

Einleitung

Die Projektmethode zählt zu den meistdiskutierten Methoden des Unterrichts. Jedes Jahr erscheinen Hunderte von Aufsätzen und Büchern über ihre Theorie und Praxis. Keine Schule, die etwas auf sich hält, kommt ohne diese Unterrichtsform aus. Alle Reformbewegungen der Gegenwart: zur Einführung der Gesamtschule, der Ganztagschule, des offenen Curriculums, des integrierten Unterrichts, des praktischen Lernens, der interkulturellen Erziehung, der alternativen Prüfungsformen – sie alle berufen sich auf die Projektmethode, wenn es um die Implementierung ihrer Programme geht.¹

Die Projektmethode, auch als Projektunterricht, Projektarbeit, Projektlernen bekannt und oft in besonderen Projektwochen oder Projekttagen verwirklicht, ist eine Unterform des handlungsorientierten Lernens und gilt als ein hervorragendes Mittel, um intrinsische Motivation zu fördern, selbständiges Denken zu entwickeln, erworbenes Wissen anzuwenden, Selbstbewusstsein zu erzeugen und soziale Verantwortung einzuüben. Diese Ziele sollen dadurch erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Interessen und Vorstellungen verfolgen und Themen und Probleme der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt frei und selbstbestimmt bearbeiten. Projekte sind produkt- und öffentlichkeitsorientiert und, anders als etwa Lehrgang und Übung, nicht an enge Disziplin- und Fächergrenzen gebunden. Auf eine knappe Formel gebracht, kann man die Projektmethode als eine Methode des praktischen Problemlösens definieren, die den Schülern im größeren Umfang eigenständiges und konstruktives Arbeiten abverlangt.

Damit deutet sich an, dass die Projektmethode unter den Unterrichtsmethoden eine Sonderstellung einnimmt. Mehr noch als bei anderen Formen praktischen Lernens, z.B. dem Experiment, der Exkursion, dem Praktikum, dem Planspiel, wird beim Projekt die Lebensnähe und Komplexität des Gegenstands und die Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler hervorgehoben. Idealerweise, so heißt es immer wieder, bilde die Projektmethode die Alternative zum herkömmlichen Lehrgangsunterricht. Sie stehe für eine Schule ohne Mauern, für einen Unterricht ohne Lehrplan, für ein Lernen ohne Belehrung.

Dieses Ideal wird nicht von allen geteilt. Wie vor achtzig Jahren in den Vereinigten Staaten besteht auch in Deutschland keine Übereinstimmung darüber, ob

das Lernen am Projekt ein »methodisches Verfahren« ist, das neben anderen existiert, oder ein »didaktisches Prinzip«, das den gesamten Unterricht durchwaltet, ob es eine »Technologie« darstellt, um den Lernprozess effizienter zu gestalten, oder eine »Strategie«, um die Schule zu demokratisieren und die Gesellschaft zu transformieren. Unklar ist darüber hinaus, wodurch sich die Projektmethode von den anderen Methoden des Unterrichts unterscheidet, welche Funktion der Lehrplan hat, wieviel Freiheit der Schüler besitzt, welche Aufgaben der Lehrer übernimmt.

In dem »Streit um den Projektbegriff« werden auch immer wieder erziehungsgeschichtliche Überlegungen angestellt.² Mit Emphase weisen die deutschen Protagonisten des Projektunterrichts: Bernhard Suin de Boutemard, Karl Frey, Ludwig Duncker und Bernd Götz, Dagmar Hänsel, Johannes Bastian und Herbert Gudjons, Wolfgang Emer und Klaus-Dieter Lenzen, auf den Ursprung in der amerikanischen »progressive education« hin. Insbesondere heben sie die zentrale Rolle hervor, die das Dreigestirn John Dewey (1859-1952), William H. Kilpatrick (1871-1965) und Ellsworth Collings (1887-1970) bei der Entstehung und Ausbildung der Projektmethode gespielt haben sollen.³ Folgt man der gängigen Interpretation, dann gab es zwar Vorläufer wie etwa Charles R. Richards und David S. Snedden, aber letztlich sei es Dewey gewesen, der die Projektmethode – mit seiner pragmatistischen Erziehungsphilosophie – theoretisch begründete, Kilpatrick, der sie – in seinem berühmten Aufsatz von 1918 – verbindlich definierte, und Collings, der sie – mit seinem ebenso berühmten »Typhusprojekt« – idealtypisch verwirklichte.

Diese Interpretation taucht mit monotoner Regelmäßigkeit auf. Sie repräsentiert die herrschende Meinung, seit Peter Petersen 1935 die Aufsatzsammlung »Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick« herausgab und durch zwei an sich arglose und vielleicht vom Verlag ausgehende Entscheidungen mit dazu beitrug, die Diskussion in die verkehrte Richtung zu lenken.⁴ Zum einen erweckte Petersen durch die Gestaltung der Titelseite, auf der er nicht als Herausgeber erscheint, selbst bei renommierten Pädagogen den Eindruck, das Buch sei ein aus dem Amerikanischen übersetztes Gemeinschaftswerk von Dewey und Kilpatrick und gestatte, ihre Erziehungsvorstellungen als zusammengehörig und deckungsgleich anzusehen. So ordnet etwa Theodor Schwerdt in seinem vielfach aufgelegten Lehrbuch »Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen« das »Typhusprojekt«, ohne Collings auch nur zu erwähnen, ungeniert Dewey zu, und Wolfgang Scheibe vereinfacht in seinem Standardwerk »Die reformpädagogische Bewegung« die Geschichte noch weiter, indem er Dewey darüber hinaus die Rolle von Kilpatrick zuschreibt. Dewey, behauptet Scheibe, habe nicht nur zusammen mit seinem »Schüler« Kilpatrick Petersens Sammelband »herausgegeben«, er habe auch die Projektmethode »entworfen«, sie »entwickelt« und über das Typhusprojekt »berichtet«.⁵

Petersen beförderte zum anderen durch die Wahl des Titels die irrije Meinung, dass mit der Projektmethode ein umfassendes und erprobtes Schul- und Unterrichtskonzept vorlag, das mit dem »Daltonplan« von Helen Parkhurst, dem »Winnetkaplan« von Carleton Washburne oder Petersens eigenem »Jenaplan« nach Struktur, Inhalt und Einsatzmöglichkeit vergleichbar war.

Petersen selbst wusste natürlich um die Unvereinbarkeit der Positionen und die Unvergleichbarkeit der Pläne; überdies hegte er erhebliche Vorbehalte gegenüber der Projektmethode, wie sie von Kilpatrick und Collings vertreten wurde. In seiner »Führungslehre des Unterrichts« von 1937 wies Petersen die Forderung kategorisch zurück, im Unterricht habe der Lehrer zu »verschwinden« und sich »überflüssig« zu machen. »Ohne den Pädagogen als geistig reiferen Führer«, schrieb er dort gegen Gaudig, aber im Geiste von Dewey, »kommen Zögling und Gegenstand nicht in eine Beziehung, welche den Namen der Schule im Vollsinn verdient.«⁶ Diese Vorstellung vom Lehrer als verantwortlichen Leiter ist offensichtlich der Grund, weshalb Petersen mit »Das Kind und der Lehrplan« und »Das Problem der Freiheit in den neuen Schulen« in seine Sammlung auch zwei Aufsätze von Dewey aufnahm, die Kilpatricks und Collings' kindzentriertes Unterrichtskonzept konterkarierten und aufmerksame Leser hätten davon abhalten müssen, eine Identität der Erziehungsideen der drei amerikanischen Reformpädagogen zu unterstellen. Angemerkt sei, dass Fritz Karsen, auch er ein intimer Kenner der internationalen Arbeitsschulbewegung, bereits fünf Jahre vor Petersen den Begriff »Project-Plan« gebraucht und von Dewey, Kilpatrick und Collings als den »Vätern des Project-Gedankens« gesprochen hatte.⁷

Doch die Annahmen, von denen Petersen, Karsen und die bundesdeutschen Pädagogen ausgehen, halten einer Überprüfung nicht stand. Sie sind sogar falsch. Studiert man die Quellen, dann zeigt sich viererlei: (1.) dass das Projekt nicht als methodische Großform zur Reform des allgemeinbildenden Schulunterrichts in Amerika, sondern als methodische Kleinform zur Reform des berufsbildenden Hochschulstudiums in Europa entstand, (2.) dass Dewey nicht die Projektmethode, sondern die Problemethode fundierte, (3.) dass Kilpatrick sein Projektkonzept nicht in Übereinstimmung mit, sondern in Konkurrenz zu Dewey entwickelte, und schließlich (4.) dass Collings nicht eine reale, sondern eine fiktionale Darstellung lieferte, als er das Typhusprojekt als ein Unternehmen ohne Lehrer, Lehrplan und Belehrung beschrieb. Wir sind einem Irrtum erlegen. Als Erziehungswissenschaftler und Historiker müssen wir uns in Zukunft nach anderen Leitbildern umsehen, wenn wir die Projektmethode definieren, legitimieren oder illustrieren wollen.

Die herkömmlichen Darstellungen zur Entstehung der Projektmethode kann man als ideengeschichtlich bezeichnen. Ihre Vertreter zerlegen den Projektbegriff in seine als charakteristisch empfundenen Merkmale, dann versuchen sie,

DER PROJEKT-PLAN GRUNDLEGUNG UND PRAXIS

VON
JOHN DEWEY
UND
WILLIAM HEARD KILPATRICK

MIT 2 BILDTAFELN VON
JOHN DEWEY UND
WILLIAM HEARD KILPATRICK

WEIMAR 1935

HERMANN BÖHLAUS NACHFOLGER

Titelblatt des von Peter Petersen herausgegebenen Sammelbandes

diese Merkmale in der Vergangenheit und vorzugsweise in den Werken der pädagogischen Klassiker nachzuweisen. James Stockton, Lillian K. Erickson, Lawrence F. Ashley, Catherine C. DuCharme zum Beispiel nehmen Plato, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel in die Ahnengalerie der Projektmethode auf, weil sie die Idee der freien Selbsttätigkeit, des Lernens durch Tun, der Erziehung durch Erfahrung entwickelten.⁸ Und genauso verfahren Peter Struck, Karl Frey, Peter Chott, Wolfgang Emer und Klaus-Dieter Lenzen, indem sie außer den alten Klassikern auch die ganze Phalanx der neuen Reformpädagogen: von Berthold Otto und Georg Kerschensteiner über Maria Montessori und Ovid Decroly bis zu Anton S. Makarenko und, natürlich, John Dewey, als Ideengeber in Stellung bringen.⁹ Bernhard Suin de Boutemard fügt weitere Elemente hinzu, wenn er den Ursprung der Projektmethode in den antiköniglichen Texten des Alten Testaments, den Grenzerfahrungen der amerikanischen Siedler oder den Bedingungen der politisch-industriellen Doppelrevolution zu verankern sucht.¹⁰

Der ideengeschichtliche Ansatz kann eine gewisse Logik für sich beanspruchen, weil er die Projektmethode in einen übergreifenden Diskurs einbettet und sie nicht wie ein Phänomen behandelt, das plötzlich und unerwartet auf der pädagogischen Bühne erscheint. Er hat indes einen entscheidenden Nachteil. Seine Schwachstelle besteht darin, dass die gegenwärtigen Vorstellungen von Projektarbeit in die Vergangenheit projiziert und mehr oder weniger willkürlich auf die damals herrschenden geistigen und kulturellen Gegebenheiten übertragen werden können.

Dieser Schwierigkeit sucht der begriffsgeschichtliche Ansatz zu entgehen. Er kommt in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung. Der begriffsgeschichtliche Ansatz verfolgt anhand von zeitgenössischen Texten zur Unterrichtstheorie und Praxis Schritt für Schritt zurück, wie der Projektbegriff in die Pädagogik kam, wie er sich dort als Ausdruck einer spezifischen Lern- und Unterrichtsmethode etablierte, entfaltete und veränderte. So wird verhindert, dass man unversehens auf Spekulationen und Argumentationen verfällt, die wenig mit der Wirklichkeit zu tun haben und all die sozialen, pädagogischen, politischen Faktoren und Begründungen außer acht lassen, die tatsächlich zur Erfindung und Verbreitung der Projektmethode beigetragen haben.

Ausgangspunkt unserer Rekonstruktion der Frühgeschichte der Projektmethode war dementsprechend Charles R. Richards, von dem angenommen wurde, dass er um 1900 als erster den Projektbegriff im didaktisch-methodischen Sinne gebrauchte. Von Richards' Werkunterricht führte der Weg zu seinen Vorläufern, also zunächst zu Calvin M. Woodward und der Manual Training Movement von 1880, dann zu William B. Rogers und dem Massachusetts Institute of Technology von 1865, darauf, im Sprung über den Atlantik, zu den als Vorbild dienenden technischen Hochschulen der Schweiz, Deutschlands und Frankreichs, um schließlich, mit einer gewissen Zwangsläufigkeit, bei den »Müttern«

aller Ingenieur- und Architekturschulen: der Académie d'Architecture in Paris (1671) und der Accademia di San Luca in Rom (1593), zu landen.

Im Kapitel 1 wird diese Reise in die Vergangenheit in chronologischer Abfolge beschrieben und damit zugleich der historische Kontext dargestellt, in dem Dewey, Kilpatrick und Collings ihre Projektvorstellungen entwickelten. Anders als allgemein üblich sind die folgenden drei Kapitel jedoch so angeordnet, dass Kilpatrick, der »Schüler«, vor Dewey, seinem »Lehrer« und »Stichwortgeber«, an die Reihe kommt, während Collings als der Jüngste der drei, wie gewohnt, den Abschluss bildet. Der Grund für die Änderung der Reihenfolge liegt auf der Hand: Dewey verstand sich nie als Theoretiker der Projektmethode; er war nur indirekt, über Richards, ein Mitbegründer des »integrativen« Projektansatzes; vor allem gehörte er zu den Zeitgenossen, die Kilpatricks kindzentriertes Projektkonzept von Anfang an bekämpften und sich dafür einsetzen, den Projektbegriff weiterhin im engen, ursprünglichen Sinne, d.h. im Sinne des »praktischen, konstruktiven Problemlösens« zu gebrauchen.

Aus diesem Grund erscheint auch eine andere gebetsmühlenartig wiederholte These, nämlich die sog. »Identitätsthese«, in neuem Licht. Kilpatricks Projektmethode, erklärt etwa Manfred Magnor im bewussten Gegensatz zum Doyen der amerikanischen Erziehungshistoriker, Lawrence A. Cremin, sei der »konsequente methodische Ausdruck des Experimentalismus John Deweys.«¹¹ Zumeist beschränken sich die Vertreter der Identitätsthese jedoch auf Formulierungen wie »Dewey und Kilpatrick« hätten das und das gesagt oder Collings habe Deweys und Kilpatricks Erziehungsideen an seiner Schule »mustergültig verwirklicht«. Sie berufen sich also auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis von Dewey, Kilpatrick und Collings und meinen dann behaupten zu können, dass die Erziehungsvorstellungen der drei Pädagogen übereinstimmen und deshalb zur gegenseitigen Erklärung, Rechtfertigung und Veranschaulichung herangezogen werden können. Doch diese in Deutschland allgemein anerkannte These stimmt nicht. Sie muss als wirklichkeitsfremdes Konstrukt zurückgewiesen werden.

Immerhin gibt es Ausnahmen. »Kilpatrick«, schreibt etwa Hermann Röhrs in »Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA«, »war nicht der epigonenhafte Deuter und popularisierende Umsetzer Deweys, sondern ein durchaus originaler pädagogischer Denker mit eigenem Ansatz und Zugriff.«¹² Franz Kost, dessen Aufsatz »Projektunterricht und >Kritische Didaktik« ebenfalls zu unrecht dem Vergessen anheim gefallen ist, bestätigt Röhrs' Befund und ergänzt, dass Kilpatrick die Projektmethode als »eine selbständige didaktische Konzeption« verstand, während Dewey sie lediglich als »eine mögliche Form innerhalb einer didaktischen Konzeption« ansah.¹³ Tatsächlich ist die Identität der Unterrichtspläne von Dewey und Kilpatrick genauso eine Fiktion wie die Identität, die angeblich zwischen der Projekttheorie von Kilpatrick bzw. von Dewey und der, ohnehin

diskreditierten, Projektpraxis von Collings existiert. Andererseits trifft eine Übereinstimmung zu, die von den deutschen Projektpädagogen abgelehnt, ja vehement bestritten wird. Denn die Überlegungen, die Nelson L. Bossing in »Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools« zum Lernen am Projekt anstellte, entsprechen im wesentlichen den Unterrichtsvorstellungen, die Dewey für seine Laborschule in Chicago entwickelt hatte.¹⁴ Unser Bild von der amerikanischen Reformpädagogik und den Klassikern der Projektmethode ist verzerrt. Es bedarf einer gründlichen Revision.

Das Kapitel 5 gibt einen Überblick über die drei profiliertesten deutschen Projektpädagogen, Bernhard Suin de Boutemard, Karl Frey, Dagmar Hänsel. Zugleich vermittelt sie einen Eindruck vom gegenwärtigen Stand der Projektdiskussion in der Bundesrepublik und von den vielfältigen Widersprüchen und Ungereimtheiten, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben. Die dann folgenden Anhänge sind unterschiedlicher Art: zum einen erweitern sie anhand einer Chronologie unser Detailwissen über die Entwicklung der Projektmethode in den Vereinigten Staaten, zum anderen nehmen sie zu drei zentralen, bisher praktisch unerforschten Themenkreisen Stellung: Inwieweit war die Projektmethode in der amerikanischen Schulpädagogik und Unterrichtspraxis anerkannt, welchen Einfluss übte Kilpatrick in der progressiven Erziehung und in der Projektbewegung aus, welchen Anteil hatte Dewey bei der Entstehung und Verbreitung der Maxime »learning by doing«?

Indem sie die Genese und Entwicklung einer Unterrichtsmethode beschreibt, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit einem Desiderat der Forschung. Denn im Gegensatz etwa zu den Lehrplänen und Fächern ist die Geschichte der Lehr- und Lernmethoden, vor allem der praktischen Art, bisher nur unzureichend erforscht. Ordnet man die Arbeit in den größeren historischen Zusammenhang ein, so vermittelt sie wichtige Einsichten in den sozialen Ursprung der Unterrichtsmethoden und den internationalen Charakter diverser Reformbewegungen. Insbesondere macht sie den großen Einfluss deutlich, den zunächst die Universität »von oben« und dann der Kindergarten »von unten« auf Schule und Unterricht ausübten. Es waren also nicht allein die immer wieder bemühten Erziehungsphilosophen, die Schulreformen auslösten, sondern auch die – unabhängig von irgendwelchen erhabenen Theorien – aus realen Situationen und Bedürfnissen entwickelten Verfahren der Berufs- und Hochschulpädagogen, die entscheidend zur Erneuerung und Erweiterung der schulischen Ziele, Inhalte und Methoden beitrugen. Ohne die kreativen, an den Erfordernissen des konkreten Lebens orientierten Unterrichtskonzepte der Architekten, Ingenieure, Juristen, Militärs, Naturwissenschaftler der vergangenen Jahrhunderte ist unser Unterrichtssystem und die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts gar nicht zu denken.

Die hier abgedruckten Studien sind nicht allein dem historischen Interesse geschuldet, sie verstehen sich auch als ein kritischer Kommentar zur didaktischen

und methodischen Literatur der Gegenwart. Zumal von einem langjährigen Lehrer und Schulleiter verfasst, wollen sie einen Beitrag zur Klärung des Projektbegriffs leisten und versuchen, eine Antwort auf die Frage zu geben, welche Aufgaben das Projekt in Schule und Unterricht sinnvollerweise wahrnehmen kann.¹⁵ Alice Lowengrund von der Girls' High School in Philadelphia hat die Frage 1927 auf dem Höhepunkt der amerikanischen Projekteuphorie folgendermaßen beantwortet: »Als ein Mittel der Wiederholung und der Anwendung des Wissens, als eine ergänzende Übung, als ein Element der Individualisierung, als ein Mittel des sozialen Lernens oder als ein Verfahren, Interesse zu wecken – *als eine Methode* scheint mir das Projekt unübertroffen. Aber *als eine Grundlage zur Gestaltung des Curriculums* bezweifle ich seine Gültigkeit.«¹⁶ Dieses ausgewogene Urteil einer gestandenen Lehrerin umreißt den Rahmen, in dem sich auch die vorliegende Arbeit bewegt. Zugleich markiert es die Grenzen, die ein Projektunterricht, soll er Lernen fördern und Fortschritte zeitigen, nicht ohne Schaden überschreiten kann.

Im Laufe der Zeit haben sich große Dankeschulden angehäuft, ich möchte sie an dieser Stelle wenigstens zum Teil abtragen. Zuerst und vor allem danke ich Karl Frey (†), der mein Interesse an der Aufklärung der Projektgeschichte von Anfang an geteilt und meine Forschungsanträge stets selbstlos unterstützt hat. Ohne seine Hilfe wäre das Vorhaben nie begonnen, nie vollendet worden. Dankbar erinnere ich auch an Otto Seydel. Mit ihm zusammen habe ich erste Projekterfahrungen gesammelt und über Jahre hinweg an der Schule Schloß Salem das Politikprojekt »POP« durchgeführt. Außerdem möchte ich mich herzlich bedanken bei Rudolf Künzli, Gerhard Wehle, Heinz-Elmar Tenorth, Hans Jürgen Apel, Gudrun-Anne Eckerle, Franz-Michael Konrad, Ulrich Schäfer, Hans Thorbjörnsson, Craig Kridel, Robert Lienhöft und Walburga Meintrup, die zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlicher Funktion meine Studien freundlich, anregend, kritisch und manchmal geduldig begleiteten. Mein besonderer Dank gilt der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Sie hat das Unternehmen langfristig gefördert und durch großzügige Reisestipendien dazu beigetragen, dass die Primär- und Sekundärliteratur vor Ort gesucht, gesichtet und geprüft werden konnte.

Nicht vergessen möchte ich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mir in den in- und ausländischen Bibliotheken und Archiven stets kompetent und hilfreich zur Seite standen. Genannt seien vor allem die Archivare und Bibliothekarinnen von Teachers College-Columbia University, Mercer University-Macon, University of Chicago, Southern Illinois University-Carbondale, Center for Dewey Studies-Carbondale, Accademia di San Luca-Rom, École National Supérieure des Beaux-Arts-Paris, Technische Universität Karlsruhe, Eidgenössische Technische Hochschule-Zürich, University of Missouri-Columbia, Southwest Missouri State University-Springfield, Ohio State University-Columbus, Public

Library-Pineville, University of Oklahoma-Norman und University of South Carolina-Columbia. Schließlich seien École National Supérieure des Beaux-Arts, The Museum, Massachusetts Institute of Technology, University Archives, University of Illinois, Special Collections, Gottesman Library, Teachers College-Columbia University, Special Collections, Jack Tarver Library, Mercer University, Museum of Education, University of South Carolina, Jean and Alexander Heard Library, Vanderbilt University, Special Collections, Ohio State University, Historical Collections, Bentley Library, University of Michigan, Rare and Manuscript Collections, Kroch Library, Cornell University und Southern Illinois University Press für die Erteilung der Abdruckgenehmigungen von Photographien und Textauszügen gedankt.

Für die vorliegende Arbeit konnte ich auf Aufsätze und Kapitel zurückgreifen, die in Bildung und Erziehung, Neue Sammlung, Pädagogik und Schulalltag, Pädagogische Rundschau, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Zeitschrift für Pädagogik und in dem zusammen mit Hans Jürgen Apel verfassten Lehrbuch »Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen« erschienen sind. Alle Texte wurden grundlegend überarbeitet, erweitert und durch Beispiele illustriert, die – aus Schulversuchen in Chicago, New York und Milwaukee stammend – vor allem einen Eindruck vermitteln sollen, wie die Unterrichts- und Projektpraxis aussah, die Dewey und Kilpatrick initiiert, geplant und mitverantworten hatten. Die vier Anhänge sind Originalbeiträge und werden hier zum ersten Mal abgedruckt. Vielleicht helfen diese Studien und Appendices den heftigen und – manchmal sehr emotional geführten – Streit um den Projektbegriff, der ja auch und vor allem ein Streit um die Freiheit des Schülers und die Rolle des Lehrers im Unterricht ist, zu versachlichen und konstruktiv voranzubringen.

Anmerkungen

¹ Den besten bibliographischen Überblick über die historische und aktuelle Projektliteratur bieten Schäfer 1988 und Frey 2010.

² Der »Streit um den Projektbegriff« wurde mit Beiträgen vom Verfasser, Dagmar Hänsel, Ludwig Duncker, Karl Frey, Bernhard Suin de Boutemard, Johannes Bastian und Herbert Gudjons in der Zeitschrift Pädagogik ausgetragen. Die Auseinandersetzung war nicht zuletzt deshalb so vehement, weil mit der, angeblichen, These des Verfassers vom Projekt als »bloßer« Methode des technischen Werkens nach Bastian und Gudjons (1993, S. 73), »die Geschichte eines Reformkonzepts beendet« wäre, das »wie kein anderes« die Reformdiskussion in der Bundesrepublik beeinflusst habe. Siehe auch die Stellungnahmen von Schilmöller 1995, S. 172ff., Hänsel 1997, S. 55ff., Konrad 1998,

S. 37ff., Wöll 1998, S. 197ff., Voß/Ziegenspeck 1999, S. 21f., Bittner 2001, S. 208ff., Schart 2003, S. 68ff. Ältere historische Darstellungen deutscher Provenienz sind Odenbach 1957, Schwemmer 1977, Dornieden 1980, Magnor 1976, Suin de Boutemard 1976, 1986, Krauth 1985. Auf den Arbeiten des Verfassers fußen Rhyn 1994, Müller 1995, Oelkers 1997, Fournés 2003. Zu den besten englischsprachigen Werken gehören Bleeker 1968, Kliebard 1986, del Mar del Pozo Andrés 2009. Kritische Anmerkungen zum Projektunterricht, seiner Rezeption und Verwirklichung finden sich u.a. bei Kreft 1974, Konrad 1976, Kost 1977, 1984, Hagstedt 1985, Schirlbauer 1986, Heidorn 1987, Zimmer 1987, Petri 1991, Warnken/Klein-Nordhues 1991, Diederich 1994, Schümer 1996, Knoll 1999.

³ Suin de Boutemard 1973, 1975, Frey 1982, Duncker/Götz 1984, Hänsel 1986, 1988, 1997, Bastian/Gudjons 1986, 1990, 1997, Gudjons 1986, Emer/Lenzen 2002. Weiterhin seien genannt Geisler 1976, Laubis 1976, Magnor 1976, Pütt 1982, Chott 1990, Hackl 1994, Wolters 1994, Groß 1996, Jäger 1998, Heimlich 1999, Apel/Knoll 2001, Schart 2003, Krause/Eyerer 2004, Reinhardt 2005, Wasmann-Frahm 2008, Textor 2009. Für einen lexikalischen Eintrag siehe Knoll 2006.

⁴ Petersen war mit Dewey und Kilpatrick persönlich bekannt. Er lernte beide 1928 auf seiner USA-Reise in New York kennen und blieb mit Kilpatrick bis zum Kriegsbeginn in losem Kontakt. Siehe Kluge 1995, S. 204ff., Kilpatrick-Tagebücher, 6.4.1928, Dez. 1928, Dez. 1931, Dez. 1938 (William Heard Kilpatrick Collection, Teachers College, Columbia University).

⁵ Schwerdt 1983, S. 327, Scheibe 2009, S. 197f. Vgl. auch Flitner 1992, S. 108f.

⁶ Petersen 1937, S. 22f. Vgl. Gaudig 1917, S. 100. Im übrigen bemängelte Petersen dort auf S. 35 auch, dass Kilpatrick in seiner Projekttypologie zwei der »Urformen des Lernens und Sich-Bildens«, nämlich Feier und Spiel, nicht berücksichtigt habe. Petersens Editionsabsichten tiefergründiger zu interpretieren, versucht Bittner 2001, S. 116ff. Über Dewey hat sich Petersen 1926, 1931 geäußert. Zum Verhältnis von Petersen und Dewey siehe Bittner 2001, S. 96-99, Retter 2007, S. 189-199.

⁷ Karsen 1930, S. 103, 1931a, S. 39, 1931b, S. 170. Zu Karsens Rezeption der amerikanischen »Projektmethode« und der artverwandten sowjetischen »Komplexmethode« siehe Radde 1973, S. 108f., 113ff.

⁸ Stockton 1920, Erickson 1933, Ashley 1938, DuCharme 1993.

⁹ Struck 1980, Frey 1982, Chott 1990, Emer/Lenzen 2002.

¹⁰ Suin de Boutemard 1993, S. 71, 1975, S. 250f., 1997, S. 44ff. Bei der Verankerung im amerikanischen Kontext beruft man sich häufig auf Kilpatricks Aufsatz »Erziehung für eine sich wandelnde Kultur« in Petersen 1935, S. 161-179.

¹¹ Magnor 1976, S. i.

¹² Röhrs 1977, S. 53. Froese (1966) bezeichnet Kilpatrick zurecht als »eigentlichen Vater des Deweyismus«, d.h. der amerikanischen Anhänger Deweys, die ihren Meister mehr oder weniger absichtsvoll missverstanden und umgedeutet haben.

¹³ Kost 1977, S. 147f.

¹⁴ Bossing 1935, S. 485-525.

¹⁵ Zur Aufgabe von Schule, Erziehung und Unterricht in heutiger Zeit habe ich mich als Schulleiter geäußert in: Wozu ist die Schule da? Reden und Ansprachen. Kirchberg/Jagst: Schloß-Schule Kirchberg 2007 (auch im Internet abrufbar).

¹⁶ Lowengrund 1928, S. 277.