



Christine Schumacher / Felix Rengstorf /
Christina Thomas (Hg.)

Projekt: Unterricht

Projektunterricht und Professionalisierung
in Lehrerbildung und Schulpraxis

Vandenhoeck & Ruprecht



Christine Schumacher/Felix Rengstorf/
Christina Thomas (Hg.)

Projekt: Unterricht

Projektunterricht und Professionalisierung
in Lehrerbildung und Schulpraxis

Mit 12 Abbildungen und 9 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70151-5

ISBN 978-3-647-70151-6 (E-Book)

Umschlagabbildung: Fotos der Herausgeber

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☺ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort 7

I. Professionalisierung für Projektunterricht: Entwicklungslinien und Forschungsstand

Felix Rengstorf & Christine Schumacher

Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion .. 19

Wolfgang Emer

Historische Entwicklungslinien von Projektunterricht und
Projektdidaktik in der BRD 40

Christine Schumacher & Felix Rengstorf

Chancen und Probleme bei der Implementation von Projekt-
unterricht – eine Übersicht zur empirischen Unterrichts-
forschung aus international vergleichender Perspektive 63

II. Professionalisierung für Projektunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele

Christina Thomas

Von randständig-singulärer zu kontinuierlicher Projektdidaktik
in der universitären Lehrerbildung – Seminarkonzepte 89

*Sebastian Boller, Felix Rengstorf, Christine Schumacher &
Christina Thomas*

Professionalisierung durch und für Projektunterricht in
der universitären Lehrerbildung. Ergebnisse eines handlungs-
und reflexionsorientierten Seminars zur Einführung
in die Projektdidaktik an der Universität Bielefeld 107

Sebastian Boller & Christine Schumacher

Subjektive Lerntheorien, Lehrerrolle und Lehrerhandeln im
Projektunterricht aus Sicht von Lehramtsstudierenden.
Evaluation eines Modellseminars 136

Wolfgang Steiner

Lehrer lernen Projektlernen. Eine Bilanz verschiedener
Fortbildungskonzepte aus Hamburg 160

Thomas Hill

Projektunterricht optimieren durch Qualitätsmanagement.
Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel des Beruflichen
Gymnasiums in Schleswig 181

Sabine Schweder

Projekt didaktik und der Einsatz einer erweiterten Lern-
umgebung für Projektunterricht – Lernumgebung gestalten
und Lernen begleiten 200

III. Professionalisierung für Projektunterricht: Bilanzen und Perspektiven

Ulrike Weyland

Entwicklung von Projektkompetenz als Aufgabe einer
zukunftsorientierten Lehrerbildung – Herausforderungen
für die universitäre Lehrerausbildung 215

Lisa Rosa

Lernen 2.0 – Projektlernen mit Lehrenden im Zeitalter
von Social Media 245

Herausgeber & Autoren 270

Vorwort

Seit einigen Jahren befindet sich die Lehrerbildung in tiefgreifenden Veränderungsprozessen, was sowohl strukturelle als auch curriculare Aspekte betrifft. Involviert sind alle Phasen der Lehrerbildung, d. h. sowohl die universitäre erste Phase wie auch die zweite Phase der schulpraktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung bzw. Studien-seminare und die dritte Phase der Fort- und Weiterbildung von Lehrern¹. Angestoßen wurden die weitreichenden Reformen in der Lehrerbildung unter anderem durch die gravierende Wirkung vergleichender Schulleistungstudien wie PISA und TIMSS, aufgrund derer sich Schulen zunehmend dem globalen Wettbewerb ausgesetzt sehen (vgl. Messner, 2012, S. 66) und die zu vielfältigen Veränderungen in der Schullandschaft geführt haben. Exemplarisch genannt seien hier der Trend zur Standardisierung in Form der Einführung von Kernfächern und zentralen Abschlussprüfungen, der Wechsel von der Input- zur Outputorientierung und die gleichzeitig größere Autonomie der Einzelschule im Sinne einer »Schule als lernende Organisation« (Geser, 2004).

Die weitreichende Kritik am deutschen Schulsystem als Folge der Rezeption dieser Studien fällt nicht zuletzt auch auf die Lehrer und deren Ausbildungssystem zurück. Die Lehrerbildung wird aufgrund ihrer Aufgabe, »Fachleute für das Lernen« (Bremer Erklärung, 2000) auszubilden, zunehmend mitverantwortlich für das schlechte

1 Im gesamten Band wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich die maskuline Schreibweise verwendet; die feminine Form ist dabei immer mit impliziert.

Abschneiden deutscher Schulen in internationalen Vergleichsstudien gemacht (vgl. auch Keuffer, 2010).

Ein weiterer wichtiger Impuls für die aktuellen Veränderungsprozesse in der Lehrerbildung ging von der Bologna-Vereinbarung 1999 aus, die zur Einführung der gestuften Bachelor- und Master-Studienstruktur sowie zu einer Modularisierung der Studiengänge geführt hat. Die damit einhergehende Ausdifferenzierung verschiedener Lehrerbildungsmodelle an unterschiedlichen Standorten, eine Vielzahl neuer Regelungen und Begrifflichkeiten (z. B. Standards der Lehrerbildung, KMK, 2004; Kerncurricula, DGFE, 2008) sowie ein sich änderndes Verständnis von Professionalisierung bzw. Lehrprofessionalität (siehe etwa Terhart, 2011) machen es schwer, den Überblick zu behalten.²

Der vorliegende Sammelband thematisiert einige der aktuellen Entwicklungslinien innerhalb der Lehrerbildung und der Professionalisierungsdebatte unter dem Fokus einer spezifischen Unterrichtsform, dem Projektunterricht.³ Die Konzentration auf diese Unterrichtsform liegt in dem mittlerweile hohen Stellenwert dieser anspruchsvollen Lehr-Lernform bei gleichzeitig unzureichender Qualifizierung der Lehrer begründet. Auch wenn sich Befürworter und Kritiker von Projektunterricht nach wie vor mit Leidenschaft über dessen Ziele, Leistungseffektivität und Vereinbarkeit mit schulischen Strukturen streiten, fand das Lernen in Projekten als Unterrichtsform in den letzten Jahren Eingang in die Richtlinien aller allgemein bildenden Schulformen, Schulstufen und Fachlehrpläne an deutschen Schulen. Dabei sind die Erwartungen an Projektunterricht bzw. projektartiges Lernen hoch: Bildungspolitik und Arbeitgeber werden nicht müde, die Vorteile des Projektunterrichts zu betonen. Besonders »soft skills« wie Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit werden damit in Verbindung gebracht. Lehrer sehen sich z. B. in den neu eingeführten Projekt-Seminaren an

2 Ein Überblick über den aktuellen Stand der Reformen der Lehrerbildung soll an dieser Stelle nicht gegeben werden; dies leistet unter anderem der Sammelband von Bosse, Criblez & Hascher (2012).

3 Es werden verschiedene gebräuchliche Begrifflichkeiten – Projektunterricht, Projektlernen etc. – verwendet, die die jeweiligen inhaltlichen Akzentuierungen der Autoren widerspiegeln.

bayerischen Schulen bzw. den Projektkursen in NRW mit anspruchsvollen curricularen Vorgaben und Rahmenbedingungen konfrontiert.

Schon ein kurzer Blick in die empirische Literatur zeigt, dass die Einlösung dieser Vorgaben kein einfaches Unterfangen ist (siehe den Artikel von Schumacher & Rengstorf, in diesem Band). Eine gute Praxis im Projektunterricht stellt kein beiläufiges, sich von selbst einstellendes Resultat des Lehrerhandelns dar. Im Gegenteil – das Durchführen von Projekten ist eine anspruchsvolle und komplexe Aufgabe. Gerade die erstmalige Durchführung von Projektunterricht verläuft nicht problemlos und ohne Irritationen. Lernen und Unterrichten in Projekten unterscheiden sich vom Lehrgangsunterricht, deshalb müssen sowohl Schüler als auch Lehrer in diese Unterrichtsform eingeführt werden und dafür notwendige Lernprozesse durchlaufen.

Doch wo werden die Lehrer für diese besondere Aufgabe und Unterrichtsform systematisch vorbereitet? Welche Kompetenzen müssen erworben werden? Wo gibt es dauerhafte Strukturen, die eine qualitativ hochwertige und kontinuierliche Einführung in die Besonderheiten des Projektunterrichts gewährleisten? In den Hochschulen, in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung bzw. Studienseminaren und in den Institutionen der Lehrerfortbildung findet die Vermittlung von Projektkompetenz, als zu den fachdidaktischen Inhalten querliegende Aufgabe, noch zu randständig und zumeist personenabhängig Berücksichtigung.

Projektunterricht aus der Perspektive der Professionalisierungsdebatte in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung zu betrachten bedeutet deshalb, die »meistdiskutierte Methode des Unterrichts« (Knoll, 2011, S. 11) endlich dort zu verankern, wo sie faktisch längst hingehören müsste – in die Aus- und Weiterbildung von Lehrern. Die aktuellen Veränderungs- und Umstrukturierungsprozesse in allen Phasen der Lehrerbildung stellen dabei eine Chance dar, auch dem Projektunterricht und der dazu notwendigen Didaktik einen höheren Stellenwert einzuräumen.

Der entscheidende Impuls zur Erstellung des vorliegenden Bandes entstand als Ergebnis der Fachtagung »Projektkompetenz in der Lehrerbildung« des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg in Kooperation mit dem Verein für Projektdi-

daktik und dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld im Herbst 2011. Ein für die Tagung aufgestelltes Resümee des aktuellen Entwicklungsstands in Bezug auf die schulische Praxis sowie die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung in Form von fünf Thesen (siehe den Beitrag von Rengstorf & Schumacher, in diesem Band) und die Formulierung von Fragen zur Weiterentwicklung der jeweiligen Bereiche verdeutlichte den dringenden Nachhol- und Ausdifferenzierungsbedarf der Angebote zur Professionalisierung im Projektunterricht für alle Phasen der Lehrerbildung. Zudem illustrierte die Tagung den Gewinn bringenden Nutzen in Hinblick auf das Zusammentragen und den Austausch der Erfahrungen der Akteure aus verschiedenen Phasen der Lehrerbildung.

Der Sammelband »Projektunterricht und Professionalisierung« stellt gewissermaßen eine Antwort auf die in Hamburg festgestellten Entwicklungsbedarfe dar. Er hat das Ziel, Begründungslinien zu systematisieren, vorhandene Professionalisierungskonzepte im Bereich des Projektunterrichts zu dokumentieren und Entwicklungsperspektiven einer Projektdidaktik der Zukunft aufzuzeigen. Der Band greift dazu die Diskussionen um Projektunterricht, Professionalisierung und projektartiges Arbeiten auf und gibt Antworten auf die Frage, wie Lehrer – und in der Folge auch die Schüler – auf die speziellen Anforderungen dieser Unterrichtsform vorbereitet werden können. Aufgrund der Breite der hier angesprochenen Thematik besteht der Band aus drei Teilen mit je eigenen, aber in Zusammenhang stehenden Schwerpunktsetzungen.

Teil I skizziert aktuelle schulpädagogische und bildungspolitische, historische sowie empirische Entwicklungslinien der Professionalisierung für Projektunterricht.

Ausgehend von einer Begriffsbestimmung führen *Felix Rengstorf* und *Christine Schumacher* in die aktuelle bildungspolitische und schulpraktische Diskussion um Projektunterricht und Professionalisierung ein. Basierend auf fünf Thesen, die eine systematisch-strukturelle Verankerung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten zur Professionalisierung im Projektunterricht fordern, beleuchten sie den spezifischen Bildungswert des Projektunterrichts sowie die strukturelle Verankerung und die Qualität der Unterrichtsform in

der Schulpraxis. Anhand einer heuristischen Denkfigur für Professionalisierungsprozesse illustrieren sie anschließend Möglichkeiten zum Erwerb von Projektkompetenz im Rahmen der universitären Lehrerbildung sowie zur Professionalisierung der Lehrerrolle im Projektunterricht.

Wolfgang Emer bestimmt den historischen Standort von Projektunterricht und Projektdidaktik, indem er, ausgehend von seiner subjektiven Perspektive als erfahrener Projektdidaktiker und -experte, einen genauen Blick in deren schulische Praxisgeschichte wirft. Die historischen Entwicklungslinien werden zu charakteristischen Phasen gebündelt und vorgestellt. Dabei zeigt Emer auf, welchen Realisierungsgrad diese ursprünglich der Bewegung des Pragmatismus in den USA zugerechnete Unterrichtsart und -methode in Deutschland erreicht hat.

Als Abschluss des ersten Teils des Buches bieten *Christine Schumacher* und *Felix Rengstorf* in ihrem Übersichtsbeitrag eine pointierte Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zum Projektunterricht unter Einbezug einer internationalen Perspektive. Insgesamt werden 27 empirische Studien aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum skizziert, bezüglich ihrer methodischen Qualität analysiert und ergebnisbezogen kontrastiert. Dadurch erhält der Leser einen Überblick über Chancen und Probleme bei der Einführung des Projektunterrichts sowie über die Schüler- und Lehrersicht auf diese Unterrichtsform.

Teil II gibt einen Überblick über vorliegende Konzepte und Praxisbeispiele zur Professionalisierung im Projektunterricht in unterschiedlichen Institutionen und an verschiedenen Standorten. Dabei werden Ansätze aus verschiedenen Phasen der Lehrerbildung sowie zur Schul- und Unterrichtsentwicklung vorgestellt und hinsichtlich ihrer Konzeption und Wirkung analysiert.

Die ersten drei Beiträge aus dem Standort Bielefeld fokussieren die erste Phase der Lehrerbildung.

Christina Thomas stellt vier Seminar-Modelle zur Einführung in die Didaktik des Projektunterrichts vor, von denen drei bereits an der Universität erprobt wurden. Dabei geht sie differenziert auf Lehrinhalte, zu erwerbende Projektkompetenzen, zeitlichen Umfang

(Workload) und die Leistungserbringung ein. Die inhaltliche und didaktisch-methodische Ausrichtung aller Konzepte ist durch eine zeitnahe Verzahnung der theoretischen Grundlagen des Projektunterrichts und deren Umsetzung in der Praxis charakterisiert. Der Beitrag verdeutlicht, dass es durchaus machbar ist, Lehrangebote zur Projektdidaktik dauerhaft in der Hochschule zu implementieren und gibt Anregungen zur Übernahme einzelner Elemente.

Sebastian Boller, Felix Rengstorf, Christine Schumacher und Christina Thomas evaluieren eines der im vorherigen Beitrag vorgestellten Seminarkonzepte zur Einführung in den Projektunterricht, welches im Zuge der Neustrukturierung der Lehrerbildung an der Universität Bielefeld entwickelt wurde. Kennzeichnend für dieses Seminarkonzept ist eine zweiwöchige schulische Praxisphase, in der Lehramtsstudierende selbst in Projekten unterrichten. Die Autoren gehen in ihrem Beitrag den Fragen nach, welche Herausforderungen bei der Durchführung von Projekten in der Schule auftreten, wie diese von den Studierenden bewältigt werden und welchen Beitrag ein solches Seminar zur Anbahnung von Projektkompetenz bzw. zur Professionalisierung für den Projektunterricht und somit letztlich auch zur Vorbereitung auf die schulische Projektpraxis leisten kann.

Sebastian Boller und *Christine Schumacher* analysieren, welche Zusammenhänge zwischen den subjektiven Lerntheorien von Lehramtsstudierenden und ihrem Verständnis der Lehrerrolle im Projektunterricht bestehen. Auf der Basis problemzentrierter Interviews rekonstruieren sie lern- und unterrichtsform-spezifische sowie professionsbezogene Vorstellungen der Studierenden querschnittsthematisch und einzelfallanalytisch. Durch die kontrastierende Darstellung dreier Fallbeispiele wird illustriert, wie unterschiedlich Studierende ihre ersten Projektunterrichtserfahrungen wahrnehmen und meistern.

Die folgenden Beiträge fokussieren die zweite und/oder dritte Phase der Lehrerbildung sowie das Potenzial der Professionalisierung im Projektunterricht für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Wolfgang Steiner bilanziert seine langjährige Arbeit mit Projektlernen in der ersten, zweiten und dritten Phase als Aus- und Fortbildner im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Dabei beschäftigt er sich mit der Frage, wie Lerngelegen-

heiten zum Erwerb von Projektkompetenz gestaltet sein müssen, um das »Erfahrungsdefizit« der Lehrer im Projektlernen zu beheben. Abweichend vom Habitus und der Rolle des Lehrers in den Unterrichtsformen Lehrgang und Training geht Steiner für den Projektunterricht vom Bild des Lehrers als lernender Erwachsener und ältester Teilnehmer in einer altersgemischten Lerngruppe aus. Im Anschluss an methodologische Überlegungen zur Aus- und Fortbildung hinsichtlich der Thematik der Projektkompetenz von Lehrern stellt er bewährte und nachahmenswerte Formen und Methoden verschiedener Fortbildungsangebote vor.

Thomas Hill beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, Projektunterricht durch Qualitätsmanagement zu optimieren. Nach einer Begriffsdefinition schildert er am Beispiel des Beruflichen Gymnasiums in Schleswig konkrete Schritte einer Schule, die in diesem Bereich über mehrere Jahre intensiv Schulentwicklung betrieben hat. Dabei steht das Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen zur Professionalisierung des Kollegiums im Projektunterricht im Mittelpunkt seiner Analyse.

Sabine Schweder fokussiert in ihrem Beitrag schul- und unterrichtstaugliche Instrumente zur Gestaltung einer projektförderlichen Lernumgebung, die gleichzeitig auch der Professionalisierung von Lehrern und Schülern sowie der Schulentwicklung dienen. Basierend auf der Erörterung struktureller Voraussetzungen zur Ermöglichung individueller und selbstorganisierter Lernprozesse der Schüler leitet sie nicht nur die veränderten Aufgaben der Lehrpersonen ab, sondern fordert darüber hinaus angemessene Zeit- und Organisationsstrukturen innerhalb des klassischen Stundenplans sowie ein erweitertes Feedback- und Bewertungsverständnis, das den Projektprozess und die individuelle Lernprogression, nicht nur das präsentable Ergebnis, bei der Vergabe von Noten berücksichtigt. Die vorgestellten Instrumente, die Kooperation und Arbeitsteilung innerhalb des Kollegiums voraussetzen, aber auch erleichtern, beinhalten das Potenzial eines »Motors für Professionalisierung« nicht nur für die Unterrichtsform Projekt.

Teil III ist zum einen bilanzierend ausgerichtet, indem die Erkenntnisse der vorherigen Beiträge gebündelt werden, zum anderen wer-

den perspektivisch offene Fragen und die Zukunft der Professionalisierungsbemühungen in Bezug auf den Projektunterricht in den Blick genommen. In diesem Teil werden Anforderungen und Aufgaben zur Weiterentwicklung in unterschiedlichen Handlungsfeldern skizziert.

Basierend auf einer Zusammenführung und Bilanzierung zentraler Erkenntnisse aus den ersten beiden Teilen des Bandes erweitert *Ulrike Weyland* den Fokus auf aktuelle hochschuldidaktische Aufgaben zur Entwicklung von Projektkompetenz bei Studierenden. Sie geht davon aus, dass die Entwicklung von Projektkompetenz eine zentrale Aufgabe einer zukunftsorientierten Lehrerbildung sei, wobei sie zwei Aufgabenbereiche voneinander abgrenzt. Zum einen umfasst der Erwerb von Projektkompetenz eine didaktische Planungsebene, zum anderen eine schulentwicklungsbezogene Ebene, in der es auch um die erfolgreiche Durchführung von Projekten im Kontext von Schulentwicklung geht. Die Aufgabe der ersten, wissenschaftlich geprägten Phase der Lehrerbildung an der Hochschule besteht laut Weyland in der Vermittlung des für beide Ebenen notwendigen, wissenschaftlichen Begründungswissens. Hierfür sieht sie den Ansatz des Forschenden Lernens als gewinnbringend an.

Im letzten Beitrag des Bandes wirbt *Lisa Rosa* für eine radikal neue Sichtweise des Projektlernens, des schulischen Lernens allgemein und des Lehrerselbstverständnisses angesichts des Leitmediums Web 2.0. Laut Rosa verändert das digitale Zeitalter Denken und Handeln durch die digitalen Möglichkeiten der Wissensschöpfung, wodurch sich auch das Lernen selbst weiterentwickelt. Diese tiefgreifenden, epochalen Wandlungen durch das Web 2.0 werden im ersten Teil des Beitrags kulturhistorisch und kritisch konstruktiv hinsichtlich ihrer Konsequenzen für das Denken und Lernen im Unterschied zum Industriezeitalter rekonzeptualisiert. Aus dieser Perspektive erhält der Begriff Projektlernen – hier als Sinnbildungslernen und Lernen 2.0 charakterisiert – seinen zeitgemäßen Sinn als eine generelle soziale Organisationsform des 21. Jahrhunderts, in der sich privates und öffentliches Leben, Lernen und Arbeiten mehr und mehr in Form von Projekten und in Netzwerken organisiert. Eine Methodologie des Projektlernens, die Projekte als übergeordneten Rahmen und sinnbildendes Motiv des Lernens, statt ›nur‹ als Unterrichtsform interpretiert, stellt demnach ihre Antwort auf die neue

Komplexität des Lernens unter »Bedingungen der Digitalität« dar. Diese radikale Sichtweise konkretisiert die Autorin anschließend anhand von Beispielen aus ihrer eigenen Praxis in der Lehrerbildung.

Insgesamt vereint der Band innovative Zugänge zu den Themenfeldern Professionalisierung und Projektunterricht und gibt Impulse zur Weiterentwicklung der Unterrichtsform selbst sowie zur Ausbildung von Lehrern in diesem Bereich an den verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung.

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Mitautoren dieses Bandes, den Mitgliedern der Forschungs- und Entwicklungsgruppe »Projektunterricht in der universitären Lehramtsausbildung« des Oberstufen-Kollegs – Sebastian Boller, Margit Dietz, Thomas Döring, Hans Jaekel, Rica Schöbel, Hajo Sagasser und Heiko Schünemann – sowie den Mitarbeitern des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht für die konstruktive Zusammenarbeit bedanken. Wir erhielten auch wertvolle Anregungen durch den Wissenschaftlichen Beirat sowie von Stefan Hahn und Gabriele Klewin aus der Wissenschaftlichen Leitung des Oberstufen-Kollegs. Unser besonderer Dank geht an Sebastian Boller, der uns stets ein kritisch-konstruktiver Diskussionspartner war, sowie an Gregor Lübbert, der uns bei der Manuskripterstellung ausdauernd und kompetent unterstützt hat.

Literatur

- Bosse, D., Criblez, L. & Hascher, T. (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Magdeburg: PROLOG.
- Bremer Erklärung (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen* (Gemeinsame Erklärung der Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund GWG und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Zugleich Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [09.06.2013].

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) (2008). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*.
- Geser, H. (2004). *Die Schule als lernende Organisation*. Zürich. Verfügbar unter: http://socio.ch/educ/t_hgeser2.pdf [09.06.2013].
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*. 21(40), 51–67.
- Knoll, M. (2011). *Dewey, Kilpatrick und »progressive« Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der KMK vom 16.12.2004).
- Messner, R. (2012). Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 63–92). Magdeburg: PROLOG.
- Rengstorf, F. & Schumacher, C. (2013). Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion. *In diesem Band*.
- Schumacher, C. & Rengstorf, F. (2013). Chancen und Probleme bei der Implementation von Projektunterricht – eine Übersicht zur empirischen Unterrichtsforschung aus international vergleichender Perspektive. *In diesem Band*.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(10). Beiheft: *Pädagogische Professionalität* (S. 202 ff.). Weinheim: Beltz.

Teil 1

Professionalisierung für Projektunterricht: Entwicklungslinien und Forschungsstand

Felix Rengstorf & Christine Schumacher

Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion

Möchte man analysieren, welche Stellung der Projektunterricht als Form offenen Unterrichts in der aktuellen Bildungsdiskussion einnimmt, welche Rolle ihm aufgrund seines Bildungswertes eventuell zustehen könnte oder welche Konsequenzen, Möglichkeiten und Probleme sich aufgrund der Spezifik dieser Unterrichtsform für die Lehrerbildung ziehen lassen, so muss zuerst geklärt werden, was unter Projektunterricht verstanden wird. Bei einem solch schillernd genutzten Begriff ist es unerlässlich, klare Kriterien und Standards festzulegen, die einem inflationären Gebrauch (etwa im Sinne einer Hobby- und Freizeitaktivität während einer Projektwoche) entgegenwirken. Folglich beginnt dieser Artikel mit einer Begriffsdefinition, ehe auf dieser Grundlage die Stellung des Projektunterrichts in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung herausgearbeitet und mit aktuellen Fragen der Bildungsdiskussion in Beziehung gesetzt wird.

1. Definition von Projektunterricht

Projektarbeit, Projektunterricht oder Projekte können gleichermaßen als »problemformulierendes und problemlösendes Handeln« (Suin de Boutemard, 1986, S. 72) mit dem Ziel der Veränderung sozialer Realität definiert werden. Etwas umfassender lassen sie sich im Sinne Deweys als pädagogisches Experiment in der sozialen Realität (Hänssel, 1997, S. 62) verstehen.

Als eine von vier Großformen des Unterrichts (Klafki, 1985, S. 223 f.) finden Projekte ihre Bezugspunkte bei einem »Problem« der sozialen Wirklichkeit und seiner Bedeutung für die Lebenspraxis

der Schüler. Dieses »Problem« soll handelnd einer Lösung zugeführt werden, wodurch soziale Wirklichkeit verändert wird (Duncker, 1997, S. 12 f.) und die Schüler auf das soziale Leben in der Demokratie vorbereitet werden. Dabei wird ausgehend von einer »Forschungsfrage« in mitbestimmter Gruppenarbeit und in verschiedenen Rollen ein Produkt erstellt, das durch seine kommunikative Vermittlung verändernd auf die es umgebende Realität einwirkt. So sind Projektarbeit, Projektunterricht oder Projekte handlungsorientierte Gruppenleistungen mit Rollendifferenzierung und dem Ziel eines hohen »Gebrauchs- und Mitteilungswertes« (Duncker & Götz, 1988, S. 139). Projektarbeit kann in verschiedenen Grundformen auftauchen und wird dementsprechend begrifflich unterschiedlich gefasst (allerdings mit dem Problem der völlig uneinheitlichen Verwendung):

- a) als projektorientierte Phasen im Lehrgang,
- b) als zeitlich gestreckte Projekte parallel zu Lehrgangskursen und
- c) in der Form ganz- und mehrtägiger oder mehrwöchiger Projektphasen.

Bzgl. der grundlegenden Methode unterscheiden sich diese Formen dabei nicht. Projektarbeit wird nicht primär und ausgehend von der Fachsystematik, sondern von handelnden Personen, ihren Interaktionen, Interessen sowie von der Sachnotwendigkeit konkreter Problemstellungen bestimmt. Projekte sind folglich von methodischer Vielfalt geprägt. Allerdings lässt sich ein eigenes methodisches Grundgerüst mit Hilfe so genannter Projektkriterien und Projektphasen festlegen und es können Bezüge zu Methodenbereichen verwandter Unterrichtskonzepte hergestellt werden, wie folgende, von Emer und Lenzen (2009) entwickelte Graphik zeigt (s. S. 21).

Im äußeren Kreis sind die projektnahen Unterrichtsformen aufgeführt, die mit ihren jeweiligen Methoden in der Projektarbeit eine Rolle spielen können. Die Handlungsorientierung als zentrale Substruktur spielt dabei die bedeutendste Rolle in einem Projekt. Diese und die jeweiligen Methodenbereiche werden durch die Kriterien eines Projekts (Kreismitte) gebündelt und bestimmt (vgl. Emer & Lenzen 2009, S. 116 ff.).

Eine etwas anders akzentuierte Definition findet sich im englischsprachigen Raum, in dem Projektunterricht begrifflich unter

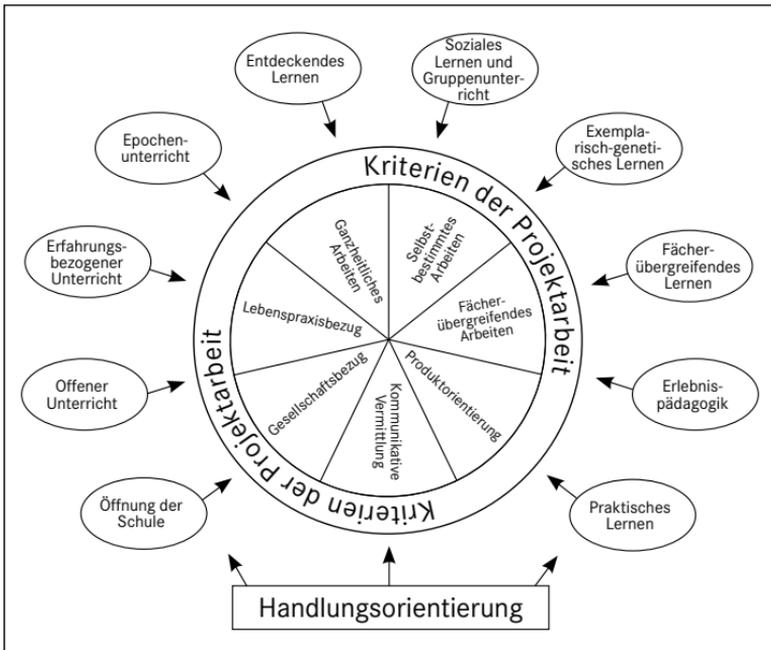


Abb. 1: Methoden und Kriterien des Projektunterrichts (Emer & Lenzen, 2009, S. 120)

»project-based learning« (PBL) gefasst wird. So werden in einer Literaturübersicht zu empirischer Forschung über diese Unterrichtsform (Thomas, 2000) folgende fünf Kriterien zusammengefasst:

1. »PBL (Project Based Learning, d. Verf.) projects are central, not peripheral to the curriculum.«
2. »PBL projects are focused on questions or problems that ›drive‹ students to encounter (and struggle with) the central concepts and principles of a discipline.«
3. »Projects involve students in a constructive investigation.«
4. »Projects are student-driven to some significant degree.«
5. »Projects are realistic, not school like.«

Übereinstimmend mit der Definition von Emer und Lenzen (s. obige Abb. 1) finden sich hier die Aspekte Selbstbestimmung der Lernenden (4) und Bezug zur Lebenswelt (5) wieder. Die Akzentuierung bei Thomas (2000) liegt vor allem in der Forderung nach Zentralität der

Projektarbeit im Lehrplan (1) und der Bedeutung der Forschungsfragen und des Forschungsprozesses (2 und 3).

Für die weiteren Überlegungen wird das in den Ausführungen oben sichtbar werdende gemeinsame Grundverständnis von Projektunterricht als Basis genommen, ergänzt durch die besondere Akzentuierung bei Thomas (2000), um die Bedeutung dieser Unterrichtsform für Schule allgemein und speziell in der Lehrerbildung zu analysieren.

2. Fünf Thesen zum Einstieg

Lehrerbildung ist ein längerfristiger und komplexer Prozess, der sich aus verschiedenen Phasen (Lehramtsstudium mit integrierten Praktika, Referendariat, Berufseinstiegsphase, Weiterbildungsphase) zusammensetzt und der idealerweise durch lebenslanges Lernen und fortschreitende Professionalisierungsprozesse gekennzeichnet ist. Die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung werden jedoch von verschiedensten Verantwortlichen gestaltet und begleitet, etwa von Professoren und Dozenten an der Universität, Fach- und Hauptseminarleitern im Referendariat, Lehrerfort- und Weiterbildnern im Laufe des Berufslebens oder Betreibern von Online-Foren des Web 2.0 (für ein Beispiel vgl. Internetquelle 1).

Im Oktober 2011 ist auf einer von den Autoren mit organisierten Fachtagung in Hamburg erstmals der Versuch unternommen worden, die verschiedenen, im Zusammenhang von Projektunterricht an der Lehrerbildung beteiligten Akteure zusammenzubringen, um einen Austausch, eine bessere Koordination und eine Weiterentwicklung der Professionalisierung im Projektunterricht zu gewährleisten. Ausgangsbasis für den Austausch waren fünf Thesen zum Thema »Projektkompetenz in der Lehrerbildung«, die den Entwicklungsstand in Bezug auf die schulische Praxis sowie die verschiedenen Phasen der Lehramtsausbildung kurz und prägnant zusammenfassen und Fragen zur Weiterentwicklung der jeweiligen Bereiche aufwerfen. Diese werden zur Illustration der Problematik an den Anfang dieses Artikels gestellt, bevor anschließend zu einzelnen Aspekten der Thesen eine vertiefte Auseinandersetzung erfolgt.

Die fünf Thesen der Fachtagung in Hamburg 2011

1. Projektarbeit in der Schule

Qualität und Quantität der Projektarbeit in der Schule sind immer noch sehr unterschiedlich und vielerorts beliebig, obwohl die Bedeutung von Projekten für ein zeitgemäßes Lernen in einer demokratischen Schule allgemein anerkannt wird und seit Jahren gestiegen ist.

Universitäre Pädagogik, Lehrpläne, Richtlinien, auch die außerschulische Öffentlichkeit in Produktionsbereich, Verwaltung und Kultur betonen die bildungspolitische Notwendigkeit von Projektarbeit. Die Verlage haben Anregungen und Vorschläge für Projekte in neueren Lehrbüchern umgesetzt. Aber ...

Unklar ist vielen Schulen und Lehrern weiterhin, wie eine produktive Projektphase aussieht und nach wie vor gibt es nur wenig »Projektkultur«, d. h. strukturelle Verankerung von Projektunterricht in der Schule und ihren systematisch verbundenen Lerngelegenheiten.

Die Frage der strukturellen Verankerung in verbindlichen Lernarrangements ist weiterhin ebenso offen wie die der Verantwortung für die Umsetzung von professioneller Projektarbeit an den Schulen.

2. Projektkompetenz und Lehrerrolle

Projektunterricht als »offene Unterrichtsform« verlangt andere Kompetenzen als Lehrgangs- oder Trainingsformen des Unterrichts. Eine profilierte Lehrerrolle im Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass der Lehrer als »ältester Teilnehmer« und Projektleiter mit den Schülern die offene Problemlage (=Lernsituation) analysiert, dafür sorgt, dass die Schüler ihre eigenen Forschungsfragen entdecken, die Planung und Durchführung des gemeinsamen Lernprozesses in hohem Maß mitgestalten und die eigenen Erfahrungen und gefundenen Lösungen auf angemessenem Niveau reflektieren und dokumentieren. Diese Lehrerrolle muss professionell erlernt werden. Viele Lehrer haben in der beobachtbaren Projektpraxis der Schulen damit große Schwierigkeiten.

Warum ist das so?

Bisher gibt es erst wenige empirische Studien zur Durchführung von Projektunterricht. Diese vorliegenden Studien wurden hauptsächlich im angelsächsischen Raum durchgeführt. Noch weniger wissen wir, wie es mit der Projektkompetenz der Lehrer bestellt ist und wo und wie diese vermittelt wird. Was geschieht also in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung an der Universität, im Vorbereitungsdienst, der Berufseingangsphase und in der Lehrerfort- und -weiterbildung, um eine didaktische Handlungskompetenz in dieser Unterrichtsform systematisch zu entwickeln und zu fördern und wer ist dafür jeweils verantwortlich? Welche Lernarrangements werden in der jeweiligen Phase systematisch angeboten mit dem Ziel, Projektkompetenz zu fördern?

3. Projektkompetenz in der universitären Lehrerbildung

In der universitären Lehrerbildung gehört »Offener Unterricht« in der Regel zum Angebot. Fraglich ist, inwieweit dabei auf professionelle Projektarbeit und die dazu nötigen Kompetenzen eingegangen wird, ob eigene Projekterfahrungen ermöglicht und kriteriengeleitet (»denkende Erfahrung«) reflektiert werden.

Die Frage ist, wie eine reflexions- und praxisorientierte Ausbildung von Projektkompetenzen in der universitären Lehrerbildung aussehen könnte und wer sie in welcher Funktion begleiten sollte. In Hamburg bietet die stärkere Praxisorientierung des Lehrerstudiums, insbesondere das Kernpraktikum, hier interessante Möglichkeiten. Erste Erfahrungen mit einem projektdidaktischen Seminarangebot gibt es an der Universität Bielefeld.

4. Projektkompetenz in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat)

In der zweiten Ausbildungsphase wird die Unterrichtsform »Projekt« zwar vorgestellt, aber in der Regel (noch) nicht systematisch in reflektierte Praxis umgesetzt.

Wie müssten Projekte für Referendare strukturiert sein, damit dabei Projektkompetenz erworben werden könnte? Es fragt sich auch, inwieweit Fach- und Hauptseminarleiter *aufgrund eigener reflektierter Projekterfahrung* dafür kompetent und von der Notwendigkeit professioneller Projektarbeit im Lehrerberuf überzeugt sind. Wie können schon in der Ausbildung die großen Unterrichtsformen Lehrgang, Training und Projekt und die dafür notwendigen Kompetenzen so miteinander verknüpft werden, dass an den Schulen gerade durch die jungen Kollegen eine professionelle »Projektkultur« gefördert wird?

5. Projektkompetenz in der Lehrerfort- und -weiterbildung

Die Schwierigkeiten, aber auch die Chancen von Projektarbeit zeigen sich vermehrt erst in der schulischen Projektpraxis. Vorhandene Erfahrungen und Kompetenzen müssen hier systematisch aufgespürt werden und »die Intelligenz der Praxis« muss durch organisierten Erfahrungsaustausch mehr Einfluss gewinnen: Durch SchILf, projektorientierte Fortbildungsangebote der Fächer und durch Tagungen wie diese.

Manche Schulen holen sich an einem Pädagogischen Konferenztage einen Fortbildner zu Projektarbeit oder leisten sich einen Projektkoordinator oder noch besser einen Projektausschuss, der dann in kleinem Rahmen Fortbildung betreibt.

Dies sind bisher alles mehr oder weniger freiwillige Leistungen, die von Organisationen wie dem Verein für Projektdidaktik, projekterfahrenen Schulen wie dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld oder dem Arbeitsbereich Projektdidaktik am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

punktuell unterstützt werden. Eine systematische Förderung von Projektkompetenz und Projektkultur an den Schulen sollte die vorhandenen Ansätze aufgreifen und weiterentwickeln, z. B. anhand folgender Fragen:

- Wie könnte eine Fortbildungsstruktur aussehen, die die Entwicklung von Projektkompetenz auf der Basis der jeweils vorhandenen Erfahrungen in den Schulen systematisch fördert?
- Wie könnten fachliche und projektorientierte Fortbildung besser miteinander verbunden werden?
- Ist es denkbar und sinnvoll, nach ausgewiesenen Kriterien durch Lehrerfortbildungsinstitute und Universitäten ein Zertifikat für den Erwerb von Projektkompetenz zu entwickeln?

Im Folgenden werden wichtige einzelne Aspekte der Thesen vertieft, indem

- der Bildungswert und die Notwendigkeit von Projektunterricht in der Schule analysiert werden (These 1),
- die strukturelle Verankerung und die Qualität von Projektunterricht als Lerngelegenheit in der Praxis beleuchtet wird (Thesen 1 und 5),
- Möglichkeiten zum Erwerb von Projektkompetenz im Rahmen der universitären Lehrerbildung sowie der Professionalisierung der Lehrerrolle im Projektunterricht durch die Vorstellung eines heuristischen Rahmenmodells für Professionalisierungsprozesse (Weyland, 2010) aufgezeigt werden (Thesen 2 und 3),
- und indem die generelle Kompetenzorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung in Zusammenhang mit Projektunterricht gebracht wird (These 4).

3. Bildungswert und Notwendigkeit von Projektarbeit in der Schule

Für eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft und im Kontext der Verwendung moderner Produktionsmethoden in Industrie, Verwaltung und Kulturmanagement ist Projektarbeit ein notwendiger Bestandteil schulischen Lernens und schulischer Organisationsstrukturen. Dies hat bereits die Bildungskommission NRW »Zukunft der Bildung« 1995 herausgearbeitet und infolgedessen haben die Lehrpläne vieler, wenn nicht gar aller Fächer, Projektarbeit als notwendige Unterrichtsform in ihren Kanon aufgenommen.

Die Durchführung von Projektunterricht stellt eine große Herausforderung für Lehrer dar und wird in den nächsten Jahren verstärkt auch in curricularen Vorgaben der Lehrerbildung Eingang finden müssen. Der Band geht der Frage nach, wie Lehrkräfte sich auf die speziellen Anforderungen vorbereiten können. Es werden innovative Ansätze aus Universität, Referendariat, Fort- und Weiterbildung vorgestellt sowie theoretisch-historische Hintergründe zum aktuellen Stand und zukünftigen Professionalisierungsbemühungen gegeben.

Die Autoren

Dipl. Päd. Christine Schumacher und Christina Thomas sind an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld, im Bereich Fachdidaktik tätig. Felix Rengstorf arbeitet am Oberstufen-Kolleg der Uni Bielefeld mit dem Schwerpunkt Projekte und Projektdidaktik.

ISBN: 978-3-525-70151-5



9 783525 701515

www.v-r.de