

BODO BRÜCHER

## **Politisches und soziales Lernen im Projektunterricht**

### *1. Didaktische Leitlinien*

Im folgenden soll ein Projektansatz politischen und sozialen Lernens vorgestellt werden. Dabei wird davon ausgegangen, daß politisches und soziales Lernen nicht in der Rezeption politischen Wissens stehen bleiben sollte, sondern eines Handlungszusammenhanges bedarf, durch den die Einheit von Lernen und Handeln (Aktion) hergestellt werden kann. Die Projektgruppenarbeit bietet die Chance zur Selbstorganisation umwelt- und lebensweltbezogener Lernprozesse und fördert Selbstfindung, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung des einzelnen und der Gruppe. Sie kann im Konfliktfeld gesellschaftlicher Praxis ansetzen, um aus deren Analyse und ihrer Bewertung Handlungsstrategien zu entwickeln. Der Begriff der politischen Aktion scheint nicht zum herkömmlichen Bild von Schule und Unterricht zu passen, denn will sie diese zum Element eines handlungsorientierten Unterrichts machen, bedeutet das:

- im Binnenraum der Schule Überwindung des rezeptiven Lernens und Verlagerung der Unterrichtsaktivitäten auf Schüler und Schülerinnen, Aufhebung des traditionellen pädagogischen Verhältnisses zwischen Lehrern, Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen, Auflösung der herkömmlichen Organisationsformen des Unterrichts, Vorrang der Problemorientierung des Unterrichts vor der Lernzielorientierung, Transparenz der Unterrichtsentscheidungen durch Partizipation der Schüler und Schülerinnen.
- in ihren Außenbeziehungen Begründung schulorganisationsübergreifender Handlungsalternativen, Zulassung politischer Interventionen im Umfeld der Schule vor Ort und in der Region, Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Organisationen, Übernahme von politischer und gesellschaftlicher Verantwortung, Bereitschaft zum Vorrang von aktualitätsbezogenem, politischem Handeln vor Antizipation politischer Handlungsvollzüge im Klassenzimmer (vgl. auch *Brücher*, 1989, S. 195).

Das verlangt vom Schüler, von der Schülerin Motiviertheit und Identifikation mit dem Gruppeninteresse, von den Lehrkräften ein partnerschaftliches Rollenverständnis, also Zurücknahme der eigenen Person, Respektierung der Meinungen der Schüler und Schülerinnen, Bereitschaft zum Konflikt. Für die Beteiligten bringt Unterricht im Kontext politischen Handelns Förderung der sozialen Binnenbeziehungen, nach außen die Chance zur Solidarisierung mit anderen Gruppen, Eröffnung von Kommunikationschancen nach innen und außen sowie Aneignung politischer Handlungskompetenz und Erfahrung der Verbindung von Theorie und Praxis. Dabei stellen sich den Handlungsintentionen im Binnenraum der Schule oft mehr Hemmnisse in den Weg als bei der Hinwendung nach außen, bei der die Freiheiten politischer Meinungsbildung und Partizipation genutzt werden sollten.

### *2. Die historischen Wurzeln des Projektunterrichtes*

Der Begriff „project“ wurde 1900 im Teachers College der Columbia-Universität als Möglichkeit genannt, Schüler für die „selbständige Lösung von Aufgaben“ zu aktivieren (vgl. *Geißler*, 1967, S. 115ff.). John Dewey und William Heard Kilpatrick beschrieben mit diesem Begriff eine Erziehung, die an sozialen Zielen orientiert und in einer Wechselbeziehung zur gesellschaftlich - geschichtlichen Wirklichkeit steht (*Dewey*, dt. 1964, S. 66ff. und S. 113ff.). *Kilpatrick* bezeichnet im Jahre 1918 in einer in Deutschland erst 1935 veröffentlichten Schrift (*Dewey / Kilpatrick*, 1935, S. 161 ff.) das Projekt als „planvolles Handeln aus ganzem Herzen“, das in einer

---

<sup>1</sup> Der gescannte Text stimmt nicht mit der Seitenzählung des Originals überein

„sozialen Umgebung" stattfindet (*Geissler*, S. 118). Er spricht vom „Ideal des demokratischen Staatsbürgers", der „sein Leben" (...) im Hinblick auf „soziale Ziele regelt" (S. 164).

Die Reformpädagogik brachte einzelne methodische Ansätze wie etwa die Selbsttätigkeit oder komplexe didaktische Konzepte wie die Arbeitsschule hervor, die sich partiell auch im Konzept der Projektmethode wiederfinden. Dem häufig bei der Beschreibung der Projektmethode benutzten Vergleich mit den Konzepten *Berthold Ottos* oder etwa *Peter Petersens* würde ich jedoch nur mit Einschränkungen folgen. Es muß schließlich immer gefragt werden, im Sinne welcher Intentionen bestimmte Methoden angewandt werden, die - isoliert betrachtet - wertfrei sind.

Ende der 20er Jahre bildet sich in Deutschland die Vorhabenmethode heraus, wie sie von *Kretschmann* und *Haase* beschrieben und später auch von *Reichwein* aufgegriffen wurde. Das Vorhaben sollte im Sinne des „Sich-noch-etwas-Vornehmens" die Schüler / Schülerinnen aktiv an der Planung, Realisierung und Auswertung einer und unterrichtlichen Tätigkeit beteiligen. „Durch (...) Vorhaben größerer Art, die sich periodisch aus Schulleben und Unterricht ergeben, wird der soziale Trieb der Kinder praktisch betätigt und Schaffensfreude und Verantwortlichkeitsgefühl erregt" (*Kretschmann / Haase*, S. 164). „Das aus der persönlichen Begegnung mit der Sache erworbene Wissen ist nicht toter Besitz, den man wieder ablegen oder auch verlieren kann, sondern es ist selbst in das kindliche Sein als Erfahrung eingegangen" (*Reichwein*, S. 54). *Fritz Karsen*, einer der Vertreter sozialistischer Reformkonzepte, ließ in seinem Aufbau-gymnasium in Neukölln (ab 1930: „Karl-Marx-Schule"), jahrelang Problemstellungen aus dem Leben und der Interessenssphäre der Schüler sammeln. Er entwickelte einen „dynamischen Lehrplan", der einerseits die Veränderungen der Umwelt berücksichtigte, aber dennoch den „Einteilungsprinzipien" der amtlichen Richtlinien gerecht zu werden versuchte. „Dieser Lehrplan geht von Lebensgebieten aus, in die den Schülern jetzt oder später aktives Eingreifen möglich ist" (*Karsen*, S. 163). Die Volksschulen, besonders auf dem Lande, konnten, gestützt auf gesamtunterrichtliche Themenstellungen, oder weil meistens der Unterricht einer Klasse oder mehrerer Jahrgänge in der Hand eines Lehrers / einer Lehrerin lag, Vorhaben unter günstigeren Rahmenbedingungen durchführen.

Projektunterricht in der Anknüpfung an *Dewey's* Konzept, das sich an der Sozialrevolutionären Schul- und Unterrichtsphilosophie der Chikagoer Pragmatisten orientiert, steht in einem Widerspruch zum herkömmlichen Selbstverständnis der Schule. Sie verstand sich immer als Schonraum, der kein Handeln in der außerschulischen Wirklichkeit zuließ. In der bildungstheoretischen Diskussion der 60er Jahre, vor allem gefordert durch *Wolfgang Klafki*, vollzog sich ein Wandel im Umdenken darüber. Die Diskussion um die differenzierten Zielsetzungen und Planungskonzepte von Projektunterricht der folgenden Jahre ist zu sehen im Zusammenhang mit der Systemkritik, die sich offiziell in den umstrittenen Richtlinien etwa für die politische Bildung oder den Deutschunterricht niederschlägt, oder im Kontext der Auseinandersetzungen um das Modell der Gesamtschule.

Um diese Zeit wurden in der Bundesrepublik auch Forderungen nach einer Veränderung der Qualifikationsstrukturen laut, die den veränderten Ansprüchen an die berufliche Qualifikation gerecht werden sollten, die Mobilität, Disponibilität, Initiative oder die Fähigkeit zu selbständiger Planung erfordern. Projektunterricht bot sich zu diesem Zweck als die geeignete Form der Qualifizierung an. In den ersten Gesamtschulen wurden Projekte zentrale Organisationsformen eines zukunftsorientierten, emanzipierten, arbeitsweltbezogenen und kritischen Lernens. *Hartmut von Hentig* plante die „Schulprojekte" der Universität Bielefeld (Laborschule und Oberstufenkolleg), die beide in den siebziger Jahren ihre Tätigkeit aufnahmen. Das „Lernen durch Erfahrung" erhält hier eine zentrale Stellung. Schule orientiert sich nach *Hentig's* Auffassung nicht an der Realität. Die Fächerung des Unterrichtes verhindert es, daß Schüler und Schülerinnen die Komplexität der Welt mit ihren lebenspraktischen Problemen erfahren (*Hentig*, 1973, S. 37).

Die Bezeichnung „Projektunterricht" wird heute in der Bundesrepublik für sehr unterschiedliche didaktische Planungen verwendet. Gemeint ist damit zum einen die Beschränkung auf thematische Ganzheiten eines Faches, die dem Schüler / der Schülerin differenzierte Fragestellungen aufgeben. Zum anderen realisiert sich Projektunterricht nur in einem Fach, in dem der Unterrichtsgegenstand als das Projekt bezeichnet wird. Auch Projektwochen sind nicht unbedingt an den Zielen der Projektgruppenarbeit orientiert. Herausgelöst aus dem Kontext des alltäglichen Unterrichts bekommen sie einen Stellenwert, der dem Anspruch des Projektlernens nicht gerecht werden kann, weil die „Projekte" in keiner pädagogisch-didaktischen Kontinuität stehen, sondern allenfalls als willkommene Abwechslung vom Unterrichtsalltag, oft am

Ende des Schuljahres, „angeboten“ werden. „Spaß am Lernen“ ist das Motiv, das sich hinter dieser Art Unterricht verbirgt (vgl. etwa *Klippert*, S. 7). Aufgrund des Rückganges der Schülerzahlen angesichts der geburtenschwachen Jahrgänge stehen besonders kleinere Schulen heute in Konkurrenz zu Nachbarschulen, und sie machen u.a. mit „Projekten“ auf sich aufmerksam. *Hansel und Müller* betonen wohl gerade deshalb, daß Projekte nicht das freizeitorientierte Kontrastprogramm zum eigentlichen Unterricht“ sein sollen, „das im wesentlichen technisch-organisatorische Probleme bietet und das mit ansprechenden methodischen Hilfen von jedem Lehrer durchführbar ist. Projekte sind (...) vielmehr ein widersprüchliches, anstößiges, risikoreiches und politisches Unterfangen, das an bestimmte pädagogische Grundüberzeugungen gebunden ist“ (*Hansel / Müller*, S. 7 f.).

Zur Information über die Diskussion zur Projektmethode sei noch hingewiesen auf die Veröffentlichung von *Bernhard Suin de Boutemard*, der eine wissenssoziologische und handlungstheoretische Untersuchung zum Thema vorgelegt hat (1975), und auf das bei Beltz 1976 erschienene Büchlein „Projektorientierter Unterricht“, das mehrere Aufsätze zusammenfaßt, die sich mit projektorientiertem Lernen im Widerspruch des Systems auseinandersetzen (vgl. Lit.-Verz.). Mehr im Kontext didaktischer und methodischer Überlegungen stehen die Bücher von *Laubis* (1976), *Kaiser und Kaiser* (1977), *Stach* (1978) und *Frey* (1984), die sich zum Teil aber auch mit den theoretischen oder historischen Aspekten des Projektlernens auseinandersetzen. Neben Veröffentlichungen von einzelnen, meist fach- oder schulformbezogenen Modellen, auf die hier nicht eingegangen werden kann, sei auf ein Buch der „Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (AOL)“ hingewiesen, das sich als Handbuch versteht, und das „250 Projekte und Ideen für eine lebendige Schule“ vorstellt (1986). Ich selbst stütze mich im folgenden auf die Ergebnisse eigener Untersuchungen (*Brücher* 1974, 1988 und 1989) und auf die Erfahrungen eines Forschungsprojektes (vgl. *Baacke, Brücher, Ferchhoff, Wessel*, 1982; *Baacke u. Brücher* 1982; *Brücher* 1982).

### 3. Der politisch-emanzipatorische Aspekt

Von Projektgruppenarbeit anstatt von Projektunterricht zu sprechen, erscheint mir insofern eindeutiger, als der herkömmliche Unterricht vom pädagogischen Verhältnis des Lehrens und Lernens ausgeht, die Gruppe aber durch die partnerschaftliche Beziehung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen bestimmt sein sollte, in der Lehrer und Lehrerinnen auch Lernende sein können. Anknüpfungspunkt für Projektgruppenarbeit sind Probleme, die im unmittelbaren Erfahrungsraum der Schüler und Schülerinnen liegen, vor Ort oder in der Region, und die den konkreten Lebenszusammenhang berühren, von denen sie betroffen sind: ungelöste Fragen aus der Gemeinde, Umweltprobleme, Defizite im Freizeitbereich, in der Arbeits- und Wirtschaftswelt ihres Ortes oder etwa Probleme des Verkehrs. Der Grad ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit am politischen Projekt korreliert mit dem Grad ihrer Betroffenheit.

Mit politischer Projektgruppenarbeit tritt die Schule aus ihrem verordneten Rahmen heraus und wendet sich nach außen. Schüler handeln als Bürger, Schülerinnen handeln als Bürgerinnen. Hier liegt die Chance für politische Aktion, hierin kann aber auch der Konflikt begründet sein. Die Gesellschaft will nicht wahrhaben, daß Jugendliche politisch agieren. Schule wird einseitig als Vorbereitung auf gesellschaftliches und politisches Handeln begriffen und nicht als das Handeln selbst: das Lernen durch Erfahrung soll seine Grenzen an den Schulhofmauern finden. Doch sind Schüler und Schülerinnen auch Bürger und Bürgerinnen wie jeder und jede andere. Eine Gesellschaft, die die Jugend aus der Politik ausgrenzt, muß sich nicht wundern, wenn diese zu den ihr eigenen Stilen und Ausdrucksformen politischer „Mitwirkung“ greift.

Den großen Parteien mangelt es an Formen, die eine politische Partizipation in einem Bereich ermöglichen, in dem die vielfältigen Probleme des unmittelbaren Lebenszusammenhanges, des, der einzelnen lösbar sind. Dadurch entsteht ein politikfreier Raum, den unterschiedliche Gruppen zu nutzen versuchen. Hier ist auch der Ort für Projekte politischer Meinungsbildung und politischer Aktion, die sich im Kontext schulischen Lernens und Handelns herausbilden. Durch aktive politische Teilhabe soll die formale und funktionale Demokratie in einen Demokratisierungsprozeß verwandelt werden, dessen wesentliches Kennzeichen es ist, daß Macht und Herrschaft verringert, Entscheidungsvollmachten nicht nur von wenigen verantwortet und Argumente für und Interessen an Entscheidungen durch Meinungs- und Willensäußerungen aller Betroffenen artikuliert werden.

Partizipation grenzt sich gegenüber dem umfassenden Begriff „Demokratie“ ab, da sie Teilhabe von einzelnen oder Gruppen auf einen bestimmten Bereich politischen Handelns bezieht. Sie versteht sich zum einen als konstitutives Element eines übergeordneten, verfassungsmäßigen Zusammenhanges und zum anderen als das Handeln selbst, das sich als Prozeß der Demokratisierung im Sinne einer Erweiterung des Selbstbestimmungsraumes oder umgekehrt als Befreiung von Fremdbestimmung erklären läßt (vgl. auch *Brücher*, 1985, S. 195). Deshalb soll die Mitwirkung von Schülern und Schülerinnen an Entscheidungsprozessen konstitutiv im Binnenverhältnis von Schule, als auch verantwortbar im Außenverhältnis schulischen Handelns sein, wo Jugendliche in der Auseinandersetzung mit Problemen, die sie selbst betreffen, politisch aktiv werden, denn: Demokratie erfordert den Disput, in dem sich Meinungen bilden, und das Handeln, bei dem die Jugendlichen Subjekt sein und zugleich als Gruppe in die gesellschaftliche Wirklichkeit verändernd und mitgestaltend eingreifen können.

#### 4. Aspekte sozialen Lernens

Soziales Lernen hängt eng mit politischem Lernen zusammen. Es hat langfristig eine sozialisierende Wirkung, und führt zu einem Sozialverhalten, das eine der Grundqualifikationen politischen Handelns ist. Die individuellen „Handlungskompetenzen“ werden in „einem Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt aufgebaut (...) als Aneignung und mitgestaltende Teilnahme am Leben einer Gruppe, einer Institution oder Gesellschaft“ (Handbuch der Sozialisationsforschung, S. 7). Soziale Verantwortung für andere, politisches Engagement für ungelöste Probleme im unmittelbaren Erfahrungszusammenhang entstehen aufgrund direkter Betroffenheit durch Schwierigkeiten, die einzeln und für einzelne nicht zu lösen sind.

Die Anfangsphase der Gruppenbildung bestimmt über den weiteren Verlauf des Lernprozesses. Es genügt nicht, daß Teilnehmer und Teilnehmerinnen lediglich gemeinsame Bedürfnisse und Probleme haben und benennen. Sie müssen vielmehr in der Lage sein, ihre Gemeinsamkeiten auch herauszufinden und darauf ihr Gruppenkonzept zu gründen. Die hier ablaufenden Lernprozesse dürfen niemals als verlorene Zeit interpretiert werden. Sie haben vielmehr die grundlegende Funktion eines orientierenden und informierenden Lernens, dem Phasen vertiefenden Lernens folgen.

Lehrer / Lehrerinnen sollen möglichst viele Interaktionen zwischen allen Beteiligten ermöglichen. Je mehr sie eingreifen und strukturieren, um so geringer wird die Chance zu Selbstorganisation. Die offene Kommunikation spielt im Gruppenprozeß eine zentrale Rolle. Jeder / jede spricht über die eigenen Interessen am Thema, tastet auch die Interessen der anderen ab, um festzustellen, wie weit andere mit eigenen Bedürfnissen übereinstimmen und was von einem selbst erwartet wird. Dialog und Prozesse der Kommunikation werden zum organisierenden Prinzip der Gruppe. Kommunikativer Austausch ist das Substrat des Lernprozesses.

#### 5. Didaktische Aspekte

Der Motivation kommt in jedem Projekt eine hohe Bedeutung zu. Sollen Schüler und Schülerinnen ein Vorhaben initiieren, dann bedarf es, so sagt *Hasseberg* in den 50er Jahren, des „auslösenden Erlebnisses“, das aus der Umwelt stammt und das die Schüler / Schülerinnen selbsttätig werden läßt (*Hasseberg*, S. 156). Die Umwelt stellt das „greifbare Material“ bereit, die „wirkliche Tätigkeit“. Projektgruppenarbeit unterscheidet sich insofern vom übrigen Unterricht, als sie Kenntnisse und Fertigkeiten nicht fachsystematisch vermittelt, sondern ihre „Lerngegenstände“ exemplarisch sind für komplexe Fragestellungen. Herkömmlicherweise sind „die Probleme der Schule (...) nicht diejenigen des Schülers; oder vielmehr, sie berühren ihn nur als Schüler, nicht als Menschen“ (*Dewey*, 1964, S. 208).

Jede Planung von Projektgruppenarbeit muß an den je unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen ansetzen, von denen das zu lösende Problem abhängig ist. Die sachliche Auseinandersetzung, die Einholung von Informationen, die Bewertung und Beurteilung der Fakten gibt der Gruppe weitere Fragen auf, die sie im Kontext der von ihr formulierten Zielvorstellungen zu beantworten versuchen muß, um Lösungen erarbeiten und Handlungsstrategien entwerfen zu können. In diesem Zusammenhang sind die Einstellungen der Schüler und Schülerinnen wichtig, da sie sich auf ein gemeinsames Konzept und über einen Weg der Durchsetzung ihrer Forderungen auf demokratische Weise einigen müssen.

Der Verlauf eines Projektes kann von nicht vorhersehbaren Einflüssen gesteuert werden, so daß schon die Auslösung des ersten Schrittes nicht nur der Motivation allein bedarf, sondern der Reflexion aller möglicherweise fördernden und hemmenden Bedingungen. Dies den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, ist die schwierige Aufgabe des Lehrers / der Lehrerin, und zwar ohne daß der Eindruck entsteht, als wollten sie nur scheinbar Partizipation gewähren, wo sie durch Manipulation der Bedingungen in Wirklichkeit selbst steuern. Über die Grenzen des Handelns muß deshalb schon am Anfang ein Konsens zwischen Schülern und Schülerinnen bzw. Lehrern und Lehrerinnen hergestellt werden.

## 6. Rahmenbedingungen

Neben den der Sache immanenten Voraussetzungen und Bedingungen des politischen Handelns und der Klärung der Rollen, sowie der Berücksichtigung gruppendynamischer Entwicklungen, können, wie sich Schule versteht, bestimmte Rahmenbedingungen unterrichtlichen Handelns nicht aus dem Projekt suspendiert werden. Das sind:

1. Vorgaben durch die Richtlinien (Stoffpläne),
2. Stundenplanung,
3. Leistungsbewertung,
4. Hausaufgaben.

Projektgruppenarbeit in dem von mir verstandenen Sinne ist im Gegensatz zu „Projekttagen“ oder zu „Projektwochen“ auf einen längeren Zeitraum angelegt (vgl. *Brücher*, 1988, S. 107ff.). Dazu müssen die organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts für die Dauer des Projekts außer Kraft gesetzt werden. Unterrichtsstunden müssen an bestimmten Wochentagen im Stundenplan dafür vorgesehen sein, oder es sind bestimmte Wochentage dafür anzusetzen, da die Bearbeitung des Problems, allein schon wegen der Außenkontakte mit Informationsbesuchen, Gesprächen mit Dritten oder wegen einzuhaltender Fristen oder etwa Verzögerungen bei Verwaltungsabläufen Zeit braucht. Zwar läßt sich nicht zu jedem Thema, das die Richtlinien vorsehen, ein Projekt entwickeln, doch gibt es Anknüpfungspunkte.

Schwierig stellt sich das Problem der Leistungsbeurteilung. Zu bewerten sind im allgemeinen schriftliche und mündliche Leistungen. Bei der Bewertung von Gruppenarbeiten muß der Anteil des einzelnen an der Gruppenleistung erkennbar sein. Es gehört zum partizipatorischen Selbstverständnis eines Projektes, das die Schüler und Schülerinnen an der Leistungsbeurteilung mindestens soweit beteiligt werden, daß die Kriterien für die Bewertung mit ihnen gemeinsam abgesprochen wurden, bevor die Leistung erbracht wird. Bei der Zensurenfindung später ist auf den partnerschaftlichen Dialog zwischen Schülern / Schülerinnen und Lehrern / Lehrerinnen Wert zu legen. Lehrer und Lehrerinnen wissen auch, daß der Fortschritt des einzelnen Schülers / der einzelnen Schülerin nicht nur nach den meßbaren (meist schriftlichen) Ergebnissen des Unterrichtes zu bewerten ist: wer täglich, oft mehrere Jahre mit denselben Jugendlichen zusammenarbeitet, beobachtet Veränderungen, die über den kognitiven Bereich hinausgehen, und die den sozialen und individuellen Wandel im Verhalten betreffen. Indikator für den Fortschritt ist deshalb nicht nur die meßbare Qualität der Produkte, sondern auch die Veränderung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schüler und Schülerinnen.

Hausaufgaben sollen vom Unterricht herrühren und zu ihm zurückzuführen; in jedem anderen Zusammenhang sind sie unsinnig. Bernhard *Wittmann* hat das schon in seinem 1964 erschienenen Buch „Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben“ nachgewiesen. Die Projektgruppenarbeit ermöglicht es aber, Aufgaben immer an der Sache zu orientieren. Sie sind sowohl als kurzfristige wie als langfristige Gruppen- oder Einzelaufgaben zu leisten, die integrativer Bestandteil des Projektes sind. Damit sind sie nicht abgekoppelt vom Unterricht, sondern setzen sich in der Bearbeitung von Aufgaben fort, die auch zu Hause, oder in der Ganztagschule etwa am Nachmittag, ggf. auch in der Gruppe, erledigt werden können. Das ist arbeitsorganisatorisch zu dem ein Gewinn.

Ich fasse zusammen: Schule sollte nicht abgehoben, sondern als Mittelpunkt des Lebenszusammenhanges der Schüler / Schülerinnen erfahren werden. Damit bietet sich die Chance, in der Öffentlichkeit das Verständnis für eine Öffnung der Schule nach außen zu wecken, die sich nicht als Inbesitznahme von Schule durch Dritte auswirken soll, sondern die als Verankerung der Schule in der Gesellschaft, und damit als Hinwendung zu deren Problemen verstanden werden soll. Nur so kann die Schule als Ort politischen Denkens und Handelns respektiert werden. Pro-

jektgruppenarbeit ist ein Element dieses Reintegrationsprozesses von politischem und gesellschaftlichem Lernen in der Demokratie.

Angaben zum Verfasser:

Dr. phil. Bodo Brücher, Akademischer Direktor, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik

#### Literatur

- Baacke, Dieter und Brücher, Bodo, Mitbestimmen in der Schule, Grundlagen und Perspektiven der Partizipation, Weinheim und Basel 1982
- Baacke, Dieter; Brücher, Bodo; Ferchhoff, Wilfried; Wessel, Ingrid, Bildungsarbeit im Stadtteil, München 1982
- Boutemard, Bernhard Suin de, Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz, München 1975
- Brücher, Bodo, Erfahrungen mit Projektunterricht im Bereiche der Mediendidaktik, dargestellt an einem Beispiel in der Sendereihe „Schüler machen Filme“ (WDR), in: AV-Praxis, Heft 8, 1974, S. 26ff.
- Brücher, Bodo, Erfahrungen mit Gruppen in einem Stadtteilprojekt, in: Meyer, Ernst und Weber, Alexander, Aktivierung von Gruppenprozessen, Band 2, Paderborn, München, Wien, Zürich 1982, S. 321 ff.
- Brücher, Bodo, Die Geschichte der Elternpartizipation im Spannungsfeld zwischen Staatsschule und Elternrecht, in: Melzer, Wolfgang, Herausgeber, Eltern - Schüler - Lehrer, Weinheim und München 1985, S. 193ff.
- Brücher, Bodo, Das Garath-Projekt oder Hauptschüler und Hauptschülerinnen werden in ihrem Stadtteil politisch aktiv, in: Hansel / Müller, 1988, s.u., S. 107ff.
- Brücher, Bodo, Projekt in der Region und politische Aktion, in: Hillebrandt, Elisabeth und Waltrup, Anne (Herausgeberinnen), Die Region im Unterricht, Bielefeld 1989, S. 195ff.
- Das AOL Projekt-Buch, 250 Projekte und Ideen für eine lebendige Schule, herausgegeben von der Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (AOL), Reinbek bei Hamburg 1986
- Dewey, John und Kilpatrick, William H., Der Projekt-Plan, Grundlegung und Praxis, Weimar 1935
- Dewey, John, Demokratie und Erziehung, 3. Auflage, Braunschweig 1964
- Frey, Karl, Die Projektmethode, 2. Auflage, Weinheim 1984
- Geissler, Georg (Herausgeber), Das Problem der Unterrichtsmethode, 7. Auflage, Weinheim und Berlin 1967
- Hentig, Hartmut von, Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart, 1973,
- Hansel, Dagmar und Müller, Hans (Herausgeber/in), Das Projektbuch Sekundarstufe, Weinheim und Basel 1988
- Handbuch der Sozialisationsforschung, Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Herausgeber), 2. Auflage, Weinheim und Basel 1982.
- Hasseberg, Adolf, Schule der Wirklichkeit, in Hasseberg, Adolf; Vaupel, Karl; Bunghardt, Karl, Mehr leisten auf der Oberstufe, Essen 1955, S. 122ff.
- Kaiser, Annemarie und Kaiser, Josef, Herausgeber(in), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1977
- Karsen, Fritz, Die soziale Arbeitsgemeinschaftsschule als Lebensgemeinschaftsschule, in: Blochmann, Elisabeth; Nohl, Herman; Weniger, Erich (Herausgeber/in), das Problem der Methode in der Schule, Kleine Pädagogische Texte, Heft 18, Langensalza, Berlin, Leipzig, o.J., S. 162ff., vgl. auch: Karsen, Fritz, Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, in: Grimme, Adolf (Herausgeber), Wesen und Wege der Schulreform, Berlin 1930, S. 100ff.
- Klippert, Heinz, Projektwochen, Weinheim und Basel 1985,
- Kretschmann, Johannes und Haase, Otto, Natürlicher Unterricht, Wolfenbüttel und Hannover 1948
- Laubis, Johannes, Vorhaben und Projekte im Unterricht, Ravensburg 1976
- Reichwein, Adolf, Schaffendes Schulvolk, neu herausgegeben von seinen Freunden mit Geleitworten von Hans Bohnenkamp, 4. Auflage, Braunschweig 1951
- Projektorientierter Unterricht, Lernen gegen die Schule? Herausgegeben von der Redaktion „betrifft: erziehung“, 1. Auflage 1976, 2. Auflage 1978, Weinheim und Basel
- Stach, Reinhard, Projektorientierter Unterricht, Theorie und Praxis, Kastellaun 1978
- Wittmann, Bernhard, Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben, Neuwied und Darmstadt 1964/157