PROJEKT 10

Aufbau einer Projektwerkstatt

(später Lernwerkstatt)

am SZ Julius-Brecht-Allee

- unter Beteiligung von Studierenden-

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Schulzentrum Julius-Brecht-Allee

Konrad-Adenauer-Allee 86 -88

28 329 Bremen

☎ 0421 - 361– 160 27

Elke Widderich, Klaus Koopmann, Edgar Ludwig, Burkhard Sachse

Projektwerkstatt am SZ Julius-Brecht-Allee - ein Weg zu mehr und besseren Projektunterricht in der Schule ?

(Vorläufiger) Abschlußbericht über das SBF-Vorhaben Nr.10.

Bremen, im November 1996

Forschungsprojekt 10

Aufbau einer Projektwerkstatt (später Lernwerkstatt) am SZ Julius-Brecht-Allee für projektorientiertes Lernen in der SI - unter Beteiligung von Studierenden (Geschichte und Politik)

Beteiligte/Teilnehmende (Tel.)		Institution (Tel.)
Elke Widderich	(44 69 47)	SZ Julius-Brecht-Allee
Edgar Ludwig	(49 30 22)	
Burkhard Sachse	(42 99 07)	
Dr.Klaus Koopmann	(218-4703)	Universität, Stg.Politik
Burkhard Sachse	(42 99 07)	Stg.Geschichte

Studierende aus den Studiengängen Geschichte und Politik

Stadtbibliothek Bremen, Zwst.Julius-Brecht-Allee (361-16044)

Kurze Projektbeschreibung

Die PROJEKTWERKSTATT versucht durch den Verbund der Bedürfnisse und Möglichkeiten von Schule, universitärer Lehrerausbildung und Stadtbibliothek schulische Innovation (hier: Projektlernen) zu fördern:
In der STADTTEIL-JUGENDBIBLIOTHEK JBA entsteht eine Lernwerkstatt,in der Lehrer der Schule und Studenten gemeinsam Projekte planen, durchführen und auswerten.
In der SCHULE soll dies angesichts überlasteter Kollegien Innovation erleichtern, und zwar durch längerfristigen, am Bedarf der Schule(!) orientierten Einsatz von Studenten als Projekthelfer.
Der UNIVERSITÄT (Stg.Gesch.u.Pol.) bietet dies die Möglichkeit, in einem Begleitseminar Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung intensiver und längerfristiger zu verbinden.
Der SCHÜLERN steht die Projektwerkstatt nicht nur vormittags als Projektarbeitsraum, sondern auch während der gesamten Öffnungszeiten der Bibliothek zur individuellen Weiterarbeit zur Verfügung.
Nach 3-jähriger Aufbauarbeit ist die Projektwerkstatt zu einem prinzipiell etablierten Merkmal des SZ Julius-Brecht-Allee geworden. In attraktiver, im Zuge von Projekten selbstgestalteter Lernumgebung kamen signifikant mehr Projekte zustande, die auch den selbstgestellten Projektansprüchen weitgehend gerecht wurden. Dabei hat die Mitwirkung von Studierenden über ihren schulpraktischen Einsatz hinaus das Vorhaben auch theoretisch und konzeptionell entscheidend beeinflußt. Im Kollegium wird die Projektwerkstatt derzeit zwar als etablierte,bei Bedarf individuell zu nutzende Einrichtung gesehen, ein Interesse an der gemeinsamen Weiterentwicklung ist jedoch weniger zu erkennen.

A. Abstract

B. Kernbericht

1. Vorbemerkungen
   1.1. Funktion und Grenzen dieses Berichtes
   1.2. Warum gerade Projektunterricht?
        Anstelle einer Feiertagsdidaktik.

2. Die Ausgangslage
   2.1. SZ Julius-Brecht-Allee: Beschreibung einer "ganz normalen Schule".
   2.2. Projektwochen-Tradition - "aber so nicht!"
   2.3. Die Rolle von Lehramts-PraktikantInnen der Universität an bremischen Schulen.

3. Der Entstehungsprozeß
   3.1. Vom konkreten Anlaß zur Aufbruchsstimmung: Versuch einer authentischen Beschreibung.
   3.2. Wie entsteht etwas Neues in der Schule ? Rückschlüsse auf die Startbedingungen von Initiativen.

4. Das Konzept "Projektwerkstatt"
   4.1. Projektwerkstatt im Gesamtzusammenhang: Beteiligte und Arbeitsbereiche.
   4.2. Fragestellungen und Konzeption im SBF-Prozeß.
   4.3. "Vorläufiges Projektverständnis".
   4.4. Projekterfahrungen sichern - aber wie?
        Ziele, Instrumente und Schwierigkeiten.

5. Erfahrungen nach 3 Jahren Projektwerkstatt - eine (Zwischen-)bilanz
   5.1. Projektpraxis im Überblick:
        Projektanzahl und Projektbereitschaft.
   5.2. Qualitative Aspekte der Projektpraxis:
        Nähe zum "vorläufigen Projektverständnis".
        - Projektthemen
        - Kriterium Lebenswelterfahrungen der SchülerInnen
        - Interesse, Motivation, selbständiges Handeln
        - Komplexität, Ganzheitlichkeit, Interdisziplinarität

- Produktorientierung
- Kooperatives, demokratisches Handeln
- Veränderte LehrerInnen-Rolle
- Fazit

5.3. Projektwerkstatt-Praxis
- Werkstattplenum
- Begleitseminar
- Projektraum

6. Folgerungen und offene Fragen

C. Literaturverzeichnis

D. Anlagen

1.1. Funktion und Grenzen dieses Berichtes

Das Vorhaben "Projektwerkstatt" entstand am SZ Julius-Brecht-Allee im Frühjahr 1993 unter den in den Kapiteln 2 bis 4 beschriebenen Ausgangsbedingungen und Zielsetzungen.
Seine Einbindung und Förderung im Rahmen der Schulbegleitforschung **(1)** war für uns eine willkommene und hilfreiche Unterstützung **(2)**, nicht aber Voraussetzung für das Zustandekommen und die Arbeit unseres Vorhabens. Ebensowenig wird die Arbeit der Projektwerkstatt nach Wegfall der SBF-Förderung enden, sondern - hoffentlich - konstitutiver Bestandteil der Kooperation der an dem Vorhaben beteiligten Personen und Institutionen bleiben.
Insofern hatte in den vergangenen drei Jahren der Aufbau und die Weiterentwicklung der Projektwerkstatt für uns stets Priorität gegenüber der Einhaltung aller Standards empirischen wissenschaftlichen Arbeitens. Dieser Entwicklungsprozeß war für uns vielmehr selbst ein Projekt - ein gemeinsames Wagnis mit offenem Verlauf und Ausgang - ebenso wie der Unterricht, den wir mit alledem fördern wollen.
Wir verstehen diesen SBF-Bericht also nicht als Dokumentation eines a priori festgeschriebenen Forschungskonzeptes, sondern als möglichst authentische Darstellung und Reflexion dieses Entstehungs- und Entwicklungsprozesses im Sinne einer "prozeßbegleitenden Handlungsforschung"**(3)** im Gesamtrahmen der Weiterentwicklung von Schule.
Wesentliche Teile dieses Berichtes wurden bereits an anderer Stelle in einer ersten Zwischenbilanz publiziert**(4)**. Auf eine besondere Kennzeichnung von aus dieser Publikation übernommenen Passagen wurde verzichtet.

(1) Im folgenden: SBF.

(2) Unser besonderer Dank gilt hier Frau Dr.Ingrid Kemnade und Herrn Joachim Seeck vom SBF-Koordinierungsausschuß.

(3) I.Kemnade, Evaluierung der Schulbegleitforschung, Febr.1996, S.3 f.

(4) Klaus Koopmann/Burkhard Sachse, "Projektwerkstatt" in der Schule - ein Weg zu mehr und besserem Projektunterricht? In: Geschichte, Erziehung und Politik, Jg.6, 1995, H.11 (S.698-707) u.H.12 (S.772-782).

1.2. Warum gerade Projektunterricht? Anstelle einer Feiertagsdidaktik.

Weder die theoretischen Wurzeln des Projektlernens noch die daraus erwachsenen schulpraktischen Konzepte sind neu. Theorie- und praxisorientierte Veröffentlichungen (vgl. Literaturverzeichnis) zum Projektlernen füllen mittlerweile ganze Regale.
Diese Konzepte müssen deshalb an dieser Stelle nicht nochmals referiert oder im einzelnen didaktisch abgeleitet werden.

Die Vorstellungen, welche die LehrerInnen - zumindest bis 1993 am SZ Julius-Brecht-Allee - mit dem Projektlernen verbanden, waren zwar vielfältig, aber angesichts des inflationären Gebrauchs des Projektbegriffs in der Öffentlichkeit wenig homogen. Konsens bestand aber darin, daß Projektunterricht in besonderer Weise reformpädagogische Prinzipien bündelt und - angesichts aktueller Krisenerscheinungen in der Schule - vielleicht eine Chance zur Erweiterung und Öffnung von Inhalten und Methoden schulischen Lernens bietet.**(5)**

Es soll im folgenden dargestellt werden, wie sich das Kollegium ausgehend von diesem Bewußtseinsstand bemüht hat, auf wachsendes Unbehagen über veränderte (Schul)wirklichkeit mit einem modifizierten schulischen Angebot zu antworten: mit mehr und verbessertem Lernen in Projekten. Dabei soll deutlich werden, inwieweit diese Initiative erfolgreich war und ob sie als ein bescheidenes Beispiel innerer Schulreform**(6)** auf andere Schulen und Kollegien übertragbar ist.

(5) vgl. Sen.f.Bildung (Hg.), Innovation und Kontinuität, Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen, 1993, S.69 ff.
(6) Günter Warnken, Projektunterricht in der Sekundarstufe I - eine Herausforderung zur inneren Schulreform. Oldenburger Vor-Drucke Heft 87/89, S.5.

2. Die Ausgangslage:

2.1. SZ an der Julius-Brecht-Allee - Beschreibung einer "ganz normalen Schule" (7)

Wenn das SZ Julius-Brecht-Allee hier als "ganz normale Schule" bezeichnet wird, dann ist damit gemeint, daß die typische Problematik heutiger Schulwirklichkeit sicher auch hier zutrifft: Eine älter werdende Lehrerschaft verspürt die wachsende persönliche und lebensweltliche Distanz zu ihrer sich rasch ändernden Schülerklientel.
"Ganz normal" meint hier aber auch, daß die Schule weder durch einen sozialökonomisch besonders problembelasteten Einzugsbereich noch durch eine außergewöhnliche Reformkultur gekennzeichnet ist. Es fehlen also solche Merkmale, die erfahrungsgemäß besonders geeignet erscheinen für die Entfaltung innovatorischer Konzepte und Praxis.

Die eher konventionellen Merkmale der Schule lassen sich knapp folgendermaßen zusammenfassen: Vor 25 Jahren als traditionelles Gymnasium konzipiert, wurde sie im Zuge der schulpolitischen Entwicklung in Bremen zu einem Schulzentrum Sek.I mit ca. 25 Klassen und 600 SchülerInnen. Nicht zuletzt aufgrund des gymnasialen Ursprungs der Schule versteht sich der überwiegende Teil des Kollegiums als FachlehrerIn in einer Schule, die möglichst guten Fachunterricht anzubieten hat. Dieses schulische und pädagogische Selbstverständnis wird bestärkt und unterstützt nicht nur durch eine entsprechende Haltung der Elternschaft, sondern auch durch die überwiegenden Schulerfolge der AbsolventInnen in den weiterführenden Schulen.

Damit wird verständlich, daß unter solchen vergleichsweise unproblematischen schulischen Bedingungen arbeitende LehrerInnen sich kaum veranlaßt sahen, intensiv und konsequent über eine Reform ihrer Schule nachzudenken. Pädagogische Innovationsansätze wurden zwar keineswegs ignoriert, aber doch eher akademisch-distanziert verfolgt. Konkrete Veränderungsinitiativen für die eigene Schule wurden nicht zuletzt daran gemessen, ob sie zusätzliche Arbeitsbelastung bedeuten würden, ob sie mit bereits vorhandenen Kapazitäten oder Repertoirs "abgedeckt" werden könnten und vor allem, ob sie das überwiegend professionelle Selbstverständnis

des Kollegiums (guter Fachunterricht, als "kollegiale Toleranz" bezeichneter Konsens der "gegenseitigen Nichteinmischung") nicht in Frage stellen würden.

(7) siehe Anm.**(4)**

2.2. Projektwochen-Tradition - "aber so nicht!"

Prinzipielles Interesse an Innovationsideen einerseits, "weiter-wie-bisher-Praxis" andererseits - dies kennzeichnete 1993 den pädagogischen status-quo am SZ Julius-Brecht-Allee. Zu dieser Grundhaltung des Kollegiums paßte es durchaus, daß an der Schule in langjähriger Tradition Projektwochen durchgeführt wurden. Diese waren 1978 von einem NW-Didaktiker der Bremer Universität angeregt worden, der mit einigen Unterrichtsstunden auch an der JBA tätig war.
Die Konzeption jener Projektwochen entsprach dem oben beschriebenen schulischen Selbstverständnis: Sie wurden einmal im Jahr ausschließlich für den 10.Jahrgang klassenübergreifend durchgeführt - nicht als "Schuljahresende-Füller", sondern im Frühjahr mit deutlich propädeutischer Funktion für die gymnasiale Oberstufe: besonders die Fähigkeit des selbständigen Arbeitens sollte eingeübt werden.
Zu einem Rahmenthema wurden Schüler-Themenvorschläge erbeten, zu einem Themenkatalog zusammengefaßt und den SchülerInnen zur Anwahl erneut vorgelegt. Fanden sich genug SchülerInnen (ca.10), wurde eine betreuende Lehrkraft gesucht, die in zwei kurzen Vorbesprechungen mit der Gruppe die Projektwoche organisatorisch vorbereitete. Die Projektwoche selbst mündete in eine gemeinsame Projektausstellung, die dann von den jüngeren Klassen besichtigt wurde.

Nach anfangs ermutigenden Erfahrungen wurde im Laufe der Jahre deutlich, daß diese Form der Projektwochen ihrem eigenen Anspruch immer weniger gerecht werden konnte**(8)**: Die Projektwoche wurde zu einer organisatorischen Hülse ohne adäquaten Inhalt. Ihr erstarrter, schematischer Ablauf widersprach geradezu dem

dynamischen Charakter des Projektlernens!
Die Auflösung der Klassenverbände reduzierte die so wichtigen schüleraktiven Projektplanungsprozesse auf zwei knappe Vorbesprechungen. Oft plante entweder doch nur die betreuende Lehrkraft (Form und Inhalt des Ergebnisses eingeschlossen), oder ein "Fehlstart" in die Projektwoche mangels eines realistischen und gemeinsamen Arbeitsplanes war vorprogrammiert.
Denn die projekt-ungeübten SchülerInnen waren häufig überfordert (bzw. unterfordert), blieben in einer passiven Konsumentenhaltung oder nutzten ihre "ausnahmsweise" Freiheit für projektfremde Aktivitäten.
Schlechte Erfahrungen führten schließlich zu restriktiven Maßnahmen der betreuenden LehrerInnen, was erst recht selbstverantwortliches Lernen behinderte. Dadurch fühlten sich "projektskeptische" KollegInnen in ihren Vorerwartungen weiter bestätigt: ein Teufelskreis.
Ohne eine grundsätzliche Auseinandersetzung der LehrerInnen mit dem Projektgedanken wurden die SchülerInnen häufig entweder sich selbst überlassen ("Es ist ja Eure Projektwoche!") oder bevormundet aus offensichtlicher Angst der jeweiligen Lehrkraft, ein Mißerfolg könne auf sie zurückfallen.
Die abschließende Ausstellung wurde zum Selbstzweck: In Erinnerung an die Vorjahres-Ausstellung malten die SchülerInnen schon vom ersten Tag an Ausstellungsplakate mit ihren Projekt"ergebnissen".

So rechtfertigte die Projektwoche als "Bonbon für die SchülerInnen" ohne Einbettung in den übrigen Unterricht eher den traditionellen Schulalltag, als daß sie ihn veränderte.**(9)** Aber auch die projektskeptischen KollegInnen sahen sich in ihrer Sorge bestätigt, daß kostbare Unterrichtszeit für gewiß nette Projektaktivitäten "verlorengeht" und verwiesen auf den Rechtfertigungsdruck der Schule gegenüber den Eltern.

So beschloß das Kollegium 1991, die klassenübergreifenden Projektwochen des 10.Jahrgangs abzuschaffen. An deren Stelle sollte in **jeder** Klasse aller Stufen einmal im Schuljahr ein Projekt durchgeführt werden. Die dadurch erhöhte Zahl der Projekte sollte einerseits die Vielfalt der Arbeitsformen und der Projektprodukte, einschließlich ihrer Präsentation, ausweiten. Andererseits sollten aber auch die strukturellen Bedingungen des Klassenverbandes

(überschaubare Gruppe; Kenntnis der TeilnehmerInnen untereinander; bewährte Kommunikationsstrukturen; Eindeutigkeit der - dominierenden- Lehrerrolle) ein höheres Maß an Verbindlichkeit der Projektarbeit gewährleisten.
Die nachhaltige Erfahrung indes, daß SchülerInnen ohne Projekterfahrung häufig nicht in der Lage waren, sich an der Planung und Durchführung zu beteiligen, blieb im Kontext der neuen Projektbeschlußfassung zunächst ohne Konsequenzen. Ebenso unterblieb eine grundsätzliche Diskussion und Verabredung eines gemeinsamen Projektverständnisses. Und schließlich fehlten nach wie vor projektgeeignete Räume in einer weitgehend nach dem Fachraumsystem organisierten Schule: Ohne eigenen Klassenraum erforderte jedes Projekt aufwendige Stundenplan-Umstellungen, um nicht an jedem Stundenende sämtliche Arbeitsmaterialien wegen nachfolgender Klassen wieder wegräumen zu müssen.

So darf es aus heutiger Sicht nicht überraschen, daß jene 1991 einstimmig(!) beschlossene neue Organisationsform in der Praxis nicht eingehalten wurde. Im Zeitraum zwischen 1991 und 1993 hätten dem Konferenzbeschluß zufolge etwa 50 Projekte stattfinden müssen, doch nur 15 Projekte kamen tatsächlich zustande!

(8) Zur "Vergewöhnlichung des Neuen" im Zusammenhang mit Projektwochen: Günter Warnken (siehe Anm.6), S.2.
(9) Hans-Eberhard Nuhn/Dieter Vaupel, Projektwochenpraxis. Versuch einer Bestandsaufnahme. Oldenburger Vor-Drucke, H.196/93, S.9.

2.3. Die Rolle von Lehramts-PraktikantInnen der Universität an bremischen Schulen.

Zum Entstehungszusammenhang der Initiative "Projektwerkstatt" zählen auch die "real existierenden" Bedingungen, unter denen Studierende ihre Schulpraktika vorbereiten und durchführen müssen.
Die Studienordnung der Universität Bremen für den Stg. Lehramt

an öffentlichen Schulen**(10)** sieht für die erste (universitäre) Ausbildungsphase zwei Schulpraktika vor: Unter Anleitung von Hochschul- und PraxislehrerInnen sollen Studierende fachwissenschaftliche Inhalte aus Studienprojekten didaktisch reduziert in Unterrichtsplanung umsetzen, den Unterricht durchführen, auswerten und dokumentieren, um so Theorie und Praxis miteinander zu verbinden.
Dabei ergeben sich Schwierigkeiten sowohl aus studentischer als auch aus schulischer Perspektive**(11)**: Im Unterschied zu den Diplom-/Magisterstudierenden stehen besonders die LehramtsstudentInnen zunehmend vor dem (gesellschaftlich bedingten) Dilemma, immer höhere fachwissenschaftliche Ansprüche aus den Lehrveranstaltungen in Unterrichtsplanung für SchülerInnen mit immer geringeren Voraussetzungen umsetzen zu müssen.
Meist sehr spezielle fachwissenschaftliche Projekt-Einzelveranstaltungen orientieren sich am vorhandenen wissenschaftlichen Repertoire der Dozenten, während schulisch verwertbare Überblicksveranstaltungen zum Projektthema eher die Ausnahme bleiben.
Dies wiederum belastet die UE-vorbereitenden PraxislehrerInnen-Kurse zusätzlich mit inhaltlichen Repetitorien und geht zu Lasten der didaktisch-methodischen Vorbereitung. Statt pädagogische Offenheit erproben zu können, sehen sich die Studierenden in traditionelle lehrerzentierte Unterrichtsformen gedrängt:
Denn die Inhalte der UE'en stehen i.d.R. bereits fest, bevor die Studierenden "ihre" Klasse überhaupt kennen, und angesichts der (knappen) verfügbaren Zeit geht jede handlungsorientierte oder spontane Schüler-Aktivität zulasten der nachfolgenden PraktikantIn des UE-Teams. So bleibt praktisch keine andere Wahl, als den Unterricht traditionell lehrerzentriert "durchzuziehen".

So wird auch die zunehmende Abneigung mancher Schulen oder Kollegen gegenüber ihnen unbekannten PraktikantInnen verständlich, auf deren Vor- und Nachbereitung sie keinen Einfluß haben und die "ihre Klasse durcheinanderbringen" könnten. Auch in ihrer Häufung in den Monaten März und September werden PraktikantInnen aus schulischer Sicht oft eher als Belastung wahrgenommen.

Deshalb wird seit längerem eine kontinuierlichere, verbindlichere und damit effektivere Einbindung der schulpraktischen Ausbildungsanteile in den "Schulbetrieb" diskutiert, der sich einerseits am

Bedarf der Schule orientiert und andererseits deutlich über diese derzeit üblichen "3-5-Std.-Praktika" hinausgeht**(12)**.
Dies wäre eine Chance für die vielfach geforderte Verknüpfung von Schulentwicklung (der **einzelnen** Schule!) mit einer Reform der Lehrerausbildung, in der die Schule nicht nur Anwendungsfeld für vorhandene Unterrichtskonzepte, sondern auch Erfahrungsfeld innovativen forschenden Lernens sein kann**(13)**.

(10) Vgl. dazu Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15.4.94.

(11) Hier nur skizzenhaft. eine umfassende kritische Reflexion der gegenwärtigen LehrerInnen-Ausbildung kann hier nicht geleistet werden.

(12) Vgl. Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerausbildung. In: Pädagogik, Heft 4/1993, S.60.
Weitere Überlegungen dazu im **Anhang**, Anlage 1: B.Sachse, Stärkere Orientierung der universitären Lehrerausbildung an den Anforderungen der Schulpraxis und dem Bedarf der Schulen, Univ.internes Papier März 1993.

(13) Dagmar Hänsel, Perspektiven und Tendenzen in der Lehrerbildung - Notwendigkeiten und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Vortrag Univ.Bremen am 3.2.95.

3. Der Entstehungsprozeß

3.1. Vom konkreten Anlaß zur Aufbruchsstimmung in der Schule: Versuch einer authentischen Beschreibung.

Erster Anlaß, welcher den oben beschriebenen, von etlichen KollegInnen selbst als unbefriedigend empfundenen Zustand aufbrach, war ein Fachtag zum Thema "Gewalt" (Jan.1993). Die durch ihn ausgelösten Diskussionen machten bewußt, daß es hier nicht mehr um Einzel- oder Ausnahmeerscheinungen ging, die in erster Linie anderen Schulen und Stadtteilen zugerechnet werden konnten ("wo es ja noch viel schlimmer ist"). Vielmehr wurde deutlich, daß hier unumkehrbare gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse sehr konkrete und aktuelle Auswirkungen auch auf das eigene künftige pädagogische Handeln haben würden. Dies steigerte das Bedürfnis nach gemeinsamem Nachdenken ("Was kommt da auf mich/uns zu?" - "Es muß etwas geschehen!").
Zeitgleich drohte eine weitere Verschlechterung der schulischen Arbeitsbedingungen: Die im Schulgebäude untergebrachte Stadtteil-Jugendbibliothek sollte geschlossen werden, und im Kollegium wurde - neben anderen Aktionen - über eine Stellungnahme nachgedacht, welche die besondere Bedeutung der Bibliothek für die Schule unterstrich.
So wurde vom Projektorganisator des Kollegiums in einem offenen Brief**(14)** der Vorschlag unterbreitet, die Zusammenarbeit mit der Bibliothek über die Projektarbeit zu konkretisieren und intensivieren: Ein dafür besonders geeigneter Teilbereich der Bibliothek sollte für die Planung und Durchführung von Klassen-Projekten umgebaut und eingerichtet werden. Dieser sollte dann wie ein Medienraum zeitweise von Klassen reserviert werden können, ohne daß er der Bibliothek ansonsten verloren ginge. Im Gegenteil: Bei einer solchen "Nutzungsverzahnung" könnten einerseits die Projektgruppen auch von den weiteren Räumen, den Buchbeständen und der Beratungshilfe der Bibliothek profitieren, und andererseits würde dies die unverzichtbare Einbindung des Bibliotheks-Standortes in die schulische Arbeit unterstreichen.

Dieser Vorschlag versprach einerseits eine konkrete und praktikable Handlungsperspektive zur Verbesserung des eigenen pädagogischen Alltags vor Ort, andererseits ermöglichte er aber auch vor dem

Hintergrund der aktuell ins Bewußtsein gerückten gesellschaftlichen Herausforderungen eine eher grundsätzliche Diskussion um die Bedeutung des Projektlernens. So wurde der vorgeschlagene Projektraum, sehr bald als "Projektwerkstatt" projiziert, zum Ausgangspunkt für eine spürbare Aufbruchsstimmung im Kollegium.

Teil des diskutierten Vorschlages**(15)** war der Gedanke, studentische ProjekthelferInnen in die Projektbetreuung einzubinden - zunächst, um Projektinitiativen aus dem Kollegium auch durch personelle Unterstützung zu erleichtern, darüber hinaus aber auch vor dem Hintergrund der in 2.3. geschilderten Erfahrungen.
Realisierbar und konkret wurde dieser Gedanke aber erst durch eine Kooperationsvereinbarung zwischen B.Sachse und Dr.K.Koopmann, Hochschullehrer für Didaktik im Studiengang Politikwissenschaften/ Gemeinschaftskunde an der Universität Bremen. Kern dieser Vereinbarung war ein künftiges gemeinsames vierstündiges Seminar "Projektwerkstatt", welches in den folgenden Semestern die weitergehende Konzipierung, Entwicklung und Praxis des Vorhabens begleiten sollte - durch theoretische Auseinandersetzung mit dem Projektgedanken und praxisorientiert durch unmittelbare Zusammenarbeit mit den beteiligten LehrerInnen in der Schule und bei der Projektdurchführung.
Zugleich gewährleistete die Mitarbeit von Dr.Koopmann die wissenschaftliche Betreuung im Rahmen der SBF, als deren Vorhaben Nr.10 die Projektwerkstatt im Mai 1993 anerkannt wurde.**(16)(17)**.
Die damit verbundene Förderung durch 6 Entlastungsstunden wurde nach informellen Gesprächen im Kollegium auf 3 KollegInnen**(18)** verteilt, welche damit nicht nur für die Dokumentation des SBF-Prozesses zuständig waren, sondern fortan auch als das für den weiteren Fortgang des Vorhabens in der Schule verantwortliche Team fungierten.

Zunächst mußten erst einmal entscheidende praktische Voraussetzungen für die weitere Realisierung des Vorhabens geschaffen werden:
Dazu gehörte es, für die vorgesehene "Nutzungsverzahnung" zwischen Schule und Bibliothek das Einverständnis der Stadtbibliotheksleitung zu gewinnen. Diese zeigte sich bei einer gemeinsamen "Ortsbegehung" sehr kooperativ und machte sogar Vorschläge für eine bauliche Erweiterung des als Projektwerkstatt vorgesehenen

Bereichs der Bibliothek (Umsetzen von aluminiumgerahmten Glas-Elementen). Finanziell konnte sie allerdings nicht helfen, sodaß wir für die notwendigen Umbau-Maßnahmen auf Gelder aus dem "Innovationstopf" angewiesen waren**(19)**. Hier wurden 1993 3000,-DM und 1994 noch einmal 5000,-DM bewilligt, durch welche die ersten (und unten näher beschriebene weitere) Baumaßnahmen finanziert werden konnten.

Damit rückte auch die Umsetzung erster Ideen für die Einrichtung und Ausstattung der "Projektwerkstatt", die mittlerweile von einem interessierten KollegInnenkreis entwickelt worden war, in greifbare Nähe.
Die Sitzungen des KollegInnenkreises (später, als mit Beginn des Wintersemesters 1993/94 Studierende dazu kamen, als "Werkstatt-Plenum" bezeichnet) spiegelten ein großes und zudem breit gefächertes Interesse an dem entstehenden Vorhaben.
("Ein extra Projektraum? Endlich mal was Konkretes, was praktischen Fortschritt bringt! Ich habe da auch schon eine Idee...").
Unter den ca. 10-20 TeilnehmerInnen fanden sich sowohl "Projekt-erfahrene" als auch "Bedürftige" oder einfach nur Neugierige; sowohl pragmatische "Aufbruchs-Aktivisten" als auch eher akademisch interessierte "allgemeine Kulturkritiker".
Im Vordergrund der Gespräche standen zunächst organisatorisch-technische, insbesondere die Gestaltung des Projektraumes betreffende Fragen. Das Bedürfnis, die inhaltliche Seite des Projektlernens zu diskutieren und ein gemeinsames Projektkonzept zu erarbeiten, wurde zwar wiederholt deutlich artikuliert; tatsächlich jedoch kamen konzeptorientierte Diskussionen nur selten bzw. nur ansatzweise zustande. Dies lag nur zum Teil an der verständlicherweise begrenzten Fähigkeit der KollegInnen, am Ende eines langen Unterrichtsvormittages intensive Theoriedebatten zu bestreiten.
Mitunter wurden sie zusätzlich durch vielfältige, teils aus eigenen Erfahrungen, teils aus schulstrukturellen Zwängen abgeleitete Vorbehalte erschwert ("Grundsätzlich bin ich ja auch für Projekte - aber wie wenig Substantielles dabei herauskommt, habe ich oft genug erfahren." - "Orientierung an Schülerinteressen schön und gut. Aber wie soll ich da meinen Lehrplan erfüllen?").
Große Bedeutung dagegen bekam bereits in der Anfangsphase des Vorhabens "Projektwerkstatt" das Begleitseminar, das erstmalig im Wintersemester 1993/94 für Studierende der Geschichte und Gemein-

schaftskunde angeboten wurde. Trotz kleiner TeilnehmerInnenzahl wurden hier maßgebliche Diskussionsanstöße und -grundlagen erarbeitet, sowohl für die Gesamtkonzeption des Vorhabens als auch für die Entwicklung eines gemeinsamen Projektverständnisses, das im folgenden als Orientierungsrahmen für die künftige Projektpraxis an der Schule dienen sollte.

(14) in: B.Sachse, Stärkere Orientierung...(wie Anm.**12**), Abschnitt 3.4. (Anlage 1)

(15) ebd.. Der langjährige Projektorganisator B.Sachse ist zugleich mit halbem Deputat Lehrbeauftragter für Didaktik der Geschichte an der Universität Bremen.

(16) Vgl.Anlage 2: Antrag auf Anerkennung als SBF-Vorhaben vom 20.4.1993.

(17) Die anfangs angebotene Mitarbeit von Prof.Wilfried Wagner (Stg. Geschichte/Politik) blieb dagegen auf die ersten Monate beschränkt.

(18) Elke Widderich, Edgar Ludwig, Burkhard Sachse.

(19) Vgl.Anlage 3: Bewerbung um Mittel aus dem "Innovationstopf'93" vom 25.5.1993; Anlage 4: Bewerbung zum Nachtragshaushalt 1993 sowie Anlage 5: Bewerbung um Mittel aus dem "Innovationstopf '95".

3.2. Wie entsteht etwas Neues in der Schule? Rückschlüsse auf die Startbedingungen von Initiativen.

Welche Aspekte des hier skizzierten Weges lassen sich - mit Blick auf ähnliche Ansätze innerer Schulreform - verallgemeinern?

Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Innovation ist es zunächst, daß das Kollegium eine konkrete Problemlage mit absehbaren Auswirkungen auf die eigene pädagogische Arbeit überhaupt bewußt wahrnimmt und akzeptiert. Dies ist keineswegs selbstverständlich angesichts der Fülle von immer neuen Themen und Problemen, mit denen sich LehrerInnen im Schulbetrieb auseinandersetzen müssen und deren Bearbeitung immer neu zusätzlich Engagement, Zeit oder Geld oder alles zugleich erfordert.
Ein solcher Reflexionsprozeß kann durchaus von außen angeregt werden - etwa im Rahmen einer Lehrerfortbildung. Allerdings bewirken referierte allgemeine Problemlagen allein und selbst in Verbindung mit adäquat erscheinenden pädagogischen Antworten in einer konventionellen Schule noch keine Innovationsaktivitäten. Bleiben sie ohne konkrete Handlungsperspektiven, dann verbleibt alles nur zu leicht auf einer akademisch-unverbindlichen Ebene. Eine bereits real vorhandene Problemlage wird dann häufig entweder individualisiert ("Es liegt an mir...") oder relativiert ("Vielleicht geht es ja doch noch wie bisher..."). Beides verschärft nur noch den Widerspruch zwischen pädagogisch-gesellschaftlichem Anspruch und eigener realer Schulerfahrung und führt in der pädagogischen Berufspraxis zu Dauerstreß.
Für konkrete Konsequenzen eines solchen Reflexionsprozesses ("Eigentlich müßte etwas geschehen!") bedarf es der Initiative einzelner oder einer Gruppe. Sie muß eine konkrete Handlungsperspektive für die eigene Schule aufzeigen und ein überschaubares Innovationsvorhaben planerisch und organisatorisch in die Hand nehmen. Die Initiative sollte offen genug sein, daß sich die KollegInnen in möglichst jedem Reformschritt aktiv einbringen oder mindestens "wiederfinden" können, aber auch konkret genug, daß sie die anstehenden Veränderungen für ihren persönlichen Arbeitsbereich auch als spürbare Entlastung bzw. Verbesserung wahrnehmen können.

Weitere Schubkraft erfährt ein innerschulisches Reformvorhaben schließlich durch erste positive Erfahrungen. Besonders nachhaltige Wirkungen sind dabei von solchen (auch noch so bescheidenen) Erfolgen zu erwarten, die von eher innovationsskeptischen Kollegiums-

mitgliedern vermeldet werden.

Offen bleibt allerdings die Frage, inwieweit ein Kollegium als Ganzes ohne Anleitung von außen **(20)** in der Lage ist, über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch nicht nur seine Ausgangssituation kritisch zu bilanzieren, sondern auch seine eigenen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen dauerhaft zu verändern, um so zu auch individuell umsetzbaren neuen pädagogischen Wegen zu gelangen. Dies wird im Abschnitt 6 vor dem Hintergrund dreijähriger Erfahrungen erneut zu prüfen sein.

Für die Aufbruchsstimmung am SZ Julius-Brecht-Allee spielte jedenfalls anfangs eine große Rolle, etwas Konstruktives tun zu können in einer Zeit, in der "alles schlechter und schwieriger wird": Etwas Neues gemeinsam aufzubauen, das konkret der eigenen Schule zugute kommt ("Ich frage mich, warum wir erst jetzt darauf gekommen sind!"), einen Raum einzurichten ("Ist doch selbst ein Projekt!"), und das alles in der entlastenden(!) Hoffnung, damit selbst etwas beizutragen zu einem Vorhaben, das auf die Bewältigung der neuen Anforderungen an die Schule zielt.
Hinzu kam erleichternd, daß das vorgeschlagene Modell "Projektwerkstatt" <u>inhaltlich</u> für viele KollegInnen etliche bereits akzeptierte pädagogische Intentionen bündelte ("Neu, aber nicht fremd"), und <u>organisatorisch</u> die einzelnen KollegInnen nicht zwingend zu Projektunterricht verpflichtete, sondern ihnen die pädagogische Freiheit beließ, das jährliche Projekt in ihrer Klasse nach Absprache auch von anderen Lehrkräften des Klassenkollegiums betreuen zu lassen.

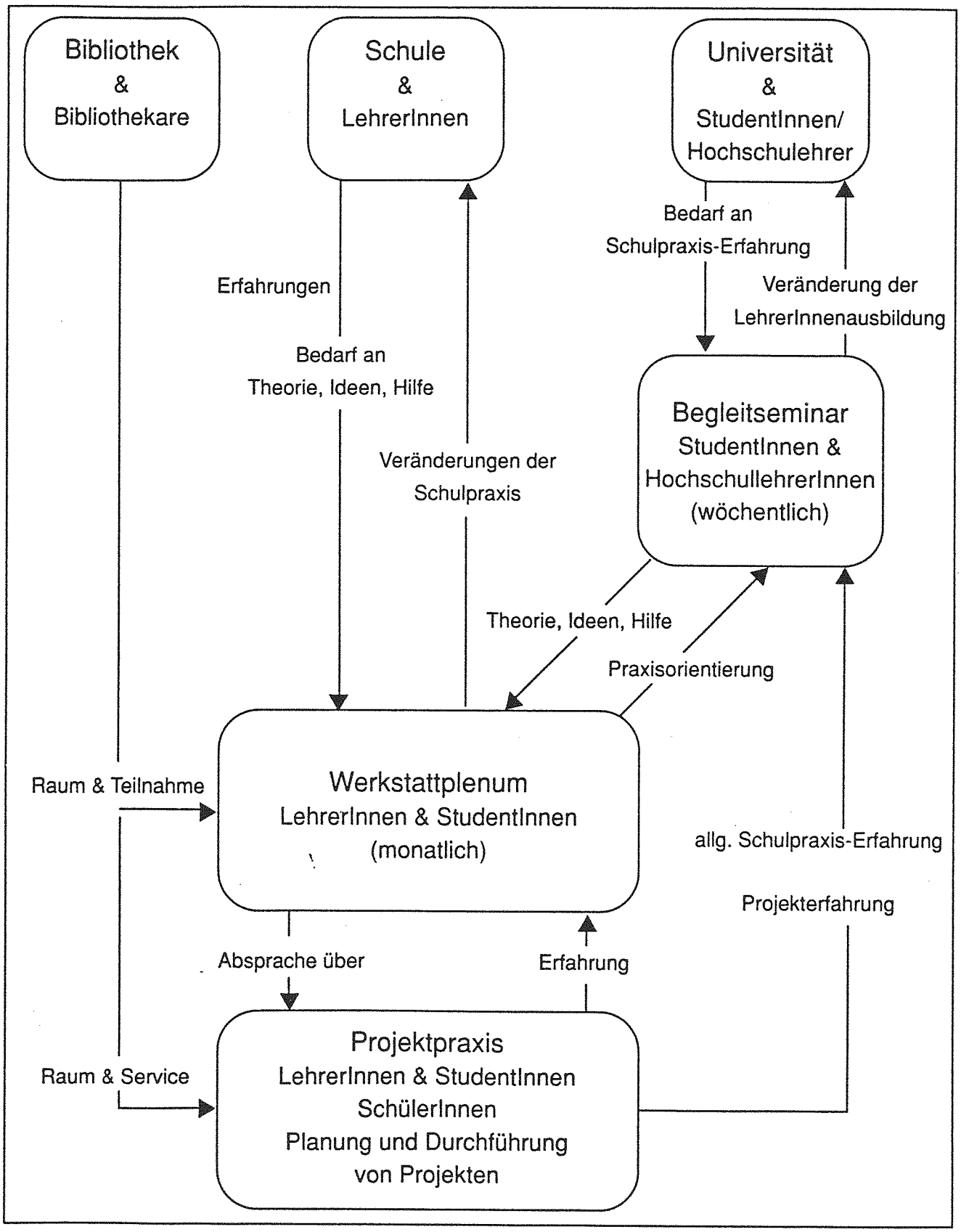
(20) 1995 scheiterte eine Zusammenarbeit der Schule mit externen Moderatoren im Rahmen des "Institutionellen Schulentwicklungs-Programms" an der nicht ausreichenden Kooperationsbereitschaft des Kollegiums.

Das Konzept "Projektwerkstatt" im Gesamtzusammenhang:
4.1. Beteiligte und Arbeitsbereiche.

Mit seiner Aufnahme in den Forschungsverbund der SBF wurde das Vorhaben "Projektwerkstatt" in über die eigene Schule hinausgehende infrastrukturelle und kommunikative Zusammenhänge eingebunden.
Die insbesondere durch das "Forum SBF" (1994 und 1995) vorgegebene Auflage, das eigene Vorhaben nach "außen" zu vermitteln, zu legitimieren, löste nicht nur grundsätzlich einen spürbaren Motivationsschub aus, sondern hatte vor allem zur Folge, daß die Projektwerkstatt-InitiatorInnen ihre Konzeptentwicklung noch intensiver vorantrieben. Als besonders effektiv erwies sich dabei das Engagement des bereits erwähnten Begleitseminars. Als Ergebnis dieser Bemühungen wurde im Laufe des Schuljahres 1993/94 die nachfolgend knapp dargestellte Gesamtkonzeption des Vorhabens "Projektwerkstatt" entwickelt und erstmalig im Rahmen des ersten SBF-Forums im Juli 1994 präsentiert.
Inwieweit diese Gesamtkonzeption seither in der weiteren Praxis schulischer und universitärer Arbeit eingehalten werden konnte, wird im Abschnitt 5 zu zeigen sein.

Abb.1 zeigt die an der Projektwerkstatt beteiligten TeilnehmerInnen bzw. Institutionen: Bibliothekare der im Schulgebäude untergebrachten Stadtteil-Jugendbibliothek, SchülerInnen und LehrerInnen der Schule, Studierende und Hochschullehrer der lehrerausbildenden Studiengänge Geschichte und Politikwissenschaft/Gemeinschaftskunde an der Universität.
Die Bereiche bzw. Arbeitszusammenhänge der Projektwerkstatt lassen sich folgendermaßen skizzieren:

o Im wöchentlich tagenden **Begleitseminar** konzentrieren sich Studierende, ein Hochschullehrer und ein Lehrbeauftragter vor allem auf Theorie- und Konzeptaspekte des Projektlernens, auf Planungs-, Durchführungs und Auswertungsfragen einzelner Projekte sowie auf die laufende Evaluation des Gesamtvorhabens. Die nicht nur theorie-, sondern auch hochgradig praxisbezogene Tätigkeit des Seminars ist vor allem dadurch gewährleistet, daß die teilnehmenden Studierenden zugleich als ProjekthelferInnen fungieren und daß nicht zuletzt solche Fragen thematisiert werden, die im Werkstattplenum entstanden



Gesamtkonzeption

bzw. in das Plenum hineingetragen wurden.

o Das etwa monatlich tagende **Werkstattplenum** bildet das Zentrum der Projektwerkstatt. In ihm bemühen sich LehrerInnen, Studierende und Hochschullehrer gemeinsam um die didaktische Verbesserung ihrer Projektpraxis - unter Orientierung an den schulischen Rahmenbedingungen, den gesammelten Projektpraxis-Erfahrungen sowie der im Begleitseminar erarbeiteten theoretischen Projektkonzeption. Dabei geht es ~~um~~ z.B. um Fragen, ob und wie der Projektunterricht im Schulleben stärker institutionalisiert, organisatorisch erleichtert, inhaltlich und methodisch stärker reflektiert werden kann.
Im Werkstattplenum werden durchgeführte Projekte vorgestellt sowie Anregungen, Ideen und Hilfen für künftige Projekte ausgetauscht. Schließlich geht es um die Überprüfung der eigenen Projektkonzeption sowie um die langfristigen und über die eigene Schule hinausgehenden Konsequenzen des Vorhabens **(21)**.

o Die gesamten Bemühungen des Begleitseminars wie auch des Werkstattplenums münden letztlich in die **Projektpraxis**, d.h. in die gemeinsam von SchülerInnen, LehrerInnen und Studierenden geplanten und durchgeführten Projekte.
Das infrastrukturelle Zentrum der Projektpraxis ist der im Bereich der Stadtteil-Jugendbibliothek eingerichtete **Projektraum**. Über die den Projektraum umgebenden Bibliotheksbestände hinaus stehen vielfältige Arbeitsmaterialien, Arbeitsmittel und (Teil-)Produkte durchgeführter Projekte sowie spezifische Literatur zu Projekttheorie und -praxis bereit. Sowohl die Materialien als auch die Arbeitsmittel (AV-Ausstattung, Schreibmaschinen, Büroutensilien, Photokopierer, Theaterrequisiten, Werkzeuge etc.) werden im Zuge der fortschreitenden Projektarbeit und durch Spenden ständig ergänzt. Die bauliche Einrichtung und Ausstattung des Projektraumes wird im Rahmen von Projekten laufend verbessert. In mehreren "Bauabschnitten" haben gemischte Gruppen aus SchülerInnen, StudentInnen und KollegInnen (mit Unterstützung der "Bremer Arbeitslosen-Selbsthilfe" **(22)** und Geldern aus dem "Innovationstopf", vom Stadtteilbeirat, dem Schulverein und der Stadtbibliothek) den Projektraum weiter ausgebaut. Es entstanden ein tribünenartiges Banksystem (zum "Sich-Zusammen-Setzen") sowie weitere projektförderliche Einbauten **(23)**.
So gewinnt der Projektraum zunehmend an Funktionalität und Attrakti-

vität für die schüler- und handlungsorientierte Bearbeitung von Projekten. Der angestrebte Lebensweltbezug der Projekte wird dadurch unterstrichen, daß im Projektraum und in der Stadtbibliothek präsentierte schulische Projektergebnisse auch der außerschulischen Stadtteil-Öffentlichkeit zugänglich sind und damit für diese auch qualitativ relevant werden können. Angestrebt ist es, auf diesem Wege der halböffentlichen Nutzung des Projektraumes **(24)** einerseits das Interesse der Menschen im Stadtteil an der Projektwerkstatt zu wecken und andererseits die Probleme und Menschen des Stadtteils verstärkt in die Projektarbeit einzubeziehen.

(21) Vgl. dazu Kap. 5.3.

(22) Mit der BRAS-Tischlerwerkstatt in Bremen, Bispinger Str., besteht seit 1993 eine Projektkooperation.

(23) Darstellung und Begründung der Ausbaumaßnahmen in Anlage 6: Antrag auf Unterstützung von Ausbaumaßnahmen in der Projektwerkstatt am SZ Julius-Brecht-Allee vom März 1995.

(24) Umgekehrt wird der Projektraum auch von der im Oktober 1993 mit abgeordneten Lehrern neu eröffneten Stadtbibliothek vielfältig genutzt: Z.B.bei Autorenlesungen, Buchpräsentationen und Besuchen von Kindergarten-Gruppen.

4.2. Fragestellungen im SBF-Prozeß. (25)

Die das Vorhaben "Projektwerkstatt" insgesamt leitende Idee ist es, schulisches Lernen in Projekten qualitativ und quantitativ zu fördern, um damit auch den Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels besser gerecht werden zu können als bisher.
Dies beruht vor allem auf der durch langzeitige und vielfältige Erfahrung gestützten Überzeugung, daß das Konzept des Projektlernens in besonderer Weise wesentliche Prinzipien sowohl historischer als aktueller reformpädagogischer Bemühungen bündelt. Ausgehend von dieser dem Vorhaben insgesamt vorangestellten Hypothese bringen die folgenden Fragen das mit der "Projektwerkstatt" verbundene konkrete Erkenntnisinteresse zum Ausdruck:

- Welches Projektverständnis soll der künftigen Arbeit zugrunde liegen?
- Ist dieses Projektverständnis in der schulischen Projektpraxis überhaupt (inhaltlich wie organisatorisch) zu verwirklichen, und welchen Beitrag kann die Projektwerkstatt dabei leisten?
- Können Studierende in der schulpraktischen Ausbildung hierbei substantiell und bedarfsorientiert helfen? Fördert dies - wissenschaftlich betreut - Innovationen in der Schule?
- Ist die Projektwerkstatt geeignet, Projektlernen in der Schule qualitativ und quantitativ zu verbessern?
- Inwieweit ist das Modell "Projektwerkstatt" auf andere Schulen übertragbar?

Für die Entwicklung und Erprobung des Konzeptes "Projektwerkstatt" im Rahmen von SBF und damit für eine erste Beantwortung der o.a. Untersuchungsfragen erschien uns ein Zeitraum von drei Jahren als realistisch.

(25) Vgl. Anlage 2: Antrag auf Anerkennung als Projekt im Rahmen von SBF.

4.3. "Vorläufiges Projektverständnis"

Die Diskussionen um die Defizite der bisherigen Projekt(wochen)arbeit machten sehr schnell deutlich, daß vor allem ein gemeinsames Verständnis darüber fehlte, was ein "Projekt" eigentlich sein oder leisten sollte. Für einen Projekt-Neuanfang schien die Vielfalt der individuellen Projektverständnisse nicht auszureichen - zumal sie ebensowenig diskutiert wurde wie die wechselseitige Vermutung, man meine ja wohl doch prinzipiell das gleiche, wenn man den Begriff "Projekt" verwende. Die projekttheoretischen Grundlagen gemeinsam und selbsttätig zu erarbeiten, dazu fehlte den KollegInnen indes einfach die Zeit. So entsprach es dem Bedürfnis der Projektwerkstatt-TeilnehmerInnen nach einer gemeinsamen Plattform für ihr Vorhaben, daß das Begleitseminar unter Berücksichtigung der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion das nachfolgende "vorläufige Projektverständnis" erarbeitete.

Im Rahmen des Vorhabens "Projektwerkstatt" hat es mehrere Funktionen:

- Es sollte allen am Projektlernen am SZ Julius-Brecht-Allee Interessierten als aktuelle und gemeinsame Orientierung darauf dienen, was fortan mit dem Begriff "Projektlernen" gemeint ist (Verständigungsfunktion).
- Damit wurde es zu einem konkreten Orientierungsrahmen für die Diskussion und kritische Reflexion der bisherigen Projektpraxis an der Schule (Bezugsrahmen "rückwärts").
- Darüber hinaus sollte es im weiteren Entwicklungsprozeß jenen KollegInnen und Studierenden als Anregung und Vergewisserung dienen, die sich neu an Projekte wagten (Ermutigungsfunktion).
- Vor allem aber sollte es ein Bezugsrahmen sein für die Erfassung <u>künftiger</u> Projekte mit dem Ziel, deren Verläufe und Prozesse im Werkstattplenum zu reflektieren (Bezugsrahmen "vorwärts").
- Schließlich sollte es langfristig in Bezug auf den weiteren Entwicklungsprozeß kein festgeschriebener Standard sein, sondern eine Arbeitshypothese, die vor dem Hintergrund der weiteren Projektevaluation zu überprüfen ist: Welcher Projektunterricht ist unter den gegebenen Bedingungen des Modells "Projektwerkstatt" am SZ Julius-Brecht-Allee möglich ? (Hypothesenfunktion).

Das Werkstattplenum debattierte das Papier und machte es sich als Orientierungsrahmen für die künftige Projektpraxis in der Schule zueigen:

April 1994

TeilnehmerInnen

des Seminars "Geschichte und Politik lernen in Projekten?"

Unser vorläufiges Projektverständnis

Nach gründlicher Diskussion können wir die folgenden Anforderungen an Projektlernen in der Schule formulieren. Diese Anforderungen verstehen wir nicht als Addition unumstößlicher Mindestnormen, sondern als Ensemble von Ansprüchen, das insgesamt unser vorläufiges Projektverständnis ausmacht und uns als Konzept für dessen Umsetzung in der Schulpraxis dienen soll.

1. LEBENSWELTERFAHRUNGEN DER SCHÜLER

- Projekte sollten von lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler ausgehen, sie in ihrem Verlauf reorganisieren und weiterentwickeln.

- Da lebensweltliche Erfahrungen der Schüler nicht notwendigerweise identisch mit dem Alltags- bzw. Wirklichkeitsverständnis der Lehrer sind, sollte der Berücksichtigung der Schülererfahrungen besondere Beachtung geschenkt werden. Dabei kann sich die Realisierung didaktischer Aspekte wie "Öffnung von Schule", "Aufsuchen außerschulischer Lernorte", "Stadtteilbezug" etc. als hilfreich erweisen.

- Projekte sollten in ihrem Verlauf über die unmittelbaren, subjektiven Lebensweltbezüge der Schüler hinausgehen, nach deren gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen fragen und reflexives, analytisches sowie verallgemeinerndes (Denk-) Handeln ermöglichen.

- Die "gesellschaftliche Relevanz" sollte jedoch nicht unbedingt das Auswahlkriterium von Projektthemen sein.

2. INTERESSE, MOTIVATION UND SELBSTÄNDIGES HANDELN

- Projekte sollten Schülerinteresse als Ergebnis von Schülererfahrungen, mithin als Motivation für den fortschreitenden Lernprozeß berücksichtigen und dadurch erhalten bzw. reproduzieren, daß die jeweiligen Lernanforderungen im Projekt den Schülern neu aber nicht fremd erscheinen. Die Verwirklichung dieses Anspruchs dürfte durch ein größtmögliches Maß an selbstbestimmtem Schülerhandeln erleichtert werden.

- Das selbständige Handeln der Schüler sollte sich sowohl auf die Planung als auch auf die Durchführung von Projekten erstrecken.

- Schülern muß die Möglichkeit geboten werden, selbständiges Handeln (schrittweise) zu erfahren bzw. zu entwickeln. Als ein wesentliches Element dieses Lernprozesses sollte es Schülern ermöglicht werden, vor allem die Chancen und (auch, aber nicht nur) die Grenzen des selbstbestimmten Handelns zu erfahren, also Verantwortungskompetenz zu erwerben.

- Schülern mehr Selbständigkeit zuzutrauen heißt auch, (vermeintliche oder tatsächliche) Lern-Umwege zuzulassen. Dies verlangt von dem Lehrer ein hohes Maß an Bereitschaft zur Reflexion des professionellen Selbstverständisses sowie ggf. den Mut zur (Selbst-)Emanzipierung von überflüssigem Helfer- und Didaktisierungsdrang. (Vgl. 6)

3. KOMPLEXITÄT, GANZHEITLICHKEIT, INTERDISZIPLINARITÄT

- Projekte sollten der real existierenden und von Schülern so wahrgenommenen/erfahrenen (zunächst wohl eher diffusen) Komplexität der Projektgegenstände sowohl in inhaltlich-struktureller als auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht entsprechen.

- Projektgegenstände sind nicht à priori fachdisziplinorientiert definiert, sondern interdisziplinär (überfachlich oder fächerübergreifend) konstituiert.

- Dieser Grundsatz muß die Entscheidung von Projektteilnehmern nicht ausschließen, im Verlauf ihres Vorhabens ggf. fachdisziplinorientierte Differenzierungen vorzunehmen, also Teilfragen

auszugliedern und sie arbeitsteilig etwa unter der Fragestellung zu bearbeiten, was Fach- bzw. Wissenschaftsdisziplinen zur Klärung der übergreifenden Projektfragestellung beitragen können. Wichtig ist der abschließende Rückbezug der Teilfragen bzw. ihrer Antworten auf das Gesamtvorhaben.

- Sowohl die objektive Komplexität des Projektgegenstands als auch die subjektive Wahrnehmungs- und Handlungsvielfalt auf seiten der Schüler erfordern die Einbeziehung möglichst vieler ihrer Sinne beim Be-"Handeln" des Projektgegenstandes. Die Einbeziehung vieler Sinne könnte dazu beitragen,
  - Sinn-Einseitigkeiten zugunsten der Ganzheitlichkeit aufzuheben, d. h.
  - die (Wieder-)Vereinigung von Denken und Handeln, Kopf und Hand, Schule und Leben, Konsumtion und Produktion, Verstand und Sinnlichkeit, Arbeit und Genießen, Theorie und Praxis zu leisten und damit
  - Interesse, Motivation und selbständiges Handeln zu fördern (Vgl. 2)
  - den Projektgegenstand umfassend zu erfahren
  - Lernprozesse zu effektivieren
  - Lernprozesse zu demokratisieren (mehr Schüler können mehr Kompetenzen einbringen, erfahren, entwickeln)
  - umfassendere Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen.

4. PRODUKTORIENTIERUNG

Projektteilnehmer streben als Ergebnis ihres gemeinsamen Arbeitsprozesses ein Produkt an. Produktorientierung kann dabei auf dreierlei Weise verstanden bzw. hergestellt werden:

- Aus der Perspektive der Projektteilnehmer meint Produktorientierung die Ausrichtung auf das gemeinsame Arbeitsziel sowie die Reflexion der gemeinsamen Projekterfahrungen. In diesem Sinne müssen Projektprodukte nicht von materieller Gestalt sein.

- Aus der Perspektive Außenstehender besitzen Projektprodukte einen Gebrauchswert. Dieser geht für die Projektteilnehmer und andere über den üblichen (über Noten vermittelten) Tauschwert schulischer Leistungen hinaus und eröffnet Möglichkeiten außerunterrichtlicher Beurteilung bzw. "Verwertung", deren

Rückmeldung in die Projektgruppe für deren Interesse an weiterer Projektarbeit bedeutsam sein dürfte.

- Langfristig gesehen zielt produktorientierter Projektunterricht auf gesellschaftliche Einflußnahme: Produktorientierung heißt in diesem Sinne, daß Projekte in gesellschaftliche Prozesse eingreifen und damit die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz bei den Schülern fördern.

5. KOOPERATIVES, DEMOKRATISCHES HANDELN

Projekte, die im Sinne der hier formulierten Ansprüche, also auf der stabilen Basis eines gemeinsamen Sach- und Prozeßbezugs aller Projektteilnehmer geplant und durchgeführt werden sollen, sind maßgeblich angewiesen auf das ernsthafte Bemühen der Beteiligten um die Verabredung und Einhaltung verbindlicher Kooperationsregeln:

- Jeder Teilnehmer wird vorbehaltlos akzeptiert und ernstgenommen und zwar nicht als Schulleistungsträger, sondern als Mensch.

- Es gibt kein implizites Denkverbot.

- Unterschiedliche Meinungen bzw. Interessen sind zugelassen. Alle Teilnehmer bemühen sich um einen Interessenausgleich, der in größtmöglichem Umfang sowohl Einzelinteressen als auch Gesamtinteressen berücksichtigt.

- Regeln entstehen demokratisch, werden demokratisch umgesetzt und ggf. demokratisch geändert. Die Folgen der gemeinsamen Regeln werden demokratisch getragen.

- Konflikte werden nicht unterdrückt, sondern projektöffentlich und im Sinne einer demokratischen Streitkultur ausgetragen.

- Schüler nutzen ihre Kompetenzen nicht nur für sich selbst, sondern bringen sie in kooperative Handlungsprozesse mit ein.

Das Praktizieren dieser Kooperationsregeln dürfte - projektübergreifend - die Herausbildung humaner und demokratischer Handlungskompetenz unterstützen.

6. VERÄNDERTE LEHRERROLLE

- Die Verwirklichung von Projektlernen erfordert das Überdenken und ggf. die Veränderung konventionellen Lehrerselbstverständnisses bzw. -verhaltens. Insbesondere gilt dies mit Blick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung: Die stärkere Berücksichtigung von Lebenswelterfahrungen, mehr selbstbestimmtes Handeln von Schülern, kooperatives und demokratisches Handeln in der Schule setzen den Abbau der Lehrerdominanz voraus. Lehrer, die in Projekten mitarbeiten, sollten bereit sein,

  - sich insgesamt zurückzunehmen (in ihrem Drang, bzw. ihrer vermeintlichen Pflicht zu helfen, vorzustrukturieren, zu didaktisieren, (Zwischen-)Ergebnisse vorzukalkulieren, sog. Umwege zu vermeiden, Vorsprungswissen zu dokumentieren, "besser" zu sein als die Schüler)
  - ihre Rollenveränderung nicht als Degradierung oder als Ausweis von Schwäche mißzuverstehen
  - offen zu sein für ungeplante Entwicklungen
  - ihre Fächergrenzen zu überwinden
  - im Team zu arbeiten
  - sich mehr als Berater, Moderator denn als Vormacher, Mehrwisser, Besserkönner, Kontrolleur zu verstehen.

- Die Veränderung der Lehrerrolle kann nur glaubhaft und nachhaltig wirksam werden, wenn sie nicht abrupt vollzogen, sondern - unter besonderer Berücksichtigung des real entwickelten Grades der autonomen Handlungskompetenzen der betreffenden Lerngruppe bzw. der tatsächlichen Qualität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses - schrittweise entwickelt wird.

- Bezogen auf den Anspruch der schülerbestimmten Projektplanung etwa hieße das, den Schülern Hilfen zu bieten für die Aneignung von Planungskompetenz. Der Lehrer hat letztlich "die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung" (J. Bastian).

4.4. Projekterfahrungen sichern - aber wie ? Ziele, Instrumente und Schwierigkeiten.

Auch die Diskussion um Ziele und Methoden einer systematischen Erfassung von Projekterfahrungen lag nicht bei den KollegInnen, sondern fand von Beginn an im Begleitseminar statt.
Diese Erfassung sollte einerseits Aufschluß über die Nähe der durchgeführten Projekte zum "vorläufigen Projektverständnis" geben. Andererseits sollte die "Veröffentlichung" von Projekterfahrungen (insbesondere die Berichte der KollegInnen im Werkstattplenum) aber auch zu weiterem Projektunterricht animieren.
In der Folgezeit sollte sich herausstellen, wie schwer Reflexionsfunktion und Ermutigungsfunktion miteinander zu vereinbaren waren **(26)**.

Als Instrumente zur Sicherung von Erfahrungen aus einzelnen Projekten sollten Fragebögen, Auswertungsgespräche und kurze Projektskizzen dienen:
Zunächst wurden im Begleitseminar zwei gleich strukturierte Fragebögen für SchülerInnen und betreuende Lehrkräfte mit offenen Fragen entwickelt, die ihnen nach Abschluß ihres jeweiligen Projektes vorgelegt werden sollten **(27)**. Diese Fragebögen sollten auch lerngruppenimmanente Prozesse und Einschätzungen erfassen und zielten damit auch auf die weitere auswertende Projektdiskussion in der jeweiligen Klasse.
Mit der steigenden Zahl durchgeführter Projekte zeigte sich jedoch, daß eine die Projektpraxis insgesamt erfassende Auswertung auf der Basis dieser Fragebögen immer arbeitsaufwendiger und schwieriger wurde.
So entstand nach Beratung mit dem SBF-Koordinierungsgremium im zweiten Untersuchungsjahr ein neuer multiple-choice-Fragebogen mit jeweils sechs Zustimmungsstufen zu einzelnen Items, der mit Hilfe des SPSS-Statistik-Programms **(28)** einen schnellen Zugang zu Einzel- und Gesamtergebnissen sowie zu signifikanten Korrelationen ermöglicht. **(29)**
Inhaltlich orientieren sich die - für SchülerInnen und Lehrkräfte fast gleichlautenden - Items an den Essentials des "vorläufigen Projektverständnisses". Darüber hinaus erfassen sie als Kontrollerfahrungsbereich auch den jeweiligen "Normalunterricht" **(30)**, um die so gewonnenen Vergleichsdaten mit in die Diskussion um den

künftigen Stellenwert des Projektunterrichtes gegenüber dem Lehrgang an der Schule einbringen zu können.
Das Team ist sich dabei der Ungenauigkeit der Vergleichsgröße "Normalunterricht" durchaus bewußt, räumt aber der damit intendierten innerschulischen Diskussion einen höheren Stellenwert ein als der Erfüllung aller sozialwissenschaftlichen Standards.
Ebenso werden Ungenauigkeiten in Kauf genommen, die sich aus dem Vergleich der Ausnahmesituation "Projekt" mit dem jeweiligen "Normalunterricht" ergeben könnten.

Auch der innere Aufbau des Fragebogens orientiert sich an der Struktur des "vorläufigen Projektverständnisses" (Fragen 1 - 24), ergänzt durch Fragen nach einem zusammenfassenden Gesamturteil aus SchülerInnen- bzw. LehrerInnen-Perspektive (Fragen 25 - 32). Damit die Projekterfahrungen vergleichbar erfaßt werden können, mußten die Fragen für alle Altersstufen verständlich formuliert werden. Daraus ergaben sich notwendig Formulierungen, die von der Diktion im Papier "Vorläufiges Projektverständnis" abweichen.

Den spezifischen Besonderheiten der jeweiligen Einzelprojekte, die durch diese neuen Fragebögen nicht mehr erfaßt werden, gelten zwei Auswertungsgespräche der betreuenden Lehrkräfte/StudentInnen nach Abschluß eines Projektes:
Zunächst das Abschlußgespräch mit der Klasse und danach mit einem Mitglied des SBF-Teams. Letzteres zielt auf individuelle Erfahrungen im Hinblick auf künftige Projekte mit dieser Klasse, mit diesem Thema und/oder diesen BetreuerInnen. Seine Ergebnisse werden protokolliert und sollen in die mündlichen Projektberichte im Werkstattplenum und ggf. im Begleitseminar einfließen. **(31)**

Für die inhaltliche Sicherung der thematischen Projektplanungen, -verläufe und -erfahrungen werden von den ProjektbetreuerInnen kurze Projektskizzen erstellt. **(32)** Sie werden in einem Ordner in der Projektwerkstatt gesammelt und dienen - wie auch fertige Projektprodukte - anderen LehrerInnen und SchülerInnen als Anregung für eigene Projektideen.

Diese Vielfalt der von uns konzeptionell entwickelten Erfassungsebenen **(33)** konnte in der laufenden Projekt(werkstatt)-Praxis nicht vollständig durchgehalten werden. Es zeigte sich, daß der ange-

strebte Gesamtumfang der Erfassung von Projekterfahrungen durch die verfügbare Arbeitskraft der Beteiligten begrenzt wird - nicht nur des SBF-Teams, sondern insbesondere auch der projektbetreuenden KollegInnnen, deren ohnehin beträchtlicher Arbeitsaufwand durch Auswertungsgespräche, Fragebögen, Protokolle, Werkstattplenums-Bericht und Projektskizze sowie "Materialkiste" für die Projektwerkstatt zusätzlich erhöht wurde. Häufig hatte diese Erfassung für sie auch einen deutlich geringeren Stellenwert als das Gelingen "ihres" Projektes selbst.

(26) Vgl. dazu Kap.5.2.

(27) Diese Fragebögen als Anlagen 7 u.8.

(28) Herrn Joachim Seeck sei an dieser Stelle besonders gedankt für die intensive Beratung bei der Entwicklung dieser zweiten Fragebogen-Generation.

(29) Neue Fragebögen als Anlagen 9 u.10.

(30) Vgl. dazu den Hinweis auf S.1 des SchülerInnen-Fragebogens:
"Oft sollst Du Deine Projekterfahrungen mit dem 'normalen Unterricht' vergleichen, wie Du ihn sonst alltäglich erlebst. Natürlich ist dieser auch nicht in jedem Fach und in jeder Stunde gleich. Gehe von solchem Unterricht aus, der für Dich im Laufe der letzten Monate 'normal' war, d.h. am häufigsten vorkam."

(31) Vgl. Anlage 11: Struktur für ein vom SBF-Teamer zu erstellendes Kurzprotokoll dieser Auswertungsgespräche.

(32) Formular dazu als Anlage 12.

(33) Vgl. Anlage 13: Übersicht der Erfassungsebenen in Tafel 15 des Ausstellungsbeitrages zum 1.SBF-Forum 1994: "Projekterfahrungen sichern - aber wie?"

5. Erfahrungen nach 3 Jahren Projektwerkstatt - eine (Zwischen-)bilanz.

Nicht das im Abschnitt 4.1. beschriebene Modell "Projektwerkstatt" ist auf 3 Jahre befristet, sondern lediglich seine Evaluation im Rahmen der Schulbegleitforschung.
Insofern ist zum jetzigen Zeitpunkt auch noch keine umfassende und abschließende Auswertung und Bewertung einer hoffentlich noch länger aktiven Reforminitiative möglich, sondern lediglich eine erste Zwischenbilanzierung der seither eingetretenen Entwicklung, deren zeitliche und inhaltliche Abfolge vor 3 Jahren ja auch nur begrenzt absehbar war.
Im folgenden werden daher aus der laufenden Projektwerkstatt-Praxis heraus Beobachtungen und Erfahrungen formuliert, die lediglich erste, vorsichtige Einschätzungen zu der zentralen Untersuchungsfrage erlauben, ob und inwieweit das Vorhaben tatsächlich geeignet ist, Projektlernen an der Schule in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht zu verbessern.
Dabei sollen vor allem zwei Praxisbereiche betrachtet werden, zum einen die Praxis des Projektlernens und zum anderen die Praxis der Projektwerkstatt insgesamt.

5.1. Projektpraxis im Überblick.

Projektanzahl und Projektbereitschaft:

Anders als bei der Einführung verbindlicher wöchentlicher "Projektschienen" im Stundenplan oder auch bei der früheren "Projektwoche Kl.10" **(34)** basiert das Modell "Projektwerkstatt" lediglich auf einer kollektiven Absichtserklärung des Kollegiums zu mindestens einem Projekt pro Schuljahr und Klasse, deren Realisierung für die einzelne Lehrkraft noch nicht individuell verpflichtend ist und somit ihre Methodenfreiheit nicht in Frage stellt. Zwar steht in der Regel am Anfang ein Planungsgespräch der KlassenlehrerIn mit ihrer Klasse, aber alle weiteren Planungsentscheidungen (Thema, Zeitpunkt, Betreuung, Organisationsform usw.) können individuell geregelt werden. Möchte also die KlassenlehrerIn kein Projekt ihrer Klasse betreuen, kann dieses von FachlehrerInnen übernommen werden.**(35)**

Daher erlaubt bereits die Zahl der jährlichen Projekte und Projektbeteiligungen Rückschlüsse auf die jeweilige Projektbereitschaft im Kollegium. Allerdings kann das Kriterium "Projektbeteiligung" die grundsätzliche Projektbereitschaft der einzelnen KollegInnen nur sehr bedingt wiedergeben, da eine Nichtbeteiligung an Projekten auch zahlreiche andere Gründe haben kann. Auf eine direkte und systematische Befragung haben wir bewußt verzichtet, weil diese leicht einen inquisitorischen Beigeschmack erhielte.

Um sinnvolle Aussagen über die quantitative Projektentwicklung treffen zu können, wird in **Tab.1** der Projektwerkstatt-Phase (1993-96) jener Vergleichszeitraum (1991-93) gegenübergestellt, für den immerhin auch bereits der Kollegiumsbeschluß galt, daß in jeder Klasse aller Stufen einmal im Schuljahr ein Projekt durchgeführt werden sollte.**(36)**
In diesem Vergleichszusammenhang wird erkennbar, daß der Beschluß auch jetzt noch nicht voll umgesetzt wurde, daß jedoch sowohl die Anzahl der Projekte als auch die der daran beteiligten KollegInnen und StudentInnen seit Einführung der Projektwerkstatt deutlich zugenommen haben:
Die Projektquote (Anzahl der durchgeführten Projekte, bezogen auf vorhandene Klassen), hat sich seit Einführung der Projektwerkstatt nahezu verdreifacht. Die Quote der an der Projektbetreuung beteiligten LehrerInnen (bezogen auf die Gesamtzahl der Lehrkräfte der Schule) hat sich mehr als verdoppelt. Auch der Anteil der Projekte mit studentischer Beteiligung ist stark angewachsen.

Tabelle 1: Anzahl Projekte und beteiligter LehrerInnen vor und nach Einführung des Modells "Projektwerkstatt":

	1991/93	**1993/96**
Anzahl Projekte (Quote)	16 in 57 Klassen (28%)	56 in 80 Klassen (70%)
beteiligte KollegInnen (Quote)	15 von 48 (31%)	34 von 50 im Koll. (68%)
Projekte mit StudenInnen (Quote)	2 von 16 (13%)	17 von 56 (30%)

Insgesamt scheint also vom infrastrukturellen Projektwerkstatt-Angebot (mehr dazu nachfolgend) ein deutlich nachhaltigerer

projekt(anzahl)fördernder Effekt auszugehen als von dem 1991 einstimmig gefaßten Projektbeschluß des Kollegiums.

Im Rahmen dieser Gesamthäufigkeitsentwicklung läßt sich mit Blick auf die Schularten eine signifikante Tendenz ausmachen, der möglicherweise allgemeine Bedeutung für innerschulische Innovationsprozesse zukommen könnte:

Tabelle 2: Anzahl Projekte nach Schularten vor und nach Einführung des Modells "Projektwerkstatt":

	1991/93	1993/96
Orientierungsstufe	8 (in 20 Klassen)	22 (in 25 Klassen)
Hauptschule	- (in 6 Klassen)	3 (in 7 Klassen)
Realschule	2 (in 15 Klassen)	12 (in 19 Klassen)
Gymnasium	6 (in 16 Klassen)	19 (in 24 Klassen)

Auffällig erscheint zunächst, daß die wenigen Projekte vor Einführung des Modells "Projektwerkstatt" fast nur in der Orientierungsstufe und im Gymnasium durchgeführt wurden - von einigen KollegInnen, die in der Tradition der früheren Projektwoche Kl.10 oder aufgrund früherer Grundschultätigkeit bereits über einige Erfahrungen mit projektorientierten Arbeitsweisen verfügten. Dagegen fanden in den Haupt- und Realschulklassen praktisch keine Projekte statt.
Seit der Einführung der Projektwerkstatt hat sich die Projektquote in allen Schularten und Klassenstufen mehr als verdoppelt, besonders aber im Realschulbereich (von 13% auf 64%)!.
Im Hinblick auf den angestrebten Innovationsprozeß läßt dies folgende Schlüsse zu:

- Die individuelle Projektbereitschaft der KollegInnen war/ist um so größer, je mehr eigene Erfahrungen mit (mehr oder weniger) projektorientierten Arbeitsweisen sie bereits einbringen können. Noch allgemeiner ausgedrückt: Schulische Innovation muß über eigene (erste) Praxiserfahrungen führen, über die wiederum weitere Innovationsbereitschaft angebahnt werden kann.
- Während bisher Projekte allenfalls unter vergleichsweise weniger belasteten Bedingungen (Gymnasium) zustande kamen, scheint das Modell "Projektwerkstatt" mit seinem personellen und infrastrukturellen Unterstützungsmöglichkeiten vor allem auch Lehr-

kräfte in Klassen mit vergleichsweise stärkerem Problemdruck (Realschule) zu Projektversuchen zu ermutigen.

o Denn offenbar erzeugen oder begünstigen demnach Problemlagen allein noch nicht automatisch eine Innovationsbereitschaft. Im Gegenteil: Solange es in "schwierigen" Klassen noch nicht um das "pädagogische Überleben" geht, scheint innovatorisches Handeln wohl nicht hier, sondern eher in Klassen mit geringerem Problemdruck gewagt zu werden.**(37)**

Zu den hohen Projektquoten im gymnasialen Bereich trugen indes nicht nur aus Lehrersicht "pflegeleichtere" Klassen bei, sondern auch die Tatsache, daß gerade SchülerInnen aus dem gymnasialen Bereich selbst verstärkt Projektinitiativen ergriffen.

(34) Teilnahmeverpflichtet waren Koll. mit 4 und mehr Wochenstd.

(35) In ca. 80% aller Projekte war allerdings die KlassenlehrerIn beteiligt.

(36) Die Zahlen zur Projektpraxis 1991-93 (also vor Einführung der Projektwerkstatt) basieren auf einer nachträglichen schriftlichen Befragung aller KollegInnen. Zur Frage: "War ein bestimmtes Unterrichtsvorhaben ein Projekt?" galt dabei die Selbsteinschätzung: "Es müssen nicht sämtliche Projektkriterien erfüllt sein, aber es sollte auch kein Unterricht nachträglich in ein Projekt umdefiniert werden." (Vgl. Fragebogen zur Projektpraxis 1991/93 in Anlage 14.

(37) Stimmen aus dem Werkstatt-Plenum: "Meine Schüler können sich noch nicht einmal gegenseitig zuhören! Wie soll ich da ein Projekt wagen?" - "Ich muß erst mal Ordnung in meinen zusammengewürfelten Haufen <Kl.7> bringen!"

5.2. Qualitative Aspekte der Projektpraxis: Nähe zum "vorläufigen Projektverständnis".

Im Mittelpunkt der qualitativen Projektpraxis-Auswertung steht die Überprüfung der Praxis anhand unseres "vorläufigen Projektverständnisses" und nachfolgend dessen Überprüfung an bzw. durch die Praxis. Dieser doppelten Intention entsprechend, orientieren sich die nachfolgenden Erfahrungen, Befragungsergebnisse und Schlußfolgerungen an den Kriterien und der Struktur dieses Projektverständnisses.
Im gegenwärtigen Entwicklungsstadium des Gesamtvorhabens sind zwar bereits erste Aussagen über Tendenzen und offensichtliche Signifikanzen möglich, jedoch noch keine so eindeutigen Schlußfolgerungen, die eine eventuelle Revision unserer künftigen Projektansprüche rechtfertigen würden.
Erfahrungen, Befragungsergebnisse und Schlußfolgerungen gründen sich auf die im Kap.4.4. dargestellten Erfassungsinstrumente:

- SchülerInnen-(und LehrerInnen)-Fragebogen, insbesondere 220 SchülerInnen-Fragebögen aus 10 zwischen Februar 1994 und September 1995 durchgeführten und mit Hilfe des SPSS-Programms ausgewerteten Projekten - in **Tab.3** durch * gekennzeichnet.
- Auswertungsgespräche,
- Projektskizzen.

Projektthemen

Tab.3 gibt einen knappen Überblick über die Themen aller in den 3 Schuljahren 1993 - 1996 durchgeführten Projekte:

Schuljahr 1993/94:

Leben in der Jungsteinzeit (Kl.5)
Theaterszenen (Kl.5)
Wir erkunden die Bremer Altstadt (Kl.5)
Theater: Die Wette mit dem Sultan (Kl.6)
Dichterwerkstatt (Kl.6)
Leben im Mittelalter (Kl.6)
Theater: Der kleine Muck (Kl.6)
Müll (Kl.6)
Wir laden unsere Eltern ein (Kl.6)
Wie bauten die alten Römer? (Kl.7)
Sauerland bleibt Sauerland: Vorbereitung einer Klassenfahrt (Kl.7)

Der Bosnienkonflikt (Kl.8)
Schlaraffenländer einst und jetzt: Der Traum vom besseren Leben(8)
Leben im Mittelalter (Kl.8)
Klassenraummöblierung und -gestaltung (Kl.9)
Videofilm über Bremer Schulen (Kl.9)
Sexualität (Kl.9)
Ein todernstes Video für den "offenen Kanal" (Kl.10)
Ein "Jahrbuch" für die Schule (Kl.10)

Schuljahr 1994/95:

Garten der Sinne (Kl.5) *
"Response" - ein Musikprojekt (Kl.5)
Entdecker (Kl.5) *
Tierbeobachtungen und Kleintierhaltung (Kl.5)
Theaterszenen (Kl.6)
Tropischer Regenwald (Kl.6)
"Tulpenexpress" - Theater für Mostar (Kl.6)
Klassenraumgestaltung (Kl.7)
Krieg und Kriegsende: Um den 8.Mai 1945 (Kl.7)
Afrika-Puzzle (Kl.7)
Alltag im Nationalsozialismus (Kl.8) *
Wünsche, Träume, Ängste (Kl.8) *
Klassenraumgestaltung / 1.Hilfe (Kl.9)
London oder Rom? Klassenfahrt-Vorbereitung (Kl.9) *
Auswärtiges Theaterseminar (Kl.9)
3 Graffiti-Projekte (jeweils Kl.9)
50 Jahre Kriegsende in Bremen - Überleben in Trümmern (Kl.10) *
Werbung (Kl.10) *
Jugendliche im Nationalsozialismus (Kl.10) *

Schuljahr 1995/96:

Märchenspiel: Der verzauberte Wichtel (Kl.5)
Ein Jungsteinzeit-Tag (Kl.6)
Theater: Das Traumfresserchen (Kl.6)
Leben im Mittelalter (Kl.6)
Tanz durch die Jahrhunderte (Kl.6)
Klassenraum-Gestaltung (Kl.7)
Astronomie (Kl.7)
Mururoa - Ein Projekt zu den Atomversuchen (Kl.8) *
Neugestaltung Pausenhalle (Kl.8)
Hamburger frißt Regenwald (Kl.8)
Ausbau der Projektwerkstatt (Kl.9)
Schwarzafrikanische Flüchtlinge in Bremen ((Kl.9)
Von anderen Kulturen lernen (Kl.10)
Vorbereitungsprojekt Italien-Fahrt (Kl.10)
Werbung (Kl.10)

Kriterium: Lebenswelterfahrung der SchülerInnen

Die Frage, ob die bisher durchgeführten Projekte stärker als der sonst erlebte "Normalunterricht" (im folgenden: NU) **(38)** an den Lebenswelterfahrungen der beteiligten SchülerInnen orientiert waren, läßt sich vor allem deshalb nicht eindeutig beantworten,

weil sich das Kriterium "Lebenswelterfahrungen" als empirische Kategorie weder treffsicher operationalisieren noch erheben läßt. Diese empirische Schwierigkeit wird noch dadurch verstärkt, daß SchülerInnen (wie wir bereits in unserem "vorläufigen Projektverständnis" vermutet hatten) ein möglicherweise anderes Verständnis von "Lebenswelterfahrungen" haben: Danach unterscheiden sie keineswegs zwischen dem "wirklichen", primär außerschulischen und ihren subjektiven Bedürfnissen entsprechenden Alltagsleben einerseits und dem von Fachsystematiken, Bildungswerten und Regelwerken bestimmtem "Schulleben" andererseits, sondern beziehen dieses "Schulleben" ganz oder aspekthaft mit in ihre alltäglichen Lebenswelterfahrungen ein.
Auch wenn dadurch unmittelbar belegbare empirische Aussagen zum Lebenswelt-Charakter der durchgeführten Projekte nicht möglich erscheinen, so hilft doch möglicherweise der Befund zum Kriterium "Interesse" weiter: 84% der befragten SchülerInnen gaben an, daß in ihren Projekten die eigenen Fragen und Interessen mehr berücksichtigt wurden als im NU. Wenn man davon ausgeht, daß sich die subjektiven Interessen Jugendlicher an ihren objektiven Erfahrungsmöglichkeiten orientieren **(Anm.39)**, kann man daraus folgern, daß die weitaus meisten Projekte engere Bezüge zu Lebenswelterfahrungen aufwiesen als der NU.

(38) Vgl.Kap.4.4., Anm.30.
(39) vgl. H.H.Krüger/R.Lersch: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen 1993, S.177.

Kriterium: Interesse, Motivation, selbständiges Handeln

Die Antworten der SchülerInnen auf Fragen zu diesem Projektkriterium lassen vor allem die folgenden auffälligen Befunde erkennen:

- 84% der befragten SchülerInnen fanden, wie zuvor erwähnt, daß in ihren Projekten ihre eigenen Fragen und Interessen mehr berücksichtigt wurden als im NU.
- 55% der befragten SchülerInnen gaben an, daß das Projektoberthema primär durch die LehrerInnen bestimmt wurde. Dagegen meinten 82% der SchülerInnen, daß die aus dem Projektoberthema

abgeleiteten Teilthemen eher durch sie selbst definiert worden waren.

- 87% der befragten SchülerInnen fanden, daß das Projektthema unter stärkerer SchülerInnen-Mitwirkung zustandegekommen war, als es im NU üblich war.
- 75% der SchülerInnen sahen sich an den weiteren Entscheidungen über die weitere Gestaltung des Projektverlaufes beteiligt.
- 95% konnten ihrer Meinung nach in ihrem Projekt selbständiger mitarbeiten als im NU.
- 86% der befragten SchülerInnen fühlten sich für das Projektgeschehen mehr verantwortlich, als das im NU der Fall war.

Insgesamt sind dies deutliche Anzeichen dafür, daß die befragten SchülerInnen ihren Projektunterricht qualitativ erheblich positiver eingeschätzt haben als ihren NU: Sie sahen ihre Interessen stärker berücksichtigt, sie konnten umfassender thematisch und inhaltlich mitbestimmen sowie selbständiger mitarbeiten, und sie fühlten sich für das Gesamtvorhaben vergleichsweise stärker verantwortlich.
In dieser außerordentlich signifikanten Tendenz sehen wir eine empirische Bestätigung des von uns angenommenen wechselwirksamen Zusammenhanges der hier untersuchten Projektkategorie "Interesse, Motivation, selbständiges Handeln". Darüber hinaus muß sie aber auch als eine grundsätzliche Kritik der SchülerInnen am konventionellen, durchweg von LehrerInnen dominierten Unterricht verstanden werden!
Diese Deutung wird auch nicht dadurch relativiert, daß die knappe Mehrheit der befragten SchülerInnen angab, ihre Projektoberthemen seien primär durch ihre LehrerInnen bestimmt worden. Denn zugleich meinten auch deutlich mehr SchülerInnen, daß sie an den letztlich überwiegend von LehrerInnen festgelegten Projektthemen dennoch intensiver mitgewirkt hätten und daß sie vor allem auf den eigentlichen Projektprozeß (Bestimmung von Teilthemen, Entscheidungen über Projektverlaufsgestaltung, selbständige Mitarbeit, Mitverantwortlichkeit) deutlich mehr Einfluß nehmen konnten, als sie es im NU gewohnt waren. Offenbar machen SchülerInnen ihre subjektive Identifikation mit dem Projekt nicht so sehr davon abhängig, wie das Projektoberthema zustandegekommen ist, als vielmehr davon, inwieweit sie selbständig entscheidend und handelnd am tatsächlichen Projektverlauf beteiligt sind.

Dieser Befund könnte dazu beitragen, das in der projekttheoretischen Literatur so hoch bewertete Kriterium "Selbstbestimmung der SchülerInnen" nicht vorrangig auf die Auswahl des Projektoberthemas zu beziehen. Dominierende LehrerInnenbeteiligung bei der Themenfindung bzw. (un)beabsichtigte Nähe von Projektthemen zu Lehrplananforderungen behindern also keineswegs automatisch die Entfaltung von SchülerInnen-Interesse und -Handeln im weiteren Projektverlauf. Obwohl 56% aller Projektthemen i.w.S. Lehrplananforderungen mit abdeckten, ergaben sich die o.a. hohen Zustimmungswerte für Interesse, Motivation und selbständiges Handeln.
Dieser Befund wird in Zukunft in die Diskussion um eine stärkere Curricularisierung des Projektlernens am SZ Julius-Brecht-Allee einfließen.

Kriterium: Komplexität, Ganzheitlichkeit, Interdisziplinarität

Ein erster Blick auf die zu diesem Projektkriterium vorliegenden Befunde läßt dreierlei Auffälligkeiten erkennen:
- 75% der befragten SchülerInnen waren der Ansicht, daß ihr Projekt die Grenzen eines Schulfaches überschritten hatte.
- Objektiv lassen sich 59% aller Projektthemen bzw. -inhalte als eindeutig fächerübergreifend einordnen.
- Dabei lagen die thematischen Schwerpunkte durchweg im kommunikativen und musischen Bereich: Deutsch und/oder Gesellschaftswissenschaften waren in 95% aller Projekte vertreten, die künstlerisch-handwerklichen Fächer in 49% aller Projekte. Dagegen kamen das Fach Mathematik gar nicht und die Naturwissenschaften nur in 3 von 56 Projekten vor!

Auf der Basis dieser Ergebnisse läßt sich zwar grundsätzlich feststellen, daß stärker als im NU interdisziplinär gearbeitet wurde und damit der Projektunterricht der Komplexität der Lerngegenstände besser gerecht wurde. Die Tatsache jedoch, daß immer noch mehr als 40% der Projekte Ein-Fach-Vorhaben waren, kann - gemessen an dem Projektanspruch der interdisziplinären Bearbeitung - keineswegs befriedigen.
Zu erklären sein dürfte dies in erster Linie mit der (durch Ausbildung und Berufspraxis bedingten) intensiven Fächerverhaftung

der (nicht-)beteiligten LehrerInnen. Die Projektabstinenz der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (wohl gemerkt: dieser Fächer, nicht aber einzelner LehrerInnen, die diese Fächer unterrichten und die zum Teil an Projekten mit anderer thematischer Ausrichtung teilnahmen) hat wohl ihre Ursache im traditionellen Selbstverständnis dieser Fächer und ihrer Didaktik: Dieses orientiert sich wohl stärker an definierten, abgeschlossenen Tatsachen als an problemorientierten, eher hermeneutisch zu be"handelnden" Fragen. Daß dieses mathematisch-naturwissenschaftliche Selbstverständnis keineswegs den realen Forschungs- und Entwicklungsverläufen sowie Verwertungszusammenhängen jener Disziplinen entspricht, läßt sich an zahlreichen einschlägigen Vorhaben belegen.

Im Werkstattplenum wiesen MathematiklehrerInnen auf die für sie größere Diskrepanz zwischen ihrer fachspezifischen LehrerInnenrolle und jener im Projekt hin. Hinzu käme die Tatsache, daß Projekte in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern stärker auf lehrerdominierte Informationsphasen angewiesen seien, die nur schwer in den Projektverlauf einzubinden seien.

Für die weitere Projektpraxis erscheint es auf jeden Fall dringend erforderlich, das hier festgestellte Beteiligungsdefizit zu mindern, damit komplexe Problembereiche tatsächlich interdisziplinär bearbeitet werden können. Allein ein flüchtiger Blick auf den Projektthemen-Überblick (vgl.Tab.3) läßt unzweifelhaft erkennen, daß nur wenige Themen ganz ohne mathematisch-naturwissenschaftliche Mitarbeit auskommen dürften. Diese Mitarbeit muß aber auch stärker von den übrigen an Projekten beteiligten Fächern bzw. Personen nachgefragt werden.

Kriterium: Produktorientierung

- 90% aller durchgeführten Projekte mündeten in ein über den Projektverlauf i.e.S. hinausgehendes Produkt (Ausstellung, Theaterstück, Musikaufführung, Video, Reader, Klassenfahrt etc.), und
- 92% der befragten SchülerInnen gaben an, mit dem Ergebnis ihres Projektes zufriedener gewesen zu sein als mit den Ergebnissen ihres NU.

Der Anspruch, Projekte produktorientiert durchzuführen, konnte

also durchweg realisiert werden. Möglicherweise trug dieser hohe Grad der Produktorientierung auch dazu bei, daß die beteiligten SchülerInnen, wie zuvor erläutert, vergleichsweise hoch interessiert und -motiviert waren, selbständig handeln konnten und - wie nachfolgend aufzuzeigen sein wird - ebenso ausgeprägt kooperativ mitgearbeitet haben.
Weitergehende Evaluations- und Interpretationsbemühungen müßten vor allem auf die Produktqualität zielen und dabei insbesondere prüfen, welche Bedeutung dieses für den jeweiligen Projektgegenstand wie auch für dessen gesellschaftliche Verwertung**(40)** hatte. Schließlich bliebe kritisch zu erörtern, inwieweit eine übermäßig ausgeprägte Produktorientierung nicht die ungewollte Gefahr in sich trägt, die eigentliche intensive Problembearbeitung und Sachreflexion zu überlagern, insbesondere dann, wenn der Charakter des Produktes von Beginn an feststeht.

(40) Zum Projektkriterium "Gesellschaftliche Praxisrelevanz": H.Gudjons: Was ist Projektunterricht? In: Westermanns pädagogische Beiträge, H.6/1984, S.263f.

Kriterium: Kooperatives, demokratisches Handeln

Zwei Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung zu diesem Projektkriterium sollen hier kontrastiert werden: Einerseits meinten(nur)
- 41% der befragten SchülerInnen, daß es in ihrem Vorhaben Projektregeln gegeben habe.
- Andererseits gaben aber 89% der befragten SchülerInnen an, in ihren Projekten intensiver mit anderen SchülerInnen zusammengearbeitet zu haben als im NU.

Dieser scheinbare Widerspruch läßt zweierlei Rückschlüsse zu:
o Die Einsicht in die Bedeutung und Notwendigkeit von vorher vereinbarten Projektregeln zur Realisierung kooperativ-demokratischen Handelns **(41)** setzt bereits Erfahrungen voraus, die hier in vielen Klassen noch nicht vorhanden waren. So wurden möglicherweise getroffene Vereinbarungen von den SchülerInnen gar nicht als "Projektregeln" wahrgenommen.
o Die von den SchülerInnen betonte intensive Kooperation bezog sich, wie weitere Auswertungsgespräche zeigten, in erster Linie auf ihre Arbeit in der Kleingruppe, die in der Tat im Projekt auf

wesentlich günstigere Rahmenbedingungen trifft als im NU.
Dagegen zeigten die Berichte der projektbetreuenden LehrerInnen und Studierenden, daß die Kooperation und Koordination der Kleingruppen im Projektplenum nicht immer diese Intensität erreichen - hier dürfte die Handlungskompetenz der SchülerInnen mit ihrer Projekterfahrung wachsen.

- Immerhin meinten aber 86% der befragten SchülerInnen, daß in ihren Projekten ihre unterschiedlichen Meinungen deutlich mehr berücksichtigt wurden als im NU, und
- 80% gaben an, daß unterschiedliche SchülerInnen-Fähigkeiten stärker als im NU zum Tragen gekommen waren.

Diese Ergebnisse bestätigen unsere mit diesem Projektkriterium angestrebte Perspektive, daß nämlich über kooperative Handlungserfahrungen in Projekten demokratische Handlungskompetenzen angebahnt werden können.

(41) Vgl. K.Frey, Die Projektmethode, Weinheim/Basel 5.Aufl.1993, S.85 ff.

Kriterium: Veränderte LehrerInnenrolle

Als zentraler Ausdruck für die Bereitschaft, angesichts der veränderten Anforderungen von Projektunterricht das konventionelle berufliche Selbstverständnis zu überdenken und ggf. zu verändern, gilt der Abbau der Lehrerdominanz. Diese wurde sowohl aus LehrerInnen- als auch aus SchülerInnen-Perspektive erfaßt und führte zu folgenden signifikanten Befunden:

- Sämtliche befragten LehrerInnen gaben an, sie hätten im Projektverlauf im Vergleich zum NU weniger kontrollieren müssen;
- 60% gaben an, ihre Hilfestellung sei weniger nötig oder allenfalls geringfügig mehr nötig (40%) gewesen.
- Allerdings fühlten sie sich insgesamt ähnlich verantwortlich wie sonst auch (50%).

Diese Selbsteinschätzung der LehrerInnenrolle wird aus SchülerInnen-Perspektive weitgehend bestätigt:

- 85% der befragten SchülerInnen gaben an, daß die LehrerInnen im Projekt weniger stark bestimmt hätten als im NU.
- 86% der befragten SchülerInnen hatten ihre LehrerInnen mehr als im

NU als Berater erfahren.
- Deutlich weniger (53%) meinten allerdings, daß sich die LehrerInnen in ihrem Projekt wie Mitlernende verhalten hätten.

Dies belegt - jedenfalls im Vergleich zum NU - , daß die ersten wichtigen Schritte auf dem Weg zum Abbau der LehrerInnen-Dominanz bereits in den ersten Projektversuchen realisiert werden können!
Das Idealbild projektbetreuender LehrerInnen indes, die als quasi gleichberechtigte Mitlernende fungieren, dürfte aufgrund jahrelanger Prägung von LehrerInnen und SchülerInnen in konventioneller Rollenverteilung nur in deutlich längerfristigeren Lernprozessen realisierbar sein.
Insbesondere gilt dies auch für Projekte, in denen mehrere ProjektbetreuerInnen mitgewirkt hatten:
- Während die Mitwirkung von Studierenden von 75% der SchülerInnen als positiv eingeschätzt wurde,
- lag die Zustimmungsquote bei der Mitwirkung mehrerer ausgebildeter LehrerInnen nur bei 66%.

Auswertungsgespräche ergaben, daß in einigen Projekten zu häufige "Informationsbesuche" verschiedener LehrerInnen in den Kleingruppen zu Abwehrreaktionen gerade unter jenen SchülerInnen geführt hatte, die möglichst selbständig arbeiten wollten und in diesen Besuchen Kontrollfunktionen vermuteten.

Fazit

Sowohl die Ergebnisse der Fragebögen als auch der ergänzenden Auswertungsgespräche deuten darauf hin, daß zentrale Ansprüche unseres "vorläufigen Projektverständnisses" zumindest in Ansätzen realisiert werden konnten bzw. realisierbar erscheinen. So läßt sich vor allem feststellen, daß sich die Zahl der Projekte seit der Einführung der Projektwerkstatt nahezu verdreifacht hat.
Darüber hinaus hat Projektunterricht deutlich stärker als normaler Unterricht

- Erfahrungen und Interessen der SchülerInnen berücksichtigt,
- selbständiges und zugleich koperatives Handeln gefördert,
- außenwirksame Produkte entstehen lassen,
- die subjektive Identifizierung der SchülerInnen mit "ihrem" Unterrichtsvorhaben intensiviert,

- o die Dominanz der LehrerInnenrolle reduziert.

Diese im Vergleich zum NU positiven Auswirkungen von Projektunterricht auf die Einstellungen und Verhaltensweisen der SchülerInnen werden durch eine Reihe von miteinander vernetzten signifikanten Korrelationen(42) gestützt, die folgenden systematischen Zusammenhang erkennen lassen:
Besonders zufrieden mit den Ergebnissen ihrer Projekte zeigten sich diejenigen SchülerInnen, die

- o sich von vornherein besonders für das Thema interessiert hatten;
- o auf die Festlegung der Unterthemen Einfluß nehmen konnten (auch dann, wenn das Projektthema lehrerInnen-bestimmt war);
- o auf den weiteren Projektverlauf Einfluß nehmen konnten;
- o selbständig arbeiten konnten;
- o sich für den Projektverlauf verantwortlich fühlten;
- o glaubten, besonders viel gelernt zu haben.

Angesichts der verbreiteten Klagen über eine zunehmend passive "Konsumentenhaltung" der SchülerInnen im Schulalltag muß dieser Befund als deutliches Argument für mehr Projektunterricht an den Schulen gewertet werden!
Im Hinblick auf eine möglicherweise stärkere Institutionalisierung von Projektunterricht kommt unsere Befragung zu dem für uns unerwarteten Ergebnis, daß weder eine lehrerInnen-beeinflußte Projektthemenwahl noch curriculare Angebote per se selbständiges, selbstbestimmtes Schülerhandeln blockieren müssen. Die nachfolgenden konkreten Handlungsverläufe scheinen demnach für effektive Lernprozesse bedeutsamer zu sein als Präliminarien wie Themenfindung und Fixierung von Projektregeln.
Unerwartet waren für uns auch einige der folgenden korrelativen Ergebnisse:
Besonders viel gelernt zu haben glaubten diejenigen SchülerInnen,

- o die in ihren Projekten viel "Kopfarbeit" (und nicht etwa viel "Handarbeit" oder andere phantasievolle Aktivitäten!) zu leisten hatten(43),
- o deren LehrerInnen sich eher als "Mitlernende" verhalten hatten,
- o die mehr Arbeit als sonst investiert hatten,
- o die konzentierter als im NU gearbeitet hatten.

Nicht hinreichend verwirklicht werden konnte insbesondere der Projektanspruch, komplexe Projektthemen möglichst umfassend interdisziplinär zu bearbeiten. Als besonders defizitär mußte in dem Zusammenhang die geringe Beteiligung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer festgestellt werden, ein Befund, der im laufenden Schuljahr 1996/97 zu einem Arbeitsschwerpunkt im Werkstattplenum werden wird.
Ebenso müßten weitergehende Evaluationen in Zukunft der wichtigen Frage nachgehen, was in den Projekten - insbesondere im Zusammenhang mit produktorientierten Handlungsabläufen - über die bisher festgestellten Kompetenzen hinaus gelernt bzw. nicht gelernt werden konnte.
Im Rahmen des Begleitseminars soll an konkreten Beispielen weiter untersucht werden, ob und wie das Lernen an komplexen Projektgegenständen auch den expliziten Lernansprüchen der Fachwissenschaften (einschließlich der daraus abgeleiteten Lehrplananforderungen) gerecht werden kann.
Insbesondere soll nach Lernsequenzen gesucht werden, in denen sich interdisziplinäre Lerngegenstände und fachwissenschaftliche Inhalte und Methoden sinnvoll und notwendig ergänzen.

Insgesamt sehen wir uns jedoch durch die Schülerfragebogen-Ergebnisse in unserem Bemühen um mehr Projektunterricht bestätigt:
Im Vergleich zum NU kamen die befragten SchülerInnen zu folgendem Gesamturteil:

- 97 % waren der Meinung: Projekte machen mehr Spaß!
- 60 % meinten: Projekte machen mehr Arbeit.
- 64 % fanden, sie hätten konzentierter gearbeitet...
- 59 % ...sie hätten mehr gelernt **(43)**...
- 77 % ...und sich mehr getraut, sich zu beteiligen.
- **94 %** waren der Meinung:
  Projektunterricht sollte künftig häufiger stattfinden!

Die KollegInnen, welche jene Projekte betreut hatten, kamen ihrerseits zu folgendem Fazit:

- 80 % gaben an, daß ihre eigene Motivation im Vergleich zum NU größer war.

- 90 %,daß ihr Arbeitsaufwand insgesamt größer war als im NU.

Alle(!) befragten KollegInnen waren der Meinung,

- daß sie im Projektunterricht selbst auch etwas gelernt hätten und
- daß sich ihr Arbeitsaufwand insgesamt gelohnt hätte.

90 % der befragten KollegInnen waren der Ansicht:

- **Projektunterricht sollte künftig durchaus häufiger als nur einmal im Schuljahr stattfinden!**

(42) Zur Ermittlung und Auswertung signifikanter Korrelationen bei den Ergebnissen der SchülerInnen-Fragebögen im einzelnen: Ausarbeitung von Anne Schweisfurth/Jutta Pauly (stud.rer.pol., aus dem Begleitseminar). Anlage Nr.15.

(43) Zu diesem Ergebnis hat sicher auch das durch die konventionelle Schule geprägte Lernverständnis der SchülerInnen (Lernen = "Kopfarbeit") beigetragen.

5.3. Projektwerkstatt-Praxis

Die oben dargestellte quantitative und qualitative Projektpraxis muß im Kontext der Gesamtentwicklung des Vorhabens "Projektwerkstatt" am SZ Julius-Brecht-Allee zwischen 1993 und 1996 gesehen werden.
Diese Gesamtentwicklung soll im folgenden am Beispiel der Praxis ihrer zentralen Elemente Werkstatt-Plenum, Begleitseminar und Projektraum skizziert werden.

Werkstattplenum

Als wesentliches Ergebnis der dreijährigen Projektwerkstatt-Praxis muß konstatiert werden, daß das Werkstattplenum die ihm konzeptionell zugedachte zentrale Rolle **(44)** nur teilweise ausfüllen konnte. Zweifellos trugen die ca. alle 6 - 8 Wochen stattfindenden Zusammenkünfte von KollegInnen und Studierenden zur Integration der beiden teilnehmenden Gruppen bei.
Wie geplant war das Werkstattplenum ein wichtiges Forum für konkrete projektpraktische Kooperationsvereinbarungen, die hier in der Regel durch persönliche Kontakte längerfristig angebahnt wurden: Die Studierenden wuchsen mit der Dauer ihrer Mitarbeit zunehmend in Schulleben und Lehrerzimmer-Alltag hinein, Kooperationswünsche und -angebote konnten dadurch von beiden Seiten oft begründeter und zielgerichteter geäußert werden.
Die Werkstattplena finden an wechselnden Wochentagen entweder in der 6./7. Stunde **(45)** oder am Nachmittag statt. Um eine der Intention des Vorhabens widersprechende frühzeitige Unterscheidung in "projektinteressierte" und "projektferne" KollegInnen zu vermeiden, wurden von Anfang an stets alle KollegInnen schriftlich unter einem bestimmten Schwerpunktthema eingeladen **(46)**.

Tab.4 gibt einen knappen Überblick über die Themenschwerpunkte der bisherigen Werkstattplena.

Die Präsentation und Diskussion durchgeführter Projekte (inclusive solcher an anderen Schulen) hat sich durchaus "projektanstiftend" ausgewirkt - dies allerdings weniger aufgrund intensiver im Plenum geleisteter Praxis-Reflexion, sondern eher im Sinne einer indivi-

Tab. 4 : Themen der Werkstattplena 1993 - 96

- o Ideen und Pläne für die Einrichtung und Ausstattung des Projektraumes.
- o Unsere bisherige Projektpraxis - eine kritische Bestandsaufnahme.
- o Erarbeitung von Projektkriterien an einem "Modellprojekt": "Das Herbert-Ritze-Bad soll geschlossen werden."
- o Organisationsmodelle für Projektunterricht an anderen Schulen in Bremen: Gäste (SZ Drebberstr.) berichten.
- o Erarbeitung von Kriterien für die künftige Projektpraxis an unserer Schule.
- o Sammlung und Vorstellung von Ideen für Projektthemen.
- o Erste Berichte über Erfahrungen mit Projekten in der Projektwerkstatt.
- o Wege zur Themenfindung und Projektplanung mit SchülerInnen.
- o Erfahrungsberichte über die Projekte "Müll" und "Dichterwerkstatt".
- o Tischlerei-Projekte in Kooperation mit der Bremer Arbeitslosen-Selbsthilfe" ? Ein Konzept wird vorgestellt.
- o Diskussion über das von den StudentInnen entwickelte "vorläufige Projektverständnis".
- o Beratung über Grundsätze für die Verwendung der bewilligten "Innovationsgelder".
- o Projekte nach Stunden- oder Themenplan? Diskussion mit KollegInnen der Gesamtschule Mitte.
- o Die Projektwerkstatt soll weiter ausgebaut werden. Vorstellung und Diskussion der Ausbaupläne.
- o Präsentation des ausgebauten Raumes, Zwischenbilanz des Vorhabens "Projektwerkstatt" mit Ausstellungsbeitrag zum Forum SBF '95.
- o Gäste: Die Arbeitstelle "Nord-Süd" und Projekte zu entwicklungspolitischen Themen.
- o Gäste: Medienkunde und Medienarbeit in Projekten.
- o Berichte über die JBA-Projekte: "Hamburger frißt Regenwald" und "Mururoa - stoppt die Atomtests!"
- o Gäste: Ökologische Projektthemen in Zusammenarbeit mit der Bildungswerkstatt Umwelt.

duellen Ermutigung: Es wurden Projektverläufe und -erfahrungen beschrieben sowie pragmatische (und letztlich unverbindliche) Anregungen gegeben.
Dagegen kam die beabsichtigte gemeinsame Reflexion der präsentierten Projektpraxis - vor allem unter Berücksichtigung des "vorläufigen Projektverständnisses" ebenso zu kurz wie die gemeinsame Erarbeitung praktischer und theoretischer Konsequenzen.

Für diese Entwicklung gibt es eine Reihe von Gründen:

o Bei stark wechselnden TeilnehmerInnen-Zahlen (zwischen 5 und 15 KollegInnen plus Studierende) konnte weder ein Selbstverständnis als Gruppe noch eine inhaltliche Kontinuität zwischen den 1 - 2 Monate auseinanderliegenden Sitzungen erreicht werden.
In der Anfangsphase, als die Funktion dieser Treffen konzeptionell noch nicht eindeutig definiert war, konkurrierten bei hohen TeilnehmerInnen-Zahlen und allgemeiner Aufbruchstimmung grundsätzlich-theoretische, unterrichtspraktische, schulorganisatorische, Projektraum-bezogene und aktuelle Schulpraxis-beklagende Aspekte miteinander und waren nur schwer strukturierbar.
Je "etablierter" die Projektwerkstatt als schulische Einrichtung in den Augen der KollegInnen erschien, um so weniger erforderlich schien vielen ihre Mitwirkung im Werkstattplenum ("Wieso? Es läuft doch gut, und ich habe in diesem Jahr mein Projekt doch schon gemacht!") oder beschränkte sich auf die individuell unmittelbar verwertbaren Thematiken.
Obwohl fast alle schon mindestens einmal ein Werkstattplenum besucht haben, gibt es jenseits des SBF-Teams keinen Stamm regelmäßig teilnehmender KollegInnen. Als eine Art kollegiumsinterne Fortbildungs- und/oder Beratungsinstitution ist es zu einem zwar allseits akzeptierten, aber eben unverbindlichen Service-Angebot für Interessierte oder Bedürftige geworden, in dem wechselnde TeilnehmerInnen-Kreise mit z.T. sehr ungleichen Diskussionsvoraussetzungen eine kontinuierliche Arbeit erschweren.

o Die Reflexion von Praxiserfahrungen mit Hilfe des "vorläufigen Projektverständnisses" scheiterte auch an dem Umstand, daß es vielen KollegInnen - wohl aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation - äußerst schwerfiel, eigene Unterrichtspraxis sowie die von KollegInnen offen und vorbehaltlos zur Disposition zu stellen, weil damit

stets auch die pädagogische Kompetenz mit in die Kritik zu geraten schien ("Warum soll ich meine Kollegin kritisieren, die sich an dieses Projekt gewagt hat und hierbei zusätzlich Kraft und Engagement investiert hat?").
So wurde nach dem bewährten Prinzip der kollegialen Nichteinmischung einander geschont bzw. geschwiegen - ein Prinzip, dem sich übrigens auch die an den Projekten beteiligten Studierenden nicht entziehen konnten ("Wie kann ich als Student die Projektbetreuung eines gestandenen Lehrers kritisieren, der mich gerade so euphorisch gelobt hat?").

Die Doppelfunktion des Werkstattplenums als zugleich projektermutigende und projektkritische Instanz erwies sich als konzeptionelle Schwäche, weil die Regeln des gegenseitigen Umgangs mit Kritik nicht offen ausgetragen und definiert worden sind. Dies erfordert entweder ein Selbstverständnis als Gruppe oder eine Thematisierung solcher Regeln im Gesamtkollegium - etwa mit Hilfe einer ModeratorIn. Beide Voraussetzungen waren in unserem Falle nicht gegeben. Jedoch hat die hier beschriebene nur eingeschränkt realisierte Funktion des Werkstattplenums offensichtlich das Gesamtvorhaben "Projektwerkstatt" nur wenig beeinträchtigt: Einige der konzeptionell dem Plenum zugedachten Aufgaben (vor allem der kritischen Reflexion der Projektpraxis durch und im Hinblick auf das gemeinsame Projektverständnis) sind vielmehr im Begleitseminar geleistet worden.

(44) Vgl. Kap.4.1.
(45) Teilnahmewillige KollegInnen werden ggf. in der 6.Stunde von ihrem Unterricht freigestellt.
(46) Beispiel für eine Einladung: Anlage 17.

Begleitseminar

Die Forderung nach Theorie und Praxis verbindenden Lehrveranstaltungen ist von LehramtsstudentInnen oft artikuliert worden - um so enttäuschender war im 1.Semester die (zunächst) geringe Zahl von 6 - 8 SeminarteilnehmerInnen. Vermutlich kollidierte das damals vierstündige, weit über die Minimalauflagen für Fachdidaktik hinausgehende Seminar mit anderen Pflichtveranstaltungen, hinzu kam sicher auch der externe Veranstaltungsort Schule. Die anfangs geringe TeilnehmerInnenzahl erwies sich allerdings gerade in dieser Startphase der Projektwerkstatt als großer Vorteil, weil diese dadurch vom Kollegium besonders individuell und persönlich in Lehrerzimmerbetrieb und schulinterne Projektdiskussion integriert werden konnten.
In den folgenden Semestern und bis heute liegt die TeilnehmerInnenzahl bei ca. 10 - 15 Studierenden aller Semesterstufen, deren wichtigste Teilnahme-Motive der "unmittelbare Schulpraxisbezug" sowie die "reformpädagogische Ausrichtung" des Seminars sind. Ihre Verweildauer beträgt in der Regel mehrere Semester. Die dadurch immer wieder erforderliche Integration der "NeueinsteigerInnen" erfolgt in der Regel durch ein gemeinsames Wochenend-Seminar nach Semesterbeginn.**(47)**
Inhaltlich spiegelt die Praxis des Begleitseminars eine interessante Entwicklung wider: Zunächst stand die intensive - durchweg im klassischen Seminarstil vorgenommene - Bearbeitung zentraler Aspekte von Projektgeschichte und -theorie im Vordergrund. Sichtbares Ergebnis dieser Bemühungen ist das "vorläufige Projektverständnis".
In dem Maße, in dem die Studierenden selbst in Projekten mitarbeiteten und damit ihre persönlichen Projekterfahrungen in das Begleitseminar einbringen konnten, und in dem Maße, in dem im Werkstattplenum aufgeworfene Fragen dort nicht weiterverfolgt wurden und zusätzlichen Diskussionsbedarf weckten, rückten solche Theorie und Praxis verbindenden Aspekte zunehmend in den Vordergrund des Seminars. Zentrales Medium dieser Bemühungen wurde die Entwicklung, erste Anwendung und Überarbeitung des Instrumentariums zur Ermittlung und Sicherung von Projekterfahrungen. **(48)**
Die Entwicklung der Seminarpraxis ist aber nicht nur am Wandel der bearbeiteten Gegenstände abzulesen, sondern auch an dessen veränderten Handlungsrahmen, -muster und -klima, im dem die Studierenden selbst vom "Projektvirus" befallen wurden: "Unser Seminar ist selbst

wie ein Projekt: selbstbestimmt, gleichberechtigt, erfahrungsorientiert - eine echte Verbindung von Theorie und Praxis." Eine andere Studentin meinte: "Ich fühle mich wie in sonst keiner Uni-Veranstaltung verantwortlich. Wir sind ein echtes Team geworden!"
Eine Seminarpraxis in authentischen Handlungszusammenhängen von Projekt- und Schulwirklichkeit scheint die Studierenden nicht nur kompetent gemacht, sondern in ihnen auch in hohem Maße Motivation und Verantwortungsgefühl geweckt zu haben. Für uns überraschend haben sich damit unsere theoretischen Ansprüche an das Projektlernen auf eine besondere, nicht erwartete Weise praktisch bestätigt.
Damit wurde das Begleitseminar anstelle des Werkstattplenums zur eigentlich treibenden Kraft des Vorhabens "Projektwerkstatt" - angesichts seiner ungleich günstigeren Arbeitsbedingungen (wöchentliche Sitzungen, im Vergleich zum Werkstattplenum größere "Theoriefähigkeit") eine nachvollziehbare Entwicklung.

Dies bestätigen auch die **Erfahrungen von Studierenden aus der Kooperation mit KollegInnen** bei der Betreuung einzelner Projekte **(49)**:
Auswertungsgespräche zeigten, daß die Ansprüche der StudentInnen an die praktische Umsetzung der formulierten Projektansprüche durchweg höher, konsequenter und idealistischer waren als die der LehrerInnen, welche diese Ansprüche ja nicht erarbeitet, sondern nur nachvollzogen hatten. Andererseits hatten die LehrerInnen häufig konkretere Ansprüche an die Projektergebnisse.
Die jeweilige studentische Rolle im Rahmen der Betreuungskooperation reichte von der Betreuung einer Kleingruppe über völlige Gleichberechtigung bis zu weitgehend alleiniger Übernahme der Betreuungsfunktion. Wie wichtig hier allerdings eine vorherige Absprache ist, zeigten Einzelfälle, in denen Studierende einerseits in die Expertenrolle gedrängt ("Sie können das ja alles viel besser als ich - machen Sie mal!") und andererseits durch unterschiedlichste Vorgaben eingegrenzt wurden.
Insgesamt aber wurden - im Vergleich zu den sonst üblichen Schulpraktika - die Kooperationserfahrungen mit LehrerInnen von den Studierenden stark positiv bewertet,

- wegen des allmählichen "Hineinwachsens" in die Lehrerrolle,
- wegen des im Projekt intensiveren und längerfristigen Umgangs mit SchülerInnen,
- wegen verringerter Berührungsängste zu ausbildenden LehrerInnen im Rahmen eines gemeinsamen Experiments.

Allerdings könnten die Erfahrungen im Projektunterricht solche in traditioneller LehrerInnenrolle (schon im Praktikum) nicht ersetzen, sondern nur ergänzen.
Kritisch angemerkt wurde,
- daß die Vorstellungen vom Projektunterricht bei jenen KollegInnen manchmal lückenhaft seien, die nicht oder nur selten am Werkstattplenum teilnehmen,
- daß es trotz gemeinsamem Projekthandeln kaum Grundsatzdiskussionen gäbe, weil den LehrerInnen meist die Zeit dazu fehlt,
- daß angesichts beiderseitigen Harmoniebedürfnisses zuwenig "echte" gegenseitige(!) Kritik geäußert würde,
- daß es insbesondere schwierig sei, "Lehrern, welche erst für den Projektgedanken gewonnen werden müßten, offensiv unsere Projektkriterien als Meßlatte gemeinsamen Handelns zu präsentieren."

(47) Im Begleitseminar bearbeitete Themenkomplexe: Anlage 18.
(48) Vgl. im einzelnen Kap.4.4.
(49) In den Jahren 1993-96 fanden 17 von 56 Projekten mit studentischer Beteiligung statt.

Projektraum

Der Projektraum hat die mit ihm verbundenen Erwartungen als infrastrukturelles Zentrum der Projektwerkstatt über das vorher von uns erwartete Maß hinaus erfüllt. Die zentrale Bedeutung des Raumes liegt vor allem darin, daß sich in ihm die Gesamtheit des Projektwerkstatt-Konzeptes quasi materialisiert: Hier erfahren (sich) die ProjektplanerInnen und -teilnehmerInnen handelnd in Projekten, und von außen kommende interessierte BesucherInnen (andere Lerngruppen, Eltern, Bibliotheksnutzer) können zumindest vermittelt nachvollziehen, unter welchen Bedingungen die Projektaktivitäten und deren Ergebnisse und Produkte zustandegekommen sind.
Darüber hinaus bewirkten aber die verschiedenen projektorientierten Ausbauphasen unter Beteiligung von SchülerInnen und Studierenden, daß sich diese mit "ihrem" Projektraum immer mehr identifizieren, und daß dieser mittlerweile auch von anderen Initiativen genutzt wird **(50)**. Das wiederum hat die Folge, daß SchülerInnen zunehmend

die Projektarbeit (anderer) zur Kenntnis nehmen und diese ihrerseits einfordern - und selbstverständlich (wieder) den Projektraum dazu nutzen möchten.
Damit erfüllt der Projektraum eine in ihrer Wichtigkeit von uns so nicht erwartete Funktion: Er läßt auch in Zeiten, in denen er gerade nicht durch "projektierende" SchülerInnen-Gruppen oder Studierende belebt wird, als schüleroffener, attraktiv und alternativ gestalteter Raum die Grundidee des selbstbestimmten Lernens in Projekten präsent bleiben und macht sie so im Schulalltag unübersehbar.

(50) Zu den schulischen Aktivitäten im Projektraum zählen unter anderem auch die Schülerzeitungs-AG, gelegentliche Elternabende, Fach- und Vertretungsunterricht mit Bibliotheksnutzung. Seitens der Stadtbibliothek wird der Raum von verschiedenen BesucherInnengruppen, von zwei Volkshochschulkursen (Zeichnen und Yoga, jeweils für Kinder), für Autorenlesungen sowie als Sonderveranstaltungsraum genutzt. Daneben nutzen auch einzelne SchülerInnen häufig Schreibmaschinen und Kopierer des Projektraumes für Hausaufgaben und Referate. Dabei klappt die zwischen der Schule und der Stadtbibliothek vereinbarte "Nutzungsverzahnung" problemlos.

6. Folgerungen und offene Fragen

Die Projektwerkstatt ist inzwischen zu einem prinzipiell etablierten Bestandteil des SZ Julius-Brecht-Allee geworden. Innerhalb und auch außerhalb der Schule wird sie dabei als ein konstruktives Element in einer sich subjektiv und objektiv verschlechternden Schulwirklichkeit wahrgenommen und zählt zum Profil der Schule.
SchülerInnen sehen sie als eine positive Ergänzung oder gar Alternative zum normalen Unterricht. Unsere Untersuchungen haben bestätigt, daß sie sich hier in Projektzusammenhängen offensichtlich mehr als intensiver und effektiver handelnde Subjekte denn als belehrte Objekte erfahren.
Solche Erfahrungen dürften die SchülerInnen bei der Entwicklung ihrer "eigenständigen Identität" nachhaltig unterstützen, d.h. bei der "Entwicklung von Selbstbewußtsein und Handlungssicherheit in sozialen Bezügen, um autonomieorientiert in der Gesellschaft tätig werden zu können." **(51)**
LehrerInnen haben mit der Etablierung der Projektwerkstatt erfahren, daß eine von ihnen in ihrer Schule und für ihre Schule entwickelte Innovationsinitiative nicht nur realisierbar war, sondern auch individuelle und konkrete Veränderungen ihrer eigenen Berufspraxis zumindest eröffnet oder aber erleichtert hat.
Ein Großteil der im "vorläufigen Projektverständnis" formulierten Ansprüche hat sich in der Projektpraxis als realisierbar erwiesen und ist hinsichtlich der damit verbundenen pädagogischen (also auf die Identitätsbildung der SchülerInnen bezogenen) Effekte im Grundsatz unstrittig.
Auch im über- und außerschulischen Bereich wird die Projektwerkstatt als prinzipiell etabliertes Merkmal des SZ Julius-Brecht-Allee wahrgenommen: Es gibt ein spürbares Interesse an Information und Diskussion über Konzeption und Erfahrungen mit unserer Initiative, das sich auch in entsprechenden Anfragen, Einladungen und Besuchen konkretisiert.

"Prinzipiell etabliert" heißt jedoch keineswegs abgeschlossen und keineswegs frei von ernstzunehmenden Defiziten und offenen Fragen. Über die in Kap.5 im einzelnen angesprochenen Aspekte hinaus betrifft das besonders die starke Abhängigkeit der individuellen Projektbereitschaft von aktuellen schulpolitischen Verwerfungen und deren Resonanz im Kollegium.

Während das Vorhaben "Projektwerkstatt" im ersten Jahr eine besondere kollektive Aufbruchstimmung bewirkte und nachfolgend von dieser getragen wurde, lähmte gegen Ende des zweiten Jahres die Verunsicherung durch drohende Zwangsabordnungen ("Verschiebebahnhof") manche schon eingeleitete Projektaktivität ("Ich fühle mich verarscht: 'Neues wagen' will ich an meiner Schule mit meinen Kollegen und nicht zwangsabgeordnet auf der Autobahn nach Bremen-Nord!" - "Zu einem Projekt fehlt mir in dieser Situation einfach die Kraft!").

Zudem absorbierten aktuelle Ereignisse wie die Diskussion um Schulgesetz, Autonomie und Schulentwicklung (1995) oder das 25-jährige Schuljubiläum (1996) durch eine Vielzahl zusätzlicher Sitzungen und Aktivitäten viel Arbeitskraft und -zeit gerade der "Aktiven" im Kollegium, was sich im Schuljahr 1995/96 in einem quantitativen Rückgang auf 15 Projekte in 25 Klassen bemerkbar machte. **(52)**

Und schließlich gibt es immer noch einen Anteil von einem knappen Drittel im Kollegium, der sich auch von den Bemühungen der letzten drei Jahre nicht zu eigenen Projektaktivitäten hat animieren lassen.

Hier stellt sich uns angesichts der organisatorischen und inhaltlichen Offenheit des Modells "Projektwerkstatt" erneut die Frage, ob das Projektlernen an unserer Schule mittelfristig nicht doch stärker organisatorisch institutionalisiert ("Projekte nach Stundenplan?") oder curricularisiert werden sollte ("Vorgabe von Projektoberthemen mit Lehrplanbezügen?"). Dahinter steht der für schulische Innovation charakteristische Zielkonflikt zwischen pädagogischer Freiheit der LehrerIn bzw. maximaler Selbstbestimmung der SchülerInnen einerseits und der kollektiven Verbindlichkeit von Veränderungsbeschlüssen andererseits.

In diesem Spannungsfeld sehen wir die künftige Entwicklung unserer Initiative "Projektwerkstatt" als einen offenen, innovativen und mitunter auch mühsamen Handlungsprozeß, dessen "Abschluß" im Sinne eines "endgültigen" Modells nicht einmal unbedingt wünschenswert ist - gemäß dem in besonderer Weise für die Projektpädagogik geltenden Prinzip: "Der Weg ist so wichtig wie das Ziel!"

Aus diesem Grunde sehen wir auch sehr deutlich die Grenzen einer Übertragbarkeit des Modells auf andere Schulen im Sinne der in Kap.4.2. aufgeworfenen Fragestellung:

Da nicht jede Schule über eine Stadtteil-Bibliothek im Hause und

über so enge Kontakte zur Universität verfügt, wird eine schematische Übernahme unseres Modells durch andere von uns auch nicht propagiert. Vielmehr sollte jede "projektwillige" Schule entsprechend ihren räumlichen Möglichkeiten und entsprechend ihren eigenen pädagogischen Erfahrungen und Veränderungspotentialen ihren eigenen Weg zu mehr Projektunterricht entwickeln.
Dieses entspricht auch der Leitidee, anstelle "flächendeckender" Schulreformen lieber autonome, mit den Menschen der jeweiligen Schule vor Ort entwickelte Lösungen anzustreben.**(53)**
Vielleicht bieten unsere Erfahrungen mit dem Modell "Projektwerkstatt" dafür Anregung und Ermutigung.

(51) W.Heitmeyer u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie, Weinheim u. München 1992, S.29 sowie:
Sen.f.Bildung(Hg.): Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen, 1993, S.71.

(52) Aufgliederung der Projekthäufigkeit nach Jahren, Schularten und Klassenstufen im Anhang, Anlage 18.

(53) Zur These von der Regionalisierung der Schulreform: Dagmar Hänsel, vgl. Anm. 13.

C. LITERATURVERZEICHNIS

Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel(Hg.): Das AOL-Projekte-Buch. Reinbek 1986.
J.Bastian/H.Gudjons(Hg.): Das Projektbuch. Theorie, Praxisbeispiele, Erfahrungen. Hamburg ²1988.
dies. (Hg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg ²1993.
J.Dewey: Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philisophische Pädagogik, hrsg. von J.Oelkers. Weinheim/Basel 1993.
L.Duncker: Erfahrung und Methode. Langenau-Ulm 1987.
L.Duncker/B.Götz: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau-Ulm ²1988.
W.Emer u.a.(Hg.): Wie im richtigen Leben... Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld ²1994.
K.Frey: Die Projektmethode. Weinheim/Basel ³1993.
D.Hänsel(Hg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim/Basel 1986.
D.Hänsel/H.Müller(Hg.): Das Projektbuch Sekundarstufe. Weinheim/Basel 1988.
A.Heller/R.Semmerling(Hg.): Das ProWo-Buch, Frankfurt/M. ²1984.
W.Heitmeyer u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Weinheim/München 1992.
H.B.Kaufmann(Hg.): Projektlernen in der gymnasialen Oberstufe. Münster 1987.
H.Klippert: Projektwochen. Weinheim/Basel 1985.
M.Knoll: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1984, S.663ff.
ders.: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. In: Erziehung und Bildung H.45(1992), S.89ff.
K.Koopmann/B.Sachse: "Projektwerkstatt" in der Schule - ein Weg zu mehr und besserem Projektunterricht? In: Geschichte, Erziehung und Politik, Jg.6 (1995), H.11(S.698ff.) u. H.12(S.772ff.).
H.H.Krüger/R.Lersch: Lernen und Erfahrung. Opladen 1993.
H.E.Nuhn/D.Vaupel: Projektwochen-Praxis. Versuch einer Bestandsaufnahme. Oldenburger Vor-Drucke H.196/93.
U.Schäfer: Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung 1895-1982. 2 Bde. Berlin 1988.
H.Schreier(Hg.): John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart 1986.
Senator für Bildung(Hg.): Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulreform. Bremen 1993.
P.Struck. Projektunterricht. Stuttgart 1980.
G. Warnken: Projektunterricht in der Sekundarstufe I - eine Herausforderung zur inneren Schulreform. Oldenburger Vor-Drucke H.87/89.