

Zimmer, Gerhard

**Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und "progressive" Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, 372 S. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 280-282*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Zimmer, Gerhard: Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und "progressive" Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, 372 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 280-282 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105485

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2012

■ *Thementeil*

**Standards in historischer Perspektive –  
Zur vergessenen Vorgeschichte output-  
orientierter Steuerung im Bildungssystem**

■ *Allgemeiner Teil*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund:  
individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen  
Erwartungen

Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer  
kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie

Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der  
Sonderpädagogik

Gründungsmythen der Heilpädagogik

## Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem*

*Johannes Bellmann/Florian Waldow*

Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem.

Zur Einführung in den Thementeil ..... 139

*Johannes Bellmann*

„The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency .....

143

*Florian Waldow*

Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform .....

159

*Walter Herzog*

Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft .....

176

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem“ .....

193

## *Allgemeiner Teil*

*Carolin Rotter*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen .....

204

<i>Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke</i>	
Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie .....	223
<i>Dagmar Hänsel</i>	
Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik .....	242
<i>Vera Moser</i>	
Gründungsmythen der Heilpädagogik .....	262
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Marten Clausen</i>	
Wolfgang Einsiedler (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung .....	275
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Rita Hofstetter: Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle – première moitié du XXe siècle) .....	278
<i>Gerhard Zimmer</i>	
Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik .....	280
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	283
Impressum .....	U 3

vität“: Allgemeine Pädagogik und Historische Pädagogik haben sich als zwei Bereiche etabliert, die ‚Psychopädagogik‘ und die ‚experimentelle Pädagogik‘ widmen sich der schulischen Arbeit, die Psychologie ist weitgehend professionalisiert. Aufgrund dieser Disziplin-aufteilung landete der Ansatz Piagets weitgehend im Abseits.

Wie sich das ‚Institut‘ zwischen 1948 und 1975 entwickelt hat, schildert Rita Hofstetter in einer den Band abrundenden ‚Coda‘, bevor sie im abschließenden Teil die „exemplarité genevoise“ vor dem ausgeleuchteten Hintergrund kritisch diskutiert.

Kein Zweifel: Dieses Buch ist ein Standardwerk zur Institutionalisierung der ‚Sciences de l’éducation‘ in Genf. Nach seiner Lektüre wissen wir vieles mehr und das detailliert. Was diese Studie nicht leistet ist die Beschreibung eines ‚Gesamt-Tableaus‘ aller damals in Genf im pädagogisch-schulischen Bereich wichtigen Institutionen, die vom ‚Institut Jean-Jacques Rousseau‘ abhängig waren oder sich auf das Institut bezogen. Das hätte den Umfang des Bandes sicher gesprengt. Es bleibt also Raum für weitere quellenbasierte institutionenhistorische Forschung im Bereich von Erziehung, Bildung und Schule im ‚Schmelztiegel‘ Genf.

Hans-Ulrich Grunder, Pädagogische Hochschule der FHNW, Obere Sternengasse 7, Postfach 1360, 4502 Solothurn, Schweiz  
E-Mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch

*Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, 372 S., EUR 21,90.

Die Projektmethode, eine der meistdiskutierten Methoden im Unterricht, in der Aus- und Weiterbildung wie auch im Studium, ist eine Form handlungsorientierten Lernens. In der Analyse, Bearbeitung und Lösung von lebensnahen und komplexen Problemen werden reflexive, selbstständige und selbstverantwortliche Handlungsfähigkeiten erlernt. Das hand-

lungsorientierte Lernen ist dabei meist in kleinen Gruppen von Lernenden in Interaktion mit Lehrenden oder Experten organisiert und ist in der Regel erfolgreicher als das Lernen im Frontalunterricht. Reformbewegungen in der schulischen wie in der beruflichen Bildung berufen sich auf die Projektmethode, wobei die Abgrenzung zu anderen Methoden oft unklar oder strittig ist.

Der Ursprung der Projektmethode wird im allgemeinen in der amerikanischen „progressive education“ gesehen. Verwiesen wird dabei auf John Dewey (1859-1952), der die Projektmethode theoretisch begründet habe, sowie auf William H. Kilpatrick (1871-1965), der sie im engeren Sinne definierte. Ellsworth Collings (1887-1970), so die übliche Lesart, habe die Methode dann „idealtypisch verwirklicht“. Dass diese historische Konstruktion falsch ist, weist der Autor durch die begriffsgeschichtliche Rekonstruktion der Entwicklung der Projektmethode in diesem Buch detailliert und schlüssig nach. Er will „unser Bild von der amerikanischen Reformpädagogik“ revidieren und damit zugleich „einen Beitrag zur Klärung des Projektbegriffs leisten und versuchen, eine Antwort auf die Frage zu geben, welche Aufgaben das Projekt [...] sinnvollerweise wahrnehmen kann“ (S. 18). Ihm geht es dabei vor allem darum, die pädagogische Diskussion um „die Freiheit des Schülers und die Rolle des Lehrers [...] zu versachlichen und konstruktiv voranzubringen“ (S. 19).

Die Geschichte der Projektmethode beginnt bereits Ende des 16. Jahrhunderts in Rom durch die Gründung einer Kunstschule unter päpstlichem Patronat, in der die Ausbildung der Architekten durch die Integration von Kunst und Wissenschaft in ihre traditionell handwerkliche Berufsausbildung zu einer akademischen Ausbildung zur ‚Baukunst‘ entwickelt wurde. Der Entwurf von Kirchen, Denkmälern, Schlössern wurde nun in Projekten gemeinsam und im Wettbewerb mit anderen erlernt. Die Projektmethode hat also ihren Ursprung in der Akademisierung und Professionalisierung eines Berufes. Erst Mitte des 18. Jahrhunderts wurde an der Pariser Akademie erstmals der Projektbegriff mit Schule und Unterricht verknüpft, mit dem Ziel, Theorie und Praxis schüler-, wirklichkeits- und

produktorientiert zu verknüpfen. Und Ende des 18. Jahrhunderts wird das Projektlernen in Verbindung mit Experiment und Wissenschaft in die Ausbildung der Ingenieure eingeführt, zunächst an Hochschulen in Paris, Karlsruhe, Zürich und dann in Boston (USA) am Massachusetts Institute of Technology (MIT). Die Ausbildung für wissenschaftlich fundierte praxisorientierte Berufe – so Knolls These – war somit die treibende Kraft der Entwicklung und Verbreitung der Projektmethode.

Erst im Übergang zum 20. Jahrhundert wurde die Projektmethode Gegenstand der allgemeinen schulpädagogischen Diskussion. Lernen in Projekten sollte zur Demokratisierung, zum Abbau von Bildungsbarrieren und zur Eröffnung von Aufstiegschancen beitragen, indem die Lernenden im Projekt ihre Ideen und Vorstellungen selbst zum Ausdruck und ihre Produkte auf den Markt bringen und dadurch Tatkraft, Selbstständigkeit, Moral, Selbstbewusstsein und Durchhaltevermögen entwickeln. Trotz heftiger Vorwürfe der „Beliebigkeit, Oberflächlichkeit, Unstetigkeit, Undurchsichtigkeit der Projektarbeit“ wurde die Projektmethode generell zur Methode der ‚progressiven Erziehung‘ (S. 76f.). William H. Kilpatrick in den USA war dabei nicht der Begründer der Projektmethode, sondern er hat sie, weil sie populär war, aufgegriffen und als eine ‚Philosophie der Erziehung‘ definiert und Projektlernen als einen ganzheitlichen Prozess allen Unterrichts begriffen. Er ging damit weiter als die Begründer der Projektmethode im 18. Jahrhundert, in dem er ein natürliches, zwangloses Lernen in schuluntypischen Freiräumen vorsah. Die Lehrenden geben Anregungen, greifen aber ansonsten nur ein, wenn den Schülern ein absehbarer Misserfolg droht. Dagegen gab es Anfang der 1920er Jahre heftige Kritik in der konservativen Lehrerschaft mit der Begründung, dass dafür den Schülern noch das Wissen und Können fehle. Kilpatrick zog sich selbstkritisch zurück.

John Dewey gilt heute als ‚Vater‘ der Projektmethode, weil er die entscheidende theoretische Begründung im Rückgriff auf das ursprüngliche Projektverständnis geliefert habe. Auch ihm ging es um ‚demokratischen Unterricht‘ und ‚bildende Erfahrung‘ durch die Freiheit des Denkens in der Wahrnehmung der Re-

alitäten. Im Gegensatz zu Kilpatrick ist er aber der Ansicht, dass Kinder nicht selbst den Unterricht planen können und dem Lehrer eine deutlich strukturierende Rolle zukommt. Dewey ging es um die Befähigung zur Analyse und Reflexion für intelligentes Handeln und die Projektmethode galt ihm dafür als ein von Lehrer und Schülern gemeinsam betriebenes Unternehmen, in welchem dem Lehrer wegen seiner Reife und Erfahrung die Leitung zukommt. Wie Knoll überzeugend darlegt, war Dewey kein Vertreter einer progressiven Projektmethode, sondern ein konservativer Reformers schulischen Unterrichts.

Anders dagegen der jüngere Ellsworth Collings, der in den 1920er Jahren an einer Versuchsschule die ‚Demokratie der Kindheit‘ zu verwirklichen suchte. Die Lehrer waren in der Versuchsschule die Berater und Helfer der Kinder und die Lerninhalte und Lernziele waren nicht vorgeschrieben. Standardisierte Vergleichsuntersuchungen aus dieser Zeit bestätigten zunächst, dass die Kinder dadurch höhere Leistungen erzielten. Wie sich aber später herausstellte, beruhten die Befunde auf einer Täuschung: Die Lehrer hatten den Unterricht, Themen, Inhalte, Fragen, Arbeitsschritte, Diskussionen, sehr wohl vorbereitet und die Beteiligung der Schüler an der Planung und Durchführung des Unterrichts hatte den Erfolg gebracht. Nicht die absolute Freiheit des Lernens, sondern die freie Interaktion zwischen Lehrer und Schülern hatte den Lernerfolg gebracht. Collings vollzog dann auch eine Wende hin zu einem Katalog von Vorgaben und Kontrollen, die von den Lehrern und Schülern für effektives Lernen strikt einzuhalten waren. Knoll resümiert treffend: „Das Curriculum wurde zum ‚Produktionsplan‘, der Lehrer zum ‚Facharbeiter‘ und das Kind zum ‚Industrieprodukt‘“ (S. 214). Der Autor kommt schließlich zu dem Schluss, den er auch ausführlich belegt, dass Ellsworth Collings „ein unredlicher Wissenschaftler“ war, seine „Arbeit, das sei betont, [...] von Anfang an umstritten [war]“, „die ‚Kontrollschulen‘ als solche gar nicht existierten und dass Collings den ‚Schulvergleich‘, wie das ‚Projektcurriculum‘ insgesamt, erst im nachhinein ausgedacht hat“ (S. 220-223).

Mitte der 1920er Jahre wurde die in den USA entwickelte Projektmethode aus zwei Richtungen in Deutschland bekannt: zum einen aus den USA selbst und zum anderen auf dem Umweg über die Sowjetunion, wo die amerikanische Reformpädagogik als Alternative zum traditionellen Buch- und Fachunterricht, große Resonanz fand. Die rezipierten Ideen fanden Eingang in die deutschen Diskussionen, ohne aber die in Deutschland entwickelten Konzepte des Gesamtunterrichts und der Arbeitsschule zu beeinflussen. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Projektidee wieder aufgegriffen. Karl Frey nahm den Bildungsbegriff für seine Konzeption von Projektlernen in Anspruch, wonach „die Lernenden im Projekt nicht einen vorgegebenen Lehrplan oder Lehrgang absolvieren, sondern dass sie selbst nach gemeinsam festgelegten Regeln und Normen ihr eigenes Curriculum aushandeln, entwickeln, legitimieren und verwirklichen“ (S. 248) und sich „der Lehrer als Wissensvermittler und Unterrichtsplaner immer mehr entbehrlich und schließlich ganz überflüssig macht“ (S. 250). Ende der 1990er Jahre war es in Deutschland vor allem Dagmar Hänsel, die der Projektmethode neue Impulse verliehen hat. Nach ihren Vorstellungen soll Unterricht zu individuell und kooperativ selbst organisiertem Lernen befähigen. Lehren und Lernen soll zu einem gemeinsam bestimmten und bearbeiteten Projekt werden; Lehrer und Schüler sollen als gleichermaßen Beteiligte an Planung und Durchführung von Projektunterricht zur Bildung der Persönlichkeiten aktiv teilnehmen. Damit passt die Projektmethode konzeptionell zum modernen Bildungsideal vom ‚selbstbestimmten Lernen‘.

Damit ist die Diskussion der Projektpädagogik nicht erschöpft, worauf der Autor ausdrücklich hinweist, sondern weitere didaktische Modelle sind für das Lernen in Projekten in der schulischen und beruflichen Bildung zu

entwickeln und zu erproben, wie dies z.B. in der projektorientierten Arbeitslehre in Schulen und in Übungs- und Juniorenfirmen in der betrieblichen Ausbildung seit vielen Jahren geschieht.

Die vertiefenden Anhänge im Buch geben viele Anregungen für notwendige weitere Klärungen in sechs Problembereichen: (1) Das Projekt als höchste Unterrichtsform, (2) Methode der demokratischen Schul- und Gesellschaftsreform, (3) unter gegenwärtigen Bedingungen unrealisierbares Ideal, (4) Deweys Erziehungsphilosophie als Basis der Projekttheorie, (5) Vernachlässigung des linearen Modells und (6) geschichtliche Voraussetzungen des Projektunterrichts. Hier wird deutlich, wie über die gegenwärtige, auf standardisierte ‚Outcomes‘ und auf ‚Employability‘ orientierte Unterrichtspraxis hinausgehend eine demokratische und perspektivische Bildungsreform wieder in Gang gesetzt werden könnte. Eine solche Bildungsreform muss die Lernenden gemeinsam mit den Lehrenden in die Lage versetzen, auf die sich gegenwärtig vollziehenden Umwälzungen in der Arbeitswelt und sozialen Umwelt mit sachlicher Handlungskompetenz zu reagieren. Sie muss den Lernenden die vollständige Bildung ihrer Subjektivität, ihrer Persönlichkeit, ermöglichen. Eine neue Konzeptualisierung der Projektpädagogik in allen Bildungsbereichen ist dafür, auch mit Blick auf die Aktualität Globalen Lernens und die Bildung für nachhaltige Entwicklung, ein notwendiger und zukunftsfähiger Ansatz.

Gerhard Zimmer, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Deutschland

E-Mail: gerhard.m.zimmer@t-online.de  
<http://www.hsu-hh.de/zimmer>