

Projektunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte: Wie groß ist ihre Motivation wirklich?

Ivona DÖMISCHOVÁ
Palacký Universität, Olomouc
ivona.domischova@upol.cz
ORCID: 0000-0001-9361-9512

ABSTRACT

Project-based learning from the teachers' perspective: How strong is their motivation really?

Project-based learning is considered one of the most effective forms of teaching because it encourages creativity, teamwork and practical problem solving. But what is the real opinion of teachers about this kind of teaching? Is interest in project-based learning high, or do teachers encounter barriers in practice that prevent them from using it? This article sheds light on the motivations and challenges of teachers who would like to implement it and analyses the factors that influence their decision. We draw on research conducted among lower secondary school teachers in the Czech Republic to find informed answers to these questions.

KEYWORDS

Project-based learning, teachers' opinions, motivations and challenges of teachers, lower secondary school

1. Einführung

Der Projektunterricht wird von zahlreichen Experten im Bereich der Pädagogik und Fremdsprachendidaktik (vgl. Bastian & Gudjons, 1998, Lehker, 2003, Günther, 2006, Frey, 1998, Funk et al., 2014, Marti, 2021) als eine besonders effektive Form des Lernens betrachtet. Der Begriff leitet sich etymologisch vom lateinischen *proicere* ab: „nach vorne werfen“ oder „hinauswerfen“. In diesem Sinne bedeutet ein Projekt das Vorausplanen, Intentionalität und die Absicht der Realisierung einer Idee in der Praxis (Dietrich, 1977:135f). Projektunterricht bedeutet also eine ganzheitliche Lernform, in der Lernende durch eigenverantwortliche Planung, Durchführung und Reflexion eines Vorhabens sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen erwerben. Der Fokus liegt dabei stets auf der Verbindung von Denken und Handeln, Idee und Realität. Besonders im Fremdsprachenunterricht kann projektorientiertes Lernen die Sprachkompetenz der Lernenden erheblich verbessern. Allerdings zeigt sich in der schulischen Praxis, dass die Umsetzung von Projektunterricht nicht immer reibungslos verläuft. Viele Lehrkräfte stoßen auf erhebliche Hindernisse, die ihre Entscheidung beeinflussen, projektorientierte Aktivitäten in ihren Unterricht zu integrieren. Der vorliegende Beitrag untersucht daher die Motivation der Lehrkräfte und analysiert die Faktoren, die einer erfolgreichen Umsetzung des Projektunterrichts im Wege stehen.

2. Der Projektunterricht fördert die Motivation zum Fremdsprachenlernen

Das Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ist das Erreichen der kommunikativen Kompetenz und damit „die möglichst rasche und zuverlässige Anwendung des im Unterricht Gelernten auf Kommunikationssituationen des Alltags“ (Neuner & Hunfeld, 1993:88). Der Projektunterricht bietet eine wertvolle Möglichkeit, Sprachbarrieren zu überwinden, indem er den Schüler:innen authentische Kommunikationssituationen ermöglicht. Durch die praktische Anwendung der Sprache in realen Kontexten können Hemmungen abgebaut und die sprachliche Kompetenz gefördert werden. Allerdings ist der Erfolg dieser Methode stark von der Motivation der Schüler:innen abhängig. Wenn die Lernenden nicht aktiv mitarbeiten oder Angst haben, Fehler zu machen, kann die gewünschte Wirkung ausbleiben (Dömischová, 2011).

Besonders im DaF/DaZ-Bereich wird dadurch nicht nur der Erwerb sprachlicher Mittel, sondern auch die soziale Teilhabe gefördert (Peuschel 2012 in Siebold & Thaller, 2023:79). Die praktische Anwendung der Sprache stärkt das Selbstbewusstsein der Lernenden und schafft positive Lernerfahrungen (Hoffmann, 2008:72). Während die oben genannten Grundsätze des kommunikativen Ansatzes nach wie vor relevant sind, hat sich der Fremdsprachenunterricht inzwischen weiterentwickelt (Legutke & Scharf, 2012). Aktuelle didaktische Konzepte (z. B. Task-Based Language Teaching, kompetenzorientierter Unterricht) betonen nicht nur die Sprachverwendung in authentischen Situationen, sondern rücken zunehmend die inhaltliche Ausrichtung am Lernenden in den Vordergrund.

Besonders im Rahmen des Projektunterrichts wird dieser Paradigmenwechsel deutlich sichtbar. Lernende werden nicht mehr nur als Rezipienten von Sprachwissen, sondern als aktive Gestalter ihres Lernprozesses wahrgenommen. Die Berücksichtigung individueller Interessen, Bedürfnisse und Lebenswirklichkeiten ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit der Sprache und fördert nicht nur die sprachliche, sondern auch die personale und soziale Entwicklung.

Das Ziel projektorientierten Lernens besteht somit nicht allein in der Erweiterung sprachlicher Kenntnisse, sondern auch in der Stärkung des Selbstvertrauens der Schüler:innen beim aktiven Gebrauch der Fremdsprache in lebensnahen Situationen.

Dies belegt beispielsweise die Studie von Hamidah und Pinkan (2023), die den Einfluss des Projektunterrichts auf die Sprachkompetenz von Lernenden untersuchte. Die Ergebnisse zeigten, dass der projektbasierte Ansatz die sprachlichen Fähigkeiten, das kritische Denken und das Engagement der Schüler:innen signifikant verbesserte. Die Lernenden gaben an, motivierter zu sein und ein tieferes Verständnis der Zielsprache zu entwickeln, da sie ihre Kenntnisse in realitätsnahen Kontexten anwenden konnten. Dabei stellen sich jedoch einige didaktische Herausforderungen, die bei der Umsetzung von Projektunterricht im Fremdsprachenkontext berücksichtigt werden müssen. Zum einen besteht die Notwendigkeit, authentische Kommunikationssituationen sinnvoll in den Unterrichtsprozess zu integrieren, sodass die Verknüpfung von Sprachlernen mit praktischen Erfahrungen gelingt. Zum anderen hängt der Erfolg projektbasierter Ansätze maßgeblich von der Motivation der Lernenden ab. Projektunterricht erfordert Zeit, Vorbereitung und eine unterstützende Unterrichtsatmosphäre.

Eine sinnvolle Strategie zur Bewältigung dieser Herausforderungen ist unserer Meinung nach die Kombination von kleineren Projektaufgaben mit systematischem Unterricht sein, um alle Schüler:innen auf ihrem jeweiligen Niveau einzubeziehen. Beispielsweise könnten kurze, praxisnahe Projekte wie Rollenspiele, Präsentationen oder Gruppenrecherchen in den Unterricht eingebettet werden, um die Anwendung der Sprache zu fördern, während gleichzeitig strukturierte Grammatik- und Wortschatzübungen erhalten bleiben. Auf diese Weise könnten alle Schüler:innen, unabhängig von ihrem individuellen Sprachniveau, aktiv am Lernprozess teilnehmen und sowohl ihre kommunikativen als auch ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln.

3. Ausgewählte Gründe für den Einsatz des Projektunterrichts

Eine effektive Lösung zur Förderung der Lernmotivation stellt der Projektunterricht dar, der theoretisches Wissen mit realen Aufgaben verknüpft und die aktive Beteiligung der Lernenden fördert. Dabei zeichnet sich die Projektarbeit in der Regel durch ihre curriculare Offenheit aus (Legutke, 2003:260), die eine motivationsfördernde Orientierung an den Interessen der Lernenden ermöglicht.

Durch die Arbeit an sinnvollen Projekten haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln und die Sprache in einem für sie relevanten und interessanten Kontext auf natürliche Weise zu lernen. Sie eignet sich prinzipiell zur Erschließung jedes Stoffes, wobei nicht selten eine fachübergreifende und kulturell-offene Arbeitsweise zustande kommen (Bräsel, 1999:490).

Wir gehen zunächst von einigen allgemeinen Empfehlungen für Lehrer aus, die von Petty (2013:60) definiert wurden. Lehrer sollten selbst Interesse zeigen und begeistert von ihrem Fach sein. Sie sollten die Verbindung zur realen Welt verdeutlichen, indem sie praxisbezogene Gegenstände in den Unterricht bringen, Lehrfilme zeigen und über konkrete Anwendungen des Unterrichtsstoffs sprechen. Außerdem sollten sie Expertenbesuche und Exkursionen in den Unterricht integrieren. Es ist wichtig, die Kreativität und die Selbstaussdrucksmöglichkeiten der Schüler:innen zu nutzen. Zudem sollten Lehrer darauf achten, dass die Schüler:innen aktiv am Unterricht teilnehmen. Die regelmäßige Belohnung der Schülerarbeit kann ebenfalls zur Motivation beitragen. Überraschungen und ungewöhnliche Aktivitäten können das Interesse der Schüler:innen wecken. Wettbewerbsorientierte und problembezogene Aufgaben fördern zudem das Engagement der Klasse. Auch Rätsel sind eine gute Möglichkeit, um die Neugier der Schüler:innen zu steigern, die richtige Antwort sollte jedoch erst später verraten werden. Schließlich ist es von Vorteil, das Lernen mit den Interessen der Schüler:innen außerhalb der Schule zu verknüpfen, um ihre Motivation nachhaltig zu fördern.

Gleichzeitig profitieren auch die Lehrkräfte von einem innovativen Unterrichtsansatz, da Schulen, die projektbasiertes Lernen fördern, ein motivierendes Umfeld für sie schaffen. Darüber hinaus hat die Projektarbeit nachweislich positive Auswirkungen auf die Schüler:innen. Sie stärkt das kritische Denken, fördert die Teamarbeit und ermöglicht es, theoretisches Wissen in realen Kontexten anzuwenden. Dies trägt nicht nur zur Steigerung der Lernmotivation bei, sondern verbessert auch langfristig die Problemlösungskompetenzen der Lernenden, wodurch sie optimal auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet werden.

4. Ausgewählte Einwände gegen den Einsatz des Projektunterrichts

Obwohl Projektunterricht in der Theorie als eine vielversprechende Lehrmethode gilt, zeigt sich in der schulischen Praxis ein anderes Bild. Weiner (Herkner, 1991:45) unterteilt die Probleme im Zusammenhang mit Projektunterricht in interne und externe Faktoren: Interne Faktoren betreffen Herausforderungen, die innerhalb des Projektverlaufs auftreten. Dazu gehören individuelle Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften und Lernenden sowie Konflikte innerhalb der Projektgruppe. Externe Faktoren hingegen sind äußere Einflüsse, die den Projektprozess negativ beeinflussen. Dazu gehören beispielsweise die Unflexibilität des bestehenden Schulsystems, Widerstand ablehnende Haltungen nicht beteiligter Personen oder institutionelle Rahmenbedingungen. Sowohl interne als auch externe Ursachen können entweder stabil sein, also grundsätzlich in jedem Projekt auftreten, oder variabel, das heißt, sie hängen von bestimmten Bedingungen ab und treten nur in einigen Projekten auf. Wir werden nun versuchen, die häufigsten Faktoren aufzulisten, die die Entscheidung der Lehrkräfte beeinflussen, Projektunterricht einzuführen oder nicht.

4.1 Emotionale Belastung und Stress als hemmende Faktoren

Ein bedeutender hemmender Faktor bei der Umsetzung von Projektunterricht ist die emotionale Belastung, der Lehrkräfte im Schulalltag ausgesetzt sind. Projektarbeit erfordert ein hohes Maß an Flexibilität, Spontaneität und Offenheit für unvorhersehbare Entwicklungen, was für viele Lehrkräfte eine zusätzliche psychische Herausforderung darstellen kann. Eine erhöhte Ängstlichkeit oder das Bedürfnis nach Kontrolle kann dazu führen, dass innovative Unterrichtsformen gemieden werden, um zusätzlichen Stress und potenzielle Unsicherheiten zu vermeiden.

4.2 Mangelnde Management-Kompetenzen als Barriere für Projektunterricht

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die organisatorischen und didaktischen Anforderungen des Projektunterrichts. Die Planung und Durchführung von Projekten verlangt von Lehrkräften fortgeschrittene Managementfähigkeiten. Ohne fundierte Kompetenzen in der Koordination, Zeitplanung und Gruppenführung kann die Umsetzung von Projekten schnell zur Überforderung führen. Mögliche Gründe hierfür könnten eine erhöhte Ängstlichkeit aufgrund emotionaler Belastung sowie die Vorstellung einer idealen Klassenführung, die auf Disziplin und Ruhe ausgerichtet ist. Wenn diese Voraussetzungen fehlen, greifen viele Lehrkräfte traditionelle, routinierte Lehrmethoden, um potenzielle Störungen und Unsicherheiten im Unterricht zu vermeiden.

4.3 Zeitliche Rahmenbedingungen im Projektunterricht

Diese zeitlichen Rahmenbedingungen zeigen, dass Projektunterricht nicht nur eine sorgfältige Planung und strukturelle Unterstützung erfordert, sondern auch eine entsprechende Anpassung schulischer Rahmenbedingungen. Während sogenannte Mikroprojekte bereits innerhalb einer regulären Unterrichtsstunde realisiert werden können (Funk et al., 2014:132), erfordern Kleinprojekte laut Frey (1998:21) mindestens zwei Unterrichtsstunden. Mittelprojekte erstrecken sich über ein bis zwei Tage, während Großprojekte mindestens eine Woche umfassen. Gerade längere Projektformate lassen sich im schulischen Alltag oft nur schwer mit dem regulären Lehrplan in Einklang bringen, was ihre Umsetzung zusätzlich erschwert. Der hohe Zeitaufwand, insbesondere bei Mittel- und Großprojekten, kann abschreckend wirken, da er sowohl eine langfristige Planung als auch eine flexible Anpassung des Lehrplans erfordert. Lehrkräfte stehen oft unter dem Druck, den vorgegebenen Stoff in einem bestimmten Zeitraum zu vermitteln, sodass die Integration umfangreicher Projekte als riskant oder schwer umsetzbar empfunden wird.

4.4 Hintergrundlehrer oder doch anders? Die Rolle der Lehrkraft in der Praxis

Im traditionellen Unterricht übernimmt der Lehrer die Planung, Gestaltung und Strukturierung des Unterrichtsverlaufs. Er präsentiert den Lernstoff, gibt Anweisungen, stellt Fragen und setzt Impulse, wodurch der Unterricht stark auf ihn ausgerichtet ist. Im Gegensatz dazu agiert die Lehrkraft im Projektunterricht eher im Hintergrund. Er beobachtet das Geschehen aus der Distanz und greift nur dann gezielt ein, wenn es erforderlich ist, um den Lernprozess zu unterstützen (Frey, 1998). Frey bezeichnet den Lehrer im Projektunterricht als „Hintergrundlehrer“ (Frey, 1998:241) und drückt die Rolle des Lehrers im Projektunterricht damit sehr gut aus. Obwohl der Projektunterricht als schülerorientierte Methode gilt, bleibt er in der Praxis oft lehrerzentriert, da die Lehrkraft die Arbeitsprozesse steuert und die Lernenden anleitet. Dies kann nicht nur die Eigenverantwortung und Kreativität der Schüler:innen einschränken, sondern auch dazu führen, dass die Vielfalt möglicher Lösungswege begrenzt wird. Infolgedessen profitieren nicht alle Lernenden gleichermaßen von dieser Unterrichtsform. Ein wesentlicher Grund für diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis liegt in den

zahlreichen Herausforderungen, die mit der Umsetzung des Projektunterrichts verbunden sind. Wie Petri (1991:164) feststellt, zählen zu den Haupthindernissen traditionelle Lehrereinstellungen, der hohe Vorbereitungsaufwand, der Lehrstoffdruck sowie ein erhöhter Schulungsbedarf sowohl bei Lehrkräften als auch bei Lernenden. Hinzu kommen Material- und Geldbedarf sowie die mangelnde Integration des Projektlernens in den regulären Unterricht. Diese strukturellen und organisatorischen Faktoren erschweren die konsequente Anwendung projektbasierter Lernformen erheblich und tragen dazu bei, dass die Methode im schulischen Alltag seltener genutzt wird. Schart (2003) hebt hervor, dass beispielsweise viele DaF-Lehrkräfte davon ausgehen, dass die Lernenden aufgrund ihrer Lerntradition nicht an diese Form der selbstständigen Arbeit gewöhnt seien. In Kombination mit den strukturellen Herausforderungen führt dies dazu, dass der Projektunterricht in der Praxis häufig hinter seinen theoretischen Potenzialen zurückbleibt.

4.5 Unsicherheiten bei der Bewertung

Ein weiteres Hindernis, dass manche Lehrkräfte davon abhalten, Projektunterricht durchzuführen, ist die Unsicherheit hinsichtlich der Leistungsbewertung der Schüler:innen/ bezüglich der Bewertung der Schülerleistungen. Moser und Wehner (2001:374) zeigen auf, dass die traditionelle Notengebung nicht zwingend erforderlich ist und sogar dem Grundgedanken des Projektunterrichts widersprechen kann. Sie plädieren stattdessen für eine abschließende Reflexion in Form eines offenen Gesprächs zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, in dem die erbrachten Leistungen ehrlich bewertet werden. Gleichzeitig betonen die Autoren die Bedeutung der Anerkennung besonderer Leistungen, indem sie außergewöhnliches Engagement, Fleiß und Kreativität in Langzeitprojekten positiv vermerken. Das Ergebnis, zu dem eine Lehrkraft bei der Leistungsbewertung im Projektunterricht kommt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Viele Lehrer beurteilen vor allem deshalb nicht, weil sie bislang nur gewohnt waren, nur Faktenwissen abzufragen (Schöpke, 1981:12) und plötzlich vor eine neue Situation gestellt werden und verunsichert sind.

Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, ob und in welcher Form eine Leistungsbewertung im Projektunterricht überhaupt sinnvoll und notwendig ist. In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Blick auf die kritischen Stimmen, die sich gegen eine Bewertung im Rahmen projektorientierter Lernformen aussprechen. Karl Frey (1990:187f) nennt in diesem Kontext mehrere Argumente gegen die Leistungsbeurteilung im Projektunterricht:

- „Das erstellte Produkt oder das gelöste Problem sind Leistungsnachweis genug. Weitere Leistungsnachweise sind überflüssig.“
- „Im Projektlernen spürt der Schüler:innen die Wirkungen seiner Lerntätigkeit bei sich selbst.“
- „Die Projektmethode möchte die Gräben zwischen „Guten“ und „Schlechten“ nicht verbreitern, sondern zumindest teilweise überbrücken – Noten könnten hier kontra produktiv wirken.“
- „Projekte sind unbelastete Freiräume in einem von Noten und Selektionsmechanismen überladenen Bildungssystem.“

Es gibt auch Argumente, die für eine Leistungsbeurteilung im Projektunterricht sprechen. Frey (1998:247–251) weist darauf hin, dass die Bewertung nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden sollte, sondern vielmehr an die Besonderheiten der Projektmethode angepasst werden muss. Als Argumente für die Leistungsbeurteilung können genannt werden:

- „Eine erbrachte Leistung sollte der Schüler:innen in Form einer guten Note vorweisen können.“
- „Wenn erbrachte Leistungen im Projektunterricht nicht benotet werden, so wird dieser auch nicht ernstgenommen.“

- „Die Projektmethode berücksichtigt Fähigkeiten, die andere Methoden vernachlässigen; um das gesamte Leistungsspektrum eines Schülers abzudecken, sind auch hier Noten zu geben.“
- „Der sonst übliche enge Leistungsbegriff wird erweitert, wenn Schüler:innen den Projektprozess oder das Projektprodukt selbst beurteilen. Die Leistungsbeurteilung sollte daher dem projektmethodischen Arbeiten entgegenkommen, das heißt, es wird zu Projektbeginn im Konsens festgelegt, was, wann und wie beurteilt werden soll.“

Einen alternativen Zugang zur Leistungsbeurteilung im Projektunterricht beschreiben Moser und Wehner (2001:374), die ihre persönlichen Erfahrungen schildern. Ihrer Ansicht nach ist eine Bewertung nach herkömmlichen Notensystemen nicht erforderlich, da sie dem pädagogischen Grundgedanken der Projektmethode widerspreche. Stattdessen halten sie eine abschließende Reflexion in Form eines offenen Gesprächs zwischen Schüler:innen und Lehrkräften für effektiver, da sie eine ehrliche Auseinandersetzung mit den erzielten Ergebnissen ermöglicht. Dieser Ansatz führe zu einer stärkeren persönlichen Betroffenheit und größeren Beteiligung aller Beteiligten, da während der Projektarbeit intensivere zwischenmenschliche Beziehungen entstünden. Gleichzeitig erkennen die Autoren jedoch die Bedeutung der Anerkennung besonderer Leistungen in Langzeitprojekten an, indem sie herausragendes Engagement, Fleiß und Kreativität positiv vermerkten. Einerseits wird betont, dass Projekte Freiräume zum selbstbestimmten Lernen schaffen sollen und eine formale Benotung diesem Prinzip entgegenlaufen kann. Andererseits besteht die berechnete Erwartung, dass erbrachte Leistungen, gerade auch solche, die außerhalb klassischer Wissensabfrage liegen, anerkannt und sichtbar gemacht werden.

Wir sind der Meinung, dass es nicht darum gehen sollte, Leistungsbewertung im Projektunterricht grundsätzlich zuzulassen oder abzulehnen. Viel wichtiger ist es, einen Weg zu finden, der zur Projektarbeit passt. Die Bewertung sollte nicht von außen aufgezwungen werden, sondern gemeinsam mit den Schülern:innen entwickelt werden, offen, verständlich und fair. So kann anerkannt werden, was jeder Einzelne geleistet hat, ohne die Offenheit und Kreativität zu behindern, die Projektlernen ausmachen.

5. Projektunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte: eine kleine Umfrage

Um ein besseres Verständnis dafür zu gewinnen, welche Herausforderungen Lehrkräfte an tschechischen Schulen der Sekundarstufe II im Projektunterricht sehen, wurde eine kleine Umfrage unter Lehrkräften verschiedener Fachrichtungen durchgeführt. Dabei war es das Ziel der Untersuchung, sowohl die Einstellungen der Lehrkräfte zum Projektunterricht als auch die zentralen Hindernisse zu identifizieren, die dessen Umsetzung im Schulalltag erschweren.

5.1 Methoden der Datenerhebung und -analyse

Ziel der Umfrage war es, sowohl gemeinsame Strukturen als auch individuelle Besonderheiten in den Aussagen der Lehrkräfte herauszuarbeiten. Die Daten wurden mithilfe halbstrukturierter Interviews erhoben. Dabei gab es zwar einen festen Leitfaden mit vorbereiteten Fragen, aber gleichzeitig auch genügend Spielraum für offene, persönliche und ausführlichere Antworten der Befragten. So konnten sowohl vergleichbare als auch individuelle Aussagen erfasst werden. Die Forschungsfragen: „*Welche Einstellung haben Sie zum Projektunterricht? Welche Hindernisse stehen Ihnen bei der Umsetzung des Projektunterrichts im Weg?*“

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst sieben Lehrkräfte verschiedener Fachrichtungen mit unterschiedlicher Dauer der Unterrichtspraxis. Alle Respondenten sind Lehrerinnen und Lehrer an tschechischen Grundschulen (5.–9. Klassenstufe).

Lehrerin 1 unterrichtet Sozialkunde, 2 Jahre Berufserfahrung.
Lehrerin 2 ist Deutschlehrerin, hat 20 Jahre Berufserfahrung.
Lehrerin 3 unterrichtet Geschichte, 14 Jahre Berufserfahrung.
Lehrer 4 ist Mathematiklehrer, 10 Jahre Berufserfahrung.
Lehrer 5 ist Englischlehrerin, 3 Jahre Berufserfahrung.
Lehrerin 6 ist Kunstlehrerin, 3 Jahre Berufserfahrung.
Lehrerin 7 ist Deutschlehrerin, 8 Jahre Berufserfahrung.

Die Interviews wurden im Zeitraum von Januar bis März 2024 durchgeführt. Jedes Gespräch dauerte zwischen 30 bis 40 Minuten und wurde mit Einwilligung der Teilnehmenden digital aufgezeichnet. Die Audioaufnahmen wurden anonymisiert und anschließend wortgetreu transkribiert. Die Transkriptionen bildeten die Grundlage für die weitere qualitative Inhaltsanalyse. Dabei wurden zentrale Themenbereiche und wiederkehrende Muster systematisch kodiert und in thematische Kategorien eingeordnet. Die Ergebnisse der Umfrage wurden schließlich zu zentralen Themenclustern zusammengefasst, die die Grundlage für die Interpretation im Kontext der Forschungsfrage bildeten. Die Interviews wurden in tschechischer Sprache geführt, da nicht alle teilnehmenden Lehrkräfte über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten. Die nachfolgenden Aussagen wurden ins Deutsche übersetzt. Die wörtlichen Transkripte der Interviews werden aus sprachlichen Gründen nicht als Anhang beigefügt, sie sind jedoch weiterhin bei der Verfasserin dieser Arbeit archiviert und auf Anfrage einsehbar. Die ins Deutsche übersetzten Aussagen aus den Originaltranskripten bildeten die Grundlage der thematischen Analyse. Dadurch wird einerseits die Nachvollziehbarkeit der Auswertung gewährleistet, andererseits bleibt der Bezug zum authentischen Wortlaut der befragten Lehrkräfte gewahrt.

5.2 Ergebnisse der Umfrage

Die Auswertung der Interviews führte zur Identifikation vier zentraler thematischer Kategorien, die von den befragten Lehrkräften wiederholt genannt wurden. Diese Themenbereiche spiegeln die zentralen Herausforderungen wider, die bei der Umsetzung von Projektunterricht im tschechischen Schulkontext der Sekundarstufe II wahrgenommen werden. Eine Übersicht bietet die folgende Tabelle:

Tab. 1: Induktiv gewonnene Problembereiche im Projektunterricht, zusammengefasst aus den Aussagen der Lehrkräfte

THEMATISCHER BEREICH	INHALTLICHE BESCHREIBUNG
Hoher administrativer Aufwand	Bürokratie, fehlende finanzielle und materielle Unterstützung, Mangel an Raum und Ausstattung, Schwierigkeiten bei der fächerübergreifenden Integration von Projekten.
Hoher zeitlicher Aufwand	Projektunterricht ist zeitintensiv und schwer mit den Anforderungen des Lehrplans vereinbar. Lehrkräfte stehen unter Druck, alle verbindlichen Inhalte in begrenzter Zeit zu vermitteln und gleichzeitig auf Prüfungen vorzubereiten.
Kooperations- und Kommunikationshürden	Unzureichende Kommunikation unter den Lehrkräften. Probleme bei der Zusammenarbeit in Projektgruppen (z. B. ungleiche Arbeitsverteilung, fehlende Teamfähigkeit).
	Große Leistungsunterschiede zwischen den Schüler:innen; Angst vor Fehlern; Angst zu sprechen. Unterschiedliche Sprachkenntnisse

Unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler:innen insbesondere im FSU	innerhalb einer Klasse erschweren die gleichberechtigte Einbindung aller Schüler:innen.
---	---

5.2.1 Hoher administrativer Aufwand

Mehrere Lehrkräfte beschreiben den organisatorischen Aufwand, der mit der Planung und Umsetzung von Projektunterricht verbunden ist, als übermäßig und belastend. Eine Lehrkraft bringt dies auf den Punkt, indem sie betont, dass Projekte *„mehr Papierkram auf Kosten von etwas anderem“* bedeuteten, ein Hinweis darauf, dass projektorientiertes Arbeiten häufig als zusätzliche bürokratische Verpflichtung wahrgenommen wird, die zulasten anderer schulischer Aufgaben geht (L1).

Darüber hinaus zeigen sich strukturelle Hindernisse, insbesondere in Bezug auf räumliche und materielle Voraussetzungen. Die Kunstlehrerin erklärt beispielsweise, dass der *„Mangel an Platz und Materialien“* die kreative Arbeit mit größeren Klassen erheblich einschränke (L6). Auch die fehlende finanzielle Unterstützung wird von mehreren Befragten als Problem benannt, nicht nur in Bezug auf die Durchführung selbst, sondern auch hinsichtlich der fehlenden Kompensation für den zusätzlichen Arbeitsaufwand.

Diese organisatorischen und materiellen Belastungen stehen nach Ansicht einiger Lehrkräfte im direkten Widerspruch zu den Vorgaben des Lehrplans, die wenig Raum für flexible, projektbasierte Ansätze lassen. Die daraus resultierende Spannung zwischen innovativer Unterrichtsgestaltung und curricularem Pflichterfüllungsdruck wird von den Lehrpersonen als erhebliche strukturelle Hürde erlebt (L1, L4).

5.2.2 Hoher zeitlicher Aufwand

Ein zentrales Hindernis für die Umsetzung von Projektunterricht ist der erhebliche Zeitaufwand, der mit der Planung und Durchführung von Projekten verbunden ist. Lehrkräfte sehen sich verpflichtet, sämtliche Inhalte des Lehrplans zu behandeln und gleichzeitig die Schüler:innen auf Prüfungen vorzubereiten. Der durch das Curriculum gesetzte zeitliche Rahmen lässt nur wenig Spielraum für alternative, projektbasierte Unterrichtsformen. Eine Lehrkraft bringt dies deutlich zum Ausdruck, indem sie feststellt, dass *„nicht der Lehrplan gelehrt wird, der gelehrt werden sollte“* (L1).

Auch andere Lehrpersonen bestätigen, dass Projektarbeit mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden ist, der sich schwer mit den schulischen Vorgaben vereinbaren lässt. So betont eine Lehrerin: *„Ein gutes Projekt kostet viel Zeit und Arbeit“* (L3). Eine weitere Lehrkraft verweist darauf, dass sie aufgrund des Prüfungsvorbereitungsdrucks gezwungen sei, Inhalte systematisch durchzuarbeiten, was kaum Raum für projektorientierte Aktivitäten lasse (L4).

5.2.3 Kooperations- und Kommunikationsprobleme

Die erfolgreiche Umsetzung von Projektunterricht setzt eine funktionierende Zusammenarbeit sowohl im Lehrerkollegium als auch innerhalb der Schüler:innengruppen voraus. In den Interviews wurde jedoch mehrfach auf Schwierigkeiten in beiden Bereichen hingewiesen. Eine Lehrkraft benennt explizit *„Kommunikationsprobleme innerhalb der Lehrerschaft“* als Hindernis, insbesondere bei der Organisation fachübergreifender Projekte (L3). Auch eine andere Lehrkraft spricht davon, dass *„es ein Kommunikationsproblem zwischen den Lehrern“* gebe (L1), was auf mangelnde Koordination und unklare Verantwortlichkeiten hinweist. Neben interkollegialen Herausforderungen gibt es auch Schwierigkeiten auf Ebene der Schüler:innen. Besonders bei der Gruppenarbeit entstehen Probleme durch fehlende Teamfähigkeit oder mangelndes Engagement. Eine Lehrkraft erklärt dazu: *„Nicht jeder Schüler und jede Schülerin ist bereit, im Team zu arbeiten“*, was häufig zu einer ungleichmäßigen Arbeitsverteilung führe

(L4). Dies führt in der Praxis dazu, dass projektorientiertes Arbeiten nicht alle Lernenden im gleichen Maße einbindet und soziale Ungleichgewichte innerhalb der Lerngruppen verstärken kann.

5.2.4 Unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler:innen insbesondere im FSU

Ein weiterer Themenbereich betrifft die Motivation und Beteiligung der Schüler:innen. In mehreren Interviews wurde deutlich, dass viele Lernende Projektunterricht nicht als ernstzunehmende Lernform wahrnehmen. Eine Lehrkraft berichtet, dass die Schüler:innen Projekte als „kostenlosen Spaß“ betrachten und sich dem eigentlichen Lernprozess entziehen (L1). Besonders problematisch zeigt sich diese Haltung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Hier beobachten Lehrkräfte, dass Schüler:innen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und der Angst, Fehler zu machen, Hemmungen haben, aktiv teilzunehmen. Eine Deutschlehrerin beschreibt, dass ihre Schüler:innen „oft ein niedriges Sprachniveau haben und Angst zu kommunizieren“, was die Integration aller Lernenden in projektorientierte Aufgaben erschwert (L7). Eine andere Lehrkraft weist darauf hin, dass sich viele Schüler:innen „schämen, Fehler zu machen“ oder „Angst haben zu sprechen“ (L2). Erschwerend kommt hinzu, dass innerhalb einer Klasse oft sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus vorliegen. Eine Englischlehrerin beschreibt: „Einige sind großartig, andere gehen unter, und es ist schwer, das Gleichgewicht zu halten“ (L5). Diese Heterogenität macht es den Lehrkräften schwer, alle Schüler:innen gleichermaßen zu fördern und in Projektprozesse einzubeziehen.

5.3 Vergleich: Sprachlehrkräfte vs. Lehrkräfte anderer Fächer

Die Aussagen der befragten Lehrkräfte zeigen deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung des Projektunterrichts zwischen Sprachlehrkräften und Kolleginnen und Kollegen anderer Fachrichtungen.

Tab. 2: Vergleich: Sprachlehrkräfte vs. Lehrkräfte anderer Fächer

SPRACHLEHRKRÄFTE	LEHRKRÄFTE ANDERER FÄCHER
Sprachlehrkräfte berichten von Sprachhemmungen, Angst vor Fehlern und starken Leistungsunterschieden innerhalb der Lerngruppen. Zudem wird der Zeitmangel kritisiert.	Lehrkräfte anderer Fächer problematisieren vor allem den hohen organisatorischen und zeitlichen Aufwand. Sie berichten von mangelnder Unterstützung durch die Schule, fehlenden Ressourcen sowie Kommunikationsproblemen unter den Lehrkräften.

Es lässt sich feststellen, dass sich die Herausforderungen im Projektunterricht je nach Fachrichtung unterscheiden: Während Sprachlehrkräfte vor allem mit sprachlichen Unsicherheiten und heterogenen Lernniveaus umgehen müssen, sehen sich Lehrkräfte anderer Fächer eher durch äußere Rahmenbedingungen wie Zeitmangel, Ressourcenknappheit, darunter konkret fehlende Materialien und unzureichende räumliche Ausstattung (L6: „Mangel an Platz und Materialien“) sowie fehlende finanzielle Unterstützung seitens der Schulleitung (L3).

6. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Umfrage verdeutlichen, dass der Projektunterricht zwar viele didaktische Vorteile bietet, aber seine praktische Umsetzung ist mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Während einige Lehrkräfte die positiven Aspekte betonten, insbesondere die Förderung von Selbstständigkeit, Kreativität und interaktiven Lernprozesse, wurden

gleichzeitig zentrale Hindernisse identifiziert, die eine Integration von Projektunterricht in den Schulalltag erschweren. Zu den größten Herausforderungen zählen der hohe administrative und zeitliche Aufwand, der oft im Widerspruch zu den strukturellen Gegebenheiten des regulären Unterrichts steht, also zu den organisatorischen, räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen, die den Fremdsprachenunterricht besonders stark einschränken können. Dazu zählen unter anderem ein enger Zeitrahmen im Stundenplan, große Lerngruppen, ein Mangel an geeigneten Räumen und Materialien sowie eine fehlende institutionelle Unterstützung für projektorientierte Ansätze. Zudem erschweren fehlende Ressourcen, begrenzte finanzielle Unterstützung sowie organisatorische Hürden die Umsetzung. Darüber hinaus zeigen sich Probleme in der Kommunikation und Kooperation, sowohl zwischen den Lehrkräften als auch innerhalb der Schülergruppen, die eine erfolgreiche Projektdurchführung behindern können. Ein weiteres zentrales Hindernis stellt die Motivation dar, sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen. Einige Lehrpersonen äußerten Vorbehalte gegenüber dem zusätzlichen Aufwand und der fehlenden Unterstützung (z. B. L3), andere zeigten sich zwar grundsätzlich projektfreundlich, fühlten sich jedoch durch äußere Bedingungen in ihrem Engagement begrenzt. Gleichzeitig wurde besonders im Fremdsprachenunterricht wiederholt auf eine geringe Lernmotivation der Schüler:innen hingewiesen, verbunden mit sprachlicher Unsicherheit, Angst vor Fehlern und Passivität (z. B. L2, L7). Diese doppelte Perspektive auf Motivation, als innere Bereitschaft zur aktiven Beteiligung sowohl bei Lehrenden als auch Lernenden bildet daher einen zentralen Bezugspunkt der vorliegenden Umfrage.

Fazit

Der Projektunterricht gilt seit Jahrzehnten als besonders lernwirksame und motivierende Unterrichtsmethode, sowohl im allgemeinen pädagogischen Diskurs als auch im Fremdsprachenunterricht. Dennoch ist seine Umsetzung in der Praxis mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Die durchgeführte Umfrage mit tschechischen Lehrkräften zeigt, dass Projektunterricht grundsätzlich positiv bewertet wird. Seine Realisierung wird jedoch durch eine Vielzahl konkreter Hindernisse erschwert. Genannt werden vor allem der hohe organisatorische und zeitliche Aufwand, mangelnde Kommunikation im Lehrerkollegium sowie Einschränkungen durch Lehrpläne und institutionelle Rahmenbedingungen.

Besonders im Fremdsprachenunterricht treten zusätzliche Herausforderungen zutage: Die unterschiedlichen Lernniveaus, die Angst der Lernenden vor Fehlern und ihre geringe sprachliche Selbstsicherheit führen oft dazu, dass projektorientierte Ansätze nicht ihr volles Potenzial entfalten können.

Für eine stärkere Integration von Projektunterricht in den Schulalltag sind gezielte Maßnahmen erforderlich. Dazu zählen flexiblere schulinterne Lehrpläne mit projektgerechten Zeitfenstern, fächerübergreifende Abstimmung sowie handlungsorientierte Unterrichtsansätze. Auch wenn Lehrkräfte nur begrenzt Einfluss auf personelle und materielle Ressourcen haben, ist eine stärkere Sensibilisierung von Schulleitungen und Schulträgern entscheidend, um langfristig bessere Rahmenbedingungen für projektbasiertes Lernen zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Bastian, J. & Gudjons, H. (1998). *Das Projektbuch 2. Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht*. 3. Aufl. Hamburg: Bergmann u. Helbig Verlag.
- Bräsel, S. (1999). Angst und Glück in Literatur, Bildender Kunst und anderen Medien. Überlegungen zur Projektarbeit im interkulturellen Kontext für den Literatur- und Landeskundeunterricht im DaF-Bereich. *Infodaf*, 26(5), 490–498.
- Dietrich, T. (1977). Projektunterricht und Gesamtunterricht. Versuch einer Abgrenzung. In: Kaiser, A. & F.-J. Kaiser (Hrsg.): *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*. (S. 134–151). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Dömischová, I. (2011). *Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Frey, K. (1990). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim & Basel: Beltz Grüne Reihe.
- Frey, K. (1998). *Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim: Beltz.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R.E. (2014). *Deutsch lehren lernen. Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Klett Langenscheidt.
- Günther, S. (2006). *In Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule*. Münster: Ökotopia Verlag.
- Herkner, W. (1991). *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber Verlag.
- Hamidah, F. N. & Pinkan, F. N. (2023). Project-based learning in the language classroom: Engaging learners in authentic language use. TRANSTOOL. <https://www.researchgate.net/publication/377365165>.
- Hoffmann, S. (2008). *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Legutke, M. (2003). Projektunterricht. In Bausch, H. & H.J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 259–263). Narr Francke Attempto.
- Legutke, M. & Schart, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Lehker, M. (2003). Projektarbeit im DaF-Unterricht. *Information Deutsch als Fremdsprache (InfoDaF)*, 30(6), 605–613.
- Marti, S. (2021). Wirksamer Projektunterricht - eine Einführung. In Reihardt, V., Rehm, M. & M. Wilhelm (Hrsg.). *Wirksamer Projektunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Moser, G. & Wehner, A. (2001). Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts*. (S. 356–378). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Peuschel, K. (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in RadioDaF-Projekten*. Universität Augsburg.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Petri, G. (1991). *Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens*. Graz: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Zentrum für Schulversuche u. Schulentwicklung.
- Schart, M. (2003). *Projektunterricht - subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Schöpke, H. (1981). Projektunterricht zwischen offenem und geschlossenem Curriculum. In R. Geipel & H. Schrettenbrunner (Hrsg.). *Projektunterricht* (S. 5–18). Stuttgart: Klett.

