

Projektorientierter Unterricht (ProU), projektorientiertes Arbeiten mit Musik (ProA) im Praxisfeld Schulsozialpädagogik

Die folgende Abhandlung (der folgende Vortrag) gliedert sich in drei Schwerpunkte. Im Anschluß an eine Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld Schulsozialpädagogik, deren Arbeitsweisen, -ansätze und Aufgaben (1), folgt ein theoretischer Einblick in die Gruppenarbeit und in das Verfahren des ProU (ProA) (2), an den sich ein Praxisbericht anschließt (3).

1. Zur Schulsozialpädagogik

„Es gibt keine einheitliche Bezeichnung für diesen Aufgabenbereich“ (Knapp 1992, 278), weshalb es auch schwierig ist, den Begriff „exakt zu definieren“ (ebd.; vgl. Tillmann 1982, 12; Grossmann 1987, 121; Wulfers 1993, 249). Außerdem „fehlt eine einheitliche theoretische Grundlage“ (Grossmann 1987, 122). Hinzu kommt noch, daß die Schulsozialpädagogik für die Sozialpädagogik wie für die Sozialarbeit ein „relativ neues Feld“ (Knapp 1992, 278; vgl. Grossmann 1987, 121, 158) darstellt. Ihre heutige Bedeutung steht im Zusammenhang mit der Einführung der Gesamtschule Anfang der 70er Jahre und der wachsenden Bedeutung der Ganztagschule (vgl. Tillmann 1982, 7, 15, 19, 25 ff; Frommann 1984, 87 ff; Frommann u. a. 1987, 9, 201; Grossmann 1987, 121; Scheipl 1993, 47 f). Projektdarstellungen in der Literatur (Frommann 1984, 876 f; Frommann u. a. 1987; Grossmann 1987, 142 ff; Canisius 1991) zeigen Möglichkeiten schulsozialpädagogischer Arbeit an Grund- und Gesamtschulen, beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung (vgl. Frommann u. a. 1987, 80 ff) und an Gymnasien auf, geben darüber hinaus Einblick in die stadtteilbezogene Arbeit (vgl. Frommann u. a. 1987, 50 ff, 67 ff) und zeigen schulsozialpädagogische Ansätze im Ausland (vgl. Frommann u. a. 1987, 95 ff). Zur Problematik, das Praxisfeld Schulsozialpädagogik in den Griff zu bekommen, tritt erschwerend hinzu, daß die Begriffe Schulsozialpädagogik und Schulsozialarbeit oftmals synonym benutzt werden (vgl. Tillmann 1982, 7).

Wenn man schon wegen der Unsicherheiten nicht in der Lage ist, den Begriff exakt zu definieren, so besteht dennoch die Möglichkeit, z. B. durch Beschreibungen von Arbeitsformen, sich dem Begriff zu nähern (vgl. Tillmann 1982, 12 f) und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Arbeitsformen der Schulsozialpädagogik/-arbeit zielen darauf ab:

- „- die räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe zumindest partiell aufzubrechen;
- sozialpädagogische Fachqualifikationen dauerhaft in (oder an) der Schule anzusiedeln, um
- damit eine Korrektur und Ergänzung der erzieherischen Wirkung von Schule zu erreichen, die insbesondere auf die Hilfestellung bei schwierigen und gefährdeten Schülern zielt“ (Tillmann 1982, 13; vgl. Knapp 1992, 278 f; Grossmann 1987, 121; Wulfers 1993, 250 f).

Spätestens seit der 'Entdeckung' des Unbewußten durch Freud (vgl. Kowal- Summek 1992a, 115 ff) und nach dem Erkennen des dynamischen Charakters des Unbewußten wissen wir, daß die eine aktuelle (Konflikt-) Situation betreffenden Faktoren nicht allein in dieser Situation, sondern auch außerhalb derselben zu suchen sind. Der für Schüler neben der Schule bedeutende Bereich aber ist die Familie (vgl. Struck 1992). Hier wird dann deutlich, daß Sozialpädagogik im allgemeinen und Schulsozialpädagogik im besonderen nicht nur als dritte wesentliche Institution neben Schule und Familie steht, sondern daß sie sogar in diese beiden Institutionen hineinragt (vgl. Schilling 1992, 354 f; Buchka 1992, 237).

Es wird auch zunehmend deutlich, daß die Schule mit den dort anfallenden und über das eigentliche Unterrichten hinausgehenden Tatbeständen, die mehr die emotionale und soziale als die kognitive Seite betreffen, allein nicht mehr fertig wird (vgl. Grossmann 1987, 123; Kinnen u. a. 1993, 233; Scheipl 1993, 48 ff; Wulfers 1993, 247). Erinnerung sei hier z. B. an die zunehmende Aggressionsbereitschaft unter Schülern, an die sich massiv vergrößernden Formen von Auseinandersetzungen, an die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten nicht erst bei Schulkindern. Zum andern ist es immer noch so, daß sich Schule und Lehrer ihr eigenes Konfliktpotential selbst schaffen - sei es durch einseitiges kognitives Arbeiten, durch zu wenig individualisierte Zuwendung zum Schüler, durch „hierarchischen Druck und institutionelle Zwänge“ (Grossmann 1987, 126), sei es durch Überbetonung des Leistungsprinzips (vgl. Frommann u. a. 1987, 151 ff) oder durch eine zu geringe Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Lerninstitutionen. Stichworte: Öffnung der Schule, Angst vor Machtverlust oder das Eingeständnis von Unfähigkeit. Hier gilt dann, daß Schule und Lehrer die Kooperation noch nicht gelernt haben. Als dritter Punkt kommt hinzu, daß oftmals auch das Engagement der Eltern aufgrund eigener Probleme (Ehe- und Partnerprobleme, Arbeitslosigkeit, Perspektivlosigkeit, Überforderung, Wohnsituation) zu wünschen übrig läßt bzw. in Unverständnis und Hilflosigkeit erstarrt (vgl. Scheipl 1993, 48 f). Als vierter Punkt steht hier die Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher unter dem Aspekt einer stetig wachsenden Arbeitslosigkeit mit all ihren Konsequenzen: politischer Radikalismus, Abgleiten

in die Rauschwelt, Rückzugsbewegungen, psycho-somatische Reaktionen. Die miserable Situation vieler Kinder, Jugendlicher, Erwachsener und alter Menschen wird durch eine zunehmende gesellschaftliche Konsumhaltung verstärkt, desgleichen durch die von den Medien vorgegaukelte Leichtigkeit des Seins und Habens und durch die von Politikern vorgelebte Ratlosigkeit und zunehmende Korruption.

Parallel zur zunehmenden Rezession wächst die Gefahr, daß staatliche Initiativen, seien es nun schulische oder außerschulische, die dem entgegenwirken sollen oder können, zurückgefahren oder eingestellt werden (ABM, Projekte im Rahmen einer Öffnung der Schule, Integrationsbestrebungen).

Es sollte deutlich geworden sein, daß die Verquickung all dieser Probleme allein durch die Schule nur unzureichend abgefangen werden kann. Die Notwendigkeit einer Schulsozialpädagogik/-arbeit liegt offen.

Arbeitsweisen/-ansätze und Aufgaben der Schulsozialpädagogik/-arbeit

Sie lassen sich in zwei Gruppen aufspalten. Die eine umfaßt die Arbeit der Sozialpädagogik als integrativen Teil der Schule (a), die andere sieht die Lösung in der Kooperation (b).

a) Arbeit in der Schule

- „Sozialpädagogische Arbeit kann organisatorisch fest in der Schule integriert sein“ (Knapp 1992, 281; vgl. Frommann 1984, 876; Frommann u. a. 1987, 127 ff; Grossmann 1987, 133 ff). Sie kann aber auch als ambulante Hilfe geplant sein:
- Als Notfallhilfe hat sie zwar auch ihren Sinn, jedoch läßt diese Art des Einsatzes „kein kontinuierliches Arbeiten zu und reduziert“ (Knapp 1992, 281), wobei die Arbeit der Sozialpädagogen/-arbeiter der Schulleitung unterstellt ist, Schulsozialpädagogik/-arbeit auf 'Feuerwehreinsätze' (vgl. Frommann u. a. 1987, 126, 172 f).
- In Kooperation mit und in der Schule, d. h. die Sozialpädagogen/-arbeiter unterstehen dem Jugendamt. Es besteht die Möglichkeit, präventiv tätig zu werden, sei es durch Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Beratung, Weiterbildung z. B. der Lehrer, Elternarbeit, Therapie, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitgestaltung (vgl. Frommann 1984, 872 ff; Frommann u. a. 1987, 168 ff, 187 ff; Grossmann 1987, 144 ff; Canisius 1991, 31; Kinnen u. a. 1993, 235 ff; Wulfers 1993, 251 ff).
- Sie kann als innovativer Ansatz verstanden werden, dem es darum geht, die Qualität der Schulen „in Richtung einer sozialpädagogischen Schule“ (Knapp 1992, 281) zu führen (vgl. Frommann u. a. 1987, 169 f; Grossmann 1987, 176 ff). „Dabei versuchen Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, übertriebene Leistungs-

orientierung, Auslese und Druck durch Noten, belastendes dominantes Lehrerverhalten zugunsten selbstbestimmter Formen des Lernens, ermutigender Erziehung, humaneren Umgangs von Erwachsenen mit jungen Menschen, Förderung von Interessen, individueller Beratung, der größeren Öffnung von Schulen in Richtung Gemeinwesen, eines reicheren Schullebens usw. zu verändern“ (Knapp 1992, 282; vgl. Frommann u. a. 1987 162 ff, 187 ff, 206; Canisius 1991, 29 ff; Scheipl 1993, 49 ff; Wulfers 1993, 248).

b) Arbeit in Kooperation mit der Schule

Sozialpädagogen/-arbeiter arbeiten in einer eigenständigen Institution außerhalb der Schule und kooperieren mehr oder minder intensiv mit einer oder mehreren Schulen. Dabei geht es um Berufsperspektiven, Hausaufgabenbetreuung oder Schülerprobleme (vgl. Frommann 1984, 876; Frommann u. a. 1987, 129 ff; Grossmann 1987, 137 ff; Kinnen u. a. 1993, 233 ff).

Insgesamt wird hier deutlich, daß die durch Sozialpädagogen/-arbeiter zu leistenden Aufgaben sowohl pädagogischer, beratender und therapeutischer Natur sind, was wiederum Rückschlüsse auf die notwendigen Kompetenzen schul-sozialpädagogischer Fachkräfte zuläßt. Es wird ebenfalls deutlich, daß diese Arbeit nicht durch eine sozialpädagogisch geschulte Fachkraft, sondern nur innerhalb eines Teams zu lösen ist, denn „Kompetenz hat niemand genug“ (Frommann u. a. 1987, 186).

Es soll aber nicht verschwiegen werden, daß die notwendige und geforderte Zusammenarbeit immer konfliktfrei verläuft (vgl. Grossmann 1987, 149 ff; Frommann u. a. 1987, 122 ff, 131 ff, 138 ff) - wobei psychoanalytisches Verstehen nicht nur für die Klärung der Konflikte hilfreich sein kann (vgl. Grossmann 1987, 152 f; Frommann u. a. 1987, 131 ff), worauf hier aber nicht näher eingegangen werden kann. Beide eben besprochenen Formen der Zusammenarbeit zwischen Schul- und Sozialpädagogik bringen Vor- und Nachteile, wobei Frommann u. a. (1987, 103 f) davon ausgehen, daß letztlich „der Kontakt und die Kooperation zur Schule, zu den Lehrern und den Schülern“ (a.a.O., 131; vgl. a.a.O., 171 ff, 177 ff) durch eine schulferne Sozialpädagogik erschwert wird (vgl. a.a.O., 207).

Aus den bisherigen Erfahrungen mit Schulsozialpädagogik/-arbeit wird auch deutlich, „daß es eine optimale Form der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit (/pädagogik - L. K.-S.) und Schule nicht gibt“ (Frommann u. a. 1987, 171), sondern daß sich die Form der Zusammenarbeit nach den Erfordernissen der einzelnen Schule richten muß (vgl. Rolff 1991; Frommann u. a. 1987, 203). Wenn also von Öffnung der Schule gesprochen wird, so ist im allgemeinen von den Möglichkeiten der Öffnung dieser oder jener Schule die Rede.

Es ist davon auszugehen, daß im eben angesprochenen Zeitalter der Rezession das öffentliche Interesse an dieser Form der Doppelbesetzung eher ab- als zunimmt. Von daher scheint es mir sinnvoll, als ersten Schritt einerseits die sozialpädagogische Kompetenz des Lehrers vor Ort zu fördern und andererseits die Bedeutung sozialpädagogischen Handelns bereits während des Studiums herauszustellen und die diesbezügliche Kompetenz des künftigen Lehrers zu erweitern (vgl. Frommann u. a. 1987, 155). Es kann nicht darum gehen, „Spezialisten für das ‘Soziale’ neben die ‘Spezialisten’ für das ‘Fachliche’ zu stellen“ (a.a.O., 204). Sozialpädagogische Kompetenzen bei Lehrern zu fördern heißt auch, (schulische) Arbeitsweisen in den Vordergrund zu rücken, die soziales Lernen im weitesten Sinne fördern, z. B. projektorientiertes Unterrichten/Arbeiten. Letztlich ist es „für die pädagogische Entwicklung der Schulen“ (ebd.) irrelevant, ob der Lehrer selbst oder der Sozialpädagoge die Akzente setzt; „relevant ist lediglich, daß sie überhaupt kommen“ (ebd.).

2. Zum Projektorientierten Unterricht (ProU) bzw. projektorientierten Arbeiten (ProA) mit Musik

Bevor ich mich dem ProU/ProA an dieser Stelle zuwende (b), ist es mir wichtig, den Aspekt der Gruppenarbeit und seine Bedingungen herauszuheben (a).

Aspekte der Gruppenarbeit

ProU/ProA stellt eine Möglichkeit der Gruppenarbeit (GA) dar. GA kann, auch wenn man den Eindruck gewinnen könnte, es sei die Möglichkeit schlechthin, „immer nur Teilaspekt“ (Krüger 1982, 87) schulsozialpädagogischer Arbeit sein.

Die Bedeutung der Gruppe für den Menschen als soziales und kulturelles Wesen ergibt sich aus der Aussage Battergays (19734, 16): „Am Anfang der Vergesellschaftung des Menschen und zu Beginn des Lebens des Einzelnen steht die Gruppe. Der Mensch ist ... darauf angewiesen, Mitglied einer ihn bergenden Gruppe zu sein“. Der letzte Satz verweist schon darauf, daß nicht schon eine bloße Anzahl von Menschen eine Gruppe ausmacht, sondern daß erst die Beziehung der Menschen „zueinander“ (Hofstätter 1986, 29) oder „füreinander“ (Battergay 19734, 14) diese Ansammlung zur Gruppe werden läßt.

Gruppenpädagogisches Geschehen im Rahmen schulischer Erziehung steht im Zusammenhang „mit der Suche nach Möglichkeiten einer demokratischen Erziehung“ (Gudjons 1985, 7), deren praktische Auswirkungen jedoch eine Diskrepanz zur Theorie widerspiegeln. Die Gründe liegen in

- zu hohen Erwartungen
- Disziplinschwierigkeiten
- einem erhöhten Arbeitsaufwand
- fehlender Phantasie
- Vernachlässigung gruppenspezifischer Erkenntnisse (vgl. Kowal-Summek 1993, 159). Die Bedeutung und Notwendigkeit schulsozialpädagogischer Intervention zeigt sich hier ganz deutlich.

Die Frage nach den Zielen gruppenorientierten Arbeitens zeigt deutlich die Notwendigkeit, daß Beziehungen vor Inhalten zu stehen haben. Als Ziele werden genannt:

- „Sensibilisierung für die Sache und den Mitmenschen“ (Meyer 1975, 26);
- „Erhöhung der Interaktionsmöglichkeiten des einzelnen“ (a.a.O., 29);
- „Verstärkung kreativer Prozesse“ (ebd.);
- „Ermöglichung wechselseitiger Identifikation und Entwicklung von Sensibilität für den anderen“ (ebd.);
- „die Entwicklung der Fähigkeit des kritischen Prüfens von Inhalten und Gegebenheiten“ (Meyer 1977 in Gudjons 1985, 8)

Ganz deutlich tritt hier zutage, daß die Ziele weit über das unterrichtliche Geschehen hinausgehen.

Im Rahmen gruppenbezogenen Arbeitens fallen dem Leiter drei wesentliche Aufgaben zu:

- das Handlungsfeld so aufzubauen, daß Gruppenprozesse überhaupt in Gang gesetzt werden können (vgl. Gudjons 1979, 471);
- Interaktion durch „geeignete Lerninstruktionen“ (Meyer 1992, 13) zu ermöglichen;
- als „Beobachter, Koordinator und Helfer“ (Meyer 1975, 31), als „Mitglied der Gruppe mit besonderer Rolle“ (Schmitt 1979, 61) tätig zu sein.

Der Leiter braucht Fingerspitzengefühl, um sich nicht permanent in den Vordergrund zu spielen. Ziel muß es sein, zumindest das Gefühl zu vermitteln, daß die Verantwortung für das Geschehen bei der Gruppe insgesamt liegt. Positive Auswirkungen gruppenbezogenen Arbeitens zeigen sich

- „sowohl hinsichtlich der Reproduktion von Wissen als auch in der Beherrschung von Arbeitstechniken“ (Meyer 1975, 33);

- „hinsichtlich der Ausprägung sozialer Verhaltensweisen“ (ebd.);
- „hinsichtlich persönlichkeitsbildender Faktoren“ (ebd.).

Den positiven stehen die unrealistischen Funktionszuschreibungen gegenüber:

- gruppenbezogenes Arbeiten allein kann Schule nicht verändern;
- Auswirkungen auf das menschliche Verhalten sind nur langfristig zu erwarten.

Aspekte des ProU/ProA

ProU/ProA kennzeichnet sich durch verschiedene Merkmale, von denen nur eines - und dazu noch nicht einmal ein zentrales - die Gruppenarbeit ist. Zentrale Merkmale ProUs/ProAs sind:

- Bedürfnisbezogenheit
- Situationsbezogenheit
- Interdisziplinarität
- Selbstorganisation
- Kollektive Realisierung
- Produktorientierung
- Umweltbezug
- Erzieherische Orientierung (soziales Lernen) (vgl. Chott 1988, 299 f; 1990, 13 f; Schirp/Brauneck 1988, 5 f; Bielefeldt 1988, 13 f; Januschke 1992, 4).

ProU/ProA ist von Projektunterricht zu unterscheiden. ProU/ProA geht es darum, sich dem Ideal, d. h. der Erfüllung der acht Merkmale zu nähern, während Projektunterricht die Realisierung des Ideals anstrebt. Projektunterricht ist auf die Schule beschränkt, während ProU/ProA über die Schule hinausweist und sich „allgemein auf eine menschliche Lerngruppe“ (Chott 1990, 16) bezieht.

Die Idee ProU/ProA ist nicht neu, sondern läßt sich bis zum Anfang dieses Jahrhunderts zurückverfolgen (vgl. Januschke 1992, 4; Kowal-Summek 1992b, 296; 1993; Küppers 1993, 17 ff). Im schulischen Bereich kam es zu einer Renaissance des ProU/ProA in den 70er Jahren (vgl. Duncker/Götz 1984, 7). Dies steht im Zusammenhang mit den damaligen Schlagworten von Emanzipation und Mündigkeit. Es geht darum, im Menschen Fähigkeiten zu entwickeln, die ihm helfen, in allen Bereichen des Erwachsenenlebens zu bestehen (vgl. Chott 1990, 64 ff). Es geht um einen „konstruktiven Beitrag zur inneren Schulreform“ (Duncker/Götz 1984, 7; vgl. Schmitt 1978a, 773; Schmitt 1978b, 784; Tschache 1978, 778; Schirp/Brauneck 1988, 2; Bäßler 1992, 1; Gies 1992, 237). Nur am Rande sei hier darauf hingewiesen, daß gerade dieser Aspekt über die Diskussion um Knolls Projektbegriff (vgl.

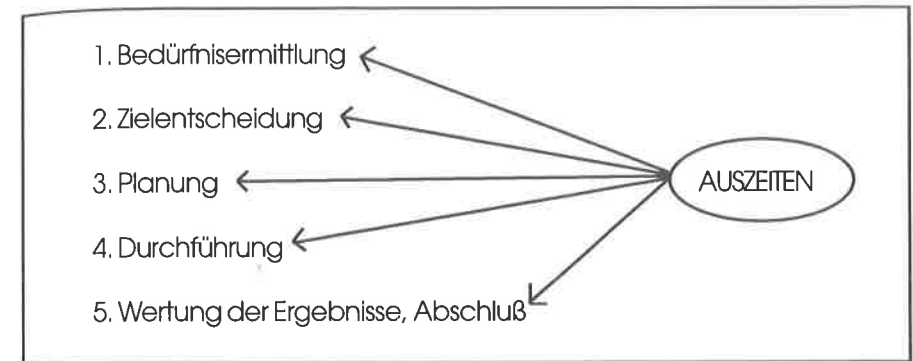
Knoll 1993, 58 ff) ins Gerede gekommen ist (vgl. Pädagogik 7-8/1993, 57 ff). Wenn auch auf die Projektwoche bezogen, so zeigt die nachfolgende Tabelle, deren Aussagen sich durchaus auf den ProU bzw. das ProA übertragen lassen, Perspektiven auf, wie durch ProU/ProA ein „Abbau innerschulischer Lernverengungen“ (Duncker/Götz 1984, 19) betrieben werden kann.

Projektwochen als Beitrag zum Abbau innerschulischer Lernverengungen	<p>● Formen innerschulischer Lernverengungen</p>
	<p>● Intrapersonale Lernverengungen Innere Zwänge: z. B. Belohnungs- und Informationsabhängigkeit, mangelnde didaktische und kommunikative Kompetenz usw.</p>
	<p>● Interpersonale Lernverengungen Verengungen in den zwischenmenschlichen Beziehungen: z.B: Schulrituale, einseitig zweckorientierte, formalisierte, unpersönliche, "tausch-wertorientierte" Beziehungen usw.</p>
	<p>● Kulturelle Lernverengungen Verengungen durch Bildungsinhalte: z. B. durch Lehrplanvorgaben, Schulbücher, "Verdinglichung" des Schulwissens, "didaktische " Reduktion usw.</p>
	<p>● Ökologische Lernverengungen Verengungen durch Raumstrukturen: z. B. Schularchitektur, anregungsarme Klassenzimmer, Flure, Schulhöfe usw.</p>
	<p>● Intrainstitutionelle Lernverengungen Interne Lernorganisation: z. B. Stundenplan, Fächerkanon, Schulordnung, Versetzungsordnung, Rollenstruktur usw.</p>
<p>● Interinstitutionelle Lernverengungen Externe Lernorganisation: z. B. Verwaltung, Schulsystem, Schulrecht, gesellschaftliche Funktionen der Schule, Einfluß von Außengruppen usw.</p>	

Es geht darum, der zunehmenden Angst auf Schülerseite und dem dirigistischen Verhalten auf Lehrerseite, was beides nicht zuletzt durch eine zunehmende „Diktatur der Stoffe“ bedingt ist (Chott 1990, 68), entgegenzuwirken. Nach Bastian (1984, 293) geht es darum, durch ProU/ProA „dem (verschütteten) symmetrischen Verhältnis zwischen Schüler(n) und Lehrer(n)“ wieder Realität zu verleihen (vgl. auch Bastian 1992, 30) - was jedoch nicht mit falscher Kumpanei verwechselt werden sollte. (vgl. Januschke 1992, 6).

Die allgemeine Struktur des ProU/ProA

Die Struktur des ProU/ProA läßt sich am besten durch folgendes Phasenmodell aufzeigen (vgl. Chott 1990, 105), wodurch unter Berücksichtigung des eben Gesagten deutlich wird, daß ProU/ProA „erfahrungsorientiert und gleichzeitig an ein Konzept gebunden“ (Bastian 1992, 27) ist.



Die Bedürfnisermittlung kann z. B. durch Befragung, Fragebogen oder Gespräch erfolgen. Zur Zielentscheidung wird es u. U. notwendig sein, Informationshilfen in Form von Geschichten, Videos, Sachinformationen etc. zu geben, um ein Rahmenthema zu finden, das dann in der Planung näher ausdifferenziert wird, wozu auch die Erstellung eines Projektplans gehört. Im Anschluß an die Durchführung geht es in einer Reflexionsphase um die Wertung der Ergebnisse. Besonders wichtig scheint mir die Reflexion des Projektleiters hinsichtlich der Besonderheit seiner Rolle, im Hinblick auf Über- und Unterforderungen und im Hinblick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Für den ProU bzw. das ProA ist es wichtig, daß ein Produkt entsteht. Wenn Duncker/Götz (1984, 137) hier vier verschiedene Produktformen aufzeigen, so ist es Aufgabe des Projektleiters, vielleicht sogar im Rahmen dieses Schemas, die Ergebnisse zusammenzufassen:

Produkte in Projektwochen		
	Innere / interne Produkte	Äußere / externe Produkte
Abgeschl. Produkte	1. Wissen und Fertigkeiten als abrufbares Repertoire. Personenunabhängig (Erste-Hilfe-Kurs, Säuglingspflege, Mofa-Führerschein, Tanzen, ...)	2. Vorzeigbare Gegenstände und Aktionen (Töpfern, Bastelei, Ausstellung, Aufführung)
Offene Produkte	3. Identitätsfördernde und persönlichkeitsgebundene Erkenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen (Im Rollstuhl, Wehrdienst oder Zivildienst, Amnesty International, Schöpfung am Abgrund, Die Kirche und der Umweltschutz, ...)	4. Verbesserung von Situationen, Handelnde Beeinflussung von Arbeits-, Lern- und Lebensbedingungen (Klassenzimmergestaltung, Schulordnung, ausländische Mitschüler in der Stadt)

Es soll nicht verschwiegen werden, daß es in allen Phasen der eben aufgezeigten Grundstruktur des ProU bzw. der ProA zu Problemen kommen kann. Einige wichtige Punkte möchte ich hier hervorheben:

- es ist nicht immer einfach, seine Wünsche und Bedürfnisse zu äußern;
- es ist auch nicht einfach, Bedürfnisse zu ermitteln, ohne manipulierend zu sein. Deshalb sollte man u. U. die Phase der Bedürfnisermittlung differenzierter betrachten (vgl. Frey in Januschke 1992, 5). Nach Frey läßt sich diese Phase aufspalten in: Einfälle äußern - Ideen klären - Wünsche prüfen und werten - Bedürfnisse veranschaulichen - Vorstellungen beurteilen (vgl. ebd.);
- bei der Planung und Durchführung ist der Leiter Beobachter, Koordinator oder Vermittler, nicht aber Macher oder Dirigent.
- Innerhalb der Bewertungsphase sind verschiedene Ebenen zu unterscheiden: die inhaltliche Ebene, die Beziehungs- und die Lernzielebene;
- in der Reflexionsphase besteht zudem immer die Gefahr, den Gesamteindruck zu zerreden. Von daher ist es sinnvoll, Bewertungsmomente in die einzelnen Phasen einfließen zu lassen.

ProU/ProA hat seine Grenzen:

- man kommt nicht umhin, ProU/ProA „durch Elemente des Lehrgangs“ (Gudjons 1986, 67) zu ergänzen, d. h. von einem didaktischen Verbundsystem auszugehen (vgl. auch Januschke 1992, 6, 9; Küppers 1993, 22 f, 179);
- es besteht die Gefahr einer einseitigen Spezialisierung statt Nutzung der Methodenvielfalt;

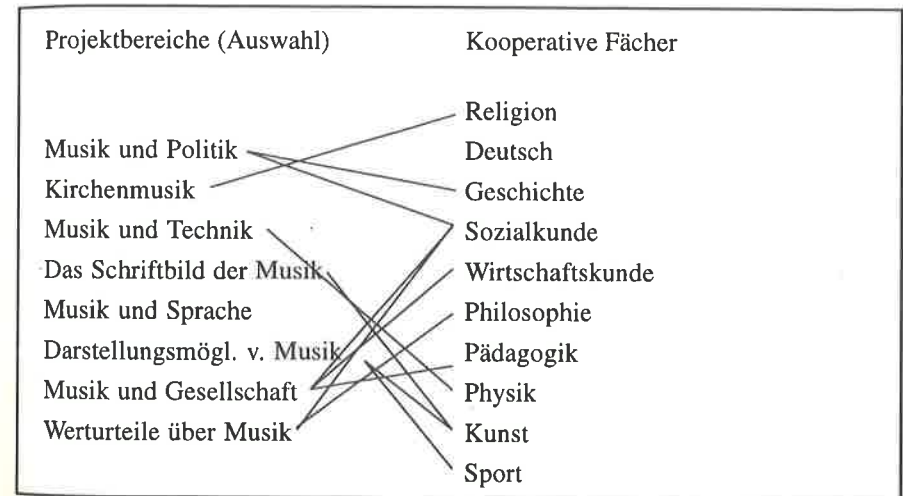
es besteht eine doppelte Gefahr des Scheitern. ProU scheitert, „wenn er seine unterrichtsverändernde und -überwindende Zielsetzung verliert, und er scheitert, wenn ihm das Ziel, Unterricht zu sein, verlorengeht“ (Hänsel 1986, 36), wodurch ProU, und das gilt auch für das ProA, zur „Grenzform von Unterricht“ (ebd.) wird.

Unter der Perspektive einer unterrichtsverändernden und -überwindenden Zielsetzung (vgl. auch Bäßler 1992, 1) ist ProU/ProA eines der Mittel und Wege schulsozialpädagogischen Arbeitens.

ProU/ProA ist lernbar (vgl. Schirp/Brauneck 1988, 7 ff; Kowal-Summek 1992b, 306). Gelernt werden muß z. B., verschiedene Modelle ProUs/ ProAs zu erproben, um Gleichförmigkeit und Eintönigkeit zu vermeiden.

ProU/ProA könnte Mittel sein für:

fächerübergreifendes Arbeiten. Hinsichtlich der Möglichkeiten hat Schmitt (1978a, 776) eine Graphik entworfen, die mögliche Querverbindungen aufzeigt, und die weit über das Maß der naheliegenden Verbindung Musik-Kunst-Bewegung hinausgeht (vgl. Schmitt 1992, 51 ff; Januschke 1992, 8). Das Aufzeigen möglicher Verbindungen läßt Rückschlüsse zu, z. B. auch auf die Bedürfnislage. Außerdem könnte sich durch ein Ausnutzen möglichst vieler Querverbindungen, gleichsam als Nebenwirkung, das Interesse an so manch ungeliebtem Schulfach steigern lassen;



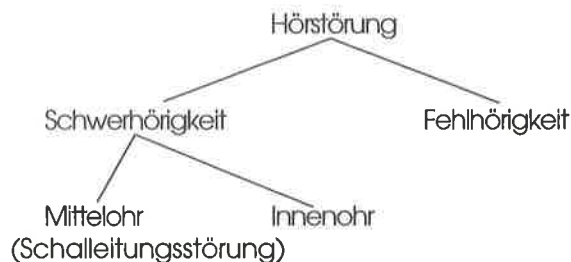
- Arbeitsgruppen;
- Kooperation innerhalb der Schule, zwischen verschiedenen Schulen oder mit außerschulischen Institutionen;
- die Integration verschiedener Ansichten und Vorstellungen;
- eine allmähliche Änderung schulischen Selbstverständnisses (Stichwort: Öffnung von Schule).

3. Beispiel aus der Arbeit mit zentral fehlhörigen Kindern an der Rheinischen Schule für Hörgeschädigte

Seit 1984 unterrichte ich im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der Clara-Schumann-Musikschule in Düsseldorf und im Rahmen der Behindertenarbeit der Musikschule an der Schule für Hörgeschädigte, wo ich zum ersten Mal mit dem Phänomen der Fehlhörigkeit konfrontiert wurde. Bei den nun folgenden Erklärungsversuchen bleibt zu berücksichtigen, daß das Problem der zentralen Fehlhörigkeit selbst bei Medizinern immer noch ein mit vielen ungeklärten Fragen behafteter Bereich ist (vgl. Axmann 1993 b, 87; Geißler 1993, 153), der auch im pädagogischen Feld (Kiga, Schule, Elternhaus) noch nicht mit der Ernsthaftigkeit bedacht wird, die ihm zukommen sollte (vgl. Herrmann 1993, 163, 165; Wurm-Dinse/Esser 1991, 114).

Zur Problematik der zentralen Fehlhörigkeit

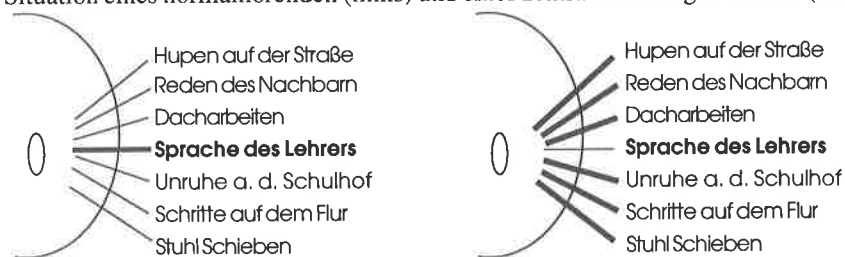
Man unterscheidet zwei Grundformen von Hörstörungen: die Schwerhörigkeit (vgl. Wurm-Dinse 1992, 36 ff), bei der die Schalleitungsstörung oder Mittelohrschwerhörigkeit von der Innenohrschwerhörigkeit zu unterscheiden ist, und die Fehlhörigkeit (vgl. Wurm-Dinse/Esser 1991, 101; Wurm-Dinse 1992, 38), „die sich ausschließlich auf Störungen der Reizverarbeitung in der Hörbahn bezieht“ (Wurm-Dinse 1992, 50). „Während die Schwerhörigkeit, die durch einen Hörverlust beschrieben wird, eher einen quantitativen Aspekt in sich birgt, umfaßt der Begriff der Fehlhörigkeit eher qualitative Aspekte“ (Wurm-Dinse 1992, 38).



„Eine zentrale Hörstörung bei normaler Hörschwelle bezeichnet man als Fehlhörigkeit oder Selektionsstörung“ (Esler u. a. 1984, 94; vgl. 1987, 13; Cramer 1990, 5; Ebert 1993, 99 ff). „Die Ausprägung der zentralen Fehlhörigkeit“ (Wurm-Dinse/Esler 1991, 104; Wurm-Dinse 1992, 47) ist in Abhängigkeit von den betroffenen Strukturen der zentralen Hörbahn zu sehen. Bei einer zentralen Fehlhörigkeit „kann medizinisch nicht geholfen werden“ (Wurm-Dinse 1992, 50). Die Ursachen können z. B. in einer Sauerstoffunterversorgung während der perinatalen Phase (vgl. Esler 1990 in Wurm-Dinse 1992, 58; Wurm-Dinse 1992, 27 ff) oder in einer Schalleitungsstörung in Folge von Paukenergüssen liegen. Zentrale Fehlhörigkeit wäre dann die Sekundärfolge von Mittelohrschädigungen zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Entwicklung, die eine sinnvolle Vernetzung der zentralen Hörbahn und der peripheren Hörrinde verhindern (vgl. Wurm-Dinse 1992, 54). Die Ursache kann aber auch in einer übermäßigen Lärmbelastung liegen, die eine Differenzierungsleistung erschweren oder gar verhindern kann (vgl. Wurm-Dinse 1992, 63). „In der Phylogenese des Menschen hat sich das Ohr auf sehr feine und leise Signale sensibilisiert“ (ebd.).

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der zentralen Fehlhörigkeit und der auditiven Wahrnehmung als „Aufnahme von Reizen, die durch das Ohr und die zentralen Hörbahnen vorverarbeitet sind, und ihrer Bearbeitung in Form von Speicherung, Selektion, Differenzierung, Analyse, Synthese, Ergänzung und Integration akustischer Strukturen“ (Esler u. a. 1987, 11; vgl. Wurm-Dinse 1992, 53; Ebert 1993, 95 ff) dahingehend, daß es zwar auditive Wahrnehmungsstörungen ohne zentrale Fehlhörigkeit gibt (vgl. Wurm-Dinse 1992, 58), daß aber „eine zentrale Fehlhörigkeit offenbar immer eine auditive Wahrnehmungsstörung (bedingt)“ (Esler u. a. 1987, 14; vgl. Cramer 1990, 5; Wurm-Dinse/Esler 1991, 116; Wurm-Dinse 1992, 85; Axmann 1993b, 91; Bertelmann 1993, 126 ff; Geißler 1993, 142 ff). Die Diagnose der zentralen Fehlhörigkeit ist nicht durch einen einfachen Hörtest z. B. durch den Kinderarzt feststellbar (vgl. Wurm-Dinse/Esler 1991, 102), sondern es bedarf einer ganzen Reihe von Tests, die nur in einem audiologischen Zentrum, z. B. in Würzburg oder in Düsseldorf, durchgeführt werden können (vgl. Esler u. a. 1984; 1987; Wurm-Dinse/Esler 1991, 104 ff; Wurm-Dinse 1992, 39 ff; Ebert 1993; Bertelmann 1993) - und zwar schon vor der Einschulung (vgl. Wurm-Dinse/Esler 1991, 110; Wurm-Dinse 1992, 45). Charakteristische Symptome, die auch schon im Vorschulalter Hinweise auf eine etwaige Fehlhörigkeit geben könnten, sind „Geräuschüberempfindlichkeit, Kommunikationsstörungen bei Nebengeräuschen oder auch eine nicht zu klärende Verzögerung der Sprachentwicklung“ (Esler u. a. 1984, 98; vgl. 1987, 10, 12, 14; Wurm-Dinse/Esler 1991, 113 ff; Wurm-Dinse 1992, 76 ff; Axmann 1993b, 90), häufige Kopfschmerzen und oftmals ein extremes Gesamtverhalten.

Die Hörleistung zentral Fehlhöriger nimmt massiv ab, sobald „höhere Anforderungen an das Gehör gestellt werden“ (Esser u. a. 1984, 94; vgl. Wurm-Dinse/Esser 1991, 102; Wurm-Dinse 1992, 149), z. B. durch Störgeräusche. Diese Beeinträchtigung, die vom zentral fehlhörigen Kind nicht als Hördefizit, also als Schwerhörigkeit erlebt wird (vgl. ebd.; Cramer 1990, 5), bewirkt, daß das zentral fehlhörige Kind ein so hohes Maß an Konzentration für akustische Selektionsprozesse aufwenden muß, daß es eigentlich nach zwei bis drei Schulstunden mit seiner Kraft am Ende ist. Damit ein zentral fehlhöriges Kind die gleiche Selektionsleistung wie ein nicht zentral fehlhöriges Kind vollbringen kann, müßte „die Geräuschintensität auf ein Viertel zurückgehen“ (Esser u. a. 1984, 95). Folgende Graphik nach Cramer (1990, 6 f) verdeutlicht den Unterschied in der Wahrnehmung einer akustischen Situation eines normalhörenden (links) und eines zentral fehlhörigen Kindes (rechts):



Ein Nicht-Erkennen bzw. ein Nicht-Wissen um die zentrale Fehlhörigkeit und deren Konsequenzen für das Kind seitens des Lehrers kann in der Folge zu Beziehungskonflikten, Leistungsabfall, Verhaltensauffälligkeiten und z. T. auch zu schweren psychischen Störungen führen - muß es aber nicht (vgl. Esser 1990, 1). Zur Beantwortung der Frage nach den Bedingungen des Auffälligwerdens fehlhöriger Kinder muß nach Esser (ebd.) zwischen exogenen und endogenen Bedingungen unterschieden werden. Zu den exogenen Bedingungen, den „Faktoren des Umfeldes“ (ebd.), gehören:

- „- die Lärmsituation in der Gesamtklasse;
- die Geräuschsituation am konkreten Sitzplatz des Kindes;
- die Auswirkung der akustischen Situation der Klasse auf die Sprache des Lehrers und der Mitschüler;
- die Aufmerksamkeit, die der Lehrer dem Kind widmet;
- die emotionale Haltung des Lehrers zu dem betreffenden Kind;
- die soziale Stellung des Kindes in der Klasse“ (ebd.)

Zu den endogenen Bedingungen, den Kräften, „die das Kind zur Bewältigung der Schulsituation mitbringt“ (ebd.), gehören:

- „- die Fähigkeit des Kindes, mit Schwierigkeiten fertig zu werden,
- die Fähigkeit des Kindes, mit seinen Kräften hauszuhalten,

- Selbstbewußtsein,
- das Bewußtsein, auch bei Versagen von den Eltern unterstützt zu werden,
- Intelligenz und Auffassungsgabe,
- Arbeitshaltung“ (ebd.)

Gerade unter Berücksichtigung der endogenen Bedingungen zeigt sich die Wichtigkeit von Früherkennung, Frühbehandlung (Wurm-Dinse/Esser 1991, 124 ff; Wurm-Dinse 1992, 147 ff) und Aufklärung aller am Entwicklungs- und Erziehungsprozeß Beteiligten (Wurm-Dinse 1992, 154 ff).

Aus meiner eigenen Berufspraxis sind mir zwei Fälle von zentral fehlhörigen Vorschulkindern bekannt, die jedoch in keiner Weise auffällig waren. Dagegen zeigen fast alle zentral fehlhörigen Kinder im Schulalter einige der eben angesprochenen Symptome, wobei auffällt, daß die zentral fehlhörigen Kinder in erster Linie das, worunter sie selbst leiden, am ehesten erzeugen, nämlich Unruhe und Lärm. Im Fall einer Gitarrenschülerin hätte ihre Unruhe, die sehr starke Beziehungsprobleme mit der Klassenlehrerin und den Eltern zur Folge hatte, fast zum Schulverweis geführt. Selbst eine Therapie brachte nur kurzzeitig Besserung, da das Zentralproblem nicht erkannt worden war. Die Diagnose der zentralen Fehlhörigkeit brachte hier Ruhe für alle Beteiligten, jetzt wußte man, worauf man sich zu konzentrieren hatte. Das Mädchen wurde übrigens nicht auf die Hörgeschädigtenschule überwiesen. Sie besucht heute eine Realschule. Auf mögliche Förderkonzepte, in deren Mittelpunkt „die Entwicklung des Gedächtnisses, die Aufmerksamkeit gegenüber Hörbarem und Differenzierungsleistungen“ steht, (Wurm-Dinse 1992, 148; vgl. a.a.O., 150 ff), kann hier nicht näher eingegangen werden.

Es ist Tatsache, daß zentral fehlhörige Kinder nicht unbedingt zur Klientel einer Hörgeschädigtenschule gehören müßten (vgl. Axmann 1993b, 92; Herrmann 1993, 155, 164), würde man die Ausgangsbedingungen an den Regelschulen günstiger gestalten. Doch hier zeichnet sich im Zuge der Sparmaßnahmen eher eine gegenteilige Entwicklung ab. Meistens werden die zentral fehlhörigen Kinder aus der Regelschule auf die Sonderschule überwiesen und haben häufig schon Anfänge einer negativen Schulkarriere hinter sich (vgl. Axmann 1993b, 85; Bertelmann 1993, 125; Herrmann 1993, 156 f). Unter den sich verschlechternden Bedingungen der Regelschulen bieten die Sonderschulen wenigstens den Vorteil kleiner Lerngruppen, die es dem Lehrer eher ermöglichen, sich auf den einzelnen einzustellen.

Zur Klasse

Die Schulklasse, über die ich hier berichte, besteht in dieser Form seit 1990. Ihr gehören sieben Jungen im Alter zwischen 9 - 12 Jahren an. Fünf der sieben Jungen wurden von der Regelschule, wo sie schon in der I. Klasse auffällig wurden, auf die Sonderschule überwiesen.

Negative Erfahrungen aus der gemeinsamen Beschulung schwerhöriger und zentral fehlhöriger Kinder führten in Düsseldorf schon Ende der 80er Jahre zu Überlegungen und Versuchen, die zentral fehlhörigen Kinder in eine Klasse zusammenzufassen. Aufgrund fehlender Erfahrung und Konzepte potenzierten sich die Probleme, statt daß sie abgebaut wurden. Aufgrund massiven Einspruchs engagierter Eltern mußte in einem Fall diese Zusammenfassung zentral fehlhöriger Schüler wieder rückgängig gemacht werden.

Man lernte aus den Fehlern. Die Tatsache, daß von den sieben Schülern fünf aus sogenannten Problemfamilien stammen, führte zu der Einsicht, das soziale Lernen in den Vordergrund zu rücken. Die sozialintegrative Kompetenz des Lehrers war gefordert. Hier zeigte sich, daß ein Umdenken nötig war, das im Ergebnis allerdings nicht die Orientierung am ProU/ProA zur Folge hatte. Projektwochen bilden hier, wie so oft, die Ausnahme.

Zur Arbeit

Die Möglichkeit, projektorientiert zu arbeiten, ergibt sich aus der Sonderstellung des Musikunterrichts an der Schule, der seit Mitte der 80er Jahre im Rahmen des Sondermodells der Musikschulen „Instrumentalspiel mit Behinderten an Musikschulen“ ausschließlich von Musikschullehrern bestritten wird. Grundüberlegungen meiner Arbeit bilden folgende, von Probst (1981, 81) formulierten Thesen:

„1. Der Mensch ist grundsätzlich in der Lage, Musik jeder Gattung und Ausprägungsart zu erleben.

2. Dabei gibt es graduelle Unterschiede

- a) in der Intensität des Musikerlebens
- b) in der Beherrschung von Techniken
- c) im Erfassen und Verbalisieren von Musik.“

Ziel der Arbeit an der Sonderschule ist es nicht, den dort fehlenden Musikunterricht zu ersetzen. Vielmehr ist es das Ziel, den Schülern zu zeigen, daß jeder Musik machen kann, daß Musik Spaß macht, daß Musik ein Mittel ist, mit dem ich einen Teil meiner Freizeit sinnvoll gestalten kann und daß Musik ein Kommunikationsmittel ist, das es mir ermöglicht, auch über den (Musik-)Unterricht hinaus, mit anderen Gleichgesinnten in Kontakt zu treten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Musikschule als eine Institution vor, über die es möglich ist, einerseits eigene musikalischen Fähigkeiten zu erweitern und andererseits die gewünschten Kontakte anzubahnen. Dem Musikschullehrer fällt in diesem Moment die Rolle eines Vermittlers zwischen den Institutionen zu.

Diese Zwischenstellung ermöglicht es auch, den Unterricht jenseits aller Lehrplankontrollen zu gestalten. Auf dieser Ebene sehe ich auch für mich die Möglichkeit der projektorientierten Vorgehensweise. Unterstützung und Bestätigung erfahre ich nicht nur durch die Klassenlehrerin, mit der ich zusammen den Unterricht gestalte, sondern auch durch die Schulleitung, z. B. dadurch, daß anfallende Kosten für die Herstellung von Kostümen oder Kulissen übernommen werden oder dadurch, daß es bisher problemlos möglich war, Stunden zu tauschen, um kontinuierlich, z. B. bei der Herstellung von Kulissen, arbeiten zu können.

Für das jetzt laufende Schuljahr haben sich drei der sieben Jungen entschlossen, ein Instrument zu erlernen und sich an der Musikschule für den Keyboard- bzw. Gitarrenunterricht angemeldet. Im Fall des Gitarrenschülers wird die Gitarre von der Sonderschule gestellt. Ich werte dies alles als Zeichen dafür, mit dem ProU/ProA den für diese Schüler richtigen Weg gefunden zu haben.

Das Projekt

In einem intensiven Gespräch in der ersten Stunde einigten wir uns auf das Thema Geisterstunde. Der eigentliche Wunsch, eine Drakula-Horror-Inszenierung, wurde unter Berücksichtigung der Tatsache, daß wir das fertige Produkt den Kindern des Kindergartens vorspielen wollten, fallengelassen.

Da ich die gleiche Thematik schon mit meinen Schülern im Gitarrenunterricht bearbeitet hatte, brauchten wir nicht nach geeigneten Liedern, Geschichten etc. zu suchen, sondern konnten auf erprobtes Material zurückgreifen.

Die Idee der Schüler, eine Geisterburg zu bauen, wurde unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Zeit - das Projekt sollte am Ende des Schuljahres durchgeführt werden - in den Entschluß umgewandelt, eine ca. 3 m x 5 m große Burg zu malen. Jeder Schüler hatte die Aufgabe, einen Entwurf anzufertigen. Die letztlich gemalte Burg enthielt aus allen Entwürfen einen Teil.

Die Geisterkostüme wurden aus alten Bettlaken hergestellt. Die Kostümierung stellte sich hier wie auch schon in anderen Projekten als sehr bedeutsam heraus. Einerseits hilft sie, sich stärker mit einer Rolle zu identifizieren, andererseits bietet sie, wie in diesem Fall, die Gelegenheit, sich hinter dem Kostüm zu verstecken.

Aus Motivationsgründen entschlossen wir uns, die Instrumentalbegleitung der Lieder weitestgehend denen zu überlassen, die für das jetzt laufende Schuljahr (1993/94) den Entschluß gefaßt hatten, ein Instrument zu erlernen. Dadurch war es möglich, gleichzeitig an der Herstellung der Kulissen und am Instrumentalpart zu arbeiten.

Durchführung

Die in zwei Gruppen geteilte Klasse führte ihre Planung aus. In den letzten Wochen vor der Aufführung wurden die Gruppen wieder zusammengeführt. Die Kulissen

waren fertiggestellt, so daß jetzt der Ablauf der Spiellieder eingeübt werden konnte. Die Vorführung fand am letzten Schultag vor den Sommerferien statt.

Vorführung

Vor jeder Vorführung werden die wichtigsten Elemente sowie der gesamte Ablauf noch einmal durchgespielt bzw. besprochen. Für eine gemeinsame Reflexion wäre es unbedingt notwendig gewesen, die Vorführung aufzuzeichnen, was jedoch aus terminlichen Gründen nicht möglich war. Es war auch nicht möglich, den Raum 'miternachtsmäßig' abzudunkeln.

Die geladenen Gäste betreten, begleitet von Geistermusik - Alan Parsons Project: Tales of mystery and imagination -, den Raum und setzen sich. Die hinter den fahrbaren Tafeln versteckten Geister betreten langsam die Bühne und geistern und tanzen um die Zuhörer/ Zuschauer herum, wobei sie versuchen, diese zu erschrecken. Die Musik wird langsam ausgeblendet. Gemeinsam singen und spielen wir das Lied „Geisterstunde“ (aus Ricos Konzert, Stufe 1, Seite 13, München 1989). Am Ende des Liedes werden die Zuschauer/ Zuhörer nochmals heftig erschreckt. Die Geister setzen sich. Es folgt das „Gespensterlied“ („Uhu Lied“ aus G. Bächli: Der 1000füßler, Zürich 1977). Die Geister fliegen einzeln los. Wer angetippt wird, muß mitfliegen. Die Geister sammeln sich wieder. Begleitet von Geräuschinstrumenten folgt das Lied „finster, finster“, dessen Quelle mir unbekannt ist. Zum Abschluß singen und spielen wir das „Gespensterlied“ (aus „Liedercircus“, Köln 1982), in dessen Verlauf die Geister sich langsam ihrer Geisterkostüme entledigen und sich so zu erkennen geben.

Reflexion

Gerade in der Erarbeitung des Instrumentalparts, der Erarbeitung der Liedbegleitung, zeigten sich typische Schwierigkeiten in der Konzentration, in der Beherrschung einfacher Rhythmen und Melodien, im Erlernen von Liedtexten und im Umsetzen von Handlungsabläufen.

So war es zum Beispiel an manchen Tagen nicht möglich, das Hervorkommen der Geister so zu üben, daß eine Verbesserung im Handlungsablauf entstanden wäre. Bei der Vorführung war es auch dann prompt so, daß keiner Bescheid wußte und das Hervortreten der Geister völlig anders als verabredet ablief, was in diesem Fall eher in die Kategorie Verunsicherung als in die der Spontanität einzuordnen war.

Eine in der Zeit zu übende Gitarrenbegleitung (Wechsel zwischen a-moll- und e-moll-Akkord auf o) geriet zum Chaos. Obwohl R. sich Mühe gab, klappte er bei der Vorführung völlig zusammen; er wußte nicht einmal mehr, wo und wie die Akkorde zu greifen waren.

Bei den Liedern, bei denen es sich durchweg um Spiellieder handelte, war es nicht möglich, die Akteure dazu zu bewegen, trotzdem mitzusingen. Überhaupt bereitete es ihnen schon in der Erarbeitungsphase Schwierigkeiten, Text und Melodie miteinander zu verbinden. Während der Aufführung geriet das Ganze zum Sologesang des Musiklehrers.

Bezeichnend war auch, daß die Kulisse, die aus 24 bemalten Styropor-Platten bestand, nicht einmal die Zeit bis zu Vorführung heil überstand, was die Schüler aber keineswegs störte.

Außer all diesen Problemen gibt es aber auch Erfreuliches. Die Ausdauer, mit der die Schüler an einem Thema arbeiten, hat, laut Aussagen der Klassenlehrerin, auch positive Auswirkungen auf andere schulische Bereiche. Das gemeinsame Arbeiten an einem selbstgewählten Thema über einen längeren Zeitraum hat auch positive Auswirkungen auf das soziale Verhalten insgesamt. Die latent vorhandene Aggressionsbereitschaft innerhalb der Gruppe nimmt seit einiger Zeit deutlich ab, das Zusammengehörigkeitsgefühl dagegen zu. Die Rolle des Lehrers als „Beobachter, Koordinator, Helfer“ (Meyer) ist unbedingt gefordert, die Zurücknahme des dirigistischen Verhaltens nur in Ausnahmefällen möglich, ansonsten hätte so manche Stunde im Chaos geendet. Die Übernahme der Verantwortung für das Gelingen eines Projekts kann nur als Prozeß verstanden werden, der auch nach drei Jahren immer noch in den Anfängen steckt, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, daß diese Vorgehensweise (ProU/ ProA) die Ausnahme ist.

Innerhalb des ProU/ProA mit zentralfehlhörigen Kindern ist die Musik in erster Linie ein Mittel, soziales Lernen zu ermöglichen. Gleichzeitig will sie sich als Möglichkeit zur Gestaltung der Freizeit anbieten, was ihr anscheinend auch gelingt.

Literatur

- Axmann, D. (Hrsg.): Tagungsbericht zur Fachtagung Erkennen - Verstehen - Fördern. Neurogene Lernstörungen beim Spracherwerb hörgeschädigter Kinder. Kinder mit zentralen Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung im Congress Centrum Würzburg am 31.10.-1.11.1992. Würzburg 1993. [Zit. als 1993a].
- Ders.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit zentralen Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung als Auftrag der Schule für Schwerhörige. in: Ders., (Hrsg.): Tagungsbericht 1993, S. 85ff. [Zit. als 1993b].
- Badry, E./Buchka, M. & Knapp, R. (Hrsg.): Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder. Neuwied/ Krefeld/Berlin 1992.
- Bäßler, H.: Projekte im Musikunterricht. Editorial zu: Musik und Bildung 24 (1992), Heft 6, S. 1.
- Bastian, J.: Lehrer im Projektunterricht. In: WPB 36 (1984), Heft 6, 293 ff.

- Ders.: Projektunterricht anfangen. In: Pädagogik 10 (1992), S. 26 ff.
- Battergay, R.: Der Mensch in der Gruppe. Bd. 1, Sozialpsychologische und dynamische Aspekte, 4. überarb. u. ergänzte Aufl., Stuttgart 1973.
- Bertelmann, U.: Neuropsychologische Aspekte der Diagnose zentraler Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung, in: Axmann, D. (Hrsg.): Tagungsbericht 1993, S. 125 ff.
- Bielefeldt, H.: Projektorientiertes Arbeiten und Gestaltung des Schullebens. In: Schularbeiten 4 (1988), Heft 1, S. 13 ff.
- Buchka, M.: Einführung zum Teil D: Sozialpädagogische Praxisfelder. In: Badry/Buchka & Knapp (Hrsg.): Pädagogik 1992, S. 237ff.
- Canisius, F.: Grundschule und Schulsozialarbeit - Partner in der Schule. In: Schule und Beratung, (1991), Heft 2, S. 27 ff.
- Chott, P.: Das Prinzip der Lebensnähe in der Schule, Frankfurt/M. 1988.
- Ders.: Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden 1990.
- Cramer, B.: Verhaltenstherapeutisches Trainingsprogramm für fehlhörige Kinder; auch geeignet für konzentrationsschwache, hyperaktive und rechtschreibschwache Kinder. Teil 1: Anweisungsbuch. Tübingen 1990.
- Duncker, L./Götz, B.: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. Langenau-Ulm 1984.
- Ebert, H.: Pädaudiologische Aspekte der Diagnose zentraler Störungen der auditiven Wahrnehmung. In: Axmann, D. (Hrsg.): Tagungsbericht 1993, S. 95 ff.
- Esser, G.: Vorwort zu Cramer, B.: Verhaltenstherapeutisches Trainingsprogramm 1990, S. 1 ff.
- Esser, G./Schmidt, R. & Hockauf, H.: Diagnostik der Fehlhörigkeit bei Kindern. In: Mortier, W. (Hrsg.): Moderne Diagnostik und Therapie bei Kindern, Berlin 1984.
- Esser, G. et al.: Auditive Wahrnehmungsstörungen und Fehlhörigkeit bei Kindern im Schulalter. In: Sprache - Stimme - Gehör 11 (1987), S. 10-16.
- Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (FALS) (Hrsg.): Pädagogik in Bewegung. Integrative Förderung und ganzheitliche Erziehung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen. Prävention - Beratung - Kooperation - Sozialarbeit - Therapie. Dokumentation des 1. Symposiums an der Astrid-Lindgren-Schule des Kreises Aachen. Eschweiler 1993.
- Frommann, A.: Schulsozialarbeit. In: Eyferth/Otto & Thiersch (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt 1984.
- Frommann, A./Kehrer, H. & Liekau, E.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim/München 1987.
- Geißler, G.: Zur Bedeutung der Diagnostik zentraler Störungen der auditiven Wahrnehmung (ZStW) - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Axmann, D. (Hrsg.): Tagungsbericht 1993, S. 142 ff.

- Gies, St.: Projektunterricht. In: Musik in der Schule 5 (1992), S. 236ff.
- Grossmann, W.: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim 1987.
- Gudjons, H.: Gruppenunterricht. In: WPB 31 (1979), Heft 12, S. 465ff.
- Ders.: Gruppenunterricht auf dem Prüfstand. In: WPB 37 (1985), Heft 1, S. 6ff.
- Ders.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen - Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn 1986.
- Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim/Basel 1986.
- Herrmann, F.: Pädagogische Erfahrungen bei der Förderung von Kindern mit einer zentralen Störung der auditiven Sprachwahrnehmung. In: Axmann, D. (Hrsg.): Tagungsbericht 1993, S. 155ff.
- Hofstätter, P.R.: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Reinbek 1986.
- Januschke, B. (1992): Projekt-Lernen. In: Musik und Bildung 24 (1992), Heft 6, S. 3ff.
- Kinnen, O./Michiels, H. & Thomé, K.: Schulsozialarbeit an der Astrid-Lindgren-Schule, der Schule für Erziehungshilfe des Kreises Aachen. In: FALS (Hrsg.): 1993, S. 233ff.
- Knapp, R.: Praxisfeld Schulsozialpädagogik. In: Badry/Buchka & Knapp (Hrsg.): Pädagogik 1992, S. 277ff.
- Knoll, M.: 300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. In: Pädagogik 7/8 (1993), S. 58ff.
- Kowal-Summek, L.: Gruppenunterricht aus allgemeinpädagogischer und musikpädagogischer Sicht. In: Gembris/Maas & Kraemer (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992, Augsburg 1993.
- Ders.: Gruppenunterricht: Methode, Heilverfahren oder Zauberformel? Aspekte der Theorie und Praxis (III): Projektorientierter Unterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Musik in der Schule 6 (1992), S. 296ff [Zit. als 1992b].
- Ders.: Zur Systematik des erziehungswissenschaftlichen Denkens im Werk von Sigmund Freud. Frankfurt/M. 1992 [Zit. als 1992a].
- Krüger, G.: Soziale Gruppenarbeit im schulischen Feld. Methodische Ansätze und praktische Erfahrungen. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, München 1982.
- Küppers, H.: Neue Formen der Erzieherausbildung: Projekte - Planspiele - Berufsperspektiven. Weinheim/Basel 1993.
- Liebau, E.: Hat Schulsozialarbeit eine Chance? Nachwort zu Frommann et al. 1987, S.201ff.
- Meyer, E.: Lerngruppen brauchen geeignete Lerninstruktionen. In: Pädagogik 44 (1992), Heft 1, S. 13 ff.
- Ders.: Aspekte gruppenunterrichtlicher Arbeitsweisen. In: Die Musikschule Bd. IV: Der Instrumentalunterricht. Probleme-Reformen, Mainz 1975.
- Pädagogik (1993): Streit um den Projektbegriff. Zur Kontroverse über Geschichte und gegenwärtige Bedeutung des Projektbegriffs. In: Pädagogik 7-8 (1993), S. 57ff.

- Probst, W.: Musik als Unterrichtsgegenstand und therapeutisches Mittel in der Sonderpädagogik. In: Kemmelmeyer, K.-J./Probst, W. (Hrsg.): Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches, Regensburg 1981.
- Rolf, H.-G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (Sept. 1991), Heft 6, S. 865ff.
- Scheipl, J.: Ganztägige Schulen und Schulsozialarbeit. Perspektiven aus einem Dilemma? In: Erziehung und Unterricht 1 (1993), S. 47ff.
- Schilling, J.: Was ist Sozialpädagogik? Versuche einer inhaltlichen Klärung. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), Heft 4, S. 352ff.
- Schirp, H./Brauneck, P.: Projektorientiertes Arbeiten in der Schule - Pädagogischer Dauerbrenner oder Flop? Ein Konzept zwischen Feiertagsdidaktik und Schulalltag. In: Schularbeiten 4 (1988), Heft 1, S. 2ff.
- Schmitt, I.: Gruppenzentrierter Instrumentalunterricht - eine Möglichkeit instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Zeitschrift für Musikpädagogik (1979), Heft 7, S. 61ff.
- Schmitt, R.: Fächerverbindender Musikunterricht. In: Grundschule 7/8 (1992), S. 51ff.
- Ders.: Musik und Freiheit. Ein projektorientiertes Planungsmodell für den Musikunterricht in der Sekundarstufe. In: Musik und Bildung 10 (1978), Heft 12, S. 783ff. [Zit. als 1978b].
- Ders.: Projektorientierter Musikunterricht. In: Musik und Bildung 10 (1978), Heft 12, S. 773ff. [Zit. als 1978a].
- Struck, P.: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Neuwied/Kriftel/Berlin 1992.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit, Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München 1982.
- Tschache, H.: Projektorientierter Unterricht im Schulfach Musik. In: Musik und Bildung 10 (1978), Heft 12, S. 777ff.
- Wulfers, W.: Schulsozialarbeit in Bewegung. In: FALS (Hrsg.): 1993, S. 247ff.
- Wurm-Dinse, U.: Verbosensorische Fähigkeiten von zentral fehlhörigen Kindern. Paed. Diss. Greifswald 1992.
- Wurm-Dinse, U./Esser, G.: Fehlhörigkeit. Diagnose und Frühförderung. In: Breuninger, H. (Hrsg.): Tagungsbericht zum Thema Früherkennung und Frühförderung bei Lern- und Leistungsstörungen, Essen 1991.