

Karl Frey

PÄDAGOGIK

# Die Projektmethode

»Der Weg zum bildenden Tun«

12. Auflage



**BELTZ**



Karl Frey

# Die Projektmethode

»Der Weg zum bildenden Tun«

Unter Mitarbeit von Ulrich Schäfer, Michael Knoll,  
Angela Frey-Eiling, Ulrich Heimlich und Klaus Mie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Prof. Dr. *Karl Frey* (†) war als Professor für Pädagogik an der Universität Kiel und als Direktor am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel tätig. Zuletzt lehrte er an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich am Institut für Verhaltenswissenschaften.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.  
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen  
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk  
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen  
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

12., neu ausgestattete Auflage 2012

Lektorat: Peter E. Kalb

© 1982 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Lore Amann

Satz: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim

Umschlaggestaltung: Sarah Veith

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25688-1

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur 9. Auflage .....	9
Vorwort zur 8. Auflage .....	10
Lesevorschläge zu diesem Buch .....	12
<b>Was ist Projektmethode?</b> .....	13
1. Erste Umschreibung .....	13
2. Ausdrücke Projekt und Projektmethode .....	13
3. Merkmale der Projektmethode .....	15
4. Ablaufbeispiele .....	17
5. Dauer und Umfang von Projekten .....	20
<b>Warum Projektmethode?</b> .....	22
6. Ein idealer Curriculumprozess .....	22
7. Historische Vorbilder .....	27
a) Anfänge und Entwicklung .....	29
b) Reformpädagogik in Deutschland .....	32
c) Pragmatismus in den USA .....	36
d) Arbeitsschulkonzepte in Russland .....	38
e) Innovationszeit der 60er- und 70er-Jahre in Europa .....	41
8. Verhältnis zu den historischen Vorbildern .....	44
a) Übernahme und Weiterführung .....	44
b) Exkurs: Methodologie .....	48
9. Besonderer Bedarf in der Schule .....	50
<b>Das Grundmuster der Projektmethode</b> .....	53
10. Bedarf und Problematik eines Schemas .....	53
11. Das Grundmuster der Projektmethode .....	54

<b>Komponenten der Projektmethode</b> .....	62
12. Aufbau der Projektmethode durch Komponenten .....	62
13. Komponente 1: Projektinitiative .....	64
a) Herstellen offener Ausgangssituationen bei enger Ausgangslage .....	66
b) Wahlliste mit Betätigungsgebieten (auch geeignet für Autor/innen von Lehrplänen und Lehrbüchern) .....	68
c) Vorübungen .....	70
d) Zum Vergleich: Klassische Projektanfänge .....	73
14. Komponente 2: Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen (Ergebnis = Projektskizze) .....	74
a) Vereinbarung über Verfahrensregeln .....	77
b) Vereinbarung über Zeitlimits .....	78
c) Vereinbarung über vernünftiges Argumentieren .....	79
d) Vereinbarung über den Umgang miteinander .....	84
e) Vereinbarung über den Umgang mit hergestellter und natürlicher Umwelt .....	88
f) Minimalprogramm der Vereinbarung .....	92
g) Auseinandersetzung mit der Projektinitiative: Ergebnis Projektskizze .....	94
h) Zur Theorie des Projektanfangs .....	95
15. Komponente 3: Entwicklung der Projektinitiative zum Betätigungsgebiet (Ergebnis = Projektplan) .....	97
a) Äußern von Betätigungsabsichten .....	100
b) Äußern von Gefühlen und motorischen Betätigungswünschen .....	103
c) Behinderung von Äußerungen .....	106
d) Einrichtung einer Vorbereitungsgruppe .....	110
e) Offene Ausgangssituation mit vorausgeplanten Projektschwer- punkten .....	113
16. Komponente 4: (Verstärkte) Aktivität im Betätigungsgebiet/Projekt durchführung .....	116
17. Komponente 5: Beendigung des Projektes .....	119
a) Bewusster Abschluss des Projektes .....	119
b) Rückkoppelung zur Projektinitiative .....	121
c) Auslaufenlassen .....	123
d) Aktivitäten nach dem Projekt .....	124
18. Komponente 6: Fixpunkt .....	125
19. Komponente 7: Metainteraktion/Zwischengespräch .....	131
a) Praxis der Metainteraktion .....	132
b) Vorübungen .....	139
c) Begriffe und theoretische Einordnung .....	142

<b>Wichtige Voraussetzungen der Projektmethode</b> .....	146
20. Disposition von Projektzeit .....	146
a) Eine unumgängliche Aufgabe .....	146
b) Orte für die Disposition von Projektzeit: Beispiel Schulgesetz, Lehrplan .....	147
c) Der Wochenarbeitsplan .....	150
21. Gestalten der Projektumgebung .....	152
22. Abstimmen mit Externen .....	155
a) Warum abstimmen mit Externen? .....	155
b) Abstimmen mit Eltern von Schüler/innen .....	158
c) Projekte mit Betrieben und Unternehmen .....	160
d) Pflege von Innen-/Außenbeziehungen (auch administrative Abklärungen) .....	161
e) Hilfen einer Koordinationsstelle (Proko) .....	162
23. Die Lehrperson im Hintergrund .....	164
 <b>Prüfen und Zensieren in der Projektmethode</b> .....	 168
24. Zur Rolle von Prüfen und Zensieren .....	168
25. Ein Vorschlag für nachgeschaltete Prüfungen: Situationstests .....	171
 <b>Grenzen und Probleme der Projektmethode</b> .....	 175
26. Was die Projektmethode leistet und nicht leistet: Evaluationsberichte .....	175
a) Informeller Unterricht .....	175
b) Das Gruppen-Erarbeitungsmodell .....	181
c) Effekte der gemeinsamen Planung .....	181
d) Mögliche Effekte der Projektmethode .....	183
27. Der bedrängte schwache Schüler .....	184
28. Projektmethode und Gesamtcurriculum .....	185
29. Vorausgesetztes Wissen bei den Teilnehmer/innen .....	187
 <b>Verwandte Lehr- und Lernmethoden</b> .....	 190
30. Das Werkstattseminar .....	190
31. Die Fallstudie .....	192
32. Entdeckendes Lernen .....	193

<b>Anhang</b> .....	195
33. Kleine Nachbetrachtung: Meine Beziehungen zur Projektmethode und zur Entstehung dieser Schrift .....	195
34. AV-Medien mit Beispielen .....	197
35. Erstellen von Projektberichten .....	198
36. Beispielsammlung (mit einschlägigen Literaturnachweisen) .....	201
a) Vor der Schule (3- bis 5-Jährige) .....	202
b) Allgemeinbildende Schule (5- bis 16-Jährige) .....	203
c) Sonderschule, Kooperations- und Integrationsklassen .....	211
d) Außerschulische Jugendbildung .....	214
e) Gymnasiale Oberstufe .....	215
f) Berufsausbildung .....	218
g) Hochschule/Universität .....	219
h) Allgemeiner Bereich der Erwachsenenbildung .....	222
i) Berufliche Fort- und Weiterbildung .....	222
37. Übrige Literatur .....	223
<b>Quellennachweis der Fotografien</b> .....	237

## Vorwort zur 9. Auflage

Es ist jetzt über 20 Jahre her, dass ich den Versuch gewagt habe, die Projektmethode neu zu fassen. Es war eine geistige Herausforderung, die historischen Vorläufer zu studieren, die Substanz herauszulösen und zu einem neuen Konzept zu formen. Selbstverständlich benötigt man bei diesem Vorhaben eine allgemeine Curriculumtheorie. Sie ordnet und steuert. Sie schließt einiges ein und anderes aus. Sie stiftet Zusammenhang und Sinn. Das Lesen der Geschichte allein bringt keinen Fortschritt. Doch stets läuft man Gefahr, das Eigentliche zu missachten, worum es letztlich geht, die Individualität, die Individuation, die historisch einmalige Entwicklung des Einzelnen und der Einzelnen in der sozialen Interaktion.

Die Gefahr bestand nicht so sehr darin, die Projektmethode für die Anwender/innen zu eng zu fassen. Die Gefahr lag eher bei der Aufnahme und Verarbeitung der Geschichte. Den Individuen, die die Geschichte geschrieben hatten, muss man die Eigenheit lassen.

Wer in der Rezeption ahistorisch vorgeht, kann sich anderen nicht als Helfer zur Autonomie anbieten.

Das waren die berufsethischen und pädagogischen Gedanken, die damals die Rekonzeptualisierung leiteten.

Ich hoffe, dass einiges von diesem Respekt, dem ich mich bis heute verpflichtet fühle, zu Ihnen hinübergetragen wird.

Ich danke bei der 9. Auflage den Koautoren, die mich auf Literatur aus dem weiten Feld hingewiesen haben, das es zu beobachten gilt. Dem treuen und beständigen Ulrich Schäfer gebührt ein besonderer Dank.

Wir haben wie bei den Auflagen davor schätzungsweise 100 Stellen verbessert. Für eine Stelle fanden wir neue Evaluationserkenntnisse, für eine andere neue Beispiele, wieder für eine andere neue Anleitungen zum Bewerten von Projekten, für eine weitere neue Projektdokumentationen. Die Ergänzungen ziehen sich durch das ganze Buch mit Ausnahme der zu Grunde liegenden Allgemeinen Curriculumtheorie und des historischen Teils.

Zürich, den 3. Mai 2002

*Karl Frey*

## Vorwort zur 8. Auflage

### Freuden eines Autors

Die Freuden bei meiner ständigen Beschäftigung mit diesem Buch überwiegen. Es ist für mich eine Genugtuung zu sehen, dass die jahrelange Arbeit für ein Lehrbuch von den Leserinnen und Lesern geschätzt wird. Es ist schlicht ein erhebendes Gefühl, von Leserinnen und Lesern Rückmeldungen zu bekommen. Dafür möchte ich mich bedanken.

Mir liegt Menschenbildung am Herzen. Dabei träume ich auch heute mit 55 Jahren noch von der Vorstellung, dass Bildung selbst organisiert, lebendig, ohne allzu viel Druck und mit Freude möglich sein muss. Deshalb freut es mich, dass das Grundscheema dieser Projektmethode wohl über eine Million Mal abgedruckt, verbreitet und über das Fernsehen an Millionen von Zuschauer/innen herangetragen worden ist.

Es freut mich, dass das Buch verarbeitet, kritisiert und erforscht wird. Es ist schön zu sehen, dass über den Inhalt dieses Buches Dissertationen und Habilitationen geschrieben werden. Ich deute dies so: Offensichtlich lohnt es sich, sich mit meiner Gedankenarbeit zu befassen.

Offensichtlich haben sich meine Anstrengungen 1980 bis 1982 ausgezahlt, als ich die erste Fassung geschrieben hatte, nämlich die Theorie des Projektunterrichts auf eine völlig neue Grundlage zu stellen und eine *Neukonzeption* der Projektmethode vorzunehmen. Die Neukonzeption konnte man nicht aus der »Geschichte ableiten« und auch nicht mit einer Definition oder einer Merkmalsliste starten. Das wäre methodologisch alles viel zu dünn und unsicher gewesen. So war ich gezwungen, meine Methodologie und die darunter liegende Methodik sauber herauszuarbeiten.

Ich hoffe, dass den Studierenden in den oberen Semestern diese besondere Qualität vermittelt werden kann und die schreibende Zunft auf die Theoriequalität von Literatur über die Projektmethode achtet. Nur so können wir Fortschritte erzielen und vermeiden, auf niederem Niveau zu perpetuieren.

### Die Dauerarbeit

Es freut mich, dass alle zwei Jahre eine neue Auflage erscheint. Doch kaum ist die neue Auflage an die Druckerei geliefert, beginnen neue Recherchen, die Sichtung neu erscheinender Literatur und die Suche nach besseren Beispielen. So bin ich zusam-

men mit meinen Koautoren ständig beschäftigt. Für diese 8. Auflage haben wir wieder zahlreiche Verbesserungen angebracht und insbesondere beim Kapitel über die Wirkungen neue Forschungserkenntnisse eingefügt. Wir haben aber nichts an der Konzeption oder am Ablauf geändert. An einigen Stellen habe ich die Methodologie herausgehoben, d.h. die Art und Weise des Vorgehens mit der entsprechenden Reflexion.

Zürich, den 22. September 1997

*Karl Frey*

## Lesevorschläge zu diesem Buch

### Einführung in die Projektmethode

Die Abschnitte 1 bis 5 werden Sie von Grund auf einführen. Nach dem Abschnitt 5 würde ich allerdings nicht direkt fortfahren. Mein Vorschlag wäre: Sie lesen hinten im Buch in der Beispielsammlung einige Berichte über abgelaufene Projekte. Die Beispiele zeigen Ihnen plastisch die Vielfalt der Projektmöglichkeiten. Dann könnten die 7 Komponenten folgen (Abschnitt 13 bis 19). Die Komponenten sind die Substanz der Projektmethode. Wenn man sie zusammenfügt, entsteht ein Projekt.

### Verbesserung Ihrer bisherigen Projektmethode

Ich kann mir in zwei Richtungen Verbesserungen vorstellen:

- Vertiefung Ihres Verständnisses der Projektmethode einschließlich der Grundlagen. Hierzu trägt wohl am ehesten das Kapitel »Warum Projektmethode?« bei (Abschnitte 6 bis 9).
- Verbesserung Ihrer unmittelbaren Projektpraxis. Dazu ist das Kapitel über die Komponenten der Projektmethode geschrieben. Sie wählen dort eine der 7 Komponenten aus, in der Sie sich weiterbilden wollen.

**Ein Tipp:** Versuchen Sie es einmal mit Abschnitt 7 über die historischen Vorbilder. Es ist erstaunlich, was für eine Vielfalt an Ideen und Erfahrungen die Pädagogen in den letzten hundert Jahren zusammengetragen haben.

Vielleicht steigen Sie über unsere drei Bände mit Beispielen ein: Münzinger/Frey: Chemie in Projekten (1996); Mie/Frey: Physik in Projekten (1999); Jüdes/Frey: Biologie in Projekten (2004).

# Was ist Projektmethode?

## 1. Erste Umschreibung

Eine Gruppe von Lernenden bearbeitet ein Gebiet. Sie plant ihre Arbeiten selbst und führt sie auch aus. Oft steht am Ende ein sichtbares Produkt.

Die Projektgruppe besteht aus einer Klasse, einem Kurs oder einer ganzen Schule. Oft kommen Personen ausschließlich für ein Projektvorhaben zusammen, z.B. im Quartierverein, im Jugendclub, in der Seniorenriege oder in der Betriebseinheit.

Lernen nach der Projektmethode erstreckt sich meistens über mehrere, möglichst zusammenhängende Stunden.

Am Anfang eines Projektes steht eine Projektinitiative. Der Lehrplan, die Lehrerin oder ein Gruppenmitglied schlagen ein Projekt vor.

Die Auseinandersetzung mit dieser Projektinitiative, die Auswahl des endgültigen Gebietes und die gemeinsame Entwicklung des Betätigungsgebietes sind Bestandteil des Projektes. Sie sind wesentliche Lernprozesse. Sie sind die bildenden Elemente. Sie machen aus üblichem Tun bildendes Tun.

Die Lerngebiete im Projekt entstammen dem Erfahrungsbereich der Teilnehmer/innen. Häufig ist der Anlass eine aktuelle Begebenheit außerhalb der jeweiligen Bildungsinstitution, also außerhalb von Volkshochschule, Schule, Betrieb oder Universität. Das Gebiet kann auch innerhalb von Fächern behandelt werden, meistens überspannt es mehrere Fächer.

In der Projektmethode spielen die Bedürfnisse, Neigungen und Interessen der Teilnehmer/innen eine Rolle. Sie fließen in die Entwicklung des Betätigungsgebietes ein.

Die Zusammenarbeit mehrerer Projektleiter/innen ist vorteilhaft, jedoch nicht nötig.

In der Projektmethode bearbeiten die Teilnehmer/innen das Gebiet oft so, dass am Schluss ein vorzeigbares oder für sie verwendbares Produkt vorliegt.

## 2. Die Ausdrücke Projekt und Projektmethode

Der Begriff gehört zum gängigen Wortschatz der deutschen Sprache. Die Architektin verfolgt ein Bau-Projekt. Der Forscher arbeitet an einem Projekt. Jemand spricht von einem Projekt, das er in Aussicht hat. Er meint vielleicht ein geschäftliches Unternehmen, einen Auslandsaufenthalt oder ein anderes größeres Vorhaben.

Um solche Projekte geht es auch in dieser Schrift. Nämlich um Unterricht, den sich eine Lerngruppe (inklusive Lehrer/in) vorgenommen hat. Es geht um die Planung eines in Aussicht genommenen Unterrichts. Oder genauer: um die Entwicklung von Unterricht durch die Beteiligten.

In der Pädagogik hat das Wort »Projekt« eine etwa 300-jährige Geschichte. Zuerst wurde es von Architekten benutzt, die ihre Entwürfe zeichneten und berechneten. Man nannte die Entwürfe in Italienisch »progetti«, in Französisch »projets«, später in Deutsch »Projekte«. Die ersten Vorläufer, die das Wort in etwa in unserem Sinne verwendet haben, findet man in der amerikanischen Reformpädagogik am Anfang unseres Jahrhunderts.

Die deutschsprachige Schulpädagogik kennt die Ausdrücke »Projektunterricht«, »projektartiger Unterricht« und auch schlicht »Projekt«.

Die vorliegende Schrift trägt den Titel »Die Projektmethode« und erinnert damit an den bekannten Aufsatz von William H. Kilpatrick mit der Überschrift »The Project Method« von 1918. Peter Petersen hat Kilpatricks Aufsatz als »Die Projekt-Methode« übersetzen lassen und 1935 zusammen mit Schriften von John Dewey und Ellsworth Collings in dem Band »Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis« herausgegeben. Der Titel »Die Projektmethode« meiner Schrift soll signalisieren, dass sie der amerikanischen Tradition viel verdankt und ohne diese so nie zu Stande gekommen wäre.

Ich habe meinen Band nicht mit »Projektunterricht« überschrieben, weil Konzeption und Beispiele über institutionell organisierten Unterricht hinausgehen. An zahlreichen Stellen wird die Projektmethode in der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendarbeit und in der beruflichen Weiterbildung behandelt. Der Titel »Projektmethode« sollte also ein allgemeines Verständnis andeuten. Die Projektmethode ist ein Weg zur Bildung. Sie ist eine Form der lernenden Betätigung, die bildend wirkt.

*Entscheidend dabei ist, dass sich die Lernenden ein Betätigungsgebiet vornehmen, sich darin über die geplanten Betätigungen verständigen, das Betätigungsgebiet entwickeln und die dann folgenden verstärkten Aktivitäten im Betätigungsgebiet zu einem sinnvollen Ende führen. Oft entsteht ein vorzeigbares Produkt.*

Übrigens bedeutet »Projektmethode« wortgeschichtlich ziemlich genau das, was hier als Konzeption entfaltet wird. Das Wort *Projekt* stammt vom lateinischen *proicere* ab und bedeutet vorauswerfen, entwerfen, planen, sich vornehmen.

*Methode* hat altgriechischen Ursprung. Das Wort lautete μέθοδος und meinte den Weg der Untersuchung, den Weg, das anzugehen, was man sich vornimmt oder vorgenommen hat.

Beim Wort »Methode« darf man ein wichtiges Bedeutungselement nicht vergessen. Die Methode als Weg der Untersuchung schloss die Konzeption des ganzen Vorhabens und die Fragestellung ein. Die Methode ist auch »inhaltlich« gefüllt. Erst in jüngerer Zeit kam auch die Auffassung von Methode als etwas Formalem, für sich Bestehendem auf. In der Wissenschaft hielt dieses Verständnis erst vor vierhundert Jahren Einzug, als die exakten Naturwissenschaften dem Forscher Methoden gaben, die

er an das Objekt »Natur« anlegen konnte. Die Aufklärungsphilosophen Roger Bacon (1561–1626) und René Descartes (1596–1650) haben dazu passende Wissenschaftslehren verfasst.

Die Projektmethode bleibt beim ursprünglichen Verständnis. Sie möchte die Methode nicht als eine verselbstständigte Größe ansehen und damit auch nicht der Trennung von »Was« und »Wie« Vorschub leisten, wie dies durch die begriffliche Scheidung von Didaktik und Methodik in der deutschen Pädagogik unglückseligerweise geschieht.

Die Konzeption der Projektmethode andererseits verlangte die Heraushebung des Vorgehens, um meine Wissensproduktion diskutier- und kritisierbar zu machen. Allerdings verselbstständigt sie sich nicht, sondern löst sich selber dort wieder auf, wo sie Handlungsanleitung wird. Das zeigt der Abschnitt über den idealen Curriculumprozess.

### Terminologische Festlegung für diese Schrift

- Wie schon im Titel angedeutet, steht im Mittelpunkt der Begriff *Projektmethode*. Der Begriff meint den Weg, den Lehrende und Lernende gehen, wenn sie sich bilden wollen.
- Die Projektgruppe führt ein *Projekt* durch. Das ist das konkrete Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, plant, anpackt, durchhält oder auch abbricht.
- Oft entspricht ihr Tun nicht voll der Projektmethode oder stützt sich nur auf zwei oder drei ihrer Komponenten. Dies ist *projektartiges Lernen*.

Das ist schon alles, was an Festlegungen anfällt. Mir ist es am liebsten und für die Projektmethode wohl am konsequentesten, wenn Sie sich als Leser/in nicht lange um (Nominal-)Definitionen von Begriffen kümmern, um dafür umso intensiver handelnd und nachdenkend in die Projektmethode einzusteigen. Zu diesem Zweck folgt nun eine Liste mit Merkmalen des projektmäßigen Tuns.

### 3. Merkmale der Projektmethode

Die nachfolgenden Merkmale sind typisch für die Projektmethode. Sie kennzeichnen einzeln oder als Gruppe von Merkmalen die Unterschiede zu anderen Lernmethoden.

Die Teilnehmer/innen an einem Projekt ...

- ... greifen eine Projektinitiative von jemandem auf (z.B. ein Thema, Erlebnis, Tagesereignis, Faktum, Problem);
- ... verständigen sich auf gewisse Umgangsformen miteinander (Interaktionsformen);
- ... entwickeln die Projektinitiative zu einem sinnvollen Betätigungsbereich für die Beteiligten;

- ... organisieren sich in einem begrenzten zeitlichen Rahmen selbst;
- ... nutzen die veranschlagte Zeit, z.B. durch Planen und Einteilen für die verschiedenen Tätigkeiten;
- ... informieren sich gegenseitig in gewissen Abständen. Die gegenseitige Information bezieht sich auf Aktivitäten, Arbeitsbedingungen und eventuell auf -ergebnisse;
- ... beschäftigen sich mit einem relativ offenen Betätigungsgebiet. Dieses ist nicht zum Voraus in kleine Lernaufgaben und -schritte aufbereitet;
- ... arbeiten soziale oder individuelle Prozesse und Konstellationen auf, die während des Projektablaufs auftreten;
- ... setzen gewisse Arbeitsziele oder vereinbaren einen Arbeitsrahmen;
- ... entwickeln selbst Methoden für die Auseinandersetzung mit Aufgaben, eigenen Betätigungswünschen und Problemen;
- ... versuchen in der Regel, die gesetzten Ziele im Betätigungsgebiet zu erreichen;
- ... decken zu Beginn und im Verlauf des Projektes eigene persönliche und gruppenmäßige Interessen unter Berücksichtigung des Ausgleichs zwischen beiden auf und entwickeln diese kritisch weiter;
- ... verstehen ihr Tun als Probehandeln unter pädagogischen Bedingungen;
- ... spüren auftretende Spannungen und Konflikte auf, um sie zu lösen;
- ... helfen in verschiedenen Situationen aus, auch wenn das eigene Interesse nicht im Vordergrund steht;
- ... befassen sich mit realen Situationen und Gegenständen, die ähnlich auch außerhalb der momentanen Lernsituation vorkommen;
- ... setzen sich auch mit aktuellen und sie selbst betreffenden Fragen auseinander.

Ein vollständiges, lebendiges Bild kann durch derartige Merkmale nicht erreicht werden. Die Projektmethode ist eine offene Lernform. Sie nimmt auf die lokale Situation und auf Teilnehmerinteressen Rücksicht. Die Projektmethode lässt sich folglich auch nicht durch eine präzise Definition beschreiben.

Erst Miterleben und Mitgestalten vieler Projekte vermitteln die ganze Vielfalt. Deshalb nähert man sich der Projektmethode am besten durch Mittun oder Nachvollziehen und durch gleichzeitiges Herausarbeiten von Merkmalen.

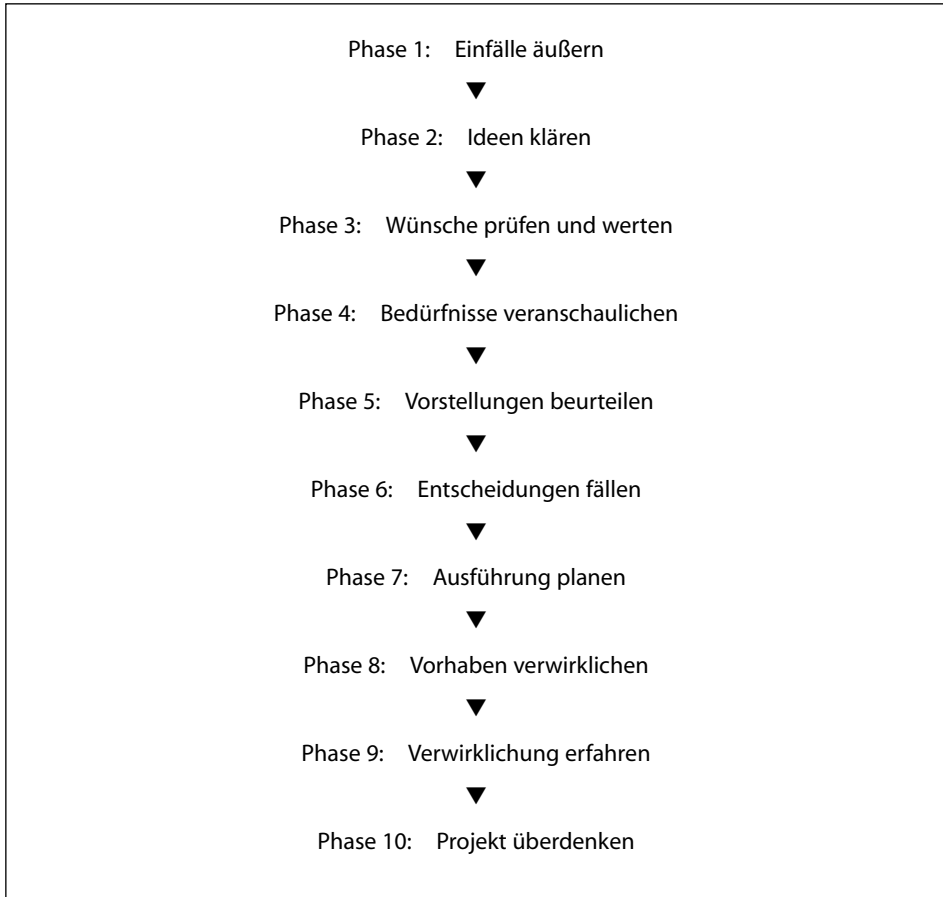
Die Projektmethode mit einer Merkmalsliste fassen zu wollen ist jedoch theoretisch nicht tragfähig. Alle Merkmalslisten, die ich kenne, gelten auch für alltägliche Aktivitäten wie Altenhilfe oder Pfadfindertätigkeit. Auf der praktischen Ebene versagen sie, weil ihnen das handlungsstiftende oder handlungsermöglichende Potenzial fehlt.

**LIT**

Ergänzende, z.T. auch alternative Merkmalslisten der Projektmethode: Flechsig (1996) mit einem Akzent auf Interdisziplinarität; ähnlich, zusätzlich aber mit dem Element Sozialrelevanz: Otto 1974; oder Pütt (1982) mit Übersichten über Merkmalskataloge.

## 4. Ablaufbeispiele

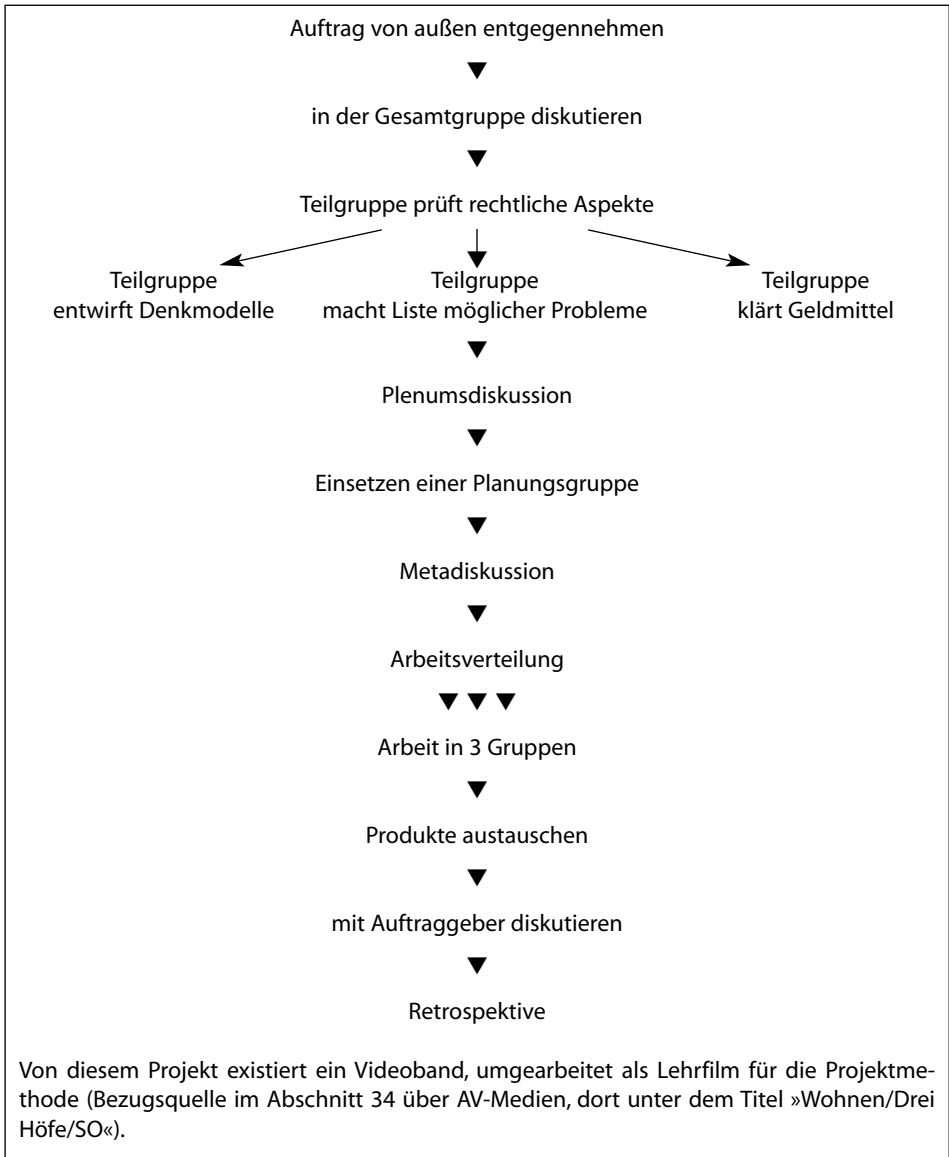
Diese und die folgenden Seiten zeigen beispielhaft drei Projekte im Ablauf. Jeder Ablauf wurde einem tatsächlichen Projekt nachgezeichnet. Sie veranschaulichen typische Muster des Unterrichts, wenn die Projektmethode angewendet wird.



### Gemeinsamkeiten

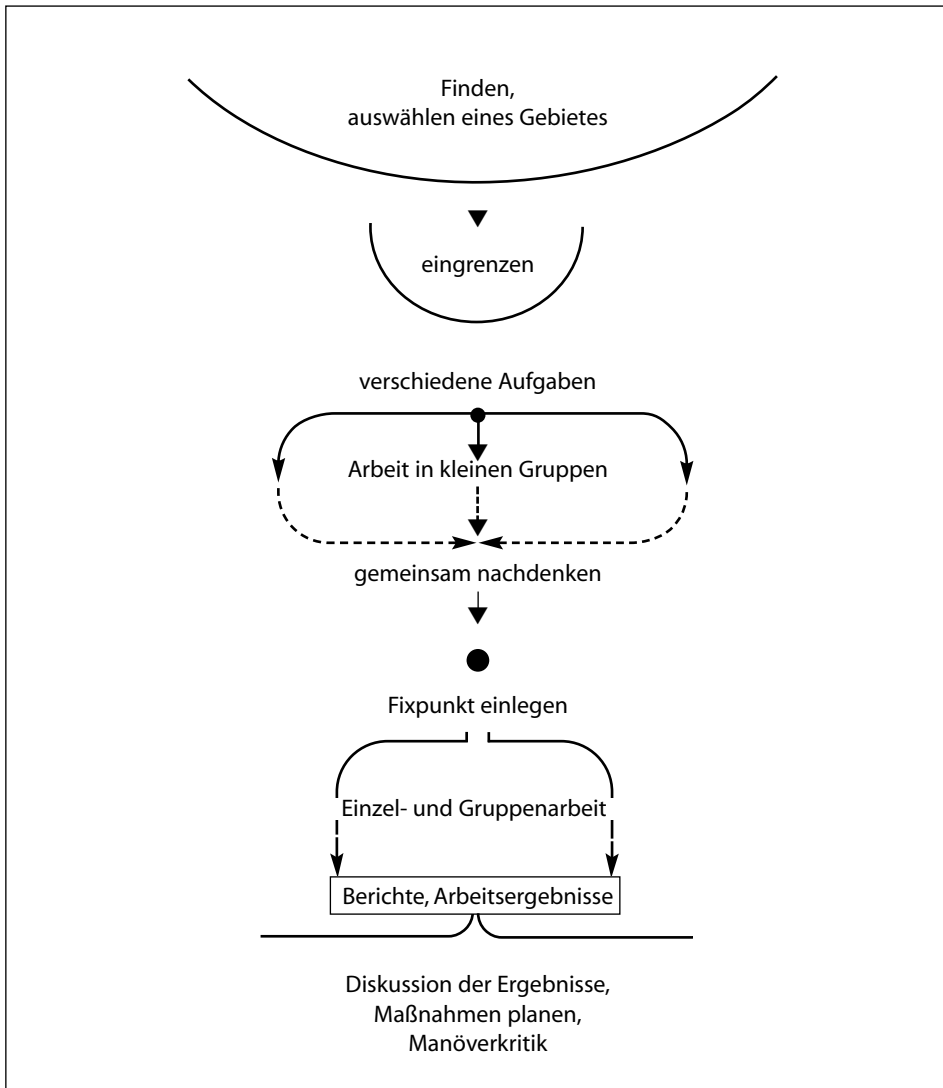
Was ist den drei Ablaufmustern gemeinsam?

- Es gibt jedes Mal eine Projektinitiative.
- Die Projektteilnehmer/innen beraten über diese Initiative. Sie verständigen sich über das, was sie tun wollen.
- Die Teilnehmer/innen entwickeln ihr Betätigungsggebiet (durch Eingrenzen, Vorplanen etc.).



- Die Betätigungen werden unterbrochen, um über das eigene Tun nachzudenken, darüber zu reden (Fixpunkte, Metadiskussion oder Metainteraktion).
- Die Betätigung endet in einem bewusst gesetzten Abschluss oder Übergang zu anderen Aktivitäten.

Im weiteren Verlauf dieses Buches wird noch deutlich werden, dass es bei den einzelnen Aktivitäten auch um das »Wie« geht. So lassen erst bestimmte Formen des Aushandelns einer Projektinitiative das Tun zum bildenden Tun werden. Für einen Bil-



der Vorgang nach der Projektmethode ist also nicht das Ablaufschema entscheidend. Auch eine bestimmte Schrittfolge des Tuns erzeugt noch nicht Bildung. Die Sachlage ist dieselbe wie beim Herbartianismus. Einige Nachfahren von Johann Friedrich Herbart (1776 bis 1841) nahmen nur noch den Phasenablauf einer Unterrichtsstunde ernst. Wilhelm Rein (1847 bis 1929) nannte ihn »Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung«. Die Überbetonung solcher Phasenfolgen oder Artikulationsschemata unterstützt nicht nur routinehaften, monotonen Unterricht, sondern gefährdet den Bildungsprozess überhaupt.

In dieser Schrift kommt der Ablauf der Projektmethode nochmals in den Abschnitten 10 und 11 zur Sprache. Dort wird ein idealisierter Projektablauf vorgestellt.

## 5. Dauer und Umfang von Projekten

Die folgende Übersicht umfasst *Kleinprojekte*, *Mittelprojekte* und *Großprojekte*.

### ➡ Kleinprojekte

Die Kleinprojekte dauern vielleicht 2 bis 6 Stunden. Die Zeit dafür bieten z.B. eine Doppelstunde, ein Block mit 2 bis 3 Stunden, eine Serie von 2 bis 6 Einzelstunden oder eine Abendveranstaltung. Kleinprojekte stützen sich oft nur auf 2 oder 3 Komponenten und entsprechen damit eher dem *projektartigen Lernen*. Der Abschnitt »Beispielsammlung« am Ende der Schrift enthält auch Kleinprojekte:

**Beispiel 1:** Deutsch, 9. Gymnasialklasse in Niedersachsen, 2 Wochen mit je einer Doppelstunde und einer Einzelstunde pro Woche; total 6 Stunden, eine Klasse mit 32 Schüler/innen und einem Lehrer. Die Schüler verfassen Selbst- und Fremdbeschreibungen (der Mitschüler) und arbeiten ihr Selbstbild auf.

**Beispiel 2:** Leistungskurs Geschichte der gymnasialen Oberstufe (12. Schuljahr); eine Klasse, eine Lehrerin; 6 Stunden; Gebiet: Das Zusammenleben von Deutschen und Juden in der Geschichte des Kreises Heilbronn (in dem die Schule liegt).

### ➡ Mittelprojekte

Die Mittelprojekte dauern insgesamt ein bis zwei Tage, vielleicht eine Woche oder 40 Stunden, verteilt auf ein Quartal. In Schule, Hochschule und in der allgemeinen Erwachsenenbildung erscheinen die Mittelprojekte gewissermaßen als Normalfall.

**Beispiel 1:** Eine Jugendgruppe in Hessen mit einigen Jugendgruppenleitern; mehrere Seminare an Wochenenden; Gebiet: Identifizieren ökologisch problematischer Entwicklungen in der »eigenen lokalen Realität«.

**Beispiel 2:** Teildisziplin; Vegetationsgeografie; ein Geländepraktikum von Universitätsstudenten; 20 Studierende, 2 Dozenten; Gebiet: Eichung eines Bioindikators.

### ➡ Großprojekte

Sie sind in der Öffentlichkeit bekannt. Über sie spricht man. Die Dauer von Großprojekten: mindestens eine Woche (Projektwoche), oft Jahre; nicht selten unter Beteiligung mehrerer Gruppen oder Institutionen.

**Beispiel 1:** »Wohnen Drei Höfe/SO« (Kanton Solothurn); eine Volksschulklasse mit Kindern der Klassen 1 bis 4 und Eltern erkunden eine vorübergehend leer stehende Wohnung der Gemeinde, planen die Benutzung als Kinderhaus, richten sie zusammen mit Erwachsenen (auch mit Vertretern der Gemeindeverwaltung) ein. Das Projekt schließt Mittelbeschaffung, rechtliche Klärung usw. mit ein. Benutzung für einige Tage; Dauer: in unregelmäßigen Abständen, insgesamt ca. 1/2 Jahr.

**Beispiel 2:** »Projekt Lausen«; in Lausen (Kanton Basel-Land) gestalten 320 Kinder unter Mithilfe ihrer Lehrer/innen, einer Gruppe von Seminaristen des Lehrerseminars Liestal (Schweiz) und mehrerer Erwachsenengruppen der Gemeinde ihren Pausen- und Spielplatz neu. Ein Lehrerstudent war früher Architekt. Die Kinder – als Nutzer – werden in den gesamten, sich über ein Jahr erstreckenden Prozess der Planung und Gestaltung mit einbezogen (Toggweiler 1978).

### **Basis der Dreier-Einteilung**

Hinter der Einteilung in diese drei Gruppen steht keine Theorie. Die Gliederung hat auch keine Tradition.

Zur Einteilung bin ich über folgende Erfahrungen und Überlegungen gekommen: Viele Lehrpersonen an Schulen (weniger in Erwachsenenbildung und betrieblicher Ausbildung) stellen sich unter einem Projekt ein umfangreiches Unternehmen vor. Die Wortverknüpfungen »Projektwoche«, »Projekttag« verstärken diesen Bedeutungshof.

Die Großprojekte erregen Aufsehen. Sie heben die Routine des Alltags merklich auf. Sie erlangen oft durch Ausstellungen, Dokumentationen und Vorführungen Publizität. Berichterstattungen in Lokalblättern, Betriebszeitschriften und Fachorganen der Pädagogik haben diese Art von Projekten häufig zum Gegenstand. Die vielen kleinen Projekte, die sich über einen Morgen oder zwei Doppelstunden erstrecken, können weniger Aufmerksamkeit auf sich ziehen. So kennen viele Lehrpersonen sie nicht. Und vor den Großprojekten schrecken sie nicht selten zurück. Eine ältere Kollegin sagte mir: »Projekte sind etwas für die Jungen. Die große Vorbereitung möchte ich nicht auf mich nehmen ... und dann die lang dauernden Verpflichtungen ...« Die Kollegin dachte typischerweise an Großprojekte, die sich über mehrere Tage ausdehnen und deren Ende oft nicht zum Voraus abzusehen ist.

Ich habe mich dann gefragt, ob die Konzeption der Projektmethode zeitliche Maßstäbe setze.

### **Grenzen nach oben und unten?**

Nach oben gibt es wohl keine, nach unten schon. Man kann 10 Minuten nach der Methode des Programmierten Unterrichts lernen. Ein viertelstündiges, mäeutisches Gespräch im Stile Platons mag sinnvoll sein. Das 20-Minuten-Projekt dagegen wäre ein unmögliches Unterfangen. Müssen die Beteiligten – wie im vorliegenden Konzept – das Projekt erst entwickeln und aushandelnd rechtfertigen, benötigt ein Projekt ein Vielfaches dieser Zeit.

Die Frage der Dauer von Projekten wird im Abschnitt 20 über die »Zeitdisposition« ausführlich besprochen und mit Beispielen illustriert.

# Warum Projektmethode?

## 6. Ein idealer Curriculumprozess

### Eine Leseanregung vorneweg

Wer hauptsächlich wissen möchte, wie die Projektmethode funktioniert und zu praktizieren ist, kann diesen Abschnitt überschlagen. Viel Theorie wird zwar nicht entfaltet. Zu lernen sind vier Begriffe und ein dazu passender Oberbegriff. Sie führen über grundsätzliche Überlegungen an die Projektmethode heran.

Wer wissen möchte, wie ich wissenschaftlich vorgegangen bin, um das vorliegende Konzept der Projektmethode zu entwickeln, sollte zuerst den Abschnitt 8c über die Methodologie lesen. Die Curriculumtheorie dieses Abschnittes 6 spielt darin eine wichtige Rolle.

### Konzeptionelle Grundlage: Allgemeine Curriculumtheorie

Die Curriculumtheorie ist nichts anderes als eine Theorie der Bildung. Sie beantwortet die Fragen: Was ist Bildung? Was unterscheidet Bildung von anderen gesellschaftlichen Prozessen und Zuständen – also von Staatsgeschäften, von Demokratie, von Handel, Philosophie und Kriegsführung?

Auch die Didaktik beantwortet diese Frage. Der Unterschied besteht nur darin, dass die Curriculumtheorie umfassender ist. Die geisteswissenschaftliche Didaktik geht von Bildungsgegenständen aus, dem Gedicht von Goethe oder dem Satz von Pythagoras. Die besondere Qualität oder Aneignung dieses Gegenstandes macht dann die Bildung aus. Die bekannteste Formulierung dieses Ansatzes sind die Fragen zur Unterrichtsvorbereitung von Klafki (1999).

Die Curriculumtheorie legt sich nicht auf Gegenstände und vorgefasste Ziele bildenden Tuns fest. Sie gewinnt die Vorstellung von Bildung auch nicht als Interpretation von abgelaufenen Ereignissen. Sie sagt dagegen: Alles kann Bildung werden. Es muss nicht ein Goethedicht sein. Es muss nicht ein ehrenwertes Ziel sein, auch nicht ein Nachdenken über das, was Bildung sein könnte, indem man die didaktischen Analysefragen von Klafki oder die Strukturgitterfragen von Blankertz (2000) beantwortet. Würde man nämlich Klafki oder Blankertz folgen, würde sich Didaktik oder Bildung selber auflösen.

Auch die folgenden Einstiege führen in die Aporie, d.h. auf den Holzweg. Es gibt keinen Satz von Gegenständen, den alle Menschen als bildungsrelevant ansehen. Was bedeutet Goethe für einen Hirten in der Mandschurei?

Es gibt auf der Welt auch keinen Satz von Zielen für Bildung, den alle als zentral anschauen. Dafür liegen die Religionen zu weit auseinander. Dafür sind die Traditionen, die existenziellen Nöte und Freiheitsvorstellungen zu unterschiedlich. Es wird auch kein universelles Ziel werden, dass alle Menschen lesen, schreiben und nach unserer Art rechnen können.

Der einzige Weg, über den Bildung bestimmt werden könnte, sofern sie überhaupt etwas Besonderes (und nicht identisch mit einem anderen gesellschaftlichen Feld) sein soll, ist die Entstehung der Bildung – genauer: die Art und Weise, wie es zu dem kommt, was man Bildungsveranstaltung oder an deren Ende Bildung nennen könnte. Oder als Formel: die Qualität der Generierung von beabsichtigten Lehr- und Lernsituationen.

### Der Curriculumprozess

Der Curriculumprozess beginnt mit der Absicht, eine Situation zu schaffen, in der jemand etwas lernen können soll. Anfänge von Curriculumprozessen sind z.B. das Gesetz zur obligatorischen Schulpflicht, die Verlagsentscheidung für eine naturkundliche Jugendzeitschrift, die Berufung einer Lehrplankommission, das Lehrerangebot für eine Arbeitsgemeinschaft (in der Schule) oder die Initiative für ein neues Lehrbuch.

Idealerweise sind die zu Bildenden schon in die Beratung solcher Anfänge einbezogen. Die Projektmethode sieht dies vor. Die Initiative geht häufig von den Beteiligten aus. Liegt eine Initiative für ein Projekt vor, setzt eine Diskussion über die Wünschbarkeit ein. Die Teilnehmer/innen äußern ihre Bildungsinteressen. Sie fragen nach den Ursachen und Gründen für den Vorschlag, erörtern Sinn und Nutzen der Initiative. Sie benennen die Gebiete, die sie bearbeiten möchten.

Danach versuchen die Teilnehmer/innen, sich über die Vorhaben und Vorschläge zu *verständigen*. Pläne werden entworfen, Varianten skizziert. Häufig legen die Beteiligten einen Rahmen fest, in dem diese Beratungen ablaufen sollen. Das sind Gesprächsregeln, Zeitlimiten und Ähnliches. Es findet eine Verständigung über die Form der Beratungen statt.

Auf jeden Fall treten die Teilnehmer/innen in eine *Auseinandersetzung*, in eine *Interaktion* ein. Es entstehen dialogische Prozesse. Die Lernsituation ist nicht einseitig verordnet. Sie entsteht auch nicht durch Interessensausgleich wie z.B. parlamentarische Demokratie. Sie fußt nicht nur auf der Unterrichtsvorbereitung der Lehrenden. Die Projektmethode sieht eine Auseinandersetzung in einem vereinbarten Rahmen vor. Diesen Vorgang bezeichne ich als

*Interaktion nach vorheriger Verständigung*  
oder vereinfacht: *in einem vorher vereinbarten Rahmen*.

Sie hat in der Projektmethode ihren festen Platz. Zunächst tritt sie am Anfang des Projektes auf. Die Teilnehmer/innen legen den Rahmen fest, innerhalb dessen sie die

Entscheidung über die Projektinitiative finden wollen. Dann setzen sie sich mit der Projektinitiative auseinander.

Ihr nächster Platz kommt kurze Zeit später, nämlich dann, wenn eine Projektinitiative aufgegriffen wurde und eine erste Projektskizze erstellt worden ist. In diesem Moment beginnt eine neue Phase der Interaktion, die Entwicklung der Projektskizze zu einem Betätigungs- oder Projektplan.

Darüber hinaus sollte aber die unmittelbare Projektstätigkeit in regelmäßigen Abständen innehalten. Die Teilnehmer/innen berichten dann über ihre Aktivitäten, Erfolge und Probleme. Sie halten Rückblick und überlegen die nächsten Schritte. Sie heben sich über die Normaltätigkeit hinaus. Sie reden über ihr gemeinsames Lerngeschäft. In diesen Phasen verhandeln die Beteiligten über das, was sie tun. Deshalb könnte man auch von Metainteraktion sprechen (Meta = darüber, danach; Interaktion = hin und her handeln, sich auseinander setzen über). Solche Phasen tragen dazu bei, dass ein Projekt nicht nur Alltagshandeln bleibt. Erst wenn man sich von der bloßen Routine löst, entsteht Bildung. Sie braucht etwas Distanz zur gegebenen Situation. Distanz zur Situation ermöglicht Bildung. Noch mehr: Sie ist Voraussetzung von Bildung; sie macht aus Tun bildendes Tun. In der »Allgemeinen Curriculumtheorie« bezeichne ich dieses Tun als »situative Distanz«.

### **Situative Distanz**

Situative Distanz ist neben der Interaktion in einem vorher vereinbarten Rahmen das zweite Element, das aus alltäglichem Handeln bildendes Handeln macht. Oft bedeutet situative Distanz ein kritisches Befragen von vorfindlichen Gegebenheiten, oft ein Entwickeln von Alternativen. Situative Distanz kann aber auch Bejahung heißen. Die Auseinandersetzung mit dem Gegebenen kann zur vorbehaltlosen Zustimmung führen. Dabei muss ein solcher Einklang nicht nur auf Vernunft und Argumentation gründen. Er kann in Überzeugung und Gefühl zum Ausdruck gebracht werden. Genauso müssen Abkehr und abhebende Distanz nicht nur die rationalen Wege von Hermeneutik, Ideologiekritik oder Analyse der referenziellen Bedingtheit im Sinne von Luhmann (1976) gehen. Die Psychologie hat viele andere menschliche Ausdrucksformen herausgearbeitet, die in uns angelegt, aber oft verschüttet sind. Dazu gehören die nonverbale Kommunikation, d.h. die nicht gesprochene Mitteilung, die kontemplative Beschäftigung oder die Meditation. Einige dieser menschlichen Betätigungsformen werden im Verlauf der Schrift erläutert.

Vielleicht müsste an dieser Stelle die Bedeutung von Gefühlen, körperlicher Betätigung, Fantasie und zwischenmenschlichem Umgang hervorgehoben werden. Der begründende Gedankengang hierzu lautet: Wer allseitige Menschenbildung betreiben will, muss auch Gefühle und körperlichen Ausdruck zulassen. Und zwar darf er diesen nicht nur in seiner Theorie einen Platz zuweisen. Selbst in der Anthropologie bleibt die Theorie eine *Lehre* vom Menschen. Sie folgt Regeln der Rationalität. Hier hat auch die gängige Allgemeine Didaktik als Bildungstheorie ihre Grenzen. Sie hat das erzieherische Verhältnis nie so weit durchdacht, dass sie sich als Denkprodukt

selbst für Handeln Grenzen setzt. D.h., sie müsste in sich selber Barrieren gegen die eigene Reproduktion einbauen. Dies fand ich aber nirgends bei Weniger, Litt, Klafki, Blankertz oder den anderen Bildungstheoretikern.

Deshalb musste die Didaktik (als Bildungs- und Unterrichtslehre) zur Curriculumtheorie weiterentwickelt werden. Erst wenn man die vielfältigen Formen menschlichen Ausdrucks auch in der Entstehung von Lernsituationen zum Zuge kommen lässt, kann man der Variabilität des Menschen gerecht werden. Und deshalb liegen in der Projektmethode hervorragende pädagogische Kräfte. Sie ist ein Weg, auf dem die Lernenden Wirklichkeit selbst mitschaffen.

Die Lernenden entwickeln ihre Lernsituation selbst mit. Sie treten für ihre Bildung in Verantwortung ein.

In den letzten Ausführungen scheinen deutlich normative Vorstellungen oder präziser »meine Zielorientierungen« durch. Die Kernpunkte lauten: Selbstständig werden, sich mit der realen Welt um uns auseinandersetzen, möglichst viele menschliche Ausdrucksformen aktivieren, im Handeln auf den Nächsten achten. Die Abschnitte 1 und 3 dieser Schrift bestehen aus Katalogen weiterer Wert- und Zielvorstellungen der Projektmethode. Diese müssen erkennbar werden, damit sich die Auseinandersetzung der Beteiligten darauf beziehen kann. Im Übrigen haben unsere Weltorganisationen und Regionalgesellschaften gewisse Normen vereinbart, die niemand missachten kann. Ich denke an die Menschenrechte nach der Deklaration der UNO von 1948 oder die entsprechenden Rechte des Kindes von 1958. Europa hat zudem 1952 eine teilweise noch anspruchsvollere Konvention verabschiedet. Diese Konventionen sind auch Zielorientierungen für curriculares Tun.

## Zielorientierungen

Zielorientierungen können nicht unmittelbar als Zweck für Tun stehen, weil ihre Ausgestaltung immer auf die historische Bedingung des Einzelnen angewiesen ist. Daher rührt auch die Forderung nach der Interaktion in einem vorher vereinbarten Rahmen.

Derartige Zielorientierungen kommen auch in der Projektmethode vor. Und zwar beschäftigen sich die Beteiligten mit ihnen bei der Auseinandersetzung über die Projektinitiative, in der Entwicklung des Betätigungsbereiches, in der Metainteraktion und in der Abschlussphase.

Deshalb findet in der Projektmethode ein idealer Curriculumprozess statt. Darüber hinaus versammeln viele Merkmale der Projektmethode unmittelbare pädagogische Evidenz in sich. Sie treffen auf allgemein anerkannte Zielorientierungen wie Solidarität, Autonomie, Verantwortung als Bürger/in, Traditionsbewusstsein. In der Projektmethode tragen vor allem die Verfahren und die Handlungsformen zur Verwirklichung dieser Zielorientierungen bei. Vereinfacht: 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. Nur die geisteswissenschaftliche Didaktik kann eine derartige Zweiteilung behaupten.