

## 131. Projektorientierung 828

1. Definition	829
2. Projektunterricht in der Fremdsprachendidaktik	830
3. Phasen der Projektarbeit	831
4. Inhalte	832
5. Produkte	833
6. Rollenverteilung und Entscheidungsprozesse	834
7. Lerneffekte	835
8. Literatur in Auswahl	836

### 1. Definition 837

Die Idee, Unterricht in Form von Projekten zu organisieren, zeichnet sich durch eine bemerkenswerte Langlebigkeit und Beharrlichkeit aus. Durch John Dewey und William Heard Kilpatrick (1935) zu Beginn des 20. Jahrhunderts als *Project Method* in den pädagogischen Diskurs eingeführt, überstand der Projektunterricht alle didaktischen Strömungswechsel der vergangenen Jahrzehnte. Dass seine Attraktivität und Aktualität bis heute ungebrochen erscheinen, muss zu einem Teil allerdings der Unbestimmtheit des Begriffes zugeschrieben werden (Oelkers 1997: 22), denn zu keinem Zeitpunkt seiner langen Geschichte gab es eine einheitliche Theorie des Projektunterrichts. 838-845

Ein weitgehender Konsens besteht jedoch darüber, Projekte als zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel oder Produkt gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen zu verstehen, bei denen die selbständige Aktivität der Lernenden eine herausgehobene Rolle spielt. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass das Lernen durch eine handelnde, verschiedene Fertigkeiten integrierende Auseinandersetzung mit komplexen Situationen begünstigt wird. Die praktische Erfahrung, gewonnen in eigenverantwortlich gestalteten Problemlösungs- oder Aushandlungsprozessen, bildet daher den Dreh- und Angelpunkt von Unterrichtsprojekten. 846-853

### 2. Projektunterricht in der Fremdsprachendidaktik 854

In der Fremdsprachendidaktik wurde der Projektunterricht deutlich später als in anderen Fachdidaktiken rezipiert. Zwar gab es im deutschsprachigen Raum bereits in den 1980er Jahren erste Bestrebungen, die Projektidee auch für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen fruchtbar zu machen (vgl. Legutke 2006), aber erst die neuen Medien weckten mit ihrem Potenzial für die neuartige Gestaltung von Unterrichtsprozessen in den letzten Jahren ein nachhaltiges Interesse an diesem Thema. 855-860

Die theoretische Grundlage für den Einsatz von Projekten im Fremdsprachenunterricht findet sich bereits in der für die kommunikative Fremdsprachendidaktik der 1970er Jahre zentralen Überzeugung, dass Lernende – sollen sie auf die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit außerhalb des Klassenraums vorbereitet werden – bereits während des Unterrichts die Möglichkeit erhalten müssen, sich mit Hilfe der Fremdsprache über 861-865

866 relevante Themen auszutauschen, eigene Intentionen, Gedanken und Gefühle auszudrücken  
867 cken oder in konkreten Situationen Handlungsabsichten zu realisieren. Eine von den  
868 Beteiligten als sinnvoll erlebte Interaktion und die Auseinandersetzung mit bedeutungs-  
869 vollen Inhalten stellen daher die zentralen Kriterien bei der Unterrichtsplanung dar (vgl.  
870 Kumaravadivelu 2006: 134).

871 Eine nahe liegende Möglichkeit, diese Konzeption in Praxis zu übersetzen, besteht  
872 darin, den Unterricht als eine Abfolge von Aufgaben (*Tasks*) zu organisieren. Im Unter-  
873 schied zu Übungen (*Exercises*) handelt es sich hierbei um inhaltsbezogene und ergebnis-  
874 soffene Lernaktivitäten, die ohne eine gewisse kreative Eigenleistung der Lernenden nicht  
875 bewältigt werden können. Vor diesem Hintergrund kann ein Projekt als *Maxi-Task* (Nu-  
876 nan 2004: 75) beschrieben werden: Einzelne Teilaufgaben werden in einem zeitlich be-  
877 grenzten Rahmen derart aneinander gekoppelt, dass sie die Lerngruppe sukzessive einem  
878 vorab formulierten, gemeinsamen Ziel näher bringen.

879 Im Kontext der kommunikativen Fremdsprachendidaktik liegt die Besonderheit des  
880 Projektunterrichts somit darin, dass er durch seine Zielorientierung bei gleichzeitiger  
881 Öffnung von Freiräumen für die Lernenden Bedingungen schafft, unter denen die Moti-  
882 vation zum sprachlichen Handeln von den Inhalten ausgeht. Solche kommunikativen  
883 Ernstfälle lassen sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise verwirklichen. So können  
884 mit Email- oder Interview-Projekten die Grenzen des Klassenraums durchlässiger gestal-  
885 tet bzw. überschritten werden. Aber auch eine situative Einbettung des Sprachgebrauchs  
886 innerhalb des Unterrichts ist realisierbar, etwa in Form von Simulationen oder im Rah-  
887 men inhaltsorientierter bzw. themenzentrierter Arbeitsphasen.

888 Projekte sind ein sehr flexibles Instrument der Unterrichtsgestaltung und lassen sich  
889 mit einer Vielzahl von Zielen, Aufgabentypen oder Sozialformen vereinbaren. Dies macht  
890 es einerseits zwar sehr schwierig, den Projektunterricht eindeutig begrifflich zu fassen,  
891 doch bezieht er andererseits gerade aus seiner großen Anpassungsfähigkeit an lokale  
892 Bedingungen sein besonderes Potenzial (vgl. Schart 2003: 67).

893 Die Veröffentlichungen zum Projektunterricht können zwei Kategorien zugeordnet  
894 werden: Auf der einen Seite findet sich eine äußerst umfangreiche Zahl erzählender Be-  
895 schreibungen von Unterrichtsprojekten, von denen zweifellos eine inspirierende Wirkung  
896 ausgeht. Zugleich sind diese Darstellungen aber auch problematisch, weil sie nicht auf  
897 systematisch reflektierten Beobachtungen beruhen, sich auf die Perspektive der Lehren-  
898 den beschränken und vor allem zum überwiegenden Teil nur den Erfolg, nicht aber das  
899 Scheitern thematisieren. Diesen Texten stehen auf der anderen Seite vielfältige Versuche  
900 gegenüber, den Projektunterricht in Form von Modellen und Typologien theoretisch zu  
901 fassen, was der folgende Überblick verdeutlichen soll.

### 902 3. Phasen der Projektarbeit

903 Freys (2007) Modell einer „Projektmethode“ stellt zweifellos den bekanntesten Versuch  
904 im deutschsprachigen Raum dar, den Projektunterricht in einzelne Phasen aufzugliedern  
905 und damit Lehrenden ein Planungswerkzeug an die Hand zu geben. Der Projektunter-  
906 richt wird bei Frey zu einem Algorithmus, der sich scheinbar losgelöst von Zielen und  
907 Inhalten anwenden lässt. Speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelte Stoller  
908 (2002: 112) ein sehr ähnliches Modell in 10 Stufen: 1. Thema verabreden; 2. Zielsetzung

verabreden; 3. Projekt strukturieren; 4. Schritt 5 sprachlich vorbereiten; 5. Informationen einholen; 6. Schritt 7 sprachlich vorbereiten; 7. Informationen analysieren und aufbereiten; 8. Schritt 9 sprachlich vorbereiten; 9. Ergebnisse präsentieren; 10. Evaluieren. Sofern sie nicht als Rezeptologie missverstanden werden, bieten Modelle dieser Art Lehrenden und Lernenden eine hilfreiche Grundlage für die Konzeption eines eigenen, den jeweiligen Gegebenheiten angepassten Ablaufplans. Sie bergen jedoch zugleich die Gefahr, den Projektunterricht auf eine Technik zu verengen und die Phasenfolgen überzubetonen, was leicht zu routinemhaftem und monotonem Unterricht führen kann.

#### 4. Inhalte

Einen weiteren wichtigen Ansatzpunkt für eine Systematisierung bietet die Frage nach der inhaltlichen Gestaltung eines Projekts. Anhand dieses Kriteriums werden zum Beispiel Textprojekte (Erstellen einer Kurs-Homepage, globale Simulationen, u. ä.), Korrespondenzprojekte (z. B. E-Mail-Partnerschaften), Umfrageprojekte oder Begegnungsprojekte (z. B. das „Airport-Projekt“ von Legutke 2006, bei dem Schülerinnen und Schüler auf dem Flughafen in Frankfurt Interviews auf Englisch mit Passagieren führen) voneinander unterschieden. Eine Typologie, die allerdings nur bedingt überzeugen kann, denn die gebildeten Kategorien sind keineswegs trennscharf. Je nach Thema und Zielsetzung bringt die Praxis eher diverse Mischformen dieser Projekttypen hervor.

#### 5. Produkte

Zu den umstrittenen Punkten in den Debatten um den Projektunterricht zählt die Frage, ob als Ergebnis ein materielles Produkt angestrebt werden sollte. Das betrifft insbesondere den Fremdsprachenunterricht, vollzieht sich das Lernen dort doch vor allem über kommunikative Prozesse, in denen Situationen gemeinsam gedeutet und ausgehandelt werden. Die daraus resultierenden Einsichten oder Verhaltensänderungen lassen sich aber weit schwieriger dokumentieren als handwerkliche Tätigkeiten. Es erscheint somit folgerichtig, dass Stoller (2002: 111) auch Aufführungen (z. B. Theaterstücke), Veranstaltungen (z. B. Diskussionsrunden) oder organisatorische Strukturen (z. B. den Aufbau eines Austauschprogramms) als mögliche „Produkte“ der Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht betrachtet.

#### 6. Rollenverteilung und Entscheidungsprozesse

Die Rollenverteilung gehört zu jenen Gesichtspunkten, denen in den Beschreibungen des Projektunterrichts eine zentrale Bedeutung zukommt, denn um Freiräume für die Selbsttätigkeit der Lernenden zu öffnen, müssen Lehrende ihr Planungsmonopol aufgeben. Häufig werden die daraus resultierenden neuen Rollen in Metaphern beschrieben, so etwa werden Lehrende zu Moderatoren oder Lernbetreuern. Das sind jedoch eher

944 pädagogische Leitbilder als Planungshilfen. Beispielsweise kann das häufig thematisierte  
945 Problem der Leistungsbewertung auf dieser Ebene nicht geklärt werden.

946 Für ein besseres Verständnis des Projektunterrichts erscheint deshalb ein deskriptiver  
947 Zugang weitaus zweckdienlicher zu sein als ein normativer. Stollers (2002) Unterschei-  
948 dung in strukturierte, halbstrukturierte und unstrukturierte Projekte wirkt allerdings zu  
949 ungenau. Verständlicher lässt sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden  
950 beschreiben, wenn man die für ein Projekt notwendigen Entscheidungsprozesse in den  
951 Blick nimmt (vgl. Hackl 1994; Schart 2003). Dabei wird deutlich, dass sich bei jedem  
952 einzelnen Schritt in einem Projektverlauf die Rollenverteilung neu gestalten kann. Wich-  
953 tig bei diesem Ansatz ist die Überlegung, dass alle den Projektunterricht betreffenden  
954 Entscheidungen zwei Domänen zugeordnet werden können. Da sind zum einen die nor-  
955 mativen Entscheidungen. Sie regeln die grundlegenden Fragen von Macht und Mitbe-  
956 stimmung im Klassenraum (z. B. die Orte, Zeiten und Ziele für das Lernen, die Gruppen-  
957 gröÙe, die Arbeitsformen oder die Bewertungsmaßstäbe). Diese normativen Entscheidun-  
958 gen lassen sich von den operativen abgrenzen, bei denen es darum geht, innerhalb bereits  
959 gesetzter Grenzen einzelne Lernprozesse zu gestalten (z. B. die Gliederung einer Aufgabe  
960 und die Verteilung von Teilaufgaben in einer Gruppe, die Zeitplanung, die Koordination  
961 oder das Konfliktmanagement innerhalb von Gruppen). Auf der Grundlage dieser Zwei-  
962 teilung können die unterschiedlichen Facetten von Mitbestimmung und Autonomie für  
963 ein konkretes Projekt beschrieben bzw. geplant werden (vgl. Schart 2003: 81–88).

## 964 7. Lerneffekte

965 Dieser Aspekt führt zum neuralgischen Punkt des Projektunterrichts, denn der Vielzahl  
966 an theoretischen Überlegungen und Erfahrungsberichten steht nur eine verschwindend  
967 geringe Zahl empirischer Untersuchungen gegenüber. Die mit dieser Unterrichtsform  
968 verknüpften positiven Lerneffekte tragen daher häufig hypothetischen Charakter.

969 Mit ihrem *Project Framework* unternehmen Beckett und Slater (2005) den Versuch,  
970 die potenziellen Lerneffekte von Projektunterricht aus der Perspektive der Beteiligten  
971 mit Hilfe eines Evaluationsbogens systematisch darzustellen. Und in einer Fallstudie ma-  
972 chen sie deutlich, dass dieses Modell ein sehr hilfreiches Werkzeug bei der Planung und  
973 Reflexion von Projekten darstellen kann. Um zu umfassenden Aussagen über die Lern-  
974 prozesse im Projektunterricht zu kommen, sind jedoch weitaus komplexere Untersu-  
975 chungsdesigns notwendig, an denen nach wie vor Mangel besteht.

976 Die Erkenntnisse, die aus den wenigen empirische Forschungen zu diesem Thema  
977 bisher hervorgegangen sind, lassen es angebracht erscheinen, den Projektunterricht nicht  
978 mit überhöhten Erwartungen zu belasten. Mit Blick auf die Lehrenden zeigen diese  
979 Studien (Schart 2003, vgl. auch Beckett 2006), dass sich Projekte aus gegensätzlichen  
980 Perspektiven sinnvoll arrangieren und mit vielen Zielen und Aktivitäten zweckmäßig  
981 verknüpfen lassen. Lehrende interpretieren die Projektidee auf der Grundlage ihres be-  
982 ruflichen Selbstverständnisses. Sie formen sich ihre eigene, für sie praktikable Projekt-  
983 konzeption, indem sie diese weitestgehend widerspruchsfrei mit ihren Vorstellungen eines  
984 effektiven Fremdsprachenunterrichts verschmelzen. Dabei erfahren einzelne Aspekte be-  
985 sondere Aufmerksamkeit, während andere vernachlässigt oder weitgehend ausgeblendet  
986 werden. Entsprechend vielfältig fallen die Lehrziele aus, die mit dieser Unterrichtsform

verbunden werden und die sich auch sehr stark von den Erwartungen unterscheiden können, mit denen die Lernenden in den Unterricht kommen. Hoffmann (2008) zeigt in ihrer Studie, wie schwierig es ist, Lerneffekte zu planen, da einzelne Lernende die komplexen Aktivitäten der Projektarbeit sehr unterschiedlich als Lernmöglichkeit auslegen und nutzen.

Vor dem Hintergrund solcher Ergebnisse erscheinen longitudinale Studien notwendig, die auf das individuelle Lernen im Projektunterricht ebenso fokussieren wie auf die sozialen und kommunikativen Prozesse. Nur so wird sich klären lassen, in welcher Form Projekte tatsächlich einen Beitrag für das Erlernen einer Fremdsprache in unterschiedlichen institutionellen Kontexten leisten können.

## 8. Literatur in Auswahl 997

- Beckett, Gulbahar H. 998  
 2006 Project-based and foreign language education: theory, research, and practice. In: Gulbahar H. Beckett und Paul Chamness Miller (Hg.), *Project-Based Second and Foreign Language Education*, 3–18. Greenwich: Information Age Publishing. 999  
 1000  
 1001  
 Beckett, Gulbahar H. und Tammy Slater 1002  
 2005 The project framework: a tool for language, content, and skills integration. *English Language Teaching Journal* 59(2): 108–116. 1003  
 1004  
 Dewey, John und William H. Kilpatrick (Hg.) 1005  
 1935 *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau. 1006  
 Frey, Karl 1007  
 2007 *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. 9. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag. 1008  
 1009  
 Hackl, Bernd 1010  
 1994 *Forschung für die pädagogische Praxis*. Wien: Österreichischer Studienverlag. 1011  
 Hoffmann, Sabine 1012  
 2008 *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Gunter Narr. 1013  
 Kumaravadivelu, B. 1014  
 2006 *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum. 1015  
 1016  
 Legutke, Michael 1017  
 2006 „Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario.“ In: Almut Küppers und Jürgen Quetz (Hg.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*, 71–80. Berlin: LIT Verlag. 1018  
 1019  
 1020  
 Nunan, David 1021  
 2004 *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1022  
 Oelkers, Jürgen 1023  
 1999 Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Dagmar Hänsel (Hg.), *Handbuch Projektunterricht*, 13–30. Weinheim: Beltz. 1024  
 1025  
 Schart, Michael 1026  
 2003 *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 1027  
 1028  
 Stoller, Fredricka L. 1029  
 2002 Project work: a means to promote language and content. In: Jack C. Richards und Willy A. Renandya (Hg.), *Methodology in language teaching*, 107–120. Cambridge: Cambridge University Press. 1030  
 1031  
 1032

*Michael Schart, Tokyo (Japan)* 1033