

Warnken, Günter; Klein-Nordhues, Peter Unbehagen an Projektwochen - von Gesamtschulen lernen

Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 181-198



Quellenangabe/ Reference:

Warnken, Günter; Klein-Nordhues, Peter: Unbehagen an Projektwochen - von Gesamtschulen lernen - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 181-198 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312484 - DOI: 10.25656/01:31248

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312484>

<https://doi.org/10.25656/01:31248>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 2 / 1991

Michael Parmentier

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!

Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers
von B. B.

132

Diese Aufforderung Bert Brechts läßt sich sehr verschieden deuten: Als taktische Verhaltensanweisung, die auf eine geschicktere Indoktrination zielt, oder als Aufforderung zum „pädagogischen Takt“, in dem die Macht der Erziehenden gebunden wird, um die Kräfte der Schülerinnen und Schüler herauszufordern und frei werden zu lassen. Michael Parmentier plädiert für die zweite Deutung.

Eckart Liebau

Kulturpolitik und Schule

Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß

140

Vor dem Hintergrund der gegenwärtig viel diskutierten Thesen zu den Folgen sozialen Wandels im Prozeß von Modernisierung und Individualisierung analysiert Eckart Liebau die schulpädagogischen Forderungen der badenwürttembergischen Landeskunstkonzeption. Seine Einschätzung ist ambivalent: Künftig wird die ästhetische Bildung in der Sek. I eine viel größere Rolle spielen als bisher, das aber könnte zu einer vertieften Spaltung des Schulwesens führen, könnte in eine kulturpädagogisch-höhere und eine sozialpädagogisch-niedere Zweiteilung münden.

Wolfgang Böttcher

Soziale Auslese im Bildungswesen

Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989

151

Die zentrale bildungspolitische Frage der 60er und 70er Jahre lautete: Welchen Beitrag leistet das Schulwesen der Bundesrepublik zur Zementierung bzw. zum Abbau sozialer Ungleichheit? Daß diese Frage in den 90er Jahren absolut nicht als erledigt angesehen werden darf, zeigt dieser Beitrag eindringlich. Er ist auch geeignet, die These von der künftigen sozialen Zweigliedrigkeit des Schulwesens zu stützen.

129

Paul Schmitt-Wiemann und Rainer Schöneweiß

Perspektiven der Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem

Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren

162

Angesichts des Fortbestehens des dreigliedrigen Schulsystems wurden Gesamtschulen häufig zum Reparaturbetrieb dieses Schulwesens degradiert. Das hatte und hat schwerwiegende Folgen für die pädagogisch-praktische Arbeit von Gesamtschullehrerinnen und -Lehrern. Die Autoren bilanzieren aus langjähriger und streckenweise mühevoller Erfahrung und plädieren für neue Lösungen. Auch sie beziehen sich dabei auf die von Klaus Hurrelmann in die Diskussion gebrachte These von der künftigen Zweigliedrigkeit des Bildungswesens.

Günter Warnken und Peter Klein-Nordhues

Unbehagen an Projektwochen – von Gesamtschulen lernen

181

Auch dieser Beitrag bilanziert ein Stück neuerer (Gesamt-)Schulgeschichte. Projektwochen als innovative didaktisch-methodische Wunderwaffe gegen die Ermattung in der „Vergewöhnlichung des Neuen“ werden von den Autoren mit erfahrungsnaher Ironie beleuchtet. Es geht ihnen nicht um Diskreditierung, sondern um Stärkung der Projektidee John Deweys; es geht ihnen darum, der Routinisierung des Projektgedankens entgegenzuwirken und die Projektwoche vom Geruch der „unernsten Perioden“ im Schulleben zu befreien.

Ulf Mühlhausen

Gegenseitige Hospitation im Unterricht

Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern

199

Obleich gegenseitige kollegiale Hospitationen in der Lehrerfortbildungsdiskussion offiziell im Moment keine Rolle spielen, widmen Lehrerinnen und Lehrer dieser Idee innerlich außerordentlich viel Aufmerksamkeit. Das zeigen zwei vom Autor durchgeführte empirische Studien, die hier vorgestellt werden. Auffallend ist besonders die Ambivalenz der Betroffenen: gegenseitige Unterrichtshospitation wird dringlich gewünscht und zugleich heftig gefürchtet. Woran das liegen könnte und welche Bedingungen Hospitationen ermöglichen würden, zeigt die Befragung einer großen Stichprobe.

Elke Kleinau

Oberlehrer und Frauenbewegung im Kampf um die Mädchenbildung, dargestellt am Beispiel des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg 216

Anschließend an den Beitrag von Dorle Klika in Heft 1 dieses Jahrgangs beleuchtet Elke Kleinau die Situation der höheren Mädchenbildungsanstalten in Hamburg in der Umbruchssituation der Verstaatlichung des höheren Mädchenschulwesens. Dieser Prozeß war von heftigen Spannungen zwischen den auf Statussicherung und -verbesserung drängenden Oberlehrern und dem Kampf frauenpolitisch engagierter Lehrerinnen um Leitungspositionen an diesen Schulen begleitet. Der Beitrag läßt die Nicht-Staatlichkeit des Mädchenschulwesens in einem positiveren Licht erscheinen, boten die Privatschulen doch Frauen unangefochtene Positionen und größere Gestaltungsfreiräume für die Mädchenbildung.

Max Kreuzer

**Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens
bei Schülern und Schülerinnen**

231

Die Entwicklung von Selbstvertrauen kann nicht ohne enge Zusammenhänge zur schulischen Mißerfolgs- oder Erfolgsbiographie gesehen werden. Obgleich dieser Zusammenhang offenkundig ist, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, die ihn belegen. Der Autor referiert eine dänische und eine deutsche Untersuchung, aus denen hervorgeht, daß hoher Selektionsdruck Einfluß auf das Selbstvertrauen und Selbstbild bei Schülerinnen, aber auch bei Schülern hat.

Detlev Kranz

**Gestaltpädagogik mit arbeitslosen Jugendlichen in schulisch
orientierten Maßnahmen**

239

In seinem Erfahrungsbericht über unterrichtsorientierte Projekte mit problembeladenen Jugendlichen gibt Detlev Kranz einen Einblick in das, was Gestaltpädagogik im Überschneidungsbereich von Sozialpädagogik und curricular orientiertem Unterrichten zu leisten vermag. Seine Arbeit stützt sich auf gestaltpädagogische Ausgangsthesen, die sich zu Begriffen wie „Vermeidung“, „Kontakt“, „Selbstunterstützung“, „existentielle Begegnung“ verdichtet haben.

Nachrichten und Meinungen

254

- Geschichte und Zukunft Europas
- Fortbildung in Polen

Unbehagen an Projektwochen – von Gesamtschulen lernen

„Bei Schülern häufen sich Erscheinungen der Schulunlust, des Wegbleibens und Kaputtmachens, der Disziplinlosigkeit und Aggressivität. Wenn diese Erscheinungen auch in allen Schularten zu beobachten sind, so treffen sie die Identität der Gesamtschule härter als die herkömmlicher Schulen; denn die Gesamtschule wollte die Schule sein, in der Schüler sich wohlfühlen – die Schüler gerne besuchen. Bei den Lehrern ist die Fluktuation bemerkenswert hoch und der ‚Nachschub‘ durch Freiwillige spärlicher geworden. Erschöpfung, auch spürbarer Widerwille gegen die tägliche Arbeitsüberlastung breiten sich aus. ‚Wegbleiben‘ ist nicht nur eine Erscheinung bei Schülern. Viele pädagogische Intentionen wurden nicht erreicht, und nicht wenige Lehrer führen das unberechtigterweise auf subjektives Versagen zurück, weil ihnen die objektiven Bedingungen der Schule und der Schulreform unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen nicht bewußt sind“ (C. H. Evers, in: Strategisches Lernen 1974, 9).

Dieser flüchtige Blick auf eine Phase der jüngsten Gesamtschulgeschichte soll zunächst auf Handlungszusammenhänge zwischen innerschulischen Entscheidungen und außerschulischen Entwicklungen aufmerksam machen.¹

Die Anfangsphase des Schulversuchs Gesamtschule war durch maximalen Entscheidungsspielraum der Einzelschule gekennzeichnet. Wir finden in diesen ersten Schulen Bedingungen, die heute für die „gute Schule“ reklamiert werden. Allerdings wissen wir heute sicherer, daß die einzelnen Schulen ihren Freiraum ganz unterschiedlich genutzt haben. So sind auch die Gesamtschulen nicht immer der Gefahr entgangen, Innovationen innerhalb recht kurzer Zeit so zurechtzustutzen, daß der Eindruck entstehen kann, es bleibt nur die Hülle der guten Idee zurück. An der Diskussion um Projektwochen soll dies im folgenden aufgewiesen werden.

Projektwochen als Reformmodell der ersten Gesamtschulen

Gesamtschulen in unserem Land können als diejenigen Schulen gelten, die über die längste Erfahrung mit Projektunterricht verfügen. Der Projektunterricht trug dabei ganz entscheidend die schul- und gesellschaftsverändernden Hoffnungen der Gesamtschullehrerinnen und -lehrer der „ersten Stunde“.² Die sogenannte „Konsolidierungsphase“ im Gesamtschulversuch zu Beginn der 70er Jahre, in der vor allem der Freiraum der einzelnen Schule den Vorstellungen der Administration nach „Übertragbarkeit der Versuchsergebnisse“ geopfert wurde, ging einher mit einer ganz besonderen Aufmerksamkeit für Projekte, insbesondere für Projektwochen. Sie kön-

nen geradezu als Widerstandsformen gegen „Einschränkungen und Rücknahmen von erfolgreich verarbeiteten Entwicklungen“ in Gesamtschulen (Heller/Semmerlinge 1983, 55) angesehen werden.

Diese Phase der Gesamtschulentwicklung, in der sich Lehrerinnen und Lehrer intensiv um neue Unterrichtsangebote bemühten, wurde insgesamt als eine „schwierige Phase“, ja „Krise“ empfunden.³ Sie führte sowohl zu Fluchtverhalten als auch zum Rückgriff auf das Alt-Bekannte bzw. zur Rückbesinnung auf etablierte Konsensformeln. Gleichzeitig kam es zur „Vergewöhnlichung des Neuen“ (Künzli 1988), verstärkt durch den administrativen Prozeß der Vereinheitlichung.

Dies beschädigte in den Kollegien ein Berufs„ethos“, das Jahre später wiederentdeckt (von Hentig in: Rutter 1980, 22; Terhart 1987), zum entscheidenden Motor bei der Entwicklung einer humanen, leistungsfähigen Schule erklärt werden sollte. Projektwochen, vor allem von den „Pionieren“ in den Gesamtschulen zu Beginn der 80er Jahre gefördert und propagiert, kam die Funktion zu, den Verlust einer anfänglich in den Gründungssituationen der ersten Gesamtschulen vielfach emphatisch mitgebrachten Einstellung und Haltung bei Lehrerinnen und Lehrern durch den Einsatz für ein neu akzentuiertes Schulprogramm auszugleichen und die Identität der Gesamtschulen in die „neue Zeit“ zu retten.

Projektwochen scheinen sich besonders gut zur Einlösung dieses „neuen Enthusiasmus“ zu eignen, da ihnen viele Merkmale zugeschrieben werden, die eine „innere Reform“ der Schule und des Lehrer-Arbeitsplatzes zieren könnten.

In Projektwochen:

- wird versucht, ein ganzes Kollegium einzubinden in ein gemeinsames Vorhaben der Schule,
- ist ein hoher Kooperationsbedarf gegeben,
- sind informelle Absprachen selbstverständlicher als angeordnete Maßnahmen oder das Warten darauf,
- gehört das Öffnen des Unterrichts und der Schule notwendig dazu und damit auch das Einblicknehmen in den von mir als Lehrerin oder Lehrer verantworteten Anteil an der Schulkultur,
- wird die individuelle Differenz des Unterrichtens überlagert von einem bestimmten didaktisch-methodischen Arrangement,
- werden die Ziele des schulreformerischen Auftrags der Gesamtschule wieder virulent,
- wird bestenfalls ein Selbstvergewisserungsanspruch in Gang gesetzt, das „System“ Schule neu ausgerichtet.

Andere Fragen, die sonst den zentralen Gegenstand mühsamer Zusammenarbeit in Lehrergruppen darstellen, vor allem die curricularen Übereinkünfte und die Verständigung über Beurteilungsmaßstäbe und vorausgegangene Leistungsanforderungen, stellen sich in Projektwochen dagegen nicht.

Verstärkt auf Projektwochen zu setzen, bedeutet damit, Aufmerksamkeit für bestimmte Themen herbeizuführen, Wichtigkeiten neu zu bestimmen.

Eine kritische Rückfrage: Enthusiasmus und Engagement-Blockierung der Erneuerung?

„Gute Schule“, so wird uns heute gesagt, „funktioniert nur, wo gemeinsame Wertvorstellungen herrschen, man gemeinsam verstandenen Prinzipien folgt. Dies muß keine, ja dies darf keine Einheitlichkeit der Weltanschauung voraussetzen. Es geht um die allgemeine Bejahung des Zwecks der Institution . . .“ (von Hentig in: Rutter 1980, 23). Die Anerkennung der Fortschrittsformel der ersten Gesamtschulen, Beitrag zur Gesellschaftsveränderung, bedeutete nicht umstandslos die Einlösung der Forderung nach permanenter, kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung mit der Gesamtschulwirklichkeit in den Kollegien, war zumindest noch keine Gewähr für die Belastbarkeit einer mit der beruflichen Entscheidung für die Gesamtschule dokumentierten „Bejahung des Zwecks der Institution“ bei Lehrerinnen und Lehrern, sicherte nicht ihr Engagement, ihre Experimentierfreude, Unbekümmertheit im Umgang mit den eigenen Kräften, ihre erklärte Unsicherheit ebenso wie die Sicherheit, sich einer gemeinsamen Aufgabe verpflichtet zu wissen. Der enthusiastische Fernblick sah über die Anstrengung um den sicheren Stand – Schritt für Schritt – kühn hinweg. Die frühen Projektwochen-Befürworter setzten ganz auf die appellative Wirkung ihrer Beschwörungsformeln („der ganz andere Unterricht“/das „neue Lernen“/„phantasiereiches Handeln“/„Basis neuer Impulse“ usf.; zuletzt Semmerling in: Erziehung und Wissenschaft 1990, Nr. 9). „Eine schöne Idee ist besser als eine häßliche Tatsache“ (von Hentig 1981, 293). Die Einsicht, daß die Reform nur weiter geht, wenn die Reformer auch die mühselige Arbeit des Anschiebens, Überzeugens, Revidierens durchhalten (siehe von Hentig in einem Vortrag aus dem Jahr 1977, in: 1981, 191; weiter: Rolff 1990, 258f.), setzte sich erst in dem Maße durch, in dem eine realitätsbezogene Aufmerksamkeit für das alltägliche Bewirken von Fortschritt in der Gegenwart sich herausbildete.

„Der Fortschritt ist ein in der Gegenwart sich vollziehender Neuaufbau mit einem Mehr von Fülle und Gliederung des Sinns. Rückschritt ist eine in der Gegenwart sich vollziehende Minderung von Sinn, Bestimmtheit und Sicherheit. Wer meint, der Fortschritt lasse sich nur feststellen und messen durch Bezugnahme auf ein fernes Ziel, verwechselt erstens Sinn und Raum und dann behandelt er räumliche Lage als absolut, als etwas, das die Bewegung begrenzt, während es in der Bewegung beschlossen und von ihr umschlossen ist . . . Wir bewegen uns vom Schlimmeren ins Bessere hinein, nicht bloß aufs Bessere hin, man braucht, um das festzustellen, keine Ausschau in die Fremde, der Blick ins Eigene genügt. Ist der Fortschritt nicht ein Neuaufbau in der Gegenwart, so ist er nichts . . . wenn es besser ist, zu reisen als anzukommen, so ist der Grund der, daß Reisen ein ständiges Ankommen ist, während das Ankommen, das fernerem Reisen ein Ziel setzt, am leichtesten durch Einschlafen oder Sterben zu erreichen ist. Den Ariadnefaden, der uns leitet, finden wir in den nach vorn projizierten Erinnerungen an bestimmte Güter, die wir erlebt haben . . .“ (Dewey, J. 1986, 171f.).

Was immer Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen „damals“ kennzeichnete, sie hätten sich wohl eher als Idealisten denn als Pragmatisten sehen wollen. Projektwochen halfen, sich der „alten Ideale“ zu erinnern.

„Um dem zunehmenden Übergreifen des ‚normalen‘ Schulbetriebes auf die Gesamtschule entgegenzuwirken und ihre Ideale in Erinnerung zu halten, wurde die Einrichtung von Projektwochen geplant“ (aus einem Thesenpapier einer IGS aus dem Jahr 1979 in: Kelber/Thielmann 1979, 63).

Eine Verbesserung von Schule und Unterricht, so sehen wir heute, ist nicht dadurch zu erwarten, daß das Alte durch das als besser befundene Neue ersetzt wird, auch nicht durch ein zeitlich befristetes Erlebenlassen der besseren Alternative zum Bestehenden. Verbesserungen nehmen ihren Ausgang in der begründeten Kritik an bestehender Praxis (siehe auch Duncker/Götz 1984, 17). Dabei ist die Klippe zwischen wahrgenommenen Mißständen und dem Mut, sich gemeinsam ihrer Überwindung zu verpflichten, weit größer als zwischen den auf ein Schulziel oder Qualitätsmerkmale („gute Schule“) ausgerichteten Interessen. Wer die mitverantwortete Praxis als „schwierig aber erträglich“ ansieht – mit „entschlossener Zufriedenheit“ (Combe 1983, 142) –, bleibt eben auf dem Bahnsteig stehen, begnügt sich mit der Vorstellung neuer Erfahrungen. Schulen, die sich dagegen auf den Weg machen, lassen sich auf „gegenwärtige Tätigkeiten“ ein, die vieles einschließen: „Erinnern, Beobachten, Vorausschauen, einen Drang nach vorwärts, einen Blick rückwärts, ein Schauen nach auswärts“ (Dewey 1986, 171). Projektunterricht ist die Probe auf die Veränderungsfähigkeit einer Schule durch „kommunikative Erfahrung“ (Dewey). Dieses „pädagogische Experiment“ (Projekt/Hänsel 1986) ist nicht nur auf einen Sachverhalt bezogen, der Schülern und Lehrern zum Problem geworden ist und nun gemeinsam in einer besonderen Art und Weise angegangen wird, sondern ist als gegenwartsorientierter, auf die Institution Schule bezogener Prozeß immer auch der Versuch, dieser Praxis (wieder) Sinn zu geben, Blick und Verstand darauf zu richten, was man an dieser Schule will und verantworten kann angesichts sich übermächtig auftürmender Widersprüche in unserer Gesellschaft (siehe u. a. von Hentig 1981, 107 ff.).

Zweite kritische Rückfrage: Projektwochenpraxis – ein Modell?

Die Projektidee ist in unseren Schulen vor allem in der Organisationsform „Projektwoche“ angekommen.

Das Schema, nach dem Projektwochen ablaufen, sieht inzwischen etwa so aus:

Zu beliebig definierten Zeiten – möglicherweise herrscht gerade aus irgendeinem Grund Leerlauf, z. B. weil die Großen Ferien vor der Tür stehen! – 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 Surftraining 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. Und in der Regionalpresse steht dann folgende Notiz:

„In der N. N.-Schule X. findet bis Freitag eine Projektwoche statt. Alle Schüler nehmen daran teil. Angeboten werden Themen wie: Karate, Naturkosmetik, Computerkurse, Schach, Tanzen, Tiffany-Technik, Seidenmalerei, auch eine Parisfahrt wird vorbereitet. Am Sonnabend, 6. Oktober, von 9.30 bis 12.00 Uhr findet ein Öffentlichkeitstag im Forum und in der Kommunikationshalle der Schule statt. Dazu sind alle Eltern und Freunde der Schule eingeladen. Die Projektergebnisse werden in Form von Ausstellungen und Aktionen vorgestellt. Die SV und die Projektgruppe ‚Pausenkiosk‘ sorgen für Essen und Trinken.“

Projektwochen haben sich in einigen Schulen zu einem routiniert ablaufenden Verfahren entwickelt. Nach bestimmten, in zahlreichen Publikationen empfohlenen⁴ und in eigener Praxis glatt geschliffenen Schritten wird der Weg „von der Idee zum Produkt“ in festen Grenzen gehalten; Sicherheit ist wieder eingekehrt. Gerade die Engagierten in unseren Schulen nehmen dabei zunehmend „Kurzatmigkeit, Zurückhaltung und Stillstand“ wahr (Projekte an Hamburger Schulen 1990, 14).

„Was ich festgestellt habe, die Ernsthaftigkeit, einen Standpunkt zu finden, ist nicht mehr vorhanden. Jeder murkelt für sich pädagogisch mehr oder weniger . . . Aber so‘ne wirklich offene gesamtschulspezifische Diskussion, wo man den anderen auch mal abklopfen kann und sagen kann: ist das eigentlich noch Gesamtschule, was machst du da eigentlich, das läuft nicht mehr, das war zu Anfang“ (in Schmidt 1980, 205).

Projektunterricht ist für sie ein „pädagogisches Experiment in der Wirklichkeit, das von Lehrern und Schülern in Form von Unterricht unternommen wird und das zugleich die Grenzen von Unterricht überschreitet, indem es Schule und Gesellschaft durch praktisch pädagogisches Handeln erzieherisch zu gestalten sucht“ (Hänsel 1986, 33).

Neben dem erwartbaren Widerstand aus der Schulverwaltung und Teilen der Elternschaft wird vor allem deutlich, daß die einzelnen Kollegien nicht auf Projektunterricht vorbereitet sind, d.h. die Veränderungsnotwendigkeit und -fähigkeit ihrer Schule hierbei nicht in den Blick kommt, der Veränderungsmut fehlt. Der Zusammenhang zwischen den Nöten des Schulalltags, die vor allem als Probleme in „meinem Unterricht“ wahrgenommen werden, der Widersprüchlichkeit von Schule und dem, was dieser „neue Unterricht“ an Sinn erschließbar macht, wird vielfach nicht gesehen. Für die Durchführung einer Projektwoche spielt das Unbehagen an der eigenen Praxis einerseits und spielen Vorstellungen, was unsere Kinder von der Schule erwarten dürfen und sollten, selten eine Rolle⁵. Projektwoche als didaktische Figur unterstützt dagegen vielfach die in Kollegien vorherrschende Definition von Kollegialität (siehe von Engelhardt 1987), die vielfach darin gipfelt, sich gegenseitig nichts mehr abzuverlangen. Projektwochen laufen damit in ihrer nach innen gerichteten Funktion leer. Es besteht sogar die Gefahr, daß die Projektidee damit generell Schaden

nimmt, bevor sie eine Chance hatte, sich in der Institution Schule festzusetzen.

Beobachtungen I: Projektwochen als Organisationsprobleme

Die Gesamtkonferenz beschließt mit überwältigender Mehrheit die Durchführung einer Projektidee. Ein Ausschuß wird gebildet, der die Organisationsmaschine anwirft zur Themenfindung, Trendwahl, Themenwahl, Thementag, Projektarbeit, Auswertung.

Mit dem „Tag der offenen Tür“ endet die „Projektwoche“.

Die Themenfindung wird nach folgendem Muster gestaltet:

- die Lehrer und Lehrerinnen der Schule geben Themen an, die von den Schülerinnen und Schülern gewählt werden.
- Bevor die Lehrer und Lehrerinnen ihre Angebote formulieren, wird eine Befragung der Schüler durchgeführt. Die dabei genannten Themen werden von einer Reihe von Lehrkräften als eigene Angebote aufgenommen und zusammen mit anderen, die ausschließlich von Lehrern und Lehrerinnen formuliert wurden, zur Wahl gestellt.
- Der Projektwochenausschuß stellt Kriterien für ein sinnvolles Projektwochenangebot auf, sammelt anschließend unterschiedliche Themenangebote, formuliert selbst Themen, zu denen sich Anbieter erst finden müssen, nimmt eine Beurteilung aller Angebote vor und stellt dieses in der Regel nur wenig Revidierte den Schülerinnen und Schülern zur Wahl.

Vermischungen der genannten Verfahren sind möglich, zumal an vielen Schulen inzwischen auch Eltern, ältere Schülerinnen und Schüler sowie außerschulische Institutionen (z. B. Fahrschulen für den Mopedführerschein) während der Projektwoche mitarbeiten. Der Ausschuß beschließt ein Motto, das etwa lautet: „Wir verschönern unsere Schule!“ oder „Schule einmal anders!“.

Die Themenwahl durch Schüler/innen folgt den folgenden Kriterien:

Attraktiv sind alle Themen, die sich deutlich von „Unterrichtsthemen“ unterscheiden. Dies sind Angebote, in denen gebastelt, gemalt, gespielt oder Sport getrieben wird. Bei großzügiger Betrachtung kann der Eindruck entstehen, es handle sich um Themen, die im weitesten Sinne freizeitorientiert sind.

Attraktiv sind weiter Themen, die von Lehrern und Lehrerinnen angeboten werden, die unter den Schülern einen guten Ruf haben, was immer dies auch im einzelnen bedeuten mag.

Themen, die aktuell einen hohen Rang im Interesse von Kindern und Jugendlichen einnehmen, können auch dann gewählt werden, wenn die Person des Lehrers oder der Lehrerin weniger geschätzt wird. Dies war sehr deutlich bei der Einführung der Computertemen in den Schulen zu beobachten.

Der Umkehrschluß gilt allerdings nicht ohne weiteres: ein unattraktives Thema, von einem Lehrer angeboten, der einen guten Ruf bei den Schülern hat, wird dadurch nicht automatisch attraktiver.

Beobachtungen II: Projektwoche als Entlastung

Entpflichtung von alltäglichen Aufgaben:

Die Projektwoche befreit die Lehrer/Lehrerinnen von all den unangenehmen Alltagstätigkeiten, die das Leben so schwer machen. Noten müssen nicht gegeben werden. Es müssen keine Hausaufgaben erfunden und anschließend korrigiert werden. Tests oder Klassenarbeiten, die nachgesehen werden müßten, werden nicht geschrieben. Nicht jeden Tag müssen Einzel-Stunden vorbereitet werden. An die Stelle von Medien treten Materialien und Werkzeuge, die in vielen Fällen von den Schülerinnen und Schülern mitgebracht werden. Der Umgang mit unangenehmen Schülerinnen und Schülern läßt sich begrenzen. Man muß nicht durch das Gebäude rennen, um die verschiedenen Klassenräume zu erreichen. Vertretungsstunden fallen nicht an. Man kann selbstverantwortlich über ein Zeitkontingent verfügen.

Verbesserung der Bedingungen

Wo sich ein Lehrer oder eine Lehrerin bei der Formulierung des Themenangebots klug anstellt, kann er die Zahl der Schüler, mit denen er in der Projektwoche zu tun hat, gegenüber dem normalen Berufsalltag deutlich verringern. Für das Schachprojekt stehen leider nur acht Bretter zur Verfügung, so daß eine Begrenzung der Schülerzahlen unabweisbar ist. Ähnliches gilt für das Fotoprojekt, wo es nur zehn Reproduktionsgeräte gibt, von denen drei gerade defekt sind. Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich mit der „Geschichte der Schulgärten“ in der Region zu beschäftigen, ist relativ gering. Hier ist die Schwierigkeit zu meistern, daß vermutlich von der Projektgruppen-Leitung zu den fünf Freiwilligen weitere Schüler in dieses Projekt geschickt werden, die anderswo überzählig sind. Durch entsprechend hohe Anforderungen sind diese allerdings schnell zu vergraulen.

Sehr günstige Projektthemen sind auch alle diejenigen, in denen Schulfahrten oder Partnerschaftsreisen vorbereitet werden. Nur wenige Schülerinnen und Schüler haben Lust, sich mit einer Fahrt zu beschäftigen, die erst in einem Dreivierteljahr stattfinden soll. Es ist klar, daß eine Reihe von Kollegen und Kolleginnen unter diesen Bedingungen in überfüllten Projekten arbeiten müssen. Letztlich sind nur die Sportprojekte von einer solchen Überbelegung betroffen. Aber im Sport regelt sich das immer ganz von selbst. Schließlich braucht man auch Zuschauer bei einem richtigen Wettkampf.

Selbst riesengroße Schulen sind zu Zeiten der Projektwochen geradezu von intimer Kleinheit. Jahrgang 13 nimmt wegen der unmittelbaren Nähe zum Abitur nicht an der Projektwoche teil. Der Unterricht, der stattfindet, hat eher privaten und Nachhilfecharakter. Im 12. Jahrgang, aber auch in anderen sogenannten höheren Jahrgängen nutzen eine Reihe von Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, das Taschengeld aufzubessern, denn die üblichen Formen der Anwesenheitskontrolle sind während der Projektwoche außer Kraft gesetzt oder leicht zu umgehen, indem man Projekte wählt, die außerhalb der Schule stattfinden. In anderen Jahr-

gängen ist zu beobachten, daß die Krankheitsanfälligkeit in dieser Woche deutlich ansteigt. Es soll auch Eltern geben, die befinden, daß in dieser Woche „doch nur Chaos herrscht“, und es für sinnvoller halten, ihr Kind zuhause zu behalten. So kommt es, daß spätestens am zweiten Tag der Projektwoche – bei Schulen, deren Schülerinnen und Schüler schon länger Projektwochen-Erfahrung haben, ist auch der erste Tag schon davon betroffen –, fast alle Projektgruppen eine traumhafte Schüler-Lehrer-Relation haben. Lehrerinnen und Lehrer leiden in ihrem beruflichen Alltag unter der Fremdbestimmung durch Erlasse, Rahmenrichtlinien, Schulleitungsvorgaben, Elternwünsche und Schulbuchansprüche. Es ist leicht verständlich, daß die Freiheit der Themenwahl, die bei Projektwochen möglich ist, eine Befreiung von diesen Zwängen für alle Lehrkräfte darstellt. Endlich ist es möglich, die vernachlässigten Fähigkeiten der Lehrer und Lehrerinnen beruflich einzubringen. Jeder Lehrer hat ein Hobby und möchte seine Schüler daran teilnehmen lassen. Der Schulbetrieb zeigt sich in den Tagen der Projektwochen von seinen angenehmen Möglichkeiten. Es wird ständig Kaffee und Gebäck angeboten. Man trifft häufiger gut gelaunte Menschen auf den Fluren und Gängen, es wird mehr gelacht, man geht freundlicher miteinander um. Die Schule lebt, wird in ihrer positiven Alternative zum Bestehenden erlebbar. Am „Tag der offenen Tür“ wird dieses positive Gefühl der Öffentlichkeit vermittelt, wodurch gleichzeitig auch Werbung für die Schule gemacht werden kann.

Was ist so attraktiv an Projektwochen?

Warum haben es Projektwochen relativ leicht, sich gegen andere Aufmerksamkeiten und Widerstände im Schulalltag durchzusetzen? Was erklärt ihre rasche Verbreitung?

- Projektwochen stellen zunächst einen in sozialer, sachlicher und zeitlicher Rahmung angebotenen Verfahrensvorschlag dar. Einführung in Projektunterricht wird in dieser Variante administrativ verfügbar, auch wenn die Praxis innerhalb dieser Rahmung ganz aus der bisherigen Unterrichtstradition fällt. Projektwochen sind wie fertige Module in die Unterrichtsorganisation einzupassen. Das ist vor allem in Zeiten notwendig, die sich aufgrund der spezifischen Rhythmisierung von Schulzeit als problematisch darstellen (Zeit nach den Zensurenkonferenzen; Zeit vor den Sommerferien; wenn sich mehrere Klassen auf Klassenfahrt befinden usw.). Es kann dann in der Schule auf „Sparbetrieb“ (mit Werbeeffekt) geschaltet werden oder das auch bei Eltern verständnisvoll angenommene Problem, daß zu bestimmten Zeiten „eben nicht viel läuft“, nutzbringend gefüllt werden.
- Projektwochen beziehen alle Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums ein, sie entziehen sich damit – nach einem allgemeinen Durchführungsbeschluß – der Notwendigkeit individueller Zustimmung. Individuelle Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung (Unterricht mit und ohne Projekte, Freie Arbeit, Schülerorientierung usw.) werden damit formal aufgehoben („Wir sitzen alle in einem Boot“). Abweichungen werden

- kollegial mit dem Maß zugeschriebener Bedeutung dieses „Unterrichts“ relativiert und toleriert.
- Die Projektidee ist in der Ratgeberliteratur vor allem als „Projektwoche“ popularisiert worden.
 - Es erfolgt eine bewußte Personalisierung pädagogischen Handelns, gestützt durch Unmittelbarkeit meines Könnens und Tuns als Lehrerin und Lehrer. Es wird mit Schülern zusammen etwas ausprobiert, was man selber kann und was einen selber interessiert. Hierbei schwingt eine im Namen von „Pädagogik“ vorgebrachte Skepsis gegen „Professionalisierung“ (Furcht vor Authentizitätsverlust; siehe weiter Koring 1989, 79) ebenso mit wie der Versuch einer Distanzierung von der „verwalteten Schule“.
 - Projektwochen sind der kollektive Versuch, auf Schulkritik – als Kritik an dieser Schule – konstruktiv zu reagieren. Es wird etwas versucht. Dieser Versuch nährt das Gefühl, etwas getan zu haben, angesichts der bedrohenden und belastenden „Umstände in unserer Gesellschaft“. Alle spielen hier mit, auch die lokale Presse (weiter: Warnken 1990a) und die Eltern. Wer diese dann am „Tag der offenen Tür“ von Projektstand zu zu Projektstand schlendern sieht, hier ein Häppchen Obstsalat, dort einen Keks aus der alternativen Backstube naschend, von den Bildern eher angezogen als von den Texten, endlich die Produkte ihres Kindes vor Augen und den durchdringenden Sound der Schülerband im Nacken, wird dieses Ereignis nicht als eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Produkten der Projektarbeit bezeichnen wollen.
- Derartige Inszenierungen stützen Eltern und Schulvertreter in dem beruhigenden Gefühl, alles für die nachwachsende Generation getan zu haben.
- Projektwochen werden als befriedete und harmonisierte Zeitzonen wahrgenommen, in denen die institutionellen Sach- und Systemzwänge der Schule – per Beschluß – außer Kraft gesetzt werden. Vor allem Lehrerinnen und Lehrer erleben hier ganz unmittelbar Entlastungen in ihrer Tätigkeit.

Es bleibt die Frage, was diese Aktivitäten in Projektwochen, deren kurzzeitige Bedeutung für das „Schulleben“ und das „Schulklima“ nicht bestritten wird, mit Projektlernen zu tun haben, warum sie zu einem in der ganzen Schule vereinbarten Zeitpunkt ablaufen müssen.

Kann das Kinderbuch nicht im Deutschunterricht geschrieben werden? Gehört die Sorge um den Schulteich nicht in den Biologieunterricht? Warum verschließt sich der Arbeitslehreunterricht den Wünschen von Kindern und Jugendlichen und bastelt nicht auch einmal Vogelkästen während des normalen Unterrichts? Warum gehört Papierschöpfen nicht auch in den Kunstunterricht? Warum Tanzen nicht zum Sportunterricht? Läßt der Lehrplan dies alles wirklich nicht zu? Braucht eine Schule nicht immer eine Theatergruppe, einen Zirkus, eine Band, ein Redaktionsteam für die Schülerzeitung?

Gerade an dieser Stelle wird eingewandt, weil das im normalen Unterricht alles nicht oder noch selten vorkommt, müßten Projektwochen hierfür

gleichsam den offiziellen Anlaß bieten. Das dahinter stehende Reformverständnis unterstellt, Veränderungen im Schulunterricht könnten von außen – von anderen – veranlaßt werden. Daß „die Veränderungen in der Pädagogik sich in veränderten Vorstellungen, Einstellungen, Verhaltensformen niederschlagen müssen“ (von Hentig in: Rutter 1980, 10), wird vielfach übersehen. Dahinter steckt auch der Wunsch, alles müßte sich auf einmal – durch Konferenzbeschluß – ändern: Lehrerrolle, Schülerrolle, Curricula, Pausenordnung, Kooperation im Kollegium, Verhältnis zu den Eltern, zur Region usw.

Lernort Projekt I: Grenzen überschreiten

„An meiner Schule waren schon immer die meisten Lehrerinnen und Lehrer gegen Projektwochen, weil man sich auf Neues einlassen muß, das man fürchtet, nicht beherrschen zu können. Obendrein bedeutet das ja auch neben mehr Unsicherheit schlicht mehr Arbeit und die wollten wir schon immer vermeiden. Logische Konsequenz ist daraus übrigens, daß Lehrer, wenn sie denn Projektwochen mitmachen, jahrelang immer die gleichen ‚Projekte‘ unverändert durchziehen; der Kollege M. malt seit Jahren Porzellan an (das geht übrigens nur mit der Kollegin H. zusammen, wegen der Aufsichtssproblematik); der Kollege B. hat seine fest ausgearbeiteten Fahrradtouren parat. Weil der neue Schulleiter davon ausging, daß jedes Projekt am Ende der Projektwoche ein Produkt vorstellt, hat dieser Kollege B. übrigens vor der Projektwoche seine Schüler in Einzelarbeit zu Hause die einzelnen Fahrradtouren sauber aufzeichnen und beschriften lassen, damit man dann fünf Tage ohne Pause gemütlich durch den Landkreis radeln – was dieser Kollege übrigens seit Jahren so macht – und trotzdem am Ende ein Produkt vorweisen konnte.“
(Aus dem Bericht eines Schulleiters über seine Projektwochen-Erfahrungen!)

Es wird allzu leicht verdrängt, daß Projektunterricht an die Bereitschaft gebunden ist, Grenzen zu überschreiten (vgl. Staehle 1987, 341). Wenn nun ausschließlich in Projektwochen alle bisher Sicherheit gebenden Vorabregelungen der Institution Schule außer Kraft gesetzt werden, besteht die Gefahr, daß das „pädagogische Experiment“ Projekt hinter dem Rücken seiner Verfechter letztlich den herkömmlichen Unterricht stabilisiert, da die hiervon ausgehenden Sicherheiten als individuell wahrgenommene Vorteile bilanziert werden. Denn wenn es zutrifft, daß gegenwärtig Unterricht als immer belastender von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen wird, da die traditionellen „Träger von Bedeutungen“ in der Schule (T. Ziehe 1983, 318) weitgehend ausfallen, ist der „neue“ Sinn von Schule in pädagogischen Situationen immer erneut individuell zu erarbeiten. Die Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern ist hierdurch über die Maße anstrengend geworden. Sie sollen „nun durch eigene Persönlichkeit, durch eigene Fähigkeiten, durch eigenes Handeln eine symbolische Wirklichkeit produzieren, die früher sozusagen durch die Gratisproduktion der Aura gewährleistet war“ (Ziehe/Stubenrauch 1982, 132). Projektwochen treiben angesichts dieses Zustandes in der Institution Schule in dem Maße den Hütern traditioneller Deutungsmuster und konservativer Wertvorstellungen Anhänger in die Arme, wie die subjektiven Interessen und Motive von Lehrerinnen und Lehrern unberücksichtigt bleiben. Die müssen bei einem so hohen Organisations- und Standardisierungsaufwand, wie es das Großun-

ternehmen Projektwoche fordert, unter die Räder kommen. Zweifel, Rückfragen, Verzögerungen, Langsamkeit, Sonderweg, Unsicherheit würden die festgelegte Abfolge der Projektwochenereignisse, sobald sie den fixierten Rahmen tangieren, nur stören. Zum „Tag der offenen Tür“ muß alles fertig sein, jeder muß da mitmachen – spontan und kreativ sein. Dabei wird übersehen, daß Themen eben nicht am „Projektbaum“ wachsen. Die Metamorphose vom Lehrer zum „Projektleiter“ macht nicht jeder mit. Es mag zunehmend Lehrerinnen und Lehrer geben, die nach ihrer ersten Projektwoche für sich beschlossen haben, beruflichen Überraschungen zukünftig fern zu bleiben. Gegebenenfalls richtet man sich ein in einer neuen Gewohnheit.

Denn Projektwochen durchzuführen ist häufig zur Gewohnheit geworden. Der mit dem Projektgedanken verbundene Anspruch ist in den Schulalltag eingepaßt worden, hat sich angepaßt an die institutionsspezifischen Formen der Reduktion von Unsicherheit und Anstrengung. Unbehagen an dieser Routinisierung einer Projektwochen-Praxis macht in besonderer Weise auf diesen Normalisierungsprozeß aufmerksam. Dieses Unbehagen artikuliert sich i. d. R. einzelhaft und macht zugleich darauf aufmerksam, daß es keine prozeßbegleitende Reflexion der Routinisierung gibt. Diese Tage werfen für den Schulalltag, für die Veränderung der Institution keinen Gewinn ab. Sie sind nur anders. Projektwochen werden erlebt, nicht erfahren. So bleibt auch vielfach zunächst unterhalb kollektiver Aufmerksamkeit, daß Verfahrensfragen als pragmatische Routineorientierung das Feld beherrschen. Der Aufwand zugunsten des Verfahrens steht im krassen Widerspruch zur Ignoranz gegenüber dem didaktisch-methodischen Programm. Die Abwechslung von Fachunterricht und Projektwoche wird selbst zur Routine („Wir müssen wieder über die nächste PROWO reden“). Brüche werden bestenfalls zur Kenntnis genommen und ggf. durch Anpassung von „Projektunterricht“ an den normalen Unterricht „gelöst“.⁶ Wann eine Projektwoche durchgeführt wird, ist vorab und nach ganz anderen Prämissen – als pädagogischen oder didaktischen – vorentschieden worden. Projektwochen werden auf ein sicher erwartbares Eintreffen von Problemen hin vorgeplant, sie werden eingepaßt in das bestehende Binnensystem der Einzelschule, ohne hieran neue Ansprüche zu stellen, obwohl oder gerade weil Projekte pädagogisch-didaktisch auf der Grenze zwischen Schule und Umwelt lokalisiert sind, also mit prinzipieller Instabilität der Zustände einhergehen. Das auf Grenzerhaltung bedachte soziale System Schule müßte sich bei einem ernsthaften Einlassen auf die Projektidee periodisch selbst in Frage stellen, müßte das bestehende Entscheidungsprogramm, das etwa regelt, auf welche Informationen oder Anlässe schulintern reagiert werden soll, wie mit hereinfließenden Informationen intern umgegangen wird, binnen kurzer Zeittappen immer wieder neu bestimmen. Jedes Thema könnte prinzipiell zum Problem, zur Angelegenheit für ein Projekt werden. Die bisherigen Programme, nach denen ansonsten entschieden wurde (Schulbücher, Lehrpläne, Tradition), werden außer Kraft gesetzt. Es müssen Vorkehrungen dafür neu geschaffen werden, welche Informationen als auslösende Signale für ein Ins-Spiel-bringen der Projektidee gelten sollen.

Hat man schon nicht diesen ersten Fall im Griff (Was wird zum Thema?), so möchte man wenigstens den internen Kommunikationsprozeß möglichst überraschungsfrei durchstehen. Hier bildet Schule dann ihre Rationalstruktur aus, erhofft sich Gewinn durch Spezialisierung, Arbeitsteilung, Schaffung von Zuständigkeiten, Festlegung von Verfahren. Ein Anlaß (Konferenzbeschuß) genügt und das eingespielte Verfahren nimmt seinen Lauf. Hier zeigt sich Schule dann von ihrer unerschütterlichen Seite. Andererseits würde Instabilität zum Dauerzustand, wäre Selbstreflexivität immer an die Grenze des Noch-Zumutbaren und Noch-Verantwortbaren geführt, wäre das Suchen wichtiger als das Ankommen, würden Hypothesen über das Bearbeiten von Ungewißenheiten und Widersprüchen und ihr Ausprobieren im Handeln zum Zentral-Curriculum. Projektwochen bleiben dagegen allzuoft *unernste Episoden*. „Die Erfahrung vieler Projektwochen zeigt, daß die abschließende Auswertung häufig nur noch mit Widerständen und Unbehagen an die Handlungsdurchführung ‚angehängt‘ werden kann“ (Duncker/Götz 1984, 158). In Schulen wird „nur über das geredet, was ansteht. Wenn wir jetzt beschließen, das für’n Jahr auszusetzen, dann wird da wirklich ’n Jahr nicht drüber geredet“ (Diskussion mit Lehrern in: Kelber/Thielmann 1979, 67). Aus dem Bruch zwischen Projektunterricht und schulischer Normalität erwächst weder gesteigerter Sinn, kein höheres Niveau an Reflektiertheit noch individuelle Stärke oder kollektive Solidarität. Projektwochen bleiben eine Enklave in einem ansonsten zunehmend als belastender empfundenen Schulalltag.

Lernort Projekt II: Suche nach dem Ausgangspunkt

Was erinnern „Theoretiker“ an eigener Projektpraxis?

Karl Frey, der vor allem mit seiner Veröffentlichung „Die Projektmethode“ hier zu nennen ist, berichtet davon, wie er als junger Lehrer in einer vierklassigen Landschule von seinen Schülern vor die Situation gestellt wurde, auf einen mitgebrachten Motor aus einem Rasenmäher zu reagieren. Er fährt in seinen Erinnerungen fort: „Wir beschlossen, den Motor auseinanderzunehmen. Bei den entstehenden Gesprächen wußten zwei Kinder viel mehr über Verdichtung, Leistung und technische Details als ich. Es tat ihnen sichtlich gut. Nur beim Zusammensetzen hatten wir Probleme. Wir mußten einen Mechaniker um Hilfe bitten“ (1990, 218).

In dieser Erinnerungsspur steigt die Erfahrung eines anderen auf. Er war damals – das ist nun über zwanzig Jahre her – Klassenlehrer einer 5. Klasse. In dieser Klasse war man irgendwie auf die Frage gekommen, wo man denn am besten spielen könne. Im Verlauf des Gesprächs war der Vorschlag aufgetaucht, sich die Spielplätze in der Umgebung einmal genauer unter die Lupe zu nehmen. Bereits am nächsten Tag hielten einige Schüler ihre „Bestandsaufnahme“ dem Lehrer unter die Nase. Sie hatten aufgeschrieben, welche Geräte sich auf den Spielplätzen befanden, in welchem Zustand diese Geräte waren und was auf diesen Plätzen „so läuft“. Den Schülern wurde ein Teil des nachfolgenden Unterrichts zur Verfügung gestellt, damit allen Schülern über diese Recherchen berichtet werden konnte. Vermutlich wurde hierbei auch die Frage nach den Verantwortli-

chen und Zuständigen für Kinderspielplätze gestellt. Die Kinder vermuteten sie im Rathaus. Der nächste Schultag begann damit, daß der Klassenlehrer vom Schulleiter in sein Zimmer gebeten wurde. Er wollte eine Erklärung dafür, warum Schüler aus dieser Klasse mit dem Auftrag (Hausaufgaben?) durch die Stadt jagten, um herauszufinden, wer für diese Spielplätze zuständig sei. Die Schüler seien im Rathaus unangenehm aufgefallen, da sie von Dienstzimmer zu Dienstzimmer gestürmt seien und um Auskunft nachgefragt hätten. Die Zuständigen fanden sie im Garten- und Friedhofsamt. Allerdings war diese allgemeine Unruhe der engagiert diskutierenden und lärmenden Schülerschar auch zum Schulrat gedrungen, der sein Dienstzimmer in diesem Rathaus hatte. Nun wurde die Angelegenheit offiziell, vor allem wurde sie jetzt in der Klasse zur gemeinsamen Sache. Der Klassenlehrer mußte Papiere mit Zielen, Begründungen und Erklärungen schreiben. In der Klasse wurden weitere Schritte abgesprochen: Von einer Grundschulklasse wurden Zeichnungen erbeten zum Thema „Mein schönster Spielplatz“. Die „Bestandsaufnahme vor Ort“ wurden verfeinert. Eine Dokumentation wurde an die Stadtverwaltung geschickt. Mit Unterstützung einiger Eltern konnten Modell-Spielplätze gebaut und in einer Ausstellung der interessierten Öffentlichkeit vorgestellt werden. In der Zwischenzeit war der normale Unterricht wieder in vollem Umfang aufgenommen worden. Die Beschäftigung mit dem Spielplatzproblem hatte sich irgendwie in den Unterrichtsalltag gedrängt, ihn aber nie vollständig verdrängt. Allerdings war es nach der „Spielplatzgeschichte“ in der Klasse nicht mehr so wie früher. Andere Umgangsformen, gegenseitige Erwartungen, das wechselseitige Zutrauen hatten sich verändert. Eigentlich hat es auch kein fixierbares Ende gegeben. War es die Tatsache, daß sich die Zuständigkeiten in der Stadtverwaltung änderten, vom Garten- und Friedhofsamt zum Jugendamt? War es die Teilnahme an einer Ratssitzung zu diesem Thema, zu dem die Schüler als „Experten“ geladen worden waren? Waren es die Kontrollgänge (Streifzüge), die einige Schüler nun regelmäßig mit Hilfe der Spielplatzkartei durchführten? Der Lehrer hatte sich derartige Fragen nicht gestellt. Er hatte zum damaligen Zeitpunkt noch keine Zeile zur Projektidee gelesen. Erst in der Erinnerung resümiert er: Das könnte eins gewesen sein.

Worauf machen diese Beispiele aufmerksam? Was kennzeichnet die Situation, in der ein Lehrer oder eine Lehrerin einen Anlaß aufnimmt, um daraus Unterricht zu machen? Warum hat Karl Frey seine Schüler nicht mit dem Motor alleingelassen. Nach einigen Tagen in einem Karton in der Klassenecke abgestellt, hätte sich „das Problem“ dann eventuell auf eine niedrigere Stufe der Aufmerksamkeit zwar nicht „von selbst“, aber als „Ordnungswidrigkeit“ lösen lassen. Was veranlaßt Lehrer und Schüler, herausfinden zu wollen, wie ein Motor von innen aussieht? Warum wird mir diese Sache wichtig? Warum machen sie in dieser Klasse nicht weiter wie bisher? Es kommt wohl hier eine Einstellung zum Ausdruck, die in folgender Weise zu kennzeichnen ist: „Mir liegt an meinem Gegenstand, und ich verfüge über ihn und meine Instrumente. Alles weitere ergibt sich aus meiner Freiheit, meinem Wunsch, diesen Umweg zu gehen, jenen Aufent-

halt zu wählen, den Vorstellungen des Schülers X mehr zu folgen als dem Gesetz der Sache Y“ (von Hentig in Rutter 1980, 23).

Im Gegensatz zu dieser schüler- und lehrerorientierten Perspektive nehmen Projektwochen ihren Ausgang in der Schulorganisation. Sie werden verfügt, veranlaßt, mehrheitlich entschieden, ohne Ausnahme realisiert.

Projekt: Veränderung des sozialen Systems Schule

Wir gehen davon aus, daß Projekte tatsächlich eine Reform der Schule von „unten“ oder von „innen“ auf den Weg bringen kann. Allerdings wird das nicht bereits dadurch glücken, daß einige Lehrerinnen und Lehrer für sich beschlossen haben, ihr Verhalten zu ändern und in ihrer Klasse etwas Neues versuchen zu wollen. Wer Projekte anbindet an die Entwicklung der Einzelschule und nicht an eine institutionenneutrale „Form der lernenden Betätigung“ (K. Frey), der geht von folgenden Voraussetzungen aus:

1. Mit Projektunterricht ist die Hoffnung auf eine Veränderung von Schule und Gesellschaft verbunden. Diese Veränderung hat ihr Kriterium in einem bestimmten Verständnis von Erziehung, das schul- und unterrichtsbezogen – hier für Gesamtschulen – auszulegen ist. So ist z. B. der Anspruch, eine integrierte Schule zu sein, nach wie vor nicht hinreichend eingelöst worden (Opitz 1990). Jede Gesamtschule wird sich fragen müssen, ob sich in ihrem Alltag nicht Praktiken eingenistet haben, die gegen den guten Willen aller Beteiligten gesellschaftliche Ungleichheit fortsetzen. Kurzum, Projekte sind der Anlaß, sich darüber in der einzelnen Schule erfahrungsbezogen zu verständigen, was man will, für notwendig erachtet, sich zutraut oder nicht weiterführt.
2. Wer Projektunterricht mit dem Anspruch verbindet, das Angebot Schule an die Kinder und Jugendlichen zu verbessern, muß eine Vorstellung von der Entwicklung der Einzelschule darlegen. Er geht davon aus, Schule sei „im wesentlichen einer bewußten und pädagogisch orientierten Gestaltung durch die Beteiligten zugänglich“ (Fauser 1989, 10).

Wolfgang Klafki empfiehlt eine „Strategie innerer Reformarbeit in kleinen Schritten auf größere Perspektiven hin“ (1985, 239) und er warnt die reformwilligen Lehrer zugleich davor, „sich selbst und ihre Kollegen permanent zu überfordern, zuviel in zu kurzer Zeit erreichen zu wollen“ (ebd., 238). Was jeweils als ein (kleiner) Schritt vorwärts anzusehen ist, wird erst in der begründeten Kritik bestehender Praxis – in seinem Ausgangspunkt – erkennbar (vgl. Menck 1975, 27f.). Was wird uns zunehmend zum Problem? Was läßt uns so sein und werden, wie wir sind, uns so darstellen und wahrnehmen? Welche Erziehungsvorstellung liegt meinem Unterricht zugrunde und auf welche Bedingungen reagiert meine unterrichtliche Auslegung dieser Vorstellung? Welche Sinnbestimmung von Unterricht gibt die konkrete Gestalt von Unterricht frei? Veränderungen, die sich als Verbesserungen erweisen sollen, können nur gelingen, wenn alle Beteiligten von deren Notwendigkeit und Vorzügen überzeugt sind (siehe: Rolff 1986, 13; Schmidt 1980). Vor allem muß erfahren werden, daß es viel besser ist, über gemachte Veränderungen zu reden als nur über gedachte Möglichkeiten. Lehrerinnen

nen und Lehrer, die sich auf diesen Weg begeben, dürfen allerdings nicht allein gelassen werden. Es müssen sich nicht nur die Personen verändern, auch das soziale System muß sich höher entwickeln zu einer „innerschulischen Beratungskultur“ (Fauser 1989).

3. Veränderungen in dem sozialen System Schule durch Projektunterricht sollen gestützt werden durch ein innerschulisches und einzelne Schulen vernetzendes Ressourcensystem (siehe Dalin 1986). Dazu zählt innerschulisch die mittelfristige Unterrichtsplanung⁷, in die verschiedene unterrichtliche „Grundformen“ (Projektunterricht, Lehrgänge, fachübergreifender Unterricht, Übungsstunden o. ä.) einkomponiert werden, vor allem um Freiräume für Projekte zu schaffen – nicht Nischen –, ebenso wie die Entwicklung eines auf Kooperation hin ausgerichteten Schulklimas (siehe: Steffens/Bargel 1987). Die lernende Lehrerinnen- und Lehrer-Gruppe ist um ein „transparentes Lernumfeld“ (Moore/Anderson 1976) bemüht, das ihr Klarheit darüber verschafft, was in der Praxis vor sich geht, mit ihnen und durch sie veranlaßt. Das Umfeld sollte sensibel sein gegenüber dem Verhalten einzelner. Es sollte mehr Wert gelegt werden auf das Erfinden „besserer“ Fragen und neuartiger Zugangsweisen als auf „Lösungen auf Anhieb“.

Es sind Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen, die ihr Unbehagen an der durchschnittlichen Projektwochen-Praxis artikulieren. In diesen Kollegien hat sich ein Potential an Sensibilität – als Nachlaß der „Bildungsreform“ – dafür erhalten, was die einzelne Schule zusammenhält, was für sie Leitlinie und Verpflichtung sein soll. Diese Gesamtschulen kennzeichnet nach wie vor ein hohes Maß an interner Kritikbereitschaft und Rechenschaftspflicht. Ihr Unbehagen an einer gemeinsam erfahrenen Praxis ist Beispiel dafür, daß *Schule von einem Kollegium immer wieder neu erfunden werden muß*, ist aber auch ein Aufruf dafür, Bereitschaft in Kollegien zu schaffen, sich für die Gesamtbelange einer Schule zu interessieren und Anteil zu nehmen an der Auseinandersetzung darüber, welche Veränderung als Verbesserung anzusehen ist. Die erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit der Projektidee ist noch zu führen.

Anmerkungen

- 1 Zum Verhältnis von „innerer“ und „äußerer“ Schulreform siehe Klemm/Rolf (1988), und die Beiträge von Carl-Ludwig Furck und Peter-Martin Roeder, in: Innere und äußere Schulreform (1989).
- 2 „Unser Interesse an einem anderen Leben, Lernen und Arbeiten in der Schule brachte uns in dieser Gruppe zusammen. Sonst arbeiten wir in staatlich geregelten Schulen, in denen das Lernen und Zusammenleben erdrückend oft durch zu viele Vorschriften und Erlasse ver- und zerregelt ist. Dies in Teilen ganz allmählich zu verändern, hofften wir aus unseren Erfahrungen beim Lernen in Projekten und besonders in ProWo erreichen zu können“ (Heller/Semmerling 1983, S. 16).
- 3 In den Jahren zwischen 1969 und 1975 hatten sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stark verändert. Folgende Schlagworte markieren die Situation: Ölkrise, Numerus Clausus, Arbeitslosigkeit. Der Euphorie des Neuanfangs und dem nachfolgenden Gründungsboom folgte seit etwa 1975 ein abruptes Abbre-

- sen in der Gesamtschulexpansion. Neugründungen bedeuteten nun i. d. R. Schließung anderer Schulen (weiter: Tillmann 1982, S. 9 – 19).
- 4 Projektwochen. Eine Hilfe für die Schul- und Unterrichtsorganisation, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 7. Aufl. 1989 (Paradieser-Weg, Soest); Projektorientiertes Arbeiten, Schularbeiten Heft 1, 1988, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest; Projekte an Hamburger Schulen – Anregungen und Hilfen, hrsg. von G. Jürs, K. Tobel, K. Goetsch, 6. Aufl. 1990, Didaktisches Zentrum Hamburg, Beratungsdienst für Projektunterricht (Itzehoer Weg 3, 2000 Hamburg 20); Das AOL Projekte-Buch, bearbeitet von U. Huth u. a., Reinbek 1986; Projekte-Hauptschule heute, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium (Schiffgraben 12, 3000 Hannover 1).
- 5 „Der Ursprung der ProWos liegt nicht darin, daß viele Lehrer an der Veränderung der Schule interessiert sind. Vielmehr wird von den meisten Kollegen eine ProWo dazu benutzt, die Zeit vor den Ferien zu überbrücken.“
 „Es ist doch so, zur ProWo benötigt man Frust und Lust – Frust am Alltag und Lust, um etwas Neues auszuprobieren. Ein Drittel unserer Lehrer hat beides, ein weiteres Drittel nur Frust, und der Rest findet die Schule so in Ordnung. Dieses Potential ist zu gering, um wirklich etwas zu verändern.“
 Aus einer Diskussion von Mitgliedern des Projektausschusses der GEW in Hamburg.
- 6 Aus einer Diskussion aus Mitgliedern des Projektausschusses der GEW in Hamburg:
 „Das Leistungskorsett am Gymnasium – Lehrpläne, Ausrichtung auf's Abi, Zensuren, Klassenarbeitspläne etc. – verbannt solche Projektarbeit, die wirklich eigenständige Erfahrung der Schüler zuläßt und ermuntert und nicht den gesamten Lernprozeß vororganisiert in den Nischen. Andernfalls kriegen nämlich die Schüler ihre Defizite im vorgeschriebenen Pensum um die Ohren gehauen. Oder aber die Projektarbeit verkommt zur effizienteren Methode, deren Ergebnisse benotet werden.“
 „Ja, das Problem ist am Gymnasium groß. Die selbstgewählte Projektarbeit in meinem Kurs ist jetzt zusammengebrochen: Der ständige Druck in anderen Fächern – Noten, Klausurtermine – führte dazu, daß die Schüler die selbstgewählten Projekte immer hintanstellten und nicht termingerecht durchführten. Vielleicht hatten wir uns auch zuviel vorgenommen.“
- 7 Wolfgang Schulz unterscheidet folgende Planungsebenen: Perspektivenplanung, Umrißplanung, Prozeßplanung (Schulz 1980, S. 3.).

Literatur

- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch, Hamburg 1986.
- Baurmann, J.: Zur Grobplanung im Deutschunterricht – Vorschläge gegen die Kurzatmigkeit und Zersplitterung im Fach „Deutsch“. In: Praxis Deutsch, Sonderheft 1982, Unterricht planen und vorbereiten, S. 15 – 23.
- Beare, H./Caldwell, B. J./Millikan, R. H.: Creating an excellent school, London, New York 1989.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Wege in eine andere Moderne, Frankfurt 1986.
- Benner, D.: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. In: Die Grundschulzeitschrift, 3, 1989, H. 27, S. 46 – 55.

- Berges, W./Damberg, J./Haugrund, C./Rebbert, M./Semmerling, R.: Projektwochen – ein Weg zur Entschulung? In: Gesamtschule 1977, H. 4.
- Bohnsack, F.: Erfahrungsqualität im Unterricht. In: Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen, hrsg. von Gidion, J./Rumpf, H./Schweitzer, F., Weinheim 1987, S. 194 – 206.
- Bohnsack, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976.
- Combe, A.: Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten, Reinbek 1983.
- Dalin, P.: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung, Paderborn 1986.
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Braunschweig 1964.
- Dewey, J.: Erziehung durch und für Erfahrung, von Schreier, H., Stuttgart 1986.
- Duncker, J./Götz, B.: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen, Langenau-Ulm 1984.
- Ellwein, T.: Die verwaltete Schule. In: Das Argument 1975, H. 4, S. 209 – 220.
- Engelhardt, M. von: Kooperation und Beratung im Lehrerberuf. In: Boettcher, W./Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): „Kollegiale Beratung“ in Schule, Schulaufsicht und Referendenausbildung, Frankfurt 1987, S. 43 – 61.
- Fausser, P.: Nachdenken über pädagogische Kultur. Die Deutsche Schule 1989, H. 1, S. 5 – 25.
- Frey, K.: Die Projektmethode, Weinheim 1990.
- Frey, K.: Die stille Reform. Lernen nach der Projektmethode. In: DIE ZEIT vom 3. Februar 1984.
- Gribble, D.: Considering Children, London 1985.
- Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule, Weinheim 1986.
- Heller, A./Semmerling, R.: Das ProWo-Buch Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen, Königstein 1983.
- Hentig, H. von: Die Reform muß weitergehen. Laudationes auf die Gesamtschule Kaiserslautern-Süd und Ernst Ulrich von Weizsäcker (1977). In: von Hentig, H.: Aufwachsen in Vernunft. Stuttgart 1981.
- Hentig, H. von: Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart 1973.
- Hentig, H. von: Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 1981, H. 2, S. 100 – 114.
- Hiller, G. G.: Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In: Adl-Amini, B./Künzli, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980.
- Holtappels, H. G./Kanders, M./Pfeiffer, H.: Projektlernen im Zeitalter neuer Technologien. In: Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 5, hrsg. von Rolff, H. G. u. a., Weinheim 1989, 189 – 215.
- Innere und äußere Schulreform: Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988, Zus. gest. von U. Schwänke, Hamburg 1989.
- Kelber, R./Thielmann, H.: Schulalltag und Lehrerfortbildung. Überlegungen anlässlich der Projektwochen an der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst 1978 (Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Fern-Universität Hagen) 1979.
- Klafki, W.: Thesen zur inneren Schulreform – am Beispiel der Gesamtschule. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985, S. 228 – 243.
- Klemm, K./Rolff, H.-G.: Innere Schulreform im zweigliedrigen Schulsystem? In: Pädagogik 1988, H. 8, S. 87 – 90.

- Künzli, R.: Vergewöhnlichung des Neuen. In: *Bildung und Erziehung* 1988, H. 4, S. 365 – 378.
- Menck, P.: *Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion*, Frankfurt 1975.
- Moore, O. K./Anderson, A. R.: Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernens. In: Lehmann, J./Portele, G.: *Simulations-spiele in der Erziehung*, Weinheim 1976, S. 29–73.
- Opitz, R.: 20 Jahre „integrierte“ Gesamtschule. Bilanz und Konsequenzen für Richtlinien und Lehrpläne. In: *Pädagogische Forschung* 1990, H. 4, S. 44 – 53.
- Projekte an Hamburger Schulen*, Hamburg 1990, GEW.
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J.: Schulentwicklungsforschung: theoretischer Rahmen und Forschungsperspektiven. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, hrsg. von Rolff, H.-G., Bd. I, Weinheim 1980(b), S. 237 – 264.
- Rolff, H.-G.: Schubkräfte der Schulreform. In: *Neue Bildung – Neue Schule*, Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag, hrsg. von Braun, K.-H./Wunder, D., Weinheim 1987.
- Rolff, H.-G.: Selbsterneuerung durch Organisationsentwicklung. In: *Schulmanagement* 1986, H. 3, S. 12 – 15.
- Rolff, H.-G.: Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung* Bd. 6, hrsg. von Rolff, H.-G. u. a., Weinheim 1990, 243 – 261.
- Rutter, U. u. a.: *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*, Weinheim 1980.
- Schmidt, M.: Zwischen Konsens und Dissens-Kooperationsprobleme unter Lehrern. In: Baßmann, W./Dehnbostel, K./Drenkelfort, G.: *Gesamtschule – Lernen ohne Angst*, Frankfurt 1980, S. 198 – 215.
- Schulz, W.: *Unterrichtsplanung*, München 1980.
- Staehe, U.: Grenzübertritte. In: *Gestalten der Sprache*, hrsg. von Gidion, J./Rumpf, H./Schweitzer, F., Weinheim 1987, S. 11 – 26.
- Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): *Qualität von Schule* Bd. 1 (Hess. Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung), Wiesbaden, Konstanz 1987.
- Strategisches Lernen in der Gesamtschule*, von Rolff, H.-G. u. a., Reinbek 1974.
- Stubenrauch, H.: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems. In: *Projektorientierter Unterricht*, hrsg. von der Redaktion betrifft: Erziehung, Weinheim 1978, S. 9 – 15.
- Terhart, E.: Vermutungen über das Lehrerethos. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1987, H. 6, S. 787 – 804.
- Tillmann, K.-J.: Zwanzig Jahre Gesamtschulentwicklung – ein Bericht über Erfahrungen, Erfolge und Enttäuschungen. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989.
- Warnken, G.: Projektunterricht – eine Herausforderung an die ganze Schule. In: *Die Realschule* 1990(b), H. 8, S. 336 – 344.
- Warnken, G.: Zum komplizierten Verhältnis von Schule und Öffentlichkeit. In: *Beispiele* 1990(a), H. 3, S. 12 – 15.
- Ziehe, T./Stubenrauch, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Reinbek 1982.
- Ziehe, T.: „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert.“ In: *Westermanns Pädag. Beiträge* 1983, H. 7, S. 316 – 323.

Anschrift der Autoren: Dr. Günter Warnken, Universität Osnabrück, Standort Vechta, Postfach 1553, 2848 Vechta.

Peter Klein-Nordhues, Beratungslehrer IGS–Aurich, 2965 Ihlow, Haueburg 13.