

Die reformpädagogische Bewegung und Projektunterricht

Andreas Gramm

Februar 2003

Die reformpädagogische Bewegung unter besonderer Berücksichtigung des Projektunterricht

<i>Inhalt</i>	<i>Seite</i>
1. Historischer Kontext der reformpädagogischen Bewegung	1
2. Konzeptionen der reformpädagogischen Bewegung	3
2.1 „Vom Kinde aus“ - die frühen Reformer	5
2.1.1 Eine neue Sicht auf Kindheit und Erziehung	6
2.1.2 Gesamtunterricht und ‚natürlicher Unterricht‘ Berthold Ottos	7
2.2 Die Kunsterziehungsbewegung	11
2.3 Die Landerziehungsheime	12
2.4 Die Arbeitsschulbewegung	13
2.4.1 Die Arbeitsschule Georg Kerschensteiners	13
2.4.2 Gaudigs Prinzip der freien geistigen Tätigkeit	15
2.4.3 Konzeptionen des Auslands (Dewey, Ferrière, Freinet, Blonskij)	16
2.4.4 Die Produktionsschule	17
2.5 Die Einheitsschulbewegung	18
2.6 Versuchsschulen der Weimarer Republik	20
2.6.1 Die Lebensgemeinschaftsschulen (Fritz Karsen und weitere)	21
2.6.2 Der Jena-Plan Peter Petersens	22
2.6.3 Die freie Waldorfschule Rudolf Steiners	23
3. Projektunterricht in der Reformpädagogik	24
3.1 Zum Begriff des Projekts	25
3.2 Der Amerikaner John Dewey als Vater der Projektmethode	27
3.3 Projektnahe Konzeptionen der reformpädagogischen Bewegung	30
3.3.1 Das Vorhaben bei Kretschmann, Haase und Reichwein	32
3.3.2 Der Projectplan bei Fritz Karsen	33
3.4 Die Entwicklung seit 1945	34
4. Projektunterricht und die „neuen“ Anforderungen an Bildung	35
 Literatur	 37

1. Kontext der reformpädagogischen Bewegung

Die reformpädagogische Bewegung in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts war weltweit eine der größten pädagogischen Erneuerungen überhaupt. In Deutschland ist sie eingebettet in den Kontext einer durch die damals verbreitete Kulturkritik motivierte weit reichende **Umgestaltung der Gesellschaft**, die sich unter anderem von der sozialen Bewegung, der Frauenbewegung und der Jugendbewegung ausgehend nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches zu Kriegsende mit der Gründung der Weimarer Republik in einer neuen politischen Form manifestierte.

Mit der fortschreitenden Industrialisierung im 19. Jahrhundert verlor der Selbstwert der Menschen an Geltung bei gleichzeitigem massiven Anstieg sozialen Elends in der neu geschaffenen Arbeiterklasse. Die **soziale Bewegung** drängte daher nun auch in Deutschland auf eine egalitäre Gesellschaft, wie sie schon in der französischen Revolution gefordert wurde, in der jeder Mensch unabhängig seines wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Status einen Anspruch auf personale Achtung, wirtschaftliche Sicherung, Mitbestimmung und Bildung hat¹. Bildung kam in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle bei der Ausgleiche gesellschaftlicher Unterschiede zu. In diesem Zusammenhang wurde auch die Volksbildung etabliert, die in den 20er Jahren eine Reform erfuhr, deren Ziel eine den individuellen Bedürfnissen angepasste ‚Laienbildung‘ zu gewähren unter anderem zu einer Verbreitung der Volksbibliotheken führte.

Mit der sozialen Bewegung entwickelte sich auch die Volkswohlfahrt und die Jugendwohlfahrt. Letztere suchte die Jugendnot zu lindern und fand die Jugendpflege als Aufgabe einer sozialpädagogischen Bewegung. Auch Vertreter der Kirche entwickelten, motiviert vom christlichen Gebot der Nächstenliebe, sozialpädagogische Ansätze zur Überwindung der „Jugendverwahrlosung“². Die Reformierung der Berliner Fürsorgeerziehungsanstalt „Erziehungsheim Lindenhof“ durch *Karl Wilker* ist ein Beispiel dafür, dass viele Motive der Reformpädagogik, allen voran die Erziehung zur Selbstständigkeit, auch in der Fürsorgeerziehung eine Rolle spielten. Die pädagogischen Überlegungen fanden darüber hinaus auch Eingang in 1923 erlassene Jugendgerichtsgesetz.

Die soziale Bewegung ging einher mit der engagierten emanzipatorischen **Frauenbewegung**, die darauf zielte, das Berufsleben für Frauen zu erschließen, ihnen

¹ Vgl. Scheibe, S.29

² vgl. Scheibe, S.31

einen Zugang zum öffentlichen Leben inklusive passivem und aktivem Wahlrecht zu ermöglichen sowie eine Gleichberechtigung auf pädagogischem Gebiet herzustellen indem Schulen und Universitäten sich einer Koedukation von Frauen und Männern öffneten.

Ähnlich entwickelte sich eine emanzipatorische **Jugendbewegung**, aus der viele Reformen der jüngeren Generation hervortraten. Ausgehend von dem 1901 in Berlin gegründeten Verein „Wandervogel“ entstanden verschiedene Gruppen und Bünde, die sich selbst als Erziehungsgemeinschaften ansahen. Ausgehend von der gegenwärtigen Kulturkritik wandte sich die Bewegung gegen „das Unnatürliche, das Unwahrfahftige und das Unechte des traditionellen Lebensstils“³. Dagegen setzten sie das Naturerlebnis und die kameradschaftliche Gemeinschaft des gemeinsamen Wanderns. *Gustav Wyneken* formulierte in seiner Meißner Formel: „Die freie deutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten.“⁴

Ein Teil der Reformpädagogen äußerten sich zu einer Ergänzung der ungeliebten staatsbürgerlichen Belehrung durch eine **staatsbürgerliche Erziehung** mit dem Ziel, bei den Schülern⁵ ein sittliches Verantwortungsgefühl zu schaffen. Hierzu gehört auch die Forderung, durch die Gestaltung der Schule als Modell des Staates, z.B. durch eine Schülerselbstverwaltung zur staatsbürgerlichen Verantwortlichkeit zu erziehen. Allen voran ist hier *Georg Kerschensteiner* zu nennen, der einen bisher unverwirklichten aber realisierbaren Staat beschrieb, dessen sittliche Idee durch die Erziehung wirken soll. *Friedrich Wilhelm Foerster* beschrieb seine Idee von „politischen Erziehung“ weniger mit abstrakten Begriffen als mit lebendigen Beispielen staatsbürgerlicher Haltung. Während *Kerschensteiner* versuchte die Gegensätzlichkeiten individueller Interessen durch die Unterwerfung des Individuums unter das Gemeininteresse verschwinden zu lassen, sieht *Foerster* gerade in der Akzeptanz einer „Einheit von Gegensätzen“ die Kunst staatsbürgerlichen Verhaltens. Den englischen Parlamentarismus zum Vorbild genommen fordert er eine „wahre Gemeinschaft mit Andersdenkenden und Anderswollenden“⁶, in der der politische Kampf sachlich und ohne Erniedrigung des Gegners erfolgt. Im Üben von Toleranz und Verständigungswille, aber auch Treue zur eigenen Überzeugung, als zentrale Aspekte politischer Auseinandersetzung sieht *Foerster* auch eine effektive Charaktererziehung

³ Scheibe, S.41

⁴ nach Scheibe, S.40

⁵ Gemeint sind im Verlauf dieser Arbeit Schülerinnen und Schüler.

zu sittlichem Verhalten in einer demokratischen Gesellschaft. In der Weimarer Republik wurde staatsbürgerliche Erziehung dann im Rahmen der politischen Bildung in die Lehrpläne aufgenommen, die Praxis dieses Unterrichts war jedoch entgegen der Planung stark von alten nationalen Traditionen geprägt⁷.

Willy Potthoff stellt verschiedene **übergeordnete Phasen** des reformpädagogischen Prozesses fest⁸ : Erste vorbereitende vor allem kulturkritische Gedanken werden in der Mitte des 19. Jahrhunderts beginnenden Latenzphase unter anderem von Rousseau, Pestalozzi und Fröbel formuliert. Als Schwellenphase sieht *Potthoff* die Zeit um die Jahrhundertwende, zu der mehrere Akteure wie *Ellen Key* zur gleichen Zeit an verschiedenen Orten programmatische Schriften zu einer anstehenden Reform des Erziehungswesens veröffentlichen. Darauf folgt die Phase der großen Bewegung in der sich die verschiedenen Strömungen entwickeln. In der Zeit zwischen 1919 und 1933 lässt sich eine Tendenz zur Integration verschiedener Ansätze wie z.B. bei *Peter Petersen* beobachten. Nach der Emigration vieler Reformer zur Zeit des Nationalsozialismus kommt es in der Nachkriegszeit zu einer Restauration der reformpädagogischen Konzeptionen. In der jüngeren Entwicklung lässt sich eine Schwerpunktbildung zum Thema Demokratisierung beobachten, deren Konzepte wie offener Unterricht, Freiarbeit und Wochenplanunterricht durch Binnendifferenzierung eine stärkere Integration von Schülern mit Behinderung oder Lernschwierigkeiten aufgrund einer nicht-deutschsprachigen Herkunft ermöglichen.

Diese Arbeit erarbeitet zunächst die in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entstandenen verschiedenen Konzeptionen einer neuen Schule und geht dann vor dem Hintergrund der Entwicklung der Projekt-Methode auf projektpädagogische Ansätze der reformpädagogischen Bewegung im speziellen ein.

2. Konzeptionen der reformpädagogischen Bewegung

Bei all der Vielfalt der reformpädagogischen Entwicklungen waren sich die Reformer einig in ihrer massiven **Kritik an der bislang praktizierten Erziehung** in der Schule. Einer freien Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes stehe vor allem der ausgeübte Zwang, der sich in Formulierungen wie „Zwanganstalt“ oder „Strafschule“ niederschlägt, im Wege. Dieser führte von starkem psychologischen Druck z.B. durch Förderung übermäßigen Ehrgeizes bis hin zu massiver

⁶ vgl. Scheibe, S.240

⁷ vgl. Scheibe, S.252

⁸ Potthoff, S.7-23

Einschüchterung durch Androhung körperlicher Gewalt in Form der Prügelstrafe. Die Auswirkungen dieser Maßnahmen zur Wahrung einer künstlich aufrecht gehaltenen Autorität des Lehrpersonals, die in einigen Fällen sogar zum Selbstmord von Schülern führte, untersuchte unter anderem *Ellen Keys* in ihrem Buch „Seelenmorde in der Schule“⁹.

Als Gegenmaßnahme proklamierten die Reformpädagogiker die „**freie Schule**“ in verschiedenen Formen sowie mit verschiedener Akzentuierung und konkreter Belegung dieser Freiheit. So meint ‚frei‘ zum Beispiel die Freiheit zur persönlichen Entfaltung, Wahlfreiheit der Lerngegenstände, Freiheit der Lehrer¹⁰ von Beeinflussungen oder die Unabhängigkeit von Staat und Kirche.

Ein Zwangcharakter wurde auch in der streng monoton induktiven Lehrmethode und den festgefahrenen Lerninhalten empfunden, die in Abstraktionsgrad und Umfang ein sinnvolles Lernen der Sachverhalte unmöglich macht. Anstatt der abstrakten „Lernschule“, „Stoffschule“ oder „Buchsche“ ohne **Bezug zur Lebenswelt** des Kindes wurde vor allem von *Berthold Otto*, *Ludwig Gurlitt* und *Johannes Kretschmer* ein „natürlicher Unterricht“ gefordert, in dem sich die Schüler auf natürliche Art und Weise ohne Zwang im Dialog lebensnahes Wissen erschließen. Andere fordern einen experimentellen Unterricht, der sich an der Umgebung und Realgegenständen orientiert. Wiederholt wird auf die unabdingbare **Aktivität der Schüler** hingewiesen, ohne die kein natürliches Lernen stattfinden kann.

Auch die engen dunklen Schulegebäude und festen Lernarrangement wurden kritisiert. Konzeptionen einer neuen Schule konzentrierten sich auf kleine Schulen in ländlichen Gegenden oder führten zumindest Schulgärten und Exkursionen ein. Die Schule solle Lebensfreude wecken und das Leben erklären, so die Vorstellungen einer „lebensnahen“ und „lebendigen“ Schule. Ferner soll statt der weitverbreiteten Konkurrenz ein positives **Gemeinschaftsgefühl** hergestellt werden, das die gesamte Schule und ihr Umfeld, d.h. vor allem die Eltern, einschließt.

Letztlich wird die Autorität der Lehrer und der damit einhergehende unbedingte Gehorsam grundsätzlich als für ein freies Lernen unförderlich in Frage gestellt. Eine neue Schule soll sich also durch Freiheit und einen **freundschaftlichen Umgang** von Schülern und Lehrern geprägt sein.

Im Folgenden wird auf die wesentlichen Konzeptionen einer neuen Schule eingegangen. Die von den frühen Reformern etablierte Orientierung von Erziehung am

⁹ vgl. Scheibe, S.68

¹⁰ Gemeint sind im Verlauf dieser Arbeit Lehrerinnen und Lehrer.

Kind und die Erfolge in der Umsetzung reformpädagogischer Grundsätze an Berthold Ottos ‚Hauslehrerschule‘ waren Ausgangspunkt für eine Bewegung zur Kunsterziehung, die Gründung von Landerziehungsheimen sowie der Entwicklung verschiedener Konzeptionen von Arbeitsschulen, Einheitsschulen und Gemeinschaftsschulen, die vor allem während der Zeit der Weimarer Republik in zahlreichen Schulversuchen erprobt und in verschiedene Gesamtkonzeptionen integriert wurden. Die Darstellung folgt weitgehend den entsprechenden Abschnitten aus *Wolfgang Scheibes* einführender Darstellung „Die Reformpädagogische Bewegung“¹¹.

2.1 „Vom Kinde aus“ - die frühen Reformen

Im Zentrum der frühen Reformen im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts stand die **Hinwendung zum Kind** und der dem Kind typischen natürlichen Entwicklung sowie die damit verbundene Forderung, dass jeglicher Unterricht hier seinen Ausgangspunkt finden muss. Diese „Bewegung zum Kinde hin“¹² wurde in der Pädagogik als ‚kopernikanische Umwälzung‘ gesehen, und das durchaus zurecht, wenn man den Einfluss betrachtet, den diese neue Grundannahme auf alle weiteren Entwicklungen der Pädagogik hatte.

Zu den prominentesten Vertretern dieser frühen Phase gehörten die schwedische Schriftstellerehefrau und Dozentin *Ellen Key* (1849-1926), die mit ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ ab 1902 auch in Deutschland eine intensive Diskussion der Thematik provozierte.

Der Hamburger Pädagoge *Ludwig Gurlitt* (1855-1931) veröffentlichte kritische Abhandlungen über die aktuelle Situation der Schule wie „Der Deutsche und seine Schule (1905), „Die Schule“ (1907) oder „Schülerelbstmorde“ (1909) in denen er die Schule als „tyrannisch“ und die natürliche Entwicklung zerstörend beschreibt¹³, sowie seine eigenen Vorstellungen einer „natürlichen“ Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, z.B. „Erziehungslehre“ von 1909. In Bremen wirkten die Reformpädagogen *Fritz Gansberg* (1871-1950) und *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940), die in ihren der Unterrichtspraxis zugewandten Aufsätzen einen herzhaften erlebnisreichen Unterricht mit demokratischer Orientierung fordern. Die als die **Hamburger Reformen** bekannte Gruppe um *Johannes Gläser* entwickelte an

¹¹ Quellenangaben sind daher nur bei direkten Zitaten oder Bezugnahmen angegeben.

¹² Scheibe, S. 51

¹³ vgl. Scheibe, S.53

verschiedenen Versuchsschulen Reformideen nach dem evolutionären Leitsatz „vom Kinde aus“.

Im Geiste unterstützt wurden die frühen deutschen Entwicklungen von dem Wirken der italienischen Ärztin *Maria Montessori* (1870-1952) und dem belgischen Arzt und Pädagogen *Ovide Decroly* (1871-1932). Ausgehend von der medizinischen Versorgung vernachlässigter Kinder entwickelte *Montessori* ein pädagogisches Konzept, das die „selbsttätige Erziehung“ des Kindes schützen und durch Bereitstellung geeigneter Materialien fördern soll. Auch die Pädagogik *Decrolys* zeichnet sich durch die Freiheit des Kindes sowie einer Orientierung am Kind und seiner Umwelt als zentrale Motive aus.

2.1.1 Eine neue Sicht auf Kindheit und Erziehung

Der Hinwendung zum Kind liegt eine veränderte Sichtweise auf Kindheit zugrunde. Bislang wurden Kinder vor allem als ‚kleine Erwachsene‘ gesehen und mit wenig psychologischem Einfühlungsvermögen ‚von oben herab‘ so gut es halt ging auf ihre Eingliederung in die Gesellschaft ‚vorbereitet‘. Die von *Rousseau* erarbeiteten und von *Pestalozzi* und *Fröbel* weiterentwickelten **alterstypischen Merkmale** des Kindes fanden zunächst keinen Eingang in die pädagogische Wirklichkeit. Das neue Bild des Kindes trägt nun also der Tatsache Rechnung, dass sich analog zum physischen Wachstum auch die psychischen kognitiven Fähigkeiten erst entwickeln müssen, was im reformpädagogischen Zusammenhang oft als „geistiges Wachstum“¹⁴ bezeichnet wurde. Vor allem der organische Aspekt dieser Entwicklung, in der Konsequenz also eine eigenständige Entwicklung, wurde thematisiert. Ferner stellt jedes Kind einen individuellen Zustand dieser Entwicklung dar.

Erstmalig entwickelte sich eine Psychologie des Kindes, wie z.B. die Entwicklungspsychologie *Wilhelm Preyers*, die er 1882 in seinem Buch „Die Seele des Kindes“ beschrieb. Auch die Psychoanalyse *Sigmund Freuds* und die Individualpsychologie *Alfred Adlers* fanden Interesse in der Psychologie der Kindheit. *Heinrich Lhotzky* verband 1904 in seinem weit verbreiteten Buch „Die Seele deines Kindes“ die neuen psychologischen Erkenntnisse mit den Forderungen der Reformbewegung.

Wurde dem kindlichen früher verständnislos Boshaftigkeit unterstellt - *Elsa Ochs* stellt unter anderem Egoismus, Missgunst, Eigensinn und Zerstörungswut als

¹⁴ Scheibe, S.60

geläufige Unterstellungen Erwachsener fest¹⁵ - so wird nun eine dem Kind eigene im Grunde seines Wesens gute Absicht angenommen, sich die Bedeutung der Welt schrittweise zu erschließen. *Scheibe* beschreibt diesen Paradigmenwechsel: „An die Stelle einer misstrauenerfüllten Konfrontation und gegenwirkender Maßnahmen traten das Verstehen, die Parteinahme für das Kind und die erzieherische Unterstützung.“¹⁶

Aus dem veränderten Bild des Kindes folgen konkrete Forderungen an eine neue Erziehung. Sie soll das Kind ernst nehmen, seine Eigenart verstehen und respektieren, das Gute in ihm erkennen und eine menschliche Nähe wahren. Die eigene Form einer Entwicklungsstufe, die spezifische Weltsicht und Fragen des Kindes zu einem Zeitpunkt müssen Ausgang jeglicher Förderung seiner Entwicklung sein.

Sehr stark wurde der Prozess der Selbstbildung des Kindes thematisiert. Man ging von einer organischen Anlage im Kinde aus, gleich dem Samen einer Pflanze, die es in voller Entfaltung sich zu entwickeln lassen gilt. Eine geläufiger Formel war, dass die dem Kinde innewohnenden Kräfte „gelöst, gepflegt und entwickelt“¹⁷ werden müssen. Vor dem Hintergrund der bislang in Kauf genommenen Schädigung der Persönlichkeit durch eine ‚negativen Erziehung‘ folgern einige wie z.B. *Lhotzky*, dass die beste Erziehung eben *keine* Erziehung ist¹⁸. Die vorherrschende Auffassung war jedoch, dass Pädagogen das Kind beobachten sollen um es zu verstehen und auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse Situationen für geschütztes kindgerechtes selbsttätiges Lernen zu schaffen.

Erstmals wird das Spielen als natürliche kindgemäße Lernform in den Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit gerückt, *Key*, *Gurlitt* und *Scharellmann* traten im besonderen dafür ein. *Montessori* erkannte den Aufforderungs- und Reizcharakter von Spielzeugen und versuchte dies für die Materialien ihres Unterrichts zu nutzen. Es wird unter freiem und gebundenem Spiel unterschieden. Später wurde auch in der Schule als spielendes Lernen oder das lernende Spiel aufgenommen.

2.1.2 Gesamtunterricht und ‚natürlicher Unterricht‘ Berthold Ottos

Die wohl einflussreichste und zugleich umfassendste reformpädagogische Konzeption dieser Strömung entwickelte *Berthold Otto* (1859-1933). Ort seines Wirkens war die von ihm gegründete Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde.

¹⁵ Ochs, S. 32

¹⁶ Scheibe, S.60

¹⁷ vgl. Scheibe, S.65

¹⁸ vgl. Scheibe S.62

Seine Erfahrungen an dieser Schule waren Grundlage seiner zahlreichen Veröffentlichungen zur Pädagogik.

Ein vielseitiges Studium von Philosophie, Volkswirtschaft, Sprachwissenschaft und Pädagogik brach *Otto* ab, als er erkannte, dass ihm eine wissenschaftliche Arbeitsweise nicht zusagt. Neben verschiedenen redaktionellen Tätigkeiten unterrichtete er daher zunächst als Privatlehrer, später auch seine eigenen Kinder. Zeit seines Lebens äußerte sich *Otto* aber auch zu nicht-pädagogischen gesellschaftlichen Themen, im besonderen entwickelte er die Idee des „volksorganischen Denkens“¹⁹, mit der er seine pädagogischen Konzepte begründete.

Eine Vorbildfunktion bezüglich einer natürlichen Erziehung hatte für *Otto* die bürgerliche Familie. Er beobachtete die beteiligten psychologischen Abläufe, getreu seinem Grundsatz Pädagogik müsse angewandte Psychologie werden²⁰. Ähnlich wie andere Reformer beschreibt *Otto* einen inneren geistigen Wachstumsprozess, einen organischen Vorgang der sich im ‚Erkenntnistrieb‘ des Kindes zeigt. Bedingung jeglicher Erziehung ist es demnach, das Kind ernst zu nehmen und seine spontanen Fragen ihm mit Respekt in einer verständlichen Form so gut man es vermag zu beantworten. Denn wird dieses „unbeschränkte Fragerecht“ von Erwachsenen nicht beachtet, so schädigt dies den Erkenntnistrieb des Kindes.

Diese vorgeschlagene Form des die geistige Entwicklung fördernden Dialogs, die *Otto* den „geistigen Verkehr mit Kindern“ nennt²¹, soll nicht nur zentrale Methode des Unterrichts sein sondern schon im Vorschulalter in der Familie praktiziert werden, wie er Eltern in seinen Erziehungsvorschlägen rät. Schon früh prägte *Otto* den später zahlreich aufgegriffenen Begriff der „natürlichen Unterrichtsmethode“²², womit er eine Art von Erziehung meint wie sie z.B. Eltern intuitiv ihren Kindern zukommen lassen, die somit „mit der Natur des Menschen gegeben zu sein scheint, da sie bei allen Völkern dieselbe ist“.

Ein weiterer Grundstein einer erfolgreichen Entwicklung ist die Spracherziehung. Erst wenn das Kind sprachliche Begriffe versteht und eigene Fragen präzise formuliert, kann das Kind das Potential des bildenden Dialogs mit Erwachsenen voll ausschöpfen. Sprache ist auch unverzichtbares Instrument der Kategorie- und Begriffsbildung. Dabei ist es wichtig den individuellen Entwicklungsstand des Kindes zu berücksichtigen und seine ‚Altersmundart‘ als

¹⁹ vgl. Scheibe, S.88

²⁰ vgl. Scheibe, S.86

²¹ vgl. Scheibe, S.89

Zwischenstand zu akzeptieren. So verfasste *Otto* spezielle Abhandlungen zu Themen die er für bedeutsam hielt, wie z.B. „Das Lebenswerk Bismarcks“, in Altersmundart und ‚übersetzte‘ Literatur wie Goethes „Faust“ in jugendgerechte Sprache.

Nicht zuletzt aufgrund seiner Veröffentlichungen erkannte das Preußische Kultusministerium *Ottos* erzieherische Tätigkeit an und gewährte ihm ein volles Gehalt, damit er sich der pädagogischen Beschäftigung in Berlin voll und ganz widmen könne. Als Pädagoge wurden *Otto* eine humorvolle gütige Art sowie ein toleranter Umgang mit Ansichten der Schülern bescheinigt. Nachdem weitere begeisterte Eltern ihre Kinder zu *Ottos* Unterricht schickten sah sich dieser 1906 veranlasst, eine Hauslehrer-Schule – die „Berthold-Otto-Schule“ – zu gründen, die bis heute als Privatschule besteht. Nebenbei verfasste er weiterhin zahlreiche Veröffentlichungen zu seinen Vorstellungen von Pädagogik, unter anderem in der von ihm ab 1901 herausgegebenen und von seinem eigenen „Verlag des Hauslehrers“ verlegte Zeitschrift „Der Hauslehrer“, ab 1917 „Deutscher Volksgeist“.

Otto sah seine „Zukunftsschule“ als Modell, das die Prinzipien einer weitreichenden Reform des Erziehungswesens von der Dorfschule bis zur Universität aufzeigt. Der Unterricht gliederte sich in Unter-, Mittel- und Oberkurse und den von *Otto* geschaffenen Gesamtunterricht. Die Schüler wechselten die einzelnen Kurse nach Erlangen des nötigen Leistungsstandes, eine komplette Versetzung und damit verbundenes ‚Sitzenbleiben‘ gab es somit nicht. Die leidigen Zeugnisse wurden durch Charakterisierungen mit pädagogischen Ermutigungen ersetzt. Anstatt von Klassenarbeiten sollten die Schüler ihren Leistungsstand selbst erproben. Die Dauer einer Unterrichtsstunde von regulär 35 Minuten wurde in Abhängigkeit von Ermüdung der Schüler und dem Fortgang in der Sache flexibel gehandhabt.

Das 1911 gebaute kleine Schulgebäude wurde durch einen Sportplatz, einen Schulgarten mit einem Beet für jeden Schüler und ein Birkenwäldchen mit Bänken für den Unterricht im Freien ergänzt. Zwischen 60 und 80 Kinder im Alter von 6 bis 19 Jahren wurden unterrichtet. Die Schule hatte jedoch keine Berechtigung zu Vergabe des Abiturs. Auf der Idee von Schule als erweiterte Familie basierend wurden die Eltern unter anderem durch einen Elternrat am Schulleben beteiligt. Auch die Schüler hatten Gremien der Mitbestimmung bis hin zu einer teilweisen Selbstverwaltung, die z.B. über die Ahndung von Verspätungen oder das Ausrufen von ‚Hitzefrei‘ beschloss.

Mit der Orientierung an den Interessen der Schüler ging die Kritik an der Verbindlichkeit bisheriger Lehrpläne einher. Es sei heute eh nicht zu wissen, welche

²² vgl. Scheibe S.100

Inhalte in der Zukunft von Bedeutung seien. Die entgeltige individuelle Entscheidung über sinnvolle Lerninhalte überlässt *Otto* dem jeweiligen Lehrer. Als Lehrmittel empfiehlt er Realgegenstände (und Tiere) die die Schüler unmittelbar erfahren können den bislang eingesetzten Abbildungen vorzuziehen.

Die Orientierung am Interesse der Schüler ist für *Otto* Teil eines natürlichen Unterrichts, der ohne Ausüben von Zwang auskommt. Eine „schulfrohe Stimmung“, die Freude an der Schule und am Lernen, allein sollte als Motivation und Anregung genügen. Spiel und Wetteifer können helfen, diese Freude zu verstärken. Schwierigkeiten sollten vom Lehrer zunächst isoliert vermittelt werden, um Frustration zu vermeiden.

Die wohl weitreichendste methodische Veränderung gegenüber der traditionellen Schule stellt der **Gesamtunterricht** dar. Für eine Stunde versammelt sich mittags die gesamte Schule zu einer „zwanglosen Aussprache“, wie *Otto* sine Aufsehen erregende pädagogische Schöpfung charakterisiert. Die Schüler bestimmen die Themen der in der Regel von *Otto* geleiteten freien Diskussion, die Sachfragen, aktuellen Tagesereignisse, aber auch persönliche Erfahrungen und Eindrücke sowie schulinterne Aufgaben behandeln kann. Die Protokolle dieser Stunden brachte *Otto* in seine pädagogischen Studien ein.

Im diesem Gesamtunterricht erfahren die Schüler Bildung entsprechend *Ottos* „geistigem Verkehr mit Kindern“, wird ihre Fragelust im besonderen berücksichtigt. Ferner ermöglicht der Gesamtunterricht die ganzheitliche Behandlung fächerübergreifender Thematiken, die nach seiner Auffassung in der nach Fächern gegliederten Schule nicht zur Geltung kommen. „Gesamt-“ bedeutete ihm darüber hinaus aber auch die gemeinschaftliche Erarbeitung solcher Gegenstände während der die Schüler sich in einem auf Toleranz und Verständigung zielenden Prozess auseinanderzusetzen lernen, was die Anerkennung abweichender Auffassungen anderer voraussetzt. Dies gilt im Besonderen bei der Verhandlung von das Schulleben betreffenden Regeln, die *Otto* bewusst als Organ der Schülerselbstverwaltung, gleich einer „natürlichen Volksversammlung“²³, im Sinne heutiger politischer Bildung förderte.

Die Grenzen *Ottos* einflussreicher umfangreichen Konzeption sieht Wolfgang Scheibe in der „oft allzu einseitigen Betrachtung des Bildungsproblems vom Kinde aus und in dem allzu großen Vertrauen auf dessen spontanes Wachstum“²⁴.

²³ vgl. Scheibe, S.99

²⁴ Scheibe, S.108

2.2 Die Kunsterziehungsbewegung

Die Kunsterziehungsbewegung stellt eine erste Hauptrichtung der pädagogischen Reformbewegung dar. Ausgehend von *Julius Lamgbehns* Buch „Rembrand als Erzieher“ entwickelte vor allem *Alfred Lichtwark* (1852 - 1914) ein modernes Verständnis von Kunsterziehung. Er initiierte mit den Kunsterziehungstagen drei große Kongresse, die wesentlich zur Entwicklung der Bewegung beitrugen. Auf der omnipräsenten Kulturkritik aufbauend wurde übereinstimmend die Beschränkung der Schule auf altes Wissen beklagt und „die Weckung und Förderung der lebendigen Kräfte im jungen Menschen“²⁵ gefordert. Gefühl und Empfinden, Phantasie und Darstellungsfähigkeit sollten Grundlage einer neuen Bildung werden. Aufgabe des Kunstunterrichts sei es daher, das Kind in die Natur und das Leben einzuführen.

Um die Jahrhundertwende wurde die Kinderzeichnung ‚entdeckt‘, in der man Parallelen zu Zeichnungen aus der Urgeschichte der Menschheit feststellte. Im freien Zeichnen zeigt sich nach Auffassung der Pädagogen der Kunsterziehungsbewegung der spontane Ausdruck der kindlichen Individualität. Hier lernt jedes Kind sich in seinen naiven Formen auszudrücken und seine künstlerischen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Mit älteren Schülern sollten aber auch Werke großer Künstler betrachtet und ihre persönlichen Eindrücke von den Werken besprochen werden. *Lichtwark* selbst sah die von ihm geleitete Hamburger Kunsthalle nicht nur als bloßen Ausstellungsraum sondern vielmehr als eine Stätte der Volksbildung an.

Auch im Bereich der Musikerziehung lassen sich Veränderungen beobachten. Das in der Jugendbewegung beliebte Volkslied sollte eine gewisse Nähe zu einem natürlichen Leben mit sich bringen. Das gemeinschaftliche Musizieren und der Gemeinschaftstanz wurden als Erlebnis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Auch die Gymnastik im Turnunterricht wurde von seiner künstlerischen Seite her ausgeleuchtet und mit dem Volkstanz verbunden.

In einem weitgefassten Kunstverständnis fand auch eine Reform des Deutschunterrichts statt. Wie auch sonst in der Kunsterziehung ist das Erlebnis zentrales didaktisches Merkmal, so besteht die markante Errungenschaft in der Hinwendung zum freien Schüleraufsatz, in dem Schüler persönliche Eindrücke und Erlebnisse oder auch kreative Phantasiegeschichten beschreiben. Darüber hinaus wurde eine neue Art von Jugendliteratur als Gegenstück zu den veralteten Lesebüchern proklamiert.

2.3 Die Landerziehungsheime

Inspiziert von seiner Lehrtätigkeit an der von *Cecil Reddie* geleiteten englischen Internatsschule Abbotsholme gründete *Herrmann Lietz* (1868 – 1919) in Ilsenburg das erste Landerziehungsheim in Deutschland. Damit verwirklichte er Vorstellungen einer neuen Schule die er 1897 in seinem Buch „Emlohstobba“ (Anagramm von Abbotsholme) beschrieb. In den darauffolgenden Jahren gründete *Lietz* drei weitere Landerziehungsheime. Seine Mitarbeiter *Gustav Wyneken* (1875 – 1964) und *Paul Geheeb* (1870 – 1961) verließen ihn nach mehrjähriger Zusammenarbeit aufgrund pädagogischer Differenzen und trugen mit ihren eigenen Gründungen von Landerziehungsheimen zu einer Weiterentwicklung und Diversifizierung der Bewegung bei. *Geheeb* verfolgte einen freieren Erziehungsstil als *Lietz*. Vor allem die Erarbeitung einer theoretischen Begründung der Landerziehungsheime durch *Wyneken* bewirkten eine Verbreitung dieser reformpädagogischen Strömung. Ferner ist der Gründer und langjährige Leiter des Landerziehungsheim Schloss Salem am Bodensee *Kurt Hahn* (1886 – 1974) zu nennen, dessen Schule wiederum im Gegensatz zu *Geheeb* vor allem Wert auf einen selbstzuchtigen verbindlichen Lebensstil legte.

Bezüglich der Beweggründe zur Gründung von Landerziehungsheimen als eine jugendgemäße Lebensform berief sich *Wyneken* vor allem auf die Jugendbewegung und zeigte 1913 in seinem Werk „Schule und Jugendkultur“ wesentliche Parallelen der beiden Bewegungen auf. Mit einer kulturkritischen Einstellung wurden „Zivilisationsentartungen“, „verflachendes Genußleben“ und der „seelenlose Mechanismus“²⁶ in den sich rasch verändernden Großstädten verurteilt. Ferner wurde, im krassen Gegensatz zu *Berthold Otto*, die Erziehung durch die Familie für unzulänglich erklärt. Mit seiner natürlichen ländlichen Umgebung stellte das Landerziehungsheim eine von unerwünschten Einflüssen geschützte heile pädagogische Welt dar, die die Möglichkeit zur ‚Totalerziehung‘ bot. Die Erziehung als eigentliche Aufgabe der Schule hatte den Vorrang vor jeglichem fachspezifischen Wissen.

Ebenfalls von der Jugendbewegung übernommen, wie auch bei den späteren Lebensgemeinschaftsschulen zu finden, ist die Gemeinschaft als zentraler Wert im zwischenmenschlichen Umgang. Dazu zählte für die Nachfolger *Lietz*‘ auch die Koedukation, die einen sittlichen Umgang von Frauen und Männern für ihr späteres Leben vorzubereiten versucht. Das Verhältnis in den ‚Familien‘, in denen einer

²⁵ vgl. Scheibe, S.142

²⁶ vgl. Scheibe, S.118

Gruppe von 5-12 Schülern eine Lehrperson als väterliche bzw. mütterliche Bezugsperson zugeordnet wird, wird als kameradschaftlich-freundlich beschrieben. Die Erziehung zur Selbständigkeit brachte auch eine Schüler selbstverwaltung als Teil der Schulgemeinde mit sich, in der die Schüler auch staatsbürgerliche Verantwortlichkeiten im Sinne *Georg Kerschensteiners* erlernen sollen. Gelegentlich wurde unter anderem deshalb eine Elitenbildung kritisiert, dem jedoch der soziale Charakter der Schulen entgenspricht.

Der Lehrplan der Landerziehungsheime orientierte sich an den neu eingeführten Realgymnasialen und verfolgte demnach eine neusprachliche Gegenwartsbildung. Methodisch wurde die Aktivität der Schüler, vor allem in freier Rede und Diskussion, gefordert. Eine Gemeinsamkeit mit der Arbeitsschulbewegung liegt in der Wertschätzung von Handarbeit für alle Schüler, die den „sozialen Friede zwischen Handarbeitern und Gebildeten“²⁷ ermöglichen soll.

2.4 Die Arbeitsschulbewegung

Die Arbeitsschule ist die wohl einflussreichste Entwicklung der reformpädagogischen Bewegung. In Überschneidung mit anderen Strömungen der reformpädagogischen Bewegung sind als Grundgedanken der Arbeitsschulbewegung die Prinzipien der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit, die gezielte Entwicklung manueller Fertigkeiten, der Arbeitsunterricht als methodisches Verfahren, arbeitsteilige Gruppenarbeit, die Vorbereitung auf eine von Technik und Wirtschaft geprägte Arbeitswelt, die Berufsbezogenheit schulischer Bildung und die Forderung einer die Berufsausbildung begleitenden Pflichtschule zu nennen²⁸.

In der Weimarer Republik wurde die Arbeitsschule zum Programm einer neuen Schule gemacht. Dabei führten unterschiedliche zugrunde gelegte Interpretationen des Begriffs „Arbeit“ zu durchaus verschiedenen Konzeptionen, deren wichtigsten Erscheinungsformen in diesem Abschnitt dargestellt werden.

2.4.1 Die Arbeitsschule Georg Kerschensteiners

Die wohl bekannteste Konzeption der Arbeitsschule ist die *Georg Kerschensteiners* (1854 – 1932). Mit der Ernennung zum Stadtschulrat Münchens erhielt *Kerschensteiner* 1895 die Möglichkeit, seine Konzeption vor allem für die Volks- und Berufsschulen in großem Rahmen zu realisieren, indem der neue Realienlehrpläne schuf und die Einrichtung freiwilliger 8. Volksschulklassen sowie

²⁷ nach Scheibe, S.121

zahlreicher Schulgärten, -küchen und -laboratorien veranlasste. Darüber hinaus verfasste er zahlreiche Schriften, unter anderem zur staatsbürgerlichen Erziehung, Charakterbildung, schulorganisatorischen Fragen sowie seiner Konzeption der Arbeitsschule. Später wirkte *Kerschensteiner* als Professor an der Universität München, wo er in Zusammenarbeit mit den Pädagogen *Eduard Spranger* und *Aloys Fischer* sein in „Theorie der Bildung“ und „Theorie der Bildungsorganisation“ zusammengefasstes theoretisch-pädagogisches Gedankengut weiterentwickelte.

Durch die Etablierung der Erziehung für den Beruf als Bildungsziel hat *Kerschensteiner* die Grundlage der heutigen Berufsschule gelegt. Darüber hinaus lieferten seine mit der Arbeitsschule in Zusammenhang stehenden Überlegungen zur staatsbürgerlichen Erziehung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der politischen Bildung, zielte doch seine Arbeitsschule auf die Erziehung der Schüler zum „brauchbaren Staatsbürger“²⁹.

Kerschensteiner teilte die umfassende Kritik anderer Reformer an der alten Schule bezüglich ihrer Einseitigkeit, Intellektualität und Abstraktheit und setzte sich für Veränderungen im Sinne *Pestalozzis* ein. Auch er sieht den Drang des Kindes „ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen“³⁰. Der Auffassung Erziehung sei ein „wachsen lassen“ stimmte er jedoch nicht zu und forderte eine aktive Erziehung, die dem Schüler Mühen abverlangt, die dessen Charakterbildung zu Gute kommen. Während die alte Schule sinnvolle Tugenden wie Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit ausbildet, verkümmern „gewisse aktive Charakterzüge“³¹. Der Unterricht in der Arbeitsschule sollte sich die wertvolle Eigenaktivität des Kindes zu nutze machen und die „vorschulische natürliche Kräftebildung“ fortführen³².

Als Arbeit sieht *Kerschensteiner* vor allem die **Handarbeit** geeignet. Er veranlasst die Arbeit jedoch nicht um der Tätigkeit selbst willen, sondern wegen der damit verbundenen geistigen Vorgänge. Darüber hinaus findet in seiner Arbeitsschule aber auch „geistige Arbeit“, rein geistige Arbeit also, statt. Die Fokussierung auf manuelle Tätigkeiten in der Volksschule begründet *Kerschensteiner* unter anderem damit, dass ein Grossteil der Schüler in ihrem späteren Berufsleben manueller Arbeit nachgehen würden. Schritt für Schritt führte er also manuelle Arbeit wie den Schulküchenunterricht und die Pflege der Schulküchengärten für Mädchen oder

²⁸ vgl. Scheibe, S.210

²⁹ vgl. Scheibe, S.244

³⁰ Kerschensteiner: „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“, zitiert nach Scheibe, S.178

³¹ vgl. Scheibe S.178

³² vgl. Scheibe, S.178

Werken, Mechanik und Laborversuche für die Jungen in den verschiedenen Lernbereichen ein, um ein Lernen „mit Kopf, Herz und Hand“ zu ermöglichen. Im Verlauf der Entwicklung ist eine spätere Fokussierung *Kerschensteiners* auf die geistige Arbeit hin zu beobachten.

Arbeit ist bei *Kerschensteiner* immer ein ergebnisorientierter Vorgang, dem ein „zielgerichtete Energie innewohnt“³³. Dem Bemühen um ein optimales Ergebnis, der Qualität des erstellten Produkts also, misst er den eigentlichen Bildungswert bei. Dieses „Vollendungsbedürfnis“ soll vom Erzieher entwickelt und bestärkt werden. Ferner bringt die Produktorientierung auch die Möglichkeit der Selbstevaluation durch den Schüler. *Kerschensteiner* sah verschiedene bildende Funktionen der Arbeit wie die Entwicklung der Selbsttätigkeit und das Sammeln von Erfahrungen in Form von Einsicht, Erkenntnis und Wissen. In der Überwindung von Widerständen wachsen die Schüler und erkennen ihre eigenen Stärken. Neben der Entwicklung von Arbeitstugenden und Charaktereigenschaften wie Willensstärke, Urteilskraft, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit steht die gemeinschaftliche Arbeit in der Gruppe im Vordergrund, die der Entwicklung von Sachlichkeit auf der Kommunikationsebene als weiteres Lernziel bedarf.

2.4.2 *Gaudigs Prinzip der freien geistigen Tätigkeit*

Gilt *Kerschensteiner* als die herausragende Person der reformpädagogischen Bewegung, so war auf der Ebene der methodischen Umsetzung *Hugo Gaudig* (1860 - 1923) der Einflussreichere. Die gelegentliche Rivalität der beiden Pädagogen deutet *Scheibe* exemplarisch als „Zeichen der fruchtbaren Spannungen“³⁴.

Seine Hauptaufgabe sah *Gaudig* in der Weiterentwicklung seiner Schulen zu Mustern der „neuen Schule“. Er verfasste einige pädagogische Werke und Abhandlungen, wie z.B. 1917 „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ oder „Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis“ von 1922. Es war vor allem der für viele Jahre an *Gaudigs* Schule unterrichtende *Otto Scheiber*, der die Konzeptionen und Erfahrungen *Gaudigs* im Rahmen seiner späteren wissenschaftlichen Tätigkeit systematisch aufarbeitete.

Oberstes Bildungsziel ist bei *Gaudig* die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit des Einzelnen. Er lässt sich daher auch der Persönlichkeitspädagogik zuordnen. Die Schüler sollen aber auch lernen, die Lebensordnung der Gemeinschaft anzuerkennen und sich in die Gesellschaft einzufügen. Wie bereits *Kerschensteiner*

³³ Kerschensteiner: „Begriff der Arbeitsschule“ zitiert nach Scheibe, S.181

fordert er von seinen Schülern Selbsttätigkeit und die Fähigkeit, konsequent Arbeiten durchzuführen. Er sprach sich jedoch gegen eine Überbetonung manueller Arbeit aus und entwickelte dagegen das Konzept der „**freien geistigen Schularbeit**“. Diese basiert auf der von ihm als natürliches Urprinzip beschriebenen „freien geistigen Tätigkeit“. Die Berücksichtigung dieses Prinzips in der Schule bewertet er selbst als „kopernikanischen Wandel der pädagogischen Weltanschauung“³⁵.

Analog zu heutigen Forderungen nach vermehrter Vermittlung von Kompetenzen erkennt *Gaudig* bereits die Bedeutung der Vermittlung von Techniken geistiger Arbeit wie Beschreiben, Erläutern, Selbstkorrektur, Auswendiglernen usw.. Wie auch *Berthold Otto* nutzt er die Schülerfrage als „Motor des Unterrichts“³⁶. Die Rolle des Lehrers sah *Gaudig* als Organisator des Unterrichts, der im Dialog mit den Schülern stehend auf eine „planmäßige Erziehung zur Selbstständigkeit“ zielt³⁷.

2.4.3 Konzeptionen des Auslands (*Dewey, Ferrière, Freinet, Blonskij*)

Dass die Arbeitsschulbewegung wohl die einflussreichste Strömung der Reformbewegung war zeigt sich auch in ihrer Rezeption im Ausland. Gleichzeitig wurden gerade hier wertvolle Anregungen aus dem Ausland aufgenommen. Zu nennen sind hier die Projektpädagogik *Deweys*, die ‚Tatschule‘ *Ferrières*, der projektorientierte Buchdruck als Unterrichtsmethode bei *Freinet* sowie die Arbeitsschule *Blonskij*s.

John Dewey (1859 - 1952) entwickelte eine Projektpädagogik, die sein Mitarbeiter *William Heard Kilpatrick* zur Projekt-Methode weiterentwickelte. Aus seinen Überlegungen über das menschliche Denken - sein Buch „How we think“ war ein internationaler Erfolg - folgte *Dewey* einen projektorientierten Ansatz als ideale Lernform. Auf dieses Konzept und die Parallelen zu den Konzeptionen der Arbeitsschule wird unter Kapitel 3 genauer eingegangen.

Entsprechend der frühen Konzeption *Kerschensteiners* entwickelte der Schweizer *Adolphe Ferrière* seine auf manuelle Selbstbetätigung fokussierte ‚Tatschule‘, die er mit der Notwendigkeit, „das Kind unbedingt im Konkreten leben zu lassen“ begründete³⁸. Die Handarbeit zeige dem Kind wie Theorie und Praxis, Sache, Gegenstand und Denken zusammenstimmen. Das diesem Ansatz innewohnende

³⁴ Scheibe, S.188

³⁵ Gaudig, S.33

³⁶ vgl. Scheibe, S.193

³⁷ vgl. Scheibe, S.193

³⁸ Adolphe Ferrière: „Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule“ in: Peter Petersen: „Pädagogik des Auslands“, zitiert nach Scheibe, S.199

Beobachten der Dinge wird auch in der Idee der Besichtigung von Industrieanlagen und sozialen Einrichtungen mit anschließender Dokumentation für die älteren Schüler aufgegriffen.

Der französische Pädagoge *Célestin Freinet* nahm die Idee der produktorientierten Dokumentation in einer einmaligen Form auf: Grundlage seines Unterrichts ist die Erarbeitung von inhaltlich relevanten Berichten, die von den Schülern in sorgfältiger Eigenarbeit bis zum Druck in der schuleigenen Druckerpresse erstellt werden. So werden im Sinne eines ganzheitlichen Unterrichts sowohl das Denken als auch Handfertigkeit geübt.

Der Moskauer Pädagoge *Pawel Petrowitsch Blonskij* (1884 – 1941) zielte auf eine stärkere Verbindung zwischen Schule einerseits und Wirtschaft und Gesellschaft andererseits. Im Gegensatz zu *Kerschensteiner* sah er als Lerninhalte weniger das traditionelle Handwerk als vielmehr die modernen arbeitsteiligen technischen Industrieverfahren. Hintergrund sind die Bildungsziele der „Beherrschung der Naturkräfte“ und „Teilnahme am Leben der Menschheit“³⁹. Einer breiten Rezeption dieser allzu sehr auf ökonomische Absichten bedachten Konzeption in Deutschland stand der Einwand des „Humanitätsgedanken“ entgegen, wie es *Paul Oestereich* formulierte. Nichtsdestotrotz fanden seine Gedanken bei der Entwicklung der Produktionsschule Beachtung.

2.4.4 Die Produktionsschule

Die „Produktionsschule“ ist als besonderer Typus der Arbeitsschule zu nennen, die auf eine Anpassung der Schule an die wirtschaftliche und industrielle Entwicklung Europas im 20. Jahrhundert zielte⁴⁰. Programmatisch baute die vor allem vom „Bund Entschiedener Schulreformer“ geforderte Produktionsschule auf der marxistischen Industrieschule und der Konzeption *Blonskijs* auf.

Im Gegensatz zu den späteren Konzeptionen zur Arbeitsschule der reformpädagogischen Bewegung nutzte die von *Karl Marx* entwickelte Industrieschule Arbeit nicht als unmittelbaren pädagogischen Impuls. Das Arbeiten dürfen entsprach vielmehr dem Privileg der Selbstverwirklichung des modernen Menschen. Die allgemeine Ausbildung schon in der Schule sollte helfen, die Spaltung der Gesellschaft in Kopf- und Handarbeiter aufzuheben⁴¹. Trotz der Einbindung in die verbreitete marxistische Ideologie und der intensiven Diskussion der verschiedenen

³⁹ vgl. Scheibe, S.207

⁴⁰ vgl. Scheibe, S.203

⁴¹ vgl. Scheibe, S.205

Möglichkeiten einer Produktionsschule im „Bund Entschiedener Schulreformer“ wurden die Ansätze in Deutschland nie in ein pädagogisch tragfähiges Modell weiterentwickelt, so dass es auch keine nennenswerten Versuche der Umsetzung einer Produktionsschule gab.

2.4 Die Einheitsschulbewegung

Neben den bisher vorgestellten Konzeptionen einer „inneren Schulreform“ lassen sich auch Bestrebungen, die „äußere Schulform“, in ihrem organisatorischen Aufbau also, in Frage zu stellen und in der Mehrheit „eine Einheit des Schul- und Bildungswesens“⁴² zu fordern, feststellen. Gab es in der Vergangenheit bereits vereinzelte Ansätze, so wurde erst in den 20er Jahren eine starke „Einheitsschulbewegung“ erkennbar. Wie auch bei der Arbeitsschule liegt die Tücke im Detail: der Begriff „Einheit“ wurde in vielerlei Hinsicht ausgelegt und so entstanden auch hier konkurrierende Konzepte mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Die Wurzeln der Einheitsschule lassen sich in dem Leitbild der Gleichheit in der Französischen Revolution finden, wurde hier doch aus dem Grundsatz der Rechtsgleichheit das Recht auf gleiche Bildungschancen gefolgert⁴³. In Deutschland wird zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang des Idealismus und Neuhumanismus die Idee einer „Nationalschule“ entwickelt, in der der gesamten Jugend eine „Nationalerziehung“ vermittelt werden sollte. Es ging hier jedoch weniger um eine Chancengleichheit als um den flächendeckenden Transport nationalen Gedankenguts. Im Rahmen der Vormärz-Bewegung erhielten diese Forderung erneuten Aufwind, so wurde nun die „Verbrüderung aller Lehrer ... Deutschlands“ und die „Herstellung ... eines geordneten Schul- und Erziehungssystems zur Förderung national-deutscher, sittlich-religiöser Volksbildung“⁴⁴ gefordert. Mit dem Ziel der Gemeinschaft entwickelt sich hier nun doch die Forderung nach einer Ausgleichung der Absonderung und Trennung innerhalb der Gesellschaft durch eine einheitliche Bildung, was zwangsläufig zu einem Schwinden von Privilegien führt, wie *Karl Friedrich Wilhelm Wander* in seinem Aufsatz „Die öffentliche Erziehung und Bildung der Jugend“ erklärt.

Als ein gänzlich anderer aber eben so trennender Unterschied wurde die Unterrichtung an konfessionell homogenen Bekenntnisschulen kritisiert. Als

⁴² Scheibe, S.255

⁴³ vgl. Scheibe, S.257

⁴⁴ Pretzel, S. 35

Gegenprogramm wurde die **Simultanschule** gefordert, in der Kinder verschiedener Konfession gemeinsam unterrichtet werden und zur Achtung der anderen Glaubensrichtung erzogen werden. Ferner hoffte man durch die Einrichtung von größeren „**Gemeinschaftsschulen**“, wie die Simultanschulen später genannt wurden, die Qualität des Bildungsangebotes vor allem für die Schüler konfessioneller Minoritäten zu erhöhen. Befürchtungen von Gegnern der Simultanschule, es würde zu einem religiös sittlichem Verfall kommen, konnten in verschiedenen Versuchen widerlegt werden.

Des weiteren wurden die in Norddeutschland üblichen sogenannten Vorschulen kritisiert, die Kinder sozial privilegierter Eltern in nur 3 Jahren im Gegensatz zu den 4 Jahren der Volksschule auf die Aufnahme in eine höhere Schule vorbereiteten und somit das auf Chancengleichheit basierende System der Volksschule unterliefen und der Volksschule den Ruf einer „Schule zweiter Klasse“ oder gar „Armenschule“ einbrachte⁴⁵. Das Ergebnis der Bestrebungen vieler Schulreformer war die Abschaffung dieser Vorschulen zu Beginn der Weimarer Republik und die Verpflichtung zum Besuch der 4-jährigen Grundschule für alle Kinder.

Viele Reformer forderten eine über die Grundschulzeit hinausgehende gemeinsame Erziehung. So schlug der Lehrerverein 1914 eine binnendifferenzierte „nationale Einheitsschule“ vor, wie sie *Kerschensteiner* entworfen hatte⁴⁶, in der jedes Kind nach Maßgabe seiner Veranlagung Förderung erhält und es so lange von den öffentlichen Bildungseinrichtungen Gebrauch macht, wie es zur Ausbildung eines „nützlichen Mitglieds der Kulturgemeinschaft notwendig erscheint“⁴⁷. Ferner soll das Schulgeld an Pflichtschulen entfallen, für „mittellose Begabte“ auch an den weiterführenden Schulen, und eine generelle Lehrmittelfreiheit für „mittellose Schüler“ eingeführt werden. Durch Begabungsabteilungen, Versetzungsbeschleunigungen und die Wahlfreiheit des Unterrichts soll eine „simultane Differenzierung“ erreicht werden. Wegen der Möglichkeit zwischen Zweigen dieser Schule zu wechseln wird sie gelegentlich auch die „elastische Einheitsschule“ genannt.

Die Pädagogen um *Johannes Tews* (1860 - 1937) vertraten unter dem Motto „ein Volk - eine Schule“⁴⁸ noch radikalere Veränderungen: Eine Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Hochschule. Diese sollte mehrere Schulen in einem einheitlichen System integrieren. So gab es neben der Grundschule eine Hilfsschule, die

⁴⁵ vgl. Scheibe, S.263

⁴⁶ vgl. Scheibe, S.264f.

⁴⁷ Flitner / Kudritzki, S.38f.

Sekundarstufe I gliedert sich in Bürgerschule und Mittelschule um sich dann ab dem 15. Lebensjahr in Berufsschule, Oberschule und Aufbauschule aufzufächern. Universitäten und Hochschulen schlossen sich an.

Gegner solcher Einheitsschulen befürchteten eine Niveausenkung durch ‚Gleichmacherei‘. Es ist auffallend, dass bereits die damaligen Argumente sowohl für als auch gegen die Einheitsschulen denen der Diskussion um die Einrichtung von Gesamtschulen in den 70er Jahren sehr ähneln.

2.6 Versuchsschulen der Weimarer Republik

Anfang der 20er Jahren verstärkte sich das Interesse an einer Umsetzung der Reformideen *Ottos*, *Kerschensteiners* und anderer. Dies zeigt sich vor allem in der steigenden Anzahl von Versuchsschulen, allen voran die Gemeinschaftsschulen und Waldorfschulen. Auch die Regierungen der Weimarer Republik sahen Anlass, das Erziehungswesen zu reformieren, in ihre Reformen flossen auch Ideen der Schulreformer ein, oft in stark abgeschwächter Form.

Auf der großen **Reichsschulkonferenz** 1920, an der auch viele namenhafte Reformpädagogen teilnahmen, wurden unter anderem die Themen Einheitsschule, Arbeitsunterricht, Einbeziehung der Eltern sowie die Themenkreise Schüler/Schülerinnen und Lehrer/Lehrerinnen diskutiert. Umgesetzt wurde die einheitliche Grundschule mit einer Art Gesamtunterricht, der sich im heutigen vorfachlichen Unterricht wiederfindet. Methodisch wurden Erlebnisorientierung und Selbsttätigkeit der Schüler gefordert. Ähnlich wurden auch in den neuen Lehrplänen für die Oberschule reformpädagogische Forderungen berücksichtigt. Ferner wurde die Mittlere Reife als Abschluss der Mittelschule sowie die Gründung der ausbildungsbegleitenden Berufsschule beschlossen. Auch wurde die Einbeziehung der Eltern, das Schulwandern und die Schullandheimbewegung gefördert.. Ein umfangreiches Reichsschulgesetz scheiterte jedoch wiederholt am Widerstand vieler Reformen, die ihre Ansätze nur unzulänglich umgesetzt sahen. Praktisch förderte die Weimarer Administration die Weiterentwicklung der Pädagogik vor allem durch eine großzügige Genehmigung von Schulversuchen.

Dem Wunsch nach Einflussnahme entsprechend wurde 1919 von *Paul Oestereich* der „**Bund Entschiedener Schulreformer**“ gegründet. Im Gegensatz zu dem früheren „Bund für Schulreform“ wurden hier radikale Veränderungen in öffentlichen Aufrufen und Eingaben an die Behörden gefordert. Dazu gehörte auch

⁴⁸ vgl. Scheibe, S.266

eine „äußere“ Reform im Sinne einer differenzierten Einheitsschule. Die Ziele des Bundes waren vor allem politische: Die alte Schule wurde vor einem stark kultur- und sozialkritischem Hintergrund kritisiert und barg für die Reformen eine Gefahr zur Rückkehr zur alten „mühsam gestürzten Zivilisation“⁴⁹. Schule müsse den neuen Bedingungen einer demokratischen Gesellschaft angepasst werden und helfen, diese zu bilden und zu festigen. Gab der Bund auch wichtige Impulse für Reformen, so wurden ihre eigentlichen Vorstellungen, nicht zuletzt wegen der starken Akzentuierung politischer Absichten, nur sehr begrenzt umgesetzt.

Eine Neuerung liegt in der stärkeren Tendenz zur Integration verschiedener reformpädagogischer Anregungen. Im Folgenden werden mit den Lebensgemeinschaftsschulen nach *Fritz Karsen*, der Jena-Plan-Schule *Peter Petersens* und den Waldorfschulen *Rudolf Steiners* die einflussreichsten Versuchsschulen der Weimarer Republik vorgestellt.

2.6.1 Die Lebensgemeinschaftsschulen (Fritz Karsen und weitere)

Von den frühen Reformern inspiriert entstanden zu Beginn der 20er Jahre Gemeinschaftsschulen in Berlin, Dresden, Leipzig, Magdeburg, Gera, Essen und Frankfurt a.M.. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang der Gründer und Leiter der Karl-Marx-Aufbauschule in Berlin-Neukölln *Fritz Karsen*, der auch eine Zeitschrift zur Bewegung der Lebensgemeinschaftsschule herausgab. Das von der **Idee der Gemeinschaft** getragene Konzept der Lebensgemeinschaftsschule vereinigte verschiedene soziale und pädagogische Motive der verschiedenen Strömungen der reformpädagogischen Bewegung. Neu ist der Anspruch, Schule solle den gesellschaftlichen Auftrag erfüllen, im Sinne der modernen Arbeiter-, Frauen- und Jugendbewegung eine neue Kulturgemeinschaft zu gestalten. Die „Schule der werdenden Gesellschaft“, wie *Karsen* sie nennt, trägt so zur Strukturwandlung einer demokratischen sozialistischen Gesellschaft der Zukunft bei.

Prinzipien der Gemeinschaftsschule waren die Realisierung der Einheitsschule, gemeinsames Unterrichten von Jungen und Mädchen in Koedukation, eine kollegiale Lehrerschaft und ein intensiver gemeinschaftlicher Umgang zwischen Lehrern und Schülern. Sie zeichnete sich durch die Ablösung von Frontalunterricht durch eigenverantwortliche Schüleraktivitäten in Gesamtunterricht und Gruppenarbeit in Blockstunden aus. Lehrpläne und Stundenpläne entfielen, auch auf Zensurenvergabe wurde verzichtet. Darüber hinaus gab es eine Schüler selbstverwaltung, eine

⁴⁹ vgl. Scheibe, S.319

Schülerzeitung sowie regelmäßige Schulfahrten. Wie an Schülerselbstverwaltung und der Einbindung der Elternschaft erkennbar wird, ist das erklärte Ziel über die Verbindlichkeit des Unterrichts hinaus eine Lebensgemeinschaft zwischen Schule und Familie zu bilden⁵⁰.

Als Modellschulen waren die Lebensgemeinschaftsschulen von hohem Interesse. Die Verknüpfung von pädagogischen mit politischen und weltanschaulichen Positionen wurde jedoch oft kritisiert und stand einer flächendeckenden Übernahme des Konzepts entgegen.

2.6.2 *Der Jena-Plan Peter Petersens*

Eine Besonderheit *Peter Petersens* (1884 - 1952) liegt in seinem Interesse für Reformvorhaben des Auslands und seinem Austausch mit deren Vertretern. So bezieht er sich in seiner Konzeption auf den Dalton-Plan *Helen Parkhursts* und den Winnetka-Plan *Carleton Washburns*, worüber auch Ideen *John Deweys* Eingang in *Petersens* Jena-Plan fanden. Die amerikanischen Konzepte zielten auf eine Entwicklung zu Freiheit, Individualität und Sozietät⁵¹. Im Dalton-Plan wird die Schule in Fachräume mit entsprechendem Material eingeteilt in denen die Schüler selbsttätig nach Arbeitsplänen bestimmte Themen erarbeiten, während der Lehrer eine Beraterrolle einnimmt. Ergänzt wird diese Arbeitsweise am Nachmittag um gemeinsamen Sport- und musischen Unterricht.

Nachdem *Petersen* 1923 die Leitung der Lichtwarkschule aufgab und einen Ruf auf eine Professur an der Universität Jena annahm, startete er eigene Versuche an der der pädagogischen Fakultät angegliederten Übungsschule. Das Konzept seiner neuen Schule wurde erstmals 1927 als der sogenannte ‚kleine Jenaplan‘ veröffentlicht.

Deutlich zeigen sich hier wieder die Forderungen der reformpädagogischen Bewegung: die individuelle Sicht des Kindes wie sie bereits bei *Berthold Otto* zu finden ist und dessen Idee des Gesamtunterricht, Selbsttätigkeit und freie geistige Arbeit der Arbeitsschulbewegung und Wertschätzung der musischen Entfaltung wie sie die Kunsterziehung fordert. Über allem steht auch bei *Petersen* die Idee einer lebendigen Schulgemeinschaft. *Petersens* Errungenschaft liegt in der bewussten Komposition all dieser Ideen, die eine Erziehungsgemeinschaft bewirken soll „durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann“⁵².

⁵⁰ vgl. Scheibe, S.299f.

⁵¹ vgl. Scheibe, S.308

⁵² Petersen, S.7

Petersen schaffte die Jahresklassen ab und führte drei „Stammgruppen“ ein, und zwar die die Jahrgänge 1 bis 3 umfassende Untergruppe, die Mittelgruppe für die 4. bis 6. Jahrgänge, eine Obergruppe für die 6. bis 8. Jahrgänge und eine Jugendlingsgruppe für Schüler der Jahrgänge 8 bis 10. Es ist bereits erkennbar, dass die Gruppenteilung nicht strikt nach dem Alter, sondern vielmehr nach dem individuellen Entwicklungsstand erfolgt. In den Stammgruppen erfahren alle Schüler in regelmäßigem Abstand sowohl als jüngere Schüler sich helfen zu lassen als auch als ältere Schüler den jüngeren zu helfen. Die Zusammenkunft der Stammgruppe, der „Kreis“, dient der Pflege des sprachlichen Ausdrucks durch Berichte, Erzählungen, etc., der Pflege guter Umgangsformen in der Gruppe sowie der Pflege des Musikalischen und der Bewegung⁵³. In der Obergruppe sollen darüber hinaus persönliche Erlebnisse sowie landeskundliche und aktuelle Fragen diskutiert werden, was dem Gesamtunterricht *Ottos* nahe kommt.

Ein Großteil des Unterrichts erfolgte jedoch in kleineren Gruppen, durch projektartig organisierte eigenständige Arbeit im „Gruppenunterricht“ und die Besprechung fachspezifischer Vorgehensweisen in „Kursen“.

Darüber hinaus untersuchte *Petersen* das Spiel als erzieherisches und didaktisches Mittel sowie das Gespräch als didaktische Form. Zensuren lehnt er mit der Begründung ab, sie zerstören die eigene Arbeitslinie des Kindes und verhindern ein Lernen um seiner selbst willen. An seiner Schule werden somit den Schülern pädagogische subjektive Berichte, den Eltern dagegen objektive Berichte zum Lernstand ausgehändigt.

Nicht zuletzt wegen der offensichtlichen Reife dieses reformpädagogischen Konzepts wurde es international in Pädagogenkreisen anerkannt und zahlreich nachgeahmt.

2.6.3 Die freie Waldorfschule Rudolf Steiners

Zentrum der Konzeption der freien Waldorfschule ist die Übertragung von Prinzipien der anthroposophischen Weltanschauung auf die Pädagogik durch den Begründer dieser Bewegung *Rudolf Steiner* (1861 - 1925). Auf Grundlage seiner 1907 veröffentlichten Ideen zur „Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der [anthroposophischen, A.G.] Geisteswissenschaft“ gründete *Steiner* 1919 für die Kinder der Arbeiter der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik in Stuttgart die erste Freie Waldorf-Schule. Weitere Waldorfschulen folgten Ende der 20er Jahre in Hamburg,

⁵³ vgl. Scheibe, S.314

Hannover, Berlin, Dresden, Breslau und Kassel. Auch im Ausland gab es große positive Resonanz auf diese Konzeption. Ähnlich den Bemühungen der frühen Reformen fordert *Steiners* anthroposophische Menschenkunde die Ganzheit des Menschen zu berücksichtigen und wendet sich gegen einen rein intellektuellen Ausbildungslehrgang. Schule solle Kinder vielmehr „tüchtig machen“, in der Gesellschaft gestellte Aufgaben zu lösen⁵⁴. *Steiner* sieht Erziehung als die Kunst, den Menschen in der Entwicklung all seiner Begabungen bestmöglich zu unterstützen.

Da dieses Recht jedem Menschen zukommt ist für *Steiner* die Einheitsschule die einzig akzeptable Form. Regelmäßig veranstaltete Feste helfen ein Gemeinschaftsgefühl aufzubauen, insgesamt wird die Atmosphäre an Waldorfschulen als offen und vertrauensvoll beschrieben⁵⁵. Das klassische Notensystem und eine davon abhängende Versetzung wurden abgeschafft. Der Lehrplan orientiert sich am Entwicklungsgang des Menschen. Unter dem Stichwort „Ökonomie des Unterrichts“⁵⁶ führt *Steiner* eine Art projektartigen Blockunterricht ein, in dem für je 4 Wochen ein Thema in seiner Gesamtheit in täglich zwei Stunden unterrichtet wird.

Weitere Anregungen fand *Steiner* in der Kunsterziehung und der Ausbildung handwerklicher Fähigkeiten in der Arbeitsschule. Eine Besonderheit der Waldorfschule ist die anthroposophische Bewegungskunst Eurythmie in der sich „die sprechende Seele offenbart“⁵⁷. Mitunter ist gerade diese weltanschauliche Gebundenheit der Grund, weshalb sich die Waldorfschule als reformpädagogisches Projekt bis heute hat behaupten können.

3. Projektunterricht in der Reformpädagogik

Wichtige Merkmale des heutigen Projektunterrichts gehen auf Entwicklungen der reformpädagogischen Bewegung zurück. Nach einer Einführung des Projektbegriffs wird nun zunächst das international einflussreiche projektpädagogische Modell der amerikanischen *Progressive-Education*-Bewegung vorgestellt, um dann Parallelen und Bezugnahmen in der reformpädagogischen Bewegung zu untersuchen. In einem weiteren Abschnitt wird die darauf aufbauende Entwicklung des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945 dargestellt.

⁵⁴ vgl. Scheibe, S.302

⁵⁵ vgl. Scheibe, S.307

⁵⁶ vgl. Scheibe, S.306

3.1 Zum Begriff des Projekts

Bereits *Rousseau*, *Pestalozzi* und *Pestalozzi* haben pädagogische Ideen skizziert, die dem heutigen Verständnis einer Projektmethode nahe kommen⁵⁸. Der Begriff des Projekts im methodologischen Sinne wurde erstmals Mitte des 19. Jahrhunderts an technischen Hochschulen in Europa und den USA verwandt, wo das Projekt als umfassende konsequente Umsetzung zuvor erlernter Fähigkeiten galt⁵⁹. Um 1880 wurde dieser Projektbegriff dann von dem Amerikaner *Calvin M. Woodward* erstmalig auf die Schule übertragen. *Charles R. Richards* entwickelte den Begriff ab 1990 weiter indem er forderte, die Interessen und den Bezug zur Lebenswelt der Schüler bei der Themenauswahl zu berücksichtigen. Dieses Verständnis liegt auch der Theorie *Dewey*s zugrunde.

Ein abgewandelter Projektbegriff wird zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Rahmen der reformpädagogischen Bewegung entwickelt, in dem das Projekt selbst ohne vorbereitenden Lehrgang allgemeingültige Lehrmethode ist. Gleichzeitig verliert das Konzept seine starke Bindung an das technische Umfeld, neben handwerkliche Produkte treten abstrakte Ergebnisse, lernen am Projekt ist nun in allen Bereichen möglich.

Schon in dieser kurzen Zusammenfassung zeigt sich, dass der Begriff des Projekts in sich problematisch ist, da er in verschiedenen Konzeptionen für unterschiedliche Vorgehensweisen steht. Darüber hinaus wurde im deutschen Sprachraum vor allem im Zusammenhang mit Werk- und Arbeitsunterricht teils synonym, teils mit der Absicht der Abgrenzung zu anderen Projekt-Konzeptionen der Begriff des **Vorhabens** verwandt.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Theoriebildung für Projektunterricht untersuchen *Hahne* und *Schäfer* verschiedene Projekt-Konzeptionen hinsichtlich ihrer Merkmale, Phasen, Typologie, Gegensätze zu traditionellen Unterrichtsmethoden sowie der initiierten Lernprozesse.

Als **Merkmale** von Projektunterricht lassen sich vor allem Produktorientierung, Orientierung an konkreten Handlungszielen („Aktionen“), Orientierung am Interesse sowie der Lebenswelt der Schüler, Selbstständigkeit und Selbstorganisation der Arbeit der Schüler, arbeitsteilige Gruppenarbeit sowie sein interdisziplinärer Charakter

⁵⁷ vgl. Scheibe, S.305

⁵⁸ vgl. Frey, S.30

⁵⁹ Frey, a.a.O.

beschreiben⁶⁰. Gelegentlich wird Projektunterricht als **Gegensatz** zum traditionellen Unterricht durch gegensätzliche Merkmale abgegrenzt. *Hahne* und *Schäfer* fassen diese Merkmale wie folgt zusammen⁶¹:

Projektunterricht		Nicht-Projektunterricht
Projekt	↔	Lehrgang
Schülerzentriert	↔	lehrerzentriert
Aktives selbstgesteuertes Lernen	↔	rezeptives fremdgesteuertes Lernen
entdeckendes Lernen	↔	darbietender Unterricht
Erfahrung	↔	Vermittlung
Intrinsische Motivation	↔	extrinsische Motivation
problem- / interessenorientiert	↔	fachsystematisch ausgerichtet
ganzheitlich, offen, spontan	↔	parzelliert, geschlossen, geplant
mit Kopf, Herz und Hand	↔	verkopft

Bezüglich der **Typen** von Projektunterricht können unterschieden werden: der Grad des Fachbezugs bzw. der Fächerintegration, Art und Weise von Handlungszielen und/oder Produkten, das Ausmaß der Schülerzentriertheit, die Größe der beteiligten Schülergruppe sowie Umfang und Zeitdauer⁶². Zunehmend wird jedoch nach der **Qualität der Lernprozesse** gefragt. Ein Projekt ist demnach dann erfolgreich, wenn es „fruchtbare Lernprozesse“ ermöglicht⁶³. Diese treten verstärkt auf wenn erstellte Produkte eine Relevanz für die Schüler haben, entdeckendes Lernen ermöglicht wird, Schüler andere Ziele als ihre Lehrer verfolgen dürfen, Lernen an Widersprüchen ermöglicht wird und angemessene Ausdrucksmöglichkeiten wie z.B. entsprechende Medien bereitgestellt werden⁶⁴.

In der Literatur lassen sich verschiedene **Phasen** der Durchführung eines Projektes finden. Am einflussreichsten war wohl das Vier-Phasen-Modell *Kilpatrick's*. Gelegentlich zeigen Modelle wie etwa das 10-Phasen-Modell von *Schindler* mehr Phasen auf, in sämtlichen Modellen lassen sich jedoch die folgenden vier Abschnitte erkennen:

⁶⁰ vgl. Hahne/Schäfer, S.96

⁶¹ vgl. Hahne/Schäfer, S.100f.

⁶² vgl. Hahne/Schäfer, S.101

⁶³ Hahne/Schäfer, S. 101

⁶⁴ vgl. Hahne/Schäfer, S.101

1. Projektinitiative und Problemfindung
2. Problemanalyse und Entwicklung einer angemessenen Vorgehensweise zur Durchführung in Form eines Projektplans
3. Projektdurchführung
4. Abschluss und Auswertung des Projektes, ggf. Veröffentlichung der Ergebnisse (in Form eines Produktes oder einer Aktion)

Frey bemerkt hierzu, dass alle diese Phasen von Zwischengesprächen auf der Metaebene durchsetzt sind, die auf eine erfolgreiche Durchführung des Projektes zielen.

3.2 Der Amerikaner John Dewey als ‚Vater der Projektmethode‘

Haben die beiden führenden Erziehungswissenschaftler der Progressive Education Amerikas *John Dewey* und *William Heard Kilpatrick* den Projektbegriff auch nicht erfunden, so waren sie doch die ersten, die eine systematische Konzeption einer Projektpädagogik entwickelten. Zusammenfassend wird hier Unterricht nach ihrer Projekt-Methode als „planvolles Handeln aus ganzem Herzen heraus in einer sozialen Situation“ beschrieben⁶⁵.

Die **Theorie** der *Deweyschen* Pädagogik gründete auf der von ihm mitentwickelten Philosophie des Pragmatismus (dem „Chicago-Pragmatismus“ im besonderen), was z.B. in seinem Buch „How we think“ zum Ausdruck kommt. Auch in späteren Werken wird deutlich, dass sich *Deweys* Ansicht nach „Philosophie und Erziehung wechselseitig durchdringen und befruchten“⁶⁶. Philosophie erwächst für ihn aus den Problemen menschlichen Zusammenlebens und hat zu deren Lösung beizutragen. Hierbei werden nicht endgültige Lösungen oder Wahrheiten gefunden sondern in einer evolutionären Entwicklung durch wiederholte Betrachtung unter Berücksichtigung bisher erlangter Kenntnisse eine schrittweise Annäherung an das Optimum erreicht. Im philosophischen Denken werden verschiedene hypothetische Lösungen erwogen. *Dewey* betont also die Prozesshaftigkeit menschlichen Denkens. Diese Erkenntnis muss eine flexiblere Art von Schule fordern, in der Denken gemäß des pragmatischen Ansatzes ermöglicht wird.

Ferner kritisiert *Dewey* die Aufteilung der Welt die wir erfahren in letztgültige Kategorien wie Mensch und Welt, Körper und Geist oder Subjekt und Objekt. Er fordert eine ganzheitliche Sicht der Dinge – auch für den Unterricht. Zentraler Weg

⁶⁵ Kilpatrick 1935, S.178

der Erkenntnis und Bildung ist für *Dewey* die „denkende Erfahrung“⁶⁷, d.h. gezielte Erfahrungen die mit Vorüberlegungen zu und Auswertung von Geschehenem kombiniert sind. Er beschreibt solche Erfahrung als Prozess mit den folgenden fünf Merkmalen:

1. Die Sachlage ist für den Erwerb von Erfahrungen geeignet, sie ist zusammenhängend und für den Schüler von Interesse.
2. Der Sachlage erwächst ein echtes Problem, das zum Denken anregt.
3. Der Schüler macht Beobachtungen unter Einbezug von Vorwissen.
4. Der Schüler entwickelt verschiedene mögliche Lösungen.
5. Der Schüler erprobt seine Gedanken durch praktische Anwendung.

Hiermit ist jedoch nicht wie gelegentlich fälschlicherweise angenommen eine universelle Unterrichtsmethode beschrieben sondern vielmehr eine idealtypische Basis an der sich die Entwicklung verschiedener der jeweiligen Situation und auch verschiedenen Inhalten angepasster Methoden orientieren soll. *Dewey* unterscheidet zwischen allgemeinen und persönlichen Methoden des Lehrens und Lernens. Bezüglich allgemeiner Methoden verweist er auf einen „gesammelten Schatz“ von Methoden die sich in der Vergangenheit als geeignet erwiesen haben und die der Pädagoge „nur zu seinem Schaden unbeachtet lassen kann“⁶⁸. Die persönliche Methode schließt nun zusätzlich individuelle Fertigkeiten, Interessen und Herangehensweisen ein. Erziehung bedeutet für *Dewey* in diesem Zusammenhang die Bereitstellung geeigneter Situationen und Materialien und eine gezielte Unterstützung bei Problemen.

Inhalte des Unterricht sind nicht abstrakte Wissensbestände sondern sind unmittelbar an ein bestimmtes Problem und eine konkrete Situation gebunden. In ihrer Gesamtheit stellen sie „eine geordnete Form der von einer Gesellschaft als zur Vermittlung an eine nachfolgende Generation für wichtig erachteten Inhalte des sozialen Lebens“ dar⁶⁹. Mit dem Wandel der Gesellschaft über die Zeit müssen auch die Lerninhalte wiederholt revidiert und ggf. neu formuliert werden. Liegt dieser „geordnete Lehrstoff“ den Schülern auch fern, so bietet er doch dem Lehrenden Wertemaßstäbe für die Auswahl geeigneter Aufgaben aus dem Leben der Kinder, die eine Annäherung über bestimmte Erfahrungen ermöglichen. Hierzu zählt für *Dewey*

⁶⁶ vgl. Speth, S.20

⁶⁷ Speth, S.23 und S.27 f.

⁶⁸ Dewey 1964, S. 227

⁶⁹ Speth, S.29

z.B. das exemplarische intellektuelle Nachvollziehen der Entwicklung zur Industriegesellschaft durch häusliche Tätigkeiten, landwirtschaftliche und industrielle Tätigkeiten. *Dewey* wendet sich gegen die Aufgliederung und Abgrenzung von Wissen in einzelne Fächer, die einen ganzheitlichen flexiblen Unterricht unter Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit verhindert. Darüber hinaus komme ein fester Wissenskanon der rasanten Entwicklung neuer Erkenntnisse nicht hinterher.

Ferner betont er, dass solche Lernprozesse sich immer in einer Gruppe vollziehen sollten. Erst in der Zusammenarbeit in der Gruppe findet soziales Lernen und somit auch eine Erziehung zu sozialem Handeln statt. Nur so lässt sich eine Erziehung zu Demokratie erreichen. Für *Dewey* ist Demokratie somit „mehr als eine Regierungsform“, nämlich vielmehr „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“⁷⁰.

Zusammenfassend stellt *Speth* fest: „Ein Projekt bedeutet für *Dewey* die tätige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand über einen längeren Zeitraum hinweg, einem Gegenstand der von bleibendem Interesse für den Schüler und die Gesellschaft ist, der über sich hinausweist und weitergehende Probleme aufzeigt, mit dem Ziel, Erfahrungsprozesse bei den Schülern zu initiieren.“⁷¹

Lange Zeit schienen die Ansätze *Deweys* in Deutschland wenig Anklang zu finden. *Ludwig Gurlitt*, *Fritz Gansberg* und *Georg Kerschensteiner* waren im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts die Akteure einer ersten Rezeption *Deweys*. So veranlasst *Gurlitt* 1905 die Übersetzung von „*School and Society*“. Doch bald schon zeigte sich, dass vor allem die pragmatische Begründung seiner Pädagogik der Rezeption *Deweys* in Deutschland eher im Wege stand⁷², wie sich z.B. in der Kritik *Friedrich Nüchters* zeigt, die Pädagogik *Deweys* ersetze als Lehre der „reinen Demokratie“, die Ethik durch Soziologie⁷³. Damit nahm die Rezeption der Projektpädagogik 1915 ein vorläufiges Ende.

Erst Ende der 20er Jahre finden seine Gedanken in Deutschland erneute Beachtung. 1928 hält *Kilpatrick* einige Vorträge in Mainz. Mit „Demokratie und Erziehung“ und „Die menschliche Natur. Ihr Wesen und Verhalten“ werden 1930 bzw. 1931 wichtige Werke *Deweys* ins Deutsche übersetzt. 1931 erfahren dann auch

⁷⁰ Dewey 1964, S.121

⁷¹ Speth, S. 35

⁷² vgl. Speth, S.20

⁷³ vgl. Nüchter, S.59

die philosophischen Hintergründe der Methode erstmalig eine Beachtung durch *Karsens* Plädoyer für eine Übernahme des „Projectplans“⁷⁴.

Wird zwar selten direkt auf die amerikanische Pädagogik Bezug genommen, so lässt sich dennoch ihr Einfluss auf Konzepte der Reformbewegung feststellen.

3.3 Projektnahe Konzeptionen der reformpädagogischen Bewegung

Die Erziehung durch lebendiges Leben, die Persönlichkeitsbildung durch Beachten der Interessen der Schüler sowie die Integration von Schülern verschiedenen Alters stellt *Frey* als zentrale Themen der reformpädagogischen Bewegung fest, die eine Orientierung zum Projektunterricht hin bedingen⁷⁵. So sieht er *Berthold Ottos* Beitrag in der Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche eigene Formen des Weltverständnisses aufzeigen und sich Unterricht deshalb an ihren Fragen orientieren soll. Vor allem in seinem fächerübergreifenden mehrere Schulstunden umfassenden Gesamtunterricht trat *Otto* als Lehrer auf eine moderierende beratende Position zurück um der Schülerkommunikation nach dem Motto „Schüler fragen Schüler“ Raum zu geben⁷⁶.

Auch *Hugo Gaudigs* „freie geistige Tätigkeit“ richtet sich gegen das allzu festgefügte Wissen der Fächerkanons und proklamiert die freie Entfaltung der individuellen Persönlichkeit. Damit begründet er die selbsttätige Planung und Durchführung des Unterrichts durch die Schüler selbst⁷⁷. *Otto Scheibner* erkennt hier fünf Phasen der Arbeit, die mit dem Ablauf eines Projekts quasi identisch sind: Auf das setzen des Arbeitsziels folgt das Aufsuchen und Überprüfen geeigneter Arbeitsmittel. Die nun in einem Plan entworfenen Arbeitsabschnitte werden in einer weiteren Phase ausgeführt um abschließend das Arbeitsergebnis zu erfassen, zu prüfen und zu beurteilen⁷⁸.

In *Georg Kerschensteiners* Arbeitsunterricht wird die Produkterstellung durch handwerkliche Arbeit gründlich geplant und auf eine zielvolle Aufgabenerfüllung sowie Material- und Funktionsgerechtigkeit geachtet, was ebenfalls der Durchführung eines Projekts entspricht⁷⁹. Der Einfluss *Deweys* wird besonders deutlich in *Kerschensteiners* fünf Stufen des Arbeitsunterricht: Nach seiner Vorstellung müssen

⁷⁴ vgl. Speth, S.20ff.

⁷⁵ vgl. Frey, S.33

⁷⁶ vgl. Frey, S.34

⁷⁷ vgl. Frey, S.34

⁷⁸ vgl. Scheibe, S.194f.

⁷⁹ vgl. Frey, S.36

zunächst die Aufgabenstellung hinterfragt und unter Einbezug von Vorkenntnissen verschiedene „Vermutungen“, wie sie gelöst werden kann, Lösungsstrategien also, entwickelt werden. Geeignete Hilfsmittel müssen besorgt werden. Die Schüler sollen dann ihre Vermutungen kritisch überprüfen und die beste auswählen. In der Phase der „Verifikation“ erfährt der Schüler durch die Ausführung der Tätigkeit, ob seine Vermutungen geeignet waren oder ob sie Fehler enthielten. Am Ende steht die Prüfung des Arbeitsergebnisses durch den Schüler selbst, wobei der zunächst die Qualität des Produkts in einer „Außenschau“ bewertet um dann in einer kritischen Reflexion seiner Lösungsstrategien zu den eigentlichen Einsichten kommt.

Kerschensteiner war mit dem Werk *Dewey* vertraut. Allerdings wird heute angenommen, dass er wesentliche Elemente missverstanden haben muss, zielt doch seine „Staatsbürgerliche Erziehung“ auf eine „stetige Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung“⁸⁰, was *Dewey* in einer allgemeinen Stellungnahme zu deutscher Pädagogik als „Knebelung der Intelligenz“ zurückweist⁸¹.

Freinet war sowohl von *Dewey* als auch von *Kerschensteiner* stark beeindruckt⁸², so veranlasst er selbstständiges Arbeiten nach individuellen Tages- und Wochenplänen finden, das durch den Druck eine starke Produktorientierung erfährt.

In der im Jenaplan von *Peter Petersen* als Teil der Gesamtkomposition vorgestellten Gruppenarbeit werden ähnlich der Konzeption *Kilpatrick*s dem Alltag entspringende Aufgaben und Richtlinien zu ihrer Lösung entworfen⁸³.

Projektorientierung lässt sich ferner in der Konzeption der Waldorfschule finden, vor allem in der ganzheitlichen Betrachtung von Themen im Blockunterricht (zwei Stunden täglich für ein Thema über vier Wochen) und den vorhabenartigen Studienzeiten in der 12. Klasse wie Feldvermessungen und ähnliches⁸⁴.

Auch in den von *Herrmann Lietz* und anderen gegründeten Landerziehungsheimen wurden in der Projektmethode ähnlicher Form in „ernsthafter Auseinandersetzung“ am ganzheitlichen realen Gegenstand gelernt, z.B. bei der Ausgestaltung des eigenen Wohnraums oder der Planung und Durchführung von Schulfahrten⁸⁵.

⁸⁰ Kerschensteiner 1919, S.35

⁸¹ vgl. Speth, S.20ff.

⁸² vgl. Scheibe, S.201

⁸³ vgl. Frey, S.35

⁸⁴ vgl. Scheibe, S.307

⁸⁵ vgl. Frey, S.35

Wegen ihrer besonderen Nähe zur Projektpädagogik werden im Folgenden die Pädagogik des Vorhabens bei *Kretschmann*, *Haase* und *Reichwein* und anschließend die Ansätze *Karsens* zur Umsetzung des „Projectplans“ dargestellt.

3.3.1 Das Vorhaben bei *Kretschmann*, *Haase* und *Reichwein*

Zu den projektnahen Konzeptionen der Reformpädagogik zählt unter anderem die **Vorhabenspädagogik**, die sowohl *Johannes Kretschmann* als auch *Otto Haase* als Methode umsetzten. Auch *Adolf Reichwein* berichtet in seinem Buch „Schaffendes Schulvolk“ über die Durchführung von Vorhaben⁸⁶.

Belaufen sich die Parallelen zugegebener Maßen oft auf äußerliche Analogien im Ablauf eines projektorientierten Unterrichts, so kommt die Vorhaben-Methode der amerikanischen Projektpädagogik doch am nächsten⁸⁷. Auch wenn sich keiner der Pädagogen direkt auf *Dewey* bezieht, so gibt es doch Hinweise auf einen Einfluss der Projektpädagogik. In der Schilderung seines „natürlichen Unterrichts“ bezeichnet *Kretschmann* ein „größeres gemeinsames Werk“ als „Projekt“. Allerdings sieht er in der Durchführung von Vorhaben keine reguläre Unterrichtsmethodik, sieht sie sogar „in keiner Weise mit schulmäßigen Übungen oder unterrichtlichem Erarbeiten verknüpft“⁸⁸.

Haase fügt seiner Vorlesung dem „praktischen Gestalten von Vorhaben“ den Begriff „Projekt“ als gleichwertig zu verwenden in Klammern bei⁸⁹. Im Gegensatz zu *Kretschmann* sieht er das Vorhaben zusammen mit dem Training formaler Fähigkeiten (Kulturtechniken) und einem freien Gesamtunterricht im Sinne *Berthold Ottos* als integrierten Bestandteil einer neuen „Theorie der Volksschule“. Er siedelt die Vorhabenspädagogik im kollektiven Arbeitsunterricht an, was gewisse Produktorientierung mit sich bringt. Auch die Schülerorientierung findet sich in *Haases* Konzeption, so sollten Vorhaben einem „wahren Interesse der Kinder an der Gestaltung eines aus dem kindlichen Lebensraum stammenden Werkes“ entspringen. Es geht ihm darum, dass die Schüler in Ernstsituationen eine Arbeit vollenden⁹⁰. Wie andere sieht er die Rolle des Lehrers darin, geeignete lernförderliche Aufgaben bereitzustellen. Dem traditionellen Unterricht verhangen verlaufen die Arbeitsabläufe bei *Haase* jedoch vielfach vom Lehrer gesteuert.

⁸⁶ vgl. Suin de Boutemard 1997, S.49

⁸⁷ vgl. Speth, S.20ff.

⁸⁸ Kretschmann 1933, S.20

⁸⁹ vgl. Suin de Boutemard 1997, S.50

⁹⁰ vgl. Frey, S.37

In der „selbsttätigen Erziehungsgemeinschaft“ von *Reichweins* Dorfschule in Tiefensee ist das Vorhaben durchgehende Unterrichtsmethode. Die „persönliche Begegnung mit der Sache“ soll helfen, den „alten Gegensatz“ zwischen Denken und Handeln zu überwinden. Einzelne nach Vorübungen zu vollendende „Werkvorhaben“ entsprechen bei *Reichwein* dem jeweiligen übergreifenden „Jahresvorhaben“. Typische Themen für Jahresvorhaben wären „die ländliche Welt“ oder „die gemeinschaftliche Welt“⁹¹. Der traditions- und sozialgeschichtliche Koontext ist jedoch ein anderer als z.B. bei *Dewey*, so sieht *Reichwein* nach wie vor einen übergeordneten Zentralstaat zur Organisation verschiedener Interessen.

3.3.2 *Der Projectplan bei Fritz Karsen*

Fritz Karsen hat als erster in Deutschland den Begriff „Projekt“ in einem weiteren Sinne für seinen Ansatz verwendet⁹². So werden die Lerninhalte für seine genossenschaftlich organisierte Schule zu Beginn jedes Schuljahrs von einem Lehrer-Schüler-Komitee in einem Projektplan festgelegt. Die einzelnen Klassen beschließen dann, welche Projekte sie konkret durchführen wollen. Das Erlernen von arbeitsteiliger und verantwortlicher Erarbeitung der Aufgaben waren zentrale Anliegen *Karsens*. Die Intention, erstellte Ergebnisse, *Karsen* spricht von „vorweisbaren Produkten“⁹³, in einer schulweiten Ausstellung zu veröffentlichen, zeigt deutlich die in der Projektpädagogik typische Produktorientierung. So näherte sich *Karsen* in seinen Versuchen während der 20er Jahre methodisch immer mehr der Projektpädagogik an⁹⁴.

Deutsche Pädagogen taten sich schwer sowohl die auf dem Evolutionsbegriff aufbauende funktionale Psychologie und den davon abgeleiteten Chicago Pragmatismus als auch die zivilreligiöse Auffassung *Deweys* wertzuschätzen, was nach *Suin de Boutemard* dem große Modernisierungsrückstand der deutschen Reformpädagogik anzulasten ist⁹⁵. Es war *Karsen* durch den die **philosophischen Beweggründe** *Deweys* zur Entwicklung des „Projekt-Plans“ 1931 erstmalig eine adäquate Rezeption erfuhren. So kritisierte er bisherige Missverständnisse bei der Rezeption *Deweys*: „Man versuche einmal, mit deutschen Lehrern John Dewey zu lesen; es geht ihnen ähnlich wie Kerschensteiner; sie sind gewöhnt an die deutsche Philosophie ... und der Erfolg ist, daß sie eigene Gedanken annehmen, aber die

⁹¹ vgl. Frey, S.37

⁹² vgl. Frey, S.36

⁹³ vgl. Frey, S.36

⁹⁴ vgl. Suin de Boutemard 1997, S.56

Richtung ihres Denkens bewahren.“⁹⁶ *Karsen* entsprach nicht nur didaktisch sowie unterrichtsmethodisch und schulpädagogisch der Konzeption *Deweys* und *Kilpatricks*, er teilte auch ihren gesellschafts- und bildungstheoretischen Ansatz und erkannte ihre zivilreligiöse Intention. Auch wenn *Karsen* den Weg der „Werdenden Gesellschaft“ durch die Emanzipation der Arbeiterklasse sieht, stimmt er mit *Dewey* methodisch überein: „Denn wie der Marxist aus der Gegenwart und in ihr wirkend die Zukunft gestaltet, so tut es auch der evolutionäre Sozialist John Dewey“⁹⁷. So bezieht sich *Karsen* denn auch explizit auf die „amerikanischen Methoden“ als er ankündigt, dass seine Karl-Marx-Schule „für den Projectplan eintritt“⁹⁸.

3.4 Die Entwicklung des Projektunterricht in Deutschland seit 1945

Auf Seiten der DDR wurde die Projektmethode aufgrund ihrer Nähe zum amerikanischen Pragmatismus von sowjetischer Seite aus als pädagogisches Konzept verdammt und es fand bis 1990 keine Auseinandersetzung mit den Ideen der Reformpädagogen statt⁹⁹. Einzig die Konzeptionen der Produktionsschule finden Eingang in die polytechnische Schulbildung.

Nachdem *Fritz Karsen* bereits 1933 in die USA emigriert war, *Johannes Kretschmer* während des Krieges gestorben war und *Adolf Reichwein* als Widerstandskämpfer hingerichtet worden war blieb *Otto Haase* als einzigem Reformpädagogen in Westdeutschland die Möglichkeit, seine Konzeptionen weiter zu verfolgen. Er gesteht nun erstmalig den Einfluss der amerikanischen Pädagogik auf die Entwicklung in Deutschland ein. Auch *Geißler* zeigt Parallelen zwischen der deutschen Konzeption des Vorhabens und dem Projekt *Kilpatricks* auf¹⁰⁰. Eine echte Weiterentwicklung der Projektpädagogik findet allerdings zunächst nicht statt.

1957 empfiehlt erstmals der *Hessische Bildungsplan für allgemeinbildende Schulen* den Einsatz der „Projektmethode“ für den Sozialkundeunterricht mit der Begründung, soziales Verhalten sein nicht theoretisch zu lernen sondern nur durch Erleben und Üben in planmäßig hergestellten demokratischen Situationen in der Schule¹⁰¹. *Fruhmann* spricht in diesem Zusammenhang von der problemhaltigen

⁹⁵ vgl. Suin de Boutemard 1997, S. 40

⁹⁶ *Karsen*, 1931a, S.227

⁹⁷ vgl. *Karsen b* 1931, S.227

⁹⁸ *Karsen* 1931a, S.171

⁹⁹ vgl. Hammerschmidt 1990

¹⁰⁰ vgl. *Geißler* 1951, S.15

¹⁰¹ vgl. Hessischer Minister für Erziehung und Volksbildung 1957, S. 176 f.

Schülerfrage, die ein soziales Entscheidungsurteil fordert¹⁰². In der Praxis fanden die Ansätze trotz der Empfehlung jedoch wenig Umsetzung.

Dies änderte sich Ende der 60er Jahre als die Idee der Projektmethode als „kontrafaktische Idee zu den herrschenden Produktionsverhältnissen“¹⁰³ ein zentrales Anliegen der 68'er Studentenproteste wurde. Nach dem Vorbild des durchgesetzten selbstverwalteten Projektstudiums wurden ähnliche Strukturen des projektartigen Unterrichts auch für die Schule gefordert. Am Ende der Entwicklung stand ein Kompromiss, der die Struktur des Unterrichts an sich unverändert ließ, jedoch einen gewissen Raum für gelegentlichen Projektunterricht, z.B. in Projekttagen oder Projektwochen schuf. Schnell entstand eine große Anzahl von Projektvorschlägen und Erfahrungsberichten, vor allem die neue eingerichteten Gesamtschulen zeigten ein hohes Potential an Innovation und Kreativität.

Nach dieser Phase des Aktionismus setzte Mitte der 70er Jahre eine gewisse Konsolidierung ein, während der sich Projektlernen in alle Schultypen und -fächer ausbreitet und auch weiteren Eingang in die Lehrpläne findet. In der wissenschaftlichen Diskussion werden heute zunehmend Fragen nach einer Didaktik des Projektunterrichts sowie einer lerntheoretischen Begründung dieser neuen Unterrichtsform reflektiert.

4. Projektunterricht und die „neuen“ Anforderungen an Bildung

Allgemein lässt sich feststellen, dass Projektunterricht immer dann in die Diskussion kommt, wenn sich Bildung generell in der Krise befindet, sowohl zu Zeiten der Reformpädagogik als auch während der Reformen im Rahmen der gesellschaftlichen Umstrukturierung in Folge der '68er Studentenproteste¹⁰⁴. Auch heute lassen sich mit der Umstrukturierung des Arbeitsmarktes und dem schrittweisen Abbau des Sozialsystems gewaltige Veränderung der gesellschaftlichen Situation in Deutschland beobachten. Lange schon wird das Versagen der Schule, Schüler auf ein Leben in einer komplexen dynamischen Arbeitswelt vorzubereiten, beklagt, zuletzt in der Diskussion um das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie.

Moderne Lerntheorien bestätigen die Bedeutung der Bildung und anschließendem Testen von Hypothesen in einem konstruktiven Lernprozess. Darüber hinaus fordert nun gerade die Wirtschaft Projektunterricht in der Schule um die

¹⁰² vgl. Fruhmann 1956, S.373

¹⁰³ Suin 1976, S.59

¹⁰⁴ vgl. Hahne/Schäfer 1997, S.90

verkrusteten Unterrichtsformen aufzulösen¹⁰⁵ und viel geforderte Schlüsselqualifikationen wie z.B. Teamfähigkeit oder selbstverantwortliches Arbeiten zu stärken. So zeichnen sich heute viele Ansätze, die auf die Vermittlung von Methoden-Kompetenz zielen, seien es die moderne Medienerziehung, fächerübergreifende Kompetenzkurse oder andere, durch eine Affinität zur Projektpädagogik aus. Es bleibt zu hoffen, dass diese Konzepte eine tatsächliche Stärkung der Lernerautonomie und Vermittlung von Lernstrategien mit sich bringen und nicht zu bloßen Labels und Buzz-Words eines ansonsten traditionell ausgerichteten Unterrichts im Zugzwang für eine verordnete Profilierung von Schulen wird. Doch die Errungenschaften der reformpädagogischen Bewegung machen Mut, gerade heute eine stärkere Integration geeigneter pädagogischer Konzeptionen wie dem Projektunterricht in das bestehende Bildungssystem zu fordern.

¹⁰⁵ vgl. Hahne/Schäfer 1997, S.89

Literatur

- Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert / Schnack, Jochen / Speth, Martin.** Theorie des Projektunterrichts. Bergmann + Helbig, Hamburg 1997.
- Corell, Werner.** „John Deweys Erziehungsphilosophie und ihr Einfluß auf Georg Kerschensteiner“
in *Lebendige Erziehung* 9.Jg, 1954, S.432-438
- Dewey, John.** Demokratie und Erziehung. Beltz, Weinheim/Basel 1993 (Nachdruck der 3.Aufl. 1964)
- Dewey, John / Kilpatrick, William Heard.** Der Projektplan, Grundlegung und Praxis. Reihe Pädagogik des Auslands, Bd. 6 Weimar 1935.
- Flitner, Wilhelm / Kudritzki, Gerhardt.** Die Deutsche Reformpädagogik, Bd.II. Küpper/Bondi, München / Düsseldorf 1962
- Frey, Karl.** Die Projektmethode. 3.Aufl.Beltz, Weinheim / Basel 1990.
- Fruhmann, T.** „Die Projekt-Methode“ in *Pädagogische Provinz*. 10 (1956), S.369-379
- Gaudig, Hugo.** Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau 1922
- Geißler, G. (Hrsg.)** Das Problem der Unterrichtsmethode. Weinheim 1951. (9. Aufl. 1994)
- Hahne, Klaus / Schäfer, Ullrich.** „Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945“ in *Theorie des Projektunterrichts*
Bastian et al. (Hrsg.). Bergmann + Helbig, Hamburg 1997. S. 39-69
- Hammerschmidt, U.** „Zehn Fragen, zehn Antworten zum Projektunterricht“ in *Pädagogische Forschung*. 31 (1990) 3, S.6569
- Hessischer Minister für Erziehung und Volksbildung (Hrsg.)** Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen.
2. Das Bildungsgut. B-D. Wiesbaden 1957.
- Karsen, Fritz. a** „Neue amerikanische Methoden – und wir“ in *Aufbau* 4.Jg. 1931, Heft 6, S.161-171
- Karsen, Fritz. b** „Ein Hinweis auf John Dewey“ in *Aufbau* 4.Jg. 1931, Heft 8, S.225-232
- Kerschensteiner, Georg.** Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig, Berlin und ders. 1958. 8.Aufl. München, Stuttgart.
- Kretschmann, Johannes.** Natürlicher Unterricht. Ein methodisches Handbuch der neuen Volksschule. Wolfenbüttel 1933.
- Kilpatrick, William Heard.** „Die Projekt-Methode. Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen
Prozeß“ in *Der Projektplan* (Dewey/Kilpatrick). Weimar 1935, S.161-179
- Nüchter, Friedrich.** „Von der individualistischen zur sozialen Demokratie – ein Problem der amerikanischen Pädagogik. John
Deweys soziale Pädagogik“ in *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*. 47.Jg. 1915, S. 15-73
- Ochs, Elsa.** „Das Kind ist gut“ in Paul Oestereich (Hg) :*Strafanstalt oder Lebensschule*. Karlsruhe 1922.
- Petersen, Peter.** Der Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule. Julius Beltz, Langensalza 1927..
- Potthoff, Willy.** Einführung in die Reformpädagogik. Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff, Freiburg 1992.
- Pretzel, C.L.A.** Geschichte des allgemeinen Deutschen Lehrervereins. Leipzig 1921.
- Scheibe, Wolfgang.** Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Beltz,
Weinheim / Basel (1969) 1982 8.ergänzte Aufl.
- Suin de Boutemard, Bernhard.** „Projektnahe Konzeptionen in der deutschen Reformpädagogik und die Rezeption von Dewey in der Weimarer
Zeit“ in *Theorie des Projektunterrichts* Bastian et al. (Hrsg.). Bergmann + Helbig, Hamburg 1997. S. 39-69
- Suin de Boutemard, Bernhard.** „75 Jahre Projektunterricht“ in *Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die
Schule?* Redaktion betrifft: erziehung (Hrsg.). Weinheim 1976. S. 58-64
- Speth, Martin.** „John Dewey und der Projektgedanke“ in *Theorie des Projektunterrichts* Bastian et al.
(Hrsg.). Bergmann + Helbig, Hamburg 1997. S. 39-69
- Spranger, Eduard.** Schule und Lehrerschaft 1813/1913. Leipzig 1913.