

ProjektDidaktik in der Praxis

Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der ProjektDidaktik

Wolfgang Emer^{1,*}

¹ *Ehemalige Lehrkraft am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Schloßhofstr. 16, 33615 Bielefeld*

wolfgang.emer@web.de

Zusammenfassung: Der Artikel fasst wesentliche Ergebnisse der Feldstudie „ProjektDidaktik in der Praxis“ zusammen. Der Autor skizziert den Entstehungskontext und das Methodensetting seiner Untersuchung, um dann Bausteine der ProjektDidaktik herauszuarbeiten und weiterzuentwickeln. Ausgehend von der zuvor noch nicht aufgearbeiteten Praxisgeschichte des Projektunterrichts wird die didaktische Konzeption mit Bildungswert, praxistauglichem Projektbegriff und Abgrenzung zum Lehrgang entwickelt. Eine differenzierte Methodik mit Kriterienkatalog, idealtypischem Verlaufsmuster und einer Typologie der Projektformen sind Grundlage der Erörterung der Leistungsbewertung. Am Fach Geschichte wird exemplifiziert, wie sich Lehrgang und Projekt verbinden und gegenseitig unterstützen können. Zentral ist dann die Untersuchung der organisatorischen Bedingungen für entwickelten Projektunterricht mit der Bestimmung von „Projektkultur“, die anhand einer Merkmalsliste als Untersuchungsinstrument an sechs Regelschulen diente. Alle Entwicklungsschritte münden in einer abschließenden Erörterung von Formen, Möglichkeiten und Grenzen des Transfers von der Versuchsschule in das Regelsystem.

Schlagwörter: Organisation von Projektunterricht, Praxisgeschichte des Projektunterrichts, Projektbegriff, Projektbewertung, ProjektDidaktik, Projektkultur, Projektmethode, Projektunterricht, Schulentwicklung, Transfer von ProjektDidaktik



English Information

Title: Project Didactics in Practice. Field Study from the Oberstufen-Kolleg for the Further Development and Transfer of Project Didactics

Abstract: This article summarizes significant results from the field study “Project Didactics in Practice”. The author outlines the formation context and the methodological setting of his research, then elaborates components of project didactics and develops them further. Based on a history of the practice of project-based instruction, which was not examined so far, he depicts the didactical conception and its educational asset, gives a practicable definition of the term “project”, and delimitates it from the “regular” course. Based on a differentiated method with a catalogue of criteria, an ideal progression pattern and a typology of project forms, the author discusses possibilities to assess project performance. Using the example of the subject History, he shows how course and project can be combined and may support each other mutually. The survey focuses on the organizational requirements of sophisticated project-based instruction, defining a so-called “project culture”, which was used as research instrument (with a list of typical characteristics) at six regular schools. All these steps lead to a discussion of forms, opportunities and limits of a transfer of project didactics from the laboratory school to the regular school system.

Keywords: organization of project-based instruction, history of the practice of project-based instruction, definition of project, assessment of project performance, project didactics, project culture, project approach, project-based instruction, school development, transfer of project didactics

1 Entstehungskontext

Die Feldstudie zur Projektdidaktik verdankt ihre Entstehung der langjährigen Praxis des Autors und der Arbeitsgruppe Projekt (AG Projekt) am Oberstufen-Kolleg (OSK). Der Projektunterricht wurde seit Beginn des OSK wissenschaftlich begleitet und schlug sich in zahlreichen Veröffentlichungen nieder. Nach dem Ende seiner Dienstzeit als Lehrender und Koordinator des Projektunterrichts hatte der Autor die Möglichkeit, die vielen Einzelstudien zu Projektunterricht und -didaktik am OSK in einer kumulativen Dissertation auf der Basis von 23 vorgelegten Veröffentlichungen zusammenzustellen und dazu einen systematischen Teil zu verfassen. In diesem wurden die wichtigsten Aspekte der Projektdidaktik vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Diskussion und der Ergebnisse und Erfahrungen am OSK integriert. Dieser Teil ist als Einzelpublikation erschienen (Emer, 2016). Die Essentials werden im Folgenden skizziert.

2 Die methodische Konzeption der Feldstudie

Mit einem differenzierten Methodensetting wurde das Ziel verfolgt, zentrale Aspekte der Projektdidaktik in Auseinandersetzung mit der relevanten erziehungswissenschaftlichen Literatur und den Erfahrungen der Projektpraxis am OSK in einem Lehrer-Forscher-Modell weiterzuentwickeln. So konnten Praxiserfahrungen in Theoriebildung und theoretische Positionierungen praktische Wege finden. Die Ergebnisse sollten für den Transfer in das Regelsystem aufbereitet werden. Dort führte die Unterrichtsform Projekt ein randständiges und wenig reflektiertes Dasein, zum Teil bis heute. Verschiedene methodische Zugriffe ermöglichten, die Konzeptualisierung der Projektdidaktik sowie das Verhältnis zur Fachdidaktik, Schulorganisation, Lehrer*innenbildung und zu Verfahren der Implementierung in das Regelschulsystem weiterzuentwickeln. Das methodische Setting ging von einer bildungshistorischen Untersuchung aus hin zur deskriptiven Aufarbeitung und

Vergewisserung von durchgeführten Projekten, zu Selbstevaluation, empirischen Erhebungen und Implementierungsforschung.

3 Die historische Dimension

Eine moderne Projektdidaktik ist ohne Berücksichtigung bildungshistorischer Erfahrungen in Theorie und Praxis nicht gestaltbar. Die Projektdidaktik ist nicht neu. Sie fand ihren Ausgang in den USA u.a. mit der „Methode der bildenden Erfahrung“ eines John Dewey (Dewey, 2000/1916, S. 218), die für die Analyse des Autors zu einem methodischen Leitmotiv wurde. Die *Konzeptgeschichte*, inspiriert von Dewey und Kilpatrick, ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur weitgehend aufgearbeitet (vgl. z.B. Hänssel, 1997, S. 54ff.) und wurde nur als Ausgangspunkt kurz zusammengefasst. Mit Klafki wurde deutlich, dass der Projektunterricht als eine notwendige von insgesamt vier Unterrichtsformen eine größere Anerkennung und Normalität erlangt hatte, ohne dass diese bereits ihren festen institutionellen Ort in der Praxis gefunden hatte (Klafki, 1985). Deshalb war es notwendig, auch die vernachlässigte *Praxisgeschichte* seit den 1970er-Jahren in den Analyseblick zu nehmen. Sie wurde hier erstmalig im Überblick aufgearbeitet und periodisiert von den schwierigen Anfängen in den 70er-Jahren bis Anfang des 21. Jahrhunderts und zur Praxis des OSK in Beziehung gesetzt. *Sechs Phasen* der ambivalenten Wirklichkeit des Projektunterrichts im Schulreformprozess lassen sich unterscheiden (vgl. Emer, 2016, S. 17ff.): Auf eine Startphase um 1975, hauptsächlich in einigen Gesamtschulen, folgte deren Krise ab Mitte der 1980er-Jahre, die in der Unverbundenheit der Projektwochen im Schulcurriculum und der Skepsis von Lehrkräften und Schulbehörden zum Ausdruck kam. Eine Öffnung und Vernetzung der Projektpraxis im Rahmen der inneren Schulreform trug zur Überwindung der Krise bei und ging über in eine vierte Phase der vertiefenden didaktisch-methodischen Differenzierung in den 1990er-Jahren. In der folgenden Phase wurde die Notwendigkeit von Professionalisierung und Fortbildung der Lehrer*innen in diesem Bereich erkannt und teilweise praktiziert. In einer vorläufig letzten sechsten Phase lassen sich Formen der Institutionalisierung von Projektlernen, verbunden mit Formen der Schulentwicklung, feststellen, z.B. durch Verankerung in Schulgesetzen und Lehrplänen, nun auch in der Sekundarstufe II. Umgesetzt wird dies allerdings nur zögernd. Wichtig ist es deshalb, projektdidaktische Professionalisierung bereits in die Lehrer*innenbildung einzubinden, wie es an einigen Universitäten versucht wurde (Schumacher, Rengstorff & Thomas, 2013).

4 Weiterentwicklung des Konzepts der Projektdidaktik

Zur didaktischen Weiterentwicklung der Projektdidaktik am OSK wurde für die eigene Praxis und den Transfer in die Lehrer*innenbildung ein praxistauglicher gestufter *Projektbegriff*, orientiert am Projektverlauf, auf drei Ebenen erarbeitet. Er ist zugleich ein Kriterienkatalog für die Bestimmung eines Projekts: zwei Aspekte der Themengenerierung (Gesellschafts- und Lebenspraxisbezug), drei Kriterien für die notwendigen Arbeitsformen (selbstbestimmtes, ganzheitliches und fächerübergreifendes Arbeiten) und zwei Zielhorizonte (Produktorientierung und kommunikative Vermittlung). Außerdem erschien es notwendig, den spezifischen *Bildungswert des Projektunterrichts* im Vergleich zum Lehrgang auf sieben Ebenen der erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Theorie (schul-, handlungs-, sozialisationstheoretisch, lernpsychologisch, sozioökonomisch, politisch, lernökologisch) neu auszuarbeiten und zu begründen. Dies war auch ein wichtiges Element für die Lehrer*innenfortbildung, weil damit die Stellung des Projektunterrichts in der Institution Schule gestärkt werden konnte. Dabei wurde deutlich, dass Projektunterricht die Schule durch eine andere Lernkultur und ihr demokratiepädagogisches Potenzial, wie die Förderung von Selbstständigkeit und Akti-

vitäten der Schüler*innen in Gruppen, Anwendungs- und Handlungsorientierung, bereichern und verändern kann. Auch das zunächst diametrale *Verhältnis von Fach- und Projektunterricht* wurde der Klärung unterzogen, um auszuloten, wie sich beide voneinander unterscheiden und wie sie sich produktiv ergänzen können für neue Ansätze von Schulorganisation und -entwicklung. Am *Beispiel des Fachs Geschichte* am OSK wurden das Potenzial des Projekts und die Vernetzung von Fach- und Projektunterricht exemplarisch und differenziert dargelegt. Geschichte war bis Ende der 1980er-Jahre ein Fach, das sich mit dem Projektunterricht schwertat und ihn nur als Randerscheinung wahrnahm. Umso wichtiger war es zu zeigen, dass Projektorientierung im Lehrgang und Wissenschaftspropädeutik im Projekt möglich waren und eine Verzahnung der beiden Unterrichtsformen erreicht wurde. Sie setzte sich zum Ziel, durch verschiedene Lernformen und Öffnung in die Region, selbstständiges Lernen der Schüler*innen zu fördern (vgl. Emer, 2016, S. 64ff.). Mit der Einführung des Zentralabiturs musste das Curriculum Abstriche machen, konnte aber gleichwohl eine reduzierte Verzahnung beibehalten.

5 Präzisierung der methodischen Dimension von Projektdidaktik

Eine praxisbezogene spezifische Gesamtheit der Methodik des Projektlernens, die bis 1997 nur in Elementen vorhanden war, wurde kohärent entwickelt (vgl. Emer & Lenzen, 1997, S. 213–230) und in der Studie vertieft. Es entstand ein *idealtypisches Modell* von sieben Phasen und zugehörigen methodischen Schritten (Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung, Weiterführung), das als Denk- und Orientierungsmuster gedacht war und mancherorts rezipiert und verwendet wurde, z.B. in Hamburger Schulen und durch Schweizer Didaktiker (vgl. Emer, 2016, S. 45 und S. 49). Besondere Aufmerksamkeit erlangten dabei *Projektplanung* und *Rollenproblematik*, beide zentrale Schaltstellen der Projektdidaktik, die dazu dienen, die Einbeziehung aller Projektteilnehmer*innen und eine „Planung der Selbstplanung“ (Bastian & Gudjons, 1990, S. 34) zu ermöglichen. Die Einteilung von *Typen und Formen* des Projektunterrichts (Vollformen, reduzierte und vorbereitende) zeigte auch die vernetzende Perspektive mit dem Fachunterricht. Sie ermöglichte für den Transfer die genauere Verortung der jeweiligen Praxis und eine schrittweise Einführung von Projektarbeit in Schulen, die noch wenig Erfahrung mit der Unterrichtsform haben (vgl. Emer, 2016, S. 43ff.).

6 Bewertung von Projekten

Die Unterrichtsform Projektunterricht stellt andere Anforderungen an Leistung und Bewertung als der Lehrgang. Ausgehend von der spezifischen Lernkultur wurden Kriterien und Anlässe der Leistungsbewertung im Projekt differenziert herausgearbeitet und gestaltet. Für das Projekt konnten vier unterschiedliche Bewertungsebenen unterschieden werden: Prozessreflexion, Produktbeurteilung, Gruppenbewertung und öffentliches Feedback. Dieser veränderte Leistungsbegriff machte neue bzw. modifizierte Bewertungsformen notwendig. Neben dem Beratungsgespräch, das als prozessbegleitender Dialog gedacht ist, sind die öffentlichen Formen der Vorstellung auf der Projektversammlung aller Projekte und der Produkttag mit dem Feedback der Öffentlichkeit als Gruppenbewertung entwickelt worden. Für die individuelle Bewertung wurden zwei schriftliche Formen konzipiert: Ein Reflexionsbogen dokumentiert die Erfahrungen der Projektteilnehmer*innen und die Rückmeldung der Projektleiterin bzw. des Projektleiters, und ein Zertifikat enthält für individuell engagierte Teilnehmer*innen ein Feedback mit einer spezifischen Projektkompetenz als Beilage zum Zeugnis (vgl. Emer, 2016, S. 56ff.).

7 Schulorganisation und -entwicklung durch und für Projektdidaktik

Aus der langjährigen Praxis am OSK mit Projekten hatte sich die Erkenntnis ergeben, dass eine erfolgreiche Durchführung der Unterrichtsform Projekt eine Veränderung der Schulorganisation erfordert. Sie ist zunächst auf die Bedürfnisse des Lehrgangs abgestellt. Projektunterricht benötigt Veränderungen der Schulorganisation in fünf Bereichen: personell (eine betreuende Gruppe), zeitlich (feste eigene Zeiten im Schuljahr), räumlich (funktionale Arbeits- und Präsentationsplätze), finanziell (Projektetat) und schulprogrammatisch (Verankerung im Schulprogramm, Verzahnung mit den anderen Unterrichtsformen). Notwendig ist eine feste Organisationsgruppe (AG Projekt) mit der Zuständigkeit für die didaktische, methodische und räumliche Betreuung der Projekte, die auch für das notwendige Standing gegenüber den Fächern sorgt. Dieses praktizierte Organisationsmodell am OSK führte dazu, über allgemeine projektförderliche Bedingungen in der Schulorganisation und -entwicklung im Regelsystem, d.h. über „Projektkultur“ (Emer, 2016, S. 80) als neuen Leitbegriff und Orientierung für Schulentwicklung, nachzudenken. Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, das Personal, Organisation und Unterricht in den Blick nimmt (vgl. Rolff, 2000, S. 13–39), lieferte den Rahmen für die Erstellung einer idealtypischen Merkmalsliste von schulischer Projektkultur, ausgehend von der Praxis des OSK. Diese Liste wurde als Untersuchungsinstrument für eine qualitative Fallstudie an sechs Regelschulen (2006–2008) herangezogen. An keiner der Schulen gab es eine „gut entwickelte, ausdifferenzierte“, allenfalls eine „punktuell entwickelte Projektkultur“ (Emer, 2016, S. 86). Daraus konnten Schritte für eine projektförderliche Schulentwicklung herausgestellt und für den Transfer fruchtbar umgesetzt werden.

8 Transfer der Projektdidaktik

Den Anforderungen an die Versuchsschule OSK, Lehrer*innenfortbildungen durchzuführen, wurde nach der Modellbildung seiner Projektpraxis ab den 1990er-Jahren mit zunehmenden Aktivitäten der AG Projekt in einzelnen Schulen, auf Tagungen, in Fortbildungsseminaren, Beratungen einzelner Lehrer*innen und Mitarbeit bei der Handreichung Projektunterricht des Schulministeriums NRW entsprochen. Die Frage der Vermittlung und Implementierung der Projektdidaktik und -kompetenz war in der erziehungswissenschaftlichen Literatur kaum reflektiert (vgl. Emer, 2016, S. 89ff.). Der Autor hat aufgrund der Transfererfahrungen die verschiedenen Möglichkeiten und Formen der Lehrer*innenfortbildung zur Entwicklung einer schulischen Projektkultur reflektiert und zusammengestellt. Dabei lassen sich informierende, problemorientierte und fokussierte Implementierungsformen unterscheiden, die jeweils differenziert für die Fortbildungen angewandt wurden (vgl. Emer, 2016, S. 92ff.). Schulintern wurde Weiterbildung im OSK u.a. im sogenannten Hearing (Beratungsverfahren der Projekte durch die AG Projekt) und in kurzen Informationseinheiten, Tagungen sowie SchiLf-Einheiten (schulinternen Fortbildungen) entwickelt. Als schulexterne Zugänge in anderen Einrichtungen wurden Beratungseinheiten und Workshops bis zum Seminar Projektlernen für Lehramtsstudierende vorgestellt. Die Implementierung von Konzepten und Modellen aus der Versuchs- in die Regelschule wurde ermöglicht durch die stetige Weiterentwicklung der eigenen Projektkultur am OSK als Erfahrungsfeld. Sie hatte ihre Grenzen in den limitierten Kapazitäten der Versuchsschule und in den strukturell einschränkenden Rahmenbedingungen des Regelsystems. Dazu gehören auch die Verdichtung und Standardisierung des Lernens und die geringe Professionalisierung von Projektkompetenz in der Lehrer*innenbildung. Für Letztere wurde das hier vorgestellte Buch als Handbuch für den Transfer von Projektunterricht ins Regelsystem konzipiert.

Literatur und Internetquellen

- Bastian, J. & Gudjons, H. (1990). Projektunterricht. Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In J. Bastian & H. Gudjons (Hrsg.), *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus* (S. 17–42). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Dewey, J. (2000/1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim & Basel: Beltz.
- Emer, W. (2016). *Projektdidaktik in der Praxis. Erfahrungen, Methodik, Fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Emer, W., & Lenzen, K.-D. (1997). Methoden des Projektunterrichts. In J. Bastian, H. Gudjons, J. Schnack & M. Speth (Hrsg.), *Theorie des Projektunterrichts* (S. 213–230). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Hänsel, D. (1997). Projektmethode und Projektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 54–92). Weinheim & Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rolff, H-G. (2000). Was ist Schulentwicklung? In C.G. Buhren, D. Lindau-Bank, H-G. Rolff & S. Müller (Hrsg.), *Manual Schulentwicklung. Handbuch zur pädagogischen Schulentwicklung* (3. Aufl.) (S. 13–39). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schumacher, C., Rengstorf, F., & Thomas, C. (2013). *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis. Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 36–41. https://doi.org/10.4119/we_os-3184

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>