

| |
|-------------------------|
| SEKUNDARSTUFE II |
|-------------------------|

Projektunterricht auf dem Prüfstand: Wann ist ein „Projekt“ ein Projekt“ – 12 Fragen zur Absicherung

[Christian Vielhaber](#) (Uni Wien)

Das ist so eine Sache mit den Projekten

Es steht außer Zweifel, dass Projektunterricht in Übereinstimmung mit den gesetzlich festgelegten Aufgaben der österreichischen Schule und der Unterrichtsarbeit steht ([bm:bwk 2001](#), S. 12). Ganze Projektwochen hat der Gesetzgeber vorgesehen (§13 SchUG) und auch die im Gesetz verankerten schulbezogenen Veranstaltungen (§13a SchUG) dienen nach den Vorstellungen der Verantwortlichen dazu, den Projektunterricht zu ergänzen bzw. auf ihm aufzubauen. Das ist bei weitem noch nicht alles, was an textlichen Aufforderungen zur Durchsetzung des Projektunterrichts in den letzten Jahren formuliert wurde. Da gibt es jede Menge weitere Verankerungen des Projektunterrichts. So in

- * den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne
- * den allgemeinen und fachbezogenen didaktischen Grundsätzen
- * den Lehrplanbestimmungen der einzelnen Unterrichtsgegenstände
- * den Unterrichtsprinzipien.

Damit nicht genug gibt es auch einen Grundsatzterlass zum Projektunterricht ([bm:bwk 2001](#), S. 9-13), der didaktische Leitlinien vorgibt, allgemeine Zielsetzungen definiert, Merkmale des Projektunterrichts auflistet, zentrale Phasen von Projektunterricht vorstellt sowie auf rechtliche Grundlagen und Bestimmungen verweist.

Mit einem Wort, man kann dem Gesetzgeber nicht vorwerfen, er hätte sich nicht einiges einfallen lassen, aber auch in die Wege geleitet, um den Projektunterricht als gesellschaftlich erwünschte Lernform tatsächlich einzufordern. Vordergründig – mit einem Blick auf die Schulrealität – wäre dazu festzuhalten, dass es heutzutage tatsächlich kaum Schüler/innen gibt, die es schaffen, ohne Projekterfahrung die Schule zu verlassen.

Heißt das also, dass damit ein wirklicher Erfolg der Initiatoren des Grundsatzterlasses dokumentiert ist? Gemach, gemacht. Es ist manchmal sehr aufschlussreich, ein wenig in die Hülse hinein zu schauen, die ein Wort umfängt, in unserem Fall das Wort „Projekt“ bzw. „Projektunterricht“. Sehr schnell wird dabei deutlich, dass in manchen Fällen alles Mögliche in diesem Begriff verpackt ist, was sich eigentlich den Titel „Projekt“ nicht verdient.

Bei näherer Betrachtung erfasst einen irgendwie das Gefühl, dass alles mit der Bezeichnung „Projekt“ versehen wird, was sich auch nur ein wenig von der Norm des alltäglichen schulischen Regelunterrichts entfernt: Fordere die Schüler/innen auf, zum Thema „Dritte Welt“ Zeitungen und Illustrierte durchzuforschen und passendes Bildmaterial mehr oder wenig sinnvoll auf Plakate zu kleben – bums – schon gehörst du zur großen Familie derer, die sich in den didaktisch höheren Sphären des Projektunterrichts beheimatet fühlen. Gib den dir anvertrauten Jugendlichen den Auftrag, eine Geschäftsstraße nach funktionalen Gesichtspunkten zu kartieren und kartographisch umzusetzen, schon bist du im Kreise derer stimmberechtigt, die mittels Erzählungen über die ungeheuren Aufwendungen, die einem der Projektunterricht abverlangt, Anerkennung erheischen wollen. Treib deine Schützlinge über Bergwiesen, Matten und Almen und lasse sie Pflänzchen bestimmen und schon gehörst du zu denjenigen, die mit einem unverkennbaren Respekt gefragt werden, warum du dir ein solch aufwendiges „Projekt“ bei diesem mickrigen Gehalt antust.

Keine Frage, die oben angeführten Beispiele sind durchaus in der Lage, Lernprozesse zu initiieren, die ein hohes Maß an kognitiver Qualität aufweisen können, und auch im Hinblick auf die Verbesserung der sozialen Situation in einer Klasse können die oben skizzierten Zugänge einiges in die Wege leiten. Nur, Projekte im eigentlichen didaktischen Sinn sind diese schulischen Normabweichungen deshalb noch lange nicht. Dazu bedarf es grundlegender anderer Voraussetzungen, die sich deutlich vom Gros individueller schulpraktischer Umsetzungen, die nominal als Projekte definiert werden, abheben.

Was ist das nun, ein Projekt im eigentlichen didaktischen Sinn? Es handelt sich dabei um eine Lernform, die sich auf konkrete gesellschaftliche Notwendigkeiten bezieht und den Zielen der Humanisierung und Demokratisierung verpflichtet ist, wobei das „Wie“ des Lernens und des Arbeitens vom Prinzip der demokratischen Regelung gemeinsamer Angelegenheiten bestimmt wird. „Billiger“ so formuliert Gudjons (1994, S. 91) „darf Projektunterricht nicht werden und billigere Formen sollten wir auch nicht – nur weil es im Sprachgebrauch üblich geworden ist – als „Projekt“ durchgehen lassen. Also betrachten wir Projektabläufe als Möglichkeiten zur Fundierung von Erkenntnis in lebenspraktischen Sinnzusammenhängen (vgl. Brüggens 1980, S. 265)

Damit sind wir an einem Punkt angelangt, wo Vorsicht geboten ist, denn wenn der Projektunterricht hochstilisiert wird zu einem komplizierten Verfahren, dann ist die Gefahr gegeben, dass die Lehrerschaft mehrheitlich die Durchführung von Projekten im eigentlichen didaktischen Sinn ablehnt. Deshalb sei an dieser Stelle betont, dass für eine erfolgreiche Projektdurchführung weniger das funktionale Know-how als vielmehr ein dem didaktischen Projektgedanken verpflichtetes Bewusstsein erforderlich ist. Dieses Bewusstsein versucht drei zentralen Kritikpunkten am herkömmlichen Schulbetrieb eine Alternative entgegenzusetzen (vgl. Hennings 1982, S. 293-298).

- * Die starre Aufteilung des Lernprozesses in (nur) Lehrende und (nur) Lernende sowie die dem freudvollen Lernen entgegenstehende Sanktionsgewalt der Lehrenden ist zu überwinden.
- * Die klare Trennung von Theorie und Praxis, Erkennen und Handeln, schulischer Ausbildung und lebensnaher Qualifikation sind zu einer Einheit zu verschweißen.
- * Das auf viele Fächer verteilte Einzelwissen, das meist fern von jedem Bezug zur gesellschaftlichen und lebensweltlichen Realität erworben wird, soll in eine ganzheitliche Problemsicht übergeführt werden, um klar zu legen, warum es Sinn macht etwas zu lernen.

Didaktische Projekt oder Projektmanagement, das ist hier die Frage

Liest man sich ein in die einschlägige Literatur zum Projektunterricht, wird man leicht schwindlig ob der zahlreichen didaktischen Hinweise, der unzähligen differenzierten methodischen Vorgangsweisen und der Fülle an beachtenswerten Umsetzungsvorschläge. Mein ganz persönlicher Tipp: Nicht irre machen lassen. Zuerst einmal muss geklärt werden, um was für einen Projekttyp es sich eigentlich handelt, der da beschrieben wird. Das ist nicht allzu schwer, weil im Großen und Ganzen findet man mit einer Zweiteilung sein Auslangen: Entweder handelt es sich um didaktische Projekte (manchmal wird dafür in der Literatur dafür auch der Begriff „Unterrichtsprojekte“ gebraucht; bm:bwk 2001), oder es handelt sich um Projekte, die der Methode des Projektmanagements verpflichtet sind. Genau diese Unterscheidung hat man auch als Lehrende/r zu treffen und zwar schon am Beginn, wenn man sich auf den Projektpfad begibt. Beide Projekttypen haben ihre Berechtigung und stehen sich eher komplementär als konkurrierend gegenüber. Im Fall des didaktischen Projektes geht es um die freie, selbst bestimmte, nicht hierarchische Problembearbeitung, wobei dem Weg zu einem gemeinschaftlich ausgemachten Projektprodukt die gleiche Bedeutung zugemessen wird, wie dem Produkt selbst (Vielhaber 2000, S. 121).

Projekte, die sich an der Methode des Projektmanagements orientieren, verfolgen hingegen mit primär zweckrationaler Konzeption die Umsetzung eines klar gesteckten Ziels, wobei der Weg auch durch Kosten-Nutzen-Entscheidungen bestimmt wird und keineswegs beliebig veränderbar ist. Der Erfolg ist dann gegeben, wenn ein am Beginn definiertes Ziel erreicht wurde. Zweckrationalität ist dabei **die** Organisations- und Strukturierungskonstante. Ihr haben sich alle projektleitenden Entscheidungen zu unterwerfen. Im Gegensatz dazu gibt es bei didaktischen Projekten keinen definierten Standard für Erfolg oder Misserfolg, weil ja jeder Versuch, ein Ziel zu erreichen, getragen wird von der Gleichberechtigung sozialer Ziele und Sachziele und somit jedem Primat des einen über das andere eine Absage erteilt wird. Damit ist auch festgeschrieben, dass beispielsweise eine Abweichung von einem ursprünglich definierten Handlungsprodukt, die im Projektverlauf als Ergebnis einer Gruppenentscheidung vorgenommen wurde, durchaus als Ergebnis eines erfolgreichen Interaktionsprozesses gewertet werden kann, weil eben neue Perspektiven innerhalb einer Projektgruppe Berücksichtigung gefunden haben. Ein Ding der

Unmöglichkeit im Rahmen eines Projektes, das nach den Richtlinien des Projektmanagements abläuft.

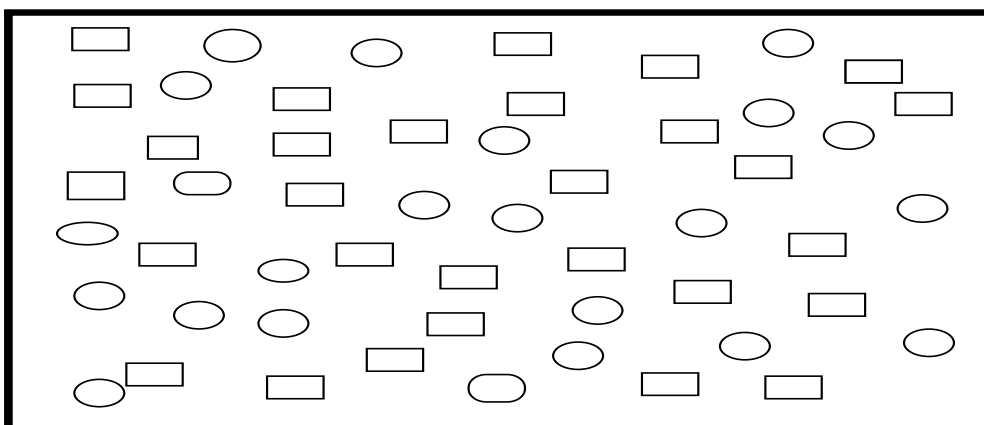
Also bitte aufpassen! Erst entscheiden, was für ein Projekttyp zur Durchführung kommen soll und darüber auch mit beteiligten Kolleg/innen ins Gespräch kommen. Gibt es diesbezüglich keinen Konsens, kann es durchaus möglich sein, dass tagelang aneinander vorbei geredet wird. Insbesondere wenn Absolvent/innen ökonomischer Studienrichtungen am Projekt beteiligt sind, ist eine deutliche Klarstellung notwendig, denn diese sind – zumindest in Österreich – von ihrer Ausbildung her getrimmt auf Projektmanagement und weisen diesem meist auch einen Ausschließlichkeitsanspruch zu, wenn es um die Organisation von Projekten geht. In einem solchen Fall, stellen Sie sich bitte auf die Füße und machen Sie klar, welche Position Sie vertreten und warum. Mag sein, dass es manchem nicht leicht fällt, Verstand und Sinnlichkeit als gleichberechtigt anzuerkennen, den Schüler/innen tut es aber sicherlich gut, den Pfad funktionalistischer Tugenden das eine oder andere Mal zu verlassen, und dazu braucht es eben didaktischer Projekte.

Das Salzburger Experiment

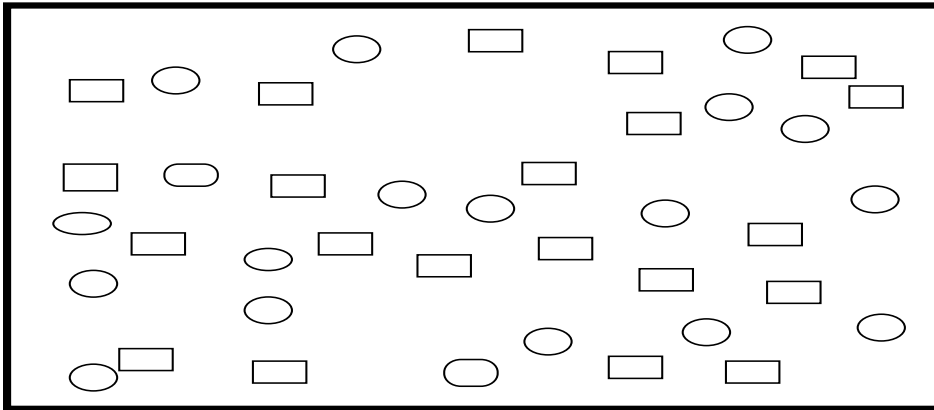
Im Rahmen einer Lehrveranstaltung über projektorientierten Unterricht, die ich an der Universität Salzburg gehalten habe, fiel mir auf, dass sehr viele Student/innen zwar vorgaben, während ihrer Schulzeit bereits Projekterfahrung gesammelt zu haben, jedoch kaum über die unverzichtbaren Kriterien eines didaktischen Projektes Bescheid wussten. Ich überlegte, wie ich ihnen am einsichtigsten ihre Defizite vor Augen führen könnte, ohne die von ihnen gelistete Arbeit in Misskredit zu bringen. Das Ergebnis dieser Überlegungen war das nachfolgende Experiment. Im ersten Schritt bat ich die Studierenden, für jedes einzelne „Projekt“, an dem sie im Laufe ihrer Schulzeit teilgenommen haben, einen Zettel mit dem entsprechenden Thema auszufüllen und an einer Pinwand zu befestigen. In einem zweiten Schritt konfrontierte ich sie mit den Hauptkritikpunkten, die gegen die Beliebigkeit von Unterrichtsprojekten angeführt werden. Ich verzichtete aber darauf, den Studierenden die Fülle dieser kritischen Aspekte in ihrer Gesamtheit vorzuführen. Stattdessen bat ich sie, sich mit den Kritikpunkten, die ich als einzelne Argumente aneinander reihte, intensiver auseinander zu setzen und alle diejenigen „Projekte“ wieder von der Pinwand zu entfernen, die dem jeweils gezeigten Anspruch nicht Genüge getan haben (auf einer Overhead-Folie wurden einfach die einzelnen Aspekte hintereinander abgedeckt.) Das Ergebnis war so beeindruckend wie ernüchternd. Es stellte sich nämlich heraus, dass sich die meisten Erfahrungen zwar durchaus auf Unterrichtsformen abseits des ritualisierten Alltags bezogen, letztlich aber die Etikette „Didaktisches Unterrichtsprojekt“ praktisch keiner einzigen der von den Studierenden genannten Organisationsformen zuerkannt werden konnte.

Nachfolgend wird der Ablauf des „Salzburger Experimentes“ dokumentiert. Eine kurze Kommentierung der einzelnen ausdifferenzierten Aspekte soll die Problemhaftigkeit eines zu lockeren Umgangs mit dem Projektbegriff im Schulunterricht verdeutlichen.

Bitte die Zettel jener Projekte zu entfernen, ...

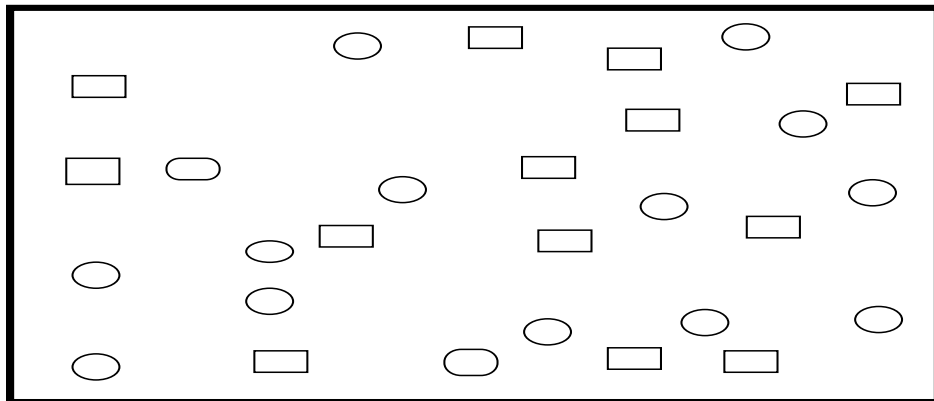


..., die erst nach der Notenkonferenz angesetzt wurden



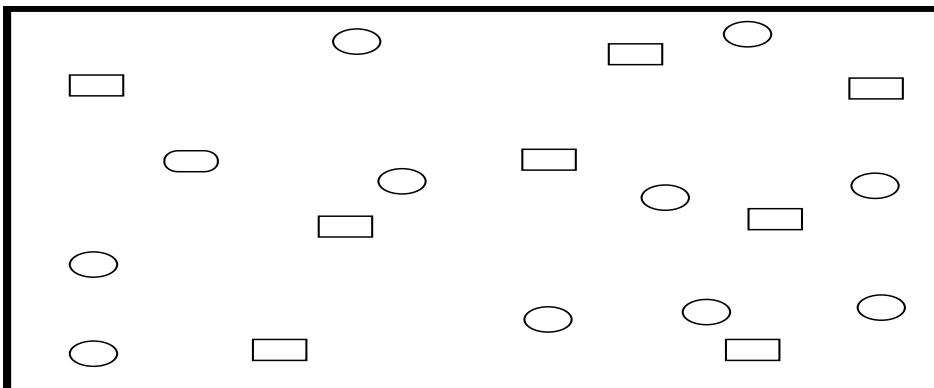
Wer kennt sie nicht, die „Projekte“, die primär Lückenfüllerfunktion übernehmen, wenn nach der Notenkonferenz bei fast allen Beteiligten des Lehr-/Lernverbundes die Luft draußen ist? Der Projektinhalt ist weniger wichtig wie die zentrale Frage: Kann ein Projekt dazu dienen, die Tage bis zu Ferienbeginn mit Anstand über die Runden zu bringen? Wie das funktionieren soll, dass Schüler/innen, die darauf konditioniert sind, für persönliches Engagement mittels Noten belohnt zu werden, sich voll Enthusiasmus für etwas einsetzen, dass ihnen nichts mehr bringt, bleibt eines der vielen ungeklärten Rätsel schulpraktischer Rituale. Meinungen, die davon ausgehen, dass Notengebung grundsätzlich dem Projektgedanken widerspricht (vgl. Fridrich 2001, S. 374), sind ernst zu nehmen, allerdings schulische Leistungsbereitschaft mit zweierlei Maß zu messen und zwar abhängig davon, ob kognitive Reproduktion mit im Spiel ist oder nicht, kann der Weisheit letzter Schluss nicht sein.

..., bei welchen sie als Schüler/in ihre Arbeitszeit nicht autonom einteilen konnten



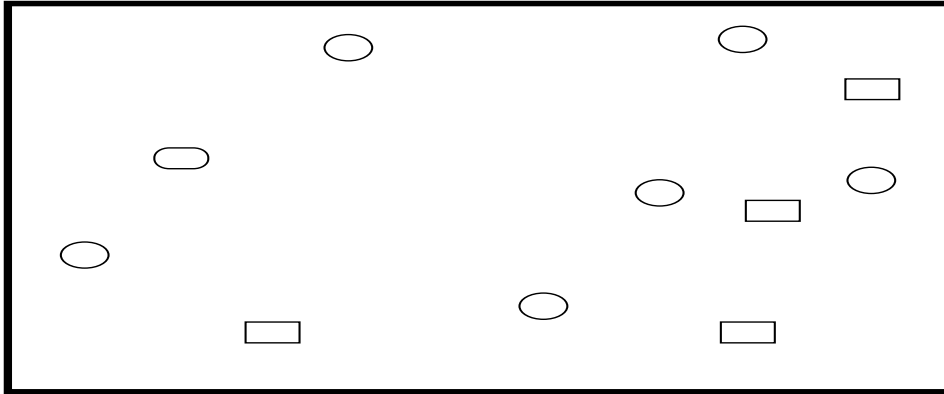
Wer kennt sie nicht, die „Projekte“, die durch rigide Zeitvorgaben determiniert sind und damit durch die Notwendigkeit, bestimmte Arbeitsschritte innerhalb eines von außen definierten Zeitrahmens zu erledigen?

..., bei welchen sie primär Lehrer/innenaufträge umzusetzen hatten



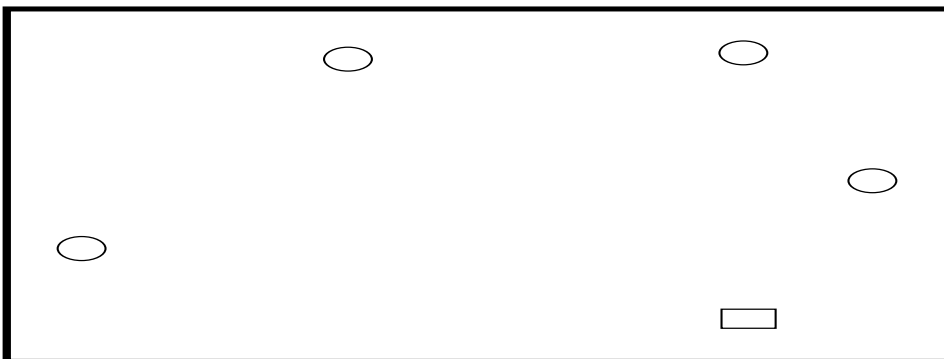
Wer kennt sie nicht, die „Projekte“, bei denen sich die Schüler/innen des Eindrucks nicht erwehren können, primär im Dienste der Selbstinszenierung der Lehrenden zu stehen und bei welchen bereits a priori die meisten ihrer persönlichen Wünsche und Vorstellungen einem Unterrichtskonzept geopfert werden müssen, das keinerlei autonome Handlungsspielräume zulässt? Liegt der Grund dafür wirklich nur darin, dass aktive Methoden in ihrer Anwendung um einiges schwieriger sind als die geläufigen rezeptiven Methoden (Piaget 1974, S. 62)?

..., bei welchen sie nicht das Gefühl hatten, dass die Einbeziehung möglichst vieler Sinne notwendig war, um das Projektziel zu erreichen



Wer kennt sie nicht, die „Projekte“, die so verkopft sind, dass den Schüler/innen zur Erfüllung von Arbeitsaufträgen, deren Sinnhaftigkeit oft undurchschaubar bleibt, selbst „Hören und Sehen“ vergeht?

..., bei welchen sie keine neuen Techniken und Methoden der Datenanalyse und der Präsentation erlernt haben



Wer kennt sie nicht, die „Projekte“, die sich darin erschöpfen, dass die beteiligten Schüler/innen eine fast unermessliche Zahl von Plakaten mit Texten und Bildern anfüllen, die aus Sekundärquellen bezogen wurden, ohne sich jemals die Frage gestellt zu haben, ob diese Form der Informationsgewinnung sowie der Präsentation gewonnener Erkenntnisse auch wirklich angemessen ist?

..., bei welchen die im Rahmen der Projektarbeit erbrachten Leistungen nicht angemessen in die Notengebung einbezogen wurden.



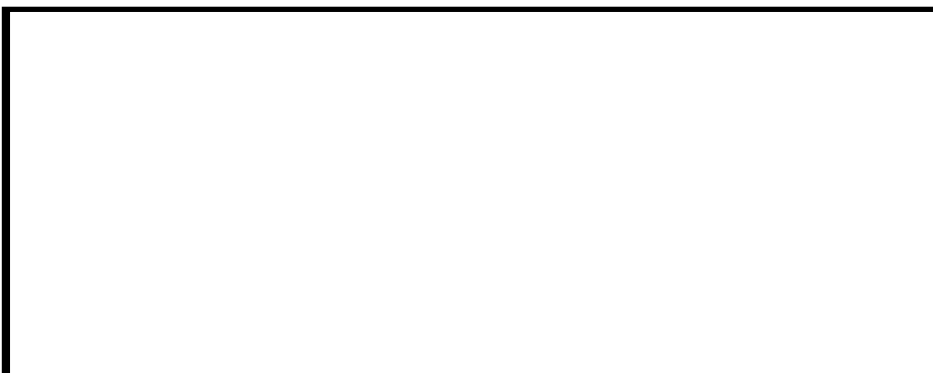
Wer kennt sie nicht, die „Projekte“, in deren Rahmen Schüler/innen beeindruckende Leistungen geboten haben, ohne dass diese in angemessener Weise ihren Niederschlag in der individuellen Notengebung gefunden hätten? ... und dies, obwohl der Gesetzgeber klare Richtlinien vorgelegt hat. §3 und §4 der Leistungsfeststellungsverordnung schreibt fest, dass die Leistungen der Schüler/innen, die im Rahmen eines Projektunterrichtes erbracht werden, in die Beurteilung einzufließen haben.

..., bei welchen keine Präsentation der Handlungsprodukte in der Öffentlichkeit stattgefunden hat.



Wer kennt sie nicht, die Projekte, deren Ergebnisse nur als bloße Collagen auf Plakaten wieder zu finden sind, die, wenn überhaupt, für eine gewisse Zeit die Klassenzimmerwände dekorieren? Bei einem didaktischen Projekt ist eine der Triebfedern der Motivation die Gewissheit der Projektteilnehmer, am Ende ihre Ergebnisse – man könnte auch von Handlungsprodukten sprechen – tatsächlich auch öffentlich vorstellen zu müssen. Keine äußeren Zwänge bestimmen im Projektverlauf das Arbeitstempo der Gruppen, keine inhaltlichen Fixierungen – einzig die Gewissheit, dass nach dem Ablauf einer festgesetzten Zeit ein Produkt als Ergebnis des eigenen Engagements einer Beurteilung durch Dritte ausgesetzt wird.

..., bei welchen kein klarer Gegenwarts- und Wirklichkeitsbezug erkennbar war.



Wer kennt sie nicht, die Projekte, deren Inhalte mit Gegenwart und Realität nicht allzu viel zu tun haben? Didaktische Projekte hingegen sind realen und realistischen Problembezügen verpflichtet, weil die Jugendlichen ja gerade an ihnen lernen sollen, welche Möglichkeiten der Auseinandersetzung in unserer demokratisch pluralistischen Gesellschaft gegeben sind und wie Eigeninteressen wahrgenommen werden können, ohne exklusiv auf Egozentrik zu setzen.

..., keine Bezüge zu ihrer persönlichen Lebenswelt hergestellt wurden.

Wer kennt sie nicht, die Projekte, in deren Rahmen die gewählte Problemstellung eigentlich mit den jugendlichen Lebenswelten der Schüler/innen nichts zu tun hat, obwohl gerade dieser Bezug von grundsätzlicher Bedeutung ist? Erst eine Schülerorientierung, die lebensweltliche Erfahrungshorizonte der Jugendlichen mit berücksichtigt und Antworten auf die Frage geben kann, wo sich für den/die Einzelne Andockstellen für eine individuelle Problemsicht ergeben, sichert einer Organisationsform das Prädikat „Didaktisches Projekt“.

..., bei welchen keine konkreten Schritte zur Verbesserung eines als veränderungswürdig erachteten Ist-Zustandes in die Wege geleitet wurden.

Wer kennt sie nicht, die Projekte, die sich darin erschöpfen, Veränderungsbedürftigkeiten aufzuzeigen und zu dokumentieren? Diese Vorgangsweise, ist ganz einfach nicht Sache eines Didaktischen Projektes, weil damit möglicher Weise ein als unhaltbar erkannter Status quo einfach fortgeschrieben wird. Das Didaktische Projekt übt sich in Konkretisierungen. Mag schon sein, dass damit das in Österreich sehr beliebte: „Da kann man leider nichts machen“ absichtsvoll konterkariert wird. Für ein künftiges waches politische Bewusstsein, ist absichtsvolles Handeln zur Verbesserung eines als veränderungswürdig erachtenden Zustandes jedenfalls eine *conditio sine qua non*.

Wie viele von den Studierenden angepinnten „Projekte“ übrig geblieben sind?

Der Blick auf den dokumentierten Verlauf schafft Klarheit, und jetzt wissen Sie wahrscheinlich auch, warum ich die Notwendigkeit gesehen habe, diesen Beitrag zu schreiben.

Literatur

- bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2001): Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. Wien.
[bm:ukk - Projektunterricht: Tipps zur Umsetzung](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/pu_tipps.xml) www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/pu_tipps.xml
- BRÜGGEN, Friedhelm (1980): Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Freiburg-München: Verlag Karl Alber.
- FRIDRICH, Christian (2001): Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen. In: Sitte, Wolfgang und Wohlschlägl, Helmuth (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, S. 356-378. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16).
- GUDJONS, Herbert (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- HENNINGS, Werner (1982): Projektorientierter Unterricht In: Jander, L., Schramke, W. und Wenzel H.J. (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart: Metzler, S. 293-297.
- PIAGET, Jean (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt am Main: Fischer.
- VIELHABER, Christian (1998): Projekte: Schulpraktisches Altland – Hochschuldidaktisches Neuland. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 22, Heft 2, S. 115-127.
- VIELHABER, Christian (2000): Projektorientierte Unterrichtsformen in der Ausbildung für GeographielehrerInnen. In: Posch, Peter, Rauch, Franz und Kreis, Isolde (Hrsg.): Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt, Innsbruck – Wien – München: Studienverlag, S. 121-134.