

Duncker, Ludwig

Rekultivierung des Projektunterrichts. Plädoyer für problemlösendes Lernen in der Schule

Die Deutsche Schule 118 (2026) 1, S. 48-57



Quellenangabe/ Reference:

Duncker, Ludwig: Rekultivierung des Projektunterrichts. Plädoyer für problemlösendes Lernen in der Schule - In: Die Deutsche Schule 118 (2026) 1, S. 48-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-352030 - DOI: 10.25656/01:35203; 10.31244/ddS.2026.01.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-352030>

<https://doi.org/10.25656/01:35203>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ludwig Duncker

Rekultivierung des Projektunterrichts

Plädoyer für problemlösendes Lernen in der Schule

Zusammenfassung

Die Bedeutung problemlösenden Lernens hat angesichts der politischen und gesellschaftlichen Krisen in der Welt ein neues Gewicht auch für Schule und Unterricht bekommen. Es ist eine pädagogische Herausforderung, solche Probleme aufzugreifen, an denen die Kompetenz des Problemlösens ausgebildet und geübt werden kann. Der Blick fällt hier auf den Projektunterricht, der allerdings in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wie auch im Rahmen der Durchführung von Projektwochen an den Schulen vielfältige konzeptionelle Unschärfen und Auflösungserscheinungen zeigt. Plädiert wird deshalb für eine neue Verankerung des Projektlernens in den philosophischen Grundlagen John Deweys. Dabei bilden die Bezüge zum fächerübergreifenden Lernen eine notwendige Verknüpfung.

Schlüsselwörter: Projektunterricht; Projektwoche; Problemlösen; Handlungsorientierung; Erfahrung; Fächerübergreifendes Lernen; Schlüsselproblem; Kompetenzorientierung; Demokratisches Lernen

Recultivating Project-Based Learning

A Plea for Problem-Solving Learning in Schools

Abstract

In light of the current political and societal crises around the world, problem-solving learning has gained renewed importance for schools and teaching. It presents a pedagogical challenge to address problems that allow students to develop and practice the competence of problem-solving. This article focuses on project-based learning, which, however, shows considerable conceptual vagueness and signs of dissolution – both in educational discourse and in the implementation of project weeks in schools. Therefore, it argues for a renewed anchoring of project-based learning in the philosophical foundations of John Dewey. In this context, the connection to cross-curricular learning forms a necessary linkage.

Keywords: project-based learning; project week; problem-solving; action orientation; experience; cross-curricular learning; key problem; competence orientation; democratic learning

1 Einleitung

Wenn sich die Welt zunehmend im „Krisenmodus“ befindet (vgl. Hellfeld, 2025), entsteht die schultheoretisch und didaktisch relevante Frage, in welches Verhältnis sich die Schule zu den großen Problemlagen und Krisen in der Welt setzen will. Weder kann die Schule die Augen verschließen und solche Themen ignorieren, die notwendig den offenen Blick auf die Weltlage einfordern, noch kann sie reflexartig auf jedes auftretende Problem reagieren und jede krisenhafte Entwicklung in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen. Die Schule hat weder Möglichkeiten noch Mittel, die großen Probleme der Welt zu lösen, noch darf sie eine heile Welt vortäuschen, in der alles in Ordnung ist und in der es auf jede Frage eine eindeutige und richtige Antwort geben kann.

Das richtige Maß zu finden zwischen Distanz und Nähe zur Wirklichkeit ist auch schulgeschichtlich eine interessante Frage. Traditionell ist die Schule eher ein Ort, der Abstand nimmt von der Wirklichkeit, um in der gewonnenen Distanz die Vorstellungen zu ordnen und ein reflektiertes Verständnis über ihre Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen. Im Begriff der „Anschauung“ kulminieren zahlreiche didaktische Konzepte, die darauf zielen, ein klares Bild von der Welt zu vermitteln (vgl. Hiller, 1974; Duncker, 2020). Die gegenteilige Bewegung, also nicht Distanz, sondern Nähe zu suchen und dabei in die Wirklichkeit selbst einzutreten, in unmittelbarer Auseinandersetzung mit ihr die eigene Selbstwirksamkeit zu erproben und direkte Begegnungen mit der Wirklichkeit zu ermöglichen, hat zwar eine Fülle pädagogischer Fachliteratur hervorgebracht, ist aber oft in den reformpädagogisch orientierten Konzepten eines Erlebnis- und Erfahrungsbezugs stecken geblieben. „Lebensnähe“ stellte sich dabei oft in Opposition zu den kognitiv anstrengenden und auf Abstraktion zielenden Lernleistungen fachlich orientierter Curricula. Betont wurden deshalb eher Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Emotionen. Ein Bezug zu den Problemen und Krisen der Welt wurde dabei kaum sichtbar. Eine historisch-kritische Bestandsaufnahme des Konzepts der Lebensnähe steht allerdings noch aus.

Was den Bezug zum „Leben“ betrifft, kommt dem Projektunterricht eine Sonderstellung zu. Er ist jene Konzeption von Unterricht, in der am konsequentesten der Bezug zur Wirklichkeit didaktisch durchdekliniert ist. Er fordert dazu auf, Probleme in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzuspüren, sie nicht nur wahrzunehmen, zu analysieren und zu reflektieren, sondern auch nachhaltig zu lösen. In Projekten geht es deshalb darum, in die Wirklichkeit einzugreifen und sie zu verändern. Das Problem, das identifiziert wird, soll dauerhaft und im Sinne der Übernahme sozialer Verantwortung gemeinsam und planvoll überwunden werden. Dies ist zumindest ein Verständnis von Projektlernen, das auf die Philosophie der Erfahrung von John Dewey zurückgeht (vgl. Dewey, 1916/1993).

2 Zur Zurückdrängung problemlösenden Lernens in der Schule

Bevor hier an Deweys Theorie der Zusammenführung von Denken und Handeln erinnert werden soll, gilt es einige Entwicklungen zu nennen, die dazu geführt haben, den Projektgedanken im Schulalltag zurückzudrängen.

- Die im internationalen Vergleich rückgängigen Lernleistungen in den Schulen Deutschlands, die vor allem durch die PISA-Studien seit 2002 immer wieder Schlagzeilen gemacht haben, haben notwendig dazu geführt, die Basiskompetenzen in der Lesefähigkeit, im Rechnen und in den naturwissenschaftlichen Kenntnissen neu zu betonen. Damit gehen allerdings Unterrichtsformen einher, die wieder verstärkt die Struktur des Trainings und des Übens aufweisen. Eine problemorientierte Ausrichtung, die soziale und gesellschaftlich bedingte Krisen zum Thema macht, gerät dabei an den Rand unterrichtlicher Aufmerksamkeiten.
- Die Einführung der Kompetenzorientierung des Unterrichts ist in vieler Hinsicht überlagert und vereinnahmt worden durch das ökonomische Interesse an einer Effizienzsteigerung des Lehrens und Lernens. Dabei werden Maßnahmen einer Schul- und Unterrichtssteuerung verbunden mit dem Anspruch, Lernprozesse unter das Diktat der Messbarkeit zu stellen, sie externen Evaluationsverfahren zu unterwerfen, die insgesamt einen gewünschten Output sichern und den Lernerfolg in der Schule kalkulierbar machen sollen. Was ursprünglich – nachlesbar in dem oft zitierten „Klieme-Gutachten“ (vgl. Klieme et al., 2003) – als Konkretisierung der Bildungsidee gedacht war, ist durch die Formen der Evaluation und Leistungsermittlung zurückgedrängt worden. Diskursive und problemorientierte Formen des Lernens sind dabei jedenfalls aus dem Blick geraten, auch wenn sich hier vereinzelt wieder Gegenbewegungen formiert haben, wie beispielsweise in der Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und in den Konzepten eines demokratischen Lernens. Sehr grundsätzlich haben sich gegen ökonomisch motivierte Interpretationen einer Kompetenzorientierung des Unterrichts mehrfach kritische Stimmen zu Wort gemeldet, die auf Verengungen des dabei in Kauf genommenen Verständnisses des Lehrens und Lernens hinweisen (z. B. Dreßler, 2016; Gruschka, 2019; Sander, 2022).
- Ein weiteres strukturelles Hindernis für die Behandlung von Problemen betrifft das System der Schulfächer. Problemorientierung im Sinne des Projektunterrichts zählt nicht zu den bevorzugten Merkmalen fachspezifischen Lernens. Dominant sind hier eher eine Orientierung an fachlich gebundenen Wissensbeständen und methodischen Verfahren. Sie erlauben eine Anbindung an die Wissenschaften. Die Wahrnehmung von Schule als Addition von Schulfächern kann jedenfalls eine Anbindung des Fachunterrichts an den „Krisenmodus“ der Welt nicht begünstigen, zumal die großen Weltprobleme keine fachspezifischen, sondern interdisziplinäre Lösungsansätze erfordern. Fächer kennen vor allem fachinterne Probleme, beispielsweise die Schwierigkeit, eine mathematische Aufgabe zu lösen oder einen fremdsprachlichen Text zu übersetzen. Die Behandlung großer Problemlagen der Welt setzt dagegen eine „Konzentration auf die Schlüsselprobleme“ voraus (vgl. Klafki, 2007, S. 56 ff.). Klafki nennt hier in seinen bildungstheoretischen Ausführungen als Beispiele vorrangig die „Friedensfrage“, die „Umweltfrage“, die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ oder „die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (ebd.). Sie lassen sich allesamt nicht einzelnen Schulfächern zuordnen und können angemessen nur in fächerübergreifenden Perspektiven bearbeitet werden.

Problemorientiertes und fächerübergreifendes Lernen sind deshalb zwingend miteinander zu verbinden. Aus dieser Einsicht erwachsen wesentliche Argumente für fächerübergreifendes Lernen (vgl. Duncker & Popp, 1997; Hempel, 2025). Es stellt sich nicht gegen den Fachunterricht, sondern versteht sich als notwendige Ergänzung. Es erlaubt die Konstitution neuer Themen und Unterrichtsformen, die mehr noch als die Schulfächer auch

den Erfahrungsbezug berücksichtigen und darüber hinaus anschlussfähig werden an die großen Problemlagen und Krisen in der Welt. Ein entscheidender Vorteil liegt dann darin, auch die Kategorie des problemlösenden Lernens einzubeziehen, weil eben, wie schon erwähnt, die Klärung und Bearbeitung gesellschaftlicher und kultureller Probleme die Zuständigkeit einzelner Schulfächer weit überschreiten und eine interdisziplinäre Kooperation einfordern.

3 Eine Erinnerung an John Dewey und seine Theorie des Lernens durch Erfahrung

Wer nach Konzepten eines erfahrungs- und handlungsorientierten und zugleich problemlösenden Lernens sucht, stößt zwangsläufig auf das Konzept des Projektunterrichts. Er hat hier sein besonderes Profil und im Kanon der Lehr- und Lernformen ein Alleinstellungsmerkmal, zumindest dann, wenn man der Philosophie der Erfahrung von John Dewey und seiner Theorie demokratischen Lernens folgt. Die Hauptlinie seiner Argumentation sei hier kurz wiedergegeben:

Für John Dewey gehören Denken und Handeln zusammen. Im Handeln, so Dewey, wird auf die Welt eingewirkt, es geschieht ein Eingriff und eine Veränderung, die absichtsvoll herbeigeführt wird, deren Erfolg oder Misserfolg jedoch erst durch eine Reflexion jener Erfahrung festgestellt werden kann, die durch den handelnden Eingriff entsteht. Ein Lernprozess wird in dem Maße sinnvoll und erfolgreich, wie durch eine Reflexion die Folgen des eigenen Tuns auf das Handeln selbst zurückgeführt werden können. Eine vielfach zitierte Stelle bei John Dewey lautet:

„Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach vorwärts und rückwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkundung. Das sonst bloß passive ‚Erleiden‘ wird zu einem ‚Belehrtwerden‘, das heißt zur Erkenntnis des Zusammenhangs der Dinge“ (Dewey, 1993, S. 187).

Wichtig ist also, dass Erfahrungen nicht zufällig und ungewollt, gleichsam schicksalhaft entstehen, sondern als Folgen des eigenen Handelns erkannt werden, so dass über das reflektierte Handeln schrittweise eine „bessere Beherrschung der Welt“ (ebd.) entsteht – eine Position, die den amerikanischen Pragmatismus in der Philosophie kennzeichnet.

Im Projektunterricht hat diese Bedeutung des Handlungsbegriffs seine konsequenteste Ausprägung gefunden. Er versteht sich als eine Unterrichtsform, die erfahrungsbezogenes, handlungsorientiertes und problemlösendes Lernen aufeinander bezieht. Primär geht es darum, solche wiederkehrenden Situationen im Alltag aufzuspüren, die als problemhaltig identifiziert werden. Für ihre Bewältigung müssen Pläne ausgearbeitet werden, die als realisierbar erscheinen und einen Eingriff im Hinblick auf eine Verbesserung der Situation und eine Lösung des Problems vorbereiten. In der Durchführung werden Erfahrungen erworben, die hinsichtlich der Umsetzung des Plans und der Qualität der erreichten Ziele ausgewertet und interpretiert werden können.

Projekte gelingen also dann, wenn im handelnden Eingreifen und den Verbesserungen, die dadurch herbeigeführt werden, ein Problem nicht nur kurzfristig, sondern möglichst nachhaltig gelöst wird. Weil es hier nicht um Aktionen von Einzelpersonen geht, sondern um kooperativ geplante und durchgeführte Vorhaben, gilt der Projektunterricht auch als Modell eines demokratischen Lernens (vgl. Duncker, 2021, S. 65 ff.). In der Auswahl des Problems und dem gemeinsamen Versuch einer Problemlösung sind zahlreiche Momente der Übernahme von Verantwortung enthalten, die den Aspekt des demokratisch-politischen Lernens unterstreichen.

John Dewey sieht fünf Stufen des Erfahrungsprozesses vor, die seither zum Kernstück einer Theorie des Projektunterrichts zählen. Ihre Merkmale sind (vgl. Dewey, 1993, S. 218):

- 1) das Aufspüren einer Sachlage oder einer Situation, die für den Erwerb von Erfahrungen geeignet ist und die die Schülerinnen und Schüler interessiert;
- 2) dass diese Sachlage echte Probleme und Anregungen zum Denken enthält;
- 3) dass die Schülerin bzw. der Schüler das nötige Vorwissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln;
- 4) dass sie/er Ideen für die Lösung von Problemen entwickelt;
- 5) und schließlich, dass sie/er ihre/seine Lösungsversuche erprobt, ihren Sinn klärt und ihren Wert entdeckt.

Handeln taucht im Kontext dieser Stufen als Begriff in der deutschsprachigen Übersetzung nicht auf. Aber es ist offensichtlich, dass er erst in der fünften und letzten Stufe anklingt. Diese fünfte Stufe könnte noch aufgeteilt werden, weil die auswertende Reflexion über den Sinn und Wert des Handelns vom Eingreifen und Verändern selbst unterschieden werden kann.

Deutlich wird auch, dass bei der Vorbereitung des eingreifenden Handelns zahlreiche Recherchen anfallen. Die Schülerinnen und Schüler müssen, so heißt es im dritten Schritt, „das notwendige Vorwissen besitzen und die notwendigen Beobachtungen anstellen“ (ebd.) als Vorbereitung auf die Behandlung des Problems. Hier lassen sich nun zahlreiche Verbindungslinien auch zu schulfachlichen Formen des Lernens herstellen. Sie können sozusagen als Teilaspekte in das Projekt integriert werden. Die fachspezifischen Recherchen selbst sind jedoch in diesem Sinne noch keine Handlungen, weil sie für die Lösung der Probleme nur eine Art Dienstleistungsfunktion übernehmen. Sie sind jedoch erforderlich, wenn der Plan sachlich stimmig und überzeugend ausgearbeitet werden soll. Ohne Kenntnisse fachlicher Zusammenhänge und fachspezifischer Methoden kann eine planvolle Lösung von Problemen wohl kaum gelingen. Fachliche Formen des Lernens dienen der Erarbeitung von Wissen und Kenntnissen, für sich selbst erzeugen sie noch keine Problemlösungen. Insofern kann hier eine sinnvolle Verknüpfung von fachbezogenem und fächerübergreifendem Lernen entstehen.

4 Konzeptionelle Unschärfen im Verständnis des Projektlernens

Die Position John Deweys ist in der Rezeption der Projektidee vielfältig aufgeweicht und teilweise bis zur Unkenntlichkeit verstellt worden. Dies begann schon mit der Definition des Projektbegriffs durch William H. Kilpatrick, der unter Projekt ein „absichtsvolles Han-

deln aus ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet“, verstand (Kilpatrick, 1935, S. 320). Damit wird Projektlernen verkürzt auf eine Einstellung, die mit der Tätigkeit des Lernens verbunden sein soll. Engagement ist in der Projektarbeit bestimmt hilfreich und notwendig, aber noch keine hinreichende Klärung des projektspezifischen Profils. Seit den 1980er Jahren sind bei der Rezeption der Projektidee jedoch weitere Unklarheiten und Missverständnisse entstanden:

- In nahezu allen Schriften wird immer wieder der Bezug zu den Interessen der Schülerinnen und Schüler betont, wobei jedoch der Anspruch einer Lösung von Problemen ignoriert wurde. Die „Orientierung an den Interessen der Beteiligten“ (Gudjons, 1986, S. 16) oder die „Schülerorientierung“ (Apel & Knoll, 2001, S. 81) sind als Merkmale zu ungenau und lassen für beliebige Interpretationen zu viel Spielraum. Der Interessenbezug wurde verkürzt auf subjektive Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, so dass die Orientierung an objektiven Aufgaben, oder, mit Klafki gesprochen, an „Schlüsselproblemen“, ausgeblendet wurde. Diese Verkürzung und Einengung des Interessenbezugs haben die Tür für eine Beliebigkeit in der Wahl von Themen und Inhalten des Projektlernens geöffnet. Richtiger wäre es gewesen, die Verknüpfung von Interesse und Aufgabe zu betonen. Aufgaben sind jene Herausforderungen, die wir nicht beliebig auswählen können, die uns vielmehr das Leben stellt. Schlüsselprobleme definieren solche Aufgaben, denen wir nicht ausweichen können, wenn wir die Zukunft der Menschheit nicht aufs Spiel setzen wollen. Für die Bewältigung solcher Aufgaben Interesse zu wecken bedeutet für die Durchführung von Projekten eine pädagogische Notwendigkeit. Man könnte auch von einem dialektischen Wechselbezug von Aufgabe und Interesse ausgehen: Für die Lebensaufgaben bzw. die Schlüsselprobleme Interesse zu wecken und an den Interessen der Schülerinnen und Schüler so anzuknüpfen, dass sie anschlussfähig werden für die großen Lebensaufgaben – dies markiert ein Spannungsverhältnis, dessen Bedeutung weit über den Projektunterricht hinausreicht, in ihm aber handlungsorientierte Konsequenzen erzeugt.
- Was die Themenwahl betrifft, so beschreibt Karl Frey in seinem in zwölf Auflagen verbreiteten Buch zur Projektmethode, dass eine Projektinitiative aufgegriffen wird, die sich auf ein „relativ offene(s) Betätigungsgebiet“ (Frey, 2012, S. 13) bezieht. Dies könne z. B. in einem Erlebnis, einem Tagesereignis, einem Faktum, auch in einem Problem bestehen (vgl. ebd.). Ein „offenes Betätigungsfeld“ ist für die Wahl von Projektthemen ein denkbar ungenauer Begriff. Und für die Beendigung eines Projekts nennt er verschiedene Möglichkeiten, unter anderem das „Auslaufenlassen“ (ebd., S. 59). Weiter weg von John Dewey kann man sich wohl kaum entfernen.
- Peter Struck spricht neben anderen Merkmalen auch von „Spontaneität“ als einem wichtigen Merkmal des Projektlernens (Struck, 1980, S. 21). Er verwirft damit die Dimension des planvollen Handelns, die zwingend mit der Struktur eines Projekts verbunden sein muss. Dies schließt ja nicht aus, dass auch die Durchführung von Projekten von guten Ideen abhängt. Auch Umwege und manchmal sogar drohende Sackgassen weisen auf diskontinuierliche Momente im Projektlernen hin. Aber die Maxime eines spontanen Handelns kann in einen erheblichen Gegensatz zur Formulierung von Zielen geraten. Spontaneität gerät auch leicht in den Kontext von Lust und Laune, was wiederum die Themenwahl, die Arbeitsmoral und den inhaltlichen Anspruch des Projekts unterläuft.
- Dagmar Hänsel referiert differenziert die Diskussion zum Projektunterricht, auch in seinen Bezügen zu John Dewey. Die in ihren Handbüchern enthaltenen Texte (Hänsel,

1986, 1997) enthalten jedoch Beispiele, die zu großen Teilen an den von Dewey formulierten Kategorien vorbeigehen. Aufgeführt werden im „Projektbuch Grundschule“ (Hänsel, 1986) Themen wie „Klassenfahrt auf einen Bauernhof“, „Körpererfahrung“, „Indianerprojekt“, „Kinder in anderen Ländern“, „Der Igel“. Im „Handbuch Projektunterricht“ (Hänsel, 1997) wird über Projektthemen wie „Das Farbenprojekt“, „Afrika – Brot für die Welt“, „Der Traumzauberbaum“ usw. berichtet. Das mögen allesamt wertvolle Unterrichtsvorhaben sein, aber entscheidende Projektmerkmale erfüllen sie nicht.

- Ralf Dornbusch und Klaus Trelewsky verweisen gleich zu Beginn ihres Buches ebenfalls auf John Dewey und definieren Projektarbeit als „das selbständige Bearbeiten einer Aufgabe oder eines Problems“ (2016, S. 20), aber im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen wird fast ausschließlich der Aspekt des eigenverantwortlichen und selbständigen Arbeitens betont, wobei Fragen der Methodenvermittlung im Zentrum stehen.
- In vielen Schriften zur Theorie des Projektunterrichts ist der demokratisch-politische Gedanke des Projektlernens kaum kenntlich gemacht worden (vgl. z. B. Apel & Knoll, 2001; Bastian et al., 1997). Wolfgang Emer hat deshalb zu Recht darauf hingewiesen, dass Projektunterricht „die demokratiepädagogische Ausrichtung nicht aus den Augen verlieren“ sollte (Emer, 2021, S. 67).
- In einer der jüngsten Schriften zum Projektlernen wird das Augenmerk auf Fragen der Wirksamkeit gerichtet (vgl. Marti, 2021). Wirksamkeit wird dabei an zehn Qualitätsmerkmalen festgemacht, die auch in Verfahren einer empirischen Überprüfung erfasst werden können (vgl. ebd., S. 216 f.). Es muss überraschen, dass dabei die Kategorie des Problemlösens nicht genannt wird. Im ganzen Sammelband wird das problemlösende Lernen nur an einzelnen Stellen erwähnt und keinesfalls als zentrales Merkmal des Projektunterrichts begriffen. Wirksamkeit wird nicht an der Lösung von Problemen festgemacht.

Der Aussage von Felix Rengstorf und Christine Schumacher, dass in der didaktischen Literatur „Projektunterricht klar definiert“ sei (2013, S. 37), kann also nicht zugestimmt werden. Die Kritik an der Rezeption des Projektbegriffs könnte mit zahlreichen weiteren Literaturangaben ergänzt werden. Man muss festhalten, dass es die erziehungswissenschaftliche Diskussion versäumt hat, einen klar konturierten Projektbegriff zu entwickeln und dabei das besondere Profil und den besonderen Anspruch des problemlösenden Lernens kenntlich zu machen. Auch zahlreiche Beispielsammlungen waren wenig geeignet, das Projektverständnis substanziell abzustützen, weil sie zentrale Merkmale, die Dewey nennt, gar nicht aufgreifen und beachten.

Es kann also kaum verwundern, dass die Unschärfen im Projektverständnis und die Beliebigkeit der gewählten Themen auch in den Schulen sichtbar wurden. Dies lässt sich vor allem an der Verbreitung der Projektwochen aufzeigen. Denn das in Deutschland wiedererwachte Interesse an der Durchführung von Projekten begann in den 1980er Jahren mit der Durchführung von Projektwochen (z. B. Heller & Semmerling, 1980). Diese erlangten ihre Attraktivität dadurch, dass sie eine vielfältige bunte Praxis generierten. Sie wurden – und werden bis heute – zumeist am Ende der Schuljahre platziert. Es werden in der Schule vorab Ideen und Wünsche gesammelt. Oft werden Listen ausgehängt, um sich dort – auch in klassen- und jahrgangsübergreifenden Gruppen – einzutragen. Die Schülerinnen und Schüler bevorzugen dabei künstlerisch-ästhetische, handwerklich-praktische und sportlich-spielerische Aktivitäten sowie Erkundungen und Exkursionen. Fachbezüge sind dabei eher selten anzutreffen. Es geht in den Projekten mehr um außerfachliche

oder fächerübergreifende Themen. Auch die Wahl außerschulischer Lernorte findet viel Zuspruch. Bisweilen entstehen auch kursartige Angebote. Insgesamt lässt das thematische Spektrum der Projektwochen jedoch eine Art Kontrastprogramm zum Schulalltag erkennen, das empfundene Einseitigkeiten schulischen Lehrens und Lernens zu kompensieren versucht.

Pointiert ausgedrückt zeigen Projektwochen eine vielfältige Praxis von Freizeit- und Hobby-Aktivitäten, die Spaß versprechen. Solche Aktivitäten können durchaus eine Bereicherung schulischen Lernens bedeuten, zumal im Kontext von Ganztagsschulen, die auch Bereiche von Freizeit- und Hobby-Aktivitäten einbeziehen können. Es fragt sich aber, ob der Begriff des Projekts für die Bezeichnung solcher Aktivitäten taugt, zumal Merkmale, die John Dewey nennt, bei der Konzeption solcher Projektwochen keine Rolle spielen. Fast jede Beschäftigung konnte zum Projekt erklärt werden. Untergegangen ist vor allem der Aspekt des verbessernden Eingreifens in die Wirklichkeit mit dem Ziel einer nachhaltigen Lösung von Problemen.

5 Rekultivierung der Projektidee

Um das Konzept des Lernens in Projekten wieder zu schärfen und damit seiner nahezu beliebigen Auslegung und partiellen Auflösung entgegenzuwirken, bedarf es weiterer sowohl theoretischer wie pädagogisch-praktischer Bemühungen. Möglicherweise sind die Formulierungen von John Dewey noch nicht ausreichend präzise für die Klärung dessen, was unter Problemen im Sinne des Projektunterrichts zu verstehen ist und woran sich der objektive Anspruch des Problemlösens festmachen lässt. Hilfreich könnte es sein, an den von Wolfgang Klafki genannten Schlüsselproblemen anzuknüpfen, sie weiterzuentwickeln, zu ergänzen und auszudifferenzieren. Sie bilden für die Generierung von Projektthemen einen weiten Rahmen, der jedoch für die konkreten Entscheidungen an jeder Schule erst „kleingearbeitet“ werden muss. Es könnten dann Projekte entstehen, in denen beispielsweise versucht wird, Schritte zu einer klimaneutralen Schule zu gehen, zu überlegen, ob der Energieverbrauch und das Abfallaufkommen an der eigenen Schule gemindert werden könnten, wie eigenes Konsumverhalten eingeschränkt und auch für Haustiere eine artgerechte Haltung gesichert werden könnte, wie Fragen des demokratischen Miteinanders und eine Minderung von Diskriminierung angegangen werden könnten, usw. Wichtig wäre es, Handlungsfelder zu entdecken, die für problemlösendes Lernen geeignet sind und im Hinblick auf nachhaltige Lösungsansätze ausgearbeitet und reflektiert werden können.

Auch ist die Verbindung von fachlichem und fächerübergreifendem Lernen noch detaillierter zu untersuchen. Gerade für das Gelingen problemlösenden Lernens sind diese Verknüpfungen von entscheidender Bedeutung. Ohne Fachkenntnisse drohen auch Projekte in Dilettantismus abzugleiten und zu scheitern. Deshalb sind Projekte auch in sinnvolle curriculare Strukturen der Schule einzubetten. Erschwerend ist hier bestimmt, dass Projekte in der Regel durch eine einmalige Durchführung gekennzeichnet sind und eigentlich nicht in identischer Weise wiederholt werden können.

Insgesamt muss jedoch angemerkt werden, dass die Lösung von Problemen und die Überwindung von Krisen in der Welt zunächst eine Aufgabe der Erwachsenen ist, die

nicht an nachfolgende Generationen delegiert werden kann. Dies ist nicht nur eine politische Frage der Fairness gegenüber Kindern und Jugendlichen, die die aktuellen Krisen in der Welt ja nicht verursacht haben. Erst auf Grundlage dieser Einsicht kann dann die Frage gestellt werden, wie jene Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden können, die hin zu einer mündigen Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft führen und wie Schülerinnen und Schüler dabei schrittweise darauf vorbereitet werden können, selbst an der Bewältigung von Problemen und Krisen mitzuwirken. Damit könnte das Lernen in Projekten einen wichtigen Beitrag zur Einlösung des Bildungsauftrags der Schule leisten.

Literatur und Internetquellen

- Apel, H. J., & Knoll, M. (2001). *Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen*. Oldenbourg.
- Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J., & Speth, M. (Hrsg.). (1997). *Theorie des Projektunterrichts*. Bergmann + Helbig.
- Dewey, J. (1916/1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (3. Aufl.). Beltz.
- Dornbusch, R., & Trelewsky, K. (2016). *Keine Angst vor Projektarbeit! So gelingen Themenfindung, Umsetzung und Bewertung*. Cornelsen.
- Dreßler, J. (2016). Wider eine ökonomische Sicht auf Schule? In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (S. 59–70). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10084-1_4
- Duncker, L. (2020). Exemplarität und Anschauung – Eine Rückbesinnung auf didaktische Fragen der Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten. *Pädagogische Rundschau*, 74 (6), 565–576. <https://doi.org/10.3726/PR062020.0060>
- Duncker, L. (2021). *Didaktische Reflexivität in Schule und Unterricht. Zum Bildungsanspruch des Lehrens und Lernens*. kopaed.
- Duncker, L., & Popp, W. (Hrsg.). (1997). *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Band 1: Grundlagen und Begründungen. Dieck.
- Emer, W. (2021). Projektunterricht sollte die demokratiepädagogische Ausrichtung nicht aus den Augen verlieren. In S. Marti (Hrsg.), *Wirksamer Projektunterricht* (S. 67–77). Schneider.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode* (12. Aufl.). Beltz.
- Gruschka, A. (2019). *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht* (2. Aufl.). Reclam.
- Gudjons, H. (1986). Was ist Projektunterricht? In J. Bastian & H. Gudjons (Hrsg.), *Das Projektbuch. Theorie, Praxisbeispiele, Erfahrungen* (S. 14–27). Bergmann + Helbig.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1986). *Das Projektbuch Grundschule*. Beltz.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Projektunterricht*. Beltz.
- Heller, A., & Semmerling, R. (Hrsg.). (1983). *Das ProWo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen*. Scriptor.
- Hellfeld, M. von (Hrsg.). (2025). *Die Welt im Krisenmodus. Demokratie zwischen Reformstau und Polykrise*. Kohlhammer.
- Hempel, C. (2025). *Fächerübergreifender Unterricht: Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.36198/9783838564722>
- Hiller, G. G. (1974). Anschauung. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (S. 16–23). Piper.
- Kilpatrick, W. H. (1935). Die Projekt-Methode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozess. In J. Dewey & H. Kilpatrick (Hrsg.), *Der Projekt-Plan – Grundlegung und Praxis* (S. 161–179). Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf
- Marti, S. (2021). Was ist denn nun wirksamer Projektunterricht? – Versuch einer Zusammenfassung. In S. Marti (Hrsg.), *Wirksamer Projektunterricht* (S. 212–230). Schneider.
- Sander, W. (2022). Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 122–132). Wochenschau.
- Schumacher, C., & Rengstorf, F. (2013). Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion. In C. Schumacher, F. Rengstorf & C. Thomas (Hrsg.), *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 19–39). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Struck, P. (1980). *Projektunterricht*. Kohlhammer.

Ludwig Duncker, Univ.-Prof. em. Dr. rer. soc. Dr. phil. habil., geb. 1951, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

E-Mail: Ludwig.Duncker@erziehung.uni-giessen.de

Korrespondenzadresse: Schiffenberger Weg 8, 35435 Wettenberg