

Lernen 2.0 – Projektlernen mit Lehrenden im Zeitalter von Social Media

In a world of nearly infinite information, we must first address **why**, facilitate **how**, and let the **what** generate naturally from there.

Michael Wesch¹

1 Einleitende Bemerkungen

Dass die Nutzung von Social Media (Web 2.0) aus dem individuellen wie dem gesellschaftlichen Leben der Gegenwart nicht mehr wegzudenken ist, sondern sich im Gegenteil rasant weiter ausbreitet, ist eine vielfach empirisch belegte Tatsache, die hier nicht aufs Neue nachgewiesen zu werden braucht. Und auch die in Deutschland lange gehegte Vorstellung, dass das Bildungssystem sich dem neuen Leitmedium² Internet verschließen könne, ja zur Rettung der Bildung geradezu verschließen *müsse*, ist seit der Erklärung des Vereins „Schulen ans Netz e.V.“, sich nach 16 Jahren wegen Erreichung seines Ziels Ende des Jahres 2012 aufzulösen, kein Gegenstand ernsthafter Diskussion mehr.³ Ein aktueller Beschluss der KMK weist den „Neuen Medien“ auch normativ einen prominenten Platz in der Bildung zu, indem es sie nicht bloß als neue Bildungsmittel handelt, sondern sie ausdrücklich selbst zum basalen Gegenstand von Bildung und mit dem Begriff der „Kulturtechnik“ sogar zur *Voraussetzung* von zeitgenössischer Bildung erklärt: „Medienbildung gehört zum Bildungsauftrag der Schule, denn Me-

¹ Wesch, Michael, From Knowledgeable to Knowledge-able. Learning in New Media Environments, 2009, <http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledgeable> (Zugriff 21. 05. 2012)

² Zum Begriff des Leitmediums und dem hier zugrundegelegten Medienbegriff sowie seinen Implikationen für die Bildung vgl. z.B. Michael Giesecke, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen, Zeitschrift für Pädagogik, 2005,1, 14-29 = http://www.michaelgiesecke.de/giesecke/dokumente/250/Auf%20der%20Suche%20nach%20postypographischen%20Bildungsidealen_Pub..pdf

³ Vgl. die Erklärung auf der Website des Vereins <http://www.schulen-ans-netz.de/ueberuns.html> (Zugriff: 18. 05. 2012)

dienkompetenz ist neben Lesen, Rechnen und Schreiben eine weitere wichtige Kulturtechnik geworden.“⁴ Damit hat Deutschland endlich auch auf nationaler Ebene eine Verpflichtung geschaffen, die in den OECD-Schlüsselkompetenzen bereits eine Dekade zuvor prominent benannte Rolle der Medien in allen Institutionen des Bildungssystems zu berücksichtigen.⁵

Die Bildungsakteure könnten also die lähmende Diskussion um die Frage, *ob* oder *wieviel* Internet in der Bildung sein soll, verlassen und sich konstruktiv damit beschäftigen, *wie* Computer und Internet das Lernen verändern, und welche Veränderungsaufgaben folglich das Bildungssystem zu bewältigen hat.

Die Methodologie des Projektlernens muss sich dabei – wie alle anderen lerntheoretischen oder didaktischen Modelle auch – auf das neue Leitmedium einstellen und einer Revision unterziehen. Geprüft werden muss, ob und inwiefern die Projektdidaktik dem neuen Zeitalter in ihrer traditionellen Form gewachsen ist und wie sie gegebenenfalls neu formuliert werden müsste. Ich bin überzeugt, dass diese Rekonzeptualisierung darüber hinaus der Projektmethodologie sogar eine wichtige Rolle bei der Ausrichtung der Bildung auf die Anforderungen der digitalen Epoche zuweisen könnte.

In der ersten Hälfte des Aufsatzes wird dieser Argumentationszusammenhang skizziert. Der zweite Teil liefert Gedanken zu den Folgen eines so rekonzeptualisierten Lernbegriffs für die Lehrerbildung und reflektierte Praxis. Anhand zweier Beispiele aus der Lehreraus- und -fortbildung, in denen auf unterschiedliche Weise sowohl Projektlernen als auch Lernen mit Web 2.0 eine Rolle spielen, werden einige Aspekte beim Übergang in eine neue Lernkultur⁶ diskutiert.

2 Lernen im digitalen Zeitalter

Bislang wird in Bildungszusammenhängen, vor allem in der Schule, das Internet mit seinen neuen Möglichkeiten für Informationsbeschaffung und Kommunikation vorwiegend noch als Sammlung neuer Werkzeuge und Mittel begriffen, die zu den schon bekannten Werkzeugen und Mitteln in

⁴ Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012), S. 9 http://medien.bildung.hessen.de/service_medien/fb/Beschluss_KMK-Medienbildung-08-03-2012.pdf (Zugriff: 18. 05. 2012),

⁵ Vgl. OECD, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung (deutsch 2005), S. 7. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Zugriff: 18. 05. 2012)

⁶ Zum Begriff der Lernkultur vgl. J.W Erdmann/G. Rückriem, Lernkultur oder Lernkulturen, in: H. Giest/G. Rückriem, (Hrsg.), Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis, Berlin 2010, 15 – 52

die „Kiste“ der Bildungshilfsmittel hinzugekommen sind. Wir schreiben einen Text mit dem Computer und drucken ihn dann aus, um ihn zu vervielfältigen und zu verteilen oder in einer Mappe abzuheften. Oder die „Neuen Medien“ bereichern den Unterricht (mit „alten Medien“) durch leicht zugängliche Fotos, Videoclips und 3D-Grafiken. Ein solches Verständnis drückt sich in gewisser Weise auch in der Formulierung des oben zitierten KMK-Beschlusses aus, auch wenn hier nicht die einzelnen Werkzeuge und Mittel gemeint sind, sondern vielleicht eher das, was anderswo als Literacy⁷ bezeichnet wird. (Allerdings hat Rechnen wiederum mit Literacy nichts zu tun).

Wie auch immer diese Art Konzepte versuchen, das Phänomen „Neue Medien“ in den (Be-)Griff zu bekommen: Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie additive Denkmodelle sind, die neue Kulturerscheinungen phänomenologisch zu bereits bestehenden hinzuzählen. In diesem Verständnis bleibt die Kultur dieselbe wie vorher und wird nur ergänzt, bereichert oder „optimiert“. Dahinter verbirgt sich allerdings ein Medienverständnis, das nicht zwischen Medium und Mittel unterscheidet.⁸

Solche Konzepte greifen zu kurz. Denn ebenso wenig wie der Buchdruck als bahnbrechendes Kulturereignis zur Handschrift bloß hinzugekommen war, und ebenso wenig, wie zuvor die Erfindung der Schrift als zusätzliche Technik zur gesprochenen Sprache in einer „Kiste“ von Techniken zu verstehen ist, ist „das Digitale“ als bloße Ergänzung adäquat begriffen. So wie die Schriftlichkeit die Sprache selbst und wie der Druck die gesellschaftliche Bedeutung der Schrift grundsätzlich verändert haben, so transformiert auch die Digitalität alle vorhergehenden (Leit-)Medien: Sprache, Schriftlichkeit, die gesamte Kommunikation und alles, was damit zusammenhängt, also auch das Denken.⁹ Wie einst die Erfindung der Schrift die Bildung staatlicher Organisation als Voraussetzung für den Pyramidenbau erst ermöglichte und wie sich später mit der Erfindung des Buchdrucks die „Moderne“ mit der Entwicklung der Wissenschaften, Aufklärung und Industrialisierung herausbildete, so muss wohl auch die Digitalität als der Beginn einer neuen Kulturepoche begriffen werden.

⁷ Vgl. <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy> (Zugriff 18.05. 2012)

⁸ Ein zentraler Aufsatz zum Verständnis des Problems, das sich aus diesem kurzschlüssigen Medienbegriff für die pädagogische Praxis einer wie auch immer gearteten „Medienintegration in die Bildung“ ergibt, findet sich bei Georg Rückriem: Mittel, Vermittlung, Medium. Bemerkungen zu einer wesentlichen Differenz, Vortrag am Seminar für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam, Golm 30. 10. 2010, http://shiftingschool.files.wordpress.com/2010/11/ruckriem_medienbegriff.pdf (23. 05. 2012)

⁹ Michael Giesecke weist in vielen Einzelstudien zu die dramatischen Folgen dieser beiden historischen Leitmedienwechsel für die jeweils vorige Medienkonstellation und das vorige Leitmedium überzeugend nach: Giesecke, Michael, Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur vergleichenden Mediengeschichte, FfM 2007

Mit den digitalen Werkzeugen hat sich – um im Bild zu bleiben – nach diesem Verständnis gleichzeitig also auch die „Werkzeug-Kiste“ verändert. Oder anders: Der kulturelle Rahmen, innerhalb dessen seither die Menschheitsentwicklung stattfindet, hat sich verändert oder ist zumindest im Begriff sich zu verändern. Dieses Verständnis von einer epochemachenden Tragweite der digitalen Technologie findet sich seit McLuhan bei den meisten großen Medienhistorikern, Medientheoretikern, Medienphilosophen und Mediensoziologen.

Ob wir diese neue Epoche mit Marshall McLuhan als *Globales Dorf*, *Third Wave* (Alvin Toffler), *Informationsgesellschaft* (Norbert Wiener, Michael Giesecke), *Wissensgesellschaft* (Daniel Bell), *Netzwerkgesellschaft* (Manuel Castells), *Sinngesellschaft* (Norbert Bolz), *Lernkultur* (Erdmann/Rückriem) oder einfach als *Next Society* (Dirk Baecker) bezeichnen, ist dabei zweitrangig. Wichtig ist die allen diesen Begriffen gemeinsam zugrunde liegende Vorstellung eines Epochenwandels infolge eines Leitmedienewechsels, der die gesamte Gesellschaft bzw. Kultur erfasst und weder optional noch reversibel ist.

Kulturhistorisch orientierte Erziehungswissenschaftler¹⁰ treffen sich mit Medienphilosophen¹¹ in der Auffassung, dass der Begriff von Wissen und folglich auch von dem, wodurch Wissen hervorgebracht wird (Lernen), in jeder Kultur(stufe) etwas anderes bedeutet. Für die digitale Kultur werden andere Aspekte des Wissens und andere Formen des Lernens als fundamental identifiziert: „Our new knowledge is not even a set of works. It is an infrastructure of connection. (...) Knowledge has become a network with the characteristics (...) of the net.“¹² “I like to think that we are not teaching subjects but subjectivities: ways of approaching, understanding, and interacting with the world.“¹³ Erdmann/Rückriem definieren mit “Sinnbildungslernen”¹⁴ die notwendige Antwort auf die Herausforderungen der neuen Epoche.

Web 2.0 als Begriff für das Internet in seiner aktuellen interaktiven Version mit den sogenannten Social-Media-Anwendungen kann als Vorlage dienen zu einem Arbeitsbegriff für dieses neu verstandene Lernen als *Lernen 2.0*. Was Wissensschöpfung und Lernen verändert, verändert zugleich

¹⁰ Vgl. z.B. Bernd Fichtner, *Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, Phylogenetische und epistemologische Studien*, Berlin 2008

¹¹ Vgl. z.B. David Weinberger, *Too Big to Know: Rethinking Knowledge Now That the Facts Aren't the Facts, Experts Are Everywhere, and the Smartest Person in the Room Is the Room*, NY 2012

¹² Weinberger, David, a.a.O, S. 196

¹³ Wesch, M., a.a.O

¹⁴ Vgl. Lisa Rosa, *Sinnbildung lernen*. Interview mit Georg Rückriem und Johannes Werner Erdmann, in: *Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte*, H. 4/09, S. 28-29

auch das Denken. In einer Gegenüberstellung der Kultur des Industriezeitalters mit der der Wissensgesellschaft werden die Unterschiede deutlich (vgl. Abb. 1):

Denken im Industriezeitalter	<i>Lernen im Industriezeitalter</i>	Denken im digitalen Zeitalter	<i>Lernen im digitalen Zeitalter</i>
linear; in Kausalketten	<i>lehrerzentriert, "Einer an Alle" "Musik von vorne"; Belehrung, Lehrgang, Instruktion</i>	netzförmig; multikausal; interaktiv	<i>lernerzentriert; "Alle an Alle"; forschendes Lernen, Projektlernen</i>
zweiwertig; dichotomisch entweder / oder	<i>richtig oder falsch; Frage: „ob“</i>	drei- oder mehrwertig; „sowohl als auch“ und „weder noch“; (Denkmodelle: „Dialektik“; „Emergenz“)	<i>ambivalenz-tolerant; Frage: „inwiefern“</i>
"objektiv"	<i>Material wird vorgegeben; "richtige" Problemlösungen und Deutungen; Ergebnisse liegen von vorneherein fest.</i>	personalisiert intersubjektiv multi-perspektivisch	<i>Lerngegenstände werden individualisiert zugänglich; Deutungen werden ausgehandelt; Ergebnisoffenheit</i>
im stillen Kämmerlein; „der einsame Gelehrte“	<i>„auf dem Hosenboden sitzend“; an besonderen Lernorten; zu besonderen Lernzeiten</i>	im ständigen Austausch	<i>Persönliche Lernnetzwerke; Praxisgemeinschaften; Projektgruppen; überall und immer</i>
allgemeingültige Bedeutungen	<i>Lehrer bestimmt den Gegenstand des Lernens und die Lernziele; er stellt die konkreten Aufgaben für die Aneignung der objektiven Bedeutung.</i>	persönliche Sinnbildung	<i>Lernende bestimmen Gegenstände des Lernens und die Lernziele selbst und stellen sich eigene Aufgaben für ihre persönliche Sinnbildung.</i>

Abb. 1 Gegenüberstellung: Denken und Lernen im Industriezeitalter und in der digitalen Kultur

Lernen im digitalen Zeitalter kann also nicht heißen, dass wir mit den neuen Technologien das Alte mit neuen Methoden und Instrumenten lernen – nur eben schneller, leichter und vielleicht vergnüglicher –, was einem Optimierungsvorgang entspräche. Lernen 2.0 heißt stattdessen, dass sich vor allem die Art und Weise des Lernens *in* der Gesellschaft, aber auch *der* Gesellschaft verändert – ein kultureller Transformationsvorgang. Dabei spielen jetzt die aus dem Netz bekannten Merkmale wie Freiwilligkeit, Selbststeuerung, Offenheit, Personalisierung und Zusammenarbeit eine prominente Rolle, während sie vordem nicht nur kaum Bedeutung hatten, sondern von dem, was im instruktionistischen Lernen als notwendig gelten durfte, sogar ausdrücklich ausgeschlossen worden waren. Und statt – wie im Industriezeitalter – des systematischen Buchlernens, des standardisierten Lernens (im Unterrichtetwerden) in bestimmten kurzen Taktungen (Unter-

richtsstunde) und an bestimmten Orten (Klassenraum), tritt jetzt zunehmend situierendes, informelles, non-formales, immersives Lernen und Lernen nach Bedarf in den Vordergrund.¹⁵

Für die allgemeinbildende staatliche Schule darf sich dieses Lernen auch heute noch allenfalls als Ausnahme in der Nische zeigen – im Lernen außerhalb von Schule und Hochschule, nämlich in der Arbeitswelt und in der privaten Lebenswelt. Dagegen werden – provoziert und befördert durch das Web 2.0 – die selbstorganisierenden Aspekte des Lernens immer deutlicher sichtbar. Kein Unternehmen des 21. Jh. kommt mehr ohne informelles und selbstbeauftragtes Lernen seiner Mitarbeiter aus, denn hier liegen wesentliche Potenziale für das notwendige organisationale Lernen.¹⁶ Daher fangen mehr und mehr Betriebe und Institutionen an, dieses informelle Lernen nicht nur zuzulassen, sondern sogar zu organisieren. Die adidas Group hat erst vor wenigen Tagen zu einem öffentlichen „Blog Carnival“ aufgerufen, um nützliche Anregungen für ihre Entwicklung als lernende Organisation einzusammeln.¹⁷ In den sofort einsetzenden Kommentaren ist auch ein Videobeitrag von David Weinberger enthalten, in dem er das „Öffentliche Lernen“ als die Lernform des 21. Jahrhunderts bezeichnet.¹⁸

Zu allem und jedem kann man sich auch in seiner Freizeit im Netz auf Expertenhöhe informieren und sich in stetiger vernetzter Kommunikation autodidaktisch selbst zum Experten entwickeln.

Und selbst die Lernaufgaben, die die Institutionen der formalen Bildung an ihre Teilnehmer stellen, werden zunehmend außerhalb und mithilfe der Social Media erledigt. Heute sind die Schüler gewohnt, nichtverstandenen Unterricht mit Erklär-Videos aus dem Netz (z.B. mit den berühmten Khan-Videos) zu ergänzen oder gar durch sie zu ersetzen und im Facebook-Chat die Hausarbeiten grundsätzlich gemeinsam zu erledigen. Bevor man *Effi Briest* – wie angeordnet – liest, schaut man sich einen der Kino-Filme mit dem Computer an, damit man weiß, um was es überhaupt geht. Und die im Netz ebenfalls gefundenen professionellen Interpretationen können zur gemeinsamen Vorbereitung der Klausur im Chat geteilt und diskutiert werden. Dies alles findet meistens ohne Wissen des Lehrers statt, denn dass Hausaufgaben alleine (was in der traditionellen Schule unter „selbstständig“ ver-

¹⁵ Zu den neuen Lernformen vgl. auch Lisa Rosa, Ein Bildungskanon für die globale Welt?, in: Ute Erdsieck-Rave und Marei John-Ohnesorg, (Hrsg.), Bildungskanon heute, Berlin 2012, S. 73-79 = <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/08990.pdf>

¹⁶ Vgl. dazu die schon lange international vorliegenden Theorien des organisationalen Lernens.

¹⁷ Blogpost der adidas Group: “Help us find the new way of working and learning”, Zugriff 29. 05. 2012, <http://blog.adidas-group.com/2012/05/help-us-find-the-new-way-of-working-and-learning/>.

¹⁸ David Weinberger, Public Learning, 30. 05. 2012 <http://www.youtube.com/watch?v=irIZm-tsJRc&feature=youtu.be>

standen wird) zu machen sind, ist noch immer die Regel. Unterricht ist dabei nicht selten de facto nur noch die Informationsveranstaltung darüber, was der Lehrer am Ende in Tests und Klausuren lesen möchte. Seit 2007 steigen Schüler nicht selten sogar ganz aus der Schule aus und organisieren sich mittels Web 2.0, um sich in Gruppen extern auf die Abiturprüfung vorzubereiten.¹⁹

Die Bedeutung des Unterrichts, wie wir ihn kennen, als Voraussetzung und Bedingung für Lernen ist kulturell auf dem Wege zweitrangig zu werden, denn gelernt wird immer öfter anderswo und zugleich ganz anders als in der Schule. „Lernen und Bildung sind ins Alltagsleben eingebettet; ihr primärer Ort sind die Netzwerke des Social Web“ findet der Journalist und Manager Rolf Schmidt-Holtz.²⁰ Selbstorganisierendes, autodidaktisches Lernen ist dabei nicht nur eine praktische Notlösung zum Ausgleich der Unzulänglichkeiten der institutionellen Bildung. Die Fähigkeit zum „Selbstlernen“ wird längst ausdrücklich gefordert und sie zu bilden als eine der Hauptaufgaben der Bildungsinstitutionen schon lange genannt, wie ein prominentes Beispiel von 1971 zeigt:

The new education must teach the individual how to classify and reclassify information, how to evaluate its veracity, how to change categories when necessary, how to move from the concrete to the abstract and back, how to look at problems from a new direction – how to teach himself. Tomorrow's illiterate will not be the man who can't read; he will be the man who has not learned how to learn.²¹

3 Projektlernen als Hauptlernform im digitalen Zeitalter

Selbstorganisierende Momente von Lernprozessen sind jedoch für Projektdidaktiker nichts Unbekanntes. Auch die Prinzipien des Netzes, wie sie oben mit Selbststeuerung, Offenheit, Personalisierung und Zusammenarbeit benannt wurden, lassen sich in Projekten, die Deweys Philosophie und Methodologie folgen, unschwer wiedererkennen. Dabei ist ein Wiedererkennen im Sinne einer neuen Sicht des Erkannten gemeint, nicht im Sinne einer Instrumentalisierung. Den eigenen Fragen beim Lernen nachgehen zu dür-

¹⁹ Vgl. Freies Abiturprojekt Methodos <http://methodos-ev.org/>

²⁰ Rolf Schmidt-Holz in seinem Vortrag „Ist eLearning tot? Zukunft Bildung und Lernen in der Wissensgesellschaft“ auf der CeBIT 2009, zit. nach Jochen Robes, Weiterbildungsblog <http://www.weiterbildungsblog.de/2009/03/13/cebit-forum-learning-knowledge-solutions-2/> (24.05.2012)

²¹ Herbert Gerjuoy, zit. nach Toffler, Alvin, Future shock, London 1971, 375, vgl. <http://www.alia.org.au/groups/topend/2003.symposium/learn.unlearn.html>. Dabei ist aber nicht etwa nur das Humboldtsche Bildungsverständnis gemeint, sondern das Lernenlernen unter den Bedingungen des neuen Leitmediums.

fen, wie das entscheidende Prinzip im Projektbegriff Deweys lautet, lässt sich nicht nur besonders gut mit den Mitteln des Internet realisieren. Das Internet fordert und fördert zugleich diejenigen Kompetenzen, die mit Eigensinn, Selbststeuerung, Teamentwicklung und Netzwerken zu tun haben. Und auch im Meistern der „Gefahren“ (Cyber Mobbing, information overload, „Sucht“) erzwingt es die Herausbildung von Selbststeuerungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit – um es mit den OECD-Schlüsselkompetenzen zu benennen – (1) „Autonome Handlungsfähigkeit“, (2) „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“ und (3) „Interagieren in heterogenen Gruppen“.²² Was jetzt noch als „soft skills“ im Schulunterricht belächelt wird, könnte sich bald als die „hard skills“ des 21. Jh. entpuppen, deren Entwicklung die entscheidende Antwort auf die „Krise der Arbeit“ sein wird.²³

„Netz“ und „Projekt“ (im neuen, noch zu beschreibenden Verständnis) treffen sich dabei nicht nur in der Übereinstimmung einzelner Prinzipien. Sie können sich der Möglichkeit nach auch darin treffen, dass sie die Überwindung dualistischer Vorstellungen nahelegen und ermöglichen: Die Widersprüche zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Eigensinn und Gemein Sinn und zwischen Lokalem und Globalem werden auf einer neuen Stufe behandelt, indem ihre (tendenzielle) Aufhebung eingefordert wird. In diesem Verständnis sind z.B. individuelle Interessen und Gemeinschaftsinteressen, aber auch die Arten der Tätigkeit nicht nur nicht mehr streng voneinander geschieden und einander entgegengesetzt – ‚erst die Pflicht, dann die Kür‘, ‚erst die Arbeit, dann das Vergnügen‘ oder bezogen auf schulisches Lernen ‚erst die Hausaufgaben, dann darfst du spielen‘. Persönlicher Sinn, Individualität und Eigeninteresse realisieren sich dieser Vorstellung nach vielmehr überhaupt erst durch die Beachtung von überindividuellen (Gattungs-) Interessen einerseits; und das, was sich Gemeinwohl nennen möchte, enthält die Interessen aller Einzelnen andererseits. Utopien und Visionen in diese Richtung sind natürlich nicht neu. Der marxistisch geschulte Zeitgenosse beobachtet jedoch heute: Dasselbe alte (Vereinbarkeits-) Problem wird aktuell auf einer neuen Stufe prozessiert.

Der Begriff Deweys vom „natürlichen Lernen“ hält zwar Einwänden nicht Stand, in deren Verständnis die Natur – auch seine eigene – dem Menschen nur unter den Bedingungen von Gesellschaft entgegentritt und Lernen immer sowohl ein gesellschaftlicher als auch ein individueller Vor-

²² OECD, a.a.O , S. 7

²³ vgl. die neuesten Zahlen der ILO für die Jugendarbeitslosigkeit, nach denen 22,1 % aller 15 bis 24-Jährigen Europas arbeitslos sind und sich auch nicht in einer Bildungsmaßnahme befinden, (Taz vom 24. 05.2012 <http://www.taz.de/Hohe-Arbeitslosigkeit-bei-Jugendlichen-/!93875/>) sowie Andreas Schleichers aufschlussreiche Präsentation der OECD Skills Strategy als Antwort (18. 05. 2012) <http://prezi.com/cll3ajcdjmqz/skills-strategy-us/>

gang ist. Wenn wir Dewey jedoch historisieren, dann können wir seinen Begriff des „natürlichen Lernens“ als ein Gegengewicht zum Lernbegriff der Moderne verstehen, die zum Zwecke der notwendig gewordenen Massenalphabetisierung das Lernen (und seinen Begriff) auf systematisches Buchlernen und Belehrungslernen der Paukschule reduzierte. Die Lernformen der Vormoderne, die im „Learning by doing“ und auch im erweiterten „Learning by reflecting what we are doing“ auf dem Acker wie in der Werkstatt der Feudalgesellschaft angemessen waren, taugten wenig für das Literacy-Projekt in der Massenbildung der Industriekultur und wurden in der offiziellen Bildungspolitik daher ausgemustert. In Deweys Projektlernen (und auch anderen „reformpädagogischen“ Konzepten) wurde das, was wir heute situiertes, immersives, experimentelles und informelles Lernen nennen, jedoch nicht nur als ehemalige Formen archiviert, sondern praktisch gepflegt, beforscht und, so gut es ging, an die Moderne angepasst.

Heute, am Übergang in ein neues Zeitalter, muss der verengende Lernbegriff der Moderne seinerseits historisiert und ein neues Verständnis des Lernens entwickelt werden. An Deweys Projektlernen kann dabei besser als an anderen reformpädagogischen Konzepten angeknüpft werden, weil er nicht romantisierend antimodern und schon gar nicht antidemokratisch ist, wie etwa viele der zeitgenössischen deutschen Reform-Konzepte. Im ‚projet‘ der Arbeit der „Kreativen“ der Moderne (Architekten) haben sich die Arbeits- und Lernformen der Werkstatt nicht nur erhalten, sondern an die Moderne angepasst. Die „Kreativen“ der Bauhauszeit sind eher moderne Teamplayer als Handwerksmeister und Lehrlinge in feudaler Zunftordnung. In Wirtschaftsunternehmen, die sich heute aus der Industriekultur verabschieden, stehen – wenig überraschend – Projekte und selbstgesteuerte Teams als produktive Unternehmenseinheiten im Zentrum.

Auch der Kommunikations- und Medientheoretiker Michael Giesecke beschreibt die Projektform als „Gegenbewegung“ gegen das „Typographische Wissenschafts- und Wissensschöpfungsideal“: Anstelle hierarchischer Institutionen treten „Projektgruppe und Interdisziplinäre Netzwerke“; Ziel sei nicht mehr, „allgemeingültiges Wissen für alle, jederzeit an jedem Ort“ zu schaffen, sondern „fallbezogenes Wissen, individualisierte, maßgeschneiderte Lösungen, Aktionsforschung. (...) Neues Wissen emergiert als Ergebnis der Vernetzung von Projekten“ und verweist damit auch auf die Entwicklung „vom individuellen Lernen zur lernenden Organisation und Gruppe.“²⁴

Keine Frage: Projekt ist eine Organisationsform, die im 21. Jahrhundert eine große Rolle spielt. Zunehmend werden private und öffentliche Vorhaben als Projekte begriffen, deren Komplexitätsanforderungen nach einer

²⁴ Giesecke, a.a.O., S. 11f

funktionsfähigen Methodologie verlangen. Lernen – gleichgültig welcher Gegenstände – kann immer auch als Projekt verstanden werden, wenn wir es nicht auf das systematische kognitive Buchlernen verengen, sondern unter Lernen ganz allgemein diejenige Tätigkeit verstehen, die zu Verhaltensänderungen führt.

„Von null auf 42“²⁵ hieß 2004 ein bekanntes Projekt, in dem sich 7 untrainierte Menschen unterschiedlichen Alters und Konstitution innerhalb eines Jahres auf die Teilnahme am New York City-Marathon vorbereiteten. Zunächst war es ein Projekt des Südwestdeutschen Rundfunks (ARD), aber mit der Auswahl der 7 aus 17.000 Bewerbern wurde es gleichzeitig zum persönlichen Lernprojekt eines jeden Teilnehmers.

Nur, weil es für jeden einzelnen Teilnehmer einen eigenen persönlichen Sinn ergab, war das Projekt erfolgreich. Die Möglichkeit, Persönlichen Sinn²⁶ zu realisieren ist die Voraussetzung für Lernen überhaupt, und die Projektform ist womöglich als einziges formales Lernsetting offen genug dafür, die Vielfalt und Eigenartigkeit persönlicher Sinnbildung in Lerngruppen zu berücksichtigen.

Wie das Marathon-Projekt zeigt, muss man dabei die Projektform weiter verstehen als etwa Klafki oder Hilbert Meyer²⁷, die sie – mit Fokus auf Schule zur *Unterrichtsform* bzw. *Unterrichtsmethode* reduziert – neben Training und Lehrgang stellen. Lernprojekte wie das Marathonprojekt sind besser zu verstehen, wenn im Projekt der übergeordnete Rahmen gesehen wird. Dieser gibt dem Lernen nicht bloß die Methodologie – nämlich die Vorgehensweise z.B. in 7 Projektphasen und je nach Phase und Erfordernis verschiedenste Methoden und Instrumente –, sondern er enthält zugleich auch Sinn und sinngebendes Motiv des Lernens.

Erfolgreich am Marathon teilnehmen zu können, lautet das Projekt. Um es zu erfüllen, sind hunderte Lauftrainings als zentrale Lernhandlungen, aber auch Lehrgänge mit kognitiven Inhalten (zum richtigen Laufen, zur gesunden Ernährung usw.) enthalten. Die Formen Training und Lehrgang ordnen sich also auf der Handlungs- und Zielebene dem Projektrahmen unter. Ebenso kann man jedes Erkundungsprojekt oder Produktprojekt als übergeordnete Form verstehen, in denen nach Bedarf Episoden von Lehrgangs- und Trainingslernen vorkommen. Dabei können diese dem Sinn untergeordneten Lernformen für die verschiedenen Teilnehmer eines Projekts in verschiedenen Projektphasen auftreten und auch unterschiedliche Inhalte haben, nämlich je nach den eigenen Fragen, die die Teilnehmer zum Ge-

²⁵ http://de.wikipedia.org/wiki/Von_Null_auf_42

²⁶ zum Begriff vgl. A. N. Leont'ev, *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*, Köln 1982 (vergriffen), neu übersetzt und herausgegeben von Georg Rückriem, Berlin 2012 (in Druck)

²⁷ Vgl. die Darstellung in Wikipedia <http://de.wikipedia.org/wiki/Unterrichtsform>

genstand der Projektgruppe bearbeiten, und je nach den Voraussetzungen, die sie sich dazu jeweils erst noch erarbeiten müssen.

Für diese episodischen Lehrgänge und Trainings „on demand“ ist allerdings kein für alle organisierter „Unterricht“ mehr nötig und auch nicht möglich. Dies ist auch die Voraussetzung für eine wirkliche Individualisierung. Alles, was in Lehrgängen gelernt werden kann, kann man sich heute aus dem Netz holen. Und für individuelles Training braucht es einen persönlichen Trainer oder Coach, aber keinen „Lehrer“, der „Stoff didaktisch aufbereitet“ und für alle auf die gleiche Art „serviert“. Eine Projektanlage, die Peer-to-peer-Lernen und individuelle wie Gruppen-Beratung enthält, kann auch die potenziellen Netzwerkeigenschaften der Lerngruppe nutzen, um fehlende Kompetenzen einzelner Teilnehmer zu entwickeln oder auszugleichen. Der Lehrer „unterrichtet“ in einem solchen Projekt nicht mehr, auch nicht in Trainings- und Lehrgangsepisoden. Er moderiert stattdessen den Projektprozess der Gruppe, ist Einzel- und Gruppencoach und stellt Ressourcen (Medien, Material, Mittel, Experten, Präsentationsorte) bereit, soweit die Gruppe das nicht selbst kann.

Diese Art Lehrtätigkeit als „Unterricht“ zu bezeichnen, scheint mir nicht mehr angemessen zu sein, wenn nichts mehr so ist, wie in Schule üblich: Wenn der Klassenraum zum Basislager der Lerngruppe wird, der Lehrer zum „Ältesten Teilnehmer“ (Wolfgang Steiner) einer Expedition mutiert, die Lernorte über die ganze Stadt verteilt sind und die Projektteilnehmer ihre eigenen Taschencomputer mitbringen („mobile learning“), die die ständige Vernetzung der Gruppe garantieren, und um damit ihr persönliches Lernmaterial zu finden, zu generieren, zu sammeln, zu kommunizieren und zu verarbeiten, dann ist der traditionelle Begriff „Projektunterricht“ geradezu irreführend. Er soll vielleicht darauf verweisen, dass die ganze Veranstaltung gerade nicht in non-formellen außerschulischen privaten Zusammenhängen stattfindet, sondern in der allgemeinbildenden öffentlichen Schule. Aber erstens verführt er dazu, mit dem Begriff auch das Projekt selbst vom Lehrer und seinen Lehrabsichten aus zu organisieren, insofern als die Lehrtätigkeit und nicht die Schülertätigkeit im Begriff enthalten ist. Zweitens besteht die Gefahr, dass auf die Erfahrungen außerschulischen Lernens – sei es in der offenen Jugendarbeit, in der Erwachsenen-Weiterbildung oder im privaten „wildem Lernen“ (Sturzenhecker) der Auto-didaktik – ungeprüft und leichtfertig verzichtet wird, weil das für alle gleich geltende Curriculum und die Schulorganisation „oben“ und der Lehrende „vorne“ bleibt.

Wenn wir die Projektform stattdessen als Lernform verstehen, können wir viel offensiver fragen, wie dieses selbstbestimmte, personalisierte, offene, kollaborativ vernetzte Lernen (Subjekt), das es ja bereits gibt, auch die Schule (Objekt) für sich nutzen und verwandeln kann. Die umgekehrte

Herangehensweise, nämlich zu fragen, wie projekt(artiges) Lernen in den Unterricht der Schule integriert werden könnte, führte bisher fast immer dazu, dass Projektlernen entweder ganz außerhalb des „Kerngeschäfts“ bleibt und damit immer zur sekundären Lernform entwertet wird, oder ihr so die Flügel gestutzt werden, dass weder echte Personalisierung noch Ergebnisoffenheit übrig bleibt. Bei solchem „Projektunterricht“ wählen die Schüler dann aus einer geschlossenen Themen- oder Fragenliste des Lehrers, damit heraus kommt, was als Ergebnis bereits feststeht. Für den Lehrer zeigen sich dabei die Widersprüche im System zunächst entspannt. Für die Schüler sind solche „Projekte“ nicht attraktiv, weil sie sich plötzlich „selbstständig“ und „selbstverantwortet“ dasselbe aneignen sollen, was ihnen früher wenigstens einigermaßen bequem „serviert“ wurde. Schüler, die solchen „Projektunterricht“ genossen haben, bitten oft darum, wieder „normal“ unterrichtet zu werden. Und nicht zufällig wird in Lehrerbildungs-Seminaren zur Projektkompetenz immer sehr früh und sehr prominent einerseits die Frage der Bewertung von Projektlernen angesprochen und andererseits als Befürchtung formuliert, dass die Schüler nicht lernen, was sie lernen sollen, wenn sie lernen dürfen, was und wie sie lernen wollen. Hier wird sowohl der Widerspruch zwischen den Kulturen deutlich als auch das wichtigste Merkmal des neuen Projektlernbegriffs.

4 Folgen für die Lehreraus- und -Fortbildung

Tatsächlich macht Projektlernen als „Unterrichtsmethode“ keinen Sinn, wenn sich außer der „Methode“ nichts weiter an den Parametern der traditionellen Lernorganisation verändern darf. Damit geht es der Projektmethode genauso wie den „Neuen Medien“ bei dem Versuch, sie in den alten Unterricht „einzuführen“. Denn weder Projekt noch Web 2.0 sind geeignet, die Ergebnisse des traditionellen Unterrichts zu optimieren.

Auch als Methode oder Mittel, Schüler im Unterricht dazu zu „motivieren“, mehr „mitzuarbeiten“, also als Schüler-Aktivierungs-Methode inmitten einer Bevormundungs- und Belehrungskultur ist Projektlernen wenig geeignet. Ganz abgesehen davon, dass ein transitives „Motivieren“ nicht möglich ist, denn Lernmotive muss jeder Lernende selbst bilden: Bei diesem Verständnis wird Projektlernen nicht als das dem menschlichen Lernen eigene Betriebssystem (Deweys „natürliches“ Lernen!) gedacht, sondern als Mittel in der Hand des Lehrers, seine Lehrziele besser zu erreichen als vorher. Begriffe wie „Projektunterricht“ und „Projektmethode“ scheinen mir einem solchen Misskonzept Vorschub zu leisten. Stattdessen muss klar werden, dass nur derjenige, der sein eigenes Lernen in Projektform zu ver-

stehen und zu organisieren in der Lage ist, auch anderen dabei behilflich sein kann.

Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass mit dem Erwerb von Projektkompetenz ein neuer Lernbegriff erworben wird, der sich von der eigenen Lernerfahrung in formellen Kontexten abhebt und stattdessen an eigenen Lebenserfahrungen anknüpfen muss, in denen zwar gelernt, aber das Lernen nicht als solches erkannt wurde, weil es nicht in institutionalisierten Lernkontexten stattfand.

Referendare und Junglehrer unterrichten so, wie sie selbst unterrichtet wurden, und zwar unabhängig davon, was sie in ihrer Ausbildung gelernt haben. Das ist das Ergebnis verschiedener empirischer Untersuchungen.²⁸ Es ist aber kein Wunder, dass man in unsicheren und Stress-Situationen auf seine eigenen Lernerfahrungen zurückgreift, wenn professionelles Lernen in der Ausbildung nur bedeutet hat, dass etwas (anderes) gesagt, aber nicht erfahren worden ist. Die eigene Erfahrung sticht immer die kognitive Ansage aus. Aber schon diese, dem Projektdidaktiker bekannte Tatsache ist ja gerade nicht Bestandteil des schulischen Lernbegriffs, der Erfahrungslernen nicht explizit enthält. Es braucht also einen anderen Begriff vom Lernen. Neue Begriffe als Konzeptualisierungen nachträglich begriffener neuer Praxis bilden zu können, erfordert natürlich in gleicher Weise nicht so sehr neue Ansage, als vielmehr neue eigene reflektierte Erfahrung.²⁹ Diese muss in der Lehrerbildung organisiert werden.

Selbst in einem Projekt den eigenen Fragen zu einem Gegenstand nachzugehen und die Ergebnisse mit anderen zu teilen und zu diskutieren, muss der Ausgangspunkt für eine Reflexion über das eigene Lernen sein, in der Lernen neu „begriffen“ werden kann. Erst danach kann geklärt werden, was diese Lernerfahrung und der Begriff davon für die eigene Praxis als Lehrender bedeutet. Denn die Projektmethodologie zu lernen ist nur unter Projektbedingungen möglich. Die Lehrerbildung zur Projektkompetenz muss also selbst als Projekt organisiert werden.

Ein solches Projekt muss reflektierte Erfahrung auf verschiedenen Ebenen organisieren:

Erstens auf der Ebene des Lerngegenstands 1. Ordnung (z.B. „Nationalsozialismus“). Hier wird der Gegenstand als Projekt gelernt. Der Gegenstand 1. Ordnung ist dabei explizit Gegenstand des Lernens, während der

²⁸ Vgl. z.B. die das international beobachtete Phänomen in Deutschland bezeichnende „Konstanzer Wanne“, beschrieben bei Terhart, Ewald, *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*, Weinheim 2001, 20ff

²⁹ Auch hier decken sich übrigens Einsichten Deweys mit denen der kulturhistorischen Schule, wenn Deweys „vorauslaufende Praxis“ auf die „immer der Praxis hinterherhinkende Theorie“ Leont’evs trifft. Ebenso besteht Anschlussfähigkeit zwischen „learning by reflecting about what we are doing“ (Dewey) und „Lernen als Tätigkeit in der Tätigkeit“ bei Leont’ev.

Gegenstand 2. Ordnung (das Projektlernen) implizit mitgelernt wird. Sachkompetenz (das *Was*) wird neu erworben. Auch eine vermeintlich altbekannte Sache wird dabei auf neue Weise im Projektlernen neu erlebt und betrachtet. Häufig hat dieses Neue damit zu tun, dass zum ersten Mal wirklich die eigenen Fragen, der persönliche Sinn, die eigene Perspektive eine zentrale und explizite Rolle spielen und objektivierende Bedeutungen (,was man wissen muss‘ und ,wie etwas zu interpretieren ist‘) zunächst in die zweite Reihe treten, dann aber selbst zum Gegenstand von Re- und De-konstruktion werden.

Zweitens muss danach der Gegenstand 2. Ordnung den Platz des Gegenstands 1. Ordnung als expliziten Lerngegenstand einnehmen. Jetzt wird Projektlernen explizit thematisiert, allerdings immer noch bezogen auf das eigene Lernen. Aus der geteilten und gemeinsam reflektierten Erfahrung, *wie* ich den Gegenstand der ersten Ebene anders und neu gelernt habe, entsteht Projektkompetenz mit den auf der Hand liegenden Fragen ,wo habe ich ähnliche Lernerfahrungen gemacht?‘ und ,kann ich andere, vielleicht alle Gegenstände auf diese Weise lernen?‘.

Drittens schließlich stellt sich für professionell Lehrende dann die Frage, was diese Erfahrungen und Einsichten für die eigene Lehrtätigkeit zu bedeuten haben. Aber vorher müssen diese Erfahrungen eben gemacht und reflektiert worden sein.

Diese drei Ebenen müssen voneinander als Denkebenen unterschieden werden. Das muss sich auch in der Projektorganisation des Aus- oder Fortbildungsseminars widerspiegeln. Das bedeutet nicht, dass sich die Ebenen nicht zuweilen auch schnell abwechseln können. Für einen Lehrenden drängen sich ständig Fragen aus seinem Tätigkeitsfeld auf. Sie dürfen auf keinen Fall missachtet werden. Wichtig ist jedoch zu verstehen, auf welcher Ebene man sich gerade befindet. Diese Ebenen überhaupt zu unterscheiden ist in vielen Projektseminaren eine neue Erkenntnis für sich. Viel zu schnell ist man in Lehrerbildungskontexten auf der letzten Ebene. Das geht soweit, dass auch schon Lehreranwärter Gegenstände überhaupt nur noch unter dem Aspekt des Unterrichts wahrnehmen. Leider wird dies auch durch eine falsch verstandene Praxisorientierung in der Lehrerbildung gefördert, die auf Unterrichten anstatt auf Lernen fokussiert.

Lehrerbildungsveranstaltungen, die anbieten, das Lernen neu zu erleben und zu konzeptualisieren, um daraus neue Impulse für die eigene Praxis zu gewinnen, sind ungewöhnlich. Da die Teilnehmer an Lehrerbildungsseminaren entweder erwarten, eine neue *Unterrichtsmethode* („fachkompetent bin ich selber“) oder aber einen neuen *Unterrichtsgegenstand* („ich weiß schon, wie man unterrichtet“) zu lernen, muss man sich als Lehrerbildner für Projektkompetenz auf diese notwendigen Missverständnisse einstellen.

Ein weiteres Missverständnis liegt im üblichen Konzept des Lernens in verschiedenen Lebensaltern verborgen: Kinder lernen demnach angeblich nur unter Druck, weil sie „noch nicht einsichtsfähig“ seien, nur Erwachsene könnten selbstgesteuert lernen, weil sie wüssten, was sie lernen müssen. Dieses der Schule *systemeigene* Lernverständnis führt oft dazu, dass Projektlernen allenfalls für die gymnasiale Oberstufe vorstellbar ist. Das hat auch damit zu tun, dass Fragen in der Schule eine andere Rolle spielen als im Alltag. Sie kommen als Prüfungsfragen oder als steuernde Lehrerfragen (im „fragend entwickelnden Unterricht“ und als vorgegebene „Leitfragen“ auf Arbeitsblättern) vor. Und wenn wir von „eigenen Fragen“ oder gar von „Forschungsfragen“ der Schüler sprechen, die der Ausgangspunkt des Projektlernens sind, dann werden von Lehrerseite die Voraussetzungen dafür, bearbeitbare Fragen stellen zu können, bei den Schülern vermisst und angemahnt („Schüler müssen erst mal richtig fragen lernen“) anstatt in der Projektkompetenzvermittlungskompetenz des Lehrers gesehen. Eine nützliche Vorstellung davon, welche Bedeutung und welche Probleme die eigenen Fragen fürs Lernen haben, findet man bei Gallin und Ruf:

Das Problem beim Lernen sind die Fragen. Mit den Fragen beginnt das Verstehen. Fragen kann man nicht vermitteln, man kann sie weder lehren noch lernen. Fragen kann man sich, genau genommen, nicht einmal stellen: Sie stellen sich ein. Erst wenn sich einem eine Frage wirklich stellt, versteht man sie.³⁰

In den oben beschriebenen Missverständnissen bzw. Misskonzepten willkommene Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung zu sehen, gehört zur „Projektkompetenzvermittlungskompetenz“ des Lehrerbildners.

Die vermeintlich „projektungeeigneten“ Schüler sind nicht das einzige Problem, das dem Projektlernen als „Kerngeschäft“ in der Schule entgegensteht. Gerade wenn verstanden wird, dass sich im Projektlernen auch die Lehrerrolle fundamental verändert, werden die Systemgrenzen deutlich, die notwendigerweise interne Widersprüche erzeugen und als Spannungen an neuen Stellen erlebt werden. Wie kann man eine neue Lernen 2.0-Haltung im alten Unterrichten 1.0-System entwickeln?

Viel Richtiges im Falschen erleben zu können ist nur möglich mit einer experimentellen (also Projektlern-)Haltung in einem bewusst gestalteten kollaborativen Lernprozess in der gemeinsamen Tätigkeit. Und wo nicht genügend Gleichgesinnte an der eigenen Schule zu finden sind, da finden sie sich auf jeden Fall an anderen Schulen, in anderen Bundesländern, in anderen Ländern irgendwo auf der Welt. Solche Praxisgemeinschaften und globale und zugleich persönliche Lernnetzwerke bauen zu können (als

³⁰ Gallin, Peter und Ruf, Urs, Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Seelze-Velber 1999, S. 37

Möglichkeit und als Fähigkeit), ist eine Errungenschaft der Web 2.0-Kultur und ist für die Lehrerbildung schon jetzt unverzichtbar.

Klar ist: Eine Ausbildung und Fortbildung, die solches leisten möchte, verlangt nach großen Formaten, in denen Projekt im Projekt und Web 2.0 in Web 2.0 gelernt werden kann. Es sind mehrtägige Projektseminare, Werkstattformate oder Jahresseminare. Die üblichen Informationsveranstaltungen in erratischen 2-stündigen Seminaren machen hingegen nur dann Sinn, wenn sie als Auftakt und Einladungen zu den eigentlichen Veranstaltungen gedacht sind.

4 Erfahrungen aus der Lehrerbildung

Seit 2009 biete ich in der modularisierten Referendarausbildung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung fächer-, schulstufen- und schulartenübergreifend ein Wahlmodul mit dem Titel „Individualisiertes Unterrichten mit Weblogs“ an. Die bisher sechs Durchführungen dieses Moduls haben ihre Spuren auf dem begleitenden Weblog „Blogwerkstatt“³¹ hinterlassen. Die „Blogwerkstatt“ ist offen zugängliches Materiallager und Dokumentation der Module, gleichzeitig ein Medium, in dem vor und nach dem Modul der Gegenstand öffentlich kommuniziert werden kann. In jedem Moduldurchgang gibt es Referendare, die diese Möglichkeit nutzen, die meisten beschäftigen sich jedoch ausschließlich in der Modulzeit mit dem Gegenstand des Moduls. Einige Unterrichtsexperimente und Examensarbeiten zum Gegenstand sind im Laufe der Zeit entstanden. In zwei Durchführungen konnten zwei frühere Teilnehmer ihre Erfahrungen aus eigenem Unterrichten mit Weblogs als Fallbeispiele zur Diskussion stellen und gleichzeitig als Referenten fungieren. Diese Teile wurden als besonders interessant und nützlich im Feedback der Teilnehmer bewertet. Die meisten Referendare begnügen sich jedoch damit, das Bloggen als Selbsterfahrung oder/und als „Unterrichtsmethode“ kennen zu lernen, denn ein Einsatz im Referendariat ist voraussetzungsvoll. Inzwischen wird die „Blogwerkstatt“ in Lehrerseminaren verschiedener Universitäten und in Fortbildungsveranstaltungen in verschiedenen Bundesländern von Medienpädagogen genutzt.

In den Feedbacks der Referendare zeigt sich meistens eine interessante Kluft: Viele, oft die meisten Teilnehmer fanden es sehr schön, dass sie in einem ersten Selbsterkundungs-Teil ihren eigenen Fragen zum Bloggen anhand der Blogwerkstatt und den dort verlinkten zahlreichen Beispielen von Lehrerblogs, Unterrichts- und Schulblogs nachgehen, anschließend ihre Ergebnisse in der Gruppe auswerten und am zweiten Tag eigene Blogs für

³¹ <http://lisarosa.wordpress.com>

ihre Zwecke einrichten und erproben konnten. Ein kleinerer Teil der Teilnehmer, manchmal nur eine Person zeigte sich jedoch gerade von dieser Offenheit und Selbststeuerung enttäuscht. „Die Modulzeit wurde effektiv genutzt“ und „Die im Modul vermittelten Methoden sind für den Berufsalltag bedeutsam“ – zwei Feedbackfragen im obligatorischen, standardisierten Fragebogen – wurden schlecht bewertet. Diese Teilnehmer hatten auch im Modul vor allem nach klaren Vorgaben und Rezepten gefragt und früh die Bewertungsfrage und die Frage nach dem „Output“ der Schüler in den Vordergrund gerückt. Ausdrücklich wussten diese Teilnehmer schon von vorneherein, dass sie Blogs nicht für ihr eigenes Lernen verwenden würden, sondern ausschließlich für den Unterricht.

Ihre Enttäuschung hatte sowohl mit ihrem Medien- als auch mit ihrem Lernverständnis zu tun. Denn ein Weblog als geschlossene Steuerungsplattform von „Lernleistungen“ der Schüler (Aufgaben abholen, Stundenprotokolle und Hausaufgaben abliefern) zu nutzen, lohnt den Aufwand nicht, oder – wie angehende Lehrer heute sagen – bringt keinen Mehrwert, da es die Netzeigenschaften des Mediums ignoriert. Keiner der angehenden Lehrer traute sich, von Anfang an ein offenes Blog mit weitgehenden Autorenrechten der Schüler zu führen. Die Angst, Schüler könnten in der Öffentlichkeit etwas „Falsches“ schreiben, würden sich gegenseitig mobben, und das Ganze würde für den Lehrer viel Arbeit bedeuten, wobei die Effekte nicht zu kontrollieren wären, ist ein komplexes Gemisch und eine große Hürde. Gleichzeitig kann sie – zur Sprache gebracht – der Ausgangspunkt neuer Lern- und Lehrerfahrungen werden:

Dies zeigen z.B. die Erfahrungen der beiden Referendare, die beim Experimentieren feststellten, dass ihre Befürchtungen gar nicht eintrafen, und die – jeder auf seine Weise – den Weg der Öffnung und des Vertrauens in die Selbststeuerungskräfte ihrer Schüler gingen. Eine Deutsch-Referendarin stellte anfangs anstelle ihrer Schüler deren Balladentexte korrigiert in ihr Blog „Sprachspielerei“ ein. Später wurde sie mutiger, und schließlich luden die Schüler ihr eigenes Material, eigene Texte, interessante Videos im offenen Blog hoch und kommentierten sie gegenseitig.³² Dabei folgte die Lehrerin ihren eigenen reflektierten Praxis-Erfahrungen, und gleichzeitig wurde durch Kommunikation im Modul von einem anderen Teilnehmer aus diesen Erfahrungen das Stufenmodell zunehmender Schülerpartizipation kreiert, das daraufhin in der „Blogwerkstatt“ als Seminarmaterial für nachfolgende Module seinen Platz erhielt.³³

³² Vgl. <http://sprachspielerei.wordpress.com/> (Zugriff vom 28.05.2012)

³³ Vgl. <http://lisarosa.wordpress.com/seminarmaterial/stufenmodell-zur-schulerpartizipation-in-weblogs/>

Ein Grundschullehrer scheiterte zunächst mit seiner „Lerninsel“ – einer Plattform für Unterrichtsmaterial und Hausaufgaben – an der ausbleibenden Schüler-Beteiligung. Aus seiner reflektierten Enttäuschungserfahrung kam er mit dem neuem Konzept eines Projektblogs heraus, das er gleichlautend mit dem Lerngegenstand „Lebensraum Wald“ nannte, und wo die Schüler nicht nur eine Fülle an Anregungen zum Gegenstand des Sachunterrichts fanden, sondern auch die Erlaubnis und den Raum, miteinander ihre Fragen und Ergebnisse ihrer Waldexkursionen zu teilen und zu diskutieren. Pilze wurden (für den Lehrer nicht vorhersehbar) zum Hit des Schülerinteresses und -engagements. Schließlich schaltete sich in das offene Blog sogar die „Deutsche Gesellschaft für Mykologie“ ein, denn die Schüler der Klasse 4a hatten sich mit ihrem Weblog im Netz einen Namen als Pilzforscher gemacht.³⁴ Erfolgreich hatte der Lehrer die Lernwünsche seiner Schüler unterstützt und gefördert.

In einem anderen Beispiel steht ein Erkundungsprojekt an einem gemeinsamen Gegenstand im Vordergrund eines phasenübergreifenden Projektseminars der Lehrerbildung. „Die Gegenwart der Vergangenheit: Richtiges Erinnern? NS und Holocaust im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht“ heißt die zweiteilige, insgesamt 28 Stunden umfassende Veranstaltung mit Lehramtsstudenten, Referendaren und Lehrern, die ich seit 2009 an der KZ-Gedenkstätte in Hamburg-Neuengamme zusammen mit dem Geschichtsdidaktiker Andreas Körber und dem Leiter des Studienzentrums der KZ-Gedenkstätte, Oliver v. Wrochem, durchführe. Die erste zweitägige Veranstaltung widmet sich der Selbsterkundung der Gedenkstätte, nachdem am Vorabend die eigenen Erfahrungen und Unterrichtserfahrungen mit dem Gegenstand erinnert und kommuniziert wurden. Die Teilnehmer erkunden dabei in selbst organisierten Gruppen Gelände, Ausstellungen und Gedenkorte der komplexen Anlage, wobei ihnen nach Bedarf Guides (bzw. die Projektleiter selbst) für Fragen zur Verfügung stehen. Die Aufgabe besteht darin, eigene echte Fragen zu sammeln, und die Orte, an denen diese Fragen auftauchten, zu fotografieren. Später werden im Plenum die Fotos zusammen mit den Fragen bzw. Kommentaren kommuniziert. Auch wenn dabei zuweilen von Schülern die Rede ist (häufig von ihrem Verhalten), und auch wenn Einzelne nicht zum ersten Mal die Gedenkstätte besuchen, ist durch diesen Beginn ein neuer Erfahrungshorizont eröffnet, denn meist fragen sich Lehrende dabei nach langer Zeit wieder oder überhaupt zum ersten Mal: „Was hat der Gegenstand mit mir zu tun?“ Und für viele ist es eine neue Erfahrung, ihre Erlebnisse und Gedanken in der Gruppe zu teilen.

³⁴ Vgl. den letzten Eintrag des Lehrers vom 16. 2. 2010 auf der Startseite <http://lebensraumwald.wordpress.com/> (Zugriff vom 28.05.2012)

Anschließend werden individuelle und Gruppen-Forschungsfragen gebildet und mit dem Material, das die Gedenkstätte bietet, bearbeitet. Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert. Manchmal bereitet es einige Mühe, an dieser Stelle den Gegenstand 1. Ordnung („*was*“) zu verlassen und den Gegenstand 2. Ordnung („*wie*“) in den Blick zu nehmen. Besonders schwierig war dies in der Projektgruppe 2010, die sich entgegen dem Projektplan mehr Zeit dafür nahm, alle ihre Ergebnisse ausführlich zu präsentieren und zu diskutieren. Eine Lehrerin äußerte auf den Hinweis, dass man auch zur Reflexion der Lernform kommen müsse, dass sie hier endlich mal wieder selbst lernen dürfe, und das wolle sie auskosten. Am Ende des Reflexionsteils steht oft die in der Gruppe übereinstimmend geäußerte Befriedigung, dass das, was man die letzten beiden Tage gemacht habe, „richtig gutes“ Lernen sei. Gerne würde man so mit Schülern lernen. Aber in der Schule sei das ja nicht möglich. Auch hier wieder muss man diese Bedenken gerade zum Diskussionspunkt machen. Denn die empfundenen Widersprüche sind Ansatzpunkte zur Analyse der Verhältnisse und zur Strategie-Entwicklung, in der Zeit des Übergangs diese Widersprüche auf neue Weise verstehen und prozessieren zu können.

Im zweiten Teil – einige Monate später – werden die Lernerfahrungen mit Gegenstand, Lernort und Projektmethodologie aktualisiert und mit dem Kompetenzstrukturmodell Geschichte³⁵ konfrontiert. Anschließend entwerfen die Teilnehmer Projektskizzen für ihre eigenen Lerngruppen. Sowohl im ersten Teil (der Selbsterkundung) als auch hier stellt es sich immer wieder heraus, dass vor allem die eigenen Fragen der Lernenden im Zentrum stehen müssen. Das ist ungewohnt und schwierig, sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler, denn die erforderlichen Kompetenzen, die Entwicklung – man möchte beinahe sagen Entbindung – und Bearbeitung von Forschungsfragen zu begleiten, die die eigenen Fragen enthalten, müssen erst entwickelt werden.

Für die Projektgruppe 2011 hatte ich ein Weblog³⁶ zur Begleitung angelegt, vor allem als kommunikative Brücke zwischen den beiden Veranstaltungsteilen, die mehr als ein halbes Jahr auseinander lagen. Obwohl nur einzelne Teilnehmer das Blog aktiv nutzten, indem sie eigene Beiträge einstellten, war es in vielerlei Hinsicht nicht nur eine Bereicherung sondern für den Fortgang entscheidend. So äußerten viele Teilnehmer, dass sie sich schon beim ersten Treffen „wie vertraut“ waren, nachdem sie die zusammengefasste Vorabfrage³⁷ gelesen hatten, und dass sie in der Auftaktver-

³⁵ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (2006) [Schreiber Körber 2006](#)

³⁶ Projektseminar an der KZ-Gedenkstätte Neuengamme
<http://gegenwartdervergangenheit.wordpress.com/>

³⁷ <http://gegenwartdervergangenheit.wordpress.com/ergebnisse/ergebnisse-der-vorabfrage/>

staltung besser diskutieren konnten, nachdem sie schon vorab die einführende Präsentation³⁸ angeschaut hatten. Neben der Sammlung von Seminarmaterialien und der Dokumentation der Projektgruppenergebnisse entpuppte sich die Kommunikationsfunktion des Weblogs als Projektsteuerungsmöglichkeit durch die Teilnehmer: Eine Studentin postete zwischen den Veranstaltungsteilen ihr aktuelles Praxisproblem mit einer Schülergruppe im Praktikum und bekam diverse Antworten – u.a. auch von einem Guide der Gedenkstätte, der nicht Teilnehmer der Projektgruppe war.³⁹ Der Guide wurde daraufhin zum zweiten Teil der Veranstaltung eingeladen und schilderte zusammen mit der Studentin den Fall. Anschließend führte er die Projektgruppe übers Gelände, um an verschiedenen Orten zu erläutern, wie er als außerschulischer Pädagoge Schüler, Lehrer und den schulischen Umgang mit Gedenkstätten wahrnimmt. Dieser Programmpunkt, der nicht zufällig, aber den Zufall organisierend, nur mittels des Projektblogs möglich geworden war, erwies sich als Highlight des zweiten Veranstaltungsteils.

5 Schlussbemerkung

Lernen als öffentlicher Prozess, Lernen in konstantem Kontakt und Austausch mit anderen, an allen möglichen Orten, in kleinen Teams und gleichzeitig in großen Netzwerken, selbststeuernd und mit offenem Ausgang den eigenen Fragen nachgehend, experimentierend und mit ständigem Zugang zur unendlichen Informationsressource des Internet – das könnte man „Projektlernen 2.0“ nennen, oder – wenn man alles Lernen als Projektlernen versteht – „Lernen 2.0“.

Wie hier auch in den Beispielen der Lehrerbildung deutlich wurde, sprengt dieses Lernen nicht nur die traditionelle Lernorganisation im Unterricht der öffentlichen Schule sondern auch den Begriff von dem, was bisher unter Lernen verstanden wurde. Wenn Lernen unter den Bedingungen der Digitalität im 21. Jahrhundert sich derart radikal vom gewohnten unterscheidet, dann reicht es nicht, die Lehrerbildung ein wenig zu reformieren. Vielmehr geht es darum dass angehende und bereits praktizierende Lehrer die Notwendigkeit verstehen und die Gelegenheit erhalten, das Lernen selbst neu zu lernen – miteinander in professionellen Lernnetzwerken und auch mit ihren Schülern zusammen.

³⁸ <http://gegenwartdervergangenheit.wordpress.com/einfuehrung/>

³⁹ Vgl. <http://gegenwartdervergangenheit.wordpress.com/2011/09/09/ich-habe-kein-mitleid-mit-den-juden-die-machen-das-doch-heute-mit-meinem-volk/>