

Projekte aus Schülersicht

Projekte aus *Schülersicht* verheißt Bedeutsames; denn der Schüler wegen stehen wir in der kritischen Reflexion unserer didaktischen und unterrichtlichen Bemühungen, der Schüler wegen standen Teile der Pädagogik und der Pädagogen seit DEWEY¹⁾ auf, um eine Lehr-Lern-Form zu entwickeln, die den Schüler samt seiner Interessen, Erfahrungen und Neigungen als handelndes Subjekt ernstnimmt und ihn in den Mittelpunkt des Lern- und Erfahrungsprozesses stellt.

Andererseits: pädagogisches Reißbrett, Umsetzung unter realen Schulbedingungen, gute Absichten und deren Widerspiegelung in der Wahrnehmung der Schüler können recht verschiedene Gesichter zeigen. Um letzteres Gesicht geht es mir - ohne dass ich eine geschlossene Empirie des Projektes aus *Schülersicht vorlegen* könnte oder wollte. Ebenso wenig will ich die zitierten und ansatzweise interpretierten Schüleräußerungen durchgängig ins Verhältnis setzen zu einer Projekttheorie oder zu dem einen oder anderen Kriteriensatz ²⁾ für Projekte.

Aussparen will und muss ich auch - vorerst - das Verhältnis von Projekt zu seinem Gegenstand und deren beider Beziehungen zu den Schülern, (auch wenn sich diese Parzellierung nicht so recht mit der klaren Interdependenz von Inhalt, Prozess und handelnden Subjekten vereinbaren lässt).

Worum es mir zuallererst geht, ist die Frage, welche Merkmale und Besonderheiten im Projekt als Lern- und Arbeitsprozess von Schülern bewusst wahrgenommen werden und welche kommunizierbar sind. Wenn sich dabei herausstellt, dass eine deutliche Kongruenz mit den ursprünglichen Projektvorstellungen und -intentionen existiert, umso besser.

Zu meinen Quellen: Ich habe zweimal Schülerbefragungen durchführen lassen, jedes mal von Interviewern, die nicht selbst an den betreffenden Projekten teilgenommen hatten:

Die erste Gruppe, 1980, bestand aus ehemaligen Schülern der Theodor-Heuß-Schule Baunatal, einer integrierten Gesamtschule, welche zwischen 1975 und 1978 an Projekten des Modellversuchs Umweltschutz – Ökologie³⁾ beteiligt waren. Die zweite Gruppe bestand aus Schülerinnen und Schülern einer elften Klasse der Berufsfachschule des Landkreises Kassel, sozialpädagogischer Zweig, mit denen ich im Sommer 1985 ein zehntägiges Woll- und Färbeprojekt durchgeführt hatte. Diese Befragung fand ein halbes Jahr nach Projektende, also mit viel geringerem zeitlichen Abstand, statt.

Nun zu den Ergebnissen: Die Schüleräußerungen lassen sich grob den folgenden Aspekten zuordnen:

- Praktisches Arbeiten
- Das Produkt
- Selbstorganisation/Struktur des Arbeitsprozesses
- Kooperation
- Offenheit versus klare Grenzen
- Lernen ohne Leistungsdruck?

1. Aspekt: Praktisches Arbeiten

Die Interviewausschnitte zeigen bei allen Befragten deutlich, wie dankbar die Schüler/innen die Tatsache wahrnehmen, dass überhaupt einmal etwas im Unterricht getan wird.

„Was mir einfällt, dass wir draußen rumgelaufen sind, haben uns angeguckt, wie es überall aussieht und irgendwie eine Probe gemacht, wie verschmutzt unsere Luft ist ... Mit *Sicherheit* war das mal etwas anderes, weil da nicht so ein trockener Unterricht lief.“

„Also, ich muss sagen, dass es mir damals viel gebracht hat. Nicht nur so, dass ich sage, es hat mir Spaß gemacht, sondern es hat mir wirklich etwas gebracht, ... weil man auch den Versuch im Unterricht selber gemacht hat und das wirklich selber sieht. Ich glaube, es macht den meisten Leuten dann auch Spaß, mitzumachen, zu sehen, was da rauskommt, das ist dann plötzlich interessant.“

„Ich fand das eigentlich ganz gut, weil, das Ganze hätten wir ja auch theoretisch abhandeln können und wir haben das halt praktisch gesehen. Das fand ich vor allen Dingen gut, das war schon positiv.“

„Beim Projekt, das war ganz toll, da haben alle ganz mordsmäßig gearbeitet, das war ganz toll.“

„Das Praktische, das war eigentlich, wo ich mich noch erinnern kann. „

2. Aspekt: Das Produkt

Ebenso wichtig, wie das richtige Arbeiten ist für alle Schüler das Produkt: Das muss etwas sein, was dann auch funktioniert, was *sich* sehen lassen kann, vor einem selbst und vor anderen.

„Ja, es war eine Abwechslung im Unterricht; vor allen Dingen, etwas selber herzustellen was dann auch funktioniert.“

„Hast Du unseren Schaukasten gesehen?“

„Was ich auch gut fand, dass wir das, was wir hergestellt hatten, auch selbst verarbeiten konnten. Eben, dass wir alles selber herstellen konnten.“

Mit dem Produkt eng verbunden ist ein Gefühl der Ernsthaftigkeit der Tätigkeit, die als zielgerichtet wahrgenommen wird und nicht als zum Abhaken und Wegwerfen bestimmt, wie viele andere schulische Aufgaben und Tätigkeiten. Bloße Praxis allein, ohne Produkt, könnte dieses Kriterium aus Schülersicht sicher nicht erfüllen.

Dass Tätigkeit und Produkt eine wichtige integrative Funktion besitzen, wird im Zusammenhang mit dem Wollprojekt deutlich: Die nur halbherzig teilnehmende Lehrerin wird besonders deswegen kritisiert, weil sie sich auf diesen Arbeits- und Produktionsprozess nur bedingt einlässt und nichts selbst zu Ende bringt.

3. Selbstorganisation / Struktur des Arbeitsprozesses

Idealtypisch forderten OTTO, SCHULZ und andere^{4,5)} die vollständige Selbstorganisation des Projekt-Prozesses durch die Schüler/innen. Wir alle wissen, dass dies aus verschiedenen Gründen eine Mystifikation ist, die wegen der Stringenz der Forderung eher Barrieren vor Projekten aufbaut anstatt ermutigt.

Tatsächlich war diese Forderung weder in den beiden hier angesprochenen Projekten noch in irgendeinem anderen von mir betreuten oder mir bekanntem Projekt durchgängig realisiert.

Besonders das Woll- und Färbeprojekt war auf Grund seiner, aus der Logik des Arbeitsablaufs gegründeten, relativ festen Struktur nicht von dieser Art. Trotzdem stellen die Schüler dazu fest:

„Ich fand das eigentlich ganz gut, weil man jeden einzelnen Arbeitsschritt gesehen hat und jeden Prozess selbst gemacht hat.“

„Wir hatten einen Plan aufgestellt, so einen Wochenplan. Wir hatten die Tage so eingeteilt, dass wir die Vormittage benutzt haben, da haben wir einige Informationen bekommen, so bestand unser Vormittag aus Dazulernen ... und nachmittags haben wir halt gearbeitet ... und den nächsten Tag vorbereitet.“

Die Schüler, die an Projekten des Modellversuchs Umweltschutz teilgenommen hatten, bemerken demgegenüber:

„Auf jeden Fall fand ich den Unterricht besser, weil er schon viel freier gestaltet werden konnte. Du konntest den Unterricht selbst mitbestimmen. Es hieß nicht, so, jetzt ist das und das dran, sondern, dass wir uns überlegt haben, was wollen wir machen, und dann haben wir es halt auch gemacht, wenn es uns gefallen hat. Manche Themen waren auch dabei, die mussten wir halt auch machen, ob sie uns gefallen haben oder nicht. Aber diese Dinge haben eben dazugehört, so Grundlagen eben.“

„... war es so: Im normalen Unterricht ist es ja so, dass der Lehrer redet und ab und zu mal einen Schüler fragt. Das hat mir da ganz gut gefallen, weil wir das zusammen entwickelt haben. Wir haben alles gemeinsam entworfen, und da hieß es nicht, das muss so gemacht werden. Da haben wir besprochen, wie es am besten gemacht werden könnte. Und natürlich hatten wir am Anfang Schwierigkeiten ...“

„Und dann haben wir uns halt die Materialien selber geholt. Wir haben dann einen Plan gemacht, nach dem Plan haben wir alles zusammengesetzt ...“

„Dass man sich nicht einfach dahin stellt und redet, sondern auch selber etwas dazu beitragen kann, und vor allem dass der Unterricht auch mehr in das Praktische geht.“

4. Aspekt: „Kollektive Realisierung“ oder besser: gemeinsam arbeiten, lernen und leben

Zunächst die Schüler, z.T. in Wiederholung von eben:

„... gemeinsam entworfen ... zusammen entwickelt haben ...“

„... jeder hat nichts nur für sich gemacht, sondern (alle) haben zusammengearbeitet.“

Ähnliche Stichworte ließen sich noch zuhauf aus den Interviews extrahieren. Aber damit würde man vielleicht OTTO's Kriterium der Kollektiven Realisierung gerecht, nicht aber dem Projekt. Für die Schüler spielte etwas anderes, das Gemeinsame, eine mindestens ebenso wichtige Rolle.

„... da war ziemlich schönes Wetter und wir haben uns draußen hingesezt. Und schön war auch hinterher, dass wir zum Schluss beim Schäfer waren und zusammen ein Frühstück machten.“

„Das war gemütlicher. Wir haben dann auch zusammen gefrühstückt, Kaffee getrunken ...“

„Also die Stimmung, die war richtig schön, war ruhig, ausgeglichen, wir haben uns nebenbei immer unterhalten, war 'ne ganz andere Atmosphäre, als wenn man bloß irgendwo sitzt und sich unterhält.“

Gruppenprozesse, sonst im Unterricht, besonders im naturwissenschaftlichen, kaum erwünscht und höchstens als störend empfunden, weil unter der Oberfläche stattfindend, haben natürlich auch ihre

„Schattenseiten“. Dennoch, im Projekt gibt es für Rivalitäten, Spannungen und Aggressionen jedenfalls soviel Raum, dass diese wenigstens teilweise aufgearbeitet werden können:

„Viele wollten bestimmte Sachen nicht machen, die weniger angenehmen. Wir haben dann halt drüber gesprochen, aber es hat sich nicht groß was geändert.“

„Da war noch die Diskussionsrunde zum Schluss, das fand ich ganz gut, weil da jeder seine Meinung gesagt hat zu allen möglichen Sachen, die ihm vielleicht gestunken haben. Was sich dann in der Zeit vielleicht angestaut hat, hintenherum, was bis dahin eigentlich unbewusst war, das ist dann in den Kopf gekommen, und wir haben darüber geredet.“

Die meisten Konflikte waren jedoch auf der Ebene der einfachen Arbeitsorganisation angesiedelt und ließen sich in der Regel produktiv lösen.

5. Offenheit versus klare Grenzen

Projekte müssen, nimmt man die Ansprüche auf ein sich Einlassen der Schüler ernst, einen hohen Grad von Offenheit besitzen - was die manchem als Sprengstoff bzgl. der Disziplin im Schulalltag erscheinen lässt, auch für manche Schüler:

„Irgendwie wer alles nur ein bisschen zu locker, würde ich sagen. Also wir hatten keinen ... - wie das unsere Lehrerin sonst macht, als Lehrerin ist sie doch ziemlich autoritär, muß man ja manchmal auch sein - und das hat da ziemlich gefehlt. Also das war weder autoritär noch sonst was. Da haben wir uns halt gedacht, geht wir wieder eine rauchen.“

„Wenn es Spaß gemacht hat, haben wir mitgemacht, wenn es uns keinen gemacht hat, sind wir auch stiften gegangen.“

„Aber es waren auch wieder nur ein paar Leute da, die richtig mitgemacht haben, und einige haben sich unheimlich abgeseilt. Die gingen dann öfters mal raus.“

Diesen Aussagen stehen scheinbar im Widerspruch zu jenen Schüleräußerungen, die besagen, dass doch alle unheimlich gearbeitet hätten. Zur Klärung kann vielleicht die Vermutung beitragen, dass die Schüler auf die von vielen starren Regeln befreite Projektsituation mit eigenem Regelverhalten reagieren, welches wiederum zu sehr verschiedenen Einschätzungen führt. In jedem Fall zeigt sich das Projekt damit auch als ein Ort des sozialen Lernens, im Miteinander und bzgl. der Selbststeuerung des eigenen Verhaltens.

6. Lernen ohne Leistungsdruck?

Ganz außer Frage steht, dass in Projekten nie das Selbe gelernt wird und werden kann, wie in sonstigem Unterricht. Und sicher darf man auch annehmen, dass ein Leistungsdruck üblicher Prägung nicht oder kaum existiert. Wie aber schätzen Schüler diese von der schulischen Norm abweichende Situation ein (alle Zitate von Umwelt-Projekt-Teilnehmern):

„Ich würde eigentlich sagen, dass das nicht von dem normalen Unterricht abgewichen ist. Man hat irgendwie genauso seine Noten gekriegt und musste genauso etwas dafür tun. Nur dass wir halt etwas praktisch gemacht haben, und dass das halt ziemlich abgewichen ist. Man hat ganz andere Erfahrungen gemacht, die man am Schultisch gar nicht machen kann. Und das fand ich unheimlich wichtig.“

„Für mich war das irgendwie eine lockere Sache, und es liefen da keine richtigen „Arbeiten“, aber es hat trotzdem Spaß gemacht. Ich bin trotzdem gern hingegangen, das muss ich ehrlich sagen. Das hätte auch nicht (zum Projekt) gepasst, wenn man da so stur Abfragearbeiten gemacht hätte. Wir haben zwar auch Arbeiten geschrieben, man musste schon etwas dafür tun, aber das war nicht so häufig, wie in anderen Fächern.“

„Im Vergleich zu anderen Fächern war das eben etwas Angenehmes, wenn man so aus den theoretischen Sachen rauskam und etwas Praktisches gemacht hat. Am besten war es dann, wo beides zusammen war (Theorie und Praktisches). Zwischendurch so ein bisschen geschrieben, so die wichtigsten Sachen aufgeschrieben ... und nebenbei andere Versuche gemacht. Das war wohl das Beste.“

Und:

„Für mein Privatleben habe ich mehr oder weniger das genaue Sehen gelernt.“

Nach diesen ausführlichen Zitaten, von deren Aspektzuordnung ich nicht behaupten möchte, dass sich die Schüleraussagen nur auf diese, in einer dem Projekt doch so hilfreich angepassten Weise hätten zusammenstellen lassen, erscheinen mir zwei weitere Resultate interessant, die nur indirekt aus den Interviews zu entnehmen sind:

Das erste betrifft die Rolle des Lehrers, der sich bekanntlich im Projektprozess "laut Vorschrift" zunehmend zurücknehmen soll:

Die Schüler beider Gruppen haben kaum ihre Betreuer erwähnt, abgesehen von der Tatsache, dass die Schüler des Woll- und Färbeprojekten das gemeinsame Frühstück bei einem ihrer Betreuer hervorhoben, und abgesehen von so freundlichen Äußerungen wie:

„Und dann der Lehrer, der hat sich so ein bisschen locker aufgeführt, das fand ich ganz gut.“

Vielleicht ist es nicht übertrieben, zu schlussfolgern, dass in jenen Projekten tatsächlich eine Rücknahme der Leitungsrolle stattgefunden hat; das Fehlen entsprechender Äußerungen deutet darauf hin. Und umgekehrt: Fragt man Schüler nach ihren Erfahrungen in oder mit einem bestimmten Fach, so geben sie fast nie über Inhalte Auskunft, ihre Erinnerungen verdichten sich in der Regel eher zu einer anekdotischen Personengeschichte à la „Feuerzangenbowle“.

Der zweite Hinweis stellt in gewisser Weise einen Zusammenhang zum Leben der Schüler und zur Transferfrage des im Projekt Erfahrener) her: Einerseits erinnern sich die Schüler, komplementär zum Fehlen der Lehrerfigur, deutlich an zahlreiche Details inhaltlicher Art:

„Wir haben etwas in Petrischalen gesät und dann auf eine Petrischale 01 geschmiert und Papier draufgemacht. Und dann haben wir das (unterschiedliche Wachstum) ausgewertet.“

„Einer hat bei sich zuhause zwei verschiedene Tüten (eine aus Plastik, eine aus Papier) im Garten vergraben und nach vier Wochen nachgesehen, was draus geworden ist ...“

„Bei unserer Sonnendusche war das Wasser wirklich so heiß, dass die Schläuche (im Kollektor) durchgeschmort sind; das ist für mich ein Zeichen, dass man in der Richtung was machen kann.“

Andererseits schildern insbesondere die Teilnehmer an Umweltprojekten zahlreiche Problemfelder, mit denen sie sich später noch auseinandergesetzt haben, die aber sicher nicht in der Schule thematisiert worden waren. Dass das Lernen im Projekt zumindest die Sensibilität für solche Problemfelder verstärkt hat, macht die folgende Aussage deutlich:

„Es passieren ja laufend solche Dinge, z.B. die Sache mit der Milch (HCH) oder Unfälle im Atomkraftwerk oder ähnliches. Und wenn man in der Schule noch nie etwas davon gehört hat,

dann ist es für Jugendliche und später auch als Erwachsene doch unheimlich schwer, so etwas einzuschätzen.“

Lernen fürs *Leben* also im Projekt? Die am häufigsten gebrauchte Schüleräußerung auf diesbezügliche Nachfragen lautete: „Es hat Spaß gemacht!“ Dass ein solcher „Unterricht“ oftmals aber lernwirksamer ist, besonders bei den nach herkömmlichen Maßstäben schwachen Schülern, konnte nicht nur am Beispiel der hier beschriebenen Projekte nachgewiesen werden.⁶⁾

Literatur

- 1) J. DEWEY, W.H. KILPATRICH: Der Projektplan. Weimar 1935
- 2) K. FREY: Die Projektmethode. Weinheim 1982
- 3) HESSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.): Umweltschutz - Ökologie, Bericht über einen Modellversuch an der Theodor-Heuß-Schule in Baunatal
- 4) G. OTTO., Das Projekt - Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. in: K.Frey, K.Blänsdorf: Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe, Weinheim 1974
- 5) W. SCHULZ. Unterrichtsplanung. München 1981
- 6) L. STÄUDEL: Umweltprojekte für den Fachunterricht in der Sekundarstufe I. In: MNU-Schriften Heft 28, Giessen 1981, S. 67 -73
ders.: Die Interessen von Jugendlichen - Lernen im Projekt. In: öko-päd, 2, Heft 3/1982, S. 39 - 43
ders.: Projekt Verpackung. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik/Chemie 31 (1983), S. 49 - 52