

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Universität Lüneburg

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Gebäude 1



Fachbereich
Erziehungswissenschaft
FB I

Dekanat

Prüfungsamt

Praktikumsamt

Institut für Psychologie

Institut für Sozialpädagogik

Institut für Pädagogik

Institut für Schul- und
Hochschulforschung

Institut für Erlebnis-
pädagogik e. V. an der
Universität Lüneburg



Institut für Erlebnispädagogik e. V.
an der
Universität Lüneburg

Stephanie Voß
und
Jörg W. Ziegenspeck

DAS PROJEKT

EINE
HOCHSCHULDIDAKTISCHE
HERAUSFORDERUNG

Historische Wurzeln,
schulpädagogische Reflexionen
und
hochschuldidaktische Anregungen

Mit einem Vorwort
von
Rolf Wernstedt

Präsident des
Niedersächsischen Landtags

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Schriftenreihe

**Anstösse und Berichte
aus der
"Pädagogischen Werkstatt"**
(Universität Lüneburg)

- Heft 3 -

Herausgegeben
von
Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck
Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
Universität Lüneburg

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Voß, Stephanie:

Das Projekt : eine hochschuldidaktische Herausforderung ; historische Wurzeln, schulpädagogische Reflexionen und hochschuldidaktische Anregungen / Stephanie Voß und Jörg W. Ziegenspeck. Mit einem Vorw. von Rolf Wernstedt. Institut für Erlebnispädagogik e.V. an der Universität Lüneburg. - Lüneburg : Verl. Ed. Erlebnispädagogik, 1999

(Schriftenreihe Anstösse und Berichte aus der "Pädagogischen Werkstatt" (Universität Lüneburg) ; H. 3)
ISBN 3-89569-038-4

© 1999 by Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg

Druck und Herstellung: Bonn-Grunwald - Lüneburg

ISBN 3 - 8 9 5 6 9 - 0 3 8 - 4

Institut für Erlebnispädagogik e. V.
an der
Universität Lüneburg

Stephanie Voß / Jörg W. Ziegenspeck

**DAS PROJEKT -
EINE HOCHSCHULDIDAKTISCHE
HERAUSFORDERUNG**

**Historische Wurzeln,
schulpädagogische Reflexionen
und
hochschuldidaktische Anregungen**

**Mit einem Vorwort
von**

Rolf Wernstedt

**Präsident des
Niedersächsischen Landtags**

edition erlebnispädagogik
Lüneburg
1999

INHALTSVERZEICHNIS

Rolf Wernstedt, Präsident des Niedersächsischen Landtags: VORWORT	4
1. VORBEMERKUNGEN	5
2. GESCHICHTE DES PROJEKTBEGRIFFES	11
2.1. DIE ANFÄNGE: VON DEN KUNSTAKADEMIEN IN ITALIEN AN DIE SCHULEN IN DEN USA	12
2.2. DER PROJEKTGEDANKE IN DER AMERIKANISCHEN REFORMPÄDAGOGIK	14
2.2.1. <i>Der Projektgedanke „wurzelt“ im Amerikanischen Pragmatismus.</i>	14
2.2.2. <i>John Dewey: Erziehungsphilosophie</i>	15
2.2.3. <i>Dewey's Überlegungen zum Unterricht</i>	16
2.2.4. <i>John Dewey und der Projektbegriff</i>	20
2.2.5. <i>William Heard Kilpatrick: Kindzentrierte Schule</i>	21
2.2.6. <i>Zusammenfassung</i>	22
2.2.7. <i>Exkurs: Eine Stellungnahme zu Dewey's und Kilpatrick's Theorien - Oder: Knolls Kritik an der bisherigen Interpretation der Projektgeschichte</i>	22
2.3. DER PROJEKTGEDANKE IN DER DEUTSCHEN REFORMPÄDAGOGIK	23
2.3.1. <i>Der Gesamtunterricht</i>	23
2.3.2. <i>Die Arbeitsschulbewegung</i>	24
2.3.3. <i>Die Vorhaben-Pädagogik</i>	25
2.3.4. <i>Das Projekt in der „sozialen Arbeitsschule“</i>	28
2.3.5. <i>Der Jena-Plan</i>	29
2.3.6. <i>Fazit</i>	30
2.4. WIEDERBELEBUNG DES PROJEKTGEDANKENS IM DEUTSCHLAND DER 60ER UND 70ER JAHRE.....	30
2.5. ZUSAMMENFASSUNG	31
3. PROJEKTARBEIT IN DER SCHULE: PROJEKTUNTERRICHT	32
3.1. DREI UNTERSCHIEDLICHE DEFINITIONEN VON PROJEKTUNTERRICHT.....	33
3.1.1. <i>Merkmalskatalog nach Herbert Gudjons</i>	33
3.1.2. <i>Phasenmodell nach Karl Frey</i>	37
3.1.3. <i>„Die besondere Unterrichtsform“ nach Dagmar Hänsel</i>	41
3.1.4. <i>Projektorientierter Unterricht</i>	42
3.1.5. <i>Abschließende Bewertung der Definitionen</i>	43
3.2. PROJEKTFORMEN	44
3.2.1. <i>Unterscheidung von Projekten unter dem zeitlichen Aspekt</i>	44
3.2.2. <i>Unterscheidung von Projekten unter dem organisatorischen Aspekt</i>	45
3.2.3. <i>Unterscheidung von Projekten unter dem Fachaspekt</i>	45
3.2.4. <i>Fazit</i>	45
3.3. PROJEKTE IM FACHUNTERRICHT	46
3.3.1. <i>Von Projektwochen hin zu Projekten im Fachunterricht</i>	46
3.3.2. <i>Lernen in Projekten - in allen Fächern?</i>	47
3.3.3. <i>Zusammenfassung</i>	49
3.4. GUTE GRÜNDE FÜR DEN PROJEKTUNTERRICHT	49
3.4.1. <i>Projektunterricht als Reaktion auf eine veränderte Kindheit</i>	49
3.4.2. <i>Lernphysiologische und -psychologische Argumente</i>	50
3.4.3. <i>Motivationspsychologische Argumente</i>	51
3.4.4. <i>Handlungstheoretische und kognitionspsychologische Argumente</i>	52
3.4.5. <i>Die Notwendigkeit des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen</i>	53
3.4.6. <i>Projektunterricht als Beitrag zur individuellen Entfaltung</i>	53
3.4.7. <i>Zusammenfassung</i>	54

3.5. EINWÄNDE GEGEN DEN PROJEKTUNTERRICHT.....	54
3.5.1. Einwand I: Projektunterricht ist nicht mit der Struktur und Organisation der Institution Schule vereinbar.....	54
3.5.2. Einwand II: Projektleistungen lassen sich nicht benoten.....	55
3.5.3. Einwand III: Die Schüler werden überfordert.....	56
3.5.4. Einwand IV: Die Lehrer werden überfordert.....	57
3.5.5. Fazit.....	57
3.6. ZUSAMMENFASSUNG.....	59
4. PROJEKTARBEIT IN DER UNIVERSITÄT: PROJEKTSTUDIUM.....	59
4.1. ZUKÜNFTIGE ANFORDERUNGEN AN LEHRER.....	60
4.2. PROJEKTARBEIT IN DER LEHRER(AUS)BILDUNG - EINE ANGEMESSENE REAKTION AUF DIE ANFORDERUNGEN DER NEUEN SCHULEN?	62
4.2.1. Die Schwächen der derzeitigen Lehrer(aus)bildung.....	62
4.2.2. Ein notwendiger Umdenkungsprozeß an Universitäten: Projektarbeit in der Lehrer(aus)bildung.....	63
4.2.3. Warum gerade Projektarbeit als Reformelement in der Lehrer(aus)bildung?.....	63
4.3. DIE VERWIRKLICHUNG VON PROJEKTARBEIT IN HOCHSCHULEN.....	64
4.3.1. Das Projekt „Durchführung von Projektunterricht in der Schule“.....	65
4.3.2. Das Schülerhilfe-Projekt.....	65
4.3.3. Das Integrierte Eingangsemester Primarstufe (IEP).....	66
4.3.4. Projektarbeit im Rahmen der „Pädagogischen Werkstatt“.....	67
4.3.5. Bewertung der genannten Beispiele.....	69
4.3.6. Weiterführende Überlegungen zu Projektstudien.....	69
4.3.7. Zusammenfassung.....	71
4.4. VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE UNIVERSITÄRE PROJEKTARBEIT.....	71
4.5. ZUSAMMENFASSUNG.....	72
5. ZUSAMMENFASSENDE THESEN.....	73
6. SCHLUSSWORT.....	76
7. LITERATURVERZEICHNIS.....	77
HINWEISE AUF AUSGEWÄHLTE SCHRIFTEN DES VERLAGS EDITION ERLEBNISPÄDAGOGIK, LÜNEBURG.....	84

Vorwort

Die in diesem Buch vorgetragenen Überlegungen von Stephanie Voß und Jörg W. Ziegenspeck sind etwas ganz Besonderes, weil sie auf eine in der Prüfungsordnung für Lehrämter (PVO-Lehr I) formulierte Vorschrift gründen, aus denen hochschuldidaktische und hochschulorganisatorische Folgerungen gezogen werden. Als seinerzeit zuständiger Ressortminister habe ich den Gedanken aufgenommen, dass in einer modernen Schule ohne Projektunterricht nicht mehr erfolgreich gearbeitet werden kann, und es deshalb für notwendig erachtet, dies auch in der Prüfungsordnung zu verankern. Natürlich hat eine solche Verankerung Folgen für die konkrete Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Hochschulen.

Die vorliegende Studie enthält nun ein breit gefächertes Spektrum von Hinweisen zur Projektidee und -methode. Es gehört zu den grossen Versäumnissen der Hochschulen, die Schulen in den letzten Jahrzehnten für moderne Unterrichtsmöglichkeiten nicht hinreichend unterstützt zu haben. Die Logik der Selbstspezialisierung, in die Hochschullehrerinnen und -lehrer eingebunden sind, hat es leider verhindert, die möglichen wissenschaftlichen und didaktischen Erträge, die im Fächerübergreif liegen, gründlich genug zu erforschen und für eine praktische Umsetzung auszuloten.

Hoffentlich tragen die in diesem Buch vorgetragenen Hinweise von Stephanie Voß und Jörg W. Ziegenspeck dazu bei, die Möglichkeiten dieser Perspektive an den Hochschulen neu zu diskutieren und insbesondere inhaltlich zu füllen, damit den Vorschriften der Prüfungsordnung nicht nur formal entsprochen wird.

Hannover, im Herbst 1999

*Prof. Rolf Wernstedt
Präsident des
Niedersächsischen Landtags*

Stephanie Voß/Jörg W. Ziegenspeck

DAS PROJEKT - EINE HOCHSCHULDIDAKTISCHE HERAUSFORDERUNG

1. VORBEMERKUNGEN

In einem von Dagmar Hänsel und Ludwig Huber herausgegebenen Sammelband, in dem die Tagungsbeiträge namhafter Lehrerbildner, (Schul-)Pädagogen und Hochschuldidaktiker zusammengefaßt werden, wie sie 1993 auf einer Veranstaltung des 'Zentrums für Interdisziplinäre Forschung' der Universität Bielefeld vorgetragen worden waren, heißt es im „Vorspann“:

„Die Schule der Zukunft braucht Lehrerinnen und Lehrer sowie Leitungspersonen, die Schülerinnen und Schüler für die anstehenden Herausforderungen vorbereiten. Hochschulen, Studienseminare und Fortbildungsinstitute werden damit konfrontiert, ihr Selbstverständnis zu überdenken sowie Lehrerbildung und Schulentwicklung neu zu gestalten. Praxisforschung, Professionalisierung und Schulentwicklung sind gefragt. In Verbindung mit der Frage, was Schülerinnen und Schüler lernen müssen, ist vergleichbar zu fragen: Was und wie müssen Lehrerinnen und Lehrer lernen und wie muß Lehrerbildung sie unterstützen, um sich und ihre Schule weiterzuentwickeln?“¹

Damit werden Ansprüche mit Zukunftsrelevanz formuliert, mit denen zwar zentral, aber nicht alleine, die Lehrer(aus)bildung an unseren Hochschulen konfrontiert ist. Anlässe zum kritischen Nachdenken gibt es ohnehin seit Jahren und zudem genug.

Die PVO-Lehr I, wie sie soeben in Niedersachsen Gültigkeit erlangt hat², eröffnet Perspektiven und den Hochschulen Möglichkeiten, Lehrer(aus)bildung partiell neu zu denken und auch zu gestalten. Aus dem intensiven Nachdenken können - bei gemeinsamen Anstrengungen - Strukturierungen erwachsen, die die zukünftigen Anforderungen angehender Lehrerinnen und Lehrer in den Blick nehmen und den gesellschaftlichen Veränderungen, wie sie sich insbesondere in deutschen Schulen überdeutlich ablesen lassen, Rechnung tragen.

Die Beiträge in dem o.g. Sammelband bestätigen das, was in der PVO-Lehr I des Landes Niedersachsen nun verankert wurde. So z.B.,

- daß dem Problem der Fächerzersplitterung in der Lehrer(aus)bildung nicht durch Reduktion, sondern durch die Entwicklung des Mehrfächerstudiums zum fächerübergreifenden Studium zu begegnen ist³,
- daß Projekten zunehmende Bedeutung beizumessen ist, weil über sie die Verbindung zwischen Schule und Hochschule zu konkretisieren ist und Professionalisierung in (pädagogischen / didaktischen) Ernstsituationen erfahrungs- und handlungsorientiert erfolgt⁴,
- daß Schule mehr ist als nur Unterricht⁵, womit vielfältige Aktivitäten (z.B. künstlerische, ästhetische) angesprochen werden, die zum Schulalltag heute unabdingbar dazugehören und ihn zudem wesentlich bereichern.

¹ Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. 1. Aufl. Weinheim; Basel 1995, ohne S. (vor der Titelei).

² Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr I), Veröffentlicht im Nds. Gesetz- und Verordnungsblatt (Hannover), 52. Jg., Nr. 14, vom 22.04.98, Az.: 20411 01 69, 20411 01 34, S. 399 - 478.

³ Vgl. z.B. Huber, L.: Kein Gedanke ans Fach? In: Hänsel/Huber, 1995, a.a.O., S. 54-72.

⁴ Vgl. Teil III des Sammelbandes mit Beiträgen von J. Bastian/H. Gudjons (S. 143 - 152), A. Garlichs (S. 153 - 164) und D. Hänsel (S. 165 - 175).

⁵ Vgl. Becker, G.: Versuchsschulen und Lehrerbildung. In: Hänsel/Huber, 1995, a.a.O., S. 73-90.

So eingeleitet, wollen die nachfolgenden Ausführungen einige Denkanstöße bieten. Primär wollen sie aber Mut machen und zudem konkrete Vorschläge unterbreiten, mit denen aus der PVO-Lehr I und den von dort abzuleitenden fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Studienerfordernissen angemessene, d.h. wegweisende Konsequenzen zu ziehen sind. Daß hierzu Anlaß besteht, ist formal und vordergründig aus der Prüfungsordnung abzuleiten; entsprechende Ansprüche bestehen - historisch und inhaltlich begründet - jedoch grundsätzlich seit langem, wurden aber immer wieder von Wissenschaftsansprüchen überlagert und verdeckt. Denn im Zuge der Umwandlung der Lehrer(aus)bildung (von der Pädagogischen Hochschule zur Universität), wurde Professionalisierung eher einseitig definiert, so als ginge es nur um eine optimale akademische Fach(aus)bildung und nicht (auch und gleichzeitig) um die Stärkung von jungen angehenden Lehrerinnen und Lehrern in zunehmend schwieriger werdenden familiären und gesellschaftlichen Zusammenhängen. Wobei eben in erzieherischen Wirklichkeits- und Berufsfeldern nicht nur kognitive Leistungen wichtig und hilfreich sind, es mehr und mehr bedeutsam wird, angehende Pädagoginnen und Pädagogen eben auch bei der Ausprägung ihrer Persönlichkeitsstruktur zu stärken, also sozio-kulturelle, emotionale und psychomotorische Grundlagen vielseitig zu aktivieren.

Worum es geht

Die soeben im Nds. Gesetzesblatt veröffentlichte und damit gültige PVO-Lehr I sieht in § 26 verschiedene Leistungsnachweise vor, die für die Zulassung zu den einzelnen Prüfungsteilen unabdingbare Voraussetzungen sind.⁶

Neben der Ableistung eines Sozial- und Betriebspraktikums (1.) und der erfolgreichen Ableistung zweier Schulpraktika (2.) werden (3.) u.a.

„die erfolgreiche Teilnahme an ...

- d) einer Lehrveranstaltung zur ästhetischen Bildung,*
- e) einer Lehrveranstaltung zu fächerübergreifenden Lernfeldern,*
- f) einem Projekt“*

aufgezählt (S. 404, Sp. 2).

Damit werden entscheidende Akzente gesetzt, die für die daraus zu entwickelnden Studienordnungen bedeutsam sind.

Hierzu einen Denkanstoß zu geben, ist die Absicht der nachfolgenden Ausführungen, zumal sich im gegenwärtigen Stadium der Beratungen die einmalige Chance eröffnet, die entsprechenden administrativen Weichen so zu stellen, daß damit nicht nur progressive Entwicklungen eingeleitet werden können, sondern auch dem (schul)pädagogischen Erkenntnis- und Diskussionsstand entsprochen wird.

Neben dem regionalen Bezug (Niedersachsen), der für diese Studie zum Auslöser ihrer Entstehung wurde, sind die Wirkungen auf andere Bundesländer und bildungspolitische Entwicklungen mitbedacht worden, weil es stets auch um die bundesweite Vergleichbarkeit von Studiengängen mit definiertem Berufsbild, Ausbildungsziel und angestrebtem Qualitätsprofil geht. Insofern dürften die in dieser Studie gegebenen Anstöße generell eine bundesweite Bedeutung besitzen und der Vertiefung und Konkretisierung der Diskussion dienen.

⁶ Siehe die Besonderen Vorschriften, Erster Abschnitt: Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, §§ 24 - 30 hier: § 26: Voraussetzungen für die Zulassung zu den Prüfungsteilen.

Woran anzuknüpfen ist

Ganz offensichtlich ist die PVO-Lehr I mit den so formulierten Voraussetzungen für die Meldung zur Prüfung an Einsichten orientiert, die sich aus der bisherigen Lehrer(aus)bildung ergaben und der sich rasch verändernden Schulpraxis täglich abzuleiten sind. Neben manchen allgemeinen ausbildungsspezifischen Defiziten waren immer wieder spezielle Mängel zu beobachten, die u.a. insbesondere bei folgenden unterrichtspraktischen Erfordernissen in Erscheinung traten: So z.B.,

- wenn es in der Schule darum ging, künstlerische, musische und ästhetische (also kulturell bedeutsame) Inhalte angemessen zu vertreten, für die Fachlehrerinnen und -lehrer nicht immer vorhanden waren;
- wenn Unterrichtsinhalte es erforderten, fächerübergreifende Perspektiven zu entwickeln, um einerseits komplexen Sachverhalten zu dienen, andererseits die Motivation und das Interesse zu entfalten, die erforderlich sind, um dem Unterrichtsgegenstand vielfältige Kontur und differenzierte Gestalt zu geben;
- wenn bei Projekttagen und -wochen oder auch in anderen Zusammenhängen (z.B. Vorbereitung und Durchführung von Festen, Feiern, Fahrten, Planung von Unterrichtsgängen, Besuchen von Museen, Gestaltung von Chor-, Theater- und Musikaufführungen) methodisch und gruppenspezifisch angemessene Lernprozesse in Gang gesetzt werden müssen, um tatsächlich zu den angestrebten und definierten Ergebnissen zu gelangen.

Den gesellschaftlichen Veränderungen müssen Schule und Unterricht entsprechen, woraus die Einsicht erwuchs,

- daß sich die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer wieder deutlicher als bisher als Erzieher(innen), Begleiter(innen) und Partner(innen) ihrer Schülerinnen und Schüler verstehen müssen, um auf alle Aspekte, die im Begriff „Veränderte Kindheit“ familial, sozial, ökonomisch und ökologisch zusammengefaßt werden, angemessen zu reagieren. Der traditionelle Fach-Unterricht bleibt zwar Kernstück der Arbeit in den Schulen, aber dieser Anspruch wird sich zukünftig stärker denn je an der je eigenen „Wirklichkeit unserer Schülerinnen und Schüler“ orientieren müssen. Schule befindet sich gegenwärtig in einem totalen Umstrukturierungsprozeß: von der Orientierung der Kinder an Fächern und Unterrichtsinhalten hin zu einer Orientierung des Schulalltags an Kindern und Jugendlichen und deren sich rasch verändernde Lebens- und Erlebniswelt.
- daß der Komplexität des gesellschaftspolitischen Lebens und der zunehmenden Globalisierung des Denkens, Urteilens und Handelns kaum mehr mit der traditionellen Schulfachgliederung gerecht zu werden ist. Soziale Intelligenz und emotionale Bildung sind in diesem Zusammenhang die zentralen Reformargumente des Auslands, die sich von der Innovation traditioneller Bildungssysteme leiten lassen.
- daß es in der sich permanent verändernden Wirklichkeit mehr denn je darauf ankommt, Kriterien für die Bewertung des Geschehens zu gewinnen, woraus folgt, daß Werte und Normen ständig zu definieren und altersspezifisch transparent zu machen sind. Ohne das Insgesamt von Geschichte und Gegenwart der Kultur mit allen ihren phänomenalen Facetten sind Maßstäbe für „Gut und Böse“ kaum mehr zu entwickeln, geschweige denn zu verdeutlichen. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich also notwendigerweise (wieder) mit kulturspezifischen Wirklichkeitsfeldern intensiv auseinandersetzen, um ihrer Professionalisierung eine wichtige und unabdingbare Fundierung zu verleihen. Deshalb gehört für alle zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer die Beschäftigung mit „ästhetischer Bildung“ in ihren unterschiedlichen, weitgestreuten und reizvollen Disziplinen (z.B.

vom Theater bis zum Museum, von der Bildenden Kunst bis zur Musik, vom Tanz bis zum Film, von der Literatur bis zum Kabarett, vom Funk bis zum Fernsehen, vom Zirkus bis zum Varieté) während des Studiums inhaltlich dazu.

- daß dem praktischen Tun in der Schule wieder deutlicheres Gewicht beizumessen ist. Damit wird an reformpädagogischen Aussagen von einst und ihren vielfältigen aktuellen Erscheinungsformen (innerhalb und außerhalb der Schule) angeknüpft. Lernen und Leisten haben jeweils kognitive, psycho-motorische und affektive Anteile, die zu berücksichtigen insgesamt ernstzunehmen ist und neue pädagogische und didaktische Herausforderungen darstellt. Hierbei dürfte die pragmatische Deutung der Projektarbeit ihren zentralen Ort haben, insbesondere auch deswegen,
 - o weil arbeitsteilige Mitwirkungsmöglichkeiten dem individuellen Vermögen von Kindern entspricht,
 - o weil gruppenspezifische Vorgehensweisen zur Einbindung individueller Interessen führen und
 - o weil dem vereinbarten Ziel von Anfang an zentrale Bedeutung beigemessen wird (der Beliebigkeit und der Unverbindlichkeit aufgabenbezogen Grenzen gesetzt werden, Kinder und Jugendliche also etwas darüber anschaulich erfahren, was Gemeinnutz meint und konkret bewirkt).

Die PVO-Lehr I - Eine ministerielle Verordnung mit hochschuldidaktischem Aufforderungscharakter

„Eine neue Lehrerbildung muß den Anforderungen der neuen Schule folgen.“⁷ - Damit sind die entscheidenden Weichen gestellt: die veränderte Wirklichkeit im praktischen Berufsfeld setzt die Maßstäbe, an denen sich die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu orientieren hat. Dieser Weichenstellung entspricht der Kurs, den die PVO-Lehr I in ihren disziplinübergreifenden Erfordernissen bestimmt, sehr konkret:

- Die Lehrer(aus)bildung von heute soll nicht die schulischen Forderungen, Notwendigkeiten und Möglichkeiten von morgen verstellen;
- Die Schwäche der Lehrer(aus)bildung liegt in ihrer bisherigen (fast ausschließlichen) Konzentration auf die (Fach- und Grund-)Wissenschaften; die Realität des pädagogischen Alltags bleibt weitgehend vor den Campus-Mauern.

„Für die Schule als Lebensraum fehlt der Blick für das Leben, für die Schule als Erfahrungsraum fehlt die Erfahrung mit der Erfahrung“⁸, wie es der Hamburger Fachbereich Erziehungswissenschaft in seinen „Thesen zur Revision der Lehrerbildung“ plastisch und drastisch formulierte:

„Schulen erproben seit gut 15 Jahren Formen des offenen Lernens, des Projektlernens und des handlungsorientierten Lernens; Lehrer und Schüler entwickeln in Teams Ideen, gehen Probleme fächerübergreifend an und beziehen außerschulische Lernorte ein. Lehrerbildung dagegen findet vorwiegend sitzend, hörend und darüber-redend statt.“⁹

⁷ v. Hentig, H.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. 1. Aufl. München/Wien (Hanser) 1993, S. 248.

⁸ Ebd., S. 249.

⁹ Bastian, J./Köpke, A./Oberliesen, R. (Hrsg.): Zur Revision der Lehrerbildung in Hamburg. Reihe: Dokumentation Erziehungswissenschaft - Schriften aus dem Fachbereich 06 der Universität Hamburg - Heft 6/1993, S. 5.

So muß es nicht weitergehen; die Diskrepanz ist zumindest partiell „abzufedern“. Einsichten aufgrund konkreter (Selbst-)Erfahrungen können zu wesentlichen Erkenntnissen führen, die auch auf die zukünftige Unterrichts- und Erziehungspraxis zu übertragen sind. - Die entsprechenden Leistungserfordernisse, die die PVO-Lehr I den Studierenden abverlangt, kann auch von der Lehrer(aus)bildung als große Chance zur Innovation und Entwicklung zukunftsorientierter Perspektiven verstanden, aufgegriffen und planerisch umgesetzt werden.

- Daß das - bezogen auf die vorhandenen Ressourcen, den anhaltenden Stellenabbau und die Tatsache, daß das Studium aufgrund der PVO-Lehr I verlängert wird, - mehr als schwierig ist,
- daß darüber hinaus jeder Lehrende zunächst einmal seinem Fach verpflichtet ist und primär die disziplinenigen Erfordernisse der mit der PVO-Lehr I zusammenhängenden Aufgaben beurteilt,
- daß also fächerübergreifene Aspekte eher „am Rande“ erörtert werden, jedenfalls - und möglicherweise auch aufgrund der damit zwingenden, zeitaufwendigen und belastenden Notwendigkeiten zur Kooperation und Abstimmung mit anderen Dozentinnen und Dozenten - in einer ersten Stellungnahme unterbleiben,

kann kaum verwundern.

Daraus resultierende Vorschläge

Auf dem Hintergrund der vorstehenden Argumentation wird folgender Vorschlag unterbreitet:

Zur Vereinheitlichung und Koordinierung aller Aufgaben, die die Punkte d) - f) des § 26, Punkt 3, betreffen, wird - in Analogie zum „Praktikumsamt“ - an jeder Universität, die Lehramtsstudiengänge hat, ein „Projektbüro“ eingerichtet.

Dieses hat die Aufgabe, dafür zu sorgen,

1. daß zwischen den Fächern tragfähige Absprachen getroffen werden, damit sinnstiftende fächerübergreifende Lehrangebote unterbreitet werden können.
2. daß über die entsprechende Anzahl von inhaltlich definierten Lehrveranstaltungen alle Studierenden die Möglichkeit erhalten, die erforderlichen Leistungsnachweise zu erbringen.
3. daß Projekte definiert werden, die in einem bestimmten (d.h. überschaubaren) Zeitrahmen zu realisieren sind und durch die die Studierenden entsprechend zu motivieren, interessieren und befähigen sind.
Dabei dürfte es inhaltlich sinnvoll und zudem ökonomisch ratsam sein, innerhalb der Projekte sowohl fächerübergreifende Gesichtspunkte als auch ästhetische Aspekte gleichzeitig zu konkretisieren. Je nach studentischer Beteiligung würde dann der Leistungsnachweis zu qualifizieren sein und zum entsprechenden Schein führen. So gesehen bekämen die Studierenden die Chance, sich an mehr als einem Projekt aktiv zu beteiligen.
4. daß auf die Projektarbeit und die entsprechenden Resultate hochschulintern und -extern hingewiesen, zu ausgewählten Präsentationen eingeladen und der regionale und überregionale Erfahrungsaustausch gesucht und angebahnt wird.
5. daß über die gewonnenen Erfahrungen im projektbezogenen Studium regelmäßig berichtet und der hochschulinterne Meinungs- und Gedankenaustausch angeregt und gepflegt wird.

6. daß auf jährlich einem „Projekt-Tag“ ausgewählte fächerübergreifende Ergebnisse mit ästhetischer Relevanz öffentlich vorgestellt und diskutiert werden, um dadurch auch das Fachgespräch zwischen Lehrenden an Schulen und Hochschulen zu intensivieren. Dabei kann das wechselseitige Vorstellen von Projekten (aus Schule und Hochschule) dazu führen, daß - hier wie dort - die gewonnenen Erfahrungen das veranschaulichen, worum es bei der Projektarbeit in Theorie und Praxis (schulpädagogisch und didaktisch) geht.

Das „Projektbüro“ erhält also koordinierende, anregende und konkretisierende Funktionen, Pflichten und Aufgaben zugewiesen. Es ist primär dafür verantwortlich, daß den Erfordernissen der PVO-Lehr I entsprochen wird und die Vergabe von Scheinen nach den erbrachten Studienleistungen einheitlichen Richtlinien und Qualitätsmerkmalen entspricht, also Standards entwickelt werden, die normative Wirkung auf entsprechende Lehrveranstaltungen haben.

Zum Aufbau unserer Studie

Der § 26 der Niedersächsischen PVO-Lehr I regt dazu an, über die konkrete Gestaltung eines projektorientierten Studiums unter Reformgesichtspunkten intensiv nachzudenken. Es geht aber auch darum, sich generell Klarheit über Wirksamkeit und Wert von veränderten Leistungsanforderungen und Schlüsselqualifikationen in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen zu verschaffen. Da es - abgesehen von verschiedenen Erfahrungsberichten und einzelnen Überblicksdarstellungen¹⁰ - noch keine grundlegenden und aktuellen Ausführungen über die Konzeption von Projektstudien, ihre Theoriebezüge, Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten gibt, soll mit dieser Studie ein Akzent gesetzt werden, wobei der Untersuchungsgegenstand in drei Schritten transparent gemacht wird:

1. Zunächst geht es darum, das Projektlernen in seinen historischen Zusammenhängen einzuordnen. Der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Projektidee (Kap. 2) muß daher besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.
2. In der schulpädagogischen Praxis hat sich Projektarbeit schon seit geraumer Zeit etabliert. Da ein Blick auf den schulischen Projektunterricht zum einen helfen kann, Gründe für die Notwendigkeit einer Reform der Lehrer(aus)bildung zu finden, zum anderen dazu beitragen kann, in Analogie Vorschläge für Theorie und Praxis des Projektstudiums zu entwickeln, wird - vor dem historischen Hintergrund - die aktuelle Diskussion über den Projektunterricht an (deutschen) Schulen (Kap. 3) thematisiert.
3. Schließlich werden dann im letzten Teil (Kap. 4) Überlegungen angestellt, die aus der Auseinandersetzung mit dem schulischen Projektunterricht resultieren. Konkrete Beispiele für (bereits in verschiedenen Hochschulen praktizierte) Realisierungsmöglichkeiten und -formen eines Projektstudiums werden skizziert. Einige Voraussetzungen und Begründungen für eine universitätsspezifische Projektarbeit (mit allen Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verwirklichungsfähigkeit) können dabei benannt werden.

Dem ungeduldigen Leser werden zusammenfassende Thesen (Kap. 5) vorgelegt, die als „roter Faden“ durch die gesamte Studie führen und so einen ersten (und letzten ?) Eindruck vermitteln, was uns bedenkenswert und wichtig erscheint, wenn aus einem (formalen) Prüfungsanspruch ein (inhaltlich) begründeter Lehr- und (Aus)Bildungsanspruch erwachsen soll.

¹⁰ Hier soll auf folgende Arbeitsgruppen beispielhaft verwiesen werden, die die Diskussion bundesweit mit ihren Berichten, Studien und Dokumenten bereichert und belebt haben: Kassel (Prof. Dr. Garlichs), Bielefeld (Prof. Dr. Hänzel), Hamburg (Prof. Dr. Bastian/ Prof. Dr. Gudjons), Kiel (Prof. Dr. Hamayer)

2. GESCHICHTE DES PROJEKTBEGRIFFES

Ein kurzer Blick in die umfangreiche Literatur reicht aus, um festzustellen, daß eine einheitliche und besonders auch eindeutige Definition des Projektbegriffes nicht existiert. Schon allein die beliebige Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen wie zum Beispiel Projektmethode, Projektidee, Projektunterricht, projektorientierter Unterricht und Projektarbeit ist verwirrend und weist auf den „inflationären Gebrauch“¹¹ des Projektbegriffes hin.

Um den Projektbegriff zu konkretisieren und somit eine greifbare Grundlage für die aktuelle schulpädagogische Diskussion zu schaffen, stützen sich viele der zur Zeit bedeutenden Vertreter des Projektkonzepts - dazu zählen vor allem *Dagmar Hänsel*, *Herbert Gudjons* und *Johannes Bastian* - auf die historischen Ursprünge des Projekts. Maßgeblich begründen die zuvor genannten Autoren ihr jeweiliges Konzept mit den Theorien des amerikanischen Erziehungsphilosophen und Reformpädagogen *John Dewey* (1859-1952) - allgemein als der „Vater“ des Projektgedankens¹² bekannt. Neueste Untersuchungen stellen jedoch die bisherigen Annahmen über die historischen Wurzeln der Projektidee in Frage. So fand *Michael Knoll* unter anderem heraus, daß der Projektbegriff schon in Italien im 16. Jahrhundert auftauchte. Aufgrund der neuen Erkenntnisse zweifelt *Knoll* an, daß *Hänsel*, *Gudjons* und andere über den richtigen Ausgangspunkt für die aktuelle pädagogische Diskussion verfügen und kommt darüber hinaus selbst zu einer völlig neuen, den bisherigen Auslegungen widersprechenden Interpretation der Projektgeschichte.

Wenn nun im folgenden Teil dieser Arbeit genauer auf die Geschichte des Projektbegriffes eingegangen wird, so erfolgt dies zwar unter Berücksichtigung der neuen Erkenntnisse von *Knoll*, dennoch wird der Schwerpunkt der Ausführungen auf der Beleuchtung der Theorien *Deweys* liegen. Nicht zuletzt deshalb, weil deren Kenntnis an späterer Stelle, an der die aktuelle schulpädagogische Diskussion um den Projektunterricht zur Sprache kommt, Voraussetzung sein wird. Mit dieser Aussage ist gewissermaßen vorweggenommen, daß die bisherigen Projektkonzepte von *Gudjons*, *Hänsel* und anderen Autoren trotz *Knolls* Kritik in dieser Arbeit nicht in Frage gestellt und deshalb im weiteren Verlauf der Arbeit noch aufgegriffen werden. Warum die bisherigen Konzepte durch *Knolls* Vorwürfe nicht an Gültigkeit verlieren, soll dann auch unter Punkt 2.2.7. kurz erläutert werden.

Neben der ausführlichen Darlegung von *Deweys* Theorie soll es ferner Aufgabe dieses historischen Teils der Arbeit sein, in groben Zügen den Entwicklungsverlauf des Projektgedankens in Deutschland seit der Jahrhundertwende¹³ nachzuzeichnen. Dabei wird es vordergründig darum gehen, verschiedene deutsche Reformpädagogen, die als historische Vorläufer und Wegbereiter des heutigen Projektunterrichts gelten, vorzustellen. Daran anknüpfend soll außerdem auf die Wiederbelebung des Projektgedankens in den 60er und 70er Jahren eingegangen werden.

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, muß darauf verzichtet werden, außer den amerikanischen und deutschen noch andere historische Vorläufer aufzuführen. Dennoch soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, daß der Projektgedanke außer in Amerika und Deutschland auch noch in vielen anderen Ländern, wie zum Beispiel in Rußland¹⁴, aufgegriffen wurde.

¹¹ Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrung. Hamburg 1994, S. 10.

¹² Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Pädagogikstudium. Weinheim; Basel 1993, S. 51.

¹³ Vor dieser Zeit gab es entweder keine bedeutenden deutschen Vorläufer des heutigen Projektunterrichts oder sie sind nicht bekannt. Zwar weist *Knoll* darauf hin, daß das Lernen am Projekt Ende des 18. Jahrhunderts auch in Deutschland als Element der Architektenausbildung Verbreitung fand, jedoch findet eine daran anknüpfende, sich bis zur Jahrhundertwende fortführende Entwicklung der Projektmethode in Deutschland in der Literatur keine Erwähnung.

¹⁴ Arbeitsschulkonzepte aus Rußland sind ebenfalls als Vorläufer des Projektunterrichts zu betrachten.

2.1. DIE ANFÄNGE: VON DEN KUNSTAKADEMIEN IN ITALIEN AN DIE SCHULEN IN DEN USA

Angesichts der neuen Erkenntnisse, die durch die Recherche von *Michael Knoll* gewonnen wurden, kann man davon ausgehen, daß der Projektbegriff aus Italien im 16. Jahrhundert stammt. Denn dort - an der *Accademia di San Luca* in Rom - tauchte der Begriff „Projekt“ erstmals im pädagogischen Zusammenhang auf. Um ihren Beruf zu professionalisieren, nahmen die damaligen Architekten einige Veränderungen an der traditionellen Ausbildung vor. Unter anderem führten sie als neuen Bestandteil der Ausbildung die sogenannten „progetti“ (das heißt Entwürfe, Pläne, „Projekte“) ein.¹⁵ Die Architekturstudenten wurden regelmäßig dazu angehalten, im Rahmen eines akademischen Wettbewerbes, Projekte, also Entwürfe für Bauwerke, einzureichen. Auf diese Weise versuchte man die Studenten zu selbständigem und selbstverantwortlichem Arbeiten anzuregen. Ferner sollten die Studenten durch den Bezug zur Wirklichkeit - denn es wurden „praktische Probleme unter Bedingungen, die denen des außerschulischen Lebens nahekamen“¹⁶, bearbeitet - mit den Anforderungen des Berufes vertraut werden. Zugleich sollten die Studenten lernen, die Kenntnisse aus unterschiedlichen Fachgebieten zu verbinden, um ein vorzeigbares Produkt herzustellen.

Hier lassen sich drei Merkmale erkennen, die laut *Knoll* bis heute für das Lernen am Projekt relevant sind: Schülerorientierung, Wirklichkeitsorientierung und Produktorientierung.¹⁷

Da die Teilnahme an den besagten Wettbewerben nicht nur Studenten der Akademie offen stand, konnte derzeit noch nicht von dem Projekt als reguläre Unterrichtsmethode gesprochen werden. Erst die im Jahre 1671 gegründete *Académie Royale d'Architecture* in Paris, die ebenfalls die Projektidee aufgriff, konnte solch eine Entwicklung bewirken. Die Wettbewerbsteilnahme war nunmehr allein den Studenten vorbehalten, und die Arbeit an den sogenannten „projets“ rückte zunehmend in den Mittelpunkt der Ausbildung.¹⁸

Ende des 18. Jahrhunderts wurde die Projektmethode nicht mehr allein für die Ausbildung von Architekten verwandt. Auch für die Ingenieursausbildung an den technischen Hochschulen machte man von ihr Gebrauch. Die Methode verbreitete sich nicht nur in Europa, sondern fand Mitte des 19. Jahrhunderts auch ihren Weg nach Amerika.

Die Projektmethode wurde somit zweifellos Teil einer internationalen Bewegung. Sie nahm „aber je nach den Vorstellungen und Bedürfnissen ihrer Vertreter verschiedene Inhalte und Formen“¹⁹ an. Da die Projektmethode auch in den USA zahlreiche Anhänger fand, ist es zum Teil schwer, den Entwicklungsverlauf linear darzulegen. Gewiß läßt sich jedoch sagen, daß in Amerika zunächst vor allem *Calvin M. Woodward* und *Charles R. Richards* entscheidende Veränderungen in bezug auf die Handhabung der Projektmethode bewirkten.²⁰ *Woodward* von der *Washington University* in St. Louis, Missouri, übertrug den Projektbegriff von den technischen Universitäten auf die höheren Schulen. An der von ihm um 1880 gegründeten *Manual Training School* lernten die Schüler zunächst eine Reihe von handwerklichen Techniken kennen, um sodann zum Abschluß der jeweiligen Unterrichtseinheit die im Lehrgang erworbenen Kenntnisse und Prinzipien beim eigenständigen Entwerfen und Herstellen von Möbeln oder Maschinen anwenden zu können. *Woodwards* Idee, den Werkunterricht an die Schulen zu verlegen, gewann an Popularität. Und so wurde der Werkunterricht um 1900 auch in den Elementarschulen eingeführt. Diese Veränderung wurde zum Anlaß, ein zweites - von dem Konzept *Woodwards* abweichendes - Modell zu entwickeln. Zwar war es - wie schon bei der handwerklichen Ausbildung der Studenten - immer noch Ziel der Projektmethode, die Distanz zwischen Schule und Leben sowie Theorie und Praxis zu reduzieren, doch hielten es viele Pädagogen für falsch, den Werkunterricht an den Elementarschulen an den Ansprüchen des Studiums und Berufs

¹⁵ Vgl. Knoll, M.: 300 Jahre lernen am Projekt. In: Pädagogik 7-8/1993, S. 58.

¹⁶ Ebd., S. 59.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim; Basel 1998, S. 39.

²⁰ Ebd., S. 38.

zu orientieren.²¹ Vielmehr war man nun der Ansicht, daß der Unterricht nach den Interessen und Erfahrungen des Kindes ausgerichtet werden sollte. *Charles R. Richards* vom Teachers College, Columbia University in New York war ebenfalls Befürworter dieser reformpädagogischen Position und beeinflusste maßgeblich die Entwicklung des besagten zweiten Modells der Projektmethode. In Anlehnung an die Theorien von *John Dewey* (1871 - 1965), auf die an späterer Stelle noch genauer eingegangen werden soll, plädierte *Richards* dafür, daß die Projektarbeit vom Ende in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken müsse. Im Sinne der neuen Erziehung, die beanspruchte, „daß 'natürliche Ganzheiten' Gegenstand des Lernens sein müssen, damit Interesse und Einsicht entstehen können“²², hob *Richards* die Trennung zwischen Lehrgang und Projekt auf und stellte den gesamten Werkunterricht auf Projektarbeit um. Der Lehrgang wurde somit quasi in das Projekt integriert. Verwirklicht wurde *Richards* Konzept an der Horace Mann School. Beispielhaft läßt sich ein Indianer-Projekt nennen, welches die Schüler der zweiten Klasse durchführten. Die Kinder erwarben Kenntnisse und Fertigkeiten, wenn sie diese zur Durchführung der einzelnen Aktivitäten des Projektes, wie zum Beispiel Zelte bauen oder Pfeil und Bogen schnitzen, brauchten.²³

Seit der Jahrhundertwende war die Projektmethode fest in den amerikanischen Schulen etabliert. Doch erst nach und nach setzte sich das Lernen am Projekt auch außerhalb „des technischen Werkens und der künstlerischen Gestaltung“²⁴ als Methode für die akademischen Fächer durch. Nicht zuletzt die Bemühungen eines gewissen *Rufus W. Stimson* vom Massachusetts Board of Education, seinen sogenannten „Home Project Plan“²⁵ zu verbreiten, bewirkten die Entwicklung der Projektmethode zur *allgemeinen* Lernmethode. Fortan sah man im Lernen am Projekt schlechthin die neue Methode der fortschrittlichen Erziehung. Die Projektmethode avancierte förmlich zum „Königsweg der neuen *child-centered education*“²⁶. Eine allgemeine Anwendbarkeit der Projektidee verlangte jedoch nach einer neuen Definition der Methode. Der neuen Begriffsbestimmung widmete sich insbesondere *William H. Kilpatrick*, ein Schüler *Dewey*s. Berühmt geworden ist vor allem dessen 1918 veröffentlichter Aufsatz „Die Projektmethode“.

Die weiterführenden Diskussionen um die Projektmethode wurden nun primär von den Ansätzen von *Kilpatrick* und *Dewey* bestimmt. Kein Wunder also, daß sich bei der fortlaufenden Konzentration auf diese beiden Pädagogen bis heute die Meinung hält, daß sie die wesentlichen Begründer der Projektmethode seien. Da die beiden amerikanischen Reformpädagogen offensichtlich einen beträchtlichen Einfluß auf die Entwicklung des Projektbegriffes hatten, sollen folgend ihre Theorien genauer vorgestellt werden.

2.2. DER PROJEKTGEDANKE IN DER AMERIKANISCHEN REFORMPÄDAGOGIK

2.2.1. Der Projektgedanke „wurzelt“ im Amerikanischen Pragmatismus

*Dewey*s und *Kilpatrick*s Vorstellungen vom Projektlernen wurden wesentlich vom Amerikanischen Pragmatismus geprägt. *Dewey* selbst war ein bedeutender Vertreter dieser in den USA um die Wende zum 20. Jahrhundert entwickelten Bewegung.

²¹ Vgl. Knoll, 1993, a.a.O., S. 60.

²² Frey, 1998, a.a.O., S. 39.

²³ Vgl. Knoll, 1993, a.a.O., S. 60.

²⁴ Ebd., S. 60.

²⁵ Hierbei handelt es sich um eine Kampagne im landwirtschaftlichen Berufsschulwesen. Auf dem elterlichen Hof sollten die Schüler erproben, was in der Schule gelehrt worden war. (Vgl. Knoll, 1993, a.a.O., S.60.)

²⁶ Oelkers, J.: Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel, D.: Handbuch Projektunterricht. Weinheim; Basel 1997, S.16.

„Die Philosophie des Pragmatismus fragt - vereinfacht gesagt - nach der Bedeutung des Handelns für den Erkenntnisprozeß der Menschen.“²⁷ Kerngedanke ist es, das Handeln der Theorie beziehungsweise der Wissenschaft überzuordnen. Die Pragmatiker gehen davon aus, daß die Theorie nur eine Regel für das praktische Tun darstellt.²⁸ Der Wert und Unwert des Denkens der Menschen bemißt sich letztendlich also nicht an der theoretischen Gültigkeit, sondern am praktischen Nutzen oder Erfolg ihrer Handlungen. Der Pragmatismus gehört demnach nicht zu den philosophischen Richtungen, die endgültige Lösungen oder Wahrheiten für möglich halten. Vielmehr geht er davon aus, „daß Philosophie lediglich Probleme aufzeigen und Hinweise zu deren Überwindung geben kann“²⁹.

2.2.2. John Dewey: Erziehungsphilosophie

Deweys pragmatische Anschauungen gewannen auch im pädagogischen Bereich an Bedeutung, da er die zuvor genannten Aspekte des Pragmatismus auf die Identitätsentwicklung von Jugendlichen erweiterte. Kern seiner daraus hervorgegangenen Erziehungsphilosophie ist die Vorstellung, daß Erkennen und Bewußtsein der planvollen, tätigen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt entspringen. In einem aktiven Austauschverhältnis zwischen Mensch und Welt sieht Dewey die Überwindung des dualistischen Denkens³⁰, welches von ihm so kritisiert wurde.

⇒ Erfahrungstheorie

Dieses wechselseitige Wirkungsverhältnis zwischen Mensch und Welt umschreibt Dewey mit dem Begriff der Erfahrung.³¹ Mit der Differenzierung zwischen einer aktiven und passiven Seite der Erfahrung hebt der Philosoph hervor, daß erst die Verbindung beider Seiten dem Erkenntnisprozeß dient. Nicht das passive Hinnehmen einer gegebenen Situation, das passive Anpassen an eine Umgebung und ein zielloses Experimentieren mit Dingen, sondern das aktive, bewußt gestaltete Einwirken des Menschen auf seine Umgebung führt zur Erkenntnis. Nur wenn der Mensch aktiv wird und die Folgen seiner Handlungen erfährt, indem die Umgebung auf ihn zurückwirkt, kann er Erkenntnis gewinnen.³² In diesem Zusammenhang erachtet es Dewey als besonders wichtig, daß die gemachten Erfahrungen rekonstruiert werden können. Mit anderen Worten gesagt, legt er Wert auf die Vernetzung von Erfahrungen: Aufbauend auf alten Erfahrungen sollen neue Erfahrungen gemacht werden. Erst die besagte Rekonstruktion der Erfahrung „stellt den planvollen Versuch dar, die Welt zu erkennen und dadurch sich selbst und die Welt zu verändern“³³, das heißt, die Höherentwicklung des Individuums und der sozialen Umwelt zu bewirken.

Nach Dewey ist Weg und gleichzeitig Ziel der menschlichen Entwicklung (hierbei bezeichnet Dewey die individuelle Entwicklung mit dem Begriff „Erziehung“ und die soziale Entwicklung mit dem Begriff „Demokratie“) die gelungene Form der Erfahrung: Die „denkende Erfahrung“³⁴.

⇒ „Denkende Erfahrung“ : Der Zusammenhang von Denken und Erfahrung

Dewey gebraucht zwar im Rahmen seiner Erziehungsphilosophie das Schlagwort „learning-by-doing“³⁵, meint damit jedoch nicht - wie im vorhergehenden Abschnitt dieser Arbeit bereits deutlich wurde - die Reduzierung von Lernen durch Erfahrung auf den Aspekt des Tätigseins. Er sieht statt

²⁷ Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg 1990, S. 23.

²⁸ Vgl. Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1994, S.120.

²⁹ Speth, M.: John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, J./Gudjons, H. u.a. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997, S. 20.

³⁰ Mit „dualistischem Denken“ ist hier die Vorstellung gemeint, daß es eine Trennungslinie zwischen Mensch und Welt, Geist und Körper, Erkennen und Tun, Bewußtsein und Handeln gibt. (Vgl. Hänsel, D.: Das Projektbuch Grundschule. Weinheim; Basel 1995, S. 22.)

³¹ Vgl. Hänsel, 1995, a.a.O., S. 22.

³² Vgl. Speth, in: Bastian/Gudjons u.a., 1997, a.a.O., S. 22.

³³ Hänsel, 1995, a.a.O., S. 23.

³⁴ Speth, in: Bastian/Gudjons u.a., 1997, a.a.O., S. 23.

³⁵ Ebd., S. 22.

dessen eine enge Verbindung zwischen Denken und Erfahrung: Eine Tätigkeit wird bei ihm erst dann zur Erfahrung, wenn ein Element des Denkens enthalten ist.³⁶ Unter „Denken“ versteht er „eine planmäßige und sorgfältige Herstellung von Beziehungen zwischen Handlungen und ihren Folgen“³⁷. Weiterhin fügt er hinzu, daß das Denken eine Reihe von Schritten beinhalten sollte, die da wären: „das Erblicken eines Problems, die Beobachtung der gegebenen Tatsachen, die Formung und Ausarbeitung eines naheliegenden Schlusses und die handelnde Erprobung“³⁸. Folglich ist eine Erfahrung nur dann bildend und wertvoll, wenn sie genau diese Stufen des Denkens in sich einschließt.

An dieser Stelle läßt sich nun wieder an die anfangs beschriebene Grundidee des Pragmatismus anknüpfen. Zwar endet alles Denken in Erkenntnis, doch wesentlich höher wird der Wert des Weges zur Erkenntnis, also das Denken an sich, bemessen. Begründet wird diese Grundeinstellung mit der These von Dewey, daß wir Menschen nicht in einer vollendeten und abgeschlossenen Welt leben, sondern in einer, die sich wandelt. Unsere Hauptaufgabe liegt demzufolge in der Zukunft. Die sich rasch wandelnden und nicht im voraus bestimmbareren gesellschaftlichen Verhältnisse machen eine neue Erziehung erforderlich. Eine Erziehung, die die junge Generation befähigt, eine eigene Meinung und eigene Gedanken zu entwickeln, sowie Probleme aufzugreifen und zu lösen, wenn sie auftauchen.³⁹

⇒ Der Zusammenhang von Erziehung und Demokratie

Den jungen Menschen durch Erziehung die „denkende Erfahrung“ zu ermöglichen, ist für Dewey die Grundvoraussetzung, um die Demokratisierung der Gesellschaft zu erzielen. Mit der Verbindung von Erziehung und Demokratie kommt nun der starke gesellschaftspolitische Anteil von Deweys Erziehungsphilosophie zum Tragen. Um den Zusammenhang zwischen Erziehung und Demokratie, wie Dewey ihn verstand, zu begreifen, ist es notwendig, seine Auffassung von Demokratie zu berücksichtigen:

„Demokratie ist für Dewey, kurz gesagt, diejenige Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die es möglichst vielen Menschen gestattet, ihre Fähigkeiten zu entfalten. Um im Bilde des Erfahrungseromans zu bleiben: Es geht darum, daß dieser Strom der von allen geteilten Erfahrungen so breit und machtvoll wie möglich werde. Dazu müssen die verschiedenen spezifischen Potentiale der einzelnen so entbunden sein, daß sie die gemeinsamen Erfahrungen reicher und besser werden lassen. Eine Gesellschaft, die dies gestattet, nennt Dewey eine Demokratie.“⁴⁰

Dewey besitzt aber nicht nur klare Vorstellungen darüber, wie eine idealtypische Gesellschaft auszu-sehen hat. Er hat ferner auch eine Theorie entwickelt, wie die Erziehung - und damit meint er die *schulische* Erziehung - gestaltet werden muß, um die von ihm angestrebten Ziele, das heißt die menschliche Höherentwicklung und damit verbunden die denkende Erfahrung, zu erreichen.

2.2.3. Deweys Überlegungen zum Unterricht

⇒ Erziehung zur Demokratie in der „Embryonic Society“

Zunächst sollen Deweys Überlegungen, die seine demokratische Theorie in bezug auf die Schule betreffen, dargelegt werden. Dewey betrachtet die Schule als Ort, an dem Demokratie geübt und weiterentwickelt werden kann. Aus diesem Grunde muß in der Schule das kooperative, gemeinschaftliche und gemeinschaftsbezogene Tun betont werden. Für Dewey ist es besonders wichtig,

³⁶ Vgl. ebd., S. 22f.

³⁷ Dewey, J.: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von H. Schreier. Stuttgart 1986, S. 153.

³⁸ Dewey, 1986, a.a.O., S. 153.

³⁹ Vgl. Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1997.

⁴⁰ Schreier, H.: Wie weiter mit dem Sachunterricht? John Deweys Erfahrungsbegriff öffnet aktuelle Perspektiven. In: Die Grundschulzeitschrift 67/1993, S. 37.

„daß eine Verbindung zwischen der Selbstverwirklichung des einzelnen und seinem Beitrag zur Gesellschaft“⁴¹ ermöglicht wird. Die Schüler sollen lernen, ihre eigenen, einmaligen, besonderen Fertigkeiten in das Leben der Gemeinschaft einzubringen. Indem eine Schule im Unterricht alle Kinder die gleichen Aufgaben bearbeiten läßt, fördert sie das Auseinanderklaffen der Entwicklungsschere zwischen scheinbar schwächeren und stärkeren Schülern.⁴² Dieses Resultat ist nicht im Sinne einer demokratischen Gesellschaft. Um die Schule ein Instrument der Demokratie werden zu lassen, ist es von wesentlicher Bedeutung, die Verschiedenartigkeit der Handlungen und Kräfte der einzelnen zu betonen. Die Kinder sollen im Unterricht ermutigt werden, ihre eigenen Ansichten und Ideen - nicht nur im Bereich der Durchführung, sondern auch im Bereich der Planung - mit einzubringen. Im Idealfall, wenn also alle zuvor genannten Bedingungen realisiert sind, spricht *Dewey* von der Schule als einer „embryonic society“⁴³ - einer demokratischen Gesellschaft im Kleinen.

Nachdem die grundlegende Bedingung, um nicht zu sagen: das optimale soziale Umfeld, für die Schule im Sinne von *Dewey* festgelegt wurde, können nun die aus seiner Erziehungsphilosophie abzuleitenden Konsequenzen für Inhalte und Methoden des Unterrichts betrachtet werden. Doch bevor im folgenden Teil konkreter auf die Konsequenzen eingegangen wird, soll die elementarste davon schon vorweg Erwähnung finden: *Dewey* machte keine Trennung zwischen Inhalt und Methode.⁴⁴ Seiner Ansicht nach „gibt es keine Lehre vom Lehren, in der die Methode ohne die Kenntnis des zu vermittelnden Inhalts betrachtet wird, da beide immer in eine Wechselwirkung verbunden sind“⁴⁵. Da die Methode seines Erachtens vor dem Hintergrund des zu vermittelnden Inhaltes zu bestimmen ist, gelangt er zu der Schlußfolgerung, daß es keine allgemeingültige Unterrichtsmethode geben kann.

⇒ Methoden des Unterrichts

Ausgangspunkt für *Dewey*s Überlegungen zum methodischen Aspekt des Unterrichts ist nicht allein seine Annahme, daß Methode und Inhalt eine unteilbare Einheit bilden, sondern auch seine letztendlich auf die pragmatische Philosophie zurückzuführende Auffassung, daß „dem aktiven problemlösenden Handeln die zentrale Schlüsselbedeutung“⁴⁶ für die schulische Erziehung zugewiesen werden muß. So sollte *Dewey*s Meinung nach der Unterricht im Idealfall aus einer Folge von Situationen bestehen, in denen die Schüler theoretische und praktische Probleme lösen. Da *Dewey* keine Unterrichtsmethode als die einzig wahre erachtet, empfindet er generell jede Methode als wertvoll, die die Erfahrung des Schülers erweitert, die dem Schüler zur Ausbildung von Denk- und Urteilsbildung verhilft und die ferner den Schüler nicht einschränkt oder beherrscht, sondern ihm neue Perspektiven eröffnet und seine Individualisierung fördert.⁴⁷ Es ist eine Methode erforderlich, die zum einen auf die jeweilige gegebene Situation zugeschnitten werden kann, und die zum anderen die individuelle Art der Auseinandersetzung mit Problemen von Schülern berücksichtigt. Letzten Endes läuft alles auf die Entwicklung einer „persönlichen Methode“⁴⁸ hinaus, die allerdings - um ihren Zweck zu erfüllen - folgenden Anforderungen allgemeiner Art genügen muß:

- *„Sie muß[...] 'Unmittelbarkeit' sicherstellen: der Schüler soll[...] sich nicht mit Schulaufgaben auseinandersetzen, die fern des Lebens [...] sind], sondern mit Problemsituationen, die innerhalb seiner Erfahrung [...] liegen].*

⁴¹ Schreier, H.: John Dewey. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg 1991, S.9.

⁴² Vgl. ebd., S. 9f.

⁴³ Nalepa, C.: Projekte in der Grundschule. In: Nalepa, C. (Hrsg.): Aus der Praxis für die Praxis: Projekte in der Grundschule, Stuttgart u.a. 1994, S. 11.

⁴⁴ Jedenfalls nicht während des Unterrichtsprozesses selbst. Bei der analytischen Auseinandersetzung mit der Thematik hält es *Dewey* durchaus für legitim, eine Trennung vorzunehmen. (Vgl. Speth, in: Bastian/Gudjons u.a., 1997, a.a.O., S. 27.) Aus diesem Grund werde auch ich in dieser Arbeit Inhalt und Methode vorerst getrennt voneinander auführen.

⁴⁵ Speth, in: Bastian/Gudjons u.a., 1997, a.a.O., S. 26.

⁴⁶ Schreier, H.: Drei Facetten der Projektidee. In: Bastian/Gudjons u.a., 1997, a.a.O., S. 74.

⁴⁷ Knoll, M.: John Dewey und die Projektmethode. In: Bildung und Erziehung, 1/1992, S. 100.

⁴⁸ Dewey, 1986, a.a.O., S. 114.

3. PROJEKTARBEIT IN DER SCHULE: PROJEKTUNTERRICHT

Die gesellschaftlichen Entwicklungen und die damit zusammenhängenden Veränderungen in den heutigen Lebensverhältnissen der Kinder machen es zunehmend notwendig, daß auch Schule und Unterricht sich einem Wandel unterziehen. Immer mehr Lehrer wenden sich vom traditionellen Unterricht ab, öffnen ihren Unterricht und bieten neben Frei- und Wochenplanarbeit beispielsweise auch Projektarbeit an. Daß sich nun gerade Projektunterricht als innovative Unterrichtsform eignet, läßt sich daraus schließen, daß er unter anderem selbständiges, selbsttätiges und erfahrungsreiches Lernen ermöglicht und damit alle Kriterien besitzt, um den veränderten Bedürfnissen und Ansprüchen von Kindern gerecht zu werden.

Daß immer mehr Lehrer den Nutzen von Projektunterricht erkennen und diesen deshalb in Schulen anbieten, hat leider auch zur Folge, daß immer mehr voneinander abweichende Anwendungsverfahren und Definitionen von Projektunterricht im Umlauf sind. Eine einheitliche und eindeutige Definition von Projektunterricht existiert, wie ja bereits im historischen Abriss erwähnt wurde, nicht. Da sich bei der Thematisierung der aktuellen schulpädagogischen Diskussion um den Projektunterricht dennoch die Frage ergibt, was heutzutage unter Projektunterricht verstanden wird, werden in diesem Kapitel exemplarisch drei der populärsten Definitionen vorgestellt. Dabei ist anzumerken, daß bei einer - anders als bei den anderen - vor allem der Projektverlauf im Mittelpunkt steht. Darüber hinaus soll im folgenden Teil dieser Arbeit Erwähnung finden, in welchen verschiedenen Formen Projektunterricht verwirklicht werden kann. Es wird in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Tendenz einzugehen sein, daß die Projektarbeit zunehmend auch im Fachunterricht aufgenommen wird. Anhand von Themenbeispielen soll gezeigt werden, wie die Umsetzung des Projektlernens in diesem Bereich aussehen kann. Im Anschluß daran fokussieren sich die weiteren Ausführungen zum Projektunterricht auf die Frage „Was spricht für und was gegen Projektarbeit in der Schule?“.

3.1. DREI UNTERSCHIEDLICHE DEFINITIONEN VON PROJEKTUNTERRICHT

Zu den derzeit populärsten Definitionen von Projektunterricht zählen unter anderem die von *Herbert Gudjons* und *Dagmar Hänzel*. Beide Autoren sind um die Konkretisierung des Projektbegriffes bemüht und nehmen dieses zum Anlaß, sich sehr eindringlich auf *Dewey's* Erziehungsphilosophie zu beziehen. Ebenfalls große Beachtung in der aktuellen schulpädagogischen Diskussion findet die Bestimmung des Projektunterrichts nach *Karl Frey*. Im Gegensatz zu *Gudjons* und *Hänzel* beruft dieser sich allerdings nicht allein auf *Dewey's*, sondern auf die Theorien verschiedener historischer Wegbereiter des Projektunterrichts. Ferner unterscheidet *Frey* von den beiden anderen Autoren, daß er in der Projektarbeit allein eine Unterrichtsmethode sieht (eine Auffassung übrigens, die ihn mit *Knoll* verbindet).

Im folgenden sollen nun zum einen die drei Definitionen samt der spezifischen Probleme, die sie mit sich bringen, dargelegt werden. Zum anderen soll Licht in das Wörter-Wirrwarr gebracht werden, das heißt, es soll herausgearbeitet werden, was die jeweiligen Autoren unter projektorientiertem Unterricht verstehen, welchen Unterschied sie darin zum Projektunterricht sehen.

3.1.1. Merkmalskatalog nach *Herbert Gudjons*

Um den Begriff „Projektunterricht“ näher zu erläutern, greift *Gudjons* auf den amerikanischen Projektgedanken zurück und orientiert sich insbesondere an *Dewey's* „Stufen des Denkens“ und an seiner Philosophie des Pragmatismus (vgl. Punkt 2.2.2. dieser Arbeit). Im Gegensatz zu anderen Autoren nimmt er jedoch Abstand davon, den Begriff „Projektunterricht“ definieren zu wollen. So spricht *Gudjons* anstatt von Definition von einer einkreisenden Umschreibung, um dem Begriff „Pro-

jektunterricht“ eine Kontur zu verleihen. Als Mittel zum Zweck dient ihm ein Merkmalskatalog, der sich aus vier aufeinander aufbauenden Projektschritten, denen insgesamt zehn Merkmale zugeordnet werden, zusammensetzt¹⁵⁵:

⇒ **Projektschritt 1: Wahl einer problemhaltigen Sachlage, die für den Erwerb von Erfahrungen geeignet ist**

◆ *1. Merkmal: Situationsbezug*

Eine Sachlage oder, wie Dewey auch sagt, „Situation“¹⁵⁶ ist ein Problem, das nicht auf einen bestimmten Fachbereich beschränkt ist, sondern eine Reihe verschiedener Aspekte umfaßt. Das heißt, daß der Zusammenhang der Dinge, wie er im wirklichen Leben besteht, berücksichtigt wird und es nicht zu einer künstlichen Abgrenzung der Dinge durch die Schulfächer kommt. In diesem Sinne liegt bei einer Aufgabenstellung ein Situationsbezug vor, wenn sich über das Denken in fachwissenschaftlichen Disziplinen hinweggesetzt wird.¹⁵⁷ Der Situationsbezug muß vom Lehrer „daraufhin überprüft werden, ob er für den Erwerb von Erfahrungen geeignet ist“¹⁵⁸, also ob er an vorherige Erfahrungen der Kinder anknüpft, aber zugleich eine Herausforderung darstellt. Situationsbezug bedeutet aber auch, daß sich die Aufgabe oder das Problem aus dem „Leben“ ergibt. „Es kommt im Projektunterricht darauf an, das Leben wieder am Leben zu lernen.“¹⁵⁹

◆ *2. Merkmal: Orientierung an den Interessen der Beteiligten*

Das Projektthema soll im Interessenbereich aller Beteiligten liegen. Deshalb müssen die Projektvorschläge von Schülern und Lehrern gleichermaßen berücksichtigt werden. Da die Schüler anfangs oftmals keine Vorschläge haben, sich über ihre Interessen nicht bewußt sind, kommt es häufig vor, daß der Lehrer diese Interessen erst wecken muß. Ist die Wahl auf ein Projektthema gefallen, bedeutet das nicht, daß sich die Interessen während des Projektverlaufs nicht verändern beziehungsweise weiterentwickeln dürfen. „Orientierung an den Interessen der Beteiligten meint also nicht nur die Projektthemenwahl, sondern den verantwortlichen Umgang mit dem gesamten Erfahrungsprozeß, auf den sich die Lehrer und Schüler einlassen.“¹⁶⁰

◆ *3. Merkmal: Gesellschaftliche Praxisrelevanz*

Damit das Projekt durch die Orientierung an den Schülerinteressen nicht zur reinen Freizeitbeschäftigung verkommt, tritt als kompensierender Faktor das Merkmal der gesellschaftlichen Bedeutung hinzu. Durch dieses Merkmal soll Ernsthaftigkeit in die Projektarbeit einfließen. Ernsthaftigkeit wird dadurch erreicht, daß man es zum Ziel des Projekts macht, „das Leben der Gemeinschaft, der wir angehören, so zu beeinflussen, daß die Zukunft besser wird, als die Vergangenheit war“¹⁶¹. Im Idealfall greifen die Projekte in lokale Entwicklungen ein und verändern einen Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit. In dem Merkmal „Gesellschaftliche Praxisrelevanz“ spiegelt sich Deweys Anspruch an Projekte wider: Projekte sollen Selbst- und Weltveränderung bewirken beziehungsweise zur Höherentwicklung des einzelnen und der Gesellschaft beitragen.

¹⁵⁵ Vgl. Gudjons, 1997, a.a.O., S. 74ff.

¹⁵⁶ Dewey, 1931, S. 97, zitiert nach: Gudjons, 1997, a.a.O., S. 74.

¹⁵⁷ Vgl. Gudjons, H.: Was ist Projektunterricht?. In: Bastian/Gudjons, 1994, a.a.O., S. 16.

¹⁵⁸ Gudjons, 1997, a.a.O., S. 74.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Ebd., S. 75.

¹⁶¹ Dewey, 1916, S. 255, zitiert nach: Gudjons, 1997, a.a.O., S. 76.

⇒ Projektschritt 2: Gemeinsame Entwicklung eines Plans zur Problemlösung

◆ 4. Merkmal: Zielgerichtete Projektplanung

Nach Auswahl eines Themas erstellen Schüler und Lehrer gemeinsam einen Projektplan. Es wird somit nicht nur festgelegt, welches Problem es zu lösen (beziehungsweise welches Ziel es zu erreichen) gilt, sondern ferner auch sorgfältig und zielbestimmt geplant, wie das jeweilige Problem bearbeitet werden soll. Die zielgerichtete Projektplanung sollte folgende Punkte umfassen: „die Abfolge von Arbeitsschritten, die einzelnen Tätigkeiten, die Verteilung von Aufgaben, die Zeit, die Erstellung von Endprodukten, - und: die Auswertung des Projektunterrichts“¹⁶². Trotz allem sollte die Planung so flexibel ausgerichtet sein, daß eine Reaktion auf auftretende Probleme möglich ist. Letztendlich stellt der Plan die ‘Triebfeder’, die organisierende Mitte des Projekts dar.

◆ 5. Merkmal: Selbstorganisation und Selbstverantwortung

Eine ausschlaggebende Voraussetzung dafür, daß sich ein Unterricht Projektunterricht nennen darf, ist das selbst organisierte und selbst verantwortete Handeln der Schüler. In bezug auf die Projektplanung bedeutet das, daß nicht die Anweisungen von Lehrern ausgeführt werden, sondern daß Schüler in Eigentätigkeit die Lösung eines Problems finden. Dieses ist jedoch nicht so zu verstehen, daß der Lehrer von der Projektplanung ausgeschlossen wird. Von ihm wird eine vorausgehende Planung erwünscht; ihm kommt die Aufgabe zu, den Schülern Hilfestellung zu leisten, ihnen Vorschläge zum sinnvollen Arbeiten zu machen oder ihnen Wege aus einer ‘Sackgasse’ aufzuzeigen.

⇒ Projektschritt 3: Handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Problem

◆ 6. Merkmal: Einbeziehen vieler Sinne

Mit dem Wunsch nach einer handlungsorientierten Auseinandersetzung mit dem Projektthema wird an alle Beteiligten das Anliegen herangetragen, daß sie gemeinsam etwas tun oder praktizieren und dabei möglichst viele Sinne einbeziehen sollen. Das Sortiment an Handlungsformen ist unbeschränkt: die Herstellung eines Gegenstandes ist ebenso legitim wie die Organisation einer öffentlichen Veranstaltung. Allein wichtig ist, daß die Zusammenführung von Verstand und Sinnlichkeit und somit von Theorie und Praxis ermöglicht wird. Demnach soll im Projektunterricht ein ganzheitliches Lernen stattfinden: „Die Wirklichkeit wird nicht nur beredet [...], sondern handelnd unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne erfahren und gestaltet.“¹⁶³

◆ 7. Merkmal: Soziales Lernen

Ein charakteristisches Element des Projektunterrichts ist die Gruppenarbeit. Eine Sozialform, die von allen Beteiligten Kooperation und Koordination verlangt und somit soziale Lernprozesse in Gang setzt. Die Arbeit auf ein gemeinsames Ziel hin macht es zum einen erforderlich, daß auf die unterschiedlichen Interessen der Projektteilnehmer Rücksicht genommen wird, und führt zum anderen dazu, daß die Schüler - ohne Lenkung durch den Lehrer - untereinander kommunizieren. Auf diese Weise lernen die Schüler gewissermaßen voneinander und miteinander. Freilich bleiben während der Projektarbeit auch Konflikte und Enttäuschungen nicht aus. Auch sie sind Bestandteil des sozialen Lernens, wie es im Projektunterricht praktiziert wird.

¹⁶² Gudjons, 1997, a.a.O., S. 78.

¹⁶³ Ebd., S. 79f.

⇒ Projektschritt 4: Überprüfung der erarbeiteten Problemlösung an der Wirklichkeit

◆ 8. Merkmal: Produktorientierung

Am Ende eines Projektes stehen die Arbeitsergebnisse: Produkte mit „Gebrauchs- und Mitteilungswert“¹⁶⁴. Die Produkte können, aber müssen nicht unbedingt von ‚handgreiflicher‘ Art sein. Es ist durchaus möglich, die im Arbeitsprozeß gewonnenen Erkenntnisse auf andere Weise zu dokumentieren. Wichtig ist allein, daß die Ergebnisse der Öffentlichkeit präsentiert werden können. In diesem Sinne läßt sich zwischen folgenden Produkttypen unterscheiden:

- „1. Aktions- und Kooperationsprodukte (z.B. Podiumsdiskussion oder Mitarbeit in einer außerschulischen Gruppe)
- 2. Vorführungs- und Veranstaltungsprodukte (Theaterstück, [...] Videovorführung)
- 3. Dokumentationsprodukte (Broschüre [...])
- 4. Ausstellungsprodukte (Stellwände [...])
- 5. Gestaltungsprodukte (Spielplatzgestaltung [...])“¹⁶⁵.

Die abschließende Projektpräsentation dient unter anderem der Beurteilung des Produktes. Sie wird zum Anlaß genommen, das Produkt beziehungsweise die Problemlösung in bezug auf die Wirklichkeit kritisch zu betrachten. Dabei stellt sich die Gruppe die Frage, ob sie ihr Ziel erreicht hat und ob sie anderen ihr Arbeitsergebnis angemessen vorstellen konnte; aber auch, ob diese Bearbeitung des Problems sinnvoller war als der ‚traditionelle‘ Unterricht. Letztendlich wird nicht nur das Produkt selbst, wobei hiermit sowohl vorzeigbare Dinge als auch die neuen Erfahrungen und veränderten Einsichten der Schüler gemeint sind, beurteilt, sondern auch die Qualität des Prozesses, in dem das Produkt erstellt wurde.

◆ 9. Merkmal: Interdisziplinarität

Im Projektunterricht wird auf die ganzheitliche Wahrnehmung eines Problems Wert gelegt. Infolgedessen werden die üblichen Fächergrenzen überschritten. Das heißt, daß zur Lösung des Problems verschiedene Fächer und Wissenschaften befragt werden können.

„[...] eine Aufgabe in ihrem komplexen Lebenszusammenhang zu begreifen und sie sich im Schnittpunkt verschiedener Fachdisziplinen vorzustellen“¹⁶⁶, schließt jedoch nicht aus, daß Projektunterricht auch im Fachunterricht möglich ist. Eine denkbare Verwirklichung des interdisziplinären Arbeitens stellt auch die Kooperation verschiedener Fachlehrer dar. Sind mehrere Fächer und auch Fachkollegen in den Projektverlauf integriert, führt die so verstandene Interdisziplinarität dazu, daß oftmals nach Abschluß eines Projektes an einzelnen Aspekten in ganz verschiedenen Fächern weitergearbeitet wird.

◆ 10. Merkmal: Grenzen des Projektunterrichts

Der Projektunterricht erhebt nicht den Anspruch, die einzig wahre Unterrichtsform zu sein und alleinig existieren zu können. So will er denn auch nicht als Gegenstück zum traditionellen Fachunterricht (genannt: Lehrgang) verstanden werden; sondern vielmehr bedarf er der *Ergänzung* durch Elemente des Lehrgangs, um beispielsweise eigene Erfahrungen in systematische Zusammenhänge einzuordnen. Denn auch wenn Lernen durch eigene Erfahrungen gut ist, darf letztendlich nicht vergessen werden, aus welchem Grund

¹⁶⁴ Duncker/Götz, 1983, S. 139, zitiert nach: Gudjons, 1997, a.a.O., S. 81.

¹⁶⁵ Emer u.a., 1991, S. 43, zitiert nach: Gudjons, 1997, a.a.O., S. 81.

¹⁶⁶ Gudjons, 1997, a.a.O., S. 83.

Schule entstanden ist: Wenn das Lernen in der natürlichen Lebensumwelt nicht mehr ausreicht, um die komplexen Lebenszusammenhänge zu vermitteln, wird die Übermittlung in Form des methodischen und geordneten Unterrichts nötig. Diese Begründung von Schule, die den Lehrgang generell unverzichtbar macht, aber auch die Tatsache, daß nicht alle Lehrplaninhalte in Projekten vermittelbar sind, führen zu der Schlußfolgerung, daß es nicht um ein Entweder-Oder, sondern nur um eine Verknüpfung von Projekt und Lehrgang gehen kann. Für die notwendige Integration von Projektlernen und Lehrgang gibt es drei denkbare Formen: a) die systematische Informationsvermittlung wird dem Projekt vorangestellt, b) gezielte Instruktionsphasen werden während des Projektunterrichts integriert, c) nach der Projektphase erfolgt eine Vertiefung des neu erworbenen Wissens. Alle diese Formen haben Vor- und Nachteile, die vom Lehrer abgewogen werden müssen. Neben den bereits erwähnten Grenzen des Projektunterrichts lassen sich noch andere aufführen. So birgt Projektarbeit beispielsweise die Gefahr der einseitigen Spezialisierung der Schüler in sich, wenn diese nur ihren Interessen und Neigungen nachgehen. Ferner ist es schwer festzustellen, was der einzelne Schüler im Projekt wirklich gelernt hat, da immer nur die Qualität der in den Gruppen entstandenen Produkte beurteilt wird.

Da es sich bei *Gudjons* nur um eine einkreisende Umschreibung von Projektunterricht handelt und nicht um eine exakte Definition, ist eine strenge Einhaltung der zehn Merkmale nicht zwingend. Andererseits darf sich aber auch kein Unterricht, in dem die Merkmale gar nicht vorhanden sind, Projektunterricht nennen.

Zusammenfassend läßt sich *Gudjons* Verständnis von Projektunterricht prägnant auf eine Kurzformel bringen: Für ihn stellt Projektunterricht, wie er es selbst ausdrückt, „ein umfassendes Konzept handlungsorientierten Lehrens und Lernens“¹⁶⁷ dar. Es scheint angemessen, diese Kurzformel noch zu erläutern, da der neue Ausdruck „Handlungsorientiertes Lehren und Lernen“ auftaucht, der eine bedeutende Rolle für *Gudjons* Darstellung von Projektunterricht spielt. „Handlungsorientiertes Lehren und Lernen“ bildet die theoretische Grundlage für die Verbindung von Handeln und Denken und erfährt seine praktische Umsetzung durch den Projektunterricht.¹⁶⁸ Von einer Aufzählung der Merkmale des handlungsorientierten Lehrens und Lernens ist an dieser Stelle abzusehen, da diese mit den Merkmalen des Projektunterrichts übereinstimmen.

3.1.2. Phasenmodell nach Karl Frey

Anders als *Gudjons* versucht *Frey* den Projektunterricht nicht über einen Merkmalskatalog, sondern über ein Phasenmodell zu bestimmen. Auch wenn er nicht der erste und einzige ist, der diesen Versuch unternimmt, macht es Sinn gerade sein Phasenmodell vorzustellen, da es am umfassendsten ist und derzeit am meisten rezipiert wird. *Frey* orientiert sich wie die meisten anderen Autoren an historischen Vorbildern.¹⁶⁹ So greift er in seinem Phasenmodell Elemente der Pädagogik von *Dewey* und *Kilpatrick* auf, aber verarbeitet auch Ideen aus der Russischen Arbeitsschulbewegung und der Deutschen Reformpädagogik. Da ein detaillierter Vergleich mit allen historischen Vorbildern zu weit führen würde, soll an dieser Stelle nur knapp dargelegt werden, welche Gemeinsamkeiten *Frey* zwischen seiner und *Dewey*s Auffassung von Projektlernen sieht. In Stichworten faßt *Frey* die Gemeinsamkeiten wie folgt zusammen:

¹⁶⁷ Gudjons, 1997, a.a.O., S. 67.

¹⁶⁸ Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt a. M., 3. Aufl. 1994, S. 361f.

¹⁶⁹ Dem ist hinzuzufügen, daß *Frey* betont, daß es sich bei seiner „Projektmethode“ um eine Neukonzeption handelt, die auf einer Curriculumentheorie basiert und daß demnach seine Auswahl historischer Vorbilder wesentlich von der besagten Theorie gesteuert wurde. Die Projektmethode repräsentiert seines Erachtens einen idealen Curriculumsprozeß, da sie vier Elemente, die das Handeln zum curricularen Handeln machen, berücksichtigt: Zielorientierung, Interaktion, situative Distanz, spezifische Reflexion. (Vgl. *Frey*, 1998, a.a.O., S. 25ff.)

„[...]“

1. *Umfassender Gegenstand bzw. umfassendes Gebiet (kein unnötiges Lernen parzellierter, nicht integrierbarer Fertigkeiten, kein dauerndes Üben an nutzlosen künstlichen Übungsstücken).*
2. *Eigene Planung und Abstimmung über nötige Arbeitsteilung.*
3. *Beteiligte haben von Anfang bis Schluß Einsicht in Planung, Ausführung etc. [...]*
4. *Wechsel der Sozialformen (Kleingruppen, Großgruppen, Berichte im Plenum, auch Einzelarbeit).“¹⁷⁰*

Nachdem nun in Ansätzen aufgezeigt wurde, auf welche Elemente historischer Vorbilder *Frey* zurückgreift, soll nun der Aufbau des Phasenmodells dargestellt werden. *Frey* geht bei seinem Modell „von den von *Kilpatrick* her bekannten vier Hauptphasen aus und fächert sie zu fünf Schritten, die er ‘Komponenten’ nennt, auf“¹⁷¹. Ergänzt werden die fünf Schritte oder Phasen durch zwei weitere Komponenten, die immer wieder situativ in den Projektverlauf eingeschoben werden. Folgend sollen die insgesamt sieben Komponenten, zwischen denen *Frey* unterscheidet, genauer erläutert werden.

⇒ Komponente 1: Projektinitiative

Der Projektablauf sollte mit dem Sammeln von Vorschlägen für ein Projekt beginnen. Hierbei steht es sowohl Schülern, Lehrern als auch schulexternen Personen wie zum Beispiel Eltern offen, ihre Anregungen für ein Projekt zu äußern. Die Projektinitiative stellt gewissermaßen ein unverbindliches Angebot für die künftigen Projektteilnehmer dar. Ob und in welcher Weise es zu einer Projektdurchführung kommt, muß (in der folgenden Komponente) erst noch entschieden werden. Diese - für die Projektinitiative charakteristische - offene Ausgangssituation bringt den Vorteil mit sich, daß zunächst einmal alle Inhalte, die in irgendeiner Form unser Leben und unsere Umwelt betreffen, Projektinitiative werden können. Das heißt, die Projektinitiative muß weder von Anfang an pädagogisch wertvoll sein, noch muß sie ein (soziales) Problem beinhalten. Erst im weiteren Projektverlauf, beispielsweise durch das Auseinandersetzen der Beteiligten mit der Initiative, gewinnt diese an Bildungswert.

⇒ Komponente 2: Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen (Ergebnis = Projektskizze)

Für die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative legen die voraussichtlichen Projektteilnehmer zunächst einen organisatorischen Rahmen als Verständigungsbasis fest. Nachdem sie sich auf ein Zeitlimit, aber auch auf einige ‘Spielregeln’ geeinigt haben, beginnen die Teilnehmer mit der eigentlichen Beratung über die Projektinitiative. Diese Auseinandersetzung mit der Initiative stellt einen Aushandlungsprozeß dar; Argumente werden ausgetauscht. Die Teilnehmer sollen zum einen versuchen, die Entstehung und die Motive der Initiative nachzuvollziehen, aber zum anderen auch auf die Initiative einzugehen, indem sie diese durch die Äußerung eigener Bedürfnisse und Betätigungsfelder bereichern.

Letztendlich kann die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative zu zwei unterschiedlichen Ergebnissen führen: Entweder wird das Projekt abgebrochen, weil es keine Zustimmung findet, oder aber es wird eine Projektskizze, die in groben Zügen die wesentlichen Elemente des Projektes beschreibt, angefertigt.

⇒ Komponente 3: Gemeinsame Entwicklung des Betätigungsbereiches (Ergebnis = Projektplan)

Im Anschluß an die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative folgt die konkrete Planung des weiteren Projektverlaufs. Es gilt zunächst auszusortieren, welche von den Vorschlägen und Wünschen aus der in Komponente 2 erzeugten, komplexen Ideensammlung tatsächlich realisierbar sind beziehungsweise in die Projektarbeit als bildungsbedeutsame Punkte mit aufgenommen werden

¹⁷⁰ Frey, 1998, a.a.O., S. 61f.

¹⁷¹ Hahne/Schäfer, in: Bastian/Gudjons u.a., 1997, a.a.O., S. 100.

4. PROJEKTARBEIT IN DER UNIVERSITÄT: PROJEKTSTUDIUM

*„Nachdem in den 70er Jahren im Zuge einer allgemeinen Hochschul- und Bildungsreform in den meisten Bundesländern eine Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten erfolgt ist und zahlreiche andere strukturelle bzw. organisatorische Änderungen der Studien- und Prüfungsordnungen vorgenommen wurden, herrschte in den 80er Jahren zunächst eine spürbare Ruhe um diesen Bildungssektor [...].“*²⁶⁴

In den 90er Jahren ist die Lehrer(aus)bildung jedoch wieder vermehrt thematisiert und problematisiert worden. Im Mittelpunkt etlicher Diskussionen steht vor allem die Qualität der ersten Phase der Lehrer(aus)bildung. Man ist allgemein der Ansicht, daß die Ausbildung der Lehrer nicht der Vorstellung von Schule entspricht. Diese Auffassung findet sich auch in der oft zitierten und so treffend formulierten Aussage von *Hartmut von Hentig* wieder:

*„Wenn bei uns die Lehrerbildung gescholten und von den Lehrern selbst als unzureichend empfunden wird, dann weil das vermittelte Lehrerbild und der erlebte Lehreralltag so weit auseinanderklaffen. Sind wir entschlossen, die Schule neu zu denken, werden wir bei dieser Gelegenheit auch die Lehrerbildung neu denken müssen und die fehlende Übereinstimmung (wieder-)herzustellen suchen.“*²⁶⁵

Um die gegenwärtige Situation an den Hochschulen zu analysieren und künftige Wege für die Lehrer(aus)bildung aufzuzeigen, treffen vielerorts Experten aus der Schulpraxis und den Hochschulen zusammen. Nicht selten erinnern die Ansätze, die sie für die Behebung der Mängel an den Universitäten entwickeln, an frühere Bemühungen der Hochschulreform der 70er Jahre, so auch das Projektstudium. Die Integration von Projekten in das Studium stellt einen Versuch dar, die Lehrer(aus)bildung in kleinen Schritten neu zu beleben.

Offensichtlich betrachtet man offene Lern- und Arbeitsformen nicht nur für die Schule, sondern auch für die Universität als Möglichkeit der inneren Reform. Allerdings gibt es, anders als über Projektarbeit in der Schule, über Projektarbeit in Hochschulen - jedenfalls in bezug auf die Lehrer(aus)bildung - kaum aktuelle Publikationen, was sich wohl oder übel auf die Ausführungen in diesem Kapitel auswirkt. Wenn folgend darauf eingegangen wird, welche Anforderungen an künftige Lehrer gestellt werden und aufgrund welcher Schwächen das derzeitige Lehrer(aus)bildungsmodell ihnen nicht entsprechen kann, inwiefern Projekte eine günstige Ergänzung des herkömmlichen Studiums sind und in welcher Form und unter welchen Voraussetzungen sie realisiert werden können, so fließen vielfach eigene Überlegungen mit ein.

4.1. ZUKÜNFTIGE ANFORDERUNGEN AN LEHRER

Schon im vorherigen Kapitel wurde auf die veränderte Lehrerrolle hingewiesen, die sich allgemein aus den gesellschaftlichen Entwicklungen, aber weiterführend auch aus der „Anwendung“ von Projektunterricht ergibt. Zwar ist Projektunterricht nicht die einzige offene Unterrichtsform, die mehr und mehr Eingang an den Schulen findet. Da aber alle offenen Lern- und Arbeitsformen gleiche oder zumindest ähnliche Anforderungen an die Lehrer stellen, können die aus der Projektarbeit resultierenden, neuen Ansprüche an Lehrer dennoch stellvertretend für generelle Anforderungen stehen.

²⁶⁴ Müller - Naendrup, B.: Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main u.a. 1997, S. 13.

²⁶⁵ v. Hentig, 1993, a.a.O., S. 248.

Um die in dieser Arbeit bereits erwähnten künftigen Anforderungen an Lehrer bewußt ins Gedächtnis zurückzurufen, sollen sie an dieser Stelle noch einmal aufgelistet werden - allerdings in Kurzfassung, damit größere Wiederholungen ausbleiben:

- Schule wird immer weniger als nur ein Ort, an dem Unterricht stattfindet, betrachtet. In den Aufgabenbereich des Lehrers fällt deshalb neben der reinen Vermittlung von Fachwissen nunmehr die *Gestaltung der Schule als Erfahrungs- und Lebensraum*.²⁶⁶ Das bedeutet unter anderem, daß der Lehrer *vielfältigen Aktivitäten*, zum Beispiel auch *künstlerischen, musischen und ästhetischen*, also *kulturell bedeutsamen*, nachkommen muß.
- Damit Schule zum Lebens- und Erfahrungsraum wird, ist es ferner unerläßlich, daß entsprechende Veranstaltungen stattfinden. Projektwochen oder -tage, Feste, Reisen, Exkursionen (z.B. Museumsbesuche) und Theater-, Chor- oder Musikaufführungen können das Schulleben bereichern. Allerdings erfordert deren gelungene Planung, Vorbereitung und Durchführung eine gute *Organisation* seitens des Lehrers. Insbesondere wenn außerschulische Lernorte beziehungsweise Experten mit einbezogen werden sollen.
- Die Einführung offener Lern- und Arbeitsformen in den Schulbetrieb macht es notwendig, daß der Lehrer die *Selbsttätigkeit der Schüler anregt und inszeniert*.²⁶⁷ Seine Aufgabe ist es, zu *beraten* beziehungsweise *methodische und gruppenspezifische Lernprozesse in Gang zu setzen*.
- Von künftigen Lehrern wird im zunehmenden Maße fächerübergreifender Unterricht, wie er beispielsweise im Projektunterricht konkretisiert wird, verlangt.²⁶⁸ Das heißt also, daß sie - wenn es Unterrichtsinhalte erfordern - *fächerübergreifende Perspektiven entwickeln können* müssen.
- Die Tendenz, sich weniger an Fächern und Unterrichtsinhalten als an der Wirklichkeit der Kinder zu orientieren, hat zur Folge, daß Lehrer *Flexibilität in bezug auf die Auswahl von zu behandelnden Themen* zeigen müssen. Des weiteren benötigen sie die Fähigkeit, für die Schüler *geeignete Themen auszusuchen*.
- Aufgrund des Wandels von Familie und Kindheit müssen sich die künftigen Lehrer stärker als bisher als Erzieher und Partner verstehen. Von ihnen werden vermehrt *sozialerzieherische und sozialpädagogische Kompetenzen* verlangt.²⁶⁹
- Daß Kinder sich die Welt vorwiegend über möglicherweise nicht mit der Realität übereinstimmende Sekundärerfahrungen erschließen, macht es zunehmend erforderlich, daß sie Kriterien gewinnen, nach denen sie die Sekundärerfahrungen beurteilen können. Demzufolge ist es unabkömmlich, daß den Kindern in der Schule Werte und Normen transparent gemacht werden, was wiederum voraussetzt, daß Lehrer über *Maßstäbe für die Bewertung der sich rasch verändernden Wirklichkeit* verfügen.
- Mit dem Wunsch nach Öffnung von Schule und Unterricht wird indirekt auch der Wunsch nach „Austausch“ zwischen Schulgemeinde und Öffentlichkeit ausgedrückt. Infolgedessen sollte der Lehrer die Kompetenz besitzen, *schulische Arbeit angemessen öffentlich zu präsentieren*.²⁷⁰

²⁶⁶ Vgl. Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen 1997, S. 29.

²⁶⁷ Vgl. ebd., S. 30.

²⁶⁸ Vgl. ebd., S. 32.

²⁶⁹ Vgl. Terhart, E.: Lehrerausbildung. Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik 9/1992, S. 32.

²⁷⁰ Vgl. Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 1997, a. a. O., S. 32.

- Um den psychischen und fachlichen Herausforderungen, die mit der neuen Gestaltung von Schule und Unterricht einhergehen, gerecht werden zu können, müssen Lehrer mehr und mehr mit Kollegen kooperieren.²⁷¹ Eine produktive Zusammenarbeit der Lehrer setzt sowohl *Kooperations-* als auch *Kritikfähigkeit* voraus.

Betrachtet man die zuvor dargelegte Auswahl von Anforderungen an künftige Lehrer, kommt man zu der Feststellung, daß es nicht mehr ausreicht, wenn Lehrer demnächst nur noch über Fachwissen verfügen. Vielmehr umfaßt die Qualifikation eines Lehrers Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, die gemeinsam mit einer Reihe ergänzender persönlicher Werte zu einer umfassenden Handlungskompetenz führen.²⁷² Die zahlreichen Komponenten der Handlungskompetenz beziehungsweise die Anforderungen an künftige Lehrer decken sich mit den von seiten der Wirtschaft geforderten Schlüsselqualifikationen, auf die schon im Zusammenhang mit der Begründung von Projektarbeit in der Schule genauer eingegangen wurde (vgl. Punkt 3.4. in dieser Arbeit).

4.2. PROJEKTARBEIT IN DER LEHRER(AUS)BILDUNG - EINE ANGEMESSENE REAKTION AUF DIE ANFORDERUNGEN DER NEUEN SCHULEN?

Aufgrund von ausbildungsspezifischen Defiziten kommt es in der Schulpraxis immer wieder zu Überforderungen bei Lehrern. Diese können speziell den oben genannten Anforderungen nicht gerecht werden. Daraus ergibt sich die Frage, welche konkreten Mängel oder Schwächen die Lehrer(aus)-bildung aufzuweisen hat und wie diese durch Projektarbeit im Studium behoben werden können.

4.2.1. Die Schwächen der derzeitigen Lehrer(aus)bildung

Die künftigen Lehrer sollen zur Entwicklung der neuen Schule beitragen, das heißt, die innere und äußere Öffnung der Schule vorantreiben. Dafür mangelt es ihnen jedoch an eigenen Erfahrungen mit geöffneten Lehr- und Lernprozessen. Nicht genug damit, daß sie während ihrer Schulzeit das offene Lernen selbst nicht erlebt haben²⁷³, werden ihnen darüber hinaus auch während ihres Studiums an der Universität jegliche Erfahrungen mit offenen Lernprozessen verwehrt. Genaugenommen stehen die an der Universität praktizierten Lern- und Arbeitsformen sogar in völligem Kontrast zu denen, die in den Schulen heute relevant sind und die den Schülern auch künftig ermöglicht werden sollen. Die Diskrepanz zwischen den Zuständen, die an den sich öffnenden Schulen und der gegenwärtigen Lehrer(aus)bildung in bezug auf die Lernformen herrschen, wird vom Hamburger Fachbereich Erziehungswissenschaft in seinen „Thesen zur Revision der Lehrerbildung“ folgendermaßen beschrieben:

*„Schulen erproben seit gut 15 Jahren Formen des offenen Lernens, des handlungsorientierten Lernens und des Projektlernens; Lehrer und Schüler entwickeln in Teams Ideen, gehen Probleme fächerübergreifend an und beziehen außerschulische Lernorte ein. Lehrerbildung dagegen findet vorwiegend sitzend, hörend und darüber-redend statt.“*²⁷⁴

Dementsprechend kann als eine zentrale Problematik der Lehrer(aus)bildung ihre bisherige Konzentration „auf disziplinäre Wissensvermittlung vor allem in den Fachwissenschaften“²⁷⁵ betrachtet werden. Zwar war es ein Anliegen früherer Reformbewegungen, durch die Überführung der Pädago-

²⁷¹ Vgl. Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung. In: Pädagogik 4/1993, S. 60.

²⁷² Vgl. Moczadlo, R.: LiPS - Leitfaden für integrierte Projektstudien. Alsbach/Bergstraße 1995, S. 15ff.

²⁷³ Erst in circa 15 Jahren kann wohl damit gerechnet werden, daß die Studenten an der Universität während ihrer eigenen Schulzeit offenen Unterricht genossen haben und dementsprechende Kompetenzen besitzen.

²⁷⁴ Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung. In: Pädagogik 4/1993, S. 60.

²⁷⁵ Hänssel, D.: Das Integrierte Eingangssemester Primarstufe. In: Grundschule 10/1992, S. 16.

gischen Hochschulen in Universitäten die „Verwissenschaftlichung“ der Lehrer(aus)bildung zu bewirken, doch mittlerweile zeigt sich auch deutlich die Kehrseite dieser Errungenschaft: Das Studium ist in eine Vielzahl von Fächern zersplittert und da keine Absprache unter den Fachbereichen erfolgt, kommt es „zu einer additiven Aneinanderreihung von Inhalten“²⁷⁶. Ein vernetztes Lernen in Zusammenhängen wird auf diese Weise verhindert. Ferner wird an der „verwissenschaftlichten“ Lehrer(aus)bildung der mangelhafte Theorie-Praxis-Bezug kritisiert²⁷⁷. Zum einen werden die Studenten mit der notwendigen Aufgabe des Bezugs der in den Seminaren gelernten Inhalte auf die Berufspraxis des Lehrers allein gelassen. Zum anderen orientieren sich die einzelnen Fächer nicht an den realen Problemen des pädagogischen Alltags. Die Lehrer(aus)bildung zieht sich gewissermaßen „immer mehr in den Elfenbeinturm der Universität“²⁷⁸ zurück. Praxiskontakte während des Studiums finden, wenn überhaupt, häufig unbetreut statt.

Abschließend läßt sich feststellen, daß im Hinblick auf die bislang oppositionellen Entwicklungen in Schule und Lehrer(aus)bildung die Aussage von Hänsel, daß die künftigen Lehrkräfte durch ihre Ausbildung an der Universität „nicht auf die sich öffnende Schule von morgen, sondern eher auf die Schule von gestern vorbereitet [werden], die sich in fachsystematischer Wissensvermittlung erschöpft“²⁷⁹, durchaus treffend scheint.

4.2.2. Ein notwendiger Umdenkungsprozeß an Universitäten: Projektarbeit in der Lehrer(aus)bildung

Die Annahme, daß Lehrer vor allem das in ihre eigene Praxis übernehmen, was sie selbst handelnd erprobt und selbst erlebt haben, kann nicht ohne Konsequenzen für die Hochschuldidaktik bleiben. Mit anderen Worten: An den Universitäten muß umgedacht werden. Formen des offenen Lernens müssen nicht nur in den Schulen, sondern auch in der Lehrer(aus)bildung an den Hochschulen ihre Umsetzung finden.

Ein „hochschuldidaktisch interessante[s] [und] theoretisch nach wie vor hochplausible[s] Konzept für das Lehrstudium“²⁸⁰ stellt die Einbindung offenen Lernens in die Hochschularbeit in Form von Projektarbeit dar. Zwar steht man vielerorts der Projektarbeit an Universitäten noch skeptisch gegenüber, da dem praktischen Handeln oftmals nachgesagt wird, daß es „mit seiner zu geringen ‚geistigen Durchdringung‘ der Sachverhalte seinen Platz primär in der Grundschule und gewerblichen Ausbildung, bestenfalls noch in der Hauptschule“²⁸¹, aber wohl kaum in der Universität habe. Dennoch wurde die Projektidee - trotz aller Bedenken - schon in verschiedenen Studiengängen aufgenommen, warum also nicht auch in der Lehrer(aus)bildung?

4.2.3. Warum gerade Projektarbeit als Reformelement in der Lehrer(aus)bildung?

Da Projekte die Möglichkeit bieten, fächerübergreifende Aufgaben mit Praxisbezug zu bearbeiten, ist anzunehmen, daß durch ihre Integration ins Lehrstudium die Schwächen der derzeitigen Lehrer(aus)bildung kompensiert werden können. So gesehen stellt die Arbeit am Projekt also die ideale Ergänzung zum herkömmlichen Fächerstudium dar. Schon an dieser Stelle sei angemerkt, daß Projektarbeit tatsächlich nicht mehr als eine *Ergänzung* sein kann oder sein sollte. Das Fachstudium kann nicht durch das Projektstudium ersetzt werden; es muß Kernstück der Arbeit in der Universität bleiben. Die Stellung von Projekten in der Universität ist demnach vergleichbar mit der von Projekten in der Schule (vgl. Punkt 3.1.1. in dieser Arbeit). Letztendlich darf nie übersehen werden, daß

²⁷⁶ Blome, M./Thomas, D.: Leiden, lernen, leben an der Universität. In: Die Grundschulzeitschrift 54/1992, S. 39.

²⁷⁷ Träger, G.: Lehrerbildung für die Primarstufe. In: Blömeke, S. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 43.

²⁷⁸ Hänsel, in: Grundschule 10/1992, S. 16.

²⁷⁹ Ebd., S. 16.

²⁸⁰ Huber, in: Hänsel/Huber, 1995, a.a.O., S. 70.

²⁸¹ Unruh, T.: Die neue Schule braucht neue Lehrer. In: Pädagogik 9/1992, S. 18.

eine Gliederung in Fächer - sei es nun an der Schule oder an der Universität - nicht grundlos vorgenommen wurde.

Doch nun zurück zur Ausgangsfrage: „Welche Gründe sprechen für die Projektarbeit in der Lehrer(aus)bildung?“²⁸² Denn abgesehen von der zuvor erwähnten Tatsache, daß im Rahmen von Projekten fächerübergreifende Perspektiven entwickelt und berufsrelevante Erfahrungen gemacht werden können, läßt sich die Projektarbeit in der Lehrer(aus)bildung noch auf andere Weise begründen. Gemeinhin behalten die Argumente Gültigkeit, die im Zusammenhang mit der Begründung von Projektunterricht in der Schule Erwähnung fanden (vgl. Punkt 3.4. in dieser Arbeit). Nicht nur für Schüler, sondern auch für Studierende birgt Projektarbeit lern- und motivationspsychologische Vorteile. Die motivierende Art von Projekten ist für die Arbeit an der Universität vor allem insofern von Bedeutung, als sich bei den Studierenden ähnlich wie bei den Schülern die Auswirkungen von gesellschaftlichen Veränderungen in Form von „Lernunwilligkeit, Passivität und Konsumentenverhalten“²⁸² äußern. Wie in alltäglichen Situationen des universitären Lehrbetriebs deutlich wird, ist die herkömmliche methodische Gestaltung der Lehrer(aus)bildung veraltet. Das heißt, neue Methoden wie beispielsweise die Projektarbeit müssen angewandt werden, um die heutigen Studierenden zum Lernen zu motivieren.

Neben dem Argument, daß Projektarbeit aus lernpsychologischer Sicht von Vorteil ist und zudem motivierend wirkt, zeigt sich auch das Argument, daß Projektarbeit den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ermöglicht, für Studierende ebenso relevant wie für Schüler. Denn wie bereits in Punkt 4.1. erwähnt wurde, macht es die veränderte Wirklichkeit im praktischen Berufsfeld erforderlich, daß die Ausbildung von Lehrern auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und nicht länger auf die Vermittlung von reinem Fachwissen ausgerichtet ist. Doch über die Feststellung hinaus, daß die Studierenden mit dem Erwerb von elementaren Qualifikationen sinnvoller und besser auf die Herausforderungen ihres künftigen Berufes vorbereitet sind als mit dem Erwerb von Fachwissen, findet sich in der Literatur immer wieder auch die Befürwortung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen aufgrund der Annahme, daß die Lehramtstudenten auf diese Weise mit Qualifikationen „ausgestattet“²⁸³ werden, die sie auch für andere Berufe tauglich machen - was sich in Zeiten der Arbeitslosigkeit als Vorteil erweisen kann. Inwieweit diese Überlegung für die Realität Relevanz besitzt, ist wohl aber eher fraglich.

Anders als die bisherigen Argumente, läßt sich das folgende nicht aus der Begründung für Projektarbeit in der Schule ableiten. Wie bereits angedeutet wurde, ist es wichtig, daß Lehrer, bevor sie neue Formen des Lernens in der Schulpraxis umsetzen, diese selbst kennenlernen. Speziell in bezug auf die Projektarbeit bedeutet das, daß die angehenden Lehrer in der Universität selbst erfahren, „wie befriedigend, wie anstrengend, wie lustvoll, frustrierend und erfolgreich“²⁸³ das Projektlernen ist und sich künftig dementsprechend besser in die an einem Projekt arbeitenden Schüler hineinversetzen können. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen wird es ihnen leichter fallen, die Schüler zu beobachten, sie in ihrem Tun zu unterstützen und ihre Leistungen zu beurteilen.

4.3. DIE VERWIRKLICHUNG VON PROJEKTARBEIT IN HOCHSCHULEN

Dozenten verschiedener (fortschrittlicher) Universitäten in Deutschland haben die Vorteile von Projektarbeit in der Lehrer(aus)bildung bereits erkannt und aufgrund dessen versucht, Projekte in den herkömmlichen Hochschulbetrieb zu integrieren. Folgend soll nun anhand von Beispielen gezeigt werden, wie Projektstudienanteile in der Lehrerbildung nach Meinung von Dozenten, die die Projekt-

²⁸² Warzecha, B.: Lehrerausbildung zwischen telegenem Entertainment und wissenschaftlichem Anspruch. In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen 1997, S. 347.

²⁸³ Unruh, in: Pädagogik 9/1992, S. 21.

arbeit schon an Hochschulen erprobt haben, konkret aussehen können. Die Beispiele sollen anschließend bewertet und durch weiterführende Überlegungen ergänzt werden.

4.3.1. Das Projekt „Durchführung von Projektunterricht in der Schule“

Johannes Bastian und *Herbert Gudjons* haben an der Universität Hamburg den Versuch unternommen, „Projekte in doppelter Weise zum Gegenstand der Lehrerbildung zu machen“²⁸⁴. Das heißt, die Veranstaltungssequenz, die sie entwickelt und erprobt haben, „ist nicht nur als Projekt gestaltet, sondern es geht in ihr auch darum, Projektunterricht in der Schule durchzuführen“²⁸⁵. An dem Projekt, das sich über etwas mehr als ein Semester erstreckt, sind außer Studierenden auch Lehrer der regionalen Schulen beteiligt. Auf diese Weise wird die Lehrer(aus)bildung mit der Lehrerfortbildung verknüpft. Diese Verknüpfung soll zur produktiven Ergänzung der Interessen und Fähigkeiten von Studierenden und Lehrern beitragen.

Der von *Bastian* und *Gudjons* zusammengestellte Veranstaltungsverbund²⁸⁶, dessen Aufgabe die Einführung von Lehrern und Studierenden in Theorie und Praxis des Projektunterrichts ist, läßt sich wie folgt beschreiben: Nach einer ausgiebigen Vorbereitungsphase, in der die Projektteilnehmer in Form von Projektarbeit die theoretischen Grundlagen des Projektunterrichts erarbeiten, werden Lehrer-Studenten-Teams gebildet, die jeweils ein Unterrichtsprojekt planen und später auch durchführen. Abschließend erfolgt eine Veranstaltung, in der die Praxisphase ausgewertet und dokumentiert wird. Um die unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen der Studierenden und Lehrer berücksichtigen zu können, findet sowohl die Vorbereitungs- als auch die Auswertungsphase in getrennten Gruppen statt.

4.3.2. Das Schülerhilfe-Projekt

Das sogenannte „Schülerhilfe-Projekt“ zählt zu den praxisorientierten Elementen der Primarlehrerbildung in Kassel. Im Gegensatz zu den übrigen Praxiskontakten während der Lehrer(aus)bildung dient das Projekt nicht der Erprobung der Lehrerrolle, sondern der Wahrnehmung der Schule aus Sicht der heutigen Kinder. Indem die Studierenden ein Jahr lang ein Grundschulkind („unter dem Gesichtspunkt ganzheitlicher Förderung“²⁸⁷) begleiten, erhalten sie „Einblick in Kindheitswelten, die sich meist erheblich von der eigenen unterscheiden; [sie] erfahren sich als Handelnde in pädagogischer Interaktionen und nehmen Schule in Identifikation mit ihrem Betreuungskind wahr“²⁸⁸. Die Zusammenarbeit von Studierenden und Schülern, die nach eigenem Ermessen gestaltet wird, steht zwar im Mittelpunkt, ist jedoch nicht einziger Bestandteil des Projekts. Zusätzlich werden eine Reihe von Veranstaltungen angeboten, in denen die Studierenden Anregungen zur praktischen Arbeit, Unterstützung und Beratung finden, die sie für die Bewältigung der manchmal schwierigen Phasen des Projektes benötigen.²⁸⁹ So kommen die Studierenden regelmäßig in Kleingruppen, die von Hochschullehrern geleitet werden, und Supervisionsgruppen zusammen. Darüber hinaus finden dreimal pro Semester Forumsveranstaltungen statt, in denen für das Projekt relevante Themen aufgegriffen werden. Es steht sowohl Projektteilnehmern als auch der interessierten Hochschulöffentlichkeit offen, die Angebote der Veranstaltung, wie zum Beispiel Vorträge von Gastrednern oder Arbeitsgruppen, wahrzunehmen. Am Ende des zweiten Projekt-Semesters dann wird in Form eines Projektplenums der Erfahrungsaustausch unter den Studierenden der -verschiedenen Gruppen gesichert. Die Projektteilnehmer erhalten die Möglichkeit, ihre Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren.

Das Schülerhilfe-Projekt bewährt sich nach Auffassung von *Ariane Garlichs* (Dozentin an der Universitäts-Gesamthochschule Kassel) auf verschiedenen Ebenen. Es trägt zum einen zur Entwick-

²⁸⁴ Hänsel, D./Huber, L.: Lehrerbildung neu denken und gestalten. In: Hänsel/Huber, 1995, aa.O, S. 14.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Vgl. Bastian, J./Gudjons, H.: Studienreform - Lehrerbildung - Schulreform. In: Hänsel/Huber, 1995, a.a.O., S. 146ff.

²⁸⁷ Garlichs, A.: An der Seite der Kinder - Das Kasseler Schülerhilfe-Projekt. In: Hänsel/Huber, 1995, a.a.O., S. 153.

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 153f.

5. ZUSAMMENFASSENDE THESEN

1. These

Die Idee des Lernens am Projekt entstand im 16. Jahrhundert, als in Italien im Gefolge der zunehmenden Professionalisierung und Verschulung von handwerklichen Berufen die Architekturausbildung mit neuen Elementen - die die neu entstandene Distanz zwischen Wissenschaft und Beruf, Theorie und Praxis, Schule und Leben verringern - bereichert werden sollte. Die Architekturstudenten erhielten die Möglichkeit, die Prinzipien und Kenntnisse, die sie im Lehrgang erworben hatten, im Projekt eigenständig und gestalterisch auf den konkreten Fall anzuwenden.

2. These

Die Projektidee verbreitete sich sodann von Italien aus über den ganzen Kontinent bis in die USA; sie ist somit Teil einer internationalen Bewegung. Je nach den Vorstellungen und Bedürfnissen ihrer Vertreter nahm sie jedoch verschiedene Inhalte und Formen an. So wurde beispielsweise auch in Schulen Projektarbeit eingeführt, ein zweites Projekt-Modell entwickelt - in dem der Lehrgang dem Projekt nicht vorgeschaltet, sondern vielmehr in das Projekt integriert ist - und die enge Bindung der Projektarbeit an den handwerklichen und technischen Bereich aufgelöst.

3. These

Die Theorien amerikanischer Reformpädagogen des beginnenden 20. Jahrhunderts beeinflussten den Projektbegriff nachhaltig; allen vorweg die im Pragmatismus begründete Erziehungsphilosophie von *John Dewey*. Obwohl das geschichtlich nicht ganz korrekt ist - zumal er seine Theorien erst im nachhinein mit der Projektarbeit in Verbindung brachte - gilt *Dewey* bis heute als Begründer des Projektlernens und sein schulisches Unterrichtskonzept, das der menschlichen Höherentwicklung dient und das handelnde Lösen lebenswirklicher Probleme in den Mittelpunkt stellt, als Ansatzpunkt für die heutige Projektarbeit in Schulen.

4. These

Anfang des 20. Jahrhunderts fand die nunmehr von der amerikanischen Reformpädagogik geprägte Projektidee wieder zurück nach Europa. Auch in Deutschland griffen Reformpädagogen den Projektgedanken auf und entwickelten - ohne den Projektbegriff ausdrücklich zu verwenden und ohne sich eindeutig auf *Dewey*'s Theorien zu berufen - Konzepte, die an der Realität orientierte, selbsttätig ausgeführte Lernprozesse betonten. Zu solch projektnahen Konzeptionen zählt beispielsweise die Vorhaben-Pädagogik. Infolge der Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahre 1933 kam es jedoch zur einer einstweiligen Stillelegung der deutschen Projektbewegung.

5. These

Erst in den 60er und 70er Jahren kam es in Deutschland zu einer nachhaltig wirksamen Wiederbelebung des Projektgedankens. Im Rahmen der 68er Studentenbewegung wurde die Projektarbeit erfolgreich als Programm gegen das traditionelle Lernen in Hochschulen sowie als Weg zu Demokratisierung eingefordert. Doch nicht nur im Bereich der Hochschulbildung faßte die Projektidee Fuß; man entdeckte sie ferner als Perspektive für die innere Schulreform. Zunächst etablierte sich die Projektarbeit in Schulen vor allem in Form von Projektwochen. Da man aber bald den Nutzen des Lernens am Projekt erkannte, versuchte man Projekte nicht länger als eine einmal pro Jahr stattfindende, erholsame Veranstaltung zu verstehen, sondern sie in den Fachunterricht zu integrieren.

6. These

Die Ausbreitung der schulischen Projektarbeit in den verschiedensten Formen hat unter anderem dazu geführt, daß es nunmehr zahlreiche Definitionen von Projektunterricht gibt. Eine einheitliche und eindeutige Bestimmung von Projektunterricht existiert nicht. Um die wahllose Betitelung von Unterricht mit dem Begriff „Projektunterricht“ zu verhindern, unternehmen eine Reihe von Autoren den Versuch, den Projektbegriff einzudämmen, indem sie auf die Ansätze historischer Wegbereiter, wie zum Beispiel *John Dewey* zurückgreifen. Ihre Vorgehensweise ist dabei jedoch sehr unterschiedlich, so wird Projektunterricht beispielsweise über Merkmalskataloge, Phasenmodelle oder die Darstellung als besondere Unterrichtsform bestimmt.

7. These

Projektunterricht wird in den Schulen heutzutage vor allem deshalb durchgeführt, weil er den gesellschaftlichen Veränderungen und den dadurch bedingten Bedürfnissen der Kinder entspricht. Darüber hinaus zeigt sich die im Projekt bestehende Verbindung von Handeln und Denken sowie Schule und Leben aus lern- und motivationspsychologischer Sicht von Vorteil. Anders als im traditionellen Unterricht erwerben die Schüler nicht ausschließlich Fachwissen, sondern vielmehr Kompetenzen, die sie befähigen, sich jederzeit selbst Inhalte zu erschließen.

8. These

Nicht immer verläuft die Umsetzung von Projektunterricht problemlos: Die Struktur und Organisation der Institution Schule harmonisiert nicht mit der Arbeit am Projekt und sowohl Lehrer als auch Schüler fühlen sich durch die ihnen neu zugewiesenen Rollen überfordert. Daß die bestehenden Hindernisse erfolgreich überwunden werden können, hängt größtenteils von den Lehrern ab. Um Veränderungen in der Schule bewirken, Projektunterricht initiieren und Schülern effektiv helfen zu können, ist es wichtig, daß Lehrer selbst Erfahrungen mit der Projektarbeit gemacht haben. Dies ist jedoch zumeist nicht der Fall.

9. These

In einer verwissenschaftlichten Lehrer(aus)bildung, wie sie bislang besteht, erhalten die Studierenden nicht die Möglichkeit, Erfahrungen mit Projektarbeit oder anderen offenen Formen des Lernens zu machen. Damit die künftigen Lehrer die Schule als Erfahrungs- und Lebensraum gestalten, sie den Anforderungen der neuen Schulen gerecht werden können, ist es demnach notwendig, eine Veränderung in der - beispielsweise in Form der Integration von Projektstudien - vorzunehmen.

10. These

Projekte stellen eine hochschuldidaktisch interessante Ergänzung zum herkömmlichen Fächerstudium in der Lehrer(aus)bildung dar. An einigen Universitäten Deutschlands wird die Projektarbeit in der universitären Lehrer(aus)bildung bereits erprobt, wobei die Gestaltung der Projekte sehr vielseitig ist. Bei einigen steht die Betreuung von Schülern - sei es nun im schulischen oder außerschulischen Bereich - im Mittelpunkt, bei anderen die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Projektunterricht oder die Bearbeitung von fächerübergreifenden Aufgabenstellungen mit Praxisbezug. Die Projekte, in denen Studierende in kleinen Teams an einem für sie bedeutsamen Thema bis zur Ergebnisreife arbeiten und das Resultat sodann hochschulöffentlich vorstellen, erweisen sich am effektivsten in bezug auf den Erwerb für den künftigen Lehrerberuf notwendiger Fähigkeiten.

11. These

Es gibt vielerlei Parallelen zwischen den Projektstudien in der Universität und dem Projektunterricht in der Schule, so zum Beispiel hinsichtlich der Rollen von Lehrenden und Lernenden. Wie in der Schule, so hängt es auch in der Universität wesentlich von den Lehrenden ab, ob die Projektarbeit gelingt. Sie haben für den nötigen Rahmen zu sorgen. Doch das Engagement der Dozenten ist nicht die einzige Voraussetzung für Projektstudien, entsprechende Räumlichkeiten müssen zur Verfügung stehen und ein Büro als Koordinationsstelle eingerichtet werden.

6. SCHLUSSWORT

Diese Arbeit war daraufhin angelegt, daß der Leser nach der Lektüre eine Vorstellung davon besitzt, was es mit dem projektbezogenen Studium auf sich hat, genauer: auf welche historischen Ansätze die Projektarbeit zurückblicken kann, warum ihre Integration in die Lehrer(aus)bildung so notwendig ist und wie Projektstudien konkret aussehen können. Ob das Ziel erreicht wurde, mögen die Leser selbst beurteilen. Uns ging es lediglich darum, über die Projektarbeit zu informieren, wobei nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Da es zahlreiche Theorien zur Projektarbeit, insbesondere zum schulischen Projektunterricht gibt, konnten in dieser Arbeit nur exemplarisch die als am bedeutsamsten empfundenen vorgestellt werden. Dieses sollte bei der Betrachtung des Werks ebenso berücksichtigt werden wie die Tatsache, daß es sich bei den Ausführungen im dritten Teil um eigene Überlegungen und damit nicht um ein ausgefeiltes Konzept für Projektstudien handelt.

Abschließend läßt sich feststellen, daß sich erst noch zeigen muß, ob Projektarbeit als hochschuldidaktische Innovation in der Lehrer(aus)bildung tatsächlich hält, was sie verspricht, das heißt, angehende Lehrer zum Lernen zu motivieren und sie vor allem auf die künftigen Anforderungen ihres Berufes vorzubereiten. Zwar kann die Idee, Projektarbeit in die Lehrer(aus)bildung zu integrieren, selbst vor einem bewußt kritischen Blick bestehen, dennoch darf nicht vergessen werden, daß sich Projekte als Reformstimuli *in der Praxis* erst noch bewähren müssen.

Schon einmal wurde im Zuge der Reformbewegung der 60er und 70er Jahre der Versuch unternommen, das Lehramtstudium durch Projektarbeit zu bereichern. In jener Zeit konnte sich die Idee vom Lernen am Projekt jedoch nicht flächendeckend an deutschen Hochschulen durchsetzen. Der eigentliche Hauptgrund für das Scheitern bestand allerdings darin, daß man damals vor allem Wert auf den (gesellschafts-)kritischen Gehalt der Projekte legte und der Projektmethode zwar prinzipielle Bedeutung beimaß, ihr aber keinen prüfungsrelevanten Stellenwert zusprach.

Das ist heute anders. Die Projektmethode findet in der neuen Prüfungsordnung für Lehrämter eine klare Verortung, wobei man sich zur Konzeption des Projektstudiums, zu Inhalten und Methoden sowohl fächerimmanent und fächerübergreifend Gedanken machen muß. Der Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen in regionaler und überregionaler Verzahnung kann hierbei helfen.

Die Zielrichtung stimmt: Eine Veränderung in der Lehrer(aus)bildung war notwendig und nach allem, was in dieser Arbeit über Projektarbeit berichtet wurde, scheint es so, als würde die Niedersächsische PVO-Lehr I mit ihren Erfordernissen für die Meldung zur Prüfung „am Puls der Zeit liegen“, sich also an der veränderten Wirklichkeit im praktischen Berufsfeld orientieren und damit den richtigen, zukunftsorientierten Weg weisen. Nun kommt es darauf an, die gesetzliche Vorgabe praktisch aufzugreifen und hochschuldidaktisch umzusetzen, wofür mit dieser Arbeit ein konstruktiver Beitrag geleistet werden sollte.

7. Literaturverzeichnis

- * **Altendorf**, Hermann: Berthold Otto. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg 1988.
- * **Amlung**, Ullrich: „... in der Entscheidung gibt es keine Umwege.“ Adolf Reichwein (1898-1944), Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer. Marburg 1994.
- * **Bastian**, Johannes/**Gudjons**, Herbert (Hrsg.): Das Pädagogikstudium. Weinheim, Basel 1993.
- * **Bastian**, Johannes/**Gudjons**, Herbert (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrung. 4. Aufl. Hamburg 1994.
- * **Bastian**, Johannes/**Gudjons**, Herbert/**Schnack**, Jochen/**Speth**, Martin (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997.
- * **Bastian**, J./**Köpke**, A./**Oberliesen**, R. (Hrsg.): Zur Revision der Lehrerbildung in Hamburg. Reihe: Dokumentation Erziehungswissenschaft - Schriften aus dem Fachbereich 06 der Universität Hamburg - Heft 6/1993, S. 5.
- * **Bayer**, Manfred/**Carle**, Ursula/**Wildt**, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel im europäischen Kontext, Opladen 1997
- * **Blömeke**, Sigrid (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb. 1997.
- * **Böttcher**, Winfried (Hrsg.): Friedenspolitik. Projektstudium - Projektunterricht. Baden-Baden 1975.
- * **Bunk**, Hans-Dieter: Zehn Projekte zum Sachunterricht. Frankfurt am Main 1990.
- * **Busch**, Friedrich W. (Hrsg.): Programme - Prospekte - Projekte Hans Dietrich Raapke: 35 Jahre Forschung, Lehre, Weiterbildung. Oldenburg 1997.
- * **Dewey**, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, übers. von Erich Hylla, hrsg. und mit einem Nachw. von Jürgen Oelkers, Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig 1964. Weinheim, Basel 1993.
- * **Dewey**, John/**Kilpatrick**, William Heard: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, übers. v. G. Schulze/E. Wiesenthal. Weimar 1935 (Pädagogik des Auslands, Hrsg. i. Auftr. d. Zentralinstituts f. Erziehung und Unterricht v. Peter Pertersen, Bd. VI).
- * **Dewey**, John: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart 1986.
- * **Duncker**, Ludwig/**Götz**, Bernd: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. Langenau - Ulm 1988.

- * **Emer, Wolfgang/Horst, Uwe/Ohly, Karl Peter** (Hrsg.): *Wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II (Reihe AMBOS 29)*. Bielefeld 1991.
- * **Fichten, Wolfgang/Jaeckel, Klaus/Stinshoff, Richard** (Hrsg.): *Projektstudium und Praxisbezug. Reformmodelle der Lehrer- und Juristenausbildung*. Frankfurt am Main 1978.
- * **Fischer, Erika** (Hrsg.): *Projektunterricht - Werkstattlernen. Beispiele aus der Grundschulpraxis*. Oldenburg 1995.
- * **Flitner, Wilhelm/Kudritzki, Gerhard** (Hrsg.): *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Entwicklung*. 5. Aufl. Stuttgart 1995.
- * **Fricke, Klaus**: *Adolf Reichwein. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg 1988.
- * **Frey, Karl**: *Die Projektmethode*. 8. Aufl. Weinheim, Basel 1998.
- * **Geißler, Georg** (Hrsg.): *Das Problem der Unterrichtsmethode in der Pädagogischen Bewegung*. 9. Aufl. Weinheim, Basel 1994.
- * **Glumpler, Edith/Rosenbusch, Heinz S.** (Hrsg.): *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb. 1997.
- * **Gudjons, H.**: *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1997.
- * **Hänsel, Dagmar** (Hrsg.): *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim, Basel 1995.
- * **Hänsel, Dagmar** (Hrsg.): *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim, Basel 1997.
- * **Hänsel, Dagmar/Huber, Ludwig** (Hrsg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. 1. Aufl. Weinheim, Basel 1995.
- * **Heller, Albert/Semmerling, Rüdiger** (Hrsg.): *Das ProWo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen*. 2. Aufl. Oldenburg 1984.
- * **von Hentig, Hartmut**: *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. 1. Aufl. München, Wien 1993.
- * **Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst** (Hrsg.): *Neuordnung der Lehrerbildung, verantw. f. d. Inhalt: Mitglieder der Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen*. Opladen 1997.
- * **Huth, Manfred**: *77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht. Zum besseren Verständnis einer Unterrichtsform*. Hamburg 1988.
- * **Ipfling, Heinz-Jürgen** (Hrsg.): *Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb. 1992.

- * **Jank, Werner/Meyer**, Hilbert: Didaktische Modelle. 3. Aufl. Frankfurt am Main 1994.
- * **Jürgens, Eiko**: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. 2. Aufl. St. Augustin 1995.
- * **Kaiser, Annemarie/Kaiser, Franz-Josef** (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 1977.
- * **Klippert, Heinz**: Projektwochen. Arbeitshilfen für Lehrer und Schulkollegien. Weinheim; Basel 1985.
- * **Krauth, Gerhard**: Leben, Arbeit und Projekt. Eine konzeptionsgeschichtliche und vergleichende Studie über die gesellschaftliche, pädagogische und didaktische Bedeutung der Projektidee in reformpädagogischen Bewegungen. Frankfurt am Main; Bern; New York 1985.
- * **Kron, Friedrich W.**: Grundwissen Didaktik. 2. verb. Aufl. München; Basel 1994.
- * **Küppers, H.**: Neue Formen der Erzieherausbildung. Projekte - Planspiele - Berufsperspektiven. Weinheim; Basel 1993.
- * **Landwehr, Norbert**: Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in der schulischen und beruflichen Aus- und Fortbildung. 3. Aufl. Aarau 1997.
- * **Lenzen, Dieter** (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2 : Jugend bis Zeugnis. Hamburg 1989.
- * **Mayer, Werner G.**: Projektunterricht in der Primarstufe. Limburg 1978.
- * **Moczadlo, Regina**: LiPS - Leitfaden integrierte Projektstudien. Alsbach/ Bergstraße 1995.
- * **Müller-Naendrup, Barbara**: Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main u.a. 1997.
- * **Nalepa, Christina** (Hrsg.): Aus der Praxis - für die Praxis: Projekte in der Grundschule. Stuttgart u.a. 1994.
- * **Pallasch, Waldemar/Reimers, Heino**: Pädagogische Werkstatt. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Weinheim; München 1990.
- * **Potthoff, Willy**: Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik. 2. Aufl. Freiburg 1994.
- * **Reble, Albert**: Hugo Gaudig. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg 1989.
- * **Röhrs, Hermann**: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Ursprung und Verlauf in Europa. 2. Aufl. Hannover 1983.
- * **Röhrs, Hermann/Lenhart, Volker** (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt am Main u. a. 1994.

- * **Scheibe**, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. 10. erw. Aufl. Weinheim; Basel 1994.
- * **Schönknecht**, Gudrun: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim 1997.
- * **Schreier**, Helmut: Die Sache des Sachunterrichts. Entwurf einer Didaktik auf der Grundlage der Erfahrungspädagogik. Paderborn 1982.
- * **Schreier**, Helmut: John Dewey. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg 1991.
- * **Seydel**, Otto: Zum Lernen herausfordern: das reformpädagogische Modell Salem. Stuttgart 1995.
- * **Seyfarth-Stubenrauch**, Michael/**Skiera**, Ehrenhard (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Hohengehren 1996.
- * **Suin de Boutemard**, Bernhard: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. München 1975.
- * **Tippelt**, Rudolf: Projektstudium. Exemplarisches und Handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München 1979.
- * Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehramter im Lande Niedersachsen (PVO-Lehr I). Veröffentlicht im Nds. Gesetz- und Verordnungsblatt (Hannover), 52. Jg., Nr. 14, vom 22.04.98, Az.: 20411 01 69, 20411 01 34.

Zeitschriften

- * **Autenrieth**, Norbert: Was ist ein Projekt wirklich? Anmerkungen zu einem inflationär gebrauchten Begriff. In: Pädagogische Welt 1/1996, S. 16-21.
- * **Bastian**, Johannes/**Gudjons**, Herbert: Über die Projektwoche hinaus... In: Pädagogik 7-8/1989, S. 7-13.
- * **Beyrau**, Ettine/**Wiegmann**, Dagmar: Mit Projektwochen eine Schule entwickeln. In: Grundschule 6/1991, S. 25-27.
- * **Biegert-Simm**, Margarete: Erlebnis in der Dose. Wahrnehmen, Tasten, Inszenieren. In: Kunst + Unterricht 193/1995, S. 42f.
- * **Blome**, Michaela/**Thomas**, Dieter: Leiden, lernen, leben an der Universität. In: Die Grundschulzeitschrift 54/1992, S. 39f.
- * **Bönsch**, Manfred: Das demokratische Klassenzimmer. Regeln und Rituale für offenen Unterricht. In: Grundschulmagazin 7-8/1994, S. 8-10.
- * **Dietrich**, Wolf/**Kupisch**, Barbara: „Als das Wünschen noch geholfen hat“ - Wir schreiben und verfilmen ein Märchen. In: Diskussion Deutsch 17/1986, S. 31-46.

- * **Duncker**, Ludwig/**Götz**, Bernd: Projektwochen - Bonbons für die Schüler? In: Pädagogik extra 3/1985, S. 34-39.
- * **Gudjons**, Herbert: Begründen. Lernpsychologische Argumente. In: Pädagogik 7-8/1998, S. 47-52.
- * **Gudjons**, Herbert: „Das Leben in die Schule holen“ - Oder ist es schon da? Unterricht - Schulleben - Schulöffnung. In: Pädagogik 2/1996, S.6-9.
- * **Hamayer**, Uwe: Pädagogische Projektstudien. Zum Fragebogen über Lehreraus- und Lehrerfortbildung (10. Teil). In: Grundschule 10/1994, S. 58-61.
- * Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung. Notwendige Veränderungen in Studium, Referendariat und Lehrerfortbildung. In: Pädagogik 4/1993, S. 60.
- * **Hänsel**, Dagmar: Das Integrierte Eingangsemester Primarstufe. In: Grundschule 10/1992, S. 16-19.
- * **Hänsel**, Dagmar: Projektunterricht als Veränderung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Grundschulzeitschrift, 38/1990, S. 32-35.
- * **Knoll**, Michael: Die Rezeption der 'Projektidee' in der schulpädagogischen Literatur. In: Pädagogisches Handeln 1-2/1999, S. 119-127.
- * **Knoll**, Michael: Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption. Zum Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick. In: Pädagogik und Erziehungswissenschaft, 4/1993, S. 338-351.
- * **Knoll**, Michael (u.a.): Streit um den Projektbegriff. In: Pädagogik 7-8/1993, S. 57-73.
- * **Knoll**, Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. In: Bildung und Erziehung 1/1992, S. 89-105.
- * **Krüger**, Rudolf: Projekte in der Grundschule? In: Grundschulmagazin 7-8/1994.
- * **Otto**, Gunter: Die aktuelle Ästhetikdiskussion und die Schule von heute. In: Pädagogik 9/1992, S. 38-43.
- * **Riquarts**, Kurt: Hinweise auf „Projektunterricht“ in Lehrplänen und Richtlinien der Länder der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West). In: Bildung und Erziehung 1/1984, S. 37-46.
- * **Rumpf**, Horst: Anfängliche Aufmerksamkeiten. Was sollen Lehrer können? Was sollen Lehrer lernen? In: Pädagogik 9/1992, S.26-30.
- * **Schrag**, Silvia: Projekt: Triste Schule verändern. Vorbereiten, planen, handeln. In: Kunst + Unterricht 193/1995, S. 50f.
- * **Schreier**, Helmut: Wie weiter mit dem Sachunterricht? John Deweys Erfahrungsbegriff öffnet aktuelle Perspektiven. In: Die Grundschulzeitschrift 67/1993, S. 34-37.

-
- * **Schultheis, Klaudia:** Vom Sinn der Sinne im Sachunterricht der Grundschule. In: Pädagogische Welt 11/1995, S. 492- 496.
 - * **Semmerling, Rüdiger:** Mit Projektlernen zum pädagogischen Programm. In: Grundschule 6/1994, S. 16-19.
 - * **Sprick, Werner:** Warum selbstgesteuertes Lernen? In: Pädagogische Welt 1/1996, S. 25-33.
 - * **Terhart, Ewald:** Lehrerbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik 9/1992, S. 32-35.
 - * **Unruh, Thomas:** Die neue Schule braucht neue Lehrer. Projekt- und Handlungsorientierung in der Referendarausbildung. In: Pädagogik 9/1992, S. 18-25.

Schriftenreihe
BERICHTE
VON KONGRESSEN, TAGUNGEN, WORKSHOPS

Herausgeber:
Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

- Band 1: Behn, Sabine / Heitmann, Helmut (Hrsg.):
SPANNUNG, ABENTEUER, ACTION.
Erlebnis- und Abenteuerpädagogik in der Jugendarbeit.
Dokumentation einer Tagung des „Informations-, Forschungs-,
Fortbildungsdienstes Jugendgewaltprävention“
im „Verein für Kommunalwissenschaften e.V.“ (Berlin).
Mit Beiträgen von Torsten Fischer, Helmut Heitmann, Wolfgang Liegel und Gunter A. Pilz.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 92 S., DM 15,--
(ISBN 3-929058-98-7)
- Band 2: Matthaei, Olof E. (Hrsg.):
I. WORKSHOP ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Dokumentation einer Tagung des „Vereins für Natursportarten
und Erlebnispädagogik - Urkraft e.V.“.
Mit Beiträgen von Jörg Bewig, Martina Dettke, Rita Götze, Helgart Greve, Stefan Hallen,
Bodo Heinsch, Olof E. Matthaei, Ulrich Matthaei, Bernward Nüttgens, Otto Oldenburg,
Jochen Rudolph, Ralf Ruhl und Jörg Ziegenspeck.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 72 S., DM 12.50
(ISBN 3-929058-99-5)
- Band 3: Hans G. Bauer / Hans-Peter Hufenus (Hrsg.):
INTERNATIONALE FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK
1993 AUF SCHLOSS WARTENSEE IN DER SCHWEIZ.
Mit Beiträgen von Hans G. Bauer, Torsten Fischer, Walter Fürst, Werner Gerstl,
Fridolin Herzog, Hans-Peter Hufenus und Jan Summers.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 99 S., 16,--
(ISBN 3-89569-000-7)
- Band 4: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
FACHTAGUNG ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK UND
VERGABE DES "OUTWARD BOUND-PREISES 1993" IN KÖLN.
Mit Beiträgen u.a. von H. Buchkremer, R. Dräbing, M. Schwindt, P. Sommerfeld,
J. Ziegenspeck und den Preisträgern des "Outward Bound-Preises 1993".
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1994, 153 S., DM 22.50
(ISBN 3-89569-001-5)
- Band 5: Olof E. Matthaei (Hrsg.):
II. WORKSHOP ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Thema: Führung.
Dokumentation einer Veranstaltung des "Vereins für Natursportarten
und Erlebnispädagogik - Urkraft e.V.".
Mit Beiträgen von M. Dettke, O.E. Matthaei, W. Michl und T. Rohrmann.
Lüneburg 1995, 44 S., DM 10,--
(ISBN 3-89569-009-0)

- Band 6: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
LÜNEBURGER TAGUNGEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK.
 Dokumentation des Workshops an der Universität Potsdam (1994) und
 an der Universität Lüneburg (1995).
 Mit Beiträgen von T. Fischer, M. Kölblinger, H. Obereigner, S. Priest, H.-J. Schlehofer,
 U. Uffrecht, A. Zacharias und J. Ziegenspeck.
 Lüneburg 1996, 104 S., DM 20,-- (ISBN 3-89569-012-0)
- Band 7: Jan Neumann / Ivar Mytting / Jiri Brtnik (Hrsg.):
OUTDOOR ACTIVITIES.
 Proceedings of International Seminar.
 Prague '94 - Charles University.
 Mit Beiträgen von Günter Amesberger (Österreich), Jan Bělohlávek (Tschechische
 Republik), Steve Bowles (Finnland), Jiří Brtník (Tschechische Republik), Leszek
 Bryszewski (Polen), Stojan Burnik (Slowenien), Walter Conradi (Deutschland), Joel
 Cryer (USA), Ton Duindam (Niederlande), Vladimir I. Ganapolskij (Weißrussland),
 Dušan Hamár (Tschechische Republik), Anna Hogenová (Tschechische Republik),
 Ota Holec (Tschechische Republik), Barbara Humberstone (Großbritannien), Bart
 Keus (Niederlande), Jiří Kössl (Tschechische Republik), Jiří Kratochvíl (Tschechische
 Republik), Tadeusz Lobowicz (Polen), Dieter May (Deutschland), Ivar Mytting (Nor-
 wegen), Jan Neuman (Tschechische Republik), Shirley M. Payne (Großbritan-
 nien), Jára Popelková (USA), Simon Priest (Kanada), Gunnar Repp (Norwegen),
 Walter Siebert (Österreich), Marek Waic (Tschechische Republik), Juraj Záhorec
 (Tschechische Republik), Juraj Zátka (Tschechische Republik), Jörg Ziegenspeck
 (Deutschland), Julius Žižkay (Tschechische Republik).
 Lüneburg 1996, 194 S., DM 25,-- (ISBN 3-89569-017-1)
- Band 8: Axel Schmidt-Gödelitz / Christian Pfeiffer / Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
KINDER- UND JUGENDKRIMINALITÄT IN DEUTSCHLAND.
 Ursachen - Erscheinungsformen - Gegensteuerung.
 Eine Tagung der "Friedrich-Ebert-Stiftung" in Berlin.
 Mit Beiträgen von Kauko Aromaa / Harry Dettenborn / Wilhelm Heitmeyer / Joachim
 Kahlert / Barry Krisberg / Roger Kusch / Peter H. van der Laan / Christopher Lewis /
 Heribert Ostendorf / Lore Maria Peschel-Gutzeit / Christian Pfeiffer / Sigrild Pilz / Axel
 Schmidt-Gödelitz u.a.
 Lüneburg 1997, 130 S., DM 22,50 (ISBN 3-89569-023-6)

Alle Schriften können direkt beim Verlag bestellt werden:

**Verlag
 edition erlebnispädagogik**

**im
 Institut für Erlebnispädagogik
 an der
 Universität Lüneburg**

**Scharnhorststraße 1
 D - 21 335 L Ü N E B U R G**

Telefon: 04131 / 40 61 47

Telefax: 04131 / 40 61 48

ZEITSCHRIFT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Schriftleitung:

Dr. Torsten Fischer (Berlin), Prof. Dr. Wolfram Schleske (Ludwigsburg),
Dr. Peter Sommerfeld (Fribourg / Schweiz), Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck (Lüneburg)

Beirat:

Dozent Dr. Erik Adam (Universität für Bildungswissenschaften - Klagenfurt / Österreich) • Dozent Dipl.-Päd. Hergen Albrecht (Fachschule für Sozialpädagogik - Karlsruhe) • Prof. Dr. Dieter Baacke (Universität Bielefeld) • Prof. Dr. Eckart Balz (Universität Regensburg) • Prof. Dr. Friedhelm Beiner (Universität - Gesamthochschule - Wuppertal) • Prof. Dr. Jörg Bielefeld (Bildungswissenschaftliche Hochschule - Universität - Flensburg) • Dipl.-Psych. Rainer Biesenkamp (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge - Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit - Frankfurt a. M.) • Dr. Ferdinand Bitz (Deutscher Bundestag - Wiss. Dienst - Bonn) • Dipl.-Psych., Dipl.-Soz.-Päd. Joachim Bohry (Erziehungsverein Neukirchen-Vluyn) • Oberstudienleiter und Ltd. Regierungsschuldirektor i.R. Helmut Brückner (Lüneburg) • Dr. med. Michael Brünner (Pfalzinstitut Klingenmünster) • Prof. Dr. Hansjosef Buchkremer (Universität zu Köln) • Dr. Bernhard Bueb (Schule Schloß Salem) • Peter-Paul Daferner (Diakonisches Werk Baden - Karlsruhe) • Prof. Dr. Rainer Dollase (Universität Bielefeld) • Dr. Ton Duindam (Orthopedagogisch Centrum Michiel - Wijchen / Niederlande) • Prof. Dr. Johannes Esser (Fachhochschule Nordostniedersachsen - Lüneburg) • Prof. Dr. Klaus Fricke (Aachen) • Prof. Dr. Leonhard Friedrich (Universität Jena) • Prof. Dr. Jürgen Funke-Wieneke (Universität Hamburg) • Sozialarbeiter (grad.) Heilpäd. Walter Fürst (Würzburg) • Prof. Dr. Herbert Gudjons (Universität Hamburg) • Prof. Dr. Richard Günder (Fachhochschule Dortmund) • Ulf Händel (Icking) • Oberstudienrat Willy Hane, M.A. (Lippstadt) • Oberstudienleiter Wolf-Dieter Hasenclever (Landerziehungsheim Schule Marienau - Dahlem-Marienau) • Prof. Dr. Helmut Heiland (Universität - Gesamthochschule Duisburg) • Oberstudienleiter Dr. Hartwig Henke (Hermann Lietz-Schule - Spiekerooog) • Dipl.-Psych. Otto Herz (Hauptvorstand der "Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft" [GEW] - Frankfurt a.M.) • Fridolin Herzog, lic. phil. (Höhere Fachschule für Sozialpädagogik - Luzern / Schweiz) • Prof. Dr. Reinher Hildebrandt (Hochschule Veichta) • Prof. Dr. Gerd Hölter (Universität Dortmund) • Prof. Dr. Hans Günther Hofmeyer (Universität Trier) • Hans-Peter Hufenus (Wildnisschule Schweiz - St. Gallen) • Prof. Dr. Hubert Jall (Kath. Stiftungsfachhochschule für Sozialwesen München - Abt. Benediktbeuern) • Prof. Dr. R. Peter Jochimsen (Fachhochschule Kiel) • Dr. Marina Kallbach (Humboldt-Universität zu Berlin) • Rektor i.R. Erich Kiehn (Freiburg / Br.) • Prof. Dr. Ernst J. Kiphart (Universität Frankfurt a.M.) • Prof. Dr. Dieter Klemenz (Universität Kiel) • Prof. Dr. Karl-J. Kluge (Universität zu Köln) • Dr. Michael Knoll (Universität Bayreuth) • Dr. Mario Kölblinger (München) • Prof. Dr. Reinhard Kränzel (Hochschule Bremen) • Miša Kraincan (Universität Ljubljana / SLO) • Prof. Dr. Heinrich Kupffer (Berlin) • Prof. Dr. Gerhard Landau (Technische Universität Braunschweig) • Stud.-Dir. u. Stellvertr. Leiter Heinz Lang (Staatl. Sportakademie für Lehrerfortbildung) • Dr. Rolf Mantler (Stiftung Landerziehungsheim Schondorf am Ammersee) • Prof. Dr. Joest Martinus (Universität München) • Prof. Dr. Krista Mertens (Humboldt-Universität zu Berlin) • Prof. Klaus Meyer-Dettum (Fachhochschule Ostfriesland - Emden) • Prof. Dr. Wolfgang Mitter (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF] - Frankfurt a.M.) • Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt (Universität Bielefeld) • Prof. Dipl.-Sportlehrer Dirk Nasser (Universität Caceres / Spanien) • Prof. Dr. Jan Neumann (Karls-Universität Prag / CZ) • Prof. Dr. Peter Paulus (Fachhochschule Magdeburg) • Dr. jur. LLM Hans-E. Pietsch (Hannover) • Dr. Gunter A. Pilz (Universität Hannover) • Prof. Dr. Franz Pöggeler (Universität Aachen) • Prof. Dr. Hermann Rieder (Universität Heidelberg) • Prof. Dr. Hermann Röhrs (Universität Heidelberg) • Nahmen Roeloffs (Kinder- und Jugendhilfe-Verband e.V., Kiel) • Prof. Dr. Hans Rüdiger (Universität Kiel) • Prof. Dr. Christian Salzmann (Universität Osnaabrück) • Prof. Dr. Karl Sauer (Universität Lüneburg) • Rektor Dipl.-Soz.-Päd. Norbert Scheiwe (Christopherus Jugendwerk - Oberriemsingen) • Prof. Dr. Helmut Schreier (Universität Hamburg) • Prof. Dr. Jürgen Schröder (Universität Göttingen) • Prof. Michael Schwindt (Fachhochschule Hildesheim / Holzminde) • Prof. Dr. Eberhard Schwinger (Fachhochschule Dortmund) • Prof. Dr. Bernd Seidenstücker (Fachhochschule Darmstadt) • Dipl.-Sozialarbeiter Herbert Siegrist (Zentrum Spattstraße / Projekt „Arge Noah“ - Kronstorf / Österreich) • Prof. Dr. Bernhard Sieland (Universität Lüneburg) • Prof. Dr. Ehrenhard Skiera (Bildungswissenschaftliche Hochschule - Universität - Flensburg) • Kapitän Detlef Soitzek (Kiel) • Prof. Dr. Reinhard Stach (Universität - Gesamthochschule Duisburg) • Prof. Dr. Michael Stadler (Universität Bremen) • Oberstudienleiter Pfarrer Uli Tauscher (Ursprungsschule - Schelklingen) • Prof. Dr. Hans Thiersch (Universität Tübingen) • Prof. Dr. Willi Timmermann (Hochschule Bremen) • Dr. Gisela Wegener-Spöhring (Universität Würzburg) • Prof. Dr. Peter Weinberg (Universität Hamburg) • Dr. Jürgen Wichmann (Humboldt-Universität zu Berlin) • Pastor Dr. Wolfgang Wiedenmann (Hamburg) • Ministerialrat Dr. Reinhard Wiesner (Bundesministerium für Frauen und Jugend - Bonn) • Prof. Dr. Jürgen Zimmer (Freie Universität - Berlin).

ZEITSCHRIFT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Schriftleitung:

PD Dr. Torsten Fischer (Berlin), Prof. Dr. Wolfram Schleske
(Ludwigsburg), **Dr. Peter Sommerfeld (Solothurn / Schweiz)**

Von 1981 bis 1987 erschien als Vorläufer der "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" der überregionale Informationsdienst "Segeln und Sozialpädagogik". Über 50 Hefte kamen zwischen 1981 und 1987 heraus. Vom zögernden Beginn in den ersten Jahren bis zu den jeweils 12 Heften, die jährlich seit 1986 erscheinen, reicht der Spannungsbogen der Entwicklung. Aber nicht nur der quantitative Aspekt ist bemerkenswert (so erschien mit Heft 10-1991 die 100., mit Heft 12-1995 die 150. Ausgabe der ZfE), vielmehr verdient auch der qualitative Aufmerksamkeit: waren es anfangs eher vorsichtige Versuche, das praktische Erfahrene zu reflektieren und öffentlich zu diskutieren, so kann inzwischen festgestellt werden, daß die Beiträge inhaltlich zunehmend differenzierter werden. Auch das theoretische Netz konnte inzwischen dichter geknüpft werden, so daß der Gedanken- und Meinungsaustausch auf dem besten Wege ist, ein gemeinsames und tragfähiges wissenschaftliches Fundament zu finden.

Die Diskussion der vergangenen Jahre machte zunehmend deutlich, daß das Thema 'Segeln und Sozialpädagogik' - trotz hoher und immanenter Relevanz - nicht allein den Hintergrund der Erlebnispädagogik abbilden konnte, so daß bereits im 7. Jahrgang (1987) der Zusatz "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" gerechtfertigt erschien. Mit dem 8. Jahrgang (1988) wurde diesem inhaltlichen Trend der fachlichen Auseinandersetzung dann dadurch Rechnung getragen, daß die Zeitschrift als "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" fortgesetzt wurde. Zu hoffen ist dabei, daß die Diskussion verbreitert, differenziert und intensiviert werden kann. Gleichwohl werden - wie bisher - Themen aus den Praxisfeldern von 'Segeln und Sozialpädagogik' bedeutsam bleiben, weil auf diesem Sektor die wissenschaftliche und praktische Koordination und Kooperation im deutschsprachigen Raum nachweisbar am weitesten vorangetrieben wurden.

Wer Beiträge zur Diskussion stellen möchte, wird aufgefordert, Aufsätze oder Studien einzureichen. Für eingereichte Beiträge kann allerdings keine Haftung übernommen werden. Autorenhonorare werden nicht gezahlt. Jährlich erscheinen 12 Ausgaben (teils auch als Doppel- bzw. Mehrfachhefte); die "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" wird zum Selbstkostenpreis (102,- DM im Jahres-Abo) abgegeben. Zentrales Ziel ist es, jenen erlebnispädagogisch orientierten Personen und Institutionen ein Forum für den Gedanken- und Meinungsaustausch zu bieten, die dieser besonderen Form einer aktivierenden Erziehung persönlichkeitsfördernde Bedeutung beimessen. Diesem Kommunikationsbedürfnis entsprechend wird die "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" in Kooperation mit den Beteiligten und Lesern herausgegeben, von einem hochkarätigen Beirat begleitet, von einer Schriftleitung aufmerksam betreut und vom Herausgeber letztendlich verantwortet.

Interessenten wenden sich direkt an die Schriftleitung im Verlag:

Verlag
edition erlebnispädagogik

Schriftenreihe
GRUNDLAGEN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:
Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

- Heft 1: Franz Pöggeler:
JUGEND OHNE ZUKUNFT - ZUKUNFT OHNE JUGEND ?
Pädagogische und bildungspolitische Konsequenzen
der Bevölkerungsentwicklung.
Lüneburg 1987, 26 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-31-6)
- Heft 2: Hermann Röhrs:
LERNEN - LEHREN - ERZIEHEN
IM GEISTE DER REFORMPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1998, 60 S., DM 14,50 (ISBN 3-89569-036-8)
- Heft 3: Torsten Fischer (Hrsg.):
THEORETISCHE UND PRAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN
ZU METHODEN UND INSTRUMENTEN EMPIRISCHER
FORSCHUNG IN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1993, 72 S., DM 12,50 (ISBN 3-929058-87-1)
- Band 4: Hans-Jörg Seifert:
QUALITÄT ALS PROGRAMM.
Ein empirischer Beitrag zur erlebnispädagogischen
Projektarbeit im Ausland.
Eine Pilotstudie unter Berücksichtigung der Standards der
Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. zum Qualitäts- und Projekt-
management in den 'Hilfen zur Erziehung'.
Lüneburg 1997, 104 S., DM 32,50 (ISBN 3-89569-029-5)

Alle Schriften können direkt beim Verlag bestellt werden:

Verlag
edition erlebnispädagogik

im

Institut für Erlebnispädagogik
an der
Universität Lüneburg

Scharnhorststraße 1
D - 21 335 L Ü N E B U R G

Telefon: 04131 / 40 61 47

Telefax: 04131 / 40 61 48

Schriftenreihe
ANSTÖSSE UND BERICHTE AUS DER
"PÄDAGOGISCHEN WERKSTATT"

Herausgeber:
Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

- Heft 1: Ziegenspeck, Jörg W.:
EINE IDEE WIRD HUNDERT.
100 Jahre Landerziehungsheime in Deutschland.
Mit Beiträgen von Gerold Becker und Hartmut Alphei.
Lüneburg 1998, 53 S., DM 10,-- (ISBN 3-89569-039-2)
- Heft 2: Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):
ER / SIE - SEH-TEXTE VON URSULA MENZER.
Mit Photographien und Photogrammen von Evelin Frerk
und einer Audio-CD der ER / SIE-Textperformance.
Mit Beiträgen von Ignatz Kerscher, Ursula Menzer und
Jörg W. Ziegenspeck.
Lüneburg 1999 (in Vorbereitung) (ISBN 3-89569-042-2)
- Heft 3: Stephanie Voß / Jörg W. Ziegenspeck:
DAS PROJEKT -
EINE HOCHSCHULDIDAKTISCHE HERAUSFORDERUNG.
Historische Wurzeln, schulpädagogische Reflexionen und
hochschuldidaktische Anregungen.
Mit einem Vorwort von Rolf Wernstedt,
Präsident des Niedersächsischen Landtags.
Lüneburg 1999, 88 S., DM 16,-- (ISBN 3-89569-038-4)

Alle Schriften können direkt beim Verlag bestellt werden:

Verlag
edition erlebnispädagogik

im

Institut für Erlebnispädagogik
an der
Universität Lüneburg

Scharnhorststraße 1
D - 21 335 L Ü N E B U R G

Telefon: 04131 / 40 61 47

Telefax: 04131 / 40 61 48

**Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der Universität Lüneburg**

*Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
Fachbereich I: Erziehungswissenschaft*

**Scharnhorststraße 1
D - 21335 L ü n e b u r g**

**Telefon: 04131 / 40 61 47
Telefax: 04131 / 40 61 48**
