

Projektunterricht im Spannungsverhältnis zur Institution Schule – die „Bremer Stadtforscher“ in der Praxis

Sebastian Streb

• Einleitung

Das öffentliche Schulsystem und dessen Unterrichtspraxis sehen sich seit jeher mit Vorwürfen konfrontiert: Unterricht sei weder gesellschaftsnah noch an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler (SuS) orientiert; Lernprozesse würden durch Lehr- und Stundenpläne sowie den Einsatz von Fachlehrer_innen zerstückelt; Unterricht sei monoton und setze auf immer gleiche Methoden und Lehr- und Lernmittel; die Lehrkraft kontrolliere den Unterricht vollständig, indem sie alleine alle methodischen und didaktischen Entscheidungen treffe und den Ablauf des Unterrichts organisiere; angesichts dieser Dominanz der Lehrkraft hätten die SuS insgesamt keine Mitbestimmungsmöglichkeiten (Schümer 1996: 141).

Projektunterricht wird als eine zentrale Möglichkeit betrachtet, um die Missstände eines derart *entfremdeten Lernens* (Gudjons 1997: 111) zu beseitigen. Dabei wird Projektunterricht vielfach nicht nur als eine mehr oder minder neuartige Variante von Unterricht gesehen, sondern als eine reformpädagogische Herausforderung für die im 19. Jahrhundert entstandene traditionelle Schule. Nach Oelkers (1997: 14) beschreibt Projektunterricht „eine Sicht des Lehrens und Lernens, die sich theoretisch wie praktisch von der Lehrplanschule nicht nur unterscheidet, sondern diese radikal in Frage stellt“. Dies deutet auf ein Spannungsverhältnis zwischen Projektunterricht und Schulorganisation hin, auf das in der Literatur vielfach verwiesen wird:

„Projektunterricht widersetzt sich der Anpassungsfunktion institutionalisierten Lehrens und Lernens.“ (Schratz 1996: 115, zitiert nach Bohl 2000: 163)

„Projektunterricht einerseits, Regelschulen [...] andererseits – das erscheint prinzipiell wie Feuer und Wasser.“ (Lässig/Pohl 2007, zit. nach E-mer/Rengstorf/Schumacher 2010: 11)

Mit diesem Dilemma zwischen den Anforderungen an Projektunterricht und den institutionellen Bedingungen von Schule sieht sich auch das Projekt der „Bremer Stadtforscher“ konfrontiert, dass hier näher beleuchtet werden soll. Dabei soll zum einen

beleuchtet werden, wie sich die „Bremer Stadtforscher“ vor dem Hintergrund der Kriterien von Projektunterricht einerseits und der institutionellen Ausgestaltung von Schule andererseits konzeptionell positionieren. Bohl (2000: 163) weist in diesem Zusammenhang pragmatisch darauf hin, dass Kriterien und Varianten des Projektunterrichts gewählt werden müssen, „die es einerseits erlauben von Projekten zu sprechen, andererseits eine Fortsetzung der Verschulung ermöglichen“. Kann das Konzept der „Bremer Stadtforscher“ dies einlösen?

Zudem soll auf eigene Erfahrungen eingegangen werden, die ich als studentischer Mentor der „Bremer Stadtforscher“ 2015 an der Schule gemacht habe. Dort habe ich das eben skizzierte Spannungsverhältnis zwischen Projektunterricht und den institutionalisierten Bedingungen von Schule auch praktisch erlebt.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2. werden zunächst die grundlegenden Elemente von Projektunterricht herausgearbeitet. Die historische Entwicklung des Projektgedankens, die in 2.1. insbesondere vor dem Hintergrund der amerikanischen Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts nachgezeichnet wird, ist dabei wesentlich für das heutige Verständnis von Projektunterricht, dessen Kriterien und Merkmale in 2.2. beschrieben werden. Daraufhin wird in Abschnitt 3. ausgeführt, inwieweit Projektunterricht in einem Spannungsverhältnis mit der institutionellen Verfasstheit von Schule steht. Abschnitt 4. befasst sich schließlich mit der praktischen Umsetzung von Projektunterricht im Rahmen der „Bremer Stadtforscher“. Einer allgemeinen Einordnung des Stadtforscher-Projekts vor dem Hintergrund der vorherigen Darstellungen (4.1.) folgt die Schilderung der eigenen Erfahrungen als Mentor (4.2.). Im abschließenden Fazit (5.) sollen die Ergebnisse der Arbeit kurz zusammengefasst werden.

• Projektunterricht – eine Einordnung

Anfang der 1990er Jahre entbrannte zwischen den führenden deutschsprachigen Projektpädagogen eine teils vehement geführte Debatte um eine angemessene Definition des Projektbegriffs, die in der Zeitschrift „Pädagogik“ (Heft 7-8/1993) unter dem Titel „Streit um den Projektbegriff“ ihren vorläufigen Höhepunkt hatte. Auslöser dieser Diskussion waren Michael Knolls Arbeiten (bspw. Knoll 1991a und b, 1992, 1993) zur ideengeschichtlichen Entwicklung des Projektgedankens, auf deren Grundlage er folgerte, „daß das Projekt eine Methode des ‚praktischen Problemlösens‘ ist und in dieselbe Kategorie gehört wie das Experiment der Naturwissenschaftler, die Fallmethode der Juristen und das Planspiel der Offiziere“ (Knoll 1993: 63). Bastian und Gudjons

erwiderten hierauf, dass „mit einem so reduzierten Projektverständnis die Geschichte eines Reformkonzepts beendet [wäre], das wie kein anderes die Reformdiskussion der vergangenen 20 Jahre beeinflusst hat“ (Bastian/Gudjons 1993: 73). Im Einführungsartikel des im Jahr 1997 von Bastian und Gudjons mitherausgegebenen Sammelbandes „Theorie des Projektunterrichts“ klingen die Autoren bereits versöhnlicher: „auf die Frage ‚Was ist Projektunterricht?‘ wird es auch in Zukunft unterschiedliche und unterschiedlich begründete Antworten geben“ (Bastian et al. 1997: 10). Ungeachtet dieser Debatte ist jedoch unbestritten, dass der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) als Vater des Projektgedankens gilt, da dieser zum ersten Mal ein umfassendes Konzept dessen entwickelte, was auch heute noch weitgehend unter Projektunterricht verstanden wird (Gudjons 2014: 73f).

Folgend soll knapp die Entwicklung der Projektidee nachgezeichnet werden, wobei die amerikanische Diskussion Anfang des 20. Jahrhunderts und insbesondere John Dewey eine zentrale Rolle einnehmen werden. Ebenso wie bei Emer und Lenzen (2002: 8-21), auf deren historische Einordnung die Ausführungen im Wesentlichen basieren, wird hier nicht der Anspruch erhoben, eine vollständige Konzeptgeschichte des Projektunterrichts zu präsentieren. Vielmehr sollen Meilensteine der Entwicklung des Projektkonzepts dargelegt werden, die für das heutige Verständnis von Projektunterricht als essentiell angesehen werden.²

- **Die Entwicklung des Projektgedankens**

In der Literatur herrscht weitgehender Konsens, dass der eigentliche Projektgedanke Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA aufkam. Vor dem Hintergrund einer immer stärker industrialisierten und arbeitsteiligen Welt mit ihren Entfremdungen auf der einen Seite und voranschreitender Demokratisierung auf der anderen Seite bildeten sich dort zwei Varianten des Projektverständnisses mit gegenläufigen erziehungs- und gesellschaftstheoretischen Positionen heraus: eine sozial-technologische und eine sozialreformerisch-politische (Emer/Lenzen 2002: 9f; auch Gudjons 2008: 7):

Für die sozialreformerische Variante spielte John Dewey, der wohl prominenteste Vertreter der amerikanischen Schulreformbewegung („Progressive Education Movement“), eine zentrale Rolle. Aus dem philosophischen Pragmatismus und dem psychologischen Funktionalismus entwickelte er für seine 1896 gegründete Laborschule in Chicago ein

Unterrichtskonzept, das die Schüler besser auf die Herausforderungen des Lebens vorbereiten sollte als die von ihm kritisierte traditionelle Schule mit ihrem Fokus auf Lehrplaninhalte. Sein Konzept basierte dabei auf Wachstum durch Erfahrung bzw. „learning by doing“ und nahm sowohl die Erfahrungen der Schüler als auch die gesellschaftliche Gegenwart als Ausgangspunkt und Antrieb. Diesbezüglich stellt Dewey fest: „Die Schule kann keine Vorbereitung für das soziale Leben sein, ausgenommen sie bringt in ihren eigenen Organisationen die typischen Bedingungen des sozialen Lebens“ (Dewey 1909, zit. nach Emer/Lenzen 2002: 10). Dies bedeutet, dass „die sonst übliche Trennung von Lernen und Anwenden, Theorie und Praxis, Schule und Gesellschaft aufgehoben, der Schüler über Mit- und Selbstbestimmung im Unterrichtsgeschehen auch zur Öffnung nach außen befähigt werden [soll]“ (Emer/Lenzen 2002: 10). Die sozialreformerische Variante in der Tradition von John Dewey verstand das Projektkonzept insgesamt als hochgradig politisch und auf die Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft abzielend (Gudjons 2008: 7).

Die etwa zeitgleich entstehende sozial-technologische Orientierung begründete den Projektgedanken hingegen sozialkonservativ und utilitaristisch. David S. Snedden, ein Vertreter der Berufspädagogik,

„[...] strebt eine ‚education for social efficiency‘ im Rahmen einer industriell-kapitalistischen Wohlstandsgesellschaft an, die mehr als zuvor ein leistungswilliges, partnerschaftlich eingestelltes, flexibles Arbeitskräftepotential erfordert. Deshalb soll die Projektarbeit Motivation und praxisnahe Eigentätigkeit und Selbstverantwortung fordern, um aus dem Schüler einen wirksamen Produzenten und intelligenten Konsumenten zu machen: ‚an earner while still a learner‘“ (Emer/Lenzen 2002: 10).

William H. Kilpatrick (1871-1965), ein Schüler von John Dewey, setzte diesem sozial-technologischen Projektbegriff mit seinem 1918 veröffentlichten Aufsatz „The Project Method“ wieder einen sozialreformerischen entgegen (Emer/Lenzen 2002: 10). In seinem Aufsatz begründete Kilpatrick ein Projektverständnis im Sinne einer radikalen *child-centered education*, die Zwang vollkommen vermeiden und Lernen ausnahmslos mit Interesse und intrinsischer Motivation verknüpfen will. Das Projekt wurde dementsprechend als eine Methode verstanden, die sich ausschließlich an den Tätigkeiten und Interessen der lernenden Kinder orientiert (Oelkers 1997: 17ff). Eher allgemein definiert Kilpatrick ein Projekt als „a whole-hearted purposeful activity proceeding in a social environment“ (Kilpatrick 1918: 320, zit. nach Oelkers 1997: 17). Insgesamt betont Kilpatrick die subjektive Gegenwart des Kindes wesentlich stärker als Dewey, wodurch im

Prinzip jede Tätigkeit ein Projekt sein kann, sofern die Schülerin oder der Schüler dabei eine erkennbare Absicht verfolgt. Damit aber „kann der Begriff eine überdimensionale Ausweitung erfahren [und] impliziert die Gefahr inflationären Gebrauchs“ (Emer/Lenzen 2010: 11). Ähnlich konstatiert auch Gudjons (2008: 6f), dass Kilpatrick wenig zu einer klareren Konturierung des Projektbegriffes beigetragen hat, sondern vielmehr den Grundstein für ein prinzipielles Projektmissverständnis gelegt habe, wonach allein die Interessen der Schüler Thema, Verlauf und Ergebnis eines Projektes bestimmen würden.

Die Projektgeschichte in den USA zeigt, dass sich sowohl Sozialtechnologen als auch Sozialreformer eines ähnlichen Konzepts bedienten, es jedoch mit stark unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und gesellschaftlichen Interessen verbanden. Insgesamt hat die Projekttheorie der amerikanischen Reformpädagogik für die nachfolgende Zeit die wesentlichen Impulse für pädagogische Theorie und Praxis gegeben und den Projektunterricht als pädagogisches Konzept entworfen und definiert (Emer/Lenzen 2002: 10f). Dabei sind für ein der heutigen Zeit angemessenes Konzept von Projektunterricht nicht die Ideen von Kilpatrick, sondern die Grundgedanken von Dewey essentiell. In den Worten von Gudjons (2008: 7): „Kein Projektkonzept ohne John Dewey“. Drei Aspekte, die teilweise schon kurz angesprochen wurden, sind für Deweys Projektverständnis grundlegend (Gudjons 2008: 7f; Gudjons 2014: 74ff):

Erstens: Demokratie und Projekt sind untrennbar miteinander verbunden. Dieser Grundsatz ist maßgeblich für ein Projektkonzept, das Projektunterricht einen politischen Charakter zuschreibt und ihn nicht bloß als Methode überwiegend handwerklichen Tuns versteht. In seinem 1916 erschienenen Hauptwerk, das nicht zufällig „Demokratie und Erziehung“ heißt, geht Dewey davon aus, dass *Erfahrung* die Grundlage von *Erkenntnis* darstellt. Während er die persönliche Seite dieses Prozesses als *Erziehung* im Sinne einer Höherentwicklung des Individuums versteht, bezeichnet er die politische Seite als *Demokratie* im Sinne einer sozialen Höherentwicklung. Die Grundlage hierfür ist jedoch keine von einer übergeordneten Instanz kommende Anordnung, „sondern das freie

Recht der Individuen, ihre Angelegenheiten selbst zu regeln, es ist die Grundidee des freien, nichthierarchischen Vertrags des bürgerlichen Rechts“ (Gudjons 2014: 74).

„Wenn im Projektunterricht Schüler und Schülerinnen als gleichberechtigte Partner ernstgenommen werden und zunehmend Selbstorganisation und Selbstverantwortung für den Verlauf unverzichtbar sind, so spiegelt sich darin die politische Wurzel des Projektgedankens unmissverständlich wider. Projektunterricht

zielt damit auf demokratisches Handeln in Schule und Gesellschaft.“ (Gudjons 2014: 75)

Dieser Grundsatz des Projektlernens ist damit aufs Engste mit dem primären Ziel sozialwissenschaftlicher Bildung verknüpft, nämlich der Vermittlung von Demokratiekompetenz bzw. der Erziehung zum „mündigen Bürger“ (vgl. Detjen 2002).

Zweitens: Projektunterricht ist eine Reaktion auf sich schnell wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse. In Deweys Amerika um 1900 bedeutete dies eine rasant voranschreitende Industrialisierung mit zunehmender Massenproduktion, enorme Einwanderungszahlen mit der Notwendigkeit der Integration dieser Migrantinnen und Migranten sowie das Aufbrechen traditioneller Lebensmuster. Die Parallelen zur aktuellen Situation in Deutschland – insbesondere im Hinblick auf die anhaltenden Flüchtlingsströme – sind frappierend. Vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlichen Verhältnisse konnte Erziehung nicht mehr die bloße Vorbereitung auf vorausplanbare Lebensumstände sein; stattdessen sollten junge Menschen lernen, auftauchende Herausforderungen aufzugreifen und zu lösen.

„Diese gesellschaftliche Dimension des Projektgedankens zeigt, dass Projektunterricht keine Mode-Masche ist, sondern auf das Engste zusammenhängt mit den gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit. Hier liegt die Wurzel des Merkmals der ‚gesellschaftlichen Praxisrelevanz‘ von Projektarbeit.“ (Gudjons 2008: 7)

Drittens: Für Dewey soll Schule Lernen und Erkenntnis durch *Erfahrung* bzw. konkreter, durch *denkende Erfahrung*, ermöglichen. Wie weiter oben erwähnt, ist *Erfahrung* „der Weg des Menschen, sich selbst und die Welt zu verändern, Erziehung und Demokratie zu bewirken“ (Gudjons 2008: 8). Erziehung kann demnach nicht bedeuten, dass schulische Inhalte schlicht durch eine Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden. Stattdessen sind eigenes Erkennen und eigenes Tun, insbesondere im Rahmen von mit anderen durchgeführten Tätigkeiten, untrennbar miteinander verbunden. Kurz: „Learning by doing“ ist die zentrale Grundlage von Projektunterricht.

Ausgehend von diesen drei Kernelementen sollen folgend konkretere Kriterien und Merkmale von Projektunterricht identifiziert werden. Zuvor soll kurz auf unterschiedliche Bestimmungsversuche des Projektbegriffs Bezug genommen werden.

- **Kriterien und Merkmale von Projektunterricht nach John Dewey**

In der Einleitung ihres Aufsatzes zur Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland seit 1945 konstatieren Hahne und Schäfer (1997) eine fortdauernde Unsicherheit bei der Verwendung des Projektbegriffs. Als Ursache für diese Unsicherheit machen Hahne und Schäfer (1997: 89) die große Bandbreite von Bestimmungsversuchen aus. Die Bandbreite wird deutlich, wenn man sich die fünf verschiedenen Dimensionen vor Augen führt, auf deren Grundlage Projektunterricht bisher in verschiedenen deutschsprachigen Publikationen charakterisiert wurde (Hahne/Schäfer 1997: 97-101): 1. über Merkmale; 2. über Phasen; 3. als Gegenform zu etwas; 4. über Typen; 5. über die Qualität von Lernprozessen. Während Bestimmungsversuche über Typen (4) und über die Qualität von Lernprozessen (5) eher selten sind und darüber hinaus wenig zur Fundierung des Projektbegriffs beitragen, ist die Bestimmung von Projektunterricht als Gegensatz zu eher traditionellem Unterricht (3) Bestandteil zahlreicher Veröffentlichungen. Mit Blick auf die Bestimmung von Projektunterricht über Phasen (2) befinden Hahne und Schäfer (1997: 99), dass derartige Modelle eine besondere Popularität zu haben scheinen. Das seit den frühen 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum am häufigsten rezipierte Phasenmodell (Hahne/Schäfer 1997: 100) stammt aus Karl Freys 1982 erstmals publiziertem und 2012 in der zwölften Auflage erschienenem Buch „Die Projektmethode“ (Frey 2012). Unter dem Begriff „Projektmethode“ versteht Frey „den Weg, den Lehrende und Lernende gehen, wenn sie sich bilden wollen“ (Frey 1996, zit. nach Wöll 2011: 202). Er beschreibt diesen Weg mit sieben Schritten, die er als „Komponenten“ bezeichnet (ibid.):

- Projektinitiative
- Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen (Ergebnis = Projektskizze)
- Entwicklung der Projektinitiative zum Betätigungsgebiet (Ergebnis = Projektplan)
- (Verstärkte) Aktivität im Betätigungsgebiet / Projektdurchführung
- Beendigung des Projekts
- Fixpunkt
- Metainteraktion

Frey versucht also, das Lernen in Projekten über die Konstruktion eines konkreten Ablaufideals und damit rein formal-methodisch zu definieren. Damit jedoch werden Inhalte und Ziele von Projekten beliebig und der Projektbegriff kann nahezu alles beinhalten, solange sich die Lernprozesse nur gut in das Komponentenschema einfügen (Wöll 2011: 202ff). Ein derartiger phasenorientierter Projektbegriff hat nichts mehr mit dem Projektverständnis vom Dewey zu tun, wie es im vorigen Abschnitt skizziert wurde.

So sind Versuche, den Projektbegriff über Merkmale (1) zu bestimmen, auch weit weniger formal. Basierend auf verschiedenen Veröffentlichungen, die sich am Projektverständnis Deweys orientieren, haben Emer und Lenzen (2002: 115ff) sieben Projektkriterien herausgearbeitet. Projektunterricht beinhaltet demnach zwei Ausgangspunkte, drei Arbeitsformen sowie zwei Zielhorizonte, die zusammengenommen ein Projekt ausmachen:

Ausgangspunkte

Der Subjektbezug von Projektarbeit betrifft zwei Ebenen:

- *Den Gesellschaftsbezug*: Das Projekt soll an reale, gesellschaftlich relevante Probleme und Bedürfnisse anknüpfen
- und den *Lebenspraxisbezug*: Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Lernenden orientiert sein.

Arbeitsformen

Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:

- *Selbstbestimmtes und gemeinsames Lernen*: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projekts sowie soziales Lernen durch Veränderung der Lehrer-Schüler-Rollen sind zentrale Ziele für selbstbestimmtes Lernen. [...] Die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
- *Ganzheitliches Arbeiten*: Die einseitige Kopfarbeit soll aufgehoben werden. Lernen mit allen Sinnen, mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ (Pestalozzi) ist Ziel. [...]
- *Fächerübergreifendes Arbeiten*: Projekte sollen Methoden, Inhalte und Perspektiven verschiedener Fächer integrieren, um Probleme und Themen der ungefächerten Realität angemessen zu bearbeiten.

Zielhorizonte

Projektarbeit hat ausgehend vom zentralen Handlungsziel des verändernden Eingreifens in soziale Realität zwei notwendige Zielorientierungen:

- *Produktorientierung*: Häufig wird im Unterricht für die Note gearbeitet, die Produktorientierung kann dies aufheben. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Produkt einen Gebrauchs- und Mitteilungswert [...] für andere außerhalb der Projektgruppe gewinnt, [...].
- *Kommunikative Vermittlung*: Zu einem Projekt gehört die Präsentation und Vermittlung des Produkts nach außen. In der Kommunikation mit einer begrenzten Öffentlichkeit kommt das Produkt erst wirklich zur Geltung. Dabei ist je nach Projekt und Schulstufe eine Öffnung der Schule anzustreben. Der Kontakt zur außerschulischen Realität erhöht den Ernstcharakter der Projektarbeit. (Emer/Lenzen 2002: 116f)

Vor dem Hintergrund dieser Kriterien von Projektarbeit „spielt die Handlungsorientierung als zentrale Substruktur die bedeutendste Rolle eines Projekts“ (Emer/Rengstorf/Schumacher 2010: 6).

Mit Blick auf die Themen und Inhalte von Projektunterricht ist entscheidend, dass Projekte stets fächerübergreifende Elemente beinhalten und keiner Fachsystematik folgen. Nichtsdestotrotz lassen sich mit Emer und Lenzen (2002: 138ff) acht Bereiche unterscheiden, die eine Struktur von Projektthematiken konstituieren. An dieser Stelle soll nicht im Einzelnen auf die in der Tabelle genannten Bereiche eingegangen werden. Stattdessen soll nur der Bereich des „Gesellschaftlichen“ hervorgehoben werden, der

„quer zu allen vorangegangenen Kategorien [liegt], weil er sich auf die Dimension des eingreifenden Handelns bezieht, die für den Projektunterricht insgesamt konstitutiv und typisch ist. Der Projektunterricht ist – im Nahen wie im Fernen,

im Technischen wie im Ästhetischen – immer auf eingreifendes Handeln, auf Gestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit, auf Veränderung aus: auf die des eigenen Bewusstseins, des schulischen Umfeldes, auf die der gesellschaftlichen Wirklichkeit.“ (Emer/Lenzen 2002: 140)

Die in diesem Abschnitt herausgearbeiteten und auf Dewey zurückgehenden Kriterien von Projektunterricht machen es gewissermaßen möglich, die „Bremer Stadtforscher“ hinsichtlich ihrer Projekthaltigkeit zu charakterisieren. Bevor dies geschieht, soll im folgenden Abschnitt kurz darauf eingegangen werden, inwiefern ein derart verstandener Projektunterricht in einem Spannungsverhältnis zur Institution Schule steht.

• **Projektunterricht im Spannungsverhältnis zur Institution Schule**

In der Einleitung dieser Arbeit klang bereits an, dass Projektunterricht in einem Spannungsverhältnis zu den vorherrschenden strukturellen Bedingungen von Schule steht. Wöll (2011: 2015) sieht die traditionelle Schulorganisation bzw. die Unterrichtspraxis gekennzeichnet

„durch einen nach Fächern gegliederten Stundenplan, nach dem die in den Stundentafeln ausgewiesenen schulartspezifisch gewichteten Fächer auf der Grundlage verbindlicher Lehrpläne in 45-Minuten-Sequenzen durch entsprechend ausgebildete Lehrer unterrichtet werden. Das heißt mehr oder weniger engmaschige Lehrpläne mit verbindlichen Zielvorgaben und Inhalten sowie Richtstundenzahlen, an Wissenschaftsdisziplinen orientierte, in kurzphasigen Wechseln unterrichtete Fächer und verschiedenen qualifizierte Lehrer konstituieren ein komplexes System.“

In ihrem Aufsatz mit dem Titel „Projektunterricht und Schulentwicklung“ greifen Bastian und Schnack (1997) die eben genannten Gegebenheiten der Schulorganisation auf und gehen konkret auf vier institutionelle Aspekte ein, die zum Konzept des Projektunterrichts in einem Spannungsverhältnis stehen (Bastian/Schnack 1997: 169-173):

- *Das Fachunterrichtsprinzip:* „Projektunterricht steht zum Prinzip des Fachunterrichts in einem Spannungsverhältnis, weil er nicht die systematische Vermittlung von Fachwissen zum Ausgangspunkt des Unterrichts macht, sondern die gemeinsame Bearbeitung eines für die Beteiligten bedeutsamen Problems [...]“ (Bastian/Schnack 1997: 170).
- *Die Lehrpläne:* „Projektunterricht steht zu Lehrplänen in einem Spannungsverhältnis, weil er sich bei der Bestimmung der Unterrichtsinhalte auch an den Fragen und Interessen der Beteiligten orientiert“ (Bastian/Schnack 1997: 171).
- *Die Formen der Leistungsbewertung:* „Die Bewertung schulischer Leistung basiert vorwiegend auf individuell erbrachten, kognitiven Leistungen und deren Überprüfung mit Hilfe anerkannter und fachbezogener Instrumente; [...] Projektunterricht steht zur herkömmlichen Leistungsbewertung in einem Spannungsverhältnis, weil er sich bei der Bestimmung der Schülerleistungen an einem erweiterten Leistungsbegriff orientiert, der inhaltliche, arbeitsmethodische und soziale Aspekte berücksichtigt“ (Bastian/Schnack 1997: 171f).
- *Die Vorgaben der Schulorganisation:* „Projektunterricht steht zur Organisation der Schule als Stundenschule in einem Spannungsverhältnis, weil er bei der Unterrichtsgestaltung auf längerfristige und handlungsorientierte Lernprozesse in veränderter Rollenverteilung setzt“ (Bastian/Schnack 1997: 173).

Emer, Rengstorf und Schumacher (2010: 10f) bieten eine ähnliche Aufzählung, wobei sie eher auf die Effekte jüngerer Reformen Bezug nehmen, die auf eine stärkere Outputorientierung des Schulsystems abzielen:

„Die zeitliche Verdichtung des schulischen Lernens führt dazu, dass Unterrichtsphasen, die hinsichtlich eines angestrebten Outputs weniger genau kalkulierbar sind, in Frage gestellt werden. Der Unterricht ist auf die schnelle Übernahme von Faktenwissen fokussiert, was immer weniger selbständig qualifizierendes, sozial erworbenes und in politischen Bezügen stattfindendes Lernen zulässt. Dieses ist aber für den Projektunterricht konstitutiv und bildet überdies eine wichtige Voraussetzung für ein demokratisch gestaltetes Gemeinwesen.“ (Emer/Rengstorf/Schumacher 2010: 10)

- **Projektunterricht in der Praxis – die „Bremer Stadtforscher“**

Mit Blick auf die in 2.2. definierten Projektkriterien und die in 3. genannten institutionellen Hindernisse soll nun näher auf die „Bremer Stadtforscher“ eingegangen werden. Dabei werden die in den vorherigen Abschnitten herausgearbeiteten Aspekte nicht systematisch abgehandelt; sie dienen vielmehr als Interpretationsfolie, vor deren Hintergrund das Konzept der „Bremer Stadtforscher“ und die eigenen Erfahrungen als Mentor an einer Schule eingeordnet werden.

- **Das Konzept der „Bremer Stadtforscher“ – Spagat zwischen Projektunterricht und der Institution Schule**

Die „Bremer Stadtforscher“ folgen dem Konzept des entdeckend-forschenden Lernens in Projekten, das von Emer und Lenzen (2002: 117) gleichermaßen als Unterrichtsprinzip wie als methodische Lernform bezeichnet wird. Entdeckend-forschendes Lernen hat sich insbesondere im Bereich der politischen Bildung etabliert (vgl. Lange 2005; Lange 2012; Moegling 2007) und besitzt dort eine klare wissenschaftspropädeutische Ausrichtung, die sich vor allem in der Anwendung empirisch orientierter Forschungsmethoden widerspiegelt. In diesem Sinne wollen die „Bremer Stadtforscher“ an einen wissenschaftlichen Umgang mit Geschichte, Politik und Geographie heranführen und nennen die Stärkung der Methodenkompetenz der SuS als eines der vorrangigen Ziele. Entdeckend-forschendes Lernen ist darüber hinaus eng mit dem Projektkonzept John Deweys verknüpft, wie das folgende Zitat aus einem Aufsatz zu forschendem Lernen in politischen Projekten verdeutlicht (Lange 2005: 71f):

„Politisches Lernen in Projekten überschreitet die Trennung zwischen schulischem Lernen und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Der Projektunterricht will die politische Realität nicht nur untersuchen und beschreiben, sondern gleichzeitig verändern. [...] Beim forschenden Projekt-Lernen handelt es sich um eine Form politischen Unterrichts, bei der Lernende an Praxisbeispielen politische Probleme erkennen, bearbeiten und bewältigen“.

Sowohl der Bezug zu Deweys Kerngedanken (vgl. Abschnitt 2.1.) als auch die Bedeutung methodischer Kompetenzen werden in einer knappen Selbstbeschreibung der Bremer Stadtforscher deutlich (Bremer Stadtforscher 2013: 1):

„Schülerinnen und Schüler sollen über die projektorientierte Auseinandersetzung mit stadt(teil)-bezogenen Themen die Prinzipien und Werte demokratischer Mitwirkung an ihrem Wohnort erfahren können, zugleich aber auch Kompetenzen,

Fragestellungen und Methoden der Sozial- und Geisteswissenschaften kennenlernen.“

Aber wie sieht das Konzept der „Bremer Stadtforscher“ vor dem Hintergrund der in 2.2. herausgearbeiteten Projektkriterien aus?

Bei den Bremer Stadtforschern wird jährlich ein Rahmenthema vorgegeben; im Jahr 2015 hieß dieses „Bremens Zukunft – gemeinsam gestalten!“. Zu dem vorgegebenen Rahmenthema sollen die beteiligten Schulklassen dann eigene Themen und Forschungsfragen entwickeln. In diesem Zusammenhang wird, wie im Konzept (Bremer Stadtforscher 2013: 3) bemerkt wird,

„bewusst auf eine nähere thematische Eingrenzung der schulischen Projektplanung verzichtet – dies widerspräche nicht nur dem Projektgedanken, der eine aktive Beteiligung der Schüler bei der Themenfindung vorsieht, sondern auch der beabsichtigten Planungs-Symmetrie mit den Kooperationsschulen.“

Hinsichtlich der **Ausgangspunkte** von Projektarbeit bewegt sich das vorgegebene Rahmenthema interdisziplinär zwischen den Fächern Geschichte, Politik und Geographie und besitzt bzw. ermöglicht einen *Gesellschaftsbezug*, indem allgemein auf Partizipation und Mitgestaltung „vor Ort“ verwiesen wird. Der in Projekten ebenfalls eingeforderte *Lebenspraxisbezug* wird dadurch deutlich, dass die SuS innerhalb dieses weit gefassten Themas eigene Aspekte und Bereiche aufgreifen sollen, die sie besonders betreffen bzw. interessieren. Auffallend ist, dass im Zusammenhang mit den Vorzügen eines breiten Rahmenthemas auch die angestrebte „Planungs-Symmetrie mit den Kooperationsschulen“ angesprochen wird. Der Begriff „Planungs-Symmetrie“ kann hier so verstanden werden, dass sich mögliche Themen in die gegebenen Lehrpläne einfügen sollen; dies trägt der in Abschnitt 3 dargestellten institutionellen Ausgestaltung von Schule Rechnung, leistet jedoch zugleich Beschränkungen bei der Themenwahl Vor-schub und untergräbt damit potentiell den *Lebenspraxisbezug* eines Themas.

Die drei für Projektunterricht konstitutiven **Arbeitsformen** (*Selbstbestimmtes und gemeinsames Lernen; ganzheitliches Arbeiten; fächerübergreifendes Arbeiten*) sind in der Konzeption der Bremer Stadtforscher in unterschiedlichem Maße angelegt. Möglich ist insbesondere *selbstbestimmtes und gemeinsames Lernen*, wohingegen *ganzheitliches Arbeiten*, d.h. das Lernen mit allen Sinnen („Kopf, Herz und Hand“), vor dem Hintergrund der erläuterten Zielsetzungen entdeckend-forschenden Lernens nur schwer vorstellbar ist. *Fächerübergreifenden Arbeiten* hingegen ist in jedem Falle denkbar, wobei

davon auszugehen ist, dass die jeweiligen Lehrkräfte an den Kooperationsschulen die Methoden, Inhalte und Perspektiven ihres eigenen Faches betonen werden. Inwiefern die Arbeitsformen, vor allem das *selbstbestimmte und gemeinsame Lernen*, berücksichtigt werden, kann jedoch erst auf Ebene der Lerngruppe richtig sichtbar werden.

Mit Blick auf die **Zielhorizonte** von Projektarbeit weisen die Stadtforscher eine *Produktorientierung* auf, wobei in Übereinstimmung mit dem Projektgedanken keine Vorgaben hinsichtlich der Form des Produkts gemacht. Während jedoch die Produktorientierung gemäß der Projektkriterien dazu dienen soll, das schlichte Arbeiten für die Note aufzuheben, wird im Konzept der Stadtforscher dezidiert darauf hingewiesen, dass „im Rahmen der ‚Bremer Stadtforscher‘ erbrachten Ergebnisse [...] als reguläre Schulleistungen auch in die schulische Benotung mit ein[fließen]“ (Bremer Stadtforscher 2013: 4). Auch wenn man von der Tatsache absieht, dass die „Bremer Stadtforscher“ den beteiligten Lehrkräften selbstredend nicht vorschreiben können, wie diese die Projektarbeit in ihrer Lerngruppe zu bewerten haben, kann dieser Verweis als Zugeständnis an die institutionelle Verfasstheit von Schule mit ihren etablierten Formen der Leistungsbewertung betrachtet werden.

Der *kommunikativen Vermittlung* des Produkts nach außen als zweitem Ziel von Projektunterricht wird bei den Stadtforschern ebenfalls eine hohe Bedeutung beigemessen. Dies zeigt sich daran, dass die Ergebnisse abschließend beim sogenannten „Stadtforscher-Kongress“ vorgestellt werden sollen, an dem neben sämtlichen teilnehmenden Projektgruppen auch Personen des öffentlichen Lebens teilnehmen sollen. Damit wird die im Projektunterricht angestrebte Öffnung der Schule nach außen berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Konzeption der „Bremer Stadtforscher“ mit den in 2.2. genannten Projektkriterien weitgehend in Einklang steht. Zugleich werden einige der in Abschnitt 3 angesprochenen schulischen institutionellen Faktoren, die mit Projektunterricht in einem Spannungsverhältnis stehen, antizipiert. Insgesamt haben die teilnehmenden Lerngruppen große Autonomie bei der Umsetzung, damit die Projektarbeit möglichst gut in die bestehende Schulorganisation integriert werden kann.

Folgend soll beschrieben werden, inwiefern dies in einer Lerngruppe an einer ausgewählten Schule gelungen ist.

- **Die „Bremer Stadtforscher“ in der Schule – wenig Kontinuität und fremdbestimmtes Lernen**

Aus Gründen des Datenschutzes nicht veröffentlicht.

- **Fazit**

Wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, basiert das Konzept der „Bremer Stadtforscher“ weitgehend auf einem Dewey’schen Projektverständnis. Dabei wird das beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Projektunterricht und der Institution Schule durchaus erkannt und soll insbesondere dadurch aufgelockert werden, dass den Kooperationsschulen große Spielräume bei der Umsetzung eingeräumt werden. Das heißt, dass die teilnehmenden Lehrkräfte vielfältige Möglichkeiten haben, die „Bremer Stadtforscher“ an die institutionellen Anforderungen ihrer Schulen anzupassen. Dieser hohe Grad an Autonomie gewährleistet einerseits, dass sich genügend Schulen melden, die am Stadtforscher-Projekt teilnehmen wollen. Andererseits kann dies auch dazu führen, dass die Intentionen des Stadtforscher-Projekts bzw. die Projektkriterien nicht erfüllt werden, weil die institutionellen Erfordernisse der Schule dem entgegenstehen.

Das Dilemma zwischen den Anforderungen an Projektunterricht und der Institution Schule ist also offensichtlich. In diesem Zusammenhang sehe ich auf der konzeptionellen Ebene der „Bremer Stadtforscher“ allerdings keine Möglichkeit, das Dilemma aufzulösen. Striktere Vorgaben hinsichtlich der Durchführung würden vermutlich lediglich dazu führen, dass sich weniger Schulen finden, die teilnehmen möchten. So muss wohl einerseits akzeptiert werden, dass eine Umsetzung von Projektunterricht nach der „reinen Lehre“ angesichts der schulischen Realität nur schwerlich möglich sein wird. Andererseits halte ich es für überaus wichtig, dass sich die beteiligten Lehrkräfte bei der Durchführung des Stadtforscher-Projekts von den Kernprinzipien John Dewey’s – der Untrennbarkeit von Projektlernen und Demokratie sowie dem Lernen durch *denkende Erfahrung* – leiten lassen. Dafür ist es jedoch unabdingbar, dass das Thema Projektunterricht in der Lehrer_innenausbildung Berücksichtigung findet. Die Initiatoren der „Bremer Stadtforscher“ scheinen dies erkannt zu haben und binden Lehramtstudierende nach einer theoretischen Einführung in die Idee des Projektlernens als Mentor_innen an den Kooperationsschulen ein. Idealerweise werden die teilnehmenden Studierenden somit darauf vorbereitet, in ihrer späteren Tätigkeit als Lehrer_innen Projektunterricht durchzuführen, der den beschriebenen Kriterien gerecht wird. Sie werden sich dabei als

Lehrkräfte zwar ebenfalls mit den institutionellen Bedingungen von Schule auseinandersetzen müssen, wissen zugleich aber hoffentlich auch, auf welche Aspekte bei der Durchführung von Projektunterricht besonderes Augenmerk gelegt werden muss.

• **Literatur**

Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert (1993): Das Projekt: Argumente gegen eine Reduzierung des Projektbegriffs. In: Pädagogik, H. 7-8/1993, S. 73.

Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert/Schnack, Jochen/Speth, Martin (1997): Einführung in eine Theorie des Projektunterrichts. In: Dies. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, S. 7-15.

Bastian, Johannes/Schnack, Jochen (1997): Projektunterricht und Schulentwicklung. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsform und Schulentwicklung. In: Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert/Schnack, Jochen/Speth, Martin (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, S. 165-183.

Bremer Stadtforscher (2013): Exposé der „Bremer Stadtforscher“. [Auf Nachfrage verfügbar]

Detjen, Joachim (2000): Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderungen für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 25, S. 11-20.

Emer, Wolfgang/Lenzen, Klaus Dieter (2002): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Emer, Wolfgang/Rengstorf, Felix/Schumacher, Christine (2010): Der Projektunterricht in der Bildungsdiskussion. In: Trios, 5(2), S. 5-15

Frey, Karl (2012): Die Projektmethode. ‚Der Weg zum bildenden Tun‘. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Gudjons, Herbert (1997): Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts. In: Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert/Schnack, Jochen/Speth, Martin (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, S. 111-132.

- Gudjons, Herbert (2008): Projektunterricht. Ein Thema zwischen Ignoranz und Inflation. In: PÄDAGOGIK, 60 (2), S. 6-10.
- Gudjons, Herbert (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hahne, Klaus/Schäfer, Ulrich (1997): Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945. In: Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert/Schnack, Jochen/Speth, Martin (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, S. 89-107.
- Knoll, Michael (1991a): Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875. In: Pädagogische Rundschau, H. 1/1991, S. 41-58.
- Knoll, Michael (1991b): Lernen durch praktisches Problemlösen – die Projektmethode in den USA, 1860-1915. In: Zeitschrift für internationale und sozialwissenschaftliche Forschung, 8/1991, S. 103-127.
- Knoll, Michael (1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung, 45/ 1992, S. 89-108.
- Knoll, Michael (1993): 300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. In: Pädagogik, H. 7-8/1993, S. 58-63.
- Lange, Dirk (2005): Forschendes Lernen in politischen Projekten. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 68-76.
- Lange, Dirk (2012): Forschendes Lernen in der Politischen Bildung. In: Ders./Grabbert, Tammo/Heldt, Inken (Hrsg.): Das Politik-Labor. Forschendes Lernen in der Politischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 24-29.
- Moegling, Klaus (2007): Forschendes Lehren und Lernen. In: Reinhardt, Sybille/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 98-102.
- Oelkers, Jürgen (1997): Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 13-30.
- Schümer, Gundel (1996): Projektunterricht in der Regelschule. Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers. In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): Die Institutionali-

sierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a.: Beltz, S. 141-158.

Wöll, Gerhard (2011): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

