

Projektunterricht

Zahlreiche Gedanken des offenen Unterrichts bzw. der freien Arbeit sind im Projektunterricht wiederzufinden, etwa die folgenden Ziele:

- autonom lernen und handeln
- eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- ein weltoffenes, gesellschaftlich-historisches Problembewußtsein ausbilden
- Probleme erkennen, strukturieren und konstruktive Lösungsstrategien entwickeln
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie Konfliktfähigkeit entwickeln
- organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten

Damit stellt der Projektunterricht eine Art „Königsdisziplin“ des „neuen“ Lernens dar. Er ist, wie die Wurzeln des Baumes in Abbildung 7 zeigen, keine Erfindung einer Methodenvielfalt der Postmoderne, sondern tief dem Bemühen verbunden, das in Abbildung 2 gezeigte I-R-E-Muster zu durchbrechen, in dem die Lehrperson bereits die Antworten auf die gestellte Aufgabe aus dem Lehrplan bzw. Lehrbuch weiß.

Königsdisziplin des „neuen Lernens“

Erfahrungsgemäß fällt es vielen Lehrenden schwer, sich von den klaren Strukturen zu lösen, die durch Lehrplan- und -buchvorgaben eine gewisse Sicherheit verleihen. Sie teilen nicht nur den inhaltlichen Verlauf in durchschaubare Schritte, sondern regeln indirekt auch soziales Miteinander und hierarchisches Gefüge, wie es auf der Karikatur mit dem Schmetterling ersichtlich ist. Den Gegenpol möchte ich anhand des Bildes mit dem Floß (aus Pädagogisches Institut Tirol 1981) aufzeigen, das die bedrohliche Unsicherheit offener Lernsituationen und die vielschichtige Beziehungsdynamik alltäglichen Zusammenseins in karikierender Überzeichnung sichtbar macht (Abb. 9).



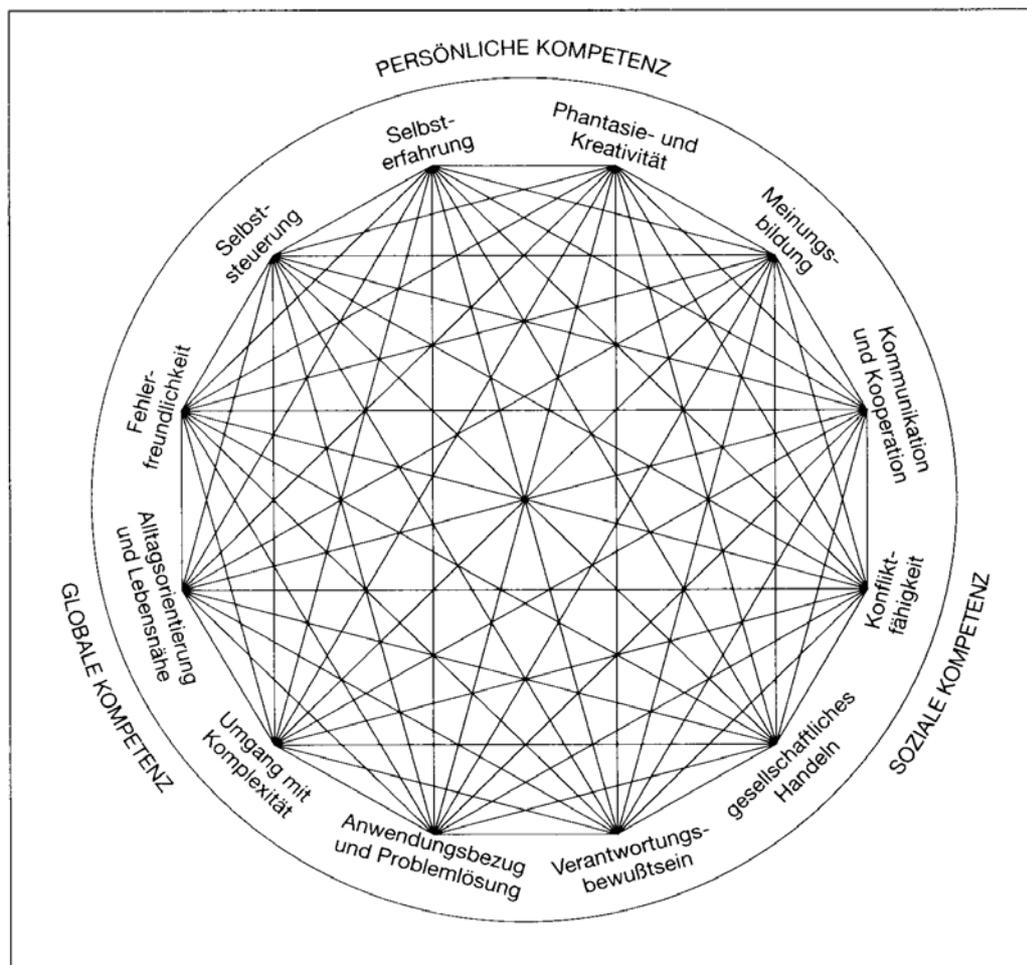
Abbildung 9: Beziehungsdynamik in der Projektarbeit

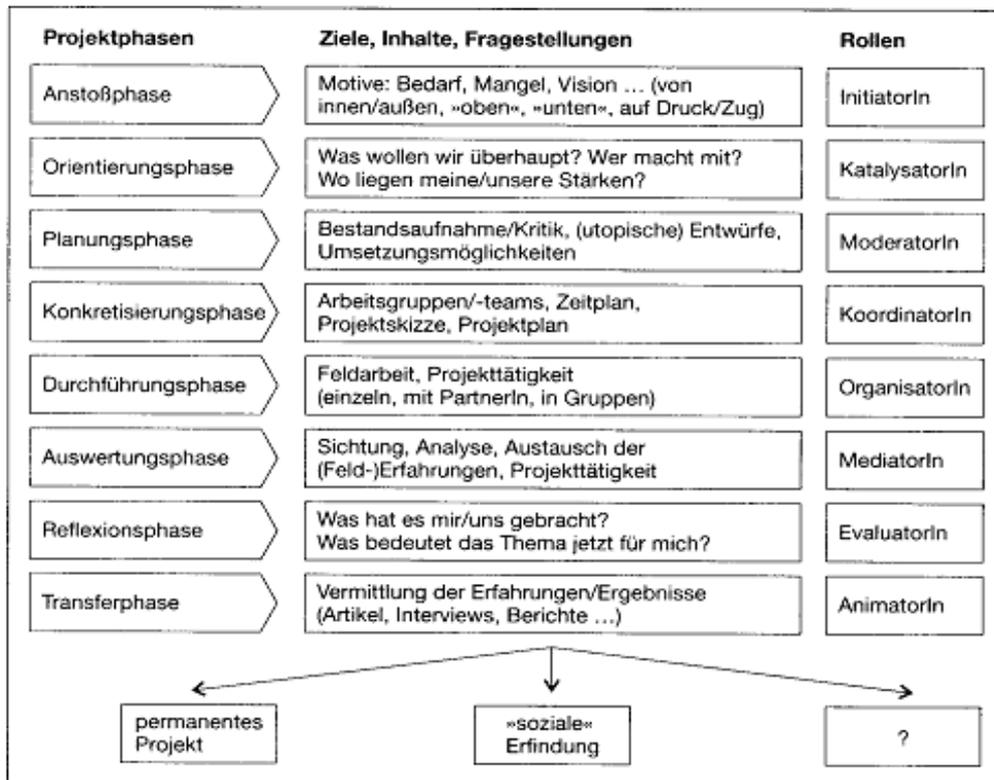
Da sich Unterrichtsprojekte gewöhnlich *zwischen* diesen Extremen ansiedeln lassen, gelten die Aspekte in ihrer jeweiligen tendenziellen Ausprägung. Sie haben allerdings entsprechende Auswirkungen auf die weiter oben reflektierten Bildungsziele, die sich idealtypisch folgenden Kompetenzbereichen zuordnen:

Kompetenzbereiche

- persönliche Kompetenz (Ich-Stärke),
- soziale Kompetenz (Wir-Bewußtsein),
- globale Kompetenz (Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten zum Überleben).

Projektarbeit trägt am ehesten dazu bei, diese Kompetenzstränge im Handlungsvollzug zu vernetzen. Im anglo-amerikanischen Raum hat sich in den letzten Jahren dafür der Begriff Global Education etabliert, um die Verantwortung für globale Zusammenhänge durch holistisches Lernen zu signalisieren (vgl. dazu etwa Pike/Selby 1988). Diese Vernetzung läßt sich grafisch aufzeigen (Abb.10).





Phasen und Rollen (idealtypisch)

Abbildung 11: Phasen eines Projekts

Die *Anstoßphase* einer Projektgeschichte ist jeweils durch die spezifische Ausgangssituation geprägt, die wiederum auch stark mit den Betroffenen verbunden ist. Inhaltlich läßt sich unterscheiden zwischen einem Impuls aufgrund eines Informations- oder Erfahrungs-Mangels, wodurch sich ein gewisser Erkundungsbedarf ergibt (Beispiel: Kennenlernen der unbekanntenen Arbeitswelt), und einem Anstoß, der von einem „Überfluß mit problematischen Folgen“ ausgelöst wird (z. B. im ökologischen Haushalt), womit man sich in einem Projekt näher befaßt. Auf der Subjektebene können Anstöße von innen (schulintern: SchülerInnen, LehrerInnen, Leitung, Schulaufsicht u. ä.) oder außen (extern: Eltern, Gemeinde, Betrieb, Verein, Bürgerinitiative u. ä.) kommen. Weiters läßt sich zwischen formellen Impulsen (Fortbildung, Verordnung u. ä.) und solchen informeller Art (Gespräch, div. Kontakte, persönliche Erlebnisse etc.) unterscheiden. Auf die Gefahr hin, daß meine Aussage als präjudizierend abgelehnt wird, möchte ich doch hier festhalten, wie sehr der Erfolg eines Unterrichtsprojekts vom Ausgangspunkt des Impulses abhängt. Nach meiner Kenntnis ermöglichen Projekte „von unten“ (etwa bewirkt durch Unzufriedenheit, Probleme vor Ort, Anliegen von Schülern u. ä.) motivationsbedingt eine breitere Basis für die Identifikation der Betroffenen, die ein wichtiger Motor in der Projektgeschichte ist; Projekten „von oben“ (etwa über sanften Druck erzeugt) geht dagegen mitunter rasch der Atem aus, d. h. sie werden zur lästigen Verpflichtung.

Anstoßphase

In der *Orientierungsphase* sollen zunächst grundsätzliche Fragestellungen geklärt werden, wobei die folgende Fragen-Checkliste (8W-Raster) hilfreich sein kann. Hier geht es u. a. darum, die eigenen Stärken für die konkrete Planung zu erkennen und so zu gewährleisten, daß die Potentiale der Individuen und der Gruppe optimal genutzt werden.

Orientierungsphase

❶ Warum?	Warum wird das Projekt durchgeführt, wozu soll das Ganze dienen?	❺ Wer?	Wer wird daran beteiligt sein? Wer kann was leisten? Wer ist betroffen?
❷ Was?	Was muß gemacht werden? Was sind die spezifischen Ziele?	❻ Wann?	Wann wird mit dem Projekt begonnen, und wann soll es beendet sein?
❸ Wie?	Wie soll das Projekt durchgeführt werden? Wie lassen sich die Ziele am besten erreichen?	❼ Wieviel?	Wieviel Aufwand ist damit verbunden? Wieviel wird die/der einzelne investieren müssen?
❹ Wo?	Wo soll das Projekt stattfinden? Wo wird gearbeitet? Wo wird angesetzt?	❽ Wie gut?	Wie gut soll das Ergebnis sein? Welche Qualitätsziele müssen erreicht werden?

Abbildung 12: 8W-Raster zur Projektarbeit

Der *Planungsphase* ist deshalb wichtig, weil darin die Weichen für eine erfolgreiche Durchführung des Projekts gestellt werden. Da sie u. a. auch das Ziel hat, wünschbare Konkretisierungsformen für das geplante Unterrichtsprojekt zu finden, hat sich die Planungsform einer „Zukunftswerkstätte“ bewährt, die nach Jungk und Müllert (1981, 21) in drei Einzelphasen abläuft: Die Werkstatt selbst beginnt mit der Kritikphase, in der wir Unmut, Kritik, negative Erfahrungen zum Werkstatt-Thema äußern, auf Papierbögen mitschreiben und schließlich zu Themenkreisen ordnen. Es folgt eine Phantasiephase, in der wir auf die vorgebrachte Kritik mit eigenen Wünschen, Träumen, Vorstellungen, alternativen Ideen antworten; davon werden dann die interessantesten Einfälle ausgewählt und in kleinen Arbeitsgruppen zu Lösungsvorschlägen (utopischen Entwürfen) ausgearbeitet. Mit der abschließenden Verwirklichungsphase kehren wir in die Gegenwart mit ihren Machtverhältnissen, ihren „natürlichen Grenzen“, ihren Gesetzen und Verordnungen zurück: in ihr prüfen wir die Durchsetzungschancen für unsere Entwürfe kritisch, indem wir (z. B. durch Lektüre oder Expertenurteile) die Hindernisse herausfinden und deren Überwindung wiederum mit viel Phantasie angehen (etwa eine Aktion oder ein Projekt planen).

Planungsphase

In der *Konkretisierungsphase* wird aus einer Projektskizze ein Projektplan, in dem die Durchführungsmodalitäten festgelegt werden. Dazu gehört die Einteilung in Arbeitsgruppen, das Vorbereiten von Materialien, das Studium von Literatur sowie die Information der vom Unterrichtsprojekt Mitbetroffenen. Im Sinne eines hohen Selbststeuerungsgrades sollten möglichst viele dieser Aktivitäten von den SchülerInnen getragen werden.

Konkretisierungsphase

In der *Durchführungsphase* unterscheiden sich Projekte am stärksten, da sie sehr durch die jeweilige Zielsetzung und Gestaltungsform geprägt werden. Im Prinzip handelt es sich um eine Phase, in der die praktische „Feldarbeit“ erfolgt. Sie kann auch als soziales Experiment gesehen werden, da die Ausformung immer Unsicherheitsstellen aufweist, die im aktuellen Lebenszusammenhang des Alltags zu bewältigen sind. Die damit verknüpften Aktivitäten sind deshalb auch nicht bis ins letzte Detail vorhersehbar bzw. planbar!

Durchführungsphase

Die *Auswertungsphase* dient der Sichtung, der Analyse und dem Austausch der (Feld-)Erfahrungen. Dazu gehört etwa die Transkription bzw. Auswertung von Tonbandinterviews, das Entwickeln von Filmen, das Zusammenstellen von Dokumenten, das Berechnen der Durchschnittswerte von Proben aus Luft, Erde, Wasser usw. Erst im Austausch der einzelnen Erfahrungen entwickelt sich das Ge-

Auswertungsphase

sambild der praktischen Erkundungen, das den eigentlichen (inhaltlichen) Wert des Vorhabens ausmacht.

Nicht minder wichtig - allerdings auf einer anderen Ebene - ist die *Reflexionsphase*. Dabei geht es um die Auswertung der persönlichen Erfahrungen der am Projekt Beteiligten aus individueller und kollektiver Sicht. Fragen wie „Was hat es mir/uns gebracht?“, „Was bedeutet das behandelte Thema jetzt für mich/uns?“, „Hat sich meine Sichtweise/mein Verhalten geändert?“ stehen dabei im Vordergrund. Dahinter liegt die Erfahrung, daß die sozialkommunikativen Beziehungen der am Projekt beteiligten Individuen und die inhaltlichen Leistungen im Praxisbezug der laufenden Arbeit einander wechselseitig beeinflussen. (Genauere Informationen darüber, wie Teamerfahrungen durch „Erinnerungsarbeit“ wiederbelebt werden können, finden sich in Achleitner/Haring/Schratz 1988.)

Reflexionsphase

Die *Transferphase* hat den Zweck, Möglichkeiten zur Umsetzung der Projektergebnisse zu erkunden: Die SchülerInnen sollen erleben, daß ihre Projektarbeit nicht nur Selbstzweck ist, sondern auch weiterführend wirksam wird, sei dies über Formen der Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungen für bestimmte Zielgruppen, sei es in Von der Perspektive des Globalen Lernens betrachtet, ist die Transferphase besonders im Hinblick auf „soziale Erfindungen“ bedeutsam, die es als Überlebenschance der Menschheit zu sichern gilt. Sie können aber auch in ein permanentes Projekt übergehen, d. h. in eine ständige Weiterentwicklung der ursprünglichen Projektidee.

Transferphase

Die Durchführung von Unterrichtsprojekten stellt hohe Anforderungen an Lehrende, da ihre eigene Ausbildung meist nicht projektorientiert war. Daher fehlt es oft an der notwendigen Flexibilität für kreatives Erleben und Handeln, das sich aufgrund von offenen Unterrichtssituationen ergibt. Denn erst „kognitiv flexible Lehrer können die Unsicherheit ertragen, die von dem Fehlen klarer Handlungsanweisungen herkommt. Sie sind fähig, Widersprüche auszuhalten, mit widersprüchlichen Theorien zu leben, an optimistischen Theorien festzuhalten, auch wenn sie nicht fortwährend durch die Unterrichtswirklichkeit bestätigt werden“ (Grell 1974, 129). In der Projektarbeit zeigen sich daher sehr deutlich die dynamischen Fähigkeiten des Lehrers/der Lehrerin, den SchülerInnen einerseits genügend Handlungsspielraum zu gewähren, andererseits die Rahmenbedingungen nicht bis zur Unverbindlichkeit „verkommen“ zu lassen. Flexibilität heißt in dieser Dynamik, daß sich der/die Lehrende in den einzelnen Phasen eines Projekts auf unterschiedliche Rollen einlassen können muß, um den SchülerInnen die jeweils notwendigen Entwicklungsperspektiven zu eröffnen.

Widersprüche aushalten

In der Anstoßphase bedeutet es, der Rolle eines Initiators gerecht zu werden, um entsprechende Bedürfnisse aufzunehmen und in weiterführende Diskussionen einzubinden, aus denen ein Projektvorschlag entstehen könnte. In der Orientierungsphase hingegen hat die/der Lehrende eher die Funktion eines Katalysators, der eine Orientierungshilfe darstellt, nicht aber von sich aus die offenen Fragen beantwortet. Ähnlich zurückhaltend agiert man als Moderator in der Planungsphase, in der es um die Freisetzung der Phantasien geht, was nicht erzwungen werden kann. In der Konkretisierungsphase hingegen kommt es vor allem darauf an, daß die SchülerInnen selbständig ihre Vorhaben in eine bearbeitbare Form bringen. Der/die Lehrende schlüpft nun in die Rolle des Koordinators, der die SchülerInnen innerhalb der Grenzen und Möglichkeiten berät. Für die Durchführung des Projekts muß sich der/die Lehrende als guter Organisator erweisen, damit die SchülerInnen ihre Ziele zufriedenstellend verwirklichen können.

flexible Rollen der Lehrenden

Bei der Sichtung und Kanalisation der Erfahrungen im Feld ist der/die Lehrende als MediatorIn gefragt, der/die beim Austausch und bei der Sichtung vermittelt. Der Aufarbeitung der persönlichen Erfahrungen könnte die Funktion des Monitors

entsprechen, der in der Reflexionsphase dazu beiträgt, daß es individual- und gruppenspezifische Fragen beantwortet werden. Gerade entgegengesetzte Qualitäten sind in der Transferphase gefragt, wenn die Einbettung der Projekterfahrungen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gelingen soll. Da es dabei oft um öffentlichkeitswirksame Aktivitäten handelt, tritt der/die Lehrende in dieser Phase meist als AnimatorIn auf.

Auch wenn die Rollenzuschreibung in den einzelnen Projektphasen variieren kann, ist die hier vorgeschlagene Zuordnung eine im Lichte der bisherigen Erfahrungen zutreffende. Daraus ist allemal erkennbar, welch hohes Maß an Flexibilität des Lehrerverhaltens in Unterrichtsprojekten wünschenswert, wenn nicht erforderlich ist! Dazu kommt, daß SchülerInnen und LehrerInnen bei manchen Aktivitäten in öffentliche Konflikte hineingezogen werden können, was sich in der Vergangenheit öfters bei ökologischen (Basis-)Initiativen gezeigt hat. Dann ist Konfliktfähigkeit notwendig, um in derartigen Auseinandersetzungen bestehen zu können.

Konfliktfähigkeit

Ganzheitliches Lernen, das immer mit dem Ich, der Persönlichkeit von einzelnen, zu tun hat, erfordert aber auch einen Raum des angstfreien Miteinander, um sich selbst aus der fremden Versorgung emanzipieren zu können. Sich auf das Wagnis ganzheitlicher Lernerfahrungen einzulassen, heißt daher immer auch Masken fallen zu lassen, die sich aus zahlreichen Rollenzuschreibungen (vornehmlich vom institutionellen Status und von den bisherigen Lernerfahrungen her) herausgeformt haben. Im zunehmenden Erkennen der Bedeutung seiner eigenen ungeschminkten Persönlichkeit lassen sich auch neue Interaktionsformen für das eigene (inhaltliche) Vermittlungsbemühen finden.

In einen solchen Prozeß sind aber sowohl Lehrende wie Lernende einbezogen, denn alle Beteiligten müssen sich in dieser Hinsicht ungeeignete Lernerfahrungen, die dem Vermittlungsprozeß hinderlich sind, abschminken und förderliche Haltungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen (vgl. Schratz 1988, 95). Dazu besitzen wir alle ein großes Potential an Möglichkeiten, die es freizusetzen und als Lebens- bzw. Berufswünsche in den Unterrichtsalltag einzubringen gilt.

Lehrende und Lernende arbeiten zusammen