und förderten Projektarbeit (vgl. Lanig, 1997, S. 41f.; Pädagogische Arbeitsstelle Münster 1994). Bedeutsam war in diesem Zusammenhang auch die Einrichtung von Stadtteilschulen wie z.B. in Hamburg und in Hagen-Haspe (vgl. Institut für Lehrerfortbildung Hamburg, 1988; Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, 1987, S. 13-16).

4. Methodisch-didaktische Differenzierung (ab 1990)

Aus der Kooperation und Vernetzung im Hamburger Reformkontext entstand in einer neuen Reflexionsstufe das Projektbuch II (Bastian & Gudjons, 1990). Von den 27 Autoren – 16 aus Hamburg – waren die Mehrzahl Praktiker, die ihre Erfahrungen auswerteten und eine Phase der methodisch-didaktischen Differenzierung einleiteten. Das Buch wollte mit seinem programmatischen Untertitel „Über die Projektwoche hinaus“ besonders Projektlernen weiter fundieren und eine Weiterentwicklung für den Fachunterricht erreichen, „indem die Projektidee in den Fachunterricht hineinzutragen“ sei (Bastian & Gudjons 1990, S. 12). Es wurden didaktische Überlegungen differenziert und neue Verfahren und Formen ausprobiert, so z. B. die „Fachtage“: „Fachtage versuchen, die Projektidee [...] mit den Anforderungen eines Unterrichtsfachs in Verbindung zu bringen. Für einen oder mehrere Tage bearbeiten die Schüler eines Jahrgangs einen Themenbereich des Faches“ (Köhler 1990, S. 266) ergänzt durch „fächerübergreifende Themenstellungen“ (ebd.). Die Max-Brauer-Gesamtschule probierte 1989 als eine der Ersten diese neue Form mit dem Projekt „Einladung in die Renaissance“ für den Jahrgang 11 erfolgreich aus (vgl. Ilseman, 1991). Auch für das didaktische Problem der Bewertung von Projektarbeit wurden neue Wege gesucht (vgl. Goetsch, 1990).

Ergebnisse dieser methodisch-didaktischen Differenzierung verdichteten sich schließlich auf der vom Oberstufen-Kolleg Bielefeld ausgehenden Tagung im Jahr 1994, die den ersten bundesweiten Expertentreff von Projektdidaktikern darstellte (vgl. Emer, Lübbecke & Wenzel, 1997) und auf der vom Hamburger Institut für Lehrerfortbildung veranstalteten Tagung 1997 „Die Schule lebt“ (vgl. Kressel, 1997a; 1997b). In Bielefeld wurden von Duncker (1994) drei künftige Entwicklungs- und Differenzierungsbereiche benannt:

- „Es geht in der Projektarbeit nicht ohne Begriffsklärung.
- Woraus gewinnen wir die Themen der Projektarbeit?
- Etüden sind eine Möglichkeit der Verzahnung von Lehrgang und Projekt“ (vgl. Duncker, 1994, S. 72).

Diese Bereiche wurden in der Diskussion durch Fragestellungen anderer Teilnehmer ergänzt. Da diese Fragen auch heute noch für die Qualifizierung in Projektdidaktik relevant sind, werden hier exemplarisch vier Bereiche skizziert:

- Projektorganisation und -qualifizierung: Wie kann die Projektidee weitergetragen werden? Wie kann sie in die Lehreraus- und -fortbildung integriert werden? Wie kann Projektunterricht verbindlich gemacht werden? Wie kann er Alltag werden?
- Integration in Unterrichtsarten: Wie kann Projektarbeit in den Fachunterricht integriert werden? Sollte man nicht Projektwochen zugunsten einer Integration der Projektarbeit in normalen Unterricht aufgeben?
- Bewertung: Wie kann der Prozess der Projektarbeit bewertet werden?
- Lehrerrolle: Wie können Ängste vor Kompetenz- und Kontrollverlust des Lehrers überwunden werden? (vgl. Emer u.a., 1997, S. 76f.).

Auf der Tagung in Hamburg reflektierte das Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg z.B. die veränderte Rolle von Projektunterricht in ihrem didaktischen Konzept der Mittelstufe:

Projektarbeit ernst nehmen hieß, die Projektwoche abzuschaffen zu Gunsten unterrichtsbezogener Projekte, die in die Zeit von Schuljahresbeginn bis zu den Herbstferien gelegt wurden; nach den Ferien wurden die Präsentationen vorbereitet und durchgeführt, meistens vor Parallelklassen. Projektkonferenzen dienten der Vorbereitung und Auswertung des Projektunterrichts (Kressel, 1997b, S. 39).

Projektarbeit wurde fester Bestandteil eines „Lernfeldprofils“ für die Mittelstufe, das den Fachunterricht auf einer anderen Stufe integrierte.

Auch die Idee der Öffnung von Schule und Unterricht, die in der vorangegangenen Phase entstanden war, führte zu weiteren didaktischen Impulsen. So entstand in Hamburg über die Idee des „Lernens im Stadtteil“ (vgl. Institut für Lehrerbildung Hamburg, 1992a, 1988) das Konzept der Nachbarschaftsschule.

Anregungen erhielt der Differenzierungsprozess schließlich auch durch verschiedene Impulse und Interessen von außen: Gesellschaft und Industrie trugen unter dem Eindruck sich wandelnder Zeitsignaturen und veränderter Produktionsbedingungen, in denen Projektarbeit eine immer größere Rolle spielte, ihre Interessen und Forderungen an das Schulwesen heran. Schlüsselprobleme der Gesellschaft und Demokratie (z.B. hinsichtlich Umwelt, Partizipation) und Schlüsselqualifikationen modernen sozialen und ökonomischen Handelns (z.B. Teamwork, vernetztes Denken) sollten Eingang in die Schule finden und gefördert werden. Das führte für den Projektunterricht zu einer Aufwertung, da gerade in ihm Prozesswissen als Kern der Schlüsselqualifikationen erworben werden kann und viele Probleme aus den Gegenstandsbereichen der Schlüsselprobleme aufgegriffen und handelnd bearbeitet werden können. Als Beispiel für diesen von der Projektdidaktik mitgeprägten Umsetzungsprozess sei hier auf eine Hamburger Schule (Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg) verwiesen, die diesen Differenzierungsprozess so kennzeichnete:

Die in den vielen Jahren entstandene reformpädagogische Methodenkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ist die heute vom Kollegium erfüllte notwendige Voraussetzung, relevante Themen (Schlüsselprobleme) in ihrer Komplexität erarbeiten zu lassen, so dass das Ziel von Schule, eine erweiterte Bildung (Zukunftsfähigkeit) und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen neben der Erarbeitung und Sicherung von Grundkenntnissen und -fähigkeiten erreicht werden kann (Kressel, 1997b, S. 39).

5. Die Notwendigkeit von Professionalisierung und Fortbildung (1990er-Jahre)

Die Notwendigkeit von Professionalisierung wurde sporadisch immer wieder betont und in einzelnen Initiativen aufgegriffen. Die GGG z.B. veröffentlichte 1999 eine Entschließung zur Lehrerbildung und eine Dokumentation der verschiedenen Reformversuche in diesem Bereich (vgl. Heuser, 1999). In ihrer Entschließung wurde gefordert, dass u.a. Projektarbeit, als fächerübergreifende Unterrichtsarbeit, „verbindliche(r) Bestandteil [...] der Prüfungs-, Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen werden“ und die Ausbildung entsprechende „Angebote zur Qualifizierung“ enthalten müsse (ebd., S. 13). Auch die DGfE hatte bereits 1997 gefordert, „gegen die einseitige Dominanz des ‚lehrerzentrierten‘ Frontalunterrichts [...] arbeitsteilige Projekte u.a. Formen der Kooperation viel stärker als bisher“ in die Hochschulausbildung der Lehramtsstudenten mit hineinzunehmen (vgl. Kommission 1997). Eine explizite Einführung in die Projektdidaktik ist dabei nicht vorgesehen. Das bleibt auch bei anderen Initiativen zur Reform der Lehrerausbildung aus. Der Bundeselternrat betont 1996 lediglich die Notwendigkeit, „fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterricht [...] zu gestalten“ (vgl. Heuser, 1999, S. 96) und die SPD fordert 1997 von den Lehrerausbildungszentren an den Universitäten „projektorientierte Arbeitsmöglichkeiten“ für Studenten und Lehrer zu schaffen und eine Betreuung durch Studienseminare zu veranlassen (vgl. Heuser 1999, 71ff.; 79; 95ff.).

Eine Bremer Initiative des dortigen Landesinstituts erkannte die Möglichkeit, auch die sozial-ökonomische Umwelt für die Fortbildung von Lehrern in Projektdidaktik zu nutzen. Sie nahm die im Industriebereich unter „DIN 69901: Projektmanagement“ und in vielen Publikationen zu industrieller Projektarbeit (vgl. Madauss, 1994; Lock, 1997) entwickelte Methode des Projektmanagements zur Kenntnis und nutzte sie für eine gemeinsame Fortbildung („Wir verän-

dem aktiv unsere (Um-)Welt“), in einem Projekt-Planspiel unter Beteiligung der Handelskammer. Schüler der Klassen elf und zwölf bewarben sich mit ihren Projektideen und wurden von einem Unternehmensberater begleitet, der für Lehrer ebenfalls Methoden der Projektführung anbot (vgl. Cramer 1999). Aus diesem und vielen anderen Beispielen wird erkennbar, dass der methodisch-didaktische Differenzierungsprozess einen gesteigerten Fortbildungsbedarf im Bereich der Projektarbeit hervorrief. Ein breites Netz von Fortbildungsmöglichkeiten wurde u.a. von den Lehrerfortbildungsinstituten der Länder über SchILf-Programme, der GEW über ihr Bildungsinstitut und Fachgruppentage sowie von freien Bildungswerken wie Umbruch (Ruhrgebiet) oder manchen Reformschulen angeboten. Ein interessantes Beispiel dafür ist die „Projektbörse“ im Saarland, die vom Landesinstitut für Pädagogik und Medien angeregt wurde. Seit 1993 wurden in diesem Kontext Fortbildungen in Form von Workshops und im Zusammenhang mit Ausstellungen durchgeführter Projekte organisiert (vgl. Winkel, 1997; GEW Landesverband Saarland, 1994).

Das Oberstufen-Kolleg und die Laborschule Bielefeld führten nach eigener didaktischer Festigung im Projektbereich verstärkt seit 1989/90 viele Fortbildungen mit anderen Schulen auf deren pädagogischen Tagen durch und betreuten Projektbesucher vor Ort. Besonders der regelmäßige und rege Hospitationsbesuch Hamburger Referendare und Lehrer unter Leitung von Jürs, ab 1987 von Steiner, hat beide Seiten in der Differenzierung und Professionalisierung der Projektarbeit vorangebracht und 1994 zu einem ersten bundesweiten Expertentreffen geführt (vgl. Emer u.a., 1997).

So wurde die Qualifizierung und Weiterentwicklung der Projektarbeit in der gymnasialen Oberstufe unter anderem durch einen Austausch zwischen dem Oberstufen-Kolleg und der Gesamtschule Gelsenkirchen-Horst beeinflusst. 1994/95 entwickelte der Leiter der dortigen Gesamtschuloberstufe (H. Kratz) ein Konzept, das Projektarbeit für die Ziele der Oberstufe als notwendig ansah, und setzte es an seiner Schule organisatorisch um (vgl. Kratz, 1993, S. 21-29; 1995, S. 30-34; Extrablatt OS, 1998).

Dieser differenzierte Ansatz ging über frühere Ansätze (vgl. Kaufmann, 1987) hinaus. Die Projektarbeit sollte jungen Erwachsenen „Studierfähigkeit“, „Berufsfähigkeit im Sinne von Schlüsselqualifikationen“ und „Allgemeinbildung im Sinne von Schlüsselproblemen“ vermitteln und sie zu verantwortlichem, selbstbestimmtem Handeln befähigen (Kratz, 1995, S. 30f.). Die Gesamtschule Hagen-Haspe setzte als eine der Ersten die Schwerpunktsetzung für projektorientiertes fächerübergreifendes Lernen in der Sekundarstufe II um. Diese Projektbildung, in der ein Leistungs- mit einem Grundkurs zur fächerübergreifenden Arbeit inhaltlich verbunden wurde, führte in der Folge zur Ausbreitung der Profiloberstufen (vgl. Goetsch, 2002).

Entscheidende Impulse für Fortbildung und methodisch-didaktische Differenzierung gingen auch von der deutschen Einigung aus. Projektunterricht wurde in den Ländern der ehemaligen DDR neu entdeckt und zum Teil begeistert aufgenommen, weil er an Erfahrungen mit Jahresarbeiten und wissenschaftlich-praktischen Arbeiten im alten System anknüpfen und zugleich neue Akzente setzen konnte. Frank Tosch vom Institut für Pädagogik in Potsdam reflektierte diese „atemberaubende Phase äußerer Schulreformprozesse“ seit Beginn der 90er-Jahre, die zugleich mit einem inneren Reformprozess einhergingen, so: Es bestehe die Zuversicht, „mit dem Projektansatz tatsächlich die Kultur schulischen Lernens nachhaltig zu verändern, Wege erkennbarer Demokratisierung zu beschreiten und Öffnung von Schule [...] wirksam werden zu lassen“ (Tosch, 1997, S. 54). Das Land Brandenburg stellte, um diesen Prozess zu fördern, 1992-1994 finanzielle Mittel zur Förderung „innovativer Lernprojekte“ bereit und evaluierte im Anschluss 506 davon quantitativ, 21 qualitativ. Dabei wurden u.a. zwei Notwendigkeiten deutlich:

- „die Verschränkung von normalem und Projektunterricht“,
- die Verankerung von „Projektunterricht in der Lehrerausbildung“ (ebd. S. 54).

Ein Teil der neuen Bundesländer und einzelne Schulen dort setzten diesen Fortbildungsbedarf um. Das Land Sachsen beispielsweise gab 1998 eine instruktive neunseitige Hilfe für Projektarbeit an Gymnasien heraus (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultur, 1998). Einzelne Schulen kamen in der Anfangsphase der 90er-Jahre ihrem Umsetzungsinteresse an Projektunterricht durch Reisen zu Reformschulen im Westen oder auf Tagungen ihrer Landesinstitute nach.

6. Schulentwicklung und Institutionalisierung (Ende 1990er-Jahre bis in die Gegenwart)

Die vorläufig letzte Phase der Praxisgeschichte kann hier nur angedacht werden, weil sie in die Gegenwart hineinreicht. Sie lässt sich durch die Prozesse der Schulentwicklung und Institutionalisierung um die Jahrtausendwende charakterisieren. Sie setzte sicher schon in den 90er-Jahren ein, so wie die methodisch-didaktische Differenzierung auch noch nach 2000 weiterläuft. Johannes Bastian legte auf der Tagung „Die Schule lebt“ in Hamburg 1997 den Akzent auf die „Pädagogische Schulentwicklung“ als neue Aufgabe der Schulen. Sie „versteht sich als Entwicklungskonzept in der Tradition Innerer Schulreform!“ Der Weg müsse von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule gehen (Bastian, zit. nach Kressel 1997a, S. 9). In dieser Entwicklung kam dem Projektunterricht eine besondere Rolle zu, wie eine Reihe von Bemühungen einzelner Schulen in Hamburg und anderswo zeigen – z.B. der Max-Brauer-Gesamtschule Hamburg, der Gymnasien Finkenwerder und Kirchdorf-Wilhelmsburg oder der IGS Flensburg (vgl. Kressel, 1997b, S. 7ff.; 37ff.; 39ff.; 41ff.), bei denen Projektlernen eine zentrale Rolle im Prozess der Schulentwicklung spielte. In diesem Kontext verhalf auch die Diskussion und Aufgabe der Erstellung von Schulprogrammen dem Projektunterricht zu einer neuen Akzentuierung und Berücksichtigung.

Der Prozess der Institutionalisierung von Projektunterricht schloss zwei Entwicklungen ein, zum einen eine Verrechtlichung vonseiten der Kultusbürokratien, zum anderen die Entstehung verschiedener den Projektunterricht fördernder außerschulischer Institutionen. In den 80er-Jahren waren bereits Projektberatungsstellen (innerhalb der Lehrerfortbildungsinstitute), projektfördernde Programme (wie „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ („GÖS“)) und kommunale Projektbüros entstanden. Während Projektberatungsstellen in Nürnberg und Münster eingestellt bzw. verändert wurden, hatte sich die Projektberatungsstelle in Hamburg erhalten und um die Aufgabe des fächerübergreifenden Unterrichts erweitert. Nach einem schleppenden Beginn von GÖS war durch die Einrichtung von Regionalberatern, finanzielle Ausstattung und inhaltliche Differenzierung wieder mehr Engagement und Interesse seitens der Schulen in Gang gekommen.

Zum Ende des Jahrhunderts kamen eine Reihe von institutionellen Neugründungen im außerschulischen Bereich hinzu, die Projektunterricht fördern wollten und wollen. 1997 wurde in Hamburg als eine Folge des ersten Expertentreffens 1994 in Bielefeld der erste bundesweite „Verein für Projektdidaktik“ von einer Reihe von Projektexperten aus Hochschule, Schule und Weiterbildung gegründet. Der Verein veranstaltete eine Reihe von Symposien zu Projektthemen, führte Sondierungen zum Stand der Projektdidaktik in ministeriellen Erlassen und der Lehrerausbildung durch, bemühte sich um eine Begriffsbestimmung, baute Kontakte auf und bietet in einem Netzwerk weiterhin Fortbildungen und Referenten an (vgl. Horst 2010, S. 155-159; Internetquelle 1).

Aus dem Bereich der Ingenieurausbildung ging in Kooperation mit der Wirtschaft die Organisation „Theoprax“ hervor. Sie sammelte Projektvorschläge aus Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung und vermittelte diese zur Durchführung an Schulen und Hochschulen (vgl. Eyerer, 2000). In ähnliche Richtung arbeitete der freie Träger „Perpetuum novile, Gemeinnützige Schulprojektgesellschaft“, gegründet 1999. Er wollte die Zusammenarbeit zwischen

Schule, Fachhochschule und Unternehmen durch konkrete Projekte an außerschulischen Lernorten und durch Kongresse fördern (vgl. Perpetuum novile 2000).

Die zweite Komponente der Institutionalisierung des Projektunterrichts war die Verrechtlichung durch Kultusbürokratien. Bedurfte der Projektunterricht in der Entstehungsphase der 70er- und 80er-Jahre noch der einzelschrittigen Genehmigung, war er in den 90er-Jahren in fast allen Rahmenrichtlinien und vielen Fachlehrplänen zu finden. Auch in der gymnasialen Oberstufe, die lange skeptisch gegenüber einer ernsthaften Verankerung war, ist ihm mittlerweile durch die Betonung fächerübergreifenden Lernens in der KMK Vereinbarung von 1997 (Kultusministerkonferenz 1997, Punkt 2.5) eine Zugangsmöglichkeit in das Lernangebot der Oberstufe gegeben. Dies haben einzelne Länder unterschiedlich umgesetzt. NRW sieht in seiner APO-GOST in §17 Projekte als „besondere Lernleistung“ und seit 2010 die fakultative Einrichtung von Projektkursen in der Qualifikationsphase vor (vgl. Internetquelle 2; Emer & Rengstorf, 2010). Da diese nur ein möglicher, aber kein notwendiger Bestandteil der Ausbildung sind, wird viel von der Initiative der einzelnen Schule abhängen. Die Länder Bayern und Baden-Württemberg haben dagegen für die Qualifikationsphase verpflichtende Veranstaltungen („Projekt-Seminar“ bzw. „Seminarkurs“) vorgesehen (vgl. Internetquelle 3; Internetquelle 4).

Die Forschungsgruppe Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg hat exemplarisch die Projektpraxis von sechs Schulen der Sekundarstufe II in Ostwestfalen untersucht und eine durch äußere Zwänge wie das Zentralabitur eingeschränkte und reduzierte Projektpraxis vorgefunden. In diesem Kontext wurde der Begriff „Projektkultur“ als Untersuchungs- und Entwicklungselement für die Gestaltung von Projektarbeit an der Einzelschule neu geprägt und auf einer Fachtagung im Januar 2010 in Bielefeld vorgestellt (vgl. Keuffer & Hahn, 2010).

Was die Professionalisierung der Projektdidaktik in der Lehrerbildung anbelangt, liegen mir nur wenige Informationen vor. Einzelne Institutionen haben dazu Initiativen gestartet bzw. Maßnahmen durchgeführt. So hat die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2005 und 2006 ein Qualifizierungsprogramm für Multiplikatoren aufgelegt, bei dem intensive Fortbildung in Projektdidaktik ein wesentlicher Baustein in der Ausbildung zum ‚Demokratiepädagogen‘ war (vgl. Internetquelle 5; Emer & Steiner, 2007). In Bielefeld etwa wurde seit dem Wintersemester 2009/10 im Rahmen der Umsetzung des neuen Lehrerbildungsgesetzes an der Fakultät für Erziehungswissenschaft ein Seminar zur Einführung in die Projektarbeit und -didaktik im Lehramtsstudium mit Erfolg erprobt (vgl. Thomas, 2010) und zeigt Möglichkeiten der Professionalisierung schon im Studium auf, die auch andernorts Nachahmung finden sollten (siehe hierzu auch den Beitrag von Boller, Rengstorf, Schumacher & Thomas, in diesem Band).

Emer und Rengstorf (2006) haben für die Lehrerfortbildung an vielen Schulen im Rahmen von SchILf und anderen Formen eine Materialsammlung entwickelt und in den vergangenen Jahren mehrmals eingesetzt. Auch die Kultusministerien von Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg stellen auf ihren Webseiten Hilfen und Materialien bereit.

Eine systematische Verankerung von Projektdidaktik im Lehrerstudium, im Referendariat und in Fortbildungen – wie es schon länger gefordert wird – gibt es noch nicht. Sie bleibt ein notwendiges, noch zu realisierendes Element der Professionalisierung von Lehrern einer modernen Schule der demokratischen Gesellschaft.

Fazit und Ausblick

Die Unterrichtsart Projekt hat sich in einem wechselvollen Prozess seit den 70er-Jahren allmählich durchgesetzt, wurde sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Theorie als auch auf der Ebene der Richtlinien zu einer akzeptierten Form entwickelt. In der schulischen Praxis ist sie in den unterschiedlichsten Ausprägungen angekommen, hat aber noch nicht die Selbstverständlichkeit erreicht, mit der der klassische Lehrgang praktiziert wird. In den letzten Jahren

ist durch die Tendenz zur Standardisierung und zu vielfältigen Einschränkungen der Raum für Projektunterricht in der Praxis wieder enger geworden (vgl. Keuffer & Hahn, 2010).

Insgesamt zeigen die oben skizzierten Spuren der Praxisgeschichte recht klar abgrenzbare Entwicklungsschritte und Veränderungen auf, in gewissem Maße lassen sich auch positive Tendenzen der Weiterentwicklung von Projektarbeit und Ansätze zur Professionalisierung von Lehrern in dieser Unterrichtsform erkennen. Aus den einzelnen Etappen können auch Rückschlüsse für zukünftige Reformmaßnahmen abgeleitet werden.

Die Darstellung konnte die Umsetzung von Reformen sowie Probleme an Einzelschulen nicht aufzeigen. Ebenso wurden die vielen unterschiedlichen Praxen nicht berücksichtigt, die z.B. an Sonderschulen (vgl. Heimlich, 1999), in der Ingenieurausbildung oder an Berufsschulen vorzufinden sind (vgl. Hahne & Schäfer, 2011), sowie die Berichte in Fachzeitschriften u.ä. (vgl. z.B. Geschichte lernen, 110 (Februar 2006)). Schließlich fehlen hier auch die dem Projektunterricht gegenläufigen Tendenzen, die durch die Schulorganisation und gesetzliche Regelungen den Projektunterricht einschränken – man denke nur an die KMK-Regelungen zur gymnasialen Oberstufe mit ihrem relativ engen Korsett für den Projektunterricht.

Festzuhalten ist, dass für die Professionalisierung von Lehrern in der Ausbildung trotz mancher guten Ansätze noch viel zu tun bleibt. Das hat nicht zuletzt eine Tagung „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“ in Hamburg 2011 gezeigt. Deren Thesen und Ergebnisse können Leitlinien für die zukünftige Weiterentwicklung der Professionalisierung von Lehrern im Bereich der Projektdidaktik aufzeigen (vgl. Internetquelle 6 und 7).

Literatur (enthält auch sog. graues Material)

- Bastian, J. & Gudjons, H. (Hrsg.). (1990). *Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bastian, J. & Gudjons, H. (Hrsg.). (1986). *Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Boller, S., Rengstorf, F., Schumacher, C. & Thomas, C. (2013). Professionalisierung durch und für Projektunterricht in der universitären Lehrerbildung. Ergebnisse eines handlungs- und reflexionsorientierten Seminars zur Einführung in die Projektdidaktik an der Universität Bielefeld. In *diesem Band*. [=Schumacher, C., Rengstorf, F. & Thomas, C. (Hrsg.). (2013). *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis*. (S. 107-135). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht].
- Cramer, H.H. Wir verändern aktiv unsere (Um-) Welt. Ein Projekt-Planspiel. (Ein Faltblatt des Landesinstituts Bremen vom 15.4.1999) (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Daschner, P. & Lehberger, R. (Hrsg.). (1990). *Hamburg – Stadt der Schulreformen*. Hamburg: Curio.
- Dewey, J. & Kilpatrick, W. H. (1935). *Der Projekt-Plan – Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau.
- Dewey, J. (1986). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Hrsg. von H. Schreier. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Duncker, L. (1994). Statement auf dem Projektforum 1994. In W. Emer, D. Lübbecke & A. Wenzel (Hrsg.), *Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule: Diskussionen und Anregungen* (S. 72). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Duncker, L. & Götz, B. (1984). *Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform: Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen*. Langenau-Ulm: Vaas.
- Emer, W. & Rengstorf, F. (2010). Die neuen Projektkurse in der gymnasialen Oberstufen in NRW: das Umsetzungsbeispiel „Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9 n. Chr.“. *TriOS*, (2), 135-146.
- Emer, W. & Lenzen, K.-D. (2009). *Projektunterricht gestalten – Schule verändern* (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Emer, W. & Steiner, W. (2007). Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.), *Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater der De-*

- mokratiepädagogik: Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule* (S. 51-73). Ludwigsfelde: LISUM.
- Emer, W. & Rengstorf, F. (2006). *Projektunterricht – Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg* (Blaue Reihe 109). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Emer, W., Lübbecke, D. & Wenzel, A. (Hrsg.). (1997). *Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule: Diskussionen und Anregungen*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Emer, W., Horst, U. & Ohly, K. P. (Hrsg.). (1991). *Wie im richtigen Leben: Projektunterricht für die Sekundarstufe II* (AMBOS 29). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Emer, W. & Horst, U. (1987). Info-Mappe Projektunterricht. Bielefeld. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Extrablatt OS (Oberstufen-Kolleg) 1998. Beschreibung der Projektarbeit an der Oberstufe der GS Gelsenkirchen-Horst. In: OS-Extrablatt Nr. 52 vom 9.2.1998. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Eyerer, P. (2000). *Theoprax. – Projektarbeit in Aus- und Weiterbildung. Bausteine für lernende Organisationen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frey, K. (1982). *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
- Geisler, W. (Hrsg.). (1976). *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule?* Weinheim: Beltz.
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) (Hrsg.). (1987). Bericht zur Stadtteilschule Hagen-Haspe. GGG-Fesch-Info, 13-16. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Geschichte lernen, 110* (Februar 2006): Projekte. Velber: Friedrich.
- GEW Landesverband Saarland (Hrsg.). (1994). Dokumentation der Projektbörse '94: Kohle und Stahl am 17. Mai 1994 in der Gasgebläsehalle, Völklingen. Saarbrücken. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Goetsch, K. (Hrsg.). (2002). Bundeskongress Profiloberstufe (Dokumentation des Bundeskongresses am 07. u. 08. 12. 2000). Hamburg. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Goetsch, K. (2000). Projektarbeit – auch ein Ausbildungsziel im Referendariat? Bundesweite Umfrage bei den Kultusministerien. *Lernwelten*, (1), 57.
- Goetsch, K. (1990). Projektunterricht bewerten. In: J. Bastian & H. Gudjons (Hrsg.). *Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus* (S. 257-265). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Grell, J. (1984). Müssen Projektwochen verboten werden? Rezension zum 1983 erschienenen Prowo-Buch von Heller & Semmerling. *Gesamtschul-Kontakte*, (2), 13f.
- Hahne, K. & Schäfer, U. (2011). *Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland: Eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Projektunterricht*, Weinheim: Beltz.
- Hänsel, D. & Müller, H. (Hrsg.). (1988). *Das Projektbuch Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1986). *Das Projektbuch Grundschule*, Weinheim: Beltz.
- Heimlich, U. (1999). *Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heller, A & Semmerling, R. (Hrsg.). (1983). *Das Prowo-Buch: leben, lernen, arbeiten in Projekten und Projektwochen*. Königstein: Scriptor.
- Heuser, Ch. u.a. (Hrsg.). (1999). *LehrerInnenbildung für Gesamtschulen: Dokumente, Informationen, Arbeitsmaterialien*. Aurich: GGG.
- Hillebrand, E. & Waltrup, A. (Hrsg.). (1989). *Die Region im Unterricht: Ein Lesebuch zur Öffnung von Schule*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Horst, U. (2010). Experten und Praktiker zusammenführen – ein Netzwerk für Projektdidaktik. *TriOS*, (2), 155-159.
- Huth, M. (1988). *77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht*. Hamburg: Arbeitsgruppe Oberkirchener Lehrmittel.
- Ilsemann, C. von (1991). Einladung in die Renaissance. Fachtage in Jahrgang 11. In W. Emer, U. Horst & K. P. Ohly (Hrsg.), *Wie im richtigen Leben: Projektunterricht für die Sekundarstufe II* (AMBOS 29) (S. 377-389). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Ingendahl, W. (Hrsg.). (1974). *Projektarbeit im Deutschunterricht: Theorie und Praxis einer lebenspraktisch orientierten Spracherziehung*. München: List.
- Institut für Lehrerfortbildung Hamburg (Hrsg.). (1992a). Lernen im Stadtteil Altona. Hamburg (nicht durch ISBN registrierte Publikation).

- Institut für Lehrerfortbildung Hamburg (Hrsg.). (1992b). Projektunterricht am Gymnasium und in der Sekundarstufe II. Hamburg (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Institut für Lehrerfortbildung Hamburg (Hrsg.). (1988). Hamburg macht Schule, 4: Schule und Nachbarschaft. Hamburg: Pädagogische Beiträge. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Jürs, G., Tobel, K. & Goetsch, K. (Hrsg.). (1990). Projekte an Hamburger Schulen (6. Auflage). Hamburg: Didaktisches Zentrum Hamburg (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Kaufmann, H. B. (Hrsg.). (1987). *Projektlernen in der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Comenius-Institut.
- Keuffer, J. & Hahn, S. (Hrsg.). (2010). Projektunterricht und Projektkultur in der Schule. *TriOS*, 5(2). Münster: LIT.
- Knoll, M. (1984). Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 663-674.
- Köhler, L. (1990). Projektzeiten als Fachtage. In J. Bastian & H. Gudjons (Hrsg.), *Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus* (S. 266-272). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Kommission Schulpädagogik/Didaktik in der DGfE (Hrsg.). (1997). Empfehlung zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Erziehungswissenschaft*, 8(16), 82-111.
- Kratz, H. (1995): Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen: Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe. *Pädagogik*, (7/8), 30-34.
- Kratz, H. (1993). Projektlernen in der Sekundarstufe II. Ein praxiserprobter Ansatz an der Gesamtschule Gelsenkirchen-Horst. *GGG-Fesch-Info*, 3, 21-29.
- Kressel, T. (Hrsg.). (1997a). Die Schule lebt: Anfänge, Erfahrungen und Visionen von Schulentwicklung. Teil A. IfL-Tagung zu Schulentwicklung und Schulprogramm 17.-19. April 1997. Hamburg: Institut für Lehrerfortbildung. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Kressel, T. (Hrsg.). (1997b). Die Schule lebt: Anfänge, Erfahrungen und Visionen von Schulentwicklung. Teil B. IfL-Tagung zu Schulentwicklung und Schulprogramm 17.-19. April 1997. Hamburg: Institut für Lehrerfortbildung. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1997). Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss vom 28. 2. 1997. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). (1989). *Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Lanig, J. (1997). „Gehen Sie doch mal ins Büro“. In W. Emer, D. Lübbecke & A. Wenzel (Hrsg.), *Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule: Diskussionen und Anregungen* (S. 41f.). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein Westfalen.
- Lock, D. (1997). *Projektmanagement, Projektfinanzierung, Projektcontrolling*. Wien: Ueberreuter.
- Madauss, B. J. (1994). *Handbuch Projektmanagement*. (5. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.). Projektorientiertes Arbeiten im Gymnasium (Entwurf vom Oktober 1990) (Broschüre). (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Mitteilungsblatt der Landeselternschaft NRW(1990a): April (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Mitteilungsblatt der Landeselternschaft NRW(1990b): August (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Pädagogische Arbeitsstelle Münster (Hrsg.). (1994). *Schule in der Stadt*. Münster. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Perpetuum novile (Hrsg.). (2000). *Kongress „Schule und Arbeitswelt“* (Oktober 2000 Bochum-Wattenscheid). Schwäbisch-Hall: Selbstverlag. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1984). *Bildung aktuell*, 35(10). Düsseldorf: Pädagogik & Hochschulverlag.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultur (Hrsg.): Merkblatt. Projekte im gymnasialen Unterricht (06.02.98). o. O. 1998. (nicht durch ISBN registrierte Publikation).
- Steiner, W. (1991). Der Beratungsdienst für Projektunterricht im IfL – ein Stützpunkt der inneren Schulreform. In W. Emer, U. Horst & K. P. Ohly (Hrsg.), *Wie im richtigen Leben: Projektunterricht für die Sekundarstufe II* (AMBOS 29) (S. 387-391). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Struck, P. (1980). *Projektunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Stubenrauch, H. (1976). Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems. In W. Geisler (Hrsg.), *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule?* (S. 9-15). Weinheim: Beltz.
- Suin de Boutemard, B. (1986).: Projektunterricht – Geschichte einer Idee, die so alt ist wie unser Jahrhundert. In J. Bastian & H. Gudjons (Hrsg.). *Das Projektbuch: Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen* (S. 62-77). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Suin de Boutemard, B. (1975). *Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz*. München: Fink.
- Thomas, Ch. (2010). „Wir waren von unserer eigenen Kreativität begeistert.“ Ein Seminar zur Projektarbeit und Didaktik im Lehramtsstudium. *TriOS* 5(2), 147-154.
- Tosch, F. (1997). Gedanken zum Projektlernen an allgemeinbildenden Schulen Brandenburgs und Fragen an die Lehrerbildung. In W. Emer, D. Lübbecke & A. Wenzel (Hrsg.), *Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule: Diskussionen und Anregungen* (S. 54-58). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Tymister, H.-J. (Hrsg.). (1975). *Projektorientierter Deutschunterricht*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Winkel, K. (1997). Die Projektbörse. In W. Emer, D. Lübbecke & A. Wenzel (Hrsg.), *Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule: Diskussionen und Anregungen* (S. 59-62). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Zimmer, J. & Niggemeyer, E. (1986). *Macht die Schule auf, lasst das Leben rein: von der Schule zur Nachbarschaftsschule*. Weinheim: Beltz.

Internetquellen

- Internetquelle 1: www.projektdidaktik.de
- Internetquelle 2: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projekturse
- Internetquelle 3: www.gymnasium.bayern.de/gymnasialnetz/oberstufe/seminare
- Internetquelle 4: www.schule-bw.de/unterricht/faecher/biologie/medik/seminarkurs
- Internetquelle 5: www.degede.de/index
- Internetquelle 6: www.projektdidaktik.de/indexdateien/Thesen%20zur%20Tagung%20Projektkompetenz%20in%20der%20Lehrerbildung.pdf [10.12.2012]
- Internetquelle 7: www.projektdidaktik.de/indexdateien/Ergebnisse%20der%20Fachtagung%20Projektkompetenz.pdf [10.12.2012]

Emer, Wolfgang / Steiner, Wolfgang:

Fachtagung „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“ am 19. Oktober 2011

Fünf Thesen zum Einstieg

1. Projektarbeit in der Schule

Qualität und Quantität der Projektarbeit in der Schule sind immer noch sehr unterschiedlich und vielerorts beliebig, obwohl die Bedeutung von Projekten für ein zeitgemäßes Lernen in einer demokratischen Schule allgemein anerkannt wird und seit Jahren gestiegen ist.

Universitäre Pädagogik, Lehrpläne, Richtlinien, auch die außerschulische Öffentlichkeit in Produktionsbereich, Verwaltung und Kultur betonen die bildungspolitische Notwendigkeit von Projektarbeit. Die Verlage haben Anregungen und Vorschläge für Projekte in neueren Lehrbüchern umgesetzt. Aber unklar ist vielen Schulen und Lehrern weiterhin, wie eine produktive Projektphase aussieht und nach wie vor gibt es nur wenig „Projektkultur“, d.h. strukturelle Verankerung in der Schule und ihren systematisch verbundenen Lerngelegenheiten. Die Frage der strukturellen Verankerung in verbindlichen Lernarrangements ist weiterhin ebenso offen wie die der Verantwortung für die Umsetzung von professioneller Projektarbeit an den Schulen.

2. Projektkompetenz und Lehrerrolle

Projektunterricht als „Offene Unterrichtsform“ verlangt andere Kompetenzen als Lehrgangs- oder Trainingsformen des Unterrichts. Eine profilierte Lehrerrolle im Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass der Lehrer als „ältester Teilnehmer“ und Projektleiter mit den Schülerinnen und Schülern die offene Problemlage (=Lernsituation) analysiert, dafür sorgt, dass die SuS ihre eigenen Forschungsfragen entdecken, die Planung und Durchführung des gemeinsamen Lernprozesses in hohem Maß mitgestalten und die eigenen Erfahrungen und gefundenen Lösungen auf angemessenem Niveau reflektieren und dokumentieren. Diese Lehrerrolle muss professionell gelernt werden. Viele Lehrer/innen haben in der beobachtbaren Projektpraxis der Schulen damit große Schwierigkeiten.

Warum ist das so?

Bisher gibt es dazu erst sehr wenige empirische Studien hauptsächlich im angelsächsischen Raum.¹ Noch weniger wissen wir, wie es mit der Projektkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer bestellt ist und wo und wie diese vermittelt wird. Was geschieht also in den verschiedenen

¹ Vgl. dazu F. Rengstorf / C. Schumacher: Projektarbeit und Projektunterricht in der schulischen Wirklichkeit – ein Niemandsland in der empirischen Unterrichtsforschung? In: TriOS, Heft 2, 2010, S. 23-56.

Phasen der Lehrerbildung an der Universität, im Vorbereitungsdienst, der Berufseingangsphase und in der Lehrerfort- und -weiterbildung, um eine didaktische Handlungskompetenz in dieser Unterrichtsform systematisch zu entwickeln und zu fördern und wer ist dafür jeweils verantwortlich? Welche Lernarrangements in der jeweiligen Phase werden systematisch angeboten mit dem Ziel Projektkompetenz zu fördern?

3. Projektkompetenz in der universitären Lehrerbildung

In der universitären Lehrerbildung gehört „Offener Unterricht“ in der Regel zum Angebot. Fraglich ist, inwieweit dabei auf professionelle Projektarbeit und die dazu nötigen Kompetenzen eingegangen wird, ob eigene Projekterfahrungen ermöglicht und kriteriengeleitet² („denkende Erfahrung“) reflektiert werden.

Die Frage ist, wie eine an reflektierter Praxis orientierte Entwicklung von Projektkompetenzen in der universitären Lehrerbildung aussehen könnte und wer sie in welcher Funktion begleiten sollte. In Hamburg bietet die stärkere Praxisorientierung des Lehrerstudiums, insbesondere das Kernpraktikum, hier interessante Möglichkeiten. Erste Erfahrungen mit einem projektdidaktischen Seminarkonzept in Bielefeld werden auf dieser Tagung vorgestellt.

4. Projektkompetenz in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat)

In der zweiten Ausbildungsphase wird die Unterrichtsform „Projekt“ zwar vorgestellt, aber in der Regel (noch) nicht systematisch in reflektierte Praxis umgesetzt.

Wie müssten Projekte für Referendare strukturiert sein, damit dabei Projektkompetenz erworben werden könnte? Es fragt sich auch, inwieweit Fach- und Hauptseminarleiter aufgrund eigener reflektierter Projekterfahrung dafür kompetent und von der Notwendigkeit professioneller Projektarbeit im Lehrerberuf überzeugt sind. Wie können schon in der Ausbildung die großen Unterrichtsformen Lehrgang, Training und Projekt und die dafür notwendigen Kompetenzen so miteinander verknüpft werden, dass an den Schulen gerade durch die jungen Kolleginnen eine professionelle „Projektkultur“ gefördert wird?

5. Projektkompetenz in der Lehrerfort- und -weiterbildung

Die Schwierigkeiten, aber auch die Chancen von Projektarbeit zeigen sich vermehrt erst in der schulischen Projektpraxis. Vorhandene Erfahrungen und Kompetenzen müssen hier systematisch aufgespürt werden und „die Intelligenz der Praxis“ muss durch organisierten Erfahrungsaustausch mehr Einfluss gewinnen: Durch SchiLf, projektorientierte Fortbildungsangebote der Fächer und durch Tagungen wie diese.

Manche Schulen holen sich an einem Pädagogischen Konferenztage einen Fortbildner zu Projektarbeit oder leisten sich einen Projektkoordinator oder noch besser einen Projektausschuss, die dann in kleinem Rahmen Fortbildung betreiben. Dies sind bisher alles mehr oder weniger freiwillige Leistungen, die der Verein für Projektdidaktik, das Oberstufen-Kolleg und der Arbeitsbereich Projektdidaktik am LI in den letzten Jahren punktuell unterstützt haben. Eine

² Projektkriterien finden sich unter anderem in: TriOS Heft 2, 2010, S. 6 oder in: W. Emer / K.-D. Lenzen: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler 3. Aufl. 2009, S. 115ff.

systematische Förderung von Projektkompetenz und Projektkultur an den Schulen sollte die vorhandenen Ansätze aufgreifen und weiterentwickeln, z.B. anhand solcher Fragen:

- Wie könnte eine Fortbildungsstruktur aussehen, die die Entwicklung von Projektkompetenz auf der Basis der jeweils vorhandenen Erfahrungen in den Schulen systematisch fördert?
- Wie könnten fachliche und projektorientierte Fortbildung besser miteinander verbunden werden?
- Ist es denkbar und sinnvoll, nach ausgewiesenen Kriterien durch Lehrerfortbildungsinstitute und Universitäten ein Zertifikat für den Erwerb von Projektkompetenz zu entwickeln?

Ergebnisse der Fachtagung

Das Plenum der Tagung mit über 60 Teilnehmern aus allen Bereichen der Lehreraus- und -weiterbildung und aus vier Bundesländern (Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) kam zu folgenden Ergebnissen:

1. Als zentrale Leitlinie wurde betont:

Projektkompetenz erwirbt man durch aktive Teilnahme an Projekten und durch den Aufbau einer Haltung, die sich über den Wert von Projektarbeit und den Rollenwechsel im Projekt (s. These 2) im Klaren ist.

Eine entscheidende Frage auf diesem Weg ist: Wie erreichen Lehrerinnen und Lehrer die Formulierung selbständiger Forschungs- und Erkundungsfragen bei den Schülerinnen und Schülern, die für den Bildungswert von Projekten zentral sind?

2. Der Erwerb von Projektkompetenz braucht Zeit und entsprechende (Lern-)Gelegenheiten, um die Erfahrungsarmut in Bezug auf Projektlernen zu überwinden. Das gilt für Lehrer, Schüler und Eltern gleichermaßen.

3. Für diese (Lern-)Gelegenheiten von Projektkompetenz ist nötig:

- die direkte Kooperation von Universitäten und Schulen und Landesinstituten. Dabei könnten angeleitete Studierende als ‚Projektassistenten‘ (Bastian) hilfreich für den Lehrer sein. Studierende könnten dann auch Lehrer fortbilden;
- angeleitete und reflektierte Praxis von Projekterfahrungen in allen Bereichen der Lehrerbildung vom Studium über Referendariat, Berufseinstieg bis zur internen und externen Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer;
- zu dieser angeleiteten Praxis gehört die Stärkung der Lehrerpersönlichkeit im Projekt durch Fragen wie: Was kann ich schon, was möchte ich lernen etc., durch die Förderung des selbstgesteuerten Lernens bei Schülerinnen und Schülern und der dazu notwendigen anderen Lehrerrolle: statt der Haltung des ‚Autopiloten‘, d.h. des fremdgesteuerten nur auf Anforderungen reagierenden Lehrers, die neue, durch Selbstreflexion und Projekterfahrungen bestimmte Rolle;
- um diese Praxis im Referendariat zu gewährleisten, muss subjektiv als sinnvoll empfundenes Projektlernen strukturell und prüfungsrelevant in die Lehrerbildung eingebaut werden;
- für die nachhaltige Entwicklung reflektierter Praxis in der Schule wäre die Einrichtung zweier Strukturelemente nötig:

3. die Einrichtung eines Projektausschusses, der die Entwicklung und Pflege einer Projektkultur an der jeweiligen Schule garantiert und

4. in größeren Abständen an jeder Schule SchiLf-Tage des ganzen Kollegiums durchzuführen mit dem Ziel der kontinuierlichen Entwicklung von Projektkompetenz als Grundlage einer lebendigen Projektkultur.

Dokument 3

aus: Demokratische Geschichte. Jahrbücher für Schleswig-Holstein (Schleswig-Holsteinischer Geschichtsverlag 21, 2010, S. 209-229).

Emer, Wolfgang:

Die Region als didaktischer Ansatz im Geschichtsunterricht: Standortbestimmung und praktische Umsetzung*

1. Historischer Standort des Themas.

Als Historiker sollte man sich immer fragen, wann und warum beschäftigt man sich mit einem Thema? Ich will das hier nur skizzieren, weil ich in Punkt 2 und 3 auf die Genese der Region als fachwissenschaftliche und didaktische Kategorie etwas genauer eingehe. Meine Ausführungen basieren auf der wissenschaftlichen Diskussion und der langjährigen eigenen Praxiserfahrung als Geschichtslehrer am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Bis in die 70er und 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts dominierte unterhalb der Nationalgeschichte die Landes- und Stadtgeschichte, von Regionalgeschichte redete und forschte man erst mit der Etablierung der Historischen Sozialwissenschaft von Ende der 1970er Jahre an.

In der DDR sprach man schon früher von Regionalgeschichte, da die Länder dort ja 1950 bis 52 abgeschafft wurden. Diese Begrifflichkeit war nicht weiter ausgeführt und hatte meines Wissens keine Auswirkung auf die bundesrepublikanische Diskussion.

In der Didaktik herrschte in Richtlinien und der Praxis die Heimatkunde, bevor in der Geschichtswissenschaft in den 70er und 80er Jahren¹ durch die verschiedensten Partizipations- und Demokratiebewegungen – man denke nur an das „Mehr Demokratie wagen“ von Brandt – die Provinz als Handlungsfeld entdeckt wurde. An einigen Orten entstanden sogenannte „Geschichtswerkstätten“, die sich 1983 bundesweit als Verein zusammenschlossen und sich mit Geschichte von unten im Sinne der Demokratiebewegung beschäftigten.²

Auch in der Didaktik entwickelte sich daraufhin ein neues Konzept, das sich der Regionalisierung des Lernens und der „Öffnung von Schule“³ widmete. In verschiedenen Fachdidaktiken und auf Schulverwaltungsebene wurden die Konzepte diskutiert und zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen durch die Einrichtung eines Programms und einer Vermittlungsstelle, genannt „GÖS“⁴, gefördert.

Auch im Oberstufen-Kolleg ging man in einer Tagung 1988 „Die Region im Unterricht“ diesem didaktischen Ansatz nach.⁵

In der Geschichtsdidaktik wurde dieses didaktische Konzept durch den Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten, den es bereits seit 1973 gab, und die an einigen Orten

* Die Fußnoten sind im Original am Seitenrand, stehen aber hier der Einheitlichkeit halber am Seitenende.

¹ 1974 wurde das Projekt „regionale Sozialgeschichte“ gestartet, vgl. A.G. Frei: Geschichtswerkstätten in der Krise. In: Berliner Geschichtswerkstätten (Hrsg.): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte, Münster 1994, S. 315-327, hier S. 315.

² Vgl. A. G. Frei: a.a.O. 1994 gab es bundesweit nur noch 30 Teilnehmer an der bundesweiten Konferenz.

³ Vgl. das programmatische Buch von J. Zimmer/E. Niggemeyer: „Macht die Schule auf, lasst das Leben rein.“ Weinheim/Basel 1986.

⁴ Das ministerielle Programm von NRW hieß „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“, vgl. die gleichnamige Broschüre des Kultusministeriums, Frechen 1989.

⁵ Vgl. die Publikation dazu von E. Hillebrand/A. Waltrup (Hrsg.): Die Region im Unterricht. Ein Lesebuch zur Öffnung von Schule. Bielefeld 1989. Damals wurde der Titel noch teilweise missverstanden als ‚Die Religion im Unterricht‘.

entstandenen Geschichtswerkstätten gefördert. Eine erste Didaktik der Regionalgeschichte wurde 1984 von Peter Knoch und Thomas Leeb verfasst und das Thema zeitgleich in der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“⁶ vertieft. In einem Aufsatz dort hat Jürgen Hannig einen interessanten, auch heute noch lesenswerten methodischen Ansatz zur Arbeit mit Regionalgeschichte entwickelt, auf den ich später noch eingehe.⁷

Diese Didaktik der Regionalgeschichte setzt sich deutlich von der Didaktik Karl-Herrmann Beecks „Die Landesgeschichte im Unterricht“ von 1974 ab. Hier wird Landesgeschichte zwar nicht mehr nur politisch verstanden, aber es bleibt mit der erweiterten Begrifflichkeit der „Geschichtlichen Landeskunde des Volksraums bzw. der Völkerräume“ noch dem älteren Konzept des „Kulturraums“ von Aubin und Kötzschke verhaftet und verwendet keinen modernen Raumbegriff.⁸

Die Wiedervereinigung bot erneut einen Anlass, über Fragen der Region nachzudenken, diesmal unter dem Vorzeichen als mögliche identitätsstiftende Kategorie beim Zusammenwachsen beider Teile Deutschlands. Als Ergebnis einer Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik (1995) erschien 1996 der von Bernd Mütter und Uwe Uffelman herausgegebene Band „Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr“, in dem unter anderem Bodo v. Borries seine Skepsis zu regionalgeschichtlichen Interessen und Motivationen von Schülern äußert. Diese Untersuchung basiert allerdings nur auf der Befragung von Schülern der 9. Klassen. Ich stütze meine Ausführungen auf Erfahrungen mit Schülern der Oberstufe und Studenten in fachdidaktischen Seminaren, bei denen das Interesse größer scheint. Borries bemerkt einschränkend zu seinen Untersuchungen: „Selbstverständlich bedeutet diese skeptische Haltung gegenüber regionaler Identität keineswegs, die Wahl regionalgeschichtlicher Beispiele im historischen Lernprozess zu vernachlässigen. Im Gegenteil einige methodische Vorteile bleiben so offenkundig, dass an einer ziemlich häufigen Beschäftigung mit der eigenen Gegend festgehalten werden kann.“ Er nennt dann als Vorteile z.B. Öffnung des Lernens, Chance originaler Begegnung, Verfügbarkeit von Zeitzeugen und Experten, Möglichkeit selbständiger Recherche, Kommunikations- und Publikationswürdigkeit der Ergebnisse.⁹

Mit dem Pisa-Schock und der folgenden neoliberalen Quantifizierung, Zentralisierung und Standardisierung des Lernens ist die Regionalisierung des Lernens wieder in den Hintergrund geraten, weil jetzt stärker Normierung, „teaching to the test“, Zeitmangel, Festlegung von Inhalten in den Vordergrund rückten und das Lernen eher monotoner werden ließen, von den Lernsubjekten entfernten und regionale Bildungsarbeit erschwerten.

Entgegen diesem Mainstream zeigen sich hier und da kleinere Gegenbewegungen: z.B. Versuche einzelner Lehrer, Elemente von Zentralabiturthemen regionalgeschichtlich und projektartig zu erarbeiten, oder die Einführung von Projektkursen in der Oberstufe in NRW oder der Projektseminare in Bayern. Damit eröffnen sich strukturell neue Möglichkeiten des regionalen Lernens

Auch in der fachdidaktischen Diskussion ist neuerdings nach dem „linguistic turn“ von einem „spatial turn“ die Rede. Vadim Oswald hat dazu 2010 Überlegungen angestellt und gefordert, dass das „Wo zum Was und Wann“ hinzukommen müsse. Er leitet seinen Aufsatz mit einem Satz von Karl Lamprecht, einem Außenseiter der Zunft im 19. Jahrhundert, ein: „Denn was

⁶ P. Knoch/T. Leeb (Hrsg.): Heimat oder Region? Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte. Frankfurt 1984; Geschichtsdidaktik Heft 2, 1984 : „Regionalgeschichte und Geschichtsunterricht“.

⁷ J. Hannig: Regionalgeschichte und Auswahlproblematik. In: Ebda., S. 131-141, ausführlich dazu in Kapitel 4.2.

⁸ K.-H. Beeck: Landesgeschichte im Unterricht. Ratingen 1973, darin zitiert Beeck, S. 31, H. Schlenger, auf den er sich in seiner Argumentation stützt.

⁹ B. v. Borries: Regionalgeschichtliche Motivation und regionale Identifikation bei Jugendlichen. Skeptische Bemerkungen nach empirischen Studien. In: B. Mütter/U. Uffelman (Hrsg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Weinheim 1996, S. 152-162, Zitat S. 161f.

nützt dem Historiker für ein volles Verständnis des Vergangenen seine angebliche Beherrschung der Zeit, gebietet er nicht zugleich über die Herrschaft des Raumes?¹⁰. Allerdings geht der Aufsatz von Oswalt nur sehr allgemein auf die Kategorie Raum als Grundvoraussetzung historischen Lernens ein und beschäftigt sich leider nicht näher mit der Region als Raum. Er weist der Raumwahrnehmung aber ihren individuellen Konstruktcharakter, ihre identitätsbildende Eigenschaft nach und schreibt dem Wechsel der Raumperspektiven von zum Beispiel der National- zur Regionalgeschichte eine wichtige geschichtsdidaktische Funktion zu, nämlich Multiperspektivität herzustellen.¹⁰

Mein Interesse an regionalgeschichtlicher Didaktik basiert auf langjähriger unterrichtlicher Praxis mit verschiedensten regionalgeschichtlichen Themen und ihrer Vermittlung in Schule und Universität. Das Interesse ist neuerdings wieder aktueller geworden, als mein Kollege und ich vom Ministerium NRW aufgefordert wurden für die Handreichung des Ministeriums zu den Projektkursen einen selbst durchgeführten regionalgeschichtlichen Projektkurs auszu- arbeiten: „Das Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9. n. Chr.“¹¹

2. Skizze zur fachwissenschaftlichen Entwicklung von der Landes- zur Regionalgeschichte.

Die fachwissenschaftliche Entwicklung von dem Paradigma der Landes- zu dem der Regionalgeschichte und dem Leitbegriff Region lässt sich ablesen an dem Schema von Ernst Hinrichs.¹²

Konstitutionselemente von Landesgeschichte in der Gegenwart

A. Die „staatliche-politisch-herrschaftliche“ Schicht Das Land – ein politischer Raum

| | | | |
|--|---|------------------------------------|--|
| (1) Staaten- und Dynastiegeschichte | (2) Statist.- topogr.- kulturgesch. Zustandsgeschichte | (3) Heimat- und Lokalgeschichte | (4) Mittelalterliche Herrschafts- und Verfassungsgeschichte |
|--|---|------------------------------------|--|

B. Die „geographisch-landeskundliche“ Schicht Das Land – ein geographischer Raum

| | | | | | |
|---------------------------|---------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| (5) Anthropogeographie | (6) Géographie Humaine | (7) Siedlungsgeschichtliche Landeskunde | (8) Geschichtliche Landeskunde | (9) Kulturraumforschung | (10) Historische Geographie |
|---------------------------|---------------------------|--|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|

¹⁰ V. Oswalt: Das Wo zum Was und Wann. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 4, 2010, S. 220-233, Zitat Lamprecht S. 220, zu Funktionen des Raumes vgl. S. 223 u. 227.

¹¹ Vgl. W. Emer/F. Rengstorf: Das Aufeinandertreffen zweier Welten. Die Varusschlacht 9 n. Chr.“ In: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projektkurse_sii (Zuletzt aufgerufen 27.10.10). Siehe dort Teil B: Umsetzungsbeispiel Geschichte. Die Schlacht fand in unserer Region zwischen Detmold und Osnabrück statt. Neuerdings ist Kalkriese als ein Schlachtfeld archäologisch erschlossen worden.

¹² Das Schema erschien in seinem Aufsatz: Zum gegenwärtigen Standort der Landesgeschichte. In: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte 57, 1985, S. 1-18, Schema S. 5.

C. Die „sozialwissenschaftlich-anthropologische“ Schicht Das Land – ein sozialer Raum

| | | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|---|---|--|------------------------|
| (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) |
| Wirt- schafts- und Sozial- geschichte | Ältere Kultur- geschich- te | Histoire Totale und französische Struktur- geschichte | Regional- geschichte Regionale Sozial- geschichte | Historische Volkskunde Mentalitäts- geschichte | Historische Anthropologie Cultural An- thropology | Alltags- geschichte |

Hier soll ausgehend von dem Schema der Überblick über die fachwissenschaftliche Entwicklung vorgenommen werden:

- a) Landesgeschichte ist im 19. Jh. erwachsen aus der dynastisch orientierten älteren Territorialgeschichte, deren Gegenstand die politisch-administrativen Grenzen eines Landes war und die im Wesentlichen politische Geschichte ganz im Sinne des Historismus besonders konzentriert auf Mittelalter und Frühe Neuzeit betrieb.
- b) Mit der Erforschung kultureller Zustände begrenzter Räume unterhalb der nationalen Ebene eröffnete Karl Lamprecht eine neue Dimension der Landesgeschichte, die sich methodisch und inhaltlich von der traditionellen Landesgeschichte absetzte, aber zugleich Heimatliebe und Patriotismus als politische Aufgabe deklarierte.
- c) Die Weiterentwicklung dieses Ansatzes in der Weimarer Republik und im „Dritten Reich“ zeigte die Ambivalenz der Landesgeschichte: Die sogenannte historische Kulturraumforschung, die mit den Namen Aubin und Kötzschke verbunden ist, untersuchte zwar alle Lebensbereiche innerhalb eines definierten Raumes und war damit methodisch durchaus wegweisend und in ähnlicher Richtung tätig wie die Annales-Schule in Frankreich. Indem sie aber ihren Blick auf das „Volk“ als zentrale Kategorie richtete, überschritt sie bewusst staatliche Grenzen und ließ sich bald für nationale und nationalsozialistische Ziele in Dienst nehmen.
- d) Landesgeschichte hatte sich damit diskreditiert und wurde deshalb nach 1945 auch vorrangig als eine Geschichte einzelner Bundesländer betrieben.
- e) Anfang der 70er Jahre entstand dann die Regionalgeschichte. Sie entwickelte sich im Zusammenhang der Sozialgeschichte als neuem historischen Paradigma, das an der Erforschung der Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte als Fokus interessiert war. Die so forcierte Erforschung der Industrialisierung generierte selbst den geographischen Untersuchungsrahmen, der weder im politisch-administrativen Rahmen eines Landes noch auf der nationalen Ebene lag. Damit war ein neuer funktionaler Raumbegriff entstanden, der sich nicht mehr an politischen und etatistischen Vorgaben orientierte. Region wurde zu einer erkenntnistheoretischen Konstruktion.
- f) Durch die kulturgeschichtliche Wende der 80/90er Jahre wurde der Fokus jetzt auf Lebenswelten und soziale Interaktionsräume gelegt und der Regionsbegriff erweitert.

Über diese Definitionsbestimmung gibt es einen interessanten exemplarischen Streit, um nicht zu sagen ein Duell, zwischen einem Vertreter der Historischen Sozialwissenschaft und einem Vertreter der mehr kulturgeschichtlichen Orientierung. Der Bielefelder Sozialhistoriker Axel Flügel verfasst 1992 einen pointierten Aufsatz: „Der Ort der Regionalgeschichte in der neuzeitlichen Geschichte“¹³. Detlef Briesen reagiert 1993 mit dem provokativen Titel: „‘Kultur oder Gesellschaft’ als Paradigmen für die Regionalgeschichte? Eine Replik“¹⁴. Die beiden Leitbegriffe Gesellschaft und Kultur stehen sich scheinbar unvereinbar gegenüber: Flügel pointiert: „Der Gesellschaftsbegriff ist also als Voraussetzung wie als Ziel der Gegenstand der

¹³ A. Flügel: Der Ort der Regionalgeschichte in der neuzeitlichen Geschichte. In: S. Brakensiek u.a.(Hrsg.): Kultur und Staat in der Provinz, Bielefeld 1992, S. 1-28.

¹⁴ D. Briesen: ‚Kultur oder Gesellschaft‘ als Paradigmen für die Regionalgeschichte? Eine Replik. In: Westfälische Forschungen 43, 1993, S. 572-587.

Regionalgeschichte“, damit ist sie Teil der Sozialgeschichte und „konzentriert sich (...) auf die Frage nach dem inneren Zusammenhang sozialen Wandels“ und auf „überindividuelle (gesellschaftliche) Muster“. Region als Identifikationsangebot lehnt Flügel vehement ab¹⁵. Briesen wirft Flügel „Soziologismus“ und Enträumlichung vor und plädiert für den Einbezug subjektiv bestimmter Elemente der Kultur wie zum Beispiel Interaktionen, Diskurse, Kognitionen, Symbole, mentale Welten in die Regionalgeschichte.¹⁶

In diesen Streit um die Landes- und Regionalgeschichte hat auch Karl Heinrich Pohl 1998 in einem Aufsatz vermittelnd eingegriffen und gefordert, dass zwar „die Landesgeschichte zur Regionalgeschichte mutieren muss“, diese aber sowohl eine sozial- als auch eine kulturhistorische Perspektive einnehmen und die „Geschichte wieder zu den Menschen bringen“ soll. Als eine solche mehrdimensionale historische Rekonstruktionsmethode sei sie der politischen Landesgeschichte überlegen¹⁷.

Abschließend zu der Skizze soll hier eine praktikable Definition von Region vorgestellt und auch für die Didaktik als Arbeitsbegriff fruchtbar gemacht werden: Region als zu konstruierende Begrifflichkeit, die eine mittlere Ebene räumlicher Zusammenhänge zwischen der (inter)nationalen und der Mikroebene (Stadt, Straße, Quartier) darstellt. Region konstruiert sich aufgrund der Forschungsfrage, ist also ein räumliches Konstrukt, das je nach Perspektive und Untersuchungsinteresse gebildet wird und immer auch subjektive Momente als soziales Interaktionsfeld enthält.

3. Thesen zur Didaktik der Regionalgeschichte.

Die fachwissenschaftliche Entwicklung von der Landes- zur Regionalgeschichte ist für die Fachdidaktik relevant und bedeutet auch für sie einen Paradigmenwechsel. Die historische Betrachtung eines politisch oder geographisch festgelegten Raumes impliziert sofort das Problem der Inklusion und Exklusion. Welche Personengruppen gehören dazu, welche nicht? Diese Unterscheidung trifft bei zunehmender Mobilität keineswegs nur Ausländer. Es ist daher sinnvoll, bei der notwendigen Beschäftigung mit dem Nahraum Region mit einem veränderten Raumbegriff im oben skizzierten Sinn zu arbeiten, der Region „als ein Geflecht von Menschen“ und Interaktionen begreift, das heißt den Raumbegriff so auszulegen, dass er nicht von vornherein bestimmte Bevölkerungsgruppen ausschließt.

Im Rahmen unserer fachdidaktischen Diskussion am Oberstufen-Kolleg seit Ende der 80er Jahre führten wir 1990 und 1993 zwei große fachdidaktische Tagungen zum Konzept eines „Demokratischen Geschichtsunterrichts“ durch in Zusammenarbeit mit den Geschichtsdidaktikern um Professor Klaus Bergmann. In diesem Kontext wurde auch die Frage virulent, wie und unter welchen Bedingungen regionale Bezüge einen Geschichtsunterricht in demokratischer Absicht fördern können¹⁸. Unter „Demokratischem Geschichtsunterricht“ soll ein Unterricht verstanden werden, der inhaltlich in besonderer Weise demokratische Traditionen betont, grundsätzlich multiperspektivisch angelegt ist, entdeckendes Lernen ermöglicht, das Überwältigungsverbot beachtet und in seiner konkreten Ausgestaltung mehr als sonst üblich Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumt¹⁹.

Bei der Realisierung eines solchen Konzepts spielt die Region eine wichtige Rolle mit ihren Vermittlungsinstanzen wie zum Beispiel Museum, Stadtarchiv, Bauwerken, Überresten, Ge-

¹⁵ A. Flügel : a.a.O., S. 16, 15, 18.

¹⁶ D. Briesen: a.a.O. bes. S. 573.

¹⁷ K.H. Pohl: Moderne Landesgeschichte heute. In: Demokratische Geschichte. 11, 1998, S. 281-289.

¹⁸ Vgl. die beiden Tagungsbände: H. Clausnitzer (Hrsg.): Demokratischer Geschichtsunterricht – eine uneingelöste Forderung der Geschichtsdidaktik? Bielefeld 1991 und W. Emer/U. Horst (Hrsg.): Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. Bielefeld 1995.

¹⁹ Vgl. H. Clausnitzer: a.a. O., bes. S.14ff.

schichtswerkstätten, Experten und Zeitzeugen. Besonders das Stadtarchiv als außerschulischer Lernort und regionalgeschichtliche Schatzkammer bietet vielfältige Möglichkeiten für den Unterricht, besonders wenn dessen Mitarbeiter so kooperativ sind wie in Bielefeld.

Die folgenden Thesen sollen diesen regional orientierten Ansatz fachdidaktisch verdeutlichen:

1. Die Ansätze einer modernen Didaktik der Regionalgeschichte entstanden im Kontext des Paradigmenwechsels der Geschichtswissenschaft.

In Punkt 2 meiner Ausführungen habe ich diesen Paradigmenwechsel von der politischen Landesgeschichte hin zur Sozial- und Kulturgeschichte schon skizziert. Die damit einhergehende Entdeckung der Alltagsgeschichte der „kleinen Leute“, der Geschichte von unten, eröffnete einen neuen Zugang zur historischen Dimension des Nahbereichs. Mit der Hinwendung zu regionalen Lebenswelten schloss man an eine breite regionale Protestbewegung an und reagierte auf die von Habermas als „Kolonisierung der Lebenswelt“ bezeichneten Bürokratisierungs- und Kommerzialisierungstendenzen. Eine dem Demokratischen Geschichtsunterricht verpflichtete regionalgeschichtliche Didaktik sollte von diesem Paradigmenwechsel in der Geschichtswissenschaft ausgehen.

2. Eine moderne Didaktik der Regionalgeschichte hat mit den Schatten der Vergangenheit zu kämpfen.

Die Landesgeschichte im 19., aber auch die Kulturraumforschung Anfang des 20. Jahrhunderts waren zum großen Teil völkisch orientiert und wurden von dem Nationalsozialismus in Dienst genommen.

Auch die diesem wissenschaftlichen Paradigma der Landesgeschichte entsprechende Didaktik der „Heimatkunde“ eines E. Spranger war eine antimodernistische Reaktion auf Industrialisierung und Urbanisierung und versuchte in Rückbesinnung auf den Heimatboden als „Wurzelgrund“ ein völkisch orientiertes Gegenmodell zu schaffen²⁰. Im Nationalsozialismus wurde diese Vorstellung zur „Blut- und Bodenideologie“ weiterentwickelt und als wehrhafte Heimatkunde militarisiert. In einem Lehrplan liest man: „Der Kampf um den Boden ist die heiligste Verpflichtung aller Zeiten“. Darunter verstand man sowohl Heimatboden als auch zu gewinnenden Lebensraum. Dies führte zu den bekannten militärischen Folgen der NS-Außenpolitik²¹.

In der Nachkriegszeit fand die Sprangersche Heimatkunde willkommene Abnehmer als Kompensation auf die „nationale Katastrophe“ und den Verlust der Heimat durch die großen Flüchtlingsströme.

Noch 1973 dominierte in diesem Terrain Beeck mit seiner Didaktik der Landesgeschichte und er hoffte, dass durch sie „Untertöne anklingen, die aus der Volks- und Heimatkunde sowie der Territorialgeschichte stammen.“²²

Erst Ende der 70er Jahre wurde dieses Konzept hinterfragt und schließlich mit dem neuen Begriff der Region zu einer Didaktik der Regionalgeschichte entwickelt²³

3. In einer Didaktik der Regionalgeschichte muss Region nicht allein nach objektbezogenen, sondern auch nach subjektbezogenen Kriterien bestimmt werden.

Die von Historischer Sozialwissenschaft und Kulturgeschichte erarbeitete neue Begriffsbestimmung muss auch in der Didaktik der Regionalgeschichte Eingang finden und drei Elemente dieser neuen Definitionen berücksichtigen:

²⁰ E. Spranger: Vom Bildungswert der Heimatkunde, zuerst Berlin 1923. In einer Neuauflage Stuttgart 1949 liest man noch: „Der Weg zum Menschentum führt nur über das Volkstum und das Heimatgefühl“ oder „Heimat ist erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden“ (beide Zitate S. 9). Sein Buch erlebte 23 Auflagen.

²¹ Zitat aus Lehrplan für die Volksschule Gau Düsseldorf 1937, S. 48f., zit. nach H. Vorländer: Heimat und Heimaterziehung im Nationalsozialismus. In: P. Knoch/T. Leeb (Hrsg.): a.a.O., S. 35.

²² K.-H.Beeck: a.a.O., S. V.

²³ Vgl. P. Knoch/T. Leeb (Hrsg.): a.a.O., bes. S. 3ff. .

- a) Region besitzt eine mittlere Position im Raumspektrum: Sie bezeichnet Räume, die unterhalb der nationalen Makroebene liegen, aber oberhalb lokaler Einheiten (Stadt, Dorf, Nachbarschaft, Straße), die sie aber mit einbezieht.
- b) Region besitzt Konstruktcharakter. Sie wird zum Zweck bestimmter Absichten funktional definiert, z.B. für wirtschaftliche oder soziale Planung, für empirische Untersuchungen von Dialektformen und Gebräuchen, für gesellschaftliche Entwicklungen, zum Beispiel durch Migration. Daher gibt es eine Vielzahl von Regionaltypen, die je nach unterschiedlichen Merkmalen konstruiert werden (zum Beispiel Mentalität, Sprache, Naturraum, Konfession, ökonomische Struktur).
- c) Region konstituiert sich darüber hinaus aus subjektiven Momenten: Aus Erfahrungen, Begegnungen und Kommunikation mit anderen Menschen erwächst ein lebensweltliches Beziehungsgeflecht und Interaktionsfeld, das im Bewusstsein des einzelnen als räumlich verankertes „Geflecht von Menschen“²⁴ existiert.

Gegenstand einer modernen Didaktik der Regionalgeschichte ist also zum einen ein an objektiven Kriterien orientierter Raum, zum anderen aber – subjektbezogen – das „Bewusstsein von regionalen Interaktionsfeldern einzelner Menschen oder Menschengruppen“²⁵.

Damit wird der Begriff und Gegenstand der Region gleichsam verflüssigt: Menschen machen in diesem Kontext in unterschiedlichen Lebensabschnitten (als Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Alte) und den unterschiedlichsten Bereichen Erfahrungen (Schule, Arbeit, Freizeit, Politik), die jeweils als Erinnerung oder Tradition auch eine historische Dimension enthalten.

4. Die Inhalte eines modernen regionalgeschichtlichen Unterrichts müssen – ausgehend von Schülerinteressen und ihrer Lebenswelt – das Exemplarische und Besondere der Region widerspiegeln.

Wenn es im regionalgeschichtlichen Unterricht auch um Identitätsangebote und Partizipationschancen, nicht um einfache Identifizierung gehen soll, dann bedeutet dies, dass die Lebenswelt der Lernenden Ausgangspunkt inhaltlicher Bestimmung in zweierlei Hinsicht sein kann:

- a) Zum einen ermöglicht die Besinnung auf die je eigenen Lebensgeschichte, unterschiedliche Herkunft und kulturelle Hintergründe zu würdigen und zu berücksichtigen und zugleich einen Zusammenhang herzustellen zwischen der eigenen Lebensgeschichte und der allgemeinen Geschichte.
- b) Zum anderen können kollektive historische Erfahrungen, die den aktuellen alltagsweltlichen Kommunikationszusammenhang der Region und ihr Selbstverständnis prägen, auf ihre Wurzeln und Funktionen hin befragt werden und so dazu beitragen, eine eigene, eventuell auch handlungsorientierte Position zu beziehen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage der Auswahlkriterien: Regionale Themen müssen Exemplarität besitzen, das heißt sie müssen zentrale Elemente der allgemeinen Geschichte konkretisieren und veranschaulichen. Sie müssen andererseits das Besondere und Spezifische einer Region, also die regionale Individualität enthalten. Diese beiden Kriterien verweisen darauf, dass zu Regionalgeschichte immer der Vergleich gehört, der erst das Besondere und Charakteristische der Region heraushebt und es zugleich in den nationalen Wirkungszusammenhang stellt.

Auf der Ebene konkreter Inhaltsbereiche bedeuten die bisherigen Ausführungen zum Beispiel, dass es im regionalgeschichtlichen Unterricht besonders um dem Alltag der sogenannten kleinen Leute geht, dass ein besonderes Gewicht auf gelungene, aber auch gescheiterte demokratische Traditionen zu legen ist, wenn Geschichte nicht nur zur Erfolgsstory der Sieger werden soll. Darüber hinaus geht es um eine Thematisierung gesellschaftlichen Wandels und gesellschaftlicher Ungleichheit in ihren unterschiedlichen Formen; dazu zählt die Geschichte

²⁴ P. Knoch/T. Leeb (Hrsg.): a.a.O., S. 12.

²⁵ ebd.

stummer und stumm gemachter Gruppen ebenso wie die Geschlechtergeschichte, um nur einiges zu nennen.

5. *Die Didaktik der Regionalgeschichte bietet gegenüber der Heimatkunde eine besondere Chance für den „Demokratischen Geschichtsunterricht“.*

Diese Behauptung stützt sich vor allem auf zwei Argumentationsstränge: Erstens bietet der geographisch-soziale Nahbereich angesichts allgemeiner Globalisierungstendenzen unmittelbare Anschaulichkeit und Erfahrungsfelder mit Quellen, Überresten, außerschulischen Lernorten, Vermittlungsinstanzen und Zeitzeugen, wie sie der Lehrgangsunterricht und das Schulbuch nicht bieten können.

Zweitens kann ein Unterricht, dessen Gegenstände quasi vor der Tür liegen, in ganz anderer Weise als der normale Geschichtsunterricht Methoden des forschenden und handlungsorientierten Lernens einbeziehen, die wiederum selbständiges Arbeiten und Mitgestaltung des Unterrichts ermöglichen (zum Beispiel Oral history und Projekte), die für Handlungsorientierung und demokratisches Engagement der Schüler eine wichtige Voraussetzung sind.

6. *Zentrale Zielvorstellungen dieser Didaktik ist die Befähigung zur verantwortlichen Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft.*

Angesichts verbreiteter Politikverdrossenheit und Distanz Jugendlicher gegenüber Institutionen und demokratischen Prozessen und Handlungsmöglichkeiten²⁶ sollte eine Didaktik der Regionalgeschichte diese historisch reflektieren und darauf reagieren. Jugendliche leben im überschaubaren geographischen Nahbereich in unterschiedlichen Interaktions- und Erfahrungsfeldern, die ihnen Handlungschancen und Engagement verwehren oder ermöglichen. Mit der Einbeziehung der historischen Dimension können die vorgefundenen Verhältnisse und Strukturen als geworden und damit auch als veränderbar analysiert und erkannt werden.

Aufgabe einer Didaktik der Regionalgeschichte ist es also, solche Prozesse und die Rollen beziehungsweise die Partizipationsmöglichkeiten der Beteiligten zu untersuchen. Daraus lassen sich natürlich keine platten Handlungsanweisungen ableiten, aber auf diese Art können Ermutigungen und Perspektiven, reflektierte Identifikationen und Distanzierungen angeregt werden.

Allerdings ergeben sich durch die Bezugnahme auf regionale Themen, regionale Institutionen und Personen zudem unmittelbare, nicht medial vermittelte Handlungsfelder, in denen Jugendliche in den Umgang der regionalen Gesellschaft mit Geschichte und Gegenwart kommunikativ oder sogar handelnd eingreifen und damit ein Stück weit zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft eingeführt werden können.

7. *Eine moderne Didaktik der Regionalgeschichte muss sich mit dem Problem der Identitätsstiftung auseinandersetzen.*

Der geographische Nahraum ist unter der Bezeichnung „Heimat“ in der Vergangenheit durch Bindung an den Boden als Medium kollektiver Identifikation missbraucht worden: Im Nationalsozialismus wurde Heimat sogar noch weiter im Sinne einer Militarisierung instrumentalisiert, in der DDR als „sozialistische Heimat“ für die Integration in den Realsozialismus. Manche Landesverfassungen haben immer noch als wichtiges Bildungsziel „Liebe zur Heimat“ verankert.

Deshalb gab und gibt es in Geschichtswissenschaft und -didaktik eine heftige Diskussion um die Frage, welche Rolle Region und historisches Lernen in der Region bei der Identitätsbildung, besonders der regionalen Identitätsbildung spielen soll.

Wenn regionalgeschichtliche Betrachtung weiterhin Identitätsstiftung ermöglichen soll, dann muss dies auf eine neue Weise und in Abkehr von Heimatkunde bzw. Heimat als kollektiver bodenbezogener Verwurzelung geschehen. Formen und Inhalte einer solchen Identitätsbildung dürfen im Sinne eines Demokratischen Geschichtsunterrichts nicht verordnet werden.

²⁶ Vgl. z.B. die 13. Shell Studie „Jugend 2000“, Bd. 1 (hrsg. v. der deutschen Shell AG). Opladen 2000, S. 263.

Eine erste Aufgabe des regionalgeschichtlichen Unterrichts ist deshalb die kritische Analyse vorhandener Identitäten, ihrer Entstehungsbedingungen, ihrer Vertreter, Absichten und Folgen.

Der Streit der Didaktiker geht darum, ob mit der ersten Aufgabe – der reinen Analyse von Identitätsbildung – das Thema erledigt ist oder ob darüber hinaus der Geschichtsunterricht positive Identitätsangebote machen darf. Befürworter dieser Position argumentieren, dass Regionalgeschichte sich eignet, die für die Demokratie notwendige Identifikation mit ihren Grundwerten zu ermöglichen. Daraus resultiert eine zweite Aufgabe: ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven der Lernenden, nach Möglichkeiten differenzierter, unterschiedlicher Sinnbildung und Identifikation für die je eigene Vergangenheit und Herkunft zu suchen und zugleich die Gefahr der Ausgrenzung bewusst zu machen und zu überwinden.

Dieses Verfahren geht davon aus, dass Region weniger als geographisch definierter Raum, sondern vorrangig als Interaktions- und Kommunikationsfeld, als Ort der Beharrung und Migration, von Vertrautem und Fremdem erfahren wird. Damit kann man eher einer Gesellschaft und ihren Anforderungen gerecht werden, die von hoher Mobilität und kultureller Heterogenität geprägt ist.

4. Komponenten regionalgeschichtlicher Unterrichtspraxis.

4.1 Konsequenzen für Unterrichtsformen und -orte.

Regionalgeschichte nur in den Lehrgangsunterricht in der Schule zu holen greift zu kurz, deshalb ist nach anderen Organisationsformen, Lerngelegenheiten und -orten zu fragen. Dabei wird nach außerschulischen Lernorten und schulinternen Lerngelegenheiten für Regionalgeschichte unterschieden.

a) Außerschulische Lernorte

Hierunter fallen Lerngelegenheiten, die sich den Vorteil „kurzer Wege“ zunutze machen. Sie zeichnen sich durch unmittelbare Begegnung mit historischen Zeugnissen, Zeitzeugen und Experten aus und gewinnen dadurch an Attraktivität. Es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn die gegenständliche Nähe gleichgesetzt würde mit unmittelbarer Verständlichkeit. Die direkte Begegnung setzt vielmehr meist eine besondere methodische und oft auch inhaltliche Vorbereitung voraus, um die stummen historischen Zeugnisse zum Sprechen zu bringen beziehungsweise die Zeitzeugen und Experten zu verstehen.

Als Unterrichtsform bieten sich hier am ehesten das Projekt oder zumindest projektartiges Arbeiten an. Die üblichste Form dürfte ein Unterrichtsgang/Stadtgang zu einem historischen Ort sein. Ein Betriebs- oder Institutionsbesuch wird meist als Führung organisiert. Ein Museumsbesuch kann aber auch interaktiv als entdeckendes Lernen und eigene Erkundung vorbereitet und durchgeführt werden.

Das Expertengespräch etwa mit einem Museumsmitarbeiter oder einem Stadtarchivar wird ergiebig, wenn es von den Schülern vorbereitet und gestaltet wird. Das Zeitzeugeninterview stellt eine Sonderform dar, die ganz besonderer inhaltlicher und methodischer Vorbereitung bedarf, dafür ist die unmittelbare Begegnung mit dem Zeitzeugen und damit mit einem lebendigen Teil Geschichte auch besonders eindrucksvoll.

Die weitestgehende Variante außerschulischer Lernorte stellt die historische Exkursion in eine fremde Region dar: Sie umfasst alle bisher genannten Formen und erlaubt Region als Kategorie noch mehr zu erfassen und entdecken. Sie erfordert darüber hinaus aber besondere Vorbereitungen und Strukturen der Durchführung, da es sich hier in der Regel um die Erkundung einer fremden Lebenswelt handelt.

b) Schulinterne Lerngelegenheiten

Der Regelfall für regionalgeschichtliche Themen ist die Behandlung im Rahmen des normalen Lehrgangs. Im Gegensatz zu den außerschulischen Formen fehlt dabei die unmittelbare

Begegnung, meist ist das Medium ein Text oder Bild, vielleicht auch ein Film. Diese Distanz kann im Sinne einer kritischen Analyse gerade von regionalen, beziehungsweise lokalen Traditionen durchaus förderlich sein. Auch der Vergleich, der regional Besonderes und Typisches erst erkennen lässt, ist in diesem Rahmen eher zu leisten.

Eine weitere Möglichkeit ist es, eine projektorientierte Phase im Kurs mit vorbereitetem Material durchzuführen, sogenannte „Kleinprojekte“ zu ermöglichen. Diese gewinnen natürlich durch die Kombination mit außerschulischen Lernorten an Dynamik und Anschaulichkeit und ermöglichen eher ein im Sinne Deweys „learning by doing“ – oder abgewandelt auch ein „learning by going“²⁷, wie es der Unterrichtsgang vermittelt.

4.2 Spezifische Methoden regionalgeschichtlicher Arbeit.

Aus dem Spektrum möglicher Methoden sollen hier nur vier für die regionalgeschichtliche Arbeit besonders relevante vorgestellt werden.

a) Oral History

Diese Methode besteht im Kern daraus, dass man Interviews mit einzelnen Menschen der Zeitgeschichte über deren Erinnerungen an die eigene Lebensgeschichte und an allgemeine und regionale Ereignisse und Strukturen durchführt. Die besondere Chance und der spezifische Ertrag gerade für die Regionalgeschichte besteht darin, dass durch die Interviews die subjektive Seite der Geschichte und das Geflecht von Menschen sichtbar werden, in dem die befragten Personen gelebt haben. Die methodischen Schritte und die Problematik der Erinnerungsverschiebung sind von U. Horst gut zusammengestellt worden²⁸.

b) Archivarbeit

Die Arbeit im Archiv der eigenen Stadt, das meist auch regionale Materialien enthält, gehört zu den wichtigsten Informationsmöglichkeiten regionalgeschichtlichen Arbeitens, meist sind diese Einrichtungen auch auf die Bereitstellung von Materialien für Schulen eingestellt und hilfsbereit. Bei anderen Archiven ist das oft schwieriger.

Hierbei stellen sich einige Schwierigkeiten durch das Material, wie z.B. Benutzbarkeit oder Lesbarkeit von Quellen. Dazu ist es hilfreich, eine Vorbesprechung mit dem Archivar durchzuführen und die Schüler nicht alleine ins Archiv zu schicken. Meist finden sie dann nichts. Außerdem gilt es, sie in die Probleme der Archivnutzung einzuführen, wie zum Beispiel Daten- und Persönlichkeitsschutz, Mikrofilmlesegerät, Findbuchbenutzung, um nur einiges zu nennen²⁹.

c) Analyse von Sachquellen

Sachquellen und Überreste im Museum und anderen Orten bedürfen besonderer methodischer Hilfen, da die Methoden ihrer Interpretation und Analyse im normalen Lehrgangsunterricht, wenn überhaupt nur in vermittelter Form an Bildern durchgeführt werden. Die Regionalgeschichte bietet gerade hier vielfältige Möglichkeiten, Objekte im Museum, Bauwerke und Architektur in Stadtteilen, topographische Gegebenheiten im Gelände in das historische Lernen einzubeziehen und hiermit einen „spatial turn“ in der Geschichtsdidaktik partiell zu realisieren.

d) Schlüsselquellen

Schlüsselquellen sind – ganz allgemein verstanden – solche historischen Monumente oder Dokumente, die in besonderer Weise ein Thema oder ein Problem „erschließen“ oder bildlich gesprochen „entschlüsseln“. In diesem Sinne eröffnen sie auch den Zugang zu regionalgeschichtlichen Arbeitsfeldern.

²⁷ Vgl. B. Hey: Die historische Exkursion – Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart 1978.

²⁸ Vgl. U. Horst: Oral history. In: U. Horst/K.P. Ohly (Hrsg.): Lernbox. Lernmethoden – Arbeitstechniken. Seelze 2000, S. 46-50; zur methodischen Problematik vgl. S. 46f.

²⁹ Vgl. U. Horst.: Arbeit im Archiv. In: U. Horst/K.P. Ohly: Lernbox, a.a.O., S. 39-41.

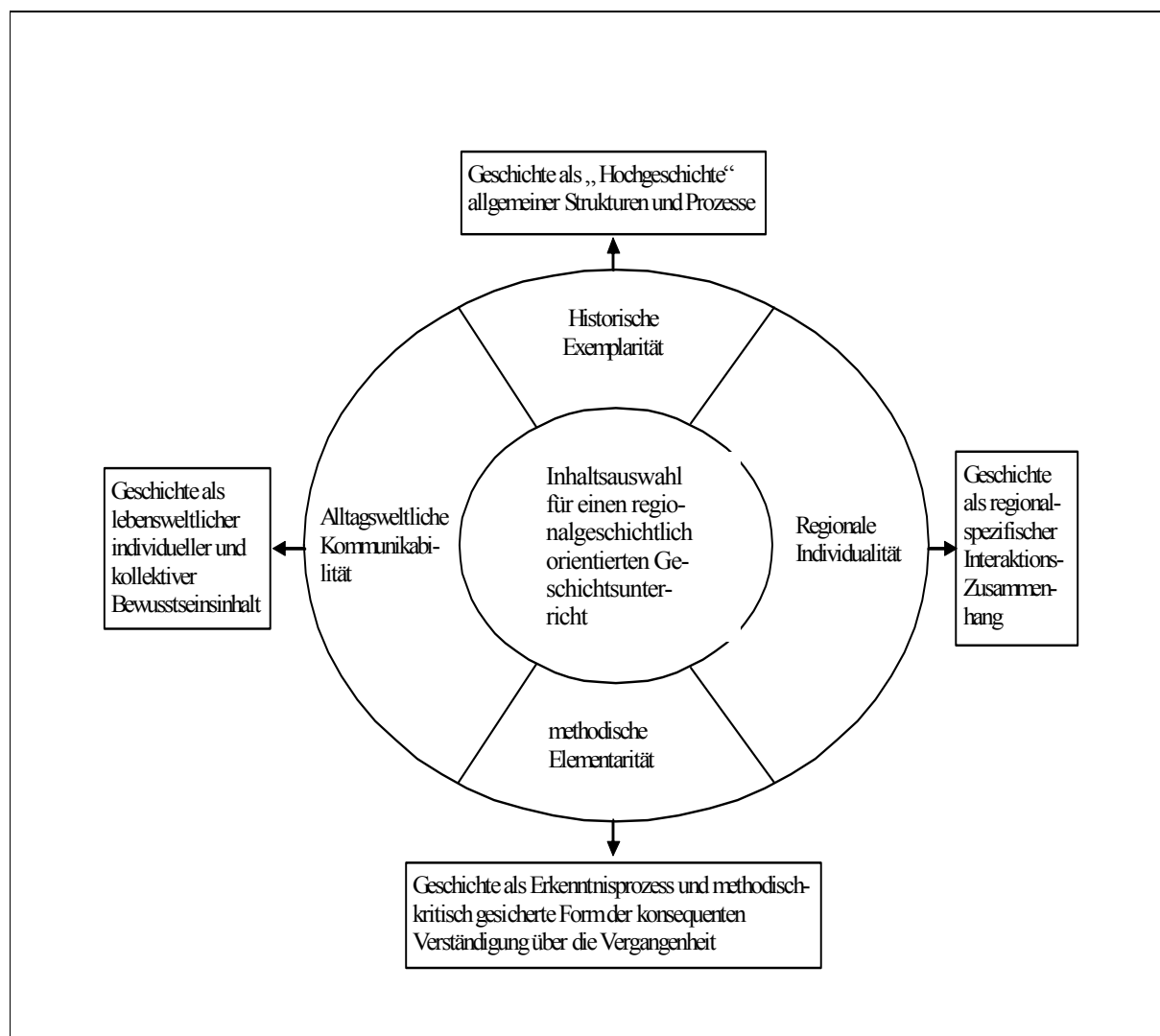
In der Geschichtsdidaktik hat Hannig³⁰ bereits in den 80er Jahren Kriterien zu ihrer Bearbeitung und Entschlüsselung entwickelt, die von einem Regionsbegriff ausgehen, wie er oben schon beschrieben wurde als prozesshafter, subjektiv bestimmter, raumzeitlich veränderbarer Interaktionszusammenhang, in den auch die Interessen und Erfahrungen der nicht in der Region Geborenen eingehen können als Grundkategorie „Regionalität ihrer Existenz“.

Hannigs vier Auswahl- und Bearbeitungskriterien sollen deshalb hier vorgestellt und erläutert werden.

Hinweis für die Präsentation von Schlüsselquellen

Entsprechend den Kriterien von Hannig könnte eine Präsentation der Schlüsselquelle wie folgt aussehen:

1. Quelle (Text oder Bild eine Überrestes) mit Fundort auf Hand-out kopieren
2. Auswahlkriterien zur Quelle nach Hannig (s.u. Schema) darlegen (jeweils Stichworte oder kurzer Satz)
 - 2.1 ‚Historische Exemplarität‘
 - 2.2 ‚Regionale Individualität‘
 - 2.3 ‚Methodische Elementarität‘
 - 2.4 ‚Alltagsweltliche Kommunikabilität‘



³⁰ Vgl. J. Hannig: a.a.O., Schema S. 138.

1. Historische Exemplarität: Die Schlüsselquelle sollte Strukturen und Prozesse der allgemeinen Geschichte enthalten und diese veranschaulichen.
2. Regionale Individualität: komplementär zu 1) arbeitet regionale Besonderheiten heraus, die nur im Vergleich deutlich werden. Hier kann auch über nicht realisierte, vergessene oder verdrängte Alternativen nachgedacht werden, wenn sie sich in der Quelle zeigen.
3. Methodische Elementarität: Hier können anders als in der Arbeit mit dem Geschichtsbuch, wo man sich auf Interpretation von Textquellen und Sekundärliteratur, seltener Statistik und Bildanalyse beschränkt, andere Methoden zum Tragen kommen, wie zum Beispiel unmittelbare Anschauung, Anfertigen einer eigenen Skizze, Archivbenutzung, Oral history, topographische Analyse.
4. Alltagsweltliche Kommunikabilität: Hier geht es um das kollektive Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die Quelle in der unmittelbaren Gegenwart vor Ort. Dessen Entstehungszusammenhang, Inhalte, Auswirkungen können dabei nur regionalgeschichtlich analysiert werden und haben in ihrer Kommunizierung wiederum Auswirkungen auf die Beteiligten. Auch der gegenwärtige Umgang mit historischen Überresten (Bauten, Plätze, Namen, Erinnerungen – man denke nur an die Aktion der Stolpersteine) wird hier in den regionalgeschichtlichen Blick genommen.

Diese Kriterien ermöglichen im Umgang mit historischen Zeugnissen einen stärker selbstbestimmten, subjektbezogenen und handlungsorientierten Zugang im Sinne eines „Demokratischen Geschichtsunterrichts“.

Die Exemplifizierung an regionalen Beispielen ist in einem Materialreader zur Bielefelder Region enthalten, der im Kontext eines fachdidaktischen Seminars an der Universität Bielefeld entstanden ist.³¹

[Im Folgenden ein Auszug aus dem Reader:]

Frühmittelalter

Eine der schönsten Quellen für diese Epoche ist der Marswidis-Text, dessen Anfang hier wiedergegeben werden soll:

„Copia primevae foundationis des Stiftes Schildesche aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzt (etc).“

„...Es ist gewesen eine adliche Dame im Flecken nahmens Wassega, genand Marschwidis, welche an zierlichen Sitten und liegenden Gütern überflüssig reich gewesen, selbige, weil sie war eine eintzige Tochter, haben die Eltern, aus liebe ihr hohes geschlecht zu vermehren, der gebühr noch jung, mit einem adelichen Herren verheyratet, die göttliche gültigkeit fliehendlich anrufende, daß Sie durch dieselbe einen Erben ihren so großen länderen mochten erhalten; aber gott mehr en achtgeber eines recht-schaffenden gebets als (fol 4r) erhörer eines Wunsches, hat einen solchen Erben, als sie verlanget, verweigert, und ihnen einen ohnaussprächlichen verfolg vieler nachkömmlingen aus der Tugend, als eine fruchtbaare Mutter erzielet, vorgeordnet. Die würckung der gebährenden Natur war in Marschwide vergangen, auf dass die auf[-] und annehmung der geistlichen Kinder sich hernacher desto weiter möge ausbreiten. Marschwidis war ihrem Eheherren unfruchtbar, damit aus ihrem Herten eine unaufhörliche geistliche gebuht desto nützlicher konnte herausgehen.“ (...)

Der Text ist zugänglich bei U. Andermann (Hg.): *Stift und Kirche Schildesche*, Bielefeld 1989, S. 286-309.

³¹ Vgl. W. Emer/U. Horst: *Die Region im Geschichtsunterricht*. Bielefeld 2005 (AMBOS-Verlag des Bielefelder Oberstufen-Kollegs, Blaue Reihe Nr. 113); Marswidisquelle und Erläuterung, S. 27 und 24f.

Die Schlüsselquellen eignen sich im Sinne ‚historischer Exemplarität‘, möglichst vielfältige Strukturen, Phänomene, Prozesse und Entwicklungen zu zeigen. So zeigt der Marwidis-Text als Beispiel mentale, ökonomische und politische Strukturen des Mittelalters (z.B. Wunderglaube im damaligen Weltbild, Entstehung der Ansätze einer Villikation und mittelalterliche Herrschaft in Kirche und Adel) und das konkrete Phänomen einer Klostergründung. Der Lernende kann hier an besonderen Phänomenen das Allgemeine entdecken, Typisches und Individuelles herausarbeiten.

Letzteres kann durch das zweite Kriterium ‚Regionale Individualität‘, die Bestimmung des regional Besonderen, zuweilen auch Gegenläufigem geschehen. Warum hat sich das Kloster in Schildesche nicht zu einer großen Institution entwickelt (wie beispielsweise Corvey)? Warum hat es nicht von dort zu einer Stadtgründung geführt?

Das dritte Kriterium, ‚Methodische Elementarität‘, sollte ermöglichen, „methodische Schritte zur Wissensproduktion und -kritik im historischen Erkennungsprozess“ deutlicher als sonst möglich zu erschließen. Dazu eignet sich der Marswidistext vorzüglich: Nicht nur die Überlieferungsproblematik (Text aus dem 13. Jahrhundert in Übersetzung des 17. Jahrhunderts zu einem Ereignis von 939) mittelalterlicher Quellen, auch das Verstehen (hermeneutische Bearbeitung: Absicht der Quelle? Absicht von Marswidis?) und das Analysieren (welche politischen Machtstrukturen, welche ökonomischen Strukturen einer Klosterherrschaft, welche kulturellen Symbole und Diskurse eines mittelalterlichen Weltbildes sind erkennbar?). Schließlich ist die Textquelle durch Baupläne weiter zu erschließen und zu veranschaulichen.

Das vierte Kriterium der Auswahl, ‚Alltagsweltliche Kommunikabilität‘, zielt auf die Einbeziehung weltanschaulicher Erfahrungen und Inhalte von Geschichtsbewusstsein. Dabei werden Themen relevant, die in der regionalen sozialen Verständigung und in den historischen kollektiven Erfahrungen, die durch außerunterrichtliche Institutionen vermittelt werden, eine Rolle spielen. Das ist nun bei unserer Beispielquelle nicht sofort ersichtlich. Zwar spielt der Ortsteil Schildesche mit der Stiftskirche und einer Marwidisstraße dort eine gewisse Rolle in der lokalen Verständigung. Es gibt sicherlich auch kollektive Elemente von Geschichtsbewusstsein, die über den Film ‚Der Name der Rose‘ oder Klischees in Fernsehsendungen vom Klosterleben produziert werden. Hier ließe sich sicher anknüpfen, um das fiktive Bild und die Darstellung vom Kloster in der Quelle zu konfrontieren. Aber dennoch überwiegt zunächst das Fremde, nicht in der Alltagswelt Dominante in der Quelle. Es ließe sich aber gerade dies über den Vergleich virtueller Welten (der Wunderglaube damals – die vielen fiktiven medial produzierten ‚wunderbaren‘ Welten heute) überbrücken und zu einer schärferen Wahrnehmung der Welt des 10./13. Jahrhunderts und der eigenen Gegenwart ausdifferenzieren. So könnte auch eine kritische alltagsweltliche Sicht der Gegenwart erreicht werden. Warum brauchen wir unsere virtuellen Welten, wozu dienen sie?

4.3 Regionalgeschichtliche Themenfindung in schulischer und universitärer Praxis.

Themen und Projekte des regionalgeschichtlichen Unterrichts lassen sich nach allem bisher Gesagten also nicht über eine rein räumlich festgelegte Region und ihre offiziell bedeutsamen historischen Ereignisse und Strukturen bestimmen. Eine solche Bestimmung hat immer auch die subjektiv wahrgenommenen und erfahrenen sozialen Bezüge und Interaktionsformen der jeweiligen Lebenswelt der Schüler einzubeziehen. Das eröffnet eher als ferne Gegenstände fremder Welten die Möglichkeit von Engagement und Handlungsorientierung.

Nicht alle regionalhistorischen Themen sind unbedingt geeignet als Unterrichtsthemen und Projekte. Bei dem gewählten Thema sollten handlungsorientierende Elemente und lebensweltliche Bezüge möglich sein.

Für die Themenfindung können folgende Anknüpfungspunkte interessant sein:

- a) Außerschulische Lernorte wie Archiv, Museen, Experten, Sachquellen können Interesse und Handlungsimpulse wecken.
- b) Ebenso lebensweltliche Interessen der Schüler, die sich in Bemerkungen und Fragen äußern wie z.B.: „Ich kenne eine Person aus der Region, über die ich mehr wissen möchte“ oder „Ich habe einiges zur Entstehung des Nationalsozialismus im Fernsehen gesehen, wie war das hier in unserer Region...?“
- c) Zudem bieten aktuelle Anlässe wie Gedenktage, kollektives Erinnern an eine Person oder ein Ereignis, Jubiläen, Namensgebungen, Ausstellungen Möglichkeiten der Themenfindung.
- d) Und zuletzt bietet auch eine historische Sachsystematik Möglichkeiten zu interessanten regionalgeschichtlichen Themen zu kommen. Deshalb könnten Schüler mit Hilfe folgender Tabelle im Brainstorming thematische Interessen zu einem jeweiligen historischen Gesamtthema wie zum Beispiel Industrialisierung oder 1. Weltkrieg formulieren. So kann der lebensweltliche Bezug hergestellt und zugleich eine gewisse Fachsystematik bewusst gemacht werden.

[Die hier vorgestellte fachsystematische Tabelle enthält Beispiele aus der Praxis des Geschichtsunterrichts am Oberstufen-Kolleg zu verschiedenen historischen Themen.]

| Ereignisse | Personen | Strukturen | Konflikte | Kulturen |
|--|--|---|--|-------------------|
| zum Beispiel | zum Beispiel | zum Beispiel | zum Beispiel | zum Beispiel |
| 1793:Gesmold: „Der Sturm auf den Bastillenturm“ | H. Wessel, Bielefelds „bestem Sohn“ (Denkmal 1939) | Humanitäre Hilfe im National- sozialismus | Kinder und Krieg | 50er Jahre |
| 1968 Streit um die Benennung der Kunsthalle nach einem NS-Mann (aus dem Hause Oetker) | Arminius (Hermanns- denkmal) | Stadtbild im Faschismus (Stadtrundgang) | Machtergreifung (Theater „Bielefeld 1933“) | Kino in Bielefeld |

5. Beispiele aus der Praxis am Oberstufen-Kolleg.

Die folgenden Beispiele stammen aus der Praxis am Oberstufen-Kolleg, dem als Versuchsschule des Landes NRW ein Experimentierspielraum eingeräumt ist. Diesen Spielraum haben wir von der Fachkonferenz Geschichte für die – wie wir meinen – besonderen didaktischen Chancen genutzt, die die Beschäftigung mit der Region bietet: Neben den verschiedenen Unterrichtsarten wie Lehrgang und Projekt kommen deshalb auch besondere Lernformen wie der fächerübergreifende Unterricht und die Facharbeit vor. Die genannten Beispiele sind auch ganz oder in einzelnen Elementen an Regelschulen realisierbar, wie eine Reihe von veröffentlichten Unterrichtsbeispielen z.B. in „Geschichte lernen“ oder „Praxis Geschichte“ zeigen.

5.1 Einführungskurs im Leistungskurs Geschichte: Bielefeld in der Region – ein Längsschnitt im historischen Nahbereich.

Dieser Kurs war als Einführungskurs in Jahrgang 11.1 in den Ausbildungsgang Geschichte konzipiert und wurde einige Jahre erfolgreich durchgeführt. Der Veränderung unserer Oberstufe ist er leider zum Opfer gefallen. Teile davon werden aber im Lehrgangsunterricht 11 bis 13 noch realisiert.

Er soll hier nur kurz vorgestellt werden. Dieser Halbjahreskurs war auf die Region um Bielefeld beschränkt und ging von dem Gedanken aus, dass anhand von Schlüsselquellen die verschiedenen Epochen der Geschichte verdeutlicht werden. Die Konzentration auf die Region

hatte zudem eine praktische Bedeutung. Die Kursgruppe der Schüler kam nicht nur aus Bielefeld, sondern war geographisch und sozial sehr heterogen zusammengesetzt, weil wir eine Angebotsschule sind. Über die Auseinandersetzung mit der Region sollte so ein soziales Ziel des Zusammenwachsens der Kursgruppe erreicht wie auch die Fähigkeit erworben werden, historische Ereignisse einzuordnen und epochenspezifische Charakteristika herauszuarbeiten. Auf diese Weise wurden fundamentale Tätigkeiten des Historikers wie Chronologisieren, Periodisieren, Recherchieren und Interpretieren eingeübt. Über einen Reader mit Schlüsselquellen und Sekundärtexten zur Region konnten die Kollegiaten eine Basis gewinnen, von der aus sie eigene Recherchen zu ausgewählten Themen durchführten. Um selbständig Material zu recherchieren, wurden mehrere Besuche im Stadtarchiv organisiert. Die Präsentation fand dann auf zwei Stadtgängen, einem zum Mittelalter/Frühe Neuzeit, einem zur Moderne ab dem 19. Jahrhundert statt, auf denen die Kollegiaten zu ihren Objekten kurze Referate hielten. So gewannen sie einen lebendigen Eindruck von ihrer Region und zugleich einen epochalen Überblick über die allgemeine Geschichte aus regionaler Perspektive.

5.2 Exkursion in eine fremde Region – auf den Spuren mittelalterlicher Geschichte.

Auch heute noch führen wir im Leistungskurs Geschichte eine Fachexkursion in eine fremde Region durch, die im Wesentlichen auf das Altertum und das Mittelalter konzentriert ist. Im Lehrgang wird die allgemeine Geschichte der Lebensformen im Mittelalter (Dorf, Burg, Kirche/Kloster und Stadt als Ausdruck jeweiliger ökonomischer und sozialer Strukturen) erarbeitet und in einem zweiten Teil die spezifische Exkursionsregion vorbereitet, in der dann Beispiele der vier Lebensformen ausgewählt und in einem Reader vorbereitet werden, damit die Kollegiaten vor Ort bei ihrer Recherche und ihrem Vortrag für die Kursgruppe mit Vorwissen ankommen. Zunächst haben wir eine deutsche Region, die Wetterau, die im Mittelalter für die Stauer von Bedeutung war, mit verschiedenen Kursgruppen aufgesucht. Dort haben wir Unterrichtsgänge mit Vorträgen der Kollegiaten durchgeführt, mit Lokalhistorikern und Bewohnern Kontakt aufgenommen und Interviews geführt, eine Ausgrabung machen dürfen und Interviews sowie Diskussionen geführt.³² Ähnlich war es bei mehreren Exkursionen ins Nordelsass.

Bei den folgenden Exkursionen haben wir uns stärker auf einen Ort beschränkt, um genug Zeit zur Erkundung vor Ort zu haben. In den letzten Jahren sind wir in die Toskana gefahren und haben mit Arezzo und Umgebung eine ideale Region gefunden, bei der der didaktische Zugriff von W. Braunfels³³ ein Leitfaden für die Erkundung der Stadt und ihrer Umgebung war. Braunfels untersucht an den großen Städten der Toskana wie Florenz und Siena unter anderem vier Kategorien: Mauern/Befestigungen, Straßen/ Plätze/Brunnen, Sakralbauten, Profanbauten. Diese Untersuchungspunkte haben auch unsere Exkursion geleitet, erweitert durch antike Themen Römer und Etrusker.

Die Exkursion ist gleichzeitig als Projekt angelegt, das heißt dass die Kollegiaten nach der Rückkehr ihr Produkt, zum Beispiel Reader und Ausstellung, auf einem „Produkttag“, der die allgemeine zweiwöchige Projektphase beendet, vorstellen³⁴.

5.3 Fächerübergreifende Kurse.

Fächerübergreifende Kurse sind in etwa vergleichbar im Umfang mit den Grundkursen in der gymnasialen Oberstufe, sie sind jedoch fächerübergreifend angelegt und gehören zum regelmäßigen Lernsetting und Ausbildungskonzept am Oberstufen-Kolleg.³⁵

³² Vgl. P. Böhning/W. Emer/U. Horst/H. Schuler-Jung: Stadtgeschichte – Stadterfahrung. Das Beispiel einer curricularen Einheit von historischem Kurs und Exkursion. In: Geschichtsdidaktik 7, H. 1, 1982, S. 19-41.

³³ Vgl. W. Braunfels: Mittelalterliche Stadtbaukunst in der Toskana. Berlin 4.A. 1979.

³⁴ Vgl. W. Emer: Historische Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt. In: R. Bähr u.a. (Hrsg.): Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II. Bielefeld 2007 (AMBOS Bd. 50), S. 37-46.

Da gab es vielerlei regionalgeschichtliche Kurse, z.B. zu Kultur und Machtergreifung in Bielefeld als Vorbereitung eines Theaterstücks³⁶, Zwangsarbeit und ihre Wahrnehmung heute, Krieg und Frieden am Beispiel des 30jährigen Krieges als Kooperation der Fächer Religion, Philosophie und Geschichte mit anschließendem Projekt.³⁷ Ein anderer Kurs soll hier kurz vorgestellt werden: „350 Jahre Westfälischer Frieden – Realität und Fiktion in Geschichte, Literatur und Aktualität“. Der Kurs ging von der historischen Gedenkfeier aus, erarbeitete allgemeine und regionalspezifische Grundlagen der Fächer Geschichte und Deutsch und integrierte zwei Exkursionen, einmal zur Erkundung des Schauplatzes, ein zweites Mal zur Teilnahme an den Feierlichkeiten (Stadtfest mit Schauspiel).

Aus diesem Kurs ging eine Gruppenarbeit hervor (die damals noch Bestandteil der Abiturvornote war) mit dem Titel „Perspektivität von Beteiligten am Westfälischen Friedenskongress in Osnabrück“. Die Kollegiaten wollten einen eigenen Zugang zur Thematik finden und etwas erkunden, was bisher so noch nicht aufgearbeitet war. Jeder Teilnehmer der Gruppenarbeit wählte zwei beteiligte Personen am Friedenskongress in Osnabrück und untersuchte sie mit methodischen Schritten aus Geschichte, Deutsch und Kunst (also politische Analyse, Bildbetrachtung, literarische Textanalyse zur Bestimmung der Selbst- und Fremdwahrnehmung). Einer der Teilnehmer erarbeitete auf dieser Basis eine eigene fiktive Szene „Osnabrück im November 1646“. Durch den regionalen Bezug gewann die Gruppenarbeit an Anschaulichkeit, ermöglichte entdeckendes Lernen und selbständiges Arbeiten und erhöhte die Motivation der Kollegiaten.

5.4 Projekte: Der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld.

Projekte sind das originäre Feld für einen regionalgeschichtlichen Ansatz. Die Region bietet wichtige und vielfältige Möglichkeiten dazu. Am Oberstufen-Kolleg gibt es zudem die organisatorischen Bedingungen, weil Projektunterricht zum festen Lernsetting gehört mit zwei Mal zwei Wochen im Jahr³⁸.

Im Laufe der Zeit sind viele regionalgeschichtliche Projekte durchgeführt worden, angefangen von Großprojekten wie Bielefeld 1933 und Bielefeld 1944, zwei groß angelegte Theaterstücken, das Projekt „Kinder erleben den Krieg“ als Begleitausstellung zur Anne-Frank-Ausstellung in Bielefeld³⁹, eine Begleitausstellung zur Ausstellung des Stadtarchivs zum Thema Zwangsarbeit, Projekte zu den nationalen Geschichtswettbewerben der Körberstiftung zu den Themen Denkmal, Protest, Hilfe oder ein Projekt zum lokalen Geschichtswettbewerb „Die Zeit des zweiten Weltkriegs in der Region OWL“, in der ein Reader zu einem Stadtgang „Bielefeld im Dritten Reich“ entstand und einen Preis bei einem regionalen Geschichtswettbewerb gewann.

Hier soll nur ein Projekt kurz skizziert werden, weil es über die schulische Realität hinaus Bedeutung gewonnen hat, einmal durch Teilnahme am Geschichtswettbewerb der Körberstiftung, bei der es einen Preis erhielt, und bei der Aufarbeitung der regionalen Geschichte bis hin zur Geschichtsforschung⁴⁰. Es hatte den Titel „Der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld im Nationalsozialismus“. Horst Wessel wurde nämlich 1907 in Bielefeld geboren, aber erst 1933,

³⁵ Vgl. U. Krause-Isermann u.a. (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Bielefeld 1994 (AMBOS Bd. 38).

³⁶ Vgl. W. Emer/A. Stoll: Aktionstheater: Bielefeld 1933. Bielefeld 1982 (AMBOS Bd. 14).

³⁷ Das Projekt erarbeitete ein Szenarium mit selbstgeschriebenen Texten zum 30jährigen Krieg in Bielefeld.

³⁸ Vgl. W. Emer/K.D. Lenzen: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler 2009³.

³⁹ Vgl. W. Emer/A. Stoll: a.a.O.; W. Emer/ R. Rosinski/ J. Werner: Spurensuche – Jugend- und Schulsozialisation im „Dritten Reich“ am lokalen Beispiel. Von der Spurensuche zur öffentlichen Ausstellung in fächerübergreifendem Unterricht und Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: W.W. Mickel/D. Zitzlaff (Hrsg.): Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Schwalbach 1995³, S. 250-263.

⁴⁰ Vgl. W. Emer: „Bielefelds bestem Sohn.“ Die Einweihung des Horst-Wessel-Steins 1933. In: W. Freitag (Hrsg.): Das Dritte Reich im Fest, Bielefeld 1997, S. 81-86; s. auch W. Emer: Ein verschwundener Gedenktag. Der Horst-Wessel-Kult am Beispiel Bielefeld. In: Geschichte lernen H. 49, 1996, S. 39-43.

als er bereits verstorben war, von der Stadt entdeckt und mit einem großen Gedenkstein und einem Denkmal in den ersten Jahren des Nationalsozialismus verehrt, später ebte der Kult ab.

Nichts davon zeugt heute von diesem Kult, es war also terra incognita, die eine kleine Kollegiatengruppe in einem Projekt veranlasste, im Archiv, in der historischen Literatur und bei Zeitzeugen zu recherchieren. Unter anderem wurden zwei Zeitzeugen befragt, die am „Horst-Wessel-Stein“ als Hitlerjungen Wache gestanden hatten, deren Vater aber bei der KP war. Eine Frau schickte ein Familienfoto, das an dieser Gedenkstätte aufgenommen worden war. Diese historische Recherchearbeit war ein Puzzle, das trotz der mühsamen Kleinarbeit die Kollegiaten motivierte und zu selbständiger regionaler Arbeit anregte.

5.5 Facharbeiten: Beispiel „Geruchswahrnehmung um 1800“.

Ein besonders ergiebiges Feld für regionalgeschichtlichen Unterricht ist die Facharbeit, die am Oberstufen-Kolleg in die Vornote eingeht. Sie ist mit ihrem hohen Anteil an forschendem Lernen ein wichtiges wissenschaftspropädeutisches Instrument und befördert zugleich einen „Demokratischen Geschichtsunterricht“ mit einem hohen Anteil an Mitbestimmung und selbständigem Lernen.

Themen zu 1848 in der Region (R. Rempel, der Bielefelder Revolutionär), zum Mittelalter, zur Industrialisierung, zur Frauengeschichte (zum Beispiel im 1. Weltkrieg), zur Arbeitergeschichte, zum Widerstand im 3. Reich und anderen Gebieten sind dort entstanden.

Hier soll ein etwas ungewöhnliches Beispiel exemplarisch vorgestellt werden: „Sensibilisierung der Geruchswahrnehmung um 1800 im Raum Bielefeld“.

Ein Kollegiat liest eigenständig das Werk von Corbin „Pesthauch und Blütenduft“, ist fasziniert von diesem kulturgeschichtlichen Thema und möchte seine Facharbeit darüber schreiben. Gut, aber wie? Corbin ist nicht zu übertreffen, eine nationale, Deutschland betreffende Literaturstudie zu umfangreich, so dass sich die Region als Untersuchungsfeld anbietet.

Allerdings gibt es dazu noch keinerlei Untersuchung. Eine neuere Studie zu einem Bielefelder Arzt aus dem Ende des 18. Jahrhunderts könnte einen Weg aufzeigen. Angeleitet durch die Methode Corbins und durch die Hilfe des Archivars macht sich der Kollegiat an die Lektüre spröder und ungewöhnlicher Quellengattungen (ärztliche Zustandsberichte, Verwaltungsakten, Reiseberichte und dergleichen). Er nutzt ein Praktikum im Stadtarchiv, um sich mit dem Suchen und Bearbeiten der Quellen vertraut zu machen und schreibt dann eine sehr interessante Studie zu dem oben genannten Thema, bei der, ähnlich wie bei Corbin, in der Region eine gesteigerte Sensibilität gegenüber Gerüchen und Verbreitung von Hygieneüberlegungen und -maßnahmen festzustellen ist.

Bei der Anwendung der historischen Theorie Corbins auf die Region waren erhebliche Anteile forschenden Lernens, eigener Theoriebildung, historischer Hermeneutik und anderer wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen enthalten.

5.6 Möglichkeiten regionalgeschichtlicher Praxis im universitären Seminar:

Schlüsselquellen und Projektskizzen.

Im Rahmen der Grundstudiumsveranstaltungen der Fakultät für Geschichte in Bielefeld haben mein Kollege und ich fachdidaktische Seminare durchgeführt, um die regionalgeschichtliche Unterrichtspraxis im universitären Kontext zu reflektieren, praktisch anzuwenden und besonders für die Lehramtsstudiengänge fruchtbar zu machen. Das Konzept des Seminars stellte sich als Ziele:

- a) Die Bedeutung von Region für Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht zu erkunden.
- b) Die Abgrenzung von Heimatkunde und die Einbettung in den Kontext von „Demokratischem Geschichtsunterricht“.
- c) Die didaktische Umsetzung sozial- und kulturhistorischer Themen in regionalhistorische Bezüge.

d) Praktische, methodisch angeleitete Übungen an selbstgewählten regionalen Beispielen.

Deshalb orientierte sich das Seminar neben der Erarbeitung der notwendigen Theorie an handlungsorientierten und entdeckenden methodischen Verfahren, um den Studenten praktische Erfahrungen zu ermöglichen. Dazu gehörte die Erkundung von Vermittlungsinstanzen in der Region (Museen, Stadtarchiv) und vor allem die eigenständige mitbestimmte Bearbeitung von Schlüsselquellen nach den Kriterien von Hannig⁴¹, die dann in einen exemplarischen Stadtgang mit Referaten vor Ort mündete. Als zweites praktisches Element erstellten die Teilnehmer eine Projektskizze, da die Durchführung eines Projekts in der kurzen Zeit des Seminars nicht möglich war⁴².

Fachdidaktische Theorien sollten nicht nur reflektiert, sondern auch ihre Umsetzung durch Veranschaulichung und eigenes Handeln erfahrbar werden. Damit konnte die Kategorie der „denkenden Erfahrung“, wie sie Dewey als Ziel der Projektarbeit fordert⁴³, angewendet werden.

6. Region als (kontra)produktive Möglichkeit vor dem Hintergrund der Zentralisierung und Standardisierung des Lernens.

Region als didaktischer Ansatz im Geschichtsunterricht vermittelt Anschaulichkeit, Realitätsempfinden, Praxiserfahrung, kommunikative Kontakte, lokale Spezifika. Sie enthält deshalb eine ganze Reihe nicht ausgeschöpfter motivierender Möglichkeiten, die den Geschichtsunterricht wesentlich bereichern können.

Es gibt dabei aber auch einige Schwierigkeiten und Widerständigkeiten durch zum Beispiel spröde Quellen, stumme Überreste, Unbequemlichkeiten der Orte, Umgang mit Zeitzeugen, Probleme des Handelns, ein Theorie-Praxisgefälle.

Deshalb muss die regionale Geschichtsarbeit methodisch und didaktisch vorbereitet werden, dann bietet sie für einen „Demokratischen Geschichtsunterricht“ eine Reihe von wichtigen Lerneffekten: größere Handlungsmöglichkeiten, selbständiges und entdeckendes, beziehungsweise forschendes Lernen, mitbestimmende Einflussnahme, Auseinandersetzung mit dem Umgang mit historischer Realität vor Ort heute.

Mit ihren Möglichkeiten und Schwierigkeiten tritt eine regionalgeschichtliche Didaktik und Unterrichtsarbeit in ein Spannungsfeld zu den gegenwärtigen Tendenzen in der Oberstufe, die durch Standardisierung und Zentralisierung von Thematik, Methodik und Anforderungsprofilen geprägt sind. Einzig die in den neuen Schulgesetzen vorgesehenen „Projektkurse“ geben Spielräume für selbstbestimmteres Lernen.

Bei etwas Mut der Lehrer können aber auch Themen des Zentralabiturs regionalgeschichtlich erarbeitet und dabei weitergehende Ziele eines „Demokratischen Geschichtsunterrichts“ vertieft sowie wissenschaftspropädeutische Kompetenzen erworben werden, mehr als dies im traditionellen Lehrgang und dem „teaching to the test“ der Fall sein kann. Deshalb sollte die regionalgeschichtliche Didaktik in einem modernen Geschichtsunterricht nicht fehlen.

⁴¹ Vgl. Anm. 7.

⁴² Die Ergebnisse der Seminare sind zusammengestellt in einer Materialmappe: W. Emer/U. Horst: Die Region im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2005 (Die Mappe kann beim Bielefelder AMBOS-Verlag am Oberstufenkolleg erworben werden; Blaue Reihe Nr. 113).

⁴³ J. Dewey: Demokratie und Erziehung, (Original 1916) Übersetzung. Weinheim/Basel 1993, S. 218: „das Denken (ist) die Methode der bildenden Erfahrung“.

Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix:**Die neuen Projektkurse in der gymnasialen Oberstufe in NRW: das Umsetzungsbeispiel: „Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9 n. Chr.“****1. Hintergrund der Projektkurse**

Im Rahmen der neuen Strukturierung und inhaltlichen Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe in NRW sind zwei Unterrichtsformen, die Vertiefungs- und Projektkurse, neu geschaffen worden. Der Hintergrund laut Ministerium ist folgender: Die beiden Kursformen „eröffnen Chancen, das Fächer- und Kursspektrum der bewährten Grund- und Leistungskurse um Kursformen zu erweitern, die flexibel, bedarfs- und interessenorientiert eingerichtet und gestaltet werden können.“¹ Im Unterschied zur grundsätzlich offenen Anlage der Projektkurse hinsichtlich einzubeziehender Fächer, inhaltlicher Schwerpunktsetzungen und angestrebter Kompetenzen sind die Vertiefungskurse ausgerichtet auf die „begleitende differenzierte Förderung von Basiskompetenzen, sofern diese beim Übergang in die Oberstufe noch nicht hinreichend gesichert sind oder in der Qualifikationsphase gefestigt werden sollen“ (ebda). Ausschließlich die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführten Fremdsprachen bieten diese an.

Die Vorgaben und Rahmenkonzeption der Projektkurse, die in der „Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung (APO-GOST)“ festgelegt sind, geben allgemeine Hinweise a.) zu den Zielperspektiven und den inhaltlichen Ausrichtungen, b.) den Leistungsanforderungen, -nachweisen und -bewertungen und c.) den Entscheidungsaspekten zur Umsetzung und Durchführung in der Schule (ebda). Diese Hintergrundinformationen werden hier nicht genauer vorgestellt, da sie indirekt auch aus dem Beispielbericht hervorgehen. Folgende Aspekte kommen bei der Darstellung des Projektkurses „Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9 n. Chr.“ in den Blick:

- Projektziele und Kompetenzen,
- Umsetzungsschritte und Durchführung,
- Projektergebnisse (Produkte und Dokumentation),
- Leistungsbewertung,
- Kursevaluation,
- Literatur/Internetquellen/Filme.

**2. Das Umsetzungsbeispiel - Das Aufeinandertreffen zweier Welten:
Die Varusschlacht 9 n. Chr.****2.1 Formaler Projektrahmen**

Der Projektkurs „Das Aufeinandertreffen zweier Welten: Die Varusschlacht 9 n. Chr.“ mit dem Untertitel „Römisch-germanische Kulturgeschichte: Vergleich – Untersuchung von wechselseitiger Beeinflussung – von Konfrontation und Konflikten – Rezeptionsgeschichte“ wurde am Bielefelder Oberstufen-Kolleg im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen

¹ http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/vertiefungsfacher/Vertiefungsfacher_ef.pdf, S. 5 [Stand: 31.05.2010]

Unterrichts für die Jahrgangsstufe 11 durchgeführt. Die Gruppengröße lag bei 23 Kollegiatinnen und Kollegiaten. Die Durchführung des Kurses – auch unter den etwas anderen Bedingungen der Versuchsschule – erfolgte so, dass eine direkte Vergleichbarkeit zum Regelsystem besteht (z.B. ähnlicher zeitlicher Umfang von 72 Stunden). Das Thema ist ausgewählt worden ausgehend von dem 2000-jährigen Jubiläum der Varusschlacht und den grundsätzlich starken regionalen Anbindungsmöglichkeiten. Das Referenzfach für diesen Kurs ist Geschichte, andere Fachorientierungen wie z.B. Sozialwissenschaften sind möglich.

2.2 Projektziele, Teilziele und Kompetenzen

Die Ziele ergeben sich aus den Besonderheiten der Unterrichtsform „Projektunterricht“ und dem fachlichen Zugang, in diesem Fall der Geschichtswissenschaft. Das Inhaltsfeld wird mit folgenden Schwerpunkten behandelt: Grundzüge der germanischen und römischen Geschichte, Konfrontationen und Konflikte zwischen Römern und Germanen, wechselseitige Beeinflussungen, Kulturgeschichte, Rezeptionsgeschichte.

Im gelaufenen Projektkurs wurden folgende Teilprojekte realisiert (Originaltitel der Kollegiatinnen und Kollegiaten):

1. Ist die Varusschlacht und die Rückeroberung Germaniens als Freiheitskampf anzusehen?
2. Arminius heute.
3. Folgen der Varusschlacht - Wendepunkt der germanischen Geschichte? Neue Identität?
4. Mythos oder Realität - Arminius ein Held?! (bezogen auf die NS-Zeit und heute).
5. Die raetische Provinz - Romanisierung im süddeutschen Raum.
6. Prinzip von überlegenen und unterlegenen Kulturen bezogen auf das Militärwesen zur Zeit der Varusschlacht: eine Karikatur.
7. Das Verhältnis zwischen Arminius und Varus als Spiegel für die römisch-germanischen Beziehungen.
8. Das Scheitern von Varus – Was waren die Gründe? – Das Heereswesen der Germanen und Römer im Vergleich.

Verbindet man Inhalte mit Kompetenzen, so erhält man die folgenden inhaltsbezogenen Konkretisierungen. Die Differenzierung des Kompetenzbegriffs in Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz entspricht der des Kernlehrplans Geschichte NRW / Gymnasium G8. Im Gesamtrahmen des Projektkurses kann man den ganzen Korpus der aufgeführten Kompetenzen ansteuern. Welche jeweiligen konkreten Kompetenzen in den Einzelprojekten erworben werden, lässt sich nicht im Vorhinein bestimmen.

Sachkompetenz: Die Kollegiatinnen und Kollegiaten

- charakterisieren die Epochen der Germanengeschichte,
- beschreiben die wichtigsten Etappen der Krise der römischen Republik und des Übergangs zum Kaiserreich,
- benennen einige zentrale Kennzeichen der germanischen Gesellschaftsstruktur,
- benennen einige zentrale Kennzeichen der römischen Gesellschaftsstruktur,
- beschreiben den Verlauf der Varusschlacht im Jahre 9 n. Chr.,
- skizzieren die Biographien von Varus und Arminius,
- erläutern die politischen Hintergründe der Varusschlacht,
- erklären die ethnisch-kulturellen Ursprünge des deutschen Volkes: Germanen, Kelten, Slawen und Römer,
- zeigen die historische Bedeutung des römischen Reiches an einigen Aspekten auf,
- erläutern die Begriffe „Kultur“ und „Kulturgeschichte“,
- entwickeln eine Deutung der Varusschlacht auf der Basis der antiken Quellen,
- entwickeln eine Deutung der Heldenverehrung von Arminius im 19. Jahrhundert,
- charakterisieren die heutige Verarbeitung der Varusschlacht.

Methodenkompetenz: Die Kollegiaten und Kollegiatinnen

- formulieren Forschungsfragen und behalten sie als Leitlinie für ihre folgende Arbeit im Blick,
- unterscheiden ereignis-/politikgeschichtliche, kulturgeschichtliche und auf „große Personen“ bezogene Fragestellungen,
- treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine selbständige historische Untersuchung,
- recherchieren Literatur,
- nehmen selbstständig Kontakte außerhalb der Schule auf (mit historischen Experten, Laien),
- recherchieren im Internet,
- nutzen Museen als Orte der historischen Information,
- erfassen das Spannungsfeld von Fiktion und Wirklichkeit in den römischen Quellen zur germanischen Geschichte und schätzen deren Aussagewert ein,
- erfassen die Perspektivität in den Quellen zur germanischen Geschichte,
- unterscheiden den Aussagewert der antiken Quellen nach der Perspektive ihrer Autoren,
- exzerpieren Sekundärliteratur,
- interpretieren Textquellen,
- vergleichen Informationen aus archäologischen Quellen und Textquellen zur Varusschlacht und stellen Zusammenhänge her,
- unterscheiden zwischen den konkreten Ursachen für den Aufstand des Arminius und den Wirkungen,
- verwenden Fachbegriffe (z.B. Kulturgeschichte, Romanisierung) zutreffend,
- kennzeichnen Textstellen aus Quellen als Zitate und nutzen adäquate Formulierungsweisen dafür (z.B. indirekte Rede),
- stellen das gewählte Projektthema problemorientiert und adressatengerecht medial dar.

Urteilskompetenz: Die Kollegiaten und Kollegiatinnen

- prüfen, ob nach erreichtem Wissensstand eine zureichende Urteilsbasis besteht für die Bestimmung des Ortes der Varusschlacht,
- analysieren das Handeln von Menschen (z.B. Arminius, Varus) im Kontext ihrer zeitgenössischen Wertvorstellungen,
- beurteilen die Rezeption des Arminius im Blick auf ihre ideologischen Implikationen im 19. und 20. Jahrhundert,
- beurteilen die Deutungen der Varusschlacht nach ihrer historischen Triftigkeit.

Handlungskompetenz: Die Kollegiaten und Kollegiatinnen wenden erlernte Methoden im Projekt an, formulieren Deutungen zur Varusschlacht und bereiten sie für die Präsentation in der Schulöffentlichkeit vor.

2.3 Durchführung

Die Durchführung des Projekts zur Varusschlacht gliedert sich in mehrere Umsetzungsschritte, die im Folgenden skizziert werden. Der Umfang einzelner Schritte wird in Blöcken à 90 Minuten angegeben. Das ganze Projekt umfasst insgesamt 36 Blöcke. Die in der Darstellung angeführten Arbeitsblätter, Texte und Fragebögen können auf der Homepage des Schulministeriums NRW heruntergeladen werden (http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/front_content%3E%20.php?idart=1887&idcat=902; Stand: 31.05.2010).

A Überblick zum Ablauf der Projektarbeit und Gruppenherstellung

Die Kollegiaten und Kollegiatinnen bekommen hier in einem Block einen allgemeinen Überblick über die Arbeitsweise des Projektkurses und die Struktur (Zeit etc.). Außerdem werden

grundsätzliche Schritte zur Gruppenbildung gemacht (Namenlernen etc.) und organisatorische Fragen geklärt (Kopier- und Ausdruckmöglichkeiten, Emailverteiler etc.). Inhaltlich wird die Gruppe über erste Assoziationen zum Titel des Projektkurses gefestigt.

B Basis schaffen: inhaltlich, methodisch und fachwissenschaftlich orientierender Input

In dieser zehn Blöcke umfassenden Phase erfolgt eine erste Annäherung und fachwissenschaftliche Öffnung des Inhaltsfeldes, die der Lehrende stark steuert. Die Arbeitseinheiten gehen von Brainstorming und Materialienvorstellung über zur Behandlung einzelner konkreter Inhalte, die das Thema ausmachen, so dass die Kollegiaten und Kollegiatinnen eine Basis für die eigenständige Weiterarbeit haben. Je nach Vorwissen – sowohl unterrichtsmethodisch als auch vom fachwissenschaftlichen Wissen her – muss dieser Teil länger oder kürzer sein.

C Projektkriterien klären: Die Besonderheiten der Unterrichtsform

Am Beginn der selbständigen Arbeit steht die Klärung, was die Besonderheiten der Unterrichtsform „Projektunterricht“ ausmacht. Hier wird den Kollegiaten und Kollegiatinnen in einem Block verdeutlicht, dass es sich nicht nur um einen Methodenwechsel handelt, sondern ein grundsätzlich differentes Unterrichtskonzept. Methodisch erfolgt dies durch eine Einheit mit dem Titel „Wie gelingt Projektarbeit?“ Der Lehrende erläutert an Aushangzetteln die Kriterien und methodischen Schritte und die Kollegiaten und Kollegiatinnen bearbeiten vertiefend einen Einführungstext zur Projektarbeit. Durch den Aushang kann in den laufenden Arbeitsprozessen immer wieder ein Abgleich zu den Kriterien und methodischen Schritten stattfinden.

D Thema finden und Gruppen bilden

Die in einem weiteren Block erfolgende Präzisierung des Themas und seiner Aspekte geschieht vor dem Hintergrund der Interessenszugänge, die die Teilnehmer – u.a. ermöglicht durch den obigen Input – äußern. Als methodische Arbeitshilfe dient hier ein „Ideenballon“. Auf einer Karteikarte formulieren die Kollegiaten und Kollegiatinnen zusätzlich eine zentrale Forschungsfrage. Über den Aushang der noch individuellen „Ballonideen“ und eine offene Austauschphase erfolgt die Gruppenbildung und Festlegung der Arbeitsschwerpunkte. Als weitere Hilfe und Anregung durch den Lehrenden wird ein Arbeitspapier eingebracht, das Hinweise zu Themenfeldern, möglichen inhaltlichen Themenformulierungen, eigenständigen Exkursionszielen und Produktformen gibt.

E Planungspapiere in den Einzelgruppen erstellen: Berücksichtigung aller Aspekte der Projektarbeit

Nach der Gruppenfindung und ersten thematischen Festlegung werden in ein oder zwei Blöcken die weiteren Planungsaspekte in den Blick genommen: Thema präzisieren, Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen, Verlauf planen, Kontakte knüpfen, Produkt und Adressaten festlegen. Die Kollegiaten und Kollegiatinnen halten die Planungsergebnisse auf einem Arbeitsblatt fest, welches auch als Grundlage für die Beratung dient.

F Selbständige Arbeit in den Gruppen und Zwischenberichte im Plenum

In den 17 folgenden Blöcken findet vorrangig Einzelbetreuung der Gruppen zu vereinbarten Beratungsterminen statt. Der Lehrende stellt als weitere Materialgrundlage für die selbstständige Arbeit einen Buchapparat, der aus dem Bibliotheksbestand der Schule zusammengestellt wird, zur Verfügung. Kurze Zwischenberichte aus den Gruppen im Plenum bieten Gelegenheit zu gegenseitigem Austausch und Hilfestellung, außerdem dienen sie dem Zusammenhalt der Projektgruppe als Ganzer. Bei den Beratungsgesprächen führen sowohl der Lehrende als auch die Kollegiaten und Kollegiatinnen Protokoll.

G Produktpräsentation

Die Produktpräsentation umfasst drei Blöcke. Der Adressatenkreis ist primär die Kursgruppe und eine eingegrenzte Schulöffentlichkeit. Das angestrebte Produkt kann ein Endereignis in Form einer Präsentation sein, z.B. eine Ausstellung oder ein Textreader über alle Teilthemen. Es kann auch andere Formen haben, so z.B. die Organisation einer außerhalb der Schule stattfindenden Diskussionsrunde mit externen Experten, an der nur die Projektgruppe teilnimmt. In jedem Fall findet eine Dokumentation statt, und es wird in der Gesamtgruppe über das eventuell extern entstandene Produkt berichtet.

H Abschließende Reflexion und fachliche Auswertung (Kollegiaten- und Lehrendenebene)

Abschließend findet in einem Block eine schriftliche Reflexion mit einem Fragebogen zur Projektarbeit insgesamt statt, der auch Grundlage für das Auswertungsgespräch ist. Speziell zum fachlichen Kompetenzerwerb bearbeiten die Kollegiaten und Kollegiatinnen ein (Selbst-) Diagnose-Arbeitsblatt mit konkreten fachlichen Fragen und solchen nach der eigenen Einschätzung zum Kompetenzzuwachs in einzelnen Bereichen. Diese Papiere werden abgegeben, und die Kollegiaten und Kollegiatinnen erhalten sie dann mit einer schriftlichen Bewertung zurück.

2.4 Projektergebnisse: Produkte, Dokumentation

Aus der eigenständigen Planung der Kollegiaten und Kollegiatinnen haben sich letztlich acht einzelne Projekte ergeben. Die folgende Auflistung beginnt jeweils mit dem Titel, den sich die Gruppen gegeben haben, und gibt dann Hinweise zum Verlauf und den erstellten Produkten.

1. Ist die Varusschlacht und die Rückeroberung Germaniens als Freiheitskampf anzusehen?
In diesem Projekt sind zwei Untersuchungsebenen verknüpft worden. Zum einen wurden die historischen Hintergründe in den Blick genommen, aus welchen Motiven heraus sich der Angriff auf die römische Herrschaft im germanischen Bereich entwickelte. Zum anderen stand die gegenwärtige Wahrnehmung im Mittelpunkt. Das Flugblatt stellte Arminius als positive Heldenfigur in einem Freiheitskampf dar und regte Kollegiaten und Kollegiatinnen, die in der Schulpause damit konfrontiert wurden, zu unterschiedlichsten Kommentaren an. Im Projektkurs-Plenum berichtete die Gruppe dann noch einmal über die Resultate und die Reaktionen, die sich nicht in den schriftlichen Äußerungen wiederfanden.
2. Arminius heute.
In diesem Projekt war der Fokus ganz auf die gegenwärtige Wahrnehmung der historischen Ereignisse gerichtet. Aus Interviews am Hermannsdenkmal während einer selbstorganisierten Exkursion, die auch zu einer der drei großen Sonderausstellungen in Detmold führte, und selbstgesprochenen Textanteilen, wie z.B. einem fiktiven Experteninterview zu den historischen Hintergründen, ist dann ein achtminütiges Hörspiel-Feature entstanden.
3. Folgen der Varusschlacht – Wendepunkt der germanischen Geschichte? Neue Identität?
In diesem Projekt ging es um eine Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Varusschlacht. Das Produkt – eine Website zu dem Thema – folgte aber diesem selbstgewählten Fokus nur bedingt, sie wurde eher zu einer Sammlung von Aspekten zur Varusschlacht insgesamt.
4. Mythos oder Realität - Arminius ein Held?! (bezogen auf die NS-Zeit und heute).
Dieses Projekt nahm sich die Rezeptionsgeschichte als Untersuchungsschwerpunkt. Wichtiger Bestandteil war eine selbstorganisierte Exkursion zur Sonderausstellung „Varusschlacht – Mythos“ in Detmold. Das Produkt war eine Infowand mit Abbildungen und

Text zur Rezeption in der NS-Zeit und Texten zum Problemhintergrund „Helden in der Geschichte“ und der aktuellen Verarbeitung.

5. Die raetische Provinz – Romanisierung im süddeutschen Raum.
In diesem Projekt realisierten die Gruppenteilnehmer persönliche Interessen aufgrund ihrer privaten Bezüge zum süddeutschen Raum. Inhaltlicher Schwerpunkt waren hier die kulturellen Austauschprozesse. Vom Ablauf her war der Höhepunkt eine selbstorganisierte Exkursion zu einer „villa rustica“ mit kleinem Regionalmuseum und nach Augsburg mit Besuch des dortigen Römermuseums. Eine Website zu der inhaltlichen Arbeit stellte das Produkt dar. Geplante Hörinterviews wurden nicht realisiert, aber eine strukturierte Seite mit klarer Fokussierung auf das Forschungsziel, das sich die Gruppe gesetzt hatte.
6. Prinzip von überlegenen und unterlegenen Kulturen, bezogen auf das Militärwesen zur Zeit der Varusschlacht: eine Karikatur.
In diesem Projekt beschäftigte sich die Gruppe mit der historischen Grundfrage, inwieweit sich Kulturen in Kategorien von „höher-niedriger“ oder „besser-schlechter“ einteilen lassen. Fokus war dann der militärische Bereich und die Varusschlacht. Das Produkt bestand in einer selbst gefertigten Karikatur mit einem erläuternden Plakat. Das Zusammenführen der angestrebten Produktform und der inhaltlichen Arbeit stellte hier eine besondere Herausforderung dar.
7. Das Verhältnis zwischen Anninius und Varus als Spiegel für die römisch-germanischen Beziehungen.
In diesem Projekt versuchte die Gruppe einen biographischen Ansatz zur Annäherung an ihr Themenfeld. Als Produkt wurde ein Szenarium vorbereitet und dem Kurs vorgestellt. Die Wahl der Produktform passte hier optimal zu dem Themenfeld – Frage nach der Identität von Varus und Arminius. Die eigene Identifizierung mit den historischen Personen durch das szenische Spiel ermöglichte einen neuen Einblick in diese Problematik.
8. Das Scheitern von Varus – Was waren die Gründe? – Das Heereswesen der Germanen und Römer im Vergleich.
Dieses Projekt zielte, ähnlich wie das 6. Projekt, auch auf Aspekte des Kulturvergleichs, war allerdings stärker eingegrenzt auf die Kausalzusammenhänge speziell für das Scheitern von Varus 9 n. Chr. Das Produkt bestand in einem Infoplakat mit Vortrag. Insgesamt hatte die Arbeit der Gruppe hier mehr die Struktur einer Referatvorbereitung innerhalb eines Lehrgangs als die einer wirklich eigenständigen Projektarbeit.

2.5 Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung in dem Projektkurs erfolgt nur nach der Variante A der ministeriellen Handreichung. Die Bewertung nimmt die individuelle Leistung bezogen auf das Arbeiten in der Gruppe (Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten) als auch die persönlichen Einzelbeiträge in den Blick. Der Lehrende führt zu dem Beratungsprozess ein Projektprotokollbuch. Im Folgenden werden Messpunkte, Messinstrumente und Kriterien zur Leistungsmessung aufgeführt.

Sie sind geordnet

- a) nach obligatorischen und fakultativen Bereichen,
- b) nach den Bereichen „sonstige Mitarbeit“ und „Dokumentation“ und
- c) Punkten individueller und gruppenbezogener Leistungen.

ad a) Obligatorische und fakultative Bereiche

Obligatorische Bereiche:

- Dokumentation:
 - Produktpräsentation (Beitrag zur fachlichen Qualität des Produktes, Darstellungsqualität: Vortragsweise, Motivation, Gestaltung etc.)
 - Projektmappe – Dokumentation der Projektarbeit (fachlicher Ertrag von Exzerpten / Notizen, Konzeptpapieren, gesammelten Materialien etc. / Gestaltung: Deckblatt, Gliederung, Seitennummerierung etc. / Ausführlichkeit: Planungspapiere, eingebrachte Arbeitsanteile)
- Unterrichtsbeiträge:
 - Mündliche Beiträge in der Inputphase und den Beratungsgesprächen
- Organisations- und Planungsleistungen: .
 - Planungs- und Beratungsgespräche mit dem Lehrenden (fachlicher Beitrag, Initiative, Konfliktlösung)
 - Arbeitsprozess (Selbständige Themenfindung, Einbringen in die Arbeit der Gruppe, Durchführung fachlicher Arbeitsanteile, Kooperation mit dem Lehrenden / Aufnahme von Beratung)

Fakultative Bereiche und Instrumente:

- Test zum inhaltlichen Input (Qualität und Quantität der erworbenen Sach- und Methodenkompetenzen)
- (Selbst-)Diagnosebogen zum Kompetenzzernen (Qualität und Quantität der Aussagen zur fachlichen Arbeit)
- Übergreifender individueller Reflexionsbogen zur Projektarbeit (Differenziertheit der Reflexion, Angemessenheit der Selbsteinschätzung, Grad der Beteiligung am Projektprozess)

ad b) Zuordnung der Leistungsanteile für die Kursabschlussnote in den Feldern Sonstige Mitarbeit und Dokumentation :

Sonstige Mitarbeit

- Mündliche Beiträge in der Inputphase und den Beratungsgesprächen
- Test zum inhaltlichen Input
- Planungs- und Beratungsgespräche mit dem Lehrenden
- Arbeitsprozess
- Selbst(Diagnosebogen) zum Kompetenzzernen
- Übergreifender individueller Reflexionsbogen zur Projektarbeit

Dokumentation

- Projektmappe – Dokumentation der Projektarbeit
- Produktpräsentation

c) Tabellarischer Überblick individueller und gruppenbezogener Leistungsbereiche:

Gruppenbezogene Leistungen werden sichtbar

- in den Beratungsgesprächen,
- im Reflexionsbogen,
- in der Projektmappe,
- in den Arbeitsanteilen bei Produkterstellung und Präsentation.

Individuelle Leistungen werden sichtbar

- in der mündlichen Mitarbeit,

- im Reflexionsbogen,
- in der Projektmappe,
- im (Selbst-)Diagnosebogen,
- im Test zur Input-Phase.

Die Rückmeldung der Bewertung erfolgt in Form von individuellen, schriftlichen Leistungsrückmeldungen auf dem Reflexionsbogen und dem Blatt zur Selbstdiagnose zum Kompetenzerlernen. Für besondere Leistungen wird ein Zertifikat ausgestellt, das als Beilage für Bewerbungen o.ä. gedacht ist.

2.6 Kursevaluation

Aus den Reflexionsbögen ergibt sich ein recht intensives Bild der Einschätzung des Projektkurses aus Sicht der Kollegiaten und Kollegiatinnen. Insgesamt lässt sich eine positive Wahrnehmung der Unterrichtsform deutlich feststellen. Dem steht gegenüber, dass die Projektarbeit Anforderungen stellt, die manches Mal als große Hürde empfunden werden und die es auch in der Realität sind. Im Mittelpunkt stehen hier Probleme bei der Zusammenarbeit in der Gruppe und das Finden einer Forschungsfrage sowie deren konkrete Verfolgung im Laufe der Arbeit. Gerade Letzteres – bedingt durch einen sehr hohen Grad an Heterogenität unter den Kollegiaten und Kollegiatinnen – hat die Notwendigkeit zu einem relativ ausführlichen Input zu Anfang bestätigt, wenn die Fachlichkeit der Projekte nicht zu niedrig sein soll.

Aus der Lehrendensicht lassen sich diese Wahrnehmungen bestätigen, und es zeigt sich, dass in weitem Maße ein der Realität entsprechendes Bewusstsein für das eigene Arbeiten und Handeln bei den Kursteilnehmern vorhanden ist. Die großen Probleme auf der Schülerebene, z.B. sich selbstbestimmt Forschungsfragen zu eigen zu machen, zeigt die Bedeutung dieser Unterrichtsform auf, denn neben dem Auftauchen dieser Probleme fällt auf, welche Förderungsmöglichkeiten für den Lehrenden im Bereich solcher komplexen Fähigkeiten liegen. Als unterrichtliche Schlüsselstellen – im Sinne gewinnbringenden Unterrichts – erweisen sich die Strukturierungshilfen bei der Planung und die Beratungsgespräche mit den von allen geführten Beratungsprotokollen.

Literatur

- Ausbüttel, F. (1994): Grundwissen Geschichte. Stuttgart.
- Emer, W. & Rengstorf, F. (2010): Projektarbeit. In: Horst, U. u.a. (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken. Arbeiten im Oberstufenkurs. Seelze (eine Einführung für Schüler und Schülerinnen).
- Emer, W. & Rengstorf, F. (2008): Projektmethodik: Die Planung von Projekten und Projektunterricht. In: Pädagogik, Heft 1, Projektunterricht, S. 18-24.
- Emer, W. & Rengstorf, F. (2006): Projektunterricht Eine Materialsammlung aus dem Oberstufenkolleg. Bielefeld.
- Fischer, T. (1999): Römer in Germanien. Stuttgart.
- Goetz, H. & Welwei, W. (1995): Altes Germanien, 2 Bde. Darmstadt.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel.
- Lenzian, H-J. (Hrsg.) (2007): Zeiten und Menschen/NRW, Bd.1. Paderborn.
- Kratz, H. (1995): Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik, Heft 7/8, S.30-34.
- Royen, R. & Vegt, S. (1998): Asterix. Die ganze Wahrheit. München.
- Vaupel, D. (1995): Unterricht strukturieren. Thematische Landkarten und Lernpläne als Planungshilfen. In: Pädagogik, Heft 12, S. 17-21.
- Veit, G. (1992): Germanen, Kellen, Römer und Slawen. Kulturvermischung im Gebiet des heutigen Deutschland. In: Geschichte Lernen, Heft 29, S. 20-25.

- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2006): Bildungsstandards Geschichte, Rahmenmodell Gymnasium 5. –10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.
Walther, L. (2008): Varus, Varus! Antike Texte zur Schlacht im Teutoburger Wald. Stuttgart.
Wolters, R. (2000): Römer in Germanien. München.

Internetquellen

- http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projektkurse_sii/teil-a-vorgaben-und-rahmen/ [Stand: 31.05.2010]
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/front_content%3E%20.php?idart=1887&idcat=902; [Stand: 31.05.2010]
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/vertiefungsfacher/Vertiefungsfacher_ef.pdf [Stand: 02.06.2010]

Inhaltlich:

- <http://www.kalkriese-varusschlacht.de/> [Stand: 31.05.2010]
<http://www.varusforschung.de/> (Homepage eines studentischen Projektes Uni Osnabrück: „Kalkriese – Die Örtlichkeit der Varusschlacht?“) [Stand: 31.05.2010]

Zu Kompetenzbegrifflichkeiten des Kernlehrplans Geschichte NRW (Gymnasium G8):

- www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/geschichte-g8/kompetenzentwicklung/ [Stand: 31.05.2010]

Filme

- „Sturm über Europa“, DVD, Teil II (vierteilige Reihe im ZDF)
„Die Germanen“, DVD als Beilage zu Geo-Epoche 2008, „Die Germanen“
„Caesars Spiel um die Macht“, BBC-Reihe 2007 „Rom und seine großen Herrscher“

[Editorischer Hinweis: Aus Platzgründen wurden die Einzelbeiträge der Autoren Dietz, Döring, Sagasser, Schöbel, Thomas und Rengstorf zu den von ihnen untersuchten Schulen weggelassen; vgl. die Hinweise im Text. Die gemeinsam verfassten Teile und der von Emer verantwortete Text sind berücksichtigt]

Dietz, Margit / Döring, Thomas / Emer, Wolfgang / Sagasser, Hajo / Schöbel, Rica / Schumacher, Christine / Thomas, Christina & Rengstorf, Felix:

Unter die Lupe genommen: die Umsetzung von Projektunterricht und Projektkultur an sechs Schulen in NRW. Eine vergleichende qualitative Untersuchung zur gymnasialen Oberstufe

1. Einleitung

Im Oberstufen-Kolleg stellt der Unterricht in Projekten schon seit vielen Jahren einen Schwerpunkt dar. In jedem Schuljahr finden zwei jeweils zweiwöchige Projektphasen statt. Projektunterricht belegt hier Kernunterrichtszeiten und wird in die Benotung mit einbezogen. Die erfolgreiche Durchführung zweier Projekte ist Pflicht für die Zulassung zur Abiturprüfung, zusätzlich muss aus einem Projekt ein benoteter Leistungsnachweis eingebracht werden. Neben den Projektphasen mit ihrer besonderen Zeitstruktur findet sich die Unterrichtsform Projektarbeit auch im Kursunterricht gleichberechtigt neben den Lehrgangs- und Trainingseinheiten.

Der zentralen Stellung des Projektunterrichts liegt das Verständnis zugrunde, dass in dieser Unterrichtsform besser als in anderen Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Teamwork und die Übernahme von Verantwortung für eigene Lern- und Arbeitsprozesse erworben werden können, die für das eigenständige Leben in unserer immer komplexer werdenden Dienstleistungsgesellschaft unerlässlich sind (vgl. u. a. Emer / Lenzen 2009, S. 32ff.). Zudem bietet Projektarbeit in besonderem Maße die Möglichkeit zu ganzheitlichen und demokratisch angelegten Lernprozessen (vgl. ebd.; Frey 2005, S. 53ff.) – Erfahrungen, die in einem kognitiv dominierten, leistungsorientierten und hierarchisch organisierten Schulsystem immer seltener werden.

Doch welche Stellung hat Projektunterricht außerhalb der Versuchsschule? Aus verschiedenen Gründen wollen und müssen sich auch Regelschulen mit Projektunterricht bzw. der gelingenden Umsetzung dieser Unterrichtsform auseinandersetzen. In NRW gibt es z.B. im Rahmen der im Schuljahr 2010/11 anstehenden Umgestaltung der Oberstufe neue Kursformen, u.a. die neuen „Projektkurse“, die über zwei Halbjahre laufen und mit ihren Ergebnissen auch in den Abiturabschluss eingehen.¹ In der Diskussion um Bildungsstandards wird überlegt, wie sich die Kompetenzen, die im Projektunterricht besonders gefördert oder nur dort angemessen entwickelt werden können, integrieren lassen. Auch gerät die Frage projektorientierter Standards in die Diskussion. Diese sollen dann auch Eingang finden in die noch fertig zu stellenden Kernlernpläne. Für die Schulen ergibt sich daraus die Aufgabe, die Unterrichtsform „Projektunterricht“ auch für die Oberstufe angemessen zu gestalten und zu entwickeln. Projektunterricht kann sich dann nicht mehr auf einzelne, randständige Projekte (etwa vor den

¹ http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projektkurse_sii/angebot-home_sii/angebot-home.html [Stand: 28.09.2010]

Sommerferien) beschränken, sondern es muss eine Projektkultur (vgl. Emer / Rengstorf: ‚Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale‘) [s. auch Anhang Dok. 6] entwickelt und in die Schulkultur integriert werden.

Auf der einen Seite stehen demnach hohe Anforderungen an die Schulen, eine umfangreiche Literaturbasis zur Projektarbeit und zahlreiche Hinweise, welche hohen Beitrag diese Unterrichtsform zu den Zielen der gymnasialen Oberstufe leisten könnte und sollte. Auf der anderen Seite gibt es jedoch nur wenige empirische Untersuchungen darüber, ob und ggf. wie Projektunterricht in Schulen – und vor allem in der gymnasialen Oberstufe – tatsächlich durchgeführt wird. Zudem existiert für die gymnasiale Oberstufe keine ausreichend genaue Bestimmung, was eine etablierte Projektkultur einer Schule kennzeichnet und welches die zentralen Gütekriterien für die Unterrichts- und Schulentwicklung in diesem Bereich sind. Welche personalen, unterrichtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, um Projektunterricht erfolgreich durchführen zu können?

Hierzu soll die vorliegende Studie einen ersten Erkenntnisgewinn bieten und eine fachliche Diskussion anregen, indem sie die zentralen Gütekriterien von Projektkultur bestimmt und den derzeitigen Stand von Projektkultur an sechs Schulen im Regierungsbezirk Ostwestfalen-Lippe exemplarisch beschreibt. Dabei stehen nicht einzelne Projekte im Vordergrund, sondern der gesamte strukturelle Rahmen der Schulen wird daraufhin untersucht, inwieweit er sich für die Realisierung von Projektunterricht eignet. Es geht darum, einen Einblick in die komplexe Schulwirklichkeit zu bekommen – welche und wie verschiedene Elemente von Projektkultur realisiert und umgesetzt werden und welche Schwierigkeiten bei Projektarbeit auftreten können.

In Kap. 2 werden zunächst die zentralen Fragestellungen und der Aufbau der Interviewstudie dargestellt. Dann werden die methodische Herangehensweise bei der Auswertung der Interviews und der Darstellung der Ergebnisse beschrieben.

In Kap. 3 und 4 werden die qualitativen Ergebnisse dargestellt und diskutiert, wobei in Kap. 3 vier Einzelschulen porträtiert und in Kap. 4 Querverweise zum Entwicklungsstand aller sechs untersuchten Schulen durchgeführt werden. Am Ende der Studie wird ein Fazit gezogen zum Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand der Projektkultur und der Ausformung von Projektunterricht als zentraler Lerngelegenheit, zur idealtypischen Merkmalsliste von Projektkultur im Spiegel der erkundeten Schulwirklichkeiten und zur wissenschaftlichen Tragfähigkeit des Begriffs „Projektkultur“ und dessen Nutzen für die Schulentwicklung.

2. Forschungsansatz und methodische Überlegungen

2.1 Zentrale Fragestellungen

Der Studie liegen zwei zentrale Forschungsfragen zugrunde:

1. Unter welchen strukturell-organisatorischen, materiellen und personellen Bedingungen findet Projektarbeit statt?
2. Inwieweit gibt es an den Schulen eine entwickelte Projektkultur?
Vertiefend schließen sich zwei weitere Fragen an, die über die deskriptive Ebene hinausgehen. Die eine stellt den Begriff Projektkultur kritisch auf die Probe:
3. Wie tragfähig ist der Begriff Projektkultur und was sind seine besonderen Konstituenten?
Die andere zielt auf einen qualitativen Beurteilungsmaßstab, der auch einen Vergleich von Projektkulturen ermöglicht:
4. Was sind Kennzeichen einer „gut entwickelten Projektkultur“ und damit ermöglichter „gelingender Projektarbeit“?

2.2 Aufbau der Studie

Die vorliegende Studie stellt eine intensive Beobachtung schulischer Prozesse und Strukturen dar. Erfasst wurden Ausschnitte zur Projektkultur an wenigen, ausgewählten Schulen. Die Komplexität der Studie resultiert dabei weniger aus der Anzahl der untersuchten Schulen als vielmehr aus der Berücksichtigung verschiedener Blickwinkel auf die Schulwirklichkeit.

Aus der forschungsmethodologischen Perspektive wurde also eine Mikroebene schulischer Prozesse ins Visier genommen. Die Studie unterliegt somit engen Erkenntnisgrenzen. Sie liefert regionale und lokale Einblicke in und eine dichte Beschreibung von projektbezogener Schulwirklichkeit. Das Ziel der qualitativen Einblicke liegt in der möglichst genauen Beschreibung und Typisierung jener schulischen Prozesse und Strukturen, die Auskunft über die jeweilige Projektkultur geben können. Die Erkenntnismöglichkeiten dieses Vorgehens gehen einher mit der differenzierten Beschreibung bislang (noch) unbekannter Prozesszusammenhänge und einer gegenstandsangemessenen Interpretation schulischer Wirklichkeiten. Erfassung und Rekonstruktion schulischer Projektkultur erfolgten auf der Basis von zuvor analysierten, idealtypischen Merkmalen (vgl. Emer/Rengstorf: Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale; s. Anhang Dok. 6).

Als Untersuchungsmethode wurden Leitfaden-Interviews geführt, mit deren Hilfe die Lehrersicht und die Sicht der Schulleitungen sowie die Schülerperspektive auf die jeweilige schulische Projektkultur erfragt werden sollten. Angesichts der Verteilung der interviewten Gruppen dominierte dabei die Lehrerperspektive. Der Leitfaden war für alle Gruppen identisch, orientierte sich inhaltlich an ausgewählten, idealtypischen Merkmalen von Projektkultur und berücksichtigte die drei Bereiche: schulische Organisation (1), personaler Kontext (2) und unterrichtlicher Kontext (3) von Projekten. Die Fragen wurden offen formuliert und gaben so den Interviewten die Möglichkeit, frei zu antworten und eigene Sichtweisen einzubringen. Auch für die Handhabung des Leitfadens war diese Offenheit wichtig. Je nach Verlauf des Gesprächs konnte die Reihenfolge der Fragen variiert werden; in Abhängigkeit vom Kenntnisstand der befragten Personen mussten auch nicht alle Themen in der gleichen Ausführlichkeit erörtert werden. In diesem Sinne bestimmte die interviewte Person Schwerpunktsetzungen im Gespräch mit.

Der erstellte Leitfaden wurde mit Hilfe eines Probeinterviews in Hinblick auf Akzeptanz, Praktikabilität und Effektivität getestet. Es wurden in der Regel jeweils vier Interviews an den sechs unten aufgelisteten Schulen geführt. Befragt wurden jeweils eine Person aus der Schulleitung (Kennzeichnung: SL), ein oder zwei LehrerInnen (Kennzeichnung: L) und ein oder zwei SchülerInnen (Kennzeichnung: S). Aus Gründen der Anonymität werden jeweils nur die Statusgruppen als Quellen angegeben.

| Schule, Ort | Land/Stadt, Schulform |
|--------------------------------------|-----------------------|
| 1. Berufskolleg Rosenhöhe, Bielefeld | Stadt, Berufskolleg |
| 2. Cecilien-Gymnasium, Bielefeld | Stadt, Gymnasium |
| 3. GS Schildesche, Bielefeld | Stadt, Gesamtschule |
| 4. Gymnasium Bethel, Bielefeld | Stadt, Gymnasium |
| 5. Michaelskloster Paderborn | Stadt, Gymnasium |
| 6. Thomas-Morus-Gymnasium, Oelde | Land, Gymnasium |

Abb. 1: Übersicht über die untersuchten Schulen.

2.3 Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an inhaltsanalytische Techniken der qualitativen Sozialforschung (vgl. Mayring 2000/2005, Lamneck 2005) sowie an der in der Ethnologie, Geschichtswissenschaft und anderen Disziplinen gebräuchlichen „Dichten Beschreibung“ (vgl. Geertz 2003). Aus der qualitativen Inhaltsanalyse wurde zur Erstellung eines Kodierleitfadens die Festlegung von *Ober-* und *Unterkategorien* entlehnt (Abb. 2: erste Rubrik). Als zweite Auswertungsspalte wurde die Rubrik *Zusammenfassung* eingeführt, die sich jeweils auf alle *Zitatbeispiele* (Abb. 3: dritte Rubrik) einer Subkategorie stützt. Mit Hilfe der so erstellten Tabelle für die pro Schule insgesamt geführten Interviews konnte dann später eine dichte Beschreibung der Projektkultur der jeweiligen Schule erfolgen. Zur Verdeutlichung ist ein Ausschnitt einer Auswertungstabelle dargestellt.

| 4. Kategorie: Organisatorischer Kontext von Projekten | | |
|--|--|--|
| Subkategorien | Zusammenfassung | Zitate |
| Zeituweisung für Projekte/ Projektarbeit | Zusammenfassende Zeiten in Projektwoche, zeitlich festgelegt und vorgegeben (grundsätzlich alle zwei Jahre – mit Ausnahmen), teilweise in Unterrichtszeit integriert; Zeitpunkt am Ende des zweiten Schulhalbjahres. | „An unserer Schule ja. Wir hatten vor zwei Jahren eine Projektwoche, an der ich zum ersten Mal teilgenommen habe. Da war die Woche extra abgestellt für Projektunterricht. Es ist also der normale Unterricht ausgefallen. In der normalen Unterrichtszeit von 7.30 bis 12.45 Uhr wurde bei uns im Projekt gearbeitet.“ „Das (<i>Anm.: Projektangebot</i>) läuft, glaube ich, alle zwei Jahre. Wobei es eben auch Ausnahmen gibt und es schulinterne Sachen sind, dieses Jahr ist ein Jubiläum, da ist es einfach darauf ausgerichtet. Ich weiß es nicht genau, wann es das nächste Mal wieder stattfindet.“ |
| Organisation von Projekten | Zentrale Organisation durch Kollegen, fächer- und jahrgangsübergreifend, teilweise kollegiale Absprachen | „Nun, damals war es so, dass es von langer Hand geplant war, wobei ich bei der Planung nicht ganz von Anfang an dabei war, weil ich eben zu dem Zeitpunkt auch neu an der Schule war, mein erstes Schuljahr. Das war dann irgendwann so, dass wir als Lehrer ein Projekt anbieten mussten, und da hatte man im Grunde freie Hand. Ich habe mich eben entschieden, ich biete das Projekt HTML an, also Webseiten-Gestaltung, habe das vorher bekannt gegeben, die Kollegen aus dem Vorbereitungsteam haben das über so Zettel ausgehängen, dass eben alle wussten, der und der Lehrer bietet alleine oder mit einem Kollegen das Projekt an. Und dann konnten die Schülerinnen sich dort eintragen. Das heißt, man gab im Grunde eine schriftliche Information über das Projekt.“ |

Abb. 2: Ausschnitt einer Auswertungstabelle

Die vorgegebenen Kategorien aus der Auswertung des ersten Interviews sollten als Orientierung dienen, konnten aber durch Subkategorien, wenn nötig, bei anderen Schulbeschreibungen ergänzt werden. Es gingen demnach als Ergebnisse zwei Produkte aus den Interviewauswertungen hervor:

1. eine tabellarische Gesamtauswertung aller Interviews einer Schule geordnet nach a) Großkategorie, b) Subkategorie, c) inhaltlicher Zusammenfassung, d) Beispielzitate;
2. eine dichte Beschreibung der Projektarbeit einer Schule als fortlaufender Text, an den Anregungen und Beobachtungen für die Schule angefügt wurden.

Die beiden Produkte waren Grundlage einer Rückmeldung an und Diskussion mit den Schulen. Neben der Erstellung der Schulportraits wurden Quervergleiche zwischen den Schulen gezogen und es erfolgte eine schulübergreifende Auswertung. Letztere bezieht sich vor allem auf die Frage nach Trends, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Schulen.

Im nun folgenden Ergebnisteil werden zuerst die dichten Beschreibungen der Einzelschulen in Form von Fallbeispielen aufgeführt, bevor die schulübergreifende Auswertung folgt. Aus Platzgründen werden hier nur vier der sechs Fallbeispiele dargestellt. Bei der Auswahl der Fallbeispiele wurde nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (vgl. Kelle/Kluge 1999) vorgegangen. Die ausgeschlossenen Schulen werden an dieser Stelle nur in Form eines Kurzportraits in Kap. 4 dargestellt.

3. Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe – Vier Fallbeispiele

Im Folgenden werden vier Schulen in Form von ausführlichen Portraits dargestellt.

[Ab hier wird der Text gekürzt und nur die von mir untersuchte Schule beschrieben]

3.1 Beschreibung der Projektkultur am Gymnasialzweig der Friedrich-v.-Bodenschwingh-Schulen

[...] [S. 63-72 des Originals verfasst von Felix Rengstorf: hier ausgelassen]

3.2 Beschreibung der Projektkultur an der Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld Schildesche [S. 73-82 verfasst von Wolfgang Emer]

3.2.1 Vorstellung der Bildungseinrichtung²

Die Martin-Niemöller-Gesamtschule liegt örtlich nahe dem Zentrum der Stadt Bielefeld im Stadtteil Schildesche. Das Einzugsgebiet für die SchülerInnen ist hauptsächlich städtisch. Im Schuljahr 2005/06 arbeiteten 140 LehrerInnen, acht SozialpädagogInnen, zwölf ReferendarInnen und 1652 SchülerInnen in der Einrichtung.

An der Schule sind fünf Interviews geführt worden: mit dem Oberstufenleiter, mit zwei KollegInnen (einer Kollegin, einem Kollegen) und mit zwei SchülerInnen aus dem Jahrgang 12.

3.2.2 Interviewergebnisse

Einleitend ist die wichtigste Feststellung, dass es eine breite Praxis im Bereich Projektarbeit gab, die aber durch die in Punkt 3.2.2.4 genannten strukturellen Veränderungen eingeschränkt wurde. Neben einer Kennenlernfahrt mit Kurzprojekten, die eher den Charakter eines Methodentrainings haben, gibt es eine einwöchige Projektwoche im Jahrgang 12 und angehängt an drei LKs drei feste Kooperationsprojekte, die einen größeren zeitlichen Umfang einnehmen

² Informationen übernommen und zusammengestellt aus: www.mnge.de

und unterrichtsbegleitend laufen. Diese werden mehr oder weniger stark von den Kooperationspartnern bestimmt und dienen mehr der Praxiserfahrung als der genuinen Projektarbeit. Ein großes gestrecktes Projekt stellt die alljährliche Theateraufführung durch einige Grundkurse dar. Projektartig verlaufen noch die Studienfahrten und der Schüleraustausch mit Polen und Zimbabwe.

Von allen InterviewpartnerInnen wurde die wesentliche Einschränkung durch das Zentralabitur für die Projektarbeit betont.

3.2.2.1 Ausdifferenzierung des Projektbegriffs

Auf der individuellen Ebene der fünf InterviewpartnerInnen war der Projektbegriff jeweils in einer ausdifferenzierten Form, wenn auch nicht explizit und einheitlich formuliert, vorhanden. Die Vorstellung, dass sich Projektarbeit als Unterrichtsform deutlich von Kursunterricht abgrenzen lässt, war erkennbar. Allerdings gab es zwischen den LehrerInnen sowie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen eine unterschiedliche Akzentsetzung. Während die SchülerInnen den Praxis- und Anwendungsbezug sowie den Gewinn von Erfahrung neben Produktorientierung und -präsentation betonten, legten die LehrerInnen den Akzent auf zeitliche und räumliche Freiheit, auf Erfahrungslernen, Mitbestimmung der SchülerInnen, Produktorientierung und kommunikative Vermittlung, selbständiges Arbeiten, Erkunden, Mitbestimmen, Produktorientierung und -präsentation, Reflexion und Bewertung. Der Oberstufenleiter verweist auf früher genauer festgelegte Kriterien wie z.B. „Bezug zur Alltagswelt der SchülerInnen“. Jetzt würden die Kriterien jeweils projektbezogen von den LehrerInnen vorgegeben. Zusammenfassend wurden folgende Kriterien der Projektarbeit angesprochen:

1. Freiere Arbeitsformen,
2. Eigentätigkeit/Erfahrung durch Handeln,
3. Selbständiges Arbeiten und Erkunden,
4. Praxis- und Anwendungsbezug,
5. Kommunikative Vermittlung,
6. Reflexion und Bewertung.

3.2.2.2 Projekterfahrungen aus der Sekundarstufe I

Projektunterricht nimmt in der Gesamtschule besonders in der Sek. I einen großen Platz ein. In jeder Klasse gehört die Arbeit in fachbezogenen und fachübergreifenden Projekten zum Lehrplan. Daher haben sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen Projekterfahrungen aus der Sek. I. Die Themen stehen in einem lebensnahen Zusammenhang. So gibt es z.B. sexualpädagogische, weltbezogene (Jahrgang 6), suchtpreventive (Jahrgang 7), verkehrserziehende (Jahrgang 8) sowie betriebsbezogene Projekte als Praktika (Jahrgang 9). Die Ergebnisse werden zum Abschluss der Projektphase in der Schule – oder in einer öffentlichen Veranstaltung – präsentiert.

Bei den SchülerInnen, die auch die Sek. I besucht haben, ist allerdings kein bleibender Eindruck entstanden bis auf ein unterrichtsbegleitendes Projekt zum Rauchen bzw. Nichtrauchen, das sie als nicht besonders effektiv für sich einschätzen:

„Wir hatten mehrere, aber da kann ich mich nicht mehr genau erinnern [...], an eins kann ich mich da erinnern, das heißt ‚Be smart don’t start‘ und da ging es zum Beispiel um’s Nichtrauchen, wo ich selbst auch nicht so das Gefühl hatte, dass das jetzt viel genutzt hätte.“ (S).

3.2.2.3 Personeller Kontext von Projekten

AnsprechpartnerInnen / Projektverantwortliche

Es gibt keine Projektgruppe an der Gesamtschule [„gibt es bei uns nicht“ (L)], aber einen „Projektkoordinator“ für die Kooperationsprojekte mit einer A 14 Stelle, der aber weder von

der Kollegin noch vom Oberstufenleiter und den SchülerInnen genannt bzw. wahrgenommen wird.

Wesentlich zuständig für die Organisation der Projektarbeit sind die entsprechenden Fachgruppen und die LK-LehrerInnen, die „ziemlich auf sich alleine gestellt [sind]“ (L). Der Oberstufenleiter hat eine unterstützende, zum Teil koordinierende Funktion als „Ansprechpartner“ und bietet selbst ein Kunstprojekt an. Für die Koordination der Kurzprojekte mit dem Charakter eines Methodentrainings auf der Kennenlernfahrt in Jahrgang 11 ist eine Deutschlehrerin verantwortlich.

Rückhalt von Projektarbeit im Kollegium

Projektarbeit war früher durch das gemeinsame Projektkonzept stärker im Kollegium verankert.

Der Rückhalt beruht jetzt auf wenigen KollegInnen, hauptsächlich den LK KollegInnen, die „ziemlich auf sich alleine gestellt [sind]“, aber „noch das höchste Interesse an dieser ganzen Arbeit haben“ (L). Die Projektarbeit wird eher als zusätzliche „Arbeitsbelastung“ (L) gesehen. Die beiden SchülerInnen sehen, dass die Projektarbeit vom Engagement der „EinzellehrerIn“ abhängt (S).

Einbindung von außerschulischen Partnern

Es gibt drei feste Kooperationen, zwei mit der Uni Bielefeld. (Fakultät für Biologie und Fakultät für Erziehungswissenschaft) und eine mit den Bethelschen Anstalten (für das Fach Psychologie). Die drei Partnerschaften sind für die jeweiligen LKs verpflichtend und nur zum Teil – wie in Pädagogik – offen für partielle Mitbestimmung der SchülerInnen.

Für die praxisorientierten Projekte werden Kontakte zu verschiedenen Einrichtungen wie z.B. zum Stadtarchiv, zu einer Künstlerin, zu Kindergärten usw. aufgenommen. Außerdem gibt es Projekte in Verbindung mit Kontakten zu Partnerschulen in Polen und Zimbabwe.

Schulinterne Fortbildungen zur Projektarbeit

Es gibt weder ausgewiesene externe noch interne Fortbildungen zur Projektarbeit. Fortbildung in diesem Bereich geschieht eher auf informellem Weg „innerhalb der Fachbereiche“ (L) oder durch Weitergabe von Erfahrungen durch erfahrene KollegInnen. In Biologie und Psychologie sind es nur zwei Kollegen, die die Projekterfahrungen jeweils weitergeben.

Der Oberstufenleiter betont, dass er direkt mit den Kollegen spricht und ihnen „unser Prinzip erklärt [...] wie die Projektarbeit dann aussieht in Zwölf.“ (SL). Für die Projekte in Jahrgang 11 ist eine Deutschlehrerin auch immer Beratungslehrerin.

Ein Kollege fasst es einschränkend zusammen:

„Das sah so aus, dass die Kollegin mir ihre Unterlagen gegeben hat [...], wenn im nächsten Jahr das jemand anders kriegt, dann wird er diese Planung kriegen. Also das ist einfach eine Tradition, die dann weitergeführt wird.“ (L).

Die SchülerInnen können dazu nichts sagen.

3.2.2.4 Organisatorischer Kontext von Projekten

Verankerung von Projektarbeitsformen und Zeitzuweisung

In der Oberstufe ist Projektarbeit nur noch begrenzt vorhanden und wird als „außerschulisches Lernen in der Oberstufe“ im Schulprogramm angegeben. Nachdem noch 1998 ein ausgefeiltes Programm zur Projektarbeit existierte (in jedem Jahrgang von 11 bis 13 je eine Projektwoche), wurde einmal durch die Einführung des Modells der Profiloberstufen in NRW und vor allem durch die Einführung des Zentralabiturs die Projektarbeit in der Oberstufe wesentlich eingeschränkt und hauptsächlich auf die feste Kooperation weniger Leistungskurse mit außerschulischen Lernorten begrenzt.

Insgesamt gibt es noch folgende Formen der Projektarbeit:

- a) drei gestreckte LK-Projekte (Biologie, Pädagogik, Psychologie), die unterrichtsbegleitend und mit außerschulischen Partnern durchgeführt werden,
- b) eine einwöchige Projektwoche der LKs in 12.1, die zum Teil Praktikumscharakter hat: als „Fachpraktika [...], wo alle SchülerInnen ein Praktikum machen, was unterschiedlichen Charakter hat“ (SL),
- c) eine alljährliche gemeinsame Theateraufführung der GKs Literatur, Kunst, Musik,
- d) Studienfahrten mit projektartigen Anteilen in 12.2 oder 13.1,
- e) Schüleraustausch mit einer Partnerschule in Polen bzw. Zimbabwe.

Freie Projekte, so wie früher bei den dreistufigen Projektphasen, sind „jetzt nicht mehr möglich“ (L). SchülerInnen können keine kursunabhängigen Projekte vorschlagen.

Organisation von Projekten

Die Organisation geht hauptsächlich von den drei LKs mit außerschulischen Kooperationen, in 12.1 von einigen LKs und den Fachgruppen aus. Eine Gesamtkoordination durch eine Gruppe oder einen Koordinator gibt es nicht, obwohl es einen ‚Projektkoordinator‘ gibt, der aber nur für die außerschulischen Kooperationen zuständig ist. Der Oberstufenleiter übernimmt für die Projektwoche in 12.1 zum Teil koordinierende und kommunikative Funktion.

Die übrigen projektartigen Formen gehen von einzelnen LehrerInnen aus. Für die SchülerInnen bleibt die Organisation undurchsichtig, sie wissen

„nicht genau, wer da hinter steckt, ob da irgendwelche Fachlehrer sind oder ob das die Schulleitung direkt ist. Auf jeden Fall ist das weniger über die Schüler als über Lehrer und die [außerschulischen, d. V.] Partner organisiert“ (S).

Mitbestimmung von SchülerInnen

Mitbestimmung ist in begrenztem Rahmen prinzipiell möglich, kommt aber nicht so oft vor, da ein Teil der Projekte festgelegt ist durch die außerschulischen Kontakte oder die Themen, die meist von den LehrerInnen vorgeschlagen werden. Die Kollegin formuliert das so:

„Mitbestimmung [...] ja, das ist im Prinzip möglich, das kommt allerdings nur selten vor, denn erfahrungsgemäß brauchen Schüler ja wirklich jemanden, der sie dann anleitet und [...] betreut.“ (L).

Der Kollege ist noch etwas skeptischer:

„[Mitbestimmung] ist relativ unterentwickelt, wenn nicht gar nicht mehr vorhanden, weil wir [...], das sage ich jetzt mal vom Bio-Projekt, was ich persönlich kenne, kaum mitbestimmen. Das ist das, was die Uni uns bieten kann.“ (L).

Die SchülerInnen wissen um diese Einschränkung in Biologie: „Das wissen wir, bevor wir den LK wählen.“ (S).

Einige Möglichkeiten der inhaltlichen Mitbestimmung gibt es z.B. im Pädagogik-Projekt. Aber auch da sind die SchülerInnen skeptisch hinsichtlich ihrer Spielräume:

„Da ist es leider so, dass wir da nicht so viel mitbestimmen können, da es einfach alles in einem so engen Rahmen stattfindet durch das Zentralabitur, dass wir selbständig da nur relativ wenig sozusagen machen können. Zum Beispiel war es dann so, dass [...] die Vorgehensweise bei dem Fragebogen [...] direkt vorgeschrieben war.“ (S).

Aber bei der Präsentation sehen sie Mitbestimmungsmöglichkeiten: „diese Präsentation [...] das können wir doch noch relativ selber mitgestalten (S). Der Oberstufenleiter geht nur beiläufig auf die Mitbestimmung ein und sieht eingeschränkte Möglichkeiten: „Die Schüler können sich [...] Bereiche aussuchen [...], der Schüler muss sich seine Schwerpunkte da im Rahmen der Vorgaben [...] auswählen“ (SL).

Präsentation von Produkten

Die Projektpräsentation findet in der Regel „nur innerhalb der Kurse statt, in der Schulöffentlichkeit selbst nicht, also es bleibt jetzt in den Fächern“ (L). Außer bei den Schulfesten und der alljährlichen Theateraufführung der Grundkurse (Literatur, Musik, Kunst) sowie bei der Bildergalerie des Kunst LKs im Oberstufen-Flur gibt es keine regelmäßige und allgemeine Präsentation von Projekten: „Nichts Regelmäßiges“ (L).

In den Projekten mit außerschulischen Partnern gibt es nur im Pädagogik-Projekt eine kursinterne Powerpoint-Präsentation mit Vortrag und Projektmappen: „ein paar Abschlussstunden, wo wir dann mit einer Powerpoint-Präsentation unsere Ergebnisse vorstellen“ (S). Das Psychologie-Projekt erarbeitet „eine Rückmeldung [...], dass sie so kleine Untersuchungen [im Projekt, d. V.] machen [...], das findet dann meistens den Niederschlag in den Facharbeiten“ (L). Im Biologie-Projekt machen die SchülerInnen nur „Aufzeichnungen für sich“ (L). Der/die SchülerIn sieht das Ergebnis der Projektarbeit hauptsächlich als „Praxiserfahrung“: „Wir haben da ja vorrangig zum Beispiel Experimente gemacht oder auch Vorlesungen besucht, und da gibt es nicht viel, was wir dann präsentieren könnten“ (S). Am Ende der Projektwoche in 12.1 gibt es nur vom Kunst-LK eine kursübergreifende Präsentation durch eine Ausstellung. Die anderen Projekte erstellen interne Praktikumsberichte oder Facharbeiten.

Unterstützung durch die Schulleitung

Die Schulleitung stellt dem, was läuft, nichts in den Weg. Der Oberstufenleiter koordiniert und engagiert sich selbst mit einem Kunstprojekt in der Projektwoche, bei dem er seine Freistunden dazu gibt. Die Kollegin beurteilt das „als wichtige Form der Unterstützung“ (L), dass die Oberstufenleitung die institutionalisierten Formen der Projektarbeit „auch verteidigt gegenüber, ich sag mal, nörgelnden Kollegen“ (L) und dass der Oberstufenleiter „jegliche erdenkliche Hilfestellung gibt, so er das kann.“ (L). Der Oberstufenleiter unterstützt die verschiedenen existenten Formen:

„Wie im elften Jahrgang, dass die für zwei, drei Tage etwas unternehmen, gibt es überhaupt kein Problem. Also auch im zwölften Jahrgang ist diese Woche fest eingeplant, [auch die LK-Lehrer, d. V.] kriegen eine Stunde mehr [...], eine Entlastungsstunde dafür, dass sie diese Projekte machen in den Kursen. Das ist schon ein kleines Entgegenkommen, weil es wirklich einfach eine Mehrarbeit ist.“ (SL).

Er sieht allerdings Probleme bei einer Erweiterung der Projektarbeit:

„Wenn man jetzt mal mehr Projektarbeit machen wollte, ginge es in erster Linie darum, wie kann man Lehrer dabei entlasten und dass bedeutet einen anderen Lehrer in einem anderen Jahrgang höher belasten [...]. Man muss kalkulieren, wie viele Kurse man machen kann, wenn man sich so was leisten will.“ (SL).

Der Kollege sieht die Unterstützung „der universitären und Bethelkooperation“ auch unter dem Aspekt der Außendarstellung: „Zumal das ja gut für die Außenpräsentation der Schule ist“ (L).

Die SchülerInnen sehen die Rolle der Schulleitung eher als akzeptierend, weniger initiativ:

„Wenn da jemand [...] ein Projekt machen [möchte], dann wird das denke ich von der Schulleitung unterstützt, aber da kommt nicht viel von der Schulleitung, so wie ich das mitbekommen habe, es läuft ganz viel über unseren Lehrer [...] und im Prinzip die Schulleitung sagt nur, dass das okay ist und wir das machen dürfen und dafür ‘nen bisschen Stunden bekommen [...], sie behindert es nicht, begrüßt das, denke ich.“ (S).

3.2.2.5 Unterrichtlicher Kontext von Projekten

Vereinbarte Qualitätskriterien für Projektarbeit im Kollegium

Während früher (1997/98) „auch eine Konferenz gemacht [wurde], wo wir dann sozusagen diese ganzen Bereiche geklärt hatten“ (L), gibt es jetzt keine von der Schulkonferenz oder

einem ähnlichen Gremium fixierten, allgemeinen Kriterien der Projektarbeit, am ehesten noch für die Betriebspraktika in der 9. Klasse: „Ich glaube nicht, dass Qualitätskriterien richtig fixiert worden sind von der Schulkonferenz.“ (L).

Kriterien werden zum Teil durch die außerschulischen Partner vorgegeben: „diese Kriterien sind einfach vorgegeben durch den Kooperationspartner“ (L) oder inhaltsbezogen zu Beginn des Projekts festgelegt: „Die Schüler haben selbst die Kriterien eigentlich entwickelt – wie ein Fragebogen [...] aussehen muss und was man alles berücksichtigen muss.“ (L). Den SchülerInnen war deshalb zu einer allgemeinen Festlegung innerhalb des Kollegiums auch nichts bekannt.

Klärung von Projektkriterien und Besonderheiten mit SchülerInnen .

Es gibt keine explizite Klärung allgemeiner Projektkriterien – die Unterrichtsform wird als bekannt vorausgesetzt – wohl aber projektbezogene inhaltliche Mitplanung. Die Kollegin skizziert ein etwaiges Vorgehen so:

„Ich würde erst einmal den Schülern die vorgegebenen Rahmendaten, an denen also nichts veränderbar ist, bekannt geben [...] und dann würde ich eben mit ihnen besprechen, was sie sich vorstellen könnten und kleine Minigruppen bilden.“ (L).

Der Kollege, der sowohl das Biologie- als auch Pädagogik-Projekt durchgeführt hat, sagt zu einer Besprechung der Besonderheiten und Kriterien der Projektarbeit:

„Das ist auch nicht mehr so der Fall, weil sie [gemeint die SchülerInnen, d. V.] ja nicht die planenden Gestalter der Projekte sind. Zwar jetzt inhaltlich bei dem Pädagogik-Projekt sind wir natürlich so angegangen, was müssen wir denn jetzt alles machen, wenn wir so 'ne Umfrage haben. Das heißt, da haben wir [...] das Konzept entwickelt.“ (L).

Im Pädagogik-Projekt findet nur eine inhaltsbezogene Klärung statt: „die Schüler haben selbst die Kriterien eigentlich entwickelt, wie ein Fragebogen [...] aussehen muss und was man alles berücksichtigen muss“ (L). Der Oberstufenleiter weist den LK-LehrerInnen die entscheidende Rolle bei der Klärung von Kriterien zu, die allerdings als Leistungskriterien, nicht als spezifische Projektkriterien verstanden werden:

„Im 12. Jahrgang ist es ja in den Leistungskursen eingebunden, und da geben die Lehrer natürlich genau die Kriterien an, was sie da bewerten und in welcher Form sie ihre Ergebnisse präsentieren müssen [...] da haben wir [...] keine Konferenz gemacht, wie das die einzelnen Fächer bewerten müssen.“ (SL).

Die SchülerInnen sehen die Leistungsanforderungen (Präsentation, Projektmappe etc.) als festgelegte Kriterien, aber betonen auch, dass zwar früher auf Methodentagen allgemein über Projekte gesprochen wurde, aber dass es jetzt in 12 keine prinzipielle Kriteriendiskussion gab:

„Jetzt zum Beispiel, vor diesem Pädagogik-Projekt, da gab es das jetzt nicht noch mal prinzipiell, dass da jetzt ein Projekt ist, sondern da wurde uns einfach dieser Plan vorgelegt, das und das wird jetzt gemacht und fertig.“ (S).

[Im Biologie-LK wurde nur die Zielsetzung des Projekts besprochen]: „schon ein bisschen darüber gesprochen, wozu wir das machen [...], dass es hauptsächlich darum geht, da Einblicke zu bekommen.“ (L).

Kompetenzerwerb

Die gestreckten Projekte mit außerschulischen Kooperationspartnern haben einen studien- und berufsorientierenden Charakter und dienen dazu, entsprechende Kompetenzen und Orientierungen zu vermitteln: Zum Beispiel die Arbeitsweise in Experimenten in einem Biologiestudium, die empirische Arbeit in einem Pädagogikstudium und die psychologisch-pflegerische Arbeit in Bethel. Dies wird verbunden mit der Bearbeitung „forschende[r] Aufträge, die dann im Unterricht ausgewertet werden“ (L), um auf diese Weise forschendes Lernen zu erfahren.

Ähnlich sind auch die praktikumsorientierten Projekte in der Projektwoche 12.1 angelegt: Es sollen berufsorientierende Kompetenzen erworben werden. Dazu haben die InterviewpartnerInnen nur implizite Äußerungen gemacht. Einem Schüler ist bewusst, dass man in Projekten anderes Wichtiges lernen kann [„das, was man dann wirklich lernen kann bei den Projekten“ (S)], dies aber durch Benotung und Zentralabitur „in den Hintergrund gerät“ (S).

Bewertung der Projektarbeit

Das Kurzprojekt im Jahrgang 11 wird nicht bewertet. Die Bewertung im Jahrgang 12 erfolgt in unterschiedlichen Formen (Teilnahme, Präsentation, Praktikumsbericht etc.). Projektarbeit ersetzt keine Klausur (was die Facharbeit wohl kann), geht aber generell im Rahmen der sonstigen Mitarbeit als mündliche Note zu unterschiedlichen Anteilen in die Leistungskursnote ein – im Pädagogik-Projekt, wo der Vortrag und die Projektmappe bewertet werden, zu 20%, der Praktikumsbericht aus der Projektwoche zu 10%.

Eine Wortbeurteilung erfolgt in der Regel nicht. Ein Reflexionsbogen wird nicht eingesetzt, erscheint der Kollegin aber generell als sinnvoll und vorstellbar: „Reflexionsbogen? Das könnte ich mir vorstellen, vor allen Dingen im Fach Psychologie“ (L).

Zusätzlich gibt es für die gestreckten LK-Projekte Zertifikate durch außerschulische Partner, zum Teil mit Abstufungen („mit besonderem Erfolg“, oder „hat daran teilgenommen“), auf die „die Schüler ganz wild“ (L) sind.

Ein Schüler führt an, dass das Biologie-Projekt, da es kein Produkt hat, nicht bewertet wird:

„Das wird nicht benotet bei uns, [...] aber unentschuldigtes Fernbleiben bei so einem Unitermin gilt dann als unentschuldigte Fehlstunde [...] und ist damit natürlich auch bewertet.“ (S).

Der andere Schüler sieht die Bewertung im Pädagogik-Projekt durch Mappe und Vortrag in Notenform als gegeben, bedauert aber diese einzige Bewertungsform:

„Ich persönlich finde es dann manchmal schade, wenn dieser Druck mit den Noten eben da ist, dass man dann wirklich nur sozusagen sich darauf konzentriert und dass nachher die Mappe schön ist und dass das Ergebnis, selber wirklich dann so 'n Fragebogen zu entwickeln und nachher auswerten zu können – das ist ja wirklich das Interessante, das gerät dann bei manchen in den Hinterkopf und dann ist das wieder ein Nachteil.“ (S).

Zum unterrichtlichen Kontext von Projekten werden insgesamt die unterschiedlichen und vielfältigen Bewertungsarten und ihre Bewertungsgegenstände mit Projektmappe, Praktikumsbericht, Powerpoint-Präsentation und Facharbeit deutlich, aber auch die Eingrenzung der Bewertung auf sonstige Mitarbeit und Benotung.

3.2.2.6 Einfluss neuer Rahmenbedingungen (Zentralabitur)

Das gemeinsam von SchülerInnen und LehrerInnen ausgearbeitete Konzept einer Profilbildung mit Projektanteilen wurde vom Ministerium wieder zurückgenommen. Aufgrund der Einführung des Zentralabiturs stand die Standardsicherung im Vordergrund und wurde die Projektarbeit eingeschränkt:

„Die Profile sollten nicht sein, da war das Zentralabitur da. [...] Standardsicherung stand im Vordergrund, das haben die uns da wieder völlig kaputt gemacht. Gut, da waren die Lehrer natürlich erst mal resigniert [...], dann hatten wir sozusagen diese ganz freie Projektarbeit schon aufgegeben, weil das nicht mehr in diese Richtung passte.“ (SL).

Der Kollege sieht, dass die Möglichkeiten für Projektarbeit, wie sie einmal im Drei-Stufen-Modell waren,

„schwierig geworden [sind] mit dem zentralen Abitur, weil nämlich erstens das zusätzliche Sachen sind, die ja nicht Abiturstoff sind [...], [Projekte] sind ja vertiefend, so dass sie Zeit benötigen, die dem Unterricht verloren gehen und die Stofffülle fürs Zentralabitur ist so komplex, dass man eigentlich die Zeit dafür braucht.“ (L).

Er beschreibt den Einfluss der aktuellen Entwicklung für die Projektarbeit als:

„total schwierig [...]. Und für den Lehrer zu einer tendenziell starken Belastung [werdend], weil [...] einerseits findet er es gut und wichtig und die Schüler finden es auch gut und wichtig, und andererseits muss man sich die Zeit irgendwie woanders wieder holen dafür. Und die Hauptverantwortung, die man dem Schüler gegenüber hat, ist ja nicht, was sie irgendwie alles schon können, sondern dass sie nachher das Abitur bestehen.“ (L).

Speziell für das Pädagogik-Projekt beschreibt er die Schwierigkeiten folgendermaßen:

„Da ist das Problem einer starken Belastung der Schüler, die sich dadurch ergibt, weil wir für einzelne Nachmittage, wenn wir die Untersuchungsergebnisse in den Computer eingeben und auswerten, da brauchen wir vier, fünf Stunden teilweise und dann müssen die freitags bis 18 Uhr in der Schule bleiben. Und oft in Phasen, wo Klausuren geschrieben werden. Ich habe mehrmals den Unterricht vom Abiturstoff für eine Woche aussetzen müssen, damit die daran arbeiten können und das setzt einen andererseits als Lehrer wieder unter Druck.“ (L).

Ein Schüler bestätigt diese Schwierigkeiten:

„Speziell im Pädagogikunterricht hat man das Gefühl, dass man gerade wegen dieses Zentralabiturs – [das Projekt, d. V.] kommt noch oben drauf. Und das ist sehr schade und deswegen ist es auch bei manchen Schülern auch so, dass sie dies Projekt lieber nicht hätten. Weil es eben auch so ist, dass es schwer ist, das genau zu kombinieren mit den zentralen Anforderungen [...], ich finde es [das Projekt, d.V.] ‘ne tolle Erfahrung.“ (S).

Allgemein für die Oberstufe sieht er im Zentralabitur eine große Einschränkung der Lernmöglichkeiten in Hinblick auf die Entfaltung der Projektarbeit, da es:

„Durch das Zentralabitur sehr schwer geworden ist, diese Projekte in der Oberstufe anzusetzen [...], dass man das so stark an den Unterricht binden muss und dann auch noch mit Noten, die da verarbeiten muss irgendwie, dass dann die wirkliche, das, was man dann wirklich lernen kann bei den Projekten, dass das eben in den Hintergrund gerät. Und dass das sehr schade ist, obwohl ich klar der Überzeugung bin, dass Projekte immer die richtige Wahl sind im Prinzip.“ (S).

Fazit des Einflusses der Rahmenbedingungen: Als stärkste Rahmenbedingung wird von allen Interviewten das Zentralabitur angesehen, das mit seiner „Stofffülle“ (L) die Bedingungen für Projektarbeit erschwert. Diese wird als Zusatzbelastung von LehrerInnen und SchülerInnen gesehen, obwohl die SchülerInnen wie auch LehrerInnen den Kompetenzerwerb durch Projektarbeit sehen und diese Unterrichtsform schätzen.

Der Oberstufenleiter sieht allerdings längerfristig eine Chance für die Projektarbeit, wenn die Anforderungen für das Zentralabitur etwas zurückgefahren werden wegen des Abiturs nach 12 Jahren und die Gesamtschulen 34 Stunden mehr Unterricht in einem 13. Schuljahr zur Verfügung haben. Dann könne Projektarbeit wieder stärker ausgebaut werden. Dazu könnten die ab 2010 kommenden neuen ‚Projektkurse‘ genutzt werden.

3.3 Beschreibung der Projektkultur am Rudolf-Rempel-Berufskolleg

[...] [S. 82-90 verfasst von Thomas Döring: hier ausgelassen]

3.4 Beschreibung der Projektkultur am Thomas-Morus-Gymnasium Oelde

[...] [S. 90-97 verfasst von Christian Thomas: hier ausgelassen]

4. Projektunterricht an sechs Schulen im Vergleich – Entwicklungsstand von Projektkultur oder: Ist Projektunterricht eine zentrale Lerngelegenheit?

Aus der Auswertung der Leitfadeninterviews haben sich im vorhergehenden Kapitel ausführliche und dichte Beschreibungen der Projektkultur der untersuchten Schulen ergeben. Den Ausgangspunkt bildete die zu Beginn des Forschungsprozesses entwickelte idealtypische Merkmalsliste, die auch im Sinne eines roten Fadens für die Strukturierung diente, indem sie drei Analysebereiche trennte: die schulische Organisation von Projekten (1), den personalen Kontext (2) und den unterrichtlichen Kontext (3). Im Folgenden sollen die Ergebnisse zum einen in Kurzporträts gebündelt werden, zum anderen soll dann eine übergreifende Auswertung erfolgen. Letztere bezieht sich vor allem auf Fragen nach Trends, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Schulen.

4.1 Kurzporträts der untersuchten Schulen

4.1.1 Friedrich-v.-Bodelschwing-Schulen Bethel (Gymnasialzweig), Bielefeld

[...] [S. 98f. verfasst von Felix Rengstorf: hier ausgelassen]

4.1.2 Martin-Niemöller-Gesamtschule Schildesche, Bielefeld

[S. 99 verfasst von Wolfgang Emer]

In der Sek. I gibt es in jeder Jahrgangsstufe Projekte, die auch einer größeren Öffentlichkeit präsentiert werden.

In der Sek. II kann nur noch begrenzt von dem Vorhandensein einer Projektkultur gesprochen werden. Projektarbeit wird hier zu einem überwiegenden Teil als ‚außerschulisches Lernen‘ eingestuft. Nachdem noch 1998 ein ausgefeiltes Programm zur Projektarbeit in der Schule insgesamt existierte, wurde zum einen durch die Aufhebung des Modells der Profiloberstufen in Nordrhein-Westfalen und zum anderen vor allem durch die Einführung des Zentralabiturs die Projektarbeit in der Oberstufe wesentlich eingeschränkt.

Folgende Formen der Projektarbeit finden sich noch:

1. Feste Kooperation weniger Leistungskurse mit außerschulischen Lernorten (der Fakultät für Biologie an der Uni Bielefeld und der Sozialeinrichtung Bethel [LK Biologie, LK Psychologie]),
2. ein projektartiges Fachpraktikum im Leistungskurs Pädagogik,
3. eine projektartige Praktikumswoche in den Leistungskursen der Jahrgangsstufe 12.1 (z. B. Kunst, Pädagogik, Geschichte),
4. ein Theaterprojekt in den Grundkursen Literatur, Künste, Musik.

Projektwochen für alle gibt es darüber hinaus in der Oberstufe nicht mehr. Zum Teil haben die Studienfahrten und die Schüleraustausche projektartigen Charakter. Die Projektkultur ist in den höheren Klassen also wesentlich reduzierter als in der Sek. I, und Projektarbeit wurde zunehmend an den Rand gedrängt. Organisiert wird Projektunterricht hauptsächlich durch engagierte EinzelkollegInnen. Die vorhandene Projektkoordinatorin (A14-Stelle) wird hingegen nicht wahrgenommen.

Die Einschränkung der Projektarbeit in der Oberstufe wurde generell bedauert, die durchgeführten Projekte mit begrenztem Projektcharakter wurden als sinnvoll erachtet, aber die Spielräume für Projektarbeit als recht begrenzt eingeschätzt.

4.1.3 Rudolf-Rempel-Berufskolleg, Bielefeld

[...] [S. 100 verfasst von Thomas Döring: hier ausgelassen]

4.1.4 Thomas-Morus-Gymnasium, Oelde

[...] [S. 100f. verfasst von Christina Thomas: hier ausgelassen]

4.1.5 Gymnasium Michaelskloster, Paderborn

[...] [S.101f. verfasst von Hajo Sagasser: hier ausgelassen]

4.1.6 Cecilien-Gymnasium, Bielefeld

[...] [S. 102f. verfasst von Margit Dietz und Rica Schöbel: hier ausgelassen]

4.2 Projektkulturen im Vergleich – Trends, Gemeinsamkeiten und Unterschiede

[Es folgen die anschließenden gemeinsam verfassten Seiten 103-112.]

4.2.1 Quervergleiche zum Entwicklungsstand

Im Vergleich der untersuchten Schulen zeigt sich, dass der Schwerpunkt von Projektarbeit meist im Bereich der Sek. I liegt und in der Sek. II deutlich an Spielraum verliert. Fasst man den definitorischen Rahmen sehr weit, finden sich jedoch projektorientierte Arbeitsweisen und Elemente von Projektkultur auch in der Oberstufe.

Die Schulen lassen meist keine deutliche didaktische Abgrenzung des Projektunterrichts von anderen Unterrichtsformen erkennen – trotz eines durchgängig recht präzise vorhandenen Projektbegriffs bei den interviewten KollegInnen. In der Breite verliert sich aber eine klare Begriffsdefinition. Das Verständnis von Projektunterricht bewegt sich insgesamt im Spektrum von in den Fachunterricht integrierten Projekten über Projektwochen, Methodentage, Exkursionen bis hin zur Teilnahme an Wettbewerben oder Planspielen mit externen Partnern. Es finden sich zudem keine kollegiumsinternen Vereinbarungen zu Kriterien, die einen für alle verbindlichen Rahmen setzen. Dieser wäre aber Voraussetzung für die klare Charakterisierung von Unterricht oder Aktionen als Projektunterricht oder als Projekt. Dasselbe gilt auf der Schülerebene: Eine Klärung, welche Besonderheiten diese Unterrichtsform ausmachen, kommt nur individualisiert vor – etwa, wenn einzelne FachlehrerInnen ein Projekt in ihrem Kurs durchführen wollen. Es gibt aber keine allgemeinen Regeln oder Erklärungen zu Kriterien von Projektarbeit, die für alle SchülerInnen gelten. Schulinterne Fortbildungen, z.B. für neue KollegInnen oder Schulentwicklungstage zur Projektarbeit, die hier ansetzen könnten, finden sich ebenfalls an keiner der untersuchten Schulen.

Die Vorerfahrungen der SchülerInnen aus der Sek. I sind in den Schulen, wo sich die Schülerschaft in der Oberstufe neu zusammensetzt, als eher gering einzuschätzen. An Schulen, die im Prinzip eine entwickelte Projektkultur in der Sek. I haben, wie z.B. die Gesamtschule in Schildesche oder der Gymnasialzweig der Friedrich-v.-Bodelschwingh-Schulen Bethel, fällt auf, dass es dennoch nur zum Teil gelingt, bei den SchülerInnen ein Bewusstsein für die Besonderheiten der Projektarbeit zu schaffen. Zudem besteht das Problem, dass letztlich die Projekterfahrungen doch sehr individuell geprägt sind, abhängig von den jeweils Lehrenden, die ein/eine SchülerIn hatte.

Die Organisation von Projekten obliegt meist einzelnen KollegInnen, die sich in direkten Absprachen koordinieren, ohne dabei als Steuerungsgruppe zu fungieren. So initiieren entweder einzelne KollegInnen Projekte im eigenen Fachunterricht oder es wird in manchen Fällen fächerübergreifend gearbeitet, soweit dies durch gesetzte Rahmenbedingungen möglich ist. Es gibt jedoch auch übergreifende Strukturen für die Organisation, so z.B. A 14-Funktionsstellen an der Gesamtschule Schildesche und dem Cecilien-Gymnasium, die an dieses Aufgabenfeld geknüpft sind. Diese werden aber nur als begrenzt in ihrer Wirkung auf die Projektkultur wahrgenommen. Als besonders erfolgreiches Modell erscheint die Organisationsstruktur am Gymnasialzweig der Friedrich-v.-Bodelschwingh-Schulen Bethel, wo u.a. die pädagogisch-didaktische Koordinatorin der Schule diesen Bereich steuert: An keiner Schule findet sich eine feste Gruppe von KollegInnen, die – wie Fachkonferenzen für die einzelnen Fächer – für

diesen Bereich didaktisch-organisatorisch verantwortlich ist. Lediglich am Michaelskloster bildet sich für die Vorbereitung der Projektwochen, die jedes zweite Jahr stattfinden, vorübergehend ein Vorbereitungsteam, welches die organisatorischen Rahmenbedingungen schafft und während der Projektwoche unterstützend tätig ist.

Die Unterstützung der Projektarbeit im Kollegium teilt sich generell in zwei große Gruppen. Ein kleiner Teil der KollegInnen bringt eine große Begeisterung für diese Unterrichtsform mit und engagiert sich dementsprechend, auch wenn damit ein höherer Arbeitsaufwand verbunden ist. Bei vielen ist aber eine deutliche Distanz vorhanden. Die Gründe sind vielfältig, es werden beispielsweise

1. eine erhöhte Arbeitsbelastung,
2. schwierige organisatorische und zeitliche Bedingungen,
3. fehlende Motivation der SchülerInnen,
4. Schwierigkeiten in der Bewertung und
5. das Problem der Vereinbarkeit mit der Zentralabitur-Vorbereitung und somit Schwierigkeiten der Legitimation angegeben.

In Bezug auf die Einbindung außerschulischer Partner lässt sich für die Oberstufe besonders feststellen, dass diese einen Motor darstellen, projektförmig zu arbeiten und stark zur festen Verankerung des Projektunterrichts im Schulleben beitragen. Im Fall des Gymnasiums Oelde liegt hier in Hinblick auf dessen ländliches Einzugsgebiet ein besonderes Potential – die Schule ist ‚näher‘ an den kommunalen Projektpartnern dran und steht nicht so sehr in Konkurrenz zu anderen Schulen, wie das an den in Bielefeld untersuchten Schulen der Fall ist. Auch dem Rudolf-Rempel-Berufskolleg bieten sich durch den engen Kontakt zu außerschulischen Betrieben (besonders in den berufsbildenden Zweigen) gute Möglichkeiten für Projektunterricht, die für das Wirtschaftsgymnasium noch ausgebaut werden könnten. Die Kooperationen stärken an allen Schulen die Öffnung nach außen und erhöhen die Ernsthaftigkeit des Unterrichts bezogen auf gegenwärtige gesellschaftliche Zusammenhänge. Oftmals steuern die Außenvorgaben aber auch weitgehend, inwieweit Projektkriterien in die Arbeit aufgenommen werden. So gewähren die Vorgaben zum Teil nur geringe Mitbestimmung seitens der SchülerInnen. Deren Selbstbeteiligung und Eigeninitiative bleibt insgesamt – verglichen mit dem Fokus, der hier in der Theorie gelegt wird – gering, obwohl die Lernenden gelegentlich den Wunsch nach mehr Mitbestimmung, Gestaltungsfreiräumen und Verantwortung äußern (siehe Thomas-Morus-Gymnasium).

Die Zeitzuweisung für Projekte und Projektarbeit hat einen hohen Stellenwert für die Ausprägung der Projektkultur. Feste und regelmäßige Projektwochen als wiederholte Lerneinheit im Schuljahr werden selten genannt: Das Michaelskloster bietet beispielsweise jedes zweite Jahr eine Projektwoche an, in der fächer- und jahrgangsübergreifend gearbeitet wird. Diese steht aber in keiner Verbindung zum sonstigen Unterricht. Einzig im Fall des Gymnasialzweigs der Friedrich-v. Bodelschwingh-Schulen Bethel werden durch die Kombination eines Leitfaches mit einem verbindlichen Grundkurs und einer AG-Projekt feste Projektzeiten zugewiesen, welche nicht am Ende des Schuljahres liegen und damit einen festen Bestandteil als Lerngelegenheit in Form des Projektunterrichtes bieten.

Positiv wirken sich spezielle inhaltlich-weltanschauliche Akzentuierungen einer Schule aus, so wie beim Gymnasium Michaelskloster, das im religiösen Bereich Freiräume für projektförmiges Arbeiten ausweist.

Ganz überwiegend fällt bei der Zeitzuweisung die besondere Rolle der Schulleitungen auf, die durch Unterstützung von zumeist größeren Einzelprojekten diese voranbringen. Viele der vorhandenen projektförmigen Aktivitäten werden sowohl aus Lehrer- als auch aus Schülersicht als mindestens zum Teil dem Freizeitbereich zugehörig bezeichnet und somit (wie etwa beim Thomas-Morus-Gymnasium) als zusätzliche Belastung wahrgenommen.

Die Präsentation von Produkten bleibt zumeist in einem engeren Rahmen und erfasst eher selten die gesamte Schulöffentlichkeit. Letztere wird teilweise erreicht durch feste Vitrinen oder Plakataushangplätze an zentralen Orten der Schule. Die „Forumveranstaltungen“ im Gymnasialzweig der Friedrich-v.-Bodenschwing-Schulen schaffen beispielsweise strukturell die Möglichkeit einer größeren Öffnung, ebenso Präsentationen zu einem Großprojekt wie beim COMENIUS-Projekt am Ceciliengymnasium. Diese Präsentationen haben einen wichtigen Stellenwert für die Würdigung und Anerkennung der SchülerInnen und ihrer Arbeit. Insgesamt finden sich für die Oberstufen keine festen übergreifenden Produktpräsentationstage. Beim Kompetenzerwerb haben die Projekte mit außerschulischen Partnern oftmals studien- oder berufsorientierenden Charakter und fördern dementsprechend Kompetenzen und Orientierungen, wie etwa forschendes Lernen oder die Produktfertigstellung. Aus der Sek. I kommend setzt sich die Betonung der Möglichkeiten zum sozialen Lernen fort. In den Äußerungen der InterviewpartnerInnen fällt häufig die festgestellte Diskrepanz zwischen der angestrebten Kompetenz zu selbstständigem Arbeiten und den letztlich sich als eher gering erweisenden Umsetzungsmöglichkeiten für die SchülerInnen auf.

Ob und in welcher Form Projektarbeit bewertet wird, variiert von Schule zu Schule und auch innerhalb der einzelnen Schulen sehr stark. Am Rudolf-Rempel-Berufskolleg findet die Projektarbeit nur indirekt Eingang in Zeugnisnoten, zeigt aber durch das etablierte Verfahren der Bewertung durch Selbstevaluation der SchülerInnen einen guten Ansatz. An der Gesamtschule Schildesche fließt Projektarbeit im Rahmen der sonstigen Mitarbeit in die mündlichen Noten ein. Oftmals hängt es stark von der Lehrperson ab, wie Bewertungen erfolgen. Zertifikate, die zum Teil auch von außerschulischen Partnern vergeben werden, spielen für SchülerInnen eine große Rolle. Generell wird von den Lehrkräften ein Widerspruch in der Benotungspflicht und der grundsätzlichen Struktur von Projektarbeit wahrgenommen. Schriftlich ausformulierte Beurteilungen werden nur selten erstellt.

Durch curriculare Vorgaben und die Einführung des Zentralabiturs sehen sich alle sechs Schulen dazu gedrängt, das Projektlernen, vor allem in der Oberstufe, zurückzustellen. Die Bedingungen haben sich hier deutlich verschlechtert. So existierte beispielsweise an der Gesamtschule Schildesche noch 1998 ein ausgefeiltes Programm für Projektarbeit, welches durch die Aufhebung der Profiloberstufen und die Einführung des Zentralabiturs mittlerweile weitgehend zurückgenommen wurde. Auch in den Friedrich-v.-Bodenschwing-Schulen Bethel wurde das Projektpraktikum von drei auf zwei Wochen verkürzt. Sowohl für den Einstiegsjahrgang in die Oberstufe, aber ganz besonders für die beiden Jahre der Qualifizierungsphase lassen die inhaltlichen wie organisatorischen Rahmenbedingungen z.B. feste Projektwochen innerhalb des Schuljahres als kaum umsetzbar erscheinen.

5. Fazit und Ausblick

Insgesamt lässt sich zum Entwicklungsstand der Projektkultur in der Sek. II an den untersuchten Schulen feststellen, dass dieser sehr unterschiedlich ist. Der Stellenwert von Projektarbeit und der Entwicklung der schulischen Projektkultur variiert vom wichtigen Fokus (Projektunterricht ist fest in den Schulalltag integriert, z.B.: Friedrich-v.-Bodenschwing-Schulen Bethel) zum eher randständigen Bereich (Projektunterricht als Unterrichtsform ist nicht vorgesehen, es finden höchstens unregelmäßige, punktuelle Veranstaltungen statt).

Inwieweit Projektunterricht zur zentralen Lerngelegenheit wird, steht in engem Zusammenhang zum Entwicklungsstand der Projektkultur. Es bedarf auf den verschiedenen Ebenen – organisatorisch, personell, unterrichtlich – tragender Rahmenbedingungen, ohne die gelingende Projektarbeit ein Einzelereignis bleibt und von vielen Zufälligkeiten abhängt. Auf organisatorischer Ebene hat sich z.B. gezeigt, dass eine feste Zeitzuweisung von Stunden für den Projektunterricht (wie es bei den Friedrich-v.-Bodenschwing-Schulen der Fall ist) die

Durchführung komplexerer Projekte begünstigt. Auch die Unterstützung der Schulleitung stellte sich als zentraler Faktor heraus. So fördert beispielsweise die Schulleitung um Rudolf-Rempel-Berufskolleg den Projektunterricht durch die Herstellung von Kontakten zu externen Partnern, der stellvertretende Schulleiter am Thomas-Morus Gymnasium fördert Projektarbeit und initiiert sie teilweise auch selbst und die Schulleitung der Friedrich-v.-Bodelschwingh-Schulen Bethel trägt durch die Ermöglichung von projektförderlichen Strukturen wesentlich zum Gelingen der Projektarbeit bei.

Auf der personellen Ebene wurde unter anderem deutlich, dass Einzelpersonen (z.B. in Form von A 14-Stellen) mit Ausnahme der pädagogisch-didaktischen Koordinatorin der Friedrich-v.-Bodelschwingh-Schulen Bethel als wenig effektiv für die Organisation von Projektunterricht wahrgenommen werden. Ohne eine beständige Gruppe von KollegInnen als feste AnsprechpartnerInnen wird die Organisation von Projekten als hoher zusätzlicher Aufwand wahrgenommen, bei dem viele Maßnahmen in den Freizeitbereich gelegt werden müssen.

Auf der unterrichtlichen Ebene fällt auf, dass verbindliche Kriterien innerhalb des Kollegiums notwendig sind, um die Qualität von Projekten zu gewährleisten. Auch mit den SchülerInnen sollten die Kriterien und Besonderheiten des Projektunterrichts explizit thematisiert werden, um ein größeres Bewusstsein für diesen zu schaffen. Das gering ausgeprägte Bewusstsein für Kriterien und Qualitätsstandards für Projekte wird auch an dem Fehlen von sinnvollen und differenzierten Bewertungsmöglichkeiten des Projektunterrichts erkennbar.

Aus der zeitlichen Perspektive wird deutlich, dass sich die Situation des Projektunterrichts in der Sek. II in den letzten Jahren verschlechtert hat. Durch die vielfältigen aktuellen Herausforderungen, die von außen an die Schulen herangetragen werden (Schulzeitverkürzung in der Sek. II, Zentralabitur etc.), nimmt die Entwicklungsarbeit im Bereich der Projektarbeit und Projektkultur auf der Agenda der Schulen nur noch einen marginalen Platz ein oder erscheint gar nicht mehr in expliziter Form. Diese Entwicklungen machen sichtbar, dass die Ausformung der Projektkultur nicht nur von der innerschulischen Seite bestimmt wird, sondern dass sich die ministeriellen strukturellen Setzungen und Vorgaben von außen als genauso wichtig – oder problematisch – darstellen.

Es ist auffällig, dass die Schulen bestimmte gemeinsame Bereiche aufweisen, über die eine Weiterentwicklung der Projektkultur vorangetrieben werden könnte. So würden eine offizielle Verankerung von Projektarbeitsformen im Schulprogramm und feste Zeitzuweisungen Projektunterricht wesentlich erleichtern. Auch eine dauerhaft bestehende Gruppe von AnsprechpartnerInnen würde die Organisation von Projekten – auch außerhalb der Projektwochen – vereinfachen. Über eine stärkere Würdigung durchgeführter Projekte (z.B. in Form von Produktpräsentationstagen) könnte die Motivation von LehrerInnen und SchülerInnen erhöht und das Ansehen des Projektunterrichts gestärkt werden. Eine Festlegung gemeinsamer Qualitätskriterien für Projekte, die in geregelter Form an SchülerInnen und neue KollegInnen weitergegeben werden, würden sowohl das Bewusstsein für die Besonderheiten der Projektarbeit als auch deren Qualität steigern. Es braucht insgesamt eine früher einsetzende, deutliche Akzentuierung und Reflexion dieser Unterrichtsform. Hierzu könnten eine standardmäßige Thematisierung der Vorerfahrung mit den SchülerInnen zu Beginn der Oberstufe und eine systematische Einführung neuer KollegInnen in die (schulspezifischen) Kriterien der Projektarbeit in Form von schulinternen Fortbildungen gehören. Eine sinnvolle und differenzierte Bewertung des Projektunterrichts (z.B. durch schriftlich ausformulierte Reflexionsbögen, die für die Bewusstmachung der eigenen Arbeit wichtig wären) würde ebenfalls dazu beitragen, der Unterrichtsform größere Bedeutung und Ernsthaftigkeit zu verleihen und würde den Gewinn, den alle Beteiligten aus dieser Unterrichtsform ziehen, noch erhöhen. Gleichzeitig würde so der Legitimationsdruck entschärft werden, unter dem Lehrende, die regelmäßig Projektunterricht durchführen, teilweise stehen. Die Zusammenarbeit mit externen Partnern könnte noch weiter ausgebaut werden. Gleichzeitig sollte aber verstärkt an der Entwicklung von Projekten aus der Schule heraus gearbeitet werden. Bei diesen von der Schule selbst entwickelten Projekten

sollte darauf geachtet werden, die SchülerInnen auf allen Ebenen und während aller Phasen des Projekts mit einzubeziehen und ihnen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten zu gewähren. In allen genannten Bereichen nimmt die Frage nach der Etablierung von Strukturen einen besonderen Stellenwert ein. Dies verdeutlicht auch der Begriff ‚Projektkultur‘, wobei der Anteil ‚Kultur‘ im Begriff dabei für Strukturen steht, die von einzelnen Akteuren und zeitlichen Zufälligkeiten unabhängig sind.

Aus wissenschaftlicher Sicht hat sich der Begriff ‚Projektkultur‘ als tragfähig erwiesen. Er bedarf im Folgenden jedoch einer noch genaueren theoretischen Fundierung, zum Einen im Sinne einer scharfen Differenzierung zum Begriff ‚Projektunterricht‘, zum Anderen in Form einer qualitativen Differenzierung mithilfe vorangestellter Attribute. So könnte in einer Schule, an der sich nur einzelne, randständige Projekte lose aneinander reihen, von einer *fragmentierten* oder *punktuell entwickelten* Projektkultur gesprochen werden. Haben Projekte hingegen eine zentrale Stellung im Bewusstsein der Schule, sind sie in förderliche organisatorische, personelle und unterrichtliche Rahmenbedingungen eingebettet, so könnte man dies als *ausdifferenzierte* oder *gut entwickelte* Projektkultur bezeichnen.

Die idealtypische Merkmalsliste von Projektkultur (vgl. Emer/Rengstorf: ‚Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale‘ in diesem Band [s. auch Anhang Dok. 6]) erweist sich im Spiegel der erkundeten Schulen als nützliches Instrument, um in die schulische Wirklichkeit hineinzuschauen, da sie dabei hilft, den momentanen Entwicklungsstand einer Projektkultur festzustellen. Aber es wird deutlich, dass für eine Beurteilung sehr genau die besonderen Bedingungen der Schulen und auch der speziellen möglichen Projektvarianten angesehen werden müssen, da diese stark variieren. Wenn z.B. Schülerbeteiligung als zentrales Kriterium für eine entwickelte Projektkultur herausgestellt wird, gilt es zu reflektieren, dass größere Projekte mit außerschulischen Partnern oftmals sehr starke Vorentscheidungen von Seiten der LehrerInnen oder der inhaltlichen Bedingungen erfordern. Unter Berücksichtigung dieser schulspezifischen Projektvarianten könnte sich die Merkmalsliste im Sinne einer ‚idealtypischen Messlatte‘ als hilfreich für Weiterentwicklungen in verschiedenen Bereichen von Projektkultur erweisen.

Abschließend kann das Fazit gezogen werden, dass für eine erfolgreiche Ausdifferenzierung einer Projektkultur eine Schule als Institution bestimmte förderliche Strukturen und Rahmenbedingungen entwickeln muss. Nur dann ist es möglich, Projektunterricht als regelmäßige Unterrichtsform in den Schulalltag zu integrieren, anstatt sich auf einzelne Projekte als Randerscheinung zu beschränken. Hierzu ist ein Umdenken aller Beteiligten nötig. Projektunterricht darf nicht in erster Linie als zusätzliche zeitliche und organisatorische Belastung verstanden werden. Stattdessen müssen die Möglichkeiten erkannt werden, die diese Unterrichtsform zu ganzheitlichem Lernen, der Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Motivation und Verantwortungsbewusstsein sowie für die intensive Bearbeitung von fachlichen Themen bereitstellt – Möglichkeiten, die in unserem Schulsystem, welches immer stärker auf Zentralisierung, Beschleunigung, und ‚Verkopfung‘ des Lernens zusteuert, zusehends seltener werden. Nur wenn ein Umdenken stattfindet, wird Projektunterricht eine Chance haben, zu einer zentralen Lerngelegenheit zu werden.

Literatur

- Apel, H.J./ Knoll, M. (2001): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München.
Bastian, J./ Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.
Bastian, J./ Gudjons, H. (1994): Das Projektbuch I. Hamburg, 4. Aufl.
Bastian, J./ Gudjons, H. (1993): Das Projektbuch II. Hamburg, 2.Aufl.
Beutel, W./ Himmelmann, G. (2005): Erfahrungen mit Projekten machen! Zur Aktualität von Konzepten des Demokratie-Lernens. In: Reinhard, V. (Hrsg.): Projekte machen Schule, Schwalbach, S. 90-107.

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied/Berlin.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung (1930). Weinheim.
- Dewey, J./ Kilpatrick, W.H. (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar.
- Dewey, J. (1938): Experience and Education. New York.
- Diederich, J. (1994): Zweifel an Projekten – Eine reformpädagogische Idee und ihr Pferdefuß. In: Fischer, Dietlind (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts in Münster, 14.-16. September 1981 in Bielefeld-Bethel, Konstanz, S.169-188.
- Duncker, L./ Götz, B. (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau 2. Aufl.
- Edelstein, W.(1997): Selbstwirksame Schulen. Bericht zum Modellversuch. Heidelberg.
- Emer, W./ Rengstorf, F. (2008): Projektmethodik: Die Planung von Projekten und Projektunterricht. In: PÄDAGOGIK, Heft 1, Projektunterricht, S. 18-24.
- Emer, W./ Rengstorf, F. (2008): Projektarbeit – eine Einführung für Schüler und Schülerinnen. In: Horst, U. u.a. (Hrsg.): Lernbox. Seelze (erscheint 2009).
- Emer, W./ Rengstorf, F. (2006): Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg. Bielefeld.
- Emer, W./ Lenzen, K.-D. (2009): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler, 2. Aufl. (Basiswissen Pädagogik Band 6).
- Eyerer, P. (2000): Theoprax – Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart.
- Frey, K. (2005): Die Projektmethode. Weinheim, 10. Aufl.
- Geertz, C. (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main (zuerst 1983).
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2006), Heft 4: Projekte in Schule und Hochschule.
- Geschichte Lernen (2006): Projekte, Heft 110.
- Gruber, S. (2006): Qualitative Untersuchung der Projektkultur an einer Schule in Kassel: Stationen der Entwicklung einer Projektkultur an der Willy-Brandt-Schule, Manuskript. Kassel.
- Gudjons, H. (1994): Was ist Projektunterricht? In: Bastian, J./ Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch I, 4.Aufl.
- Gudjons, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Regensburg , 7. Aufl.
- Hänsel, D. (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim /Basel.
- Hänsel, D. (1994): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim/Basel 4.Aufl.
- Hänsel, D./ Müller, H. (1988): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim/Basel.
- Heller, A./ Semmerling, R. (1983): Das Prowo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen. Königstein/Ts.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (2004): Bildungsgang Hauptschule. Schulen entwickeln und gestalten Projektarbeit und Projektprüfungen. Wiesbaden (Materialien für Schulentwicklung Nr. 36).
- Hill, T./ Pohl, K.H. (2002): Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte. Bielefeld.
- Jung, E. (2005): Projektpädagogik als didaktische Konzeption, in: Reinhard, V. (Hrsg.): Projekte machen Schule. Schwalbach/Ts., S. 13-34.
- Kelle U./ Kluge, S. (1999): Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim /Basel.
- Knoll, M. (1993): Die Projektmethode – ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick. In: Pädagogik und Schulalltag 48, S. 338-351.
- Knoll, M. (1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45, S. 89-108.
- Kroeger, H./ Oldach, D. (1994): Die Projekt-Mappe. Bielefeld (AMBOS-Verlag) 3. Aufl.
- Lässig, S./ Pohl, K.H. (2007): Projekte statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert. In: Lässig, S./ Pohl, K.H. (Hrsg.): Projekte im Fach Geschichte. Schwalbach/Ts., S. 5-17.
- Lamneck, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim 4. Aufl.
- Max Brauer Schule (2005): Die Neue MBS. Hamburg (Broschüre 15 Seiten).

- Mayring, P. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg, S. 468-475.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse, [www. qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/20\[stand: 13.09.2010\]](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/20[stand:13.09.2010]).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.) (2006): Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in NRW. Düsseldorf, [http:// www.schulen.nrw.deBP/Schulsystem/ Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf](http://www.schulen.nrw.deBP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf).
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden. Frankfurt a.M. 6. Aufl.
- Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (2002): Ausbildungs- und Prüfungsordnung, Bielefeld.
- Reinhard, V. (2005): Projekte machen Schule. Schwalbach/Ts.
- Rolff, H.-G. (2002): Instrumente und Verfahren der Schulentwicklung, Studienbrief SEM 0400. Kaiserslautern.
- Steiner, W. (2004): Demokratie lernen und leben. In: Hamburg macht Schule, H.6, S. 12-15.
- Steiner, W./ Emer, W. (2007): Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. LISUM Berlin-Brandenburg, S. 51-73.

Internetseiten

www.ceciliengymnasium.de/
www.gymnasium-bethel.de/
www.michaelsschule.de/
www.mnge.de/
www.projektdidaktik.de/
www.rrbk.de/
www.tmg-oelde.de/
www.unibielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/Unterrichtsarten/Pro-jarbeit/index.html

Film

Thomas, C. (Regie), Varva, T. (Schnitt): „Work in Progress“, Lehrfilm zur Organisation von Projektwochen am Oberstufen-Kolleg, D 2007, 18 Min.

Unseren neuen Mitarbeitern im Projekt, Sebastian Boller und Hans Jaekel, danken wir ganz herzlich für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung dieses Beitrags!

Die Autorinnen und Autoren

Emer Wolfgang / Rengstorf, Felix:**Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale****1. Genese der Begrifflichkeit**

Projektkultur ist in der pädagogischen Wissenschaft und in der didaktischen Praxis ein recht neuer Begriff. Er weist darauf hin, dass es um die Ausformung des konkret durchgeführten Projektunterrichts geht, aber auch um Einstellungen und Ideen sowie um die materiell-organisatorische Basis. Projektkultur meint die umfassenden Rahmenbedingungen, die Einbettung der konkreten unterrichtlichen Arbeit und als Kultur auch die Weitergabe von Strukturen an wechselnde Akteure, also die Absicherung gegen zufällige Veränderungen.

Die theoretischen Aufarbeitungen der Projektidee im universitären Bereich, wie etwa die grundlegenden Untersuchungen von Frey (2005), Duncker/Götz (1988), Bastian/Gudjons (1997, 1994, 1993) und Hänsel (1997, 1994, 1988) verwenden den Begriff „Projektkultur“ und ihre Konstituenten nicht, weil ihr Fokus stärker auf historischen, pädagogischen und schulsystematischen Perspektiven liegt und sie weniger die Umsetzung und Organisation im Auge haben. Gleichwohl legen sie für die Bestimmung einer Projektkultur wichtige Grundlagen – durch die Herausarbeitung des Projektbegriffs und seiner Merkmale, der Bestimmung des Bildungswertes sowie der Besonderheiten und Lernmöglichkeiten dieser Unterrichtsform für die Schule.

Wichtige neue Impulse zur Bestimmung einer Projektkultur kamen aus der Reflexion von Praktikern, die sich mit der Stellung und Organisation des Projektunterrichts in der Schule befassten, weil sie mit der Realisierbarkeit, Umsetzung und Einbettung von Projekten konfrontiert waren und sind. Erste Ansätze dazu finden sich bei Heller/Semmerling (1983) und bei Emer/Horst/Ohly (1994, S. 36ff.) mit der Reflexion der Organisation von Projektunterricht. Systematischer wird die Organisationsfrage bei Emer/Lenzen (2009, S. 92ff.) aufgegriffen. Auch Apel/Knoll (2001, S. 166ff.) haben sich mit der „Organisation des Projektlernens“ beschäftigt, ohne allerdings den Begriff der Projektkultur und ihrer Entwicklung zu verwenden.

Erst im Rahmen der Lehrerfortbildung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ hat Wolfgang Steiner im März 2005 versucht, im Kontext einer Materialsammlung für die TeilnehmerInnen am Modul Projektdidaktik „Merkmale und Institutionen einer entwickelten Projektkultur“, wenn auch noch unsystematisch, aufzulisten (Emer/Steiner 2005). Im Rahmen des Lehrer-Forschungskonzepts des Oberstufen-Kollegs hat eine Forschungsgruppe 2006 eine qualitative Untersuchung zur Projektkultur an ausgewählten Schulen in NRW begonnen (vgl. Dietz et al. in diesem Band [s. Anhang Dok. 5]). In diesem Rahmen ist in einem systematischen Verfahren versucht worden, eine Merkmalsliste für eine entwickelte Projektkultur an Schulen aufzustellen. Dabei wurde deutlich, dass zu Beginn die eigenen Vorannahmen, hervorgehend aus der eigenen Praxis und der Literaturlauswertung, genauer geklärt werden mussten: Was sind gute Bedingungen für Projektarbeit hinsichtlich Strukturen, Organisation, Personal und materieller Ressourcen? Was kennzeichnet eine „entwickelte Projektkultur und Projektarbeit“? Aus der Beantwortung dieser Fragen wurde die „Messlatte“, die Merkmalsliste für eine entwickelte Projektkultur, abgeleitet, die projektspezifische, idealtypische Merkmale in den Bereichen Personal (z.B. feste AnsprechpartnerInnen), Organisation (z.B. Anerkennung von Projektunterricht als eigenständige Unterrichtsform) und Unterricht (z.B. verbindliche Qualitätskriterien für Projekte) enthält. Dieser Prozess erfolgte in mehreren Schritten,

wobei jeweils von Teilen der Arbeitsgruppe auf den verschiedenen Entwicklungsstufen Vorschläge gemacht wurden, über die dann gemeinsam diskutiert und entschieden werden konnte. Die vorliegende Liste zur Projektkultur an Schulen enthält also Merkmale, die einerseits aus der Fachdiskussion stammen, andererseits aus der Praxiserfahrung am Oberstufen-Kolleg, zum Teil aber auch auf plausible Vorschläge der Mitglieder des Forschungsprojekts und auf Internetrecherchen auf den Homepages anderer Schulen zurückgehen. Auswahlkriterien für die Aufnahme in die Liste waren, dass von dem Einzelmerkmal ein deutliches Gewicht für die Entfaltung von Projektkultur an einer Schule ausgeht und dass es auf einen eigenständigen Bereich verweist, also eine klare Trennschärfe zu anderen Merkmalen hat.

2. Merkmalsliste einer entwickelten Projektkultur

Idealtypische Merkmale einer entwickelten Projektkultur an Schulen im Bereich *Personal* sind:

- feste AnsprechpartnerInnen für Organisation / Nachfragen / Hilfestellungen (z.B. eine AG Projekt),
- gezielte Kooperation mit außerschulischen Öffentlichkeiten für Erarbeitung und Präsentation (z.B. mit Institutionen: biologische Station, Stadtarchiv) und
- regelmäßige schulinterne Fortbildungen zum Thema Projektarbeit (z.B. vor Beginn einer Projektphase für neue KollegInnen einer Schule).

Der Bereich *Organisation* umfasst übergreifende und phasenbezogene Merkmale. Übergreifend-organisatorische Merkmale einer entwickelten Projektkultur sind:

- die nachdrückliche Anerkennung der Projektarbeit als eigenständige Unterrichtsform (z.B. durch ausgewiesene Unterrichtszeiten für Projektarbeit),
- eine offizielle Verankerung und Einbindung von Projektarbeitsformen (z.B. im Schulprogramm),
- einplanbare Projektmittel (z.B. durch Förderverein, für Materialauslagen, Medien) sowie
- eine sichtbare Unterstützung der Projektarbeit durch die Schulleitung (z.B. Präsenz am Produkttag).

Bezogen auf die Phasen der Planung, Durchführung, Präsentation und Auswertung der Projektarbeit halten wir es für bedeutsam, dass es Folgendes gibt:

- einen anerkannten Ausschuss und ein Auswahlverfahren für Entscheidungen über das Projektangebot (z.B. eine AG Projekt führt Projekt-Hearings durch, vgl. dazu Emer/Rengstorf 2006),
- ein ständiges Kommunikationsforum für organisatorische Abläufe (z.B. Wandtafel für Projektskizzen, nach denen SchülerInnen Projekte auswählen),
- konkrete Mitbestimmungsmöglichkeiten der SchülerInnen auf den verschiedenen Ebenen der Projektarbeit (z.B. Möglichkeit für SchülerInnen, Projekte zu initiieren oder zu leiten),
- ein zeitweise besetztes „Projektbüro“ während der Projektphase (z.B. für Hilfen für SchülerInnen sowie LehrerInnen bei Raumfragen oder Materialausgabe),
- besonders gestaltete Präsentationstage zur Projektarbeit (z.B. als „Produkttag“ fest verankert im Schuljahr am Ende einer Projektphase) und
- dauerhafte Präsentationsforen für Projektprodukte (z.B. Vitrinen oder Internet).

Im Bereich *Unterricht* kennzeichnen eine entwickelte Projektkultur generell

- die gemeinsamen Vereinbarungen im Kollegium über den Stellenwert sowie „verbindliche Qualitätskriterien von Projektarbeit (z.B. durch Kriterienliste für Besonderheiten der Lernkultur in der Projektarbeit, vgl. dazu Emer/Rengstorf 2006),
- eine kontinuierliche Progression im Rahmen des Projektlernens (z.B. Unterscheidung von Anfänger- und Fortgeschrittenenprojekten mit unterschiedlichem Grad an Selbstverantwortung auf SchülerInnenseite) und
- vielfältige Projektorientierung (z.B. projektorientierte Arbeitsformen in Kursen neben eigenständigen Projektwochen).

Bezogen auf einzelne Phasen der Projektarbeit (Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung) sind wichtig:

- eine fest verankerte Einführung der SchülerInnen in die Besonderheit der Projektarbeit (z.B. durch Klärung der Kriterien von Projektarbeit, vgl. dazu Emer/Rengstorf 2006),
- ein besonderes Verfahren zur Bewertung von Projektlernen (z.B. Einsatz standardisierter Bewertungsbögen, vgl. dazu Emer/Rengstorf 2006) und
- fest installierte Formen der Nachbereitung (z.B. Auswertung von Projektarbeit in der Fachkonferenz, Lehrendenkonferenz, Schulzeitung).

3. Ein „kulturveränderndes Instrument“? – Die Merkmalsliste in Schulentwicklungsprozessen

Projektkultur ist ein Ausschnitt der Schulkultur insgesamt. Letztere bezeichnet das komplexe Gesamtgefüge, in dem die Prozesse des Lernens und Lehrens stattfinden. Damit sich spezifische Bereiche entfalten können, in denen diese Prozesse auf differente Weise ablaufen, wie z.B. im projekt- oder lehrgangsförmigen Arbeiten, braucht es auch je spezifische „Subkulturen“ in einer Schule. Die Komplexität und Verwobenheit, die der Begriff Kultur deutlich signalisiert, spiegelt die Schwierigkeit, einen speziell ausgerichteten Schulentwicklungsprozess erfolgreich anzustoßen.

Die idealtypische Merkmalsliste bietet hierbei nun einen Ansatzpunkt, da schon bei ihrer Entstehung der Blick auf die Erfassung der komplexen Zusammenhänge, die letztlich für den einzelnen Lehrenden Projektunterricht zu einem gelingenden Unterfangen werden lassen, fokussiert war. Mithilfe der Liste als Maßstab kann eine Schule ihren Entwicklungsstand in Bezug auf ihre Projektkultur analysieren. Die Ergebnisse einer empirischen Studie, die von außen einen Blick auf sechs Schulen in Ostwestfalen-Lippe geworfen hat und der diese Liste als wichtige Basis zugrunde lag, zeigen, dass sie mithilfe zu einer „dichten Beschreibung“ des Ist-Zustandes zu gelangen (vgl. den Beitrag von Margit Dietz und anderen in diesem Heft [s. Anhang Dok. 5]).

Die Liste kann folglich als Orientierung dienen, um bereits vorhandene Stärken bewusst zu machen und „Baustellen“ zu markieren. Sie enthält durch ihre Strukturierung und Entfaltung mit einzelnen Beispielen zu den Merkmalen ein Anregungspotential, wenn über Entwicklungsmöglichkeiten vor Ort in einer Schule nachgedacht wird. Dieses Instrumentarium hat sich also nicht nur bei der empirischen Forschung bewährt, sondern erwies sich auch in der Entwicklung der schulspezifischen Projektkultur als produktiv (vgl. die Beiträge von Thomas Hill sowie von Jutta Rutenbeck und Annett Schulze in diesem Heft). [Vgl. Literaturverzeichnis].

Literatur

- Apel, H. J./Knoll, M. (2001): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München.
- Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.
- Bastian, J./Gudjons, H. (1994): Das Projektbuch I, 4. Aufl. Hamburg.
- Bastian, J./Gudjons, H. (1993): Das Projektbuch II, 2. Aufl. Hamburg.
- Duncker, L./Götz, B. (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform, 2. Aufl. Langenau.
- Emer, W./Rengstorf, F. (2006): Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg. Bielefeld.
- Emer, W./Lenzen, K.-D. (2009): Projektunterricht gestalten – Schule verändern (Basiswissen Pädagogik Band 6), 3. Aufl. Baltmannsweiler.
- Emer, W./Steiner, W. (2005): Demokratielernen und Projektdidaktik (Reader für Fortbildung im LISUM Brandenburg). Hamburg.
- Emer, W./Horst, U./Ohly, K.P. (1994): „Wie im richtigen Leben ...“ Projektunterricht für die Sekundarstufe II (AMBOS 29), 2. Aufl. Bielefeld.
- Frey, K. (2005): Die Projektmethode, 10. Auflage. Weinheim/Basel.
- Hänsel, D. (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel.
- Hänsel, D. (1994): Das Projektbuch Grundschule, 4. Aufl. Weinheim/Basel.
- Hänsel, D./Müller, H. (1988): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim/Basel.
- Heller, A./Semmerling, R. (1983): Das Prowo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen. Königstein/Ts.

Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix / Schumacher, Christine**Der Projektunterricht in der Bildungsdiskussion****1. Was ist Projektunterricht?**

Projektarbeit, Projektunterricht oder Projekte können gleichermaßen als „problemformulierendes und problemlösendes Handeln“ (Suin de Boutemard 1986, S. 72) mit dem Ziel der Veränderung sozialer Realität definiert werden. Etwas umfassender lassen sie sich im Sinne Deweys als pädagogisches Experiment mit der sozialen Realität (Hänsel 1997, S. 62) verstehen. Als eine der vier Großformen des Unterrichtens (Klafki 1985, S. 234) finden sie ihre Bezugspunkte bei einem „Problem“ der sozialen Wirklichkeit, seiner Bedeutung und in der Lebenspraxis der SchülerInnen. Dieses „Problem“ soll handelnd einer Lösung zugeführt und damit soziale Wirklichkeit verändert (Duncker 1997, S. 12f.) und auf das soziale Leben in der Demokratie vorbereitet werden. Dabei wird ausgehend von einer „Forschungsfrage“ in mitbestimmter Gruppenarbeit und in verschiedenen Rollen ein Produkt erstellt, das durch seine kommunikative Vermittlung verändernd auf die es umgebende Realität einwirkt. So sind Projektarbeit, Projektunterricht oder Projekte handlungsorientierte Gruppenleistungen mit Rollendifferenzierung und dem Ziel eines hohen „Gebrauchs- und Mitteilungswertes“ (Duncker/Götz 1988, S. 139).

Projektarbeit kann in verschiedenen Grundformen auftauchen und wird dementsprechend begrifflich unterschiedlich gefasst (allerdings mit dem Problem der völlig uneinheitlichen Verwendung):

- a) als projektorientierte Phasen im Lehrgang,
- b) als zeitliche gestreckte Projekte parallel zu Lehrgangskursen und
- c) in der Vollform einer eigenen (mehrtägigen oder mehrwöchigen) Projektphase. Von der grundlegenden Methode unterscheiden sich die Grundformen dabei nicht.

Projektarbeit wird nicht primär und ausgehend von der Fachsystematik, sondern von handelnden Personen, ihren Interaktionen, Interessen sowie von der Sachnotwendigkeit konkreter Problemstellungen bestimmt. Projekte sind folglich von methodischer Vielfalt geprägt. Allerdings lässt sich ein eigenes methodisches Grundgerüst mit Hilfe so genannter Projektkriterien und Projektphasen festlegen und Bezüge zu Methodenbereichen verwandter Unterrichtskonzepte herstellen. Dies spiegelt sich in der folgenden Graphik. Im äußeren Kreis sind die projektnahen Unterrichtsformen aufgeführt, die mit ihren jeweiligen Methoden in der Projektarbeit eine Rolle spielen können. Dabei spielt die Handlungsorientierung als zentrale Substruktur die bedeutendste Rolle eines Projekts. Diese und die jeweiligen Methodenbereiche werden durch die Kriterien eines Projekts (Kreismitte) gebündelt und bestimmt (vgl. Emer / Lenzen 2009, S. 116ff.).

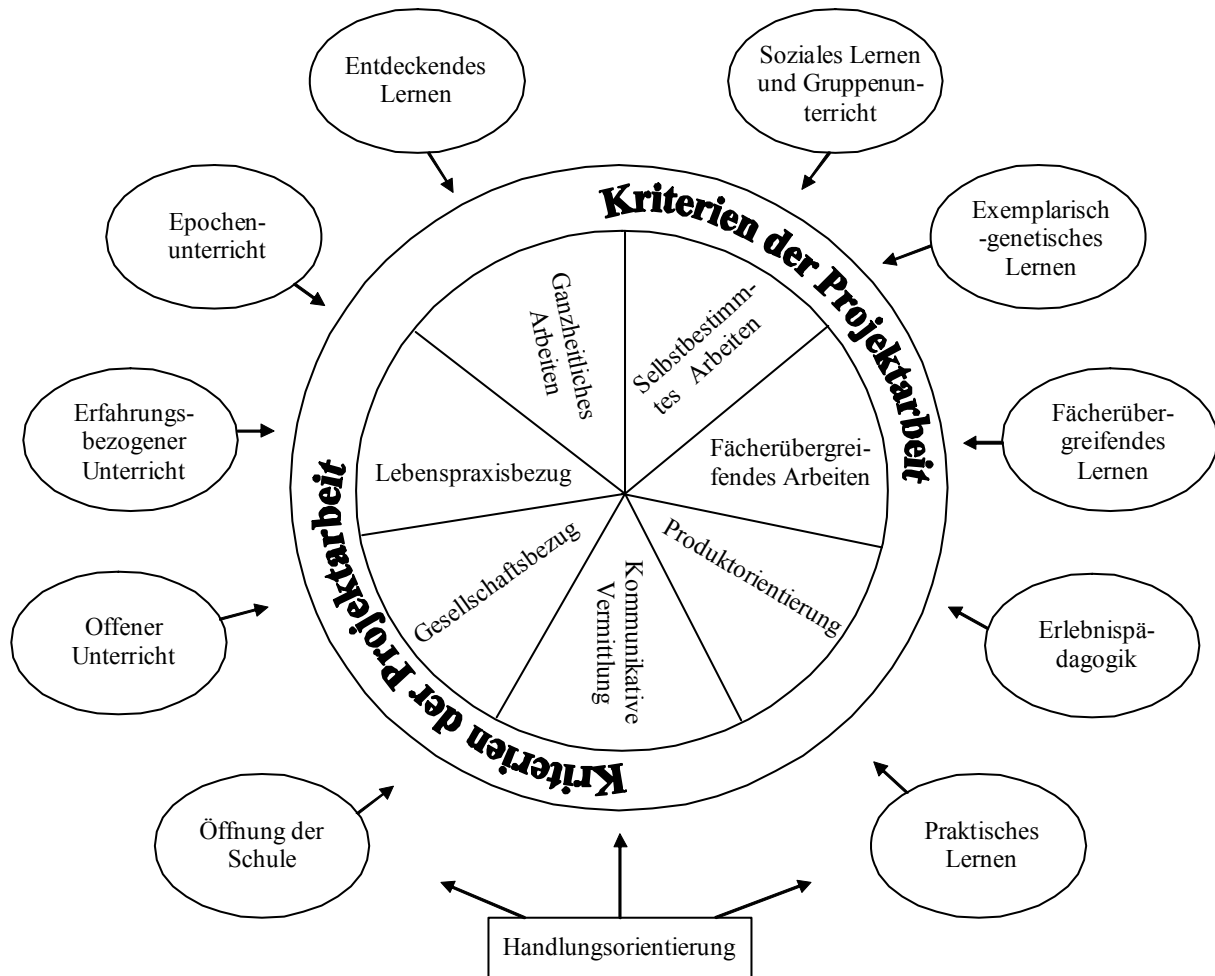


Abb. 1: Methoden und Kriterien des Projektunterrichts (Emer / Lenzen 2009, S. 120)

Blickt man in den englischsprachigen Raum, in dem Projektunterricht begrifflich unter „project-based learning“ (PBL) gefasst wird, findet sich eine etwas anders akzentuierte Definition. So werden in einer Literaturübersicht zu empirischer Forschung über diese Unterrichtsform (Thomas 2000) fünf zentrale Kriterien zusammengefasst:

1. „PBL projects are central, not peripheral to the curriculum.“ (Projekte sind zentraler Bestandteil des Lehrplans, nicht nur ‚Anhängsel‘.)
2. „PBL projects are focused on questions or problems that ‘drive’ students to encounter (and struggle with) the central concepts and principles of a discipline.“ (Projekte basieren auf Problemen oder Forschungsfragen, die die Lernenden dazu bringen, zentrale Inhalte und Prinzipien einer Disziplin zu entdecken und sich intensiv mit ihnen auseinanderzusetzen.)
3. „Projects involve students in a constructive investigation.“ (Projekte verwickeln SchülerInnen in einen konstruktiven Erkundungs- und Forschungsprozess.)
4. „Projects are student-driven to some significant degree.“ (Projekte basieren zu einem beträchtlichen Teil auf der Eigeninitiative der Lernenden.)
5. „Projects are realistic, not school like.“ (Projekte sind authentisch, nicht wie Schule.)

Übereinstimmend mit der Definition bei Emer/Lenzen (s. obige Abbildung) finden sich hier die Aspekte Selbstbestimmung der Lernenden (4) und Bezug zur Lebenswelt (5) wieder. Die Akzentuierung bei Thomas liegt vor allem in der Forderung nach Zentralität der Projektarbeit im Lehrplan (1) und der Bedeutung von Forschungsfragen und Forschungsprozess (2 und 3).

2. Bildungswert und Notwendigkeit des Projektunterrichts

Für eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft und im Kontext der Verwendung moderner Produktionsmethoden in Industrie, Verwaltung und Kulturmanagement ist Projektarbeit ein notwendiger Bestandteil schulischen Lernens und schulischer Organisationsstrukturen. Dies hat bereits die Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung 1995“ herausgearbeitet und somit haben die Lehrpläne vieler, wenn nicht gar aller Fächer, Projektarbeit als notwendige Unterrichtsform in ihren Kanon aufgenommen.

Als Folge der Diskussion um Bildungsstandards und zu erwerbende Kompetenzen – ausgelöst durch die Veröffentlichung der TIMSS- und PISA Ergebnisse – werden zurzeit hohe Anforderungen an die Schule formuliert. Eberhard Jung weist darauf hin, dass „über die Frage, ob es denn didaktische Konzeptionen gibt, die geeignet sind, diese hohen Ansprüche einzulösen, [...] projektpädagogische Verfahrensweisen in den Fokus der Betrachtung [gelangen]“. Projektarbeit darf sich nach Jung nicht auf wenige, randständige Projektwochen reduzieren, sondern es muss eine „Entfaltung des Projektunterrichts als unterrichtliche Normalform“ angestrebt werden (ebd. 2005, S. 14f.). Gleichberechtigt müsse der Projektunterricht als didaktische Konzeption neben anderen Unterrichtsformen stehen, wie es schon Wolfgang Klafki in den Grundtypen des Lernens angedacht hatte (vgl. Klafki 1985, S. 234f.). Unterrichtsvorhaben, die projektartiges Arbeiten in den organisatorischen Schranken des Fachunterrichts einfordern, sind zwar wichtig, können hierfür aber keinen gleichwertigen Ersatz bieten (vgl. Meyer 1994, S. 144).

Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um Effizienzsteigerung und Kompetenzerwerb ist es gerade die Projektarbeit, aus der Impulse und Handlungsorientierungen zur demokratischen Schulgestaltung mit Erfolg versprechenden Zukunftsaussichten entwickelt werden können – etwa durch die Mitplanung und Mitgestaltung eigener Lernerfolge, durch die Entwicklung von Selbständigkeit und die Übernahme von sozialer Verantwortung, durch praktische Teamfähigkeit aus Konsenskompetenz sowie durch die Aneignung von Orientierungs- und Prozesswissen (vgl. Emer/Lenzen 2009, S. 33ff.). Diese grundlegenden Zielvorstellungen für Lehr-Lern-Zusammenhänge in unserer als Demokratie verfassten Zivilgesellschaft sind fundamentale Bestandteile einer zukunftsfähigen Gesellschaft und einer Wirtschaft, die die soziale Gerechtigkeit im Blick behält.

Das groß angelegte Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK) der KMK „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein/Fauser 2001) betont, dass eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft neben inneren demokratischen Strukturen auch offene Unterrichtsformen wie z. B. Projektarbeit entwickeln sollte, die selbständiges, handlungsorientiertes und demokratiepädagogisches Lernen ermöglichen. Dies stärkt nachgewiesener Maßen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und legt damit eine Basis für demokratisches Handeln der Subjekte (vgl. Beutel/Himmelmann 2005, Steiner/Emer 2007).

Auch in der Wirtschaft werden Entwicklungs- und Produktionsprozesse in wachsendem Umfang in Form von Projekten organisiert (vgl. Eyerer 2000). Innerhalb der markt- und profitorientierten Strukturen lassen sich ganz offensichtlich durch die Projektarbeit Motivation, Kreativität und individuelle Kompetenzentfaltung auf die Weise fördern, dass auch bei der systembedingten externen Zielvorgabe eine signifikante Steigerung von Effizienz bzw. Produktivität erzielt wird.

Projekte in der Schule als einer non-profit-Organisation gehen dagegen von den Bedürfnissen der Subjekte aus, zielen auf deren individuelle Entwicklung und die Stärkung ihrer je eigenen Fähigkeiten im Rahmen eines möglichst selbstbestimmten Planungs- und Entscheidungsprozesses, der getragen wird von einer klaren Produktorientierung, von demokratischen Verfahrensweisen und der Chance zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Auch wenn es sich also um zwei verschiedene Projektkulturen handelt, gibt es deutliche Überschneidungen, weswegen schulischer Projektunterricht auch eine Reihe von Anforderungen der heutigen

Wirtschaft und Gesellschaft erfüllt. Diese Zusammenhänge werden nicht nur im deutschsprachigen Raum gesehen, sondern z.B. auch in einer amerikanischen Studie von Ravitz (2008, S. 2):

“Project based learning (PBL) is an innovative and empirically proven instructional strategy that engages students in learning and encourages deep understanding. [...] Recent interest has developed from the recognition that students are not being prepared for productive lives in the workforce and society by traditional instruction.”

3. Projektunterricht als Lerngelegenheit in der Sekundarstufe II

Die seit dem Jahre 2000 durchgeführten PISA-Studien und die daraus resultierenden, teilweise ‚unter Schock‘ aufgenommenen Ergebnisse führten u.a. zu einer Stärkung der Projektarbeit in der gymnasialen Oberstufe. Als Folge der PISA-Studie konzentrierte man sich darauf, die Lehrpläne dahingehend zu überarbeiten, dass nicht mehr das Wissen allein, sondern der Kompetenzerwerb im Vordergrund stand. So gewann der Projektunterricht erneut an Aktualität, nachdem Wissenschaftspropädeutikkonzeptionen aus den 1970er Jahren bereits den Projektunterricht als notwendige Unterrichtsform in der Sekundarstufe II ausgewiesen hatten, um eine Vielzahl von interdisziplinär zu bearbeitenden Sachproblemen vorzustellen und ein Erkennen der Grenzen von fachlichen Spezialisierungen sowie deren Überschreitung zu ermöglichen (Blankertz 1971; von Hentig et al. 1971).

Die Umsetzbarkeit von Projektarbeit und projektartigem Arbeiten wird aber an vielen Schulen und bei vielen KollegInnen – insbesondere seit Einführung des Zentralabiturs – mit Skepsis gesehen. Dem stehen die Aussagen über die Bedeutung von Projektarbeit in der didaktisch-theoretischen Literatur und Forderungen in den schulischen Richtlinien sowie aus Wirtschaft und Gesellschaft gegenüber. Gleichzeitig ist über die Praxis und Verankerung von Projektarbeit in den gymnasialen Oberstufen in NRW wenig empirisch bekannt. Jung stellt fest, dass „immer [noch] der lehrerzentrierte Unterricht zu mehr als 90 Prozent das Unterrichtsgeschehen [dominiert] und [sich] die Projektpädagogik noch zu oft auf die besonderen Aktivitäten in der Projektwoche [reduziert]“ (ebd. 2005, S. 15). Nach wie vor herrscht nicht ein beständiger Methodenmix vor, sondern es überwiegt nur eine der anerkannten Unterrichtsformen: der lehrer- und lehrgangszentrierte Frontalunterricht. Letzteres wird ebenso in aktueller Fachliteratur kritisiert, die sich mit Frontalunterricht als zum Projektunterricht gegenüberliegendem Pendant der Unterrichtsformen beschäftigt. So fordert Gudjons, wie es schon im Buchtitel, „Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen“, deutlich wird, dass LehrerInnen in vielfältiger Weise Unterricht arrangieren müssen – und zwar ausgehend von „übergreifenden didaktischen Intentionen“ (ebd. 2003, S. 20), aus denen die Entscheidungen für Inhalte und Methoden hervorgehen.

Dem Projektunterricht als einer wichtigen Lerngelegenheit stellen sich viele Hemmnisse in den Weg (vgl. u.a.: Jung 2005, S. 28):

- Durch den von der Bildungspolitik verstärkten Zug zu mehr und immer detaillierterer Erfassung und Bewertung der Lernergebnisse haben offenere Unterrichtsformen es schwer, sich zu legitimieren. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten der Bewertung, allerdings sind diese oft zeitaufwändig und nicht immer leicht in ein Notenschema zu pressen.
- Die zeitliche Verdichtung des schulischen Lernens führt dazu, dass Unterrichtsphasen, die hinsichtlich eines angestrebten Outputs weniger genau kalkulierbar sind, in Frage gestellt werden. Der Unterricht ist auf die schnelle Übernahme von Faktenwissen fokussiert, was immer weniger selbständig qualifizierendes, sozial erworbenes und in politischen Bezügen stattfindendes Lernen zulässt. Dieses ist aber für den Projektunterricht konstitutiv und bildet überdies eine wichtige Voraussetzung für ein demokratisch gestaltetes Gemeinwesen.

- Mit der Einführung des Zentralabiturs in NRW im Jahr 2007 haben viele Schulen gerade im Bereich der Sekundarstufe II den Anteil der Projektarbeit wieder stark eingeschränkt. Die Begründungen hierfür sind mannigfaltig. So sei beispielsweise der zu vermittelnde Unterrichtsstoff, der auf das Zentralabitur hinführen soll, nicht mit der Projektmethode vereinbar. Überdies drängen die zeitlichen Umstände sowie die Stofffülle die Projektphasen mit freien Arbeitsanteilen immer mehr in den Hintergrund. Wenn für das Zentralabitur relevante Inhalte mit der zeitaufwändigen Projektmethode erarbeitet werden (z. B. im Fach Geschichte der Schwerpunkt „1. Weltkrieg“), unterliegt dies einem starken Legitimationsdruck – besonders, wenn von einigen Didaktikern die Effektivität der Projektmethode als nicht so hoch eingeschätzt wird (vgl. Diederich 1994).
- Die schulischen Arbeitsräume sind oftmals nur auf den lehrerzentrierten Unterricht ausgelegt. Sie bieten strukturell nur schlechte Möglichkeiten für Einzel- oder Gruppenarbeit. Schon die räumliche Gestaltung der Schulen ist wenig auf andere Arbeitsformen eingerichtet. Ein weiteres Hindernis stellen die starren Zeitstrukturen dar.
- Auch mit dem Projektunterricht gelingt es nicht immer, innovative Erwartungen zu realisieren und damit auch gegenwärtige Probleme der Schulentwicklung zu lösen. LehrerInnen genauso wie SchülerInnen wenden sich dann enttäuscht von dieser besonderen Unterrichtsform ab.
- Der Projektunterricht als anspruchsvolle Lehr- und Lernform wird in der Lehrerausbildung nicht gleichberechtigt neben den anderen Unterrichtsformen eingeführt.

Eine mögliche, übergreifende Antwort auf die Frage nach den Gründen für den Widerspruch zwischen Wertschätzung und Wirklichkeit ist, dass die konkrete Realisierung von Projektarbeit daran scheitert, dass Schulen wie auch Universitäten keinen adäquaten Rahmen dafür schaffen. Simone Lässig und Karl Heinrich Pohl bringen dies auf den Punkt:

„Eine der größten Barrieren, die sich vor Projekten aufrichten, ergibt sich aus den Lern- und Ausbildungssystemen selbst: Projektunterricht einerseits, Regelschulen und Universitäten andererseits - das erscheint prinzipiell wie Feuer und Wasser. Geht man mit Dagmar Hänsel davon aus, dass der Projektunterricht das verschulte, von der Lebenspraxis abgeschnittene, in Fächer aufgespaltene, unfreie Lernen durch ein selbstbestimmtes Lernen ersetzen sollte, dann stößt sich diese Methode von vornherein an der starren - nach wie vor autoritären - Struktur und am grundsätzlich disziplinären Zuschnitt der deutschen Schule, aber auch der Universität. In Schule und Hochschule gibt es ein festgelegtes ‚oben‘ und ‚unten‘ [...].“ (ebd. 2007, S. 11).

Die Problematik liegt demnach also nicht primär auf der konkreten Ebene einzelner Projekte, sondern betrifft einen viel weiteren, eher strukturellen Bereich. Dieser soll mit dem Begriff ‚Projektkultur‘ erfasst werden.

4. Überblick über die Beiträge in diesem Themenheft

Dieses Themenheft stellt den Versuch dar, sich Projektunterricht und Projektkultur auf ganz verschiedenen Ebenen zu nähern. Denn so vielschichtig wie ein Projekt ist, so vielfältig sind auch die Perspektiven, die man auf diese Unterrichtsform haben kann. Im Folgenden wird Projektunterricht sowohl aus der empirischen als auch aus der bildungspolitischen und der individuellen Perspektive betrachtet, es werden konkrete Beispiele von Projektunterricht und Projektkultur gegeben sowie Entwicklungsmöglichkeiten und Konzepte aus der Sicht von Schule, Universität, Kultusministerien und ProjektxpertInnen aufgezeigt. Bei der Auswahl von Beiträgen und Beispielen ging es nicht um Idealisierung und Bestenauslese, sondern es sollten eine lebendige und realistische Darstellung des aktuellen Standes von Projektunterricht

und Projektkultur erfolgen sowie ein breites Spektrum an Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Im ersten Teil dieses Heftes mit dem Titel *Forschungsstand* wird Projektunterricht aus der empirischen Perspektive analysiert.

Obwohl es umfangreiche Literatur zur Projektarbeit und zahlreiche Hinweise gibt, welchen hohen Beitrag diese Unterrichtform zu den Zielen der gymnasialen Oberstufe leisten kann, stellen sich dem Projektunterricht besonders in der Sek. II viele Hindernisse in den Weg. Projektunterricht muss in ein komplexes Gefüge verschiedener Gelingensfaktoren, in eine erfolgreiche Projektkultur, eingebettet sein, damit er von einer losgelösten Randerscheinung zur zentralen Lerngelegenheit werden kann. Wolfgang Emer und Felix Rengstorf zeichnen im ersten Beitrag *Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale* einen ersten Versuch der Forschungsgruppe „Projektarbeit und Projektkultur“ nach, die Kennzeichen einer etablierten Projektkultur und zentrale Gütekriterien für die Unterrichts- und Schulentwicklung in diesem Bereich zu bestimmen.

Es gibt viele Erfahrungsberichte zum Projektunterricht, aber es gestaltet sich teilweise als schwierig, empirische Studien zum Projektunterricht zu finden. Felix Rengstorf und Christine Schumacher tragen in ihrem Artikel *Projektarbeit und Projektunterricht in der schulischen Wirklichkeit – ein Niemandsland in der empirischen Unterrichtsforschung?* empirische Studien aus dem deutsch- und dem englischsprachigen Raum zusammen und werten deren Ertrag für die pädagogische Praxis aus.

Die Wahrnehmung des Projektunterrichts innerhalb der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg als komplexe und wertvolle Unterrichtsform in der Oberstufe hat zu der Frage geführt, wie Projektunterricht im Schulalltag von Regelschulen erlebt und praktiziert wird. Margit Dietz, Thomas Döring, Wolfgang Emer, Hajo Sagasser, Felix Rengstorf, Rica Schöbel, Christine Schumacher und Christina Thomas gingen dieser Frage mit einer qualitativen Studie nach und arbeiten in ihrem Beitrag *Unter die Lupe genommen: Die Umsetzung von Projektunterricht und Projektkultur an sechs Schulen in NRW – eine vergleichende qualitative Untersuchung zur gymnasialen Oberstufe* heraus, welche Stellung der Projektunterricht in den gymnasialen Oberstufen der Regelschulen hat und welche Faktoren eine erfolgreiche Projektkultur ermöglichen.

Im zweiten Teil dieses Heftes werden *Aktuelle Entwicklungen zur Projektarbeit und Projektkultur* vorgestellt. Hier wurden Beispiele ausgewählt, die zeigen, auf welcher unterschiedlichen Ebenen die Entwicklung von Projektunterricht und -didaktik vorangetrieben werden kann.

Die Entwicklungsmöglichkeiten für Projektunterricht werden nicht nur von der einzelnen Schule, sondern auch von Rahmenbedingungen, die durch ministerielle Vorgaben gesetzt werden und die verschieden stark ausgeprägte Gestaltungsspielräume eröffnen, maßgeblich beeinflusst. In ihrem Beitrag *Neu entdeckt? – Projektunterricht als Lerngelegenheit in der Oberstufe: die ministeriellen Rahmenvorgaben von drei Bundesländern im Vergleich* stellen Felix Rengstorf und Christine Schumacher aktuelle Rahmenbedingungen und den jeweiligen Stellenwert des Projektunterrichts durch die Vorgaben der Kultusministerien von Niedersachsen, Baden-Württemberg und Bayern vergleichend gegenüber.

Auch der Beitrag von Wolfgang Emer und Felix Rengstorf, *Die neuen Projektkurse in der gymnasialen Oberstufe in NRW: das Umsetzungsbeispiel „Aufeinandertreffen zweier Welten: die Varusschlacht 9 n. Chr.“*, beschäftigt sich mit der kultusministeriellen Ebene. Hier werden die theoretischen Vorgaben des Kultusministeriums von Nordrhein Westfalen zu den ab dem Schuljahr 2010/2011 erstmals stattfindenden Projektkursen analysiert und anhand eines Modellversuchs der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg im Geschichtsunterricht konkretisiert. Christina Thomas beschäftigt sich in ihrem Artikel *„Wir waren von unserer eigenen Kreativität begeistert.“ Ein Seminar zur Projektarbeit und Didaktik im Lehramtsstudium* mit den

Chancen der Universität, Projektunterricht und Projektdidaktik schon in der ersten Phase der Lehrerbildung mehr Bedeutung zu verleihen und Lehramtsanwärter besser auf diese komplexe Unterrichtsform vorzubereiten, Sie problematisiert aktuelle Entwicklungen in Schule und Universität hinsichtlich der Unterrichtsform Projektunterricht, beschreibt den didaktischen Aufbau eines von ihr an der Universität Bochum durchgeführten Seminars und wertet dessen Ertrag mithilfe von Rückmeldungen einiger Studierenden exemplarisch aus.

Möglichkeiten zur Vernetzung der einzelnen Akteure, die sich um die Weiterentwicklung und / oder Ausübung von Projektunterricht bemühen, bietet der Verein für Projektdidaktik. Uwe Horst stellt in seinem Beitrag *Experten und Praktiker zusammenführen – ein Netzwerk für Projektdidaktik* die Arbeit des Vereins vor und betont die Notwendigkeit einer Kommunikationsplattform und Beratungsstelle für die Weiterentwicklung des Projektunterrichts.

Im dritten Teil dieses Themenheftes, *Projektarbeit konkret*, wird schließlich in zwei Beispielen aus der Praxis dargestellt, wie durch die Entwicklung einer Projektkultur erfolgreich Schulentwicklung vorangetrieben werden kann. Die Beispiele beziehen sich auf die Sekundarstufe I und II und zeigen, wie unterschiedlich die Entwicklung einer Projektkultur verlaufen kann.

Im ersten Beitrag, *Entwicklung einer Projektkultur als Teil der Schulentwicklung – Erfahrungen am Beruflichen Gymnasium in Schleswig*, geht es um die Entwicklung eines didaktischen Gesamtkonzepts für Projektunterricht am beruflichen Gymnasium des Berufsbildungszentrums Schleswig. Unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Schule wurde dort ein Konzept entwickelt, welches fächerübergreifende Projekte in den Jahrgängen 11 bis 13 vorsieht, durch die insgesamt neun Klausuren ersetzt werden. Thomas Hill beschreibt den Entwicklungs- und Implementationsprozess dieses umfangreichen Konzepts und stellt Herausforderungen und Erfolgserlebnisse dar.

Im zweiten Beitrag, *Projektlernen an der Paul-Gerhard-Schule*, wird die Entwicklung einer Projektkultur über die Implementierung regelmäßiger Projektwochen an der Paul-Gerhard-Schule in Dassel vorgestellt. Jutta Rutenbeck und Annett Schulze beschreiben in einem praxisnahen Beitrag die einzelnen Schritte des Entwicklungsprozesses (von Fortbildungen über die Gründung einer AG Projektarbeit bis hin zur Planung und Durchführung einer Projektwoche), skizzieren Probleme und Erfolgserlebnisse und geben wertvolle Erfahrungen weiter.

Diese Auswahl an Themenschwerpunkten soll einen Beitrag dazu leisten, Projektunterricht und Projektkultur wieder stärker in den Fokus der aktuellen schul- und bildungspolitischen Diskussionen zu rücken. Zudem hoffen wir, das Interesse des ein oder anderen für diese faszinierende Unterrichtsform und ihre vielfältigen Möglichkeiten und Herausforderungen wecken bzw. steigern zu können.

Literatur

- Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule in der Zukunft*. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Blankertz, H. (1971): Notizen zu den bildungstheoretischen Prämissen des Strukturplans. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 67, S. 94-100.
- Beutel, W. & Himmelmann, G. (2005): Erfahrungen mit Projekten machen! Zur Aktualität von Konzepten des Demokratie-Lernens. In: Reinhard, V. (Hrsg.): *Projekte machen Schule*. Schwalbach, S. 90-107.
- Diederich, J. (1994): Zweifel an Projekten – Eine reformpädagogische Idee und ihr Pferdefuß. In: *Friedrichs Jahreshefte XII*, S. 92-94.
- Duncker, L. & Götz, B. (1988): *Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform*. Langenau, 2. Aufl.

- Duncker, L (1997): Soziale Phantasie und verantwortliches Handeln. Chancen für das Lernen im Projektunterricht. In: Emer, W.; Lübbecke, D. & Wenzel, A. (Hrsg.): Erstes bundesweites Projektforum 1994. Bielefeld, S. 4-15.
- Emer, W. & Lenzen, K.-D. (2009): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler 3. Aufl. (Basiswissen Pädagogik Band 6).
- Gudjons, H. (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Regensburg.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96. Bonn.
- Eyerer, P. (2000): Theoprax - Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart.
- Hänsel, D. (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/ Basel.
- Hentig, H. von et al. (1971): Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmenflächenprogramm. Stuttgart.
- Jung, E. (2005): Projektpädagogik als didaktische Konzeption. In: Reinhard, V. (Hrsg.): Projekte machen Schule. Schwalbach, S. 13-34.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Lässig, S. & Pohl, K.H. (2007): Projekte statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert. In: Lässig, S. & Pohl, K.H. (Hrsg.): Projekte im Fach Geschichte. Schwalbach/Ts., S.5-17.
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden. Frankfurt a.M., 6. Aufl.
- Ravitz, J. (2008): Project Based Learning as a Catalyst in Reforming High Schools. Buck Institute for Education.
- Steiner, W. & Emer, W. (2007): Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule, LISUM Berlin- Brandenburg, S. 51-73.
- Suin de Boutemard, B. (1986): Projektunterricht - Geschichte einer Idee, die so alt ist wie unser Jahrhundert . In: Bastian, J. & Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch I. Hamburg, S. 62-77.
- Thomas, J.W. (2000): A Review of research on project-based learning, California. Online-Ressource: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf [Stand: 01.04.2010].

Dokument 8

aus: Boller, Sebastian / Lau, Ramona (Hrsg.): Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxis- handbuch für Lehrer/innen. Weinheim / Basel (Beltz Verlag) 2010, S. 109-121 und S. 195f.

Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix:

Projektarbeit

Leistungskurs Geschichte in der 12. Jahrgangsstufe: Die Vorgaben zum Zentralabitur nennen als verpflichtenden Inhaltsbestandteil den Ersten Weltkrieg, der sehr ausführlich behandelt werden muss. Die Schülerinnen und Schüler des Kurses sollen dieses Inhaltsfeld über Kleinprojekte in Gruppen von zwei bis drei Personen erschließen. Das Zeitfenster umfasst fünf Wochen mit je drei Unterrichtseinheiten (sechs Schulstunden). Die Erschließung der „großen Geschichte“ soll aus der Perspektive der Regionalgeschichte erfolgen. Deshalb steht am Anfang der Planungen ein gemeinsamer Besuch im Stadtarchiv, wodurch die Voraussetzung für die individuelle Weiterarbeit in den Gruppen geschaffen wird.

Der Kurs insgesamt entschließt sich zu arbeitsteiliger Vorgehensweise zu den relevanten Themen des Ersten Weltkrieges. Zwei besonders talentierte Zeichner im Kurs entwerfen eine Ausstellungskonzeption und erstellen einen Rahmen für die Produkte der anderen Gruppen. Die anderen Gruppen formulieren eigene Forschungsfragen, die ihren Interessen und Leistungsmöglichkeiten entsprechen. Die thematische Differenzierung in Gruppen deckt vielerlei Aspekte der Kriegszeit ab, z.B. Propaganda, Alltag, „Heimatfront“ und erlaubt individuelle Lernwege – z.B. Recherchen in Bibliotheken und Internet sowie arbeitsteilige Überlegungen zur Gestaltung, Informationsentnahme und Dokumentation. Am Ende entsteht als gemeinsames Produkt eine kleine Dauerausstellung, die den Unterrichtsplatz für Geschichte umrahmt.

In einer zweiwöchigen Projektphase arbeiten Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 11 und 12 zum Thema „Die Matheecke im Selbstlernzentrum gestalten“. Manche von ihnen sind stark in Mathematik und besuchen einen Leistungskurs, andere haben Schwierigkeiten in dem Fach. Gemeinsam verfolgen sie das Ziel, das geplante Selbstlernzentrum zu konzipieren. Dazu formulieren sie ihre Bedürfnisse und Wünsche und entscheiden sich, zunächst Bedingungen für erfolgreiches Lernen von Mathematik zu erforschen: Wie wiederholt man, wie arbeitet man versäumte Inhalte nach, welche Vorgehensweisen versprechen jeweils erfahrungsgemäß Erfolg?

Entsprechend steht zunächst die Reflexion des eigenen Lernens im Vordergrund. Experimente zum Erlernen und Wiederholen von Mathematik in Kleingruppen liefern weitere Erkenntnisse, die im Austausch mit der ganzen Kursgruppe schließlich eingeordnet werden, in Tipps zum Mathematiklernen münden und Vorschläge zur Gestaltung der Matheecke des Selbstlernzentrums nach sich ziehen. Zum Vergleich besuchen die Schülerinnen und Schüler ein Selbstlernzentrum an einer anderen Schule und tauschen sich dort mit der zuständigen Koordinatorin aus.

In verschiedenen Kleingruppen werden die Erkenntnisse ausformuliert, für gut befundene Materialien zusammengestellt, Vorschläge zur Betreuung der Lernenden im Selbstlernzentrum gemacht und Ideen zum Raumkonzept eingebracht. Andere Kursmitglieder stellen die Ergebnisse auf Webseiten zusammen, sodass diese der Schulöffentlichkeit am Präsentationstag vorgestellt werden können.

Ein Kurs zur politischen Bildung im 12. Jahrgang: Dieser Grundkurs trägt den Titel „Europa – Einheit und Vielfalt“. Sechs Wochen sind in dem Kurs für das Thema „Europa und der Islam – Zusammenprall der Kulturen oder Zusammenleben?“ vorgesehen. Der Lehrende entscheidet sich, diesen Themenkomplex in Kleinprojekten bearbeiten zu lassen, die die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Stärken der Teilnehmer einbezieht. Für die projektförmige Bearbeitung gibt es eine Festlegung zum Themenfeld – „Türkische Bevölkerung in Deutschland und die Rolle der Türkei in Europa“ –, damit die frei geplanten Einzelprojekte noch inhaltlich gut zu betreuen sind.

Bei der Durchführung ergeben sich in den Kleingruppen sehr unterschiedliche Ansätze, die die unterschiedlichen individuellen Fähigkeiten berücksichtigen, so z.B. die selbstständige Vorbereitung und Durchführung eines Moscheebesuchs oder Interviews mit türkischstämmigen Mitschülerinnen und -schülern zu ihrem Identitätsbewusstsein. Dementsprechend unterschiedlich sind die Produkte: z.B. entstehen eine Dokumentation des Moscheebesuchs und ein Vortrag zu Interviewergebnissen.

Warum kann Projektarbeit einen Beitrag zur inneren Differenzierung in der Sekundarstufe II leisten?

Als Folge der Diskussion um Bildungsstandards und in der Oberstufe zu erwerbende Kompetenzen werden zur Zeit hohe Anforderungen an die Schule formuliert. Eberhard Jung weist darauf hin, dass „über die Frage, ob es denn didaktische Konzeptionen gibt, die geeignet sind, diese hohen Ansprüche einzulösen, [...] projektpädagogische Verfahrensweisen in den Fokus der Betrachtung [gelangen]“ (Jung 2005, S. 14f.).

Doch was ist mit Projektarbeit bzw. der Projektmethode gemeint? Kurzgefasst versteht man unter Projektarbeit ein „problemformulierendes und problemlösendes Handeln“ (Suin de Boutemard 1986, S. 72) mit dem Ziel der Veränderung sozialer Realität. Etwas umfassender verstehen wir Projektunterricht im Sinne Deweys als pädagogisches Experiment mit der sozialen Realität (Hänsel 1997, S. 62). Ausgangspunkt ist ein „Problem“ der sozialen Wirklichkeit aus der Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler. Dieses Problem soll handelnd einer Lösung zugeführt werden, wodurch soziale Wirklichkeit verändert wird und die Beteiligten auf das soziale Leben in der Demokratie vorbereitet werden (Duncker 1997, S. 12f.). Dabei wird, ausgehend von einer „Forschungsfrage“, in mitbestimmter Gruppenarbeit und unter Übernahme verschiedener Rollen ein Produkt erstellt, das durch seine kommunikative Vermittlung verändernd auf die umgebende Realität einwirkt. Projektarbeit ist also eine handlungsorientierte Gruppenleistung mit Rollendifferenzierung, mit dem Ziel eines hohen „Gebrauchs- und Mitteilungswertes“ (Duncker/Götz 1988, S. 139).

Projektarbeit als Methode der inneren Differenzierung – auch in der Sekundarstufe II

Die Projektarbeit als „Königsform“ des kooperativen Lernens (Emer 2008, S. 57ff.) ermöglicht umfängliche und spezifische individuelle Differenzierung. Ein Projekt besteht immer aus mehr oder weniger komplexen Teilaspekten, denen sich Teams zuordnen. Auch teamintern bedarf es je nach Erfordernissen des Vorhabens und den Kompetenzen der Einzelnen noch der Differenzierung.

Projektarbeit fordert die Aktivität des Einzelnen und fördert so individuelles Lernen z.B. dadurch, dass einzelne Schülerinnen und Schüler durch ihre mitgebrachten (Experten-) Kenntnisse und Fertigkeiten aus Lehrgang und außerschulischer Lebenspraxis (handwerkliches Geschick, spezielle Sprach- oder PC-Kenntnisse, schauspielerische oder musikalische Begabungen) das Projekt mit ihrem individuellen Beitrag voranbringen oder andere Schülerinnen und Schüler spezielle Techniken, Kenntnisse oder Handlungsschritte übernehmen. In

einer anschließenden Reflexionsphase kann das individuelle Lernen durch ein spezielles Feedback evaluiert werden und das kooperative Lernen durch die Präsentation des Produkts eine entsprechende Würdigung finden.

Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um Effizienzsteigerung und Kompetenzerwerb ist es gerade die Projektarbeit, aus der Impulse und Handlungsorientierungen zur demokratischen Schulgestaltung entwickelt werden können: Mitplanung und Mitgestaltung eigener Lernerfolge, Entwicklung von Selbständigkeit, Selbstentfaltung und Übernahme von sozialer Verantwortung im Team durch die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit. Diese grundlegenden Zielvorstellungen für Lehr-Lern-Prozesse in unserer als Demokratie verfassten Zivilgesellschaft sind fundamentale Bestandteile einer zukunftsfähigen Gesellschaft und ihrer Wirtschaft, die die soziale Gerechtigkeit im Blick behält. Entsprechend lässt sich schlussfolgern, dass der Projektunterricht auch und insbesondere für die innere Differenzierung in der Sekundarstufe II von großer Bedeutung ist.

Die Projektmethode und ihre Anwendungsmöglichkeiten

Die Projektmethode ist ein „Newcomer“ unter den Unterrichtsarten. Während der Lehrgang seit der Antike dominiert, ist die Projektmethode erst um 1900 von Dewey und Kilpatrick in den USA als Vorbereitung für das soziale Leben in der Demokratie entwickelt worden und existiert bis heute noch eher als „Projektinsel“ (Bastian et al. 1997, S. 235). Erst in den 1970er und 1980er Jahren gelangte die Projektmethode durch die (erneute) Rezeption Deweys und im Zuge der Gesamtschulbewegung in die deutsche Bildungslandschaft und pädagogische Praxis. Eine Institutionalisierung der Methode (z.B. in Lehrplänen oder Fortbildungen) fand erst in den 1990er-Jahren statt (Emer/Lenzen 2005, S. 8ff.). Gleichwohl findet sich eine ausgeprägte Projektkultur bislang nur an wenigen Schulen.

Projekte sind in verschiedenen Varianten denkbar. Man unterscheidet

- projektorientierte Phasen im Lehrgang
- zeitlich gestreckte Projekte parallel zu den Lehrgangskursen
- die Vollform (das Projekt im eigentlichen Sinne), durchgeführt in einer eigenen Projektphase.

In diesem Beitrag stellen wir schwerpunktmäßig die Methode der Vollform vor, die mit Abstrichen und zeitlichen Einschränkungen auch für die beiden anderen Varianten gilt.

Das Methodenkonzept

Der Verlauf von Projekten wird nicht von der Fachsystematik, sondern von handelnden Akteuren, ihren Interaktionen, Interessen sowie von Sachnotwendigkeiten bestimmt. Projekte sind folglich von methodischer Vielfalt geprägt. Dennoch lässt sich ein methodisches Grundgerüst durch Phasierungen und mit Hilfe von Projektkriterien darstellen. Die Handlungsorientierung ist die zentrale Substruktur eines Projektes. Entsprechend gibt es eine Vielzahl von Unterrichtskonzeptionen und Lernformen, die in Projekten realisiert werden können (Abb. 1).

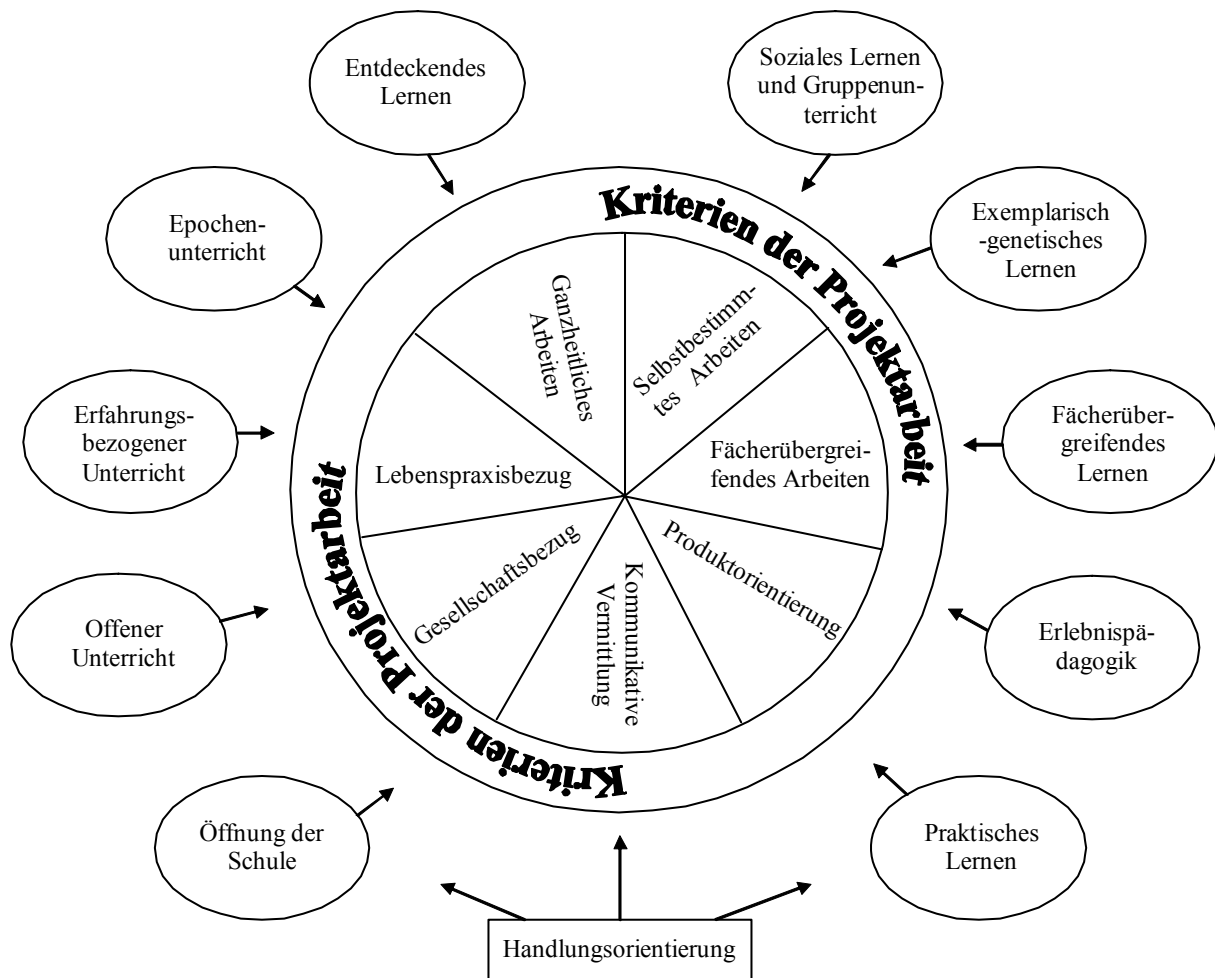


Abb.1: Handlungsorientierung im Kontext von Projektarbeit (vgl. Emer/Lenzen 2005, S. 117ff.).

Projektkriterien und Projektphasen

Die folgenden sieben Phasen charakterisieren ein Projekt: Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung, Weiterführung (Emer/Lenzen 2005, S. 120ff.). Jede dieser Phasen bedarf eigener methodischer Überlegungen, die jeweils den spezifischen Bedingungen des einzelnen Projekts angepasst werden müssen. Für den Anpassungsprozess ist es sinnvoll, eine Reihe von Projektkriterien zu berücksichtigen. Die im Folgenden vorgestellten Projektkriterien wurden in Anlehnung an Dewey (Bastian/Gudjons 1986; Duncker/Götz 1988; Hänsel/Müller 1988) sowie aus der Projekt- und Fortbildungspraxis des Oberstufenkollegs (Emer/Lenzen 2005, S. 116) entwickelt.

1. Ausgangspunkte

Projektarbeit geht von zwei Ebenen aus:

- Gesellschaftsbezug: Das Projekt soll an reale, gesellschaftlich bzw. kulturell relevante Probleme und Bedürfnisse anknüpfen,
- Lebenspraxisbezug: Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Lernenden orientiert sein.

2. Arbeitsformen

Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:

- Selbstbestimmtes und gemeinsames Lernen: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sowie soziales Lernen durch Veränderung der Lehrer-Schüler-Rollen sind zentrale Ziele für selbstbestimmtes Lernen. Lehrende sind nicht mehr die alleinigen Expertinnen und Experten, sondern die Expertenrolle kann auch Schülerinnen und Schülern zufallen.
- Ganzheitliches Lernen: Rein kognitiv orientiertes Lernen soll aufgehoben werden und zu einem Lernen mit allen Sinnen führen. Kreatives, rezeptives, produktives und affektives Handeln sind zu verbinden.
- Fächerübergreifendes Arbeiten: Projekte sollen Methoden, Inhalte und Perspektiven verschiedener Fächer integrieren, um Probleme und Themen der ungefächerten Realität angemessen zu bearbeiten.

3. Zielhorizonte

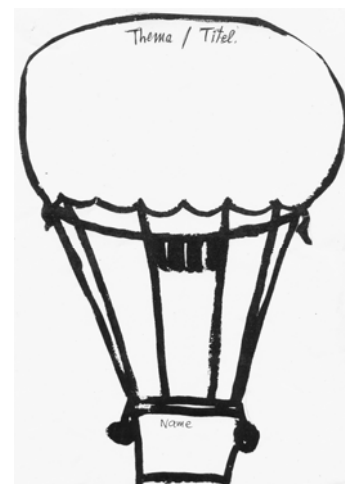
- Projektarbeit hat ausgehend vom zentralen Handlungsziel des verändernden Eingreifens in soziale Realität zwei notwendige Zielorientierungen:
- Sinnvoll ist, wenn das Produkt einen „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ (Duncker/Götz 1988, S. 139) für andere außerhalb der Projektgruppe beinhaltet, z.B. eine notwendige bauliche Veränderung oder eine Theateraufführung als Beitrag zur kulturellen Gestaltung des Schullebens.
- Kommunikative Vermittlung: Zu einem Projekt gehört die Präsentation und Vermittlung des Produkts nach außen. In der Kommunikation mit einer (Schul-) Öffentlichkeit kommt das Produkt erst zur Geltung. Dabei ist je nach Projekt und Schulstufe eine Öffnung der Schule anzustreben.

Methodische Schritte bei der Planung von Projektarbeit

Bei der Planung von Projekten lassen sich folgende methodische Schritte unterscheiden, deren Reihenfolge nicht festliegt, da sie miteinander verbunden sind. Die Orientierung mithilfe dieser Schritte vermitteln den Lernenden Planungskompetenz (Kratz 1995, S. 32).

Themenstellung und -aspekte präzisieren

Bereits bei der thematischen Ideenfindung für ein Projekt sollte eine projektspezifische Akzentuierung vorgenommen werden, d.h. das Thema sollte in der gesellschaftlichen und lebensweltlichen Realität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer seinen Ausgangspunkt finden und nicht etwa in einer Stoffsystematik. Dabei knüpft eine Projektidee an ein Problem in einer konflikthafte, in sich unabgeschlossene Situation an, in der strukturelle Zusammenhänge erfahrbar werden können. Eine Ideenformulierung zu einem Projekt zum Islam sollte dann z. B. nicht nur „Islamismus“ heißen, sondern könnte durch eine problematisierende Erweiterung „Islamismus und Terrorgefahr – Veränderung der Wahrnehmung muslimischer Mitschülerinnen und Mitschüler?“ die lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bezüge verdeutlichen.



„Ideenballon“: Arbeitsblatt zum Aushang von Projektideen

Individuelle Forschungsfragen sammeln und gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren

Für die Projektarbeit reicht es nicht, sich ein bestimmtes Handlungsziel zu setzen (z.B. bestimmte Tanzschritte erlernen). Es geht vielmehr darum, mit dem eigenen Handeln etwas zu erforschen: z. B. Bewegungsabläufe oder die Bedeutung des Tanzens in der Gesellschaft. Damit findet sich für das Projekt ein roter Faden für die inhaltliche Auseinandersetzung. So klärt sich außerdem, aus welchen Fächern Wissen und Methoden für die Erforschung des gewählten Themas hinzugezogen werden müssen.

Arbeitsmethoden und -orte bestimmen und Kontakte knüpfen

Bei der Entscheidung über Arbeitsmethoden und -orte können Vorgaben oder Informationshilfen des Lehrenden die Entscheidungsbasis erweitern (Emer/Horst/Ohly 1994, S. 40). So wissen Lernende z. B. für ein historisch orientiertes Projekt nicht unbedingt, was „Oral history“ ist oder wie man im Archiv arbeitet. Projekte werden spannender und lebensnäher durch Kontakte zu Gruppen oder Institutionen außerhalb der Schule, die mit dem zu untersuchenden Problem zu tun haben. Sie bieten oftmals wertvolle Informationen, Material sowie Gesprächspartner.

Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen

Die Planung sollte durch die Bestimmung notwendiger Rollen und vorhandener Kompetenzen vorangebracht werden: So werden z. B. in einem bestimmten Projekt Journalistinnen, Archivare, Bastlerinnen und Fotografen gebraucht. Bewusstmachung und Übernahme dieser Rollen lässt Lernende zu Expertinnen und Experten werden und fördert die Selbstwertüberzeugung des Einzelnen.

Produkt und Adressaten festlegen

Bei den Überlegungen zum Produkt und den möglichen Adressaten müssen folgende Fragen beantwortet werden: Wofür ist das Produkt nützlich? Wer interessiert sich dafür, wessen Interesse kann geweckt werden? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist entscheidend für den Prozess der Aneignung des notwendigen thematischen Wissens und der Methoden. Die Vorstellung möglicher Produktformen kann die Planungsphantasie anregen (Emer/Lenzen 2005, S. 103).

Projektplan erstellen

Die Planung von Zeit und Material schafft realistische Grundlagen: Wie viel Zeit hat die Projektgruppe? Wer hilft bei Fragen und Problemen? Auf welche Eltern, andere Lehrende, außerschulische Ansprechpartner kann zurückgegriffen werden? Welche technischen Hilfsmittel und Werkstoffe sind nötig? Wie soll das Projekt finanziert werden? Alle Planungsdaten fließen schließlich in einem Projektplan zusammen, der in optisch übersichtlicher Form eine Zeitleiste mit Arbeitsteams, -schritten, -methoden, Materialhinweisen verbindet und der wäh-

rend des Projekts fortgeschrieben wird. Um den Ernstcharakter zu erhöhen, können Vereinbarungen auch in einem Projektvertrag festgelegt werden (Duncker/Götz 1988, S. 79).

Welche Methodenvariationen gibt es?

Im Folgenden werden zwei Methodenvarianten kurz vorgestellt.

Projektorientierte Unterrichtsphase innerhalb eines Lehrgangs

Je nach verfügbarer Zeit lässt sich der eine oder andere Schritt des Ablaufschemas verkürzen oder weglassen. Auch ist es möglich, lediglich ein „Miniprodukt“ zu entwickeln. Auf jeden Fall aber sollten die methodischen Schritte „Themenstellung und -aspekte präzisieren“ und „Individuelle Forschungsfragen sammeln und gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren“ durchgeführt werden, um einen Rollenwechsel zu erreichen, sonst bleibt die Planung zu stark in der Hand der Lehrperson und es entsteht eine angeleitete Gruppenarbeit, aber kein Projekt.

Gestrecktes Projekt parallel zu den Lehrgangskursen

Ein gestrecktes Projekt hat oft Probleme, eine gemeinsame Zeit aller am Projekt beteiligten Personen außerhalb der Lehrgangskurse zu finden und intensive Außenkontakte herzustellen. Aber es hat den Vorteil, dass über eine längere Zeit an einem Thema gearbeitet werden kann, wenn das erforderlich ist: z.B. für Messungen zum Klima in längeren Abständen. Auch hier sollten die beiden genannten Schritte unbedingt berücksichtigt werden. Für die Vermittlung kann auch ein Publikum außerhalb der Kursgruppe gesucht werden.

Wie kann Projektarbeit gelingen?

Wenn Projektarbeit gelingen und zur inneren Differenzierung (und damit individuellen Förderung) beitragen soll, benötigt sie eine Reflexion der Lehrerrolle und ein geeignetes strukturelles Schulumfeld.

Schulstrukturelle und –kulturelle Voraussetzungen bestimmen

In der Projektarbeit verbinden sich eine Vielzahl von Methodenelementen, die für sich genommen Herausforderungen sind, da die Schülerinnen und Schüler selbstständig sein und eigeninitiativ tätig werden müssen. Es bedarf also über die Schuljahre hinweg der systematischen Einübung der Teilmethoden, wie z.B. von Gruppenarbeit in ihren verschiedenen Formen (arbeitsteilig, arbeitsgleich) oder von Erkundungs- und Rechartechniken.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Projektarbeit als Unterrichtsmethode regelmäßig Eingang in den normalen Klassen- und Kursunterricht findet und nicht nur als randständige Sonderform wahrgenommen wird. Es bedarf also der expliziten Wahrnehmung und Verankerung dieser Arbeitsform in der Schule, so z.B. durch eine Arbeitsgruppe, die sich um Qualitätssicherung, Weiterentwicklung und Fortbildung in diesem Bereich kümmert.

Organisatorische Rahmenbedingungen klären

Der schulische Kontext, in dem Projektarbeit stattfinden soll, muss geklärt und reflektiert werden. Welcher Zeitrahmen steht für die Arbeit zur Verfügung? Was ist in der jeweiligen Schule möglich, was ist im Kollegium gewollt? Wenn innerhalb von Kursen projektorientiert gearbeitet wird, sind eine Klärung der Verzahnung mit anderen Unterrichtsteilen, ein kursinterner Zeitrahmen und eine Fixierung der Produktpräsentation nötig. Dies ist unerlässlich, denn z.B. braucht das erfolgreiche Kontaktknüpfen zu außerschulischen Institutionen erfahrungsgemäß einen größeren zeitlichen Raum.

Unterricht öffnen

Die Öffnung des Unterrichts für mehr Beteiligung der Schülerinnen und Schüler kann schnell zu einer Überforderung für die Lehrerinnen und Lehrer und für die Schülerinnen und Schüler werden. Neben der fehlenden Übung in Bezug auf Rollenwechsel liegen die Schwierigkeiten auch in den äußeren Bedingungen. Es braucht Zeit für die verschiedenen Phasen eines Projektes, wenn die Schülerinnen und Schüler diese stark selbstbestimmt übernehmen sollen. Es gilt also, eine den jeweiligen Rahmenbedingungen angepasste Öffnung zu gestalten, sodass die Übernahme von Verantwortung für den Unterrichtsprozess erfolgreich gelingen kann. Konkret bedeutet dies für die Planungsphase, dass Mitbestimmung bewusst gestuft wird, z.B. kann in einem Fall durch die Lehrerin bzw. den Lehrer die Produktform vorgegeben werden, sodass dieser Teil der Planung wegfällt und ausreichend Zeit für die inhaltliche Themenfindung bleibt. Projektunerfahrenen Gruppen kann eine vorgeschaltete Phase der Rollenreflexion helfen, in der Lehrende und Lernende ihre traditionellen, im Lehrgang eingespielten Rollen und die im Projekt notwendige Rollenveränderung beschreiben und reflektieren (Bastian / Gudjons 1986, S. 38).

Projekt strukturiert planen

Die konkrete Planung der Projektarbeit ist eine der wichtigsten Aufgaben im Projektprozess und die zentralste methodische Schaltstelle. Diese Phase muss gemeinsam mit allen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern gestaltet werden. Bei dem kooperativen Planungsprozess hat die Lehrperson die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung der Schülerinnen und Schüler (Bastian/Gudjons 1990, S. 241), d.h. sie hat die „vorausgehende Planung“ flexibel genug zu gestalten, „um noch ein freies Spiel der Individualarbeit zu ermöglichen und doch fest genug, um die Richtung auf fortgesetzte Entwicklung der Kräfte anzuregen“ (Dewey 1963, S. 87).

Für die innere Differenzierung ist es besonders für die projektorientierte Unterrichtsphase, aber auch bei den anderen Projektformen, unbedingt erforderlich, sich vorher Gedanken über die Größe und Zusammensetzung der Gruppen zu machen. Aus unserer Erfahrung können wir empfehlen, für Projekte, die als Schwerpunkt fachliches Kompetenzzlernen haben, in der projektorientierten Unterrichtsphase die Kleingruppengröße auf drei Personen zu begrenzen. Der Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Themenfindung und -präzisierung kann z.B. gestuft gestaltet werden, indem die Lehrperson das Angebot macht, Themen entweder ganz selbstständig festzulegen oder aus einem von ihr vorbereiteten Pool eines auszuwählen.

Schülerinnen und Schüler als selbstbestimmte Projektplanerinnen und -planer einbeziehen

Grundsätzlich gilt: Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, wie ein Projekt gelingen kann. Sehr hilfreich ist hier das Einsetzen eines zusammenfassenden Schüler-Infopapiers zur Projektarbeit, das die Gelingensbedingungen der Planungsphase schülergerecht erläutert (Emer/Rengstorf 2010).

Damit die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Planungskompetenz weiterentwickeln, kann die Lehrperson zur Unterstützung die zentralen Planungsschritte z.B. auf großen Zetteln an einer Wand fixieren und erläutern. Die Sichtbarkeit der Planungsaspekte hilft bei der folgenden selbstbestimmten Planung. Wichtig für den notwendigen Rollenwechsel ist, dass die Lehrenden das Zurücktreten aus der Leitungsfunktion deutlich kommunizieren und die Untergruppen die selbstbestimmte Weiterarbeit übernehmen.

Zur Sicherung der Planungsergebnisse, die aufseiten der Schülerinnen und Schüler oftmals eine große Herausforderung darstellt, bietet sich ein Protokollblatt (s. Abbildung 2) an.

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">Planung einer Projektphase Ergebnissicherung zu einzelnen Planungsaspekten</p> <p>Gruppe (Gruppenteilnehmer, E-mail/Tel.):</p> <ul style="list-style-type: none">• Themenstellung und Aspekte präzisieren: • Individuelle Forschungsfragen sammeln und gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren: • Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen: • Arbeitsmethoden und -orte bestimmen / Kontakte knüpfen: • Produkt und Adressaten festlegen: • Projektplan erstellen: |
|--|

Abb 2: Protokollblatt zur Sicherung von Arbeitsergebnissen

Beraten als Chance individueller Förderung

Die Rolle der Lehrperson darf keinesfalls getreu dem Motto „Nun macht ihr mal!“ verstanden werden. Die Aktivität der Lehrenden setzt eine mitdenkende Beratung voraus, die z.B. die Bereitstellung von Materialien, das steuernde Eingreifen in die Detailplanung und die Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler bei Problemen beinhaltet.

Die Beratung des Arbeitsprozesses ist essentieller Bestandteil der Projektarbeit, weil diese den Schülerinnen und Schülern zwar oftmals Spaß macht, aber nicht immer und jederzeit. Meist gibt es eine „Lust-Frust-Kurve“, die durch regelmäßiges Feedback, durch Nachdenken über die Probleme und Metadiskussionen positiv beeinflusst werden kann. Bei den Beratungsgesprächen erweist es sich als sehr effektiv, wenn alle Teilnehmenden dazu ein Ergebnisprotokoll verfassen. So kann Missverständnissen oder Aufmerksamkeitslücken vorgebeugt werden. Die Verbindlichkeit steigt dadurch erheblich und es wird auch eine gute Grundlage für Bewertung gelegt, da fortlaufende Festlegungen und Vereinbarungen getroffen werden.

Wie wirksam ist Projektarbeit?

Es wäre sicher übertrieben bei der Projektarbeit von einem Niemandsland der Forschung zu sprechen, aber in der Fülle der pädagogischen Literatur zu dieser Unterrichtsform fällt der Bereich empirischer Forschung knapp aus. Die Datensätze größerer Erhebungen stammen zu einem großen Teil aus den 1980er-Jahren und vom Anfang der 1990er-Jahre. Eher kann man auf Erfahrungsberichte von Projekttagen oder Projekten in Projektwochen und im Kursunterricht zurückgreifen, die in einem weiten Sinne auch zur empirischen Forschung gerechnet werden können (Hänsel 1997, S. 93ff./ Emer /Horst/Ohly 1994, S. 51ff.).

Zur Kompetenzentwicklung gibt es von Wasmann-Frahm (2008) eine aktuelle Studie zu Projektunterricht in sieben Parallelklassen des 6. Jahrgangs einer Gesamtschule. Daraus ergibt sich, dass der Projektunterricht die Interessenentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert, dass Faktenwissen zugenommen hat und vernetzt wurde und Problemlösefähigkeit gefördert wurde. Zentrales Fazit: Im kognitiven Bereich können durch Projektunterricht sowohl hohe als auch stabile Lernzuwächse verzeichnet werden.

Die Schülersicht auf Projektunterricht wird von Rabenstein (2003), ausgehend von ihrer Untersuchung zur Profileroberstufe an der Max-Brauer-Schule in Hamburg in der Klasse 12, als sehr positiv eingeschätzt. Projektarbeit bietet den Schülerinnen und Schülern zwar viele Entfaltungsmöglichkeiten (ähnlich bei Riedel et al. 1994, S. 141ff.), ist aber kein „Allheilmittel“, das immer sicher zum Erfolg führt. Deutlich wird, dass Lernprozesse sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite erfolgen müssen, um erfolgreich den Prinzipien der Demokratie- und Persönlichkeitsentwicklung zu genügen.

Ausgehend von den äußeren Bedingungen, die zum Gelingen bzw. Misslingen von Projektunterricht beitragen, arbeitet Schümer (1996) heraus, dass aus Lehrersicht die Probleme vor allem darin liegen, dass sich Schülerinnen und Schüler schlechter kontrollieren lassen und Disziplin schwerer aufrecht zu erhalten ist. Außerdem wird der hohe Zeitaufwand im Zusammenspiel mit der angenommenen geringeren Lernwirksamkeit besonders bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern kritisiert. Diese Einschätzung führt zur Zurückhaltung beim Einsatz dieser Unterrichtsform.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Qualität der Studien sehr stark schwankt. Nur sehr wenige können sich auf eine breite Datenbasis stützen und viele sind mit selbst erstellten Erhebungsinstrumenten und dementsprechend vermutlich geringer Validität durchgeführt worden. Weiterhin fällt deutlich die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse auf, so z.B. hinsichtlich der Frage, welche Bedeutung die strukturellen Rahmenbedingungen für gelingende Projektarbeit

und damit individuelle Förderung haben (Emer/Rengstorf/Thomas 2008). Weitere Forschungen sind deshalb wünschenswert.

Literatur

- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.) (1986): Das Projektbuch I. Hamburg.
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.) (1990): Das Projektbuch II. Hamburg.
- Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M.(Hrsg.) (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.
- Dewey, J. (1963): Erfahrung und Erziehung. In: Dewey, J. /Handling, D. /Correll, W.: Reform des Erziehungssystems, Weinheim.
- Duncker, L./Götz, B. (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau.
- Duncker, L. (1997): Soziale Phantasie und verantwortliches Handeln. Chancen für das Lernen im Projektunterricht. In: Emer, W./Lübbecke D./Wenzel, A. (Hrsg.): Erstes bundesweites Projektforum 1994. Bielefeld, S. 4-15.
- Emer, W./Rengstorf, F. (2010): Projektarbeit – eine Einführung für Schüler und Schülerinnen. In: Horst, U./ Ohly, K. P.(Hrsg.): Lernbox. Seelze.
- Emer, W./Rengstorf, F./ Thomas, C. (2008): Projekte als zentrale Lerngelegenheit – oder: Wie kann man eine Projektkultur entwickeln? In: Keuffer, J./Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung, selbstständiges Lernen. Weinheim/Basel, S. 211-224.
- Emer, W. (2008): „Königsform“ Projektarbeit. Eine Brücke zwischen individuellem und kooperativem Lernen. In: Friedrich Jahresheft XXVI, S. 57-59.
- Emer, W./Lenzen, K.-D. (2005): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler.
- Emer, W./Horst, U./Ohly, K.P.(Hrsg.) (1994): Wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld.
- Hänsel, D. (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel.
- Hänsel, D./Müller, H. (Hrsg.) (1988): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim/Basel.
- Jung, E. (2005): Projektpädagogik als didaktische Konzeption. In: Reinhard, V. (Hrsg.): Projekte machen Schule, Schwalbach, S. 13-34.
- Kratz, J. (1995): Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik 7/8, S. 30-34.
- Rabenstein, K. (2003): In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen. Opladen.
- Riedel, K./Griwatz, M./Leutert, H./Westphal, J. (1994): Schule im Vereinigungsprozess. Probleme und Erfahrungen aus Lehrer- und Schülerperspektive. Frankfurt am Main.
- Schümer, G. (1996): Projektunterricht in der Regelschule. Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 141-158.
- Suin de Boutemard, B (1986): Projektunterricht – Geschichte einer Idee, die so alt ist wie unser Jahrhundert. In: Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch I. Hamburg, S. 62-77.
- Wasmann-Frahm, A. (2009): Kompetenzentwicklung durch den Projektunterricht. In: Unterrichtswissenschaft 1, S. 77-96.

Serviceteil – Kommentierte Literatur- und Linktipps [S. 195f.]

Bastian, J./Gudjons, H./ Schnack, J./ Speth, M. (Hrsg.) (1997): **Theorie des Projektunterrichts.** Hamburg.

Autoren aus dem Hamburger Umkreis von Johannes Bastian und Herbert Gudjons legen mit diesem Band eine erste Theorie des Projektunterrichts vor, die sich mit den historischen, pädagogischen und didaktischen Begründungen befasst.

Gudjons, H. (2008): **Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit und Projektarbeit.** Bad Heilbrunn.

Dieses didaktische Standardwerk gibt mit vertieftem Blick auf Projektarbeit Antworten auf die Fragen, wie Schülerinnen und Schüler aktiviert und zu selbstständigem Arbeiten angeregt werden

können. Daraus lassen sich Möglichkeiten zur inneren Differenzierung und der individuellen Förderung ableiten.

Emer, W./Rengstorf, F. (2006): **Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg.** Bielefeld.

Diese Materialsammlung aus der Praxis des Oberstufen-Kollegs und vielfältigen Fortbildungsmaßnahmen erleichtert die gelingende Umsetzung von Projektunterricht, indem entweder direkt zu übernehmende oder adaptierbare Materialien zur Verfügung gestellt werden.

Emer, W./Lenzen, K.-D. (2005): **Projektunterricht gestalten – Schule verändern.** Baltmannsweiler.

Dieses aus der Praxis der Bielefelder Schulprojekte Hartmut von Hentigs entstandene Buch arbeitet Geschichte und Theorie des Projektunterrichts für die unmittelbare Praxis von Lehrerinnen und Lehrern auf und liefert anhand verarbeiteter Erfahrungen und Beispielen Anleitungen zur Organisation, Themenfindung, Durchführung und Methodik der Projektarbeit zur Veränderung von Schule.

Hänsel, D. (1997): **Handbuch Projektunterricht.** Weinheim/Basel.

Ein Grundlagenwerk zur Rezeption Deweys für die Projektmethode, das außerdem weitere theoretische Erörterungen anderer Autorinnen und Autoren und eine Vielzahl von Beispielen aus der Praxis enthält.

PÄDAGOGIK 1/2008, „**Projektunterricht gestalten**“

Dieses Themenheft mit verschiedenen Artikeln zum Projektunterricht bietet wertvolle Hinweise, wie dieser im Sinne individueller Förderung und innerer Differenzierung gestaltet werden kann und welche methodischen Schritte und Rahmenbedingungen hierfür notwendig sind.

Link

www.projektdidaktik.de/

Der Internetauftritt des „Vereins für Projektdidaktik“ stellt neben aktuellen Informationen aus dem Bereich Projektunterricht (Veranstaltungshinweise zu diesem Thema und Beispielen aktueller, gelungener Projekte) vor allem eine Möglichkeit dar, Kontakte zu Expertinnen und Experten oder anderen aktiven Projektdidaktikerinnen und Projektdidaktikern in den Schulen herzustellen. Dazu gibt es eine interaktive Netzwerk-Karte für ganz Deutschland (Abruf 25. 2. 2010).

Dokument 9

aus: Horst, Uwe / Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Lernmethoden und Arbeitstechniken für die Sekundarstufe II. Heft 1: Arbeiten im Oberstufenkurs, Stuttgart (vpm / Klett Verlag) 2010, S. 29-32 und S. 48.

Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix:

Projektarbeit

Bei der Projektarbeit können Sie – mehr als in den anderen Lernformen – Unterricht mitgestalten, eigene Interessen einbringen und so für Sie spannende Themen behandeln. Im Projektunterricht öffnet sich die Schule durch Kontakte nach außen. Er ist auf selbstständiges Handeln und die Erarbeitung eines Produkts bzw. einer Darbietung hin angelegt. Teamarbeit und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, sind wichtige Voraussetzungen. Projektarbeit erlaubt Ihnen, bisher ungenutzte Talente zu zeigen und bereitet zudem auf die Berufswelt vor, in der heute viele Aufgaben in Form von Projekten organisiert werden.

1. Projektarbeit – eine Alternative zum normalen Unterricht

Projektarbeit eignet sich für eine Vielzahl thematischer Fragestellungen und findet oft fächerübergreifend statt, da Methoden und Inhalte verschiedener Gebiete berührt sind. Es gibt Theater-, Musik-, Literatur-, Radio-, Film- und Foto-Projekte, Projekte mit historischer, pädagogischer, ökologischer, biologischer oder ernährungswissenschaftlicher Themenstellung, und dies sind nur einige Beispiele. Ebenso vielfältig sind die Formen, mit denen die Arbeitsergebnisse des Projekts präsentiert werden können: Ausstellungen, Zeitungen, Aufführungen/Performances, Lesungen, Vorträge usw.

Ihr Produkt können Sie durch eine ansprechende Präsentation im Rahmen der Schulöffentlichkeit vorstellen. Durch Kontakte zu Institutionen außerhalb der eigenen Schule lässt sich oft auch eine größere Öffentlichkeit erreichen.

Im folgenden Beispiel erarbeitete eine Schülergruppe als Produkt eine historische Stadtführung.

BEISPIEL

Ein gelungenes Projekt: Bielefeld im Zweiten Weltkrieg – ein Stadtrundgang

In ihrem Geschichts-Kurs beschäftigten sich Bielefelder Schüler mit dem Dreißigjährigen Krieg. Dabei entstand die Idee, das Thema „Krieg und Frieden“ näher zu untersuchen. Die Geschichte der eigenen Region sollte den Bezugspunkt bilden. Viele Fragen standen im Raum: Wie war die Situation zu Kriegszeiten in Bielefeld? Welche Spuren könnten noch zu finden sein oder wieder sichtbar gemacht werden? Wie wirkt sich Frieden aus?

Der **Plan** wurde gefasst, in einer zweiwöchigen **Projektphase** den eigenen Lebensort – bezogen auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs – zu erkunden.

Die Schüler beschlossen, als **Produkt** einen Stadtrundgang in Form eines Readers zu erarbeiten. Dieser sollte später auch von anderen Kursen und Schulen benutzt werden können.

Wie kam das Produkt dann zustande? Zuerst war die Planungskompetenz des Lehrers gefragt: Er organisierte einen vorläufigen Rundgang zu für den Zeitabschnitt 1939-1945 wichtigen Orten und Gebäuden. Außerdem meldete er die Gruppe im Stadtarchiv an, wo

der Archivar interessante Einblicke in Quellen gab.

Die Schüler einigten sich darauf, einige Orte und Bauwerke auszuwählen, in **Kleingruppen** deren Geschichte zu erforschen und die Ergebnisse im Stadtrundgang-Reader zu dokumentieren. Um die Einheitlichkeit und Anschaulichkeit des Produkts zu gewährleisten, überlegten sie sich Recherche- und Layout-Vorgaben.

Die **Präsentation** des Readers und ein gemeinsamer Stadtrundgang, bei dem jede Kleingruppe ihren Abschnitt vorstellte, bildeten den Projektabschluss. In der Folgezeit leiteten die Schüler zwei Stadtführungen mit auswärtigen Gruppen. Bei einem Geschichtswettbewerb wurden sie für ihr Projekt mit einem Preis ausgezeichnet.

2. Wie kann ein Projekt gelingen?

Thema finden

Wählen Sie ein Thema, das ein **Problem aus Ihrem Erfahrungsbereich** aufgreift, Sie selbst beschäftigt und eine bestimmte gesellschaftliche Bedeutung hat.

Gruppe herstellen

Projektarbeit ist keine Einzelleistung. Die **funktionsfähige Gruppe** ist der Handlungsrahmen: Sie muss hergestellt und gepflegt werden. Nehmen Sie sich darum ausreichend Zeit für Gespräch, Diskussion und die Abstimmung der Verantwortungsbereiche. Tauschen Sie gleich zu Beginn E-Mail-Adressen und Telefonnummern aus, damit die **Kommunikation** gut anläuft.

→ „Kleingruppenarbeit“

Rollen wechseln

Sie haben die Chance, den Projektunterricht **verantwortlich mitzugestalten**. Dabei ist ein Rollenwechsel von **Lehrer und Schülern** entscheidend: Der Lehrer/die Lehrerin steuert weniger und ist im Prinzip der „älteste Teilnehmer“. Sie als Schülerinnen und Schüler können umso mehr **Leitungs-, Organisations-, Experten- und Vermittlungsfunktionen** übernehmen. Andererseits muss die Lehrkraft weiterhin ihre Planungs- und Sachkompetenzen einbringen und sollte sich nicht zurückziehen nach dem Motto „Nun macht ihr mal“.

Forschungsfrage bestimmen

Für die Projektarbeit reicht es nicht, dass Sie sich ein bestimmtes Handlungsziel setzen, wie beispielsweise bestimmte Tanzschritte zu erlernen. Es geht darum, **mit dem eigenen Handeln etwas zu erforschen**, z. B. Bewegungsabläufe oder die Bedeutung des Tanzes in der Gesellschaft. Damit finden Sie auch einen „roten Faden“ für die inhaltliche Auseinandersetzung. Überlegen Sie, welche Inhalte und Methoden aus verschiedenen Fächern Ihnen bei der Erforschung Ihrer Fragestellung helfen können.

Verlauf planen

Zu Ihrer neuen Verantwortlichkeit gehört, dass Sie **mitplanen und -entscheiden**. In einem **Projektvertrag** zwischen Ihnen und dem Lehrer bzw. der Lehrerin können Themenstellung, Aufgaben, Zuständigkeiten und Ziele vereinbart werden.

Kontakte knüpfen

Projekte werden spannender durch **Kontakte** zu Gruppen oder Institutionen außerhalb der Schule, die in einer Beziehung zu Ihrem Thema stehen. Hier können Sie kompetente Gesprächspartner finden und wertvolle Informationen und Materialien erhalten.

Produkt herstellen

Ein gelungenes Produkt setzt voraus, dass Sie es erstens selbst für sinnvoll halten und sich damit **identifizieren** können und dass sich zweitens auch andere dafür interessieren können. Das Produkt sollte also vorzeigbar und nützlich sein sowie einen Mitteilungswert haben. Berücksichtigen Sie dabei folgende Leitfragen:

- ▶ Wer interessiert sich für das Produkt und warum?
- ▶ Was bewirkt und verändert das Produkt, wozu ist es nützlich?

Spaß und Frust

Projektarbeit macht Spaß – wenn auch nicht immer und jederzeit. Meist gibt es eine **Lust-Frust-Kurve**, die Sie durch regelmäßige „Manöverkritik“, durch Nachdenken über die Probleme und eine Diskussion positiv beeinflussen können. Sehr hilfreich ist eine von Zeit zu Zeit stattfindende Beratung mit dem betreuenden Lehrenden.

3. Wie ein Projekt ablaufen kann

Ein Projekt verläuft in mehreren Phasen mit jeweils besonderen Anforderungen, die je nach Themenstellung verschieden ausfallen können. Wenn Sie an der Themenfindung nicht beteiligt sind (z. B. weil es vorgegeben wurde), beginnt für Sie der Einstieg in der Planungsphase (1. Tag). Der unten stehende idealtypische Verlaufsplan bezieht sich auf ein einwöchiges Projekt.

INFO KOMPAKT

Verlaufsplan für die Projektphasen

| Zeitpunkt/Dauer | Phase | Handlungsschritte: Was ist zu tun? |
|--|--------------------|--|
| Vor dem Start einige Wochen vor Projektbeginn | Initiierungsphase | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Thema überlegen ▶ Initiatoren finden (bei Mitschülern und einer Lehrkraft Interesse für Ideen wecken) ▶ Vorplanungsgruppe bilden (2-3 Schüler) ▶ mit der Lehrkraft zur Vorbesprechung treffen ▶ eine Projektskizze entwerfen (s. Seite 32) |
| Während des Projekts 1. Tag | Planungsphase | <ul style="list-style-type: none"> ▶ evtl. mit einem passenden Film oder Zeitungsausschnitt einleiten ▶ Themenstellung und -aspekte präzisieren ▶ individuelle Forschungsfragen sammeln, dann gemeinsam die zentrale Forschungsfrage formulieren ▶ Produkt bestimmen (z. B. Stadtrundgang, Theateraufführung, Filmvorführung, Fotoausstellung, Radio-Feature, Lesung usw.) ▶ Zielgruppe/Adressaten für das Produkt benennen ▶ Kompetenzen erfragen, Kleingruppen bilden, Aufgabenverteilung festlegen ▶ Arbeitsmethoden und -orte vereinbaren ▶ Zeit- und Materialplan (Projektplan) erstellen |
| 2.-4. Tag | Durchführungsphase | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Material erkunden und beschaffen ▶ Material auswerten und bearbeiten ▶ Gruppe koordinieren und Arbeit reflektieren ▶ das Produkt erstellen (z. B. Materialien auswählen und aufbereiten, Begleittexte schreiben, Darbietung einüben usw.) |
| 5. Tag | Präsentationsphase | <ul style="list-style-type: none"> ▶ für das Produkt werben ▶ das Produkt präsentieren/kommunikativ vermitteln |
| Nach dem Projekt 2-3 Stunden | Auswertungsphase | <ul style="list-style-type: none"> ▶ das Produkt bewerten ▶ die Wirkung beurteilen ▶ den eigenen Arbeitsprozess und den der Gruppe bewerten ▶ evtl. über Fortsetzung nachdenken |

4. Planungshilfe – oder: Wie initiiere ich selbst ein Projekt?

Wenn Sie den Anstoß für ein Projekt geben wollen, ist es hilfreich, eine kleine Vorplanungsgruppe zusammenzutrommeln und gemeinsam eine **Projektskizze** zu erstellen. Diese kann dann als Grundlage dienen für das Gespräch mit einem Lehrer oder zur Vorlage bei einer Konferenz und schließlich für die Planung mit der ganzen Projektgruppe. Hier finden Sie einen Fragebogen für die Projektskizze.

BEISPIEL

Projektskizze

1 Projekttitle und Veranstalter/Verantwortliche

2 Projektbeschreibung

- ▶ Welches Thema/Problemfeld soll mit welchen Zielen bearbeitet werden?
- ▶ Welche gesellschaftliche Relevanz und welche Bedeutung für Ihre Lebenspraxis hat das Projekt?
- ▶ Was soll getan werden?
- ▶ Zu welchem Produkt führt die Projektarbeit?
- ▶ Wozu kann das Produkt beitragen/nützlich sein?

3 Bedingungen/Voraussetzungen

- ▶ Für welche Gruppe bzw. Altersstufe ist das Projekt gedacht?
- ▶ Welche inhaltlichen und materiellen Voraussetzungen sind gegeben?

4 Bezug zur Region

- ▶ Bestehen Kontakte zu Institutionen, Personen, Orten außerhalb der Schule?
- ▶ Welche wären sinnvoll?

5 Beteiligte Fächer und integrierte Methoden und Inhalte

- ▶ Welche fachlichen Elemente (Erkenntnisse, Theorien und Methoden) werden eingebracht?
- ▶ Welche Fächer sind für das Projekt wichtig?
- ▶ Welches Wissen wird vorausgesetzt, welches angewendet und welches erworben?

6 Projektplanung/Projekttablauf

- ▶ Welche Phasen/Arbeitsschritte sind vorstellbar?

7 Produkt und Vermittlung

- ▶ Welche Produktform ist geplant?
- ▶ Welchen Gebrauchswert hat das Produkt?
- ▶ Wem soll das Produkt wie und wann vermittelt werden?

Literatur [auf S. 48]

- Emer, Wolfgang/Lenzen, Klaus-Dieter: Basiswissen Pädagogik 6. Unterrichtskonzepte und -techniken. Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 32009.
- Emer, Wolfgang/Rengstorf, Felix: Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufenkolleg. Bielefeld: Universität Bielefeld 2006.
- Gudjons, Herbert u.a.: Projektunterricht gestalten (Themenheft). In: Pädagogik 60 (Heft 1, 2008). Weinheim: Beltz 2008.

Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix:**Die Projektkultur des Bielefelder Oberstufen-Kollegs:
Projektarbeit als wesentliches Lernsetting****1. Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg**

Das Oberstufen-Kolleg ist Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. Seine Bildungsgänge führen in drei Jahren zur Allgemeinen Hochschulreife, dem Abitur. Es erprobt dabei neue Lehr- und Lernformen sowie neue Lerninhalte und bereitet in besonderer Weise auf den Übergang an die Hochschule vor.

Die zentralen Unterschiede gegenüber der herkömmlichen Oberstufe sind einerseits das umfangreiche Fächerangebot (das größte in Nordrhein-Westfalen) und die Möglichkeit, individuelle Schwerpunkte zu setzen. Unterschiedliche Voraussetzungen werden dabei berücksichtigt, man kann Versäumtes nachholen, aber auch anderwärts erworbene Vorkenntnisse einbringen. Bedeutsames Ziel des Oberstufen-Kollegs ist die Schaffung und der Erhalt von möglichst großen Wahlmöglichkeiten der Kollegiat(inn)en, hierbei spielt die Umsetzung differenter Unterrichtsarten eine wichtige Rolle.

Das Oberstufen-Kolleg legt besonderen Wert darauf, auf ein anschließendes Studium vorzubereiten; deshalb heißen die Leistungskurse auch Studienfächer. Es arbeitet mit verschiedenen Fakultäten der Universität Bielefeld zusammen. Dadurch gibt es gute Möglichkeiten, z.B. im Rahmen des Programms „Studieren ab 16“, schon während der Kollegzeit Kurse an der Universität zu besuchen, die später auf das Studium angerechnet werden können.

2. Der Stellenwert der Projektarbeit im Rahmen der Lerngelegenheiten

Das Oberstufen-Kolleg hat seit seiner Gründung 1974 die von W. Klafki (Klafki 1985, S. 223f.) postulierte notwendige Auffächerung verschiedener Lerngelegenheiten für junge Erwachsene umgesetzt, indem es damals neben den traditionellen Lehrgängen („Wahlfächer“) auch den Trainingskursen (z.B. „Fremdsprachenkurse“), dem fächerübergreifenden Unterricht („themenorientierte Ergänzungskurse“) und dem Projektunterricht („Gesamtunterricht“) feste Plätze im Curriculum einrichtete (Hentig 1974, S. 37f., 51).

Im heutigen Konzept, das diesem Grundmuster nach wie vor folgt, gibt es – mit z.T. veränderter Begrifflichkeit – „Studienfächer“, „Basiskurse“ für Mathematik, Deutsch, Englisch, Computer-Literacy, „Brückenkurse“ zum Defizitausgleich in Deutsch, Mathematik und Englisch, „fächerübergreifende Grundkurse“ und „Projektunterricht“.

Letzterer ist entweder mit einem Studienfach, einem Grundkurs oder einem Fremdsprachenkurs verbunden oder wird als freies Projekt durchgeführt. Die Projekte finden in den zweiwöchigen Projektphasen mit je 30 Wochenstunden am Ende des jeweiligen Semesters statt. Während der Projektphase wird kein anderer Unterricht durchgeführt. Verpflichtend sind in der gesamten Schullaufbahn eines Kollegiaten/einer Kollegiatin mindestens vier zweiwöchige Projekte. Die formale Bedeutung der Projekte zeigt sich schon beim Übergang in die Qualifikationsphase. Es müssen in der Eingangsphase (Jahrgang 11) zwei Projekte belegt und eines davon bestanden werden. Außerdem müssen bei der Zulassung zum Abitur das Belegen und

Bestehen von zwei weiteren Projekten nachgewiesen werden. In jedem Projekt sind zwei herausgehobene Leistungsnachweise anzufertigen, in der Regel der Beitrag zum Produkt und für alle verbindlich ein „Reflexionsbogen“ (s. 5.3). In die Abitur-Vornote geht eine benotete „schriftliche Projektdokumentation“ ein, in der der ausführliche Reflexionsbogen ein gewichtiger Bestandteil ist und auf dem die Bewertung festgehalten wird.

Einzelne Fächer wie z.B. Pädagogik, Geschichte, Biologie, Soziologie führen auch projektorientierte Phasen im Lehrgang durch, ebenso einige Grund- oder Fremdsprachenkurse. Sie sind integraler Kursbestandteil und spiegeln sich im Erwerb spezifischer, dem Projektlernen angepasster Leistungsnachweise.

Die Projektarbeit erhält durch diese Verankerung im Gesamtcurriculum des Kollegs als wesentliches Lernsetting Ernstcharakter.

3. Bildungswert und Ziele der Projektarbeit

Für eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft und im Kontext der Verwendung moderner Produktionsmethoden in Industrie, Verwaltung und Kulturmanagement ist Projektarbeit ein notwendiger Bestandteil schulischen Lernens und schulischer Organisationsstrukturen. Dies hat die Bildungskommission NRW bereits 1995 mit dem Stichwort „Zukunft der Bildung“ (Bildungskommission NRW 1995) herausgearbeitet. Die Lehrpläne nahezu aller Fächer haben daraufhin die Projektarbeit als notwendige Unterrichtsform in ihren Kanon aufgenommen.

Als Folge der Diskussion um Bildungsstandards und zu erwerbende Kompetenzen – ausgelöst durch die Veröffentlichung der TIMSS- und PISA-Ergebnisse – werden zurzeit hohe Anforderungen an die Schule formuliert. Eberhard Jung weist darauf hin, dass „über die Frage, ob es denn didaktische Konzeptionen gibt, die geeignet sind, diese hohen Ansprüche einzulösen, [...] projektpädagogische Verfahrensweisen in den Fokus der Betrachtung [gelangen]“. Projektarbeit darf sich nach Jung nicht auf wenige, randständige Projektwochen reduzieren, sondern es muss eine „Entfaltung des Projektunterrichts als `unterrichtliche Normalform‘“ angestrebt werden (Jung 2005, S. 14f.).

Gleichberechtigt müsse der Projektunterricht als didaktische Konzeption neben anderen Unterrichtsformen stehen, wie es schon Wolfgang Klafki in den Grundtypen des Lernens angedacht hatte (vgl. Klafki 1985, S. 223f.). Unterrichtsvorhaben, die projektartiges Arbeiten in den organisatorischen Schranken des Fachunterrichts einfordern, sind zwar wichtig, können hierfür aber keinen gleichwertigen Ersatz bieten (vgl. Meyer 1994, S. 144).

Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um Effizienzsteigerung und Kompetenzerwerb können gerade aus der Projektarbeit heraus Impulse und Handlungsorientierungen zur demokratischen Schulgestaltung mit Erfolg versprechenden Zukunftsaussichten entwickelt werden. Sie kann die Mitgestaltung eigener Lernerfolge, die Entwicklung von Selbständigkeit und die Übernahme von sozialer Verantwortung, praktische Teamfähigkeit durch Konsenskompetenz, die Aneignung von Orientierungs- und Prozesswissen fördern. Diese grundlegenden Zielvorstellungen für Lehr-Lern-Zusammenhänge in unserer als Demokratie verfassten Zivilgesellschaft sind fundamentale Bestandteile einer zukunftsfähigen Gesellschaft und ihrer Wirtschaft, die die soziale Gerechtigkeit im Blick behält.

In jüngster Zeit hat das groß angelegte Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK) der KMK „Demokratie lernen und leben“ betont, dass eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft neben inneren demokratischen Strukturen auch offenere Unterrichtsformen wie z. B. Projektarbeit entwickeln sollte, die selbständiges, handlungsorientiertes und demokratiepädagogisches Lernen ermöglichen. Dies stärkt nachweisbar die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und legt damit eine Basis für demokratisches Handeln der Subjekte (vgl. Steiner/ Emer 2007; Beutel/Himmelmann 2005; Edelstein 1997).

Auch in der Wirtschaft werden Entwicklungs- und Produktionsprozesse in wachsendem Umfang in Form von Projekten organisiert (vgl. Eyerer 2000). Innerhalb der markt- und profitorientierten Strukturen lassen sich ganz offensichtlich durch die Projektarbeit Motivation, Kreativität und individuelle Kompetenzerfaltung auf die Weise fördern, dass auch bei der systembedingten externen Zielvorgabe eine signifikante Steigerung von Effizienz bzw. Produktivität erzielt wird. Projekte in der Schule als einer Non-profit-Organisation gehen im Gegensatz zu Projekten in der Wirtschaft explizit von den Bedürfnissen der Subjekte aus, zielen auf deren individuelle Entwicklung und die Stärkung ihrer je eigenen Fähigkeiten im Rahmen eines möglichst selbstbestimmten Planungs- und Entscheidungsprozesses, der getragen wird von einer klaren Produktorientierung, von demokratischen Verfahrensweisen und der Chance zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Auch wenn es sich also um zwei verschiedene Projektkulturen handelt, gibt es deutliche Überschneidungen, weswegen schulischer Projektunterricht auch eine Reihe von Anforderungen der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft erfüllt. Projektarbeit ergänzt und innoviert also die Lerngelegenheiten schulischer Bildung, indem sie folgende Ziele anstrebt:

1. Prozess- und Handlungskompetenzen;
2. Kooperations-, Kommunikations- und Teamkompetenzen;
3. Anwendung und Erprobung von Wissenschaft in der Praxis;
4. Selbständigkeit, Kreativität und Gestaltungskompetenzen;
5. Vorbereitung auf das Leben in Gesellschaft und Demokratie (Emer/Lenzen 2005, S. 32ff.).

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs hat dies auf folgende knappe Formel gebracht: „Projekte sind problem- und praxisorientiert. Sie ermöglichen handelnde Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis und Problemen der gesellschaftlichen Wirklichkeit sowie ästhetische Gestaltung und Erfahrung auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern“ (Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs 2002, §11, S. 2).

4. Organisation der Projektarbeit

Das „Lernsetting Projektarbeit“ findet am Oberstufen-Kolleg in drei Formen statt: 1. der zweiwöchigen Projektphase, in der der andere Unterricht aussetzt, 2. den sog. gestreckten Projekten, die parallel zum Kursunterricht laufen und 3. den kursintegrierten Projekten. Übergreifend lässt sich feststellen, dass der Projektunterricht gleichberechtigt, aber zeitlich begrenzt, neben den anderen Unterrichtsformen steht und für die jungen Erwachsenen eine wichtige und beliebte Lerngelegenheit ist.

4.1 Die zweiwöchige Projektphase

Die Organisation der zweiwöchigen Projektphasen verläuft in mehreren Schritten und wird durch eine Arbeitsgruppe Projekt verantwortlich geleitet und fortentwickelt. Zu Beginn gibt es eine Ideensammlung – sowohl von Lehrer(innen) wie Schüler(innen) – an einer gut sichtbaren Stelle im Schulgebäude als „Kreativtafel“. Auf einer „Projekttafel“ werden die Ideen den Namen von Projektveranstaltern zugeordnet. Für die konkrete Beantragung wird von diesen eine Projektskizze mit einem Formblatt erstellt. Mit diesem Checkblatt wird der Rahmen für das geplante Projekt abgesteckt. Im „Hearing“, zu dem die AG Projektarbeit einlädt und das sie organisiert, werden dann auf der Grundlage dieser Projektbeschreibung die Ideen und Vorstellungen besprochen, Anregungen oder Hilfestellungen gegeben und Formalia (z. B. Raum, Mittel, Belegzahl) geklärt. Gleichzeitig dient der Text der Projektskizze auch für den Aushang an der „Projekt-Wand“, so dass sich die Kollegiat(innen) für die Projektwahl informieren und ein Projekt wählen können.

Am Ende der zweiwöchigen Projekte steht als Abschluss ein Produkttag, an dem alle Gruppen ihre Ergebnisse der Schulöffentlichkeit und Besuchern präsentieren. Dieser Tag ist ein zentraler Teil des Schullebens am Oberstufen-Kolleg und besteht aus zwei Teilen. Am Anfang findet eine „Projektversammlung“ statt, an der alle Kollegiat(innen) mit ihren Lehrer(innen) und eingeladene und andere Gäste teilnehmen und auf der die Projekte sich in Kurzform (3-5 Minuten) vorstellen und auf ihr Produkt hinweisen. Danach folgt eine „Projektschau“ an verschiedenen Ständen oder mit Aufführungen an bestimmten Orten.

4.2 Die gestreckten Projekte

Meist gibt es im Semester begleitend zum Kursunterricht ein bis vier gestreckte Projekte, die in dieser Zeit ein bestimmtes Vorhaben realisieren wollen, das nur in diesem Zeitraum machbar ist. So wird z.B. eine in der Stadt laufende Ausstellung begleitet oder an einem Programm eines außerschulischen Partners teilgenommen.

Auch sie müssen sich einem Hearing der AG Projektarbeit stellen und die Legitimität des Zeitpunkts und die Relevanz des Themas nachweisen. Diese Projekte nutzen, um genügend Arbeitszeit (im Umfang gleich wie in der Projektphase: 60 Stunden) zu bekommen, Zeiten außerhalb des Unterrichts, weil es bis jetzt keine gesonderte Projektzeit gibt und zum Teil Wochenenden. Wenn Exkursionen integriert sind, muss z.B. eine Woche in den Herbstferien genutzt werden.

Ihre Präsentation findet dann einmal außerhalb im Kontext mit den außerschulischen Partner(inne)n und an dem allgemeinen Produkttag am Ende der zweiwöchigen Projektphase statt.

4.3 Die kursintegrierte Form von Projekten

Grundsätzlich besteht für die Kollegiat(inn)en die Möglichkeit, den Kursunterricht in verschiedenen Unterrichtsformen zu realisieren, so auch in Form des Projektunterrichts. Allerdings sind die zeitlichen Rahmenbedingungen hier deutlich eingegrenzt und ist die Präsentation nicht an den oben genannten Produkttag gebunden.

Als Beispiel dient ein kursintegriertes Projekt im Fach Geschichte. Das Zentralabitur gibt hier als verpflichtenden Inhaltsbestandteil für die Qualifikationsphase den Ersten Weltkrieg vor, der sehr ausführlich behandelt werden muss. Nachdem die Zeit des Wilhelminismus mit den Vorbedingungen des Ersten Weltkrieges in Lehrgangsform mit Klausur, hohem Anteil an Lehrervorträgen und starker Steuerung der gesamten Lernprozesse durchgeführt wurde, wechselt der Lehrende für die folgende Phase zu projektförmiger Arbeit. Das Inhaltsfeld des Ersten Weltkrieges sollen die Kollegiat(inn)en über Kleinprojekte in Gruppen von zwei bis maximal drei Personen erschließen. Die Rahmensetzungen legen Folgendes fest: Das Zeitfenster umfasst fünf Wochen à drei Unterrichtsblöcken (= 6 Stunden). Die Erschließung der „großen Geschichte“ soll durch die Brille der Regionalgeschichte erfolgen. Deshalb steht am Anfang ein gemeinsamer Besuch im Stadtarchiv Bielefeld, so dass die Voraussetzung geschaffen wird für die individuelle Weiterarbeit in den Gruppen. Der Kurs insgesamt erschließt sich zu arbeitsteiliger Arbeit zu den relevanten Themen des Ersten Weltkrieges. Zwei besonders talentierte Zeichner im Kurs entwerfen eine Ausstellungskonzeption, die einen Rahmen für die Produkte der anderen Gruppen darstellt, ohne selbst ein eigenes Inhaltsfeld zu bearbeiten. Die Ausstellungsfertigstellung ersetzt einen schriftlichen Leistungsnachweis des Halbjahres. Die thematische Differenzierung in Gruppen deckt vielerlei Aspekte der Kriegszeit, wie z.B. Propaganda, Alltag, Heimatfront, ab und erlaubt es in den Gruppen individuelle Lernwege kooperativ zu verzahnen. Am Ende entsteht eine kleine Dauerausstellung, die den Unterrichtsplatz für Geschichte umrahmt.

5. Didaktische Leitlinien der Projektarbeit

5.1 Methodisches Grundgerüst: Projektkriterien und Projektphasen

Der idealtypische Verlauf von Projekten orientiert sich an der vierphasigen Verlaufsform, wie sie zuerst von einem der Begründer der Projektmethode William H. Kilpatrick, einem Schüler Deweys, entwickelt wurde (Bossing 1967, S. 132ff.): Zielsetzung (purposing), Planung (planning), Ausführung (executing) und Beurteilung (judging). Dieser Aufteilung haben wir aus unserer langjährigen Praxis an den Schulprojekten in Bielefeld sieben Phasen zugeordnet: Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung, Weiterführung (Emer/Lenzen 2005, S. 120ff., 213). Jede dieser Phasen bedarf eigener methodischer Überlegungen, die jeweils den spezifischen Bedingungen des einzelnen Projekts angepasst werden müssen.

Die folgenden Projektkriterien orientieren sich an der von Dewey hergeleiteten wissenschaftlichen Diskussion bei Bastian/Gudjons (1986 Bd. I, 1990 Bd. II), Hänsel (1988), Duncker/Götz (1988) sowie an den sieben Projektkriterien, die im Oberstufen-Kolleg in Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und der Lehrerfortbildung entwickelt wurden (Emer/Lenzen 2005, S. 116). Danach sollte Projektarbeit zwei Ausgangspunkte, drei zentrale Arbeitsformen und zwei Zielhorizonte umfassen, die zusammen erst ein Projekt ausmachen; sie lassen sich zu projektaffinen Methodenbereichen in Beziehung setzen (vgl. Abb. 1).

Die Projektkriterien bieten den Ausgangspunkt, um die für die Projektarbeit relevanten Methodenbereiche zu erschließen und systematisch zu bestimmen.

Ausgangspunkte

Der Subjektbezug von Projektarbeit betrifft zwei Ebenen:

- den Gesellschaftsbezug: Das Projekt soll an reale, gesellschaftlich bzw. kulturell relevante Probleme und Bedürfnisse anknüpfen,
- und den Lebenspraxisbezug: Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Lernenden orientiert sein.

Arbeitsformen

Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:

- Selbstbestimmtes und gemeinsames Lernen: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sowie soziales Lernen durch Veränderung der Lehrer-Schüler-Rollen sind zentrale Ziele für selbstbestimmtes Lernen. Der Lehrende ist nicht mehr ausschließlicher Experte. Diese Rolle kann auch Lernenden zufallen. Die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
- Ganzheitliches Lernen: Die einseitige Kopfarbeit soll aufgehoben werden. Lernen mit allen Sinnen, mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) ist Ziel. Kreatives, rezeptives, produktives und affektives Handeln sind zu verbinden.
- Fächerübergreifendes Arbeiten: Projekte sollen Methoden, Inhalte und Perspektiven verschiedener Fächer integrieren, um Probleme und Themen der ungefächerten Realität angemessen zu bearbeiten.

Zielhorizonte

Projektarbeit hat ausgehend vom zentralen Handlungsziel des verändernden Eingreifens in soziale Realität zwei notwendige Zielorientierungen:

- Produktorientierung: Häufig wird im Unterricht für die Note gearbeitet, die Produktorientierung kann dies aufheben. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Produkt einen Gebrauchs- und Mitteilungswert (Duncker/Götz 1988, S. 139) für andere außerhalb der Projektgruppe gewinnt, z.B. eine notwendige bauliche Veränderung, die öffentliche In-

formation über ein Umweltproblem oder eine Theateraufführung als Beitrag zur kulturellen Gestaltung des Schullebens.

- **Kommunikative Vermittlung:** zu einem Projekt gehört die Präsentation und Vermittlung des Produkts nach außen, über die Projektgruppe hinaus. In der Kommunikation mit einer begrenzten Öffentlichkeit kommt das Produkt erst wirklich zur Geltung. Dabei ist je nach Projekt und Schulstufe eine Öffnung der Schule anzustreben. Der Kontakt zur außerschulischen Realität erhöht den Ernstcharakter der Projektarbeit.

Abb. 1: Ausgangspunkte, Arbeitsformen und Zielhorizonte der Projektarbeit

5.2 Planung

Bei der Planung von Projekten und Projektunterricht wird zwischen zwei wichtigen, zeitlich deutlich getrennten Phasen unterschieden. Die erste Phase findet vor dem eigentlichen Projektbeginn statt, die zweite mit dem Zusammentreten der Gruppe, die ein Projekt durchführt:

- I. Projektideen finden und Projektangebot erstellen;
- II. Projektunterricht einleiten und Verlauf planen.

5.2.1 Projektideen finden und Projektangebot erstellen

Im ersten Planungsteil bereiten der Leiter oder die Leiterin den eigentlichen Start des Projektunterrichts vor. Folgende methodische Schritte kommen dabei in den Blick und begünstigen die später angestrebte Umsetzung des Projektkonzepts und das Gelingen:

- Rahmenbedingungen klären;
- Projektideen finden;
- Initiatoren finden;
- Initialimpulse überlegen.

Rahmenbedingungen klären:

Findet der Projektunterricht in der Form der zweiwöchigen eigenständigen Phase am Ende der Halbjahre statt, ist er innerhalb eines Kurses integriert oder verläuft er als „gestrecktes Projekt“ neben den Lehrgangskursen? Welcher Zeitrahmen steht für die Arbeit zur Verfügung? Wenn innerhalb von Kursen projektorientiert gearbeitet wird, ist eine Fixierung eines Enddatums für die Produktpräsentation nötig und die Klärung, ob eine Verzahnung mit anderen Unterrichtsanteilen erfolgt, so dass ein längerer Zeitraum zur Verfügung steht. Oftmals bietet sich dies an, denn z. B. das Kontakte knüpfen mit Institutionen außerhalb der Schule – wenn dies selbstbestimmt durch die Kollegiat(inn)en erfolgen soll – braucht erfahrungsgemäß ein größeres Zeitfenster, damit es auch erfolgreich sein kann.

Projektideen finden:

Ort und Zeit der Entstehung von Projektideen können sehr verschieden sein: Projektideen entstehen z.B. im Kursverband und werden dort dann umgesetzt. Übergreifend gibt es für die zweiwöchigen Projekte eine von der ganzen Schule bestückte Kreativtafel, auf der Lehrer und Lehrerinnen sowie auch einzelne Kollegiat(inn)en Ideen formulieren. Schon am Anfang soll bei der thematischen Ideenfindung eine projektspezifische Akzentuierung geschehen, d.h. das Thema in der gesellschaftlichen und lebensweltlichen Realität der Kollegiat(inn)en und Lehrer(innen) seinen Ausgangspunkt finden – nicht vorrangig in der Stoffsystematik.

Der gedankliche Hintergrund ist, dass eine Projektidee nach Dewey an ein Problem in einer konflikthafter, in sich ungeschlossener Situation anknüpft, in der strukturelle Zusammenhänge erfahrbar werden können. Die sich entfaltende „denkende Erfahrung“ richtet sich auf die Veränderung von empfundenen Mängeln (Duncker/Götz 1988, S. 30, 37f.). Eine Ideenformulierung zu einer Projektphase zum Islam soll dann z. B. nicht nur „Islamismus“ heißen,

sondern könnte durch die Hinzufügung „Islamismus und Terrorgefahr – Veränderung der Wahrnehmung muslimischer Mitschüler(innen)?“ die lebensweltlichen Bezüge verdeutlichen.

Initiatoren finden:

Im Sinne der Schülerorientierung werden die zweiwöchigen Projekte gewählt, um selbstbestimmtes Lernen zu begünstigen. Verstärkt wird dieses Element aber besonders, wenn schon bei der Initiative für ein Projekt sich eine kleine Vorplanungsgruppe bildet, die aus einem (oder mehreren) Lehrenden und zwei bis fünf Lernenden besteht. Die Aufgabe der Vorplanungsgruppe ist es, nach den Projektkriterien des Oberstufen-Kollegs eine Projektskizze als Wahlgrundlage zu verfassen und diese im Hearing – einem Beratungsschritt für alle Projektanbieter – zu besprechen. Die Schülerschaft kann dann über einen Aushang zwischen den verschiedenen Projekten wählen.

Initialimpulse setzen:

Ein weiterer Vorbereitungsschritt besteht darin, materielle und kommunikative Initialimpulse zu überlegen und vorzubereiten, ohne allzu sehr vorzugreifen: Was ist realistisch und machbar? Welche (außer-)schulischen Kontakte sind nützlich, welche sollten schon angefragt werden? Welche materiellen Bedingungen sind für das Projekt notwendig? Muss Material bestellt, muss ein Sponsor gewonnen werden?

5.2.2 Projektunterricht einleiten und Verlauf planen

Unterricht öffnen:

Das Öffnen des Unterrichts für mehr Beteiligung der Kollegiat(inn)en an Planung und Gestaltung von Unterrichtszeit wird schnell zu einer Überforderung. Neben der fehlenden Übung in solch einem Rollenwechsel liegen die Schwierigkeiten auch in den äußeren Bedingungen. Es braucht Zeit für die verschiedenen Phasen eines Projektes, wenn die Kollegiat(inn)en diese stark selbstbestimmt übernehmen. Es gilt also eine den jeweiligen Rahmenbedingungen angepasste Öffnung zu gestalten, so dass die Übernahme von Verantwortung für den Unterrichtsprozess erfolgreich gelingen kann. Konkret bedeutet dies für die Planungsphase, dass die Beteiligung und Mitbestimmung bewusst gestuft wird: Z.B. wird in einem Fall durch den Lehrer / die Lehrerin die Produktform vorgegeben (z.B. ein schriftlicher Text für einen am Ende zu vervielfältigenden Reader), so dass dieser Teil der Planung wegfällt und genug Zeit bleibt für die inhaltliche Themenfindung. Die grundsätzliche Struktur des Projektunterrichts geht dadurch nicht verloren. In einem anderen Fall wird einer projektunerfahrenen Gruppe in der Eingangsphase (11. Jahrgang) eine vorgeschaltete Phase der Rollenreflexion eingebaut, in der Lehrende und Lernende ihre traditionellen, im Lehrgang eingespielten Rollen und die im Projekt notwendige Rollenveränderung beschreiben und besprechen (Bastian/Gudjons 1986, S. 28ff.).

Die konkrete Planung

Die Projektarbeit dann konkret zu planen, ist eine der entscheidendsten Aufgaben im Projektprozess und eine wichtige methodische Schaltstelle. Diese Phase gestalten alle Projektteilnehmer gemeinsam, wobei die Vorplanungsgruppe – falls vorhanden – ihre Arbeit der ganzen Gruppe zur Verfügung stellt. Bei dem kooperativen Planungsprozess übernimmt der oder die Lehrende die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung (Bastian/Gudjons 1986, S. 41) mit z.T. manchmal unbehaglich offenen Planungsdetails. D.h. er oder sie hat im Sinne Deweys die „vorausgehende Planung“ geschmeidig genug zu machen, „um noch ein freies Spiel der Individualität zu ermöglichen und doch fest genug, um die Richtung auf fortgesetzte Entwicklung der Kräfte anzugehen“ (Dewey 1963, S. 87). Dabei lassen sich sechs methodische Schritte erkennen, deren Reihenfolge nicht festliegt, da sie miteinander verzahnt sind. Sie vermitteln den Lernenden „Planungskompetenz“ (Kratz 1995, S. 32):

1. Themenstellung und -aspekte präzisieren;
2. Individuelle Forschungsfragen sammeln/gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren;
3. Arbeitsmethoden und -orte bestimmen/Kontakte knüpfen;
4. Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen;
5. Produkt und Adressaten festlegen;
6. Projektplan erstellen.

In den für den Beginn des Projektunterrichts wichtigen, oben genannten Schritten kommen unterschiedlichste Methoden zur Anwendung: handlungsorientierte (Entscheidungsfindung, Produkt- und Zeitplanung, Hilfen durch Planungsfragen vgl. Kratz 1995, S. 33) und wissensschaftsorientierte (fachliche Inhaltsanalyse und Methodenwahl).

1. Themenstellung und -aspekte präzisieren

Die Präzisierung des Themas und seiner Aspekte geschieht vor dem Hintergrund der Interessenszugänge, die die Teilnehmer in der Einstiegsphase geäußert haben. Außerdem sollte der Entwurf der Planungsgruppe mit eventuellen Ergänzungen hinzugezogen werden. Dazu kann eine Mind-Map erstellt werden, um die Aspekte und ihre Bezüge zu verdeutlichen (Vaupel 1995, S. 17ff.) und zu entscheiden, ob und welche Arbeitsgruppen daraus entstehen sollen. Dies geschieht in enger Verzahnung mit dem nächsten Schritt.

2. Individuelle Forschungsfragen sammeln / gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren:

Für die Projektarbeit reicht es nicht, sich ein bestimmtes Handlungsziel zu setzen, wie z.B. bestimmte Tanzschritte zu lernen. Es geht darum, mit dem eigenen Handeln etwas zu erforschen: z.B. Bewegungsabläufe, Bedeutung des Tanzens in der Gesellschaft, etc. Damit findet sich für das Projekt auch ein „roter Faden“ für die inhaltliche Auseinandersetzung. So klärt sich außerdem, aus welchen Fächern für die Erforschung des gewählten Themas Wissen und Methoden hinzugezogen werden müssen.

3. Arbeitsmethoden und -orte bestimmen / Kontakte knüpfen

Bei der Entscheidung über Arbeitsmethoden und -orte (Lernorte vgl. Emer/Horst/Ohly 1994, S. 40) können Vorgaben oder Informationshilfen des Lehrenden die Entscheidungsbasis erweitern. So wissen Lernende z.B. für ein historisch orientiertes Projekt nicht unbedingt, was „oral history“ ist oder wie man im Archiv arbeitet.

Projekte werden spannender durch Kontakte zu Gruppen oder Institutionen außerhalb der Schule, die mit dem zu untersuchenden Problem zu tun haben. Sie bieten oftmals wertvolle Informationen, Material sowie Gesprächspartner. Die Arbeit bekommt dadurch mehr Lebensnähe.

4. Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen:

Die Planung kann auch durch die Bestimmung notwendiger Rollen und vorhandener Kompetenzen vorangebracht werden: So werden z.B. in einem bestimmten Projekt Journalisten, EDV-Textarbeiter, Archivare, Fotolaboranten, Bastler gebraucht. Das Bewusstmachen und Übernehmen dieser Rollen lässt Lernende zu Experten werden und fördert den allgemeinen Rollenwechsel, weil es Verantwortlichkeit verteilt.

5. Produkt und Adressaten festlegen:

Bei den Überlegungen zum Produkt und den möglichen Adressaten müssen folgende Fragen beantwortet werden: Wofür ist das Produkt nützlich? Wer interessiert sich dafür, wessen Interesse kann geweckt werden?

Die echte Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist ein entscheidendes Kriterium für den Aneignungsprozess des notwendigen thematischen Wissens und der Methoden. Die Vorstellung möglicher Produktformen (vgl. Abb. 2 und Emer/Lenzen 2005, S. 103; Gudjons 2004) kann die Planungsphantasie anregen.

Übersicht zu Produkt- und Präsentationsformen

Man kann sechs Gruppen von Produkt- und Präsentationsformen unterscheiden:

Verschriftlichungsformen: z.B. einen Reader erstellen zu einem Kursthema, eine Rezension schreiben, eine Sozialbiographie verfassen, eine Einzelrecherche durchführen (Facharbeit), eine methodisch angeleitete Begriffserklärung verfassen (z.B. als Plakat), eine Schlüsselquelle erschließen (für Stadtgang).

Visualisierungsformen: z.B. eine Pfeilgraphik erstellen, eine Wandzeitung gestalten, ein Video drehen, Bilder oder Collagen erstellen, Bilder mit Texten präsentieren.

Auditive Formen: z.B. eine Talk-Show mit einer berühmten Person durchführen (auf der Basis der Sozialbiographie), Interviews durch- und vorführen, Hörfeature.

Dramatisierungsformen: ein Szenarium zu einer historischen Situation gestalten, eine Rollendiskussion inszenieren, szenisches Spiel (z.B. eine Reichstagsitzung nachspielen), Theaterstück zu einem lokalen Ereignis selbst schreiben und inszenieren.

Gestaltungsformen: z.B. eine Ausstellung realisieren, Power-Point-Präsentation, Performance, Modellbildung realisieren, Spiel entwickeln, Vitrine gestalten.

Aktionsformen: z.B. Pressearbeit (in der Schulzeitung, der Lokalzeitung), (Podiums-) Diskussion mit Experten, Gedenktafel in der Stadt aufstellen, im Lokalrundfunk oder -fernsehen eine Sendung mitgestalten, eine Stadterkundung durchführen (Stadtgang, Exkursion), Teilnahme an einem lokalen Geschichtswettbewerb.

Abb. 2: Produkt- und Präsentationsformen

6. Projektplan erstellen:

Die Planung von Zeit und Material schafft realistische Grundlagen: Wieviel Zeit hat die Projektgruppe? Wer hilft? Eltern, andere Lehrende, außerschulische Experten? Welche technischen Hilfsmittel und Werkstoffe sind nötig? Wie soll das Projekt finanziert werden?

Alle Planungsdaten fließen schließlich in einem „Projektplan“ zusammen, der in optisch übersichtlicher Form eine Zeitleiste mit Arbeitsteams, -schritten, -methoden, Materialhinweisen etc. verbindet und der während des Projekts fortgeschrieben wird. Um den Ernstcharakter zu erhöhen, können Vereinbarungen auch in einem „Projektvertrag“ festgelegt werden (Duncker/Götz 1988, S. 79).

Wie gelingt den Kollegiat(inn)en die selbstbestimmte Umsetzung der methodischen Schritte? Bevor die Kollegiat(inn)en ihre eigene Planungskompetenz zeigen und weiterentwickeln müssen, kann der Lehrende die oben angeführten sechs zentralen Planungsschritte z.B. auf großen Zetteln an einer Wand fixieren und sie dabei kurz erläutern. Die Sichtbarkeit der Planungsaspekte hilft den Kollegiat(inn)en bei der folgenden selbstbestimmten Moderation der

Planung und der Kontrolle, ob diese auch im Sinne des Projektgedankens erfolgt. Wichtig ist für den notwendigen Rollenwechsel, dass der Lehrende das Zurücktreten aus der Leitungsfunktion deutlich kommuniziert und der Zeitpunkt sichtbar ist, z.B. durch das Verlassen des üblichen Platzes vorne an der Tafel, so dass dieser frei wird für eine(n) Projektteilnehmer(in), der z.B. in dem Planungsgespräch die Moderationsrolle übernimmt oder die selbstbestimmte Weiterarbeit in Untergruppen.

Zur Sicherung der Ergebnisse der Planung, welche auf Seiten der Kollegiat(inn)en oftmals eine große Herausforderung darstellt, bietet sich ein durch die Projektleitung vorbereitetes Protokollblatt an. Sehr hilfreich ist zusätzlich der Einsatz eines zusammenfassenden Schüler-Infopapiers zur Projektarbeit (Emer/Rengstorf 2009).

Die Bereitstellung solcher Materialien und Steuerungseingriffe sind unbedingt nötig und zeigen, dass die Rolle des Lehrenden keinesfalls in dem Motto „Nun macht ihr mal!“ bestehen kann. Eine gelungene Steuerung im Projektunterricht stellt unter Umständen deutlich höhere Anforderungen als im Kursunterricht.

5.3 Bewertung der Projektarbeit

Andersartige Leistungen

Als eigenständige Unterrichtsart erfordert Projektunterricht auch ihr angemessene Perspektiven und Formen der Leistungsbewertung und kann sich nicht auf punktuelle Formen wie Klausur oder Referat stützen. Es sind andere der Unterrichtsart eigene Leistungsgesichtspunkte und -formen zu bedenken (vgl. Emer/Lenzen 2005, S. 53ff.). Diese erfordern ein eher inhaltliches, prozess- und gruppenbezogenes Feedback. Dies kann auf ganz verschiedenartige Weise erreicht werden:

- Erstens wird die Projektarbeit durch die Projektgruppe selbst und durch die Lehrenden bewertet. Dies findet zum einen als projektbegleitende prozesshafte Reflexion statt. Zum anderen gibt es eine Gesamtrückmeldung am Schluß eines Projekts.
- Zum zweiten wird ein Feedback durch die Fertigstellung des Produkts gegeben: Die gelungene Vergegenständlichung bewirkt eine vom Produkt ausgehende Wertschätzung, das Misslingen erfordert dagegen Frustbewältigung und Rationalisierung.
- Drittens erfolgt eine Bewertung durch die schulische oder auch die außerschulische Öffentlichkeit.

Der letztgenannte Punkt ist für die Projektleistungen besonders charakteristisch. Sie fallen dadurch auf, dass sie eine weitere Öffentlichkeit als die Unterrichtsgruppe erreichen, in der Schule insgesamt Anerkennung finden oder von einem außerschulischen Adressaten oder Publikum beachtet werden, wie z.B. durch eine Theateraufführung oder einen Zeitungsbericht. Verbunden ist mit diesen Formen projektartiger Leistungsdarstellungen, dass sie sehr unterschiedliche Funktionen haben können. Sie informieren und dokumentieren, bilanzieren und unterhalten, legen Rechenschaft ab und zeigen Veränderungen auf. Merkmale projektartiger Leistungen lassen sich in diesem Sinne charakterisieren:

- Projektleistungen dokumentieren nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Prozess des Lernens.
- Sie zeigen nicht nur die Arbeit einer einzelnen Person, sondern immer auch die Leistung von handelnden und lernenden Gruppen, die ein Problem gemeinsam bearbeiten.
- Sie unterliegen vermutlich einer geringeren Verfallszeit sowohl im Bewusstsein derjenigen, die etwas geleistet haben, als auch im Bewusstsein derjenigen, die diese Leistung wahrnehmen.
- Sie haben häufig eine größere Beständigkeit: Eine Ausstellung kann in Ruhe angesehen werden oder eine Podiumsdiskussion hat möglicherweise Auswirkungen in der Schulföffentlichkeit und darüber hinaus.

Leistungen des Projektunterrichts passen deshalb nicht ohne weiteres zu den traditionellen Formen der Leistungsbewertung. Allgemeiner formuliert: Wer regelmäßig mit Verfahren des Projektunterrichts arbeiten will, braucht zugleich neue Verfahren und Formen der Leistungswahrnehmung, Leistungspräsentation und Leistungsbewertung

Kriterien der Leistungsbewertung

Allgemeine Kriterien der Leistungsbewertung gehen von den am Oberstufen-Kolleg vereinbarten sieben Kriterien für den Projektunterricht aus (Emer/Horst/Ohly 1994, S. 9f.). Sie lassen sich – entsprechend dem Verlauf eines Projekts – auf drei Ebenen zusammenfassen: Ausgangspunkte, Verlauf und Zielhorizont des Projektunterrichts. Die Kriterien lassen sich nicht als eine Art obligatorisch abzuarbeitende Liste verwenden, sondern müssen jeweils auf die konkrete Praxis bezogen werden.

Die Ausgangspunkte eines jeden Projekts sind der Bezug zu gesellschaftlich relevanten Problemen und zur Lebenspraxis der Kollegiat(inn)en. In der Leistungsbewertung kommt dabei der Relevanzfilter in den Blick: Was ist allgemein-gesellschaftlich und individuell-persönlich bedeutsam an dem geplanten Thema? Von dieser Frage her lassen sich die folgenden Bewertungskriterien formulieren:

- Welches Reflexionsniveau besitzt die Themenauswahl bzw. –formulierung?
- Welches Problembewusstsein wird erkennbar?
- In welchem Ausmaß werden sachangemessene „Forschungsfragen“ gestellt?
- Wie entfaltet ist die Interessenartikulation?

Im Verlauf eines Projekts sind drei Arbeitsbereiche konstitutiv: selbstbestimmtes Lernen (Mitgestaltung des Lernprozesses und damit Veränderung der Lehrer-Schülerrollen), das ganzheitliche Lernen („mit Kopf, Herz und Hand“) und das fächerübergreifende Arbeiten (Integration von Problemen, Methoden und Inhalten unterschiedlicher Fächer): Hier geht es also um die Prozessbeurteilung: Wie sind einzelne Aspekte des gemeinsamen Arbeitsprozesses zu bewerten? Ausgehend von den drei Arbeitsformen lassen sich als Bewertungskriterien benennen:

- Prozesslernen: Wie gelingt individuell und gemeinsam die Planung, Organisation, Entscheidungsfindung, Konfliktregelung und Teamarbeit?
- Handlungslernen: Wie werden unterschiedliche Kompetenzen, etwa intellektuelle, kreative, organisatorische, erfinderische, produzierende, eingebracht und realisiert?
- Anwendungslernen: Welche Kompetenzen, Inhalte und Methoden werden aus verschiedenen Fächern umgesetzt?

Für den Zielhorizont sind bei der Projektarbeit zwei Elemente relevant: Die Produktorientierung, die auf einen Mitteilungs- und Gebrauchswert des Ergebnisses zielt, und die Vermittlung des Produkts an eine spezifische Öffentlichkeit innerhalb (und außerhalb) der Schule. Die Bewertung bezieht sich hier auf die öffentliche Wahrnehmung: Wie werden die Ergebnisse präsentiert, vermittelt und kommuniziert? Daraus ergeben sich folgende Bewertungskriterien:

- Präsentation: Wie wird was und mit welchem Grad der inhaltlichen Differenziertheit und formalen Qualität vorgestellt?
- Vermittlung: Wie präzise, interessant, vollständig, formal ansprechend werden die Ergebnisse vermittelt?
- Kommunikation: Wie verständlich, plausibel, reaktionsfähig, standhaltend und argumentativ verläuft die Kommunikation?

Bewertungsformen der Projektleistungen

Im Folgenden werden zwei Bewertungsformen für Projektleistungen vorgestellt, die am Oberstufen-Kolleg entwickelt wurden und eingesetzt werden. Sie sind ein pragmatischer Weg, Projektleistungen auch individuell zu bewerten. Dies ist notwendig, da ein benoteter Leistungsnachweis aus einem Projekt auch Teil der Abiturvornote ist.

Der Reflexionsbogen ist entstanden aus der Erkenntnis, dass eine systematische Bewertung, Anerkennung und Reflexion von Leistung – bei Dewey mit „Judging“ bezeichnet – oft zu kurz kommen. Die Dynamik des Projektgeschehens lässt der Reflexion des Einzelnen und der Gruppe zu wenig Raum, besonders am Ende eines Projekts, wenn Produkt und Präsentation den Takt angeben. Deshalb wurde der Reflexionsbogen als weiterer Leistungsnachweis neben der Erstellung des Produkts und als Bewertungsform eingeführt. Er umfasst vier Rubriken, drei davon werden von den Kollegiat(inn)en ausgefüllt. In der ersten Rubrik wird als Gruppenleistung eine Beschreibung des Projekts in seinen Arbeitsschritten festgehalten, in der zweiten werden, orientiert an den Projektkriterien, persönliche Initiative und Beiträge, der Bezug zu den Fächern und der Lebenserfahrung erfragt und in der dritten Lernerfolge, Probleme, Höhepunkte und das Feedback an den oder die Lehrende(n). In der letzten Rubrik schätzt der oder die Lehrende den Ablauf des Projekts ein und nimmt bewertend Stellung speziell zum Reflexionsbogen und zur Mitarbeit einzelner Kollegiat(inn)en. Der Reflexionsbogen leitet als Leistungsnachweis zur Reflexion an, vermittelt den Lehrenden wichtige Informationen und Sichtweisen der Kollegiat(inn)en und wird dadurch ein Instrument der speziellen Leistungsrückmeldung für jede(n) einzelne(n). (Das Formular kann am Oberstufen-Kolleg angefordert werden).

Das Zertifikat für Projektarbeit ist ein Dokument, das Kollegiat(inn)en später bei Bewerbungen ihrem Zeugnis beilegen können. Es wird nur für einzelne Kollegiat(inn)en im Projekt ausgestellt, die sich durch besonderes Engagement und besondere Projektkompetenzen ausgezeichnet haben. Die Entscheidung darüber liegt bei der Projektleitung, wird aber mit den Antragstellern und wenn möglich mit der Projektgruppe insgesamt besprochen. Die Kriterien der Bewertung sind orientiert an den alternativen Leistungsformen der Projektarbeit, an gesellschaftlich zentralen Schlüsselqualifikationen und an Kompetenzen der Projektarbeit. Das Zertifikat ist unbenotet.

| Allgemeine Projektkompetenzen | Spezielle, vom einzelnen eingebrachte oder erworbene Kompetenzen |
|---|--|
| Kreativität | z.B. erfinden, gestalten, Ideen entwickeln |
| Planung, Organisation und vernetztes Denken | planen, organisieren, entscheiden, systemisch interdisziplinär denken, Methoden kennen |
| Kooperationskompetenz | im Team arbeiten, kooperieren, koordinieren |
| Kommunikationsfähigkeit (kommunikative Kompetenz) | entscheiden, informieren, klären |
| Handlungs- und Problemlösekompetenz | durchführen, handeln, Problem lösen, gestalten mit allen Sinnen |
| Präsentation | visualisieren, dramatisieren, auditiv gestalten, Produktkompetenz |
| Vermittlung und Bewertung | verantworten, vermitteln, dokumentieren, evaluieren |

Abb. 3: Allgemeine und spezielle „Projektkompetenzen“

6. „Projektkultur“ am Oberstufen-Kolleg: Struktur und Forschung

6.1 Projektpraxis und Entwicklung einer Projektkultur

Durch die langjährige Tradition und ihre auf Konkretisierung und Verbesserung zielende Modifikationen (vgl. Emer/Horst/Ohly 1994 und Emer/Lenzen 2005) hat sich eine Projektpraxis herausgebildet, die verschiedenste Ebenen des Schullebens im Oberstufen-Kolleg betrifft. Als wichtige Elemente finden sich:

- vielfältige Projektformen (gestreckte Projekte, zweiwöchige Projektphasen, kursintegrierte Projektarbeit);
- eine permanente Arbeitsgruppe zur Projektarbeit (Die „AG Projekt“ organisiert selbstständig die Vorbereitungen und Durchführung der Projektwochen oder der internen Fortbildungen.);
- „Hearings“ der einzelnen Projekte vor dem Start (Beratungsprozess zur Qualitätssicherung der Projektarbeit in den zweiwöchigen Projektphasen);
- Verankerung im Schulleben durch Produkttag mit eineinhalbstündiger Projektversammlung für die ganze Schule;
- Projektorte im Gebäude (Projekttafel mit Aushang der neuen und Rückblende auf die gelaufenen Projekte, Schautafeln und -vitrinen mit Produkten etc.);
- Interne Fortbildungen (bevor neue Kolleg(inn)en ein Projekt anbieten, werden ihnen die im Hause vereinbarten Kriterien für Projektarbeit und die Arbeitsinstrumente wie der Reflexionsbogen vorgestellt).

Diese Praxis – in ihrer Vielschichtigkeit – wurde erst durch die Einrichtung einer Forschungsgruppe im Jahr 2006 mit dem Begriff der Projektkultur bezeichnet. Die didaktische Reflexion des Begriffs und seiner praktischen Implikationen wurde durch eine Tagung (2007) zur Projektkultur in Kooperation mit dem Verein für Projektdidaktik (www.projektdidaktik.de) in Angriff genommen. Im Zusammenhang damit ergab sich das Desiderat einer Recherche zur Projektkultur in der Oberstufe an ausgewählten Regelschulen in Ostwestfalen, die 2010 abgeschlossen wurde. Erste Ergebnisse liegen im vorläufigen Forschungsbericht vor (Rengstorf u.a. 2008).

6.2 Forschung zur Projektkultur

6.2.1 Genese und Bestimmung des Begriffs „Projektkultur“

Projektkultur ist in der pädagogischen Wissenschaft und in der didaktischen Praxis ein recht neuer Begriff. Er weist darauf hin, dass es um die Ausformung des konkret durchgeführten Projektunterrichts geht, aber auch um Einstellungen und Ideen sowie um die materiell-organisatorische Basis. Projektkultur meint die umfassenden Rahmenbedingungen, die Einbettung der konkreten unterrichtlichen Arbeit und als Kultur auch die Weitergabe von Strukturen an wechselnde Akteure, also die Absicherung gegen zufällige Veränderungen. Die theoretischen Aufarbeitungen der Projektidee im universitären Bereich, wie etwa die grundlegenden Untersuchungen von Frey (2005), Duncker/Götz (1988), Bastian/Gudjons (1997, 1994, 1993) und Hänsel (1997, 1994, 1988), verwenden den Begriff „Projektkultur“ und ihre Konstituenten nicht, weil ihr Fokus stärker auf historischen, pädagogischen und schulsystematischen Perspektiven liegt und sie weniger die Umsetzung und Organisation im Auge haben. Gleichwohl legen sie für die Bestimmung einer Projektkultur wichtige Grundlagen – durch die Herausarbeitung des Projektbegriffs und seiner Merkmale, der Bestimmung des Bildungswertes sowie der Besonderheiten und Lernmöglichkeiten dieser Unterrichtsform für die Schule.

Wichtige neue Impulse zur Bestimmung einer Projektkultur kamen aus der Reflexion von Praktiker(inne)n, die sich mit der Stellung und Organisation des Projektunterrichts in der

Schule befassten, weil sie mit der Realisierbarkeit, Umsetzung und Einbettung von Projekten konfrontiert waren und sind. Erste Ansätze dazu finden sich bei Heller/Semmerling (1983), bei Emer/Horst/Ohly (1994, S. 36ff.) mit der Reflexion der Organisation von Projektunterricht. Systematischer wird die Organisationsfrage bei Emer/Lenzen (2005, S. 92ff.) aufgegriffen. Auch Apel/Knoll (2001, S. 166ff.) haben sich mit der „Organisation des Projektlernens“ beschäftigt, ohne allerdings den Begriff der Projektkultur und ihrer Entwicklung zu verwenden.

Erst im Rahmen der Lehrerfortbildung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ hat Wolfgang Steiner im März 2005 versucht, im Kontext einer Materialsammlung für die Teilnehmer am Modul Projektdidaktik „Merkmale und Institutionen einer entwickelten Projektkultur“, wenn auch noch unsystematisch, aufzulisten (Emer/Steiner 2005). Im Rahmen des Lehrer-Forschungskonzepts des Oberstufen-Kollegs hat eine Forschungsgruppe 2006 – wie oben erwähnt – eine qualitative Untersuchung zur Projektkultur an ausgewählten Schulen in NRW begonnen. In diesem Rahmen ist in einem systematischen Verfahren versucht worden, eine Merkmalsliste für eine entwickelte Projektkultur an Schulen aufzustellen.

6.2.2 Merkmalsliste einer entwickelten Projektkultur

Idealtypische Merkmale einer entwickelten Projektkultur an Schulen (Beispiele für Materialien/Abläufe siehe: Emer/Rengstorf 2006)

a) im Bereich Personal:

- feste Ansprechpartner für Organisation / Nachfragen / Hilfestellungen (z.B. eine AG Projekt);
- gezielte Kooperation mit außerschulischen Öffentlichkeiten für Erarbeitung und Präsentation (z.B. mit Institutionen: biologische Stationen);
- regelmäßige schulinterne Fortbildungen zum Thema Projektarbeit (z.B. vor Beginn einer Projektphase für neue Kolleg(inn)en einer Schule).

b) im Bereich Organisation:

Übergreifend:

- nachdrückliche Anerkennung der Projektarbeit als eigenständige Unterrichtsform (z.B. durch ausgewiesene Unterrichtszeiten für Projektarbeit);
- offizielle Verankerung und Einbindung von Projektarbeitsformen (z.B. im Schulprogramm);
- einplanbare Projektmittel (z.B. durch Förderverein, für Materialauslagen, Medien);
- sichtbare Unterstützung durch die Schulleitung (z.B. Präsenz am Produkttag).

Zu einzelnen Phasen von Projektarbeit (Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung):

- anerkannter Ausschuss und Auswahlverfahren für Entscheidungen über das Projektangebot (z.B. eine AG Projekt führt Projekt-Hearings durch);
- ständiges Kommunikationsforum für organisatorische Abläufe (z.B. Wandtafel für Projektskizzen nach denen Schüler(inn)en Projekte auswählen);
- konkrete Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler(inn)en auf den verschiedenen Ebenen der Projektarbeit (z.B. Möglichkeit für Schüler(inn)en, Projekte zu initiieren oder zu leiten);
- zeitweise besetztes „Projektbüro“ während der Projektphase (z.B. für Hilfen für Schüler(inn)en sowie Lehrer(inn)en bei Raumfragen oder Materialausgabe);

- besonders gestaltete Präsentationstage zur Projektarbeit (z.B. als „Produkttag“ fest verankert im Schuljahr am Ende einer Projektphase);
- dauerhafte Präsentationsforen für Projektprodukte (z.B. Vitrinen oder Internet).

c) im Bereich Unterricht:

Übergreifend:

- gemeinsame Vereinbarungen im Kollegium über den Stellenwert und verbindliche Qualitätskriterien von Projektarbeit (z.B. durch Kriterienliste für Besonderheiten der Lernkultur in der Projektarbeit);
- eine kontinuierliche Progression im Rahmen des Projektlernens (z.B. Unterscheidung von Anfänger- und Fortgeschrittenenprojekten mit unterschiedlichem Grad an selbstverantwortlichem Anteil der Schüler(inn)en);
- vielfältige Projektorientierung (z.B. projektorientierte Arbeitsformen in Kursen neben eigenständigen Projektwochen).

Zu einzelnen Phasen von Projektarbeit (Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung):

- fest verankerte Einführung der Schüler(inn)en in die Besonderheit der Projektarbeit (z.B. durch Klärung der Kriterien von Projektarbeit);
- ein besonderes Verfahren zur Bewertung von Projektlernen (z.B. Einsatz standardisierter Bewertungsbögen);
- fest installierte Formen der Nachbereitung (z.B. Auswertung von Projektarbeit in der Fachkonferenz, Lehrendenkonferenz, Schulzeitung).

6.2.3 Interviewstudie zur Projektkultur - erste Ergebnisse

In der oben schon erwähnten Forschungsarbeit am Oberstufen-Kolleg stehen zwei zentrale Forschungsfragen im Mittelpunkt, die auf die gymnasiale Oberstufe bezogen werden:

- Unter welchen strukturell-organisatorischen, materiellen und personellen Bedingungen findet Projektarbeit statt?
- Inwieweit gibt es an den Schulen eine entwickelte Projektkultur?

Vertiefend schließen sich zwei weitere Fragen an, die über die deskriptive Ebene hinausgehen. Die erste stellt noch einmal den – oben schon verwendeten – Begriff Projektkultur kritisch auf die Probe:

- Wie tragfähig ist der Begriff Projektkultur und was sind seine besonderen Konstituenten?

Die zweite zielt auf einen qualitativen Beurteilungsmaßstab, der auch einen Vergleich von Projektkulturen ermöglicht:

- Was sind Kennzeichen einer „gut entwickelten Projektkultur“ und damit ermöglichter „gelingender Projektarbeit“?

Sechs Schulen sind einbezogen, ein Berufskolleg, drei städtische und ein ländliches Gymnasium und eine Gesamtschule. Hinsichtlich der Ergebnisse lässt sich zusammenfassend festhalten, dass eine Schule für eine gute, gelingende Projektarbeit einen geeigneten, bewusst gestalteten Rahmen braucht. Dieser lässt sich mit dem Begriff Projektkultur auf den Punkt bringen, ohne den das Lernen in dieser Unterrichtsform nicht funktionieren kann. Sonst bleibt es, wie so oft in der schulischen Wirklichkeit, bei der Worthülse „Wir machen ein Projekt“ und in der Realität handelt es sich letztlich doch nur um erweiterten Fachunterricht oder um eine wenig lernerziehbare Freizeitaktivität.

In einem Schulcurriculum einer Gesamtschule wird z.B. von einem „dreitägigen Drogenprojekt“ gesprochen, das jedes Jahr in der 7. Klasse wiederkehrt. Die normalen Unterrichtsstunden fallen zwar in diesen drei Tagen für die Schüler(inn)en aus, aber letztlich findet dann

lehrgangs- und lehrerzentrierter Unterricht zu diesem einen Thema statt. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden, aber die Schüler(inn)en bekommen hier nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit, die besonderen Lerngelegenheiten des Projektunterrichts zu nutzen. Das zeigt sich dort auch daran, dass es in der Oberstufe nur noch wenig Projekte gibt und meist keine Organisationsgruppe existiert, die die Projektarbeit verwaltet und voranbringt.

In einem positiven Beispiel an einem Gymnasium im städtischen Raum zeigt sich in der Studie, dass es in dessen Oberstufe eine breite Praxis im Feld „Projektarbeit“ gibt. An sehr vielen Stellen finden sich konkrete Umsetzungen von Projektarbeit und Strukturen, die diese begünstigen und möglich machen. So gibt es z.B. Ansprechpartner und Verantwortliche für die Projektarbeit, eine starke Unterstützung durch die Schulleitung oder bezüglich organisatorischer Vorgaben eine feste Verankerung von Projektarbeitsformen und dementsprechende Zeitzuweisung. Wenn die verschiedenen Teilergebnisse als Ganzes überschaut werden, dann zeigt sich eine gut entwickelte Projektkultur, die z.B. nicht mehr so eine hohe Abhängigkeit von den jeweils gerade „zufällig“ aktiven Kollegen und Kolleginnen hat.

Die Entwicklung einer Projektkultur ist als ein Bestandteil von Schulentwicklung zu sehen, der dazu beiträgt, eine gute Mischung der unterschiedlichen Unterrichtsformen zu realisieren. Die Verankerung kann nur gelingen, wenn auf den verschiedenen Ebenen der Schule – d.h. für Schüler(inn)en, Kollegium, Leitung, Eltern – der Begriff „Projekt“ nicht nur als Worthülse gebraucht, sondern damit ein bestimmtes didaktisches Konzept verbunden, anerkannt und organisatorisch eingebaut wird.

Fazit / Ausblick

Projektarbeit als Lerngelegenheit nimmt einen bedeutsamen Platz am Oberstufen-Kolleg ein. Dies spiegelt sich zum einen in einer Projektkultur, die viele Ebenen der Schule betrifft, zum anderen aber auch in der Forschungstätigkeit, die den Blick auf andere Schulen ausweitet.

Im Mittelpunkt der Weiterarbeit steht die Vernetzung von aktiven Kolleg(inn)en, z.B. über die Homepage des Vereins für Projektdidaktik. Hierzu zählt ebenso die Veranstaltung einer kleinen Fachtagung am 29. Januar 2010 mit ca. 20 Teilnehmer(inne)n im Oberstufenkolleg, in der die Forschungsergebnisse in einem erweiterten Kreis wahrgenommen, verglichen und diskutiert worden sind.

Literatur

- Apel, H. J./Knoll, M. (2001): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München.
- Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (Hg.) (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hg.) (1994): Das Projektbuch I. Hamburg, 4. Aufl.
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hg.) (1993): Das Projektbuch II. Hamburg, 2. Aufl.
- Beutel, W./Himmelmann, G. (2005): Erfahrungen mit Projekten machen! Zur Aktualität von Konzepten des Demokratie-Lernens. In: Reinhard, V.: Projekte machen Schule. Schwalbach/Ts., S. 90-107.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied/Berlin.
- Bossing, N. L. (1967): Die Projektmethode. In: Geißler, G. (Hg.): Das Problem der Methode. Weinheim/Berlin, 7. Aufl.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung (1930). Weinheim.
- Dewey, J. (1963): Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform, hg. u. übersetzt von W. Corell. Weinheim.
- Dewey, J./Kilpatrick, W.H. (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar
- Dewey, J. (1938) Experience and Education. New York.
- Diederich, J. (1994): Zweifel an Projekten – Eine reformpädagogische Idee und ihr Pferdefuß. In: Friedrich Jahresheft XII, S. 92-94.
- Diederich, J. (1982): Mit der Wahrheit leben. In: Fischer, D. (Hg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts in Münster, 14.-16. September 1981 in Bielefeld-Bethel. Konstanz, S.169-188.

- Duncker, L./Götz, B. (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau 2. Aufl.
- Edelstein, W.(1997): Selbstwirksame Schulen. Bericht zum Modellversuch. Heidelberg.
- Emer, W./Rengstorf, F. (2010): Projektarbeit – eine Einführung für Schüler und Schülerinnen. In: Horst, U. u.a. (Hg.): Lernbox, Seelze (erscheint 2010).
- Emer, W. /Rengstorf, F. (2008): Projektmethodik I: Die Planung von Projekten und Projektunterricht. In: Pädagogik, Heft 1, Projektunterricht, S. 18-24.
- Emer, W./Rengstorf, F. (2006): Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg. Bielefeld.
- Emer, W./Horst, U. (2006): Das Oberstufen-Kolleg als Ort historischer Projektarbeit. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, H.4, S. 247-265.
- Emer, W./Lenzen, K.-D. (2005): Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Baltmannsweiler 2. Aufl. (Basiswissen Pädagogik Band 6).
- Emer, W./Steiner, W. (2005): Reader Demokratielernen und Projektdidaktik für BLK Multiplikatorprogramm Demokratie lernen und leben. (Manuskript) Hamburg.
- Emer, W./Lenzen, K.D. (2004): Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren. Ein Formenrepertoire. In: Pädagogik, Heft 3, S. 10-15.
- Emer, W./Horst, U./Ohly,K.P. (1994): Wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld, 2.Aufl.
- Eyerer, P. (2000): Theoprax – Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart.
- Frey, K. (2005): Die Projektmethode. Weinheim 10. Aufl.
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2006), Heft 4: Projekte in Schule und Hochschule.
- Geschichte Lernen (2006): Projekte, Heft 110.
- Gudjons, H. (2008) Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Regensburg, 1.A.1986, hier 7. Aufl.
- Gudjons, H. (2004) (Hg.): Pädagogik, Heft 3, Hamburg.
- Hänsel, D. (Hg.) (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim /Basel.
- Hänsel, D. (Hg.) (1994): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim/Basel 4.Aufl.
- Hänsel, D./Müller, H. (Hg.) (1988): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim/Basel.
- Heller, A./Semmerling, R. (Hg.) (1983): Das Prowo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen. Königstein/Ts.
- Hentig, H.v. et al. (1971): Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart.
- Hill, T./Pohl, K.H. (Hg.) (2002): Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte. Bielefeld.
- Jung, E. (2005): Projektpädagogik als didaktische Konzeption. In: Reinhard, V.: Projekte machen Schule. Schwalbach, S. 13-34.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim /Basel.
- Knoll, M. (1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45, S. 89-108.
- Kratz, H. (1995): Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik, Heft 7/8, S. 30-34.
- Kroeger, H./Oldach, D. (1994): Die Projekt-Mappe. Bielefeld (AMBOS-Verlag), 3. Aufl.
- Lässig, S./Pohl, K.H. (2007): Projekte statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert. In: Lässig, S./Pohl, K.H. (Hg.): Projekte im Fach Geschichte, Schwalbach/Ts., S. 5-17.
- Max Brauer Schule (2005): Die neue MBS. Hamburg (Broschüre 15 Seiten).
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden. Frankfurt a.M., 6. Aufl.
- Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (2002): Ausbildungs- und Prüfungsordnung, Bielefeld.
- Reinhard, V. (2005): Projekte machen Schule. Schwalbach/Ts.
- Rengstorf, F. u.a. (2009): Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe. Qualitative Untersuchung an Schulen in einem ausgewählten Bezirk von NRW. Bielefeld.
- Rolff, H.-G. (2002): Instrumente und Verfahren der Schulentwicklung, Studienbrief SEM 0400. Kaiserslautern.
- Steiner, W. (2004): Demokratie lernen und leben. In: Hamburg macht Schule, H.6, S. 12-15.
- Steiner, W./Emer, W. (2007): Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. LISUM Berlin-Brandenburg, S. 51-73.

Vaupel, D. (1995): Offenen Unterricht strukturieren. Thematische Landkarten und Lernpläne als Planungshilfen. In: Pädagogik, Heft 12, S. 17-21.

Internetseiten

www.unibielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/Unterrichtsarten/Projektarbeit/index.html [letzter Zugriff: 02.12.2009]

www.projektdidaktik.de/ [letzter Zugriff: 02.12.2009]

www.projektwerkstatt-geschichte.uni-bremen.de/ [letzter Zugriff: 02.12.2009]

www.max-brauer-schule.de [letzter Zugriff: 02.12.2009]

Film

Thomas, C. (Regie), Varva, T. (Schnitt): „Work in Progress“, Lehrfilm zur Organisation von Projektwochen am Oberstufen-Kolleg, D 2007, 18 Min.

[Die Angaben zu den beiden Autoren und ihre Adressen wurden hier weggelassen]

Dokument 11

aus: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (Hrsg.): Interviewstudie zum Stand der Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe. Heft: Gesamtschule Bielefeld-Schildesche (=Vervielfältigte Broschüre der Forschungsgruppe Projektkultur). Bielefeld 2009.

Emer, Wolfgang:

Interviewstudie zum Stand der Projektarbeit und -kultur in der gymnasialen Oberstufe. Rückmeldung für Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld-Schildesche

A. Inhaltsfeld und methodischer Zugang

1. Hintergrund und Ziele der Studie

Das Oberstufen-Kolleg ist nicht nur eine Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, sondern auch eine wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld. Daraus ergibt sich der doppelte Auftrag, erstens Kollegiatinnen und Kollegiaten zu den Abschlüssen der gymnasialen Oberstufe zu führen und zweitens Bildungsforschung zu betreiben und neue Lehr- und Lernformen zu entwickeln. Letzteres basiert auf dem Lehrer-Forscher-Modell, bei dem die Lehrenden zum einen die konkrete, eigene Unterrichtspraxis und die Schulstrukturen des Oberstufen-Kollegs untersuchen, zum anderen diese Felder auch an anderen Schulen forschend in den Blick nehmen. In den Forschungs- und Entwicklungsprojekten kooperieren die Lehrenden mit der wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs. Gemeinsam werden Untersuchungsfragen entwickelt, qualitative und/oder quantitative Methoden ausgewählt, Daten erhoben, ausgewertet und interpretiert.

Die vorliegende Evaluation/Studie untersuchte die eigene Praxis und sechs weitere Schulen in Ostwestfalen mittels Leitfragen-Interviews. Der übergeordnete Impuls zu der Forschungsarbeit entstand durch die Frage nach dem Verständnis von Projektkultur und deren Entwicklungsstand in den gymnasialen Oberstufen. Auf der einen Seite steht die umfangreiche Literatur zur Projektarbeit und zahlreiche Hinweise, welchen hohen Beitrag diese Unterrichtsform zu den Zielen der gymnasialen Oberstufe leisten kann und soll. Auf der anderen Seite gibt es aber für die gymnasiale Oberstufe keine ausreichend genaue Bestimmung, was eine etablierte Projektkultur einer Schule ausmacht und welches die zentralen Gütekriterien für die Unterrichts- und Schulentwicklung in diesem Bereich sind. Ebenso fehlt eine nähere inhaltliche Bestimmung, was die zentralen Bestandteile einer Didaktik des Projektunterrichts für die gymnasiale Oberstufe sind. Hierzu soll die Studie einen ersten Erkenntnisgewinn bieten und eine fachliche Diskussion anregen.

2. Bildungswert und Notwendigkeit des Projektunterrichts

Für eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft und im Kontext der Verwendung moderner Produktionsmethoden in Industrie, Verwaltung und Kulturmanagement ist Projektarbeit ein notwendiger Bestandteil schulischen Lernens und schulischer Organisationsstrukturen. Dies hat bereits die Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung“ 1995 herausgear-

beitet und somit haben die Lehrpläne vieler, wenn nicht gar aller Fächer, Projektarbeit als notwendige Unterrichtsform in ihren Kanon aufgenommen.

Als Folge der Diskussion um Bildungsstandards und zu erwerbende Kompetenzen – ausgelöst durch die Veröffentlichung der TIMSS- und PISA-Ergebnisse – werden zurzeit hohe Anforderungen an die Schule formuliert. Eberhard Jung weist darauf hin, dass „über die Frage, ob es denn didaktische Konzeptionen gibt, die geeignet sind, diese hohen Ansprüche einzulösen, [...] projektpädagogische Verfahrensweisen in den Fokus der Betrachtung [gelangen]“. Projektarbeit darf sich nach Jung nicht auf wenige, randständige Projektwochen reduzieren, sondern es muss eine „Entfaltung des Projektunterrichts als „unterrichtliche Normalform“ angestrebt werden (Jung 2005, S. 14f.).

Gleichberechtigt müsse der Projektunterricht als didaktische Konzeption neben anderen Unterrichtsformen stehen, wie es schon Wolfgang Klafki in den Grundtypen des Lernens angedacht hatte (vgl. Klafki 1985, S. 223f.). Unterrichtsvorhaben, die projektartiges Arbeiten in den organisatorischen Schranken des Fachunterrichts einfordern, sind zwar wichtig, können hierfür aber keinen gleichwertigen Ersatz bieten (vgl. Meyer 1994, S. 144).

Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um Effizienzsteigerung und Kompetenzerwerb ist es gerade die Projektarbeit, aus der Impulse und Handlungsorientierungen zur demokratischen Schulgestaltung mit Erfolg versprechenden Zukunftsaussichten entwickelt werden können, wie durch die Mitplanung und Mitgestaltung eigener Lernerfolge, durch die Entwicklung von Selbständigkeit und die Übernahme von sozialer Verantwortung, durch praktische Teamfähigkeit aus Konsenskompetenz, durch die Aneignung von Orientierungs- und Prozesswissen. Diese grundlegenden Zielvorstellungen für Lehr-Lern-Zusammenhänge in unserer als Demokratie verfassten Zivilgesellschaft sind fundamentale Bestandteile einer zukunftsfähigen Gesellschaft und ihrer Wirtschaft, die die soziale Gerechtigkeit im Blick behält.

In jüngster Zeit hat das groß angelegte Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK) der KMK „Demokratie lernen und leben“ betont, dass eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft neben inneren demokratischen Strukturen auch offenere Unterrichtsformen wie z. B. Projektarbeit entwickeln sollte, die selbständiges, handlungsorientiertes und demokratiepädagogisches Lernen ermöglichen. Dies stärkt nachgewiesenermaßen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und legt damit eine Basis für demokratisches Handeln der Subjekte (vgl. Beutel/Himmelmann 2005; Steiner/Emer 2007; Edelstein 1997).

Auch in der Wirtschaft werden Entwicklungs- und Produktionsprozesse in wachsendem Umfang in Form von Projekten organisiert (vgl. Eyerer 2000). Innerhalb der markt- und profitorientierten Strukturen lassen sich ganz offensichtlich durch die Projektarbeit Motivation, Kreativität und individuelle Kompetenzentfaltung auf die Weise fördern, dass auch bei der systembedingten externen Zielvorgabe eine signifikante Steigerung von Effizienz bzw. Produktivität erzielt wird.

Projekte in der Schule als einer non-profit-Organisation gehen dagegen von den Bedürfnissen der Subjekte aus, zielen auf deren individuelle Entwicklung und die Stärkung ihrer je eigenen Fähigkeiten im Rahmen eines möglichst selbstbestimmten Planungs- und Entscheidungsprozesses, der getragen wird von einer klaren Produktorientierung, von demokratischen Verfahrensweisen und der Chance zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Auch wenn es sich also um zwei verschiedene Projektkulturen handelt, gibt es deutliche Überschneidungen, weswegen schulischer Projektunterricht auch eine Reihe von Anforderungen der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft erfüllt.

3. Projektunterricht als Lerngelegenheit in der Sekundarstufe II

Die seit dem Jahre 2000 durchgeführten PISA-Studien und die daraus resultierenden, teilweise „unter Schock“ aufgenommenen Ergebnisse führten u.a. zu einer Stärkung der Projektar-

beit in der gymnasialen Oberstufe. Als Folge der PISA-Studie konzentrierte man sich darauf, die Lehrpläne dahingehend zu überarbeiten, dass nicht mehr das Wissen allein, sondern der Kompetenzerwerb im Vordergrund stand. So gewann der Projektunterricht erneut an Aktualität.

Die Umsetzbarkeit von Projektarbeit und projektartigem Arbeiten wird aber an vielen Schulen und bei vielen Kollegen und Kolleginnen – insbesondere seit Einführung des Zentralabiturs – mit Skepsis gesehen. Dem stehen die Aussagen über die Bedeutung von Projektarbeit in der didaktisch-theoretischen Literatur und Forderungen in den schulischen Richtlinien sowie aus Wirtschaft und Gesellschaft gegenüber. Gleichzeitig ist über die Praxis und Verankerung von Projektarbeit in den gymnasialen Oberstufen in NRW wenig empirisch bekannt.

Jung stellt fest, dass „immer [noch] der lehrerzentrierte Unterricht zu mehr als 90 Prozent das Unterrichtsgeschehen [dominiert] und [sich] die Projektpädagogik noch zu oft auf die besonderen Aktivitäten in der Projektwoche [reduziert]“ (Jung 2005, S. 15). Nach wie vor herrscht nicht ein beständiger Methodenmix vor, sondern es überwiegt nur eine der anerkannten Unterrichtsformen: der lehrer- und lehrgangszentrierte Frontalunterricht.

Dem Projektunterricht als Lerngelegenheit stellen sich viele Hemmnisse in den Weg (vgl. u.a.: Jung 2005, S. 28):

- Durch den von der Bildungspolitik verstärkten Zug zu mehr und immer detaillierterer Erfassung und Bewertung der Lernergebnisse haben offenere Unterrichtsformen es schwer, sich zu legitimieren. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten der Bewertung, allerdings sind diese oft zeitaufwändig und nicht immer leicht in ein Notenschema zu pressen.
- Die zeitliche Verdichtung des schulischen Lernens führt dazu, dass Unterrichtsphasen, die hinsichtlich eines angestrebten Outputs weniger genau kalkulierbar sind, in Frage gestellt werden. Der Unterricht ist auf die schnelle Übernahme von Faktenwissen fokussiert, was immer weniger selbständig qualifizierendes, sozial erworbenes und in politischen Bezügen stattfindendes Lernen zulässt. Dieses ist aber für den Projektunterricht konstitutiv und bildet eine wichtige Voraussetzung für ein demokratisch gestaltetes Gemeinwesen.
- Mit der Einführung des Zentralabiturs in NRW im Jahr 2007 haben viele Schulen gerade im Bereich der Sekundarstufe II den Anteil der Projektarbeit wieder stark eingeschränkt. Die Begründungen hierfür sind mannigfaltig. An dieser Stelle seien nur einige genannt: Der zu vermittelnde Unterrichtsstoff, der auf das Zentralabitur hinführen soll, sei nicht mit der Projektmethode vereinbar. Überdies drängen die zeitlichen Umstände sowie die Stofffülle die Projektphasen mit freieren Arbeitsanteilen immer mehr in den Hintergrund. Wenn für das Zentralabitur relevante Inhalte mit der zeitaufwändigen Projektmethode erarbeitet werden (z. B. im Fach Geschichte der Schwerpunkt „I. Weltkrieg“), unterliegt dies einem starken Legitimationsdruck, besonders wenn von einigen Didaktikern die Effektivität der Projektmethode als nicht so hoch eingeschätzt wird (vgl. Diederich 1994).
- Die schulischen Arbeitsräume sind oftmals nur auf den lehrerzentrierten Unterricht ausgelegt. Sie bieten strukturell nur schlechte Möglichkeiten für Einzel- oder Gruppenarbeit. So ist schon die räumliche Gestaltung der Schulen wenig auf andere Arbeitsformen eingerichtet. Ein weiteres Hindernis stellen die starren Zeitstrukturen dar.
- Auch mit dem Projektunterricht gelingt es nicht immer, die innovativen Erwartungen in den Lehr-Lern-Zusammenhängen zu realisieren und damit auch gegenwärtige Probleme der Schulentwicklung zu lösen. Lehrer und Lehrerinnen genauso wie Schüler und Schülerinnen wenden sich dann enttäuscht von dieser besonderen Unterrichtsform ab.
- Der Projektunterricht als anspruchsvolle Lehr- und Lernform wird in der Lehrer- und Lehrerinnen-Ausbildung nicht gleichberechtigt neben den anderen Unterrichtsformen eingeführt.

Eine mögliche, übergreifende Antwort auf die Frage nach den Gründen für den Widerspruch zwischen Wertschätzung und Wirklichkeit ist, dass die konkrete Realisierung von Projektar-

beit daran scheitert, dass Schulen wie auch Universitäten keinen adäquaten Rahmen dafür schaffen. Simone Lässig und Karl Heinrich Pohl bringen dies auf den Punkt:

„Eine der größten Barrieren, die sich vor Projekten aufrichten, ergibt sich aus den Lern- und Ausbildungssystemen selbst: Projektunterricht einerseits, Regelschulen und Universitäten andererseits - das erscheint prinzipiell wie Feuer und Wasser. Geht man mit Dagmar Hänsel davon aus, dass der Projektunterricht das verschulte, von der Lebenspraxis abgeschnittene, in Fächer aufgespaltene, unfreie Lernen durch ein selbstbestimmtes Lernen ersetzen sollte, dann stößt sich diese Methode von vornherein an der starren – nach wie vor autoritären – Struktur und am grundsätzlich disziplinären Zuschnitt der deutschen Schule, aber auch der Universität. In Schule und Hochschule gibt es ein festgelegtes ‚oben‘ und ‚unten‘ [...].“ (2007, S. 11).

Die Problematik liegt danach also nicht primär auf der konkreten Ebene einzelner Projekte, sondern betrifft einen viel weiteren, eher strukturellen Bereich.

4. Notwendigkeit einer Projektkultur

4.1 Genese der Begrifflichkeit

Projektkultur ist in der pädagogischen Wissenschaft und in der didaktischen Praxis ein recht neuer Begriff. Er weist darauf hin, dass es um die Ausformung des konkret durchgeführten Projektunterrichts geht, aber auch um Einstellungen und Ideen sowie um die materiell-organisatorische Basis. Projektkultur meint die umfassenden Rahmenbedingungen, die Einbettung der konkreten unterrichtlichen Arbeit und als Kultur auch die Weitergabe von Strukturen an wechselnde Akteure, also die Absicherung gegen zufällige Veränderungen.

Die theoretischen Aufarbeitungen der Projektidee im universitären Bereich, wie etwa die grundlegenden Untersuchungen von Frey (2005), Duncker/Götz (1988), Bastian/Gudjons (1997/1994/1993) und Hänsel (1997/1994/1988), verwenden den Begriff „Projektkultur“ und ihre Konstituenten nicht, weil ihr Fokus stärker auf historischen, pädagogischen und schulsystematischen Perspektiven liegt und sie weniger die Umsetzung und Organisation im Auge haben. Gleichwohl legen sie für die Bestimmung einer Projektkultur wichtige Grundlagen – durch die Herausarbeitung des Projektbegriffs und seiner Merkmale, der Bestimmung des Bildungswertes sowie der Besonderheiten und Lernmöglichkeiten dieser Unterrichtsform für die Schule.

Wichtige neue Impulse zur Bestimmung einer Projektkultur kamen aus der Reflexion von Praktikern, die sich mit der Stellung und Organisation des Projektunterrichts in der Schule befassten, weil sie mit der Realisierbarkeit, Umsetzung und Einbettung von Projekten konfrontiert waren und sind. Erste Ansätze dazu finden sich bei Heller/Semmerling (1983), bei Emer/Horst/Ohly (1994, S. 36ff.) mit der Reflexion der Organisation von Projektunterricht. Systematischer wird die Organisationsfrage bei Emer/Lenzen (2005, S. 92ff.) aufgegriffen. Auch Apel/Knoll (2001, S. 166ff.) haben sich mit der „Organisation des Projektlernens“ beschäftigt, ohne allerdings den Begriff der Projektkultur und ihrer Entwicklung zu verwenden. Erst im Rahmen der Lehrerfortbildung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ hat Wolfgang Steiner im März 2005 versucht, im Kontext einer Materialsammlung für die Teilnehmer am Modul Projektdidaktik „Merkmale und Institutionen einer entwickelten Projektkultur“, wenn auch noch unsystematisch, aufzulisten (Emer/Steiner 2005). Im Rahmen des Lehrer-Forschungskonzepts des Oberstufen-Kollegs hat eine Forschungsgruppe 2006 eine qualitative Untersuchung zur Projektkultur an ausgewählten Schulen in NRW begonnen. In diesem Rahmen ist in einem systematischen Verfahren versucht worden, eine Merkmalsliste für eine entwickelte Projektkultur an Schulen aufzustellen.

4.2 Merkmalsliste einer entwickelten Projektkultur

Idealtypische Merkmale einer entwickelten Projektkultur an Schulen

a) im Bereich Personal:

- feste Ansprechpartner für Organisation / Nachfragen / Hilfestellungen (z.B. eine AG Projekt)
- gezielte Kooperation mit außerschulischen Öffentlichkeiten für Erarbeitung und Präsentation (z.B. mit Institutionen: biologische Stationen)
- regelmäßige schulinterne Fortbildungen zum Thema Projektarbeit (z.B. vor Beginn einer Projektphase für neue Kollegen und Kolleginnen einer Schule)

b) im Bereich Organisation:

Übergreifend:

- nachdrückliche Anerkennung der Projektarbeit als eigenständige Unterrichtsform (z.B. durch ausgewiesene Unterrichtszeiten für Projektarbeit)
- offizielle Verankerung und Einbindung von Projektarbeitsformen (z.B. im Schulprogramm)
- einplanbare Projektmittel (z.B. durch Förderverein, für Materialauslagen, Medien)
- sichtbare Unterstützung durch die Schulleitung (z.B. Präsenz am Produkttag)

Zu einzelnen Phasen von Projektarbeit (Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung):

- anerkannter Ausschuss und Auswahlverfahren für Entscheidungen über das Projektangebot (z.B. eine AG Projekt führt Projekt-Hearings durch)
- ständiges Kommunikationsforum für organisatorische Abläufe (z.B. Wandtafel für Projektskizzen nach denen Schüler und Schülerinnen Projekte auswählen)
- konkrete Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen auf den verschiedenen Ebenen der Projektarbeit (z.B. Möglichkeit für Schüler und Schülerinnen, Projekte zu initiieren oder zu leiten)
- zeitweise besetztes „Projektbüro“ während der Projektphase (z.B. für Hilfen für Schüler und Schülerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen bei Raumfragen oder Materialausgabe)
- besonders gestaltete Präsentationstage zur Projektarbeit (z.B. als „Produkttag“ fest verankert im Schuljahr am Ende einer Projektphase)
- dauerhafte Präsentationsforen für Projektprodukte (z.B. Vitrinen oder Internet)

c) im Bereich Unterricht:

Übergreifend:

- gemeinsame Vereinbarungen im Kollegium über den Stellenwert und verbindliche Qualitätskriterien von Projektarbeit (z.B. durch Kriterienliste für Besonderheiten der Lernkultur in der Projektarbeit)
- eine kontinuierliche Progression im Rahmen des Projektlernens (z.B. Unterscheidung von Anfänger- und Fortgeschrittenenprojekten mit unterschiedlichem Grad an selbstverantwortlichem Anteil der Schüler und Schülerinnen)
- vielfältige Projektorientierung (z.B. projektorientierte Arbeitsformen in Kursen neben eigenständigen Projektwochen)

Zu einzelnen Phasen von Projektarbeit (Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung):

- fest verankerte Einführung der Schüler und Schülerinnen in die Besonderheit der Projektarbeit (z.B. durch Klärung der Kriterien von Projektarbeit)

- ein besonderes Verfahren zur Bewertung von Projektlernen (z.B. Einsatz standardisierter Bewertungsbögen¹)
- fest installierte Formen der Nachbereitung (z.B. Auswertung von Projektarbeit in der Fachkonferenz, Lehrendenkonferenz, Schulzeitung)

4.3 Beispiele von Schulentwicklung im Bereich Projektkultur

Wie Schulentwicklung im Bereich Projektkultur aussehen kann, zeigt z.B. eine qualitative Untersuchung an einer Schule in Kassel (Gruber 2006): „Stationen der Entwicklung einer Projektkultur an der Willy-Brandt-Schule“. Diese ist im Jahr 2006 hervorgegangen aus dem Fortbildungs-Modul „ProjektDidaktik“ innerhalb der Ausbildung zum/zur „BeraterIn für Demokratiepädagogik (BLK-Programm)“ und aus den Erfahrungen aus einem Erkundungsprojekt an Laborschule und Oberstufenkolleg (Juni 2006).

Deutlich wird in dieser Studie, wie die Einführung bestimmter Elemente von Projektkultur Schulentwicklung anstößt und befördert. Als Beispiel ist die Verankerung der Projektmethode als Unterrichtsform im Schulprogramm und die feste Einplanung von Zeiten im Schuljahr, in denen diese umgesetzt wird, zu nennen.

Ein weiteres Beispiel, wie aktive Weiterentwicklung im Bereich Projektkultur aussehen kann, gibt das Evangelische Gymnasium in Dassel. Nachdem eine Gruppe von Kollegen und Kolleginnen dieser Schule sich in der letzten Projektphase des Oberstufenkollegs im Juni 2008 einen Eindruck von der dortigen Projektkultur gemacht hatte, wurde eine ganztägige Fortbildung mit drei Mitgliedern aus dieser Forschungsgruppe vereinbart und im August 2008 durchgeführt. Das gesamte Kollegium (ca. 70 Lehrkräfte) hat sich einen Tag mit der Vorbereitung einer für das kommende Jahr geplanten – bisher nicht vorhandenen – Projektwoche auseinandergesetzt und sich über Bedingungen für gelingende Projektarbeit informiert, damit diese Woche nicht nur zu einem wenig produktiven „Anhängsel“ des sonstigen Lehrgangsunterrichts wird. Ein zentraler Schritt wurde schon vor der Fortbildung durch die Gründung einer AG-Projekt, einer Art „Fachkonferenz“ für diese Unterrichtsform, vollzogen.

5 Forschungsansatz und methodische Überlegungen

5.1 Zentrale Fragestellungen

Aus dem Arbeitsprozess haben sich zwei zentrale Forschungsfragen ergeben:

- Unter welchen strukturell-organisatorischen, materiellen und personellen Bedingungen findet Projektarbeit statt?
- Inwieweit gibt es an den Schulen eine entwickelte Projektkultur?

Vertiefend schließen sich zwei weitere Fragen an, die über die deskriptive Ebene hinausgehen. Die erste stellt noch einmal den – oben schon verwendeten – Begriff Projektkultur kritisch auf die Probe:

- Wie tragfähig ist der Begriff Projektkultur und was sind seine besonderen Konstituenten?

Die zweite zielt auf einen qualitativen Beurteilungsmaßstab, der auch einen Vergleich von Projektkulturen ermöglicht:

- Was sind Kennzeichen einer „gut entwickelten Projektkultur“ und damit ermöglichter „gelingender Projektarbeit“?

¹ Beispiele für Materialien/Abläufe siehe: Emer, W./ Rengstorf, F.: Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufenkolleg. Bielefeld 2006.

5.2 Aufbau der Studie

In unserer Studie wollen wir eine intensive Beobachtung schulischer Prozesse und Strukturen vornehmen. Erfasst werden sollen Ausschnitte zur Projektkultur an wenigen, ausgewählten Schulen. Die Komplexität unserer Studie resultiert dabei weniger aus der Anzahl der untersuchten Schulen als vielmehr aus der Berücksichtigung verschiedener Blickwinkel auf die Schulwirklichkeit. Erfassung und Rekonstruktion schulischer Projektkultur erfolgen auf Basis der zuvor analysierten, idealtypischen Merkmale (vgl. 3.2).

Aus der forschungsmethodologischen Perspektive ist hervorzuheben, dass wir eine Mikroebene schulischer Prozesse ins Visier nehmen wollen. Das Ziel der qualitativen Einblicke liegt in der möglichst genauen Beschreibung und Typisierung jener schulischen Prozesse und Strukturen, die Auskunft über die jeweilige Projektkultur geben. Die Erkenntnismöglichkeiten dieses Vorgehens gehen einher mit der differenzierten Beschreibung bislang (noch) unbekannter Prozesszusammenhänge und einer besseren Interpretation schulischer Wirklichkeiten. Unsere Studie unterliegt somit engen Erkenntnisgrenzen: Sie liefert regionale und lokale Einblicke in und eine dichte Beschreibung von projektbezogene/r Schulwirklichkeit.

5.3 Beteiligte Schulen

| Schule, Ort | Land/Stadt, Schulform |
|--------------------------------------|-----------------------|
| 1. Berufskolleg Rosenhöhe, Bielefeld | Stadt, Berufskolleg |
| 2. Cecilien-Gymnasium, Bielefeld | Stadt, Gymnasium |
| 3. GS Schildesche, Bielefeld | Stadt, Gesamtschule |
| 4. Gymnasium Bethel, Bielefeld | Stadt, Gymnasium |
| 5. Michaelskloster Paderborn | Stadt, Gymnasium |
| 6. Thomas-Morus-Gymnasium, Oelde | Land, Gymnasium |

5.4 Auswertung der Interviews

Hinsichtlich der Auswertungsmethode wurde sich an inhaltsanalytische Techniken der qualitativen Sozialforschung (Mayring 2000/2005, Lamneck 2005) sowie an die in der Ethnologie, Geschichtswissenschaft und anderen Disziplinen gebräuchliche „Dichte Beschreibung“ angelehnt (Geertz 2003), um die projektkulturelle Struktur einer Schule, man könnte auch sagen eines „Pädotops“, zu erfassen. Methodisch steht also eine Inhalt zusammenfassende Analyse der Einzelinterviews und die darauf aufbauende dichte Beschreibung auf der Basis der pro Schule insgesamt geführten Interviews im Zentrum der Auswertung.

B. Beschreibung der Projektkultur

1. Formale Einordnung

| | |
|-----------------------|--|
| Schule: | Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld Schildesche |
| Schuladresse: | Apfelstraße 210, 33611 Bielefeld |
| Ort: | Bielefeld-Schildesche |
| Interviewer: | Wolfgang Emer, Oberstufen-Kolleg |
| Interviewte Personen: | Herr Plümpe (Oberstufenleiter) Frau Bauer (Kollegin) Herr Günther (Kollege) Fabian Königs u. Hendrik Stockmann (Schüler Jg. 12) |
| Land/Stadt: | Städtische Schule |
| Schulform: | Gesamtschule |
| Interviewdatum: | 22.2.2008, 31.1. 2008, 14.5.2008 (in der Reihenfolge der Interviewten) |

2. Vorstellung der Bildungseinrichtung

Die Martin-Niemöller-Gesamtschule liegt **örtlich** nahe dem Zentrum der Stadt Bielefeld im Stadtteil Schildesche. Das Einzugsgebiet für die Schüler und Schülerinnen ist hauptsächlich städtisch.

Die seit 1971 bestehende Gesamtschule ist eine weiterführende Schule für alle Kinder. Sie fasst die Bildungsgänge der drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu einem Bildungsgang, der vielfältig gegliedert ist, zusammen.

In der Sekundarstufe I hat sie acht Klassen pro Jahrgang und in der Sekundarstufe II etwa 100 Schüler und Schülerinnen pro Jahrgang. 2005/6 arbeiteten 140 Lehrer, 8 Sozialpädagogen, 12 Referendare und 1652 Schüler an der Einrichtung.

Gemeinsamkeit gehört zum Selbstverständnis der Schule und als Anspruch an das Klassen- und Schulleben, da es eine große Heterogenität der Schulpopulation gibt. Seit fünf Jahren nimmt die Schule auch am Schulversuch „Integration“ teil. Der ehemalige Schulleiter Otto Hesse, der die Schule mitbegründet und 23 Jahre geleitet hat, formulierte das Ziel der Gesamtschule wie folgt: „Wir wollen eine Schule sein, in der kritische Disziplin und soziale Leistung Maßstäbe sind.“

Die Eingangsvoraussetzung für die gymnasiale Oberstufe ist die Fachoberschulreife – mit Qualifikationsvermerk zum Besuch der gymnasialen Oberstufe mit einem Höchstalter von 18 Jahren. Der Besuch der gymnasialen Oberstufe dauert drei Jahre.

Die Jahrgangsstufe 11 ist eine **Orientierungsphase**. Der Unterricht wird in 3- bzw. 4-stündigen Pflicht- und Wahlkursen erteilt. Zu den Pflichtfächern im 11. Jahrgang gehören: Deutsch, Fremdsprache, Kunst oder Musik, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, Mathematik, ein naturwissenschaftliches Fach, Religionslehre und Sport. Jeder Schüler/jede Schülerin muss sich für einen naturwissenschaftlichen bzw. sprachlichen Schwerpunkt entscheiden und entweder zwei Fremdsprachen und ein naturwissenschaftliches Fach oder zwei naturwissenschaftliche Fächer oder ein naturwissenschaftliches Fach und Informatik und eine Fremdsprache kontinuierlich bis einschließlich Jahrgangsstufe 13.2 belegen. Einige Fächer gehören zum Wahlbereich wie z.B. Psychologie, Pädagogik. Sie werden in Kursen unterrichtet, die den Wahlen entsprechend eingerichtet werden.

In der **Qualifikationsphase** wird der Unterricht in zwei Leistungskursen und mindestens 6 (bis einschließlich 13.2) Grundkursen erteilt. In der Oberstufe findet ein einwöchiges **Praktikum** in der 12 bezogen auf die LKs statt.

Projektunterricht nimmt in der Gesamtschule besonders in der Sekundarstufe I einen großen Platz ein. In jeder Klasse gehört die Arbeit in fachbezogenen und fachübergreifenden Projekten zum Lehrplan. Die Themen stehen in einem lebensnahen Zusammenhang. So gibt es z.B. sexualpädagogische, umweltbezogene (Jahrgang 6), suchtpreventive (Jahrgang 7), verkehrserziehende (Jahrgang 8), betriebsbezogene Projekte als Praktika (Jahrgang 9). Die Ergebnisse werden zum Abschluss der Projektphase in der Schule – oder in einer öffentlichen Veranstaltung – präsentiert.

In der **Oberstufe** ist Projektarbeit nur noch begrenzt vorhanden und wird als „Außerschulisches Lernen in der Oberstufe“ im Schulprogramm angegeben. Nachdem noch 1998 ein ausgefeiltes Programm zur Projektarbeit existierte (in jedem Jahrgang von 11 bis 13 je eine Projektwoche), wurde einmal durch die Einführung des Modells der Profiloberstufen in NRW und vor allem durch die Einführung des Zentralabiturs die Projektarbeit in der Oberstufe wesentlich eingeschränkt und auf die feste Kooperation weniger Leistungskurse mit außerschulischen Lernorten begrenzt: der Fakultät für Biologie an der Universität Bielefeld und der Sozialeinrichtung Bethel (LK Bio bzw. Psy), einem projektartigen Fachpraktikum im LK Pädagogik (Jg. 12) und gelegentlicher Projekte im LK Geschichte bzw. Kunst und einem Theaterprojekt im Grundkurs Literatur.

Eine jahrgangsbezogene Projektwoche gibt es für die zweiten LKs im Jahrgang 12, die gleichzeitig als Praktikum fungiert. Außerdem gibt es noch eine gestreckte Projektarbeit einiger Grundkurse (Literatur, Künste, Musik) in der großen Theateraufführung für die ganze Schule. Die Studienfahrten und der Schüleraustausch mit einer Schule in Polen und in Zimbabwe sind projektartig angelegt und auf der Kennenlernfahrt im Jg. 11 wird projektartig Methodentraining durchgeführt.

3. Vorstellung der Interviewpartner

An der Schule sind vier Interviews geführt worden, mit dem Oberstufenleiter, zwei Kollegen (einer Kollegin, einem Kollegen) und zwei Schülern aus dem Jahrgang 12.

Der Oberstufenleiter unterrichtet dort seit etwa 20 Jahren Mathematik und Kunst und ist schon seit vielen Jahren in einer Leitungsposition. Die Kollegin ist seit 1977 an der Schule tätig mit den Fächern Latein, Französisch und Deutsch und ist Koordinatorin in Latein. Der Kollege unterrichtet dort seit 1977 die Fächer Pädagogik und Biologie. Er ist außerdem Beratungslehrer für die Oberstufe und Ausbildungsleiter für Referendare und arbeitet in der Steuergruppe der Schule mit. Er hat auch schon lange Jahre Projekterfahrungen gemacht. Die Schüler aus dem 12. Jahrgang haben die Fächer Mathematik und Pädagogik bzw. Geschichte und Biologie als Leistungskurse.

4. Interviewergebnisse

Einleitend ist die wichtigste Feststellung, dass es eine breite Praxis im Bereich Projektarbeit gab, die aber durch die oben genannten strukturellen Veränderungen eingeschränkt wurde. Neben einer Kennenlernfahrt mit Kurzprojekten, die eher den Charakter von Methodentraining haben, gibt es eine einwöchige Projektwoche im Jahrgang 12 und angehängt an drei LKs drei feste Kooperationsprojekte, die einen größeren zeitlichen Umfang einnehmen und unterrichtsbegleitend laufen und mehr oder weniger stark von den Kooperationspartnern bestimmt werden sowie mehr der Praxiserfahrung als der genuinen Projektarbeit dienen.

Ein großes gestrecktes Projekt ist die alljährliche Theateraufführung durch einige Grundkurse. Projektartig verlaufen noch die Studienfahrten und der Schüleraustausch mit Polen und Zimbabwe.

Von allen Interviewpartnern wurde die wesentliche Einschränkung durch das Zentralabitur für die Projektarbeit betont.

4.1 Ausdifferenzierung des Projektbegriffs

Auf der individuellen Ebene der vier Interviewpartner war bei allen der Projektbegriff in einer ausdifferenzierten Form, wenn auch nicht explizit und einheitlich formuliert, vorhanden und ließ die Vorstellung erkennen, dass Projektarbeit sich als Unterrichtsform deutlich vom Kursunterricht abgrenzen lässt. Allerdings gab es zwischen den Lehrern und zwischen Lehrern und Schülern eine unterschiedliche Akzentsetzung.

Während die Schüler den Praxis- und Anwendungsbezug sowie den Gewinn von Erfahrung neben Produktorientierung und -präsentation betonten, legten die Lehrer den Akzent auf zeitliche und räumliche Freiheit und Erfahrungslernen, Mitbestimmung der Schüler, Produktorientierung und kommunikative Vermittlung, selbständig arbeiten, erkunden, mitbestimmen, Produktorientierung und -präsentation, reflektieren, bewerten. Der Oberstufenleiter verweist auf früher genauer festgelegte Kriterien wie z.B. „Bezug zur Alltagswelt der Schüler“. Jetzt würden die Kriterien jeweils projektbezogen von den Lehrern vorgegeben.

Zusammenfassend wurden folgende Kriterien der Projektarbeit angesprochen:

1. Freiere Arbeitsformen
2. Eigentätigkeit / Erfahrung durch Handeln

3. Selbständiges Arbeiten und Erkunden
4. Praxis- und Anwendungsbezug
5. Kommunikative Vermittlung
6. Reflexion und Bewertung

Für eine weiter entwickelte Projektkultur wäre eine Verständigung über und Festlegung von gemeinsamen Kriterien sicher hilfreich.

4.2 Projekterfahrungen aus der Sekundarstufe I

Sowohl Lehrer als auch Schüler haben Projekterfahrungen aus der Sekundarstufe I, in der es in jedem Jahrgang ein Projekt gibt. Oberstufenleiter und Kollegen sind darauf nicht näher eingegangen, die Kollegin hat den Ablauf von Klasse 5-9 dargelegt (s.o. Punkt 2), in den sie auch involviert ist.

Bei den Schülern, die auch die Sekundarstufe I besucht haben, ist kein bleibender Eindruck entstanden bis auf ein unterrichtsbegleitendes Projekt zum Rauchen bzw. Nichtrauchen, das sie als nicht besonders effektiv für sich einschätzen:

„Wir hatten mehrere, aber da kann ich mich nicht mehr genau erinnern (...), an eins kann ich mich da erinnern, das heißt ‚Be smart don’t start‘ und da ging es zum Beispiel um’s Nichtrauchen, wo ich selbst auch nicht so das Gefühl hatte, dass das jetzt viel genutzt hätte“.

Die reiche Projektkultur in der Sekundarstufe I könnte vielleicht durch eine Akzentuierung und Bewusstmachung für die Projektarbeit in der Oberstufe nutzbar gemacht werden.

4.3 Personeller Kontext von Projekten

4.3.1 Ansprechpartner / Projektverantwortliche

Es gibt keine Projektgruppe an der Gesamtschule („gibt es bei uns nicht“), aber einen „Projektkoordinator“ für die Kooperationsprojekte mit einer A 14 Stelle, der aber weder von der Kollegin noch vom Oberstufenleiter und den Schülern genannt bzw. wahrgenommen wird. Wesentlich zuständig für die Organisation der Projektarbeit sind die entsprechenden Fachgruppen und die LK-Lehrer, die „ziemlich auf sich alleine gestellt (sind)“. Der Oberstufenleiter hat eine unterstützende, zum Teil koordinierende Funktion als „Ansprechpartner“ und bietet selbst ein Kunstprojekt an. Für die Koordination der Kurzprojekte mit dem Charakter eines Methodentrainings auf der Kennenlernfahrt in Jahrgang 11 ist eine Deutschlehrerin verantwortlich für die Koordination.

4.3.2 Rückhalt von Projektarbeit im Kollegium

Dazu machen die beiden Kollegen und Schüler keine expliziten Angaben. Die Projektarbeit war früher stärker im Kollegium verankert durch das gesamte gemeinsame Projektkonzept. Der Rückhalt beruht jetzt auf wenigen Kollegen, hauptsächlich den LK-Kollegen, die „ziemlich auf sich alleine gestellt (sind)“, aber „noch das höchste Interesse an dieser ganzen Arbeit haben“. Die Projektarbeit wird eher als zusätzliche „Arbeitsbelastung“ gesehen. Die beiden Schüler sehen, dass die Projektarbeit vom Engagement der „Einzellehrer“ abhängt.

4.3.3 Einbindung von außerschulischen Partnern

Es gibt drei feste Kooperationen, zwei mit der Uni Bielefeld (Fak. Bio u. Fak. Päd) und eine mit den Bethelschen Anstalten (für das Fach Psy). Die drei Partnerschaften sind für die jeweiligen LKs verpflichtend und nur zum Teil wie in Pädagogik offen für partielle Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler.

Für die praxisorientierten Projekte werden Kontakte zu verschiedenen Einrichtungen wie z.B. zum Stadtarchiv, zu einer Künstlerin, zu Kindergärten usw. aufgenommen. Außerdem gibt es Projekte in Verbindung mit Kontakten zu Partnerschulen in Polen und Zimbabwe.

4.3.4 Schulinterne Fortbildungen zur Projektarbeit

Es gibt weder ausgewiesene externe noch interne Fortbildungen zur Projektarbeit. Fortbildung in diesem Bereich geschieht eher auf informellem Weg „innerhalb der Fachbereiche“ oder durch Weitergabe von Erfahrungen durch erfahrene Kollegen.

In Bio und Psy sind es nur 2 Kollegen, die die Projekterfahrungen jeweils weitergeben.

Der Oberstufenleiter betont, dass er direkt mit den Kollegen spricht und ihnen „unser Prinzip erklärt (...) wie die Projektarbeit dann aussieht in Zwölf.“ Für die Projekte in Jahrgang 11 ist eine Deutschlehrerin auch immer Beratungslehrerin.

Ein Kollege fasst es einschränkend zusammen: „Das sah nur so aus, dass die Kollegin mir ihre Unterlagen gegeben hat (...), wenn im nächsten Jahr das jemand anders kriegt, dann wird er diese Planung kriegen. Also das ist einfach eine Tradition, die dann weitergeführt wird.“

Die Schüler können dazu nichts sagen.

Zusammenfassend könnte man für den personellen Kontext Folgendes mit Blick auf die Weiterentwicklung der Projektkultur ins Auge fassen: Eine Konzentration der personellen Kapazitäten, die jetzt eher zerstreut sind und weniger im Kollegium Rückhalt haben, könnte in Form einer Projektkoordination durch eine Kollegengruppe (nicht durch eine einzelne, offenbar kaum wahrgenommene Stelle) erfolgen und dadurch hilfreich und synergetisch für die Projektkultur der Schule wirken.

4.4 Organisatorischer Kontext von Projekten

4.4.1 Verankerung von Projektarbeitsformen und Zeitzuweisung

Es gibt verschiedene Formen der Projektarbeit:

- a) drei gestreckte LK-Projekte (Bio, Päd, Psy), die unterrichtsbegleitend und mit außerschulischen Partnern durchgeführt werden,
- b) eine einwöchige Projektwoche der LKs in 12.1, die zum Teil Praktikumscharakter hat: als „Fachpraktika (...), wo alle Schüler ein Praktikum machen, was unterschiedlichen Charakter hat“,
- c) eine alljährliche gemeinsame Theateraufführung der GKs Lit, Kün, Mus,
- d) Studienfahrten mit projektartigen Anteilen in 12.2 oder 13.1,
- e) Schüleraustausch mit einer Partnerschule in Polen bzw. Zimbabwe.

Freie Projekte so wie früher bei den dreistufigen Projektphasen sind „jetzt nicht mehr möglich“. Schüler und Schülerinnen können keine kursunabhängigen Projekte vorschlagen.

4.4.2 Organisation von Projekten

Die Organisation geht hauptsächlich von den drei LKs mit außerschulischen Kooperationen, in 13.1 von einigen LKs und den Fachgruppen aus. Eine Gesamtkoordination durch eine Gruppe oder einen Koordinator gibt es nicht, obwohl es einen „Projektkoordinator“ gibt, der aber nur für die außerschulischen Kooperationen zuständig ist. Der Oberstufenleiter übernimmt für die Projektwoche in 12.1 zum Teil koordinierende und kommunikative Funktion (s. o. 4.3.4).

Die übrigen projektartigen Formen gehen von einzelnen Lehrern aus.

Für die Schülerinnen und Schüler bleibt die Organisation undurchsichtig, sie wissen

„nicht genau, wer da hinter steckt, ob da irgendwelche Fachlehrer sind oder ob das die Schulleitung direkt ist. Auf jeden Fall ist das weniger über die Schüler als über Lehrer und die (außerschulischen) Partner organisiert“.

4.4.3 Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern

Mitbestimmung ist in begrenztem Rahmen prinzipiell möglich, kommt aber nicht so oft vor, da ein Teil der Projekte festgelegt ist durch die außerschulischen Kontakte oder die Themen, die meist von den Lehrern vorgeschlagen werden. Die Kollegin formuliert das so:

„Mitbestimmung (...) ja, das ist im Prinzip möglich, das kommt allerdings nur selten vor, denn erfahrungsgemäß brauchen Schüler ja wirklich jemanden, der sie dann anleitet und (...) betreut.“

Der Kollege ist noch etwas skeptischer:

„(Mitbestimmung) ist relativ unterentwickelt, wenn nicht gar nicht mehr vorhanden, weil wir (...), das sage ich jetzt mal vom Bio-Projekt, was ich persönlich kenne, kaum mitbestimmen. Das ist das, was die Uni uns bieten kann“.

Die Schüler wissen um diese Einschränkung: „Das wissen wir, bevor wir den LK wählen.“ Einige Möglichkeiten der inhaltlichen Mitbestimmung gibt es z.B. im Päd-Projekt. Aber auch da sind die Schüler skeptisch hinsichtlich ihrer Spielräume:

„Da ist es leider so, dass wir da nicht so viel mitbestimmen können, da es einfach alles in so einem engen Rahmen stattfindet durch das Zentralabitur, dass wir selbstständig da nur relativ wenig sozusagen machen können. Zum Beispiel war es dann so, dass (...) die Vorgehensweise bei dem Fragebogen (...) direkt vorgeschrieben war“.

Aber bei der Präsentation sehen sie Mitbestimmungsmöglichkeiten: „diese Präsentation (...) das können wir doch noch relativ selber mitgestalten“.

Der Oberstufenleiter geht nur beiläufig auf die Mitbestimmung ein und sieht eingeschränkte Möglichkeiten: „die Schüler können sich (...) Bereiche aussuchen (...), der Schüler muss sich seine Schwerpunkte da im Rahmen der Vorgaben (...) auswählen“.

4.4.4 Präsentation von Produkten

Die Projektpräsentation findet in der Regel „nur innerhalb der Kurse“ statt, „in der Schulföfentlichkeit selbst nicht, also es bleibt jetzt in den Fächern“. Außer bei den Schulfesten und der alljährlichen Theateraufführung der Grundkurse (Lit, Mus, Kün) sowie bei der Bildergalerie des Kunst-LK im Oberstufen-Flur gibt es keine regelmäßige und allgemeine Präsentation von Projekten: „Nichts Regelmäßiges“.

In den Projekten mit außerschulischen Partnern gibt es nur im Pädagogik-Projekt eine kursinterne Powerpoint-Präsentation mit Vortrag und Projektmappen: „ein paar Abschlussstunden, wo wir dann mit einer Powerpoint-Präsentation unsere Ergebnisse vorstellen“. Das Psychologie-Projekt erarbeitet „eine Rückmeldung (...), dass sie so kleine Untersuchungen (im Projekt) machen (...) das findet dann meistens den Niederschlag in den Facharbeiten“. Im Biologie-Projekt machen die Schüler nur „Aufzeichnungen für sich“. Der Schüler sieht das Ergebnis der Projektarbeit hauptsächlich als „Praxiserfahrung“: „wir haben da ja vorrangig zum Beispiel Experimente gemacht oder auch Vorlesungen besucht, und da gibt es nicht viel, was wir dann präsentieren könnten“. Am Ende der Projektwoche in 12.1 gibt es nur vom Kunst-LK eine kursübergreifende Präsentation durch eine Ausstellung. Die anderen Projekte erstellen interne Praktikumsberichte oder Facharbeiten.

4.4.5 Unterstützung durch die Schulleitung

Die Schulleitung stellt dem, was läuft, nichts in den Weg. Der Oberstufenleiter koordiniert und engagiert sich selbst mit einem Kunstprojekt in der Projektwoche, bei dem er seine Frei-

stunden dazu gibt. Die Kollegin beurteilt das „als wichtige Form der Unterstützung“, dass die Oberstufenleitung die institutionalisierten Formen der Projektarbeit „auch verteidigt gegenüber, ich sag mal, nörgelnden Kollegen“ und dass der Oberstufenleiter „jegliche erdenkliche Hilfestellung gibt, so er das kann.“ Der Oberstufenleiter unterstützt die verschiedenen existierenden Formen:

„wie im elften Jahrgang, dass die für zwei, drei Tage etwas unternehmen, gibt es überhaupt kein Problem. Also auch im zwölften Jahrgang ist diese Woche fest eingeplant, (auch die LK-Lehrer) kriegen eine Stunde mehr (...), eine Entlastungsstunde dafür, dass sie diese Projekte machen in den Kursen. Das ist schon ein kleines Entgegenkommen, weil es wirklich einfach eine Mehrarbeit ist.“

Er sieht allerdings Probleme bei einer Erweiterung der Projektarbeit:

„wenn man jetzt mehr Projektarbeit machen wollte, ginge es in erster Linie darum, wie kann man Lehrer dabei entlasten und das bedeutet „einen anderen Lehrer in einem anderen Jahrgang höher belasten (...). Man muss kalkulieren, wie viele Kurse man machen kann, wenn man sich so was leisten will“.

Der Kollege sieht die Unterstützung „der universitären und Bethelkooperation“ auch unter dem Aspekt der Außendarstellung: „Zumal das ja gut für die Außenpräsentation der Schule ist“.

Die Schüler sehen die Rolle der Schulleitung eher als akzeptierend, weniger initiativ:

„wenn da jemand (...) ein Projekt machen (möchte), dann wird das denke ich von der Schulleitung unterstützt, aber da kommt nicht viel von der Schulleitung, so wie ich das mitbekommen habe, es läuft ganz viel über unseren Lehrer (...) und im Prinzip die Schulleitung sagt nur, dass das ok ist und wir das machen dürfen und dafür „nen bisschen Stunden bekommen (...), sie behindert es nicht, begrüßt das, denke ich.“

Fazit zum organisatorischen Bereich von Projektarbeit: Die vielfältigen Projektaktivitäten weisen auf eine breite Projektkultur hin, die aber als solche nur zum Teil wahrgenommen, präsentiert, durch Schüler mitbestimmt und geschätzt wird. Dies könnte durch eine bewusste Koordination und Wahrnehmung aus dem Kollegium durch eine Organisationsgruppe (s.o. personeller Kontext) in Verbindung mit der Oberstufenleitung, aber auch zu deren Entlastung, eventuell in Verbindung mit Schülern, vorangebracht werden. Dabei wird die Ausweitung der Projektarbeit von der Oberstufenleitung als schwierig gesehen und geht im Moment zu Lasten der anderen Kollegen. Vielleicht könnte hier eine Diskussion unter den Projektinteressierten zur Ausweitung der Projektarbeit weiterführen.

4.5 Unterrichtlicher Kontext von Projekten

4.5.1 Vereinbarte Qualitätskriterien für Projektarbeit im Kollegium

Während früher (1997/8) „auch eine Konferenz gemacht (wurde), wo wir dann sozusagen diese ganzen Bereiche geklärt hatten“, gibt es jetzt keine von der Schulkonferenz oder einem ähnlichen Gremium fixierte allgemeine Kriterien der Projektarbeit, am ehesten noch für die Betriebspraktika in der 9. Klasse: „ich glaube nicht, dass Qualitätskriterien richtig fixiert worden sind von der Schulkonferenz.“

Kriterien werden zum Teil durch die außerschulischen Partner vorgegeben: „diese Kriterien sind einfach vorgegeben durch den Kooperationspartner“ oder inhaltsbezogen zu Beginn des Projekts festgelegt: „die Schüler haben selbst die Kriterien eigentlich entwickelt wie ein Fragebogen (...) aussehen muss und was man alles berücksichtigen muss.“ Den Schülern war deshalb zu einer allgemeinen Festlegung innerhalb des Kollegiums auch nichts bekannt.

4.5.2 Klärung von Projektkriterien und Besonderheiten mit Schülern und Schülerinnen

Es gibt keine explizite Klärung allgemeiner Projektkriterien - die Unterrichtsform wird als bekannt vorausgesetzt – wohl aber projektbezogene inhaltliche Mitplanung. Die Kollegin skizziert ein etwaiges Vorgehen so:

„ich würde erst einmal den Schülern die vorgegebenen Rahmendaten, an denen also nichts veränderbar ist, bekannt geben (...) und dann würde ich eben mit ihnen besprechen, was sie sich vorstellen könnten und kleine Minigruppen bilden“.

Der Kollege, der sowohl das Bio- als auch Pädagogik-Projekt durchgeführt hat, sagt zu einer Besprechung der Besonderheiten und Kriterien der Projektarbeit:

„Das ist auch nicht mehr so der Fall, weil sie (gemeint die Schüler) ja nicht die planenden Gestalter der Projekte sind. Zwar jetzt inhaltlich bei dem Pädagogik-Projekt sind wir natürlich so angegangen, was müssen wir denn jetzt alles machen, wenn wir so'ne Umfrage haben. Das heißt, da haben wir (...) das Konzept entwickelt.“

Im Pädagogik-Projekt findet allerdings eine inhaltsbezogene Klärung statt: „die Schüler haben selbst die Kriterien eigentlich entwickelt, wie ein Fragebogen (...) aussehen muss und was man alles berücksichtigen muss“. Der Oberstufenleiter weist den LK-Lehrern die entscheidende Rolle bei der Klärung von Kriterien zu, die allerdings als Leistungskriterien, nicht als spezifische Projektkriterien verstanden werden:

„im 12. Jahrgang ist es ja in den Leistungskurs eingebunden und da geben die Lehrer natürlich genau die Kriterien an, was sie da bewerten und in welcher Form sie ihre Ergebnisse präsentieren müssen (...) da haben wir (...) keine Konferenz gemacht, wie das die einzelnen Fächer bewerten müssen“.

Die Schüler sehen die Leistungsanforderungen (Präsentation, Projektmappe etc.) als festgelegte Kriterien, aber betonen auch, dass zwar früher auf Methodentagen allgemein über Projekte gesprochen wurde, aber dass es jetzt in 12 keine prinzipielle Kriteriendiskussion gab:

„jetzt zum Beispiel, vor diesem Pädagogik-Projekt, da gab es das jetzt nicht noch mal prinzipiell, dass da jetzt ein Projekt ist, sondern da wurde uns einfach dieser Plan vorgelegt, das und das wird jetzt gemacht und fertig“. Im Biologie-LK wurde nur die Zielsetzung des Projekts besprochen: „schon ein bisschen darüber gesprochen, wozu wir das machen (...) (dass es) hauptsächlich darum geht, da Einblicke zu bekommen“.

4.5.3 Progression des Projektlernens

Zu diesem Punkt gab es keine expliziten Äußerungen der Interviewpartner.

4.5.4 Kompetenzerwerb

Die gestreckten Projekte mit außerschulischen Kooperationspartnern haben einen studien- und berufsorientierenden Charakter und dienen dazu, entsprechende Kompetenzen und Orientierungen zu vermitteln, u. a. forschendes Lernen zu erfahren: Zum Beispiel die Arbeitsweise in Experimenten in einem Biologiestudium, die empirische Arbeit in einem Pädagogikstudium und die psychologisch-pflegerische Arbeit in Bethel verbunden mit „forschende(n) Aufträge(n)“ kennen zu lernen, „die dann im Unterricht ausgewertet werden“.

Ähnlich sind auch die praktikumsorientierten Projekte in der Projektwoche 12.1 angelegt: es sollen berufsorientierende Kompetenzen erworben werden. Dazu haben die Interviewpartner nur implizite Äußerungen gemacht. Einem Schüler ist bewusst, dass man in Projekten anderes Wichtiges lernen kann: „das, was man dann wirklich lernen kann bei den Projekten“, dies aber durch Benotung und Zentralabitur „in den Hintergrund gerät“.

4.5.5 Bewertung der Projektarbeit

Das Kurzprojekt im Jahrgang 11 wird nicht bewertet. Die Bewertung im Jahrgang 12 erfolgt in unterschiedlichen Formen (Teilnahme, Präsentation, Praktikumsbericht etc.). Projektarbeit ersetzt keine Klausur (was die Facharbeit wohl kann), geht aber generell im Rahmen der sonstigen Mitarbeit als mündliche Note zu unterschiedlichen Anteilen in die Leistungskursnote ein: im Pädagogik-Projekt, wo der Vortrag und die Projektmappe bewertet werden, zu 20%, der Praktikumsbericht aus der Projektwoche zu 10%.

Eine Wortbeurteilung erfolgt in der Regel nicht. Ein Reflexionsbogen wird nicht eingesetzt, erscheint der Kollegin generell als sinnvoll und vorstellbar: „Reflexionsbogen?“ „Das könnte ich mir vorstellen, vor allen Dingen im Fach Psychologie“.

Zusätzlich gibt es für die gestreckten LK-Projekte Zertifikate durch außerschulische Partner zum Teil mit Abstufungen („mit besonderem Erfolg, oder hat daran teilgenommen“), auf die „die Schüler ganz wild“ sind.

Ein Schüler führt an, dass das Biologie-Projekt, da es kein Produkt hat, nicht bewertet wird: „das wird nicht benotet bei uns, (...) aber unentschuldigtes Fernbleiben bei so einem Unitermin gilt dann als unentschuldigte Fehlstunde (...) und ist damit natürlich auch bewertet“.

Der andere Schüler sieht die Bewertung im Pädagogik-Projekt durch Mappe und Vortrag in Notenform als gegeben, bedauert aber diese einzige Bewertungsform:

„ich persönlich finde es dann manchmal schade, wenn dieser Druck mit den Noten eben da ist, dass man dann wirklich nur sozusagen sich darauf konzentriert und dass nachher die Mappe schön ist und dass das Ergebnis selber wirklich dann so'n Fragebogen zu entwickeln und nachher auswerten zu können – das ist ja wirklich das Interessante, das gerät dann bei manchen in den Hinterkopf und dann ist das wieder ein Nachteil“.

Zum unterrichtlichen Kontext von Projekten werden insgesamt die unterschiedlichen und vielfältigen Bewertungsarten und ihre Bewertungsgegenstände mit Projektmappe, Praktikumsbericht, Powerpoint-Präsentation und Facharbeit deutlich, aber auch die Eingrenzung der Bewertung auf sonstige Mitarbeit und Benotung. Eine Wortbeurteilung erfolgt, abgesehen von dem Zertifikat, das offenbar von den Schülern geschätzt wird, von schulischer Seite nicht. Hier könnten verbindliche und diskutierte Projektkriterien und eine Wortbeurteilung, z.B. in Form eines „Reflexionsbogens“, die Ernsthaftigkeit und Spezifik der Projektarbeit und damit die Projektkultur der Gesamtschule stärken.

4.5.6 Vielfältige Projektorientierungen

Die Kollegin führt bei der offenen Abschlussfrage aus, dass es noch weitere projektnahe oder –orientierte Formen gibt: die Studienfahrten in 12.2 oder 13.1 und die internationalen Kontakte mit Partnerschulen in Polen und etwas seltener in Zimbabwe. Von letzteren sind allerdings nur kleinere Schülergruppen betroffen: mit der polnischen Schule findet ein Schüleraustausch statt, der projektartig vorbereitet wird und mit einem gemeinsamen interkulturellen Austausch an einer außerschulischen Einrichtung (z.B. in Vlotho) verbunden ist. Der Kontakt zu Zimbabwe ist loser, weil schwieriger zu organisieren, und wird besonders von einer Kollegin getragen, die Schülergruppen auf den Austausch vorbereitet und den Kontakt durch kleinere Projekte (z.B. Briefaustausch) aufrecht erhält.

Die Studienfahrten werden „unter diversen Aspekten, die man allerdings auch mit den Fächern in Verbindung bringen muss“, vorbereitet, damit es keine „Urlaubsreise“ wird.

4.6 Einfluss neuer Rahmenbedingungen (Zentralabitur)

Das gemeinsam von Schülern und Lehrern ausgearbeitete Konzept einer Profilbildung mit Projektanteilen wurde vom Ministerium wieder zurückgenommen. Aufgrund der Einführung des Zentralabiturs stand die Standardsicherung im Vordergrund und wurde die Projektarbeit eingeschränkt:

„Die Profile sollten nicht sein, da war das Zentralabitur da. (...) Standardsicherung stand im Vordergrund, das haben die uns da wieder völlig kaputt gemacht. Gut, da waren die Lehrer natürlich erst mal resigniert (...), dann hatten wir sozusagen diese ganz freie Projektarbeit schon aufgegeben, weil das nicht mehr in diese Richtung passte“.

Der Kollege sieht, dass die Möglichkeiten für Projektarbeit, wie sie einmal im Drei-Stufen-Modell waren,

„schwierig geworden (sind) mit dem zentralen Abitur, weil nämlich erstens das zusätzliche Sachen sind, die ja nicht Abiturstoff sind (...), (Projekte) sind ja vertiefend, so dass sie Zeit benötigen, die dem Unterricht verloren gehen und die Stofffülle für's Zentralabitur ist so komplex, dass man eigentlich die Zeit (dafür) braucht“.

Er beschreibt den Einfluss der aktuellen Entwicklung für die Projektarbeit:

als „total schwierig (...). Und für den Lehrer zu einer tendenziell starken Belastung werden lassen, weil (...) einerseits findet er es gut und wichtig und die Schüler finden es auch gut und wichtig und andererseits muss man sich die Zeit irgendwie woanders wieder holen dafür. Und die Hauptverantwortung, die man dem Schüler gegenüber hat, ist ja nicht, was sie irgendwie alles schon können, sondern dass sie nachher das Abitur bestehen“.

Speziell für das Pädagogik-Projekt beschreibt er die Schwierigkeiten folgendermaßen:

„da ist das Problem einer starken Belastung der Schüler, die sich dadurch ergibt, weil wir für einzelne Nachmittage, wenn wir die Untersuchungsergebnisse in den Computer eingeben und auswerten, da brauchen wir vier, fünf Stunden teilweise und dann müssen die freitags bis 18 Uhr in der Schule bleiben. Und oft in Phasen, wo Klausuren geschrieben werden. Ich habe mehrmals den Unterricht vom Abiturstoff für eine Woche aussetzen müssen, damit die daran arbeiten können und das setzt einen andererseits als Lehrer wieder unter Druck“.

Ein Schüler bestätigt diese Schwierigkeiten:

„speziell im Pädagogikunterricht hat man das Gefühl, dass man gerade wegen dieses Zentralabiturs - (das Projekt) kommt noch oben drauf. Und das ist sehr schade und deswegen ist es auch bei manchen Schülern auch so, dass sie dies Projekt lieber nicht hätten. Weil es eben auch so ist, dass es schwer ist, das genau zu kombinieren mit den zentralen Anforderungen (...), ich finde es (das Projekt) ‚ne tolle Erfahrung.“

Allgemein für die Oberstufe sieht er im Zentralabitur eine große Einschränkung der Lernmöglichkeiten im Hinblick auf die Entfaltung der Projektarbeit:

„Durch das Zentralabitur sehr schwer geworden ist, diese Projekte in der Oberstufe anzusetzen (...), dass man das so stark an den Unterricht binden muss und dann auch noch mit Noten, die man da verarbeiten muss irgendwie, dass dann die wirkliche, das, was man dann wirklich lernen kann bei den Projekten, dass das eben in den Hintergrund gerät. Und dass das sehr schade ist, obwohl ich klar der Überzeugung bin, dass Projekte immer die richtige Wahl sind im Prinzip.“

Längerfristig sieht der Oberstufenleiter eine neue Chance für die Projektarbeit, wenn sich das Zentralabitur eingependelt hat und für die Gesamtschulen ein 13. Schuljahr – und damit 34 Stunden mehr als an Gymnasien – bleibt. Im Augenblick herrscht jedoch noch „die Sorge, dass wir die Ergebnisse gut hinbekommen mit dem Zentralabitur und da weiten wir nichts aus.“

Fazit des Einflusses der Rahmenbedingungen: Als stärkste Rahmenbedingung wird von allen Interviewten das Zentralabitur angesehen, das mit seiner „Stofffülle“ die Bedingungen für

Projektarbeit erschwert. Sie wird als Zusatzbelastung von Lehrern und Schülern gesehen, obwohl die Schüler wie auch Lehrer den Kompetenzerwerb durch Projektarbeit sehen und diese Unterrichtsform schätzen.

Der Oberstufenleiter sieht allerdings längerfristig eine Chance für die Projektarbeit, wenn die Anforderungen für das Zentralabitur etwas zurückgefahren werden wegen des Abiturs nach 12 Jahren und die Gesamtschulen 34 Stunden mehr Unterricht in einem 13. Schuljahr zur Verfügung haben. Dann könne Projektarbeit wieder stärker ausgebaut werden. Dazu könnten die ab 2010 kommenden neuen „Projektkurse“ genutzt werden.

Vielleicht ließe sich in einer Zwischenphase ein kleiner Teil des Abiturstoffs zum Teil auch in einem Projekt unterbringen, z.B. in Geschichte den Ersten Weltkrieg als Teil des Zentralabiturs in einer Zwischenphase des Leistungskurses als regionale kleine Ausstellung projektartig bearbeiten. Ähnliches ließe sich auch für andere Fächer überlegen, um die Monotonie des „teaching to the test“ aufzulockern.

C. Ausblick - Kleine Fachtagung am 29. Januar 2010

1. Teilnehmer und Zeitpunkt

Um die Ergebnisse in einem erweiterten Kreis wahrzunehmen, zu vergleichen und zu diskutieren, lädt die Forschungsgruppe am 29. Januar 2010 zu einer kleinen Fachtagung mit ca. 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Oberstufenkolleg ein. Beginn sollte um 14.00 Uhr sein, im Anschluss an den Projektpräsentationstag der zweiwöchigen Projektphase des Oberstufenkollegs. Vor dem eigentlichen Beginn der Tagung gibt es am Vormittag also die Möglichkeit, von der Projektkultur des Oberstufenkollegs einen Eindruck zu gewinnen. Das Ende der Tagung ist für 18.30 Uhr vorgesehen.

Als Teilnehmer sind in erster Linie die sechs untersuchten Schulen angesprochen. Weiterhin werden als Vertreter des Vereins für Projektdidaktik der Vorsitzende Dr. Uwe Horst und weitere Mitglieder eingeladen. Dieser Verein aktiver Lehrender an Universität und Schule hat sich als ein zentrales Ziel die Netzwerkbildung gesetzt.

Vertreter von Schulen, die sich in jüngster Zeit die Weiterentwicklung ihrer Projektkultur zum Ziel gesetzt haben (z.B. Berufsbildungszentrum Schleswig, Evangelisches Gymnasium in Dassel), werden angefragt, ebenso Repräsentanten der wissenschaftlichen Einrichtung am Oberstufenkolleg (Prof. Josef Keuffer) und der Universität (Prof. Dagmar Hänsel, Bielefeld / Prof. Frank Tosch, Potsdam).

2. Zielsetzung

Im Mittelpunkt der Fachtagung wird die Diskussion der Auswertungsergebnisse stehen. Dabei soll Gelegenheit zum Ideen- und Erfahrungsaustausch der untersuchten Schulen untereinander sowie mit der Forschungsgruppe bestehen. An das Diskussionsergebnis können sich Überlegungen zur Weiterarbeit/Weiterentwicklung anschließen. Da Personen zusammenkommen, die sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen mit Projektunterricht befassen, könnten sich zudem weitere Kooperationsmöglichkeiten eröffnen.

Je nach Interesse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen können weiterhin Fragen zu den neuen Projektkursen in Nordrhein-Westfalen diskutiert werden. Dies bietet sich an, weil das Oberstufenkolleg an der Entwicklung dieser neuen Kursform beteiligt ist. Bei der Tagung wird ebenso auch ein „Blick über den Tellerrand“ möglich sein, der die derzeitigen Rahmenbedingungen zum Projektunterricht von vier Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, NRW) hinsichtlich der Reformierung der gymnasialen Oberstufen im Vergleich zeigen kann. Hierzu gibt es aus der Forschungsgruppe einen aktuellen Untersuchungsbericht.

D. Literatur / Internetseiten / Film

Literatur

- Apel, H.J./Knoll, M. (2001): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München
- Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (Hg.) (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hg.) (1994): Das Projektbuch I. Hamburg, 4. A.
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hg.) (1993): Das Projektbuch II. Hamburg, 2. A.
- Beutel, W./Himmelmann, G. (2005): Erfahrungen mit Projekten machen! Zur Aktualität von Konzepten des Demokratie-Lernens, in: Reinhard, V.: Projekte machen Schule. Schwalbach, S. 90-107
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied/Berlin
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung (1930). Weinheim
- Dewey, J./Kilpatrick, W.H. (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar
- Dewey, J. (1938) Experience and Education. New York
- Diederich, J. (1994): Zweifel an Projekten – Eine reformpädagogische Idee und ihr Pferdefuß. In: Friedrich Jahresheft XII, S. 92-94
- Diederich, J. (1982): Mit der Wahrheit leben. In: Fischer, Dietlind (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts in Münster, 14.-16. September 1981 in Bielefeld-Bethel. Konstanz, S.169-188
- Duncker, L./Götz, B. (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau 2. A.
- Edelstein, W.(1997): Selbstwirksame Schulen. Bericht zum Modellversuch. Heidelberg
- Emer, W./Rengstorf, F. (2008): Projektmethodik: Die Planung von Projekten und Projektunterricht. In: Pädagogik, Heft 1, Projektunterricht, S. 18-24
- Emer, W./Rengstorf, F. (2008): Projektarbeit – eine Einführung für Schüler und Schülerinnen. In: Horst, U. u.a. (Hg.): Lernbox, Seelze (erscheint 2009)
- Emer, W./Rengstorf, F. (2006): Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufenkolleg. Bielefeld
- Emer, W./Lenzen, K.-D. (2005): Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Baltmannsweiler 2. A. (Basiswissen Pädagogik, Band 6)
- Emer, W./Steiner, W. (2005): Reader Demokratielernen und Projektdidaktik für BLK Multiplikatorprogramm Demokratie lernen und leben. (Manuskript). Hamburg.
- Eyerer, P. (2000): Theoprax – Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart
- Frey, K. (2005): Die Projektmethode. Weinheim, 10. A.
- Geertz, C. (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main (zuerst 1983)
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2006), Heft 4: Projekte in Schule und Hochschule.
- Geschichte Lernen (2006): Projekte, (Heft 110)
- Gruber, S. (2006): Qualitative Untersuchung der Projektkultur an einer Schule in Kassel: Stationen der Entwicklung einer Projektkultur an der Willy-Brandt-Schule. Manuskript Kassel
- Gudjons, H. (1994): Was ist Projektunterricht? In: Bastian, J./Gudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch I, 4. A., S. 14-27
- Gudjons, H. (2008) Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Regensburg, 7. A.
- Hänsel, D. (Hg.) (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel
- Hänsel, D. (Hg.) (1994): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim/Basel 4.A.
- Hänsel, D./Müller, H. (Hg.) (1988): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim/Basel
- Heller, A./Semmerling, R. (Hg.) (1983): Das Prowo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen. Königstein/Ts.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) (2004): Bildungsgang Hauptschule. Schulen entwickeln und gestalten Projektarbeit und Projektprüfungen. Wiesbaden (Materialien für Schulentwicklung Nr. 36)
- Hill, T./Pohl, K.H. (Hg.) (2002): Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte. Bielefeld
- Jung, E. (2005): Projektpädagogik als didaktische Konzeption, in: Reinhard, V.: Projekte machen Schule. Schwalbach/Ts., S. 13-34

- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel
- Knoll, M. (1993): Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick. In: Pädagogik und Schulalltag 48, S. 338-351.
- Knoll, M. (1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45, S. 89-108.
- Kroeger, H./Oldach, D. (1994): Die Projekt-Mappe. Bielefeld (AMBOS-Verlag), 3. A.
- Lässig, S./Pohl, K.H. (2007): Projekte statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert. In: Lässig, S./Pohl, K.H. (Hg.): Projekte im Fach Geschichte, Schwalbach/Ts., S. 5-17
- Lamneck, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim 4. A.
- Max Brauer Schule (2005): Die Neue MBS. Hamburg (Broschüre 15 Seiten)
- Mayring, P. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, U., Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg, S. 468-475
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse, www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.) (2006): Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in NRW, Düsseldorf, http://www.schulen.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetsanalyse/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden. Frankfurt a.M., 6. A.
- Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (2002): Ausbildungs- und Prüfungsordnung. Bielefeld
- Reinhard, V. (2005): Projekte machen Schule. Schwalbach/Ts.
- Rolff, H.-G. (2002): Instrumente und Verfahren der Schulentwicklung, Studienbrief SEM 0400. Kaiserslautern
- Steiner, W. (2004): Demokratie lernen und leben. In: Hamburg macht Schule, H.6, S. 12-15
- Steiner, W./Emer, W. (2007): Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. LISUM Berlin- Brandenburg, S. 51-73

Internetseiten

- www.gymnasium-bethel.de/
- www.projektdidaktik.de/
- www.projektwerkstatt-geschichte.uni-bremen.de/
- www.sport.uni-frankfurt.de/Professuren/prohl/webauftritt/forschungsprojekte/Bildungsstandards_dt.pdf
- www.unibielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/Unterrichtsarten/Projektarbeit/index.html

Film

- Thomas, C. (Regie), Varva, T. (Schnitt): „Work in Progress“, Lehrfilm zur Organisation von Projektwochen am Oberstufen-Kolleg, D 2007, 18 Min.

Dokument 12

aus: Keuffer, Josef / Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.):
Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung
und selbstständiges Lernen. Weinheim /
Basel (Beltz Verlag) 2008, S. 211-224.

Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix / Thomas, Christina:

Projekte als zentrale Lerngelegenheit – oder: Wie kann man eine Projektkultur entwickeln?¹

1. Bildungswert und Notwendigkeit des Projektunterrichts

Für eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft und im Kontext der Verwendung moderner Produktionsmethoden in Industrie, Verwaltung und Kulturmanagement ist Projektarbeit ein notwendiger Bestandteil schulischen Lernens und schulischer Organisationsstrukturen. Dies hat bereits die Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung“ 1995 herausgearbeitet und die Lehrpläne vieler, wenn nicht gar aller Fächer, haben Projektarbeit als notwendige Unterrichtsform in ihren Kanon aufgenommen.

Als Folge der Diskussion um Bildungsstandards und zu erwerbende Kompetenzen – ausgelöst durch die Veröffentlichung der TIMSS- und PISA-Ergebnisse – werden zur Zeit hohe Anforderungen an die Schule formuliert. Eberhard Jung weist darauf hin, dass „über die Frage, ob es denn didaktische Konzeptionen gibt, die geeignet sind, diese hohen Ansprüche einzulösen, [...] projektpädagogische Verfahrensweisen in den Fokus der Betrachtung [gelangen]“. Projektarbeit darf sich nach Jung nicht auf wenige, randständige Projektwochen reduzieren, sondern es muss eine „Entfaltung des Projektunterrichts als `unterrichtliche Normalform‘“ angestrebt werden (Jung 2005, S. 14f.).

Gleichberechtigt müsse der Projektunterricht als didaktische Konzeption neben anderen Unterrichtsformen stehen, wie es schon Klafki in den Grundtypen des Lernens angedacht hatte (Klafki 1985, S. 223f.). Unterrichtsvorhaben, die projektartiges Arbeiten in den organisatorischen Schranken des Fachunterrichts einfordern (Meyer ⁶1994, S. 144), sind zwar wichtig, können hierfür aber keinen gleichwertigen Ersatz bieten.

Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um Effizienzsteigerung und Kompetenzerwerb ist es gerade die Projektarbeit, aus der Impulse und Handlungsorientierungen zur demokratischen Schulgestaltung mit Erfolg versprechenden Zukunftsaussichten entwickelt werden können, wie durch die Mitplanung und Mitgestaltung eigener Lernerfolge, durch die Entwicklung von Selbstständigkeit und die Übernahme von sozialer Verantwortung durch praktische Teamfähigkeit aus Konsenskompetenz, durch die Aneignung von Orientierungs- und Prozesswissen. Diese grundlegenden Zielvorstellungen für Lehr-Lern-Zusammenhänge in unserer als Demokratie verfassten Zivilgesellschaft sind fundamentale Bestandteile einer zukunftsfähigen Gesellschaft und ihrer Wirtschaft, die die soziale Gerechtigkeit im Blick behält.

In jüngster Zeit hat das groß angelegte Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK) der KMK „Demokratie lernen und leben“ betont, dass eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft neben inneren demokratischen Strukturen auch offenere Unterrichtsformen wie z. B. Projektarbeit entwickeln sollte, die selbstständiges, handlungsorientiertes und demokratiepädagogisches Lernen ermöglichen. Dies stärkt nachgewiesenermaßen die Selbstwirksam-

¹ Dieser Bericht basiert auf den Ergebnissen einer Forschungsgruppe am Oberstufen-Kolleg: W. Emer, P. Neumann, F. Rengstorf, H. Sagasser, C. Schweihofen, C. Thomas.

keitsüberzeugung und legt damit eine Basis für demokratisches Handeln der Subjekte (Beutel/Himmelmann 2005; Steiner/Emer 2007; Edelstein 1997).

Auch in der Wirtschaft werden Entwicklungs- und Produktionsprozesse in wachsendem Umfang in Form von Projekten organisiert (Eyerer 2000). Innerhalb der markt- und profitorientierten Strukturen lassen sich ganz offensichtlich durch die Projektarbeit Motivation, Kreativität und individuelle Kompetenzentfaltung so sehr fördern, dass auch bei der systembedingten externen Zielvorgabe eine signifikante Steigerung von Effizienz bzw. Produktivität erzielt wird.

Projekte in der Schule als einer Non-profit-Organisation gehen dagegen von den Bedürfnissen der Subjekte aus, zielen auf deren individuelle Entwicklung und die Stärkung ihrer je eigenen Fähigkeiten im Rahmen eines möglichst selbstbestimmten Planungs- und Entscheidungsprozesses, der getragen ist von einer klaren Produktorientierung, von demokratischen Verfahrensweisen und der Chance zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Auch wenn es sich also um zwei verschiedene Projektkulturen handelt, gibt es deutliche Überschneidungen und erfüllt schulischer Projektunterricht auch Anforderungen der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft.

2. Zur Situation des Projektunterrichts als Lerngelegenheit in der Oberstufe (Sekundarstufe II)

2.1. Umsetzbarkeit und Umsetzung von Projektunterricht

Die Umsetzbarkeit von Projektarbeit und projektartigem Arbeiten wird an vielen Schulen und bei vielen Kolleg/innen – insbesondere seit Einführung des Zentralabiturs – mit Skepsis gesehen. Dem stehen die obigen Aussagen über die Bedeutung von Projektarbeit in der didaktisch-theoretischen Literatur und Forderungen in den schulischen Richtlinien sowie aus Wirtschaft und Gesellschaft gegenüber. Gleichzeitig ist über die Praxis und Verankerung von Projektarbeit in den gymnasialen Oberstufen in NRW wenig empirisch bekannt.

Jung stellt dazu fest, dass „immer [noch] der lehrerzentrierte Unterricht zu mehr als 90 Prozent das Unterrichtsgeschehen [dominiert] und [sich] die Projektpädagogik noch zu oft auf die besonderen Aktivitäten in der Projektwoche [reduziert]“ (Jung 2005, S. 15). Nach wie vor herrscht nicht ein beständiger Methodenmix vor, sondern überwiegt der lehrer- und lehrgangszentrierte Frontalunterricht.

Dem Projektunterricht als Lerngelegenheit stellen sich viele Hemmnisse in den Weg (Jung 2005, S. 28):

- Durch den von der Bildungspolitik verstärkten Zug zu mehr und immer detaillierterer Erfassung und Bewertung der Lernergebnisse haben offenere Unterrichtsformen es schwerer zu legitimieren. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten der Bewertung, allerdings sind diese oft zeitaufwendig und nicht immer leicht in ein Notenschema zu pressen.
- Die zeitliche Verdichtung des schulischen Lernens führt dazu, dass Unterrichtsphasen, die hinsichtlich eines angestrebten Outputs weniger genau kalkulierbar sind, in Frage gestellt werden. Der Unterricht ist auf die schnelle Übernahme von Faktenwissen fokussiert, was immer weniger selbstständig qualifizierendes, sozial erworbenes und in politischen Bezügen stattfindendes Lernen zulässt, wie es für den Projektunterricht konstitutiv und Voraussetzung für ein demokratisch gestaltetes Gemeinwesen ist. Wenn für das Zentralabitur relevante Inhalte mit der zeitaufwendigen Projektmethode erarbeitet werden (z. B. im Fach Geschichte der Schwerpunkt „Erster Weltkrieg“), unterliegt dies einem starken Legitimationsdruck, besonders wenn von einigen Didaktikern die Effektivität der Projektmethode als nicht so hoch eingeschätzt wird (Diederich 1994).

- Die schulischen Arbeitsräume sind oftmals nur auf den lehrerzentrierten Unterricht ausgelegt. Sie bieten strukturell nur schlechte Möglichkeiten für Einzel- oder Gruppenarbeit. Die starren Zeitstrukturen stellen ein weiteres Hindernis dar.
- Auch mit dem Projektunterricht gelingt es nicht immer, innovative Erwartungen in Lehr-Lern-Zusammenhängen zu realisieren und damit auch gegenwärtige Probleme der Schulentwicklung zu lösen. Lehrer/innen genauso wie Schüler/innen wenden sich dann enttäuscht von dieser besonderen Unterrichtsform ab.
- Der Projektunterricht als anspruchsvolle Lehr- und Lernform wird in der Lehrer/innen-Ausbildung nicht gleichberechtigt neben den anderen Unterrichtsformen eingeführt.

Eine mögliche, übergreifende Antwort auf die Frage nach den Gründen für den Widerspruch zwischen Wertschätzung und Wirklichkeit ist, dass die konkrete Realisierung von Projektarbeit daran scheitert, dass Schulen wie auch Universitäten keinen adäquaten Rahmen dafür schaffen. Simone Lässig und Karl Heinrich Pohl bringen dies auf den Punkt:

„Eine der größten Barrieren, die sich vor Projekten aufrichten, ergibt sich aus den Lern- und Ausbildungssystemen selbst: Projektunterricht einerseits, Regelschulen und Universitäten andererseits - das erscheint prinzipiell wie Feuer und Wasser. Geht man mit Dagmar Hänsel davon aus, dass der Projektunterricht das verschulte, von der Lebenspraxis abgeschnittene, in Fächer aufgespaltene, unfreie Lernen durch ein selbstbestimmtes Lernen ersetzen sollte, dann stößt sich diese Methode von vornherein an der starren - nach wie vor autoritären - Struktur und am grundsätzlich disziplinären Zuschnitt der deutschen Schule, aber auch der Universität. In Schule und Hochschule gibt es ein festgelegtes „oben“ und „unten“ [...]“ (Lässig/Pohl 2007, S. 11).

Die Problematik liegt danach also nicht primär auf der konkreten Ebene einzelner Projekte, sondern betrifft einen viel weiteren, eher strukturellen Bereich.

2.2 Der Stellenwert von Projektunterricht in der Qualitätsanalyse an Schulen in NRW

Seit 2006 wird an Schulen in NRW eine Qualitätsanalyse eingesetzt. Als angestrebtes Ziel wird in der Einleitung zu den Checklisten festgehalten, dass „die Formulierung verbindlicher Zielvereinbarungen den weiteren Entwicklungsprozess der Schule [bestimmt] und Transparenz für alle an Schule Beteiligten [schafft]. Das Qualitätstableau ist insbesondere Bezugsrahmen für die externe Evaluation von Schulqualität, gibt aber auch Impulse für die interne Evaluation. Es ist damit Grundlage für die qualitätsorientierte Selbststeuerung der Schulen wie auch für die Verfahren und Instrumente der Qualitätsanalyse.“²

Eine explizite Nennung von Projekten/Projektarbeit erfolgt in dem Tableau in dem ersten der sechs Qualitätsbereiche „Ergebnisse der Schule“ in der Unterrubrik „personale Kompetenzen“ (vgl. www.schulen.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf, S. 4).

² http://www.schulen.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf letzter Aufruf am: (21.02.08).

| Tab.1: Personale Kompetenzen | |
|------------------------------|---|
| 1.3 Personale Kompetenzen | <p>1.3.1 Die Schule fördert das Selbstvertrauen der Schüler/innen (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht).</p> <p>1.3.2 Die Schule fördert die Selbstständigkeit der Schüler/innen (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht).</p> <p>1.3.3 Die Schule fördert Verantwortungsbereitschaft bzw. soziales Engagement der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht).</p> <p>1.3.4 Die Schule fördert Toleranz bzw. Konfliktfähigkeit der Schüler/innen (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht).</p> <p>1.3.5 Die Schule fördert die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (z.B. durch ein Konzept, durch Partnerschaften, durch ehrenamtliche Tätigkeiten).</p> |

Projekten wird hier eine entscheidende Rolle bei der Kompetenzentwicklung im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung (Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, soziales Engagement, Konfliktfähigkeit) zugewiesen. Aber es wird nicht genauer bestimmt, wie sich ein Projekt definiert und wie es organisatorisch und unterrichtlich eingebunden wird. Vermisst wird hier auch die Leistung von Projekten im Bereich der inhaltlich-wissenschaftspropädeutischen (z. B. Anwendung von Wissenschaft) und handlungsorientierten Kompetenzen.

3. Projektunterricht braucht eine entwickelte Projektkultur

3.1 Zum Begriff „Projektkultur“

Projektkultur ist in der pädagogischen Wissenschaft und in der didaktischen Praxis ein recht neuer Begriff. Er weist darauf hin, dass es um die Ausformung des konkret durchgeführten Projektunterrichts geht, aber auch um Einstellungen und Ideen und um die materiell-organisatorische Basis. Projektkultur meint die umfassenden Rahmenbedingungen, die Einbettung der konkreten unterrichtlichen Arbeit und als Kultur auch die Weitergabe von Strukturen an wechselnde Akteure, also die Absicherung gegen zufällige Veränderungen.

Die theoretischen Aufarbeitungen der Projektidee im universitären Bereich, wie etwa die grundlegenden Untersuchungen von Frey (2005), Duncker/Götz (1988), Bastian/Gudjons (1997, 1994, 1993) und Hänsel (1997, 1994, 1988), verwenden den Begriff „Projektkultur“ und ihre Konstituenten nicht, weil ihr Focus stärker auf historischen, pädagogischen und schulsystematischen Perspektiven liegt und sie weniger die Umsetzung und Organisation im Auge haben. Gleichwohl legen sie für die Bestimmung einer Projektkultur wichtige Grundlagen: durch die Herausarbeitung des Projektbegriffs und seiner Merkmale, der Bestimmung

des Bildungswertes sowie der Besonderheiten und Lernmöglichkeiten dieser Unterrichtsform für die Schule.

Die entscheidenden Impulse zur Bestimmung einer Projektkultur kamen demgegenüber aus der Reflexion von Praktikern, die sich mit der Stellung und Organisation des Projektunterrichts in der Schule befassen, weil sie mit der Realisierbarkeit, Umsetzung und Einbettung von Projekten konfrontiert waren und sind. Erste Ansätze dazu finden sich bei Heller/Semmerling (1983), bei Emer/Horst/Ohly mit der Reflexion der Organisation von Projektunterricht (1994, S. 36ff.). Systematischer wird die Organisationsfrage bei Emer/Lenzen aufgegriffen (2005, S. 92ff.). Auch Apel/Knoll (2001, S. 166ff.) haben sich mit der „Organisation des Projektlernens“ beschäftigt, ohne allerdings den Begriff der Projektkultur und ihrer Entwicklung zu verwenden.

Erst im Rahmen der Lehrerfortbildung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ hat Wolfgang Steiner im März 2005 versucht, im Kontext einer Materialsammlung für die Teilnehmer am Modul Projektdidaktik „Merkmale und Institutionen einer entwickelten Projektkultur“, wenn auch noch unsystematisch, aufzulisten (Emer/Steiner 2005). Im Rahmen des Lehrer-Forschungskonzepts des Oberstufen-Kollegs hat eine Forschungsgruppe vor einem Jahr eine qualitative Untersuchung zur Projektkultur an ausgewählten Schulen in NRW begonnen. In diesem Rahmen ist in einem systematischen Verfahren eine Merkmalsliste für eine entwickelte Projektkultur an Schulen aufgestellt worden.

3.2 Merkmale einer entwickelten Projektkultur

3.2.1 Entstehungsprozess der Merkmalsliste

Die Entwicklung einer Merkmalliste für eine entwickelte Projektkultur erfolgte in mehreren Schritten, wobei jeweils von Teilen der Arbeitsgruppe auf den verschiedenen Entwicklungsstufen Formulierungsvorschläge für einzelne Merkmale gemacht wurden, über die dann im Plenum diskutiert und entschieden werden konnte. Die vorliegende Liste zur Projektkultur an Schulen enthält Merkmale, die einerseits aus der Fachdiskussion stammen, andererseits aus der Praxiserfahrung am Oberstufen-Kolleg.

Konkreter Ausgangspunkt war das Aufstellen einer individuellen Kriterienliste durch die Arbeitsgruppenteilnehmer/innen. Die Basis hierfür bildeten die eigenen Unterrichtserfahrungen und die Literaturrezeption. Starken Eingang fanden dabei die am Oberstufen-Kolleg vereinbarten Kriterien für Projektarbeit und eine schon vorhandene Liste – angeregt von Wolfgang Steiner (Li Hamburg) – zu „Merkmalen und Institutionen einer entwickelten Projektkultur“. Letztere ist aus der langjährigen Arbeit von der AG Projekt (vergleichbar einer Fachkonferenz für die Unterrichtsform Projektarbeit) und vielfältigen Fortbildungserfahrungen in diesem Themenbereich – u.a. auch mit dem BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“ – entstanden, ohne dass sie aber speziell ausdifferenziert wurde. Sie stellte somit eine offene Sammel-liste dar.

Weiterhin fand in diese Liste eine Internetrecherche von Websites einzelner Schulen Eingang. Als Ergebnis dieser Recherche lässt sich festhalten, dass mehrheitlich der Projektbegriff zur Außendarstellung von Schulen genutzt wird, allerdings ist die Reichweite des verwendeten Projektbegriffs sehr unterschiedlich – er reicht von Einzelprojekten bis zum Bestandteil des Schulprogramms. Eine explizite Vorstellung der jeweiligen Projektkultur ist dabei nicht vorhanden.

Die große Zahl der Kriterien und die Unübersichtlichkeit machten im Folgenden eine Sortierung notwendig. Da es das übergeordnete Ziel der Arbeitsgruppe ist, im Bereich Projektkultur die Schulentwicklung zu unterstützen, bot sich eine Anlehnung an das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ von Hans-Günter Rolff an (Rolff 2002, S. 11). Schulentwicklung wird hier in drei Bereiche gegliedert: Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung.

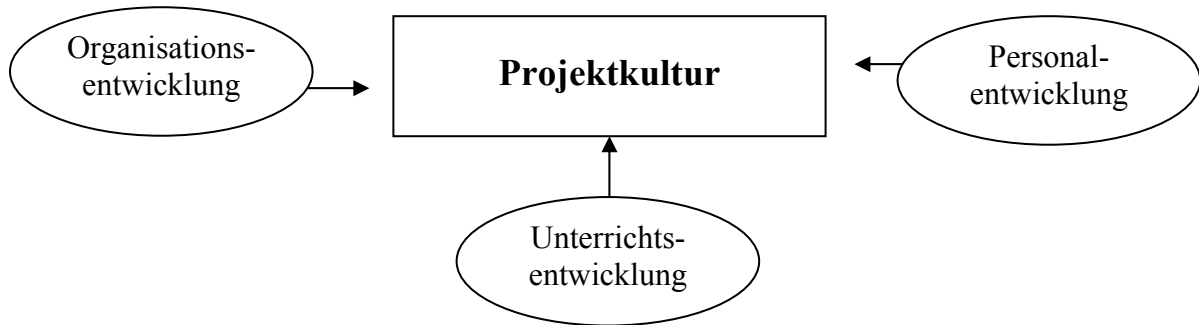


Abb. 1: Entwicklung von Projektkultur an einer Schule in Anlehnung an das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ von Hans-Günter Rolff

Da die einzelnen Kriterien in ihren Formulierungen hinsichtlich einer möglichen Merkmalsausprägung noch unscharf waren, erfolgte durch das Hinzufügen genauerer, wertender Adjektive eine Schärfung der Kriterien. So wurde z. B. im Bereich Organisationsentwicklung das Kriterium „Präsentations- und Produkttage zur Projektarbeit“ umformuliert zu „besonders gestaltete Präsentationstage zur Projektarbeit“.

Um noch weitergehend zu klären, was genau mit einem Kriterium der Projektkultur gemeint ist, wurde im Anschluss jeweils ein konkretes Beispiel in Klammern angefügt. So wurde – anknüpfend an das obige Beispiel – zum Kriterium „außergewöhnliche Präsentationstage zur Projektarbeit“ noch hinzugefügt: „z.B. als ‚Produkttag‘ fest verankert im Schuljahr am Ende einer Projektphase“.

3.2.2 Merkmalsliste für eine entwickelte Projektkultur

Idealtypische Merkmale einer entwickelten Projektkultur an Schulen

1. Im Bereich Personal:

- feste Ansprechpartner für Organisation/Nachfragen/Hilfestellungen (z.B. eine AG Projekt)
- gezielte Kooperation mit außerschulischen Öffentlichkeiten für Erarbeitung und Präsentation (z.B. mit Institutionen: biologische Stationen)
- regelmäßige schulinterne Fortbildungen zum Thema Projektarbeit (z.B. vor Beginn einer Projektphase für neue Kolleg/innen einer Schule)

2. Im Bereich Organisation:

Übergreifend:

- nachdrückliche Anerkennung der Projektarbeit als eigenständige Unterrichtsform (z.B. durch ausgewiesene Unterrichtszeiten für Projektarbeit)
- offizielle Verankerung und Einbindung von Projektarbeitsformen (z.B. im Schulprogramm)
- einplanbare Projektmittel (z.B. durch Förderverein, für Materialauslagen, Medien)
- sichtbare Unterstützung durch die Schulleitung (z.B. Präsenz am Produkttag)

Zu einzelnen Phasen von Projektarbeit (Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung):

- anerkanntes Ausschuss- und Auswahlverfahren für Entscheidungen über das Projektangebot (z.B. eine AG Projekt führt Projekt-Hearings durch)
- ständiges Kommunikationsforum für organisatorische Abläufe (z.B. Wandtafel für Projektskizzen, nach denen Schüler/innen Projekte wählen können)
- konkrete Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler/innen auf den verschiedenen Ebenen der Projektarbeit (z.B. Möglichkeit für Schüler/innen, Projekte zu initiieren oder zu leiten)

- zeitweise besetztes „Projektbüro“ während der Projektphase (z.B. für Hilfen für Schüler/innen sowie Lehrer/innen bei Raumfragen oder Materialausgabe)
- besonders gestaltete Präsentationstage zur Projektarbeit (z.B. als „Produkttag“ fest verankert im Schuljahr am Ende einer Projektphase)
- dauerhafte Präsentationsforen für Projektprodukte (z.B. Vitrinen oder Internet)

3. Im Bereich Unterricht:

Übergreifend:

- gemeinsame Vereinbarungen im Kollegium über den Stellenwert des Projektunterrichts und verbindliche Qualitätskriterien von Projektarbeit (z.B. durch Kriterienliste für Besonderheiten der Lernkultur in der Projektarbeit)
- eine kontinuierliche Progression im Rahmen des Projektlernens (z.B. Unterscheidung von Anfänger- und Fortgeschrittenenprojekten mit unterschiedlichem Grad an selbstverantwortlichem Anteil der Schüler/innen)
- vielfältige Projektorientierung (z.B. projektorientierte Arbeitsformen in Kursen neben eigenständigen Projektwochen)

Zu einzelnen Phasen von Projektarbeit (Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung):

- fest verankerte Einführung der Schüler/innen in die Besonderheit der Projektarbeit (z.B. durch Klärung der Kriterien von Projektarbeit)
- ein besonderes Verfahren zur Bewertung von Projektlernen (z.B. Einsatz standardisierter Bewertungsbögen)
- fest installierte Formen der Nachbereitung (z.B. Auswertung von Projektarbeit in der Fachkonferenz, Lehrerkonferenz, Schulzeitung)

4. Umsetzungen von Projektkultur in die Praxis

4.1 Willy-Brandt-Schule (Kassel)

Diese Schule ist eine berufliche Schule mit ca. 2000 Schüler/innen und 100 Lehrer/innen. Wie Schulentwicklung im Bereich Projektkultur aussehen kann, zeigt eine qualitative Untersuchung an dieser Schule in Kassel: „Stationen der Entwicklung einer Projektkultur an der Willy-Brandt-Schule“. Diese ist im Jahr 2006 hervorgegangen aus dem Fortbildungs-Modul „ProjektDidaktik“ innerhalb der Ausbildung zur „Berater/in für Demokratiepädagogik (BLK-Programm)“ und aus den Erfahrungen aus einem Erkundungsprojekt an Laborschule und Oberstufen-Kolleg (Juni 2006). Zunächst wurde im Rahmen des BLK-Programms eine „Projektsteuergruppe“ gebildet, die für die Koordination einzelner Teilprojekte und die Leitung der jeweiligen Arbeitsgruppen zuständig war.

Da bis dahin nur sporadisch Projektstage ohne didaktische Einbindung in das Schulprogramm und ohne die nötige Ernsthaftigkeit durchgeführt worden waren, initiierte die Projektsteuergruppe eine Befragung der Schüler/innen und Lehrer/innen zur demokratischen Gestaltung von Schule und Unterricht. Daraus entstand eine Projektwoche mit einem Aktionstag zum Thema: „Schule, unser Lebensraum“, um erste Ideen aus der Befragung in die Praxis umzusetzen.

Als nächsten Schritt wurden schulinterne Lehrerfortbildungen zur ProjektDidaktik unter Anleitung eines externen Experten mit Erfolg durchgeführt. Aus diesem Prozess heraus erfolgte die Gründung einer „AG Projektarbeit“ mit acht Lehrerinnen und einem von Schülern betreuten „Projektbüro“, das für die Organisation während der Projektwoche zuständig war. Schließlich wurde die Unterrichtsart verbindlich einmal im Schuljahr installiert und nur für die Berufsschule mit den obligatorischen Projektprüfungen verknüpft. Ziel der Projekte soll demnach sein, „demokratische und individuelle Handlungskompetenz“ zu fördern.

Die Leiterin der Steuergruppe wurde zur Weiterqualifizierung in das Modul Projektdidaktik im BLK-Programm abgeordnet, um sich dort als Beraterin für Demokratiepädagogik fortzubilden. Sie brachte die dort gewonnenen Impulse zur Weiterentwicklung von Projektkultur an ihrer Schule gewinnbringend ein: unter anderem das Rolff'sche Modell der Schulentwicklung mit seiner Dreiheit von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung, um organisatorische Partizipation, projektdidaktische Methoden, externe Netzwerkbeziehungen und andere Elemente einer demokratischen Schule und Projektkultur voranzubringen. (Gruber 2006, S. 2ff.).

4.2 Max-Brauer-Schule (Hamburg)

Eine Schule mit entwickelter Projektkultur ist die Max-Brauer-Schule in Hamburg (MBS). Hier spielt Projektunterricht eine zentrale Rolle im Konzept der Lerngelegenheiten. Besonders in der Sekundarstufe I der neuen MBS sind Projekte einer der vier Lernbereiche neben „Lernbüro“, „Werkstätten“ und „auerschulischen Lernorten“. Der herkömmliche Fächerkanon ist zugunsten dieser neuen Unterrichtsstruktur abgeschafft und stellt „die konsequente Individualisierung“ in den Mittelpunkt des Unterrichts (Max Brauer Schule 2005).

Während im Lernbüro Basiskompetenzen in Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Arbeitstechniken vermittelt werden, dienen die Werkstätten der Entfaltung von Kreativität und handwerklichen Fähigkeiten, die Projekte schließlich dem gemeinsamen Handeln und Begreifen von Zusammenhängen. Sie sind zudem verzahnt mit den außerschulischen Lernorten, wo Langzeitprojekte (wie z.B. sechswöchiger Segeltörn) durchgeführt und Berufsorientierung vermittelt werden können. Die Ergebnisse der Projektarbeit werden am Ende jedes Projekts der Schulöffentlichkeit einschließlich der Elternschaft vorgestellt und erlangen so einen zusätzlichen „Gebrauchs- und Mitteilungswert.“

Während für die Projekte in der Sekundarstufe I etwa ein Drittel der Unterrichtsstunden zur Verfügung steht, ist der Umfang in der Oberstufe durch die vorgegebenen Auflagen der KMK geringer geworden. Aber die MBS setzt auch hier vorwärtsweisende Akzente für eine entwickelte Projektkultur. So sind in Jahrgang 11 und 12 Projekte fester Bestandteil der Ausbildung. In der 11. Klasse werden Methoden des Projektlernens, wie z.B. Präsentieren und Auswerten, vermittelt und in je einer Woche vor den Herbstferien sowie im Mai umgesetzt.

In Klasse 12 wird projektartiges Lernen in sogenannten „Profilreisen“ realisiert. Hierbei geht die Organisation von den drei jeweiligen Profilen wie „Kommunikation“, „Sprachen und Kulturenvielfalt“ sowie „Umwelt“ aus und vermeidet das Konzept einer üblichen Studienfahrt, indem die Reise als projektartiges Lernen organisiert ist und ihre Ergebnisse später dem gesamten Jahrgang präsentiert werden. Die Präsentationen werden als gleichgestellte Arbeit in den jeweiligen Fächern (LK Biologie, LK Deutsch, LK Kunst, LK Geographie, LK Geschichte, LK Englisch) bewertet.

Projektunterricht hat also in der MBS auf der Basis einer breiten Projektarbeit in der Sekundarstufe I auch in der Oberstufe seinen ernsthaften und bedeutsamen Platz im Kontext der Lerngelegenheiten einer lebendigen Schule für junge Erwachsene.

4.3 Oberstufen-Kolleg (Bielefeld)

Im Oberstufen-Kolleg gibt es seit Beginn (1974/5) eine lange Tradition der Projektarbeit. In regelmäßigen Projektphasen und als Baustein im Kursunterricht in einzelnen Studienfächern (Pädagogik, Geschichte etc.) ist die Projektarbeit verankert. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs bietet eine gute Basis für die Umsetzung des Projektunterrichts. Darin lautet die pädagogisch-didaktische Zielsetzung der Projektarbeit:

„Projekte sind problem- und praxisorientiert. Sie ermöglichen handelnde Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis und Problemen der gesellschaftlichen Wirklichkeit sowie ästhetische Gestaltung und Erfahrung auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern.“ (Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld 2002, §.11.1)

Organisatorisch sind die Projekte an Sequenzen der Studienfächer, der fächerübergreifenden Grundkurse oder der Fremdsprachenkurse angebunden, eines kann auch frei gewählt sein. In der Qualifikationsphase (12. u. 13. Klasse) müssen die Kollegiat/innen an mindestens zwei Projekten teilnehmen. Anstelle der fachbezogenen Projekte treten teilweise, wie z. B. im Fach Geschichte, im Curriculum verankerte Exkursionen, die projektorientiert gestaltet werden. Vom zeitlichen Volumen her sind die Projekte zweiwöchig mit je 30 Stunden pro Woche angelegt.

Die formale Bedeutung der Projekte zeigt sich einmal beim Übergang in die Qualifikationsphase. Es müssen in der Eingangsphase (Klasse 11) zwei Projekte belegt und bestanden sein. Außerdem muss bei der Zulassung zur Abschlussprüfung das Belegen und Bestehen von zwei weiteren Projekten nachgewiesen werden. In jedem Projekt müssen zwei Leistungsnachweise angefertigt werden. Davon ist einer ein ausführlicher Reflexionsbogen, der zweite ist in der Regel der Beitrag zum Produkt. In die Abitur-Vornote kann auch eine benotete „schriftliche Projektdokumentation“ eingehen. Die Note wird auf dem Reflexionsbogen festgehalten.

Die Organisation der zweiwöchigen Projektphasen verläuft in mehreren Schritten und wird durch eine AG Projekt verantwortlich geleitet und fortentwickelt. Zu Beginn gibt es eine Ideensammlung – sowohl von Lehrer/innen wie Schüler/innen – an einer gut sichtbaren Stelle im Schulgebäude. Für die konkrete Beantragung wird eine Projektskizze erstellt. Mit einem Checkblatt wird der Rahmen für das geplante Projekt abgesteckt. Im Hearing (durch die AG Projekt organisiert) werden dann auf der Grundlage dieser Projektbeschreibung die Ideen und Vorstellungen besprochen, Anregungen oder Hilfestellungen gegeben und Formalia (z. B. Raum, Mittel, Belegzahl) geklärt.

Gleichzeitig dient der Text der Projektskizze auch für den Aushang am Projekt-Brett, so dass sich die Kollegiat/innen für die Projektwahl informieren können. Am Ende der zweiwöchigen Projekte steht als Abschluss ein Produkttag, an dem alle Gruppen ihre Ergebnisse der Schulöffentlichkeit und Besuchern präsentieren. Dieser Tag ist ein zentraler Teil des Schullebens am Oberstufen-Kolleg.

Der Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg steht also gleichberechtigt, aber zeitlich begrenzt, neben den anderen Unterrichtsformen und ist für die jungen Erwachsenen eine wichtige und beliebte Lerngelegenheit.

5. Ausblick

Eine Schule braucht für eine gelingende Projektarbeit einen bewusst gestalteten Rahmen. Dieser lässt sich mit dem Begriff „Projektkultur“ auf den Punkt bringen. Ohne sie kann diese Unterrichtsform nicht gut funktionieren und bleibt, wie so oft in der schulischen Wirklichkeit, bei der Worthülse „Wir machen ein Projekt“. In der Realität handelt es sich letztlich dann doch nur um erweiterten Fachunterricht oder um wenig lernerziehbige Freizeitaktivitäten.

Dies ist auch das Ergebnis der ersten Auswertung von Interviews zur Projektkultur an einigen Schulen in NRW, die oben genannte Forschungsgruppe auf der Basis der genannten Merkmalsliste gemacht hat. In einem Schulcurriculum einer Gesamtschule wird z. B. von einem „dreitägigen Drogenprojekt“ gesprochen, das jedes Jahr in der siebten Klasse wiederkehrt. Die normalen Unterrichtsstunden fallen zwar in diesen drei Tagen für die Schüler/innen aus, aber letztlich findet dann lehrgangs- und lehrerzentrierter Unterricht zu diesem einen Thema statt. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden, aber die Schüler/innen bekommen hier nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit, die besonderen Lerngelegenheiten des Projektunterrichts zu nutzen. Das zeigt sich dort auch daran, dass es in der Oberstufe so gut wie keine Projekte mehr gibt und keine Organisationsgruppe existiert, die die Projektarbeit verwaltet und voranbringt.

Die unter 4. angeführten Praxisbeispiele zeigen, wie es möglich ist eine Projektkultur zu entwickeln und zu pflegen. Dies ist als ein Bestandteil von Schulentwicklung zu sehen, der dazu beiträgt, eine gute Mischung der unterschiedlichen Unterrichtsformen zu realisieren. Die Verankerung kann nur gelingen, wenn auf den verschiedenen Ebenen der Schule – d.h. für Schüler/innen, Kollegium, Leitung, Eltern – der Begriff „Projekt“ nicht nur als Worthülse gebraucht, sondern damit ein bestimmtes didaktisches Konzept verbunden, anerkannt und organisatorisch eingebaut wird.

Literatur

- Apel, H.J./Knoll, M. (2000): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München.
- Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (Hrsg.) (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.) (⁴1994): Projektbuch I. Hamburg.
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.) (²1993): Projektbuch II. Hamburg.
- Beutel, W./Himmelmann, G. (2005): Erfahrungen mit Projekten machen! Zur Aktualität von Konzepten des Demokratie-Lernens. In: Reinhard, V.: Projekte machen Schule. Schwalbach 2005, S. 90-107
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied/Berlin.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung (1930). Weinheim.
- Dewey, J./Kilpatrick, W.H. (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar.
- Diederich, J.: Zweifel an Projekten – Eine reformpädagogische Idee und ihr Pferdefuß. In: Friedrich Jahresheft XII 1994, S. 92-94.
- Duncker, L./Götz, B. (²1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau.
- Edelstein, W. (1997): Selbstwirksame Schulen. Bericht zum Modellversuch. Heidelberg.
- Emer, W./Rengstorf, F. (2008): Projektmethodik: Die Planung von Projekten und Projektunterricht. In: Pädagogik, Heft 1, Projektunterricht, S. 18-24.
- Emer, W./Rengstorf, F.: Projektarbeit – eine Einführung für Schüler und Schülerinnen. In: Horst et al. (Hrsg.): Lernbox. Seelze, S. 29-32.
- Emer, W./Horst, U. (2006): Das Oberstufen-Kolleg als Ort historischer Projektarbeit. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, H.4, S. 247-265.
- Emer, W./Rengstorf, F. (2006): Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg. Bielefeld.
- Emer, W./Steiner, W. (2005): Demokratielernen und Projektdidaktik (Reader für Fortbildung im LISUM Brandenburg). Hamburg.
- Emer, W./Lenzen, K.-D. (²2005): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. (Basiswissen Pädagogik Band 6). Baltmannsweiler.
- Emer, W./Horst, U. (2002): Projektarbeit und reflektieren und zertifizieren. In: F. Winter et al. (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Bad Heilbrunn, S. 195-201.
- Emer, W./Horst, U./Kroeger, H. (2000): Eine zentrale Lernsituation selbständigen Lernens: Projektarbeit in der Sekundarstufe II. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Soest 2000, S. 134-150.
- Emer, W./Lenzen, K.-D. (1997): Methoden im Projektunterricht. In: Bastian, J. et al. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.
- Emer, W./Horst, U./Ohly, K.P. (Hrsg.) (²1994): „Wie im richtigen Leben ...“ Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld (AMBOS 29).
- Eyerer, P. (2000): Theoprax – Bausteine für lernende Organisationen. Stuttgart.
- Frey, Karl (¹⁰2005): Die Projektmethode. Weinheim.
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2006): Projekte in Schule und Hochschule. Heft 4/2006.
- Geschichte Lernen (2006): Projekte. Heft 110.
- Gruber, S. (2006): Qualitative Untersuchung der Projektkultur an einer Schule in Kassel: Stationen der Entwicklung einer Projektkultur an der Willy-Brandt-Schule, Manuskript. Kassel.
- Gudjons, Herbert (⁴1994): Was ist Projektunterricht? In: Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch I. Hamburg.

- Gudjons, Herbert (1986): Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn.
- Hänsel, D. (Hrsg.) (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel.
- Hänsel, D. (Hrsg.) (⁴1994): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim/Basel.
- Hänsel, D./Müller, H. (Hrsg.) (1988): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim/Basel.
- Heller, A./Semmerling, R. (Hrsg.) (1983): Das Prowo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen. Königstein/Ts.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.) (2004): Bildungsgang Hauptschule. Schulen entwickeln und gestalten Projektarbeit und Projektprüfungen (Materialien für Schulentwicklung Nr. 36). Wiesbaden.
- Hill, T./Pohl, K.H.(Hrsg.) (2002): Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte. Bielefeld.
- Jung, E. (2005): Projektpädagogik als didaktische Konzeption. In: Reinhard, V.: Projekte machen Schule. Schwalbach, S. 13-34.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Knoll, Michael (1993): Die Projektmethode – ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick. In: Pädagogik und Schulalltag 48, S. 338-351.
- Knoll, Michael (1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45, S. 89-108.
- Kroeger, H./Oldach, Dagmar (1994): Die Projekt-Mappe. Bielefeld (AMBOS-Verlag) ³1994.
- Lässig, S./Pohl, K.H. (2007): Projekte statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert, in: Lässig, S./Pohl, K.H. (Hrsg.): Projekte im Fach Geschichte. Schwalbach/Ts., S. 5-17.
- Max Brauer Schule (2005): Die Neue MBS. Hamburg (Broschüre mit 15 Seiten).
- Meyer, H. (⁶1994): Unterrichtsmethoden. Frankfurt a.M.
- Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (2002): Ausbildungs- und Prüfungsordnung, Bielefeld.
- Reinhard, V. (2005): Projekte machen Schule. Schwalbach.
- Rolff, H.-G. (2002): Instrumente und Verfahren der Schulentwicklung, Studienbrief SEM 0400. Kaiserslautern.
- Steiner, W. (2004): Demokratie lernen und leben. In: Hamburg macht Schule, H.6, S. 12-15.
- Steiner, W./Emer, W. (2007): Demokratiepädagogik und Projektlernen. In: LISUM Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ludwigsfelde, S. 51-73.

Internetseiten

- www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/Unterrichtsarten/Projektarbeit/index.html
- www.projektdidaktik.de/
- www.projektwerkstatt-geschichte.uni-bremen.de/
- www.max-brauer-schule.de/

Film

- Lehrfilm zur Organisation von Projektwochen am Oberstufen-Kolleg: „Work in Progress“ D 2007, 18 Min.; Idee & Regie: C. Thomas; Schnitt: T. Varva.
- Der Film mit dem Titel „Work in Progress“ stellt Merkmale einer „entwickelten Projektkultur“ am Beispiel des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld vor. Man erfährt etwas über die Rahmenbedingungen, Maßnahmen und einzelne Planungsschritte, wie sie sich durch die erfolgreiche Arbeit in mehr als 20 Jahren Projektpraxis herauskristallisiert haben. Es wird gezeigt, welche Aufgaben eine Projekt-AG erfüllt, wozu eine Kreativ-Tafel und das Hearing benötigt

werden und welches Highlight ein Projektplenum für die Schüler/innen und das gemeinsame Schulleben bedeutet.

Zusammen mit Kollegiat/innen aus verschiedenen Filmprojekten, Toni Varva und Sven Kaiser im Schnitt, hat die Lehrerin für Pädagogik Christina Thomas die Arbeit der AG Projekt des Oberstufen-Kollegs über drei Projektphasen mit der Kamera begleitet und Interviews geführt. Die Statements und Erfahrungen der Kolleg/innen zu den einzelnen Elementen guter Projektorganisation werden mit dokumentarischen Aufnahmen aus dem Planungsprozess der Projekte hinterlegt. Die DVD kann als zusammenhängender Film betrachtet oder Merkmal für Merkmal angeklickt werden. So eignet sie sich, um Schulen bei der Initiierung oder Verbesserung der Projektarbeit zu unterstützen, aber auch um Vorträge und Referate in der Lehrerbildung zu ergänzen.

Dokument 13

aus: Friedrich Jahresheft (Kooperativ arbeiten – individuell lernen) (FriedrichVerlag) XXVI, 2008, S. 57-59.

Emer, Wolfgang:

„Königsform“: Projektarbeit

Eine Brücke zwischen individuellem und kooperativem Lernen

Projektarbeit ist als „Königsform“ kooperativen Lernens zu verstehen: Sie ermöglicht in hohem Maße sowohl individuelles wie auch kooperatives Lernen – immer unter der Voraussetzung, dass bestimmte Aspekte wie z. B. lebenspraktische und gesellschaftliche Relevanz in der konkreten Umsetzung ausreichend Berücksichtigung finden.

Der folgende Beitrag will ausloten, welche Möglichkeiten Projektarbeit für kooperatives und individuelles Lernen bietet und zugleich mögliche praktische Schritte auf dem Weg zu einer gelingenden Projektpraxis aufzeigen, die beides verbindet.

Projektarbeit als „Königsform“ kooperativen Lernens

Unter den vier Grundtypen von Unterricht nach Klafki (1985) ist Projektunterricht die Lernform, die am stärksten auf kooperatives Lernen angewiesen ist. Während der Lehrgang dem individuellen Lernen den Vorrang gibt, es fördert und z. B. in Klausuren fordert, ist Projektarbeit als Einzelleistung nicht zu bewältigen – sieht man einmal von Grenzformen ab, wie z. B. der Facharbeit (Hackenbrach-Krafft u.a. 2001), die sich zwischen individuellem Lernen und projektartigem Vorgehen bewegt.

Projekte erfordern geradezu kooperatives Vorgehen, wenn man – wie in der Regel üblich – zu einem komplexen Produkt wie einem Theaterstück, einer Bauaktion, einem mehrteiligen Erkundungsbericht oder Ähnlichem gelangen will. Diese Notwendigkeit der Kooperation – eine zentrale Schlüsselkompetenz moderner gesellschaftlicher Organisation und Produktion – kann vermutlich nirgendwo komplexer und umfassender erfahren werden als im Projekt, aus dem nach Dewey durch aktives Handeln („learning by doing“) „denkende Erfahrung“ gewonnen wird: „learning by thinking about what we are doing“ (Dewey 1993, S. 201f.; s.a. Speth 1997, S. 19ff.).

Projektarbeit erfordert im Prozess aber auch die Aktivität des Einzelnen und vermittelt so individuelles Lernen, z. B. dadurch, dass einzelne Schüler durch ihre mitgebrachten („Experten“-)Kenntnisse und Fertigkeiten aus Lehrgang und außerschulischer Lebenspraxis (z. B. durch handwerkliches Geschick, spezielle Sprach- oder PC-Kenntnisse, schauspielerische oder musikalische Begabungen) das Projekt durch ihren individuellen Beitrag voranbringen oder von anderen Schülern spezielle Techniken, Kenntnisse oder Handlungsschritte übernehmen.

In einer anschließenden Reflexionsphase kann das individuelle Lernen durch ein spezielles Feedback evaluiert werden, das kooperative Lernen durch die Präsentation des Produkts eine entsprechende Würdigung finden.

Moderne Bildung braucht Projektarbeit

Projektarbeit in der Schule sieht sich immer noch verschiedenen Widerständen gegenüber, die ihre Entfaltung erschweren: Der Lernertrag wird bezweifelt, die schulische Zeitstruktur ist widerständig, der Ort im Lernarrangement ist ungesichert, die Lehrerrolle in Projekten oft unklar und angstbesetzt, die Standardisierung durch zentrale Prüfungen und Lernstandserhebungen scheint im Gegensatz zur Entfaltung der Projektarbeit zu stehen.

Beim Zweifel am Lernertrag wird vergessen, dass sowohl lernpsychologisch wie sozioökonomisch Projektarbeit teilweise mehr und andere Lernergebnisse erzielt als der Lehrgang. Dort besteht die Gefahr einer Monokultur des lehrergesteuerten Unterrichts, der leicht zu Ermüdungserscheinungen und Passivität führt. Moderne Bildungsziele wie selbständiges Lernen und Teamwork z. B. werden vernachlässigt.

Projekte bieten demgegenüber lernpsychologisch „multidimensionale Kodierung“ (Gudjons 1997, S. 119), das heißt Lernen, das aus Interesse und unterstützendem Handeln in Strukturzusammenhängen mit vielerlei Anregungen stattfindet und damit eine größere Tiefendimension im Langzeitgedächtnis erreicht.

Mit seiner Zumutung, sich mit einer nicht didaktisierten, problemhaltigen Situation auseinanderzusetzen, die eine kohärente Handlungsstruktur mit den Elementen Interessenbestimmung, Zielsetzung, Planung, Regelung, Durchführung, Produkt, Präsentation und Reflexion einschließt, bietet Projektarbeit ein „sinnstiftendes beziehungsreiches Ganzes“ und die Möglichkeit, statt „trägem Wissen“ (Gudjons 1997, S. 111ff.), das oft nur für kurzfristige Überprüfung als Tauschwert dient, langfristiges Prozesswissen für die spätere berufliche Praxis zu gewinnen.

Denn – und das ist eine sozioökonomische Notwendigkeit – moderne Produktionsprozesse und gesellschaftliches Handeln erfordern heute mehr als früher Kooperation, vernetztes Denken, Kreativität, Konfliktfähigkeit, Teamgeist – die sogenannten Schlüsselqualifikationen (Lehner/Widmaier 1992). Diese können im Lehrgang, besonders wenn er auf Standardisierung angelegt ist, wenn überhaupt nur rudimentär erzielt werden.

Projektarbeit bietet auch dem Lehrer einen Lernzuwachs durch eine Rollenveränderung. Er ist nicht mehr alleiniger Besitzer von Wissen und Methodik, vielfältige Rollen und Funktionen müssen von einzelnen in der Projektgruppe eingenommen, Verantwortung muss verteilt werden.

Das kann angstmachend für den Lehrer sein, aber es ist auch gewinnbringend durch seine größere Nähe zu den Schülern als Teil der Projektgruppe und durch das erreichte gemeinsame Produkt.

Schließlich profitiert auch die Institution Schule von fest verankerter Projektarbeit durch zeitweise Aufhebung des oft ermüdenden 45-Minuten-Takts und gut platzierte Projektzeiten, die von einem Projektausschuss organisiert und didaktisch begleitet eine eigene profilbildende Projektkultur schaffen. Durch sie kann die Schule noch stärker als sonst nach außen wirken durch Präsentation, Kooperation, Gestaltung und sich nach innen öffnen zu einer größeren Schulöffentlichkeit und zu einem intensiveren Schulleben mit mehr gegenseitiger Wahrnehmung. So kann die Kommunikation mit Elternschaft, Stadtteil, Medien und öffentlichen Einrichtungen an „Produkttagen“, die zu Tagen der offenen Tür werden, die Schule als Institution weiterentwickeln (Emer/Lenzen 2005, S. 103f.).

Erfolgreiche Projektarbeit benötigt einen reflektierten Begriff

Nach wie vor findet sich in der Praxis eine schillernde, mehrdeutige Verwendung des Projektbegriffs. Die seit den 90er Jahren zunehmende Akzeptanz des Projektlernens in den Lehr-

plänen sollte dazu führen, genauer hinzusehen, was damit eigentlich gemeint ist und wie in der Praxis damit umgegangen wird.

Die verwendeten Begriffe, die über eine undifferenzierte Alltagsverwendung hinausgehen, lassen sich zwei Grundmustern zuordnen, wie sie auch schon in der Geschichte des Projektunterrichts seit Anfang angelegt sind (Emer/Lenzen 2005, S. 10f.): ein stärker sozialtechnologisch verstandener, eher inhaltsneutraler Begriff, der eine Unterrichtsmethode des formalen Problemlösens herausstellt, oder eine andere – seit Dewey sozialreformerische, dem Lernen und Leben von Demokratie verpflichtete – Lernform, die die Individuen zu mündigen Bürgern der Demokratie erziehen möchte und „Schule als Polis“ (Hentig 1985), als Institution „tu grow up“ begreift – also individuelles und kooperatives Lernen eng aufeinander bezogen sieht.

Hier soll für das letztere Konzept plädiert werden, das die gesellschaftliche und lebenspraktische Relevanz des Projekts durch folgende drei Fragen ansteuert:

1. Welche Rolle spielt im Projekt die Formulierung individueller Forschungsfragen, die den persönlichen Sinn bewusst machen und damit eine wesentliche Voraussetzung für die Motivation der beteiligten Individuen und ihr individuelles Lernen schaffen (Selbstwirksamkeitsaspekt und Lebenspraxisbezug)?
2. Wie ist dieser persönliche Zugang verknüpft mit einer für die soziale Umgebung bedeutsamen Frage- und Problemstellung (Gesellschaftsaspekt)?
3. Sieht die Projektgruppe ihre Arbeit als aktiven Beitrag zur Lösung der Problemstellung (Nützlichkeitsaspekt)?

Wenn diese drei inhaltlichen Fragen im Projektprozess eine zentrale Rolle spielen, dann handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um ein demokratiepädagogisch wichtiges Projekt. Unter Demokratiepädagogik wird hier der von dem Projekt der Bund-Länder-Kommission „Demokratie lernen und leben“ propagierte Ansatz verstanden, der Schule als Einrichtung in der Demokratie sieht. Dazu sind Innen- und Außenpolitik der Schule sowie Unterrichtsformen und -verfahren so zu gestalten, dass sie Schülern einen selbstverantwortlichen, bewussten und demokratischen Umgang mit ihrer Schule ermöglichen, z. B. durch Mitgestaltung in der Projektarbeit, Mitbestimmung in der Schulöffentlichkeit und durch Hineinwirken in die Gesellschaft (Steiner 2004; Edelstein/Fauser und www.degede.de).

Wenn allerdings verfahrenstechnische Fragen wie Effizienz, Zeit- und Projektmanagement die Hauptrolle spielen, dann tritt die demokratiepädagogische Bedeutung tendenziell in den Hintergrund. Ein formal effizientes Projektmanagement garantiert also keineswegs den demokratiepädagogischen Ertrag eines Projekts, also einen Zuwachs an Orientierungswissen, Prozesswissen, Partizipationsfähigkeit und demokratischer Handlungskompetenz der Schüler, wie sie auch für das kooperative Lernen von Bedeutung sein sollten.

Als Orientierung für einen demokratiepädagogischen Projektbegriff können die hier aufgeführten acht Kriterien dienen (s. Kasten), wobei sie dem einzelnen Projekt und seinen Bedingungen angepasst werden sollten (Emer/Rengstorf 2006, S. 9f.).

| Kriterien für die Projektarbeit | |
|--|---|
| Zielhorizonte | Produktorientierung Kommunikative Vermittlung |
| Arbeitsformen | Selbstbestimmtes Lernen Ganzheitliches Arbeiten Fächerübergreifendes Arbeiten |
| Ausgangspunkte | Gesellschaftsbezug Lebenspraxisbezug Forschungsfrage |

Aus: Emer / Rengstorf 2006

Individuelles und kooperatives Lernen reflexiv einfangen

Ein Projekt bleibt nicht bei der Präsentation stehen, sondern, wenn schon keine Zeit mehr für eine Weiterführung bleibt, so sollte sich zumindest eine Auswertungsphase anschließen, um dem Dewey'schen Postulat der „denkenden Erfahrung“ Raum zu geben. Deshalb sollte am Ende eines jeden Projekts dem Dewey-Schüler Kilpatrick zufolge das „judging“ (Beurteilung und Reflexion) stehen (Emer/Lenzen 2005, S. 10f.).

Die kooperative Reflexion kann einerseits durch die Vermittlung des Produkts, seinen Mitteilungswert und die Kommunikation mit den Adressaten, andererseits durch eine Feedback-Runde erfolgen. Hier können Bedingungen des Gelingens, Scheiterns, der Lerneffekte, der Zusammenarbeit etc. Gegenstand einer Reflexion sein und „denkende Erfahrung“ erzeugen. Dies kann durch eine individuelle Projektreflexion, die zugleich ein Leistungsnachweis des einzelnen Teilnehmers ist, vorbereitet und verstärkt werden. Für die Oberstufe sind differenziertere Reflexionsberichte notwendig, die den Schüler zum Nachdenken über den Projektverlauf, den persönlichen Beitrag, den individuellen Lernertrag und die Gesamteinschätzung des Projekts anregen sollten (Emer/Rengstorf 2006, S. 23ff., dort ein Modell, das am Oberstufen-Kolleg Bielefeld erhältlich ist).

Projektarbeit bietet als „Königsform“ des kooperativen Lernens also auch für das individuelle Lernen eine Reihe wertvoller Lerngelegenheiten und sollte deshalb trotz aller Standardisierung nicht an den Rand der Lernformen einer Schule in der Demokratie gedrängt werden, denn für ein Lernen und Leben mit und für die Demokratie ist sie unabdingbar, weil Demokratie ein Projekt ist, das sich ständig selbst neu hervorbringen muss.

Literatur

- Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997.
- Bastian, J./Gudjons, H.: Das Projektbuch, 2 Bde. Bd. 1: 4.A. Hamburg 1994, Bd. 2: Hamburg 1992.
- Dewey, J. (hg. von Jürgen Oelkers): Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993.
- Edelstein, W./Fauser, P.: Gutachten zum BLK-Programm Demokratie lernen und leben. Materialien zu Bildungsplanung und Forschungsförderung der BLK-Kommision. Heft 96, Bonn 2001.
- Emer, W./Lenzen, K. D.: Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Hohengehren²2005.
- Emer, W./Rengstorf, F.: Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg. Bielefeld 2006 (Unterrichtsmaterialien Blaue Reihe Bd. 109).
- Gudjons, H.: Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte der Begründung des Projektunterrichts. In: Bastian, J. u.a. 1997 (s.o.), S. 111-132.
- Hackenbroch-Krafft, I. u.a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Facharbeit. Bielefeld 2001.
- Hentig, H. v.: Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- Lehner, E./Widmaier, U.: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Essen 1992.
- Speth, M.: John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, J. u. a. 1997 (s.o.), S.19-37.
- Steiner, W.: Demokratie lernen und leben. In: Hamburg macht Schule, Heft 6, 2004, S. 12-15.

Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix:

Projektmethodik I: Planung

[Von der Planung eines Projektes hängt der Erfolg weitgehend ab. Aber wie plant man? Wie muss die Planungsphase vorbereitet werden? Was ist Aufgabe und Verantwortung des Lehrenden? Was können die Lernenden übernehmen? Ideen und Praktiken werden von den Autoren auf der Grundlage einschlägiger und jahrelanger Praxis vorgestellt.]¹

Bei der Planung von Projekten und Projektunterricht lassen sich zwei wichtige, zeitlich deutlich getrennte Phasen unterscheiden: Die erste Phase findet vor dem eigentlichen Projektbeginn statt, die zweite mit dem Zusammentreten der Gruppe, die ein Projekt durchführt. Der erste Planungsteil besteht darin, Projektideen zu finden und Projektangebote zu erstellen. Der zweite darin, Projektunterricht einzuleiten und den Verlauf zu planen.

Erster Planungsteil: Projektideen finden und Projektangebot erstellen

Rahmenbedingungen klären

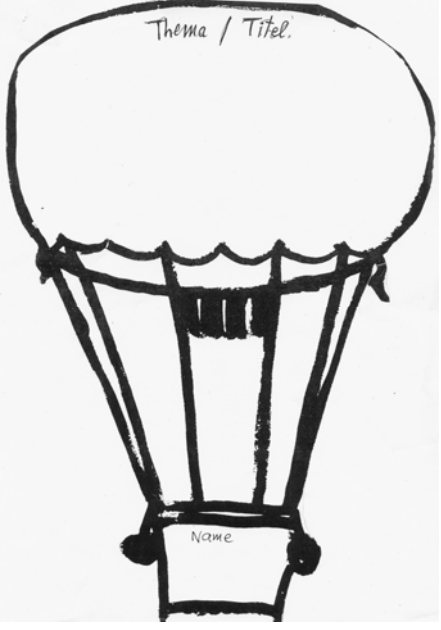
Damit die äußeren, formalen Rahmenbedingungen nicht zur Hürde für den Projektunterricht werden, muss der Kontext, in dem dieser stattfinden soll, genau geklärt und bewusst gemacht werden. Findet der Projektunterricht in der Form einer eigenständigen Phase im Schuljahresverlauf statt oder ist er z. B. innerhalb eines Kurses integriert? Welcher Zeitrahmen steht für die Arbeit zur Verfügung? Wenn innerhalb von Kursen projektorientiert gearbeitet wird, ist eine Fixierung eines Enddatums für die Produktpräsentation nötig und die Klärung, ob eine Verzahnung mit anderen Unterrichtsanteilen erfolgt, so dass ein längerer Zeitraum zur Verfügung steht.

Projektideen finden

Ort und Zeit der Entstehung von Projektideen können sehr verschieden sein: Projektideen können z. B. im Klassen- oder Kursverband entwickelt werden, über eine von einer ganzen Schule (Schulstufe) bestückte Kreativtafel (z. B. Projektbaum), in einer Schulkonferenz oder auch von einzelnen Schüler(inne)n/Lehrer(inne)n, Hier helfen Methoden der Themenfindung wie Brainstorming oder Cluster bilden (vgl. *Bugdahl* 1995, weitere Verfahrensweisen vgl. *Jostes/Weber* 1987, S. 23; *Gudjons* 2001, S. 95ff.).

Schon am Anfang sollte bei der thematischen Ideenfindung eine projektspezifische Akzentuierung geschehen, d. h. das Thema in der gesellschaftlichen und lebensweltlichen Realität der Schüler und Lehrer seinen Ausgangspunkt finden und nicht etwa in einer Stoffsystematik. Nach *Dewey* geht es um Lösungsansätze untersuchter Probleme (*Duncker/Götz* 1988, S. 30, 37f.). Eine Ideenformulierung zu einer Projektphase zum Islam sollte dann z. B. nicht nur »Islamismus« heißen, sondern könnte durch die Hinzufügung »Islamismus und Terrorgefahr – Veränderung der Wahrnehmung muslimischer Mitschüler(innen)?« die lebensweltlichen Bezüge verdeutlichen.

¹ Der Vorspann in [] ist vom Herausgeber der Zeitschrift, Professor Herbert Gudjons, verfasst.

| | |
|---|---|
|  <p><i>Abb. 1: >>Ideenballon<< Arbeitsblatt zum Aushang von Projektideen</i></p> | <p>Initiatoren finden</p> <p>Günstig ist für diesen Prozess die Bildung einer kleinen Vorplanungsgruppe, die sich um ein Projektthema gruppiert und aus einem (oder mehreren) Lehrenden und zwei bis fünf Lernenden besteht. In der Sekundarstufe II können das zunächst auch nur Lernende sein, denen sich später ein Lehrender zuordnet. Die Aufgabe der Vorplanungsgruppe ist es, nach Projektkriterien – so wie sie die Schule für sich in Auseinandersetzung mit der Projekttheorie aufgestellt hat – eine Projektskizze als Wahlgrundlage zu verfassen und der Schülerschaft an einem »Thementag« oder über Aushang das Projekt vorzustellen, die dann zwischen verschiedenen Projekten wählen kann.</p> |
|---|---|

Initialimpulse finden

Ein vierter Vorbereitungsschritt besteht darin, materielle und kommunikative Initialimpulse zu überlegen und vorzubereiten, ohne allzu sehr vorzugreifen: Was ist realistisch und machbar? Welche (außer-)schulischen Kontakte sind nützlich, welche sollten schon angefragt werden? Welche materiellen Bedingungen sind für das Projekt notwendig? Muss Material bestellt, muss ein Sponsor gewonnen werden?

Zweiter Planungsteil: Projektunterricht einleiten und Verlauf planen

Unterricht öffnen – aber nicht unbedingt alle Bereiche auf einmal!

Es gilt, eine den jeweiligen Rahmenbedingungen angepasste Öffnung zu gestalten, so dass die schrittweise Übernahme von Verantwortung für den Unterrichtsprozess erfolgreich gelingen kann. Konkret bedeutet dies für die Planungsphase, dass die Beteiligung und Mitbestimmung bewusst gestuft wird: z. B. kann in einem Fall durch den Lehrer/die Lehrerin die Produktform vorgegeben werden (ein schriftlicher Text für einen am Ende zu vervielfältigenden Reader), so dass dieser Teil der Planung wegfällt und genug Zeit bleibt für die inhaltliche Themenfindung. Die grundsätzliche Struktur des Projektunterrichts geht dadurch nicht verloren.

Projektunerfahrenen Gruppen kann eine vorgeschaltete Phase der Rollenreflexion helfen, in der Lehrende und Lernende ihre traditionellen, im Lehrgang eingespielten Rollen und die im Projekt notwendige Rollenveränderung beschreiben und besprechen.

Beginn des Projektunterrichts

Das Projekt beginnt, wenn die Teilnehmer feststehen. Hier gilt es im Sinne der Methode der »Themenzentrierten Interaktion (TZI)« (vgl. Langmaack 2004) die Balance zwischen Einzelteilnehmern, Gruppe und Projektthema herzustellen, und zwar in folgenden Schritten:

1. *Die individuellen Interessen wahrnehmen/die einzelnen kennenlernen:* Wenn die Gruppe der Projektteilnehmer neu zusammentritt, bedarf es der allgemeinen Methoden des Kennenlernens (Gudjons 2003, S. 49ff.). Durch ein Gespräch über den individuellen Bezug zum Projektthema werden die persönlichen Interessen wahrgenommen.

2. *Die Gruppe konstituieren:* Die Gruppe konstituiert sich durch die gegenseitige Wahrnehmung, durch Interaktionen sowie über die Auseinandersetzung mit der Themenstellung des Projekts. Eine wichtige Rolle spielt zu Beginn die Aufgabe, die Kommunikation innerhalb der Gruppe möglich zu machen, z. B. durch die Bestimmung eines Moderators.

3. *Das Thema vorstellen:* Der Lehrende oder die Planungsgruppe stellt das Thema vor, so dass die Teilnehmer einen genaueren Eindruck bekommen, worum es in der Projektarbeit gehen kann. Dazu bietet es sich an, verschiedene Materialien mitzubringen: Literatur, aktuelle Bezugspunkte z. B. über Zeitungsartikel, konkrete Objekte oder auch der Besuch eines mit dem Thema verbundenen Ortes. Bevor der nächste Schritt angegangen wird, ist es oftmals sinnvoll, z. B. einen Überblickstext zu dem Themenfeld gemeinsam zu lesen, damit auch eine inhaltliche Basis für die Planung da ist, falls diese nicht aus anderen Unterrichtskontexten schon vorhanden ist.

Die konkrete Planung

Die Projektarbeit dann konkret zu planen ist eine der entscheidendsten Aufgaben im Projektprozess und mit die wichtigste methodische Schaltstelle. Diese Phase muss gemeinsam mit allen Projektteilnehmern gestaltet werden, wobei die Vorplanungsgruppe – falls vorhanden – ihre Arbeit der ganzen Gruppe zur Verfügung stellt. Bei dem kooperativen Planungsprozess hat der Lehrende »die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung« (Bastian/Combe 2004, S. 250) mit z. T. manchmal unbehaglich offenen Planungsdetails zu übernehmen. D. h. er hat im Sinne Deweys die »vorausgehende Planung« geschmeidig genug zu machen, »um noch ein freies Spiel der Individualität zu ermöglichen und doch fest genug, um die Richtung auf fortgesetzte Entwicklung der Kräfte anzugehen« (Dewey 1963, S. 87). Dabei lassen sich sechs methodische Schritte erkennen, deren Reihenfolge nicht festliegt, da sie miteinander verzahnt sind. Sie vermitteln den Lernenden »Planungskompetenz« (Kratz 1995, S. 32):

1. Themenstellung und -aspekte präzisieren.
2. Individuelle Forschungsfragen sammeln/gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren.
3. Arbeitsmethoden und -orte bestimmen/ Kontakte knüpfen.
4. Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen.
5. Produkt und Adressaten festlegen.
6. Projektplan erstellen.

1. Themenstellung und -aspekte präzisieren:

Die Präzisierung des Themas und seiner Aspekte geschieht vor dem Hintergrund der Interessenszugänge, die die Teilnehmer in der Einstiegsphase geäußert haben. Außerdem sollte der Entwurf der Planungsgruppe mit eventuellen Ergänzungen hinzugezogen werden. Dazu kann eine Mind-Map erstellt werden, um die Aspekte und ihre Bezüge zu verdeutlichen (Vaupel 1995, S. 17ff.) und zu entscheiden, ob und welche Arbeitsgruppen daraus entstehen sollen. Dies geschieht in enger Verzahnung mit dem nächsten Schritt.

2. *Individuelle Forschungsfragen sammeln/gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren:* Für die Projektarbeit reicht es nicht, sich ein bestimmtes Handlungsziel zu setzen, wie z. B. bestimmte Tanzschritte zu lernen. Es geht darum mit dem eigenen Handeln etwas zu erforschen: z. B. Bewegungsabläufe, Bedeutung des Tanzens in der Gesellschaft, etc. Damit entsteht für das Projekt auch ein »roter Faden« für die inhaltliche Auseinandersetzung. So klärt sich außerdem, aus welchen Fächern für die Erforschung des gewählten Themas Wissen und Methoden hinzugezogen werden müssen.

Projekt Nr. 25**Veranstalter: Emer, W., Rengstorf, F.****Projektskizze:**

Die Exkursion im Studienfach Geschichte ist als Erkundungsprojekt angelegt und untersucht auf der vorbereitenden Grundlage des Studienfachkurses „Römer und Germanen/Lebensformen im Mittelalter“ am Beispiel einer Stadt und ihres Umlandes in der Toskana (Arezzo) ihre historische Entwicklung von der Antike bis in die Renaissance. Dabei stellen sich etwa fünf Gruppen „Forschungsfragen“ in ihrem Untersuchungsbereich, der dem Analyseraster von Braunfels (Mittelalterliche Stadtbaukunst in der Toskana) folgt: Etrusker u. Römer – Mauern u. Befestigungen – Straßen, Plätze u. Brunnen – Sakralbauten u. Profanbauten. In Vorbereitung der Erkundung erstellen die Gruppen im Studienfachkurs ihre Objekte beschreibenden wissenschaftlichen Texte, vor Ort erkunden sie jene und präsentieren sie den anderen Teilnehmern. Als Produkt könnte eine Ausstellung und/oder eine Reisebroschüre entstehen, die durch Erkundungsberichte und -produkte (wie z. B. Fotos, Zeichnungen etc.) ergänzt wird.

Abb. 2: Projektskizze aus dem Oberstufenkolleg 2006 (für eine zweiwöchige Projektphase am Ende des Schulhalbjahres) [Beispiel eines Aushangs an der „Projekttafel“ zur Information der Kollegiaten]

3. *Arbeitsmethoden und -orte bestimmen/Kontakte knüpfen:* Bei der Entscheidung über Arbeitsmethoden und -orte (Lernorte vgl. Emer/Horst/Ohly 1994, S. 40) können Vorgaben oder Informationshilfen des Lehrenden die Entscheidungsbasis erweitern. So wissen Lernende z. B. für ein historisch orientiertes Projekt nicht unbedingt, was »Oral history« ist oder wie man im Archiv arbeitet. Projekte werden spannender durch Kontakte zu Gruppen oder Institutionen außerhalb der Schule, die mit dem zu untersuchenden Problem zu tun haben. Sie bieten oftmals wertvolle Informationen, Material sowie Gesprächspartner. Die Arbeit bekommt dadurch mehr Lebensnähe.

4. *Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen:* Die Planung kann auch durch die Bestimmung notwendiger Rollen und vorhandener Kompetenzen vorangebracht werden: So werden z. B. in einem bestimmten Projekt Journalisten, EDV-Textarbeiter, Archivare, Fotolaboranten, Bastler gebraucht. Das Bewusstmachen und Übernehmen dieser Rollen lässt Lernende zu Experten werden und fördert den allgemeinen Rollenwechsel, weil es Kompetenz und Verantwortung verteilt.

5. *Produkt und Adressaten festlegen:* Bei den Überlegungen zum Produkt und den möglichen Adressaten müssen folgende Fragen beantwortet werden: Wofür ist das Produkt nützlich? Wer interessiert sich dafür, wessen Interesse kann geweckt werden? Die echte Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist ein entscheidendes Kriterium für den Aneignungsprozess des notwendigen thematischen Wissens und der Methoden. Die Vorstellung möglicher Produktformen (vgl. Emer/Lenzen 2005, S. 103 und Pädagogik, H. 3/2004) kann die Planungsphantasie anregen.

6. *Projektplan erstellen:* Die Planung von Zeit und Material schafft realistische Grundlagen: Wie viel Zeit hat die Projektgruppe? Wer hilft? Eltern, andere Lehrende, außerschulische Experten? Welche technischen Hilfsmittel und Werkstoffe sind nötig? Wie soll das Projekt finanziert werden?

Alle Planungsdaten fließen schließlich in einem »Projektplan« zusammen, der in optisch übersichtlicher Form eine Zeitleiste mit Arbeitsteams, -schritten, -methoden, Materialhinweisen etc. verbindet und der während des Projekts fortgeschrieben wird. Um den Ernstcharakter

zu erhöhen, können Vereinbarungen auch in einem »Projektvertrag« festgelegt werden (Duncker/Götz 1988, S. 79).

Zum Abschluss der Planungsphase

Zur Sicherung der Ergebnisse der Planung, welche auf Seiten der Schüler(innen) oftmals eine große Herausforderung darstellt, bietet sich ein durch den Projektleiter vorbereitetes Protokollblatt an. Sehr hilfreich ist zusätzlich das Einsetzen eines zusammenfassenden Schüler-Infopapiers zur Projektarbeit (Emer/Rengstorf 2007/08). Die Bereitstellung solcher Materialien und Steuerungseingriffe sind unbedingt nötig und zeigen, dass die Rolle des Lehrenden keinesfalls in dem Motto »Nun macht ihr mal!« bestehen kann. Eine gelungene Steuerung im Projektunterricht stellt unter Umständen deutlich höhere Anforderungen als im »normalen« Unterricht.

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">Planung einer Projektphase Ergebnissicherung zu einzelnen Planungsaspekten</p> <p>Gruppe (Gruppenteilnehmer, E-Mail/ Tel.):</p> <ul style="list-style-type: none">- Themenstellung und Aspekte präzisieren: - Individuelle Forschungsfragen sammeln/gemeinsam eine zentrale Forschungsfrage formulieren: - Rollen in der Gruppe bestimmen und übernehmen: - Arbeitsmethoden und -orte bestimmen/Kontakte knüpfen: - Produkt und Adressarten festlegen: - Projektplan erstellen: |
|--|

Abb. 3: Raster zur selbstbestimmten Planung einer Projektphase durch die Schüler(innen)

[Im Original S. 22 gibt es eine weitere Abbildung „Themenfindung und Forschungsfragen“, die hier weggelassen wird, da auf dem Bild die Schrift nicht lesbar ist.]

Literatur

- Bastian, J./Cornbe A. (2004): Lehrer und Schüler im Projektunterricht. In: Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./ Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg, 2. Auflage, S. 245-257
- Dewey, J. (1963): Erfahrung und Erziehung (1938). In: Dewey, J./Handling, D./Correll, W.: Reform des Erziehungssystems. Weinheim
- Duncker, L./Götz, B. (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. Langenau-Ulm, 2. Auflage
- Emer, W./Rengstorf, F. (2007/8): Projektarbeit - eine Anleitung für Schüler (erscheint demnächst in: Horst, U./ Ohly, K. P.: Lernbox. Seelze) [erschienen 2008]
- Emer, W./Rengstorf, F. (2006): Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufenkolleg. Bielefeld
- Emer, W./Lenzen, K.-D. (2005): Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Baltmannsweiler, 2. Auflage
- Emer, W./Horst ,U./Ohly ,K.P. (1994): Wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld, 2. Auflage
- Gudjons, H. (Hg.) (2004): Die gute Präsentation - Themenheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK H. 3/2004
- Gudjons, H. (2003): Spielbuch Interaktionserziehung. Bad Heilbrunn, 7. Auflage
- Gudjons, H. (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn, 6. Auflage
- Jostes, M./Weber, R. (1987): Projektlernen. Handbuch zum Lernen von Veränderungen in Schule, Jugendgruppen und Basisinitiativen. Köln
- Kratz, H. (1995): Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: PÄDAGOGIK H. 7-8/1995, S. 30-34
- Langmaack, B. (2004): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Weinheim/Basel, 3. Auflage

[Adressen der Autoren weggelassen]

Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter:

Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick. Methodenlernen als Zugang zum Projektunterricht

[Sinnvoll eingesetzte Methoden sind ein Schlüssel zu erfolgreichen Projekten. Dabei kann man von projektnahen Konzepten einiges lernen. Im Mittelpunkt steht das Prinzip der Handlungsorientierung. Wie man dabei Methoden exemplarisch kombiniert, zeigen die Autoren auf der Grundlage langjähriger Praxis.]¹

Um es gleich am Anfang deutlich zu machen: Wir stellen den folgenden Methodenüberblick nicht zusammen, um abfragbares Pädagogenwissen anzuhäufen, sondern vor allem in praktischer Absicht. Das Erlernen und Erproben von Methoden bietet sowohl für Schüler(innen) als auch für Lehrer(innen), so unsere Ausgangshypothese, eine Art Schlüssel zum Erlernen des Projektunterrichts und zu seiner Weiterentwicklung.

Methodisches Grundgerüst: Projektkriterien und Projektphasen

Der idealtypische Verlauf von Projekten orientiert sich an der vierphasigen Verlaufsform des Klassikers *Kilpatrick* (*Bossing* 1967, 132ff.): Zielsetzung (purposing), Planung (planning), Ausführung (executing) und Beurteilung (judging). Dieser Aufteilung haben wir in unserer langjährigen Praxis an den Schulprojekten Bielefeld sieben Phasen zugeordnet: Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung, Weiterführung (*Emer / Lenzen* 2005, 122ff., 213). Jede dieser Phasen bedarf eigener methodischer Überlegungen, die jeweils den spezifischen Bedingungen des einzelnen Projekts angepasst werden müssen.

Was macht ein Projekt aus?

Projektarbeit sollte zwei Ausgangspunkte, drei zentrale Arbeitsformen und zwei Zielhorizonte umfassen, die zusammen erst ein Projekt ausmachen.

Ausgangspunkte

Der Subjektbezug von Projektarbeit betrifft zwei Ebenen:

- *den Gesellschaftsbezug*: Das Projekt soll an reale, gesellschaftlich relevante Probleme und Bedürfnisse anknüpfen
- und *den Lebenspraxisbezug*: Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Lernenden orientiert sein.

Arbeitsformen

Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:

- *Selbstbestimmtes und gemeinsames Lernen*: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sowie soziales Lernen durch Veränderung der Lehrer-Schüler-Rollen

¹ Dieser Einleitungstext stammt vom Herausgeber des Themenheftes Herbert Gudjons.

sind zentrale Ziele für selbstbestimmtes Lernen. Der Lehrende ist nicht mehr ausschließlicher Experte. Diese Rolle kann auch Lernenden zufallen. Die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.

- *Ganzheitliches Arbeiten*: Die einseitige Kopfarbeit soll aufgehoben werden. Lernen mit allen Sinnen, mit „Kopf, Herz und Hand“ ist Ziel. Kreatives, rezeptives, produktives und affektives Handeln sind zu verbinden.
- *Fächerübergreifendes Arbeiten*: Projekte sollen Methoden, Inhalte und Perspektiven verschiedener Fächer integrieren, um Probleme und Themen der ungefächerten Realität angemessen zu bearbeiten.

Zielhorizonte

Projektarbeit hat ausgehend vom zentralen Handlungsziel des verändernden Eingreifens in soziale Realität zwei notwendige Zielorientierungen:

- *Produktorientierung*: Häufig wird im Unterricht für die Note gearbeitet, die Produktorientierung kann dies aufheben. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Produkt einen Gebrauchs- und Mitteilungswert (vgl. Duncker/Götz 1988, S. 139) für andere außerhalb der Projektgruppe gewinnt, z. B. eine notwendige bauliche Veränderung, die öffentliche Information über ein Umweltproblem oder eine Theateraufführung als Beitrag zur kulturellen Gestaltung des Schullebens.
- *Kommunikative Vermittlung*: Zu einem Projekt gehört die Präsentation und Vermittlung des Produkts nach außen. In der Kommunikation mit einer begrenzten Öffentlichkeit kommt das Produkt erst wirklich zur Geltung. Der Kontakt zur außerschulischen Realität erhöht den Ernstcharakter der Projektarbeit.

Methodische Spielräume: Projektnahe Konzepte

Viele für den Projektunterricht relevante und sehr nützliche Methoden tauchen auch in anderen Konzepten auf, von denen man manches übernehmen kann, z. B. (zum Folgenden vgl. Gudjons 2001, S. 22ff.):

Offener Unterricht: Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze. Diese Unterrichtsform öffnet sich gegenüber den Persönlichkeiten der Beteiligten, der Erfahrung, der selbstbestimmten Schüleraktivität und dem Handeln auch außerhalb der Schule.

Erfahrungsbezogener Unterricht: In diesem Konzept sollen sich Lernende die ihnen wichtigen Fragen und Probleme über verschiedenartige Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule in bewusster Auseinandersetzung aneignen. Sie sollen ihre Erfahrungen verarbeiten und veröffentlichen (vgl. Gudjons 1986, S. 25ff.).

Epochenunterricht: Für einen eingegrenzten Zeitraum werden die Stunden mehrerer Fächer zusammengelegt, um einen bestimmten Themenbereich von einem Fach her oder auch fächerübergreifend intensiver bearbeiten zu können. Danach kann ein anderes Fach mit einer weiteren »Epoche« folgen.

Entdeckendes Lernen: Entdeckendes (auch: forschendes) Lernen ist zugleich Unterrichtsprinzip wie methodische Lernform. Es geht von den Lernenden als autonomen Subjekten im Lernprozess aus und spricht ihre Selbständigkeit, Mitgestaltungsfähigkeit, Kreativität und Entdeckerfreude an. Der methodische Duktus kann folgende Phasen enthalten (Schmid/Vorbach 1978, S. 22f.): Problemwahrnehmung, Hypothesenbildung, Erkennen der logischen Folgerungen aus den Hypothesen, arbeitsteilige Untersuchung (mit Hilfe von Medien, eigenständigen Erkundungen, Experimenten), Analyse und Bewertung der Daten, Überprüfung der Hypothesen, generalisierende Erkenntnisse.

Soziales Lernen und Gruppenunterricht: Durch Kleingruppenarbeit im Unterricht soll die Lehrerzentrierung aufgehoben und die Selbsttätigkeit der Lernenden erreicht werden.

Exemplarisch-genetisches Lernen: Das von Wagenschein u. a. ausgehende Konzept kritisiert die stoffliche Überfrachtung der Schule und plädiert für ein Vorgehen, das mit dem Kind denkt und an geeigneten Beispielen dessen Lernen entwickelt.

Fächerübergreifendes Lernen: Dieses Konzept will durch die thematische Verbindung unterschiedlicher Fachinhalte, -methoden und -perspektiven Freiräume zur Behandlung von problemorientierten und interessengetriebenen Thematiken (z. B. »Schlüsselproblemen«, nicht Unterrichtsstoffen) gewinnen und so zur Gestaltung des schulischen Angebots beitragen (vgl. Krause-Isermann u. a. 1994).

Erlebnispädagogik: Sie will Fertigkeiten und Kenntnisse vorrangig praktisch, ganzheitlich und erfahrungsbezogen entwickeln und zwar in Situationen (Erlebnissen) mit sozialem und materiellem Aufforderungscharakter (Ernstsituationen) (vgl. Ziegenspeck 1992).

Praktisches Lernen: »Der Begriff praktisches Lernen versteht sich als ein allgemein-pädagogischer Begriff und will hervorheben, dass Kinder und Jugendliche für ihr Lernen und ihre Entwicklung praktischer Erfahrungen und eigener praktischer Tätigkeiten bedürfen« (Fauser/Konrad 1989, S. 298). Da entsprechende praktische Tätigkeiten prinzipiell in fast allen Schulfächern möglich sind, weist das Praktische Lernen über die Grenzen der Fächer und Fachdidaktiken hinaus und greift Orientierungen verwandter Reformkonzepte explizit auf (vgl. Fauser/Flitner u. a.).

| |
|---|
| Viele für den Projektunterricht relevante und nützliche Methoden tauchen auch in anderen Konzepten auf. |
|---|

Zentrales methodisches Prinzip: Handlungsorientierung

Handlungsorientierung ist das zentrale methodische Prinzip von Projektarbeit. Es betrifft die Selbsttätigkeit und soziale Kompetenz der Lernenden. Man könnte sagen, dass Handlungsorientierung so etwas wie die methodische Substruktur von Projektarbeit bildet. Dabei spielt Handeln in der Projektarbeit nicht bloß als Tätigkeit eine Rolle, sondern zugespitzt als Eingreifen in die soziale Wirklichkeit. Sie kann durch fünf Merkmale charakterisiert werden (vgl. Pätzold 1992, Gudjons 2001): Sie ist erstens subjektorientiert, weil sie Schülerinteressen berücksichtigt; zweitens ist sie tätigkeitsorientiert (beinhaltet zielgerichtete, planvolle Aktivitäten); sie ist drittens realitäts- und erfahrungsbezogen; viertens ist sie interaktionsbetont (Mitplanung und Kooperation sind konstitutiv) und fünftens ist sie ganzheitlich (alle Sinne umfassend). Lernen wird im Kontext von Handlungsorientierung als ein Prozess des Suchens und Werdens erfahren, der sich in Arbeitsergebnissen vergegenständlicht. Handlungsorientiertes Arbeiten erhält durch seinen Bezug zum Lernsubjekt und zum gesellschaftlichen Umfeld Ernstcharakter und bedeutet darüber hinaus einen Zuwachs an demokratischem Lernen, weil Schülerinnen und Schüler Selbsttätigkeit, Kooperation, Probehandeln usw. selbst erfahren. Handlungsorientierung enthält eine motivationsfördernde Dimension.

Methodische Formen von Handlungsorientierung

Als ein allgemeines Unterrichtsprinzip impliziert Handlungsorientierung einen spezifischen Methodenbereich; Methoden des sozialen, praktischen, produktiven und kommunikativen Handelns stehen im Blickpunkt. Dabei lassen sich drei zentrale Handlungsfelder unterscheiden (Massing 1995, 1): Reales Handeln – mit methodischen Formen wie z. B. Erkundung, Praktikum, Expertenbefragung, Fallstudie, Initiative, Pressearbeit; simulatives Handeln – mit methodischen Formen wie z. B. Rollen-, Planspiel, Zukunftswerkstatt, Hearing; produktives Gestalten – mit methodischen Formen wie z. B. Schaubild, Wandzeitung, Hörspiel, Ausstellung, Theateraufführung, Objektbau. Der Methodenbereich von Handlungsorientierung umfasst also eine große Bandbreite: unmittelbar praktische Methoden wie Herstellen, Gestalten, Aufbauen; erfahrungsbezogene wie Erkunden, Experimentieren, Forschen, Erleben, Spielen; gruppenbezogen-kommunikative wie Interessensfindung, Planen, Angstbewältigung, Rollenfindung, Entscheiden, Kooperieren, In-Gruppen-Reflektieren; ästhetisch-gestaltende wie Visualisieren, Hörbar-Machen, Dramatisieren; und politisch-soziale Methoden wie Meinungsbildung, Eingreifen, Verändern. Handlungsorientierung bildet insofern die Basis nahezu aller Projektkriterien und ist für viele die Projektarbeit tragenden Methodenbereiche relevant.

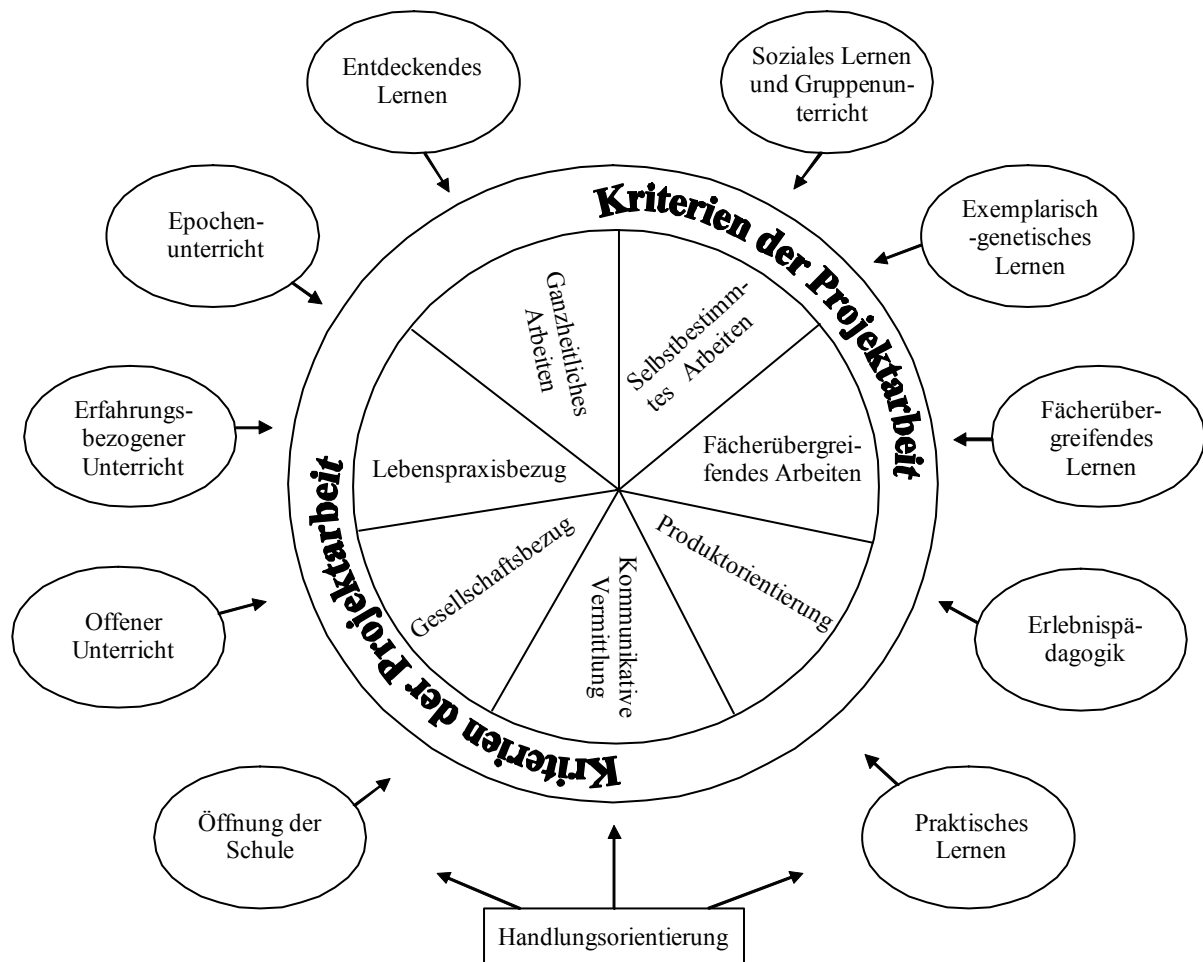


Abb. 1: Kriterien der Projektarbeit

Das methodische Repertoire: ein Fundus für kreativen Projektunterricht

Die ‚Landkarte der Projektmethoden‘ zeigt Wege, auf denen man zum Projektunterricht finden, ihn gestalten und ihn weiterentwickeln kann. Drei beispielhafte Methodenkombinationen zeigen am Ende unseres Beitrags solche Wege auf. Die beiden ersten – es sind unsere eigenen authentischen Projekterfahrungen – formulieren wir rückblickend, die dritte und letzte, die eines Kollegen, ist in die Zukunft hinein gedacht.

Exemplarische Methodenkombination 1

Gerne arbeite ich als Lehrer mit dem Medium des Theaters. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern habe ich Theaterstücke ausgedacht, geschrieben und inszeniert, anfänglich ohne dabei überhaupt an den Projektunterricht zu denken. Aber es war Projektunterricht! Der „Präsentationsphase“ galt in dieser Theaterarbeit unsere besondere Aufmerksamkeit; die Probenphase war eine Art „Durchführungsphase“ (s.o.). Aus den Konzepten des »Praktischen Lernens«, des »fächerübergreifenden Lernens« und des »Erfahrungsbezogenen Unterrichts« (s.o.) haben wir in der Probenarbeit und beim Schreiben von Stücken unsere Arbeitsweisen bezogen. Stücke die glückten, waren mit »Kopf. Herz und Hand« gestaltet. Und handlungsorientiert war die Theaterarbeit allemal! Später habe ich aus dieser Theaterarbeit heraus das abstraktere Interesse an der Arbeitsform selbst, am Projektunterricht entwickelt und begonnen, diese Arbeitsform auch für den Sachunterricht in der Grundschule anzuwenden, Die Projektthemen können dabei klassische Sachunterrichtsthemen wie »Gesundheit« oder »Kinder in anderen Ländern« oder »Märchen« sein. Sie werden mit Methoden des Sachunterrichts erarbeitet; am Ende standen jeweils szenische Präsentationen, in denen das Thema noch einmal durchgearbeitet und das Lernergebnis vorgestellt wurde. Die Aufführungen sind zugleich Projektprodukte und Projektpräsentationen (vgl. *Lenzen* 2001, S. 135-148).

Exemplarische Methodenkombination 2

Wie kommt man der mittelalterlichen Stadt auf die Spur? Das kann man natürlich im Leistungskurs Geschichte mit den traditionellen Fachmethoden der Auswertung von Sekundärliteratur und Quellen an vielen Stadtbeispielen machen. Aber die Erkenntnisse bleiben distanziert. Erst die Reise in die geographische und historische Ferne und die Zuspitzung auf eine Stadt machen unsere Erkenntnisse lebendig. Wir nennen unser Projekt »Auf den Spuren der mittelalterlichen Stadt: Arezzo«. Viele methodische Schritte sind in diesem Projekt notwendig. Wir leihen uns zunächst vom Fachwissenschaftler Braunfels (»Mittelalterliche Stadtbaukunst in der Toskana«) dessen Analyseraster, das er an den großen Städten der Toskana gewonnen hat und wenden es zur Einteilung der Gruppen an. So entstehen Teams zu »Profanbauten«, zu »Sakralbauten«, zu »Mauern und Befestigungen«, die nach der Methode entdeckenden Lernens Arezzo entschlüsseln. Das geschieht zunächst mit Hilfe der in Bielefeld vorliegenden Fach- und Reiseliteratur, bleibt aber unbefriedigend. Denn Anschauung und Gestaltung einer lebendigen »Spurensicherung« sind nur durch Erfahrungslernen und vor Ort möglich und dies braucht eine Projektphase. Nicht die Klassen-, sondern die projektorientierte Studienfahrt bilden den Projekt-Rahmen. Schüler spüren darin mit verschiedensten Methoden »ihren« Objekten und historischen Personen (in Arezzo lebten *Petrarca*, *Vasari*, *Piero della Francesca!* u.a.) nach: suchen, verorten, erkunden, zeichnen, fotografieren, schließlich aufbereiten für einen Stadtrundgang, dort den anderen präsentieren. Zurück in Bielefeld gilt es die Begegnung mit der mittelalterlichen Stadt für die Schulöffentlichkeit und Besucher zu gestalten. Da sind Methoden der Präsentation, der Gestaltung, der Dramatisierung etc. gefragt. Vierterlei Methoden haben den Gegenstand in lebendige Gestaltung umgesetzt, aber erst die Einbettung in das methodische Grundgerüst des Projektunterrichts ermöglichte eine produktorientierte Umsetzung und Erfahrung (*Emer* 2007).

Exemplarische Methodenkombination 3

Mit dem Stichwort »Projektunterricht« habe ich lange Zeit, wie selbstverständlich, reformpädagogische Orientierungen wie »fächerübergreifend« und »ganzheitlich« verbunden.

Als Computerspezialist und Informatiklehrer hat mich dieser ganzheitliche Ansatz immer irritiert und manchmal auch geärgert. Erst recht das Gerede von »Kopf, Herz und Hand«, welche Relevanz sollte das für mich als Bildschirmarbeiter haben? Erst durch ein kooperatives Projekt, das ich gemeinsam mit meinen Sowi-Kolleginnen und Kollegen durchgeführt habe, habe ich mich in Projektverläufe hineingefunden und schließlich einen so bedeutsamen Platz in schulischen Projekten gefunden. Die Projektarbeit gewann durch die Fachkompetenz computergeschulter Schüler(innen) deutlich an Profil. Wir erwiesen uns als Fachleute für »Recherche«. Wir zeigten, was wir im Bereich der »kommunikativen Vermittlung« (s.o.) drauf hatten. Wir entwickelten kooperative Strukturen, Vernetzung mit Fachleuten, auch international. Einige Projekte begleiteten wir durch Computerarbeit von Anfang an bis zu Ende, bei anderen waren wir nur in bestimmten Phasen, z. B. in der Präsentationsphase gefragt. So habe ich die Projektmethode kennengelernt und an bestimmten Punkten als Fachlehrer methodische Beiträge meines Faches eingebracht: treffsichere und wirkungsvolle methodische Impulse, die den Projektverläufen eine neue Dynamik gegeben haben.

Wenn es dem Projektunterricht gelingt, seine Grundstruktur durch immer neue methodische Impulse zu beleben, so wird er auch in Zukunft sein können, was er in der Vergangenheit war: Eine lebendige Form, in soziale Wirklichkeit einzugreifen – und dabei zu lernen.

Literatur

- Bossing, N. L. (1967): Die Projektmethode. In Geißler, G. (Hg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, S. 123-140. Berlin, 7. Aufl.
- Chott, P. (1990): Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden
- Duncker, L./Götz, B. (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau 2. Aufl.
- Emer, W./Lenzen, K.-D. (2005): Projektunterricht gestalten – Schule entwickeln. Baltmannsweiler, 2. Aufl.
- Emer, W. (2007): Historische Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt. In: R. Bähr u. a.(Hg.): Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II, S. 37-46. Bielefeld
- Fausser, P./Flitner, A. u.a. (1988): Praktisches Lernen und Schulreform. In: PÄDAGOGIK H. 34/1988, Nr. 6 (Sonderdruck)
- Fausser, P./Konrad, F.-M. u.a. (1989): Lern-Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim/Basel
- Gudjons, H. (2001): Handlungsorientiert lernen und lehren. Schüleraktivierung – Selbständigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn, 6. Aufl.
- Hänsel D. (Hg.) (1988): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim/Basel, 2. Aufl.
- Krause-Isermann U./Kupsch, J. u.a. (Hg.) (1994): Perspektivwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Bielefeld
- Lenzen, K.-D. (2001): Theaterarbeit - Handlungsspielräume und integratives Potenzial. In: Demmer-Dieckmann I./Struck, B. (Hg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt, S. 135-148. Weinheim/München
- Massing, P. (1995): Handlungsorientierte Methoden im Politikunterricht. In: Wochenschau, H. 46/1995, S. 1f.
- Neber, H. (Hg.) (1973): Entdeckendes Lernen. Weinheim
- Pätzold, G. (Hg.) (1992): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M.
- Schmid H.D./Vorbach, K. (1978): Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: Geschichtsdidaktik, H. 2/1978, S. 129-135
- Ziegenspeck, J. (1992): Erlebnispädagogik. Lüneburg

[Die Adressen der beiden Autoren wurden hier weggelassen]

Dokument 16

aus: Bähr, Ralph / Bessen, Josef / Emer, Wolfgang / Günter-Boemke, Gerlinde / Schwarz, Hans-Hermann (Hrsg.): Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II. (=AMBOS 50) Bielefeld 2007, S. 3-5; S. 9-15; S. 31-34 und S. 37-46¹ sowie Auszüge aus dem Literaturverzeichnis S. 145-147.

Emer, Wolfgang u. a.

1. Didaktisch-methodische Überlegungen zu Exkursionen in der Sekundarstufe II [S. 3-5]

Nach einem grundlegenden Standardwerk zur Unterrichtsform Exkursion sucht man in der Literatur vergebens. Hilfestellung für die Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen erhält man teilweise durch eine Reihe vereinzelter Aufsätze, teilweise durch die eine oder andere, meist fachgebundene Publikation. (vgl. u. a.: Hey 1978)

Auch wir können mit unserem Band diese Lücke nicht völlig schließen. Allerdings möchten wir einen Beitrag dazu leisten, dass Exkursionen in pädagogisch sinnvoll begründeter Weise geplant, durchgeführt und ausgewertet werden können. Die folgenden Ausführungen thematisieren daher Aspekte, deren Beachtung nach unserer Erfahrung bei der Organisation von Exkursionen in der Sekundarstufe II eine nicht unwesentliche Hilfe sein kann.

Exkursion – Definitionen und Varianten

Bei der Exkursion handelt es sich um eine Organisationsform des Unterrichts, die sich ergänzend an die grundlegenden Unterrichtsformen wie Lehrgang, Training, fächerübergreifender Unterricht und Projekt anschließt und am ehesten dem Projekt durch entdeckendes Lernen, Handlungsorientierung und Gruppenlernen verwandt ist (vgl. Hey 1978, S. 11). Durch die Öffnung des gewohnten Unterrichts überschreitet die Exkursion quasi dessen manchmal enge Grenzen und bietet neue und singuläre Lerngelegenheiten.

Das entscheidende Charakteristikum besteht in dem Verlassen der Schule, das „Herauslaufen“ aus dem Schulgebäude (*excurrere*) im Wortsinn. Unterricht wird also räumlich verlagert, aber auch in anderen Formen organisiert, um Originalschauplätze, -objekte und „Experten“ aufzusuchen und in dieser anschaulichen Begegnung neue Lernmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Hey 1978, S. 12f.).

Das kann in einer Reihe von Varianten geschehen, die von der Tagesexkursion oder Kurzbesichtigung über mehrtägige bis zu mehrwöchigen Veranstaltungen reichen. Diese verschiedenen Typen von Exkursionen unterscheiden sich außer durch ihre Länge vor allem durch die allgemeinen Zielsetzungen und Methoden. Da es sich um Gruppenveranstaltungen handelt, bleiben im Folgenden individuelle exkursionsähnliche Initiativen wie Einzel-Schülertausch, Workcamp etc. unberücksichtigt.

¹ Aus dem umfangreichen Band werden hier nur Abschnitte aus Kapitel 1 („Didaktisch-Methodische Überlegungen zu Exkursionen in der Sekundarstufe II“) und aus Kapitel 2 („Anregungen für die Praxis von Exkursionen“) abgedruckt, die von mir verfasst bzw. mitverfasst wurden. Aus Kapitel 3 („Beispiele aus der Praxis der Oberstufen-Kollegs“) wird nur der von mir verfasste Artikel „Historische Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt“ hier wiedergegeben.

- **Die Tagesexkursion**

Die Tagesexkursion reicht von einem kurzfristigen (1 - 3 Stunden) Verlassen der Schule bis zu einer ganztägigen Veranstaltung. Im ersten Fall werden relativ nahe außerschulische Lernorte wie Museen, Archive, öffentliche Institutionen (Amt, Gericht, Infozentrum) aufgesucht oder beispielsweise auch Experten, mit denen ein Gespräch geführt wird. Hierzu gehören auch handlungs- und projektorientierte Formen wie ein vorbereiteter Stadtgang zu geographischen, ökonomischen, ökologischen, kulturellen oder historischen Themen, bei dem die Schülerinnen und Schüler Stationen vorbereitet haben und vor Ort referieren. Dabei können schon in nuce wichtige Kompetenzen einer „richtigen“ Exkursion erworben und geübt werden. Die zeitlich auf einen ganzen Tag ausgedehnte Exkursion verfolgt grundsätzlich ähnliche inhaltliche und methodische Ziele wie die nur mehrstündige Veranstaltung, nur eben an einem Ort, der erst nach einer kleinen Reise zu erreichen ist.

- **Die mehrtägige fachwissenschaftlich orientierte Exkursion: Studienreise**

Diese klassische Form der Exkursion, oft auch als Studienreise oder -fahrt apostrophiert, aber selten entsprechend studiengemäß gestaltet, geht von einem Fach und seinen Lernzielen aus. Bei dieser Form können die Kursinhalte anwendungs- und erfahrungsbezogen an einem anderen Ort als der Schule handelnd aufgegriffen werden. Das „learning by going“ in einer fremden Umgebung, die erst angeeignet werden muss, schafft neue Lernanreize und fordert zum aktiven Umgang heraus, besonders wenn die Exkursion projektorientiert angelegt und vorbereitet ist, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht in einer rezeptiven Rolle verharren können. Deshalb empfiehlt es sich auf ein Produkt (Ausstellung, Bericht, Internetauftritt etc.) hin zu arbeiten und auch durch Vorbereitung die Schülerinnen und Schüler vor Ort zu „Experten“ zur Erklärung und Begutachtung von Objekten, Sehenswürdigkeiten, kollektiven Handlungen, Gewohnheiten etc. zu machen.

- **Die mehrtägige fächerübergreifend orientierte Exkursion**

Dies ist eine noch wenig praktizierte, die klassische Form weiterentwickelnde Variante. Vorstellbar ist beispielsweise die Erkundung eines Exkursionsgebietes aus der Perspektive verschiedener Fächer. In konventionellen Kurssitzungen der beteiligten Fächer vor Antritt der Exkursion vorbereitet, kann „vor Ort“ ein Teil der Arbeit darin bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Herkunftsfächern als Fachleute auftreten, die den Vertretern der Nachbarfächer ihr Wissen vermitteln bzw. von deren Spezialistentum wiederum profitieren. So wird neben der allgemeinen Handlungsorientierung nicht nur erfahren, welche unterschiedlichen, durch die Fachdisziplinen determinierten Perspektiven möglich sind; es wird ansatzweise auch erreicht, durch die Methode des „Lernens durch Lehren“ den allgemeinen Lernerfolg, vor allem auch auf der Ebene der methodischen Kompetenzen, zu erhöhen. Als didaktisch-methodisch reduzierte Variante dieses Exkursionstypus ist die fächerverbindende Exkursion aufzufassen. Hierbei kann es zwar ein gemeinsames Reiseziel sowie eine punktuelle inhaltliche Kooperation vor Ort geben (z.B. gemeinsame Referate für mehrere Exkursionsgruppen), Planung, Durchführung und Auswertung erfolgen aber getrennt in den einzelnen Exkursionsgruppen.

- **Die „Internationale Begegnung“ und der Schüleraustausch in Gruppen**

Die etwas altmodisch klingende Bezeichnung „Internationale Begegnung“ verweist auf eine – in schulischem und außerschulischem Kontext organisierte – Reiseveranstaltung, an die sich besondere Erwartungen knüpfen. Nach dem Zweiten Weltkrieg ging es unter dem Vorzeichen der „Versöhnungspolitik“ und „Völkerverständigung“ darum, den ersten Nachkriegsgenerationen Erfahrungen mit den ehemaligen Kriegsgegnern zu ermöglichen. Dabei spielten u. a. Organisationen wie „Aktion Sühnezeichen“ eine wesentliche Rolle. Im Zuge des europäischen Integrationsprozesses traten zunehmend pragmatische Motivationen hinzu: es ging da-

rum, die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu entwickeln, die Grundlage für eine gelingende europäische Kooperation und Kommunikation sind. Eine besondere Dynamisierung erfuhr dieser Prozess mit dem Deutsch-Französischen Freundschaftsvertrag von 1963, in dessen Folge das „Deutsch-Französische Jugendwerk“ gegründet wurde, das nicht zuletzt mit seinen finanziellen und organisatorischen Fördermöglichkeiten ein Modell für ähnliche Einrichtungen wurde.

Inzwischen ist es, vor allem vor dem Hintergrund der Globalisierung, zur Selbstverständlichkeit geworden, die interkulturellen und fremdsprachlichen Kompetenzen als einen zentralen Aspekt der Allgemeinbildung junger Erwachsener zu betrachten. Eine Konsequenz ist der in den letzten Jahren sehr stark zunehmende Schüleraustausch auf individueller Basis. Aber da ein solcher individueller Austausch oft noch mit sehr hohen Kosten verbunden ist, sind Gruppenreisen im schulischen Kontext nicht überflüssig geworden. Das gilt um so mehr, als neben der Zielsetzung der individuellen Förderung im Dienste der Verbesserung der zunehmend international geprägten Lebens- und Berufschancen die älteren Zielsetzungen nicht überholt sind: immer noch lohnt es sich, möglichst früh Erfahrungen mit Andersartigkeit und Fremdheit zu machen, um durch die Wahrnehmung des „Fremden“ zu dessen angemessener Wertung und zu einer Relativierung des „Eigenen“ zu gelangen.

- **Die Sprachreise**

Die „Sprachreise“ lässt sich als eine besonders pragmatische Variante der „Internationalen Begegnung“ verstehen, insofern hier das Hauptinteresse auf die Möglichkeit konzentriert wird, die fremdsprachlichen Kompetenzen unter realistischen Bedingungen anzuwenden und zu verbessern. Wie sinnvoll eine solche Veranstaltung ist, welche vielfältigen didaktisch-methodischen Möglichkeiten bestehen und wie vielseitig auch die Kompetenzen sind, die jenseits der Fremdsprache gefördert werden können, ist allgemein bekannt. Doch es lohnt sich darauf hinzuweisen, dass die Bedingung für das Gelingen eines solchen Unternehmens nicht darin zu sehen ist, dass alle Teilnehmer die Sprache des besuchten Landes zumindest auf elementarer Ebene aktiv und passiv verstehen. Es ist auch – allerdings unter der Voraussetzung der Bereitschaft zu einem sehr anstrengenden Engagement – denkbar, dass nur eine Teilgruppe über die hinreichenden sprachlichen Voraussetzungen verfügt, die sie aber in die Lage versetzt, „vor Ort“ die Rolle von Dolmetschern zu übernehmen, die gewährleisten, dass verschiedene Arbeitsinitiativen möglich sind. Die Sprachreise ist von allen Exkursionen diejenige, für die der größte zeitliche Bedarf anzusetzen ist. Denn es dauert in der Regel eine gewisse Zeit, bis man sich an den neuen sprachlichen Kontext gewöhnt und Anfangshemmungen überwunden hat. Hinzu kommt, dass das Sprachenlernen in besonderem Maße von repetitiven Impulsen profitiert.

Exkursionen in den Richtlinien und Lehrplänen der Sek. II

Exkursionen gehören laut Lehrplan zum Unterrichtsangebot der Sekundarstufe II, wenn auch nicht in allen Fächern und wenn auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Gewichtung. Exemplarisch zeigt sich das in den „Richtlinien und Lehrplänen der Fächer für die Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe und Gesamtschule des Landes Nordrhein-Westfalen“ (MSWWF 1999).

Demnach wird den Exkursionen und Studienfahrten – beide Begriffe werden synonym verwendet – eine Rolle im Aufgabenspektrum einer Reihe von Fächern zugewiesen. Ihr Stellenwert wird verschieden bestimmt und die didaktisch-methodischen Begründungen sind unterschiedlich in Art und Umfang. [...] ²

² Hier wurden die Seiten 6-8 nicht abgedruckt, da sie eine fachwissenschaftliche Thematik behandeln.

Exkursionen im Spektrum von wissenschaftspropädeutischem, fachwissenschaftlichem und kompetenzorientiertem Lernen³

Die wesentliche Aufgabe des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist die Hinführung zu wissenschaftspropädeutischem Arbeiten, indem exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden eingeführt wird. Weiterhin besteht auch die Aufgabe, die personalen und die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Diesen Anforderungen wird man nicht hinreichend gerecht durch einen Unterricht, der primär als Erwerb von fachwissenschaftlichem Sachwissen und instrumentellen Fertigkeiten und Kenntnissen verstanden wird. In einer zu engen Fachorientierung fehlen oft fachübergreifende Lernziele und vor allem ein praktischer Lernbezug. Es besteht die Gefahr eines Übergewichtes rezeptiver Wissensvermittlung, gepaart mit lehrerzentriertem Unterricht als üblicher Vermittlungsform.

Stattdessen sollte der Unterricht vermehrt an Problemen und der Vermittlung von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen orientiert werden, die über die Vermittlung reinen Fachwissens hinausgehen. Ziel muss es sein, Schülerinnen und Schüler stärker zu selbsttätigen Subjekten ihres Lernprozesses werden zu lassen. Hierzu bedarf es handlungs- und produktorientierter Leistungen. Besonders wichtig ist dabei die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Aufgaben, die Problemlösungen im eigentlichen Sinne abverlangen.

Für Lehrende bedeutet dies, kreativ mit Stoff und Schülern umzugehen und stärker handlungs- und anwendungsorientiertes Lernen in den Blick zu nehmen. Dazu ist die Exkursion in vielfacher Hinsicht eine geeignete didaktische Form.

• Handlungsorientierte Lerngelegenheit Exkursion

Eine dieser aktiven Lerngelegenheiten bieten Exkursionen. Sie beinhalten wissenschaftspropädeutisch zu nutzende Situationen par excellence und stellen eine Öffnung zu anwendungsorientierten, lebens- und berufspraktischen Aufgabenfeldern dar. Mit der eher projektorientierten Lern- und Arbeitsform in Exkursionen ergibt sich die Chance, den Objekten des Lernens authentisch zu begegnen und sie durch selbstständiges Handeln im Lernprozess zu durchdringen.

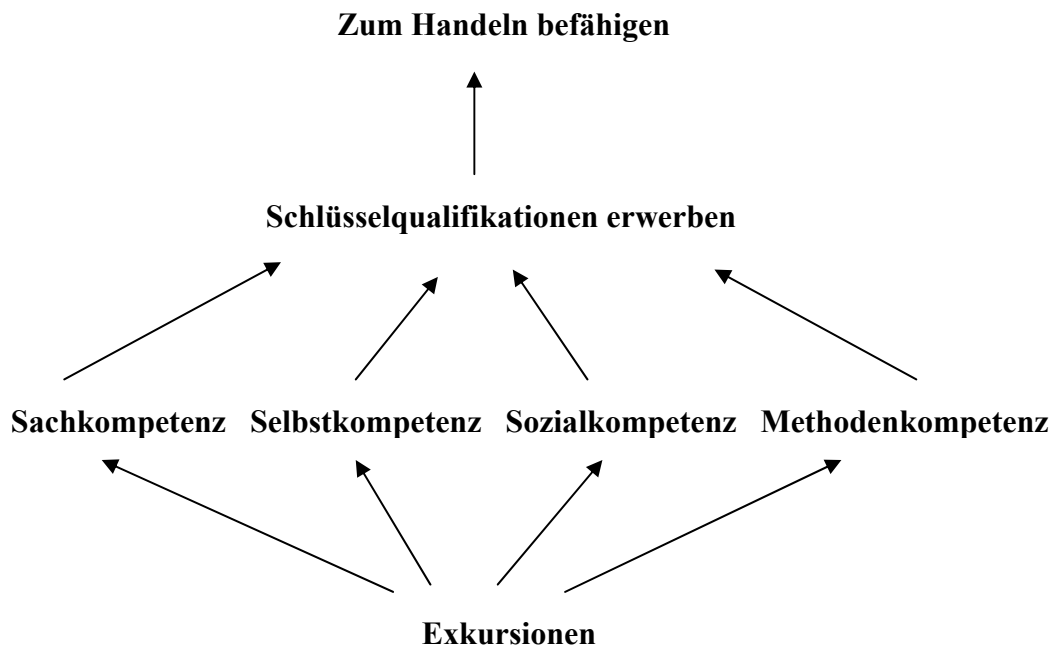
Das Verlassen des schulischen Raumes fördert diese Handlungsorientierung und trifft meist auf eine erhöhte Motivation. Kompetenzerwerb außerhalb der Schule ist daher als ein charakteristisches Merkmal von Exkursionen anzusehen, indem Lerngelegenheiten in realen Lebenswelten mit ihren spezifischen räumlichen, personellen und/oder materiellen Voraussetzungen genutzt werden.

Die Besonderheit von Exkursionen ist daher im Wesentlichen darin zu sehen, dass sich eine Lerngruppe für einen klar definierten Zeitraum in einem besonderen Arbeits- und Lebenszusammenhang befindet und der Lernprozess an außerschulischen Lernorten erfolgt. Der Erwerb von Handlungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen kann dadurch in besonderem Maße gefördert werden.

• Kompetenzbereiche und Lernziele bei Exkursionen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen als Erwerb von Handlungskompetenz lässt sich modellhaft entfalten in verschiedene Kompetenzbereiche, die in einem interdependenten Zusammenhang stehen und in je unterschiedlich ausgeprägter Weise in Exkursionen akzentuiert werden können.

³ Hier folgen die Seiten 9-15.



Die relevanten Kompetenzbereiche sind:

Sachkompetenz

- Fach- und Sachwissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und erweitern
- Erworbenes Wissen und Fertigkeiten in Handlungszusammenhängen umsetzen
- Sachgemäß urteilen, schlussfolgern und handeln

Selbstkompetenz

- Arbeits- und Verhaltensziele selbständig setzen
- Arbeitshaltungen entwickeln (sich bewusst und zielgerichtet einbringen; Engagement und Motivation beweisen; Konzentration, Ausdauer und Belastbarkeit in der Arbeitshaltung zeigen)
- Eigene Arbeitshaltungen, Emotionen, Stärken und Schwächen erkennen und bewerten
- Urteilsfähigkeit, Kritik- und Selbstkritikfähigkeit nachweisen

Sozialkompetenz

- Teamfähigkeit praktizieren (Fähigkeit, miteinander zu lernen, zu arbeiten und zu leben)
- Kontaktfähigkeit und Toleranz entwickeln
- Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess übernehmen
- Probleme und Konflikte erkennen und nach Lösungen suchen
- Offenheit gegenüber anderen Standpunkten, Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln
- Kontakt zu Menschen anderer Kulturen herstellen und pflegen
- Gruppenentscheidungen akzeptieren

Methodenkompetenz

- Lernstrategien entwickeln
- Wissenschaftliche Arbeitstechniken und sachbezogene Verfahren anwenden (eigene Meinungen argumentativ begründen; den Lernprozess reflektieren)
- Informationsmaterial beschaffen, analysieren und auswerten

- Einzel- und Gruppenarbeitsformen praktizieren (Entscheidungen für situationsgerechte Arbeitsweisen treffen; effektiv planen)
- Ergebnisse des Lernprozesses adäquat präsentieren
- Lehr-Lernprozesse reflektieren

Wie diesem Erwerb von Handlungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen in Exkursionen in seinem interdependenten Zusammenhang zu verstehen ist, soll im Folgenden an zwei Schwerpunkten beispielhaft erläutert werden.

Schwerpunkt: Fachwissenschaftliches Lernen bei Exkursionen

Exkursionen als Ort fachwissenschaftlichen Lernens bieten die Möglichkeit, theoretisch im Unterricht entwickelte Fragen zu einem fachwissenschaftlichen oder fachmethodischen Bereich in konkreten Recherchen und Praxisfeldern beobachtend und beschreibend zu verfolgen und die so gewonnenen praktischen Erfahrungen und Ergebnisse dann wieder für den folgenden Unterricht nutzbar zu machen.

Fachwissenschaftliches Lernen ist dabei auf den Erwerb der jeweiligen Fachbegriffe, -inhalte, Zusammenhänge, Theorien und Modelle gerichtet, auf das Beherrschen von Routineverfahren sowie spezieller fachspezifischer Techniken. Fachmethodisches Lernen soll dabei die Fähigkeit vermitteln, fachwissenschaftliche Verfahrensweisen und Wege zu erproben und in Bezug auf fachwissenschaftliche Aussagen in unterschiedlichen Zusammenhängen zu überprüfen. In diesem Sinne sind fachliches und methodisches Lernen komplementär.

Durch die Orientierung auf anwendungsbezogene, lebens- und berufspraktische Aufgabenfelder und durch die Gelegenheit der intensiven Beschäftigung mit einem Lerngegenstand in einem längeren Zeitraum bietet sich in Exkursionen die Möglichkeit zu einer effektiven, fachwissenschaftlich orientierten Lernphase. Die unmittelbare, selbstständige Erfassung und Informationsbeschaffung an Objekten, die im normalen Unterricht i.d.R. durch vereinfachte künstliche Modelle wiedergegeben werden, lassen das Lernen authentischer werden. Lern- und Erkenntnisprozesse können besser durchschaut, Lernziele bewusster wahrgenommen und intensiver verankert werden. Exkursionen erlauben so einen unersetzlichen Zugriff auf den Gegenstand durch Erfahrung.

An einem Beispiel sei dieses näher verdeutlicht: Das Erlernen beschreibender Methoden spielt vor allem bei naturwissenschaftlichen Exkursionen und hier vor allem in den Fächern Geographie oder Geologie eine wichtige Rolle. Nach der theoretischen Beschäftigung mit einem Lerngegenstand in der Vorbereitung der Exkursion wird von den Schülerinnen und Schülern – verbunden mit einer entsprechenden Fragestellung – zunächst verlangt, im Gelände gezielt zu beobachten, zu vergleichen, zu ordnen und zu systematisieren.

Mit dem Wechsel von der Alltagsbeobachtung hin zur wissenschaftlichen Betrachtung ist die Fähigkeit gefordert, Phänomene koordiniert und systematisch zu betrachten, zu abstrahieren und in Protokoll und Zeichnung festzuhalten. Dabei gilt es, für alle Betrachter gleichermaßen gültige und wiederholbare Beschreibungskriterien zu finden. Dieses kann zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und einer produktiven, kritischen Reflexion der wissenschaftlichen Methodik führen, die auch die Grenzen wissenschaftlicher Betrachtung verdeutlichen hilft. Damit einhergehen das Austauschen und das Sprechen sowie das sich Verständigen und Diskutieren in der Gruppe über das jeweilige Beobachtungsobjekt. Diese vor Ort handelnde Auseinandersetzung kann zur Entwicklung und zum Verständnis von Fachsprache beitragen und ermöglicht Einsichten in fachspezifisch funktionale und kausale Zusammenhänge.

Die auf die jeweilige Fragestellung angewendeten fachspezifischen Methoden und Messverfahren und die Auswertungen der dabei gewonnenen Daten können die Beobachtungen systematisieren und zugleich mit dem Umgang mit speziellen Hilfsmitteln vertraut machen sowie das Vorgehen und die Arbeitsweisen eines Faches transparent werden lassen. Darüber hinaus

dienen sie dazu, fachspezifische Handlungsschemata zu verstehen, die für das weitere fachliche Lernen als Fundament dienen.

Bei der Interpretation und Bewertung der Ergebnisse vor dem Hintergrund von sekundären Quellen kann dann die Einordnung der Ergebnisse in vorgegebene Hypothesen und Theorien sowie die Reflexion der benutzten Methoden gelernt werden.

Die methodischen Kompetenzen, die im Rahmen von fachwissenschaftlich orientierten Exkursionen dieser Art erlernt werden können, lassen sich in folgenden Phasen verdeutlichen:

Vorbereitung

- Finden, Sammeln, Auswerten von Informationen
- Umgang mit fachlichen Texten, Daten, Karten, Abbildungen und sonstigem Material

Durchführung

- Umgang mit den jeweiligen fachspezifischen Hilfsmitteln und Methoden
- Wissenschaftliche Verfahren (Beobachten, Messen, Beschreiben) anwenden, Hypothesen bilden, kritisch prüfen
- Wissenschaftliche Sachverhalte in angemessene sprachliche Formulierungen umsetzen
- Einsatz von Lernstrategien, um sich selbstständig neue Inhalte zu erschließen

Nachbereitung

- Gesammelte Daten auswerten und in geeigneter Form darstellen
- Interpretation eigener Arbeitsergebnisse vor dem Hintergrund der jeweiligen Fachliteratur
- Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken
- Auswahl geeigneter Medien und Medienträger
- Schriftliche Protokolle, Berichte, Fotodokumentationen usw. anfertigen
- Mündliche Präsentationen der Arbeitsergebnisse sachgerecht durchführen

So verstanden können Exkursionen zu einem kritisch reflektierten Fachverständnis der Schülerinnen und Schüler beitragen und ihnen Selbstständigkeit und Sicherheit im Umgang mit Inhalten und Methoden vermitteln.

Schwerpunkt: Soziales Lernen bei Exkursionen

Mit dem Blick auf soziales Lernen ergibt sich bei Exkursionen die besondere Chance der Integration von Einzelnen und Teilgruppen, die im schulischen Alltag häufig zu kurz kommt. Das ganz- oder mehrtägige Zusammenleben und die Arbeit miteinander bieten Lernenden und Lehrenden neue Chancen der Begegnung und des Verständnisses füreinander.

Anders als in der Schule und losgelöst von engen zeitlichen Vorgaben können Schülerinnen und Schüler während der Teilnahme an Exkursionen leichter und intensiver mit und von anderen lernen, experimentieren und Erfahrungen sammeln. Exkursionen stellen so eine der wenigen Möglichkeiten dar, Schülerinnen und Schüler über alle Begabungsspektren und Benachteiligungen hinweg umfassend zu fördern und damit in besonders angemessener Weise die Heterogenität der Lernenden zu berücksichtigen. Im gemeinsamen Lernen liegt auch die Chance, sich individuell neu zu erfahren und zu orientieren sowie seine Rolle und Identität innerhalb eines gemeinsamen Lernprozesses neu zu definieren.

Für die Lehrenden eröffnet sich ebenfalls die Möglichkeit, ihre Rolle im Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern zu erweitern, indem sie sich nicht nur als Wissensvermittler betreiben und verhalten, sondern zugleich auch als Partner im sozialen Verbund von Lebens- und Arbeitszusammenhängen erfahrbar werden. Exkursionen lassen auf diese Weise Raum für neue personale Wahrnehmungen im Sinne eines umfassenderen gegenseitigen Verständnisses der handelnden Personen.

Exkursionen ermöglichen damit ein förderliches soziales Lernklima, in dem Schülerinnen und Schüler effektiv kooperieren und zusammenarbeiten können. Sie können so eine gewünschte aktive Rolle im Lernprozess einnehmen, und es eröffnet sich dadurch auch die Möglichkeit, kooperative Lernstrategien langfristig zu sichern. Problemlösungs- und Sozialkompetenz können so gleichermaßen aufgebaut werden und so zu einem positiven Selbstbild der Lernenden beitragen.

Fächerübergreifendes Lernen in Exkursionen

Ein weiterer Aspekt, der bei der Beschäftigung mit Exkursionen verstärkte Beachtung finden sollte, ist das fächerübergreifende Lernen. Es ist darauf gerichtet, die Fachgrenze zu überschreiten, den Ort der eigenen fachwissenschaftlichen Betrachtungsweise im Kontext der anderen Wissenschaften und im Zusammenhang von Gesellschaft und Alltag zu verdeutlichen. Dazu werden die fachspezifischen Perspektiven – ihre je eigenen Methoden, Inhalte und Grenzen – thematisiert und erfahrbar gemacht und andererseits von den ungefächerten Problemen und Gegenständen der Gesellschaft, der Natur und des Alltags her interdisziplinäre Betrachtungs- und Handlungsweisen entwickelt. (vgl. Huber 1997)

Fächerübergreifendes Lernen verknüpft somit in besonderer Weise den Fachhabitus und eine die Grenzen des Faches überschreitende Perspektive. Als Beispiele dafür sind in der letzten Zeit auch interdisziplinäre Wissenschaften wie Kulturwissenschaften, Umweltwissenschaft entstanden. (vgl. Böhme, Scherpe 1996; Friedrich u. a. 1994).

Exkursionen können in besonderer Weise fächerübergreifendes Lernen und Wissenschaft als soziale Praxis erfahrbar machen: Auf jeder, auch der fachorientierten Exkursion sind die Studienobjekte eingebunden in die ungefächerte, soziale, naturale oder alltägliche Realität: Ein historisches Gebäude steht z. B. in einer Naturumgebung oder in einem modernen städtischen Komplex, wird ökonomisch genutzt, dient Alltagszwecken u. ä. Diese Kontexte führen zu fächerübergreifenden Fragen und Betrachtungsweisen.

Indem die Exkursionsteilnehmerinnen und -teilnehmer mit ihren Objekten umgehen, d. h. sie aufsuchen, beobachten, kartieren, zeichnen, über sie mit Menschen vor Ort kommunizieren usw., werden fachübergreifende Qualifikationen gefordert und interdisziplinäre Fragen und Probleme zu Tage gefördert.

Die Begegnung mit Experten vor Ort verstärkt einerseits die Fachperspektive. Andererseits werden durch die ungefächerte Sicht der Ortskundigen Fachgrenzen aufgezeigt, Ausblicke in angrenzende Gebiete gewiesen und neue Fragen über das Fach hinaus angeregt, die auch eine kritische Distanz zum eigenen Fach notwendig machen.

Noch deutlicher kann die fächerübergreifende Perspektive durch eine gemeinsame Exkursion mehrerer Fächer gefördert werden. Der jeweilige Fachhabitus und der Austausch lassen Wissenschaft als soziale Praxis erfahrbar und den Perspektivwechsel möglich werden. So kann bei einer Exkursion in eine mittelalterliche Stadt bei der Betrachtung einer Kathedrale z. B. eine historische, eine kunsthistorisch-ästhetische und eine religionswissenschaftliche Perspektive gewählt und darüber hinaus eine interdisziplinäre kulturwissenschaftliche Position eingenommen werden, wenn Fragen des Alltags (Tourismus, Gebäudeerhaltung) und der Gesellschaft (heutige religiöse und soziale Bedeutung) thematisiert werden. (siehe dazu die Beiträge in Kap. 3).

Ähnlich könnte eine fächerübergreifende naturwissenschaftliche Exkursion in ein Naturschutzgebiet mit den Fächern Biologie, Geographie, Geologie verschiedene Fachperspektiven entfalten und überschreiten in Richtung auf interdisziplinäre umweltwissenschaftliche Fragen und Themen.

Die spezifische Chance und Leistung fächerübergreifenden Lernens im Kontext einer Exkursion besteht also in der handelnden Erfahrung von Perspektivität, Interdisziplinarität, Kon-

textualität und von Wissenschaft als sozialer Praxis bis hin zur Einübung dazu notwendiger Schlüsselqualifikationen.

Exkursionen und Projektunterricht

Auch die Verbindung mit dem Projektunterricht kann Exkursionen neue qualitative Dimensionen eröffnen, indem sie sich von der eher vom Lehrer organisierten oder spaßorientierten Klassenfahrt zu gruppen-, ziel- und produktorientierten Vorhaben entwickeln.

Die Nähe zum Projektunterricht mit seinen eigenen projektdidaktischen Kriterien (vgl. Emer/Lenzen 2002) gibt der Unterrichtsform Exkursion eine verändernde und gestaltende Dynamik. Die beiden Ausgangspunkte – Lebenspraxisbezug und Gesellschaftsrelevanz – beeinflussen nicht nur die Themenwahl und die spezifischen Arbeitsformen, das verstärkt selbstbestimmte, ganzheitliche und kooperative Arbeiten verändert auch die Lehrer- und Schülerrollen und die Zielperspektiven. Produktorientierung und Produktvermittlung gewährleisten einen strukturierten Ablauf und Erfolg der Exkursion.

Die Orientierung an der Projektdidaktik beeinflusst Exkursionen nachhaltig auf den folgenden Ebenen.

Sachebene: Themen der Exkursion können von einzelnen Kleingruppen ausgewählt, geplant, vorbereitet und von Schülern als „Experten vor Ort“ bearbeitet werden.

Beziehungsebene: Es entwickelt sich ein verändertes Rollenverständnis. Die Schülerinnen und Schüler planen, verantworten und gestalten den Unterricht mit, die Lehrenden können die „Meister-Lehrling-Beziehung“ verändern und Verantwortung übertragen. Die Gruppe bekommt für die Erstellung eines Produkts und seine Vermittlung ein wesentlich größeres Gewicht.

Lernzielebene: Nicht das Bestehen einer Klausur steht im Vordergrund, sondern es geht darum, in einer begrenzten Zeit ein Objekt zu erkunden, es zu einem Produkt (Reisetagebuch, Ausstellung, Reiseführer, Film etc.) mit „Mitteilungs- und Gebrauchswert“ (Duncker/Götz 1988) zu verarbeiten sowie es einem betreffenden Publikum (Produkttag, Elternabend, Homepage etc.) zu vermitteln.

Dieses projektypische ureigene Lernziel generiert weitere durch seine Handlungsorientierung: sozialkognitive und politikpropädeutische Kompetenzen (vgl. Edelstein/ Fauser 2001), wie z.B. kooperieren, planen, entscheiden, Probleme erkennen und lösen können.

Vermittlungsebene: Mit der Präsentation von Exkursionsergebnissen können sich weitere Kompetenzzuwächse ergeben: auf der individuellen Ebene durch die soziale Praxis und Anerkennung eine Steigerung der „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 33), auf der kollektiven Ebene die Gestaltung von Schulleben und die Veränderung von sozialer Wirklichkeit. Damit leistet diese Form als gelebte Demokratie auch einen Beitrag zur politischen Bildung.

So werden die Projektorientierung der Exkursion und ihre Produktpräsentation zu einer wirkungsvollen Sonderform der Projektarbeit, die besonders den außerschulischen Lernort favorisiert. Und umgekehrt erfährt die Exkursion eine in verschiedene Richtungen dynamisierende Bereicherung.

Zur Psychodynamik von Exkursionen

Auf Exkursionen zeigen sich auf Grund des mehrtägigen Arbeits- und Lebenszusammenhangs der Lerngruppe oft besondere gruppendynamische Prozesse und Verhaltensmuster, die so im normalen Schulalltag nicht auftreten. Es entwickelt sich eine eigene Psychodynamik, die es zu

berücksichtigen gilt. Welche Bedingungen konstituieren die Psychodynamik einer Exkursionsgruppe?

Bedingungen der Psychodynamik

Die besondere Situation von Exkursionsgruppen ist u. a. darin zu sehen, dass sie angewiesen sind auf das arbeitsteilige, kooperative Handeln der Gruppenmitglieder. Voraussetzung hierfür ist eine gute Kommunikationskompetenz aller und die funktionierende Interaktion zwischen Gruppe und Leitungsperson(en), deren Gelingen die Basis für erfolgreiches Organisations- und Konfliktmanagement ist. Gruppen müssen sich u. a. um ihren Unterhalt sorgen, müssen kooperieren, sich verständigen, Verabredungen treffen, Zeitpläne erstellen und einhalten, Bedürfnisse und Interessen abklären – kurz, sie müssen sich Regeln geben und diese einhalten, und dabei Übereinkünfte und Kompromisse finden, um die Exkursion zufriedenstellend durchführen zu können. [...]⁴

Aspekte der Durchführung ...

[Es folgen die Seiten 31-34]

...bei einer historischen Exkursion

Erkundung

Wenn die Kleingruppen zur Erkundung losziehen, tauchen bei historischen Exkursionen, aber nicht nur hier, gelegentlich Orientierungsprobleme auf.

Eine Gruppe hat sich mit Straßen, Plätzen und Brunnen der antiken und mittelalterlichen Stadt beschäftigt. Die Schülerinnen und Schüler stehen hilflos im Straßengewirr der modernen Stadt und suchen nach den historischen Mustern. Wo ist nun der Cardo (antike Ost-West-Achse)? Was sollen wir zu dem jetzt vollgeparkten Rathausplatz sagen?

Oder die Gruppe mit historischen Sakralbauten sucht die Pieve (Pfarrkirche), es gibt keinen Hinweis an dem Gebäude. Was ist das Tympanon, wo dort die berühmte Darstellung der Himmelfahrt Marias ist und was bedeutet sie? Die Fassade ist teilweise eingerüstet, verwitert. Fragende Blicke. Da ist „Seh-Hilfe“ der Lehrenden notwendig, um die erste Frustration zu überwinden und Aha-Effekte zu erzielen.

Alltagspraktische und soziale Handlungskompetenz

Bei manchen Exkursionen können die Beteiligten an die Grenze ihrer Belastbarkeit stoßen. Das ist im Sinne einer Erlebnispädagogik sicher mit vielen Lernerfahrungen auf alltagspraktischer Ebene verbunden, verlangt aber auch eine sensible Kommunikation zwischen allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Mit dem Fahrrad auf dem Jakobsweg von Burgos nach León in wunderschöner, herber Landschaft, heißer Junisonne auf der Hochebene, die dennoch Berg- und Talfahrten bietet. Die Fahrradkarawane zieht sich weit auseinander. Die beiden Lehrenden bilden den Tross mit einigen Schülern, denen die Mühe der Bergfahrten anzusehen ist und die zudem zum Teil noch mit Rädern ohne Schaltung fahren und immer wieder ermuntert werden müssen (zum Teil auch nonverbal), bis zum nächsten Fahrtziel durchzuhalten. Zu Hause in Deutschland hatten alle in das Fahrradfahren eingewilligt, aber die landschaftlichen und klimatischen Bedingungen unterschätzt. Jetzt vor Ort gilt es für die Lehrenden die Gruppe zusammenzuhalten und durch Unterstützung am Ende der Karawane zum Durchhalten zu ermutigen. Andere,

⁴ Im Folgenden sind die Seiten 16-21 (zur Gruppendynamik) weggelassen, ebenso Großkapitel 2 „Anregungen für die Praxis von Exkursionen“ (die Seiten 22-30) mit Ausnahme von zwei Beispielen zur Durchführungspraxis auf den Seiten 31-32 (historische und geographische / biologische Exkursionen). Das Kapitel „Aspekte der Auswertung und Bewertung“ schließt unmittelbar auf S. 32-34 an.

die in jugendlichem Übermut davoneilen, überschätzen sich. Bei einem abendlichen Ausflug vom Campingplatz in den Ort stürzt eine Schülerin und bricht sich das Schlüsselbein. Sie muss, da kein Krankenhaus vor Ort ist, über 50 km weit nach Leon gebracht werden. Dort muss sie allein in einem Dreibettzimmer mit zwei weiteren, nur Spanisch sprechenden Frauen auskommen. Diese kümmern sich rührend um die der Sprache kaum mächtige Kollegiatin, die einiges dazulernt und sich betreut fühlt.

So kann es bei Exkursionen durch Grenzen der Belastung mancherlei soziale und kommunikative Zusatzerfahrungen geben.

...bei geographischen und biologischen Exkursionen

Fachbezogene Handlungskompetenz

Die noch so sorgfältige Planung eines Untersuchungsvorhabens während der Exkursion schützt manchmal nicht vor Überraschungen, was durch eine flexible Umdisposition der Aufgabenstellung allerdings noch zu einem guten Ende geführt werden kann.

Eine Teilnehmerin, die sich vorgenommen hatte, eine Dokumentation über die Flora in einem Exkursionsgebiet anzufertigen und sich dazu mit einem Pflanzenführer insbesondere über die Bestimmung der Blüten vorbereitet hatte, musste zu ihrer Überraschung feststellen, dass in ihrem Erkundungsgebiet im Sommer Trockenheit herrschte und Blüten nicht zu finden waren. So änderte sie ihre Aufgabe in „Überlebensstrategien von Pflanzen in trockenen Zeiten oder Regionen“ und fertigte eine höchst interessante Arbeit an.

Alltagspraktische Kompetenz

Zuweilen kommt es auch zu kuriosen und unvorhersehbaren Situationen, die besondere Anforderungen an alltagspraktische Kompetenzen stellen.

Ein Teilnehmer wollte Ballast abwerfen und dachte, dass ein unzerbrechlicher und unverwüstlicher Schlafsack gut auch solo einen etwas anstrengenden Abstieg hinunterkäme. So warf er – allerdings unbeobachtet – seinen Schlafsack den steilen Abhang hinunter. Dieser verfang sich aber im Dornengestrüpp und blieb folglich so hängen, dass man ihn zwar noch sehen, aber nicht mehr zurückholen konnte. Der Teilnehmer hatte Glück: es war so warm, dass er für die restlichen Tage der Exkursion mit einer geliehenen Zudecke zu Recht kam.

Muss man von früh morgens bis zum Ende der Mittagsruhe in Venedig auf eine Fähre warten, möchte sich aber möglichst ohne schwere Einkaufstaschen für die Verpflegung der nächsten Tage diese wunderschöne Stadt ansehen, denkt man praktisch, dass das Einkaufen zum Schluss gegen 17 Uhr erledigt werden kann. Nach einem schönen Rundgang stellt man aber fest: Es sind noch alle Geschäfte zu – und der fast einzig geöffnete Kiosk macht das beste Geschäft.

Aspekte der Auswertung und Bewertung

Im Verlauf der Exkursion empfehlen sich schriftliche oder mündliche Feedbackrunden, Gruppen- und Einzelgespräche und Befragungen als kurze Reflexionsphasen insbesondere zur Zufriedenheit der Beteiligten. Dabei kann es darum gehen, ob sich die Schülerinnen und Schüler für ihre Arbeit gut vorbereitet fühlen, ob es Schwierigkeiten bei der Durchführung der Aufgaben gibt, ob die Unterbringung und Versorgung angemessen ist oder der Zusammenhalt der Gruppe funktioniert. Die relativ leicht zu konstruierenden informellen **Evaluationsinstrumente** könnten z.B. sein:

- Ein **Reisetagebuch**, in das nacheinander verschiedene Personen z.B. bemerkenswerte Ereignisse, Problemlösungen und Erfahrungen eintragen.
- Kurze **Selbstbeobachtungsprotokolle** über den eigenen Arbeitsprozess. Über Motivation und Demotivierung, über Erfolge und Misserfolge.
- Ein **Gesprächsleitfaden für Interviews / Einzelgespräche**, wobei die Ergebnisse kurz protokolliert werden können.
- Das **Verlaufsprotokoll** einer durch einen Leitfaden strukturierten Gruppendiskussion mit Vereinbarungen für den weiteren Verlauf der Exkursion.
- Kurze **Fragebögen** zu Kooperation, Arbeitsmöglichkeiten, Gruppenklima, allgemeiner Zufriedenheit u. ä., die schriftlich zu beantworten sind, entweder mit Antwortvorgaben oder mit freien Antworten.

Wichtig ist in jedem Fall, dass die gegenseitigen Rückmeldungen noch während der Exkursion erfolgen, insbesondere um Frustrationen über mangelnde Wertschätzung und/oder Ungleichgültigkeit gar nicht erst entstehen zu lassen.

Für die Leistungsbewertung müssen vor der Exkursion Leistungsindikatoren für die erfolgreiche Teilnahme festgelegt werden. Eine Schwierigkeit kann darin liegen, dass Kompetenzen gefördert werden sollen, die nicht einfach zu messen oder zu bewerten sind. Wenn z.B. sog. dynamische Qualifikationen (vgl. Altrichter, H./Posch, P. 1997, S. 4) wie Verantwortungsübernahme entwickelt werden sollen, setzt dies einen Konsens aller Beteiligten voraus. Zumeist besteht Einvernehmen darüber, dass sich in den gezeigten Leistungen relevante Schlüsselqualifikationen widerspiegeln sollen (vgl. S. 10) und dass sich Kompetenzzuwächse manifestieren können müssen. Diese werden sich bei den einzelnen Exkursionen unterscheiden, so dass es themenbezogene schriftliche oder mündliche Leistungsnachweise geben kann oder organisationsbezogene, handlungsorientierte Ereignisse (Ausstellungen, Vorträge, Reader, Broschüren) oder auch besondere Produkte (Filme, Diavortrag etc), die Lernende als Leistung erbringen können.

Am Oberstufen-Kolleg haben sich als institutionalisierte Leistungsnachweise bewährt:

- der **Reflexionsbogen** über die Exkursion,
- ein **Zertifikat als „Bescheinigung für Projektarbeit“** für eine besondere Leistung, die die geforderte Mitarbeit weit übersteigt und verbunden ist mit einer genauen Beschreibung der erworbenen oder auch gezeigten Kompetenzen,
- ein **Zertifikat über die gelungene praktische Anwendung einer Sprache** bzw. die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz bei Sprachreisen,
- **Exkursionstagebücher**, in denen spezifische Themen und der Prozess der Arbeit dokumentiert werden,
- speziell erarbeitete **Produkte** für einen besonderen Ausstellungstag (Produkttag nach Projektphasen und Exkursionen),
- **Artikel** für die Hauszeitschrift bzw. die Homepage,
- kleine **Untersuchungsberichte** über konkrete „vor Ort“ erkundete Fragen,
- das **Reiseportfolio**, das zur individuellen strukturierten Dokumentation der Exkursion dienen kann.

Ein Hauptaspekt bei der Leistungsbeurteilung ist die Beachtung des hohen Grades der Individualisierung der Leistung, die eine normorientierte Bewertung kaum zulässt. Eine sehr gute Leistung sollte daher sowohl an den Ausgangsmöglichkeiten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden als auch an den auf Exkursionen gegenüber dem Unterricht in der Schule völlig unterschiedlichen Anforderungen im psychosozialen und kognitiven Bereich.

Hier gilt es, angemessene Kriterien zu finden, die bezogen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler einen Maßstab abgeben können. So kann es für jemanden ein großer Erfolg sein, im

Gebirge seine Höhenangst in den Griff bekommen zu haben, wogegen es für einen anderen die größte Leistung ist, sich auf die kulturellen Unterschiede und fremden Lebensstile in der Familie eines anderen Landes erfolgreich eingestellt zu haben. Geforderte kognitive Leistungen, die sich in Form von Berichten oder anderen Ergebnissen dokumentieren lassen, sind dagegen eher nach üblichen (Zensuren-) Maßstäben zu bewerten.

Für die Evaluation der Exkursion ist daher die Verwendung mehrerer, verschiedener Leistungsnachweise ratsam und hilfreich. Sowohl die Dokumentationen und Reflexionen als auch die Produkte und Arbeitsberichte stellen eine sehr gute Möglichkeit dar, die Leistungen und Lernzuwächse zu würdigen, mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ins Gespräch zu kommen sowie abschließend Erfahrungen auszutauschen, insbesondere auch über die gegenseitigen Wahrnehmungen, die sich im Laufe einer Exkursion völlig verändern können.

Literaturverzeichnis⁵

- Altrichter, H. / Posch, P.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck-Wien 1997
- Böhme, H. / Scherpe, K. (Hg.): Literatur- und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle. Reinbek 1996
- Duncker, L. / Götz, B.: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. 2. Auflage, Langenau-Ulm 1988
- Edelstein, W. / Fauser, P.: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission, Heft 96, Bonn 2001
- Emer, W. / Lenzen K-D.: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Hohengehren 2002
- Friedrich, G. / Isensee, W. / Strobl, G. (Hg.): Praxis der Umweltbildung. 2 Bde. Bielefeld 1994
- Hey, B.: Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart 1978
- Huber, L.: Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In: Hänsel, D. (Hg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel 1997

3. Beispiele aus der Praxis des Oberstufen-Kollegs

[Es folgen die Seiten 37-46]

Wolfgang Emer

Historische Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt

Das Mittelalter als fremde Epoche in einer historischen Exkursion zu erkunden, lässt sich am besten an einer von dieser Zeit geprägten Stadt mit vielen historischen Überresten realisieren, z. B. Arezzo. Diese Stadt hat zudem noch den Verfremdungseffekt von Sprache und italienischem Kulturraum.

Eine wissenschaftliche Schlüsseluntersuchung zu italienischen Städten gibt uns W. Braunfels für die toskanischen Zentren an die Hand. Mit seiner Hilfe gelingt der Transfer auf die kleineren Stadteinheiten Arezzo und Sinalunga, die von Arbeitsgruppen in Aspekten erkundet, vor Ort präsentiert und in ihren Ergebnissen zu einer Ausstellung in Bielefeld verarbeitet werden.

⁵ Es werden hier nur Titel angegeben, die im Text bis S. 34 erwähnt werden.

1. Vorbereitung und Konzept

Diese Exkursion ist zwar zusammen mit denen der Fächer Künste und Theologie durchgeführt worden, sie hat daher auch einige inhaltliche Berührungspunkte mit ihnen. Eine fachübergreifende Exkursionsplanung und -durchführung mit diesen Fächern bleibt jedoch ein Desiderat und Aufgabe für künftige Exkursionsvorhaben. Daher wird diese Exkursion hier als fachbezogene vorgestellt. Das Exkursionsziel Arezzo wurde unter mehreren Gesichtspunkten ausgewählt. Die toskanische Stadt ist wie viele andere und bekanntere

- a) eine mit einer sehr langen urbanen Tradition, die bis in die etruskische Zeit reicht. Sie ermöglicht so eine lange Entwicklungslinie von der Antike bis ins Mittelalter und darüber hinaus zu ziehen;
- b) eine Art Prisma für die Entstehung der Neuzeit in Europa (Kapitalismus, humanistische Kultur, modernes Denken), die aus der mittelalterlichen Stadtökonomie, -politik und -baukunst erwachsen ist.
- c) Arezzo ist längst nicht so touristisch überwuchert wie Florenz oder Siena⁶, es hat auf mittlerer Ebene wesentliche Bauelemente und Spuren mittelalterlicher, aber auch antiker Geschichte und bietet u. a. mit dem Amphitheater, dem etruskischen Museum, den Fresken zur Legenda aurea von Piero della Francesca und der Casa Vasari zusätzliche Besonderheiten;
- d) in der Nähe Arezzos liegt ein sehr geeignetes Quartier für eine Schülergruppe mit Selbstversorgung auf einem großen Landgut „La Fratta“ (gehört zu der historisch sehenswerten Kleinstadt Sinalunga), das selbst eine interessante historische Vergangenheit hat.

Die Exkursion in einer Projektphase schließt unmittelbar an den Fachunterricht im Leistungskurs Geschichte mit dem Thema „Lebensformen im Mittelalter“ an, der aus zwei Teilen besteht.

Im ersten, längeren Teil geht es um eine systematisch angelegte Einführung in die vier zentralen Lebensbereiche des europäischen Mittelalters, die als Lebensformen, ausgehend von bestimmten baulichen Erscheinungen, vorgestellt und bearbeitet werden: Dorf (Agrargesellschaft, Landwirtschaft, Bauern); Burg (Adelsherrschaft, Lehnswesen, Ritter); Kirche und Kloster (Christentum, Welt- und Ordensklerus) und schließlich Stadt (Handel und Gewerbe, Bürgertum).

Im zweiten Teil findet eine Vorbereitung auf die als Projekt angelegte Exkursion statt. Dabei steht die Erkundung einer fremden, vom Mittelalter geprägten Region im Mittelpunkt. Inhaltliches Ziel der Vorbereitung ist eine grobe stadt- und regionalgeschichtliche Übersicht und – darin gleichermaßen eingebettet – eine präzisere Erarbeitung der Stadtgeschichte Arezzos unter bestimmten funktionalen Gesichtspunkten, die vom baulichen Erscheinungsbild ausgehen und sich an der Spezialstudie von W. Braunfels⁷ orientieren: Mauern/Befestigungen, Straßen/Plätze/Brunnen, Sakralbauten, Profanbauten und zusätzlich Etrusker/Römer.

Zu diesen fünf Schwerpunkten arbeiten einzelne Themengruppen, deren Aufgabe es ist, auf der Basis des Buches von Braunfels und einschlägiger (Reiseführer-)Literatur die Erkundung vor Ort vorzubereiten. Die Ergebnisse werden in einem Reader festgehalten, der Grundlage der Exkursion ist.⁸

⁶ Das zeigt sich u.a. daran, dass es hier kaum die von Fremdenführern durchgeschleusten Touristentrupps gibt. Außerdem muss man auf Busparkplätzen keine der teuren Gebühren bezahlen wie z.B. in Siena.

⁷ Wolfgang Braunfels: Mittelalterliche Stadtbaukunst in der Toskana. 4. Aufl. Berlin 1979. Die Studie behandelt vornehmlich die Städte Florenz und Siena. Eine Transferleistung für Arezzo ist erforderlich.

⁸ Inzwischen liegen überarbeitete Reader zu Arezzo, Sinalunga und La Fratta vor, die am Oberstufen-Kolleg gegen eine Druckkostengebühr angefordert werden können. Die Tourismusorganisation Pro-Locco von Sinalunga, der wir ein Exemplar schickten, bedankte sich sehr. (Vgl. hier, S. 181).

Auf der fachwissenschaftlichen Ebene werden damit verschiedene Methodenkompetenzen notwendig:

- der Transfer struktureller Grundlinien zur mittelalterlichen Stadt, ihrer politischen, ökonomischen und kulturellen Struktur und Baukunst, wie sie Braunfels für Florenz, Siena und Beispiele aus anderen Städten vorgibt, auf das Untersuchungsobjekt;
- die Verbindung von allgemeinen Lebensformen des Mittelalters und seiner politischen Genese an einzelnen Objekten vor Ort mittels einer „historischen Brille“ (s. Anlage 2) sichtbar zu machen;
- die exakte Objektbeschreibung durch die Lektüre von Reiseführern und Spezialliteratur herzustellen und zu interpretieren; wobei die „historische Brille“ ebenso wie das Methodenblatt „Architektur erzählt Geschichte“⁹ hilfreich sein kann.

Auf der Ebene der sozialen und handlungsorientierten Kompetenzen des Prozesswissens tragen eine Reihe von notwendigen Handlungen zu deren Umsetzung bei:

- die Planung und Abstimmung in der Großgruppe;
- die Kooperation in der Kleingruppe;
- die Lösung von Konflikten;
- die Organisation und Durchführung der Selbstversorgung;
- die sinnvolle Freizeitgestaltung u. a ..

Für die inhaltliche und organisatorische Planung und Begleitung wird zusätzlich eine Planungsgruppe gebildet, die den jeweiligen Realisierungsstand der Vorbereitung mit der gesamten Exkursionsgruppe abstimmt, diese informiert und während der Exkursion die „laufenden Geschäfte“ mitträgt (z. B. Finanzen, Tagesablauf, Selbstversorgungsprobleme).

Sie gibt sich als „Reisebüro“ ein Logo (hier: „Avanti Arezzo“) und leistet praktische und berufsorientierende Arbeit (z.B. Verkehrsämter anschreiben, Infoblätter für die Teilnehmer erstellen, Kostenvoranschläge für die Busse einholen, Gelder einsammeln, Konto führen, Kostenplan erstellen, Essensplan für die Selbstversorgung entwickeln, Ablauf vorschlagen und abstimmen). Diese Arbeit wird den Mitgliedern des „Reisebüros“ nach Abgabe eines Praktikumsberichtes am Ende als Praktikum anerkannt.

2. Der Geschichte begegnen – Die Durchführung der Exkursion

Die Exkursion dauert 10 Tage, wovon zwei Tage als Fahrttage mit jeweiliger Nachtfahrt und ein freier Tag vor Ort abgehen, so dass sieben Arbeitstage bleiben. Der Rest des ersten Tages nach der Ankunft dient der Akklimatisierung, der Versorgung und dem Erkunden von Geschichte und Aktivität des Landguts La Fratta.

Der zweite Tag ist der Kleinstadt Sinalunga gewidmet und orientiert auf den Typus toskanische Stadt. Hier sind im Kleinen deren zentrale Elemente sichtbar: die Wasserversorgung durch einen mittelalterlichen Brunnen, Reste der Stadtbefestigung, die Piazza und der Palazzo Pretorio als Zeichen der Selbstverwaltung der mittelalterlichen Kommune, die große von den Medici eingeweihte Stiftskirche als Zeichen der Herrschaft von Florenz über die Stadt und das über dem Ort thronende Franziskanerkloster.

Die nächsten drei Tage sind im Wesentlichen der Stadt Arezzo gewidmet, die mit einer Stadt im Kleinformat (Sinalunga) und später einer im Großformat (Siena) kontrastiert wird.

Die Literaturlage zur Vorbereitung ist unterschiedlich gut: Während es zu Siena eine Fülle gibt (ausführlich bei Braunfels, viele Reiseführer und Spezialuntersuchungen), bietet Arezzo eine reduzierte Informationsbasis. Von Braunfels wird es nur gestreift, in Toskanaführern gibt es nur knappe Texte, eine für Schüler kaum zugängliche, wissenschaftlich sehr gute „histoire

⁹ Methodenblatt in: Geschichtsbuch Oberstufe, Bd. 1, Berlin 1995 (Cornelsen-Verlag), S. 458-460.

totale“ auf Französisch von Delumeau und nur einen deutschen Reiseführers.¹⁰ Über Sinalunga existiert nur ein spärlicher Reiseführer auf Italienisch und Englisch sowie eine kurze italienische Stadtgeschichte, was jeweils für beide Städte zu eigenen Erkundungen anregt.

Die drei Tage zu Arezzo beginnen zunächst mit einem orientierenden Rundgang mit der Gesamtgruppe. Dann haben die einzelnen Schwerpunktgruppen einen Tag Zeit, ihre Objekte zu erkunden. Dies geschieht im Austausch mit den betreuenden Lehrenden unter der Zielvorgabe, die eigene Präsentation vorzubereiten und zugleich Material für die Ausstellung nach der Rückkehr zu sammeln oder sich inspirieren zu lassen zu fiktiven erzählenden oder szenischen Texten.

Dazu müssen die einzelnen Gruppen zunächst ihre Objekte erkunden, also beispielsweise die unterschiedlichen Stadien der Fortifikationstechnik an Stadtmauer, Toren und Fortezza aufsuchen, fotografieren bzw. zeichnen und zusätzlich ihre persönlichen Eindrücke schriftlich festhalten. Dann folgt die Auswahl für die Präsentation und deren eigentliche Vorbereitung (Aufgabenverteilung in der Gruppe, Stichworte notieren, eventuell szenische Inszenierung vorbereiten). Als Hilfestellung für diesen Teil dienen die im Reader festgehaltenen Ergebnisse aus der Vorbereitung, weitere Spezialliteratur und eine Arbeitsanweisung über den Umgang mit Objekten durch die „historische Brille“. Ergänzend fertigen die einzelnen Gruppen ein Erkundungsprotokoll an, das über die Arbeitsschritte, Beobachtungen und Ideen Auskunft gibt und Grundlage der Gruppenreflexion ist.¹¹

Die eigentliche Präsentation der ausgewählten Objekte, für die ca. zwei Tage vorgesehen sind, findet dann in Abfolge der Schwerpunktgruppen statt. Dabei wechselt die Rolle von Referenten und Zuhörern je nach Objekt. Für die Gruppe Etrusker/Römer gibt es durch das archäologische Museum mit seinen vielen Objekten, das zudem auf dem Gelände des alten Amphitheaters mit seinen gut erkennbaren Resten liegt, viele Möglichkeiten, eigene Akzente zu setzen. Die Gruppe Mauern und Befestigungen kann von der Fortezza und den erhaltenen Stadttoren aus die verschiedenen Befestigungsanlagen von den Etruskern bis in die Zeit der Medici gut veranschaulichen.

Die Gruppe Straßen/Plätze/Brunnen kann das römische Straßensystem mit Cardo und Decumanus ins Mittelalter verfolgen und die Emanzipation des Stadt-Bürgertums an der Piazza Grande sichtbar machen, die von den Geschlechter-Türmen über bürgerliche Repräsentativbauten bis in die Renaissancearkaden als Ausdruck der Herrschaft der Medici verschiedene historische Stufen enthält.

Die Gruppe Sakralbauten arbeitet die typische Dualität von bürgerlicher Pfarrkirche (Pieve Santa Maria) und bischöflichem Dom heraus, der hier in Arezzo aufgrund der Stärke des Bürgertums im Kampf mit dem Bischof relativ klein und randständig ausfällt.

Ebenso lassen sich Baustile und religiöse Entwicklung an den vielen verschiedenen Kirchen aufzeigen: von den gotischen Bettelordenskirchen des Mittelalters zu Renaissance- und Barockbauten verschiedener Provenienz.

Ein besonderer Höhepunkt der Ausstattung von Sakralbauten ist die gemalte *Legenda aurea*¹² in der Franziskanerkirche durch Piero della Francesca. Mittelalterliches Denken und renaissancehafte Gestaltung sind hier verbunden und weisen in eine neue Zeit.

Die Gruppe Profanbauten zeigt die typischen bürgerlichen Bauten der Kommune und einzelner Patrizier auf: Im Palazzo Comunale, Palazzo Pretorio (für die besondere Einrichtung des gewählten Stadtregenten, den Podestà), den Bauwerken einer Bruderschaft (Palazzo dei Laici) und Wohnhäusern einzelner Bürger. Besonders eindrucksvoll ist die immer noch vollkommen

¹⁰ Delumeau, J.-P.: *Arezzo, Espace et Sociétés*, 715-1230. 2 Bde, Paris 1996.

Benci, A.: *Getting to know Arezzo*. Città di Castello 1997.

Martelli, M. / Nibbi, F.: *Arezzo. Historischer Stadtführer*. Arezzo 1989.

¹¹ Historische Brille und Erkundungsprotokoll s. Anlage 2 und 3.

¹² Die Legende vom Heiligen Kreuz von Jacopo da Varagine (1205).

erhaltene Casa Vasari, das Wohnhaus des gleichnamigen Künstlers der Renaissance, in der jeder Raum künstlerisch gestaltet ist.

Diese vielfältige Erkundung Arezzos bietet dann das Vergleichsbild für ähnliche Strukturen in der Großstadt Siena. Diese kann man mit der Bahn von Arezzo bequem erreichen und wählt für eine eintägige Erkundung nur wenige zentrale Vergleichsobjekte aus: Dom und Palazzo Pubblico mit dem weltberühmten Campo, der Piazza des selbstbewussten Bürgertums.

Sehenswert sind dort auch die riesigen Bettelordenskirchen der Franziskaner und Dominikaner und die mittelalterliche Straßeführung sowie frühmittelalterliche innerstädtische Siedlungsformen, die Castellare. Danach sind alle Teilnehmer erschöpft von der Fülle und Größe der Objekte und dem Touristenstrom, den es in dieser Intensität in Arezzo nicht gibt.

Am Ende der Exkursion haben die Teilnehmer dank der Lektüre von Braunfels, ihren eigenen Erkundungen und den Vorträgen der Gruppen ein vertieftes Bild der mittelalterlichen Stadt im Übergang in eine neue Zeit, die als Renaissance zuerst in Italien ihre Blüte entfaltet hat.

3. Auswertung oder was aus einer Exkursion alles werden kann

Am Oberstufen-Kolleg sind die Exkursionen in der Regel in den Projektunterricht eingebaut, so auch die hier vorgestellte Reise. Nach Rückkehr von der Exkursion wurde als Produkt eine Ausstellung erstellt, wozu jede Schwerpunktgruppe das vorbereitete und vor Ort erarbeitete Material und die persönlichen Eindrücke verwendete. So entstand je Gruppe eine Tafel mit „wissenschaftlichen Texten“ zu ausgewählten Objekten, illustriert mit eigenen Fotos, und eine mit „Erfahrungstexten“ (Bericht, Erzählung, Szene), aufgelockert durch Zeichnungen und mitgebrachte Dokumente.

Die Ausstellung wurde am Produkttag (Tag der offenen Tür) am Ende der Projektphase vorgestellt und diente auch dem nächsten Jahrgang als Anregung für eine eigene Exkursion. Eröffnet wurde sie durch eine kleine szenische Darstellung. Ein italienisches Ambiente im Zentrum der Ausstellung mit Caprese und kleinem Vino von La Fratta sorgte für das nötige Flair für die Führungen der Besucher. So entstand ein lebendiger Eindruck des Erlebten für Teilnehmer und Besucher.

Die Evaluation der Exkursion erfolgt einmal durch das unmittelbare Feedback der Besucher, zum anderen durch den „Reflexionsbogen“¹³, auf dem die Kollegiatinnen und Kollegiaten ihre Arbeitsschritte, Leistungen, Lerneffekte und Gruppenbeziehungen reflektieren. Dieser Bogen wird vom Lehrenden kommentiert und bewertet. Eine weitere Bewertungsmöglichkeit ist die „Bescheinigung für Projektarbeit“¹⁴. Sie wird für besondere Handlungskompetenzen denjenigen Kollegiaten ausgestellt, die sich im Projekt bzw. während der Exkursion besonders hervorgetan haben.

Aus den Reflexionsbögen und dem Gruppentagebuch spricht an vielen Stellen die Faszination der für viele Teilnehmer fremden und unbekanntem Welt der italienischen Städte. Es wird auch deutlich – und das ist fast banal, dass die heimische Vorbereitung am Schreibtisch und die Erkundung vor Ort zwei sehr verschiedene Dinge sind: Diese Vorbereitung ist für eine wissenschaftspropädeutische Beschäftigung, die den Anspruch hat, über eine touristische Sightseeing-Tour hinauszugehen, unerlässlich. Aber sie lässt sich nicht vergleichen mit der Entdeckerfreude vor Ort. Dass beides notwendig ist, stellt sich erst im Lernprozess heraus, wenn nämlich die eigentlich „stummen“ Bauwerke aufgrund der Vorkenntnisse zum Reden gebracht werden, wenn also beispielsweise die Entwicklung der Palazzi aus den Turmhäusern nachvollziehbar wird.

¹³ s. S. 139f. dieses Bandes [hier nicht abgedruckt, aber in Dok. 18, S. 218 des vorliegenden Anhangs].

¹⁴ s. S. 141 dieses Bandes [hier nicht abgedruckt, aber in Dok. 18, S. 220 des vorliegenden Anhangs].

Die Beschränkung auf einen Ort ermöglicht erst, dass sich Kollegiatinnen und Kollegiaten auf Objekte intensiver einlassen können, Zeit für wirkliche Erkundung und damit verbundene Entdeckungen haben. Sie erhalten damit auch die Gelegenheit zu selbstständiger Arbeitsweise und die Möglichkeit zu forschendem Lernen. Deshalb haben wir unser Exkursionskonzept umgestellt, da wir in früheren Jahren meist mehrere Orte besucht hatten und mit dieser tendenziell touristischen Form zunehmend unzufrieden waren. Dass die neue Form auch auf die Zustimmung der Kollegiatinnen und Kollegiaten stößt, lässt sich den Erkundungsprotokollen und den Reflexionsbögen entnehmen. Dabei stellt sich auch heraus, dass neben der Faszination das schwer oder gar nicht enträtselbare Fremde steht, was sich in besonderer Weise an Sakralbauten zeigt: Die Entschlüsselung der Symbolik oder biblischer Gestalten ist häufig eine deutliche Überforderung, die bei der Präsentation in Hilflosigkeit oder Desinteresse umschlägt. Hier kann nur deutliche Reduzierung und Exemplarität Abhilfe schaffen. Überhaupt wird fast durchweg von den Kollegiatinnen und Kollegiaten zurückgemeldet, dass die Führungsaufgaben eine besonders hohe Anforderung bedeuten, gleichzeitig aber ein hohes Maß an Erfolgsgefühl vermitteln, es „geschafft“ zu haben.

Aus der Sicht des Lehrenden stellt sich noch ein anderes Problem: Die Fokussierung auf Bauwerke als historische Zeugnisse macht es manchmal schwer, die damit verbundenen Menschen und deren Lebenswelt zu erkennen. Eine Lösung für dieses Problem kann die Verwendung schriftlicher Zeugnisse bieten, die auch vor Ort vorgelesen werden können, oder die Einbeziehung historischer Personen der Stadtgeschichte in die Präsentation der Objekte.

Insgesamt lässt sich als Fazit feststellen, dass die Mischung aus Handlungsorientierung, selbstständigem Arbeiten und Reflexion im Sinne eines Geschichtsunterrichts in demokratischer Absicht trotz der angedeuteten Schwierigkeiten einen geeigneten Rahmen in der fremden Region findet und von den Kollegiatinnen und Kollegiaten sehr geschätzt wird.

Im Anschluss an die Projektphase hat eine kleine neue Projektgruppe beim Wettbewerb des Landesinstituts in Soest „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ teilgenommen, einen Preis sowie finanzielle Unterstützung erhalten und damit drei Reiseführer erstellt: zu Arezzo, La Fratta und Sinalunga. Besonders die Kleinstadt Sinalunga zeigte im Anschluss großes Interesse an der Broschüre, weil es der erste Reiseführer auf Deutsch war (siehe Anlage 1). Eine Kollegiatin, die nebenbei für ihre Heimatzeitung schrieb, hat dort einen Zeitungsbericht verfasst und damit ihre journalistische Kompetenz weiterentwickelt. Eine weitere Kollegiatin hat für das Landesinstitut und für die Schulzeitung eine kleine Auswertung geschrieben.

Literatur

- Amministrazione Comunale (Hg.): Sinalunga – guida turistica, Siena 1992
 Architektur erzählt Geschichte (Methodenblatt). In: Geschichtsbuch Oberstufe, Bd.1, Berlin 1995. S. 458-460
 Benci, A.: Getting to know Arezzo, Città di Castello 1997
 Braune, M.: Türme und Turmhäuser in der Toskana, Berlin 1983
 Braunfels, W.: Mittelalterliche Stadtbaukunst in der Toskana, 4. A. Berlin 1979
 Delumeau, J.-P.: Arezzo, Espace et Sociétés, 715-1230, 2 Bde. Paris 1996
 Gengaroli, G. u.a.: Sinalunga. Storia di una comunità, Sinalunga 1981
 Guastaldi, A. u.a.: La Fratta, Siena 1996
 Le Mollé, R.: Georgi Vasari. Im Dienste der Medici, Stuttgart 1998
 Martelli, M./Nibbi, F.: Arezzo. Historischer Stadtführer, Arezzo 1989
 Schomann, K.: Kunstdenkmäler in Italien: Toskana, Darmstadt 1990
 Zimmermanns, K.: Toscana. Das Hügelland und die historischen Stadtzentren, 9. A., Köln 1986

Anlage 1

Sinalunga, 21 giugno 2002

Spett.le **UNIVERSITA' BIELEFELD**
Oberstufen-Kolleg
Universitasstr. 23
Postfach 100131
33501 BIELEFELD

alla c.a. Preg.mo Prof. **Wolfgang Emer**

Pregiatissimo Professore Wolfgang Emer,
la Pro-Loce di Sinalunga è veramente onorata che un gruppo di studio dell'Università di Bielefeld si occupi del nostro territorio, andando a riscoprire i luoghi, le vicende storiche e le tradizioni che spesso si stanno perdendo.

Siamo grati dei lavori svolti che analizzano in modo critico e puntuale gli aspetti di Sinalunga e del territorio, e forniscono un valido esempio anche per studiosi di storia locale.

Il materiale che ha portato, come frutto degli studi affrontati, dimostra una particolare dedizione per l'argomento e un'amore per la zona, per questo la Pro-Loce di Sinalunga si impegna affinché gli elaborati della Vostra università siano pubblicati e visibili sulle nostre pagine web, in modo che ne possano usufruire storici italiani, stranieri, e visitatori di lingua tedesca.

Distinti saluti

Il Presidente

Giuliana Biribò

Anlage 2

Die drei Brillen für historische Objekte oder wie man als Historiker mehr und tiefer sieht als der Laie

- 1. Brille:** Historische Oberfläche und Erscheinung **(Phänomenologie)**
- topographisch
 - Form / Aussehen / Komposition
 - Besonderheiten
 - Stil und Material
 - Eindruck
- 2. Brille:** Historischer Untergrund **(Kausalgenese)**
- Alter bestimmen
 - epochal einordnen
 - Entstehungszusammenhang
 - Anlass
 - Ursachen
 - Urheber
 - Kosten / Folgen
 - Kontrastrahmen (wozu im Gegensatz?)
 - Ereignisgeschichte: was geschah hier?
- 3. Brille:** Historischer Tiefgrund **(Funktion)**
- politische
 - ökonomische
 - ideologische etc.
 - kulturelle
 - gesellschaftliche Bedeutung und Funktion (damals, evtl. heute)

Anlage 3

Erkundungsprotokoll (Muster für historische Exkursionen)

1) Begegnung mit dem Objekt

Notizen für den Vergleich zwischen Vorkenntnissen und Realität

2) Subjektive Eindrücke

3) Ergebnisse eines Interviews

4) Optische Erkundung

z. B. Skizze eines Details, Kartierung (z. B. Eintragen in Stadtplan), Fotos (welche gemacht, wovon?) und Materialsammlung (Postkarten, Prospekte, Broschüren etc.) vor Ort

5) Ideen für ein Produkt

z. B. eine Erzählung, eine Interpretation, eine Szene schreiben, eine Begegnung/ Interview mit einer bedeutenden historischen Persönlichkeit Arezzos erfinden in Bezug auf das Objekt (hier nur erste Notizen)

Dokument 17

aus: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – Demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik. Ludwigsfelde (LISUM Berlin-Brandenburg) 2007, S. 51-73. [Anhang gekürzt]¹

Emer, Wolfgang / Steiner, Wolfgang:

Demokratiepädagogik und Projektlernen

Demokratie und Projektdidaktik – eine ganz spezielle Beziehung

1.1. Projekt- und Demokratiebegriff

„Demokratie ist ein Projekt, das sich ständig selbst neu generiert.“²
(Wolfgang Edelstein 2005)

Demokratie wird in diesem Zitat nicht im engeren Sinne als Regierungsform verstanden, sondern im weiteren Sinne als Lebensform. Die dafür inzwischen klassische Formulierung aus dem Jahre 1916 stammt von dem amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“³

Diese Lebensform wird nun als „Projekt“ bezeichnet – und damit sind wir schon beim Kern unseres Themas: Wenn Demokratie als ein sich ständig erneuerndes Dauerprojekt beschrieben werden kann, dann bedeutet „Demokratie-Lernen“ zugleich auch „Projektlernen“. Demokratiepädagogisch orientierte Projektdidaktik wäre dann die Kunst, das einzelne Projekt so zu gestalten, dass darin zugleich Demokratie gelernt und erlebt werden kann.

Ein Blick auf die nach wie vor schillernde und mehrdeutige Verwendung des Projektbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch und im besonderen pädagogisch-didaktischen Zusammenhang zeigt indes, dass ein demokratiepädagogisch orientiertes Verständnis von Projektlernen in der schulischen Praxis und in der Lehrerbildung keineswegs selbstverständlich ist.⁴ Diese Seite der Diskussion um Projektlernen hat durch den Wettbewerb Demokratisch Handeln und nicht zuletzt durch die Erfahrungen und Ergebnisse des BLK-Programms Demokratie lernen und leben⁵ neue Impulse bekommen, deren Transfer ins Schulsystem und in die Lehrerbildung eine wichtige Aufgabe der nächsten Jahre darstellt. Die in den letzten Jahren zunehmende Akzeptanz und Adaption des Projektlernens in Lehr- und Bildungsplänen zwingt zuneh-

¹ Im Anhang dieses Dokuments wurden einige Anlagen weggelassen, da sie auch in Dok. 18 zu finden sind. Im einzelnen wird jeweils darauf hingewiesen. Eine Dopplung einzelner Materialien mit denen bei Emer/Lenzen 2009, S. 206ff. wird nicht vermieden.

² Prof. Dr. Dr. Wolfgang Edelstein im Gespräch mit Reinhard Kahl am 25.10.2005 auf einer Veranstaltung des BLK-Projekts Demokratie lernen & leben im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Thema des öffentlichen Gesprächs: Was heißt eigentlich Demokratie in der Schule?

³ John Dewey, Demokratie und Erziehung (1916), Weinheim/Basel 1993, S.121.

⁴ Vgl. etwa die Kontroverse um den Projektbegriff in: PÄDAGOGIK 7/8, 1993 oder Dagmar Hänsel, Handbuch Projektunterricht, 2. Aufl., Weinheim/Basel 1999, S. 54ff., die vier verschiedene pädagogische Projekt-konzepte unterscheidet. Interessant auch der Anspruch der „Entideologisierung des Projektgedankens“ (sprich: die Zurückdrängung des demokratiepädagogischen Anspruchs) bei H. J. Apel/M. Knoll, Aus Projekten lernen, München 2001.

⁵ Näheres im Internet unter www.demokratisch-handeln.de und www.blk-demokratie.de.

mend dazu, genauer hinzuschauen, was damit eigentlich gemeint ist und in der Praxis betrieben wird.

Die umlaufenden Begriffe von Projektlernen und Projektunterricht lassen sich ziemlich deutlich zwei Grundauffassungen zuordnen: Die eine sieht im Projektlernen eher inhaltsneutral ein Instrument, eine besondere Unterrichtsmethode oder ein bestimmtes formales Verfahren zur Problemlösung und beschränkt sich darauf. Die andere schreibt dieser Lernform normativ eine besondere Rolle bei der Entwicklung der Individuen zu mündigen Bürgern und der Demokratie als Lebensform zu.

Die erste Auffassung ist mit einem Leitbild von Schule vereinbar, das Schule eher als eine besondere Form von (Lehr-)Betrieb betrachtet. Schule als gesellschaftliche Institution und Sozialisationsagentur für die nachwachsende Generation wird hier eher hin- als kritisch in den Blick genommen.

Die zweite Grundauffassung geht demgegenüber davon aus, dass Schule als Institution insgesamt neu gedacht werden muss.⁶ Sie braucht „entgegenkommende Verhältnisse“ (J. Habermas), die sich eher an Leitbildern wie „Schule als Polis“ (H. v. Hentig) oder „Just Community“ (L. Kohlberg) orientieren, d.h. Schule als einen, wenn nicht den zentralen Lernort für Demokratie verstehen.

Die Geister scheiden sich dabei projektdidaktisch an genau der Stelle, wo es um die Reflexion der individuellen und gesellschaftlichen Relevanz des einzelnen Projekts durch alle Projektbeteiligten – Projektleitung wie Teilnehmer – geht. Das zeigt sich z.B. an der Bedeutung, die den drei folgenden Fragen zugemessen wird:

1. Welche Rolle spielt die Formulierung individueller Forschungsfragen, die den persönlichen Sinn bewusst macht (was hat das mit mir zu tun?) und damit eine wesentliche Voraussetzung für die Motivation der beteiligten Individuen schafft (Selbstwirksamkeitsaspekt und Lebenspraxisbezug)?
2. Wie ist dieses persönliche Moment verknüpft mit einer für die soziale Umgebung relevanten Frage- oder Problemstellung (Gesellschaftsaspekt)?
3. Sieht die Projektgruppe ihre Arbeit als aktiven Beitrag zur Lösung dieser Frage? (Partizipationsaspekt)?

Wenn diese drei inhaltlichen Fragen im jeweiligen Projektprozess eine zentrale Rolle spielen, dann handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um ein demokratiepädagogisch bedeutsames Projekt. Wenn demgegenüber verfahrenstechnische und formale Fragen und Begriffe wie Effizienz, Auftragserfüllung, Zeit- und Projektmanagement die Hauptrolle spielen, dann tritt die demokratiepädagogische Bedeutung zwar nicht zwangsläufig, aber doch tendenziell eher in den Hintergrund.

Ein formal effizientes Projektmanagement garantiert also keineswegs den demokratiepädagogischen Ertrag eines Projekts, also einen Zuwachs an Orientierungswissen, Prozesswissen, Partizipationsfähigkeit und demokratischer Handlungskompetenz. Umgekehrt gilt aber genauso: Demokratiepädagogisch ambitionierte Projekte brauchen ein gutes Projektmanagement, um im Sinne ihrer eigenen Ziele erfolgreich zu sein.⁷

⁶ Vgl. z.B. Hartmut von Hentig, Die Schule neu denken, München 1993, die Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995 oder das Gutachten zum BLK-Programm Demokratie lernen & leben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der BLK-Kommission, Heft 96, Bonn 2001.

⁷ Dabei können neuere Internet-Programme wie Schola 21 der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung außerordentlich hilfreich sein. Näheres unter www.schola-21.de.

1.2. Projektgestaltung

Allen Projekten gemeinsam ist ihr experimenteller Charakter als „offene“ Lernform.⁸ Prozess und Produkt, Weg und Ziel sind gleich wichtig für das Lernen, gelernt wird *by doing* oder genauer *learning by thinking about what we are doing*.

Die knappste Formulierung stammt auch hier von Dewey selbst, der von „denkender Erfahrung“ spricht und damit auf die für erfolgreiches Lernen notwendige Verbindung von Reflexion und Handeln verweist.⁹

Vom Akzent des angestrebten Ergebnisses her gesehen lassen sich idealtypisch zwei Projekttypen unterscheiden:

1. Projekte, die vorrangig auf Orientierungsgewinn und das bessere Verständnis komplexer Zusammenhänge gerichtet sind. Die Beteiligten streben für sich und die Öffentlichkeit, der sie ihre Ergebnisse präsentieren, eine höhere Qualität des Verstehens von Problemen an, auf dessen Grundlage neue Einsichten gewonnen und Handlungsvorschläge formuliert werden können. Der klassische Typus ist hier das Erkundungsprojekt und eine dazu gehörende öffentliche Veranstaltung, auf der die Ergebnisse mithilfe von Medien wie Zeitung, Ausstellung, Broschüre, Power-Point-Vortrag, Website, Film, Theaterszenen u.a. präsentiert und diskutiert werden.
2. Projekte, die vorrangig auf direkte praktische Problemlösung gerichtet sind und dafür hilfreiche Gegenstände und Strukturen herstellen und betreiben: Der Bau einer Wetterstation, die Organisation von Unterstützung für alte oder behinderte Menschen, die Umgestaltung des Schulhofes für aktive Pausen, der Bau eines Abenteuerspielplatzes in Kooperation mit der benachbarten KITA, die Produktion von Windkraft- oder Solaranlagen für die eigene Schule und/oder für eine Partnerschule in Afrika, die Organisation eines Sponsorenlaufs für einen sozialen Zweck, die Gründung einer Schülerfirma für fairen Handel mit Produkten aus Entwicklungsländern usw. Auch ästhetische Projekte wie die Erarbeitung und Auf-führung eines Theaterstücks, die Organisation eines Konzerts, eines Bandfestivals oder einer Kunstausstellung gehören in diese Kategorie, da sie einen direkten Beitrag zur Verbesserung der Qualität des Zusammenlebens in der Schule, im Stadtteil oder in der Gemeinde darstellen.

In der Praxis kommen beide Typen in den verschiedensten Mischungen vor, je nachdem, welche Rahmenbedingungen und Zeiträume zur Verfügung stehen und welche schulischen Vorgaben berücksichtigt werden müssen.

Zur Planung und Beschreibung der einzelnen Schritte oder Phasen des Projektverlaufs gibt es in der Literatur verschiedene Ansätze, z. B.:

- Sieben „Komponenten“ bei Karl Frey¹⁰,
- einen „Handlungsfahrplan“ mit vier Schritten bei Dagmar Hänsel¹¹,
- eine Kombination dieser vier Schritte mit spezifischen Merkmalen eines Projekts bei Johannes Bastian und Herbert Gudjons¹²,
- die Darstellung eines Projektverlaufs in 21 Schritten mit jeweils zugeordneten methodischen Tipps bei Monika Jostes und Reinhold Weber¹³,

⁸ Hier folgen wir Dagmar Hänsel (a.a.O., S.62), die ihren Projektbegriff als Rekonstruktion des Ansatzes von Dewey und das einzelne Projekt als „pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit“ begreift.

⁹ Vgl. Dewey (1916), a.a.O, S. 201f. Siehe auch Martin Speth, John Dewey und der Projektgedanke, in: Bastian/Gudjons/Schnack/Speth (Hg.), Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 1997, S. 19ff.

¹⁰ Karl Frey, Die Projektmethode, Weinheim/Basel, 6.erg. Auflage 1995.

¹¹ A.a.O., S. 82ff.

¹² J. Bastian, H. Gudjons, Das Projektbuch II, 3. Auflage, Hamburg 1998, S. 28ff.

¹³ M. Jostes, R. Weber, Projektlernen, 2. Auflage, Köln 1992.

- sieben Phasen eines idealtypischen Projektverlaufs mit jeweils zugeordneten methodischen Schritten und Kompetenzen bei Wolfgang Emer und Klaus-Dieter Lenzen¹⁴.

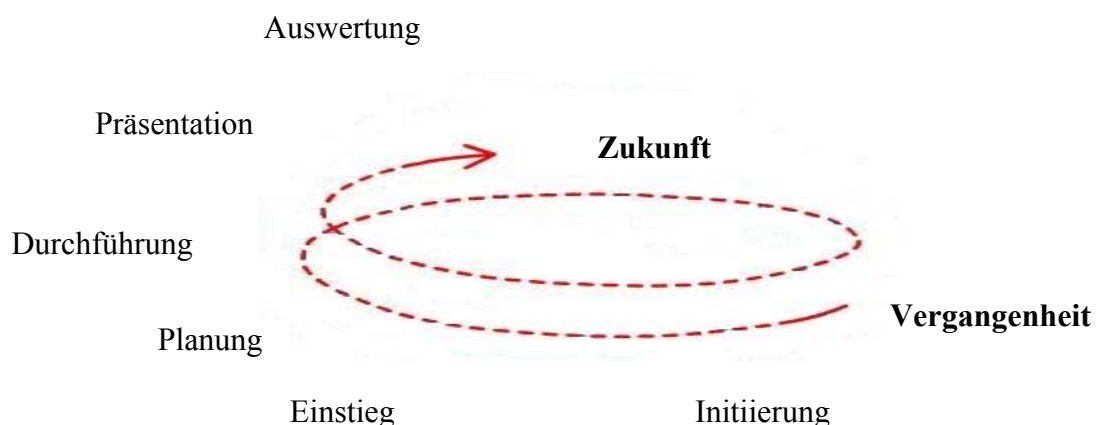
Wir orientieren uns einerseits an dem Modell von Emer/Lenzen, das sich aus der immer wieder reflektierten und dokumentierten Projektpraxis der Laborschule und des Oberstufenkollegs Bielefeld von 1974 bis heute entwickelt hat, andererseits an den langjährigen Erfahrungen aus der Hamburger Lehrerfortbildung.

Letztere zeigen, dass in der Anfangsphase eines Projekts die explizite Formulierung individueller Forschungsfragen besonders wichtig ist. Sie stärkt die Aufmerksamkeit für den Lerngegenstand und die bewusste interessengeleitete Teilnahme an der internen Auseinandersetzung über die gemeinsame Aufgabe in der Kleingruppe, die in eine gemeinsame Forschungsfrage münden soll. Die Funktion dieses methodischen Details besteht darin, den Anschluss der Vorerfahrungen, des Vorwissens und der vorhandenen Einstellungen, also die vielfältige Verknüpfung der inneren Ausgangssituation der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an das Projekt und damit die Motivation zu sichern. Hier vollzieht sich „denkende Erfahrung“ durch sorgfältige Reflexion der Situation und der Voraussetzungen der sich konstituierenden Projektgruppe.¹⁵

Entscheidend für die Einstiegs- und Planungsphase eines Projekts sind demnach fünf Schritte:

1. Die Ausgangssituation möglichst genau in den Blick nehmen.
2. Individuelle Forschungsfragen formulieren.
3. Sich in Kleingruppen auf eine gemeinsame Forschungsfrage einigen.
4. Sich einen Überblick über die Ausdehnung und die Grenzen des Forschungsgebiets, die potentiellen Handlungsmöglichkeiten und die der Gruppe verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen verschaffen.
5. Auf dieser Grundlage einen ersten Handlungsplan (Projektskizze) erstellen.

Der Gesamtprozess eines Projektes mit allen sieben Phasen kann mit dem bewussten Durchlaufen einer Windung in einem (lebenslangen) Spiralcurriculum verglichen werden:



¹⁴ W. Emer/K.-D. Lenzen, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, 2. Auflage, Hohengehren 2005, S. 120ff. Siehe auch die Kopiervorlage am Ende dieses Beitrags.

¹⁵ „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen *tun*, und das, was wir von ihnen *erleiden*, nach rückwärts oder vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen.“ (Dewey, a.a.O., S. 187). Es geht um die Rekonstruktion der Erfahrung persönlicher und sozialer Art als Voraussetzung eines Lernprozesses, der dem Einzelnen durch die Beantwortung der Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ den persönlichen Sinn der in Angriff zu nehmenden Tätigkeiten bewusst macht.

Dabei werden vielfältige Kompetenzen weiterentwickelt, die sich alle den drei Schlüsselkompetenzen des OECD-Projektes DeSeCo für ein erfolgreiches Leben in einer demokratischen Gesellschaft zuordnen lassen: Autonome Handlungsfähigkeit, interaktive Nutzung von Medien und Handeln in heterogenen Gruppen.¹⁶

Die Fähigkeit, Projekte in diesem Sinn zu initiieren und mitzugestalten, ist ein zentraler Teil demokratischer Handlungskompetenz. Sie kann sich nur durch „denkende Erfahrung“ weiterentwickeln, d. h. durch praktische Partizipation an konkreten Projekten sowohl in der Teilnehmer- als auch in der Leitungsrolle.

Eine demokratiepädagogisch orientierte Lehrerbildung muss daher in allen Phasen des beruflichen Lernens, an der Universität, im Referendariat und in der Lehrerfortbildung Lernarrangements anbieten, in denen Projektkompetenz durch reflektierende Teilnahme an Projekten erworben werden kann. Die aus unserer Sicht dringend nötige Professionalisierung des schulischen Projektlernens als Teil einer demokratischen Schulkultur wird dann im Alltag der Schulen nach und nach und mit immer besseren Beispielen folgen.

Von dieser Hoffnung beflügelt, haben wir mit dem Modul Projektdidaktik 2005 und 2006 ein experimentelles Fortbildungsprogramm angeboten, das nach dem Prinzip der „denkenden Erfahrung“ aufgebaut war. Das folgende Kapitel berichtet darüber.

2. Projektlernen im Projekt

Die folgende Darstellung reflektiert den tatsächlichen Ablauf des Moduls am oben dargestellten Spiralmodell eines idealtypischen Projektablaufs. Dieses Verfahren erscheint uns als Hilfe bei der Rekonstruktion der gemachten Erfahrungen für alle Beteiligten nützlich und auf andere Projektsituationen übertragbar (Transfer). In unserem Fall ließen die gegebenen Rahmenbedingungen in den einzelnen Phasen allenfalls eine projektorientierte Vorgehensweise zu, insbesondere was die Balance zwischen vorgegebener Struktur und Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Projektgruppe betrifft. Wie bei jedem echten Projekt war auch hier die sorgfältige Analyse der Ausgangssituation und der in ihr erkennbaren Handlungsmöglichkeiten eine zentrale Voraussetzung der vorauslaufenden didaktischen Planung.

Unsere eigene experimentelle Forschungsfrage als Modulverantwortliche lautete: Wie kann ein demokratiepädagogisch orientiertes Lernarrangement aussehen, das berufserfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen einen Zuwachs an Projektkompetenz ermöglicht?

2.1 Vorüberlegungen und Initiierung

„Das Modul soll deutlich machen, dass eine demokratische Schul- und Lernkultur eine spezifische Mischung der großen Unterrichtsformen Lehrgang, Training und Projekt braucht.“¹⁷

¹⁶ „Welche Kompetenzen sind für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende demokratische Gesellschaft wichtig?“ Dies war die Ausgangsfrage des OECD-Projektes Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). In der 4jährigen interdisziplinären Projektarbeit entwickelte DeSeCo einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Definition und Evaluation von Schlüsselkompetenzen aus einer zukunftsgerichteten, gesamtgesellschaftlichen Perspektive, der 2005 veröffentlicht wurde. Dabei wurden drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen entwickelt, die für die Persönlichkeitsentwicklung und für eine aktive, verantwortungsvolle Teilnahme in der Wirtschaft und Gesellschaft im Einklang mit gesamtgesellschaftlichen Zielen als zentral erachtet werden: 1. Autonome Handlungsfähigkeit, 2. Interaktive Nutzung von Medien und 3. Handeln in heterogenen Gruppen. Mehr unter http://www.institutfutur.de/tagung/files/beitraege/Rychen_ppt.pdf.

¹⁷ Aus dem Konzeptpapier für die Vorstellung des Moduls im Februar 2004 im LISUM Brandenburg. Die Unterscheidung der Unterrichtsformen orientiert sich an den bekannten Einteilungen von Wolfgang Klafki (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Basel 1985) bzw. Hilbert Meyer, (Unterrichtsmethoden, 2 Bde., 6. Aufl. Frankfurt 1994).

Da das Modul einerseits als Baustein eines demokratiepädagogisch orientierten Multiplikatorenprogramms tauglich sein, andererseits selbst die Form eines Projektes haben sollte, stellte sich von vornherein die Frage, welche spezifische Mischung dem Modul selbst angemessen wäre, damit über „denkende Erfahrung“ nicht nur ein Zuwachs an Bescheidwissen, sondern auch an Handlungskompetenz entstehen könnte.

Wir als Modulverantwortliche haben uns dafür entschieden, Lehrgangs- und Trainingselemente in einem Grundlagenseminar mit einem selbst erlebten Erkundungsprojekt zu verbinden. Als Erkundungsorte (Forschungsgebiet) schlugen wir vor, eine oder mehrere Reformschulen auszuwählen, an denen Projektarbeit und ihre schulischen Rahmenbedingungen selbst zum Gegenstand der Erkundung und des Forschungsinteresses werden könnten. Favoriten waren dabei die von Hartmut von Hentig bereits 1974 gegründeten Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufenkolleg. Inhaltlich sprach für diese Wahl sowohl die langjährige und über Selbstevaluation und begleitende Forschung reflektierte Projekterfahrung dieser Einrichtungen als auch die Tatsache, dass beide nach einem demokratiepädagogisch hochrelevanten Leitbild arbeiten: Schule als Polis. Praktisch-organisatorisch sprach dafür, dass die Vorbereitung eines Erkundungsprojekts hier am leichtesten machbar erschien. Prinzipiell hätte es aber zu Beginn auch die Möglichkeit gegeben, dezentral in mehreren Forschungsgruppen verschiedene Reformschulen mit Projektpraxis wie z. B. die IGS Flensburg, die GS Hohlweide in Köln, die Max-Brauer-Schule in Hamburg oder die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden zu erkunden.¹⁸

Diese vorlaufenden Überlegungen mündeten in ein Konzeptpapier, das interessierten Personen aus dem Kreis der künftigen Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik im Februar 2004 vorgestellt wurde. Die **Projektinitiative** war damit gestartet.

2.2 Der Einstieg

Da das gesamte Multiplikatorenprogramm mit insgesamt elf Modulen vom LISUM aus zentral organisiert wurde, dauerte es einige Zeit, bis die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer und die Zeiträume feststanden.

Die Projektgruppen des Moduls Projektdidaktik für 2005 und 2006 bestanden aus 8 bzw. 7 Männern und 14 bzw. 17 Frauen aus jeweils 10 verschiedenen Bundesländern, überwiegend Lehrkräfte aus allen Schulformen, dazu wenige Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Schulleitungsmitglieder, Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte, einige Fortbildnerinnen und Fortbildner und uns beiden als Verantwortliche. Es handelte sich also bei beiden Durchgängen um zwei außerordentlich heterogene Gruppen, deren Mitglieder in ihrem beruflichen Alltag nur wenige bis gar keine gemeinsamen Handlungszusammenhänge, verschiedene Vorerfahrungen, verschiedene Vorverständnisse und dementsprechend verschiedene Erwartungen hatten. Das war eine echte didaktische Herausforderung, weil ja alle am Ende etwas für ihr individuelles Handlungsfeld Brauchbares mitnehmen sollten.

Die Grundlagenseminare lagen an Wochenenden im März 2005 im LISUM bzw. 2006 in der Reinhardswaldschule und dauerten jeweils zweieinhalb Tage. Die Erkundungsprojekte fanden Donnerstagabend bis Samstagmittag im Juni 2005 bzw. 2006 jeweils vor Ort in Bielefeld statt.

Um bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern frühzeitig eine Reflexion über die eigene Lernausgangslage in Gang zu setzen und uns einen ersten Überblick über das Interessenprofil der einzelnen Mitglieder der Lerngruppe zu verschaffen, schrieben wir ihnen einige Wochen vor dem Seminartermin einen Brief mit einem Fragebogen, der das Handlungsfeld im beruflichen Alltag, die bisherigen Erfahrungen mit Projektlernen und die individuellen Wünsche und Erwartungen an das Modul mithilfe eines detaillierten Rasters abfragte.

¹⁸ Es wäre sehr reizvoll, bei anderer Gelegenheit einmal diese Variante zu erproben. Denkbar sind z. B. gemischte Projektgruppen aus Lehramtsstudenten, Referendaren und Lehrern in einem Kooperationsprojekt zwischen Universität und Lehrerfortbildung.

Die entsprechende Passage aus dem ersten Brief 2005 lautete wie folgt:

„Das Ziel der vor uns liegenden Veranstaltung zur Projektdidaktik ist, dass jede/r einen oder mehrere Anknüpfungspunkte für das eigene Handlungsfeld findet und mit möglichst konkreten Ideen und Plänen für die praktische Umsetzung der erhaltenen Anregungen die Fortbildung abschließen kann.

Wir als Moderatorenteam wollen frühzeitig Kontakt mit Euch/Ihnen aufnehmen, damit wir die Ausgangslage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angemessen in die Feinplanung einbeziehen können (beteiligende Planung ist schließlich ein zentrales projektdidaktisches Element).

Die Vorstellung des Konzepts für das Modul Projektdidaktik im Februar 2004 enthielt drei Elemente:

- (1) Orientierung: Theoretischer Hintergrund, aktuelle Debatte und Bestimmung des eigenen Standorts.
- (2) Werkstatt: Kennenlernen und praktische Erprobung projektdidaktischer Instrumente und Methoden für die eigene Praxis.
- (3) Erkundungsprojekt: Planung, Durchführung und Auswertung eines gemeinsamen Projekts aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer, möglichst die Erkundung einer Reformschule, an der Projektlernen eine besondere Rolle spielt.

Was damals noch Idee war, ist jetzt zur praktischen Möglichkeit geworden: Wir können Anfang Juni 2005 die Laborschule und das Oberstufenkolleg in Bielefeld erkunden (3). Die ersten Vorbereitungen dafür sind angelaufen. (1) und (2) stehen im Mittelpunkt des ersten Seminartermins 11.-13.3.05 im LISUM. Ein genauer Ablaufplan wird rechtzeitig verschickt.¹⁹

Diese gezielte Kontaktaufnahme eröffnete in beiden Durchgängen die projektbezogene Kommunikation mit der Gruppe und bildete damit den Einstieg in den gemeinsamen Lernprozess.

2.3 Planung und Selbstplanung

Die vorauslaufende Planung der für den Lernprozess verantwortlichen Lehrkräfte muss so angelegt werden, dass für die kooperative Planung der Einzelnen in der Projektgruppe genügend Raum bleibt.²⁰ Diese partizipationsorientierte Forderung der Projektdidaktik hat John Dewey 1938 wie folgt formuliert:

„Die Planung muss geschmeidig genug sein, um noch ein freies Spiel der Individualarbeit zu ermöglichen und doch fest genug, um die Richtung auf fortgesetzte Entwicklung der Kräfte anzuregen.“²¹

Da die Mitglieder unserer beiden Lerngruppen sich jeweils erst auf dem Grundlagenseminar näher kennenlernen konnten, stellte sich zusätzlich die Aufgabe der situativen Konstituierung einer Projektgruppe auf Zeit, die als Gruppe lediglich durch das gemeinsame Erlebnis des Moduls zusammengehalten wurde. Ein kooperativer Gesamtplanungsprozess war, anders als in einer Klasse, einem Kollegium oder einer längerfristig zusammenarbeitenden Projektgruppe, unter diesen Bedingungen nicht möglich. Gerade deshalb galt es darauf zu achten, dass die vorauslaufende Gesamtplanung möglichst viele Gelegenheiten zur Selbststeuerung und Kooperation während der Laufzeit des Moduls anregte und zuließ.

¹⁹ Anfang Februar 2006 gab es für die zweite Projektgruppe einen analogen Brief, der sich dann schon auf die Erfahrungen des ersten Durchgangs beziehen konnte.

²⁰ Vgl. Johannes Bastian/Arno Combe, Lehrer und Schüler im Projektunterricht, in: Bastian/Combe/Schnack/Speth (Hg.), Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 1997, S. 250f.

²¹ John Dewey, Erfahrung und Erziehung (1938), in: Dewey/Handlung/Corell, Reform des Erziehungsdenkens, Weinheim 1963, S. 87

Die Durchführungsphase musste deshalb mit einem hohen Anteil an Teilnehmerorientierung und kooperativen Methoden geplant werden. Darüber hinaus stand allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine eigens zu diesem Zweck erstellte, umfangreiche Materialsammlung zur Verfügung, die als „Schatzkiste“ im Grundlagenseminar und zur individuellen Vertiefung genutzt werden konnte.

2.4 Durchführung 1. Stufe: Grundlagenseminar

Das zweieinhalbtägige Grundlagenseminar hatte drei Schwerpunkte:

- Der Freitag diente der individuellen Standortbestimmung unter fünf verschiedenen Aspekten:
 1. Individueller Aspekt: Welche Projekterfahrungen und subjektiven Projektdefinitionen bringe ich mit?
 2. Historischer Aspekt: Wie hat sich Projektlernen historisch entwickelt? Was ist uns unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten an der Tradition wichtig?
 3. Aktueller Aspekt: Welche Positionen gibt es in der aktuellen Debatte um den Projektbegriff?
 4. Institutioneller Aspekt: Was zeichnet eine schulische Projektkultur aus und welche Merkmale davon gibt es in den Schulen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer?
 5. Strategischer Aspekt: Wie kann Projektdidaktik zum Schrittmacher einer demokratischen Schulkultur werden?

Am Ende formulierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Vorhaben in Hinsicht auf ihr eigenes Handlungsfeld „zu Hause“ (selbstgestellte Hausaufgaben).

- Der Sonnabend bot als Werkstatt-Tag die Möglichkeit, ausgewählte projektspezifische Methoden kennenzulernen und zu erproben:
 - Ideenspaziergang: Beim Spaziergang zu zweit Projektideen (er-)finden;
 - Von der Idee zur Projektskizze: Die Fünf-Schritt-Methode (siehe Materialien);
 - Ballons steigen lassen: Präsentation von Team-Ideen;
 - Projektauswahl durch Punktevergabe (Multiplanverfahren);
 - Ausformulierung einer Projektskizze;
 - Prüfung von Projektvorschlägen durch einen Projektausschuss nach vorher vereinbarten Kriterien (Bielefelder Projekt-Hearing).
- Der Sonntagvormittag diente einer ersten Annäherung an die Bielefelder Schulprojekte, das Forschungsgebiet, das im Juni erkundet werden sollte. Hier arbeiteten wir mit der Metapher Vorbereitung einer Expedition und dem Titel „Annäherung an ein 31 (32) Jahre altes „Pädotop“. Nach einem einführenden Kurzreferat erarbeiteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Informationsmaterial zum Forschungsgebiet mit der kooperativen Methode des Jigsaw-Puzzles. Durch die Aufforderung, das Expeditionsgebiet und seine Bewohner mit dem fremden Blick des Ethnologen zu betrachten, sollte situative Distanz²² erzeugt werden. 2006 kam zur Verstärkung noch die Lesung eines fiktiven Textes von Fritz Bohnsack hinzu: „Dewey in Bielefeld“.²³ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ordneten sich entweder der Laborschule (Primarstufe und Sekundarstufe I) oder dem Oberstufenkolleg (Sekundarstufe II) zu und formulierten individuelle Forschungsfragen. Auf dieser Grundlage bildeten sie dann Forschertandems,

²² Vgl. Karl Frey, Die Projektmethode, 9. Auflage, Weinheim/Basel 2002, S. 24: „Erst wenn man sich von der bloßen Routine löst, entsteht Bildung. Sie braucht etwas Distanz zur gegebenen Situation. Distanz zur Situation ermöglicht Bildung. Noch mehr: Sie ist Voraussetzung von Bildung; sie macht aus Tun bildendes Tun. In der ‚Allgemeinen Curriculumtheorie‘ bezeichne ich dieses Tun als ‚situative Distanz‘.“

²³ Fritz Bohnsack, Demokratie als erfülltes Leben, Bad Heilbrunn 2003, S. 97ff.

die in der Zeit zwischen März und Juni telefonisch oder per Mail Kontakt halten konnten/sollten.

Am Ende jedes Tages gab es ein Tages- und zum Schluss ein Gesamtfeedback.

2.5 Durchführung 2. Stufe: Erkundungsprojekt

Zur Verknüpfung der beiden Modulteile und zur Einstimmung in die „Expedition“ schickten wir den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kurz vor der Reise nach Bielefeld Materialien und wieder einen Brief. Auszüge:

„ ...

1. Eine Auswahl von 50 Bildern zur Erinnerung an die Veranstaltung im LISUM vom 11. bis 13. März auf der beiliegenden CD. Sie können helfen, die bisherigen Teile Standortbestimmung und Projektwerkstatt mit dem Erkundungsprojekt in Bielefeld gedanklich und atmosphärisch zu verknüpfen.
2. Eine Zusammenstellung der bisher von Euch formulierten Forschungsfragen für die Erkundung von Laborschule und Oberstufenkolleg.
3. Noch einmal eine Teilnehmerliste mit den Mail-Adressen (zur Sicherheit und für evtl. Last-Minute-Absprachen der Tandems).

Letzte praktische Hinweise für die Forschertandems:

- Pro Tandem sollte eine Digitalkamera verfügbar sein.
- Wer mit Tonband bzw. Kassettenrecorder arbeiten möchte, sollte sich vorher überlegen, ob die Ressourcen für die spätere aufwändige Transkription und redaktionelle Bearbeitung vorhanden sind. Die gleiche Überlegung gilt für einen Film (DVD), der ja geschnitten und kommentiert werden müsste. Bei beidem, Tonband- und Filmaufnahmen, müssten wir zudem die „Eingeborenen“ um ihre Erlaubnis fragen. Ein Notizblock und ein Reporterprotokoll sind unter dem Aspekt zeitnaher Umsetzung in einen Bericht praktischer, da ihr ja zu zweit arbeitet.
- Jede/r sollte zur Vorbereitung noch einmal den Reader durchblättern, insbesondere die „Ideensammlung für ein demokratiepädagogisch motiviertes Konzept von Projektdidaktik“.
- Die Projektbeispiele im Buch von Wolfgang Emer und Dieter Lenzen stammen aus der Praxis unserer beiden Forschungsgebiete Oberstufenkolleg und Laborschule.
- Sehr empfehlenswert für die Vorbereitung ist ein Blick auf die beiden Websites www.laborschule.de und www.uni-bielefeld.de/OSK/. Dort findet ihr auch weitere Lagepläne und Anfahrtsskizzen. ...“

Die Expeditionsmetapher wird im folgenden Ablaufplan (s. Kasten) durchgehalten. Sie hatte neben der „situativen Distanz“ den angenehmen Effekt, dass sie der Kommunikation eine spielerische und ironische Note gab, ohne die Ernsthaftigkeit des Vorhabens in Frage zu stellen.

Modul Projektdidaktik II / Teil 2
(Erkundungsprojekt 1.- 3. Juni 2006 in Bielefeld)

**Laborschule und Oberstufenkolleg
– Expedition in eine Reformschule**

Ablaufplan

Donnerstag, 1.6.2006

19.00 – 21.00 Uhr Treffen aller ExpeditionsteilnehmerInnen auf Feld II des Oberstufenkollegs: Orientierung im Forschungsgebiet, Sicherung der Forschungsfragen und Hypothesen, Überprüfung der Ausrüstung, Tagesplanung der Tandems für morgen. Danach Rückzug ins Basislager (Altstadt-Hotel)

Freitag, 2.6.2006

08.30 – 12.30 Uhr Im Forschungsgebiet zu zweit unterwegs: Die Tandems beobachten die „Eingeborenen“, führen Gespräche, sammeln Eindrücke, machen Fotos (Digitalkameras mitbringen!) und Notizen, finden erste Antworten auf ihre Fragen, halten Bestätigungen oder Widerlegungen ihrer Ausgangshypothesen fest, ...

12.30 – 13.30 Uhr Mittagspause in der Mensa der Uni Bielefeld oder im Restaurant „Westend“

13.45 – 14.30 Uhr „Häuptlingsgespräch“ (1)

14.35 – 15.15 Uhr „Häuptlingsgespräch“ (2)

15.15 – 15.30 Uhr Kaffeepause

15.35 – 16.15 Uhr „Häuptlingsgespräch“ (3)

16.20 – 17.00 Uhr „Häuptlingsgespräch“ (4)

17.00 – 18.00 Uhr Tea – Time / Round Table

Ab 18.30 Uhr (geplant): Historische Stadtführung durch Kollegiaten des Oberstufenkollegs anhand einer in der letzten Projektzeit (Februar 2005) von ihnen erarbeiteten Broschüre

Samstag, 3.6.2006

09.00 – 10.30 Uhr Arbeit in den Tandems: Bilder für die geplante CD auswählen, Notizen soweit aufbereiten, dass sie zum Tippen gegeben werden können, kurze Statements formulieren

10.30 – 11.00 Uhr Kaffeepause

11.00 – 12.30 Uhr Organisierter Erfahrungsaustausch im Plenum: Mitteilung und Diskussion der Ergebnisse. (Die geplante CD soll in Bielefeld produziert und den TeilnehmerInnen zeitnah zugeschickt werden).

12.30 – 13.00 Uhr Schlussrunde

Die Erkundung vor Ort begann am Donnerstagabend mit einer Einführung durch Kolleginnen und Kollegen der Bielefelder Reformschulen, einer Führung durch das „Forschungsgebiet“ und der Erläuterung der Erkundungsmöglichkeiten des nächsten Tages. Danach planten die Forschertandems ihr Vorgehen für den nächsten Tag.

Am Freitagvormittag waren sie im Erkundungsgebiet unterwegs, beobachteten, führten Gespräche mit „Eingeborenen“ und „Häuptlingen“ (gemeint sind Funktionsträger), fotografierten, sammelten Eindrücke und machten sich Notizen zu ihren Forschungsfragen.

Am Nachmittag gab es die Möglichkeit, Expertengespräche zu demokratiepädagogisch relevanten Aspekten der Schul- und Lernkultur zu führen: Fragen der Partizipation, des Umgangs mit Minderheiten, des Umgangs mit Hierarchie und Leitung, des Umgangs von Lehrenden und Lernenden, der Unterrichtsorganisation und last not least der Projektarbeit.

Am Samstagvormittag reflektierten und dokumentierten die Forschergruppen an Computerarbeitsplätzen und Laptops ihre Ergebnisse in einem **Forschungsbericht**.

Diese Forschungsberichte beantworteten die folgenden fünf Fragen:

- Was war unsere Forschungsfrage und das dahinterstehende Interesse? Hat sie sich gegebenenfalls verändert und warum?
- Wie sind wir vorgegangen?
- Welche Situation(en) haben wir vorgefunden?
- Was möchten wir der Laborschule/dem Oberstufenkolleg rückmelden?
- Was nehmen wir für unsere eigene Praxis mit?

2.6 Präsentation und Auswertung

In einer Auswertungsrunde im Plenum stellten die Gruppen in kurzen Statements ihre Ergebnisse vor. Sie wurden auf deren Wunsch den Kollegen des Oberstufenkollegs und der Laborschule zur Verfügung gestellt, für die interne Diskussion über die demokratiepädagogische Weiterentwicklung der eigenen Schulkultur und für einen Bericht in einer Schulzeitung der Bielefelder Schulprojekte („OS“-Info). Das Erkundungsprojekt war damit beendet. Das Modul keineswegs.

2.7 Weiterführung

Die Anwendung des Gelernten in den Schulen und Handlungsfeldern der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigte sich in einer Fülle interessanter Projekte, die während der Laufzeit der beiden Durchgänge und in den darauffolgenden Monaten realisiert wurden. Insgesamt 15 wurden für die Zertifizierung zum Berater/zur Beraterin für Demokratiepädagogik eingereicht. Sie alle aufzuzählen und zu erläutern, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

3. Ausgewählte Kopiervorlagen aus der Hamburger und Bielefelder Schulentwicklungs- und Fortbildungspraxis

Die folgenden ausgewählten Vorlagen waren einerseits Teil des Moduls Projektdidaktik im BLK-Multiplikatorenprogramm, andererseits sind sie in der Hamburger bzw. Bielefelder Lehrerfortbildung zur Projektdidaktik erprobt.

Die Auswahl folgt dem Projektprozess, wie er von Dewey und Kilpatrick summarisch mit Purposing/ Planning/ Executing/ Judging umrissen wurde, deckt ihn aber nur in wichtigen Stationen ab:

- der Ideen- und Problemfindung,
- der Qualitätsprüfung anhand von Kriterien, um eine Projektskizze zu entwickeln,
- der Phasierung der Projekte und den jeweils spezifischen Aufgaben und Kompetenzen bei der Durchführung,
- der Bewertung in einem Reflexionsbogen und in einem Projektzertifikat.

Die Vorlagen können für eine erste schulinterne Fortbildung oder als Anregung zur Entwicklung eigener Orientierungs- und Kopiervorlagen dienen und so in der Anwendung und Auseinandersetzung damit einen demokratischen Prozess in der eigenen Praxis, z. B. zur Entwicklung oder Vertiefung einer Projektkultur dienen.²⁴

Von der Idee zur Projektskizze – die Fünf-Schritt-Methode

Diese Vorlage wurde als Instrument der Projektplanung in Kleingruppen (ideal sind ca. 5 Personen) in der Hamburger Lehrerfortbildung vielfach erprobt, insbesondere bei pädagogischen Konferenzen als Ideenwerkstatt mit dem ganzen Kollegium einer Schule. Die Ideensammlung in der Kleingruppe, die Einigung auf eine gemeinsame Forschungsfrage, Brainstorming und Mindmapping zum gewählten Thema, Wahrnehmung der vorhandenen Kompetenzen und des Gruppenpotentials, die Erstellung einer ersten Projektskizze und deren Vorstellung vor dem Plenum können hiermit in einem ca. drei- bis vierstündigen Lernprozess erfahren und geübt werden. (Anlage 1)

Kriterien der Projektarbeit

(erarbeitet vom Oberstufen-Kolleg in einem demokratischen Prozess in Auseinandersetzung mit der Theorie der Projektdidaktik als Anregung für andere Schulen, dies in einem Diskussionsprozess festzulegen)

- a) Kriterien, Text und Schaubild (Anlagen 2a und 2b)
- b) Projektskizze (Anlage 3)

Projektphasen und ihre „Aufgaben“ und Kompetenzanforderungen

- a) Kompetenzen des Projektlernens (Anlage 4)
- b) Methoden im idealtypischen Projektverlauf (Anlage 5)

Projektbewertung

Hier sind verschiedene Formen denkbar, auf jeden Fall soll die Bewertung in einem demokratischen Prozess verlaufen, in dem der Schüler die Möglichkeit der Beteiligung hat (durch Selbstbewertung) und in dem die unterschiedlichen Anforderungen besonders der Handlungsorientierung, des Orientierungs- und Prozesswissens, weniger des Sachwissens Kriterien sein sollen. Außerdem bietet es sich an, ein Projektzertifikat der Schule zu entwickeln, das vom Schüler seinem Zeugnis oder bei Bewerbungen beigelegt werden kann. Im Folgenden werden von einer einfachen Projektbewertung über einen „Reflexionsbericht“, der an sich auch als Einzelleistung bewertet werden kann, bis zu einem Zertifikat („Bescheinigung für Projektarbeit“) Beispiele (die beiden letzten aus der Praxis des Oberstufen-Kollegs) vorgelegt, die entsprechend diskutiert und adaptiert werden müssten.

- a) Reflexionsbericht (Anlage 6)
- b) Projekt-Bewertung (Anlage 7)
- c) Bescheinigung mit Kriterienraster von Kompetenzbereichen (Anlage 8)

²⁴ Weitere Kopiervorlagen findet man in dem Buch von W. Emer/K.-D. Lenzen: Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Hohengehren 2. Aufl. 2005, S. 205ff. und bei W. Emer/F. Rengstorf: Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg, Bielefeld 2006 (Unterrichtsmaterialien Blaue Reihe – Band Nr. 109).

Literatur

- Apel, H. J. / Knoll, M.: Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen, München 2001 (versteht Projekte eher als praktisches Problemlösen, nützliche Grundlegung von Konzepten und Dimensionen des Projektlernens)
- Bastian, J. / Gudjons, H. / Schnack, J. / Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 1997 (zur theoretischen Fundierung)
- Bastian, J. / Gudjons, H.: Das Projektbuch, 2 Bde. Bd.1: 4. A. Hamburg 1994, Bd. 2: 2. A. Hamburg 1992 (Grundlegendes Werk zur Theorie und Praxis des Projektunterrichts)
- Dewey, John (hg. von Jürgen Oelkers): Demokratie und Erziehung, Beltz Taschenbuch 57, Weinheim/Basel 2004 (philosophisch-pädagogische Grundlagen)
- Emer, W. / Lenzen, K. D.: Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Hohengehren 2.A. 2005 (Ein Praxishandbuch mit theoretischer Grundlegung u. Beispielen zur Implementation in der eigenen Schulpraxis)
- Hänsel, D. (Hg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel 1997 (Grundlegung mit Deweyrezeption und zahlreiche Projektbeispiele)
- Steiner, W.: Demokratie lernen und leben, in: Hamburg macht Schule, Heft 6, 2004, S.12 – 15 (orientierender Überblick über das Programm Demokratie lernen u. leben)

Adressen

- Demokratisch Handeln: Löbstedter Straße 67, 07749 Jena (Lehrstuhl Schulpädagogik)
E-Mail: kontakt@demokratisch-handeln.de (veranstaltet Lernstatt Demokratie, schreibt jährlich einen Förderpreis aus)
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik:
c/o Institut für erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung,
Arnimallee 9, 14195 Berlin
E-Mail: info@degede.de (veranstaltet Tagungen, liefert Infos)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Demokratiepädagogik & Projektlernen,
Hohe Weide 12, 20259 Hamburg,
E-Mail: wolfgang.steiner@li-hamburg.de
(Lehrerfortbildung, Schulberatung, Infomaterial,
Homepage: www.li-hamburg.de/demokratie)
- Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld, Universitätsstraße
23, 33615 Bielefeld (www.oberstufen-kolleg.de)
(vermittelt Referenten für die Lehrerfortbildung, empfängt Besucher zur Fortbildung vor Ort, publiziert Unterrichtshilfen)
- Verein für Projektdidaktik: c/o Karlheinz Goetsch, Bahrenfelder Str. 98, 22765 Hamburg
E-Mail: Karlheinz_Goetsch@magicvillage.de
(vermittelt Referenten, veranstaltet Tagungen)

Anlage 1 Die Fünf-Schritt-Methode

In fünf Schritten von der individuellen Idee zur Projektskizze der Gruppe

1. Ideensammlung

Sammelt individuelle Ideen zu Eurem Handlungsfeld:

Welche Frage interessiert mich?

Mit welcher Aufgabe würde ich mich gerne beschäftigen?

Welches Problem würde ich gerne lösen?

2. **Gemeinsame Forschungsfrage**
Einigt Euch auf einen Schwerpunkt, ein Thema oder ein Vorhaben: Welche der gesammelten und vorgetragenen Ideen eignen sich dazu, von uns als Projektgruppe bearbeitet zu werden? Mit welcher Forschungsfrage könnten wir in die Arbeit einsteigen?
3. **Brainstorming/Mindmapping**
Welche Handlungsmöglichkeiten fallen uns dazu ein?
Was könnte man alles machen?
4. **Kompetenzrunde**
Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kontakte, Materialien, Werkzeuge, Instrumente etc. könnten die Mitglieder der Gruppe zu dem Vorhaben beitragen?
5. **Projektskizze**
In welchem zeitlichen und organisatorischen Rahmen könnten wir das Vorhaben realisieren?

Anlage 2a Text: Projektkriterien als Konkretisierung der Lernzieldimensionen

[Der folgende Text wurde hier weggelassen, da er auch in Emer / Rengstorf 2006, S. 12 (M 3) enthalten ist, s. Anhang Dok. 18, S. 208]

Anlage 2b Schaubild: Kriterien für die Projektarbeit

[Der folgende Text wurde hier weggelassen, da er auch in Emer / Rengstorf 2006, S. 13 (M 4) enthalten ist, s. Anhang Dok. 18, S. 209]

Anlage 3 Projektskizze

1. Projekttitle und Veranstalter:

.....

2. Projektbeschreibung:

Welches Problem soll mit welchen Zielen bearbeitet werden? Welche gesellschaftliche Relevanz und welche Bedeutung für die Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler hat das Projekt? Was soll getan werden? Zu welchem Produkt führt die Projektarbeit? Was soll sich dadurch ändern?

.....
.....

3. Bedingungen / Voraussetzungen

Für welche Gruppe, Altersstufe ist das Projekt gedacht? Welche inhaltlichen und materiellen Voraussetzungen liegen vor?

.....
.....

4. Bezug zur Region

Bestehen Kontakte zu Institutionen, Personen, Orten außerhalb der Schule? Welche wären sinnvoll?

.....
.....

5. Interdisziplinariät und Fachbezug / Erprobung von Wissenschaft

Welche fachlichen Elemente, Theorien, Erkenntnisse, Methoden etc. werden eingebracht? Welche Fächer sind für das Projekt wichtig? Welches Wissen wird vorausgesetzt und welches angewendet und welches erworben?

.....
.....

6. Projektplanung / Projektablauf

Welche Phasen / Arbeitsschritte sind vorstellbar?

.....
.....

7. Produkt und Vermittlung

Welche Produktform ist geplant? Welchen Gebrauchswert hat das Produkt? Wem soll das Produkt wie und wann vermittelt werden?

.....
.....

Anlage 4 Kompetenzen des Projektlernens – Orientierungshilfe für Projektleiter

[Der folgende Text wurde hier weggelassen, da er auch in Emer / Rengstorf 2006, S. 15 (M 5) enthalten ist, s. Anhang Dok. 18, S. 210]

Anlage 5 Methoden im idealtypischen Projektverlauf

| Phase | methodische Schritte | methodische Kompetenzen |
|----------------------|---|--|
| 1. Initiierungsphase | a) Thema finden b) Rollen reflektieren c) Initiatoren finden d) Initialimpulse überlegen | Kreative Kompetenz |
| 2. Einstiegsphase | a) die einzelnen kennenlernen b) die Gruppe konstituieren c) das Thema vorstellen | Informationskompetenz soziale Kompetenz |

| | | |
|------------------------|--|---|
| 3. Planungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) Themenstellung und -aspekte präzisieren b) Produkt und Adressaten festlegen c) Arbeitsmethoden und -orte bestimmen d) Rollen bestimmen und übernehmen e) Zeit- und Materialplan anlegen f) Projektplan erstellen | <ul style="list-style-type: none"> Planungskompetenz Entscheidungskompetenz Rollenkompetenz |
| 4. Durchführungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) Material beschaffen und erkunden b) auswerten und bearbeiten c) das Produkt erstellen d) koordinieren und reflektieren | <ul style="list-style-type: none"> Problemlösekompetenz Gestaltungskompetenz soziale Kompetenz Konfliktlösungskompetenz Organisationskompetenz |
| 5. Präsentationsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) das Produkt präsentieren b) für das Produkt werben c) das Produkt kommunikativ vermitteln | <ul style="list-style-type: none"> Produktkompetenz kommunikative Kompetenz |
| 6. Auswertungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) das Produkt bewerten b) die Wirkung beurteilen c) den Prozess bewerten | <ul style="list-style-type: none"> Beurteilungsvermögen didaktische Kompetenz |
| 7. Weiterführungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) das Projekt dokumentieren b) das Projekt fortsetzen | <ul style="list-style-type: none"> Dokumentationskompetenz Verantwortungskompetenz Betreuungskompetenz |

Anlage 6 Reflexionsbericht

[Der folgende Text wurde hier weggelassen, da er auch in Emer / Rengstorf 2006, S. 28 (M 13) enthalten ist, s. Anhang Dok. 18, S. 218]

Anlage 7 Projekt-Bewertung (in tabellarischer Form)

[Der folgende Text wurde hier weggelassen, da er auch in Emer / Rengstorf 2006, S. 30 (M 14) enthalten ist, s. Anhang Dok. 18, S. 219]

Anlage 8 Bescheinigung über Projektarbeit

[Der folgende Text wurde hier weggelassen, da er auch in Emer / Rengstorf 2006, S. 31 (M 15) enthalten ist, s. Anhang Dok. 18, S. 220]

Dokument 18

aus: Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix: Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg (=AMBOS, Blaue Reihe Nr. 109). Bielefeld 2006, S. 1-34[gekürzt]¹

Emer, Wolfgang / Rengstorf, Felix:

Projektunterricht. Eine Materialsammlung aus dem Oberstufen-Kolleg

Inhalt

[Die folgenden Seitenzahlen sind auf das Original bezogen]

| | |
|--|----|
| A. Einführung | 4 |
| B. Materialien | |
| Hintergrundinformationen zur Projektarbeit für LehrerInnen | |
| M 1 Leitlinien für Projektveranstalter am Oberstufen-Kolleg | 6 |
| M 2 Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg: Ziele und rechtlich-organisatorischer Rahmen | 9 |
| M 3 Projektkriterien am Oberstufen-Kolleg (Übersicht Textfassung) | 12 |
| M 4 Projektkriterien am Oberstufen-Kolleg (Schaubild) | 13 |
| M 5 Lernkultur im Projektunterricht | 14 |
| M 6 Kompetenzen des Projektlernens | 15 |
| M 7 Projektunterricht nach J. Dewey | 16 |
| Organisation Projektunterricht | |
| M 8 Aushang für erste Projektideen | 17 |
| M 9 Projektanmeldung und Hearing | 18 |
| M10 Aushang für Projektangebot | 20 |
| Materialien für die Projektarbeit | |
| M 11 Projektarbeit (Überblick / Anleitung) | 21 |
| M 12 Historische Projektarbeit (Überblick / Anleitung) | 24 |
| M 13 Reflexionsbericht (ausführliche Reflexion und Bewertung) | 28 |
| M 14 Projektbewertung (in tabellarischer Kurzform) | 30 |
| M 15 Bescheinigung über Projektarbeit [Zertifikat] | 31 |

¹ Hier wurden einige Materialseiten weggelassen, weil sie auch in anderen Dokumenten hier enthalten sind. Die Kürzungen sind jeweils angegeben. Eine Dopplung einzelner Materialien mit denen bei Emer / Lenzen 2009, S. 206ff. wird nicht vermieden.

| | | |
|------|---|----|
| M 16 | Arbeitsplan für eigenständige Arbeitsphase in Gruppen | 32 |
|------|---|----|

Berufsorientierendes Praktikum „Projektmanagement“

| | | |
|------|---|----|
| M 17 | Berufsorientierendes Praktikum „Projektmanagement“: Zielgruppe, Organisation und Arbeitsfelder | 33 |
|------|---|----|

Anhang: [da der Anhang variabel war und u.a. Auszüge aus der Literatur enthielt, wird er hier weggelassen. Ein im Anhang enthaltenes Methodenblatt „Planung einer Projektphase. Ergebnissicherung zu einzelnen Planungsaspekten“ ist in Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [a], S. 119 enthalten, s. auch Anhang Dok 8, S. 87]

A. Einführung

Diese Materialmappe zum Projektunterricht ist entstanden aus der Projektpraxis am Oberstufen-Kolleg und durchgeführten Fortbildungen zu diesem Thema. Die Materialien helfen auf unterschiedlichen Ebenen, Projektunterricht zu verbessern oder als besondere Unterrichtsform in der Schule zu verankern. Zu der jeweiligen Einsatzmöglichkeit finden Sie in der Übersicht einige Hinweise.

Grundsätzlich gilt, dass die Materialien vor allem als Muster genutzt werden können, um sie an die speziellen Verhältnisse der jeweiligen Schule anzupassen und Anregungen zu geben. Dies gilt besonders für die Papiere M1 und M2, in denen Rahmen und Vorgaben für Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg festgelegt werden.

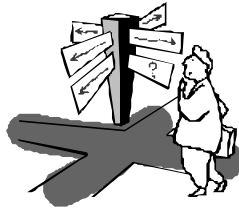
Die Schaubilder und Übersichten bieten sich für schulinterne Fortbildungen oder Diskussionen zu dem Thema Projektarbeit an. Zum Teil können die Materialien aber auch direkt im Projektunterricht genutzt werden, wie z. B. der Einführungstext zur Projektarbeit für Schüler und Schülerinnen (M 11 u.12) oder der Projektbewertungsbogen (M14).

- M 1 *Leitlinien für Projektveranstalter am Oberstufen-Kolleg* → Hintergrundinformation für LehrerInnen am Oberstufen-Kolleg zu Ablauf und Zielen von Projektunterricht, a. zur Information für Neukollegen über Projektpraxis und organisatorische Vorgaben, b. zur Verständigung auf eine gemeinsame Basis innerhalb des Kollegiums. Das Papier kann als Anregung dienen für die Festlegung von Leitlinien für die eigene Schulpraxis.
- M 2 *Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg: Ziele und rechtlich/organisatorischer Rahmen* → Hintergrundinformation für LehrerInnen am Oberstufen-Kolleg zu den formalen Vorgaben, die den Projektunterricht betreffen: Ausbildungs- und Prüfungsordnung (z. B. Leistungsnachweise), institutionelle Verankerung, Organisation.
- M 3 / M4 *Projektkriterien am Oberstufen-Kolleg* → Übersicht über die zentralen Kriterien auf die sich das Oberstufen-Kolleg geeinigt hat, die die Projektarbeit leiten sollen und Vorbild für eine Profilbildung im Projektunterricht sein können (als Textfassung und Schaubild/Folie).
- M 5 *Lernkultur im Projekt* → Schematisierende Übersicht über die besonderen Charakteristika und Chancen des Lernens im Projektunterricht im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen.
- M 6 *Kompetenzen des Projektlernens* → Im Projektlernen werden vielfältige und andere Ebenen des Lernens besprochen als in anderen Unterrichtsformen. Die Übersicht und Strukturierung der Kompetenzen, die in einem Projekt erworben werden können, hilft bei der didaktischen Planung/Schwerpunktsetzung sowie der Bewertung (z. B. beim Ausstellen einer Projektbescheinigung s. M 15).
- M 7 *Projektunterricht nach J. Dewey* → Zum historischen Hintergrund für die Entwicklung der Projektmethode (Ende 19. Jh. / Anfang des 20. Jh.)
- M 8 *Aushang für erste Projektidee* → Am Projektbrett können die LehrerInnen, die ein Projekt anbieten wollen, auf diesem Blatt eine Projektidee mit ein paar Stichworten dazu aushängen. Für die Organisationsgruppe des Projektunterrichts schafft dies die Möglichkeit zur weiteren Planung (z. B. falls zu wenig Projekte bisher geplant sind: Aufforderung zu weiteren Angeboten und Verteilung der Blätter zur Projektanmeldung M 9).
- M 9 *Projektanmeldung und Hearing* → Für die Sicherung von Standards in der Projektarbeit ist eine verantwortliche Gruppe im Kollegium nötig, die Planung und Organisation leitet und v. a. auch beraten / helfen kann. Das Formular zur Projektanmeldung ist dazu eine wichtige Hilfe und kann als Basis für das Beratungs- bzw. Genehmigungsverfahren dienen (Hearing).
- M 10 *Aushang für Projektangebot* → Nach dem Hearing (siehe M 9) ist dieses Blatt ein Muster für die endgültigen Aushänge der Projekte am Projektbrett, auf deren Basis die SchülerInnen dann die Projektwahl durchführen können.

- M 11 *Projektarbeit (Überblick / Anleitung)* → Hintergrundinformation für SchülerInnen zu Ablauf und Zielen von Projektunterricht, Einsatz z.B. beim ersten Projekt in der Oberstufe für gemeinsames Gespräch über die Grundsätze von Projektunterricht (Ziel: Transparenz für SchülerInnen über Erwartungen und Anforderungen).
- M 12 *Historische Projektarbeit (Überblick / Anleitung)* → Hintergrundinformation für SchülerInnen zu Ablauf und Zielen von Projektunterricht im Fach Geschichte, Einsatz z. B. beim ersten Projekt in der Oberstufe für gemeinsames Gespräch über die Grundsätze von historischer Projektarbeit (Ziel: Transparenz für SchülerInnen über Erwartungen und Anforderungen); das Papier entspricht prinzipiell M 11.
- M 13 *Reflexionsbericht (ausführliche Reflexion und Bewertung)* → Der Reflexionsbericht kann zum einen die Grundlage bilden für eine Schlussreflexion in der Gruppe, zum anderen kann er Teil der Bewertung sein; bei letzterem ist er besonders eine Hilfe für die Bewertung der Arbeitsphasen, bei denen man als LehrerIn nicht anwesend war. Als weitere Hilfe, um Leistungen im Projekt zu bewerten/beurteilen, kann M 6 „Kompetenzen des Projektlernens“ benutzt werden.
- M 14 *Projektbewertung (in tabellarischer Form)* → Dieser Bewertungsboten ermöglicht eine Einschätzung des Projektes durch die SchülerInnen und Bewertung durch den/die LehrerIn, die mit wenig Zeitaufwand verbunden sind. Als weitere Hilfe, um Leistungen im Projekt zu bewerten/beurteilen, kann M 6 „Kompetenzen des Projektlernens“ benutzt werden.
- M 15 *Bescheinigung über Projektarbeit* → Diese Bescheinigung kann für besondere Leistungen ausgestellt werden, wodurch die Projektarbeit ein zusätzliches Gewicht bekommt. Der/die SchülerIn kann sie z.B. einer späteren Bewerbung beilegen.
- M 16 *Arbeitsplan für eigenständige Arbeitsphasen in Gruppen* → Typisch für ein Projekt ist nach der Anfangsplanung die Aufteilung in kleinere Untergruppen, die sich unterschiedliche Arbeitsziele setzen. Der Arbeitsplan hilft bei der Organisation und Kontrolle der freien Arbeitsphasen.
- M.17 *Berufsorientierendes Praktikum „Projektmanagement“* → Sinnvolle Berufspraktika zu finden, ist oftmals nicht einfach. So bietet sich eine schulinterne Möglichkeit, in dem SchülerInnen an einem Projekt als Mit-Veranstalter teilnehmen. Das Papier bietet eine Orientierung über die neuen SchülerInnen-Rollen, Organisation und Arbeitsfelder anhand eines Beispiels.

M 1

Projektunterricht



Leitlinien für Projektveranstalter am Oberstufen-Kolleg

Was ist bei einem Projekt zu beachten?

Hinweise und Tipps zu Theorie und Praxis

1. Theorie – Ein Projekt hat Kriterien

Projektunterricht, der sich in der sozialreformerischen Tradition von John Dewey sieht, sollte sich an acht didaktischen Kriterien orientieren. Dabei ist klar, dass diese nicht alle im gleichen Maße oder vollständig in einem konkreten Projekt verwirklicht werden können.

Es gibt **drei Ausgangspunkte** für den Projektunterricht:

- **Gesellschaftsbezug:** Das Projekt soll an reale, möglichst relevante gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse anknüpfen.
- **Lebenspraxisbezug:** Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der SchülerInnen orientiert sein.
- **Forschungsfrage:** Auf der Basis von Überblicksinformationen zum Projektthema und Vorwissen wird eine Fragerichtung bestimmt, die das folgende Arbeiten als roten Faden durchzieht.

Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:

- **Selbstbestimmtes Lernen:** Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sind notwendig. Lehrer- und Schülerrollen verändern sich, die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
- **Ganzheitliches Arbeiten:** Die Kopfarbeit soll durch Herz und Hand ergänzt werden. Kreatives, rezeptives, affektives und produktives Handeln sind zu verbinden.
- **Fächerübergreifendes Arbeiten:** Das Projekt soll Probleme, Methoden und Inhalte verschiedener Fächer integrieren.

Zwei Zielhorizonte sind für den Projektunterricht relevant:

- **Produktorientierung:** Oft wird im Unterricht für die Note oder das Zertifikat gearbeitet, die Produktorientierung kann dies aufheben. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Produkt einen „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ (Duncker) für andere außerhalb der Projektgruppe gewinnt.
- **Kommunikative Vermittlung:** Zu einem Projekt gehört die Vermittlung nach außen im Rahmen der Schulöffentlichkeit oder, noch effektiver, im Rahmen der außerschulischen Öffentlichkeit. Durch die Kommunikation mit spezifischen Öffentlichkeiten in der Umwelt gewinnt das Projekt größeren Ernstcharakter.

2. Praxis – Der Weg zum guten Projekt (Hinweise für Planung und Durchführung eines Projekts)

Projekte sind spannend: Wie beim Fußball weiß man erstens nicht, wie es ausgehen wird, und zweitens ist man hinterher genauso ratlos, warum es so gekommen ist. Besonders zur zweiten Ungewissheit sollen die Hinweise Hilfen bieten.

1. Der **Erfahrungs- und Lebenshorizont** bzw. die Lebensinteressen und Kompetenzen der KollegiatInnen bieten Ansatzpunkte und Inhaltselemente für das Projekt; ebenso die vielfältigen außerschulischen Lernorte.
2. Schon vor der Projektphase möglichst eine **Planungsgruppe** bilden (s. a. 7.).
3. Ist das ausgewählte und zu lösende **Problem** nicht zu komplex, wo kann ein einengender Fokus liegen?
4. Sich eine **spezifische Öffentlichkeit**, d. h. meist eine außerhalb des Oberstufen-Kollegs suchen (reale Kontakte, der Ernstcharakter kann deutlicher werden). Das geschieht z.B. durch Kontaktaufnahme zu einem Praxisfeld, durch Öffnung von Schule.
5. Die Produktform und ihren **Mitteilungs- und Gebrauchswert** (für wen außerhalb der Projektgruppe nützlich?) überlegen.
6. Die **Projektplanung** für alle übersichtlich und durchsichtig gestalten, z. B. einen Projektplan gemeinsam entwickeln und aufhängen (Anleitung bei Jostes/Weber Oberstufenkolleg Bib. AK 514).
7. Sich über die **Rollenveränderungen** klar werden: Kompetenzen abzugeben wagen, den KollegiatInnen mit ihren spezifischen Qualifikationen mehr zutrauen (z. B. angewandte Wissenschaftsorientierung aus den Studienfächern versuchen, Spezialkompetenzen der KollegiatInnen entdecken).
8. Das **Handlungslernen** als ein zentrales Spezifikum des Projekts betonen und mit den KollegiatInnen reflektieren, damit ihnen deutlich wird, was sie im Projektunterricht lernen können (Handlungs- und Prozesswissen: z.B. planen, standhalten, reden lernen mit 'Fremden', kreativ sein, praktische Arbeiten durchführen etc.).
9. Darauf achten, dass das **Produkt fertig und aussagekräftig** wird: Bei der Präsentation soll das sichtbar werden, was im Projekt drinsteckt. Vorsicht vor Pappendidaktik (= aufgehängte, wenig aussagekräftige Kartons).
10. Am **Produkttag** die Präsenz der Projektgruppe (am Stand z. B.) bei der Ausstellung gewährleisten (es ist nichts so öd wie menschenleere Stände) und die kommunikative Vermittlung planen, indem man z.B. eine spezifische Öffentlichkeit einlädt: z.B. 1-2 am Thema interessierte KollegInnen aus dem Haus, einen Fachmann, Eltern oder andere Interessierte von außen.

3. Praktische Tipps zur Organisation

1. Bei der Benutzung von **Werkstätten** bitte vorher mit den Werkmeistern Kontakt aufnehmen:
Holzwerkstatt: Willi Zimmermann
Elektrowerkstatt: Klaus Kulitza
Metallwerkstatt: Siegfried Berger
2. Bei der Benutzung des **Sportbereichs**: Kontakt mit Hans-Hermann Schwarz aufnehmen.
3. **Finanzen** bitte mit Kollegleitung Referat Haushalt abklären – rechtzeitig! Es sollte auch eine eigene Finanzierung mit zum Projekt gehören (z. B. etwas investieren und dann kostendeckend verkaufen/einen Sponsor für die Broschüre finden etc.).
4. Das Herantreten an die **örtlichen Medien** kann ein Projekt dynamisieren z. B. WDR 1 Hörfunk (aufgeschlossen), die Zeitungen, WDR III Fernsehen Aktuelle Stunde, Radio Bielefeld und Unifunk.
5. Bei **Ausstellungen** von vornherein überlegen, ob sie nach der Projektphase noch aufhängen sollen (z. B. Gänge unter Wichen, Wich 7 etc.). Dann darauf achten, dass sie transportabel sind.

6. Zeitungsartikel, die über das Projekt erscheinen, oder andere **Medienbeiträge** bitte an AG Projekt geben, damit sie nach der Projekt-Zeit der OS-Öffentlichkeit auf der Projektwand auf der Schulstraße bekannt gemacht werden können.

4. Literatur zur Didaktik und Methodik:

In der OS-Bibliothek gibt es eine Systemstelle für Projektarbeit: AK 514. Dort ist die Standardliteratur zum Projektunterricht zusammengestellt. Einzelne Projektberichte sind in der Mediothek ausgestellt bzw. über die AG Projekt zu erhalten.

- Emer, W./Lenzen, K.-D.: Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Hohengehren 2002. (Basiswissen Pädagogik Band 6)
- Emer, W./Lenzen, K.-D.: Methoden im Projektunterricht. In: Bastian, J. u. a. (Hg.), Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997
- Emer, W./Horst, U./Ohly, K.P. (Hg.): „Wie im richtigen Leben ...“ Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld 2. Aufl. 1994 (AMBOS 29)
- Kroeger, H./Oldach, Dagmar: Die Projekt-Mappe. Bielefeld 3. Aufl. 1994 (AMBOS-Verlag)
- Emer, W./Lübbecke, D./Wenzel, A. (Hg.): Erstes bundesweites Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule. Bielefeld 1997 (AMBOS-Verlag, Blaue Reihe 49)
- Projektgruppe W97/98: GU für einen besseren GU: Konzepte, Auswertungen, Anregungen

M 2 **Projektarbeit im Oberstufen-Kolleg: Ziele und rechtlich-organisatorischer Rahmen**

1. Einleitung: Ziele der Projektarbeit

Projektunterricht ist nach Klafki eine der vier Grundformen des Lernens (Klafki 1985): Lehrgang, Trainingskurs, Fächerübergreifender Unterricht, Projekt. In der Projektarbeit wird anderes als im Lehrgang gelernt, und sie ist ein notwendiger Bestandteil einer modernen Lernkonfiguration gerade auch für junge Erwachsene (vgl. Bildungskommission NRW und Emer/Horst/Kroeger 2000). Sie kann z. B. mehr als andere Lernformen Selbständigkeit fördern und Schlüsselqualifikationen einüben, die im Lehrgang nur schwerer zu erreichen sind, wie z. B. Handlungs- und Produktorientierung, Kooperation, Präsentation, Vermittlung nach außen, Nachhaltigkeit des Lernens (vgl. Emer/Horst 2002 und Emer/Lenzen 2002).

Projektarbeit soll hier nicht dem Lehrgang entgegengesetzt oder ihm vorgezogen werden; beide ergänzen einander in einer modernen Lernkonfiguration, die wir im Oberstufen-Kolleg möchten. Wenn Projektarbeit gelingen und sich weiterentwickeln soll, dann bedarf sie eines entsprechenden Ortes und Stellenwertes sowie des Engagements der Projektarbeiter, aber auch der Solidarität des gesamten Kollegiums.

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung gibt den Rahmen vor, den es gilt organisatorisch, didaktisch und methodisch auszufüllen. Dem dienen die folgenden Ausführungen.

2. Rechtlicher Rahmen

Die APO beschreibt in § 11 die **pädagogisch-didaktische Zielsetzung** der Projektarbeit.

§11 (1): „Projekte sind problem- und praxisorientiert. Sie ermöglichen handelnde Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis und Problemen der gesellschaftlichen Wirklichkeit sowie ästhetische Gestaltung und Erfahrung auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern.“

Man könnte ergänzen: Projekte versuchen, ein von der Projektgruppe gefundenes und bestimmtes Problem einer „Lösung“ zuzuführen und ein Produkt mit einem „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ (Duncker/Goetz 1988) zu erstellen, um dadurch handelnd und verändernd in eine soziale Wirklichkeit einzugreifen. Organisatorisch wird Folgendes festgelegt:

§ 11 (2): „Projekte sind in Sequenzen der Studienfächer, der fächerübergreifenden Grundkurse oder der Fremdsprachenkurse eingebunden oder sie werden zu anderen Themen mit obligatorischer Vor- und Nachbereitung eingerichtet.“

§11 (3): „Jede Kollegiatin oder jeder Kollegiat hat an mindestens drei Projekten teilzunehmen; davon müssen mindestens zwei in Sequenzen (von Studienfächern, Grund- oder Fremdsprachenkursen) eingebunden sein.“

§11 (4): „An Stelle der fachbezogenen Projekte können Exkursionen treten, wenn sie im Curriculum des Studienfaches oder einer Fremdsprache vorgesehen sind und projektorientiert angelegt werden.“

Die Projekte sind **zweiwöchig** mit je 30 Stunden pro Woche.

Zur Bewertung: Für den Übergang in die Hauptphase muss ein Projekt, das in der Eingangsphase immer an einen Grundkurs (Ge) angebunden ist, belegt und bestanden sein (§ 17). Das Portfolio muss bei Vorlage zum Kolloquium ein Produkt aus einem Projekt oder eine entsprechende Dokumentation enthalten (§ 21, 2).

Bei der Zulassung zur Abschlussprüfung muss das Belegen/Bestehen von zwei weiteren Projekten nachgewiesen werden (§ 19,2). In jedem Projekt müssen zwei Leistungsnachweise angefertigt werden (§ 20,4). Davon ist einer der „Reflexionsbogen“.

Dazu heißt es im Merkblatt Nr. 5 v. 25.8.03:

„Da in den Projekten zwei Leistungsnachweise erbracht werden sollen (s. o.), erinnern wir an den Vorschlag der AG-Projektunterricht, dass ein LNW der Beitrag zum Produkt sein wird und der andere LNW sich auf die Reflexion über die Projektarbeit beziehen sollte. Dieser zweite LNW ist u. E. geeignet, die Projektarbeit auch für das Portfolio zu dokumentieren. An Reflexion und Dokumentation kann dann auch die Bewertung anknüpfen.“

Für die Projekte sollen dann Pass-fail-Listen, Kursbescheinigungen und Bewertungsbögen bis zum 20.2.2004 in der Kursdokumentation abgegeben werden“.

In der Hauptphase kann für die „Gesamtqualifikation“ auch eine benotete „schriftliche Projektdokumentation“ eingehen (§ 26,2 und Anlage 1).

3. Organisatorische Leitlinien

Die AG Projekt hat auf der Basis dieses rechtlichen Rahmes im Folgenden versucht, einige orientierende Leitlinien festzulegen.

- 3.1. Projekte finden in einer eigenständigen Projektphase am Ende des Semesters statt.
- 3.2. Projekte sind an andere Unterrichtsarten (s. o. § 11 (3)) angebunden oder bedürfen als freie Projekte einer Vorbereitung (Planungsgruppe u. a.) und Nachbereitung (Auswertung, Reflexion). Die Vorbereitung sollte durch einen „Projektvorbereitungstag“ (nur für Projekte in der Hauptphase) erfolgen.
- 3.3. Alle Neukollegiaten nehmen an einem Anfänger-Projekt teil, das an einen Grundkurs des 1. Semesters anschließt und in die Unterrichtsart Projektarbeit (ProjektDidaktik) einführt. Das Projekt bearbeitet inhaltlich einen besonders geeigneten thematischen Aspekt des Grundkurses und schließt mit einem Produkt ab, das öffentlich präsentabel ist, ohne zu aufwendig zu sein. Die Einführung in die ProjektDidaktik beinhaltet u. a.: Begründung, Ziele und Phasen der Projektarbeit kennen lernen, Planungskompetenzen entwickeln (z. B. Projektplan erstellen, Kapazitäten erkennen und Rollen verteilen), kooperativ und produktorientiert arbeiten, Regionalbezug herstellen ...) Die AG Projekt hat dazu entsprechende Hilfen erstellt.

- 3.4. Eines der beiden Projekte in der Hauptphase muss ebenfalls angebunden sein (§ 11) und zwar an ein Studienfach (z. B. als projektorientierte Exkursion) oder einen Grundkurs oder Fremdsprache der Hauptphase.
Der Bezug auf die Studienfächer erhöht die Bedeutung und den Input der Projekte, besonders den wissenschaftlichen und fachlichen Charakter. Die an Grundkurse Hauptphase angebundenen Projekte fördern den interdisziplinären Bezug. Die Sf-bezogenen Projekte sollen im Curriculum der Sf einen festen Ort haben, aber auch auf Zusammenarbeit mit anderen Sf angelegt sein. Anzustreben ist, das Projekt in der Hauptphase an mehrere Kurse (Sf, Gh, FS²) inhaltlich anzubinden, so dass Kollegiaten dies als eingebundenes Projekt wählen können.
- 3.5. Das dritte Projekt kann frei gewählt werden. Diese freien Projekte können auch von KollegiatInnen vorgeschlagen und in Kooperation mit einem betreuenden Lehrenden vorbereitet und auch selbstorganisiert durchgeführt werden. Vor- und Nachbereitung müssen entsprechend organisiert werden (s. o. 3.2.). Als freies Projekt gilt auch die Teilnahme an einem eingebundenen Projekt, dessen vorausgehenden Kurs der Kollegiat nicht besucht hat.
- 3.6. Im Rahmen von Projekten können benotete LNWs in der Hauptphase erbracht werden und als eine „schriftliche Projektdokumentation“ in die „Gesamtqualifikation“ eingehen.
- 3.7. Die AG Projekt wird die Weiterentwicklung der Projektarbeit übernehmen, die beratenden Hearings für die Projekte veranstalten und die Projektphase organisieren.
- 3.8. Zur Durchführung der Projekte:
Die Projekte erstellen an ihrem Arbeitsplatz einen Arbeits- und Zeitplan, aus dem hervorgeht, an welchem Ort die Gruppe oder Teilgruppen tätig sind. Bei „Schulgängen“ – z. B. in städtische Einrichtungen, zu Organisationen, Experten, etc. – tragen sich die Projekte in das „Ausgangsbuch“ ein. Damit entfällt eine weitere Genehmigungsprozedur.

4. Literatur

- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied/Berlin 1995
- Duncker, L./Götz, B.: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau² 1988
- Emer, W./Horst, U.: Projektarbeit reflektieren und zertifizieren. In: F. Winter u. a. (Hg.), Leistung sehen, fördern, werten. Bad Heilbrunn 2002, S. 195-201
- Emer, W./Horst, U./Kroeger, H.: Eine zentrale Lernsituation selbständigen Lernens: Projektarbeit in der Sekundarstufe II. In: Landesinstitut für Schule u. Weiterbildung (Hg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Soest 2000, S. 134-150
- Emer, W./Lenzen, K. D.: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Hohengehren 2002
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985

² Die Abkürzungen bedeuten Sf=Studienfach, Gh=Grundkurs Hauptphase; FS=Fremdsprachenkurs.

M 3 Kriterien der Projektarbeit am Oberstufenkolleg

Projektunterricht, der sich in der sozialreformerischen Tradition von John Dewey sieht, sollte sich an acht didaktischen Leitlinien orientieren. Dabei ist klar, dass diese acht Kriterien nicht alle im gleichen Maße oder vollständig in einem konkreten Projekt verwirklicht werden können.

Drei Ausgangspunkte, die die Themenfindung und Ausrichtung des Projektes betreffen:

- **Gesellschaftsbezug:** Das Projekt soll an reale, möglichst relevante gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse anknüpfen.
- **Lebenspraxisbezug:** Das Projekt soll an ihren lebensweltlichen Interessen als Schüler orientiert sein.
- **Forschungsfrage:** Auf der Basis von Überblicksinformationen zum Projektthema und Vorwissen wird eine Fragerichtung bestimmt, die das folgende Arbeiten als roten Faden durchzieht.

Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:

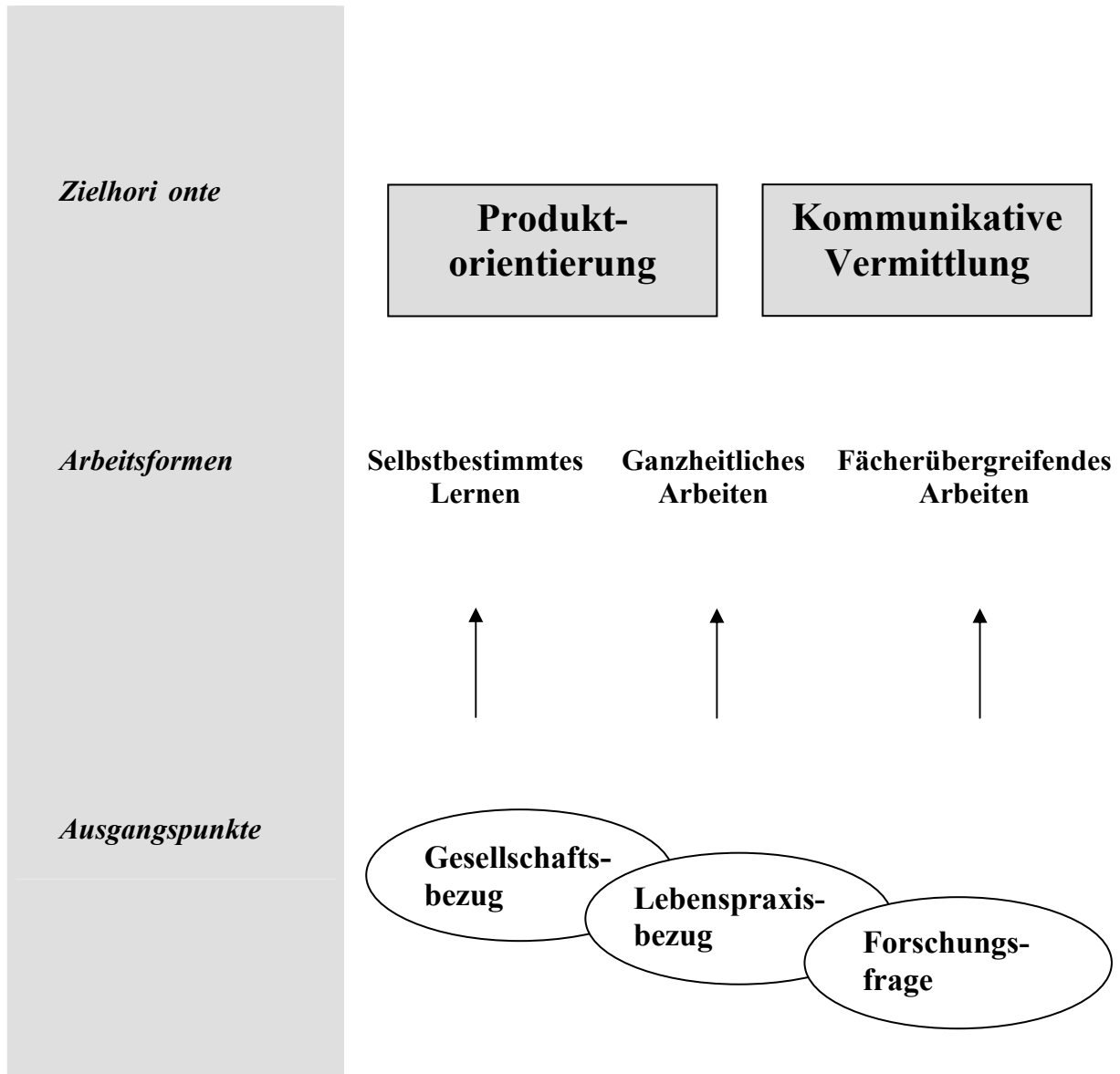
- **Selbstbestimmtes Lernen:** Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sind notwendig. Lehrer- und Schülerrollen verändern sich, die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
- **Ganzheitliches Lernen:** Die Kopfarbeit soll durch kreatives, entdeckendes und produktives Handeln ergänzt werden.
- **Fächerübergreifendes Arbeiten:** Das Projekt soll Probleme und Inhalte verschiedener Fächer integrieren.

Zwei Zielhorizonte sind für den Projektunterricht relevant:

- **Produktorientierung:** Hier kommt es darauf an, am Ende eines Projekts ein fertiges Produkt vorweisen zu können. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Produkt einen „Mitteilungs- und Gebrauchswert“ (Duncker) für andere außerhalb der Projektgruppe gewinnt.
- **Kommunikabilität:** Zu einem Projekt gehört die Vermittlung im Rahmen der Schulöffentlichkeit. Durch die Kommunikation nach außen mit spezifischen Institutionen in der Umwelt gewinnt das Projekt größeren Ernstcharakter.

M 4

Schaubild / Folie zu:



M 5**Schaubild / Folie zu:**

**Lernkultur im Vergleich:
„normaler Kursunterricht und Projektunterricht**

Lernkultur

| „normaler“ Kursunterricht (Lehrgang) | Projektunterricht |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Problemorientierung an Sachsystematik | <ul style="list-style-type: none"> • Problemorientierung an aktuellen / realen Problemen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung schon gesicherter Wissensbestände | <ul style="list-style-type: none"> • offenere / unsichere Situation des Wissenserwerb durch Gegenwarts- und Zukunftsbezug |
| <ul style="list-style-type: none"> • individualisiert | <ul style="list-style-type: none"> • gruppenorientiert |
| <ul style="list-style-type: none"> • wissenschaftsorientiert | <ul style="list-style-type: none"> • anwendungsorientiert |

[Verändert nach: Emer, W., Lenzen, K. D.: Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Hohengehren 2002, S. 32]

M 6

**Kompetenzen des Projektlernens
Orientierungshilfe für Projektleiter**

Im Projektlernen werden vielfältige und andere Ebenen des Lernens besprochen als im Lehrgang, Trainingskurs oder im fächerübergreifenden Unterricht.

Die zu erwerbenden Kompetenzen und Lernformen orientieren sich am idealen Phasenverlauf und an gesellschaftlich zentralen Schlüsselqualifikationen.

[Das folgende Schema ist hier weggelassen, da es bei Emer/ Rengstorf 2010 Projektkultur, S. 157 leicht korrigiert abgedruckt ist, s. Anhang Dok. 10, S. 108]

M 8 Aushang für erste Projektideen

[Der „Ideenballon“ für den ersten Aushang der Projektideen wird hier weggelassen. Er ist bei Emer/ Rengstorf 2008, S. 21 zu finden, s. auch Anhang Dok 14, S. 152]

M 9 Projektanmeldung und Hearing

Mit diesem Papier für die Anmeldung eines Projektes geht es darum, den *Rahmen* für das geplante Projekt abzustecken. Auf der Grundlage der *Projektbeschreibung* können wir dann im Hearing Eure Ideen und Vorstellungen besprechen und evtl. Anregungen / Hilfestellungen geben. Gleichzeitig soll der Text der *Projektskizze* auch für den Aushang am Projekt-Brett genutzt werden, damit sich die KollegiatInnen für die Projektwahl informieren können.

Wichtig:

- ⇒ Eintragen in Liste für die Hearing-Termine am Projekt-Brett
- ⇒ Kopie des ausgefüllten Blattes zum Hearing mitbringen
- ⇒ Aushang der Projektankündigung für die KollegiatInnen nach dem Hearing

Dank und schöne Grüße,
Eure AG Projektarbeit

Projektbeschreibung

A. Projekttitle

B. Veranstalter- und TeilnehmerInnen

1. Name(n) des / der Lehrenden: _____ Deputatswunsch: __ (60h Normalfall)
2. Evtl. KollegiatInnen-Planungsgruppe (Namen und Nummer): _____

3. Formale Vorbedingungen (Sequenzanbindung, Setzungen / Namensliste / Anzahl freier Plätze, etc.): _____
4. TeilnehmerInnen-Höchstgrenze (falls abweichend vom Normalfall: 18): _____

C. Organisatorisches

5. Benötigte Materialien, Finanzmittel: _____
6. Gewünschter Raum: _____
7. Erforderliche Geräte: _____

D. Projektskizze / Projektankündigung

Diese Skizze in Form eines *kurzen Textes* soll der Projektankündigung (Aushang am Projekt-Brett) für die KollegiatInnen entsprechen und ca. ½ Din-A4 Seite umfassen. Für den Aushang können natürlich auch noch graphische Elemente eingefügt werden! Folgende *Punkte* bitte alle – zumindest knapp - berücksichtigen, damit die Information über die einzelnen Projekte in etwa gleich ausfällt:

- zentrales Problem des Projektes und Ziele
- gesellschaftliche Relevanz und Lebenspraxisbezug
- mögliches Produkt /Adressat
- Bezug zur Region
- erster Literatur- und Materialhinweis

[Der freie Raum für die Redaktion der Projektskizze ist hier verkürzt.]

Bemerkungen AG Projektarbeit:

M 10

Aushang des Projekts für die Wahl



Projekt Nr.

Veranstalter:

Projektskizze:

[Der freie Raum für die Redaktion der Projektskizze ist hier verkürzt]

- Schon geschlossen (Teilnehmerliste schon vorhanden)
- Als freies Projekt wählbar (..... Plätze)
 - Vorherige Rücksprache mit Veranstalter nötig

M 11**Projektarbeit
Überblick und Anleitung**

[Der für Schüler verfasste Informationstext zur Projektarbeit ist hier weggelassen. Er ist bei Emer / Rengstorf 2010 Projektarbeit [b] abgedruckt, s. auch Dok. 9, S. 91ff.]

M 12**Historische Projektarbeit****Arbeiten im Projekt: Was bedeutet das?**

Die Projektmethode stellt eine offene Lernform dar. Das bedeutet, unter historischer Projektarbeit wird eine Lernform verstanden, bei der ein gegenwartsrelevantes historisch-politisches Problem eigenständig bearbeitet und in einem Produkt konkretisiert wird. Projektarbeit verläuft anders als normaler Unterricht, bei dem die Rollen klar zwischen den Lehrenden (Vermittler) und Schülerinnen und Schülern (Lernende) festgelegt sind. Beim Projekt kommt es entscheidend auf einen Rollenwechsel bei beiden an. Die Arbeitsformen im Projekt sind durch Mitbestimmung, Organisieren und eigenständiges Arbeiten bestimmt. Im Falle projektorientierten Arbeitens planen Schülerinnen und Schüler zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam und ergebnisorientiert ein Arbeitsvorhaben mit dem Ziel, kooperativ im Rahmen einer Projektgruppe zu arbeiten. Das Projekt läuft auf ein gemeinsam erstelltes Produkt mit Mitteilungs- und Gebrauchswert hin.

Ein Thema als Projekt erarbeiten bedeutet somit konkret:

- Ihre Lehrerinnen bzw. Lehrer steuern weniger. Sie selbst werden mehr zu Experten. Sie beraten, unterstützen und helfen Ihnen bei der gemeinsamen Arbeit.
- Ein großer Teil der Verantwortung für das Projekt liegt bei Ihnen selbst.
- Im Rahmen projektorientierten Arbeitens müssen Sie als Schülerinnen und Schüler gleichermaßen, im Idealfall über weite Strecken sogar vorrangig, Experten-, Planungs-, Leitungs- und Vermittlungsfunktionen (z. B. Festlegung der Projektziele, Zeitplanung, Absprachen über die Verteilung von Zuständigkeiten, Besorgung von Materialien, Entscheidung über die Produktform(en)) übernehmen.
- Alle an der Planung und Durchführung der Projektidee Beteiligten müssen ihren Beitrag zum angestrebten Endprodukt leisten und Verantwortung für das Gesamtprodukt tragen, das nur als Gemeinschaftsleistung zustande kommt.

Arbeitsschritte der Projektarbeit

Die Projektarbeit verläuft in der Regel in fünf Phasen, für die es nicht eine einzige Projektmethode gibt, sondern für die je nach Projekt unterschiedliche Methoden entdeckender und handlungsorientierter Arbeitsformen gewählt werden können. Generell ist zu sagen, dass die Projektarbeit in mehreren Phasen abläuft. Im Folgenden sollen diese fünf Phasen und notwendige methodische Schritte im Überblick vorgestellt werden.

➤ **Projekt initiieren – methodische Schritte:**

- **Thema finden**
- **Initiatoren finden**
- **Rollen reflektieren**
- **Initialimpulse überlegen**

Wie kommt man zu historischen Projektthemen?

Historische Projektthemen können auf verschiedenen Wegen entstehen. Für Projekte im laufenden Fachunterricht setzen Lehrplan und Schule häufig einen bestimmten thematischen Rahmen, in dem sich die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer zwar bewegen können, den sie aber nicht beliebig verändern können.

➤ **Projekte planen – methodische Schritte:**

- **Themenstellung und einzelne Themenaspekte präzisieren**
- **Produkt und Adressaten festlegen**
- **Arbeitsmethoden und -orte bestimmen**
- **Rollen bestimmen und übernehmen**
- **Zeit- und Materialplan anlegen**
- **Projektplan erstellen**

Wie plant man ein Projekt?

Ausgangspunkt des Projekts ist meistens eine zentrale Problemfrage, die mit Hilfe daraufhin zu suchenden Materials gelöst werden soll. Überlegen Sie also als Erstes, wie Ihre Problemfrage lautet und welche Unterfragen zum untersuchten Problem gehören. Um die Arbeit an einem umfangreichen Thema zielführend zu planen, ist die Erstellung einer inhaltlichen Mind-Map hilfreich. Sie könnte Unterthemen, Leitfragen oder auch erste Hypothesen (Grundannahmen) enthalten, die erste vorläufige Antworten auf die Problemfrage geben und die nachfolgenden Untersuchungen leiten. Auf diesem Wege lässt sich das Projektthema strukturieren. So gewinnen Sie Unterthemen für einzelne Arbeitsgruppen und können einen Arbeits- und Zeitplan entwickeln.

Durchführung

Ihr ganzer Planungsprozess sollte dann in einen **Arbeitsplan** münden. Dieser könnte folgende Rubriken haben:

| Arbeitsschritte | Arbeitsgebiet | Verantwortlich | Beginn | Fertigstellung |
|--------------------------|-------------------------------|----------------|--------|----------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Gesamtprodukt: | Siehe dazu Phase Präsentation | | | |
| Geplante Öffentlichkeit: | | | | |

➤ **Projekt durchführen – methodische Schritte:**

- **Material beschaffen und erkunden**

Wie führt man das Projekt durch?

- **Quellen und Informationen recherchieren**

In diesem Arbeitsschritt suchen Sie in Arbeitsgruppen nach Quellen und Informationen, die für die Fragestellung relevant sind. Zunächst gehen Sie von Basismaterialien aus; danach gilt es genauer zu exzerpieren und Materialsuche in größerem Rahmen zu betreiben.

- **Material fachgerecht auswerten und bearbeiten**
- **Material ordnen und auswerten**
Das gesammelte Material muss nun in einem Ordner, einer Mappe oder in einem Karteikasten geordnet werden, um darauf zurückgreifen zu können. Die verschiedenen historischen Materialien werden fachspezifisch erschlossen - immer mit Blickrichtung auf die gestellte(n) Problemfrage(n)!
- **Produkt erstellen**
- **Die erarbeiteten Projektergebnisse, in die Produktform übertragen, für die sich die Gruppe entschieden hat**
Als Produktformen sind zum Beispiel denkbar:
 - Ausstellung (Wandzeitung, Schautafel u. Ä.)
 - Dokumentation (z.B. Broschüre, Mappe)
 - Powerpoint-Präsentation (die Projektergebnisse werden mit den neuen Medien verarbeitet und animiert)
 - Führung (als Stadtgang, im Museum)

| | |
|-----------------------|---------------------|
| ➤ Präsentation | ➤ Auswertung |
|-----------------------|---------------------|

- **Projekt präsentieren und vermitteln – Projektergebnis?**
methodische Schritte:
 - **Produkt präsentieren**
 - **Produkt kommunikativ vermitteln**
 - **Ein historisches Produkt sollte folgenden Anforderungen bei der Präsentation entsprechen:**
 - nur auf die Problemfrage zentriert sein
 - klar gegliedert sein
 - Fachbegriffe und Fachmethoden korrekt verwenden
 - Aussagen und Thesen durch Quellen belegen
 - **Zur Vermittlung Ihres Produktes sollten Sie auf Folgendes achten:**
 - einen angemessenen adressatengerechten äußeren Präsentationsrahmen wählen
 - Ihre Zuhörer in die Rückmeldung zu Ihrem Produkt einbeziehen (durch Gespräche, durch kleinen Feedback-Bogen)
- Wie präsentiert und vermittelt man sein Projektergebnis?**
- **Projekt auswerten – methodische Schritte:**
 - **Produkt bewerten**
 - **Wirkung beurteilen**
 - **Prozess bewerten**
 - **Zunächst kann man bei der Vermittlung des Produkts die Zuschauer befragen, was sie davon halten.**
 - **Eine Kurzform der Selbsteinschätzung des Einzelnen und der Gruppe lässt sich leicht durch einen einfachen Fragebogen erreichen:**
- Wie wertet man ein Projekt aus und bewertet es?**

Projektbewertung von:

| | ➤ Beteiligung | | | ➤ Qualität | | |
|---------------|---------------|--------|---------|------------|--------|---------|
| | hoch | mittel | niedrig | hoch | mittel | niedrig |
| Phasen | | | | | | |
| Initiierung | | | | | | |
| Planung | | | | | | |
| Durchführung | | | | | | |
| Produkt | | | | | | |
| Präsentation | | | | | | |
| | | | | | | |

Sonstiger Kommentar:

[Leicht verändert nach: Emer, W.: Historische Projektarbeit, in: Lenzian, H. J. (Hg.): Zeiten und Menschen Bd. I, Paderborn 2004, S. 459-461]

M 13

Reflexionsbericht

| | | | |
|--|--|--|---------------|
| Oberstufenkolleg | | | |
| des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld | | | |
| Reflexionsbericht für das Portfolio – Bewertung für einen LNW | | | |
| Kurskürzel | | | Projekttitel: |
| KollegiatInnen-Nummer: | | | Name: |

Betreuende/r

Lehrende/r: _____

Verantwortliche KollegiatInnen (bei selbstorganisierten Projekten): _____

⇒ Dieser Bericht wird am *Ende des Projektes* vor dem Produkttag in der Gruppe von *jedem* ausgefüllt und dient zum einen als Grundlage für die *Projekt-Reflexion*, zum anderen der *Bewertung*.

1. Beschreibung des Projektes mit knappem Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte _____

[Die folgenden längeren Freizeilen im Original wurden hier aus Platzgründen gekürzt.]

2. Mein persönlicher Beitrag zum Projekt

(a. bei Planung, Durchführung, Präsentation, b. bei der Arbeit in der Gruppe/sozialem Engagement) _____

3. Was habe ich in welchen Bereichen im Projekt dazugelernt?

Bereiche: a. Wissen [z.B. Fachwissen, Allgemeinwissen] b. Fähigkeiten [z.B. auf fremde Menschen zugehen, ein Produkt präsentieren, Projektplan entwickeln, Gruppenkonflikte lösen, etc.]

4. Deine Gesamteinschätzung des Projekts (Bewertung der eigenen Mitarbeit, Lob/Kritik am/an Betreuenden/der des Projektes, Highlights und Krisen, Verbesserungsvorschläge)

5. Kommentar des/der Lehrenden, des/der verantwortlichen KollegiatInnen: Gesamteinschätzung des Projekts und Bewertung der Mitarbeit sowie des Reflexionsberichts

Punkte: _____ Note: _____ Datum: _____ Unterschrift: _____

M 14

Projekt-Bewertung

(in tabellarischer Form)

Titel des Projektes: _____

Name: _____

Weitere Gruppenmitglieder: _____

A. Eigene Einschätzung:

| Phasen | Beteiligung | | | Qualität | | |
|-----------------|--------------------|--------|--------|-----------------|--------|--------|
| | hoch | mittel | gering | hoch | mittel | gering |
| 1. Initiierung | | | | | | |
| 2. Einstieg | | | | | | |
| 3. Planung | | | | | | |
| 4. Durchführung | | | | | | |
| 5. Produkt | | | | | | |
| 6. Präsentation | | | | | | |

B. Kommentar LehrerIn:

M 15

Zertifikat zur Projektarbeit



Oberstufen-Kolleg
des Landes Nordrhein-Westfalen
an der Universität Bielefeld

Oberstufen-Kolleg Bielefeld Universitätsstraße 23 33615 Bielefeld

Versuchsschule der Sekundarstufe II
UNESCO-Projektschule

Telefon (0521) 106-00
Durchwahl (0521) 106-
Telefax (0521) 106-2967

www.oberstufen-kolleg.de

Zertifikat zur Projektarbeit

_____ hat im Rahmen des Projektunterrichts im
___ Semester _____ an einem Projekt zu dem Thema _____
_____ teilgenommen und an dem Produkt _____
_____ mitgearbeitet.

Ein schriftlicher Reflexionsbericht lag vor.

Er/sie hat besondere Kompetenzen in folgenden ein bis zwei Bereichen gezeigt
erworben: [Folgender Freiraum wurde aus Platzgründen gekürzt.]

Kriterien der Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg sind:

- Gesellschaftsbezug
- Lebenspraxisbezug
- Selbstbestimmtes Lernen
- Fächerübergreifendes Lernen
- Kreatives Lernen mit allen Sinnen
- Produktorientierung
- Vermittlung an eine Öffentlichkeit

(Projektbetreuer)

(Datum)

M 16 **Arbeitsplan für eigenständige Arbeitsphase in Gruppen**

Projekt: _____

Arbeitsplan für eigenständige Arbeitsphase in Gruppen

Gruppenmitglieder:

Thema der Arbeitsgruppe:

1. **Titel:**

2. **Inhaltliche Aspekte:**

| Arbeitsschritte | Zeitplan |
|------------------------|-----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Arbeitsziele: Welches Produkt soll am Ende stehen? Präsentationsform?

Literatur, Medien, Arbeitsmaterialien:

Hinweise für die Arbeit:

- ⇒ Damit am Ende des Projektes eine Reflexion der eigenständigen Arbeitsphase möglich ist, soll ein Arbeitsprotokoll geführt werden, in dem chronologisch Folgendes festgehalten wird:
- ausgeführte Arbeitsschritte
 - auftauchende Probleme
 - interessante Informationen über den Arbeitsablauf, die aus dem Produkt selber nicht hervorgehen
- (Dieser Arbeitsplan lässt sich als Ausgangspunkt für dieses Protokoll nutzen!)

M 17 Berufsorientierendes Praktikum am Oberstufen-Kolleg: „Projektmanagement“

Zielgruppe, Organisation und Arbeitsfelder

- ⇒ **Zielgruppe:** KollegiatInnen, die schon vorher an einem Projekt (besonders mit Exkursion) teilgenommen haben / über besondere Qualifikationen verfügen
- ⇒ **Neue Aufgabe:** Teamer-Funktion / Teil der Projektleitung
- ⇒ **Organisation:** Praktikant nimmt an den Planungsgesprächen / der Planungsarbeit teil und übernimmt bestimmte Teilaufgaben
- ⇒ **Arbeitsfelder** des Praktikums lassen sich aus den Kompetenzen ableiten, die die anderen Teilnehmer des Projektes erwerben sollen. Diese Zuordnung ist dann auch mögliche Grundlage für den Praktikumsbericht. (siehe Anhang)

Anhang: Beispiel für ein Praktikum zu einem Projekt im Februar 2005 am Oberstufen-Kolleg

Praktikum „Projektmanagement“

Zum Projekt Februar 2005:

Zukunftsperspektiven für Europa - Chancen und Risiken

(Deutsch-polnische Begegnung in Resow)

Praktikanten: Christian, Rami, Benjamin

| Allgemeine Projektkompetenzen | Zugeordnete Kompetenzen | Konkrete Arbeitsfelder für dieses Projekt |
|--|---|---|
| 1. Kreativität | erfinden, gestalten, Ideen entwickeln | <ul style="list-style-type: none"> - Infoblatt zur langfristigen Einstimmung der Fahrt (4x) - Vorbereitungsabend in Bielefeld (zu Kultur, Sprache, Rzeszów) - Erstes Treffen in Polen (Einladung der pol. StudentInnen) |
| 2. Planung, Organisation und vernetztes Denken | planen, organisieren entscheiden, Methoden kennen, im Team arbeiten | <ul style="list-style-type: none"> - für alle Tätigkeiten |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| 3. Kommunikationsfähigkeit | entscheiden, informieren, Gruppenkonflikte lösen, die evtl. in Rzeszów auftreten | <ul style="list-style-type: none"> - Gruppenfindungsprozesse steuern (z. B. Vorbereitungs-Treffen) - Gruppenkonflikte lösen, die evtl. in Rzeszów auftreten / Begegnung mit pol. StudentInnen stärken, unterstützen - Reiseinfos- und Fahrkarten besorgen (Bahn) |
| 4. Verantwortlichkeit | kontinuierliche Mitarbeit, verantworten, selbständig sein, den Gruppenprozess stützen | <ul style="list-style-type: none"> - für alle Tätigkeiten |
| 5. Handlung und Problemlösung | durchführen, handeln, Probleme lösen, gestalten mit allen Sinnen | <ul style="list-style-type: none"> - Gastgeschenke (Einkauf + Planung, z. B. Anfrage beim Bürgermeister / Stadt für Unterstützung) |
| 6. Präsentation | visualisieren, dramatisieren, auditive Gestaltung, Produkt erstellen | <ul style="list-style-type: none"> - Feste Präsentationswand im Oberstufenkolleg erstellen (Holzwerkstatt, in der Woche vor der Fahrt) und gestalten (nach der Fahrt) |
| 7. Vermittlung und Bewertung | vermitteln, dokumentieren | <ul style="list-style-type: none"> - Reisebericht für Lokal-Zeitungen - Bericht für ‚Einblicke‘ (OS-Jahresheft) |

Emer, Wolfgang / Horst, Uwe:**Das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld als Ort historischer Projektarbeit**
Ein Erfahrungsbericht**1. Didaktischer Kontext****1.1 Projekte in der Sekundarstufe II und am Oberstufen-Kolleg**

Schlägt man den Lehrplan „Geschichte“ für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen auf, so sucht man im Register vergeblich das Stichwort „Projekt“ oder „Projektunterricht“ – also Fehlanzeige für die gymnasiale Oberstufe? Nicht ganz: Beim genaueren Durchblättern entdeckt man im Zusammenhang mit der fächerübergreifenden „Lern- und Arbeitsorganisation“ auch den projektorientierten Unterricht, der als „anwendungsbezogen, zeitlich begrenzt, kompakt, produktorientiert“ charakterisiert wird und dessen besonderes didaktisches Profil das entdeckende Lernen, die „Einbeziehung der Lebenssituation der Lernenden“ und die Förderung des „Erwerb(s) wichtiger Schlüsselqualifikationen“ sei.¹ Auch andere Bundesländer haben mittlerweile Projekte als festen Bestandteil in Lehrpläne und Richtlinien aufgenommen². Und gerade Schlüsselqualifikationen wie etwa Teamfähigkeit, vernetztes Denken und Kooperationskompetenz werden seitens der Wirtschaft für die modernen Betriebs- und Produktionsstrukturen gefordert³. Lässt sich also doch ein Trend hin zu mehr Projektarbeit insgesamt konstatieren?

In welchem Umfang sich dieser Trend in der Praxis tatsächlich wiederfindet, lässt sich kaum sagen, Erhebungen dazu gibt es nur sehr punktuell – und deren Ergebnisse sind eher negativ⁴. Darüber hinaus lässt der Stoffdruck, die bevorstehende Verkürzung der Schulzeit und die Einführung des Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen ebenso wie in anderen Bundesländern vermuten, dass sich für offene und selbstständige Lernarrangements die Freiräume nicht gerade erweitern werden. Ein Weiteres kommt hinzu: Gerade für die gymnasiale Oberstufe lässt sich eine Abwehrhaltung gegen Projekte beobachten, die verschiedene Ursachen hat. Vier Gründe werden dabei immer wieder genannt: Die dominierende Fachorientierung in Lehrerbildung und Schulorganisation, die angebliche Ineffektivität des Projektunterrichts, der enorme Arbeitsaufwand und schließlich die veränderte Lehrerrolle (Einlassen auf fachfremde Themen und „flache“ Entscheidungsstrukturen).

Angesichts dieser Situation muss eine Schule wie das Oberstufen-Kolleg, wo zweimal im Jahr zwei Wochen Projektunterricht fest in den Organisationsplan aufgenommen sind, also 10%

¹ *MSWF* (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen 1999, S. 63.

² Vgl. dazu die von Wolfgang Emer und Hans Kroeger durchgeführte Umfrage bei den Kultusministern der Bundesländer: *Karlheinz Goetsch*: Projektarbeit – auch ein Ausbildungsziel im Referendariat? Bundesweite Umfrage bei den Kultusministerien. In: *Lernwelten* 2 (2000), S. 57.

³ *Anne Sliwka*: Lernen und Arbeiten in der offenen Gesellschaft. Die Wiederentdeckung der Projektarbeit. In: *Lernwelten* 1 (1999), S. 3-9.

⁴ *Bodo von Borries*: Historische Projektarbeit im Vergleich der Methodenkonzepte. In: *Bernd Schönemann/Uwe Uffelmann/Hartmut Voit* (Hrsg.): *Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens*. Weinheim/Basel 1998, S. 278: „Historische Projektarbeit wird nur in einer winzigen Minderheit von Klassen (im Prozentbereich) ernsthaft realisiert.“

der gesamten Unterrichtszeit in dieser Lernform stattfindet, und wo projektorientiertes Arbeiten in den Lehrgängen verschiedener Fächer weit verbreitet ist, gute Gründe und positive Erfahrungen vorweisen können, wenn sie dieses Konzept pädagogisch und didaktisch verantwortlich vertreten will. Im Folgenden sollen deshalb zunächst Prinzipien und Organisationsform der Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg kurz vorgestellt, auf dieser Basis dann die historische Projektarbeit erläutert und schließlich anhand ausgewählter Beispiele – in der Regel aus dem Bereich der Leistungskurse – konkretisiert werden.

Das Oberstufen-Kolleg ist 1974 im Zuge der Bildungsreform von Hartmut von Hentig als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen gegründet worden. Von Beginn an spielte der Projektunterricht – im Vergleich zu anderen Schulen – eine besondere Rolle, und dies in dreifacher Hinsicht:

- organisatorisch: Projektunterricht ist eine obligatorische und regelmäßige Unterrichtsart (2 x 2 Wochen),
- curricular: Projektunterricht ist Bestandteil der Prüfungsvoraussetzung (3 Projekte müssen bestanden werden),
- didaktisch: Projektunterricht stellt ein wichtiges Element im Kontext von wissenschaftspropädeutischer Ausbildung und Förderung des selbstständigen Lernens dar.

Die theoretische Grundlegung der Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg orientiert sich an John Dewey: Ausgangspunkt für Projekte ist nicht – wie im Lehrgang des schulischen Unterrichts – der fachsystematisch geordnete Stoff, sondern eine reale Situation der ungefächerten Realität, in der eine Wechselbeziehung von Mensch und sozialer bzw. natürlicher Umwelt stattfindet. Aus diesem Kontext greift der Mensch ein Problem auf, das planmäßig, zielgerichtet und handlungsorientiert einer Lösung zugeführt wird.⁵ Auf dieser Grundlage entwickelte sich in einem mehrjährigen Diskussions- und Erfahrungsprozess – gleichsam projektorientiert – der Orientierungsrahmen für die Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg:

Sieben Kriterien der Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg

Zwei Ausgangspunkte

1. Gesellschaftsbezug: Das Projekt soll an reale, möglichst relevante gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse anknüpfen.
2. Lebenspraxisbezug: Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert sein.

Drei Arbeitsformen während der Projektarbeit

1. Selbstbestimmtes Lernen: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts ist notwendig. Lehrer- und Schülerrolle verändern sich, die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
2. Ganzheitliches Lernen: Die Kopfarbeit soll durch „Herz und Hand“ ergänzt werden. Kreatives, rezeptives, entdeckendes und produktives Handeln sind zu verbinden.
3. Fächerübergreifendes Arbeiten: Das Projekt soll Probleme, Methoden und Inhalte verschiedener Fächer integrieren.

Zwei Zielhorizonte

1. Produktorientierung: Das Projekt zielt ergebnisorientiert auf ein Produkt, das einen „Gebrauchs- und Mitteilungswert“⁶ für andere außerhalb der Projektgruppe besitzt.

⁵ Dagmar Hänsel (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim und Basel 1997, S. 68ff.

⁶ Ludwig Duncker/Bernd Götz: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau-Ulm, 2. Aufl. 1988, S. 139.

2. **Kommunikabilität:** Zu einem Projekt gehört die Vermittlung nach außen im Rahmen der (Schul)öffentlichkeit; durch die Kommunikation mit einer spezifischen Öffentlichkeit gewinnt das Projekt größeren Ernstcharakter.

Diese Kriterien sind Richtschnur für die Arbeit des Projektausschusses, der sich – ähnlich einer Fachkonferenz – für Belange, Interessen und Organisation des Projektunterrichts am Oberstufen-Kolleg einsetzt. Ein solcher Ausschuss ist nach unserer Erfahrung notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche und kontinuierliche Projektarbeit an einer Schule. Wie sieht nun diese Arbeit konkret aus? Zunächst fordert der Ausschuss mit entsprechendem zeitlichen Vorlauf (ca. 2 Monate) zur skizzenhaften Benennung von Projektideen durch Lehrer und Schüler an der öffentlich aufgestellten „Kreativtafel“ auf; als nächster Schritt folgt dann durch die Mitglieder des Projektausschusses das „Hearing“, dem sich alle Projektvorschläge stellen müssen. Dabei geht es nicht etwa um ein inquisitorisches Verfahren auf der Grundlage der Kriterienliste, sondern um eine gemeinsame Beratung und Optimierung der vorgestellten Projektideen, denn es wird in der Praxis schnell deutlich, dass keineswegs immer alle Kriterien in gleicher Weise in einem Projekt Berücksichtigung finden können. Die Wahl der Projekte ist ein gelenkter Prozess insofern, als die Schüler verpflichtet sind zwei „eingebundene“ – d.h. aus den von ihnen besuchten Kursen hervorgehende – Projekte zu wählen. Damit lässt sich eine thematische Vertiefung erreichen, während das dritte Projekt frei wählbar ist und so Raum für aktuelle bzw. nicht unmittelbar auf einen Kurs bezogene Themen bietet. Nach der Wahl findet dann die zweiwöchige Projektphase mit täglich 6 Stunden statt. Am Schluss steht der „Produkttag“, der zugleich als „Tag der offenen Tür“ angelegt ist. Dieser vom Projektausschuss organisierte Tag beginnt mit der „Projektversammlung“, zu der sich die Schüler, interessierte Eltern und Besucher zu einer Kurzvorstellung (3 bis 5 Minuten) aller Projekte treffen, im Anschluss daran präsentieren die einzelnen Gruppen die Produkte ihrer Projektarbeit in unterschiedlichsten Formen (Ausstellungen, Lesungen, Theater- und Videovorführungen, Dokumentationen etc.)⁷.

1.2 Historische Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg

Das Studienfach Geschichte am Oberstufen-Kolleg ist mit den Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe vergleichbar und orientiert sich wie diese als Lehrgang an der Fachsystematik. Dabei spielt die Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen im Kontext des angestrebten historischen Kompetenzerwerbs eine besondere Rolle. Durch die spiralförmige Anlage des Curriculums sollen die Schüler in zunehmendem Umfang befähigt werden, eigenständig mit Quellen und Sekundärliteratur, Methoden und Darstellungsformen der Geschichte umzugehen.⁸

Da die Kompetenz selbständigen Lernens zugleich auch ein wesentliches Element der Projektarbeit ist, hat das Studienfach Geschichte verschiedene Elemente und Vorformen dieser Unterrichtsform in sein Curriculum übernommen – Vorformen vor allem auch deshalb, weil mit ihnen projektorientiert Schritte zur Selbständigkeit eingeübt werden können. Thematisch besonders geeignet sind in diesem Zusammenhang regionale Fragestellungen, denn sie bieten

⁷ Ausführlicher und v.a. auch mit den in den Details steckenden Problemen dazu: *Wolfgang Emer/Klaus-Dieter Lenzen*: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Hohengehren 2002, S.92ff.

⁸ Das Curriculum des Studienfachs Geschichte am Oberstufen-Kolleg (ab 2002) ist als graues Material erhältlich über folgende Adresse: Oberstufen-Kolleg, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld. Über die 2002 erfolgte Umstrukturierung der Ausbildungsgänge des Oberstufen-Kollegs von vier auf drei Jahre informiert, ebenfalls als graues Material *Hans Kroeger/Sabine Tjoenelund*: Das Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen o. J. und dies: Die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bielefeld 2004. Zum selbständigen Lernen im Fach Geschichte vgl. *Uwe Horst*: Die Förderung selbständigen Lernens in einem Fach. Erfahrungen und Vorschläge am Beispiel des Faches Geschichte. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bönen 2000, S.69-83; darin auch das bis 2001 gültige Curriculum für einen vierjährigen Ausbildungsgang Geschichte.

mit den Museen, Archiven, Zeitzeugen und Überresten unmittelbares Material für entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen, die als didaktische Prinzipien konstitutive Bestandteile projektorientierten Lernens sind.

Die verschiedenen Vorformen bzw. Elemente der Projektarbeit spielen in den meisten Lehrgangskursen des Studienfachs Geschichte eine mehr oder weniger wichtige Rolle:

- 1. Semester: + Überblickkurs zur Geschichte Bielefelds – mit Stadtgängen
+ fächerübergreifendes Projekt: Lokales Szenarium zum Dreißigjährigen Krieg in Bielefeld
- 2. Semester: Revolutionen und Industrialisierung – Rollenspiel
- 3. Semester: Demokratie und Diktatur – Miniprojekt NS in Bielefeld
- 4. Semester: Römer und Germanen/Lebensformen im Mittelalter – Exkursion
- 5. Semester: Außereuropäische Geschichte und Imperialismus – Facharbeit

Im 1. Semester besteht die projektorientierte Aufgabe darin, dass die Schüler auf der Grundlage eines Readers und ihrer eigenen Erkundung vor Ort im Rahmen eines Stadtgangs die von ihnen ausgewählten historischen Objekte präsentieren; ein ähnlich strukturierter Stadtgang ist auch in den Kurs integriert, der der Vorbereitung des fächerübergreifenden Projekts dient.

Im 2. Semester werden im thematischen Zusammenhang mit der sozialen Frage die unterschiedlichen Positionen in der Reichstagsdebatte zum Sozialistengesetz in Kleingruppen vorbereitet und in einem Rollenspiel dargeboten: eigenständige Materialerarbeitung, kreative Umsetzung und situationsangemessene Präsentation stehen dabei im Zentrum.

Im 3. Semester wird die Vertiefungsphase zum Nationalsozialismus als kleines Forschungsprojekt im hiesigen Stadtarchiv durchgeführt: Anhand ausgesuchter Materialien entwickeln die Schüler Fragestellung und „Forschungsdesign“, wenden ihre methodischen Fertigkeiten der Quelleninterpretation an und präsentieren ihre Ergebnisse in einer kleinen schriftlichen Darstellung.

Im 4. Semester findet ausgehend von der strukturellen Behandlung der mittelalterlichen Lebensformen (Kleriker, Adel, Bauern, Städter) eine Exkursionsvorbereitung statt, deren Ergebnis ein Reader ist. Auf dieser Basis wird in der anschließenden Projektzeit dann die Exkursion durchgeführt, in deren Verlauf die jeweiligen Spezialisten – nach Erkundungen vor Ort – der Exkursionsgruppe die historischen Stätten, ihre Geschichte und Bedeutung erläutern. Zugleich dient das vor Ort gesammelte oder aufbereitete Material (Fotos, Zeichnungen, Interviews etc.) zur Erstellung einer Ausstellung nach der Rückkehr.

Im 5. Semester wird eine Facharbeit erstellt, die gleichsam als Einzelprojekt verstanden werden kann und bei deren Anfertigung die bisher erworbenen Fachkompetenzen zusammenfließen können.

1.3 Region und Projekt

Nicht alle historischen Themen eignen sich für Projekte. Zu dem gewählten Thema und Problem müssen handlungsorientierende Elemente und/oder lebensweltliche Bezüge möglich sein. Allgemeinhistorische Sujets eignen sich dann, wenn jeweils ein neuer Akzent, ein Problem aufgeworfen und gestalterisch (z. B. dramatisieren, visualisieren oder auditiv gestalten) umgesetzt oder eventuell fachübergreifend gearbeitet wird. So kann z. B. die Renaissance durch projektorientierte Fachtage mehrerer Fächer neu entdeckt werden.⁹

Sehr gut geeignet für Projektarbeit ist jedoch die Region mit ihren vielfältigen Lernorten und der größeren Möglichkeit entdeckenden Lernens durch eigene Recherchen und den Kontaktmöglichkeiten zu Zeitzeugen, Archiv, Museen, Institutionen und vielfältigen Überresten.

Bei der Umsetzung des regionalgeschichtlichen Projektkonzepts ist zunächst zu fragen, welche Organisationsformen des Unterrichts und welche Lerngelegenheiten sich für dieses The-

⁹ Cornelia von Ilsemann u.a.: Einladung in die Renaissance. Fachtage im Jahrgang 11. In: Wolfgang Emer, Uwe Horst, Karl Peter Ohly (Hrsg.): Wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld 2. Aufl. 1994, S. 377-386.

ma eignen. Die folgende Liste benennt Typen unterrichtlicher Umsetzung und gliedert sie nach außerschulischen Lernorten und schulinternen Lerngelegenheiten:

Außerschulische Lernorte: Hierunter fallen eine ganze Reihe von Lerngelegenheiten, die sich den Vorteil „kurzer Wege“ im regionalgeschichtlichen Unterricht zunutze machen. Sie zeichnen sich alle durch die unmittelbare Begegnung mit den historischen Zeugnissen aus und gewinnen dadurch an Attraktivität; es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn die gegenständliche Nähe gleichgesetzt würde mit unmittelbarer Verständlichkeit. Die direkte Begegnung setzt vielmehr meist eine besondere methodische und oft auch inhaltliche Vorbereitung voraus, um eine angemessene Bearbeitung zu ermöglichen. Denn historische Zeugnisse sind meist stumm und sprechen erst zu uns durch Einführung und Kontextinformation. Dies vorausgesetzt eröffnen sich allerdings im Sinne eines Demokratischen Geschichtsunterrichts auch zahlreiche Gelegenheiten eigenständigen und handlungsorientierten Lernens. Als Unterrichtsform bietet sich hier natürlich am ehesten das Projekt oder zumindest das projektartige Arbeiten an. Die üblichste Form dürfte ein *Unterrichtsgang* sein, der gezielt und zeitlich begrenzt als Stadtgang zu bestimmten Themen einschlägige historische Bauwerke und Ensembles auswählt. Ein *Betriebsbesuch* wird meist als Führung organisiert, die auch ein *Museum* erschließen kann. Hier bieten sich allerdings aufgrund eigener Vorbereitung auch Möglichkeiten eigenständiger Erkundung und anschließender gegenseitiger Erklärung. Ein *Interview (oral history)* stellt eine Sonderform dar, die ganz besonderer inhaltlicher und methodischer Vorbereitung bedarf; dafür ist diese unmittelbare Begegnung mit einem Zeitzeugen meist auch besonders eindrucksvoll. Die weitestgehende Variante außerschulischer Lernorte stellt eine *Exkursion* dar; sie umfasst meist alle bisher genannten Formen, bedeutet darüber hinaus aber besondere Anforderungen an Vorbereitung und Durchführung, da es sich hier in der Regel um die Erkundung einer fremden Lebenswelt handelt.

Schulinterne Lerngelegenheiten: Der Regelfall auch für regionalgeschichtliche Themen ist die Behandlung im Rahmen des normalen Unterrichts. Im Gegensatz zu den außerschulischen Formen fehlt dabei die unmittelbare Begegnung, meist ist das Medium ein Text oder ein Bild, vielleicht auch ein Film. Diese Distanz kann im Sinne einer kritischen Analyse gerade von regionalen bzw. lokalen Traditionen und Geschichtsbildern durchaus erforderlich sein. Auch der Vergleich, der regional Besonderes und Typisches erst erkennen lässt, ist in diesem Rahmen eher zu leisten.

Als reduzierte Form der Projektarbeit bietet sich hier die Recherche und Präsentation von „Schlüsselquellen“ an, wie sie erfolgreich auch in einem fachdidaktischen Seminar mit Studenten und Kollegiaten erprobt wurde.¹⁰ *Schlüsselquellen* sind – ganz allgemein verstanden – solche historischen Überreste, die in besonderer Weise ein Thema oder ein Problem ‚erschließen‘. In diesem Sinne eröffnen sie auch den Zugang zu regionalgeschichtlichen Arbeitsfeldern der Projektarbeit. Aus ihnen kann aus der projektorientierten Recherche und Präsentation in einem weiteren Schritt ein Projekt entwickelt werden.

Dabei wird Region in der modernen regionalgeschichtlichen Didaktik nicht als geographisch fest abgrenzbare statische Einheit verstanden, sondern als prozesshafter, subjektiv bestimmter, raumzeitlich veränderbarer Interaktionszusammenhang.¹¹ Die Auswahl und Bearbeitung richtet sich zum einen nach dem Stand der historischen Forschung in der Region, nach ihrer Zugänglichkeit und Aussagekraft, zum anderen erfolgte sie nach vier von Hannig¹² vorgeschlagenen Kriterien: Historische Exemplarität, Regionale Individualität, Methodische Elementarität und Alltagsweltliche Kommunikabilität. Diese Auswahlkriterien sollen deshalb hier vorgestellt werden:

¹⁰ Vgl. Wolfgang Emer/Uwe Horst: Die Region im Geschichtsunterricht (Unterrichtsmaterialien Blaue Reihe Nr. 113 Oberstufen-Kolleg). Bielefeld 2005.

¹¹ Jürgen Hannig: Regionalgeschichtliche und Auswahlproblematik. In: Geschichtsdidaktik 2, 1984, S. 131-141, hier S. 133ff.

¹² Ebd., S. 135

1. *Historische Exemplarität*: Ein regionalgeschichtliches Thema sollte Strukturen und Prozesse der allgemeinen (also nationalen oder globalen) Geschichte enthalten und diese konkretisieren und veranschaulichen.
2. *Regionale Individualität*: Sie ist komplementär zum ersten Kriterium zu sehen, da regionale Besonderheiten und das regional Typische nur im Vergleich deutlich werden können. Solche regionalen Sonderbedingungen und -entwicklungen bieten auch die Chance über nicht realisierte, vergessene und vielleicht sogar verdrängte Alternativen der Geschichte nachzudenken.
3. *Methodische Elementarität*: Anders als der „normale“ Geschichtsunterricht, der meist (schon aus Zeitgründen) mit dem Lehrbuch alleine auskommen muss und damit methodisch eingeschränkt ist, können und sollten regionalgeschichtliche Themen auch mit anderen Methoden bearbeitet werden, z.B. Statistik, Skizzen, Archivbenutzung, oral history und Orts- oder Bauwerkanalyse.
4. *Alltagsweltliche Kommunikabilität*: Hier geht es um kollektives Geschichtsbewusstsein, dessen Entstehungszusammenhänge, Inhalte und Auswirkungen kritisch zu analysieren sind. Dazu eignen sich besonders solche regionalgeschichtlichen Themen, an denen sich historische Kollektiverfahrungen einschließlich daraus erwachsener Einstellungen und (Vor-)urteile untersuchen lassen und die für die „soziale Verständigung über die eigene Vergangenheit eine Rolle spielen¹³. Auch der gegenwärtige Umgang mit historischen Überresten (Bauten, Plätzen, Namen, Erinnerungen etc.) wird hier in den Blick genommen.

Diese Kriterien ermöglichen im Umgang mit vergangenen Zeugnissen einen stärker selbstbestimmten handlungsorientierten und entdeckenden Zugang im Sinne eines Demokratischen Geschichtsunterrichts.¹⁴

1.4 Projektunterricht und Exkursion

Die Verbindung von Projektunterricht und Exkursionen kann der Unterrichtsform Studienfahrt neue qualitative Dimensionen vermitteln und sie von der stark vom Lehrer organisierten, oft funorientierten Klassenfahrt zum gruppen-, ziel- und produktorientierten Projekt entwickeln.

Dies geschieht dann auf verschiedenen Ebenen:

- der Sachebene,
- der Beziehungsebene der Lehrer- und Schülerrollen,
- der Lernzielebene,
- der Vermittlungsebene.

Projektlernen als eine Form „verständnisintensiven Lernens“¹⁵ schafft mit seinen eigenen projektdidaktischen Kriterien eine die Exkursion verändernde und gestaltende Dynamik. Die beiden Ausgangspunkte, Lebenspraxisbezug und Gesellschaftsrelevanz, beeinflussen die Themenwahl, die spezifischen Arbeitsformen, selbstbestimmtes, ganzheitliches und kooperatives Arbeiten verändern Lehrer- und Schülerrollen, die Zielperspektive Produktorientierung und Produktvermittlung strukturieren Ablauf und Ergebnis der Exkursion.

Diese Projektdidaktik beeinflusst nachhaltig die unterschiedlichen Ebenen. Auf der *Sachebene* werden Themen der Exkursion von einzelnen Kleingruppen ausgewählt, geplant, vorbereitet und von diesen als Experten vor Ort bearbeitet.

¹³ Ebd., S. 138

¹⁴ Vgl. Heidi Clausnitzer (Hrsg.): Demokratischer Geschichtsunterricht – eine uneingelöste Forderung? Bielefeld 1991 und Wolfgang Emer/Uwe Horst: Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. Bielefeld 1995.

¹⁵ Wolfgang Edelstein/Peter Fauser: Demokratie lernen und leben. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission, Heft 96, Bonn 2001, S. 23.

Dadurch verändert sich auch die *Beziehungsebene* der Rollen. Die Schüler planen, verantworten und gestalten mit, der Lehrer kann die ‚Meister-Lehrling‘-Beziehung verändern, Verantwortung übertragen. Die Gruppe, das ‚Team‘ wird für die Erstellung eines Produkts und seine Vermittlung wichtig.

Darin besteht ein wichtiges handlungsorientiertes *Lernziel*: in einer begrenzten Zeit ein Objekt in einer Exkursion erkunden, es zu einem Produkt (Reisetagebuch, Ausstellung, Reiseführer, Film etc.) mit „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ zu verarbeiten und einem bestimmten Publikum (Produkttag, Elternabend etc.) zu vermitteln.

Dieses ureigene projekttypische Lernziel generiert weitere durch seine Handlungsorientierung: sozialkognitive und politikpropädeutische Kompetenzen¹⁶ wie z. B. kooperieren, planen, entscheiden, Probleme erkennen und lösen können.

Auf der *Vermittlungsebene* des Produkts leistet die Projektdidaktik in Verbindung mit der Präsentation von Exkursionsergebnissen weitere Kompetenzzuwächse: Auf der individuellen Ebene durch die soziale Praxis und Anerkennung eine Steigerung der „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“¹⁷, auf der kollektiven Ebene die Gestaltung von Schulleben und die Veränderung von sozialer Wirklichkeit. Damit leistet diese Form auch einen Beitrag zur politischen Bildung und zu „Demokratie lernen und leben“. So wird die Projektorientierung der Exkursion und ihre Produktpräsentation zu einer wirkungsvollen Sonderform des Projektunterrichts, der ja besonders den außerschulischen Lernort favorisiert. Und umgekehrt erfährt die Exkursion eine in verschiedene Richtung dynamisierende Bereicherung durch ihre Projektorientierung.

2. Beispiele aus der historischen Projektarbeit des Oberstufen-Kollegs

2.1 Studienfahrt als Projekt: Exkursion nach Arezzo – auf den Spuren einer mittelalterlichen Stadt

Vorbereitung und Konzept

Diese Exkursion ist sowohl als fächerübergreifende (Geschichte, Theologie, Kunst) als auch als fachbezogene Geschichtsexkursion durchgeführt worden. Diese Variante soll hier im Vordergrund stehen.

Das Exkursionsziel wurde unter mehreren Gesichtspunkten ausgewählt. Arezzo ist wie viele andere und bekanntere Orte der Toskana

- a) eine Stadt mit einer sehr langen urbanen Tradition, die bis in die etruskische Zeit reicht und so erlaubt, eine lange Entwicklungslinie ins Mittelalter und darüber hinaus zu ziehen,
- b) eine Art Prisma für die Entstehung der Neuzeit Europas (Kapitalismus, humanistische Kultur) aus der mittelalterlichen Stadtökonomie und -baukunst.
- c) Arezzo ist darüber hinaus längst nicht so touristisch überlaufen wie Florenz und Siena, enthält dennoch die wesentlichen Bauelemente mittelalterlicher Geschichte und bietet mit dem Amphitheater, dem etruskischen Museum und der Casa Vasari zusätzliche Besonderheiten.

Die Exkursion in einer Projektphase schließt unmittelbar an den Fachunterricht „Römer und Germanen/Lebensformen im Mittelalter“ an. Der zweite Teil des Kurses besteht aus zwei zeitlich gleichen Abschnitten. Im ersten Teil geht es um eine strukturell angelegte Einführung in die vier zentralen Lebensbereiche des europäischen Mittelalters, die als Lebensformen ausgehend von bestimmten baulichen Erscheinungen vorgestellt werden: Dorf (Agrargesellschaft, Landwirtschaft, Bauern), Burg (Adelsherrschaft, Lehnswesen, Ritter), Kirche und Kloster

¹⁶ Ebda., S. 32.

¹⁷ Ebda., S. 33.

(Christentum, Welt- und Ordensgeistliche) und schließlich Stadt (Handel und Gewerbe, Bürgertum). Im zweiten, hier interessierenden Abschnitt findet eine Vorbereitung auf die als Projekt angelegte Exkursion statt. Dabei steht die Erkundung einer fremden vom Mittelalter geprägten Region im Mittelpunkt. Inhaltliches Ziel der Vorbereitung ist eine grobe regionalgeschichtliche Übersicht und – darin gleichermaßen eingebettet – eine präzisere Erarbeitung der Stadtgeschichte Arezzos unter bestimmten funktionalen Gesichtspunkten, die wiederum vom baulichen Erscheinungsbild ausgehen und sich an der Spezialstudie von W. Braunfels¹⁸ orientieren: Mauern/Befestigungen, Straßen/Plätze/Brunnen, Sakralbauten, Profanbauten und zusätzlich Etrusker/Römer. Zu diesen fünf Schwerpunkten arbeiten einzelne Themengruppen, deren Aufgabe es ist, auf der Basis des Buches von Braunfels und einschlägiger (Führer-) Literatur die Erkundung vor Ort vorzubereiten. Die Ergebnisse werden in einem Reader festgehalten, der Grundlage der Exkursion ist.

Für die inhaltliche und organisatorische Planung und Begleitung wird zusätzlich eine Planungsgruppe gebildet, die den jeweiligen Realisierungsstand der Vorbereitung mit der gesamten Exkursionsgruppe abstimmt und während der Exkursion die „laufenden Geschäfte“ mitträgt (z. B. Organisation, Finanzen). Sie gibt sich als „Reisebüro“ ein Logo (hier: „Avanti Arezzo“) und leistet praktische, berufsorientierte Arbeit (z.B. Verkehrsämter anschreiben, Kostenvoranschläge für Busse einholen, Gelder einsammeln, Konto führen, Kostenplan erstellen, Essensplan für die Selbstversorgung entwickeln, Ablaufplan vorschlagen und abstimmen). Diese Arbeit wird den Mitgliedern der Kleingruppe, nach Abgabe eines Praktikumsberichts am Ende des Projekts, als Praktikum anerkannt.

Durchführung

Die Exkursion dauert 10 Tage einschließlich zweier Fahrttage. Der erste Tag dient der Akklimatisierung, der Versorgung und dem Erkunden von Geschichte und Aktivität des Landguts La Fratta (Exkursionsquartiers), das eine kleine Gruppe übernommen hat. Die übrigen Tage sind im wesentlichen der Stadt Arezzo gewidmet (4 Tage), die mit einer Stadt im Großformat (Florenz oder Siena) und im Kleinformat (Sinalunga) kontrastiert wird.

Die Literaturlage zur Vorbereitung war unterschiedlich gut: Während es zu Florenz eine Fülle gibt (ausführlich Braunfels etc., viele Reiseführer), bietet Arezzo eine reduzierte Informationsbasis (von Braunfels nur gestreift, in Toskanaführern nur knappe Texte, eine für Schüler nicht zugängliche, sehr gute „histoire totale“ auf Französisch von Delumeau¹⁹, nur ein deutscher, historisch knapper Reiseführer). Zu Sinalunga gibt es nur spärliche Literatur auf Italienisch und Englisch, was eher zu eigenen Entdeckungen und Erkundungen anregt.

Die vier Tage zu Arezzo beginnen zunächst mit einem orientierenden Rundgang mit der Gesamtgruppe. Dann haben die einzelnen Schwerpunktgruppen anderthalb Tage Zeit ihre Objekte zu erkunden. Dies geschieht im Austausch mit den betreuenden Lehrenden unter der Zielvorgabe, die eigene Präsentation vorzubereiten und zugleich Material für die Ausstellung nach der Rückkehr zu sammeln. Dazu müssen die einzelnen Gruppen zunächst ihre Objekte erkunden, also beispielsweise die unterschiedlichen Stadien der Fortifikationstechnik an Stadtmauer, Toren und Fortezza aufzusuchen, fotografieren bzw. zeichnen und zusätzlich ihre persönlichen Eindrücke schriftlich festhalten. Dann folgt die Auswahl für die Präsentation und deren eigentliche Vorbereitung (Aufgabenverteilung in der Gruppe, Stichworte, szenische Inszenierung etc.). Als Hilfestellung für diesen Teil dient die im Reader festgehaltene inhaltliche Vorbereitung, weitere Spezialliteratur und eine Arbeitsanweisung über den „Umgang mit Objekten/Ensembles“* (Erscheinungsbild, Tiefenstruktur, Vergleich). Ergänzend fertigen die einzelnen Gruppen ein sogenanntes Erkundungsprotokoll an, das über die Arbeitsschritte und -entscheidungen Auskunft gibt und Grundlage der Gruppenreflexion ist.

¹⁸ Wolfgang Braunfels: *Mittelalterliche Stadtbaukunst in der Toskana*. Berlin 4. Aufl. 1979.

¹⁹ Jean Delumeau: *Arezzo. Espace et Sociétés*. 2Bde. Paris 1966.

* Vgl. S. 235

Die eigentliche Präsentation der ausgewählten Objekte, für die ca. zwei Tage vorgesehen ist, findet dann in Abfolge der Schwerpunktgruppen statt. Dabei wechselt die Rolle von Referenten und Zuhörern je nach Objekt.

Für die Gruppe Etrusker/Römer gibt es durch das archäologische Museum mit seinen eindrucksvollen Resten viele Möglichkeiten eigene Akzente zu setzen.

Die Gruppe Mauern und Befestigungen kann von der Fortezza und erhaltenen Stadttoren aus die verschiedenen Befestigungsanlagen von den Etruskern bis in die Medici-Zeit gut veranschaulichen.

Die Gruppe Straßen/Plätzen/Brunnen kann das römische Straßensystem mit Cardo und Decumanus bis ins Mittelalter verfolgen und die Emanzipation des Stadtbürgertums an der Piazza Grande sichtbar machen, die von den Geschlechtertürmen über bürgerliche Repräsentativbauten bis in die Renaissancearkaden alle historischen Stufen enthält.

Die Gruppe Sakralbauten arbeitet die typische Dualität von bürgerlicher Pfarrkirche (Pieve Santa Maria) und bischöflichem Dom heraus, der hier in Arezzo aufgrund der Stärke des Bürgertums im Kampf mit dem Bischof relativ klein und randständig ausfällt. Ebenso lassen sich Baustile und religiöse Entwicklung an den vielen verschiedenen Kirchen aufzeigen: von den Bettelordenskirchen des Mittelalters zu Renaissance- und Barockbauten verschiedener Provenienz. Ganz besonders eindrucksvoll ist die von Piero della Francesca gemalte Legenda aurea in der Franziskanerkirche. Mittelalterliches Denken und renaissancehafte Gestaltung sind hier verbunden und weisen in eine neue Zeit.

Die Gruppe Profanbauten zeigt die typischen bürgerlichen Bauten der Kommune und einzelner Bürger auf: Im Palazzo Comunale, Palazzo Pretorio (für die besondere Einrichtung des gewählten Stadtregenten, des Podestà), den Bauwerken einer Bruderschaft (Palazzo dei Laici) und Wohnhäusern einzelner Bürger. Besonders eindrucksvoll ist die immer noch vollkommen erhaltene Casa Vasari, das Wohnhaus des gleichnamigen Renaissancekünstlers, in der jeder Raum künstlerisch eindrucksvoll gestaltet ist.

Diese vielfältige Erkundung Arezzos bietet dann das Vergleichsbild für ähnliche Strukturen in der Großstadt Florenz und in der Kleinstadt Sinalunga. Am Ende haben die Teilnehmer dank der Lektüre von Braunfels, ihrer eigenen Erkundungen und den Vorträgen der Gruppen ein vertieftes Bild der mittelalterlichen Stadt im Übergang in eine neue Zeit, die als Renaissance zuerst in Italien ihre Blüte entfaltet hat.

Auswertung oder was aus einer Exkursion alles werden kann

Am Oberstufen-Kolleg sind die Exkursionen in der Regel in den Projektunterricht eingebaut, so auch die hier vorgestellte Reise. Nach Rückkehr von der Exkursion wird deshalb dann ein Produkt erstellt, d. h. jede Schwerpunktgruppe fertigt ein Teilprodukt, z. B. für eine Ausstellung an, die das vorbereitete und vor Ort erarbeitete Material und die persönlichen Eindrücke verwendet. So entstand je Erkundungsgruppe eine Tafel mit ‚wissenschaftlichen Texten‘ zu illustrierten ausgewählten Objekten und eine mit ‚Erfahrungstexten‘, aufgelockert durch Fotos und Zeichnungen.

Die Ausstellung wird am „Produkttag“ (Tag der offenen Tür) am Ende der Projektphase vorgestellt und dient auch dem nächsten Jahrgang als Anregung für eine eigene Exkursion.

Zur Ausstellung gehören auch eine kleine szenische Darstellung bei der kurzen Vorstellung aller Projekte („Projektversammlung“), die „Anmutung“ eines italienischen Ambientes (Caprese und kleiner Vino) und Führungen für Besucher. Im Anschluss an die Projektphase hat eine kleine Projektgruppe weitergearbeitet und drei Reiseführer zu Arezzo, La Fratta und Sinalunga erstellt. Besonders die Kleinstadt zeigte großes Interesse an der Broschüre, weil es der erste Reiseführer auf Deutsch war. Weitere Schreibansätze gab es für zwei Schüler durch einen Zeitungsartikel in der öffentlichen Presse und in einer Schulzeitung.

2.2 Projektarbeit in einem Kurs

Historische Stadtgänge

Der hier vorgestellte Einführungskurs Geschichte in Sek. II (11.1) versucht auf die Fiktion der Lehrpläne zu reagieren, die davon sprechen, dass die in der „Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und historisch-politischen Bewusstseinsinhalte zu entfalten und zu vertiefen“²⁰ seien. Da von einem derartigen Fundament in aller Regel nicht ausgegangen werden kann, geht es zunächst um Überblickswissen im Sinne einer groben historischen Orientierung. Dabei spielen in diesem Modell projektorientierte Stadtgänge eine zentrale Rolle. Um deren Stellenwert zu verstehen, soll zunächst knapp die Gesamtkonzeption vorgestellt werden.

Zielsetzungen in diesem Kurs sind

1. eine historische Orientierung und ein chronologischer Überblick. Ihre Vermittlung geschieht über den lokalen Nahbereich (in diesem Falle Bielefeld), da sich über die Anschaulichkeit der historischen Zeugnisse (z.B. Bauwerke) die hochabstrakte Chronologie konkretisiert und Epochenbegriffe sich eher herausbilden können. Die historische Orientierung erlaubt den Schülern, geschichtliche Ereignisse einzuordnen, epochenspezifische Charakteristika zu erkennen und entsprechende Begrifflichkeiten (Epochenbegriffe) anzuwenden. Auf diese Weise werden fundamentale Tätigkeiten des Historikers, nämlich zeitliche Zuordnung (Chronologisieren) und Gliederung (Periodisieren), eingeführt.
2. methodische Fertigkeiten: Neben dem sachangemessenen Umgang mit Fachtexten (Basisqualifikation im leseintensiven Fach Geschichte) geht es als Voraussetzung für die Stadtgänge vor allem um
 - den Umgang mit historischen Objekten (Erkundung und Analyse von Sachüberresten, v.a. Bauwerken) und um
 - die Präsentation von Erkundungsergebnissen (durch Führungen bei den Stadtgängen oder in der Schule).

Nach einem ersten Schwerpunkt zur Chronologisierung und Periodisierung (Konfrontation eigener Vorstellungen mit unterschiedlichen Modellen verschiedener Kulturen) folgt dann der projektorientierte Schwerpunkt: Dazu wählen die Schüler, in Kleingruppen aufgeteilt, als Arbeitsschwerpunkt zunächst eine historische (Teil-)Epoche: Vor- und Frühgeschichte, Römer und Germanen, Bauern im Mittelalter, Stadt im Mittelalter (Gründung, Entwicklung, Befestigung, Alltag, Rathaus etc.), Reformation und Kirche, Absolutismus, Industrialisierung/Kaiserreich (Wohnen, Fabrik, Stadterweiterung), Weimarer Republik/Nationalsozialismus, Nachkriegszeit. Die Auswahl und spätere Recherche zu einzelnen Themen wird durch einen umfangreichen Reader erleichtert.

Dann beginnt die eigentliche Projektarbeit mit der Aufgabe der *Erkundung*, die die Gruppen selbständig durchführen. Die damit eröffneten Freiheiten setzen präzise Planung und Rahmenvorgaben voraus, die in den folgenden Schritten vereinbart werden:

1. Überblick gewinnen: durch einschlägige Lektüre im Reader oder weiterem Material;
2. Erkundungsauftrag klären: auf der Basis der „Lesefrüchte“ zusammen mit dem Lehrer Skizze des weiteren Vorgehens anfertigen;
3. Erkundung vor Ort: am Objekt (oder auch im Stadtarchiv) mit Hilfe eines Arbeitsblatts „Umgang mit Objekten/Ensembles“ einzelne Aspekte bearbeiten (vgl. Kasten).
4. Erkundungsprotokoll anfertigen: der Erkundungsablauf wird wie ein Rechenschaftsbericht festgehalten und dient als Grundlage für die Präsentation (Aspekte: Thema, Fragestellung,

²⁰ Lehrplan Geschichte NRW (wie Anm.1), S. 7. Das hier vorgestellte Kursbeispiel wurde noch für das bis zum Jahr 2002 gültige Curriculum Geschichte konzipiert.

hilfreiche Literatur, Funde im Stadtarchiv, Objektauswahl, erste Antworten, Präsentationsweise).

Umgang mit Objekten/Ensembles

| | |
|--|--|
| 1. „Augenschein“ (Oberfläche und Erscheinung) | <ul style="list-style-type: none"> - Topografie (Lage, Schauseite, Perspektive, Kontraste) - Äußeres Erscheinungsbild/Aussehen/Erhaltungszustand - Detailanalyse (Aufbau, Komposition) - Stil, Bauweise, Material - Ausdruck, Symbol für... - Eindruck (auf Besucher, Betrachter) |
| 2. „Tiefenstruktur“ (Kausalgenese und Funktion) | <ul style="list-style-type: none"> - Entstehungszeit, Datierung - Baugeschichte - Entstehungsbedingung (Anlass, historischer Kontext) - „Bauherr“, Initiator – Ausführende und „Kostenträger“ (zu wessen Lasten?) - Funktion(swandel) - Ereignisgeschichte (was spielte sich hier ab?) - soziale, politische, ökonomische, ideologische Bedeutung |
| 3. Vergleich | <ul style="list-style-type: none"> - innerhalb der Stadt - exemplarisch – verallgemeinerbar? - lokale/regionale Spezifik |
| 4. Quellen | <ul style="list-style-type: none"> - repräsentative/erhellende (schriftliche) Quellen - Bilder, Grundrisse - oral history/Augenzeugen - Sekundärliteratur |

Für die *Präsentation* eignen sich – schon allein aus Gründen der Zeitökonomie – nicht alle Themen, sodass je nach örtlicher Gegebenheit einige Epochen auch in der Schule vorgestellt werden. Nach unseren Erfahrungen sind maximal drei bis fünf Stadtgänge (mit ein oder zwei Epochen jeweils und einschließlich Museumsbesuch) möglich. Auf der Grundlage der „Leseerträge“ und Erkundungsergebnisse bereiten die Schüler für beide Vorstellungsformen „Spickzettel“ vor, d.h. es sollen keine ausformulierten Texte verlesen werden. Diese „Spickzettel“ enthalten als Mindestkatalog folgende Punkte – in Anlehnung an das Arbeitsblatt zum Umgang mit Objekten: Auswahl und Abfolge (Route) der Objekte, geplante Dauer; Lage und Erscheinungsbild, Geschichte, Funktion, Ereignisse und Personen, Vergleich/Besonderheiten, Quellen/Grundrisse/historische Bilder.

Als zweiten Teil der Präsentation führen alle Gruppen die Ergebnisse der lokalen Erkundungen mit der allgemeinen Epochenzuordnung zusammen, indem sie jeweils eine Wandzeitung nach einheitlichem Muster erstellen: Nach der Epochenbezeichnung (als Überschrift) mit Datierung und Kurzcharakterisierung folgen lokale Beispiele (Bilder, Grundrisse, Personen, Ereignisse...), an die sich exemplarisch allgemeine Epochenereignisse anschließen. So entsteht zum Kursende eine Gesamtzeitleiste, die in der Verschränkung lokaler und allgemeiner Epochenbeispiele das Thema Chronologisierung und Periodisierung veranschaulicht und eine Beziehung zur eigenen Lebenswelt herstellt, was in ähnlicher Weise auch für die Stadtgänge gilt.

Historische Recherche im Archiv: Miniprojekte

In dem Kurs „Demokratie und Diktatur“ wird am Beispiel der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus exemplarisch der Frage nach Bedingungen und Voraussetzungen beider politischer Systeme nachgegangen. Dies geschieht im ersten Abschnitt zur Weimarer Republik in der Unterrichtsform des Lehrgangs, während die Behandlung des Nationalsozialismus

als Projekt angelegt ist, in dem die Schüler zu einem je eigenen thematischen Schwerpunkten vertieft arbeiten, als „Produkt“ eine schriftliche Ausarbeitung anfertigen und diese schließlich vorstellen.

Dabei stellt sich eine grundsätzliche Frage jeden Geschichtsunterrichts in zugespitzter Form: Wird durch die intensivere Beschäftigung mit einem Aspekt nicht das notwendige Überblicks- und Orientierungswissen vernachlässigt? Dieses Argument, das das altbekannte Dilemma von Stofffülle und knappem Zeitbudget aufgreift, lässt sich nicht so leicht von der Hand weisen. Unsere „Lösung“ – zugleich ein Plädoyer für projektorientiertes Arbeiten im Geschichtsunterricht – besteht in einer Entscheidung für das „In-die-Tiefe-Gehen“ mit folgender Begründung:

1. Eine knappe Orientierung ist in jedem Falle notwendig; sie sollte die Probleme Machtergreifung/Gleichschaltung, Herrschafts- und Gesellschaftsstruktur, Krieg und Massenmord thematisieren.²¹ Hier kann im übrigen – wie bei wohl kaum einem anderen Thema – auf Kenntnisse der Schüler zurückgegriffen werden (Medien, früherer Schulunterricht).
2. Die besondere Bedeutung lokaler bzw. regionaler Untersuchungen wird mit dem theoretischen Ansatz von Martin Broszat begründet und erläutert: Der Blick auf die lokale Ebene erlaubt neben der Erkundung der Alltagswelten eine Untersuchung darüber, in welchem Maße die NS-Herrschaft ideologisch und praktisch akzeptiert und umgesetzt wurde und welche Handlungsspielräume Personen „vor Ort“ besaßen bzw. nutzten.²² Damit wird ein wichtiger Schritt der Erinnerungsarbeit durch lokale Aneignung ermöglicht.
3. Die individuelle Schwerpunktsetzung durch die Wahl eines Themas und dessen zwar angeleitete, aber doch weitgehend eigenständige Erarbeitung im Archiv stellt ein handlungsorientiertes Arrangement dar, in dessen Kontext die Fähigkeit zu Mitgestaltung und Selbständigkeit gefördert werden.
4. Die intensive inhaltliche und methodische Auseinandersetzung mit einem „eigenen“ Thema ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines Verhältnisses zur Geschichte und damit zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. Aus der Lernforschung ist bekannt, dass Motivation und Lernleistung sich erhöhen, wenn ein als persönlich relevant empfundenen Thema bearbeitet wird.

Vor diesem Hintergrund ist die eigentliche Projektarbeit in verschiedene Schritte gegliedert:

- *Absprache mit dem Archiv*: Die meisten Stadtarchive verstehen sich heute auch als „Service-Stationen“, so dass in der Regel eine Zusammenarbeit keine Probleme bereitet. Denn für die erfolgreiche Arbeit der Schüler ist vorab eine präzise Absprache zwischen Lehrer und Archivpersonal darüber notwendig, welche Themen und dazugehörigen Quellenbestände bzw. Sekundärliteratur sich für eine Bearbeitung eignen. Nach unserer Erfahrung sind dies lokale Themen wie z.B. „Machtergreifung“, Feste/Faszination des NS, Schule/Jugend, Juden, Bombenkrieg. Zu den Themen und dem entsprechenden Material erstellt der Lehrer vorab eine Übersicht, die zur ersten Orientierung der Schüler dient.
- *Entwicklung eines kleinen „Forschungsdesigns“*: Bei bzw. nach einem ersten Besuch im Archiv, wo die unterschiedlichen Quellenbestände zu einzelnen Themen unter Anleitung des Archivars gesichtet werden, entscheiden sich Kleingruppen für „ihr“ Thema und konzipieren ein „Forschungsdesign“, d. h. sie skizzieren mit Unterstützung des Lehrers einen ersten Planungsentwurf, der Thema, Ausgangsfrage, verfügbare Quellen und Sekundärliteratur, Vorgehensweise und mögliches Produkt benennt. Dabei ist es wichtig im Kopf zu haben, dass dieser Entwurf sich im Laufe der Archivarbeit erfahrungsgemäß noch verändert.

²¹ Als Grundlage können hier – mit Erläuterungen – dienen: *Frank Ausbüttel u.a.*: Grundwissen Geschichte, Stuttgart 1994. Arbeitsteilig: *Wolfgang Benz*, Geschichte des Dritten Reiches. München 2000.

²² *Martin Broszat*: Resistenz und Widerstand. Eine Zwischenbilanz des Forschungsprojekts. In: *Martin Broszat/Elke Fröhlich/Andreas Grossmann* (Hrsg.): Bayern in der NS-Zeit. Bd. IV. München/Wien 1981, S.691-711.

- *Untersuchungsarbeit im Archiv*: Der Einstieg erfolgt am besten über die Sekundärliteratur; dann geht es an die Quellen, bei denen Zeitungen am leichtesten zugänglich sind, während Akten oft größere Schwierigkeiten bereiten, Fotos hingegen von Schülern oft als authentisches Abbild der Vergangenheit angesehen werden. Diese Vorstellung bietet Gelegenheit, auf die Besonderheit der NS-Quellen zu verweisen, die auf Grund der Zensur in aller Regel die „Herrschaftsperspektive“ wiedergeben: Über die bisher geübte Quelleninterpretation hinaus können Schüler hier also vertieft mit unterschiedlichen Quellengattungen arbeiten.²³
- *Ergebnisformulierung und Vorstellung*: Die Ergebnisse der Archivarbeit werden als Produkte vorgestellt. Dies kann in unterschiedlicher Form geschehen: Zunächst ist eine kleine schriftliche Ausarbeitung Basis der weiteren Präsentation. Diese Arbeit ist als Vorstufe zu der später anzufertigenden Facharbeit anzusehen.²⁴ Die weitere Präsentation kann in Form eines Stadtgangs zur NS-Zeit den Abschluss des gesamten Kurses bilden oder auch als Vorstellung in der Kursgruppe gestaltet werden. Für diesen Fall sollte sie mit einer Methodenübung verbunden werden, wodurch die gesamte Kursgruppe aktiviert wird, indem ein Foto, ein Quellenstück vorlegt und dies dann gemeinsam unter Anleitung der jeweiligen Kleingruppe interpretiert wird.

2.3 Facharbeiten

Zur Ausbildung am Oberstufen-Kolleg gehört die Facharbeit, eine dort lange praktizierte Lernform, die jetzt auch an der gymnasialen Oberstufe als ein wissenschaftspropädeutisches Element eingeführt ist. Eine ganze Reihe von Facharbeiten zu lokal- und regionalgeschichtlichen Themen sind im und mit dem Stadtarchiv entstanden; ein etwas ungewöhnliches Beispiel aus dem bis 2002 praktizierten vierjährigen Ausbildungsgang²⁵ soll hier exemplarisch vorgestellt werden: *Sensibilisierung der Geruchswahrnehmung um 1800 im Raum Bielefeld*.

Im Wahlfach Geschichte liest ein Kollegiat eigenständig Werke aus der neueren französischen Historiographie. Er ist von Alain Corbin „Pesthauch und Blütenduft“ (Berlin 1984) fasziniert. In diesem neuen kulturwissenschaftlichen Themengebiet würde er gerne seine Facharbeit schreiben – aber wie? Corbin ist nicht zu übertreffen, eine ganz Deutschland umfassende Studie wäre zu umfangreich. Da bietet sich die Region als begrenztes Untersuchungsfeld an. Allerdings gibt es dazu noch keinerlei Untersuchung. Nur eine neuere Veröffentlichung zu einem Bielefelder Arzt aus dem 18./19. Jahrhundert, Georg Wilhelm Christoph Consbruch²⁶, könnte dem Kollegiaten helfen und ihn auf die Fährte setzen.

Angeleitet von dem methodischen Vorgehen Corbins entdeckte der Kollegiat mit Hilfe von Archivaren ergiebige regionale Quellengattungen: Reiseberichte, ärztliche Zustandsbeschreibungen, Werbeschriften und Verwaltungsakten, die mehr oder weniger auf das Problem der Gerüche, Miasmen und ihre Auswirkungen eingehen. Der Kollegiat nutzt ein Praktikum im Stadtarchiv, um sich mit dem Suchen und Bearbeiten der Quellen vertraut zu machen. Ihm gelingt dann eine sehr interessante, historisches Neuland erschließende Studie, die Ausgangspunkt für eine weitergehende Untersuchung im Geschichtsstudium sein könnte (z. B. Hauptseminar- oder Magisterarbeit)²⁷.

Danach ergibt sich, dass, wie bei der Untersuchung Corbins für Frankreich, bei einigen Gebildeten Bielefelds um 1800 eine gesteigerte Sensibilität gegenüber Gerüchen und damit verbunden eine zunehmende Wahrnehmung der Hygiene zu entdecken ist. Bei der Übertragung

²³ Als Hilfsmittel bieten sich an: *Michael Sauer/Elke Fleiter* (Red.): *Lernbox Geschichte*. Seelze 2000. *Uwe Horst/Karl Peter Ohly* (Hrsg.): *Lernbox. Lernmethoden – Arbeitstechniken*. Seelze 2000. Speziell für Fotos: *Michael Sauer*: *Bilder im Geschichtsunterricht*. Seelze 2000, S. 160ff.

²⁴ Vgl den folgenden Abschnitt.

²⁵ Vgl. Anm. 6

²⁶ *Bernd Wagner*: *Georg Wilhelm Christoph Consbruch. Ein Gelehrtenleben*. In: *Ravensberger Blätter*, Juli 1999, S. 1-13.

²⁷ *Max Winter*: *Sensibilisierung der Geruchswahrnehmung um 1800 im Raum Bielefeld*. Bielefeld 2000.

der allgemeinen historischen Theorie (Corbin) auf die Region waren erhebliche Anteile entdeckenden Lernens, originäre historische Hermeneutik und eigene Theoriebildung erforderlich, die ohne den regionalgeschichtlichen Aspekt nur schwer einzulösen gewesen wären. In dem neustrukturierten Oberstufen-Kolleg ist durch die zeitliche Verkürzung der Ausbildung um ein Jahr die für eine wissenschaftliche Arbeit notwendige Zeit wesentlich eingeschränkt, so dass die Arbeiten jetzt mit einem reduzierten Anspruchsniveau durchgeführt werden.

2.4 Fachprojekt in der Projektphase

Die Projektphase mit ihrem kompakten Zeitbudget bietet die besten Möglichkeiten für Projektarbeit. Hier können außerschulische Lernorte, Zeitungen und Überreste einbezogen sowie das Stadtarchiv als Ausgangspunkt genutzt werden. Am Oberstufen-Kolleg sind schon eine ganze Reihe von Projekten in enger Kooperation mit dem Stadtarchiv realisiert worden. Die Theaterstücke „Bielefeld 1933“²⁸, „Bielefeld 1944“²⁹, die Ausstellung „Kinder erleben den Krieg“ in Verbindung mit der Anne-Frank-Ausstellung³⁰, die Ausstellung zur Zwangsarbeit in Bielefeld³¹, die jeweiligen Beiträge zum Geschichtswettbewerb „Denkmal“, „Protest“, „Hilfe“ sind einige zentrale Beispiele. Hier soll ein Beispiel exemplarisch herausgegriffen werden:

Der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld während des Nationalsozialismus

Konzept: Bielefeld hatte als Geburtsstadt Wessels zwei Denkmäler erbaut und zahlreiche Veranstaltungen und Inszenierungen organisiert. Der Kult und die Denkmäler sind verschwunden, ihre Geschichte ziemlich unbekannt geblieben. Während die allgemeine Geschichte zu Horst Wessel relativ gut aufgearbeitet ist, verblieb der lokale Kult weitgehend unbekannt – eine gute Voraussetzung für ein Projekt, das ja möglichst von einem ungeklärten Problem ausgehen soll. Wie lief der Wessel-Kult lokal ab? Wie reagierten die Bielefelder darauf? Wohin sind die Denkmäler verschwunden? Konnte man dazu Material finden? Diese und andere Fragen bildeten den Ausgangspunkt des Projektes über verschwundene Denkmäler einer belasteten Zeit.

Durchführung: In einem Projekt erforschte eine kleine Gruppe innerhalb eines größeren Projekts zu Denkmälern in Bielefeld diesen verschwundenen Kontext. Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte zum Thema „Denkmäler“ gab den Anstoß, sich intensiver mit einem Foto des Denkmals in einem Ausstellungskatalog des Stadtarchivs³² und den Hintergründen zu beschäftigen. Dem Verschwundenen nachzuspüren, dahinter Mentalitäten und Strukturen des ‚Dritten Reichs‘ zu entdecken, weckte die Neugier und das Interesse der Projektgruppe. Die Recherchen allerdings gestalteten sich schwerer als erwartet: Die Aktenlage war dürftig, es meldeten sich nur wenige Zeitzeugen, die im Stadtarchiv vorhandene Presse war etwas ergiebiger und das dortige Bildarchiv lieferte wichtiges Anschauungsmaterial. Dennoch war die angewandte Methode der oral history für die Kollegiaten spannend, ermöglichte sie doch eine direkte Begegnung mit Menschen von damals. Wie ein Puzzle mussten die einzelnen Erkenntnisse zusammengesetzt werden, bis die Gruppe heraus bekam, dass der anfängliche Wessel-Kult, der auch in der Bevölkerung verankert war, spätestens während des Krieges abflaute.

Das detektivische Arbeiten und das entdeckende Lernen führte die KollegiatInnen über schwierige Kursphasen und über Mühen des Schreibens hinweg und weckte echtes histori-

²⁸ Vgl. Wolfgang Emer/Albrecht Stoll: Aktionstheater: Bielefeld 1933. Bielefeld 1982.

²⁹ Vgl. Uwe Horst/Albrecht Stoll: „Auf der Flucht erschossen“. Bielefeld 1944. Bielefeld 1982.

³⁰ Vgl. Wolfgang Emer/Rosa Rosinski/Jörg Werner: Spurensuche – Jugend- und Schulsituation im „Dritten Reich“ am lokalen Beispiel. In: Wolfgang Mickel/Dietrich Zitzlaff: Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Hannover 1983, S. 250-263.

³¹ Vgl. Uwe Horst: Zwangsarbeit als Thema im Unterricht – drei Beispiele. In: Carsten Schlüter u.a. (Hrsg.): Zwangsarbeit in Ostwestfalen und Lippe 1939-1945. Essen 2002, S. 202-215.

³² Vgl. Reinhard Vogelsang u. a. (Hrsg.): Bielefeld im Zeichen des Hakenkreuzes. Bielefeld 1933-1945. Bielefeld, 3. Aufl. 1986, S. 73.

sches Interesse. Jedes Projekt sollte das aufgeworfene Problem – wie sah der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld aus? – einer Lösung zuführen, am besten in Form eines Produkts, das der Öffentlichkeit vermittelt werden kann. Das geschah in einer Broschüre für den Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte und in Berichten in vier lokalen Zeitungen. Im Rahmen eines Projektseminars zum „Fest im Dritten Reich“ fanden die Recherchen auch Eingang in die universitäre Forschung.³³

Nachdem die Wessel-Kampagne im Reich längst angelaufen war, entdeckten auch Bielefelder Bürger, dass Horst Wessel „der beste Sohn der Stadt“ gewesen war, und setzten ihm einen Gedenkstein im Teutoburger Wald. Der Kult wurde durch eine Anstecknadel, die Umbenennung der Kaiserstraße in Horst-Wessel-Straße und durch eine Gedenkplakette am Geburtshaus ergänzt. Geburts- und Todestag wurden in der Folge Anlass für Beflaggung an öffentlichen Gebäuden, 1935 wurde ein Gedicht Wessels über Bielefeld, das er 1926 geschrieben haben soll, in einem Heimatkalender veröffentlicht, 1936 die neue Parteizentrale, das frühere Finanzamt, nach ihm benannt. Erst am 9.10.1937 gibt es dann wieder einen größeren Horst-Wessel-Tag, zu der eine Büste von ihm in der ehemaligen Ausstellungshalle enthüllt wird. Als letzter Höhepunkt des Kultes in Bielefeld wird 1939, im Rahmen eines großangelegten Empfangs von NS-Größen, der „Westfalenfahrt der Alten Garde“, ein Denkmal gegenüber dem Horst-Wessel-Haus eingeweiht. Der Oberbürgermeister betonte in seiner Rede die lokale Kontinuität, der Reichsorganisationsleiter Ley den pseudoreligiösen Wert. Dieser Überhöhung steht eine eher unauffällige Kultpraxis in der Kriegszeit gegenüber: Kranzniederlegung, Mahnwachen am Denkmal oder Stein ohne großes Publikum. Mit dem Kriegsende in Bielefeld am 4.4.1945 sind beide Denkmäler verschwunden. Das Gedenken an Wessel lebt heute nur noch in der rechtsextremen Nische fort. Ein Flugblatt der ostwestfälischen Jugendorganisation der „Nationalen Front“ knüpft unmittelbar an das offizielle NS-Klischee an, nicht jedoch an die lokale Tradition.

2.5 Fächerübergreifendes Projekt: Lokales Szenarium zum 30jährigen Krieg in Bielefeld

Im Jahrgang 11/1 wird ein fächerübergreifender Kurs ‚Krieg und Frieden‘ durchgeführt, der die Fächer Religion, Philosophie und Geschichte vereint und der Orientierung der anschließenden Leistungskurswahl dienen soll. Ausgehend von der Zeit des 30-jährigen Krieges entwickeln die Fächer ihre jeweilige Fachperspektive. In Anschluss an die Kursphase (18 Wochen à 4 Stunden), bei der die Lehrer je ein Drittel der Unterrichtszeit in einem der drei Kurse übernehmen, wird ein fächerübergreifendes zweiwöchiges Projekt angeboten. Ein solches Projekt haben beispielsweise ein Historiker und eine Theologin im Team-Teaching moderiert und mit der Projektgruppe ein Szenarium zum 30-jährigen Krieg vor Ort entwickelt, das am Produkttag der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Es handelte sich dabei um eine locker gefügte Szenenfolge, die durch die Figur eines Stadtschreibers verbunden war.

Konzept: Die Kollegiaten sollten durch historische Recherche damals relevante religiöse und menschliche Probleme sowie politische Kontexte erarbeiten und sie in fiktive Dialoge umsetzen. In einem weiteren Schritt sollten Möglichkeiten der auditiven, visuellen und dramatisierenden Gestaltung entworfen werden.

Durchführung: Kleingruppen wählten zwei Szenen aus möglichen historischen und theologischen Begebenheiten, die von den Lehrern auf Karteikarten mit Literaturhinweisen vorgegeben waren oder auch von Kollegiaten noch erdacht werden konnten. Durch das methodische Element des Stadtgangs wurden Schauplätze und Überreste erkundet und in die Gestaltung von Szenen einbezogen. Bildmaterial auf Folien sowie Musik aus der Zeit dienten als Hintergrund des Szenariums. Am Ende stand die Aufführung einer vierzigminütigen Szenenfolge, die allen Projektteilnehmern und Zuschauern historische, theoretische und emotionale Zugän-

³³ Vgl. Wolfgang Emer: „Bielefelds bestem Sohn“. In: Werner Freitag (Hrsg.): Das Dritte Reich im Fest. Bielefeld 1997, S. 81-86.

ge in die lokale Thematik von Krieg und Frieden von einer fernen Zeit für unsere Epoche vermittelte.³⁴

3. Ausblick

Der Leser wird es bemerkt haben: Die Autoren dieses Artikels sind deutliche Befürworter des Projektunterrichts – und diese Position ist erfahrungsgestützt und keine ‚nur‘ theoretisch fundierte Begründung. Dennoch ist auch unser Projektalltag keineswegs problemlos. Im Folgenden sollen vier Aspekte aufgegriffen werden, die nach unserer Erfahrung immer wieder Schwierigkeiten im Projektunterricht bereiten.

1. Die Lehrerrolle: Neben dem erhöhten Arbeitsaufwand, den Projektarbeit erfordert, stellt die veränderte Position des Lehrers im Projektunterricht uns immer wieder vor Probleme. Für Schüler ist selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln – also eine Grundforderung der Projektdidaktik – keineswegs selbstverständlich; auch die notwendige Motivation stellt sich keineswegs automatisch ein. Als Lehrer ertappt man sich dann allzu oft dabei, in der wohlgeübten und vertrauten Rollenverteilung von Lehrern und Schülern zu agieren, um so beispielsweise ein Projekt zu ‚retten‘. Denn den Schülern – so das eingefahrene Muster – fehlen der Überblick und die Erfahrung. Und wie steht man da, vor den Kollegen, mit einem gescheiterten Projekt? Zu diesem schwer lösbaren Konflikt gibt es einen Lösungsvorschlag von Johannes Bastian und Arno Combe³⁵, der sich auf die Kurzformel „Nicht *für* die Schüler, sondern *mit* den Schülern planen“ bringen lässt. Ob für dieses aufwändige Verfahren die notwendige Zeit vorhanden ist, ob es Schüler tatsächlich zu eigenverantwortlichem Handeln motiviert – das bleiben allerdings auch bei diesem Modell offene Fragen.
2. Schwache Schüler sind überfordert: Einer der wenigen Empiriker unter den Fachdidaktikern, Bodo von Borries, hat herausgefunden, dass Schülerorientierung und -partizipation eher leistungshemmende Momente darstellen.³⁶ Abgesehen von der grundsätzlichen Frage, was in diesem Kontext Leistung bedeutet – wohl eher Fachwissen denn Selbstständigkeitsentwicklung –, macht dieses Ergebnis doch auch ein fundamentales Problem deutlich, dass nämlich so genannte schwache Schüler mit forschendem Lernen, überhaupt mit Formen selbstständigen Arbeitens und Lernens überfordert sind. Unsere ‚Problemlösung‘ ist vielleicht keine grundsätzliche Behebung der genannten Schwierigkeit: Wir versuchen Teams zu bilden, in denen stärkere, selbstständigere Schüler mit schwächeren zusammenarbeiten. Es bleibt das Problem, dass in solchen Zusammenhängen dominante Schüler zu ‚Hilfslehrern‘ avancieren.
3. Wo bleibt der Überblick? Ein Projekt ist meist fokussiert auf ein ausgewähltes und abgegrenztes Problem; sachangemessen (und von der Zeit gefordert) ist die Arbeit dann auf dieses Thema konzentriert. Was dann häufig fehlt sind der größere Zusammenhang und elementare Grundlagen. Wir haben deshalb am Oberstufen-Kolleg nach vielfältiger Erfahrung mit Projekten, die unter diesen Mängeln gelitten haben und deshalb auch z. T. dilettantisch wirkten, die Regel eingeführt, dass die meisten Projekte an vorangegangenen Unterricht angebundener sein sollten. Die Schüler können so zwar nur begrenzt wählen, dafür stellen Projekte dann meist eine handlungsorientierte Vertiefung oder Ausweitung des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts dar. Auch hier zeigt sich nach unseren Erfah-

³⁴ Vgl. Wolfgang Emer/Karin Volkwein: Lokales Szenarium zum 30jährigen Krieg (Blaue Reihe des Oberstufen-Kollegs). Bielefeld 2005.

³⁵ Johannes Bastian/Arno Combe: Lehrer und Schüler im Projektunterricht. Zur Theorie einer neuen Balance zwischen der Verantwortung des Lehrenden und der Selbstverantwortung der Lernenden. In: Johannes Bastian u. a. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997, S. 245-257.

³⁶ von Borries: Historische Projektarbeit (Anm. 4).

rungen, dass eine Verbindung aus Lehrgangs- und Projektunterricht aus inhaltlichen Gründen vorteilhaft ist – es kommt durch den Wechsel der Unterrichtsform ein dynamisierender Effekt hinzu. Für aktuelle Themen bleibt den Schülern die Wahlmöglichkeit eines ‚freien‘ Projekts.

4. **Bewertung:** Handlungsorientierte und individualisierte Leistungen sind schwerer zu bewerten als Klausuren oder einheitliche Tests. Wir haben deshalb am Oberstufen-Kolleg ein System entwickelt, das den besonderen Bedingungen des Projektunterrichts Rechnung trägt³⁷:

| Phasen | Beteiligung | | | Qualität | | |
|-----------------|-------------|---------------|---------------|-------------|---------------|---------------|
| | <i>hoch</i> | <i>mittel</i> | <i>gering</i> | <i>hoch</i> | <i>mittel</i> | <i>gering</i> |
| 1. Initiierung | | | | | | |
| 2. Einstieg | | | | | | |
| 3. Planung | | | | | | |
| 4. Durchführung | | | | | | |
| 5. Produkt | | | | | | |
| 6. Präsentation | | | | | | |

Dieses Schema erlaubt eine relativ einfache und deshalb im vielfältigen Geschehen des Projektunterrichts auch praktikable Bewertung, die sowohl den Handlungs- als auch den Inhaltsaspekt berücksichtigt. Diese Bewertung kann prozessbegleitend vorgenommen werden und zusätzlich durch eine punktuelle und ergebnisorientierte Einschätzung des Produkts ergänzt und wo nötig mit einer Note abgeschlossen werden. Auf weitere, differenzierte Bewertungsformen in unserer Praxis, den ‚Reflexionsbogen‘ und das ‚Zertifikat‘ für besondere Leistungen, soll hier nun hingewiesen werden. Sie können am Oberstufen-Kolleg im Kontext einer Mappe mit nützlichen Projektmaterialien angefordert werden.³⁸

Projektunterricht ist also – das sollte mit diesen knappen Bemerkungen zu den Problemen dieser Unterrichtsform und unserem Umgang damit deutlich werden – keineswegs eine pädagogische oder didaktische Zauberformel, sondern kämpft an vielen Stellen mit denselben Problemen wie jede andere Unterrichtsform. Wir haben allerdings vor allem den großen Gewinn vor Augen, den für uns Projektarbeit im regulären Alltag bedeutet: Auch wir unterrichten in aller Regel im Lehrgangsunterricht, glauben dennoch sagen zu können, dass in historischen Projekten der Dialog mit der Geschichte, die erfolgreiche Erinnerungsarbeit durch lokale Aneignung und die Entwicklung historischen Bewusstseins durch intensivere Begegnung und Anschauung eine besondere Chance haben, zumal die handlungsorientierte Lernform nachhaltiges Erinnern vermittelt.

³⁷ Abgedruckt bei: *Emer/Lenzen: Projektunterricht gestalten (Anm.7), S. 218.*

³⁸ Oberstufen-Kolleg, Universitätsstr.23, 33615 Bielefeld.

Dokument 20

aus: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag) 2004, S. 544-557.

Wolfgang Emer

Projektarbeit

1. Definition und pädagogischer Ort

Unter Projektarbeit (PA) wird im allgemeinen eine Lernform verstanden, bei der ein (selbst-gesuchtes und -gestelltes) Problem aus der gesellschaftlichen Praxis bzw. der Erfahrung der Beteiligten durch fächerübergreifende Anwendung von Wissen(schaft) eigenständig und praktisch auch über den Kontext der Schule hinaus bearbeitet und in einem Produkt konkretisiert wird. Dieses greift durch seinen „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ (Duncker/Götz 1988, 139) verändernd in eine soziale Wirklichkeit ein.

Dieses „learning by doing“ der „denkenden Erfahrung“ (Dewey 1916, zit. nach Speth 1997, 22ff.) gehört nach Klafki (1985, 223f.) zu den vier Grundformen des Lernens. Während „Lehrgang“ und „Trainingskurs“ ihre lange Tradition haben, gewinnen fächerübergreifendes Lernen und Projektarbeit erst im 20. Jahrhundert Konturen und Raum im schulischen Lernen. Das hat sicher mit dem historischen sozioökonomischen Kontext zu tun, in dem PA dem Prozess zunehmender Arbeitsteilung industrieller Produktion und der Dequalifizierung und Entmündigung der Arbeitskraft selbstbestimmte, kollektive und ganzheitliche Arbeit entgegenstellen will (Boldt 1980, 60). Neben diesen emanzipatorischen gibt es aber von Beginn an auch sozialtechnologische Intentionen, die mit PA auf Flexibilität und Erfordernisse moderner kooperativer Produktionstechnik abzielen (Emer/Horst/Ohly 1994, 3f.).

Seit Dewey und Kilpatrick um 1900 und der fortschrittlichen Reformpädagogik der 20er Jahre (z.B. F. Karsen, A. Reichwein) ist PA in die pädagogische Diskussion eines zeitgemäßen Unterrichts in einer und für eine demokratische Gesellschaft getreten, auch wenn sie vielleicht ältere Wurzeln hat (Knoll 1984 u. 1991). In dieser Absicht rezipiert und breiter umgesetzt wurde sie in Deutschland erst allmählich seit den 70er Jahren, u.a. infolge der durch Rezession und Regierungswechsel ausgelösten Bildungs- und Studentenbewegung (Emer/Horst/Ohly 1994; Hahne/Schäfer 1997).

Es wurde zunehmend deutlich, dass Projektarbeit als „Königdisziplin des selbstbestimmten Lernens“ (Bönsch 1990, 359) für eine demokratische moderne Gesellschaft unentbehrlich ist, weil sie durch ihre vom Lehrgang unterschiedenen Prinzipien „Vorbereitung für das soziale Leben“ ist (Dewey 1909, zit. nach Suin de Boutemard 1975, 248), u.a. durch Einübung von Schlüsselqualifikationen (z.B. planen, entscheiden, vernetzt denken, im Team arbeiten), durch entdeckendes Lernen und Handlungsorientierung (-> Forschend-entdeckendes Lernen, -> Handlungsorientierung), durch demokratische Mitgestaltung und -bestimmung, Eingreifen in soziale Kontexte bis hin zum politischen und kulturellen Handeln und Verändern. Projektarbeit fordere von ihren Teilnehmern mehr Selbständigkeit und verantwortliches Handeln als andere Lernformen, bei denen die Lehrperson und vorgegebene Lernziele den Gang der Arbeit bestimmen. Bei der PA sind das im Projekt bearbeitete Problem und seine Erfordernisse richtungweisend und die Gruppe, nicht der einzelne, entscheidende Handlungsträger.

2. Projektarbeit in der Geschichtsdidaktik

Die Geschichtsdidaktik hat erst verspätet und mit Zögern auf diese neue Grundform des Lernens reagiert. Rohlfes stellt 1971, in seinen „Umrissen einer Didaktik der Geschichte“, noch keinerlei Bezug zu den Möglichkeiten des Projekts im Geschichtsunterricht her. 1976 taucht erstmals in der renommierten Geschichtslehrerzeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ (GWU) eine konkrete Projektbeschreibung für Geschichte auf. Fürnrohr/ Stumpf (1976, 409ff.) mit einem Unterrichtsprojekt zur Revolution 1848/9 in Nürnberg.

In Fürnrohrs zwei Jahre später erscheinender „Geschichtsdidaktik“ werden der PA erst ganze zwei Seiten gewidmet (Fürnrohr 1978, 106-108). Mit der Gleichsetzung von Vorhaben und Projekt wird zudem an einen unscharfen Projektbegriff angeknüpft, der sich von Teilen der deutschen Reformpädagogik und ihrer unpolitischen Wiederaufnahme in den 50er Jahren herleitet und die sozialreformerischen und demokratischen Implikationen der Projekttheorie z.B. von John Dewey weitgehend unberücksichtigt lässt. Deutlich zeigt sich das auch daran, dass Fürnrohr keinerlei pädagogische Literatur heranzieht und reflektiert.

Von 1978 bis 1989 werden in der GWU insgesamt ganze fünf durchgeführte Projekte beschrieben. Auch auf den Konferenzen für Geschichtsdidaktik bleiben Projekte am Rand oder werden gar nicht thematisiert. Noch 1980 konstatiert Hug, dass die Innovationen des Geschichtsunterrichts wie z.B. „Entdeckendes Lernen, Planspiel, Projektarbeit in der Literatur häufiger als in der Praxis“ zu finden seien (Hug 1980, 101).

Die umfassende, 1986 erscheinende Geschichtsdidaktik von Rohlfes kommt in den achtziger Jahren nicht mehr umhin der Projektarbeit im Geschichtsunterricht Raum zu geben: knapp vier Seiten bei einem über 400 Seiten starken Werk. Rohlfes rezipiert die Projektdiskussion nur über Karl Frey, der einen weitläufigen, z.T. unscharfen Projektbegriff vertritt. So definiert Rohlfes Projekte als „Vorhaben“, die nicht routinemäßig abgewickelt werden können. Begriffe wie „Schülerinteressen“, „Mitbestimmung“ etc. fallen in diesem Zusammenhang nicht, ja Projekte müssten - in Abgrenzung zu Hug- nicht so „lebens- und aktualitätsbezogen“ sein.

Die erste didaktische Reflexion zu Projekten im Geschichtsunterricht liefert Peter Knoch (1987, 527ff.) in seinem erst 1987 in der GWU erschienenen Aufsatz. Er führt den Lehrer gut in die Problematik ein, stellt aber den Zusammenhang mit der allgemeinen Pädagogik des Projektlernens und der Dewey-Rezeption nur am Rande her.

In der in den 70er-Jahren entstandenen, sich kritisch verstehenden Gruppe von Geschichtsdidaktikern um Bergmann, Kuhn, Schneider u.a. findet Projektarbeit mehr Beachtung: so im „Handbuch der Geschichtsdidaktik“ (1980, 2. Aufl.) und in einigen Projektbeispielen der von dieser Gruppe herausgegebenen Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ mit ihrem programmatischen Untertitel „Probleme – Projekte – Perspektiven“. Aber auch hier finden konkrete Projekte noch vergleichsweise wenig Eingang, ein ausführlicher didaktischer Basisartikel dazu fehlt. Die Zeitschrift wird 1987 durch eine praxisnähere mit dem Titel „Geschichte lernen“ abgelöst. Hier finden sich eine größere Anzahl von Beschreibungen oder Hinweisen auf Projekte (z.B. Bartels/Bloss 1997; Emer 1996), aber erst für 1993 gibt es eine Rubrik Projekte im Register. Außer dem Basisartikel zur Handlungsorientierung als einem methodischen Grundpfeiler von PA (Dehne/Schulz-Hageleit 1988) fehlen weitere didaktische Reflexionen zur PA. Ähnliches ist in der Zeitschrift „Praxis Geschichte“ zu beobachten. Auf geschichtsdidaktischen Tagungen scheint PA bis auf wenige Ausnahmen kaum Thema gewesen zu sein. In Arbeitsgruppen thematisiert wird sie z.B. auf den Tagungen zum „Demokratischen Geschichtsunterricht“ (Clausnitzer 1991 und Emer/Horst 1995), weil PA dort als notwendiger Bestandteil eines solchen Unterrichts gefordert wird (Clausnitzer 1991, 17).

Entscheidende Impulse für die Projektarbeit in der Schule sind von außen gekommen. Drei Tendenzen lassen sich ausmachen: Geschichtswerkstätten, Community Education, Schülerwettbewerb. Die Arbeit der Geschichtswerkstätten steht in der Tradition der aktuell eingreifenden selbstbestimmten Geschichtsarbeit vor Ort, der Grabe-wo-du-stehst Bewegung eines

Sven Lindqvist (1989). Die Geschichtswerkstätten haben manchen Geschichtslehrer angeregt und vereinzelt zu Kooperationen mit Schülerprojekten geführt.

Einen weiteren Anteil an der Förderung von Projektarbeit hat die in den 80er-Jahren sich wiederbelebende didaktische Diskussion um „Regionales Lernen“. Sie hat sich, unterstützt von der „Community Education“-Bewegung, konkretisiert in der Forderung nach Öffnung von Schule. In NRW hat sie zu dem Konzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) geführt, das Schulen anregt, außerschulische Lernorte einzubeziehen und selbst offener Ort gesellschaftlichen Lebens zu werden (Landesinstitut 1989). Heute wird diese Arbeit durch Regionalberater intensiviert.

Diese Impulse und Perspektiven haben sich besonders in dem von Bundespräsident Heinemann 1973 ins Leben gerufenen Schülerwettbewerb der Körberstiftung niedergeschlagen. Er verstand und versteht sich in der Tradition Heinemanns als eine Initiative „zur Förderung eines demokratischen Geschichtsbewußtseins“. 1984/85 nahmen daran z.B. bereits fast 4.000 Schüler teil. In den folgenden Zweijahresrhythmen hat sich die Teilnehmerzahl noch stark vergrößert. 1997 waren es insgesamt 80.000 TeilnehmerInnen mit 16.000 Beiträgen (Dittmer/Siegfried 1997, 7). Besonders die Themen zum Nationalsozialismus, zu Denkmal, Fremden und zur Umweltgeschichte haben im Sinne der PA zu eingreifendem Handeln mit z.T. spektakulären Ergebnissen geführt. Entsprechend dazu erweiterte sich die Tätigkeit der Körber-Stiftung, die mit Tutoreninformation und -schulung, mit Seminaren und vielerlei Serviceleistungen die PA entscheidend gefördert hat. 1997 veröffentlichten die Mitarbeiter Dittmer und Siegfried in diesem Rahmen die didaktische Handreichung „Spurensucher“, die die Erfahrungen des Wettbewerbs als „denkende Erfahrung“ im Sinne Deweys für die PA zugänglich macht.

So steht die Projektarbeit im neuen Jahrtausend als ansehnliches trojanisches Pferd vor den bröckelnden Mauern des historischen Lehrgangs durch dessen Ritzen PA schon vielfach eingedrungen ist. Verstärkt wird diese Position noch durch die zunehmende Verankerung der PA in Lehrplänen und Richtlinien, und es steht zu hoffen, dass es zur fruchtbaren Begegnung und gegenseitiger Ergänzung von PA und Lehrgang kommt. Überlegungen dazu sind zuletzt auf der Tagung des Historischen Seminars und des Instituts „Historiker in der Praxis (HIP)“ in Kiel (Hill/Pohl 2002) zu PA in Geschichte gemacht worden.

3. Merkmale und Formen

Es wird vieles als Projekt bezeichnet, was keines ist. Der Begriff Projekt bzw. Projektarbeit wird vielfältig, oft uneindeutig und inflationär gebraucht. Die Geschichtsdidaktik hat dazu bisher ebenfalls wenig Klärendes beigetragen. Deshalb wird hier versucht, aus der sozialreformerischen Tradition Deweys, die besonders von den Pädagogen Bastian/Gudjons 1988, Duncker/Götz 1988 und Hänsel 1988 aufgegriffen und weiterentwickelt wurde, gewonnene und in der Praxis erprobte Merkmale von Projektarbeit (vgl. Emer/Lenzen 1997, 216f.) vorzustellen. Sie stecken das Handlungsfeld von Projektarbeit ab und konstituieren ein Projekt.

Im Gegensatz zum Lehrgang hat das Projekt andere Ausgangspunkte, Arbeitsformen und Zielpunkte, die man in sieben Kriterien verdeutlichen kann. Sie sind an Dewey's und Kilpatrick's Projektbegriff orientiert. der nicht von einem zu lernenden Stoff, sondern von einer realen Situation ausgeht, in der ein Problem erkannt wird, das einer Lösung näher gebracht werden soll. Dies geschieht planmäßig, zielgerichtet und handlungsorientiert (Hänsel 1997, 73ff.).

Zwei Ausgangspunkte:

- 1) Gesellschaftsbezug: Das Projekt soll an reale, möglichst relevante gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse anknüpfen.

- 2) Lebenspraxisbezug: Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Schüler orientiert sein.

Drei Arbeitsformen sind für die PA konstitutiv:

- 3) Selbstbestimmtes Lernen: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sind notwendig. Lehrer- und Schülerrollen verändern sich, die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
- 4) Ganzheitliches Lernen: Die Kopfarbeit soll durch Herz und Hand ergänzt werden. Kreatives, rezeptives, entdeckendes und produktives Handeln sind zu verbinden.
- 5) Fächerübergreifendes Arbeiten: Das Projekt soll Probleme, Methoden und Inhalte verschiedener Fächer integrieren.

Zwei Zielhorizonte sind für die PA relevant:

- 6) Produktorientierung: Oft wird im Unterricht für die Note oder das Zertifikat gearbeitet. Die Produktorientierung kann dies aufheben. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Produkt einen „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ (Duncker/Götz 1988, 139) für andere außerhalb der Projektgruppe gewinnt.
- 7) Kommunikative Vermittlung: Zu einem Projekt gehört die Vermittlung nach außen im Rahmen der Schulöffentlichkeit oder noch effektiver im Rahmen der außerschulischen Öffentlichkeit. Durch die Kommunikation mit einer spezifischen Öffentlichkeit in der Umwelt gewinnt das Projekt größeren Ernstcharakter.

Diese Gesamtheit der Merkmale kann freilich aus zeitlichen und didaktischen Gründen nicht immer umfassend und vollständig im schulischen Kontext angewendet werden. Deshalb sind verschiedene Stufen und Formen der Projektarbeit denkbar.

Außerdem ist es wichtig, dass Projektarbeit durch „Etüden“ (Duncker 1996) in den anderen Grundformen des Lernens vorbereitet und unterstützt wird. Dazu gehören z.B. Gruppenarbeit, Organisieren, Informationserarbeitung, Präsentation, sich öffentlich verhalten.

Die Formen projektorientierten Arbeitens beginnen also in gewisser Weise bei den Etüden: gehen über projektorientierte Phasen im Lehrgang zu Miniprojekten und Fachtagen bis hin zum geblockten Projektunterricht in Form von Projektwochen (s. Schema). Jede Schule könnte hier im Rahmen des Schulprogramms eine eigene Projektkultur entwickeln (vgl. z.B. IGS Flensburg, Hamburger Schulen und LS/OS in Bielefeld, S. 55 [hier S. 253]).

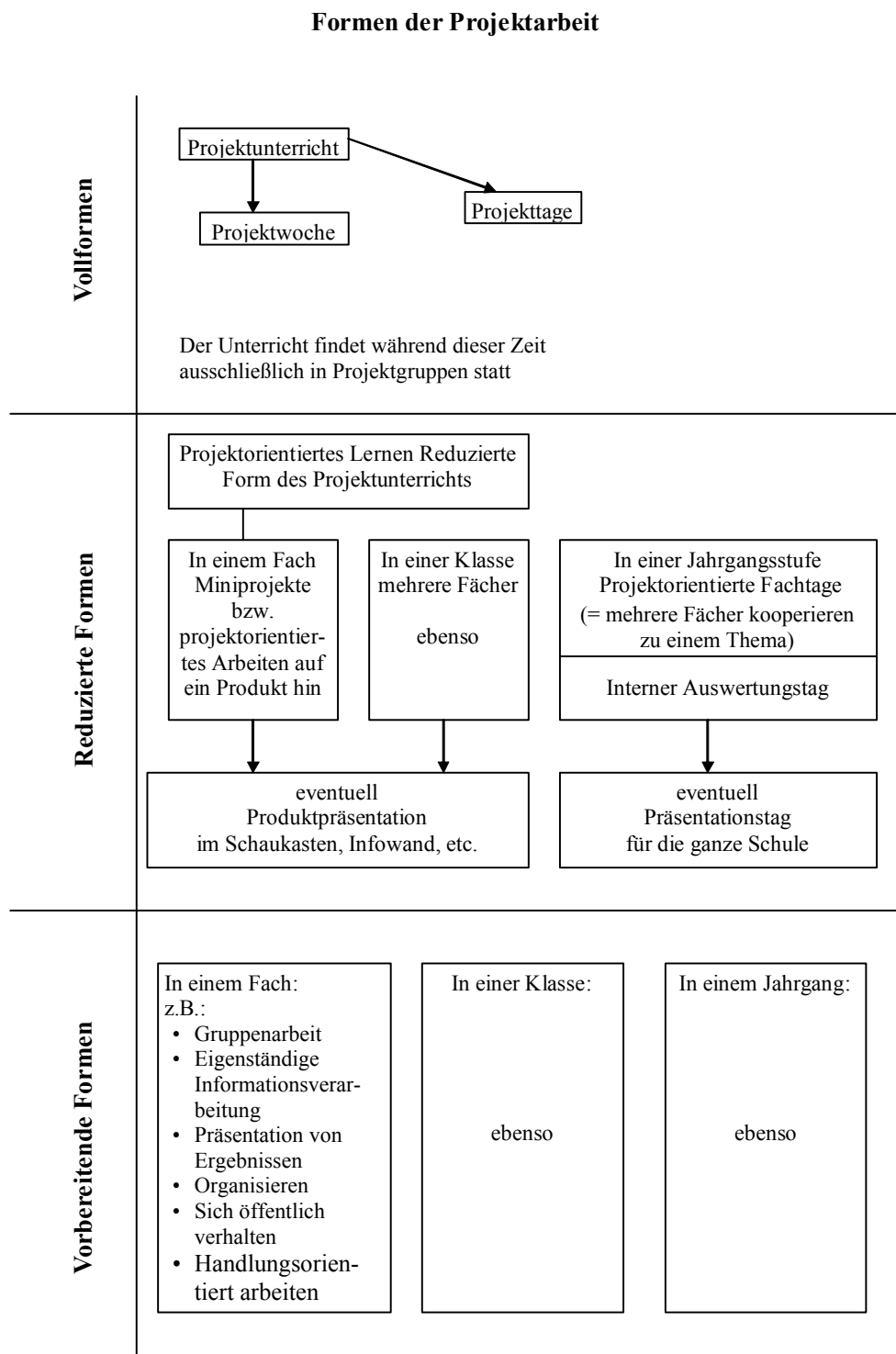


Abb. 1: Formen der Projektarbeit (© Emer/Lenzen 2002)

4. Phasen und Methodik

Projektarbeit verläuft anders als normaler Unterricht, bei dem die Rollen klar zwischen Lehrer (Vermittler) und Schülern (Lernende) festgelegt sind.

Beim Projekt kommt es entscheidend auf einen *Rollenwechsel* (Duncker 1989) bei beiden an: Der Lehrer steuert nicht mehr alles, ist nicht Experte in allem, auch Schüler übernehmen Experten-, Planungs-, Leitungs- und Vermittlungsfunktionen, damit Kooperation im Kontext der Projektgruppe auf ein Produktziel hin entstehen kann.

Die Projektarbeit verläuft dann in der Regel in *fünf Phasen*, für die nicht eine Projektmethode, sondern je nach Projekt unterschiedliche Methoden des handlungsorientierenden und entdeckenden (Schmid/Vorbach 1978) Lernens notwendig werden. Im folgenden sollen die fünf Phasen und dazu notwendige methodische Schritte im Überblick (Emer/Lenzen 1997, 220ff.) dargestellt werden:

4.1

| <i>Phasen</i> | <i>Methodische Schritte</i> |
|-----------------------|---|
| 1. Initiierungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) Thema finden und Problem herausarbeiten b) Rollen und Ziele reflektieren c) Initiatoren finden d) Initialimpulse überlegen |
| 2. Planungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) Ziele, Themenstellung und -aspekte präzisieren b) Produkt und Adressaten festlegen c) Arbeitsmethoden und -orte bestimmen d) Rollen bestimmen und übernehmen e) Zeit- und Materialplan anlegen f) Projektplan erstellen |
| 3. Durchführungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) Material beschaffen und erkunden b) auswerten und bearbeiten c) das Produkt erstellen d) koordinieren und reflektieren |
| 4. Präsentationsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) das Produkt präsentieren b) für das Produkt werben c) das Produkt kommunikativ vermitteln |
| 5. Auswertungsphase | <ul style="list-style-type: none"> a) das Produkt bewerten b) die Wirkung beurteilen c) Prozess und Teilnehmerleistungen bewerten |

In diesen Phasen können vielfältige Kompetenzen erworben werden, die nicht abfragbar sind wie Vokabeln und Mathematikregeln, aber für das spätere Studium und Berufsleben wichtig sein können: z.B. Planungs-, Entscheidungs-, Rollen-, Problemlöse-, Forschungs-, Konfliktlösungs- und Organisationskompetenzen.

4.2 Wann gelingt ein Projekt?

Worauf muss geachtet werden, wenn ein Projekt gelingen soll? Hier können nur einige Merkpunkte angesprochen werden, eine Erfolgsgarantie kann nicht gegeben werden. Dazu gibt es zu viele Bedingungsfaktoren wie z.B. Gruppe, Situation, Problem, Produkt, Öffentlichkeit. Sie alle enthalten Chancen und Risiken und machen den Reiz der Projektarbeit aus.

Thema finden: Das Thema sollte kein totes Buchthema sein, sondern ein Problem aus der Realität der Region oder gesellschaftlich kontroverse Themen zum Ausgangspunkt und Bezug zu eigenen (Lebens)interessen haben, z.B. ein Projekt zu Fremdarbeitern in der NS-Zeit am Ort.

Gruppe: Projekt ist keine Einzelleistung, die funktionsfähige Gruppe ist der Handlungsrahmen. Sie muss hergestellt und gepflegt werden.

Rollenwechsel: Bleiben die traditionellen Rollen fixiert und übernehmen Schüler keine Verantwortung und neue Rollen (s.o.), geben Lehrer ihre dominante Leitungsrolle nicht auf (ihre Planungskompetenzen sollen sie allerdings einbringen), dann wird die Projektarbeit zäh und schwierig, droht zu scheitern. Lehrer müssen also Schüler in Bibliothek, Archiv und bei Zeitzeugen forschen lassen, sie mit anderen Experten (wie Archivpädagogen, Bibliothekaren, Journalisten) zusammenbringen und Verantwortung übertragen.

Planung: Mit allen Teilnehmern planen und entscheiden, am Anfang auch einen Projektvertrag zwischen Lehrer und Schülern vereinbaren, der die Rollen, Verantwortungen, Ziele und Zuständigkeiten regelt.

Projekt verankern: Projekte gewinnen durch Öffnung der Schule, d.h. durch Kontakte zu außerschulischen Lernorten, Personen, Gruppen oder Institutionen, die mit dem zu untersuchenden Problem zu tun haben, Informationen und Material liefern, Gespräche bieten können. Dazu gehören neben den klassischen historischen Orten wie Bibliothek, Archiv, Museum auch gesellschaftliche Gruppen, Medien, Zeitzeugen, Schauplätze und historische Orte und Gegenstände. Die Projektarbeit wird dadurch ernsthafter.

Produkt: Es soll sorgfältig überlegt werden, vor allem sollte es kein reines „Pappenobjekt“ sein, für das sich keiner richtig interessiert. Der Mitteilungs- und Gebrauchswert des Produkts muss deshalb im Hinblick auf die (außerschulischen) Adressaten (s.o. Projekt verankern) bestimmt werden. Wer interessiert sich warum dafür? Was bewirkt und verändert es?

Spaß und Frust: Ein Projekt muß Spaß machen, aber man muss wissen, dass er nicht immer da ist, sondern dass es eine Lust-Frust-Kurve geben wird, die es durch Nachdenken, Ansprechen und Konflikte lösen zielorientiert weiterzuentwickeln gilt.

Eine ausgezeichnete detaillierte Hilfe, angewandt auf einzelne Arbeitsschritte speziell für Geschichtsprojekte, bieten Dittmer/Siegfried (1997).

4.3 Wie Projektarbeit bewerten?

In der Projektarbeit wird anders und anderes als im Lehrgang gelernt (s. Kriterien). Neben der sachlichen Leistung sind es hauptsächlich Schlüsselqualifikationen, praktische Handlungsorientierung, demokratisches Handeln und Prozesswissen, die eingeübt und teilweise erworben werden (Emer/Horst 2002). Dies ist schwer zu quantifizieren (Kratz 1995, 34), es sollte deshalb eher durch qualitatives Feedback bewertet werden. Verfahren hierzu sind noch in der Erprobung, wie z.B. der Projektbericht, ein „Arbeitsbericht“ des Schülers, der auch benotet werden kann (Goetsch 1990, 257ff.); der „Reflexionsbogen“ des Schülers, den der Lehrer auf der Rückseite kommentiert sowie ein „Zertifikat für Projektarbeit“, das besondere Projektkompetenzen einzelner Schüler bescheinigt (Emer 2000, 57 und Emer/Horst 2002). Eine erweiterte Projektpraxis muss hier noch den von Dewey und Kilpatrick als konstitutiv benannten Bereich des „Judging“ (Emer/Horst/Ohly 1994, 3) erproben und weiterentwickeln.

5. Spezifik und Probleme von Geschichtsprojekten

Projekten steht auf Schüler- wie auf Lehrerseite eine Reihe von Problemen gegenüber, die PA erschweren oder scheitern lassen können. Sie sind durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, das System Schule, die Lebenswelt der Schüler und die Sache selbst bedingt (Knoch 1987). Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen können fordernd oder erschwerend Projekte beeinflussen: Gibt es kooperationsbereite außerschulische Lernorte (z.B. Archiv, Museum), gesprächsbereite Personen (Zeitzeugen), zugängliche Institutionen (z.B. Ämter, Firmen), finanzielle Mittel und eine interessierte Öffentlichkeit?

Das System Schule mit seinen Problemen, den eingefahrenen Zeitrhythmen, dem Lehrplan mit seinem Stoffdruck, dem Zwang, Leistungen benoten zu müssen, den Aufsichtsproblemen bei außerschulischen Aktivitäten, den „Schülertätigkeiten“ (Borries 1997, 245), den fixierten Rollen und Unterrichtsabläufen, der Angst vor der Mehrarbeit in Projekten usw. kann PA erheblich erschweren, Schüler sogar überfordern, die mit freien und selbstbestimmten Unterrichtsformen wie PA nicht vertraut sind. Hier muss ein Lernweg einkalkuliert werden.

Die Lebenswelt der SchülerInnen und die historischen Welten sind oft konträre einander fremde Bereiche und erschweren den Zugang zur Vergangenheit. Historische Kenntnisse sind oft begrenzt und müssen erst im Projekt noch erworben werden. PA bietet aber durch die Hineinnahme lebensweltlicher Kontexte, Deutungsmuster, Bezüge und Fähigkeiten, die Möglichkeit, diesen Gegensatz zu überbrücken (Knoch 1987, 534) und ist darauf angewiesen, dass dies gelingt, damit SchülerInnen die Beschäftigung mit einem historischen Thema zu ihrem Anliegen machen. Dann kann PA ihre Vorzüge entfalten: höhere Motivation und Ernsthaftigkeit, problem- und handlungsorientiertes Lernen, das zu besseren Lerneffekten und mehr Selbständigkeit führen kann.

Schließlich ist die Sache selbst, die Vergangenheit, ein Problem für PA. Geschichte ist nicht als solche vorhanden wie ein Teich, den man untersucht. Sie ist nur durch zum Teil sprödes Material wie Texte, Überreste, Befragung von Zeitzeugen erreichbar und muss erst rekonstruiert werden. Das ist ein oft mühsamer Prozeß, der hermeneutischer und analytischer Verfahren (Modelle, Methoden, Begriffe) und manchmal erheblicher Vorarbeit der LehrerInnen (Machbarkeit, Materialsondierung, Archivtermine etc.) bedarf. Diese Verfahren sind auf den verschiedenen Schulstufen in unterschiedlicher Ausprägung möglich und vorhanden, zum Teil müssen sie (wie z.B. oral history -> Zeitzeugenbefragung) mit in das Projekt ühend einbezogen werden. Projekte bewegen sich oft im Nahbereich und der Mikrogeschichte. Diese mit makrogeschichtlichen Bereichen zu verknüpfen ist notwendig, aber nicht leicht zu realisieren. Bei all diesen Schwierigkeiten ist es umso wichtiger, die lebensweltlichen Interessen und Zugänge der Schüler ernst zu nehmen und ein klares Projektziel (welches Produkt für wen?) vor Augen zu haben, um zwischen all diesen Klippen hindurch zu gelangen.

6. Themenspektrum und Produktformen

Nicht alle historischen Themen eignen sich für Projekte. In dem gewählten Thema müssen handlungsorientierende Elemente und/oder lebensweltliche Bezüge möglich sein. Weltgeschichtliche Sujets eignen sich dann, wenn jeweils ein neuer Akzent gesetzt, fachübergreifend und gestalterisch (z.B. dramatisierend, visualisierend, auditiv gestaltend) gearbeitet wird. So wird z.B. die Französische Revolution (Bartels/Bloss 1997, 44ff.) oder fächerübergreifend die Renaissance (Ilseman 1994, 377ff.) neu „entdeckt“, um nur zwei Beispiele zu nennen.

Besser geeignet für historische PA, weil sie größeren Spielraum für Entdeckung und eigenständiges Forschen gewährt, ist das regionalgeschichtliche Projekt (Emer/Horst 1997, 47ff.).

Im Folgenden sind dazu einige Kategorien und zugehörige Beispiele aus der Praxis am Oberstufen-Kolleg zur orientierenden Themenfindung zusammengestellt: Die regionalgeschichtlichen Themen können sich orientieren an:

| Ereignissen | Personen | Strukturen | Konflikten | Kulturen |
|---|--|---|---|------------------------|
| z.B. 1793 Gesmold: „Der Sturm auf den Bastillenturm“ | H. Wessel, Bielefelds „bestem Sohn“ (Denkmal 1939) | Humanitäre Hilfe im Nationalsozialismus | Kinder und Krieg | 50erJahre in Bielefeld |
| 1968 Streit um die Benennung der Kunsthalle nach einem NS-Mann aus dem Hause Oetker | Arminius (Hermannsdenkmal) | Stadtbild im Faschismus (Stadtrundgang) | Machtergreifung/ Theater „Bielefeld 1933“ | Kino in Bielefeld |

Im Folgenden soll ein Beispiel kurz skizziert werden:

Der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld im Nationalsozialismus

Bielefeld hat als Geburtsstadt Wessels zwei Denkmale erbaut und zahlreiche Veranstaltungen und Inszenierungen organisiert. Der Kult und die Denkmäler sind verschwunden. Ihre Geschichte ist ziemlich unbekannt geblieben. Eine kleine Projektgruppe nahm im Rahmen des Projektunterrichts am Bundeswettbewerb Geschichte Denkmal 1994/1995 teil. Sie fand im Stadtarchiv Bild- und Textmaterial und konnte dies durch Zeitzeugen, die über die örtliche Presse gesucht wurden, ergänzen. Daraus entstand eine illustrierte Dokumentation und für die schulinterne Öffentlichkeit zusätzlich eine Diaschau und eine kleine Ausstellung. Ein weiteres Produkt der Gruppe war schließlich die Pressearbeit nach außen. Vier lokale Zeitungen interessierten sich für das Thema. Mit ihrer Dokumentation gewann die Gruppe schließlich einen Preis im Schülerwettbewerb (Emer 1996, 39ff.).

Von der Vielfalt der Themen und historischen Realitäten her gibt es auch eine große Bandbreite der Produktformen. Man könnte sie in fünf Typengruppen einteilen, die jeweils wieder vielfältige Unterformen aufweisen:

- Aktions- und Kooperationsprodukte (von der Podiumsdiskussion zur Mitarbeit in einer außerschulischen Gruppe);
- Vorführungs- und Veranstaltungsprodukte (von der Ton-Dia-Schau, Videofilm bis zur Theateraufführung);
- Dokumentationsprodukte (z.B. Broschüre, Gutachten, Lesebuch);
- Ausstellungsprodukte (von der Stellwand bis zur verleihbaren Ausstellung);
- Gestaltungsprodukte (z.B. Änderung eines Straßennamens, Bau eines Denkmals).

In der schulischen Realität hat ein Projektausschuss aber immer wieder anzurennen gegen die Windmühlen der unspezifischen Produktformen, die keine Produktkompetenz vermitteln: schlecht gemachte Stellwände ohne Gebrauchswert, Broschüren ohne Adressaten, einmalige Aufführungen ohne entsprechendes Setting (z.B. Einladungsplakat, hergerichteter Raum, günstige Zeit).

7. Bedingungen historischer Projektarbeit

- 1) *Der subjektive Faktor Lehrerinnen und Lehrer:* Sie sollten durch Schulverwaltung, Vorgesetzte und Eltern zu Projekten ermutigt werden. Denn Projektarbeit erfordert Mut zum Experiment und in den meisten Fällen bedeutet sie Mehrarbeit. Die Lehrerrolle verändert sich, da in Projekten weniger die Kontrollaufgaben als die Partnerfunktion im Vordergrund stehen: Der Mut zum Loslassen und zur Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler führt dabei oft zu erstaunlichen Entwicklungen, die auch den anderen Unterricht beleben.
- 2) *Die Schülerinnen und Schüler:* Projektarbeit ist auch für sie ungewohnt und schwierig. Sie sollten daher im regulären Unterricht selbständiges und eigenverantwortliches Lernen in wachsendem Maße üben können. Etüden sind also notwendig.
- 3) *Benotung und Bewertung:* Projektartiges Arbeiten und Projekte sind sicherlich schwieriger als andere Schülerleistungen zu bewerten. Aber wenn anfangs zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Art und Umfang der Aufgaben geklärt werden, kann auf dieser Basis auch eine Bewertung mündlicher, schriftlicher, organisatorischer u.a. Leistungen geschehen. Dazu ist auch über neue Formen der Leistungsbewertung wie „Projektbericht“, „Reflexionsbogen“, „Zertifikat“ u.a. auch als Teile eines Leistungs-Portfolios nachzudenken (Emer/Horst 2002).
- 4) *Die Lehrpläne:* Sie sollten Spielräume für forschendes Lernen, Projekte, Entscheidungen der Schule zulassen. Der Entwurf des Lehrplans Geschichte/Sek. I für Schleswig-Holstein enthält dazu ermutigende Formulierungen: So ist von Projekten, außerschulischen Lernorten und Gestaltungsspielräumen die Rede. Offen bleibt allerdings, wie dies mit der vorgegebenen Stofffülle zu vereinbaren ist.
- 5) *Die Zeit im Lehrgang:* Die Fachkonferenzen müssen die Möglichkeit erhalten, im Stoffplan Freiräume zu schaffen für Schülerinteressen und für projektorientierte Arbeitsformen auch im Lehrgang; dies könnten kleine Recherchen, Stadtgänge, gespielte Geschichte und vieles andere sein.
- 6) *Raum für Projektunterricht:* An jeder Schule sollte es institutionalisierte Formen des Projektunterrichts geben, also z.B. projektorientierte Exkursionen und Studienfahrten statt der üblichen Klassenfahrten ohne eigentliches inhaltliches Ziel sowie Projekttage oder -wochen, Fachtage etc. Zu dieser Institutionalisierung gehört auch, dass es – wie die Fachkonferenzen – einen Projektausschuss, möglichst mit einem eigenen Projektraum gibt, der die kontinuierliche Projektarbeit an der Schule anregt und koordiniert.
- 7) *Kontakte und Kooperationen:* Die Geschichtslehrerinnen und -lehrer sollten sich, wie Marc Bloch es einmal für die Historiker gefordert hat, von der „apprehension du vivant“ (1967, 13), der besorgten Wahrnehmung des Gegenwärtigen, anregen lassen und Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen und Personen knüpfen. Dies gelingt umso besser, wenn es z.B. kooperative Museen, Archive, Bibliotheken etc. und eine Art städtisches „Projektbüro“ wie z.B. in Münster, Nürnberg und Hamburg gibt oder gab (Emer/Lenzen 2002, 82ff.). Historische Projekte benötigen insgesamt Engagement und Aufmerksamkeit der Geschichtslehrerinnen und -lehrer, auch damit sich der Geschichtsunterricht wieder stärker „im sozialen Leben“ bewegt und „denkende Erfahrung“ (Dewey) für sich erwirbt.

8. Sach- und Literaturhinweise

8.1 Institutionen mit Informationen bzw. Hilfen zur (historischen)Projektarbeit

Die folgende Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Körper-Stiftung: Schüler-Wettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, Kurt-A.-Körper-Chaussee 10, 21033 Hamburg. Tel.: 040/72502439 und www.geschichtswett-

bewerb.de

Was?: Informationen zum Thema des Wettbewerbs; Publikationen

Verein für Projektdidaktik e.V. (z. Hd. Karlheinz Goetsch), Bahrenfelder Str. 98, 22765 Hamburg, Tel.: 040/3900434

e-mail: karlheinz-Goetsch@magicvillage.de und www.projektdidaktik.de

Was?: Informationen, Publikationen auf Anfrage, Vermittlung von Lehrerfortbildung, didaktische Hilfen

IFL Hamburg (Institut für Lehrerfortbildung) c/o Wolfgang Steiner, Projektpädagogik, Hartsprung 23, 22529 Hamburg. Tel.: 040/4212-2679

Was?: Publikationen, Zeitschrift „Hamburg macht Schule“, Projektberatung

IGS Flensburg: Konzept Projekt-Lernen, Elbestr. 20, 24943 Flensburg. Tel.: 0461/852009

Was?: Konzept zum Projekt-Lernen, Publikationen, Hospitation

Laborschule Bielefeld (Primarstufe und Sekundarstufe 1), Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld, Tel.: 0521/106-2877

Was?: Hospitationen mittwochs, Publikation: Reihe Impuls; Lehrerfortbildung

Oberstufen-Kolleg des Landes NRW an der Universität Bielefeld (AG Projektarbeit), Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld. Tel.: 0521/106-2856

Was?: Hospitationen, Publikationen: z.B. Reihe AMBOS, Lehrerfortbildung

Bildungswerk Umbruch, Braunschweiger Str. 22, 44145 Dortmund, Tel.: 0231/8633476; www.umbruch-bildungswerk.de

Was?: Lehrerfortbildung zu Projektarbeit, Publikationen und Video „Projektlernen“

8.2 Projektbeispiele und -hinweise nach historischen Epochen

Im Folgenden soll eine kleine Auswahl publizierter Projektberichte besonders nach Epochen gegeben werden, um die eigene Praxis anzuregen. Lokalhistorische Projektthemen sind von der Körber-Stiftung gesammelt und werden in deren Katalogen, die alle zwei Jahre erscheinen, kurz präsentiert. Beispiel: Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten (Hrsg.): Denkmal-Mahnung-Ärgernis. Katalog der preisgekrönten Arbeiten Band 10 – Wettbewerb 1992/3, Hamburg 1996.

Steinzeit

Goetze-Emer, Brigitte; Husemann, Gudrun, Hintergestern und Vorvorgestern – Zurück in die Steinzeit, in: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.). Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach/Ts. 2001, S. 179-197

Kohnen, Matthias; Roentgen, Gabriele, Die Steinzeit erkunden. Ein Projekt zu zwei Jugendromanen, in: Geschichte lernen, (1999), H. 71, S. 27-32

Meyer, Andreas, „Die mussten ganz schön schuften“. Ein Aktionstag zum Thema Jungsteinzeit, in: Geschichte lernen, (1989), H. 9, S. 38-42

Antike

Dziak-Mahler, Myrle, Eintauchen ins alte Rom. „SPQR“ – ein Krimi als Ausgangspunkt historischer Untersuchung, in: Geschichte lernen, (1999), H. 71, S. 62-65

Huber, Heide, Ab ovo ad malum: Vom Ei zum Apfel. Kleines Römermenü nach dem Kochbuch des Apicius in: Geschichte lernen, (1996), H. 53, S. 43

Thurn, Susanne, Kinder erzählen vom alten Ägypten, in: Geschichte lernen, (1988), H. 2, S. 16-19

Weddigen, Klaus, Ein Projekt: Römische Straße, in: Geschichte lernen, H. 45, S. 45f.

Mittelalter

Focke, Harald, Das Schiff im Schlick. Forschung am Beispiel der Bremer Hansekogge von 1380, in: Geschichte lernen, (1996), H. 53, S. 54-49

Goetze-Emer, Brigitte; Deterding, Rita, Eine Reise ins Mittelalter. Unterrichtsprojekt für Kinder zwischen 5 bis 8 Jahren, in: Grundschule, 5 (1988), S. 9-12

Prasse, Willm, Die Forscherreise ins Mittelalter. Ein Projekt am Osnabrücker Museum Natur und Umwelt, in: Geschichte lernen, (1990), H. 14, S. 30-35

Frühe Neuzeit

- Hering, Jochen, Ein Puppenspiel zum Bauernkrieg, in: *Geschichte lernen*, H. 23, 1991, S. 40-45
 Ilsemann, Cornelia von u.a., Renaissance. Fächerübergreifende Arbeit in der Sekundarstufe II (Fachtage), in: *Pädagogik*, (1989), H. 7/8, S. 18-21

18./19. Jahrhundert

- Bartels/Bloss zur Französischen Revolution (s.u. 8.3)
 Fürnrohr/Stumpf (s.u. 8.3) zu 1848 in Nürnberg
 Hammer, Wolfgang, Es lebe die Revolution. Projektunterricht zur Französischen Revolution, in: *Pädagogik*, (1989), H. 7/8, S. 22-24
 Seeger, Michael, Patriote français. Eine historische Zeitung zur Französischen Revolution, in: *Geschichte lernen*, (1997), H. 60, S. 48-51
 Wunderer, Hartmann, „Auch wir waren einmal Fremde“. Ein Projekt zum Thema Migration in und nach Deutschland, in: *Geschichte lernen*, (1993), H. 33, S. 24-26

20. Jahrhundert

- Emer, Wolfgang; Rosinski, Rosa; Werner, Jörg, Spurensuche – Jugend- und Schulsozialisation im Dritten Reich am lokalen Beispiel, in: Mickel, Wolfgang W.; Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.), *Methodenvielfalt im politischen Unterricht*, Hannover 1993, S. 250-263
 Emer, Wolfgang, Ein verschwundener Gedenktag. Der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld (s.u. 8.3)
 Horst, Uwe, Die Entwicklung des Interviewleitfadens. Das Projekt „Jugend und Nachkriegszeit“, in: *Geschichte lernen*, (2000), H. 76, S. 38-43
 Pütz, Hans-Georg, Sie blieben Fremde... ZwangsarbeiterInnen, Displaced Persons und Heimatlose AusländerInnen in Bielefeld und Umgebung, in: Hänsel 1997, S. 138-154
 Radtke, Gerhard, „Als unsere Eltern Jugendliche waren“. Die Sechziger Jahre im Projekt, in: *Geschichte lernen*, (1993), H.35, S.45-49
 Rohrbach, Rita, „Hitler tötete alle armen und ungehorsamen Menschen“. Ein Erfahrungsbericht zum Projekt zum Mythos Hitler in der Grundschule, in: *Geschichte lernen*, (1996), H. 52, S. 20-26
 Venhaus, Jürgen, Kinder und Krieg, in: *Geschichte lernen*, (1989), H. 8, S. 16-23
 Venhaus, Jürgen; Venhaus, Ruth, Ein Denkmal für Deserteure, in: *Geschichte lernen*, (1989), H. 8, S. 16-23
 Weggel, Renate, „Also ganz ohne Tannenbaum ging es nicht“. Erfahrungen mit Zeitzeugen in einem Projekt, in: *Geschichte lernen*, (2000), H. 76, S. 34-37
 Wunderer, Hartmann, Wenn Schüler forschen: Beobachtungen und Anmerkungen zu einem oral-history-Projekt, in: *Geschichtsdidaktik*, (1983), H. 1, S. 73-81

Literatur

- Bartels, Hildegard; Bloss, Claus, „Nicht wie im normalen Unterricht“, Erfahrungen im Projekt zur französischen Revolution, in: *Geschichte lernen*, (1997), H. 60, S.44ff.
 Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert (Hrsg.), *Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*, 2. Aufl., Hamburg 1988
 dies. (Hrsg.), *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht*, Hamburg 1990
 dies. u.a. (Hrsg.), *Theorie des Projektunterrichts*, Hamburg 1997
 Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 2. Aufl., Düsseldorf 1980
 Bloch, Marc, *Apologie pour l'histoire ou metier d'historien*, 6. Aufl., Paris 1967
 Bönsch, Manfred, Wochenplanarbeit – eine Form des offenen Unterrichts, in: *Die deutsche Schule* (1990), H. 3, S.358-367
 Boldt, Werner, Projektarbeit, in: Bergmann, K. u.a. (Hrsg.), 1980, S. 59-62
 Borries, Bodo von, Historische Projektarbeit. „Größenwahn“ oder „Königsweg“, in: Dittmer/Siegfried 1997 (s.u.), S. 243-252
 Clausnitzer, Heidi (Hrsg.), *Demokratischer Geschichtsunterricht - eine uneingelöste Forderung? Bielefeld 1991*(Arbeitsmaterialien am Bielefelder Oberstufen-Kolleg= AMBOS 30)

- Dehne, Brigitte; Schulz-Hageleit, Peter, Handeln ist keine Einbahnstraße, in: Geschichte lernen, (1989), H. 9, S. 6-14
- Dewey, John; Kilpatrick, William H., Der Projektplan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935
- Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.), Spurensuche. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim/Basel 1997
- Duncker, Ludwig; Götz, Bernd, Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform, 2. Aufl., Langenau-Ulm 1988
- Duncker, Ludwig, Projektlernen kultivieren. Eine schultheoretische Ortsbestimmung, in: Pädagogik, (1989), H. 7/8, S. 54-59
- Duncker, Ludwig. Projekte im Sachunterricht: Didaktische Etüden für Schüler und Lehrer, in: Duncker, Ludwig/ Popp, Wolfgang (Hrsg.), Kind und Sache, 2. Aufl., Weinheim und München 1996, S. 145-160
- Emer, Wolfgang; Horst, Uwe; Ohly, Karl-Peter (Hrsg.), „Wie im richtigen Leben ...“ Projektunterricht für die Sekundarstufe II, 2. Aufl., Bielefeld 1994 (AMBOS 29)
- Emer, Wolfgang; Horst, Uwe (Hrsg.), Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. Perspektiven – Lernorte – Methoden, Bielefeld 1995 (AMBOS 40)
- Emer, Wolfgang; Horst, Uwe, Zukunftsweisende Perspektiven regionaler Projektarbeit für einen demokratischen Geschichtsunterrichts, in: Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.), Regionalgeschichte heute, Bielefeld 1997, S. 47-59
- Emer, Wolfgang, Ein verschwundener Gedenktag. Der Horst-Wessel-Kult in Bielefeld, in: Geschichte lernen, (1996), H. 49, S. 39-43
- Emer, Wolfgang; Venhaus, Jürgen, Projekte und projektorientiertes Lernen im Geschichtsunterricht am Beispiel Schüler und 2. Weltkrieg, in: Clausnitzer 1991 (s.o.), S. 96-130
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter, Methoden des Projektunterrichts, in: Bastian u.a. 1997 (s.o.) S. 213-230
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter, Projektunterricht gestalten - Schule verändern (Basiswissen Pädagogik; 6), Hohengehren 2002 (mit ausführlicher Bibliographie)
- Emer, Wolfgang; Horst, Uwe, Wie wir gearbeitet und was wir erreicht haben - Projektarbeit reflektieren und zertifizieren, in: F. Winter u.a. (Hrsg.), Leistung sehen, fördern, werten, Hohengehren 2002, S. 195-201
- Frey, Karl, Die Projektmethode, 3. Aufl., Weinheim 1990
- Fürnrohr, Walter, Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik, Bamberg 1978
- ders.; Stumpf, Peter, Ein Unterrichtsprojekt mit entdeckendem Lernen in der Hauptschule: Die Revolutionen 1848/49 in Nürnberg, in: GWU 27 (1976), S. 409-419
- Goetsch, Karl-Heinz, Projektunterricht bewerten, in: Bastian/Gudjons 1990 (s.o.), S. 257-265
- Goetze-Emer, Brigitte u.a. (Hrsg.), Projektunterricht in altersgemischten Lerngruppen, Hohengehren 2000
- Hänsel, Dagmar (Hrsg.), Das Projektbuch Grundschule, 4. Aufl., Weinheim/Basel 1992
- dies. (Hrsg.), Handbuch Projektunterricht, Weinheim/Basel 1997
- dies.; Müller, Hans (Hrsg.), Das Projektbuch Sekundarstufe, Weinheim/Basel 1988
- Hahne, Klaus; Schäfer, Ulrich, Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945, in: Bastian u.a. 1997 (s.o.), S. 89-107
- Heer, Hannes; Ullrich, Volker (Hrsg.), Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung, Reinbek 1985
- Hill, Thomas; Pohl, Karl Heinrich, Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte, Bielefeld 2002
- Hug, Wolfgang, Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1980
- Ilsemann, Cornelia von u.a., Einladung in die Renaissance - Fachtage in Jahrgang 11, in: Emer; Horst; Ohly 1994 (s.o.), S. 377-386
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985
- Knoch, Peter, Der schwierige Umgang mit Projekten, in: GWU 38 (1987), H. 9, S. 527-540
- Knoll Michael, Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik, (1984), H. 5, S. 663-674
- Knoll, Michael, Die Projektmethode in der Pädagogik von 1700 bis 1940, Kiel 1991
- Kratz, Hans, Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe, in: Pädagogik, (1995), H. 7/8, S. 30-34

- Lindqvist, Sven, Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte, Bonn 1989
- Rohlfes, Joachim, Umrisse einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1991
- ders., Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986
- Schmid, Hans Dieter; Vorbach, K., Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, in: Geschichtsdidaktik, (1978), H. 3. S. 119-125
- Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte (Hrsg.), Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht, Stuttgart 1992
- Sliwka, Anne, Lernen und Arbeiten in der offenen Gesellschaft. Die Wiederentdeckung der Projektarbeit, in: Lernwelten 1, 1999, S. 3-9
- Speth, Martin, John Dewey und der Projektgedanke, in: Bastian u.a. 1997 (s.o.), S. 19-37
- Suin de Boutemard, Bernhard, 75 Jahre Projektunterricht, in: Redaktion be (Hrsg.), Projektorientierter Unterricht 1976, S. 58-64
- ders., Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz, München 1975

Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter

Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren Ein Formenrepertoire

[Lernprozesse werden nicht mit einer Abschlusszensur lästig abgehakt. Denn: Präsentationen sind eher glanzvoller Höhepunkt als ersehntes Unterrichtsende. Dabei kann eine Fülle kreativer Formen zum Einsatz kommen. Die hier beschriebenen Möglichkeiten basieren auf der langjährigen Erfahrung der Autoren.]¹

Das Dokumentieren und Präsentieren von Lernleistungen wird im alltäglichen Unterricht ebenso gepflegt wie im Verlauf einer Lernwerkstatt, zum Abschluss des Stationenlernens oder in Phasen einer Moderation. Auch der Projektunterricht und projektnahe Unterrichtsformen weisen der Dokumentation und dem Präsentieren einen hohen, fast unverzichtbaren Stellenwert zu: Wenn Unterricht handlungsorientiert angelegt sein und auf ein Produkt abzielen soll, dann muss dies auch festgehalten und vorgestellt werden. In idealtypischen Phasenplänen des Projektunterrichts wird der Präsentation von Arbeitsergebnissen deshalb ein eigener Abschnitt zugewiesen und in Praxisberichten über Projektunterricht finden wir einen erstaunlich großen Fundus an Dokumentations- und Präsentationsformen vor (u.a. *Hänsel* 1997).

Eine Präsentation ist immer mehr als das lästige Abhaken eines Lernprozesses.

An diese Projekttradition knüpfen wir an, um das Moment der Handlungsorientierung und des selbstständigen Lernens auch für Präsentationen in anderen Unterrichtsformen zu nutzen. Im Zentrum unserer Darstellung steht eine Sammlung von Formen der Dokumentation und Präsentation, die handlungsorientiertes und selbstständiges Lernen stärken – und zwar in jedem Unterricht!

Da solche Formen nie für sich genommen nützlich sind, sondern immer nur in bestimmten Kontexten – auch das können wir aus der Projektdidaktik lernen – betten wir unsere Sammlung in Begründungen ein: In welchen Situationen sind welche Präsentationsformen hilfreich? Was lernt man bei ihrer Anwendung und wann gelingen sie?

Was zeichnet Präsentationen aus? – Einige Anlässe

Präsentationen beziehen sich gewöhnlich auf zurückliegende Lern- und Arbeitsprozesse; der abschließenden Präsentationsphase gehen andere Phasen voraus. Die Projektdidaktik hat für diese Abschlussphase eine Reihe von Veranstaltungsformen entworfen, zum Beispiel die »Projektversammlung«, den »Produkttag« oder die »Projektbörse« (vgl. *Emer/Lenzen* 2002). Mit diesen Veranstaltungen sind in der Regel bestimmte Präsentations-Situationen verbunden: Eine Ausstellung wird eröffnet, eine Lesung wird gehalten, eine Premiere ist angekündigt. Dazu müssen Zeiten und Orte gefunden werden; es findet etwas Besonderes statt. Im Prinzip gilt dies auch für alle anderen Situationen der Leistungspräsentation, für die Präsentation von

¹ Dieser Text in [] ist ein Vorspann des Herausgebers der Zeitschrift Professor Herbert Gudjons zum folgenden Aufsatz Emer/Lenzen.

Jahresarbeiten ebenso wie für die Lesung am Ende einer literarischen Werkstatt, für den Vergleich von möglichen Lösungswegen am Ende einer mathematischen Unterrichtseinheit ebenso wie für das abschließende Rollenspiel in einem Bewerbungstraining. Eine Präsentation ist immer mehr als das lästige Abhaken eines Lernprozesses. Es ist eine schon zu Anfang der Unterrichts angekündigte, sorgsam gestaltete Arbeitsphase, die eine besondere Form von Öffentlichkeit herstellt, mehr glanzvoller Höhepunkt des Unterrichts als das ersehnte Ende (vgl. Winter u. a. 2002).

Welche Varianten sind möglich? Sammlung von Präsentations- und Dokumentationsformen

Wer sich die vielfältigen Formen des Präsentierens und Dokumentierens ansieht, der merkt bald, dass er aus einem reichen Angebot auswählen kann. Einige Präsentationsformen – zum Beispiel die des Arbeitsberichts (Referats) – haben eine lange Tradition. Andere – zum Beispiel die mit den Neuen Medien verbundenen – wirken im Vergleich eher modern oder innovativ. Dazwischen entfaltet sich ein breites Spektrum von kleinen und großen, von komplexen und einfachen Formen. Wir treffen eine Auswahl; dabei ordnen wir, um die Vielfalt übersichtlich zu machen, unter acht Kategorien und unterscheiden jeweils nach medienspezifischem Gesichtspunkt. Eine Reihe der hier aufgeführten Methoden ist in Handbüchern und Handreichungen ausführlich dargestellt (vgl. u. a. Horst/Ohly 2001; Seifert 1987; Klippert 1994; Gugel 1997; 1998; Apel 2002; *Geschichte lernen* H. 96/2003; Nissen/Iden 1995; Landesinstitut NRW 1997).

Verschriftlichungsformen

Begriffserklärung: Sie lässt sich, nach Kategorien getrennt (wie z. B. Worterklärung, Kurzdefinition, Merkmale, Begriffsfeld, historische Einordnung und Kontroversen etc.), erarbeiten, aufschreiben und am Ende zu einem kleinen Kurs-Lexikon zusammenstellen.

Rezension: Schüler stellen ein Buch methodisch angeleitet vor, erläutern den äußeren Rahmen, die innere Struktur und beurteilen es. Dafür bieten sich die folgenden Kategorien an: Äußerer Rahmen (Autor, Titel, Aufmachung), innere Struktur (Aufbau, Methoden, Kernaussage), Beurteilung (Stil, Tendenz, Wirkung). Besonders anregend ist es, wenn sich die Schüler in einem Kurs ihr Lieblingsbuch vorstellen und die Gruppe Rückfragen stellt, den genannten Kategorien folgend.

Sozialbiographie: Schüler beschäftigen sich mit einer bedeutenden Person und arbeiten die Lebensdaten in einem Raster auf, das eine gesellschaftliche Einordnung und Analyse (z. B. Herkunft, Milieu, Heirat, Bildung, Einflüsse) ermöglicht.

Referat mit Hand-out: Die Bearbeitung eines Themas oder Sachgebiets wird von einer Lerngruppe mit Hand-out referiert. Dieses enthält die Gliederung des Vortrages, erläuternde Stichworte, kurze Zitate und Fragen zur Diskussion sowie Literaturangaben. Das erleichtert den Zuhörern eine aktive Teilnahme.

Facharbeit: Sie ist eine ausführliche Form der Dokumentation eigener Recherchen, in der Oberstufe auch mit wissenschaftspropädeutischem Anspruch (reflektierende Einleitung, mit »Forschungsfrage« und Auseinandersetzung mit der Literatur, klare Gliederung, Fußnoten, Literaturverzeichnis). Für die Facharbeiten eines Leistungskurses oder einer Klasse gibt es auch entsprechende Präsentationsformen: auf einem Elternabend, in einer Vorstellung für darunter liegende Jahrgänge, in der Schulöffentlichkeit (Vitrine, Tag der offenen Tür, Schulzeitung etc.). Zur Veranschaulichung der Darstellung kann zusätzlich ein Plakat mit den Ergebnissen der Arbeit angefertigt werden.

Max hat sich von der Lektüre Corbins zu einer eigenen regionalen Studie anregen lassen; er schreibt u. a.: »Die Grundlage meiner 'These bildet das Buch Alain Corbins ‚Pesthauch und Blütenduft‘, in welchem er in einleuchtender Weise schildert, wie sich in der

Pariser Gesellschaft dieser Zeit ein Wandel in der Geruchswahrnehmung vollzieht. (...) Mir geht es nun darum, die Existenz veränderter Empfindungsweisen zu der betreffenden Zeit festzustellen. Dies will ich anhand von Einzelanalysen dreier individueller Quellen durchführen, den Berichten dreier Bürger aus der Region Bielefeld, die alle um 1800 veröffentlicht wurden«. Max kann seine Arbeit als Grundlage einer Präsentation nutzen; er referiert Auszüge daraus.

Projektbroschüre: Eine Broschüre fasst den Projektverlauf und seine Ergebnisse in übersichtlicher Form zusammen. Diese Darstellungsform kann als Dokumentation und Grundlageninformation für Folgeprojekte und -kurse genutzt werden.

weitere Formen: Thesenpapier, eine Theorie entschlüsseln.

Man kann aus einem reichen Angebot von Präsentationsformen auswählen.

Visualisierungsformen

Wandzeitung gestalten: Ein Thema wird in der Lerngruppe optisch sichtbar gemacht auf langen Papierstreifen durch Bilder, Zeichnungen, Zwischentexte. Die Wandzeitung stellt eine Bereicherung der Lernumgebung her, auf die sich der Unterricht immer wieder neu beziehen kann.

Pfeilgraphik: Theorien oder (historische) Abläufe lassen sich oft auch graphisch umsetzen durch Pfeile, die Begriffe, Faktoren, Entwicklungen kennzeichnen. Komplexe Zusammenhänge werden so verständlicher, da sie »auf einen Blick« sichtbar sind. Sie können dann als Plakat oder Hand-out dem weiteren Arbeitsprozess Orientierung geben, ihn begleiten und anregen.

Das historische Phänomen der »Industriellen Revolution« z. B. lässt sich als »historischer Wirkungszusammenhang« fassen durch die Kategorien: Voraussetzungen (V), unmittelbare Faktoren (Fa), Einflüsse (E) und Folgen (Po) und durch beschriftete Pfeile kenntlich machen (vgl. Hentschel 1981).

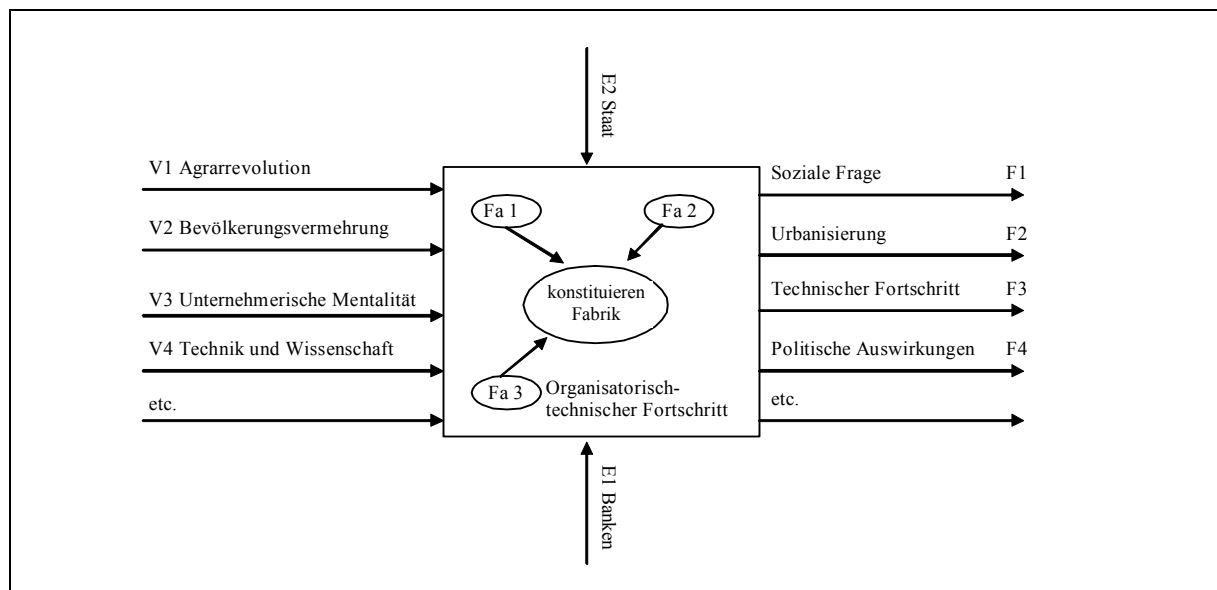


Abb. 1.: Visualisierungsbeispiel

Foliendarstellung: Informationen oder ein fremdsprachlicher Dialog werden auf einer Folie graphisch gestaltet oder aufgeschrieben und per Overhead präsentiert.

Diaschau: Zu einem Thema stellen Schüler eigene Dias zusammen und verbinden sie mit Informationen, Fragen etc.

weitere Formen: Collage, Zeichnung, Grundriss, Diagramm, plastisches Modell, Posterpräsentation.

Auditive Formen

Hörfeature (Reportage): Schüler stellen zu einem Thema eine Hörsequenz, evtl. mit akustischen Effekten zusammen.

Interview: Schüler zeichnen ein Interview zu ihrem Thema auf und präsentieren es verschriftlicht oder in originalen Tonauszügen.

Zum Abschluss ihrer Unterrichtseinheit »Lebensraum Moor« präsentiert eine Grundschulklasse ihre Bilder, Texte, Photos und Modelle in einer Ausstellung. Die Eltern sind eingeladen, sich diese Ausstellung anzusehen und die Lernleistung ihrer Kinder nachzuvollziehen. Mitten in der Ausstellung werden sie von den Schülerinnen und Schülern dazu befragt, ob sie beim Pflanzen in ihren Gärten Torf verwenden, ob sie die Wirkung dieses Bodenmaterials kennen und welche Alternativen sie dazu sehen. Die Auswertung erfolgt im anschließenden Unterricht.

Hörspiel: Schüler setzen eine Handlung oder eine inhaltliche Kontroverse in ein Hörspiel mit verschiedenen Rollen um.

weitere Formen: Rezitation, Rede, Dialog.

Dramatisierungsformen

Sketch: Ein Problem, Sachverhalt oder Konflikt wird in eine Miniszene umgesetzt.

Rollendiskussion: Zu einem Problem entwickeln Schüler unterschiedliche Rollen, präsentieren diese und lösen sie dann auswertend wieder auf.

Szenisches Spiel: Zu einer (historischen) Situation mit entsprechenden authentischen Quellen wird eine passende Szene nachgespielt.

Die Reichstagssitzung zu den Sozialistengesetzen mit ihren Reden und Reaktionen ist gut durch Quellen dokumentiert und verdeutlicht an einem Ereignis lebendig politische Kräfte und Positionen. Die Reichstagssitzung lässt sich durch Rollenverteilung (Redner, Fraktionen) und Sitzordnung gut nachspielen und bietet der präsentierenden Schülergruppe eine herausfordernde Möglichkeit, ihr Arbeitsthema in einer über- und anschaulichen Form zu präsentieren. An das szenische Spiel können sich Kurzreferate oder Erklärungen anschließen, die jeweils die Perspektive der Redner und Fraktionen aufnehmen. (vgl. Emer, S. 100ff.)

weitere Formen: Szenenfolge (Revue), Rollenspiel, Kooperationsspiel, Streitgespräch, Planspiel.

Gestaltungsformen

Ausstellung: Texte, Fotos und andere >Projektspuren< werden auf Schautafeln in einer Ausstellungsarchitektur präsentiert. Eine Recherche wird so sichtbar gemacht und vorgestellt.

In einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit zum Thema »Liebe, Freundschaft, Sexualität« arbeiten die Schüler des sechsten Schuljahres sowohl mit Sachbüchern als auch mit ausgewählten Texten aus der Kinder- und Jugendliteratur. Sie schreiben eigene Texte, wählen Textpassagen aus der vorliegenden Literatur aus, illustrieren sie, schreiben Dialoge und entwickeln kleine Szenen. Das gesamte Material wird – zusammen mit den verwendeten Unterrichtsmaterialien – am Ende so aufbereitet, dass es in einer Ausstellung präsentiert werden kann. Die gesamte Schulklasse stellt ihren Arbeitsprozess und ihr Arbeitsergebnis vor.

Performance: In einer von Schülern entwickelten spektakulären Aktion werden zentrale Aussagen und Ergebnisse der Lehrgangs- oder Projektarbeit öffentlichkeitswirksam und diskussionsanregend präsentiert.

Power-point-Präsentation: Mit Hilfe von PC-Programmen werden informative, visuelle und auditive Elemente zur Gesamtdarstellung eines Themas mit einem Beamer präsentiert.

weitere Formen: Modellbildung, Spiel entwickeln, Videofilm.

Aktionsformen

Pressearbeit: In einer eigenen (Schul-)Zeitung oder in Beiträgen für Regionalfunk, lokales Fernsehen oder Presse werden die Ergebnisse der Unterrichts- oder Projektarbeit vorgestellt.

Denkmal bauen: Diese Form ist dem methodischen Kanon der Theaterarbeit entnommen. Es geht darum abstrakte Begriffe (z. B. Freiheit, Kolonialismus), Stimmungen (z. B. August 1914, 11. September 2001) oder einen Kontext (pax romana, pax americana) mit lebenden Personen (und evtl. zusätzlichen Requisiten) aufzubauen und darzustellen. Die Figuration kann mit einer Sofortbild-Kamera festgehalten werden. Dieser assoziative Zugang dient dann nach der Präsentation dazu, das Thema inhaltlich weiter zu führen, aber auch den subjektiven Themenbezug der einzelnen »verbauten« Personen in ihren Rollen zu reflektieren.

Um den Begriff »Freiheit« darzustellen, kann man zum Beispiel Eugene Delacroix' berühmtes Revolutionsgemälde »Die Freiheit führt das Volk« in ein Denkmal aus den sieben zentralen Figuren des Bildes mit Requisiten und Körperhaltungen umsetzen (vgl. Mayer 1995, S. 158).

Podiumsdiskussion: Schüler organisieren, leiten und bereiten eine Podiumsdiskussion (mit Experten) schulöffentlich oder auch in der Klasse vor. In den Fragen und Antworten wird das erworbene Wissen präsent. In der Klasse kann diese Form auch als Lernerfolgskontrolle eingesetzt werden: Zu einem Sachproblem bereiten sich verschiedene Interessenvertreter vor und diskutieren auf eine mögliche Lösung hin.

Reflexive Formen

Selbstreflexionsbogen: Hier sind Notizen unter verschiedenen Kategorien denkbar: zu Arbeitsmethoden, Beteiligung, Kursklima, Lernerfahrung.

Lerntagebuch: Schüler führen über einen bestimmten Zeitraum ein Lerntagebuch mit Notizen zu zentralen Erkenntnissen, Methoden, Stärken und Schwächen.

Den Pädagogikkurs »Neue Formen der Leistungsbewertung« können die Schülerinnen und Schüler mit einer Klausur oder mit einem Lerntagebuch abschließen, Hanna hat sich für die Form eines Lerntagebuchs entschieden, Sie protokolliert jede Kursstunde sehr aufmerksam und versieht diese dokumentarischen Passagen später mit Kommentaren, aus denen ihre Assoziationen, die eigenen Lernschritte und weiterführenden Fragen hervor-

gehen. Anhand dieses Lerntagebuches kann sie am Ende den gesamten Kursverlauf darstellen und die Entwicklung ihres eigenen Lernfortschritts.

Reflexionsbericht: Diese Form ist besonders für Projektarbeit geeignet und erhebt die reflexive Vorstellung von Projektplan, -erfolg, sowie inhaltliche und qualifikatorische Lernergebnisse durch Schüler und Lehrer.

weitere Formen: Portfolio, Feed-back-Verfahren (»Zielscheibe«, »Blitzlicht« u.a.).

Unsere Formensammlung versteht sich als Anregung dazu, eigene Variationen und Innovationen zu versuchen. Viele der Formen sind variierbar, kombinierbar, erweiterbar. Entscheidend ist jeweils, ob die Auswahl passt: in die Situation, für ein Publikum von Mitlernenden und schließlich für die Präsentierenden selbst.

Präsentieren geht nicht automatisch, es muss und darf gelernt werden.

Was lernen Schüler in Präsentationen? Die Leistungen

Wenn Schülerinnen und Schüler Dokumentationen verfassen und Präsentationen gestalten, so geben sie damit nicht nur Rückblicke auf bereits Geleistetes und Gelerntes, sondern sie erbringen zusätzliche Leistung und lernen etwas Neues hinzu. Für einen Internet-Auftritt werden Kenntnisse aus der Informatik verlangt, für eine Ausstellung sind Erfahrungen aus dem Bereich der visuellen Kommunikation hilfreich. Eine Broschüre zusammenzustellen oder eine Zeitung zu erstellen erfordert journalistisches Geschick; die Fotodokumentation und der Diavortrag sind Formen, die Kenntnisse im Bereich der Bildproduktion und Bildverarbeitung voraussetzen. Präsentationen und Dokumentationen aktualisieren – gleich mit welchem Perfektionsgrad sie gestaltet werden – jeweils Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über die normalen »Schreibnachweise« schulischer Leistung hinausgehen und interdisziplinäres Arbeiten erfordern. Das Arbeitsergebnis müssen die Schüler nicht »abgeben« wie eine Klassenarbeit, sondern einer Öffentlichkeit über Wort, Bild, Ton, Text, Vortrag und Körpersprache vermitteln. Für die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer ist dabei wichtig: Wer selbstständiges Lernen fördern will – und dazu dienen solche handlungsorientierten Arbeitsformen ja – der sollte Schülern Kategorien an die Hand geben, die sie zu selbstständigen Handlungen befähigen, der sollte Hinweise auf Gestaltungsmöglichkeiten anbieten oder Modelle gelungener Präsentationen zeigen. Das Präsentieren geht nicht automatisch, es muss (darf) gelernt werden!

Wann gelingen Präsentationen? Einige Qualitätsmaßstäbe

Dokumentationen und Präsentationen sind nicht einfach dadurch schon gut, dass sie »schön« und »beeindruckend« sind, auch das kann man aus der Diskussion um den Projektunterricht lernen. Sie müssen den Lernprozess authentisch und ehrlich abbilden, sollten auch Probleme und Schwierigkeiten spiegeln, die Fehler, aus denen man lernen konnte. In diesem Sinne lassen sich Qualitätsmaßstäbe für Präsentationen aufstellen und vereinbaren. Präsentationen gelingen u. a. dann,

- wenn sie alle oder möglichst viele der am Lernprozess Beteiligten zu Wort kommen lassen (Präsenz der Lernenden),
- wenn sie authentisch auf den Lernprozess rückbezogen sind, d. h. über Schwierigkeiten und Probleme nicht hinweggehen (Authentizität des Lern- und Arbeitsprozesses),
- wenn sie gut gestaltet sind, d. h. wenn die Möglichkeiten eines Mediums kreativ und möglichst professionell genutzt werden, um einen lebendigen und anregenden Vortrag zu erreichen (Mediennutzung und Vermittlung,

- wenn die Gestaltungsform der sozialen Situation (Lerngruppe, Publikum, Schule) angepasst ist, d. h. eine Vermittlungsform gewählt wurde, die dem Zuhörer- oder Zuschauerkreis angemessen und für ihn anregend war (Situationsangemessenheit).

Solche (und andere) Qualitätsmaßstäbe können auch als Bewertungsmaßstäbe gelten. Schülerinnen und Schüler, die auf Präsentationen und Dokumentationen hinarbeiten, müssten solche Qualitätsmaßstäbe vorab kennen, gleich ob sie dann von Lehrern oder von den zuhörenden Mitschülern angelegt werden.

Schluss

Ausgegangen sind wir in unserer Darstellung von der Dokumentations- und Präsentationskultur, die im Kontext der Projektdidaktik und -praxis entwickelt worden ist. Wir haben solche Dokumentations- und Präsentationsformen mit denen des alltäglichen Unterrichts verbunden und die entstehende Formensammlung mit Begründungen, Zielen, Anwendungsvorschlägen versehen. Am Ende unserer Darstellung steht ein Hinweis, der den Zusammenhang von Regelunterricht und Projektunterricht stärkt: Mit einer Kultur der Dokumentation und Präsentation gewinnt jeder Unterricht an Handlungs-, an Produkt- und damit auch Projektorientierung hinzu. Er schafft Möglichkeiten für selbstständiges Lernen, er legt Grundlagen für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen. Nicht zuletzt tragen variierende Dokumentations- und Präsentationsformen, weil sie die Lernenden als Subjekte herausfordern, dazu bei, Lebendigkeit in den Unterricht und das Schulleben zu bringen.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen: Präsentieren – die gute Darstellung. Vortragen – Vormachen – Vorführen – Visualisieren. Hohengehren 2002
- Emer, Wolfgang/Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Hohengehren 2002
- Emer, Wolfgang: Mit verteilten Rollen. Spiel- und Gestaltungsaufgaben im Geschichtsunterricht. In: Aufgaben [Friedrich Jahresheft], Seelze 2003, S. 100-102
- Emer, Wolfgang/Horst, Uwe (Hg.): Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. Bielefeld 1995
- Gugel, Günther: Methoden-Manual I und II, »Neues Lernen«. Weinheim/ Basel 1997/1998
- Geschichte lernen. Heft 96 (2002) Themenschwerpunkt: Leistungen dokumentieren und bewerten
- Horst, Uwe/Ohly, Karl-Peter (Hg.): Lernbox. Lernmethoden – Arbeitstechniken. Seelze/Velber 2001 (2. Aufl.)
- Hackenbroch-Krafft, Ida/Jung-Paarmann, Helga u. a. (Hg.): Auf dem Weg zur Facharbeit. Erfahrungen und Beispiele aus verschiedenen Fächern. Bielefeld 2001
- Hänsel, Dagmar (Hg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel 1997
- Hentschel, Volker: Industrielle Revolution. In: Funk-Kolleg Geschichte Bd. 2, Frankfurt a.M. 1981, S. 182-206
- Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel 1994
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Methodensammlung. Anregungen und Beispiele für die Moderation. Soest 1997 (3. Aufl.)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Förderung selbstständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Soest 2000
- Mayer, Ulrich: Gestaltungsversuche und Spiele im Geschichtsunterricht. In: Emer/Horst 1995, S. 137-159
- Nissen, Peter/Iden, Uwe: Kurskorrektur Schule. Moderationsmethode in der Praxis Bd. 1. Hamburg 1995
- Seifert, J. W.: Visualisieren – Präsentieren – Moderieren. Bremen 1989 (5. Aufl.)

Winter, Felix/Groeben, Annemarie v.d./Lenzen, Klaus-Dieter (Hg.): Leistung sehen, fördern, werten.
Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002

[Die folgenden Adressen der Autoren wurden hier weggelassen.]

Dokument 22

aus: Winter, Felix / von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn (Klinkhardt Verlag) 2002, S. 195-201.

Emer, Wolfgang / Horst, Uwe

Wie wir gearbeitet und was wir erreicht haben - Projektarbeit reflektieren und zertifizieren

Was lernt man eigentlich anderes in der Projektarbeit, anderes als zum Beispiel im Lehrgang? – Wir beginnen mit dieser Frage, weil ihre Beantwortung Voraussetzung ist für eine angemessene Leistungsbewertung. Projektarbeit geht von einem Problem in einer gesellschaftlichen Situation aus (Hänsel 1986, S. 31) und zielt auf Veränderung und Vermittlung durch Handeln (Duncker/Popp 1994, S. 154ff.); das ist bei einem Lehrgang nicht der Fall. Vergleicht man die Lernkultur von Lehrgang und Projektarbeit, so ergeben sich zugespitzt folgende Gegensätze:

| Lernkultur im Lehrgang | Lernkultur der Projektarbeit |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• lehrgangsorientiert (fachsystematisch)• vergangenheitsorientiert• individualisiert• wissenschaftsorientiert | <ul style="list-style-type: none">• problemorientiert• zukunftsorientiert• gruppenorientiert• anwendungsorientiert |

Die tabellarische Gegenüberstellung macht deutlich, dass Projektarbeit einen anderen Ausgangspunkt hat als der Lehrgang: Sie ist auf Gruppenleistung angewiesen. Die Lehrenden sind im Projekt nicht alleiniger Besitzer von Wissen und Methodik; alle am Projektprozess beteiligten Personen nehmen vielfältige Rollen ein (Duncker 1989, S. 54ff.). Wissenschaft soll im Projektunterricht auf ihren Anwendungszusammenhang hin und nicht um ihrer selbst willen herangezogen werden. Durch die Zukunftsorientierung und die Offenheit des Projektprozesses kann neues Wissen erforderlich werden oder entstehen; vielfältige Bildungsprozesse können in Gang gesetzt werden. Im Lehrgang besteht dagegen die Gefahr einer Monokultur des lehrergesteuerten Unterrichts; dies ist wenig hilfreich für die Verwirklichung moderner Bildungsziele. Junge Erwachsene müssen Gelegenheit haben, selbstständiges Lernen, stärkere Eigenaktivität und Teamwork einzuüben (Bildungskommission NRW 1995, S. 241f. und Steffens 1995, S. 25 und 29). Projektarbeit kann in dieser Hinsicht die folgenden Bildungsziele vermitteln:

| Ziele und Chancen der Projektarbeit: Bereicherung der Lernkultur durch: |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Schlüsselqualifikationen• Prozesswissen• Demokratisches Handeln• Selbstwirksamkeitsüberzeugung• Nachhaltigkeit |

Schlüsselqualifikationen: Mehr als in anderen Unterrichtsformen werden im Projektunterricht Selbstständigkeit, Teamwork, Umgang mit ungefächerter Realität, Kreativität und vernetztes Denken erforderlich (vgl. Bildungscommission NRW 1995, S. 52 u. 113).

Prozesswissen: Projektarbeit vermittelt und macht eine andere Art des Wissens, d. h. Orientierungswissen notwendig: Wissen, wie man plant, entscheidet, Konflikte löst, kooperiert, Rollen definiert und einnimmt.

Demokratisches Handeln: Mehr als sonst sind Entscheidungsfindung, Gruppendiskussion und Anwendung von Wissen in einem sozialen Kontext mit entsprechender Abstimmung und Einpassung nötig. Auf diesem Weg wird demokratisches Handeln eingeübt.

Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Die Lernpsychologie hat diesen Begriff verwendet, um damit die subjektive Gewissheit, schwierige Anforderung erfolgreich zu meistern, zu bezeichnen (Edelstein 1997, S. 9ff.). Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann im problemlösenden Handeln erworben werden. Projektarbeit erweist sich hier als besonders günstig.

Nachhaltigkeit: Projektarbeit fördert die Möglichkeit, Wissen zusammenfließen und gesellschaftlich produktiv werden zu lassen; durch diese Ressourcennutzung trägt sie zur Nachhaltigkeit bei.

Die skizzierten Möglichkeiten des Projektlernens führen notwendigerweise auch zu andersartigen Formen der Leistungserbringung. Sie machen andere Formen der Leistungsbewertung notwendig, das heißt, es müssen auch andere Kriterien zur Leistungsbewertung herangezogen werden können.

Nach welchen Kriterien lässt sich Leistung in Projekten bewerten?

Die folgenden Überlegungen gehen von den am Oberstufen-Kolleg entwickelten sieben Kriterien für den Projektunterricht aus (Emer/Horst/Ohly 1994, S. 9f.). Sie lassen sich – entsprechend dem Prozessverlauf eines Projekts – auf drei Ebenen zusammenfassen und dienen hier jeweils als Rahmen für die Vorschläge zur Leistungsbewertung. Diese Vorschläge stellen weder einen vollständigen Katalog dar, noch lassen sie sich als eine Art obligatorisch abzuarbeitende Liste verwenden. Es sind aus der eigenen Theoriebildung und Praxis erwachsene Überlegungen und Anregungen. Ausgangspunkte in jedem Projekt sind der Bezug zu gesellschaftlich relevanten Problemen und zur Lebenspraxis der Lernenden (lebensweltliche Interessen). Daran anknüpfend lässt sich für die Leistungsbewertung das *Kriterium des Relevanzfilters* entwickeln: Was ist allgemeingesellschaftlich und individuell-persönlich bedeutsam an dem geplanten Thema? Von dieser Frage her lassen sich eine Reihe von detaillierten Bewertungskriterien formulieren:

- welches Reflexionsniveau besitzt die Themenauswahl bzw. -formulierung,
- welches Problembewusstsein ist erkennbar,
- in welchem Ausmaß werden sachangemessene (Problem-)Fragen gestellt,
- wie entfaltet ist die Interessensartikulation?

Im Verlauf eines Projekts sind drei Arbeitsformen konstitutiv: Es sind dies das selbstbestimmte Lernen (Mitgestaltung des Lernprozesses und damit Veränderung der Lehrer- und Schülerrollen), das ganzheitliche Lernen (Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“) und das fächerübergreifende Arbeiten (Integration von Problemen, Methoden und Inhalten unterschiedlicher Fächer). Hier geht es also um das *Kriterium der Prozessbedeutung*: Wie sind einzelne Aspekte des gemeinsamen Arbeitsprozesses zu bewerten? Ausgehend von den drei Arbeitsformen lassen sich wiederum detaillierte Bewertungskriterien vorschlagen:

- Bewertung des Prozesslernens (Wie gelingt individuell und gemeinsam beispielsweise die Planung, Organisation, Entscheidungsfindung, Konfliktregelung und Teamarbeit?),
- Bewertung des Handlungslernens (Wie werden unterschiedliche Kompetenzen – etwa intellektuelle, kreative, organisatorische, erfinderische, produzierende eingebracht und realisiert?),

- Bewertung des Anwendungslernens (Welche Kompetenzen, Inhalte und Methoden werden aus verschiedenen Fächern umgesetzt?).

Für den Zielhorizont sind bei der Projektarbeit zwei Elemente relevant: Die Produktorientierung zielt auf einen Mitteilungs- und Gebrauchswert des Ergebnisses (Lernen nicht nur für die Note). Mit der Kommunikabilität des Produkts ist eine Vermittlung auch in der außerschulischen Öffentlichkeit gemeint. Damit ist das *Kriterium der öffentlichen Wahrnehmung* angesprochen: Wie werden die Ergebnisse vermittelt und kommuniziert? Welche Formen der Projektpräsentation werden gewählt? Daraus ergeben sich folgende Bewertungskriterien:

- Bewertung der Präsentation (Wie wird was mit welchem Grad der inhaltlichen Differenziertheit und formalen Qualität vorgestellt?),
- Bewertung der Vermittlung (Wie präzise, interessant, vollständig, formal ansprechend werden die Ergebnisse vermittelt?),
- Bewertung der Kommunikation (Wie verständlich, plausibel, reaktionsfähig, standhaltend und argumentativ verläuft die Kommunikation?).

Will man Projektleistungen angemessen darstellen und bewerten, so braucht man also sehr spezifische, auf den Charakter des Projektlernens zugeschnittene Darstellungs- und Bewertungsformen. Die müssen pragmatisch nutzbar sein. Zeitpunkte, Orte und Formen der Präsentation müssen vorbereitet und vereinbart sein.

In welchen Formen lässt sich Leistung präsentieren und wahrnehmen?

Die Präsentation von Ergebnissen ist ein entscheidender Bestandteil der Projektarbeit. Dabei haben sich im Laufe einer langjährigen Praxis am Oberstufen-Kolleg und im Austausch mit anderen Schulen vor allem zwei Formen herausgebildet, die einander ergänzen: die Projektversammlung und der Produkttag. Der Abschlusstag am letzten Tag der dreiwöchigen Projektphase wird insgesamt als Produkttag bezeichnet, an seinem Beginn steht die Projektversammlung. Zunächst der Zeitplan eines solchen Produkttages:

08.30-10.45 Uhr: letzte Vorbereitungen der Präsentation
11.00-12.30 Uhr: Projektversammlung (Kurzvorstellung aller Projekte)
12.30-13.00 Uhr: Imbiss an einzelnen Ständen und in der Cafeteria
13.00-15.00 Uhr: Präsentationszeit für die einzelnen Projekte
evtl. Spätnachmittag/Abend: größere Aufführungen

Die *Projektversammlung* bildet den Auftakt des gesamten Produkttages; als „Tag der offenen Tür“ bietet er Eltern und der interessierten Öffentlichkeit auch Gelegenheit zur Information über das Oberstufen-Kolleg. Zu der meist sehr farbigen und abwechslungsreichen Versammlung treffen sich alle an der Projektphase Beteiligten und Interessierten. Die Projektversammlung stellt damit ein wichtiges Element des Schullebens dar; sie hat die Funktion, einen kurzen Überblick über alle Projekte zu geben. Damit sind auch die Anforderungen an diese Präsentationsform deutlich: Bei insgesamt ungefähr 25 bis 30 Projekten bleiben für die Vorstellung jedes einzelnen nur einige Minuten; in dieser eng begrenzten Zeit und vor meist mehreren Hundert Zuschauern soll das jeweilige Projekt so „werbewirksam“ vorgestellt werden, dass sich in der folgenden Präsentationszeit auch möglichst viele Besucher bzw. Zuschauer am Platz des Projektes einfinden. Das setzt – soll es sich nicht nur um einen stockend vorgelegten Bericht des Projektablaufs handeln – eine präzise und kreative Vorbereitung voraus, die nach den oben genannten Kriterien bewertet werden kann.

Den Schwerpunkt des *Produkttages* bildet dann die Präsentationszeit, in der die einzelnen Projekte das Ergebnis ihrer Arbeit im Detail vorstellen. Das kann von der Theateraufführung oder Demonstration eines naturwissenschaftlichen Experiments über eine Ausstellung oder Vorstellung einer Broschüre bis hin zu öffentlichen Aktionen bzw. Demonstrationen reichen – entsprechend unterschiedlich sind die konkreten Anforderungen. Immer jedoch geht es – neben der inhaltlich und formal angemessenen Präsentation – um die Organisation, den rechten Umgang mit zeitlichen bzw. materiellen Ressourcen und um die konkrete Fertigstellung (das

‚finish‘) des Produkts. Für den gesamten Produkttag lassen sich dabei Leistungen im Rahmen der oben dargestellten Kriterien bewerten. Produkttag und Projektvorstellung stehen also ganz im Zeichen der Präsentation, die allerdings auf sehr unterschiedliche Weise wahrgenommen werden kann. Sich die unterschiedlichen Formen der Wahrnehmung des Vorgestellten zu verdeutlichen spielt für die Bewertung eine nicht unerhebliche Rolle. Einer Anregung von Felix Winter folgend, lassen sich mindestens drei Ebenen des Wahrnehmens unterscheiden, die jeweils unterschiedlichen Zwecken oder Absichten dienen:

- die Unterhaltung und Belebung des Schullebens,
- die Rechenschaftslegung (Was ist erreicht worden, wie haben wir gearbeitet?),
- die Bewertung und Auszeichnung (durch Gutachten, Rückmeldung, Preisvergabe, Zertifikat o. Ä.).

In welchen Formen lässt sich Projekt-Leistung bewerten?

Im Folgenden sollen nur zwei Bewertungsformen vorgestellt werden, die am Oberstufen-Kolleg in der Erprobung sind: der ‚*Reflexionsbogen*‘ und die ‚*Bescheinigung über Projektarbeit*‘.

Der *Reflexionsbogen* ist entstanden aus der Erkenntnis, dass Bewertung, Anerkennung und Reflexion von Leistung – das, was Dewey mit dem ‚Judging‘ gemeint hatte – oft zu kurz kommen. Die Dynamik des Projektgeschehens lässt der Reflexion des einzelnen und der Gruppe zu wenig Raum, besonders am Ende eines Projekts, wenn Produkt und Präsentation den Takt angeben und ihre Leistungen fordern. Deshalb haben wir den Reflexionsbogen als weiteren Leistungsnachweis eingeführt. Er umfasst vier Seiten. Drei davon sollen von den Kolleginnen und Kollegiaten ausgefüllt werden zu vorgegebenen Kategorien: Auf der ersten Seite wird als Gruppenleistung eine Beschreibung des Projekts in seinen Arbeitsschritten festgehalten. Auf den beiden Innenseiten werden persönliche Initiative und Beiträge, der Bezug zu den Fächern und der Lebenserfahrung erfragt und die Lernerfolge, Probleme, Höhepunkte und das Feedback an die Lehrenden erhoben.

Auf der letzten Seite schätzen die Lehrenden den Ablauf des Projekts ein und nehmen bewertend Stellung speziell zum Arbeitsbericht und zur Mitarbeit der Kollegiatinnen und Kollegiaten. Nach anfänglichen Widerständen ist der Reflexionsbogen ein von den Lernenden akzeptierter Leistungsnachweis, der zur Reflexion anleitet, den Lehrenden wichtige Informationen und Sichtweisen vermittelt und für sie ein Instrument der speziellen Rückmeldung an jeden Einzelnen ist. (Das grafisch gestaltete Formular kann am Oberstufen-Kolleg nebst einer kurzen Beschreibung angefordert werden.)

Die ‚*Bescheinigung über Projektarbeit*‘ sollte Zertifikat heißen, wurde aber aus schulrechtlichen Gründen zunächst für die Erprobungszeit als ‚Bescheinigung‘ eingestuft. Sie soll ein zeugnisartiges Dokument sein, das Kollegiatinnen und Kollegiaten ihrem Zeugnis bei späteren Bewerbungen beilegen können oder erst einmal schulintern in einem Portfolio sammeln, das sie dann zur Abschlussprüfung vorlegen. Diese Bescheinigung wird nur für einzelne Lernende ausgestellt, die sich durch besonderes Engagement und die Demonstration besonderer Projektkompetenzen ausgezeichnet haben. Die Entscheidung darüber liegt bei der Projektleitung (Lehrende und Planungsgruppe), sollte aber mit den AntragstellerInnen und wenn möglich mit der Projektgruppe insgesamt besprochen werden. Die Kriterien der gesamten Bewertung sind orientiert an den alternativen Leistungsformen der Projektarbeit, an gesellschaftlich zentralen Schlüsselqualifikationen und an Kompetenzen der Projektarbeit im idealtypischen Phasenverlauf eines Projekts.

| Allgemeine Projektkompetenzen | Zugeordnete Kompetenzen |
|--|--|
| 1. Kreativität | erfinden, gestalten, Ideen entwickeln |
| 2. Planung, Organisation und vernetztes Denken | planen, organisieren, entscheiden, systemisch interdisziplinär denken, Methoden kennen, im Team arbeiten |
| 3. Kommunikationsfähigkeit (Kommunikative Kompetenz) | entscheiden, informieren, Konflikte lösen |
| 4. Handlung und Problemlösung | durchführen, handeln, Problem lösen, gestalten mit allen Sinnen |
| 5. Präsentation | visualisieren, auditive Gestaltung, Produktkompetenz |
| 6. Vermittlung und Bewertung | verantworten, vermitteln, dokumentieren, evaluieren |

Auf dem ‚Zertifikat‘ sollten nicht mehr als zwei allgemeine Projektkompetenzen mit spezifisch projektbezogener Beschreibung bescheinigt werden¹

Literatur

- Bastian, Johannes u. a.: Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997
 Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel 1995
 Duncker, Ludwig/ Popp, Walter.: Kind und Sache. Weinheim 1994
 Duncker, Ludwig: Projektlernen kultivieren. In: Pädagogik 50 (1989), H. 7/8, S. 54-59
 Edelstein, Wolfgang: Selbstwirksame Schulen. Bericht zum Modellversuch. Heidelberg 1997
 Emer, Wolfgang: Zertifikat für Projektarbeit. In: Lernwelten 2000, H. 1, S. 57
 Emer, Wolfgang/ Horst, Uwe/ Ohly, Karl Peter (Hrsg.): Wie im richtigen Lehren ... Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld ²1994
 Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim 1986
 Steffens, Rudolf: Über ein erweitertes Lernverständnis oder ‚Das Lernen von den Lernenden her neu denken und organisieren‘. In: Schwerpunkte der pädagogischen Weiterentwicklung der Gesamtschule und ihre Stützung durch die Lehrpläne (Tagungsdokumentation). Soest 1995, S. 17-34

¹ Das Formular ist am Oberstufen-Kolleg erhältlich, ein ähnliches gibt es auch für die Sekundarstufe I. Es wurde von Reinhold Weber entwickelt, vgl. Emer 2000, S. 57, dort auch Adresse von Reinhold Weber.

Erklärung zur selbständigen Abfassung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne unzulässige Hilfe Dritter verfasst habe und bei der Abfassung nur die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Wolfgang Emer

Danksagung

Diese kumulative Dissertation wäre ohne die Unterstützung und Begleitung von einigen Personen nicht entstanden. Ihnen möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken.

Zunächst gilt mein besonderer Dank dem Betreuer der vorliegenden Arbeit, Prof. Dr. Frank Tosch (Humanwissenschaftliche Fakultät an der Universität Potsdam). Er hat die Arbeit in Kenntnis meiner Veröffentlichungen und Praxisforschungen angeregt sowie wesentliche Impulse zur Konzeption und Redaktion der Dissertation gegeben. Prof. Dr. Tosch hat meine Arbeit kritisch begleitet und mich mit seinen Anregungen sehr kompetent und hilfreich beraten.

Auch Prof. Dr. Josef Keuffer (Erziehungswissenschaftliche Fakultät an der Universität Bielefeld und Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) danke ich für seine Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen. In seiner Funktion als Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs hat er die empirische Arbeit zur Projektdidaktik, die vom Oberstufen-Kolleg durchgeführt wurde, gefördert und unterstützt.

Darüber hinaus danke ich auch meinem ehemaligen Kollegen der Laborschule Dr. Klaus-Dieter Lenzen für die produktive Zusammenarbeit an einer gemeinsamen Veröffentlichung, die ein Ausgangspunkt der Dissertation war. Sehr hilfreich bei der Arbeit an meiner Dissertation waren mir seine redaktionellen Anregungen.

Danken möchte ich auch meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen von der „Projekt-AG“, besonders aber Dr. Uwe Horst, Dr. Hans Kroeger, Felix Rengstorf und Christina Thomas, die mich durch ihre langjährige Mitarbeit in der „Projekt-AG“ am Oberstufen-Kolleg und in der Lehrerfortbildung in meinen Forschungen begleitet und unterstützt haben.

Für die Hilfe bei der technischen Bearbeitung des Manuskripts der Dissertation bin ich Frau Regina Mahnke von der Laborschule Bielefeld dankbar verbunden.

Meiner Frau, Brigitte Goetze-Emer, danke ich für ihre geduldige Begleitung und Ermutigung.

Wolfgang Emer