

Treml, Alfred K.

## Projektunterricht und Entwicklungspädagogik

*Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 8 (1985) 1-2, S. 20-28*



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Projektunterricht und Entwicklungspädagogik - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 8 (1985) 1-2, S. 20-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264429 - DOI: 10.25656/01:26442

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264429>

<https://doi.org/10.25656/01:26442>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### 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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Nr. 1/2

Juli 1985

8. Jahrgang

8,-- DM

ISSN: 0172-2433

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



**Biographisches Lernen**

**Projektunterricht**

### Inhalt

Liebe Leser	3
Karl A. Thumm: Zu einer Theorie biographischen Lernens	4
Fallbericht 1 - Rolf G. Dellen: Der kleine Gregor	8
Fallbericht 2 - M. Schulze-Sölde: Ein antiautoritärer Erziehungsversuch	14
Fallbericht 3 - E. A. Rauter: Brief an meine Erzieher	15
Fallbericht 4 - Jürgen Aldinger: Lernen heißt Erfahren, Erwandern ...	16
Alfred K. Tremel: Projektunterricht und Entwicklungspädagogik	20
Entwicklungspädagogischer Projektunterricht - Ein Traum	27
Hans-Jürgen Smula: Projektunterricht im Lernbereich "Entwicklungsländer"	29
ZEB: Dritte Welt in der Grundschule - Geht das?	32
Das Portrait: European Development Education Curriculum Network	39
Rezensionen	41
ZEP-Register ab Heft 1/1982	50
ZEP-Nachrichten	52
ZEP-Intern	53

---

### Impressum

---

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606 •

Redaktion: Gottfried Orth, Wilhelmstr. 36, 7500 Karlsruhe, Tel. 0721/691377; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224 •

Erscheinungsweise: 120 - 128 Seiten (+ Umschlag) im Jahr in 3 - 4 Hefte.

Bezugspreise: Einzelheft - zwischen 30 und (bei Doppelnummern) 64 Seiten zwischen 5,- DM und 10,00 DM; Abonnement 20,00; ermäßigtes Abonnement (für Studenten, Arbeitslose ect.) 18,00 DM; Institutionenabonnement 22,00 DM; Förderabonnement 30,00  
Bankverbindung: Konto Nr. 44521006 bei der Raiffeisenbank Rommelsbach-Sickenhausen (BLZ 60069944); bitte bei Überweisungen Adresse und Abonummer deutlich lesbar angeben.

Verlag: ZEP-Verlag, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24; Tel. 07121/66606 und 66910.

Herstellung und Gestaltung: Alfred K. Tremel unter Mitarbeit von Heinz-Dieter Winzen.

Adressenänderungen bitte rechtzeitig mitteilen!

Danksagung: Heinz-Dieter Winzen für die spontane Mitarbeit; Dr. Rolf G. Dellen für die freundliche Erlaubnis zum Wiederabdruck seines ursprünglich in der Zeitschrift "Zwischenschritte" erschienenen Beitrages über den "kleinen Gregor"; dem Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung - ZEB für die freundliche Erlaubnis zum teilweisen Wiederabdruck aus der von ihm hg. Broschüre "Dritte Welt in der Grundschule - geht das?"; allen Abonnenten, die wieder einmal die Geduld aufbrachten, auf dieses Heft sehr lange zu warten.



## Projektunterricht und Entwicklungspädagogik

Die Projektidee scheint eine der wenigen pädagogischen Reformideen aus den sechziger und siebziger Jahren zu sein, die unsere Zeit der Gegenwart überlebt hat und – in Form von Projektwochen, Projekttagen, Projektunterricht, Gesamtunterricht – breiten Eingang auch in die Normalschulen gefunden hat. Wie ist dies zu bewerten? Und welche Chancen bietet diese Reforminsel inmitten des Schulalltags für die Entwicklungspädagogik?

Ich will diesen Fragen nachgehen, indem ich in einem ersten Schritt den historischen Kontext rekonstruiere, innerhalb dem der Projektgedanke entwickelt und entfaltet wurde. Dieser historische

Rückblick ist kein Selbstzweck, sondern dient der distanzierten Einordnung des Phänomens in einen größeren – zeitlichen und sachlichen – Sinnzusammenhang. Erst auf dem Hintergrund eines größeren Zusammenhangs gewinnen wir ja jene Vergleichskriterien, die einer Bewertung zugrundeliegen können. In einem zweiten Schritt sollen einige Probleme des Projektunterrichts systematisch dargestellt und interpretiert werden, Probleme, die inzwischen durch theoretisches Nach-Denken oder praktische Erfahrungen sichtbar geworden sind. Schließlich sollen in einem dritten und letzten Schritt einige aktuelle und weiterführende Gesichtspunkte angesprochen werden, die den Pro-

jektunterricht in den Kontext von Entwicklungspädagogik stellen.

## 1. DER HISTORISCHE ENTSTEHUNGSZUSAMMENHANG DER PROJEKTIDEE

Die Projektidee wurde nicht von einem einzelnen Menschen erfunden, sondern ist das Produkt einer Zeit, einer Aufbruchzeit, die dieses Jahrhundert in vieler Hinsicht prägte - gemeint ist die Zeit von 1890 bis etwa 1933. Uns interessiert an diesem Zeitraum weniger das, was wir darüber in den Geschichtsbüchern nachlesen können, als vielmehr die vielen sozialen und reformerischen Bewegungen, die damals ins Leben gerufen wurden (vgl. zur Geschichte dieser Bewegungen FREY 1982).

Sieht man von einigen theoretischen Vorläufern (wie Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi) ab, die es natürlich - wie immer - auch hier gibt, dann sind Elemente der Projektmethode eindeutig in der Zeit der sog. "pädagogischen Bewegung" (ca. 1900 - 1933) entwickelt worden. Auf den deutschen Sprachraum bezogen, sprechen wir von der "**Deutschen Reformpädagogik**", dürfen dabei aber nicht vergessen, daß die damit bezeichnete Bewegung nur Teil einer umfassenderen, internationalen Reformbewegung war - mit wichtigen Impulsen u.a. aus den skandinavischen Ländern (Key), aus der Sowjetunion (Blonski, Makarenko) und aus den USA (Dewey, Kilpatrick).

Betrachtet man die Zeit von 1890 bis 1933 unter dem Gesichtspunkt sozialer Bewegungen und Reformbestrebungen, dann bietet sich dem späten Betrachter ein sehr heterogenes und buntes Bild. Es gibt hier nicht eine (dominierende) Bewegung, sondern ein Konglomerat von verschiedenen und verschiedenartigsten Bewegungen, deren einzige Gemeinsamkeit zunächst einmal nur ist, daß es Bewegungen von unten waren, die eine Veränderung des status quo ante anstrebten. Man kann dieses Moment der Unruhe sicher auf dem Hintergrund des Widerspruchs interpretieren, der sich damals für zunehmend mehr Menschen auftat zwischen den überkommenen politischen und sozialen Lebens- und Kulturformen (des Wilhelminischen Zeitalters) einerseits und dem Dynamischwerden der Produktivkräfte, der Entstehung der modernen Industriegesellschaft mit all ihren dysfunktionalen Nebenfolgen andererseits. Die überkommenen Formen wurden als hohl und erstarrt entlarvt (sinnbildlich in der Macht der Uniformen), hinter denen kein gemeinsamer konsensverbürgender Inhalt mehr steht. Die Dynamik ökonomischer und sozialer Umwälzungen nagte an den kulturellen und staatlichen Selbstverständlichkeiten. Auf diesem Hintergrund dürfen wir wohl das bunte, uneinheitliche Bild der vielen Bewegungen betrachten (vgl. den knappen, aber informativen Überblick bei BECKERS/RICHTER 1979):

+ Da war zunächst einmal die **Lebensreformbe-**

**wegung**, ein der Alternativbewegung unserer Tage ähnliches Phänomen. Die Reform des Lebens begann im **Alltag** und veränderte die Kleidung, die Ernährung, das Wohnen und das gesellige Beisammensein. Gesunde natürliche Lebensformen wurden erprobt, u.a. vegetarisch essen, Abstinenz von Alkohol und Nikotin, Wassertherapie, Licht-Luft-Baden, Freikörperkultur, Müsli, lockere Baumwollkleidung ... u.a. sind einige Schlagworte in diesem Zusammenhang. Die **Reformhäuser** sind vielleicht die bekannteste Errungenschaft dieser Bewegung, die es heute noch gibt. Die Lebensreformbewegung war der heroische Versuch, etwas zu verändern, was oft zäher und mächtiger ist als die Macht der Mächtigen: die Macht der Gewohnheiten.

+ Auch die **Jugendbewegung** verstand sich dezidiert als eine neue Lebensform der **Selbsterziehung**, ein pädagogisches Motiv war ihr explizit immanent. Die **Jugendherbergen** sind u.a. eine Errungenschaft dieser Zeit.

+ Eine **Frauenbewegung** begann sich gegen die patriarchalische Diskriminierung ihres Geschlechtes erfolgreich zu wehren, erkämpfte schließlich das allgemeine Wahlrecht und einen Zugang zu Hochschulen und Universitäten.

+ Eine **pazifistische Bewegung** - vergleichbar unserer heutigen Friedensbewegung - war (wenn man sich die beiden Weltkriege vor Augen hält) hier weit weniger erfolgreich.

+ In den Ballungsgebieten entdeckte man die Begrenztheit der Natur als Ressource, Anfänge einer **Umweltschutzbewegung** lassen sich entdecken.

+ Im Zuge einer Kritik der Urbanisierung finden wir ein Zurückgehen auf alles **Natürliche** (wie immer man diesen Begriff konkret dann auch füllte), ein **Zurück aufs Land** begann: Landkommunen, Schrebergärten, Gartensiedlungen, Landschulheime u.a. wurden initiiert und oft unter großen Entbehrungen erprobt. Politisch wurde diese Bewegung spätestens bei dem Ansinnen, ein neues Bodenrecht durchzusetzen.

+ Natürlich gab es auch verschiedene **religiöse Erweckungsbewegung**, sie war meist antiklerikal, esoterisch, mystisch, spirituell orientiert und besaß nicht selten antirationale, irrationale, okkultische und meditative Elemente (Theosophie, Anthroposophie) - ganz Ähnliches finden wir heute im "Psycho-Boom" wieder.

+ Eine **Strafrechtsreformbewegung** wandte sich gegen § 218 und § 175!

+ Eine **Kunsterziehungsbewegung** entdeckte das volkstümliche Kunstgut - nach dem Motto: Lieber selber falsch singen, als im etablierten Kulturbetrieb perfekte Kunst konsumieren!

+ Natürlich gab es auch eindeutig **politische Bewegungen**. Am bekanntesten wurden die beiden Extreme: eine sozialistische internationale Arbeiterbewegung (mit all ihren Variationen) und eine mehr deutschnationale bis nationalistische Bewegung. Während die erstere später in die KPD aufging, gewann die zweite ihren verhängnisvollen Weg zur NSDAP.

+ Und last but not least gab es eine **Pädagogische Bewegung**, die nicht nur für einen neuen "natürlicheren" Unterricht plädierte und gegen die trockene Buchschule polemisierte, sondern auch viele Reformschulprojekte entwickelte die bekanntesten sind sicher die Einheitsschule (aus der sich später die Gesamtschule entwickelte), die Landerziehungsheime und die Waldorfschule

Ich habe dieses bunte Bild deshalb so relativ ausführlich gemalt, weil erst auf diesem Hintergrund die Entwicklung der **Projektidee** und vor allem ihre Durchsetzung funktional begreiflich wird. Dazu kommt, daß die Parallelen zu heutigen sozialen Bewegungen offensichtlich sind. Allerdings würde man erst im Kontext einer noch zu schreibenden Theorie sozialer Evolution diese Parallelen auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede präzise herausarbeiten und fruchtbar machen können. Immerhin läßt sich die vorsichtige Vermutung jetzt schon äußern: Die Zeit, in der die Projektidee entwickelt wurde, besitzt gewisse Parallelen zur Gegenwart, in der wieder darauf zurückgegriffen wird. Um diese Parallelen wenigstens andeutungsweise in den Blick zu bekommen, ist es notwendig, die überschäumende Komplexität dieser Reformzeit anfangs dieses Jahrhunderts zu reduzieren, also das gemeinsame Allgemeine herauszuarbeiten, um es dann mit heute zu vergleichen.



Schülerinteressen

Wenn man es wagen will, etwas Allgemeines herauszukristallisieren, dann würde ich auf zwei Kennzeichen hinweisen:

(1) die Wendung zum **Menschen**, die **Anthropozentrik** aller kulturkritischen und reformerischen Bewegungen - heißen die Schlagworte nun "vom Menschen aus" oder "vom Kinde aus" oder "vom Schüler aus".

(2) ein **holistisches Denken**, das von einer **Anthropologie des ganzen Menschen** ausgeht, also von der **Einheit** von Kopf, Herz und Hand.

Vermutlich müssen beide Elemente als Ausdruck eines bestimmten krisenhaften Lebensgefühls vieler Menschen am Ausgang des 19. Jh. interpretiert werden, denn sie wenden sich einmal gegen die Sachlogik einer heraufdämmern den Industriegesellschaft mit ihren kalten Sachgesetzmäßigkeiten, jener unverbindlichen Rationalität und der für sie typischen funktionalen Austauschbarkeit der Menschen, und zum andern gegen die Zerstückelung menschlicher Fähigkeiten in einer funktional-differenzierten Industriegesellschaft, dem immer nur partiell Gebrauchtwerden als Arbeitskraft, gegen das Spezialistentum der modernen Welt, die so komplex ist, daß sie niemand mehr ganz versteht.

Beide Elemente spiegeln sich in der Projektidee wider: Ausgangspunkt eines Projektes ist das **subjektive** Interesse von einzelnen Schülern und nicht das **objektive** Interesse eines verordneten Curriculums; hier wird sicherlich zusätzlich noch zurückgegriffen auf das Motiv der **Selbsterziehung**, der **Selbsttätigkeit**, des **selbstverantwortlichen Handelns** als ein wichtiges Prinzip von Lernprozessen, die in ein demokratisches Verhalten einüben. Ziel und Ausgangspunkt der Projektidee zugleich aber in einem ist ein Menschenbild, das die **Ganzheitlichkeit** des Menschen betont. Ausgangspunkt deshalb, weil erst auf dem Hintergrund der normativen, kontrafaktischen Idee dieser Anthropologie das Gegebene als defizitär bewußt wird. Ziel, weil die gleichmäßige Förderung und Entwicklung der geistigen, körperlichen und seelisch-menschlichen Anlagen in der Gesellschaft Zerstückeltes wieder verbinden und gemeinsam entwickelt soll: Geist und Körper, Wissen und Fühlen, Denken und Handeln, Schule und Leben.

Konkret wirkten sich diese Theorieelemente damals so aus, daß in kompensatorischer Absicht vor allem jene Bereiche pädagogisch wichtig wurden, die unterentwickelt waren, also **Sport**, **Kunst** (im weitesten Sinne) und **praktisches Handeln** (Handarbeit).

Der Vergleich mit heute hat nicht nur heuristischen Wert. Er zeigt Parallelen in vieler Hinsicht: auch heute empfinden viele Menschen ein tiefes Krisenbewußtsein, das sich wieder speist aus der Kluft, die sich auftut zwischen überkommenen

Sicherheiten einerseits und dem Dynamischwerden von Produktivkräften: Wissenschaft und Technik - in der Form der modernen Informations-technologie und der Rüstung. Wieder gibt es eine Vielzahl von sozialen Bewegungen von unten, die sich kritisch gegen die Scheinsicherheiten von oben wehren und neue Lebensformen erproben. Und heute wie damals gibt es in den Schulen Projekte, die das Defizitäre unserer modernen Schule kompensieren (sollen). Aber auch die Unterschiede sind nicht zu übersehen: das heutige Krisenbewußtsein scheint tiefer zu gehen, der Kultur- und Fortschrittspessimismus radikaler, als dies am Anfang dieses Jahrhunderts der Fall war.

## 2. PROBLEMFELDER DER PROJEKTMETHODE

Betrachten wir aber nun einige Problemknoten etwas genauer: der Einfachheit halber will ich die Probleme wieder unseren beiden Grundelementen der Reformpädagogik zuordnen:

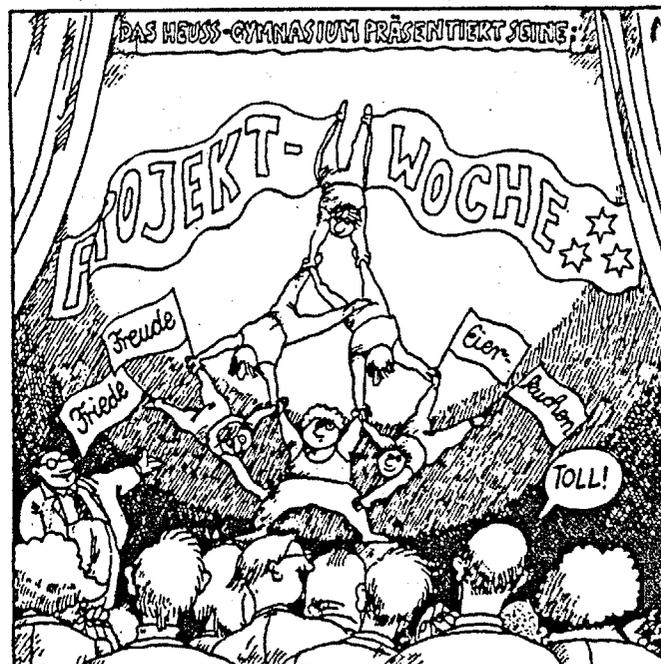
A. Das Prinzip des "vom Kinde/Schüler aus" als ein konstitutives Merkmal von Projektunterricht wird hier (mindestens) an zwei Stellen problematisch: bei der Bestimmung der Projektidee am **Anfang** eines Projektes und während der Planung im **weiteren** Projektverlauf. Man kann hier von einer **doppelten Offenheit** sprechen: einer am Anfang und einer im weiteren Verlauf. Die dahinterstehende Intention war und ist sicherlich: Einüben in demokratisches Verhalten durch ein zeitweises Aufheben traditioneller Ungleichheiten zwischen Lehrer und Schüler. Selbsterziehung, Selbstorganisation, soziales Lernen, sind hier die immer wiederkehrenden Schlagworte. Diese konzeptionelle doppelte Offenheit wendet sich gegen das deduktive Modell des Lehrplans und eines lehrerorientierten, systematisierten und systematisierenden, von der Sache des Bildungsgutes ausgehenden Unterrichts und plädiert stattdessen für ein induktives Vorgehen: ausgehend von einem die Schüler interessierenden Problemfall, vom Schülerinteresse aus, vom Einzelfall aus. Hier geht es - ganz analog zum Gesamtunterricht - um eine "radikale Entgegensetzung eines lehrplanlosen Lernens aus dem natürlichen Erkenntnistrieb des Kindes und eines methodisch geleiteten Lernens nach Maßgabe von verbindlichen Lehrplanforderungen." (VILSMEIER 1969, S. 19). Ich sehe hier drei Probleme:

1) Das Ausgehen vom Eigeninteresse der Schüler kommt früher oder später dann in eine Sackgasse, wenn "Interesse" statisch und nicht dynamisch interpretiert wird. Interesse, Motivation ist ja nicht nur etwas, was man hat oder nicht hat, sondern etwas, was sich in der Auseinandersetzung mit einer Sache auch erst entwickelt. Interesse ist deshalb in jedem Unterricht idealerweise nie nur Voraussetzung oder nur Folge von Unterricht,

sondern mehr oder weniger immer beides zugleich. Es ist die Kunst des Pädagogen, beides gleichermaßen zu berücksichtigen und nicht einseitig das jeweils Andere zu übersehen. Kindgemäß arbeiten, das wußte schon Hölderlin, heißt nicht kindisch werden.

Dahinter verbirgt sich ein grundsätzliches Problem jeder Pädagogik, nämlich subjektives und objektives Interesse an einer Sache pädagogisch verantwortlich miteinander zu verbinden. Wer nur beim subjektiven Interesse stehenbleibt, biedert sich an und läuft Gefahr, "kindisch" zu werden. Wer nur ein objektives Interesse vertritt, wird leicht zum Usurpator und ungeliebten Trichterpädagogen.

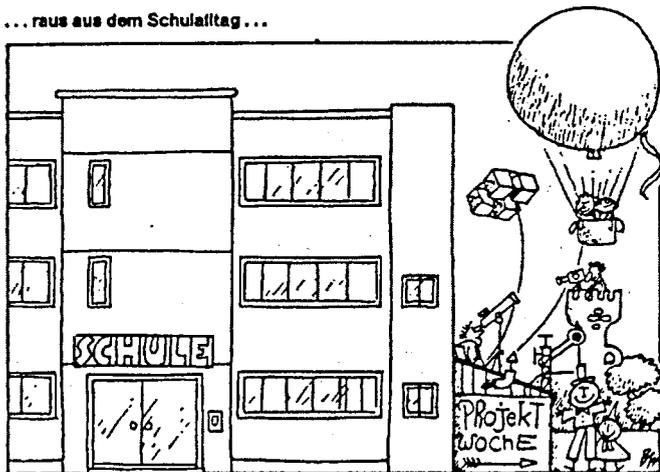
Gerade der Entwicklungspädagogik kann und darf es nicht darum gehen, nur Selbstentfaltung, gute Laune und ein Sich-Wohlfühlen im Jetzt-und-Hier zu verbreiten, wie es manche "emanzipatorischen" Pädagogikkonzeptionen suggerieren. Vielmehr werden wir nur glaubwürdig, wenn wir eine Differenz zwischen Schüler und Lehrer genauso akzeptieren wie die Differenz unterschiedlicher Interessen, Vorkenntnisse und zu lernenden Kenntnissen und Fähigkeiten. Umgekehrt kann es natürlich gerade der Entwicklungspädagogik nicht um die Vermittlung bloß objektiven Wissens gehen, dafür fehlen ihr jene Sicherheiten, die die Tradierung von Bildungsgütern legitimiert.



So nicht ...

2. Mit Offenheit schöpferisch umgehen zu können, setzt bestimmte (formale) Fähigkeiten voraus, die erst eingeübt und trainiert sein müssen, sonst reduziert sich die Inanspruchnahme von Offenheit auf den Zufall oder auf die Reproduktion von Gewohnheiten ("Diktatur des Zufalls", "Diktatur der Gewohnheit"). Ich denke hier vor allem an Problembewußtsein, Interesse, die Fähigkeiten, mit und in einer Gruppe zu arbeiten, Kooperationsfähigkeit, Rollensicherheit u.a.m. Das sind alles Dinge, die wir (leider) in der Regel im Normalunterricht kaum lernen. In meiner letzten 8. Klasse einer Hauptschule, die ich als Klassenlehrer unterrichtete, blieben meine Versuche, die Überprüfungsarbeiten zu variieren, recht erfolglos: mit der gemeinsam beschlossenen Regel, bei der Klassenarbeit alle Aufschriebe und Bücher benützen zu dürfen, kamen die Schüler ebensowenig zurecht wie mit der Variante, die ich eine Woche später ausprobierte, wo anstelle der Aufschriebe die Zusammenarbeit in der Gruppe erlaubt war. Acht Jahre lang haben diese Schüler es nicht gelernt, kooperativ oder auf einen externen Zweck bezogen zu arbeiten.

... raus aus dem Schullalltag ...



3. Ein weiteres Problem, das kurz schon angesprochen wurde, ist die **Rollensicherheit** von Lehrern und Schülern im Projektunterricht. Die eingeschlossene asymmetrische Rollenverteilung wird nun eine kurze Zeit lang außer Kraft gesetzt. Damit wird zunächst einmal, weil auf eine Gewohnheit und damit auf eine Entlastung verzichtet wird - belastet, mit der häufigen Folge gegenseitiger Unsicherheit.

Mir scheint, daß vor allem Lehrer an dieser Rollensicherheit im Projektunterricht leiden. Sollen sie nun "Hintergrundslehrer" sein (was ist das?) oder "Berater" oder "einfacher Teilnehmer" oder "Lernverkürzer" oder "didaktischer Engführer" oder "Anstandswauwau" oder "primus inter pares"? Manche Lehrer fallen der Einfachheit halber in eines der beiden Extreme: sie verstehen sich als (normaler) Lehrer oder sie verstehen sich als

(normaler) Schüler.

Auf der Schülerseite gibt es viel Rollenunsicherheit in altersheterogenen Gruppen, weil die einzige wirkliche Gleichheit zunächst einmal nur das gemeinsame Interesse an diesem Projekt ist (dieses Interesse kann extrinsisch oder intrinsisch motiviert sein), während gleichzeitig eine Fülle von Disparitäten verunsichern. Wie lassen sich diese Probleme lösen?

Der doppelte Umgang mit Offenheit im Projektunterricht muß selbst erst gelernt werden, er ist nicht nur konstitutiver Ausgangspunkt, sondern gleichzeitig auch Lernziel. Das Risiko des Scheiterns kann niemand abgenommen werden, aber es gibt eine Möglichkeit, zumindest die formalen Fähigkeiten einzuüben, die wir bei der Problemlösung benötigen: durch eine **engere Anbindung bzw. Einbindung des Projektes in den Normalunterricht**. Das systematische Einüben und Trainieren der Selbstorganisationsfähigkeit schon im Pflichtbereich des normalen Unterrichts wäre zumindest die Richtung, die wir bei einer angestrebten Lösung einschlagen müssen.

B. Wir finden sicher auch im heutigen Projektunterricht das Motiv des "ganzheitlichen Menschen" wieder. Allein die Tatsache der Wiedereinführung des Projektunterrichts kann als Indikator dafür gewertet werden, daß der normale Schulunterricht auf dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes als defizitär empfunden wird. So gesehen ist die Projektmethode eine Art "Pädagogik des Und": Es geht dieser Pädagogik um eine Verbindung von zuvor Zerstückeltem, von Denken und Handeln, Leben und Lernen, Verstand und Sinnlichkeit, Theorie und Praxis, Hand und Kopf, Prozeß und Produkt, Spiel und Ernst, Versuch und Irrtum, subjektive und objektive Relevanz. Auf dem Hintergrund dieses nur vage bewußt gemachten Menschenbildes erscheint Schule in mehrfacher Weise als defizitär:

- **zeitlich:** die Zerstückelung von Zeit in jeweils 45 Minuten wird als gesellschaftliches Kunstprodukt durchschaut.
- **sachlich:** die Fächer und ihre Bezugsdisziplinen werden unverbunden und zerstückelt erlebt, interdisziplinäres Denken nicht eingeübt.
- **sozial:** auch die altershomogene Klassenbildung ist ebenso wie das Fachlehrerprinzip eine gesellschaftliche Erfindung.
- **räumlich:** das künstlich begrenzte Klassenzimmer erscheint als zwanghafte Aussonderung vom "eigentlichen" Leben.

In der Negation dieser Beschränkungen und Defizite definiert sich die Projektidee mit ihren Schlagworten: ganzheitliches Lernen, Interdiszi-

plinarität, umfassende Erfahrungen, Praxis, altersheterogene Lerngruppen, die Welt draußen vor der Schule als Lernraum u.a.m.

Drei Problemfelder will ich dazu ansprechen:  
1. Das holistische Menschenbild, das unserem heutigen Projektunterricht zugrundeliegt, scheint weit **diffuser** und **unklarer** zu sein als jenes der Reformpädagogik. Mehr als eine negative Definition wird zumindest auf den ersten Blick nicht ersichtlich. Was Projektunterricht eigentlich ist, das läßt sich häufig nur noch **negativ** beschreiben, frei nach Wilhelm Busch: "Projektunterricht ist, das steht fest, stets das Normale, das man läßt".

Die Folge davon ist ein diffuser, inflationärer Sprachgebrauch: Alles was nicht normaler Schulunterricht ist, aber in die Verantwortung von Schule noch fällt, wird zum Projektunterricht. In eigentümlicher Weise kritisiert und legitimiert eine solches Selbstverständnis von Projektunterricht das, von dem es sich absetzt: den normalen Schulunterricht. Damit tendiert der Projektunterricht schnell zu einer fragwürdigen Kompensation für einen als defizitär empfundenen Schulalltag (vgl. DUNCKER/GÖLZ 1985, S. 2).

Nun sei klargestellt, um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Zweifelsohne ist die negative Abgrenzung für die Projektidee ein unverzichtbares Element, denn wie sonst sollen Alternativen in den Blick kommen als durch Ausschließung einer traditionellen Einschließung? Aber die Ausschließungen sind unendlich, ihre Selektion wird zufällig, wenn es nicht von einem normativen Menschenbild gesteuert wird. Qualität entsteht nur durch Weglassen.

2. Die Koinzidenz von subjektiver und objektiver Betroffenheit im zugrundeliegenden holistischen Menschenbild, impliziert auch eine spezifische Definition gesellschaftlicher Relevanz. Unterrichtsprojekte sollen, so lesen wir immer wieder, gesellschaftlich relevant sein; bloßes Stricken von Streichholzschachtelbezügen oder Fußballspielen kann von daher gesehen kein Projektunterricht sein. Was aber ist gesellschaftliche Relevanz? Auch hier scheinen wir weit weniger genau zu wissen, was relevant ist als die Reformpädagogen anfangs dieses Jahrhunderts. Die Utopie einer neuen Gesellschaft ist auch in der Alternativszene unserer Tage nicht konsensfähig, deshalb auch nicht projektfähig, Politisches eh ein garstig Ding, da weicht man lieber gleich auf Sportprojekte aus. Ein gemeinsames Menschenbild und eine sinnstiftende Utopie einer besseren Gesellschaft - beides kann nicht verordnet werden.

Die Tatsache, daß in den verschiedenen Projekten nur negativ auf diese kontrafaktische Idee einer besseren Gesellschaft und eines besseren Menschen bezug genommen wird, ist Ausdruck eines Verlustes und einer Unsicherheit, die nicht ex cathetra abgebaut werden können.



Zusammenarbeit

3. Der Mangel an einem überzeugenden Menschen- und Gesellschaftsbild macht den Rekurs auf die formalen Techniken und Ziele des Projektunterrichts in der Pädagogik verständlich und gleichzeitig problematisch. Das neueste Buch zur Projektidee von Karl Frey (FREY 1982) liest sich deshalb auch wie ein Kochbuch, ein Strategiebuch für die Technik der Projektmethode. Gesellschaftliche Relevanz erscheint selbst wieder nur als formaler und leerer Begriff eines historischen Erinnerungspostens. Demokratie-Einüben und Lernen des Lernens sind bloß formale Ziele, die Austauschbarkeit und funktionale Äquivalenz der Inhalte wird schon gar nicht mehr als fragwürdig problematisiert. Aber dort wo alles gleich gültig wird, wird alles gleichgültig.

Es bieten sich hier zwei Vorgehensweisen an, die Gleich-Gültigkeit der Inhalte zu unterlaufen bzw. zu transzendieren, die sich nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen:

+ **Radikalisierung der Differenz von Projektidee und Schulcurriculum:** Wer Schonbezüge für Streichholzschachteln strickt, kopiert und variiert nur das Normale - Wer einen, zwei oder drei Tage lang ganz einfach schweigt, nichts isst oder eine Woche vegetarisch lebt, radikalisiert die Normalerfahrung.

- Wer im Projektunterricht 4 Tage lang Volleyball-techniken lernt, akkumuliert nur das Normale - Wer 4 Tage lang in einem Rollstuhl lebt, wird dagegen wirklich qualitativ neue Erfahrungen machen können.

- Wer als Gruppe ein Bohnenexperiment in Biologie macht, nimmt bestimmte reformpädagogische Elemente in den normalen Biologieunterricht auf - Wer jedoch ein oder noch besser: zwei Jahre lang rund um den Kalender einen Schulgarten gemeinsam betreut, der weiß nachher mehr von biologischen und sozialen Rhythmen als vorher.

+ Engere Einbindung der Projektideen und der Projekte selbst in den Normalunterricht. Die Idee und die Planung sollte im Idealfall aus dem Unterricht herauswachsen und nicht qua Verordnung in die letzte Woche vor den großen Ferien abgespult werden. Hier bieten sich folgende Stabilisierungen an:

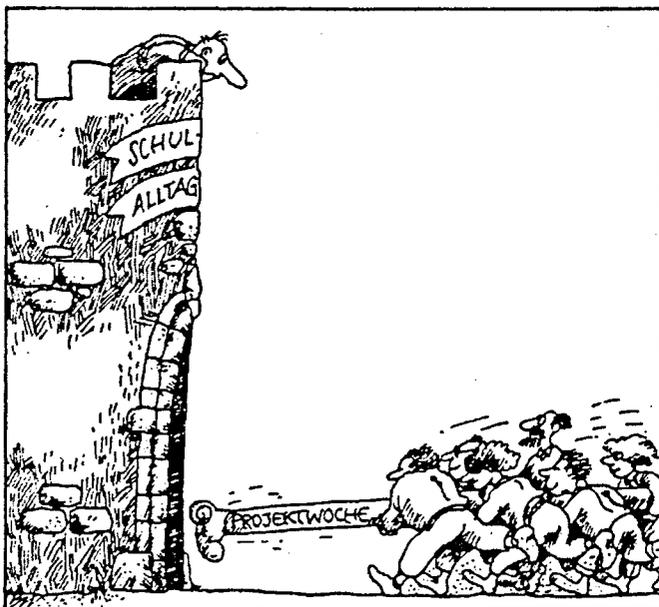
- räumlich: Verstärkung der Außenbeziehungen von Schulen.

- zeitlich: Die Projekte auf Dauer stellen, kontinuierlichere, längerfristige Zeiterfahrungen ermöglichen, biographische, biologische, soziale Rhythmen erfahren lassen, Kairos statt nur Chronos.

- sachlich: Ernsterfahrungen ermöglichen, die nicht didaktisiert sind und das Lernen aus Fehlern und aus Umwegen erlauben.

- sozial: Nicht nur symmetrische, sondern auch asymmetrische Erfahrungen ermöglichen (aufgrund der Erfahrung einer Differenz einer Differenz).

Projektwoche contra Schullalltag



### 3. PROJEKTUNTERRICHT UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

Entwicklungspädagogik ist kein Unterrichtsfach, sie läßt sich nicht durch ein klares Ziel oder einen autonomen Inhaltsbereich von anderen Bindestrichpädagogiken abgrenzen. Entwicklungspädagogik läßt sich eher definieren durch das Problem, auf das pädagogisch reagiert

wird: die globalen Überlebensprobleme einer spezifischen gesellschaftlichen Entwicklung. Diese Überlebensprobleme zeigen sich inzwischen in vielen Details und ihre globaler Bezug hat nichts mehr mit weiten Entfernungen zu tun; er läßt sich auch in unserem Alltag, und nicht erst vor unserer Haustüre, an vielen Beispielen darstellen.

Entwicklungspädagogik hat damit eine allgemeine Perspektive, die sie vielen problematischen Inhalten anlegen kann; sie problematisiert das überkommene Menschen- und Naturbild ebenso wie das überkommene Fortschrittsmodell industrialisierter Gesellschaften. Insofern gibt sie einen möglichen Fokus ab, indem der Bezug zur gesellschaftlichen Relevanz plötzlich einen relativ klaren Inhalt bekommt.

Für eine entwicklungspädagogische Didaktik allgemein und einer Didaktik des Projektunterrichts im besonderen kann dies dreierlei heißen:

1. Eine zentrale Legitimation schulischer Versagungen ist brüchig geworden: die Möglichkeit weiterer und besserer Zukunft. Schüler klagen deshalb immer häufiger die Erfüllung ihrer Bedürfnisse im Jetzt und Hier ein und vermögen immer weniger, für eine diffuse und problematische, wenn nicht gar als grundsätzlich fraglich empfundene, Zukunft Versagungen auf sich zu nehmen. Die Attraktivität des Projektunterrichts beruht sicherlich auch ein Stück weit auf der Erfüllung dieser Sehnsucht, jetzt und hier im praktischen und freiwilligen Lernen Erfüllung zu finden. Entwicklungspädagogik thematisiert diesen Verlust einer bislang fraglos vorhandenen Ressource und übersetzt ihn damit in Lernprozesse.

In diesen Zusammenhang gehört sicherlich auch die Relativierung und Infragestellung der herrschenden Anthropozentrik (und das durchaus im Kontrast zur Reformpädagogik). Einem entwicklungspädagogischen Projektunterricht wird kein ganzheitliches Menschenbild, sondern ein ganzheitliches Weltbild zugrundeliegen müssen, das die Dichotomisierung von Mensch und Natur gerade überwindet.

2. Die immer schnellere Geschwindigkeit unseres sozialen Wandels und die in immer kürzeren Abständen sich verdoppelnde Gesamtmenge an Informationen in Verbindung mit den neuen Informationstechnologien machen beliebig viel Informationen für den raum- und zeitunabhängig verfügbar. Die Zeit ist vorbei, wo Schule ihre Legitimation vor allem auf die Vermittlung von Wissen und Informationen gründete. Die unterschiedliche Kompetenz im Informationsbereich wird künftig kein Unterscheidungskriterium mehr sein, das Erwachsene und Jugendliche trennt.

Es wird deshalb künftig nicht mehr oder zumindest in viel geringerem Maße als bisher in den Schulen um Vermittlung von Informationen gehen,

sondern um das Einüben vernunftgesteuerter Selektion,, also um den Umgang mit Informationsmengen, der Sinn verbürgt. Entwicklungspädagogik in der Schule wird deshalb nicht inhaltsorientiert, sondern kontextorientiert sein, also primär die Funktion, den Stellenwert oder das Muster thematisieren und problematisieren, in dem ein Inhalt, eine Information, wichtig wird. Entwicklungspädagogik geht deshalb nicht von der Einheit eines Inhalts, sondern von der Differenz eines Inhalts zu seinem Kontext aus und bezieht diesen Kontext

auf die Entstehung, Reproduktion und Vermeidung unserer globalen Überlebensprobleme und deren Folgen und Nebenfolgen.

C. All dies erhöht Komplexität und impliziert ein neues Lernen, das bislang in den Schulen nicht oder kaum eingeübt wird. Dazu kommt, daß das unaufhaltsame Eindringen der modernen Informationstechnologien in den Alltag und in die Schulen in Verbindung mit dem gleichzeitigen weiteren Verschwinden natürlicher Lernumwelten die Ern-

## Entwicklungspädagogischer Projektunterricht

### Ein Traum

Die Ökologiegruppe kann es selbst kaum glauben, aber jedes erneute Nachrechnen erbringt das gleiche Ergebnis: Allein bei zwei Menschen gibt es genau 7 mögliche Beziehungen; hochgerechnet auf 10 Elemente kommt eine astronomische Summe von weit über 2 Millionen Beziehungen heraus. Dieses Ergebnis schockiert alle so, daß sie sofort zum Mathematiklehrer stürmen und sich die Rechnung bestätigen lassen. Dieser sitzt jetzt seit gestern Abend an der zugrundeliegenden Formel. Ein Teil der Gruppe ist jetzt dabei, die Elemente eines kleinen Waldtümpels zu zählen, eine andere versucht, intuitiv mit Exponentialfunktionen umzugehen.

+++

Die Computergruppe hat das Simulationsmodell von Forrester u.a. zu den "Grenzen des Wachstums" (Club of Rome-Bericht Nr. 1) nachgerechnet und durchgespielt. Dabei konnten sie zwei Fehler entdecken, die allerdings das Gesamtergebnis nicht beeinflussen. Als nächstes will die Gruppe das Modell mit den aktuellsten Daten füttern und vergleichen. Alle sind mit Feuereifer dabei und machen kaum Pausen.

+++

Die Landkommunengruppe ist seit über 2 Wochen auf der Ab verschollen. Ursprünglich sollte es nur eine Projektwoche sein. Ein kurzer Brief trudelte gestern ein: "Lisa, die Kuh, kalbt bald. Das Regenwetter hat die Heuerte durcheinandergebracht. Kommen deshalb etwas später."

+++

Die Englisch-AG hat gestern ihren dritten Brief einer Indianerschulklasse der Inuits aus Kanada erhalten. Betroffen stellen sie fest, daß es deutsche Düsenjäger sind, die das alte Stammesgebiet geräuschvoll belasten und die traditionellen ökonomischen Grundlagen einer Jäger- und Sammlerkultur systematisch zerstören. Sie beschließt, an das Verteidigungsministerium zu schreiben.

+++

Die Technik-AG hat endlich ihr Werk vollendet: ein Achtsitzer-Fahrrad, das durch Ruderbewegun-

gen angetrieben wird und eine Stundengeschwindigkeit von 40 km spielend erreicht. Das Gefährt erregt großes Aufsehen. Morgen ist eine Aktion der Gruppe in der Innenstadt geplant, wo u.a. die Energieverbrauchswerte und die Umweltbelastung von Auto und Fahrrad verglichen werden und verkehrspolitische Forderungen aufgestellt werden. Der "Ruderachter" ist natürlich dabei.

+++

Die Sportgruppe hat sich am Thema "Sport und Umwelt" festgebissen. Erschreckt entdeckt sie, daß ein weiterer Ausbau der Sportanlagen die allgemeinen Lebensgrundlagen immer mehr schädigen. Nachdem sie viele Statistiken ausgewertet und verschiedene Eskursionen und Expertengespräche hinter sich gebracht hat, entdeckt sie, daß das Versprechen, Sport mache gesund, eine Ideologie ist. Morgen abend soll eine Podiumsdiskussion stattfinden, zu der Sportfunktionäre, Sportlehrer, Umweltschützer und Sportwissenschaftler eingeladen sind. Die Gruppe hat sich gut vorbereitet.

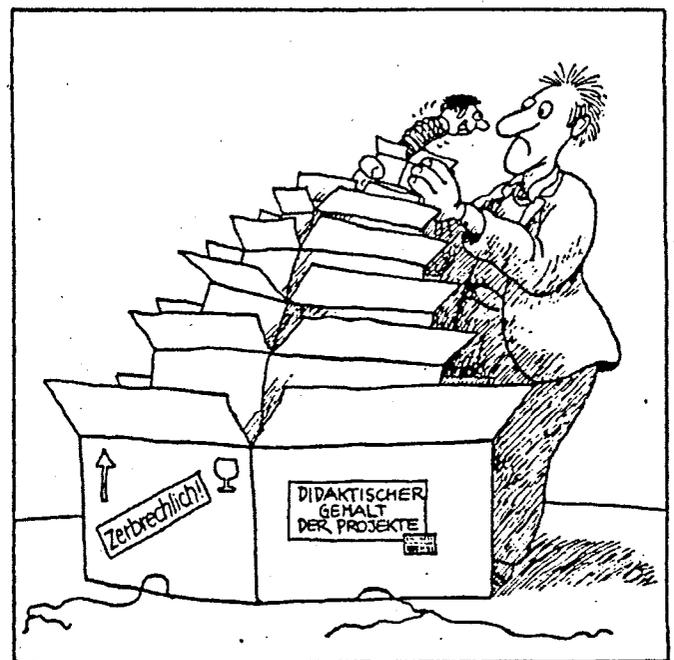
+++

Die Philosophie-Gruppe arbeitet seit langem an den Fortschrittstheorien des 18. und 19. Jahrhunderts, also vor allem an Kant, Spencer und Hegel. "Was für einen gefährlichen Schwachsinn hat da Hegel geschrieben!" meinte Peter nach der Lektüre von Hegels "Vernunft in der Geschichte". Aber es sollte noch schlimmer kommen: Enttäuschend verlief die Befragung des bekannten Philosophieprofessors, der als profunder Hegel-Kenner wohl perfekte Exegese bot, aber die Fragestellung der Schüler überhaupt nicht kapierte oder nicht kapiieren wollte.

+++

Die Chemie-AG hat, nachdem sie sich über mehrere Wochen in die Lebensmittelchemie eingearbeitet und viele Untersuchungen vorgenommen hat, beschlossen, die nächsten 5 Tage überhaupt nichts mehr zu essen. "...weil das gesünder ist!" begründete ein Mitglied der Gruppe das seltsame Projektergebnis.

sterfahrungen der Schüler zunehmend auf Surrogaterfahrungen zu stellen. Entwicklungspädagogik ist dort ganz altmodisch, wo sie die biologische Konstitution des lernenden Menschen ernst nimmt und daran erinnert, daß diese diejenige noch des Cro-Magnon-Menschen ist. Sie geht von Grenzen der Lernfähigkeit und der Umstellungsfähigkeit bei schnellen Umweltveränderungen aus und interpretiert den Menschen als ein relativ veränderungssträges System, das gewisse Prädispositionen genetisch mit auf die Welt bringt. Insofern gehe ich von bestimmten Grenzen der Erziehung und des (Um)Lernens aus und halte die gleichmäßige Förderung der Anlagen und Fähigkeiten der Schüler als eine alteuropäische Aufgabe, die auch die zukünftige Schule gerade dann nicht vergessen darf, wenn die zunehmende Computerisierung des Lernens auf ganzer Front gesiegt hat. Gerade die **Ausschließlichkeit** eines Lern- und eines Fortschrittsbegriffs ist für Entwicklungspädagogik problematisch, weil Evolution an einem einzigen Fall von Variation ohne jeden Spielraum für Zerstörung und Regeneration bisher zumindest nicht möglich war. Die Chance weiterer Evolution wird umso größer sein, je größer die Bandbreite von Variationen ist, auf die im Krisenfall zurückgegriffen werden kann. Deshalb wird es in der künftigen Schule mehr darum gehen, in Form und Inhalt Alternativen zum herrschenden Fortschrittsbegriff zuzulassen und zu erproben, denn Entwicklungspädagogik will Lernprozesse initiieren, die Abweichungen reproduzieren. Nur so können Selektionschancen immer wieder neu eröffnet werden. ■



Nanu?17

#### LITERATUR:

- Beckers, J./Richter, K.:**  
Bibliographie zur Deutschen Reformpädagogik. Richarz bei Köln 1979.
- Dunker, K./Gözl, K.:** Pro und Contra von Projektunterricht. In: Süddeutsche Lehrerzeitung 26(1985), Nr. 1.
- FREY, K.:** Die Projektmethode. Weinheim (Beltz) 1982.
- Westermanns Pädagogische Beiträge** -  
Schwerpunktheft: - 3/80: Projektunterricht - ein Weg aus der Routine. - 4/81: Projekte zur Berufsorientierung. - 7/82: Projekte nach den Sommerferien. - 6/84: Projekte - Bildungsreform von unten.
- VILSMEIER, F. (Hg.):** Gesamtunterricht. Weinheim (Beltz) 1969.

Karikaturen: Sepp Buchegger aus: Dunker/Gözl: Pro und contra von Projektunterricht (Süddeutsche Lehrerzeitung 1/1985, a.a.O.)