Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 1

Artikel: Die Projektmethode - ein altes Konzept mit internationaler Wirkung

Autor: Knoll, Michael

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786091

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die Projektmethode – ein altes Konzept mit internationaler Wirkung

Michael Knoll

Die Projektmethode ist eines der am meisten diskutierten Konzepte, um praktisches und soziales Lernen zu fördern. Dennoch besteht keine Übereinstimmung darüber, was ein Projekt ist und wodurch es sich von anderen Unterrichtsmethoden unterscheidet. Der Autor beschreibt die Geschichte der Projektmethode von ihren ersten Anfängen im Italien des 16. Jahrhunderts über ihre Verbreitung in Westeuropa, den Vereinigten Staaten und der Sowjetunion bis zu unserer Gegenwart. Danach ist die Projektbewegung seit der reformpädagogischen Epoche in zwei Flügel gespalten: während die am ursprünglichen Konzept orientierten Pädagogen das Projekt als «konstruktives» Handeln verstehen, definieren Kilpatrick und seine Nachfolger es weit als «absichtsvolles» Tun. Mit John Dewey plädiert der Autor dafür, den engen, ursprünglichen Begriff als Ausgangspunkt für eine Projektdefinition zu nehmen.

Einleitung

Die Projektmethode gehört zu den Standardmethoden des Unterrichts. Sie gilt allgemein als ein Mittel, um bei Schülerinnen und Schülern Selbständigkeit und Verantwortung zu entwickeln und soziale und demokratische Verhaltensweisen einzuüben (Frey 1993). Folgt man der herkömmlichen Geschichtsschreibung, dann ist die Projektmethode ein genuines Produkt der amerikanischen Reformpädagogik und wurde durch William Heard Kilpatrick in dem Aufsatz «The Project Method» von 1918 zum ersten Mal ausführlich beschrieben, verbindlich definiert und weltweit bekannt (Cremin 1961, Röhrs 1977).

In den siebziger Jahren erlebte sie, vor allem in Nord- und Mitteleuropa, eine erstaunliche Renaissance. Viele Reformbewegungen der Gegenwart: die Gesamtschulbewegung, die gemeinwesenorientierte Erziehung, der «offene Unterricht», das «praktische Lernen» – berufen sich auf die Projektmethode, wenn es um die Implementierung ihrer Programme geht. Dennoch sind wichtige Fragen nach wie vor ungeklärt. Es besteht nicht einmal Einigkeit darüber, was ein Projekt ist und wie es sich von anderen Unterrichtsmethoden unterscheidet (Kost 1984). Besonders verwirrend ist die Lage in Deutschland. Heinz Pütt (1982) etwa definiert das Projekt als «methodisches Verfahren», Friedrich W. Kron (1993) als «diskursiven Prozess», und Bernhard Suin de Boutemard (1975) spricht von einer «kontrafaktischen Idee», mit der die herrschenden politischen Verhältnisse überwunden werden können. Die Verwirrung kommt nicht zuletzt dadurch zustande, dass die Geschichte der Projektmethode bislang nur sehr oberflächlich aufgearbeitet worden ist. Selbst über ihren Ursprung gehen die Meinungen auseinander. So betrachten die amerikanischen Historiker den «Home Project Plan» des Landwirtschaftslehrers Rufus W. Stimson von 1908 als Ausgangspunkt (Kliebard 1986), während die deutschen Historiker die Projektgeschichte um 1900 mit den Universitätsprofessoren Charles R. Richards oder John Dewey beginnen lassen (Pütt 1982, Bastian/Gudjons 1990).

In letzter Zeit hat die historische Forschung indes grosse Fortschritte gemacht. Nach den neuesten Erkenntnissen ist die Projektmethode nicht ein Kind der progressiven Erziehungsbewegung, die am Ende des 19. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten enstand, sondern ein Kind der Architektenausbildung, die am Ende des 16. Jahrhunderts von Italien ihren Ausgang nahm (Chafee 1977, Weiss 1982, Knoll 1991). Vereinfacht gesagt, lässt sich die Geschichte der Projektmethode in fünf Phasen gliedern:

1590–1765	die Anfänge der Projektarbeit an den Schulen für Architektur in Europa
1765–1880	das Projekt als reguläre Unterrichtsmethode und seine Übertragung nach Amerika
1880–1915	die Arbeit am Projekt im Werkunterricht der allgemeinbildenden Schule
1915–1965	die Neudefinition der Projektmethode und ihre Rückübertragung von Amerika nach Europa
1965–heute	die Wiederentdeckung der Projektidee und die dritte Welle ihrer internationalen Verbreitung

Die Erkenntnis, dass das Lernen am Projekt dreihundert Jahre früher begann als bisher angenommen, eröffnet neue Perspektiven der Interpretation. Sie bietet auch die ideale Möglichkeit, um den Fragen der Kontinuität und der Verbreitung von pädagogischen Innovationen exemplarisch nachzugehen. Diese Fragen sind wieder aktuell. Larry Cuban (1990) und Jürgen Oelkers (1992) vor allem haben ihnen jüngst besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Projektarbeit an den Kunstakademien in Rom und Paris

Im 16. Jahrhundert unternahmen die Architekten in Italien den Versuch, ihren Beruf zu professionalisieren (Knoll 1991a). Sie wollten nicht mehr dem Stand der «Handwerker», sondern dem Stand der «Künstler» angehören. Die Ausbildung, die sie traditionell als Maurer oder Steinmetze erhielten, reichte ihres Erachtens nicht aus, um den Anforderungen der Kunst und Wissenschaft zu genügen und Bauten zu entwerfen, die «wahr», «schön» und «nützlich» waren. Damit sich ihre beruflichen und gesellschaftlichen Ambitionen auch erfüllen konnten, mussten sie jedoch eine Voraussetzung schaffen. Sie mussten die Architektur als Kunstwissenschaft begründen und die sogenannte «Baukunst» als Schulfach etablieren. Da die Maler und Bildhauer diese Ansicht teilten, taten sich die Architekten mit ihnen zusammen und gründeten 1577 unter dem Patronat von Papst Gregor XIII eine Kunsthochschule – die Accademia di San Luca in Rom (Hager/Munshower 1984). Doch die Anfänge waren beschwerlich. Es mangelte an Räumen, Lehrplänen und Geldern. So wurde die Akademie erst 1593 eröffnet und der Unterricht zunächst nur an Sonn- und Feiertagen erteilt.

Von Anfang an war klar, dass die Ausbildung an der Akademie unbefriedigend bleiben musste, wenn zur Vorlesung nicht noch ein zweites Element hinzutrat: der Wettbewerb. Im Bauwesen spielte der Wettbewerb seit der Renaissance eine wichtige Rolle. Er trug dazu bei, die Architektur als freien Beruf zu begründen und die Architekten als kreative Künstler herauszufordern. Die Entfaltung künstlerischer Kreativität war natürlich auch das Ziel der akademischen Bildung. Die Lehrer stellten den fortgeschrittenen Studenten eine bestimmte Aufgabe – etwa den Entwurf einer Kirche, eines Denkmals, eines Palais. Dadurch sollten die Studenten mit den Anforderungen des Berufs vertraut werden. Zugleich sollten sie lernen, die in Vorlesung und Werkstatt erworbenen Regeln und Kenntnisse in der Komposition und Konstruktion selbständig und schöpferisch anzuwenden. 1596 fand der Wettbewerb zum ersten Mal statt, aber es dauerte über einhundert Jahre, bis er – 1702 – zu einer ständigen Einrichtung des Schuljahres wurde.

Die Struktur des akademischen Wettbewerbs entsprach dem Wettbewerb in der Wirklichkeit: hier wie dort gab es eine Aufgabe, die gelöst, einen Termin, der eingehalten, eine Jury, die überzeugt werden musste. Doch anders als bei dem wirklichen Wettbewerb um einen Architekturauftrag waren die Entwürfe bei den akademischen Wettbewerben reine Fingerübungen und nicht dazu gedacht, verwirklicht zu werden. Deshalb wurden sie auch «progetti» genannt. Soweit ich sehe, war es an der Accademia di San Luca in Rom, dass der Begriff «Projekt» zum ersten Mal im pädagogischen Zusammenhang auftauchte. Dennoch ginge man zu weit, schon hier von dem Projekt als einer regulären Methode des Unterrichts zu sprechen. Dies wäre vor allem deshalb unangebracht, weil die Wettbewerbe der Accademia di San Luca keinen integralen Teil der Ausbildung darstellten: die Teilnahme stand jedem jungen Architekten offen, unabhängig davon, ob er ein Student der Akademie war oder nicht.

Nach dem italienischen Muster wurde 1671 in Paris die Académie Royale d'Architecture gegründet (Chafee 1977). Doch die französischen Architekten kopierten nicht einfach das Vorbild. Zum Beispiel veränderten sie die Bedingungen des Wettbewerbs: sie beschränkten die Teilnahme auf die immatrikulierten Studenten und richteten 1763 neben dem Jahreswettbewerb, dem «Prix de Rome», einen Monatswettbewerb, den «Prix d'Emulation», ein. Mit der Einführung des Prix d'Emulation rückte das Lernen am Projekt in das Zentrum der Ausbildung. Denn nur wenn die Studenten mehrere Monatsprojekte durchgeführt und eine Medaille oder Anerkennung errungen hatten, konnten sie in die Meisterklasse aufsteigen und den Titel eines akademischen Architekten erwerben. Man kann sagen, dass mit dem Prix d'Emulation von 1763 die Entwicklung des Projekts zu einer anerkannten Schul- und Unterrichtsmethode abgeschlossen war.

Das Projekt an den technischen Hochschulen in Europa und Amerika

Das Lernen am Projekt blieb nicht lange ein Privileg der Architekten (Weiss 1982). Mit der Professionalisierung der – berufsverwandten – Ingenieure Ende des 18. Jahrhunderts verbreitete es sich auch an den neuen Hochschulen für Technik und Industrie: zunächst in Frankreich an der Ecole Centrale des Arts et Manufactures in Paris (1829), dann in Mitteleuropa an der Grossherzoglichen Polytechnischen Schule in Karlsruhe (1833) und der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich (1854), schliesslich auch im Sprung über den Atlantik in den Vereinigten Staaten am Massachusetts Institute of Technology in Boston (1864). Die Übertragung von Europa nach Amerika und von der Architektur auf das Ingenieurwesen hatte natürlich Auswirkungen auf die Art und Weise, wie die Projektmethode eingesetzt und begründet wurde (Knoll 1991a).

Stillman H. Robinson, der Professor für Maschinenbau an der Illinois Industrial University in Urbana, war – um 1870 – der Auffassung, dass Studium und Handwerk zusammengehörten: der Student musste Handwerker sein, um Ingenieur zu werden. Robinson unterschied sich damit von seinen Kollegen in Paris, Karlsruhe und Boston. Dort vertrat man das Ideal des «wissenschaftlichen» Ingenieurs. Der Student musste lernen, die Gesetze der Wissenschaft und Technik anzuwenden, und in der Lage sein, selbständig Maschinen, Apparate und Turbinen zu entwickeln. Robinson war dies nicht genug. Er verlangte von seinen Studenten, dass sie den «ganzen Akt der Schöpfung» vollzogen und ihre «Projekte» nicht nur am Zeichenbrett entwarfen, sondern in der Werkstatt auch tatsächlich herstellten. Damit wollte er zweierlei erreichen: die Studenten sollten «praktische» Ingenieure und zugleich «demokratische» Bürger werden, d.h. Bürger, die an die Gleichheit der Menschen und an die Würde der Handarbeit glaubten.

Das Konzept von Robinson hatte jedoch offensichtlich einen Nachteil: es verkürzte die Zeit, die den Studenten für Studium und Wissenschaft übrig blieb. Dies war auf die Dauer unannehmbar. Die Ingenieure suchten daher nach einer Alternative. Sie kam von Calvin M. Woodward, dem Dean des O'Fallon Polytechnic Institute an der Washington University in St. Louis (Knoll 1991b). Woodward schlug vor, die handwerkliche Ausbildung von der Hochschule auf die höhere Schule vorzuverlegen. Diesen Vorschlag setzte Woodward in die Wirklichkeit um, als er 1879 in St. Louis die erste Manual Training School gründete.

An der Manual Training School arbeiteten die Schüler nacheinander in der Schreinerei, Drechslerei, Schmiede, Giesserei und Schlosserei. Dort wurden sie gemäss der «Logik des Faches» in zwei Phasen mit den Künsten des Handwerks vertraut gemacht. Zunächst lernten sie das «Alphabet» der Werkzeuge und Techniken, indem sie eine Reihe von grundlegenden Übungen absolvierten. Im Maschinenbau zum Beispiel feilten sie Würfel, drehten sie Schrauben, bohrten sie Zylinder. Dann – am Ende jeder Unterrichtseinheit und am Ende des Schuljahres – bekamen sie Zeit, um einzeln oder in Gruppen «Projekte» zu entwickeln und durchzuführen. Woodward verstand die Projekte als «synthetische Übungen». Die zuvor getrennt gelernten Techniken wurden nun – etwa beim Bau von Drehbänken, Dampfmaschinen, elektrischen Apparaten – im Zusammenhang angewandt. So verlief der Unterricht systematisch von den elementaren Prinzipien zu den praktischen Anwendungen oder – mit Woodwards Worten – von der «Instruktion» zur «Konstruktion».

Dank Woodwards unermüdlichem Einsatz gewann technisches Werken rasch Freunde und Förderer. Ein Jahrzehnt nach Gründung der Manual Training School hatten Tausende von Jungen und Mädchen an den amerikanischen High Schools Unterricht in Tischlern und Schmieden, Kochen und Nähen. Der Werkunterricht war in der Tat so populär, dass er unter dem Einfluss der Kindergartenpädagogen in den neunziger Jahren auch Eingang in die Elementarschule fand. Dort wurde Woodwards Konzept allerdings heftig kritisiert. Eine Reformbewegung entstand. Sie forderte, den Werkunterricht nicht an den Erfordernissen des Studiums und Berufs, sondern an den Interessen und Erfahrungen des Kindes zu orientieren. Schöpferisches Gestalten, hiess es, sei genauso wichtig wie technisches Können. Der Unterricht dürfe nicht einfach systematisch angeordnet werden; vielmehr müsse er so aufgebaut sein, dass er von der «Psychologie des Kindes» ausgehe und zur «Logik des Faches» hinführe. Exponent der Reformbewegung war John Dewey, der Philosoph und führende Vertreter des pädagogischen Pragmatismus im Amerika. Seine Idee der «konstruktiven» Beschäftigungen wurde von keinem schneller aufgenommen als von Charles R. Richards, dem Professor für Manual Training am Teachers College der Columbia University in New York.

Wie Dewey war Richards der Ansicht, dass die «Konstruktion» – und damit die Projektarbeit – nicht den Endpunkt, sondern den Ausgangspunkt des Werkunterrichts bilden musste. Das Kind sollte «natürliche Ganzheiten» bearbei-

ten, ehe es sich mit Teilaspekten auseinandersetzte. Denn nur wenn es ein Verständnis für die ganze Aufgabe entwickelt hatte, konnte es sich mit seiner Arbeit identifizieren und das vorliegende Problem als solches erkennen und lösen. Richards' Konzept des ganzheitlichen Lernens wurde an der Horace Mann School des Teachers College verwirklicht. Auf Initiative der Lehrerin beschlossen zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse, ein Indianerprojekt durchzuführen. Sie lasen Longfellows Gedicht «Hiawatha». Sie besprachen die Gebräuche und Riten der Indianer und besuchten das Naturkundemuseum. Dann bauten sie Zelte, schneiderten Kostüme, schnitzten Pfeil und Bogen, um schliesslich einen Tag als Indianer zu leben. Die Schüler erwarben Kenntnisse und Fertigkeiten, wenn sie sie zur Durchführung des Projekts brauchten. So war die «Instruktion» nicht – wie bei Woodward – dem Projekt vorgeschaltet, sie war vielmehr in die – «konstruktive» – Projektarbeit integriert.

Die Psychologisierung der Projektmethode durch Kilpatrick

Die Projektmethode gewann mit den Jahren immer mehr Anhänger. Aber sie erregte keine Aufmerksamkeit ausserhalb des technischen Werkens und der künstlerischen Gestaltung, bis Rufus W. Stimson vom Massachusetts Board of Education um 1910 seine Kampagne zur Popularisierung des «Home Project Plan» in der Landwirtschaft begann. Der Plan sah so aus, dass sich die Schüler zunächst theoretisches Wissen – etwa über Gemüse – an der Schule selbständig aneigneten, ehe sie es dann beim Anbau von Bohnen, Erbsen oder Karotten auf der Farm der Eltern praktisch anwandten. Stimsons Broschüren wurden in Zehntausenden von Exemplaren vom US-Bureau of Education verteilt. Dadurch kamen auch die Lehrer der akademischen Fächer zum ersten Mal mit dem Projektbegriff in Berührung. Plötzlich galt die Projektmethode als die Methode der «progressiven» Erziehung, denn sie schien in exemplarischer Weise die Forderung der neuen Psychologie zu verwirklichen, wonach das Kind nicht «wie eine Gans» mit Wissen vollgestopft werden durfte, sondern «wie im Leben» selbst tätig sein musste, sollte es Initiative, Schöpferkraft und Urteilsfähigkeit entwickeln. Um allgemein anwendbar zu sein, musste die Projektmethode jedoch neu definiert werden (Knoll 1991c). Diese Aufgabe setzte sich insbesondere William H. Kilpatrick zum Ziel, der Erziehungsphilosoph und Kollege von Richards und Dewey am Teachers College, Columbia University, als er im Herbst 1918 den Aufsatz «Die Projektmethode» veröffentlichte.

Kilpatrick (1918) begründete sein Projektkonzept mit Deweys Theorie der Erfahrung. Die Kinder sollten Erfahrungen und Kenntnisse erwerben, indem sie praktische Probleme und soziale Situationen lösten. Doch mehr noch als auf die Erfahrungstheorie von Dewey berief sich Kilpatrick auf die Lernpsychologie von Edward L. Thorndike. Nach Thorndikes «Gesetzen des Lernens» verschaffte ein Handeln, zu dem eine «Neigung» bestand, «Befriedigung» und wurde eher wiederholt als ein Handeln, das unter «Zwang» erfolgte und «ver-

ärgerte». Kilpatrick zog daraus den Schluss, dass die «Psychologie des Kindes» das ausschlaggebende Moment im Lernprozess war. Das Kind musste frei entscheiden können, was es tun wollte; denn in dem Masse, in dem es seine eigenen «Absichten» verfolgte, erhöhten sich seine Motivation und sein Lernerfolg.

Diese Einsicht legte Kilpatrick seinem Projektkonzept zugrunde. Er definierte das Projekt als «herzhaftes *absichtsvolles* Tun» (nicht als «herzhaftes *planvolles* Tun», wie es in der deutschen Übersetzung heisst). «Absicht» setzte Freiheit zum Handeln voraus. Sie konnte nicht zugewiesen werden. Schwand indes die Absicht und bestand der Lehrer dennoch auf der Vollendung dessen, was begonnen worden war, dann wurde aus dem Projekt ein Aufgabe – blosse Mühe und Arbeit. Kilpatrick machte damit die Motivation des Schülers zum entscheidenden Merkmal der Projektmethode. Was auch immer das Kind unternahm, solange es «absichtsvoll» geschah, handelte es sich um ein Projekt. Kein Aspekt des wertvollen Lebens war ausgeschlossen. Kilpatrick entwarf eine Typologie von Projekten, die vom Bau einer Maschine über das Lösen eines mathematischen Problems bis zum Betrachten eines Sonnenuntergangs reichte. Die Projekte hatten vier Phasen: Beabsichtigen, Planen, Durchführen und Beurteilen. Ideal verliefen sie dann, wenn alle vier Phasen von den Schülern – und nicht vom Lehrer – eingeleitet und vollzogen wurden. Denn nur wenn die Schüler die «Freiheit zum Handeln» hatten, konnten sie Selbständigkeit, Urteilsvermögen und Handlungskraft erwerben – die Tugenden also, die Kilpatrick für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie für unerlässlich hielt.

Deweys Kritik und die Rückkehr zum herkömmlichen Projektbegriff

Kilpatricks Projekkonzept erregte Aufsehen. Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer begannen, das Projekt weit zu definieren und als eine «generelle» Methode zu betrachten. Doch die weite Definition und die Stilisierung der Projektmethode zum Heilmittel aller pädagogischen und politischen Probleme stiess sofort auf heftigen Widerstand. Die Kritik kam von allen Seiten, von «konservativen» ebenso wie von «progressiven» Pädagogen.

Bemerkenswert ist, dass auch John Dewey, der Lehrer und Freund Kilpatricks, in die Diskussion eingriff und das Konzept seines Schülers kritisierte (Knoll 1992). Was ihn an dem Ansatz vor allem störte, war die einseitige Orientierung am Kinde. Denn seines Erachtens konnten die Schüler allein keinen Unterricht planen, vielmehr brauchten sie die Hilfe eines Lehrers, der dafür sorgte, dass sich Lernen und Wachstum kontinuierlich vollzog. Für Dewey war das Projekt deshalb nicht – wie für Kilpatrick – ein «Unternehmen des Kindes», sondern ein «gemeinsames Unternehmen» des Lehrers und der Schüler. Daher sprach sich Dewey auch gegen Kilpatricks Projektdefinition aus. «Absicht», erläuterte er, gehe zwar von einem Impuls aus, sie unterscheide sich aber von dem ursprünglichen Impuls durch die Umsetzung in einen Plan und

eine Methode des Handelns. Nur wenn der Lehrer seine Schüler dazu bringe, das spontane Handeln aufzugeben und den «ganzen Akt des Denkens» – vom Begegnen einer Schwierigkeit über das Entwerfen eines Plans bis zum Lösen des Problems – zu durchlaufen, konnten sie ihre Erfahrung erweitern und ihre Bildung vertiefen. Nach Dewey lag das «wissenschaftliche» Denken oder die «Methode der bildenden Erfahrung» allen Methoden des Unterrichts zugrunde. Die Projektmethode unterschied sich von den anderen dadurch, dass sie ein Problemlösen verlangte, das – wie das Bauen eines Bootes und das Fertigen eines Drachens – die «konstruktiven» Fähigkeiten der Schüler herausforderte und entwickelte. Im Gegensatz zu Kilpatrick betrachtete Dewey die Projektarbeit also nicht als den «einzigen Weg aus dem pädagogischen Wirrwarr», sie war für ihn nur eine Methode unter anderen.

Die Kritik war überwältigend und blieb nicht ohne Wirkung (Knoll 1991c; für eine allgemeine Auseinandersetzung mit der kindzentrierten Pädagogik siehe Künzli 1987). In den dreissiger Jahren wurde der Projektbegriff immer seltener im weiten Sinne gebraucht. Selbst Kilpatrick distanzierte sich von seinem Konzept. Er gab zu, dass er einen «Fehler» gemacht hatte, als er seine Idee des «herzhaften absichtsvollen Tuns» mit dem Projektbegriff verband. Das Projekt im engen, ursprünglichen, Sinne überstand die Jahre unbeschadet. Es existiert auch heute noch. Im naturwissenschaftlichen und handwerklichen Unterricht führen die Schüler der High School regelmässig Projekte durch, die – wie ganz zu Anfang bei den akademischen Wettbewerben – von einer Jury begutachtet und mit Preisen und Urkunden ausgezeichnet werden.

Die Rückübertragung der Projektidee nach Europa

Anfang des 20. Jahrhunderts hatten sich die Vereinigten Staaten als Weltmacht etabliert. Ihr Einfluss machte sich nicht nur in der Politik und Wirtschaft, sondern auch in der Pädagogik bemerkbar. Wie Europa war Amerika jetzt ein wichtiger Exporteur für innovative und «progressive» Erziehungsideen. Kein Wunder, dass auch die Projektmethode – vornehmlich in der weiten Fassung von Kilpatrick oder, wie man fälschlicherweise immer wieder sagte, von «Dewey *und* Kilpatrick» – schnell rezipiert und bald überall: in Argentinien, England und Kanada ebenso wie in Australien, Indien und Deutschland – diskutiert und durchgeführt wurde (Schäfer 1988).

Das Zentrum der Auseinandersetzung lag jedoch in Russland, wo die Sowjets sich seit der Revolution von 1917 angestrengt bemühten, reformpädagogische Alternativen zum «bürgerlichen» Buch- und Fachunterricht zu finden (Hessen/Hans 1933). Die Projektmethode wurde den sowjetischen Pädagogen Anfang der zwanziger Jahre vor allem durch Lenins Frau und Kampfgefährtin Nadezda K. Krupskaja bekannt, aber herausragende Bedeutung erlangte sie erst um 1930, als Viktor N. Sulgin, der Leiter des Instituts für pädagogische Forschung in Moskau, seine These vom «Absterben der Schule» verkündete

und das Projekt zur einzigen, wahrhaft marxistischen Unterrichtsmethode erklärte. Die «Projektmethode», so Sulgin, sei der ideale Ansatz, um theoretische Erkenntnis mit revolutionärer Praxis zu verbinden und den Übergang vom Kapitalismus zum Kommunismus zu beschleunigen. Im Gegensatz zur bürgerlichen Schule bestehe der Unterricht im proletarischen Staat nicht aus einer Aneinanderreihung abstrakter Fächer, sondern aus einer ununterbrochenen Folge von Projekten, in denen die Schüler durch produktive Arbeit das Wissen erwürben, das sie zum Aufbau der Sowjetunion und zur Erfüllung des Fünf-Jahres-Plans brauchten. So sollten die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse in die Fabriken gehen und die Arbeiter in ihrem Kampf um die Produktions- und Finanzpläne unterstützen, indem sie über «Helden der Arbeit» berichteten, gegen Bummelanten demonstrierten und eigene Werkstücke und Produkte ausstellten. Sulgins Vorschläge wurden erst auf speziell einberufenen gesamtrussischen «Projektkonferenzen» diskutiert und danach in umfassenden nationalen «Projektlehrplänen» konkretisiert.

Doch kaum waren die neuen Lehrpläne verabschiedet, da intervenierte das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (Krüger-Potratz 1987). In dem Dekret vom 5. September 1931 verurteilte das oberste Entscheidungsorgan des Landes die «leichtfertige methodische Projektmacherei» und erklärte, dass die Projektmethode nicht dazu tauge, die Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die nötig seien, um die industrielle Produktion zu erhöhen und das kommunistische Bewusstsein zu stärken; es bestehe sogar die Gefahr, dass durch die Verschmelzung von Unterricht und Arbeit der Fortschritt aufs Spiel gesetzt werden, der in den letzten Jahren auf dem Gebiete der allgemeinen und wissenschaftlichen Bildung erzielt worden sei. Dieser Beschluss beendete die Diskussion abrupt. Wie die «progressive Erziehung» insgesamt war die Projektmethode kein Thema der pädagogischen Auseinandersetzung mehr – weder in der Sowjetunion selbst noch in den Staaten, die dann nach dem Zweiten Weltkrieg in Osteuropa unter sowjetische Herrschaft gerieten.

Die Renaissance der Projektmethode in den sechziger Jahren

Im Gegensatz zu seinen osteuropäischen Nachbarn durchlebte Westeuropa – und vor allem Deutschland – mit dem Ende der Hitler Diktatur eine Phase der Restauration, d.h. man griff auf die Ansätze der Zwischenkriegszeit zurück, wenn man nach unverfänglichen Anregungen zur Reform von Schule und Unterricht oder nach historischen Belegen zur Legitimation eigener Konzepte und Experimente suchte. Doch dann, Ende der sechziger Jahre, veränderte sich die Situation grundlegend. Die Studenten protestierten gegen Imperialismus, Kapitalismus und Autoritarismus, aber auch gegen die Unterdrückungs- und Herrschaftsstrukturen, denen sie sich an den Universitäten und Hochschulen ausgesetzt sahen. Die Alternative, die sie zum herkömmlichen Seminar- und Vorlesungsbetrieb entwickelten, war das «Projektstudium», eine Form des forschenden Lernens, das sich durch Gesellschaftsrelevanz, Praxisbezug und Inter-

disziplinarität auszeichnen sollte (Tippelt 1979). Die Projektidee verbreitete sich rasch von den Universitäten auf die Schulen und von Westeuropa über die ganze Welt, doch der Ausgangspunkt dieser dritten grossen Welle der Projektdiskussion war und blieb Deutschland (Schäfer 1988; für die Schweiz siehe vor allem Schweingruber 1984).

In Deutschland bestand eine Sondersituation, denn dort kamen die Reformpädagogen der Zwischenkriegszeit mehr als anderswo in den Verdacht, Wegbereiter des Faschismus und Nationalsozialismus gewesen zu sein. Ihre Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung wurden in den sechziger und siebziger Jahren zunehmend abgelehnt und durch die Konzepte der amerikanischen «progressiven» Erziehung ersetzt, zumal die neuen Reformpädagogen der Meinung waren, dass sie mit der Projektmethode von «Dewey und Kilpatrick» den Schlüssel gefunden hatten, um die angestrebte «Transformation» von Schule und Gesellschaft schnell und wirksam durchführen zu können. Im Grunde rezipierten sie die Vorbilder aber nur bruchstückhaft – ja, aus Deweys Formel von der «Erziehung zur Demokratie» und aus Kilpatricks Schlagwort vom «herzhaften absichtsvollen Tun» zogen sie nicht selten den Schluss, dass jedes Tun ein Projekt bildete, solange es nur dem Kriterium der Selbstbestimmung und Bedürfnisbefriedigung genügte. Als sich dann herausstellte, wie schwierig es war, durch freie Projektarbeit systematisches Wissen und Können zu vermitteln, entwickelten die Projektpädagogen einen differenzierten Ansatz: im Schulalltag begnügten sie sich mit der «Kümmerform» des «projektorientierten Unterrichts», doch bei besonderen Gelegenheiten, etwa vor Ferien und Feiertagen, bestanden sie auf der Verwirklichung der «Idealform» des «Projektunterrichts», d.h. sie richteten spezielle «Projekttage» und «Projektwochen» ein, in denen der Lehrplan ausser Kraft gesetzt und die Vorherrschaft der Lehrer aufgehoben war. In den Projektwochen wurde manchmal so grosszügig verfahren, dass fast alles, was den Schülern gefiel – vom Apfelweinbrennen über den Tanzkurs und das Überlebenstraining bis zur Friedensdemonstration – als «Projekt» firmieren konnte. Nicht selten kam allerdings auch die umgekehrte Tendenz zum Vorschein, nämlich dass Lehrer, um sich der Mode der Zeit und dem Druck der Kollegen anzupassen, ihren Unterricht zwar mit dem Etikett «projektorientiert» versahen, ihn im Grunde aber unverändert weiterführten. Die Projekteuphorie verflog daher schnell. Seit den achtziger Jahren werden Lehrgang und Projekt zumeist als «zwei Seiten einer Medaille» angesehen, und heute sind viele interessante Versuche im Gange, um die Projektarbeit mit dem regulären Buch- und Fachunterricht in Einklang zu bringen (Bielefeldt/Edmundts 1987, Bastian/Gudjons 1990, Frey 1993). Wieweit sie indes tatsächlich verbreitet ist, lässt sich nicht genau sagen. Es gibt bisher keine repräsentative Untersuchung, die über Art und Ausmass der Projektarbeit informiert. Doch liegt die Vermutung nahe, dass sie im Unterricht nicht allzu häufig vorkommt (Hage 1985, Lukesch/Kischkel 1987), besonders da wir aus der hervorragenden empirischen Studie von Gerhard Zimmer (1987) wissen, wie vielfältig die Hemm- und Widerstandsformen von Lehrern und Schülern sind, die in ihrer Summe dazu führen können, dass das inzwischen in den meisten bundesrepublikanischen Lehrplänen vorgesehene Lernen am Projekt fehlschlägt und effektiv zu einem Misserfolg wird.

Ausblick

Die Geschichte der Projektmethode, wie sie hier beschrieben wird, stimmt mit der herkömmlichen Interpretation nicht überein. Sie modifiziert die traditionelle Geschichtsschreibung vor allem in drei Punkten:

1. Die Projektmethode ist eine Entwicklung des 17. und 18. Jahrhunderts und gehört in dieselbe Kategorie wie das Experiment der Naturwissenschaftler, die Fallmethode der Juristen und das Planspiel der Offiziere; denn wie Experiment, Fallmethode und Planspiel hat das Projekt seinen Ursprung in der Professionalisierung eines praktischen Berufs, und wie diese wurde es eingeführt, damit die Studenten schon im Studium lernten, selbständig zu arbeiten und Theorie mit Praxis zu verbinden. Im Unterschied zu Experiment, Fallmethode und Planspiel geht es beim Projekt jedoch nicht um Empirie, Hermeneutik und Strategie, sondern um «Konstruktion», d.h. um das Entwerfen eines Hauses, das Anlegen eines Spielplatzes, das Bauen einer Maschine.
2. Bereits im 19. Jahrhundert bilden sich die beiden Grundmodelle der Projektmethode heraus, von denen wir heute noch sprechen. Nach dem älteren Modell lernen die Schüler zunächst im Lehrgang die Fertigkeiten und Kenntnisse, die sie dann im Projekt eigenständig und schöpferisch anwenden. Nach dem jüngeren Modell rückt das Projekt vom Ende der Einheit in den Mittelpunkt des Unterrichts, gemäss der Devise der neuen Psychologie, dass «natürliche Ganzheiten» Gegenstand des Lernens sein müssen, sollen sich wertvolle Interessen und Einsichten entwickeln. Der Lehrgang ist hier dem Projekt nicht vorgeschaltet, vielmehr ist er in das Projekt integriert. Hinzu kommt, dass neben der Einzelarbeit zunehmend die Gruppenarbeit an Bedeutung gewinnt.
3. Anfang des 20. Jahrhunderts entsteht unter den amerikanischen Reformpädagogen eine Bewegung, die mit grosser Macht versucht, die herkömmliche, enge Projektbestimmung durch eine neue, weite Definition zu ersetzen und anstelle des «konstruktiven» Tuns das «absichtsvolle» Handeln zum ausschlaggebenden Merkmal der Projektmethode zu machen. In den Vereinigten Staaten kann sich die neue Definition nicht durchsetzen, aber vom Ausland wird sie Mitte des Jahrhunderts als Innovation und demokratische Errungenschaft übernommen, mit dem – paradoxen – Ergebnis, dass heute in Europa das weite «amerikanische» Konzept die Diskussion beherrscht, während in Amerika der enge «europäische» Ansatz die führende Rolle spielt.

Die Geschichte der Projektmethode macht deutlich, dass die Reformpädagogik der Jahrhundertwende lediglich eine – und nicht einmal die wichtigste – internationale pädagogische Erneuerungsbewegung der Moderne darstellt; d.h. wir können das 19. Jahrhundert nicht einfach als «Vorgeschichte», das 20. Jahrhundert nicht einfach als «Nachgeschichte» betrachten, sondern wir müssen – mit Jürgen Oelkers (1992) – die reformpädagogische Bewegung als Teil einer Entwicklung ansehen, die von der «Sattelzeit» des 17. Jahrhunderts bis in die

Gegenwart reicht und trotz aller nationaler Besonderheiten auf der ganzen industrialisierten Welt überraschend gleichartige Ausprägungen erzeugte. Die Geschichte der Projektmethode zeigt aber auch, wie notwendig es ist, die Konzepte der Schul- und Unterrichtsreform historisch aufzuarbeiten, die im Mittelpunkt der aktuellen pädagogischen Diskussion stehen; denn andernfalls – darauf hat Larry Cuban (1990) eindringlich hingewiesen – lösen die Reforminitiativen einander ab, ohne dass klar wird, warum sie so schnell verpuffen oder nur unbedeutende Veränderungen hervorbringen.

Nach einem Bonmot von Gunter Otto (1977) kommen Projekte «häufiger in der Literatur als in der Realität» vor. Für die geringe Verbreitung der Projektmethode lassen sich verschiedene Gründe anführen, nicht zuletzt die Art und Weise, wie sie definiert und zu einer einmaligen «Besonderheit» gemacht wird (vgl. Kost 1977). Die Projektpädagogen verstehen das Projekt zumeist als eine Unterrichtsform, die sich durch die «Aufhebung des Planungsmonopols des Lehrers» und die «Höherentwicklung von Mensch und Welt» auszeichnet (Hänsel 1986, Bastian/Gudjons 1990). Doch eine solche Charakterisierung trifft nicht den Kern. Auch andere Methoden, wie etwa Experiment, Praktikum, Planspiel und Erkundung, verlangen – um erfolgreich zu sein – die Mitplanung und Mitbestimmung der Schüler, und selbst Vorträge und Lehrgänge können – und sollen – einen Beitrag zur Ausbildung von Demokratie und Selbstverwirklichung leisten. Diese Argumente sind schon von Dewey vorgetragen und am Ende auch von Kilpatrick akzeptiert worden. Wie die amerikanischen Pädagogen sollten wir die These von der «Besonderheit» des Projektunterrichts aufgeben und das Projekt als eine Methode des «praktischen Lernens» bestimmen, mit dem Ziel, anhand grösserer «konstruktiver» Vorhaben wissenschaftliches Denken und soziales Handeln zu fördern. Die «Methodenlandkarte» wäre dann vervollständigt, und die «innere Schulreform» könnte auf neuen Wegen vorangetrieben werden.

Literatur

Bastian, Johannes und Gudjons, Herbert (Hrsg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig 1990.

Bielefeldt, Heinz und Edmundt, Martin: Lehrgang und Projekt. Zwei Seiten der Medaille «Unterricht». Heinsberg:Dieck 1987.

Cremin, Lawrence A.: The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957. New York: Knopf 1961.

Chafee, Richard: The Teaching of Architecture at the Ecole des Beaux-Arts. In: Drexler, Arthur (ed.): The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts. New York: Museum of Modern Art 1977. S. 61–110.

Cuban, Larry: Reforming Again, Again, and Again. In: Educational Researcher 19 (January 1990), S. 3–13.

Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim: Beltz ^{5}1993.

Hage, Klaus et al.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske & Budrich 1985.

Hager, Helmut und Munshower, Susan S. (ed.): Projects and Monuments in the Period of the Roman Baroque. University Park: Pennsylvania State University 1984.

Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim 1986.
Hessen, Sergius und Hans, Nikolaus: Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, 1917–1932. Langensalza: Beltz 1933.
Kilpatrick, William H.: The Project Method. In: Teachers College Record 19 (1918), S. 319–335 (dt. in Petersen, Peter (Hrsg.): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick. Weimar: Böhlau 1935. S. 161–179).
Kliebard, Herbert M.: The Struggle for the American Curriculum, 1893–1953. Boston: Routledge & Kegan Paul 1986.
Knoll, Michael: Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702–1875. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991a), S. 41–58.
Knoll, Michael: Lernen durch praktisches Problemlösen. Die Projektmethode in den U.S.A., 1860–1915. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 8 (1991b), S. 103–127.
Knoll, Michael: «Niemand weiss heute, was ein Projekt ist». Die Projektmethode in den Vereinigten Staaten, 1910–1920. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991c), S. 45–63.
Knoll, Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), S. 89–108.
Knoll, Michael: Projektmethode und «progressive» Erziehung. Kritische Studien zur Reformpädagogik (in Vorbereitung).
Kost, Franz: Projektunterricht und «Kritische Didaktik». In: Moser, Heinz (Hrsg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Frankfurt: Athenäum 1977. S. 133–162.
Kost, Franz: Die Projekt(-ions-)methode. Zur Geschichte und Kritik des didaktischen Projektbegriffs. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 29–36.
Kron, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt 1993.
Krüger-Potratz, Marianne: Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der Zweiten Kulturrevolution, 1928–1931. München: Wewel 1987.
Künzli, Rudolf: Einsichten am Rande? Das Interesse der pädagogischen Reflexion an den Alternativen. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 453–465.
Lukesch, Helmut und Kischkel, Karl-Heinz: Unterrichtsformen an Gymnasien. Ergebnisse einer retrospektiven Erhebung über die schulstufen- und fachspezifische Verbreitung von Lehrverfahren. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 21 (1987), S. 237–256.
Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa ^{2}1992.
Otto, Gunter: Das Projekt. Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. In: Kaiser, Annemarie und Kaiser, Franz-Joseph (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977.
Pütt, Heinz: Projektunterricht und Vorhabengestaltung. Essen: Neue Deutsche Schule 1982.
Röhrs, Hermann: Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA. Hannover: Schroedel 1977.
Schäfer, Ulrich: Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung, 1895–1982. 2 Bde. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung 1988.
Schweingruber, Robert: Das Projekt in der Schule. Ein unterrichtsbegleitendes Arbeitsbuch für Lehrer. Bern: Haupt ^{2}1984.
Suin de Boutemard, Bernhard: 75 Jahre Projektunterricht. In: Geisler, Wolfgang et al.: Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule? Weinheim: Beltz 1976. S. 58–64.
Tippelt, Rudolf: Projektstudium. Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München: Kösel 1979.

Weiss, John H. The Making of Technological Man. The Social Origins of French Engineering Education. Cambridge: MIT Press 1982.
Zimmer, Gerhard: Selbstorganisation des Lernens. Kritik der modernen Arbeitserziehung. Frankfurt: Lang 1987.

La pédagogie du projet – une idée ancienne et son impact international

Résumé

La pédagogie du projet est l'un des concepts les plus discutés lorsqu'il s'agit de promouvoir les apprentissages dans les domaines pratique et social. Néanmoins, il n'y a aucun accord sur ce qu'est un projet et sur ce en quoi cette approche diffère des autres méthodes d'enseignement. L'auteur retrace l'historique de ce concept de projet dès ses premiers balbutiements dans l'Italie du XVI[e] siècle, puis sa propagation en Europe de l'Ouest, aux Etats-Unis et en Union soviétique, et ce, jusqu'à nos jours. A l'époque de la «Reformpädagogik», le mouvement s'est divisé en deux ailes: alors que les pédagogues, se référant au concept initial, l'interprètent comme une «action constructive», Kilpatrick et ses successeurs le définissent comme «action intentionnelle». L'auteur plaide avec John Dewey pour que l'on prenne la conception étroite et originelle comme point de départ pour une définition du projet.

The Project Method – an Old Concept with an International Influence

Summary

The project method is one of the most-discussed concepts for promoting practical and social learning. Nevertheless, there is no agreement as to what a project is or how it differs from other teaching methods. The author outlines the history of the project method from its beginnings in Italy in the 16th century to its dispersion in Western Europe, the United States, and the Soviet Union up to the present. According to this, the project movement has, since the progressive education era, split into two wings: whereas the educationalists oriented to the original concept see the project as «constructive» activity, Kilpatrick and his successors define it broadly as «purposeful» action. The author, with John Dewey, pleads for taking the original, narrower idea as the point of departure for a definition of the project.

Il metodo per progetti – un vecchio concetto dall'incidenza internazionale

Riassunto

Il metodo per progetti è uno dei concetti più discussi per favorire l'apprendimento pratico e sociale. Eppure non esiste consenso circa il significato del termine e circa la sua distinzione da altri metodi didattici. L'autore descrive la storia del metodo per progetti dai suoi inizi nell'Italia del sedicesimo secolo passando per la sua espansione nell'Europa occidentale, negli Stati Uniti e nell'Unione sovietica fino ai nostri giorni. Il movimento del metodo per progetti si è suddiviso, a partire dall'epoca della «Reformpädagogik», in due tronconi: i pedagogisti che si muovono nel solco della concezione originale definiscono il progetto in termini di azione «costruttiva», mentre Kilpatrick e i suoi successori lo considerano un agire «intenzionale». L'autore opta con John Dewey per l'utilizzazione del concetto originale quale premessa per la definizione.