慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	Schöne Theorien : schmuddelige Theorien. Zum Verhältnis von Fremdsprachenforschung und Unterrichtspraxis
Sub Title	
Author	Schart, Michael
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2005
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. ドイツ語学・ 文学 No.40 (2005.) ,p.131- 150
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10032372-20050000-0131

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

Schöne Theorien - schmuddelige Theorien. Zum Verhältnis von Fremdsprachenforschung und Unterrichtspraxis[1)]

Michael SCHART

1. Einleitung

Zu den meist diskutierten Themen innerhalb der Fremdsprachenforschung gehört zweifellos die Frage, wie sich Wissenschaft und Unterrichtspraxis zueinander verhalten. Dass ihr so viel Aufmerksamkeit entgegen gebracht wird und sie in regelmäßigen Abständen Sammelbände füllt (z.B. Bausch u.a. 2002), rührt zum einen daher, dass sich die Gemeinschaft der Fremdsprachenforschenden ihrer Beziehung zum Unterrichtsgeschehen versichern muss, beruht doch ein Großteil ihrer Legitimation auf dieser Verbindung. Zum anderen lässt sich die stete Präsenz dieser Fragestellung aber auch darauf zurückführen, dass dem Verhältnis offenbar besondere Schwierigkeiten innewohnen. Ob diese Diskussionen nun von Larmoyanz geprägt sind, von Enttäuschung oder Hoffnung: die Kluft ist fast immer der Topos, der sie begleitet, und Entwürfe für deren Überbrückung ihr zentrales Thema. Woran es meines Erachtens jedoch mangelt, sind Arbeiten, die an konkreten Beispielen demonstrieren, wie es überhaupt zu den Verständigungsproblemen zwischen Forschenden und Lehrenden kommt.

---

1) Der Text beruht auf einem Vortrag, den ich im Herbst 2003 auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) an der Universität Frankfurt/M. hielt. Ich möchte mich an dieser Stelle noch einmal herzlich für die finanzielle Unterstützung (小泉基金) dieser Reise durch die Keio Universität bedanken. Eine stark verkürzte Version dieses Beitrages erscheint im Tagungsband des DGFF-Kongresses (Schart 2004).

Mit dem vorliegenden Beitrag möchte ich deshalb am Beispiel einer empirischen Studie zum Projektunterricht verdeutlichen, wie die Logik wissenschaftlicher Theorien zwangsläufig an den individuellen Erfahrungen und Werten von Lehrenden an ihre Grenzen stößt und weshalb es sinnvoll erscheint, den daraus resultierenden Gegensatz nicht zu nivellieren, sondern ihn zu akzentuieren.

2. Projektunterricht – die Perspektive der Wissenschaft

Den Ausgangspunkt für meine empirische Studie zum Projektunterricht (Schart 2003) bildete die Frage, was DaF-Lehrende konkret damit meinen, wenn sie von Projekten sprechen. Nach eigenen freudvollen und deprimierenden Erfahrungen mit dieser Form von Unterricht und auch angesichts der Tatsache, dass kaum empirische Erkenntnisse zu diesem Thema vorliegen, wollte ich wissen, wie Kolleginnen und Kollegen deren Einsatzmöglichkeiten beurteilen, wie sie sich Abläufe vorstellen und auf welche Problemen sie treffen. Dafür unternahm ich problemzentrierte, halbstandardisierte Interviews mit 17 Lehrenden und führte eine Fragebogenstudie in den Sommerkursen für Deutsch als Fremdsprache an 34 deutschen Universitäten durch.

Zuvor beschäftigte ich mich jedoch mit den theoretischen Entwürfen zum Projektunterricht und ich erfasste dabei eine verwirrende Situation. So genügt ein Blick auf die lange Geschichte des Projektunterrichts, um zu erkennen, dass die Schwierigkeit, ein Projekt zu definieren, bei dem Begriff selbst beginnt. Von jeher mangelte es der Projektidee an einer homogenen Theorie und die historischen Vorbilder wurden zudem immer wieder sehr freizügigen adaptiert, so dass anstelle einer übereinstimmenden Sprachregelung Wörter wie „Projektunterricht“ und „Projektmethode“, „Projektidee“ und „Projektlernen“, „Projektarbeit“ und „projektorientierter Unterricht“ häufig undifferenziert nebeneinander stehen (Hahne & Schäfer 1997: 89ff, Schilmöller 1995: 172ff)[2].

Es fällt also auf, dass auch nach jahrzehntelangen Diskussionen zum Thema

---

2) Nun ist es freilich keineswegs nur beklagenswert, dass die bewusste Entscheidung für eine dieser Bezeichnungen in der Literatur zum Thema eher die Ausnahme als die Regel darstellt, darf doch die Vagheit der Idee zugleich auch als ein Garant für ihre Langlebigkeit gelten (Oelkers 1997: 22). Ihre inhaltliche Unbestimmtheit trug entscheidend dazu bei, dass sie immer wieder als provozierend und zugleich auch inspirierend empfunden werden konnte. Und so überstanden Projekte alle ↗

unklar ist, was Projektunterricht vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet eigentlich bedeutet. Geht es bei Projekten um eine Unterrichtsmethode, in der in erster Linie konstruierend praktisch gearbeitet werden sollte, wie etwa Knoll (1993) es darstellt? Oder sind sie als ein methodisches Universalrezept zu verstehen, das – sofern man sich an einen bestimmten Ablaufplan hält – gleichsam ideales Lernen ungeachtet aller Bedingungen ermöglicht, wie das bekannte Modell von Frey (1995) es nahe legt? Steht Projektunterricht im Sinne Hänsels (1997) für ein allgemeines didaktisches Prinzip, das die Chancen erhöht, demokratische Ideale im Klassenraum zu verwirklichen? Oder meint er mit Arendt (1999) doch eher eine Arbeitsform, die sich durch ihre anwendbaren oder vorzeigbaren Endprodukte auszeichnet?[3)]

Ob sie nun einzelne Aspekte von Projektarbeit hervorheben oder ideale Unterrichtsmuster beschreiben: diesen unterschiedlichen theoretischen Zugriffsweisen ist gemeinsam, dass sie Erkenntnisse bzw. Annahmen über das Wesen des Projektunterrichts in Systeme von Begriffen und Aussagen fassen und damit zu wohlgeformten Gedankengebäuden fügen. Um zu präzisen und widerspruchsfreien Beschreibung zu gelangen, werden jedoch jeweils bestimmte Aspekt überhöht und andere in den Hintergrund verbannt. Und da keine Einmütigkeit über deren ideale Gewichtung herrscht, entsteht bei der Zusammenschau dieser einzelnen Modelle schließlich der Eindruck eines Theoriedefizits.

Gemeinsam ist diesen Theorien auch, dass sie sich dem Lehren und Lernen präskriptiv nähern. Sie konfrontieren Lehrende mit Idealbildern und erschweren ihnen damit eher die Auseinandersetzung mit dem eigenen unterrichtlichen Handeln als dass sie dieses unterstützten. Kein pädagogisches Konzept kann jedoch einen immanenten Wert für sich beanspruchen und so laufen selbst originelle und einsichtige Ideen wie die des Projektunterrichts Gefahr, die Realisierungsprobleme zu verkennen und bei Lehrenden letztlich das Gefühl hervorzurufen, hehren Ansprüchen nicht zu genügen. Das hat, wie ich im Folgenden darstellen möchte, weitreichende Folgen für die Einstellung der Lehrenden gegenüber wissenschaftlichen Modellen.

↘ didaktischen Strömungswechsel des vergangenen Jahrhunderts, bildeten den Kern vieler reformerischer Aktivitäten und haben sich bis heute ihren innovativen Charme bewahrt.

3) ausführlicher zu den einzelnen Ansätzen siehe Schart (2003: 68ff).

3. Projektunterricht – die Perspektive der Lehrenden

Wann immer nämlich Lehrende nach ihrer Einstellung zur Wissenschaft gefragt werden, zeigt sich das gleiche Bild: Sie üben Kritik an theoretischen Konstrukten und ziehen deren Nutzen für die eigene unterrichtliche Praxis in Zweifel. Appel (2000: 182ff) etwa macht auf diese Einstellung unter den Englischlehrenden an deutschen Schulen aufmerksam. Schocker-v.Ditfurth (2001: 91ff) verweist auf ähnliche Vorbehalte bei Lehramtsstudierenden. Caspari (2003: 262ff) stößt bei ihren Forschungen auf diese distanzierte Haltung und auch bei meiner Studie zum Projektunterricht komme ich an diesem Befund nicht vorbei. Von mir interviewte DaF-Lehrende sehen beispielsweise ihre Rolle im Verlauf eines Unterrichtsprojektes „differenzierter“[4)], als sie es von wissenschaftlichen Modellen kennen. Sie vergleichen das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache mit einer „Zunft“, die sich mit ihrem Diskurs den Praktikern gegenüber abkapsele. Sie wehren sich vehement dagegen, von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus vorgeschrieben zu bekommen, was innovativ sei und haben „die denkbar schlechtesten Erfahrungen mit Didaktikern“ gemacht, die „ an irgendwelchen Tischen sitzen, und meist den Praxisbezug verloren haben.“ Oder sie meinen, dass der Wissenschaftsbetrieb zwar viele Ideen hervorbringe, aber deren Umsetzung „eine ganz andere Kiste“ sei.

Woher rühren diese offenbar weit verbreiteten Vorbehalte gegen die Produkte akademischen Schaffens? Handelt es sich nur um ein Problem der Kommunikation oder sind die Ursachen prinzipieller Natur? Ich möchte versuchen, mich einer Antwort auf der Basis meiner eigenen empirischen Arbeit zu nähern[5)].

---

4) Für die Quellen der Zitate in diesem Absatz siehe Schart (2003: 251ff). Alle vollständigen Transkriptionen der Interviews können auf einer CD, die der Studie beiliegt, eingesehen werden.

5) Aus Platzgründen kann ich die Studie nur in groben Zügen vorstellen. Detaillierte Informationen zur Datenproduktion und –analyse sowie sämtliche Daten und Forschungsinstrumente finden sich in Schart (2003).

3.1. Idealtypische Argumentationsmuster

Auch mein eigener Forschungsprozess folgt natürlich der Eigenlogik wissenschaftlichen Arbeitens. Er überführt komplexes Geschehen in abstrakte Gebilde. „Denn das, was untersucht werden soll, kann nicht in seiner undurchsichtigen Einbettung in die Welt belassen und zugleich gesondert betrachtet, zergliedert, auseinander gelegt werden." (Graumann u.a. 1995: 76) Die Daten aus den Fragebögen und den Interviews wurden daher zunächst komprimiert und voneinander gelöst, um sie dann in einer verständlicheren und widerspruchsfreieren Form wieder zusammen zu fügen. Aus diesem Prozess gingen vier typische Muster von Argumentationen hervor, deren Beschreibung es erleichtert, einen Zugang zu dem von mir untersuchten Gegenstand zu finden. Bevor ich auf das Verhältnis dieser vier idealtypischen Konstrukte zu den subjektiven Sichtweisen der einzelnen Lehrenden eingehe, möchte ich sie kurz vorstellen.

Formaler Aspekt

Steht der formale Aspekt im Zentrum der Argumentation der von mir befragten Personen, wird sowohl selbstständigen Lernformen als auch der intensiven Beschäftigung mit landeskundlichen Inhalten nur eine marginale Position in der Gesamtkonzeption eines effektiven Fremdsprachenunterrichts zugedacht. Der geringe Ertrag und der große Zeitaufwand einer selbstständigen Beschäftigung mit Themen, die jenseits der linguistischen Beschreibung des Deutschen liegen, gelten daher als wichtige Einwände gegen den Projektunterricht. Die Aufgabe des Unterrichts wird vor allem darin gesehen, durch eine „systematische Sprachvermittlung" Regelhaftigkeit transparent zu machen, damit den langwierigen natürlichen Fremdsprachenerwerb abzukürzen und die Lernenden auf den eigenständigen Gebrauch des Deutschen außerhalb des Kurses vorzubereiten. Projekte erfüllen in diesem Argumentationsmuster vor allem die Funktion, Abwechslung in das Unterrichtsgeschehen zu bringen. Sie eröffnen Freiräume, in denen das Gelernte geübt und kreativ umgesetzt werden kann und tragen somit dazu bei, die Motivation der Lernenden aufrecht zu erhalten.

Die Integration von Projekten gelingt dadurch, dass diese auf der Ebene der Unterrichtstechniken angesiedelt werden. Als eine unter anderen Sozial- oder Übungsformen zählen sie zu den möglichen, aber keineswegs notwendigen Bestandteilen abwechslungsreichen Unterrichts. Kennzeichnend für dieses Argumentationsmuster ist die Betonung des formalen Aspekts von Sprache bei einer gleichzeitig sehr starken Sensibilität für die Gestaltung von Sprachlehr-

und lernprozessen. Eine Kombination, die sich – wie die Auswertung der Fragebögen nahe legt – gerade bei Lehrenden mit einer Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache findet.

Der inhaltliche Aspekt

Es bedarf einer anderen Perspektive auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse, um den Schwerpunkt der Argumentation vom formalen auf den inhaltlichen Aspekt zu verlagern. Grundlegend für diesen Blickwechsel ist die Auffassung, dass eine systematische Sprachvermittlung keine effektive Form des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Viel wichtiger erscheint es, den Unterricht mit solchen Inhalten zu füllen, die Sprache als Kommunikationsmittel erfahrbar machen. Erst dann stellen grammatische Regelhaftigkeiten keinen Selbstzweck mehr dar, sondern können in ihrer kommunikativen Funktion verstanden werden. Als sinnvoll wird ein Unterricht betrachtet, der an inhaltlichen Themenstellungen seinen Ausgang nimmt und zum Gebrauch der Fremdsprache als ein Werkzeug animiert.

Diese grundlegende Annahme über die Effektivität fremdsprachlichen Lernens findet ihre idealtypische Umsetzung in der Projektarbeit, die als ein Prinzip allen Fremdsprachenunterrichts verstanden wird. Die Kursteilnehmenden erscheinen eher als Benutzer denn als Lernende von Sprache und der Unterschied von Fremdsprachenunterricht und Fachunterricht löst sich auf. Es sind vor allem die Lehrenden mit einer sozialwissenschaftlichen Ausbildung, die sich für diese Interpretation der Projektarbeit aussprechen und damit zu einer völlig anderen Problemwahrnehmung kommen, als es bei der Gruppe der Lehrenden mit einer DaF-Ausbildung der Fall ist. Im Gegensatz zum ersten Argumentationsmuster verweisen sie zum Beispiel nicht darauf, dass Projekte durch ihre thematische Schwerpunktsetzung die eigenen Wissenslücken zu Bewusstsein bringen. Dagegen wird das Fehlen von Materialien und Lehranleitungen, das im ersten Argumentationsmuster gerade keine Rolle spielt, hier als besondere Schwierigkeit bezeichnet.

Der personale Aspekt

Es ist die zentrale Überlegung dieses dritten Argumentationsmusters, dass sich die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht darin erschöpft, Sprachlernprozesse anzuleiten oder zu fördern. Er sollte darüber hinaus auch zur Entwicklung der einzelnen Persönlichkeiten beitragen. Als erfolgreich gilt

ein Kurs dann, wenn sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als eigenverantwortlich denkende und handelnde Individuen angesprochen und herausgefordert fühlen. Projekten kommt unter diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu, weil sie als eine Unterrichtsphase definiert werden, die eine selbständige und vertiefende Auseinandersetzung mit Problemstellungen ermöglicht. Mit Projekten sollen die Lernenden dazu angeregt werden, ihr Denken und Handeln bewusst zu reflektieren. Sie stellen in einem weit umfassenderen Sinn als im zweiten Argumentationsmuster ein Erkenntnisinstrumentarium dar, das zu neuen Einsichten führen und Bildungsprozesse anstoßen kann. Diese Zielstellung lässt sich freilich nicht verwirklichen, wenn Projekte als eine Form des Übens fremdsprachlicher Fertigkeiten konzipiert werden.

Der entscheidende Unterschied zum vorangegangenen Argumentationsmuster kommt deutlich an der Funktion der Unterrichtsinhalte zum Ausdruck. Unter personalem Aspekt erscheinen die zu behandelnden Gegenstände nur als ein Motor, der Lernprozesse in Gang zu setzten vermag. Ob mit diesen Inhalten nun eher formal-sprachliche oder landeskundliche Schwerpunkte gesetzt werden, ist dabei weniger maßgeblich als die Frage, ob dies in einem Unterrichtsdesign geschieht, das den Teilnehmenden die Chance gibt, sich intensiv mit Problemen auseinander zu setzen, Lösungsvarianten abzuwägen und auf dieser Grundlage eigene Entscheidungen zu treffen. Die Projektarbeit zielt darauf, Freiräume zu öffnen, in denen Lernende Handlungspläne entwerfen und diese eigenständig ausführen können und dabei möglicherweise auch deren Scheitern bewältigen müssen. Seinen Sinn findet damit das Projekt in sich selbst. Und die wichtigste Aufgabe der Lehrenden wird darin gesehen, die Reflexion der Arbeitsprozesse zu unterstützen.

Der soziale Aspekt

Den Ausgangspunkt für dieses Argumentationsmuster bildet die Auffassung, dass der Fremdsprachenunterricht vor allem ein soziales Phänomen darstellt. Die Überlegungen sehen von der oben geschilderte Auseinandersetzung um die Inhalte des DaF-Unterrichts ab und rücken statt dessen die Frage in den Vordergrund, wie die Kursgestaltung auf die besondere Konstellation reagieren sollte, die durch das Zusammentreffen von Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft und Prägung in einem mehr oder weniger fremden kulturellen Umfeld entsteht. Die Argumentation richtet sich darauf, Bedingungen zu beschreiben, die es den Teilnehmenden erleichtern, mit dieser komplexen Situation zurecht

zu kommen, Ängste und Hemmungen abzubauen und ihre Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen, vor allem solchen aus einer fremden Kultur, zu verbessern. Dass es zu engen zwischenmenschlichen Kontakten und intensiven gemeinsamen Arbeitsphasen kommt, die von den Beteiligten als eine persönliche Bereicherung empfunden werden, gilt als das zentrale Ziel der Bemühungen.

Im Unterrichtsgeschehen kommt dabei der Projektarbeit eine wichtige Funktion zu, denn sie macht durch die gemeinsamen Entscheidungs- und Arbeitsprozesse soziales Lernen praktisch erfahrbar. Ähnlich wie im vorangegangenen Argumentationsmuster stellt somit das Projekt selbst das Projekt dar. Die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen, so die grundlegende Annahme, bedarf des unmittelbaren Erlebens und der emotionalen Beteiligung der Lernenden. Wie bei der Integration der Projektidee unter personalem Aspekt gilt die Entscheidung für einen bestimmten Unterrichtsgegenstand nicht als das zentrale Problem bei dieser Konzeption von Projekten. Weitaus bedeutsamer ist es, dass sich der Leitgedanke der Verflechtung auch im Aufbau des Unterrichts selbst wieder findet, dass sich für die Projektarbeit die Lernenden in Gruppen zusammenfinden und sich gemeinsam einer Fragestellung widmen. Phasen von Einzelarbeit werden damit nicht ausschlossen, solange sich die Teilnehmenden ihrer konkreten Aufgabe innerhalb des Projekts bewusst sind und für einen Teil des Ganzen Verantwortung übernehmen. Mit diesem Konzept wird zum einen der Gefahr entgegen gewirkt, dass die Präsentationen der Arbeitsergebnisse in Langeweile oder Frustration enden, da es zwischen den einzelnen Gruppen keine Verbindungen gibt. Zum anderen soll sich die gemeinsame Arbeit an einem Projektthema positiv auf die Integration der sehr heterogen zusammengesetzten Klassen auswirken. Umfassender als das in lehrerdominierten Unterrichtsphasen möglich erscheint, werden mit Projekten die individuell unterschiedlichen Talente der Teilnehmenden angesprochen, seien diese nun eher kognitiver, sprachlicher, sozialer oder künstlerischer Natur. Sie sollen Projekte als eine Chance begreifen, um sich bei der gemeinsamen Arbeit an einem Problem gegenseitig zu ergänzen und voneinander zu lernen.

3.2. „Schmuddelige" Theorien

Theoretische Konstrukte wie diese vier Argumentationsmuster, aber auch die weiter oben erwähnten wissenschaftlichen Modelle, können dazu beitragen, Ausschnitte von Welt – in diesem Fall die sehr heterogenen Konzepte von Projektunterricht in den Sommerkursen für Deutsch als Fremdsprache an

deutschen Universitäten – besser zu verstehen und den in der Unterrichtspraxis Handelnden Alternativen aufzuzeigen. Aufgrund des Blickwinkels, dem sie entstammen, muss es ihnen aber zugleich an Fleisch und Blut mangeln, wie Kessels & Korthagen (1996: 21) es formulieren. Denn all jene Faktoren, die den Unterricht als eine soziale Begegnungssituation erst zu dem machen, was er ist, bleiben ausgeblendet: Biografie und Charakter, Temperament und Intuition, individuelle Stärken und Schwächen. Komplexes soziales Geschehen gerinnt somit im Verlauf des Forschungsprozesses zu Modellen von Welt, in denen nicht mehr Lehrende und Lernende agieren, sondern ideale Konstruktionen von ihnen. Wissenschaftliche Theorien bergen aus diesem Grunde unvermeidlich die Tendenz, Lehr- und Lernprozesse zu trivialisieren (Allheit, 2001: 11).

Dieser Zusammenhang tritt beim Vergleich der Argumentationsmuster mit den subjektiven Sichtweisen einzelner Lehrender sehr klar hervor. Wie in den wissenschaftlichen Konstrukten erfahren auch dort einzelne Aspekte besondere Aufmerksamkeit, während andere vernachlässigt oder weitgehend ausgeblendet werden. Gleichwohl haben die konkreten Fälle nur partiell etwas mit den vier oben genannten idealtypischen Konstrukten gemein. In den individuellen Argumentationen kommt es zu vielfältigen Überschneidungen, wobei auch so gegensätzliche Prinzipien wie etwa das formale und das inhaltliche Argumentationsmuster vereinigt werden können. Darüber hinaus sind diese subjektiven Konstrukte immer mit persönlichen Erlebnissen, Werturteilen, Vermutungen und Erfahrungen der Lehrenden durchwebt und äußern sich eher in Metaphern und Erzählungen als in Systemen von Begriffen. Alles in allem Wesensmerkmale, die ihnen eine gewisse „Schmuddeligkeit“ verleihen, wie von Hentig (1993: 202) es formuliert.

3.3. Das Beispiel der Lehrerin Heike

Diese Unterschiede zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien möchte ich am Beispiel einer Teilnehmerin an meiner Studie demonstrieren. Die folgende Darstellung stützt sich auf ein 60minütiges problemzentriertes, halbstandardisiertes Interview mit der Lehrerin „Heike“. Als promovierte Historikerin unterrichtet sie seit mehr als zehn Jahren an einem Studienkolleg die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Literatur. Dass sich ihre alltäglichen Arbeitsbedingungen nur bedingt mit jenen in den DaF-Kursen vergleichen lassen, in denen sie zuweilen lehrt, leuchtet ohne weiteres ein. In Heikes Äußerungen indes erscheinen die beiden Arbeitsbereiche gleichsam als zwei getrennte

Welten. Ein Gegensatz, der ihre gesamte Argumentation durchzieht und mir vor allem deshalb so deutlich ins Auge springt, weil wir uns in dem einstündigen Gespräch nicht auf einen der Kontexte festlegen, sondern vielmehr beständig den Blickwinkel wechseln.

Mit Geduld und Ruhe: der Klassenraum als Garten

Heike berichtet, sie sei „ohne besondere zusätzliche Qualifikation“ (11) [6] für den Unterricht mit ausländischen Studierenden ins Studienkolleg gekommen, habe sich daher zwar „in der Methodik noch einmal das eine oder andere annehmen, erfragen bei anderen Kollegen, bei Hospitationen angucken“ (38) müssen, ihre neue Tätigkeit aber von Beginn an als sehr befriedigend erlebt: „Weil ich im Gegensatz zum Unterricht mit Deutschen so sehr das Gefühl hatte, etwas geschafft zu haben. Wenn man so von Null anfängt und nach einem Jahr, auf einmal sind die dann reif fürs Studium. Das fand ich gut.“ (27) Ein Bild, das wiederkehrt, als sie den Unterricht mit einem Garten vergleicht, in dem „man also etwas sät und hegt und pflegt und der Hoffnung ist, dass dann ein Ergebnis kommt“(62). Sprachunterricht bedeutet für sie „ganz systematisch“ vorzugehen, „wirklich ganz langsam (.), Schritt für Schritt, auch wenn das komisch klingt am Anfang.“ So bemühe sie sich darum, „dass möglichst die erste Zeit nichts gefordert wird auch an Wortschatz und Grammatik, was noch nicht da war. Das ist auch das Manko bei den Büchern, wo man so reingeschmissen wird und plötzlich mit einem Haufen von Wörtern konfrontiert wird, die man nicht kennt. Ich glaube, dass das schlecht ist. (123) Statt solcher Lehrbücher, in denen „sehr viel Wert darauf gelegt wird, dass man reagiert, dass man redet, egal erst mal wie“ (144), bevorzuge sie die Kommunikation mit einfachsten Mitteln, aber dafür grammatisch korrekt: „Weil das dann oft später nicht mehr möglich ist zu reparieren. Wenn man erst mal gelernt hat, dass das funktioniert irgendwie und verstanden wird, dann kriegt man das nicht mehr weg, glaube ich.“ (150) Um das zu vermeiden, müsse sie die Inhalte vor allem selbst „darbieten“ und dann „erwarte[n], dass es sozusagen zurückkommt oder wiedergekäut wird.“ (328) Erfolge ließen sich dabei, so die „Gärtnerin“ Heike, „nicht von Stunde zu Stunde“ feststellen, sondern würden oft erst nach Wochen sichtbar. „Und dann plötzlich gibt es irgendetwas, ein Thema,

---

6) Die Zahlenangaben hinter den Zitaten beziehen sich auf die entsprechende Zeilenzahl in der Transkription des Gesprächs. Für die komplette Transkription siehe Schart (2003: CD).

und die versuchen es anzuwenden und korrigieren sich selbst und diskutieren und man ist auf einmal so ein bisschen draußen, dass man gar nicht nötig mehr ist. Das finde ich so sehr zufrieden stellend, muss ich sagen.“ (188)

„Mit den meisten Gruppen ganz streng Sprachunterricht“

Es ist charakteristisch für Heikes Einstellung zum Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und zu Projekten im Besonderen, dass sie – wie die Zitate verdeutlichen – ihrem Aufgabenbereich als DaF-Lehrerin enge und eindeutige Grenzen zuschreibt. Ihren Auftrag sieht sie darin, die Fremdsprache als grammatisches System verständlich zu vermitteln, und sie hält ihn deshalb auch für erfüllt, sobald die Lernenden ihre Hilfe nicht mehr benötigen, um sich grammatisch korrekt über ein Thema zu verständigen. Sie bindet ihre Aufgabe allein an das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus.

Konsequent erscheint dadurch ihre Auffassung, alles andere als grammatische Schwerpunkte müssten im Sprachunterricht künstlich wirken und von seiner eigentlichen Zielsetzung ablenken. Ein Ansatz wie die Projektarbeit könne allenfalls „am Rande“ (359) einen Platz beanspruchen, denn „im Sommerkurs geht es doch im Unterricht in erster Linie um Deutschunterricht und das Projekt ist ein Thema. Da trenne ich das natürlich irgendwo.“ (715) Mit dem „anderen Unterricht“ hätten Projekte „im Grunde kaum etwas zu tun“, könnten die Teilnehmenden doch – „was die deutsche Sprache angeht“ – nichts „vollkommen Neues lernen“. Normalerweise bekämen sie zwar „inhaltlich etwas über dieses Thema“ mit, da sich aber „die Studenten natürlich in erster Linie selbst einbringen“, sei von ihnen kein sprachlicher Fortschritt zu erwarten. Dafür fehlt Heike schließlich die entscheidende Voraussetzung: „Man steht ja als Lehrer im Hintergrund.“ (317) Für sie sei es von den Lernenden schon „ganz schön viel“ verlangt, überhaupt selbständig zu arbeiten „und das in einer fremden Sprache.“ (336)

Was die Fremdsprache selbst betreffe, könne es nur darum gehen, sich ihrer ohne die sonst üblichen Vorgaben zu bedienen. „Also nicht wie Übungen im Buch, sondern eben selbst etwas produzieren und es eben anwenden einfach, im Gespräch zum Beispiel, wovor ja viele auch Angst haben.“ (350) Aufwand und Nutzen kämen jedoch erst dann in ein ausgewogenes Verhältnis, wenn die Lernenden ein Niveau erreicht hätten, auf dem es ihnen keine Mühe mehr bereite, „sich mit (...) einem anspruchsvollen Thema auseinander zu setzen und eine ziemlich große sprachliche Leistung zu erbringen. ... Das erfordert so viel Sprache,

dass ich glaube, für Anfänger ist das fast unmöglich.“ (397) Und so sollte man mit ihnen auch „ganz streng Sprachunterricht wahrscheinlich machen. Alles andere hat ja keinen Sinn.“ (727)

„Grammatik – das bringt niemanden etwas“

Das Konzept des Sommerkurses von P-Stadt, in dem sie wegen einer institutionellen Verflechtung mit dem Studienkolleg „zwangsweise“ (278) bisher dreimal arbeitete, müsste diesen Vorstellungen Heikes eigentlich entgegenkommen, wird doch Projekten dort allenfalls eine Nebenrolle zugewiesen. Sie finden einmal pro Woche an einem Nachmittag und abgekoppelt von allen anderen Unterrichtsformen statt. „Da hieß es: Es müssen alle irgendwie ein Projekt machen, die von uns betreut sein sollten. (..) Und dann musste man das begleiten, Material zur Verfügung stellen oder entsprechende Stellen anrufen, wenn nötig. (290)

Heike zeigt sich nun mit diesem Ansatz nicht etwa deshalb unzufrieden, weil Projekte als eine „sinnlose Zeitvergeudung“ (310) – so der Kommentar einiger ihrer Kolleginnen und Kollegen – überhaupt einen Teil des Programms ausmachten. Sie kritisiert den Kurs vielmehr, da diese zu sehr „an den Rand gedrängt würden.“ Ein Widerspruch, der sich auflöst, sobald Heike die Klientel näher beschreibt, die ihr normalerweise in den Sommerkursen zugewiesen werde. „Die sprechen im Grunde schon so gut Deutsch wie ich“ (199), berichtet sie und macht zugleich deutlich, dass sie in diesem Fall den Begriff „Sprachunterricht“ für gänzlich unangebracht hält. Gerade für diese Gruppe sollte „der Projektunterricht vielleicht sogar einen größeren Raum einnehmen, weil man sie damit mehr motivieren kann, etwas selbständig zu machen. Wenn man über ein bestimmtes Maß des Sprachenlernens hinaus ist, dann macht es irgendwo auch keinen Spaß mehr und bringt keinen Anreiz mehr, fünf Stunden da zu sitzen und Grammatik zu hören oder so etwas.“ (366)

Den zunächst widersprüchlichen Einschätzungen des Projektunterrichts liegt offensichtlich die eingangs erwähnte strikte Trennung zugrunde, die Heike zwischen ihren unterschiedlichen Aufgabengebieten trifft. Ein überaus markantes Argumentationsmuster, welches sie nur an einer Stelle des Interviews durchbricht. Es sei auch für sie durchaus denkbar, die Arbeit an der Fremdsprache und die Arbeit an einem Thema so miteinander zu verknüpfen, „dass sich dabei auch die Sprache entwickelt“ – „und das sollte man vielleicht im Sommerkurs“. Das bedürfe jedoch einer Ausbildung, die es den Lehrenden ermögliche, mit ihrem Unterricht diese

Brücke zwischen den Disziplinen zu bauen: „Weil ansonsten – selbst wenn man guten Willens ist – paddelt ja man doch eher.“ (1042) Ist Heikes strikte Separation ihrer Tätigkeitsfelder vor allem das Spiegelbild akademischer Grenzverläufe? Grundsätzlich ablehnend gegenüber Projekten im Fremdsprachenunterricht zeigt sie sich jedenfalls nicht. Trotz des eigenen „guten Willens“, scheinen ihr jedoch die notwendigen Ansatzpunkte zu fehlen, um ihr Projektkonzept mit dem DaF-Unterricht in Einklang bringen zu können. Und so zeichnet sie aus dem Blickwinkel der Fachlehrerin ein Bild dieser Unterrichtsform, das im deutlichen Kontrast zu ihren vorangegangenen Äußerungen steht.

„Da passen Projekte wirklich in den Unterricht“

Bereits in ihrem Geschichtsstudium habe Heike während einer Exkursion nach Weimar erlebt, wie man aus einer Woche Projektarbeit „mehr herausnehmen könne, als aus mancher Vorlesung“ (268) und wie effektiv der Lernprozess dabei sei. „Selber etwas rauszufinden und nicht alles präsentiert zu kriegen, sondern selber zu machen. (..) Also das fand ich gut.“ (270) Am Studienkolleg gehörten Projekte deshalb unbedingt zu ihrem Programm. Im Fachunterricht schließlich „bietet es sich doch mehr an“ (491), da ein thematischer Schwerpunkt hier nicht aufgesetzt wirke, sondern „wirklich in den Unterricht passt“ (498). Die Studierenden seien mit der Thematik vertraut, wüssten, dass die Projekte einen großen Teil ihrer Benotung ausmachten und deren Themen auch für die Abschlussklausur relevant seien. Grundlegend für Heikes Verständnis der Projektarbeit ist, dass sich die Studierenden innerhalb eines vorgegeben Rahmens, etwa einer bestimmten historischen Epoche, „mit einem anspruchsvollen Thema auseinander setzen“ und dabei „im Großen und Ganzen selbst [entscheiden], was sie machen.“ (329) Denn sie glaube, „das ist auch das, was sich daran eben lohnt. Dass sie sich ein Thema raussuchen, was ihnen Spaß macht und wozu sie so viel lernen, was sie sonst nicht könnten. Also das würden sie bei mir im Unterricht alles gar nicht lernen, weil die Zeit habe ich gar nicht, um das alles zu machen.“ (543) Projekte seien damit „gerade eine Möglichkeit für Studenten, die sonst nicht so erfolgreich sind, auch im Sommerkurs. Nicht unbedingt wegen der Sprache, sondern vielleicht auch, weil sie Schwierigkeiten haben mit den [sonst üblichen] Themen“ (812)

Heikes Auffassung nach spielen sich der Sprach- und der Fachunterricht in zwei verschiedenen Sphären ab und erfordern dadurch völlig unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe. Was sich hier als Fehler einschleifen könnte und

deshalb besonderer Beachtung bedarf, wird dort mit Blick auf eine gelungene Kommunikationsabsicht toleriert. Dass Projekte letztlich für sie eine Unterrichtsform darstellen, die sehr stark von ihrer Zielsetzungen als Fachlehrerin geprägt sind, lässt sich dabei nicht übersehen.

Mit Projekten die Motivation der Lernenden zu wecken, sich eigenständig einer Fragestellung zu widmen und dabei – was Heike immer wieder beobachten könne – weit mehr an Zeit und Energie zu investieren, als es im normalen Unterrichtsgeschehen möglich sei, mache für sie die wichtigsten Vorteile dieser Lernform aus.

4. Differenz statt Defizit

Wie dieses Beispiel der Lehrerin Heike meines Erachtens sehr gut veranschaulicht, nehmen die individuellen Projektbegriffe ihren Ausgang im beruflichen Selbstverständnis der DaF-Lehrenden, in ihren grundlegenden Einstellungen zum Gegenstand und zu den Zielen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts. Lehrende formen sich aus einer vagen Idee ihre eigene, unter ihren Arbeitsbedingungen praktikable Projektkonzeption, indem sie diese mit ihren eigenen Vorstellungen eines effektiven Fremdsprachenunterrichts verschmelzen. Ihre subjektiven Theorien erscheinen vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet daher zuweilen als widersprüchlich oder unlogisch. Trotzdem müssen aber auch die der unterrichtlichen Praxis erwachsenen subjektiven Konstrukte von Lehrenden als Theorien verstanden werden, erfüllen sie doch die Funktion, Probleme zu entdecken, zu definieren und zu bewerten, deren Ursachen zu erklären und daraus schließlich Vorhersagen oder konkretes Handeln abzuleiten. Was die so genannten „Praktiker“ grundsätzlich von den „Theoretikern“ unterscheidet, ist also nicht etwa das Theoretisieren, sondern der Umstand, dass letztere dieses zu ihrem Beruf gemacht haben. Geschaffen haben sie damit keine Metapraxis, sondern eine neue, eigenständige Form von sozialer Praxis, deren Aufgabe es ist, wissenschaftliche Theorien zu produzieren. Diese wiederum haben nicht nur andere Funktionen als die subjektiven Theorien, sie folgen auch anderen Regeln und müssen anderen Gütekriterien entsprechen. Die gebräuchliche Gegenüberstellung von „Theorie“ und „Praxis“ ist demnach in einem zweifachen Sinne irreführend: Das Denken von Lehrenden ist nicht theoriefrei und das theoretisieren von professionellen Forschenden ist ebenso eine Form von Praxis wie der Fremdsprachenunterricht.

Lehrende verfügen allerdings aufgrund der Vertrautheit mit ihrem Tätigkeitsfeld über etwas, das sie allen wissenschaftlichen Modellen voraushaben: die „praktische Erkenntnis“ (Hörning, 2001: 11ff.). Sie haben ein Gespür für das Funktionieren von Handlungsabläufen und ein Gefühl für die sozialen Konstellationen im Klassenraum. Aspekte subjektiven Wissens, die offensichtlich nicht in das Schema der wissenschaftlichen Theorieproduktion passen.

Augenscheinlich wird damit, dass die häufig zitierten Kluft zwischen der wissenschaftlichen und der unterrichtlichen Praxis nicht etwa durch ein Kommunikationsproblem entsteht, sondern durch einen „Rationalitätsbruch“ (Beck 1989: 12) zwischen zwei verschiedenen Wissensformen und zwei verschiedenen Arten sozialer Praxis. Analyse, Differenzierung und Abstraktion stehen Komplexität, Ganzheitlichkeit, Personen- und Situationsgebundenheit gegenüber. Und erst durch eine funktionale Differenzierung werden die Möglichkeiten deutlich, die beide Perspektiven aufweisen, aber auch die Grenzen, die ihnen gesetzt sind (Tenorth 1990:93ff).

Es liegt die Einsicht nahe, dass die Unterrichtspraxis und die sich auf sie beziehende Wissenschaft nebeneinander, kontextspezifisch und mit unterschiedlichen Entstehungs- Begründungs- und Verwendungsmustern existieren (Terhart 1991). Sie bilden zwei verschiedene *communities of practice*, wie Wenger (1998) es bezeichnet, mit jeweils eigenen Regeln, Formen der Partizipation, Anforderungen und nicht zuletzt Beschränkungen: „No practice is itself global. (...) No practice has the full picture. No practice subsumes another.“(Wenger 1998: 234). Der Wissenschaftsbetrieb kann also, so lässt sich die Argumentation in diesem Abschnitt zusammenfassen, nicht den Anspruch darauf erheben, eine Metapraxis für Lehr- und Lernprozesse zu sein.

5. Konsequenzen

Terhart (2002: 95) zufolge ist es in der Fachwelt bereits seit langem eine „breit akzeptierte Tatsache“, die gleichsam natürliche Barriere zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis anzuerkennen. Die erstaunliche Häufigkeit jedoch, mit der Fremdsprachenforschende immer noch Begriffe wie „implementieren“, „integrieren“ und „transferieren“ verwenden (vgl. etwa eine Reihe von Beiträgen in Bausch u.a. 2002), läuft diesem Befund deutlich zuwider. Ich möchte daher abschließend auf einige Konsequenzen verweisen, die sich ergeben, wenn man von den „Verschmelzungsvisionen“ (Drerup & Terhart

1990: 8) ablässt und stattdessen die Differenz akzentuiert.

Wird die in Forscherkreisen lange gehegte Idee aufgegeben, die Spannungen im Verhältnis zur unterrichtlichen Praxis ließen sich aus einem Defizit auf Seiten der Lehrenden erklären, dann geraten zwangsläufig auch andere gewohnte Denkmuster ins Wanken: Die Idee etwa, es gäbe ein Prestigegefälle zwischen den beiden sozialen Praxen, aber auch die Vorstellung, Forschungsergebnisse ließen sich deduktiv in Handeln überführen. Dass ein solches „Modell technischer Rationalität“ (Schön 19987: 6f) für unterrichtliche Prozesse unangemessen ist, braucht spätestens seit den Arbeiten von Donald Schön nicht mehr ausdrücklich betont zu werden. Und auch wenn sich die deutsche Diskussion, wie Altrichter (2000: 201) konstatiert, „weitgehend immun“ gegen den Schock zeigte, den Schön mit seinen Studien auslöste, so liegt es meines Erachtens doch auf der Hand, dass Forschende die Grenzen ihrer Praxis überschreiten, sobald sie sich als Technokraten oder gar als Revolutionäe am Fremdsprachenunterricht versuchen (Hammersley: 2002: 98).

Wissenschaftliche Erkenntnisse verlieren durch ein gewisses Maß an Selbstbeschränkung keineswegs ihre Bedeutung oder gar Berechtigung. Die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen durch Außenstehende ist schon allein deshalb notwendig, weil auch Lehrende keinen privilegierten Zugang zu ihrem Arbeitsgebiet beanspruchen können. Akzeptiert die Gemeinschaft der Fremdsprachenforschenden die praktische Erkenntnis von Lehrenden als einen gleichwertigen Zugang zu ihrem Forschungsgebiet, dann wird sie bestrebt sein, ihren Ausgangspunkt an konkreten Lehr- und Lernprozessen zu nehmen und nach Formen einer engeren Zusammenarbeit mit denjenigen zu suchen, die Unterricht gestalten. Sie wird nicht mehr danach fragen, ob Lehrende eine wissenschaftliche Theorie falsch oder richtig interpretieren, sondern danach, warum es zu einem bestimmten Verständnis kommt (vgl. Grell 2000). Sie wird sich also den Differenzerfahrungen zuwenden, die der unterschiedlichen Struktur der beiden Praxen erwachsen (Kroner & Wolff 1989: 116). Sie wird Lehrende bei der Reflexion und Verbesserung ihrer Praxis zu unterstützen, indem sie ihnen Modelle, Methoden und Instrumente anbietet, die der Komplexität des Unterrichtsgeschehens angemessen sind. Sie wird Lehrende dabei unterstützen, die praktische Erfahrung mit einer systematischen Betrachtung zu verbinden und eigenverantwortlich empirische Forschungen in ihrem Handlungsfeld (und darüber hinaus) durchzuführen (vgl. König 2000). Sie wird bestrebt sein, gemeinsam mit Lehrenden und Lernenden kooperative Forschungsstrategien entwickeln (vgl.

Bartunek & Louis 1996; Fishman & McCarthy 1998; Stark & Mandl 2001). Und sie wird auf eine Aus- und Fortbildung drängen, in der es die Teilnehmenden lernen, die Prinzipien ihres Handelns, ihre Werte und Ziele beständig zu reflektieren und sich eine kritische Distanz gegenüber ihren Routinen zu erhalten (vgl. Altrichter & Lobenwein 1999; Dick 2000; Schocker-von Ditfurth 2001).

Auf Seiten der Lehrenden sollte die Akzeptanz einer unüberwindbaren Differenz zur wissenschaftlichen Praxis dazu führen, realistische Ansprüche an Wissenschaft zu stellen (vgl. Fried 2003; Brezinka 2002). Neben der Intuition, der Erfahrung oder dem Talent stellt diese nur eine der Quellen dar, aus denen Lehrende bei ihrer Tätigkeit schöpfen können. Wissenschaft liefert Informationen, die für Lehrerinnen und Lehrer nur schwer zugänglich sind. Sie verweist auf alternative Vorgehensweisen und Technologien, bestätigt Lehrende in ihren subjektiven Theorien oder regt sie dazu an, diese zu überdenken. Sie legitimiert Handlungen und zeigt mögliche Vor- und Nachteile bestimmter Vorgehensweisen auf. Aber Wissenschaft kann die Probleme der Unterrichtspraxis nicht lösen. Bestenfalls bietet sie Hypothesen an, die in konkreten Unterrichtskontexten von den Lehrenden und Lernenden selbst auf ihre Relevanz getestet werden müssen (Stenhouse 1985: 13). Als Experten in ihrem Handlungsfeld sollten sie deshalb nach Möglichkeiten suchen, die Vorteile ihrer Wissensform in die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft einzubringen.

Allheit, Peter (2001). “Ethnographische Pädagogik”. Eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. *Die deutsche Schule* 93 (1), 10–16.

Altrichter, Herbert (2000). Handlung und Wissen bei Donald Schön. In: Neuweg, Hans Georg (Hg.). *Wissen – Können – Reflexion.* München: Studien-Verlag, 201–221.

Altrichter, Herbert & Lobenwein, Waltraud (1999). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? In: Dirks, Una (Hg.). *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 169–196.

Appel, Joachim (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.

Arendt, Manfred (1999). Projektunterricht? Ja, bitte – und immer öfter! *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 99 (4), 10–15.

Bausch, Karl R.; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2002). *Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 130–137.

Bartunek, Jean M. & Louis, Meryl Reis (1996). *Insider/outsider team research*. Thousand Oaks: Sage

Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung. Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (Hg.). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/ M.: Suhrkamp, 7–45.

Brezinka, Wolfgang (2002). Über Erwartungen der Erzieher und die Unvollkommenheit der Pädagogik. *Pädagogische Rundschau* 56, 125–137.

Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Dewey, John (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Erziehung*. Weinheim: Beltz.

Drerup, Heiner & Terhart, Ewald (1990). Einleitung. In: Drerup, Heiner & Terhart, Ewald (Hg.). Erkenntnis und Gestaltung. *Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 7–18.

Fishman, Stephen M. & McCarthy, Lucille (1998). *John Dewey and the challenge of classroom practice*. New York: Teachers College Press.

Frey, Karl (1995). *Die Projektmethode*. 6. Auflage, Weinheim: Beltz.

Fried, Lilian (2003). Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (1) 112–126.

Graumann, Carl F.; Métraux, Alexandre & Schneider, Gert (1995). Ansätze des Sinnverstehens. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner, von Rosenstiel, Lutz & Wolff, Stephan (Hg.). *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage, Weinheim: Beltz, 67–77.

Grell, Frithjof (2000). Muster des Theorieimports in der Pädagogik. *Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (4), 407–425.

Hahne, Klaus & Schäfer, Ulrich (1997). Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945. In: Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen & Speth, Martin (Hg.). *Einführung in die Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 89–110.

Hammersley, Martin (2002). *Educational research. Policymaking and practice*. London: Sage.

Hänsel, Dagmar (1997). Projektmethode und Projektunterricht. In: Hänsel, Dagmar

(Hg.), *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim: Beltz, 54–92.

Hörning, Karl H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück.

Kessels, Jos P. & Korthagen, Fred A. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher* 25 (3), 17–22.

Kilpatrick, William H. (1935). Die Projektmethode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozess. In: Dewey, John & Kilpatrick, William H. (Hg.). *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau, 161–179.

Knoll, Michael (1993). Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption. *Pädagogik und Schulalltag* 48 (4), 238–251.

König, Joachim (2000). *Einführung in die Selbstevaluation*. Freiburg: Lambertus.

Kroner, Wolfgang & Wolff, Stephan (1989). Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (Hg.). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/ M.: Suhrkamp, 72–121.

Magnor, Manfred (1976). *Die Projektmethode*: *Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze von John Dewey und William H. Kilpatrick*. Universität Osnabrück: Dissertation.

Oelkers, Jürgen (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 3. Auflage, Weinheim: Iuventa.

Oelkers, Jürgen (1997). Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel, Dagmar (Hg.). *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim: Belt, 13–30.

Oelkers, Jürgen (2000). John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas, Hans (Hg.). *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, 280–315.

Schart, Michael (2003). Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider.

Schart, Michael (2004). Wissenschaftliche und subjektive Theorien – Überlegungen zu einem gestörten Verhältnis am Beispiel einer empirischen Studie zum Projektunterricht. In: Quetz, Jürgen & Solmecke, Gert (Hg.) B*rücken schlagen. Fächer – Sprachen – Institutionen*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 305 –316.

Schilmöller, Reinhard (1995). Projektunterricht. Möglichkeiten und Grenzen entschulten Lernens in der Schule. Regenbrecht, Aloysius (Hg.). *Erfahrung und schulisches Lernen: Zum Problem der Öffnung von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff., 166–212.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen*

Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Narr: Tübingen.

Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Speth, Martin (1997). John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen & Speth, Martin (Hg.). *Einführung in die Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 19–38.

Stark, Robin & Mandl, Heinz (2001). *Die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis – ein unlösbares Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung?* Universität München: Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.

Stenhouse, Lawrence (1985). *Research as a basis for teaching. Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann.

Tenorth, Heinz-Elmar (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, Heiner & Terhart, Ewald (Hg.). *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 81–97.

Terhart, Ewalt (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 27. Beiheft, 129–141.

Terhart, Ewald (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

von Hentig, Hartmut (1993). *Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person*. München: Hanser.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.