



Leseprobe aus: Frey, Die Projektmethode, ISBN 978-3-407-25688-1

© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25688-1>

Das Grundmuster der Projektmethode

10. Bedarf und Problematik eines Schemas

Die Überschrift könnte auch lauten: Wie mit dem Schema im folgenden Abschnitt umgehen? Ich will die Antwort in fünf Bemerkungen fassen:

Bemerkung

an Leser, die wie ich das Schema konzeptionell verortet haben möchten

Der folgende Abschnitt mit dem Schema ist eine Zusammenfassung. Er schließt die Rückschau auf die Geschichte und die konzeptionelle Grundlegung ab. Er zeigt im Überblick die Komponenten der Projektmethode.

Bemerkung

an Pragmatiker und Freunde der guten Implementation

Der erste Entwurf enthielt keine Synopse und kein Schema. Die Rückmeldungen signalisierten aber einen starken Bedarf. Die Leser/innen mussten offensichtlich zu viel Mühe aufwenden, um den Überblick zu gewinnen. So skizzierte ich halb widerwillig ein Schema.

Im Aufbau der Schrift gewann das Schema dann doch an Bedeutung. Es zwang den Schreiber und zwingt die Leser/innen, sich nach verschiedenen Annäherungen in den 9 ersten Abschnitten den spezifischen Ansatz der Projektmethode auch im Ablauf deutlich zu machen. Ohne ein solches Bemühen bleibt vieles zu isoliert. Zu viele Déjà-vu-Eindrücke machen glauben, man kenne die Projektmethode. Und doch bleibt sie fremd, weil sie als Dramaturgie nicht verfügbar ist. Darin liegt auch der Nachteil der Ansätze, die die Projektmethode durch Merkmale beschreiben.

Bemerkung

an Kenner/innen der amerikanischen Projektidee

Wenn Sie die Projektmethode in der Variante von Kilpatrick kennen, werden Sie beim ersten Anlauf Verständigungsschwierigkeiten bekommen. Oder Sie müssen sich Zeit nehmen, um über die Begriffe zu meditieren. Dies kommt freilich nur auf Sie zu, wenn Sie erst hier einsteigen. Deshalb empfehle ich Ihnen, den leichteren Weg zu gehen. Er führt über den Abschnitt 7c »Pragmatismus in den USA« und 8a »Verhältnis zu den historischen Vorbildern: Übernahme und Weiterführung«.

Bemerkung

an die konsequenten Projektmethodiker/innen, die ein Schema eigentlich als Stilbruch deklarieren müssten

Diese Vorrede ist für mich die ernsthafteste. Die Projektmethode soll zum selbstständigen Arbeiten anleiten. Sie hilft, lernend Wirklichkeit zu konstituieren und zielt auf Selbstorganisation. Darüber hinaus ermöglicht sie bildenden Umgang mit den unterschiedlichen Lebensbereichen. Weder soll – wie in den meisten deutschen Didaktiken – ein bestimmtes Kulturgut vorausgesetzt sein, das erst Bildungsinitiativen ermöglicht, noch soll die Didaktik selbst als Oberkulturgut den tätigen Menschen in den Stand der Bildsamkeit versetzen.

Daher sollte diese Schrift über die Projektmethode mit Schemata und verfestigenden Anleitungen sparsam umgehen.

Bemerkung

an konzeptionell Interessierte

Ich habe mich entschieden, das Schema mit »Grundmuster der Projektmethode« zu überschreiben. Der Ausdruck »Grundmuster« soll anzeigen, dass Sie sich nicht eng an die 7 Komponenten des Schemas gebunden fühlen sollen.

Das Schema stellt einen idealisierten Projektablauf dar. Dies ist ein bestimmter Schnitt durch die Projektmethode. Er zeigt die Hauptaktivitäten im zeitlichen Ablauf. Die Betonung der Handlung entspricht dem curriculumtheoretischen Verständnis in diesem Buch.

Man hätte andere Schnitte legen können, z.B. einen, der die Rechtfertigungsorte oder -verfahren zeigt; einen, der das Ausmaß der Verinnerlichung der Aktivitäten durch die Beteiligten hervorhebt; einen, der die Zustände von Offenheit und Geschlossenheit illustriert; einen, der die Wechsel von kommunikationsintensiven und anderen Aktivitäten veranschaulicht.

15 Jahre nach Abfassung des Buches hat sich gezeigt: *Werden Lernende in offenen Lernsituationen angeleitet*, Prozessziele und Zwischenziele zu setzen, sind sie erfolgreicher (Ertmer et al. 1996). Genau das tut die Projektmethode.

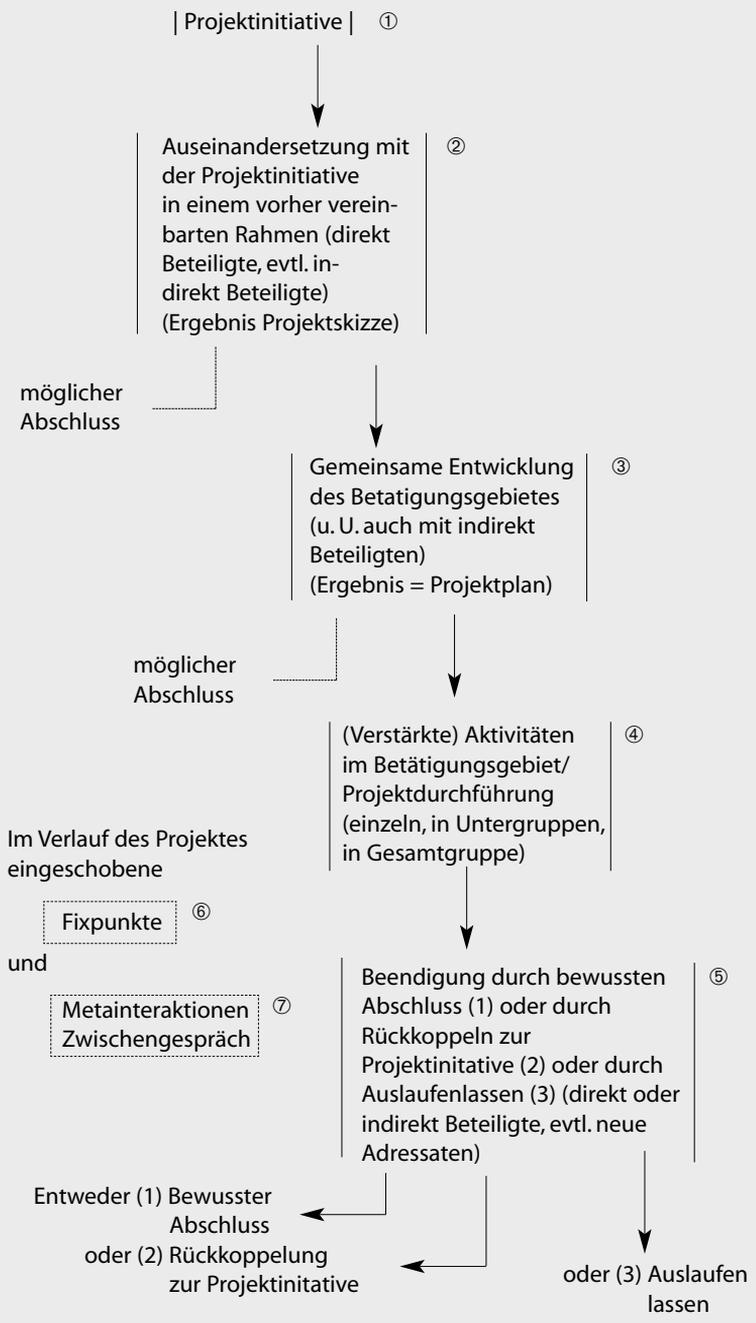
11. Das Grundmuster der Projektmethode

Das Schema auf der nächsten Seite wird nur kurz erläutert. Die ausführliche Beschreibung steht in den Abschnitten 13 bis 19.

① Projektinitiative

Ein Mitglied der Lerngruppe oder ein Außenstehender regt ein Projekt an. Die Betreffende äußert eine Idee, ein bemerkenswertes Erlebnis, einen Betätigungswunsch, skizziert eine Aufgabe oder macht auf ein Kulturgut aufmerksam. Diese Initiative versteht sich als Angebot. Sie richtet sich an die künftigen Projektteilnehmer/innen. Ob

Grundmuster der Projektmethode (dargestellt anhand eines idealisierten Projektablaufes)



daraus ein Projekt entsteht, entscheidet sich in der folgenden Komponente, also am Schluss der Auseinandersetzung über die Projektinitiative.

Zwei Merkmale sind für die Projektinitiative charakteristisch:

- *Offene Ausgangssituation* (= Merkmal 1)
Die Projektinitiative stellt zunächst eine offene Ausgangssituation dar. Auch wenn eine Projektinitiative auf dem Tisch liegt, ist die Projektdurchführung noch keine ausgemachte Sache. Die Anwesenden müssen sich erst noch darüber klar werden, ob und in welcher Form sie die Projektinitiative aufgreifen. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass zunächst einmal alle Gegenstände und Ereignisse Projektinitiative werden können. Das heißt: Die Projektinitiative ist noch
- *ohne Bildungswert* (= Merkmal 2).
Dieses Merkmal hat zwei Seiten. Die Projektinitiantin ist nicht verpflichtet, zum Voraus einen pädagogisch wertvollen Sachverhalt vorzuschlagen (einen guten Film, ein wissenschaftliches Thema, eine komplexe Fragestellung). Grundsätzlich sind alle Erscheinungen unseres Lebens sowie der natürlichen und hergestellten Umwelt würdig, Gegenstand einer Projektinitiative zu werden. Das heißt aber auch, dass die Projektinitiative nicht offenkundig sozial oder ökologisch oder sonst wie problemhaltig sein muss. Die Projektinitiative wird für die Beteiligten erst allmählich zur Bildung, indem sie sich mit ihr in einer bestimmten Weise auseinander setzen (Komponente 2) und zu einem Betätigungsbereich entwickeln (Komponente 3).

(Hinweis: Der Abschnitt 13 beschreibt die vielfältigen Möglichkeiten, zu Projektinitiativen zu kommen.)

② **Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen (Ergebnis = Projektskizze)**

In dieser zweiten Komponente sind zwei Elemente enthalten.

Erstes Element: Zunächst stecken die voraussichtlichen Teilnehmer/innen einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative ab, so z.B. ein Zeitlimit. In diesem Falle legen die Anwesenden den Zeitpunkt fest, an dem die Beratung über die Projektinitiative abgeschlossen sein sollte. Je nach Voraussetzung kann die Zeitspanne einige Minuten oder auch Stunden umfassen.

Der Rahmen kann auch einige Spielregeln für die Auseinandersetzung vorgeben. Die Regeln sind z.B. darauf ausgerichtet, möglichst alle zu Wort kommen zu lassen, möglichst alle menschlichen Betätigungsformen zu fördern (auch Gefühlsäußerungen und motorische Bewegungen). Indem sich die Teilnehmer/innen auf einen gewissen Rahmen einigen, schaffen sie eine Verständigungsbasis. Sie sorgen dafür, dass nicht »irgendeine« Auseinandersetzung über die Projektinitiative Platz greift, sondern dass die Auseinandersetzung in einem Rahmen abläuft, über den man sich verständigt hat.

Zweites Element: Dieses besteht in der eigentlichen Auseinandersetzung mit der Projektinitiative. Sie schließt Kommunikation in Worten, Gesten und Mimik ein. Sie stellt einen Aushandlungsprozess dar. Auseinandersetzung hat also erstens einen sozialen Aspekt.

Die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative besitzt zweitens einen Aspekt »Gebiet«. Die Teilnehmer/innen gehen auf die Initiative ein. Sie finden weitere Beteiligungsmöglichkeiten, äußern Kontaktwünsche, nennen kompetente Fachleute usw. Das Thema wird zunächst komplexer, was die Chance erhöht, miteinander einen Konsens zu finden. Die Teilnehmer/innen versuchen nicht nur, der subjektiven Äußerung des Initiators gerecht zu werden. Sie werden zugleich selbst aktiv durch die Äußerung eigener Bedürfnisse und Beteiligungswünsche.

Meistens bleiben die Teilnehmer/innen bei der Auseinandersetzung mit der Projektinitiative nicht alleine. Der Volkshochschulkurs, die Lehrlingsklasse, das Spontanteam agieren in einer Umgebung von Vorgesetzten, Zulieferern und anderen Kontaktpersonen. Diese stellen die Gruppe der mittelbar Beteiligten dar. Oft ist es angezeigt, schon in der Auseinandersetzung über die Projektinitiative die mittelbar Beteiligten mit einzubeziehen.

Die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative kann mit einem negativen Ergebnis enden. Die Projektinitiative findet keine Zustimmung oder ist aus anderen Gründen nicht umsetzbar. Das Projekt erreicht seinen Endstand nicht. Es wird abgebrochen. Im positiven Fall mündet die Auseinandersetzung in einer Projektskizze.

(Hinweis: Der Abschnitt 14 illustriert an Beispielen, wie eine Verständigung zu erzielen, die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative durchzuführen und eine Projektskizze anzufertigen sind.)

③ **Gemeinsame Entwicklung des Betätigungsgebietes** (Ergebnis = Projektplan)

Diese Komponente schließt an die Auseinandersetzung über die Projektinitiative an. Die Teilnehmer/innen äußern nun, was sie im Einzelnen tun möchten. Sie arbeiten die bildungsbedeutsamen Punkte heraus. Sie scheiden das Machbare von den puren Wünschen und übertriebenen Vorstellungen. Vor allem Kinder schlagen in der Initiative zunächst oft überdimensionierte Unternehmungen vor. Hier sind die konkreten Pläne zu schmieden. Das Zeitbudget ist zu erstellen.

Der Arbeitsplan ist aber nur *ein* mögliches Produkt dieses Schrittes. Diese Komponente kann auch genutzt werden, um sich auf ein Endprodukt zu konzentrieren (Gerät, Ausstellung, Theaterstück, Dokumentation usw.). Für die Projektmethode ist das anfassbare Resultat aber nicht unabdingbar. Das anvisierte Produkt kann zwar die Tätigkeiten strukturieren, wesentlicher ist aber herauszuarbeiten *wer, wie, was tut*.

Entscheidend ist also, dass die Teilnehmer/innen der Projektinitiative ihre persönlichen Konturen verleihen, indem sie sagen, was sie tun möchten, und feststellen, was zu tun ist. Dabei sind Form und Qualität des Tuns ausschlaggebend. Wenn eine

Klasse ihren Starenkasten baut und selbstverständlich die beste Zeichenschülerin die Aufrisse zeichnet und der Schreinersohn die Bretter zusammennagelt, kann die Bildungswirkung des Projektes verpuffen. Hierin liegt die Bedeutung der Komponente »Entwicklung des Betätigungsgebietes«. Sie dient dazu auszumachen, *wer etwas tut, wie jemand etwas tut, und unter Umständen auch, warum jemand etwas tut.*

Um dies zu erreichen, äußern die Teilnehmenden ihre Gestaltungswünsche, ihre kritische Sicht, ihre negativen Erfahrungen von früher. Sie entwickeln Vorformen des künftigen Tuns. Sie probieren etwas aus oder simulieren künftige Abläufe. Sie stellen fehlendes Vorwissen fest und eignen es sich gegebenenfalls an. Sie beschäftigen sich konkretisierend und planend mit der Initiative, sodass sich allmählich herauschält, was die Teilnehmer/innen intensiver tun werden.

Es versteht sich von selbst, dass die anfangs erzielte Verständigung über die Auseinandersetzung gerade hier ihre Geltung haben muss. Sie trägt dazu bei, die Auseinandersetzung vom Niveau des reinen Interessenausgleiches auf ein Niveau von Bildung zu heben. Die Teilnehmer/innen machen die Initiative zu ihrer Initiative, sodass das Tun persönlich und sachmotiviert zu einer »aus ganzem Herzen gewollten Tätigkeit« (Kilpatrick) wird.

Bei der Entwicklung des Betätigungsgebietes wird deutlich, dass die in Komponente 2 erzeugte Komplexität wieder reduziert werden muss. Zunächst ging es um eine Ideensammlung, was zum Thema denkbar und möglich wäre. Jetzt muss entschieden werden, was tatsächlich angepackt wird und was in der Prioritätenliste nach hinten rutscht. Die Einigung darüber ist nicht leicht und schnell zu erreichen. Besonders junge Projektteilnehmer/innen sind damit oft überfordert und drängen auf Abbruch der Planungsphase. In einer solchen Situation ist es hilfreich, anhand der Projektskizze einen groben Zeitplan zu entwerfen und die Details jeweils von Fixpunkt zu Fixpunkt zu planen. Konflikte lassen sich nicht immer vermeiden, weil die gemeinsame Planung kein lästiger, sondern wesentlicher Teil der Projektmethode ist.

(Hinweis: Der Abschnitt 15 über die Entwicklung der Projektinitiative zu einem Betätigungsgebiet veranschaulicht das Vorgehen und leitet an. Der Abschnitt 6 über das Curriculumverständnis und der Abschnitt 8 über das Verhältnis zu John Dewey begründen die Zentrierung auf die Tätigkeit in einem Gebiet.)

④ (Verstärkte) Aktivitäten im Betätigungsgebiet/Projektdurchführung

Diese Komponente braucht nicht lange erläutert zu werden. Sie baut auf die früheren auf. Wenn das Betätigungsgebiet entwickelt ist, folgt in der Regel die Durchführung eines Planes. Die Mitglieder des Projektes befassen sich nun vertieft mit einem Teilgebiet, das sie vorbereitet haben. Sie fügen Recherchiertes zusammen. Sie führen Angedachtes zu Ende, setzen Probehandlungen zielgerichtet ein oder widmen sich einfach längere Zeit einer vorgesehenen Beschäftigung.

In dieser Phase kann also im Sinne von Dewey ein Plan vollzogen werden. In dieser Phase kann aber auch nach Art des »Vorhabens« von Haase eine spontane oder

von allen getragene intensive Aktivität stattfinden. Nach den vorangegangenen Phasen tritt hier freilich nicht unvorbereitet willkürliches Tun und auch nicht Alltagsroutine auf. Die bereits abgelaufene Entwicklung der Projektinitiative hat die Betätigten bildungsmäßig qualifiziert.

Zur Organisation der Aktivitäten

Grundsätzlich kann jede Form von Tätigkeitsorganisation vorkommen: Einzeltätigkeit, Tätigkeit in kleineren und größeren Gruppen; steuernde, kontrollierende, zuliefernde, ausführende Tätigkeiten. Möglich sind zeitweise auch vorwiegend körperliche oder geistige Tätigkeiten. Es müssen nicht immer alle alles und darüber hinaus noch gemeinschaftlich tun. Arbeitsteilung ist möglich. Sie folgt aber nicht einer Anordnung oder Sachgesetzlichkeit. Die Mitglieder des Projektes müssen sie für sich als sinnvoll bestimmt haben. Der Weg zu dieser Entscheidung führt durch die verschiedenen Komponenten. Oder anders: Wenn ein Projekt mit Hilfe der verschiedenen Komponenten entwickelt worden ist, hat sich herausgestellt, welche Arbeits- und Funktionsteilungen sinnvoll sind.

⑤ **Abschluss des Projekts**

Die Teilnehmer/innen schließen ihre Aktivitäten nach einer von drei Varianten ab.

Nach der ersten Variante setzen sie einen *bewussten Abschluss*. Er findet seinen Ausdruck in einer Veröffentlichung des Ergebnisses. Ein Produkt wird in Gebrauch genommen. Eine Vorführung krönt die langen Vorbereitungen. Diese Art von Abschlüssen beendet oft ein produktzentriertes Projekt.

Wo Aktivitäten im Mittelpunkt stehen, markiert eine besondere Ausprägung das Ende. Die Teilnehmer/innen haben eine bestimmte Perfektion angestrebt und zum Abschluss auch erreicht. Vielleicht genießen sie den Abschluss nach einer besonders gelungenen Leistung, die bei allen Wohlbefinden erzeugt hat; vielleicht endet das Projekt mit der bedrückenden Einsicht, dass gewisse Ziele nicht zu erreichen waren; vielleicht endet das Projekt – wie schon im Voraus geplant – in der letzten Stunde des Semesters.

Nach der zweiten Variante greifen die Teilnehmer/innen die Projektinitiative wieder auf. Sie *koppeln zur Projektinitiative zurück*. Sie vergleichen den Endstand mit den Anfängen. Auch verlaufsbestimmende Metainteraktionen, Fixpunkte oder Planungen bieten interessante Anlässe, um mit einer Retrospektive abzuschließen. Hier und da beendet eine zünftige Manöverkritik das Projekt.

Nach der dritten Variante *läuft das Projekt aus*. Es mündet bereichernd in den Alltag. Die Teilnehmer/innen haben im Projekt eine Tätigkeit gelernt, die sie nun ausüben. Die Bildungsphase des Projektes geht nahtlos in einen gebildeten Alltag über. Wo im Projekt Sozialverhalten eine Rolle spielt, stellen sich diese Übergänge recht oft ein (z.B. Ansprechformen in der Face-to-face-Kommunikation, Seniorenbetreuung).

Vielleicht löst sich die Projektgruppe ohne besondere Förmlichkeiten auf, nachdem das Projekt seinen Höhepunkt schon vor einiger Zeit überschritten hat. Das Auslaufen eines Projektes muss man nicht als Nachlässigkeit oder informell-nondirektiven Lebensstil deuten. Ganz im Gegenteil: Diese Schlussvariante kann die Effizienz von Projekten steigern.

Wenn ein Projekt so angelegt ist, dass es nach einiger Zeit z.B. in Berufspraxis, Normalunterricht oder Freizeit eingreift, steigen Transfer und externe Relevanz von Bildungsmaßnahmen erheblich. Das Projekt läuft nicht Gefahr, ein isoliertes Wissensstück ohne Gebrauchswert in die Welt zu setzen.

Die drei Abschlussvarianten lauten als Formeln:

- 1) bewusst abschließen,
- 2) rückkoppeln zur Projektinitiative,
- 3) auslaufen lassen.

Sie erscheinen in umfangreichen Projekten auch gemischt oder kombiniert. Klein- und Mittelprojekte dagegen enden nur in einer der drei Abschlussformen.

(Hinweis: Der Abschnitt 17 behandelt die drei Abschlussvarianten und weist auf Probleme bei der Durchführung hin.)

⑥ **Fixpunkte**

Vorbemerkung: Eigentlich hätte ich schon vor dem Abschnitt über die Entwicklung des Betätigungsgebietes eine Passage über Fixpunkte und eine über Metainteraktion einfügen sollen. Die Projektmethode lebt nämlich nicht ohne diese Zutaten. Fixpunkt und Metainteraktion treten je nach Bedarf im Verlaufe des Projektes auf.

Die Komponente »Fixpunkte« hat ihre Bedeutung vor allem in länger dauernden Projekten (in Mittelprojekten von 2 bis 3 Tagen und in Großprojekten). Der Fixpunkt ist das Mittel gegen blinde Betriebsamkeit, Orientierungslosigkeit und fehlende Abstimmung zwischen Einzelnen und Teilgruppen. Der Fixpunkt dient als organisatorische Schaltstelle. Er wird bei Bedarf eingeschoben. Da die Projektmethode auf der einen Seite informelle, sich allmählich entwickelnde Aktivitäten anregt, muss sie auf der anderen Seite Hilfen zur Stabilisierung vorsehen. Der Fixpunkt hat eine solche Aufgabe.

(Hinweis: Der Abschnitt 18 erläutert die Anlässe für Fixpunkte und zeigt, wie mit Hilfe eines kleinen Fragebogens die richtigen Momente für Fixpunkte nicht verpasst werden.)

⑦ **Metainteraktion/Zwischengespräch**

Die Projektmethode sieht vor, Fragen der Zusammenarbeit in der Gruppe in gleicher Weise zu thematisieren wie die Klärung von sachlich-inhaltlichen Fragen. In der Metainteraktion beschäftigen sich die Projektteilnehmer/innen mit dem Normalge-

schehen in der Gruppe, mit aufgetretenen und mit vorhersehbaren Problemen des Umgangs miteinander. Sie legen eine Pause ein und setzen sich aus einer gewissen Distanz mit ihrem eigenen Tun auseinander. Sie sprechen auch darüber, wie weit der Verständigungsrahmen vom Anfang wirksam war oder eventuell abzuändern ist. Die Metainteraktion trägt dazu bei, aus einfachem Tun bildendes Tun zu machen. Die Teilnehmer/innen unternehmen den Versuch, die Beziehungsprobleme aufzuarbeiten.

(Hinweis: Der Abschnitt 19 beschreibt Praxisbeispiele der Metainteraktion und ordnet diese in die Theorie der Projektmethode ein.)