

Ahmed Rafik Trad
Katedra Filologii Germańskiej
UWM w Olsztynie

INTERKULTRELLES LERNEN MIT DER PROJEKTMETHODE

1. Interkulturalität im Visier

Das oberste Lernziel des modernen Fremdsprachenunterrichts im vereinigten Europa und im Rahmen der Globalisierung ist die Befähigung der Lerner zur interkulturellen Kommunikation und zur Überbrückung eventueller Kulturhindernisse auf diesem Weg, um aktiv an der Völkerverständigung teilzunehmen. Durch interkulturelles Lernen kann dieses Ziel erreicht werden, wenn die erforderlichen Voraussetzungen dafür gegeben sind. Der Fremdsprachenunterricht soll sein ganzes Potential einsetzen, um dieser Aufgabe gerecht zu werden. Dazu gehört außer der Unterrichtsorganisation, der didaktischen Aufbereitung der Lernmaterialien, der Überwachung und Bewertung des Lernprozesses auch eine Klarstellung der sich verändernden Umstände in der heutigen Welt, die das interkulturelle Lernen unerlässlich machen. Fremdenverkehr, Jugendaustausch, Studium oder Handelsbeziehungen ins Ausland führen zu interkulturellen Begegnungen, die nicht mehr wegzudenken sind. Auch die Entwicklung der Nationen Europas zu multikulturellen Gesellschaften mit den negativen Erscheinungen von Rassismus, Nationalismus, Ethnozentrismus, Xenophobie und dgl. begründen auf dem Wege der Völkerverständigung die Notwendigkeit interkulturellen Lernens (9: 79). Dies hat zum Zweck, Missverständnisse und Konflikte durch die nicht beabsichtigte Wirkung des eigenen kommunikativen Verhaltens in der interkulturellen Kommunikation zu vermeiden.

Kultur wird hier verstanden und definiert als ein dynamischer Prozess und nicht als statisches Gebilde, der die Adaptationsleistungen einer Gesellschaft hinsichtlich der Anforderungen ihrer spezifischen Umwelt beinhaltet, die soziale Interaktion vorantreibt, Prozesse der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns der Menschen mitbestimmt, die Reaktionen anderer Gesellschaftsmitglieder antizipieren und verstehen hilft und sie berechenbar macht. In diesem Prozess bildet sich die Kulturidentität der ein-

zelen Kulturträger heraus, indem diese sich u.a. durch ihr Verhalten, Handeln, Denken und Fühlen von der Fremdgruppe differenzieren (10: 45ff.).

2. Anleitung zum Kulturverständnis

Was bei der interkulturellen Kommunikation Schwierigkeiten bereitet, sind nicht die beobachtbaren Unterschiede auf der Oberfläche der Organisationssysteme der betreffenden Kulturen, sondern vielmehr die Mythen, Werte und Normen, die dem Organisations- und Orientierungssystem zugrunde liegen, das kommunikative Handeln steuern und mit widersprüchlichen Anforderungen umgehen helfen. Dies setzt ein tief begründetes Verständnis von der eigenen Kultur voraus. Bei der Annäherung an ein Kulturverständnis ist die Ausgangsperspektive für die Erklärungsversuche richtungsweisend. Während die emischen Richtungen von der Innenperspektive ausgehen, d.h., wie die Kulturträger ihre Kultur wahrnehmen und verstehen, befassen sich die ethischen Richtungen mit der Außen- bzw. Fremdperspektive, d.h., wie Kulturträger eine fremde Kultur betrachten und vor der Folie von der eigenen Kultur aus zu verstehen versuche (12: 28). In beiden Richtungen beherrschen Stereotype das Wahrnehmen, Handeln sowie Denken und beeinflussen unsere Interpretationsversuche. Ihre unbestrittene kognitive Funktion bei der Systematisierung der Beobachtungen aus der Wirklichkeit impliziert geradezu die Auseinandersetzung mit ihnen, um zu einem klaren Bild zu gelangen, das die interkulturelle Kommunikation möglich macht (913: 229).

Stereotype als Bilder in unseren Köpfen, die sich aus verschiedenen Informationsquellen formieren, vermögen im Hintergrund die interkulturelle Interaktion zu steuern. Nach der Sozialpsychologie identifizieren wir uns mit Autostereotypen, d.h. mit der Ansicht über die eigene Gruppe, indem wir sie gegen Heterostereotype, d.h. die Ansicht über die fremde Gruppe, in der eigenen Kultur abgrenzen. Mit den Informationen aus verschiedenen Quellen bilden wir die Heterostereotype über Menschen, Gegenstände und Sachverhalte in unserer Kultur. Ein Teil dieser Heterostereotype betrifft jedoch unsere Vorstellungen von der fremden Kultur und das, was wir glauben, über sie zu wissen. Eine Betonung der eigenen Autostereotype wirkt in der kulturellen Interaktion kontakthemmend bzw. Konfliktbegünstigend.

Zwischen den Heterostereotypen der eigenen Kultur und den Autostereotypen der fremden Kultur besteht eine Diskrepanz, die als objektive soziale Urteilsdivergenz bezeichnet wird, weil sie auf Grund bestehender Stereotype in beiden Kulturen empirisch feststellbar ist. Diese objektive soziale Urteilsdivergenz kann eine interkulturelle Kommunikations- und Interaktionssituation stören bzw. zu deren Abbruch führen. Ebenso liegt der Fall bei der „Autodistanz“, mit der man die subjektive Divergenz zwischen den

Autostereotypen in der eigenen Kultur und den vermuteten Heterostereotypen in der fremden Kultur bezeichnet. Dagegen meint man mit „Heterodistanz“ die Diskrepanz zwischen den Heterostereotypen in der eigenen Kultur und den vermuteten Autostereotypen in der fremden Kultur. Bei all diesen Divergenzen kann eine entsprechende didaktische Arbeit mit einer geeigneten Methode helfen, um einen intakten Verlauf sowohl einer intras als auch einer interkulturellen Kommunikation und Interaktion zu gewährleisten. So sollte man die Heterostereotype der eigenen Kultur an die Autostereotype der fremden Kultur umorientieren, um die objektive soziale Urteilsdivergenz abzubauen. Informiert man sich genau über die Heterostereotype der fremden Kultur und vergleicht man sie mit den Autostereotypen in der eigenen Kultur, so kann man diese korrigieren bzw. revidieren und damit die Autodistanz verringern. Ebenfalls kann man die Heterodistanz verringern, indem man begründete Kenntnisse über die Autostereotype in der fremden Kultur vermittelt (3: 34ff).

3. Methode für interkulturelles Lernen

Herrscht prinzipiell Einigkeit über das Lernziel der interkulturellen Kommunikationskompetenz, so gibt es doch eine breite Palette der Lehr- und Lernmethoden, von traditionell-konventionellen bis zu innovativ-alternativen, die in unterschiedlichem Grade dieses Ziel anstreben. Stellt man in den Mittelpunkt aller Unterrichtskonzepte aber den Lerner, seine Voraussetzungen, seine Bedürfnisse und seine Präferenzen, und geht man von der Lernerautonomie und Handlungsorientierung als zentrale Forderungen an den Fremdsprachenunterricht aus, so erweist sich die Projektmethode als besonders geeignet, mit hoher Wahrscheinlichkeit dieses Lernziel zu erreichen.

Die Handlungsorientierung der Projektmethode fördert bei den Lernern die Identifizierung mit dem Lerngegenstand, die durch praktisches Handeln erfahren wird, was die Lernmotivation erhöht und somit auch die Lerneffizienz. Die Prinzipien eines handlungsorientierten Unterrichtskonzepts, wie Emanzipation, Ganzheitlichkeit und Unmittelbarkeit (4: 254) finden in der Projektmethode ihre volle Verwirklichung. Auch das Sprachenlernen als ständiger Konstruktionsprozess nach der Kognitionswissenschaft, wobei „Konstruktion immer Interaktion ist: Interaktion zwischen vorhandenem Wissen (Erfahrungswissen und Handlungswissen, Sprachwissen) und dem, was vom Menschen als Umweltreizen aufgenommen wird. Diese Interaktion unterliegt dem eigentlichen Prozess des Konstruierens“ (14: 93), wird durch diese Methode bewusst erfahren.

Interkulturelles Lernen im schulischen Bereich bereitet auf die interkulturelle Kommunikation vor, die durch schulische und unterrichtliche Maßnahmen nur simuliert werden kann. Bei der Einbeziehung und Auseinandersetzung mit der Primär- und Sekundärerfahrung in der fremden

Kultur wird diese Simulation anhand der Projektmethode zur Wirklichkeit und zur real erlebten (inter-)kulturellen Kommunikation. Interkulturelle (Kommunikations-)Kompetenz, gar die Steigerung in Performanz, können nur angestrebt werden und durch den Lerneffizienzgrad wahrscheinlicher gemacht werden. Der Werdegang nach und außerhalb der Schule wird in der interkulturellen Interaktion zeigen, wie kompetent der betreffende Interaktionspartner ist.

4. Nützlichkeit und Gestaltung der Primärerfahrung

Auf Primärerfahrung können manche Schüler und Studenten zurückblicken. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie Kommunikations- und Verhaltensweisen der Deutschen mehr als andere kennen. Sie können Situationen vergegenwärtigen, aufarbeiten und in der Retrospektive darüber nachdenken, wie diese in ihrem Kontext zu verstehen sind. Darüber hinaus entwickeln sie die Fähigkeit – wenn auch erst im nachhinein, d.h. mit Zeitverschiebung – ihre Handlungsweise und ihr Kommunikationsverhalten anzupassen, sodass sie besser verstanden und akzeptiert werden. Ein Teil dieser Anpassung gehört zur Empathie, ohne die der Zugang zur fremden Mentalität erschwert ist. Dagegen halten diejenigen ohne Primärerfahrung mit der deutschen Kultur an ihren festgefahrenen, eigen-kulturellen Handlungsweisen und Denkmustern fest und glauben, damit in der interkulturellen Kommunikation denselben Erfolg zu haben, wie bei der intrakulturellen, was sich nicht immer bestätigt. Diese Einstellung ist zwischen benachbarten Kulturen wie der polnischen und der deutschen vor allem dann zu vermuten und zu erwarten, wenn entsprechende Sprachkenntnisse vorhanden sind.

Soweit Primärerfahrung als unmittelbarer Kontakt mit der fremden Kultur und ihren Trägern im entsprechenden Kulturbereich meistens in Form von Kommunikation und Interaktion bei den Schülern und Studenten vorhanden ist, geht man von ihr aus, um die erlebten Kommunikationssituationen zum Didaktisierungsgegenstand zu machen und die Faktoren zu analysieren, die bisher auf die interkulturelle Kommunikation störend bzw. blockierend gewirkt haben, sowie daraus Verhaltensweisen und Strategien zu entwickeln, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Sollte diese Primärerfahrung fehlen, von geringer Bedeutung oder erst bevorstehen, könnte sie prospektiv mittels der Projektmethode organisiert und intensiviert werden.

Zum unmittelbaren Kontakt mit der deutschen Kultur bietet sich eine Palette von Gelegenheiten, angefangen von einer kurzen Einkaufsreise in Deutschland bis zu einem längeren Aufenthalt, der den Eindruck hinterlässt, dass man sich dort eingelebt hat und zurechtfinden kann.

Bei einem Ausflug, einer Studienreise oder einem Sprachkurs hat man Kontakt mit der deutschen Kultur, die aus der Perspektive des Reise- bzw.

Kursleiters entsprechend dem Programm und dem Zweck des Aufenthaltes präsentiert wird, sei es nun bei der Besichtigung von Sehenswürdigkeiten oder durch die Vermittlung von Sprache und Landeskunde.

Bei einem Urlaubsaufenthalt ist der Touristenführer der Kulturvermittler für die Urlauber. Das Bedienungspersonal sekundiert ihn in dieser Aufgabe bzw. Mission. Man erfährt in Kurzgesprächen etwas über das Land und das Leben der Einheimischen.

Bei einem organisierten Arbeitsaufenthalt in den Ferien kommt man mit Gleichgesinnten zusammen. Man teilt die Sorgen, die Probleme und auch die feierlichen Stunden, die die deutsche Kultur bei dieser Gelegenheit allen beschert. Man setzt sich mit ihr auseinander, um sie zu beurteilen und Lösungswege für akute Probleme zu suchen.

Bei einem Verwandtenbesuch in Deutschland bleibt der Aufenthaltswitz naturgemäß, sich mit der Familie zu beschäftigen und mit ihr zu unterhalten. Inwieweit das Familienleben für die Vielfalt der deutschen Kultur repräsentativ ist, bleibt offen.

Bei einem Schüler- bzw. Studentenaustausch oder Jugendtreffen ist dagegen die Auseinandersetzung mit den kulturellen Gegebenheiten zumindest in einem Bereich (z.B. Bildung oder Religion) der Aufenthaltswitz selbst. Und wer das Glück hatte, in Deutschland zu studieren oder ein paar Jahre seiner Jugend in Begleitung seiner Eltern dort zu verleben, kann später behaupten, dass er sich im deutschen Kulturbereich gut auskennt, da er tagtäglich und jahrelang mit den Deutschen Seite an Seite gelebt hat. So hängt das Verständnis der Fremdkultur vom Umgang und der Intensität der Primärerfahrung mit ihr ab, die nichts anders ist als die dauerhafte und ununterbrochene Kommunikation und Interaktion mit den Kulturträgern in ihrem Kulturbereich.

Im Falle von Einkaufs- oder Studienreise, Ausflug, Sprachkurs, Urlaubs- oder Arbeitsaufenthalt und Verwandtenbesuch ist die interkulturelle Kommunikation und Interaktion zwar graduell unterschiedlich gegeben, sie vollzieht sich jedoch in einem begrenzten Umfeld, das vom Aufenthaltswitz determiniert ist. Man agiert in einer Gruppe von Personen, die das gleiche Interesse haben und das gleiche Ziel verfolgen. Meistens stammt diese Gruppe aus dem eigenen Kulturbereich, sodass die Mitglieder sich untereinander heimisch fühlen, was den Handlungszwang in der fremden Kultur, um zu verstehen und sich verständigen zu können, erheblich reduziert, zumal Kontakte außerhalb der Gruppe, d.h. hier mit der deutschen Kultur, durch den Leiter/Führer/Betreuer oder Verwandten abgewickelt werden. Die interkulturelle Kommunikation bleibt auf die Themen des Aufenthaltswitzprogramms beschränkt. Will man nun die Primärerfahrung mit der deutschen Kultur bei kurzen Aufenthalten in Deutschland intensivieren, so muss man Wege finden, über den Aufenthaltswitz hinaus die interkulturelle Kommunikation und Interaktion mit Deutschen zu suchen, die von anderen Faktoren abhängt.

In der Primärerfahrung handelt es sich hauptsächlich bei der interkulturellen Kommunikation um die 'face-to-face-Kommunikation', die in einem bestimmten zeitlichen, räumlichen und kulturellen Rahmen stattfindet. Sie wird immer anders verlaufen, je nachdem mit wem, wo, zu welchem Zeitpunkt, vor welchem Hintergrund und zu welchem Zweck sie Platz hat. Zu diesen Faktoren kommt noch der Überraschungseffekt insofern, als diese Kommunikation zufällig, spontan und aus dem Mitteilungsbedürfnis des Augenblickes stattfindet und nicht immer bis ins Detail planbar ist. Das unterstreicht die Natürlichkeit ihres Charakters im Gegensatz etwa zu einer künstlich simulierten Kommunikationssituation im herkömmlichen landeskundlichen Unterricht. So sieht man sich plötzlich in einer Diskussion engagiert, womit man nicht gerechnet hat und worauf man gar nicht vorbereitet ist. Das kann dazu führen, dass man sich zurückzieht, etwa weil man den Kommunikationspartner mit seinen Einstellungen und Ansichten oder den soziokulturellen Hintergrund nicht kennt oder den Sinn und Zweck einer solchen Diskussion gar nicht begreift. In diesem Falle kann die interkulturelle Kommunikation auf der Strecke bleiben.

5. Bildung und Auseinandersetzung mit der Sekundärerfahrung

Mittelbaren Kontakt mit der fremden Kultur erlebt der Mensch im Sozialisationsprozess schon im frühen Alter, besonders wenn die zeitliche und räumliche Distanz zur eigenen Kultur nicht groß ist. Die Öffnung der Märkte, die Liberalisierung des Handels und der freie Güterverkehr bieten dem Verbraucher, der auf Qualität und Preis bedacht ist, große Auswahl. Er kann seinen Konsumbedarf entsprechend seinen Ansprüchen decken, sodass er im Endeffekt damit zufrieden ist, was er hat.

Ein Kind weiß schon das Spielzeug zu schätzen, an dem es am meisten und vielleicht am längsten Spaß hat. Und wenn es mit Spielzeugen verschiedener Herkunftsländer großwächst, dann wird es durch Vergleich qualitativ zu unterscheiden lernen, aus welchem Land die besten Spielzeuge kommen. Allmählich entwickelt es Vorstellungen über dieses Land und seine Kultur, die stereotypisiert werden und seine Einstellungen und Werthaltungen mit beeinflussen. In der Schule lernt es im Fachunterricht wie Geschichte und Geographie Faktenwissen über dieses Land. Und im Fremdsprachenunterricht erfährt es vielleicht in Landeskunde einiges über diese fremde Kultur.

Mittelbarer Kontakt mit der fremden Kultur haben Erwachsene in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens, die den Konsum betreffen. Güter aus allen Industriebranchen, die sich großer Beliebtheit der Masse erfreuen, lassen die Nähe der fremden Kultur spüren. Nicht nur Spielzeuge faszinieren Kinder und Erwachsene, sondern auch Lebensmittelerzeugnisse, Konfektion, Autos, Medikamente, elektronische Geräte, um nur einige Konsumgüter zu nennen. Geistige Erzeugnisse, Literatur und Kunstwerke sowie

alles, was die Unterhaltungsbranche bietet, kommen hinzu und tragen zur Bildung der Sekundärerfahrung über die fremde Kultur bei.

In der eigenen Kultur bleibt jedoch die fremde Kultur 'fremd' und fern in der Verbraucherrolle, die vom augenblicklichen Bedarf geprägt ist, da kein Bedürfnis besteht, sich näher mit ihr zu befassen. Dies kann gut gehen, solange man nicht in interkulturelle Kommunikation und Interaktion treten muss. Denn dann erweist sich die Auseinandersetzung mit der Sekundärerfahrung als mittelbarem Kontakt mit der fremden Kultur als unumgänglich.

Als Beitrag zur Völkerverständigung und Friedenserziehung dürfte die Auseinandersetzung mit der Sekundärerfahrung alle Lernenden im jugendlichen und erwachsenen Alter betreffen. Dies gilt um so mehr, wenn die Lernenden die Sprache der betreffenden Kultur lernen bzw. studieren. „In dieser Phase erfährt der Lernende die fremde Kultur nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar mit Hilfe von Darstellungen der fremden Kultur in schriftlichen, bildlichen und auditiven Texten. Er ist und wird bewußt mit der fremden Kultur konfrontiert und somit gehalten, sich mit ihr allerdings nur als Sekundärerfahrung kognitiv und affektiv auseinanderzusetzen“ (6: 588).

Diese Auseinandersetzung als kognitiver und affektiver Lernprozess will gelernt sein. Bisher wurde sie in der praktizierten Fremdsprachendidaktik nicht mit dem gebührenden Stellenwert behandelt, weil durch die Einhaltung der herkömmlichen Unterrichtsmethoden mit Buch und Tafel die audiovisuellen und die interaktiven Medien nicht so richtig, d.h. zweckmäßig und effizient eingesetzt werden.

Die offene, handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung und die Notwendigkeit der kognitiven und emotionalen Auseinandersetzung mit der Primär- und Sekundärerfahrung in und mit der fremden Kultur mit Hilfe der interaktiven Medien machen die Anwendung der Projektmethode unumgänglich.

6. Zu Ursprung und Entstehung der Projektmethode

Der Wandel in den politischen und sozioökonomischen Verhältnissen um die vorige Jahrhundertwende besonders in Nordamerika durch die Einwanderungswelle in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die Industrialisierung und der Wissensaufschwung bewirkten eine konzeptionelle Veränderung der Betrachtung aufkommender Probleme im sozialen Leben, die ihren Ausdruck im philosophischen Begriff des Pragmatismus fand. Die Erziehung konnte von diesem Wandel nicht unberührt bleiben. Hatte man in der traditionellen Erziehung bis dahin die Schüler auf vorbestimmte Lebensverhältnisse vorbereitet, so musste man nun angesichts der unbekannteren Zukunft davon abkehren, weil diese Verhältnisse sich ständig veränderten, und neue Bildungs- und Erziehungswege suchen. Die Schule sollte die

Stätte sein, in der die junge Generation zur Handlungsfähigkeit erzogen wird, um die eigenen Probleme zu erkennen und selber zu lösen, wenn sie einmal vor ihnen steht. Dies impliziert zweierlei: erstens, dass die Schüler als mündige Staats- und Erdenbürger mit ihren vielfältigen Interessen am kulturellen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben und darin einzugreifen, ernst zu nehmen sind; und zweitens, dass die Vermittlung von systematischem unüberprüfbarem Wissen dem Erwerb von empirisch erfahrbarem und an der Lebenspraxis orientiertem Wissen Platz machen sollte. Nur dadurch ist die Demokratisierung der Erziehung möglich, was John Dewey (1859–1952) als Vater des amerikanischen pädagogischen Pragmatismus propagierte. Von ihm stammt der Projektgedanke, der auch für Schulreformen in Europa zur Grundlage wurde. Er konnte ihn mit seiner Frau vor über einem Jahrhundert (1896) an der gegründeten Laborschule (Sie war der Fakultät für Philosophie, Psychologie und Pädagogik der Universität von Chicago angeschlossen) für den Unterricht entwickeln (1: 67). „Wer nach Dewey Projekte durchführt oder sich lernend mit Situationen oder Problemen befasst, schafft damit Wirklichkeit. Er übernimmt nicht nur Wirklichkeit in Form von Wissen anderer. Nach der pragmatischen Konzeption kann die Beschäftigung mit einer Aufgabe nicht willkürlich sein. Sie kann sich nicht mit Kritik der Aufgabenstellung begnügen. Es ist vielmehr erforderlich, einen Lösungsbeitrag zum Problem zu bieten. Die Arbeit an der Aufgabe sollte zielgerecht und planvoll sein. Damit wird wertvolles Leben gelebt“ (5: 34).

Die weiterführende Didaktisierung der Projektmethode leistete William H. Kilpatrick (1871–1965), ein Schüler von John Dewey. Die Projektaufgaben binden die Schüler in das demokratische Leben ein. Diese können sich behaupten und selbst darstellen, wenn sie bei problemhaltigen Situationen des Lebens handeln und ihren Lösungsbeitrag leisten. Dabei lernen sie ihre Gedanken ordnen und planvoll in die Tat umsetzen. Projektlernen heißt: „planvolles Handeln vom ganzen Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet“ (11: 163). Diese Maxime enthält die verantwortliche Handlungsorientierung der Projektmethode, die der Motivation der Schüler entspringt. Sie meint auch in Bezug auf das soziale Umfeld der damaligen Zeit die Bejahung des gemeinsamen friedlichen Lebens aller Völker im gleichen Lebensraum, das nicht nur rational wissenschaftlich, sondern vielmehr subjektiv vernünftig vom ganzen Herzen geplant sein will.

Die Bewegung der Reformpädagogik in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts brachte das Projektlernen besonders in der Volksschule und der Berufsbildung zum Aufschwung. Es galten bei dieser Reform die Prinzipien der Persönlichkeitsentfaltung des Schülers durch Berücksichtigung seiner Wünsche. Bei der Erziehung sollte das Handeln der Schüler im praktischen Leben die erstarrte Schulweisheit und Unterrichtskünstlichkeit ablösen.

Berthold Otto (1859–1933) hat in seiner Schule den „Gesamtunterricht“ eingeführt, der in mehreren Wochenstunden auf Fragen der Schüler und

Kommunikation untereinander einging. Die Schüler bildeten sich dann selbst unter der aufklärenden, beratenden Betreuung des Lehrers.

Hugo Gaudig (1860–1923) hat für die Planung des Unterrichts durch die Schüler plaidiert, um ihre geistige Tätigkeit zu mobilisieren und ihre Phantasie durch vorgefertigtes Wissen nicht verkommen zu lassen.

Peter Petersen (1884–1952) hat die Projektmethode in dem von ihm entworfenen und an der Universitätsschule erprobten „Jena-Plan“ angewandt. Die Schüler stellen sich bei ihrer Tätigkeit, ob im Spiel, im Kurs oder im Fest in kleinen Gruppen gemeinsam eine Aufgabe, die sie schrittweise nach überlegten Etappen erfüllen. So lernen sie durch Handeln im Alltag und in der Gemeinschaft Solidarität und Mitverantwortung in der Geschichte tragen, in die sie eingebunden werden und somit Zukunft mitgestalten (5: 28–31).

Die Liste der deutschen Reformpädagogiker, die das Projektlernen in gewisser Form unterstützt haben, ist lang. Es konnten hier stellvertretend für alle nur einige Namen genannt werden.

In der Innovationszeit der sechziger und siebziger Jahre, der sogenannten kleinen Reformpädagogik, hat die Projektmethode in Europa und in Deutschland einen hohen Stellenwert bei den in Gang gesetzten Veränderungen der Bildungslandschaft erhalten. Sie war en vogue nicht nur bei der Entstehung von Bürgerinitiativen, sondern auch bei der Gründung und Führung von „Alternativen Bildungseinrichtungen“. Anhänger hatte sie aus verschiedenen Sparten, die mit Bildung vom Kindergarten und von der Grundschule bis zum Universitätsstudium befasst waren. Dabei war das politisch emanzipatorische Ziel nicht zu verkennen. Denn der Projektunterricht wurde als Weg zur Bekämpfung des systemtreuen, erstarrten und institutionalisierten Lernens verstanden. Mit der Projektmethode war sozialkritisches Denken des Lernenden statt des bedingungslosen Assimilierens von aufbereitetem Wissen angesagt. Damit war die Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten und Produktionsverhältnissen im kapitalistischen System gemeint. Projekte enthielten meist konfliktreiche Sozialsituationen aus dem alltäglichen Leben, zu deren Lösung mit der Auseinandersetzung oft im Sinne der „Themenzentrierten Interaktion“ von Ruth C. Cohn (1974) und dem praktischen Handeln beigetragen werden sollte.

Nicht nur Anhänger hatte die Projektmethode, sondern auch Gegner, die ihre Lerneffizienz in Bezug auf das in der Abschlussprüfung vorgeschriebene und abzufragende Fachwissen bezweifelten. Diesen Zweifel näherte der inflationäre Gebrauch des Begriffs Projektunterricht in allen Regelschulformen. Hinsichtlich des Projektstudiums war die Kritik auch nicht milder, da diese Methode zeitaufwendig besonders im Anlauf war, was den Erwerb des Wissenspensums zu gefährden schien. Dennoch behält die Projektmethode ihren festen Platz im modernen Unterrichtsgeschehen. Sie ist in keiner der Bildungsstufen mehr wegzudenken.

7. Merkmale der Projektmethode

Herbert Gudjons (8) hat in Anlehnung an Frey (5) zehn Merkmale herausgearbeitet und ausführlich zusammengefasst, die wir an dieser Stelle kurz wiedergeben:

– Situationsbezug und Lebensweltorientierung. Projektarbeit orientiert sich nicht an wissenschaftstheoretische Fragen und Zusammenhänge, wie sie in den Fachwissenschaften enthalten sind, sondern an Lebenssituationen aus der Wirklichkeit. Somit ist der Bezug von Projekten zu den Schulfächern letztendlich nicht unbedingt gegeben.

– Orientierung an den Interessen der Beteiligten. Am Anfang eines jeden Projektes stehen die Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden, sich in einem Feld zu betätigen. Projektkinhalt wird nicht von oben, sprich vom Lehrer diktiert, sondern in Abwägung der Lernerinteressen ausgehandelt. Oft sind aber diese Interessen nicht schlagartig auf Abruf da, sondern sie müssen erst einmal geweckt und entwickelt werden, was als eine der Hauptaufgaben des Unterrichts als Bildungsprozess gilt.

– Selbstorganisation und Selbstverantwortung. Die Durchführung eines Projektes ist nicht auf die Sachkunde des Lehrers angewiesen. Die Lernenden werden sich selbst sachkundig machen und gemeinsam ihr Vorgehen planen und für ihre Handlungen zur Realisierung des Projektes Selbstverantwortung tragen. Das entbindet aber den Lehrer nicht von seiner Betreuungspflicht insofern, als er etwa arbeitsmethodische Kompetenzen vermittelt oder Lösungen zu Interessenkonflikten vorschlägt.

– Gesellschaftliche Praxisrelevanz. Projektunterricht will grundsätzlich die Bildungskluft zwischen dem schulischen Lernen und dem wirklichen Leben überbrücken. Damit die Projekte nicht in ausgefallenen und eher nicht ernst gemeinten Ideen der Lernenden ausarten, ist das Merkmal der gesellschaftlichen Praxisrelevanz von primordialer Wichtigkeit. Damit ist der Nutzen gemeint, so für den Einzelnen wie für die Gesellschaft, der ja auch als Motivationsgrundlage gilt. Wenn die Lernenden bei der Projektdurchführung die Wirklichkeit erleben, und nicht wie in überalteten Unterrichtsformen darüber aus zweiter Hand belehrt werden, dann können sie darin eingreifen, und es ist dann nicht auszuschließen, dass sie sie womöglich verändern. Projekte, die die Entwicklungen in der lokalen Gemeinde betreffen, belegen dies beispielhaft, etwa die Sicherung der Schulwege oder die Einrichtung von Sportplätzen.

– Zielgerichtete Projektplanung. Projektarbeit endet gewöhnlich mit einem Produkt (im Sinne von Ergebnis), das in irgendeiner Form vorzeigbar ist. Bis zur Erstellung des Produktes als Endziel müssen Qualifikationen erworben werden, die gewisse Handlungen voraussetzen. Darüber haben die Lernenden mitzubestimmen, indem sie die Handlungsziele formulieren und ihre Tätigkeiten bei der Projektplanung in Bezug auf das Produkt festlegen. Die Didaktisierung der Projektarbeit besteht nicht in den a priori festgeleg-

ten Lehrzielen, sondern in der Organisation der von den Lernenden ausgehandelten Lernziele von ihrem Handeln.

– Produktorientierung. Projektarbeit mündet immer in ein wertvolles Produkt, das die persönlichen Erfahrungen bereichert und nicht selten Einstellungen verändert. Der erworbene Lernprozess verdient dokumentiert und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht zu werden. Ob das Produkt in der Form eines Videofilms, einer Ausstellung, eines Zeitungsartikels, eines Schulfestes oder einer Auslandsreise dargestellt ist, wird sich in jedem Falle die Projektarbeit und -planung danach richten.

– Einbeziehen vieler Sinne. In der Projektarbeit bringen sich die Lernenden ganz ein. Es handelt sich dabei nicht nur um Kopfarbeit, sondern auch Gefühle und Handgeschicklichkeit sind gefragt. Ihre Handlungen führen die Lernenden mit Leib und Seele aus, womit die Lerneffizienz durch Projektunterricht aufs Höchste gesteigert wird.

– Soziales Lernen. Dass die Lernenden gemeinsam aus ihren Interessen, Bedürfnissen und Wünschen heraus über den Projektinhalt, die -planung, die Handlungsziele und das Produkt Entscheidungen treffen, setzt voraus, dass jeder auf den anderen Rücksicht nimmt und bereit ist, Kompromisse zu schließen. Lernen in der Gruppe, in der der Lehrer nicht das letzte Wort hat, fördert die demokratische Umgangsform der Lernenden untereinander, die durch die gezielte Interaktion über das Projekt mit- und voneinander lernen.

– Interdisziplinarität. Projektarbeit kann sich nicht auf einen Fachunterricht beschränken oder ihn ersetzen. Die Auseinandersetzung mit Lebenssituationen impliziert die Komplexität der Zusammenhänge, die nur in Bezug auf unterschiedliche Fächer zu begreifen sind, um Lösungsvorschläge zu suchen und zu finden. Interdisziplinarität in Form von Kooperation aller Fächer fördert das holistische Denken.

– Grenzen. Der Projektunterricht kann in seiner eigentlichen Konzeption den traditionellen, systematisch geplanten Unterricht in Form des Lehrgangs nicht ersetzen, nur im Idealfall ergänzen. Als offene Lernform kann er den Erfordernissen von Übung und Fertigkeitstraining bei bestimmten Fächern wie Mathematik nicht gerecht werden. Viele Fragen lassen sich nicht in Projektarbeit klären. Außerdem besteht dabei die Gefahr der einseitigen Bildung, sollten nur die Lernerinteressen für die Lerninhalte maßgebend sein. Auch wo die Projektarbeit angebracht ist, taucht das Problem der Leistungsmessung auf. Wie ist die kollektive Leistung mit der Erstellung eines gemeinsamen Produktes von einer Gruppe für das einzelne Gruppenmitglied zu bewerten?

Die Grenzen des Projektunterrichts mindern nicht seinen Stellenwert im schulischen Lernprozess. Sie zeigen vielmehr, was er im Gegensatz zu herkömmlichen Unterrichtsformen zu leisten vermag. Wenn Projektarbeit den persönlichen Erfahrungshorizont der Lernenden bereichert, dann ist der Lehrgangsunterricht die beste Gegenpartie, um ergänzend die systematisch strukturierte Fremderfahrung den Stoff betreffend nach Lehrplan zu vermitteln.

Im Fremdsprachenunterricht werden sich die Grenzen je nach Stufe des Sprachkönnens und behandeltem Fach zeigen. Für die Übung der grammatischen Grundstrukturen der Fremdsprache im Anfängerunterricht kann man sich die Projektarbeit beispielsweise kaum vorstellen, wenn man diese nicht zur absoluten Künstlichkeit einer Unterrichtsform hoch stilisieren will. Dagegen wird sich die Projektarbeit im Falle der Landeskunde, und nicht nur in fortgeschrittener Stufe, als unerlässlich für bestimmte Zielsetzungen erweisen. Denn es wird immer davon abhängen, die Verhältnismäßigkeit zwischen den Voraussetzungen, den Erfahrungen bzw. den zu vermittelnden Inhalten und den damit verbundenen Lehr-/Lernzielen abzuwägen.

8. Komponenten der Projektmethode

Anhand nachgezeichneter Abläufe von drei tatsächlichen Projekten hat Frey (5) gezeigt, wie die Projektmethode angewandt wird. Von der Projektinitiative über die Entwicklung des Betätigungsbereiches mit der Diskussion darüber bis zum bewusst gesetzten Abschluss bzw. Übergang zu anderen Tätigkeiten erläutert er das Grundmuster der Projektmethode, das aus Komponenten eines idealisierten Projektablaufes besteht. Idealisiert deswegen, weil es nicht darauf ankommt, das Ablaufschema mit allen Komponenten bis zur Routine bei jedem Projekt streng einzuhalten, um den Bildungsprozess zu sichern. Es geht vielmehr um die Qualität der einzelnen Aktivitäten, die den Bildungsvorgang garantieren. Man wird sich bei der Einführung der Projektmethode mit einer Komponente begnügen, die in den gewohnten Unterricht eingearbeitet wird und den Ausgangspunkt für die allmähliche Hinzuziehung weiterer Komponenten bildet.

8.1. Vorphase

Vor dem Beginn der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Projektinitiative sollen die künftigen Projektteilnehmer einige formale und organisatorische Vereinbarungen treffen, die eine reibungslose, effiziente Projektarbeit ermöglichen und eine Verständigungsgrundlage schaffen.

Folgende Vereinbarungen können im Laufe der Projektarbeit von den Teilnehmern ergänzt, revidiert bzw. verschärft werden.

– Eine Vereinbarung über Verfahrensregeln kann eine spätere nutzlose Diskussion ersparen. Sie kann darin bestehen, dass die Mehrheit über die Zustimmung für ein Projekt entscheidet oder dass Teilprojekte den Minderheiten entsprechend befürwortet werden.

– Eine Vereinbarung über Zeitlimits für die sukzessiven Arbeitsetappen muss festgelegt werden, da die Projektarbeit innerhalb eines begrenzten Zeitraumes zu bewältigen ist. Das erhöht die Konzentration auf die Aufgabe

in der vereinbarten Zeit, was den Erfolg garantiert. So dürfte etwa die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative 5 bis 20% der Projektzeit in Anspruch nehmen.

– Eine Vereinbarung über vernünftiges Argumentieren will sicherstellen, dass die Gespräche unter den gleichberechtigten Partnern symmetrisch und in einer für alle verständlichen, nichtverschlüsselten Sprache ablaufen. Dabei kann man sich nach den sogenannten „Kriterien der rationalen Argumentation“ von Gatzemeier (7: 150) richten:

„1. Alle in der Argumentation verwendeten, für ihr Verstehen wichtigen Worte müssen verständlich erläutert werden.

2. Alle Behauptungen und alle zur Verteidigung einer Behauptung herangezogenen Aussagen müssen begründet werden.

3. Kein von irgendeinem Gesprächspartner hervorgebrachtes Argument darf von vornherein, d.h. ohne nähere Prüfung und Begründung ausgeschlossen werden.

4. Jeder Teilnehmer an einer Argumentation muss bereit sein, alle seine für die Begründungen wichtiger Überzeugungen – wie sehr er auch an ihnen hängen mag – überprüfen zu lassen und gegebenenfalls aufzugeben.

5. Das Geben oder Verweigern der Zustimmung zu einem Argumentationsgegenstand darf nicht von Belohnung oder Strafe (positiven oder negativen Sanktionen) abhängig sein.

6. In der Argumentation darf man sich nicht auf ein ungeprüftes gemeinsames Vorverständnis berufen.

7. Wenn eine Argumentation nach bestem Willen aller Beteiligten zu einem begründeten Ergebnis gelangt ist, sollte geprüft werden, ob jedermann diesem Ergebnis zustimmen könnte.

8. Von den Teilnehmern an einer Argumentation ist zu fordern a) Sachkunde und b) Gutwilligkeit“.

Diese Kriterien können als Regeln nach Bedarf beherzigt werden und in der Auseinandersetzung ihre Anwendung finden. Für junge Lernende im Gegensatz etwa zu Philologiestudenten müssen diese Regeln in der Vorphase zuerst begriffen und eingeübt werden.

– Eine Vereinbarung über den Umgang miteinander ist im Sinne der von COHN [2] entwickelten „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI) zu treffen. Der Sprecher nimmt sich selbst wahr und kann sich in Bezug auf das Thema oder die Situation entfalten und selbstdarstellen. Dabei sind die Beteiligten, Teilnehmer/Gesprächspartner genau so ernst zu nehmen wie sich selbst und das Thema bzw. die Interaktionssituation. In der TZI ist auch das Moment der Gesprächsdisziplin nicht zu unterschätzen, das die Verständigung der Teilnehmer untereinander in geregelten Bahnen ermöglicht.

– Eine Vereinbarung über den Umgang mit hergestellter und natürlicher Umwelt: Die Projektmethode legt Gewicht auf die handelnden Personen und ihre Entfaltung. Um dabei den gerechten Umgang mit Objekten der Umwelt nicht aus den Augen zu verlieren, können Grundsätze

derkonstruktiven Didaktik vereinbart werden. Da Objekte hergestellter oder natürlicher Umwelt, mit denen wir Kontakt im Leben haben, nicht von ihrer Geschichtlichkeit losgelöst betrachtet werden können, muss die Entstehung dieser bei jeder Projektarbeit respektiert und mit Herzen und Verstand nachvollzogen werden, damit die gegenwärtige Beschaffung und Funktion der Objekte erstmal als Gegebenheit wahrgenommen und akzeptiert wird. Erst auf Grund dieser Haltung können Gedanken und Leistungen zur Änderung, Verbesserung oder Abschaffung dieser Objekte mit deren abschätzbaren Konsequenzen entwickelt werden.

8.2. Projektinitiative

Die Lernenden berichten über ein interessantes Erlebnis, äußern einen Betätigungswunsch, zeigen Interesse für ein Thema, weisen auf ein Problem hin, wollen ein Kulturgut erforschen, eine Aufgabe lösen oder auch nur etwas kennenlernen, wobei sie sich noch keine Gedanken darüber gemacht haben, wie dies vonstatten geht. Dies bedeutet, dass bei der Projektinitiative, die von den Lernenden angeregt ist, die Ausgangssituation offen bleibt, was diese Eingangskomponente charakterisiert. Die Lernenden wissen dabei noch nicht, ob ihr Projektvorschlag einen pädagogischen Bildungswert hat, wenn er zur Realisierung kommt. Sie lassen sich von ihrer Spontaneität leiten, ohne zu befürchten, was ihr Vorschlag für eine Reaktion bei den anderen bewirkt.

Sollte die Ausgangslage für eine Projektinitiative schwierig sein, in dem Sinne, dass spontane Einfälle nicht ad hoc vorhanden sind, so können einige Techniken zur Herstellung der offenen Ausgangssituation sozusagen aus der Patsche helfen. Durch Anregung zur Bildung von Assoziationen anhand Oberbegriffe, Brainstormings, Ideenwettbewerbs, stimulierender Hinweise oder einer Wahlliste mit Betätigungsbereichen können erstaunliche Effekte erzielt werden.

8.3. Projektskizze

Im Rahmen der in der Vorphase getroffenen Vereinbarungen findet die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative statt. Die Teilnehmer gehen sachlich und subjektiv auf die Projektinitiative(n) ein. Sie nehmen dazu Stellung und besprechen das Für und Wider. Änderungsvorschläge nach individuellen Bedürfnissen und Betätigungswünschen werden eingebracht. Die indirekt Betroffenen – Das sind Personen angefangen vom Projektbetreuer, mit denen die Projektteilnehmer eventuell Kontakt aufnehmen werden – können in der Auseinandersetzung mit einbezogen werden. Wenn eine Verständigung in der Aushandlung der Projektinitiative erzielt wird, dann ist der Bildungsprozess gerechtfertigt und in Gang gesetzt. Das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Projektinitiative kann nun in einer

Skizze festgehalten werden. In der Skizze werden Leitgedanken formuliert, wie und in welcher Richtung das Gesamtprojekt bzw. die Teilprojekte zu entwickeln sind. Die Formulierung der Leitgedanken entspricht etwa einer knappen, allgemeinen, vorläufigen Gliederung, die noch keine Auskunft über detaillierte Vorgehensweise enthält.

Das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Projektinitiative kann negativ ausfallen insofern, als diese verworfen wird. In diesem Falle werden die Teilnehmer in der Auseinandersetzung begründen müssen, warum diese Projektinitiative nicht weiter verfolgt und entwickelt werden kann. Diese Einsicht könnte die Lernenden auf andere Gedanken bringen, die neue Projektinitiative gebären.

8.4. Fixpunkt

Unterbrechungen der Aktivitäten für eine Weile ermöglicht der Fixpunkt, um sich erst einmal zu orientieren, wie es weitergehen soll. Die Projektteilnehmer können leicht den Überblick verlieren, wenn sie etwa nicht mehr vergegenwärtigen können, was bei den anderen nebenherläuft, oder wenn sie unter Druck stehen und sich nicht mehr auf die Aktivitäten konzentrieren können. Der Fixpunkt bietet ihnen die Möglichkeit, diese Schwierigkeiten zu überbrücken. Der zu brechen drohende Informationsfluss zwischen den Teilnehmern kann im Fixpunkt wieder hergestellt werden. Weitere Anlässe für Fixpunkte sind etwa ein Vorschlag zur Abstimmung, Präsentation von Zwischenergebnissen, neue Zeiteinteilung nach dem eingeschlagenen Arbeitstempo oder auch Um- bzw. Neuformulierung des Zieles.

Fixpunkte können schon bei der Projektinitiative für regelmäßige Zeitabstände zum Teil, definitiv oder auch nach Bedarf vereinbart werden. Sie können in jedem Arbeitsschritt eingeschoben werden. Die Projektteilnehmer werden – vielleicht nicht gleich bei dem ersten Projekt – ihre Erfahrung damit machen.

8.5. Metainteraktion

Die Aktivitäten werden unterbrochen, um das Gesamtgeschehen in der Projektarbeit bisher mit einer gewissen Distanz wertend zu betrachten und sich darüber zu äußern. Damit gewinnt das Handeln der Projektteilnehmer eine pädagogische Dimension. Die Metainteraktion bietet die Möglichkeit zur Besinnung über den Verständigungsrahmen oder die Lösung der Gruppenkonflikte, die gelegentlich auftauchen und die Zusammenarbeit der Projektteilnehmer erschweren. Metainteraktion ist nach Gudjons (8) die „Interaktion über Interaktionsprozesse“. Diese Interaktion verbindet die kommunikative Ebene (den Umgang der Projektteilnehmer miteinander) mit der Sachebene (den Aktivitäten im Rahmen der Projektinitiative) und

bereichert somit die Erfahrungen bei der Projektarbeit. Für die Festlegung der Metainteraktion ist hauptsächlich der gegebene Anlass bzw. der Bedarf beim Fortschreiten auf dem Betätigungsgebiet maßgebend.

8.6. Projektplan

Ausgehend von der Projektskizze werden nun das Vorhaben und die Vorgehensweise detailliert. Die Projektteilnehmer werden konkreter und realistischer in ihren Betätigungswünschen. Sie vereinbaren den Ablauf der einzelnen Tätigkeiten, und zwar im Verhältnis zur dafür verfügbaren Zeit. Die Arbeitsteilung richtet sich nach der Art der Tätigkeiten, nach dem Endprodukt, wenn eins vorgesehen ist, und nach den Wünschen und Fähigkeiten der Projektteilnehmer. Wichtig dabei ist nicht nur, dass jeder im Endeffekt weiß, was er zu tun hat, sondern warum er es tun will. Denn die Motivation ist entscheidend für den Bildungszweck durch die Projektarbeit.

In der gemeinsamen Entwicklung des Betätigungsgebietes, an deren Ausgang der Projektplan steht, werden die Teilnehmer bei der Äußerung ihrer Betätigungsabsichten Handlungsabläufe antizipieren und simulieren. Dabei rekurren sie auf bereits erworbene Erfahrungen und vorhandenes Vorwissen, die sie in die beabsichtigten Tätigkeiten umzusetzen versuchen. Oft wird festgestellt, dass dieses Wissen lückenhaft und ergänzungsbedürftig ist. Hier bietet sich dann die Gelegenheit seitens des Projektbetreuers, es bereitzustellen und zu vermitteln.

Die Auseinandersetzung über die einzelnen Arbeitsschritte bildet die Kommunikationsfähigkeit und sichert die Verständigung zwischen den Projektteilnehmern, die sich mit Gefühlen und Interessen hinsichtlich des Projektzieles einbringen. Entscheidungen, die im Projektplan getroffen werden, haben einen offenen Charakter insofern, als sie nicht definitiv sind, sondern zu jeder Zeit geändert werden können.

8.7. Projektdurchführung

Frey (5) nennt auch diese Komponente „(verstärkte) Aktivitäten im Betätigungsgebiet“. Verstärkt deswegen, weil bisher durch die anderen Komponenten nur Voraussetzungen geschaffen wurden und Vorbereitungen getroffen sind, die die Grundlage für die effektive Projektarbeit bilden.

In dieser Phase wird der Projektplan realisiert. Das bisher Gedachte wird zum Ernstfall und in die Tat umgesetzt, wobei die Teilnehmer auf die Qualität ihres Tuns bei der intensiven Beschäftigung mit dem Projekt zu achten haben. Der Übergang vom Probehandeln zum zielgerichteten Handeln schließt die Dominanz der Alltagsroutine aus, da die Aktivitäten vorausgeplant sind. Alle möglichen Organisationsformen der Tätigkeiten sind erlaubt, angefangen von der individuellen Arbeit bis zur Gruppenarbeit in kleinen und größeren Gruppen. Die Fortschreitung in der Projektarbeit

durch die verschiedenen Komponenten von der Projektinitiative an wird zeigen, wann die eine oder die andere Organisationsform sinnvoll und effektiv einzusetzen ist.

8.8. Beendigung des Projektes

Drei Varianten zur Beendigung des Projektes werden vorgeschlagen. Ein bewusster Abschluss kann schon bei der Projektinitiative anvisiert sein. Als Ergebnis der Projektarbeit wird ein Produkt erstellt und veröffentlicht, das einen Gebrauchswert für den Alltag über den schulischen Bereich hinaus hat. Es muss aber nicht unbedingt ein fassbares Produkt sein. Es reicht schon, wenn durch die Projektarbeit die angestrebte Perfektion bestimmter Aktivitäten und das Erfolgserlebnis der erbrachten Leistungen erreicht sind. Allein diese Einsicht steigert die Lerneffizienz mit der Projektmethode.

Eine Retrospektive durch die Rückkopplung zur Projektinitiative ist die zweite Variante zum Abschluss des Projektes. Die Teilnehmer lassen ihre Aktivitäten Revue passieren. Sie vergleichen die offene Ausgangssituation mit dem erreichten Endzustand und versuchen den Lernzugewinn herauszuarbeiten. Die Vereinbarung über vernünftiges Argumentieren darf dabei nicht außer Kraft gesetzt werden.

Die dritte Variante beinhaltet das Auslaufenlassen des Projektes. Der fließende Übergang in den Alltag markiert diese Abschlussmöglichkeit, die für offene Projekte typisch ist. Man begnügt sich damit, was die Projektarbeit in allen Etappen mit Höhen und Tiefen der Aktivitäten für neue Haltungen und veränderte soziale Einstellungen gebracht hat.

Kleine Projekte enden normalerweise mit einer Variante, während bei größeren Projekten die drei Abschlussvarianten kombiniert vorkommen können.

9. Lehrerrolle in der Projektmethode

Die Merkmale der Projektmethode: Orientierung an den Interessen der Beteiligten (Sie können Schüler, Studenten oder Kursteilnehmer sein), Selbstorganisation und Selbstverantwortung implizieren eine veränderte Rolle des Lehrers, der nicht mehr im Mittelpunkt steht und das Unterrichtsgeschehen steuert (etwa wie ein Hauptdarsteller), indem er Aufgaben erteilt, Fragen stellt und vorstrukturiertes Wissen vermittelt. Von dieser Funktion muss er gewissermaßen Abstand nehmen, wenn ihm an der effizienten Anwendung der Projektmethode liegt. Das will nicht heißen, dass er entbehrlich ist. Auch wird er nicht – wie nach mancher These – dazu gezwungen in die Rolle des Projektteilnehmers auf der gleichen Ebene wie die anderen zu schlüpfen, wenn die Gefahr besteht, dass seine Autorität als Lehrer unter-

graben wird. Er wird immer für die Projektteilnehmer in Rat und Tat zur Seite stehen. Er hat einzugreifen und zu helfen, wenn seine Hilfe gebraucht und erwünscht wird. Sein subtiles Lenken beim Planen, seine schlichtende Vermittlung bei Konflikten und Problemen, seine Verbesserungsvorschläge und seine Anregungen bleiben nach wie vor bei gegebenen Anlässen sehr gefragt. Man könnte ihn vielleicht als „Bindeglied“ auf der kommunikationsebene zwischen den Teilnehmern bezeichnen. Frey (5) bezeichnet ihn als „Hintergrundlehrer“.

10. Fazit

Die Bildung der eigenen Kulturidentität ist als pädagogisches Ziel in jedem schulischen Lernprozess festgeschrieben. Der integrative Fremdsprachenunterricht hat auf dem Wege der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz diesem Ziel zu dienen, um Lerner auf die interkulturelle Interaktion vorzubereiten.

Ein tief begründetes Verständnis der eigenen Kultur erleichtert den Zugang zur Mentalität der fremden Kultur über die Auseinandersetzung und Strukturierung mit deren Primär- und Sekundärerfahrung. Durch Projekte, die von Lernern initiiert, entwickelt und durchgeführt werden, wird die Lernerautonomie gefördert und die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht verwirklicht, um das Verhalten, Handeln, Denken und Fühlen sowohl in der eigenen als auch in der fremden Kultur zu ergründen. Ohne angemessene Anwendung der Projektmethode im Fremdsprachenunterricht bleibt die angestrebte Entwicklung der interkulturellen Kommunikations- und Interaktionskompetenz ein Desiderat.

Bibliografie

1. Bastian J., Gudjons H. (Hrsg.) *Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Das Projektbuch*. Bergmann + Helbig Verlag Deutschland 1986.
2. Cohn R. C. *Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems*. Gruppensdynamik (1975) 5: 150–159.
3. Erdmenger M., Istel H.-W. *Didaktik der Landeskunde*. München 1986.
4. Finkbeiner C., Koplín C. *Handlungsorientiert Fremdverstehen lernen und lehren*. fsu 44/53 (2000) 4: 254–261.
5. Frey R. *Die Projektmethode*. Weinheim, Basel 1984.
6. Funke P. *Das Verstehen einer fremden Kultur als Kommunikationsprozess*. Die Neueren Sprachen (1989) 6: 584–596.
7. Gatzemeier M. *Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation (mit Bezug auf den schulischen Unterricht)*. In: Kunzli R. (Hrsg.) *Curriculum-entwicklung, -begründung und Legitimation*. München 1975: 147–158.

8. Gudjons H. *Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität*. Bad Heilbrunn 1986.
9. Kaikkonen P. *Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht, einige Aspekte zum interkulturellen Lernen*. Info DaF 24 (1997)1: 78–86.
10. Kammhuber S. *Kulturstandards in der interkulturellen Kommunikation. Grobe Klötze oder nützliche Denkgriffe*, in: Jonach I. (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation*. München 1997: 45–53.
11. Kilpatrick W. H. *Die Projektmethode*. In: Petersen P. (Hrsg.), *Der Projektplan – Grundlegung und Praxis von Dewey und Kilpatrick*. Weimar 1935.
12. Slembek E. *Grundfragen der interkulturellen Kommunikation*. In: Jonach I. (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation*, München 1997: 27–36.
13. Trad A. R. *Tabuthemen in der Landeskunde. Warum wohl?* Orbis Linguarum 3 (1995): 225–234.
14. Wolff D. *Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik*. FluL 29 (2000): 91–105.