Grete Anzengruber/Anton Hajek Beatrix Kassar/Christa Wildmoser

PROJEKT UNTERRICHT

Chancen

Program unergiger word Schmittenbergiere Öbereicher untwil verschienen

und

Grenzen

des Projektlernens

Particles artifage as before the continuous and continuous and continuous

Schulheft 74/1994

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 250,-. Für Deutschland und die Schweiz: DM 35,-/sfr 35,-. Preis dieser Einzelnummer: S 100, – zuzüglich Versandkosten, bzw.

DM 15,-/sfr 15,-, Versandkosten extra.

Ein Förderabonnement zur Unterstützung des schulheft kostet S 500,-/DM 70,-/sfr 70,-.

 $Abonnements\ gelten\ automatisch\ als\ verlängert, wenn\ sie\ nicht\ sp\"{a}testens$ 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904 PROBECT UNTERRICHT

Titelblatt: Josef Seiter Layout: Peter Sachartschenko

Impressum:

ISBN Nr. 3-224-19399-9 Jugend & Volk-Edition Wien-Dachs-Verlag Ges.m.b.H., Wien-München.

Alle Rechte vorbehalten. Medieninhaber: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6.

Verlags- und Herstellungsort: Wien.

Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.

Herausgeber/innen:

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Susanne Eybl, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Lydia Saadat, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft. Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte: Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungsund gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

ANSPRÜCHE	
Christian Fridrich Chancen und Grenzen des Projektlernens an österreichischen Schulen aus heutiger Sicht	
Christian Fridrich Der Schritt von der Theorie zur Praxis – Organisation von Projektlernen	31
Interview mit Leo Puchebner Neues Lernen oder Modeerscheinung? Projektunterricht und Schulwirklichkeit	
Irmgard Bernhard Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wi Eine Kritik des Projektunterrichts	r 60
WIRKLICHKEITEN	
Gottfried Mair Wie beginnt ein Projekt?	
Ingeborg Ebenhoch Projekterfahrungen an einer Schweizer Primarschule .	
Markus Giesinger Projekt – schon wieder?	74
Karin Giffinger Was fällt euch zum Thema Projekt ein? Unterrichtsprojekte – (K)eine Bestandsaufnahme	
Franz (-raf	82

Herta Meirer, Erich Eigelsreiter, Bernhard Petersch	
Und es sollte eine Saga werden Eine Projektbeschreibung aus Lehrer- und Schülersicht	<u>y</u>
Susanne Casanova, Valeska Grond "Umgeschult" Ein Projektbericht aus der Sicht der Lehrerin und einer Schülerin	11(
Helga Davidson Would you like to go to London? -Yeah! Intensivsprachwochen einer HTL-Klasse	115
Karin Springer Jugend – Drogen und Alkohol Ein Projektbericht einer Sozialakdemiestudentin an einer AHS	128
Susanne Mann 3 Jahre Autonomes SchulkulturbudgetEin Erfahrungsbericht des Österreichischen Kultur-Service	131
materialien, institute	
Materialien zum Projektunterricht	138
Stellungnahmen der Pädagogischen Institute	
PI der Stadt Wien	140
PI des Bundes in Feldkirch	141
PI des Bundes in Oberösterreich, Abt. f. Berufsschulen	142
PI des Bundes in Niederösterreich	142
Literaturhinweise nach 2. Artikel Fridrich (S. 31)	
AutorInnen	143
	anarenti (S)

Vorwort

Die Durchführung von Projekten, Projekttagen, Projektwochen gehört in allen Schultypen seit einigen Jahren für viele LehrerInnen und SchülerInnen zum vertrauten Bestandteil des schulischen Lebens, wenn auch nicht alles, was unter "Projekt" läuft, wirklich den Vorstellungen vom Projektlernen entspricht. Der Grundsatzerlaß zum Projektunterricht 1993 hat mit den Vorstellungen ausgeräumt, Projekte seien das Experimentier- und Spielfeld einiger weniger. Die Literatur zum Thema ist in den Jahren sehr umfangreich, die Hilfestellungen zur Durchführung von Projekten sind zahlreicher geworden. Bei einigen projekterfahrenen KollegInnen scheint sogar schon eine gewisse Müdigkeit eingetreten zu sein, auch wenn man diese weder vor sich noch den anderen KollegInnen eingestehen will.

Dies alles sind Gründe, warum wir in diesem Schulheft den Versuch unternehmen, die Bestandsaufnahme einer pädagogischen Idee zu machen, eine praxisorientierte Zwischenbilanz zu ziehen. Dabei ist uns natürlich bewußt, daß wir in diesem Rahmen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben können.

Im ersten Teil der Nummer soll diese Zwischenbilanz im Artikel von Christian Fridrich und in den kritischen Anmerkungen projekterprobter KollegInnen aus theoretischer, wissenschaftlicher, reflektierender Sicht gezogen werden.

Der zweite Artikel von Ch. Fridrich, der einen ausführlichen Überblick über die einzelnen Projektphasen bietet, ist als Leitfaden und als Hilfestellung sowohl für EinsteigerInnen als auch für Projekterfahrene gedacht.

Im zweiten Teil soll anhand von Erfahrungsberichten das Spannungsfeld von Theorie und Praxis dokumentiert werden. Viele interessante Projekte machten die Auswahl schwierig. Es geht uns bei den angeführten Darstellungen weniger um die inhaltlichen Aspekte der einzelnen Projekte als vielmehr darum, positive und negative Erfahrungen aus LehrerInnen- UND SchülerInnensicht aufzuzeigen.

Als Service für unsere LeserInnen versteht sich der Materialienteil, in dem wir leicht erhältliche, meist kostenlose Broschüren zum Thema angeführt haben. Unser Versuch, genauere Informationen über die Hilfestellungen für die Durchführung von Projekten durch die Pädagogischen Institute in den einzelnen Bundesländern zu erhalten, ist deshalb nur teilweise gelungen, weil wir auf unsere Anfragen vielfach keine Antworten erhielten.

Die wichtigste Literatur der letzten Jahre zum Thema Projektunterricht ist im Literaturverzeichnis der Artikel von Ch. Fridrich angeführt.

a v sprije he

Christian Fridrich

Chancen und Grenzen des Projektlernens im österreichischen Schulsystem aus heutiger Sicht

Auf der Metaebene des Projektlernens ist ein zentrales Ziel die Demokratisierung, welche sich wie ein roter Faden durch die Projektgeschichte zieht. Anhand der Analyse veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wird auf Notwendigkeit sowie Ansatzpunkte und – mit Hilfe empirischer Untersuchungen – auch auf Verbreitung "echten" Projektunterrichts eingegangen. Abschließend werden konstitutive Merkmale des Projektlernens einschließlich dessen Entwicklungsperspektiven diskutiert.

1. Projektlernen als demokratische Methode und als Methode zur Demokratisierung

Dieses einleitende Kapitel ist in mehrfacher Hinsicht sowohl notwendig als auch problematisch.

Warum notwendig?

- Da bisherige Arbeiten über die Entstehung der Projektidee bzw. des Begriffs "Projekt" zu kurz greifen, werden hier neuere Forschungsergebnisse einbezogen.
- In den gegenwärtigen Prozeß der fruchtbaren Bereicherung und Neubelebung des Projektgedankens sollten auch andere als nur die klassischen amerikanischen Vorbilder im Umkreis des amerikanischen Pragmatismus einbezogen werden.
- Der Gefahr der Verwässerung des Projektgedankens kann auch durch Reflexion über Gedanken und Konzepte großer historischer Vorbilder entgegengewirkt werden. Denn: Hobby-, Bastel- und Freizeitprojekte sind "nicht im Sinne der Erfinder".

 Die Geschichte der Projektmethode zeigt ähnlich wie eine Reihe anderer Ideen in den Erziehungswissenschaften auch ihre Abhängigkeit vom gesellschaftlichen Umfeld, z.B. von "allgemein pädagogischen Absichten", vom "Selbstverständnis der Lehrenden", vom "pädagogischen Ambiente" (Frey 1990, S.32).

Warum problematisch?

- Nur in seltenen Fällen war es möglich, Originaltexte zu verwenden.
- Über das Thema "Projektlernen im Wandel der Zeit" könnten Bände gefüllt werden – und dies ist bereits geschehen. Es geht hier vor allem um eine auf den obigen Überlegungen basierende knappe und gekürzte Darstellung, welche nicht den Anspruch erhebt, vollständig zu sein.
- Zahlreiche Widersprüche in der Literatur über die Entwicklung des Projektgedankens erschweren diese Darstellung, werden hier jedoch nur in einem Fall exemplarisch angeführt.

Einen Erfinder der Projektmethode gibt es nicht, wohl aber mehrere Wurzeln, die bis weit in die vorindustrielle Zeit zurückreichen (vgl. auch Frey 1990, S.30). "Das Projekt" ist keine Erfindung des amerikanischen Pragmatismus der Jahrhundertwende.

Große Pädagogen, wie Johann Amos Comenius (1592-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), fordem in ihren Konzepten zumindest die ansatzweise Realisierung einiger Merkmale projektorientierten Lernens. Comenius, der Didaktik als "Lehrkunst" versteht, engagiert sich für eine Menschenbildung als "emendatio rerum humanorum" ("Verbesserung der Anliegen der Menschheit") auch in seinen Schulen: alle Menschen - Reiche und Arme, Knaben und Mädchen! - sollen alles - "nicht Stoffanhäufung und Vielwisserei, sondern Wissen um Grundlagen, Ursachen und Zwecke, da die Menschen 'nicht nur als Zuschauer sondern als Handelnde in die Welt eintreten' sollen"! - allseitig - "mit Blick auf das Wesentliche, ganzheitlich"! -vermittelt bekommen. Das heißt, Bildung soll stets einen Konnex zu den "Lebensbeziehungen des Menschen herstellen, damit es nicht - losgelöst vom Gesamtsinn - zur Herrschaft über den Menschen verwendet werden kann." (Oswald 1992, S.2ff. Als erster Pädagoge führt Comenius die Stufenbildung des Unterrichts ein, der dem Bauplan der Natur abgeschaut ist und mit dessen Hilfe "die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen." (Comenius zit. in Meyer 1988, S.162f.). Beim Schweizer Volkspädagogen Pestalozzi taucht erstmals die oft wiederholte Forderung nach einem Lernen mit "Kopf, Herz und Hand" auf (a.a.O., S.34) .

Zwei wesentliche direkte Impulse zur Entwicklung der Projektidee sind folgende: Der Begriff "Projekt" bezeichnet die wettbewerbsartigen Vorhaben im Rahmen der akademischen Architektenausbildung im Paris des frühen 18. Jahrhunderts. Wesentliche Projektmerkmale sind bereits in diesem frühen Ansatz vertreten: Erstellung eines Projektentwurfs, Kooperation in Gruppen, Verbindung von Theorie und Praxis sowie Orientierung an der Realität. Unabhängig davon sind auch im Bereich der Ingenieurausbildung an mehreren Pariser Schulen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zwei Ausbildungsphasen vorgesehen. Nach der Phase der Wissenschaft erfolgt die Anwendung in Projekten mit selbständiger Planung und Realisierung größerer Arbeitsvorhaben. Technische Hochschulen, die mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts in einigen Großstädten Europas gegründet werden, übernehmen die Projektkonzepte ihrer beiden französischen Vorläufer in modifizierter Form (Knoll 1991, S.43ff.).

Parallel zur Projektentwicklung in Europa beginnt auch in Amerika eine eigenständige Entwicklung, die etwa in der Mitte des 19. Jahrhunderts am Massachusetts Institute of Technology ihren Ausgang findet. Fixer Bestandteil der Ausbildung ist dort die praktische Arbeit, welche die Studenten von der Planung bis zur Fertigstellung so exakt auszuführen haben, daß die Produkte -vor allem Maschinen verschiedenster Art-tatsächlich verkauft werden können. Interessant sind in diesem Zusammenhang die tiefgründigen Überlegungen. Bereits im absolutistischen Frankreich wird das Projekt auch als eine Methode zur Schulung der Kooperation und des selbständigen Denkens, also als demokratische Methode verstanden. Im Amerika des 19. Jahrhunderts trägt des Projekt im Sinne des "praktischen Problemlösens" zum Abbau von Lern- und Bildungsbarrieren bei. Das Projekt ist daher "nicht bloß eine demokratische Methode, sondern auch eine Methode zur Demokratisierung." (a.a.O., S.51ff.)

Etwa von 1895 bis 1933 entwickeln deutsche Pädagogen konstruktive Vorstellungen zu neuen Lehr- und Lernformen als Antwort auf die Bildungskrise des 19. Jahrhunderts – Schlagwort "Aneignung nutzlosen Schulwissens" – und auf den Herbartianismus. Von verschiedenen reformpädagogischen Strömungen werden wesentliche Elemente des unter der Prämisse "Erziehung durch lebendiges Lernen" (Frey 1990, S.33) stehenden Projektlernens als Antithesen zur Bildungskrise herausgegriffen und als zentrale Aspekte der eigenen Position entwickelt, wobei im Gegensatz zu den oben angeführten Ansätzen die Demokratisierung keine zentrale Position einnimmt. Gedanken wichtiger Reformpädagogen können an dieser Stelle lediglich stichwortartig angeführt werden (zusammengefaßt nach Frey 1990, S.34ff.; Diem-Wille 1986, S.179; Boutemard 1988, S.63ff.; Meyer 1988, S.212f.):

Georg Kerschensteiner: entwickelt das Konzept der Arbeitsschule; konstruktive Betätigung in Form von manueller Arbeit.

Hugo Gaudig: kritisiert die intellektuelle Einseitigkeit der Lernschule; freie geistige Tätigkeit der Schüler, der Lehrer ist lediglich Organisator von Lernprozessen.

Berthold Otto: führt die Aufhebung von Fächergrenzen und Jahrgangsklassen im Gesamtunterricht ein; Unterricht geht von den Fragen des Kindes aus.

Peter Petersen: nennt vier Urformen der Unterrichtsveranstaltung: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier; Projektarbeit nimmt in seinem Jena-Plan eine zentrale Rolle ein.

Hermann Litz: gründet Landerziehungsheime, in denen die Schüler Alltagsaufgaben planen und bewältigen lernen.

Adolf Reichwein: begründet das Konzept eines ganzheitlich-kulturkundlich-handlungsbezogenen Unterrichts; im Schaffen eines gemeinsamen Werks durch Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern wird der Gegensatz von Denken und Handeln überwunden.

Das Verständnis des Projektgedankens bei *Dewey* und seinem Schüler *Kilpatrick* basiert auf den philosophischen Konzepten des amerikanischen Pragmatismus (Gudjons 1989, S.54). Jedoch sind Deweys und Kilpatricks Rollen bei der Entwicklung des Projektgedankens umstrittene Punkte in der vorliegenden Literatur. So

behauptet Bossing, daß Kilpatrick durch inhaltliche Veränderungund "Ausweitung" (Pütt 1982, S.22) – des zuvor klaren Projektbegriffs beträchtliche Verwirrung gestiftet habe (Bossing 1977, S.117). Hänsel hingegen führt an, daß "Dewey den Projektbegriff überhaupt erst pädagogisch begründet hat." (Hänsel 1988, S.15). Knoll bestätigt die Richtigkeit der Aussage Bossings, Kilpatrick wäre außerhalb der Tradition gestanden, indem er Projekt "nicht als eine Methode unter anderen, sondern als didaktisches Prinzip" verstand, das heißt, nicht als "praktisches Problemlösen" wie bisher, sondern als "herzhaftes absichtsvolles Tun" (Knoll 1991, S.54f.).

Boutemard, der die Gedanken von Dewey und Kilpatrick fortführt, sieht im Abschluß eines Projektvertrags zwischen Schülern und Lehrern das Umgehen von "Gesellschaftsmitgliedern, die durch wechselseitige Absprache und Verpflichtung ihre Verhältnisse und Beziehungen selber regeln." (Boutemard 1988, S.68). Huth hingegen wirft jenem aus der pragmatischen Erziehungstheorie abgeleiteten Projektverständnis systemimmanente Konzeption vor und kritisiert Boutemard, weil dieser den Projektvertrag zur Legitimation des Projektunterrichts heranziehe. "Der Vertrag als prinzipielle Rechtsfigur ist ein ideologisches Instrument, um die tatsächlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft als frei vereinbarte vorzutäuschen und mit Staatsgewalt abzusichern." (Huth 1988, S.120)

Doch zurück zum Angelpunkt der Erziehungsphilosophie des Philosophen und Pädagogen *Dewey*: Erkennen und Bewußtsein entspringen "der planvollen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt." (Bastian und Gudjons 1990, S.24).

Folgende drei Kerngedanken charakterisieren das Projektkonzept Deweys:

- "Denkende Erfahrung im Sinne planvoller Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer sozialen Umgebung,
- verbunden mit der Perspektive einer sozialen Höherentwicklung im Sinne von Demokratisierung,
- und dies wiederum verknüpft mit dem Anspruch der Menschen-und damit auch der Schüler-an Selbstorganisation und Selbstverantwortung." (a.a.O., S.25)

Anhand des Fachs Geographie und Wirtschaftskunde (GW) soll im folgenden exemplarisch auf die Bemühungen und damaligen Möglichkeiten zur Integration des Projektgedankens in das österreichische Schulwesen eingegangen werden. Anregungen für GW erhält die Lehrerschaft durch eine Serie von Fortbildungsveranstaltungen, welche mit dem in Zusammenarbeit des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien mit dem Stadtschulrat für Wien und der - damaligen - Zentralsparkasse und Kommerzialbank veranstalteten viertägigen Kompaktseminar in Finkenberg im Zillertal im Herbst 1986 startet (GW-Kompakt 10 / 1987). Grundidee dabei ist, daß Lehrer sich eher auf Projekte mit ihrer Klasse bzw. mit ihren Klassen einlassen, wenn sie vorher schon praktische Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform gesammelt haben. Auf der Ausbildungsebene wird in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Geographie in Wien und einer Wiener allgemeinbildenden höheren Schule im Oktober 1987 das erste einer ganzen Reihe von universitär-schulischen Kooperationsprojekten in Brandberg im Zillertal realisiert. Im Rahmen dieses innovativen fachdidaktischen Praktikums arbeiten Studenten mit Schülern in Kleingruppen abseits des Schulalltags unter organisatorischer Mithilfe der betreuenden AHS-Lehrer und eines Universitätsdozenten zusammen (Vielhaber 1988, S.53ff.; Vielhaber 1989).

In den letzten Jahren führen der Grundsatzerlaß zum Projektunterricht (BMUK Zl.15.073/92) sowie die Erlässe diverser Stadtund Landesschulräte generell zu einer Verminderung bürokratischer Hürden bei der Durchführung von Projekten bzw. von projektorientiertem Unterricht. Während Projektzentren diverser Pädagogischer Institute die Projektarbeit unterstützen, wird eine Vielzahl von Direktoren und Lehrern durch Fortbildungsveranstaltungen, Mundpropaganda und vermehrt publizierter Projektliteratur zur Förderung und Durchführung dieser Unterrichtsform angeregt. Auch finanzielle Unterstützung für Projekte wird angeboten.

Projekte, die in der Wohn- und / oder Schulumgebung der Schüler realisiert werden, sind in der Regel "echte Projekte" im Sinne des Dewey'schen Projektkonzepts. Denn diese ermöglichen soziales Lernen im Lebensumfeld des Schülers, weisen Orientierung an seiner Lebenswelt und an seinen Interessen auf und sind darüber hinaus gesellschaftlich relevant. Auf diese Weise erlangt Projektunterricht mit Themen aus dem Lebensumfeld einen hohen Gebrauchswert für die Gegenwart und für eine offene, nicht exakt vorhersehbare Zukunft, in der sich Probleme stellen werden, die aus heutiger Sicht nicht abschätzbar sind, dann aber gelöst werden müssen.

Arbeitsschulkonzepte in Rußland sind untrennbar verbunden mit *Pavel Blonskij*, welcher Kultur und Arbeit auf der Basis des Marx'schen Arbeitsbegriffs integriert, und *Anton Makarenko*, der in einer Strafkolonie für Jugendliche Verständigung mit den Zöglingen durch Tun in Form von praktischer, produktiver Betätigung erreicht (Frey 1990, S.41ff.).

Die Weiterführung der Projektidee seit den sechziger Jahren entspringt dem Bedürfnis nach Erneuerung der Bildung und ist oft als Gegengewicht zu einer verbürokratisierten Schule gedacht. Geht man von empirischen Befunden, wie einer quantitativen Analyse von Publikationen über Projektunterricht aus, so zeigt sich für Deutschland und viele Staaten Europas ein – vor allem durch die Studentenbewegung bedingter – sprunghafter Anstieg realisierter Projekte seit den späten sechziger Jahren. Aber auch das Versagen der äußeren Schulreform in Deutschland begünstigt offenbar die Realisierung von Projektunterricht – gleichsam als Kompensation versäumter Chancen mit Hilfe der inneren Schulreform (Meyer 1989, S.336; vgl. auch Kross 1991, S.8f.).

Eine Zunahme der Anzahl von Projektpublikationen zeigt sich in Österreich erst mit etwa zehnjähriger Verspätung, zu Beginn der 80er Jahre, als Lehrer – oft mit autodidaktischen Kenntnissen ausgestattet – beginnen, Projekte zu organisieren (z.B. Riess 1983). Im Herbst 1982 wird eine vom Stadtschulrat für Wien finanzierte pädagogische Arbeitsstelle für Berufsschulen in Wien als Anlaufstelle für Lehrer und zur Dokumentation realisierter Projekte installiert. Zwei Jahre später eröffnet das Projektzentrum am

2. Das Konzept des Projektunterrichts versucht Defizite unseres Bildungs- und Gesellschaftssystems zu kompensieren

In unserer Gesellschaft vollzieht sich derzeit ein massiver Strukturwandel des öffentlichen und privaten Lebens sowie des Arbeitsmarkts (Posch 1990a, S.3f.), welcher Auswirkungen in folgenden Bereichen hervorruft.

- Klein-und Kleinsthaushalte: nehmen zu und stellen im Extremfall überpointiert ausgedrückt die "Einkindfamilie" dar, wenn, wie es oft der Fall ist, die Eltern berufstätig sind und das Kind zu Hause auf sich allein gestellt ist. Soziale Erfahrungsmöglichkeiten werden daher besonders bei Alleinerziehenden oder Doppelverdienern reduziert, allerdings bei gleichzeitiger stärkerer Berücksichtigung der Interessen des Kindes in außerfamiliären Erziehungsinstitutionen (Gudjons 1989, S.12).
- Bedeutungsverlust der Wohnumgebung: Selbständige Erkundungsmöglichkeiten der Wohnumgebung durch Kinder und Jugendliche werden durch die Verringerung kreativitätsanregender Erlebnisräume ("Gstätten", Tümpel etc.) vor allem in städtisch geprägten Räumen, durch pädagogische Reservate (Kinderzimmer und Spielplätze), durch industriell vorgefertigte Spielsachen und Sportgeräte sowie durch die Gefahren des Straßenverkehrs massiv eingeschränkt.
- Jugendkultur: Von Elektronikspielen über Zeitschriften und Musik bis hin zur Mode weckt eine Konsum- und Unterhaltungsindustrie unter massiver Beteiligung der Massenmedien ständig wechselnde Bedürfnisse, um nach den Geldbörsen der Kinder und Jugendlichen zu greifen. Ihr enormes Kaufkraftpotential wird rücksichtslos ausgenützt. Es ist leider richtig, "in keinem Bereich werden Jugendliche so ernst genommen, wie im kommerziellen." (Wolf 1987, S.78).
- Wirklichkeit aus zweiter Hand: Der Fernsehapparat, als Zentrum des Familienlebens führt neben der kontinuierlichen Reduzierung der Kommunikation im Extremfall zur Isolation und zu einer Reihe anderer negativer Effekte. Fernsehbilder leben davon, flüchtig, nicht dauerhaft zu sein. Das Bewußtsein wird mit Informationen bombardiert, ohne daß diese gründlich geprüft

werden können (Postman 1985, S.90), denn das gezeigte Bild und das gesprochene Wort verschwinden, sie sind – in doppelter Bedeutung – unangreifbar. Diese bildhafte Aneignung der Kultur verbietet nicht, sondern schlimmer, sie verdrängt die eigenständigen Aneignungsformen, sodaß Kinder gern und freiwillig dazu bereit sind, immer weniger selbst zu erleben, zu erforschen, zu erkunden (Gudjons 1989, S.14). Bedenkliche Umgangsformen bis hin zur Brutalität werden – besonders von Kindern – unkritisch übernommen und "bei Bedarf" angewandt. Auch Unterhaltungssendungen, die für ein breites anspruchsloses Publikum konstruiert sind, ermöglichen eine Flucht vor der Realität, eventuell noch unterstützt durch Computerspiele. In dem Maß, wie die Urteilskraft von Menschenmassen mit Massenmedien geschwächt wird, werden auch die Grundfesten der Demokratie, etwa Mündigkeit, ausgehöhlt.

- Kritische Gegenbewegungen: Mit gelebtem Beispiel gehen Menschen, darunter viele Jugendliche, bewußt andere Wege als der Trend es "vorschreibt". Schlagworte, die diesen Mentalitätswandel illustrieren, sind: Kritisches Konsumieren, "Sein statt Haben" (Fromm 1987, S.168ff.), basisdemokratische Partizipation (Petri 1991, S.175f.), Präferenz für lokale und angepaßte Problemlösungsmodelle, Unterstützung von Umweltbewegungen, Bildung eines ökologischen Bewußtseins (Posch 1990b, S.3f.), interkulturelles Denken, Dritte-Welt-Gruppen, multinationale Friedensbewegungen, Leben in Wohngemeinschaften (Heller 1984, S.31f.) usw..
- Veränderte Arbeitsanforderungen: Durch Automatisierung minderqualifizierter Routinetätigkeiten kommt es tendenziell zu einer Höherqualifizierung, zu einem Bedeutungszuwachs der Teamarbeit, zu mehr innerberuflicher Flexibilität, zur Forderung nach ständiger Berufsfortbildung sowie zu verstärktem Einsatz dynamischer Fähigkeiten (Posch 1990b, S.1ff.; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1991, S.2; BMUK 1992, S.51). In diesem Prozeß der grundlegenden Umstrukturierung wird die "Entwicklung von Organisationsbewußtsein" von Bedeutung sein (Heintel und Krainz 1988, S.VI), also die Abkehr des Menschen von der "äußeren Autorität" hin zu einer "ehrlicheren inneren Autorität" (Schweingruber 1984, S.20).

- Strukturwandel des öffentlichen Lebens: Immer mehr Menschen fühlen sich von öffentlichen Institutionen im Stich gelassen oder überverwaltet (Posch 1990a, S. 3). Sie gründen daher Selbsthilfegruppen, Interessensgemeinschaften und Bürgerinitiativen, z.B. zur Krankenpflege, Behindertenhilfe, Kinderbetreuung, Altenbetreuung, Wohnungssanierung usw.. Neue Netzwerke verschiedenster Art entstehen beabsichtigt und erhalten sich selbst durch ständige Rückkoppelung. "Seine (des Netzwerkorganismus", Anm. Ch.F.) plötzliche Entwicklung stammt anscheinend aus der wachsenden Einsicht, daß in unserer komplexen Welt die alten gesellschaftlichen Hierarchien und reduktionistischen Regelstrukturen nicht funktionieren." (Briggs und Peat 1990, S. 271).
- Einstellungswandel gegenüber der Wissenschaft und in der Wissenschaft selbst: Wenn ein Ordinarius für theoretische Physik "das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters" heraufbeschwört und noch dazu einen Wandel des mechanistischen Weltbilds, das den Menschen an den Rand gedrängt hat, postuliert (Pietschmann 1983), so sind Forderungen dieser Art als Verstärkung der dienenden Funktion der Wissenschaft zu werten. Im Bereich der Naturwissenschaften selbst wird Kritik an den "pseudoexakten Modellen" (Hasse 1989, S.10) laut, welche einer Überprüfung durch nichtlineare Methoden ohnehin nicht standhalten. Denn lineare Prozesse in der Natur sind die Ausnahme, komplexe und rückgekoppelte hingegen die Regel (Briggs und Peat 1990, S.117); man denke nur an Untersuchungen von Turbulenzerscheinungen in der Meteorologie, an die Ausbreitung von Waldbränden, an Gebirgsbildungsprozesse, an die Länge von Küstenlinien, an organische Strukturen und Prozesse, an die Unvorhersagbarkeit des Börsengeschehens und an die Populationsökologie (Gleick 1990, S. 90ff.; Mandelbrot 1991, S. 37ff.). Auch erinnert es sehr an die Selbstähnlichkeit von Fraktalen - in großen wie in kleinen Maßstäben -, wenn Duncker und Götz für einen Teilbereich der Projekttheorie fordern: "Die Komplexität der Handlungsaufgabe muß (...) auf mehreren Ebenen so reduziert werden, daß jeder Schüler seinen individuellen Beitrag wieder als Mosaikstein im Gesamtplan erkennen kann." (Duncker und Götz 1984, S. 87).

Welche Konsequenzen ergeben sich nun für die Schule? Daß es auf Schülerseite mit "No future, no culture, no bock" (Semmerling 1988, S.45), auf Lehrerseite mit beruflicher Frustration und mit dem Burn-out-Syndrom nicht weitergehen kann, ist allen Beteiligten klar. So nicht, aber wie dann? Tragfähige Zukunftsperspektiven zu entwickeln, da schon die derzeitigen Erwartungen – viel mehr erst die Vorstellungen über Entwicklungsrichtungen – verschiedener Gruppen an die Schule stark differieren, wobei hier an parteipolitische Einflußnahme noch gar nicht gedacht wird. Bundesminister Scholten spricht in diesem Zusammenhang von einem "Wertekonflikt zwischen Lehrern und jenen, die nicht in der Schule tätig sind." (Die Presse 31.10.1992, S. 5).

Ein vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst im Jahre 1991 in Auftrag gegebenes Forschungsprojekt mit dem Titel "Schulklima/Schulimage – die Schule aus der Sicht der Schüler/Schülerinnen, Eltern und Lehrer/Lehrerinnen", welches vom IFES, Institut für empirische Sozialforschung, und vom ÖIBF, Österreichisches Institut für Bildungsforschung, ausgearbeitet wurde, bestätigt dies. So halten 69% der Gesamtbevölkerung Disziplin für sehr wichtig, aber nur 26% der Lehrer. 72% der "Leute von der Straße" verlangen von der Schule die Vermittlung guter Umgangsformen, aber nur 60% der Eltern und gar nur 40% der Lehrer. Auch sind hohe Erwartungen bezüglich Fachwissen und Berufsvorbereitung unter den Eltern und dem Rest der Gesamtbevölkerung doppelt so häufig anzutreffen als bei Lehrern (a.a.O.).

Aus diesen Zahlen wird die deutliche Diskrepanz zwischen den Eltern und an der Schule Unbeteiligten auf der einen Seite, welche die Schule zum größten Teil nur als Bildungs- und Lerninstitution betrachten, und den Lehrern auf der anderen Seite, die zum Teil schon auf die Vermittlung dynamischer Fähigkeiten und flexibler Handlungsweisen "umgestiegen" sind, ersichtlich. So wird auch erklärbar, daß auch aufgrund des Wunsches nach Verstärkung des fächerübergreifenden Arbeitens die ungünstige Stundenplanvorschreibung von nundoppeltso vielen Lehrernals noch 1978 als große persönliche Belastung empfunden wird. Signifikant mehr Lehrer geben an, daß – trotz Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen – Disziplinschwierigkeiten aufgrund der

zu hohen Klassenschülerzahlen auftreten, vielleicht deshalb, weil offene Vermittlungsformen ab einer bestimmten Schülerzahl in der Klasse nur unter größerem Aufwand praktizierbar sind. Etwa doppelt so viele Lehrer als 1978 sehen Disziplinschwierigkeiten von schwierigen Kindern verursacht (Mayer 1992, S.22). Inwieweit die Kinder verhaltensauffällig sind oder diese Schwierigkeiten von der Schule selbst verursacht werden, geht aus dem Datenmaterial nicht hervor. Doch ist eines zu bedenken: "Ein Schüler/eine Schülerin sitzt in seinem/ihrem Leben 15 000 Stunden in der Schule, macht 5 000 Stunden Hausübungen. Inden Schulen herrscht noch immer Frontalunterricht vor. Die Energien der Schüler/Schülerinnen werden dadurch lahmgelegt." (a.a.O., S.23). Das sollte uns zu denken geben!

Dem gegenwärtigen Verlauf der Diskussion folgend, kristallisiert sich eine Grundthese heraus, nämlich "Lernen verändert und Lernen bereitet auf Veränderungen vor." Eine Reihe von Anzeichen spricht dafür, daß dabei dem Projektlernen eine besondere Stellung und Funktion zukommt. Denn die Schule ist in zunehmendem Maße aufgerufen, durch entsprechende Unterrichtsmethoden einerseits individuelle Begabungen zu fördern, andererseits statische Fähigkeiten wie Disziplin und Fleiß um dynamische wie Kommunikationsfähigkeit und Eigenverantwortung erweitern zu helfen. Im konkreten sind die Entwicklung und Förderung folgender vier Bereiche dynamischer Fähigkeiten angesprochen (nach BMUK 1992, S.27):

- Inhaltliche Kompetenzen: z.B. Erfassen von Fakten und Zusammenhängen
- Soziale Kompetenzen: z.B. Bereitschaft zu Zusammenarbeit und Kommunikationsfähigkeit
- Organisatorische Kompetenzen: z.B. Arbeitsteilung und Ressourcenoptimierung
- Fertigkeiten: z.B. Arbeitstechniken und Umgang mit technischen Hilfsmitteln

Die sich daraus ergebenden Ansatzpunkte werden in folgender Tabelle unter Verwendung der oben herausgearbeiteten Bereiche gesellschaftlicher Veränderungen detailliert ausgeführt.

Tendenzen in der Gesellschaft

Forderungen an die Schule

- Reduzierung sozialer Erfahrungen im Elternhaus.
- Selbständige Erkundungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen werden massiv eingeschränkt.
- Kinder und Jugendliche als Konsumenten im Dienst der Wirtschaft.
- Wirklichkeit aus zweiter Hand verdrängt aktive Aneignungsformen.
- Kritische Gegenbewegungen.
- Veränderte Arbeitsanforderungen.
- Strukturwandel des öffentlichen Lebens.

- "Die Schule muß zum sozialen Fühlen, Denken und Handeln anregen; sie wird zum Ort der sozialen Erfahrung." (Schweingruber 1984, S.23)
- In einer Öffnung der Schule im Sinne einer Einbeziehung "regionaler Ressourcen für das Lehren und Lernen" (Posch 1990d, S.4) besteht die Chance, daß der natürliche Forschungsdrang der Kinder nicht verkümmert (vgl. auch Rainer 1978, S.18), wobei Projekte im Nahraum auch in dieser Hinsicht unterstützend wirken.
- Kinder sollen in einem sicherlich langen und mit vielen Rückschlägen behafteten Prozeß – lernen, verantwortungsvoll, tolerant und demokratisch zu handeln.
- "Die Schule muß den Nährboden zu jener Weltoffenheit schaffen, nach welcher jeder seine eigenen Werturteile bilden und handeln kann." (Schweingruber 1984, S.23).
- Die Institution Schule muß mithelfen, Schüler zu befähigen, Probleme eigenständig zu definieren und statische Fähigkeiten wie Disziplin und Fleiß um dynamische, wie Initiative, Selbständigkeit und Eigenverantwortung erweitem zu helfen (Posch 1990a, S.5f.).
- Gemeinsame Entscheidungen, Kommunikationsmöglichkeiten und gemeinsames Arbeiten an einer Sache sind Primärmotivationen, die dazu geeignet sind, die Sekundärmotivationen zu überlagern (Heintel und Krainz 1988, S.VI).
- In einem bürokratisierten, zentralverwalteten, uniformen System, wie die Institution "Schule" es nun einmal ist, liegt in der bereits realisierten Schulautonomie ein gewisses Erneuerungspotential. Autonomie ermöglicht mehr Freiraum bei der Berücksichtigung individueller Bildungswünsche, mehr Verantwortung für die Lösung von Problemen am Schulstandort selbst sowie mehr Gestaltungsmöglichkeiten und mehr Kreativität der Lehrer (Helm 1992a, S.2f.). "Die Schulen müssen offen für ihre Umgebung und offen für die Lebensbezüge ihrer Schüler sein." (Helm 1992b, S.2f.).

- Einstellungswandel gegenüber der Wissenschaft.
- Daß Entwicklungen der Wissenschaft sehr spannend vgl. Chaosforschung und ihre Arbeitsweise beispielgebend z.B. weg vom linearen, hin zum vernetzten Denken sein können, muß Schule vermitteln können; nicht Wissenschaftsgläubigkeit, sondern Erziehung zum verantwortungsvollen Umgang mit Wissenschaft.

Übersicht 1: Anknüpfungspunkte für Kompensationsmöglichkeiten gesellschaftlicher Entwicklungen durch die Schule

Werden nun die oben angeführten Forderungen an die Schule, wie soziales Denken, Öffnung, Schulung der Kommunikation, Verbesserung der Umgangsformen, Weltoffenheit, dynamische Fähigkeiten, gemeinsames Arbeiten, Zulassen individueller Bildungswünsche, vernetztes Denken usw. den Aufgaben und Merkmalen von Projektunterricht und projektorientiertem Unterricht gegenübergestellt, kann festgestellt werden, daß sich diese in weiten Bereichen decken. Gewissenhaft realisierter Projektunterricht und projektorientierter Unterricht sind sowohl von ihrer Intention als auch von ihrem Konzept her zur Bewältigung zunehmender Komplexität unserer Gesellschaft geeignet.

3. Aspekte der derzeitigen Verbreitung von Projektunterricht

Obwohl der Projektgedanke in den letzten Jahren eine blühende Renaissance erfahren hat und die Anzahl der Publikationen dazu ständig im Steigen begriffen ist, stagniert die tatsächliche Realisierung "echter" Projekte. Darunter fallen alle jene, die nicht kurs- oder freizeitartigen Charakter haben und nicht in der Hand des Lehrers "gefangen" sind – überpointiert könnte man dieses Dilemma auch mit dem Untertitel "Projektunterricht zwischen Verwässerung und Verordnung" umschreiben. In einer Evaluation des Projektlernens in den Schuljahren 1985/86 und 1986/87 an AHS tritt der geringe Zeitanteil von 0,5% an der gesamten Unterrichtszeit zutage (Petri 1991, S.163), und dies trotz allgemeiner Hochschätzung der Prinzipien und Methoden des Projektunterrichts durch die Lehrer (Fauland 1990, S.86). An dieser grundle-

genden Tendenz hat sich nach großteils übereinstimmenden Aussagen erfahrener österreichischer Projektpädagogen auch in letzter Zeit nur geringfügig geändert (Fridrich 1994).

Geht man der Frage nach, warum Projektunterricht so selten praktiziert wird, bieten sich folgende Erklärungen an (nach Petri 1991, S.62ff.):

- Traditionelle Lehrereinstellungen: Viele Lehrer fühlen sich den Prinzipien der traditionellen Schule verpflichtet. Projektunterricht ist aber an eine grundlegend kritische Sichtweise der Schule als "Erziehungsinstitution" gebunden. Er wird deshalb meist von Lehrern realisiert, die "diesen Erziehungsanspruch in ihrer Unterrichtspraxis praktisch werden" lassen (vgl. auch Hänsel 1988, S.35).
- Eigenschaften des Schulsystems: insbesondere das Nebeneinanderlaufen von einzelfachlichen Lehrgängen und das Eintrichtern von abprüfbarem, stückhaftem Wissen. Projektunterricht stößt schon alleine von seiner Durchführungsform her an
 diese Grenzen und versucht zumindest für kurze Zeit die
 Strukturen der Institution Schule zu verändern.
- Großer Vorbereitungsaufwand: den viele Kollegen scheuen; aber auch engagierte Lehrer können diesen kaum öfter als einmal pro Schuljahr leisten.
- Lehrstoffdruck: Aus der Warte des Lehrers betrachtet, lassen sich längerfristige Projekte aufgrund des enormen Stoffdrucks kaum in den sogenannten "Hauptgegenständen" realisieren, dazu werden sogenannte "Nebengegenstände" wie GW, GS und BU bevorzugt herangezogen (vgl. auch Diem-Wille 1982, S.474).
- Schulungsbedarf bei Lehrern und Schülern: Es besteht von Lehrerseite ein "großer Bedarf nach handfesten Tips und Anregungen." (vgl. auch Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1991, S.2). Auch bezeichnen nur weniger als die Hälfte der fast 600 befragten Lehrer und Direktoren die Lehreraus- und Fortbildung für Projektunterricht als ausreichend (vgl. auch Fauland 1990, S.85f.). Selbstverständlich müssen auch Schüler kontinuierlich auf Projektunterricht vorbereitet werden.
- Material- und Geldbedarf: wird spätestens in der Durchführungsphase eines Projekts zu einer oft unterschätzten Klippe,

an der auch ernstzunehmende Projekte zu zerbrechen drohen.

• Mangelnde Integration des Projektlernens in den gesamten Unterricht: wird am besten erkennbar, wenn viele Projekte in der letzten Schulwoche vor den Ferien angesetzt werden oder wenn Lehrer nach Projektende meinen, daß Schüler jetzt wieder ordentlich arbeiten könnten, weil sie jetzt ausgeruht seien. Direktoren, die meinen, Projekte bzw. Projektthemen verordnen zu müssen, tragen ihren Teil dazu bei. Derartige Einstellungen sind eine eindeutige Verschleuderung der Chancen und Anknüpfungspunkte, die sich aus dem Projektunterricht ergeben. Vielmehr wäre eine gegenseitige befruchtende Ergänzung von Projekt- und Normalunterricht wünschenswert.

4. Schwierigkeiten und Grenzen des Projektunterrichts

Wie jede andere Unterrichtsform weist auch der Projektunterricht Probleme auf (Posch o.J., S.46), die realistisch erkannt werden müssen, um eine Überschätzung zu verhindern (Rasch o.J., S.41). Aus den Punkten des vorigen Kapitels kann der vorläufige Schluß gezogen werden, daß Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen auftreten können. Manchmal liegt es am Lehrer und seinen Einstellungen, daß Projektunterricht nicht oder nicht befriedigend "gelingt". Manchmal ist "das Schulsystem" für das Scheitern verantwortlich. Ein anderes Mal werden die Beteiligten von plötzlich auftretenden Problemen gleichsam überrollt, andere wiederum kämpfen mit in fast allen Projekten auftretenden Schwierigkeiten.

Was bedeutet eigentlich "scheitern"? Gibt es doch Stimmen, die behaupten, dieses gäbe es nicht, wenn es akzeptiert und verarbeitet werde. Denn auch auf diese Weise könnten Lernprozesse aktiviert werden (Huth 1988, S. 84). Andererseits kennen wir aus dem Normalunterricht die Feststellung, daß eine bestimmte Stunde "danebengegangen" sei, das heißt in der Regel, daß das gesteckte Ziel nicht erreicht wurde. Analog dazu könnte von einem Scheitern eines Projekts gesprochen werden, wenn das Hauptziel nicht erreicht wurde (Weber 1990, S.3).

Zwischen vier Möglichkeiten des Scheiterns kann differenziert werden (Hackl o.J., S. 32):

- Scheinbare Aktivierung des Unterrichtsgeschehens: durch die Schüler, um den Normalunterricht zu dezimieren.
- 2. Scheinbare Übergabe von Steuerungsfunktionen: von Lehrern auf die Schüler.
- 3. Scheinbare Unterstützung von Motivationen: durch die Lehrer bei gleichzeitiger Verfolgung vorgeformter Ziele.
- Scheinbare Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten: durch oberflächliche Betriebsamkeit.

Alle vier genannten Möglichkeiten weisen Gemeinsamkeiten auf: Sie laufen dem Projektgedanken zuwider, enthalten zu wenig Ehrlichkeit und regen nur in geringem Maße Lernprozesse an. Interessant und illustrativ zugleich erscheint hier der Vergleich mit Beispielen für lernertragsarmen Projektunterricht (gekürzt, nach Duncker und Götz 1984, S. 99ff.):

- Journalismus statt Briefmarkensammeln: Nicht nur oberflächliches Sammeln, Ordnen und Ausstellen, sondern Aufdecken der Hintergründe und Einordnung in einen Gesamtzusammenhang.
- Archäologie statt Flohmarktbummel: Nicht Anhäufung von Kuriositäten zu nostalgischen Zwecken, sondern Erforschung des historischen Alltagszusammenhangs.
- Experimentier-Theater statt Schaufensterdekoration/Modeschau: Nicht Mißbrauch der Ästhetik in "schokoladesüßen" Präsentationen, um Probleme zu übertünchen, sondern Einsatz der Ästhetik zur selbstkritischen Besinnung, zur Aufklärung und zur Provokation.
- Bürgerinitiative statt Sandkastenspiel: Nicht nur spielerische Simulation von Wirklichkeit, sondern auch Eingreifen in gesellschaftliche Entwicklungen mit demokratisch-toleranter Verantwortung.
- Erfinderwerkstatt statt Weihnachtsbastelei: Nicht Produktion von "Edelschrott" durch Nachvollziehen vorgefertigter Anleitungen, sondern Realisierung kreativer Ideen durch handwerklich-praktisch-technische Arbeit und Verwendung im sozialen Kontext, z.B. Bau eines Gassenmodells zur Diskussionsunterstützung und zum Ausprobieren möglicher Auswirkungen von Verkehrsberuhigungsmaßnahmen.

Übersicht 2: Vierfelderschema über Schwierigkeiten und Grenzen in Projektwochen (nach Fridrich 1993b, S.86)

	interne Faktoren	externe Faktoren
stabile Faktoren	 Realisierung eines "idealtypischen" Projektunterrichtsstößt vonseiner Konzeptionherbald an Grenzen (Hasse 1989, S.8). Aneignung von Wissensformen eines hochstrukturierten Lerngebiets, z.B. von kompliziertenverhaltensbiologischen Erkenntnissen, von Englischvokablen usw. ist in anderen Unterrichtsformen effizienter (Schirlbauer 1987, S.27; Frey 1990, S.197). Komplementäre Beziehungsstruktur zwischen Schülern und Lehrern bleibt auch im Projektunterricht erhalten (Bastian 1984, S.295; Röseler 1978, S.37). 	Vorgegebene institutionelle Rahmenbedingungen (Riess 1986, S.21; Hacklo.J., S.32; Frey 1982, S.4). Starker Verwertungsdruck bestimmter Fächer besonders in Abschlußjahrgängen (Riess 1986, S.21; Petri 1991, S.63). Mangelnde Lehreraus und Fortbildung für Projektunterricht (Teml 1983, S.236; Boutemard 1988, S.74, Petri 1991, S.63).

• Widerspruch zwischen Interessen- und Rachorientierung (Bastian 1990, S. 245). • Lemprozeß mit "kleinen und großen Mißerfolgen und Frustationen" (Hennings 1982, S. 297). • Lemleistungen sind kurz nach der Projektwoche nicht eindeutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsfeststellung bzw. Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller1986, S. 204; Hackl o. J., S. 33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S. 206; Gudjons 1989, S. 72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lemzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o. J., S. 34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwers 1977, S. 211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S. 338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S. 196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S. 63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S. 37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler teten zutage (Teml 1983, S. 236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S. 206; Rohleder 1992, S. 43)			Las amaganas a com a com a como como como como como
essen- und Fachorientierung (Bastian 1990, S. 245). Lernprozeß mit "kleinen und großen Mißerfolgen und Fru- strationen" (Hennings 1982, S. 297). Lernleistungen sind kurz nach der Projektwoche nicht ein- deutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendig- keit, Art und Weise einer Lei- stungsfeststellung bzw. Lei- stungsfeststellung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schnel- ler1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Lou- werse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kol- legen (Meyer 1989, S.339). Auf die Schule drückende gesellschaftliche und politi- sche Zwänge werden durch Projektunterricht verschleiert (Schneller 1986, S.206). Schwierigkeiten bei der In- formationsbeschaffung auf- grund von "systemprodu- zierten Widerständen" (Rö- seler 1978, S.47). Fehlende, didaktische Ver- zahnung" zwischen Elemen- ten des Projekts und des Normalunterrichts (Gudjons 1989, S.72), daher geringe "didaktische Ausstrahlung" (Petri 1991, S.194).		Widerspruch zwischen Inter-	the annual property of the section of the
(Bastian 1990, S. 245). • Lernprozeß mit "kleinen und großen Mißerfolgen und Frustrationen" (Hennings 1982, S. 297). • Lernleistungen sind kurz nach der Projektwoche nicht eindeutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsfeststellung bzw. Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S. 187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S. 297; Schneller 1986, S. 204; Hackl o.J., S. 33; Rohleder 1992, S. 43). • Schüllerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S. 206; Gudjons 1989, S. 72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S. 34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S. 211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S. 338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S. 196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S. 63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S. 37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S. 236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S. 206; Rohle-	Arrahaman Sa		en aming dilata pang pandanik dilatah
• Lernprozeß mit "kleinen und großen Mißerfolgen und Frustrationen" (Hennings 1982, S. 297). • Lernleistungen sind kurz nach der Projektwoche nicht eindeutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1996, S. 204; Hacklo J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S. 206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hacklo J., S.34). • Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Univerbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schuler micht ein Geseler 1978, S.47). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	1		Bridge Agreement out Arragana Na San Carpenter (A. Ven.)
großen Mißerfolgen und Frustrationen" (Hennings 1982, S. 297). Lernleistungen sind kurz nach der Projektwoche nicht eindeutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schüler men (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	200		
strationen" (Hennings 1982, S. 297). Lernleistungen sind kurz nach der Projektwoche nicht eindeutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsfeststellung bzw. Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S. 204; Hackl o.J., S. 33; Rohleder 1992, S. 43). Schüllerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S. 206; Gudjons 1989, S. 72). Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S. 34). Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unwerbindliches (Bie und Louwerse 1977, S. 211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S. 338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S. 196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S. 63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S. 37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S. 236). Desinteresse von Schüllern (Hennings 1978, S. 206; Rohle-	100 300 000		
Lernleistungen sind kurznach der Projektwoche nicht eindeutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unwerbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.339). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	- 14	O	man Nicht er einem Seine Nicht in
• Lernleistungensind kurz nach der Projektwoche nicht eindeutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Auffropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft nicht involvierter Kollegen (Frey 1982, S.47; Hennings 1982, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft nicht involvierter Kollegen (Frey 1982, S.47; Hennings 1982, S.296; Petri 1991, S.62). • Chülerin 1986, S.206; Gudjons 1983, S.236; Petri 1991, S.62). • Schwieristein bei der Informationsbeschaffung aufgrund von "systemproduzierten Widerständen" (Röseler 1978, S.47). • Fehlende "didaktische Verzahnung" zwischen Elementen des Projekts und des Normalunterrichts (Gudjons 1989, S.72), daher geringe "didaktische Ausstrahlung" (Petri 1991, S.194).	a		The second secon
der Projektwoche nicht eindeutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsfeststellung bzw. Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). * Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). * Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). * Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). * Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). * Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). * Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). * Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). * Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). * Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). * Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	H		the reservoir of the control of the
deutig feststellbar, sondern erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lemprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft nicht involvierter Kollegen (Frey 1982, S.4; Hennings 1982, S.297; Teml 1983, S.236; Petri 1991, S.62). • Lückenbüßerfunktion von Projektwochen (Meyer 1989, S.339). • Auf die Schule drückende gesellschaftliche und politische Zwänge werden durch Projektunterricht verschleiert (Schneller 1986, S.206). • Schwierigkeiten bei der Informationsbeschaffung aufgrund von "systemproduzierten Widerständen" (Röseler 1978, S.37f). • Fehlende "didaktische Verzahnung" zwischen Elementen des Projekts und des Normalunterrichts (Gudjons 1989, S.72), daher geringe "didaktische Ausstrahlung" (Petri 1991, S.194).	1.00		Falling grade than selection discipline.
erst längerfristig; Notwendigkeit, Art und Weise einer Leistungsfeststellung bzw. Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lemzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Univerbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	4)		F manggy in a transportation
eitstangerinstendering keit, Art und Weise einer Leistungsfeststellung bzw. Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297;Schneller 1986, S.204; Hacklo J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lemzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hacklo J., S.34). • Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lehrer (Hennings 1983, S.236). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	I a a		estiliar production and all the statements of the sec-
stungsfeststellung bzw. Leistungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hacklo J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lemzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hacklo J., S.34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schülerr teten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	1 1		hali sa na tao kamanala atina di sana ka 2000, antao
**Stungsbeurteilung (Frey 1990, S.187f. und S. 197). **Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). **Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). **Auffropfen von zusätzlichen Lemzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). **Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwers 1977, S.211). **Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). **Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). **Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). **Mangelnde Kooperationsbereitschaft nicht involvierter Kollegen (Frey 1982, S.47; Hennings 1982, S.297; Teml 1983, S.236; Petri 1991, S.62). **Lückenbüßerfunktion von Projektwochen (Meyer 1989, S.339). **Auf die Schule drückende gesellschaftliche und politische Zwänge werden durch Projektunterricht verschleiert (Schneller 1986, S.206). **Schwierigkeiten bei der Informationsbeschaffung aufgrund von "systemproduzierten Widerständen" (Röseler 1978, S.37f.). **Goßer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). **Mangelnde Kooperationsbereitschaft nicht involvierter Kollegen (Frey 1982, S.42; Hennings 1982, S.297; Teml 1983, S.236; Petri 1991, S.62). **Lückenbüßerfunktion von Projektwochen (Meyer 1989, S.339). **Auf die Schule drückende gesellschaftliche und politische Zwänge werden durch Projektunterricht verschleiert (Schneller 1986, S.206). **Schwierigkeiten bei der Informationsbeschaffung aufgrund von "systemproduzierten Widerständen" (Röseler 1978, S.47). **Fehlende "didaktische Verzahnung" zwischen Elementen des Projekts und des Normalunterrichts (Gudjons 1989, S.72), daher geringe "didaktische Ausstrahlung" (Petri 1991, S.194).	Ф		And the state of t
S.187f. und S. 197). • Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lemzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	ď		建设建筑 医电影及影响电影 化水质影响
Vorerfahrungen der Lehrer bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236; Petri 1991, S.63). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	+		Managamakika sua Nashira 35% arabas.
bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	S	5.187f. und S. 197).	the analysis of the second of
bedingen eine "theoretische Überfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	111	A CONTRACTOR OF THE CONTRACTOR	
Uberfrachtung" des Projekts (Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	lasana d		
(Hennings 1982, S.297; Schneller 1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	la l		(Petri 1991, S.63).
ler1986, S.204; Hackl o.J., S.33; Rohleder 1992, S. 43). • Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schülert treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	1903.35		Mangelnde Kooperationsbe-
Rohleder 1992, S. 43). Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	3.78	(Hennings 1982, S.297; Schnel-	reitschaft nicht involvierter
 Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle- 		ler1986, S.204; Hackl o.J., S.33;	Kollegen (Frey 1982, S.4;
 Schülerinteressen werden von Lehrern nicht anerkannt (Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle- 		Rohleder 1992, S. 43).	Hennings 1982, 5.297; Teml
Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwers 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	Name to	Schülerinteressen werden von	
Schneller 1986, S.206; Gudjons 1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwers 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-		Lehrern nicht anerkannt	Lückenbüßerfunktion von
1989, S.72). • Aufpfropfen von zusätzlichen Lernzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräumeim Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-		(Schneller 1986, S.206; Gudions	
 Aufpfropfen von zusätzlichen Lemzielenund-inhaltendurch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unwerbindliches (Bie und Louwers 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle- 	300 Value 11 5 4		Alternative and the first and the second and the se
Lernzielen und-inhalten durch den Lehrer (Hackl o.J., S.34). • Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	Markey St.		
den Lehrer (Hackl o.J., S.34). Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	100		
 Auffassung der Spielräume im Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle- 	(1) (1) (1) (1) (1) (1) (1)	【陈俊、大文文、 张文 "我们的说,我们,我们不得到一个一个人,不是我们的人的,我们就不会	
Projektunterricht als etwas Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-		1	
Unverbindliches (Bie und Louwerse 1977, S.211). • Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	18 S. H. W.		 In the state of th
werse 1977, S.211). Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-		l v	
 Ausbeutung engagierter Kollegen (Meyer 1989, S.338). Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle- 			1. C
legen (Meyer 1989, S.338). • Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). • Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	l o		
Starke Vorstrukturierung der Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	10.00		
Lernprozesse (Frey 1990, S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	Ъ		The control of the co
S.196f.). Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	a		· 【10 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
 Großer Vorbereitungsaufwand (Petri 1991, S.63). Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle- 			
wand (Petri 1991, S.63). • Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	H		
Mangelnde Kooperationsbereitschaft zwischen den Schülern (Röseler 1978, S.37f). Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-		l	
reitschaft zwischen den Schü- lern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	>		
lern (Röseler 1978, S.37f.). • Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-			
 Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle- 		reitschaft zwischen den Schü-	
 Defizite beim selbständigen Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle- 		lern (Röseler 1978, S.37f.).	(Petri 1991, S.194).
Arbeiten der Schüler treten zutage (Teml 1983, S.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-	1	164. A Company of the Company of	Linear transfer of the second section of the second
zutage (Teml 1983, 5.236). • Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-			
Desinteresse von Schülern (Hennings 1978, S.206; Rohle-			
(Hennings 1978, S.206; Rohle-		Lastin and the State of the Control	
- QCI 1224, CAU			
		GCI 1792, U.W)	

5. Versuch einer Definition einschließlich der Darstellung konstitutiver Merkmale

Aspekte, denen viele Autoren und der Autor dieses Beitrags zustimmen können, gibt folgende Definition wieder. Sie soll auch dazu beitragen, durch genaue Begriffsbestimmung der oben angeführten Verwässerung des Projektgedankens entgegenzuwirken:

Projektunterricht ist planvolle (1), selbstorganisierte (2), interdisziplinäre (3) Auseinandersetzung (4) mit realen Problemen (5) in gemeinsamem Zusammenwirken von Schülern, Lehrern (6) und sonstigen Beteiligten (7) mit dem übergeordneten Ziel, durch Präsentation (8) von Ergebnissen (9) einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft (10) zu leisten.

- 1) Obwohl Projektunterricht eine offene Unterrichtsform ist, wäre es ein grobes Mißverständnis anzunehmen, Beliebigkeit und Zufälligkeit wären Tür und Tor geöffnet. Projekte weisen eine Struktur auf, in welcher der Ablaufplan und die Aufgabenverteilung erkennbar, aber nicht bis ins letzte vorherbestimmt sind. Die Phasenstruktur der Arbeitsorganisation ist somit ein wesentlicher Bestandteil jedes Projekts, wobei diese auch vom angestrebten Produkt her gleichsam "von hinten" –, z.B. einem Eingriff in lokale Gegebenheiten, geplant werden kann.
- 2) In allen Phasen bestimmen die Projektbeteiligten selbst und gemeinsam, was aus verschiedenen Gründen nicht einfach, doch unbedingt notwendig ist (siehe oben). Endlich können die Beteiligten verstärkt ihre Interessen einbringen, wobei der Lehrer darauf achten muß, daß nicht wieder seine eigenen im Vordergrund stehen. Interessen sind wandelbar und keine konstanten Eingangsgrößen zu Projektbeginn, das heißt, begründete Änderungen und Flexibilität müssen möglich sein. So sollte der natürliche Forscherdrang der Schüler nicht gehemmt werden, um z.B. im Rahmen eines Projekts über Flurbereinigung die plötzlich ins Blickfeld gerückte wilde Mülldeponie am Waldesrand mit ihren Auswirkungen auf die Umwelt zu untersuchen.
- 3) Interdisziplinarität wird sich nicht vermeiden lassen, auch wenn nur ein Fach beteiligt ist, denn Aufgabenstellungen aus der

Lebenswirklichkeit lassen sich nicht in Fächer disziplinieren. Verschiedene Fächer wie GW, GS, BU usw. sind an sich bereits interdisziplinär, wenn die Auswirkungen menschlichen Handelns auf Gesellschaft, Raum und Wirtschaft unter dem politischen oder ökonomischen oder ökologischen oder historischen Aspekt untersucht werden.

- 4) Es besteht hier die große Chance, anstelle eines kopflastigen Unterrichts ein handlungsorientiertes Lernen unter Einbeziehung vieler Sinne zu fördern, denn ganzheitlich-aktiv Gelerntes findet eher Eingang in das Langzeitgedächtnis als isolierte Sachverhalte. Stark lebensbezogene Projekte, wie sie von einigen Fächern ausgehen können, enthalten eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Entfaltung sinnlicher Handlungsformen, sogenannter Fieldwork-Techniken: Kartieren, Messen, Beschreiben, Beobachten, Skizzieren etc.
- 5) Projekte sind keine vom Lehrer erdachten Sandkastenspiele, sondern behandeln die in Lebenssituationen der Schüler eingebetteten Probleme, welche oft als alltäglich abgetan, nicht wahrgenommen oder sogar verdrängt werden. Hier können viele Fächer gefordert sein, wenn es etwa um "Behinderte", Greißlersterben, Althaussanierung, Grünflächendefizite, Verkehrsprobleme, Dorferneuerung, usw. usf. geht.
- 6) Vor allem durch vermehrt und über längere Zeit hinweg praktizierte Gruppenarbeit kommt es zu intensiven sozialen Kontakten, aber manchmal auch zu Spannungen und Reibungen, die für einen weiteren positiven Projektverlauf notwendigerweise aufgearbeitet werden sollten. Neben Sachzielen ist somit das Erreichen sozialer Ziele in der Projektgruppe von mindestens ebenso großer Wichtigkeit. Tugenden, wie Konflikte zu lösen, Zuhören zu lernen, Mißerfolge zu verarbeiten und andere Meinungen zu akzeptieren, könnten auf Schüler- und Lehrerseite auch nach einem Projekt positiv auf den Unterricht ausstrahlen. Das heute gerne in den Mund genommene Schlagwort "soziales Lernen" bleibt im Projektunterricht kein Lippenbekenntnis, auch wenn ein Projekt aus irgendwelchen Gründen abgebrochen werden muß und Enttäuschungen gezielt aufgearbeitet werden.
- 7) Projekte überschreiten die Grenzen der Schule und öffnen sie

gegenüber ihrem Umfeld. Zwei Aspekte der Öffnung sind, daß auf der einen Seite Experten, Referenten, Zeitzeugen usw., also "schulfremde Personen", in der Schule auftreten, um bereichernde Beiträge zur Arbeit zu liefern, und daß sich auf der anderen Seite die Lernenden im Verlauf von Erkundungen, Lehrausgängen, Rätselrallyes sowie Ausstellungsbesuchen in "die Wirklichkeit" begeben.

- 8) Anders als im herkömmlichen Unterricht, in welchem gespeichertes Wissen bestenfalls und wenn überhaupt bis zur nächsten Prüfung präsent ist, stehen am Ende des Projekts Produkte, die in einer nochmaligen Öffnung der Institution Schule anderen Menschen zugänglich gemacht werden. In dieser Phase verläßt das Projekt die Ebene des praktischen Tuns und wandelt sich zu kritischem Engagement, oft mit einer beträchtlichen Reichweite in der Öffentlichkeit. Im Sinne einer Lernerfolgskontrolle merken die Schüler selbst, was sie geleistet haben, und daß ihre Arbeit Gebrauchswert hat.
- 9) Projektprodukte können sowohl materiell, wie Fotodokumentation, ein Videofilm, ein Modell, eine verbesserte Schulumgebung, ein Theaterstück usw. als auch immateriell, wie persönlichkeitsgebundene Einstellungsänderungen, sein. Mit herkömmlichen Darstellungsformen schwer dokumentierbar sind erstens die Qualität des Prozesses, welcher diese Produkte hervorgebracht hat, und zweitens immaterielle Ergebnisse.
- 10) Handeln, statt behandelt zu werden! Das Bewußtsein "Wir können etwas Positives bewirken" spitzt die politische Bedeutung von Projekten im Nahraum zu, auch wenn die Beiträge zur "Weltverbesserung" in vielen Fällen klein sein werden. Beispiele: eine illegale Mülldeponie wird aufgedeckt, im Schulhof werden Parkbänke aufgestellt, in der Gasse werden Bäume gepflanzt, unzumutbare Wohnsituationen werden aufgezeigt, die Umgangsformen zwischen Schülern und Lehrern werden verbessert usw. Demokratisierung schließt selbstverständlich auch Rückkoppelungseffekte auf jene Institution mit ein, in deren Rahmen das Projekt abgelaufen ist auf die Schule selbst.

Wie sehen die Zukunftsperspektiven einer Unterrichtsmethode aus, bei deren Realisierung der Lehrer fallweise noch immer unter "Rechtfertigungszwang" steht, weil er vom Herkömmlichen abweicht (Meyer 1989, S.409)? Der derzeitige Trend scheint in Richtung vermehrter Durchführung von Unterrichtsprojekten im Nahraum (Ittermann 1992, S.5ff.) und in einer verstärkten Integration von projektorientiertem Lernen in den Regelunterricht zu weisen (Bastian und Gudjons 1990, S.9). Auch auf diese beiden Tendenzen wird vom Großteil der Interviewpartner in erst neulich durchgeführten intensiven Gesprächen verwiesen (vgl. ausführlich Fridrich 1994).

Darüber hinaus haben sich die Rahmenbedingungen für Projektunterricht an österreichischen Schulen verbessert:

- Langsam vollzieht sich ein Mentalitätswandel erheblicher Teile der Gesellschaft von einer "materialistischen" zu einer "postmaterialistischen" Grundhaltung in Verbindung mit der Aufwertung von Selbstverwirklichung, von Basisdemokratie und des Ästhetischen (Petri 1991, S.176f.; Kruckemeyer 1994, S.28ff.), was mittelfristig auch Auswirkungen auf Einstellungen von Lehrern und Direktoren nach sich zieht.
- Anregung vieler Direktoren und Lehrer durch Fortbildungsveranstaltungen, Mundpropaganda und vermehrt publizierter Projektliteratur zur Förderung und Durchführung dieser Unterrichtsform.
- Parallel zur vielzitierten "Erlaßflut" werden jedoch Erlässe, wie z.B. der Grundsatzerlaß zum Projektunterricht (BMUK Zl.15.073/92) und die entsprechenden Erlässe diverser Stadtund Landesschulräte, geschaffen, welche bürokratische Hürden vermindern.
- Daneben werden organisatorische Rahmenbedingungen durch

 nochnicht ausreichende Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen und durch Ausstattung der Schulen mit technischen Hilfsmitteln z.B. Videokamera, Computer, Kopiergerät usw. –, die zur Beschaffung, Verarbeitung und Darstellung von Informationen wichtige Dienste leisten, verbessert (Petri 1991, S. 176).

 Organisatorische Unterstützung durch die Projektzentren der Pädagogischen Institute. Mit finanzieller Unterstützung hilft unter gewissen Bedingungen die AK.

Ob die Chancen des Projektunterrichts in Zukunft intensiver genützt werden können, wird von der Realisierungsmöglichkeit einiger Faktoren abhängen:

- Verbesserung der Kommunikation über Projekterfahrungen und Weitergabe von Ideen sowie praxiserprobten Beispielen unter den Lehrern (Posch 1990c, S. 10).
- Veröffentlichung von organisatorischen und methodischen Problemen in "Praxishilfen" (Bastian und Gudjons 1990, S.15).
- Bessere Koordination der Lehrplaninhalte der einzelnen Fächer zur Ermöglichung fächerübergreifenden Projektunterrichts (Riess 1986, S.22).
- Zurückdrängung einer möglichen Vereinnahmung des Projektgedankens durch bestimmte Gruppen, wie z.B. durch Systemkosmetiker und Angeber (Pädagogisches Institut der Gemeinde Wien 1990, S. 5ff.).

Literatur

Siehe Literaturliste S.51

Christian Fridrich

Der Schritt von der Theorie zur Praxis – Organisation von Projektlernen

Ein essentiell-spezifisches Merkmal von Projektunterricht ist die Phasenstruktur der Arbeitsorganisation, wobei der vorliegende Beitrag insoferne eine Orientierungshilfe für die Praxis anbieten will, als zu jeder Projektphase eine Checkliste, entsprechende Ziele sowie Anregungen dargestellt werden. Querverweise auf überwiegend leicht greifbare Literatur ermöglichen eine weiterführende Beschäftigung mit jeweils interessierenden Aspekten.

1. Vorbemerkungen

Der größte Teil aller Projekte weist zumindest die Phasen "Themenfindung", "Zielbestimmung und Planung", "Durchführung" und "Reflexion" auf, weil es bei Projektunterricht um planvollzielgerichtetes Handeln und in der Regel auch um die Bewältigung einer komplexen Problemstellung geht. In der Literatur herrscht weitgehende Übereinstimmung über die Phasenstruktur von Projektunterricht, allerdings mit interessanten Modifikationen.(1) Aus dem Vergleich verschiedener Projektablaufpläne wird auch ersichtlich, daß diese Schemata als Anhaltspunkt dienen, jedoch keinesfalls als "Korsett" mißbraucht werden sollten! Denn in der Projektpraxis werden die einzelnen Phasen sowohl nach den jeweiligen Bedingungen modifiziert werden müssen, als auch im Ablauf nicht messerscharf voneinander zu trennen sein. Basierend auf diesen Projektschemata und auf eigenen Erfahrungen werden hier folgende sechs Projektphasen angeführt:

- Themenfindung
- 2. Planung
- 3. Vorbereitung
- Durchführung
- 5. Präsentation
- 6. Abschluß

Für jede dieser Phasen wird in den nächsten Kapiteln neben Zielen -nach langen Überlegungen-auch eine Checkliste beigefügt. Auf der einen Seite wird jedes Lernen als Prozeß verstanden (Jostes und Weber 1987, S. 44), der nicht bis ins kleinste Detail vorgegeben sein kann, weil sonst die Gefahr besteht, daß wichtige didaktische Fragen ausgeblendet werden (Hänsel 1988, S.19); der Projektunterricht würde so zum Nachvollzug einer fertigen Rezeptur verkümmern. Auf der anderen Seite verläßt der Lehrer - als im Projektlemprozeß Letztverantwortlicher! - das sichere Terrain vorgegebener Strukturen und muß andere Strukturen gemeinsam mit den Schülern erst langsam aufbauen. Neben dieser neuen Situation ist mindestens noch auf die inhaltliche und auf die soziale Dimension des Projektunterrichts zu achten, was neben der Berücksichtigung des Zeit- und Geldbudgets, der rechtlichen Bestimmungen, den Koordinationserfordernissen und der räumlichen Ressourcen schnell zu einer Überforderung des Lehrers und der übrigen Beteiligten führen kann.

In diesem Fall stellt die Checkliste einen Leitfaden und nicht ein einengendes Korsett dar (vgl. auch Osinger und Rasch o.J., S. 83), aus dem der Lehrer wertvolle Hinweise entnehmen, somit Zeit sparen, aber vor allem eine Auswahl treffen kann. Für die in jeder Phase angeführte Checkliste wurden Anregungen und Passagen aus der Projektbroschüre des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien (a.a.O., S. 83ff.) und aus der Broschüre "Tips vor Projektbeginn" (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1991, S. 13ff.) zum Teil stark modifiziert entnommen und erweitert, ohne daß diese im einzelnen und detailliert noch einmal zitiert wurden.

Nach der Meinung des Autors ist es unbedingt notwendig, vor der Themenfindung, die in der Literatur häufig als erste Phase angeführt wird, eine weitere vorzuschalten. Bevor der Lehrer eine Themenfindung bzw. Zielentscheidung bzw. Projektinitiative zuläßt, sollte er sich die ehrliche Frage stellen, ob er und seine Schüler bereit sind, sich auf das "Abenteuer Projekt" einzulassen.

2. Überlegungen vor einem Projekt

Es gibt selbstverständlich keinen Test, der feststellt, ob ein Lehrer fähig ist, in einem Projekt mitzuarbeiten. Doch wenn gewisse

Mindestvoraussetzungen überwiegend nicht vorhanden sind, wird Projektunterricht wahrscheinlich zu Enttäuschungen führen. Beispiele für Fragen, die sich ein Lehrer vor einem Projekt durch den Kopf gehen lassen könnte, sind:

- Bin ich bereit, mich "auf Lernprozesse einzulassen, in die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen einbringen können?" (Bastian 1990, S. 243).
- Lasse ich Fehler, Umwege und Schwierigkeiten als Elemente des Lernprozesses zu?
- Kann ich erfahrungs- und handlungsorientiertem gegenüber konsumierendem und reproduzierendem Lernen den Vorzug geben? (Pädagogisches Institut der Stadt Wien 1990, S. 16).
- Bin ich in der Lage, "mich selbst und die Schüler stets für wichtiger zu nehmen als die Schulorganisation?" (Oswald 1982, S. 458).
- Kann ich die Angst überwinden, meine eigene Beschränktheit zu erfahren?
- Kann ich mit Schülern kooperativ an einer Problemlösung arbeiten, ohne mich sofort in den Vordergrund zu drängen?
- Ist es mir möglich, auch in unvorhergesehenen Situationen Flexibilität, Phantasie und Kreativität zu bewahren, ohne gleich die Nerven wegzuschmeißen?

Wer diesen Fragen größtenteils ehrlich zustimmen kann, aber dennoch Unsicherheit verspürt, dem seien einige Anregungen von Boutemard (1978, S. 25ff.) ans Herz gelegt:

- Man werde sich klar, was man nicht will!
- Man lasse sich nicht einschüchtern von dem, was ist!
- Man beachte, daß weniger oft mehr ist!
- Man nehme zur Kenntnis, daß man nicht alles selber wissen und können muß!
- Man halte sich vor Augen, daß eigene Fehler zum Anlaß für neues Lernen werden!
- Man beachte, daß Perfektion selten zu erreichen ist!
- Man berücksichtige, daß Unabgeschlossenheit, Vorläufigkeit und Relativität der Ergebnisse Anlaß zum weiteren Lernen und nicht zum Aufgeben sind!

Auf Schülerseite sollten einige Mindestvoraussetzungen gegeben sein:

- Die Schüler müssen eigenständige Verarbeitungsformen wie Einzel-, Partner- und vor allem Gruppenarbeit beherrschen (Schwendenwein 1991, S. 140), was eine lange und intensive Vorbereitung sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite zur Folge hat.
- Bestimmte Arbeitstechniken, wie der Umgang mit Texten, Plänen, Diagrammen usw., das Erstellen von Protokollen, das Festhalten von Ergebnissen sowie das Verhalten in Diskussionen sollten keine größeren Probleme aufwerfen.

3. Die einzelnen Phasen im Überblick

3.1. Erste Phase: Themenfindung

Checkliste

- Sitzordnung verändern: z.B. Tischgruppen, Sesselkreis usw.
- Ehrliche, offene Ausgangssituation schaffen.
- Eine Variante der Themenfindung auswählen (siehe unten), gemeinsam ein Verfahren zur Reduktion mehrerer – eventuell nicht zusammenhängender – Themen vereinbaren. (2)
- Ergebnisse am besten auf einem Plakat festhalten und in der Klasse aufhängen. Vorteile: Ideen werden sichtbar, lassen sich leicht hinzufügen und weiterführen, haben einen vorläufigen Charakter, sind dennoch greifbar, und jeder Beteiligte sieht, daß nicht nur herumgeredet wurde.

Ziele

- 1. Kooperative Formulierung eines tragfähigen Projektthemas aus vielfältigen Interessensbereichen.
- 2. Themenfindung im Konsens und mit Zustimmung aller Beteiligten, alles Andere würde jetzt schon den Keim der Unzufriedenheit säen. Eine Variante der Themenfindung aus der breiten Palette auswählen.

Anregungen

Daß die Phase der Themenfindung eine für den gesamten Projektverlauf außerordentlich sensible Zeit ist, wird in der Literatur mit großer Übereinstimmung festgestellt. Vom Lehrer übergestülpte Themen, auch wenn deren Auswahl im "objektiven Interesse der heranwachsenden Generation" (Boutemard 1978, S. 32) legitimiert sein möge, treffen in den wenigsten Fällen das Interesse der Schüler, langweilen, lähmen, blockieren und zerstören schließlich die Zusammenarbeit. Auch darf der Lehrer keine Scheinoffenheit vorspiegeln (Frey 1990, S. 124), nur allzu schnell durchschauen die Schüler diesen pädagogischen Trick und fühlen sich nicht ernstgenommen. Darüber hinaus widerspräche eine derartige Vorgangsweise eindeutig dem Projektgedanken.

Obwohl das Projektthema zweifellos die meiste Schülermotivation bewirkt, ist es bezüglich der sozialen Lernziele und Erziehungsziele des Projektunterrichts austauschbar (Struck 1980, S.49). Schon die intensive Beschäftigung mit der Themenwahl ist ein Prozeß wechselseitiger Interaktion – mit bedeutenden Lernleistungen, die im Normalunterricht keinen Platz haben (Boutemard 1977, S. 172; Fridrich 1994, S. 18ff.).

Es gibt eine bunte Palette verschiedener Varianten der Themenfindung, einige sollen hier kurz dargestellt werden:

- a) Ein Thema wird von außen als brennendes Problem an Schüler und Lehrer massiv herangetragen – "es stellt sich" und wird akzeptiert. Dies wird nur in seltenen Fällen vorkommen.
- b) Die Schüler schlagen selbst ein Thema vor, das sie interessiert. Mögliche Gefahren: Schülerinteressen wechselnschnell, Bildungswert des Themas kann gering sein, Beliebigkeit und Zufälligkeit.
- c) Weder Schüler noch Lehrer sollten *alleine* ein Projektthema festlegen. Ein Kompromiß: Der Lehrer legt ein *Rahmenthema* fest, innerhalb dessen Schülergruppen zu bearbeitende Problemstellungen selbst bestimmen (Duncker und Götz 1984, S. 127). Ein vorgegebenes und von den Schülern akzeptiertes Rahmenthema läßt einerseits viele Spielräume für Schülerentscheidungen zu (Teml 1983, S. 185) und bietet andererseits eine Orientierungshilfe (Huth 1988, S. 38), wobei alle Projektbeteiligten darauf achten sollten, daß die Projektgruppenthemen inhaltlich tragfähig sind und daß eine projektbezogene Arbeitsweise möglich ist (Bastian 1990, S. 249).

- d) Brainstorming in drei Schritten: Jede Idee notieren, Ideen zu Gruppen zusammenfassen und schließlich nach Durchführbarkeit gemeinsam bewerten (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1991, S. 13; Duncker und Götz 1984, S. 65ff.).
- e) Ideen durchspinnen: Je öfter Gedanken durchgegangen und in der Runde ausgesprochen werden, desto mehr werden weiterführende Ideen angeregt (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1991, S. 13), auch Lehrer sollten in diesem Gespräch ihre Meinung offen aussprechen können (Huth 1988, S. 50).
- f) Wahlliste mit Betätigungsgebieten: Im ersten Schritt wählen die Schüler ein Betätigungsgebiet aus und gestalten dieses im zweiten Schritt nach ihren Vorstellungen für die Bearbeitung in Projektgruppen aus (Frey 1990, S. 72).

3.2. Zweite Phase: Planung

Checkliste

- Projektplan (siehe unten, nach Fridrich 1995) in Gruppen ausfüllen, im Plenum besprechen, Wichtiges auf Plakaten (für alle sichtbar) und in der Projektmappe (bereits jetzt anlegen!) festhalten.
- Festlegen von Verfahrensregeln: Wann, wo und wie diskutieren wir auftretende Probleme und offene Fragen? Wie lösen wir Konflikte? Wie treffen wir Entscheidungen? Im Konsens, durch Abstimmung, im Plenum, durch Delegierte usw. Wer kontrolliert mit welchen Kriterien Leistung und Qualität?
- Information von:
 - Kollegen: um Verständnis für Stundentausch, Supplierungen, Stundenentfall werben.
 - Direktion: kontinuierliche Information, eventuell um organisatorische oder rechtliche Unterstützung ersuchen, Genehmigungen einholen.
 - Schulbehörde 1. Instanz: Meldung an den Bezirksschulinspektor (für HS) bzw. Landesschulinspektor (für AHS) in Wien spätestens 14 Tage vor Projektbeginn.
 - Kontaktpersonen, Experten: wegen Terminfixierung
- Eltern: am besten durch einen Elternabend oder Brief, den durchaus auch die Kinder formulieren können!
- Welche Finanzierungsquellen müssen erschlossen werden?

	AND AND A	NEN PROJEKTPLAN
Projektthema:		
Hauptziel(e): Was wollen v	vir mit un	
and the second second	* 1 1.	com a de consiste de la lace de lace de la lace de lace de lace de lace de lace de la lace de la lace de lace de lace de lace de la lace de
Klasse:	s	chuljahr:
A <u>rie</u> (was englette gewonelen dan)	da ji kalayat	e lea de la legación de la company de la
Thema der Arbeitsgruppe:		
200 (100 to 100		100 mm (100 mm 100 mm (100 mm
Mitglieder:		
Gruppensprecher:	<u> 1941 (j. 19</u>	<u> 1990 - Propinsi da Arabaka da Arabaka da Arabaka (1997)</u>
Ziele unserer Gruppe:		Wie wollen wir sie
more and the transmit to the		erreichen?
. 1. a supersymmetric and a supersymmetric supersym		vo. 12. p. anti-States, same freezonamica, danta-
2.		2. 10 (1944) is a colored with Consequence
3.		3.
Zusätzliche Ziele, falls Zei	t bleibt:	tara di Languaga da di kacamatan da kacamatan da kacamatan da kacamatan da kacamatan da kacamatan da kacamatan Kacamatan da kacamatan da kacama
i 1. giyeşê de wî dawilê lî biye. - 2. Gelê biyê e. Berekê dewe		
Z. A. A. A. Malandalah dan	<u>13.33 1.34.</u>	
Endprodukt unserer Arbei	t:	
Präsentation: wie?		
Welches Gruppenmitglied	ist wofür	verantwortlich? Spezielle Aufgabe
	<u> </u>	<u> </u>
Name:		Aufgaben:
$\sim 1_{ m Gal}$, the statement of $\sim 2 k_{ m Gal}$, which is the $\sim 2 k_{ m Gal}$, which is the $\sim 2 k_{ m Gal}$		
3.	and the state of the second se	3. sugher the control of the headed Newholes
4.		4.
5.		5.
6.	SERVICE .	6.
Arbeitsstrukturen aufbau	en:	
Welche Lehrer arbeiten	Fach	Welche Beiträge kann dieses Fach bringen?
noch mit?	a Language	
noch mit?		
noch mit?		

Brauchen wir zusätzliche Räume? Welche?

Wen wollen wir einladen bzw. besuchen?

Müssen wir Genehmigungen einholen?

Nötige Lehrausgänge oder Exkursionen? Wann?

Projekttage / Projektwoche am:

Fixpunkte für alle Gruppen:

Abschluß am:

Was benötigen wir zu unserer Arbeit?

Material	Kosten	Gelaquelle

Was sollte jeder jeden Tag mithaben?

1.

2. 3.

Was soll uns diese Projektarbeit nach dem Abschluß für den "normalen Unterricht" bringen?

Ziele

- 1. Einteilung in arbeitsfähige Gruppen mit genauer Aufgabenteilung sowie Entwicklung sozialer und inhaltlicher Arbeitsstrukturen.
- 2. Projektziele aufstellen und Methoden zu deren Erreichung angeben. Das Hauptziel ist ein "kollektives Produkt" (Jostes und Weber 1987, S. 46) aller Projektteilnehmer, wie z.B. die Herstellung eines Gegenstands, die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, Verhaltensänderungen oder sogar die Verbesserung von Lebensbedingungen.
- 3. Rahmenbedingungen realistisch abschätzen und Defizite kompensieren versuchen: Zeit, Raum, Material, Geld, Unterstützung, Außenwelt.
- 4. Einen Projektplan als tragfähige, aber modifizierbare Basis für die weitere Projektarbeit entwickeln.

Anregunger

Injedem politisch bildendem Unterricht müssen die Vorerfahrungen, die häufig verzerrt und einseitig sind, aber aus der Lebenswelt der Schüler stammen, einbezogen werden (Schmidt-Wulffen 1992, S. 19f.). Dies gilt natürlich auch für Projektunterricht in besonderem Maße, wo von Problemen der Lebenswelt ausgegangen wird. Hier kommt dem Lehrer die wichtige Aufgabe zu, den Schüler anzuregen, Ideen zu entwickeln und einzubringen (Grünewälder 1985, S. 9) – und zwar nicht nur während der Planungsphase, sondern im Verlauf des gesamten Projekts. Je mehr Planungsmöglichkeiten der Schüler hat, desto größer wird auch die Identifikation mit dem Vorhaben sein. Nur sollte die Planung vom Lehrer sinnvoll strukturiert sein (Diem-Wille 1987, S. 108ff.), etwa durch einen vorbereiteten Projektplan, in den die Schüler Ziele, Verantwortlichkeit, Zeit-, Material- und Geldbedarf in Gruppenarbeit eintragen können. (3)

Gruppenspezifische Detailziele sollten von der Gruppe selbst festgelegt und nach Priorität geordnet werden (Bie und Louwerse 1977, S. 214f.). Sonst kann es leicht vorkommen, daß man sich verzettelt. Lieber zu wenige Ziele vornehmen und die tiefgehend bearbeiten. Sollte zu viel Zeit übrig sein, kann noch immer auf die zusätzlichen Ziele zurückgegriffen werden. Illusorische Ziele sollte der Lehrer in der Gruppe thematisieren, sonst kann es leicht vorkommen, daß der Anspruch des gesellschaftsverändernden Handelns in Apathie und Enttäuschung umschlägt (Hennings 1978, S.205).

Bedenklich erscheint hingegen die Meinung, daß bei der Planung "die Projektaufgabe endgültig und eindeutig formuliert werden muß" (Platte u.a. 1990, S.21). Vielmehr sollten Schüler im – handlungsorientierten – Unterrichtsverlauf das Recht haben, ihre Interessen begründet zu ändern (Meyer 1989, S. 415). Oft genug ergeben sich auch im späteren Projektverlauf interessante Aspekte, die weiterverfolgt werden. Projektteile können sich "selbständig" machen (Schweitzer 1990, S.10; Fridrich 1992, S. 36f.).

Der Projektplan soll also nicht einengen, sondern die Überschaubarkeit sichern und einen späteren Vergleich zwischen tatsächlichem Arbeitsverlauf und Plan ermöglichen (Gudjons 1989, S. 70), zugleich fördert seine Aufstellung die "Entwicklung von

kommunikativer, sozialer und didaktischer Kompetenz" der Schüler (Duncker und Götz 1984, S.80).

Im übrigen kann nur nochmals darauf verwiesen werden, im Plenum alle wesentlichen Punkte für die Beteiligten sichtbar auf Packpapier festzuhalten. Die positiven Wirkungen sind (modifiziert, nach Wagner 1982, S. 120):

- Die Diskussion wird merklich konzentrierter, weil ständig die Inhalte vor Augen – die Versuchung abzuschweifen, geringer als sonst ist.
- Wichtige Diskussionsbeiträge gehen nicht verloren.
- Indem Gesagtes notiert wird, wird für den Sprecher ersichtlich, ob er richtig verstanden wurde.
- Unnötige Wiederholungen werden vermieden.
- Die einzelnen Beiträge können leichter eingeordnet werden.
- Der Fortgang der Arbeit wird f
 ür alle sichtbar und kontrollierbar.
- Motivierend ist die Rückmeldung eines vollen Plakats über die ausgehandelten Punkte.

3. 3. Dritte Phase: Vorbereitung

Checkliste

- Detailplanung der Projektwoche mit Zeiteinteilung; Tagespläne.
- Sind zusätzliche fachliche Kenntnisse nötig? Wann und vor allem wie werden sie "eingebaut"?
- Beschaffung von Arbeitsmaterial, Literatur, ...
- Sind Arbeitstechniken, z.B. das Durchführen von Interviews, das Kartieren, geläufig?
- Können die Schüler mit technischen Hilfsmitteln, wie z.B. Fotoapparat, Videokamera und Computer umgehen?
- Welche Erfahrungen haben wir aus dem Aufstellen des Projektplans gewonnen?
- Experten einladen.

Ziele

- 1. Jede Gruppe stellt anhand der einzelnen Gruppenziele des Projektplans einen Tagesplan für die Projektwoche auf.
- 2. Fachliche, arbeitsmethodische und technische Fertigkeiten einüben.

Anregungen

Neben den in der Checkliste abgeführten Punkten ist zu bedenken, daß selbst leicht erscheinende Tätigkeiten, wie ein Interview zu führen, guter Vorplanung und Übung bedürfen (Schulze 1985, S. 19ff.), um nicht an derartigen "Kleinigkeiten" zu scheitern.

Dasselbe gilt auch allgemein für Projektlernen, welches zielgerichtetes Handeln sein soll und nicht "Trial and Error", wie Offenheit mißverstanden werden könnte (Jostes und Weber 1987, S. 68). Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Faktor Zeit bei der Erstellung der Tagespläne zu. Die Erkenntnis, daß in unserer Konsum- und Leistungsgesellschaft die Fremdbestimmung der Zeit, oft auch unserer Freizeit, überwiegt, wird zum Angelpunkt der Überlegungen. Hier hingegen bestimmt der Inhalt und das eigene Leistungsvermögen, die "Sachsteuerung" (Duncker und Götz 1984, S. 84), die Zeitstrukturierung.

Bewährt hat sich bei der Aufstellung von Tagesplänen eine zweistufige Vorgangsweise. Im ersten Schritt werden im Plenum Fixpunkte und gemeinsame Aktivitäten aller Gruppen in den leeren Zeitraster eingetragen, wobei auf die täglichen Unterrichtsendzeiten Rücksicht genommen werden muß. Im zweiten Schritt plant jede Gruppe selbst die weitere individuelle Zeiteinteilung. Achtung! Der Zeitbedarf zur Auswertung und Darstellung der Ergebnisse wird in der Regel bei weitem unterschätzt.

Zusammenfassend: "Intensive, gemeinsame und schriftlich festgehaltene Planung kann

- dazu zwingen, sich ein Stück Entscheidungsfreiheit zurückzuerobern,
- dazu führen, daß Zeit wieder als selbst zu bestimmender Faktor erlebt wird,
- verdeutlichen, ob Vereinbarungen mit sich selbst oder auch mit anderen eingehalten oder abgeändert wurden,
- zum wichtigen Instrument für Reflexion und Auswertung werden." (Jostes und Weber 1987, S. 68).

Bleibt noch die zu Beginn der Checkliste gestellte Frage zur eventuell notwendigen Vermittlung fachbezogener Kenntnisse, deren Vorgangsweise gemeinsam ausgewählt werden sollte. Denkbar sind unter anderem: Lehrausgänge, Diskussionen mit Exper-

ten, Expertenreferate, Besuch von Ausstellungen, Erkundungsgänge, Gruppenarbeiten mit Originalquellen, ...

Grundsätzlich sind zur Vermittlung fachlicher Kenntnisse drei Modelle denkbar (gekürzt, nach Bastian 1990, S. 245ff.):

1. Modell: Vor dem Projektunterricht werden grundlegende inhaltliche und fachliche Kenntnisse systematisch vermittelt.

Vorteile: Fachsystematisches Fundamentum; Schüler können darauf ihre Interessen aufbauen.

Nachteile: Vernachlässigung der Schülermotivation; Schülerinteressen sind oft an Alltagsphänomenen orientiert.

2. Modell: Während des Projektunterrichts werden gezielte Instruktionsphasen integriert.

Vorteile: Informationen können aufgedeckte Lücken füllen; Vertiefung und Systematisierung der von Schülern erarbeiteten Aspekte. Nachteile: Wird von Schülern als störende Einmischung und Zeitverlust empfunden; Behinderung der selbständigen Schülerarbeit.

3. Modell: Nach dem Projektunterricht wird in anderen Unterrichtsformen auf der Basis dessen, was die Schüler erarbeitet haben, ergänzt, verknüpft, vertieft.

Vorteile: Gezielte Nacharbeit aus Lehrersicht; Aufarbeitung unbeachtet gebliebener – z.B. historischer und politischer – Aspekte, . Nachteile: Gefühl der Schüler, jetzt beginne erst das eigentliche Lernen; Kann als Aufpfropfen von Wissen im nachhinein empfunden werden.

Für projekterfahrene und ältere Schüler scheint Modell 2 günstig zu sein, jüngere werden dafür zu tatendurstig sein; projektunerfahrene werden die "neue Freiheit" nicht wieder teilweise aufgeben wollen – für sie werden sich eher die Modelle 1 oder 3 eignen.

3.4. Vierte Phase: Durchführung

Checkliste

- Wissen alle Projektteilnehmer, worum es geht? Was genau ihre Aufgaben sind?
- Projektausweis als Rettungsanker für Erkundungen und Straßeninterviews nötig? (vgl. Frey 1990, S. 173; Fridrich 1993, S. 478)

- Fixpunkte durchführen: Erfahrungen und Ergebnisse austauschen, Probleme besprechen, Maßnahmen koordinieren, Metainteraktion (Interaktion über Interaktionsprozesse), Reflexion des Handelns (vgl. auch Kap. 4).
- Krisenintervention: nach den Ursachen suchen, nicht nur vordergründiges Verhalten ändern wollen.
- Vorher gewählte Verantwortliche überwachen: Zeitrahmen, Geldressourcen, Orientierung der Projektarbeit an den festgelegten Zielen, Kommunikationsfluß nach innen und außen.

Ziele

- 1. Verantwortung für inhaltliche und soziale Fortschritte im Projektverlauf tragen und dabei aktiv mitwirken.
- 2. Geduld auch bei Zeitknappheit üben, lieber die Ziele reduzieren und den Rest gewissenhaft, ohne daß der Lehrer Feuerwehr spielt, zu Ende führen.
- 3. Krisen durchstehen und kooperativ zu lösen versuchen.

Anregungen

Bestimmend für die Qualität der Projektarbeit ist die Art der Bearbeitung von Inhalten. Vor allem Lehrer müßten ihre Hände hinter ihrem Rücken verbinden und ihren Mund zukleben lassen, damit sie nicht Gefahr laufen, in alles und jedes einzugreifen und nicht ständig Kommentare abzugeben. Die Verlockung ist groß, Dinge für deren Erledigung Schüler viel Zeit brauchen, helfend aus ihrer Hand zu nehmen, um sie selber rascher und genauer zu erledigen (Bossing 1977, S. 126). Aber gerade damit würden die Heranwachsenden der Möglichkeit beraubt, sich tätig-aktiv mit den Projektinhalten auseinanderzusetzen. Weitergedacht gilt dies natürlich auch im Feld der Interaktion, welches die große Chance bietet, sich in sozialen Rollen zu erfahren, ohne daß der Lehrer sogleich regelnd und regulierend seine Meinung durchsetzt.

In jeder Phase handlungsorientierten Unterrichts bieten sich diverse Möglichkeiten, daß Schüler ihr Tun methodisch reflektieren, etwa durch Dokumentation ihres Lernwegs, durch Aufdekkung von Sachzwängen, durch Berichte über Lernschwierigkeiten und -erfolge sowie durch Gegenüberstellung von Planung und Realisierung (Meyer 1989, S. 418). Eine Möglichkeit der

Reflexion besteht im täglichen Ausfüllen von Projekttagebögen mit vorgegebenen Fragen, die etwa so lauten können (modifiziert, nach Huth 1988, S. 72):

- Was hatten wir uns für heute vorgenommen?
- Was haben wir davon alles erledigt?
- Welche Ergebnisse hat unsere Arbeit gebracht?
- Sind uns neue Ideen für die kommenden Tage eingefallen? Welche?
- Was wollen wir morgen tun?
- Was müssen wir für morgen vorbereiten?

Neben der direkten Aufforderung, der Situation entsprechend neue Ideen einzubringen, damit diese in den weiteren Projektverlauf eingebunden werden können, dokumentieren diese Blätter den Arbeitsfortschritt aus Schülersicht recht gut und sind somit zur abschließenden Reflexion und zur Erstellung einer Projektbroschüre ein hervorragendes Hilfsmittel.

3.5. Fünfte Phase: Präsentation

Checkliste

- Dokumentation des Projekts durch: Tagebücher, Tagesprotokolle, Meinungen der direkt Beteiligten (auch soziale Erfahrungen festhalten), Meinungen der beteiligten Außenstehenden,
 Projektmappe (mit Planungsunterlagen, Arbeitsblättern, Skizzen, Briefen, Protokollen, Ausstellungsbroschüren, Kartenmaterial, Notizen usw.), Aufsätze, Zeichnungen, Projektzeitung,
 Tonbandabschriften von Besprechungen, Fotos, Film- und Videoaufnahmen.
- Zielgruppe für Präsentation klären.
- Inhalte der Präsentation vereinbaren.
- Wozu soll der Außenstehende durch die Präsentation angeregt werden?
- Einladungen entwerfen, produzieren und rechtzeitig versenden.
- Programmablauf der Präsentation zusammenstellen.
- Finanzbedarf für die Präsentation abschätzen und Deckung mit noch vorhandenen Mitteln abwägen.
- Präsentationsform auswählen:
 - Ausstellung von Plakaten, Fotos und Objekten im Haus
 - oder außer Haus: Banken, Post, Gemeinde- bzw. Bezirksmu-

- seum, Kulturzentren, andere öffentliche Gebäude, Kaufhäuser, Fußgängerzonen und -passagen, ...
- Projektzeitung: Vorstellung der Projektgruppe, Projektablauf, Projektdauer, Arbeitsergebnisse, Fotos, Texte, Grafiken, Zeichnungen, Comics, Rätsel, Briefe, Fragebögen, Arbeitsblätter, ...
- Klärung von: Vervielfältigungsart (z.B. Druck, Computerausdruck, Kopie, Spiritusmatritze), Auflage, Finanzierung und Vertrieb.
- Projektjahrmarkt
- Szenische Darstellung, Lesung
- Pressekonferenz
- -(Podiums)diskussion
- Projektjahrmarkt
- Diashow
- Film bzw. Video (Achtung! Großer Zeitaufwand; könnte Projekt im Projekt sein.)
- Gestaltung von Radio- oder Fernsehsendungen
- Öffentliche Aktionen: Flugblätter, Straßenfest, Parkfest, Kundgebung, Demonstration usw. (Bewilligungen einholen!)

Ziele

- 1. Ergebnisse und gewonnene Ansichten öffentlich darstellen, Einwänden argumentativ entgegnen, "dadurch wird die im Projektthema angefaßte gesellschaftlich-politische Kontroverse neu belebt und vorangetrieben. Die Lernenden erkennen, daß ihre Arbeit Gebrauchswert hat. Das ist dann politische Bildung im Sinne kritischer Partizipation." (W. Sitte 1985, S. 60).
- 2. Gemeinsame Erstellung einer brauchbaren, ungeschminkten Projektdokumentation eventuell in einer der oben angeführten Formen, um Arbeitsprozeß, soziale wie inhaltliche Ergebnisse und Erfahrungen zu dokumentieren und dadurch andere Lehrer, Klassen und Schulen zur Projektarbeit anzuregen.

Anregungen

Das erstgenannte Ziel ist jedem einsichtig, viele streben es an, aber oft sieht die Realität anders aus. Für manche Projektgruppen ist der näherrückende Präsentationstag wie ein über der täglichen

Arbeit hängendes Damoklesschwert, das schließlich unerträglichen Streß und bedrohliche Hektik bewirkt (Koch 1988, S. 156). Nur allzu groß ist dann die Versuchung der beteiligten Lehrer, einzugreifen. Und zwar nicht, um den Streß durch geeignete Maßnahmen abbauen zu helfen, sondern um möglichst schnell zu einem perfekten Ergebnis zu gelangen. Ein derartiges Tun wäre kontraproduktiv zum Projektgedanken, denn die Schüler würden als Quintessenz mitnehmen, daß sie ohne das "allmächtige" Eingreifen des Projektleiters ohnedies nichts zusammenbrächten (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1991, S. 19). Es ist ehrlicher, mutiger und besser, ein nicht so perfektes Projekt zu präsentieren, hinter dem die Schüler aber hundertprozentig stehen!

Es gibt noch weitere prinzipielle Probleme eines Präsentationstags. Vor allem bei Präsentationen mit einer großen Gruppenanzahl gibt es häufig ein mühsam vorbereitetes, aus Spielen, aus Beteiligungsmöglichkeiten für Besucher und aus einem Buffet bestehendes Rahmenprogramm, welches sich in den Vordergrund drängen kann und der Gesamtaktion einen konsumorientierten, unkritischen "Volksfestcharakter" verleihen kann (Duncker und Götz 1984, S. 142f.).

An einem Tag, an dem sich die Schule dem gesellschaftlichen Umfeld öffnet, entsteht oft ein unausgesprochenes Gefühl des Erfolgszwangs, der in dem Gedanken Ausdruck findet: "Wir können uns doch nicht blamieren." Sicherlich steht das Image der Schule auf dem Spiel, das der Direktor – als willkommenen Nebeneffekt – vielleicht positiv verwerten will. Doch berechtigt dieser Umstand die Lehrer, alle Projektaktivitäten auf diesen einen Tag hinzubiegen? Neben dem Druck der Öffentlichkeit kann – besonders auch im Rahmen einer schriftlichen Projektdokumentation – die Tendenz in Richtung Beschönigen oder gar Vertuschen von Schwierigkeiten sowie nicht erreichten Zielen gehen; vor allem dann, wenn ein Geldgeber im nachhinein feststellen muß, ob ein Projekt förderungswürdig ist und auf diese Weise die Projektfinanzierung auf dem Spiel steht.

Eine Reihe von Projekten sind aufgrund ihrer "Einkleidung in Handlungsprodukte" (Vielhaber 1988, S. 56) wie etwa Rollenspiele und Podiumsdiskussionen mit herkömmlichen Mitteln nicht dokumentierbar. Andere Projekte verfolgen entsprechend ihrer Zielstellung eine Änderung des sozialen Verhaltens, der Meinungen und Einstellungen. In ihnen laufen gruppendynamische Prozesse ab, die nur schwer und wenig zutreffend faßbar werden, sodaß fertige Ergebnisse nicht vorliegen und daher auch nicht öffentlich dargestellt werden können.

Generell erfüllt ein Präsentationstag jedoch wesentliche Funktionen, die seine Einbindung in die Projektarbeit unverzichtbar machen (in Anlehnung an Koch 1988, S. 155f.):

- Motivation durch projektexterne Anerkennung
- Lernerfolgskontrolle: Die Schüler merken selbst, was sie geleistet haben und bemühen sich. Auf diese Art wird eine Präsentation wesentlich motivierender und qualitativ anders als eine herkömmliche Benotung.
- Legitimation für den Lehrer, daß sein geleisteter Zeit-, Arbeitsund Organisationsaufwand nicht vergeblich war, sondern daß
 die Schüler Kompetenzen und Werthaltungen mitgenommen
 haben (vgl. Kvarda 1990, S. 8; Fridrich 1992, S. 35).
- Transparenz der geleisteten Arbeit durch Öffnung der Schule.
- Anregungen für das nächste Projekt und für den Schulalltag.
- Erworbene F\u00e4higkeiten, Fertigkeiten und Inhalte werden durch die angestrebte didaktische Aufbereitung vertieft.
- Ergebnisse der Kleingruppen werden zusammengefaßt.
- Unkosten können durch Verkauf von hergestellten Objekten, Projektmappen oder Brötchen zumindest teilweise abgedeckt werden.

3. 6. Sechste Phase: Abschluß

Checkliste

- Reflexion:
 - Wie haben wir das Projekt erlebt?
 - Was hat uns besonders gut gefallen?
 - Welche positiven und negativen Erfahrungen haben wir gemacht?
 - Welche Ziele haben wir erreicht? In Bezug auf das behandelte Thema, auf die Organisationsform "Projektunterricht" und auf pädagogische Zielsetzungen.
 - Wie schätzen wir den Lernerfolg ein?

- Wann traten Probleme auf? Welche? Wie haben wir sie gelöst?
- Waren Mehrbelastungen für uns spürbar? Welche? Wie können diese in Hinkunft vermindert werden?
- Welche Rückmeldungen über haben wir über unsere Projektarbeit von anderen bekommen?
- Welche schulischen Rahmenbedingungen haben die Projektarbeit erleichtert bzw. erschwert? Welche Veränderungen wären notwendig?
- Was haben wir für künftige Projekte gelernt? Was sollte gleichbleiben, was soll verändert werden?
- Was soll in den "Normalunterricht" einfließen?
- Dokumentation abschließen.
- Eventuelle Beurteilung der Projektarbeit nach den vereinbarten Kriterien.
- · Finanzabrechnung.
- Erfolg genießen.

Ziele

- 1. Ausreichend Zeit zur Projektreflexion und -evaluation zur Verfügung stellen, weil dadurch ein Transfer des Gelernten in den Normalunterricht erleichtert wird und Erfahrungen auf ein folgendes Projekt übertragen werden können.
- 2. Schüler und auch Lehrer sollten prinzipiell bereit sein, zu ihrer geleisteten Arbeit zu stehen, jedoch auf berechtigte Kritik einzugehen und sie vertragen zu können sowie zu der Arbeit der anderen eine grundsätzlich positive Haltung einzunehmen.

Anregungen

Grundsätzlich sind drei Varianten der Projektbeendigung anzutreffen. Erstens der bewußte Abschluß, der dann gesetzt wird, wenn das Produkt fertiggestellt ist oder wenn die vereinbarte Qualität von Aktivitäten erreicht ist oder ganz einfach, wenn keine Zeit mehr zur Verfügung steht. Die zweite Variante, nämlich Reflexion, liegt in der Praxis weitaus am häufigsten vor, sie wird bei Frey bezeichnenderweise als "Rückkoppelung zur Projektinitiative" bezeichnet. Dem dritten Fall, dem Auslaufenlassen, liegt die Idee zugrunde, daß die im Projektunterricht erworbenen Fertigkeiten ohne Bruch kontinuierlich auf den folgenden Unterricht übertragen werden. Dies kann allerdings auch mißbraucht

werden, indem man ein Projekt einfach auslaufen läßt, wenn nichts erreicht wurde (Frey 1990, S.130ff.).

In welcher Art und Weise die in der Checkliste angegebenen Fragen zur Reflexion gestellt werden, entscheiden die Projektbeteiligten gemeinsam. Denkbar sind Gespräche, Rollenspiele, Fragebögen, Kurzaufsätze für die Projektmappe, Erzählungen über kleine Mißgeschicke usw. Daß die Reflexion nicht todernst ablaufen sollte, ist im Sinne der psychohygienischen Funktion der Selbstreflexion auf jeden Fall zu beachten. Denn "Gruppen müssen sich auch die Gelegenheit geben können, in irgendeiner Form ihre Arbeit, ihren Erfolg zu 'feiern', zurückzublicken und zu 'sehen, daß es gut war.'" (Heintel und Krainz 1988, S.108).

4. Fixpunkte und Metainteraktion

Fixpunkte und Metainteraktion werden hier rein aus Gründen der Übersichtlichkeit in einem eigenen Kapitel nach der Besprechung der Projektphasen behandelt, in der Realität sind sie selbstverständlich in den Projektablauf integriert. Fixpunkte (4) sind Zeiträume – von einigen Minuten oder auch länger – im Projektverlauf, in denen die Beteiligten ihre Arbeit unterbrechen, um organisatorische, soziale und inhaltliche Problemstellungen zu klären und zum Teil auch, um sich nach dem Stand des Projekts zu erkundigen. Weitere Funktionen sind (unter Verwendung von Frey 1990, S.137):

- Gegenseitige Information über die letzten Tätigkeiten.
- Überprüfung des Stands der Arbeit in Relation zum Ziel.
- Ist eine Abänderung des Handlungsplans erforderlich?
- Austausch von Anregungen für die weitere Arbeit.
- Organisation weiterer Schritte.
- Diskussion und Lösung von Problemen bzw. Konflikten.
- Besprechung möglicher Zusammenarbeit zweier oder mehrerer Kleingruppen.

Fixpunkte können sowohl nur für eine Arbeitsgruppe als auch für das Plenum und sowohl schon bei der Projektplanung als auch kurzfristig – im Arbeitsprozeß – vereinbart werden. Ein Fixpunkt erscheint notwendig, wenn (a.a.O., S. 138):

- ein oder mehrere Teilnehmer den Eindruck haben, sie wüßten nicht ausreichend, was die anderen tun oder was um sie herum geschieht (vgl. auch Schweingruber 1984, S. 60).
- ein oder mehrere Teilnehmer den Eindruck haben, sie verlören sich in ihren eigenen Aktivitäten.
- die Teilnehmer in eine dauernde Hektik oder einen Produktionszwang geraten.

Projektunterricht läßt durch informelle Strukturen Affekte und Gefühle zu (Gudjons 1989, S. 70f.), die im Normalunterricht unterdrückt oder auf Pausen verlagert werden. Derartige Beziehungsprobleme sollen im Projektunterricht jedoch nicht nur geduldet, sondern direkt aufgegriffen werden und in eigenen Gesprächen eventuell eben in Fixpunkten, gelöst werden.

Diese Interaktion über Interaktionsprozesse wird bei Frey als Metainteraktion bezeichnet. Sie weist im Projektunterricht eine zentrale Rolle auf. Sie trägt z.B. dazu bei, daß "Tun pädagogisches Tun wird." (Frey 1990, S. 142). Es empfiehlt sich, Metainteraktion nicht erst zu beginnen, wenn Konflikte die Projektarbeit gefährden. Metainteraktion sollte bereits im traditionellen Unterricht ansetzen, z.B. wenn der Lehrer mit seinen Schülern über einen konkreten, aktivierenden Stundenabschnitt diskutiert, was sie momentan als angenehm, interessant, motivierend empfänden und wie das Thema weiter entfaltet werden könnte (a.a.O., S. 152). Das bedeutet, daß vor allem der Lehrer Mut zur bewußten Metainteraktion—so wie zum gesamten Projektunterricht—aufbringen muß, weil dabei auch sein Gesprächsstil, sein Humor, seine Klarheit der Sprache, seine Frustrationstoleranz usw. hinterfragt werden kann.

Anmerkungen

1) Z.B. Röseler 1978, S.48ff.; Hennings 1982, S.294ff.; Schweingruber 1984, S.61ff.; Semmerling 1984, S.89; Hänsel 1988, S.38ff.; Koch 1988, S.6ff.; Frey 1990, S.48; Petri 1991, S.30; Schmid u.a. 1992, S.28ff.; Haubrich u.a. 1993, S.179f.

2) So wird an einem konkreten Fallbeispiel geschildert, was passiert, wenn zwar die Themensammlung gut vorbereitet ist, aber auf die Planung der Entwicklung eines gemeinsamen Themas vergessen wurde. Um die vielfältigen Themen zu reduzieren, wendeten die Lehrer die verschiedensten Methoden an, wobei sie ihre eigenen unausgesprochenen Interessen massiv durch-

setzten und damit die existierenden Kommunikationsstrukturen verschleierten (Steinhardt o.J., S.122ff.). Derartige Vorgangsweisen bergen die Gefahr, Projekte schon zu Beginn zu ersticken.

3) Dieser abgedruckte Projektplan stellt nur eine Möglichkeit dar, die bereits

erfolgreich eingesetzt wurde.

4) bei Duncker und Götz (1984, S.81f.) als Zwischenreflexion bzw. Zwischensitzung bezeichnet.

Literatur:

Bastian, J. (1984): Lehrer im Projektunterricht. In: Projekte – Bildungsreform von unten. In: Westermanns Pädagogische Beiträge Nr. 6. Westermann, Braunschweig. S.293-300

Bastian, J. (1990): Projektunterricht planen. In: Bastian, J und H. Gudjons (Hrsg.): Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Bergmann und Helbig

Verlag, Hamburg. S.240-252

Bastian, J. und H. Gudjons (1990): Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In: Bastian, J und H. Gudjons (Hrsg.): Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg. S.17-42

Bie, D. de und C. Louwerse (1977): Projektorientierung im pädagogischen und sozialen Feld. Konzepte – Erfahrungen – Probleme. Lambertus-Verlag, Frei-

burg im Breisgau.

Bossing, C.N.L. (1977): Die Projekt-Methode. In: Kaiser, A. und F.-J. Kaiser (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S.113-133

Boutemard, B.S. de (1977): Projektarbeit – Methodik des Erfahrungslernens. In: Kaiser, A. und F.-J.Kaiser (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. S. 171-177

Boutemard, B.S. de (1978): Projektunterricht – wie macht man das? In: Geisler, W. u.a. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule? Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 25-34

Boutemard, B.S. de (1988): Projektunterricht – Geschichte einer Idee, die so alt ist wie unser Jahrhundert. In: Bastian, J. und H. Gudjons (Hrsg.): Das Projektbuch. Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg. S.62-77

Briggs, J. und F.D. Peat (1990): Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaostheorie. Carl Hauser Verlag, München – Wien.

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.)(1992): Grundsatzerlaß zum Projektunterricht mit serviceorientiertem Anhang. Eigenverlag, Wien. Burisch, M. (1989): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung.

Springer-Verlag, Berlin – Heidelberg.

Die Presse (1992): Zufriedenheit mit Schulen, aber auch Kritik. 31.10.1992. S.5 Diem-Wille, G. (1982): Die Lehrer-Schüler-Relation im Projektunterricht. In: Erziehung und Unterricht Nr. 6. Österreichischer Bundesverlag, Wien. S. 470-478 Diem-Wille, G. (1986): Gruppenunterricht. Zur Integration fachlicher und pädagogischer Ausbildung von Lehramtskandidaten des Schulfachs "Geographie und Wirtschaftskunde". In: Husa, K. u.a. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie, Band 2 (= Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag). Verlag Ferdinand Hirt, Wien. S.175-198

Diem-Wille, G. (1987): Erfahrungsorientierte Lernformen. In: Diem-Wille, G.

und Wimmer R. (Hrsg.): Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Schule als Ort politischer Sozialisation. (=Materialien und Texte zur politischen Bildung, Band 3). Österreichischer Bundesverlag, Wien. S. 49-114

Duncker, L. und B. Götz (1984): Projektunterricht als Beitrag zur inneren

Schulreform. Armin Vaas Verlag, Langenau - Ulm.

Fauland, Ch. (1990): Evaluierende Begleitstudie. Zusammenfassung der Ergebnisse der Direktor/innen-, Lehrer/innen- und Schüler/innenbefragung zur Aktion "Ideen, die Schule machen – Lernen mit Phantasie" unter dem Motto "Denken – Organisieren – Gestalten" (DOG). In: Abteilung für Bildungsplanung und Schulentwicklung des BM für Unterricht; Kunst und Sport (Hrsg.): Ideen – die Schule machen. Lernen mit Phantasie. Ueberreuter, Korneuburg. S.69-87

Frey, K. (1982): Projektmethode: Ein alter Weg zu neuem Lernen. In: betrifft erziehung extra. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Frey, K. (1990): Die Projektmethode. 3. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Fridrich, Ch. (1992): Projekt "Was passiert mit Gumpendorf?" In: GW-Unterricht, Nr. 48. Verein "Forum Wirtschaftserziehung", Wien. S. 29-43

Fridrich, Ch. (1993): Projektunterricht und das Fach Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I und II. Theoretische Grundlagen, Materialien und Anregungen für die Projektarbeit. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. 668 Seiten.

Fridrich, Ch. (1994): Projektunterricht im Gespräch. 10 praxisorientierte Fragen an erfahrene Geographie- und Wirtschaftskundelehrer und Pädagogen über ihre individuellen Projekterfahrungen sowie zu Chancen, Risiken und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens in der Sekundarstufe I und II des österreichischen Schulsystems. In: Vielhaber, Ch. und H. Wohlschlägl (Hrsg.): Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 12. Institut für Geographie der Universität Wien. In Druck.

Fridrich, Ch. (1994): Über die Veränderungen sozialer Beziehungen im Verlauf eines Projekts. In: GW-Unterricht, Nr. 53. Verein "Forum Wirtschaftserzie-

hung", Wien. S. 18.27

Fridrich, Ch. (1995): Projektartige Unterrichtsformen; Projektunterricht. In: Sitte, W. und H. Wohlschlägl (Hrsg.): Handbuch für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. ÖBV, Wien. In Vorbereitung.

Fromm, E. (1987): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen

Gesellschaft. 16. Auflage. dtv-Sachbuch, München.

Gleick, J. (1990): Chaos – die Ordnung des Universums. Droemersche Verlagsanstalt Th. Knaurs Nachf., München.

Grünewälder, K.-W. (1985): Stadterkundung: Umwelterfahrungen mit Hilfe des Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie, Nr.3. Westermann, Braunschweig. S. 6-9

Gudjons, H. (1989): Handlungsorientiert lehren und lemen. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

 $\mbox{GW-Kompakt}$ Nr. 10 (1987) – Werkstattheft. Zentralsparkasse und Kommerzialbank Wien. 80 Seiten.

Hackl, B. (o.J.): Projektunterricht – Mythos oder Alternative? In: Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Hrsg.): Projektunterricht als produktive Störung. Eigenverlag, Wien. S.31-35

Hänsel, D. (1988): Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden? In: Hänsel, D. und H. Müller (Hrsg.): Das Projektbuch Sekundarstufe. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.13-45

Hasse, J. (1989): Projekte und Geographieunterricht. In: Geographie heute Nr. 75. Friedrich Verlag, in Zusammenarbeit mit Klett, Seelze. S.4-10

Haubrich, H. (1993): Projekte. In: Haubrich, H.u.a. (Hrsg.): Didaktik der Geographie konkret. Oldenburg Verlag, München. S. 178-181

Heintel, P. und E. Krainz (1988): Projektmanagement – eine Antwort auf die Hierarchiekrise? Gabler, Wiesbaden.

Heller, A. (1984): Jugend zwischen Ausstieg, Resignation und sozialem Engagement. In: Heller, A. und R. Semmerling (Hrsg.): Leben, lernen, arbeiten in Projekten und Projektwochen. 2. Auflage. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main. S.27-43

Helm, H. (1992a): Autonomie. In: ÖGB – Gewerkschaft öfentlicher Dienst (Hrsg.): APS – Pflichtschullehrer, Nr. 5. Verlag des ÖGB, Wien. S.2-4

Helm, H. (1992b): Autonomie als wesentliches Gestaltungselement eines Schulsystems. In: ÖGB – Gewerkschaft öffentlicher Dienst (Hrsg.): APS – Pflichtschullehrer, Nr. 7. Verlag des ÖGB, Wien. S.2-3

Hennings, W. (1978): Zusammenfassung der Diskussion zum Referat W. Hennings "Unterrichtsprojekt: Sanierung der Bielefelder City". In: Geographie als politische Bildung. Beiträge und Materialien für den Unterricht. (= Geographische Hochschulmanuskripte, Band 6). Göttingen. S.204-207

Hennings, W. (1982): Projektorientierter Unterricht (PU). In: Jander, L. (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart. S.293–297

Herkner, W. (1991): Lehrbuch Sozialpsychologie. 5. Auflage. Verlag Hans Huber, Bern – Stuttgart – Toronto.

Huth, M. (1988): 77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht. AOL-Verein, Hamburg.

IBW – Institut für Bildungsforschung er Wirtschaft (Hrsg.)(1991): Tips vor Projektbeginn. Eigenverlag, Wien.

Ittermann, R. (1992): Projektlernen im Nahraum. Prinzipien, Modelle, Hilfen. In: Praxis Geographie Nr. 7/8 1992. Westermann, Braunschweig. S.4-9

Jostes, M. und R. Weber (1987): Projektlernen. Handbuch zum Lernen von Veränderungen in Schule, Jugendgruppen und Basisinitiativen. Pahl-Rugenstein, Köln

Knoll, M. (1991): Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875. In: Pädagogische Rundschau, Nr.1; 45.Jg. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main – Bern – New York – Paris. S.41-58

Koch, J. (1988): Projektwoche konkreter. Alles Wichtige zur Planung, Durchführung und Auswertung einer Projektwoche. AOL-BVerlag, Hamburg.

Kross, E. (1991): Außerschulisches Lernen und Erdkundeunterricht. In: Geographie heute, Nr. 88. Friedrich Verlag, in Zusammenarbeit mit Klett. S.4-9 Kruckemeyer, F. (1994): Innenwelten in der Außenwelt. Der Aspekt der ästhetischen im Geographieunterricht: Enthüllungen im Unterholz einer Großstadt.

In: Praxis Geographie 3. Westermann, Braunschweig. S.28-33

Kvarda, W. (1990): "Lernen" im Projektunterricht. USI-Reihe Nr. 1. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, in Zusammenarbeit mit ARGE Umwelterziehung, Wien.

Mandelbrot, B.-B. (1991): Die fraktale Geometrie der Natur. Birkhäuser Verlag, Basel – Boston – Berlin. Mayer, G. (1992): "Schulimage" – Eine Studie über das Selbst- und Öffentlichkeitsbild der Schule im Spannungsfeld von Schülern Schülerinnen, Eltern und Lehrern/Lehrerinnen (BMUK-AK 30. Oktober 1992). In: ÖGB-Gewerkschaft öffentlicher Dienst (Hrsg.): APS – Pflichtschullehrer, Nr. 8. Verlag des ÖGB, Wien. S. 21-24 Meyer, H. (1988): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. 2. Auflage. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main.

Meyer, H. (1989): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. 2. Auflage. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main.

Neumann, R. (1993): Fraktale Fabrik. In: Die Presse vom 20.11.1993. S.27

Osinger, D. und J. Rasch (o. J.): Checkliste für die Planung und Organisation von Projekten. In: Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Hrsg.): Projektunterricht als produktive Störung. Eigenverlag, Wien. S. 83-85

Oswald, F. (1982): "Projektorientierung" als Programmwort für Schule und Lehrerbildung. In: Sretenovic, K. und E. Kutschera (Hrsg.): Ezziehung und Unterricht Heft 6. Österreichischer Bundesverlag, Wien. S. 457-569

Oswald, F. (1992): Bildung als Kultur des Friedens: Gedanken zum Leben und Werk des Jan Amos Komensky / Comenius – nicht nur aus Anlaß der 400. Wiederkehr seines Geburtstages. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Nr. 4. Hochschülerschaft an der Universität Wien. S.2-5

Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Hrsg.)(1990): Wem gehört der Projektunterricht? ProFan – Zeitung für Projektfans. Eigenverlag, Wien.

Petri, G. (1991): Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. Arbeitsberichte Reihe II / Nr. 22. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Graz.

Pietschmann, H. (1983): Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main – Berlin – Wien.

Platte, H.K. u.a. (Hrsg.) (1990): Das Projekt: Theorie, Methoden, Beispiele; ein Handbuch für die Schulpraxis. Wirtschaftsverlag Bachem, Köln.

Posch, P. (1990a): Am Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lemens an der Schule. USI-Reihe Nr. 10. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, in Zusammenarbeit mit ARGE Umwelterziehung, Wien.

Posch, P. (1990b): Gesellschaftlicher Wandel und neue Anforderungen an die Schule. USI-Reihe Nr. 11. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, in Zusammenarbeit mit ARGE Umwelterziehung, Wien.

Posch, P. (1990c): Das Projekt "Umwelt und Schulinitiativen". USI-Reihe Nr. 12. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, in Zusammenarbeit mit ARGE Umwelterziehung, Wien.

Posch, P. (1990d): Umwelterziehung im Lichte innerer Schulreform. USI-Reihe Nr. 14. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, in Zusammenarbeit mit ARGE Umwelterziehung, Wien.

Posch, P. (o.J.): Initiativen an der Schule als Gegenstand der Forschung. In: Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Hrsg.): Projektunterricht als produktive Störung. Erstes gesamtösterreichisches Symposion zu Projektunterricht. Eigenverlag, Wien. S.43-50

Postman, N. (1985): Wir amüsieren uns zu Tode. 2. Auflage. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Pütt, H. (1982): Projektunterricht und Vorhabengestaltung. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen.

Rainer, R. (1978): Kriterien der wohnlichen Stadt. Akademische Druck- und Verlagsanstalt, Graz.

Rasch, J. (o.J.): Gesprächsforum mit Bernd Hackl. In: Pädagogisches Institut (Hrsg.): Projektunterricht als produktive Störung. Wien. S.36-42

Riess, W. (Hrsg.) (1983): Projekt Friedenssicherung. Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts des Bundes in Wien, Heft 57, Wien.

Riess, W. (1986): Allgemeinbildung und Berufsausbildung: Projektunterricht als mögliche Synthese. Projektunterricht an Berufsbildenden Schulen. In: Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Hrsg.): PI-Mitteilungen, Folge 6/86. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft, Wien.

Röseler, R. (1978): Voraussetzungen und Vorbereitung projektorientierten Lernens. In: Geisler u.a. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.35-43

Rohleder, M. (1992): Projektlernen als feste Einrichtung in der Schule. In: Praxis Geographie, Nr. 7/8. Westermann, Braunschweig. S.41-43

Schäfer, U. (1988): Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895-1982. Teil 1. Systematischer Katalog (= Internationale Bibliographien zur Bildungsforschung Band 1/1). VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin.

Schirlbauer, A. (1986): Einige skeptische Fragen und Anmerkungen zum Konzept des Projektunterrichts. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1. Verlag Ferdinand Kamp, Bochum. S.252-266

Schirlbauer, A. (1987): Streifzug durch die Projektpädagogik. In: Meyer, E. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis. Agentur Dieck, Heinsberg, S.25-29

Schmid, Ch. u.a. (1992): Anhang. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): Grundsatzerlaß zum Projektunterricht. Eigenverlag, Wien. S. 7-66 Schmidt-Wulffen, W.-D. (1992): Zur Diskussion: Kritische Politische Bildung – auch für den GW-Unterricht! In: GW-Unterricht, Nr. 48. Verein "Forum Wirtschgaftserziehung", Wien. s.14-17

Schneller, M. (1986): Erfahrungs- und handlungsorientierter Unterricht in der Wohnumwelt und Schulumgebung: Unterrichtsprojekte zur politischen Bildung. In HUSA, K. u.a. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie, Band 2 (= Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag). Verlag Ferdinand Hirt, Wien. S.199-212

Schulz, W. (1990): Praktisches Lernen als aufgeklärtes Handeln. In: Bastian, J und H. Gudjons (Hrsg.): Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg. S.81-96

Schulze, Ch. (1985): Regeln zur Befragungstechnik. In: Praxis Geographie, Nr. 3. Westermann, Braunschweig. S. 19-21

Schweingruber, R. (1984): Das Projekt in der Schule. 2. Aufl. Verlag Haupt, Bern.

Schweitzer, K. (1990): Emanzipation durch Umweltprojekte? USI-Reihe Nr.8. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, in Zusammenarbeit mit ARGE Umwelterziehung, Wien.

Schwendenwein, W. (1991): Theorie des Unterrichtens und Prüfens. 4. Auflage. WUV-Universitätsverlag Wien.

Semmerling, R. (1988): Projektwochen—alternatives Lernen in der Regelschule. In: Bastian, J. und H. Gudjons (Hrsg.): Das Projektbuch. Bergmann und Helbig Verlag. Hamburg. S.44-61

Sitte, W. (1985): In der letzten Phase des Projektunterrichts...In: GW-Kompakt Nr.7. Zentralsparkasse, Wien. S.60 Steinhardt, K. (o.J.): Über den Prozeß der Themenfindung. In: Anzenbgruber, G. u.a. (Hrsg.): Wenn alles schläft...(Schulheft). Jugend und Volk, Wien-München. S. 121-133

Struck, P. (1980): Projektunterricht. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz. Teml, H. (1983): Unterricht gestalten – Lernen fördern: Materialien zum schülerzentrierten Unterricht. Veritas-Verlag, Linz-Wien.

Vielhaber, Ch. u.a. (1988): Raumkonflikte – Konflikträume: Ein integriertes universitär-schulisches Ausbildungsprojekt. In: GW-Kompakt Nr. 12. Zentralsparkasse, Wien. S.53-88

Vielhaber, Ch. (Hrsg.)(1989): Projektwoche Sellrain. Territoriale Verfügbarkeit als raumstrukturelles Gliederungsmerkmal. Bericht über ein Kooperationsprojekt zwischen Universität und Schule. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 5. Herausgegeben von Christian Vielhaber und Helmut Wohlschlägl. Institut für Geographie der Universität Wien.

Wagner, A.C. (1982): Beobachten lernen – das SIK-System. In: Wagner, A.C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht. 2. Auflage. Urban und Schwarzenberg, München-Wien-Baltimore. S.113-162

Weber, B (1990): ... zum Scheitern im Projekt. In: Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Hrsg.): ProFan. Zeitung für Projektfans. Eigenverlag, Wien. S.3 Wolf, G. (1987): Erfahrungen aus zweiter Hand – Jugend in der Gegenwart. In: Östereichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum (Hrsg.): Von der Großmutter zum Enkel. Eigenverlag, Wien. S.73-86

Robert W. M. De Brook entrestation of the matter state of the

Interview mit Leo Puchebner

Neues Lernen oder Modeerscheinung?

Projektuntericht und Schulwirklichkeit

SCHULHEFT: Du unterrichtest an einer Hauptschule in einer niederösterreichischen Marktgemeinde; welche Rolle spielt der PROJEKTUNTERRICHT an deiner Schule?

PUCHEBNER: Einmal pro Schuljahr wird entweder ein Thema für die ganze Schule in Form des Projektunterrichtes behandelt, oder es gibt am Ende des Schuljahres Projekttage mit unterschiedlichstem Angebot, z.B. Sport, Theaterspiel, Werken etc. Dabei sind alle KollegInnen in den Projektunterricht eingebunden. Bei den Projekttagen am Ende des Jahres können die SchülerInnen ihre Gruppen und Themen schulstufenübergreifend auswählen. Projektunterricht ist also die Ausnahme im Verlaufe des Schuljahres.

SCHULHEFT: Wie erfogt die Themenwahl, wer entscheidet über die Durchführung dieses Projektthemas?

PUCHEBNER: Ein Lehrer, der am Projektunterricht besonders interessiert ist, schlägt in der Regel ein Thema vor. Im Rahmen einer Konferenz wird dann ausführlich diskutiert und die Organisationsform beschlossen.

SCHULHEFT: Gibt es Widerstände, machen da alle KollegInnen gleich mit?

PUCHEBNER: Nicht alle sind begeistert, da die Vorbereitung für das Projekt meist eine große Mehrarbeit für die LehrerInnen bedeutet. Manche KollegInnen verwenden dann schon einmal auch Ferienzeiten für die vorbereitenden Arbeiten, andere begnügen sich andererseits mit "unauffälligem Mitschwimmen". Nach der Abstimmung in der Konferenz ist die Teilnahme jedoch grundsätzlich verpflichtend.

SCHULHEFT: Wie weit werden die Wünsche und Themenvorschläge eurer SchülerInnen berücksichtigt?

PUCHEBNER: Die Themen werden bis jetzt immer von den LehrerInnen vorgegeben. Organisatorische Überlegungen und unsere Erfahrungen mit Projekttagen führten dazu, die freie Themenwahl durch die Schüler nicht in Betracht zu ziehen. SCHULHEFT: Wurde die Form des Projektunterrichts an deiner Schule theoretisch diskutiert, habt ihr die in der Literatur be-

schriebenen Merkmale des PU gemeinsam erarbeitet?

PUCHEBNER: Eine Vorbereitung in theoretischer Hinsicht gab es bis jetzt nicht, jede(r) arbeitet nach seiner persönlichen Vorstellung.

SCHULHEFT: Gab es eine Projektberatung, wurden Fortbildung und Weiterbildung durch das Pädagogische Institut u.a. genützt?

PUCHEBNER: Mit Ausnahme eines Lehrers (der den Projektunterricht an meiner Schule forciert) hat sicher niemand diesbezügliche Kurse und Seminare besucht.

Die Durchführung des jeweiligen Projektes erfolgt großteils in Gruppenarbeit, manche KollegInnen arbeiten lieber alleine.

SCHULHEFT: Steht bei der Vorbereitung des PU vor allem das Thema im Mittelpunkt, oder werden auch die angeführten Erfordernisse des PU berücksichtigt, wie z.B. Selbstorganisation und Selbstverantwortung, Interessen der Beteiligten, Soziales Lernen etc.?

PUCHEBNER: Das Thema steht immer im Mittelpunkt, bewußt werden die genannten Merkmale sicher nicht berücksichtigt und auch vorher nicht ausdrücklich geplant. Viele der genannten Merkmale ergeben sich im Verlauf des Projekts.

SCHULHEFT: Wie steht's mit der Präsentation, wie mit der Nachbereitung?

PUCHEBNER: Der Projektinitiator ersucht um Erfahrungsberichte der KollegInnen, die Ergebnisse des Projektunterrichts werden diesmal im Rahmen des Marktfestes präsentiert.

SCHULHEFT: Holt ihr die Reaktionen der SchülerInnen ein, "überprüft" ihr die Lernergebnisse?

PUCHEBNER: Wie das die einzelnen KollegInnen handhaben, weiß ich nicht. Eine Nachbetrachtung findet sicherlich statt, eine Festigung und Überprüfung des Gelernten ist aus verschiedensten Gründen nur schwer müglich.

SCHULHEFT: Hast du das Gefühl, daß das handlungsorientierte Lehren und Lernen den Frontalunterricht entscheidend ändern, ergänzen bzw. ablösen wird?

PUCHEBNER: Die SchülerInnen sind zum Großteil begeistert:

Hausübungen fallen weg, Unterricht findet nicht nur in der Schule statt,... Für viele SchülerInnen ist Projektunterricht kein Unterricht im herkömmlichen Sinn, sondern vergleichbar mit gelenkter Freizeit.

Demgegenüber steht die Forderung des Lehrplanes, mit einer immensen Stoffülle von lexikalischem Wissen die Kinder zu "beglücken". Handlungsorientiertes Lehren und Lernen erfordert meiner Meinung nach zuerst die Umgestaltung der Lehrpläne, die Abnabelung von den meist zu umfangreichen Schulbüchern und vermehrte Angebote zur Fort- und Weiterbildung. So gesehen wird der Projektunterricht noch einige Zeit eine pädagogische Modeerscheinung bleiben und die Ausnahme in der Schulwirklichkeit bleiben.

Das Interview führte Anton Hajek.

61

Irmgard Bernhard

Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir!

Eine Kritik des Projektunterrichts

Lust und Frust sind gem zitierte Begriffspaare, wenn es darum geht, den Schulalltag zu charakterisieren. Frust als Merkmal einer Bestandsaufnahme von Schule als Lernfabrik mit den Produkten Schulversagen, Lernunwilligkeit bis hin zu Schulverweigerung; Lustals hedonistische Wunschvorstellung dessen, was Schule schon in reformpädagogischer Absicht nicht zu leisten imstande war.

Schule als Ort des Lernens macht einfach keinen Spaß, und wenn schon nicht Freude, Interesse, Motivation als inhärente Momente namhaft gemacht werden können, so muß doch zumindest ein für alle einsichtiger Zweck dahinterstehen.

Gelernt wird für etwas, für die Eltern, für die LehrerIn, für Noten, für den späteren Beruf, oder doch zumindest für ein vorzeigbares Produkt.

Das zu Lernende, also die Inhalte des Lehrplans im besonderen, werden auf ihre Nutzbarkeit hin überprüft. Der in Ansehung des stetigen Anwachsens wissenschaftlicher Erkenntnisse schon historische Appell zum "Mut zur Lücke" feiert seine freudige Wiedergeburt und nimmt dem zugrundeliegenden Bildungsproblem die Schärfe. Wenn schon das Lernen mit Unlust gekoppelt ist, so soll dieser Mangel in Umkehrung des Rousseauschen Bildungsgedanken doch zumindest durch den Anspruch von Brauchbarkeit im späteren Leben kompensiert werden können.

Projektunterricht scheint, obwohl längst kein Novum mehr, als Lichtstreif am pädagogischen Horizont beiden Forderungen gerecht werden zu können. Sowohl SchülerInneninteressen als auch wirtschaftliche Anforderungen lassen sich scheinbar widerspruchslos vereinbaren. Er bezieht Stellung sowohl zum WIE (Methode) als auch zum WAS (Inhalte, Ziele) schulischen Lernens und proklamiert allein durch die Absage an traditionelle pädagogische Vorstellungen seinen progressiven Charakter.

Ausgehend von der Projektmethode an Hochschulen für Architektur und Ingenieurswesen in den USA Mitte des 19. Jahrhunderts steht er unter dem Anspruch des "praktischen Problemlösens" und umfaßt drei Merkmale:

- 1. Schülerorientierung
- 2. Wirklichkeitsorientierung
- 3. Produktorientierung

Aufgrund der Orientierung am Schüler/an der Schülerin, an der Wirklichkeit und am Produkt scheint er in hohem Maße geeignet zu sein, die Kluft zwischen Schule und Leben, Theorie und Praxis zu überbrücken. Er gilt schlechthin als die Alternative zum traditionellen Fach- und Buchunterricht.

1. Schülerorientierung als Relikt einer "Pädagogik vom Kinde aus"

Die SchülerInnen sind selbst für die Planung und Durchführung des Projekts verantwortlich. Über diese Selbsttätigkeit hinaus definiert sich Schülerorientierung durch die vorausgehende Absicht, indem sich Projekt als "planvolles Handeln von ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet, oder kürzer...als herzhaftes absichtsvolles Tun" (Petersen 1935, S. 163) versteht. Projekt als "Pro-jektiertes", "im-Geiste-Entworfenes" findet ihren Ursprung im Kind, das absichtsvoll entwirft. Diese Absicht setzt Freiheit im Handeln voraus, sie kann nicht zugewiesen werden. Diese Freiheit als Abwesenheit von Zwang bildet die Voraussetzung für Motivation und Lernen. Projekt meint in diesem Sinn nicht das Arrangement des Unterrichts durch den Lehrer/die Lehrerin, sondern rekuriert auf die Einstellung des Schülers/der Schülerin zu seiner/ ihrer Arbeit. Die Wahl der Inhalte wird angesichts der Aktualität eines Themas getroffen, wobei nicht unbedingt gegenwärtige Brisanz gemeint sein muß, sondern auch ein aktueller Zusammenhang zur psychischen Aktivität der SchülerInnen bestehen kann. Interesse weckt, was betroffen macht, von dem man sich angesprochen fühlt. Projekte gehen von SchülerInnenbedürfnissen aus. Wie nun, abgesehen von einander möglicherweise widerstrebenden Bedürfnislagen, kann geortet werden, welche Qualität ein bestimmter Inhalt besitzt, welches Projekt dem Bildungsbedürfnis am besten

gerecht werden kann? Es wäre zu naiv anzunehmen, Bildung ereigne sich angesichts jedes nur erdenklichen Inhalts, jeder Inhalt sei lehr- und lernenswert. Diese Problematik ernsthaft besehen, kommt man nicht umhin, der zunächst zurückgedrängten LehrerInnenautorität wieder Bedeutung zukommen zu lassen. Er/sie ist es, der/die beratend, unterstützend und helfend zur Seite steht und vorweg über die Güte der Lerninhalte wachend den Projektunterricht mehr oder weniger in jene Bahnen lenkt, die einem Bildungserwerb zumindest nicht von vorneherein abträglich sind. Es wäre zu wünschen, daß zumindest er/sie weiß, daß Bedürfnisse, auch die der SchülerInnen, der Legitimation ihrer Rechtmäßigkeit bedürfen; allein ein Bedürfnis zu haben, gibt noch keine Auskunft über dessen Angemessenheit.

Schülerorientierung meint jedoch noch anderes, nämlich die Berücksichtigung des Schülers/der Schülerin in seiner Gegebenheit, seiner tatsächlichen empirisch vorfindbaren Verfassung. Es muß, um Mißverständnissen vorzubeugen, vorausgeschickt werden, daß das Ernstnehmen des Schülers/der Schülerin in seiner/ ihrer Gegebenheit ein konstitutives Prinzip von Unterricht ist. Problemhaft wird jedoch das Verständnis des Begriffs, wenn damit gemeint sein soll, dieser sei begründend für Unterricht. Unterricht habe sich an den Bedürfnissen der SchülerInnen zu orientieren. Diese Überbetonung verweist auf bestimmte Versäumnisse in der Schule der letzten Jahrzehnte, die im Zuge der "kognitiven Wende" eine einseitige Wertschätzung von Sach- und Zielorientiertheit favorisierte. Unbestritten gilt es, das richtige Verhältnis wieder herzustellen. Zu fragen ist, ob dies im Sinne von Ausgewogenheit, Berücksichtigung von SchülerInneninteressen auf der einen Seite, Verfolgung curricularer Lehr- und Lernziele auf der anderen Seite erreicht werden kann. Ist nicht vielmehr ein Überdenken dessen. was mit Bildung, jenseits von reiner Wissenvermittlung und Bedürfnisbefriedigung gemeint ist, angebracht?

2. Wirklichkeitsorientierung als Reduktion auf das empirisch Feststellbare

Indem sich der Schüler (die Schülerin) absichtsvoll und herzhaft in einer sozialen Umgebung handelnd mit Inhalten auseinandersetzt, orientiert sich Unterricht an der Lebenspraxis. Die Ausgangsbasis bilden ausschließlich Aufgaben mit Lebensnähe. Ihren Höhepunkt erreicht das Ringen um Natürlichkeit, Ursprünglichkeit und Spontanität dann, wenn das Leben nicht nur didaktisch aufbereitet den Unterricht bereichert, sondern Unterricht näher an das Leben heranrückt und letztlich selbst das Leben wird. Unterricht entledigt sich damit seines entfremdenden Charakters und verleiht sich eine Aura der Ernsthaftigkeit. Schule verliert dadurch zum einen ihren Charakter als Schonraum, als Probierfeld im Streben um Kenntnisse und Erkenntnisse. Zum anderen erfährt sie eine Einschränkung auf die empirisch faßbare Wirklichkeit. Nur das Tatsächliche ist es wert, Anlaß für Bildung genannt zu werden.

Die Orientierung an der Wirklichkeit impliziert die Vorstellung, daß Unterricht und Wirklichkeit zwei Regionen bildeten, die einander nähergebracht werden müßten. Ist nicht, um mit Petzelt zu fragen, Unterricht seiner Natur nach nicht auch Wirklichkeit und Leben? Indem er ebenso wie jede andere Aktivität Haltung und Verantwortung fordert (vielleicht besser formuliert: fordern sollte) ist diese Trennung nicht haltbar. Ebenso wenig wie Unterricht nicht auch Leben ist, ist das Leben nicht frei vom Lernen. Nicht im Wettlauf um aktuelle Ereignisse kann Wirklichkeitsorientierung bestehen, sondern darin, das Leben in eigene Verantwortung zu nehmen, sich mit dem, was es an wichtigen Entscheidungen fordert, in eigener Entscheidung auseinanderzusetzen. Unterricht kann nicht lebensfremder sein, als dort, wo er sich nach dem Prinzip der Lebensnähe richtet und sich den Gegebenheiten anpaßt.

3. Produktorientierung im Sinne einer mechanistischen Outputideologie

Die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Inhalt umfaßt demnach die Projektinitiative ausgehend von den Interessen der SchülerInnen und die Auseinandersetzung damit, die gemeinsame Entwicklung des Betätigungsgebietes und die daraus folgende Aktivität, d.h. die Projektdurchführung, und den Abschluß des Projekts. (vgl. Frey 1991, S. 59ff) Am Ende stehen ein mehr oder

minder fertiges Produkt, eine angestrebte Fertigkeit oder bestimmte Erkenntnisse. Obzwar Frey feststellt: "Die Werte stecken auch im Verfahren, im Wie, in der Methode. Es gibt nicht zuerst das Was, dann das Wie, nicht zuerst die Didaktik, dann die Methodik und nicht den Zweck, der die Mittel heiligt" (ebd., S. 28), so unterliegt der Projektunterricht doch einem nicht zu leugnenden Pragmatismus. Dem Schüler/der Schülerin wird zugemutet, nur das zu lernen, was er/sie anwenden und schließlich verwerten kann. Damit gerät Wissen unter das Regulativ der Anwendbarkeit von Ergebnissen. Der Glaube, daß durch selbständige Wahl der Themen, Kooperation, Teamdenken und Solidarität der Instrumentalisierung der Schule für gesellschaftliche Zwecke und somit der Fremdbestimmung entgegengewirkt werden könne, pervertiert somit zur Etablierung einfachen Brauchbarkeitswissens und unterwirft sich damit schon vorweg bestimmten Absichten. Im Interesse einer "Erziehung vom Kind aus" distanziert man sich von dem "Phantom der Allgemeinbildung" als inhumanen und scheinbar bildungspolitisch wenig brauchbaren pädagogischen Begriff. Die Absage an einen festen Satz von Bildungsgütern und -zielen findet ihre Entsprechung in der Vorbereitung für das spätere Leben in bezug auf einen bestimmten Stand und Zweck in der Gesellschaft, der sich angesichts zunehmender Spezialisierung nicht mehr ohne weiteres vorweg planen läßt. Im Erkennen dieser Problematik erwachsen Zielformulierungen allgemeinerer Art, wie die nach Kooperationsbereitschaft, Flexibilität, Kreativität, Teamfähigkeit uvm. zu pädagogischen Aufgaben.

Die Auslieferung des Unterrichts an den Pragmatismus nimmt, und dies geschieht problemimmanent unbewußt, Abschied vom Lernen im ursprünglichen Sinn. Lernen bedeutet nicht länger das Aufgehen in einer Sache, den Erkenntnisgewinn unabhängig von subjektivem Interesse, nach Ballauf die rückhaltlose Hingabe an eine Aufgabe. Indem die Auseinandersetzung, d.h. kritische Befragung von Gegebenheiten nicht allein in vernunftkritischer Argumentation gründet, sondern auch Überzeugung und Gefühl (vgl. Frey 1991, S. 25) miteinbezieht wird der Geltungsanspruch von Erkenntnissen durch Betroffenheit suspendiert. Im Zustand der Betroffenheit fehlt die nötige Distanz, um eine Sache in den Blick zu nehmen, sie so zu sehen, wie sie ist. Um zu Erkenntnissen

zu gelangen, ist es nötig, sich aus der subjektiven Befangenheit zu befreien, denn erst die Distanz zum subjektiven Erleben ermöglicht Kritik.

Kritiklose und unhinterfragte Projekteuphorie huldigt demnach einer Aktivitäts- und Betroffenheitsideologie, die, wenn sie sich den Weg über die Vernunft erspart, zu einer Strategie erwachsen könnte, die die Immunität gegenüber Manipulation gefährdet. Kritik hingegen, die ihren Geltungsanspruch in strenger Argumentation erwirbt, stellt jenen unverzichtbaren Faktor dar, der sich gegen Fremdsteuerung stellt. Sie vermag jenen Schleier zu zerstören, der in romantisierender Verklärtheit über die "menschenfeindliche Kinderfreundlichkeit" (Heydorn 1980) einer "Pädagogik vom Kinde aus" und deren "herzhaftes, absichtsvolles Tun" gelegt wird.

SchülerInnen, Wirklichkeit und Produkt als Bildungsmodi, als Bedingung der Möglichkeit von Bildung ist zu kurz gegriffen, um der pädagogischen Aufgabe der Entfaltung und Ausformung der eigenen Individualität, der Realisierung der je eigenen Möglichkeiten in der Fülle ihrer Erscheinungen gerecht zu werden.

Darüberhinaus impliziert diese Reduktion die latente Gefahr, genau das zu bewirken, was sie vorgibt zu verhindern: die Anfälligkeit für Manipulation. Der Begriff "Projekt" findet sich dann ironisch pervertiert in seinem zweiten Bedeutungsgehalt, als "projizieren" im Sinne von Gedanken, Vorstellungen o.ä. auf einen Menschen übertragen, wieder.

Literatur:

Frey, K.: Die Projektmethode. 2. Auflage, Weinheim 1991

Heydorn, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/Main 1979

Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. 3. Auflage, Freiburg/ Breisgau 1964

Petersen, P.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von Dewey und William Heard Killpatrick. Weimar 1935

n vantaise is telepisise et illigen

Gottfried Mair

Wie beginnt ein Projekt?

Projektteambildung an Schulen (AHS, HS) Stimmungsbilder von einigen Schulen

AHS (Tirol)

Zwei Lehrer sind sich einig: Sie wollen mit einer 4. Klasse ein Energieprojekt beginnen. Nach mehreren Diskussionen besprechen sie ihre Überlegungen mit dem Direktor.

Im Rahmen einer pädagogischen Konferenz tragen sie ihre ersten Arbeitsschritte, ihre Zielsetzungen den KollegInnen vor, stellen sich einer breiten Diskussion und bitten KollegInnen, am Projekt mitzumachen.

Der Direktor äußert sich während der Konferenz sehr positiv zum Projekt, ganz eine andere Stellung nimmt er aber nach der Konferenz gegenüber Lehrerkollegen ein, indem er zu zweien sagt: "Unterstützt das Projekt nicht. Ich bin gegen dieses Projekt. Möchte nicht, daß es durchgeführt wird…"

HS (Steiermark)

Der Direktor gibt allen LehrerInnen der Schule ab der 4. Stunde frei; in der 5. und 6. Stunde wird eine pädagogische Konferenz zum Thema "Projektunterricht" angesetzt. Dazu werde ich als Referent eingeladen. Ich erzähle von meinen Erfahrungen, meinen Entwicklungen, anhand von zwei Videos zeige ich durchgeführte Projekte auf. Es wird sehr intensiv darüber diskutiert, Ängste wie "Können wir die Schüler überhaupt motivieren?" etc. werden diskutiert. Zum Schluß nannte noch eine Lehrerin ihr Projektthema (Wunschthema), nämlich "Energie".

Man vereinbart nach dreieinhalb Stunden, ein Plakat im Konferenzzimmer aufzuhängen, damit sich interessierte LehrerInnen eintragen können. Ich werde gebeten, bei einem eventuellen Projektbeginn das Projektteam während des Projekts zu betreu-

en. Die Lehrerin, die das Thema "Energie" genannt hatte, wurde vom Direktor gebeten, die Koordination zu übernehmen.

HS (Tirol)

Mehrere Lehrer bauten mit Schülern Sonnenkollektoren für die Warmwasserbereitung der Schule (1990/91). Im Schuljahr 1991/92 wollte der Projektleiter des abgeschlossenen Projekts wieder ein Projekt mit dem Thema "Energie" in Angriff nehmen. Er war damit wieder automatisch der Projektleiter, und auf meine Frage, wie sich das Projektleam von sechs Lehrern gebildet habe, antwortete er: "Ich habe nur Kontakt mit Lehrern aufgenommen, die ins Konzept passen." (Anm.: Gemeint waren dieselben Lehrer des Projekts "Bau von Sonnenkollektoren").

HS (Tirol)

Der Direktor dieser Schule lud mich im Rahmen einer pädagogischen Konferenz ein, um die Arbeitsweise des Projektunterrichts kurz zu erläutern und meine Erfahrungen, die ich beim Energieprojekt gemacht habe, mit den Kollegen zu diskutieren.

Im Rahmen seiner Begrüßung sagte er zu den LehrerInnen: "Der Professor wird uns berichten, wie gut das Projekt in anderen Schulen eingeschlagen hat, von dem ich mir vorstelle, daß wir es auch im Herbst durchführen."

Am Ende des Referates sagte er: "Jetzt haben wir alles gehört, klären wir noch ab: Fragen wir gleich der Reihe nach, ob wer mitmachen will?" Und zum Direktorstellvertreter sagte er: "Du machst eh mit. Du wirst die Federführung beim Projekt übernehmen müssen."

Am Ende der Diskussion sagte der Direktor zu mir: "Das ist Imagegewinn für unsere Schule. Wir haben auch alle Voraussetzungen für dieses Projekt. Ich kenne den Bürgermeister gut, er steht hinter dem Projekt, denn er weiß, wenn ich um Unterstützung bitte, dann ist das ein gutes Projekt..." Und über seine Lehrer sagte er: "Der Vize muß mitmachen, er will ja bald Direktor werden, es ist gut für sein Image. Und auf die anderen Lehrer kannst du dich voll verlassen. Sie brauchen halt einen Impuls von außen, aber dann arbeiten sie verläßlich..."

Dieser Bericht erschien bereits in:

Zukunftsforum IV. Schule und kulturelle Bildung. BMUK, Wien 1994, S. 124 ff.

Ingeborg Ebenhoch

Projekterfahrungen an einer Schweizer Primarschule

Wir sind zehn, vier Mädchen, fünf Knaben und ich, eine erste Klasse. Wir sitzen an zwei zum Quadrat zusammengeschobenen Tischen. Neunzig Minuten werden wir uns mit Mathematik beschäftigen.

Nach der großen Pause kommt die zweite Gruppe. 12 Lektionen, das sind Unterrichtsstunden, lernen wir pro Woche in der Gruppe. Diese Möglichkeit des Gruppenunterrichts besteht deshalb, weil die Erstkläßler 24 Lektionen pro Woche erhalten, die Lehrverpflichtung für alle Primarlehrer 30 Lektionen beträgt. Am heutigen Tag also kommt die Gruppe "Sonne" von 8.00 bis 10.30 h und die Gruppe "Mond" von 9.50 bis 11.20 h.

Wir besprechen zusammen eine neue Seite im Rechenbuch – "Einteilen einer Menge, Subtraktion, NEUN "

Die Kinder kennen bereits die Vorgangsweise. Sie kennen die Symbole -,+, =, < >, :, : Zur Erinnerung hängen sie eindrucksvoll an der Wand.

Wir gehen Punkt für Punkt die Übungen durch. Dann zieht sich jedes Kind an einen für ihn angenehmen Arbeitsplatz zurück – auf den Boden, in eine Ecke, neben eine Freundin, an sein Pult, in den Arbeitsraum nebenan....

Das Subtrahieren im Zahlenraum NEUN ist neu. Jeder kann sich gleich dahinter machen. Der eine aber will zuerst noch die Übungen mit Acht fertigstellen – Relationen "größer-kleiner", Unterschiede feststellen. Den anderen reizt schon das Ergänzen auf der nächsten Seite.

Daniel übt noch grobmotorisch Neuner im Heft mit den liegenden Achtern (Der liegende Achter – Übung zur Aktivierung beider Gehirnhälften.) Carina versucht "schöne" Neuner in die kleinen Kästchen zu schreiben. Melanie setzt Perlen, jeweils neun in einer Farbe, zu einer Kette zusammen.

Auf den großen Simsen stehen Körbchen bereit, gefüllt mit beschichteten Legescheiben, kleinen bunten Karton-Plättchen, bunten Plastik-Plättchen, Perlen in vielen Farben, Holzklötze, zu Stangen zusammensetzbare Würfel, Holzfiguren, je nach Jahreszeit und Anlaß Äpfel, Nüsse, Tannenzapfen, Muscheln, Baumblätter, Steine....

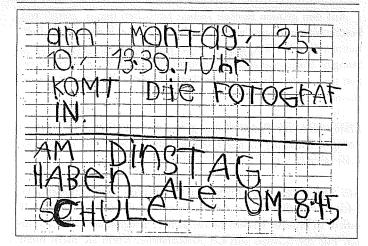
Die Kinder wissen oder versuchen zu erfahren, wie sie diese Materialien zur Problemlösung einsetzen können. Sie arbeiten völlig selbständig, suchend, sich Rat holend bei einem Mitschüler oder bei mir.

Mir bleibt Zeit, die Kinder zu beobachten, zurückhaltend zu lenken, vor allem mich schwächeren Schülern zu widmen, z.B. einem in unserer Klassengemeinschaft integrierten Sonderschüler. Für die Schüler bin ich Anlaufstelle, wenn sie nicht mehr weiter wissen, wenn sie Rückmeldung, Bestätigung, Lob brauchen. Jedes Kind wird auf diese Weise ständig begleitet, dort abgeholt, wo es gerade steht und nicht dort, wo alle in der Klasse stehen sollten. Denn jedes Kind ist anders, lernt anders. In diesen Lernphasen kann ich versuchen, jedem einzelnen Kind gerecht zu werden. Die Arbeitsaufträge sind so bemessen, daß sie mit großer Wahrscheinlichkeit zum Erfolg führen.

Alle Kinder lernen gern, sind neugierig, wollen von sich aus etwas leisten, jedes aber auf seine Weise. Durch diese Art des Unterrichts kann ich das Kind erfahren lassen, daß Lernen aufregend, schön und beglückend sein kann. Ich kann ihm Selbstvertrauen geben, indem ich ihm helfe, Verschüttetes, Verkapseltes mit Geduld hervorzuholen, weil es ja nicht heute und nicht in dieser Woche die Zehnerüberschreitung begriffen haben muß. (Noten gibt es erst am Ende des zweiten Schuljahres.)

Wir lernen LESEN und SCHREIBEN

Nicht einen einzigen Buchstaben haben wir schriftlich erarbeitet. Trotzdem schreibt Dominik schon im Oktober eine Mitteilung an seine Mutter.



Wir üben LAUTIEREN. Aus der Buchstabentabelle sucht er den zum Laut gehörenden Buchstaben, der einem entsprechenden Bild zugeordnet ist; z.B. A a wie Affe, M m wie Maus, N n wie Nuß usw. Die Form des Buchstabens erarbeitet er sich selbst ohne Tafelbild. Erst im zweiten Halbjahr beginnen wir die einzelnen Buchstabenformen grob-und feinmotorisch gezielt zu üben, dann, wenn die Kinder die Laute bereits kennen. In kurzer Zeit schreiben 80% der Kinder lautgetreu Mitteilungen an die Eltern, schreiben sich gegenseitig Briefe, beschreiben Bilder, Gegenstände.....

Carina teilt mir mit, daß sie zu Hause keine Engel-Ausstechform für den Salzteig-Christbaumschmuck hat.

Das LESEN stellt sich ganz von selbst ein. Die Kinder bringen es sich selbst im "Projekt" Lesen bei. Ohne das Wort "Projekt" zu erwähnen, findet in unserer Klasse Projektunterricht statt. Projektunterricht, der im Unterschied zum "gewöhnlichen" Unterricht nicht primär vom Lehrer, sondern von den Schülern entwickelt wird. Projektunterricht (1)

- der die produktive Phantasie fördert
- der ermöglicht, persönliche Verantwortung zu übernehmen
- der einen Beitrag leistet zur individuellen Entfaltung und der sozialen Kompetenz
- der kognitive, motorische und affektive Bereiche f\u00f6rdert

- der sich an den Bedürfnissen der Schüler orientiert und ermöglicht, persönliche Fähigkeiten weiter zu entwickeln
- der die Kluft überbrückt zwischen Schule und der übrigen Welt.

Projekttage

Eine Form des Projektunterrichts sind die alle zwei Jahre an der Schule stattfindenden Projekttage – drei Tage, an denen von Lehrern, Eltern, Künstlern über 80 Kurse angeboten werden. Klassenübergreifende Gruppen erleben am See, im Zoo, im Wald, auf dem Bauernhof, beim Bäcker, in der Küche, im Malatelier eine ganz besondere Art von Lernen und Leben. Die ganze Schule freut sich, die Bevölkerung ist auf eine Stippvisite eingeladen, und zum Abschluß gibt es ein Fest.

Die Kursvorschläge (insgesamt 81):

Mandala malen und gestalten

Unsere 5 Sinne erleben

Papierschöpfen, Papiergestalten

Kasperlifiguren, Theater spielen

Leben auf dem Bauernhof

Leben als Indianer

Gestalten mit Ton

Backen und Kochen

Ravensburger- und Carlitspiele

Salzteigbilder

Sonne - Mond - Sterne

Wandbild, Bauernhof

Puppen

Basteln aus Abfallmaterialien

Spiele für den Pausenplatz

Stabpuppen sit assess from a sit the person and never seems seems

Die vier Elemente

Schreibwerkstatt

Rhythmusinstrumente basteln

Kinderkochkurs

Vom Korn zum Brot

Seidenmalen und Blumen binden

Schmuck herstellen

Kinder in allen Ländern Gestalten mit Ton Collagen Morsen

Wandern im Kanton Schwyz Comics erleben, erforschen, erfinden!

Die fliegenden Journalisten

Laufende Bilder

Schiffrennen

Malateileir

Kaninchen

Wir machen eine Zeitung

Sport - Spiel - Spannung

Wollerau erleben

Gespannte Fäden

Verschiedene Drucke

Drachen bauen

Ballspiele developing & Alexandre A

Kochen, Aerobic, Feuerwehr

Tanzen für Verrückte

Rund um das Velo

Porzellanpuppen herstellen

Batik wayon wanaban managan wan Winganian may All Mar

Seifenkisten Bauen

Persönliches

In den zweieinhalb Jahren Unterrichtspraxis an der Unterstufe einer Primarschule in der Schweiz, wurde mir die Möglichkeit geboten, das Lehren neu zu lernen. Für mich ist dieses neue Lehren eine Art Befreiung. Früher habe ich im Schulzimmer oft eine Faust im Nacken gespürt. Die Faust waren die Erwartungen des Direktors, der Kollegen, der Eltern,

- daß du genügend Druck auf die Kinder ausübst, daß sie wirklich etwas leisten (alle immer dasselbe)
- daß der Unterricht straff geführt wird, in der Tagesvorbereitung die Stundenabläufe genau geplant sind
- daß der Stoff immer ansprechend verpackt und gut verkauft wird.

Zehn Jahre in diesem Klima haben mich fast ausgebrannt.

Nun habe ich die Möglichkeit, eine Pädagogik des Vertrauens, der Ermutigung und der Hilfsbereitschaft zu praktizieren und dadurch ein Lernklima zu schaffen, in welchem Lebensmut und Liebe gedeiht, ein Klima, in dem das Kind seine Persönlichkeit entdecken, seine Anlagen entwickeln kann und so erfährt, daß Lernen und Arbeiten zwar ab und zu recht hart sind, aber im Grunde doch schön und befriedigend.

Zu verdanken habe ich dies der

- Großzügigkeit der Gemeinde in der Bereitstellung einer Fülle von besten Arbeitsmaterialien und hellen, modernen, großen Klassenräumen
- totaler Methodenfreiheit
- der regelmäßigen Mitarbeit und Beratung durch eine kompetente Heilpädagogin
- dem großen Interesse und der offenen Einstellung der Eltern.
- 1) Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim 1982

75

Markus Giesinger

Projekt – schon wieder?

Zitat: "Wie haben doch derzeit das Projekt Wasser." (Schüler zum ermahnenden Lehrer, nachdem er gerade einen Mitschüler bespuckt hat.)

Seit 1988 unterrichte ich im Schulversuch Mittelschule im BRG Wien 23, Anton Krieger-Gasse, dessen Kernstück das Unterrichten in Projektform innerhalb eines Lehrerteams, das zwei Parallelklassen betreut, bildet.

Ein Unterrichtsprojekt besteht aus drei Phasen:

a) Integrativphase: Die Schüler werden mit dem Projektthema vertraut gemacht. Dies kann in Form von Brainstorming oder auf spielerische Weise erfolgen. So haben wir zum Beispiel im Projekt "Liebe" Szenen aus Woody Allens Film "Machs noch einmal Sam" zum Thema "Anbandeln" gezeigt und mit Rollenspielen bearbeitet.

Dauer: ein paar Tage bis zu einer Woche, der Stundenplan ist aufgelöst, der Klassenverband bleibt aufrecht erhalten.

b) Fachphase: Im Fachunterricht wird versucht, so intensiv wie möglich auf das Projektthema einzugehen. Es versteht sich von selbst, daß nicht jedes Projektthema in jedem Unterrichtsfach beliebig integrierbar ist. Ein Thema wie Medien ist leicht in allen Fächern integrierbar, während Märchenprojekte, Leseprojekte eher geisteswissenschaftlich bzw. Wald- und Wasserprojekte eher naturwissenschaftlich orientiert sind. Da die Lehrer und Lehrerinnen an unserer Schule zur Einhaltung des Lehrplans verpflichtet sind, wird man nicht in der gesamten Fachphase auf das Thema eingehen können.

Dauer: 4 bis 6 Wochen.

c) Kursphase: Die Lehrer und Lehrerinnen bieten individuelle Kurse zum Projektthema an. Auflösung des Stundenplans und des Klassenverbands. Zehn bis fünfzehn Schülerinnen und Schüler werden in einem solchen Kurs betreut, den sie sich aus einem Kursangebot gewählt haben.

Dauer: ca. eine Woche.

Vierzig Projektwochen in sechs Schuljahren veranlassen mich zu Rück- und Ausblick unter Berücksichtigung der drei Lehrerdimensionen Hirn, Bauch und Nervenstränge.

- 1. Projekte sind untrennbar mit Spontaneität und schöpferischem Handeln verbunden, also nicht bis ins letzte Detail planbar. So habe ich ein absichtlich wenig vorbereitetes Theaterprojekt erlebt (das Team konnte sich nicht auf eine gemeinsame Planung einigen), bei dem von der Textproduktion über Bühnenbild, Requisiten, Kostümen und Maske der Schauspieler alles von den Schülerinnen und Schülern ausging. Wir Lehrerinnen und Lehrer waren abgesehen vom Fotografieren und Videoaufzeichnungen zum Nichtstun verurteilt. Es war ein für die Schüler-Lehrer-Beziehung äußerst erfreuliches Erlebnis. Das Fernziel Learning by Doing war hier tatsächlich einmal erreicht.
- 2. Dasselbe Theaterprojekt in der Parallelklasse—zur gleichen Zeit durchgeführt— war ein Fiasko. Die Klasse bemühte sich vergeblich um schöpferische Produktivität, und wir Lehrer schafften es, eine Woche Leerlauf durchzustehen. Dabei drängten sich mir zweierlei Erkenntnisse auf: Was für eine Klasse gut ist, kann für die andere Gift sein. Wir sollten außerdem den Mut aufbringen, ein hartnäckig nicht gelingendes Projekt abzubrechen (ohne jemanden zu beschuldigen).
- 3. Projektunterricht bedeutet Auflösung des Stundenplans. Damit können die meisten Schülerinnen und Schüler ein- bis zweimal im Schuljahr problemlos umgehen. Insgesamt habe ich jedoch festgestellt, daß viele Kinder in höherem Ausmaß als erwartet auf das Eingebettetsein in das wöchentlich sich Wiederholende angewiesen sind.
- 4. Vom Projektunterricht wird immer wieder erwartet, daß er imstande ist, Schülerinnen und Schüler zu Leistungen zu bringen, zu denen sie im Unterricht nicht angeregt werden können. Diese Erwartung ist ebenso richtig wie ihr exaktes Gegenteil. Schüler, die auf traditionellen Unterricht ansprechen, weil sie die Strukturvorgabe durch den Lehrer ständig brauchen, wirken bei Projekten oft orientierungslos. Sie sind mit den Freiräumen, die ihnen angeboten werden, überfordert. Projektorientierte oder projekt-

ähnliche Unterrichtsformen wie fächerübergreifender Unterricht scheinen mir für die Lernvoraussetzungen dieser Schüler adäquater.

Ich unterrichte einige Repetenten, die ich sogar als Opfer zu häufigen Projektunterrichts bezeichne. Kaum zeitigt die mühevolle Lehrerarbeit, diese zumeist unschöpferischen, normorientierten Kinder aus bildungsfernem Elternhaus zu selbstdiszipliniertem und halbwegs zuverlässigem Arbeiten zu erziehen, erste Ergebnisse, kommt schon die nächste Projektphase mit garantiertem Durchhänger eben dieser Kinder. Sie schaffen es auch nach dem dritten oder vierten Projekt noch immer nicht, ihre Projektmappe mit den jeweiligen Arbeitsblättern selbständig zu führen. Sie finden keinen ihrem Können entsprechenden Platz. Sie wirken fadisiert und beginnen zu stören. Ist Projektunterricht nur etwas für gescheite Kinder und somit elitär?

Entsprechend der Voraussetzung einer Klasse soll das Lehrerteam autonom (durchaus unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler) entscheiden, wieviele Projektwochen im Schuljahr es geben soll.

5. Durch die Projekte entfällt im Verlauf der Unterstufe ein halbes bis zu einem ganzen Schuljahr Fachunterricht. Mir gegenüber haben Schülerinnen und Schüler der Oberstufe wiederholt vorgeworfen: "Jetzt spüren wir's, daß uns in der Unterstufe zu wenig beigebracht wurde. Die Projekte waren interessant und haben uns Spaß gemacht, aber davon können wir uns jetzt nichts mehr kaufen." Ebenso mußten wir feststellen, daß Schülerinnen und Schüler, die unseren Schulversuch mit guten Noten verlassen haben, in Berufsbildenden Höheren Schulen versagt haben, weil dort die bei uns erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten kaum gefragt sind.

6. Projektorientiertes Unterrichten erfordert ein möglichst reibungsloses Miteinander aller Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse. Spannungen und Ressentiments innerhalb eines Lehrerteams wirken sich unmittelbar auf den pädagogischen Erfolg aus. Erst die Arbeit im Team hat mir vor Augen geführt, in welchem Ausmaß wir Lehrerinnen und Lehrer noch lernen müssen, Kritik zu geben und anzunehmen. Vor allem das letztere fällt uns biswei-

len sehr schwer. Aber trotz vielem Hickhack und nervenden Diskussionen überwiegt das Gefühl, kein Einzelkämpfer zu sein und auch Rückhalt in unangenehmen Situationen zu finden.

Wer schon so viele kreative, lustige, die Kinder in ihrer Eigenständigkeit fördernde, kurz wunderbare Projektstunden erlebt hat wie ich, kann gar kein prinzipieller Gegner dieser Form des Unterrichtens sein. Projektunterricht bedeutet eine Dynamik, die im traditionellen Unterricht nicht erlebbar ist. Er fordert ein hohes Ausmaß an Eigenständigkeit und Flexibilität von Lehrenden und Lernenden, was Fehler und Unzulänglichkeiten programmiert. Projekte sind nicht perfekt planbar, ihr Verlauf ist unberechenbar, ihre Ergebnisse oft überraschend. Sie halten uns auf Trab und bewahren uns vor dem Erstarren in Routine.

Karin Giffinger

Was fällt euch zum Thema Projekt ein?

Unterrichtsprojekte – (K)eine Bestandsaufnahme

Im Frühling 1994 befragte ich die SchülerInnen meiner 4A Klasse (Schulversuch Mittelschule, A.-Baumgartnerstraße) über ihre Projekterfahrungen.

Hier eine Auswahl der schriftlichen Aussagen in zufälliger Reihenfolge:

Unsere Projekte sind echt toll! Wir haben schon sehr viele gemacht, zum Beispiel: "Mozart", "Wald", "Elektrizität", "Mittelalter", "Hexen", "Wasser", "Rassismus", "Berufe" und "Liebe, Sex und Partnerschaft". Am besten hat mir das "Hexenprojekt" gefallen. Es war sehr interessant zu erfahren, wie sich die Leute vor Hexen zu schützen versuchten. Wir sind auch extra in die Steiermark gefahren, um eine Hexenausstellung zu besichtigen! (Christina Zechmeister)

Das "Hexenprojekt" gefiel mir am besten, weil die Kinder, die wollten, konnten den Lehrerinnen helfen, das Projekt vorzubereiten ("Projektplanungsgruppe"). Wir alle gaben freiwillig unsere Freizeit her, um bei verschiedenen Leuten, die etwas mit unserem Thema zu tun hatten, Erfahrungen zu sammeln. Später luden wir sie in die Schule ein, damit sie auch den anderen Kindern erzählen konnten, was es mit den Hexen auf sich hat. Wir hatten auch ein kleines Heft angelegt ("Hexentagebuch"), wo wir uns allerlei Notizen machten. (Elisabeth Anger)

Alle Projekte waren sehr gut geplant, aber mir persönlich gefiel das Projekt "Mittelalter" am besten. In der Schulküche konnte man Speisen von früher zubereiten und essen, wir hörten mittelalterliche Musik und besuchten eine alte Burg. Ich glaube, daß man recht viel Neues dadurch erfahren hat. (Edmund Rasovsky)

Ich hätte gerne bei allen Projekten, die wir gemacht haben, auch einen Ausflug und einen Stationenbetrieb dabei gehabt! (Giso Kopittke)
Das Hexenprojekt: Ich habe es toll gefunden, daß SchülerInnen die Vorbereitung für dieses Projekt getroffen haben. Wir trafen uns in unserer Freizeit und waren bei verschiedenen Leuten, um etwas zu

erfahren und sie einzuladen. Wir lernten sehr viel über Hexen von gestern und heute. Wir haben sehr viel über die Hintergründe erfahren... Ich finde Projekte deshalb so toll, weil man in ALLEN Fächern etwas zum selben Thema macht! (Barbara Mellitzer)

Projekte machen viel Spaß, denn meistens nehmen alle PARALLEL-KLASSEN daran teil. Bei solchen Großprojekten ist man dann mit Schülern und Schülerinnen zusammen, die man nur zum Teil kennt. Manchmal gibt es zu einem Thema verschiedene Gruppen, und jede davon macht etwas anderes. Bis jetzt haben wir bei jedem Projekt mindestens einen Lehrausgang gemacht. So fällt das Lernen zu bestimmten Themen viel leichter! (Markus Kahr)

Wenn ich jetzt lese, was Schülerinnen und Schülern der 4A zum Thema "Projekte" einfällt, bekomme ich auch Lust, die letzten dreieinhalb Jahre "projektmäßig" Revue passieren zu lassen.

Eine kurze Anmerkung zu Beginn: Angeregt und unterstützt durch die Modellbeschreibung zum Schulversuch "Mittelschule" ist es bei uns bestimmt leichter, Projekte durchzuführen als in der Regelschule. Der fächerübergreifende Unterricht wird durch das Arbeiten in Bereichen (und nicht in Fächern!) mit Stundenblöcken gefördert. Wenige LehrerInnen teilen sich im Team die Klassenstunden. So arbeite ich zum Beispiel in diesem Schuljahr 13 Stunden in der Woche mit der 4A im Naturwissenschaftlich-Technischen Bereich zusammen. 8 Stunden davon unterrichte ich gemeinsam mit meiner Kollegin im Teamteaching. (In der 4B bin ich 8 Stunden in der Woche Assistenzlehrerin, und meine Kollegin unterrichtet dort 13 Stunden.) In den anderen Bereichen ist die Aufteilung ähnlich. Es herrschen also geradezu paradiesische Voraussetzungen!

Trotzdem haben auch wir unsere Schwierigkeiten mit der Durchführung von Projekten, die denen der KollegInnen aus den Regelschulen nicht unähnlich sind. In meiner Tätigkeit als Projektberaterin versuche ich oftmals, Arbeitsmethoden, Organisationsformen und generelle Haltungen zum Projektunterricht anzuregen, die trotz unserer guten Zusammenarbeit im Team und meiner 8 Jahre Schulversuchserfahrung auch in meiner Schulrealität nur zögernd Platz greifen...

Die Projekte "Mozart", "Wald", "Elektrizität", "Mittelalter",

"Hexen", "Wasser", "Rassismus", "Berufe" und "Liebe, Sex und Partnerschaft" hat Christina aufgezählt. Die Mehrzahl dieser Projekte sind so abgelaufen, wie ich mir zwar einen interessanten Unterricht, aber nicht ein gutes Projekt vorstelle:

- Themenzentrierte Vorarbeit in den einzelnen Bereichen: Wissensvermittlung unter Ausnützung aller zur Verfügung stehender Medien, gut koordinierter Wechsel der sozialen Interaktionsformen, etc...
- Dann mehrere Tage aufgelöster Stundenplan: Lehrausgänge, Exkursionen, von den Lehrinnen angebotene Workshops, klassenübergreifende Kleingruppenarbeit, Stationenbetriebe, etc...
- Anschließend eventuell eine Präsentation unserer Ergebnisse für die Kinder anderer Klassen und/oder für die Eltern in Form von Plakatwänden, Info-Ständen oder diversen Vorführungen.

Wir machen uns viel Arbeit mit der Planung von Projekten, stimmen unsere unterschiedlichen Aktivitäten aufeinander ab, ziehen schulfremde. Fachleute hinzu, lassen uns "schlicht und einfach unheimlich viel einfallen"...

Was ich mir wünsche von einem Projekt, ist uns bis jetzt nur ansatzweise gelungen:

- Das Projektthema soll den Ideen und Bedürfnissen der SchülerInnen und nicht hauptsächlich dem Lehrplan entspringen.
 (Diesen Punkt zu erfüllen, ist uns noch am leichtesten gefallen.)
- Die SchülerInnen sollen nach ihren Möglichkeiten und altersgemäß "ihr" Projekt selbst gestalten und unser Wissen und unsere Erfahrung im von ihnen gewünschten Ausmaß in Anspruch nehmen.
- Weniger ist mehr! Weg vom Informationsangebot, hin zur Selbsttätigkeit. Erwerb von praktischen Fähigkeiten und fundiertem Wissen durch handlungsorientiertes Arbeiten im Projekt!
- Abgeben von Verantwortung an die SchülerInnen! Wir LehrerInnen sollten lernen loszulassen.

Ach, und so vieles mehr... Altbekannte Schlagworte aus der Studienzeit, als wir noch davon träumten, die Schule umzukrempeln oder "ALLES IST MACHBAR"???

Mir persönlich hat auch das "Hexenprojekt" am besten gefallen. In der Kleingruppe ("Projektplanungsgruppe") am Nachmittag, drei Lehrerinnen, sieben SchülerInnen, auf den Spuren der Hexen von heute: Eine Homöopathin, eine Hebamme, eine engagierte Apothekerin, die "Feministischen Theologinnen", die Beraterin in der Frauenbuchhandlung, Gespräche in der Esoterischen Buchhandlung,… und die gemütlichen Plaudereien in irgendeinem kleinen Kaffeehaus bei Kakao mit Schlagobers.

Ja, ja, ich weiß schon: Für solche "Spielereien" hat mannur Zeit, wenn man keine Familie hat. – Oder? – Oder könnte man vielleicht doch… zwei, drei Nachmittage im Schuljahr, …, die eigenen Kinder haben vielleicht sogar Lust, mitzuma…, …, am Abend könnte man ja ausnahmsweise,…, gemeinsam mit Mann und Kindern in die Pizzeria ums Eck,…, man hatte ja keine Zeit zum Kochen und Einkaufen, … Still, Karin! Sei nicht schon wieder so ketzerisch! Du weißt ja… wenn Du selbst einmal …, dann siehst Du das auch ganz anders…, – aber in jedem anderen 40-Stunden-Job… Schluß jetzt!

Heuer, in der vierten Klasse, konzentrieren wir LehrerInnen uns mehr auf den bevorstehenden Übertritt vieler "unserer Kinder" in eine weiterführende Schule. Wir müssen sie mit der "harten Realität" vertraut machen. Schade! Aber mir ist auch sehr wichtig, daß unsere SchülerInnen in der Oberstufe "reüssieren". Wie weit wäre also beides möglich? – Die vielgewünschte, vielgefürchtete, vielzitierte Spielwiese "Projektunterricht" und der von fast allen geforderte Erwerb kognitiven Wissens?

Das herauszufinden wird mich wahrscheinlich bis zu meiner Pensionierung in dreißig oder mehr Jahren beschäftigen.

Zum Abschluß noch ein Tip für unerschrockene KollegInnen: Der Projektunterricht ist ein Unterrichtsprinzip, und der Projekterlaß aus dem Jahr 1993 eine wertvolle Unterstützung im Umgang mit ängstlichen DirektorInnen und KollegInnen – ist in einer benutzerfreundlichen Broschüre kommentiert beim BMUK erhältlich.

Franz Graf

Eurotunnel

Ein Projekt im Fach Geographie und Wirtschaftskunde mit Englisch als Arbeitssprache

Im Jänner 1994 fand in Folkestone/Großbritannien eine Projektwoche statt, bei der 16 SchülerInnen einer 7.Klasse des BRG II – Vereinsgasse/Wien unter der Betreuung von 10 StudentInnen des Geographischen Institutes eine Untersuchung über die Auswirkungen des Kanaltunnels auf die Stadt Folkestone durchführten. 10 LehrerInnen (1 HS, 1 HTL, 8 AHS) waren im Rahmen einer Lehrerfortbildungswoche ebenfalls anwesend und beobachteten – neben einem eigenen Programm – die Arbeit der SchülerInnen und StudentInnen.

Gearbeitet wurde in Kleingruppen, die jeweils ein frei gewähltes Thema bearbeiteten.

A) Fachliche Ansprüche

An den GW-Unterricht werden bestimmte Schlüsselansprüche (1) gestellt, von denen vier herausgehoben werden sollen:

Der GW-Unterricht soll das Zustandekommen und die Zweckorientierung von Raum- und Wirtschaftsstrukturen aufklären und damit klar machen, daß diese keine Zufälligkeiten und Beliebigkeiten sind.

In diesem Projekt konnte dieses Kräftespiel der Interessen und Mächte sehr deutlich gemacht werden. Die SchülerInnen wurden von den ersten Interviews an Bord der Fähre an mit der kontroversiellen Beurteilung des gigantischen Unternehmens "Eurotunnel" konfrontiert. Immer wieder wurden Stimmen laut, die Unzufriedenheit und Ängste artikulierten. Auch wenn einige der geäußerten Befürchtungen den SchülerInnen nicht immer einsichtig schienen (z.B. die Angst vor dem Einschleppen der Tollwut), so war etwa die Angst um Arbeitsplätze, die zukünftige Entwicklung der Stadt, die Belastung durch den Verkehr u.v.a. durchaus ernst zu nehmen.

Die SchülerInnen erfuhren auch, daß dieses Projekt von der Regierung (PM Thatcher) gestartet wurde, wobei die lokale Regierung von Kent und die betroffenen Gemeinden kaum eine Mitsprache hatten. Das löste angesichts der zahlreichen Bürgerinitiativen in Österreich und auch der größeren Möglichkeiten im föderalen Rahmen unserer Verfassung Staunen aus.

Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Zukunftserwartungen wurde so den SchülerInnen sehr klar, daß Raumkonflikte nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten und gemäß politischem Wollen entschieden werden.

Der GW-Unterricht soll die Lehrenden zwingen, klarzulegen, welchen Erkenntnisinteressen und welchen Vermittlungsinteressen sie sich verpflichtet fühlen.

Die allgemeine Tendenz zur Verknappung und Verkürzung von Erkenntnissen in der Öffentlichkeit (durch das "Statement" oder die "Meldung") und in der Schule (durch das Vorgeben von Fakten und Denkmustern, die nachzuvollziehen sind) fördert die Haltung, möglichst rasch und unaufwendig zu einem Ergebnis zu kommen. Die Suche nach Gründen für unkritisch erstellte Thesen unterbleibt demnach zumeist. Meiner Beobachtung nach wird aber der Drang nach Erkenntnis und die Bereitschaft, kritisch abzuwägen, groß, wenn bei den Jugendlichen eine Identifikation mit der Fragestellung erfolgt und diese (vorerst) überschaubar zu sein scheint. Die Projektform erscheint mir auf Grund der hohen Identifikation durch die selbstgewählten Arbeitsbereiche das kritische Abwägen von Arbeitsergebnissen zu fördern.

Projektunterricht bringt aber auch die Erkenntnis, daß am Ende der vereinbarten Arbeitszeit das erreichte Ergebnis ein in dieser Zeit erreichbares, aber ein unvollständiges ist. Alles zu wissen ist unmöglich, die Neugier auf weitere Erkenntnisse kann geweckt werden.

Der direkte Kontakt mit der betroffenen Bevölkerung macht auch klar, wie sehr der Grad der Betroffenheit (Vor)Urteile beeinflußt. Das vorherrschende monokausale Denken, das in mathematisch scheinbar unangreifbarer Art suggeriert, daß es für jedes Problem auch eine ideale Lösung gibt, gerät ins Wanken, und das Abwägen von Standpunkten, das Eingehen auf Gegenar-

gumente und die schwierige Suche nach Lösungen, die in Kompromissen liegen, werden als Notwendigkeit einsichtiger.(2)

Das Ziel, eigenständig Erkenntnisse zu gewinnen, läßt sich nur durch einen offenen und handlungsorientierten Unterricht vermitteln. LehrerInnen haben dabei die gar nicht zu unterschätzende Schwierigkeit, ihre SchülerInnen loslassen zu müssen. Sie müssen einerseits ihren SchülerInnen in mehrfacher Weise Vertrauen schenken, aus der Rolle der Wissensmonopolisten in die der Organisatoren schlüpfen und zulassen, daß Ergebnisse, die sie nicht erwartet haben, erzielt werden und andererseits auch etwas nicht gesehen oder erarbeitet wird, was den LehrerInnen wichtig erscheint. Im Idealfall gelingt es, Wissenserwerb als "Abenteuer im Kopf" erlebbar zu machen.

Der GW-Unterricht sollte auch den Bereich der sinnlichen Wahrnehmung und damit auch qualitative und humanistische Ansätze verstärkt und konstruktiv im Lernprozeß berücksichtigen.

Schule vermittelt eine Wirklichkeit, die durch unendlich viele Filter gegangen ist und im GW Unterricht oft die Sicht auf die täglich erlebte Realität des Wirtschaftens und der Raumgestaltung verstellt. Das bewußte Einsetzen der Sinne (Schauen, Riechen, Hören, Spüren, Angezogen- oder Abgestoßensein,....) ist eine nicht nur für den Unterricht bestehende Notwendigkeit, da vielen Jugendlichen bestimmte Wahrnehmungsebenen scheinbar verschlossen sind. Diese Wahrnehmungen bei einer "Spurensuche" oder einem Interview zeigen aber auch die Welt jenseits der immer wieder im Vordergrund stehenden quantitativen Analysen, der Statistiken. Nur das Gespräch mit dem Arbeitslosen, nicht die Zahl einer Arbeitslosenstatistik erzeugt Betroffenheit. Wahrscheinlich kann nur über die qualitative Analyse die eigene Verantwortung für die Gesellschaft erkannt und hoffentlich auch wahrgenommen werden. So würde der Lernprozeß nicht nur im Sinne einer Wissensvermehrung (quantitativ), sondern auch in Richtung der Erkenntnis der eigenen Aufgabe und Persönlichkeit (qualitativ) ein konstruktiver Lernprozeß eingeleitet.

Aus diesen Überlegungen heraus erscheint mir die vierte Forderung zwingend:

Der GW-Unterricht soll schülerbezogen und gegenwartsorientiert sein, aber auch Zukunftsperspektiven, die aus einer aktuellen Problemstellung erwachsen und für SchülerInnen bedeutsam werden können, sollen im Lehr-Lernprozeß einen zentralen Stellenwert erhalten.

B) Organisatorische Probleme:

Dieses Projekt wies einige Besonderheiten auf. Zum einen wurde eine Kooperation mit dem Geographischen Institut angestrebt, zum anderen sollte das Projekt im Ausland mit Englisch als Arbeitssprache durchgeführt werden. Deshalb war die Vorbereitung noch erschwert, da die Koordination zwischen verschiedenen Institutionen notwendig war und viele Kontakte mit Personen und Ämtern in Großbritannien brieflich und fernmündlich geknüpft werden mußten. Einige der zu erledigenden Punkte seien hier genannt:

- Feststellen, ob die SchülerInnen an einem solchen Projekt interessiert sind.
- Information der Eltern.
- Gespräche mit Direktor und Landesschulinspektor
- Problem der Organisationsform (Schulveranstaltung, schulbezogene Veranstaltung, Projektwoche, Sprachintensivwoche...? (3)
- Kontakt mit dem Geographischen Institut der Universität Wien (Prof. Vielhaber)
- Suche nach einem Quartier (Kapazitäts- und Preisprobleme)(4)
- Problem der rechtlichen Situation der StudentInnen bei einer schulischen Veranstaltung (5)
- Vorbereitende Kontakte mit verschiedenen Personen und Institutionen in GB
- Vorbereitung der SchülerInnen in fachlicher und sprachlicher Hinsicht
- Abklären der Finanzierung des Projektes Suche nach Sponsoren
- Kontaktaufnahme zwischen SchülerInnen und StudentInnen
- Bildung von Arbeitsgruppen nach Themen
- Beschaffung von Materialien und Arbeitsunterlagen
- Überprüfen des Organisationsplanes im Hinblick auf die Aufsichtspflicht (6)
- Versuch, KollegInnen gegenüber die 14-tägige Abwesenheit

- Hand-out über grundsätzliche Verhaltensregeln und Gefahrenhinweise
- Geldtransfers nach GB
- Bestellen der Fahrkarten und Platzreservierungen
- Organisieren verschiedener Bustransfers
- Bestellen von Theaterkarten
- Vorbereitung kleiner Gastgeschenke
- Hinweise auf verschiedene Versicherungen
- Befassung des Schulgemeinschaftsausschusses (7)
- Einreichen um Genehmigung einer Schulveranstaltung bzw.einer "schulbezogenen Veranstaltung"
- Erstellung einer Liste mit Notfallsadressen im Falle einer Erkrankung der SchülerInnen
- Frage nach der Mitnahme von Medikamenten
- Hand-out über die genauen Reisedaten (Treffpunkt, Rückkehr.) u.v.a.

C) Die Beurteilung durch die SchülerInnen

Die Vorbereitung des Projektes:

Die Aussicht auf ein bis zwei Wochen "ohne Schule" ließ die SchülerInnen begeistert der Vorbereitung einer Projektwoche zustimmen. Noch dazu, wo sie mit solchen Wochen Sightseeing oder Sportwochen assoziieren. Der Hinweis des Lehrers, daß in dieser Zeit eine Menge Arbeit zu erledigen sein wird, dämpfte diese Begeisterung zwar etwas, wurde aber nicht so richtig ernst genommen. Darüber hinaus entstand Spannung und Neugier über die StudentInnen. Wie werden sie sein? Fesche Studenten und Studentinnen? Werden die eine Chance haben, uns zur Arbeit zu bringen? Werden wir mit ihnen "eine Hetz" haben?

Auch hier rangierten diese Fragen vor der Frage nach Sachinhalten. Eine Sorge war noch, ob die Sprachkenntnisse für das Reden mit den Leuten ausreichen würden und, wie denn die Bevölkerung darauf reagieren würde, wenn sie von "irgendwem Fremden" angeredet wird. Zusammengefaßt würde ich die Stimmung als positiv, aber auch mit einigen Ängsten und Unsicherheiten belastet einschätzen.

Zur inhaltlichen Vorbereitung war es notwendig, bereits in Wien in der Schulzeit einen Arbeitsplan aufzustellen und einige Kontakte in Großbritannien zu knüpfen. Daher kamen die StudentInnen dreimal in die Schule. Der spannendste Moment war natürlich das erste Zusammentreffen, bei dem es galt, sich einerseits auf Themen für die einzelnen Arbeitsgruppen zu einigen und andererseits diese Gruppen, die jeweils von einer/m Studentin/en geleitet wurden, zu konstituieren.

Bei der Gruppenbildung wurde in vier Schritten vorgegangen.

1.) In einer offenen Diskussion wurden die Themen, die erarbeitet werden sollten, festgelegt.

- 2.) Nachdem die StudentInnen unter sich vereinbart hatten, welche Themen jede/r betreuen wollte, ließ man die SchülerInnen raten, welche/r Student/in sich welchen Bereich genommen hat. Das ergab eine lockere und heitere Atmosphäre.
- 3.) Es wurde den SchülerInnen die hinterhältige Frage gestellt, ob sie sich nun den Gruppen lieber nach den Personen oder lieber nach den Themen zuordnen wollten. Eine ganz deutliche Mehrheit entschied sich für die themenmäßige Zuteilung. In einem nachfolgenden Gespräch wurde aufgearbeitet, warum diese Form die sachlich und menschlich richtige ist.
- 4.) Die Gruppenbildung der SchülerInnen verlief mit den üblichen Problemen (besonders mit der Zusammenarbeit mit KollegInnen, mit denen man befreundet ist und nicht unbedingt nach Interesse ein Widerspruch zu 3.). Flexibilität auch bei den StudentInnen ermöglichte die Zusammenarbeit zweier ähnlicher Gruppen, womit ein Kompromiß zu ganz bestimmten Gruppenkonstellationen getroffen wurde.

Die Arbeit in Folkestone:

Während der Arbeit waren die SchülerInnen mit den jeweils betreuenden StudentInnen in ihrer Arbeitseinteilung weitestgehend autonom. Am Abend jeden Tages mußte dann im Plenum über die Arbeit des Tages berichtet werden. Diese freie Einteilung wurde mit Freude akzeptiert. Allerdings war gelegentlichen Äußerungen zu entnehmen, daß die mit der Selbständigkeit verbun-

"Lernertrag: freieres/selbständiges Arbeiten, Gewandtheit im Gespräch,…"

"bes. positiv: arbeiten ohne direkten Notendruck,."

se zu liefern."

"Man, und frau auch, mußte sich gezwungenermaßen zusammenraufen… Für uns Schüler gabs eine Urgaudi, obwohl ziemlich viel Arbeit auf uns wartete."

"Die Zusammenarbeit mit den Studenten war für alle aus meiner Klasse eine interessante und vor allem eine sehr lehrreiche Erfahrung."

"Es war ganz interessant, mit älteren "Schülern" [=StudentInnen] zu arbeiten, doch wir hätten es, zumindest unsere Gruppe, auch ohne sie geschafft... Lerneffekt: in erster Linie natürlich die Verbesserung der Englischkenntnisse, dann das Bearbeiten eines Themas in der Gruppe..."

"I enjoyed the project a lot, because it was also good for our class community... I'd prefer a project to an ordinary sports week, because of all the experiencies you make – especially in a foreign country."

"I am happy to have done this project... The teamwork with the students...was nearly perfect."

"If I had the joice between a sports week and a project week in England I would prefer the project...I think such a project helps the participants to improve the personal development no matter where."

"I learned to work on a subject without any instructions. How to begin working and how to organize our time to come to a result....against my thoughts before the trip I enjoyed the work we did. Maybe because we were not forced to do something and it was not the working atmosphere like at school."

"At this time [bei der Ankunft] nobody was in the mood to talk about the work we would have to do... But on the next day... I soon realized, that it would not be a lazy week... We were able to work out somethings without the help of any teacher".

"I was quite sceptical about the project, but I really changed my mind... we all had the possibility to choose a topic we were interested in...our working was free".

dene Rolle und Verantwortung auch als Belastung empfunden wurde. Es war ausgemacht, daß am Ende der Woche jede Gruppe ihre Ergebnisse nicht nur den MitschülerInnen, sondern auch einer Gruppe von österreichischen LehrerInnen, die im Rahmen einer Lehrerfortbildung in Folkestone anwesend waren, zu präsentieren hat. Darüber erwarteten wir noch Gäste aus Folkestone selbst. Daraus leitete sich für die Gruppen ein beachtlicher Leistungsdruck ab, der ab dem zweiten Tag spürbar wurde, nachdem es am ersten Tag noch galt, die Freiheit zu genießen. Und dieser Druck steigerte sich bis unmittelbar an den Beginn der Schlußpräsentation. Ein Phänomen, das sich bisher bei allen ähnlich gelagerten Projekten zeigte.

Es erscheint mir besonders wichtig, auf diesen Sachverhalt hinzuweisen, da er zeigt, wie wichtig es für den Arbeitseinsatz und die Qualität des Ergebnisses ist, wenn sich die SchülerInnen ohne äußeren Druck mit einer Aufgabe identifizieren. Diese endogene Motivation ist bei allen Kooperationsprojekten des Geographischen Institutes mit unserer Schule gegeben, da das zugrunde gelegte didaktische Konzept vorsieht, daß die Lehrenden den organisatorischen Rahmen (Fahrt, Quartier, Kontaktadressen, "Taxifahrten"...) vorgeben. Sie treten aber während der Arbeit total in den Hintergrund und sind nur eine Art Fangnetz (z.B. bei Krankheit,). Dieses Konzept brachte als bemerkenswertes Ergebnis auch mit sich, daß immer wieder "nicht motivierbare" SchülerInnen mit Feuereifer bei der Arbeit waren. Von den SchülerInnen selbst wurde dieses Zurücknehmen oft mit Verwunderung, aber sehr positiv bewertet.

Die Stimmung bei den SchülerInnen war trotz einiger Widrigkeiten (anfangs kalte Zimmer,...) sehr gut, nur bei einer Gruppe gab es Spannungen mit dem betreuenden Studenten. Diese wurden in einem langen Gespräch, das der Universitätslehrer leitete, ausgeräumt, und schließlich erreichte diese Gruppe auch ein gemeinsames und ganz ausgezeichnetes Ergebnis der Arbeit.

Nach dem Projekt:

SchülerInnenzitate:(8)

"Ich glaube, daß der Englandaufenthalt für unser Leben eine wichtige Erfahrung war und daß er uns sicher geholfen hat,

Trotz des enorm positiven Eindruckes, den Projektwochen, bei denen eigenständig gearbeitet werden kann, hinterlassen, meine ich, auch einen problematischen Nacheffekt feststellen zu können. Der Stolz auf die vollbrachte Leistung, die guten Eindrücke und sogar der Wunsch, so eine Projektwoche wieder zu machen, bewirkten nicht, daß mit Begeisterung an einer Präsentation im Rahmen der Schule oder Universität gearbeitet wurde. Zu einer entsprechenden Aufarbeitung finden sich nur einzelne SchülerInnen bereit.

Dieses mir anfänglich nicht ganz einsichtige Verhalten scheint mir aber einen guten und verstehbaren Grund zu haben. Während einer solchen Projektwoche herrscht eine Ausnahmesituation in mehrfacher Hinsicht. Da sind einmal die völlig ungewohnten Arbeitsbedingungen in einer fremden Umgebung, da sind ungemein viele Sozialkontakte in positiv (Freundschaften, Kooperation,..) und negativ (Konflikte, private Probleme, die mitgenommen werden, Frustrationen...) empfundener Hinsicht. Emotionell und gruppendynamisch wird die Zeit enorm intensiv erlebt. Da herrscht aber auch ein gewaltiger Streß, der zunimmt, je näher der Termin der Präsentation der Ergebnisse am Ende der Woche kommt. Diese Schlußpräsentation ist dann der gewaltige Höhepunkt. Das bewirkt unvermeidlich, daß nach der verdienten Anerkennung, die die Gruppen für ihre Arbeit bekommen, aller selbstauferlegter Druck abfällt. Die Arbeit ist getan und wird als etwas Vollendetes empfunden. Jede weitere Beschäftigung, noch dazu mit einem zeitlichen Abstand, hat dann den Charakter des "Aufwärmens" von etwas, das erledigt und abgeschlossen ist.

D) Die nicht am Projekt beteiligten KollegInnen:

Keineswegs alle, aber noch viel zu viele KollegInnen scheinen mir mit dem Begriff "Projektunterricht" nichts anzufangen zu wissen. Da ist einmal jene Gruppe, die meint, daß zuerst "einmal ordentlich gelernt" werden soll. Diese Haltung ergibt sich vorwiegend aus Unverständnis für diese Art des Lernens, aber mir scheint auch die oben zitierte "Angst vor dem Loslassen" eine wichtige Rolle zu spielen. Diese LehrerInnen fühlen sich nur dann sicher,

wenn die SchülerInnen in ihren intellektuellen Fußstapfen nachfolgen. Sie können schwer damit leben, daß SchülerInnen über ihre eigene Intellektualität zu Erkenntnissen kommen, die den Lehrenden unbekannt sind. Sie sehen sich aber bei einem solchen offenen Unterricht ihrer Kontrollmöglichkeit des Lernprozesses beraubt und wissen nicht, wie man Projektarbeit notenmäßig beurteilen kann.

Eine andere Gruppe fühlt sich -nicht ganz zu Unrecht- in ihrem eigenen Unterricht eingeschränkt. Davon sind rein stofforientierte LehrerInnen genauso betroffen wie jene, die selbst Projektunterricht und/oder Schulveranstaltungen außerhalb der Schule durchführen wollen, weil sie dann durch die Gesetzeslage nicht mehr die uneingeschränkte Möglichkeit dazu haben.

Eine dritte Gruppe wünscht "einen schönen Urlaub". Ein Sarkasmus, der nach der Erfahrung einiger Projektwochen schmerzt. Hier haben LehrerInnen keine Ahnung, wieviel Arbeit vor und während der Projektwochen anfällt oder darüber, wie belastend die Verantwortung für die SchülerInnen 24 Stunden/Tag und mindestens eine Woche lang ist. Allerdings fallen hier auch einige KollegInnen den Veranstaltern echter Projekte in den Rücken, die z.B. entweder von Reisebüros fertige Sightseeing-Veranstaltungen buchen oder Sportwochen mit schulfremden Sportlehrern organisieren und bei denen dann zumindest während eines beachtlichen Teiles des "Projektes" Ferienstimmung herrscht.

E) Eltern, Geld und die Projektwoche

In diesem Fall war die Zustimmung der Eltern genauso vollständig wie auch bei vorangegangenen Projektwochen. Die Überzeugung der Eltern mit sachlichen Argumenten war nicht schwierig, die Tatsache, daß mit einem Universitätsinstitut zusammengearbeitet wurde, wurde noch zusätzlich als interessant und gut bewertet. Problematisch ist für die Eltern in einigen Fällen allerdings die finanzielle Belastung, die sich aus solchen Projektwochen ergibt. Hier wurden für 2 Wochen Großbritannien 10.000.-S veranschlagt (Reise, HP, Eintritte, Arbeitsmaterialien,...). Es wurde (erfolgreich) versucht, eine finanzielle Unterstützung zu erhal-

ten. Ich habe aber den Eindruck, daß der Erhalt von Geld für solche Zwecke in einer relevanten Höhe von vielen Zufällen und vom Einsatz der LehrerInnen und Eltern abhängen. Schön wäre es etwa, eine Liste von Stellen zu haben, die unter klar deklarierten Kriterien Projektarbeit unterstützen. Das müßte nicht einmal uneigennützig geschehen. Ich könnte mir Aufträge für Untersuchungen von Betrieben oder öffentlichen Stellen vorstellen (vgl. "Projekt Finkenberg" und Tauernkraftwerke), wobei allerdings das Ergebnis offen (unmanipuliert) gehalten werden müßte.

Es scheint mir ein ernst zu nehmendes Problem zu sein, daß gerade solche wichtige Lernprozesse Familien oft finanziell belasten und aus diesem Grund innerhalb einer Schule auch auf diesen Aspekt bei der Planung von ähnlichen Schulveranstaltungen (auch Wandertagen, Exkursionen,) Rücksicht genommen werden muß.

Nicht das spektakuläre Ziel (womöglich inklusive Gletscherrundflug) macht den Wert des Projektunterrichtes aus, sondern sein Inhalt.

97 kee elektropsikeelekstekeersthom Valkeelekt heesestab betaansjagsprijn new terpe

F) Persönliches

"Schule ist eben eine Zwangsveranstaltung" (9). Über die sich daraus ergebenden Probleme wird viel nachgedacht und wahrscheinlich noch mehr räsoniert. Ich glaube aber, daß das "Frustriertsein", eine allgemeine Unzufriedenheit allein niemandem hilft, und daß LehrerInnen, die dieses Verhalten als Lebensstil perfektionieren, selbst nicht dort sind, wo sie laut Erlaß "Politische Bildung" ihre SchülerInnen hinbringen sollen. Ich glaube, daß man mit der Kritik am Schulsystem kreativ umgehen muß, und eine Beschäftigung mit dem Lehrplan, besonders mit dem "Allgemeinen Teil" und den "Unterrichtsprinzipien" eröffnet im Zusammenhang mit dem SchUG viele Perspektiven. Es war aber ein mühsamer Weg, diese neue Form des Projektunterrichtes durchzusetzen. Ich habe dabei aber im Rahmen der Schulverwaltung und der Universität sehr viel Unterstützung erhalten und bin, nachdem diese Form der Zusammenarbeit seit mehreren Jahren an mehreren Schulen durchgeführt wurde, fest davon überzeugt, daß es sich lohnt, sich etwas einfallen zu lassen. Und

ich glaube, daß in den Schulen ein weit höheres Kreativitätspotential vorhanden ist, als es im Schulalltag sichtbar wird.

Nicht zu leugnen ist aber, daß der enorm hohe Aufwand vor solchen Projektwochen und die Verantwortung während der Projektwochen mich sehr belasten und ich mir immer wieder auch die Frage stelle: "Warum tust du dir das an?" Ich glaube aber, daß mich die positiven Rückmeldungen von SchülerInnen und Eltern, aber auch von mitfahrenden LehrerInnen, die eine solche offene handlungsorientierte Unterrichtsform hier miterleben, dazu bringen, immer wieder einmal ein Projekthema vorzuschlagen. Die finanzielle Seite soll auch nicht verschwiegen werden: Im Rahmen einer "Schulbezogenen Veranstaltung" gibt es für LehrerInnen keine Entschädigung.

Ich muß aber fairerweise noch einen Grund angeben, der für mich persönlich sehr wichtig ist: Ich lerne selbst bei einer solchen Projektwoche enorm viel, nicht zuletzt aus den Ergebnissen und Berichten, die die SchülerInnen erarbeiten.

Anmerkungen:

1 vgl. Graf,F.: Fachdidaktik und Schulpraxis (einige Überlegungen). in: GW-Unterricht 53/1994

2 vgl.Erlaß Politische Bildung

3 Verordnung des BMUK vom 7. Juni 1990 BGBl.Nr. 397/1990 bes.: Anlage 5 "Projektwochen" bzw. SchUG § 13a über "Schulbezogene Veranstaltungen" 4 ebda. Vorgabe von Mindeststandards in Anlage 5 Punkt 4.

5 im Wiener Bereich geregelt durch den Erlaß des SSRfWien Zl.240 746/77-1988

6 "Aufsichtserlaß" des BMUK Zl. 10.361/7-III/4/93 vom 23. Juni 1993, RS Nr. 80/1993

7 gem. SchUG ß64 und der VO über Schulveranstaltungen

8 Zitiert aus anonymen Stellungnahmen der Schüler Innen
 14 Tage nach der Projektwoche.

9 Der Standard. 18.5.1994, S 9

Literatur:

Daum, Egbert: Geographie mit allen Sinnen. in: GW-Unterricht Nr.49/1993 Deninger, Doris: Spurensuche im Rahmen des Finkenberg-Projektes 1992. in: GW-Unterricht Nr.50/1993

Englisch als Arbeitssprache. Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen. Be-

richte Reihe III. BMUK. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Abt.III. Graz. 1993.

Graf, Franz: Fachdidaktik und Schulpraxis. in: GW-Unterricht Nr.53/1994. Graf, Franz: Projekt Eurotunnel in Folkestone. in: GW-Unterricht Nr.54/1994.

Hasse, J. u. Isenberg, W.: Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Bensberger Protokolle 73. Thomas-Morus-Akademie Bensberg 1991.

Hasse, J. u. Isenberg, W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Osnabrücker Studien zur Geographie Bd, 14. Osnabrück 1993.

Raumkonflikte-Konflikträume. Ein integriertes universitär-schulisches Ausbildungsprojekt. Institut für Geographie der Universität Wien und des BRG II in Wien. GW-Kompakt Nr.12/1988.

Vielhaber, Christian (Hrsg.): Projektwoche Sellrain. Territoriale Verfügbarkeit als Raumstrukturierendes Gliederungsmerkmal. Bericht über ein Kooperationsprojekt zwischen Universität und Schule. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd.5.

Institut für Geographie der Universität Wien 1989.

Vielhaber, Christian: Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht. Beiträge zu einem unbewältigten Problem der Schulgeographie. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd.3. Institut für Geographie der Universität Wien 1989.

Vielhaber, Christian: Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. in: Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd.8: Fachdidaktik gegen den Strom. Institut für Geographie der Universität Wien 1991.

Vielhaber, Christian : Das Projekt Finkenberg 92 oder der Mut zum Risiko. in: GW-Unterricht Nr.50/1993

Herta Meirer, Erich Eigelsreiter (LehrerIn)

Bernhard Petersch (Schüler)

...Und es sollte eine Saga werden

Eine Projektbeschreibung aus sehr persönlicher Sicht

Das Projekt "Naturpark Hohe Tauern", durchgeführt mit einer 6. Klasse des BRG II, Wien, war die erste größere Projektarbeit, sowohl für die leitende Lehrerin für Biologie (die Fanatikerin), den Lehrer für Geograpie (der Navigator) als auch für die SchülerInnen. So ist auch dieser Bericht aus zweierlei Blickwinkeln geschrieben: aus der persönlichen Sicht der leitenden Lehrerin – ergänzt durch die Eindrücke des Lehrers – und aus der Sicht eines Schülers der Klasse (kursive Schreibweise).

Wie alles begann:

Gott allein weiß, wer oder was die Fanatikerin (gemeint ist die leitende Biologielehrerin) dazu bewog, schlußendlich mit uns dieses Projekt durchzuführen: mit der gefürchteten, ja geradezu berüchtigten 6A. Es kann aus Liebe nicht gewesen sein...Aber Spaß beiseite. Fest steht nur, daß an dem Tag, an dem sie die Idee hatte, solch ein Projekt zu starten, unser Schicksal so gut wie besiegelt war. Besagtes Projekt, das monatelange Vorarbeiten beinhaltete, gipfelte schließlich in einer Expedition, die drei mutige Frauen und 14 mutige Mannen nach Heiligenblut führte (2 Schülerinnen, 1 Lehrerin; 13 Schüler, 1 Lehrer). In ein nahezu unerschlossenes Gebiet, einen Ausläufer der Zivilisation, in einen Ort, der mit der übrigen Welt nur durch einen engen Paß verbunden ist und am Fuße des mächtigsten Gebirges unseres Landes liegt.

Eigentlich erinnere ich mich noch ganz gut, "wie alles begann": Es war ein herrlicher Tag im Sommer 1992 als ich mit meinen eigenen Söhnen (damals noch nicht ganz 17 und 11) neben dem Gipfelkreuz des 3022m hohen Larmkogel stand. Hinter uns lagen an diesem Tag 1622 Höhenmeter Aufstieg (samt Marschgepäck für die nächsten 4 Tage). Ich hatte meinen eher unwilligen Nachwuchs mit "mütterlicher Diplomatie" zu einer gemeinsamen Tau-

eigene sportliche Leistung dazu kam.

Hier, neben dem Gipfelkreuz tauchte die Idee auf, auch SchülerInnen unser Alpenland einmal aus dieser Sicht zu präsentieren, den Biologieunterricht einmal direkt am Ort des Geschehens abzuhalten. Auch vielleicht die Natur aus ungewohnter Sicht zu erleben, wenn man sich die Höhe selbst erarbeiten muß und dabei "sehen" lernt. Die Begeisterung meiner eigenen Kinder, die meinem Plan einer Tauernüberquerung anfangs ja sehr skeptisch gegenübergestanden waren, gab mir das Gefühl, daß auch meine SchülerInnen trotz diverser Beschwerlichkeiten, einige Tage in der ungewohnten Umgebung der Alpen genießen würden.

Ich hatte noch nie vorher ein Projekt in dieser Größenordnung durchgeführt, und der Versuch reizte mich ungemein. Auf verschiedenen Hütten, die ich während meiner Bergwanderungen in diesem Sommer besuchte, fand ich viele Prospekte über den Nationalpark "Hohe Tauern" – damit war das Thema klar. Ich sammelte alles, was ich darüber finden konnte, und es stand auch bald ein möglicher "Standort" für diese Projektwoche fest: Heiligenblut; und zwar deshalb, weil mir die Gegend rund um Heiligenblut sehr vertraut ist – ich wollte nicht meinen ersten Projektversuch dieser Art in einer mir völlig unbekannten Gegend starten.

Die nächste Frage war: Mit welchem Kollegen kann man ein solches Vorhaben in die Tat umsetzen – welches "Fach" könnte ein derartiges Projekt fächerübergreifend nützen? Naheliegend war Geographie und Wirtschaftskunde und ein Kollege, der in seiner Funktion als Leibeserzieher außerdem eine "Bergprüfung" hat – ein wichtiger Umstand, wenn man mit einer ganzen Klasse in höheren Regionen unterwegs ist, selbst bei eigener Bergerfahrung.

Als Klasse bot sich die 6 A an. Die SchülerInnen kenne ich seit der ersten Klasse AHS, und außerdem gibt es aus finanziellem Engpaß für die 6. Klassen keine Sportwochen mehr.

en reget van Staten kanten kantelegen kantelegen beset Stenen van kepten en ster begen det ster ster Staten van de ster Staten Staten ster Staten ster

Erste Planung

Am Anfang des neuen Schuljahres 92/93, nach Zustimmung unseres Direktors, meines Kollegen Erich, der SchülerInnen und ihrer Eltern begann die konkrete Planungs- und Finanzierungsphase.

Als erstes reservierte ich bereits Ende September über den Jugendherbergsverband Kärnten unser Quartier in Heiligenblut, was sich als sehr wichtig erwies, da Heiligenblut sehr frequentiert und der Platz in der Jugendherberge daher immer knapp ist, und zweitens sollte in diesem Schuljahr in ganz Kärnten ein Schwerpunkt "Nationalpark Hohe Tauern" an Volks- und Hauptschulen gesetzt werden, was für "Nicht-Kärntner" Schulen das Platzangebot weiter stark einschränkte.

Als Finanzierungspartner stand natürlich der Elternverein an erster Stelle, außerdem reichten wir beim BMUK um eine Projektförderung ein. Wir erhielten schließlich eine Teilförderung, mit der wir Arbeitsmaterialien (Bestimmungsbücher, Wanderkarten, Fotomaterial,...) anschaffen konnten.

Anfragen um Sponsorgelder bei verschiedenen Firmen bzw. auch bei Banken erwiesen sich als zeitaufwendig, aber ziemlich nutzlos. Eine Ausnahme bildete die Bank Austria, die uns relativ unbürokratisch einen kleinen Betrag zur freien Verfügung anwies.

Während dieser laufenden Finanzierungsversuche überlegte ich mir, welche Arbeiten ich mit den SchülerInnen im Gelände machen könnte, welchen physischen Anforderungen sie gewachsen sein würden und wo ihre ganz persönlichen Interessen an diesem Projekt liegen könnten.

Diese Klasse hatte – auf Grund gewisser sozialer Turbulenzen in der Unterstufe – noch nie Projektarbeit kennengelernt, ich war neugierig, wie sich die SchülerInnen den Ablauf vorstellten. Und so bekam jeder ein Blatt Papier mit der Bitte, seine Vorstellungen und Interessen aber auch eventuelle Einwände niederzuschreiben. Das Ergebnis war aufschlußreich: bis auf zwei Schüler war noch niemand aus dieser Klasse per pedes im Hochgebirge gewesen, die Vorstellungen waren daher reichlich diffus, und die Frage einer adäquaten Ausrüstung war dringendst zu klären. Die Mehrzahl erwartete sich "gute Luft", "Ruhe", "auf einer Almwiese liegen" und eine "Intensivierung der Klassengemeinschaft"; eine

schon kleinere Anzahl bekundete Interesse an biologischen Arbeiten wie Wasseruntersuchungen, Tierbeobachtungen, \dots

Die größte Sorge der meisten war, zu viel und zu lang und zu steil bergauf/bergab gehen zu müssen, was in dem Ausspruch gipfelte: "... ich möchte keine langen, anstrengenden Wanderungen machen ... ich hoffe, daß wir auf den Gipfel des Großglockners kommen werden ... "Auf meine vorsichtige Nachfrage, wie denn das gemeint sei, kam die erstaunte Gegenfrage: "Geht denn auf den Glockner keine Seilbahn???" Diese kleine Umfrage bewirkte bei mir einige reduzierende Änderungen im Hinblick auf die geplante Höhenwanderungen und Hüttenbesuche!

Die Vorarbeiten oder Der Anfang vom Ende

Es war ein wundervoller Septembermorgen, die Sonne sandte ihre noch sommerlichen starken Strahlen zur Erde, und es wäre ein wunderschöner Tag gewesen, hätten wir nicht an diesem Morgen die Intentionen der Fanatikerin bezüglich des Hohe-Tauern-Projekts vernommen. Doch jung und unerfahren wie wir damals waren, hatten wir keinerlei Bedenken und willigten ein. Auch war von einer Vorbereitungsphase die Rede, doch sollte die erst im März beginnen.

Das Projekt war für die Woche vom 22.6.-28.6.93 festgelegt, und ich plante, mit den theoretischen Vorarbeiten mit den SchülerInnen im März zu beginnen. Der Einfachheit halber stellte ich dafür ein Skriptum zusammen, in dem sämtliche Grundlagen aber auch Arbeitsanleitungen vorhanden waren. In dieser Vorbereitungsphase hielten die SchülerInnen auch laufend Referate über Grundsätzliches zum Thema "Umwelt" und die speziellen Gebiete Boden, Wasser, Luft, Tierwelt der Alpen … und jeder Schüler/jede Schülerin dokumentierte sein/ihr Referat durch ein Plakat, das später zur Projektpräsentation dazukommen sollte.

Vorbereitungen im Wahlpflichtfach Geographie:

Im WPF konzentrierten wir uns auf sozialgeographische und wirtschaftliche Aspekte. Zum Einstieg beschäftigten wir uns mit der Entstehung und Zielsetzung des Nationalparks aus geographischer Sicht und erarbeiteten auch in natura noch erkennbare Dorf-, Hof- und Flurformen. Wir beschafften uns Ankunfts- und

Übernachtungszahlen der Gemeinden im Statistischen Zentralamt und planten eine Funktionskartierung Heiligenbluts, eine Besucherstromanalyse der Wangenitzenseehütte und die Erstellung eines geoökologischen Geländeprofils.

Die Zeit verging mit all den Planungen, Besprechungen, Vorbereitungen sehr schnell, der Projekttermin rückte näher. Bei allen Beteiligten kam immer mehr neugierige Spannung auf, und ein Gedanke wurde intensiver: die Hoffnung auf gutes Wetter!

Es war ein ähnlich schöner Morgen wie im September, als im März plötzlich eine Kopienflut über unsere Häupter hereinbrach und wir uns mit einem über fünfzig Seiten umfassenden "Skriptumchen" konfrontiert sahen, das uns über variszische Gebirgsbildung, Sedimentation, plattentektonische Bewegungen, Geosynklinalen, Isostasie, Orogenese, Subduktion, Ablation, Glazialen, Interglazialen, pleistozäne Vereisungen, Moränen, Stauchungserscheinungen des subglazialen Untergrundes, Periglazialbildungen, über das Permomesozoikum und viele andere unaussprechliche Naturphänomene informieren wollte. Da dämmerte uns erstmals, daß wir unter Umständen einen schwerwiegenden, folgenschweren Fehler begangen hatten. Dies bewahrheitete sich abermals, als wir mit der Fertigstellung von wissenschaftlichen Abhandlungen beauftragt wurden, die es vorzutragen und durch reiches Anschauungsmaterial zu unterstützen galt. Einziger Trost: es war nicht unser Geld, einziger wirtschaftlicher Nebeneffekt: Die Apotheker verzeichneten im Zeitraum März bis Juni 93 ein durch gesteigerten Absatz von Steroiden, Aspirin und kreislaufstützenden Medikamenten bedingtes Umsatzplus von 12,7%. Apropos Geld: Als wenn dies alles nicht genug gewesen wäre, bekamen wir auch noch eine finanzielle Unterstützung vom BMUK, was zur Folge hatte, daß exorbitante Mengen von Arbeitsmaterialien angeschafft wurden, die ein enormes Arbeitsplus während der Projektwochen erahnen ließen.

Die Zeit bis Juni zog sich wie der sprichwörtliche "Strudeltaag", während ein Gedanke intensiver wurde: die Hoffnung auf Schlechtwetter und die dadurch verursachte Verschüttung Heiligenbluts durch eine Mure. Doch nichts dergleichen geschah, und ab 22. Juni ging der Umsatz der Apotheker wieder zurück.

Abreise

Die starke Junisonne hatte gerade erst ihr Antlitz über die Stadt erhoben, als sich besagte 17 Abenteurer zusammenrotteten, um loszuziehen aus dem Großstadtdschungel, in einen anderen, weitaus gefährlicheren. So geschah es, daß wir an jenem Dienstag schweren Herzens unser geliebtes Wien verließen, um in die Ungewißheit zu fahren. Und doch waren wir stolz, daß wir es sein würden, die bislang unerforschtes Terrain betreten würden. Neue Welten würden sich uns auftun, Landstriche, die bis jetzt noch nie ein menschliches Auge gesehen hatte, würden von uns entdeckt werden!

Unser Schutzpatron, Peter der Treue, (unser Klassenvorstand) kam, um uns zu verabschieden. Er war der Ersatzmann für Erich den Navigator (Geographielehrer). Umso mehr beunruhigte es ihn, daß letzterer lange nach dem vereinbarten Zeitpunkt noch nicht eingetroffen war.

Endlich traf Erich ein, nachdem bereits die ersten Vermutungen, daß er sich verlaufen haben könnte, laut wurden. Unsere Zeit war gekommen, der Zug rollte an. Unser Schutzpatron verblieb winkenderweise am Bahnsteig. Eine herzerweichende Szene folgte. Niemand wußte ja, ob man sich jemals lebendig wiedersehen würde. ...

Nach achtstündiger Fahrt erreichten wir Lienz. Der kurze Aufenthalt in Lienz sollte für lange Zeit unser letzter Kontakt mit der Zivilisation sein. Der Himmel drohte uns auf den Kopf zu fallen, begnügte sich dann jedoch mit einem Wolkenbruch.

Einem der beiden Koordinatoren war es tatsächlich gelungen, einen unerschrockenen Busfahrer zu finden, der bereit war, das Risiko auf sich zu nehmen, uns nach Heiligenblut zu bringen. Nach einer bangen Stunde kamen wir dort auch unversehrt an. Das Wetter hatte sich nicht gebessert – im Gegenteil. Schwarze Wolken hatten sich zu einer dicken, breiigen Masse vereinigt, die wie ein Leichentuch über dem unheilvollen Tal lag.

Ein gemütlicher Anfang

Die Wetterlage war also instabil und schien es auch zu bleiben. Daraufhin disponierten wir für den nächsten Tag kurzfristig um: anstatt, wie geplant, die Pasterze zu besuchen, hofften wir im Gebäude der Nationalparkverwaltung, in der "Alten Schmelz" in Döllach trocken zu bleiben; dort wurde uns neben einer liebevoll und sehr umfassend zusammengestellten Ausstellung über Geo-

logie, Flora und Fauna sowie Ökologie der Hohen Tauern eine außerordentlich sehenswerte Ton-Dia-Schau gezeigt. Anschließend besuchten wir das nahegelegene Goldbergbaumuseum und stiegen nachmittags zu den Apriacher Stockmühlen auf, die noch immer betrieben werden. Im Apriacher Mentlhof, einem noch mit alten Geräten bewirtschafteten Erbhof, kehrten wir zum Besichtigen, Holzhacken, Sägen, Schindelspalten und einer hervorragenden Jause ein, die aus lauter hofeigenen Produkten bestand.

Leider verschlechterte sich das Wetter in der Zwischenzeit zusehends und der Abstieg zum Postbus wurde feucht; außerdem ließ sich der Bus viel Zeit ...

Es begann wieder zu regnen, und als wir, unten angekommen, aus dem Wald traten, erlebten wir abermals einen für diese Gegend charakteristischen Wolkenbruch. Eine der Grunderkenntnisse, die wir damals erlangten, ist, daß in diesem Gebiet die Würze keinesfalls in der Kürze liegt, denn es kann endlos lang aus allen Wolken brechen! Da standen wir nun, wurden von oben literweise mit Wasser begossen und warteten auf den Bus. Oba er kummt net, kummt net. Als er endlich kam, war er bummvoll, wie man so schön sagt, und erfüllt von einer dampfigschwitzigen Luft, wie man sie aus der Tramway im Winter oder aus der Sauna kennt. Erleichtert, aber immer noch relativ gut durchfeuchtet, verließen wir alle lebendig (und das ist ja immerhin die Hauptsache!) den Bus in Heiligenblut. ...

Nun artet es in Arbeit aus

Das Programm für den zweiten und dritten Tag hatten wir schon relativ früh fixiert: es sollte eine zweitägige Wanderung mit Übernachtung auf der Wangenitzsee Hütte stattfinden (wir hatten uns schriftlich angemeldet). Das Wetter war noch immer unbeständig, die Vorhersage ließ aber auf Besserung hoffen. So beschlossen wir, auf jeden Fall bis zur ersten Etappe, der Winklerner Alm aufzusteigen und dort für oder gegen ein Weitergehen zu entscheiden. Auf dieser ersten Etappe vom Iselsberg bis zur Winklerner Alm begleitete uns der zuständige Förster, der uns über den War-Ist-und Soll-Zustand des durchquerten Waldes erzählte, eine Probebohrung an einem Baum für uns vornahm,

und im Laufe des Höhersteigens immer wieder auf sich verändernde, bzw. höhentypische Pflanzen aufmerksam machte.

Eingehüllt in Regenhäute, bei anhaltendem Nieselregen hatten wir unseren Aufstieg begonnen – das Interesse für die fachspezifischen Ausführungen des Forstmannes hielt sich bei unserer Gruppe stark in Grenzen. Aber die Stimmung besserte sich mit zunehmender Aufhellung des Himmels. Und auf der Winklerner Alm angekommen war das Wetter bereits deutlich besser – wir alle waren aber trotzdem naß – vom Schwitzen!

Nach Rast und Jause in der Hütte konnten wir hier auf der Winklerner Alm in 1920m Höhe Vegetationshöhenmessungen durchführen, Pflanzen der Almregion bestimmen und Insekten zählen. Bedingt durch die Feuchtigkeit der Almwiese waren die Zählergebnisse aber eher mager. Da es mittlerweile nur mehr leicht bewölkt war, stiegen wir über den Wiener Höhenweg zur Wangenitzsee Hütte auf. Der bisherige Anstieg war teilweise sehr steil und für unsere SchülerInnen bereits ziemlich kräfteraubend gewesen. Sie hatten sich zwar auf der Hütte recht gut erholt, aber ich glaube, es war trotzdem von Vorteil, daß sie nicht genau wußten, was noch vor ihnen lag.

Für die Geographen brachte dieser Tag die intensivste Konfrontation mit dem Bearbeitungsgebiet. Nicht nur, daß wir in der Nationalparkverwaltung einen umfassenden Einblick in den Nationalpark erhielten, gab es im Goldbergbaumuseum Informationen zum ehemaligen Goldbergbau, und wir konnten alte Hausformen, Siedlungs- und Arbeitsweisen in natura sehen.

Als unsere Arbeiten abgeschlossen waren und die Geographen fertigverdaut hatten, brachen wir auf. Letztere, die sich ihrer Sache sehr sicher schienen, lotsten uns zielsicher in eine (wahrscheinlich durch Würfeln ermittelte) Himmelsrichtung. Als wir nach dem Umkehren wieder über unsere Wiese gingen, wurde uns mulmig, denn wir hatten erkannt, daß wir der Gnade bzw. Ungnade unserer Navigatoren hilflos ausgeliefert waren! Stoßgebete entsendend folgten wir dem Navigator, der wieder die Führung übernommen hatte. Und da sprach eine Stimme aus dem Chaos: "Lächelt und seid froh, denn es hätte schlimmer kommen können!" Und wir lächelten und waren froh – und es kam schlimmer. Das Relief veränderte sich besorgniserregend. Der anfänglich noch recht schöne

Wanderweg verwandelte sich in einen Pfad und verschwand plötzlich. Bald fanden wir uns auf einem sehr exponierten Abhang wieder, der das Herz jedes Selbstmörders höher schlagen hätte lassen. Da ein nochmaliges Umkehren (es handelte sich unter keinen Umständen mehr um den auf der Karte eingezeichneten Weg) einem Verlust der Ehre des Navigators gleichgekommen wäre, mußten wir den vor uns liegenden Abhang queren...

... Es konnte sich nur um ein Wunder handeln, daß wir alle die folgenden 10 Minuten überlebten! Das Gefälle wurde wieder menschlicher, und abermals lächelten wir und waren froh. Denn schlimmer konnte es nun wirklich nicht mehr werden – zumindest nicht viel!

Der Navigator hatte sich einstweilen (wahrscheinlich aus Angst vor unserer Lynchjustiz) deutlich abgesetzt. Doch hartnäckig folgten wir ihm; auch über den Stacheldraht! Und auch die Tatsache, daß er uns wieder durch ein Gehege jener Wildtiere führte, deren Bekanntschaft wir bereits gemacht hatten, konnte uns nicht einschüchtern. Bald hatte das Hauptfeld wieder aufgeschlossen. In jenem sumpfigen Gebiet, wo wieder so etwas wie ein Trampelpfad zu beginnen schien, hatten wir ihn alle eingeholt. Aus Ermangelung eines Strickes wollten wir ihn wenigstens seine Karte essen lassen, ließen aber dann doch Gnade vor Recht ergehen. ... Erwartungsgemäß wich die sanfte Almlandschaft bald wieder der kargen Bergwelt. Links von unserem Pfädchen ging es steil bergab, rechts davon hatten die Götter einen gewaltigen Gebirgskamm aufgezogen, der uns erschaudern ließ, denn früher oder später mußten wir da drüber! ... Zu dem Zeitpunkt befand ich mich in der Verfolgergruppe der Vorhut. Nicht zuletzt, weil auch die Fanatikerin dieser Gruppe angehörte und man ihr aufgrund ihrer Erfahrung als Bergsteigerin am ehesten vertrauen konnte. Im letzten Moment schreckten die meisten davor zurück, sich die sprichwörtliche Kugel zu geben, als sie das niedliche Hügelchen erblickten, das wir zu überwinden hatten. Doch was würden Sie tun, wenn Sie am Bug eines Schiffes ständen, dessen Heck brennt, das Wasser um Sie voller Haie und eine kleine Insel in Sicht, bis zu der Sie es unter gewissen Umständen noch schaffen könnten, wenn die Chance auch minimal ist? Gleich springen? Eben. Deswegen begannen wir den Aufstieg. Das Morphium war bald verbraucht, und so versuchte sich der eine mit Kopfrechnen abzulenken, während andere ihr Leben Revue passieren ließen. Der Sichtkontakt zwischen Vor- und Nachhut war schon vor Stunden abgebrochen, und die 14 Mann – 3 Frau – Gruppe war total zersplittert.

Tatsache war, daß eine kleine Gruppe konditionell stärkerer Schüler ein höheres Tempo ging. Da es auf dem Wiener Höhenweg aber nicht unbedingt ratsam ist, unerfahrene, ortsunkundige Schüler allein gehen zu lassen, begleitete ich diese "Vorhut" – verfolgt von einem Grüppchen mäßig Schneller. Den "schwarzen Peter" hatte mein Kollege Erich gezogen: er versuchte aufopfernd und mit großer Zähigkeit, die "Nachhut" zwischen unzähligen Erschöpfungspausen zu ein paar Schritten zu bewegen!

Irgendwie geschahes, daß wir es schafften, bis zur sogenannten Seescharte vorzudringen, jenem höchsten Punkt unserer Expedition, von dem aus man auch den Wangenitzsee und die gleichnamige Hütte erblicken kann. Es war ein fantastischer Anblick, und wenn unsere Rucksäcke nicht so schwer gewesen wären, wären wir die letzten Kilometer zur Hütte geflogen. Von besagter Seescharte muß man eigentlich nur mehr ein paar Schneefelder überqueren, sich an einem nostalgischen Drahtseil anhaltend über einen glitschigen Felsen balancieren, den bösen Drachen besiegen, und dann ist man eigentlich schon am Ziel – oder so ähnlich. Tatsächlich glich der Endspurt eher einem Spaziergang im Vergleich zu dem, was hinter uns lag. Wahrscheinlich lag das daran, daß wir zu diesem Zeitpunkt bereits jegliches Gefühl in allen Körperteilen verloren hatten.

Die letzten Minuten sind mir nicht mehr so genau in Erinnerung. Irgendwie habe ich mich bis zur Hütte gerettet. Das Zentralnervensystem meldete sich erst wieder, als ich in der warmen Stube langsam auftaute. Einige andere hatten es auch geschafft, und ständig trudelten neue ein. Wie durch ein Wunder fanden sich schließlich alle mehr oder weniger unversehrt in der Hütte ein. Doch eine seltsame Stille lag in dem Raum. Eine Stille, wie sie noch nie zuvor zu beobachten war, wenn die 6 A beisammen war (so sagten die Expeditionsleiter). ...

Wir hatten Glück: die Vorräte der Hütte waren noch nicht zu Ende, und so entgingen wir auch dem Hungertod. Irgendeine treibende Kraft war es, die uns am Leben zu halten schien (unter gewissen Umständen könnte man vielleicht auch von Anfängerglück sprechen). "Wir sind geschlaucht, wir sind geschafft", schien uns allen auf die sorgenbefalteten Stirnen geschrieben. Auch unser "Kampftrupp" (für Nichtinsider: unser Kampftrupp zeichnete sich durch seine außergewöhnlichen, an militärische Übungen erinnernden Beinkleider aus) machte da keine Ausnahme. Helmut, der Zerzauste, übertraf jedoch alle an Geschlaucht-

heit. Ich glaube, nicht einmal ein Liter Adrenalin intravenös hätte ihn davon abhalten können, umzufallen und wegzuschlafen,wenn in dem Augenblick ein Bett neben ihm gestanden hätte.

Die Beschreibung unseres Saga-Autors ist in diesem Punkt gar nicht sehr übertrieben – und trotzdem: bei aller Erschöpfung merkte man doch auch den Stolz auf diese respektable Leistung.

Lohn der Mühe

Der nächste Tag war genauso, wie wir es uns alle erhofft hatten: blauer, wolkenloser Himmel, die Sonne strahlte und beleuchtete die Bergspitzen der Tauern. Wen störte es schon, daß es nur 0 C hatte? Nach dem Frühstück wurde wieder gearbeitet. Wir führten unsere Vergleichsmessungen und -zählungen durch, beobachteten Alpendohlen, Bergpieper und Murmeltiere aus nächster Nähe, zeichneten und fotografierten.

Ich hatte den Eindruck, daß alle gerne einen Tag hier oben verbracht hätten, um die redlich erarbeitete Höhe zu genießen; einen solchen, zusätzlichen Tag möchte ich bei meinem nächsten derartigen Projekt unbedingt einplanen. Problemlos ging 's dann bei anhaltend strahlendem und warmem Wetter durch das Wangenitz Tal bergab (sieht man von einigen eingehandelten Druckstellen, Blasen sowie abgerissenen Rucksackträgern ab). Eigentlich war noch eine ausführliche Dokumentation des Wangenitzbaches samt Wasseruntersuchung geplant, von der wir leider absehen mußten, da wir doch länger als vorgesehen für den Abstieg gebraucht hatten und sonst nicht mehr rechtzeitig den nur sehr sporadisch verkehrenden Postbus nach Heiligenblut erreicht hätten. Zurück in Heiligenblut bescherte uns das Wetter nun endlich den ersehnten Blick auf Österreichs höchsten Gipfel – der Glockner zeigte sich uns in seiner ganzen Pracht.

Am Fuß des Glockners

Leider war es bereits am nächsten Morgen wieder sehr trüb, aber es blieb uns nicht mehr allzuviel Zeit, und so vereinbarten wir nach telefonischer Rücksprache mit einem Mitarbeiter der Nationalparkverwaltung, trotzdem eine Führung über den Gletscherlehrweg der Pasterze.

Es wurde immer kälter, immer windiger, begann schließlich zu schneien, und die Sicht wurde immer weniger. Dabei Pionierpflanzen, Schuttstauer und Zeigerpflanzen zu protokollieren, Daten über zu- und abnehmende Gletschermassen aufzunehmen, Spuren des zurückweichenden Gletschers zu fotografieren und blitzschnell verschwindende Murmeltiere zu erkennen, war zugegebenermaßen nicht leicht und forderte einiges an Durchhaltevermögen von unseren SchülerInnen. ...

Je näher wir der Pasterze kamen, desto öfter stießen wir auf die sogenannten "Wurschtsemmel-Touristen" aus unserem geliebten Nachbarland: bierbäuchige Urbayern und blaßhäutige Flachländer, die schmähreißenderweise mit ihren Sportschucherln und Leinenbatscherln unsicher das Gelände durchpflügten. Solch ein Anblick läßt das Herz jedes echten Bergsteigers (unsere Herzen also) bluten! Wenigstens wurde besagten Pseudo-Bergsteigern bei unserem Anblick regelmäßig angst und bange. Wir boten auch wirklich ein angsteinflößendes Bild. Allen voran die Fanatikerin, der die ausgeborgte Gletscherbrille einen gefährlichen Touch gab. Ganz zu schweigen von unserem Kampftrupp, den ich schon erwähnte und Erich, dem Navigator, der mit seiner Stoppelfriur und der Spezialsonnenbrille selbst als Statist in "Bodyguard" Kevin Kostner die Show gestohlen hätte. Noch ein bißchen Herta (härter), und wir wären alle abgebrochen! So verbreiteten wir Angst und Schrecken (wie immer), und im Handumdrehen standen wir am ewigen Eis der Pasterze und lugten in die uns entgegengähnenden Gletscherspalten. Da jedoch das ehrfurchterregende Eismassiv unsere ohnehin schon eiskalte Ausstrahlung weiter abkühlte, beschlossen wir, uns nicht länger aufzuhalten, sondern die Auftauphase in der Franz-Josefs-Hütte einzuleiten.

Der Rest des Nachmittags diente allen zur Regeneration, abends wurden wie immer die gesammelten Daten und Fakten der Protokolle gesichtet und geordnet, es wurden Plakate verfertigt, Statistiken erstellt und gezeichnet, und ich war immer wieder erstaunt, wie relativ unproblematisch nach den doch ungewohnten Anstrengungen am Schluß jedes Tages noch gearbeitet wurde.

Ausklang

Unser letzter Tag in Heiligenblut bildete einen wirklich harmlosen Ausklang nach den vorangegangenen Wanderungen: Wir besuchten den Gößnitzfall und spazierten zum Kachelmoor.

Damit war die Woche fast vorbei- ohne Verletzungen, ohne gröbere disziplinäre Schwierigkeiten; trotz eher widriger Wetterumstände konnte ein Großteil der geplanten Arbeiten durchgeführt werden, die Stimmung bei den SchülerInnen blieb die ganze Woche trotz aller Anstrengungen fröhlich, und sie hatten sicherlich eine ganze Menge neuer Eindrücke gewonnen. ... "Anfängerglück" beim ersten großen Projekt??? Schwer zu sagen, von wie vielen Faktoren das Gelingen einer solchen Woche abhängt. ...

Wir saßen im Zug Lienz-Wien gemütlich mit einigen SchülerInnen im Speisewagen und beplauderten die ereignisreichen letzten Tage, als ...

... wir im Speisewagen beim Abschlußkaffee eine letzte Entdeckung während dieser Expedition machten: nämlich die, daß Bernd, der Zerstreute, es doch noch zustande gebracht hatte, die Kartonrolle mit all unseren wichtigen Unterlagen, der Arbeit einer ganzen Woche, in Heiligenblut bei der Bushaltestelle zu vergessen. Während die vorangegangenen Entdeckungen der Woche (wie diverse botanische Besonderheiten, etc.) keinesfalls gesundheitsgefährdend auf die Fanatikerin gewirkt hatten, löste diese Entdeckung bei ihr kollapsähnliche Zustände, gefolgt von Schüttelfrostanfällen und plötzlichen Herzrhythmusstörungen aus. Auch unseren Navigator ließ diese Entdeckung nicht unbedingt kalt, doch als wir in der "Krone" nachschlugen und da Frau Helga riet, bei unerwarteten Geschehnissen die Nerven zu bewahren, versuchte er dem in diesem Fall sehr treffenden Rat zu folgen. Wir überlegten uns, wie wir Bernd am besten für sein Vergehen büßen lassen sollten, während er versuchte, sich in der Telefonkabine des Speisewagens mit der Telefonschnur zu erdrosseln. Daran hinderte ihn aber die Fanatikerin, die das Telefon noch benötigte, um ihre Mittelsmänner in Heiligenblut zwecks Suchen des Vergessenen zu aktivieren. Bange Minuten vergingen. Einerseits für Bernd, der mit schärferen Maßnahmen als nur mit Rügen zu rechnen hatte, würden die Dokumente nicht mehr gefunden werden, andererseits für uns alle, die wir in diesem Fall alles Rekonstruierbare nochmals aufarbeiten hätten müssen.

Wie sich jedoch wenig später herausstellte, hatte noch niemand größeres Interesse an der unscheinbaren Kartonrolle gezeigt und die Mittelsmänner konnten sie sicherstellen.

Die Nachbereitung oder Was von der Woche übrigblieb

Die Ferien bildeten zwangsläufig eine gewisse "Entfernung" von all dem Erlebten, Erarbeiteten, das nun im Laufe des nächsten Semesters zu einer Präsentation gestaltet werden sollte. Dazu kam noch – was ich bisher gar nicht bedacht hatte – daß an unserer Schule die siebente Klasse nur zum Teil Biologie hat, nämlich nur jene, die Biologie als Schularbeitsfach gewählt haben. Daraus ergab sich die Situation, daß es nicht nur ohnehin sehr schwierig war, die SchülerInnen nach den Ferien noch einmal zu einer Arbeit am Projekt zu motivieren, sondern auch noch die zusätzliche Komplikation auftrat, alle zu einem gemeinsamen Zeitpunkt zu versammeln. Oft mußten wir nachmittags arbeiten und Kollegen bitten, manche Schüler für die eine oder andere Stunde vom Nachmittagsunterricht zu entschuldigen.

Sehr zeitaufwendig war die Zusammenstellung unserer Ton-Dia-Schau: wir hatten eine Unmenge gelungener Aufnahmen, dazu wollten wir einen informativen aber nicht langweilig fachspezifischen Kommentar gestalten, der immer wieder von Stimmungsbildern mit Musik unterbrochen wurde. Die Papierbilder ergänzten die bereits bestehenden und entstehenden Plakate für die Ausstellung.

Schließlich stand am Beginn unserer Präsentation eine Videoinformation (gekauft bei der Nationalparkverwaltung) über den Nationalpark Hohe Tauern, dann erklärten SchülerInnen die Zielsetzungen des Projektes und die einzelnen Stadien des Ablaufes und schilderten auch eigene Eindrücke und Erfahrungen. Zum Abschluß zeigten wir die ca 45minütige Ton-Dia-Schau, die immer wieder von kurzen Lesungen unseres Saga Autors Bernhard unterbrochen war.

Apropos Saga: dieses Werk verdient, extra erwähnt zu werden. Es ist als kreative Einzelleistung unseres Bernhard entstanden und hat nicht nur alle Teilnehmer des Projektes köstlich unterhalten – selbst "Projektwochenunkundige" haben beim Studium

dieses Werks herzlich gelacht. Die "Saga" ist eine echte Bereicherung unserer Projektpräsentation geworden!

Ich habe den "Sprung ins kalte Wasser" ungewohnter Lehrertätigkeit nicht bereut. Um viele organisatorische Erfahrungen reicher, hat es auch ungeheuren Spaß gemacht, mit SchülerInnen einmal "anders" zu arbeiten und zu beobachten, wie zumindest einige von ihnen kreative Ideen entwickeln und wie bei manchen tieferes Interesse für Zusammenhänge entsteht.

Nicht zuletzt erleben LehrerInnen ihre SchülerInnen und SchülerInnen ihre LehrerInnen auch einmal von einer ganz anderen Seite, und das fördert das gegenseitige Verständnis ganz ungemein!

Die schicksalhafte Woche war also vorbei, und wir hatten in den Ferien zwei Monate Zeit für Willi Dungl, Yoga und andere Regenerationstherapien. Umso schockierter waren wir, als wir uns im September mit dem Gedanken an den Aufwand einer Nachbereitung auseinandersetzen mußten, nachdem wir selbige während der vergangenen Monate so erfolgreich verdrängt hatten. Widerwilligst, in unserem Biorhythmus (Frühjahrsmüdigkeit – Sommerpause – Winterschlaf) so rüde unterbrochen, versammelten wir uns mehr oder minder regelmäßig, um Plakate zu vervollständigen, in unsererunendlichen Kreativität Einladungenzu entwerfen und nicht zuletzt um eine kolossale, meisterhafte Diashow zusammenzustellen, die im Rahmen unserer Präsentation (die aufgrund des großen Interesses ein da capo erfuhr) die Massen zu Begeisterungsstürmen hinriß. Doch der Weg bis dorthin war lang und steinig, und die Nachmittage, die wir opfern mußten, zogen sich dahin wie ein ausgiebiges Gähnen an einem heißen Julinachmittag.

Wie dem auch sei – wir haben es nicht nur überlebt, sondern haben dabei auch vieles gelernt. Und sollte auch die pläistozäne Vereisung nicht den Weg ins Langzeitgedächtnis finden, so bleiben zumindest die herrlichen Eindrücke aus Österreichs Bergwelt.

Susanne Casanova (Lehrerin), Valeska Grond (Schülerin)

"Umgeschult" and an interest and so in it is

Ein Bericht über ein Projekt am Akademischen Gymnasium 1992 über die Geschichte der jüdischen Schüler und Lehrer, die am 28.4.1938 "umgeschult" wurden.

Valseka Grond – Schülerin der 7. Klasse des Akademischen Gymnasiums

Der Beginn des Projekts war – meiner Meinung nach – der Versuch, eine konkrete Frage zu beantworten:

Unser Interesse wurde durch den Umstand geweckt, daß man Menschen, die jüdischen Glaubens waren, schon früher mit Vorurteilen begegenete. Wir beschlossen, uns diesem Thema im Wahlpflichtfach zu widmen. Allerdings mußten wir die Gelegenheit haben, uns auf ein bestimmtes Ereignis, eine Zeitspanne, ja auf etwas Bestimmtes zu konzentrieren. Unsere Schule erschien uns geeignet. Unsere Arbeit würde – wenn wir uns hauptsächlich mit der Geschichte unserer Schule in den Jahren 1938-45 befaßten, überschaubar bleiben.

Anfangs informierten wir uns anhand alter Jahresberichte über den "Werdegang" unserer Schule. Es fiel uns auf, daß in der Zwischenkriegszeit ungefähr die Hälfte aller Schüler Juden waren. Plötzlich vergegenwärtigte sich in unserer Vorstellung das Leben dieser jüdischen Schüler, die kurz vor oder während des "Anschlusses" unsere Schule besuchten.

Die erste Frage, die sich uns stellte, war die, was wohl mit diesen Schülern, die damals so alt waren wie wir heute, geschehen ist.

Wir begannen, Schüler, die zu dieser Zeit unsere Schule besuchten, aufzusuchen und zu interviewen; wir "pilgerten" in das Dokumentationsarchiv; wir lasen, sammelten die uns am wichtigsten erscheinenden Beiträge aus Zeitungen und Nachrichtenmagazinen, wir sahen uns Dokumentationsfilme an.

Langsam bemerkten wir, wie unser Gesichtskreis sich weitete, wie wir aufmerksamer zuhörten, wenn das Thema Neo-Nazismus irgendwo zur Sprache kam...und wir bemerkten zusehends, wie sich unser Fachwissen vergrößerte.

Mir persönlich hat die Beschäftigung mit diesem Thema neue Denkanstöße gegeben. Natürlich hatte ich die Fakten, die im Geschichtsunterricht auf dem "silbernen Tablett" serviert werden, überdacht. Aber diese Beschäftigung mit dem Leben, das die Menschen damals geführt haben, das Einfühlungsvermögen, das man in der Geschichte braucht, weil man sonst zwar von Jahreszahlen, aber nicht von Geschichte sprechen kann, habe ich erst jetzt erhalten. Dieses Geschichtsverständnis kann man nur bekommen, wenn man sich selbst mit einem historischen Gegenstand so auseinandersetzt, daß man weiß, wie man reagiert hätte, was man über die aktuelle politische Situation in Erfahrung gebracht hätte, was man gefühlt, was man gedacht hätte, wie man gelebt hätte. Ergo kann selbst der beste Geschichtslehrer in den herkömmlichen zwei Geschichtsstunden pro Woche kein Geschichtsverständnis wecken. Ich hatte die Möglichkeit, die sich mir in diesem Wahlpflichtfach bot, ergriffen. Meine "Mitarbeiter" haben das auch getan. Aber ganz anders als ich; denn jeder Mensch hat einen anderen Zugang zu Geschichte.

Manchmal haben wir uns natürlich die Frage gestellt, wozu wir dieses ganze Projekt machen. Daß uns dieses Wissen nützen wird, war uns klar. Aber wir wollten nun doch etwas erreichen. So kamen wir auf die Idee, einen Film zu drehen. Er sollte als Einführung die grob skizzierte Geschichte des Akademischen Gymnasiums erhalten. Den Hauptteil würden dann Interviews mit ehemaligen Schülern, das Leben eines Widerstandskämpfers, der unsere Schule besuchte, und Details zu den eben genannten Hauptthemen bilden.

Dieser Film ist von uns gedreht weorden, und Ende Juni 1992 fand in unserer Schule die Filmpräsentation statt. Bemerkenswert finde ich, daß zu dieser Filmpräsentation nur vier Lehrer unserer Schule und der Direktor erschienen sind. Die Frage, warum nicht mehr gekommen seien, hat uns bei einer der folgenden Nachbesprechungen beschäftigt. Leider sind wir zu keinem befriedigenden Ergebnis gekommen.

Meiner Meinung nach haben wir bei den Menschen, die mit unserem Projekt auch nur andeutungsweise in Berührung gekommen sind, etwas erreicht. Ich habe jetzt bewußt weder das Vokabel "viel" noch das Vokabel "wenig" verwendet. Bei gewissen Leuten stieß unser Projekt nämlich auf große Ablehnung. Auf der anderen Seite muß ich jedoch erwähnen, daß einige unsere Mitschüler mitgeholfen haben, ohne daß sie im Wahlpflichtfach angemeldet waren. Wieder andere kamen plötzlich zu uns und haben uns Fragen über unsere Schule zu eben dieser auf viele Leute abschreckend wirkende Zeit gestellt.

Wir alle haben im menschlichen Bereich Neuland betreten. Die Tatsache, daß wir alle zum ersten Mal wirklich Teamarbeit geleistet und auch Schwierigkeiten gemeinsam überwunden haben, hat uns allen sehr viel Selbstbewußtsein gegeben. Ein Mädchen hat – ohne unsere Hilfe – eine Biographie über Dr. David Oppenheim, einem vertriebenen Lehrer unserer Schule, geschrieben.

Unser Projekt hat uns in unserer Schule in gewissen Kreisen nicht besonders beliebt gemacht. Das Motto "Nie wieder Faschismus" war das Thema unsere Abschlußfestes, kann aber auch als eigentlicher Beginn des Projekts gesehen werden

Jeder kann etwas gegen das Aufstreben des Neonazismus tun. Wir haben zu handeln begonnen. Und wir werden die Arbeit fortsetzen. Vielleicht nicht mehr in dieser Form – aber wir werden nicht das Mächtigwerden von radikalen Politikern auf uns zukommen lassen. Wir werden weiter dagegen ankämpfen.

Anmerkung: Dieser Beitrag erschien auch in: Beiträge zur Fachdidaktik. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde. Verein für Geschichte und Sozialkunde, 22. Jg/Nr.4, 1992, S.3f

Susanne Casanova

Eineinhalb Jahre nach dem Projekt "Umgeschult" sitze ich mit Peter Waldmann zusammen und erzähle ihm von meinen Eindrücken, den Erlebnissen und Konflikten, die Gehülerinnen, die Schüler und ich während des Projekts in der Schule hatten. Ich erzähle dies einem Mann, der – 1921 in Wien geboren – im Dezember 1938 nach der "Kristallnacht" Wien mit einem illegalen Transport nach Palästina verlassen mußte, weil er Jude war. Seine Familie, die in Wien geblieben war, seine Mutter und seine Schwe-

ster sowie seine Großmutter kamen in Lagern um. Peter Waldmann war nicht mehr nach Österreich zurückgekehrt, er blieb in England, wo er mit seiner Familie in Cambrigde lebt. Er hat keine Veranlassung, nach Österreich zurückzukehren. Er erzählt mir, daß er in England jahrelang kein Wort Deutsch gesprochen hatte. Erst als sein Sohn älter war, hat Peter Waldmann begonnen, sich mit der österreichischen Geschichte intensiv zu beschäftigen. Heute versucht er gemeinsam mit dem Leiter des Bezirksmuseums Landstraße eine Ausstellung für 1995, die sich mit der Geschichte der Juden im 3. Bezirk beschäftigt, zusammenzustellen.

Unser Treffen war der Versuch, unsere Erfahrungen zusammenzulegen. Peter Waldmann hat sehr genaue Vorstellungen, wie die erwähnte Ausstellung zu gestalten sein wird: er möchte nicht belehren, er möchte, daß die Besucherinnen und Besucher dieser Ausstellung lernen, sich Wissen anzueignen auf eine ihnen entsprechende und nicht vorgegeben Art und Weise.

Genau hier trafen wir einander. Peter Waldmann ist kein Geschichtslehrer, er hat Geschichte selbst erlebt, er weiß, wozu Menschen fähig sein können. Ich unterrichte Geschichte lediglich, aber ich wollte ebenfalls nie belehren. Ich bin davon überzeugt, daß Belehren und Strafen nichts zum Lernen beitragen.

Projekte hingegen sind meiner Meinung nach eine Form, in der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer Lernen als Gewinn für sich und andere erleben können. Der Weg zum Projektunterricht ist mühsam. Ich möchte nicht detaillierter auf das eigentliche Projekt eingehen, mir ist es vielmehr wichtig, hier zu deponieren, welche Erfahrungen ich gemacht habe.

Die Idee zu dem Projekt entstand im Rahmen des Wahlpflichtfaches Geschichte im Dezember 1991. Anlaß dazu waren antisemitische und ausländerfeindliche Ausschreitungen in Österreich und in Deutschland.

Im Rahmen der Ausschreibung zu einem Projekt zu "Multikulturalität", das vom Unterrichtsministerium und vom Österreichischen Kulturservice ausgeschrieben wurde, reichte ich die Idee zum Projekt ein und bekam eine Zusage – unser Projekt und auch der Finanzrahmen, den wir uns vorgestellt hatten, wurden bewilligt.

Unsere Vorgaben für das Projekt waren, einen Dokumentarfilm zu fertigen, der die Geschichte der jüdischen Schüler des Akademischen Gymnasiums Im Jahre 1938 und deren Schicksal dokumentieren sollte. Aber nicht nur die Geschichte der Schüler sollte Thema des Projekts sein, sondern auch die der jüdischen Lehrer. Einer von ihnen war Professor David Oppenheim, über den eine Schülerin recherchieren wollte. Aus diesen Recherchen sollte eine Broschüre entstehen, die gedruckt werden sollte. Die jüdische Kultur, das Leben der Schüler und Lehrer an unserer Schule war somit Hauptthema des Projekts geworden.

Im Rahmen einer Projektpräsentation sollten der Film und die Broschüre am Ende als Produkt den Institutionen, den Schülerinnen und Schülern und den Lehrerinnen und Lehrern des Akademischen Gymnasiums vorgestellt werden.

Bis zur Präsentation am 27. 6. 92 im Festsaal war es ein langer Weg, und es stellte sich heraus, daß auch bei unserem Projekt der Weg oft das Ziel war. Im Laufe der Zeit wurde uns erst klar, wie arbeitsintensiv Archivarbeit ist. Diese konnte zum Teil nur mithilfe von Dr. Garscha im Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes erfolgen.

Für mich war besonders erfreulich, daß trotz Maturastreß auch eine Schülerin mithalf, die das Wahlpflichtfach gar nicht gewählt hatte, aber der Meinung war, daß es angesichts der politischen Situation wichtig wäre, etwas zu tun. Sie erledigte die arbeitsintensive Archivarbeit und recherchierte im Archiv des BG Zirkusgasse, denn dorthin waren die jüdischen Schüler des Akademischen Gymnasiums 1938 gekommen – man nannte dies "umschulen".

Im Laufe der Arbeiten wurde uns auch bewußt, wie lange es dauert, bis ein Interview für einen Film verwendbar ist, und auch hier half ein Schüler mit, der nicht für das Wahlpflichtfach angemeldet war. In den Stunden, die "regulär", das heißt zur Zeit des Wahlpflichtfaches stattfanden, konnten wir diese Arbeiten kaum bewältigen, und so mußten immer wieder Zusatztermine herhalten, besonders in der Endphase waren sehr viele Extratermine nötig. Die Schülerinnen und Schüler haben dies in Kauf genommen, obwohl der nahende Schulschluß mit all seinen Prüfungen und Schularbeiten für alle sehr anstrengend war.

Aus Termingründen fand das Abschlußfest bereits am 20. Juni im Hof des Akademischen Gymnasiums statt. Ca. 400 Besucher konnten begrüßt werden.

Die offizielle Präsentation erfolgte am 27. Juni im Festsaal des Akademischen Gymnasiums. Wir versuchten einen Eindruck über die jüdische Kultur und Geschichte zu vermitteln – ein koscheres Buffet, Büchertische und eine Ausstellung über das Vernichtungslager Auschwitz waren für die Besucherinnen und Besucher vorbereitet und sollten zur Auseinandersetzung mit dem Thema "jüdische Geschichte und Kultur" anregen.

Das musikalische Programm wurde von der Gruppe "gojim" gestaltet. Ingeborg Gaisbauer stellte ihre Arbeit über Dr. David Ernst Oppenheim dar, der 1943 im Ghetto Theresienstadt umkam. Diese Arbeit umfaßt das Leben Dr. Oppenheims, handschriftliche Auszüge aus seinen Arbeiten, Auszüge aus dem Totenbuch Theresienstadt und stellt einen Gesamteindruck über das Leben und Wirken dieses Mannes dar, über den Prof.Dr. Erwin Ringel sagt: "Wir haben im Akademischen Gymnasium eine Reihe grandioser Professoren gehabt und von all denen der Großartigste war der David Ernst Oppenheim." (Aus: Ingeborg Gaisbauer: Logos-Hiob. David Ernst Oppenheim. Wien 1992. Unveröffentlichte Erstausgabe S. 1).

Das Schicksal und die Geschichte der jüdischen Schüler des AKG wurde in einem von den SchülerInnen und Schülern gemachten Videofilm dargestellt.

Die 2. Phase des Projektes begann mit dem Schuljahr 92/93, wo sich aufgrund meiner damaligen Schwangerschaft manches anders gestaltete, als ich mir vorgestellt hatte.

Im Dezember 1992 präsentierten wir in einem vollen Festsaal – es waren sehr viele (ehemalige) Schülerinnen und Schüler gekommen, die Kollgenschaft blieb eher aus, den nunmehr vollkommen überarbeiteten Film.

Wir haben viel gelernt in diesem Jahr des gemeinsamen Arbeitens. Ich habe heute noch ein schlechtes Gewissen, weil die SchülerInnen neben ihrem regulären Unterricht – zum Teil neben der Matura – für das Projekt intensiv arbeiteten.

Ich ging im März 1993 in Karenz. Die Gedenktafel gibt es noch immer nicht.

Obwohl das Projekt erfolgreich verlief, habe ich habe auf einem Stichwortzettel aufgelistet, was ich bei nächsten Projekten nie wieder tun werde und was ich nicht versäumen darf:

- Ich werde nie wieder alleinige Projektleiterin sein, sondern an andere KollegInnen delegieren.
- Das feed back mit Außenstehenden ist wichtig möglicherweise verhindert es ein Verrennen in Unwesentliches und spart somit Energie.
- Die Durchführung eines Projekts nur mit SchülerInnen, die ein Wahlpflichtfach besuchen, ist fast unmöglich, weil es viel zu schwierig ist, zusätzliche Termine zu organisieren.
- ALLE Lehrer Innen sind entsprechend zu informieren und wenn es sein muß, dreimal schriftlich und noch einmal dreimal mündlich, damit keine/r sagen kann, er/sie habe nichts davon gewußt/ habe keine Zeit,....

Resilmee:

Ich denke, daß eine realistische Einschätzung eines Projektes von seiten der LehrerInnen nötig ist. Jede Lehrerin, jeder Lehrer muß wissen: Was kann ich/möchte ich/sollte ich leisten? Die inhaltlichen und didaktischen Ebenen sind sinnvoll zu verbinden.

Genaue Zielsetzungen aller Beteiligten sind vorher zu formulieren: Was wollen wir erreichen? Wen wollen wir erreichen? Es kann nicht Sinn eines Projektes sein, daß nur das Wunschdenken der LehrerInnen erfüllt wird. Das "Produkt" eines Projektes ist wichtig, was soll am Ende präsentiert werden? Eine genaue Zusammenstellung dessen, was nicht und was funktioniert hat, ist unbedingt nötig und sollte auch schriftlich festgehalten werden.

Wer dann am Ende sagt: Nie wieder Projekt – ich kann es verstehen. Und dabei noch eines: Ein Projekt ist am Ende nie etwas Fertiges, immer wäre noch so vieles anders zu machen gewesen, fehlt noch Essentielles. Aber auch das ist Projektunterricht: Lernen, daß Lernen prozeßhaft ist.

Für mich steht fest, daß ich mit Herrn Waldmann weiter zusammenarbeiten möchte, soweit dies möglich ist. Peter Waldmann hat auch gesagt, er kommt nur nach Österreich, weil es Menschen wie mich gibt, und ich gebe zu, ich bin sehr stolz darauf.

Would You like to go to London?-Yeah!

Intensivsprachwochen einer HTL-KLasse

Let's go international

Für viele KollegInnen aus dem Pflichtschul- und AHS-Bereich ist die Durchführung einer Intensivsprachwoche (ISW) bereits ein im Curriculum fest verankerter Teil der Fremdsprachenausbildung. An den Höheren Technischen Lehranstalten wird die Durchführung von ISW im Ausland in letzter Zeit auch seitens der Schuladministration ausdrücklich gefördert. Ob "Routine" oder die erste ISW – die Vorbereitungsarbeiten bedeuten für die betreffenden LehrerInnen eine Menge zusätzlicher Arbeiten und großes Engagement. Der Lohn: die motivierte Arbeit der SchülerInnen in der Vorbereitungsphase, das Feedback der SchülerInnen über die Freude, sich von Tag zu Tag in der Fremdsprache besser verständigen zu können. Anders als bei Schularbeiten oder Vokabelwiederholungen hat der/die Lehrende das Gefühl, daß die Mühen nicht vergeblich waren. Mit diesem Motivationsschub fällt der schulische Alltag auch den LehrerInnen wieder leichter.

Im ersten Teil dieses Berichtes möchte ich einige allgemeine Eindrücke und Erfahrung von einer ISW in GB schildern, der zweite Teil ist, so hoffe ich, jenen hilfreich, die die Durchführung einer ISW planen.

Teil 1: Eindrücke und Erfahrungen

Projektentwicklung:

Would you like to go to London? - Yeah

1992 erzählte mir eine Kollegin einer Wiener HTL, daß sie eine ISW in England durchgeführt hatte und sie danach zwar völlig erschöpft war, aber es waren alle (inklusive sie selbst) begeistert. So dachte ich, das könnte ich auch einmal probieren und fragte eine vierte Klasse, ob sie an einer ISW interessiert wäre. Die Antwort war ein begeistertes "Yeah". Zugegeben, die Aussicht,

eine Woche lang nicht in der Schule sein zu müssen, hat die SchülerInnen auch motiviert, und so mußte ich meiner leichtfertigen Frage nun die ISW folgen lassen.

Wesentliche Ziele einer ISW sind die Entwicklung der Kompetenz der SchülerInnen, sich im Alltag und Fachbereich in der Fremdsprache verständigen zu können und zu lernen, in einer anderen Kultur zu leben. Die SchülerInnen sollen dabei sprachlich von native speakers unterstützt werden, deren Unterricht auf die Projektthemen abgestimmt ist. In Zusammenarbeit mit Schüler Innen und KollegInnenen - im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts - wachsen also die ersten Ideen eines Projektthemas. Die Gedanken über Inhalte und Formen der Umsetzung fliegen weit, schließlich schwankt frau/man zwischen Wunsch und Realisierbarkeit. Für HTLs ist es interessant und relativ einfach. Exkursionen zu Firmen durchzuführen. Auch ein Schüleraustausch wäre möglich. Das käme billiger und hätte den Vorteil, daß die SchülerInnen länger in der Fremdsprache kommunizieren. Allerdings ist in der HTL ein Schüleraustausch schwieriger zu organisieren als in einer AHS. Îm Sinne des "global classroom" wäre auch ein längerfristiges technisches oder ökologisches Projekt mit einer Partnerklasse via Electronic Mail vorstellbar, wobei die Arbeitsergebnisse oder gemeinsam entwickelte Produkte im Rahmen der ISW ausgetauscht/ fertiggestellt werden.

Nach einer Diskussionsphase werden schließlich die Art der ISW und die Schwerpunktthemen festgesetzt.

Nun ist es höchste Zeit, mit den Vorgesetzten über die Pläne einer ISW zu beraten. Das Renommee der Schule, die ISW einer anderen HTL und die vielfältigen Beschwörungen der internationalen Präsenz Österreichs könnten Argumentationshilfen sein. Zumeist gibt es vorerst ermunternde Zustimmung der Vorgesetzten und den Auftrag, ein Programm auszuarbeiten, einen Kostenplan zu erstellen und schließlich um Genehmigung auf dem Dienstwege einzureichen.

Programm:

Bei der Erstellung des eigentlichen Programmes können die Ideen und die Diskussion mit den anderen KlassenlehrerInnen die Organisation einer ISW sehr unterstützen. Oft haben TechnikerInnen persönliche Kontakte zu facheinschlägigen Firmen oder Bildungseinrichtungen im Ausland, was die Herzlichkeit des Empfanges bei einer Exkursion und die Bereitwilligkeit zur Information sicherlich erhöht. Die ISW ist auch eine Chance für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit von SprachlehrerInnen und LehrerInnen technischer Gegenstände an einer HTL.

Ein Punkt, der bei der Programmentwicklung bedacht werden sollte, ist das Lehrer/Schülerverhältnis im "normalen" Schulunterricht im Gegensatz zum Lernen während einer ISW, zum "learning by doing".

Als Lehrerin an einer HTL bin ich von der strikten Zeiteinteilung und den Schulgesetzen ziemlich konditioniert. Leistung muß sein und Schule, ganz besonders die HTL, ist "ka Hetz". Analog dazu ist eine ISW kein Urlaub. So machte ich "natürlich" den Fehler, das Programm mit Veranstaltungen zu überladen und ließ den Schülern zu wenig Zeit, selbständig Erfahrungen zu sammeln und im Rahmen des fieldwork mehrere eigene Projekte zu erforschen. Gerade die selbständige aktive Kommunikation bringt aber die Freude der SchülerInnen, ihren eigenen Fortschritt im Umgang mit der Fremdsprache zu erleben. Die Spezialprojekte einzelner SchülerInnen oder von Schülergruppen, das Was und Wie sie im Ausland forschen wollen, sollten aber bereits in der Vorbereitungsphase möglichst detailliert ausgearbeitet werden (Informationen einholen, Planung von Interviews etc.). Je genauer die Vorbereitung, desto ergiebiger ist die ISW. (Projektthemen für Kleingruppen z.B.: Try to find a job as a communications engineer. Find out how to apply for a British university as an Austrian. Electrical installations as compared to Austria. Pub games)

Organisatorisches:

Der Aufwand für die Organisation einer ISW hängt sehr von den jeweiligen Partnerorganisationen sowohl im In- als auch im Ausland ab. Das BMUK empfiehlt die Mitglieder des Verbandes Österreichischer Studien- und Sprachreisenveranstalter (VÖS) als Reiseveranstalter. Einerseits sind die Erfahrung und das gebotene Service eine Entlastung für die verantwortlichen LehrerInnen, andererseits haben die meisten dieser Institutionen ein fixes Programmpaket und sind nicht flexibel genug, auf die speziellen

Wünsche von HTL-Klassen einzugehen, z.B. Betriebsexkursionen zu organisieren, Referenten zu bestimmten Themen einzuladen etc.. Schließlich haben die von den Sprachschulen beschäftigten LehrerInnen in der Regel auch kaum technisches Allgemeinwissen und keinen technischen Fachwortschatz. Es erscheint mir für das Gelingen einer ISW sehr wichtig, daß die Reiseveranstalter bereit sind, die Wünsche der Projektleitung auch organisatorisch umzusetzen. Ansonsten ist die direkte Zusammenarbeit mit einem College im Ausland dank Fax einfacher.(z.B. International Education Centre in Plymouth).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Zusammenarbeit von ProjektleiterInnen und Eltern. Einerseits bedeutet eine ISW eine große finanzielle Belastung, andererseits sollten die Eltern über das Angebot einer ISW genau informiert sein. Auf jeden Fall sollte ein Elternabend in entspannter Atmosphäre veranstaltet werden. Beim Elternabend gilt es vor allem auch, die Ängste der Eltern um ihre Kinder zu verstehen. Manche SchülerInnen fahren zum ersten Mal ohne Begleitung der Eltern ins Ausland, und dieser Schritt der Loslösung und des unabhängig Handelns scheint den Kindern leichter zu fallen als den Eltern. Bei der Maturaklasse ersuchte ich auch die Eltern, analog zu den Schikursen, ein Formular bezüglich der aufgehobenen Aufsichtspflicht im Rahmen des Fieldwork zu unterscheiben. (siehe Teil 2)

Finanzielles:

Ähnlich wie bei Schikursen müssen die Kosten einer ISW von den SchülerInnen bzw. deren Eltern selbst getragen werden und sind relativ hoch – zwischen 5.000 und 10.000 öS. Einzelne bedürftige SchülerInnen werden meist vom Elternverein und anderen der Schule angegliederten Körperschaften unterstützt. Natürlich wäre es wünschenswert, daß alle SchülerInnen die Möglichkeit haben, mitzufahren. Vorweihnachtliche Bazare, Flohmärkte und Buffets beim Elternsprechtag etc. könnten die Klassenkassa aufbessern, Briefe (plus Programm und eventuellem Begleitschreiben der Direktion) der Klasse an facheinschlägige Firmen mit der Bitte um finanzielle Unterstützung für die ISW können auch den Kontostand der Klasse erhöhen. Findet eine Klasse Sponsoren, so sollte auf die Dankschreiben und einen Bericht nicht vergessen werden.

Auch die Arbeiterkammer unterstützt Projekte von Schulklassen, welche sich fächerübergreifend im weiteren Rahmen mit Arbeitswelt beschäftigen.

Die Gretchenfrage der Durchführung einer ISW sind die Reisekosten der begleitenden LehrerInnen. Auch hinter einem administrativ verbrämten "Nein" der Schulbehörde verbirgt sich oft Finanzielles. Da soll schon einmal gesagt worden sein:

"Die ISW wird genehmigt, aber die Reisekosten müssen Sie selber zahlen."

Think positive? In diesem Falle sollte frau/man die ersten Gedanken nicht gleich artikulieren, langfristig sind Beharrlichkeit und Diplomatie zielführender. Im Grunde steht hier der Stellenwert der Allgemeinbildung und Pädagogik an einer HTL am Prüfstand. Techniker sehen ihre Aufgabe im Finden von Problemlösung mittels Geräten. Diese Geräte dürfen auch im Schulbetrieb ihren Preis haben. Die Ergebnisse einer ISW – die Entwicklung der Persönlichkeit eines Jugendlichen, dessen Sprach- und Handlungskompetenz in der Fremdsprache – lassen sich aber weder mittels Hardware errreichen noch verkaufen. Hier müssen wohl alle SprachlehrerInnen an der Bewußtmachung der Problematik arbeiten.

Schließlich findet sich meist doch noch "irgendwo" eine Möglichkeit, den LehrerInnen die Reisekosten (laut Reisegebührenvorschrift §49a) zu ersetzen. Mittelfristig wäre die Durchführung einer ISW als fixer Posten im Schulbudget anzustreben.

Off we go!

Die sorgenvollen Blicke der Eltern am Flughafen bei "der Übergabe" ihrer fast erwachsenen Kinder sind mir noch in Erinnerung. Danach folgte meine anstrengendste Schulwoche. Zuallererst mußte ich mich bemühen, auch physisch im Hintergrund zu bleiben und nicht die Probleme für die Schüler zu lösen, z.B. den richtigen Ausgang am Flughafen zu finden. Als drei Schüler die Beschädigung ihres Gepäcks beanstandeten, mußten wir alle zwar eine Stunde warten, aber ich war beruhigt, das Survival English war nicht vergessen. Jeder Tag war mit Unterricht und

Programm ausgefüllt, am meisten Spaß machten den Schülern aber selbst durchgeführte Interviews und tasks. Die Entwicklung der Kommunikationskompetenz wurde sehr bewußt erlebt. Ein Schüler berichtete: "Meine Gastgeberfamilie und ich saßen bei Tisch, und ich erzählte über meine Familie, was unsere Klasse in London unternehmen würde und über mich. Während des Erzählens fehlten mir oft die richtigen Wörter, sodaß ich sie dann immer umschreiben mußte. Allerdings löste sich dieses Problem mit der Dauer des Aufenthaltes, da ich eine gewisse Zeit brauchte, um mich daran zu gewöhnen, daß nur Englisch gesprochen wurde". Beim abendlichen Treffpunkt im Pub erzählten die Schüler vom Erlebten. Zum ersten Mal war ich über die Closing Time der englischen Pubs froh.

"Mixed pickles"

aus dem Bericht der Schüler der 5DN/92:

"Ein Mitschüler kam zu spät und regte sich furchtbar darüber auf, daß die Busfahrer nicht stehenbleiben, wenn man in der Station steht. Als wir ihm erklärten, daß es ein "bus stop on request" war, erwiderte er, er habe nach dem dritten Bus sich schon `auf die Straße gestellt und wild herumgewachelt, doch auch dies habe nichts geholfen."

"Die Installationen im sanitären Bereich in den Häusern in GB sind 'aufregend'. Dort findet man freie elektrische Leitungen direkt neben den Armaturen des Waschbeckens oder der Dusche."

"Die Pubs sind sehr gemütlich und nett eingerichtet. Das Bier wird aber ohne Blume ausgeschenkt, was einen echten österreichischen Biertrinker zum Wahnsinn treiben kann. Das warme englische Bier schmeckt nicht so schlecht wie immer behauptet wird, kommt aber gegen ein österreichisches nicht an."

"Wir hatten in dieser Woche alle viele neue Erfahrungen gesammelt, aber auch die verschiedensten kleineren Probleme und Pannen konnten uns nicht aus unserer guten Laune bringen. Vielmehrstärkte sich unsere Klassengemeinschaft in dierser Woche ungemein, was uns bis jetzt das Schulleben vor der Matura erleichtert."

TEIL 2: Organisatorisches

Schulrechtliche und pädagogische Grundlagen:

Broschüre "Information zur Durchführung einer Intensivsprachwoche im Ausland", sehr informativ und gratis erhältlich im BMUK Abt. I/13 bei Herrn Mag. Josef Neumüller (0222/53120 Klappe 3519)

Im **Projekt- und Programmentwurf** für das Einreichen um Bewilligung auf dem Dienstweg sollten folgende Punkte enthalten sein:

- teilnehmende Klasse, Schülerzahl (männlich, weiblich)
- ProjektleiterIn und BegleitlehrerIn
- Termin
- Ort
- Form der Unterbringung
- Reiseveranstalter
- Projektthema
- Projektziele
- Projektdurchführung: geplante Programmschwerpunkte und Art der Durchführung
- (Exkursion, field work, Interviews, Besichtigung etc.)
- Projektpräsentation

Projektvorbereitung:

Inhaltlich:

Die SchülerInnen besorgen Informationsmaterial über Projektthema, Ort der ISW und für ihre selbständigen Projekte, geben Wissen in Form von Referaten etc. an ihre Kollegen weiter.

Thematische, sprachliche und technische Vorbereitung der Interviews (Aufnahmegeräte, Tonbänder)

Sprachliche Vorbereitung:

- survival situations
- Planung des Unterrichts im Ausland in Kooperation mit den native speakers.
- Ausarbeitung der Interviews

Unterright im Ausland:

Ausstattung der Räumlichkeiten:

Gibt es Kopierer, Schreibmaschine, Textverarbeitung?

Kann Bibliothek benützt werden?

Lehrende:

Haben die native speakers pädagogische Ausbildung?

Wünschen die SchülerInnen auch ReferentInnen (z.B. Diploman-

dInnen), die von ihrem Fachgebiet etwas verstehen?

Information der native speakers über erwünschte Unterrichtsinhalte

Wie groß sind die Unterrichtsgruppen?

Planung der Dokumentation/Präsentation der Projektwoche:

- Film (Drehbuch)
- Fotodokumentation
- Dokumentation und Berichte über die gemeinsamen Veranstaltungen, Delegieren der Aufgaben
- Dokumentation der Projekte einzelner Schüler bzw. von Schülergruppen
- Die SchülerInnen führen während der ISW ein privates Tagebuch

Transport im Ausland:

Nach Möglichkeit sollten genaue Informationen bereits in Ö eingeholt werden, Paßbilder für Wochenkarten mitnehmen.

Gesundheit:

Begleitlehrer

Sollten SchülerInnen Diabetiker, Allergiker etc. sein, ist es wichtig, daß LehrerInnen und auch MitschülerInnen über die richtigen Maßnahmen informiert sind. Auf jeden Fall sollen die Medikamente für den Akutfall immer mitgenommen werden.

Material für die SchülerInnen:

Programm zweifach (für SchülerInnen und für Gastfamilie) Brief an Gastgeberfamilie mit Adresse und Telephonnummer der

Stadtplanausschnitt (Markierung)

Plan der öffentlichen Verkehrsmittel

Gastgeschenke an Familien und Referenten:

(z.B. Publikationen über Österreich vom Bundeskanzleramt in verschiedenen Sprachen)

Liste mit Adressen und Telephonnummer von:

• begleitenden LehrerInnen

- zentralem Treffpunkt am Kursort
- Gastfamilien aller Klassenkollegen
- Exkursionsziele und dortige Ansprechpartner
- Notruf im Ausland
- Österr. Botschaft

Material für ProjektleiterIn:

Mehrere Schülerlisten

Adressen- und Telephonliste der SchülerInnen bei den Gastfamilien Adressen- und Telephonliste der Eltern der SchülerInnen in Österreich

Tickets

(Rest siehe oben)

Administratives:

Eintragung ins Klassenbuch und Exkursionsbuch rechtzeitig Abwesenheitsmeldung ausfüllen Adressen und Telephonnummern der begleitenden LehrerInnen der Schuladministration bekanntgeben.

Aufgehobene Aufsichtspflicht:

Je nach Altersgruppe kann die Aufsichtspflicht der LehrerInnen (analog zu den Schikursbestimmungen) von den Eltern aufgehoben werden. Ein Formularvorschlag wäre:

An die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Als Erziehungsberechtigte(r) meiner Tochter (meines Sohnes) bin ich damit einverstanden, daß diese(r)

- 1. sich im Rahmen des Field -work der ISW ohne direkte Beaufsichtigung der begleitenden Lehrperson in bewegt;
- 2. von einer eventuellen Ausgangsmöglichkeit bei aufgehobener Aufsichtspflicht der begleitenden Lehrperson von 17 bis 23 Uhr (?) Gebrauch machen darf. Für alle sich dabei ergebenden Ereignisse und Folgen übernehme ich als Erziehungsberechtigte(r) die volle Verantwortung.
- 3. Ich nehme zur Kenntnis, daß für die genannte Dauer der Intensivsprachwoche Alkohol- und Rauchverbot besteht. Im Falle von Verstößen wird der Teilnehmer/die Teilnehmerin mit dem nächsten verfügbaren Platz in einem Flugzeug nach Hause geschickt.

Datum, Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

Name der/des Erziehungsberechtigten:

Adresse und Telefon am Wohnort:

Adresse und Telefon Arbeit:

Versicherung:

Die Sprachreisenveranstalter bieten verschiedene Gruppenversicherungen an. Kosten: etwa 250 S. Glück braucht frau/man aber auf jeden Fall.

Vor der Abreise:

Haben alle gültige Reisepässe (auch die Begleitpersonen)? Benötigen ausländische SchülerInnen Visa?

Abflug:

Die Hinterlegung der Tickets bei der Fluglinie ist zu empfehlen. Group check-in counters ersparen lange Wartezeiten.

Nachbereitung:

Für die Nachbereitung sollte man den mitgebrachten Elan nützen. Viele Formen der Sicherung und Präsentation des Erlebten und Erlernten sind vorstellbar. Eine Informationsveranstaltung für die SchülerInnen anderer Klassen findet sicherlich großen Anklang, (Film, Dias, Vortrag) Berichte über einzelne Programmpunkte und Projekte, kulturelle Eindrücke ergeben eine kleine Broschüre, die auch als Dank an die Sponsoren geschickt werden kann. Schließlich erweitern die SchülerInnen die Broschüre mit den Ergebnissen ihrer persönlichen Projekte, Fotos und dem Tagebuch.

Rechnungslegung:

über Aufenthaltskosten und Nebenkosten (entsprechend dem Kostenvoranschlag) mit Originalbelegen einreichen.

Und nun möchte ich noch viel Spaß, Erfolg und eine Gute Reise wünschen – es möge gelingen.

Literatur:

Heinz Neumüller, Information zur Durchführung einer Intensivsprachwoche im Ausland, BMuK Abt. I/13, Minoritenplatz 5, 1014 Wien, Tel. 0222/53120 Kl. 3519

Reiseveranstalter

die bereit sind, für HTLs spezielle Programme zusammenzustellen: Mitglieder des VÖS:

Mandl-Kurse, 1090 Wien, Schwedenplatz 2/54-55, Tel 0222 535 57 46 Ökista, 1090 Wien, Garnisongasse 7, Tel. 0222 408 28 17, 0222 42 52 01 Sonstige:

International Education Centre, College of St Mark and St John, Derriford Road, Plymouth PL6 8BH,UK Tel.0044 752 777188, Fax 0044 752 761102, Kontakt: Ross Lynn, Sue Parker

Reisebüro Pierre und Sprachferien GesmbH Grüngasse 9/14, 1050 Wien, Tel. 587 05 18, Fax 587 04 30

EF Sprachreisen, Annagasse 3, 1010 Wien

Karin Springer

Jugend - Drogen und Alkohol

Eine Projektgestaltung einer Sozialakademiestudentin an einer AHS

Im Rahmen des praxisorientierten Unterrichts "Schulsozialarbeit" (1) war ich im Schuljahr 1993/94 in einer Wiener AHS als Praktikantin tätig.

Eine meiner Aufgaben war die Mitgestaltung und Vorbereitung eines Projekts mit dem Thema "Drogen und Alkohol" in einer 6, Klasse.

Ich hatte bisher noch keinerlei Erfahrungen mit Projektunterricht machen können, weder als Schülerin in meiner Schulzeit, noch als Studentin der Sozialakademie. So ergaben sich für mich Probleme und Schwierigkeiten, die wahrscheinlich bei vielen Projekten auftauchen, für mich aber als Neuling besonders gravierend waren:

- Die Zusammenarbeit beschränkte sich auf eine Lehrerin, die mit ihrer 6.Klasse dieses Thema in ihrem Deutsch- und Geschichtsunterricht einbaute. Aus diesem Umstand wurde in der Vorbereitungsphase die Zeitfrage zum Problem: Einige LehrerInnen an dieser AHS hatten kein Interesse am Projektunterricht und wollten daher auch keine von ihren "wichtigen" Unterrichtsstunden zur Verfügung stellen. Mit viel Mühe hätte die veranstaltende Lehrerin drei Unterrichtstage vor den Weihnachtsferien für die Durchführung des Projekts erhalten. Leider wären diese wenigen Tage nicht hintereinander gewesen, sie wurden von Tests und Schularbeiten unterbrochen. Aus diesem Grund haben wir das Projekt bis zum Semesterschluß verschoben.
- Ein Lehrer erklärte mir zu meinem großen Erstaunen, daß Projekte nur Zeitverschwendung seien und daß SchülerInnen einen geordneten Unterricht bräuchten. Ich hatte den Eindruck, daß diese Meinung auch von einigen anderen LehrerInnen vertreten wurde. Dies war sicher einer der Hauptgründe, warum ich mich an dieser Schule so unwohl fühlte.
- Als Praktikantin verbrachte ich zu wenig Zeit in der Schule und

vor allem in der 6. Klasse – ich konnte nur zweimal in die Klasse mitgehen – um die Wünsche der SchülerInnen für die Projektgestaltung zu erfahren.

 Ich wurde den LehrerInnen nie bei einer Konferenz als Praktikantin und als Mitgestalterin des Projekts vorgestellt, wurde also nur in Begleitung dieser einen Lehrerin erkannt und akzeptiert.

Trotz dieser Schwierigkeiten in der Vorbereitungszeit gelang es mir, das Projekt unter möglichster Berücksichtigung der SchülerInnenwünsche zu organisieren:

Am ersten Tag ging die Gruppe ohne Begleitperson – wichtig für den Gruppenprozeß – in die Drogenberatungsstelle "Change" im 17. Bezirk. Sie wurde dort von zwei Psychotherapeuten betreut. Die SchülerInnen erfuhren viel über die verschiedensten Arten von Suchtkrankheiten, wie z.B. Spiel-, Fernseh-, Schokolade-, Drogensucht. Am interessantesten war der Vortrag über körpereigene Drogen und verschiedene Rollenspiele, wie z.B.: Gespräche mit abhängigen Jugendlichen über die Gefahren der Sucht.

Am zweiten Tag fuhren wir gemeinsam nach Kalksburg, wo uns eine Ärztin einen Film über die Arbeit in der Anstalt zeigte. Die Besichtigung wurde von den SchülerInnen nicht gewünscht, da sie meinten, die Patienten müßten sich wie im Zoo fühlen, wenn sie als Abschreckung dienen sollen.

Über diese Entscheidung war auch ich sehr froh, da ich es nicht für sinnvoll erachte, mit einer so großen Gruppe (18 SchülerInnen) eine Station zu besichtigen.

Am dritten Tag blieben wir in der Schule und versuchten in Diskussionen und durch Plakatgestaltung die Eindrücke und Erfahrungen der letzten zwei Tage aufzuarbeiten.

Die SchülerInnen haben das Projekt für sehr sinnvoll gefunden. Der einzige Kritikpunkt, den die SchülerInnen anführten, war die zu kurze Zeit und die Terminplanung: es war ungeschickt, erst am zweiten Tag nach Kalksburg zu fahren, da die Jugendlichen von den intensiven Stunden im Club Change begeistert waren.

Die Tage mit den SchülerInnen haben mir sehr gefallen und ich finde es heute noch schade, daß der Kontakt zu ihnen so kurz war. In meiner Tätigkeit als Praktikantin fühlte ich mich während der Vorbereitungszeit ausgenutzt, da ich das gesamte Projekt allein organisierte.

Die Idee, daß eine schulfremde Person gemeinsam mit einer Lehrerin ein Projekt gestaltet, finde ich nach wie vor gut. Eine wirkliche Zusammenarbeit kann aber nur funktionieren, wenn LehrerInnen, SchülerInnen und SozialarbeiterInnen in ständigem Kontakt stehen.

rella rekipasjentija erimelingi. Reprintipelektija plaktija propincija in plaktija in propincija in propincija

Susanne Mann

3 Jahre Autonomes Schulkulturbudget

Ein Erfahrungsbericht des Österreichischen Kultur-Service

Begonnen wurde das Projekt im Sommersemester 1992, als der Österreichische Kultur-Service beschloß, jenen Schulen, die besonders häufig finanzielle Unterstützung für kulturelle Aktivitäten und Innovationen der Lernkultur in Anspruch nehmen, ein eigenes Budget für ein ganzes Semster zur Verfügung zu stellen. Unser Wunsch war, daß dieses Geld von Lehrpersonen, sogenannten Kulturkontakt-Personen, verwaltet und die Vergabe schulintern koordiniert werden sollte.

Nach dieser Pilotphase, über die eine Evaluierung vorliegt, entschloß sich das BMUK, im Sommersemster 1993 an allen Bundesschulen solche Schulkulturbudgets zur Verfügung zu stellen und die Verwaltung den Kulturkontakt-Personen zu übertragen. Die Organisation lag beim ÖKS.

Die Aktion wurde zu Schulbeginn allen Bundesschulen per Erlaß angekündigt, die Kulturkontakt-Personen reichten die Finanzwünsche der Schulen ein, und für das Sommersemester standen die Gelder für Projekte zur Verfügung. Bundesweit nahmen 297 Schulen dieses Angebot im Sommersemester 1993 in Anspruch. Insgesamt wurden für diesen Zeitraum 8,5 Millionen Schilling vergeben.

Die positive Resonanz der Lehrpersonen hat das BMUK und den ÖKS darin bestärkt, das Projekt weiterzuführen. Erfreulicherweise wurden die Budgetmittel dafür stark ausgeweitet, im Sommersemester 1994 standen 10 Millionen Schilling zur Verfügung, für das nächste Schuljahr ist eine weitere Erhöhung dieses Betrages vorgesehen.

Einen Wermutstropfen aus der Sicht des ÖKS stellt die Tatsache dar, daß dieses Angebot NUR den Bundesschulen offensteht, da die finanziellen Mittel vom BMUK als Schulerhalter vergeben werden.

Wir bemühen uns nun sehr intensiv, die Schulerhalter der Pflichtschulen (Länder und Gemeinden) zu motivieren, auch ihren Schulen solche Budgets zur Verfügung zu stellen.

⁽¹⁾ Praxisorientierte Unterrichtsveranstaltung (PU) "Schulsozialarbeit" der Bundesakademie für Sozialarbeit, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien. Anfragen: DSA Johanna Coulin-Kuglitsch, Mag. Susanne Eybl

Dabei gibt es schon kleine Erfolge: In Vorarlberg wird im Sommersemester 1995 ein Pilotversuchunternommen (aus jedem Schulbezirk werden je eine Volksschule, eine Hauptschule, eine Berufsschule und eine Sonderschule mit Kulturbudgets ausgestattet und die Aktivitäten von der Pädagogischen Akademie evaluiert).

Die Gemeinde Wörgl stellt für die Schulen Gelder zur Verfügung, und das Landwirtschaftsministerium hat dies auch für die Landwirtschaftlichen Schulen in Aussicht gestellt.

Es war für die Mitarbeiterinnen des ÖKS ein sehr spannendes Unternehmen, mitzuverfolgen, wie sich dieses Projekt entwickelte und welche Ergebnisse daraus resultierten.

Für den Bericht standen uns folgende Quellen, alle aus dem Sommersemester 1993, zur Verfügung:

- Die Auswertung der Projketanmeldungen durch die Lehrpersonen.
- Die Auswertung von Interviews von ÖKS MitarbeiterInnen, die persönlichen oder telefonischen Kontakt mit Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Abwicklung des Autonomieprojektes hatten.
- Die Auswertung aller schriftlichen Informationen, die an die Schulen gingen.
- Die Auswertung der Berichte jener 30 Lehrpersonen, die am Seminar "Kultur Management für Schulen" und an den anschließenden Regionalgruppentreffen teilgenommen haben. Dieses Fortbildungsprogramm wurde speziell für Kulturkontakt-Personen entwickelt und vom ÖKS angeboten.

Zur Einschätzung des autonom verwaltenden Budgets einige Zitate aus den Berichten der Kulturkontakt-Personen:

Insgesamt jedoch war ich mit dem Autonomieprojekt sehr zufrieden, vor allem, weil es der Kulturarbeit gegenüber der bisherigen scheibchenweisen Förderung einen anderen Stellenwert gibt und ihr Ansehen in den Augen der KollegInnen, der Direktion und auch der Schulaufsicht hebt. Und weil es ein längerfristiges, planmäßiges Vorgehen fördert. (Gymnasium)

Ich glaube, es ist eine der besten Investitionen, die eine Demokratie tätigen kann, denn Kultur ist gleichzeitig auch Toleranz; wer

die erschreckenden Nachrichten aus Solingen bis Sarajewo kennt, begreift, wie notwendig wir diese Toleranz haben und welchen Stellenwert ihre Förderung haben muß (...). Ich habe meine Schulzeit als sehr kulturarm bzw. nur von einer propagandistisch mißbrauchten zensurierten Kultur geprägt erlebt. Meine Schulerfahrungen sind allerdings für Österreich nicht repräsentativ, weil ich in Ungarn geboren, meine Schulzeit dort verbringen mußte (...). Für mich bedeutet "Schulkultur" kulturelles Selbstverständnis. Keine verordnete, erduldete sondern aktiv mitgestaltete oder zumindest kritisch bewußt erlebte Kultur. (BORG)

Ich bin sehr froh, daß es ein autonomes Schulkulturbudget gibt, und mir und meinen SchülerInnen taten sich für heuer viele neue Möglichkeiten auf. (HAK/HAS)

Außerdem war es für mich eine unschätzbare Erfahrung in meinem Umgang mit dem ÖKS, daß in meinem Berufsalltag als Beamtin einmal etwas ohne langwierige Dienstwegsprobleme möglich ist. Aus meinen Erfahrungen aus der Privatwirtschaft war ich gewohnt, Dinge, die ich wollte, selbst zu machen bzw. Leute, mit denen ich verhandelt habe, auch zur Verantwortung zu ziehen – und das auf direktem Wege! Erfahrungen, die ich in meiner Tätigkeit als Lehrerin schmerzlich vermißte. (Volksschule)

Zur Qualität der eingereichten Projekte (Sommersemster 1993)
Die Anzahl der angemeldeten Projekte/Aktivitäten betrug insgesamt 1203 Einzelaktivitäten, die jeweils in ihren pädagogischen und organisatorischen Intentionen kurz beschrieben sind und von den einreichenden Lehrpersonen budgetiert wurden.

Es wurden im Laufe der Arbeit Veränderungen vorgenommen, manche Projekte kamen nicht in geplanter Form zustande, manche mußten aus verschiedenen Gründen abgesagt werden, neue Ideen entstanden im Zuge der Arbeit. Diese Änderungen wurden dem ÖKS bekanntgegeben. Eine erste Sichtung der Abrechnungen zeigte jedoch, daß die meisten Vorhaben in geplanter Weise auch durchgeführt wurden.

Die weiteren Aussagen bezüglich der Projektinhalte beziehen sich auf die Arbeitsintentionen der Lehrpersonen, die aus den Anmeldungen hervorgehen. Folgende "Sachgebiete" standen im Zentrum der Auseinandersetzung (fettgedruckte Sachgebiete waren besonders häufig vertreten):

Aids (Research charge) from the very larger [] For the physical party of the physical p

Ausländerproblematik/Minderheiten

Behindertenintegration

Bildende Kunst/Angewandte Kunst/Foto

Berufsorientierung

Drogen the appropriate value and appropriate a

Europa o hongil (2000) considerante interesti in a facilità della considerante della cons

Frauen

Film/Video/Medien/Musikkomputer/Radio

Gesellschaftspolitische Themen allgemein (Journalismus/Religion/Geschichte/3. Welt)

Interkulturelles

Jugendkriminalität

Literatur

Musik

Rechtsextremismus

Regionalspezifisches/Schulspezifisches

Sexualerziehung

Tanz

Theater/Theatertechniken/Jonglieren/Pantomime

Umwelt/Ernährung

Zeitgeschichte

Wesentliche Tendenzen

Die überwiegende Zahl der Projekte (74%) wurde fächer übergreifend/interdisziplinär geplant. Dies ist eine sehr erfreuliche Entwicklung. Die Verknüpfung der wissenschaftlichen Disziplinen (Zeitgeschichte – Biologie, etwa im Rahmen eines Projektes zur Erforschung der Entwicklung der Landwirtschaft der Region) erfolgte ebenso wie die Einbeziehung verschiedener Kunstsparten (Aidsproblematik anhand eines Theaterstücks) oder die Verbindung verschiedener Kunstsparten miteinander. Häufig gab es Verknüpfungen von drei und mehr Sachgebieten.

Aufgrund der vorliegenden Planungen und Berichte kann angenommen werden, daß durch das Autonomiebudget ganz-

heitlich-kreative Projekte im Sinne des Unterrichtserlasses gefördert werden konnten.

Zahlreiche Projekte wurden geplant, in denen Multikulturalität im Zentrum des Interesses stand. Bei diesen Vorhaben kam es zu persönlichen Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturen, und es fällt auf, daß bei diesen Projekten die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kunstsparten eine große Rolle spielt.

Sehr häufig findet die Auseinandersetztung mit Themen aus dem regionalen Umfeld der Schule statt (Ortsplanung, Verkehr, Umwelt, Regionalpolitik, Volkskunst etc.). Auch die Schule selbst und alle sich daraus ergebenden Themen werden häufig behandelt (Gestaltung des Schulgebäudes, Kommunikation in der Schule, Schülerzeitung etc.).

36,1% der geplanten Aktivitäten hatten die Auseinandersetzung mit einer spezifischen Kunstform zum Gegenstand. Zum überwiegenden Teil wurden diese Aktivitäten im Rahmen der sogenannten "musischen Fächer" durchgeführt. In Schultypen, die über keine solchen Fächer verfügen (z.B. Berufsschulen und ein Großteil der berufsbildenden Schulen), finden spezifische Projekte zur Kunstvermittlung seltener statt.

Anzahl der Aktivitäten im Sommersemester 1993 zur Vermittlung einzelner Kunstsparten bezogen auf die Gesamtzahl der angemeldeten Projekte in %:

7,3%...Musik

9,2%...Theater (auch Theatertechniken, Jonglieren, Pantomime) 1.5% ...Tanz

8,2%...Bildende Kunst (auch Architektur, Design, angewandte Kunst)

9,9% ...Literatur

Sowohl aus den Planungsunterlagen als auch aus den Berichten von Kulturkontakt-Personen geht hervor, daß Schulen im Zuge der Projekte häufig Öffentlichkeitsarbeit in verschiedenster Form leisten: Plakate, öffentliche Veranstaltungen, Pressearbeit, Präsentationen im Fernsehen etc.

Im Zentrum stehen die Kulturkontakt – Personen

Die begleitende Evaluierung des Pilotprojektes im Sommersemester 1992 hat ergeben, daß die Probleme der Kulturkontakt-Personen in erster Linie bei der Koordination innerhalb des Lehrkörpers liegen. Die Funktion der Kulturkontakt-Personen ist in der Beamtenhierarchie nicht offiziell verankert (wie etwa Klassenvorstand, Kustos etc.), die Kulturkontakt-Person erfüllt jedoch wichtige Koordinationsaufgaben. Sie tut dies quasi als "Quereinsteigerin" im Verhältnis zur Schulhierarchie.

Als begleitende Maßnahme bietet der ÖKS den Lehrgang "Kultur-Management für Schulen" an. Dieser stellt ein Angebot zur Qualifizierung bezüglich des schulinternen Managements dar und wird speziell den Kulturkontakt-Personen angeboten. Der Lehrgang besteht aus drei mehrtägigen Seminaren. Dazwischen finden Gruppentreffen statt, die dem Erfahrungsaustausch der Kulturkontakt – Personen dienen.

Darüberhinaus werden in ein- bis zweitägigen Lehrveranstaltungen spezielle Fortbildungswünsche der TeilnehmerInnen erfüllt, wie etwa Rhetorik und Kommunikation oder Sponsoring und Öffentlichkeitsarbeit.

Schwerpunkte des ersten Seminars sind:

- Definition der Rolle als Kulturkontakt-Person
- Einführung in die Methodik der Selbstevaluation nach dem Prinzip der Handlungsforschung
- Qualifikation als Fortbildner und Berater der Region
- Managementtechniken

Schwerpunkt des zweiten Seminars sind:

- Kultur- und Lernbegriff
- Erfahrungsaustausch

Im Zentrum des dritten Seminars steht die Einbindung von KünstlerInnen in den Unterricht.

Der erste Lehrgang wurde als Pilotprojekt bundesweit durchgeführt. (Konzept und Durchführung Mag. Herbert Altrichter, Mag. Susanne Mann, Doz. Michael Schratz). Die Pädagogischen Institute von Salzburg und Wien haben das Angebot übernommen, die ersten Seminare wurden bereits durchgeführt.

Resümee

- 1) Die Finanzierungsform durch autonom zu verwaltende Budgets für schulkulturelle Aktivitäten wird von den Schulen begrüßt. Es wird betont, daß dadurch pädagogisch wertvolle Aktivitäten ermöglicht werden, die ohne diese Budgets nicht durchführbar wären. Die Abwicklung wird allgemein als "unbürokratisch" eingeschätzt.
- 2) Die Verwaltung des Budgets durch Kulturkontakt-Personen funktioniert sehr gut. Die Abwicklung innerhalb des Lehrkörpers und die Abrechnung werden von den Kulturkontakt Personen bewältigt, Probleme sind zumeist das Ergebnis schulinterner Konflikte. Diese zu bewältigen kann für die Kulturkontakt Personen eine große Belastung darstellen.
- 3) Rechtsunsicherheit besteht bezüglich der Geschäftsfähigkeit der Kulturkontakt-Personen sowohl bei manchen Schulleitungen als auch bei der Schulaufsicht. Während einzelne DirektorInnen und InspektorInnen diese Form der Finanzverwaltung als Entlastung ihres eigenen Aufgabenfeldes und als kreativen Input wahrnahmen, gab es einige Fälle, bei denen die Kulturkontakt-Personen mit "administrativer Unsicherheit" konfrontiert wurden.
- 4) Die begleitende Evaluierung des Pilotprojektes im Sommersemester 1992 hat gezeigt, daß die Schwierigkeiten bei der Verwaltung der Budgets nicht in der finanziellen Abwicklung liegen, sondern sich aus den neuen Anforderungen an Koordination und Kommunikation innerhalb des Lehrkörpers ergeben. Diese Managementqualifikationen konnten den Lehrpersonen im Rahmen des Lehrgangs "Kultur Management für Schulen" vermittelt werden und haben zu erfreulichen Verbesserungen geführt.
- 5) Die Ankündigung auf dem Erlaßweg hat sich im ersten Jahr als problematisch erwiesen. Die Erlässe wurden z.T. mit großer Verspätung von den Landesschulräten weitergeleitet. Im zweiten Jahr trat hier eine wesentliche Verbesserung ein, fast alle Anträge erreichten den ÖKS termingerecht, für das Sommersemester 1994 scheint das Problem gelöst.

MATERIALIEN, INSTITUTE

Materialien zum Projektunterricht

• Grundsatzerlaß zum Projektunterricht mit serviceorientiertem Anhang, 1992

BMUK, Abt. Bildungsplanung und Schulentwicklung, Strozzigasse 2, $1080\,\mathrm{Wien}$

Nach dem Erlaßtext (Didaktische Leitlinien. Allgemeine Zielsetzungen. Merkmale von Projektunterricht. Zentrale Phasen von Projektunterricht. Rechtliche Grundlagen und Bestimmungen) richtet sich der ausführliche Anhang mit seinen Ergänzungen und Erläuterungen an LehrerInnen, die Projektunterricht erstmals einsetzen wollen, aber auch an jene, die ihre Erfahrungen weiterentwickeln wollen. Wichtig für alle sind Informationen über die rechtliche Situation im Zusammenhang mit Projektunterricht sowie Adressen und Organsiationen und Institutionen, die den Projektunterricht unterstützen können und eine Literaturliste zum Thema.

• Informationen. Hrsg. von der NETZ-WERK-STATT, Projektzentrum des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien, 1070 Wien, Burggasse 14-16

In diesem Heft finden sich – außer dem Grundsatzerlaß und den Adressen und Literaturliste – eine ausführliche Checkliste für die Planung und Organisation von Projekten sowie die Zusammenstellung der 10 Merkmale des Projektunterichts nach Herbert Gudjons durch Dietmar Osinger.

• Tips vor Projektbeginn. Eine praxisnahe Hilfestellung für die Schule zur Information und Einführung.

IBW – Institut für Bildungsforschung und Wirtschaft. 1050 Wien, Rainergasse 38

Vor allem für AnfängerInnen ist die Broschüre wegen der sehr genauen Tips und Anregungen für die Planung, Durchführung und Kontrolle von Projektarbeit sehr hilfreich. Besonderes Augenmerk wird der Öffentlichkeitsarbeit und der Arbeit mit den Massenmedien gewidmet.

Im Anhang findet sich die Verordnung zum Projektunterricht des Stadtschulrates für Wien (1983) und des Landesschulrates für Tirol (1987).

• Projektzentrum. Projektunterricht.

Der Stadtschulrat für Wien informiert. SSR für Wien, 1010 Wien, Dr. Karl Renner-Ring 1.

Ein kurzer, einfacher Leitfaden für AnfängerInnen.

• Projekt-spuren, spüre. OECD/CERI Umwelt und Schulinitiativen.

BMUK und ARGE Umwelterziehung. öS 130,-

Auf 95 Seiten finden sich Projektbeschreibungen aus dem Bereich Umwelt und Schule. Einige Themen: Kinder als Parlamentarier, Dorferneuerung, Wer hat die schönste Klasse, Grünes Klassenzimmer, Energie & Phantasie...

• Unterrichtserfahrungen in der Schulbibliothek. Gesammelte Unterrichtsbeispiele.

BMUK, Bücherei- Service für Schulen, o.J.

Anregungen und Tips, wie man die Schulbibliothek (so hoffentlich vorhanden!) im projektorientierten Unterricht einsetzen kann, bieten die Unterrichtsbeispiele in der Broschüre des Bücherei-Service. Die einzelnen Projektbeschreibungen zeigen, welche Hilfestellungen eine Schulbibliothek bei der Durchführung des Projektunterrichtes leisten kann.

• Grenzübergänge. Schulkontakte als interkulturelle Begegnung. Erfahrungen, Methoden, Beispiele.

BMUK Abt. I/6, 1993

Internationale Schulprojekte. Partnerschaften - Austausch - Kommunikation.

BMUK Abt.I/13, 1992

Fallgeschichten und Modelle interkultureller Schulpartnerschaften werden in diesen Broschüren beschrieben, die als Vorlage für neu aufzubauende oder weiterzuentwickelnde Schulpartnerschaf-

ten dienen können. Auf die praktischen Details geht das Kapitel "Didaktische, methodische und organisatorische Hilfen" ein. Der Anhang enthält eine ausgewählte Literaturliste zum Thema.

• Dem Haß keine Chance. Projekthandbuch: "Rechtsextremismus".

Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen, 1993

Das Buch ist ein Plädoyer für handlungsorientierte Praxisansätze und die Beendigung von Stigmatisierungen in der Arbeit mit rechtsextremistischen und rassistischen Tendenzen in der Jugendszene. Die engagierte Beschäftigung mit den vielfältigen Äußerungen des Rassismus und der Ausländerfeindlichkeit hat zu einer beachtlichen Zahl von Aktionen und Projekten im Rahmen praktischer Jugendarbeit geführt. Die Ergebnisse, Erfahrungen und Einsichten sind in diesem Buch gesammelt.

• Netzwerk - Zeitung.

Mag. Gottfried Mair, BRG Imst, 6460 Imst.

Die zwei-bis dreimal jährlich erscheinende Zeitung ist für den Erfahrungsaustausch interessierter LehrerInnen gedacht und bietet die Möglichkeit zur Veröffentlichung interessanter Projekte.

Institutionen

• Pädagogisches Institut der Stadt Wien

Das Projektzentrum des Pädagogischen Instituts ist schon seit vielen Jahren bemüht, durch Fortbildungsveranstaltungen, Informationsmaterialien und Beratungen Hilfestellungen bei der Durchführung von Projekten zu geben.

In der AG Projektunterricht des PI Wien stehen 12 LehrerInnen – abwechselnd drei Stunden pro Woche – zur Beratung zur Verfügung. Ausgebildet durch Kommunikationstraining und Beratungstechnik stellen sie ihre eigenen Projekterfahrungen und Informationen durch Erfahrungsaustausch ratsuchenden Lehrerinnen zur Verfügung. Eine Unterrichtsmaterialsammlung zu verschiedenen Themen, Bücher, Filme und Spiele können benützt

und entlehnt werden. Es wird versucht, eine Vernetzung zwischen den "ProjektlehrerInnen" untereinander und zu Organisationen, ReferentInnen usw. herzustellen.

Die meisten LehrerInnen, die ein Projekt durchführen wollensie kommen meistens ohne SchülerInnen – suchen Material, Anregungen, Methodisches, Projektberichte und Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten und ReferenteInnenvermittlung.

Leider erhalten die ProjektberaterInnen wenig Feedback über abgelaufenen Projekte.

• Pädagogisches Institut des Bundes in Feldkirch, Projektservicestelle

Mag. Harald Hanzer, BORG Lauterach

Vor fünf Jahren wurde am PI des Bundes in Feldkirch die PRO-JEKTSERVICESTELLE eingerichtet, mit dem Auftrag, Hilfe und Beratung zur Durchführung von Unterrichtsprojekten an AHS (später auch BMHS) anzubieten und Fortbildungsveranstaltungen zum Projektunterricht zu organisieren und teilweise auch zu leiten. Die Stelle war immer mit drei KollegInnen besetzt, deren Arbeit mit einer Wochenstunde abgegolten wird.

Während die Beratung nur selten in Anspruch genommen wurde, waren die Seminare oft verhältnismäßig gut besucht. Wir versuchten oft, Seminare in Kooperation mit den Fach-Arbeitsgemeinschaften durchzuführen und auch jeweils relevante Themenstellungen zu finden (z.B. Biologie: Projektartiges Arbeiten im Schulgarten und im "Biotop"). Einige Veranstaltungen regten Projekte zur Erleichterung des Schulübertritts, Gestaltung der Wienwoche oder im Rahmen von Fremdsprachen-Austausch-Programmen an. Ein regelmäßiger Schwerpunkt unseres Jahresprogramms war ein mehrtägiges "Projektmanagement"-Seminar, in dem es um das praktische Erproben von Projekt-Knowhow am Beispiel eines Miniprojekts ging. Allerdings war uns das "learning by doing" auch in den anderen Seminaren wichtig.

Zusätzlich zu unseren LehrerInnenfortbildungs-Angeboten erstellen wir auch jedes Jahr eine "Info-Mappe" mit Projektberichten und einem Service-Teil. (Inhalt 1992/93: Grundsatzerlaß, Checkliste zur Durchführung eines Projekts, Literaturhinweise).

• Pädagogisches Institut des Bundes in Oberösterreich, Abt. für Berufsschulen, Linz

In der Anbteilung für Lehrer an Berufsschulen wurde bereits 1990 eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema "Projektunterricht – projektorientierter Unterricht" abgehalten. Die Beratungen haben vor allem den inhaltlichen und methodischen Bereich behandelt. Die Themenfindung wurde exemplarisch aufgezeigt und für die Durchführung den einzelnen Schulen empfohlen. Ein Beispiel für projektorientierten Unterricht wurde innerhalb des besagten Seminars an einer Berufsschule vorgführt. Seither werden an den Berufsschulen 6, 8 und 9 in Linz Unterrichtsprojekte im Rahmen der Lehrplanbestimmungen durchgeführt.

Die Nachfrage nach weiterer Beratung wurde seither nicht mehr an das Pädagogische Institut herangetragen. Es ist anzunehmen, daß die Informationen und Beratungen ausreichend waren, um vor Ort in einzelnen Schulen nach Maßgabe der geltenden Lehrpläne projektorientiert unterrichten zu können.

• Pädagogisches Institut des Bundes in Niederösterreich

In den einzelnen Bezirkslehrerarbeitsgemeinschaften für die Allgemeinen Pflichtschulen wurden Seminare zum Thema Projektunterricht veranstaltet und dadurch die Motivation und Ermutigung der Lehrerschaft wesentlich verstärkt.

Die Erfahrungen, die KollegInnen bei Projekten gemacht haben, kann folgendermaßen zusammengefaßt werden:

Projektunterricht kostet viel Zeit, verlangt von allen Beteiligten Engagament, Disziplin und Toleranz und benötigt auch in schulorganisatorischer Hinsicht Flexibilität und Vertrauen. Für die SchülerInnen ist aber sicher jeder Projektunterricht ein wertvolles Erlebnis und meist eine unvergeßliche Bereicherung ihrer Schulzeit.

AutorInnen:

Irmgard Bernhard, Sonderschullehrerin, Assistentin am Institut für Erziehungswisenschaften, Wien

Susanne Casanova, AHS Lehrerin, Wien

Helga Davidson, BHS Lehrerin, TGM Wien

Ingeborg Ebenhoch, österreichische Volksschullehrerin an einer Primarschule in Wollerau bei Zürich, Schweiz

Erich Eigelsreiter, AHS Lehrer, Wien

Christoph Fridrich, AHS und HS Lehrer, Wien

Markus Giesinger, AHS Lehrer, Schulversuch Mittelschule, Anton Kriegergasse, 1230 Wien

Karin Giffinger, AHS Lehrerin, Schulversuch Mittelschule, A.-Baumgartnerstraße, 1230 Wien, Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe "Projektberatung" am Pädagogischen Institut der Gemeinde Wien

Franz Graf, AHS Lehrer, Lehrbeauftragter für Fachdidaktik GW an der Universität Wien

Valeska Grond, AHS Schülerin, Wien

Susanne Mann, Mitarbeiterin des Österreichischen Kultur-Service, Wien

Gottfried Mair, AHS Lehrer, Imst/Tirol

Herta Meirer, AHS Lehrerin, Wien

Bernhard Petersch, AHS Schüler, Wien

Leopold Puchebner, Hauptschullehrer, Wieselburg

Karin Springer, Studentin an der Bundesakademie für Sozialarbeit, Wien