

Schümer, Gundel

## Projektunterricht in der Regelschule. Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 141-158. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Schümer, Gundel: Projektunterricht in der Regelschule. Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 141-158 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97948 - DOI: 10.25656/01:9794

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97948>

<https://doi.org/10.25656/01:9794>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

# Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

# Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung .....	9
<b>Teil I</b>	
<b>Entwicklungen auf Systemebene</b>	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens .....	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule .....	71
<b>Teil II</b>	
<b>Institutionelle Ebene</b>	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats .....	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

### **Teil III**

#### **Unterricht**

<b>GUNDEL SCHÜMER</b> Projektunterricht in der Regelschule Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers .....	141
<b>HELMUT HEID</b> Was ist offen im offenen Unterricht?.....	159
<b>RENATE VALTIN</b> Dem Kind in seinem Denken begegnen – Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik .....	173
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie .....	187
<b>JÜRGEN DIEDERICH</b> Anstöße zur Atomisierung des Elementaren .....	211

### **Teil IV**

#### **Lehrer und Lehrerbildung**

<b>FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE</b> Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?.....	223
<b>FRITZ OSER</b> Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? .....	235
<b>FRANK ACHTENHAGEN</b> Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung.....	245
<b>HANS-GEORG HERRLITZ</b> Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46–1989.....	265

**Teil V**  
**Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung**

HEINZ-ELMAR TENORTH  
Die professionelle Konstruktion der Schule –  
Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses..... 285

PETER DREWEK  
Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus  
sozialgeschichtlicher Perspektive  
Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt  
der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des  
Ersten Weltkriegs..... 299

KURT BEUTLER  
Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs ..... 317

DIETER SENGLING  
Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen  
Janusz Korczak ..... 331

## **Projektunterricht in der Regelschule**

### **Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers**

(...) the wisdom of practice must be considered even when we are confronted with what appear to be examples of teachers' resistance to change and misunderstandings of the usefulness of new ideas. (...) We must try to understand teachers' actions and reactions from *their* perspective in the classroom, because what may look like foolishness to an observer in the back of the room may look like the only route to survival from behind the teacher's desk. (SHULMAN 1987, S. 383)

Je stärker das öffentliche Schulwesen standardisiert und bürokratisch organisiert wurde, desto häufiger war es auch Gegenstand der Kritik. Zuweilen gipfelte diese in der Forderung, die Pflichtschule wieder abzuschaffen; in der Regel begnügte man sich aber mit Reformvorschlägen. Ihre Verwirklichung hat das Gesicht der Schule stark verändert und offensichtlich zu Verbesserungen der Unterrichtsbedingungen geführt. Zu inneren Reformen ist es aber nur ansatzweise gekommen, und die Kritik an der herkömmlichen Unterrichtspraxis ist folglich noch immer nicht gegenstandslos. Am häufigsten wird beanstandet:

- daß der Unterricht nicht lebensnah ist und weder die Interessen der Schüler noch ihre sozialen und emotionalen Bedürfnisse oder ihren Wunsch nach praktischer Arbeit berücksichtigt;
- daß die Lernprozesse durch die Lehrpläne, den Stundenplan und den Einsatz von Fachlehrern zerstückelt werden;
- daß der Unterricht monoton ist, weil immer wieder die gleichen Methoden und die gleichen Lehr- und Lernmittel eingesetzt werden;
- daß er vollständig vom Lehrer kontrolliert wird, der allein die didaktischen und methodischen Entscheidungen trifft und den Unterrichtsablauf organisiert;
- daß die Schüler keine Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, ja, kaum zu Wort kommen, weil der Lehrer auch sprachlich im Unterricht dominant ist, und
- daß sie nicht miteinander, sondern in Konkurrenz zueinander lernen.

All diese Mißstände ließen sich wohl vermeiden, wenn endlich die Ideen zur inneren Reform der Schule verwirklicht würden, an denen die Pädagogik des 20. Jahrhunderts so reich ist. In Deutschland diskutierte und erprobte man zunächst vor allem Arbeitsunterricht, Gesamt- und Gruppenunterricht. Später setzte man sich mit der amerikanischen Reformpädagogik auseinander und plädierte für die Projektmethode und andere ganzheitliche Unterrichtsverfahren wie das Vorhaben. Vom Ende der 1960er Jahre an konzentrierten sich die Diskussionen in Westdeutschland aus politischen Gründen dann immer stärker auf den Projektunterricht. Er steht bis heute im Zentrum des Interesses, obwohl inzwischen etliche neue Konzeptionen entwickelt und erprobt wurden, zum Beispiel offener Unterricht, handlungsorientierter und schülerzentrierter Unterricht oder praktisches Lernen. Ihr gemeinsames Anliegen ist, die Autorität der Lehrpläne und die

Dominanz des Lehrers abzubauen, um die Schüler wieder zu Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen.

Allem Anschein nach werden die guten Ideen zur Neugestaltung des Unterrichts nur selten verwirklicht oder nur so, daß sie kaum mehr zu erkennen sind. Dies ist jedenfalls der allgemeine Eindruck vom Unterricht in den deutschen Regelschulen. Leider gibt es keine repräsentativen Untersuchungen dazu, wie häufig hier überhaupt versucht wird, den Reformvorschlägen entsprechend zu unterrichten, und man weiß nicht, unter welchen Bedingungen dies gelingt, wann Schwierigkeiten auftreten und wie sie zu vermeiden wären. In der Regel geht man davon aus, daß Lehrer anders als allgemein üblich unterrichten könnten, wenn sie es nur wollten; geschieht dies nicht, wird ihnen vorgeworfen, sie seien zu bequem oder zu konservativ. Statt das Ausbleiben von Reformen psychologisch zu erklären, sollte man lieber

- die institutionellen Bedingungen genauer untersuchen, unter denen Unterricht stattfindet,
- danach fragen, wie stark sie die rechtlich garantierte pädagogische Freiheit des Lehrers einschränken, und
- feststellen, ob sie beeinflußt und verändert werden können oder zu den wesentlichen Merkmalen der Institution „Schule“ selbst gehören.

Auf der Basis einer solchen „Institutik“ (BERNFELD 1925) ließen sich dann der Realität angemessene Vorstellungen davon gewinnen, was man von Lehrern tatsächlich verlangen kann und was man von ihnen verlangen könnte, wenn bestimmte institutionelle Bedingungen veränderbar sein sollten.

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, den Diskussionen über Unterrichtsreformen eine solche „realistische Wendung“ (ROTH 1963) zu geben. Er konzentriert sich auf ein einziges Reformprogramm, den „Projekt-Plan“ (DEWEY/KILPATRICK 1935), der allgemein bekannt ist, und zu dessen Verwirklichung es außerordentlich viele konkrete Vorschläge gibt<sup>1</sup>. Nach Informationen zu den Daten, auf die sich der Beitrag stützt (Abschnitt I), wird zunächst die Frage behandelt, was im Unterrichtsalltag aus der revolutionären Idee geworden ist, das heißt wie häufig Projekte durchgeführt werden und von welcher Art sie sind (Abschnitt II). Dann wird untersucht, unter welchen Bedingungen Projektunterricht realisiert wird (Abschnitt III), und geprüft, ob der Organisationsstruktur der Schule tatsächlich so große Bedeutung dabei zukommt, wie allgemein angenommen wird (Abschnitt IV). Zur Interpretation der Befunde (Abschnitt V) werden Ergebnisse von Untersuchungen herangezogen, die sich mit den Unterrichtsstrategien erfolgreicher Lehrer befassen, Strategien, die auch die herkömmliche Unterrichtspraxis kennzeichnen, mit Projektunterricht aber unvereinbar sind.

## I.

Unterricht nach der Projektmethode wird in der Bundesrepublik Deutschland im allgemeinen befürwortet. Die meisten Pädagogen sind seit langem von der Idee begeistert, und viele Bildungspolitiker haben sich ihre Argumente inzwischen zu eigen gemacht. Heute gehört Projektunterricht zu den Forderungen linker Parteien und Lehrerverbände<sup>2</sup>, und er ist ebenso Thema von Empfehlungen und Verordnungen eher konservativer Kultusministerien<sup>3</sup>. In den Richtlinien und Lehrplänen der meisten Bundesländer ist entweder von Projekten, Vorhaben oder projektorientiertem Lernen die Rede, oder es wer-

den Unterrichtsprinzipien formuliert, die auch die Projektmethode kennzeichnen bzw. Projektunterricht nahelegen (RIQUARTS 1984, SKIERA 1994). In der Regel sind die äußeren Voraussetzungen dafür recht günstig, und die Lehrer haben auch genügend Freiraum, um unkonventionelle Verfahren anzuwenden. Demnach darf man wohl mit Recht fragen, wie häufig und auf welche Weise sie die gegebenen Möglichkeiten nutzen.

Diese Fragen sind in Deutschland bislang noch nicht systematisch empirisch untersucht worden. Obwohl in keinem Land so viel über Projektunterricht geschrieben wurde, findet man hier – außer Erfahrungsberichten über die Durchführung und den Erfolg einzelner Projekte bzw. über Projekttage oder -wochen in einzelnen Schulen – fast keine Veröffentlichungen, die sich auf die Realität des Projektunterrichts beziehen. Zu den wenigen Ausnahmen gehören einige auf kleine Schulregionen eingeschränkte Bestandsaufnahmen zum Vorkommen von Projekten (z.B. WARWITZ 1982 oder NUHN/VAUPEL 1991) und einige Untersuchungsberichte über Schülerbefragungen zum Projektlernen (GEIST/JUNGBLUT/PHILIPP 1986, LUKESCH/KISCHKEL 1987, HOLTAPPELS/KANDERS/PFEIFFER 1988). Die einzige größere empirische Arbeit, die sich mit der Verbreitung und Qualität des Projektunterrichts in allgemeinbildenden Schulen befaßt und Erfahrungen und Einstellungen von Lehrern zum Projektunterricht genauer untersucht, stammt aus Österreich (PETRI 1991). Etliche Ergebnisse dieser Studie dürften aber einen weiteren Geltungsbereich besitzen und sollen daher in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

Die folgenden Feststellungen zur Realität des Projektunterrichts in deutschen Schulen basieren nicht auf einer eigenen Erhebung zum Thema, sondern auf Daten aus einer Untersuchung zum Medieneinsatz im Unterricht (SCHÜMER 1991a), die 1988 durchgeführt wurde<sup>4</sup>:

Im Zentrum der Untersuchung steht eine schriftliche Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern, und zwar: Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Sie fand in Grundschulen und in allen Regelschulen der Sekundarstufe I statt, beschränkte sich aber auf Lehrer, die zur Zeit der Erhebung in einer 3. Klasse Deutsch, Mathematik oder Sachkunde unterrichteten bzw. in einer 7. Klasse den Unterricht in Deutsch, Mathematik oder Englisch erteilten. Die Umfrage wurde in rund 2.000 Schulen durchgeführt, die zu einer nach Bundesländern und Schultypen geschichteten Zufallsauswahl aus den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen gehören. Pro Bundesland, Schulform und Fach wurden, soweit möglich, 100 Lehrer um Mitarbeit gebeten. Insgesamt waren es 5.500. – Rund 80 Prozent der Schulen und 71 Prozent der Lehrer beteiligten sich an der Umfrage. Sowohl die Schulen als auch die Lehrer sind – an Daten der amtlichen Schulstatistiken gemessen – repräsentativ für die Grundgesamtheiten, zu denen sie gehören. Da die Befragten als verlässlich gelten können und da die Daten reliabel aufbereitet wurden, sind Schlüsse von den Beteiligten auf andere Schulen und Lehrer zulässig (SCHÜMER 1991a, S. 99–150).

Alle Lehrer, die an der Untersuchung teilnahmen, wurden unter anderem auch danach gefragt, ob sie in der ersten Hälfte des Schuljahrs, in dem die Umfrage stattfand, im Rahmen ihres Deutschunterrichts – bzw. ihres Mathematik-, Sachkunde- oder Englischunterrichts – ein Projekt mit „ihrer“ Klasse durchgeführt hatten, das heißt mit einer bestimmten 3. bzw. 7. Klasse. Wer die Frage bejahte oder angab, daß dergleichen geplant sei, sollte das Projekt bzw. die Projekte dann einem vorgegebenen Beispiel entsprechend in Stichworten charakterisieren. Da alles erfaßt werden sollte, was von Lehrern selbst als Projekt bezeichnet wird, waren keine Kriterien für die Projektmethode vorgegeben und bewußt bescheidene Beispiele aufgeführt worden, die der bereits in den 1970er Jahren beobachteten Bedeutungserweiterung des Begriffs Rechnung tragen. Ob in der Schule Projekttage oder -wochen stattfinden, wurde nicht erhoben<sup>5</sup>.

Hinweise auf die Art der Projekte, die an besonderen, eigens für Projektunterricht vorgesehenen Tagen möglich sind, sollen der bereits zitierten österreichischen Untersuchung entnommen werden (PETRI 1991):

Sie basiert auf zwei Datenerhebungen. Bei der ersten – und nur sie soll hier genauer behandelt werden – wurden die Schulleitungen aller allgemeinbildenden höheren Schulen und Hauptschulen Österreichs aufgefordert, sämtliche Projekte zu nennen, die in den Schuljahren 1985/86 und 1986/87 in ihren Schulen stattfanden, und anzugeben, wann sie durchgeführt wurden, und welche Lehrer, Fächer und Klassen an ihnen beteiligt waren. Da „nicht nur echte Projekte, sondern auch projektähnliche Unterrichtseinheiten“ erfaßt werden sollten, wurde der Begriff des Unterrichtsprojekts unter Hinweis auf den verbreiteten Sprachgebrauch „sehr weit bestimmt“, und zwar als „Bearbeitung eines Themas bzw. Problems in einem Fach oder mehreren Fächern über einige Stunden hinweg“ (S. 67). Ob die 314 Schulen, die die Erhebung mitmachten, repräsentativ für die österreichischen Schulen sind, ist nicht angegeben. Wahrscheinlich vermitteln die Daten ein positiv verzerrtes Bild der Realität in den österreichischen Schulen (PETRI 1991, S. 64–68).

Der Anlage beider hier referierten Untersuchungen entsprechend geht auch die folgende Darstellung der Ergebnisse vom Vorverständnis der befragten Lehrer aus. Das heißt, der Begriff „Projekt“ wird unabhängig von den in der Literatur vorliegenden Definitionen verwendet und dient zur Bezeichnung aller Aktivitäten, Vorhaben, Unterrichtsformen und -methoden, die die Lehrer bzw. die Schulleiter selbst als „Projekte“ aufführen. Daß sie dabei von den Vorgaben in den Fragebögen beeinflußt wurden, ist angesichts der Flut von Veröffentlichungen zum Projektunterricht seit der Mitte der 1970er Jahre<sup>6</sup> außerordentlich unwahrscheinlich.

## II.

Die Ergebnisse beider Untersuchungen bestätigen den allgemeinen Eindruck, daß Ideen zur Unterrichtsreform nur selten verwirklicht werden. Von den 3.815 Lehrern, die an der Umfrage in den deutschen Schulen teilnahmen und sich zum Projektunterricht äußerten, haben nur gut 10 Prozent im Berichtszeitraum ein Projekt mit ihrer Klasse durchgeführt<sup>7</sup>. Neben Sachkundelehrern waren es in erster Linie Deutschlehrer, die Projekte abgeschlossen haben, während Mathematik- und Englischlehrer offensichtlich nur in Ausnahmefällen projektorientiert unterrichteten (siehe Tab. 1).

Daß Projekte im Unterrichtsalltag nicht oft vorkommen und sich höchst ungleich auf die verschiedenen Fächer verteilen, entspricht den Ergebnissen der in Österreich durchgeführten Umfrage<sup>8</sup>. PETRI schätzt auf der Basis seiner Daten, daß „der durchschnittliche zeitliche Anteil des Projektlernens am gesamten Unterricht (...) etwa 0,5 %“ ausmacht (S. 78) und stellt ebenfalls fest, daß in Deutsch wesentlich mehr Projektunterricht stattfindet als in den modernen Fremdsprachen oder in Mathematik (S. 120–137).

Tabelle 1: Vorkommen von Projekten in verschiedenen Fächern

	Grundschule			Sekundarstufe I		
	Deutsch	Mathematik	Sachkunde	Deutsch	Mathematik	Englisch
Zahl der befragten Lehrer (n)	270	270	263	1.007	1.016	989
Lehrer mit abgeschlossenen Projekten (n)	53	15	91	192	18	37
(in %)	19,6	5,6	34,6	19,1	1,8	3,7
Zahl der abgeschlossenen Projekte (n)	90	19	152	241	18	37

Die relative Häufigkeit, mit der in den höheren Schulen in den Fächern Geschichte, Geographie, Bildnerische Erziehung und Biologie Projekte durchgeführt werden, entspricht den eben vorgelegten Befunden zu projektorientiertem Sachunterricht in der Grundschule. Im übrigen zeigen beide Untersuchungen, daß die Realität des Projektunterrichts in aller Regel weit hinter der Idee zurückbleibt.

Die meisten Projekte, die in den Fragebögen zum Medieneinsatz im Unterricht dargestellt wurden, waren außerordentlich bescheiden:

Im *Mathematikunterricht* der Grundschule handelte es sich in der Regel um Ausstellungen, die meistens geometrische Körper wie Würfel, Quader oder Walzen zum Thema hatten und Gebrauchsgegenstände, Spielzeug oder von Schülern hergestellte Modelle zeigten. – Die Projekte mit mathematischem Schwerpunkt, die in den 7. Klassen durchgeführt wurden, waren oft noch anspruchsloser; jedenfalls gab es Lehrer, die eine Einführung in das Arbeiten mit dem Taschenrechner oder bürgerliches Rechnen zur Berufsvorbereitung als Projekte aufführten, ja, sogar Mathematik-Olympiaden, die, wie sie selbst mitteilten, ausschließlich der Stoffwiederholung und der Übung dienten. Etwas höhere Ziele wurden mit der Entwicklung von Computerprogrammen zur Prozent- bzw. Zins- und Zinseszinsrechnung verfolgt und mit der Bearbeitung von Problemen, wie sie im Alltag, vor allem im Bank- und Sparkassenwesen, vorkommen und im Mathematikunterricht schon immer ihren festen Platz hatten.

Die Projekte, die im *Englischunterricht* stattfanden, waren ein wenig interessanter. Hier wurden verhältnismäßig häufig Hörspiele oder Theaterstücke erarbeitet und anschließend aufgeführt, auf Tonband oder Video aufgezeichnet oder gefilmt. Fast ebenso oft wurden fiktive oder wirkliche Reisen nach England oder in die Vereinigten Staaten vorbereitet bzw. landeskundliche Informationen für Touristen zusammengestellt, oder es wurde gemeinsam nach englischen Rezepten gekocht oder gebacken, gemeinsam gefrühstückt oder Tee getrunken und dabei englische Konversation gemacht. In anderen Fällen waren schriftliche Produkte das wesentliche Ziel, zum Beispiel selbstgemachte Plakate oder Prospekte und die Zusammenstellung von englischen Texten der Schüler zu Heften oder Jahrbüchern, wie sie in britischen und amerikanischen Schulen Tradition haben.

Sicher gab es im Mathematik- und Englischunterricht der 7. Klasse auch etwas anspruchsvollere Arbeiten, zum Beispiel die Anlage eines Nachschlagewerks zum Mathematikstoff der letzten Schuljahre oder das Projekt „Airport“ (THIEL/LEGUTKE 1986), in dem die Schüler englische Interviews vorbereiten und auf dem Flughafen durchführen. Projekte dieser Art waren aber äußerst selten. In der Regel wurden lediglich etwas komplexere, von der Alltagsroutine des Übens oder Wiederholens abgehobene Aufgaben bewältigt, Aufgaben mit deutlicher Handlungs- und Produktorientierung, die häufig gemeinschaftlich gelöst wurden, und für die sich die Schüler nicht zuletzt deshalb leichter als sonst motivieren ließen. So bescheiden die Projekte gewesen sein mögen, sie heben sich positiv vom „Freizeit- und Hobby-Aktivismus“ (DUNCKER 1989, S. 54) ab, wie er in vielen Schulen an Projekttagen oder in Projektwochen zu beobachten ist<sup>2</sup>, und zwar insofern als sie auf die Lehrpläne bezogen bleiben oder in Lerngänge integrierbar sind. Dies gilt offensichtlich auch für die Mehrzahl der von den Deutsch- und Sachkundelehrern durchgeführten Projekte:

Im *Heimat- und Sachunterricht* wurden häufig Wandzeitungen oder Plakate, Zeitungen, Broschüren oder Bücher hergestellt, die sich mit einzelnen Themen aus den Lehrplänen befaßten, beispielsweise mit der Geschichte des Schulorts oder dem Weg vom Korn zum Brot. In anderen Sachkundeprojekten wurden Ausstellungen vorbereitet, Modelle gebastelt, systematische Beobachtungen oder Lerngänge durchgeführt oder auch kleine Mahlzeiten zubereitet und gemeinsam verzehrt. Bei etlichen der von den Lehrern dargestellten Arbeiten blieb unklar, was sie aus dem alltäglichen Geschehen eines einigermaßen lebendig gestalteten Sachunterrichts heraus hob. Es kam jedoch nie der Verdacht auf, daß es sich um didaktisch irrelevante Veranstaltungen handelte, bei denen es nur um den Spaß oder die Betriebsamkeit der Schüler ging.

Entsprechendes gilt für die im *Deutschunterricht* abgeschlossenen Projekte: In der Grundschule wurden Bücher, Zeitungen, Hörspiele oder Filme hergestellt, Veranstaltungen zur Förderung der Lesemotivation oder der Lust am Erzählen und Schreiben durchgeführt oder Feste und Feiern vorbereitet. – In den 7. Klassen gab es zwar etliche Veranstaltungen, deren Themen vielleicht besser in anderen Fächern behandelt worden wären, zum Beispiel „Drogensucht“, „Frieden“ oder „Rechtsradikalismus“, oder bei denen unklar blieb, was sie zu Projekten machte, zum Beispiel Schulausflüge, in der Regel handelte es sich aber um Arbeiten, die sich gut in den Deutschunterricht integrieren lassen, ja, im Grunde genommen gar nicht aus ihm wegzudenken sind.

60 Prozent bestanden im Schreiben oder Umschreiben von Texten aller Art. Ziele dieser Arbeiten waren eigene Bücher oder Zeitungen, szenische Lesungen oder Theateraufführungen, Ton- oder Videoaufzeichnungen oder auch die Teilnahme an Wettbewerben. Außerdem gab es Veranstaltungen zur Förderung der Lesemotivation, Wandzeitungen, Interviews und Filme zu den verschiedensten Themen. Bei den übrigen Projekten ging es im wesentlichen um die Interpretation von Literatur bzw. um das Analysieren von Sprache: Meist wurden Zeitungen oder Zeitschriften zum Gegenstand gemacht, zuweilen aber auch Themen aus der Literaturgeschichte behandelt.

Wer die von den Sachkunde- und Deutschlehrern geschilderten Arbeiten mit den üblichen Definitionen von Unterrichtsprojekten<sup>10</sup> vergleicht, muß zu dem Schluß kommen, daß die meisten von ihnen ebensowenig einen Anspruch auf diesen Ehrentitel haben wie die in Mathematik und in Englisch durchgeführten Veranstaltungen:

- Wo stand ein echtes Problem am Anfang, an dessen Lösung die Schüler Interesse haben mußten?
- Wo durften sie die erforderliche Arbeit selbst planen und organisieren und in eigener Verantwortung durchführen?
- Inwieweit waren die traditionellen Lern- und Autoritätsstrukturen abgebaut?
- Wo waren ganzheitliche Sichtweisen entscheidend, und wo wurden fächerübergreifende Ansätze<sup>11</sup> verfolgt?
- In welchen Fällen waren die Ergebnisse der Arbeit für die Lebenswelt der Schüler von Bedeutung oder gar gesellschaftlich relevant?

Unter den geschilderten Arbeiten dürfte kaum eine gewesen sein, die all diese Anforderungen erfüllte und von DEWEY oder KILPATRICK als Projekt bezeichnet worden wäre (DEWEY 1931, KILPATRICK 1918)<sup>12</sup>. Entsprechendes gilt wohl auch für die von den österreichischen Schulleitern und Lehrern beschriebenen Veranstaltungen (PETRI 1991, S. 72–77). Soweit sie im Fachunterricht stattfanden, sind sie mit den eben charakterisierten Arbeiten vergleichbar (siehe S. 137–146).

Daß die von den befragten Lehrern als Projekte aufgeführten Veranstaltungen dem klassischen Begriff eines Unterrichtsprojekts nicht genügen, heißt nicht, daß sie deshalb negativ zu bewerten wären. Einige sind wahrscheinlich den „Vorhaben“ vergleichbar, wie sie von REICHWEIN und anderen Reformpädagogen vertreten wurden (REICHWEIN 1937, KRETSCHMANN 1948, ODENBACH 1961), das heißt, es handelt sich um „Projekte“ ohne demokratische Zielsetzungen (PÜTT 1982). Andere, beispielsweise die gemeinschaftlich vorbereiteten Mahlzeiten oder Elternabende, entsprechen offensichtlich Prinzipien des Arbeitens nach dem Jena-Plan (PETERSEN 1930). Die meisten dürften freilich nur der Bestimmung GIESECKES genügen, der unter Hinweis auf den üblichen Sprachgebrauch „alle diejenigen Methoden“ als Projekte bezeichnet, „die Lernprozesse anders als nach dem klassischen Muster des sich systematisch Belehren-Lassens organisieren“ (GIESECKE 1984, S. 97). Angesichts der viel beklagten Monotonie des Unterrichts verdienen diese Methoden prinzipiell Anerkennung.

Wie immer man die geschilderten Arbeiten nennt, ob man ihnen den Titel „Projekt“ läßt oder von Vorhaben oder projektorientiertem Unterricht spricht, entscheidend ist, daß sie vom Lehrer geplant, organisiert und unter seiner Verantwortung durchgeführt werden, obschon es gelegentlich vorkommen mag, daß er einzelne seiner Aufgaben zeitweilig an Schüler delegiert. Entscheidend ist ferner, daß die Projekte in aller Regel auf die Ziele und Inhalte der Lehrpläne bezogen bleiben oder sogar Bestandteile von Lerngängen sind. Sie müssen sich daher nicht wie so manche Projekte, die an Projekttagen oder in Projektwochen stattfinden, den Vorwurf gefallen lassen, bloße Spielereien zu sein, das heißt nur die subjektiven Bedürfnisse der Schüler, nicht aber ihre objektiven

Interessen zu befriedigen (vgl. RANG 1979, SCHIRLBAUER 1986) und zu einer Reform des Unterrichtsalltags nichts beizutragen (DIEGEL 1985, DUNCKER/GÖTZ 1985).

### III.

Daß sich einige Unterrichtsfächer besser als andere zur Durchführung von Projekten eignen, leuchtet im Hinblick auf mögliche Projektthemen zunächst einmal ein. Doch warum geschieht dies insgesamt so selten? Warum werden selbst bescheidene Formen handlungs- und produktorientierten Unterrichts nur von einer Minderheit der Lehrer praktiziert? Arbeiten die anderen Lehrer unter weniger günstigen Bedingungen? Sind sie schlechter ausgebildet oder einfach nur zu bequem, um unkonventionelle Unterrichtsmethoden zu erproben?

Die naheliegende Vermutung, daß Projekte unter bestimmten institutionellen Bedingungen leichter als sonst durchzuführen sind, läßt sich mit Hilfe der verfügbaren Daten nicht bestätigen. Zur Überprüfung der Vermutung wurde mit Hilfe von Chi-Quadrat-Tests untersucht, ob die Anteile der Lehrer, die in den einzelnen Fächern der Grundschule oder der Sekundarstufe I Projekte durchführen, tatsächlich nur zufällig mit folgenden Variablen variieren:

- ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Bundesländern,
- ihrer Tätigkeit in bestimmten Schulformen,
- der Größe ihrer Schulen,
- ihrem Status als Klassenlehrer oder Fachlehrer in den Klassen, über die sie berichten,
- der Zahl der in diesen Klassen unterrichteten Fächer und schließlich auch mit
- der Zahl der Schüler in diesen Klassen.

Die Testergebnisse<sup>13</sup> deuten darauf hin, daß die Durchführung von Projekten nicht von den äußeren Bedingungen abhängig ist, unter denen die Lehrer arbeiten, jedenfalls nicht von den hier erfaßten, immer wieder zur Rechtfertigung konventionellen Unterrichts herangezogenen Bedingungen. Die Anteile der Lehrer, die Projekte abgeschlossen haben, variieren nur zufällig mit ihrer Bundesland- und Schultypzugehörigkeit, das heißt unter anderem, daß sie weniger stark von den für die einzelnen Bundesländer und Schulformen spezifischen Lehrplänen und Schülervoraussetzungen abhängig sind, als normalerweise angenommen wird. Die These, daß Projektunterricht in großen Schulen mit einem festen Fachlehrer- und Jahrgangsklassensystem seltener vorkommt als in kleinen Schulen (siehe KAISER 1985, S. 553), wird durch die eben wiedergegebenen Befunde bereits in Frage gestellt. Tatsächlich läßt sie sich mit Hilfe der verfügbaren Daten für keinen Schultyp und kein Fach bestätigen. Entsprechendes gilt auch für die Vermutung, daß Projektunterricht leichter von Lehrern durchgeführt werden kann, die mehrere Fächer in einer Klasse unterrichten oder die ihre Schüler als Klassenlehrer betreuen. Auch die Größe der unterrichteten Klassen, mit der konventioneller Unterricht besonders häufig gerechtfertigt wird, ist wider Erwarten nicht der entscheidende Grund dafür, daß Projektunterricht so selten vorkommt: In keinem einzigen Fach und in keiner einzigen Schulform zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Klassengröße und der Durchführung von Projekten, ja, es sind noch nicht einmal Tendenzen in der erwarteten Richtung festzustellen.

Daß die Häufigkeit des Vorkommens von Projektunterricht nicht mit den erfaßten äußeren Bedingungen der schulischen Arbeit zusammenhängt, läßt vermuten, daß es

Lehrer mit bestimmten Personmerkmalen, mit bestimmten Einstellungen oder einer besonderen Ausbildung sind, die Projekte in den Kernfächern durchführen, und daß sich ihre Unterrichtsstrategien generell von denen anderer Lehrer unterscheiden. Die Vermutungen können nur indirekt überprüft werden, und zwar anhand von Daten zum Alter und Geschlecht der Lehrer, ihrer Berufszufriedenheit, ihrer Beurteilung des Verhaltens und der Mitarbeit ihrer Klasse, der Intensität, ihrer Kooperation mit Kollegen und an Daten zu ihrer Unterrichtsgestaltung. Selbstverständlich hängen einige der eben genannten Merkmale aufs engste mit den objektiven Bedingungen zusammen, unter denen die Lehrer arbeiten. Gymnasiallehrer beurteilen ihre Schüler im allgemeinen günstiger und sind wesentlich zufriedener mit ihrem Beruf als Hauptschullehrer, und Lehrer an integrierten Gesamtschulen arbeiten schon aufgrund der Unterrichtsorganisation wesentlich enger mit ihren Kollegen zusammen als Lehrer an anderen Schulen. Leider lassen sich die Effekte der verschiedenen Einflußgrößen methodisch nicht voneinander trennen, da die Zahl der Lehrer, die Projekte durchführen, zu gering ist, als daß sie gemeinsam mit anderen ebenfalls extrem ungleich verteilten Lehrermerkmalen statistischen Analysen unterzogen werden könnte.

Die meisten Ergebnisse der t-Tests, die zur Schülerbeurteilung, zur Kooperation und zur Berufszufriedenheit der projektorientiert und der konventionell unterrichtenden Lehrer durchgeführt wurden, entsprechen den Erwartungen. Die Unterschiede zwischen beiden Lehrerguppen sind allerdings nicht stark und auch nicht durchweg statistisch signifikant:

- Die Annahme, daß Lehrer, die Disziplinprobleme in ihrer Klasse haben, wenig Neigung zu Projektunterricht verspüren, da das Risiko, die Kontrolle über das Geschehen zu verlieren, hier größer ist als im konventionellen, vom Lehrer gesteuerten Frontalunterricht, wird bestätigt: Lehrer, die keine Projekte abgeschlossen haben, beurteilen ihre Schüler in der Regel ungünstiger als andere Lehrer.
- Lehrer, die interdisziplinäre Projekte durchführen, sind auf Kooperation mit Kollegen angewiesen. Wer im Rahmen eines Fachs projektorientiert unterrichtet, arbeitet vermutlich ebenfalls häufiger oder intensiver mit anderen Lehrern zusammen: Wahrscheinlich werden Projektideen und -materialien von anderen Lehrern übernommen, an andere weitergegeben oder gemeinsam mit ihnen entwickelt. Dies ist in allen Fächern außer Sachkunde tatsächlich der Fall.
- Aufgrund der Erfahrung, daß die Berufszufriedenheit unter engagierten Lehrern größer ist als unter Lehrern, die ihren Beruf als Job auffassen, kann man davon ausgehen, daß Lehrer, die projektorientiert unterrichten, zufriedener als andere sind. Dies gilt für die Deutschlehrer beider Schulstufen und für die Sachkundelehrer, während die wenigen Mathematik- und Englischlehrer, die Projekte durchführen, keine signifikant größere Berufszufriedenheit zeigen als ihre konventionell unterrichtenden Kollegen.

Aufgrund dieser Befunde ist nicht ganz auszuschließen, daß Projektunterricht von Lehrern durchgeführt wird, die bestimmte Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale besitzen. Welche dies sind, läßt sich auf der Basis der verfügbaren Daten nicht feststellen; sicher ist nur, daß es sich nicht um geschlechts- oder altersspezifische Merkmale handelt: Die befragten Lehrerinnen, die sich im allgemeinen etwas stärker um abwechslungsreichen Unterricht bemühen als ihre männlichen Kollegen (SCHÜMER 1992b), führen nämlich genauso oft wie diese konventionellen Unterricht durch, und die jüngeren Lehrer, die während ihrer Ausbildung relativ häufig von der Projektmethode gehört

haben dürften, unterrichten ebenso selten nach ihr wie die älteren. Da das Alter und die Schultypzugehörigkeit der Lehrer auch Indikatoren für die Art ihrer Ausbildung sind, sprechen die bisherigen Ergebnisse gegen die Annahme, daß die Anregung zu Projekten in bestimmten Ausbildungsgängen vermittelt wird.

Zur Überprüfung der Vermutung, daß die Unterrichtsstrategien projektorientiert und konventionell unterrichtender Lehrer sich voneinander unterscheiden, wurden zunächst Chi-Quadrat-Tests zu ihrer Medien- und Methodenwahl durchgeführt; anschließend wurde mit Hilfe von t-Tests geprüft, ob sie bestimmte Lehr- und Lernmittel oder bestimmte Unterrichtsverfahren gleich häufig wählen bzw. ob sie einander in der Vielfalt der eingesetzten Medien oder Methoden vergleichbar sind. – Obwohl die meisten der in den Fragebögen geschilderten Projekte relativ bescheiden und anspruchslos sind, gibt es charakteristische Differenzen zwischen den Lehrern, die sie durchgeführt haben, und den übrigen Lehrern, und zwar unabhängig vom Fach und der Klassenstufe bzw. der Ausbildung. Den Testergebnissen zufolge ist das unterrichtliche Handeln der Lehrer, die projektorientiert arbeiten, durch eine größere Vielfalt der eingesetzten Medien und Methoden gekennzeichnet und durch die Nutzung von Lehr- und Lernmitteln, die selbst hergestellt oder beschafft werden müssen, die einen größeren Arbeitsaufwand bedeuten oder im Hinblick auf die Disziplin der Schüler riskant sind, aber, und das ist entscheidend, die Schüler eher motivieren und aktivieren können.

Die Differenzen zwischen den Unterrichtsstrategien der projektorientiert und der konventionell unterrichtenden Lehrer sind überraschend konsistent, aber zum Teil nur schwach ausgeprägt und statistisch nicht signifikant. Demnach unterscheiden sich die einzelnen projektorientiert arbeitenden Lehrer wohl nur geringfügig von den konventionell unterrichtenden. Das heißt, es sind immer nur einige, die eine bestimmte Motivations- oder Aktionsform bevorzugen; andere verhalten sich in dieser Hinsicht unter Umständen konventionell, setzen dafür aber beispielsweise bestimmte Medien ein, die die Schüler aktivieren. Wohl alle projektorientiert arbeitenden Lehrer sind jedoch zumindest bestrebt, ihren Schülern eine anregende Lernumwelt zu bieten, die sie nicht zur bloßen Rezeptivität verurteilt, sondern ihre Aktivität fördert und ihnen sichtbare Erfolge beschert.

Daß sich der Unterricht der Lehrer mit abgeschlossenen Projekten in sich konsistent beschreiben und vom Unterricht der übrigen Lehrer abgrenzen läßt, ist im Grunde genommen eher erstaunlich, da die meisten der in den Fragebögen charakterisierten Arbeiten nicht mehr viel von der ursprünglichen Idee des Projektunterrichts erkennen lassen. Offenbar sind sie gleichwohl Ausdruck einer etwas anderen als der konventionellen Auffassung vom Lehren und Lernen in der Schule. Daß diese so selten zur Geltung gebracht wird, könnte damit zusammenhängen, daß bereits bescheidene Formen handlungs- und produktorientierten Unterrichts mehr Vorbereitung als üblich erfordern und relativ anstrengend durchzuführen sind. Darauf wird noch zurückzukommen sein. Dagegen scheinen ungünstige äußere Bedingungen keine so große Rolle zu spielen, wie von vielen Lehrern immer wieder behauptet wird.

#### IV.

Vielleicht wäre die Bedeutung günstiger institutioneller Bedingungen für die Durchführung von Projektunterricht bestätigt worden, wenn unter den geschilderten Projekten

mehr interdisziplinär angelegte Arbeiten oder eine größere Zahl anspruchsvoller, verschiedene Arbeitsgänge erfordernder Projekte gewesen wären. Daß im Unterrichtsalltag in aller Regel nur vergleichsweise bescheidene, projektähnliche Veranstaltungen vorkommen, wird nicht von ungefähr mit der bürokratischen Organisation der Schule in Verbindung gebracht, wie sie sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat, das heißt mit der Tatsache, daß der Lehrstoff in Fächer gegliedert ist, daß es Lehrpläne<sup>4</sup>, Studententafeln und Fachlehrer, Jahrgangsklassen und Versetzungsordnungen gibt, daß Leistungskontrollen durchzuführen sind und Zensuren und Hausaufgaben gegeben werden müssen. Unter diesen Bedingungen nach der Projektmethode zu unterrichten, ist nicht einfach, zumal das Lehren und Lernen in der Schule in den letzten Jahrzehnten immer stärker verrechtlicht worden ist.

Auf die organisatorischen und juristischen Probleme, die die Durchführung von Projekten tendenziell verhindern, ist immer wieder hingewiesen worden (siehe beispielsweise STUBENRAUCH 1976). Die Kultusministerien und Schulverwaltungen haben die Hinweise durchaus ernst genommen und den Schulen die Einrichtung von Projekttagen und Projektwochen gestattet oder sogar empfohlen, damit sie – frei von den bestehenden organisatorischen Zwängen – ihre Projektideen verwirklichen können. Wie viele Schulen von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, ist leider nicht bekannt, und man weiß auch nicht genau, wie häufig die für Projekte vorgesehenen Zeiten tatsächlich für Unterricht nach der Projektmethode verwendet werden. Experten gehen davon aus, daß die Einführung von Projektwochen viel zur Verbreitung und Verwirklichung der Projektidee beigetragen, aber auch häufig zu einer Reduzierung der ursprünglichen Konzeption geführt hat (BASTIAN/GUDJONS 1990, S. 5 f.; vgl. DUNCKER/GÖTZ 1985). Zwar gebe es „nirgendwo sonst in der Schule soviel Projektunterricht wie in den Projektwochen“, die Praxis zeige aber, daß hier „vorwiegend keine Projekte stattfinden“ (MIE 1987, S. 26 f.).

Sicher gibt es Schulen und Lehrer, die die gewonnenen Spielräume optimal nutzen (siehe z.B. ROEDER 1992, STRUCK 1979), in der Regel scheint die zeitlich begrenzte Aufhebung der Organisationsstruktur der Schule aber zu neuen Problemen zu führen. Wenn man den bereits zitierten kritischen Darstellungen glauben darf (siehe Anm. 9, S. 156), werden Projekte, eben weil sie in einem von Lehrplanforderungen und Leistungsnachweisen freien Raum stattfinden, von Lehrern, Schülern und Eltern nicht richtig ernst genommen, sondern als innerschulische Freizeit verstanden. Das heißt, die Lehrer machen sich unter diesen Umständen häufig nicht die Mühe, anspruchsvolle Vorhaben vorzubereiten und unter großem Arbeitsaufwand durchzuführen, sondern gehen unter Hinweis auf das für Projektunterricht spezifische Selbst- oder Mitbestimmungsrecht der Schüler gern auf deren Wünsche ein. Diese richten sich vorzugsweise auf Veranstaltungen, die möglichst wenig nach Unterricht aussehen und die folglich auch kaum dazu angetan sind, das Ansehen des Projektunterrichts bei den Eltern zu heben. Die Wirklichkeit ähnelt dann häufig dem folgenden Bild:

Zu beliebig definierten Zeiten (...) werden plötzlich an der Schule die folgenden Veranstaltungen ganz unvermittelt organisiert: „Wir backen Brot“; „Wir stellen Naturkosmetika her“; eine Volkstanzgruppe wird gegründet. Ist es Herbst, bietet ein Sportlehrer Skigymnastik an, ist es Frühjahr, schlägt er Surftouring vor. Daneben gibt es eine Theatergruppe, die ein neues Stück einübt, und eine Band, die einen Auftritt vorbereitet. Es wird Seide bemalt und viel gestrickt. Mit einer Gruppe von Kindern wird ein Kinderbuch geschrieben. Mit einer anderen ein Videofilm über die Schule gedreht. Der Schulteich wird gesäubert. Eine Gruppe bastelt zusammen mit dem Bund für Vogelschutz Eulenkästen und Nisthöhlen. Der Pausenhof wird bepflanzt (Frühling) oder gesäubert (Herbst). Einige Klassen verschönern ihren Klassenraum. Die Schülerzeitung wird – endlich mal wieder! – erstellt. Das Schulfest wird vorbereitet. Viele Gruppen bereiten Auftritte vor. (WARNKEN/KLEIN-NORDHUES 1991, S. 184 f.)

Daß die eben aufgeführten Veranstaltungen Lehrern und Schülern Spaß machen, ihre Beziehungen zueinander positiv beeinflussen, die Klassengemeinschaft und die Identifikation mit der Schule stärken oder in anderer Hinsicht pädagogisch bedeutsam sein können, soll nicht bestritten werden. Derartige Kontrastprogramme zum Unterrichtsalltag hat es in guten Schulen immer gegeben, und sie sollten auch weiterhin ein unverzichtbarer Bestandteil des Schullebens sein. Wer Reformen des alltäglichen Unterrichts für wichtig hält und aus diesem Grund für die zu ihrer Verwirklichung notwendigen Freiräume plädiert, muß sich aber die Frage stellen, wie viele der an Projekttagen oder in Projektwochen durchgeführten Veranstaltungen wohl didaktischen Kriterien standhalten und methodisch auf den Unterricht zurückwirken.

PETRI geht davon aus, daß ein bis zwei Drittel der von ihm erfaßten Veranstaltungen keine „echten“ Projekte waren, da ihnen mutmaßlich die folgenden „essentiellen Merkmale des Projektlernens“ fehlen, nämlich das „auf die Realisierung von Handlungszielen ausgerichtete, verschiedene Arbeitsphasen umfassende sowie selbst- oder mitbestimmte Agieren der Schüler“. Die Unterscheidung zwischen Veranstaltungen, die im Rahmen von Projekttagen oder -wochen stattfanden, und anderen Arbeiten gibt es bei ihm nicht. Die Schlußprojekte, über die er berichtet, fanden zwar alle an eigens dafür vorgesehenen Tagen statt, doch gilt dies auch für manche Projekte, die nicht am Ende, sondern im Verlauf des Schuljahrs durchgeführt wurden. Unter ihnen dürften häufiger anspruchsvolle Projekte gewesen sein als unter den Schlußprojekten, die nach PETRIS Vermutung „meist nicht echte Unterrichtsprojekte“ waren (PETRI 1991, S. 76 f. und 73).

Alles in allem bestätigen PETRIS Feststellungen zu den Projektthemen und der Art ihrer Bearbeitung sowohl die hier referierten Befunde zum Projektunterricht in einzelnen Unterrichtsfächern als auch die Expertenmeinungen zur Gestaltung der für Projekte vorgesehenen organisatorischen Freiräume: Die projektähnlichen Veranstaltungen, die in den österreichischen Schulen im Rahmen des Fachunterrichts stattfanden, hatten in aller Regel didaktisch bedeutsame Themen, deren Bearbeitung zum Teil methodisch abwechslungsreicher als der Normalunterricht gewesen sein dürfte (siehe S. 137–146). Dagegen lassen viele Themen der Schlußprojekte keine Beziehungen zu gesellschaftlich relevanten Lerninhalten oder Lernzielen erkennen. PETRI ordnet die 270 Veranstaltungen, die an Projekttagen am Ende des Schuljahrs durchgeführt wurden, den folgenden fünf Klassen zu:

- (1) Kurzurse, zum Beispiel Bastel- oder Kochkurse, Einführungen in attraktive Sportarten oder interessante Hobbys;
- (2) Exkursionen, zum Beispiel Besuche von Ausstellungen, Museen oder zoologischen Gärten; kunsthistorische oder naturkundliche Wanderungen; Besichtigungen von Betrieben oder öffentlichen Einrichtungen;
- (3) Übungen, zum Beispiel Gesprächs- oder Diskussionstraining; chemische oder physikalische Übungen;
- (4) Vorführungen von Filmen, Dias, Schallplatten- oder Tonbandaufzeichnungen zu den unterschiedlichsten Themen;
- (5) Informationen (incl. Expertenbefragungen und Lektürekurse) zu den unterschiedlichsten Themen, zum Beispiel „Die Wurzeln des Jazz“, „Lateinische Epigraphik“ oder „Wie lebe ich glücklicher und gesünder?“ (PETRI 1991, S. 73).

So wenig die Themen der Schlußprojekte auf den Unterrichtsstoff der Lehrpläne bezogen sind, ihre Bearbeitung oder Behandlung dürfte sich nicht allzu stark vom alltäglichen Unterricht unterscheiden haben, wie er in den einzelnen Fächern üblich ist, denen

sich die Projekte zuordnen lassen. Die meisten Kurse und Übungen und etliche der Informationsveranstaltungen bestehen offensichtlich in kleinen Lehrgängen, die prinzipiell genauso durchzuführen sind wie der sonstige Unterricht. Auch die Vorführungen unterscheiden sich methodisch wohl nicht vom lehrerzentrierten Normalunterricht. Lediglich die Exkursionen haben mit dem Unterrichtsalltag nichts zu tun, fordern allerdings auch keinen Vergleich mit ihm heraus, da der Lehrer hier zunächst einmal seiner Aufsichtspflicht nachzukommen hat. Wie viele Lehrer sich auf diese Aufgabe beschränken und wie viele ihre Exkursionen projektähnlich gestalten, ist den Schilderungen nicht zu entnehmen. Vielleicht sind auch von den Kursen, Übungen und Informationsveranstaltungen mehr im Sinne der Projektmethode durchgeführt worden, als die Projektbeschreibungen erkennen lassen. In der Regel dürfte die Projektidee aber didaktisch *und* methodisch reduziert worden sein.

Angesichts solcher Fehlentwicklungen fragen einige Pädagogen mit Recht, weshalb die sportlichen Aktivitäten, die an Projekttagen oder in Projektwochen angeboten werden, nicht im Sportunterricht stattfinden, weshalb man die naturkundlichen Wanderungen nicht im Biologieunterricht mache und ob man im Arbeitslehre- oder Kunstunterricht nicht gelegentlich einmal basteln könne (WARNKEN/KLEIN-NORDHUES 1991, S. 189). Andere halten stärker an der ursprünglichen Projektidee fest, plädieren aber ebenfalls dafür, sie in den Fachunterricht zu integrieren (BASTIAN/GUDJONS 1990). Das wirft erneut die Frage auf, weshalb dies so selten geschieht bzw. was die Mehrheit der Lehrer daran hindert, wenigstens ab und zu lebensnah und schülerorientiert zu arbeiten, Gruppenunterricht durchzuführen, außerschulische Lernorte aufzusuchen, Unterrichtsergebnisse in der Schule zu präsentieren, kurz, dasselbe zu versuchen wie die beiden kleinen Gruppen österreichischer und deutscher Lehrer, die nach ihrem eigenen Verständnis im Rahmen ihres Fachunterrichts gelegentlich projektorientiert arbeiten.

## V.

Alle Befunde der hier referierten Studien zum Projektunterricht scheinen die eingangs kritisierte Annahme zu bestätigen, daß das Ausbleiben von Unterrichtsreformen psychologisch zu erklären ist:

- Lehrer haben aufgrund der Schulgesetze die Freiheit, im Unterricht didaktisch und methodisch so vorzugehen, wie sie es für richtig halten, aber sie nutzen das Spektrum der Möglichkeiten in der Regel nicht aus.
- Die Klassenfrequenzen, die räumlichen und die sachlichen Voraussetzungen sind heute wesentlich besser, als sie es zur Zeit der Entwicklung reformpädagogischer Vorstellungen waren; sie werden jedoch von den Lehrern nur selten als Chancen zur Veränderung ihres konventionellen Unterrichts begriffen.
- Die Lehrpläne und andere Rechtsnormen, die die Lehrer einzuhalten haben, eröffnen ihnen Spielräume für die Verwirklichung von Projektideen; diese werden von den Lehrern aber meist nicht wahrgenommen.
- Ob die sonstigen institutionellen Bedingungen günstig oder ungünstig für Projektunterricht sind, hat keinen Einfluß darauf, wie häufig er durchgeführt wird.
- Selbst dann, wenn für ein paar Tage die Organisationsstruktur der Schule aufgehoben und der Lehrplan außer Kraft gesetzt wird, findet häufig noch nicht einmal projekt-

ähnlicher Unterricht statt, sondern viele Lehrer bieten ihren Schülern Veranstaltungen an, die der Freizeitpädagogik zuzurechnen sind.

Der Verdacht, daß es den Lehrern nur am guten Willen zur Verwirklichung reformpädagogischer Konzeptionen fehlt, liegt hier sehr nahe. Dementsprechend häufig ist zu hören, Unterrichtsreformen scheiterten allein daran, daß die Lehrer in aller Regel zu konservativ oder zu bequem für Neuerungen seien.

Wer derartige Erklärungen für unzureichend hält und nach den Gründen für das Verhalten der Lehrer fragt, wird im allgemeinen auf die Bedingungen ihrer Berufsausübung verwiesen, und zwar in erster Linie auf ihren Beamtenstatus. Er garantiert ihnen einen sicheren Arbeitsplatz und ein gutes Einkommen, unabhängig davon, wie groß ihre alltäglichen Anstrengungen und Leistungen sind, das heißt, sie werden von der Schulaufsicht nicht kontrolliert, aber auch nicht honoriert. Dazu kommt, daß Lehrer – ebenso wie die Angehörigen der freien Berufe – über einen großen Teil ihrer Arbeitszeit frei verfügen können, im Unterschied zu ihnen aber so gut wie keinem Konkurrenzmechanismen ausgesetzt sind, allerdings auch nur bescheidene Karrieremöglichkeiten besitzen. Das bedeutet, daß es für Lehrer kaum einen äußeren Anreiz gibt, anders als üblich zu unterrichten. Die Realisierung von Reformvorstellungen, wie zum Beispiel die Durchführung von Projekten, heißt für Lehrer zunächst einmal nur, daß sie mehr Zeit als sonst in die Vorbereitung ihres Unterrichts investieren müssen, und daß der Unterricht selbst wesentlich anstrengender für sie ist, als wenn sie konventionell verfahren. Da keineswegs ausgemacht ist, ob der zusätzliche Aufwand an Zeit und Energie von ihren Schülern, Eltern oder Kollegen anerkannt wird, haben Lehrer als Lohn für ihre Mühe oft nur das Gefühl der inneren Befriedigung. Es dürfte sich allerdings auch nur dann einstellen, wenn der Unterricht gelungen ist.

Daß die Bedingungen, unter denen Lehrer ihren Beruf ausüben, ungünstig für die Verwirklichung von Unterrichtsformen sind, deren Vorbereitung zeitaufwendig ist, soll nicht bestritten werden, genügt aber nicht als Erklärung dafür, daß so selten Projektunterricht stattfindet. Erstens kamen beide Befragungen zu dem Ergebnis, daß Projekte nicht in allen Fächern gleich häufig vorkommen, obschon die allgemeinen Bedingungen der Berufsausübung für die Lehrer der einzelnen Fächer gleich sind und nichts dafür spricht, daß die Vorbereitung der geschilderten Projekte fachspezifisch viel Zeit und Energie kostete. Zweitens sind in den beiden vergangenen Jahrzehnten viele Projektvorschläge ausgearbeitet und veröffentlicht worden, die den Lehrern die Vorbereitung sehr erleichtern können. Im übrigen dürften so anspruchslose Veranstaltungen, wie sie in den beiden Umfragen häufig geschildert wurden, auch nicht mehr Vorarbeiten erfordern als der übliche Unterricht. Daß in den Regelschulen so selten Projekte stattfinden, kann demnach nicht so sehr am Vorbereitungsaufwand für die Lehrer liegen, wie daran, daß Projektunterricht anstrengend ist und zu Schwierigkeiten führt, die wesentlich leichter vermieden werden können, wenn konventionell unterrichtet wird.

Wie allgemein bekannt ist, bringen schon relativ einfache Formen handlungs- und produktorientierten Unterrichts viel Unruhe in eine Klasse und kosten den Lehrer mehr Kraft als herkömmliche Arbeitsweisen. Dasselbe gilt für Unterricht an außerschulischen Lernorten, für Partner- oder Gruppenarbeit und andere Formen der Schülerorientierung, und seien sie auch noch so bescheiden. Bedenkt man, daß sich die Gefahr von Unterbrechungen und Störungen des Unterrichts schon mit der kognitiven Komplexität der Aufgaben erhöht, die den Schülern gestellt werden (DOYLE/CARTER 1984), oder daß bereits Medien- und Methodenwechsel problematisch sind, wenn der Übergang von einer

Schüleraktivität zu einer anderen nicht klar strukturiert wird und nicht glatt und zügig vonstatten geht (ARLIN 1979), kann man sich über das seltene Vorkommen von Projekten eigentlich nicht mehr wundern. Ordnung und Disziplin lassen sich am leichtesten aufrechterhalten, wo routinemäßig oder klaren Anweisungen entsprechend gearbeitet wird, wo alle Schüler wissen, was sie zu tun haben, und die meisten Anforderungen auch erfüllen können, wo es keinen Leerlauf und keine längeren Arbeitspausen gibt (KOUNIN 1976, DOYLE 1986). Unter diesen Bedingungen wird mehr Zeit als sonst auf das Lernen und Üben verwandt, und dementsprechend verbessern sich auch die Schülerleistungen. Wer zugibt, daß Lehrer – sowohl von der Schulaufsicht und den Eltern als auch von ihren Schülern und Kollegen – in erster Linie danach beurteilt werden, ob sie sich im Unterricht Respekt verschaffen können und ob man bei ihnen etwas lernt, der muß auch akzeptieren, daß sie keine Risiken eingehen und ihren Unterrichtserfolg nicht gefährden wollen.

Daß Verhalten und Mitarbeit der Schüler stark von der didaktischen und methodischen Gestaltung des Unterrichts abhängen, dürfte Deutschlehrern ebenso bekannt sein wie Mathematik- oder Englischlehrern, und sie dürften auch nicht risikofreudiger sein als diese. Wenn der Anteil derjenigen, die projektorientiert unterrichten, unter den Deutschlehrern trotzdem größer als sonst ist, dann liegt dies wahrscheinlich daran, daß sie nicht so streng wie die Mathematik- oder Englischlehrer an einen Lehrgang gebunden sind, und daß es demgemäß keine gravierenden Folgen hat, wenn sie den Lehrplan nicht genau einhalten. Dazu kommt, daß es sich bei den in Deutsch durchgeführten Projekten vielfach um themenzentrierte Aufgaben handelt, deren Struktur wohl nicht allzu stark von der im Deutschunterricht üblichen Aufgabenstruktur abweicht. Daß an Projekttagen und in Projektwochen so häufig Einführungen in interessante Freizeitbeschäftigungen, Übungen, Vorführungen und Informationsveranstaltungen zu bestimmten Themen angeboten werden, dürfte ebenfalls damit zusammenhängen, daß die Techniken, Fähigkeiten und Kenntnisse, um die es hier geht, klar definiert sind und sich bestens mit Hilfe direkter Verfahren (ROSENSHINE 1987) vermitteln lassen, wie sie konventionellen Unterricht kennzeichnen. Für die Exkursionen gilt dies in der Regel nicht. Daß sie trotzdem häufig vorkommen, liegt wahrscheinlich daran, daß viele Lehrer ihre Anforderungen an sich selbst hier von vornherein senken, das heißt auf Unterricht verzichten und sich mit der Beaufsichtigung der Schüler begnügen. Da Ordnung und Disziplin bereichsspezifisch unterschiedlich interpretiert werden, setzen die Lehrer ihre Autorität in diesem Fall ebensowenig aufs Spiel wie im Fall der anderen Veranstaltungen.

Die Frage, wie ein gewisses Maß an Ordnung und Disziplin im Unterricht erzeugt und aufrechterhalten werden kann, ist für Lehrer von entscheidender Bedeutung, und dies nicht nur „aus äußerlichen Sicherheits- und Dominanzbedürfnissen“ (MESSNER 1983, S. 317), wie ihnen gerne unterstellt wird, sondern weil sie die Verantwortung für die Lernerfolge ihrer Schüler übernommen haben und folglich auch für günstige Lernbedingungen Sorge tragen müssen. Gleichgültig, wie Lernerfolge definiert werden, sie setzen voraus, daß die Schüler die Möglichkeit zum Lernen erhalten, das heißt daß der Lehrer Lernsituationen herstellt und Lernprozesse einleitet. Dies gelingt ihm dann am besten, wenn er sich nicht auf das Wohl- oder Fehlverhalten seiner Schüler konzentriert, sondern auf ihr sachbezogenes Engagement, das heißt wenn er gut vorbereiteten, fachlich anspruchsvollen Unterricht hält, auf die Lernvoraussetzungen der Schüler Rücksicht nimmt und von ihnen erwartet, daß sie die im Lehrplan formulierten Ziele erreichen, wenn er ein Maximum der verfügbaren Zeit für Aktivitäten vorsieht, die auf

den Lehrplan bezogen sind, die Zeit tatsächlich so verwendet und aktiven oder direkten Unterricht durchführt (BROPHY/GOOD 1986).

Aktiver Unterricht führt zu besserer Mitarbeit und höheren Leistungen der Schüler als Unterricht, in dem sie häufig für sich arbeiten. Er ist gekennzeichnet durch Stoffdarbietungen des Lehrers, wie Lehrervorträge oder -demonstrationen, durch gelenkte Unterrichtsgespräche, durch Stillarbeit der Schüler, die gut vorbereitet und beaufsichtigt wird und bei der die Schüler viel Unterstützung und Rückmeldung erfahren, und durch Stoffwiederholungen. Wenn es dabei nicht zu Problemen kommt, dann liegt dies nicht nur an der didaktischen und methodischen Qualität des Unterrichts, sondern auch daran, daß der Lehrer Autorität besitzt, die von den Schülern anerkannt wird. Die Amtsautorität des Lehrers interessiert die Schüler im allgemeinen wenig, sonst gäbe es keine Disziplinprobleme in der Schule. Lehrer, die sich für den Lernerfolg ihrer Schüler verantwortlich fühlen und günstige Lernbedingungen herstellen wollen, brauchen persönliche Autorität. Sie ist freilich keine Eigenschaft des Lehrers, sondern bildet sich dadurch, daß sie ausgeübt wird, das heißt beispielsweise dadurch, daß der Lehrer bestimmt, was gelernt wird, wie die Zeit eingeteilt wird oder welche Medien und Methoden eingesetzt werden, daß er den Schülern Fragen stellt, ihnen Aufgaben gibt oder Anweisungen erteilt, daß er sie benotet, lobt oder tadelt, kurz, dadurch, daß er ihnen zeigt, wer für den Unterricht verantwortlich ist. Mancher Lehrer mag seine Autorität sehr viel diskreter repräsentieren als eben beschrieben oder gelegentlich ganz auf ihre Ausübung verzichten. Dies ist allerdings nur so lange unproblematisch, wie die Schüler noch wissen, daß der Lehrer die Führung der Klasse prinzipiell jederzeit wieder übernehmen kann.

Wenn diese Interpretationen stimmen, dann sind es die mit der Institution der Pflichtschule<sup>15</sup> gesetzten Bedingungen selbst, die die pädagogische Freiheit der Lehrer einschränken und Projektunterricht tendenziell verhindern. Daß Lehrer sich sprachlich und sachlich dominant verhalten (BELLACK u.a. 1966, ROEDER/SCHÜMER 1976), daß sie immer wieder dieselben Methoden einsetzen, und zwar das gelenkte Unterrichtsgespräch und Stillarbeit (HOETKER/AHLBRAND 1969, HAGE u.a. 1985), und immer wieder auf die gleichen Lehr- und Lernmittel zurückgreifen, nämlich das Lehrbuch, Arbeits- und Übungsbücher oder Arbeitsblätter (ROEDER 1990, SCHÜMER 1991), ermöglicht ihnen, die kognitiven und die sozialen Prozesse im Unterricht gleichzeitig zu kontrollieren. Da sie für das Unterrichtsgeschehen verantwortlich sind, ist ihr Verhalten eine angemessene Reaktion auf die Systembedingungen. Dies sollte kein Grund zur Resignation, sondern Anlaß zum Nachdenken darüber sein, mit welchen Maßnahmen man möglichst viele Lehrer dazu bringen kann, das, was im bestehenden System möglich ist, auch wirklich gut zu machen, und auf diese Weise ihre eigene Autorität zu festigen. Genau dann können sie wenigstens ab und zu ein Risiko eingehen und handlungsorientierten, schülerzentrierten Unterricht durchführen und die von ihren Schulen geschaffenen Spielräume angemessen nutzen, kurz, zeitweilig auf die Ausübung ihrer Autorität verzichten, weil sie prinzipiell jederzeit in der Lage sind, eine dem Lernen angemessene Atmosphäre herzustellen.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Der beste Beleg dafür ist Schäfers zweibändige „Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895–1982“, die rund 7.400 Titel aus 40 Ländern verzeichnet, darunter etwa 3.000 deutsche Veröffentlichungen (SCHÄFER 1988). Rund zwei Drittel der deutschen Arbeiten sind Projektanleitungen oder -berichte.
- <sup>2</sup> Ein Beispiel dafür sind die Diskussionen in der Berliner Lehrerzeitung vor und nach der GEW-Tagung „Projektlernen. Lust machen auf Schule“ (BERLINER LEHRERINNEZEITUNG 1990).
- <sup>3</sup> Beispielsweise gibt es in Baden-Württemberg seit der Lehrplanreform von 1984 Überlegungen, wie sich „Erziehender Unterricht in fächerübergreifenden Themen“ verwirklichen läßt. Sie sind nach und nach konkretisiert worden und besitzen, seit die revidierten Lehrpläne in Kraft sind, ein hohes Maß an Verbindlichkeit (KULTUS UND UNTERRICHT 1987, 1989, 1992, 1993).
- <sup>4</sup> Die Durchführung der Untersuchung wurde durch die Franz Cornelsen Stiftung ermöglicht, der ich für ihre großzügige finanzielle Unterstützung danke.
- <sup>5</sup> Genaue Angaben zur Datenbasis und -analyse und eine ausführliche Darstellung der von den Lehrern geschilderten Projekte sind in dem Aufsatz „Projekte im Fachunterricht“ (SCHÜMER/WEISSENFELS 1995) enthalten.
- <sup>6</sup> Gut zwei Drittel aller von SCHÄFER (a.a.O.) nachgewiesenen deutschen Titel sind 1975 oder später erschienen. Nach 1982, seinem letzten Berichtsjahr, hat das Interesse am Projektunterricht in der deutschen Pädagogik keineswegs nachgelassen. Einige der bekanntesten Darstellungen sind erst Mitte der 1980er Jahre oder später herausgekommen (BASTIAN/GUDJONS 1986, 1990; CHOTT 1990, GUDJONS 1986, HÄNSEL 1986) bzw. neu aufgelegt worden (FREY 1993), und etliche pädagogische Zeitschriften haben das Thema in den letzten zehn Jahren ausführlich diskutiert (z.B. BILDUNG UND ERZIEHUNG 1984 oder PÄDAGOGIK 1989).
- <sup>7</sup> Sicher ist nicht auszuschließen, daß der eine oder andere Lehrer einer 7. Klasse auf Projekte im Rahmen seines Fachunterrichts verzichtet hat, weil an seiner Schule Projekttagge oder -wochen institutionalisiert sind. Hinweise auf die Themen der an diesen Tagen üblichen Veranstaltungen (siehe Abschnitt IV) sprechen aber gegen die Vermutung, daß die Befunde zur Verbreitung von Projekten mit fachlichem Schwerpunkt Artefakte des Untersuchungsdesigns sind.
- <sup>8</sup> In 64 Prozent der 314 von PETRI erfaßten Schulen waren Projekte durchgeführt worden, und zwar insgesamt 1.782. Bei der Bewertung der Zahl ist zu berücksichtigen, daß der Berichtszeitraum zwei Schuljahre umfaßte, und daß an 54 Prozent aller Projekte nur eine Klasse beteiligt war (siehe PETRI 1991, S. 69 und 77 f.).
- <sup>9</sup> An kritischen Anmerkungen zur Praxis der Projekttagge und -wochen fehlt es nicht; siehe die Beiträge von DIEGEL 1985, DUNCKER/GÖTZ 1985, HAGSTEDT 1985, KRÜGER 1985, LINDEMEIER 1988, MIE 1987, WARNKEN/KLEIN-NORDHUES 1991.
- <sup>10</sup> Siehe beispielsweise die Handbuchartikel von HÄNSEL 1981, KAISER 1985 und TYMISTER 1983. Ausführliche Begriffsbestimmungen finden sich unter anderem auch bei CHOTT 1990, FREY 1993, GUDJONS 1986, HOLTAPPELS/KANDERS/PFEIFFER 1988, OTTO 1977 und PETRI 1991.
- <sup>11</sup> Im Rahmen des Fachunterrichts waren interdisziplinäre Projekte auch nicht zu erwarten oder allenfalls von Lehrern, die mehr als ein Fach in ihrer Klasse unterrichteten.
- <sup>12</sup> Daß auch das Paradeprojekt der amerikanischen Reformpädagogik, die Untersuchung der „Ursachen für den Typhus bei Herrn Smith“ (COLLINGS 1923), solchen Ansprüchen nicht gerecht wird, wengleich es COLLINGS gelungen ist, diesen Eindruck zu erwecken (siehe KNOLL 1992), sei wenigstens am Rande erwähnt.
- <sup>13</sup> Alle im dritten Abschnitt umgangssprachlich dargestellten Ergebnisse sind dem bereits zitierten Aufsatz (SCHÜMER/WEISSENFELS 1995) entnommen.
- <sup>14</sup> Während im dritten Abschnitt die Bedeutung der für die einzelnen Fächer, Schulformen und Bundesländer spezifischen Lehrpläne Thema war, geht es hier um die Institution von Lehrplänen im Sinn verbindlicher, den Lehrstoff und die Lernziele betreffender Rechtsnormen.
- <sup>15</sup> Auch an dieser Stelle sind nur die öffentlichen Regelschulen gemeint. Privatschulen und staatliche Angebotsschulen arbeiten in vieler Hinsicht unter wesentlich günstigeren Bedingungen und können das Spektrum der pädagogischen Möglichkeiten daher wesentlich besser nutzen.

## Literatur

- ARLIN, M.: Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL 16 (1979), 1, pp. 42–56.
- BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg 1986.
- BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg 1990.
- BELLACK, A. A./KLIEBARD, H. M./HYMAN, R. T./SMITH Jr., F. L.: The language of the classroom. New York 1966.
- BERLINER LEHRERINNEZEITUNG (1990), S. 3 ff.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (1925) Frankfurt a.M. 1967.
- BILDUNG UND ERZIEHUNG 37 (1984), 1.
- BROPHY, J./GOOD, T. L.: Teacher behavior and student achievement. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Third edition. New York/London 1986, pp. 328–375.
- CHOTT, P.: Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden 1990.
- COLLINGS, E.: Welches sind die Ursachen für den Typhus bei Herrn Smith? (1923) In: DEWEY, J./KILPATRICK, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, S. 182–189.
- DEWEY, J.: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr. (1931) In: DEWEY, J./KILPATRICK, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, S. 85–101.
- DEWEY, J./KILPATRICK, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935.
- DIEGEL, H.: Projektunterricht/Projektstage. Eine pädagogische Modeerscheinung? In: DIE GANZTAGSSCHULE 25 (1985), 2/3, S. 43–55.
- DOYLE, W.: Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. Third edition. New York/London 1986, pp. 392–431.
- DOYLE, W./CARTER, K.: Academic tasks in classrooms. In: CURRICULUM INQUIRY 14 (1984), 2, pp. 129–149.
- DUNCKER, L.: Projektlernen kultivieren. Eine schultheoretische Ortsbestimmung. In: PÄDAGOGIK (1989), 7–8, S. 54–59.
- DUNCKER, L./GÖTZ, B.: Projektwochen – Bonbons für die Schüler? In: PÄD EXTRA (1985), 3, S. 34–39.
- FREY, K.: Die Projektmethode. Weinheim 1993.
- GEIST, M./JUNGBLUT, G./PHILIPP, E.: Projektlernen – Eine Zauberformel? Ansätze zur Qualitätsverbesserung von Schule. Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 78 (1986), 3, S. 306–315.
- GEISECKE, H.: Methodik des politischen Unterrichts. München 1984.
- GUDJONS, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn 1986.
- HÄNSEL, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim 1986.
- HAGE, K./BISCHOFF, H./DICHANZ, H./EUBEL, K.-D./OEHLSCHLÄGER, H.-J./SCHWITTMANN, D.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen 1985.
- HAGSTEDT, H.: Reformpädagogische Ketzereien. In: GRUNDSCHULE 17 (1985), 5, S. 50 f.
- HÄNSEL, T.: Projektunterricht. Didaktischer Ort und unterrichtliche Realisation. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 4.1. Düsseldorf 1981, S. 608–628.
- HOETKER, J./AHLBRAND Jr., W. P.: The persistence of the recitation. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL 6 (1969), 2, pp. 145–167.
- HOLTAPPELS, H. G./KANDERS, M./PFEIFFER, H.: Projektlernen im Zeitalter neuer Technologie. In: ROLFF, H. G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 5. Weinheim/München 1988, S. 189–215.
- KAISER, F.-J.: Projekt. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4. Stuttgart 1985, S. 547–554.
- KILPATRICK, W. H.: Die Projekt-Methode. Die Anwendung zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. (1918) In: DEWEY, J./KILPATRICK, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935, S. 161–179.
- KNOLL, M.: Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das „Typhusprojekt“. In: NEUE SAMMLUNG 32 (1992), S. 571–587.
- KOUNIN, J. S.: Techniken der Klassenführung. Bern 1976.
- KRETSCHMANN, J.: Planen und Gestaltung von Vorhaben. In: KRETSCHMANN, J.: Natürlicher Unterricht. Neubearbeitet von O. HAASE. Darmstadt 1948, S. 127–131.
- KRÜGER, R.: Die Projekt(m)ethode. Anmerkungen zur Praxis von Projektwochen. In: DIE SCHLESWIG-HOLSTEINISCHE SCHULE 39 (1985), 12, S. 11 f.
- KULTUS UND UNTERRICHT. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Nr. 16, 1987; Nr. 6, 1989; Nr. 9, 1992; Nr. 13, 1993).
- LINDEMEIER, A.: Projektwochen: Zwischen Jubel und Trübel. In: SCHULMANAGEMENT 19 (1988), 6, S. 30.
- LUKESCH, H./KISCHKE, K.-H.: Unterrichtsformen an Gymnasien. In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG 21 (1987), 4, S. 237–256.

- MESSNER, R.: Neuordnung des Unterrichts. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 303–318.
- MIE, K.: Projektwochen und Projekttage. In: KREMER, A./STÄUDEL, L. (Hrsg.): Praktisches Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Bedeutung, Möglichkeiten, Grenzen. Marburg 1987, S. 25–32.
- NUHN, H.-E./VAUPEL, D.: Projektlernen an nordhessischen Sekundarstufenschulen. In: PÄDAGOGIK 43 (1991), 9, S. 42–45.
- ODENBACH, K.: Das Vorhaben. In: ODENBACH, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig 1961, S. 154–166.
- OTTO, G.: Das Projekt. Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. In: KAISER, A./KAISER, F.-J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977, S. 151–171.
- PÄDAGOGIK 41 (1989), 7/8.
- PETERSEN, P.: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar 1930.
- PETRI, G.: Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. (Arbeitsberichte Reihe II/Nr. 22) Graz 1991.
- PÜTT, H.: Projektunterricht und Vorhabengestaltung. Essen 1982.
- RANG, A.: Wie beliebig sind schulische Ziele und Inhalte? Über einige Erfahrungen und Folgerungen aus Diskussionen mit westdeutschen Alternativschulpädagogen. In: DEMOKRATISCHE ERZIEHUNG 5 (1979), 5, S. 500–507.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. (1937) In: KLAFKI, W. u.a. (Hrsg.): Kommentierte Neuausgabe. Weinheim/Basel 1993.
- RIGUARDS, K.: Hinweise auf „Projektunterricht“ in Lehrplänen und Richtlinien der Länder der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West). In: BILDUNG UND ERZIEHUNG 37 (1984), 1, S. 37–46.
- ROEDER, P. M.: Spielräume im Schulalltag. Initiativen an der Basis. In: BELLER, E. K. (Hrsg.): Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung. Berlin 1992, S. 103–127.
- ROEDER, P. M.: The management of individual differences in the classroom. The case of within-class grouping by achievement. Unveröff. Manuskript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1990.
- ROEDER, P. M./SCHÜMER, G.: Unterricht als Sprachlernsituation. Düsseldorf 1976.
- ROSENSHINE, B.: Direct instruction. In: DUNKIN, M. J. (Ed.): The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford et al. 1987, pp. 257–262.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 55 (1963), S. 109–119.
- SCHÄFER, U.: Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895–1982. 2 Bde. Berlin 1988.
- SCHIRLBAUER, A.: Einige skeptische Fragen und Anmerkungen zum Konzept des Projektunterrichts. In: VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK 62 (1986), 2, S. 252–266.
- SCHÜMER, G.: Medieneinsatz im Unterricht. Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen. (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 39) Berlin 1991a.
- SCHÜMER, G.: Arbeitsblätter im Grundschulunterricht. Ergebnisse einer Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 37 (1991b), 5, S. 807–825.
- SCHÜMER, G.: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 38 (1992), 5, S. 655–679.
- SCHÜMER, G./WEISSENFELS, M.: Projekte im Fachunterricht. Ergebnisse einer Umfrage unter Grund- und Sekundarschullehrern aus vier Bundesländern. (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 45/SuU) Berlin 1995.
- SHULMAN, L. S.: The wisdom of practice. Managing complexity in medicine and teaching. In: BERLINER, D. C./ROSENSHINE, B. U. (Eds.): Talks to teachers. A Festschrift for N. L. Gage. New York 1987, pp. 369–386.
- SKIERA, E.: Schulentwicklung und Bildungspolitik in der „alten“ Bundesrepublik Deutschland unter dem Einfluss der internationalen Reformpädagogik. In: RÖHRS, H./LENHART, V. (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt a.M. u.a. 1994, S. 421–431.
- STRUCK, P.: Zur Entwicklung des Projektunterrichts an Hamburger Schulen. Konzeption und erste Erfahrungen an den Haupt- und Realschulen. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 71 (1979), 4, S. 255–263.
- STUBENRAUCH, H.: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems. In: GEISLER, W. u.a. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule. Weinheim/Basel 1976, S. 9–15.
- THIEL, W./LEGUTKE, M.: Airport. Ein Projekt im Englischunterricht. In: BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg 1986, S. 129–148.
- TYMISTER, H.-J.: Projektunterricht. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 524–527.
- WARNKEN, G./KLEIN-NÖRDHUES, P.: Unbehagen an Projektwochen. Von Gesamtschulen lernen. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 83 (1991), 2, S. 181–198.
- WARWITZ, S.: Zur Situation des Projektunterrichts an Schulen. Ein Bericht über Lehrerbefragungen im Raum Karlsruhe. In: SPORTPÄDAGOGIK (1982), 6, S. 10.