

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



Praxishilfen Schule

Pädagogik

Über die bisherige Literatur zur »Projektwoche« hinaus erschließt diese Publikation Kritik und Ideen des Sozialpsychologen und Philosophen Erich Fromm für die Pädagogik, so daß hiervon Anstöße für eine Veränderung unserer Schulwelt ausgehen können.

Ebenso wird die Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee aufgezeigt, die mit dazu beitragen kann, eine humane Schule zu gestalten, ohne daß die Wirkungsgrenzen und Hindernisse bei der Realisierung von Projektwochen vernachlässigt werden.

Das Buch ist für Lehrer und Schulleiter, Studenten, Referendare und Seminarleiter, wie auch für Wissenschaftler von großem Interesse, da es erziehungswissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse vermittelt, die in eine praktikable Konkretisierung münden.

Es regt gleichzeitig Lehrer aller Schulformen und ihre Schulleiter an, ihren Unterricht zu durchdenken und in Richtung der konkreten Beispiele zu gestalten. Hierzu bietet das Buch praktische Handreichungen.

Otto Jäger, Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Abendreal-schule, stellv. Seminarleiter, Grundschulrektor, Lehrauftrag an der Universität Köln, Mitarbeit im Landesinstitut für Lehrerfortbildung NRW und Autor verschiedener Publikationen zur »Projektwoche«.

ISBN 3-472-03186-7



9 783472 031864

Praxishilfen Schule

Pädagogik

Otto Jäger

Projektwoche

Möglichkeiten für eine humane Schule und Gesellschaft





Otto Jäger

Projektwoche

Möglichkeiten für eine humane Schule und Gesellschaft

Luchterhand

Jäger, Otto:

Projektwoche: Möglichkeiten für eine humane Schule
und Gesellschaft/Otto Jäger. –

Neuwied : Luchterhand 1998

(Praxishilfen Schule: Pädagogik)

ISBN 3-472-03186-7

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

Alle Rechte vorbehalten.

© 1998 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagentwurf: Ute Weber GrafikDesign, München

Satz: Luft Desktop Publishing, Koblenz

Druck: Wilhelm & Adam, Heusenstamm

Printed in Germany, Februar 1998

∞ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Schule am Scheideweg	7
1.1. Erich Fromm: Gesellschaft und Schule – heute und morgen	7
1.2. Reformpädagogik: Möglichkeiten für eine humanere Schule	18
2. Projektwochen in der Schule	27
2.1. Projekt: . Radiosendungen sollen für alle verständlich sein!	28
2.2. Ablauf und Organisation von Projektwochen an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Sonderschulen	43
3. Theorie von Projektlernen und Projektwoche	55
3.1. Annäherung an eine Definition	55
3.2. Projektkriterien als Orientierungsrahmen für die Durchführung von Projekten / Projektwochen mit Beispielen zur praktischen Umsetzung	59
4. Projektwoche – ihre möglichen positiven Auswirkungen ...	97
4.1 Projektwochen als Beitrag zu einer humanen Schule	98

4.2. Lernförderung und Veränderung des Schulalltags durch Projektwoche	106
4.3. Projektwoche und Gesellschaft	114
5. Hilfestellung bei der Realisierung von Projektwochen.....	119
5.1 Hilfestellung für Schulleiterinnen und Schulleiter	120
5.2. Hilfestellung für Lehrerinnen und Lehrer	133
5.3. Hilfestellung für Seminarleiterinnen und Seminarleiter	136
5.4. Hilfestellung für Studentinnen/Studenten, Referendarinnen/Referendare	137
6. Erich Fromms sozialpsychologische Gesellschaftskritik und ihr Bezug zur Schule heute	141
6.1 Der Gesellschafts-Charakter	141
6.2 Die Situation der Schule in unserer Gesellschaft	159
Literaturverzeichnis	233

»Am ersten Tag des neuen Schuljahres erhielten alle Lehrer einer Privatschule von ihrem Schulleiter folgenden Brief:

Liebe Lehrer, .
ich habe ein Konzentrationslager überlebt. Meine Augen haben Dinge gesehen, die kein menschliches Auge je erblicken sollte: Gaskammern, erbaut von *gebildeten* Ingenieuren. Kinder, vergiftet von *wissenschaftlich* ausgebildeten Ärzten. Säuglinge, getötet von *erfahrenen* Kinderschwestern. Frauen und Kinder, erschossen und verbrannt von ehemaligen Oberschülern und Akademikern.

Deswegen traue ich der Bildung nicht mehr. Mein Anliegen ist: Helfen Sie Ihren Schülern, menschlicher zu werden. Ihr Unterricht und Ihr Einsatz sollte keine gelehrten Ungeheuer hervorbringen, keine befähigten Psychopathen, keine gebildeten Eichmanns.

Lesen, Schreiben und Arithmetik sind nur wichtig, wenn sie dazu beitragen, unsere Kinder menschlicher zu machen.«

(Haim Ginott, 1980, S. 221)





Einleitung

Auch wenn ich das III. Reich in diesem Sinne nicht persönlich erfahren habe, so hat mich das Erbe dieser Zeit doch nachhaltig geprägt. Die fehlende Aufarbeitung dieser Epoche durch unsere Gesellschaft motivierte mich u.a. dazu, den Beruf des Lehrers zu ergreifen, um dadurch einen Beitrag zur Humanisierung und Demokratisierung unserer Gesellschaft zu leisten.

Nach dem Eintritt in die Staatsschule mußte ich immer mehr erfahren, daß diese Schule eine Kinderverwahranstalt zur Wissenseintrichterung ist und humanitäre und demokratische Bildung in ihr wenig Platz hat. Reformpädagogik, die in der Lage wäre, Schule menschenwürdiger zu gestalten, ist leider nur wenig in der Regelschule zu finden, und Lehrer, die sie verwirklichen wollen, sehen sich oft großen Widerständen ausgesetzt. Dabei wären Humanisierung und Demokratisierung unserer Gesellschaft für uns lebensnotwendiger denn je und dürften nicht vor der Schule halt machen. Der Mythos von der Allmacht des kognitiven Denkens mit dem Ziel wissenschaftlich – technischer (Natur-) Beherrschung, unter Vernachlässigung von Humanität und Demokratie ist zum Scheitern verurteilt. Dies hat uns der Vietnamkrieg gelehrt. Leider beherrscht dieser Mythos auch heute noch vielfach unsere Schulen.

»Im Namen des Fortschritts (oder der Demokratie, A.d.V.) verwandelt der Mensch die Welt in einen stinkenden, vergifteten Ort ... Er vergiftet die Luft, das Wasser, den Boden, die Tiere und sich selbst. Er tut dies in einem solchen Ausmaß, daß es zweifelhaft geworden ist, ob die Erde in hundert Jahren noch bewohnbar sein wird« (Erich Fromm, 1973a, S. 318). Unsere Gesellschaft und mit ihr unsere Schule versucht das Wissen um diese Gefahren und um die sich daraus ergebenden Notwendigkeiten mehr oder weniger stark und erfolgreich zu verdrängen.

Um nun wirkungsvoller zur notwendigen Humanisierung und Demokratisierung der Schule beitragen zu können, intensivierte ich nach den Erfahrungen der Widerstände gegen meine reformpädagogischen Bemühungen einerseits mein Studium der Reformpädagogik. Andererseits wurde mir klar, daß sich die Widerstände nur angehen lassen, wenn ich die Struktur der Institution Schule, unserer Gesellschaft und der in ihr

lebenden Menschen verstehen lerne. Dabei mußte ich auch erkennen: »alle Probleme, die auf struktureller Grundlage durch die Gesellschaft erzeugt werden, können in der Schule nur pädagogisch bearbeitungsfähig gemacht werden, aber sie lassen sich an diesem Ort nicht lösen« (Oskar Negt, 1982, S. 129). Außerdem wurde mir bewußt, daß pädagogische Praxis sich nicht losgelöst von der Gesellschaft ereignet, da einerseits die Erzieher immer in dieser Gesellschaft ihre Sozialisation erfahren, und andererseits die Gesellschaft Einfluß auf die Erziehung nimmt. Nach diesen Erkenntnissen stellte sich mir die fundamentale Frage, ob sich in der Schule überhaupt noch etwas bewegen kann. Bei meinen Studien wurde mir immer deutlicher, daß die Reformpädagogik, und hier besonders der »Projektunterricht eine der wichtigsten realen und naheliegenden Möglichkeiten ist, aus dieser Schule eine bessere Schule zu machen« (Horst Speichert, 1978, S. 121). Ich befaßte mich näher mit der Projektwoche und kam zu der Erkenntnis, daß sie wirkungsvoll sein kann, weil sie den negativen Auswirkungen der allgemeinen Schulpraxis positive Erfahrungen in den verschiedensten Bereichen entgegensetzen kann.

Mein Werdegang als Theoretiker und Praktiker prägt auch den Aufbau dieses Buches. Im ersten Teil gebe ich eine kurze Analyse unserer Gesellschaft und der gesellschaftlich bedingten Charakterstruktur des Menschen. Dabei lehne ich mich überwiegend an den Psychoanalytiker, Sozialphilosophen und Humanisten Erich Fromm an, der sich in seinem Denken um einen ganzheitlich-politischen Wissenschaftsansatz bemühte und sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Aspekte berücksichtigte. Mit diesem Instrumentarium analysiere ich anschließend kurz das deutsche Schulsystem unter dem Anspruch von Humanität und Demokratie und stelle die in ihm wirksamen Vorgänge und Auswirkungen zur Charakterbildung dar. Dabei lasse ich mich von der Frage leiten, inwieweit die Schule einen Beitrag zur Prägung des von Fromm sogenannten Marktcharakters leistet. Für Leser, die eine tiefergehende Analyse wünschen, biete ich im 6. Kapitel eine ausführlichere Darstellung Fromms sozialpsychologischer Gesellschaftskritik und ihres Bezugs zur Schule heute. Dort wird deutlich, daß die offensichtlich werdenden Mängel von Gesellschaft und Schule in Beziehung stehen und sich gegenseitig verstärken. »Die Erziehung muß im Zusammenhang mit der Gesellschaftsstruktur verstanden werden und vor allem als Schlüsselmechanismus bei der Überführung gesellschaftlicher Notwendigkeiten in Charakterzüge« (Erich Fromm, 1949c, S. 214). Gleichzeitig wird auch sichtbar, wie der Erzieher selbst in diesen Mechanismen verhaftet ist, da ja auch sein Charakter durch diese Gesellschaft geprägt wurde.

Aus der Analyse komme ich zur Synthese, d.h. zur Skizze einer humanen und demokratischen Gesellschaft und Schule und der ihr entsprechenden menschlichen Charakterstruktur. Das Menschenbild Fromms gibt eine Hilfe zur Entwicklung einer pädagogischen Anthropologie. Fromms Vorstellung einer Seinsorientierung ist nicht nur philosophisch-weltanschaulich begründet, sondern es werden auch Erkenntnisse der Psychologie und der Soziologie berücksichtigt. Ich stelle die These auf, daß in der traditionellen Schule schon heute in Richtung auf eine Seinsorientierung hingearbeitet werden kann.

Im zweiten Teil bringe ich als Mitbegründer der Organisationsform der Projektwoche, meine Erfahrungen in Planung, Durchführung und Reflexion mit tausenden Schülern, Lehrern und Studenten aller Schulformen mit ein. An Hand eines Projektes wird exemplarisch ein in der Praxis bewährter Ablauf beschrieben mit entsprechenden Variationen in der Organisation für alle Schulformen.

Pädagogik benötigt auch immer einen Orientierungsrahmen, der allen Beteiligten als Zielvorgabe dient und als Hilfe zur Strukturierung und Reflexion ihres Tun. Die in Kapitel 3 aufgeführten Projektkriterien ermöglichen eine größtmögliche effektive Gestaltung der Projektwoche sowohl im Pädagogischen, Psychischen, Sozialen als auch im Bereich der schulischen Leistung.

Im vierten Teil beschreibe ich die Projektwoche als eine Möglichkeit unter vielen, innerhalb der Schule Seinsorientierung zu fördern. An ihrem Beispiel mache ich deutlich, daß auch in einer überwiegend habenorientierten Schule ein Prozeß in Richtung Seinsorientierung in Gang gesetzt werden kann und gleichzeitig Lernen optimal gefördert wird. Weiter zeige ich, daß die Wirkung von Projektwochen auch ihre Grenzen hat. Solange es in unserem Kulturkreis z.B. Menschen mit Habenorientierung gibt, wird es immer Schüler geben, die keine Lernfreude kennen. Die Projektwoche ist nicht das »non plus ultra« der Schulreform, sondern sie stellt eine veränderte Praxis dar, aus der mit Hilfe seinsorientierter Reflexion und Kritik neue Formen der Praxis entstehen können.

Kapitel 5 bietet konkrete Handreichungen für Schulleiter, Lehrer, Seminarleiter, Lehramtsanwärter und Studenten.

Gesellschafts-, Schulkritik und Projekte sind nichts Neues. Ich bemühe mich, die vorhandenen Kenntnisse und Erkenntnisse für die Gestaltung einer humaneren Schule fruchtbar zu machen und somit an einer Voraussetzung für mehr psychische Gesundheit und eine gesündere Gesell-



schaft mitzuarbeiten. Die geübte Praxis der Projektwoche wird daraufhin untersucht, inwieweit sie einen Beitrag zur Reform im Bildungswesen leisten und Hindernisse abbauen kann.

Ich habe die Motive für meine Themenwahl dargelegt und bekenne mich damit zu einer Wissenschaftsauffassung, die subjektive Erfahrung und Fragehaltung bewußt in ihre Arbeit einfließen läßt und nicht scheinbare Objektivität vortäuscht (vgl. Balthasar Staehelin, 1981, S. 170). Ich beschränke mich nicht ausschließlich auf Einzelanalysen und empirisch oder formallogisch Überprüfbares, sondern bemühe mich, das Ganze zu erfassen, indem ich mich von systemischem Denken leiten lasse, wenn der Versuch auch immer unvollkommen bleiben wird. Dabei gehe ich davon aus, daß ein Phänomen nur verstanden werden kann, wenn man es in seinen Beziehungen sieht. Gerade dieses Bestreben kennzeichnet auch das Denken Fromms.

Dieser Wissenschaftstheorie entspricht ein bestimmtes Bild vom Menschen, das meinen Überlegungen zugrunde liegt. Für mich ist der Mensch bei aller Determination von außen doch subjektiv auch frei. Er muß, wie die Existentialisten und auch Fromm es sehen, Lebenssinn, Freiheit und Wahrheit in einem dialektischen Prozeß ständig erringen, wobei er immer Gefahr läuft, sie auch wieder zu verlieren. Diesem Denken entspricht die Projektwoche, denn sie unterstützt die freie Entscheidung und Entwicklung der Beteiligten und vertraut auf ihre positiven Kräfte.

In der allgemeinen Didaktik sind noch viele Fragen unbeantwortet. Heursen hebt u.a. besonders die Reflexion über den institutionellen Rahmen und das Verhältnis von Theorie und Praxis hervor (Gerd Heursen, 1986, S. 412 f.). Ich berücksichtige in diesem Buch auch den institutionellen Aspekt schulischen Lernens bei meinen Überlegungen. Dies mündet u.a. in der Frage, inwieweit die Projektwoche den heimlichen Lehrplan bei Ausgestaltung und Reflexion beachten muß, und inwieweit sie in der Lage ist, ihn evtl. aufzuheben. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis formuliert Heursen wie folgt: »Fortschritte in der didaktischen Theoriebildung und im schulischen Alltag werden ... durch gemeinsame, bewußte Anstrengungen handelnder Subjekte in der Praxis und in der Theoriebildung erzielt« (Gerd Heursen, 1986, S. 413). In diesem Sinne wurde die Vorform des hier vorgestellten Modells der Projektwoche im Team in Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis des Projektunterrichts erarbeitet (Manfred Nentwich, 1984). Ich konnte die tausendfache Erprobung beobachten und beratend begleiten. Gleichzeitig flossen immer wieder neue theoretische Erkenntnisse in

unsere Arbeit mit ein. So kam es z.B. zu einer immer stärkeren Betonung des »Öffentlichkeitsbezugs« und zu einer präziseren Ausformulierung des »Bildungswertes«. Das auf dieser Basis entstandene (und in Weiterentwicklung begriffene) Konzept wurde von mir vertieft und in seinem schulischen und gesellschaftlichen Rahmen ausgelotet. Dabei ließ ich mich von der Frage leiten, inwieweit die Projektwoche eine Umsetzung von Fromms Vorstellung der Seinsorientierung und damit Fromms Gedanken Realutopie sind.

Mein Dank gilt allen Schülern, Eltern, Lehrern, Rektoren und Professoren, die indirekt zum Gelingen dieser Schrift beigetragen haben. Besonders bedanken möchte ich mich bei Schulamtsdirektor Manfred Nentwich† und Professor Heinz Kumetat für ihre tatkräftige Unterstützung.

Und schließlich danke ich meinen Kindern für ihre Rücksichtnahme und Unterstützung und meiner Frau für die endlosen fruchtbaren Diskussionen.



1. Schule am Scheideweg

1.1. Erich Fromm: Gesellschaft und Schule – heute und morgen

Wo steht Pädagogik heute? Wo geht Schule hin? Wo sollte sie hingehen?

»Das System Schule weist einen fundamentalen Verbesserungsbedarf auf. ... Die Schulreform ist steckengeblieben«. (Bildungskommission NRW, 1995, S. 69)

Um die Schule von heute und ihre Tendenzen zu verstehen, ist es notwendig, das gesellschaftliche Umfeld, das die Schule prägt, zu analysieren. Dieses Umfeld bestimmt nicht nur den institutionellen Rahmen der Schule, sondern es formt auch den Charakter aller Beteiligten und beeinflusst damit das pädagogische Klima. Bei dem Versuch, das gesellschaftliche Umfeld und den gesellschaftlich bedingten Charakter zu verstehen, stütze ich mich auf Erich Fromm. Seine Analysen vereinigen weltanschaulich-ideologische Aspekte, psychische Bedingungen und sozio-ökonomische Einflüsse.« Fromms analytische Sozialpsychologie ermöglicht den Zugang zum gesellschaftlichen Unbewußten, das für das Verhalten von gesellschaftlichen Größen determinierend ist« (Rainer Funk, 1985). Gerade im Bereich der Erziehungswissenschaft ist es wichtig, sich über die unbewußten Energien, die in der Erziehung wirksam werden, Klarheit zu verschaffen. Diese werden deutlich in den gesellschaftlichen Charakterstrukturen, von denen Fromm sagt: »Wollen wir ... verstehen, in welche Kanäle die menschliche Energie geleitet wird und wie sie sich als produktive Kraft in einer bestimmten Gesellschaftsordnung auswirkt, dann gehört unser Hauptinteresse dem Gesellschafts-Charakter.« (1941a, S. 379) Fromm versteht unter Gesellschafts-Charakter »den Kern der Charakterstruktur, den die meisten Mitglieder einer Kultur gemeinsam haben im Gegensatz zum individuellen Charakter, in dem sich die der gleichen Kultur angehörenden Menschen voneinander unterscheiden« (1962a, S. 89). Die gesellschaftlichen Strukturen fördern bestimmte Charakterzüge, die in

den Individuen dieser Gesellschaft mehr oder weniger ausgeprägt sind. Die Funktion des Gesellschafts-Charakters ist es, die Menschen so zu formen, daß sie sich unbewußt so verhalten, wie sie sich verhalten müssen, damit die Gesellschaft entsprechend funktioniert. (Näheres siehe 6. Kap.)

Fromm hat wiederholt auch zu pädagogischen Grundproblemen Stellung genommen, insbesondere in Verbindung mit seiner Vorstellung von einem Gesellschafts-Charakter. Leider hat die Erziehungswissenschaft bisher kaum von seinen Erkenntnissen Notiz genommen, geschweige denn sie für die Praxis fruchtbar gemacht. Ich möchte daher ansatzweise aufzeigen, daß Fromms Gedanken der Erziehungswissenschaft in Theorie und Praxis neue Dimensionen eröffnen können. Fromms Entdeckung des Gesellschafts-Charakters bietet der Erziehungswissenschaft eine Grundlage für die Analyse der Charakterformung in der Schule. Darauf aufbauend lassen sich adäquate Vorstellungen zur Veränderung von Schule entwickeln. Dies ist möglich, weil der Mensch nicht nur durch seine Umwelt geformt wird, sondern auch selbst seine Umwelt gestalten kann (Erich Fromm, 1941a, S. 225).

Die Menschheit ist an einen Punkt gekommen, an dem ihre Macht und ihr Wissen so angewachsen sind, daß sie es in der Hand hat, unseren Planeten zu vernichten. Dies ist ein Novum in der Entwicklung der Menschheit. Immer mehr Menschen erkennen, daß wir an einem Scheideweg stehen, entweder führt der Weg in den Untergang oder die Menschheit findet rechtzeitig eine Alternative. »Das 21. Jahrhundert wird von Beginn an unter dem Eindruck stehen, daß die natürlichen Grundlagen des Lebens auf der Erde gefährdet sind« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 27). Der Politologe Vilmar hebt vier Prozesse hervor, die unsere Zukunft bedrohen: 1. Massenarbeitslosigkeit und Abbau des Sozialstaates, 2. schleichende ökologische Katastrophe und damit einhergehende Zerstörung der Lebensgrundlage, 3. zunehmende Atomkriegsgefahr, 4. krebsartige Wucherung egozentrischer und unsolidarischer Verhaltensweisen (Fritz Vilmar, 1982, S. 14 f.) Diese vier Entwicklungen verstärken sich gegenseitig. Für den einzelnen ergeben sich daraus immer größere persönliche Leiden wie z.B. Streß, innere Leere, Isolation, Ohnmachts- und Sinnlosigkeitsgefühl, körperliche und seelische Probleme und Angst vor der Zukunft (Horst-Eberhard Richter, 1987, S. 45 ff.). Aus diesen Gründen wächst der Zweifel am alleinseligmachenden technischen Fortschritt, die Wachstumsideologie hat ihre Grenzen schon lange erreicht, und es

zeichnet sich ab, daß materialistische, mechanistische und lineare Denkweisen uns in die Katastrophe führen. Diese existenziell bedrohlichen Denkweisen manifestieren sich in dem heute überwiegenden Gesellschafts-Charakter, den Fromm als Marktcharakter definiert. Die hervorstechenden Wesenszüge dieses Marktcharakters sind Leistungsstreben und Konkurrenzverhalten, die Tendenz zu Normierung und Anpassung (Man-Autorität), Überbetonung des Verstandes mit gleichzeitigem manipulativem Einsatz dieser Intelligenz, Entfremdung von Natur, Arbeit, Mitmenschen und sich selbst, zwanghaftes Konsumverhalten, Gefühle wie Ohnmacht, Unsicherheit, Angst und mangelnde Identität begleitet von Orientierungs- und Perspektivlosigkeit. Aus diesen Charakterzügen resultieren Probleme wie Minderwertigkeitsgefühle, Langeweile, Faulheit, Nekrophilie, Hoffnungslosigkeit, innere Leere, Passivität, Gleichgültigkeit, Rücksichtslosigkeit und die dazugehörigen Krankheitsbilder (vgl. Erich Fromm, 1956a, 1947a, 1941a, 1976a, 1955a, 1968a; weitergehende Ausführungen siehe Kap. 6). Analysieren wir die Schule von heute, so stellen wir fest, daß sie eben diesen Marktcharakter fördert. Ich beschränke mich hier nur auf einige wenige Beispiele, um diese Behauptung zu untermauern: Die bürokratische Schulorganisation mit ihrer hierarchischen Gliederung, das System der Jahrgangsklassen mit vorgeschriebener Stoffmenge sowie das Notensystem sind massive Mittel zur Anpassung des Schülers, zur Einübung von Konkurrenzverhalten, zur Gewöhnung an entfremdete Arbeit und zur Entwicklung von Ohnmachtsgefühlen und Unsicherheit. Diese Organisationsstruktur bildet einen jahrelangen Erfahrungsraum, der Personalisation und Sozialisation be- bzw. verhindert, einmal weil sie die Individualität des Schülers nicht genügend oder gar nicht beachtet, zum anderen weil sie die Schüler vereinzelt und damit soziales Lernen unterbindet.

Illich kritisiert den bürokratischen Wohlfahrtscharakter der Schule, wo dem einzelnen jede Verantwortung und Initiative für seine Bildung abgenommen wird. »Die Schulen pervertieren selber die natürliche Neigung, zu wachsen und zu lernen, zur Nachfrage nach Unterricht« (Ivan Illich, 1984a, S. 70). Hier erlernt der einzelne die Haltung des planbaren Konsumenten. Es »werden Kapital und Arbeitskräfte zunehmend auf das gewaltige Vorhaben konzentriert, den Menschen für einen disziplinierten Konsum zurechtzuschleifen« (s.o., S. 57). Schulische Rahmenbedingungen verleiten dazu, den Unterricht so zu organisieren, daß er genau vorgeplant und vorstrukturiert ist. Der Schüler führt nur noch Anweisungen aus, evtl. Eigenaktivitäten wirken störend (Horst Rumpf, 1976, S. 53 ff.).



In unserer Schule hat der Schüler weder eine nähere, mittlere noch eine weitere Perspektive. Der Lerninhalt und die Methode werden vom Schüler nicht mitbestimmt, noch sind ihm in den seltensten Fällen Wege und Ziele bekannt. Außerdem stellt die Schule kaum einen konkreten Bezug zur Lebenswirklichkeit des Schülers her. Sie ist des weiteren daran beteiligt, Kinder von der Arbeitswelt und dem Produktionsprozeß fernzuhalten und ihre schulischen Arbeiten gesellschaftlich ohne Bedeutung bleiben zu lassen. (weitere Beispiele: siehe Kap. 6).

Unsere Schule fördert genau die Strukturen, die zu einer Katastrophe führen.

Marktcharakter	Schule: Ist-Zustand
Leistungs- und Konkurrenzverhalten	Einübung in Leistungs- u. Konkurrenzprinzip
Normierung, Anpassung manipulative Intelligenz	Erziehung zur Anpassung Ausbildung manipulativer Intelligenz
Entfremdung zwanghaftes Konsumverhalten Ohnmacht, Unsicherheit, Angst	Gewöhnung an entfremdete Arbeit Ausbildung von Konsumverhalten Entwickl. v. Ohnmachtsgefühl / Unsicherheit
mangelnde Identität	mangelnde Ausbildung v. Identitätsgefühl
Orientierungs- u. Perspektivlosigkeit	Orientierungs- u. Perspektivlosigkeit

In unserer Gesellschaft nehmen Initiativen zu, die angesichts der Katastrophe bereit sind, ihr Denken und Handeln zu verändern, da sie erkannt haben, daß das individuelle Alltagsleben eng verbunden ist mit den gesellschaftlichen und globalen Problemen. Daneben bestehen Gruppen, die sich um eine stärkere Demokratisierung unserer Gesellschaft bemühen und die Zuschauerrolle überwinden wollen. In der Wissenschaft und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bewegungen nimmt ein ökologisches bzw. systemisches Denken zu (vgl. Gregory Bateson, Fritjof Capra, Frederic Vester). Fromm äußert die Hoffnung, daß sich immer mehr Menschen zum »radikalen Humanismus«¹ be-

¹ Nach Fromm (1976a, S. 383) stimmen radikale Humanisten in folgenden Punkten überein:

1. Die Produktion hat den Menschen zu dienen.
2. Das Verhältnis Mensch und Natur muß kooperativ sein.
3. Ersetzen des wechselseitigen Antagonismus durch Solidarität.

kennen, aufgrund der Tatsache, daß das Leben und die geistige Gesundheit der Menschheit bedroht sind, wodurch es zu einer totalen Wende kommen könne (Erich Fromm, 1976a, S. 389). Um einer veränderten Denk- und Lebensweise Raum zu geben, bedarf es mehr als eines grundsätzlichen Wandels »in unseren Auffassungen von Fortschritt, Wohlstand und ökonomischer Rationalität«, wie es die Bildungskommission NRW (1995, S. 27) fordert; es muß außerdem der Marktcharakter abgebaut werden. Hier liegt die Chance der Schule, das neue Denken mit zu verbreiten und entsprechende Verhaltensweisen zu entwickeln und einzuüben. Dabei ist zu bedenken, daß die Einstellung der Menschen ob apokalyptisch oder hoffnungsvoll, sich wie eine »Sich-Selbst-Erfüllende-Prophese« auswirken kann. Hoffnung auf einen Wandel und die Einstellung des radikalen Humanismus bedeuten gleichzeitig Vertrauen in den Menschen. Aber gerade diese Grundhaltung wird in unserer Gesellschaft erschwert, wo trotz demokratischer Verfassung viele gesellschaftliche Aspekte wie z.B. Schul- oder Wirtschaftssystem auf der Annahme beruhen, »die menschliche Natur sei so beschaffen, daß man dem Individuum nicht trauen könne – daß es von Klügeren oder Höhergestellten gelenkt, belehrt, bestraft, belohnt und beherrscht werden müsse« (Carl R. Rogers, 1986, S. 19).

Wollen wir die Katastrophe abwenden, brauchen wir für ein neues Denken und Handeln Zielorientierungen für Gesellschaft und Schule. Solche Deutungen sind hilfreich und notwendig, da sie unserem Handeln eine Perspektive verleihen. Nachdem ich das Krankmachende von Gesellschaft und Schule verkürzt dargestellt habe und mir auch der Grenzen der Erziehung bewußt bin, hege ich nicht die Illusion, daß der gesellschaftliche Fortschritt gewiß sei, und der neue Mensch und die neue Gesellschaft so ohne weiteres verwirklicht werden können. Es geht bei den folgenden Ausführungen lediglich um eine Orientierung für unser pädagogisches Tun und einen Maßstab zur Beurteilung von Institutionen, Organisationen und Machtstrukturen. Die hier aufgestellten Zielorientierungen bauen auf einer noch näher zu bestimmenden Vorstellung vom Wesen des Menschen auf. Für Fromm ist das Wesen des Menschen nicht fest definierbar, sondern es bestimmt sich aus dem Widerspruch der in unserer Existenz begründet liegt, daß nämlich der Mensch »einerseits der Natur angehört ..., und daß er

4. Oberstes Ziel der Gesellschaft ist menschliches Wohlergehen u. Verhinderung menschlichen Leids.
5. Vernünftiger Konsum zum Wohl aller Menschen.
6. Aktive Mitwirkung des Einzelnen am gesellschaftlichen Leben motivieren.



gleichzeitig die Natur transzendiert ... Der Mensch würde sich auf unerträgliche Weise allein fühlen, wenn er den Widerspruch nicht dadurch auflösen könnte, daß er eine neue Form der Einheit findet« (1965c, S. 410). Für diese Form der Einheit gibt es nach Fromm grundsätzlich nur die regressive oder die progressive Lösung. »Ich glaube, daß die grundlegende Alternative des Menschen die Wahl zwischen Leben und Tod ist. Bei allem, was der Mensch tut, muß er diese Wahl treffen« (1962a, S. 152). In diesem Sinne zählt der Marktcharakter mit seinem Streben nach Anpassung und Konformität zur regressiven Lösung. Die progressive Lösung umreißt Fromm so: »Der Mensch erreicht sein Wesen in dem Maße, wie er seine Fähigkeiten der Vernunft und der Liebe entwickelt« (1968g, S. 380). Daraus leitet Fromm für alle Menschen gültige Normen ab, die als Zielorientierung auch für die Pädagogik dienen können. Die Erziehung kann diese Normen nur dann unterstützen, wenn »der Glaube an das Reifen der kindlichen Möglichkeiten« vorhanden ist (Erich Fromm 1947a, S. 131). Daher sollte der Erzieher die Position des Helfers einnehmen, um das Kind zu unterstützen, die in ihm angelegten Möglichkeiten zu entwickeln. Im Gegensatz dazu steht die Manipulation, der der Glaube an das Wachstum des Kindes fehlt.

Die seelischen und körperlichen Krankheiten der Menschen unserer Zeit entstehen u.a., weil fundamentale Bedürfnisse der Menschen nicht befriedigt werden. Zwar haben die Menschen in unserer Gesellschaft genügend zu essen, zu trinken usw., aber zum Aufbau und der Erhaltung geistiger und seelischer Gesundheit ist die Befriedigung weiterer Grundbedürfnisse notwendig. Jede Gesellschaft bietet Lösungen für diese existenziellen Probleme an. Die angebotenen Lösungen unterscheiden sich, ob sie der Entfaltung des Menschen, seinem Glück und dem Leben förderlich sind (progressive Lösungen), oder ob sie sie behindern (regressive Lösung). Aus den progressiven Lösungen lassen sich Orientierungen für sittliche Lebensführung entwickeln.

Fromm bezeichnet als das fundamentalste dieser Bedürfnisse die **Bezogenheit**¹, denn nur so kann der Mensch das Gefühl seiner Vereinzelung und Einsamkeit überwinden. Die Bezogenheit findet ihre positive Ausgestaltung, die Wachstum und Glück fördert, in der tätigen und kreativen Bezogenheit des Menschen zu seinen Mitmenschen, zu sich selbst und zur Natur. Das bedeutet im Bereich des Denkens ein Erfas-

¹ Ich stütze mich in den folgenden Ausführungen hauptsächlich auf das Kapitel: »Die menschlichen Bedürfnisse, die in den Bedingungen seiner Existenz wurzeln.« (Erich Fromm, 1955a, S. 24 ff.)

sen der Welt durch die Vernunft¹. Auf dem Gebiet des Handelns kommt sie in produktiver Arbeit wie Kunst und Handwerk zum Ausdruck. Im Bereich des Fühlens drückt sie sich in der Liebe aus, die ein Einswerden mit einem Menschen, mit allen Menschen und der Natur bedeutet, wobei Integrität und Unabhängigkeit der liebenden Personen gewahrt bleiben. Zu dieser produktiven Liebe gehören Einstellungen wie Fürsorge, Verantwortungsgefühl, Achtung und wissendes Verstehen. Die geliebte Person wird respektiert, wie sie ist, der Liebende ist an ihrem Glück und Wachstum interessiert. Das Gegenteil, die negative Ausprägung der Bezogenheit, zeigt sich in Unterwerfung oder Beherrschung von Natur und / oder Menschen. Dabei verlieren alle Beteiligten ihre Freiheit und Integrität. Solche Ersatzbefriedigungen des Wunsches nach Bezogenheit fördern Leid und seelische Krankheit.

Eng mit dem Bedürfnis nach Bezogenheit ist nach Fromm das Bedürfnis nach **Transzendenz** verflochten. Der Mensch versucht, seine passive Rolle als Geschöpf zu überwinden, indem er selbst zum Schöpfer wird. Was mit dem Menschen geschieht, wenn er etwas herstellt, beschreibt Fromm so: »Im Schöpfungsakt transzendiert er sich über die Passivität und Zufälligkeit seiner Existenz in den Bereich der Zielgerichtetheit und Freiheit« (1955a, S. 30). Das Streben des Menschen nach Transzendenz bildet eine der Wurzeln von Liebe, Kunst, Religion und materieller Produktion. Voraussetzung dazu ist, daß der Mensch das liebt, was er erschafft. »Selbst in einer Gesellschaft, in der Sicherheit und Gerechtigkeit herrschen, kann die Liebe zum Leben sich nicht entwickeln, wenn in ihr nicht die kreative Selbsttätigkeit des einzelnen gefördert wird. Es genügt nicht, daß die Menschen keine Sklaven sind; wenn die gesellschaftlichen Bedingungen zur Existenz von Automaten führen, wird das Ergebnis nicht Liebe zum Lebendigen, sondern Liebe zum Toten sein« (Erich Fromm, 1964a, S. 191). Wird also die notwendige Kreativität nicht befriedigt, ist die Alternative die Destruktivität. Kreativität und Destruktivität stellen damit zwei Antworten auf das Bedürfnis nach Transzendenz dar. Der Mangel an Kreativität ist also nach Fromm eine Mitursache für steigenden Vandalismus und Destruktivität der Schüler (Edwin Kube / Leo Schuster, 1985).

¹ Fromm unterscheidet zwischen Verstand und Vernunft. Verstand ist für ihn der rein wissenschaftliche, entfremdete Intellekt ohne Gefühl, der in der sog. manipulativen Intelligenz mündet. Die Vernunft setzt Interesse und die Frage nach dem Sinn voraus. Sie versucht, ein Problem ganzheitlich zu sehen und läßt sich bei ihren Entscheidungen auch von Gefühlen (z.B. Mitgefühl) lenken (s.u.a.: Erich Fromm, 1976a, S.375 f.).



Dem Menschen ist eine Sehnsucht nach Sicherheit und **Verwurzelung** eigen. In dem Maße, wie er sich von seiner Mutter löst, sucht er nach neuen Bindungen, die ihm Hilfe, Wärme und Schutz bieten. Gründen die entstehenden neuen Bindungen auf Liebe und Vernunft, finden sie ihren Ausdruck in der Brüderlichkeit, die gekennzeichnet ist durch Solidarität, liebevolles Interesse für das geistige und materielle Wohl aller Menschen. Im Gegensatz dazu steht die inzestuöse Bindung, bei der Familie, Staat, Nation oder Kirche die Aufgabe übernehmen, die ursprünglich die Mutter für das Kind hatte. Der einzelne verzichtet dabei auf die Erfahrung der Individualität, er fühlt sich als Teil seiner Gruppe, wobei gleichzeitig jedes Nichtmitglied als fremd und gefährlich empfunden wird. Hier liegen u.a. die Wurzeln für Nationalismus, Patriotismus, Ausländerhaß.

Eng verknüpft mit den bereits genannten Bedürfnissen ist das Streben nach **Identitätserleben**. Mit der fortschreitenden Loslösung aus den primären Bindungen kann der Mensch zur Erfahrung seiner Individualität gelangen. Er fühlt sich als »Mittelpunkt und das tätige Subjekt seiner Kräfte« (Erich Fromm, 1955a, S. 47). Er kann sagen: »Ich bin ich«. Häufig begegnen wir Ersatzlösungen für das Identitätsstreben. So kann der einzelne auf individuelles Identitätserleben verzichten und sein Identitätsgefühl aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z.B. Kirche, Staat, Verein oder Beruf) beziehen. Andere Formen dieser Herdenidentität entspringen der Uniformität und Konformität. Eine weitere Identität, allerdings auch eine Scheinidentität wird den Menschen in unserer Gesellschaft angeboten in Form der Existenzweise des Habens. Aber »*wer bin ich, wenn ich bin, was ich habe, und dann verliere, was ich habe?*« Nichts als ein besiegt, gebrochener, erbarmer Mensch, Zeugnis einer falschen Lebensweise ... Wenn *ich bin, der ich bin* und nicht was ich *habe*, kann mich niemand berauben oder meine Sicherheit und mein Identitätsgefühl bedrohen. Mein Zentrum ist in mir selbst« (Erich Fromm, 1976a, S. 348). Die Schule leitet den Schüler zu einer Scheinidentität an, indem sie ihn u.a. über die Noten definiert.

Ein weiteres fundamentales Bedürfnis ist der Wunsch nach **Orientierung**. Dabei sind zwei Ebenen zu unterscheiden. Zum einen benötigt der Mensch zu seiner seelischen Gesundheit einen Orientierungsrahmen, der ihm nicht nur ein Denksystem bietet, »sondern auch ein Objekt für seine Hingabe ... das seinem Leben und seiner Stellung in der Welt Sinn verleiht« (Erich Fromm, 1955a, S. 50). Zum anderen ist er bestrebt, »mit Hilfe seiner Vernunft mit der Realität in Kontakt zu kommen, die Welt objektiv zu begreifen« (Erich Fromm, 1955a,

S. 49). Die Vernunft muß geübt werden, sie ist allumfassend, sie bezieht sowohl die Natur, die Gesellschaft, die Menschen als auch die eigene Person mit ein. In der Schule wird aber häufig nur der Verstand gefördert und die Leistung dient als Ersatzorientierung.

Für Fromm ist auch die Freiheit ein typisches Merkmal des menschlichen Daseins (Erich Fromm, 1941a, S. 231 f.). Nach der Loslösung aus den primären Bindungen muß der Mensch sich ständig bemühen, sie zu erlangen und zu erhalten. Bei der Darstellung der seelischen Grundbedürfnisse des Menschen ist deutlich geworden, daß die positive Ausprägung von Bezogenheit, Transzendenz, Verwurzelung, Identitätserleben und Orientierung den Menschen frei macht, während ihn die Ersatzlösungen zu Unfreiheit führen.

Diese Zusammenfassung zeigt, daß in unserer Gesellschaft überwiegend die negativen Ausprägungen der seelischen Bedürfnisse gefördert werden. Eine Alternative zu dieser Gesellschaft müßte Raum für die positiven Ausprägungen wie Liebe, Kreativität, Brüderlichkeit, Individualität, Vernunft schaffen und sie tatkräftig unterstützen. Auf diese Weise würde eine Atmosphäre erzeugt, in der der neue Mensch sich verwirklichen kann. Ich möchte die Vorstellung vom neuen Menschen noch näher erläutern, denn sie könnte uns als Orientierung für ein humaneres und lebensförderndes Wirtschafts-, Gesellschafts- und Schulsystem dienen.

Aufgrund der positiven Ausprägung der seelischen Grundbedürfnisse und der daraus resultierenden Seinsorientierung könnten sich beim neuen Menschen folgende Wesenszüge entwickeln (Erich Fromm, 1976a, S. 390 ff.), die gleichzeitig als Normen für eine sittliche Lebensführung gelten können:

- Interesse, Liebe und Solidarität für seine Umwelt;
- lebt bewußt und intensiv im Hier und Jetzt;
- statt zu horten und auszubeuten, hat er Freude am Geben und Teilen;
- da er sich mit allem Lebendigen eins fühlt, zeigt er Liebe und Achtung gegenüber dem Leben und fördert das Wachstum bei sich selbst, den Mitmenschen und der Natur;
- strebt danach, Gier, Haß und Illusionen zu verringern und ohne Idole zu leben;
- steigert seine Liebesfähigkeit und kritisches, unsentimentales Denken;
- akzeptiert die Begrenztheit der menschlichen Existenz und überwindet den eigenen Narzißmus;



- fördert die eigene Phantasie;
- täuscht andere nicht und läßt sich selbst nicht täuschen;
- Selbsterkenntnis sowohl auf der bewußten als auch auf der unbewußten Ebene;
- begreift Freiheit als Chance für Wachstum;
- ist glücklich über das stetige eigene Wachstum.

Außerdem sollte der neue Mensch wissen,

- daß zum Erreichen dieser Ziele Disziplin und Anerkennung der Realität notwendig sind;
- daß Wachstum nur innerhalb einer Struktur möglich ist;
- daß Destruktivität die Folge von verhindertem Wachstum ist;
- daß nur wenige Menschen diese Eigenschaften vollkommen erreichen werden.

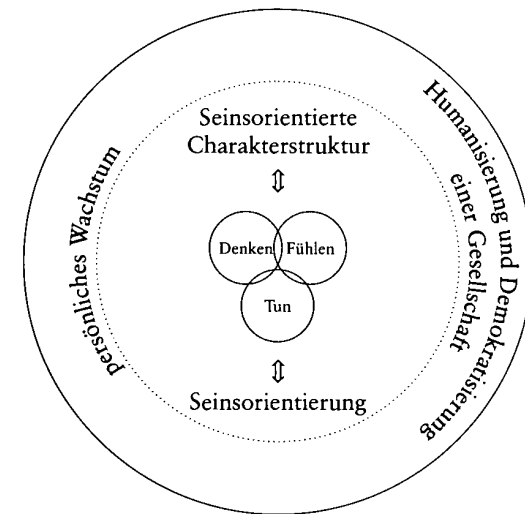
Auch wenn die Seinsorientierung kaum vollkommen verwirklicht wird, so ist sie doch für den Menschen kein äußerliches, unerreichbares Ziel. Der Ursprung dieser Vorstellung liegt im Menschen selbst, nämlich in der positiven Ausprägung der menschlichen Grundbedürfnisse. So ist die Seinsorientierung gleichzeitig das Ziel und auch die Orientierung für Methode, Mittel und Weg, dieses Ziel zu erreichen.

Viele Autoren stimmen mit den Grundüberlegungen Fromms überein. Ganz besonders hervorgehoben wird von ihnen, daß der Mensch die Vernunft entwickeln und gebrauchen sollte und er zu seiner Umwelt (Mensch, Gesellschaft, Natur) in eine liebende, solidarische und kooperative Beziehung treten muß. Hans A. Pestalozzi stellt richtig fest, daß diese Gedanken nicht neu sind, sondern im Grunde genommen zu den Grundpfeilern unseres demokratischen und christlichen Verständnisses gehören (1981, S. 168). Seine Gegenüberstellung von Soll- und Ist- Zustand verdeutlicht, daß wir uns heute überwiegend nach dem Gegenteil von demokratischen und christlichen Werten orientieren. Es gilt endlich, diese Werte mehr als bisher zu verwirklichen und sie nicht nur in Lippenbekenntnissen zu proklamieren und in Präambeln festzuschreiben.

Dem neuen Menschen entspricht eine Gesellschaft, die Fromm wie folgt beschreibt: »Es müßte eine Gesellschaft sein, in der der Mensch im Mittelpunkt steht und in der alle ökonomischen und politischen Tätigkeiten dem Ziel seines Wachstums untergeordnet sind. In einer gesunden Gesellschaft haben Eigenschaften wie Habgier, Ausbeutung, Besitzstreben und Narzißmus keine Chance, jemandem größeren materiellen Gewinn oder ein höheres Ansehen zu verschaffen, und das Handeln nach dem eigenen Gewissen wird als eine fundamentale und notwendige Eigenschaft angesehen, während Opportunismus und

Mangel an Prinzipien als asozial betrachtet werden. Dem einzelnen liegen die öffentlichen Angelegenheiten nicht weniger am Herzen als seine persönlichen Anliegen, und er zieht keinen Trennungsstrich zwischen seinen Beziehungen zu den Mitmenschen und denen in seinem privaten Bereich. Eine Gesellschaft ist gesund, wenn sie es dem Menschen erlaubt, in überschaubaren Dimensionen, die er noch in der Hand hat, zu wirken und aktiv und verantwortungsbewußt am Leben der Gesellschaft teilzunehmen und gleichzeitig Herr seines eigenen Lebens zu sein. Eine solche Gesellschaft fördert die Solidarität der Menschen und gibt ihren Mitgliedern nicht nur die Möglichkeit, liebevoll miteinander in Beziehung zu treten, sondern sie regt sie geradezu dazu an. Eine gesunde Gesellschaft fördert das produktive Tätigsein eines jeden bei seiner Arbeit, sie dient der Entfaltung der Vernunft und gibt dem Menschen die Möglichkeit, seinen inneren Bedürfnissen in gemeinsamer künstlerischer Tätigkeit und in Ritualen Ausdruck zu verleihen« (Erich Fromm, 1955a, S. 193).

Veränderungen von menschlicher Charakterstruktur, Gesellschafts- und Wirtschaftssystem sind miteinander verzahnt. Eine Veränderung ist nur möglich, wenn wir gemeinsam unsere Kräfte in allen Bereichen einsetzen. Dabei bietet die Seinsorientierung eine Grundlage zur Veränderung. »Nicht nur das Denken und Fühlen eines Menschen wird von seiner Charakterstruktur bestimmt, sondern auch sein Tun« (Erich Fromm, 1941a, S. 381).



Die aufgezeigten Vorstellungen von einem neuen Menschen und einer neuen Gesellschaft stellen einen Orientierungsrahmen dar, dem es sich in einem ständigen Prozeß anzunähern gilt, er bleibt eine immerwährende Aufgabe. Dabei müssen wir in Kauf nehmen, daß die inhaltliche Ausgestaltung der aufgezeigten Leitbegriffe und die Entscheidung für die geeignete Methode der Umsetzung zu kontroversen Diskussionen führen können. Es gilt Unvollkommenheit, Disharmonien und Unsicherheit immer wieder auszuhalten und durchzustehen.

Es gibt seit Jahren in Richtung auf die Seinsorientierung die mannigfaltigsten Initiativen und alternativen Bewegungen. Sie stellen unsere bestehende Gesellschaft mehr oder weniger in Frage, indem sie neue Wege praktizieren in Bereichen wie Gesundheit, Ernährung, Wohnen, Erziehung, Schule, Ökologie, Verkehr, Produktions- und Arbeitsbedingungen, Frieden und Dritte Welt. In solchen Gruppen wird der persönliche Veränderungsprozeß unterstützt. Sie haben außerdem Beispielcharakter und bieten damit Perspektiven für eine humanere Gesellschaft. Natürlich haben diese Gruppierungen mit inneren und äußeren Schwierigkeiten zu kämpfen, aber wir wissen aus der Gruppendynamik (Richard u. Hephzibah Hauser, 1971), daß gerade die Außenseiter gesellschaftliche Veränderungen in Gang bringen können. Es stellt sich nun die Frage, wie eine humanere Schule aussehen müßte, die dem neuen Menschen und der neuen Gesellschaft Hilfestellung gibt.

1.2. Reformpädagogik: Möglichkeiten für eine humanere Schule

»Erziehen bedeutet, dem Kind zu helfen, seine Möglichkeiten zu realisieren. (Das englische Wort *education* = Erziehung kommt vom lateinischen *educere*, was wörtlich soviel bedeutet wie »herausführen« oder »etwas herausbringen, was potentiell bereits vorhanden ist.«

(Fromm, 1982, S. 513)

In der pädagogischen Literatur finden wir immer wieder Forderungen, Ideen und Versuche zur Veränderung des Erziehungssystems, die sich in vielen Teilen mit den Vorstellungen Fromms von einem neuen Menschen decken. Diese Pädagogen waren offensichtlich ihrer Zeit

voraus, aber nur wenige Menschen spürten mit ihnen den notwendigen Leidensdruck, der einer Veränderung vorausgehen muß. Im Gegensatz zu früheren Zeiten steht die Pädagogik heute vor einer existentiellen Entscheidung. Verantwortungsbewußte Lehrer und Eltern erkennen, daß die traditionelle Schule mehr und mehr vor der Tatsache kapituliert, daß die Schüler immer schwieriger, unruhiger und aggressiver werden, und daß u.a. durch die heutige Schule der Weg in die individuelle und gesellschaftliche Katastrophe mitvorbereitet wird. Würde sich die Schule stattdessen bemühen, die seelischen Grundbedürfnisse der Schüler zu befriedigen, könnte sie einen Beitrag leisten zur persönlichen und gesellschaftlichen Gesundheit. Die Schüler wären damit hier und jetzt glücklicher, angstfreier, selbstbewußter, seinsorientierter. Dies könnte auch ein kleiner Beitrag zu einer humanen und demokratischen Gesellschaft sein. Die Schule kann zwar nicht die Gesellschaft ändern, aber sie kann destruktive, nekrophile¹ Tendenzen verstärken oder biophile Tendenzen fördern. Trotz verfestigter Strukturen und mannigfacher Hindernisse wäre das Schulsystem und sind einige Schulen und Lehrer (s. u.a. Heinz Kumerat, 1987, Hartmut von Hentig, 1987) heute schon in der Lage, der Entwicklung des Marktcharakters bei Heranwachsenden in einigen Punkten entgegenzuwirken. Wenn Schüler z.B. von klein auf die Möglichkeit erhalten, gleichberechtigt bei der Gestaltung ihrer Schule und ihrer Lernbedingungen mit zu entscheiden, üben sie so demokratische Verhaltensweisen ein.

Um die seelischen Grundbedürfnisse zu befriedigen und eine Seinsorientierung zu fördern, müssen alle konkreten Veränderungen der Schule von Vertrauen in das Kind getragen sein: Wir müssen uns von dem »Dogma« befreien, daß der Mensch von Natur aus passiv und faul sei und nur arbeite, wenn materielle Anreize oder Strafandrohungen ihn dazu treiben (Erich Fromm, 1976a, S. 341). Fromm entlarvt dieses »Dogma« als eine Rationalisierung, die unsere gesellschaftlichen und damit auch schulischen Verhältnisse rechtfertigen soll. Der Mensch ist nicht ausschließlich vom Habenmodus geprägt, wie uns dieses Dogma einreden will, sondern in ihm ist auch gleichzeitig eine Seinsorientierung vorhanden (Erich Fromm, 1976a, S. 345). Die jeweilige Ausprägung ist abhängig von den Einflüssen der Umwelt. Es ist weiter zu bedenken, daß das erwähnte »Dogma« und die damit verbundene negative Erwartungshaltung sich wie eine »Sich-Selbst-Erfüllende-Prophезeigung« auswirken können. Dieses Vertrauen in den Heranwach-

¹ Nekrophilie im charakterologischen Sinn bedeutet der Wunsch zu zerstören und ausschließliches Interesse an Totem und Mechanischem (Fromm, 1973a, S.299ff.).



senden hätte praktische Folgen. »Der Lernende wird nicht als ein zu belehrendes Mängelwesen verstanden, sondern als ein im Prinzip autonomes, zur Selbstregulation fähiges, politisch denkendes und handelndes Wesen (Reinhard Fuhr, 1986, S. 159). Diese Grundeinstellung finden wir schon bei den Reformpädagogen z.B. Peter Petersen, Celestin Freinet. So könnten die Machtlosigkeit des Schülers abgebaut und ihm autonome Entscheidungsbefugnisse eingeräumt werden in Bereichen, wo er die Folgen seiner Entscheidung tragen kann. In diesem Rahmen könnten Wahl-, Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Verantwortungsmöglichkeiten der Schüler entwickelt werden. Eine andere Folge dieses Vertrauens wäre die Fähigkeit der Lehrenden, dem Schüler Verweilen und ungeteilte Aufmerksamkeit zu ermöglichen. So wird Langsamkeit nicht gleich mit Unvermögen gleichgesetzt, denn »Geschehenlassen [ist] die erste Lehrerpflcht« (Hartmut von Hentig, 1987, S. 43).

Neben der bewußten intellektuellen Ebene formt die Schule weit stärker auf der Erfahrungsebene. Die Erfahrungen prägen nicht nur das momentane Verhalten des Schülers, sondern sie formen auch seine Wahrnehmungsmöglichkeiten und bilden damit die Grundlage für seinen späteren Zugang zur Welt. Würde die Schule dem Schüler also positive Erfahrungen vermitteln, könnte er eine positive Einstellung zu Problemen entwickeln. Er sähe in ihnen keine Bedrohung und Belastung mehr, sondern eine Herausforderung und Chance zu persönlichem Wachstum¹. Veränderung des schulischen Erfahrungsraums beinhaltet auch eine Verwaltungsreform, die nur über bildungspolitisches Engagement zu erreichen ist. Die hierarchische Organisationsform der Schule muß aufgegeben werden zugunsten institutioneller Autonomie und demokratischer Organisationsformen. Weitere notwendige Veränderungen sind: Abschaffung des Noten- und Prüfungssystems, Aufhebung des dreigliedrigen Schulsystems, Abschaffung der Jahrgangsklassen (wie z.B. in Petersen – Schulen). Damit würde dem Schüler die Möglichkeit gegeben, nach eigenem Tempo zu lernen. Solche Maßnahmen können wesentlich zu einer angstfreien Atmosphäre beitragen und damit vor allem Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung fördern. Auch Art und Weise des Unterrichts vermittelt dem Schüler

¹ Beeindruckend schildert Jean .Liedloff in »Auf der Suche nach dem verlorenen Glück«(1984), wie die Yequana – Indianer die größten Schwierigkeiten fröhlich und zuversichtlich bewältigen, weil für sie jedes Problem eine Chance zu wachsen darstellt. Der Psychiater Michael Rutter kommt aufgrund seiner Untersuchungen zu dem Schluß, daß positive Erfahrungen die Lebenseinstellungen der Kinder positiv beeinflussen und sie damit widerstandsfähiger machen (1984, S.32ff).

Erfahrungen, die ihn formen. So können Gruppenarbeit, Kreisgespräch, Projektunterricht, gemeinsame Feier Erfahrungen ermöglichen, die demokratische Verhaltensweisen, Solidarität, kommunikative Kompetenz und Sachkompetenz und damit Handlungsfähigkeit fördern. Ziel sollte es sein, den überwiegend verbalen, am Buch orientierten Unterricht zurückzudrängen zugunsten von *Lernen mit allen Sinnen* oder wie schon Johann Heinrich Pestalozzi forderte »Lernen mit Kopf, Herz und Hand« (1952, S. 330). Schließlich müßte die Leistungsorientierung zugunsten einer Prozeßorientierung aufgegeben werden.

Hartmut von Hentig erweitert Fromms Vorstellung von Erziehung um die gesellschaftliche Dimension: »Pädagogik ... ist die Bemühung, Kindern zu helfen, in der jeweiligen Gesellschaft erwachsen zu werden und in diesem Vorgang sich selbst zu bewahren« (1987, S. 74). Voraussetzung für eine solche Hilfe zum Erwachsenwerden ist auch für Hentig die Veränderung des pädagogischen Erfahrungsraums. Er umreißt 21 Lernbedingungen, die für ihn zu pädagogischen Grundforderungen gehören (s.o., S. 28 ff.). Schule soll u.a. ein Ort sein »an dem man mit einem Stück Natur leben kann« (s.o., S. 55), »an dem man erfahren kann, wie man Frieden macht« (s.o., S. 67). »Die Schule muß ein Teil einer Gemeinde sein« (s.o., S. 27). Von Hentig betont, daß diese Erfahrungen Zeit brauchen, mehr Zeit als die reine Wissensaufnahme. Er ist weiter der Ansicht, daß diese veränderten Lernbedingungen nicht durch Pläne und Verordnungen geschaffen werden können, sondern daß dazu vor allem Eigeninitiative und Solidarität der Kollegen nötig sind.

Will unser Schulsystem die obengenannten Erfahrungsbedingungen schaffen, die Grundbedürfnisse der Schüler befriedigen und Seinsorientierung fördern, bedarf es zusätzlich zu den eben aufgezählten Maßnahmen eines Orientierungsrahmens und einer Lehrerschaft mit Seinsorientierung. Wenn wir aber das heutige Schulsystems analysieren (siehe Kap. 6), stellen wir fest, daß es sich an anderen Zielen orientiert als es vorgibt. Auch wenn offizielle Verlautbarungen (z.B. Richtlinien) teilweise mit den folgenden Erziehungszielen übereinstimmen, so wird allein schon an der Organisationsstruktur der Schule sichtbar, daß sie überwiegend den Marktcharakter fördert. Im folgenden zeige ich, ausgehend von Fromms Vorstellung des neuen Menschen, Erziehungsziele auf, beschreibe das ihnen entsprechende Verhalten oder die Einstellung und stelle Möglichkeiten zu ihrer Verwirklichung vor, die uns schon lange aus der Reformpädagogik bekannt sind:

- statt Leistungs- und Konkurrenzstreben müßte die Schule allseitige **Persönlichkeitsentwicklung** und **Solidarität** fördern durch den Ab-



bau normierter Forderungen und häufige gemeinsame Aufgabenlösungen (Gruppen-, Partnerarbeit, Projekte). Sie müßte Erfahrungsräume bereitstellen, in denen der Schüler lernen kann, im Hier und Jetzt zu leben, anderen Hilfe zu geben, selbstverantwortlich zu handeln z.B. durch Aufhebung der Jahrgangsklassen oder Projekte. Ist der Entstehungsprozeß wichtiger als das Ergebnis, können sich die Schüler auch über das Wachsen freuen (Abschaffung der Noten). Wird Fremdbeurteilung nach und nach durch Mit- und Selbstbeurteilung ersetzt und wird Leistungsbeurteilung eher als Rückmeldung denn als Endkontrolle praktiziert, kann auch das zu einem neuen Leistungsverständnis und zum Abbau des Konkurrenzverhaltens beitragen. Außerdem müßten Interesse am und Sensibilisierung für den Mitmenschen gefördert werden z.B. durch Projekte und / oder Öffnung der Schule, Kooperations- und Hilfsbereitschaft unterstützt und die Fähigkeit hierzu ausgebildet werden. Gerade im sozialen Bereich fehlen vielen Schülern aufgrund der häuslichen Situation (Kleinstfamilie, Isolation) heute die notwendigen Erfahrungsmöglichkeiten, so daß der Schule kompensatorische Aufgaben in diesem Bereich zufallen. Wird dem Schüler Raum gegeben zur Mitverantwortung wie in Schülermitverwaltung (auch schon in der Grundschule möglich) und bei Projekten, so wird er auch lernen, sich verantwortlich zu fühlen.

- statt zur Anpassung zu erziehen, müßte die Schule die **Individualität** stärken und damit Hilfe zum Aufbau eines **Identitätsgefühls** geben. Dazu müßte der Schüler u.a. lernen, kritisch zu sein gegenüber Ge- und Verboten, ohne Illusionen über sich und die Welt zu leben (Schülermitverwaltung, Gespräch, Wochenrückschau), andere nicht zu täuschen, mündig und selbstbestimmt zu sein. Eine Möglichkeit, diese Haltungen zu fördern, ist in der »Freien Arbeit« gegeben, die selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen ermöglicht. Diese Arbeitsform ist in allen Schulstufen mit Erfolg einzusetzen.
- statt manipulativer Intelligenz wäre die **Vernunft** zu unterstützen. Hierbei käme es darauf an, daß die Schule sowohl Kritik- und Urteilsvermögen fördert, als auch die Fähigkeit, »mit dem Herzen zu sehen« (nach Antoine de Saint-Exupery, 1956, S. 72). Hierzu wäre es nötig, das Lernen mit dem Buch zugunsten des Lernens vor Ort immer mehr zu reduzieren und dadurch innere Anteilnahme beim Schüler zu ermöglichen. »Wir brauchen eine franziskanische Beziehung zur übrigen Welt«, denn »nur wer die Schöpfung liebt, kann sie retten, nur wer sie kennt, kann sie ... lieben« (Hartmut von Hentig, 1987, S. 57). Auch im Bereich der Naturerfahrung fallen

der Schule kompensatorische Aufgaben zu, da viele Schüler »Natur« heute nur noch als Fernsehunterhaltung erleben. Manches läßt sich in die Schule hineinholen wie Kleintierzoo, Schulgarten u.ä.. Anderes müssen die Schüler vor Ort sinnlich erfahren. Ganzheitliche Erfahrungen helfen dem Schüler, zum Kern der Probleme vorzudringen und bilden damit eine Urteilsfähigkeit, die nicht nur auf der Ratio beruht. Nur so können sich Verhaltensweisen entwickeln, die bestimmt sind von der »Ehrfurcht vor der natürlichen Vielfalt und den Eigenrechten anderer Geschöpfe«, und die »persönliche Lebensgestaltung wieder in eine sinnvolle Beziehung zum Kosmos« (Gerda Zellentin, 1982, S. 326) setzen.

- statt zur entfremdeten Arbeit anzuleiten, müßten in der Schule **Selbst- und Mitbestimmung**, Ernstsituationen und **Kreativität** ermöglicht werden, so daß der Schüler nicht mehr bloßes Objekt pädagogischen Handelns ist. Selbst- und Mitbestimmung bei Auswahl, Planung und Durchführung erfordern allerdings Sach- und Sozialkompetenz, die somit auch von der Schule gefördert werden müssen. Außerdem müßten Freiräume geschaffen werden, in denen sich Phantasie entwickeln und das produktive Angehen von Problemen erprobt werden können. Um die entfremdete Arbeit abzubauen, müßte die Schule dem Schüler ermöglichen, selber Initiative und Verantwortung für seine Bildung zu übernehmen. Ansätze hierzu finden sich u.a. in der häufig praktizierten Gruppenarbeit, in der Mitplanung der Schüler bei Stoffverteilungsplänen, in »Freien Schulen«.
- statt Konsumentenhaltung und Passivität wären **produktive Aktivität und Kooperation mit der Natur** aufzubauen. Schon die Initiative und Verantwortung für die eigene Bildung, wie sie u.a. in der »Freien Arbeit« ermöglicht wird, kann wesentlich dazu beitragen, Passivität und Konsumentenhaltung zu verringern. Eine weitere Chance bietet sich der Schule durch die Wahl der Inhalte und des Handelns. So sollten z.B. ökologische Probleme mehr in den Mittelpunkt rücken und dann nicht nur diskutiert werden, sondern in konkretem Tun münden.
- an die Stelle der Entwicklung von Ohnmachtsgefühlen und Unsicherheit müßten die Verhinderung und der Abbau von Angst treten, **Seelenstärke¹** entwickelt und aktive Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben gefördert werden. Dazu können u.a. der Abbau

¹ Ich vermeide bewußt Ausdrücke wie Mut oder Tapferkeit, da sie häufig negativ benutzt werden wie z.B. Todesmut (vgl. Erich Fromm 1968a, S.271 f.).



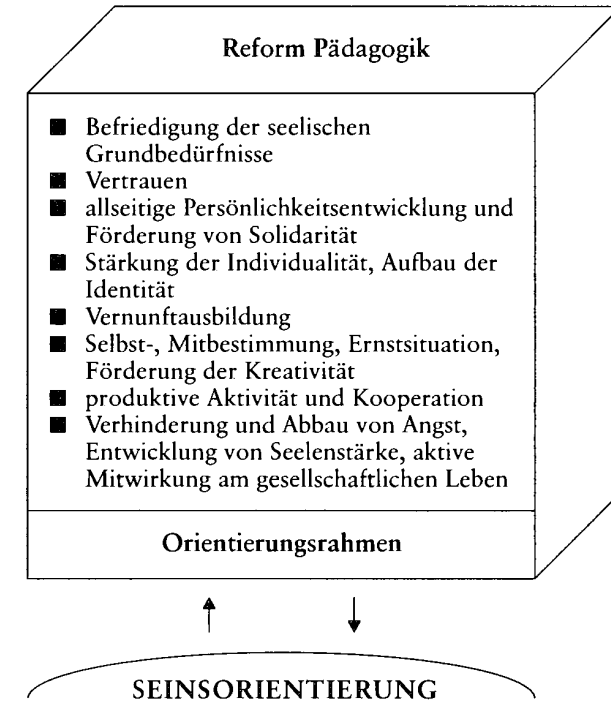
des Frontalunterrichts, der Aufbau einer guten Schumatmosphäre und gemeinsames Handeln beitragen. So kann z.B. Geselligkeit durch regelmäßige, vom Schüler gestaltete Schulfeiern gefördert werden, wie wir sie aus Petersen – Schulen kennen. Außerdem müsste Unterricht häufiger Ernstcharakter haben, wo Schüler Aufgaben übernehmen und Verantwortung tragen können.

Ein solchermaßen geförderter Schüler ist nicht nur glücklicher und seinsorientierter, sondern auch in seinem Handeln kompetent. Die genannten Ziele und Änderungsvorschläge für die Schule mögen zum Teil unerreichbar erscheinen. Es ist zu bedenken, daß es sich hierbei um einen Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln und für Möglichkeiten, die Organisationsstruktur von Schule zu verändern, handelt. Solche Änderungen müssen einhergehen mit gesamtgesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Wandlungen, für die wir uns ebenfalls einsetzen müssen. Allerdings sollten wir diese Wandlungen nicht zur Voraussetzung für schulische Änderungen erklären. Bereits heute können und werden viele Schritte in die aufgezeigte Richtung unternommen, denn trotz gesellschaftlicher Zwänge kann individueller Handlungsspielraum erarbeitet und genutzt werden und wird schon genutzt. Die Änderungsprozesse sind eingebettet in gemeinsame Kommunikation und Aufklärung von Kollegien, Schülern und Eltern, um so zu verhindern, wieder in starre Rituale zu verfallen. Dies zeigt, daß die Schule von heute nicht nur konform ist, sondern auch Ansätze zur Umwandlung des Gesellschaftscharakters und der Gesellschaft enthält durch eine Pädagogik, die Seinsorientierung stärken kann. Es ist allerdings zu bedenken: »Bei solchen Veränderungsprozessen entwickelt sich das Neue nicht als fertige Alternative, sondern in Widersprüchen, Ungleichzeitigkeiten, Kontrastierungen gegenläufig zum *und* innerhalb des Bestehenden. Das gilt auch für die neue seinsorientierte Erziehung und Sozialisation als eine reale Utopie (Burkhard Bierhoff, 1987, S. 101).

Die Projektwoche, die ausführlich dargestellt wird, kann ein Beitrag unter vielen auf dem Weg zur Humanisierung der Schule sein. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Projektwoche die aufgestellten Ziele anstreben bzw. unterstützen kann. Mit der Einführung der Projektwoche kann an einer Schule ein Prozeß in Gang gesetzt werden, der allen Beteiligten die Möglichkeit gibt, durch positive Erlebnisse schrittweise in die angestrebte Veränderung hineinzuwachsen und sie mitzutragen. Über die Projektwoche kann u.U. jeder Beteiligte »das Gefühl erwerben, daß er fähig ist, etwas zu tun, jemand zu etwas zu bewegen, einen ›Eindruck zu hinterlassen‹, ... Diese Fähigkeit bedeutet, daß man nicht

schwach und hilflos ist, sondern daß man ein lebendiges, funktionierendes menschliches Wesen ist ... Letzten Endes *beweist es, daß wir sind*« (Erich Fromm, 1973a, S. 212).

Orientierungsrahmen für die humane Schule:





2. Projektwochen in der Schule

»Ich glaube, Erziehung bedeutet, daß man die Jugend mit dem Besten bekanntmacht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch großenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrers und in der Praxis und Struktur der Gesellschaft Wirklichkeit werden. Nur die Idee, die ›Fleisch wird‹, kann einen Einfluß auf den Menschen ausüben; die Idee, die ein Wort bleibt, kann nur Worte ändern.«

(Erich Fromm, 1962a, S. 153)

Bevor ich ein Projekt näher beschreibe, möchte ich zunächst kurz darauf eingehen, warum ich mich ausschließlich mit der Sonderform der Projektwoche beschäftige. Nach meiner Erfahrung sind es u.a. die vielen verschiedenen Strömungen zum Projektgedanken, die einen großen Teil der Praktiker verwirren und verunsichern. In diesem Falle kann die Projektwoche mit ihrem klaren Organisationsaufbau und dem festgelegten Zeitraum hilfreich sein. Gleichzeitig bietet sie einen Orientierungsrahmen und ein Lernfeld für weitere Projektarbeit. So hat in unserem Kreisgebiet der Projektunterricht erheblich zugenommen nach der Einführung der Projektwoche. Ein weiterer Grund für die herausragende Rolle der Projektwoche im Rahmen des Projektgedankens liegt meines Erachtens in der organisatorischen Erleichterung, die sie bietet. Der Organisationsrahmen der gesamten Schule wird verändert, so daß eine einzelne Gruppe nicht ständig den Ablauf stört und der Lehrer nicht seine Kraft verschleifen muß gegen äußere Widerstände wie z.B. Stundenplan. Dieser Rahmen, in den alle Mitglieder einer Schule einbezogen sind, hilft den Ängstlichen und erleichtert den Mutigen ihr Tun. Außerdem läßt sich die Öffnung der Schule auf diese Weise problemloser bewerkstelligen.

Die Form der Projektwoche enthält alle im folgenden aufgezeigten Vorteile des Projektlernens und bietet darüberhinaus noch einige mehr. Durch den festgelegten Zeitrahmen läßt sich die Überschaubarkeit verwirklichen. Die Aufhebung der schulischen Organisationsstruktur ermöglicht das jahrgangs-klassenübergreifende Arbeiten ohne Stundenraster.

Aus diesen und anderen Gründen, die bei der näheren Beschreibung deutlich werden sollen, habe ich mich für die Projektwoche entschieden. Ich bin mir dabei auch bewußt, daß der vorgegebene Rahmen andererseits eventuell als Einengung empfunden werden kann oder was noch schlimmer ist, auf die Dauer zur Formalisierung (Dagmar Hänssel, 1986, S. 8) führen kann. Allerdings ist diese Gefahr gering zu achten, wenn sich alle Beteiligten auf das hier beschriebene Projektlernen einlassen.

Die Entscheidung für die Projektwoche bedeutet keineswegs eine Abwertung anderer Formen des Projektunterrichts. Im Schulalltag wären alle Formen viel häufiger notwendig, denn es müssen von möglichst vielen Seiten Schritte unternommen werden, Schule zu verändern. Um auszuloten, inwieweit diese pädagogische Idee der Seinsorientierung entspricht, möchte ich von der Form ausgehen, die die kritisierten schulischen Rahmenbedingungen am stärksten aufhebt, das ist die Projektwoche.

2.1. Projekt: Radiosendungen sollen für alle verständlich sein!

»Radiosendungen sollen für alle verständlich sein! Wir haben dem Westdeutschen Rundfunk aufs Maul geschaut und wollen zeigen, wie man sich verständlicher ausdrücken kann.«

Dies war das Arbeitsthema einer Gruppe in einer Projektwoche der Hauptschule Gummersbach-West.

Wie war es zu diesem Projekt gekommen? Im Februar desselben Jahres ärgerten sich die Schüler der Klasse 10B im Fach Geschichte / Politik im Rahmen einer Unterrichtsreihe, die u.a. unsere Medien untersuchte, über die vielen Fremdwörter in den Nachrichten. Sie gelangten zu dem Schluß, daß viele Informationen nicht hörengerecht bzw. leseregerecht aufbereitet seien und nur für Fachleute verständlich seien. Resignation machte sich breit, ja es wurde sogar die Ansicht vertreten, daß für diese Informationen Hauptschüler eben zu dumm seien. Aber genau da lag ja das eigentliche Problem. Ich versuchte, ihnen klar zu machen, daß es der Auftrag der Massenmedien sei, Informationen so zu gestalten, daß sie allen Bürgern verständlich seien. Eine Schülergruppe schlug vor zu untersuchen, ob andere Menschen ähnli-

che Probleme mit dem Verständnis dieser Informationen haben. Um sich intensiver dieser Aufgabe widmen zu können, wurde der Wunsch geäußert, dieses Problem für die Projektwoche aufzusparen. Es wurde dem Organisationsteam der Schule folgender Themenvorschlag für die Projektwoche eingereicht: Wir untersuchen Informationen in Medien auf ihre sprachliche Verständlichkeit und befragen dazu Teile der Gummersbacher Bevölkerung, ob sie dieses verstehen.

Fassen wir zusammen: Die Schüler hatten den Wunsch festzustellen, ob es noch andere Leute in Gummersbach gab, die mit der Verständlichkeit verschiedener Nachrichten in Medien Schwierigkeiten hatten. Bis zu diesem Zeitpunkt war das Thema noch sehr weit gefaßt, auch über den Adressaten hatten die Schüler noch nicht nachgedacht. Sechs Schüler der Klasse 10B hatten sich dieses Thema als Ziel gesetzt. Da mich dieses Thema ebenfalls sehr interessierte, erklärte ich mich bereit, Projekthelfer dieser Gruppe zu sein.

Am Thementag, an dem die Schüler sich über drei von ihnen in die engere Wahl gezogene Themen näher informieren wollten, kamen im ersten Durchgang (pro Durchgang 20 Min.) 20 Schüler, im zweiten 12 Schüler und im dritten Durchgang 11 Schüler. Die sechs Schüler der Klasse 10B erklärten den neu hinzugekommenen Schülern aus allen Jahrgangsstufen, wie sie zu diesem Thema gekommen seien, und was sie sich so gedacht hätten, was man da unternehmen könnte. Die übrigen Schüler äußerten weitere Ideen: man könnte die hiesigen Tageszeitungen auf Verständlichkeit analysieren; bei der Tagesschau im Fernsehen gäbe es dieselben Probleme; man müßte für unsere Schule selber eine Nachrichtensendung herstellen, damit auch die jüngeren Schüler die Informationen verstehen könnten; man könnte auch alle Schüler dieser Schule befragen, ob sie dieselben Probleme hätten.

Interessant war, daß alle Schüler das Gefühl hatten, von den Radio- und Fernsehinformationen ausgeschlossen zu sein, ja man sich damit abfinden müsse, daß dies nur für Gymnasiasten verständlich sei. Der Einwand der Zehnt-Kläßler, daß Informationen, die nicht für alle Bürger dieses Landes verständlich sind, gegen den Auftrag des Rundfunks verstoßen, ließ die übrigen Schüler aufhorchen. Ein Widerstandsgeist machte sich breit, und sofort kam der Vorschlag, dagegen mit Schreiben an den WDR zu protestieren. Ein Großteil der Schüler blieb allerdings sehr skeptisch: »Was wollen wir kleinen Hauptschüler gegen solche Mächtigen schon erreichen?«

Nachdem die einzelnen Schüler durch den Thementag einen groben Überblick über das Themenangebot bekommen hatten, wählten sie



zwei Projekte, in denen sie gerne mitarbeiten wollten. Für dieses Projekt hatten sich mit Erstwunsch 22 Schüler gemeldet, die dann auch die Gruppe bildeten: Acht Schüler der sechsten Jahrgangsstufe, davon ein italienischer, fünf türkische, ein jugoslawischer und ein deutscher Schüler; sieben aus der Jahrgangsstufe sieben: sechs deutsche und ein griechischer Schüler und sieben Schüler aus der zehnten Jahrgangsstufe. Die Gruppe setzte sich aus 15 Jungen und 7 Mädchen zusammen. Interessant war bei dieser Gruppenzusammensetzung der überdurchschnittlich hohe Ausländeranteil im Vergleich zum Gesamtanteil der ausländischen Schüler in dieser Schule. Sie haben es besonders schwer, Informationssendungen, die Fremdwörter enthalten, zu verstehen und hatten vielleicht gerade deshalb dieses Thema gewählt.

Zwei Wochen vor der Projektwoche traf sich nun die Projektgruppe zu ihrer ersten Projektsitzung. All die Vorschläge, Ideen, die die Schüler am Thementag geäußert hatten, wurden von der Gruppe nun gesichtet und auf ihre Durchführbarkeit hin überprüft. Schon bei diesen Diskussionen traten innerhalb der Gruppe Spannungen auf. Die Jüngeren fühlten sich von den Älteren bevormundet und nicht ernst genug genommen. Darüber entspann sich eine umfangreiche Diskussion, so daß schnell klar wurde, daß noch weitere Projektsitzungen zur Vorbereitung der Projektwoche nötig waren. Einer der jüngeren Schüler löste echte Betroffenheit aus, als er meinte, die älteren sollten mit ihnen doch nicht das gleiche Spiel spielen, das die Medien mit ihnen allen spielten. Daraufhin einigte man sich, sich um Gleichberechtigung in der Gruppe zu bemühen, und daß jeder Beitrag ernst genommen werden sollte. Rückblickend kann gesagt werden, daß durchgehend ein Bemühen um Verständnis und Verständigung zu spüren war, wenn es auch nicht immer verwirklicht wurde. In hektischen Situationen unter vermeintlichem Zeitdruck wurden die Jüngeren dann doch noch ab und zu übergangen oder nicht ernst genommen.

Aus all den Vorschlägen einigte man sich nach ausgiebigen Diskussionen auf folgendes Projektthema: »Wir untersuchen Informationen der WDR-Sendung ›Das Morgenmagazin‹ auf ihre sprachliche Verständlichkeit, entwickeln selbst verständlichere Texte, befragen die Gummersbacher Bevölkerung, welchen von beiden Texten sie besser verstehen und unterbreiten diese Vorschläge der WDR Redaktion des Morgenmagazins«. Ziel sollte es sein, aufgrund der Untersuchungsergebnisse den WDR davon zu überzeugen, daß durch andere Wortwahl die Verständlichkeit erhöht würde, und Informationen damit allen Hörern zugänglich gemacht werden könnten.

Bei der dritten Projektsitzung sollte überlegt werden, wie diese gesteckten Ziele zusammen in der Projektwoche erreicht werden könnten. In der Gruppe hatte man sich darauf geeinigt, daß jeder seine Betätigungswünsche in seiner Arbeitsgruppe einbringen sollte, um jedem einzelnen Mitglied die Möglichkeit zu geben, nach seinen speziellen Interessen und Wünschen in der Gruppe arbeiten zu können. Eine Gruppe übernahm es, das ›Morgenmagazin‹ am Montagmorgen in der Projektwoche ab 6.00 Uhr aufzunehmen, damit dann anschließend diese Informationen ausgewertet werden könnten. Man vereinbarte, die Meldungen, die eine Gruppe nicht verstand, mit genauem Wortlaut herauszuschreiben. Eine andere Gruppe sollte dann versuchen, diese Meldung verständlicher zu formulieren. Mit diesen beiden Meldungen, d.h. mit der Originalmeldung aus dem ›Morgenmagazin‹ und der von den Schülern überarbeiteten Meldung, wollte man anschließend Interviews in der Gummersbacher Innenstadt durchführen. Die Interviewergebnisse sollten dann am Mittwoch ausgewertet, in Texten interpretiert und am Donnerstag auf Plakate für den ›Tag der offenen Tür‹ aufgeschrieben werden. Entsprechend wollte man auch mit dem Text für den WDR verfahren. Es mußte noch sichergestellt werden, daß in der Projektwoche genügend Kassettenrekorder zur Verfügung stehen würden und außerdem geklärt werden, in welchen Räumen man in der Projektwoche die Sendungen ungestört abhören konnte. Am Freitag sollte die Dokumentation für den ›Tag der offenen Tür‹ aufgebaut und das sogenannte ›Weiß-Buch‹ für den WDR verfielfältigt werden. Um ganz sicher zu gehen, wollte man noch vor der Projektwoche ein bis zweimal die Sendung ›Das Morgenmagazin‹ untersuchen, ob dieses Magazin für die Untersuchung genügend hergebe.

Am Montag in der Projektwoche trafen sich die einzelnen Gruppen in den für sie vorgesehenen Räumen: eine Gruppe hörte den Teil der ›Morgenmagazin‹ Sendung ab, der bereits von 6.00–8.00 Uhr gesendet worden war, eine andere Gruppe versuchte einen Interviewbogen zu erstellen, eine weitere Gruppe übte im Rollenspiel Interviews durchzuführen, eine andere hörte den Rest der noch laufenden Sendung ab und zeichnete sie auf. Um 10.30 Uhr trafen sich alle Gruppen zur Plenumsitzung zum ersten Zwischenbericht. Dabei stellte sich zum Entsetzen aller Teilnehmer heraus, daß in der heutigen Sendung des ›Morgenmagazins‹ keine den Schülern unverständliche Fremdwörter gesendet worden waren, obwohl in den ›Testsendungen‹ der vorhergehenden Woche genau das Gegenteil der Fall war. Außerdem hatte die Gruppe, die den Fragebogen erstellen sollte, in einer Testbe-



fragung feststellen müssen, daß sich ihr Entwurf als zu ungenau und schlecht auswertbar erwies. Weiter hatten sie festgestellt, daß alle Befragten sehr wenig Zeit hatten, und dadurch die Interviewsituation zusätzlich erschwert wurde. Nach eingehenden Überlegungen kam das Plenum zum Schluß, die Untersuchung um die Sendung ›Mittagsmagazin‹ und ›Nachrichten des WDR‹ zu erweitern. Um den Zeitverlust aufzuholen, wollte man Nachrichten bis in die späten Abendstunden aufzeichnen und sie dann gemeinsam am nächsten Morgen auswerten. Man beschloß weiter aufgrund der neuen Sachlage, die Gruppen neu zu bilden: eine Gruppe ›Morgenmagazin‹, eine Gruppe ›Mittagsmagazin‹ und eine Gruppe ›Nachrichten‹. Jede Untergruppe sollte in eigener Regie Analyse, Befragung, Auswertung und Dokumentation übernehmen. Verbindungsglied zwischen den Untergruppen sollte der Interviewbogen sein. Aus diesem Grunde wurde dieser dann vom Plenum gemeinsam überarbeitet und an ›Testpersonen‹ in der Schule ausprobiert. In der Tagesreflexion 20 Minuten vor Schulschluß wurden die Probleme des Tages noch einmal besprochen. Die Gruppe erkannte, daß man auf Grund der Probeläufe seiner Sache zu sicher gewesen war. Man wäre besser beraten gewesen, hätte man Sendungen aus der vorhergehenden Woche gespeichert, um für die Projektwoche die notwendige Reserve zu haben, selbst auf die Gefahr hin, daß diese Sendung nicht mehr aktuell gewesen wäre, was aber dem Untersuchungsziel keinen Abbruch getan hätte.

Am Dienstag wurden gleichzeitig die laufenden Sendungen aufgenommen und diese sowie alle Aufnahmen des Vortages analysiert. Die Ausbeute war sehr ergiebig. Jede Gruppe entschied für sich, welche Sätze bzw. Wörter sie auswählen wollte und schrieb diese dann auf den gemeinsam entworfenen Interviewbogen. Dann versuchte die Gruppe eine bessere, für alle verständliche Formulierung zu finden. Hier halfen Fremdwörterduden, Lexika, Schulbücher etc.. Hatten die einzelnen Gruppen genügend Material aufgearbeitet, begaben sie sich in die Gummersbacher Innenstadt zum Interview.

Bis Mittwochnachmittag wurden an die 500 Gummersbacher Bürger über 18 Jahre befragt. In der Tagesreflexion beschloß man, daß am Donnerstagmorgen nur noch wenige Interviews durchgeführt werden sollten, um über 500 Befragungen zu kommen, was sicherlich auch überzeugender aussähe. Die übrigen sollten aus Zeitgründen Donnerstagmorgen schon mit der Auswertung der Befragung anfangen.

Der Donnerstag stand schwerpunktmäßig ganz unter dem Eindruck der Auswertung, Formulierung und Dokumentation. Schon bei der

Auswertung gab es die ersten Schwierigkeiten: Wie wird die Anzahl in Prozente umgerechnet? Einige befragten ihre Schulbücher, die jüngeren gingen zu ihrem Mathematiklehrer und hatten in kürzester Zeit diese Rechenoperationen verstanden. In drei Untergruppen bildeten sich wieder Untergruppen: es wurden Plakate mit Texten über die Befragung entworfen, von anderen geschrieben, mit Schreibmaschine entsprechende Seiten für das ›Weiß-Buch‹ hergestellt. Bis 12.00 Uhr waren 548 Bürger über 18 Jahre in der Gummersbacher Innenstadt befragt worden, die Ergebnisse ausgewertet und der zweite Teil schon auf Plakate für den ›Tag der offenen Tür‹ geschrieben bzw. auf DIN A4 Seiten für das ›Weiß-Buch‹ getippt worden. Als Spitzenreiter in der Befragung entpuppte sich der Satz eines Berliner Korrespondenten im ›Morgenmagazin‹: ›Das ist in toto unbedeutsam‹ von 116 Befragten konnten dies nur 9,5% verstehen, die übrigen verwechselten es mit Toto, Lotto. Die Schüler-Übersetzung: ›Das ist im ganzen unbedeutsam‹ wurde dagegen von fast allen Befragten verstanden.

In der anschließenden Plenumsitzung und Tagesreflexion tauschte man natürlich erst einmal seine Erfahrungen bei den Interviews aus. Wie schon beim ersten Probelauf wurde auch hier wieder bestätigt, daß die Befragten immer sehr wenig Zeit gehabt hätten und sich teilweise sehr überheblich ihnen gegenüber benommen hätten. Wurden die Schüler zu Anfang abgewimmelt mit der Bemerkung: ›Das kennt man halt doch!‹, hakten sie bei den nächsten Befragten nach mit der Bitte, es ihnen doch zu erklären. Dabei waren dann die Probleme hoch gekommen, und die Schüler konnten mit ihrem Übersetzungsangebot Hilfestellung leisten. Die Schülerin Tanja war sehr deprimiert. Sie berichtete, daß sie einen älteren Herrn befragt habe, der ihr aber nicht ihre Fragen beantwortet habe, sondern nur meinte: ›Wärest Du nicht so faul in der Schule gewesen, dann hättest Du aufs Gymnasium gehen können, und dann brauchtest Du mich nicht zu fragen‹. Über diese Bemerkung entspann sich eine lebhaftige Diskussion, einmal um Tanja zu trösten, zum anderen um noch einmal grundsätzlich über dieses Projekt zu sprechen. Es ginge ja nicht darum, ob Tanja diese Meldung verstehen könne oder nicht, sondern daß es ja Auftrag der Medien sei, sich verständlich für alle Bürger auszudrücken. Man war sogar der Meinung, daß sich der WDR den Vorwurf gefallen lassen müsse, Manipulationen vorzunehmen, indem er überwiegend Hörer mit höherer Schulbildung anspreche und dadurch andere Hörer von Informationen ausschließe. Die Schüler schienen jetzt noch motivierter und sensibler. In zusätzlichen Interviews wollte man den Problemen näher kommen:



1. Warum werden in Sendungen des WDR überhaupt Fremdwörter benutzt?
2. Wie wirken diese Fremdwörter auf den Zuhörer?

Man beschloß, diesen Fragen nachmittags nachzugehen und schon bis morgen eine Grobauswertung vorzubereiten, da am letzten Tag noch sehr viel zu tun war.

Der letzte Tag der Projektwoche begann mit einer Plenumssitzung. Die Grobauswertung der zusätzlich durchgeführten Interviews wurde vorgestellt und mit kleinen Verbesserungen für gut befunden. Alle noch zu verrichtenden Tätigkeiten wurden an der Tafel aufgelistet und entsprechenden Schülern und Gruppen zugeteilt: die restlichen Auswertungsergebnisse für das ›Weiß-Buch‹ mußten getippt werden, ein Lay-Out entworfen werden., Begleitschreiben zum ›Weiß-Buch‹ verfaßt und geschrieben werden: an die Abteilung ›Das Morgenmagazin‹ des WDR, an die Abteilung ›Mittagsmagazin‹, an die Nachrichtenabteilung und an den Intendanten des WDR, die Plakate mußten vervollständigt werden, Wegweiser und entsprechende Werbepлакate für den ›Tag der offenen Tür‹ angefertigt werden. Zwei Schülervorschläge wurden noch in den Katalog mit aufgenommen: Frau Carmen Thomas vom WDR, damals bekannt u.a. durch die Sendereihe ›Hallo Ü-Wagen‹, von dieser Untersuchung zu berichten, da sie selbst in ihren Sendungen bemüht sei, Fremdwörter zu erklären. Die Schüler sahen in ihr eine ›Verbündete‹ beim WDR und hofften auf ihre Unterstützung. Außerdem sollten für die Besucher am ›Tag der offenen Tür‹ Unterschriftenlisten ausgelegt werden. Durch ihre Unterschrift sollten die Besucher der Forderung der Schüler Nachdruck verleihen, sich »in Zukunft um eine Sprache zu bemühen, die von möglichst allen verstanden werden kann«. Diese Unterschriftenlisten sollten dann den ›Weiß-Büchern‹ beigelegt werden.

Der Wertlauf mit der Uhr begann. Die Texte mußten Korrektur gelesen werden, dabei wurde zu allem Übel ein Rechenfehler entdeckt, der im Getippten korrigiert werden mußte. Es mußten die ›Weiß-Bücher‹ kopiert werden, Briefumschläge beschriftet werden, die kopierten Blätter geheftet werden, die Klasse aufgeräumt und gesäubert werden, die Stellwände für den Besucher ansprechend aufgestellt werden. Nachdem nun all diese Vorbereitungen beendet waren, bereitete sich die Gruppe in Rollenspielen auf die zu erwartenden Besucher am ›Tag der offenen Tür‹ vor. Der Projekthelfer spielte einen Besucher, dem die Schüler von ihrem Projekt berichteten, dem sie kritische Fragen beantworten mußten, und den sie zu einer Unterschrift bewegen woll-

ten, denn jede Unterschrift war ja für sie eine Bestätigung ihrer Thesen und eine Untermauerung ihrer Forderungen an den WDR. Außerdem wurde festgelegt, in welcher Zeit am ›Tag der offenen Tür‹ welcher Schüler die Besucher durch die Dokumentation führen sollte.

Am ›Tag der offenen Tür‹, der von 11.00 Uhr bis 16.00 Uhr dauerte, besuchten mehr als 300 Personen die Dokumentation dieses Projektes. Hier hatten die Schüler zum ersten Mal die Gelegenheit, ihr Projekt der Öffentlichkeit vorzustellen und zu erfahren, welche Wirkung es auf die Besucher ausübte. Es wurde sehr viel mit den Besuchern diskutiert. Von Reportern der ortsansässigen Presse erfuhren sie, daß diese ebenfalls Schwierigkeiten hätten, ihre Artikel so zu schreiben, daß jedermann sie verstehe. Es wäre ganz bestimmt kein böser Wille, ihnen fiel es nur oft schwer, aber durch solche Untersuchungen würde ihnen wieder klargemacht, wie wichtig und notwendig die Forderung der Schüler sei. Auch sie wollten sich in Zukunft mehr befeißigen, darauf zu achten. Es fielen Bemerkungen wie: »Dies kann man nur unterstützen«. »Das ist gut, daß da endlich mal welche den Mund aufmachen«; bis hin zu »Wir würden uns freuen, wenn eure Briefe einen Erfolg hätten«.

Durchweg waren alle Bemerkungen positiv. Es gab zwar die eine oder andere skeptische Bemerkung, ob die Gruppe da etwas erreichen könne. Wichtig sei es dennoch, daß der WDR einmal darauf aufmerksam gemacht würde.

Waren die Schüler anfangs bei ihren Erklärungen noch sehr gehemmt und schüchtern, so verlor sich dies nach den vielen Ermutigungen recht schnell, ja die Begeisterung stieg an, so daß alle Schüler bis Ende der Veranstaltung dabei sein wollten. Besonders gespannt waren alle auf die Anzahl der Unterschriften, die noch am gleichen Tag den vorbereiteten Briefen zugefügt wurden und an die eigentlichen Adressaten abgeschickt wurden. Es waren 151 Unterschriften.

Die erste Reflexion über das Projekt fand am Dienstag nach der Projektwoche statt. Man konnte zu diesem Zeitpunkt zwar noch nichts über einen Erfolg sagen, da man von dem eigentlichen Adressaten, dem WDR, in so kurzer Zeit keine Antwort erwarten konnte, aber alle Teilnehmer fühlten eine Genugtuung, sich einmal an ein solches Thema herangewagt zu haben. Man war der Ansicht, daß man zwar das Ziel vorerst erreicht habe, daß man aber in Zukunft noch präziser die Woche planen sollte, um gerade am letzten Tag Hektik zu vermeiden. Außerdem wurde nochmals daraufhingewiesen, man solle in Zukunft eine Sicherheit einplanen, zu unserem Beispiel wären das



Aufnahmen von Informationen aus der Woche vorher gewesen, um unnötige Hindernisse in der Projektwoche zu vermeiden, denn dadurch war der Projektgruppe ein Tag verloren gegangen. Dieser gewonnene Tag hätte aber dazu verhelfen können, die Zahl der Befragten noch erheblich zu steigern. Damit hätte das Ergebnis einen repräsentativeren Anschein gehabt. Alle 22 Schüler haben es nicht bereut, dieses Projektthema gewählt zu haben. Sie äußerten sich u.a. positiv darüber, daß sie praktisch erfahren hätten, daß man sich mit einem passenden deutschen Wort mindestens genauso gut ausdrücken könne wie mit dem Fremdwort. Einige ältere Schüler stellten heraus, daß ihr Protest nur punktuell sei und damit die Aussicht auf eine Veränderung der Sprachgewohnheiten in den Medien sehr gering sei. Sie schlossen für sich daraus, sich nicht mehr so häufig »für dumm verkaufen zu lassen«, öfter Lexika zu benutzen und kritische Fragen zu diskutieren. Ein anderer Schüler meinte, daß sie über das Projekt Mut bekommen hätten, sich nicht alles gefallen zu lassen, und daß er die Erfahrung gemacht habe, daß sich in der Gruppe immer Möglichkeiten ergeben, Lösungen zu finden und sie gemeinsam durchzustehen. Damit ermöglichte dieses Projekt Gemeinsinn und Solidarität, von denen von Hentig sagt, daß man sie »erfahren haben muß, um die wirkliche Welt überhaupt besser machen zu wollen« (1987, S. 53). Einige der älteren Schüler meinten, daß sie im nachhinein zugeben müßten, daß es sehr positiv sei, mit jüngeren zusammenzuarbeiten, auch wenn sie immer noch streckenweise damit Schwierigkeiten hätten. So seien ihnen selbst erst manche Zusammenhänge klar geworden, als sie sie erklären mußten.

Schon einen Tag später meldete sich bei der Projektgruppe telefonisch der WDR und bat darum, daß zwei Schüler am kommenden Freitag im ›Morgenmagazin‹ das Projekt vorstellten. Welch eine Freude und Aufregung! Eilig wurde die Projektgruppe zusammengerufen und die beiden Vertreter der Gruppe gewählt. Diese Nachricht verbreitete sich mit Windeseile in der ganzen Schule. War es bisher nur ein Projekt unter vielen gewesen, so wurde es plötzlich zum Projekt der Schule.

Im Stolz vieler Schüler darüber, daß Vertreter ihrer Hauptschule im WDR auftreten würden, wurde wieder einmal erschreckend deutlich, wie viele Schüler das schlechte Ansehen, das die Hauptschule in unserer Gesellschaft genießt, verinnerlicht hatten.

In der gleichen Woche erschien im ›anzeigen-echo‹ ein Leitartikel von Werner Pütz, der sich kritisch mit dem Schülerprojekt auseinandersetzte. Er beschrieb die Untersuchung, kommentierte die Untersu-

chungsergebnisse und faßte die Ziele des Projektes zusammen. Der Artikel schloß: »In der Hauptschule-West in Gummersbach haben die Schüler eine sehr sinnvolle Untersuchung gemacht. Es machte zudem Freude, wie aufgeschlossen und hilfreich die Schüler dieser Schule ihre Arbeiten erläuterten, wie sie sich um die Gäste mühten. Journalisten im besonderen dürfen der 20köpfigen Schülergruppe dankbar sein, weil sie auch an die eigene kritische Überprüfung gemahnt werden. Nachrichten und Berichte müssen nun mal für jedermann verständlich sein« (Werner Pütz, 1985).

Am Freitag standen dann die beiden Schüler Thomas L. und Markus H. den beiden Moderatoren von 7.41–7.48 Uhr Rede und Antwort. Zuerst wurden die Ziele des Projekts vorgestellt und dies an Hand von vier aus dem ›Weiß-Buch‹ ausgewählten Beispielen verdeutlicht. Auf die Frage des Moderators, ob es bei Nachrichten denn wirklich die vielen Fremdwörter seien, die zu Unverständlichkeit führten, oder ob die Begriffe nicht vielleicht unklar seien, antwortete Markus: »Ja das stimmt. Die Nachrichten sind aber sowieso sehr kurz, und wenn dann noch ein bis zwei Fremdwörter in einem Satz sind, dann hat man schon wieder den Zusammenhang verloren, also die Meldung nicht verstanden«¹. Die Schüler faßten dann die Untersuchungsergebnisse zusammen: 89% der Befragten fanden die Informationen des WDR im allgemeinen unverständlich, und 82% der Befragten glaubten, daß man die Nachrichten- und Magazinsendungen des WDR verständlicher darbieten kann (›Weiß-Buch‹, 1985, S. 9). Außerdem verlasen die Schüler ihre Vermutung und Gedanken aus dem »Weiß-Buch« zu den Fragen: Warum im WDR so viele Fremdwörter verwandt werden, und wie der Gebrauch von Fremdwörtern auf die Zuhörer wirkt. Hilfesuchend wandten sich dann die Moderatoren an die Schüler, da diese Untersuchung sie »auch umgehauen« habe, was sie denn machen sollten? Die Schüler berieten sie, sich ein Beispiel an Frau Carmen Thomas zu nehmen und wieder zu lernen, verständlicher zu sprechen. Dazu sollten u.U. Übungsseminare für Moderatoren eingerichtet werden. Die Moderatoren versprachen, sich dies »alles an den Hut zu stecken« und zogen für sich die Schlußfolgerung, »mehr Programm machen für die Hörer, mehr an die Hörer denken und weniger an uns selber.«² Kaum waren die letzten Worte verklungen, stand im Regieraum das Telefon nicht still. Redakteure, Moderatoren, Abteilungsleiter und sonstige Mitarbeiter des WDR bekundeten ihre Hochachtung vor diesem Projekt. Auch die Hauptschule Gummersbach-West erreichten mehrere Telefonanrufe. Aller-

1 entnommen der Tonbandaufzeichnung WDR v. 17.5.85

2 entnommen der Tonbandaufzeichnung WDR v. 17.5.85



dings brachten hier Hörer ihren Unmut über diese Untersuchung zum Ausdruck. Es kamen Meinungen wie z.B.: »Die Schüler sollten lieber was Vernünftigeres tun«, oder »Solche Untersuchungen sind doch wohl nichts für eine Hauptschule, das sollte man doch dem Gymnasium vorbehalten« zum Ausdruck. In den nächsten Tagen erreichte auch Hörerpost die Projektgruppe. So schrieb z.B. ein Hörer aus Aachen, daß er diese Untersuchung großartig gefunden habe, und er dafür sehr dankbar sei. »Besonders wir älteren Menschen, die in der Mehrheit nur die Volksschule besucht haben ... fühlen uns von Rundfunk- (und auch den Fernseh-) leuten oft verschaukelt, wenn dauernd Fremdwörter verwendet werden.«¹ Er habe ständig einen Fremdwörterduden griffbereit neben dem Radio liegen, um überhaupt die Sendungen verfolgen zu können.

14 Tage später erreichte die Projektgruppe ein Schreiben der Programmgruppe »Nachrichten des WDR«. Man bedankte sich für die Untersuchung, lobte, daß sie sich überhaupt, im Gegensatz zu so manchen Jugendlichen, für Politik und Dinge des öffentlichen Lebens interessierten und nannte die Forderung, daß Nachrichten für jedermann verständlich sein müssen, eine »Binsenwahrheit«. Aber, so erfuhr die Gruppe, die Praxis in der Redaktion sehe doch leider anders aus, denn manche Nachrichten müßten oft innerhalb weniger Minuten formuliert und am frühen Morgen sogar alle 30 Minuten neu zusammengestellt werden. Die Vermutung der Gruppe, warum die Redakteure des WDR Fremdwörter benutzen, wurde in dem Brief weit zurückgewiesen. Sie wollten weder damit angeben, noch zeigen, daß sie »etwas Besseres« seien.

Von den vier beanstandeten Fremdwörtern räumte die Redaktion nur bei dem Beispiel »großgermanische Aspiration« ein, daß es im Deutschen sehr ungebräuchlich sei und nur wenig bekannt sei und aus diesem Grunde hätte übersetzt werden müssen. Anders aber bei der Verwendung der Wörter »Gremium«, »Embargo« und »Revanchismus« in der BRD. Der Ausdruck Gremium sei nicht ungebräuchlich und werde in vielen Zusammenhängen verwandt; bei Revanchismus werde deutlich, in welcher Schwierigkeit eine Nachrichtenredaktion stecke, denn sie müsse sich knapp ausdrücken und habe daher wortreiche Umschreibungen zu vermeiden. Der Ausdruck Embargo komme in der Politik immer wieder vor, und sie würden sich im allgemeinen dadurch helfen, den Ausdruck zwar zu verwenden »schon damit Hörer dieselbe Meldung am nächsten Tag in der Zeitung wiedererkennen« –

¹ Originalbrief liegt dem Verfasser vor

ihn dann aber zu erklären. Zum Schluß wurde lobend zum Ausdruck gebracht, daß die Schüler sich an der »Hauptschule überhaupt mit einem derart schwierigen Thema befaßt haben«. Über diesen Brief wurde in der Gruppe lange diskutiert. Einerseits hatte er der Gruppe verdeutlicht, in welcher schwieriger Situation ein Nachrichtenredakteur steht, andererseits waren die Gegenargumente nach Ansicht der Schüler nicht sehr überzeugend. Große Empörung rief der letzte Satz hervor, als wenn Hauptschüler zu dumm wären, ein solches Thema zu behandeln. Wohltuend für die Gruppe war eine Postkarte von Frau Carmen Thomas. Sie entschuldigte sich, daß sie erst jetzt geschrieben habe, sie sei aber in Urlaub gewesen. Sie fand die Idee »ganz prima« und teilte mit, daß die Untersuchung im WDR heftig diskutiert werde. Natürlich könne man nicht erwarten, daß sich da sofort was ändere und ermutigte die Gruppe »für diesen Veränderungsprozeß ist Eure Untersuchung ein wichtiger Mosaikstein«.

Zu einer weiteren Radiosendung wurden zwei Schüler des Projektes einen Monat später als Gäste ins Studio gebeten. Hier handelte es sich um die Jugendsendung »Rotlicht« in WDR I von 13.30–15.00 Uhr. In einem ungefähr sechsminütigen Wortbeitrag wurde den Hörern über das Projekt berichtet und u.a. geklärt, wie es zu diesem Projekt kam und was die Ziele des Projektes waren. Eine Diskussion entfachte sich an dem Begriff »Revanchismus«, der in den Nachrichten vorgekommen war und von der Gruppe mit »eine politische Haltung, die vom Rachegegedanken gegen die im II. Weltkrieg siegreichen Staaten bestimmt wird« »übersetzt« worden war. Die Schüler gaben zu bedenken, daß zwar das Wort Revanchismus kürzer sei, aber doch damit noch nicht zu verstehen sei. Dagegen sei zwar ihre Übersetzung länger, aber auch für jeden verständlich. Die Schüler räumten allerdings auch ein, daß einige wenige Beispiele in der Übersetzung ihnen zu lang geraten seien, aber bei den meisten angeführten Beispielen wäre eben nur ein Wort verändert worden und schon hätten es die meisten Befragten verstanden. Sie wurden, genau wie bei ihrem ersten Auftritt, weiter nach den Reaktionen der Bevölkerung gefragt und nach ihren Vermutungen darüber, warum im WDR so viele Fremdwörter benutzt werden. Auf die Frage des Moderators, welche Empfehlungen die Schüler dann den Machern von Sendungen mit auf den Weg geben würden, erinnerten sie u.a. den WDR daran, sich der politischen Verantwortung bewußt zu werden und ähnlich wie Frau Carmen Thomas, Sendungen für alle verständlich zu machen.

Das eigentliche Thema dieser Rotlicht – Sendung war aber festzustellen, ob es in Deutschland einen Bedarf für politische Nachrichten, die



für Jugendliche gestaltet sind, gebe. Es wurde von einem französischen Jugendmagazin berichtet, das seit einiger Zeit aktuelle Themen aus der Politik in einer Sprache darbot, die Jugendlichen verständlich ist. Durch das Vorstellen des Projektes wollte der Moderator die Notwendigkeit solcher speziellen Nachrichtensendungen unterstreichen. Hörer konnten sich hierzu direkt äußern. Zahlreiche Anrufe bestätigten den Bedarf einer solchen Informationseinrichtung, den sie ja auch durch das Projekt bestätigt sahen. Zum Schluß wurden die beiden Schüler um ihre Mitarbeit bei einem solchen Vorhaben gebeten.

Durch diese immer wieder auf die Schüler zukommenden Aktivitäten lebte das Projekt weiter. Waren es Berichte in Zeitungen, Briefe vom WDR oder die Sendungen im WDR über das Projekt, die Gruppe traf sich in unregelmäßiger Folge, um z.B. kritisch über die Radiosendungen zu reflektieren, um Verbesserungsvorschläge zu machen. Das Projekt war noch nicht zu den Akten gelegt worden, es lebte nach. So berichteten häufig Schüler, die weiter kritisch die Radiosendungen analysierten, ob sich in den Sendungen bezüglich der Verständlichkeit etwas geändert hatte oder gaben wieder eine Unverständlichkeit zum Besten. Den Schülern wurde bewußt, daß eine einmalige Untersuchung und Kritik noch nicht eine tiefgreifende Änderung des Sprachverhaltens der Redakteure bewirken kann. Sie verstanden ihr Projekt nur als Anstoß, dem weitere Proteste anderer Gruppierungen folgen mußten.

Den Höhepunkt aller Reaktionen auf diese Untersuchung bildete die WDR-Sendung »Hörer machen Programm« an der fünf Monate nach der Projektwoche zwei Schülerinnen und zwei Schüler aus der Projektgruppe mit ihrem Projekthelfer teilnahmen. Die Musik war von den Schülern ausgewählt worden, die Wortbeiträge betrug über 45 Minuten. Der Redakteur im Studio Wuppertal war Ulrich Rothaupt. Auf Grund der vielen Zeit, die zur Verfügung stand, wurde in dieser Sendung sehr ausführlich auf das Projekt eingegangen. Die Schüler konnten eingehend berichten, wie das Projekt zustande gekommen war, wie die Projektwoche in ihrer Gruppe im einzelnen verlaufen war, wie die Befragung durchgeführt wurde. Der Projektgedanke konnte vom Projekthelfer den Hörern erklärt werden, und die Ergebnisse konnten mit Beispielen ausführlicher dargestellt werden, als das in den beiden anderen Sendungen der Fall gewesen war. Es wurde auch darüber diskutiert, ob grundsätzlich keine Fremdwörter im WDR verwandt werden dürften oder ob jedes Fremdwort übersetzt werden mußte. Die Schüler waren der Ansicht, das Entscheidende sei doch, daß eine Nachricht in der Gesamtaussage verstanden werden

müsse. Wenn aber schon zwei bis drei Fremdwörter in solch kurzen Mitteilungen, wie sie nun einmal die Nachrichten darstellen, vorkämen, wäre die Verständlichkeit nicht mehr gewährleistet. Die Gruppe wurde desweiteren über die Auswirkungen ihrer Untersuchungen am »Tag der offenen Tür«, beim WDR, den Reaktionen von Zuhörern auf die Sendung »Morgenmagazin« und »Rotlicht« befragt und welche Empfehlungen sie dem WDR geben würden. Im zweiten Teil dieser Sendung äußerten sich die Schüler über ihre persönliche Betroffenheit, über das »was so hängen geblieben ist«. Hier äußerten sie u.a., daß das Tolle an dem Projekt gewesen sei, daß man nicht nur theoretisch über etwas geredet habe, sondern daß man die Arbeit auch praktisch umgesetzt habe. In den Gesprächen mit den Bürgern hätten sie erfahren, daß diese zum größten Teil ähnliche Probleme hätten, und sie froh wären, bei dieser Gelegenheit einmal ihrem Unwillen über den aufgedeckten Mißstand »Luft machen« zu können. Besonders erfreulich sei es außerdem für sie gewesen, daß ihre Arbeit ernstgenommen worden wäre, daß sie einen ganzen Apparat in Bewegung gesetzt und »beim WDR reichlich Trubel verursacht« hätten.¹ Sie hätten das Gefühl gehabt, endlich einmal »mitzumischen« und das noch nicht einmal für sich alleine, sondern für alle Hörer. Außerdem hätten sie durch die vielen Zusprüche mehr Selbstvertrauen bekommen. Selbstbewußtsein, Selbständigkeit und Selbstsicherheit seien bei ihnen dadurch gefördert worden.

Der Projekthelfer führte dazu weiter aus: »Indem die Schüler praktisch üben, auf ihre Umwelt einzuwirken ... lernen die Schüler verantwortlich an der Gestaltung ihrer Umwelt mitzuwirken. Indem sie etwas bewirken ... wird ihr Selbstbewußtsein gestärkt und außerdem durch die eigene Entscheidung über Thema ... Ziel ... und Weg die Selbständigkeit gefördert ... Sie füllen Lücken auf in verschiedenen Lernfeldern und erwerben viele Arbeitstechniken. Es sind auch noch andere Gesichtspunkte, die sich positiv gerade in der Projektwoche auf die Schüler auswirken: das Miteinander von älteren und jüngeren Schülern in der Gruppe, die Erfahrung, daß ein Team mehr schafft als der einzelne, und das Füreinander durch den Bezug zur Öffentlichkeit ... fördern Mitmenschlichkeit und Aktivität ... Wir üben nicht nur

¹ Die Gruppe hatte kurz vor der Sendung erfahren, daß ihre Untersuchung im WDR wirklich erheblichen Wirbel verursacht hatte. So hatte z.B. der Intendant in einem internen Schreiben an alle Redakteure und Abteilungsleiter auf diese Untersuchung hingewiesen und geäußert, daß dies sehr beschämend für den WDR sei. Außerdem hatte er in diesem Schreiben alle Verantwortlichen aufgefordert sich zu bemühen, in Zukunft solche Fehler zu vermeiden.



Kritik, sondern wir machen auch Verbesserungsvorschläge«. ¹ Auf die Anmerkung des Redakteurs, dies seien doch Lernziele aus dem Schulbuch, bemühte sich der Projekthelfer klarzustellen, daß Projektwoche doch etwas fundamental anderes ist als der herkömmliche Unterricht, da das Thema von den Schülern vorgeschlagen und gewählt werde, es also ihr Bedürfnis sei, darüber einmal eine Untersuchung zu machen. Da die Themen von den Schülern selbst bestimmt werden, brauchen sie nicht vom Lehrer künstlich wachgerufen zu werden. Außerdem werde in der Projektwoche ein Werk im Team angegangen und ein Ergebnis erreicht, das eine praktische Bedeutung für die Öffentlichkeit habe. Das habe für den Schüler einen Sinn, und es werde ihm einsichtig, wofür er lerne. Außerdem werde die unnatürliche Aufsplitterung eines Problems in verschiedene Fächer aufgehoben, es werde ein Wirklichkeitsausschnitt mit all seinen Seiten in direkter Begegnung »erfahren«. Die Aufgabe werde von den Schülern ganzheitlich angegangen, und sie entschieden, und nicht der Lehrer, welche Teilbereiche zu bearbeiten seien.

U.a. wurde auch der Unterschied zwischen Radionachrichten und Zeitungsinformationen besprochen. Die Gruppe meinte, daß man beim Zeitungslernen Unverständliches zwei- oder dreimal nachlesen könne. Insofern hätte es eine Nachrichtensendung im Hörfunk schon schwerer. Weiter kritisierte die Gruppe an den WDR – Magazinsendungen, daß diese zuwenig die Bedürfnisse der jungen Hörer, besonders der Altersgruppen der 14–17 jährigen, berücksichtigten. Sie versuchten dies am Beispiel des Senders SWF 3 zu verdeutlichen. Dort seien Musik und Wortbeiträge auf junge Hörer besser zugeschnitten. Außerdem ginge man dort häufig nach den Nachrichtensendungen auf Themen aus den Nachrichten ein, z.B. mit Berichten über Telefon, so daß dadurch die Jugendlichen über Aktuelles umfassender informiert würden. Auch seien beim WDR die Sendezeiten im Gegensatz zum SWF 3 für Jugendliche ungünstig. Die Gruppe war sich einig, daß der Aufbau im SWF 3 eine echte Alternative für den WDR sein könnte, die noch durch Telefonaktionen, in denen die Zuhörer ihre Meinungen mit einfließen lassen können, erweitert werden sollte. Da die Gruppe in dieser Sendung fast nur englische Schlager ausgewählt hatte, wollte der Redakteur von ihnen wissen, wie es denn da mit der Verständlichkeit stehe. Die Gruppe sah darin allerdings einen erheblichen Unterschied. Im Gegensatz zu Nachrichten, wo ein nichtverstandenes Wort schon die ganze Information in Frage stellen könne, ließe

¹ Vgl.: Otto Jäger, in: WDR (7.9.85)

sich bei Schlagern ein unbekanntes Wort häufig leicht aus dem Zusammenhang erschließen. Z.T. würde das Schulenglisch ausreichen, die Texte zu verstehen und außerdem käme es ihnen da in erster Linie auf die Musik an und nicht auf die Texte, die ja nur zu oft sehr primitiv seien.

Abschließend waren alle Teilnehmer der Ansicht, daß das eine gute Sache gewesen sei, daß Projektwoche »unheimlich wichtig wäre, um selbständig zu werden, engagiert zu arbeiten und um an aktuellen Problemen etwas zu ändern«. Außerdem sei die Projektwoche ein echter Beitrag zur Erziehung zum mündigen Bürger.

2.2. Ablauf und Organisation von Projektwochen an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Sonderschulen

Ablauf und Organisation machen deutlich, wie die Projektwoche aussehen kann. Dabei steckt die Organisation den äußeren Rahmen ab, während der mögliche Ablauf zeigt, was getan wird. Ablauf, Organisation und Kriterien sind untrennbar miteinander verbunden, sie ergänzen sich gegenseitig. Die Unterteilung erfolgte lediglich zur Strukturierung als Verständnishilfe.

Die Projektwoche weist wie jeder Projektprozeß eine typische Verlaufsstruktur auf (Dagmar Hänsel, 1986, S. 32 f):

1. Das Problem wird formuliert.
2. Mögliche Lösungen werden entworfen.
3. Ein Plan für die beste Lösung wird erstellt.
4. Der Plan wird in der Praxis erprobt.
5. Die Problemlösung wird beurteilt

Die folgende Beschreibung macht deutlich, daß diese Verlaufsstruktur nicht als festgelegte Stufenfolge aufzufassen ist.

Haben Lehrer, Schüler oder Eltern den Wunsch, eine Projektwoche an der Schule durchzuführen, dann sollte dies möglichst schon zu Beginn des Schuljahres in der Schulkonferenz beschlossen werden. Es empfehlen sich in der Regel die Monate im Jahr, die wetterbeständig sind, um die Projektthemen nicht unnötig einzuschränken. Aber nicht nur



aus Gründen des Wetters eignen sich vor allem die Monate Mai, Juni, sondern auch, weil zu diesem Zeitpunkt die Neuanfänger (1. Schuljahr / 5. Schuljahr) sich schon in der neuen Schule langsam heimischer fühlen bzw. die Erstkläßler Fortschritte im Lesen und Schreiben gemacht haben.

Wie die Erfahrungen zeigen, lohnt sich eine sorgfältige Planung der Termine, die u.U. für das Gelingen einer Projektwoche ausschlaggebend sind: z.B. der ›Tag der offenen Tür‹ sollte sich nicht mit anderen örtlichen öffentlichen Ereignissen überschneiden, die Projektwoche sollte nicht als ›Lückenbüßer‹ in die letzte Woche vor den Ferien gelegt werden.

In der Praxis hat sich ein Organisationsteam als nützlich erwiesen, je nach Größe der Schule zwischen ein und drei Mitgliedern aus Schulleitung und Kollegium. Sie werden von Projekten freigestellt und sorgen dafür, daß die Projektwoche reibungslos durchgeführt werden kann. Da sind Busse zu bestellen, Stellwände bei der Stadtverwaltung zu besorgen, Raumprobleme zu lösen, Wegweiser und Hinweise auf das Ziel der Projektwoche für die Besucher am ›Tag der offenen Tür‹ anzubringen, kurz: das Organisationsteam entlastet die Projektgruppen von organisatorischen Problemen. Darüberhinaus kann es notfalls als Vertretung einspringen, wenn ein Projekthelfer erkranken sollte. Nach dieser Vorbereitungsphase ist die entscheidendste das Erstellen der Themenangebote, die Phase der Bedürfnisermittlung. Ungefähr drei Monate vor der Projektwoche (in der Grundschule entsprechend kürzer: ungefähr drei Wochen) werden Schüler mit dem Projektgedanken vertraut gemacht. In dieser Phase ist es beim ersten Mal ganz besonders wichtig, von vielen Projekten, die an anderen Schulen bereits erfolgreich durchgeführt wurden, zu berichten und die Schüler somit für den Projektgedanken zu öffnen. Danach äußern die Schüler ihre Wünsche. Das schließt nicht aus, daß auch Lehrer ihre Projektthemen anbieten. »Im Gegenteil, unter allen herausforderungen und verlockungen, die zufällig, verwirrend und mit wechselnder heftigkeit aus der umwelt der kinder deren bedürfnisse wecken und lenken, ist der lehrer eine ebensolche kraft der sozialen umwelt, die herausfordern und verlocken kann, jedoch planvoll, wohl dosiert und kontinuierlich. Sein angebot verhilft vielen schülern erst dazu, sich ihrer wünsche bewusst zu werden« (Klaus Behr, u.a. 1975, S. 68). Das zusätzliche Lehrerangebot ist solange legitim, solange das Prinzip Wahlfreiheit nicht eingeschränkt wird. Ziel ist es, dem Schüler zum Bewußtsein seiner Bedürfnisse zu verhelfen.

Mit den Themenvorschlägen beginnt nun der Prozeß der Bewußtwerdung der eigenen Bedürfnisse. Durch die laufende Kommunikation, durch die Ausformung der Ideen wird dieser Prozeß über den Thementag, die erste Projektsitzung bis hin zur Projektwoche fortgesetzt.

Nachdem die Schüler ihre Themenwünsche im Klassenverband z.B. den Klassenlehrern gegenüber geäußert haben, leiten diese sie an die Lehrerkonferenz oder an das Organisationsteam weiter. Es empfiehlt sich, diese Themen dann grob nach Schwerpunktsbereichen z.B. sportlicher, musischer, handwerklicher, naturwissenschaftlicher, literarischer, gesellschaftspolitischer Bereich zu ordnen, um zu gewährleisten, daß möglichst eine breite Palette an Angeboten den Schülern zur Verfügung steht. Themen, die nicht durchführbar sind, z.B. aus technischen oder Kostengründen, scheiden bei der Themenauswahl aus. Erfahrungsgemäß werden bei 300 Schülern im Grundschulbereich 150–250 konkret verwertbare Themenwünsche abgegeben. Diese Menge muß nun zwangsläufig auf die mögliche Anzahl von durchführbaren Projekten reduziert werden. Grundsätzlich können nur so viele Projekte durchgeführt werden, wie Lehrer an der Schule sind. Allerdings können sich die Angebote erheblich vergrößern, und damit auch die Gruppenstärke verkleinert werden, wenn Eltern, außerschulische Helfer und Schüler¹ Gruppen übernehmen. So konnte eine kleine Grundschule mit fünf Lehrern durch die Mithilfe der Eltern und einiger Erzieherinnen des benachbarten Kindergartens den Schülern gemeinsam mit den Kindergartenabgängern 15 Projekte anbieten, wodurch erfreulicherweise dann die Wahlfreiheit für die Schüler vergrößert wurde.

Nachdem also die Schülerwünsche gesichtet wurden, entscheiden sich die Projekthelfer für ein Thema, das sie während der Projektwoche betreuen wollen. In den ersten Projektwochen ist zu beobachten, daß viele Lehrer sich nur für die Themen entscheiden, in denen sie sich kompetent fühlen, sei es, daß sie dieses Gebiet studiert haben oder sonst hier sehr viele Erfahrungen (z.B. durch Hobby) haben. Aber mit steigender Erfahrung in Projektwochen entscheiden immer mehr Kollegen sich für Themen, in denen sie sich überhaupt nicht kompetent fühlen. Sie gehen mit den Schülern den Weg als Lernende; sie müssen sich wie diese fachkundig machen und von Dritten beraten werden.

Die von den Projekthelfern ausgewählten Themen werden nun den Schülern bekanntgegeben. Dies kann sehr dekorativ z.B. in Form eines

¹ zu der rechtlichen Problematik siehe für NRW: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, (1983)



Projektbaumes bzw. Projektzuges geschehen, wo die einzelnen Projekte als Früchte oder Waggonen den Schülern angepriesen werden. Gleichzeitig können hier in Stichworten Möglichkeiten der Projektbearbeitung, die z.B. von dem Schüler stammen, der das Thema vorschlagen hat, aufgezeigt werden.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt sollten besonders bei der ersten Projektwoche die Eltern über den Projektgedanken informiert werden. Hier kann durch Information vieler Mißstimmung vorgebeugt werden. So äußerte z.B. an einer Grundschule ein nichtinformierter Vater: »Diese Woche wird meinem Sohn am Gymnasium fehlen.« Derselbe Vater äußerte aber am »Tag der offenen Tür«, nachdem er also die Projektwoche kennengelernt hatte: »Es müßte jede Woche Projektwoche sein!« Mit der Information läßt sich gleichzeitig auch eine Werbung für die Mitarbeit in der Projektwoche verbinden. Nicht selten war dies der Auftakt zu intensiverer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

Desweiteren ist zu überlegen, ob die Schule durch die Lokalpresse bekannt machen läßt, daß eine Projektwoche stattfindet. Es läßt sich so, außer der Werbung für die Schule, dem Vorurteil begegnen, Schüler würden während der Unterrichtszeit im Ort herumstromern.

Die dritte Phase, die Aufstellung der Projektgruppen mit dem Wahlvorgang, beginnt mit dem Thementag. Ungefähr sechs Wochen vor der Projektwoche treffen sich die Interessenten für ein Projektthema mit dem Projekthelfer am Thementag. Dazu eignen sich zwei Stunden am Anfang oder am Ende der Unterrichtszeit, in denen die Schüler ihre Ideen zum zukünftigen Projekt äußern. Neben der Vorinformation, die der Schüler durch die Präsentation der Themen oder / und vom Klassenlehrer über das Projekt schon vor dem Thementag erhalten hat, äußert er in diesen Stunden seine eigenen Vorstellungen, Wünsche und erfährt gleichzeitig die seiner Mitschüler. Er ist somit jetzt in der Lage, über das in die engere Wahl gezogene Projekt zu entscheiden, ob er in der Projektwoche daran arbeiten möchte. Der Projekthelfer sammelt alle Äußerungen der Schüler für die erste Projektsitzung. Nach ungefähr 20 bis 30 Minuten wechselt die Gruppe; andere Interessenten informieren sich bzw. äußern ihre Vorstellungen, Wünsche zu diesem Projektthema. Am Thementag kann also der Schüler sich über drei Themen, an denen er evtl. Interesse hat, informieren, seine eigenen Ideen einbringen und mitbestimmen. Der Projekthelfer erfährt an diesem Tag, wie die Schüler u.U. das Projekt-

thema eingrenzen wollen, welchen Teilaspekten aus der Ganzheit der Problematik die Schüler den Vorzug geben.

In Grund- und z.T. in Sonderschulen hat sich folgende Vorgehensweise bewährt: ca. zwei Wochen vor der Projektwoche geht die Klasse mit ihrem Lehrer zu der Plakatwand, auf der die einzelnen Projekte in ansprechender Form mit näheren Hinweisen vorgestellt werden. Der Klassenlehrer kann hier sicher noch weitere Auskünfte zu jedem Thema geben, da in der Projektkonferenz über jedes Thema und seine eventuelle Ausgestaltung gesprochen wird.

Aufgrund der Informationen am Thementag bzw. an der Plakatwand entscheidet sich nun der Schüler für zwei Projekte. Wichtig ist, daß diese beiden Wünsche gleichwertig sind, da in der Praxis nicht immer der Erstwunsch aus irgendwelchen Gründen (z.B. im Fotolabor können nur zehn Schüler arbeiten) berücksichtigt werden kann.

Sollten sich Schüler dennoch nicht für ein Thema entscheiden können,¹ empfiehlt es sich, sich die Zeit zu nehmen, mit diesen Schülern gemeinsam zu überlegen, was ihr wirklicher Wunsch ist. Es kann sein, daß für sie nicht die »richtigen« Themen angeboten wurden: sie hätten lieber völlig andere Projekte bearbeitet. Nicht selten waren diese Schüler von »ihrem« Projekt, das sie vorgeschlagen hatten, so angetan, daß sie sich bereit erklärten, einen Schüler als Projekthelfer zu stellen. Oft genug waren dies sehr interessante und erfolgreiche Projekte. So hatten sich gute Sportler an einer Schule über ihren Sportunterricht geärgert, weil die Erklärungen der Lehrer von ihnen oft nicht verstanden wurden. Sie bildeten in der Projektwoche eine Gruppe, die sich als Ziel gesetzt hatte, einzelne Phasen von Bewegungsabläufen mit Hilfe von Zeichnungen und Fotos aufzuzeigen. Sie wollten damit die Qualität des Sportunterrichts steigern und stellten umfangreiches Anschauungsmaterial den Sportlehrern nach der Projektwoche zur Verfügung. Hatte die Gruppe während der Woche Probleme, die sie nicht allein lösen konnte, wendete sie sich an ein Mitglied des Organisationsteams.

Auf der Basis der Schülerwünsche teilt das Organisationsteam oder die Lehrerkonferenz evtl. mit Vertretern der Schülerverwaltung die Gruppen ein. Ist die Gruppengröße grundsätzlich abhängig von der Anzahl der angebotenen Projekte, müssen doch von Fall zu Fall Veränderungen vorgenommen werden. Zum einen setzen Räumlichkeiten

¹ Dies ist in der Regel allerdings nur eine sehr kleine Gruppe. Nach meinen Erfahrungen bei einer Schule von 600 Schülern sind es nicht mehr als zehn.



(z.B. Küche, Werkraum) der Gruppengröße natürliche Grenzen, zum anderen benötigt manches Projekt übergroße Gruppen, um die Arbeit überhaupt bewältigt zu bekommen.¹ Bei der Gruppenzusammensetzung empfiehlt sich, auch eine Altersstreuung zu berücksichtigen.

Die endgültige Gruppeneinteilung wird dann den Schülern z.B. durch Aushang mitgeteilt.

Ungefähr zwei Wochen vor der Projektwoche (an der Grundschule ungefähr eine Woche) treffen sich die einzelnen Gruppen und Projekthelfer zu ihrer ersten Projektsitzung. Bei dieser ersten Projektsitzung bespricht die Gruppe, WAS sie in der Projektwoche machen will, WIE sie es durchführen möchte, und FÜR WEN sie etwas herstellen will. Auf der Basis der festgehaltenen Ideen vom Thementag wird das Projektthema von der Gruppe eingegrenzt, evtl. völlig neue Perspektiven erörtert, Argumente ausgetauscht, unterschiedliche Meinungen offengelegt, begründet, überdacht. Ziel ist es, die Wünsche aller Teilnehmer zu berücksichtigen bzw. Kompromisse zu finden. Dem Projekthelfer wird dabei die Aufgabe zuteil, aus seiner größeren Fachkenntnis und Lebenserfahrung heraus der Gruppe beratend zur Seite zu stehen. Dasselbe gilt natürlich auch für das WIE. Es müssen geklärt werden: Termine für Besichtigungen, Interviews, welche Materialien besorgt werden müssen, welche Geräte benötigt werden, welche Kleidung gebraucht wird u.ä.. Außerdem müssen vielleicht Institutionen angeschrieben werden, damit ihre Antwort früh genug in der Projektwoche zur Verfügung stehen kann. Besonders in der ersten Projektwoche bereitet die Suche nach dem Adressaten, der das ganze Unternehmen erst zu einem Projekt werden läßt, manchmal einige Schwierigkeiten.² Wie die Erfahrung zeigt, ist es aber für den weiteren Verlauf der Projekte wichtig, möglichst früh den Adressaten festzulegen. Es ist nicht nur motivationsfördernd für die Gruppe, sondern sie muß u.U. schon im Vorfeld der Projektwoche mit dem zukünftigen Adressaten Kontakt aufnehmen, um z.B. bestimmte Informationen von ihm zu bekommen.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß in dieser ersten Projektsitzung, der evtl. noch weitere folgen, wenn die Gruppe mehr Zeit benötigt, alles getan werden sollte, damit am Montagmorgen in der Projektwoche mit der Arbeit begonnen werden kann.

¹ vgl. ein von mir mitdurchgeführtes Projekt, an dem 39 Schüler mitarbeiteten, in: Manfred Nentwich, 1984, S. 108 ff.

² siehe Hilfestellung Kapitel 3.2. Projektkriterien: Öffentlichkeitsbezug

In der Projektwoche treffen sich am Montagmorgen die Projektgruppen an den vorher vereinbarten Orten: z.B. die Gruppe, die einen Renofen ausgraben will, trifft sich an dem vorher festgelegten Waldweg mit Hacke und Spaten und entsprechender Kleidung; die Grundschüler, die die Gefahrenstellen des Schulweges untersuchen wollen, treffen sich eine halbe Stunde vor Schulbeginn an der bestimmten Gefahrenstelle; die Nistkastenbauer finden sich im Werkraum der Schule ein. Studententakt und Pausenzeichen sind in dieser Woche überflüssig. Die eine Gruppe kommt von ihren Erkundungen zurück, wo sie Schüler und Autos zählte, die die Gefahrenstelle passierten und die Geschwindigkeiten der vorbeifahrenden Autos feststellte.¹ Sie verbringt den Rest des Vormittags damit, die festgestellten Zeiten auszuwerten, zu dokumentieren, auf Matrizen bzw. auf Plakate zu schreiben, Bilder der Gefahrenstelle zu zeichnen: einmal für das sogenannte ›Weiß-Buch‹, das der Gemeinde überreicht wird, zum anderen für den ›Tag der offenen Tür‹, wo die Besucher auf die Gefahrenstellen hingewiesen werden sollen. Ähnlich wird bei dieser Gruppe der Dienstag, Mittwoch und der Donnerstag verlaufen, an denen entsprechende andere Gefahrenstellen untersucht und ausgewertet werden. Pausen legt jede Gruppe ein, wann sie es für richtig hält. Auch den Arbeitsschluß bestimmt die Gruppe selbst. In einer Tagesreflexion kommen die einzelnen Untergruppen 20 bis 30 Minuten vor Projektarbeitsschluß zusammen, stellen den Stand ihrer Arbeit vor und überlegen, ob ihre Zeitplanung stimmt und welche Probleme noch bewältigt werden müssen. Sollte die Gruppe nun in Zeitnot geraten, so wird sie sich wahrscheinlich dafür entscheiden, einen Teilbereich nicht zu bearbeiten. Haben sich im Verlauf der Arbeit soziale und / oder emotionale Probleme ergeben, die nicht sofort vor Ort gelöst werden konnten, sollten diese in der Tagesreflexion aufgegriffen werden und die Gruppe sich um Konsens bemühen.

Eine andere Gruppe hat am Montagmorgen mit ihrer Projektarbeit, wie geplant, angefangen und ist auf erhebliche Schwierigkeiten gestoßen. Sie wird gemeinsam überlegen, wie diese Widerstände überwunden werden können: soll z.B. ein Fachmann befragt werden, gibt es in der Fachliteratur dazu Hinweise? Eventuell wird sie aber zu dem Schluß kommen, daß der eingeschlagene Weg nicht zum Ziel führt und wird nach eingehender Beratung ihre Planung umstellen.

Am Freitag der Projektwoche werden in der Regel die Vorbereitungen für den ›Tag der offenen Tür‹ getroffen: es werden Stellwände aufge-

¹ vgl. Otto Jäger, 1983b, S. 12 ff.



stellt und ansprechend von der Gruppe gestaltet; es müssen Flugblätter vervielfältigt werden, Hinweisschilder geschrieben werden, wo der Besucher die Gruppe findet; im Rollenspiel wird geprobt: wie führe ich den Besucher durch unsere Ausstellung; es muß festgelegt werden, welche Gruppenmitglieder zu welcher Zeit am ›Tag der offenen Tür‹ die Besucher durch ihre Ausstellung führen.

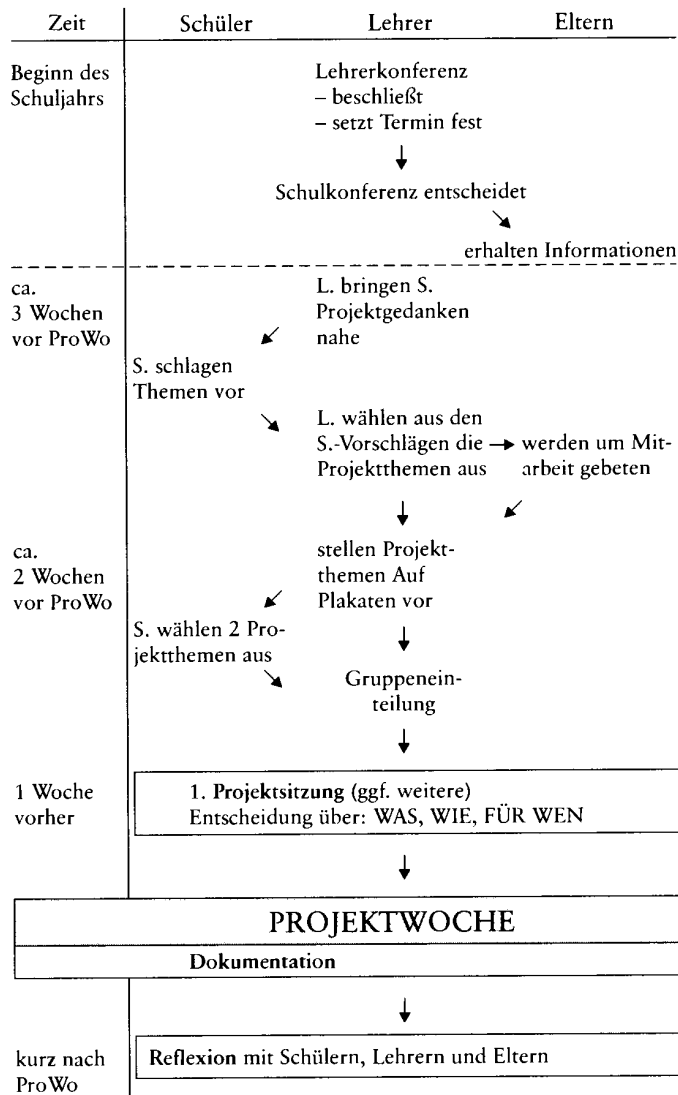
Am Samstag ist dann der ›Tag der offenen Tür‹. Er ist der Tag der Woche, an dem die Eltern Zeit haben, nicht abgearbeitet und damit aufnahmefähig sind für all die interessanten Ergebnisse in der Schule. Es empfiehlt sich, die Öffnungszeiten nicht zu früh zu wählen, da manche Eltern noch vorher einkaufen wollen. Im Eingangsbereich wird mit Plakaten auf die pädagogische Seite der Projektwoche hingewiesen, gleichzeitig zeigt ein Wegweiser, wo die einzelnen Projektgruppen zu finden sind, und wann evtl. Aufführungen und Vorführungen stattfinden. Es empfiehlt sich, die Informationsstände möglichst zentral aufzustellen, um dem Besucher langes Umherirren durch das Gebäude zu ersparen. Vor den Ständen versuchen die Gruppenmitglieder die Besucher anzusprechen, sie für ihre Probleme zu gewinnen. Der Schüler kommt in eine Diskussion, neue Argumente werden aufgenommen, die eigene in der Projektwoche gewonnene Position wird erklärt, und die Wirkungen auf die Besucher werden getestet. Spätestens dies ist die erste Resonanz, die der Schüler auf sein Werk erfährt. Die Schule öffnet sich, sie zeigt sich der Öffentlichkeit. Zum ›Tag der offenen Tür‹ werden die Persönlichkeiten der Gemeinde, der Stadt eingeladen, ebenfalls die ortsansässige Presse, die dann über einzelne Projekte berichtet und somit den beschriebenen Projekten zusätzlich Öffentlichkeit schafft, was nicht selten dann zu Leserbriefen führt. In der Cafeteria können die Besucher bei einem Stück Kuchen und einer Tasse Kaffee eine Pause einlegen, Kontakte knüpfen und Gespräche führen mit Mitgliedern der Schule oder anderen Besuchern. Die zweite Resonanz auf sein Werk erfährt der Schüler am Montag nach der Projektwoche bei der Übergabe an den Adressaten. Hier erlebt er die strahlenden Gesichter der Kindergartenkinder, die z.B. ein in der Projektwoche angefertigtes Spielzeug überreicht bekommen oder u.U. die kritischen Gesichter der Gemeindevertreter, die auf einen Mißstand in der Gemeinde hingewiesen werden. All diese Eindrücke, Zustimmung, Ablehnung und Proteste wird die Projektgruppe in einer anschließenden Reflexionsphase verarbeiten, die möglichst unmittelbar nach der Projektwoche stattfinden sollte. Es wird weiter überlegt, ob die Gruppe ihr gestecktes Ziel erreicht hat, was noch an zusätzlichen Maßnahmen zu ergreifen ist. Außerdem sollte die Gruppe überlegen,

welche Fehler bei der Planung und Durchführung gemacht wurden, und wie man sie hätte vermeiden können.

Die folgenden Flußdiagramme bieten einen Überblick über den Organisationsablauf von Projektwochen in allen Schulformen und eine Hilfe für Planung und Durchführung.

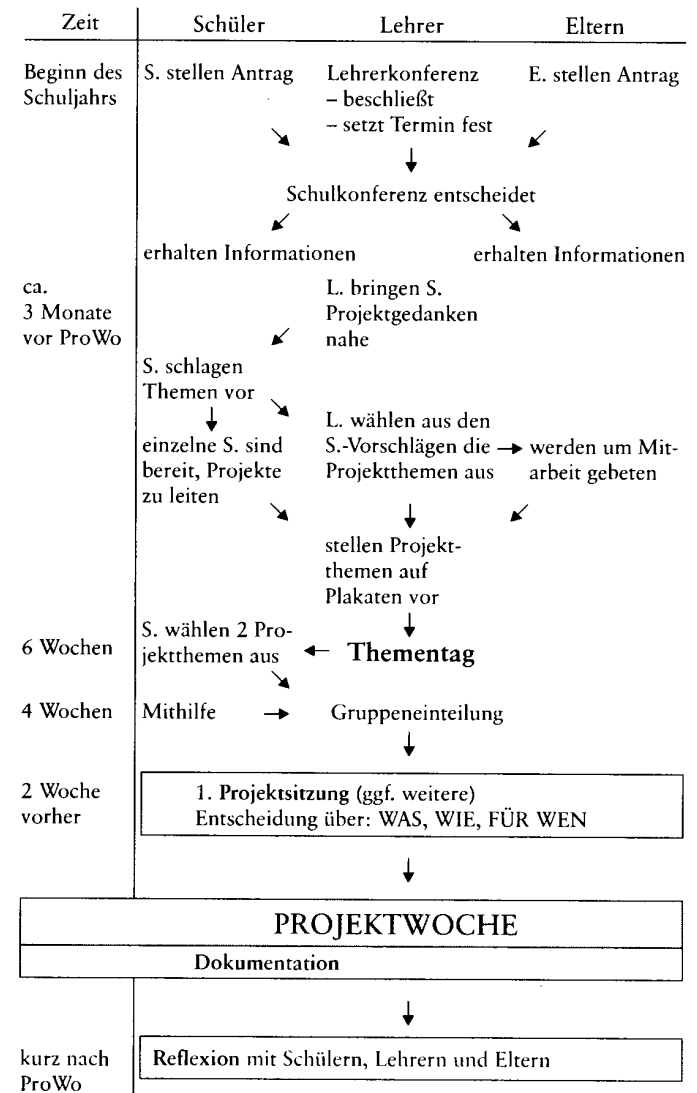


Mögliches Organisationsschema für Vorbereitung und Durchführung von Projektwochen in Primarstufe und z.T. Sonderschulen¹



¹ Ich lehne mich hierbei an das von mir mitentwickelte Organisationsschema an, in: Manfred Nentwich, 1984, S. 191

Mögliches Organisationsschema für Vorbereitung und Durchführung von Projektwochen in Sek. I u. II¹



¹ Ich lehne mich hierbei an das von mir mitentwickelte Organisationsschema an, in: Manfred Nentwich, 1984, S. 56

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder. Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.





3. Theorie von Projektlernen und Projektwoche

3.1. Annäherung an eine Definition

In der hier beschriebenen Projektwoche arbeiten die Schüler fünf Tage klassen- und jahrgangsübergreifend, selbständig und selbstverantwortlich mit der Unterstützung eines Helfers an einem selbstgewählten Thema ohne Stundenraster und Notendruck. Diese Arbeit mündet in einem ›Tag der offenen Tür‹, wo die Ergebnisse dieser Woche zum ersten Mal der Öffentlichkeit vorgestellt werden.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die Geschichte und Entwicklungsströme des Projektgedankens und der unterschiedlichen Definitionen aufzuzeigen.¹

H. Röhrs hat die Grundzüge des Projektlernens skizziert:

- »– Anstoß und Auslösung durch eine lebensnahe (Not-)Situation,
- Planung und Entwurf in der Gruppe,
- alters- und fächerübergreifend,
- Kooperation mit bestehenden polit. bzw. wiss. Gremien,
- Entwicklung eines realen Lösungsbeitrags,
- Hineinwirken in die Gemeinde.« (Hermann Röhrs, 1977, S. 14)

Ich bin mit Suin de Boutemard der Ansicht, daß Projektarbeit Erfahrungslernen im Sinne von handlungsorientiertem Lernen ist. Dieses Handeln ist als antizipatorisches Handeln zu verstehen. »Antizipatorisch deshalb, weil gemachte Erfahrung verarbeitet wird und, geplant, in zu machende Erfahrung alltäglicher Wirklichkeit wieder eingesetzt wird.« (Bernhard Suin de Boutemard, 1977, S. 171) Diese Vorstellung von Erfahrungslernen geht von eigenen Erfahrungen aus und ermög-

¹ Zur Geschichte des Projektgedankens und der unterschiedlichen Definitionen sind kurze Zusammenfassungen nachzulesen u.a. in:

- Nelson L. Bossing, (1977), S. 113 ff.
- Karl Frey, (1984)
- Peter Struck, (1980)

licht neue Erfahrungen. Außerdem wird Fremdwissen (z.B. von Fachleuten, aus Büchern) mit einbezogen und verarbeitet.

Entscheidend ist außerdem, daß sich das Handeln als geplante Interaktion in der alltäglichen Wirklichkeit sowohl der Schule als auch des außerschulischen Bereichs vollzieht. Im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht werden sowohl das Eigenwissen des Schülers als auch die neuen Erkenntnisse im Projektunterricht als potentieller Wissensbestand »thematisiert, mit dem Ziel, ihn geplant anzuwenden, zu erproben und durch künftige, persönliche Erfahrungen zu reinterpretieren.« (s.o., S. 172)

So gesehen ist Projektlernen Erfahrungslernen als handlungsorientiertes Lernen, das von den Erfahrungen und dem Wissen der Schüler ausgeht, neue Erfahrungen ermöglicht, Informationen aufgreift, gegeneinander abwägt, neu strukturiert, Entscheidungen fällt, plant und die geplante Handlung ausführt, wobei auf jeden Fall der schulische Bereich gesprengt wird.¹ Selbst Projektthemen, die zunächst den Anschein erwecken, daß sie nur auf den schulischen Bereich bezogen sind, wie z.B. »Wir gestalten den Eingangsbereich unserer Schule«, weisen in mehrfacher Hinsicht über den schulischen Bereich hinaus. So müssen z.B. Erkundigungen außerhalb der Schule eingeholt werden: über die Menge des Farbverbrauchs, die Kosten, die Gesundheitsverträglichkeit, und das Material muß beschafft werden. Zusätzlich wird im Rahmen der Projektwoche durch den »Tag der offenen Tür« der schulische Rahmen gesprengt.

Ich fasse handlungsorientiertes Lernen noch weiter als Suin de Boutemard: die Handlungen der Schüler sollen derart gestaltend oder verändernd in das schulische oder außerschulische Umfeld eingreifen,² daß sie im weitesten Sinne versuchen, die Verhältnisse zu verändern, die eine menschliche Entwicklung behindern.³

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, ob Projektlernen als Methode zu bezeichnen ist, oder ob nicht noch mehr dahintersteckt? Projektlernen ist nicht nur Methode, denn seine Kriterien zielen, wie ich im folgenden zeigen werde, auf Entfaltung und Wachstum des Menschen. Andererseits ist es als Methode zu verstehen, wenn ich Methode aus seinem altgriechischen Ursprung erkläre, wie Frey (Karl Frey, 1984, S. 12) es tut, und damit weiter auffasse als es heute allgemein üblich ist.

¹ vgl.: das Regelkreismodell von Bernhard Suin de Boutemard, (1977), S. 177

² vgl.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, (1968), A2 / 12

³ siehe Kriterium: Öffentlichkeitsbezug (Kap. 3.2)

Dann bedeutet nämlich Methode den Weg der Untersuchung, der auch das Inhaltliche mit einschließt. Kaiser sieht im heutigen Projektlernen an der Hochschule, im Gegensatz zu den zwanziger Jahren, wo es in erster Linie eine Methode war, ein hochschul-didaktisches Reformelement (Franz-Josef Kaiser, 1977, S. 19). Er verweist mit Stubenrauch auf die Notwendigkeit des Projektstudiums, »um einerseits den Zerfall des Wissens über gesellschaftlich relevante Aufgaben und Berufstätigkeiten in voneinander separierte Wissenschaftsdisziplinen aufzuhalten und andererseits Handlungsorientierungen für die spätere Berufspraxis aufzubauen, die eine aktive, eingreifende Tätigkeit der im spezifischen Berufsfeld arbeitenden Individuen ermöglichen« (Herbert Stubenrauch, 1978, S. 10). Diese Ziele treffen genauso auf die Schule zu. Eine wissenschaftstheoretische Begründung des Projektlernens sieht Kaiser in der Handlungsforschung (Franz-Josef Kaiser, 1977, S. 7). Das Tätigwerden können zählt Stangenberg zur zentralen Absicht von Projektwochen, denn »das ausschließlich rezeptive, im Sitzen erfolgende und nur den Kopf »bewegende« Lernverhalten (wird) aufgehoben und Tätigkeit, Eigentätigkeit möglich und erwünscht« (Harald Stangenberg, 1984, S. 149). Im Vordergrund des Projektlernens steht »nicht Erziehung und die Frage, wie man sie am besten einrichtet, sondern Lernen und die Suche nach Möglichkeiten, wie man dem Heranwachsenden helfen kann, sich selbst zu organisieren« (Theodor Schulze, 1983, S. 271).

Die damaligen Hauptschulrichtlinien von NRW heben den über sich selbst hinausweisenden Werkcharakter hervor. Dort werden die Ergebnisse des Projektlernens bezeichnet als »Werke« ... welche »gestaltend bzw. verändernd in das Schulleben oder die kommunale »Öffentlichkeit« ... eingreifen« (KM NRW, 1968, A2/12).

Kreft faßt die Ziele des Projektunterrichts zusammen, wobei deutlich wird, daß dieser Unterricht viele negative Aspekte des herkömmlichen Unterrichts überwinden kann: »die intention des projektunterrichts ist die überwindung des verschulden, von der lebenspraxis abgeschnittenen, in fächer aufgespaltenen, entfremdeten und verdinglichten, unfreien und extrinsisch motivierten lernens durch ein selbstbestimmtes, authentisches (und damit auch intrinsisch motiviertes) lernen in der lebenspraxis, durch und für sie« (Jürgen Kreft, 1974, S. 684).

Hänsel bietet, auf Dewey fußend, eine prägnante Bestimmung des Projektunterrichts. Danach läßt er sich **inhaltlich** bestimmen »als Unterricht, in dem Lehrer und Schüler ein echtes Problem in gemeinsamer Anstrengung und in handelnder Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu lösen suchen, und zwar besser als dies in Schule und



Gesellschaft üblicherweise geschieht.« Und methodisch läßt er sich »bestimmen als geplanter Versuch, als pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit, das von Lehrern und Schülern in Form von Unterricht unternommen wird und das zugleich die Grenzen von Unterricht überschreitet, indem es Schule und Gesellschaft durch praktisches pädagogisches Handeln erziehlisch zu gestalten sucht« (Dagmar Hänsel, 1986, S. 33). Dies alles ist wiederum gebunden »an eine erfahrungsbezogene Erziehungsphilosophie der Lehrer« (s.o., S. 33). Auch wenn Hänsels (genau wie Deweys) Vorstellung von »besser« und »erziehlisch« relativ vage bleibt, so scheint mir diese Bestimmung die bisher umfassendste. Trotzdem gilt für sie wie für alle anderen Definitionsversuche, daß sie immer nur Teilaspekte der Komplexität des Projektlernens und der Projektwoche einfangen.

Mit Frey bin ich der Ansicht: »Ein vollständiges, lebendiges Bild kann durch diese Merkmale nicht erreicht werden. Die Projektmethode ist eine offene«, (Karl Frey, 1984, S. 14) projektartiges Lernen läßt sich nicht präzise definieren.

Statt nun eine weitere Definition vorzunehmen, möchte ich eine umfassende Bestimmung von der von mir gewählten Sonderform des Projektunterrichts, der Projektwoche, anbieten. Sie beinhaltet grundlegende theoretische Überlegungen, praktische Beschreibungen, Vorschläge und Reflexionen über die Auswirkungen von Projektwochen. Diese Vorstellung wurde entwickelt in einem jahrelangen permanenten Wechselspiel von Theorie, Praxis und Kritik. Die oben erwähnten Definitionen sind in sie mit eingegangen, wurden aber zum Teil erweitert oder anders gewichtet. Diese von mir angebotene Bestimmung soll sowohl im theoretischen als auch im praktischen Bereich ein Vorschlag zur Weiterentwicklung sein. Einerseits steckt sie den Rahmen für Projektwochen ab, andererseits läßt sie aber allen Beteiligten genügend Freiheit und ist so offen, daß keine Projektwoche der anderen gleicht.

3.2. Projektkriterien als Orientierungsrahmen für die Durchführung von Projekten / Projektwochen mit Beispielen zur praktischen Umsetzung

Zur weiteren Bestimmung der Projektwoche möchte ich die Projektidee von Dewey und Kilpatrick in meine Überlegungen miteinbeziehen (John Dewey, William- H. Kilpatrick, 1935). Bei der Übernahme und Weiterführung dieser Idee sollte man sich ihres philosophischen Hintergrunds bewußt sein. Dewey bekannte sich in mehreren Schriften zum Pragmatismus. Horkheimer kritisierte scharf die Rolle, die der Pragmatismus und damit auch Dewey im Prozeß der Subjektivierung oder Instrumentalisierung der Vernunft spielen (vgl.: Max Horkheimer, 1974). Für den Pragmatiker ist die Vernunft nur noch ein Instrument. Werturteilen gegenüber verhält er sich indifferent, da die öffentliche Meinung und das Mehrheitsprinzip für ihn Vernunftersatz sind (s.o., S. 39). Der Pragmatiker greift die Kontemplation an und begeistert sich für den Handwerker: dies läßt den Sieg des Mittels über den Zweck und das Primat des Handelns deutlich werden (s.o., S. 52). »Der Pragmatismus spiegelt eine Gesellschaft wider, die keine Zeit hat, sich zu erinnern und nachzudenken« (s.o., S. 51). Das Subjekt muß sich der Realität anpassen, es geht nicht mehr um den Versuch, die Realität in Einklang mit einem Ideal zu gestalten. »Damit ist der Triumph der subjektiven, formalisierten Vernunft ... (gleichzeitig) auch der Triumph einer Realität, die dem Subjekt als absolut, überwältigend, gegenübertritt« (s.o., S. 96). Auch Fromm kritisiert den Pragmatismus (vgl.: Erich Fromm, 1967b, S. 303). Seine Kritik gilt Deweys Ablehnung aller übergeordneten Ziele und festgelegten Zwecke (vgl.: Erich Fromm, 1947a, S. 23). Da für Dewey der Zweck nur eine Folge von Handlungen ist und eine Idee ein Plan zum Handeln, kann sich deren Wahrheit nur mit dem Erfolg der Handlungen erweisen (vgl.: Max Horkheimer, 1974, S. 49). Dem entspricht Deweys Forderung »Ziele müssen in dem Lichte erhältlicher Mittel aufgestellt werde (John Dewey, 1935a, S. 131). Fromm hält dagegen, daß z.B. Utopien sehr wohl ihre Berechtigungen haben, auch wenn wir den Plan zu ihrer Verwirklichung noch nicht kennen, da Utopien eine Orientierung bieten für die Planung und Herbeiführung einer humanen Welt (vgl.: Erich Fromm, 1947a, S. 23 f., S. 273 ff.). Andererseits zollt Fromm Dewey Hochachtung für seine wissenschaftliche Ethik, wie er es nennt (vgl.: Erich Fromm, 1947a, S. 23), die für Fromm objektiv gültige Wertsetzungen postuliert und Wachstum und Entfaltung



als das Ziel des menschlichen Lebens ansieht (vgl.: Erich Fromm, 1947a, S. 23). Es scheint, daß Fromm die Brüche zwischen Philosophie und Ethik Deweys nicht so deutlich gesehen hat wie Horkheimer, der von dem Pragmatiker sagt: »Seine Philosophie zerstört ... jedes andere Prinzip, an das er appellieren könnte« (Max Horkheimer, 1974, S. 57) und von den ethischen und religiösen Diskussionen in pragmatischen Schriften: »Sie sind liberal, tolerant, optimistisch und ganz unfähig, sich mit dem kulturellen Debakel unserer Tage zu beschäftigen (s.o., S. 57).

Auch wenn man die Pädagogik Deweys, im Gegensatz zu seinem philosophischen Ansatz, streckenweise als Versuch interpretieren kann, die Realität in Einklang mit einem Ideal zu gestalten, so darf nicht übersehen werden, daß der Projektgedanke Deweys und Kilpatricks ein Primat von Handeln und Erfahrung beinhaltet. Im Projekt sollen grundsätzliche, austauschbare Fähigkeiten gelernt werden. Das Bestehende wird pragmatisch angenommen. »Jedes kann so verwertet werden, daß es zum Verständnis und zur Aufklärung gereicht« (John Dewey, 1935b, S. 93). Es wird eine Abneigung gegen systematisches, theoretisches und reflexives Wissen deutlich¹. Der aus dieser Haltung resultierende Aktivismus läuft Gefahr, die Mißverhältnisse, die ich in der Gesellschaft, im menschlichen Charakter und in der Schule aufgezeigt habe, zu verschleiern und zu verfestigen.

Diese Kritik muß in diesem Rahmen genügen, um den Unterschied zwischen Pragmatismus und Seinsorientierung zum einen, und ursprünglichem Projektplan und der hier dargelegten Vorstellung von Projektwoche zum anderen aufzuzeigen. Es kann der Projektwoche nicht darum gehen, eine formale Technik zu vermitteln, wie Bedürfnisse in erfolgreiche Handlungen umgesetzt werden sollen.

Auch wenn wir diese Einschränkung machen und außerdem Deweys Optimismus in Bezug auf Mensch, Schule, Gesellschaft und Wissenschaft heute nicht mehr teilen können, so hat die Projektmethode

¹ vgl. auch die Kritik am »Projekt-Plan« in: Holger Rudloff, 1979, S. 57 ff.

Rudloff kritisiert Dewey zwar z.T. etwas überspitzt. Er unterstellt ihm z.B. reine Bedürfnisorientierung, gegen die Dewey sich gerade verwehrt. Dewey betont stattdessen die Aufgabe des Lehrers, den Stoff am Schüler orientiert auszuwählen, zu ordnen und den Schüler in Richtung Wissenschaft zu führen (vgl.: John Dewey, 1935a, S. 150 ff.). Aber diese Forderung führt Dewey andererseits selbst wieder ad absurdum, da er keine Instanz in Form einer objektiven Idee anerkennt, die die Erkenntnis des Lehrers leiten könnte.

trotzdem ihren Stellenwert im Unterricht. Will ich aber den oben genannten Problemen entgegen, muß ich mich intensiver den Kriterien zuwenden¹. Sicherlich können sie nicht verhindern, daß das Bestehende pragmatisch angenommen wird, denn es kommt immer darauf an, wie die Projektwoche verwirklicht wird. Aber die Kriterien bieten einen Bezugsrahmen, der mit Öffentlichkeitsbezug und Bildungswert eine pragmatische Annahme des Bestehenden verhindern hilft und durch Bildungswert und Reflexion die Abneigung gegen reflexives Wissen aufheben kann.

Im Projekt-Lehrplan von Collings (Ellsworth Collings, 1935, S. 180 ff.) besteht der Lehrplan ausschließlich aus aneinandergereihten Projekten, denen jede Fachsystematik und Kontinuität fehlt. Dieses Lernen muß atomistisch bleiben, da jede Einordnung in eine wissenschaftlich fundierte Fachsystematik fehlt. Aus diesem Grunde sollte die Projektmethode nicht die ausschließliche Unterrichtsmethode sein. Die Projektwoche sollte daher bestehen neben Kern-, Kursunterricht, Spiel, Feier usw. als eine positive Möglichkeit unter vielen.

»Erfolgreiche Projektarbeit erfordert sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite die Beachtung grundlegender Projektkriterien (Franz-Josef Kaiser, 1985, S. 550). Die im folgenden aufgestellten Kriterien, die im Zusammenhang stehen mit dem beschriebenen Organisationsablauf, sollen eine Hilfe sein zur bewußten Gestaltung und Beurteilung von Projektwochen. Sie bieten einen annähernd umfassenden Orientierungsrahmen für Reflexion und Diskussion der theoretischen und praktischen Aspekte eines so komplexen Gebildes, wie es die Projektwoche darstellt. Außerdem erleichtern sie einen Vergleich der verschiedenen Ausformungen des Projektgedankens und deuten an, welche Auswirkungen Projektunterricht haben kann. Sie können so eine Hilfe sein bei der Planung und Durchführung von Projektwochen. Diese Kriterien können auch als Leitlinie für Beurteilung und Analyse von Projekten dienen. Mit ihrer Hilfe lassen sich Mängel und Schwächen auffinden. Die Projektwoche, die auf diesen Kriterien aufbaut, unterscheidet sich in einigen Aspekten von den in Collings »Projekt-Lehrplan« aufgeführten Projektthemen und dem beschriebenen Typhusprojekt (Ellsworth Collings, 1935, S. 181 ff.)². Die dort er-

¹ Ich lehne mich hierbei an das von mir mitentwickelte Kriterienschema an, in: Manfred Nentwich, 1984

² Hänsel kritisiert an dem Typhusprojekt das Unwirkliche und die Eindimensionalität dieses Projektes, das gestellt erscheint und von falschem Optimismus zeugt. (Dagmar Hänsel, 1986, S. 37 f.)



wähnten Themen machen deutlich, daß es den Vätern des Projektgedankens nur um die praktische Umsetzung von Schülervorschlägen (Primat des Handelns) und nicht um die Gestaltung einer Gesellschaft, wie sie durch die Kriterien Bildungswert mit einer Orientierung am Sein und Öffentlichkeitsbezug intendiert wird. Kaum eins der Themen enthält die Möglichkeit, das Tun in einem größeren Zusammenhang zu sehen und für andere im gesellschaftlichen Umfeld kreativ zu werden. Im beschriebenen Typhusprojekt wird der Ansatz eines Öffentlichkeitsbezugs deutlich. Es werden zwar der Familie Smith Ratschläge zur Bekämpfung des Typhus gegeben, aber warum nur ihr und nicht allen Bewohnern des Ortes? Durch die Projektkriterien Bildungswert und Reflexion wird das reflexive Element stärker in die Projektarbeit hineingebracht. Im ›Projekt-Lehrplan‹ dagegen bleibt die Reflexion auf den isolierten Gegenstand beschränkt. Eine Reflexion auf gesellschaftlich-historischem Hintergrund wird bei dem beschriebenen Typhusprojekt vermißt. Das Kriterium der Dokumentation bietet einer Projektgruppe darüber hinaus u.a. öffentliche Kritik ihrer Arbeit, Metakommunikation und eine größere Grundlage für die Reflexion, womit der ursprüngliche Projektgedanke Deweys, Kilpatrick's und Collings zusätzlich erweitert wird.

Bei der Darlegung der wichtigsten Projektkriterien wird deutlich, daß sie alle gleichzeitig in der Projektwoche zu erreichen sind; im projektorientierten Unterricht dagegen können einzelne, aber nicht alle Kriterien erreicht werden (quantitativer Aspekt). Die Projektkriterien sind keine äußerlichen, unerreichbaren Ziele für die Projektwoche, sondern sie stellen die Konkretisierung eines seinsorientierten pädagogischen Handelns von Schülern und Lehrern dar. Trotzdem bleibt zu bedenken, daß selbst die beste Projektwoche die aufgeführten Kriterien nie vollkommen verwirklichen kann (qualitativer Aspekt). »Handlungsspielräume (als welche ich die Projektwoche sehe, A.d.V.) sind nie »komplett« gegeben, sondern ... immer nur partielle und gebrochene Realisierungen des pädagogisch Wünschenswerten.« (Dagmar Hänsel, Peter Wienskowski, 1986, S. 129)

Mitbestimmung, Wahlfreiheit, Selbstbestimmung

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Projektwoche ist der Ausgang vom Schülerinteresse, was sich in Mitbestimmung und Wahlfreiheit äußert. Mit diesem Kriterium entspricht die Projektwoche den Grundprinzipien pädagogischen Handelns, indem sie die Bildsamkeit des Menschen anerkennt und zu Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und

Selbsterziehung auffordert (Dieter Benner, 1983, S. 283 ff.). In den Projektsitzungen ist darauf zu achten, daß alle Mitglieder der Projektgruppe am Entscheidungsprozeß beteiligt sind und ihre ›Bildungswünsche‹ mit einbringen können (Karl Frey, 1984, S. 75). Besonders in der ersten Projektwoche besteht für den Lehrer an dieser Stelle die Gefahr, zu sehr lenkend in diesen Prozeß einzugreifen und die Schüler als der besser Informierte zu manipulieren, fremdzubestimmen und damit Schüleraktivitäten zu behindern. Der Lehrer ist in der Projektwoche nicht mehr wie im traditionellen Unterricht derjenige, der lehrt, sondern derjenige, der das Lernen fördert. Als Mitglied der Gruppe kann und sollte er seinen Beitrag und seine Meinung beisteuern. Auch an der Durchführung des Projektes sind alle Teilnehmer in gleicher Weise beteiligt. Dem Schüler, der aus Neigung, Neugier, Interesse, Problembewußtsein oder aus innerer Betroffenheit dieses Projekt gewählt hat, öffnet sich hier ein breites Feld des Erfahrungslernens. »Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt, wenn er seine eigenen Lernquellen entdeckt, seine eigenen Probleme formuliert. Selbstiniiziertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden, seine Gefühle wie seinen Intellekt mit einbezieht, ist am eindringlichsten, seine Ergebnisse am dauerhaftesten« (Carl R. Rogers, 1974, S. 156 f.). Hier und bei der Beschreibung der folgenden Kriterien wird deutlich, daß es sich bei meiner Auffassung von Projektwochen nicht um naive Betroffenheitspädagogik handelt wie Duncker und Götz mir unterstellen (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1986, S. 47), sondern Themenvorschläge, -wahl und -ausgestaltung sind ein auf vielen Ebenen ablaufender Prozeß, an dem alle Mitglieder beteiligt sind. Eine mögliche Betroffenheit des Schülers können wir verschieden verstehen: zum einen kann es darum gehen, daß der Inhalt zu dem Schüler in Beziehung steht. Dies kann die Projektwoche ermöglichen. Zum anderen kann es bedeuten, daß der Inhalt den Schüler betroffen macht. Dies kann durchaus zunächst zu Niedergeschlagenheit und Resignation führen, die sich im Laufe eines diskursiven Prozesses, wie er der Projektwoche vorausgehen sollte, in Engagement und Veränderungswillen wandeln können. Auch Problembewußtsein hat für Lernen einen hohen Stellenwert. Wertheimer zeigt auf, daß immer dann, »wenn man eine Problemlage erfaßt ... ihre strukturellen Züge und Forderungen in dem Denker gewisse Spannungen, einen gewissen Zug oder Druck (erzeugen). Was nun im wirklichen Denken geschieht, ist, daß diesem Zug oder Druck gefolgt wird, daß sie Vektoren hervorbringen in Richtung auf eine Verbesserung der Situation« (Max Wertheimer, 1967, S. 226). Voraussetzung zu all diesem ist, daß der Gruppe zur Erreichung des Projektzieles so-



wohl die Initiative als auch die Planungskompetenz und die Verantwortung zukommen.

Da die Projektwoche eine offene Lernform ist, unterscheidet sie sich doch sehr vom herkömmlichen Unterricht. Hier liegen auch die Befürchtungen einiger Autoren begründet. Im herkömmlichen Unterricht bekommen die Schüler jahrelang vorgegeben, was sie zu lernen, und wofür sie sich zu interessieren haben (vgl.: Albert Heller, Rüdiger Semmerling, 1984, S. 77; Gunter Otto, 1977, S. 166). Für diese Schüler ist es schwieriger, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, spontan zu artikulieren und sie im Projekt umzusetzen. Weiter erschwerend kommt hinzu, daß eine echte Bedürfnisermittlung in unserer Gesellschaft grundsätzlich ein Problem darstellt, da unsere gesellschaftliche Situation viele unechte Bedürfnisse hervorbringt, wie ich bei der Beschreibung des Marktcharakters gezeigt habe. Aus diesen Gründen versucht die Projektwoche nicht nur von den Bedürfnissen der Schüler auszugehen, sondern den Schülern auch zum Bewußtsein ihrer Bedürfnisse zu verhelfen.¹ Die Schülervorschläge bilden die Anlässe zur Kommunikation, in deren Verlauf die echten Interessen immer klarer hervortreten können. Ein Verzicht auf Wertung der geäußerten Bedürfnisse im Sinne des Pragmatismus würde es versäumen, die Unechtheit vieler Bedürfnisse, die durch kulturelle oder intellektuelle Bevormundung entsteht oder gesellschaftlich / ökonomisch bedingt ist, zu problematisieren. So würden schichtspezifische Bildung verfestigt und Bildungsschranken zementiert. Die vorgeschlagene Seinsorientierung kann einen Rahmen für die Bewertung und Diskussion geäußerter Bedürfnisse bieten.

Es wird deutlich, daß das Gespräch in der Projektwoche einen besonderen Stellenwert hat. »Solche echten Gespräche haben nicht nur erzieherische Werte, sie führen auf eigenen Wegen zu Wissen, Erkenntnissen und tieferen Einsichten. Sie verhelfen zu Daseinserhellung und -bewältigung ... Dabei reift das Sprach- und Denkvermögen« (Heinz Kometat, 1968, S. 114). Otto weist zu Recht daraufhin, daß die Mitbestimmung besonders dann Probleme aufweist, wenn statt Kooperation zwischen Lehrern und Schülern nur Entscheidungsfreiheit verstanden wird (Gunter Otto, 1977, S. 166). Das wäre eine unzulässige Einengung des Projektgedankens und würde den Erfolg in Frage stellen.

¹ Das ist es auch, was Duncker und Götz u.a. mit den Vorschlägen in ihrem Artikel erreichen wollen. (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1986), vgl. auch Jürgen Kreft, 1974, bes. Kap. 2: Die grundintentionen des projektunterrichts und das problem der verfälschten bedürfnisse, S. 683 ff.

Die oben beschriebenen Schwierigkeiten sind besonders vor der ersten Durchführung einer Projektwoche mitzubedenken. Nach meinen Erfahrungen kommt dem Herantragen der Projektidee eine zentrale Stellung zu. Dabei ist entscheidend, wie der Lehrer dem Schüler die Projektwoche nahebringt und welche Freiräume er dem Schüler zubilligt. So führte in einer Grundschule eine Lehrerin die Projektwoche mit den Worten ein: »Gestern haben wir Lehrer uns den ganzen Tag überlegt, wie wir Schule noch schöner machen könnten.« Sie berichtete dann von einer Reihe von durchgeführten Projekten. Dabei erwähnte sie sowohl die Möglichkeiten der Arbeitsweise als auch, was man alles machen könnte, um die Schüler aus ihrer schulischen Verengung zu führen. Der Erfolg war, daß die Schüler in kurzer Zeit weit über 50 durchführbare Projektthemen sammelten. Wagner berichtet von einer Schule, die damit anfang, daß drei Schüler und ein Lehrer ein Projekt leiteten (Hartmut Wagner, 1984, S. 97 ff.). So werden in relativ wenigen Projektwochen eine große Anzahl Schüler zum Projektarbeiten befähigt. In den Projektwochen lernen Schüler, Probleme selbständig anzugehen und Lösungen zu finden. So wird die bedürfnismäßige Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer verringert, was wiederum beim Schüler das Selbstvertrauen, das Urteilsvermögen, die Selbsteinschätzung und die damit verbundene Ich-Identität stärkt und zusätzlich das Schulklima verbessert, wie ich es bei hunderten von Projektwochen erlebt habe. »Selbstgefaßte Entschlüsse ... bauen Mißtrauen ab, reduzieren den Widerstand (gegen Lehrer, A.d.V.) und fördern Zusammenarbeit« (Haim Ginott, 1980, S. 64). Schüler beeinflussen den Lernprozeß, man lernt sich gegenseitig zu achten und solidarisch zu handeln. Die Projektwoche schafft mit ihrem Klima eine Basis und »den notwendigen Rückhalt für das Aufbrechen von Fragetabus, für Rollenproblematisierung und Konfliktaustragung« (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 35). Häufig wird damit nicht nur der Grundstein für weiteren Projektunterricht gelegt, sondern es wird auch gleichzeitig mit der oft geforderten Erziehung zum mündigen Bürger ernstgemacht, wohingegen der traditionelle Unterricht (vgl.: Carl R. Rogers, 1984, S. 138 ff.)¹ eindeutig demokratischen Grundsätzen widerspricht. So gesehen ist die Projektwoche auch keine »Sonderveranstaltung« oder »Ausnahmesituation« als Alibi (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 182) sondern eine »Alternativerfahrung« (s.o., S. 29), die sich auf den Schulalltag auswirkt² und

¹ vgl. dort auch die prägnante Zusammenfassung der traditionellen Schulbildung
² Aus eigener Anschauung und aus Gesprächen mit vielen Kollegen (allein im Oberbergischen Kreis wurden weit über 10 000 Projekte in Projektwochen durchgeführt) ist zu berichten, daß mit jeder neuen Projektwoche sich dieses Erfahrungslernen immer mehr auf den Schulalltag auswirkt.



damit die Chance in sich bergen kann, einen Prozeß in Gang zu bringen, der langsam aber stetig Schule von innen verändern kann.

Öffentlichkeitsbezug

In der Denkschrift der Kommission ›Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‹ wird als eine zukunftsorientierte Aufgabe der Schule herausgestellt: »anwendungsorientiertes Lernen mit Bezug zu biographischen, historischen und umfeldbezogenen Erfahrungen wird unverzichtbar« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 80). Genau dieses Lernen mit all seinen Aspekten kann durch die Projektwoche erreicht werden, wenn das Kriterium Öffentlichkeitsbezug mit den Teilaspekten Adressat, Aktualität und Standortbezug zum Tragen kommt. Hier wird Lernen wieder in einen Lebenszusammenhang gestellt. Die Projektwoche geht zwar von den Wünschen, Bedürfnissen und Erfahrungen der Schüler aus. Mit dem Öffentlichkeitsbezug wird die Chance eröffnet, über die eigene begrenzte Situation hinauszugehen und hinauszufragen. Der eigene Erfahrungskreis wird durchbrochen, erweitert und unentbehrliches, fremdes auch theoretisches Wissen wird zur Lösung des Problems herangezogen. Eltern, Großeltern, Nachbarn, Rentner u.a. bringen ihre Erfahrungen und Kompetenzen mit ein, so daß ein wechselseitiger Lernprozeß entstehen kann. Unter Öffentlichkeit sind einmal die Institutionen der Gesellschaft zu verstehen¹, zum anderen die konkrete Umwelt des Schülers z.B. Straßen, Spielplätze, Wohngebiete, Betriebe, Einkaufszentren, Kindergärten, Altersheime, Schulgemeinde, also die gesamte Lebenswirklichkeit, in der der Schüler Erfahrungen sammeln kann. »In diesem Sinne tritt Öffentlichkeit für die Schule als Ort sozialer Beziehungen auf« (Heike Büttner, 1984, S. 205). Diese Öffentlichkeit ist auch gleichzeitig der Adressat, für den in der Projektwoche etwas hergestellt wird: z.B. wird der Gemeindeverwaltung ein ›Weiß-Buch‹ überreicht, in dem Mißstände in der Gemeinde aufgezeigt, aber auch gleichzeitig Verbesserungsvorschläge gemacht werden; oder den Kindergartenkindern wird das nach Rücksprache und Ermittlung ihrer Bedürfnisse angefertigte Spielzeug übergeben.

Die Aspekte Aktualität und Standortbezogenheit sollen daran erinnern, daß für den Schüler aktuelle Dinge wichtig sind, die er an seinem Ort (Standortbezug, d.h. sowohl außerhalb der Schule als auch

¹ Institutionen wie z.B. Gemeinde-, Stadtverwaltung, Parteien, Gemeinde-, Stadtrat, Gewerkschaften, Verbände, Medien, Vereine.

innerhalb der Schule) in der Lebenswirklichkeit erforschen und verbessern möchte. Es ist für eine Projektgruppe naheliegender und motivierender »gestaltend bzw. verändernd in das Schulleben oder in die kommunale ›Öffentlichkeit‹ bzw. in die Beziehung zwischen Schule und Öffentlichkeit ein(zu)greifen« (KM NRW, A2/12), als Dinge zu bearbeiten, die nicht konkret erfahrbar sind. Projektthemen, die sich z.B. mit der Problematik der Dritten Welt beschäftigen, stehen vor dem Problem, selten einen konkreten Bezug zum Adressaten zu haben. Anders dagegen, wenn eine Gruppe nach intensiver Vorbereitung ins Erdbebengebiet nach Auletta bei Neapel in Italien fährt, und dort vor Ort echte Wiederaufbauarbeit leistet¹. Hier tritt der Adressat für die Schüler als Ort sozialer Beziehungen auf.

In der Projektwoche können die Schüler auch ihre eigenen Ängste und Schwierigkeiten thematisieren. Das widerspricht nicht dem Öffentlichkeitsbezug. Die Gruppe soll mit diesem Kriterium nur aufgefordert werden, das, was sie bearbeitet, auch weiterzugeben und andere Menschen daran teilhaben zu lassen, bzw. sich mit ihren Problemen und Lösungen anderen zu stellen.

Im Gegensatz zur bestehenden Schule, die einen künstlichen Schonraum aufgebaut hat, in dem soziales Lernen und Erfahrungen in der Lebenswirklichkeit eher verhindert werden, kann in der Projektwoche der ›Elfenbeinturm‹ Schule gesprengt werden und der Schüler zur Lebenswirklichkeit hingehen bzw. sie in die Schule hineinholen. Das kann dazu führen, daß Projekte auch »heiße Eisen« in der Gemeinde aufreifen. Dazu nur einige Themenbeispiele, deren Durchführung ich selbst miterlebt habe:

- Wir erforschen die Wasserqualität unseres Baches vor und hinter der Fabrik X.
- Für oder gegen Stadtkernsanierung?
- Wie sicher sind unsere Schulwege?
- Das Freizeitangebot für Jugendliche in unserer Stadt.
- Das Schicksal der Juden in unserer Gemeinde.
- Wie behindertengerecht sind unsere öffentlichen Einrichtungen?

»Jugendarbeit und Erziehung in der Schule fordert aber die ständige Bereitschaft, überkommene Fragen des Zusammenlebens vor der nachwachsenden Generation zu vertreten und die Bereitschaft, sie dort zu verändern, wo sie nicht mehr sinnvoll vertreten werden können.« (Albert Heller, 1984, S. 40). Will die Schule ernstgenommen

¹ Dieses Projekt wurde an der Hauptschule Lindlar durchgeführt.



werden und ehrlich dem Schüler gegenüber sein, so hat sie Partei für die Interessen der Schüler zu ergreifen (s.o., S. 41 ff.) und Demokratie zu wagen, auch wenn das zu Konflikten führen könnte. Gerade die Art und Weise, wie berechnete Forderungen in der Öffentlichkeit vorgebracht, durchgesetzt und wie Konflikte ausgetragen werden können, will ja in einer Demokratie gelernt sein. Die Einübung in Konfliktbewältigung ist heute notwendiger denn je, denn »*Ausweichen, gegenüber Anforderungen, Problemen und Konflikten* ist ein häufig vorkommendes Muster« (Gabriele Kandzora, 1996, S. 176) der heutigen Jugend, wie die Jugendforschung übereinstimmend feststellt. Durch die Themenvielfalt in der Projektwoche wird »Schule zu einem kulturellen Forum, in dem öffentlich gegenwärtige Probleme und Interessen im Sinne der Schüler erlebt, diskutiert (in Frage gestellt, verändert, bekämpft, A.d.V.) und Lern-, Arbeits- und Lebensformen entwickelt werden.« (Rüdiger Semmerling, 1984, S. 77).

Das Erleben des Zusammenwirkens von aktuellen Ereignissen am Ort, der Beziehung zu den Menschen, ihrer Probleme und Nöte, das sich Hineinversetzen in Andersdenkende, das Reflektieren der Entscheidung, die gemeinsame Suche nach Lösungsmöglichkeiten, dies alles sind die Voraussetzungen für den Erfolg von Projektwochen. Sie sind aber auch gleichzeitig Hinführung zu mehr Mitmenschlichkeit in der Schule und damit in unserer Gesellschaft.

Welch eine Chance für Schule, Öffentlichkeit, ja sogar für eine demokratische Gesellschaft ergibt sich hier: »die Öffentlichkeit prozeßbezogen als Partner in die Lerngruppe, ... ein(zu)beziehen, mit ihr zusammen zu lernen, gemeinsam zu planen, zu probieren, zu handeln, Schwierigkeiten zu überwinden, Ideen aufzugreifen und weiterzuentwickeln« (Heike Büttner, 1984, S. 214).

Das Kriterium des Öffentlichkeitsbezugs entspricht dem Grundbedürfnis des Menschen nach Bezogenheit. Durch den schöpferischen Akt der tätigen Bezogenheit kann der Mensch sich freimachen »von der existentiellen Angst und Ohnmacht«, die »sein ihm eigentümliches Dilemma« ist (Erich Fromm, 1966b, S. 41). Die Menschen können ihre Einsamkeit nur dann überwinden, wenn sie sich gegenseitig helfen (Erich Fromm, 1956a, S. 482). Erst durch diesen Akt bekommt das Leben einen Sinn.

So wie das Bedürfnis nach Bezogenheit grundsätzlich eine positive oder negative Ausgestaltung erfahren kann, steht die Projektgruppe vor der Entscheidung, ob sie kreativ sein und Wachstum fördern will

und damit Seinsorientierung anstrebt oder ob sie sich nach dem Habenmodus orientiert. So entspricht z.B. Projektarbeit mit dem Ziel einer Verkaufsschau einer Habenorientierung.

Die meisten Projekte, die Struck (Peter Struck, 1980) beschreibt und auch das von Grobshäuser und Wagner beschriebene Projekt »Im Rollstuhl« (Bärbel Grobshäuser, Hartmut Wagner, 1984, S. 176) lassen den Öffentlichkeitsbezug vermissen und vertun damit eine echte Chance im oben beschriebenen Sinne. Wenn Schüler sich in die Lage eines Behinderten im Rollstuhl versetzen, so ist dies zwar schon eine ganze Menge, aber gerade aus der möglichen Betroffenheit heraus wird doch der Schüler motiviert, sich gegen die Mißstände mit den Leidtragenden zu solidarisieren. Diese Bereitschaft eben sollte Projektarbeit fruchtbar machen. So schickten Schüler einer Projektgruppe, an der ich als Projekthelfer teilhaben durfte, Briefe an ein Kaufhaus, das Rathaus, die Bundespost, worin sie darauf aufmerksam machten, daß z.B. Rollstuhlfahrer weder in das ortsansässige Kaufhaus noch in das Rathaus, noch in eine Telefonzelle am Postgebäude, noch selbst mit dem Rollstuhl in die Post fahren konnten. Welche Bestätigung und Freude nicht nur für diese Schüler, sondern auch für die Rollstuhlfahrer des Ortes und für die Mütter mit Kinderwagen, als eine spezielle Einfahrt im Kaufhaus gebaut wurde, ein Behindertentelefon installiert wurde, die Post einen Umbau ihres Eingangs versprach und die Stadt an Fußgängerüberwegen die Bürgersteige absenkte. Damit erst war auch der vollständige Werkcharakter erreicht.

Häufig tun Projekthelfer und -teilnehmer sich schwer, besonders in der ersten Projektwoche, die spontanen Themenvorschläge so auszuformulieren, daß sie das »WOFÜR« enthalten. Wenn die Teilnehmer einmal den Unterschied erfahren haben zwischen einer Bastelwoche (Thema: Wir lernen Makramée) und einer Projektwoche (Thema: Wir lernen Makramée und bringen es den Bewohnern des Seniorenheimes X bei), dann wird das ausschließliche Herstellen von Gegenständen für eine Verkaufsschau sie unzufrieden machen. Selbst wenn der Erlös aus dem Verkauf einem sozialen Zweck dienen sollte, wird damit das Haben – Denken gefördert. Der Erfolg wird in Geld aufgewogen, Konkurrenzdenken kann aufkommen und damit der persönliche Bezug zum Adressaten verhindert werden.

Mit jeder neuen Projektwoche wächst die Fähigkeit, Adressaten zu finden und einen Öffentlichkeitsbezug herzustellen. Somit kann die Projektwoche die Möglichkeit eröffnen, außerpädagogische Institutionen zu Erfahrungsräumen und Orten intergenerationaler Praxis für



die Schüler werden zu lassen. Die Projektwoche leistet so einen Beitrag, die Verschulung des Lernens zu korrigieren, was Benner als eine wesentliche Forderung der gesellschaftlichen Seite der Erziehungspraxis begreift (vgl.: Dieter Benner, 1983, S. 299).

Bildungswert

Da Bildung ein Begriff ist, der verschieden interpretiert wird, haben die Teilnehmer der Projektwoche häufig Schwierigkeiten mit diesem Aspekt.

Nehmen wir den klassischen Bildungsbegriff (Selbstbestimmungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Entwicklung von Vernunft durch Förderung von Verstand, (Mit-) Gefühl, Fertigkeiten), wie ich ihn mit Klafki dargelegt habe (s. Kap. 6), so müssen wir feststellen, daß die Projektwoche, wie sie hier beschrieben wird, Bildung auch in diesem Sinne anbahnen kann. Die Selbstbestimmungsfähigkeit wird geachtet und gefördert; Mitbestimmung und Wahlfreiheit können eine breite Förderung der Persönlichkeit ermöglichen. Da die Themen ganzheitlich angegangen werden, können Verstand, Gefühl und Fertigkeiten zur Entfaltung kommen, und es kann sich somit Vernunft entwickeln. Außerdem sollte dem Tun der Schüler das Bestreben zugrunde liegen, die Verhältnisse in Richtung auf mehr Menschlichkeit zu verändern. Dies setzt allerdings Bewußtwerden der krankmachenden Verhältnisse und Parteinahme voraus. Klafki faßt den gesellschaftsverändernden Aspekt des klassischen Bildungsbegriffs wie folgt zusammen: Es liegt ihm die Überzeugung zugrunde, »daß die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Individuum zugleich die Möglichkeit eröffnet, daß die Menschen im vernunftgemäßen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine fortschreitend vernünftiger Gestaltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen, unbegründete Herrschaft abbauen und ihre Freiheitsspielräume vergrößern können« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 43). Dieses Zitat könnte eine Beschreibung der Projektwoche darstellen. Die hier angedeuteten gesellschaftlichen Auswirkungen und damit auch die Handlungskompetenz können durch das Beachten des Kriteriums »Öffentlichkeitsbezug« voll zum Tragen kommen. Die erwähnten Merkmale eines neuen Bildungsverständnisses (Gestaltbarkeit, Durchschaubarkeit, Sinnlichkeit, Ganzheitlichkeit, Solidarität, vgl.: Klaus Klemm u.a., 1986, S. 168 ff.) können und sollen Bestandteil der Projektwoche sein.

Auch die Bildungskommission NRW vertritt ein Verständnis von Bildung für die Schule der Zukunft, dem die Projektwoche voll gerecht werden kann, wenn die Projektkriterien beachtet werden. Die Kommission (Bildungskommission NRW, 1995, S. 31) versteht Bildung als individuellen und gleichzeitig gesellschaftsbezogenen Lern- und Entwicklungsprozeß mit dem Ziel folgender Befähigungen:

- Selbstbestimmung und Entwicklung von Lebens-Sinnbestimmung
- Anerkennung dieses Anspruchs für alle Menschen
- Mitverantwortung für Mitmensch, Ökonomie, Gesellschaft, Politik und Kultur
- die eigenen Ansprüche und die der Mitmenschen und Gesellschaft in eine vernünftige Relation bringen

Damit erweist die Projektwoche sich als eine Unterrichtsform, die den Ansprüchen entsprechen kann, die heute und in naher Zukunft an die Schule gestellt werden.¹

Freys Verständnis von (Karl Frey, 1984) Bildung im Zusammenhang mit Projekten deckt sich weitgehend mit der hier zitierten klassischen Bildungsvorstellung, nur daß er die Schwerpunkte anders setzt. Um ihn zu verstehen, möchte ich noch einmal die Vorlaufphase der Projektwoche und die Projektwoche selbst kurz skizzieren. Zuerst wird die Projektidee vom Schüler geboren, zur Wahl gestellt und vom Schüler gewählt. In der ersten Projektsitzung erörtern die Teilnehmer ihre Vorstellungen, Wünsche, Sinn und Ziel des Projektes. Die Gruppe versucht sich zu verständigen, sie versucht das, WAS sie in der Projektwoche tun will, das WIE (mit welchen Mitteln? in welcher Zeit? in welchem Umfang? in welchen Arbeits- und Sozialformen?) und das WOFÜR (für wen (Adressat) wollen wir etwas herstellen, verändern, gestalten, verbessern etc.?) gemeinsam festzulegen. Man setzt sich also miteinander über den Rahmen auseinander. So kommt es in der Projektwoche zu einer »Interaktion nach vorheriger Verständigung«.² Die Schüler führen gemeinsam mit dem Projekthelfer eine didaktische Analyse in eher symmetrischer Kommunikation durch, wobei auch die Institution und das Umfeld in die Überlegungen miteinbezogen werden sollten. Weitere Interaktionen folgen während der Projektwoche, wo die Teilnehmer z.B. über ihre Gruppenergebnisse, Teillösungen, Probleme berichten, sie kritisch hinterfragen und diskutieren. Die Projektgruppe reflektiert, ob auf dem geplanten Wege das gesteckte

¹ nähere Erläuterungen zum Bildungsbegriff und Kritik des Bildungsverständnisses der Richtlinien: siehe Kap. 6

² Karl Frey, 1984, S. 23



Projektziel zu erreichen ist oder sie Alternativen entwickeln muß. Diese »Metainteraktion«¹ u.a. hebt ein Projekt über das alltägliche Handeln hinaus und hat bildende Wirkung. »Noch mehr: Sie ist Voraussetzung von Bildung; sie macht aus Tun bildendes Tun.«¹ Die zur Metainteraktion notwendige »situative Distanz«¹ und die schon erwähnte Interaktion bilden für Frey zusammen mit der Zielorientierung (ausgerichtet an den Menschenrechten) und der spezifischen Reflexion die vier Elemente, die aus dem alltäglichen Handeln Bildung entstehen lassen, wodurch die Projektwoche für ihn zu einem idealen Curriculumprozeß wird.(vgl.: Karl Frey, 1984, S. 22 ff.)

Ich habe als Zielorientierung für die Projektwoche die Seinsvorstellung nach Fromm vorgeschlagen. Sie kann eine Hilfe zur Bewertung der Schülerwünsche darstellen, so daß die ursprünglichen Vorschläge in der gemeinsamen Diskussion über die Konkretisierung des Themas in diesem Sinne modifiziert werden. Hierbei kann den Teilnehmern die Bedingtheit und Funktion ihrer geäußerten Bedürfnisse deutlich werden. Bei der Ausformulierung des Themas kann schließlich der Leitgedanke behilflich sein, das Thema so anzugehen, daß es sowohl der persönlichen wie auch der gesellschaftlichen Entwicklung dient. Solche Reflexionen helfen, den Projektgedanken aus seinem ursprünglichen Verhaftetsein im Aktivismus zu befreien.

Indem der Teilnehmer seine eigenen Interessen und Wünsche in das Projekt einbringt, entsteht ein für ihn sinnvolles Lernen. Er wird nicht durch die schulischen Lerninhalte fremdbestimmt, sondern das Was in der Projektwoche wird z.B. von der Neugier des Schülers bestimmt. Im Unterschied zu einigen anderen Lernmethoden wird hier das Lernen vom Schüler selbst entwickelt und durch den Ernstcharakter der Lebenswirklichkeit angenähert, so daß der Schüler Verantwortung übernehmen muß. Trotzdem müssen wir uns im klaren sein, daß Projektlernen immer Probehandeln bleibt, weil es frei ist von der Härte der Verantwortung des Berufslebens. Dies ist ein Merkmal alles bildenden Tuns.

Die Projektteilnehmer stehen mit dem Adressaten in direktem bzw. indirektem Kontakt. Sie müssen sich in ihn hineinversetzen, versuchen, seine Reaktionen vorherzusehen, sich auf ihr Gegenüber einzustellen. So wirken sie in die Lebenswirklichkeit hinein und werden damit für das »echte Leben« vorbereitet. »Lernen als Fertigwerden mit dem Neuen und Ungewohnten (wie es in der Projektwoche geschieht, A.d.V.), greift definitorisch weit über einen aus organisierter Lehre abgeleiteten Lern-

¹ Karl Frey, 1984, S. 23

begriff hinaus und basiert auf dem aktiven und passiven Vermögen des Menschen, das, was als Neues, als Unverständliches, ja Sinnloses, als Angst und Unsicherheit Auslösendes auftritt und das Gleichgewicht des Subjekts gefährdet, in Eigenes, in neue Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten umzuschmelzen« (Friedemann Maurer, 1982, S. 60). Roth führt dieses Lernen auf den Grundtrieb der Neugier zurück, der für ihn »der Uranfang des Bedürfnisses nach Bewältigung der Umwelt um der Bewältigung willen« (Heinrich Roth, 1961, S. 252) ist. Indem die Projektwoche also dieses Lernen ermöglicht, wird sie einem vitalen Antrieb des Menschen gerecht. Die Schüler erhalten durch die Projektwoche die Möglichkeit »Forschendes Lernen« (Franz-Josef Kaiser, 1977, S. 24) zu verwirklichen. Dies entspricht unserem gewandelten Verständnis von Wissenschaft, die nicht mehr als etwas Abgeschlossenes, Absolutes angesehen wird, sondern als nie endendes Forschen, das die eigenen Paradigmen immer wieder in Frage stellt. Rogers zeigt auf, daß größere gedankliche Freiheit und selbständiges, empirisches Arbeiten der Schüler, wie es u.a. in der Projektwoche ermöglicht wird, nicht nur zu größerer Selbständigkeit sondern auch zu mehr geistigem Tiefgang bei den Schülern führt (Carl R. Rogers, 1984, S. 110 f.).

In der Projektwoche verschmelzen Theorie und Praxis. Durch »planvolles Handeln« wird Wissen in Erfahrung umgesetzt und umgekehrt (Franz-Josef Kaiser, 1977, S. 23). Gerade dieser Umgang mit der Umwelt ist notwendig, um Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Das in den obigen Bildungsvorstellungen angedeutete soziale Lernen im Sinne der Demokratie ist eine der augenfälligsten Auswirkungen der Projektwoche. So konnte ich immer wieder beobachten, daß sich an vielen Schulen nach der Durchführung von Projektwochen eine Zeitlang während der Pausen weniger Aggressionen und stärkeres Miteinander bei den Schülern zeigten. Gerade weil die Schüler das Lernen selbst organisieren und regeln, werden durch die dabei notwendige Interaktion außer Handlungskompetenz u.a. auch Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit gefördert. Besonders wichtig scheint mir, daß die Schüler lernen können zu lernen, sie erwerben Lernkompetenz, Techniken und Arbeitsweisen und zusätzlich kann die Freude am Lernen erhalten bleiben, ja sie kann sogar, wie zu beobachten ist, gefördert werden.

Ernstcharakter

Unsere Schule ist eine ernste Angelegenheit: Leistungsanforderungen, Prüfungen, Statuszuweisung, die zu Streß, Angst und Versagen führen



können, geben der Schule Ernstcharakter. Mit dem Kriterium Ernstcharakter innerhalb der Projektwoche ist dagegen die Entschulung der Schule intendiert. Die Schüler sollen in der Lebenswelt Erfahrungen mit Ernstcharakter sammeln können, sie sollen das Gelernte anwenden können (Hans Aebli, 1983, S. 351 ff.). Es ist ja gerade ein Defizit unserer heutigen Schule, daß sie sich von der Wirklichkeit isoliert hat und der Schüler keine Möglichkeit erhält, sich an der Realität zu orientieren und sein Können in Lebenssituationen mit ihrer Komplexität und Mehrdeutigkeit zu erproben (Rüdiger Semmerling, 1984, S. 76).

Die Projektwoche kann mit dem Kriterium Ernstcharakter genau das verwirklichen, was Dreikurs fordert, um Aggression und Destruktivität bei den Schülern zu vermeiden und zu reduzieren (Rudolf Dreikurs, 1968, S. 92). Der Schüler wird mit seinen Wünschen und Bedürfnissen ernstgenommen und an der Planung des Unterrichts und der Durchführung einer konkreten Aufgabe nicht nur beteiligt, sondern er nimmt sie selbst in die Hand. Aebli betrachtet »das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen« (Hans Aebli, 1983, S. 386). Natürlich müssen die Schüler auch die Verantwortung für ihr Tun im Rahmen ihrer Möglichkeiten tragen. Die Projektwoche erfüllt damit und mit der Forderung nach Standortbezug die beiden Aspekte des pädagogischen Prinzips der Lebensnähe. Dies soll aber keinesfalls eine Ablehnung von Abstraktion, Theorie und Reflexion bedeuten.¹ Die Schüler können erfahren, daß ihr alltägliches Erleben mit gesellschaftlichen und oft auch mit globalen Problemen verbunden ist, und daß ihr Tun Auswirkungen in diese Bereiche haben kann. Das Umfeld kann vom Schüler als etwas Greifbares und Veränderbares erlebt werden.

Der Ernstcharakter bezieht sich noch auf weitere Ebenen. Da ist einmal die Forderung von Rogers: »Wenn die Schüler freie und verantwortungsvolle Menschen werden sollen, muß uns daran liegen, daß sie Problemen gegenübergestellt werden, «(Carl R. Rogers, 1984, S. 102) die die Projektwoche einlösen kann. Es geht nicht um Scheinprobleme, mit denen die Schüler sonst im Unterricht häufig konfrontiert werden z.B. bei Textaufgaben in der Mathematik, sondern die Schüler stoßen im schulischen Bereich oder Umfeld auf echte Probleme

1 »Das Prinzip der Lebensnähe ist eines der beliebtesten pädagogischen Prinzipien, es ist zugleich eines der gefährlichsten. Mit der Forderung nach »Lebensnähe« kämpfte man gegen die Abstraktion zugunsten des Konkretismus des Alltags, gegen die Weltoffenheit zugunsten lokaler Trivialität, gegen ein artikuliertes Geschichtsbewußtsein zugunsten banaler Aktualität, gegen Kritikfähigkeit zugunsten des Arrangierens mit den Gegebenheiten.«(Wolfgang Schulenberg, 1970, S. 409)

me und versuchen sie zu lösen. Der Ernstcharakter ergibt sich dabei aus der selbstgestellten Aufgabe: das begonnene Werk verlangt nach Vollendung und Bewährung in der Praxis. Außerdem sind viele Teilprobleme zu lösen, die wiederum Ernstcharakter aufweisen. Die Schüler müssen zwangsläufig Kontakt aufnehmen mit der Wirklichkeit ihrer Umwelt. Haben sich die Schüler entschlossen, Spielzeug für den benachbarten Kindergarten herzustellen, müssen sie nicht nur Materialprobleme lösen, sondern auch die Wünsche der Kinder feststellen, das Material besorgen und ihre Werkstücke vorführen und erklären. Bei anderen Projektthemen, die sich mit zentralen Problemen beschäftigen, wie z.B. Umwelt, Frieden, Ausländer können sie sich erleben als Interviewer, als Gesprächspartner mit Behörden, in Podiumsdiskussionen, als Aufdecker von Mißständen u.s.w.. Am »Tag der offenen Tür« bemühen sie sich, ihre Erfahrungen weiterzugeben, die Besucher aufzuklären z.B. über die Wichtigkeit der roten Waldameise und sie von der Notwendigkeit zu überzeugen, die Ameisenhaufen zu schützen.¹ So erlernen die Schüler die »Fähigkeit, für eigene, begründbare Überzeugungen sich einzusetzen und argumentativ zu werben und sie doch für Kritik offenzuhalten, die Freiheit zu eigenen Wertungen und Entscheidungen individuell und kollektiv durchzusetzen und gleichzeitig die Möglichkeit von Alternativen zur eigenen Position nicht manipulativ oder durch offenen oder versteckten Einsatz von Gewalt ausschalten zu wollen.« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 22)

Durch den Ernstcharakter können die Schüler sich selbst oder ihr Tun als bedeutungsvoll erleben, was ihnen zur Identitätsfindung helfen kann und damit zu ihrer seelischen Gesundheit beiträgt.

Weitere positive Auswirkungen haben die Mitbestimmung und der Ernstcharakter des Projekterlebens auf das Lernen. So fördert die aktive Erfahrung in Bereichen, die dem Schüler etwas bedeuten, Verstehen und Behalten. Rutter und seine Mitarbeiter stellten fest, daß die Übertragung von Verantwortung an Schüler und die Erwartung verantwortungsbewußten Handelns sowohl positive Auswirkungen auf das Schülerverhalten als auch auf den Leistungsbereich haben (vgl.: Michael Rutter, 1980, S. 222 ff.). Auch Untersuchungen in USA und der Bundesrepublik belegen, daß Erfolgserlebnisse und Ernstcharakter die Zufriedenheit aller Beteiligten, die Lernfreude und den Schulbesuch fördern können (vgl. die Zusammenfassung der Ergebnisse in: Carl. R. Rogers, 1984, S. 151 ff.).

¹ Dieses Projekt habe ich näher beschrieben in: Otto Jäger, Manfred Nentwich, 1985, S. 46 f.



Der Ernstcharakter der konkreten Aufgaben, die sich die Schüler in der Projektwoche stellen, spielt sich immer noch in einem Schonraum ab, wie letztlich alle pädagogischen Veranstaltungen. Die Schüler brauchen nie die volle Verantwortung zu tragen und die volle Härte der Realität zu spüren. Dieser Aspekt pädagogischen Handelns muß insbesondere den beteiligten Lehrern bewußt bleiben, damit sie nicht die beschützten Erfahrungen von Gesellschaft als deren volle Wirklichkeit ausgeben. Schule steht immer in der Ambivalenz, daß sie sich einerseits der Gesellschaft und den Problemen, die außerhalb der Schule be- und entstehen, öffnen muß. Andererseits muß sie die Schüler vor dem Realitätsdruck schützen, wenn sie diese Probleme bearbeiten (Oskar Negt, 1982, S. 138).

Exemplarischer Charakter

»Das, was gelernt wird, muß auch für anderes stehen, was noch nicht gelernt ist, das oft noch unbekannt ist.« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 33)

Unsere Gesellschaft ist sehr komplex und besonders für den Jugendlichen nicht mehr überschaubar. Waren noch vor wenigen Generationen für Kinder Arbeitsprozesse miterlebbar und somit nachvollziehbar, so ist die heutige Gesellschaft hochgradig spezialisiert; grundlegende Arbeitsgänge werden nicht mehr erlebt. Die Ganzheit der Arbeitsprozesse kann nicht wahrgenommen werden. Die Kompliziertheit der heutigen Technik ist nur mit einer Überfülle von Fachwissen zu durchschauen. Die Schule reagierte auf diese Problematik mit der Anhäufung von Stoff im Lehrplan.

Schon 1951 wurde daher auf der Tübinger Tagung von Lehrern der höheren und Hochschulen festgestellt, daß das deutsche Bildungswesen in Gefahr sei, geistiges Leben durch Stofffülle zu ersticken (Wilhelm Hehlmann, 1967, S. 145). Einen Lösungsansatz bietet die »Tübinger Resolution« im Exemplarischen: »Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden« (Martin Wagenschein, 1966, S. 8). »Je komplizierter Wirklichkeit ist, um so eher wird die Vorbereitung auf diese Wirklichkeit auf die Vermittlung allgemeiner, grundlegender Einsichten, theoretischer Zusammenhänge, Lern- und Problemlösungsfähigkeiten (Lernen des Lernens), die vielseitig einsetz-

bar sind, zurückgreifen müssen« (Ludwig Dunker, Bernd Götz, 1984, S. 21)¹

Inwieweit kann nun die Projektwoche exemplarisch sein?

Dies kann sie auf zwei Ebenen, einmal auf der inhaltlichen, zum anderen auf dem Gebiet des Erfahrungslernens. Sie erfüllt einmal die zentrale Aufgabe des Unterrichts, »in exemplarischen Beispielen unterschiedliche Sichtweisen eines Problems, eines Sachverhalts, eines Vorganges, eines Ereignisses, eines Konflikts, die darin sich ausdrückenden Interessen und Perspektiven herauszuarbeiten und alternative Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 204).

»Das exemplarische Betrachten ist das Gegenteil des Spezialistentums. Es will nicht vereinzeln; es sucht im Einzelnen das Ganze« (Martin Wagenschein, 1966, S. 8). Das exemplarische Prinzip will, im Gegensatz zum systematischen Unterricht, an typischen Beispielen dem Schüler grundlegende Einsichten vermitteln, am einzelnen Gegenstand in die Tiefe dringen, so daß das Ganze sichtbar und erfahrbar wird, und ein Transfer von einem Gegenstand auf den anderen möglich wird. Wenn z.B. Grundschüler (Manfred Nentwich, Otto Jäger, 1986, S. 27 ff.) sich über die Opfer des letzten Weltkrieges vor Ort informieren und die Ergebnisse dokumentieren, so steht dies exemplarisch für den Themenbereich Krieg und Frieden. Oder wenn die Schüler sich mit einer ausländischen Familie am Ort beschäftigen, die ausgewiesen werden soll und die Öffentlichkeit informieren, so steht dieses Thema für die Problematik der Ausländer insgesamt.² Beide Beispiele führen die Schüler zu grundsätzlichen Einsichten und Erkenntnissen. Gerade in bezug auf zentrale Probleme unserer Zeit kann die Projektwoche die Forderung von Klafki erfüllen, daß »jeder junge Mensch ... mindestens in einige solcher Zentralprobleme – im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens- eingedrungen sein« sollte, um damit »problemsichtig zu werden, ein differenziertes Problembewußtsein zu gewinnen« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 22).

Exemplarisches und ganzheitliches Lernen bietet die Möglichkeit, daß der Lernende mit seinen ganzen Kräften und Emotionen in den Lernprozeß hineingezogen wird. Ein gefühlsmäßiger Bezug zum Lerngegen-

¹ Dunker und Götz weisen zurecht daraufhin, daß neben dem Erfahrungslernen auch der systematische Unterricht seine Berechtigung hat.

² weitere Themen zu diesem Bereich siehe: Otto Jäger, 1983, S. 35



stand ist mitentscheidend für den Erfolg des Lernens. »Die komplizierte Verdrahtung des limbischen Systems zeigt, daß wir für Lernen und Erinnern sensorischen Input, eine persönliche emotionale Beziehung und Bewegung brauchen. Wenn wir die Welt erfahren, durchläuft unsere Sammlung von Bildern ... einen emotionalen Filter im limbischen System, das über Wert, Bedeutung und Überlebenspotential der Erfahrung ... entscheidet« (Carla Hannaford, 1996, S. 65). Dieses Ergriffensein fordert Wagenschein auch für den Lehrer: »Lehrer und Schüler müssen durch ein Problem ... nicht nur zum Tun, sie müssen aus ihrer Sicherheit heraus gefordert werden« (Martin Wagenschein, 1966, S. 13). Wir können feststellen, daß dieser Aspekt des Exemplarischen in der Projektwoche durch Mitbestimmung, Wahlfreiheit und echte Begegnung mit Problem und Sache zum Tragen kommen kann. Außerdem sollte die Projektwoche als »Kristallisationspunkt und Medium verstanden werden, in dem sich neue Fragen und Interessen allererst entfalten und die deshalb wiederum auf einen weiterführenden kursartigen und fachlich gegliederten Unterricht verweisen«, (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 22) in dem die im Projekt erworbenen facheigenen Arbeitsweisen weiter eingeübt werden können.

Die zweite Ebene des Exemplarischen in der Projektwoche ist die »Gestaltung pädagogisch wünschenswerter Musterbeispiele von Erfahrungsverläufen«, die »gegen die Routinisierung und Verfestigung des Alltagshandelns gegensteuern« (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 21). Durch das »Lernen durch Tun« (William H. Kilpatrick, 1935, S. 165) können an Beispielen »grundlegende Lernerfahrungen, gegenstandsspezifisch verschieden, stellvertretend für andere Male erworben werden« (Hans Schiefele, 1974, S. 427). Eine exemplarische Funktion kann das Projektlernen »auf dem Weg zu Planungs-, Erkundungs- und Sozialkompetenz des Schülers« (Peter Struck, 1980, S. 26) und damit auch der Handlungskompetenz erfüllen. So hatte sich z.B. eine Projektgruppe zum Ziel gesetzt, beim Gemeinderat zu beantragen, eine Gedenktafel an der Stelle aufzustellen, an der eine jüdische Synagoge gestanden hatte, die in der Kristallnacht völlig zerstört worden war (vgl.: Manfred Nentwich, Otto Jäger, 1986, S. 30 ff.). Dazu führte die Gruppe u.a. Interviews und Befragungen durch und studierte Quellen, um den Antrag dem Rat gegenüber auch mit dem notwendigen Faktenwissen zu untermauern. Oder wenn eine Gruppe graue Betonwände der Schule farbig gestalten will, gehören dazu außer Planung und Ausführung und den sozialen Prozessen, die innerhalb der Gruppe ablaufen, auch Erkundungen über die Wünsche der Mitschü-

ler, über Beschaffenheit der zu verwendenden Materialien und über Preise.

Weitere exemplarische Dimensionen der Projektwoche sind u.a. zu sehen in dem tätigen Handeln aus eigener Initiative, das im Gegensatz steht zum sinnlosen Tun innerhalb des traditionellen Unterrichts. Das Lernen innerhalb der Projektwoche kann exemplarisch für ein selbst-initiiertes und verantwortetes Lernen stehen, ein Lernen in Freiheit. Damit wird die Projektwoche zu einem Modell für demokratisches Handeln.

Im Zusammenhang mit diesem exemplarischen Lernen gewinnt der Lernende »über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und / oder kulturellgesellschaftlich politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive«, die »kategoriale Bildung«. (Wolfgang Klafki, 1985, S. 90)

Ganzheitlicher Aspekt

Schon Lichtwark kritisierte: »Es wird unterrichtet, als wären die Schüler für die einzelnen Unterrichtsgegenstände da oder als ob der menschliche Geist von Natur in Fächer geteilt wäre, die den einzelnen Wissenschaften entsprächen.« (Alfred Lichtwark, 1961, S. 111). Unsere Fächeraufteilung in der Schule entspricht einem mechanistischen Naturverständnis. Genau dagegen arbeitet die Projektwoche. »In diesen Projekten geht es nicht um das Aufgreifen einzelner zufälliger und oft genug in sich widersprüchlicher Ideen der Kinder, sondern um die Entfaltung des in diesen Ideen und Phantasien ansatzweise vorhandenen systematischen Zusammenhangs eines Problems.« (Heinz-Jörg Oehlschläger, 1986, S. 141) Die Gruppe geht nicht von isolierten Einzelaufgaben aus, sondern von der Lebenswirklichkeit, die sich ganzheitlich darstellt. Sie beginnt bei einer Sache, einem Problem, einem Veränderungswunsch, durchleuchtet sie von möglichst vielen Seiten, sucht Hilfe, läßt sich beraten und strukturiert sie selbständig. Die Schüler können die Ganzheit angehen und einzelne Fachwissenschaften zur Klärung heranziehen. So können Zerstückelung, Atomisierung und Entfremdung verringert werden. Es bieten sich dem Schüler Assoziationsmöglichkeiten, wie Vester sie für das Lernen fordert (Frederic Vester, 1978, S. 113) und er erhält die Chance, Vernetzungen zu erfahren und Systemdenken zu entwickeln. Des weiteren werden durch



die ganzheitliche Betrachtungsweise gefördert: das Verstehen, die Zufriedenheit und die Sicherheit, denn der Kreis kann sich schließen im Sinne der Ganzheitspsychologie. Das Schüler-Lehrer Verhältnis erlebt durch den fächerübergreifenden ganzheitlichen Aspekt eine neue Dimension. Es werden u.U. auch Gebiete angesprochen, in denen der Lehrer nicht kompetent ist. Der Lehrer bekommt die Chance, wieder Lernender zu werden, was zur Stärkung des Selbstbewußtseins der Schüler führt.

Der ganzheitliche Zugriff führt zu vielseitigen Tätigkeiten und bedingt auch Arbeitsformen, die im herkömmlichen Unterricht nur selten vorkommen. So werden z.B. beim Projektthema Makramee nicht die ganze Woche Makrameearbeiten hergestellt, dies wäre nur eine Bastelwoche. Dadurch, daß man diese Technik z.B. kranken Mitbürgern zur Erhaltung ihrer Fingerfertigkeit und Freizeitgestaltung im nahegelegenen Altersheim beibringen möchte, wird das Erlernen der Technik und das Produzieren von Makrameearbeiten einen nur kleinen Teil der Woche beanspruchen. Die Schüler der Projektgruppe wollen sich daher möglichst schnell fachkundig machen, um es den Mitmenschen beizubringen. Eine Gruppe befragt an einem Morgen Bücher und / oder Fachleute, eine andere Gruppe probiert aus. Es müssen Widerstände überwunden werden, es muß überlegt werden, wie man das Erlernte einem anderen beibringen kann. Eine weitere Gruppe muß Kontakte zum Altersheim, sei es telefonisch oder schriftlich, herstellen. Es gibt andere Projekte, in denen Interviews, Befragungen, Untersuchungen, Experimente, Anfragen durchgeführt werden. Es ist ein tätiger Umgang mit der Sache, mit dem Buch und den Mitmenschen, ein Erlernen der Grundfähigkeit, das Lernen zu lernen.

Der ganzheitliche Aspekt beinhaltet auch die physische Aneignung und die gefühlsmäßige Besetzung des Themas. Projektlernen bezieht die fünf menschlichen Sinne mit ein und ermöglicht körperliche Aktivitäten.

Weil ich den ganzheitlichen Aspekt und die dazugehörigen vielfältigen Arbeitsformen sowohl für die Sache als auch für die Personen und das Lernen an sich für so außerordentlich wichtig halte, führe ich ihn unter den Kriterien gesondert auf, auch wenn Mitbestimmung, Öffentlichkeitsbezug und Bildungswert ihn schon mit umfassen.

Rhythmisierung

Wie bei jedem guten Unterricht so ist auch bei der Projektwoche die Rhythmisierung ein wesentliches Element. Da Rhythmus ein Zeichen des Lebens ist, ist er bei jedem natürlichen Arbeitsgang feststellbar. Daher muß die Rhythmisierung auch ein Kriterium für pädagogischen Unterricht sein und somit auch ein Kriterium für den Projektunterricht bilden. Mit Rhythmisierung ist hier nicht der Wechsel der Fächer gemeint, sondern der Wechsel der Tätigkeiten innerhalb einer Gruppe (z.B. lesen, schreiben, diskutieren, untersuchen, herstellen, darbieten ...)

In erster Linie ergibt sie sich aus der jeweiligen Struktur der Sache. Hierbei können wir drei verschiedene Ebenen unterscheiden. Zum einen bedingt die stoffliche Ebene eine Rhythmisierung. Die Gruppe, die ihr Projektziel vor Augen hat, muß zwangsläufig aus der Ganzheit des zu bearbeitenden Gegenstandes eine Auswahl treffen, da durch die Woche eine zeitliche Eingrenzung vorgegeben ist. Die getroffene Auswahl wird nun von der Gruppe strukturiert, d.h. es wird in den Projektsitzungen vor der Projektwoche festgelegt, was an welchen Tagen gemacht werden muß, um das Ziel zu erreichen.

Eine weitere Ebene der Rhythmisierung bilden die Arbeits- und Sozialformen. Die Gruppe entscheidet, ob das gewählte Teilgebiet besser z.B. im Plenum (Kreisgespräch) oder in Gruppenarbeit erarbeitet werden soll. Weitere Formen können u.a. sein: Einzelarbeit, Interviews, Befragungen, Erkundungen, Besichtigungen, Ausarbeitungen, Rollenspiele und die tägliche Reflexion.

Auch die Entscheidungen auf der dritten Ebene, für die Arbeits- und Hilfsmittel, bedingen eine Rhythmisierung. Wenn z.B. nur wenige Arbeitsgeräte vorhanden sind, muß die übrige Gruppe andere zu bearbeitende Aufgaben übernehmen.

Wenn sich auch die unterschiedlichsten Aufgaben und Arbeitsformen aus der Sache ergeben, so kommt es doch insbesondere in den ersten Projektwochen vor, daß in der Planung die Rhythmisierung nicht genügend beachtet wird, wenn z.B. eine Gruppe zu lange ausschließlich an einer Aufgabe arbeitet wie die Auswertung einer Befragung. Das mag u.a. daran liegen, daß den Beteiligten die Umstellung von der Zerstückelung im 45 Min.-Takt auf so große Zeiträume noch schwer fällt. Hinzu kommt, daß die Schüler in ihrer Begeisterung zunächst möglichst schnell zu ihrem Ziel kommen wollen. Der erfahrene Pädagoge aber, der als Berater und Förderer fungiert, weiß, daß beim



Schüler die Konzentrationsfähigkeit auf ein und dieselbe Sache zeitlich begrenzt ist, und daß Spannen und Entspannen einander abwechseln müssen. Außerdem will der Gegenstand häufig von immer neuen, verschiedenen Seiten durchdacht werden, oder im Sinne der Gestalttheorie die Sache durchstrukturiert werden. Hinzu kommt, daß bei den Schülern während der Arbeitszeit unterschiedliche Bedürfnisse auftauchen, die befriedigt sein wollen wie Tätigkeits-, Bewegungsdrang, Gesellungsdrang. Sollte die Gruppe die Rhythmisierung in ihrer Planung nicht genügend beachten, werden sich schnell die negativen Folgen wie Konzentrationsmangel oder Unlust zeigen. Hier ist es wichtig, in der Tagesreflexion nach Lösungen für den nächsten Tag zu suchen.

Soziale Erziehung

Struck behauptet, »Projektunterricht ist die bedeutendste schulische Organisationsform, um soziales Lernen zu verwirklichen«, (Peter Struck, 1980, S. 8) womit er natürlich positives soziales Lernen meint, denn ganz gleich, wie die Schule ist, soziales Lernen findet immer statt. Die veränderten Rahmenbedingungen der Projektwoche geben ihr einen gewissen Schonraumcharakter gegenüber dem alltäglichen Unterricht. Diese für soziales Lernen günstigen Bedingungen gilt es bewußt zu sehen und zu nutzen.

In der Projektwoche sind alle Sozial- und Arbeitsformen möglich. Diskussionen z.B. über das Projektziel werden sicherlich am besten im Kreis geführt. Sind die einzelnen Arbeitsaufträge besprochen und eingeteilt, werden sie in Partner-, Einzel- und Gruppenarbeit erledigt. Der tägliche Vortrag der Einzelergebnisse im Plenum läuft wahrscheinlich frontal ab. Dann überprüft die Gruppe, inwieweit diese Ergebnisse sie dem Projektziel näherbringen, und anschließend erfolgt eine Zusammenfassung für die Endform. Durch die Beteiligung jedes Mitglieds am gemeinsam gesteckten Ziel kann der einzelne Schüler seine unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten richtig einschätzen und das Anderssein seiner Mitstreiter tolerieren lernen. Die Bereitschaft, der Wille und die Fähigkeit sich durchzusetzen, das Verantwortungsbewußtsein sich selbst, der Gruppe und der gemeinsamen Aufgabe gegenüber können wachsen. Der Schüler lernt vor allem, den Nächsten zu sehen. Gleichzeitig wird aber auch sein Selbstbewußtsein gestärkt. »Sobald ein Kind die Gefühle der eigenen Unzulänglichkeit überwindet und durch seine Anerkennung in der Gruppe Mut und Selbstvertrauen bekommt, kann es mit Freude teilnehmen und mitmachen,

ohne um seine Geltung und Stellung besorgt zu sein« (Rudolf Dreikurs, 1968, S. 61). »Damit erhält Schule ein völlig anderes Gesicht, ein humanes Klima, wie es dem Menschen zusteht. Der Schüler hat es hier leichter, weil er auf die ihm persönlich angemessene Weise arbeiten kann und weil er sich in der Gruppe aufgehoben fühlt. Andererseits hat er es schwerer, weil er auf sich gestellt in vielen Situationen selbständig entscheiden und vor der Gruppe verantworten muß« (Heinz Kumetat, 1987, S. 11) Außerdem können in solch einem Klima Randgruppenschüler in geradezu hervorragender Weise gefördert und integriert werden (vgl.: Otto Jäger, 1983, S. 33 f.).

Gruppenarbeit ist ein immanenter Bestandteil der Projektwoche. Ihr häufiger Einsatz während der Woche ist eine der Ursachen für deren positive Wirkung, denn es »scheinen die variablen, um konkrete Einzelprobleme, Aufgabenstellungen und Arbeitsvorhaben sich bildenden Gruppen am besten geeignet, um Kinder durch Kooperation zur Kooperation zu befähigen und zugleich in angemessener Weise die Entwicklung ihrer kognitiven und sozialen Fähigkeiten vorwärts zu treiben« (Gertrud Beck, 1979, S. 190). Für Aebli bedeutet Gruppenarbeit autonomes Lernen und soziale Interaktion (vgl.: Hans Aebli, 1983, S. 374 ff.). Zusätzlich wird die negative Schüler-Lehrer-Relation, die beim Schüler Passivität fördert, in der Gruppenarbeit aufgehoben. Das sowie schon große Ausmaß von Interaktionen in der Gruppenarbeit schlechthin wird noch dadurch erheblich gesteigert, daß in der Projektwoche die Projekte nicht im Klassenverband (sogenannte homogene Gruppe) durchgeführt werden. Ein Projekt kann von Schülern aller Altersstufen einer Schule besucht werden. Es ist faszinierend zu erleben, wie etwa ein Zehnt-Kläßler einem Fünft-Kläßler etwas erklärt, und dieser ihm andächtig zuhört. Auf der anderen Seite kommt es immer wieder vor, daß Fünft-Kläßler der Motor für ein Projekt sind, während die Älteren doch teilweise schon schwerfälliger sind etwa aus Hemmungen. Neben dem positiven sozialen Lernen hat die Offenheit der Projekte für alle Jahrgänge zusätzlich den Vorteil, daß der einzelne Schüler aus einem breiteren Themenangebot wählen kann. Die Altersunterschiede in der Gruppe sind »verstärkte Bildungsunterschiede, ohne daß wiederum die Spannung zu groß wird. Das bedeutet vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung und Förderung für die ganze Gruppe ... Dadurch entsteht jenes fruchtbare »Bildungsgefälle« (Peter Petersen, 1980, S. 38). Dies ist ein Vorteil der Projektwoche gegenüber Projektunterricht im herkömmlichen Klassenverband. Bei der Bildung heterogener Gruppen zeigen sich in der Praxis bei den Lehrern häufiger Probleme. Zu gerne greifen manche, gewohnt an das Jahrgangsklassen-



system, auch in der Projektwoche auf Projekte im Klassenverband oder stufenbezogene Projekte zurück, anstatt die Projekte allen Altersstufen anzubieten. Neuere Untersuchungen belegen die positiven Auswirkungen von jahrgangsgemischten Klassen. »Im Vergleich zur symmetrischen Interaktion setzt asymmetrische Interaktion auf Seiten der Interaktionspartner eine Anpassung sozialkognitiver und sozialregulativer Verhaltensweisen voraus; diese Anpassung wiederum erleichtert die Interaktion und sie fördert das Lernverhalten und die Entwicklung der Kinder.« (Peter L. Mangione, 1982, S. 121) Petersen wies bereits zurecht daraufhin, daß Kinder in ihrer Freizeit nach anderen Gesichtspunkten als die Schule Gruppen zusammenstellen: »die verschiedenartigen Geschwister wie die regelmäßig aus mindestens drei bis vier Jahrgängen gemischten Spielgruppen der Nachbarschaften zeigen uns ein anderes System der Verbandsbildung, der gegenseitigen Führung, Lenkung und Beeinflussung« (Philipp Hördt, 1980, S. 39). Und gerade die großen Erfolge dieses sozialen Lernens veranlaßten Petersen, das System der Jahrgangsklassen aufzugeben, zugunsten von Lerngruppen, die drei Jahrgänge umfassen. In diesem Sozialbildungsprozeß ordnet sich der Schüler ein, es kommt zur Persönlichkeitsentwicklung, wobei Züge von Überheblichkeit abgebaut und angemessene Selbstbeurteilung angebahnt werden kann, indem man versucht, das gemeinsame Projektziel zu erreichen, sich durchzukämpfen und alle sich stellenden Widerstände gemeinsam zu lösen. Es ist eine Erziehung zu gegenseitigem Verstehen, nicht nur der Mitschüler untereinander, sondern auch der Adressaten und außerschulischer Kontaktpersonen; es ist eine Erziehung in Gemeinschaft zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft (vgl.: Hermann Fuhrich, Georg Gick, 1954, S. 180). Die Schüler lernen sowohl Durchsetzungsvermögen als auch Zurückstecken können. In wohl kaum einer anderen Unterrichtsform wird der Schüler so aktiviert und es werden gruppenübergreifende soziale Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. So gesehen kann auf die Dauer die Projektwoche einen Beitrag leisten, »das vorwiegend individualistische, wettbewerbsorientierte Leistungsverständnis in unseren Schulen durch einen Leistungsbegriff ... [zu] ersetzen, der an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden Gruppe orientiert ist: Lernen und Leisten müssen viel stärker als bisher in Gruppen vollzogen werden; die individuelle Leistung sollte primär an ihrem Beitrag zur Lösung gemeinsamer Aufgaben gemessen werden und zugleich an ihrem Beitrag zum Lernfortschritt aller Mitglieder einer Gruppe: anderen helfen zu können; einen methodischen Schritt bei einer Problemlösung so erklären zu können, daß alle in der Gruppe ihn mitvollziehen und gemeinsam an der Weiterarbeit teilnehmen können; Kritik üben zu

können, ohne zu dominieren, vielmehr als produktiven Beitrag zur gemeinsamen Bewältigung eines Problems – solche und ähnliche Qualifikationen würden damit in den Vordergrund, in die höheren Ränge einer Lernzielhierarchie und damit einer Hierarchie von Kriterien der Leistungsbeurteilung rücken ... Eine Schule, die solche Kriterien realisierte, wäre meines Erachtens »demokratische Leistungsschule« in einem qualitativ neuen Sinn« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 176 f.).

Die Projektgruppe hat immer auch mit Konflikten zu kämpfen. Diese sollten nicht, wie beim autoritär strukturierten Unterricht unterdrückt werden, sondern konstruktiv bearbeitet werden. Auslöser für solche Konflikte können sein: individuelle Abneigungen, Autoritätshörigkeit, Ängste, Mißtrauen, Unzufriedenheit bei der Aufteilung der Tätigkeiten. Um aber das Projektthema bearbeiten zu können, ist eine weitgehende Übereinstimmung der Gruppe erforderlich. Aus diesem Grunde sollte den Mitgliedern die Möglichkeit gegeben und ihnen dabei geholfen werden, Konflikte menschenwürdig auszutragen. Diese Prozesse können Konfliktfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit fördern. Je öfter Projektarbeit stattfindet, desto selbständiger lösen die Schüler die Konflikte unter sich.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Projektwoche eine Möglichkeit sein kann, demokratische Verhaltensweisen und Entscheidungsprozesse zu üben. Das in ihr geförderte soziale Lernen kann sowohl psychische Prävention als auch Hilfe zur Realitätsbewältigung und Gestaltung der Gesellschaft sein.

Überschaubarkeit

Befragt man die pädagogische Literatur darüber, in welcher Zeitspanne Projekte durchzuführen sind, so bekommt man recht unterschiedliche und unpräzise Antworten. Struck faßt die möglichen Zeitspannen am weitesten; für ihn sind Projekte von nur einer einzigen Unterrichtsstunde bis hin zu einem halben Jahr mit jeweils einigen Stunden in der Woche möglich (vgl.: Peter Struck, 1980, S. 72). Er berichtet von Projekten aus dem Sekundarbereich I, die bis zu einem halben Jahr gedauert haben und behauptet, daß die Motivationskräfte ungewöhnlich groß gewesen wären. Ich konnte beobachten, daß Projekte, die sich zu lange hinzogen, deutlich an Motivationskraft verloren und häufig nur noch mit Mühe und Not das Projektziel erreicht werden konnte. Versuchen wir einmal nachzuvollziehen, was beim Schüler vorgeht: er ist motiviert, an seinem Projekt zu arbeiten, möglichst auch schnell sein selbstgestecktes Ziel zu erreichen. Er will einen Erfolg erleben. Wird nun die



Projektarbeit mit nur einigen Stunden in der Woche durchgeführt, so wird er nur noch mit halbem Herzen bei den übrigen Unterrichtsstunden dabei sein, seine Gedanken sind ja ganz vom Projekt eingenommen. Den Lehrern, die vor oder nach dem Projekt herkömmlichen Unterricht erteilen müssen, wird die Arbeit sehr erschwert. Hinzu kommt, daß je nach Projekt die Schüler jedesmal eine Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit benötigen, so daß zur eigentlichen Projektarbeit relativ wenig Zeit vorhanden ist. In der Projektwoche dagegen hat die Gruppe eine ganze Woche einen bestimmten Raum zur Verfügung, in dem sie alles stehen und liegen lassen kann. Ein weiterer Gesichtspunkt ist, daß Projekte in der Regel so angelegt sind, daß die Lebenswirklichkeit, die Umwelt in den Mittelpunkt ihrer Arbeit gestellt wird. Die Gruppe muß dadurch zwangsläufig die Schule verlassen. Ich halte den Vorschlag von Struck für praxisfern, diese »Behinderungen« (Peter Struck, 1980, S. 73) des Schulalltags über Konferenzen zu regeln. Das mag mal mit ein oder zwei Projektgruppen möglich sein, sobald aber mehrere Gruppen dies vorhaben, wird es zwangsläufig zu erheblichen Störungen des Schulbetriebes kommen. Zumindesten könnte dies ein Argument der Schulleitung bzw. der Lehrerkonferenz sein, die Projektmethode abzulehnen. Anders ist es, wenn die ganze Schule sich auf eine Projektwoche einigt. Dies hat schon rein organisatorisch den Vorteil, daß keine Vertretungspläne erstellt werden müssen, man kann an seinem Werk bleiben, Störungen des Schulalltags werden vermieden. Durch diesen organisatorischen Rahmen werden die Art der Themen und die Möglichkeiten ihrer Bearbeitung wesentlich erweitert, da weder örtlich noch zeitlich Beschränkungen bestehen. Eine Projektwoche ist eine für Schüler und Lehrer überschaubare Einheit. Die Schüler, die ihr Projektziel konkret vor sich sehen, können sich ganz ihren Ideen hingeben und sie ausprobieren. Die »kurzen, überschaubaren Zeiträume (von einer Woche, A.d.V.) machen die notwendigen Arbeiten und die eigenen Anstrengungen abschätzbar und geben den Schülern damit einen sicheren Rahmen für ihr Handeln.« (Peter Kuhlmann, 1984, S. 138) Wenn die Überschaubarkeit für den Schüler gewährleistet ist, kann er lernen, die Zeit sinnvoll einzusetzen, realistisch entsprechend seinen Fähigkeiten und der Gruppenzusammensetzung zu planen. Projekte können sich nicht endlos hinziehen. Dem Schüler geht dabei leicht der Zusammenhang, die Ganzheit seines Anliegens verloren. Zu schnell verpufft die Motivation, wenn ein Erfolgserlebnis für den Schüler zulange hinausgezögert wird.

Unsicherheit, Desinteresse, Frustration ja evtl. sogar Chaos stellen sich ein.¹

Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen. Das Projekt: Haben Rollstuhlfahrer in unserem Ort Probleme? begann unter idealen Bedingungen. Nach der Lektüre ›Vorstadtkrokodile‹ von Max von der Grün wünschten alle Schüler eines siebten Jahrgangs die Situation der Rollstuhlfahrer vor Ort zu untersuchen. Für das Projekt standen vier Stunden pro Woche zur Verfügung. Mit Rollstuhlfahrtstests, Interviews, Korrespondenz u.ä. zog sich das Projekt über sechs Wochen hin. Trotz großem Engagement, hoher Motivation und vieler Erfolgserlebnisse erlahmte nach der vierten Woche die Begeisterung bei vielen Schülern. Sie behinderten die übrige Gruppe bei der Durchführung und Beendigung des Projekts. Dieses Beispiel soll keine Abwertung des Projektunterrichts darstellen, den ich genauso für notwendig halte wie die Projektwoche. Es verdeutlicht nur die Vorteile der Projektwoche.

Die Überschaubarkeit bezieht sich zum einen also auf die Zeitspanne zwischen Planung, Durchführung und Reflexion, die vom Schüler überschaubar sein muß, zum anderen muß aber auch der Projektplan von der Menge der gesteckten Ziele und Inhalte her überschaubar bleiben. Hier liegt besonders die Gefahr für Lehrer und Schüler in den ersten Projektwochen. Aus Angst, ihnen könne für die Woche der Stoff ausgehen, bereiten sich manche Lehrer auf so vieles vor, daß sie gleich mehrere Projektwochen damit bestreiten könnten. Und manchen Schülern fällt es schwer, sich zu beschränken, wenn sie von Ideen überquellen. Der zeitliche Rahmen von fünf Arbeitstagen zwingt Schüler und Lehrer, sich bei der Themenbearbeitung inhaltlich zu beschränken, und verhindert auf diese Weise, daß ein Thema endlos breitgetreten wird und dadurch an Motivation verliert. Haben die Schüler nach einer Woche noch Interesse, das Thema weiter zu vertiefen oder neue Aspekte aufzugreifen, können sich daraus Themenvorschläge für neue Projektwochen, für die projektorientierte Arbeit oder Arbeitskreise bilden. So bestehen z.B. noch nach Jahren Kontakte zu Sonderschulen, Altersheimen, Jugendzentren, die durch ein Projekt ins Leben gerufen wurden. Aber auch Schultheatergruppen, Orchester, Schulgärten usw. sind häufig durch Projektwochen initiiert worden und regen zu neuen Projekten an.

¹ Makarenko weist zurecht auf die Problematik großer Zeitspannen hin, wobei die perspektivischen Fähigkeiten der Schüler überfordert werden (Anton S. Makarenko, 1961, S. 92 ff.).



Zur Überschaubarkeit zählt auch, daß die einzelnen Gruppen der Projektgruppe immer wieder insgesamt über den Stand der Dinge in ihrer Gruppe berichten, damit gewährleistet ist, daß jedes Mitglied über den aktuellen Stand des Projektes informiert ist. Die Themenformulierung, die geplanten Schritte und die jeweiligen Arbeitsergebnisse haben die Schüler immer vor Augen an Tafel, Wandbrett oder in ihrer Mappe.

Erfolgserebnis

Das Erfolgserebnis in der Projektwoche ist unmittelbar, es geht von der Begegnung mit der Sache und von dem erstellten Werk aus. Durch die Produktorientierung kann die Projektwoche der Gefahr ins Unverbindliche abzugleiten, entgehen, die immer bei offenem Unterricht besteht. Das Produkt in Projektwochen steht durch den Öffentlichkeitsbezug in Beziehung zur Umwelt. »Über sein Produkt oder seinen Anteil an einem Produkt gebraucht und anerkannt zu werden – das ist ein Gefühl, ohne das man kaum leben kann (Klaus Ottomeyer, 1977, S. 26). Die Resonanz des Adressaten und der Öffentlichkeit am »Tag der offenen Tür« bedeutet eine tiefe Befriedigung. So hatten sich z.B. Grundschüler als Ziel gesetzt, bestimmte alte Bäume im Ortskern unter Naturschutz stellen zu lassen und deswegen den zuständigen Oberkreisdirektor angeschrieben. Das erste Erfolgserebnis hatte diese Gruppe am »Tag der offenen Tür«. Sie erfuhr in Gesprächen mit den Besuchern die erste Resonanz auf ihr Werk: viel Lob, aber auch zusätzliche Anregungen und Hinweise (Otto Jäger, 1986, S. 101 ff.). Ein weiteres Erfolgserebnis war das Antwortschreiben des Adressaten, der sich lobend über die Untersuchungen der Schüler äußerte und seine Unterstützung und Weiterleitung an die zuständige Behörde zusagte. Inzwischen zeigte die Raiffeisenbank Interesse für diese Dokumentation und stellte sie nach der Projektwoche mehrere Wochen in ihren Schalterräumen aus. Das größte Erfolgserebnis für die Gruppe war das Schreiben der Naturschutzbehörde, in dem nun näher auf die Untersuchungsergebnisse und Vorschläge der Schüler eingegangen wurde und sogar einige Bäume in die Naturdenkmalliste aufgenommen wurden. So war nicht nur die Anerkennung durch die Mitbürger eine Bestätigung für die Schüler, sondern auch der Erfolg, verändernd in die kommunale Öffentlichkeit hineingewirkt zu haben, und damit etwas zum Schutze der Natur bewirkt zu haben. Das bedeutete eine tiefe Befriedigung.

Aber selbst wenn die Resonanz nicht ausschließlich in Anerkennung besteht, so ist es gerade auch die Kritik, die dem Schüler helfen kann,

seine Identität zu finden. Es ist auch ein Erfolgserebnis, wenn er fähig ist, Rede und Antwort zu stehen und Position zu beziehen. Nun könnte man einwenden, daß die Beteiligten einer Projektwoche durch das Kriterium Erfolgserebnis, das an ein »Werk« im weitesten Sinne geknüpft ist, wieder unter starken Leistungsdruck geraten. Dies muß aber nicht sein. Nach Heckhausen hat diejenige Zielsetzung den höchsten Anreiz, die einen mittleren Schwierigkeitsgrad besitzt (Heinz Heckhausen, 1970, S. 195). Hier liegt für den Lehrer die besondere Verantwortung, dahingehend die Gruppe zu beraten, daß die gesteckten Ziele nicht utopisch sondern erreichbar sind, damit sich ein Erfolgserebnis einstellen kann. Außerdem verhindert die tägliche Reflexion, daß das gesamte Werk mißlingt. So können der ursprüngliche Zeitplan revidiert werden, wie im beschriebenen WDR-Projekt, und Zielsetzungen geändert werden.

Das Erfolgserebnis stellt sich aber nicht erst bei Gelingen des Gesamtwerkes ein, sondern jeder Teilschritt, sei es nun ein Interview, ein Versuch, eine Auswertung bedeutet eine Überwindung von Widerständen und bietet damit die Möglichkeit zu wachsen. Die Lösung jeder Teilaufgabe bringt ein Erfolgserebnis und zusätzlich die Anerkennung der übrigen Gruppenmitglieder. Durch das Erstellen eines Werkes wird die Identitätsfindung unterstützt, die Möglichkeit, Schöpfer zu sein und die Kreativität gefördert und damit das Grundbedürfnis nach Transzendenz befriedigt. Diese Aspekte der Projektwoche und auch die Themen können dem Schüler zusätzlich Perspektiven zur eigenen Lebensgestaltung aufzeigen, (vgl.: Anton S. Makarenko, 1980) ein Beitrag zur Orientierung sein. Der Schüler schafft sich »Bezugspunkte für sein Handeln, sucht ... in fortlaufender Interpretation und Reinterpretation Ordnung und Zusammenhang in sein Leben hineinzubringen« (Friedemann Maurer, 1982, S. 58).

Die Erfolgserebnisse in der Projektwoche wirken stark motivierend. »Die zu erwartenden Erfolge und die Freude darüber lassen den einzelnen die Anstrengungen in der Gegenwart leichter ertragen, ja sie bewirken, daß er die Anstrengungen des zukünftigen Zieles wegen gerne auf sich nimmt.« (Peter Struck, 1980, S. 39 f.)

Betrachten wir die Heckhausensche Lernmotivationsformel (Heinz Heckhausen, 1970, S. 196) so läßt sich feststellen, daß gerade bei der Projektwoche alle Variablen auftreten: Die Leistungsmotivation auf Grund der eigenen Themenwahl und des Wunsches, etwas zu gestalten oder zu verändern, der Erreichbarkeitsgrad, der Anreiz der gestellten Aufgabe und das Neuigkeitsgefühl können in der Projektwoche



eine äußerst verstärkende Rolle spielen und sich damit lernfördernd auswirken. Desgleichen wird Identifikation ermöglicht und Zustimmung, Geltung und Anerkennung sind im Zusammenhang mit dem Werk so gut wie sicher.

Dokumentation

Den Höhepunkt der Projektwoche stellt der ›Tag der offenen Tür‹ dar. Dieser Tag vermittelt dem Besucher einen Einblick in den Arbeitsprozeß und die produktbezogenen Ergebnisse der Lernprozesse.

Nach unseren Erfahrungen eignet sich der Samstag gut für den ›Tag der offenen Tür‹. So haben die Schüler sofort nach der Projektwoche die Möglichkeit der Dokumentation. Wird der ›Tag der offenen Tür‹ nämlich erst eine Woche später anberaumt, benötigen die Schüler wieder zusätzliche Stunden, um sich noch einmal mit ihrer Arbeit vertraut zu machen. Außerdem fällt es vielen Schülern schwer, und dies gilt nicht nur für die Grundschüler, das mit dem ›Tag der offenen Tür‹ verbundene Erfolgserlebnis aufzuschieben. Am freien Samstag ziehen in der Regel die Eltern in Scharen nach dem Wocheneinkauf zur Schule, nehmen sich Zeit für die Ausstellung und lassen sich außerdem von den in der Cafeteria angebotenen Leckereien verwöhnen. Dieser Besucherstrom fällt der Schule natürlich nicht in den Schoß. Sie hat die Honorationen von Stadt oder Gemeinde, alle Bürger, die Eltern und die Presse zu diesem Tag eingeladen. Die Schule ergreift die Chance, sich selbst darzustellen und das Lernen in Projektwochen dem Besucher zu erklären. Die einzelnen Projektgruppen können ihre Ideen, Anregungen und Hinweise an ihren Ständen vorstellen. Die Schüler der einzelnen Gruppen kommen über die erstellten Produkte mit dem Besucher ins Gespräch. Das kann eine Wandzeitung sein, auf der erklärt wird, was bei einem gesunden Frühstück beachtet werden muß. Oder es sind Untersuchungsergebnisse, die auf Mißstände hinweisen, z.B. Gefahrenpunkte auf dem Schulweg, die in einem Weiß-Buch gesammelt wurden und nach dem ›Tag der offenen Tür‹ dem Gemeinderat überreicht werden sollen (vgl.: Otto Jäger, 1983, S. 12 f.). Die Schüler diskutieren mit dem Besucher über Pro und Contra ihres Projektzieles. Im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht, wo zu Ende der Stunde das Unterrichtsergebnis von Schülern oft recht mühsam zusammengefaßt wird, ist es am ›Tag der offenen Tür‹ nicht selten, daß selbst schwache Schüler lebhaft mit in die Diskussion einsteigen, ja sogar größere Vorträge vor den Besuchern halten. Sie bauen ihre Hemmungen, ihre Scheu ab, weil sie so von ihrem Werk, ihrer Idee ergriffen sind, es ist ihre Sache geworden. Sie fühlen sich in

ihrem Arbeitsgebiet kompetent. Es ist für die Schüler ein großes Erfolgserlebnis, wenn sie Erwachsenen etwas erklären können, und es hebt enorm ihr Selbstbewußtsein. Büttner bemerkt richtig, daß das Gespräch zwischen Schülern und Besuchern über die Dokumentation eine Einleitung zur Verständigung von Schule und Öffentlichkeit sein kann. Ein solches Gespräch kann die Basis bilden zur gegenseitigen Wahrnehmung und Veränderung, zum Transparentwerden der Schule, für ein größeres Interesse an der Schule und für konstruktive Kritik sowohl an den Projekten, was ja für eine spätere Reflexion sehr wichtig ist, als auch an der Schule schlechthin (vgl.: Heike Büttner, 1984, S. 212).

Es ist zu beobachten, daß die Dokumentation auch helfen kann, das Klima zwischen Schule und Elternhaus zu verbessern. Hier kommt es zu Gesprächen zwischen Eltern und Lehrern, die nicht ausgelöst werden durch schlechte Leistungen oder auffälliges Verhalten der Schüler, sondern die ihren Ursprung in den Werken der Schüler haben. Die Atmosphäre ist entkrampfter als beim Sprechtag oder Elternabend. Vielleicht werden die Eltern auch vom Lehrer oder über die Dokumentation auf Verhaltensweisen und Fähigkeiten ihrer Kinder aufmerksam gemacht, die sie bisher noch nicht wahrgenommen hatten.

Am ›Tag der offenen Tür‹ stellt sich der Schüler zum erstenmal mit seinem Produkt der Öffentlichkeit vor, bevor die Gruppe es dem Adressaten überreicht. Der Schüler erhält hier die erste Rückkopplung durch das Gespräch mit den Besuchern. Man interessiert sich für seine Arbeit, er wird angenommen, bestätigt und ermutigt. Hier kann er sich als ganzer Mensch erleben, was ihm im traditionellen Unterricht häufig verwehrt wird. So »wird der Einzelne im Austausch von Erlebnissen und Erfahrungen, im Vorzeigen von Produkten, beim Mitmachen und Zuschauen für andere als Person annehmbar, weil er in der Schule endlich einmal etwas erreichen konnte, worin er sich den anderen zeigen kann und von ihnen in vielfältiger Weise angenommen wird: ein sozialer und nicht nur ein notenfixierter Tauschwert« (Rüdiger Semmerling, 1984, S. 86).

Das sichtbare Ergebnis seiner Arbeit und die Bestätigung am ›Tag der offenen Tür‹ sind Erfolgserlebnisse, die dem Schüler Mut, Selbstvertrauen und den notwendigen Rückhalt geben, sich in Zukunft neuen Problemen zu stellen.

Es werden vereinzelt Stimmen laut, die den ›Tag der offenen Tür‹ dahingehend kritisieren, daß er nur Öffentlichkeitsrummel und Konkur-



renzdenken fördern. Ich kann dies nach meinen Beobachtungen nicht bestätigen. Natürlich muß der ›Tag der offenen Tür‹ denen als Rummel erscheinen, die nichts kennen als die Abgeschlossenheit der traditionellen Schule. Wenn die Schüler von ihrer Sache überzeugt sind und verändernd oder gestaltend in ihre Umwelt eingreifen wollen, nehmen sie gerne am ›Tag der offenen Tür‹ die Möglichkeit wahr, die Besucher davon zu überzeugen, wie wichtig ihre Sache ist. Wenn Schüler z.B. versuchen, Gärtner von der Schädlichkeit chemischer Produkte für die Natur zu überzeugen, dann werden sie dazu, und das ist ihr gutes Recht, die Techniken der Werbung zu Hilfe nehmen.

Der ›Tag der offenen Tür‹ kann eine ausgezeichnete Generalprobe für die Diskussion mit den Adressaten sein. Ob die Gruppe auf einer Ratssitzung ihre Vorschläge verteidigen mußte¹ oder in mehreren Sendungen beim WDR vor dem Mikrofon Rede und Antwort stand, in beiden Fällen wären diese Auftritte sicherlich nicht so sehr gelungen, wenn die Schüler nicht am ›Tag der offenen Tür‹ mit den Besuchern schon eingehend diskutiert hätten.

Projekten, die in Verkaufsrummel ausarten, kann man zurecht den Vorwurf des Öffentlichkeitsrummels machen. Sie haben in der Regel keinen direkten Adressaten. Wenn es hoch kommt, dient der Verkaufserlös einem guten Zweck. Dieser Unterricht mit Projektcharakter hat zwar viele positive Züge, aber der Verkauf gibt der Projektidee nicht nur eine materialistische Wende, sondern er fördert auch das Konkurrenzdenken. So wurden z.B. Batikarbeiten einer Gruppe von der Lehrerin ›benotet‹, indem sie den Preis festlegte. Auch dienen die Einnahmen leicht als Vergleichsmaßstab zwischen den Gruppen. Ob in diesem Falle die oben aufgezeigten positiven Wirkungen beim Schüler zum Tragen kommen, ist zu bezweifeln. Wenn die Erstellung von Produkten zum Verkauf im Rahmen der Projektwoche das ausschließliche Ziel einer Gruppe ist, halte ich das für eine Verfälschung des Projektgedankens.

Es wurde auch schon versucht, eine geschriebene Dokumentation zu erstellen anstelle des ›Tags der offenen Tür‹. Wo bleiben in diesem Falle all die Vorteile des Gesprächs mit den Besuchern? Das Erfolgserlebnis ist dabei erheblich eingeschränkt.

Vielleicht spielt auch bei manchen Schulen die Angst vor der Öffnung mit, die meines Erachtens, richtig genutzt, der Schule nur Vorteile bringen kann.

¹ nähere Beschreibung vgl.: Manfred Nentwich, 1984, S. 108 ff.

Reflexion

Dem Projektgedanken haftet ähnlich wie der Reformpädagogik (Theodor Litt, 1917, S. 419 ff.) eine gewisse Theoriefeindlichkeit und ein Hang zum Aktivismus an. Mit meiner Kritik der Überbetonung des Verstandes in unserer heutigen Schule möchte ich nicht in das andere Extrem verfallen. Theoretisches und reflexives Wissen sind zur allseitigen Bildung des Individuums und zur Demokratisierung und Humanisierung unserer Gesellschaft unverzichtbar. Kinder brauchen »Erfahrungsmöglichkeit und solche Hilfen, die garantieren, daß sie den Erfahrungen nicht erliegen« (Hartmut von Hentig, 1971, S. 65). Aus diesem Grunde hat nicht nur das Lernen in Kursen außerhalb der Projektwoche seine Berechtigung, sondern ich erachte auch die Reflexion innerhalb der Projektwoche für äußerst wichtig. Frey zählt die Reflexion zu den vier Elementen (Zielorientierung, Interaktion, situative Distanz, spezifische Reflexion), »welche Handeln zum curricularen Handeln machen« (Karl Frey, 1984, S. 26).

Eine tägliche Reflexion in der Projektwoche hat sich in der Praxis bewährt. Die Untergruppen haben so die Möglichkeit, über den Stand in ihren Gruppen zu berichten, zum anderen kann täglich gemeinsam überlegt werden, inwieweit die Bemühungen des Tages die Gruppe ein Stück näher an ihr gemeinsames Ziel gebracht haben. Es können dadurch rechtzeitig Korrekturen vorgenommen werden, die ein evtl. Scheitern des Projektes verhindern. Vom Anfertigen von Stundenprotokollen möchte ich dringend abraten, da dies sehr schnell der Tod des Projektes sein könnte.

In der Reflexionsphase, die unmittelbar nach der Projektwoche erstmals stattfinden sollte, fragt sich die Gruppe (Schüler / Projekthelfer), ob das gemeinsam gesteckte Ziel erreicht worden ist und es zu einem Lernzuwachs im kognitiven, sozialen, emotionalen Bereich und im Verhalten gekommen ist. So stellen in einer Reflexionsphase ältere Schüler fest, daß die beteiligten Fünftkläßler nicht nur wesentlich zum Gelingen des Projektes beigetragen hatten, sondern daß sie selbst auch gelernt hatten, mit jüngeren Schülern rücksichtsvoller und hilfsbereiter umzugehen. Gleichzeitig wird reflektiert, welche Resonanzen am ›Tag der offenen Tür‹, beim Adressaten und der Öffentlichkeit zu verspüren waren. Es kann sein, daß hier unter Umständen für den Projekthelfer und die Gruppe die Frage auftaucht, inwieweit die Gruppe Konflikten mit gesellschaftlichen Kräften ausgewichen ist (Konfliktvermeidungsstrategie), sie damit »zum Objekt fremder Interessen« gemacht wurde und die »Erweiterung der Handlungsfähigkeit« (Ute



Holzcamp-Osterkamp, 1979, S. 167) behindert wurde. »Der reflexive Charakter des Projekthandelns muß sich auch auf die Aufarbeitung der strukturellen Hintergründe und der Entstehungs-, Realisierungs- und Wirkungsbedingungen der Praxis erstrecken« (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 41) Als z.B. eine Projektgruppe das Freizeitangebot für Jugendliche in ihrer Stadt untersuchte, versuchten Vertreter der Kirchen und Sportvereine sie davon zu überzeugen, daß das Angebot ausreichend sei und bemühten sich, für ihre Einrichtungen zu werben. Eine Befragung brachte aber an den Tag, daß Angebote fehlten, bei denen die Jugendlichen sich nicht institutionell binden mußten. Die Schüler hatten den Mut, diese Ergebnisse und ihre Vorschläge zu veröffentlichen und sich in eine Diskussion mit den Gemeindevertretern einzulassen.¹

In der Reflexionsphase nach der Projektwoche wird auch gemeinsam erörtert, welche Fehler bzw. Verbesserungen bei der nächsten Projektwoche berücksichtigt werden sollten.

Um die Projektwoche zu einer »Alternativerfahrung« (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 29) werden zu lassen, die sich auf den Schulalltag auswirken kann, ist es notwendig, diese neuen Erfahrungen mit den Alltagsbedingungen zu vergleichen und damit zu beginnen, den Schulalltag zu verändern. So wurde an manchen Schulen bei der ersten Projektwoche deutlich, daß viele Schüler nicht gewohnt waren, selbständig zu handeln oder miteinander zu diskutieren. Die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch die Erfolgserlebnisse, das zunehmende Können und das wachsende Vertrauen in die Schüler bewirkten in der Folge an einigen Schulen eine Zunahme von Gruppenarbeit und Kreisgesprächen. In anderen Fällen (insbesondere bei älteren Schülern) wurde der Mangel an Fachwissen und Fachsystematik schmerzlich bewußt, so daß der Wunsch geäußert wurde, im nachfolgenden Kursunterricht daran vertiefend zu arbeiten.

Die Kriterien können für die Reflexion einen Leitfaden darstellen. Kommt es innerhalb der Reflexion zu einem Prozeß von Kommunikation und Aufklärung, kann dem Verfall in starre Rituale vorgebeugt werden. Weitere Leitfragen, die eigene Person betreffend, könnten für alle Beteiligten sein:

- Inwieweit hat ein Lern- und Entwicklungszuwachs stattgefunden?
- Inwieweit hat eine Selbstveränderung stattgefunden?

¹ vgl. dazu das von mir mitdurchgeführte Projekt in: Manfred Nentwich, 1984, S. 108 ff.

- Inwieweit wurde die Veränderung des eigenen Verhaltens ermöglicht bzw. gefördert?
- Inwieweit hat die Projektwoche zu einem bewußteren Verhalten geführt bzw. darauf hingeeilt?
- Inwieweit konnten neue Arbeitstechniken angeeignet werden?
- Inwieweit hat soziale Reife zugenommen?

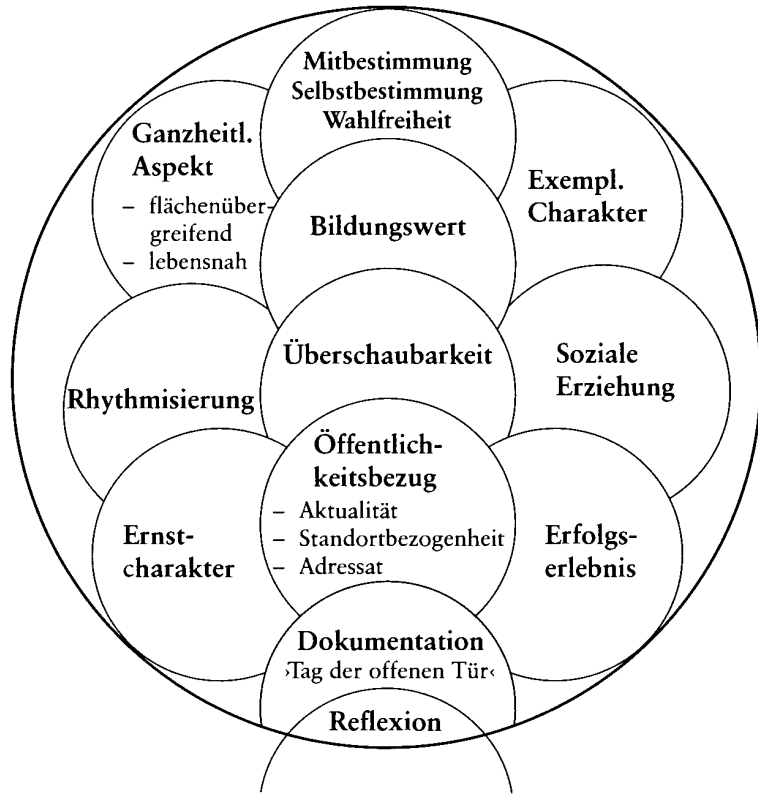
Die Reflexionsphase sollte nicht nur auf der Ebene der Projektgruppe stattfinden, sondern ebenfalls im Kollegium wie auch in Zusammenarbeit mit den Eltern. Hier sollten u.a. die Fragen gestellt werden, inwieweit die allseitige Entwicklung der Schüler gefördert wurde, inwieweit innerhalb der Projektwoche die schulischen Bedingungen im Sinne einer humanen Schule gestaltet waren und inwieweit diese veränderten Rahmenbedingungen im Schulalltag aufrecht erhalten werden können (z.B. gleitender Schulanfang, Blockstunden ohne Pausenzeichen).¹ Darüber hinaus sollte sich auch noch der einzelne Lehrer fragen, inwieweit der Projektunterricht sich auf seinen Normalunterricht ausgewirkt hat und noch auswirken kann. Natürlich gilt auch hier wie bei allen kritischen Reflexionen der Grundsatz »wenn etwas schiefgeht, sucht ein verantwortungsbewußter Mensch nicht nach dem Schuldigen. Er sucht eine Lösung« (Haim Ginott, 1980, S. 146). So lernt der Schüler schon früh nach alternativen Lösungsansätzen zu suchen. Fordert Nipkow »Pausen zum Einhalten und Nachdenken« (Karl Ernst Nipkow, 1982, S. 42 f.) in den Schulen, um die Jugendlichen wieder an die Frage nach dem Sinn des Lebens heranzuführen, so glaube ich, daß ein erster Schritt zum Abbau von Sinnvermeidungsstrategien auch die Reflexionsphase nach den Projektwochen sein könnte, um die Schüler an tiefere Fragen heranzuführen. Wenn Schüler in der Reflexionsphase wie beim beschriebenen WDR Projekt äußern: »Ich habe bisher geglaubt, als kleiner Mann müsse man sich alles gefallen lassen. Aber jetzt habe ich erfahren, daß selbst Schüler was erreichen können«, dann zeigt das doch, daß neue Perspektiven im Sinne Makarenkos erfahren werden können, die eine Bedeutung für den Schüler selbst und die Gesellschaft bekommen können.

¹ Ich halte es für unrealistisch, die Frage nach der Veränderung im Sinne einer Zielbestimmung schon vor dem Projektunterricht zu stellen, wie Hänsel es empfiehlt (Dagmar Hänsel, 1986, S. 43). Dies setzt einen hohen Bewußtseinsstand voraus. Damit hätte der Projektunterricht kaum Chance, in der Regelschule Einzug zu halten. In den meisten Fällen kann diese Frage erst nach mehreren Projektwochen gestellt werden, wenn durch sie Veränderungs- und Bewußtseinsprozesse in Gang gekommen sind.



So gesehen ist Projektarbeit ein dialektischer Prozeß »von entwurf über erfahrung zu korrektur« (Klaus Behr, 1975, S. 70).

Projektkriterien¹



Durch die ineinanderfließenden Kreise wird deutlich, daß alle Kriterien miteinander verbunden sind und keins entbehrlich ist. Alle Kriterien münden in der Reflexion.

¹ Ich lehne mich hierbei an das von mir mitentwickelte Kriterienschema an, in: Manfred Nentwich, 1984, S. 190

4. Projektwoche – ihre möglichen positiven Auswirkungen

Fromms pädagogischen Aussagen fehlt die Konkretisierung. Es war auch nicht seine Absicht, Handlungsanweisungen zu geben, sondern grundlegende Aussagen und Anstöße. Fromm kritisiert zwar die Institution Schule, aber in seinen Ausführungen zur Pädagogik legt er den Schwerpunkt auf die Beziehung zwischen Erzieher und den zu Erziehenden, die nach seinen Vorstellungen eine biophile Qualität annehmen muß. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit eine schulische Veranstaltung, wie die Projektwoche sie darstellt, eine Seinsorientierung anbahnen kann. So wie die Gesamtschule nicht schon an sich eine humane Schule darstellt, sondern nur den notwendigen Rahmen dafür bildet, der erst durch entsprechende Pädagogik ausgestaltet werden muß (Hartmut von Hentig, 1987, S. 25 f.), genauso kann die Projektwoche nur einen äußeren Rahmen bieten, in dem Seinsorientierung u.U. gefördert werden kann. Die Analyse der Schule von heute zeigt, daß ihr Organisationsrahmen sehr wohl die Beziehungen der Beteiligten untereinander und zu ihrer Umwelt beeinflusst. Während die schulischen Rahmenbedingungen von heute eine Seinsorientierung kaum ermöglichen, kann die Projektwoche dies leisten. Ob sie auch durch die Projektwoche gefördert wird oder mit ihr eine Habenorientierung unterstützt wird, ist sowohl von der Lehrperson als auch von der Ausgestaltung des hier vorgegebenen Rahmens abhängig. Die Projektwoche legt es dem Lehrer nahe, seine Dominanz zurückzunehmen. Sie unterstützt ihn und macht ihm Mut, seinsorientierte Wege zu gehen. Auch wenn der Lehrer sich zurücknimmt, so kann der Schüler doch nie ganz gleichberechtigt mit ihm sein, auch in der Projektwoche nicht, denn die letzte Verantwortung liegt in seiner Hand. Obwohl er flexibel plant, sollte er keine Angst davor haben, einzugreifen und zu helfen. Projektwochen und andere reformpädagogische Veranstaltungen in der Schule können zwar die Probleme (z.B. Aggressionen), die sich innerhalb der Schule ergeben oder die die Schüler mit in die Schule hineinbringen, nie ganz lösen. Aber in ihnen kann der Umgang miteinander weniger angstbesetzt und entfremdet sein als in der heutigen Struktur der Schule. »Didaktisches Handeln, wie kompetent es

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder. Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



auch immer sein mag, kann unter den gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen prinzipiell nicht emanzipatorisches Lernen und Lehren schrittweise verwirklichen – aber umgekehrt handeln Lehrer und Schüler im herkömmlichen Unterricht schon heute immer auch so, daß sie sich gegenseitig als Subjekte anerkennen, wie emanzipationsfeindlich die Rahmenbedingungen auch sein mögen, und schon heute sind in Gesellschaft und Institution immer auch Sinnbezüge virulent, die auf Emanzipation und Freiheit, auf Erziehung in und zur Vernunft und Selbstbestimmung gerichtet sind« (Dagmar Hänsel, Peter Wienskowski, 1986, S. 122).

Projektwochen können somit einen Beitrag darstellen, sich einer humanen Schule anzunähern und damit die Diskrepanz zwischen freiheitlicher Demokratie und jetziger Schulorganisation zu mindern. Im gemeinsamen Tun und Reflektieren liegt die Chance für Veränderung. So lassen Projektwochen eine Utopie besserer Verhältnisse in Schule und Gesellschaft erahnen. Damit stehen sie im Zusammenhang mit den vielfältigen Bemühungen, unsere Gesellschaft zu humanisieren.

4.1 Projektwochen als Beitrag zu einer humanen Schule

»Wenn der einzelne Mensch sein Grundgefühl des Zweifels an sich selbst und an seinem Platz im Leben überwindet, wenn er zur Welt in Beziehung tritt, indem er sie im Akt spontanen Erlebens erfaßt, dann gewinnt er Kraft als ein Individuum, und er gewinnt Sicherheit.«

(Erich Fromm, 1941a, S. 370)

Im Kapitel 1 habe ich erwähnt, daß die Menschen in unserer Zeit vermehrt seelisch und körperlich erkranken, weil fundamentale menschliche Bedürfnisse nicht befriedigt werden. Im folgenden Kapitel stelle ich dar, daß die Projektwoche in der Lage sein kann, den Grundbedürfnissen des Menschen gerecht zu werden und den Vorstellungen einer humanen Schule entspricht.

Die Projektwoche kann eine tätige und kreative **Bezogenheit** des Menschen zu seinen Mitmenschen, zu sich selbst und zur Natur ermöglichen, wie es Fromm als positive Ausgestaltung dieses Grundbedürfnisses gesehen hat. Kreative Bezogenheit bedeutet ja über die konkrete Begegnung hinaus im Bereich des Denkens das Erfassen der

Welt durch die Vernunft. Da in der Projektwoche von der Gruppe möglichst ganzheitlich an ein Thema herangegangen wird, die Schüler durch ihr Tun etwas bewirken können, menschliche Kontakte innerhalb und außerhalb der Gruppe notwendig sind, Gefühle angesprochen werden und Mitgefühl in die Entscheidung einfließen kann, wird dem Schüler eine **Entfaltung der Vernunft** ermöglicht.

Des weiteren bedeutet die Projektwoche für das Handeln des Schülers **produktive Arbeit** infolge der Produktorientierung. Dabei werden die entfremdenden Aspekte wie Bezahlung oder Benotung vermieden. Statt dessen können sich die Produzenten menschlich einbringen und bemühen, gleichzeitig die Wünsche des Adressaten zu berücksichtigen. Dadurch, daß in der Projektwoche Raum für **gruppenspezifische Prozesse** gegeben wird, vielfältige Sozial- und Arbeitsformen praktiziert werden und der Bezug zu einem **Adressaten** besteht, können sich Fürsorge, Verantwortungsgefühl, Achtung und wissendes Verstehen entwickeln. Durch diese produktive Bezogenheit kann der Schüler ein Glücksgefühl und eine Stärkung des Ichs erfahren. Auf diese Weise kann einer inneren Leere, Langeweile und evtl. Depression vorgebeugt werden. Indem die Projektwoche eine positive Ausgestaltung des Bedürfnisses nach Bezogenheit fördert, unterstützt sie Einstellungen und Verhaltensweisen, die nach Fromm für eine neue Gesellschaft notwendig sind: die Trennung zwischen den Menschen im privaten Bereich kann aufgehoben werden, Handeln nach eigenem Gewissen wird ermöglicht, Habgier, Ausbeutung, Besitzstreben und Narzißmus dürften hier keinen Platz haben.

Fromm hebt im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach **Transzendenz** hervor, wie wichtig es für den Menschen ist, daß er sich selbst als Schöpfer erfahren kann. In der Projektwoche kann der Schüler zum **Schöpfer** werden, indem er ein selbstgestecktes Ziel gemeinsam mit der Gruppe verwirklicht. Auf diese Weise kann er sich aus seiner passiven Rolle befreien, die ihm vom herkömmlichen Unterricht zugeschrieben wird. Er greift handelnd in die Welt mit seinem **Werk** ein.

Das Bedürfnis nach **Sicherheit und Verwurzelung** kann in der Projektwoche zunächst durch das **Miteinander** in der Gruppe gestillt werden. Wenn Cohn für jeden Lehrer eine Ausbildung in themenzentrierter Interaktion fordert, um das krankmachende Rivalitätsprinzip zu überwinden und das Miteinander zu fördern, dann bietet die Projektwoche den notwendigen Rahmen für die in der themenzentrierten Interaktion angestrebte Balance zwischen Ich (Schüler) – Wir (Gruppe) – Es (Sache). Im traditionellen Unterricht dagegen stehen der



Möglichkeit einer solchen Balance zu viele Widerstände (z.B. Noten) entgegen (vgl.: Ruth C. Cohn, 1981).

Zusätzlich verweist der Öffentlichkeitsbezug den Schüler auf seine Mitmenschen. Aus Interesse für das geistige und materielle Wohl der Mitmenschen und aus der Betroffenheit des Schülers können sich Solidarität für den Adressaten entwickeln und öffentliche Anliegen zu persönlichen Anliegen werden. Damit weist die Projektwoche über die Bindung an die Gruppe hinaus und kann eine Haltung anbahnen, bei der der Schüler sich mit allen Menschen solidarisch fühlt. Die Projektwoche kann dem Schüler die Erfahrung vermitteln, einerseits Herr seines eigenen Lebens zu sein und gleichzeitig verantwortungsbewußt am Leben der Gesellschaft teilzunehmen.

Die negativen Eigenschaften unserer Schule hindern den Schüler eher, ein **Identitätsgefühl** aufzubauen. Anders kann es in der Projektwoche sein. Hier kann der Schüler seine spezifischen Fähigkeiten entdecken und sich in Beziehung zu anderen erleben. Er kann die Grenzen seines Könnens erfahren und erleben, daß seine Person wichtig ist und sein Tun Auswirkungen haben kann. Das ist besonders für Heranwachsende zur Ich-Findung wichtig. Sinnvolle Kontakte sind notwendig, um seine Fähigkeiten und seine Identität zu entwickeln. In unserer heutigen Lebensweise werden solche Kontakte aber vielen Kindern erschwert oder unmöglich gemacht. Hier kann die Projektwoche mit ihrer Tendenz, gemeinsam zu arbeiten und für andere etwas zu schaffen, kompensatorisch wirken.

Eine Identitätsbalance zwischen Einzigartigkeit und Allgemeinheit, wie Wellendorf sie für die Ausbildung einer stabilen Ich-Identität fordert (Franz Wellendorf, 1979, S. 27 ff.), kann in der Projektwoche eher ermöglicht werden. Eine solche Balance kann nur aufgebaut werden, wenn dem Individuum Gelegenheit geboten wird zur »Darstellung der personalen Einzigartigkeit und der Darstellung des ›Identisch-seins mit den Interaktionspartnern« (Franz Wellendorf, 1979, S. 27 ff.). Im herkömmlichen Unterricht sind diese Möglichkeiten sehr eingeschränkt infolge hierarchischer Unterrichtsorganisation und schulischer Rituale (z.B. Klassenarbeit, Notendruck). In der Projektwoche ist der Schüler bei abweichendem Verhalten nicht so schnell wie im traditionellen Unterricht mit dem Verlust sozialer Identität (z.B. durch Sitzenbleiben) bedroht.

Die Projektwoche kommt dem Bedürfnis nach **Orientierung** entgegen, da sie ein echtes Engagement ermöglicht und Perspektiven und damit Hilfen zur Sinnfindung bieten kann. Ernstcharakter, Bildungswert und

Reflexion unterstützen die Entwicklung der Vernunft und tragen somit dazu bei, daß der Schüler lernen kann, die Welt objektiv zu begreifen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Projektwoche eine Atmosphäre bieten kann, die der Seinsorientierung nicht zuwiderläuft sondern sie fördert.

Die Projektwoche entspricht in ihren Prinzipien den Vorstellungen von einer **humanen Schule** und stellt damit eine Möglichkeit neben anderen dar, einer humaneren Schule ein Stück näher zu kommen.

Trotzdem ist zu bedenken, daß die Projektwoche immer eine schulische Veranstaltung bleibt: Der Schüler muß Vorschläge machen, wählen und teilnehmen. Er kann nicht nein sagen. Er hat nicht die volle Freiheit und trägt nicht die volle Verantwortung für seine Bildung.

Folgende Bereiche können durch die Projektwoche unterstützt werden:¹

- Die Projektwoche ist von ihrer Struktur her so angelegt, daß sie dem Schüler selbständiges Handeln und Lernen zutraut. Mit der ersten Projektwoche und mit den damit verbundenen positiven Erfahrungen wird bei Lehrern und Eltern ein Prozeß in Gang gesetzt, in dem sich diese Grundeinstellung des Vertrauens stetig entwickeln kann. Die **Atmosphäre des Vertrauens** wird auf mehreren Ebenen deutlich. Im herkömmlichen Unterricht wird der Schüler selten darüber informiert, was der Lehrer mit ihm vorhat. In der Projektwoche sind die Schüler dagegen über Weg und Ziel ihres Tuns informiert, weil sie diese ja selbst festgelegt haben. Fromm zeigt auf, daß Geheimhaltung ein bürokratischer Zug ist, der dazu dient, eine Hierarchie der Kompetenzen zu unterstützen und Macht zu vergrößern, womit im Endeffekt das Vertrauen der Beteiligten unterbunden wird (vgl.: Erich Fromm, 1968a, S. 341). Insofern kann der Schüler in der Projektwoche wieder Vertrauen in die Schule gewinnen. Einen weiteren Aspekt des Vertrauens stellt die Öffnung der Schule nach außen dar. So können Eltern und übrige Öffentlichkeit größeres Vertrauen in die Schule gewinnen.
- In der Projektwoche wird der **Erfahrungsraum** des Schülers verändert. Die positiven Auswirkungen eines veränderten Erfahrungsraumes auf das Lernen zeige ich in Kap. 4.2 auf. Eine Veränderung des schulischen Erfahrungsraumes hat aber nicht nur Auswirkungen

¹ vgl. dazu Kap. 1.2. und die Kritik der bestehenden Schule in Kap. 6



auf das Lernen, sondern auch auf die Psyche des Schülers. Projektwochen ermöglichen Schülern ohne Angst und Panik, Unsicherheiten und Veränderungen zu ertragen und durchzustehen. Vor allem kommen hier Neugier und Forscherdrang positiv zur Geltung. Die Schüler entwickeln ihre eigenen Kräfte und treten zur Welt in Beziehung. Die Projektwoche arbeitet mit am **Aufbau von Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen** der Schüler, die somit eine positive Einstellung zu Problemen entwickeln können. Damit bietet die Projektwoche Hilfe zur Orientierung und Identitätsbildung. In dieser Woche stellt die »Schule dem Jugendlichen eine Umwelt bereit, die ihm hilft, sich auf den Weg in seine Mündigkeit zu begeben.« (Heinz Kometat, 1968, S. 14) Für Bronfenbrenner gehört zu einer **sozial förderlichen Schulumwelt** die Aufhebung der Isolation der Schulen von der Umwelt, die Auflösung der Isolierung der Altersgruppen und das Übernehmen von Verantwortung durch die Schüler (Urie Bronfenbrenner, 1976, S. 194); alles Forderungen, die in der Projektwoche verwirklicht werden können.

- In der Projektwoche sind Leistungs- und Konkurrenzdruck aufgehoben. Dies und der hohe Grad der Individualisierung sind wichtige Voraussetzungen für die **allseitige Entwicklung der Persönlichkeit** des Schülers. Dadurch, daß dem Schüler ermöglicht wird, mit seiner ganzen Person hinter seinem Tun zu stehen, kann die Projektwoche Raum schaffen, um Leben im »Hier und Jetzt« zu erfahren. Dies wird durch die Befreiung von Notengebung und durch die veränderten organisatorischen Rahmenbedingungen wie Aufhebung von Stundenraster und Fächeraufgliederung verstärkt. Jedes Erfolgserlebnis in der Projektwoche, das sich einstellt, wenn Widerstände überwunden worden sind oder ein Werk fertiggestellt wurde, läßt den Schüler persönliches Wachsen erfahren. Dies geschieht vorwiegend auch, wenn die Projektgruppe nach der Projektwoche gemeinsam über ihre Zielsetzung, Planung und Durchführung reflektiert.
- Die vielfältigen Sozialformen in der Projektwoche fördern die **Kooperationsbereitschaft und Hilfsbereitschaft** der Gruppenmitglieder untereinander. Ernstcharakter, Adressatenbezug und evtl. auch die Themenstellung tragen dazu bei, **Interesse für die Probleme und Sorgen des Nächsten** zu entwickeln, Haß und Konkurrenzneid abzubauen und statt dessen **Solidarität** auszubilden. **Verantwortungsgefühl** kann sich entwickeln, weil der Schüler in der Projektwoche am Gelingen des Werkes Anteil nimmt und um seine Güte bemüht ist. Die Projektwoche kann somit im Bereich der sozialen Erzie-

lung kompensatorisch wirken. Eine so geartete soziale Erziehung wird vielfach heute als Aufgabe der Schule gesehen. »Der Schule fällt somit die für Schüler und Lehrer problematische Aufgabe zu, Regeln des sozialen Zusammenlebens zu erarbeiten und zu internalisieren, da die kulturindustriellen, über die Medien vermittelten Normen effektiver zu wirken scheinen als die in persönlichen Beziehungen vermittelten Werte und Leitbilder.« (Helmut Wehr, 1987, S. 139) Roth weist auf die sozialerzieherische Aufgabe der Schule hin. Zum einen soll sie die mangelnden Möglichkeiten zu sozialen Kontakten in der Kleinfamilie ausgleichen, zum anderen ist sie dringend notwendig für die innerschulischen Prozesse (vgl.: Heinrich Roth, 1971, S. 521 ff.).

- Die Projektwoche bildet ein Gegengewicht gegen den Anpassungsdruck, in dem der Jugendliche sonst steht, da der einzelne – innerhalb der Gruppennorm – einen angemessenen Raum zu eigenen Entscheidungen hat und oft zu persönlichem Handeln aufgerufen ist und nicht der Lehrer alle Entscheidungen von sich aus trifft. Die Projektwoche wird den Wünschen, Bedürfnissen und Fähigkeiten des einzelnen weitgehend gerecht, stärkt daher die **Individualität** und gibt Hilfe zum Aufbau von **Identität**. Damit steht sie im Gegensatz zur überwiegenden Schulpraxis, die die Chance vergibt, ein Gegengewicht zu bilden gegen die Identifikationsobjekte, die den Schülern heute durch Werbung und Idole der Medienindustrie angeboten werden (Erich Fromm, 1947a, S. 49 f.). Unter dem Gesichtspunkt der Anpassung möchte ich nochmals darauf hinweisen, daß sich jede Projektgruppe in der Reflexionsphase darüber im klaren werden muß, inwieweit sie Konflikten ausgewichen ist oder sie durchgestanden hat. Dadurch, daß die Schüler ihr Projektthema selber planen und durchführen, kommen sie zwangsläufig mit den Ge- und Verboten und Manipulationsversuchen ihrer Umwelt in Berührung. Die Auseinandersetzung damit hilft ihnen, Illusionen über die Welt abzubauen. Gleichzeitig kann der Schüler Illusionen über sich selbst abbauen und Mündigkeit gefördert werden, weil er in der Projektwoche sein Lernen selbst bestimmen kann und selbst verantworten muß, entsprechend seinen Fähigkeiten und Wünschen arbeiten kann, und er es aufgrund der fehlenden Benotung nicht nötig hat, andere zu täuschen. All dies ist ein entscheidender Beitrag zur Selbstentfaltung und Identitätsbildung des Schülers, der in der Projektwoche seine eigenen Kräfte nicht als eine fremde Ware zu erleben braucht (vgl.: Erich Fromm, 1947a, S. 50).



- In Projektwochen können viele **Aspekte der Intelligenz** gefördert werden, insbesondere sprachliche, intrapersonale und interpersonale Intelligenz. Musikalische, räumliche und körperlich-kinästhetische Intelligenz können je nach Thema eine Förderung erfahren (Howard Gardner, 1994). Auf diese Weise wird ein Übergewicht der logisch-mathematischen Intelligenz, die natürlich auch bei allen Projekten zum Tragen kommen kann, vermieden. Nicht nur der Verstand des Schülers wird angesprochen. Es werden auch sein Interesse, seine Betroffenheit, Mitgefühl und Engagement für die Umwelt, je nach Thema für die Natur oder den Menschen gefordert und gefördert. Auf diese Weise kann die **Vernunftentwicklung** beim Schüler unterstützt werden. Eine Verstärkung der manipulativen Intelligenz wird vermieden. Einer Überbetonung der Ratio werden ganzheitliche Erfahrungen entgegengesetzt. So kann sich Denken im Sinne einer Seinsorientierung entwickeln, denn »das Denken verkümmert, wenn man keine Chance zum Handeln hat; mit anderen Worten, wenn man nicht wirkungsvoll handeln kann, dann kann man auch nicht produktiv denken.« (Erich Fromm, 1955a, S. 136)
- Ganz besonders **Selbst-, Mitbestimmung** und Wahlfreiheit bei Auswahl, Planung und Durchführung des Projektes ermöglichen, daß der Schüler sich selbst in ein Projekt einbringen kann und somit der Arbeit nicht entfremdet wird. Er produziert nicht anonym, er weiß wofür er arbeitet, denn er hat vorher den Adressaten kennengelernt und kann somit auch dessen Bedürfnisse berücksichtigen. Eine weitere Ursache für die Entfremdung, das Arbeiten um einer Zensur willen, fällt bei der Projektwoche weg. Durch die eigene Initiative und Verantwortung für das Lernen entsteht **Freude am Lernen**, Langeweile und innere Leere kommen nicht auf, Faulheit und Täuschungsverhalten verlieren zusehends an Sinn. Durch die konkrete Arbeit an und mit der Umwelt kann sich im Gegensatz zur Arbeitsweise der »Buchsule« ein **Gefühl für die Realität** entwickeln, das heutzutage durch das weitgehend erzwungene Arbeiten und Lernen und durch den ständig steigenden Fernsehkonsum gestört wird. Die Projektwoche kann Räume und Möglichkeiten für Phantasie schaffen, wenn die Schüler z.B. Themen vorschlagen und in den Projektsitzungen Ideen und Lösungsmöglichkeiten entwickeln und durchspielen. Auf diese Weise fördert die Projektwoche die **Kreativität** und kann das Lernen für Belohnung und Zensur verhindern.
- In der Projektwoche tragen die Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbst die Verantwortung für ihre eigene Bildung und für ihr

Werk. Auf diese Weise kann Konsumentenhaltung und Passivität vermieden werden. Es ist, im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, eine Zunahme der Schüleraktivitäten zu beobachten. »Der Lehrer tritt als Leitender und Vermittler seltener auf. Das zeigt sich auch im Sprachgeschehen, vor allem beim Gespräch. Der größte Sprachanteil liegt bei den Schülern.« (Heinz Kumetat, 1987, S. 14) Diese Beschreibung des Unterrichts an einer Peter-Petersen-Schule weist die gleichen Merkmale wie die Projektwoche auf. Kumetat führt eigene Untersuchungen an, die zeigen, daß das sprachliche Übergewicht des Lehrers während eines Unterrichtsgespräches im traditionellen Unterricht immer noch anzutreffen ist.

Es ist deutlich geworden, daß es sich bei dem Tätigwerden in der Projektwoche nicht um Scheinaktivität oder bloße Geschäftigkeit handelt, die immer nur dazu dienen kann, die innere Leere, Langeweile und Depression zu betäuben. Es kann zu **produktiver Aktivität** kommen, die Projektwoche zu einem nachhaltigen Erlebnis werden läßt. Damit entsteht beim Schüler ein Glücksgefühl und eine **Stärkung des Ichs**, die ihm helfen kann, mit den täglichen Problemen auch der Schule fertig zu werden. Die erwähnte Aktivität hat ihren Ursprung in den Beteiligten selbst und nicht im Lehrer.

Konsumentenhaltung bedeutet auch Gier und Ausbeutung der Natur. Kann die Projektwoche diesem Verhalten etwas entgegensetzen? Wenn das Projektthema sich z.B. mit Fragen der Umwelt- oder Konsumerziehung beschäftigt, ist die Projektwoche eher in der Lage, eine **kooperative Haltung zur Natur** aufzubauen als der traditionelle Unterricht, weil durch das konkrete Tun eine innere Beziehung hergestellt werden kann, und die Folgen der Konsumentenhaltung eher erlassen werden können. Schüler, die *erfahren* haben, wie wichtig der Baum für die Umwelt und die Menschen ist, werden sicher dafür zu gewinnen sein, Altpapier zu sammeln und Umweltpapier zu benutzen

- Die produktive Aktivität ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, Ohnmachtsgefühle zu vermeiden. Der Schüler kann sich als Schöpfer erfahren, er sieht, daß er etwas bewirkt. Durch die Möglichkeit, am gesellschaftlichen Leben mitzuwirken, können sich **Seelenstärke** entwickeln und Angst und Ohnmachtsgefühle verhindert und evtl. abgebaut werden. Auch die Chance, selbst über das Lernen zu entscheiden und das Thema zu wählen, wirkt Ohnmachtsgefühlen entgegen. Das Fehlen der Notengebung und des damit verbundenen Konkurrenzdrucks läßt den Schüler entspannter lernen und arbeiten.



Es zeigt sich hier, daß Projektwochen das fördern und konkretisieren können, was Buber schon 1935 für eine zeitgerechte Bildung forderte, »die den Menschen hinführt zum gelebten Zusammenhang mit seiner Welt ... Die Bildungsarbeit, die ich meine ist Führung zu Wirklichkeit und Verwirklichung. Der Mensch ist zu bilden, der zwischen Schein und Wirklichkeit ... zu scheiden weiß ... Diese Bildungsarbeit erzieht die Angehörigen aller Weltanschauungen zu Echtheit und zur Wahrheit.« (Martin Buber, 1986, S. 62 f.)

4.2. Lernförderung und Veränderung des Schulalltags durch Projektwoche

In meiner Schulkritik (s. Kap. 6) belege ich, wie die traditionelle Schule Lernen und positive Verhaltensweisen verhindert. Im folgenden Kapitel zeige ich, wie Projektwochen Lernen fördern können und den Schulalltag positiv verändern können.

Da **Motivation** eine fundamentale Voraussetzung für Lernen ist, möchte ich zunächst noch einmal die motivationsfördernde Wirkung der Projektwoche betonen (Peter Struck, 1980, S. 48 ff.). Wir wissen, daß Motivationen wirkungsvoller und anhaltender sind, wenn eine Vielzahl interessebildender Faktoren in ihnen wirksam werden. Ausschließlich intrinsische Motivation, wo die Dinge um ihrer selbst willen gelernt werden, nehmen mit zunehmendem Alter ab, da die sich entwickelnden Werthaltungen das Kind für andere Motivationsebenen empfänglich machen. Da in der Projektwoche Leben und Lernen nicht mehr getrennt sind, kann sie auf vielfache Weise motivieren. Die Möglichkeit der eigenen Themenwahl, die Möglichkeit etwas zu gestalten und zu verändern steigern das Interesse (Heinz Heckhausen, 1970, S. 193 ff.). Die Zielbestimmung bei einer Beschränkung auf eine Woche und die Aufteilung der Aufgaben auf die einzelnen Tage entsprechen näheren und mittleren Perspektiven (Makarenko). Weil die Projektwoche sich vom herkömmlichen Unterricht sowohl in den Themen als auch in der Gestaltung unterscheidet, reizt die Aufgabe und erhöht sich die Neugier. Die Möglichkeiten, sich als ganzer Mensch einbringen zu können, auch mit seinem Tätigkeitsdrang, sich mit dem Thema zu identifizieren, Anteil zu nehmen und für eine Sache zu engagieren steigern weiter die Lernfreude. »Ein Schüler, der von einem Problem durchdrungen ist, will etwas wissen oder lernen.

Wer ein Problem hat, ist zum Lernen motiviert.« (Hans Aebli, 1983, S. 293) Die Aussicht auf Zustimmung und Anerkennung insbesondere am »Tag der offenen Tür« erhöhen zusätzlich die Motivation. Das Interesse am Gelingen des Werkes (Leistungsmotivation) wird verbunden mit dem Interesse am Inhalt (intrinsische Motivation). Dies ist besonders im Falle eines Mißerfolges wichtig. Das inhaltliche Interesse macht die Schüler selbständiger und unabhängiger von Erfolg und äußeren Bewertungen.

Regelmäßige Projektwochen unterstützen den Schüler, sich seiner Interessen bewußt zu werden und sie zu entfalten. Sie helfen ihm auch, neues Interesse auszubilden, womit die Projektwoche eine alte, kaum eingelöste Forderung von Herbart erfüllt, für den Interesse Voraussetzung und Ziel des Unterrichts war (vgl.: Karl Sauer, 1975, S. 418 ff.). Alle diese Aspekte können zusätzlich auf die schichtenspezifische Motivation ausgleichend wirken. Wenn wir die Chancengleichheit erhöhen wollen, geht es ja nicht nur um die Überwindung von Bildungsbarrieren. »Gleichheit der Bildungschancen soll ... die Möglichkeit für jeden ausweiten, daß sich nicht nur Fähigkeiten, sondern auch Interessen, Motive, Zielsetzungen und Anstrengungsbereitschaft uneingeschränkter entfalten können.« (Heinz Heckhausen, 1974, S. 125)

So kann die Projektwoche eine ideale Basis für Lernen bieten, das nach Dennison ein Nebenprodukt von aktivem Interesse und Beschäftigung mit einer Sache ist (vgl.: George Dennison, 1969, S. 158).

Die Projektwoche kann **Intelligenz** und **Lernen** aufgrund folgender Bedingungen fördern:

- Durch die **Individualisierung** beim schülerzentrierten Arbeiten kann die Lernfähigkeit jedes einzelnen berücksichtigt werden. Das bezieht sich sowohl auf die Wahl des Themas, wie auf den Arbeitsvorgang, in dem jeder Schüler seine unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen kann. Auch kann der Schüler nach seinem individuellen Tempo lernen und arbeiten. Das wird möglich, weil die Projektgruppe das Arbeitsziel und die Durchführung, und damit auch den Arbeitsumfang und die Arbeitszeit, selbst bestimmt.
- In der Projektgruppe fehlen Leistungs- und Notendruck; es entsteht eine weitgehend **angstfreie Atmosphäre**. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für Lernen, denn Angst erzeugt Denkblockaden und Unlust.
- Durch die Möglichkeit der **Selbstbestimmung** und **Mitbestimmung** kann entfremdetes Lernen reduziert werden. Der Schüler hat die



Möglichkeit, die Themen ganzheitlich anzugehen und sich bei der Bearbeitung als ganzer Mensch mit Leib, Geist und dem Seelischen einzubringen. **Theorie und Praxis** sind in der Projektwoche miteinander verbunden, es kann eine originale Begegnung stattfinden. Der Schüler kann im ursprünglichen Sinne des Wortes »begreifen«. Die neuere Gehirnforschung bestätigt, daß »durch ›handgreifliche‹ praktische Erfahrungen ... während eines Lernprozesses die Effektivität des Lernens beträchtlich« verstärkt wird. »Immer wenn Berührung mit den anderen Sinnen kombiniert ist, wird ein größerer Teil des Gehirns aktiviert, und damit werden mehr komplexe neurale Netze aufgebaut und ein größerer Teil des Lernpotentials angezapft« (Carla Hannaford, 1996, S. 48).

Bei dieser Art von Lernen bekommt das Buch seinen richtigen Stellenwert. Es »kann Grundlagen vermitteln und Fragen beantworten. Es ist ein Hilfsmittel. Das Aufschließen der Sinne, das Fragen und Staunen erwächst aber aus der Begegnung mit der Wirklichkeit.« (Heinz Kometat, 1968, S. 112) Auch ermöglicht die Projektwoche beim Schüler die positive Erfahrung, selbst etwas zu bewirken, was diese Woche zu einem nachhaltigen Erlebnis werden lassen kann:

- Da die Projektwoche in Inhalt und Verlauf nicht festgelegt ist, und keine Projektwoche der anderen gleicht, wird dem Schüler die Möglichkeit gegeben, **Eigeninitiative** zu entwickeln, Probleme zu lösen, Entscheidungen zu fällen und sein Tun zu reflektieren.
- Mit der Förderung des Selbstbewußtseins geht eine Verbesserung der Selbsteinschätzung einher, weil das Werk ein Urteil über die Aktivitäten der Schüler spricht. So müssen sie in der **Reflexion** z.B. selber einschätzen, inwieweit ihre Planung mit der Durchführung übereinstimmte und ihre Ausführungen erfolgreich waren. **Selbstbewußtsein** und **positive Selbsteinschätzung** sind wichtige Voraussetzungen für Lernen, da sie sich wie eine ›Sich-selbst-erfüllende Prophezeiung‹ auswirken.

Alle die oben dargelegten Aspekte fördern Lernen und Intelligenz auf vielfache Weise. Die Schüler **lernen schneller**, **Lücken** in ihrem Wissen **aufzufüllen**, weil sie sich selbst ein konkretes Ziel gesetzt haben und in einer angstfreien Atmosphäre etwas bewirken, verändern, herstellen wollen und können. So zeigte es sich z.B. in dem Projekt über die Verständlichkeit von Radiosendungen, daß die Schüler sich in kürzester Zeit in die ihnen fehlende Kenntnis der Prozentrechnung einarbeiteten und das für ihre Arbeit Notwendige begriffen, eben weil sie ein konkretes Ziel vor Augen hatten. Die Schüler **lernen nachhaltiger** infolge des

Ernstcharakters der Situation. In der Projektwoche haben »Entspannung, Freude, Sympathie, Neugier, Spaß und Erfolgserlebnisse, die von ihrer biologischen Aufgabe her die Speicherung und das gesamte weitere Verarbeiten des Stoffes, also das Denken und Lernen fördern«, (Frederic Vester, 1984, S. 472) ihren Platz. Immer wieder ist zu beobachten, wie die Schüler eifrig und **mit Freude lernen**, obwohl sie aufgrund der Eigenverantwortung mehr leisten müssen als im herkömmlichen Unterricht. Es ist nicht selten zu beobachten, daß Projektgruppen weit über die festgelegte Stundenzahl hinaus an ihren Themen arbeiten. Das liegt u.a. auch daran, daß in der Projektwoche genau wie in jedem reformpädagogisch organisierten Unterricht, »der Bewegungstrieb, der Tätigkeitsdrang, der Geselligkeitstrieb und der Wunsch nach Hilfe positiv zur Geltung kommen und dem Lernen dienstbar« gemacht werden können (Heinz Kometat, 1968, S. 109). Dies wird ermöglicht durch die wesentliche Erweiterung des Lernraumes und durch die Vielfalt der Tätigkeiten, wie sie auch im Leben bei der Erstellung eines Werkes auftreten. Ähnlich wie z.B. bei ›Freier Arbeit‹ zeigt sich auch im Projekt, daß Kinder mit hyperkinetischem Syndrom, die im traditionellen Unterricht extrem verhaltensauffällig sind, weniger als Störenfriede empfunden werden, sondern daß sie ein wichtiges Glied in der Gruppe bilden können. Die Projektwoche ist so angelegt, daß der Schüler in ihr **initiativ und kreativ** werden muß, um sein selbstgestecktes Ziel zu erreichen. Interessanterweise können wir in diesen Wochen vielfach beobachten, wie die Schüler von Ideen und Tätigkeitsdrang übersprudeln. Indem die Projektwoche die Gettoisierung der Schule und des schulischen Lernens aufbricht, Wahrnehmungsnähe ermöglicht, zu persönlichem Einsatz und verantwortungsbewußter Mitgestaltung anregt, fördert sie kreative Phantasie. Diese ist zu verstehen als »überdauernde Bereitschaft und Fähigkeit, sich immer wieder aktiv auf die Herausforderungen des Lebens einzustellen« (Rudolf Schmitt, 1983, S. 484) und insofern eine wichtige Perspektive für erzieherisches Handeln. Zusammenfassend kann man sagen, daß die Projektwoche dem Schüler Lernerlebnisse bringen kann, die Rogers wie folgt beschreibt: »wenn man Schülern wirklich Freiheit läßt, bringt ihnen das sehr oft überwältigende Lernerlebnisse, die sie selbst entwickelt haben, und von denen sie nachhaltig profitieren. Sie können zu Menschen werden, die das Wissen suchen, nicht nur passiv und sporadisch aufnehmen.« (Carl R. Rogers, 1984, S. 107) All diese Erfahrungen helfen dem Schüler, **das Lernen zu lernen** und können damit einen lebenslangen Lernprozeß in Gang setzen. Der Wille und die Fähigkeit, selbständig und immerfort zu lernen, sind gerade in unserer heutigen Zeit lebensnotwendig. Lernkompetenz bedeutet ja nicht nur die Anhäufung von Wissen. »Das ›Gewußt wie‹ und der



Umgang mit nicht Gewußtem und noch nicht Gelerntem sind nicht minder wichtige Elemente.« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 87) So gesehen kann die Projektwoche für den Schüler eine echte Lebenshilfe sein.

Es ist in der Beschreibung der Projektwoche deutlich geworden, daß sie mannigfache Fähigkeiten und Kompetenzen fördern kann. Ich möchte diese Aspekte noch einmal kurz zusammenfassen:

- Sprach- und Planungskompetenz werden beim Schüler gefördert;
- er kann Sachkompetenz erlangen;
- er lernt, Widerstände zu überwinden, durchzuhalten, übt sich so in Selbstdisziplin und erweitert seine Frustrationstoleranz;
- über die selbstgesteckten Ziele, die konkrete Arbeit und die darin enthaltenen Widerstände erfährt er seine eigenen Möglichkeiten und Grenzen;
- im sozialen Bereich werden beim Schüler Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit verstärkt und damit positives soziales Verhalten angebahnt;
- politische Mündigkeit und Handlungskompetenz werden unterstützt. Durch die demokratische Struktur der Projektwoche können beim Schüler demokratische Verhaltensweisen gefördert werden;
- leibliche, seelische und geistige Kräfte können gleichmäßig gefördert werden.

Die Schule der Zukunft sollte nach Meinung der Bildungskommission NRW von einem erweiterten Lernbegriff geprägt sein, wo Identitätsfindung und soziale Erfahrung in Lernzusammenhängen ermöglicht werden. Dazu muß sie »Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpfen« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 82). Ich habe aufgezeigt, daß Projektwoche dies schon jetzt in kleinem Rahmen leisten kann.

Projektwochen sind völlig anders strukturiert als die Schule heute. Es stellt sich die Frage, inwieweit sie Auswirkungen auf den Schulalltag haben können? Oder hat diese kurze sporadische Erfahrung nur eine Alibifunktion ohne Folgen für den Schulalltag?

Projektwochen sind eine Möglichkeit unter vielen, innerhalb der bestehenden Schule in Richtung auf eine humane Schule zu arbeiten.

Veränderungen der Schule können nur einhergehen mit gesamtgesellschaftlichen Umwandlungen. Je stärker die Projektwoche in Zusammenhang steht mit ähnlichen Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule, desto größer kann ihre Wirkung sein.

Fromm betont, daß der Mensch eine Einheit ist und daher gesellschaftliche Änderungen nur möglich sind, wenn es Veränderungen sowohl im Denken als auch im Fühlen als auch in der Lebenspraxis (ökonomisch / sozial) der Menschen gibt (vgl.: Erich Fromm, 1980, S. 190). Dies läßt sich auch auf die Schule übertragen. Auch hier bleiben Veränderungen ohne Wirkung, wenn sie einseitig sind und wichtige andere Bereiche vernachlässigen. Das zeigen die Veränderungsversuche in der Schule im Laufe der letzten Jahrzehnte, die sich überwiegend auf die Bereiche des Denkens und eventuell noch der sozialen Beziehung bezogen, während gleichzeitig die Bereiche der Gefühle fast unberücksichtigt blieben und Notengebung und Leistungsbegriff kaum in Frage gestellt wurden.

Die Projektwoche hebt diese Systemzwänge auch nicht auf, aber sie bietet eine Erfahrung, die weitgehend frei ist von diesen Zwängen. So bleibt auch die Funktion des Lehrers als desjenigen, der dem Schüler den Status zuweist, erhalten, auch wenn sich die Lehrer unbelastet vom Zwang der Benotung lockerer und offener geben als sonst. Ein durch diese Funktion verursachtes Mißtrauen kann die Projektwoche nicht total aufheben.

Das Erleben einer anderen Schule innerhalb der Projektwoche kann für Lehrer und Schüler Orientierung, Anregung und Ermutigung für den Alltag sein. Das Aufbrechen der Sachzwänge kann den Veränderungswillen wecken. Dies ist auf mehreren Ebenen zu beobachten.

Das Miteinander der Schüler in der Schule kann sich verstärken infolge der vielfältigen Sozialformen und der klassenübergreifenden Gruppenzusammensetzungen. Zum mindesten in der ersten Woche nach der Projektwoche ist häufig eine Verbesserung des sozialen Klimas und der Schumatmosphäre und damit auch des Lehrer / Schüler Verhältnisses zu spüren. Ähnliche Erfahrungen, wie die Projektwoche sie bietet (z.B. projektorientierter Unterricht), können das soziale Klima der Schule weiter positiv unterstützen, heben aber nicht gänzlich die schulischen Bedingungen auf, die Unsolidarität und Aggression fördern. Eine Gefahr liegt noch in der Projektwoche selbst. Die Produktorientierung kann es mit sich bringen, daß die Gruppe sich nicht genügend Zeit für das notwendige soziale Lernen nimmt und z.B. Rivalitäten



nicht bearbeitet werden. In solchen Fällen wird der Projekthelfer steuernd eingreifen.

Die Fähigkeit der Schüler, Themen auszuwählen und ihre Durchführung selbständig zu planen und auszuführen wird gefördert. In der Projektwoche wird dem Schüler geholfen, seine Bedürfnisse zu erkennen. Er lernt, diese zu artikulieren und durchzusetzen. So können sich beim Schüler nicht nur neue Ansprüche an die Schule entwickeln, sondern auch der Wille und die Fähigkeit, diese durchzusetzen, die dazu notwendige Verantwortung zu tragen und das Lernen selbst in die Hand zu nehmen.

Das Erlebnis des Projektlernens kann noch einen weiteren Effekt haben. Jede neue Projektwoche kann in Lehrern und Schülern die Überzeugung, den Mut und die Fähigkeit stärken, das dort erlebte Lernen in Freiheit, häufiger zu praktizieren, denn »Verantwortung und Freiheit in der Klasse zu gewähren ist nicht eine Frage des Alles oder Nichts. Es ist ein Prozeß allmählichen Wachsens, der sowohl den Lehrer wie die Schüler einbezieht.« (Carl R. Rogers, 1984, S. 54)

Die praktizierte Öffnung der Schule während der Projektwoche bringt auch den Eltern freie Unterrichtsformen näher, so daß sie diese verstehen lernen, gutheißen und dann unterstützen. Dies alles kann dazu führen, daß nach und nach freiere Unterrichts- und Sozialformen vermehrt praktiziert werden. Sei es, daß die Schüler vorschlagen, eine Arbeit in der Gruppe anzugehen oder sich bei der Stoffplanung mit einschalten und Vorschläge machen, sei es, daß der Lehrer »Freie Arbeit« einführt oder die Schulkonferenz beschließt, außerhalb der Projektwoche projektorientiert zu arbeiten, wenn es auch nur zwei Stunden in der Woche sind. Im Oberbergischen Kreis gab es in den Jahren 1968–1979 so gut wie keinen projektorientierten Unterricht, obwohl er in den Richtlinien gefordert wurde. Nach der Durchführung mehrerer Projektwochen ist projektorientierter Unterricht immer häufiger anzutreffen. Die Projektwoche bringt nicht nur Mut und Vertrauen, sondern auch das Know-how.

Natürlich kann der Lehrer, der die positiven Wirkungen der Projektwoche erkannt hat, nach dieser Woche bewußt dazu beitragen, diese zu verfestigen und zu verstärken, indem er an den Erfahrungen der Schüler anknüpft und sie weiterführt¹ und dadurch den Prozeß verstärkt.

¹ vgl.: Hilfen zur Übertragung von Projekterfahrungen in den Schulalltag in: Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 164 ff.

Projektarbeit kann in der Lage sein, den überwiegend oder ausschließlich theoretisch-wissenschaftlichen Charakter der Schule, der für ihr Klima, für das Lernen und die Entwicklung von Vernunft verhängnisvoll ist, aufzubrechen. Schüler und Lehrer lernen den Wert des Erfahrungslernens und echter Bewährung schätzen, so daß die Möglichkeit besteht, daß es auf Dauer neben dem fast ausschließlichen kursartigen Lernen wieder den ihm gebührenden Platz einnimmt.

Nehmen sich die Schüler z.B. die Gestaltung ihrer Schule zum Thema, ändert sich damit nicht nur das äußere Bild der Schule, sondern es können auch die damit in Zusammenhang stehenden Probleme bewußter werden und bei einigen Schülern eine Veränderung des Verhaltens angebahnt werden. So kann den Schülern deutlich werden, daß die räumlich-physikalische Umwelt Einfluß auf das Verhalten (Vandalismus) und die Sozialisation der in ihr Lebenden hat. Daraus kann sich für sie die Wichtigkeit der Gestaltung des Gebäudes ergeben. Gleichzeitig kommt sicherlich die Frage auf, wieso die meisten Schulen so steril wie Fabriken gebaut sind. Wenn die Schüler ihre Schule mitgestalten wollen nach ihren Vorstellungen, können sich Schwierigkeiten mit der Verwaltung oder der Umwelt ergeben. Proteste und Verbote lassen den Schülern grundsätzliche Probleme deutlich werden, wie die Bevormundung der Schüler, die Hierarchie in der Schule oder auch die Empfindlichkeitsschwelle der Umwelt.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß die Schule in der Projektwoche die Aufgabe der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation des Schülers erfüllen kann für eine Gesellschaft, die schon heute den Menschen vor existentielle Probleme stellt, von deren produktiver Lösung unser aller Überleben abhängt. Die traditionelle Schule dagegen bewirkt eine Personalisation, Sozialisation und Enkulturation, die geeignet ist, einen Stillstand oder sogar Rückschritt im Hinblick auf Humanität und Demokratie in unserer Gesellschaft zu bewirken.

Es drängt sich der Einwand auf, daß durch die Beschränkung auf eine Woche im Jahr alles Positive der Projektwoche im Laufe des Schuljahres wieder verlernt wird. Wenn mehrere Projektwochen pro Jahr und verstärkt projektorientierter Unterricht stattfinden, können auf diese Weise die Wirkungen der Projektwoche wesentlich schneller und nachhaltiger sein. In Ansätzen wurde dieses Modell in der Hauptschule Lindlar mit Erfolg erprobt (Marion Backhaus, 1982). Die 10. Schuljahre führten im Laufe eines Schuljahres 18 Projektwochen durch, die auf das gesamte Schuljahr verteilt waren und mit Kursunterricht abwechselten. Einige Vorteile wie z.B. Wahlfreiheit waren bei diesem Modell



durch die Beschränkung auf einen Jahrgang eingeschränkt. Interessant war zu beobachten, daß den Schülern die Notwendigkeit kursartigen Lernens einsichtig wurde, weil sie in der Projektwoche durch den Kontakt mit der Außenwelt ihre Defizite erfahren hatten und somit motiviert waren, diese umfassend zu beseitigen. Außerdem hatten diese Gruppen die Möglichkeit, in eventuellen Folgeprojekten ihre Themen auszuweiten und damit neue Dimensionen zu erschließen. Faszinierend war zu beobachten, daß die »Null-Bock« Haltung, über die viele Lehrer gerade in den zehnten Klassen klagen, bei den Schülern weitgehend verschwand. Durch das verstärkte Miteinander verbesserte sich nach und nach auffallend das soziale Klima in den beteiligten zehnten Schuljahren. Außerdem entwickelte sich eine verstärkte Teamarbeit der beteiligten Lehrer, wodurch u.a. Frustrationserlebnisse abgebaut werden konnten. Die Teamarbeit und das sich entwickelnde positive Lehrer-Schüler Verhältnis trugen dazu bei, daß die beteiligten Lehrer mit ihrer Arbeit zufriedener waren als im herkömmlichen Unterricht.

Einschränkend ist festzustellen, daß das Modell von z.B. einer Projektwoche pro Monat zwar einen großen Schritt in Richtung humane und demokratische Schule bedeutet, daß aber Schulorganisation und -verwaltung sowie Probleme der Chancengleichheit und Durchlässigkeit u.ä. damit noch nicht verändert sind. Dies ist nur zu erreichen über den Einfluß von gesellschaftlichen Gruppen wie Gewerkschaften und Parteien.

4.3. Projektwoche und Gesellschaft

In unserer technokratischen Gesellschaft ist dem Menschen der Bezug zum Leben und zu sich selbst weitgehend verloren gegangen (Erich Fromm, 1968a, S. 261). Hierzu leistet die Schule einen entscheidenden Beitrag u.a. durch die Überbetonung des Intellekts und durch die Gewöhnung an Entfremdung. Im Gegensatz dazu ermöglicht und verlangt die Projektwoche einen Bezug zur Umwelt und kann damit Interesse und Verständnis für sie wecken. Positives soziales Lernen während der Projektwoche fördert **solidarisches Handeln**, das nicht nur für das Zusammenleben innerhalb der Schule wichtig ist. Es ist für das Fortbestehen unserer Gesellschaft von größter Bedeutung, da sich unsere feindselige Einstellung gegenüber Natur und Mitmensch zu rächen beginnt. Auch die durch die Projektwoche geförderte **creative**

Phantasie und Lösungskompetenz sind für unsere Gesellschaft heute lebensnotwendig. Die existentiellen Probleme unserer Zeit bedürfen der Fähigkeit, sich völlig neue Lösungen zu ihrer Bewältigung vorzustellen, da die bisherigen, offiziellen Ansätze nicht weiterhelfen.

Die Projektwoche bietet dem Schüler wichtige Grundlagen, um seine **Urteilsfähigkeit** zu bilden. Er erhält oder vielmehr beschafft sich selbst adäquate Informationen, indem er versucht, sich der Ganzheit des gestellten Problems anzunähern. Seinem Informationsdrang sind keine fachlichen Beschränkungen auferlegt, und Quellenstudium und Lernen vor Ort sind ihm eher möglich. Die zweite wichtige Voraussetzung für die Ausbildung von Urteilsfähigkeit ist die Vermittlung des Bewußtseins, daß jede eigene Entscheidung Folgen hat. Gerade dazu trägt die Projektwoche bei. Die Ausbildung der menschlichen Urteilsfähigkeit hat nach Fromm eine wesentliche gesellschaftliche Dimension (Erich Fromm, 1976a, S. 400 f.). Eine hohe Ebene der Urteilsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die aktive Teilnahme an einer »Mitbestimmungsdemokratie« in der nicht mehr, wie in unserer »Zuschauerdemokratie« (vgl.: Erich Fromm, 1976a, S. 399 f.), »entfremdete Automaten... deren Geschmack, Meinungen und Vorlieben von den großen Konditionierungsapparaten manipuliert werden ... »ihren« Willen zum Ausdruck bringen.« (Erich Fromm, 1955a, S. 132) Demokratische Verhaltensweisen können nur gelernt werden durch aktive Beteiligung und nicht durch Reden über Demokratie. Dies kann die Projektwoche fördern, weil sie die Möglichkeit zu Autonomie und Selbstbestimmung erweitert (vgl.: Oskar Negt, 1982, S. 131). Die **Handlungskompetenz** des Bürgers ist die andere wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer Mitbestimmungsdemokratie. Der Bürger soll nicht nur fähig werden, die Hindernisse zu erkennen, die einer menschlichen und demokratischen Entwicklung entgegenstehen, sondern auch an der Veränderung dieser Verhältnisse arbeiten wollen und können. Gerade der Projektunterricht fördert diese Urteils- und Handlungsfähigkeit.

Die Projektwoche kann außerdem zu einem echten Lernfeld für Demokratie werden, weil sie **Chancenausgleich** ermöglicht. Hier kann der Schüler seine Bedürfnisse und Wünsche einbringen, eigene Fähigkeiten zum Werk beitragen und ihm gemäße Lösungswege gehen. Dadurch daß der Schüler gemeinsam mit seinen Gruppenmitgliedern um das Werk ringen muß, können Durchsetzungsvermögen und Willenskraft gestärkt werden. Außerdem können schichtspezifische Interessen und Motivationen erweitert werden.



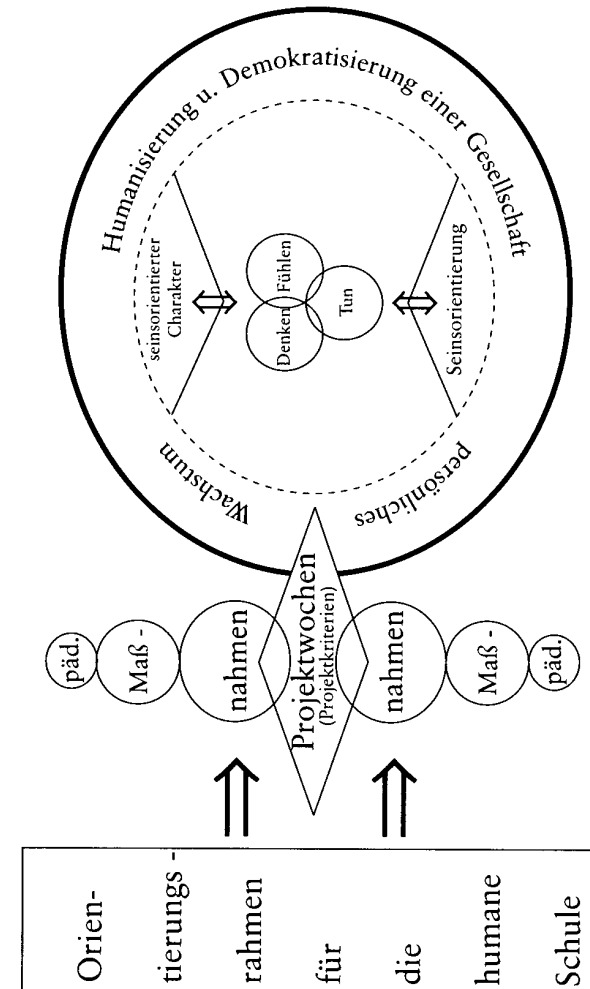
Die Projektwoche kann auch auf anderen Ebenen ein **Erfahrungsfeld** sein, **Demokratie** zu erleben, wenn sich die Schüler z.B. wie eine Bürgerinitiative für Veränderungen in ihrer Gemeinde einsetzen. Das Erlebnis, von verantwortlichen Stellen Ernst genommen zu werden und etwas in Gang zu setzen, gibt Selbstbewußtsein und läßt Schüler, Eltern und Lehrer mehr Demokratie wagen. Die Projektgruppe kann mit ihrem Engagement Erfolge erzielen, aber auch an dem formaldemokratischen System scheitern. Diese wichtigen Erfahrungen müssen mit der Gruppe analysiert und reflektiert werden, um sie für weiteres demokratisches Handeln fruchtbar zu machen. Allerdings sollten sich die Projektteilnehmer nicht der Täuschung hingeben, sie könnten Probleme lösen, die die Erwachsenenwelt nicht bewältigt hat. Hier müssen sich die Beteiligten der Grenzen ihrer Wirksamkeit bewußt bleiben. Andererseits ist es möglich, daß die Schüler auf Probleme stoßen, die Erwachsenen nicht sehen oder nicht sehen wollen, weil sie zu sehr in Sachzwängen gefangen sind.

Auch hier sind die Einwände angebracht, daß die Erfahrungen einer Projektwoche im Jahr zu gering sind, und daß selbst viele Projektwochen nicht die Rahmenbedingungen der Schule antasten. Zwar »können all jene theoretischen und praktischen Ansätze, Fächergrenzen aufzulösen und Fächerhierarchisierungen abzuschwächen ... zugleich als Versuche interpretiert werden, Veränderungen in der Wissensstruktur sowie sozialen Wandel und eine Auflösung der engen Koppelung von Sozialstruktur und schulischem Berechtigungswesen zu erreichen.« (Ulla Bracht, 1986, S. 421) Aber die Erfahrungen der Projektwoche bedürfen immer der Verstärkung im laufenden Schuljahr. Was die schulischen Rahmenbedingungen und die Möglichkeit, über die Schule die Gesellschaft zu verändern anbetrifft, glaube ich nicht wie Dennison und Dewey, daß man Schule nach einem Ideal schaffen könne, das dann allmählich die Gesellschaft ändern werde (vgl.: George Dennison, 1969, S. 230). Es kann keine humane Schule geben, solange die Umwelt inhuman ist (Hartmut von Hentig, 1971, S. 99). Freiheitliches, lebendiges Lernen kann alleine nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse und Lebensbedingungen ändern (Reinhard Fuhr, 1986, S. 157). Nur wenn sich Schüler, Eltern und Lehrer überregional solidarisieren und politisieren und sich in neuen kollektiven Formen des Bürgerprotestes artikulieren, werden sich die schulischen Rahmenbedingungen und die sozioökonomischen Bedingungen ändern können.

Indem nun die Projektwoche im Schüler Fähigkeiten unterstützt, die zu einer Verbesserung unserer Gesellschaft beitragen können, wie z.B.

Mündigkeit, Verantwortungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit, kann sie in Kollision geraten mit der andererseits von Schule und Gesellschaft erwünschten Anpassung (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 197). Im folgenden Kapitel werde ich auf diese Schwierigkeiten eingehen.

Projektwochen und Gesellschaft



Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
 Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
 Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

