

Susanne Popp

Der Daltonplan in Theorie und Praxis

Ein aktuelles
reformpädagogisches
Modell zur
Förderung
selbstständigen
Lernens in der
Sekundarstufe

Susanne Popp

Der Daltonplan in Theorie und Praxis

Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung
selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe

STUDIENVerlag
Innsbruck-Wien

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Popp, Susanne:

Der Daltonplan in Theorie und Praxis : ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe / Susanne Popp. - 2., völlig überarb. und aktualisierte Aufl. - Innsbruck ; Wien : Studien-Verl., 1999

Zugl.: Passau, Univ., Diss., 1993

ISBN 3-7065-1317-X kart.

2., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage

© 1999 by StudienVerlag Ges.m.b.H., Amraser Straße 118, A-6010 Innsbruck

e-mail: studienverlag@netway.at

homepage: <http://www.studienverlag.at>

1. Auflage 1995 © by Julius Klinkhardt

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Zu Gegenstand und Fragestellung.....	13
2. Leben und Werk Helen PARKHURSTs (1886-1973) im historisch-kulturellen Kontext.....	18
2.1 Kindheit und Jugend in Durand/Wisconsin (1886-1904)	18
2.1.1 Die USA an der Jahrhundertwende	18
2.1.2 Kindheit und Jugend in einer „small town community“	19
2.2 Zur Entstehung des Daltonplans (1904-1918).....	23
2.2.1 Das Schulexperiment in Waterville/Wisc. (1904/5).....	23
2.2.2 PARKHURSTs Schulkarriere und der „Laboratory Plan“ bis 1914	24
2.2.3 Die Zusammenarbeit mit Maria MONTESSORI (1915-1918)	27
2.3 Der Erfolg des Daltonplans (1919-1942)	31
2.3.1 Die internationale Entdeckung	31
2.3.2 Die „Dalton Public High School“	34
2.3.3 Die pädagogische Praxis an der New Yorker Daltonplanschule	35
2.4 „Exploring the Child’s World“: Helen PARKHURSTs zweite Karriere (1942-1973)	40
2.4.1 Das pädagogische und publizistische Engagement	40
2.4.2 Die Pädagogik Helen PARKHURSTs im Licht des Spätwerks	50
2.5 Der historische Hintergrund: „Progressive Era“ und „Progressive Education Movement“	53
2.5.1 Allgemeine Bestrebungen zur Gesellschafts- und Schulreform	53
2.5.2 Die „Progressive Education“-Bewegung	59
2.5.3 Der Daltonplan als Teil der Modernisierungsbewegungen.....	61
2.6 Zur Diskussion historischer Einflüsse auf den Daltonplan.....	62
2.6.1 Die Montessori-Pädagogik	63
2.6.2 Der Puebloplan von Preston W. SEARCH	65
2.6.3 „Mind in the Making“ von Edgar J. SWIFT	67
2.6.4 John DEWEYs Pädagogik	70
2.7 Zusammenfassung des historisch-biographischen Kapitels	71

3. Systematische Darstellung und Analyse des Daltonplans im reformpädagogischen Kontext.....	72
3.1 Allgemeine Grundlagen des Daltonplans	72
3.1.1 Das zentrale Erziehungsziel und die grundlegenden Prinzipien.....	72
3.1.2 Synthese der „alten“ und „neuen“ Schule: „culture“ und „experience“	75
3.1.3 Die Reichweite des Reformvorschlags.....	77
3.1.4 Die „Psychologie“ des Daltonplans.....	79
3.2 Die Unterrichtsorganisation des Daltonplans nach PARKHURSTs	
Schriften und anderen Praxisberichten	80
3.2.1 Der Lernort im Daltonplan.....	80
3.2.2 Die Lernzeit im Daltonplan	88
3.2.3 Das Lernpensum im Daltonplan.....	98
3.2.4 Die Kontrolle der Lernfortschritte in der „Daltonphase“: die „Graphen“	108
3.2.5 Der Daltonplan als Konzept selbstgesteuerten Lernens.....	113
3.3 Der Daltonplan im Kontext der ersten reformpädagogischen	
Bewegung.....	115
3.3.1 Der Daltonplan und die Montessori-Pädagogik	116
3.3.2 Der Daltonplan und DEWEYs Pädagogik	125
3.4 Zusammenfassung der systematischen Betrachtung.....	138
3.5 Exkurs: Hinweise auf die Evaluierung des Daltonplans.....	139
4. Der Daltonplan in den Niederlanden.....	143
4.1 Die Geschichte der niederländischen Daltonplan-Rezeption	143
4.2 Der niederländische Daltonplan zu Beginn der neunziger Jahre:	
Ausgewählte Beispiele von Primar- und Sekundarschulen	150
4.3 Die (Sub-) Daltonplanpraxis in Utrecht und in Leidschendam	152
4.4 Die Daltonplanpraxis an einer additiven Gesamtschule im Haag	155
4.4.1 Spezifische Merkmale im Schulgebäude	155
4.4.2 Organisation und Kontrolle der Freiarbeit.....	156
4.4.3 Klassenunterricht und Hausaufgaben, Freiarbeit und „assignments“	158
4.4.4 Der Daltonplan im Urteil der Schülerinnen und Schüler	165
4.4.5 Potentielle Probleme: Disziplin und Kooperation in der Freiarbeitsphase	167
4.4.6 Potentiale für die Fortentwicklung der kollegialen Kooperation	171

4.5 Zusammenfassung	172
5. Der Daltonplan als praxisnahe Orientierung für die gegenwärtige Sekundarschule?.....	173
6. Aktuelle Daltonplanpädagogik in Praxisberichten	180
6.1 Berichte aus den Niederlanden	180
6.1.1 Bé BOLS: Der Daltonplan an der „Basisschool“ „'t Kofschip“ in Hoogeveen	180
6.1.2 Bob MOL: Der Daltonplan am Spinoza Lyceum in Amsterdam	187
6.1.3 Cees JANSSEN: Niederländische Daltonplan- „basisscholen“ und staatliche Schulevaluation	191
6.2 Berichte aus Österreich.....	196
6.2.1 Ilse MEYER: Der Daltonplan-Unterricht mit Mathematik-Lernprogrammen in der Allgemeinen Hauptschule (AHS)	196
6.2.2 Georg NEUHAUSER / Helga WITTEWERT: Dalton an der österreichischen Handelsschule.....	205
6.3 Bundesdeutsche Berichte.....	217
6.3.1 Regina BECK: Der Daltonplan an der Sekundarschule Gerwisch.....	217
6.3.2 Michael HERRMANN: Offene Unterrichtsformen in der Mittelstufe: „MSL“	231
7. Tabellarischer Überblick über das Leben und Werk von Helen PARKHURST	240
8. Literaturverzeichnis.....	243

Vorwort

Seit dem Erscheinen der ersten Fassung dieses Buchs (vgl. POPP 1995) hat die Präsenz der pädagogischen Ideen des Daltonplans in Theorie und Praxis eine erfreuliche Entwicklung genommen. In den *Niederlanden* ist die Zahl der "basisscholen" (achtjährige "Grundschulen") noch immer im Wachsen begriffen ist, die meisten der rund 200 Daltonschulen sind inzwischen in regionale Netzwerke für schulübergreifende Kooperationen eingebunden und beteiligen sich auch an speziellen Schulentwicklungs- und anderen Qualitätssicherungsprogrammen der Nederlandse Dalton Vereniging und anderer Einrichtungen. Viele dieser Schulen fanden in den vergangenen Jahren, insbesondere auch im Zusammenhang mit der schulpädagogischen Neuorientierung in den neuen deutschen Ländern, großes Besucherinteresse aus dem Ausland, konnten erfolgreich als Multiplikatoren wirken und haben, wie auch die Nederlandse Dalton Vereniging selbst, vielfältige internationale Kontakte, u.a. nach Österreich, Ungarn, Russland, Tschechien und Deutschland, aufgebaut oder intensiviert.

Auch im deutschen Sprachraum zeichnen sich Entwicklungen ab, die die Hoffnung berechtigt erscheinen lassen, dass der pädagogische Beitrag des Daltonplans und die jahrzehntelange Praxiserfahrungen niederländischer Schulen verstärkt aufgenommen und umgesetzt werden. An erster Stelle ist hier *Österreich* zu nennen, wo man mit entschlossenen Schritten das Konzept der Einzelschule als „lernender Organisation“ mit erweiterter pädagogischer Gestaltungsfreiheit und kollegialer Zusammenarbeit und Verantwortung „vor Ort“ realisiert. Wo Fragen der Organisationsentwicklung, Innovationssteuerung, Qualitätssicherung, Profil- und Schwerpunktbildung, Teamfähigkeit und Kooperation zum pädagogischen Alltag werden, besteht häufig auch ein neues Interesse an den Möglichkeiten, die die reformpädagogischen Modelle für die Gestaltung eines pädagogischen Konzepts für die eigene Schule und den eigenen Unterricht bieten. Das hoch entwickelte Beispiel der niederländischen Daltonplanpraxis und eine verbesserte Informationslage, was Geschichte und Gegenwart, Theorie und Praxis, Bedingungen und Potentiale des Daltonplans bzw. der Daltonplanpädagogik angeht, trugen dazu bei, dass Helen Parkhursts Konzept bei dieser Aufbruchs- und Neuorientierungsbewegung nicht mehr übersehen wurde. Davon geben entsprechende Initiativen einzelner Schulen oder Lehrkräfte ebenso Zeugnis (vgl. die Beiträge von MEYER und NEUHAUSER/WITTEW in diesem Band) wie auch weitere Publikationen zum Daltonplan. Der StudienVerlag (Innsbruck) hat bereits die Publikation der Übersetzung von Helen PARKHURSTs zentralem Werk "Education on the Dalton Plan" durch Cees JANSSEN wie auch eines Sammelbandes, herausgegeben von Harald EICHELBERGER, angekündigt.¹ Des weiteren erscheint in naher Zukunft eine weitere Monographie zu Helen PARKHURST von Cees JANSSEN.

Von herausragender Bedeutung ist das österreichische Projekt des Hochschullehrgangs „Europäische Reformpädagogik und Schulinnovation“, das unter der Federführung von Professor Dr. Harald EICHELBERGER und Prof. Dr. Marianne WILHELM (beide Pädagogische Akademie

¹ Vgl. im Literaturverzeichnis JANSSEN 1999 und EICHELBERGER 1999.

des Bundes in Wien) entsteht und zukünftig österreichischen und später hoffentlich auch anderen europäischen Lehrkräften eine reformpädagogische Zusatzqualifikation vermitteln wird. Im Gesamtcurriculum hat der Daltonplan erfreulicherweise eine starke Position gefunden,¹ so dass man mit Spannung die zukünftige Entwicklung der Daltonplanpädagogik abwarten darf. Immerhin gab es in der Geschichte der Daltonplanpädagogik noch keine ausgewiesene und systematisierte Qualifizierung für angehende Daltonplan-Lehrkräfte; und die unmittelbare Verbindung von reformpädagogischer Kompetenz mit den Perspektiven der „Schulentwicklung“ stellt ihrerseits eine Novität dar.

Die Entwicklung in der *Bundesrepublik* ist weniger übersichtlich. Abgesehen davon, dass der Daltonplan in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften heute häufiger einbezogen wird, wenn reformpädagogische Themen anstehen, wird er in der Praxis offenbar vor allem dort rezipiert, wo es um die gezielte Förderung des selbsttätigen und eigenverantwortlichen Lernens geht. Dabei mögen die Offenheit und Flexibilität des Konzepts, die ausgeprägte Orientierung auf die Erfordernisse des gefächerten Sekundar-Unterrichts an der „Regelschule“ und die „säkulare“ theoretische Fundierung gleichermaßen eine wichtige Rolle spielen. In diesem Band stellt zum einen eine Hauptschule aus Sachen-Anhalt (vgl. den Beitrag von BECK in diesem Band) ihre Erfahrungen mit der Daltonplanpraxis bei der pädagogischen Neuorientierung nach der „Wende“ vor.² Zum anderen berichtet das Pädagogische Institut der Stadt München (vgl. den Beitrag von HERMANN in diesem Band) von einem Projekt der Unterrichtsreform an Realschulen und Gymnasien, das wesentlich auf Anregungen aus dem Daltonplan aufbaut.

Falls die Beobachtung zutreffend sein sollte, dass die reformpädagogisch interessierten Lehrkräfte an öffentlichen „Regelschulen“ weniger Wert auf die dogmatische Abgrenzung von Konzepten wie Montessori-, Jenaplan-, Daltonplan und Freinet-Pädagogik legen und vorzugsweise aus dem reformpädagogischen „Fundus“ die Aspekte und Anregungen auswählen, die ihren individuellen Orientierungen entsprechen, so sind vertiefte Kenntnisse der einzelnen Konzepte in ihrem reformpädagogischen Kontext umso wichtiger. Denn der reformpädagogische „Eklektizismus“, und der Begriff ist hier keineswegs abwertend gemeint, stellt entschieden höhere Anforderungen an das theoretische Unterscheidungsvermögen und Verständnis praktizierender Pädagogen, als dies ein „dogmatischer“ Nachvollzug innerhalb einer bestimmten reformpädagogischen „Schulrichtung“ erfordert. In Anlehnung an LICHTENBERG's Diktum könnte man sagen, dass derjenige, der nur vom Daltonplan (oder von der Montessori-Pädagogik usw.) etwas versteht, auch davon nichts versteht. Die typische Semantik und Rhetorik reformpädagogischer Texte und Argumentationen und das Fehlen einer präzisen Fachsprache bergen die Gefahr, dass oberflächliche und sehr allgemeine Übereinstimmungen (z. B. „das Wohl des Kindes“, „das Kind im Mittelpunkt der Pädagogik“) tieferliegende konzeptuelle Unterschiede überdecken, die nicht erkannt, zu Ende gedacht und schließlich unverstanden wirksam werden – sowohl im „individuellen“ reformpädagogischen Konzept wie in der Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und anderen an der Schule Beteiligten. Daher sind historische und systematische Kenntnisse für den reformpädagogisch orientierten Theoretiker und Praktiker unverzichtbar.

¹ Curriculumentwicklung des Daltonplan-Moduls durch Professor Volker SCARPATETTI (Pädagogische Akademie Graz-Seckau) und Susanne POPP (Universität Erlangen-Nürnberg).

² Vgl. auch BECK 1997.

Die vorliegende Neuausgabe des Bandes von 1995 belässt die Kapitel mit historisch-systematischem Zuschnitt und die Darstellung der niederländischen Praxis grundsätzlich unverändert; Aktualisierungen wurden nur bezüglich neuer Spezialliteratur zum *Daltonplan* vorgenommen. Dagegen wurde nach reiflicher Überlegung das Kapitel zur Rezeptionsgeschichte des Daltonplans (im Wesentlichen: USA, GB, UdSSR, D, NL) herausgenommen, um aktuellen Praxisberichten Raum zu geben.¹

Danken möchte ich den BeiträgerInnen für ihre freundliche Bereitschaft zur Mitwirkung wie auch im Besonderen Herrn Markus HATZER, der dem seit längerem vergriffenen Band „Theorie und Praxis des Daltonplans“ einen Platz im Programm seines Verlages einräumte und damit die veränderte Neuausgabe ermöglichte. Die Zusammenarbeit mit Frau SIMEANER im Lektorat erwies sich wiederum als sehr unterstützend und hilfreich.

Diese Neuausgabe ist zum einen Herrn Professor Dr. Volker SCARPATETTI gewidmet, mit dessen jähem Tod eine überaus anregende und freundschaftlich-vertrauensvolle Zusammenarbeit ihr viel zu frühes Ende fand. Zum anderen ist sie Cees und Fimke JANSSEN wegen ihres unschätzbaren und stets uneigennütigen Beitrags zum Erfolg der Daltonplan-Pädagogik innerhalb und außerhalb der Niederlande zugeeignet. Dies geschieht in großer Dankbarkeit für die stetige Unterstützung meiner Arbeit und für die herzliche Freundschaft, die sie mir schenkten. Zu danken aber habe ich auch Arco JANSSEN: Ohne ihn wäre die computerisierte Druckfassung der ersten Ausgabe verloren gewesen.

S. P.

Nürnberg 1999

¹ Die Rechtschreibung folgt in den Kapiteln des Bandes POPP 1995 und in einigen Beiträgen dem alten Modus.

1. Zu Gegenstand und Fragestellung

Helen PARKHURSTs Daltonplan wurde nach der Stadt Dalton in Massachusetts benannt, wo ihn die britische Fachwelt im Jahre 1920 entdeckte, und englische (Reform-)Pädagogen waren es vor allem, die dieses Reformkonzept für die Sekundarschule international bekannt machten, so daß in den zwanziger und dreißiger Jahren eine weltweite Rezeption mit eindrucksvollen Experimenten und Ergebnissen einsetzte. Die größte Kontinuität erreichte der Daltonplan in den Niederlanden, wo er von den zwanziger Jahren an bis in die Gegenwart praktiziert wird, und dies seit den achtziger Jahren mit stark und stetig wachsendem Zuspruch.

Die Reformpädagogin Helen PARKHURST (1886-1973) entwickelte den Plan zunächst,¹ um die Arbeitsorganisation der Sekundarschule den psychologisch gegebenen Lernvoraussetzungen der Schüler flexibler anzupassen und jene Unterrichtsstrukturen abzubauen, die ihrer Meinung nach das wirksame Lernen und Arbeiten verhinderten. Für einige Stunden des Schultages wird der direkte Unterricht durch das Selbststudium der Schüler ersetzt. Dann unterstützen schriftliche Studienanleitungen ("assignments"), fachspezifisch ausgestattete Räume ("laboratories") sowie die dort anwesenden Fachlehrer die Arbeit der Lernenden, und selbstverständlich sind dabei die freie Kommunikation und Kooperation zwischen den Schülern erlaubt oder vielmehr ausdrücklich erwünscht. Soll dieses Arrangement in erzieherischer Hinsicht der Anbahnung von Selbständigkeit, Selbstverantwortung und kooperativen Verhaltensweisen dienen, so begründet PARKHURST ihre Maßnahmen im besonderen damit, daß der "Gleichschritt" des sog. "Frontalunterrichts" eine strukturelle Gefahr für den Erfolg schulischen Lernens darstelle. Dieser hängt nämlich, so ihre Auffassung, wesentlich davon ab, daß dem einzelnen Schüler die jeweils benötigte Lernzeit zugestanden wird und er die verfügbare Arbeitszeit seinen persönlichen Bedürfnissen und Interessen gemäß nutzen kann. Wer schneller zu arbeiten vermag, kann den Gegenstand vertiefen, erweitern oder im Curriculum fortfahren, die anderen aber beschäftigen sich so lange mit einem gegebenen Lernschritt, bis sie ihn zuverlässig bewältigt haben. So soll es möglich werden, die Klassengemeinschaft heterogener Schüler zu erhalten und doch jedem einzelnen gerecht zu werden.

Selbst wenn die Reformqualität des Daltonplans oft umstritten war, so führt ihn die Historiographie der ersten internationalen reformpädagogischen Bewegung² doch regelmäßig als prominentes und repräsentatives Modell der Epoche auf und rechnet ihn im allgemeinen der Arbeitsschulpädagogik und/oder der individualisierenden Richtung zu. Im Gegensatz zu der geschichtlichen Bedeutung, die man dem Daltonplan traditionellerweise zubilligt, ist das internationale Forschungsinteresse bislang sehr gering gewesen. Seit den dreißiger Jahren fand

¹ "Plan" ist eine in der ersten reformpädagogischen Bewegung dieses Jahrhunderts verbreitete Bezeichnung für Reformprojekte, vgl. Jenaplan, Winnetkaplan, Garyplan usw.

² Vgl. zur Periodisierung RÖHRS 1987, 16. - Ungeachtet der politischen Implikationen des Begriffs "Bewegung" wird dieser hier im Hinblick auf die deutsche Reformpädagogik ohne relativierende Anführungszeichen verwendet. Mag der Begriff "Epoche" neutraler sein, so entspricht "Bewegung" nicht nur dem allgemeinen Sprachgebrauch, sondern auch dem historischen Selbstverständnis der Reformpädagogen. Vgl. auch RÖHRS z. B. 1987, 12.

keine nennenswerte Auseinandersetzung mehr statt, wobei allerdings Hermann RÖHRS, dem man grundlegende Werke zur internationalen Reformpädagogik verdankt, eine sehr wichtige Ausnahme bildet.¹ Wenn dieser 1966 anmerkte, daß man allenfalls über die theoretische Stimmigkeit des Daltonplans diskutiere, an dessen "praktische Brauchbarkeit und Lebensfähigkeit in unseren Schulen niemand so recht zu glauben" (RÖHRS 1966, 45)² vermöge, so hätte dieser Befund auch heute uneingeschränkte Gültigkeit, wenn nur die "theoretische Stimmigkeit" noch erörtert würde. Neben RÖHRS' Studien sind eine deutsche und eine amerikanische Dissertationsschrift zu nennen: Im Jahre 1955 begründete Hermann BESUDEN - ohne Rücksicht auf die erfolgreiche niederländische Praxis - die Notwendigkeit des historischen Scheiterns des Daltonplans aus dessen vorgeblichen theoretischen und praktischen Unzulänglichkeiten, und 1983 unternahm es Diane LAGER, der in den USA nahezu völlig vergessenen Reformpädagogin ein Denkmal zu setzen, sparte dabei aber das Spätwerk aus. Susan SEMEL untersucht die Geschichte der „Dalton Schools, New York“, ohne den Daltonplan als pädagogisches Konzept in den Mittelpunkt zu rücken.³ So ist es nicht erstaunlich, daß die verfügbaren Informationen zu PARKHURSTs Leben und Werk von überaus unvollständig und oft auch irreführend sind;⁴ bei den Fragen nach den konkreten Gestaltungsmöglichkeiten sieht man sich auf Berichte aus den zwanziger und dreißiger Jahren verwiesen, und was die gegenwärtige niederländische Praxis anbelangt, bedarf es der eigenen Anschauung.

Hier gilt das Interesse am Daltonplan einerseits einem Konzept der ersten reformpädagogischen Bewegung, deren Einfluß auf das schulpädagogische und didaktische Denken auch heute noch eminent wirksam ist. Die Auseinandersetzung mit dieser pädagogischen Epoche kann keineswegs als abgeschlossen gelten, und dabei kommt derzeit sowohl den internationalen Zusammenhängen als auch der differenzierten Dokumentation der verschiedenen historischen Ansätze besondere Aufmerksamkeit zu. Andererseits wird eine vertiefende Betrachtung durch die aktuelle Bedeutung nahegelegt, die sowohl mit den gegenwärtigen Erfolgen des Daltonplans in den Niederlanden als auch mit den grundsätzlichen Anforderungen an ein modernes Schulwesen am Ende dieses Jahrhunderts gegeben ist. Cees JANSSEN, der langjährige Geschäftsführer der "Nederlandse Daltonvereniging" (NDV), berichtet nicht nur von immer neuen Schulen, die sich derzeit um Begleitung bei der Umstellung auf den Daltonplan bemühen, sondern auch von Kontakten nach Osteuropa (Russland, Tschechien) und in die USA, wo sich nach vielen Jahrzehnten neues Interesse regt. Auf die österreichische Initiative im Bereich der Lehrerbildung wurde bereits im Vorwort hingewiesen.

Weitere Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, daß es sich bei diesem reformpädagogischen Vorschlag um einen jener "blueprint[s] für die staatliche Regelschule" (OELKERS 1989, 117) handelt, die innerhalb des reformpädagogischen Spektrums relativ rar sind. Noch seltener findet man zudem praktikable Vorschläge für die *Sekundarstufe*, welche die quantitativ bedeutendste

¹ Vgl. zum Daltonplan besonders RÖHRS 1955, 1966, 1977, ²1982, o. J. [1990].

² Zum Zitierverfahren: Eingriffe der Verfasserin in Zitate werden stets durch eckige Klammern gekennzeichnet.

³ Vgl. BESUDEN 1955, LAGER 1983, Semel 1992.

⁴ Vgl. zu Irrtümern in der jüngeren Literatur z. B. GEISSLER 1990, 12, SCHRÖDER 1990, 42, SEMEL 1992, 19 (unter Bezug auf ein Curriculum Vitae, das Parkhurst selbst in den New Yorker Daltonschulen zu den Akten gab) sowie Abschnitt 2.1.1.

und pädagogisch mitunter schwierigste Schulstufe in den modernen Industrieländern darstellt. Außerdem richten sich PARKHURSTs Reformintentionen gezielt auf jenen Bereich der fachbezogenen und systematischen Aneignung von Kenntnissen, Wissen und Fähigkeiten, der von der Reformpädagogik im allgemeinen weniger beleuchtet wurde.

Im Unterschied etwa zum Jenaplan muß man bei einer aktuellen Betrachtung des Daltonplans nicht zwischen dem pädagogisch-didaktischen Gehalt und den argumentativen Denkfiguren unterscheiden.¹ Selbst wenn PARKHURST auf eine systematische Begründung ihres Vorschlags verzichtet, sind die Prämissen des Konzepts unzweideutig in einer liberalen, demokratischen und rationalistischen Orientierung verankert, derzufolge Bildung und Erziehung nicht teleologisch konzipiert sind, sondern als interaktive Prozesse verstanden werden. Umgekehrt zeigt die Rezeptionsgeschichte, daß der Plan auch mit konfessionell oder weltanschaulich gebundenen Bildungs- und Erziehungszielen durchaus kompatibel ist,² so lange die pädagogischen Grundprinzipien der Selbsttätigkeit, der individualisierenden Differenzierung und der Kooperation zwischen Lehrern und Schülern nicht in Frage gestellt werden. Es handelt sich also um eine sehr modifikationsfähige Konzeption, die sich in vieler Hinsicht mit den Strukturen der traditionellen Sekundarschule verbinden läßt. Hermann RÖHRS sieht darin geradezu ein Musterbeispiel "für eine gute und zukunftsträchtige Schule [...] der Gegenwart", die "mit ihren Grundzügen der Individualisierung (individual work) und dem damit geforderten hohen Maß an Selbstverantwortung (education for responsibility and self-confidence) eine angemessene Antwort auf die in der dynamischen Berufsgesellschaft und die von ihr geforderten Tugenden der Flexibilität, Initiative und Urteilsfähigkeit zu vermitteln vermag." (RÖHRS o. J. [1990], 132)

Die Annäherung an die Frage, inwieweit dieses Konzept einen zeitgemäßen Vorschlag für die Gestaltung der Sekundarschule anbieten könne, führt zunächst zur Rekonstruktion von PARKHURSTs Biographie und Gesamtwerk im historisch-kulturellen Kontext (2. Kapitel), die noch nicht in umfassender und zuverlässiger Weise dokumentiert sind. Dieses Kapitel mag zugleich als Beitrag zur historischen Erforschung der ersten reformpädagogischen Bewegung verstanden werden. Die systematische Darstellung und Analyse des Daltonplans (3. Kapitel) bezieht zahlreiche historische Praxisberichte ein, weil PARKHURSTs Ausführungen in "Education on the Dalton Plan"³ und anderen Schriften die Fragen der konkreten Anwendung kaum präzisieren und akzidentelle Elemente der amerikanischen Sekundarschule nicht immer deutlich genug von konstanten Merkmalen des Entwurfs trennen. Bei diesem Konzept, das freie Adaptionen sehr begünstigt, scheint es nicht zu genügen, eine (angeblich) idealtypische Arbeitsweise zu abstrahieren. Deshalb wird ein doppelläufiges Verfahren gewählt: Von PARKHURSTs Ausführungen ausgehend werden die praktischen Varianten dargestellt und analysiert; diese dienen wiederum der Präzisierung von PARKHURSTs Vorgaben unter dem Aspekt der Regelschulpraxis, für welche jene ihren Entwurf bestimmte.

Darauf baut schließlich der systematische Vergleich zwischen der Daltonplan-Pädagogik und derjenigen von DEWEY und MONTESSORI auf. Damit wird eine exemplarische Einordnung von PARKHURSTs Konzept in den Zusammenhang der ersten reformpädagogischen Bewegung

¹ Vgl. z. B. zum Jenaplan BENNER/KEMPER 1991, 45.

² Vgl. z. B. für die Niederlande BAZUIN o. J. [1926] oder DALTONONDERWIJS 1961.

³ Vgl. PARKHURST [1922] *1924 (in dieser Arbeit durchweg zit. n. d. 4., erw. Aufl. als EDP *1924).

vorgenommen und das pädagogische Profil dieses Sekundarschulentwurfs vergleichend präzisiert.

Da die Besonderheiten der Rezeptionsgeschichte des Daltonplans die Vermutung nahe legen könnten, der Daltonplan sei aufgrund immanenter Unzulänglichkeiten gescheitert, werden die vorhandenen Hinweise auf die Evaluation des Konzepts im 3. Kapitel (vgl. 3.4) aufgezeigt. Zur internationalen Rezeptionsgeschichte ist, neben einigen Hinweisen im ersten Kapitel (vgl. 2.3) auf das 4. Kapitel in POPP 1995 zu verweisen, wo die Frage nach den potentiellen Faktoren, die den Rezeptionsverlauf in den verschiedenen Staaten beeinflussten, untersucht wird. In dem Kontext werden auch die Motive der deutschen Distanz zum Daltonplan analysiert. Die Darstellung der niederländischen Rezeption, die sich durch ihre einzigartige, nur während der deutschen Besatzung unterbrochene Kontinuität von allen anderen Rezeptionen unterscheidet und zugleich eine Anschauung der gegenwärtigen Praxis bietet, findet man in dieser Buchfassung am Beginn des 4. Kapitels (vgl. 4.1); daran schließt sich die Darstellung der modernen niederländischen Daltonplanpraxis anhand von Beispielen aus der Primar- und Sekundarstufe an (4. Kapitel). Im 5. Kapitel geben österreichische, niederländische und bundesdeutsche Berichte aktuelle Entwicklungen und Erfahrungen mit der Daltonplanpraxis wider (5. Kapitel).

Die historischen, theoretischen und praxisbezogenen Ausführungen sollen insgesamt dem Ziel dienen, die Grundlagen für eine weitere Rezeption des Daltonplans zu verbreitern, sei es im Kontext der Historiographie der Reformpädagogik, der international vergleichenden Bildungs- und Schulforschung oder im Zusammenhang mit der pädagogischen Fortentwicklung von Bildung, Unterricht und Erziehung an Primar- und Sekundarschulen.

Herr Professor Dr. Rupert VIERLINGER (Universität Passau) hat diese Arbeit wesentlich angeregt und stets gefördert. Außerordentlich viel verdankt diese Arbeit auch der unermüdlichen Hilfsbereitschaft von Cees und Fimke JANSSEN. Sie informierten stets bereitwillig über die aktuelle Daltonplan-Entwicklung, unterstützten verschiedene Studienaufenthalte in den Niederlanden und stellten dieser Arbeit auch einschlägige Materialien aus dem PARKHURST-Nachlaß im Archiv der University of Wisconsin in Stevens Point zur Verfügung.¹ Darüber hinaus vermittelten sie den Kontakt zur Psychologin und Pädagogin Dorothy R. LUKE (1907-1998), die seit den fünfziger Jahren mit Helen PARKHURST sehr eng befreundet war und den größten Teil des Nachlasses verwahrt. Ihre noch immer unveröffentlichte PARKHURST-Biographie stellt gegenwärtig die einzige Gesamtdarstellung vom Leben und Werk der

¹ Z. B. die Ablichtungen der autobiographischen Skizze PARKHURSTs (zit. als SKIZZE) oder die handschriftlichen Aufzeichnungen PARKHURSTs zu den Montessori-Vorträgen während des Trainingskurses in Rom (1914) (zit. als MANUSKRIFT).

Der Nachlaß von PARKHURST ist noch nicht systematisch gesammelt und geordnet. Die größten Bestände befinden sich bei Frau LUKE und im Archiv der University of Wisconsin. Neben Briefen, handschriftlichen Aufzeichnungen, Photographien, Auszeichnungen, Zeitungsausschnitten und Memorabilien enthält der Nachlaß auch manche Dokumente zur Rezeptionsgeschichte. (Vgl. z. B. JIVANAYAKAM 1927, ANDERSON 1973 oder BLOIS o. J. und 10. 5. 1983).

Rita KRAMER, die Montessori-Biographin, verwertet zudem zwei Tonbandaufzeichnungen aus dem Jahre 1965, die auch LAGER nicht berücksichtigt: (a) einen Vortrag PARKHURSTs ("The Legacy of Maria Montessori") und (b) ein Interview mit PARKHURST, in dem diese ihre Zusammenarbeit mit der "Dottorressa" schildert. Vgl. KRAMER 1983, 263-268, 273, 456. Die Bänder befinden sich heute (a) im Archiv der "American Montessori Society" und (b) der Bibliothek der "Whitby School" in Greenwich/Conn., an deren Umgestaltung zur Montessori-Schule PARKHURST Ende der fünfziger Jahre mitgewirkt hat.

Pädagogin dar und erweist sich wegen der Gesprächsaufzeichnungen als Quelle von unschätzbarem Wert.¹ Frau LUKE gestattete freundlicherweise die Einsicht in den Nachlaß, darunter auch das Typoskript eines unpublizierten pädagogischen Romans von PARKHURST,² und unterstützte diese Arbeit mit zahlreichen wertvollen Hinweisen. Ihr, die sich bis zu ihrem Tod mit großer Energie für eine Neurezeption des Daltonplans in ihrem Land einsetzte,³ schulde ich tiefen Dank.

¹ Vgl. LUKE o. J.

² Vgl. PARKHURST, Helen: *And They Found Jimmy!*, o. J.

³ Vgl. z. B. LUKE 1992.

2. Leben und Werk Helen PARKHURSTs (1886-1973) im historisch-kulturellen Kontext

2.1 Kindheit und Jugend in Durand/Wisconsin (1886-1904)

2.1.1 Die USA an der Jahrhundertwende

Als Helen PARKHURST am 8. März 1886¹ in der Kleinstadt Durand in Wisconsin geboren wurde, lag die Gründung von Staat (1848) und Gemeinde kaum vierzig Jahre zurück. Angezogen von Weite, Waldreichtum und Fruchtbarkeit des Landes, hatten Familien von zumeist irischer, schottischer und englischer Abstammung in verkehrsgünstiger Lage an den Ufern des Chippewa River gesiedelt, der 20 Meilen südwärts in den Mississippi mündete. Dieser Fluß bildete noch in der Mitte des 19. Jahrhunderts die "frontier", die Grenzlinie der Siedlungsbewegung. Rasch entwickelte sich die "country town" zu einem florierenden Handelszentrum mit etwa 2000 Einwohnern, und man errichtete in den neunziger Jahren auch hier einen Bahnhof.

Helen PARKHURST wuchs nicht mehr räumlich, dafür aber zeitlich an der "Grenze" auf. Ihre Kindheit und Jugend fielen in den Beginn der "Progressive Era".² Diese war ebenso Teil der Modernisierungsprozesse, die nach dem Ende des Bürgerkriegs (1865/76) bestimmend hervortraten, wie auch Antwort auf deren Probleme. Als im Jahre 1890 die "frontier" für geschlossen und damit die Pionierzeit (1790-1890) offiziell für beendet erklärt wurde, hatten der technische und wissenschaftliche Fortschritt, die Industrialisierung, insbesondere der Eisenbahnbau und die Massenproduktion in den Fabriken, die Urbanisierung und die Immigration bereits begonnen, die allgemeinen Lebensverhältnisse radikal zu verändern.³ In den

¹ Die Angaben zum Geburtsdatum von Helen PARKHURST gingen weit auseinander, bis C. JANSSEN im Sommer 1989 die Geburtsurkunde der Pädagogin im Gemeindearchiv von Durand/Wisc. ausfindig machen konnte, welche das genannte Datum aufweist. Damit ist manchen legendenbildenden Darstellungen der Boden entzogen, denen zufolge PARKHURST im Herbst 1904 als 12- oder 16jähriges Mädchen zu unterrichten begonnen habe. (12 Jahre: im Nachruf der New York Times, vgl. LAGER 1983, 57; 16 Jahre: z. B. THE NEW ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, Bd. 9, Micropædia. Ready Reference, Chicago u. a. ¹⁵1985, 159f.).

Die häufige Nennung der (falschen) Lebensdaten 1887-1959 scheint durch eine Verwechslung mit Helen Huss PARKHURST (* 3.1.1887 New York, + 14.4.1959 New York), einer Verwandten der Pädagogin, erklärbar, die von 1944 bis 1952 als Philosophie-Professorin am Barnard College der Columbia University in New York wirkte und mehrere Bücher publizierte. Vgl. WHO WAS WHO IN AMERICA, Bd. 3: 1951-1960, Chicago/Ill. 1966, 666 und zur möglichen Verwechslung neben vielen allgemeinen und fachspezifischen Nachschlagewerken auch RÖHRS ²1982, 391 (* 3.1.1887 in New Yale City) oder BALLAUF/SCHALLER 1973, 829 (1887-1959).

² Wenn auch die Datierungen der "Progressive Era" in der Literatur häufig divergieren, so wird sie im allgemeinen doch auf die Jahrzehnte zwischen 1890 und 1920 festgelegt. Vgl. GUTEK 1986, 199f.

³ Vgl. zu diesem Absatz BUTTON/PROVENZO 1983, 191f., GUTEK 1986, 175, LAZERSON 1987, 3 und THAYER/LEVIT ²1966, 165.

vierzig Jahren von 1860 bis 1900 stieg die Zahl der Einwohner der Vereinigten Staaten von 31 auf 76 Millionen an, und um die Jahrhundertwende überflügelte die Industrieproduktion die agrarische. Damit beschleunigte sich das ohnehin rapide Wachstum der Großstädte. Hatten New York und Chicago im Jahre 1869 noch ca. 1,2 Millionen bzw. 100 000 Einwohner, so vervierfachen bzw. verzehnfachten sich diese Zahlen bis 1910. In den ersten Dezennien des neuen Jahrhunderts zogen Millionen von Bürgern innerhalb der USA vom Land in die Stadt und von Osten nach Westen. Zudem wanderten zwischen 1890 und 1920 ungefähr 18 Millionen Menschen in die USA ein, darunter erstmals ein sehr hoher Prozentsatz der sog. "new immigrants", eine aus Süd- und Osteuropa stammende, häufig analphabetische Landbevölkerung, die sich in ihren Lebensformen und Traditionen erheblich von den "White Anglo-Saxon Protestants" unterschied, in den Großstädten kulturell geschlossene Enklaven bildete und sich gegen den Verlust ihrer angestammten kulturellen Identität wehrte.

Obwohl die epochalen Umwälzungen von zahlreichen sozialen Krisenphänomenen begleitet waren, blieb zunächst ein ungebrochener Fortschrittsglaube vorherrschend. War die "frontier" auch geschlossen, so schienen doch die Grenzen der menschlichen Wissens- und Gestaltungsmöglichkeiten offen wie nie zuvor. Neben dem Industriekapitän, wie ihn John D. ROCKEFELLER oder Andrew CARNEGIE verkörperten, bildeten Ingenieure und Erfinder, wie etwa Alexander G. BELL oder Thomas A. EDISON, Leitfiguren dieser Gesellschaft am Ausgang des 19. Jahrhunderts. Expertenwissen und moderne wissenschaftliche Verfahren sollten auch auf die sozialen, politischen, ökonomischen, psychologischen und pädagogischen Probleme Anwendung finden. Nicht zuletzt unter dem Einfluß von DARWINs Evolutionslehre übernahmen die Natur- und Sozialwissenschaften eine führende Rolle, doch auch die traditionellen Geisteswissenschaften, unter ihnen die Pädagogik, bemühten sich um eine Neubegründung ihrer Disziplinen im Sinne eines modernen Wissenschaftsverständnisses.

2.1.2 Kindheit und Jugend in einer "small town community"

Dennoch blieben PARKHURSTs Kindheit und Jugend von diesen umfassenden Wandlungs- und Modernisierungstendenzen scheinbar unberührt. Wie viele führende Repräsentanten der "progressiven Erziehungsbewegung" - John DEWEY (1859-1952) oder William H. KILPATRICK (1871-1965), Harold O. RUGG (1886-1960) oder George S. COUNTS (1898-?) - wuchs das Mädchen in einer jener "face-to-face-communities" (QUANDT 1970, 158) heran, in denen die Mentalität der Pioniergemeinden zumindest ideologisch noch lebendig war.¹

In einem Vortrag, den er 1928 vor deutschen Pädagogen, u. a. Peter PETERSEN, Franz HILKER und Friedrich SCHNEIDER, in New York hielt, führte William H. KILPATRICK die charakteristischen Merkmale der "Progressive Education"-Bewegung auf das positive Ideal der "frontier" zurück. Dort, wo man das Leben von Grund auf neu einrichten mußte und die kulturellen Überlieferungen wenig Hilfe boten, waren Selbständigkeit, Initiative und nachbarlicher Zusammenhalt ebenso wichtig wie praktische Erfahrung und Experimentierfreude. "Stärkste persönliche Selbstbestimmung" und "Unwilligkeit gegen Zwang" (KILPATRICK 1928, 579) verbanden sich mit einer demokratischen Grundeinstellung, mit weltanschaulicher und religiöser Toleranz und einer gewissen Skepsis gegen "letzte Wahrheiten". "Kein Prinzip ist

¹ Vgl. QUANDT 1970, 6: "In the small community, class distinctions existed, but they were typically underplayed. [...] The ethos of most towns was relentless egalitarian."

absolut, [...] ein jedes kann nur angewandt werden im Lichte aller anderen Prinzipien, die durch die in Frage kommende Situation veranlaßt werden." (KILPATRICK 1928, 582) Dabei interpretiert KILPATRICK das Pionierleben als die idealtypische Lernsituation schlechthin und setzt den amerikanischen Fortschrittsglauben mit einem umfassenden Erziehungswillen gleich: "[...] ein Glaube [steht] fest: der Glaube an Volkserziehung, höhere ebenso wie elementare. [...] Wie möglicherweise nirgends anderswo ist Volkserziehung die fast leidenschaftliche Hoffnung auf eine Beeinflussung der Zivilisation nach richtigeren und besseren Gesichtspunkten." (KILPATRICK 1928, 580) Dabei ist Folgendes hervorzuheben: Wenn die "Progressive Education"-Bewegung häufig auf das Modell dieser "communities" Bezug nimmt, so sind ihr - und auch PARKHURSTs reformpädagogischem Denken - grundsätzlich jene "kulturkritischen", großstadtfeindlichen und antimodernistischen Tendenzen fremd, welche die deutsche reformpädagogische Bewegung in vieler Hinsicht prägten.

Dorothy R. LUKEs Biographie zufolge erinnerte sich PARKHURST einer recht glücklichen Kindheit, wenn man vom Kirchen- und Schulbesuch absieht. "In any case I was content to be an included member of a family that loved me and a community which accepted me just as I came."¹ Wenn die Freundin und Biographin PARKHURSTs Kindheit als "singularly free from restrictions" (LUKE o. J., 4) bezeichnet, so meint sie damit nicht nur den liberalen elterlichen Erziehungsstil, sondern vor allem auch die ebenso anregungsreiche wie überschaubare Umgebung eines ländlich-kleinstädtischen Milieus, wo das Kind zahlreiche Erkundungen auf eigene Faust vornehmen konnte. Freiheit in diesem Sinne ist "[...] the fearless participation in the life around" (LUKE o. J., 8).

So findet man in "Education on the Dalton Plan" ein langes EMERSON-Zitat, welches die Atmosphäre jener ungebundenen Streifzüge sehr gut zu veranschaulichen scheint und das von der Autorin aufs engste mit den Grundprinzipien des Daltonplans verknüpft wird:

"I like boys, the masters of the playground and the street - boys who have some liberal ticket of admission to all shops, factories, armouries, town-meetings, caucuses, mobs, target-shootings as flies have; quite unsuspected, coming in as naturally as the janitor [...]. They are there [...] not knowing that they are at school, in the court-house, or the cattle show quite as much and more than they were, an hour ago, in the arithmetic class." (EMERSON zit. n. EDP ⁴1924, 21f.)

Zugleich fand das Mädchen in dieser Familie weitaus günstigere Voraussetzungen für seine spätere Karriere, als man dies bei einer "small town"-Gastwirtstochter zunächst vermuten möchte. Die Familie lebte in gesichertem Wohlstand. Der Vater, James Henry PARKHURST, betrieb ein Gasthaus, züchtete Pferde und belieferte die Schlachthöfe in Chicago mit Rindern, die er von Viehtreibern kaufte. Die Mutter Ida PARKHURST sorgte für die Bildung ihrer Kinder und ließ ihnen Mal- und Zeichenunterricht erteilen.² Ihre Leseleidenschaft scheint sich schon früh auf die Tochter übertragen zu haben: Bereits im Alter von fünf Jahren soll das Mädchen eine so ungewöhnliche Lesefertigkeit gezeigt haben, daß es auf einer Tagung des

¹ PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 4.

² Ida PARKHURST war väterlicherseits von schottischer Abstammung (LUKE o. J., 2) und hatte vor der Geburt ihrer drei Kinder selbst eine Ausbildung zur Lehrerin begonnen, diese aber abgebrochen. Vgl. LUKE o. J., 11. Ihre beiden Söhne, William und Alexander, waren zwei bzw. zehn Jahre jünger als Helen.

"Pepin County Teachers' Institute" als "exhibit A" präsentiert wurde.¹ Wenn sich die Mutter später vehement gegen Helens Wunsch wehren sollte, den Beruf einer Lehrerin zu ergreifen, so nur deshalb, weil Prestige und Einkommen gering waren und sie eine College-Ausbildung für ihre Tochter wünschte.

Die bedeutendste Rolle aber spielte für das Kind die Großmutter Mary UNDERWOOD, die von walisischer und englischer Abstammung war. Helen PARKHURST rühmte die Güte und das Einfühlungsvermögen dieser Frau, die mit ihrem unerschütterlichen Glauben an das "Gute" im Kind dem Mädchen ein starkes Selbstvertrauen vermittelte und damit vielleicht die Richtung und die Intensität des pädagogischen Engagements ihrer Enkelin maßgeblich beeinflusste; zumindest aber hat sie deren spätere Karriere zusammen mit einem Onkel von Helen finanziell sehr großzügig unterstützt.²

Entsprechend ihrer unterschiedlichen Abstammung gehörten die einzelnen Mitglieder der Familie PARKHURST verschiedenen protestantischen Glaubensgemeinschaften an.³ Bei Helen scheint sich vor allem die gebotene Toleranz durchgesetzt zu haben, und ihr werden eine kirchengebundene Frömmigkeit oder dogmatische Glaubensorientierungen stets fremd bleiben. LUKE gegenüber erzählte sie zudem von quälenden Kindheitsängsten, die in religiösen Verwirrungen begründet waren.⁴ Vielleicht erfaßte das Kind intuitiv, was die Pädagogin später klar erkannte, daß die harte geistige und körperliche Disziplinierung in Kirche und Schule auf der Annahme einer ursprünglich "bösen Natur" des Kindes beruhte, die man mit Hilfe von rigiden Normen und Strafen "erziehen", d. h. brechen und unterwerfen wollte.

In ihren Erinnerungen an die Schulzeit beklagte PARKHURST vor allem den Zwang zum Stillsitzen und die unerträgliche Langeweile.⁵ Die Unterrichtsgestaltung scheint das Mädchen erheblich unterfordert und schließlich in schwere Disziplin Konflikte getrieben zu haben. Am Ende des 19. Jahrhunderts war in den USA und wohl auch in Durand der Schulunterricht - wenn er in der "elementary school" überhaupt mit professioneller Kompetenz gestaltet wurde - von der Methode beherrscht, die Kinder mit Aufgaben aus Arbeitsbüchern still zu beschäftigen und anschließend die Lernergebnisse zu kontrollieren. Das Auswendiglernen von Texten und das

¹ Vgl. LUKE o. J., 1 und LAGER 1983, 62.

² Großmutter und Onkel ermöglichten den Besuch der Sommerkurse in New York (vgl. LAGER 1983, 79) sowie die Romreise (vgl. LAGER 1983, 83) und finanzierten gemeinsam mit den Eltern von Adelia PYLE, einer amerikanischen Mitarbeiterin von Maria MONTESSORI, im Jahre 1915 den Großteil der Kosten für den Montessori-Pavillon auf der Internationalen Panama-Pazifik-Ausstellung in San Francisco. Vgl. LUKE o. J., 75, LAGER 1983, 97 Anm. 1, KRAMER 1976, 215 sowie Abschnitt 2.2.3.

Der Onkel, f. D. UNDERWOOD, 1910 Präsident der "Erie Railroad" und ab 1915 Präsident der "Baltimore and Ohio Railroad", scheint gute Kontakte zu New Yorker Universitätskreisen besessen zu haben, zumindest konnte er im Jahre 1910 seiner Nichte Gespräche mit Nicholas M. BUTLER, dem Gründer des Teachers' College (1889) an der Columbia University, und John H. FINLEY, dem damaligen Präsidenten der New York University ("City College"), vermitteln. Diese hätten ihr damals geraten, die praktische Schularbeit einer wissenschaftlichen Laufbahn bzw. einem Doktorat vorzuziehen und eine Reise nach Europa zu unternehmen, um dort reformpädagogische Ansätze zu studieren. Vgl. LUKE o. J., 51 und LAGER 1983, 73.

³ Vgl. LAGER 1983, 59: Der Vater war Methodist, die Mutter schottische Prebyterianerin und die Großmutter Baptistin.

⁴ Vgl. PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 275: "[...] the religious confusions [...] instilled in my mind"; ebenso PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 13 u. 172

⁵ Vgl. PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 309: "I was rebelling against the oppression in the schools as I had experienced it."

Beantworten der Lehrerfragen, "wie aus der Pistole geschossen", spielten die Hauptrolle. Wenn sich der Unterricht dagegen an der "modernen", "wissenschaftlich" fundierten herbartianischen Formalstufen-Lehre orientierte, bestand das praktische Ergebnis zumeist in der gleichförmigen Abfolge eines frontal gelenkten Unterrichts, der sich in den kurzschrittigen Lehrerfragen erschöpfte und nicht selten in moralisierenden Schlußbetrachtungen gipfelte. Beide Formen aber erforderten eine rigide Disziplinierung der Kinder und die "Stillstellung der Schüler-Körper" (MEYER, Bd. 1, 1990, 176), und der durchschnittliche Lehrer setzte wohl die strenge Disziplinierung der Schüler mit der erfolgreichen Wissensvermittlung gleich.¹ Die motorische, affektive und geistige Aktivität des Kindes wurde vor allem als Faktor der Erziehungs*bedürftigkeit*, nicht aber als Grundlage der Erziehungs*möglichkeit* betrachtet.

PARKHURSTs Schulerinnerungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, daß nicht die Schule, sondern die Welt außerhalb des Klassenzimmers als "pädagogischer Schonraum" erlebt wurde. Während das Kind hier anerkannt in Freiheit und Geborgenheit seine Aktivitäten entfalten konnte, wurde es dort mit unerträglichen Zwängen und einer geistigen Ödnis konfrontiert, die es verstörte, empörte und sein Selbstvertrauen beschädigten. Es ist nicht schwer, im Daltonplan die Züge einer "Gegenschule" zu entdecken. Aber auch PARKHURSTs insgesamt sehr gelassene Einschätzung der intentionalen Erziehung könnte in jenem Gegensatz von inner- und außerschulischer Erfahrungswelt begründet sein. Sie teilt damit die allgemeine Wertschätzung der (amerikanischen) Reformpädagogik für das "natürlich"-funktionale Lernen, das im Vergleich zum schulisch institutionalisierten als das wirksamere betrachtet wurde, so daß sich Schulpädagogik und Didaktik daran orientieren sollten.

Trotz - oder wegen - der mißlichen Schulerfahrungen soll Helen PARKHURST schon sehr früh den Wunsch gehegt haben, Lehrerin zu werden ihr Ziel entschieden angestrebt haben. Ohne Wissen der Eltern, so wird berichtet, meldete sie sich direkt nach dem Abschluß der "high school" in Durand zum "Teachers' Exam" und bestand es erfolgreich, weil sie sich das erforderliche Prüfungswissen als Zaungast bei den Sommerkursen angeeignet hatte. Im Herbst des Jahres 1904 begann sie dann ohne jegliche formale Ausbildung, die 40 Schülerinnen und Schüler der einklassigen Landschule von Waterville, einer "stolid backwoods community" (EDP 1924, 8) sieben Meilen von Durand entfernt, zu unterrichten, - und dies mit Erfolg.² Das Bild, das Dorothy LUKE vom frühen Werdegang Helen PARKHURSTs zeichnet, läßt deutlich die zielbewußte "self-made"-Reformpädagogin erkennen, die vor allem auf ihre Intuition und ihre persönlichen Erfahrungen vertraut. Als entscheidender Bezugspunkt ihrer Pädagogik erscheint hierbei das Wissen um die Bedürfnisse der Kinder, besonders um deren Streben nach Selbständigkeit und Anerkennung durch die Erwachsenen. "Children are not really bad, only

¹ Vgl. zur gängigen Unterrichtspraxis z. B. Joseph M. RICE: Nicht selten mußten sich die Schüler wie beim Truppenexerzieren in einer Linie aufstellen, "perfectly motionless, their bodies erect, their knees and feet together, the tips of their shoes touching the edge of a board on the floor." (RICE zit. n. TYACK (1974, 55) - Vgl. auch FINKELSTEIN 1970, 134f.: "Consistently, in every kind of teaching situation, we find that teachers treated academic failure, not as a reflection of their own inabilities as instructors, but as evidence of the students' personal and moral recalcitrance; [...]."

² In Mainz (1929) stellte PARKHURST ihren Weg zum Lehrberuf anders dar. Die MITTEILUNGEN (1929, 109) berichten über ihren Vortrag: "Sie wollte nicht Lehrerin werden. Da fügte es der Zufall, daß sie in einer Schule, wo die Lehrerin nicht erschienen war, die Vertretung übernahm und mit der Aufgabe nicht fertig wurde. Das erweckte ihr pädagogisches Interesse."

misunderstood."¹ Auch der pragmatisch-entschlossene und experimentierfreudige Wesenszug sollte weiterhin bestimmend bleiben: Sie entwickelte den Daltonplan in engster Verbindung mit der Schulpraxis, und ihre pädagogischen Schriften zeigen sich bei aller Reflektiertheit stets systemfern; auch hielt sich die Urheberin des Daltonplans den akademischen Zirkeln der "Progressive Education"-Bewegung fern und nahm an deren Grundsatzdiskussionen nicht teil; sie interessierte sich kaum für die pädagogische Philosophie und dagegen sehr für die empirisch orientierte Psychologie und Anthropologie; sie gab 1914 kurzerhand ihre vielversprechende Karriere in der amerikanischen Lehrerbildung auf, um mit MONTESSORI zu arbeiten, und sollte diese 1918 wie 1942 die "Dalton Schools, New York" verlassen, um neue Ziele in Angriff zu nehmen. Ein gewisser "Pioniergeist", so scheint es, bestimmte sie auf ihrem langen Lebensweg.

2.2 Zur Entstehung des Daltonplans (1904-1918)

2.2.1 Das Schulexperiment in Waterville/Wisc. (1904/5)

Der Beitrag des Waterville-Experimentes zur Entstehung des später "Dalton Plan" genannten "Laboratory Plan" ist aufgrund der dürftigen Quellenlage nicht zuverlässig zu rekonstruieren, doch PARKHURST betonte, daß sie schon damals die Grundzüge des späteren Daltonplan-Konzepts, insbesondere die schriftlichen Arbeitsanleitungen und die fachspezifischen Arbeitsplätze entwickelt und das Gesamtkonzept bereits vor der Begegnung mit Maria MONTESSORI im Jahre 1913 nahezu vollständig ausgebaut habe.²

Gleich zu Beginn des Schuljahres wurde offenbar das traditionelle Klassenzimmer in "daltonspezifischer" Weise verändert. Die auf Tafel und Pult ausgerichteten und im Fußboden verschraubten Bänke wurden gegen bewegliche Tischgruppen ausgetauscht, die nun "Fachwinkel" ("subject corners") bildeten, in denen die Schüler selbsttätig arbeiteten. Sie folgten dabei schriftlichen "Arbeitsanleitungen" ("assignments"), wobei die jüngeren Schüler Wochen-, die älteren Monatspläne mit 20 "Arbeitseinheiten" ("units") pro Fach und Monat erhielten; diese hatten jene bei der Gestaltung und Ausführung ihrer Wochenarbeit zu unterstützen. Außerdem waren sie als "Monitoren" in den "subject corners" eingesetzt, wo sie darauf achten sollten, daß Aufgaben aus dem entsprechenden Fach-"assignment" ausgewählt und ausgeführt würden. Wengleich es in Waterville wohl noch einen Stundenplan gab, der die Schüler teilweise band, so durften sie sich anscheinend doch im Klassenzimmer frei bewegen und nach Belieben mit Partnern oder Gruppen kooperieren. "Freedom of movement" (LUKE o. J., 23) zählte

¹ Dieser Gedanke wird in LUKES Biographie in mancherlei Abwandlungen wiederholt. Vgl. auch LUKE (o. J., Foreword 2f.): "One of my most fervid incentives for writing this saga [die PARKHURST-Biographie] is that it points into a direction where we need to look now. Children should be encouraged to believe in themselves [...]. For too long they have heard either like the 'Tony' of Parkhurst's book *Undertow*: 'You're bad, you're bad, you're bad!' - Vgl. auch PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 253: "[...] the need of every child [is] to have his dignity as a human being respected [...]." Und PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 257: "[...] the very thing we want to build up [is] the self-respect".

² Vgl. zu Waterville EDP '1924, 11, LUKE o. J., 19-27, EDP '1924, 7f. sowie LAGER 1983, 67-71. - Den Namen und das Konzept des "educational laboratory" will PARKHURST nicht von DEWEY's "Laboratory School" in Chicago, sondern von SWIFT übernommen haben. Vgl. EDP '1924, 9.

verständlicherweise für die junge Pädagogin, die gerade erst die Schulbank verlassen hatte, zu den unverzichtbaren Bestandteilen eines neuen pädagogischen Konzepts.¹

PARKHURST selbst soll sich außerhalb des Schülerarbeitsraumes ein eigenes Büro eingerichtet haben, wo sie den Unterricht bzw. die "assignments" vorbereitete, Schülerarbeiten korrigierte, Lerngruppen unterrichtete und Einzelgespräche führte. Für die Ordnung und Disziplin im Klassenraum waren die Schüler ebenso selbst verantwortlich wie für die individuelle Ausführung ihres Arbeitspensums: "Freedom with responsibility" (LUKE o. J., 310) ist auch das pädagogische Kernstück des Daltonplans.

LUKE betont, daß die Schülerinnen und Schüler von Anfang an in die Gestaltung der Lehr-Lern-Organisation einbezogen worden seien. So sei es PARKHURST gelungen, die älteren Schüler gleichsam als Assistenten für ihr Projekt zu gewinnen. "They could hardly believe what they were hearing: a teacher who asked them what they thought and listened to them with respect." (LUKE o. J., 23) Die Möglichkeit, an der Gestaltung "ihrer" Schule" mitzuwirken, sei schließlich auch der Lernhaltung sehr zugute gekommen.

Wie immer der erste Schulversuch in Waterville verlaufen sein mag, er bildete doch den ersten Schritt einer knapp zehnjährigen Karriere, an deren Ende PARKHURST im Jahre 1913 als Direktorin der grundschuldidaktischen Abteilung ("Directory of Primary Teacher Training Department") an das "Central Teachers' College" in Stevens Point/Wisc. berufen wurde. Dieser Aufstieg spricht für eine überdurchschnittliche pädagogische Befähigung und damit vielleicht auch für die Glaubwürdigkeit der Darstellung, die den Daltonplan in Waterville beginnen läßt. Die Schulbehörden von Pepin County jedenfalls entließen die junge Lehrerin 1905 mit guten Zeugnissen, nachdem diese sich entschieden hatte, am "Teachers' College" des "Wisconsin State College" in River Falls zu studieren.

2.2.2 PARKHURSTs Schulkarriere und der "Laboratory Plan" bis 1914

PARKHURST absolvierte das vierjährige Studium in der Hälfte der vorgesehenen Zeit und schloß 1907 mit einem glänzenden Ergebnis ab, obwohl sie sich anscheinend heftig gegen eine Ausbildung zu jenem traditionellen Unterrichtsstil gewehrt hatte, dem sie in Waterville bereits eine erfolgreiche Alternative entgegengesetzt haben will.²

An dieser Lehrerbildungsstätte lernte sie die reformpädagogisch orientierten Schriften von Ralph Waldo EMERSON (1803-1882) und William JAMES (1842-1910) kennen. Die Quellen lassen nicht erkennen, welchen Einfluß diese Begegnungen ausübten. Immerhin erscheint in "Education on the Dalton Plan" ein dreiseitiges EMERSON-Zitat, dasselbe übrigens, das auch DEWEY in leicht abgewandelter Form in "Democracy and Education" (1916) wiedergegeben hat:

"'The secret of education,' so Emerson tells us, 'lies in respecting the pupil. It is not for you to choose what he shall know, what he shall do. It is chosen and foreordained and he alone holds the key to his own secret. By your tampering and thwarting and too much governing he may be hindered from his end and kept out of his own. Respect the child. Wait and see the new product of nature. Nature loves analogies but not repetitions.

¹ Vgl. PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 309: "My fight was to free children from the insufferable boredom of rote learning."

² Vgl. LUKE o. J., 35 u. 38 sowie SKIZZE, S.1.

Respect the child. Be not too much his parent. Trespass not on his solitude.
 'But I hear the outcry which replies to this suggestion: Would you verily throw up the reins of public and private discipline; would you leave the young child to the mad career of his own passions and whimsies and call this anarchy a respect for the child's nature? I answer: Respect the child, respect him to the end, but also respect yourself. *Be the companion of his thought, the friend of his friendship, the lover of his virtue, but no kinsman of his sin. [...] Happy this child with a bias, with a thought which entrances him, leads him, now into deserts, now into cities, the fool of an idea. Let him follow it in good and evil report, in good and bad company. It will justify itself; it will lead him at last into the illustrious society of the lovers of the truth. [...] 'Or we sacrifice the genius of the pupil, the unknown possibilities of his nature, to a weak and safe uniformity as the Turks whitewash the costly mosaics which the Greeks left on their temple walls.'* (EMERSON ohne Nachweis zit. in EDP ⁴1924, 20f.)¹

Um 1908 jedoch erhielt PARKHURST von der JAMES-Schülerin Alice N. SHULTEZ, die in River Falls Psychologie lehrte, den Hinweis auf das Werk, dem sie später eine grundlegende Bedeutung für die Ausgestaltung des "laboratory plan" zuschreiben sollte. Es handelte sich um "Mind in the Making" (1908) von Edgar J. SWIFT (1860-1932),² das sie in "Education on the Dalton Plan" ebenfalls mit einem langen Zitat würdigt. Die ausführliche Wiedergabe soll vor allem zeigen, daß viele Gedanken des Daltonplans, die man aus europäischer Sicht vielleicht dem späteren Einfluß Maria MONTESSORIs zuschreiben würde, zweifelsohne auch im amerikanischen Kontext präsent waren.

"The rational method is to work *with the students*, inspiring them with longing to delve into things for themselves and to make their contributions to the common fund of knowledge, to be discussed or clarified in the recitation. [...] Mental expansion of the teachers themselves is the first step towards removing this mediæval debris.³ *They will then investigate their pupils, the schoolroom will be an educational laboratory*, and activity will not be limited to the manual training department. *The influence of suggestion through the environment has never received its proper recognition in education.* [...] Education has been hitherto too absorbed in its history. Teachers are constantly straining their eyes by looking over their shoulders at Pestalozzi, Froebel, and Herbart, instead of looking forward to new achievements. [...] *Economy of energy is quite truly a problem for education as for mechanics.* Efficiency - the ratio of useful work to the ratio spent in accomplishing it - may be increased by lessening the resistance, or by applying more power, and teachers have occupied themselves too exclusively with producing power." (SWIFT ohne Nachweis zit. n. EDP ⁴1924, 9f.)⁴

¹ Die hier wiedergegebene Zitatpassage entstammt dem Essay "Education", der 1876 in "Letters and Social Aims" publiziert, aber nicht in "The Complete Works of Ralph Waldo Emerson" (12 Bdd., Boston 1903/4) aufgenommen wurde. Vgl. EMERSON ON EDUCATION 1966, 25. - Die Passage "The secret ... sin" findet sich in EMERSON ON EDUCATION 1966, 216f., "Happy ... truth" 218, "Or ... walls" 213. - DEWEY zitiert EMERSON in DEWEY 1916, 62.

² Vgl. dazu unten Abschnitt 2.6.3.

³ Gemeint ist der "Schutt- oder Trümmerhaufen", den nach SWIFTS Meinung "the didactic method" (= "alte" Schule) hinterlassen hat.

⁴ Bei "The rational ... department" handelt es sich um die teils wörtliche, teils freie Wiedergabe einer Textstelle in SWIFT 1908, 300; "The influence ... education" findet man wörtlich bei SWIFT 1908, 298, ebenso "Education ... achievements" auf S. 272 und "Economy ... power" auf S. 273 (dort nicht kursiv).

Nach Abschluß ihrer College-Ausbildung arbeitete PARKHURST zwei Jahre lang in Hudson/Wisc., wo sie zunächst in einem sozial deprivierten Viertel unter schwierigen Bedingungen unterrichtete und dann als Supervisorin angehender Grundschullehrer an der "Rural Training School for Teachers" lehrte. Die darauffolgenden vier Jahre verbrachte sie im Staate Washington, bis 1911 als Grundschullehrerin an der "Edison School" in Tacoma und anschließend bis 1913 wieder als Supervisorin im "Primary Teacher Training Department" des "Central State Teachers' College" in Ellensburg. Danach kehrte die Siebenundzwanzigjährige nach Wisconsin zurück, um die Direktorenstelle der Primarschuldidaktik-Abteilung am "Teachers' College" in Stevens Point zu übernehmen. Zusätzlich besuchte PARKHURST von 1907 bis 1914 zahlreiche Sommerkurse zu anthropologischen sowie lern- und entwicklungs-psychologischen Themen am "Teachers' College" der "Columbia University".¹

Im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit konnte PARKHURST den "Laboratory Plan" von Waterville weiterführen. So waren beispielsweise an der "Edison School" in Tacoma im Schuljahr 1910/11 fünf Klassen mit acht- bis zwölf- oder dreizehnjährigen Schülerinnen und Schülern in ein erfolgreiches Experiment einbezogen; sie arbeiteten nicht mehr in "subject corners", sondern in fünf Fachräumen ("laboratories") und wurden dort jeweils von einem Fachlehrer betreut. Die Arbeitsanweisungen für die verschiedenen Fächer und Jahrgangsstufen entwarf PARKHURST gemeinsam mit den am Versuch beteiligten Lehrkräften. Das pädagogische Grundkonzept bestand wiederum darin, (a) die Verantwortung (teilweise) an die Schüler zu delegieren und - wie in einer Familie - die älteren in die Betreuung der jüngeren einzubeziehen, (b) die Lernenden mit der Aufgabe zu betrauen, ihren eigenen Arbeitsplan für "the open lab-time" zu erstellen, und ihnen (c) die Möglichkeit zu geben, die verfügbare Arbeitszeit nach ihren persönlichen Lernbedürfnissen einzuteilen.²

1913 folgte das Angebot aus Stevens Point, und PARKHURST gestaltete auch dort den Arbeitsraum der Versuchsschulklasse in ein "educational laboratory" um. Wenn sie später dazu erklärte, "I wanted my student teachers to experience the influence of an attractive well-ordered environment [...] and to become conscious of its effect upon the plastic minds of little children who were in school not merely to learn to read and write and figure, but to develop habits of independence in handling their learning tasks" (PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 56), so klingen auch hierin nicht notwendig Maria MONTESSORI's Gedanken an; PARKHURST könnte bei E. J. SWIFT durchaus vergleichbare Anregungen gefunden haben.

¹ Vgl. zu diesem Absatz LUKE o. J., 41 u. 54-D sowie SKIZZE S. 2. - Bei den Sommerkursen lernte PARKHURST offenbar KILPATRICK kennen (vgl. LAGER 1983, 79) und blieb ihm bis zu dessen Tod freundschaftlich verbunden - trotz seiner scharfen Kritik am Daltonplan (vgl. KILPATRICK 1925). - Die Bekanntschaft mit John DEWEY datiert dagegen auf den Beginn der 20er Jahre, als sich PARKHURST mit dessen Tochter Evelyn befreundete. Vgl. LAGER 1983, 78, Anm. 1.

² Vgl. EDP '1924, 10, LUKE o. J., 50, 53-C, -D, -E und 54-D sowie LAGER 1983, 82. - Zum Erfolg vgl. einen Brief des Schulleiters der "Edison School" vom 23. 4. 1925: "Miss Helen Parkhurst was one of the most successful teachers in this school. When she first began teaching [...] she asked permission to organize subject laboratories. There were more than one hundred pupils. They did all kinds of 'jobs' under supervision." (LAGER 1983, 204).

2.2.3 Die Zusammenarbeit mit Maria MONTESSORI (1915-1918)

Wenige Monate nach ihrem Amtsantritt in Stevens Point ließ sich PARKHURST für die Teilnahme an MONTESSORIs zweitem Internationalen Trainingskurs in Rom, Sant'Angelo (April bis Juni 1914) beurlauben, und dieser Schritt sollte sich im nachhinein nicht nur als Abschied von einer vielversprechenden Laufbahn in der amerikanischen Lehrerbildung, sondern zugleich als erster Aufbruch zur eigenen Schule und zu internationalem Ruhm erweisen. Diese erste von PARKHURSTs zahlreichen "educational safaris abroad" (LUKE o. J., 61) spiegelte indirekt Maria MONTESSORIs damalige Popularität in den USA wider. Die "Dottoressa" hatte im Sommer 1913 ihre Methode der Vorschulerziehung den New Yorkern in sensationell gut besuchten Vorträgen und Trainingskursen präsentiert, und die Übersetzungen ihrer bis dahin publizierten Werke fanden reißenden Absatz.¹ So war wohl auch das "Teachers' College" in Stevens Point daran interessiert, eine Expertin für diese neue Methode zu gewinnen. In Rom gehörte PARKHURST alsbald zum engsten Zirkel um die prominente Kollegin und wurde von ihr fortan "Margherita" genannt.²

LUKE resümiert: "In Rome she had found that the Dottoressa had scientific reasons for her insistence upon a 'prepared environment' in her educational method" (LUKE o. J., 71). Damit betont sie, daß PARKHURST der 16 Jahre älteren "Dottoressa" keinesfalls als Schülerin begegnet sei: Die Auseinandersetzung habe ihre Einsichten und Pläne nur vertieft, wobei der bedeutendste Ertrag in MONTESSORIs Hinweisen auf die Notwendigkeit der exakten Beobachtung des Kindes gelegen sei.³

Die bislang unveröffentlichten handschriftlichen Aufzeichnungen "Margheritas", welche die MONTESSORI-Vorträge ausführlich dokumentieren, stützen diese Darstellung. Nach PARKHURSTs Notizen bezogen sich die Lektionen ausschließlich auf die Vorschulerziehung und berührten die Probleme, die mit der Entwicklung des "Laboratory Plan" verbunden waren, allenfalls sehr indirekt.⁴

¹ Vgl. KRAMER 1983, 233-255. - Nach KRAMER 1983, 217 gab es um 1913 fast hundert Montessori-Schulen in den USA.

² Vgl. zur Namensgebung LUKE o. J., contents, 1 und LAGER 1983, 93. - Der Grund für diese Namenswahl ist unbekannt; möglicherweise steht sie im Zusammenhang mit Margherita, der italienischen Königin, die das Projekt der "casa dei bambini" in San Lorenzo häufig besuchte und finanziell kräftig unterstützte.

³ So betont LUKE auch, PARKHURST sei in erster Linie wegen Giuseppe SERGI's Vorlesungen nach Rom gereist. Vgl. LUKE o. J., 55 u. 63; auch LAGER 1983, 85. SERGI, bei dem auch Maria MONTESSORI studiert hatte, war der führende Anthropologe an der Universität Rom und hatte dort 1876 das erste italienische Institut für Experimentalpsychologie gegründet. - Gleichsam in einem "Erweckungserlebnis" will PARKHURST in Rom die Bedeutung der Beobachtung für die Pädagogik erkannt haben: "Suddenly as I began to walk slowly down the Spanish Steps there was a burst of illumination: In that moment, the awareness of change pervaded my mind, and Montessori's statement became not only comprehensible but obvious. Nothing remained the same." (PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 65).

⁴ Vgl. MANUSKRIFT bzw. PARKHURST, Helen: Notes on Dr. Montessoris Lectures given at Castel Sant'Angelo. Theoretical Lectures, o. O. o. J. Es handelt sich um handschriftliche Aufzeichnungen von PARKHURST vom 2., 4., 9., 20., 23., 25., 30. März und vom 6., 20. und 22. April 1914 zu den Vorlesungen von MONTESSORI und deren Mitarbeiterin Anna Maria MACCHERONI. Die Notizen umfassen 104 Seiten; die Seitenzählung des Konvoluts ist nachträglich eingefügt und nicht frei von Irrtümern.

Diesen Aufzeichnungen zufolge stellte MONTESSORI den wissenschaftlichen Anspruch ihrer Pädagogik (vgl. MANUSKRIFT Vorderseite von Blatt 19: "Dr. Montessori: I wish to transport education into the experimental sciences - make it a science in itself."), die Notwendigkeit der exakten Beobachtung des Kindes und die strenge Zurückhaltung des Erwachsenen gegenüber der Selbstbildungskraft des Kindes in den Vordergrund. Das sog.

Ende Juni 1914, nach Beendigung des Kurses, wollte PARKHURST zu einer Europa-Rundreise aufbrechen, kehrte aber wegen der politisch zugespitzten Lage vorzeitig in die USA zurück. Über Adelia PYLE blieb sie in brieflichem Kontakt mit Rom, bis Maria MONTESSORI im Frühjahr 1915 selbst in die Vereinigten Staaten reiste, um dort den "Palace of Education", den italienischen Beitrag zur "Panama-Pacific Exposition" in San Francisco, vorzubereiten und Trainingskurse für Lehrer zu veranstalten.¹

PARKHURST scheint die Entwürfe für die Architektur und Ausstattung dieses Pavillons, "the school on the stilts",² weitgehend selbständig gestaltet und auch die Errichtung dieser Anlage geleitet zu haben, während die "Dottoressa" in Los Angeles tätig war. Diese übertrug ihr schließlich auch die Aufgabe, den Unterricht in der Demonstrationsklasse zu leiten, da sie selbst wegen ihrer schwachen Englisch-Kenntnisse nicht in Frage kam. Erneut in der Rolle eines "exhibit" arbeitete PARKHURST mehrere Wochen mit 21 Kindern im Alter von 2½-6 Jahren und konnte sich dabei nicht nur vor MONTESSORI bewähren, sondern auch vor amerikanischen Fachkreisen profilieren, obwohl die Montessori-Methode zu diesem Zeitpunkt in den USA schon starken Angriffen ausgesetzt war.³

MONTESSORI aber hatte inzwischen eingesehen, daß sie die amerikanische Bewegung nicht von Rom aus kontrollieren konnte. Sie bestellte daher im Dezember 1915 PARKHURST zu ihrer amerikanischen Stellvertreterin und autorisierte sie zugleich als "Supervisor of Montessori Teachers in the United States".⁴ PARKHURSTs Hauptaufgaben bestanden darin, Lehrer

"Montessori-Phänomen" und die didaktischen Materialien werden dagegen in MANUSKRIFT nicht erwähnt. Zum Beobachtungsstraining und den praktischen Gestaltungsversuchen (vgl. LAGER 1983, 87) im Rahmen dieses Kurses liegen keine Aufzeichnungen vor.

¹ Die Ausstellung zur Feier des Panamakanals dauerte vom Frühjahr bis zum Spätherbst 1915. Der "Palace of Education" wurde erst im August eröffnet. Vgl. LAGER 1983, 96f.

Zu PARKHURSTs Europa-Reise, über deren Ziele und Verlauf nichts bekannt ist, vgl. LUKE o. J., 70 und LAGER 1983, 93. In vielen biographischen Notizen wie auch in SKIZZE, S.1 findet man die Behauptung, PARKHURST habe an der Münchner Universität "two more courses, in art and philosophy" (LAGER 1983, 93) besucht, doch blieben alle entsprechenden Nachforschungen ergebnislos. Zudem kannte man in München die Einrichtung der Sommer-Universitätskurse nicht.

² LUKE o. J., 74. PARKHURST hatte den Boden des Pavillons zu einer Bühne anheben und auf Pfähle stellen lassen; als Dach diente eine Stoffbespannung, damit das gesprochene Wort auch außerhalb der Glaswände verstanden werden konnte. - Vgl. zu diesem Absatz LUKE o. J., 73-83 passim u. LAGER 1983, 98f.

³ Vgl. LUKE o. J., 85: PARKHURST wurden hohe Auszeichnungen zuerkannt. Zudem fand PARKHURST die Bewunderung des reformpädagogisch sehr einflußreichen Frederic L. BURK (1862-1924), des damaligen Präsidenten der "San Francisco State Normal School", mit dem sie bis 1924 einen intensiven Briefwechsel führte. Vgl. LAGER 1983, 105-122. - Zur Kritik der Montessori-Pädagogik: Es gab eine vielbeachtete Kontroverse über die Vorschulzerziehung, in der sich zahlreiche amerikanische FROEBEL-Anhänger gegen das Montessori-Material aussprachen, weil es auf einer überholten "Elementenpsychologie" beruhe und zu formalistisch, lebensfern und aufgabenbezogen sei. Vgl. dazu RÖHRS 1977, 57ff. Der schärfste Angriff kam 1914 von William H. KILPATRICK (vgl. KILPATRICK 1914). (Zu KILPATRICKs Einfluß auf die amerikanische Lehrerbildung vgl. KRAMER 1983, 275: "Kilpatrick herrschte am Columbia University Teachers College, der führenden Lehrerbildungsanstalt Amerikas. [...] Die Vorlesungs- und Seminargebühren, die seine Studenten bezahlten, waren so hoch, daß man ihn 'Millionen-Dollar-Professor' nannte.") - Zur Kritik von John und Evelyn DEWEY an der Montessori-Pädagogik vgl. DEWEY/DEWEY 1915, 118ff.

⁴ Vgl. LUKE o. J., 86; vgl. auch LAGER 1983, 110f.: PARKHURST wurde in dieser Funktion von der amerikanischen "National Montessori Promotion Foundation" unterstützt, in dessen "Board of Trustees" man neben Mitgliedern der Familien PYLE und ROCKEFELLER auch andere Personen aus dem Kreis von "New York's '400" fand. PARKHURSTs Gehalt wurde von Mrs. CARNEGIE privat bezahlt, um das Budget der "Foundation" nicht zu belasten.- SEMEL (1992, 20ff.) erwähnt für den hier behandelten Zeitraum nur eine einjährige Tätigkeit von

auszubilden, neue Schulen zu gründen, Finanzquellen zu erschließen, den Zerfall der Montessori-Anhängerschaft in verschiedene rivalisierende Gruppen zu verhindern und den mit erheblichen finanziellen Interessen verknüpften Monopol-Anspruch der "Dottoressa" auf die Montessori-Ausbildung sowie auf Produktion und Vertrieb der sog. "Montessori-Materialien" zu wahren.¹

Daraufhin stürzte sich PARKHURST in das von Beginn an aussichtslose Unterfangen, von Küste zu Küste zu reisen, um Schulen zu inspizieren, Vorträge und Trainingskurse zu halten sowie geeignete Stellvertreter in den einzelnen Bundesstaaten zu finden. Im Oktober 1916 konnte das "Montessori Normal College" in New York City in Verbindung mit einer Montessori-Demonstrationsschule seine Arbeit aufnehmen: In zweijährigen Kursen sollten Montessori-Lehrer ausgebildet werden. Als MONTESSORI im Februar 1917 PARKHURSTs Supervisionstätigkeit auf das Gebiet von New York City einschränkte, konnte dies nichts an "Margheritas" grundsätzlicher Überforderung ändern, da die "Dottoressa" - nicht zuletzt aus finanziellen Erwägungen heraus - darauf drängte, in kürzester Zeit möglichst viele Lehrer auszubilden, was ihrem gleichzeitigen Anspruch auf eine solide Qualifikation zuwiderlief.² Zu den internen Schwierigkeiten kamen öffentliche Ressentiments gegen Maria MONTESSORI, nachdem ihre uneheliche Mutterschaft bekannt geworden war; zudem schien ihr katholischer Glaube den einflussreichen protestantischen Mittel- und Oberschichten als suspekt, und der Kriegeintritt der USA (1917) rief weitere Aversionen gegen sie als Italienerin hervor. Darüber hinaus zeigten die massiven Angriffe prominenter Vertreter der "Progressive Education", wie z. B. von John DEWEY oder William H. KILPATRICK, ihre Wirkung. Als schließlich ein privates Zerwürfnis die Familie PYLE von MONTESSORI entfremdete, brach die "National Montessori Promotion Foundation" und damit die ökonomische Basis von PARKHURSTs Stellvertreter-Tätigkeit finanziell zusammen.³ Im Januar 1918 löste sich PARKHURST aus allen Verpflichtungen gegenüber der "Dottoressa", führte aber die vormalige Montessori-Demonstrationsschule unter eigenem Namen weiter und richtete darin im Herbst 1919 die "Children's University School" mit den Jahrgangsklassen 5 bis 8 ein, wo sie nun ungehindert den

PARKHURST als Hauslehrerin bei Mrs. Murray CRANE auf der Basis eines Interviews mit Mr. Winthrop CRANE im Jahre 1991 und räumt zugleich Datierungsprobleme ein. Möglicherweise hat PARKHURST die Freundin und Mäzenatin bei Besuchen in Dalton in Erziehungsfragen beraten.

¹ Vgl. PARKHURST in einem Brief an BURK (27. Februar 1917) zit. n. LAGER 1983, 119: "[...] the thing that I have been managing has grown to such tremendous proportions during the past year that it is in danger of becoming a political organization, instead of something worth while [...]" - Zu den Konflikten zwischen amerikanischen Montessori-Anhängern vgl. KRAMER 1983, 268-274: Im Jahre 1915 hatte sich MONTESSORI von der 1913 gegründeten "Montessori Educational Association", an deren Spitze Alexander Graham BELL stand, getrennt, weil diese ohne ihre Zustimmung "Montessori-Materialien" produziert und verkauft hatte, und gründete die "National Montessori Promotion Foundation", die sie PARKHURST unterstellte.

² Vgl. BURK an PARKHURST am 5. März 1917: "You cannot build a big building unless you have a substantial foundation. [...] It [die Montessori-Pädagogik in den USA] cannot be developed by training schools made up of lecture courses for brief periods [...]" (BURK zit. n. LAGER 1983, 120). Vgl. auch BURK an PARKHURST am 25. Mai 1917: "[...] I take it [eine briefliche Bemerkung PARKHURSTs] that you have begun to have some doubts about the good lady's fundamental sincerity of purpose. If such is the case, will she not go further in her short courses and block-selling contests, and will not the name 'Montessori' be a poor foundation for anything you might build?" (BURK zit. n. LAGER 1983, 121).

³ Vgl. LAGER 1983, 124f.: Die Familie PYLE entzog der "Foundation" die finanzielle Beteiligung, nachdem die Tochter Adelia PYLE, die mit MONTESSORI arbeitete, gegen den Willen der Familie zum Katholizismus konvertiert war.

"Laboratory Plan" praktizieren konnte.¹ Die frühere "National Montessori Promotion Foundation" übernahm als "Dalton Board of Trustees" die Finanzhoheit, und PARKHURST, die jede finanzielle Beteiligung an dem Projekt abgegeben hatte, empfing fortan Gehaltszahlungen. Diese Schritte hatten den dauerhaften Abbruch der persönlichen Beziehungen zwischen beiden Reformpädagoginnen zur Folge. Maria MONTESSORI'S Verstimmung resultierte wohl nicht nur aus der Enttäuschung über den Verlust einer unersetzlichen Mitarbeiterin, - immerhin verschwand die Montessori-Pädagogik nach PARKHURST'S Rücktritt bis in die 60er Jahre vollkommen aus der reformpädagogischen Landschaft der USA -, sondern auch aus dem Eindruck, die Stellvertreterin habe das gemeinsame Projekt mit seiner ansehnlichen finanziellen Förderbasis gleichsam "im Handstreich" für ihre eigenen Zwecke vereinnahmt.² In der Tat war es PARKHURST als Stellvertreterin der "Dottoressa" gelungen, sich den Zugang zu jenen ebenso pädagogisch interessierten wie finanzkräftigen Kreisen in New York zu erschließen, die ihr nun halfen, das eigene Vorhaben zu realisieren. In "Education on the Dalton Plan" erwähnt sie die dreijährige Zusammenarbeit nur sehr knapp und stellt sie als eine belastende Verpflichtung dar, die sie von ihren eigentlichen Plänen abgehalten habe. Statt der italienischen Reformpädagogin dankt sie Frederic BURK als ihrem Förderer.³

Selbst wenn man aufgrund der gegebenen Quellenlage PARKHURST'S Motive für die Zusammenarbeit mit MONTESSORI nicht exakt rekonstruieren kann, so deuten doch der (reform-)pädagogische Ehrgeiz, den sie bereits vor 1914 zeigte, und der Briefwechsel mit BURK von 1915 bis 1918 darauf hin, daß sie diese Tätigkeit niemals als dauerhafte Alternative zu ihren eigenen Sekundarschulplänen betrachtet hatte⁴ und der Abschied von MONTESSORI bzw. der Aufbruch zu einer eigenen Schule auch ohne die genannten Schwierigkeiten erfolgt wäre.

¹ Vgl. LAGER 1983, 125. - Die Schule war zuerst "in a brownstone house on West 74th Street" (LUKE o. J., 99), also im Gebäude der ehemaligen "Montessori Normal School" untergebracht, mußte aber wegen des Ausbaus der Sekundarstufe bereits im Winter 1919/20 in ein größeres Haus übersiedeln ("10 West 72nd Street"; LUKE o. J., 102), wo sie, nachdem auch das Nachbaranwesen gekauft worden war, bis 1929 verblieb. Vgl. LUKE o. J., 102 und THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 3.

In bezug auf das Gründungsdatum von PARKHURST'S erster Schule, der "The Children's University School" in New York City, zeichnen die Quellen zunächst ein sehr verwirrendes Bild: SKIZZÉ, S. 2 setzt die Gründung des "Montessori Normal College" im Jahre 1916 mit der Eröffnung der "Children's University School" gleich; gemeint ist vermutlich der Beginn von PARKHURST'S Schulleitertätigkeit im Jahre 1916 im nachmaligen Gebäude der "Children's University".

Die Festschrift der Dalton School, New York nennt das Jahr 1919 als Gründungsdatum (vgl. THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 2), und LAGER'S Darstellung stimmt damit überein (vgl. LAGER 1983, 124f.). Nach LUKE aber soll PARKHURST sogleich nach ihrer Trennung von MONTESSORI im Januar 1918 die eigene Schule eröffnet haben. Vgl. LUKE o. J., 102. - Die Diskrepanzen lassen sich dahingehend auflösen, daß PARKHURST im Schuljahr 1918/19 die ehemalige "Demonstrationsschule" noch ohne Sekundarstufe, aber auch ohne Verbindlichkeiten gegenüber MONTESSORI weiterführte und darin von der ehemaligen Montessori-"Foundation", nun "Child Education Foundation", unterstützt wurde.

Die Namensgebung ("Children's University School") spielt vielleicht bewußt mit dem Anklang an eine Universitätsversuchsschule, wie sie in den USA zu dieser Zeit nicht selten waren. GEISSLER (1929, 558) etwa mißverstehet den Namen in diesem Sinne.

² Vgl. auch EDP '1924, 14: PARKHURST dankt demonstrativ Mrs. James T. PYLE für die Unterstützung beim Aufbau der Daltonschule.

³ Vgl. EDP '1924, 12.

⁴ So beschrieb sie in einem Brief an BURK vom 8. März 1916 detailliert die zukünftige Schule, die sie selbst gestalten und leiten wollte. Vgl. LAGER 1983, 131ff.

2.3 Der Erfolg des Daltonplans (1919-1942)

2.3.1 Die internationale Entdeckung

Wenige Monate nach der Übernahme der "Children's University School" erhielt Helen PARKHURST durch die Vermittlung von Mrs. Murray CRANE, der Gattin des vormaligen Gouverneurs von Massachusetts, Gelegenheit, ihr Konzept auch an anderen Schulen zu erproben. Zunächst konnte sie im Jahre 1919 die "Upway Field School", damals "Berkshire Cripple School", in Pittsfield/Mass. neu organisieren, eine Sonderschule für behinderte Jungen, die nicht in Jahrgangsklassen gegliedert war. Dort entwickelte sie als letztes Element ihres Konzepts das System der "Graphen" zur (Selbst-)Kontrolle der Lernfortschritte.¹ Der Erfolg dieses Projekts veranlaßte wiederum Ernest D. JACKMAN, den Leiter der "Public High School" in Dalton/Mass., gemeinsam mit Mrs. CRANE die Schulbehörden und PARKHURST für die Umgestaltung seiner Schule zu gewinnen. Nachdem die Einführung des "Laboratory Plan" im Februar 1920 abgeschlossen worden war, besuchten im April die beiden britischen Pädagoginnen Annie SAUNDERSON und Belle RENNIE die neue "Reformschule".

RENNIE war als prominente Verfechterin der Montessori-Methode an Sekundarstufenkonzepten für die Regelschule interessiert, welche die Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik, vor allem die materialgeleitete Selbsttätigkeit, fortführten. Im "Laboratory Plan" der "Public Dalton High School" sah sie eine geeignete Lösung für dieses Problem und informierte sogleich im "Times Educational Supplement" das britische und internationale Publikum über ihre Entdeckung. Die ersten Berichte über das fortan "Dalton (Laboratory) Plan" genannte Konzept erschienen im Mai 1920² und erregten ungewöhnliches Aufsehen. Bereits im Juni 1920 begann die angesehene "Streatham County Secondary School" in London erfolgreich mit dem neuen Verfahren zu experimentieren; und am Ende des Jahres 1921 bestanden in England mehrere "daltonisierte" Schulen, die sich eines lebhaften internationalen Besucherinteresses erfreuten.³ Im Sommer dieses Jahres publizierte PARKHURST eine sechsteilige Artikelserie im "Times Educational Supplement",⁴ eine Kurzfassung von "Education on the Dalton Plan", das 1922 zuerst in einem Londoner und wenige Monate später in einem New Yorker Verlag erschien und bezeichnenderweise mit einem Vorwort des Vorsitzenden der *englischen* Sektion der NEF ("New Education Fellowship"/"Weltbund zur Erneuerung der Erziehung"), Percy T. NUNN (1870-1943), versehen war. Im selben Jahr veröffentlichte John DEWEYs Tochter Evelyn DEWEY in New York eine Monographie über den "Dalton Laboratory Plan",⁵ in welchem sie das Konzept vorbehaltlos begrüßte. Zunächst explizierte sie in enger Übereinstimmung mit "Education on the Dalton Plan" die Grundzüge und Prinzipien und stellte dann die "Daltonisierungs"-Praxis an der "Children's University School", an der "Dalton Public High School" sowie an der englischen "Streatham County Secondary School" aufgrund eigener Beobachtungen dar. Im Unterschied zu William H. KILPATRICK, dem populärsten Repräsentanten der "Progressive Education" und Gegner des Daltonplans, konnte sie keine

¹ Vgl. EDP⁴1924, 13. Die Reform wurde im September 1919 abgeschlossen; zu den Details dieses Projekts liegen keine weiteren Informationen vor. Vgl. zu den "Graphen" unten Abschnitt 3.2.4.

² Vgl. RENNIE 1920: 6. Mai und 27. Mai 1920.

³ Vgl. zur englischen Rezeption POPP 1995, Kap. 4.3.

⁴ Vgl. PARKHURST 1921.

⁵ Vgl. DEWEY 1922.

grundsätzlichen Differenzen zwischen PARKHURSTs Konzept und der "Projektmethode" entdecken, die jener als das angemessenste Verfahren propagierte, die DEWEYSche Pädagogik im Unterricht zu verwirklichen. "Complete experiences, individual work, and scope for interests are essentials in both the Dalton Plan and the 'project method' [...]" (DEWEY 1922, 142).

Um 1922/3 setzte die internationale Verbreitung des Daltonplans ein; sie erreichte in den zwanziger Jahren die Sowjetunion, China, Japan und - über das britische Weltreich - Kanada, Südafrika, Australien, Indien und einige andere Staaten.¹ In Europa konnte sich der Plan in den Niederlanden fest etablieren und wurde in der Zwischenkriegszeit auch in der Tschechoslowakei und in Polen praktiziert², während er in seinem Ursprungsland - wie auch die Montessori-Pädagogik in Italien - keine herausragende Bedeutung erlangen konnte (vgl. POPP 1995, Kap. 4).

¹ Die Schwierigkeit, die tatsächliche internationale Rezeptionsgeschichte seit 1920 zu erfassen, sei an einem Beispiel aufgezeigt. In seiner Vorbemerkung zu Helen PARKHURSTs Beitrag zum 2. Teil des 24. Jahrbuchs der "National Society for the Study of Education" (1925; NSSE) teilt der Herausgeber mit, daß es PARKHURSTs Angaben zufolge 1500 Daltonplanschulen in England, 450 in Japan, 250 in China, 50 in Indien, 200 in den USA und weitere in Norwegen, Deutschland, Polen, Österreich und Spanien gebe. In den Niederlanden sei der Plan als offizielles Verfahren eingeführt. In einer von der englischen "Dalton Association" herausgegebenen Broschüre wiederum sprach PARKHURST 1926 von "hundreds of schools using the plan in Great Britain, Germany, Austria, Norway, Sweden, Holland, Russia, China and Japan." (PARKHURST 1926, 3) Auch wenn man den Beweis kaum antreten kann, so müssen Angaben solcher Art teilweise als übertrieben und teilweise als unzutreffend bezeichnet werden. Es gibt keine Hinweise auf Daltonplanschulen in Norwegen, Schweden, Deutschland, Österreich und Spanien; die Zahlenangaben für die anderen Staaten sind nicht verifizierbar und werden in anderen Darstellungen vermutlich von diesen Quellen übernommen (so im Verfahren auch SEMEL 1992); daß das Konzept in den Niederlanden "offiziell" eingeführt war, ist unzutreffend. Über die genaue Ausbreitung des Daltonplans war vermutlich niemand genau unterrichtet, auch Helen PARKHURST nicht. - Dieselbe Unsicherheit besteht hinsichtlich der Auflagen und Übersetzungen von "Education on the Dalton Plan", die als Indikatoren für die Rezeption gelten könnten. Weder mit Hilfe der entsprechenden Nationalbibliographien noch über Anfragen bei den englischen und amerikanischen Verlagshäusern, in denen E. P. Dutton (New York) und G. Bell and Sons (London) aufgegangen sind, gelang es festzustellen, wann welche Auflagen von "Education on the Dalton Plan" gedruckt und welche Übersetzungsrechte vergeben wurden. Im 442. Band des amerikanischen "National Union Catalog" sind vier englische und drei amerikanische Ausgaben des Werks registriert, und diese Angaben sind in bezug auf den englischen Verlag nicht vollständig. Während die amerikanischen Neuauflagen gegenüber der Erstausgabe unverändert blieben, wurde in England die vierte Auflage (1924) erweitert, indem man ein 11. Kapitel - RENNIES Bericht über die englische Daltonplan-Entwicklung von 1921 bis 1923 - und eine Bibliographie (4. Abschnitt im Anhang) mit ausschließlich englischen Titeln hinzufügte. Diese Fassung blieb in den folgenden Ausgaben einschließlich der Bibliographie unverändert. Was die Übersetzungen anbelangt, kursieren nur bedingt glaubwürdige Angaben. Im Daltonplanbuch der amerikanischen "South Philadelphia High School for Girls" (1926) beispielsweise wurden folgende Übersetzungen aufgezählt: "French, German, Hebrew, Hindustani, Italian, Japanese, Norwegian, Polish, Russian, Spanish and Swedish". (MEMBERS 1926, 157) Konkrete Hinweise findet man allerdings nur auf eine italienische, polnische, japanische, chinesische und russische Übertragung. In bezug auf die deutsche Situation aber herrscht Gewißheit: Entgegen anderslautender Angaben von RENNIE (in EDP '1924, VII) gab es weder den Erwerb der deutschen Rechte an dem Buch durch das "Education Department of the German Republic" noch eine deutsche Übersetzung. Vgl. zu dieser Fußnote POPP 1995, 183ff.

² Vgl. hierzu auch die Beschreibung von Irina EHRENBURG: „Allerdings ging ich in Moskau [1922/23] ein paar Monate in eine sehr merkwürdige Einrichtung, wo nach dem Dalton-Plan unterrichtet wurde, einer in den zwanziger Jahren im revolutionären Rußland beliebten Schulform. Dort gab es ein Schülerkomitee, wir bestimmten selbst, was wir für Unterrichtsstunden haben wollten. Die Lehrer hörten tatsächlich auf das, was die Schüler sagten. Schauen Sie einmal nach, was das ist: Dalton-Plan. Viele wissen davon heute nichts mehr.“ (EHRENBURG 1997, 29).

PARKHURST hatte mit dem Abschied von MONTESSORI und dem Start ihres eigenen Projekts einen günstigen Zeitpunkt getroffen. Angesichts der Katastrophe des 1. Weltkrieges betrachteten vielerorts die intellektuellen und fortschrittlichen Kräfte die Reform der öffentlichen Erziehung als gesellschaftspolitische Schlüsselfrage. In einem intensiven internationalen Kommunikationsprozeß - man denke etwa an die zahllosen internationalen Informationsreisen - wurden die europäischen, vielfach auch die deutschen, und amerikanischen reformpädagogischen Ideen und Ansätze der Vorkriegszeit aufgegriffen, weiterentwickelt und durch neue Konzepte ergänzt. Die reformpädagogische Bewegung organisierte sich: 1921 wurde in Calais die NEF gegründet, nachdem in den USA zwei Jahre zuvor die PEA ("Progressive Education Association") ins Leben gerufen worden war.

Der internationale Aufschwung der Reformpädagogik spiegelt sich auch in PARKHURSTs Biographie wider. Bis in die Mitte der dreißiger Jahre, insbesondere aber im Jahrzehnt davor, ergingen an sie als Urheberin des Daltonplans zahlreiche internationale Einladungen, und sie absolvierte daraufhin ein immenses Reiseprogramm, in dessen Verlauf sie mehrfach England und den Fernen Osten besuchte, an den Konferenzen der NEF teilnahm, die "Progressive Education"-Bewegung etwa in Deutschland oder Südafrika vertrat und mit hohen offiziellen Ehrungen ausgezeichnet wurde. Auch in den USA folgte sie vielen Einladungen zu Vorträgen, Konferenzen und Trainingskursen.¹ Erst seit 1930, als die nationale und internationale Nachfrage abzuflauen begann, scheint sich PARKHURST vorwiegend auf die Leitung der New Yorker Schule konzentriert zu haben. Dabei zeigt ein Vergleich zu Maria MONTESSORI sehr auffällig, wie wenig PARKHURST daran gelegen war, der Daltonplan-Pädagogik ein starkes organisatorisches Rückgrat zu verschaffen. Sie setzte sich weder für den Aufbau einer nationalen oder internationalen Vereinigung ein noch für eine spezielle Lehrerausbildung oder die Autorisierung des "Konzeptnamens", die es verhindert hätte, daß sich jede Schule nach Belieben als Daltonplanschule bezeichnen konnte. Allerdings hatte sie den Daltonplan stets als Reformvorschlag für *jedwede Sekundarschule* angeboten und lehnte - vielleicht wegen ihrer Erfahrungen als MONTESSORI-Stellvertreterin - die Dogmatisierung ihres Konzepts strikt ab. Als recht ungünstig für die weitere Rezeption des Daltonplans sollte es sich auch erweisen, daß PARKHURST in

¹ Vgl. dazu SKIZZE, S. 3ff., LAGER 1983, 124-156 u. 197f., LUKE o. J., 114-155 sowie den tabellarischen Überblick in diesem Band.

- Vortragsreisen nach England auf Einladung der britischen "Dalton Association": 1921, 1922 und 1926, nach Japan auf Einladung der "Imperial Japanese Education Association": 1924, nach China auf Einladung der "Society for Advancement of Culture and Learning": 1925. Der Einladung der chilenischen Regierung (1928), in diesem Staat Daltonplanschulen einzurichten, entsprach PARKHURST ebenso wenig wie drei Einladungen zu Vortragsreisen in die Sowjetunion (1924, 1925, 1926) und einer Einladung nach Indien (1929).

- Teilnahme an der "World Conference of the New Education Fellowship" in Dänemark (Helsingör; 1929) und Frankreich (Nizza; 1932; vgl. zur Rede in Nizza PARKHURST [1932] o. J.) Der Einladung zur Konferenz in England (Cheltenham; 1936) folgte sie nicht. Als Vertreterin der "Progressive Education"-Bewegung bzw. der NEF Vorträge in Deutschland (Mainz 1929; LAGER irrt mit "Francfort" (1983, 197); bei diesem Aufenthalt besuchte PARKHURST auch die Odenwaldschule; vgl. GEHEEB [1931] 1960, 147 u. RÖHRS 31991, 142) und in Südafrika (Kapstadt, Johannesburg; 1934). - Zu den Auszeichnungen vgl. LAGER 1983, 197f. (China 1925; Japan 1937).

- Daltonplan-Trainingskurse z. B. an der Harvard University (1921), der University of Wisconsin (1923) am Teachers' College der Columbia University (1923), an der University of Michigan (1924), der Colorado State University in Boulder (1924, 1925) und der Ohio State University (1926, 1927, 1928; hier richtete sie mit einem Teil des Kollegiums der "Dalton School, New York" eine Demonstrationsschule ein).

diesen Jahren keine Zeit oder Motivation fand, über "Education on the Dalton Plan" (1922) hinaus weitere Schriften zu publizieren, welche die Grundzüge des Plans anhand der praktischen Erfahrungen an der New Yorker Schule differenziert hätten.¹

Als sich die Pädagogin 1942 aus der Schulleitung der "Dalton Schools, New York" zurückzog,² die sie über zwanzig Jahre innegehabt hatte, wurde das Konzept, von einzelnen anonymen Tradierungen abgesehen, nur noch an dieser Schule und - darüber hinaus - in den Niederlanden praktiziert.

2.3.2 Die "Dalton Public High School"

Als PARKHURST 1919/20 die "Dalton Public High School" "daltonisierte", handelte es sich dabei um eine öffentliche Sekundarschule, die in vier Jahrgangsklassen von etwa 150 Schülerinnen und Schülern besucht wurde.³ Dalton bildete mit etwa 4000 Einwohnern das Zentrum eines ländlichen Industriegebietes, und die Schülerschaft war sehr heterogen zusammengesetzt. Dabei strebten die meisten Jugendlichen kein College-Studium an, während die Curricula noch weitgehend auf dieses Bildungsziel hin orientiert waren. Nicht zuletzt deshalb zeigten sich an dieser Schule erhebliche Motivations- und Disziplinprobleme sowie eine hohe Nicht-Versetzungsrate. Das Interesse des Schulleiters Ernest D. JACKMAN am "Laboratory Plan" galt vor allem dessen Möglichkeiten der inneren Differenzierung. Ferner glaubte er, die Schüler über die Delegation von Planungsaufgaben und Verantwortung besser motivieren und angemessener auf das Berufsleben vorbereiten zu können. Insbesondere begrüßte er die Erziehung zum sorgfältigen Umgang mit einem gegebenen Zeitbudget.

Anfängliche Widerstände der Elternschaft und des konservativen "School Board" gegen die neue

¹ Sie verfaßte nur wenige, knappe und gegenüber "Education on the Dalton Plan" keineswegs innovative Zeitschriftenbeiträge. Vgl. PARKHURST 1921a, 1922, 1924a, 1924b, 1925, 1925a, 1925b, 1926, 1929, 1930, 1932.

² Diese Entscheidung folgte einem schweren Zerwürfnis zwischen der Pädagogin und dem "Board of Trustees". Nach dem wirtschaftlichen Einbruch am Ende der 20er Jahre und während der "Großen Depression" konnte die finanzielle Lage der Schule, die wenige Wochen vor dem "Schwarzen Freitag" ein neues luxuriöses Gebäude bezogen hatte, nicht mehr konsolidiert werden. PARKHURST aber wird als "Verschwenderin" geschildert, die sich weigerte, das pädagogisch Wünschenswerte dem wirtschaftlich vielleicht Gebotenen nachzuordnen. Vgl. hierzu auch SEMEL 1992, 44ff.

Vgl. auch die Erinnerung der ehemaligen Daltonschülerin Betty STEINWAY CHAPIN an die Rückkehr ihrer Mutter von Sitzungen des "Dalton Board of Trustees": "What will Parky think of next?" was probably her opening remark to her family. I forget just what prompted this particular reaction. It could have been the decision to open the babies nursery. It could have been the decision to send all the high school, grade by grade and with the faculty, to carry on classes in Bucks Rock in New Milford [PARKHURSTs damaliger Landsitz] for a month each year. It could have been the simpler decision to take various students and parents for a ride around New York in Buckminster Fuller's Dymaxion car. It could have been almost anything." (THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 23).

So gab es wiederholt auch Konflikte, weil PARKHURST trotz der hohen Verschuldung der Schule auf ebenso günstigen wie kostspieligen Lehrer-Schüler-Relationen beharrte, teure Lehraufträge an New Yorker Künstler vergab und ohne Zustimmung des "Board of Trustees" Schüler zu ermäßigten Gebühren aufnahm. Vgl. LUKE o. J., 112. LUKE (o. J., 152) zitiert z. B. aus einem Brief des Ethnologen MALINOWSKI, der PARKHURST dankt für "the fact that in spite of my offering to cover one half of the expenses, you have reduced them to one third."

³ Vgl. zu diesem Experiment JACKMAN 1920 und 1924 sowie DEWEY 1922, 64-92, die wiederum ausführlich (74-82) aus JACKMAN 1920 zitiert. - Zu diesem Absatz vgl. LAGER 1983, 127, JACKMAN zit. n. DEWEY 1922, 80, DEWEY 1922, 64ff., 73, 88 sowie BLOIS 1983, o. S. [9f.].

"Freiheit" der Schüler konnten überwunden werden,¹ nicht zuletzt deshalb, weil das traditionelle Curriculum unangetastet blieb und das Experiment kostenneutral ablaufen sollte. Der Vormittag (Planungsphase: 8.10-8.40 Uhr; Freiarbeit: 8.40-11.50 Uhr) war für die selbständige Arbeit an den Monats-"assignments" vorgesehen, die sich über die meisten Fächer erstreckten, so z. B. Englisch, Französisch, Latein, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik und Naturwissenschaft. Am Nachmittag fanden reguläre Fachunterrichtsstunden in Jahrgangsklassen oder Niveaukursern statt. Abgesehen von den normalen Anpassungsschwierigkeiten für Lehrer² und Schüler, wies JACKMAN vor allem auf Probleme im modernen Fremdsprachenunterricht hin, der auf die mündliche Interaktion und die Fehlerkontrolle durch den Fachlehrer angewiesen ist. Man erhöhte daher in Französisch und Deutsch die Zahl der Unterrichtsstunden, reduzierte die Freiarbeit und gruppierte die Schüler nach Leistungsniveaus. Daneben nannte der Schulleiter auch das Problem, den nachmittäglichen Klassenunterricht und das individuelle Vorschreiten in den Freiarbeitsphasen zu koordinieren.

Dagegen konnte er folgende Vorteile des neuen Verfahrens verbuchen: das Vorschreiten im individuellen Tempo, die Möglichkeit der gezielten Unterstützung einzelner Schüler, das Ansteigen der Versetzungsquoten, erhöhte Leistungen der schwachen Schüler, die Egalisierung der Unterschiede bei der häuslichen Unterstützung, größere Verantwortung hinsichtlich der verfügbaren Lernzeit, wachsendes Selbstvertrauen, zunehmende Eigeninitiative und Selbstverantwortung bei den Lernenden, ein verbessertes Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie ein gesteigertes Interesse an weiterführender (Fach-)Schulbildung.³

Der Daltonplan wurde bis 1928 an dieser Schule praktiziert; wie in den meisten Fällen sind die Gründe für die Rückkehr zum traditionellen Unterrichtsverfahren unbekannt. Interessanterweise zeigt dieses erste dokumentierte Beispiel einer Daltonplanschule neben der "Children's University School", daß die Schulverantwortlichen (außer dem Schulleiter selbst) nur in eingeschränktem Sinne reformorientiert waren. Sie wollten an dem traditionellen "grammar school"-Curriculum festhalten, und der neue Plan versprach, die notwendigen Anpassungsleistungen zu erbringen. Damit ist das Beispiel einer Anwendung gegeben, die für viele Schulleiter und Kollegien attraktiv war, vor allem wenn dem Reformwillen enge institutionelle Grenzen gesetzt waren. Diese Interpretation lag jedoch deutlich nicht in Helen PARKHURSTs Sinn. Selbst wenn sie sich in curricularen Fragestellungen nicht festlegte, war es für sie doch selbstverständlich, auch die Lernziele den Interessen und Bedürfnissen der Schüler anzupassen.⁴ Dies zeigt nicht zuletzt die pädagogische Praxis an der von ihr selbst geleiteten Schule.

2.3.3 Die pädagogische Praxis an der New Yorker Daltonplanschule

Bedauerlicherweise gibt es nur sehr wenige, fragmentarische Informationen über PARKHURSTs eigene Daltonplanpraxis, da sie selbst auf einschlägige Publikationen verzichtete und die Jahresberichte und andere Archivalien der New Yorker Schule nur geringe Anhaltspunkte liefern (vgl. SEMEL 1992).

¹ Vgl. zu diesem Absatz DEWEY 1922, 64-82ff., 92 und JACKMAN 1920, 691f.

² Die Neigung, die Arbeitsanweisungen zu überfrachten, wurde durch kollegiale Absprachen unter Kontrolle gebracht. Vgl. JACKMAN zit. n. DEWEY 1922, 78.

³ Vgl. DEWEY 1922, 73, 87f. und JACKMAN zit. n. DEWEY 1922, 78-81.

⁴ Vgl. z. B. EDP *1924, 23.

Die "Children's University School", ab 1924 "Dalton School(s), New York" (man findet beide Bezeichnungen) genannt, nahm unverzüglich einen raschen Aufschwung; 1924 schloß der erste Jahrgang erfolgreich die "Senior High School" ab. Nach Evelyn DEWEYs Bericht handelte es sich im Jahre 1921 noch um eine verhältnismäßig kleine Ganztageschule, in der die ältesten Schüler 14 bzw. 15 Jahre alt waren und der Daltonplan bei den Neun- bis Zehnjährigen einsetzte. Allmählich stieg die Schülerzahl auf etwa 500 an.¹ Die "Dalton Schools, New York" waren als Gesamtschule horizontal gegliedert und vereinigten vier "Schulen", die nacheinander von allen Schülerinnen und Schülern besucht wurden: die vier- bzw. dreijährige "Primary School", die dreijährige "Elementary School", die ebenfalls dreijährige "Junior High School" und die "Dalton Academy" genannte vierjährige "Senior High School", die unter anderem auf das College vorbereitete und seit 1927 ausschließlich Mädchen vorbehalten war. In diesem Jahr wurde auch die "Nursery Class", eine Kindertagesstätte eingerichtet, in der sich die Schülerinnen der Oberstufe unter Anleitung einer Fachkraft mit Säuglings- und Kleinkinderpflege befassen konnten.²

In der "Primary School" wurde eine modifizierte Form der Montessori-Methode angewandt und der Daltonplan erst mit dem Beginn der "Elementary School" (dem vierten Grundschuljahr vergleichbar) eingeführt. Für die sog. "akademischen" Fächer waren auf allen drei Schulstufen eigene Laboratorien eingerichtet, in denen die Schüler mit dreifach niveaubegleiteten Monats-"assignments" arbeiteten.³ Daneben verfügte jede "Schule" über eigene Fachräume für Kunst-, Werk-, Musik- und Körpererziehung. Lehrerteams arbeiteten stufenbezogen in enger Kooperati-

¹ Vgl. DEWEY 1922, 132-154 (ohne präzise Angaben). - Nach THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 22 und THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 23 pendelte sich die Schülerzahl bei 550 ein. SEMEL (1992, 35) zufolge besuchen gegenwärtig rund 1200 Schülerinnen und Schüler diese Schule.

² Die "Primary School" gliederte sich in folgende Jahrgangsstufen ("grades"): "Pre-Primary", "First Grade", "Second Grade", "Third Grade". (Vgl. THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 20) "First" mit "Third Grade" entsprechen ungefähr unseren ersten drei Grundschuljahren. - Mit der Bezeichnung "Primary School" weichen die "Dalton Schools, New York" vom allgemeinen amerikanischen Sprachgebrauch ab, demzufolge in der Regel die Jahrgangsstufen 1 mit 6 bzw. 8 als "elementary school" bezeichnet werden. Auch das 4-3-4-System ist eher ungewöhnlich.

Die "Junior High School" umfaßte einen Jahrgang "Elementary Preparatory" (= 4. Jahrgangsstufe) sowie die vierte und fünfte Klasse. Vgl. THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 15.

Mädchen in der "Senior High School": PARKHURST begründete diese Entscheidung damit, daß sich auf dieser Stufe bis 1927 kein koedukatives Gleichgewicht hergestellt habe: Die Mehrheit der Jungen sei nach der "Junior High School" zur Vorbereitung der College-Aufnahmeprüfungen in spezielle Internate übergetreten, während der Großteil der Mädchen nicht auf dieses Ziel hin orientiert war. Als PARKHURST vom "Board of Trustees" vor die Wahl gestellt wurde, auf eine geplante Kinderkrippe zu verzichten oder die Knaben der "Senior High School" auszuschließen, habe sie sich deshalb für die zweite Alternative entschieden. Vgl. THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 38.

Zur "Nursery Class" vgl. THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 15. Zur Schule gehörte darüber hinaus ein Gesundheits-, Transport- und Verpflegungsservice. Man hatte auch eine Krankenschwester angestellt, die den Gesundheitszustand der Schüler überprüfte und die "nursery class" betreute. Vgl. THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 12f.

³ Vgl. LUKE o. J., 108 und beispielsweise auch THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 21: Im Schuljahr 1931/32 gab es in der "Junior High School" sechs Laboratorien für die sog. "Hauptfächer" (Naturwissenschaften, Mathematik, Englisch, Französisch, Geschichte und "Social Science"), in denen fünf Lehrkräfte arbeiteten. Die "Dalton Academy" verfügte über je zwei "Laboratorien" für Englisch, Französisch und Mathematik sowie je eines für Geschichte, Latein und Naturwissenschaften; auf dieser Stufe unterrichteten neun Fachlehrkräfte.

on.¹ Zudem beschäftigte PARKHURST eine Psychologin, die mit den Lehrern zusammenarbeitete, diagnostische Untersuchungen durchführte, die Schüler betreute und auch Schülerarbeitsgruppen im Fach Psychologie leitete. Bei der Anstellung der Pädagogen orientierte sich PARKHURST übrigens kaum an den Abschlüßexamina traditioneller Lehrerbildungsstätten, sondern bildete die Neulinge in einem "training on the job" selbst aus.²

Auch wenn es feststeht, daß PARKHURST jüdische und schwarze Kinder aufnahm, was in den zwanziger und dreißiger Jahren an New Yorker Privatschulen sehr ungewöhnlich war,³ und sie von der Möglichkeit der Kostenreduzierung bei sozialen Härtefällen großzügigen Gebrauch machte, ist angesichts der hohen Schulgebühren davon auszugehen, daß bei der sozialen Zusammensetzung der Schüler Kinder aus unteren Schichten unterrepräsentiert waren.⁴ Die Tatsache, daß prominente Künstler, Wissenschaftler und Schriftsteller oder sehr einflußreiche New Yorker Familien die "Dalton Schools" wählten,⁵ deutet darauf hin, daß hier im wesentlichen eine kulturell und/oder sozial privilegierte Schülerschaft aus bildungsinteressierten und/oder finanzkräftigen Kreisen zu finden war.

Nach dem Jahresbericht von 1932 war der Tagesablauf der Schüler in der "Elementary", "Junior High" und "Senior High School" folgendermaßen strukturiert:

"Reading of the bulletin [Anschlagtafeln im Foyer]. Assembly	
8:45-9:00.	A meeting of the whole school. Organization. [...]
9:30-12.00.	Laboratory time [...].
12:00-1:00.	Recreation and luncheon.
1:00-2:00.	Attending a class conference to review or round up the difficult points in a given subject." (THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 8f.)

¹ Vgl. LAGER 1983, 170. Außerdem gab es 1932 (vgl. THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 22) sechzehn Fachlehrer, die stufenunabhängig eingesetzt wurden: so beispielsweise Kunsterzieher und Werklehrer, Musikerzieher und Tanzlehrer sowie einen Lehrer für vergleichende Literaturbetrachtung und einen Schultheaterleiter. Auch bildende Künstler wie Alexander ARCHIPENKO oder Vaclav ZYTLACIL, Studenten der berühmten "David Mannes School of Music" und Schüler von Elizabeth DUNCAN wurden zeitweise als Lehrbeauftragte gewonnen. Den Literatur-Kurs betreute der indische Autor Dhan Gopal MUKERIJ, dessen Kinder die Daltonplanschule besuchten. Er regte auch die Einrichtung des Meditationsraums an. Vgl. LUKE o. J., 105.

² Vgl. LUKE o. J., 105 und SEEGER in THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 6. Elizabeth SEEGER arbeitete seit 1922 in der "Elementary School".

³ Vgl. LUKE o. J., 106 und THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 26 u. 31. CREMIN (1988, 621) zufolge waren beispielsweise in den frühen 20er Jahren die philosophischen Fakultäten der New Yorker Universitäten für jüdische Wissenschaftler nahezu ausnahmslos verschlossen. - Es gab an der Schule auch zahlreiche Schüler japanischer oder anderer nationaler Herkunft. Vgl. THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 48.

⁴ Vgl. THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 16f.: 1931/32 betrug die jährlichen Schulgebühren pro Kind zwischen 400 und 700 Dollar. Zum Vergleich: Der Verpflegungsservice (Pausen, Mittagstisch) für ein ganzes Jahr kostete 130-150 Dollar. Dennoch konnten die hohen Schulgebühren die Unterhaltskosten der Schule nicht decken, und man blieb auf Spenden angewiesen. Vgl. LUKE o. J., 112. Vgl. zur Klientel und zu den hohen Schulgebühren (damals wie heute) SEMEL 1992, 4: „[...] the school was a haven for the children of professionals in the arts, intellectuals, affluent, successful German Jews and WASPs interested in progressive education.“

⁵ LUKE (o. J., 152, 270) erwähnt neben den Kindern von MUKERIJ auch die Kinder des Ethnologen MALINOWSKI, des Pianisten STOKOWSKI sowie des Klavierbauers STEINWAY.

Am Nachmittag (14.30-16.30 Uhr) fanden weitere Unterrichtsstunden in einzelnen Fächern, Arbeitsgruppen und Schülerversammlungen statt.¹ Zugleich standen den Schülerinnen und Schülern die "Laboratorien", das Kunsterziehungsatelier und der Werkraum zur Verfügung, wo sie nach eigenem Plan arbeiten oder sich an den Vorhaben beteiligen konnten, welche die Fachlehrer anboten. Ebenso wurden die Exkursionen etwa zu Ausstellungen oder Betrieben zumeist auf den Nachmittag gelegt. Im wesentlichen aber war für diesen Tagesabschnitt ein fakultatives Angebot vorgesehen, das z. B. Theaterprojekte, Sport, Tanz, Werkarbeit, Spiele, Handarbeit oder kreatives Gestalten umfaßte. Die Kinder und Jugendlichen sollten an den "Dalton Schools" all die Interessen wahrnehmen können, deretwegen sie sonst Jugendgruppen oder entsprechende Vereine aufsuchen müßen. Das Schulkonzept orientierte sich an dem Grundsatz, "to be a real community, where the children lead a complete life [...]" (DEWEY 1922, 132) Im Rahmen der Untersuchungen der "Eight-Year Study" sollte schließlich auch Ralph W. TYLER dieser Schule eine mustergültige Fundierung des Schullebens attestieren.²

Ehemalige Daltonschüler loben in ihren Erinnerungen die Vielseitigkeit von Unterricht und Schulleben. So schrieb 1941 beispielsweise Betty STEINWAY CHAPIN:

"We never learned to rattle off the American presidents or the English kings, but we learned about Indian, Chinese and Russian history from Mrs. Mukerij's and Miss Seeger's wonderful books. We went to the fish market at 5:00 AM, spent the night in a convent, ate fried chicken with Father Divine, bicycled from Boston to Concord, - and prepared for college under the 8 year plan." (CHAPIN in DALTON SCHOOL o. J. [1979], 27)

Eine andere ehemalige Schülerin erinnerte sich besonders an Helen PARKHURSTs Rückkehr von der Chinareise im Jahre 1925: "[...] after she came back [...] we all went very Chinese and painted the second floor green. A large Buddha was installed at the end, those famous horse drawings galloped down the walls,³ and we had an azure blue meditation room [...]. One year, right after the Chinese experience, she had us turn the fourth [...] floor into a Chinese Street. [...] And we all studied Chinese History and Lin Yutang hung around the school and ultimately spoke at graduation." (STARR in DALTON SCHOOL o. J. [1979], 11).

Auch Evelyn DEWEYs Bericht gibt dafür ein Beispiel, daß sich PARKHURST an ihrer eigenen Schule nicht mit den traditionellen Curricula begnügte, sondern bestrebt war, die Lerninhalte auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen. So wurden beispielsweise die Schüler der "Junior High School" im Frühjahr 1921 gebeten, besondere Lerninteressen zu nennen. Für den darauf-

¹ Vgl. zu diesem Abschnitt DEWEY 1922, 133ff. - Nach THE DALTON SCHOOLS (o. J. [1932], 10) war den Schülern die Teilnahme am außerunterrichtlichen Nachmittagsprogramm freigestellt, wengleich die Schulleitung dringend empfahl, zumindest zwei oder drei Tage daran zu partizipieren.

² Vgl. dazu unten Abschnitt 3.5 sowie TYLERs Brief an Boyd H. BODE vom 13. 2. 1936 in LAGER 1983, 209: "Unusual advantage has been taken of the educational opportunities which the city of New York provides. The school conducts field trips, theater parties, visits to museums, and other places which stimulate the thinking of high school pupils. The Nursery School is becoming a means for high school girls to study young children and to learn more about human behavior and the problems of family life. Through Miss Keefe's activities, the educational efforts of school and home have been more nearly coordinated than in other schools. Dr. Coy, the psychologist, has been devoting a major portion of her energies in assisting the teachers to appraise the results of their efforts and to modify the program at those points where difficulties were discovered." - Zu den curricularen Aktivitäten im Rahmen der Studie und zu den Erinnerungen von Dalton-Lehrkräften an jene Zeit vgl. SEMEL 1992, 34-40.

³ Es handelt sich um chinesische Seidentapeten, die PARKHURST ebenso wie die Buddha-Statue in China als Gastgeschenk erhalten hatte.

folgenden Monat boten die Fachlehrer Arbeitsanweisungen an, die auf ausgewählte Wunschthemen abgestimmt waren. So entstand für eine Gruppe, die sich für "Astronomie" interessierte, eine fächerübergreifende Monatsaufgabe.¹ Dieses Experiment überzeugte Evelyn DEWEY davon daß der Daltonplan trotz des Fachlehrerprinzips sehr gut mit fächerübergreifenden bzw. gesamtunterrichtlichen Projekten zu verbinden sei.

Für die Pädagogin PARKHURST, die so viel von der Wirkung einer anregungsreichen Umgebung erwartete, war es großes Anliegen, auch die räumliche Dimension schulischen Lernens zu optimieren. Im September 1929, wenige Wochen vor dem Börsenkrach, bezogen die "Dalton Schools, New York" ein neu errichtetes zehnstöckiges Gebäude in der 108-114 East 89th Street² im sog. „Silk Stocking district“ New Yorks; noch heute erscheinen dieses Gebäude und die in ihr wirkende „Post-Dalton“-Schule in der öffentlichen Meinung - wie auch in Woody ALLENS Filmen „Manhattan“ oder „Baby Boom“ - als Beispiel einer Schule, die einflussreiche und intellektuelle Eltern für ihren Nachwuchs wählen.³ In der Tat zeigt die Architektur dieses "palace of education" (LUKE o. J., 149) eine "gebaute Pädagogik", die weit über das engere Konzept des Daltonplans hinausgeht und PARKHURSTs umfassendere Intentionen verdeutlicht. So gab es neben zahlreichen Werk- und Musikräumen einen Spielplatz auf dem Dach, zwei große Sporthallen, ein Theater mit 500 Sitzplätzen, ein Schwimmbad und einen Meditationsraum. Jede Jahrgangsstufe verfügte über ein eigenes Stockwerk: "This careful planning of the building has made it possible for young children to have all the advantages of a large school and at the same time has assured them the quiet of a small school. It is a school within a school." (THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 11) Dabei maß die Schulleiterin der ästhetischen Dimension bei der beabsichtigten Integration von Schule und Leben eine überaus hohe Bedeutung bei: "To her, a way of life included the development of the youngster's talents in and appreciation for the arts." (LUKE o. J., 110)

Am Beispiel dieser Schule kann man erkennen, daß der in "Education on the Dalton Plan" unterbreitete Vorschlag für PARKHURST nur ein *unverzichtbares Minimalprogramm* darstellte, während ihre persönlichen Ambitionen die umfassende ästhetische, kreative, soziale und fächerintegrierende Gestaltung von Schule und Unterricht einschlossen. Immer aber sollte die individuelle Selbsttätigkeit zur Erreichung fachlicher Einzelleistungen durch ein reiches Schulleben ausbalanciert werden.

¹ Vgl. dazu DEWEY 1922, 140-154 (mit konkreten Beispielen).

² Die "Dalton School, New York" befindet sich noch heute in diesem Gebäude. 1964 wurden allerdings die Kindertagesstätte und die Vorschule, 1971 auch die Sporträume in je eigenen Gebäuden untergebracht. Vgl. THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 3 und SEMEL 1992, 1.

³ Vgl. SEMEL 1992, 149ff. zur Aufmerksamkeit der New Yorker Presse in den 70- und 80er Jahren für diese Schule, die aber primär der Klientel und kaum der Dalton-Tradition gilt. SEMEL 1995, 350 berichtet, dass gegenwärtig die Kinder von „[...] newly monied professionals [...] an high-profile performers, including Diana Ross, Dustin Hoffman, Tom Brokaw, Robert Redford, and Woody Allen“ das Bild der Schülerschaft bestimmen.

2.4 "Exploring the Child's World": Helen PARKHURSTs zweite Karriere (1942-1973)

2.4.1 Das pädagogische und publizistische Engagement

2.4.1.1 Rundfunkgespräche mit Kindern und Jugendlichen

PARKHURSTs Abschied von den "Dalton Schools, New York" (1942) erscheint im nachhinein als Aufbruch zu einer neuen Karriere, in der nicht nur der Daltonplan, sondern die Schule insgesamt für fünfzehn Jahre keine bedeutende Rolle mehr spielen sollte. Nach Dorothy R. LUKE hatte die Pädagogin die Alltagsroutine der Schularbeit schon seit längerem als Belastung empfunden und nach neuen Herausforderungen Ausschau gehalten, so daß ihr das Zerwürfnis mit dem "Board of Trustees" möglicherweise nicht ungelegen kam.¹

Zu Beginn der vierziger Jahre und nicht zuletzt infolge der "Großen Depression" hatte sich auch das reformpädagogische Klima in den USA erheblich verändert: Zum einen verschoben sich innerhalb der "Progressive Education"-Bewegung die Gewichte zuungunsten des Daltonplans. Standen in den zwanziger Jahren die Individualisierung und die kindliche Kreativität im Zentrum der Aufmerksamkeit, - programmatische Bedeutung erlangte RUGG/SHUEMAKERS "The Child-Centered School" (1928) -, so traten nun angesichts der wirtschaftlichen und sozialen Krise sozialkritische Bestrebungen in den Vordergrund, - dafür steht exemplarisch George S. COUNTS' "Dare the Schools Build a New Order?" (1932) -, die vielfach dazu führten, das Prinzip der Individualisierung gegen die als notwendig erachtete Gemeinschaftserziehung auszuspielen. Zum anderen aber formierten sich gegen das soziale Engagement der PEA politische Kräfte, "die zunehmend die Ziele der progressiven Erziehung als vermeintlich subversiv zu dekuivieren versuchten" (RÖHRS [1985] 1991a, 145). Unter dem Motto "back to basics" wurde die "alte" Schule als vorgeblich leistungsfähigere Alternative propagiert, und bald tendierten weite Teile der amerikanischen Öffentlichkeit dazu, den angeblich erfolglosen und zugleich gefährlichen "Erziehungsphilosophen" vermeintlich bodenständige "Schulpraktiker" vorzuziehen.²

Als H. Gordon HULLFISH im Jahre 1955 die PEA auflöste, hatte PARKHURSTs neue Karriere bereits ihren Höhepunkt erreicht. Ihr Interesse galt nun der "Welt des Kindes" (PARKHURST 1955), d. h. den Erfahrungen, Denkmustern und Problemen der Kinder und Jugendlichen. Fand PARKHURST mit dieser Arbeit auch keine internationale Beachtung, so wurde ihr nun innerhalb der USA ein hohes Maß an Popularität zuteil. Ihr Erfolg spiegelt sich nicht nur in zahlreichen amerikanischen Auszeichnungen wider, sondern auch in den Vorworten zu zwei Hauptwerken aus dieser Epoche: "Exploring the Child's World" (1951) wurde von Aldous

¹ Vgl. LUKE o. J., 162f.

² Vgl. zur "essentialistischen" Kritik CREMIN 1968, 79f. sowie RÖHRS 1977, 119-123 (z. B. William C. BAGLEY) und 135-140 (z. B. Admiral RICKOVER). Vgl. z. B. auch Robert M. HUTCHINS im Jahre 1936: "Up to the onset of the present depression it was fashionable to call for more and more education. I believe that the magic of the name is gone." (HUTCHINS zit. n. BARR in THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 46).

HUXLEY,¹ "Growing Pains" (1962) von William H. KILPATRICK,² dem unerbittlichen Gegner des Daltonplans, eingeleitet. Ersterer lobte PARKHURST als Erzieherin "[...] in der großartigen sokratischen Tradition derer, die an die Erbtugend glauben und an die Möglichkeit, jedem Individuum eine vernünftige und menschliche Reaktion auf alle Zufälligkeiten der Existenz entlocken zu können." (HUXLEY in PARKHURST 1955, 9)

Ab 1942 studierte die Pädagogin bei Clark L. HULL Psychologie, leitete als Lehrbeauftragte verschiedene Kurse über erziehungspsychologischen Forschungsprojekt mit Vorschulkindern.³ Daraufhin wandte sie sich ihrem neuen psychologische Fragen an der University of Yale und beteiligte sich 1943/44 an einem Arbeitsthema zu, aus dem Rundfunk- und Fernsehsendungen sowie verschiedene Buchpublikationen hervorgehen sollten.

Es handelte sich um Gruppengespräche mit Kindern und Jugendlichen von drei bis achtzehn Jahren, in denen diese freimütig und ungezwungen ihre Ansichten zu Themen wie Lügen, Stehlen, Gehorsam und Strafe, Gewissen, Beten, Sterben und Tod, Rassenhaß, Krieg, Scheidung oder Adoption diskutierten. Im Unterschied zu Janusz KORCZAK, der 1934/5 an der Gestaltung von Radioprogrammen für Kinder mitwirkte, anders aber auch als Jean PIAGET, der mit den Gesprächen entwicklungspsychologische Interessen verfolgte, bildete für PARKHURST das Kommunikationsproblem zwischen Kindern und Erwachsenen das Hauptmotiv ihrer Arbeit. Sie verfolgte unter anderem das Ziel, den Eltern und Erziehern die Denkweise und vor allem auch die scharfe soziale Auffassungsgabe der Kinder vorzuführen.

In mancher Hinsicht trat nun erneut die "Pionierin" in Erscheinung: PARKHURST besuchte neben Schulen und Kindergärten "Krankenhäuser, Jungenklubs, Hafenanlagen, Eisenbahngelände, Farmen und jeden erdenklichen Ort, wo sich Kinder unter 16 Jahren häufiger aufhalten können" (PARKHURST 1955, 17), um deren Erfahrungen und Ansichten zu erkunden. Zunächst arbeitete sie mit Einzelfragebogen und Gruppengesprächen, die sie durch Stenographen aufzeichnen ließ. Als sich dieses Verfahren als ungenügend erwies, erwarb sie 1946 eines der ersten tragbaren Tonbandgeräte, die privat käuflich waren, und konnte fortan die Gespräche direkt aufzeichnen.⁴ Nach LUKE wurde dieses Projekt durch eine intensive PIAGET-Lektüre angeregt,

¹ Vgl. HUXLEY in PARKHURST 1955, 7-11; dieses Buch wurde als einziges von PARKHURSTs Werken ins Deutsche übersetzt. Die Zitate folgen dem deutschen Text

² Vgl. KILPATRICK in PARKHURST 1962, XIIIff.

³ Zum Studium bei HULL vgl. LUKE o. J., 157-164. HULL (1884-1952) hatte um 1925 an der University of Wisconsin Psychologie gelehrt und war 1929 an die University of Yale berufen worden, wo er sich vor allem mit konditionierten Reaktionen befaßte. Nach SKIZZE, S. 1 hatte PARKHURST bereits 1933/4 bei Alfred ADLER studiert.

Zu den Lehraufträgen, die PARKHURST noch in den fünfziger und sechziger Jahren an der University of Yale und am City College in New York wahrnahm, vgl. SKIZZE, S. 3 und LUKE o. J., 186. In diesem Zusammenhang lernte PARKHURST 1951 Dorothy R. LUKE kennen, die bald zu ihrer engsten und Vertrauten wurde. Vgl. LUKE o. J., 224.

Zum Forschungsprojekt vgl. LUKE o. J., 164-167; die Angaben sind sehr ungenau. Möglicherweise handelt es sich um das Programm "The Children's Studio", das im Auftrag der "Research Associates, Inc., New York" durchgeführt wurde und die Erforschung der "idealen Umgebung" zum Ziel hatte.

⁴ Vgl. LUKE o. J., 171 und PARKHURST 1955, 15ff. - Später richtete sie sich auch eigene Aufnahmestudios ein, zuerst eines in New York und ein zweites in ihrem (Ende der 50er Jahre erworbenen) Wohnsitz "Starbridge" in Connecticut. Vgl. LUKE o. J., 268, 286, 301. Die Sendereihe "The Child's World" wurde beispielsweise in ihrem New Yorker Studio aufgezeichnet und per Funk an die Sendeanstalt zur Ausstrahlung übertragen. Vgl. LUKE o. J., 173, 212, 274.

doch PARKHURST wollte zusätzlich die Stimmen der Kinder dokumentieren.¹ Es gehe allzu viel verloren, wenn der Rezipient "[...] die Betonungen, die Modulationen und Obertöne <sic> des Kindes nicht hören" (PARKHURST 1955, 16f.) könne.

1947 legte sie die Bänder verschiedenen Rundfunkanstalten vor und begann daraufhin mit der ABC ("American Broadcasting Company") die halbstündige Sendereihe "Child's World" zu produzieren.² Es handelte sich um sog. "thinking sessions" (LUKE o. J., 212) mit Gruppen von sechs bis acht Kindern oder Jugendlichen, die, einander unbekannt, kurz vor der Sendung im Studio zusammentrafen und sich unter PARKHURSTs Leitung unvorbereitet über ein gegebenes Thema unterhielten.³ Aus diesen Gesprächen, in die immerhin 5 000 Mädchen und Jungen einbezogen waren, ging 1951 das Buch "Exploring the Child's World" hervor, worin PARKHURST anhand der kindlichen Äußerungen ihre pädagogischen Auffassungen darlegte und Erziehungsratschläge gab.

Andere Rundfunkproduktionen gleichen Stils folgten: 1948/49 die fünfzehnminütige, vom damaligen amerikanischen UN-Botschafter Warren R. AUSTIN eingeleitete Sendereihe "One World" bei der NBC ("National Broadcasting Company"), 1953 die acht Monate lang von der WNEW wöchentlich gesendete Serie "The World of Sound", die mit blinden Kindern gestaltet wurde und sich an solche richtete, 1954/55 im Auftrag der WBC ("Westinghouse Broadcasting Company") "Growing Pains", 46 dreißigminütige "thinking sessions" mit Teenagern aus sechs verschiedenen Regionen der USA - jungen Schwarzen aus Pittsburgh, Farmerkindern aus Fort Wayne, jungen Indianern aus Portland/Oregon, jüdischen Kindern aus Boston, Dorfkindern aus Connecticut sowie großstädtischen Jugendlichen aus New York -, die in den jeweiligen Städten aufgezeichnet wurden. Wieder folgte eine Buchpublikation, "Growing Pains" (1962), das gewissermaßen die Fortsetzung von "The Child's World" bildete. Zu Beginn der sechziger Jahre

Für diese Investitionen entschied sie sich zum einen, weil ihr die Atmosphäre in den Sendeanstalten für ihre Ziele nicht sehr günstig erschien, zum anderen aber verfolgte sie den Plan, Schallplatten von einzelnen "thinking sessions" für pädagogisch-psychologische Aus- und Fortbildungszwecke zu produzieren. Zusammen mit Dorothy R. LUKE gründete sie die Plattenfirma "Alpark Educational Records", der sich William H. KILPATRICK als Präsident zur Verfügung stellte. Vgl. SKIZZE, S. 7 und LUKE o. J., 246. Dieses Unternehmen endete als finanzielle Katastrophe. Die mit hohem Kostenaufwand produzierten Schallplatten konnten nicht abgesetzt werden, weil ein entsprechendes Vertriebssystem fehlte und nach kurzer Zeit eine neue Generation von Abspielgeräten auf den Markt kam, mit denen diese Tonträger inkompatibel waren.

¹ Vgl. die beiläufige Nennung von PIAGET in PARKHURST 1955, 225. Obwohl dessen Werke seit den 20er Jahren in englischer Übersetzung auch in den USA zugänglich waren, begann die eigentliche PIAGET-Rezeption erst in den 60er Jahren - mit der sog. "kognitiven Wende" im allgemeinen und im besonderen in Zusammenhang mit dem amerikanischen Interesse am englischen "integrated day", der in den USA als "open education" rezipiert wurde.

Als Anregung für PARKHURSTs Projekt kommt vor allem in Betracht: PIAGET, Jean: *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris 1932 (engl.: *The Moral Judgement of the Child*, London, New York 1932). In diesem Werk wendet PIAGET die sog. "klinische Methode" an, nämlich die freie Unterhaltung mit den Kindern, um ihr Regelbewußtsein (vgl. PIAGET 1983, Kap. 1), ihre Ansichten über das Lügen (vgl. PIAGET 1983, Kap. 2) und ihren Gerechtigkeitsbegriff (vgl. PIAGET 1983, Kap. 3) zu studieren und die "Arten der kindlichen Moral" (vgl. PIAGET 1983, Kap. 4) zu erforschen.

² Diese vielfach ausgezeichnete Sendung wurde von 1947 bis 1950 allwöchentlich ausgestrahlt und 1948/9 acht Monate lang im Fernsehen übertragen. Vgl. PARKHURST 1955, 19. - Zu den Auszeichnungen vgl. SKIZZE, S. 6 u. 8f., LUKE o. J., 179f. und LAGER 1983, 198: "Radio-Television Critics Circle Award" (1948) und "Magazine Digest Award for Radio" (1949).

³ Die Sendungen wurden ohne redaktionelle Eingriffe zu einem späteren Sendetermin ausgestrahlt.

produzierte sie in der Reihe "Educational Health Program" mit Förderung der WBC eine Reihe von Gesprächen mit Jugendlichen, die als Erweiterung von "Growing Pains" konzipiert war.¹ Der Publikumserfolg der Sendungen beruhte zum einen auf den freimütigen Äußerungen der Kinder und Jugendlichen, zum anderen aber bewunderte man PARKHURSTs Kunst der Gesprächsführung: das hohe Maß an Empathie bei gleichzeitiger Zurückhaltung und Sachlichkeit sowie ihren Respekt vor den jungen Gesprächspartnern.

Bei diesen Rundfunkprojekten bestand das zentrale Problem darin, eine Atmosphäre zu schaffen, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichte, miteinander ins Gespräch zu kommen und sich ungezwungen und aufrichtig zu äußern, auch wenn sie wußten, daß ihre Ansichten den geltenden Erziehungsnormen widersprachen. Neben der Gesprächstechnik spielte einmal mehr die Gestaltung der Umgebung eine bedeutende Rolle. PARKHURST bestand stets darauf, mit den Kindern allein im Raum zu sein und gruppierte die Kinder um den "magic circle", ein rundes Chromgestell, das den richtigen Abstand zu den in der Mitte platzierten Mikrofonen sicherte und den Kindern festen Halt bot, wenn sie sich nervös oder unsicher fühlten. Auch legte sie großen Wert auf eine stehende Haltung, weil man so besser denken und sprechen könne. Die kleineren Teilnehmer standen auf Podesten: "Wenn sich die Augen eines kleineren oder jüngeren Kindes in gleicher Höhe mit denen eines größeren befinden, fühlt es sich sofort sicher." (PARKHURST 1955, 21) Auch sollten die Akteure die Schuhe ausziehen: Barfuß sei man leichter bereit, sich über Persönliches zu äußern. Darüber hinaus nahm sie zumeist in eine Gruppe von Jugendlichen ein jüngeres Kind auf - und umgekehrt. Dann, so zeigte ihr die Erfahrung, drückten sich die anderen Kinder durchgehend deutlicher aus, sprachen in einfacheren Worten und teilten mehr Details mit, als wenn alle der gleichen Altersgruppe angehörten.²

PARKHURST überließ die Auswahl der Kinder zumeist dem zuständigen Redakteur, forderte aber, daß die Gesprächsteilnehmer einander unbekannt sein und verschiedene soziale Milieus repräsentieren sollten. Sie selbst nahm vor dem Sendebeginn nur den notwendigsten Kontakt zu ihren Gästen auf: Die Anonymität sollte das gegenseitige Interesse und die Offenheit steigern: "[...] aus persönlicher Erfahrung weiß ich, daß Kinder sich demjenigen Erwachsenen offenbaren werden, den sie als *freundlichen Ausländer* betrachten können [...]. Sie schenken uns ihr Vertrauen rückhaltlos, auf die gleiche Art wie der Erwachsene, der einem Fremden im Autobus oder in der Eisenbahn seine Lebensgeschichte erzählt." (PARKHURST 1955, 35) Dazu nahm die Ge-

¹ Vgl. SKIZZE, S. 6f. - Die Inhalte der einzelnen Sendungen liegen nicht gedruckt vor, man kann die Projekte allerdings aus den Büchern erschließen, die mit den Rundfunkgesprächen verbunden sind. Vgl. PARKHURST 1951 bzw. 1955 und 1962. - Zu "One World": In PARKHURST 1955, 119 heißen der Titel der Sendung "One Big World" und die Rundfunkanstalt WNBC. - Zu "The World of Sound" vgl. LUKE o. J., 208-211 und LAGER 1983, 198; nach LUKE (o. J., 210) wurde diese Idee durch die Lektüre von Aldous HUXLEYS "The Art of Seeing" (New York, London 1942) angeregt. - Zu "Growing Pains" vgl. PARKHURST 1962, IX. Nach LUKE o. J., 224 u. PARKHURST 1962, X ausgezeichnet mit: "McCall's Golden Mike for Distinguished Service to Youth" und "American Medical Women's Award for Distinguished Service for the Medical Profession and the American Public"; nach LAGER (1983, 199) auch: "Westinghouse Award" (1956). - Zum "Educational Health Program" vgl. LUKE o. J., 279-285. - Weitere, bei LUKE nicht erwähnte Sendereihen waren offenbar "Know Your Child" und "Children Should Be Heard" (1950). Vgl. THE NEW ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, Micropædia, Bd. 9, Chicago u. a. 151985, 160. In SKIZZE werden diese Projekte nicht genannt, aber in PARKHURST 1955, 257 wird "Children Should Be Heard" als Produktion von 1950 erwähnt. Im selben Jahr 1950 erschien nach LAGER (1983, 198) auch das Buch "Know Your Child", das allerdings nicht verfügbar ist. - Darüber hinaus nahm PARKHURST in den Jahren 1952/53 als ständige Diskussionspartnerin an der von der NBC wöchentlich ausgestrahlten Fernsehreihe "It's a problem" teil, in der Erziehungsprobleme diskutiert wurden.

² Vgl. zu diesem Absatz PARKHURST 1955, 21 und LUKE o. J. 173, 174, 184.

sprächsleiterin konsequent die Position einer ernsthaft Fragenden ein, die ihre Gesprächspartner als Experten für deren eigene Wirklichkeit schätzt und moralisierende Stellungnahmen oder Werturteile respektvoll vermeidet: "Clarity of meaning was sought but no moral judgment was indicated by word or tone or expression. Her purpose was to find out, not to admonish." (GAMBRILL zit. n. LUKE o. J., 178f.)

So eröffnete sie einmal ein Gespräch über nationalistische bzw. rassistische Vorurteile, an dem neun Jungen im Alter von elf bis vierzehn Jahren - je zwei Schwarze, Iren und Italiener sowie je ein Spanier, Indianer und Puertoricaner aus demselben New Yorker Stadtviertel - teilnahmen, mit der Frage an einen irischen Jungen: "Kelly, hast du jemals mit einem Italiener Streit gehabt?"¹ Der Junge berichtete über eine Prügelei, wobei ihm PARKHURST durch sachlich-präzisierende Nachfragen sowohl ihr Interesse als auch ihre Unvoreingenommenheit signalisierte. Wenn sich nach der "Aufwärmphase" andere Kinder spontan am Gespräch beteiligten, zog sie sich weitgehend zurück. An diesem Beispiel sind allerdings drei Situationen festzustellen, in denen sie deutlich den Verlauf steuerte. Wenn sie etwa beobachtete, daß ein Kind nahe daran war, etwas persönlich Bedeutsames zu äußern, wandte sie sich bei passender Gelegenheit unmittelbar an dieses.² Auch leitete sie mit ihren Fragen die Teilnehmer an, über bestimmte Aussagen nachzudenken. So erkundigte sie sich beispielsweise bei dem in seiner anti-puertorikanischen Voreingenommenheit sehr verhärteten italienischen Jungen Vincenzo: "Kannst du dich noch erinnern, wie alt Du warst, als Du zum ersten Mal so gefühlt hast?" "Denkt in deiner Familie noch jemand anders so?" (PARKHURST 1955, 294f.) Schließlich wird sichtbar, daß die Pädagogin trotz aller Zurückhaltung bestimmte Erziehungsziele im Auge behielt. Fast alle Jungen hatten im Verlauf dieses Gesprächs eingesehen, daß jeder ungefähr dieselben Vorurteile gegen den anderen hegte und es daher nicht mehr so einfach war, die eigenen allein für begründet, die fremden für unberechtigt anzusehen. Nur Vincenzo äußerte noch kurz vor Ablauf der Sendezeit zur Frage, wie man wohl die Nationalitätenfrage betrachten würde, wenn man als Bürgermeister für *alle* Bewohner der Stadt verantwortlich sei: "Oh, ich denke, die schlaueste Methode ist: eine Seite für die Neger, eine andere für Weiße, - und wenn einer von den Negern auf der anderen Seite erwischt wird, erschießen sie ihn." (PARKHURST 1955, 306)

In der darauffolgenden Sequenz wird deutlich, daß PARKHURST dieses Gesprächsergebnis *für Vincenzo* nicht hinnehmen wollte. Sie akzeptierte in bezug auf die Person, nicht aber in der Sache, daß er gegenwärtig nicht bereit oder fähig war, seine rassistische Einstellung zu ändern. Statt ihn zu kritisieren oder zu verurteilen, bemühte sie sich, mit ihm einen anderen Aspekt zu erarbeiten, der grundsätzlich als Entwicklungsmöglichkeit für den Jungen fungieren könnte, wenn nicht ad hoc, so doch in der Zukunft. In mehreren Schritten tastete sie sich an die Frage heran, ob Vincenzo es prinzipiell für möglich halte, vorgefaßte Meinungen zu ändern.

"Parkhurst: Und wenn du feststelltest, daß du unrecht hättest, würdest du deine Ansicht ändern?"

Vincenzo: Wenn ich unrecht hätte. Aber es müßte mir erst bewiesen werden. [...]

Parkhurst: Und wärest du fähig, dich für die Zukunft nicht festzulegen und vielleicht deine Meinung zu ändern?"

¹ PARKHURST 1955, 293; das Gespräch ist abgedruckt in PARKHURST 1955, 293-309.

² Vgl. z. B. PARKHURST 1955, 295.

Vicenzo: Vielleicht ja, aber ich zweifle daran.

Parkhurst: Nun, ist eine Möglichkeit vorhanden?

Vicenzo: Eine ganz kleine Möglichkeit. [...]

Parkhurst: Willst du beitragen zu den Kämpfen, oder möchtest du dabei helfen, Frieden zu bringen?

Vicenzo: Hm, ich weiß nicht." (PARKHURST 1955, 308f.)

Kurz nach dieser Äußerung endete die Sendung. Nachdem PARKHURST erkannt hatte, daß der Junge den sachlichen Argumenten nicht zugänglich war, führte sie ihn immerhin zu dem Zugeständnis einer Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeit. Sie folgte damit ihrem Prinzip, demzufolge Kinder nicht überzeugt werden können, wenn sie nicht dazu bereit sind.¹ Eine Verurteilung Vicenzos hätte seine Position wohl nicht erschüttert, sondern sie eher noch bestärkt, weil er sie als Strafe für seine Aufrichtigkeit und sein Vertrauen interpretiert hätte. "Unser Kind sollte immer fühlen, daß es das Recht hat, mit uns 'laut zu denken', und es muß wissen, daß *wir es nicht zu Schlußfolgerungen zu zwingen suchen*, die sein Denken noch nicht erreichte, sondern daß wir zu warten gewillt sind und jederzeit bereit sind, ihm noch größeres Verständnis entgegenzubringen." (PARKHURST 1955, 236) "Erfüllen wir das Kind mit Furcht vor Strafe, so bringen wir es dazu, daß es seine Handlungen zu verbergen sucht. [...] Haben Kinder Angst vor uns, sind die Chancen unseres Erfolges mit ihnen gering. Die Furcht errichtet eine Mauer, die uns ausschließt." (PARKHURST 1955, 70)

In ihren Gesprächen über das Lügen und Stehlen gelangte PARKHURST außerdem zu Beobachtungen über die Verbindung von kognitiver Entwicklung und moralischer Urteilsfähigkeit, wie sie in den dreißiger Jahren von Jean PIAGET und später von Lawrence KOHLBERG systematisch untersucht wurden. So hörte sie etwa einen zehnjährigen Jungen, der einen Federkasten gestohlen hatte, nachdenklich erklären: "Ich habe ihn nur einmal benutzt, dann habe ich ihn verloren. *Es hat sich gar nicht gelohnt, ihn zu stehlen, denn ich hätte erwischt werden können.*" (PARKHURST 1955, 70) In den meisten Äußerungen der Kinder und Jugendlichen bestimmte nicht ein moralisches Urteil, sondern die Angst vor Bestrafung die Haltung zum Stehlen.² Legt man das von KOHLBERG entwickelte Entwicklungsschema des moralischen Urteils zugrunde, kamen die (durchschnittlich sechs- bis vierzehnjährigen) Kinder über die sog. "präkonventionelle" und "konventionelle" Stufe nicht hinaus. Es dominierten die Ausrichtung an Gehorsam und Bestrafung, die instrumentelle Orientierung sowie das Bestreben, ein "guter Junge" oder ein "liebes Mädchen" zu sein. Die "'Gesetz- und Ordnung'-Orientierung" war im Gespräch gegeben, doch fiel es den Kindern offenbar sehr schwer, ihr im Konfliktfall auch zu folgen.³

PARKHURST erkennt die Entwicklungsgebundenheit der moralischen Urteilsfähigkeit ohne Einschränkung an und fordert von den Erziehern, diese Gegebenheiten zu berücksichtigen und auf *jeder* Stufe der kindlichen Entwicklung die *kognitive* Grundlage des moralischen Bewußt-

¹ Vgl. PARKHURST 1955, 151.

² Vgl. PARKHURST 1955, 175 und 69: "Bei zahlreichen Gelegenheiten habe ich mit Kindern über das Stehlen diskutiert [...]. Keine ihrer Antworten deutete ein wirkliches Schuldgefühl an. [...] Wenn sie von Schuld sprachen, war es klar, daß sie einen Fehler meinten, den sie gemacht hatten und der dazu führte, daß sie entweder auf frischer Tat ertappt oder hinterher als Schuldige festgestellt wurden."

³ Vgl. das Entwicklungsschema in KOHLBERG 1974, 60f. oder THOMAS/FELDMANN 1986, 173.

seins anzusprechen und zu fördern.¹ In verschiedenen "thinking sessions" erzählten ihr Kinder, daß es sich bei diesem nagenden "Gewissen", das sie alle kannten, vermutlich um so etwas wie ein "kleines Männchen" im Inneren handle, das die "bösen" Taten des Kindes bestrafe.² Fast entrüstet wendet sich die Pädagogin an die Leser: "Moralische Urteilskraft ist eine Sache der Vernunft". (PARKHURST 1955, 174) Wenn man sich auf die Verhaltensformung durch Lob und Strafe beschränke, ohne dem Kind zu erklären, welche Aspekte der Situation für die eine oder andere Entscheidung relevant seien, *verhindere* Erziehung die Entwicklung des moralischen Urteils: Man erweckt nämlich den Eindruck, "daß der *Schuldige* eher derjenige ist, der *erwischt* wird als derjenige, der einfach stiehlt." (PARKHURST 1955, 70).

Wie Lawrence KOHLBERG will PARKHURST die erfahrungsbezogene Reflexion alternativer Sichtweisen und der Handlungsfolgen stimulieren und lehnt apodiktisches Moralisieren und auch Bestrafungen ab; diese, so fürchtet sie, fördern die ohnehin lebhaftige Neigung der Kinder zu übertriebenen Schuldgefühlen, welche wiederum die aufrichtige Kommunikation erschweren und die pädagogische Interaktion belasten. Sie stehen dem vernünftigen Denken oft im Wege und hemmen dadurch die Bereitschaft, Fehler einzusehen und Verhaltensweisen zu ändern. Nur wenn sie auf wohlmeinendes Verständnis hoffen könnten, brächten Kinder jene verborgenen Dinge ans Tageslicht, die sie belasten, und nur dann seien sie auch zur Einsicht fähig. "Was es sagt, ist für das Kind oft selbst überraschend, aber die anregende Gesellschaft einer anderen freundlichen Seele kann ihm helfen, verwirrende Situationen in einem neuen Lichte zu sehen. Sein offener Bericht mag ihm sogar neue Perspektiven eröffnen, die es dazu zwingen, sein Verhalten zu ändern." (PARKHURST 1955, 35)

2.4.1.2 Bücher zur Erziehung der Erzieher

Aus den Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen erwuchs ein weiteres Projekt. In den Jahren 1948/49 hatte PARKHURST Unterhaltungen mit kriminellen Jugendlichen aus East Harlem im Alter von 14 bis 18 Jahren aufgezeichnet, die sie von 1955 bis 1958 mit den inzwischen erwachsenen Personen fortsetzte.³ Dabei begegnete sie 1955 einem "Tony" genannten jungen Mann wieder, den sie bereits 1947/8 als Zwölfjährigen interviewt hatte.⁴ Er war 1951 wegen seiner Zugehörigkeit zu einem Drogenring zu einer fünfjährigen Gefängnisstrafe verurteilt worden, die 1955 zur Bewährung ausgesetzt wurde. Nun bemühte er sich angestrengt, dem kriminellen Milieu zu entkommen. Er arbeitete als Maurer und heiratete; 1956 und 1959 wurden in dieser Ehe zwei Kinder geboren. Aber nach zahlreichen bedrohlichen Attacken wurde er im Jahre 1960 schließlich von Mitgliedern seiner alten Drogenbande ermordet. Sie hatten ihn wegen seines bürgerlichen Lebenswandels als Polizei-Infomanen verdächtigt und glaubten sich nach einer Verhaftungswelle im Frühjahr 1960 fälschlicherweise bestätigt.

¹ Vgl. PARKHURST 1955, 174: "Es genügt niemals, daß Eltern die Wahl für ihr Kind treffen. Sie dürfen nicht fertige Entscheidungen weitergeben, mit der Aufschrift 'recht', und darauf bestehen, daß das Kind sie hinnehme, ohne zu fragen."

² Vgl. PARKHURST 1955, 175-191.

³ Vgl. LUKE o. J., 192-207; nach SKIZZE S. 7 arbeitete PARKHURST in diesem Zusammenhang an zwei Buchprojekten ("Slum Block" und "Prelude to Crime"), die jedoch nicht zu Ende geführt wurden, und nach PARKHURST 1963, X entstand dabei ein "sound-book on delinquency".

⁴ Vgl. PARKHURST 1963, IX, XII.

PARKHURST zeichnete von 1955 bis 1960 viele Unterhaltungen mit dem jungen Mann auf, da sie von seiner Intelligenz und seinem sprachlichen Ausdrucksvermögen fasziniert war. Sie hielt ihn für einen idealen Experten in bezug auf Fragen zur Entstehung delinquenten Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen und publizierte die Ergebnisse dieser Gespräche 1963 in der Dokumentarerzählung "Undertow. The Story of a Boy Called Tony".¹ Darin findet man auch ein auf Tonband festgehaltenes Interview wiedergegeben, das KILPATRICK mit "Tony" durchgeführt hatte. PARKHURST legte darauf großen Wert, weil sie fürchtete, die Leser von "Undertow" könnten die Authentizität der Hauptperson wegen ihrer überdurchschnittlichen Intelligenz anzweifeln.²

"Tonys" Biographie erzählt von einem Kind, das niemals eine "faire Chance" (PARKHURST 1955, 197) hatte, ein "gutes Kind" zu sein. "*I didn't know I was bad, until people told me I was bad*" ("Tony" in PARKHURST 1963, 46) und "as we got the name, we might as well play the game" ("Tony" in PARKHURST 1963, 54), lauten die Hauptgedanken des Buchs, das in 14 Kapiteln exemplarisch die Entstehung und Folgen einer frühen kriminellen Karriere im sozial deklassierten Milieu East Harlems darstellt. PARKHURSTs besonderes Interesse an diesem Fall kann man unschwer darin erkennen, daß "Tony" die Ursachen seiner Delinquenz nicht nur auf die depravierten Lebensverhältnisse, sondern vorrangig auf die Lieblosigkeit seiner Mutter als wichtigster Bezugsperson zurückführt. Wegen äußerlicher Ähnlichkeiten haßte diese Frau in ihrem Sohn dessen kriminellen Vater, der sie kurz nach "Tonys" Geburt verlassen hatte.³ Sie benachteiligte den Jungen gegenüber seinen Geschwistern und sah in seinen kleinsten Verfehlungen untrügliche Zeichen, daß er so "böse" wie sein Vater sei. Diese Zuschreibung bedeutete wiederum für "Tony", daß seine Mutter ihn nicht verstand und folglich auch nicht liebte. Bald beantwortete er ihre "Prophezeiung" mit deren "Erfüllung". Nachdem die Mutter den Vierzehnjährigen mit so schäbiger Kleidung zur Abschlußfeier der "elementary school" geschickt hatte, daß er von der Teilnahme ausgeschlossen wurde, rächte er sich, indem er nachts in die Schule einbrach, die Einrichtung verwüstete und seinen Namen an Tafeln und Wände schrieb.

Daran schloß sich eine Reihe von Zwangsaufenthalten in verschiedenen Erziehungsheimen und verschiedenen erfolglosen Versuchen an, in Schulen Fuß zu fassen. "Tony" war bereits stigmatisiert und reagierte auf die Vorurteile seiner Umwelt mit wütender Bestätigung. Als Führer einer kriminellen und rassistischen Bande von italienischen Jugendlichen konnte er endlich als "guter Kerl" gelten, freilich nach deren Maßstäben. "*I began to feel I was a pretty big guy*" (PARKHURST 1963, 51). Dann folgen Gefängnisstrafe, Selbsterkenntnis, Rückkehr in das bürgerliche Leben und schließlich der gewaltsame Tod, ein Scheitern aufgrund unentrinnbarer Verkettungen, die den frühen Verletzungen des kindlichen Selbstwertgefühls folgten. Das soziale Milieu East Harlems ist in diesem Zusammenhang nur als Umgebung relevant, die dem Heranwachsenden, der in die Falle des "bösen" Kindes geraten ist, die kriminelle Karriere besonders nahe legt.

Daneben versäumt PARKHURST allerdings nicht die Kritik an den sozialen Mißständen in den Slums, die Kinder unerträglichen Gefühlen des Benachteiligtseins aussetzen und sie auf diese Weise aggressiv machen. Sie beanstandet zudem die gängige Praxis, straffällig gewordene

¹ Vgl. PARKHURST 1963. In den Erzähltext sind zahlreiche Zitate montiert, die PARKHURST (1963, XV) zufolge weitgehend unverändert, d. h. nur geringfügig sprachlich geglättet, aus den Tonbandaufnahmen mit "Tony" übernommen wurden.

² Vgl. zum KILPATRICK-Interview PARKHURST 1963, 197-210 und LUKE o. J., 246-251.

³ Vgl. PARKHURST 1963, 4f.

Jugendliche in Erziehungsheimen und Gefängnissen eben jenem kriminellen Milieu massiv auszusetzen, von dem sie im Interesse ihrer Resozialisierung isoliert werden müßten, und fordert, delinquenten Jugendlichen in einer Haltung zu begegnen, welche die Stigmatisierung aufhebe und den Wert der individuellen Persönlichkeit betone. So beansprucht "Tony" auch keine Entschuldigung, sondern nur Gehör und Verständnis: "[...] since I've talked with you, a lot of times I'm not resentful. I begin to see things." ("TONY" in PARKHURST 1963, 145)¹

In der Erzählung "And They Found Jimmy!", die allerdings nicht publiziert wurde,² führt PARKHURST dasselbe pädagogische Modell in einer positiven Ausprägung vor. Es zeigt die segensreiche Wirkung kluger und mitfühlender Erwachsener auf ein Kind, das sich in einer schweren Krise befindet. Der zehnjährige Jimmy Lane, der zwei Wochen zuvor bei einem Unfall seine Mutter verloren hat, begegnet im New Yorker Central Park Mary Kelly und ihrem fünfmonatigen Sohn Patrick. Die junge Frau erfaßt intuitiv die Trauer und Einsamkeit des fremden Kindes und nimmt Kontakt zu ihm auf. Nachdem sie von seinem Schicksal erfahren hat, bieten sie und ihr Mann dem Jungen und dessen Vater ihre Freundschaft an, die beide sehr dankbar erwidern.

Ohne eigenes Verschulden gerät Jimmy in einen Konflikt mit zwei kriminellen Jugendlichen aus dem Viertel, der dahin führt, daß diese sich auf grauenhafte Weise an ihm vergehen. Durch glückliche Umstände findet Vater seinen schwerstverletzten Sohn und kann ihn noch rechtzeitig ins Hospital bringen. Auch die Täter werden gefaßt. Als Jimmy nach langer Krankheit wieder genesen ist, zeigt sich, wie stark ihn die Freundschaft der Kellys gemacht hat. Er engagiert sich für ein soziales Projekt: Die Stadtverwaltung soll im Central Park ein Kommunikationszentrum für Mütter errichten. Mit seinen Freunden sammelt er Unterschriften für eine Petition und organisiert erfolgreich eine große Kinderdemonstration.

Auch in einem zweiten Handlungsstrang zeigt sich eine Nähe zu "Undertow". Jimmys Vater macht für den brutalen Überfall auf seinen Sohn nicht die jugendlichen Täter selbst, sondern vor allem das soziale Elend verantwortlich, in dem jene aufgewachsen sind. Nachdem er Jimmy ins Krankenhaus gebracht hat, erzählt er dem durch eine Erfindung zu ebenso plötzlichem wie unermeßlichem Reichtum gelangten Ehepaar Kelly von den Armutsvierteln, die er als Polizist bestens kennt. Als dringlichste Maßnahme zur Verbesserung der Lebensverhältnisse empfiehlt er den Bau von Sozialwohnungen, in denen die Armen ein menschenwürdiges Dasein und besonders ein gesichertes Familienleben führen könnten. Das Ehepaar beschließt, sein Vermögen für diesen guten Zweck zu verwenden und läßt in großem Umfang vorbildliche Wohnsiedlungen errichten.

In vieler Hinsicht erscheint dieses unveröffentlichte Werk als pädagogische Erbauungsliteratur. Von dem ebenso hochherzigen wie vernünftigen Ehepaar Kelly geht eine durchweg heilsame Wirkung durch die erzählte Welt, die zuerst die Lanes stabilisiert und dann alle anderen Personen sowie die sozialen Verhältnisse zum Besseren wandelt. Im Zentrum dieser Vision steht die "gute Mutter", die im Text bezeichnenderweise "Mary" heißt, und mehr noch die "Heilige Familie", wie sie die Kellys repräsentieren. Die teilweise skurrile Verknüpfung der erzählten

¹ Vgl. PARKHURST 1963, XX und die Schilderung des kriminellen Milieus in Gefängnissen in Kap. 6 (93-138).

² Nach LAGER (1983, 198) datiert das Werk auf 1947. Es handelt sich um ein Typoskript von 470 Seiten Umfang, das in 36 Kapitel untergliedert und bis Seite 46 mit zahlreichen handschriftlichen Korrekturanmerkungen der Autorin versehen ist. Es scheint, als hätte sie die Überarbeitung an dieser Stelle abgebrochen.

Ereignisse läßt vermuten, daß für PARKHURST nicht die vordergründige Handlungsebene im Mittelpunkt der Darstellungsabsicht stand. Dem entspricht wiederum, daß der Text zum größten Teil von pädagogischen Gesprächen beherrscht wird, deren aufklärerische und erzieherische Absicht oft überdeutlich hervortritt, so etwa wenn das Ehepaar Kelly über viele Seiten hinweg über die Gefahren übertriebener Fürsorglichkeit rasonieren muß.¹

2.4.1.3 Der Daltonplan in Helen PARKHURSTs letzten Lebensjahren

Im Jahre 1957 unternahm PARKHURST mit Dorothy R. LUKE ihre vermutlich letzte Übersee-Reise. In London traf sie nochmals mit Belle RENNIE zusammen, außerdem besuchte sie Schweden, wo "Exploring the Child's World" ein bedeutender Bucherfolg geworden war, Italien und die Niederlande.² Hier fand sie den Daltonplan fest etabliert und konnte in Rotterdam die wahrscheinlich weltweit einzige Daltonplanschule besichtigen, die ihren Namen trug. Königin Juliana zeichnete die Amerikanerin für ihre Verdienste um das niederländische Schulwesen mit einem hohen Orden aus, "The Officer's Cross of the Order of Orange-Nassau". Danach wurde "Starbridge" mit seinem Aufnahmestudio zum Lebensmittelpunkt für PARKHURST und LUKE.

Schließlich wandte sich PARKHURST auch wieder der Reformpädagogik und dem Daltonplan zu. Zu Beginn der amerikanischen Montessori-Renaissance, im Jahre 1958, wurde in Greenwich/Conn. eine Montessori-Schule eröffnet, welche die Medien fälschlich als "erste" amerikanische Montessori-Schule begrüßten. Die Urheberin des Daltonplans nahm Kontakt zum Schulleiter auf und engagierte sich im "training on the job" für die Lehrer sowie an der "Daltonisierung" der "middle school" (5.-8. Jahrgangsstufe).³ Auch bei der Umgestaltung eines Kindergartens (1967/68) in Washington/Conn., das etwa fünf Meilen von "Starbridge" entfernt lag, beteiligte die inzwischen achtzigjährige Pädagogin sehr tatkräftig.⁴ Noch 1970 hielt sie an der University of Wisconsin in Stevens Point Daltonplan-Seminare für Lehrer, Schulleiter und Schuladministratoren. Dabei entstanden Tonbandaufzeichnungen (12 Bänder), die im Archiv dieser Universität aufbewahrt werden.⁵ Zuletzt kam es auch zur Versöhnung mit den "Dalton Schools, New York". Anlässlich des fünfzigsten Schuljubiläums (1969) wurde die Gründungsschulleiterin PARKHURST erstmals wieder zu einer Zusammenkunft geladen, und bei dem begeisterten Empfang schienen alle Querelen und Enttäuschungen vergessen.⁶

In ihren letzten Lebensjahren arbeitete die Pädagogin an zwei Projekten, einem Buch über Maria MONTESSORI und an ihrer Autobiographie, hatte aber beides nicht sehr weit entwickelt, als sie sich im Mai 1973 bei einem Sturz eine Hüftfraktur zuzog. Nach einem sechswöchigen Krankenhausaufenthalt verstarb PARKHURST am 4. Juni 1973 und wurde bei „Starbridge“ beerdigt.

¹ Vgl. z. B. PARKHURST o. J., 83-93.

² Vgl. LUKE o. J., 259f. - Für LAGERs Behauptung (1983, 190), daß PARKHURST PIAGET in Genf besucht habe, gibt es ebenso wenig eine Bestätigung wie für die Information in SKIZZE, S. 8 über eine weitere Reise in die Niederlande im Jahre 1959.

³ Vgl. LUKE o. J., 297f. - Zum Inhalt der beiden Tonbandaufzeichnungen aus dem Jahre 1965 (PARKHURST spricht über MONTESSORI) vgl. KRAMER 1983, 255-274.

⁴ Vgl. LUKE o. J., 302f.

⁵ Vgl. LAGER 1983, 6.

⁶ Vgl. die ausführliche Schilderung bei LUKE o. J., 305-311.

Die Weltöffentlichkeit nahm wenig Notiz von ihrem Ableben, und Helen PARKHURST und ihr Daltonplan sind heute in ihrem Herkunftsland weitgehend vergessen.

2.4.2 Die Pädagogik Helen PARKHURSTs im Licht des Spätwerks

Am Spätwerk kann man PARKHURSTs pädagogisches Denken unabhängig von schulbezogenen Fragen studieren. Insbesondere "Exploring the Child's World" und "Growing Pains" zeigen, daß ihre Arbeit von verschiedenen pädagogischen Überzeugungen geleitet wurde, die sie in den Unterhaltungen mit Kindern und Jugendlichen sowie mit "Tony" bestätigt fand:

■ *Die Würde des Kindes*: Das Kind ist grundsätzlich und in jeder Situation als "feinfühliges, vernünftig denkendes Einzelwesen" (PARKHURST 1955, 167) zu betrachten, das "in der Lage ist, sich mit seinen eigenen Problemen zu beschäftigen" (PARKHURST 1955, 134), welche es letztlich selbständig bewältigen muß und kann. Es hat eine deutliche Empfindung seiner persönlichen Würde, die peinlich zu respektieren ist.

■ *Die Andersartigkeit des Kindes*: Die Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes ist durch eine tiefe Kluft von derjenigen der Erwachsenen getrennt. Dies macht sehr differenzierte und geduldige Anstrengungen der Erwachsenen erforderlich, die "Vorgänge seines [des Kindes] Denkens und Fühlens aufzudecken, [...] die Wege aufzuzeichnen [...], die sein Geist benutzt[e], wenn es seine Ideen entwickelt und Begriffe formuliert; [...]" (PARKHURST 1955, 14). Das Vertrauen und die Offenheit des Kindes können nicht gefordert werden, sondern der Erwachsene muß sich vorbehaltlos und geduldig darum bemühen und für alle Gesten dankbar sein können.¹ PARKHURST spricht daher wie EMERSON und MONTESSORI von einem Recht des Kindes "auf sein Geheimnis" (PARKHURST 1955, 283).

■ *Das Zugehörigkeitsstreben des Kindes*: Das Kind liebt seine erwachsenen Bezugspersonen viel mehr, als diese oft vermuten, und ist ernsthaft darum bemüht, sie zu verstehen, ihnen Freude zu bereiten und in ihre Welt hineinzuwachsen. PARKHURST glaubt, daß viele Erwachsene dazu neigen, die immensen Anstrengungen der Kinder zu unterschätzen, sich in der Welt der Erwachsenen zu orientieren und zu bewähren, und ihnen daher ungewollt diesen Weg erschweren.²

■ *Die Abhängigkeit des Kindes*: In seinen Anpassungsbemühungen ist das Kind in höchstem Maße davon abhängig, daß seine Grundbedürfnisse erfüllt werden; zu diesen rechnet PARKHURST vor allem das Streben nach Sicherheit, Anerkennung und Ermutigung, Selbständigkeit sowie die Geborgenheit in dem Wissen, in schwierigen Situationen Verständnis zu finden.³ Die Pädagogin war überzeugt,

"daß das, was Kinder am nötigsten brauchen, das Verständnis älterer Menschen ist, zu denen sie

¹ Vgl. PARKHURST (1955, 236) über das Verhalten einer Mutter am Ende einer Unterredung mit ihrer dreijährigen Tochter: "Das Wichtigste [...] ist jedoch, daß diese Mutter es nicht versäumte, dem Kind zu danken, weil es den Versuch gemacht hatte, Bruchstücke seines Denkens mitzuteilen."

² Vgl. zu diesem Absatz PARKHURST 1955, 135, 241, 276, 291 und 150: "Es gibt keinen Menschen, der uns so sehr verstehen möchte wie unser Kind."

³ Vgl. zu diesem Absatz z. B. PARKHURST 1955, 29f., 32, 150 u. 283f.

aufblicken möchten. Es gibt Zeiten, in denen sie unser restloses Verständnis nötig haben, denn in ihrer Verlassenheit ist es, als seien sie in einem luftleeren Raum von der ganzen übrigen Welt abgeschlossen. [...] Unsere Liebe sollte groß genug sein, alle Sorgen umfassen zu können, von denen es je heimgesucht wird. Jedes dieser Probleme kann beseitigt werden, wenn wir unsere Kinder nur in Ruhe anhören." (PARKHURST 1955, 150)

Aber nicht weniger wichtig erscheint ihr das Recht des Kindes auf Selbständigkeit: "Das ist es, was sich jeder wünscht, ohne Rücksicht auf das Alter, denn dadurch, daß man manchmal seinen eigenen Willen haben kann, fühlt man jene innere Selbstachtung, die für die Zufriedenheit so notwendig ist. Ein Kind versucht nicht einfach, seinen Willen durchzusetzen, weil es den Eltern Trotz bieten will, sondern es bedarf wirklich des Gefühls, daß wenigstens ein kleines Teilchen seines Innenlebens unberührt geblieben ist. Dies ist der Teil, an dem sich seine Persönlichkeit identifizieren läßt; auf ihn gründet es seine Hoffnungen. Um dieses kleine innere Eiland herum baut es auf und sagt zu sich selber, erfüllt von Sicherheit: 'Dies bin ich.' Das Kind ohne *Ich* (Ego) ist ein verlorenes Kind." (PARKHURST 1955, 282) "Abweichendes" Verhalten von Kindern und Jugendlichen erscheint somit bei PARKHURST stets dadurch (mit-)verursacht, daß grundlegende Bedürfnisse mißachtet wurden, verwirrende Fragen ungeklärt blieben und Ängste überhand nahmen.

■ *Die Probleme des Kindes*: Die Wirklichkeitserfahrung der Kinder entspricht in der Regel keineswegs den Vorstellungen einer idyllischen und unbeschwerten Lebensphase, die Erwachsene gerne annehmen oder wünschen. "Beneath the veneer we call modern, close to the surface [...] there were signs of the same fears and worries and heartaches that haunted my own childhood." (PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 172) Bei seinen Versuchen, sich in der Erwachsenenwelt zurechtzufinden, ist das Kind unweigerlich irritierenden und beängstigenden Erfahrungen ausgesetzt. Es erlebt die "verbotenen" Gefühle des Zorns, des Neides und der Eifersucht, sein Talent zur Lüge, Schuldgefühle und vor allem die Angst, die Erwartungen der Bezugspersonen nicht erfüllen zu können bzw. von ihnen abgelehnt zu werden. Konfrontiert mit dem Bild des "guten Kindes", dem es entsprechen möchte, übersteigen unvermeidliche Ambivalenzen sein psychisches Fassungsvermögen. Von seiner Hilflosigkeit gegenüber dem Lügen berichtete etwa ein elfjähriges Mädchen: "'Susan, hast du jemals eine Unwahrheit gesagt?' [...] 'Ja', sagte sie ungezwungen, 'und wenn ich damit anfangen, dann werden sie immer größer und größer, und ich kann nie was dagegen machen.'" (PARKHURST 1955, 82) Aus den Unterhaltungen geht weiter hervor, daß Kindern und Jugendlichen weder Verbote noch Strafen als solche unverständlich sind.¹ Ihr Hauptproblem sind vielmehr (scheinbare wie tatsächliche) Widersprüche und Inkonsistenzen: Lügen erweisen sich etwa - entgegen allen Mahnungen - als erfolgreiche Strategie, einer Strafe zu entgehen,² oder Erwachsene sagen vor Kindern Unwahrheiten, obwohl sie ihnen dies ausdrücklich verboten haben. Als PARKHURST Kinder fragte, ob ihre Familienmitglieder manchmal lügen, riefen sie alle: 'Ja.' [...] 'Lehrer lügen auch', rief ein kleiner italienischer Junge plötzlich, als wolle er die Eltern verteidigen." (PARKHURST 1955, 88f.)

■ *Erziehung im Gespräch und Erziehung als Gespräch*: Mit und in den Gesprächen demonstrierte PARKHURST ihre *grundlegende* Auffassung von Erziehung: *Erziehung im Gespräch und Erziehung als Gespräch*. PARKHURSTs Pädagogik beruht auf der Auffassung, daß die Kommunikations- und Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Erwachsenen und den

¹ Vgl. z. B. PARKHURST 1955, 40f.

² Vgl. z. B. PARKHURST 1955, 82-99.

Heranwachsenden und die ungleich höheren Anpassungsleistungen, die Kinder und Jugendliche zu erbringen haben, das Hauptproblem der Erziehung darstellen. Der Erziehende kann das Kind ohne dessen Offenheit, Vertrauen und Zugewandtheit nicht erreichen.¹ Gleichzeitig aber ist für PARKHURST die Herstellung einer Verständigungsbasis mit der erzieherischen Wirksamkeit fast identisch. Ein Kind, das sich ernst genommen weiß, ist zur Kooperation bereit; ein Kind, das sich verstanden fühlt, hat immer einen Schritt vorwärts getan, denn es erkennt sich gleichsam "von außen" im Verständnis des Erwachsenen wieder.

Da Erziehung angesichts dieser Verständigungsprobleme nur stattfinden kann, wenn der Erwachsene ebenso vom Kind lernt wie dieses von ihm, muß sie - wie das konkrete Gespräch selbst - den Regeln einer auf "*Vernunft fußenden Gerechtigkeit*" (PARKHURST 1955, 97) gehorchen und sich an den Prinzipien der rationalen Kommunikation, der Gleichheit und der Reziprozität orientieren.² Im pädagogischen Verhältnis sind die Perspektiven und Argumentationen notwendig gleichberechtigt, denn die Heranwachsenden müssen selbst die Leistung vollbringen, die sie umgebenden Normen zu rekonstruieren und in ihre individuelle Wirklichkeits- erfahrung zu integrieren. Weil sie die einzigen Experten ihrer selbst sind und Einsichten nicht mutwillig verweigern,³ ist die aufrichtige Überzeugung eines Kindes stets zu respektieren.

In der sachlich klärenden Auseinandersetzung selbst findet jene Erziehung statt, die nach PARKHURST diesen Namen verdient, nämlich die Förderung einer "Persönlichkeit, die selbständig denkt" (PARKHURST 1955, 43) und zur konsequenten Selbstprüfung sowie zu "ehrlichen moralischen Urteilen" (PARKHURST 1955, 174) fähig ist. Der Verständigungs- prozeß schließt einen permanenten *Lernprozeß* ein, sei es eine andere Perspektive zu erforschen, sich mit dem "gegnerischen" Standpunkt auseinanderzusetzen, zwischen dem Einzelfall und allgemeinen Normen, dem Wesentlichen und dem Akzidentiiellen, der Absicht und dem Ergebnis zu differenzieren oder zwischen verschiedenen Alternativen hinsichtlich ihrer möglichen Wirkungen für die eigene Person und andere zu wählen.⁴ Diese Kompetenzen erwerben die Kinder nur, wenn der Umgang der Erwachsenen mit ihnen solche Operationen vollzieht und und sie dadurch Gelegenheit erhalten, sich gemeinsam mit jenen reflektierte Sichtweisen ihrer Situation und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

Wenn PARKHURST vom Erzieher eine sachliche und distanzierte Haltung zum Kind erwartet,⁵ schließt sie damit emotionale Nähe, Liebe, Engagement, Geduld und Güte keineswegs aus, sondern fordert die grundsätzliche Anerkennung des Kindes als eigenständiges und unverfügbares Wesen, das nur sich selbst und keinesfalls den narzistischen Wünschen seiner Bezugspersonen gehört.⁶ Man braucht Distanz, um das individuelle Kind und seine elementaren Bedürf-

¹ Vgl. z. B. PARKHURST 1955, 35f., 188, 191.

² Vgl. zu den letzten beiden Kriterien KOHLBERG 1974, 101f., die in seinem System das Prinzip der Gerechtigkeit bestimmen, welches die höchste Stufe des moralischen Urteils bildet. - PARKHURST ist sich durchaus bewußt, daß nicht jede notwendige Maßnahme dem Kind verständlich gemacht werden kann; sie fordert allerdings vom Erzieher, dem Kind die Bedeutung einer Handlungsweise bzw. eines Ge- oder Verbots so weit als möglich zu erklären und dabei "zu verstehen, daß des Kindes Art, irgendeine Situation zu sehen, von der eigenen verschieden ist" (PARKHURST 1955, 91). In jedem Fall sind klare und widerspruchsfreie Anweisungen zu geben, die dem Kind eine sichere Orientierung bieten. Vgl. PARKHURST 1955, 91.

³ Vgl. PARKHURST 1955, 37.

⁴ Vgl. PARKHURST 1955, 190f.: "[...] das große Problem, dem sich unser Kind gegenüber sieht, ist, daß es lernen muß zu unterscheiden, zu erkennen, was unrecht ist im Hinblick auf seine eigene Erfahrung - nicht allein, wie es sich auf sein persönliches Leben auswirkt, sondern auch in der Wirkung seiner Entscheidungen auf andere."

⁵ Vgl. PARKHURST 1955, 28-34.

⁶ Vgl. PARKHURST o. J. ("Jimmy"), 225.

nisse kennenzulernen, ihm emotionale Sicherheit geben und gleichzeitig seine Selbständigkeitsbestrebungen gezielt unterstützen zu können. PARKHURST verpflichtet die Erwachsenen auf die Prinzipien einer indirekten Erziehung; sie müssen begreifen, "daß sie die Zuschauer sein sollten, nicht die Vorarbeiter" (PARKHURST 1955, 27).

Insgesamt vertritt die amerikanische Pädagogin einen kognitiv fundierten pädagogischen Ansatz: Das respektvoll-aufklärende Gespräch mit Kindern und Jugendlichen, das im Zentrum ihrer Arbeit nach dem Daltonplan stand, ist nicht allein als Grundform der pädagogischen Interaktion zu verstehen, die den unverfügbaren Subjektstatus des Kindes anerkennt. *Vielmehr demonstrierte PARKHURST damit eine pädagogische Idee, der zufolge Erziehung nicht mehr und nicht weniger ist als das reversible rücksichtsvoll-nachdenkliche, "menschlich stärkende und sachlich klärende" Gespräch der älteren Generation mit der nachfolgenden.* Damit ist die amerikanische Pädagogin dem Denken der Aufklärung verpflichtet: Sie vertraut auf eine vorgegebene Harmonie, der zufolge das Kind, dem man emotionale Sicherheit, eine "vernünftige" Umgebung und innerhalb derselben Freiheit zu selbständigem Denken und Handeln bietet, aus eigener Einsicht zu den Einstellungen und Verhaltensweisen finden wird, die eine demokratische und humane Gesellschaft tragen. Man mag diesen altmodischen Glauben belächeln, doch stehen der modernen Pädagogik nicht allzu viele Positionen zur Verfügung, den (erzieherischen) Eingriff in die Sphäre einer Person zu legitimieren, die man grundsätzlich als autonom und vernunftbegabt definiert.

2.5 Der historische Hintergrund: „Progressive Era“ und „Progressive Education Movement“

Im Folgenden sollen wesentliche Grundzüge der amerikanischen "Progressive Era" und insbesondere der "Progressive Education"-Bewegung insoweit skizziert werden, als der Daltonplan damit direkt oder indirekt in Verbindung steht. Auch wenn PARKHURST ihr Konzept kaum auf diesen Hintergrund bezogen hat, so läßt sich doch recht deutlich erkennen, daß es - wie auch andere zeitgenössische Reformvorschläge - die Herausforderungen jener historischen Konstellationen reflektiert, die das amerikanische Schulwesen und das reformpädagogische Denken zu jener Zeit bewegten.

2.5.1 Allgemeine Bestrebungen zur Gesellschafts- und Schulreform

Stand die Verbesserung der amerikanischen Schule auch im Mittelpunkt der "Progressive Era" und insbesondere des "Progressive Education Movement"², so darf man keineswegs übersehen, daß die eigentliche Schulreformbewegung mit ihren zahlreichen Facetten vom "philosopher" DEWEY bis zum "quantifier" THORNDIKE nur einen Teilstrang innerhalb der "Progressive Era" darstellte, in der sich Journalisten, Intellektuelle, Wissenschaftler, Sozialarbeiter, Politiker und Geistliche gemeinsam auf vielen Gebieten darum bemühten, dem Fortschritt auf

¹ In Anlehnung an den Titel von v. HENTIG 1985.

² Im Unterschied zur "Progressive Era" datiert die amerikanische Literatur die "Progressive Education"-Bewegung von 1890 bis in die Mitte der fünfziger Jahre. Vgl. GUTEK 1986, 200.

wissenschaftlichem und wirtschaftlichem Gebiet ein soziales und humanes Antlitz zu geben: "In its broadest sense, the Progressive movement of the late nineteenth century was an awakening of social consciousness [...]" (BUTTON/PROVENZO 1983, 194)

Bekanntlich begleiteten enorme Probleme den Aufstieg der USA zu einer politisch und ökonomisch führenden Macht und stellten allmählich das überkommene Vertrauen in das "freie Spiel der Kräfte" bzw. den um 1890 vorherrschenden Sozialdarwinismus SPENCERScher Prägung in Frage. Die wachsende Desintegration der multikulturellen Gesellschaft, die unzumutbaren Lebensverhältnisse in den riesigen Slums der Großstädte, die Arbeitslosigkeit auf der einen und ausbeuterische Arbeitsverhältnisse, insbesondere massenhafte Kinderarbeit, auf der anderen Seite sowie eine wachsende soziale Ungleichheit mußten, wenn sie nicht aus humanen Gründen abgelehnt wurden, immerhin als Gefahr für die politische Stabilität betrachtet werden.¹ Ämterpatronage und Korruption wurden ebenso kritisiert wie die schwer kontrollierbare ökonomisch-politische Macht der Wirtschaftskonzerne. Die Forderungen der "Progressiven" richteten sich auf politische Reformen wie beispielsweise die Durchsetzung geheimer Wahlen oder das Frauenstimmrecht, auf eine wirksame Sozialgesetzgebung und die Einrichtung sozialer Dienstleistungen, welche die Auswüchse des Industriekapitalismus eindämmen sollten, wenn schließlich auf eine Reform der öffentlichen Verwaltung zugunsten von Effizienz und Transparenz. Dem Sozialdarwinismus setzten die "Progressiven" eine reformorientierte Darwin-Interpretation entgegen: Als evolutionäre Ergebnisse betonten sie die Kreativität der menschlichen Intelligenz bei der Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft und die gesellschaftliche Verantwortung gegenüber den sozial Benachteiligten. Das allgemeine Ziel der Bemühungen lag in der Stabilisierung der Demokratie und der Etablierung eines allgemeinen "sense of community" (BUTTON/PROVENZO 1983, 192), was die Beseitigung menschenunwürdiger Lebensverhältnisse voraussetzte. "A man cannot live like a pig and vote like a man",² schrieb der Journalist Jacob RIIS in seiner 1890 publizierten Reportage "How the Other Half Lives", in der er das Elend der Kinder in den Slums von New York dokumentierte.

Der Modernisierungsprozeß der amerikanischen Gesellschaft in den Jahrzehnten vor und nach der Jahrhundertwende erfaßte selbstverständlich auch die Rollen von Familie und Schule. Die schrittweise Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht in den meisten Bundesstaaten³ etablierte die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz, die gegenüber der Familie umso mehr an Gewicht gewann, als diese mit der Auslagerung der Arbeitsprozesse zunehmend auf die Privatsphäre reduziert wurde. Der Trend ging zur modernen Zwei-Generationen-Familie, in der die Mütter häufig gezwungen waren, einer schlechtbezahlten Erwerbstätigkeit nachzugehen. Wenn CREMIN feststellt: "Schooling became prevalent in the United States by the 1870's" (CREMIN 1988, 544), sind einerseits die Unterschiede hinsichtlich der Rassen-, Klassen-, Religions-,

¹ Zur Kinderarbeit um 1900 vgl. BUTTON/PROVENZO 1983, 214, zur sozialen Ungleichheit GUTEK 1986, 203: "While only 5 percent of the population owned half of the nation's property, one-third of the population subsisted below the poverty level."

² Jacob RIIS zit. n. BUTTON/PROVENZO 1983, 197.

³ Als erster Bundesstaat führte Massachusetts 1852 und als letzter Mississippi 1918 die allgemeine Schulpflicht ein. Um 1900 bestand in etwa zwei Dritteln der Bundesstaaten eine allgemeine Schulpflicht (mit unterschiedlicher Verweildauer), die allerdings erst nach dem 1. Weltkrieg energischer kontrolliert wurde. Vgl. CREMIN 1988, 304 u. 311. Nach BUTTON/PROVENZO (1983, 210) hing die Etablierung der allgemeinen Schulpflicht nicht zuletzt vom Verbot der Kinderarbeit ab, das wiederum erst dann politisch durchsetzbar wurde, als Mechanisierungsprozesse in Landwirtschaft und Industrie zunehmend jugendliche Arbeitskräfte freisetzten.

Geschlechts-, ethnischen und regionalen Zugehörigkeit kaum zu überschätzen, und andererseits darf man doch davon ausgehen, daß ein beträchtlicher Anteil der Sechs- bis Zwölfjährigen zumindest für einige Jahre die "common school"¹ besuchte und dort die grundlegenden Kulturtechniken sowie staatsbürgerliche Grundkenntnisse erwarb.

Um die Jahrhundertwende nahm der durchschnittliche Schulbesuch sehr deutlich zu, sowohl was den prozentualen Anteil eines Altersjahrgangs als auch was die Schulverweildauer betraf. Im Jahre 1900 sollen 78,7 % und ein Vierteljahrhundert später 90,4 % aller Fünf- bis Siebzehnjährigen zur Schule gegangen und die Zahl der "high school"-Schüler von 1890 bis 1912 um das Fünffache auf eine Million angestiegen sein.² Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte vor allem in den neuenglischen Bundesstaaten die sog. "Common School"-Bewegung³ die Weichen für eine öffentliche, unentgeltliche und konfessionsneutrale Gesamtschule unter kommunaler Verantwortung gestellt, die - im Unterschied etwa zum zentralstaatlich gelenkten, dualen System in Preußen - alle Mitglieder der nachwachsenden Generation in einer gemeinsamen achtjährigen "elementary school" und einer vierjährigen Sekundarschule ("high school") vereinigen sollte.⁴ Anders als in der Geschichte des deutschen öffentlichen Schulwesens ging in den USA der Ausbau des Elementarschulwesens demjenigen des Sekundarschulwesens voran.

Die Bestrebungen der "Common School"-Bewegung wurzelten gleichermaßen in der Tradition der Aufklärung, in bestimmten Varianten des Protestantismus und in den populären Überlegungen von Adam SMITH zur Bedeutung der Volksbildung als "Humankapital" für den gesellschaftlichen Wohlstand.⁵ Daneben spielte in der Mitte des 19. Jahrhunderts bereits der Gedanke der "common schools" als zentraler "agencies of Americanization" (GUTEK 1986, 88) eine bedeutende Rolle. Nach der Durchsetzung des allgemeinen Wahlrechts, von dem die Frauen allerdings bis 1920 noch ausgeschlossen blieben, sahen die Vertreter der "common school"-Bewegung die politische Stabilität der amerikanischen Demokratie nicht nur an eine allgemeine Identifikation mit der amerikanischen Nation gebunden, sondern auch an einen Mindeststandard der Bildung, welcher es allen Bürgern erlauben sollte, die politische Verantwortung angemessen wahrzunehmen. Der wachsende Bedarf an hinreichend sozialisierten und qualifizierten Industriearbeitskräften sicherte dieser Bewegung auch die Unterstützung einflußreicher Wirtschaftskreise, zumal das allgemeine ökonomische Wachstum zu einem steigenden Steueraufkommen

¹ Dabei handelt es sich um die damals im allgemeinen achtjährige "elementary school" für die Fünf- bzw. Sechs- bis Dreizehn- bzw. Vierzehnjährigen.

² Vgl. z. B. BUTTON/PROVENZO 1983, 211, CONNELL 1980, 35, GUTEK 1986, 122 und CREMIN 1988, 546.

³ GUTEK (1986, 82) datiert sie auf 1820 bis 1860.

⁴ Um 1900 herrschte allgemein das 8-4-Modell vor. Vgl. GUTEK 1986, 118. - Als ein Ergebnis der Schulreformbestrebungen der "Progressive Era" ist der mit der Einrichtung der "junior high school" verbundene Übergang vom 8-4- zu einem 6-3-3-Modell zu betrachten: Auf eine sechsjährige "Grundschule" folgen die jeweils dreijährige "junior" und "senior high school". Dieses Modell hat sich im heutigen amerikanischen Schulwesen weitgehend durchgesetzt. - Die Verkürzung der "elementary school" zugunsten der Einrichtung der "junior high school" entsprach entwicklungspsychologischen Erkenntnissen in der Nachfolge G. Stanley HALLs, die eine spezielle Schule der Zwölf- bis Fünfzehnjährigen nahe legten.

⁵ Vgl. z. B. SMITH [1776] 1937, 265f.: "The acquisition of such talents by the maintenance of the acquirer during his education, study, or apprenticeship, always costs a real expense, which is capital fixed and realized, as it were, in his person. Those talents, as they make a part of his fortune, so do they likewise of that of the society to which he belongs."

der Kommunen führte, was wiederum die Option für den Ausbau des Bildungswesens begünstigte.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war mit der Einrichtung der damals vierjährigen "public high school" die Lücke zwischen "elementary school" und College bzw. Universität geschlossen und der Ausbau des öffentlichen amerikanischen Schulwesens prinzipiell vollendet. Erst zu diesem Zeitpunkt setzten - wie auch in Deutschland - die massiven Angriffe der "Progressiven" gegen die tatsächlich bestehenden Schulverhältnisse ein, und alsbald mündete die Kritik in die Schulreformbestrebungen der "Progressive Era", die durchaus verschiedene Anliegen miteinander verbanden: die Durchsetzung reformpädagogischer Ideen und Konzepte im eigentlichen Sinne, die Professionalisierung und Humanisierung der Unterrichtsgestaltung, die Erweiterung des Schulprogramms in Richtung auf Gesundheitserziehung, Freizeitgestaltung und soziale Aktivitäten, die Modernisierung der Curricula, die Forderung nach "wissenschaftlicher Betriebsführung" in der Schulorganisation und -verwaltung und die Befreiung der Schule von kommunalpolitischen Machtinteressen zugunsten von Expertenentscheidungen.

Zwei aufsehenerregende Berichte markierten einen ersten Höhepunkt der Schuldebatte. 1892/3 publizierte Joseph M. RICE eine Artikelserie über die Ergebnisse seiner Unterrichtsbeobachtungen in 66 amerikanischen Städten.¹ Er kritisierte vor allem ein unprofessionelles und ineffizientes Schulmanagement, weit verbreitete politische Patronage, die den konformen Lehrer dem qualifizierteren vorzog, sowie eine stupide Unterrichtspraxis, die - wie dies offensichtlich auch PARKHURST erlebte - vorwiegend darin bestand, daß die Schüler Abschnitte aus Lehrbüchern auswendig lernten und anschließend die Kontrollfragen des Lehrers beantworteten. Eine weitere Untersuchung in 58 Städten, "Laggards in Our Schools"(1909),² ergab, daß ein Großteil der amerikanischen "common school"-Schüler aufgrund wiederholten Nicht-Vorrückens überaltert war und nur etwa 60 % eines Altersjahrgangs die 7. Klasse beendeten. Weniger als 10 % schlossen die "high school" ab. Besonders problematisch erschien, daß viele Schüler die Schule nicht wegen ökonomischer Zwänge vorzeitig verließen, sondern weil ihnen oder ihren Eltern das Bildungsangebot als unnütz erschien.

Dies lenkte den Blick auf die Curricula der jungen Sekundarschule ("public high school"). Sie sah sich mit einer rapide wachsenden Zahl von Jugendlichen konfrontiert, die zwar einen Sekundarschulabschluß, nicht aber die Hochschule anstrebten und daher nicht an den obligaten vier Jahren Latein und zwei oder drei Jahren Griechisch, sondern eher an berufsbezogenen Inhalten interessiert waren. Diese Tendenz entsprach wiederum dem hohen Bedarf an Facharbeitskräften und Ingenieuren, den Wirtschaftsvertreter gegenüber der Sekundarschule geltend machten. Schließlich trug auch G. Stanley HALLs (1844-1924) epochales Werk über die Bedürfnisse der adoleszenten Jugendlichen dazu bei, den Vertretern einer ausschließlich auf die College-Vorbereitung ausgerichteten Sekundarschule von einem pädozentrischen Standpunkt aus entgegenzutreten.³ HALL argumentierte mit den ebenso ausbaufähigen wie breitgefächerten Begabungsreserven der Adoleszenten, die nicht zuletzt zum Vorteil der Gesellschaft in einer Schule der Vierzehn- bis Achtzehnjährigen gefördert werden mußten, welche sich den Interessen

¹ Vgl. in Buchform: RICE, Joseph M.: The Public School System of the United States, New York 1893.

² AYRES, Leonard P.: Laggards in Our Schools. A Study of Retardation and Elimination in City School Systems, New York 1909.

³ Vgl. HALL 1904.

und Fähigkeiten ihrer Klientel anpaßt, anstatt sie mit allzu eng gefaßten Curricula auszuordern. PARKHURST ordnete ihren Entwurf explizit in diesen Kontext der Neugestaltung der amerikanischen Sekundarschule ein, indem sie ihren Vorschlag zur Reorganisation der Arbeitsbedingungen als notwendige Reaktion auf eine veränderte Bildungsnachfrage präsentierte. Nicht mehr nur eine Elite, sondern die Bevölkerungsmehrheit wünsche eine Sekundarschulbildung für ihre Kinder. Im Unterschied zur Vergangenheit aber richte sich dieses Bestreben nicht auf die "alten" Inhalte, die einen exklusiven Zugang zu bestimmten akademischen Berufen beschrieben, sondern auf eine Ausbildung, welche die Heranwachsenden auf der Grundlage einer soliden Allgemeinbildung zur intelligenten Selbstführung erziehe und vor allem die individuellen Fähigkeiten sorgfältig fördere.¹

Diese Auffassung von den Aufgaben einer modernen Sekundarschulbildung wurde von zwei bildungspolitisch und pädagogisch sehr einflußreichen Expertisen unterstützt, die 1893 von dem "Committee of Ten or Secondary School Studies" und 1918 von der "Commission on the Reorganization of Secondary Education" publiziert wurden.² Dabei fanden nicht zuletzt auch entsprechende Ergebnisse der modernen empirischen Psychologie Berücksichtigung, wie beispielsweise THORNDIKEs Widerlegung der Lehre vom formalen Training intellektueller Fähigkeiten ("mental discipline"), die bestimmten Gegenständen, etwa der Mathematik oder den alten Sprachen, eine generelle Bildungswirkung zuschrieb.³

Unter den prominenten Vertretern der amerikanischen Schulreformbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts findet man neben den Hochschullehrern bzw. -forschern (z. B. DEWEY, KILPATRICK, THORNDIKE, JUDD) und den Reform(er)in(ne)n, die wie Helen PARKHURST, Caroline PRATT, Marietta JOHNSON oder Margaret NAUMBURG eigene Kindergärten und Schulen gründeten, auch die Superintendenten, als deren typischer Vertreter um 1900 William T. HARRIS galt.⁴ Diese wurden vor allem in Großstädten vom lokalen "Board of Education" als Experten für das Schulmanagement bestellt, weil dieses von den ehrenamtlich tätigen Mitgliedern nicht mehr zu bewältigen war. Am Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten diese bei

¹ Vgl. EDP 41924, 2f.

² Vgl. zu 1893 BUTTON/PROVENZO 1983, 201, zu 1918 NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, Washington D. C. 1918. In Übereinstimmung mit den Grundlinien der älteren Expertise wurde 1918 vorgeschlagen, die Sekundarschul-Curricula der an vier zentralen Lernbereichen auszurichten ("vocational preparation", "citizenship", "worthy use of leisure", "ethical character") und in diesem Rahmen ein möglichst vielfältiges Spektrum an Fächern und Lehrinhalten anzubieten, damit diese Schule den unterschiedlichen Bildungsinteressen aller amerikanischen Jugendlichen gerecht werden könne. Die "public high school" sollte als Institution fungieren, in welcher die Heranwachsenden ihre Ziele klären und ihre Interessen entwickeln könnten.

³ THORNDIKE, E. L./WOODWORTH, R. S.: The Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions, in: Psychology Review 8 (1901), 247-261, 384-395, 553-564.

⁴ PRATT gründete zu Beginn des 20. Jahrhunderts die "Play School" in Greenwich Village (N. Y. C.). Vgl. zu PRATT RÖHRS 1977, 12 und CREMIN 1968, 202-207. - JOHNSON gründete unter Mitwirkung der Gemeinde 1907 die "Fairhope School" in Alabama, die "School of Organic Education" genannt wurde und allmählich alle Jahrgangsstufen vom Kindergarten bis zum College sowie eine zweijährige Lehrerausbildung umfaßte. Vgl. zu JOHNSON RÖHRS 1977, 10f. und CREMIN 1968, 147-252. - NAUMBURG eröffnete 1915 in New York City die "Children's School", die sie bald darauf "Walden School" nannte. Vgl. zu NAUMBURG RÖHRS 1977, 13. HARRIS (1835-1909) war von 1868 bis 1880 Superintendent der "Saint Louis Public Schools" und wurde aufgrund der effizienten und professionellen Schulorganisation berühmt. Vgl. auch die Reformen der großen deutschen Stadtschulräte wie Karl SICKINGER in Mannheim und Georg KERSCHENSTEINER in München zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

(vermeintlichen) Mißerfolgen jederzeit kündbaren Schuladministratoren vielfach Konzepte zur Umgestaltung der "city schools" in vergleichsweise effizient organisierte Großbetriebe professioneller Massenbeschulung. Dabei diente das Modell des "scientific management", der "wissenschaftlichen Betriebsführung", als Vorbild, das - vor allem mit dem Namen Frederick W. TAYLORS verbunden - in den Industriekonzernen praktiziert wurde.¹ Dies führte einerseits zur zentralen Steuerung und Kontrolle, zur Standardisierung der Lehrinhalte, -verfahren und Leistungskontrollen, andererseits aber konnte sich in den USA der mit dem "efficiency"-Kult einhergehende Anspruch auf wissenschaftliche Legitimität und administrative Professionalität durchaus auch mit reformpädagogischen Intentionen im klassischen Sinne verbinden. Dies gilt beispielsweise für Preston W. SEARCH (1853-1932), der von 1888 bis 1894 im Schulwesen von Pueblo/Colorado den sog. Puebloplan realisierte, William A. WIRT (1874-1938), der das "Platoon"-System zunächst als Superintendent in Bluffton/Indiana (1899-1907) einführte und 1907 in Gary/Indiana zum Garyplan weiterentwickelte, oder Carleton W. WASHBURNE (1889-1968), der als Urheber des Winnetkaplans reformpädagogische Berühmtheit erlangte.²

Das "efficiency"-Vokabular, das auch PARKHURST in ihren Schriften zum Daltonplan benutzt, war in den amerikanischen Reformkreisen ihrer Zeit weder auffällig noch anstößig, es postulierte vielmehr, ähnlich wie in der Betriebswirtschaftslehre, die sich ungefähr gleichzeitig mit der Pädagogik als moderne Wissenschaft etablierte,³ ein Selbstverständnis der Disziplin als "science", das vor allem auf den Zusammenhang mit einer empirisch verfahrenen Psychologie gegründet ist.

Vergleicht man Edward L. THORNDIKE mit John DEWEY, wird die Spannweite der amerikanischen Reformpädagogik sichtbar, die wiederum das besondere, von europäischen Mustern stark abweichende Profil von "Education on the Dalton Plan" prägt. DEWEY befaßte sich nur rezeptiv mit den Ergebnissen der empirischen pädagogischen und psychologischen Forschung; seine auf pragmatistischen Grundlagen beruhende Pädagogik strebte mit dem Ziel einer allgemeinen Gesellschaftserneuerung die Grundlegung der "neuen" Schule an, in der wissenschaftliche Denkformen und demokratische Verhaltensweisen aus dem Interesse der Schüler entwickelt und in den "common sense" der nachwachsenden Generationen überführt würden.⁴ THORNDIKE dagegen konzentrierte sich auf die Entwicklung eines angemessenen Untersuchungsinstrumentariums und die empirische Ermittlung effizienter didaktischer Verfahren, ohne weiterreichende reformpädagogische Fragestellungen zu berühren. Dennoch war der Einfluß des führenden Intellektuellen der "Progressive Education"-Bewegung auf die Reformbestrebungen kaum geringer als der des Führers der "measurement movement"-Richtung, und beide sind typische Exponenten der "Progressive Era".

¹ Vgl. CALLAHAN, Raymond E.: Education and the Cult of Efficiency, Chicago 1962 und ders.: The Superintendent of Schools. An Historical Analysis, Washington D. C. 1967.

² Zum Puebloplan vgl. unten. - Zum "platoon"-System ("platoon" meint die Aufteilung der Schüler in zwei oder mehrere Züge, die nacheinander durch die vorhandenen Klassenzimmer und Fachräume wandern, so daß diese intensiver genutzt werden) vgl. RÖHRS 1977, 88-93. - WASHBURNE war von 1919 bis 1944 als Superintendent in Winnetka tätig. Vgl. zum Winnetkaplan z. B. RÖHRS 1977, 105-108.

³ Auf diesen Zusammenhang verweist PLAKE 1991, 222-248.

⁴ Vgl. zu DEWEY unten Abschnitt 3.3.2.

2.5.2 Die "Progressive Education"-Bewegung

Was die "Progressive Education"-Bewegung im besonderen anbelangt, so zeigt der Vergleich mit der ersten deutschen Reformpädagogik in diesem Jahrhundert trotz der unterschiedlichen historischen Voraussetzungen und Kontexte erstaunlich große Übereinstimmungen bei der Kritik der "alten" Schule einerseits und hinsichtlich der Reformintentionen andererseits.

"Die Progressive Education [...] kann gewissermaßen als das Pendant zur Reformpädagogik, der ersten Schulreform des 20. Jahrhunderts in unseren Ländern angesehen werden [...]. Es ist die Bewegung, die sich gegen die von den Herbartianern geprägte Schule mit ihren rein 'mentalenen Exerzitien' (RÖHRS) wendet. Sie will das schulische Lehren und Lernen aus der Erfahrungsarmut befreien [...]. Sie orientiert sich mehr an den kindlichen Interessen als an Vorschriften, die von sogenannten objektiven Bildungswerten kommen, und sie ist vor allem überzeugt, daß es kein Lernen gibt, das nicht von der kindlichen Aktivität getragen wird [...]." (VIERLINGER 1988, 159)

RÖHRS verweist auf den verwandten denkgeschichtlichen Hintergrund, der in den USA ebenso wie in Deutschland bzw. Europa von ROUSSEAU und PESTALOZZI, FRÖBEL und auch HERBART geprägt war.¹ Als wichtigste Stationen der "progressiven Erziehungsbewegung" können folgende Werke gelten, die in der amerikanischen *Lehrerbildung* bald einen festen Platz einnahmen: William JAMES' "Principles of Psychology" (1890) und "Talks to Teachers on Psychology" (1899), PARKERs "Talks on Pedagogics" (1894), THORNDIKES "Animal Intelligence" (1898) und "Educational Psychology" (1903), DEWEYs "My Pedagogic Creed" (1897), "The School and Society" (1899) und "How we Think" (1910) sowie HALLs "Adolescence" (1904) und "Youth" (1907).²

Eine zentrale Rolle spielte das Teachers' College an der Columbia University in New York, wo PARKHURST regelmäßig Sommerkurse belegte. Der Präsident James Earl RUSSELL war sehr darauf bedacht, die pädagogische und psychologische Avantgarde für die Lehrerausbildung zu gewinnen, und so fand man dort in den ersten Dezennien dieses Jahrhunderts William H. KILPATRICK, Edward L. THORNDIKE, George S. COUNTS und die Brüder McMURRAY. John DEWEY gehörte der Philosophischen Fakultät dieser Universität an und wirkte in dieser Position von 1904 an fast dreißig Jahre als THORNDIKES Kollege. Daneben sind auch die "Laboratory Schools" jeweils von PARKER und DEWEY³ zu nennen. Beim Kriegseintritt der

¹ Vgl. RÖHRS 1977, 9f. - Die amerikanische HERBART-Rezeption, die, zumeist auf die "Formalstufen"-Lehre reduziert, von 1880 bis 1900 die Lehrerbildung an den "State" oder "City Normal Schools" dominierte, verlor wegen ihrer nicht-empirischen Basis gegenüber der vorwiegend pädagogisch-psychologisch orientierten Richtung eines HALL, JAMES oder THORNDIKE rasch an Bedeutung. Vgl. dazu z. B. KRENZER 1984, 187-192.

² JAMES, William: Principles of Psychology, 2 Bdd., New York 1890; in der Lehrerbildung wurde vor allem die Kurzfassung "Psychology. Briefer Course" (New York 1892) verwendet. - PARKER, Francis W.: Talks on Pedagogics, New York 1894. - THORNDIKE, E. L.: Animal Intelligence. An Experimental Study of the Associative Processes in Animals, Psychological Review. Monograph Supplements 2. - DEWEY, John: My Pedagogic Creed, New York 1897. - HALL, G. Stanley: Youth. Its Education, Regimen, and Hygiene, New York 1907.

³ Zu PARKERs Schule: Es handelt sich um die später nach PARKER benannte "Cook County Normal School" in Englewood in der Nähe von Chicago. An der Versuchsschule dieser Lehrerbildungsstätte, die bald als "The University of Chicago's School of Education" fungierte, rückte PARKER das Interesse des Kindes und seine Beschäftigung mit Problemen ins Zentrum der Unterrichtsorganisation. - Die von DEWEY 1896 gegründete "Laboratory School" war als Versuchsschule an die Universität von Chicago angegliedert und wurde von ihm bis

USA (1917) galten insbesondere der Garyplan, die "Francis W. Parker School" in Chicago und mehrere Modelle der Kindergarten- und Grundschuleraziehung, wie beispielsweise Caroline PRATTs, Marietta JOHNSONs oder Margaret NAUMBURGs "Schulen", die "J. L. Meriam School" in Columbia/Miss., Patty HILLS "Kindergarten" in New York und verschiedene Montessorischulen, als renommierte reformpädagogische Experimente.¹ Sekundarschulmodelle für die Regelschule wie PARKHURSTs Daltonplan sind allerdings in den USA wie in der gesamten reformpädagogischen Bewegung deutlich unterrepräsentiert.

PARKHURST aber steht, ohne ihn zu erwähnen, Stanley HALL sehr nahe, der drei Jahre in Deutschland unter anderem auch bei Wilhelm WUNDT studiert hatte und nicht nur neben William JAMES als einer der Begründer der modernen amerikanischen Psychologie, sondern insbesondere auch als Führer der einflussreichen "Child Study"-Bewegung eine wichtige Rolle in der amerikanischen Reformpädagogik spielte, und entschieden einen kindzentrierten Standpunkt vertrat. Er kämpfte nachdrücklich gegen die verbreitete Auffassung, daß die Natur des Kindes ursprünglich "böse" sei, und forderte wie später auch PARKHURST, daß sich die Erziehung grundsätzlich dem Entwicklungsstand und den grundlegenden Bedürfnissen des Kindes anpassen und die Schule von einer "scholientric school" zu einer "pedocentric school" umgebildet werden müsse. In seinem Credo verbinden sich wiederum rousseauistische, religiöse und darwinistische Überzeugungen zu einer für die erste amerikanische reformpädagogische Bewegung nicht ungewöhnlichen Kombination:

"The guardians of the young should strive first of all to keep out of nature's way, and to prevent harm, and should merit the proud title defenders of the happiness and rights of children. They should feel profoundly that childhood, as it comes fresh from the hand of God, is not corrupt, but illustrates the survival of the most consummate thing in the world; they should be convinced that there is nothing else so worthy of love, reverence, and service as the body and the soul of the growing child." (HALL 1901/2, 24f.)

Unterscheidet sich die erste amerikanische reformpädagogische Bewegung in ihrer Sicht des Kindes und seiner Bedürfnisse wenig von den internationalen Bestrebungen, so verdienen abschließend drei weitgehend spezifisch amerikanische Aspekte hervorgehoben zu werden, die maßgeblich auch im Daltonplan repräsentiert sind. Auf die vielfältig schillernden *Verbindungen von Schulreform und effizienzorientiertem Denken* wurde bereits hingewiesen, und auf die *pragmatische Grundlegung* von DEWEYs Pädagogik wird noch genauer einzugehen sein (vgl. unten 3.3.2). Hinzu kommt drittens die besondere Akzentuierung des *Begriff der "community"* bzw. der "community education". Diese zugleich politisch-soziale und pädagogische Kategorie gewann erst um die Jahrhundertwende an Bedeutung. Zu diesem Zeitpunkt hatten Industrialisierung, Urbanisierung und Immigration bereits das Problem der amerikanischen Identität, der nationalen Integration und der politisch-ökonomischen Machtverteilung aufgeworfen, und

1904 geleitet. Die größte Wirkung dieses Experiments entfaltete sich allerdings über "The School and Society" (1899), das meistverbreitete unter DEWEYs Werken. Es ging aus Vorträgen hervor, die er im Zusammenhang mit der "Laboratory School" gehalten hatte. Vgl. zur "Laboratory School" z. B. BOHNSACK 1976.

¹ Vgl. auch BOYD/RAWSON 1965, 20 und insbesondere DEWEY/DEWEY 1915.

Die Auswahl ist selbstverständlich unvollständig; allerdings findet man weder innerhalb der "Progressive Education"-Bewegung eine der deutschen vergleichbare Historiographie (vgl. NOHL 1933/35) noch in der modernen amerikanischen Fachliteratur eine umfassende Darstellung der verschiedenen Experimente.

dieser Terminus wurde sowohl von Konservativen als auch von "Progressiven" in zahlreichen Bedeutungsschattierungen verwendet.¹ Grundsätzlich beinhaltet der Rekurs auf das vergangene Leben in den Pioniergemeinden die Idee einer sozialen Organisation, in der statt zentralistischer Steuerung und bürokratischer Kontrolle die demokratische Selbstorganisation dominiert. Auf konservativer Seite lag der Akzent jedoch stärker auf einem paternalistischen Gemeinschaftsbegriff, demzufolge die Unterschichten die gegebene Ordnung akzeptieren, die Mittel- und Oberschichten aber ihre soziale Verantwortung für jene wahrnehmen sollten. "Progressive" wie DEWEY betonten dagegen den demokratischen Aspekt; es ging um die Verwirklichung einer neuen egalitären Gesellschaft, in der alle an der politischen und sozialen Entwicklung partizipierten. Wenn DEWEY das Bild der "face-to-face community" der Pioniergemeinden zitiert, in der die soziale Integration situativ entstanden sei, "because they are working along common lines, in a common spirit, and with reference to common aims" (DEWEY 1916, 27f.), dachte er keineswegs an die anachronistische Restauration der "small town". Die positive Gestaltung der zukünftigen amerikanischen Gesellschaft hing seiner Meinung vielmehr von der (Wieder-)Gewinnung einer demokratischen "common culture" ab, die vor allem durch die öffentliche Erziehung herzustellen sei.

"To do this means to make each of our schools an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society, and permeated throughout with the spirit of art, history, and science. When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society that is worthy, lovely and harmonious." (DEWEY ²1915, 27)²

2.5.3 Der Daltonplan als Teil der Modernisierungsbewegungen

Der Daltonplan, den PARKHURST zwischen 1904 und 1919 sukzessive "by practical trying" entwickelte, erweist sich insofern als Teil der "Progressive Era", als er dezidiert auf die gemeinsame Erziehung und Ausbildung sehr heterogener Schüler ausgerichtet ist und die Strukturbedingungen für individuell verschiedene, jedoch prinzipiell erfolgreiche Lernprozesse ("Bewältigungslernen", "mastery learning") schaffen will. Der einzelne, selbständig arbeitende Schüler soll den für ihn persönlich erreichbaren Lernzuwachs auf einem befriedigenden Niveau sichern und nicht bei einem "mangelhaften", d. h. den nächsten Mißerfolg provozierenden Lernergebnis stehen bleiben, nur weil der Klassenunterricht fortschreiten muß.

¹ Vgl. zum "community"-Begriff im pädagogischen Denken der USA neben QUANDT 1970 auch FRANKLIN, Barry M.: Building the American Community. The School Curriculum and the Search for Social Control, London, Philadelphia 1986. Vgl. zu DEWEYs liberalem "community"-Begriff z. B. auch HENSCHIED 1991, 26ff.

² Notwendigerweise berührte die Diskussion um den "community"-Begriff auch die Frage der Integration der Bürger einer multikulturellen Gesellschaft, und John DEWEY plädierte in dieser Frage für den Bürger mit einer doppelten Identität, einer angestammten und einer zweiten als Mitglied einer multikulturellen Gesellschaft, die sich gerade in dieser Eigenschaft als "community" versteht. Daher sollte die Schule nicht die Auslöschung der Differenzen, sondern ihre Integration in gemeinsame Vorhaben anstreben, das Ziel des gesellschaftlich notwendigen "sense of community" erfordere nicht die Angleichung des Habitus, sondern des Status.

Zugleich wird das schulische Lernen nicht als kanonisierter Selbstzweck, sondern als Feld der Erziehung für eine offene demokratische Gesellschaft verstanden: Das pädagogische Arrangement soll die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, mit persönlicher Freiheit verantwortungsbewußt umzugehen (Selbstkontrolle statt Fremdkontrolle), planvoll zu handeln und selbstkritisch die Folgen ihres Handelns zu reflektieren (Selbstkompetenz). Ferner sollen die Lernenden die Fähigkeiten erwerben, sich neues Wissen aus eigener Kraft anzueignen, Probleme selbstständig zu bearbeiten ("Lernen des Lernens") sowie partnerschaftlich zu interagieren und kooperieren (Sozialkompetenz). Dazu soll eine Lernumgebung geschaffen werden, in der die grundlegenden Prämissen einer liberalen und demokratischen Gesellschaft, einer "community", in Arbeit und Zusammenleben zum Tragen kommen. Auf diese Weise, so PARKHURST, kann die Schule in pädagogischer und demokratischer Verantwortung die Heranwachsenden auf die erfolgreiche Lebensbewältigung in einer dynamischen Gesellschaft vorbereiten: "to make fit for life" (EDP⁴1924, 2).

Selbst wenn die Prinzipien der "Passung" des Lernangebots an die individuelle Schülerpersönlichkeit, der Selbsttätigkeit und der "Erfolgssicherung" in der Reformpädagogik allgemein verbreitet sind, sollte man den Daltonplan doch im spezifischen Kontext der "Progressive-Education"-Bewegung sehen. Der Plan repräsentiert nämlich deren dringlichstes Reformanliegen, möglichst viele Jugendliche zu einem möglichst langen gemeinsamen Schulbesuch zu "verführen", damit sie sich möglichst erfolgreich für das Leben in einer komplexen und dynamischen demokratischen Gesellschaft qualifizieren können. Damit entspricht der Plan der Kernforderung, daß das "Schulsystem eines Staatswesens, das sich als Schmelztiegel von Völkern und Rassen bewähren muß, gewissermaßen aus Staatsräson soziales Lernen nicht schon an den Barrieren scheitern lassen [darf], die sich aus den Unterschieden im schmalen Bereich der traditionellen schulischen Leistungen ergeben." (VIERLINGER 1988, 159)

Schließlich erscheint PARKHURST der "Progressive Era" auch darin verbunden, daß sie gegen die "alte" Schule nicht den typisch deutschen Vorwurf des "Seelenmordes"¹ erhob, sondern vornehmlich den der Ineffizienz, die durch pädagogische Inkompetenz bedingt sei. Sie klagte die traditionelle Schule an, das *Lernen zu verhindern*, gleichermaßen auf kognitivem wie auf sozialem Gebiet, und präzentierte in diesem bestimmten Sinne ihr Reformkonzept als "efficiency measure" (EDP⁴1924, 37).

2.6 Zur Diskussion historischer Einflüsse auf den Daltonplan

Nach der Gründung der "Children's University School" im Jahre 1918 wurde das Konzept des Daltonplans nicht mehr wesentlich verändert, wenn man vom System der Lernfortschrittstabellen ("Berkshire Cripple School", 1919) und der Gruppierungsform der "houses" absieht,² und daher sind prägende Einflüsse allenfalls in den Jahren zwischen 1904/5 und 1918/19 zu vermu-

¹ Vgl. z. B. SCHEIBE 71980, 68ff.

² Vgl. THE DALTON SCHOOLS (1943, 14) und THE DALTON SCHOOL (o. J. [1979], 6); es handelt sich um Gruppen von 15 bis 20 Schülerinnen und Schülern, "drawn from all four grades, and this group is called a house." THE DALTON SCHOOLS 1943, 112. Diese altersheterogene Zusammensetzung, die für den Daltonplan allerdings nicht konstitutiv ist, sollte dazu beitragen, daß die erfahreneren Schülerinnen und Schüler die jüngeren unterstützen. (Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 114) PARKHURST könnte den "houses" an englischen Schulen (z. B. auch an der "Streatham County Secondary School") begegnet sein.

ten. Am Ende des historisch-biographischen Kapitels steht nun die Frage nach potentiellen Einflüssen zeitgenössischer Reformvorschläge auf den Daltonplan.¹

2.6.1 Die Montessori-Pädagogik

Die Chronologie der persönlichen Beziehungen und die Verwandtschaft der Konzepte legen es selbstverständlich nahe, der Montessori-Pädagogik große Bedeutung für die Entwicklung des Daltonplans zuzuschreiben. Dementsprechend bezeichnen die meisten der zumeist leider nicht sorgfältig recherchierten Kurzinformationen PARKHURST als Schülerin der "Dottoressa".² Dagegen hat PARKHURST die "Erfindung" des Daltonplans stets als sehr eigenständige Leistung geltend gemacht und nur SWIFT einen bedeutenderen Einfluß zugestanden. So heißt es in "Education on the Dalton Plan" lapidar: "By 1913 we had worked out the laboratory plan so as partially to eliminate the time table, but it was not until 1915 that we got able to get rid of it entirely. We had to begin organizing the pupils into groups with a free choice in laboratories. That was in itself a great innovation, though they were still obliged to remain in isolated groups. It took me two years more to work out the full interaction of groups upon each other." (EDP '1924, 11) "Das Prinzip Montessoris, die selbsttätige Lernerbeit durch ein didaktisch vorgeformtes und daher individuell stimulierendes Material zu sichern" (RÖHRS 1977, 97), war demnach schon in Waterville oder Tacoma angewandt worden und seit 1913 nicht mehr Gegenstand der Fortentwicklung des Konzepts.

Gewiß ist in Betracht zu ziehen, daß die radikale Distanzierung von der "Dottoressa" in der "Hausgeschichtsschreibung" des Daltonplans teilweise dem unerfreulichen Ende der gemeinsamen Arbeit, den fortdauernden Ressentiments gegen MONTESSORI und dem Prestigeverlust ihrer "Methode" in Amerika zuzurechnen ist.³ Doch PARKHURSTs erfolgreiche Experimente mit individualisierenden, materialgestützten und auf Selbsttätigkeit beruhenden Lehr- und Lernverfahren vor der Begegnung mit der "Dottoressa" sind spärlich zwar, aber dennoch ausreichend von dritter Seite belegt. Auch deuten PARKHURSTs erfolgreiche Karriere in der amerikanischen Lehrerbildung und ihre unverzügliche Aufnahme in MONTESSORI's engsten Zirkel eher auf *vorgängige* Erfahrungen mit ähnlichen Methoden hin. Ebenso sprechen PARKHURSTs Briefe, die sie als MONTESSORI-Stellvertreterin an BURK schrieb, gegen die Annahme einer fundamentalen Beeinflussung, und schließlich relativiert die Tatsache, daß materialgestützte Individualisierungskonzepte in der amerikanischen (Reform-)Pädagogik weit

¹ Die systematische Untersuchung der Konvergenzen und Differenzen zwischen der Pädagogik von MONTESSORI bzw. DEWEY und dem Daltonplan wird in einem anderen Teilkapitel (3.3) gesondert untersucht, da sie von der hier gegebenen Fragestellung unabhängig ist.

² Vgl. z. B. SCHWERDT ²⁰1952, 174, RÖHRS 1977, 97, SKIERA in KLASSEN/SKIERA 1990, 14, GEISLER 1990, 12 oder SCHRÖDER 1990, 42 ("Der Dalton-Plan wurde im Jahre 1905 [sic!] von PARKHURST (1887-1959), einer Schülerin von MONTESSORI [...] und DEWEY [...] entwickelt." - Eine Ausnahme bildet allerdings die MONTESSORI-Biographin KRAMER (1976, 295): "The plan [Daltonplan] itself was original, and nothing like Montessori's own ideas for secondary education, which stressed less the academic than the life experiences of adolescents in a rural setting."

³ Der Briefwechsel zwischen MONTESSORI und PARKHURST, der größtenteils von Dorothy R. LUKE aufbewahrt wird, berührte offensichtlich keine inhaltlichen Fragen der Montessori-Pädagogik. Im Mittelpunkt standen vielmehr die Probleme der Organisation und Betreuung der amerikanischen Montessori-Bewegung.

verbreitet waren (vgl. den folgenden Abschnitt), die Annahme, die "assignments" und der didaktisch strukturierte Fachraum ("laboratory") seien notwendig von der Montessori-Pädagogik abzuleiten.

Erscheint beispielsweise der Daltonplan MONTESSORIs Individualisierungskonzept darin sehr eng verwandt, daß hier das Phänomen der "Polarisation der Aufmerksamkeit" und dort die Passung der Arbeitsorganisation an die individuelle Konzentrationsbereitschaft in den Mittelpunkt gerückt werden, so betonen doch auch William JAMES und ab 1914 auch sein Schüler Edward L. THORNDIKE in ihren pädagogisch orientierten Ausführungen sehr nachdrücklich die eminente Bedeutung der Aufmerksamkeit bei kognitiven Prozessen.¹

Man darf annehmen, daß PARKHURST mit diesen in der amerikanischen Lehrerbildung sehr populären Werken von Berufs wegen ebenso vertraut war wie mit JAMES' berühmten "Talks to Teachers on Psychology" (1899), wo es beispielsweise im 11. Kapitel heißt:

"But a little introspective observation will show anyone that voluntary attention cannot be continuously sustained - that it comes in beats. [...] Voluntary attention is thus an essentially instantaneous affair. You can claim it, for your purposes in the school room, by commanding it in loud, imperious tones; and you can easily get it in this way. But unless the subject to which you thus recall their attention has inherent power to interest the pupils, you will have got it for only a brief moment; [...]" (JAMES 1983, 66f.)

Vermutlich war es PARKHURSTs gutes Recht, in dem Sinne auf der Originalität des Daltonplans zu bestehen, daß sie ihn tatsächlich aus eigener Einsicht und aufgrund eigener Ideen vor der Zusammenarbeit mit MONTESSORI entworfen hatte. Und das Kriterium der Originalität als einer "noch nie dagewesenen Neuheit" verliert im Zusammenhang der reformpädagogischen Bewegung ohnehin an Gewicht; es war schließlich kennzeichnend für diese Epoche, daß vielerorts gleichzeitig verwandte Projekte entstanden. Dies scheint auch PARKHURST mit dem Motto zu betonen, das sie "Education on the Dalton Plan" voranstellte: "There is a sort of mysterious upheaval of mankind in the way new things spring up which commands our awe. A given hour, anything wanted by the race makes its appearance simultaneously from so many quarters, that the title of a single individual to discovery is always contested and seems clearly to belong to God manifested through man." (EDP⁴1924, V; ohne Nachweis der Zitierstelle)² Gewiss darf man auch SEMEL zustimmen, wenn sie resümiert: „Her [Parkhurst] genius lay in the ability to merchandise existing ideas, to publicize, and popularize. [...] She was not original, but she was effective as a woman in education with a vision that became a reality with the creation of the Dalton School.“ (SEMEL 1992, 31).

¹ Vgl. die "Bereitschaft" ("law of readiness") bei THORNDIKE (z. B. THORNDIKE 1922, 50f.) und dazu z. B. EDP⁴1924, 20: "[...] the child's attack upon his problem of work should be facilitated by allowing him to concentrate all his forces upon the subject that claim his interest at one particular moment." - MONTESSORI wiederum schätzte JAMES' Psychologie sehr; vgl. HOLTSTIEGE 1986, 44.

² Hierbei handelt es sich um ein Zitat von Edouard SÉGUIN (1812-1880), dessen Werk wiederum Maria MONTESSORI zentrale Impulse vermittelte und das PARKHURST durch diese beim Trainingskurs in Rom kennenlernte. Mit der Wahl dieses SÉGUIN-Mottos für ihr eigenes Werk hat sie möglicherweise eine sehr diplomatische Antwort auf die Frage nach der Originalität des Daltonplans und seiner Abhängigkeit von der Montessori-Pädagogik gegeben.

2.6.2 Der Puebloplan von Preston W. SEARCH

BESUDEN dagegen deutete in seiner Dissertationsschrift an, daß der Daltonplan als Plagiat des Puebloplans aufzufassen sei, den der Superintendent Preston W. SEARCH von 1888 bis 1894 im Schulwesen von Pueblo/Col. praktizierte. Zu dieser These veranlaßt ihn die "offensichtliche Verwandtschaft mit dem Dalton-Plan sowohl in seiner Grundkonzeption wie in seiner Durchführung bis hin zur *übereinstimmenden Terminologie* [...]." (BESUDEN 1955, 27; Hervorhebg. S. P.) So überreicht der Lehrer, der nach dem Puebloplan arbeitet, den Schülern "täglich ihre Arbeitsanweisungen (assignments), die er jeweils im voraus für eine Woche ausgearbeitet hat. Der Klassenunterricht (class recitation) ist abgeschafft. Leistungskontrolle wird lediglich durch Übersichtstabellen (records) geübt; denn Noten und Versetzungen gibt es nicht. Erweiterte Arbeitsanweisungen tragen dem Bedürfnis und Vermögen der besseren Schüler Rechnung, und allen ist die Möglichkeit gegeben, bei freier Wahl des Unterrichtsgegenstandes in individuellem Tempo voranzuschreiten." (BESUDEN 1955, 26)

BESUDEN sieht sich in seiner Vermutung bestärkt, weil PARKHURST mit Frederic L. BURK, einem Schüler von SEARCH, freundschaftlich verbunden war und so zur Kenntnis des Puebloplans gelangt sein könnte.¹ BURK entwickelte seinerseits als Superintendent im Schulbezirk von Santa Barbara/Cal. (1898-1899) mit dem sog. Santa-Barbara-Plan und als Präsident der "San Francisco State Normal School" (1899-1924) Modelle, die dem Daltonplan nicht unähnlich sind, und trat in verschiedenen empirisch fundierten Publikationen für die Beseitigung des Klassengleichschritts ("lockstep method") ein. Der Winnetkaplan, den wiederum ein Schüler von BURK, der Superintendent Carleton W. WASHBURNE, in den frühen zwanziger Jahren im nahe bei Chicago gelegenen Schulsystem von Winnetka/Ill. praktizierte, stellte eine modifizierte Weiterentwicklung des "individuellen Unterrichtssystems" dar, das von 1913 bis 1915 in San Francisco unter BURKs Leitung erprobt worden war.²

Der Puebloplan SEARCHs oder der Santa-Barbara-Plan BURKs beseitigten den Frontalunterricht, nicht aber die Jahrgangsklasse als Gruppierungsform.³ Erst der Winnetkaplan, der aus chronologischen Gründen als Einflußfaktor für den Daltonplan nicht mehr in Betracht kommt, ging mit dem Verzicht auf das Klassenunterrichtssystem in den sog. "akademischen" Disziplinen wie z. B. Lesen, Grammatik, Arithmetik, Geographie, Geschichte u.a. über die älteren Modelle hinaus. Die Schüler konnten in den einzelnen Fächern auf verschiedenen Jahrgangsstufen arbeiten, da man das Gesamtcurriculum als System von präzis operationalisierten Lernzielen und Lerneinheiten für die Selbsttätigkeit aufbereitet hatte.

¹ Vgl. BESUDEN 1955, 27.

² Vgl. auch den Beitrag zum "24th Yearbook of the National Society for the Study of Education": WASHBURNE, Carleton W.: Burk's Individual System as Developed at Winnetka, in WHIPPLE 1925, 77-82. WASHBURNE bestreitet übrigens energisch die offenbar verbreitete Auffassung, daß PARKHURST eine BURK-Schülerin sei (vgl. LAGER 1983, 138 u. 183), und sie selbst hat diesen Status niemals beansprucht.

³ Im Santa-Barbara-Plan wurden die Jahrgangsklassen in den verschiedenen Fächern nach fähigkeitsbezogenen Kriterien jeweils in drei Gruppen gegliedert und die Lernanforderungen nach Umfang und Schwierigkeitsgrad differenziert. Die Mobilität zwischen den Gruppen blieb angeblich erhalten. Vgl. KLARIN 1990, 35. Als ein dem Pueblo- und Santa-Barbara-Plan verwandtes individualisierendes Klassenunterrichtskonzept führt KLARIN (1990, 35) zudem den Port-Denver-Plan (1898) an. Hier wurden die Anforderungen in ein für die gesamte Klasse verbindliches "Fundamentum" von Minimalforderungen und ein weiterführendes "Additum" differenziert. Die Schüler konnten innerhalb der Jahrgangsklasse frei im Curriculum voranschreiten. Daneben gab es den von John KENNEDY um 1900 eingeführten Batavia-Plan, der besondere Vorkehrungen für die langsamen Schüler traf. Vgl. BESUDEN 1955, 18.

Was BESUDENs Verdacht hinsichtlich des Puebloplans anbelangt, so ist diese Frage aufgrund der Quellenlage ebenso wenig zuverlässig zu entscheiden wie diejenige nach dem Einfluß der Montessori-Pädagogik. Allerdings sind BESUDENs Argumente nicht immer überzeugend. Da PARKHURST in der Lehrerausbildung tätig war und selbst mit individualisierenden Verfahren experimentierte, darf man annehmen, daß sie nicht auf die Freundschaft zu BURK angewiesen war, um sich in Kenntnis der verschiedenen "Pläne" zu setzen und sie gegebenenfalls in der Konzeption des Daltonplans zu verwerten. Zudem spricht ihre respektvolle Beziehung zu diesem einflußreichen Reformpädagogen gegen die Wahrscheinlichkeit eines "Plagiats", das dieser wohl am ehesten erkannt hätte.

Wesentlich wichtiger aber erscheint, daß man aus der Parallelität von Begriffen wie "assignment" und "laboratory" nicht auf Abhängigkeiten schließen kann. Beide Termini waren in den USA geläufige, keinem besonderen Konzept verbundene didaktische Fachbegriffe. "Assignments" kannte auch die traditionelle Schule: Es handelte sich um die Aufgaben, die Schüler in Stillarbeit anhand der Lehrmaterialien zu bearbeiten hatten. Aber auch der Begriff "laboratory", der mehr dem reformpädagogischen Spektrum angehört, war weit verbreitet. Man denke etwa an SEARCHs oder DEWEYs "Laboratory Schools" oder die Idee des "Laboratory" bei SWIFT, der wiederum angibt, dazu von Gilbert MORRISON, seinem Vorgänger in Kansas City, inspiriert worden zu sein.¹ Der Morrisonplan könnte ebenso gut wie der Puebloplan als Vorbild für PARKHURSTs Entwurf gedient haben.

Gegen den Plagiatvorwurf ist daher als plausible Hypothese die Annahme zu setzen, daß die Reformpädagogin unter Einbeziehung amerikanischer Anregungen ein weiteres jener materialgestützter Individualisierungskonzepte entwickelte, die in der amerikanischen (Reform-)Pädagogik viel stärker als etwa in der deutschen präsent waren. Dieser Umstand hängt mit der Tradition der amerikanischen "elementary school" zusammen, wo die an das Text- und Übungsbuch gebundene Einzelarbeit der Schüler eine "klassische" Unterrichtsmethode darstellte, was wiederum auf die Struktur der ungliederten Landschule zurückzuführen ist.²

Auch wenn sich in den amerikanischen Schulen seit den 1870er Jahren die Jahrgangsklasse allmählich durchsetzte, wurden angesichts der enormen Heterogenität der neu in die öffentliche Schule drängenden Schülermassen die Anforderungen an die innere Differenzierung nicht geringer. So konnte dieses Verfahren seinen hohen Stellenwert in der Unterrichtspraxis behaupten. Der Reformimpetus bei SEARCH, BURK, WASHBURNE und auch PARKHURST zielte darauf, diese gegebene Struktur dahingehend zu pädagogisieren, daß man Individualisierung nicht nur als Stillbeschäftigung des einzelnen Schülers, sondern als Maßnahme zur Anpassung des didaktischen Arrangements an die individuell verschiedenen Lernvoraussetzungen, -tempi, -bedürfnisse und -interessen verstehen sollte. Zudem nutzte man die mit diesem Verfahren gegebene Chance für eine kriteriumsorientierte Feststellung der Lernfortschritte.

¹ SWIFT 1908, 253. - Zum Morrisonplan, der auch als "laboratory method" bezeichnet wurde, vgl. SWIFT 1908, 254f.: Die Schüler konnten anhand von Studienmaterialien in spezifischen Fachräumen nach individuellem Lerntempo voranschreiten.

² Im zweiten Teil des 1925 erschienenen Jahrbuchs der "National Society for the Study of Education" (WHIPPLE 1925) werden allein siebzehn aktuelle amerikanische Individualisierungskonzepte erwähnt. Vgl. auch das Standardwerk von BOSSING (1944, 612): "There have been many plans similar to the contract, or Dalton plan, which have the long unit or segment of curricula activity, the individual-study emphasis, and the teacher guidance implicit in the plan." - Dieselben Gesichtspunkte sind bei der Würdigung von SEMELs Versuch (vgl. SEMEL 1992, 29ff.) zu berücksichtigen, den Daltonplan als „Nachfolger“ des Winnetkaplans von WASHBURNE zu identifizieren, wozu sie u a davon veranlasst wird, dass PARKHURST dieses Konzept nicht als Anregung erwähnt.

2.6.3 "Mind in the Making" von Edgar J. SWIFT

Dem in der amerikanischen Lehrerbildung des frühen 20. Jahrhunderts recht populären, inzwischen jedoch vergessenen Werk "Mind in the Making. A Study in Mental Development" (1908)¹ von Edgar J. SWIFT verdankt PARKHURST nach eigenen Angaben "[the] first conception of 'educational laboratories'" (EDP¹1924, 9). In diesem Buch entfaltet SWIFT die typische Schulkritik der "Progressive Era", wobei er eine darwinistisch beeinflusste Position vertritt, die Erziehung vor allem als Hilfe zur "Anpassung" ("adjustment") bestimmt und die individuelle Verschiedenheit grundsätzlich als Reichtum der Gattungsentwicklung versteht.² Dabei verzichtet er allerdings auf jenes unorthodox-religiöse Vokabular, dessen sich etwa EMERSON oder JAMES auch dann gerne bedienen, wenn sie DARWINs Anregungen pädagogisch fortdenken, und verbindet seine empirisch-psychologisch orientierte Sichtweise mit dem "efficiency"-Argument der "scientific management"-Bewegung.³

Seine Kritik setzt beim geringen Schulerfolg der jungen Amerikaner ein.⁴ Daß diese wenig lernten und vielfach vorzeitig ausschieden, sei grundsätzlich nicht den Schülern, sondern der "alten" Schule anzulasten: "The system of education might be perfect in any respect and yet be a failure, if some other cause or causes prevented the great majority of youths from taking advantage of it." (SWIFT 1908, 278f.) Eine Schule, welche die Masse der Jugendlichen nicht erreichen und auch tatsächlich fördern könne, gefährde die Demokratie; ebenso versage sie gegenüber den Qualifikationsansprüchen der Industriegesellschaft und vor allem gegenüber dem Anrecht der Kinder und Jugendlichen auf eine Erziehung und Ausbildung, die ihnen die erfolgreiche "Anpassung" ("adjustment") an die moderne Lebenswelt erleichtere. Die nachwachsende Generation selbst, davon ist SWIFT überzeugt, strebt wie jede andere vor ihr danach, die sie umgebende Lebenswelt zu verstehen und sich darin zu behaupten.⁵

Den Kardinalfehler der "alten" Schule entdeckt SWIFT in ihrer "Unangepaßtheit" bzw. "Unzeitgemäßheit": Sie perpetuiere Erziehungs- und Bildungsvorstellungen, deren soziokulturelles Substrat vom gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Fortschritt längst überholt sei. Das Beispiel der Prügelstrafe zeige, daß die gegenwärtige Schule an vordemokratische Erziehungsmuster gebunden sei. In der körperlichen Gewalt gegen Schüler gebe sie sich als "régime" (SWIFT 1908, 97), als Zwangsherrschaft, zu erkennen, die einen "Krieg" gegen das Kind führe, dem man, bewußt oder unbewußt, eine "böse" Natur zuschreibe. Diese Auffassung bestätige sich sogar vordergründig, weil das Kind den geforderten unbedingten Gehorsam naturgemäß nicht leisten könne. Habe es der vordemokratischen Gesellschaft entsprochen, die Unterwerfung des Schülers unter das "régime" als seinen wichtigsten und notfalls mit Gewalt zu erzwingenden Beitrag zur eigenen Erziehung zu betrachten und die Entfaltung der Individualität zu unter-

¹ SWIFT 1908; das Werk enthält zehn Aufsätze, die zuvor in pädagogischen und psychologischen Fachzeitschriften erschienen waren. - BESUDENs SWIFT-Ausführungen (1955, 25f.) beschränken sich auf die Paraphrasierung der Zitate, die PARKHURST in "Education on the Dalton Plan" verwendete.

² Vgl. z. B. SWIFT 1908, 298 u. 307.

³ Vgl. das SWIFT-Zitat in EDP¹1924, 9.

⁴ SWIFT (1908, 276) zitiert eine derjenigen von AYRES (1909) vergleichbare Untersuchung der Schulsituation in Boston, Chicago und St. Louis, derzufolge um 1900 in diesen Städten durchschnittlich nur 50 % eines Altersjahrgangs die 6. Klasse der achtjährigen "elementary school" abschlossen und nur 18 % in der vierjährigen "high school" vertreten waren.

⁵ Vgl. zu diesem Absatz z. B. SWIFT 1908, 223ff. u. 279.

drücken, so widerspreche diese Konzeption den Anforderungen der dynamischen und demokratischen Gesellschaft, die auf mutige, unternehmungslustige, selbständige und kreative Individuen angewiesen sei. Daher könne es nicht erstaunen, daß die Jugendlichen die Schule vorzeitig verlassen, müßten sie doch zwangsläufig den Eindruck gewinnen, daß diese Institution allzu lebensfern sei.¹

In der Borniertheit ihres anachronistischen Denkens verhinderten die Pädagogen und Schulverantwortlichen überdies den optimalen Lernerfolg ihrer Klientel, weil sie weder die Tatsache der individuellen Verschiedenheit akzeptieren könnten noch einzusehen vermöchten, daß Motivationen, Bedürfnisse und Interessen wesentliche Faktoren der stets unterschiedlichen Lernprozesse darstellten. Die Schule könne und müsse dem Kind Freiheit gewähren: "The dominant sin of the schoolmasters is the attempt to make children homogeneous." (SWIFT 1908, 108) Und: "Children possess a native feeling of responsibility that may be depended upon if its presence is seriously assumed." (SWIFT 1908, 297) Die herkömmlichen Disziplinprobleme "disappear in the *self-control* that experiments have shown spring spontaneously from the growing feeling of individual responsibility. And this responsibility will come from educators laying aside the lofty pedagogical attitude and substituting mutual help, confidence, and fellowship with the student, in place of mastership." (SWIFT 1908, 305)

Die entscheidende Voraussetzung sei dabei die Gestaltung der pädagogischen *Umgebung*. In diesem Zusammenhang entfaltet SWIFT den Gedanken des "educational laboratory", wobei es sich allerdings *nicht* um ein konkretes Modell der didaktisch strukturierten "Fachwerkstätten" handelt, wie PARKHURST sie in den Daltonplan integrierte, sondern um ein allgemeines Konzept interessegeleiteten und selbsttätigen Lernens in der Schule, das von einer "scientific community" ("Forschungsgemeinschaft") inspiriert und auf diese bezogen ist. Das Klassenzimmer verwandelt sich bei SWIFT dann in ein "educational laboratory", wenn man die Schüler für das selbständige Studium um der Sache willen begeistere. In diesem "Laboratorium" werde das Leben und Lernen kooperativ gestaltet, und die Schüler arbeiteten mit Begeisterung, weil sie von ihren individuellen Fähigkeiten und Neigungen ausgehen könnten.² Dabei erinnern viele Formulierungen SWIFTs an DEWEY, wie beispielsweise diese: "Information, in itself of little effective value, is only a means for attaining the larger educational end - the power adequately to interpret ideas and situations, and the development of will to act upon these interpretations. But as yet the schools [...] are very imperfectly fitted for the cultivation of growth [...]" (SWIFT 1908, 299)

Zugleich führt SWIFT das "tayloristisch"-effizienzbetonte Denkmuster der amerikanischen Reformbewegung, das auch bei PARKHURST partiell gegeben ist, exemplarisch vor. So fordert er die Abschaffung des traditionellen Stundenplans zugunsten von Freiarbeitsphasen vor allem deshalb, weil dies dem optimalen Lernerfolg diene, der - wie dies empirische Studien auch belegen könnten - an individuelle Arbeitsrhythmen sowie an die leistungsfördernde Wirkung von Selbstbestimmung und Motivation gebunden sei.³ Es liegt allerdings ein wesentlicher

¹ Vgl. zu diesem Absatz z. B. SWIFT 1908, 97 u. 103f. sowie 179: "that education does not fit for life".

² Vgl. z. B. SWIFT 1908, 298 u. 304 oder das SWIFT-Zitat (EDP *1924, 9f.) - Diese Gedanken findet man auch in SWIFTs 1914 publiziertem Werk "Learning by Doing" (Indianapolis), wo inzwischen ein deutlicher Einfluß von Frederick W. TAYLORs "Scientific Management" (New York 1911) sichtbar wird.

³ Vgl. dazu SWIFT 1908, 215-218, 249-262 sowie 215: "The books should be closed the moment there is any indication of lassitude. Carried beyond this point, study tends to delay progress by starting erratic impulses that end in confusion." SWIFT (1908, 217f.) unterschied z. B. "periods of retardation", in denen man, scheinbar untätig,

Unterschied zwischen einer effizienzorientierten Pädagogik, die die Selbststeuerung des Schülers als Garanten des optimal erreichbaren Lernfortschritts betrachtet, und einer anderen, die wie der "Taylorismus" auf die "wissenschaftlich" optimierte Fremdbestimmung der Lernenden setzt. SWIFT wendet sich polemisch gegen die traditionellen Lernfortschrittskontrollen, welche die "scientific management"-Position stark betonte, und spricht verächtlich von der "idolatry of examinations and percentages" (SWIFT 1908, 302): "[...] the students defend themselves against it by preparing merely for examinations. The true work they omit." (SWIFT 1908, 266) Er plädiert ähnlich wie DEWEY für eine "neue" Schule, in der die Schüler Verantwortungsgefühl und soziale Kompetenzen entwickeln könnten, gerade weil sie die Freiheit zu Kooperation und Kommunikation genießen.

Am deutlichsten tritt SWIFTs Gegensatz zum "scientific management" in einem Gedanken hervor, in dem die pädagogisch orientierte Fraktion der amerikanischen "Progressive Education" übereinstimmte, ob sie ihn nun religiös oder darwinistisch formulierte: Die Menschheit schreitet im Kind über den Erzieher hinaus fort. Dies bezeichnet dem erzieherischen Anspruch die Grenze, die allem scheinbar gesichertem Wissen durch eine offene Zukunft gesetzt ist. "Teachers", so zitiert später auch PARKHURST in "Education on the Dalton Plan" SWIFT, "want to play a too conspicuous part in the mentations of the pupils. But the educator is limited, in the ends he may pre-lect, by the complexity of human life. *The very child whose qualities he may disapprove of may be the germ of a man much beyond his own mental reach.*"¹

Ein starker Gleichklang verbindet "Mind in the Making" und "Education on the Dalton Plan". Dies gilt für die effizienzorientierte Kritik an der "alten" Schule, die Bestimmung der demokratischen Funktion der modernen Schule, die Erziehung "for adjustment", die Verurteilung der "Lüge vom bösen Kind", das Gegenbild des verantwortungsbewußten und kooperativen Schülers, die Betonung des "environment" und der indirekten Steuerung, die Selbstbeschränkung des Erziehers, die motivations- und lernpsychologisch ausgerichtete Begründung der Freiheitspielräume, die Forderung nach Abschaffung des herkömmlichen Stundenplans, die Gering-schätzung der traditionellen Leistungsmessung und insbesondere für die Betonung des Zeitfaktors im Lernprozeß. Die Gemeinsamkeit der pädagogischen Grundeinstellung konzentriert sich in der Überzeugung, daß es die Möglichkeit einer Harmonie zwischen dem pädagogisch Wünschenswerten und den Bestrebungen des Kindes gebe. Der richtige Weg zu dieser Übereinstimmung, so könnte man SWIFT und PARKHURST zusammenfassen, besteht nicht im Oktroi und der Unterdrückung des Willens des Kindes, sondern in dessen Selbstkontrolle, die dann einsetzt, wenn die elementaren Bedürfnisse befriedigt sind. Die pädagogische "Steuerung", d. h. die Erziehung, aber soll in die Art der Bedürfnisbefriedigung eingegeben werden: So gelte es, dem Streben nach Selbstbestimmung und Unabhängigkeit sinnvolle und bewältigbare Aufgaben, der Neugier interessante und vor allem vielfältige Gegenstände, dem Wunsch nach Sicherheit die verlässliche Partnerschaft zu bieten.

Dennoch ist auch in diesem Fall die Frage nach einem direkten Einfluß auf die Entwicklung des Daltonplans nicht leicht zu beantworten. Eine unmittelbare Einwirkung auf die organisatorische Ausgestaltung des Konzepts, insbesondere auf die konkrete Gestaltung des "Laboratoriums" als

große Lernfortschritte mache, und "plateau periods", in denen man stagniere.

¹ SWIFT zit. n. EDP 1924, 9; die Stelle findet man, nicht kursiv gesetzt, in SWIFT 1908, 297f.

eines fachspezifischen Arbeitsraums, muß nicht notwendig gegeben sein, da "Mind in the Making" keine entsprechenden Vorschläge oder Empfehlungen enthält und dieses Werk in seinem pädagogischen Anspruch an die Interessenbezogenheit des Lernens über den Daltonplan hinausreicht. Möglicherweise konnte SWIFT PARKHURST anregen, den Stundenplan abzuschaffen und den individuellen Zeitfaktor stärker zu betonen. Vielleicht aber war sie von SWIFT deshalb besonders angezogen, weil sie dort die allfälligen Argumente des "Progressive Education Movement" in sehr schulbezogener Form und mit den "Unwiderlegbarkeitsgesten" der empirischen Fundierung bzw. "Effizienz"-Orientierung präsentiert fand, was ihr im Jahre 1909 bei der Rückkehr in die Schule die notwendige Bestätigung der eigenen reformpädagogischen Intentionen bieten konnte.

2.6.4 John DEWEYs Pädagogik

John DEWEY legte 1916 mit "Democracy and Education" sein pädagogisches opus magnum und zugleich das Hauptwerk der "Progressive Education" vor. Darin führte er seine früheren pädagogischen Schriften zu einer Synthese zusammen. Vermutlich hat PARKHURST dieses Werk gelesen: Sie zitiert daraus in "Education on the Dalton Plan" (wobei die Zitierstelle unauffindbar bleibt) und bezieht sich (zufällig?) dasselbe EMERSON-Zitat wie DEWEY.¹ Konkret nachweisbare Einflüsse auf die Entwicklung des Daltonplans und insbesondere das Konzept des "laboratory" sind allerdings nicht auszumachen. BESUDEN meinte, daß PARKHURST die soziale Komponente in "Education on the Dalton Plan" vor allem deshalb betone, weil sie den von DEWEY gesetzten Maßstäben einer sozialen und demokratischen Fundierung der Schule (scheinbar) genügen wollte.² Dagegen ist festzustellen, daß DEWEY in dieser Frage nicht notwendig der einzige Bezugspunkt sein muß. Im Interesse der amerikanischen Demokratie forderte die gesamte "Progressive Education"-Bewegung eine sorgfältige Gestaltung der sozialen Erziehung, und man könnte entsprechende Anregungen ebenso gut auf SWIFT zurückführen. Dasselbe gilt für den Begriff der "experience", der bei PARKHURST ohnehin eine andere Bedeutung annimmt als in "Democracy and Education".

Die pädagogische Orientierung des Daltonplans stimmt grundsätzlich mit den allgemeinen Überzeugungen der "progressiven Erziehungsbewegung" und damit auch mit DEWEYs Pädagogik überein. Doch auf der konkreteren Ebene der Unterrichtsgestaltung gehört PARKHURST zur Gruppe der Vertreter der "individualized instruction", der DEWEY und KILPATRICK eher fernstanden. Die Unterschiede zwischen DEWEYs "Laboratory School" oder KILPATRICKs "Projektmethode"³ und dem "Laboratory Plan" geben davon ein gutes Bild. Sah PARKHURST auch keinen prinzipiellen Gegensatz zwischen dem Daltonplan und der von ihr geschätzten pragmatischen Pädagogik, so waren doch für ihr verhältnismäßig begrenztes Projekt wenig direkte Anregungen von DEWEY zu gewinnen.

Ohne konkrete Einflüsse zuverlässig bestimmen zu können, scheint der Daltonplan also we-

¹ Zum DEWEY-Zitat vgl. EDP⁴1924, 16 (ohne bibliographischen Nachweis). Inhaltlich entspricht das Zitat dem 7. Kapitel von "Democracy and Education" (DEWEY 1916, 94-116). - BESUDENs Hinweis (1955, 56, Anm. 3), daß sich PARKHURST an drei Stellen auf DEWEY beziehe, ist nicht korrekt.

² Vgl. BESUDEN 1955, 56.

³ Vgl. unten Abschnitt 3.3.2.1.2.

sentlich in der amerikanischen Unterrichtstradition der materialgebundenen Einzelarbeit verwurzelt zu sein, die von der einklassigen Landschule ausgehend die Schule der USA prägte. Es gab zahlreiche verwandte Ansätze innerhalb der "Progressive Education"-Bewegung, diese Struktur mit neuem, reformpädagogischem Gehalt anzureichern, die - wie SWIFTs Buch, die Montessori-Pädagogik oder BURK - eine anregende, aber keine klar bestimmbare Rolle für den Daltonplan spielten. Das bedeutet, daß man manche sehr verbreitete Annahmen relativieren muß, insbesondere aber die These von einem entscheidenden Einfluß der Montessori-Pädagogik.

2.7 Zusammenfassung des historisch-biographischen Kapitels

In diesem Kapitel wurden die Fragen nach dem persönlichen und zeitgeschichtlichen Kontext der Entstehung des Daltonplans und den pädagogischen Intentionen PARKHURSTs neu gestellt. Folgende Ergebnisse sind hervorzuheben:

Selbst wenn die Frage nach den Einflüssen auf den Daltonplan aufgrund der Quellenlage nicht eindeutig geklärt werden kann, muß man unter Berücksichtigung von PARKHURSTs Karriere in der amerikanischen Lehrerbildung bis 1914 und der zeitgenössischen amerikanischen Reformpädagogik annehmen, daß die Begegnung und Zusammenarbeit mit MONTESSORI bislang überschätzt wurden. Der Daltonplan scheint mehr als bisher vermutet in der *amerikanischen Tradition der Individualisierungskonzepte* verankert, und PARKHURST ist vermutlich Maria MONTESSORI weniger als Schülerin denn als Mitarbeiterin begegnet. In diesem Zusammenhang verliert auch BESUDENs Plagiatvorwurf an Überzeugungskraft.

Das Daltonplankonzept entstand im Umfeld der "Progressive Era", in deren Reformbestrebungen sich einerseits die *wissenschaftlichen Fortschritte der empirischen Psychologie*, andererseits die Anforderungen einer *multikulturellen, komplexen, dynamischen und demokratischen Industriegesellschaft* spiegeln. Man avisierte eine "neue" Schule, die weniger der Selektion und Ausgrenzung als der optimalen *gemeinsamen* Bildung und Ausbildung möglichst vieler Mitglieder der nachwachsenden Generation dienen mußte, weil nach allgemeiner Überzeugung der soziale Zusammenhalt, die Demokratie, die erfolgreiche Anpassung des einzelnen an die lebensbegleitenden Wandlungsprozesse und schließlich auch die ökonomische Entwicklung davon abhängen. Der Qualifikationsbegriff wurde gegenüber der "alten" Schule verändert: Die traditionelle Wissensvermittlung reichte nicht mehr aus; sie mußte mit der Erziehung zu *Selbstständigkeit* (z. B. auch "lifelong learning") und *Planungsfähigkeit, zu Selbstverantwortung und sozialer Kompetenz* verbunden werden. In diesem Zusammenhang stehen die Reorganisation der Lernbedingungen wie auch die Betonung des "mastery learning" im Daltonplan.

In ihrer zweiten pädagogischen Karriere erscheint PARKHURST als Reformpädagogin, deren wesentliche Ansatzpunkte das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen sowie die Nicht-Übertragbarkeit von Erfahrungen bzw. die entsprechenden Kommunikationsprobleme zwischen den Generationen sind. Obgleich diese Grundgedanken auch in "Education on the Dalton Plan" deutlich erkennbar sind, wurde PARKHURSTs Vorschlag oft *verkürzt* als bloßes Ensemble von Organisationsmaßnahmen rezipiert. Der Blick auf ihre Tätigkeit als Forscherin in der "Welt des Kindes", auf ihre eigene Praxis an den "Dalton Schools, New York" und auf ihr pädagogisches Selbstverständnis, wie es in LUKEs Biographie übermittelt ist, stützt dagegen die Auffassung, daß sie ihre Reorganisationsvorschläge stets im Zusammenhang eines *pädagogischen Gesamtkonzepts* dachte, das die Lernprozesse, die Rollen von Schülern und Lehrern sowie das Schulleben von Grund auf verändern sollte.

3. Systematische Darstellung und Analyse des Daltonplans im reformpädagogischen Kontext

Auf die Darstellung des Daltonplans im Kontext von Helen PARKHURSTs Leben und Werk folgt nun die systematische Auseinandersetzung mit diesem Reformvorschlag. Sie führt von einer knappen Skizze der pädagogischen Auffassungen, die den Organisationsentwurf begleiten und begründen (3.1), zur Darstellung und Analyse der methodisch-didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten, wie sie von der Urheberin entworfen und von renommierten Daltonplanschulen in zahlreichen Varianten praktiziert wurden (3.2). Dies impliziert die kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, Problemen und Grenzen dieses Konzepts im Hinblick auf seine Umsetzung in der Regelschule und schließlich auch die Reflexion der Daltonplan-Kritik. Der Untersuchung der methodisch-didaktischen Binnenstruktur folgt ein systematisch orientierter Vergleich mit zwei prominenten Ansätzen der ersten reformpädagogischen Bewegung, denjenigen von MONTESSORI und DEWEY (3.3). Das Ziel ist auch hierbei, das reformpädagogische Profil von PARKHURSTs Entwurf zu verdeutlichen. Daher richtet sich dieser Vergleich nicht nur auf die allgemeinen pädagogischen Prämissen, sondern gezielt auch auf die konkreten Vorschläge zur Gestaltung der Sekundarschule. Die detaillierten Ausführungen in den Bereichen der Unterrichtsorganisation und des systematischen Vergleichs haben jeweils ihren Grund darin, daß es bei einem solchen Entwurf, der sich explizit auf die Reorganisation der Sekundar-Regelschule bezieht, ungenügend erscheint, sich auf allgemeine Prinzipien und wenige repräsentative Beispiele zurückzuziehen, die es, wie zu zeigen ist, genau genommen nicht gibt. Vielmehr fordern die Intentionen des Daltonplans eine Betrachtung, welche die Einlassungen in die Struktur der traditionellen Sekundarschule sorgfältig nachzeichnet.¹

3.1 Allgemeine Grundlagen des Daltonplans

3.1.1 Das zentrale Erziehungsziel und die grundlegenden Prinzipien

Wer die bestehende Schule verändern will, muß ihre Defizite aufzeigen, als solche begründen, den eigenen Vorschlag plausibel entfalten und einen dringlichen Handlungsbedarf postulieren. PARKHURSTs daltonplanbezogene Schriften dienen deutlich diesen pragmatischen und rhetorischen Zwecken: Die Leserschaft soll über die "Funktionsweise" des Daltonplans unterrichtet, von der Notwendigkeit dieser Reform überzeugt und schließlich zu eigenen Versuchen angeregt werden. Dabei werden die bildungs- und schultheoretischen, ethischen und anthropologischen, psychologischen und pädagogischen Prämissen weder zusammenhängend dar-

¹ In diesem Kapitel werden sowohl die gegenwärtige niederländische Praxis (vgl. das 4. und 6. Kapitel) als auch der sog. "Sub-Dalton"-Plan ausgespart. Diesem liegen in der Regel offene(re) Curricula zugrunde, welche das besondere Profil des Entwurfs als Sekundarschulkonzept nicht deutlich genug hervortreten lassen. Zu historischen "Sub-Dalton"-Varianten vgl. z. B. STEINHAUS 1925, 30-44, zu aktuellen das 4. und 6. Kapitel.

gestellt noch theoretisch reflektiert, sondern zumeist unsystematisch und beiläufig als bekannte "Wahrheiten" bzw. als reformpädagogischer "common sense" präsentiert. Für PARKHURSTs Schriften gilt in besonderem Maße: "The Americans were more concerned with everyday schooling [...]. The pioneering origins of their nation had inclined them to the pragmatic way of thinking, which links thought closely with action and encourages the habit of seeking a solution for social difficulties through practical experiment." (BOYD/RAWSON 1965, 17)

Eine pädagogische Theorie bedarf notwendig der Zielreflexion. Jene "Unerschrockenheit", die PARKHURST als Erziehungsziel des Daltonplans setzt, kennzeichnet auch ihren theoretischen Umgang mit dieser Frage. Wenn sie als oberste pädagogische Zielnorm "the fearless human being [...] who know how" (EDP '1924, 7) postuliert, so ist dem schmalen Kontext zu dieser Formulierung nur zu entnehmen, daß dieses Ideal der "Unerschrockenheit" und "Kompetenz" eine Haltung der Zivilcourage und des verantwortungsbewußten Engagements meint, die wiederum wesentlich in einem Selbstvertrauen begründet sind, welches aus der Erfahrung des "self-mastery" (EDP '1924, 100), der erfolgreichen Bewährung in vielfältigen Aufgabenbereichen, resultiert.¹ Die wesentliche erzieherische Leistung des Daltonplans soll also darin bestehen, daß sich die Heranwachsenden in konstruktiven Problemlösungen als *lernfähig* erfahren können.

PARKHURST subsumiert diese Zielvorstellung unter den pragmatistischen Begriff der (sozial verantwortlichen) "Daseinsbewältigung" und "Lebenstüchtigkeit". Eine grundsätzliche Spannung zum Bildungsbegriff, wie ihn etwa die bildungstheoretische Didaktik formuliert, entsteht dabei nicht, da PARKHURST in einem gewissen Reform-Optimismus die "Lebenstüchtigkeit" in einer liberalen und demokratischen Gesellschaft mit der Fähigkeit zur vernunftgeleiteten Selbstbestimmung ("Mündigkeit") und zum kritischen, sachkompetenten sowie solidarischen Denken und Handeln gleichsetzt. Dieser Zusammenhang ist für PARKHURST so selbstverständlich "wahr", daß sie die Legitimationsproblematik jedweder und auch dieser pädagogischen Zielbestimmung nicht berührt.

"Education on the Dalton Plan" (1922) nennt zwei, PARKHURSTs Beitrag zum "24th Year-book" der NSSE (1925) aber drei Grundprinzipien des Daltonplans. In beiden Texten gilt: "Freedom is [...] the first principle [...]. The second principle [...] is co-operation or [...] the interaction of group life."² 1925 wird dann der "dritte" Grundsatz, "The Proportion of Effort to Attainment, or Budgeting Time" (PARKHURST 1925, 84), hinzugefügt, und die Autorin schreibt nun dem zweiten und dritten die eigentliche Innovationsleistung ihres Entwurfs zu: "These two principles are therefore to be considered as the plan's contribution to educational procedure." (PARKHURST 1925, 84)

■ "Freedom": Den Freiheitsbegriff des Daltonplans umreißt PARKHURST sehr knapp: "By 'freedom', I mean freedom to work without interruptions in order to pursue an interest and in order to develop concentration. As applied to an individual, it is understood to mean that he is to be freed from those habits or conditions which enslave his life or impede his complete develop-

¹ PARKHURST spricht stets vom "Lebenskampf" (vgl. z. B. "battle of life"; EDP '1924, 3; "wide struggle for life and success"; EDP '1924, 4).

² EDP '1924, 16; vgl. auch PARKHURST 1925, 84: "Co-operation and Interaction of Group Life, or Community Living". - BESUDEN (1955, 21) verwechselt das "zweite" und "dritte" Prinzip, wenn er behauptet, das "soziale" Prinzip würde erst 1924 [gemeint ist: PARKHURST 1925] eingefügt.

ment." (PARKHURST 1925, 84) Damit definiert sie die pädagogische Freiheit nicht als absolute Selbstbestimmung des "educandus" oder als äußere Unbestimmtheit, sondern als selbstgesetzte Bestimmtheit im Verhältnis zu einer Aufgabe; als solche bedeutet sie Entscheidungsfreiheit über die Abfolge der angewiesenen Tätigkeiten, die Dauer der Bearbeitungszeit, den Lernort, die Sozialformen, die Arbeitsschwerpunkte und das Anforderungsniveau. Auf diese Weise werden drei wesentliche Begriffsaspekte entfaltet, nämlich die Freiheit, in begrenztem Rahmen "in und gegenüber dieser Umwelt dem eigenen Willen folgen zu können", "über die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu entscheiden - also 'Wollen-Können'" und schließlich "sich selbst als *Ursprung des Wollens* zu begreifen [...]" (FAUSER 1986, 16)

■ "*Cooperation*": Der "zweite", "soziale" Grundsatz des Daltonplans beinhaltet bei PARKHURST weniger die konkrete Vorschreibung von Partner- oder Gruppenarbeit, - die Entscheidung über die Sozialform der Arbeit wird weitgehend den Schülern selbst überlassen -, als die Beseitigung kooperationshemmender Strukturen im Schulleben. Nach PARKHURSTs Auffassung entfaltet sich die soziale Dimension schulischen Arbeitens von selbst, wenn man die Konkurrenzsituation des Frontalunterrichts aufhebt und den Lernenden die Möglichkeit einräumt, nach Bedarf und Belieben zu kooperieren, auch über die Grenzen der "Klassen"-Gemeinschaft¹ hinweg.

"Instead of the usual grade rooms and grade teachers, we have subject laboratories and specialists; instead of confining the pupils of a single grade to one room, the pupils of four or five grades have access to as many laboratories and are permitted to go from subject laboratory to subject laboratory, *mingling and living*, within the school, while engaged in school pursuits, just as the community outside the school lives and works." (PARKHURST 1925, 84f.)

"It is the social experience accompanying the tasks, not the tasks themselves, which stimulate and further both these kinds of growth. Thus the Dalton Plan lays emphasis upon the importance of the child's living while he does his work, and in the manner in which he acts as a member of society, rather than upon the subjects of his curriculum. It is the sum total of these twin experiences which determine his character and his knowledge."²

Der Akzent des "community"-Begriffs liegt auf einer - alle Mitglieder der Schulgemeinschaft umfassenden und alle fachspezifischen Lernprozesse durchdringenden - *partnerschaftlich-kollegialen Beziehung*, welche die Arbeit der je *einzelnen* unterstützen und den Heranwachsenden grundlegende Muster des angemessenen Sozialverhaltens vermitteln soll: "It is culture acquired through individual development and through collective co-operation." (EDP⁴1924, 19)

■ "*Budgeting Time*": Mit diesem (später hinzugefügten) "dritten" Prinzip balanciert PARKHURST die pädagogische Freiheit in Hinsicht auf die begrenzte Gesamtlernzeit aus und präzisiert die angestrebte Erziehung zur Selbständigkeit durch die Forderung nach kontrollierter

¹ Der Begriff "Klasse" ("class" oder "form") wird in Anführungszeichen gesetzt, wenn er die Lerngruppen des Daltonplans meint, weil es sich dabei nicht notwendig um die herkömmliche Jahrgangsklasse handelt. Vgl. z. B. THE DALTON SCHOOLS 1943, 14 und THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 6 zur altersheterogenen Gruppierungsform der "houses".

² Vgl. auch EDP⁴1924, 24f.: "Briefly summarized, the aim of the Dalton Plan is a synthetic aim. It suggests a simple and economic way by means of which the school as a whole can function as a community. The conditions under which the pupils live and work are the chief factors of their environment, and a favourable environment is one which provides opportunity for spiritual as well as mental growth." In ähnlichem Sinne z. B. auch EDP⁴1924, 22, PARKHURST 1925, 83f.

Arbeitsplanung und -durchführung. Dabei bedient sie sich bisweilen intensiv des "efficiency"-orientierten Jargons zeitgenössischer Schuladministratoren, was FREINETs harsche Angriffe auf den Daltonplan teilweise verständlich macht.¹ So schreibt sie beispielsweise: "Under a properly conducted scientific management system, each worker becomes his own efficiency engineer; he studies every factor that influences his production; and he acquires new habits and drops wasteful ones so as to increase his efficiency. Under the Dalton Plan [...] each student is bound to study his methods and analyze his progress into factors that hinder or further it." (EDP⁴1924, 93f.)

Doch darf dieses Vokabular, das in zeitgenössischen amerikanischen Reformkreisen als höchst fortschrittlich galt, nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Daltonplan vom Konzept des Taylorismus weit entfernt ist. Denn bei PARKHURST fungiert die Aufteilung des Pensums gerade nicht als Programm, das die einzelnen Arbeitsschritte detailliert vorschreibt, sondern als Voraussetzung für die individuell akzentuierte *selbständige* Arbeit. "Unlike the worker under scientific management, however he [der Schüler] is not told to do this particular job and no other, but he is allowed to choose which job he may tackle as he wants [...]." (PARKHURST 1925, 93) So nimmt es die Pädagogin auch bereitwillig in Kauf, daß die Lernprozesse im Daltonplan mehr Zeit beanspruchen können als im direktiven Unterricht.² Wollte man den Daltonplan überhaupt einer Richtung der Betriebswirtschaftslehre zuordnen, so entspricht er vielmehr dem "Human Relations"-Modell, das zu Beginn der dreißiger Jahre den "Taylorismus" ablöste, nachdem man erkannt hatte, daß die Qualität der informellen Beziehungen, z. B. Kommunikation und Kooperation, einen entscheidenden Faktor der Arbeitsleistung darstellt.

3.1.2 Synthese der "alten" und "neuen" Schule: "culture" und "experience"

In ihrer Kritik der "alten" Schule, dem obligatorischen Ausgangspunkt aller reformpädagogischen Argumentationen, unterscheidet sich PARKHURST kaum von den Auffassungen, die in der "Progressive Education"-Bewegung weithin verbreitet waren. So konstatiert sie ein umfassendes Versagen jener Institution - gleichermaßen auf dem Gebiet des Unterrichts wie der Erziehung: "Academically considered, the old system is just as fatal as it is from the social point of view." (EDP⁴1924, 18) Entgegen allgemeinen Erwartungen und erklärten Zielen erzeuge die herkömmliche Schule nicht nur gravierende Lemdefizite,³ sondern auch "habits of idleness, carelessness, failure, [...] of pious make-believe, insincerity, slavish regard for authority and disregard for evidence" (CONKLIN zit. n. EDP⁴1924,⁴). "This system made him [den Schüler] a servant, occasionally an efficient servant, but always dependent on orders." (EDP⁴1924, 31)

Zwei Ursachen für das Scheitern der "alten" Schule hebt die Pädagogin besonders hervor: Zum einen negiere sie die gewandelten Bildungsbedürfnisse der breiten Massen, die eine Sekundar-

¹ Vgl. zum "efficiency"-Jargon z. B. auch die SWIFT-Zitate in EDP⁴1924, 10 und 31 - FREINET ([1931] 1949, 135) verurteilte in "Naissance d'une pédagogie populaire" den Daltonplan mit den Worten: "[...] il était logique que le pays qui a taylorisé et rationalisé l'industrie, [...] essayât aussi le premier de tayloriser tout l'enseignement."

² Vgl. EDP⁴1924, 110f.

³ Vgl. z. B. EDP⁴1924, 2, 6, 18, 109f.

schule wünschten, die neben der Vermittlung einer profunden Allgemeinbildung gezielt die Selbständigkeit und sozialen Kompetenzen der Heranwachsenden fördert.¹ Zum anderen aber folge die herkömmliche Schule einem falschen pädagogischen Konzept: Der übertriebene Dirigismus des lehrerzentrierten Unterrichts müsse zwangsläufig die vorhandene Lernbereitschaft der Schüler hemmen und sie in die Opposition zum Lehrer treiben.² "[...] the pupil [...] is rendered inefficient and irritable by being compelled to use a mechanism that is not his own" (EDP 1924, 23). Der Lehrer aber sei gezwungen, seine Energie statt in "education and instruction" vor allem in "discipline and criticism" (EDP 1924, 6) zu investieren. Die "Ineffizienz" der "alten" Schule beruht also darauf, daß der Kraftaufwand, der zur Steuerung und Kontrolle der vermeintlich unwilligen Schüler eingesetzt wird, die viel beklagten Widerstände erst produziert.

Hinter diesem Mißverhältnis aber entdeckt PARKHURST einen weitaus tieferliegenden Irrtum: Die traditionelle Pädagogik betrachtet den Lernprozeß ausschließlich aus der Perspektive des Lehrenden, "durch das falsche Ende des Fernrohrs" ("through the wrong end of the telescope"; EDP 1924, 23), und verschließt sich somit der fundamentalen Einsicht, daß jeglicher Lernfortschritt aus der Eigenaktivität des Lernenden entspringen muß, die wiederum der pädagogischen Steuerung nicht unmittelbar verfügbar ist. PARKHURST, die Tochter eines Pferdezüchters, formuliert dies so: "We have not hitherto appreciated the fact teaching is simply like taking the horse to the water. It can, on the old system, no more make the learner learn than the leader of the horse can make him drink." (EDP 1924, 104)

In der "neuen" Schule, so die Pädagogin, muß der Schüler selbst als Agent und Experte seines individuellen Lernprozesses wirksam werden: "[...] the real problem of education is not a teacher's but a pupil's problem. All the difficulties that harass the teacher are created by the unsolved problems of pupils. [...] Only he knows what his real difficulties are [...]" (EDP 1924, 23f.) Indem der Daltonplan den direkten Unterricht in die selbsttätige Erarbeitung eines Aufgabenpensums transformiert, ermöglicht er dem Lernenden "experience" im Sinne einer Wahrnehmung der "persönlichen Verursachung" (DECHARMS 1973, 61). Damit werden das Lehren und Lernen wieder in ihr ursprüngliches, d. h. psychologisch richtiges Verhältnis gesetzt. "[The Dalton Plan] reconciles the twin activities of teaching and learning. When intelligently applied it creates conditions which enable the teacher to teach and the learner to learn." (EDP 1924, 28) Die Neuverteilung der Rollen soll zugleich die Disziplinprobleme lösen, weil sie das herkömmliche "Gegeneinander" in ein auf Freiheit beruhendes "Miteinander" verwandelt: "The attraction [der Normverletzungen] lies not so much in the evil itself, but in the symbol of freedom it represents." (EDP 1924, 106) "Where the child is impelled to do his work by interest, he will be naturally a better citizen in his school [...]. than where he is trying to 'put something over' on his arch enemy, the teacher." (EDP 1924, 114)

PARKHURST unterscheidet sich allerdings von manchen ihrer reformpädagogischen Zeitgenossen, wenn sie ihren Vorschlag als geglückte Synthese von "alter" und "neuer" Schule, von

¹ Vgl. EDP 1924, 2ff.

² Die einschlägigen Stichworte lauten "time-table" (EDP 1924, 105), "class-ten" (EDP 1924, 105) und "didactic method" (SWIFT zit. n. EDP 1924, 9; damit sind didaktische Schemata gemeint, die in "herbartianischer" Tradition den Schwerpunkt der Organisation auf die Lehrprozesse legen).

"culture" und "experience",¹ präsentiert. Dabei steht "culture" für das traditionelle Ziel, "to inculcate a respect for learning and the desire for high level of cultural development" (EDP 1924, 5), und dieses Ziel soll mit Hilfe des Daltonplans nicht nur erfolgreicher als früher verwirklicht werden, sondern auch zur Entfaltung von Persönlichkeitswerten wie "industrious, sincere, open-minded and independent" (CONKLIN zit. n. EDP 1924, 5) führen. Die entscheidende Maßnahme besteht für PARKHURST darin, die schulisch institutionalisierte Aneignung von kulturell relevantem Wissen und Können auf dem Weg über die Entscheidungsfreiheit der Schüler in eine subjektiv verbindliche "experience" zu transformieren. "But this twin ideal [Wissen und "Charakterbildung"] will only be reached if school life is modified so as to include training in real experience - that experience for which a craving exists in every youthful heart. The child must be fortified to solve the problems of childhood [...]. He can only do this if education is designed to give him such freedom and responsibility as will permit him to tackle them for and by himself. Experience ist that and nothing more. Without it no development of character is possible [...]." (EDP 1924, 5)

"The plan [...] is designed to give pupils a training in handling a job, to teach a pupil to manage time and to plan his work, and at each step of the way take himself and his needs into account in order to assure individual development at each point." (PARKHURST 1925, 93)

Vielfach hat man dem Daltonplan vorgeworfen, seine Lehrgangssystematik opfere die Gegenwart des Kindes einer fernen Zukunft.² PARKHURST aber, dies muß betont werden, bezieht die schulische Aufgabe der "Lebensvorbereitung" stets auf die individuellen und sozialen "experiences", die mit der Bewältigung der *gegenwärtigen* Aufgaben verbunden sind, und dies impliziert auch die in modernen Gesellschaften unverzichtbare Auseinandersetzung mit den Anforderungen schulisch institutionalisierten Lernens und Arbeitens. In der "neuen" Schule soll im Medium der konkreten Erfahrung das gelernt werden, was auch zukünftig wesentlich ist, und zwar sowohl in sozialer wie fachlicher Hinsicht als auch auf dem Gebiet der intelligenten Selbstführung: "To become masters not only of our time and work, but also of ourselves, is a real preparation for life." (EDP 1924, 100)

3.1.3 Die Reichweite des Reformvorschlags

Im Hinblick auf die Anwendung des Daltonplans legt sich PARKHURST in zweifacher Hinsicht fest. Eine dieser Bestimmungen betrifft das Eingangsalter. Obwohl die englischen und niederländischen Experimente mit dem "Sub-Daltonplan", dem Daltonplan auf der Primarstufe, in den zwanziger Jahren durchaus erfolgreiche Arbeit leisten, hält PARKHURST daran fest, daß die neue Arbeitsweise erst in der "pre-adolescent period" (EDP 1924, 106), d. h. frühestens im Alter von acht oder neun Jahren, eingeführt werden solle. Dann erst, so ihr Argument, seien die Schüler reif genug, um ihre Arbeit zunehmend selbständiger zu organisieren und dabei ihre

¹ Vgl. dazu EDP 1924, 3, 108 und 15: "Broadly speaking, the old type of school may be said to stand for culture, while the modern type of school stands for experience. The Dalton Laboratory Plan is primarily the way whereby both these aims can be reconciled and achieved."

² So z. B. KILPATRICK 1925, 278f. oder BESUDEN 1955, 271: "Die Tätigkeit des Kindes zu einer Vorbereitung auf etwas Zukünftiges herabwürdigen, es selbst auf die 'Anwärterliste' des Lebens setzen, bedeutet [...] eine völlige Verkennung des Eigenwerts kindlichen Lebens."

Erfahrungen bewußt zu reflektieren.¹ Wichtiger als die Begrenzung des Eingangsalters erscheint allerdings ihre Umkehrung: Wenn das schulische Arrangement die wachsende Fähigkeit zum selbständigen Handeln in diesem Alter unterdrückt, hindert sie den Heranwachsenden, die notwendige Selbstdisziplin zu entwickeln: "[...] the power he generates at this age may control him unless he learns to control it." (EDP⁴1924, 108)

Des weiteren betont PARKHURST mit größtem Nachdruck die offene Struktur ihres Entwurfs. Sie habe kein abgeschlossenes Reformmodell entwickelt, sondern ein Konzept, das den Weg zu umfassenderen Schulreformen bahnen solle. "I offer it [den Daltonplan] as a first step towards the evolution of a scheme of education which will develop the creative faculty in both teachers and pupils." (EDP⁴1924, 24) Dabei sei der Daltonplan so konstruiert, daß er in jedweder Sekundarschule angewandt werden könne, doch müsse er jeweils den spezifischen Bedingungen vor Ort angepaßt und dabei fortlaufend verbessert werden. "I do not claim to have perfected my plan. Many minds must concentrate and co-operate upon it if it is a living and vital thing." (EDP⁴1924, 24) Offen sei der Plan auch in der Hinsicht, daß er durchaus mit anderen reformpädagogischen Konzepten, wie beispielsweise dem "Projektlernen" (DEWEY/KILPATRICK), kombiniert werden könne.² Die Anwendung des Konzepts erfordere immer Flexibilität und Kreativität, während dogmatische Fixierungen mit dem Grundprinzip der Freiheit unvereinbar seien. "But as liberty is an integral part of that ideal I have carefully guarded against the temptation to make my plan a stereotyped cast-iron thing [...]" (EDP⁴1924, 22)

Als charakteristisch für PARKHURSTs besondere reformpädagogische Haltung erscheint schließlich ihre Distanz zu curriculum- und bildungstheoretischen Fragen. "The thing which differentiates the Dalton School from other schools does not lie in the ideas which constitute the curriculum of the school, but rather in the conditions under which pupils work while pursuing the curriculum." (THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 9) Es genügt ihr, wenn sich die Lehrpläne an den Lernbedürfnissen der Schüler orientieren: "The curriculum should vary with the needs of the pupils." (EDP⁴1924, 23) Hinter dieser auch von amerikanischer Seite heftig kritisierten Position verbirgt sich zum einen die Befürchtung, die Curriculumreformer vergäßen über der Diskussion des Lehrangebots die notwendige Reform der Arbeitsbedingungen: "Today we think too much about curricula and too little about boys and girls." (EDP⁴1924, 23) Zum anderen spiegeln sich darin möglicherweise spezifische Erfahrungen. Denn die amerikanische Schulverfassung delegiert die Entscheidung über die Schulfächer und Lehrinhalte weitestgehend an die Kommunen, so daß die Konkurrenz vielfältiger curricularer Modelle mit zahlreichen lokalen und gruppenspezifischen Besonderheiten für PARKHURST eine vertraute Erscheinung darstellte. Darüber hinaus aber entwickelte sie ihr Konzept in einer Epoche sehr wechselvoller Curriculum-Debatten, die ihrerseits die Historizität bildungstheoretischer und curricularer Konzeptionen nur unterstreichen konnten. So mag es verständlich erscheinen, daß sich PARK-

¹ Vgl. EDP⁴1924, 37, 87, 106-109.

² Vgl. z. B. EDP⁴1924, 37, PARKHURST 1925, 84, 86 u. PARKHURST 1926, 3. In den Quellen findet man allerdings keine Anzeichen, daß Daltonplan-Sekundarschulen längerfristig mit der "Projektmethode" oder offenen Curricula gearbeitet haben. Ein Experiment der "Dalton Schools, New York" mit der "Projektmethode" im Rahmen der "Eight-Year Study" (1934/5) scheiterte alsbald am Widerstand von Eltern und Schülern. Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 118-122.

HURST auf die Reorganisation der Lern- und Arbeitsbedingungen konzentrierte, zumal sie davon eine Verbesserung der Erziehung zu Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und sozialer Kompetenz erwartete, die ihr als demokratische Tugenden par excellence galten.

3.1.4 Die "Psychologie" des Daltonplans

PARKHURST hat weder eine Anthropologie des Kindes bzw. des Jugendlichen noch eine Psychologie des Lernenden vorgelegt. Sie begründet ihre "Pädagogik vom Kinde aus" mit der Gegebenheit einer höchst komplexen Individualität des Kindes, die der Erwachsene nie vollständig erfassen oder gar beurteilen könne. In diesem Zusammenhang zitiert sie beispielsweise EMERSON: "Respect the child. Be not too much his parent. Trespass not on his solitude. [...] You are trying that man another you. One's enough." (EMERSON zit. n. EDP '1924, 20f.) PARKHURST betont damit vor allem die Grenze, die dem erzieherischen Handeln gesetzt ist und die ein partnerschaftlich-freundschaftliches Verhältnis von einem einseitigen Verfügungsanspruch über die noch unreife Persönlichkeit trennt, und leitet daraus ihre Option für eine indirekte Erziehung ab, die sich wesentlich über die Gestaltung der "Umgebung" ("environment"; EDP '1924, 4) und die Lebens- und Arbeitsbedingungen vermittelt. "The Dalton Plan elicits a new response from the child's nature by inviting him to undertake the job in a way that appeals to his natural desire to learn things in his own way and even in his own time." (EDP '1924, 27) Ihr Ziel ist es, die Heranwachsenden - besonders auch in der Schule - über das "Erleben eigener Verursachung" (DECHARMS 1973, 60) zur Selbstverstärkung zu führen, ohne jedoch äußere Verstärker wie Belohnung oder Bestrafung, die PARKHURST kategorisch ablehnt, einzusetzen (vgl. EDP '1924, 121f.). Aus diesem Konzept folgt wiederum, daß die Lernorganisation den individuell erreichbaren Lernfortschritt über den "Gleichschritt" der "Klasse" stellen muß.

Man kann dem Daltonplan insgesamt eine kognitiv erweiterte verhaltenspsychologische Fundierung zuschreiben, weil sich dieses Konzept einer indirekten Erziehung im wesentlichen am subjektiven Kompetenzerleben bzw. der positiven Selbstwahrnehmung der Schüler orientiert. Die Betonung der Freiheit der Lernenden bzw. der Unverfügbarkeit der individuellen Lernbereitschaft gibt Lucy WILSON und Anna E. BIDDLE unrecht, die von einigen Zügen des Modells auf ein traditionelles behavioristisches Lernkonzept schließen.¹ Die Arbeit an den "assignments" gleicht vielmehr einem Verhaltenstraining für die Selbstmotivation und -instruktion bei der Bewältigung komplexer Aufgaben, indem die Arbeitsanleitungen selbst den Schüler "lehren", die Arbeit zu planen und jeden Fortschritt (durch Aufzeichnung bzw. Gespräche mit den Lehrern) selbst zu verstärken.

¹ Vgl. Anna E. BIDDLE in MEMBERS 1926, 135-144.

3.2 Die Unterrichtsorganisation des Daltonplans nach PARKHURSTs Schriften und anderen Praxisberichten

Von PARKHURSTs daltonplanbezogenen Schriften abgesehen, beruhen die folgenden Ausführungen wesentlich auf Praxisberichten englischer und amerikanischer Daltonplanschulen aus den zwanziger Jahren. Am besten dokumentiert ist die Arbeit der "West Green Boys' School" in Tottenham, der "Kirkstall Road School" in Leeds, der "County Secondary School for Girls" in Streatham und der amerikanischen "South Philadelphia High School for Girls".¹ Alle vier waren Ganztageschulen, welche das Konzept mit Zehn- bis Sechzehn- oder Achtzehnjährigen praktizierten und dabei monatliche Pensen benutzten. Diese Dokumente verdienen nicht nur deshalb Interesse, weil die Quellen zu PARKHURSTs eigener Schule, den "Dalton Schools, New York", sehr unergiebig sind, sondern auch wegen der Vielfalt der ausgewiesenen Varianten, die, mehr als theoretische Überlegungen dies vermöchten, das pädagogische Profil des Entwurfs auch im Hinblick auf die gegenwärtige Sekundarschule verdeutlichen können.

3.2.1 Der Lernort im Daltonplan

3.2.1.1 Das "Laboratorium" als fachspezifische "Werkstätte"

Praktiziert man den Daltonplan in seiner umfassenden Form, gestaltet man die traditionellen Klassenzimmer in "Fachräume" für die "daltonisierten" Disziplinen um, welche Schüler aus verschiedenen Lerngruppen (bzw. "Klassen") und Jahrgangsstufen gemeinsam benützen. Jedes dieser "Laboratorien" wird einer Fachlehrkraft für die Dauer eines Schuljahres als "Arbeitsraum" zugeordnet und von ihr mit vielfältigem Material ausgestattet, welches den Lernenden frei zugänglich sein soll (so z. B. mit allgemeinen und fachspezifischen Nachschlagewerken, Zeitschriften, didaktischen Materialien, Karten, Modellen, Apparaten o. ä.).² Im Idealfall

¹ An der "West Green Boys' School", einer "elementary school", erfolgte 1921 die Einführung des Daltonplans in den letzten vier Klassenstufen (etwa 220 Schüler im Alter von ca. zehn bis 14 Jahren). Vgl. LYNCH 1926, 76. - An der "Kirkstall Road School", einer "elementary school", waren seit 1922 die letzten vier Klassenstufen "daltonisiert" (ca. 160 bis 200 Schülern im Alter von zehn bis 14 Jahren). Vgl. EADES in EDP¹1924, 148, 162. - Bei der "County Secondary School for Girls" handelte es sich um eine sechsklassige weiterführende Schule, in der ca. 700 Schülerinnen von ca. elf bis 17 Jahren unterrichtet wurden. Die "Daltonisierung" setzte seit 1920 in der 2. Klasse ein. - Die von Lucy WILSON geleitete "South Philadelphia High School for Girls" (ca. 2000 Schülerinnen) führte 1922 den Daltonplan ein.

² Ist der Lehrer für verschiedene Fächern ausgebildet, wird er sich für ein Fach entscheiden, und nicht jeder Lehrer kann immer einen Fachraum für sich allein beanspruchen; er ist dann auf die Kooperation mit seinen Kollegen verwiesen. - Vgl. zur Ausstattung LAMSZUS' Beschreibung der Fachräume an der "West Green School": "Der historische Raum [...] ist rings mit einem Wandfries bemalt, der die englische Geschichte in charakteristischen Bildern vorüberziehen läßt. Bildtafeln an den Wänden, die die Entwicklung der Verkehrsmittel von den Anfängen bis auf den heutigen Tag oder die Entwicklung des Pfluges in all seinen Stadien, die Entwicklung des Häuserbaues, des Lichtes, an immer neuen Reihen das Gesetz der historischen Entwicklung sichtbar machten, setzten den Geist schon durch die Anschauung der Bilder in Tätigkeit. Das geographische Laboratorium derselben Schule, ein hoher weiter Klassenraum, ist an den Wänden von unten bis oben mit Kartenreliefs und graphischen Darstellungen aller Art, mit Übersichten und Diagrammen bedeckt, die von Schülern hergestellt wurden. Umfangreiche Bildersammlungen und Photographien, auch stereoskopische Bildtafeln aus allen Erdteilen, ein kleines völkerkundliches

verwahrt die Lehrkraft hier den Großteil ihrer Arbeitsunterlagen, so daß sie den Schülern spontan ein bestimmtes Arbeitsblatt zur Wiederholung oder beispielsweise auch einen gut strukturierten Problemabriß in einem (Lehrer-)Handbuch offerieren kann.

PARKHURST legt besonderen Wert darauf, den Schülern nicht nur *ein* Schulbuch im Klassenrat, sondern verschiedene Unterrichtswerke und vor allem auch nicht-didaktifizierte Darstellungen zur Verfügung zu stellen.¹ Galten ihr die meisten Schulbücher als zu wenig attraktiv, so erschien es ihr noch viel wichtiger, den Schülern die Gelegenheit zu bieten, sich mit den vielfältigen Darstellungs- und Bewertungsperspektiven zu ein und demselben Gegenstand auseinanderzusetzen. "[...] nothing could be more valuable in the development of a pupil's intelligence than the opportunity thus given to him of comparing the different views of different authors on the subject he is studying." (EDP 41924, 33) Ist nämlich die Problembegegnung durch ein einziges didaktisches Konzept bzw. ein einziges Unterrichtswerk alternativlos vorgegeben, gerinnt das neu zu erwerbende Wissen allzu leicht zum "Schulwissen". Diese "Künstlichkeit" wollte PARKHURST durchbrechen, indem sie ihre Schüler mit den realen Bedingungen des Wissenserwerbs konfrontierte, nämlich mit der Anforderung, selbständig Hilfsmittel zu benutzen und die verschiedenen Informationen kritisch zu vergleichen.

Außerhalb der Freiarbeitsperioden, die "Daltonphasen" genannt werden, fungieren diese "Fachräume" zum einen als Versammlungsräume für die festen Lerngruppen bzw. "Klassen", zum anderen benutzt der Lehrer sein "Zimmer" als Unterrichtsraum für Fachstunden ("oral lessons"), und die verschiedenen "Klassen" finden sich zur festgesetzten Zeit dort ein.

Während der "Daltonphasen" halten sich die Schüler nur dann im "Fachraum" auf, wenn sie an fachspezifischen Aufgaben arbeiten wollen oder den Kontakt zum Fachlehrer suchen.² Sie verfolgen dann jeweils ein persönliches Ziel, und PARKHURST rechnet damit, daß sich diese Orientierung positiv auf ihr Verhalten im "Laboratorium" auswirkt, weil sie dann selbst an einer gedeihlichen Arbeitsatmosphäre interessiert sind; "Störenfriede" aber "are cared for and put in their places by public opinion among their fellows." (EDP 41924, 114) Die (ideal-)typische Lehr-Lern-Situation zeigt einen Lehrer, der sich mit einzelnen oder mehreren Schülern befaßt, indem er Fragen erläutert oder Arbeitsergebnisse bespricht, während die anderen Schüler allein oder mit Partnern arbeiten.³

Während der "Daltonphase" besteht also die Hauptaufgabe des Lernorts darin, jene selbsttätige Arbeitsweise anzubahnen, die im traditionellen Klassenzimmer weitgehend verwehrt ist. Es soll der Ort sein, "where the pupils are the experimenters, not the victims of an intricate and crystalized system in the evolution they have neither part nor lot." (EDP 41924, 14) Jeder Lernende soll angeregt werden, die fachspezifische Arbeit als "seine Sache" zu betreiben, "conscious of

Museum, das die Produkte, Gerätschaften und Waffen fremder Völker zeigt, vervollständigt den Eindruck einer mit geographischer Anschauung erfüllten Atmosphäre." (LAMSZUS 1926, 690).

Diese Forderung schließt selbstverständlich nicht aus, daß der Lehrer seinem Unterricht ein bestimmtes Schulbuch zugrunde legt, das alle Schüler benutzen. Wichtig ist die zusätzliche Auswahl.

² Den Schülern stehen in der Regel neben den "Laboratorien" noch weitere Lernorte zur Verfügung, so z. B. die Aula oder die Gänge, wenn dort Arbeitsplätze (Tische und Stühle) eingerichtet sind. Auch können zusätzlich Sittiumräume angeboten werden.

³ Zur Unterstützung der fachspezifischen Kommunikation und Kooperation werden Gruppentische für jene Schüler eingerichtet, die an denselben Gegenstandsbereichen arbeiten. Vgl. PARKHURST 1925, 91.

acting as a voluntary agent" (EDP '1924, 106). Die Lehrkräfte aber, die sich als Experten für die Schüler bereithalten und damit einen passiven und statischen Part übernehmen, können den entscheidenden Schritt zu einem veränderten Rollenkonzept vollziehen: "She [die Lehrerin] will no longer be engaged in thrusting information down in unwilling throats, or in exacting uninteresting tasks from apathetic pupils. From being the pursuer the teacher becomes, under the Dalton Plan, the pursued, whose advice and sympathy is sought and valued." (EDP '1924, 112) Dieses gleichzeitig zurückhaltende und kooperative Verhalten gegenüber den Lernenden betrachtet PARKHURST als Ausgangspunkt für jenen "democratic intercourse between master and apprentice" (EDP '1924, 115), der auf wechselseitigem "respect for work" (EDP '1924, 115) und beiderseitiger "perception of their job" (EDP '1924, 19) beruht. Schließlich soll die beratende und unterstützende Rolle den Lehrer auch in der Wahrnehmung seiner Ordnungsfunktion entlasten; er kann undisziplinierte Schüler mit gutem Grund darauf hinweisen, daß es ohne konkrete Arbeitsvorhaben keinen Anlaß für den Aufenthalt in "seinem" Raum gäbe.

Eine weitere, von PARKHURST allerdings nicht erwähnte Funktion des "laboratory" besteht in der Ausweitung des Anregungsgehaltes der fachspezifischen Gegenstände, insofern als typische Materialien und verschiedene Arbeitsvorgänge dauerhaft präsent sind. Im traditionellen Klassenzimmer ist die Gegenwart einer Disziplin flüchtig; sie entfaltet sich, vermittelt über den Lehrer, in einer bestimmten Stunde und endet mit dieser. Auf diese Weise begegnen die Lernenden den Fachinhalten in einer Folge von isolierten "Stunden", die einen streng selegierten Weg zum Gegenstand bahnen. Dabei - und auch bei sehr guten Konzepten - kann es den Lernenden recht schwer fallen, die individuellen Interessen, Fragen und Verständnisschwierigkeiten präzise zu orten. Im "Laboratorium" dagegen können sie ihren eigenen "Lernweg" mit all seinen Besonderheiten entwickeln. Darüber hinaus geben hier der direkte Umgang mit den fachspezifischen Materialien, aber auch das Beispiel anderer Schüler stets Gelegenheit, Zugänge zu anderen Themen zu finden, die im Curriculum vielleicht (noch) nicht vorgesehen sind, aber doch das Interesse am Fach und seinen weiteren Zusammenhängen steigern können. Schließlich kann die Tätigkeit der Fortgeschritteneren immer wieder Perspektiven auf fernere und möglicherweise reizvoll erscheinende Ziele eröffnen und die Arbeit der Jüngeren den eigenen Lernfortschritt reflektieren. Diese Ausweitung des Blickfeldes ist der Lernmotivation vermutlich recht zuträglich; zumindest aber ist das "beiläufige" Lernangebot ungleich breiter als in der traditionellen Jahrgangsklasse. Daran erinnerte sich auch Elizabeth SEEGER, die jahrzehntelang an PARKHURSTs Schule unterrichtete: "Teaching so many grades [im Laboratorium] had its advantages: fourth grader, waiting their turn, listen to eight graders expounding some aspect of the Constitution; Sixth graders, hearing a younger child talking about Greece, would say: 'O, I remember that!' and join the conversation. It must have been a good way to learn [...]" (SEEGER in THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 6)

Mit einem Vergleich von Klassenzimmer und Werkstätte veranschaulicht Hans AEBLI die Schwierigkeiten der traditionellen Schule, Internalisierungs- und Interiorisationsprozesse anzubahnen: "Leicht ist es nicht, denn die Schule ist ja gerade eine künstliche Institution, die von realen Lebenstätigkeiten abgeschnitten ist. [...] Sie ist vorerst bloß ein leeres Haus mit Schulbänken und Wandtafeln, in der Folge bloß bevölkert mit Schülern, die lernen, und Lehrern, die lehren sollen. Es ist etwas ganz anderes, wenn ein Lehrling in einen Betrieb eintritt: da wird er in Arbeitsgänge integriert, die schon vor seinem Erscheinen in Gang waren." (AEBLI 1987, 128) Im "Laboratorium" wird der Schüler zwar nicht in Arbeitsgänge "integriert", aber er

findet dort auch kein "leeres Haus" vor. Er taucht vielmehr in eine fachspezifische Arbeitswelt ein, die ihn anregt, eine gleichsam professionelle Rolle zu übernehmen und sachbezogen, kooperativ und selbsttätig zu arbeiten.

3.2.1.2 Das "Laboratorium" als "community"

Für viele amerikanische Reformpädagogen der ersten Jahrhunderthälfte sollte die "gute Schule" das Modell einer demokratischen Gesellschaft bilden, in der die Heranwachsenden ihrer Entwicklung gemäß demokratische Verhaltensweisen einüben und soziale Einstellungen aufbauen könnten. Man dachte dabei nicht nur an die Mitwirkung bei der Gestaltung des "Schullebens", sondern vorrangig an die Delegation von Entscheidungen und Verantwortung im engeren Bereich des Lehrens und Lernens. Dabei vertrat man allgemein die Überzeugung, daß die Anbahnung sozialer Einstellungen und Handlungsdispositionen wesentlich von der inneren Logik der schulischen Interaktionsstrukturen bestimmt werde: Moralische Erläuterungen und Ermahnungen müßten wirkungslos bleiben, so lange die vorherrschenden Unterrichtsformen Kommunikation und Kooperation auf Ausnahmefälle begrenzten und ein Konkurrenzverhältnis zwischen den Lernenden errichteten, in welchem der Erfolg des einen den Mißerfolg des anderen insofern mitbestimmt, als die "gute" Note als "knappes Gut" definiert ist.

PARKHURST erhebt bekanntlich mit dem "zweiten" Daltonplan-Prinzip den Anspruch, ihr Konzept diene nicht nur der Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, sondern in gleicher Weise auch der Gemeinschaftserziehung durch die "community". Für die amerikanische Pädagogin bedeutet dies zunächst, daß sich Schüler aus den verschiedenen "Klassen" und Jahrgangsstufen in den "Laboratorien" begegnen können. Dabei sind sie durch das gemeinsame Fachgebiet verbunden, weil die Ermutigung zu freier Kommunikation und Kooperation ins Unbestimmte verlief, "if the pupils had nothing in common" (PARKHURST 1925, 91). "Community" meint auch, daß die Voraussetzungen für eine altersheterogenen Kooperation geschaffen werden, der PARKHURST - wie viele andere Reformpädagogen - einen besonderen Wert zuschreibt, weil sie davon überzeugt ist, daß die jeweils Älteren den Jüngeren besonders gerne helfen und beide Seiten erheblich davon profitieren (vgl. z. B. EDP 41924, 99f.).

Entscheidend aber für die Entfaltung sozialer Erfahrungen und Kompetenzen ist ihrer Meinung nach der Umstand, daß die sozialen Beziehungen wesentlich durch das Interesse an der Sache bzw. der Arbeit strukturiert werden und der einzelne Schüler im "Fachraum" in verschiedenen Rollen agiert; mehr als im Klassenzimmer erscheint hier das Handeln des einzelnen notwendig als "Handeln zu zweien"¹. Schließlich, so könnte man PARKHURST fortdenken, wird im "Laboratorium" auch die "Sozialisierung" des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Vergleich zum Frontalunterricht vorangetrieben: Wenn der Lehrer mit jedem einzelnen Schüler über dessen Arbeit spricht, vermag er die mißliche Konkurrenz um Zuwendung und Anerkennung wirksam zu entschärfen.²

¹ Vgl. WILHELM 1975, 184 (ohne Angabe der Ziterstelle): "Das Spezifikum menschlichen Handelns, sagt Dewey, ist das Handeln zu zweien, ist gesellschaftliches Handeln, Handeln in Partnerverhältnissen."

² WINKEL (1972, 41-49) verweist auf eine weitere Ebene der Interaktion und Kooperation, nämlich auf die von PARKHURST geforderte Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Vgl. dazu z. B. EDP 41924, 48ff.

Im Gegensatz zu KILPATRICKS "Projektmethode", derzufolge gemeinsame "Vorhaben" stets aus dem gemeinsamen Gruppenbeschluß hervorgehen sollen,¹ stellt es PARKHURST den Schülern frei, individuell oder kooperativ zu arbeiten. Hinter dieser Entscheidung für das "spontaneous group work"² steht die Überlegung, daß man kooperative Verhaltensweisen nicht verordnen könne. Vielmehr müssen die Arbeitsbedingungen so konstruiert werden, daß sie das *ungezwungene* Zusammenwirken freier Individuen anregen, und nur dann sei die soziale Dimension der Kooperation auch erzieherisch wirksam. "The value of community life lies in the service it renders in making each free individual composing it perpetually conscious that he as a member, is a co-worker responsible to, and for, the whole." (EDP '1924, 17)

Zahlreiche Kritiker des Daltonplans, darunter auch viele deutsche,³ verglichen die soziale Fundierung des Daltonplans mit DEWEYs "community"-Begriff, auf den PARKHURST sich auch beruft (vgl. EDP '1924, 16), und hegten große Zweifel, ob ihr Konzept über ein rücksichtsvolles Nebeneinander hinaus auch die konkrete Zusammenarbeit fördern könne. Andere Experten aber und insbesondere solche, welche die Daltonplanpraxis aus eigener Anschauung kannten, bestätigten dagegen nachdrücklich PARKHURSTs Auffassungen. Als besonderes Beispiel sei erneut Evelyn DEWEY genannt, weil sie in "Schools of To-Morrow" (1915) zusammen mit ihrem Vater die Montessori-Pädagogik gerade wegen deren mangelhafter sozialer Ausrichtung hart kritisiert hatte. In bezug auf den Daltonplan aber hält sie fest: "Miss Parkhurst's purpose was never to arrange a school where the average pupil by isolated and continuous attention to detailed lesson sheets would be able to get through a fixed curriculum in a minimum of time. Instead, she wished a plan that would set up a socialized community where real conditions for work prevail." (DEWEY 1922, 40f.)⁴

LYNCH zufolge verlaufen die Grenzen zwischen dem "Nebeneinander" und "Miteinander" ohnehin fließend, weil die Möglichkeit zur Kommunikation gleichsam von selbst das Interesse an Kooperation hervorruft. "It is the fact that a common exists, and that the common spirit [...] is so fostered as to make it difficult to believe that any one who has actually seen a Dalton school in being could bring himself to say that the Dalton Plan implies a lack of that spirit of real social environments." (LYNCH 1926, 130) Dagegen aber zeigt die Selbstkritik der "Dalton Schools, New York" im Bericht für die "Eight-Year Study", daß der mit dem "Laboratorium" geschaffene Rahmen sich keineswegs selbst genügen kann, sondern stets auf den pädagogischen Gestaltungswillen der Schule angewiesen bleibt.⁵

¹ Vgl. z. B. zum sog. "Typhus-Projekt" Abschnitt 3.3.2.1.2.

² PARKHURST 1925, 93: "It [der Daltonplan; S. P.] combines class work, spontaneous group work and individual work [...]"

³ Vgl. zur deutschen Rezeptionsgeschichte POPP 1995, Abschnitt 4.6.

⁴ Vgl. zur MONTESSORI-Kritik: DEWEY/DEWEY [1915] 1962, 115-120, zur sozialen Dimension des Daltonplans DEWEY 1922, 2, 7, 19f. und 42 sowie neben DEWEY 1922 auch LYNCH 1926 (130), MEMBERS 1926 (5f.), EADES in EDP '1924 (159) sowie KIMMINS/RENNIE o. J. [1932] (24f. u. 74), die den "Gemeinschaftsgeist" ("team spirit") auf die Beteiligung des Kindes an seinem eigenen Bildungsprozeß zurückführen. - Bezeichnenderweise nahm auch KILPATRICK an der sozialen Dimension des Daltonplans keinen Anstoß. Vgl. z. B. KILPATRICK 1925, 276.

⁵ Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 129.

3.2.1.3 Varianten in der Daltonplanpraxis

In der Geschichte der Daltonplanpraxis wurden zahlreiche Varianten des "Laboratoriums" realisiert. Wenngleich die prominenten Daltonplanschulen in aller Regel dem in "Education on the Dalton Plan" skizzierten Konzept folgten, entstanden daneben doch viele Formen, die dazu tendierten, die Jahrgangsklasse enger zusammenzuhalten, als dies bei PARKHURST vorgesehen ist. Maßgebliche Gründe hierfür waren entweder besondere pädagogische Zielsetzungen, begrenzte Reformansprüche oder die Probleme der Experimentier- und Implementationsphase.¹

So sind beispielsweise zwei Formen zu verzeichnen, welche in den zwanziger Jahren an englischen Schulen praktiziert wurden und - wie der "Sub-Daltonplan" - den Aktionsradius der Lernenden auf den Klassenraum beschränkten. Beim ersten Modell handelt es sich um die aus Waterville bekannten "subject corners": Im Klassenraum wurden verschiedene Gruppenarbeits-tische eingerichtet, die jeweils mit einer fachspezifischen Ausstattung verbunden waren. In diesem Rahmen konnten selbstverständlich nur verhältnismäßig wenige Fächer "daltonisiert" werden, auch die Materialausstattung mußte bescheiden bleiben, und darüber hinaus waren die Interaktions- und Kooperationsmöglichkeiten auf die altershomogene Klasse und das gemeinsame Jahresscurriculum beschränkt. Dasselbe galt auch für die andere Form, derzufolge ein oder mehrere Fachlehrer einzeln in einer Klasse "daltonisierten". Sie stellten dann einen Teil ihres Stundenkontingents für die Freiarbeit zur Verfügung; dabei waren sowohl die Freiheit der Arbeitswahl als auch die Gelegenheit zum Lernzeit-Ausgleich zwischen den Fächern erheblich eingeschränkt, wenn nicht verschiedene Lehrer aufeinanderfolgende Stunden zu einer erweiterten Freiarbeitsphase zusammenlegen konnten.²

Die englischen Praxisberichte führen zudem eine Variante auf, derzufolge der Zugang zu den "Laboratorien" durch einen Stundenplan reglementiert wurde, welcher den einzelnen "Klassen" vorschrieb, wann sie in einem bestimmten Raum arbeiten durften. Dies hatte den Vorteil, daß sich die Fachlehrer im "Laboratorium" nur auf ein bestimmtes Jahrgangscurriculum konzentrieren mußten und Absenzen besser kontrollieren konnten. Von der umfangreicheren Fachausstattung abgesehen, zeigten sich hierbei aber dieselben Nachteile wie bei den erstgenannten Formen.³

3.2.1.4 Die Einrichtung von "Laboratorien"

Bekanntlich erfordert die Umgestaltung der Klassenzimmer in "Laboratorien" keine Umbau-maßnahmen, wenngleich eine Schularchitektur günstig erscheint, die es erlaubt, auch außerhalb der Klassenzimmer Arbeitsplätze einzurichten. Die wesentlichen Kosten entstehen bei der Ausstattung der einzelnen Räume. Dabei verfügt aber jede Schule über einen beträchtlichen

¹ Zur Gefahr der Überforderung bei der Einführung des Plans vgl. z. B. EDP '1924, 110f., DEAN in REPORT ON A CONFERENCE o. J. [1924], 24f. oder BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 29ff.

² Vgl. zur ersten Form LYNCH 1924, 128 und BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 30 (zur "Jewish Girls' School", Stepney). Vgl. zur zweiten Form LYNCH 1924, 127f. u. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 30.

³ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 29 zur "Sebbon Street School" und CROSS in REPORT OF A CONFERENCE o. J. [1924], 18 sowie STEINHAUS 1925, 67 zur "Streatham Secondary School". Hinzuweisen ist auch auf die Einrichtung des "adjustment-room" an der "West Green School", wo Schüler mit besonderen Lernproblemen für eine begrenzte Zeit intensiver betreut und gefördert wurden. Vgl. LYNCH 1924, 39ff.

Grundstock an fachspezifischen Materialien, die bislang den Schülern nicht frei zugänglich waren, nun aber in den Fachräumen und einer zentralen Studienbibliothek präsentiert werden könnten.

Zunächst ist die Entscheidung zu treffen, welche Klassen und Fächer man in die Reorganisation einbeziehen möchte. Denn die Zahl der zu "daltonisierenden" Fächer bestimmt die Anzahl der erforderlichen Räume und Klassen: Für fünf "Daltonfächer" bzw. "Laboratorien" benötigt man fünf Klassen bzw. Klassenzimmer. Legt man zudem Wert auf eine altersheterogene Zusammensetzung der Schüler in den "Fachräumen", kann man beispielsweise fünf aufeinanderfolgende Jahrgangsstufen zu einer Einheit zusammenfassen, die einen Verbund von fünf verschiedenen Fach-"Laboratorien", eine "division" (PARKHURST 1925, 90), gemeinsam benützt.¹ An größeren Schulen ergibt sich auf diese Weise ein Nebeneinander von verschiedenen "Laboratorien"-Sets, in denen jeweils ein Team von Fachlehrern dieselben Klassen betreut und außerhalb der "Daltonphase" auch unterrichtet. Damit nähert sich die Konzeption dem "school-within-school"-Modell.² Desgleichen erscheint eine Organisationsform denkbar, welche den - an amerikanischen Schulen verbreiteten - "departments" ähnelt, fachunterrichtlichen Zentren mit mehreren Räumen und umfangreicher Materialausstattung.

Die gegebenen Zahlenverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern stehen der Umgestaltung nicht im Wege. PARKHURST ging davon aus, daß der Fachlehrer im "Laboratorium" ebenso viele Schüler betreuen könne, wie er in einer Klasse unterrichten würde; denn die Anwesenheit von etwa 5x35 Schülern (fünf Klassen) verteilte sich auf beispielsweise 3x5 Stunden pro Woche, in denen dieses "Laboratorium" geöffnet hätte.³ Ein komplizierteres Organisationsproblem stellt demgegenüber die Verteilung der Lehrerarbeit dar, weil die Öffnungszeiten der "laboratories" kaum auf die Wochenstundenzahlen zugeschnitten werden können, welche die Stundentafeln den verschiedenen Fächern auf den unterschiedlichen Jahrgangsstufen zuweisen. Dabei gibt es aber verschiedene Möglichkeiten, Anpassungen vorzunehmen. Zum einen müssen die "Laboratorien" nicht über die volle Dauer der "Daltonphase" geöffnet bleiben. Die Schüler erhalten dann einen Zeitplan mit den Angaben, an welchen Tagen und zu welchen Stunden sie die Fachlehrer vorfinden. In England ließen manche Schulen die "Fachräume" unter Aufsicht von Tutoren auch dann geöffnet, wenn keine Lehrkraft anwesend war.⁴ Des weiteren können zwei Lehrer einen "Fachraum" abwechselnd besetzen⁵ oder jene "Laboratorien" bzw. Fachlehrer, die Disziplinen mit geringen Stundenzahlen vertreten, mehr Klassen aufnehmen als andere. Immerhin, so ist abschließend festzustellen, integriert nach Auskunft des Schulleiters die

¹ Sind Parallelklassen vorhanden, ist es auch möglich, fünf Klassen aus zwei oder drei Jahrgängen und diese vielleicht stufenbezogen zusammensetzen. Gibt es beispielsweise auf 5., 6. und 7. Jahrgangsstufe je drei sowie auf der 8. und 9. je zwei Parallelklassen, so stünden 13 Räume zur Verfügung. Man könnte also zwei Sets von je fünf verschiedenen "Laboratorien" einrichten und zusätzlich noch je eines für die beiden Fächer zur Verfügung stellen, in denen die Schüler mehr Wochenarbeit zu leisten haben. Das dritte Zimmer könnte als Silentiumraum dienen. Die traditionellen Fachräume sind zumeist als "Laboratorien" wenig geeignet, sollten diesen aber zugeordnet werden.

² Man kann den Schülern freistellen, alle vorhandenen "Fachräume" als Arbeitsplatz zu benützen; für die Besprechung und Kontrolle ihrer Arbeitsergebnisse sollten sie sich jedoch an den zuständigen Fachlehrer wenden.

³ PARKHURST spricht einmal von durchschnittlich dreißig (vgl. EDP 41924, 44), ein anderes Mal von durchschnittlich fünfzig Schülern (vgl. PARKHURST 1925, 90) pro "Laboratorium".

⁴ Vgl. DEAN, Leiter der "Tiffin Boy's School" in Kingston-on-Thames, in REPORT ON A CONFERENCE o. J. [1924], 3.

⁵ Vgl. MEMBERS 1926, 26 u. 94.

Haager "Dalton Scholengemeinschaft" derzeit etwa dreißig Teilzeitlehrkräfte - ein Drittel des Gesamtkollegiums - in ein Organisationschema, bei welchem nahezu alle Fächer auf sämtlichen Jahrgangsstufen "daltonisiert" sind (vgl. unten Abschnitt 4.4).

3.2.1.5 Potentielle Probleme am Lernort "Laboratorium"

Der Daltonplan galt selbst bei seinen entschiedensten Gegnern niemals als schulpädagogisches Konzept, dem man das undisziplinierte Verhalten der Schüler zum besonderen Vorwurf machen wollte.¹ Die Daltonplanpädagogen selbst nennen aber zwei typische Regelverstöße, die sie wohl zu unterbinden suchen, grundsätzlich aber als Begleiterscheinung jener Prozesse betrachten, in deren Verlauf die Kinder und Jugendlichen lernen sollen, mit persönlicher Freiheit verantwortungsbewußt umzugehen. Das heißt, sie messen ihnen keine gravierendere Bedeutung bei als jenen zahllosen Normwidrigkeiten auf der "Hinterbühne" der "alten" Schule, die selbst bei strengster Disziplin nicht zu verhindern sind. Es handelt sich erstens um das "Abschreiben" von Arbeitsergebnissen und zweitens um das sog. "Spazierengehen" unter dem Vorwand, den Arbeitsplatz zu wechseln.² Abgesehen davon, daß wiederholte mutwillige Regelverstöße mit dem begrenzten Entzug der "Lernfreiheit" beantwortet werden können,³ vertraut man im allgemeinen auf die wachsende Einsicht der Lernenden, daß ihr Fehlverhalten vor allem Folgen für sie selbst zeitige. So berichtete auch Evelyn DEWEY über ihre Beobachtungen an drei "daltonisierten" Schulen, daß die mit der "Lernfreiheit" gegebene Akzentuierung der Eigenverantwortung deutlich wirksamer sei als die Tendenz zum fortgesetzten Freiheitsmißbrauch.⁴ Außerdem können die individuellen Arbeitsprozesse und -ergebnisse in den Einzelgesprächen zwischen Lehrern und Schülern intensiver kontrolliert werden als gemeinhin im Klassenunterricht. Gestehen die "Daltonianer" den Lernenden auch die Freiheit bis zum (zeitweiligen) Nichtstun zu, so werden doch die einzelnen Schüler systematisch beobachtet, und daher können krisenhafte Entwicklungen kaum entgleiten. Wenn festgestellt werden sollte, daß viele Schüler während der "Daltonphase" häufig ihre Anwesenheitspflicht verletzen, können für eine bestimmte Zeit verkürzte Freiarbeitsphasen eingeführt werden, die häufiger mit dem "Klassen"-Unterricht abwechseln. Man könnte des weiteren befürchten, daß die Schüler sich in den "Laboratorien" gegenseitig ablenken oder durch die Unruhe gestört fühlen, welche einerseits durch die Fluktuation und andererseits durch die permanenten Gespräche entsteht. Aber auch diese Bedenken erscheinen sowohl in den wohlwollenden als auch in den ablehnend-kritischen Praxisberichten als gegenstandslos.⁵

Dagegen nennen sehr viele Darstellungen das Problem, daß die "Laboratorien" zeitweilig überfüllt seien und Schüler keinen Zugang fänden oder allzu lange auf den Kontakt zum Lehrer warten müßten. Wenngleich es im allgemeinen hingenommen wird, daß die Schüler hin und

¹ Eine Ausnahme bildet WOLFF (1929).

² Vgl. ZINNECKER 1978 und HEINZE, Thomas: Schülertaktiken, München, Wien, Baltimore 1980.

³ Vgl. z. B. LYNCH 1924, 89f.

⁴ Für eine gewisse Zeit müssen die Schüler in der "Daltonphase" einem speziellen Stundenplan folgen, dessen Einhaltung sorgfältig kontrolliert wird. Vgl. dazu z. B. STENT in REPORT ON A CONFERENCE o. J. [1924], 43 oder LYNCH 1924, 89.

⁵ Vgl. DEWEY 1922, 32 u. 79. Ebenso LYNCH 1924, 89f. u. 111, BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 20ff. u. 66 oder DEAN in REPORT ON A CONFERENCE o. J. [1924], 29f.

⁶ Vgl. z. B. LYNCH [1924] in RÖHRS ¹1982, 281 und die Bestätigung in STEINHAUS 1925, 47.

wieder einen voll besetzten "Fachraum" vorfinden, - sie sollen lernen, auch potentielle Arbeitshindernisse in ihrer Planung zu berücksichtigen -, so kann es doch nicht gutgehen werden, wenn sie auf diese Weise wertvolle Zeit mit untätigem Warten verlieren. Daher reservierte beispielsweise LYNCH in jedem Raum einige wenige Plätze für den Fall, daß Schüler ihr Pensum beendet hätten und auf dieses bestimmte "Laboratorium" angewiesen seien. Das zweite Problem, die "Warteschlangen" beim Fachlehrer, löste man mit einer Warteliste an der Tafel. Die Schüler trugen nacheinander ihre Namen ein und arbeiteten im Fachraum oder zumindest in dessen Nähe, bis der Lehrer sie aufrief.¹

Häufig findet man in der Sekundärliteratur auch die Vermutung, daß der Lehrer im "Laboratorium" überfordert sei, wenn er, konfrontiert mit verschiedensten Aufgaben aus unterschiedlichen Jahrgangscurricula, zugleich mit einzelnen Schülern oder Gruppen intensive Gespräche führen, ihnen möglicherweise spezielle Unterweisungen geben, ihre Leistungen aufzeichnen und schließlich auch die Ordnung im Raum im Auge behalten soll. In der Tat ist hier ein ernsthaftes Problem gegeben, selbst wenn der Großteil der Klientel jenen "Klassen" angehören sollte, die der Lehrer selbst unterrichtet. Er kann seine Aufgaben nur dann adäquat erfüllen, wenn entsprechend günstige Zahlenverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern bestehen. Sind etwa einem "Laboratorium" fünf Klassen mit je 35 Schülern zugeordnet und hält es der Lehrer ca. 15 Stunden (zu 45 Minuten) pro Woche geöffnet, so verbleiben ihm für den einzelnen Schüler durchschnittlich kaum vier Minuten, zu wenig Zeit also für eine differenzierte Beobachtung oder spontane Arbeitsgespräche. Ungünstige Zahlenrelationen können darüber hinaus die Art der Aufgabenstellungen insofern beeinflussen, als möglicherweise komplexe Aufgaben, die einen erhöhten Betreuungsaufwand erfordern, aus Zeitgründen vernachlässigt werden. Insgesamt aber erscheinen die praktischen Probleme des "Laboratoriums" durchweg als lösbar. Was dagegen die pädagogische Leistung dieses Lernorts angeht, so darf man nach DREES-MANN (1986, 471) aufgrund einschlägiger empirischer Untersuchungen davon ausgehen, daß die Schüler in "offenen" Klassenräumen vermehrte Gefühle der Autonomie entwickeln, ausdauernder an ihren Aufgaben arbeiten, an vielfältigeren Aktivitäten teilnehmen und den Lehrer häufiger konsultieren. Dies allein würde nach PARKHURSTs Auffassung das Bemühen um diesen Lernort vollauf rechtfertigen.

3.2.2 Die Lernzeit im Daltonplan

3.2.2.1 Der Zeitfaktor im Lernprozeß

"The Dalton Laboratory Plan permits pupils to budget their time and to spend it according to their needs." (EDP '1924, 20) Im Mittelpunkt des Daltonplans steht das Recht der Lernenden, im Rahmen der Monats- oder Wochenpensen² über die Verwendung der verfügbaren Lernzeit frei zu entscheiden und während der "Daltonphasen" ungestört zu arbeiten. Nur unter diesen

¹ Vgl. z. B. LYNCH 1926, 29 und LYNCH [1924] in RÖHRS² 1982, 282 und BIGOT/DIELS-/KÖHNSTAMM 1924, 67. Zur gegenwärtigen Praxis niederländischen Daltonplanschulen vgl. unten das 4. und 6. Kapitel.

² Tagespensen lehnt PARKHURST strikt ab, Wochenpensen sollen auf die Einführungsphase beschränkt bleiben. Vgl. EDP '1924, 59 und 111. - Vgl. auch EDP '1924, 16 zur "Energieverschwendung" durch den Stundenwechsel: "Such arbitrary transfers are indeed as uneconomic as if we were to turn an electric stove on and off at stated intervals for no reason."

Bedingungen, so PARKHURST, könnten die Heranwachsenden sinnvoll lernen: "From the academic, or cultural, point of view, the pupil must be made free to continue without interruption his work upon any subject in which he is absorbed, because when interested he is mentally keener, more alert, and more capable of mastering any difficulty that may rise in the course of his study." (EDP 41924, 16) - "Not until school machinery is reorganized and the energies of the pupils released from the time-table and the class-tent will they begin to develop that initiative, resourcefulness, and concentration which are the indispensable preliminaries to the process of learning." (EDP 41924, 105)

Schon längst haben die ATI("Aptitude-Treatment-Interaction")-Forschung und zahlreiche Evaluationsstudien zu "mastery learning"-Konzepten ("Bewältigungslernen") die enorme Bedeutung des Faktors "Lernzeit" für den schulischen Erfolg empirisch nachgewiesen. Solchen Untersuchungen zufolge können die inter- und intraindividuellen Unterschiede innerhalb einer Jahrgangsklasse bis zum Fünffachen der für die Erreichung eines Lernziels minimal benötigten Lernzeit streuen.¹ An die einheitliche Lehrgeschwindigkeit des Klassenunterrichts gebunden, müssen die schnelleren wie auch die langsameren Schüler die Differenzen zur individuell benötigten Lernzeit ohne spezielle pädagogische Betreuung selbst kompensieren: durch geduldiges Abwarten des Stundenverlaufs oder durch erhöhten Lernaufwand außerhalb der "Schulzeit" bei der häuslichen Arbeit. Gelingt dieser Ausgleich nicht vollständig, schlägt sich die Differenz zwischen benötigter und zugestandener Lernzeit in Zensur und Zeugnis nieder, ganz abgesehen davon, daß erfolglose Lernprozesse den weiteren Lernweg stark belasten.

Auch PARKHURST leitet die Differenzierung der benötigten Lernzeiten aus den inter- und intraindividuell gegebenen Unterschieden im Arbeitsverhalten ab: "I would like, however, to impress upon all instructors the necessity of abandoning the old idea of trying to keep the class or form together. [...] Five pupils can no more be kept together than forty, [...]. Keeping together implies coercion [...]." (EDP 41924, 112) Darüber hinaus aber hebt sie den motivationspsychologischen Effekt der *Wahlfreiheit* besonders hervor: Schreibt man den Lernenden die Kompetenz zu, planvoll und verantwortungsbewußt mit der verfügbaren Zeit umzugehen, so unterstreicht man damit ihre Selbstständigkeit. "Freedom is taking one's own time. To take someone else's time is slavery" (EDP 41924, 16), so lauten die wohl berühmtesten Sätze ihres Werks. Jene Attribution aber fordere die Kinder und Jugendlichen heraus, das Pensum auch dann erfolgsorientiert anzugehen, wenn sie von einzelnen Themen nicht a priori begeistert seien. Die Motivation liegt nach PARKHURST in dem Anreiz, sich mit dem eigenen Arbeitsverhalten auseinanderzusetzen, und dieser Vorgang gilt ihr wiederum als sehr wichtiger Schritt auf jene umfassende Selbstkompetenz ("self-mastery"; EDP 41924, 100) hin, welche den Heranwachsenden in der Schule vermittelt werden sollte. "Responsibility for the result will develop not only his [des Schülers] latent intellectual powers, but also his judgment and character." (EDP 41924, 18)² Schließlich aber schätzt PARKHURST den versierten Umgang mit verfügbarer Zeit selbst

¹ Aus der Sicht der Schüler lassen sich die (schulisch) zugestandene, die benötigte und die aufgewendete Lernzeit unterscheiden. Vgl. dazu INGENKAMP 1979, 16, der CARROLL (1973) und BLOCK (1971) referiert. - BLOOM (1970, 21 u. 55) führt Untersuchungen von HUSÉN (1967) an, denen zufolge die Streuung des Zeitaufwandes für Hausaufgaben in einem Verhältnis von 1:5 auftritt, und erwartet ähnliche Divergenzen auch für die schulischen Lernzeiten. Auch den Studien von ATKINSON (1968) und GLASER (1968) zufolge verhält sich der Zeitbedarf von schnellen und langsamen Lernern wie 1:5. Vgl. INGENKAMP 1979, 49.

² Vgl. auch EDP 41924, 27: Die Freiheit des Daltonplans "evokes in the child a spirit of self-reliance and initiative and so starts his character-building at once. Here is life experience for the little fellow."

als bedeutendes Ziel schulischer Instruktion: "This is very important [...] to inculcate the value of time. To spend it in supplying our mental and moral needs is to put it into the wisest use." (EDP 41924, 35)

Selbstverständlich bedeutet die Verpflichtung der Schüler auf die Einhaltung eines vorgegebenen Zeitrahmens (Monats- oder Wochenpensum) keine "Gleichschaltung" der Lernzeiten, sondern eine (notwendige) Orientierungshilfe für die Arbeitsplanung der Lernenden. Die Begrenzung fungiert somit als *erzieherische* Maßnahme, die den Schülern den Zusammenhang von Freiheit und Verantwortung verdeutlichen soll. Der Primat der individuell *benötigten* Lernzeit über die in den "assignments" *zugestandene* zeigt sich darin, daß Schüler, die ihr Zeitbudget nicht ausschöpfen, mit dem nächsten Pensum fortfahren dürfen, sofern alle "assignments" und Leistungserhebungen hinreichende Ergebnisse zeigen und die Lehrer keine pädagogisch begründeten Einwände geltend machen. Jene aber, die das "Fundamentum" in der vorgesehenen Zeit nicht abschließen können, sollen die Arbeit so lange fortsetzen, bis sie zu einem sinnvollen Ergebnis gelangt sind. Waren Schüler absent oder haben sie verspätet mit dem Pensum begonnen, so wird ihnen jeweils die volle Anzahl der Arbeitstage zugestanden, die dem "job" zugrunde liegt. Auch die Schuljahresgrenzen sollen den Fortgang der Arbeit nicht behindern: Während sich die einen im laufenden Schuljahr bereits mit den "assignments" der nächsten Jahrgangsstufe beschäftigen, fahren die anderen im neuen Schuljahr an der Stelle fort, wo sie vor den Ferien geendet haben,¹ und selbstverständlich gibt es kein "Wiederholen" im herkömmlichen Sinne.

Insbesondere von deutscher Seite wurde PARKHURSTs Idee heftig kritisiert, die jüngeren Schüler die Übernahme eines neuen Monatspensums wie einen Arbeitsauftrag unterzeichnen zu lassen.² "I -----, pupil of ----- standard (form), contract to do the ----- assignment. Date and signature -----." (EDP 41924, 28f.) Dieser "Lernvertrag" unterscheidet sich vom modernen "Kontraktlernen" dadurch, daß es sich nicht um individuell auf einzelne Schüler zugeschnittene Lernpläne handelt. Er hat ausschließlich eine symbolische Bedeutung, die den Lernenden eine "psychologisch-moralische Kontraktfähigkeit" (ASSELMAYER 1981, 98) zuschreibt und damit ihre Rolle aufwertet. "By giving his task in the form of a contract for the execution of which he feels himself responsible, we give the work dignity and himself the consciousness of a definite purpose." (EDP 41924, 31) PARKHURSTs "Kontrakt"-Vorschlag steht somit "Verhaltensverträgen" nahe, wie sie heute bisweilen in der Schule zur Verhaltensformung eingesetzt werden, um *Motivation* und *Selbststeuerung* zu fördern.³

¹ Vgl. zur Lernzeitdifferenzierung z. B. PARKHURST 1925, 89: "A pupil might, for instance, be able to do a particular week's work in mathematics in 70 minutes, and, as compared to the time-set, have 80 minutes additional for some difficult subject [...]. [...] Time saved on one subject may be used for another subject or used in getting ahead more quickly." - Vgl. zur Bindung an das pädagogische Plazet EDP 41924, 99. - Die Auflage, zunächst alle "assignments" in befriedigender Weise zu bearbeiten, soll verhindern, daß die Schüler ungeliebte oder als schwierig empfundene Gegenstände bis unter das Niveau des "Fundamentums" vernachlässigen. Vgl. EDP 41924, 31. Die Erlaubnis zum Vorrücken kann sich auch nur auf ein einzelnes Fach beziehen. Vgl. EDP 41924, 99. - Zu den Prüfungen vgl. EDP 41924, 99 ("successive tests"). Zum "Wiederholen" vgl. EDP 41924, 99 und PARKHURST 1925, 88f.

² Vgl. zur deutschen Kritik z. B. GEISLER 1929, 559 und SCHWERDT [1933]²⁰1952, 196. - Wenn dagegen BOSSING in seinem Standardwerk über "Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools" [1935] den Daltonplan als "contract plan" klassifiziert, bezieht er sich nicht auf die Vertragsunterzeichnung selbst, sondern auf die Verbindung von Aufgabe und zeitlicher Limitierung. Vgl. BOSSING 1944, II, 611.

³ Vgl. z. B. GAGE/BERLINER 1986, 432-438 sowie 546-550.

3.2.2.2 Die Strukturierung der Lernzeit nach "Education on the Dalton Plan"

Der Tagesablauf an einer Daltonplanschule wird von folgenden Arbeits- und Unterrichtssituationen bestimmt:

■ "*Class meeting*" oder "*house meeting*": Am Morgen versammelt sich die Lerngruppe mit dem "Klaßleiter" ("*class advisor*"; EDP '1924, 52) für eine etwa 15- bis 30minütige "organization period" (PARKHURST 1925, 87) in ihrem Klassenraum, um die Arbeit für die bevorstehende "Daltonphase" zu planen.¹ Zuvor haben die Schüler den aktuellen Anschlägen am allgemeinen "Presentation Bulletin Board" (PARKHURST 1925, 92) in der Aula entnommen, ob während der "Daltonphase" "special presentation conferences" (PARKHURST 1925, 92; vgl. unten) angesetzt seien. Der Lehrer, der über den Arbeitsstand der Gruppenmitglieder informiert ist, erkundigt sich bei einzelnen Schüler nach möglichen Problemen und berät sie bei der Planung.² Danach beginnt die eigentliche "Daltonphase".

■ "*Laboratory period*" ("*Daltonphase*"): PARKHURST legt den zeitlichen Umfang der "laboratory period" nicht exakt fest, empfiehlt aber eine zusammenhängende Phase von zwei bis drei Stunden, die täglich zur selben Zeit stattfinden soll.³

■ Die sog. "*special calls*" (PARKHURST 1925, 92)⁴ finden während der "Daltonphasen" statt. Eine Lehrkraft beraumt solche Zusammenkünfte an,

"to offer special help or instruction to her pupils. If, for instance, she observes that several children have reached the same stage in their work on any given subject, she can give them an appointment to meet her together on the following day at a fixed hour in the laboratory belonging to that subject. [...] Any individual or group, if advisable, the entire class, can be summoned in this way for help and consultation. Experience has shown us that students appreciate these calls." (EDP '1924, 93f.)

Diese Versammlungen sollen auch die Einführung in neue Themengebiete leisten: "Presentations of new material [...] are at the call of the teachers, who schedule special calls or classes in accordance with the progress and need of individuals or groups." (PARKHURST 1925, 92) Darüber hinaus findet man mit Ausnahme einer Bestimmung, welche die Anzahl der täglichen "special calls" auf maximal zwei begrenzt (vgl. PARKHURST 1925, 92), keine präziseren Angaben zu dieser Einrichtung, die auch während der "Daltonphase" ein soziales Gegengewicht zur Einzelarbeit schafft.

■ "*Conference period*" oder "*conference time*": Im Anschluß an die "Freiarbeitsphase" trifft sich die feste Lerngruppe vor- und nachmittags zu mehreren "Fachkonferenzen" in den jeweiligen "Laboratorien".⁵ Nicht selten werden die Themen dieser "oral lessons" (EDP '1924, 43) in den Studierleitfäden vorangekündigt, damit sich die Schüler und Schülerinnen gezielt darauf vorbereiten können. Diese Veranstaltungen können durchaus traditionellen Unterrichtsstunden gleichen, wenngleich PARKHURST sie vorzugsweise als Arbeitsbesprechungen konzipiert sehen will, die eng mit der Freiarbeit verbunden sind: "During this time debates, reviews, reports etc. are given - anything which relates to the subject for which the pupils are called in conferen-

¹ Dabei erfolgt auch die Anwesenheitskontrolle. Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 114. - Vgl. zu idealtypischen Tagesablaufmodellen z. B. PARKHURST 1925, 87 oder THE DALTON SCHOOLS 1943, 114-117.

² Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 114, EDP '1924, 52 und PARKHURST 1925, 91.

³ Vgl. z. B. PARKHURST 1925, 88.

⁴ Auch: "special presentation conferences" (PARKHURST 1925, 92) oder "special appointments" (EDP '1924, 93).

⁵ Vgl. z. B. in DALTON SCHOOL o. J. [1979], 17.

ce." (PARKHURST 1925, 92)

Im Beitrag der "Dalton Schools, New York" zum Abschlußband der "Eight-Year Study" ("Thirty Schools Tell Their Story") findet man ein Beispiel für solche "Fachkonferenzen". Die Schülerin Ann Martin besuchte von 11.15 bis 12.15 Uhr eine "social studies conference" und von 12.15 bis 13.00 Uhr eine "French conference" (THE DALTON SCHOOLS 1943, 114). In der ersten "she meets all the juniors [...], where they discuss what they have read in a variety of sources about the causes of the Reformation. The teacher adds points to the topic, and the conference continues with discussions of the ways in which the lives of those who became Lutherans were changed by the withdrawal from the Catholic Church. Some of the students wonder whether the lives of Catholics and Lutherans are very different from one another today [...]" (THE DALTON SCHOOLS 1943, 115f.)

In der "French conference" "she meets with the fifteen girls who are about her own level of advancement in the study of French. The teacher is asked to explain some difficult constructions in the novel they are reading, and this entails a review of certain principles in grammar." (THE DALTON SCHOOLS 1943, 116)

Während dieser "conference periods" werden auch die Leistungserhebungen zur Feststellung der Lernergebnisse der "Monatsarbeit" durchgeführt.¹

■ **Wahl- und Wahlpflichtkurse:** Finden am Nachmittag auch "oral lessons" oder "Daltonphasen" statt, so soll der Hauptteil der Zeit doch für Arbeitsgemeinschaften auf intellektuellen, musischen, sportlichen oder handwerklich-praktischen Gebieten zur Verfügung stehen und sowohl in inhaltlicher als auch in sozialer Hinsicht das Pflichtprogramm der Vormittagsarbeit ergänzen.² Dabei handelt es sich teils um Wahl- und teils um Wahlpflichtkurse; dennoch sind die Schüler nicht gehalten, ihre gesamte Zeit zu verplanen, sondern können auch in der Bibliothek oder in entsprechenden "Fachräumen" selbständig arbeiten.

■ **Hausaufgaben:** PARKHURST erwähnt das Thema nicht, und nach Evelyn DEWEYs Bericht scheint es an der "Children's University School" auch keine Hausaufgaben gegeben zu haben.³ Die Frage nach der Strukturierung der Lernzeit im Daltonplan bezieht sich nicht nur auf die lineare Abfolge der Lehr-Lern-Situationen, sondern auch auf das *Verhältnis von allgemein verfügbarer und individuell benötigter Arbeitszeit*. So kann der Daltonplan, der - wie die traditionelle Schule - die Lernaufgaben prinzipiell aus geschlossenen Curricula ableitet, bei der Gestaltung der "assignments" nicht umhin, von einer *durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit* auszugehen. Denn die monatlich (oder wöchentlich) verfügbare Freiarbeitszeit wird nach Maßgabe der Stundentafeln auf die verschiedenen "daltonisierten" Fächer verteilt. Stehen beispielsweise dem Fach Geschichte auf der 9. Jahrgangsstufe wöchentlich 90 Minuten zu Verfügung, von denen 45 Minuten der "Freiarbeit" zugerechnet werden, so muß sich die monatliche Studieranleitung an diesem Zeitmaß (4x45 Minuten) orientieren. Wegen der inter- und intraindividuellen Unterschiede bei den benötigten Lernzeiten fordert PARKHURST nun eine Differenzierung von "Fundamentum" und "Additum" und legt zugleich größten Wert darauf, daß das "Fundamentum" für den *durchschnittlichen* Schüler *bequem* zu bewältigen sei: "[It] will

¹ Vgl. EDP 41924, 98f.

² Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 117.

³ Vgl. DEWEY 1922, 17 - Vgl. aber THE DALTON SCHOOLS 1943, 117: Der modellhafte Tagesablauf einer Daltonplanschülerin sieht im Anschluß an einen Schultag von 8.45 bis 16.30 Uhr eine häusliche Arbeitsphase von 20.30 bis 22.00 Uhr vor!

merely require the essentials for a form foundation, and its execution should not put too great a strain upon the least gifted pupils in the class." (EDP '1924, 48) Überfordert das obligatorische Minimum den Durchschnittsschüler allzu häufig, so fürchtet PARKHURST, wird er unnötig demotiviert und kann weder das erweiterte Lernangebot wahrnehmen noch individuelle Interessenschwerpunkte setzen. Damit ist dann auch die Aneignung selbständiger Lern- und Studierfähigkeiten gefährdet.

In den "klassischen" Varianten des Daltonplans unterteilt jedes Fach die Wochen- oder Monats-"assignments" zusätzlich in je zwanzig "units" und vermerkt die entsprechende Anzahl der "Einheiten" bei den Teilaufgaben. Damit sollen die Schüler indirekt über die den Arbeitsschritten zugrundegelegten Lernzeiten informiert werden. Auf die Angabe eines konkreten Zeitmaßes wird aber verzichtet, damit sich die Lernenden nicht an Minutenwerte klammern und dabei den Blick auf das Ganze verlieren: "A unit of work, from pupil's point of view, is not a set amount to be done in a certain stated amount of time [...]" (PARKHURST 1925, 87)

So deutlich auch PARKHURST den Vorrang der subjektiv benötigten Lernzeit und die divergierende Tempo-Differenzierung betonte, so bleiben doch wichtige Fragen ungeklärt. Eine Lerngruppe, die im ersten Jahr mit denselben "assignments" startet, kann sich über die Monate und Jahre hinweg erheblich auseinanderdividieren; die durchschnittliche Lerngeschwindigkeit ist aber nicht nur abstrakt in den "assignments", sondern auch konkret in den "oral lessons" und den allgemeinen Tests am Ende der Monatsarbeit ("at the end of twenty days"; EDP '1924, 99) präsent. Es erscheint denkbar, daß jene Schüler, die dem allgemeinen Arbeitstempo vorausgeeilt sind, aber noch nicht an eine andere Gruppe Anschluß gefunden haben, mit anderen über die zurückliegenden Pensen geprüft werden und daß sie auch dann von den "Fachkonferenzen" profitieren, wenn diese ihre gegenwärtige Arbeit nicht mehr unmittelbar betreffen. Eine unmittelbare Lernerfolgsmeldung erhalten sie ohnehin bei informellen Arbeitsbesprechungen mit den Fachlehrern. Was dagegen jene Schüler anbelangt, die hinter die "durchschnittliche" Arbeitsgeschwindigkeit zurückgefallen sind, so geben PARKHURSTs Texte und auch die Praxisberichte der New Yorker Schule keine konkreten Auskünfte. Vielleicht profitieren sie durchaus von den fortgeschritteneren Themen der "Fachkonferenzen", aber an den regelmäßigen "job"-Abschlußprüfungen können sie kaum teilnehmen. Ob für sie einzeln oder gruppenweise besondere Prüfungstermine angesetzt werden und ob es dabei nicht Probleme mit dem Auffinden neuer, äquivalenter Aufgaben gibt, erfährt man nicht.¹

Man darf annehmen, daß PARKHURST für diese Fälle individualisierende Maßnahmen vorsah, sowohl in bezug auf die Arbeitsanleitungen als auch im Hinblick auf die Prüfungen. Bei einer starken Divergenz der individuellen Lernwege aber ist ein Lehrer, der dreißig oder mehr Schüler zu betreuen hat, gewiß überfordert. Interessanterweise deuten nun alle daltonplanbezogenen Schriften von PARKHURST darauf hin, daß sie mit einem *relativen Gleichschritt* der Lerngruppe rechnete. Sie nahm nämlich an, daß die inter- und intraindividuellen Unterschiede der Lerngeschwindigkeit im allgemeinen innerhalb eines Monatspensums kompensiert würden, wenn sich mit der wachsenden Organisationskompetenz der Schüler ein vergleichsweise einheitliches Lerntempo eingestellt habe: "Often the slow, apparently less intelligent, child gains

¹ Dasselbe gilt für den Fall, daß ein Schüler das Gesamtcurriculum vorzeitig beendet oder ein anderer zum Zeitpunkt des Schulabschlusses noch weit zurück ist. Man kann nur vermuten, daß der erste weiterführende Aufgaben erhält und der zweite - wie bei EADES oder LYNCH - im letzten Jahr nach einem Spezialcurriculum arbeitet. Vgl. EADES in EDP '1924, 153 u. 167 sowie LYNCH 1926, 159.

in rapidity [...]." (EDP '1924, 36) Damit ist auch erklärt, weshalb PARKHURST mit solchem Nachdruck auf "Fundamenta" beharrt, die auch schwächere Schüler in der vorgesehenen Zeit leicht bewältigen können. Sie stellen insofern eine notwendige Voraussetzung für die Vermeidung krasser Tempo-Divergenzen innerhalb einer Lerngruppe dar, als der langsamere Schüler möglichst nicht zurückfallen darf. Die "Schnelleren" dagegen kann man immer auf vertiefende und erweiternde Aufgaben lenken.

3.2.2.3 Varianten der Daltonplanpraxis

Viele Praxisansätze minderten die Vorrangstellung der benötigten Lernzeit und banden die Freiarbeit stärker an den Klassenunterricht, als dies in "Education on the Dalton Plan" vorgezeichnet ist. Dabei ist allen Praxisberichten gemeinsam, daß sie ein recht lückenhaftes Bild von der tatsächlichen Lehr-Lern-Organisation und ihren Problemen geben. Meist bleibt ausgeblendet, ob die entsprechenden Maßnahmen für alle Jahrgangsstufen einer Schule gültig waren, ob sie nicht schon bald - aus welchen Gründen auch immer - revidiert wurden und inwieweit sie durch äußere Faktoren, wie z. B. die Schulform, die Schülerschaft, die Studentafel, die Schulgröße oder auch die verfügbaren Räumlichkeiten und Mittel, bedingt waren. So konnte LYNCH zum Beispiel an "seiner" "senior school" nicht zuletzt deshalb uneingeschränkt das Modell der divergierenden Tempo-Differenzierung praktizieren, weil die meisten Schüler nach Beendigung der Schulpflicht unmittelbar in das Berufsleben eintraten. Daher mochte es ihm genügen, daß die langsameren Schüler ein reduziertes, aber immerhin gründlich erarbeitetes Curriculum bewältigten. An einer Schule aber, die auf weiterführende Bildungseinrichtungen vorbereiten soll, wirft dieses Verfahren weitaus größere Probleme auf.

■ *Divergierende und konvergierende Tempo-Differenzierung:* An der "West Green Boys' School" in Tottenham und der "Kirkstall Road School" in Leeds, zwei "elementary schools", begrenzten weder der Schulmonat noch das Schuljahr das individuelle Voranschreiten der Lernenden.¹ Die schnelleren Schüler durften, wenn sie die in "Education on the Dalton Plan" genannten Bedingungen erfüllt und das Plazet der Lehrkräfte erhalten hatten, mit dem nächsten "job" beginnen, langsame dagegen arbeiteten so lange an einem Monatspensum, bis sie die "Fundamentum"-Anforderungen ausreichend beherrschten. Dabei wurden sie in besonderer Weise betreut: Sie erhielten während der "Daltonphase" Förderunterricht in Kleingruppen, und in den Fächern, wo sich größere Schwierigkeiten zeigten, wurden spezielle "assignments" für sie entworfen. Diese Lösung wurde offenbar auch im letzten Schuljahr angewandt. An beiden Schulen kontrollierten die Fachlehrer den Lernfortschritt der Schüler direkt bei der Besprechung der "assignments". Zudem erwähnt LYNCH zwei umfassende Leistungstests pro Schuljahr, welche den individuellen Lernstand berücksichtigten.²

Der Schulleiter in Tottenham bestätigte ausdrücklich PARKHURSTs Behauptung, daß die

¹ Vgl. EADES in EDP '1924, 150f., LYNCH 1924, 59 und LYNCH 1926, 59; vgl. auch den sog. "Headmaster's Graph" von LYNCH in BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 47, der deutlich zeigt, daß die Schüler einer Jahrgangsstufe an verschiedenen "assignments" arbeiten, in der "Form I" beispielsweise ein Schüler am zweiten, zwei am dritten, fünf am vierten, zwölf am fünften, 14 am sechsten, sieben am siebten, elf am achten und vier am neunten "assignment".

² Vgl. zu diesem Absatz EADES in EDP '1924, 149-159 u. 167 sowie LYNCH 1926, 22ff., 74ff., 159.

Differenzen im Lerntempo mit der wachsenden Erfahrung im selbsttätigen Lernen abnehmen, und wandte sich auch vehement gegen die Befürchtung, die Divergenzen im Lernfortschritt beeinträchtigten die Durchführung der "class lessons". Alle Schüler, auch jene, die im Verhältnis zu anderen weit zurück seien, könnten davon profitieren, wenn dort Themen behandelt würden, bei denen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen weniger relevant seien.¹

Anders wurde das Problem der individuell verschiedenen Arbeitsgeschwindigkeiten an der "South Philadelphia High School for Girls" gelöst. Die Schülerinnen waren eng an das Klassenlerntempo gebunden und arbeiteten stets am selben Monatspensum, das ihnen gleichzeitig zu Beginn eines Arbeitsmonats ausgehändigt wurde. Man wich dafür von PARKHURSTs Forderung ab, daß die Pensum stets in allen Teilen zu erfüllen seien. Zudem wurde jeweils an zwei Tagen zu Beginn und an drei Tagen vor Beendigung der Pensum die Freiarbeit aufgehoben und ausschließlich Fachunterricht erteilt. Dies diente der Einführung in die neuen Monats-"assignments" bzw. der Kontrolle der Arbeitsergebnisse. Der Gleichschritt vereinfachte die Gestaltung der Leistungstests am Ende eines Monatspensums und der fachspezifischen "oral lessons" für die verschiedenen Jahrgangsklassen, deren Themen - wie auch an anderen Schulen - vorher bekannt gegeben wurden. In besonderen Kleingruppen unterrichtete man jene Schülerinnen, die, vom Klassen-Lerntempo überfordert, nicht die notwendigen Lernvoraussetzungen für die aktuellen Studierleitfäden aufwiesen. Für eine bestimmte Zeit waren sie dann von der "Freiarbeit" und auch von den "oral lessons" ausgeschlossen.²

Noch enger waren etwa die Schüler der englischen Sekundarschule "Tiffin Boy's School" in Kingston-on-Thames an die durchschnittliche Geschwindigkeit gebunden: Sie mußten im Gleichschritt der Lerngruppe an *Wochenpensum* arbeiten.³

An der von Rosa BASSETT geleiteten "County Secondary School for Girls" war es den Schülerinnen der beiden Abschlußklassen (Form Lower V und Upper V) - vermutlich wegen der bevorstehenden Abschlußprüfungen - verwehrt, dem individuellen Arbeitstempo zu folgen. Sie waren gehalten, Zeitvorsprünge in niveaudifferenzierte Zusatzaufgaben zu investieren. Aber auch sonst strebte man danach, die langsameren Lernerinnen nicht zurückfallen zu lassen, und unterstützte sie mit "special lessons". Jedes Monatspensum wurde mit einem Test abgeschlossen.⁴

■ "*Laboratory time*" und "*Klassen*"-Unterricht: LYNCH zufolge standen an der "West Green Boys' School" die "free-study periods" (LYNCH 1926, 32) und der "Klassen"-Unterricht in den "daltonisierten" Fächern in einem Verhältnis von 3:1.⁵ STEINHAUS aber berichtete im Jahre 1924, daß sich die Schulleitung aufgrund nachlassender Leistungen gezwungen sah, in den Fächern Literatur und Mathematik die Anzahl der "oral lesson" stark zu erhöhen, so daß schließlich insgesamt auf zwei "Daltonstunden" drei Klassenunterrichtsstunden kamen.⁶ Dem ursprünglichen Konzept nach fanden die "Daltonphasen" regelmäßig von 9.30 bis 10.30 Uhr, von 11.00 bis 12.00 Uhr und nachmittags von 15.30 bis 16.30 Uhr statt. LYNCH glaubte nämlich, daß längere "free-study periods" die Schüler der "elementary school" überforderten.⁷

¹ Vgl. LYNCH 1926, 22 und 74ff.

² Vgl. MEMBERS 1926, 28, 31, 74f., 96-99.

³ Vgl. STEINHAUS 1925, 66.

⁴ Vgl. BASSETT in EDP 1924, 127 und 31.

⁵ Vgl. die Stundenpläne in LYNCH 1924, 36f.

⁶ Vgl. STEINHAUS 1925, 66.

⁷ Vgl. LYNCH 1926, 32 u. 82f. sowie LYNCH in RÖHRS 1982, 285.

An der "Kirkstall Road School" dagegen arbeitete man mit einer zweieinhalbstündigen "Daltonphase" (täglich von 9.30 bis 12.00 Uhr). Hier verhielten sich die Zeiteile von "free-work periods" und Klassenunterricht durchschnittlich wie 2,5:1; dies variierte jedoch für die einzelnen Fächer. "Special calls" gehörten - wie auch an LYNCHs Schule - zu den täglichen Unterbrechungen der "Daltonphase".¹

In "Educating for Responsibility", dem Bericht der "South Philadelphia High School for Girls", findet man ausschließlich den knappen Hinweis: "In our large and overcrowded high school, no more than half of the time of the pupils is 'free' and its distribution, over the day and through the week, varies according to individual roster." (MEMBERS 1926, 18) Dies läßt vermuten, daß die einzelnen Jahrgangsklassen nach unterschiedlichen Stundenplänen arbeiteten, in denen täglich zu verschiedenen Zeiten einzelne Stunden für die Arbeit am Monatspensum vorgesehen waren. Zusätzlich scheinen "special calls" mit einer Dauer von fünf bis 45 Minuten eine bedeutende Rolle gespielt zu haben.²

An der Schule von Rosa BASSETT steigerte sich zunächst der Zeitanteil der "free-work studies" gegenüber dem Klassenunterricht von der 2. Klasse, in der man den Daltonplan einführte, bis zur Abschlußklasse von 3:2 auf 2:1. Erstaunlicherweise waren diese Relationen im Fremdsprachenunterricht noch extremer: In der höchsten Klasse kamen auf eine "oral lesson" fünf "free work"-Stunden.³ Doch auch an dieser Schule, so teilt Marie STEINHAUS mit, ergriff man bereits 1924 Maßnahmen, die Schülerinnen stärker zu lenken. Statt wie bisher ganze Schulvormittage für die Freiarbeit zu reservieren, wurde diese auf zwei kürzere Perioden verteilt, die täglich von 11.00 bis 12.30 Uhr und von 14.00 bis 15.00 Uhr stattfanden. Auch gab es dann mehr Klassenstunden als frei verfügbare.⁴

■ **Hausaufgaben:** Wie PARKHURST selbst verzichteten die Leiter der genannten Schulen - mit Ausnahme von Rosa BASSETT - auf Hausaufgaben.⁵

■ **Das Wiederholen von Jahrgangsklassen:** Bei LYNCH, BASSETT und EADES ist das Wiederholen von Jahrgangsklassen ausgeschlossen; ihrer Auffassung nach widerspricht eine solche Regelung den Intentionen einer Lernorganisation, die sicherstellen will, "that promotion becomes a steady and continuous thing going on regardless of [...] the date in the calendar." (LYNCH 1926, 74)⁶

■ **Weitere Elemente:** Was den Lernvertrag und die "conference time" bzw. "oral lesson" betrifft, geben die Quellen keine Auskünfte. Man darf vermuten, daß der Lernvertrag in Europa sehr befremdlich wirkte und daher kaum praktiziert wurde. Die "conference time" wiederum ist ad libitum zu organisieren und wurde wahrscheinlich deshalb nicht eigens erwähnt.

¹ Vgl. den Stundenplan in EADES in EDP '1924, 160f.

² Vgl. MEMBERS 1926, 29.

³ Vgl. BASSETT in EDP '1924, 128.

⁴ Vgl. BASSETT in EDP '1924, 126 und STEINHAUS 1925, 66 (im Verhältnis 3:2).

⁵ Vgl. MEMBERS 1926, 34, LYNCH 1924, 75; bei EADES findet man keine diesbezügliche Angaben. Zu wöchentlich drei- bis zehnstündigen Hausaufgaben vgl. BASSETT in EDP '1924, 127.

⁶ Vgl. LYNCH 1924, 73, BASSETT in EDP '1924, 142 und EADES in EDP '1924, 167; in MEMBERS 1926 fehlen entsprechende Angaben.

3.2.2.4 Potentielle Probleme der Zeitorganisation

Abgesehen von den Problemen, die mit der Gestaltung von Klassen- oder Gruppenunterricht unter den Bedingungen divergierender Tempodifferenzierung zusammenhängen, verwiesen die Kritiker des Daltonplans nicht selten auf die Gefahr einer Geschwindigkeitskonkurrenz, in der die Langsameren erneut die "Verlierer"-Rolle übernehmen müßten. So befürchtete etwa der Hamburger Reformpädagoge Wilhelm LAMSZUS einen inhaltsleeren "geistigen Wettlauf" (LAMSZUS 1926, 691). "Es wird am gleichen Tag zu gleicher Zeit 'gestartet', auf dem Weg zum Ziel gilt es 'records' aufzustellen, und die Energie, als Erster das Ziel zu erreichen, wird mit Prämien und Ehrenzeichen angefacht." (LAMSZUS 1926, 691) Dieses Risiko ist in der Tat gegeben. Zugleich aber ist festzuhalten, daß PARKHURST "Prämien und Ehrenzeichen" scharf ablehnt (vgl. EDP 1924, 122) und die Erlaubnis zur vorzeitigen Übernahme eines neuen "jobs" stets an die *pädagogisch* begründete Zustimmung der einzelnen Lehrer bindet. Sie können Schüler, die sie des "racing" (LYNCH 1924, 60) verdächtigen, auf Zusatzaufgaben verpflichten. Erscheint auch diese Lösung wiederum als sehr ambivalent, weil sie den schnelleren Schüler dazu verleiten könnte, weniger und langsamer zu arbeiten, so darf man dabei nicht übersehen, daß auch der traditionelle Klassenunterricht eine ähnliche Haltung bei den unterforderten Schülern hervorrufen kann. Grundsätzlich aber vertrauen die "Daltonianer" darauf, daß sich der Anreiz, stets schwierigere Aufgaben zu bewältigen, langfristig durchsetzen wird. "Immer dann", so resümieren übrigens auch WALLEN/TRAVERS einschlägige empirische Untersuchungen, "wenn der Lernende auf ein klar definiertes Ziel hin arbeitet und wenn die Erreichung des Zieles von dem Vergleich zwischen dem Verhalten des Schülers und bestimmten Standards abhängt, fungieren derartige Vergleiche als Verstärker. Dieser Aspekt der Verstärkung, der im Laboratorium leicht demonstriert werden kann, konnte auch unter schulischen Bedingungen nachgewiesen werden." (WEINERT 1970, Sp. 1322) Bleibt im Daltonplan auch das Maß einer durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit erhalten, so wird doch der Faktor der individuell benötigten oder gewünschten Lernzeit bei der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Organisation in pädagogisch wirksamer Weise berücksichtigt, und dies ist gewiß als Vorteil zu werten, wenn man bedenkt, wie sehr das Diktat der zugestandenen Zeit Erfolg oder Mißerfolg schulischen Lernens beeinflussen kann.

3.2.2.5 Der Daltonplan und das Konzept des "mastery learning"

Den mit dem lernpsychologisch orientierten Ansatz der ATI-Forschung nahe verwandten, von CARROLL initiierten sowie von BLOOM und anderen präzisierten "mastery learning"-Konzepten gleicht der Daltonplan insofern, als er die "Bewältigung" ("mastery") von Lernaufgaben betont und die Lernsequenzen vorrangig als *Leistungs-*, nicht als *Zeiteinheiten* betrachtet. Hier wie dort sollen alle Schüler jene Lernziele erreichen, die als obligatorische Minimalforderungen formuliert sind. Dazu bedient man sich jeweils individualisierender Verfahren, die den Schülern die benötigte Lernzeit zugestehen, und teilt die Unterrichtsgegenstände in Lernsequenzen auf, die das selbständige Voranschreiten ermöglichen. Darüber hinaus ist für beide Konzepte die unmittelbare, individuelle und sachnormorientierte Rückmeldung des Lernfortschritts konstitutiv, die im Daltonplan beim Abzeichnen der "assignments" in einem informellen Lehrer-

Schüler-Gespräch erfolgt.¹ Eine weitere Parallele ergibt sich daraus, daß bei anhaltenden Lernschwierigkeiten diagnostische und gegebenenfalls remediale Maßnahmen einsetzen und die allgemeinen Lernresultate generell zur kritischen Revision der Lernmaterialien verwendet werden sollen.² Schließlich teilt PARKHURST mit BLOOM oder CARROLL auch die Erwartung, daß das gewählte Verfahren die Unterschiede der Lerngeschwindigkeit innerhalb einer Gruppe allmählich verringere, die Einstellung der Schüler zum schulischen Lernen verbessere und das Selbstkonzept der Lernenden positiv beeinflusse.³

Hinsichtlich der Präzision der Lernzielformulierungen, - das "mastery learning" orientiert sich an den Präzisionskriterien von Robert F. MAGER -, und der Testinstrumentarien bleibt der Daltonplan selbstverständlich hinter den moderneren Konzepten zurück, wenngleich die entsprechenden Adaptionen dort, wo man sie für wünschenswert hält, leicht vorgenommen werden können.

Ein gravierender Unterschied zeichnet sich allerdings ab, wenn "nach CARROLLs Modell und BLOOMs Strategie, [...] Begabung [...] als Prädiktor für Lernerfolg bedeutungslos werden" (INGENKAMP 1979, 116) soll. Man kennt BLOOMs faszinierende Verheißung: "Alle Schüler schaffen es",⁴ und CARROLLs Gleichsetzung von Begabung und benötigter Lernzeit. Für PARKHURST dagegen stand es außer Frage, daß "Begabung" (im weitesten Sinne: "ability") einen Teil der Varianz des Lernerfolgs erklärt. Nur im Bereich des "Fundamentums" sollen alle Schüler dasselbe lernen; ansonsten sollen sie vor allem *gleich günstige* Arbeitsbedingungen erhalten: "Above all I wanted to equalize the pupils' individual difficulties and to provide the same opportunity for advancement for the slow as to the bright child." (EDP '1924, 11)⁵

Kann dieser statische Begabungsbegriff heute nicht mehr fraglos akzeptiert werden, so bleibt doch zu berücksichtigen, daß PARKHURST sich mit ihrer Argumentation in erster Linie gegen die "alte" Schule wandte, die ihrer Meinung nach weder die Leistungsfähigen noch die Leistungsschwachen angemessen fördere. Darüber hinaus aber konnte jener Effekt des "mastery learning", demzufolge Begabung als Lernerfolgsfaktor bedeutungslos werden soll, bis heute empirisch nicht nachgewiesen werden.

3.2.3 Das Lernpensum im Daltonplan

"It is not too much to say that the Dalton Laboratory Plan hinges upon the assignments; for the degree of skill and understanding with which they are compiled, its successful application will largely depend." (EDP '1924, 59) Die "Lernfreiheit" des Daltonplans erfordert als pädagogisches Äquivalent eine sorgfältige methodische Sicherung der Arbeitsbedingungen und -anregungen. Dies zu leisten, ist wesentlich Aufgabe der schriftlichen "Studieranleitungen", der "assignments", die PARKHURST als "assistant teacher[s]" (EDP '1924, 49) bezeichnet. Demnach dürfen sie sich nicht auf die bloße Aufgabenstellung beschränken, sondern müssen die Lernenden auch motivieren, instruieren und sie das "Lernen lehren".

¹ Möglicherweise sind auch die "general written examinations" (EDP '1924, 99) den "summativen Tests" des "mastery learning" (vgl. INGENKAMP 1979, 38f.) der Intention nach verwandt.

² Vgl. PARKHURST 1925, 88.

³ Vgl. zu diesem Absatz INGENKAMP 1979, 22-26 und 117.

⁴ So der Titel eines Aufsatzes von BLOOM (1970); vgl. auch BLOOM 1973.

⁵ Vgl. EDP '1924, 109f. und die Kritik an PARKHURSTs Begabungskonzept bei KLARIN 1990, 36.

3.2.3.1 Die Gestaltung der "assignments"

Bei einem Wochen-, Monats- oder sechswöchigen Pensum, dem sog. "job" oder "contract-job" (EDP '1924, 47), handelt es sich bekanntlich um die *bloße Addition der fachspezifischen Aufgaben* ("assignments") aus den "daltonisierten" Fächern. Zahlreiche Kritiker hielten daher dem Konzept vor, daß es das Fachprinzip überbetone und dem "Fachegoismus" der verschiedenen Lehrer Vorschub leiste, womit stets die Gefahr der Überforderung der Schüler verbunden sei. Dagegen ist festzuhalten, daß PARKHURST nicht nur explizit *fächerübergreifende Aufgabenstellungen* fordert,¹ sondern diese auch mit der Einrichtung von sog. "departmental cuts" oder "credits" (EDP '1924, 57, 72) fördert. "Credits" bedeutet, daß dieselbe Arbeit, für die vier von zwanzig "units" eines "assignment" vorgesehen sind, etwa ein Kurzreferat zum geschichtlichen Hintergrund eines Dramas, je zur Hälfte in zwei Fächern als Leistung angerechnet werden kann, nicht nur im Literaturunterricht also, sondern auch im Fach Geschichte.² Wenn die Lehrer konvergent planen, haben sie somit den Vorteil, ihr Zeitbudget für andere Aufgaben zu entlasten.

Von diesem konkreten Anreiz abgesehen, verlangt PARKHURST zudem für alle Pensen eingehende Absprachen der beteiligten Fachkollegen in entsprechenden Konferenzen. Darüber hinaus aber gilt es ihr als selbstverständliche Pflicht der Fachspezialisten, *im Interesse der Schüler* interdisziplinäre Zusammenhänge aufzugreifen, um den Bedeutungsgehalt der fachspezifischen Arbeit zu steigern. "It [das Fach] can only be made a living influence if it permeates and serves every other department. [...] Better results will be attained if each instructor realizes that she must fit the subject into the general scheme, making it serve the needs of the whole [...]." (EDP '1924, 51)

Der Gestaltung der Studierleitfäden widmet PARKHURST zwei zentrale Kapitel in "Education on the Dalton Plan".³ Darin legt sie beispielsweise fest, daß *jedem* Schüler die *gesamten*

¹ Vgl. z. B. EDP '1924, 50 und PARKHURST 1926, 4.

² Zu Beispielen für "departmental cuts" vgl. EDP '1924, 72 (Anerkennung einer "Geschichtsaufgabe" im Aufsatzunterricht), 77 (Anerkennung einer Zeichnung des Parthenon (Geschichte) im Kunstunterricht) oder 80 (Anerkennung einer Geographieaufgabe im Aufsatzunterricht).

³ Vgl. das 5. u. 6. Kapitel in EDP ('1924, 47-88): Gegenüberstellung eines negativen und positiven Physik-"assignment" sowie sechs weitere exemplarische Beispiele: je eines zu Geographie und Musik, zwei zu Geschichte und Kunstszene bzw. Werken). Darüber hinaus sind mit Ausnahme von DEWEY 1922 (53-63 u. 143-154) keine weiteren "assignments" bekannt, die von PARKHURST oder ihrer New Yorker Schule stammen.

"Assignment"-Beispiele findet man in:

- EDP '1924: von PARKHURST selbst (vgl. oben); von Rosa BASSETT (199-214; Geschichte, Geographie, Latein, Mathematik, Geometrie, Französisch, Englisch); von John EADES (151-177; Geschichte, Arithmetik, Kunstszene, Lektüre, "Science", "Experimental Science", Englisch Geographie); anonyme "assignments" von "elementary schools" mit Fachlehrern (179-196; Geographie, Naturwissenschaften, Zeichnen, Arithmetik, Geschichte, Englisch); anonyme "assignments" von "elementary schools" ohne Fachlehrer (196-198),

- DEWEY 1922 (53-63: Literatur, Geschichte; 143-154: fächerübergreifendes Astronomie-"assignment"),

- BASSETT 1922: "assignment"-Sammlung (Englisch, Geometrie, Geschichte, "Science"; die "assignments" in EDP '1924, 199-214 entstammen dieser Sammlung),

- LYNCH 1924 (53-56, 214-257: Literatur, Aufsatzszene, Sprachlehre, Geographie, Geschichte, Zeichnen, "Science"; 136-167: Überblick über die Themen sämtlicher "assignments" in allen "daltonisierten" Fächern und Jahrgängen; 168-189: Test-Beispiele zu den "assignments"),

- LYNCH 1924a: LYNCH gab seit 1924 die Reihe "Individual Work Assignments" heraus, worin die "assignments" der Fachlehrer seiner Schule für alle vier "daltonisierten" Jahrgänge publiziert wurden: W. R.

Studieranleitungen für einen "job" in einer übersichtlich und einheitlich gestalteten *schriftlichen* Fassung auszuhändigen seien. Die Monats-"assignments" sind in vier Teileinheiten, sog. "weeks", zu untergliedern: "Weeks [...] must be a definite unit in itself as well as a part of the whole month's assignment." (EDP '1924, 55). Die Anleitungen sollen präzise und klar verständlich über Inhalt, Aufbau, Bedeutung, Ziel, Anforderungsniveau und potentielle Schwierigkeiten der Aufgaben informieren und zugleich den Zusammenhang der Aufgaben untereinander wie auch mit übergreifenden Aspekten erhellen. Die Lehrer sind gehalten, sich eines wohlwollend-persönlichen Anredestils zu bedienen, der ihrem Interesse an den Lernfortschritten der Schüler und ihrem Vertrauen in deren Selbständigkeit Ausdruck verleiht.¹ Daher sind die Aufgaben und Anweisungen gegebenenfalls zu begründen.

Der wichtigste Grundsatz aber lautet: "A good assignment represents a block of the whole job compiled from the standpoint of the pupil himself." (EDP '1924, 48) So muß die innere Abfolge der Aufgaben dem Lernenden das Gefühl vermitteln, stetig voranzuschreiten. Indem er Schritt für Schritt erfolgreich bewältigt, "he will gain the satisfaction of so much accomplished with encouragement to fresh efforts." (EDP '1924, 49) "The goal to be aimed at is to the child like a carrot to a donkey - it keeps him moving onwards. A project ahead, such as is provided by a contract-job, is the best illustration of the deductive method. When the child has this project in front of him, which he has determined to carry out, his interest may be temporarily, but is never permanently, side-tracked." (EDP '1924, 108)

Für den formalen Aufbau eines Monats-"Aufgabe" schlägt PARKHURST folgende Sequenz vor, wobei es sich aber mehr um eine Prüfliste als um bindende Vorschriften handelt.

■ "Preface" (EDP '1924, 54): Der einführende Teil soll die Aufgabe strukturieren und damit nicht nur die Arbeitsplanung unterstützen, sondern auch zur Motivierung der Schüler beitragen, indem er das Ziel als sukzessiv erreichbares präsentiert.² Gut ausgeführte "prefaces" könnte man mit den "advance organizers" von David P. AUSUBEL vergleichen. Dabei handelt es sich um inhaltsbezogene "Organisationshilfen", welche die Assimilation neuer Begriffe in die gegebene kognitive Struktur unterstützen und somit das bedeutungshaltige Lernen fördern, indem sie zu Beginn der Instruktion jeweils umfassendere Konzepte für die neuen Informationen bereitstellen

ARNOLD: English Composition and Language, F. M. MOORE: Literature, J. L. HILLIER: Arithmetic, H. B. PRIEST: Geography, E. S. MARRIOTT: History, F. E. SHARP: Natural Science and Drawing, J. HICKS: Art Course,

■ BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924: (50-53: Literatur, Geographie und eine Monatsübersicht über den "free work"-Plan an einer "elementary school" ohne Fachlehrer),

■ LYNCH 1926: (155-160: "assignments" im Kunstunterricht für alle vier Jahrgänge),

■ MEMBERS 1926: Hier findet man die ausführlichsten Anmerkungen zur Gestaltung von "assignments" (Englisch, "Social Science", "Science", Mathematik, Latein, Spanisch, Französisch, Kunstszziehung, Hauswirtschaftslehre) und die umfangreichste Sammlung von Beispielen neben LYNCH 1924a,

■ STEINHAUS 1925: (50-53, 54-57: je ein ins Deutsche übersetzte Geographie- und ein Geschichte-"assignment" der "West Green School" (LYNCH), die SCHWERDT (²⁰1952, 178-181 und 181-185) erneut abdruckt und in den Mittelpunkt seiner Daltonplan-Analyse stellt).

■ Zu aktuellen niederländischen "assignments" vgl. das 4. und 6. Kapitel.

¹ Vgl. EDP '1924, 50: "The ideal to be attained is to make him [den Schüler] feel the interest taken by the teacher in his progress without rendering him dependent upon her." Statt "read such and such a reference" "you will find such and such references helpful." (EDP '1924, 49).

² Zum Zusammenhang zwischen der Erreichbarkeitserwartung und der Lern- und Leistungsmotivation vgl. z. B. HOFER/PEKRUN/ZIELINSKI in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 227f.

und diese an das bereits verfügbare Wissen anschließen.¹

Eine weitere wesentliche Aufgabe des "Vorworts" ("preface") besteht darin, an die Alltags-erfahrungen und Interessenlagen der Lernenden anzuknüpfen. PARKHURST verwendet dafür den Begriff "interest pocket" (EDP '1924, 55). Mit der Gegenüberstellung eines negativen [a] und positiven [b] Beispiels für ein "Vorwort" zu einem Physik-"assignment" veranschaulicht sie ihre Intentionen:

[a] "Ist week. MOTION AND FORCE.

First, I want you to learn Sir Isaac Newton's Three Laws of Motion. These will you find in Section I, Chapter III, in Higgins." (EDP '1924, 60f.)

[b] "Ist week. MOTION AND FORCE.

Will an automobile start without an explosion of gasoline? What makes a screw go into wood? Why do we oil our bicycles? Why do we use pilleyes? Have you never wondered about these things? Daily we notice these things that happen all about us, but seldom we stop to consider *how* they happen! This month we are going to learn something about these common everyday happenings which are explained by certain fundamental laws in physics. We are going to consider some of the common types of machines and discover how they are able to accomplish the work that they do. In order to have a good understanding of machines it is important that we know something about motion and force." (EDP '1924, 61f.)²

■ "*Topic*" (EDP '1924, 55): "It will furnish a central idea to be developed." (EDP '1924, 55) Die wiederholende Nennung des Themas zu Beginn jeder Teilaufgabe ("Woche"; "week") soll der Orientierung der Schüler dienen.³

■ "*Problems*" (EDP '1924, 57f.): Hier werden alle Aufgaben verzeichnet, die der Schüler im gegebenen "assignment" bzw. im entsprechenden "Wochen"-Abschnitt zu bewältigen hat. Dazu erläutert PARKHURST: "This word includes a variety of things. We can set problems in the form of maps to be drawn; measurements be approximated; or pictures to be studied when a definite object is to be accomplished or a particular reaction is to be stimulated. Problems may also include examples or theorems to be worked out; translations; transpositions or themes in music; a stencilled design or a block-print in art; experiments in science; or a set drill when given to fix a point or to illustrate a rule." (EDP '1924, 55f.)

Die "problems" werden gegebenenfalls unterteilt in "*Written work*" (EDP '1924, 56) und "*Memory work*" (EDP '1924, 56). Bei den mündlichen Aufgaben handelt es sich zumeist um das Auswendiglernen von Daten oder um die Vorbereitung eines kurzen mündlichen Vortrags, der beim Lehrer oder in der "oral lesson" zu halten ist.⁴

¹ Vgl. zur Definition des Begriffs der "advance organizers" AUSUBEL/NOVAK/HANESIAN 1980, 719.

² Vgl. EDP '1924, 49: "Here the teacher's knowledge of each individual comes into play. She must in framing her assignment, take into consideration the special needs and tastes of every child in her class." (EDP '1924, 49) Dies bedeutet jedoch nicht, für jeden Schüler ein eigenes "preface" zu verfassen, sondern spezielle Interessen der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen. - Vgl. zu Beispielen für "prefaces", welche die gegenwärtige Arbeit mit der vorangegangenen verbinden, DEWEY 1922, 53, LYNCH nach SCHWERDT ²⁰1952, 178 u. 181f. oder LYNCH 1924, 239ff. - Die meisten "prefaces", wenn überhaupt vorhanden, gleichen allerdings mehr dem negativen als dem positiven Beispiel im nächsten Absatz.

³ Vgl. z. B. im positiven "Physik"-Beispiel in EDP '1924, 62, 64, 67, 69 die Teilüberschriften: "NEWTON'S THREE LAWS OF MOTION AND THEIR EFFECTS", "SOME MORE EFFECTS OF NEWTON'S LAWS", "WORK AND MACHINES", "WORK AND MACHINES - continued".

⁴ Vgl. z. B. EDP '1924, 74 u. 78.

■ *"Conferences"* (EDP ⁴1924, 56): Damit sich die Schüler entsprechend vorbereiten können, wird ihnen mitgeteilt, wann Fachunterrichtsstunden zu bestimmten Themen stattfinden. Dabei kann es sich um die Einführung in ein neues Thema, die Besprechung besonderer Schwierigkeit

■ *"References"* (EDP ⁴1924, 56): In dieser Rubrik finden die Schüler die entsprechenden Literaten, eine Diskussion oder die Präsentation von Referaten oder Gruppenarbeiten handeln.¹ urangaben bzw. die Aufforderung, selbständig Nachschlagewerke oder Fachliteratur zu konsultieren. Die Literaturhinweise können ein Pflichtpensum definieren, nützliche Empfehlungen aussprechen oder auch weiterführende Lektüeranregungen bieten.

■ *"Equivalents"* (EDP ⁴1924, 57): Sofern die Zahl der "units", die für die jeweiligen Teilaufgaben vorgesehen sind, nicht unmittelbar bei den Aufgaben verzeichnet wird, finden die Schüler diese Informationen hier verzeichnet.

■ *"Bulletin Study"* (EDP ⁴1924, 57, 73, 77, 79): Wenn Studienmaterialien am Informationsbrett im Fachraum zu finden sind oder die Schüler ihre Arbeitsergebnisse dort präsentieren sollen, wird dies hier vermerkt.

■ *"Departmental cuts"* (EDP ⁴1924, 57, 72): Hier wird mitgeteilt, welche Leistungen auch von einem anderen Fach anerkannt werden. Zudem sollen die "assignments" zumindest in zweifacher Niveaudifferenzierung angeboten und alle Möglichkeiten zur Schülerelbstkontrolle ausgeschöpft werden. Bedauerlicherweise legte PARKHURST weder Beispiele für niveaudifferenzierte "jobs" noch für integrierte Selbstkontrollverfahren vor. Auch bleibt in ihren Ausführungen unklar, ob die Schüler selbst oder die Fachlehrer über die Wahl des Schwierigkeitsgrads entscheiden sollen.²

Die Pädagogin lehnt es bekanntlich ab, ihre Vorschläge zur Unterrichtsreorganisation jenseits der tragenden Prinzipien zu dogmatisieren. Der Plan sollte flexibel angewandt werden, um den besonderen Bedürfnissen der jeweiligen Schule bzw. der Schüler gerecht zu werden. Dementsprechend sind auch die Prinzipien, die hinter diesen formalen Bestimmungen zu den "assignments" stehen, wichtiger als die Einzelheiten des Aufbaus.

Die "assignments" sollen

- ein partnerschaftlich-kooperatives Lehrer-Schüler-Verhältnis signalisieren (vgl. z. B. persönliche Anrede, präzise Information),
- die Freiarbeit gezielt mit dem Klassen- oder Gruppenunterricht verbinden (vgl. die Rubrik

¹ Vgl. z. B. BASSETT in EDP ⁴1924, 211: "3E Semaine - Take note: During the first week of the month there will be a lesson every day. This leaves only forty minutes' work to be done in your free time [...]. [...] Save your difficulties for a group lesson, the third period on Friday, March 17th." - Eine attraktive Idee offeriert EADES, der grundlegende Unterrichtsstunden auch Schülern aus anderen Klassen anbietet, welche den Stoff wiederholen wollen. Vgl. EADES in EDP ⁴1924, 152f.: "On Monday, February 6th, at 9.30 a.m., a lesson will be given on 'Punctuation'. All Standard IV boys must be present; any others who know that their punctuation is faulty may also attend."

² Der Mangel an leistungsdifferenzierenden "assignment"-Beispielen bei PARKHURST ist vielleicht auch darauf zurückzuführen, daß ihre Beispiele aus Fächern stammen, die in geringerem Maße leistungsdifferenzierende Maßnahmen erfordern. - Während bei PARKHURST der Lehrer das Arbeitsniveau zu bestimmen scheint (vgl. EDP ⁴1924, 48), durften bei BASSETT die Schüler das Leistungsniveau selbst wählen, so lange sie nicht zu häufige Fehlentscheidungen trafen. Vgl. BASSETT 1922, 18. Vgl. auch die dreifach abgestuften Arbeitsanleitungen in MEMBERS 1926, 207 (Mathematik) oder 221 (Geschichte). Zu einem - seltenen - Beispiel für themenbezogene Wahldifferenzierung vgl. EADES in EDP ⁴1924, 153 (Geometrische Zeichnungen) oder 154f. (Kunsterziehung). Rare Beispiele für integrierte Selbstkontrollverfahren bieten BASSETT (in EDP ⁴1924, 204) oder EADES (in EDP ⁴1924, 184). Ebenso selten findet man Beispiele, in denen die Kooperation der Schüler explizit gefordert wird. Vgl. aber EDP ⁴1924, 78.

"Conferences"),

- die Möglichkeiten fächerübergreifender Verbindungen wahrnehmen (vgl. die Rubrik "Departmental Cuts"),
- die Aufgaben auf die Lernumgebung beziehen (vgl. die Rubriken "References" und "Bulletin Board") sowie
- die Aufgaben weitschrittig genug konzipieren, daß die Forderung nach selbständiger Planung und Durchführung der "Lernarbeit" nicht gegenstandslos wird (vgl. die Rubrik "Equivalents" bzw. die "unit"-Angaben).

Will man sich in den publizierten Studieranleitungen orientieren, so zeigt sich eine enorme Variationsbreite. Sie reicht von knappen, undifferenzierten Themen- oder Aufgabenlisten, die in Stichworten formuliert traditionellen Hausaufgaben ähneln, bis zu sehr ausführlichen und (im wörtlichen Sinne) "ansprechenden" Studien-"Briefen", welche dem Schüler eine umfassende und vorbildhafte Anleitung zum Selbststudium bieten.¹ Der größte Teil der publizierten "assignments" wird allerdings weder den prinzipiellen noch den formalen Anforderungen gerecht, die PARKHURST formulierte. Selbst in "Education on the Dalton Plan" findet man kaum 100 Seiten nach den grundlegenden Ausführungen folgendes "history"-Beispiel:

"STANDARD IV [8. Jahrgangsstufe einer "Volksschule"] HISTORY March:

STUDY.

How a monastery got its food and money.

The Friars.

A mediaeval town in the time of Edward III (14th century).

(See Piers Plowman History, pp. 118-139)

WRITTEN WORK.

Make a sketch of the stocks on page 134, but leave out the drawings of the man and woman.

Give an account of the Friars in your own words.

What do you think the streets of Leeds were like in the 14th century?

Tell what you know about the trade guilds."

(EADES in EDP '1924, 151f.)

Hier fehlen nicht nur "advance organizers" und begleitend-anregende Bemerkungen des Lehrers, sondern auch Differenzierungsvorschläge und Angaben zur Zeiteinteilung. Doch wäre es falsch, unbeschäftigt ein negatives Urteil über diese "Reduktionsformen" zu fällen. Zum einen wurden die meisten der "assignments" nach wenigen Monaten oder Jahren der Praxiserfahrung publiziert und waren daher noch nicht ausgereift.² Zum anderen müßte man jeweils den konkreten didaktisch-methodischen Kontext kennen. Wenn beispielsweise LYNCHs "assignments" weder quantitative noch qualitative, weder obligatorische noch fakultative Differenzierungsvorschläge enthalten, so muß man wissen, daß diese den Schülern ad hoc aus der Materialsammlung im

¹ Vgl. das extrem reduzierte Arithmetikbeispiel bei EADES in EDP '1924, 153f. und dagegen - ohne Rücksicht auf die inhaltliche Qualität - das ausführliche "Balladen"-assignment von ANONYM in EDP '1924, 181ff. oder das Geographie-Beispiel von LYNCH in SCHWERDT ²⁶1952, 178-181

² Der größte Erfahrungshintergrund, nämlich drei Jahre Daltonpraxis, steht hinter MEMBERS 1926 und LYNCH 1924 u. 1924a; die "assignments" in EDP waren schon in der ersten Auflage (1922) abgedruckt und beruhen wie diejenigen in BASSETT 1922 auf wenigen Monaten Praxiserfahrung

"Laboratorium" angeboten wurden.¹ Auch kann die Ausführlichkeit der Gestaltung dort reduziert werden, wo sehr gute Arbeitsmaterialien existieren, wo man ein gründlich eingeführtes Thema fortsetzt oder die Einzelarbeit eng mit dem direkten Unterricht verbunden ist, der die notwendige Motivierung und Strukturierung leistet. Es entzieht sich also der Rekonstruktion und damit der Beurteilung, ob und inwieweit die formal unvollständigen "assignments" im jeweiligen pädagogischen Kontext nicht doch PARKHURSTs pädagogische Forderungen erfüllen, wie z. B. die Bereitstellung von Organisationshilfen, die Koordination mit dem direkten Unterricht, fächerübergreifende Lernangebote, Differenzierung, Integration der Lernumgebung oder Selbstkontrolle. Ob diese Prinzipien in den Arbeitsanleitungen explizit sichtbar werden oder nicht, spielt demgegenüber eine vergleichsweise geringe Rolle.

3.2.3.2 Das didaktische Profil der "assignments"

Abgesehen vielleicht von der Eigengesetzlichkeit der Schriftlichkeit, lassen sich PARKHURSTs Maßgaben für die Gestaltung der Studierleitfäden auf keine fach- oder allgemeindidaktischen Theorien oder Modelle festlegen. Das "typische" Daltonplan-"assignment" konfrontiert den Schüler mit Aufgaben, die er selbständig bearbeiten soll, und deren Vielfalt reicht vom Auswendiglernen von Fakten über die bedeutungsbezogene Aneignung von Wissen oder fachspezifischen Methoden bis zum problemlösenden Denken und zur Arbeit an den Lern- und Problemlösungsstrategien selbst. Auch der kommunikative (gemeinsame Arbeit, Diskussion), kreative oder projekt- bzw. produktorientierte Aspekt muß keinesfalls aus dem Anwendungsbereich ausgeklammert werden, und dies gilt für alle Themengebiete und Fächer.²

Nimmt man Bezug auf AUSUBELs Unterscheidung von zwei Dimensionen verbalen Lernens ("mechanisch/sinnvoll", "rezeptiv/entdeckend") oder auf DIETRICHs dreidimensionales Konzept, welches diesen Kategorien das selbst- bzw. fremd- oder innen- bzw. außengesteuerte Lernen hinzufügt, so können die "assignments" grundsätzlich mit allen dieser vier bzw. acht

¹ Vgl. LYNCH 1924, 57f. Ebenso die "South Philadelphia High School"; vgl. MEMBERS 1926, 8, 221.

² Dennoch dominiert in den publizierten "assignments" die Kombination von leitfragengelenkter Lektüre und schriftlichen Arbeitsaufträgen. "Aktivität" wird hauptsächlich in der Hinsicht gefordert, daß der Schüler selbständig Informationen aus Texten entnehmen und anwenden muß, indem er Daten ordnet, zusammenfaßt und/oder interpretiert bzw. Experimente oder Übungen durchführt.

Vgl. zu Stellungnahmen z. B. BASSETT in EDP '1924, 200 (Geschichte), zu nacherzählenden Zusammenfassungen aus der Ich- oder einer Figurenperspektive z. B. ANONYM in EDP '1924, 182 (Ballade), zu Vergleichen z. B. MEMBERS 1926, 200 (Vergleich einer Perikles-Rede mit der "Gettysburg Address"), LYNCH 1924, 239 (Geschichte) oder BASSETT in EDP '1924, 200 (Geschichte), zu Experimenten z. B. PARKHURST in EDP '1924, 60-70 u. MEMBERS 1926, 248ff. (Physik), zur Arbeit mit Primärquellen und poetischen Texten MEMBERS 1926, 199f. (Geschichte), BASSETT in EDP '1924, 199, 202f. (Geschichte, "Macbeth" u. Lyrik), ANONYM in EDP '1924, 181ff. (Balladen).

Vgl. die sehr ausführlichen Anleitungen zu bestimmten Methoden und Verfahren z. B. bei ANONYM in EDP '1924, 181ff. (Gedichtanalyse) oder DEWEY 1922, 54 (Kartenstudium). In der Regel spielt die graphische Veranschaulichung eine wichtige Rolle; vgl. z. B. LYNCH 1924, 241 (Karte zeichnen), MEMBERS 1925, 199 (Grundrisse zeichnen) oder BASSETT in EDP '1924, 203 (Übersichten und Tabellen).

Daneben gibt es zahlreiche Übungsaufgaben, so z. B. zu Wortschatz, Orthographie, Aufsatzerziehung, Grammatik und Mathematik, die häufig auf ein Schulbuch bezogen sind. Vgl. z. B. MEMBERS 1926, 210-214 (Französisch). Zum Auswendiglernen vgl. z. B. EADES in EDP '1924, 153 oder ANONYM in EDP '1924, 183.

Lernformen und mit den entsprechenden Unterrichtskonzeptionen verbunden werden.¹ Die Arbeitsanleitungen ermöglichen zudem immer auch eine Öffnung des Unterrichts für die Bedürfnisse und Interessen der Schüler oder die außerschulische Lebenswelt, mit der das sinnvolle, entdeckende und selbstbestimmte Lernen in den Mittelpunkt der Schule gerückt wird. Es wurde bereits auf das "Astronomie"-assignment an der "Children's University School" hingewiesen, bei dem die Lehrkräfte ihre Aufgaben einem Wunschthema der Schüler anpaßten. Darüber hinaus findet man bei E. DEWEY wie bei anderen Autoren Hinweise bzw. Berichte, daß die Schüler angeleitet wurden, selbst "assignments" für eine oder mehrere Wochen zu entwerfen.²

Zusammenfassend ist allerdings festzustellen, daß der Daltonplan, wie ihn PARKHURST präsentiert, der Dimension des "sinnvoll-rezeptiven" Lernens am nächsten steht, ohne dabei andere didaktische Konzeptionen auszuschließen. Wie später AUSUBEL in seiner Auseinandersetzung mit BRUNER unterstreicht PARKHURST das besondere Aktivierungspotential dieser Lernform und schreibt ihr hohen unterrichtlichen Wert zu. Unabhängig aber von der Art und Qualität der fach- und allgemeindidaktischen Binnenkonzeption, liegt die spezifische Dignität eines "assignment" immer in der Motivation zur selbsttätigen Arbeit, in der gezielten Modellierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten selbständigen Lernens und Arbeitens sowie in der Bereitstellung geeigneter Rahmenkonzepte und Problemstellungen, welche die "Verarbeitungstiefe"³ fördern. In dieser Hinsicht kann das bei SCHWERDT wiedergegebene Geographie-Beispiel als vorbildhaft gelten: Die "entdeckende" Erarbeitung der wirtschaftlichen Grundlagen auf den Britischen Inseln wird durch Leitideen geschickt gesteuert, die bekannte Vorstellungen aktivieren und einen umfassenderen Bedeutungsrahmen für die neuen Informationen bereitstellen.

3.2.3.3 Potentielle Probleme im Bereich der Lernaufgaben

In Deutschland und anderswo mißbilligten viele Pädagogen die Rolle der "Schriftlichkeit" im Daltonplan:⁴ Wenn der Schüler für sich allein und einseitig kognitiv arbeite, gingen der Anreicherungsgewinn gemeinschaftlichen Tuns wie auch die "gemüthhaften" Komponenten der Schularbeit verloren. Indes scheint es, als hätten diese Kritiker den Anteil jener Stunden grob unterschätzt, in denen die Lehrer direkt mit den "Klassen" oder einzelnen Gruppen interagieren und ihnen jene Erfahrungen gemeinschaftlichen Denkens und Erlebens vermitteln können, an denen

¹ Vgl. AUSUBEL/NOVAK/HANESIAN ²1980 zu den Begriffen des "mechanischen" (718f.), "sinnvollen" (718f.), "rezeptiven" (710) und "entdeckenden Lernens" (717). - Vgl. die Klassifikation der Lernformen bei DIETRICH 1984, 111f., die siebzehn Unterrichtskonzeptionen bei OBLINGER/KOTZIAN/WALDMANN 1985 und die Lernzielklassen bei ROTH ¹⁶1983, 202 (Können bzw. Automatisieren, Problemlösen bzw. Denken, Einsicht, Verstehen, Behalten von Wissen, Verfahren, Transfer, Gesinnung, Werthaltung, Einstellung, vertieftes Interesse, verändertes Verhalten).

² Vgl. zum Astronomie-"assignment" DEWEY 1922, 143-154 (einbezogen waren die Fächer Geographie, Geschichte, Mathematik, Aufsatzerziehung und Lektüre; im Fach Geographie gestalteten die Schülerinnen und Schüler im Anschluß an die erste "Woche" ihre "assignments" selbst.) Zur Gestaltung von "assignments" durch Schüler vgl. PARKHURST 1925, 84 und 86, THE DALTON SCHOOLS 1943, 112, KIMMINS/RENNIE o. J. [1932], 115-160 und MEMBERS 1926, 40f.

³ Vgl. WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 518.

⁴ Vgl. zur deutschen Rezeptionsgeschichte POPP 1995, Abschnitt 4.6.

es in der eigentlichen "Daltonphase" vielleicht mangelt. Aber auch während der Freiarbeit sind Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden ausdrücklich erwünscht, und darüber hinaus besprechen alle Schüler ihre Aufgaben persönlich mit den Fachlehrern. Vermag der herkömmliche Klassenunterricht schon diese Form der Betreuung kaum zu bieten, so ist gewiß auch nicht jede Unterrichtsstunde dem gemeinschaftlichen Arbeiten gewidmet, ganz abgesehen davon, daß im herkömmlichen Unterricht relativ viel ab- oder mitgeschrieben wird, während die Daltonplanschüler ihre Arbeitsergebnisse zumindest selbständig formulieren.¹ Die pädagogisch-psychologische Forschung hat gezeigt, daß man Unterrichtsmedien im Hinblick auf ihre Lehreffektivität nicht pauschal vergleichen kann. Es gibt keine zuverlässigen Aussagen darüber, ob der direkte mündliche Unterricht dem Selbststudium anhand schriftlicher Arbeitsanleitungen überlegen sei. Ebenso fehlen aussagekräftige Ergebnisse zu den sog. "Lernertypen" (z. B. auditiver Typ, "Visualisierer"). Vieles scheint darauf hinzudeuten, daß die Präferenzen für bestimmte Verarbeitungsweisen intraindividuell nach Maßgabe der wahrgenommenen Informationen und anderer Bedingungen variieren.² Darüber hinaus konnte auch nicht belegt werden, daß die Schüler bei einem "enthusiastisch-charismatischen" Lehrer, der sie fasziniert und begeistert, grundsätzlich "mehr" und "besser" lernen. Die Lernleistung ist offenbar im höherem Maße mit den Inhalten korreliert, was den Unterschied zwischen mündlich-direkter und schriftlich-indirekter Lernanleitung tendenziell nivelliert.³ Dagegen läßt die selbständig vorgenommene schriftliche Fixierung von Arbeitsergebnissen deutlicher als der direkte Unterricht hervortreten, daß der "Lehrstoff erst durch die Eigenaktivität des Schülers zu etwas Gelerntem wird, daß es letztlich der Schüler ist, der etwas 'Gelerntes hervorbringt'." (GAGE/BERLINER 1986, 335) Diese Akzentuierung mathematischer Verhaltensweisen mag teilweise die Ergebnisse von GRIFFIN erklären, der 150 Beispiele aufgabengelenkter selbsttätiger Lernverfahren untersuchte. Er stellte fest, daß die Schüler hierbei ihre Lernfähigkeit und -ziele eher für sinnvoll halten als im traditionellen Unterricht. Das Lernen gewinnt für sie eine stärkere persönliche Bedeutung, und sie sind eher bereit, sich die erforderliche Selbstdisziplin aufzuerlegen sowie auf menschliche und materielle Hilfsmittel zurückzugreifen. Insgesamt sollen sie auch bessere Ergebnisse als im direkten Unterricht erzielen.⁴

Wichtig erscheint zudem, daß PARKHURSTs Anforderungen an die "assignment"-Gestaltung

¹ Vgl. dazu auch TAUSCH/TAUSCH 1991, 337: "Die Werte gelten für eine durchschnittliche Unterrichtsstunde von 40 Minuten: [...] 50-80 % der im Unterricht gesprochenen Wörter stammen vom Lehrer. Für den einzelnen Schüler verbleibt durchschnittlich 1-2 % der gesamten Sprachkommunikation."

² Vgl. WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 498ff. und 511.

³ Vgl. PERREZ/HUBER/GEISSLER in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 400. - Vgl. auch HERRMANN 1929, 116-190: Es handelt sich um eine empirische Untersuchung bei Schülern der 8. Klasse, die den Geographie-Lehrstoff dieses Jahrgangs selbständig mit Hilfe schriftlicher Studieranleitungen ebenso erfolgreich lernten wie im direkten Unterricht. - Allerdings kann man davon ausgehen, daß schwächere Schüler weniger vom direkten Unterricht profitieren, weil sie durchschnittlich eine erhöhte Vergessensrate aufweisen. "Begabte Schüler behalten mehr als Durchschnittsschüler und diese wiederum mehr als Schüler mit nur geringer Begabung." (ROVER et al. (1978) in GAGE/BERLINER 1986, 320).

⁴ Vgl. GRIFFIN 1965, 1-8 sowie auch GAGE/BERLINER 1986, 539 - Die Einstellung der Schüler zum Medium Text scheint im allgemeinen recht positiv zu sein, wenn es darum geht, Lerninhalte gründlich zu erarbeiten: "Teilt man z. B. Studenten mit, sie müßten einen Stoff erarbeiten, der anschließend abgeprüft werde, und stellt man ihnen dann zur Wahl, ihn per Text oder per Film präsentiert zu bekommen, so entscheiden sie sich in der Mehrzahl für das unattraktivere Symbolsystem Schrift (Kosbiech, 1976)." (WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 504).

deutliche Übereinstimmungen mit späteren Ergebnissen der Lernforschung aufweisen. Dies gilt zum einen für die Kriterien der lernwirksamen Textgestaltung, die im Hamburger Verständlichkeitskonzept hervorgehoben werden: "1. Einfachheit (Wortwahl, Satzbau usw.); 2. Gliederung, Ordnung (Überschriften, Abschnitte usw.); 3. Kürze, Prägnanz (Knappheit, Dichte); 4. Anregung (direkte Rede, Beispiele, Humor, Spannung)." (LANGER nach WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 521)

Zum andern trifft dies auch für jene Gestaltungselemente zu, die nach GAGE/BERLINER jene Formen der Informationsverarbeitung stützen, die das spätere Abrufen der Informationen aus dem Langzeitgedächtnis erleichtern. Dabei handelt es sich um:

"1. die Verwendung von Lernmaterial mit einem hohen Sinn- und Bedeutungsgehalt, 2. die Verbindung einzelner Elemente durch Vermittlungsglieder oder Mediatoren, 3. die Vorstrukturierung eines Stoffgebietes durch 'Advance organizers', 4. die systematische Gliederung einer Lernsequenz in hierarchisch strukturierte, jeweils aufeinander aufbauende Lernschritte und 5. die hierarchische Organisation von Lernmaterial bei jedem einzelnen Lernschritt." (GAGE/BERLINER 1986, 348)

Zudem verweisen GAGE und BERLINER darauf, daß es für die Motivierung wichtig sei, den Schülern präzise Anweisungen zu geben, das Ziel der Arbeit bzw. die Leistungserwartungen exakt zu erklären und verbindliche Termine für die Durchführung der Arbeit zu setzen.¹

Während man die Schriftlichkeit der "assignments" aus lernpsychologischer Sicht kaum als gravierendes Problem betrachten mag, so sind doch zwei andere Schwierigkeiten nennen. Zum einen ist der individuelle und kollegiale Arbeitsaufwand bei der Erstellung und fortlaufenden Revision der Studieranleitungen relativ hoch, zum anderen erweist sich auch die Kontrolle der Arbeitsergebnisse sehr zeitintensiv.² Wenn der Fachlehrer während der "Daltonphase" nicht ausschließlich von der Besprechung der Aufgaben in Anspruch genommen werden soll, erscheint es notwendig, alle Möglichkeiten der Selbstkontrolle auszuschöpfen und jene Arbeitsanleitungen, die sich diesem Verfahren entziehen, so zu gestalten, daß sie mit geringem Zeitaufwand korrigiert werden können. Damit ist allerdings wieder die Gefahr verbunden, daß komplexe und betreuungsintensive Aufgaben aus arbeitsökonomischen Gründen ins Hintertreffen geraten. Bei diesem Problem zeigt sich erneut die eminente Bedeutung der zahlenmäßigen Lehrer-Schüler-Relationen, die PARKHURST, darin vielleicht von MONTESSORI beeinflusst, vielleicht unterschätzte. Auch dem formalen Training der Studierfähigkeit hat die Urheberin des Daltonplans keine Beachtung geschenkt. Man muß jedoch davon ausgehen, daß sich nicht alle Schüler die grundlegenden Verfahren selbständigen Arbeitens auf beiläufige Weise aneignen können. Deshalb erscheint es dringend geboten, die traditionelle Daltonpraxis durch Trainingsprogramme zu ergänzen, die beispielsweise Techniken effektiven Lesens oder bestimmte Abruf- und Anwendungsstrategien gezielt entwickeln.

¹ Vgl. GAGE/BERLINER 1986, 547f. und 439: "Schüler, deren Lehrer keine genauen Informationen geben, erbringen schlechtere Leistungen als Schüler, die aufgrund von Lehreranweisungen genau wissen, was sie zu tun haben."

² Vgl. dazu BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 47, MEMBERS 1926, 35 oder KIMMINS/RENNIE o. J. [1932], 113f.

3.2.3.4 Der Daltonplan und der "Computerunterstützte Unterricht"

Eine Übereinstimmung zwischen dem Daltonplan und dem "Programmierten Unterricht" bzw. entsprechenden CAI-Verfahren ist gewiß im Bereich der operationalen Definition des gewünschten Endverhaltens und der kriteriumbezogenen Kontrolle der Unterrichtsergebnisse zu sehen, auch wenn diese Funktionen bei PARKHURST nicht wissenschaftlich elaboriert sind. Dennoch steht der Daltonplan dem "konzeptvorgabeorientierten Unterricht" (OBLINGER) näher als jenen lernpsychologisch fundierten Programmen, und die pädagogischen Intentionen, die PARKHURST mit den "assignments" verband, reichen weit über deren Zielsetzungen hinaus.¹ Im Unterschied zur Psychologie der "Lernprogramme" sind die "assignments" beispielsweise nicht darauf ausgerichtet, das Auftreten jeder erwünschten Reaktion unmittelbar positiv zu verstärken. Im Interesse der Erziehung zu Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung bieten sie wesentlich weiträumigere Handlungsanleitungen als die engschrittig kontrollierten Programmfolgen.

Doch der Rahmen des "assignment"-Konzeptes ist weit genug, um gegebenenfalls auch computergestützte Programme zu integrieren. Als begrenzt einzusetzende *Mittel* zur individualisierten Selbstinstruktion verdienen vor allem jene computergestützten Lehr-Lern-Programme Beachtung, die interaktives Lernen ermöglichen, während der Arbeit Fehler analysieren und rückmelden und individuell angemessene Instruktionsentscheidungen treffen können. Sie sind den traditionellen "assignments" in ihrer Adaptionfähigkeit und Reaktivität weit überlegen. Der enorme Aufwand allerdings, der mit der Entwicklung solcher Programme verbunden ist, beschränkt ihre Verfügbarkeit für die Unterrichtspraxis noch immer auf zu wenig Lernfelder. Grundsätzlich aber scheint sich auf diesem Gebiet ein zukunftsträchtiges Potential für die Daltonplanpraxis zu entwickeln, das bei pädagogisch verantwortungsbewußtem Einsatz das Angebot an Lehr-Lern-Materialien sinnvoll ergänzen kann.²

3.2.4 Die Kontrolle der Lernfortschritte in der "Daltonphase": die "Graphen"

3.2.4.1 Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Daltonplan

Das Thema "Zensur und Zeugnis" wird in "Education on the Dalton Plan" nicht tangiert.³ Dies liegt zum einen in PARKHURSTs reformpädagogischer Option begründet, derzufolge schulpädagogische Arrangements grundsätzlich als fehlerhaft gelten müssen, die auf die Anreiz-

¹ Vgl. zum "Programmierten Unterricht" z. B. WALDMANN in OBLINGER/KOTZIAN/WALDMANN 1985, 95-102. - CAI = "Computer Assisted Instruction"; vgl. dazu z. B. GAGE/BERLINER '1986, 559-564 oder WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 546-554. - Vgl. zum "Konzeptvorgabeorientierten Unterricht": "In einem solchen Unterricht werden den Schülern übergeordnete Begriffe, Leitprogramme oder Sinneinheiten zu Beginn einer weiteren oder engeren Unterrichtseinheit vorgegeben [...]. Diese Konzepte stellen Bezugsrahmen dar, in die sodann die neugewonnenen (Einzel-)Erkenntnisse eingeordnet werden können. [...] Sie werden vielleicht am Anfang auch noch nicht von allen Schülern völlig verstanden; sie gewinnen aber im Laufe der nachfolgenden Erarbeitung an Klarheit, da der Erkenntnisprozeß von 'oben' und 'unten' zugleich erfolgt, das heißt sich sowohl analytisch als auch synthetisch vollzieht." (OBLINGER in OBLINGER/KOTZIAN/WALDMANN 1985, 91).

² Vgl. dazu z. B. WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 551-554.

³ Vgl. zur Lernfortschrittskontrolle das 7. Kapitel in EDP '1924, 90-103. Auch die historischen Berichte von englischen und amerikanischen Schulen berühren dieses Thema nicht.

Disziplinierungs- und Selektionsfunktion der Notengebung bzw. der konkurrenzbezogenen Leistungsbewertung angewiesen sind. Zum andern ist wieder einmal der historische Hintergrund des Daltonplans zu berücksichtigen. Er wurde in einem Land entwickelt, das ein Gesamtschulsystem mit schwach ausgeprägter Selektionsorientierung bevorzugt, und zudem in einer pädagogischen Reformepoche erdacht, welche die erfolgreiche Qualifikation und Sozialisation ("Americanization") der Heranwachsenden über das Ausleseprinzip stellte.

Die Kontrolle der Lernfortschritte bei der selbsttätigen Arbeit ("Daltonphase") erfolgt im Daltonplan jeweils im persönlichen Gespräch zwischen Schülern und Lehrern. Hinzu kommen monatliche Tests, die das zurückliegende Pensum ("job") schriftlich prüfen.¹ Hierbei muß der Schüler zumindest ausreichende Leistungen erzielen, um den nächsten Monats-"job" übernehmen zu dürfen. Die selbsttätige Arbeit an den "assignments" wird sachnormorientiert beurteilt, d. h. unter Bezugnahme auf ein vorab festgelegtes Lernziel. Zudem ordnet man dieses Kriterium gegebenenfalls demjenigen des individuellen Lernfortschritts nach: Schüler, die von den "assignments" über- oder unterfordert sind, erhalten spezielle Aufgaben, in denen das "Fundamentum" ihren subjektiven Leistungsmöglichkeiten angepaßt wurde. Außerdem können die Lehrer bei den Arbeitsbesprechungen den relativen Lernfortschritt eines schwachen Schülers als gültige Leistung auch dann anerkennen, wenn dieser die Sachnorm des "Fundamentums" nicht ganz erreicht hat, oder von einem leistungsfähigeren Schüler über das "Fundamentum" hinaus Leistungen fordern, die seinen Fähigkeiten entsprechen. Dieses Verfahren läßt eine Ziffernbenotung überflüssig werden, und die Zeugnisse können beispielsweise auch aus einem Bericht bestehen, in dem die Anforderungen des Fachs auf der gegebenen Jahrgangsstufe und die Leistungen des Schülers inhaltlich beschrieben würden. Im Sinne einer "direkten Leistungsvorlage" (VIERLINGER 1978) könnten auch repräsentative "assignment"-Lösungen hinzugefügt werden. Verzichtete auch PARKHURST an ihrer eigenen Schule auf die Ziffern- bzw. Buchstabenzensur,² so vergeben nicht wenige Daltonplanschulen auch herkömmliche Noten, dies allerdings nur für Leistungen *außerhalb* der Freiarbeitsphase. In dieser Hinsicht zeigt sich der Daltonplan als sehr variables Konzept; die reforminteressierte Schule kann innerhalb gegebener administrativer Grenzen Bereiche schaffen, in denen die viel kritisierte "kollektiv normierte" (VIERLINGER 1990, 35) Leistungsbeurteilung aufgehoben wird, die gerade den schwächeren Schülern die notwendige Anerkennung ihrer Fortschritte verweigert.

3.2.4.2 Die Aufzeichnung der Lernfortschritte in der Freiarbeitsphase

Spielt die Frage der herkömmlichen Leistungsmessung und -beurteilung für PARKHURST eine marginale Rolle, so gehört dagegen die kontinuierliche und detaillierte schriftliche *Aufzeichnung der Lernfortschritte* der einzelnen Schüler zu den integralen Bestandteilen ihres Konzepts. Es handelt sich dabei um ein Aufzeichnungssystem, das aus drei sog. "Graphen" ("graphs")

¹ Vgl. EDP '1924, 98f. - Für die Ergebnisse jener abschließenden Prüfungen ist in PARKHURSTs "Pupil's Contract Graph" die Spalte "Tests" vorgesehen. Vgl. EDP '1924, 98 (Buchstaben-Noten) - Vgl. zu PARKHURSTs Abneigung gegen das schulische Prüfwesen EDP '1924, 90: "I do not myself believe that examinations supply any real test of a pupil's knowledge or ability."

² Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 112: "No marks are given at Dalton, but four times a year each girl and one of her parents have an half-hour conference with her adviser and one of the school heads to read and discuss progress records from each teacher."

besteht, Tabellen, die den Lernstand und -fortschritt visualisieren, so daß Klassenlehrer, Fachlehrer und Schüler sich mit einem raschen Blick orientieren können. Eine Lernfortschrittstabelle wird vom Fachlehrer im "Laboratorium" verwaltet, eine andere vom Schüler und eine dritte vom "Klassen"-Lehrer.¹ Für jedes Monatspensum ("job") wird eine neue Tabelle benutzt. PARKHURSTs Forderung, alle "assignments" auf dieselbe Anzahl von "units" zu beziehen, erklärt sich aus dem Bestreben, einheitliche Tabellenvordrucke für alle Fächer und Jahrgangsstufen zu verwenden.

■ Instructor's Laboratory Graph (EDP 41924, 91)

INSTRUCTOR'S LABORATORY GRAPH.																					
SUBJECT		FORM				ASSIGNMENT				INSTRUCTOR											
History.		YT				I				R. N. S.											
NAMES		1ST WEEK				2ND WEEK				3RD WEEK				4TH WEEK							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Mary D.																				
2	Louise C.																				
3	Cleora D.																				
4	Frances M.																				
5	Dorothy S.																				
6	Richard W.																				
7	Helen K.																				
8	Rose P.																				
9	etc.																				
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
22																					
23																					
24																					
25																					
26																					
27																					
28																					
29																					
30																					
31																					
32																					
33																					
34																					
35																					

¹ PARKHURST stellt als vierten "Graph" "The Attendance Graph" vor, der am Schuleingang ausgehängt wird. Vgl. EDP 41924, 103. Dort verzeichnen die Schüler ihr Eintreffen und gegebenenfalls ihre Verspätung. Auch LYNCH fügte noch eine vierte Tabelle, den "Head-master's Graph", hinzu, worin der Schulleiter festhielt, an welchen "assignments" die Schüler arbeiten und wie lange sie jeweils für ein Monatspensum brauchen. Vgl. LYNCH 1924, 68f. und BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 58f. PARKHURSTs "graph system" folgten, so weit die Quellen darüber Auskunft geben, die "South Philadelphia High School" (vgl. MEMBERS 1926, 20) und viele englische Daltonplanschulen (vgl. dazu LYNCH o. J. [1923], 6ff. und 1924, 62-69 sowie BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 43-47). EADES dagegen praktizierte das Modell, das heute an der "Dalton Scholengemeenschap Den Haag" angewandt wird. Vgl. Abschnitt 4.4. Kapitel sowie EADES in EDP 41924, 149.

Für jedes Pensum verzeichnet der Fachlehrer auf seinem "Graph" die Namen der Schülerinnen und Schüler, die er unterrichtet, und markiert jeweils nach einer Arbeitsbesprechung die Anzahl der erarbeiteten "units" hinter dem entsprechenden Namen. Diese Übersicht unterstützt ihn bei der Planung von "special calls" (vgl. oben) und informiert indirekt auch über den durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad und die Akzeptanz der einzelnen Arbeitsanleitungen. Unklar jedoch bleibt in PARKHURST'S Ausführungen, wie die Aufzeichnungen zu gestalten seien, wenn die Schüler nicht im "Monatsgleichschritt" arbeiten; vermutlich müssen dann Einzelkarten angelegt werden, auf denen die Übernahme des "job" datiert wird.

In pädagogischer Hinsicht stellen die Schülerkarten den wichtigsten Teil der Lernfortschrittsaufzeichnungen dar. Immer dann, wenn der Fachlehrer bestimmte Teilaufgaben des "assignment" als gültige Leistung anerkannt hat, tragen die Schülerinnen und Schüler die entsprechende Anzahl der "units" in ihre persönliche Monatskarte ein.

■ Pupil's Contract Graph (EDP 41924, 98)¹

NAME		NAME OF SCHOOL						DATE BEGUN		PUPIL'S INITIALS	PUPIL'S DATE	PUPIL'S ADDRESS
ADDRESS		NUMBER OF CONTRACT ASSIGNMENT						DATE COMPLETED				
Betty Underwood		Childrens University School						October 5th				
10 West 72nd Street		FORM 11.						November 1st				
4TH WEEK	19.	20.	20.	20.	20.	20.	20.					
		19.					19.	19.	19.			
3RD WEEK	18.		18.	17.								
							17.		11.			
2ND WEEK	15.	10.	12.				9.		10.			
	14.	9.					6.		9.			
1ST WEEK	13.	3.	5.					2.	8.			
		1.	16.	1.								
SUBJECTS	Mathematics	History	Geography	English	Science	French						
TESTS	A.	A.	B.	A.	A.	B.						

¹ Die senkrechten Spalten in der rechten oberen Ecke dienen der Aufzeichnung der tatsächlich benötigten Arbeitstage: x Wochen (à 5 Tage) und y Tage. Auf der Rückseite der Karte sind allgemeine Arbeitsempfehlungen abgedruckt. Vgl. EDP 41924, 100.

Dabei steht jedes Kästchen für ein "unit", und sie notieren die Zahl des Arbeitstages nach Übernahme des Pensums im letzten Kästchen, von unten gerechnet.¹ Die Schülerin unseres Beispiels bearbeitete beispielsweise am 1. Arbeitstag je drei "units" in Geschichte und Englisch. So bildet der "Schülergraph" die Grundlage für die morgendliche Planung des bevorstehenden Arbeitstages und soll den Schülern helfen, die (noch) verfügbare Zeit realistisch und zielbewußt einzuteilen und ein entsprechendes Verantwortungsgefühl zu entwickeln. PARKHURST zufolge steigert diese Strategie der systematischen Selbsteinschätzung und -kontrolle auch das Arbeitstempo. Ferner soll dieses Verfahren die Motivation unterstützen, indem das quantitative sichtbare Fortschreiten die Schüler positiv verstärkt.²

Darüber hinaus können diese Karten nachträglich zur Diagnose des Arbeitsverhaltens herangezogen werden. Am Beispiel der "Betty Underwood" ist abzulesen, daß das Mädchen in diesem Monat dazu neigte, die Arbeit aufzuschieben. In den letzten fünf der zwanzig vorgesehenen Arbeitstage bearbeitete sie fast die Hälfte des Monats-"assignment" und am 19. und 20. Tag weit mehr als an allen vorangegangenen Tagen. Mit dem Fach Mathematik begann sie erst am dreizehnten Tag, mit den Fächern Geschichte, Geographie, Englisch und "Science" (Naturwissenschaften) setzte sie zwischendurch jeweils fünf bis neun Tage aus. Zeigen viele Karten diesen Befund, wäre zu überlegen, ob das Mädchen, das in so geringer Zeit große Teile des Pensums bewältigt, nicht unterfordert ist.

■ Form or House Graph (EDP '1924, 102)

FORM OR HOUSE GRAPH		ASSIGNMENT																				WEEK																						
Name <i>Form II</i>		<i>I.</i>																				<i>1st</i>																						
NAMES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40			
1	<i>Betty</i>	—	—	—																																								
2	<i>Mary</i>	—	—	—																																								
3	<i>Helen</i>	—	—	—																																								
4																																												
5																																												
6																																												
7																																												
8																																												
9																																												
10																																												
11																																												
12																																												
13																																												
14																																												
15																																												

In dieser Tabelle sind die "units" sämtlicher "daltonisierter" Fächer repräsentiert. In PARKHURSTs Beispiel umfaßt ein Monatspensum 120 "units" (sechs Fächer à 4x5 "units" pro Monat), und nur der Übersichtlichkeit wegen wird diese Tabelle in vier "Wochen"-Blätter unterteilt. "Education on the Dalton Plan" zufolge tragen die Schüler selbst ihre Fortschritte dort

¹ PARKHURST hält es darüber hinaus für empfehlenswert, auch die Minuten oder Stunden der angewendeten Arbeitszeit einzutragen. Vgl. EDP '1924, 101.

² Vgl. zu diesem Absatz EDP '1924, 91 u. 93f.

ein (vgl. EDP '1924, 103); ansonsten müßte der "Klassen"-Lehrer diese Informationen fortlaufend bei den Fachlehrern oder Schülern erfragen bzw. aus den anderen beiden Tabellen übertragen. Auch hier bleibt offen, wie der Vorschlag zu praktizieren sei, wenn die Schüler nicht zum selben Zeitpunkt eine Monatsaufgabe übernehmen. Dieser "Graph" bietet Gewähr, daß zumindest *ein* Lehrer sämtliche Lernfortschritte *einer* Lerngruppe überblickt und die Schüler entsprechend beraten kann. Darüber hinaus erwartet PARKHURST von der vergleichenden Aufzeichnung der Lernfortschritte einen Ansporn für die Hilfsbereitschaft sowie einen Anreiz zum Wettbewerb, der die Effizienz der Arbeit steigern soll. Ihrer Meinung nach ist diese Konkurrenz von den negativen Aspekten der Rivalität im Frontalunterricht befreit, weil die Aufzeichnungen nur den objektiven Fortschritt der Schüler, nicht aber ein intraklassikales Rangsystem darstellen.¹ Bedenken gegenüber dieser Argumentation liegen nahe, und man könnte leicht auf diese öffentliche Darstellung der Unterschiede im Lerntempo verzichten, weil das Prinzip des "Wettstreit[s] mit sich selbst" (ROTH ¹⁶1986, 238), das der individualisierten Arbeit zugrunde liegt, im Daltonplan ohnehin deutlich genug zum Tragen kommt. Auch wenn PARKHURSTs Vorschlag im einzelnen umständlich erscheinen mag und andere Lösungen denkbar sind, kann die Daltonplanpraxis keinesfalls auf eine Dokumentation des Lernfortschritts verzichten, die der traditionellen Leistungsbewertung eine sachnorm- und/oder subjektorientierte Alternative entgegensetzt und damit den Blick der Lehrer und Schüler auf das erfolgreiche "self-management" lenkt.

3.2.5 Der Daltonplan als Konzept selbstgesteuerten Lernens

PARKHURSTs Entwurf befaßt sich nicht mit der Frage der Lerninhalte, sondern mit einer *Konzeption des selbstgesteuerten Lernens* innerhalb der Regelschule. Alle organisatorischen Maßnahmen zielen darauf, das Lernen außerhalb geplanter Lehrveranstaltungen zu ermöglichen und dem Schüler damit einen erweiterten Handlungsspielraum zu bieten. Dies gilt vor allem für die Verfügung über die Lernzeit, was auch eine gewisse Entscheidung über den subjektiven Lernweg einschließt, selbst wenn die Lernziele, zumindest im "Fundamentum", extern bestimmt sind. Dabei beschränkt sich der Daltonplan nicht auf die bloße Ausdehnung von Handlungsspielräumen, die, wie empirische Untersuchungen zeigen konnten, nicht automatisch zur effizienten Selbststeuerung und zu besseren Lernresultaten führt,² sondern erzeugt wesentlich auch neue Strukturen, mit deren Hilfe die Lernenden die Freiheitsspielräume lernwirksam nutzen können. *Das Grundprinzip besteht also darin, die (traditionellen) Lehrstrategien in eine Didaktik der Aneignungsstrategien zu übersetzen.*

Die Lernumwelt bzw. das Gesamtarrangement des Daltonplans fordert und fördert jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die, folgt man entsprechenden empirischen Untersuchungen, die Grundlage der wirksamen Selbststeuerung schulischen Lernens bilden: den selbständigen Umgang mit Räumlichkeiten und Materialien, die angemessene Auswahl unter Lernaktivitäten und -zeiten, die individuelle Entscheidung über die Sozialform der Arbeit sowie die Fähigkeiten, Hilfe in Anspruch zu nehmen und zu geben, die Aktivitäten auf einen bestimmten Rahmen (vor allem Zeit) abzustimmen, realistische Arbeitspläne zu entwickeln und sie gegebenenfalls zu korrigieren. In Trainingsprogrammen zur Förderung der Selbststeuerungsfähigkeiten zeigte sich

¹ Vgl. zum Wettbewerb EDP '1924, 93 und 99, zur gegenseitigen Hilfe EDP '1924, 100.

² Vgl. NEBER 1982, 92; die folgenden Ausführungen stützen sich wesentlich auf diesen Forschungsbericht.

zudem, daß das kompetente Zeitmanagement ebenso eine wichtige Rolle spielt wie die *subjektive Wahrnehmung* der Lernenden, tatsächlich zwischen einer mehr oder weniger attraktiven Alternative wählen zu können.¹ Dieser Bedingung entspricht der Daltonplan, indem er neben der Vielfalt der fachspezifischen Aufgaben im Pensum auch eine Lernumgebung mit einem reichen sozialen und fachlichen Anregungspotential bietet.

Der Daltonplan tendiert zu einem Modell der Selbststeuerung, das man auf die Grundlagen des operanten Konditionierens zurückführen könnte. Die Selbstkontrolle der Arbeit, insbesondere die Komponenten, die KANFER als "Selbstüberwachung" ("monitoring") und "Selbstverstärkung" ("reinforcement") bezeichnet,² sind stark ausgeprägt; letztere manifestiert sich nicht nur in der fortlaufenden Dokumentation der Lernschritte, sondern auch darin, daß sich die Lernenden mit gewünschten Aktivitäten (Lektüre nach Interesse, soziale Kontakte etc.) belohnen können, wenn sie die verfügbare Zeit effizient nutzen.³ Besonders die Komponente der systematischen Selbstbeobachtung führt nach vielen empirischen Untersuchungen zu positiven Lerneffekten.⁴

Dabei mißt PARKHURST den subjektiven Wahrnehmungen - der Wahrnehmung der eigenen Person und ihrer Leistungsfähigkeit - bei der Lernmotivation größte Bedeutung bei. Wohl unterstützt sie die Zielfindung verhaltenspsychologisch durch den "Lernvertrag" und die Sequenzierung des Pensums, aber den Mittelpunkt des Arrangements bildet die Übersetzung schulisch institutionalisierten Lernens in ein "Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung" (DECHARMS 1973).

Der amerikanische Psychologe und Pädagoge DECHARMS sieht in dem Bestreben, sich selbst als "origin", als Urheber der eigenen Handlungen erfahren zu können, ein zentrales menschliches Grundmotiv.⁵ Seine Studien vermochten zu zeigen, daß die Heranführung der Schüler an das Rollenkonzept eines "origin" möglich ist und daß dies zugleich die Schulleistungen und das schulbezogene Verhalten (z. B. Absenz, Verspätung, Delinquenz) positiv beeinflussen kann. Dabei entwickelte sich auch das Zielsetzungsverhalten im allgemeinen zugunsten erfolgsorientierter mittelhoher Risikowahlen.⁶

Die Parallelen zwischen diesem motivationspsychologischen Konzept und den Intentionen des Daltonplans werden besonders deutlich, wenn man die Komponenten des "origin"-Trainings betrachtet. Dazu zählen die Übung der Schüler in den Bereichen der eigenständigen (Teil-)Zielsetzungen und der selbständigen Bestimmung instrumentaler Handlungen sowie die Anleitung zur realistischen Selbst- und Zieleinschätzung, die Delegation von Verantwortung für das Arbeitsverhalten und die Betonung der internalen Kontrolle.⁷

PARKHURST hält zwar konsequent an der traditionellen schulischen Wissensvermittlung fest. Der Hauptakzent ihres Beitrages zur Individualisierung der Lernprozesse liegt dennoch auf dem erzieherischen Gebiet, nämlich der Förderung einer Persönlichkeit, die an ihrer eigenen Fortentwicklung zu arbeiten weiß.

¹ Vgl. WANG nach NEBER 1982, 97f. und NEBER 1982, 92.

² Vgl. zu KANFER NEBER 1982, 92.

³ Vgl. NEBER 1982, 97 zu Untersuchungen von FARNUM bzw. BRIGHAM (1979): Die freie Wahl von "Aktivitätsverstärkern" (Lektüre nach Interesse usw.) erhöht die Arbeitsgeschwindigkeit im Pflichtbereich.

⁴ Vgl. NEBER 1982, 97 sowie KRUG u. a. 1978.

⁵ Vgl. DECHARMS 1973, 61; die Rolle, in der das Verhalten von außen bestimmt ist, nennt DECHARMS "pawn" (Bauer, der auf einem Schachbrett umhergeschoben wird).

⁶ Vgl. DECHARMS 1973, 71ff.

⁷ Vgl. DECHARMS 1973, 69.

3.3 Der Daltonplan im Kontext der ersten reformpädagogischen Bewegung

Die Zugehörigkeit des Daltonplans zur ersten reformpädagogischen Bewegung erscheint trotz aller Schwierigkeiten, diese "Epoche" historisch exakt zu definieren,¹ unbestreitbar. Dies gilt insbesondere für die grundlegenden pädagogischen Prämissen, wie etwa die Betonung der Aktivität und Individualität des Kindes oder Schülers, das partnerschaftlich grundierte erzieherische Verhältnis oder die Betonung der selbsttätigen Persönlichkeitsentfaltung und der innengeleiteten Disziplin. Dennoch führen Übereinstimmungen bei diesen grundsätzlichen Auffassungen nicht sehr weit. Dies zeigt sich beispielsweise an der Metapher des "Geheimnisses des Kindes", die sowohl DEWEY als auch MONTESSORI wie PARKHURST verwenden, wobei sich alle drei auf EMERSON beziehen.² Der gemeinsame Gebrauch dieses Begriffs kann aber die tiefgreifenden Differenzen zwischen den verschiedenen pädagogischen Konzeptionen, die DEWEY, MONTESSORI und PARKHURST entwickelt haben, nicht überbrücken. Denn bei diesem reformpädagogischen Schlüsselbegriff handelt es sich, wie auch bei vielen anderen, um einen sehr unscharfen Terminus von hohem Allgemeinheitsgrad, der wohl eine gemeinsame Ablehnung der "alten" Pädagogik zu kennzeichnen, nicht aber tieferegreifende Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den einzelnen Reformpositionen zu begründen vermag. Die Untersuchung der Stellung des Daltonplans im Kontext der ersten reformpädagogischen Bewegung beschränkt sich hier auf zwei exemplarische Vergleichsstudien. Die Wahl fällt zunächst auf die *Montessori-Pädagogik*, und zwar nicht wegen der zeitweiligen Zusammenarbeit zwischen der "Dottorressa" und PARKHURST (1915-1918), sondern weil der Daltonplan sehr häufig als Fortsetzung der Montessori-Pädagogik auf der Sekundarstufe rezipiert und mit analogen Argumenten kritisiert wurde bzw. wird. Die beiden Positionen scheinen in der Tat außerordentlich nahe beieinander zu liegen: MONTESSORI und PARKHURST verbinden jeweils arbeitsschulpädagogische Grundsätze mit dem Prinzip der Individualisierung und der Selbsttätigkeit anhand didaktisch vorgeformter Materialien, eine Kombination, die im reformpädagogischen Spektrum eher selten zu finden ist und insbesondere der deutschen Arbeitsschulpädagogik recht befremdlich erschien. Doch ein systematischer Vergleich wurde bislang noch nicht vorgenommen.

Anders verhält es sich mit *DEWEYs Pädagogik* (einschließlich KILPATRICKs "Projektmethode"), die mit Rücksicht auf dessen Führungsrolle innerhalb der amerikanischen "Progressive Education"-Bewegung zum Vergleich herangezogen wird. Bekanntlich untersuchte bereits BESUDEN das Verhältnis von Daltonplan und DEWEYs Pädagogik und gelangte dabei zu dem Ergebnis, daß PARKHURSTs Entwurf nach DEWEYs Maßstäben nicht zur Reformpädagogik gerechnet werden dürfe.³ In dieser Frage erscheint allerdings eine erneute Auseinandersetzung angezeigt, weil BESUDENs Analyse notwendige Differenzierungen vermissen läßt - sowohl in bezug auf DEWEYs Pädagogik und KILPATRICKs "Projektmethode" als auch im Hinblick auf den Daltonplan.

Die Schwierigkeiten des Vergleichs liegen zunächst im offenen Status des Daltonplans begründet. Betrachtet man ihn nämlich als Vorschlag zur Reorganisation eines *Teilbereichs* des schulischen Lernens auf der Sekundarschule, so ist er als Teilelement in andere reformpäd-

¹ Zu den Schwierigkeiten der historischen Abgrenzung vgl. z. B. OELKERS 1989, 9-19.

² Vgl. DEWEY 1916, 62, MONTESSORI 1987, 221 und EDP 1924, 20.

³ Vgl. zur deutschen Rezeptionsgeschichte POPP 1995, Abschnitt 4.6.

agogische Konzepte integrierbar, so etwa in die "Projektmethode", die KILPATRICK vorschlug, oder beispielsweise auch in die Modelle der deutschen Kunsterziehungs- oder Land-erziehungsheimbewegung (vgl. zur Rezeption der Odenwaldschule POPP 1995, 210). In diesem Fall erscheint ein Vergleich kaum angebracht. Daher wird PARKHURSTs Entwurf in diesem Zusammenhang als Gesamtkonzept verstanden, auch wenn diese Position immer durch die erstgenannte Lesart zu relativieren ist.

Das zweite Problem resultiert aus den unterschiedlichen Zielbereichen der Konzepte. Anders als DEWEY oder MONTESSORI trägt PARKHURST wenig zur reformpädagogischen Theoriebildung bei und konzentriert sich auf die konkreten Gestaltungsfragen der Sekundarschule. Daher erfolgt die Gegenüberstellung jeweils in zwei Schritten, zuerst auf der Ebene der pädagogischen Prämissen, danach in bezug auf die Vorschläge zur Gestaltung der Sekundarschule.

3.3.1 Der Daltonplan und die Montessori-Pädagogik

3.3.1.1 Die pädagogischen Prämissen bei MONTESSORI und PARKHURST

Die pädagogischen Reformintentionen gelten bei MONTESSORI und PARKHURST jeweils der Verbesserung der "Methode" von Erziehung und Unterricht. Dennoch stand für die italienische Pädagogin - anders als für die amerikanische - die Reorganisation des *Unterrichts nicht* im Zentrum ihrer Pädagogik: "Ihre eigene Fragestellung [...] zielte weit weniger auf das Lempsycho-logische und Unterrichtsmethodische, als vor allem auf ein umfassendes Studium des (kindlichen) Menschen und auf eine allgemeine Hilfe für das Leben um einer besseren Menschheit willen." (BÖHM²1991, 36) MONTESSORIs pädagogisches Denken konzentrierte sich auf einen neuen *Erziehungsbegriff*, der auf ein "wissenschaftlich" fundiertes Bild der kindlichen *Entwicklung* gegründet sein sollte. Dabei rückte sie das Kind unter 10 bzw. 12 Jahren in den Mittelpunkt ihrer Forschungen und hat in bezug auf die Sekundarstufe "nie den Anspruch erhoben, mehr als gewisse Leitlinien [...] für die Schule der Jugendlichen vorgelegt zu haben." (SCHULZ-BENESCH 1984, 106)²

Man kann die Grundzüge der Montessori-Methode aus dem Phänomen ableiten, das die "Dottor-ressa" als "Polarisation der Aufmerksamkeit"³ bezeichnete. Immer wieder beschrieb die italienische Ärztin ihre entscheidende Beobachtung: Ein etwa dreijähriges Mädchen beschäftigte sich so intensiv mit einem Einsatzzylinderblock, daß es, ohne sich von den Aktivitäten anderer Kinder im mindesten stören zu lassen, die Einsetzübung über vierzig Mal wiederholte und nach Beendigung der Arbeit alle Anzeichen von tiefer Zufriedenheit und seelischer Ausgeglichenheit zeigte.⁴ In diesem Vorgang glaubte MONTESSORI das grundlegende Entwicklungsgesetz der kindlichen Persönlichkeit zu erkennen: "Unsere kleinen Kinder bauen ihren eigenen Willen auf,

¹ Vgl. z. B. MONTESSORI, Maria: L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del Volume: Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, Roma 1916 [Hervorhebg. S. P.].

² Vgl. TIELKES 1987, 116 zu MONTESSORIs unterschiedlichen Datierungen von Beginn und Ende des Jugendalters.

³ Im Spätwerk nannte MONTESSORI das Phänomen auch "Normalisation". Vgl. BÖHM²1991, 175f.

⁴ Vgl. die erste deutsche Darstellung in MONTESSORI, Maria: Montessori-Erziehung für Schulkinder, I: Betätigungsdrang und Erziehung, Stuttgart 1926, 72f. und "Die Entdeckung des Kindes". - Zu den anderen Darstellungen des sog. "Montessori-Phänomens" vgl. HEILAND 1991, 44f.

wenn sie in einem Prozeß der Selbsterziehung komplexe innere Aktivitäten des Vergleichens und des Urteilens in Bewegung setzen [...]. Die *konstante Arbeit*, die ihre Persönlichkeit aufbaut, gewinnt ihren ganzen Antrieb aus *Entscheidungen* und tritt so an die Stelle des anfänglichen *chaotischen Zustands*, in dem die Handlungen dagegen nur von *Impulsen* angetrieben wurden." (MONTESSORI 1976, 175)

In solchen höchst konzentrierten und ausdauernden Aktivitäten, die von tiefer Befriedigung gefolgt sind, sieht MONTESSORI das Kind als "Baumeister"¹ an der Realisierung des *in ihm angelegten Menschen* arbeiten. "Dem Kind kommt die Stellung eines wirklich Schaffenden vor allem deshalb zu, weil es sein Ziel, die Bildung des Menschen, nicht durch bloßes Ruhen und Nachdenken erreicht. Nein, seine Arbeit ist Aktivität, ist fortgesetztes Schöpferium. [...] Das Kind hält sich genau an das von der Natur aufgestellte Programm. Durch unermüdliche Aktivität [...] erfüllt das Kind Schritt für Schritt seine schwierige und wunderbare Aufgabe [...]." (MONTESSORI 1987, 197f.)

Dieser Arbeits- bzw. Entwicklungsprozeß folgt nach MONTESSORIs Auffassung einem immanenten, individuellen und "natürlichen Bauplan",² und somit gilt das Kind als Träger einer *individuell-einzigartigen* (nicht gattungsmäßigen!) *biologisch fundierten Teleologie*, die sich einer *natürlich vorbestimmten* Abfolge gemäß im Medium der kindlichen Aktivitäten entfaltet, sofern die geeigneten Umweltbedingungen gegeben sind.³ Dieser jeweils einzigartige "Bauplan" ist nicht anders als rückblickend zu erkennen; er offenbart sich allein in der Entwicklung selbst.⁴ In diesem Sinne spricht MONTESSORI vom "Geheimnis des Kindes",⁵ des *individuellen* Kindes. "In Wirklichkeit trägt das Kind den Schlüssel zu seinem rätselhaften individuellen Dasein von allem Anfang in sich. Es verfügt über einen inneren Bauplan der Seele und über vorbestimmte Richtlinien für seine Entwicklung." (MONTESSORI 1971, 55f.) Daher muß "Erziehung" im wesentlichen als *Entwicklungspädagogik* erscheinen, als "Unterstützung der seelischen Entwicklung" (MONTESSORI 1987, 38): "to save the growing creature".⁶ Diesen Zusammenhang formulierte MONTESSORI in der Bitte des Kindes an den Erwachsenen: "Hilf mir, es allein zu tun." (MONTESSORI 1987, 201)

¹ Vgl. MONTESSORI 1987, 46: "Baumeister des Menschen ist das Kind. Das Kind ist der Vater des Menschen."

² Z. B. MONTESSORI 1987, 27.

³ Dabei bezieht sich MONTESSORI unter anderem auf den Pflanzenphysiologen Hugo de VRIES (1840-1935), der aufgrund der individuellen Abweichungen bei der Vererbung den Primat des Individuums bei der Entwicklung der Gattung betonte. 1917 soll MONTESSORI von ihm den Begriff der "sensiblen Perioden" übernommen haben (vgl. HEILAND 1991, 76, 97); nach MANUSKRIFT (Rückseite von Blatt 17 u. Vorderseite von Blatt 18) erwähnte ihn die "Dottoressa" 1914 in den Vorlesungen, an denen PARKHURST teilnahm, und führte "DEFREES" (so PARKHURSTs Schreibweise) als Beispiel für die Haltung der exakten Beobachtung vor, die der Pädagoge vom Naturwissenschaftler übernehmen müsse, um die Entwicklung des Kindes zu verstehen. Zur Zitierweise bei MANUSKRIFT: Von der räumlichen Anordnung abgesehen, wird der Text von MANUSKRIFT völlig unverändert wiedergegeben; Auslassungen werden mit eckigen Klammern gekennzeichnet.

⁴ Vgl. MONTESSORI 1987, 27: "Hier [beim Kind] wie dort [Zellteilung] vollzieht sich die Entwicklung nach einem unsichtbaren Plan, der auf keine Weise zu fassen ist und sich erst enthüllt, wenn die Bildung des Organismus in seinen Einzelheiten vor sich geht. So vermag uns nur das Kind zu enthüllen, welcher der natürliche Bauplan des Menschen ist."

⁵ Das in der deutschen Ausgabe "Kinder sind anders" (eine Sammlung von überarbeiteten Vorträgen in italienischer Sprache) erhielt in der englischen Übersetzung bezeichnenderweise den Titel "The Secret of Childhood". Vgl. MONTESSORI, Maria: *The Secret of Childhood*, transl. and edit. by Barbara Barclay CARTER, London, New York, Toronto 1936.

⁶ MANUSKRIFT Rückseite von Blatt 12.

Genau genommen sprengt dieses Entwicklungskonzept den Begriff der Erziehung, weil der Erwachsene, unfähig das Programm der individuellen Entwicklung vorab zu erkennen, diese auch nicht gezielt zu beeinflussen vermag.¹ Doch die "Dottressa" hält sich nicht bei dem theoretisch sehr problematischen Verhältnis von "educatio" und "natura naturans" auf, sondern richtet die Radikalität ihres Entwicklungskonzepts vehement gegen "alte" Erziehung, insbesondere gegen die "egozentrische" (MONTESSORI 1987, 23) Hybris des Erwachsenen, der glaubt, Charakter und Geist eines Kindes formen zu können. Wenn der Erzieher seine Rolle im Entwicklungsprozess des Kindes in dieser Weise verkennt und "alles, was die Seele des Kindes angeht, [...] nach seinen eigenen Maßstäben beurteilt" (MONTESSORI 1987, 23), ist das Kind in höchstem Maße bedroht: "[...] ein unzeitgemäßes Eingreifen des Erwachsenen mit seinem Willen und seinen übertriebenen Vorstellungen von der eigenen Machtvollkommenheit kann jenen Bauplan zerstören oder seine Verwirklichung in falsche Bahnen lenken." (MONTESSORI 1987, 44) Dabei kann vor allem auch gutgemeinte Hilfe, deren das Kind nicht bedarf, größten Schaden anrichten; der Erzieher glaubt zwar, "um das Wohl des Kindes eifrig, voll Liebe und Opferbereitschaft besorgt zu sein. In Wirklichkeit aber *löscht er damit die Persönlichkeit des Kindes aus.*" (MONTESSORI 1987, 24) Um ihren Auffassungen Nachdruck zu verleihen, vergleicht MONTESSORI das Kind mit dem Messias. Wenn der Erwachsene als "Schöpfer des Kindes" (MONTESSORI 1987, 23) auftritt, wird dieses "den Leidensweg Christi zu gehen haben." (MONTESSORI 1987, 220)

In ihren Aufzeichnungen zu den MONTESSORI-Vorlesungen in Rom (1914) notierte PARKHURST: "We must distinguish two things 1. give best conditions 2. Leave being free to develop What can we do to help life to develop? Give good conditions - help obtain best conditions of life - one can't do more! [...] We may give good conditions but aside from that, we can only watch [...] life has to *evolve!* This is liberty."² "But we can not unmake nature of human beings or alter the manifestations of characteristics of this life - *all* we can do is to give *environment*. Life can not obey us but the *laws* of life - we can only assist. So when we say *liberty* we mean *conditions of life* [...]." (MANUSKRIFT Vorderseite Blatt 43)

Die wesentlichen Aufgaben des Erziehers bestehen in der systematisch-sorgfältigen Beobachtung des *einzelnen* Kindes, in der zurückhaltend-behutsamen und verständnisvollen Begleitung sowie in der Gestaltung einer "vorbereitete[n] Umgebung" (GRUNDGEDANKEN³ 1989, 71), in welcher das Kind seine "natürliche" Aufgabe vollständig erfüllen kann. "Der Erwachsene vervollkommnet die Umwelt, das Kind aber vervollkommnet sein eigenes Sein." (MONTESSORI 1987, 198) Innerhalb der pädagogisch gestalteten Umwelt kommt wiederum Arbeitsmaterialien, welche die "Polarisation der Aufmerksamkeit" auszulösen vermögen, eine besonders wichtige Bedeutung zu. Diese Beschäftigungsmittel müssen aufgrund fortgesetzter Beobachtung der psychischen und physischen Entwicklung des Kindes "wissenschaftlich" entwickelt werden, und ihre eigenen Ergebnisse legte MONTESSORI mit den sog. "Montessori-Materialien" vor, die auf die Mittel zur Sinnesübung aufbauen, welche die Ärzte Jean-Marc Gaspard ITARD (1775-1838) und Edouard SÉGUIN (1812-1880) zur Förderung entwicklungsgeschädigter Kinder eingesetzt hatten.³

¹ Vgl. dazu auch OELKERS 1989, 94ff.

² MANUSKRIFT Rückseite Blatt 38 und Vorderseite Blatt 39.

³ Vgl. zu den "Montessori-Materialien" z. B. HOLTSTIEGE³ 1983, 93-127, zur Geschichte derselben HEILAND 1991, 36-43.

Obwohl das Kind seine Aktivität und sein Streben nach Selbständigkeit und Unabhängigkeit ungehindert entfalten soll, bedeutet die Montessori-Pädagogik kein Laissez-faire, sondern höchst gezielte und verantwortete individuelle Anregung und Förderung, die sich statt des direkten des indirekten Wegs bedient. "Das Kind ist frei, wenn es von der erdrückenden Energie des Erwachsenen unabhängig geworden ist. [...] Wir schließen damit nicht die Notwendigkeit der Kulturübermittlung, noch die notwendige Disziplin und auch nicht die Notwendigkeit des Erziehers aus. Der Unterschied ist allein der, daß in dieser Freiheit die Kinder voll Freude arbeiten und daß Disziplin aus dem Kind selbst entsteht." (MONTESSORI ¹1988, 23f.)

Die Parallelen der pädagogischen Prämissen bei MONTESSORI und PARKHURST sind in der Tat unübersehbar. Das Resümee der "Dottoressa", der Erfolg ihrer Pädagogik beruhe auf der "Organisation der Arbeit und Freiheit" (MONTESSORI 1922, 117), kann ebenso für den Daltonplan gelten wie ihr Begriff von pädagogischer Freiheit.¹ Die Reformerrinnen treffen sich des weiteren in der Geringschätzung der traditionellen, *philosophisch* orientierten Pädagogik,² der MONTESSORI ihren biologisch fundierten empirischen Ansatz, PARKHURST aber das praktische Experiment entgegenstellt.³ In beiden Konzepten fungiert die empiristische Haltung zugleich als Teil des pädagogischen Verfahrens, indem der systematischen Beobachtung des einzelnen Kindes ein vorrangiger Platz im pädagogischen Handeln eingeräumt wird; PARKHURST führt darüber hinaus auch die Schüler zur planvollen Selbstbeobachtung hin. Auch wenn die Amerikanerin ihrer Kollegin in der Beschreibung der Martern des tyrannisierten "messianischen" Kindes nicht folgt, zeigt doch auch die Schulkritik beider Pädagoginnen sehr verwandte Argumente.

Es besteht Konsens, daß die traditionelle Schule das Kind entmündige, in der Entwicklung blockiere und zu asozialem Verhalten zwingt, weil sie dessen Selbststeuerungsfähigkeiten und -bedürfnisse verkenne und mißachte. Wie PARKHURST betont MONTESSORI: "Wir unterbrechen die Beschäftigung der Kinder nicht und verlangen nicht, daß sie statt Lesen plötzlich Rechnen sollen oder anderes. Mit einer solchen Handlung glaubt man den Bildungsgang des Kindes zu leiten, aber in Wirklichkeit führt man das Kind in Verwirrung und stört die Entwicklung seiner Bildung." (MONTESSORI ¹1988, 22) Beide Reformerrinnen sind überzeugt, daß das Kind bzw. der Schüler bei der *konzentrierten* Auseinandersetzung mit einem praktischen oder theoretischen Gegenstand nicht nur kognitive Strukturen und sachbezogene Fähigkeiten aufbaue, sondern auch seine Selbstbildung vollziehe. Eine direkte Übertragung von Wissen und Wertungs- oder Handlungsdispositionen scheint ihnen ebenso unmöglich wie die Forderung nach permanenter Verfügbarkeit der inneren Aktivität (Aufmerksamkeit, Interesse, Zielorientierung) für die Zwecke des Erziehers bzw. Lehrers.⁴

¹ Vgl. z. B. im vorangegangenen Zitat "[...] sich die Kultur durch eigene Aktivität erwerben [...] mit EDP ⁴1924, 19: "culture acquired through individual development [...]"

² Vgl. zu MONTESSORI z. B. BÖHM ²1991, 95, zu PARKHURST das SWIFT-Zitat in EDP ⁴1924, 10: "Education has been hitherto too absorbed in its history."

³ Seit der Begegnung mit SWIFTS "Mind in the Making" im Jahre 1908 sei sie, so schreibt PARKHURST in "Education on the Dalton Plan", entschlossen gewesen, "to become a free lance in education [...] with leisure enough to experiment in the search for a new and better way." (EDP ⁴1924, 10).

⁴ Vgl. zur PARKHURSTs Schulkritik oben Abschnitt 3.1.

Vgl. zur Entmündigung MONTESSORI 1987, 196: "Also [...] verbannt man es [das Kind] in die Schule, in jenes Exil, in dem der Erwachsene das Kind solange hält, bis es imstande ist, in der Erwachsenenwelt zu leben, ohne zu stören. [...] Zunächst muß es sich dem Erwachsenen unterwerfen wie eine Person ohne bürgerliche Rechte [...]" - Vgl. zu Defiziten in der Sozialerziehung MONTESSORI zit. n. HOLTSTIEGE ³1983, 153: "Die Anhänger der

MONTESSORI und PARKHURST betrachten das Kind bzw. den Schüler in rousseauistischer Tradition als Persönlichkeit, deren "Natur" ursprünglich "gut" und "weise" sei.¹ Daraus resultieren die Haltung tiefen Respekts vor der Würde des individuellen Kindes und die Forderung nach der Zurückhaltung des Pädagogen, so daß der "Selbst"-Entwicklung bzw. "Arbeit" genügend Raum gegeben wird. Zudem soll das pädagogische Arrangement den Heranwachsenden über die Selbsttätigkeit zu einem erfolgsbegründeten und -begünstigenden Selbstvertrauen führen.² Er soll sich grundsätzlich als "Meister seiner selbst" (MONTESSORI 198, 123) erleben dürfen; dabei unterstreicht die Entscheidungsfreiheit seine Wirkungsmächtigkeit und Würde. "Die Freiheit zur Wahl führt zur Würde des Menschen." (MONTESSORI 1985, 122). Äußere Leistungsanreize dagegen lehnen beiden Pädagoginnen konsequent ab.³

Darüber hinaus konvergieren die pädagogischen Konzepte aber auch in jenem vielkritisierten Aspekt, demzufolge das didaktische Material die Tätigkeiten der Kinder bzw. Schüler in hohem Maße determiniert. Wie die "assignments" (im Bereich des "Fundamentums") befreien MONTESSORIs Materialien zur Sinnesübung die Lernenden zwar aus der direkten Abhängigkeit vom Lehrer oder Erzieher, schränken zugleich aber die freie Wahl des Gegenstandes auf ein begrenztes Angebot didaktisch aufbereiteter Vorgaben ein. Das Kind bzw. der Schüler nimmt mit dem gewählten Gegenstand zugleich einen klar umrissenen Auftrag entgegen; dieser liegt bei MONTESSORI zumeist in der Struktur des Materials selbst, bei PARKHURST im "Vertrag", die im Pensum ausgewiesenen "assignments" angemessen zu bearbeiten. Die "Aufgaben" orientieren sich jeweils nicht am unmittelbaren Lebenszusammenhang der Heranwachsenden, sondern repräsentieren ein geschlossenes Programm, das sich bei MONTESSORI an den angenommenen psychophysischen Entwicklungsbedürfnissen, bei PARKHURST an der Systematik der fachspezifischen Curricula bzw. des kulturell relevanten Wissens orientiert. Schließlich bildet für beide "die Individualität [...] das Grundelement [...] der Gesellschaft, die sich aus vielen Individuen zusammensetzt, die alle alleine arbeiten, aber mit den anderen durch einen gemeinsamen Zweck verbunden sind." (MONTESSORI zit. n. HOLTSTIEGE³1983, 37)⁴ Daher erscheint es ihnen unnötig und unrichtig, den Schülern die Sozialform der Arbeit vorzuschreiben. Stattdessen bevorzugen sie die Wirkung von pädagogischen Arrangements, die den Heranwachsenden etwa Toleranz, Rücksicht, Zusammenarbeit und Hilfsbereitschaft direkt als

direkten Unterrichtsmethode glauben, das soziale Leben bestünde darin, nebeneinander dazusitzen und einem zuzuhören, der spricht; das ist keineswegs soziales Leben. Die einzige Gelegenheit zu sozialem Leben haben die Kinder in öffentlichen Schulen nur in den Pausen [...], während die Kinder unserer Schulen immer in einer Arbeitsgemeinschaft leben." - Vgl. zur kindlichen Aktivität als Basis der Erziehung MONTESSORI z. B. BÖHM²1991, 92 und PARKHURST EDP⁴1924, 18: "A child never voluntarily undertakes anything that he does not understand. The choice of his games or pursuits is determined by a clear estimate of his capabilities to excel in them." - Vgl. zur Selbsterziehung PARKHURST EDP⁴1924, 18: "in order that he [der Lernende] may be led to educate himself [...]." - Vgl. zur Selbststeuerung z. B. MONTESSORI z. B. BÖHM²1991, 98 und PARKHURST EDP⁴1924, 104.

¹ Vgl. z. B. MONTESSORI 1976, 75 und zu PARKHURST z. B. LUKE o. J., 181.

² Vgl. MONTESSORI³1979, 99: "Der Erfolg hängt vom Selbstvertrauen ab [...]." Vgl. auch BÖHM²1991, 84 und allgemein ROTH¹⁶1983, 237, wonach "nichts erfolgreicher als der Erfolg" ist. - Vgl. auch MONTESSORI 1987, 132: Kinder besitzen einen tiefen Sinn für persönliche Würde, so "daß ihr Gemüt in einem Maß verletzt und eierig werden kann, wie der Erwachsene sich dies nie vorzustellen vermöchte."

³ Vgl. zu MONTESSORI BÖHM²1991, 83 und zu PARKHURST EDP⁴1924, 121f. - Über Strafen, die auch MONTESSORI für ein unzulässiges Erziehungsmittel hält (vgl. BÖHM²1991, 83), äußert PARKHURST: "Any form of punishment that does not lead to self-discipline breaks down the very thing we want to build up, namely self-respect." (PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 254).

⁴ Vgl. zu MONTESSORI auch HOLTSTIEGE³1983, 150-160.

wertvolle Verhaltensweisen aufzeigen. Dann, so nehmen MONTESSORI und PARKHURST an, entwickeln sich die sozialen Orientierungen und Kompetenzen in einem bestimmten Alter von selbst. MONTESSORIs Forderung nach der vertikalen Gliederung der Kinder- bzw. Schülergruppen entspricht im Daltonplan das Zusammentreffen verschiedenster Altersgruppen in den "Laboratorien".¹ Diese vielfältigen Übereinstimmungen finden dann ihren Ausdruck in den bekannten Analogien der organisatorischen und methodischen Gestaltungsvorschläge: der Kombination von anregungsreicher Umgebung, materialgelanter Selbsttätigkeit des Educandus und sorgfältiger *Beobachtung* durch den Erzieher.

Dennoch sind auch gravierende Unterschiede in der theoretischen Grundierung der beiden pädagogischen Konzepte festzustellen. Daß in den daltonplanbezogenen Schriften konstitutive Begriffe der MONTESSORI-Pädagogik, wie z. B. "Polarisation der Aufmerksamkeit", "absorbierender Geist", "natürlicher Bauplan", "Metamorphosen", "sensible Perioden", "geistiger Embryo" oder "Normalisierung" fehlen, ergibt sich zunächst daraus, daß diese sich im wesentlichen auf die *Entwicklung des Kindes* beziehen, während PARKHURST auf die Reform des *Sekundarstufenunterrichts* konzentriert ist. Darüber hinaus aber zeigen die daltonplanbezogenen Schriften, daß PARKHURST grundsätzlich der biologisch konzipierten Teleologie in MONTESSORIs pädagogischem Denken fern steht. Sie begründet den Daltonplan nicht mit einer hypostasierten "Natur" des Kindes, sondern aus der Perspektive der Notwendigkeit institutionalisierten Lernens, das ihrer Meinung nach zwar eine unentbehrliche Sozialisations- und Qualifikationsleistung in modernen Gesellschaften darstellt, gleichwohl aber nicht notwendig aus den unmittelbaren Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ableitbar ist. Unter diesen gleichsam "entfremdeten" Voraussetzungen will PARKHURST die schulischen Arbeitsbedingungen auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden abstimmen und ihnen Freiräume für die Verbindung von Interesse und Aufgabe öffnen. Die theoretische Differenz spiegelt sich auch in der Funktion des didaktischen Materials wider: Während das sog. "Montessori-Material" direkt psychomotorische Funktionssysteme stimuliert, die entwicklungsbereit sind, leiten die "assignments" die Bearbeitung eines vorgegebenen Fachthemas an. Bei MONTESSORI greift das Kind die Beschäftigungen auf, die sein *Interesse* erwecken, in der Daltonplanschule hingegen ist der Lernende stets mit fremdbestimmten *Aufgaben* konfrontiert, die er in einer gewissen Zeit bearbeiten soll. Auch faßt PARKHURST den Begriff der Individualität vorwiegend motivationspsychologisch, nämlich als Summe individuell unterschiedlicher Faktoren, welche die aufgabenbezogene Aktivierung der Konzentrationsfähigkeit und der Leistungsbereitschaft bedingen. MONTESSORIs hornische Vorstellung, daß dem individuellen

¹ Nach MONTESSORI zeigt das Kind von etwa sechs Jahren an eine neue Form der sozialen Bindung: Der "Gesellschaft der Kohäsion" folge die "bewußt organisierte Vereinigung". Vgl. HOLTSTIEGE¹1983, 35. Vgl. zu PARKHURST EDP '1924, 106 oder EDP '1924, 15: Das Kind "needs some means of liberating his energy before he can grow into a harmonious, responsible being able and willing to lend himself consciously to co-operation with his fellows for their common benefit." - Vgl. zur vertikalen Gliederung bei MONTESSORI auch HOLTSTIEGE¹1983, 153f.

² "Absorbierender Geist": vgl. z. B. GRUNDGEDANKEN⁹1989, 63-70 oder BÖHM²1991, 163ff. - "Metamorphosen": vgl. z. B. MONTESSORI 1987, 44. - "Sensible Perioden": vgl. z. B. MONTESSORI 1987, 46-57 oder auch HOLTSTIEGE¹1983, 68-92. - "Geistiger Embryo": vgl. z. B. MONTESSORI 1987, 38-46 oder auch BÖHM²1991, 159. - "Normalisierung": vgl. z. B. BÖHM²1991, 175f. - Einige dieser Begriffe wurden erst nach dem Erscheinen von "Education on the Dalton Plan" konkretisiert.

Kind "eine natürliche Lebenskraft inhärent sei, die seine Entwicklung nach einem gesetzlichen Plan gestaltet" (BÖHM²1991, 127), hat für den Daltonplan keine konstitutive Bedeutung.

Auch wenn die Amerikanerin ihrerseits, wie schon erwähnt, mit einem EMERSON-Zitat das "Geheimnis des Kindes" betont, trägt diese Metapher nicht die Bedeutung eines individuell gegebenen "Gesetzes". Im Erziehungsziel des "fearless human being" (EDP '1924, 7, 22) schwingt vielmehr der antiteleologische Begriff der intelligenten und erfolgreichen Anpassung an die Umwelt mit. Damit steht PARKHURST insgesamt weniger MONTESSORI als amerikanischen Denktraditionen und insbesondere DEWEY nahe, der - anders als die meisten Reformpädagogen zu Beginn dieses Jahrhunderts - den Entwicklungs- und Erziehungsbegriff konsequent von teleologischen Denkvorstellungen löste.

3.3.1.2 Zur Konzeption der Sekundarschule

Der Vergleich zwischen MONTESSORIs Pädagogik und dem Daltonplan mußte bisher beträchtliche Unschärfen in Kauf nehmen, weil sich die Argumentationen der "Dottoressa" wesentlich auf das Kindesalter beziehen. Daher sollen nun auch MONTESSORIs Vorschläge für die Sekundarschule mit PARKHURSTs Entwurf konfrontiert werden.

Die italienische Pädagogin begann erst in den späten zwanziger Jahren, also nach dem Erscheinen von "Education on the Dalton Plan", in verschiedenen Vorträgen die Konzeption einer Montessori-Sekundarschule zu entwickeln. Gegen Ende der 30er Jahre wurden Aufsätze zum inzwischen sog. "Erdkinderplan"¹ publiziert, die, mit Erweiterungen versehen, 1966 unter dem Titel "Von der Kindheit zur Jugend"² in deutscher Übersetzung erschienen. In dieser Skizze der Schule der "Kosmischen Erziehung"³ für die 12-18jährigen werden weder Curricula⁴ noch selbst die "Organisation der Arbeit" ausführlich behandelt. Man findet nur allgemeine, unspezifische Hinweise wie beispielsweise diese, daß auf die "Abwechslung der Beschäftigungen" (MONTESSORI 1988, 144), die Freiheit für "individuelle Initiativen" (MONTESSORI 1988, 145) und "bestimmte Grenzen" (MONTESSORI 1988, 145) für das individuelle Handeln zu achten sei, "daß die Hilfe sich auf den Bedarf beschränkt" (MONTESSORI 1988, 149) und daß insbesondere die naturwissenschaftlichen Studien "praktischen Experimenten Raum lassen [sollen], um den Kindern immer die Möglichkeiten zur eigenen Beobachtung [...] zu geben." (MONTESSORI 1988, 151) Im ebenso knapp gehaltenen Abschnitt "Methoden" lautet der zentrale Satz: "Die besten Methoden sind diejenigen, die beim Schüler ein Maximum an Interesse hervorrufen, die ihm die Möglichkeit geben, allein zu arbeiten, selbst seine Erfahrungen zu machen, und die erlauben, die Studien mit dem praktischen Leben abzuwechseln." (MONTESSORI 1988, 154)

Ein wesentliches Ziel der Pädagogik des Jugendalters bestehe darin, "das Studium auf die Menschheit zu richten" (MONTESSORI 1988, 128) und den Jugendlichen dahin zu führen, "die Rolle des Menschen, die er in der Gesellschaft spielen wird, zu begreifen." (MONTESSORI

¹ In MONTESSORI¹1979, 91-121 oder MONTESSORI 1988, 127-157; MONTESSORI verwendet das deutsche Wort "Erdkind".

² Vgl. MONTESSORI¹1979. Es handelt sich um die von Karl NEISE besorgte Übersetzung von "De l'enfant à l'adolescent", traduit de l'italien par Georgette J.-J. BERNARD, Paris, Bruges 1948; Auszüge aus MONTESSORI¹1979 findet man in MONTESSORI 1988, 117-169.

³ So der Titel von MONTESSORI 1988.

⁴ Vgl. MONTESSORI 1988, 148-154.

1988, 129). Für das pädagogische Verhältnis sei "die Achtung vor den jungen Menschen" (MONTESSORI 1988, 129) entscheidend. Grundsätzlich sieht der "Erdkinderplan" für die Jugendlichen ein Landerziehungsheim vor. Es sei nämlich wünschenswert, das Kind während der schwierigen Periode der Reifezeit fern von seinem gewohnten Milieu auf dem Lande leben zu lassen, "in einer ruhigen Umgebung, im Schoße der Natur." (GRUNDGEDANKEN 91989, 150) In dieser "'Erfahrungsschule des sozialen Lebens'" (MONTESSORI 1988, 136) sollen die Jugendlichen "von den Ursprüngen her in die Kultur eindringen", "von der Arbeit auf dem Lande [...] in die Natur und in die Kultur." (GRUNDGEDANKEN 91989, 151) Daher sind "ein Gasthof, ein Geschäft und ein Bauernhof" (GRUNDGEDANKEN 91989, 152) anzugliedern, und die Schüler sollen in diesen Modellbetrieben auch Geld verdienen können.¹

Diese Ideen sind kaum präzisiert und fanden m. W. in der Praxis der Montessori-Sekundarschulen auch keine Entsprechungen. Für den Vergleich mit dem Daltonplan ist relevant, daß die traditionelle Vermittlung von allgemeinbildendem Sach- und Fachwissen, wie sie für die Sekundarschule typisch ist, die unspektakuläre Seite der "Erdkinder"-Schule bildet. Ohne jede Konkretisierung stellt MONTESSORI fest, daß sie die individuelle Aneignung systematisch organisierten Fachwissens in den *Mittelpunkt* des Unterrichts rücken würde.

Als Beispiel für die Praxis einer Montessori-Sekundarschule soll hier JORDANs Bericht von 1959 über das Montessori-Lyzeum in Utrecht gewählt werden, weil darin eine nach wie vor repräsentative Variante beschrieben wird, in der das reformpädagogische Potential verhältnismäßig konsequent realisiert wird.² Im Vergleich dazu zeigt sich beispielsweise der Tagesablauf am Haager Montessori-Gymnasium, das ich 1988 besuchte, wesentlich stärker vom Fachstundenplan geprägt. Die Beobachtungen an dieser Schule entsprachen völlig dem Ergebnis von JONES' (1987) Hospitationen an deutschen Montessori-Sekundarschulen, demzufolge sich diese organisatorisch kaum von der Regelschule unterscheiden.³

Die Tageseinteilung am Montessori-Lyzeum in Utrecht beschrieb JORDAN folgendermaßen: Von 8.30 Uhr bis 11 Uhr erfolgen Kursstunden. "Nach einer kurzen Pause kommt dann die sogenannte Wahl-Zeit, in der die Schüler entweder ruhig in ihrem Gruppenraum arbeiten oder einen Fachlehrer zur Beratung aufsuchen, ihre Arbeit korrigieren oder sich abhören lassen. Während dieser Zeit laufen keine Kurse [...]. Der Nachmittag beginnt wieder mit drei Kursstunden (zu je 30 Minuten). Dann folgt die sogenannte achte Stunde, welche die Schüler für 'außerschulische Tätigkeit' benutzen können, wie Theaterspiel, Musik, Tischtennis, Schach oder was sie sonst wollen." (JORDAN in GRUNDGEDANKEN 91989, 159f.)

Zum Besuch der Kurse begeben sich die Schüler in die Räume der Fachlehrer, ansonsten arbeitet die (altershomogene) "Klasse" in ihrem Zimmer, das mit vielfältigen Hilfsmitteln ausgestattet ist. Dabei befassen sich die Schüler mit den Arbeiten, die sie sich für diese Stunden vorgenommen haben. Wie im Lesesaal einer Universitätsbibliothek sind leise Gespräche, Kooperation und Mobilität im Raum gestattet. Die Aufgaben werden vom einzelnen Fachlehrer erteilt, stehen in enger Beziehung zum Lehrstoff seines Faches und sind in nummerierte Pensen unterteilt. Die Kontrolle der Lernergebnisse aus der *selbsttätigen* Arbeit erfolgt im Einzelgespräch mit dem Schüler; erscheint die erzielte Leistung als ausreichend, so paraphrasiert der

¹ Vgl. MONTESSORI 1988, 156.

² Vgl. JORDAN 91989 und auch RÖHRS' Berichte (RÖHRS 1955 und RÖHRS 1966, 51-57)

³ Vgl. JONES 1987, 128 u. 131.

Fachlehrer die Arbeitseinheit im Pensum des Schülers. Noten werden hierbei nicht erteilt.¹ Ob und wie die Arbeitszeit für eine bestimmte Aufgabe kontingiert ist, läßt der Bericht offen; aufgrund der engen Verbindung von Freiarbeit und Fachunterricht darf man aber vermuten, daß die Aufgaben im allgemeinen den Kursunterricht von Stunde zu Stunde begleiten. So vermerkt auch RÖHRS in seinem Bericht über niederländische Montessori-Gymnasien: "Trotzdem bleibt das drängendste Problem [...] die Fächerung und die damit verbundene Stofffülle. In einem Teil der Montessori-Lyzeen hat daher die gemeinsame Arbeit nach Projekten eine gewisse Bedeutung erlangt. Neben der Überwindung der Fächerung sucht man dabei bewußt nach einer Verbindung zwischen der wissenschaftlichen und der praktisch-gestalterischen Arbeit." (RÖHRS 1966, 57)

MONTESSORIs Anmerkungen zur *Sekundarschule* lassen deutlich erkennen, daß auf dieser Stufe das scharf umrissene entwicklungspädagogische Profil verloren geht, das im Bereich der Primarstufe so charakteristisch erscheint. Mochte der Daltonplan im theoretischen Vergleich als sehr "schulförmiges" und konventionelles Konzept wirken, so entbehrt die Arbeitsorganisation der Montessori-Sekundarstufe nun ihrerseits der spezifischen Merkmale, die ein entschiedeneres Reformkonzept akzentuieren. Vielmehr konvergiert sie mit dem Daltonplan und bleibt bei der Gestaltung der "Lernfreiheit" sogar hinter dem fachlichen und sozialen Anregungsgehalt der "Laboratorien" zurück.

Der Unterricht der Montessori-Sekundarschule konstituiert sich nun - wie an einer Daltonschule - als Prozeß der selbsttätigen Erarbeitung von fachlichen Zusammenhängen durch die Lernenden. So erweist sich der vorher augenfällige Unterschied, daß in der Montessori-Pädagogik die Aufgaben als *frei* wählbares Material, im Daltonplan aber als konkretes Pensum für eine bestimmte Zeit vorgegeben sind, als Ausdruck einer Differenz zwischen Vor- bzw. Primar- und Sekundarschulpädagogik, nicht aber als grundsätzlicher Unterschied der pädagogischen Konzepte. Dasselbe gilt für die Funktion der Materialien: Sie dienen in beiden Sekundarschulkonzepten der bewußten Auseinandersetzung mit einem "fremdbestimmten", aus der Fachsystematik abgeleiteten Gegenstand als Anleitung und Hilfsmittel.

Weiterreichende Divergenzen zeigen sich dagegen hinsichtlich MONTESSORIs Vision des Landerziehungsheims, und zwar nicht deshalb, weil der Daltonplan nicht auch mit der *Unterrichtsgestaltung* in einem Landerziehungsheim zu verbinden wäre, sondern wegen des ideologischen Rahmens. In MONTESSORIs Ausführungen zeichnet sich die "mystische"² Vorstellung ab, das Kind könne bzw. solle sich "Kultur" und "Natur" von deren "Ursprüngen" her nähern. Auch wenn sich PARKHURST nicht dazu geäußert hat, wirkt dieser Gedanke im Kontext der daltonplanbezogenen Schriften sehr fremd. Die "Welt", in die PARKHURST das Kind bzw. den Jugendlichen einführen will, erscheint zunächst als kontingente Abfolge von Anforderungen, die auf vielfältige Weise beantwortet bzw. "bearbeitet" werden können. In dieser fortwährenden Interaktion mit der Umwelt bildet sich die individuelle Persönlichkeit heraus. Damit vertritt die Amerikanerin das Konzept einer offenen Entwicklung, in der Ursachen und Folgen, Wechselwirkungen und Anpassungsleistungen, nicht aber "Ursprünge" und "Natur" im Sinne eines

¹ Vgl. zu diesem Absatz JORDAN⁹1989, 155ff.

² Im Sinne von WALLEN/TRAVERS (WEINERT 1970, Sp. 1238): "Die Betonung der Ganzheitlichkeit des Kindes [...] ist nicht in erster Linie eine wissenschaftliche Doktrin, sondern eine vom religiösen Mystizismus kommende Lehre."

"immanenten Bauplans" wirksam werden. PARKHURST will die Schüler zu einem handlungsbezogenen *Verhalten* erziehen, das sie am besten in der je gegebenen Lebenswelt erwerben können: Sie sollen lernen, Aufgaben, Schwierigkeiten und verfügbare Ressourcen richtig einzuschätzen. Daher fordert sie von ihren Schülern das "budgeting time" als exemplarische Selbstkontrolle des eigenen Tuns, was MONTESSORI wiederum als Anzeichen einer sehr veräußerlichten Sichtweise erschienen sein mag.

Faßt man nun den Vergleich zwischen der Montessori-Pädagogik und dem Daltonplan zusammen, so wird die vorherrschende Meinung der engen Verwandtschaft der Konzepte bestätigt und zugleich differenziert. Betont man die *individuelle* Arbeit an didaktisch vorgeformten Materialien, die den Lernprozeß indirekt, aber definitiv steuern, das erzieherische Verhältnis zwischen dem Kind und Erwachsenen, das Gewicht der Lernumgebung und die Entscheidungsfreiheit des Lernenden, so stehen sich die Konzepte sehr nahe. Dennoch unterscheidet sich die kindbezogene Montessori-Pädagogik als "Entwicklungspädagogik" fundamental vom Daltonplan als "Schulpädagogik". Noch weiter reichen die Differenzen im Feld der pädagogisch-anthropologischen Begründungen für die scheinbar verwandten Methoden.

Ein anderer Befund ergibt sich jedoch, wenn man den Vergleich auf die Sekundarschule bezieht. Dann verliert die Montessori-Pädagogik ihre spezifische Identität als "Entwicklungspädagogik", und das schulpädagogische Konzept nähert sich stark dem Daltonplan an. Wenn man dem Daltonplan den Vorwurf macht, mit der Beibehaltung fachspezifischer und systematischer Studien die "alte Lern- und Buchschule" zu perpetuieren, so ist es interessant zu wissen, daß auch die Montessori-Pädagogik, die auf eine Alternativschule zielt, auf der Sekundarstufe durchaus ähnliche Strukturen reproduziert.

3.3.2 Der Daltonplan und DEWEYs Pädagogik

3.3.2.1 Die pragmatistische Pädagogik John DEWEYs

3.3.2.1.1 Schulisches Lernen als "experience" bei John DEWEY

Wenn NIETZSCHE in seinem zweiten Aphorismenbuch "Morgenröte" fragt, ob es nicht eine "Vergeudung unserer Jugend" gewesen sei, als man den Heranwachsenden "Mathematik und Physik auf eine gewaltsame Weise aufzwang, *anstatt* uns erst in die Verzweiflung der Unwissenheit zu führen und unser kleines tägliches Leben, unsre Hantierungen und alles, was sich zwischen Morgen und Abend im Hause, in der Werkstatt, am Himmel, in der Landschaft begibt, in Tausende von Problemen aufzulösen [...], um unsrer Begierde dann zu zeigen, daß wir ein mathematisches und mechanisches Wissen zu allemächst *nötig* haben" (NIETZSCHE [1881], Aph. 195, 1983, 153f.), spricht er genau das Problem der "alten" Schule an, das DEWEY zum Thema macht.

Wenn zahlreiche 14- bis 17jährige in einer Befragung angeben,¹ daß sie ihre Schulzeit im wesentlichen als eine unvermeidliche Durchgangsphase im Lebenslauf betrachten, die noch nicht zum eigentlichen "Leben" dazugehöre, sondern nur Voraussetzung sei, ja daß sie den

¹ Vgl. FURTNER-KALLMÜNZER/HURRELMANN 1984, 16f.

Gegenständen schulischen Lernens nicht einmal eine nützliche Vorbereitungsfunktion zu schreiben, sondern sie als beliebige Schritte zu einem formalen Ziel auffassen, dann könnte man diesen Befund mit DEWEY als erwartbare Konsequenz einer grundsätzlich verkehrten Konzeption von Schule und schulischem Lernens erklären, die folgende Grundsätze mißachtet: "Der Eintrichterung von oben steht die Gestaltung und Pflege der Individualität gegenüber, der äußeren Disziplin die freie Aktivität, dem Lernen aus Büchern und von Lehrern das Lernen durch Erfahrung. An der Stelle der drillmäßigen Antrainierung von isolierten Fähigkeiten und Fertigkeiten steht der Versuch, diese als ein Mittel sich anzueignen, um Ziele zu erreichen, die in der Vitalität des Schülers selbst ihre Wurzel haben. Statt auf eine mehr oder weniger ferne Zukunft vorzubereiten, macht die neue Schule das Beste aus der Gegenwart, und statt mit starren Zielen und Materialien zu operieren, macht sie den Schüler mit einer Welt vertraut, die sich fortlaufend ändert." (DEWEY 1974, 5f.)

Die Pädagogik John DEWEYs (1859-1952) beruht auf den philosophischen Grundlagen des amerikanischen Pragmatismus.¹ Stark beeinflusst von der Auseinandersetzung mit DARWINs Evolutionslehre faßten die Pragmatisten, neben DEWEY auch William JAMES (1842-1910), Charles S. PEIRCE (1839-1914) oder George H. MEAD (1863-1931), den Menschen dezidiert antiteleologisch als Organismus auf, der in unablässiger Interaktion mit der Umwelt begriffen ist und dabei fortgesetzt Anpassungsleistungen an eine sich wandelnde und durch ihn veränderte Welt erbringt; in der handelnden Auseinandersetzung mit seiner Umgebung, und das heißt: in der intentionalen, subjektiv bedeutsamen Aktion, im "Erleiden der Folgen"² und der Reflexion der Zusammenhänge, konstruiert er bedeutungshaltige Wirklichkeit.³ Dem menschlichen "Denken" und "Lernen" wird ein instrumenteller Charakter zugeschrieben; sie entspringen der "Situationsbeantwortung"⁴ und dienen der Problemlösung, wenn gewohnte Denk- oder Verhaltensmuster versagen.

"Thinking begins in what may fairly be called a *forked-road* situation [...]. *Demand for the solution of a perplexity is the steadying and guiding factor in the entire process of reflection.* [...] Given a difficulty, the next step is suggestion of some way out - the formation of some tentative plan or project, the entertaining of some theory which will account for the particularities in question, the consideration of some solution for the problem." (DEWEY [1910] 1978, 189f.)⁵

¹ Die folgende Darstellung beabsichtigt keine kritische Auseinandersetzung mit DEWEYs Pragmatismus. Vgl. dazu z. B. BOHNSACK 1976, Kap. 8 und SCHREIER in DEWEY 1986, 41-54. - Zu den amerikanischen oder deutschen Zitaten aus DEWEYs "Democracy and Education" (1916) bzw. "Demokratie und Erziehung" (DEWEY ³1964) wird in diesem Teilkapitel immer auch die Zitierstelle im jeweils anderen Text angegeben.

² Vgl. DEWEY 1916, 163f. bzw. ³1964, 187: "what we enjoy or suffer from things in consequence."

³ Zum Begriff der Handlung vgl. z. B. APEL 1974, 31: "Handeln [...] ist immer intentionales Verhalten und beruht auf Interessen. Als solches ist es nicht bloß bedingt, sondern beruht auf Einsicht ('reason')."

⁴ BOHNSACK bezeichnet die pragmatistische Erkenntnistheorie DEWEYs als "Konzept des Erkennens als Situationsbeantwortung" (BOHNSACK 1976, 46).

⁵ Vgl. dazu den formalen Ablauf des Denkprozesses nach DEWEY: "There are (i) perplexity, confusion, doubt [...]; (ii) a conjectural anticipation [...]; (iii) a careful survey (examination, inspection, exploration, analysis) of all attainable consideration which will define and clarify the problem in hand; (iv) a consequent elaboration of the tentative hypothesis [...]; (v) taking one stand of the projected hypothesis as a plan of action which is applied to the existing state of affairs; doing something overtly to bring about the anticipated result, and thereby testing the hypothesis." (DEWEY 1916, 176 bzw. ³1964, 201). - Vgl. auch die sehr verwandten Gedanken bei JAMES [1907] 1975, 34f.: "The individual has a stock of old opinions already, but he meets a new experience that puts them to a

Der Wert der Erkenntnis bzw. des Wissens ist demnach nicht objektiv, sondern funktional zu bestimmen: "While all thinking results in knowledge, ultimately the value of knowledge is subordinate to its use in thinking. For we live not in a settled and finished world, but in one which is going on [...]" (DEWEY 1916, 177f. bzw. DEWEY ³1964, 203) Wenn man aber eine "feststehende Seinsweise der Welt" (RORTY 1992, 3) negiert, verändert auch die philosophische Kategorie der "Wahrheit" ihre Bedeutung. Die Pragmatisten substituieren die Annahme unveränderlicher und kontextunabhängig gültiger "Wahrheiten" durch das Konzept der (wissenschaftlichen) "Untersuchung", des "habit of inquiry".¹ Eine Erkenntnis kann demnach insofern und so lange "wahr" gelten, als sie in gegebenen Problemzusammenhängen als *hilfreiches Instrument* fungiert.² Entscheidend aber ist eine generelle rationale "Revisionsbereitschaft" (SCHREIER in DEWEY 1986, 56).

In diesem Kontext steht DEWEYs Kritik an einer Schule, die sich darauf beschränkt, Wissen als wissenswert zu deklarieren, und den Schüler nicht dorthin führt, die Bedeutung dieses "Wissens" als Instrument in Anwendungszusammenhängen zu erfahren, die für ihn subjektiv relevant sind. "When one is told that Brutus assassinated Caesar, or that the length of the year is three hundred sixty-five and one fourth days, or that the ratio of the diameter of the circle to its circumference is 3.1415... one receives what is indeed knowledge for others, but for him it is a stimulus to knowing. His acquisition of *knowledge* depends upon his response to what is communicated." (DEWEY 1916, 221 bzw. DEWEY ³1964, 250)

Das sog. "Schul-" oder "Bildungswissen" wird nur dann zum Wissen des Schülers, wenn er es selbst "ergreift": "Die einzige bedeutende Methode ist die Methode des Geistes, der hinauslangt und assimiliert. Stoff ist nur geistige Nahrung, möglicherweise nahrhafter Stoff. Er kann nicht selbst verdauen; [...]" (DEWEY 1935, 146)

Die "alte" Schule aber - auch DEWEY verwendet das bekannte Pädagogen-Bonmot - „lehrt Fächer anstatt Kinder“³ und vertauscht somit das Ziel des Lernens, das systematisch geordnete Wissen, mit seinem Ausgangspunkt im "Inter-esse".⁴ "Kind und Lehrplan"⁵ sind vielmehr als

strain. Somebody contradicts them; or in a reflective moment he discovers that they contradict each other, or he hears of facts with which they are incompatible; or desires arise in him which they cease to satisfy. The result is an inward trouble to which the mind till then has been a stranger, and from which he seeks to escape by modifying his previous mass of opinions."

Jene Stufenfolge legte DEWEY zuerst in "How We Think" (Boston 1910) vor, ein Werk, das KERSCHENSTEINER wichtige Anregungen für seine Arbeitsschulpädagogik vermittelt hat. Vgl. dazu und zur Differenz zwischen KERSCHENSTEINER und DEWEY WILHELM 1975, 160-164 und 174ff.

¹ Vgl. BRUDER 1982, 55.

² Vgl. SCHREIER in DEWEY 1986, 33 und 37: "Nur so weit, als eine Annahme sich durch ihre Folgen als 'wahr' erweist, wird sie damit zur Wahrheit [...]" (Hervorhebg. S. P.) - RORTY (1989, 100f.) rückt DEWEY nicht nur wegen dieser Auffassung in die Nähe WITTGENSTEINS.

Zum pragmatistischen Wahrheitsbegriff vgl. z. B. WILHELM 1975, 157-160 oder SCHREIER in DEWEY 1986, 32-40, zur Kritik desselben z. B. SCHREIER in DEWEY 1986, 40-46. - Vgl. auch JAMES' ebenso berühmten wie provokanten Sätze: "Die Wahrheit lebt tatsächlich größtenteils von einem Kreditsystem. Unsere Gedanken und Annahmen laufen so lange weiter, wie ihnen nichts in den Weg tritt, gerade so wie Banknoten so lange umlaufen, wie sie keiner ablehnt." (WILLIAM, James: *Philosophical Conceptions and Practical Results*, University of California Press, 1898, 207; zit. n. SCHREIER in DEWEY 1986, 38).

³ DEWEY (1935, 200) schreibt es Colonel Francis W. PARKER zu.

⁴ Vgl. DEWEY ³1964, 219f.: "Die Tatsache, daß der Inhalt einer Wissenschaft bereits geordnet ist, beweist offensichtlich, daß er bereits dem Denken unterworfen worden ist; [...] In diesem Zustande bilden die Tatsachen

zwei Grenzen eines einzigen Vorgangs zu bestimmen, nämlich als "fortgesetztes Neubauen, das sich von der gegenwärtigen Kindeserfahrung aus zu dem bewegt, das durch die organisierte Menge der Wahrheit dargestellt wird, die wir Fächer nennen. [...] Für die Schule gilt es nun, im Stoff wieder die Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen, aus denen das Wissen resultierte." (DEWEY 1935, 147f.)

Der Lehrplan hat in der Schule wohl seine Berechtigung, jedoch ausschließlich als professionelles Hilfsmittel des Lehrers: "bei der Deutung des Kindeslebens [...] und beim Übergehen zur Leitung und Führung" (DEWEY 1935, 148).¹ Die traditionelle Funktion des Lehrplans reflektiert den Schüler als passiven Empfänger von wohlgeordneten, (scheinbar) zu Ende gedachten und didaktisch aufbereiteten Wissensmengen. Es gibt aber für Pragmatisten kein "fertiges" Wissen, weder in epistemologischer noch in psychologischer Sicht, und es kann es nicht direkt als solches übertragen werden. Wissen erwächst stets "aus den vorhandenen Bedingungen" und beruht "auf dem, was bereits geschieht, auf den Hilfsmitteln und Schwierigkeiten, die die Gesamtlage darbietet" (DEWEY ³1964, 14 bzw. DEWEY 1916, 121); es entsteht dort und nur dort, wo der Lernende damit "rechnen muß als mit einem Faktor im Verlauf von Vorgängen, in die man verwickelt und an deren Ausgang man interessiert ist." (DEWEY ³1964, 182f.)² Daran und nicht an einem Stoffkatalog, der die Summe des bildungsrelevanten Wissens in eine systematische Abfolge bringt, müssen sich die Lehrprozesse orientieren.

Für den Pragmatismus im allgemeinen und DEWEYs Pädagogik im besonderen spielt das Konzept der "experience" eine zentrale Rolle. Es postuliert die Einheit von Handeln und Denken und richtet sich so gegen die Annahme "eingeborener Ideen" wie gegen sensualistisch-assoziative Erkenntnistheorien: "Experience" ist nicht nur empirisch, sondern auch experimentell.³ Dies wird zu Beginn des 9. Kapitels von "Democracy and Education" (1916), "Experience and Thinking", deutlich, wo DEWEY den Begriff der "experience" und dessen pädagogische Konsequenzen erläutert:

"The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying - a meaning which is made explicit in the connected term of experiment. On the passive, it is undergoing. [...] When an activity is continued into the undergoing of conse-

aber nicht einen Ausgangspunkt für das Lernen, sondern einen Gipfel." Der Pädagoge ist, so scheint es, "mit der Auffassung der logisch geordneten Tatsachen so bekannt, daß er nicht die Menge an Trennen und Neubilden erkennt [...], die die Tatsachen der direkten Erfahrung durchzumachen haben, ehe sie als ein 'Fach' oder Wissenszweig erscheinen." (DEWEY 1935, 144).

⁵ So der Titel der deutschen Übersetzung von DEWEY, John: *The Child and the Curriculum*, Chicago 1902 in DEWEY/KILPATRICK 1935.

¹ Vgl. auch: Der Lehrplan soll für den Lehrer als Instrument fungieren, "einen Stoff zu finden, der den Schüler zu Betätigungen veranlaßt, die einen von ihm als bedeutsam anerkannten Zweck, ein Interesse für ihn haben, so daß die Objekte nicht als 'Turngeräte des Geistes', sondern als Mittel zur Erreichung von Zielen behandelt werden" (DEWEY ³1964, 178 bzw. 1916, 155), ihm zur Orientierung dienen, "to keep the experience of the student moving in the direction of what the expert already knows. Hence the need that the teacher know both subject matter and the characteristic needs and capacity of the student" (DEWEY 1916, 216 bzw. ³1964, 245).

² Vgl. DEWEY 1916, 158. - Vgl. auch DEWEY 1916, 188 bzw. ³1964, 213: "It is that no thought, no idea can possibly be conveyed as an idea from one person to another. [...] Only by wrestling with the conditions of the problem at first hand, seeking and finding his own way out, does he think."

³ Vgl. zu DEWEYs Kritik der sensualistischen Erkenntnistheorie BONNE 1980, 81ff.

quences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something. [...] To 'learn from experience' is to make a backward and forward connection between what we do things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction - discovery of the connection of things.

Two conclusions important for education follow. (1) Experience is primarily an active-passive affair; it is not primarily cognitive. But (2) the *measure of the value* of an experience lies in the perception of relationships and continuities to which it leads up. It includes cognition in the degree in which it is cumulative or amounts to something, or has meaning." (DEWEY 1916, 163f.)¹

Hiermit ist in aller Knappheit DEWEYs Konzept schulischen Lernens umrissen. Die Wirksamkeit des Pädagogen ist gerade dort begrenzt, wo er auf eine "direkte", kognitive Vermittlung von Wissen und "Erfahrungen" hofft. Denn das reflektierende Denken ist als Teilfunktion der "experience" anzusehen, die im aktiven, intentionalen "inter-esse" begründet ist, ob dieses nun theoretischer oder praktischer Art ist. Was der Schüler nicht selbst als *Ziel* seines Tuns, als Gegenstand lebendiger und persönlicher Erfahrung erfassen kann, bleibt der (mehr als flüchtig-oberflächlichen) Aneignung entzogen.² "Begreifen" kann einer nur im Horizont seines Vorwissens und Denkvermögens, seiner Wünsche und Interessen: "Es enthält das organische Assimilieren, das von innen heraus beginnt." (DEWEY 1935, 145)

Somit postuliert DEWEY weder das praktisch-handwerkliche Tun als solches noch einen Unterricht, der sich *formal* an der Phasenfolge des Denkprozesses orientiert, wie er sie in "How We Think" oder "Democracy and Education" beschrieb.³ Entscheidend ist vielmehr,

"[...] that the pupil have a genuine situation of experience - that there will be a continuous activity in which he is interested for his own sake; secondly that a genuine problem develop within this situation as a stimulus to thought; third, that he possesses the information and make the observations needed to deal with it; fourth, that suggested solutions occur to him which he shall be responsible for developing in an

¹ Vgl. DEWEY ¹1964, 186ff. - Vgl. APEL 1974, 42 zu diesem Zitat: "Vergegenwärtigt man sich, daß Dewey vielfach vorgeworfen wird, es gehe ihm um bloße Aktivität und um ein Handeln, das um seiner selbst willen geschieht, dann geht aus dieser Aussage hervor, wie gründlich DEWEY mißverstanden worden ist."

² Vgl. DEWEY 1935, 155. - Nicht von ungefähr erleben viele Sekundarstufenlehrer Enttäuschungen, wenn sie sich auf "Lehrstoff" aus anderen Fächern oder aus vergangenen Schuljahren beziehen wollen. Nach einigen Jahren Fachunterricht haben sich viele Schüler eine Haltung angeeignet, derzufolge Wissen nur zum entsprechenden "Fach" und zum entsprechenden Jahrgang "gehört".

³ Der handwerklich-praktischen Arbeit wird bei DEWEY - anders als bei KERSCHENSTEINER - kein autonomer Bildungswert, sondern eine fallweise zu bestimmende Funktion im Prozeß der "experience" zugeschrieben. WILHELM kritisiert die DEWEY-Rezeption KERSCHENSTEINERS auch deshalb, weil dessen Arbeitsschulpädagogik nicht beim Vorhaben und der Störung der Routine, sondern bei der (zweiten) Stufe, dem vorgegebenen Problem beginne. Vgl. WILHELM 1975, 160-164 und 174ff. Denselben Fehler begehen nach WILHELMS Auffassung alle "Formen der 'geistigen' Arbeitsschule, die sich an die Namen Gaudig, Scheibner, Fischer und Adolphe Ferrière und an die Theorien des späten Kerschensteiner heften." (WILHELM 1975, 175). Nicht selten wird DEWEYs Prinzip "learning by doing" (vgl. BOHNSACK 1976, 197; in DEWEYs Texten ist der Begriff nicht explizit nachweisbar) zur Legitimation eines vordergründigen Aktivismus verwandt, während DEWEY "doing" stets auf die Einheit von absichtsvoller Handlung und kognitiver Operation bezog. Vgl. z. B. DEWEY 1916, 163: "Mere activity does not constitute experience [...]." Vgl. DEWEY ¹1964, 218

orderly way; fifth, that he have opportunity and occasion to test his idea by application, to make their meaning clear and to discover for himself their validity." (DEWEY 1916, 192)

Damit ist die Klasse der "educational experiences" umschrieben, welche die Schule anbahnen soll und deren Qualität DEWEY mit den Kriterien der "continuity" und "interaction" bestimmt. Diese meinen den dynamischen diachronen und synchronen Zusammenhang der Aktionen und Reflexionen sowohl im innerschulischen Bereich als auch im Kontext der außerschulischer Lebenszusammenhänge. Die jeweiligen Lernergebnisse sollen weitergehende "Vorhaben" anregen, in neuen Situationen wirksam sein und dabei eine Bedeutungserweiterung und/oder -vertiefung erfahren. Im Medium dieser "experiences" werden die Heranwachsenden dazu geführt, sich ihre Umwelt immer umfassender als subjektiv bedeutsame zu erschließen und den Kreis des "inter-esse" auszuweiten, so daß sie sich zunehmend mit Vorgängen in bewußten Zusammenhang zu setzen vermögen, die über ihre konkreten persönlichen Belange hinausreichen.¹

DEWEY betrachtet auch soziale oder unsoziale Verhaltensweisen als Ausdruck der Fähigkeit, das eigene "Ich" in hohem oder geringem Maße in seinen direkten und indirekten Beziehungen zum sozialen Umfeld zu "erfahren", d. h. den Zusammenhang zwischen dem eigenen Tun und dessen Folgen als bedeutungsvoll zu erkennen. So führt er beispielsweise zum Begriff "Selbstlosigkeit" aus: "[...] if we make a mental survey of the kinds of interests which evoke the use of this epithet ["unselfishness"], we shall see that they have two intimately associated features. (i) The generous self consciously identifies itself with the *full* relationships implied in its activity, instead of drawing a sharp line between itself and considerations which are excluded as alien and indifferent; (ii) it readjusts and expands its *past* ideas of itself to take in new consequences as they become perceptible." (DEWEY 1916, 409 bzw. ³1964, 449f.)² Erziehung bedeutet der pragmatistischen Pädagogik die Anleitung zur kontinuierlichen Rekonstruktion und Neuorganisation der "Erfahrung". Diesen Prozeß der fortgesetzten Erweiterung der "Bedeutungen" nennt DEWEY "Wachstum" ("growth").³ Wenn nun für die traditionelle Pädagogik gilt: "Growth is regarded as *having* an end [...]", setzt DEWEY dagegen: "Growth is regarded as [...] *being* an end" (DEWEY 1916, 60 bzw. DEWEY ³1964, 76). DEWEY setzt die Begriffe der Erziehung und Bildung ("education") insofern mit "growth" gleich, als sie ihre Zielrichtung nicht aus einer außerhalb der "experience" vorgegebenen und feststehenden "Wahrheit" (z. B. "Bildungs- oder Erziehungs-"Ideal") ableiten können. Stets sind auch die "Ziele" der "Erziehung" als Instrumente von "Problemlösungsvorhaben" zu begreifen (und kritisch zu befragen) und somit ihrerseits Teil eines umfassenden Prozesses von "education", eines Vorgangs, in dem man immer weiter "aus seinem Geiste hinauslangt" (DEWEY ³1964, 250). Die Aufgabe der Schule besteht darin, diese umfassende "Lernfähigkeit" zu formen und zu fördern, und der Wert der schulischen Erziehung bemißt sich daran, inwieweit sie das Bedürfnis nach aktivem Lernen

¹ Vgl. DEWEY 1916, 173 (bzw. DEWEY ³1964, 198): "Only gradually and with a widening of the area of vision [...] does thinking develop to include what lies beyond our direct interests: a fact of great significance for education."

² In diesem Sinne kritisiert DEWEY die im englischen Liberalismus verbreitete Auffassung, derzufolge die Einsicht in den eigenen Vorteil, also ein kluger Egoismus, die soziale Orientierung des Individuums garantiere. Vgl. DEWEY 1916, 349f. bzw. ³1964, 388ff.

³ Vgl. DEWEY 1916, 89: "[...] the ideal of growth results in the conception that education is a constant reorganizing or reconstructing of experience."

erweckt und den Schülern die Fähigkeit vermittelt, jenes zu befriedigen.¹ Zugleich gelten der "habit of inquiry" und die *fortgesetzte* Assimilation und Rekonstruktion der Erfahrung als *demokratische Tugenden* par excellence. Denn Demokratie bedeutet für DEWEY viel weniger eine Konstitution oder Regierungsform als ein Prinzip und einen Prozeß, nämlich eine Methode zur Förderung des Erfahrungslernens zum Zwecke kooperativer Intelligenz (vgl. SCHREIER in DEWEY 1986, 56); sie ist "primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience." (DEWEY 1916, 101)²

3.3.2.1.2 Die Konzeption der Schule und KILPATRICKS "Projektmethode"

Der bestorganisierte Unterricht kann dem Lernenden beliebig und zufällig erscheinen, wenn, so DEWEY, dieser nicht erkennen kann, "welche Stelle der Lehrstoff im Ganzen seiner Lebenserfahrung einnimmt." (DEWEY ³1964, 225) Dies heißt freilich nicht, den Heranwachsenden der Kontingenz der Alltagserfahrungen und spontan-flüchtiger Interessen zu überlassen. Deutlich warnt DEWEY in seinem Spätwerk vor dem Irrtum, jedwede "Erfahrung" als solche für erzieherisch wertvoll zu halten: "Any experience is mis-educative that have the effect of arresting or distorting the growth of further experience. [...] Each experience may be lively, vivid and 'interesting', and yet their disconnectedness may artificially generate dispersive, disintegrated, centrifugal habits." (DEWEY 1938, 14f.) Vielmehr definiert er die Schule als sorgfältig geplantes "special environment", als "vereinfachte", "gereinigte" und "ausbalancierte" Umgebung,³ in der die Heranwachsenden die Möglichkeit erhalten, grundlegende Strukturen ihrer komplexen Lebenswelt in (für sie begreiflichen) "experiences" aufzuklären und sich Zusammenhänge zu erschließen, die ihnen in ihrem partialisierten Lebensbereich nicht unmittelbar zugänglich sind. Dazu muß die Schule eng mit der außerschulischen gesellschaftlichen Wirklichkeit verbunden sein: im unmittelbaren Austausch⁴ und als Modell. Sie soll die

¹ Vgl. DEWEY 1916, 62 bzw. DEWEY ³1964, 79f.: "The criterion of the value of school education is the extent in which it creates a desire for continued growth and supplies means for making the desire effective in fact." Vgl. auch DEWEY 1916, 59f. (bzw. DEWEY ³1964, 75f.): "[...] the purpose of school education is to ensure the continuance of education by organizing the powers that insure growth." - In "Experience and Education" wehrt DEWEY den Vorwurf gegen die inhaltliche Unbestimmtheit des "growth"-Begriffs ab: "[...] from the standpoint of growth as education and education as growth the question is whether growth in this direction promotes and retards growth in general." (DEWEY 1938, 29).

² Vgl. DEWEY ³1964, 121. - Vgl. auch DEWEY 1916, 101 bzw. DEWEY ³1964, 121: "A democracy is more than a form of government [...]." - Zur Kritik der gesellschaftstheoretischen Prämissen von DEWEYs Demokratietheorie vgl. APEL 1974, 164ff. und 32: Es wird "ein vorgängiges Verhältnis der Harmonie zwischen den Interessen des Individuums und den Zielen der Gemeinschaft angenommen [...]."

³ Vgl. DEWEY ³1964, 39f.; vgl. auch DEWEY 1916, 27 bzw. DEWEY ³1964, 42: "Three of the more important functions of this special environment are: simplifying and ordering the factors of the disposition it is wished to develop; purifying and idealizing the existing social customs; creating a wider and better balanced environment than that by which the young would be likely, if left to themselves, to be influenced." - Vgl. zu DEWEYs Theorie der Schule BOHNSACK 1976, Kap. VIII. Wie allgemein in der "Progressive Education"-Bewegung und auch bei PARKHURST wird die Notwendigkeit der Institutionalisierung schulischer Lernprozessen bei DEWEY auf die veränderte Lebenswelt zurückgeführt, die zu komplex und dynamisch geworden sei, als daß die Alltagserfahrungen und das Alltagswissen eine ausreichende Orientierung böten.

⁴ Z. B. mit entsprechenden Aktivitäten, die (aktuelle) Gegebenheiten des politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Lebens aufgreifen; die Schule soll nach DEWEY als "social clearing house for neighborhood" (DEWEY/DEWEY 1915, 481) fungieren und einen Mittelpunkt des Gemeindelebens bilden, wo sich alle Generationen und Gesellschaftsgruppen begegnen. Vgl. zur Schule als Gemeindezentrum auch BOHNSACK 1976, 480ff.

idealtypischen Grundstrukturen des demokratischen Gemeinwesens ("community life") abbilden und eine "embryonic society" (DEWEY ²1915, 27) verkörpern, wo die Lernenden zahlreiche Gelegenheiten zu sinnvollen gemeinschaftlichen Betätigungen finden. Denn die individuelle Entfaltung bedarf nicht nur des "Vorhabens", sondern grundsätzlich auch der sozialen Interaktion.¹

"In the place of a school set apart from life as a place for learning lessons, we have a miniature social group in which study and growth are incidents of present shared experience. Playgrounds, shops, workrooms, laboratories not only direct the natural active tendencies of youth, but they involve intercourse, communication, and coöperation, all extending the perception of connections. [...] The learning in school should be continuous with that out of school. There should be a free interplay between the two." (DEWEY 1916, 416)²

Der Vorgang des Lernens soll so wenig wie möglich "bewußt und unmittelbar zum Selbstzweck gemacht" (DEWEY ³1964, 225 bzw. 1916, 199) werden und zumindest die Erstbegegnung mit einem Gegenstand "so *unschulmäßig* wie möglich sein" (DEWEY ³1964, 206 bzw. 1916, 181). Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, "dem Schüler etwas zu tun, nicht etwas zu lernen" zu geben, so daß dieser die Gegenstände so studiert, "wie sie in die Zusammenhänge aktiver Interessen eingehen." (DEWEY ³1964, 181 bzw. 1916, 158) Am besten orientiert der Pädagoge das Lernangebot an Situationen, die sich außerhalb der Schule darbieten und auch im gewöhnlichen Leben Interesse wecken und zur Betätigung anregen.³ Dabei ist aber streng darauf zu achten, daß dieses Tun von der Art ist, daß es "absichtliche Beobachtung von Beziehungen erforderlich macht" (DEWEY ³1964, 206 bzw. 1916, 181) und zur "Erzeugung guter Denkgewohnheiten" (DEWEY ³1964, 218 bzw. 1916, 193) führt. Denn der Geist, der von wertvoller Beschäftigung ausgeschlossen ist, "sinkt auf das Niveau dessen herab, was ihm zu wissen und zu tun überlassen ist" (DEWEY 1935, 158). Löst man die Lerntätigkeiten aus dem Zusammenhang des subjektiv bedeutsamen "Vorhabens", verschiebt sich zudem die Richtung des Interesses vom Gegenstand auf die Anforderungen des Lehrers,⁴ und es würde nur scheinbar gelernt, nämlich "Zeichen einer Wirklichkeit, die erfahren werden könnte, wenn gewisse Bedingungen erfüllt wären." (DEWEY 1935, 156)

Verzichtet die Schule umgekehrt darauf, die Lernenden mit einem "äußerlich dargebotene[n] Stoff, der von [ihm] fernliegenden Standpunkten und Einstellungen erfaßt und geschaffen und aus ihm fremden Motiven entwickelt wurde" (DEWEY 1935, 157), zu konfrontieren, wird sie auch ihre Motivations- und Disziplinprobleme lösen.⁵

Für DEWEY gilt es als widersinnig, Selbstdisziplin als formale Fähigkeit der Selbstüberwindung zu trainieren, da jene ihrem Wesen nach als Aspekt von Interesse und Zielorientierung gegeben ist: "Interest and discipline are correlative aspects of having an aim." (DEWEY 1916,

¹ Vgl. DEWEY ³1964, 166f.; vgl. auch DEWEY 1916, 344 (bzw. DEWEY ³1964, 383): "As matter of fact every individual has grown up, and always must grow up, in a social medium. [...] the self is not a separate mind building up knowledge anew on its account."

² Vgl. DEWEY ³1964, 457f.; zu den didaktisch-methodischen Konsequenzen vgl. z. B. BOHNSACK 1976, 439-456.

³ Vgl. DEWEY ³1964, 206 bzw. DEWEY 1916, 181.

⁴ Vgl. DEWEY ³1964, 208 bzw. DEWEY 1916, 183.

⁵ Vgl. DEWEY 1916, 410 bzw. DEWEY ³1964, 451.

161 bzw. ³1964, 185) Die schulische Erziehung muß vielmehr Situationen arrangieren, in denen die Schüler auf die sachlichen und sozialen Anforderungen antworten, *weil* ihnen ihr Vorhaben und die Gemeinschaft bedeutungsvoll erscheinen. Dann können sie die Normen, die Arbeit und soziales Leben regeln, als wertvolle erfahren. "The basic control resides in the nature of the situations in which the young take part. In social situations the young have to refer their way of acting to what others are doing and make it fit in. This directs their action to a common result, and gives an understanding common to the participants. [...] This common understanding of the means and ends of action is the essence of social control. It is indirect, or emotional and intellectual, not direct or personal. Moreover it is intrinsic to the disposition of the person, not external and coercive. To achieve this internal control through identity of interest and understanding is the business of education." (DEWEY 1916, 47f. bzw. ³1964, 63f.)

Allgemein betrachtet man jene Variante der "Projektmethode", die mit KILPATRICKs Namen verbunden ist, als mustergültige didaktische Transformation der DEWEYschen Pädagogik. ¹Das berühmteste, auch von KILPATRICK als prototypisch akzeptierte Beispiel ist das sog. "Typhus-Projekt", das der "elementary school"-Leiter Ellsworth COLLINGS auf der Sekundarstufe I durchgeführt zu haben vorgab. ²Dabei handelt es sich um ein vorbildliches Exemplum für das Lernen im Medium der "experience", weil hier das "Schulförmige" des Wissenserwerbs vollständig in ein bedeutungsvolles und sozial relevantes "Vorhaben" aufgelöst wird.

Erstaunt darüber, daß zwei Mitschüler erneut wegen einer Typhus-Erkrankung fehlen, stellt die Klasse im Gespräch fest, daß diese Krankheit in manchen Familien ihrer Gemeinde öfter auftritt als in anderen. Sie entschließt sich, den Ursachen dieses Problems auf den Grund zu gehen, und bittet, nachdem sie erste Informationen über krankheitsauslösende Faktoren gesammelt hat, den Vater der erkrankten Mitschüler um die Erlaubnis, seinen Haushalt inspizieren zu dürfen. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten einen Beobachtungsbogen und führen dann die Untersuchung vor Ort durch. Bei der Auswertung der Ergebnisse, zu der sie erneut Literatur hinzuziehen, entscheiden sie sich für die Fliegenschwärme als Hauptursache und beschließen, einen Hof zu besuchen, der für mustergültige Fliegenbekämpfung bekannt ist. Anschließend, hier entwickelt sich das Projekt in ein weiteres Vorhaben fort, entwerfen sie die Konstruktion eines verdeckelten Müllkübels und berechnen die mit Fliegendraht abzudeckenden Flächen des Hauses einschließlich des Kostenaufwands. Die Ergebnisse der Recherchen und der praktischen Bemühungen teilen sie dem Vater der erkrankten Kinder in einem Bericht mit und stellen sie auch auf einem Elternabend vor.

Im Kontext der amerikanischen Tradition des Projektlernens steht KILPATRICKs Variante für die Psychologisierung der herkömmlichen Konzeption. Indem er das "Vorhaben" von der bislang gegebenen Bindung an das praktisch-handwerkliche Tun löst, kann er es als Unterrichts-*prinzip* proklamieren. Sein "Projekt"-Vorschlag zielt nicht mehr ausschließlich auf das vorweis-

¹ DEWEY selbst hat den Begriff "project" erst 1931 und nicht an zentraler Stelle verwendet. - Vgl. zur Geschichte der Projektmethode in den USA BOSSING 1944, 555-596, FREY ¹1990, 38-41 und 48-51 sowie KNOLL 1991. Dem Typ des KILPATRICKschen Projekts sind in der deutschen Reformpädagogik insbesondere die "Vorhaben" verwandt, die Adolf REICHWEIN (1898-1944) während seines Exils in Tiefenbach mit den Kindern der einklassigen Landschule durchführte, so z. B. der Bau eines Gewächshauses. Vgl. REICHWEIN, Adolf: Schaffendes Schulvolk, Stuttgart 1937. KNOLL (1991, 48ff.) zeigt, daß KILPATRICK nicht als Urheber dieser Methode gelten kann.

² Vgl. KILPATRICK 1935, 190-198 und COLLINGS, Ellsworth: Progressive Teaching in Secondary Schools, Indianapolis 1931. KNOLL (1992) belegt jedoch, daß COLLINGS' Musterbeispiel in Wirklichkeit keineswegs KILPATRICKs Anspruch genügte, sondern vielmehr ein vom Lehrer geplantes und gesteuertes "Pseudo"-Projekt darstellte.

bare Produkt, sondern in DEWEYs Sinne auf die Anregung zu weiteren "Vorhaben" oder "experiences" im Sinne von "interaction" und "continuity".¹ Ein "Projekt" findet dann statt, wenn es sich um eine "wholehearted purposeful activity proceeding in a social environment, or briefly [...] the unit element of such activity, the hearty purposeful act" (KILPATRICK 1918, 320) handelt.² Auch wenn mit der Bedingung des "social environment" der Bezug zur Lebenswirklichkeit des Schülers betont wird, setzt KILPATRICK den Hauptakzent auf die *Motivation der Handlung*, und dies entspricht DEWEYs Forderung nach der Einbettung der Lernprozesse in *subjektiv bedeutsame Ziele*.

Interessanterweise subsumiert KILPATRICK unter diesen neuen "Projekt"-Begriff nicht nur das (traditionelle) "Produktionsprojekt" (z. B. Bau eines Bootes, Verfassen eines Briefes) und das "Problemprojekt" (vgl. das "Typhus-Projekt"-Beispiel), sondern auch das "Konsumtionsprojekt" (etwa das bewußte Anhören einer Symphonie) und das "Lernprojekt", bei dem sich die Schüler beispielsweise unregelmäßige französische Verben einprägen oder eine Rechenoperation üben.³ Hier wird deutlich, daß das Musterbeispiel des "Typhus-Projekts" weit über das formale Prinzip der KILPATRICKschen "Projekt"-Didaktik hinausreicht. Im "Lernprojekt" ist die Idee des "Vorhabens" nicht mehr notwendig an das gemeinschaftliche Tun sowie die Integration des Lernens in problemhaltige Situationen gebunden, sondern ausschließlich an die Motivation einerseits und die Ermöglichung von "Trial and Error" andererseits. Sie umfaßt die selbständige Wahl und Organisation der Arbeit sowie die Verpflichtung zur vollständigen Durchführung und zur Reflexion der Ergebnisse.

3.3.2.2 Differenzen und Konvergenzen: Schulisches Lernen im "Projekt" vs. schulisches Lernen als "Projekt"

Man muß nicht lange davon sprechen, daß PARKHURST keine Fundierung des Daltonplans vorzuweisen hat, die DEWEYs pragmatistischer Theorie zu vergleichen wäre, auch wenn sie hinsichtlich der Erziehung zu demokratischen und sozialen Einstellungen mit ihm darin übereinstimmt, daß diese nur in der täglichen Praxis bei gegebener Entscheidungsfreiheit gelernt werden könnten. Konsens besteht des weiteren hinsichtlich der antiteleologischen Richtung der pädagogischen Anthropologie, der Auffassung vom "pädagogischen Bezug" als partnerschaftlicher Kooperation (und nicht als "Liebe"⁴), der Zusammenschau von Individualisierung und Sozialerziehung und der Forderungen an die Schule, die Kollektivnormierung von Lernzeit, -an-

¹ Vgl. dazu KNOLL 1991, 53.

² Vgl. auch KILPATRICK 1918, 320: "It is to this purposeful act with the emphasis of the word purpose that I myself apply the term 'project'."

³ Vgl. zu den Projekttypen und den Beispielen KILPATRICK 1935, 176f.; zu den deutschen Projektbezeichnungen vgl. KNOLL 1991, 53. - Vgl. KILPATRICK 1935, 176f. - FREY (¹1990, 48-51) reduziert, wie viele andere, den KILPATRICKschen Projektbegriff auf einen der vier Projekttypen, den des "Typhusprojekts". Daher sind die kritischen Ausführungen zur "besonderen Problematik" des DEWEY/KILPATRICKschen Projekts nicht immer nachzuvollziehen.

⁴ Vgl. zu "Liebe" NOHL⁷1970, 134 und zu DEWEY 1938, 8: "Basing education upon personal experience may mean more multiplied and more intimate contacts between the mature and the immature than ever existed in the traditional school, and consequently more, rather than less, guidance by others."

gebot und -leistung zu beseitigen. Beide sind der Ansicht, daß diszipliniertes Verhalten aus gegebenen Zielorientierungen folge, wenngleich DEWEY damit das Interesse und "Vorhaben", PARKHURST aber die Ausrichtung an Aufgaben meint.

Dennoch sind auch die Unterschiede zwischen DEWEYs pragmatistischer Pädagogik des Lernens im Medium der "experience" bzw. KILPATRICKs "Projektlernen" (zumindest im Beispiel des "Typhusprojekts") und der Konzeption des Daltonplans nicht zu übersehen. Das Lernen beginnt im Daltonplan, anders als von DEWEY intendiert, "nicht mit den akut aufgetretenen Störungen gegenwärtigen Handelns", sondern bei Aufgaben, die "als lernnotwendig verordnet werden" (WILHELM 1975, 166); der Daltonplan steht im Verdacht, daß "weiter nichts geschieht, als daß den Schülern ein Stoff zum Lernen dargeboten wird" (DEWEY ³1964, 182f.), und "Lehren und Lernen nichts weiter [...] als Mittel zur Verwirklichung eines von ihnen abgesonderten Zieles" (DEWEY ³1964, 149) bedeuten. Begeht PARKHURST nicht den Fehler, auf schulische Lernprozesse zu setzen, bei denen das Wissen durch eine "isolierte geistige Anstrengung" erworben wird, ein Verfahren, das DEWEY als "gekünstelt und erfolglos" (DEWEY ³1964, 149) erscheint, weil die Inhalte nur als "Turngeräte des Geistes" (DEWEY ³1964, 178 bzw. 1916, 155) und nicht als Mittel zur Erreichung eines gewünschten Zieles erscheinen?

Dieser bezieht die Auswahl der Lernangebote auf das Kriterium der Kontinuität und Wechselwirkung der inner- und außerschulischen Lern-"Erfahrungen", jene auf die fachsystematischen Curricula, die DEWEY wiederum nur als Hilfsmittel des Lehrers, nicht als Vorschreibung des Lernprozesses gelten läßt. DEWEY will das schulische Lernen in die Alltagserfahrungen der Heranwachsenden einbetten und die Entfremdung zwischen "Schulwissen" und subjektiv bedeutsamen Wissen vermeiden. PARKHURST dagegen konfrontiert die Jugendlichen unvermittelt mit dem "Schulwissen" als solchem; dieses sich anzueignen, gilt gleichsam als die *Berufsarbeit* dieser Lebensphase, und den Schülern werden dementsprechend die Freiheit und das Verantwortungsbewußtsein einer professionellen Rolle zuerkannt.

Jener entwickelt die pädagogisch-didaktisch begleiteten Lernprozesse aus der Komplexität subjektiv bedeutsamer Intentionen, PARKHURST dagegen negiert diese Komplexität zugunsten *fachsystematisch* abgeleiteter Vorgaben. Während DEWEY sich mit der Transformation von gesellschaftlichem Wissen in "experiences" auseinandersetzt, beschränkt sich PARKHURST darauf, die Arbeitsbedingungen für die Aneignung des vorgegebenen Pensums zu verändern.

DEWEY will dem schulischen Lernen die intrinsische Motivation erschließen, die das engagierte, subjektiv bedeutsame Handeln begleitet, das "'Gegenstandsinteresse um des Gegenstandes willen'" (ROTH ¹⁶1983, 229), PARKHURST setzt dagegen auf die Zielspannung und das Erfolgserlebnis beim kontinuierlichen Voranschreiten, das ausführlich dokumentiert wird. Auch die Begriffe "experience" und "community" haben im Daltonplan eine andere Bedeutung als bei DEWEY. "Erfahrung" meint, wie schon erwähnt, primär die auf der "Urheberschaft" beruhenden Selbstwahrnehmungen und Reflexionen bei der Bewältigung institutionalisierten Lernens selbst, nicht den diachronen und synchronen Zusammenhang der Fragen, "community" die Lebensverhältnisse *in* der Schule (partnerschaftliche Beziehungen, allseitige Austausch-, Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten) und nicht auch *dezidiert* die Kontinuität außer- und innerschulischen Lernens bzw. die Verbindung von Gemeinde- und Schulleben. Wenn PARKHURST behauptet, die Lernenden in den Mittelpunkt ihres Konzepts zu rücken, so heißt

dies, daß die Lehrer sich bewußt an die Seite von Schülern stellen, die mit der schwierigen *Aufgabe des traditionellen schulischen Lernens* konfrontiert sind.

Mit ROTHs Begriffen formuliert: DEWEY stellt das "indirekte Lernen" bzw. das "Lernen als Rückwirkung von Handlungen" in den Mittelpunkt, während PARKHURST das "direkte" Lernen, d. h. das "Lernen bei bewußter Lerneinstellung", und mehr noch das "Lernen aufgrund von Anstößen durch den Lehrer" betont.¹ Folgt man DUNCKERs Kategoriebildung, ist die Sinnstiftung schulischen Lernens bei DEWEY im "Zeitmuster der Erfahrung: d[er] Biographie" (DUNCKER 1987, 96), bei PARKHURST im "Zeitmuster der Karriere" (DUNCKER 1987, 77) verankert. "Während im *Interessenbezug* vorwiegend die Gegenwart in ihrer biographischen Genese angesprochen ist, ist in der Aufgabe mehr der Zukunftsaspekt betont." (DUNCKER 1987, 173)

Dennoch trägt der Daltonplan in bestimmter Hinsicht und auf einer anderen Ebene als bei DEWEY oder KILPATRICK Züge des "Vorhabens". Dessen Gegenstand ist nicht ein bestimmtes Lernverfahren, sondern die Bewältigung des schulisch institutionalisierten Lernens selbst bzw. des "direkten" und "bewußten" Lernens, das PARKHURST für zugleich unabdingbar und für "lernbar" hält. Die Betonung von Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung zielt darauf, mittels der Aneignung der Inhalte allgemeine Studiertechniken sowie grundlegende Fähigkeiten des "self-management" im Bereich langfristiger Aufgabenstellungen zu vermitteln. Während DEWEY den Zugang zum Wissen epistemologisch beschreibt, argumentiert PARKHURST auf der Ebene der Strukturgegebenheiten institutionalisierten Lernens, das mit seinen spezifischen Merkmalen selbst eine genuine Anforderung und Lernaufgabe darstellt.

In dem von "Lernfreiheit" und "Aufgabe" abgesteckten Rahmen sind die "experiences" des Daltonplans den von DEWEY intendierten insofern doch wieder vergleichbar, als die Schüler bei der Planung, Organisation und Durchführung aktiv werden und zugleich systematisch aus den "Rückwirkungen ihrer Handlungen" lernen können. Ihre Arbeit gewinnt in dieser Dimension die Qualität eines persönlichen Ereignisses zurück, selbst wenn der Gegenstand zunächst nicht um der Sache willen, sondern unter "Karriere"-Aspekten bearbeitet wird.² Gegenüber der subjektiv vielleicht als kontingent erlebten Abfolge und Zusammenstellung der Aufgaben in der Serie von "jobs", stiftet das "self-management" die Kontinuität und Wechselwirkung der individuellen persönlichen "experiences" bei der Durchführung der Arbeit. Öffnen "Lernfreiheit" und die "anregende Umgebung" im "Laboratorium" ohnehin den Weg, in Verbindung mit dem vorgegebenen Lernauftrag individuelle Interessen zu verfolgen oder zu entdecken, so baut PARKHURST insgesamt weniger auf das Interesse als notwendige Voraussetzung der Lernfähigkeit, sondern strebt es vielmehr als mögliche Konsequenz der Auseinandersetzung an. Sie vertraut auf die Sekundär-motivation durch Engagement und Kompetenzerleben: "And even interest grows out of the sense of problems solved and obstacles conquered." (EDP 1924, 100)

¹ Zu den zitierten Begriffen vgl. ROTH 1983, 223.

² Vgl. MEYER, Bd. 2, 1990, 37: "Für die Schüler sind die Unterrichtsinhalte oft Nebensache - die Umgangsformen und Methoden dagegen sehr wichtig!" (Mit Verweis auf die Belege bei HAGSTEDT, Herbert/HILDEBRAND-NILSOHN, Martin (Hg.): *Schüler beurteilen Schule*, Düsseldorf 1980).

3.3.2.3 Der Vergleich der Sekundarschulkonzeptionen

Konzentrierte sich die Untersuchung bislang auf die theoretischen Prämissen und all-gemeinpädagogischen Postulate bei DEWEY, so ist nun zu fragen, wie sich der Vergleich zwischen DEWEY-KILPATRICKscher Pädagogik und Daltonplan auf der konkreten Ebene der Sekundarschulgestaltung ausnimmt.

KILPATRICKs Kategorie des "Lernprojekts", das *neben* die "klassischen" Formen des "Produktions-" oder "Problemprojekts" gestellt wird, deutete bereits an, daß offenbar nicht alle erforderlichen schulischen Lehr-Lern-Prozesse in die Konzeption des "learning by doing" (im pragmatistischen Sinne DEWEYs!) zu transformieren sind. Das "Typhusprojekt" wiederum veranschaulicht zwar - wie viele andere Musterbeispiele für reformpädagogischen Unterricht - die grundlegenden didaktischen Prinzipien, enthält aber keine schlüssige Unterrichtskonzeption, die den verschiedenen Aspekten des schulischen Lernens auf der Sekundarstufe gerecht würde.

Bei KILPATRICK findet man über das "Lernprojekt" hinaus keine konkreten Hinweise zur Gestaltung des Sekundarunterrichts im Sinne der pragmatistischen Pädagogik, und auch bei DEWEY sind die Informationen zu dieser Schulstufe sehr vage. Es scheint, als würden die pädagogischen Grundsätze, wie bei der Montessori-Pädagogik, vor allem für die Primarklassen gelten. Gewiß kann jenes Defizit damit zusammenhängen, daß die Stufe der Zehn- bis Vierzehnjährigen an der "Laboratory School" in Chicago nicht über das Versuchsstadium hinausgekommen war, als DEWEY 1904 nach achtjähriger Tätigkeit die Projektleitung niederlegte.¹ Die wenigen Hinweise auf die Konzeption der Sekundarschule deuten allerdings in eine andere Richtung.

So befürwortet DEWEY etwa den Fachunterricht schon für Schüler ab etwa sieben Jahren mit der Begründung, daß der Unterricht in diesen Jahrgängen die wissenschaftliche und didaktische Kompetenz von Fachspezialisten erfordere.² Darüber hinaus kann man BOHNSACKs Ausführungen zum "Sozialkunde"-Unterricht³ an der "Laboratory School" entnehmen, daß die Schüler von etwa neun oder zehn Jahren zur fachsystematischen, nicht mehr "experience"-bezogenen Auseinandersetzung mit den Gegenständen geführt und beispielsweise die politischen Vorgänge der europäischen und nordamerikanischen Geschichte in chronologischer Abfolge behandelt wurden.⁴

Nach DEWEYs Auffassung vollzieht das Kind im Alter von ungefähr sieben Jahren eine Hinwendung zur Aufgabenorientierung und entwickelt dabei eine Aufmerksamkeitshaltung, die sich auf den antizipierten Erfolg richtet. Die Zwölfjährigen verfügen bereits über eine zielbewußte, zunehmend dem "rationalen Prinzip" (BOHNSACK 1976, 134) gehorchende Motivationslage, die sie befähigt, sich auf bestimmte Fachgegenstände zu spezialisieren und diese gezielt zu studieren.⁵ Die Jugendlichen bewegen sich also auf den systematischen Erwerb von Wissen zu und sind offenbar zunehmend in der Lage, Wissen durch direkte geistige Anstrengung in der theoretischen Auseinandersetzung zu erwerben. Sie vollziehen somit den Übergang "von der unmittelbaren Einheit der 'Eigenwelt' des Kindes [zur] bewußten, reflektierten Einheit

¹ Vgl. BOHNSACK 1976, 291.

² Vgl. BOHNSACK 1976, 468.

³ "Social science": Geschichte, Geographie, Wirtschaft und Sozialkunde im engeren Sinne

⁴ Vgl. BOHNSACK 1976, 287-292.

⁵ Vgl. BOHNSACK 1976, 124 und DEWEY 21915, 108 sowie DEWEY [1899] 1966, 173: "He can begin to classify, to arrange, and to systemize, and when he can do that, then studies as distinct studies will have a meaning to him."

der Welt des Erwachsenen" (BOHNSACK 1976, 132).¹ Somit argumentieren AUSUBEL, NOVAK und HANESIAN offensichtlich zu Recht gegen den erklärten DEWEY-Anhänger BRUNER, wenn sie feststellen, daß DEWEY durchaus die Berechtigung eines wesentlich verbalen und abstrakten Unterrichts jenseits des Kindesalters einsah.²

Selbst wenn die wenigen verfügbaren Informationen kein vollständiges Bild ergeben, wird zumindest hinreichend deutlich, daß es in bezug auf die Sekundarstufe Konvergenzen zwischen DEWEYs Intentionen und dem Daltonplan gibt, die man aufgrund der theoretischen Oppositionen nicht vermutet. Jene Daltonplan-Kritiker, die wie KILPATRICK oder BESUDEN den Maßstab der DEWEYschen Pädagogik gegen PARKHURSTs Entwurf wandten, ignorierten den Unterschied zwischen prinzipiellen Erwägungen zur Gestaltung schulischen Lernens einerseits und konkreten Vorschlägen zur Reorganisation der Sekundarschule andererseits.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß der entscheidende Denkanstoß bei PARKHURST von dem Gebot ausgeht, über die gestellte Aufgabe nachzudenken, bei DEWEY aber von der Suggestionkraft des handelnden Verhaltens. Jene bleibt bei der Objektivität eines vorgegebenen, in der fachsystematischen Ordnung verankerten Pensums stehen, während dieser die Transformation des "Stoffes" in *subjektiv bedeutsame "Vorhaben"* fordert und das schulische Lernen in ein quasi-funktionales zurückverwandeln will.

Dennoch zeigte sich, daß die Grenzen zwischen DEWEY und KILPATRICK einerseits und dem Daltonplan andererseits nicht so geradlinig verlaufen, wie manche Kritiker annahmen. Dies gilt durchaus auch für die allgemeinpädagogische Ebene. Wenn man nämlich den Daltonplan als "Vorhaben" versteht, auf dem Trainingsfeld schulisch institutionalisierten Lernens jene Fähigkeiten zu entwickeln, die man für die Bewältigung langfristiger Aufgaben und insbesondere für das "lifelong learning" benötigt, könnte man ihn durchaus als "Projekt" interpretieren. Prägnanter aber treten die Konvergenzen im Hinblick auf die Gestaltung der Sekundarschule hervor. Die spärlichen Hinweise bei DEWEY und KILPATRICK lassen durchaus deutlich genug erkennen, daß beide auf dieser Stufe weniger das Lernen im Medium der (pragmatistischen) "experience" als das systematisch und willentlich betriebene Fachstudium vorsahen, also jene Struktur planten, die auch den Daltonplan bestimmt

3.4 Zusammenfassung der systematischen Betrachtung

Die systematische Betrachtung der Binnenstruktur des Daltonplans und der Vergleich mit den Konzeptionen von MONTESSORI und DEWEY verdeutlichen sowohl dessen präzisen Bezug zur Sekundarschulpädagogik als auch die grundsätzliche Offenheit des Modells. So ergibt die Betrachtung der konkreten Gestaltungsmöglichkeiten (3.2) ein sehr facettenreiches Bild, das man positiv dahingehend interpretieren könnte, daß der Daltonplan tatsächlich für jede Sekundarschule als erster Reformansatz geeignet sei, wenn man die Prinzipien der Selbsttätigkeit und -verantwortung, die Anleitung zum "Lernen des Lernens" und die Erziehung zu erfolgsorientier-

¹ BOHNSACK betont aber die Irreversibilität der Abfolge: Zuvor muß die Differenzierung der Lehrinhalte sich der Spezialisierung der kindlichen Interessen untergeordnet haben.

² Vgl. AUSUBEL/NOVAK/HANESIAN ²1980, 155.

ter Selbstverstärkung verstärkt zum Ausdruck bringen will. Die historischen Beispiele zeigen auch, daß sich der Entwurf in zahlreichen Zwischenstufen realisieren läßt: Die Bindung an den traditionellen Klassenunterricht kann in räumlicher, zeitlicher oder sozialer Hinsicht jeweils mehr oder weniger eng gestaltet werden. Inwieweit jedoch die prinzipiellen Intentionen PARKHURSTs - die Ausrichtung auf das "Bewältigungslernen", die weitreichende Individualisierung (Lernzeit, Lernangebot), der Verzicht auf konkurrierende Leistungsbewertung und Selektion - verwirklicht werden können, wenn die Regelschule nicht auch Reformen auf diesen Gebieten anstrebt, ist noch ungeklärt. Die potentiellen pädagogischen Vorteile der Schüleraktivierung und die Erziehung zur Selbständigkeit werden davon allerdings kaum tangiert.

Der Vergleich mit DEWEY und MONTESSORI (3.3) läßt erkennen, daß PARKHURST im Unterschied zu den diesen und anderen Vertretern der Reformpädagogik weniger danach strebte, das schulisch institutionalisierte Lernen in "funktionales" zurückzuübersetzen, sondern aus der Gegebenheit des "direkten" und "bewußten" Lernens ein pädagogisches Potential zu erschließen suchte: Die Aufgabe schulischen Lernens soll in ein umfassendes "Projekt" transformiert werden. Darüber hinaus aber zeigten beide Vergleichsstudien, daß die *Sekundarschul*konzeptionen von MONTESSORI und DEWEY auffallend schwach konturiert sind und sich deutlich auf jene Gestaltungselemente zubewegen, die für den Daltonplan typisch sind, - als ob diese Schulstufe ein konzeptionelles Eigengewicht besäße, das PARKHURST zu berücksichtigen wußte.

3.5 Exkurs: Hinweise auf die Evaluierung des Daltonplans

Die gegenwärtige niederländische Daltonplanpraxis ist fortlaufend in allgemeine staatliche Maßnahmen zur Evaluierung der Schulqualität bzw. der Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler einbezogen; darüber informiert der Beitrag von JANSSEN im 6. Kapitel. Grundsätzlich aber sind im reformpädagogischen Spektrum empirische Evaluationsstudien sehr selten, und so fehlen auch für die Geschichte des Daltonplans entsprechende Untersuchungen der pädagogischen Leistungsfähigkeit, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen könnten. Man verfügt über jene - für die Reformpädagogik typischen - Praxisberichte, oft von Schulleitern wie z. B. JACKMAN, WILSON oder LYNCH verfaßt, die dem Konzept durchweg erfreuliche Lernergebnisse sowie ein hohes erzieherisches Potential bestätigen, ob es sich nun um die Entwicklung der Studierfähigkeit, der Selbstverantwortung, der Motivation oder des Gemeinschaftsverhaltens handelte.¹ Man hat gewiß keinen Anlaß, an der Glaubwürdigkeit dieser Mitteilungen zu zweifeln, doch müssen diese Mitteilungen so lange als unverbindlich gelten, als man die Aussagen nicht prüfen, die einzelnen Faktoren der Daltonplanpraxis an den verschiedenen

¹ Zu JACKMAN vgl. JACKMAN 1920 u. 1924, zu WILSON WILSON in TWELFTH ANNUAL SCHOOLMEN'S WEEK PROCEEDINGS 1925, 221, zu LYNCH LYNCH 1926, bes. Kap. 3 "Tests of the Educational Efficiency of the Plan (40-71); darin (44-56) auch der Bericht über eine vergleichende Untersuchung der Schulleistungen an der "West Green School" und einer traditionellen Schule und der Bericht des Chairman des "Secondary Education Sub-Committee" T. DEAN an das "Survey Education Committee" über die Lernergebnisse der "daltonisierten" "Tiffin Boy's School" (1923). Den allgemeinen Lernerfolg der englischen Daltonplanschüler bestätigten auch SELLECKs Recherchen. Vgl. SELLECK 1972, 152f. Vgl. ebenso BESUDEN (1955, 28ff) zu nicht verifizierbaren US-amerikanischen Erhebungen.

Schulen nicht eruieren und die Gründe für die Abwendung von dem Konzept nicht feststellen kann. Wir wissen also nicht, ob, in welcher Hinsicht und unter welchen Bedingungen der Plan in bezug auf die Lernfortschritte der Schüler und die erzieherische Wirksamkeit der traditionellen Schule über- oder unterlegen ist. Man muß allerdings die allgemeine und besondere Problematik solcher Evaluationsstudien in Betracht ziehen.

Die generellen Schwierigkeiten, Schulen wissenschaftlich zu kontrollieren und zu vergleichen, sind bekannt. So ist anzunehmen, daß man nicht für einen globalen Vergleich, sondern nur für einzelne Aspekte differenzierte Ergebnisse erwarten darf. Daneben sind bei den reformpädagogischen Projekten zusätzliche Faktoren zu berücksichtigen, wie z. B. die möglicherweise besondere Zusammensetzung und Motivation von Schüler- und Lehrerschaft, "alternative" Curricula und Ziele oder lebhaftere Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Was den Daltonplan betrifft, so entziehen sich die historischen Formen der Prüfung. Man müßte allerdings auch bei den gegenwärtigen niederländischen Schulen über die Besonderheiten der einzelnen Schulstufen und -formen hinaus die Unterschiede der jeweiligen Praxisvarianten beachten. Daß aber die abschlußrelevanten Lernergebnisse kein Problem des Daltonplans darstellen, zeigen nicht nur gegenwärtige Evaluierungen (vgl. JANSSEN in diesem Band), sondern bereits schon die Ergebnisse der "Eight-Year Study" (1933-1941), in die PARKHURSTs New Yorker Schule als eine von dreißig "guten" amerikanischen Reformschulen einbezogen war.¹ Obgleich der Abschlußbericht, die fünfjährige Studie "Adventure in American Education" (1942/3),² keine konkreten Ergebnisse für die einzelnen Reformschulen ausweist, informiert dennoch ein Brief Ralph W. TYLERs, Mitglied des "Evaluation Staff" der "Eight-Year Study", an seinen Kollegen Boyd H. BODE, Direktoriumsmitglied der leitenden "Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association", über die sehr positive Einschätzung der "Dalton Schools", der PARKHURST noch selbst vorstand. TYLER unterrichtete BODE in

¹ Vgl. zur Studie RÖHRS 1977, 123-129, RÖHRS o. J. [1990], 125ff., RÖHRS 1991, 207ff., CREMIN 1968, 254ff. oder WEINERT 1970, 1272f. - Zum Hintergrund: Die Freiheit, aus vielen verschiedenen Kursangeboten der "high school" zu wählen, blieb für diejenigen Schüler, die das College oder die Universität besuchen wollten, erheblich eingeschränkt; die Hochschulen schrieben nämlich eine umfangreiche Zahl von festgelegten "high school"-Kursen ("units") als Gegenstand ihrer obligatorischen "college entrance requirements" fest, so daß es den reformorientierten Schulen erheblich erschwert wurde, in den Abschlußklassen der College-Aspiranten ihr jeweiliges Programm zu praktizieren. (Vgl. auch THE DALTON SCHOOLS 1943, 113: "Up to the beginning of the Eight-Year Study the school, bound by college entrance requirements, could change only the method of studying the usual 16 Carnegie units.") Zur Studie: Am Beispiel der Sekundaroberstufe ("high school") wollte man die Leistungsfähigkeit der reformpädagogischen und der traditionellen College-Studenten hinsichtlich ihrer Lernfortschritte und ihres allgemeinen Verhaltens (z. B. Selbständigkeit, soziales Verhalten). Desgleichen wurden auch Schüler, Unterricht und Schulleben in den Reform-Sekundaroberstufen sorgfältig untersucht. Im Durchschnitt entwickelten sich die Reformschulabsolventen am College erfolgreicher als die Zöglinge traditioneller Schulen.

² Vgl. COMMISSION 1942, 1943 (5 Bdd.) - Auch in der Nachfolgestudie von REDEFER (1950) werden keine konkreten Schulen genannt. Vgl. allerdings die Hinweise auf exzellente Ergebnisse der Dalton Schools auch bei SEMEL 1992, 38ff., die PARKHURSTs Qualitäten als Schulleiterin durchaus als ambivalent einschätzt.

diesem Schreiben vom 13. Februar 1936 zunächst über den Stand der Erhebungen. AIKIN,¹ drei andere Mitglieder des "Evaluation Staff" und er seien oft an der Schule gewesen, hätten die Leistungen sowie das Gesamtverhalten der Schülerinnen in der Oberstufe untersucht und die Ergebnisse anschließend mit Durchschnittswerten von College-Studenten und -absolventen verglichen. Dann heißt es:

"The average accomplishment of the girls in the Dalton senior class was superior to that of college freshmen throughout the country. [...] We have also collected samples of papers writ-ten by Dalton students. These have been judged by several members of the Evaluation Staff and have been compared with the written work of other high school and college students. The average of the written work of the Dalton School senior is superior to that of the typical college junior. We are greatly impressed by the quality and effectiveness of their oral speech. As far as we could judge, the high school girls speak as effectively as the ordinary college graduate. [...] These data [aus anderen Tests] show that the students in the Dalton School make marked progress during the high school years in their ability to think logically.

Moreover, they show notable facility in carrying ideas in new fields. Both of these are commonly lacking in secondary pupils. [...] In consistency in attitude, the Dalton School girls are superior to the college freshmen who have taken these tests. These high school girls also show a wide range of wholesome interests, greater than that usually found in college graduates. The records of the free reading of the Dalton School girls show that they are developing discriminating tastes in reading. With each succeeding year, the girls are also revealing a greater sensitivity to social problems and a greater understanding of the significance of these problems. All of these data indicate that the new Dalton School program is making a real and vital contribution to the development of its students. In the opinion of the members of the Evaluation Staff, the Dalton School is one of the most promising school in the Study. [...] and as time is given for the program to be more completely evolved, we believe it will be one of the outstanding contributions to secondary education. [...] In the opinion of those of us from the outside who have visited the school, such a significant contribution to American education ought to be continued.

I need hardly remind you that it is not the function of the Evaluation Staff of the Eight Year Study to judge the relative merits of the schools within the Study. [...] However, the work of the Dalton School is so outstanding that we felt it desirable to comply with your request for information and to call to your attention our belief that the success of the school is vital to the entire Study." (TYLER in LAGER, 1983, 107ff.)²

Wegen der strukturellen Übereinstimmungen zwischen dem Dalton- und dem amerikanischen Keller-Plan sollen schließlich einige empirisch gewonnenen Evaluationsergebnisse zu diesem College-Konzept erwähnt werden. Bei einer quantitativen Synthese von 75 empirischen

¹ AIKIN gab den ersten Band von "Adventure in American Education" heraus; vgl. AIKIN 1942.

³ Interesse verdient bei diesen Ausführungen auch der Hinweis, daß im Bereich der mündlichen Leistungen, wo viele Kritiker Defizite des Daltonplans vermuteten, diese offensichtlich nicht gegeben waren.

Untersuchungen, die die Lernergebnisse des Keller-Plans und traditioneller Kurse verglichen hatten, stellten KULIK und Mitarbeiter (1979) fest, daß der Keller-Plan generell zu überlegenen Leistungen und zu einer geringeren Streubreite der Ergebnisse führe.¹ "Höhere PSI-["Personalized Instruction", hier: Keller-Plan]-Werte gab es in 10 von 11 Untersuchungen über die Gesamtqualität, in 8 von 8 Untersuchungen über Lernen, in 6 von 8 Untersuchungen über allgemeines Wohlbefinden und 7 von 8 Untersuchungen über Arbeitsbelastung." (KULIK et al. 1979, 312, zit. n. GAGE/BERLINER '1986, 541) Studenten beurteilten das Verfahren überwiegend positiv und nannten als Hauptvorteile, das Lerntempo und den Zeitpunkt der Lernfähigkeit selbst bestimmen zu können. An zweiter Stelle führten sie persönliche Beratung an. Der Lernaufwand erwies sich beim gelenkten Selbststudium insgesamt als nicht höher als bei traditionellen Verfahren, und der Gefahr der sozialen Isolation können studentische Lern- und Arbeitsgemeinschaften erfolgreich entgegenwirken.² Besondere Bedeutung aber komme dem "mastery learning" zu, also dem Prinzip, daß ein neuer Lernschritt erst dann erfolgen dürfe, wenn der vorhergehende zuverlässig bewältigt worden sei.³ Selbstverständlich können die Ergebnisse der empirischen Studien zum Keller-Plan nicht direkt auf den Daltonplan übertragen werden. Sie könnten allerdings dazu anregen, die niederländische Daltonplanpraxis vergleichbaren Untersuchungen zu unterziehen.

¹ Vgl. KULIK et al. 1979 sowie GAGE/BERLINER '1986, 541f.

² Vgl. zu diesem Absatz GAGE/BERLINER '1986, 542 und GASPER, K. L.: The Student Perspective, in: Teaching Political Science, 7 (1980), 471.

³ Die Untersuchung der Frage, welche Elemente des Keller-Plans diesen Leistungszuwachs bewirkten, ergab, daß das individuelle Lerntempo und die Einzelberatung, die präzise Festlegung der Leistungsanforderungen und das wiederholte Testen relativ kleiner Lerneinheiten, an die im gegebenen Fall remediale Lektionen angeschlossen werden, gleichermaßen wichtig seien. Vgl. die entsprechenden Untersuchungen in GAGE/BERLINER '1986, 542 und IMRIE, B. W./BLITHE, T. M./JOHNSTON, L. C.: A Review of Keller Principles in Australia, in: British Journal of Educational Technology 11 (1980), 105-121.

4. Der Daltonplan in den Niederlanden

4.1. Die Geschichte der niederländischen Daltonplan-Rezeption

Die niederländische Rezeptionsgeschichte entfaltete sich kontinuierlich seit den frühen zwanziger Jahren und weist seit der Mitte der achtziger Jahre einen besonders erfolgreichen Verlauf auf. Nannte KLEYN (1991, 13) für 1985 25 Mitgliedsschulen der NDV, so sind nach Auskunft von C. JANSSEN zu Beginn des Jahres 1999 rund 200¹ niederländische Schulen "daltonisiert". Jährlich erkennt die NDV (= Nederlandse Dalton Vereniging) mehreren Schulen das Verbandsprädikat zu und autorisiert sie damit, sich offiziell als "Daltonschool" zu bezeichnen.² Hinzu kommen, wie schon erwähnt, zahlreiche Aktivitäten der Beratung, Begleitung und Kooperation im Rahmen von Projekten zur Entwicklung ausländischer Daltonschulen (z. B. Österreich, Ungarn, Tschechien, Bundesrepublik Deutschland, Rußland).

Diese Entwicklung begann, als die im Jahre 1784 gegründete und damals wie heute einflußreiche "Maatschappij tot Nut van het Algemeen" ("Gesellschaft zur Förderung des Gemeinwohls") im Jahre 1924 eine Experten-Kommission beauftragte, das neue Modell in England zu studieren und seine Eignung für die niederländische Schulreform zu prüfen. In der Delegation befanden sich als Vertreter der Wissenschaft der Direktor der "Maatschappij", Philip A. KOHNSTAMM (1875-1951), seit 1919 Inhaber des ersten niederländischen Pädagogik-Lehrstuhls (Universität Amsterdam), als Vertreter der Lehrerausbildung L. C. T. BIGOT, Direktor des Lehrerinnenseminars in Arnheim, und als Repräsentant der Schule P. A. DIELS, Leiter einer "Öffentlichen Elementarschule" in Amsterdam. Sie besuchten elf englische Sekundarschulen und Lehrerbildungsstätten, die ganz oder in einzelnen Jahrgangsstufen und Fächern "daltonisiert" waren,³ und publizierten die Ergebnisse im sog. "nutsrapport" "De Toekomst van ons Volksonderwijs".

¹ Vgl. zum niederländischen Erziehungswesen THE EUROPE YEAR BOOK 1991. A World Survey, Bd. 2, London 1991, 1925: Für etwa 15 Mill. Einwohner gab es im Jahre 1990 ungefähr 8500 "basisscholen" (achtjährige Grundschulen; ohne die Sonderschulen) mit ca. 1,5 Millionen Schülern und etwa 1300 Sekundarschulen mit rund 700 000 Schülern.

² Vgl. dazu JANSSEN 1987, 8: Anders als in der Vorkriegszeit ist seit 1985 die Bezeichnung "Daltonschool" geschützt. Die Schulen, die sich um das Prädikat bemühen, werden zuerst Mitglied in der NDV und nehmen, auf Wunsch begleitet von der NDV, Veränderungen vor, deren Kriterien im "Stappenplan" ("Stufenplan") der NDV ausgewiesen sind. Glauben sie, den Anforderungen zu genügen, legen sie ihren "schoolwerkplan", ein detailliertes Erziehungs- und Unterrichtskonzept, dem Vorstand der NDV vor, werden visitiert und führen eingehende Gespräche mit den beauftragten Vertretern der NDV. Daltonschulen sind gegenüber dem Verband verpflichtet, fortlaufend Qualitätssicherung zu betreiben, wenn sie das Prädikat nicht verlieren möchten.

³ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 6: "St. Martin's School", Dover; "West Green School", Tottenham; "Sebbon Street School", Islington; "Girls' Department; Marlborough School", South Kensington; "Jewish Girls' School", Stepney; "Peterborough School", Fulham; "Mellitus-School", Earth-Acton; "London University Day Training College"; "Graystoke Place Training College"; "Downhills Evening Continuation School"; "Gipsy Hill Training College". Mit Ausnahme der ersten Unterrichtsanstalt befanden sich alle diese Schulen in oder bei London.

II. Scholen met lossen Klasseverband".¹ Darin empfahl die Kommission die Prinzipien des Daltonplans uneingeschränkt als richtungweisend für die niederländische Schulreform: "De paedagogische en didactische beginselen, welke aan de daltonscholen ten grondslag liggen, geven de richting aan, in welke ons schoolstelsel zich behooft te ontwikkelen" (BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 67),² und forderte die "Maatschappij" nachdrücklich auf, sich für die Förderung daltonplangemäßen Unterrichts einzusetzen.³ Mit größter Bestimmtheit hielten BIGOT, DIELS und KOHNSTAMM folgende Aspekte fest:

- Die Mobilität der Schüler während der "Daltonuren" ("Daltonstunden" = Freiarbeitsphase) hat keine strukturellen Disziplinprobleme zur Folge, weil die Lernenden die Delegation von Verantwortung zu würdigen wüßten. Zudem sorgt die flexible Arbeitsorganisation dafür, daß die Schüler stets angemessene Beschäftigungen wählen können.⁴

- Die Neigung mancher Lernenden, schulischen Anforderungen auf unerlaubten Wegen auszuweichen, kann aller Erfahrung nach auch der lehrerzentrierte direkte Unterricht kaum unterbinden. Dagegen löst der Daltonplan eine moralisch verhängliche Situation auf. Das Prinzip der Selbstverantwortung wird mit einer Reduktion von Konkurrenzreizen durch Individualisierung und sachnormorientierte Leistungskontrollen verbunden und nimmt den Täuschungsaktionen während der "Daltonuren" den Sinn. Den Lernenden wird deutlich gezeigt, daß sie für ihre Lernfortschritte selbst verantwortlich sind und daß sich ihr (relativer) "Erfolg" nicht primär über das (relative) "Versagen" der Mitschüler definiert.⁵

- Die Lernleistungen fallen nicht hinter die Ergebnisse der traditionellen Schule zurück.⁶

- Die individualisierte Arbeitsweise in den Fachräumen führt keineswegs zur Entpersönlichung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, sondern intensiviert vielmehr den Kontakt zwischen Schülern und Lehrern. Entlastet vom "politieagent-element" (BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 43) seiner traditionellen Rolle, kann sich der Pädagoge ausschließlich der individuellen Unterstützung der Schüler und der Besprechung der Arbeitsergebnisse zuwenden. Er stellt sich nicht auf eine Klasse, sondern auf den einzelnen Lernenden ein. Dieser wiederum kann den Lehrer gezielt auf jene Fragen ansprechen, die ihn persönlich beschäftigen.⁷

- Auch der Bereich des mündlichen Lernens wird nicht vernachlässigt, da der Anteil des Klassen- und Gruppenunterrichts an einer Daltonplanschule kaum unter 50% der verfügbaren Gesamtzeit absinkt. Außerdem ist der durchschnittliche Sprechanteil des einzelnen Schülers im

¹ "Die Zukunft unseres Schulwesens. II. Schulen mit aufgelockertem Klassenverband". Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924.

² "Die pädagogischen und didaktischen Grundsätze, die den Daltonschulen zugrunde liegen, bestimmen die Richtung, in die sich unser Schulsystem entwickeln sollte." - Gleichzeitig, aber unabhängig von dieser Kommission, studierten zwei weitere niederländische Pädagogen, S. C. BOKHORST und N. H. de GRAAF, den Daltonplan an englischen Sekundarschulen und beurteilten ihn ebenso positiv wie BIGOT, DIELS und KOHNSTAMM (1924). Vgl. BOKHORST 1924, 1924a.

³ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 68: Sie forderten z. B. eine entsprechende Lehreraus- und -fortbildung in speziellen Studienseminaren und an neu einzurichtenden Experimentierschulen, die "Daltonisierung" von Lehrerseminaren, die Grundlegung individualisierenden Unterrichts in den Vorschulen, die Unterstützung der Produktion und Publikation von "assignments" sowie schließlich die Einrichtung eines zentralen Beratungsbüros ("adviesbureau"), das über Unterrichtsmittel für den Daltonplan verfügen sollte.

⁴ Vgl. z. B. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 20f.

⁵ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 22 und 43-47.

⁶ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 62ff.

⁷ Vgl. zu diesem Absatz BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 24f., 42f.

traditionellen Klassenunterricht im allgemeinen sehr gering.¹

■ Die Einzelarbeit während der Freiarbeit fördert keineswegs egoistische Einstellungen und Verhaltensweisen, und es sind auch keine Mängel bei der Gemeinschaftserziehung erkennbar. "Aan ieder, die in de fout vervalt individueel onderwijs met individualistisch of zelfs egoïstisch onderwijs te verwarren, kan niet sterk genoeg worden aangeraden zelf de feiten gaan waarmaken." (BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 61)² Erst wenn die Kooperation der Schüler erlaubt und erwünscht sei und diese nicht mehr um gute Zensuren und Anerkennung konkurrieren müssen, ist eine tragfähige Grundlage für die Gemeinschaftserziehung gegeben.³

Der "nutsrapport" beeinflusste die niederländische Daltonplan-Rezeption in sehr hohem Maße. Als besonders folgenreich sollten sich die nachstehenden Optionen des Berichts erweisen:

■ Die Autoren lehnen die divergierende Tempo-Differenzierung wegen der organisatorisch aufwendigen Koordination von Einzelarbeit und Klassenunterricht ab und plädieren für den Wochen- oder Monatsgleichschritt der Lerngruppe oder Klasse.⁴ Zugleich wenden sie sich strikt gegen "streaming"-Verfahren und das "Wiederholen" und

■ Die Autoren lehnen die divergierende Tempo-Differenzierung wegen der organisatorisch aufwendigen Koordination von Einzelarbeit und Klassenunterricht ab und plädieren für den Wochen- oder Monatsgleichschritt der Lerngruppe oder Klasse.⁵ Zugleich wenden sie sich strikt gegen "streaming"-Verfahren und das "Wiederholen" und empfehlen für Schüler, welche die durchschnittliche Lerngeschwindigkeit nicht einhalten können, adaptive Maßnahmen.⁶

■ Der besondere Wert des Konzepts wird im Erhalt der Klassengemeinschaft gesehen. Der Daltonplan soll das klassische Prinzip nicht beseitigen, sondern verbessern. "En hier [auf dem Gebiet der Erziehung] liggen naar onze meening inderdaad de grootste voordeelen der [englischen Dalton-] scholen, die wij hebben bezocht." (BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 65)⁷

¹ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 35 und dazu z. B. TAUSCH/TAUSCH¹⁰ 1991, 337: "Die Werte gelten für eine durchschnittliche Unterrichtsstunde von 40 Minuten: [...] 50-80 % der im Unterricht gesprochenen Wörter stammen vom Lehrer. Für den einzelnen Schüler verbleibt durchschnittlich 1-2 % der gesamten Sprachkommunikation."

² "Jedem, der dem Irrtum verfällt, individualisierenden mit individualistischem oder Egoismus förderndem Unterricht zu verwechseln, kann nicht dringend genug geraten werden, sich selbst von den Tatsachen zu überzeugen."

³ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 12, 25. - Der Bericht vertritt damit die auch in England vorherrschende liberale Auffassung, derzufolge sich individuelle Freiheit und Gemeinschaftsorientierung gegenseitig bedingen und die (ohnehin begrenzte und pädagogisch strukturierte) individuelle Freiheit als unverzichtbare Voraussetzung für den Aufbau sozialer Verhaltensweisen gilt.

⁴ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 24, 32ff.

⁵ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 24, 32ff.

⁶ Vgl. z. B. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 12: Das "streaming", die divergierende Differenzierung der Lerngruppe in getrennte Leistungszüge, beanstanden die Autoren vor allem wegen der mangelnden Durchlässigkeit dieses Verfahrens und der Gefahr der negativen Etikettierung. Außerdem könne dieses Verfahren das Problem des intraindividuell verschiedenen Lernzeitbedarfs nicht lösen. - Zum "Wiederholen" bzw. zu adaptiven Maßnahmen vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 22 und 37f.; diese Option setzte sich im Sekundarbereich allerdings nicht durch.

⁷ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 24f.: "Het tot zijn recht laten komen van de individualiteit van het kind en daarbij toch aan te kweken de saamhoorigheid der groep en der school, daarin steekt de kracht van den Dalton-onderwijzer." ("Die Individualität des Kindes ganz zu ihrem Recht kommen zu lassen und dabei doch das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe in der Schule zu fördern, darin steckt die Kraft des Daltonlehrers.") - Vgl auch BRULJN 1928, 76: "In fast allen Elementarschulen [...] hat man die unveränderliche Klasse oder Gruppe beibehalten, erstens wohl aus praktisch organisatorischen Gründen, aber nicht weniger doch auch aus erzieherischen

■ Die "Lernfreiheit" soll vorrangig der Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung dienen.¹

■ Der Titel des "nutsrapport" erwähnt den Begriff "Daltonplan" nicht, womit die Kommission die Freiheit und Notwendigkeit betont, das Konzept vollständig den einheimischen Bedingungen anzupassen.²

Zusammen mit BOKHORSTs Publikationen bewirkte der "nutsrapport" gleichsam die Initialzündung für die Daltonplan-Rezeption in den Niederlanden. In den folgenden Jahren reisten zahlreiche niederländische Pädagogen nach England, um dort Daltonplanschulen zu besichtigen, und im Lande selbst wurden die Ideen in Vorträgen verbreitet oder in Studienseminaren diskutiert. Man las die Werke von Helen PARKHURST, Evelyn DEWEY und A. J. LYNCH.³ Die angesehenen Fachzeitschrift "Pedagogische Studiën" widmete im Jahrgang 1924/5 ein Fünftel ihrer Beiträge dem Daltonplan, niederländische Buchpublikationen folgten bald.⁴

Die Stadt Den Haag, in der vor dem 1. Weltkrieg der Reformpädagoge Jan LIGTHART (1859-1916) an der kommunalen Schule in der Tullingstraat wirkte, erteilte zwei renommierten öffentlichen H.B.S.s die Genehmigung, im Schuljahr 1924/5 die ersten beiden Jahrgangsstufen gemäß den Prinzipien des Daltonplans zu reorganisieren; nach dem erfolgreichen Probejahr wurde die Umgestaltung jährlich um eine Jahrgangsstufe erweitert. Kurz darauf folgten "Daltonisierungs"-Maßnahmen anderer Schulen.⁶

Ohne weitere Einzelheiten der Entwicklung nennen zu wollen, - ebenso wie in England und aus vergleichbaren Gründen ist das tatsächliche Ausmaß der niederländischen Daltonpraxis in der Zwischenkriegszeit kaum zu eruieren, - kann man folgende Merkmale der niederländischen Daltonplanpraxis für diesen Zeitraum konstatieren:

■ Die Daltonplanpraxis ging in aller Regel vom Reformwillen einzelner Schulen aus und wurde von den Schulträgern wohlwollend unterstützt;

Erwägungen, welche dem Zusammenleben in einer bestimmten Gruppe [...] großen Wert beilegen."

¹ "Und hier liegen nach unserer Meinung in der Tat die größten Vorzüge der Schulen, die wir besucht haben."

² Vgl. z. B. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 23 und 67: "Er zal nog veel arbeid moeten geschieden om die beginselen uit te werken voor de praktijk van Nederlandse scholen, aan gepast aan onzen volksaard en aan de eischen der bestaande wetgeving." ("Es muß noch viel Arbeit geleistet werden, um die Prinzipien für die Praxis an niederländischen Schulen präziser zu bestimmen und sie unserer Volksart und den Forderungen der bestehenden Gesetzgebung anzupassen.")

³ Bereits 1924 erschien J. E. PRINS-WILLEKES-MACDONALDs Übersetzung von LYNCH 1924 unter dem Titel "Individueel werk en het Daltonplan". LYNCHs Werke waren wegen ihrer praktischen Anregungen sehr beliebt.

⁴ Vgl. KLEYN 1991, 1.

⁵ "Hogere Burger School" - Die H.B.S. war eine aus dem 19. Jahrhundert stammende, entfernt der deutschen Oberrealschule zu vergleichende Form der Sekundarschule (für "Bürger"), die eine fachgebundene Hochschulreife vermittelte. Die Reform der Sekundarstufe ("Mammoutwet" 1968) beseitigte diesen Schultyp. Vgl. dazu SKIERA 1986, 34f. - Bei den Schulen handelte es sich um die H.B.S.v.m. ("voor meisjes"/"für Mädchen") "Blijenburg" und die 5e H.B.S. an der Raamstraat.

⁶ So z. B. in Amsterdam an der von BOKHORST geleiteten "1e Gem. H.B.S." sowie an der "Nieuwe[n] Scholenvereniging" (Leiter: Marteen VRIJ). Vgl. BAKKUM 1957, 85, KLEYN, 1991, 2 oder BIEGEL o. J. [1935], 2ff. KLEYHEEG (1933, 129) nennt auch das Dalton-Gymnasium der "Pallas-Athene-School" in Amersfoort. - Für die Annahme, daß die Zahl von 25 niederländischen Daltonplanschulen im Jahre 1925 (bei SKIERA 1986, 117) zu hoch veranschlagt ist, sprechen z. B. NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 9f., BRUIJN 1928, 75f. und KLEYHEEG 1933, 128.

- sie entfaltete sich vorwiegend an kommunal verwalteten Regelschulen auf der Sekundarstufe;¹
- es wurden im allgemeinen bestehende Schulen umgestaltet,² und
- man paßte sich weitgehend an die allgemeinen Rahmenbedingungen des niederländischen Schulwesens an (z. B. Beibehaltung der traditionellen Leistungsbewertung mit Punkten oder Ziffernnoten und des "Wiederholens").³

Im Jahre 1931 wurde die NDV mit dem Ziel gegründet, die Daltonplan-Praxis systematisch zu fördern,⁴ ohne jedoch eine spezielle Lehrerbildung anzustreben. Wenn an einigen Pädagogischen Akademien von der NDV organisierte Kurse angeboten wurden, die in die Theorie und Praxis der Daltonplan-Pädagogik einführten und mit einem NDV-Zertifikat abgeschlossen wurden, so stellten diese Qualifikationen keine notwendige Voraussetzung für die Einstellung an Daltonplanschulen bzw. für die Anerkennung bestehender Schulen als "daltonscholen" dar.

Aus einem Vortrag des ersten Sekretärs der NDV, J. H. BIEGEL, im Jahre 1935 geht hervor, daß die Daltonplanpraxis vorwiegend als "gedaltoniseerde onderwijs" (BIEGEL o. J. [1935], 6), nämlich innerhalb des jeweiligen Klassenzimmers, oder als "Dalton-onderwijs" (BIEGEL o. J. [1935], 6) stattfand, d. h. in der von PARKHURST skizzierten Form mit "Laboratorien". Beide Varianten stimmen nach der maßgeblichen Auffassung dieses Verbandsfunktionärs grundsätzlich mit den Daltonplan-Prinzipien "vrijheid, zelfwerkzaamheid, samenwerking" überein, doch sollte der "gedaltoniseerde onderwijs" vorwiegend als *Übergangsform* betrachtet werden.⁵ BIEGELs Vortrag (o. J. [1935], 11) läßt darüber hinaus erkennen, daß man sich der Probleme durchaus bewußt war, die mit der Synchronisierung der Lernzeit verbunden sind. Trotzdem wurde das Modell des divergierenden Fortschreitens nicht praktiziert, und einige wenige Schulen unterteilten das Pensum sogar in Wochenaufgaben, welche die Schüler im gleichen Rhythmus zu bearbeiten hatten.⁶

Nachdem der deutsche Überfall eine fünfjährige Unterbrechung der niederländischen Daltonplanpraxis und die Einstellung der Verbandstätigkeit erzwungen hatte, wurde die NDV nach 1945 effizient reorganisiert, und 1949 begann "Dalton", das erste Verbandsorgan der NDV, zu erscheinen. Zudem wurden verschiedene Titel, welche die Erfahrungen der Vorkriegszeit festhielten und auswerteten, in die prominente Buchreihe "Moderne Onderwijssystemen" (hg. u. a. von KOHNSTAMM und LANGEVELD) aufgenommen: Darstellungen des Daltonunterrichts in der Volksschule im allgemeinen sowie in der Volksschuloberstufe (U.L.O.), in der weiterführenden Sekundarschule und in der Fachschule.⁷ Darüber hinaus kooperierte die NDV mit zahlrei-

¹ Es gab selbstverständlich auch Dalton-Elementarschulen; vgl. z. B. BRUIJN 1928, 76, BIEGEL o. J. [1935], 3 oder KLEYN 1991, 2.

² Vgl. BRUIJN 1928, 76. - Ein sehr eindrucksvolles Beispiel "gebauter Daltonplan-Pädagogik" findet man noch heute in dem 1933 errichteten Gebäude der Gem. H.B.S. am Aronskelweg im Haag. Vgl. die Beschreibung bei MARPLES 1948, 682.

³ Vgl. GRAFTDIJK, 1928, 85.

⁴ Z. B. durch die Beratung und Begleitung von Schulen im "Daltonisierungsprozeß", die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen, Arbeitsgruppen und Konferenzen, die Entwicklung und Sammlung von Unterrichtsmaterialien sowie durch Publikationen.

⁵ Vgl. BIEGEL o. J. [1935], 9.

⁶ Vgl. z. B. GRAFTDIJK 1928, 84 und BOKHORST 1924, 51.

⁷ Zur Volksschule vgl. BAKKUM 1953, zum U.L.O. ("uitgebreid lager onderwijs"; "erweiterter Elementarunterricht"; eine drei- oder vierjährige Fortsetzung der vormals sechsjährigen Elementarschule, die bei der Sekundarschulreform von 1968 im M.A.V.O. ("middelbaar algemeen voortgezet onderwijs"; "mittlerer

chen Organisationen und Institutionen zur Förderung der Unterrichtsreform. Dennoch gab es seit Mitte der 50er Jahre heftige verbandsinterne Diskussionen über die Frage, wie weit man die individuelle Freiheit des Lernenden einschränken dürfe, ohne die Grundprinzipien des Daltonplans zu verletzen.¹ P. BAKKUM monierte in seiner Rede zum 25jährigen Jubiläum der NDV 1956, daß die qualitative Entwicklung nicht immer mit der quantitativen Schritt gehalten habe.² Noch deutlicher treten bestimmte Fehlentwicklungen in NEITZEL-TIDEMANs Kritik hervor: "Eens hoorden wij, hoe op een school 15 jaar lang dezelfde taken gebruikt waren. Hieruit zouden wij kunnen concluderen, dat deze school *niet* begrepen heeft, wat Miss Parkhurst wil en wat degenen, die Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding vorstaan, in het algemeen willen." (NEITZEL-TIDEMAN 1962, 15)³

Die interne Unzufriedenheit mit einer inzwischen allzu stark klassikal orientierten Praxis trug dazu bei, daß die reformpädagogischen Ideen der 70er Jahre mit ihren radikaleren Begriffen von Freiheit, Demokratisierung und erfahrungsbezogenem Lernen das Selbstverständnis der niederländischen "Daltonianer" stark erschütterten, obwohl sie doch Kritik von progressiver Seite durchaus gewöhnt waren. Es kam zur tiefsten Krise der niederländischen Daltonplanpraxis, der sog. "sluimerend periode"⁴ (1967-1979), die mit der zweiten reformpädagogischen Bewegung in diesem Land einsetzte und erst mit dem Abklingen der allgemeinen Reformeuphorie endete; in der Mitte der achtziger Jahre und in Zusammenhang mit der allgemeinen Zuwendung zur "inneren" Schulreform bahnte sich dann jene "tweede bloei" ("zweite Blüte"; IMELMAN/MEIJER 1986, 225) an, die sich gegenwärtig immer üppiger zu entfalten scheint.

Im Jahre 1979 konnte sich die NDV auf den Grundkonsens einigen, die Selbstverantwortlichkeit des Schülers und dessen Eigeninitiative in den Mittelpunkt des pädagogischen Konzeptes zu rücken.⁵ Zugleich wurde beschlossen, die ursprünglichen Verbandsaktivitäten wieder aufzunehmen, und drei Jahre später erschien "Taak" ("Aufgabe"), die neue Zeitschrift. Ebenso wurde die Publikationstätigkeit reaktiviert: In der Fachzeitschrift "De vacature" erschienen 1987/8 zehn Artikel, die neben theoretischen Beiträgen eine von Grund auf erneuerte Dalton-

allgemeinbildender Sekundarunterricht") aufging) vgl. JONGES/HAGES 1962, zur Sekundarschule vgl. TIMMERS 1953 und zur Fachschule vgl. NEITZEL-TIDEMAN 1956.

¹ Zu Hinweisen auf die Praxis der fünfziger Jahre vgl. z. B. RÖHRs 1955, 405f. (zum "Dalton-Lyzeum" in Amsterdam, dem "Coornbert-Lyzeum" in Haarlem sowie den H.B.S. in Groningen und im Haag) sowie BESUDEN 1955, V (zur internationalen Schule "De Ulenpas" in Hoogkeppel und zu Daltonplanschulen im Haag, in Utrecht und Amersfoort). Nach BESUDEN (1955, 32) soll es im Jahre 1952 105 Daltonplanschulen in den Niederlanden gegeben haben. - Zu den Diskussionen vgl. KLEYN 1991, 7ff.

² Vgl. BAKKUM 1957, 87.

³ "Uns kam zu Ohren, daß eine Schule 15 Jahre lang dieselben "assignments" benutzte. Daraus können wir schließen, daß diese Schule nicht verstanden hat, was Frau PARKHURST intendiert und was diejenigen, die der 'Erneuerung von Unterricht und Erziehung' vorstehen, im allgemeinen anstreben." - "Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding": Ein Verein (mit gleichnamiger Fachzeitschrift) zur Förderung der Schulreform, in dem sich verschiedene reformpädagogische Richtungen treffen.

⁴ KLEYN 1991, 9 ("Schlummerphase"): Im Jahre 1967 wurde das Erscheinen der Zeitschrift "Dalton" eingestellt, und in den siebziger Jahren reduzierte man auch die Verbandsaktivitäten auf ein Minimum, verzichtete auf Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit sowie die Erhebung von Mitgliedsbeiträgen. - Eine zusätzliche Belastung entstand nach KLEYN (1991, 8f.) mit der Reform der niederländischen Sekundarschule durch das "Mammoetwet" ("Mammutgesetz") im Jahre 1968.

⁵ Vgl. KLEYN 1991, 11.

planpraxis präsentierten.¹ Seitdem stieg auch die Zahl von Schulen kräftig wieder an, die Mitglieder der NDV wurden oder (später) das Dalton-Prädikat erhielten. Die offizielle Anerkennung der Daltonplanpädagogik als gültiger reformpädagogischer Richtung neben der Montessori-, Waldorf-, Jenaplan- und Freinet-Pädagogik erfolgte schließlich im Jahre 1988, als der NDV eine feste "Dalton-medewerkerin" von der APS² zugeordnet wurde, die bis 1997 den Verband in seiner allgemeinen Tätigkeit und besonders bei der Beratung und Begleitung von Schulen im "Daltonisierungsprozeß" unterstützte.

Die gegenwärtige Situation der niederländischen Daltonplanpädagogik unterscheidet sich in folgenden Aspekten von der Zwischenkriegszeit:

- Bei den Schulen, die neu der NDV beitreten oder "daltonisieren", handelt es sich größtenteils um "basisscholen". Hier stimmen die Grundsätze des Daltonplans weitestgehend mit der staatlichen Bildungspolitik überein. So akzentuiert die mit dem Schuljahr 1985/6 in Kraft getretene Reform des Elementarunterrichts besonders die Erziehung zur Selbständigkeit und das Lernen in eigener Verantwortung.

- Der Daltonplan spielt in der Lehrerbildung eine bedeutendere Rolle: An den Pädagogischen Akademien (P.A.B.O. = "Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs") werden vermehrt Kurse zur Theorie und Praxis des Daltonplanunterrichts angeboten.

- Die Daltonschulen unterliegen inzwischen hinsichtlich ihrer pädagogischen Qualität einer verbandlichen Kontrolle durch die NDV und sind verpflichtet, regelmäßig „Fortbildungs-“ und „Qualitätssicherungsdienstleistungen“ dort „einzukaufen“, wenn sie das Prädikat nicht verlieren möchten.

- Es wäre denkbar, dass die Entwicklung im Primarbereich positiv auf den Sekundarbereich einwirkt; doch die Entwicklungen sind in dieser Hinsicht sehr zurückhaltend. Es scheint, als ob der reformpädagogische Diskurs nicht gleichmäßig die beiden Bereiche umfasst, d. h., dass das Interesse der Dalton-Vertreter am Sekundarbereich eher gering ist und von dort möglicherweise auch weniger Interesse auf sie zukommt.

- Zusammenlegungen von Schulen, die aufgrund aktueller schulpolitischer Vorgaben erfolgen, führen bisweilen zur Ent-Daltonisierung von Schulen, wenn das Konzept in den neuen Mehrheitsverhältnissen nicht durchsetzungsfähig ist.

Fragt man nach den Ursachen des gegenwärtig immer noch anhaltenden Aufschwungs, so spielt die Übereinstimmung zwischen der Daltonplanpädagogik und offiziellen bildungspolitischen und schulpädagogischen Präferenzen gewiß eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus aber scheint der Daltonplan gleichermaßen von der Reformbewegung der siebziger wie von der Ernüchterung der achtziger Jahren profitiert zu haben. Jene etablierte gewisse Standards des pädagogischen Denkens, die nun die Erwartungen bildungsinteressierter Eltern an die Schule bestimmen. So messen sie etwa der Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung sehr großen Wert bei. Auch ist das Konzept gerade deshalb für viele Eltern attraktiv, weil es trotz des

¹ JANSSEN 1987, RÖHNER/STAD-DEN TOOM 1987, ATEMA 1987, SPETTER 1987, STEMPELS 1987, WENKE 1987, HANSON 1988, VAN MIERLO 1988, POOL 1988.

² "Algemeen Pedagogisch Studiecentrum"; es handelte sich um die konfessionsneutrale "Säule" der "Landelijke Pedagogische Centra", die der professionellen Unterstützung von einzelnen Schulen und Schulverbänden dienen. Seit 1997 stehen sie nicht mehr als öffentliche pädagogische Dienstleistungen zur Verfügung.

reformpädagogischen Anspruchs keine *Alternativschule*, wie z. B. Montessori-, Jenaplan- oder Steinerschulen, bildet, weltanschaulich neutral ist und sich auf das gegebene Berechtigungswesen einstellt. Man könnte den aktuellen Aufschwung daher als Erfolg eines Konzepts in einer Situation interpretieren, in der von der *Regelschule* vielfach eine gemäßigte Adaption reformpädagogischer Postulate erwartet wird. Dies könnte auch für die Lehrerschaft gelten: Der Daltonplan bietet reformpädagogisch interessierten Kollegien den Vorzug, die traditionellen Unterrichtsformen zu verändern, ohne sich kollektiv für ein Modell entscheiden zu müssen, das mit obligatorischen Zusatzausbildungen, besonderen Curricula und Materialien, streng fixierten Organisationskonzepten oder gar einer bestimmten Weltanschauung verbunden ist.

4.2 Der niederländische Daltonplan zu Beginn der neunziger Jahre: Ausgewählte Beispiele von Primar- und Sekundarschulen

Die folgende Darstellung der aktuellen Daltonplanpraxis in den Niederlanden beruht wesentlich auf den Ergebnissen verschiedener Besuche an niederländischen Daltonschulen im Zeitraum von 1988 bis 1994 und kann den aktuellen Berichten im 6. Kapitel (BOLS, JANSSEN, MOL) zum Vergleich dienen. Bei den Beispielen in diesem Kapitel handelt es sich um

- zwei "*basisscholen*",¹ die seit 1932 "daltonisierte" "Openbare Daltonschool Pieterskerkhof" in Utrecht und die 1985 neu gegründete "Openbare Daltonbasisschool 'T Lien" in Leidschendam sowie
- die *Sekundarschulen* der "Dalton Scholengemeenschap" in Den Haag. In dieser "Schulengemeinschaft" sind seit der Einführung des "Mammoetwet" im Jahre 1968 die Dalton-H.B.S. am Aronskelkweg und die frühere Dalton-H.B.S. v. m. "Blijenburg" (beide seit 1924/5 "daltonisiert") sowie die bis dahin klassikal verfahrenende ehemalige U.L.O. "Han Stijkel" an der Laan van de Meerdervoort additiv integriert. Sie umfaßt somit drei Sekundarschultypen: V.W.O.,² H.A.V.O.³ und M.A.V.O.⁴

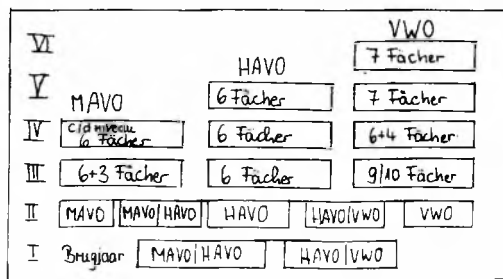
¹ "Elementarschule" (acht Jahrgangsstufen).

² V.W.O. ("Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs"; "wetenschappelijk onderwijs": Hochschulstudium); sechsjährige Schullaufbahn, in der Französisch, Englisch und Deutsch als obligatorische Fremdsprachen unterrichtet werden. Sie führt zur allgemeinen Hochschulreife. An dieser Schule kann man nach dem "brugjaar" ("Brückenjahr") im 2. und 3. Jahrgang zwischen dem "gymnasium" (zusätzlich Latein und/oder Griechisch) und dem "atheneum" (Betonung der modernen Fremdsprachen) wählen; nach einem Übergangsjahr werden die Zweige im 5. und 6. Schuljahr des V.W.O. wieder zusammengeführt, in denen Latein oder Griechisch auf unterschiedlichen Niveaustufen für alle Schüler verbindlich ist.

³ H.A.V.O. ("Hoger algemeen voortgezet onderwijs": "Höherer allgemeinbildender Sekundarunterricht"); fünfjährige Schullaufbahn, deren Abschluß entfernt dem deutschen Realschulabschluß zu vergleichen ist. Vgl. dazu SKIERA 1986, 49: "Das Abschlußexamen umfaßt 6 Fächer [die bereits nach dem 3. Jahr gewählt werden], wobei Niederländisch und eine moderne Fremdsprache obligatorisch sind. [...] Es eröffnet den Zugang zum hbo ('hoger beroepsopleiding' ["höherer berufsbildender Unterricht"]) und zur 5. Klasse des vwo. Weiterhin besteht die Möglichkeit, direkt ins Arbeitsleben einzutreten."

⁴ M.A.V.O. ("Middelbaar algemeen voortgezet onderwijs": "Mittlerer allgemeinbildender Sekundarunterricht"); vierjährige Schullaufbahn, dem Abschluß nach entfernt dem deutschen Hauptschulabschluß zu vergleichen. Vgl. SKIERA 1986, 49f.: "Der mavo-Lehrplan ist ähnlich wie im havo, umfaßt aber weniger Stunden und Fächer und stellt insgesamt niedrigere Anforderungen. [...] Das Abschlußexamen [das auf zwei Niveaustufen abgelegt werden kann] umfaßt 6 Fächer, wobei Niederländisch und eine Fremdsprache obligatorisch sind. Es eröffnet die Möglichkeit des Übergangs zur 4. Klasse des havo, zum Besuch des mbo ('middelbaar

Eine Übersicht bietet folgende Skizze:



(nach: DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], 8)

Der V.W.O. und die höheren Klassen des H.A.V.O. sind am *Aronskelkweg*, die unteren Klassen des H.A.V.O. und der gesamte M.A.V.O. im Gebäude "*Han Stijkel*" untergebracht. Die Schule hat insgesamt ungefähr 1300 Schüler (etwa je 350 im M.A.V.O.- und H.A.V.O.- und 600 im V.W.O.-Bereich), die in Klassen mit durchschnittlich etwa 30 Schülern von ca. 90 Fachlehrern unterrichtet werden, von denen wiederum etwa ein Drittel teilzeitbeschäftigt ist.¹ Im Mittelpunkt des Interesses stand die *Sekundarschule* und innerhalb dieser die H.A.V.O.- und M.A.V.O.-Klassen, wo die ungünstigeren Bedingungen zu erwarten waren, weil diese Schüler - auf niedrigere Laufbahnniveaus "aussortiert" - im Vergleich zu den V.W.O.-Klassen als möglicherweise weniger erfolgsvorsichtlich und leistungsmotiviert eingeschätzt wurden.² Hinsichtlich der Organisation des Daltonplans aber gibt es keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten.

Folgende Gemeinsamkeiten verbinden die drei ausgewählten Schulen (Den Haag, Utrecht und Leidschendam):

- Es handelt sich um öffentliche Schulen ("openbare scholen"), die aufgrund eines Gemeinde-

beroepsonderwijs' ["mittlerer berufsbildender Unterricht"]), zum Besuch der Vorbereitungsklasse des hbo ["hoher beroepsonderwijs"]. Ein Teil der Absolventen geht ins Berufsleben bzw. besucht anschließend keinen Vollzeitunterricht mehr."

Auf das "Mammoetwet" (1968) gehen auch die "brugklassen" ("Brückenklassen"; der deutschen "Orientierungs-" oder "Förderstufe" vergleichbar) der 7. Jahrgangsstufe zurück. An dieser Schule werden die Schüler in V.W.O./H.A.V.O. oder H.A.V.O./M.A.V.O.-Klassen so unterrichtet, daß die Entscheidung für eine der beiden Schularten offen bleibt. Das "brugjaar" soll die Schüler zunächst mit der neuen Lernsituation in der Sekundarschule vertraut machen und dann erst zu einer Laufbahnentscheidung führen. In besonderen Fällen gibt es die Möglichkeit, die "brugperiode" um ein weiteres Jahr zu verlängern. Die Zuordnung zu einer der beiden "Brückenklassen" erfolgt in Absprache mit der Grundschule und den Eltern sowie auf der Basis eines vom CITO ("Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling [Testenentwicklung])" zur Verfügung gestellten Tests, den die Sekundarschule durchführt.

¹ So die Auskunft von E. SANDERS, dem Direktor der "Dalton Scholengemeenschap".

² Signifikant für die Situation im M.A.V.O.- und H.A.V.O.-Bereich erscheint dies: Nach den Angaben des Schulleiters gab es an der gesamten "Scholengemeenschap" im Schuljahr 1986/7 eine Wiederholerquote von durchschnittlich 13,7 %. Während aber in der 2. und 3. Jahrgangsstufe des "gymnasiums" alle Schüler versetzt wurden, erreichte der Prozentanteil von Wiederholern in der 2. und 3. Klasse des M.A.V.O. 23 % bzw. 33 %, in der 4. Klasse des H.A.V.O. 30 %.

beschlusses (Leidschendam, Den Haag) oder auf Initiative der Schule (Utrecht) die Daltonplanpädagogik einführt und von der niederländischen Daltonvereinigung (NDV) offiziell anerkannt sind. Man findet sie in gutbürgerlichen Stadtteilen, und die Schülerschaft entstammt größtenteils relativ gesicherten Mittelschichtsverhältnissen. Dies schließt aber einen hohen Prozentsatz von "broken homes" und/oder Symptome der "Wohlstandsverwahrlosung", wie dies die Schulleiter formulierten, nicht aus.

■ Bei allen drei Schulen erfolgt die Schulwahl zu 80-90 % wohnortabhängig; innerhalb der gegebenen Alternativen aber erfolgt in aller Regel eine bewußte Entscheidung für diese Schulen, weil sie, so die Auskunft der Elternvertretungen, gezielt zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung zu erziehen versprechen.

■ Abgesehen davon, daß an der "Dalton Scholengemeenschap" fast jeder *fünfte* Lehrer früher Schüler einer Daltonplanschule gewesen ist,¹ hatten die meisten Lehrkräfte vor ihrem Eintritt in die genannten Schulen keine Präferenz für das Dalton-Konzept und eigneten sich die notwendigen Kompetenzen "on the job" an. Zahlreiche Gespräche mit Lehrkräften ergaben, daß ihr Interesse an theoretischen Fragen des Daltonplans oder an der Reformpädagogik als solcher recht gering ist, auch wenn sie das gegebene Unterrichts- und Erziehungskonzept der traditionellen Schule vorziehen.

■ Alle drei Schulen können als erfolgreich gelten. Die Schulleiter verwiesen auf steigende bzw. stabile Schülerzahlen trotz des allgemeinen Schülerrückgangs, auf eine gute Reputation bei Eltern und Schülern, die sich in Empfehlungen gegenüber Dritten ausdrückt, und schließlich - im Falle der "basisscholen" - auf den hohen Prozentanteil von erfolgreichen Übertritten in höhere Sekundarschulen (V.W.O.). Die "Scholengemeenschap" wiederum nimmt seit Jahren im kommunalen Schulvergleich eine sehr gute Position ein, was die (relativ) geringen Wiederholerquoten und vor allem die Ergebnisse bei den zentral gestellten Abschlußexamina betrifft.

4.3 Die (Sub-)Daltonplanpraxis in Utrecht und in Leidschendam

Beide Ganztageschulen haben eine vergleichbare Zahl von ca. 240 ("T Lien") bzw. 270 ("Pieterskerkhof") Schülerinnen und Schülern im Alter von vier bis zwölf Jahren; mit Ausnahme der Vier- und Fünfjährigen, die jeweils in zwei altersheterogenen "stamgroepen" ("Stammgruppen") zusammengefaßt werden, ist pro Jahrgangsstufe eine als "groep" bezeichnete Klasse eingerichtet, die von einem Klassenlehrer betreut wird.

Der Blick in den "schoolwerkplan" (in etwa: Schulprogramm) dieser "basisscholen" zeigt reformpädagogische Elemente, die in der niederländischen Tradition nicht notwendig mit dem Daltonplan verbunden sind. Dies gilt beispielsweise für den Verzicht auf die Ziffernbenotung und - in aller Regel - auch auf die Nicht-Versetzung. Die "basisscholen" erstellen mehrmals im Jahr für jedes Kind einen ausführlichen Bericht über dessen motorische, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung.² Dazu kommt ab der vierten "Klasse" ein *fachbezogenes Zeugnis*, das

¹ So die Auskunft von E. SANDERS; in diese Schule sind zwei sehr alte und renommierte Daltonplanschulen integriert.

² "Pieterskerkhof" zwei und "T Lien" drei Mal - Von der 3. "Gruppe" an, die der 1. Grundschulklasse vergleichbar ist, enthält das "rapport boekje" ("Zeugnisbüchlein") Verbalbeurteilungen, welche die verschiedenen Lernaspekte der einzelnen "Fächer" gesondert berücksichtigen. So unterscheidet das Zeugnis der Schule "T Lien"

am "Pieterskerkhof" aus vier Teilen besteht: (a) dem Überblick über den behandelten Lehrstoff, (b) einer Auswahl von Aufgaben, die in der Klasse bearbeitet wurden, (c) Wortbeurteilungen der Schülerleistung in verschiedenen relevanten Aspekten¹ sowie (d) einer graphischen Darstellung der Resultate des Schülers bei den kriteriumsorientierten Leistungserhebungen. Beide Schulen legen großen Wert auf vielfältige Maßnahmen der inneren Differenzierung, die neben der individuellen Förderung der Schüler auch der Lösung des Versetzungsproblems dienen sollen.

Die "Pieterskerkhof"-Schule verfügt über zwei Etagen, in denen acht "groepen" untergebracht sind.² In jedem Stockwerk findet man vier Klassenräume mit "Wohnstuben"-Charakter und vielfältiger Materialausstattung, die rund um einen großen, mit Sitz-, Lese- und Arbeitsecken ausgestatteten Gemeinschaftsraum angeordnet sind. Das Erdgeschoß ist für die "Unterstufe" ("onderbouw", die Gruppen 1 mit 4), die erste Etage für die "Oberstufe" ("bovenbouw", Gruppen 5 mit 8) bestimmt. Neben einem besonderen Spielzimmer für die "kleuters", die Vier- und Fünfjährigen, gibt es Fachräume beispielsweise für Turnen oder Werken, die von allen Schülern genutzt werden. Im oberen Stockwerk finden die Schüler neben der Schulspielbühne auch den "Dokumentationswinkel" ("documentatiehoek") mit Nachschlagewerken, Sachbüchern, Kinder- und Jugendliteratur, Arbeitsmaterialien und Zeitschriften, die sie selbständig benutzen - nach eigenem Interesse oder im Zusammenhang mit Projekten und "taken" ("taak": daltonplanspezifische Aufgabe).

Die neu errichtete Schule in Leidschendam zeigt dieselbe räumliche Struktur und Ausstattung, ist aber ebenerdig angelegt. Die "Klassenzimmer" führen entweder direkt in den großen Gemeinschaftsraum oder auf einen breiten Hauptgang, der ebenfalls mit Spiel-, Lese- und Materialen sowie mit Einzel- und Gruppenarbeitsplätzen anregend eingerichtet ist.

Die Schulleitungen sehen den daltonplantypischen Charakter des jeweiligen Schulbaus in der engen Verbindung von "Klassenzimmern" und offenen Lernorten bzw. in der Einrichtung von Arbeitsplätzen in den Gemeinschaftsräumen oder auf den Gängen. Damit sei den Lernenden die Gelegenheit gegeben, während der "taakuren" ("Aufgabenstunden": "Freiarbeitsphase") einen Arbeitsplatz außerhalb des Klassenzimmers zu wählen. Auch die Lehrer könnten sich zur ungestörten Arbeit mit einzelnen Schülern oder Gruppen zurückziehen. Diese Innengestaltung signalisiere den Kindern, daß ihnen diese Schule als *ihre* "Lernwelt" zugeeignet sei, und stimuliere auf diese Weise die Selbsttätigkeit und Kooperation.

An beiden Schulen bedeutet "Daltonisieren" die Einrichtung regelmäßiger Freiarbeitsphasen, in denen die Schüler Aufgaben in einem verbindlichen Zeitrahmen selbständig und selbstverantwortlich bewältigen sollen. Dabei genießen sie die Freiheit, über die Abfolge der Tätigkeiten, den Arbeitsplatz, den Zeitaufwand für einzelne Aufgaben, das Arbeitstempo und die Sozialform

im Bereich "Sprache" ("taal") acht verschiedene Leistungsbereiche, die einzeln kommentiert werden (Lesefertigkeit im allgemeinen, sinnverstehendes Lesen, schriftlicher Sprachgebrauch (a. Wortschatz, b. Diktat, c. Aufsatz, d. Grammatik), mündlicher Sprachgebrauch und Schreiben.

¹ Das "Wet op het basisonderwijs" ("Gesetz für den Elementarunterricht") schreibt folgende Unterrichtsfelder vor: "Sprache" ("taal"; einschl. Englisch), "Rechnen" ("rekenen"), "Weltorientierung" ("wereldoriëntatie": allgemeine und regionale Geschichte und Erdkunde, Biologie, Verkehr), "(kreativer) Ausdruck" ("expressie": Zeichnen, Werken, Musik) und Leibeserziehung ("bewegingsonderwijs": Gymnastik/Turnen und - in der "Unterstufe" - Spielen). Der gefächerte Unterricht setzt erst in der vierten oder fünften Jahrgangsstufe ein

² Diese Schule wurde 1824 gegründet und ist die älteste Elementarschule der Stadt. Sie befindet sich noch in ihrem angestammten Gebäude, das aber in den achtziger Jahren daltonplangemäß renoviert wurde

zu entscheiden, die vorhandenen Materialien zu benutzen oder die Unterstützung von Mitschülern und Lehrern zu suchen. Da der Unterricht auf den verschiedenen Jahrgangsstufen der "basisschool" sehr unterschiedliche pädagogische Anforderungen stellt, legen die Klassenlehrer die "Daltonuren" individuell fest; doch finden diese täglich zur selben Zeit im selben Umfang und nur am Vormittag statt, da nachmittags nicht selten an klassenübergreifenden Projekten gearbeitet wird, um das klassische Prinzip aufzulockern.¹

Da die meisten Vier- und Fünfjährigen noch nicht lesen können, werden sie bei der täglichen Verteilung der Gemeinschaftsaufgaben (z. B. Blumengießen, Tafelsäubern oder Aufräumen) an die daltonspezifische Arbeitsweise herangeführt. Im Klassenzimmer wird jede Woche ein großer gerasteter Papierbogen aufgehängt: In der Kopfleiste der Pinnwand bilden Symbole die wählbaren Tätigkeiten ab, und links findet man übereinander die Fotos der Kinder. Jedes klebt täglich einen roten Punkt für die gewählte Aufgabe in das entsprechende Kästchen und fügt einen andersfarbigen hinzu, wenn es die Tätigkeit zur Zufriedenheit der Lehrkraft ausgeführt hat. Am Ende der Woche zeigt dieses Raster, welche Aufgaben das einzelne Kind erfüllte.

Können die Schüler lesen und schreiben, erhalten sie Karten, auf denen zunächst für *einen* Tag Aufträge verzeichnet sind, die sie in *einer* Freiarbeitsstunde bearbeiten. Auf der Karte halten sie nur die Reihenfolge ihrer Tätigkeiten fest. In der 4. und 5. Gruppe, die Schüler sind also mindestens acht Jahre alt, schreibt die Lehrkraft "taken" für *zwei* Tage mit jeweils *ein- bis eineinhalb-stündigen* Freiarbeitsphasen an die Tafel. Dabei wird vor allem in den Bereichen "taal" ("Sprache") und "rekenen" ("Rechnen") das allgemein verbindliche "Fundamentum" durch leistungs- und neigungsdifferenzierte Lernangebote ergänzt. Nach Abschluß einer Aufgabe übertragen die Kinder die Angabe von der Tafel auf ihr persönliches Kontrollblatt, wo sie ihre Namen, ihre Gruppe und die Nummer der Arbeitswoche verzeichnet haben. Dazu vermerken sie den Tag und die Dauer ihrer Beschäftigung mit dieser "taak". So kann man später die Arbeitsreihenfolge und möglicherweise bestimmte Charakteristika der Zeiteinteilung und Arbeitshaltung rekonstruieren. Die drei höheren Gruppen arbeiten zunächst mit *halb-* und später mit *einwöchigen* "weektaken" ("Wochenaufgaben"); ansonsten verändert sich das Verfahren nicht.

Die Lehrkraft kontrolliert das (tägliche, mehrtägige oder wöchentliche) Gesamtpensum zumeist im unmittelbaren Gespräch mit dem jeweiligen Kind und paraphrasiert, sofern sie nichts einzuwenden hat, die Angaben auf dem Schülerblatt mit einem Kürzel für ein Worturteil.² In der Regel überprüfen die Lernenden ihre Arbeit vorher selbst, allein oder in Gruppen. Wenn das didaktische Material keine Selbstkontrollfunktion aufweist, stehen doch zumeist passende "Kontrollaufgaben" ("controletaken") zur Verfügung. Kinder mit Lernschwierigkeiten werden besonders betreut und erhalten individuelle Aufgaben; leistungsstarke Schüler aber können mit Hilfe von Unterrichtsprogrammen insbesondere im Fach "Rechnen" individuell voranschreiten. Die Lernenden werden jeweils klassen- oder gruppenweise in die Arbeit an den "weektaken"

¹ An der Schule "Pieterskerkhof" (und ähnlich auch in Leidschendam) dauert der Schulvormittag für die 1. bis 4. Gruppe von 8.30 bis 11.30 Uhr, für die 5. bis 8. Gruppe von 8.30 bis 12.00 Uhr; zudem haben alle Gruppen nachmittags von 13.30 bis 15.30 Uhr Unterricht.

² Auch wenn die Korrektur außerhalb des Unterrichts erfolgt, findet später ein persönliches Gespräch mit dem Schüler statt. - Die Worturteile lauten: "onvoldoende" ("nicht ausreichend"), "zwak" ("schwach"), "voldoende" ("ausreichend"), "ruim voldoende" ("mehr als ausreichend"), "goed" ("gut"). Zudem äußert sich die Lehrkraft in eigenen Spalten zur "Manier van werken" ("Art der Arbeitsausführung") und gegebenenfalls auch zur sprachlichen Gestaltung. Im Feld "Afspraken" ("Absprachen") notiert sie besondere Vereinbarungen, falls sie solche mit dem Schüler getroffen hat.

eingewiesen ("taakinstructie"), indem die Lehrkraft die anstehenden Aufgaben erläutert. Dabei handelt es sich zumeist um Übungs-, Wiederholungs- und einfache Transferaufgaben. Sie sind den Hausaufgaben vergleichbar, die hier im Unterschied zu Helen PARKHURSTs Intentionen nicht abgeschafft wurden.

Die Schulgröße und -ausstattung einerseits sowie die betont pädagogische Orientierung der niederländischen "basisschool" andererseits vereinfachen die "Daltonisierung" sehr. Aufgrund des Klassenlehrerprinzips und der fächerübergreifenden Ausrichtung des Unterrichts erübrigen sich komplizierte schulorganisatorische Reformmaßnahmen. Auch PARKHURSTs aufwendiges "Graphen"-System zur Registratur der Lernfortschritte ist stark reduziert: Es gibt allein das Schüler-"Kontrollblatt", und dieses dient weniger der Verwaltung der Lernfortschritte als der Selbstkontrolle, Dokumentation und Bestätigung der geleisteten Arbeit.

Die "basisscholen" in Utrecht und Leidschendam sind darin wohl repräsentativ, daß sie die *erzieherische Komponente* und die altersgemäße Förderung *formaler Fähigkeiten* in das Zentrum der Daltonplanpädagogik rücken, nämlich die individuelle Erfahrung mit "Lösungsstrategien" (im weitesten Sinne) und den Erwerb *metakognitiver Kompetenzen*, die für die weitere Schullaufbahn und das "lifelong learning" bedeutsam sind, so z. B. die realistische Einschätzung des eigenen Arbeitsverhaltens, die Fähigkeit zu sinnvoller Planung und Zeiteinteilung, die selbständige Benutzung von Hilfsmitteln, Erfahrungen mit den Vor- und Nachteilen verschiedener Lern- und Sozialformen sowie die Selbstkontrolle der Leistung.

Anders als im Sekundarbereich I (7. und 8. Gruppe) unterscheidet sich der Unterricht bis zu einem Schüleralter von etwa 10 Jahren kaum von anderen modernen Konzepten, wie sie etwa als "Wochenplanarbeit" oder "Freiarbeit" in den Primarstufenunterricht Eingang gefunden haben. Die Grundprinzipien des Daltonplans erkennt man allerdings in der strikten Bindung der individuellen Freiheit an die Aufgabe und die Regeln einer *Arbeitsgruppe* sowie in der klaren Strukturierung der pädagogischen Situation. Damit unterscheidet sich das Konzept *im Bereich der "Daltonphasen"* deutlich von anderen reformpädagogischen oder grundschuldidaktischen Ansätzen, welche die Bedürfnisse, Neigungen und Interessen des individuellen Kindes und die "Offenheit" des Unterrichts in den Vordergrund rücken. Solche Intentionen kommen an den genannten Schulen eher bei den nachmittäglichen Projekten zum Tragen.

4.4 Die Daltonplanpraxis an einer additiven Gesamtschule im Haag

4.4.1 Spezifische Merkmale im Schulgebäude

Im Gebäude "Han Stijkel", ein nüchterner Zweckbau aus den fünfziger Jahren, der im Unterschied zum "Aronskelweg" für den traditionellen Unterricht konzipiert wurde, erkennt man das pädagogische Konzept zunächst an einigen typischen Einzelheiten:

- In der Aula steht ein großes Regal mit einem Fach für jede Klasse. Darin finden die Schüler jeden Freitag einen Klassensatz von Hektographien mit den Aufgaben aller "daltonisierten" Fächer für die Freiarbeit der kommenden Woche.
- Auf den Gängen und in Nischen sind Arbeitstische mit zwei, vier oder mehr Plätzen aufgestellt.
- Jeweils fünfzehn Minuten zu Beginn und Ende der "Daltonplanphasen" leuchten rote Lampen über den "Klassenzimmer"-Türen. Dieses Zeichen untersagt den Schülern, den Arbeitsraum zu

wechseln. Damit wird zu Anfang der Freiarbeit eine ruhige Arbeitsatmosphäre hergestellt, und zum Schluß hin wird der Ansturm jener Schüler gebremst, die in "letzter Minute" noch eine Wochenaufgabe vom Lehrer abzeichnen lassen möchten.

■ Es gibt an der Schule keine Klassenzimmer, sondern "Fachräume" ("vaklokalen"), "Laboratorien" in PARKHURSTs Sinne, wie sie hier im 3. Kapitel beschrieben wurden. Jede Lehrkraft hält sich während des Klassenunterrichts und der "Daltonphase" in "ihrem" Raum auf, und die Schüler "wandern".¹ Die Lehrer gestalten ihren Raum fachbezogen aus, z. B. mit kleinen Fachbibliotheken, besonderen Hilfsmitteln und spezifischer Materialausstattung und Dekoration. Sie verwahren hier zahlreiche Unterrichtsunterlagen und können den Lernenden ad hoc Zusatz- und Hilfsmaterialien anbieten.

■ Die Schüler "lopen" ("laufen") während der "Daltonuren", denn sie haben das Recht, den Arbeitsplatz frei zu wählen und zu *wechseln*: Neben den Klassenzimmern, Gängen und Nischen stehen den Schülern für die ungestörte Arbeit auch "Silentiumräume" zur Verfügung. Ebenso "lopen" einige Lehrer; sie führen während der Freiarbeit Aufsicht und sind dabei auch bereit, Sachfragen mit Schülern zu klären.

■ Die Türen der "vaklokalen" sind weit geöffnet. Dies dient zwar auch der beiläufigen Kontrolle der Gänge aus den "Fachräumen" heraus, doch wichtiger ist die Signalfunktion, daß die Lernenden ihren Arbeitsplatz frei wählen dürfen und überall willkommen sind.

4.4.2 Organisation und Kontrolle der Freiarbeit

Für die "Scholengemeenschap" gilt ein einheitliches Stundenplanschema.² In den ersten drei Stunden findet traditioneller Fachunterricht ("lesuren") in den Jahrgangsklassen statt. Die vierte und fünfte Stunde sind zu einer Freiarbeitsphase von 90 Minuten zusammengefaßt, in der die Schüler "taken" aus dem Pensum bearbeiten ("daltonuren").³ Nach der Mittagspause folgen je eine Fachstunde und eine "Daltonuur". Daran schließen sich für einige Klassen noch eine achte, dem Klassenunterricht vorbehaltene Stunde oder freiwillige außerunterrichtliche Aktivitäten in Arbeitsgemeinschaften oder Interessengruppen (Sport oder andere Hobbys) an. Ein Nachmittag in der Woche ist für jede Klasse frei.

Die Studentafeln der Schule legen fest, wie viele Wochenstunden einem Fach auf einer Jahrgangsstufe zukommen und welcher Anteil davon für die "daltonuren" bestimmt ist. Die entsprechende Übersicht zeigt, daß die vorgesehene Zahl von 13 "Daltonuren" (5x2 Vormittags- und 3x1 Nachmittagsstunden) nicht eingehalten wird, sondern sich bei durchschnittlich 33

¹ Wenn Lehrer - ausnahmsweise - mehrere Fächer unterrichten, haben sie ein "vaklokaal" in ihrem Hauptfach.

² Vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], 4. Der Unterricht beginnt um 8.00 Uhr und endet spätestens nach der achten Stunde um 15.10 Uhr. Alle Unterrichtsstunden dauern 45 Minuten; für den Raumwechsel zwischen den Unterrichtsstunden sind 2 ½ Minuten vorgesehen; Pausen finden von 10.20-10.45 und 12.15-12.50 Uhr statt. Von 14.20-14.25, nach dem Ende der 7. Stunde, wird die Anwesenheit der Schüler erneut kontrolliert.

Dieses Organisationsschema gilt bereits für die "brugklassen"; sie werden in einer Arbeitswoche zu Beginn des Schuljahres mit der neuen Arbeitsweise vertraut gemacht und über das ganze Jahr hinweg von Tutoren aus den Abschlußklassen betreut. Außerdem ist in der Studentafel der "Brückklassen" wöchentlich eine "Studieles" ("Studierstunde") vorgesehen, die der Einführung in die erforderlichen Arbeitstechniken dient.

³ Durch diese Reihenfolge soll verhindert werden, daß die Schüler die "Freiarbeit" zur Anfertigung von Hausaufgaben mißbrauchen.

Pflicht-Wochenstunden auf acht bis neun beläuft.¹ Bisweilen werden nämlich auch Stunden von nicht-"daltonisierten" Fächern² und Klassenstunden "daltonisierter" Fächer in die Freiarbeitsphase gelegt. Demnach stellt ein "daltonisiertes" Fach ungefähr ein *Viertel* der Wochenstundenzahl für die Freiarbeit zur Verfügung, und darin unterscheiden sich die "Brückenklassen" von späteren Jahrgängen nur unwesentlich. Bei den modernen Fremdsprachen liegt der Anteil des Klassenunterrichts im allgemeinen noch etwas höher. Mit Ausnahme der beiden Abschlußjahrgänge des V.W.O., die sechswöchige Pensen erhalten, arbeitet man mit *Wochenpensen* ("weektaken") und gestattet keine divergierende Tempo-Differenzierung; alle Schülerinnen und Schüler sind an den Wochengleichschritt gebunden.³ Die fachspezifischen Aufgaben werden von den Lehrkräften erstellt, die das "daltonisierte" Fach in der entsprechenden Klasse vertreten. Doch tauschen die Fachkollegen die "weektaken" aus, damit sie auch über die Aufgaben jener Schüler informiert sind, die in ihrem "vaklokaal" arbeiten, aber nicht von ihnen unterrichtet werden.

Jeder Schüler besitzt eine "takenkaart" für *sechs Wochen*, die er namentlich kennzeichnet. Die Farbe des Kartons (im DIN A5-Format) zeigt Schulart und Jahrgangsstufe an, und diese Karte muß während der Freiarbeitsphase gut sichtbar am Arbeitsplatz ausgelegt sein, damit die Lehrer unbekannte Schüler und den Stand der Arbeit rasch identifizieren können. Schüler, die krankheitsbedingt im Curriculum zurückgefallen sind, erhalten ebenso besondere Karten wie jene, die aufgrund gravierender Disziplinstöße für eine bestimmte Zeit kein Recht auf freie Wahl des Arbeitsplatzes mehr haben.

Die Karte wird auch auf andere Weise zur Disziplinierung bzw. zur disziplinarischen Kontrolle eingesetzt. Wenn Schüler wiederholt am Morgen zu spät kommen, während der Freiarbeit stören oder nachweislich nicht arbeiten, wird ihnen die Karte entzogen; sie müssen sie dann bei der Schulleitung persönlich abholen und dabei zu ihrem Verhalten Stellung beziehen. Mehrfacher Karteneinzug hat Strafmaßnahmen zur Folge, beispielsweise auch jene Einschränkung der Freizügigkeit. Darüber hinaus sieht die Rückseite der Karte ein Feld für Lehrer-Eintragungen vor: Diese vermerken dort mit Verweis auf die jeweilige Arbeitswoche Positives oder Negatives zum Verhalten des Schülers während der Freiarbeit. Diese Kommentare werden bei der Zeugnisbeurteilung und bei Laufbahnentscheidungen berücksichtigt.⁴

Grundsätzlich aber fungiert die Karte weit weniger als Disziplinierungsmittel denn als Bestätigung der erfolgreich geleisteten Arbeit. Wenn die Schüler das Wochenpensum eines Fachs vollständig bearbeitet haben, begeben sie sich zum *aufgabenstellenden* Fachlehrer, damit dieser die Ergebnisse kontrolliere und ihnen bespreche. Ist dieser mit der Vorlage und den Gesprächsergebnissen zufrieden, trägt er seinen Namenszug in das Feld auf der gerasterten Vorderseite der Schülerkarte ein, das für sein Fach und die entsprechende Unterrichtswoche vorgesehen ist. Die

¹ Vgl. DALTON. DEN HAAG, Den Haag, o. J. [1988], 21f. - Wenn einem Fach wöchentlich nur eine halbe Daltonstunde zur Verfügung steht, findet alle vierzehn Tage eine ganze Stunde statt.

² Zeichenunterricht ("tekenen"), Handarbeit- und Werkunterricht ("handvaardigheid") sowie Musik ("muziek") und Leibeserziehung ("lichamelijke opvoeding"); diese Fächer sind nicht versetzungsrelevant.

³ Besondere Pensen gibt es nur für Schüler, die - krankheitsbedingt oder aus anderen Gründen - längere Zeit absent waren. Schüler, die das Tempo nicht einhalten können, sind zunächst auf zusätzliche häusliche Arbeit verwiesen, erhalten aber auf Wunsch Beratung und Unterstützung. Diejenigen, die das Zeitbudget nicht ausschöpfen, können vertiefende oder erweiternde Zusatzaufgaben anfordern oder sich ihren persönlichen Fachinteressen widmen.

⁴ Die Programmschrift der NDV begrüßt ausdrücklich die Berücksichtigung des Verhaltens während der Freiarbeit im Zeugnis. Vgl. NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 41.

Lehrer prüfen immer, ob die Schüler den Inhalt verstanden und selbständig erarbeitet haben, und fordern gegebenenfalls Nachbesserungen, die erneut zur Kontrolle vorgelegt werden müssen. Am Ende der Freitag-"Daltonuren", die nur vormittags stattfinden, müssen die Schüler ihre Karten beim jeweiligen Klaßleiter abliefern, der anschließend die Vollständigkeit der Paraphen sowie die zusätzlichen Eintragungen prüft, registriert und seinerseits bestätigt, wenn kein Anlaß zu Rücksprachen besteht. Am Montagmorgen erhalten dann die Schüler die Karten zurück.¹ Die Schüler wissen, daß sie sich ihr Zeitbudget sorgfältig einzuteilen haben. Zum einen müssen sie mit Nachbesserungen rechnen, zum anderen sind die "Fachräume" nicht durchgängig besetzt, und schließlich werden die Wartezeiten bei den einzelnen Lehrern gegen Freitag hin immer länger.² Verschieben sie die Bearbeitung des Pensums auf die zweite Wochenhälfte, laufen sie Gefahr, daß die Arbeiten nicht mehr rechtzeitig gegengezeichnet werden können. In Übereinstimmung mit der NDV lehnt die "Dalton Scholengemeenschap" eine (Ziffern- oder Punkte-)Bewertung der "taken" ab. Dabei sind grundsätzliche Überlegungen maßgeblich: Der pädagogische Vorzug der "Daltonphase", das individuell differenzierende Gespräch, soll in seiner Bedeutung nicht durch ein konkurrierendes Bewertungssystem gemindert werden. Darüber hinaus, so meinen die niederländischen Daltonplanpädagogen, würde die Ziffernbenotung die Schematisierung der "taken" vorantreiben und außerdem die Arbeitsmotivation der Schüler in eine unerwünschte Richtung lenken.³ Im Vergleich zu PARKHURSTs "Graph-System"⁴ ist die Lernfortschritt-Registrierung an dieser Schule sehr vereinfacht. Doch damit hat sich auch der pädagogische Anspruch des Verfahrens verändert. Aus PARKHURSTs "pupil's graphs", welche die bewußte Selbstkontrolle der Schüler unterstützen und den individuellen Arbeitsprozeß festhalten sollten, ist ein Dokument mit "Passierstempeln", den Paraphen der Lehrkräfte, geworden, das - von den Anmerkungen auf der Rückseite abgesehen - keine Rückschlüsse mehr auf die allgemeinen und fachspezifischen Arbeitsgewohnheiten des einzelnen Schülers zuläßt.

4.4.3 Klassenunterricht und Hausaufgaben, Freiarbeit und "assignments"

An der "Dalton Scholengemeenschap" werden die mündlichen und schriftlichen Leistungsnachweise für das traditionelle Ziffernoten-Zeugnis im *Klassenunterricht* erhoben.⁵ Selbst wenn die Fachlehrer die "taken" bisweilen auf Leistungserhebungen im Klassenunterricht beziehen, so unterscheiden sich die Aufgaben der Freiarbeit von den Hausaufgaben doch dadurch, daß sie

¹ Nach Ablauf der sechs Wochen, wenn die Karten vollständig ausgefüllt sind, gibt sie der Klassenlehrer an die Schulleitung weiter, wo sie zentral registriert werden.

² An der "Dalton Scholengemeenschap" bedient man sich der schriftlichen Wartelisten an der Tafel.

³ Vgl. NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 39ff.

⁴ Vgl. "pupil's", "teacher's" und "house graph" oben in Abschnitt 3.2.4 (Lernfortschrittskontrolle). - Es ist aber üblich, daß die einzelnen Fachlehrer zusätzliche persönliche Aufzeichnungen über das Verhalten der Schüler während der "Daltonuren" führen.

⁵ Es gibt drei (Trimester-)Zeugnisse, deren Noten aus den Noten bei angekündigten schriftlichen Leistungserhebungen ("proefwerk"), bei Stegreifaufgaben ("overwachtingen") sowie bei mündlichen Leistungsfeststellungen errechnet werden. Die Fachschaft legt die Zahl und das Gewicht der zu erhebenden Noten sowie die Verrechnungsmodalitäten fest. Für die gesamte Schule gilt, daß bei den sog. "Hauptfächern" der Notendurchschnitt aus allen drei Zeugnissen, bei den Nebenfächern aber nur die Note des 3. Zeugnisses versetzungsrelevant ist. In der Mitte eines jeden Trimesters schickt der Klassenlehrer einen Zwischenbericht mit allen bis dahin vorliegenden Noten an die Erziehungsberechtigten.

nicht direkt mit der Leistungsmessung im Klassenunterricht verbunden sind und die Lernsituation in der Schule von der häuslichen verschieden ist, wo die Schüler allein arbeiten und oft keine entsprechende (materielle oder personelle) Unterstützung finden, ganz abgesehen davon, daß die Ergebnisse der Hausaufgaben in der Schule nur sehr selten individuell besprochen werden.

Die Frage nach dem Verhältnis von Klassenunterricht, Freiarbeit und Hausaufgaben an der "Dalton Scholengemeenschap" kann man erst nach der Analyse typischer "assignments" beantworten. Theoretisch sind verschiedene Modelle denkbar: So könnte beispielsweise der Schwerpunkt auf der Freiarbeit liegen, welcher der Klassenunterricht zugeordnet ist, indem er sie vorbereitet, auswertet und sichert. Die Hausaufgaben würden dann vor allem jenen re-produktiven Lern-tätigkeiten gelten, bei denen weder ein Fachlehrer und -raum noch die Ko-operation mit Mitschülern erforderlich sind. Doch die Bevorzugung des Wochen- statt des Monatspensums und die Begrenzung der "Daltonuren" auf 25-30 % des verfügbaren Stundenkontingents deuten bereits auf den Primat des Klassenunterrichts hin.

In "Daltononderwijs", der jüngsten Programmschrift der NDV, wird betont, daß es sich bei guten "taken" weder um hektographierte Hausaufgabenprogramme noch um Prüfungsvorbereitungen handeln dürfe. Vielmehr solle die Motivierung der Lernenden im Mittelpunkt stehen.¹ Doch der Geschäftsführer der NDV gibt unumwunden zu: "Es werden wenig Schulen in Holland anzutreffen sein, welche ihre Pensen völlig den Anforderungen der Miß Parkhurst gemäß machen. Wenn man den ganzen Lernstoff in dieser Weise zu Pensen verarbeitet haben würde, hat man eine außerordentliche Arbeit geleistet - sehr lobenswert. Aber die Gefahr ist groß, daß dies erstarrend wirkt, denn wer würde sich abermals an so eine Arbeit machen?" (JANSSEN o. J. [1992], 25) So gleichen denn auch die meisten der heutigen "taken" formal jenen "Aufgabenlisten", denen BESUDEN im bereits im Jahre 1954 an der damaligen Dalton-H.B.S. am Aronskelkweg begegnet ist.²

Drei Beispiele sollen dies veranschaulichen. Das *erste* stammt aus einer "Brückenklasse" (der 7. Jahrgangsstufe zu vergleichen), die erst vier Wochen zuvor mit der Daltonplan-Freiarbeit begonnen hat, das *zweite* aus der 2. Klasse des H.A.V.O. (der 8. Jahrgangsstufe zu vergleichen) und das *dritte* aus der 4. Jahrgangsstufe des V.W.O. (der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums zu vergleichen).

1. Beispiel: TAAK 4 van 26 t/m 30 september 1988 Klas B1

NEDERLANDS: Werken met het werkwoord: Maak de oefeningen 2 - 12 - 24 - 44. Attentie: de leerlingen van B2 en B3, B5 en B6 tekenen af bij hun eigen leerar Nederlands; de leerlingen van B1 en B4 mogen kiezen bij wie ze aftekenen: de heer Berghuis, de heer Steegh of de heer van der Band!

FRANS: Mondeling van les 3 oef. 4, 5 en 7. Schriftelijk van les 3 oef. 8, 9 en 11.

ENGELS: Coursebook: leer pag. 10 en 11 en de daarop volgende twee blauwe bladzijden.

AARDRIJKSKUNDE: Par. 4 bestuderen + basisboekkurs. opdrachten 1 t/m 17 maken. Als je klaar bent haal je het antwoordbladen kijk je de taak zelf na. Daarna aftekenen.

GESCHIEDENIS: Eenheid: 'Wat veranderde er door de akkerbouw en de veeteelt?', blz. 26. 27. 28. Lees van deze eenheid alle teksten goed door, bekijk de illustraties nauwkeurig en voer daarna de opdracht uit die bovenaan blz. 26 staat.

¹ Vgl. NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 46.

² Vgl. z. B. BESUDEN o. J. [1968], 12f.: "Klasse 2 B 31. Mai - 12. Juni 1954 Nr. 32 Holländisch: Wird in der Klasse aufgegeben. Französisch: Eigne dir die unregelmäßigen Verben 30 bis Ende an, einschließlich der Bemerkungen. Englisch: Übersetze 16 A in dein Schreibheft. Erdkunde: Siehe Arbeitsanweisung Nr. 31. Geometrie: } 17, Aufgabe 83, 84, 85, 86. Physik: Gruppe A Unterricht nach Vereinbarung. Gruppe B § 81 und 82." - BESUDEN gibt nicht an, um welche Jahrgangsstufe und welchen Schulzweig es sich handelt.

BIOLOGIE: A. Doorlezen par. 1. Het maken van een tekening blz. 159. Versamel bladeren en voor opdracht 1.2 uit na je werkblok (je hoeft geen plantenpers te maken). Later als de planten droog zijn komen ze in je herbarium. Maken blz. 10 en 11 v/h werkblok.

WISKUNDE: *Meetkunde:* Extra stof H.2 opgave 1 t/m 11 *Algebra:* Zie stencil.¹

2. *Beispiel:* TAAK 5 van 3 t/m 7 oktober 1988 Klas 2H2/3

NEDERLANDS: 2H2: Maak uit *Opouw* van les 3 de letters d-e-g-h-i. 2H3: WmWw: De laatste vier oefeningen van het boek

FRANS: 2H2: Hoofdstuk 2 Maken oef. 11, 13 en 14 Van oef. 14 de lichaamsdelen vertalen. Herhalen werkw. être + avoir

2H3: Maken (par écrit) I 2, II 4 (in het Frans), II 10.

ENGELS: 2H2: Selection WB.

2H3: Hill 1-5 (zie ook week 3).

GESCHIEDENIS: Zie week 3. 2H3: Zie opgave voor week 3.

WISKUNDE: Maken som 28, 29, 30, 31 t/m 35.²

¹ "Niederländisch: 'Tun mit dem Tunwort' [Übungsheft: VAN DER KEUKEN: "Werken met het werkwoord"; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.]: Make die Übungen 2, 12, 24, 44, Achtung: Die Schüler von B2 und B3, B5 und B6 lassen bei ihren eigenen Niederländisch-Lehrern abzeichnen; die Schüler von B1 und B4 können wählen, von wem sie abzeichnen lassen möchten: von Herrn Berghuis, Herrn Steegh oder Herrn Van der Band!

Französisch: Mündlich von Lektion 3 die Übungen 4, 5 und 6, schriftlich von Lektion 3 die Übungen 8, 9 und 11. Englisch: 'Coursebook' [Schulbuch: BLOMSMA-OLIFIERS: "In Focus". Coursebook 1; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.]: Lerne die Seiten 11 und 12 und die beiden darauffolgenden blauen Seiten.

Erdkunde: Abschnitt 4 gründlich lesen und die Arbeitsaufträge 'basisboek'-Nummern 1 bis einschl. 17 machen [Schulbuch: DRAGT: "De Geo Geordend". Basisboek Brugklas; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.]. Wenn Du damit fertig bist, holst Du Dir ein Lösungsblatt und kontrollierst die Aufgaben selbständig. Danach abzeichnen lassen.

Geschichte: Unterrichtseinheit 'Was veränderte sich durch Ackerbau und Viehzucht?', Seiten 26, 27 und 28. Lies alle Texte dieser Unterrichtseinheit gut durch, betrachte die Abbildungen gründlich und führe den Arbeitsauftrag aus, der oben auf Seite 26 steht.

Biologie: A. Lies Abschnitt 1 durch. Mach die auf Seite 159 geforderte Zeichnung. B. Sammle Blätter für den Arbeitsauftrag aus Deinem 'werkblok' [Arbeitsheft: KREUTZER: "Werkboek" I MHV; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.]. (Du mußt keine Pflanzenpresse machen.) Wenn die Pflanzen später getrocknet sind, kommen sie in Dein Herbarium. C. Bearbeite die Seiten 10 und 11 aus Deinem 'werkblok'.

Mathematik: Geometrie: Extra-Lehrstoff H. 2, Aufgabe 1 bis einschl. 11, Algebra: Vgl. die Hektographie [vom Lehrer erstellte Arbeitsblätter].

[Diese "taken"-Angabe gilt für alle 7. Jahrgangsstufen, weil die M.A.V.O./H.A.V.O.- und die H.A.V.O./V.W.O.-Klassen dieselben Studentafeln haben. Ein Niveau-Differenzierungsbeispiel findet man bei der Geometrie-Aufgabe.]

² "Niederländisch: 2H2: Von der Lektion 3 aus 'Opbouw' [Lehrwerk: E. H. BULT e. a.: "Opbouw" deel 2 VH Leerlingenboek; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.] die Buchstaben d-e-g-h-i machen. 2H3: [Arbeitsheft: 'Tun mit dem Tunwort'; vgl. oben: Taak 4 der Klasse B1]: die vier letzten Übungen aus dem Buch. Französisch: 2H2: Kapitel 2, Übungen 11, 12 und 13 machen, aus Übung 14 die Körperteile aufzählen können, Wiederholung der Regeln für den Gebrauch von être und avoir. 2H3: Schriftlich machen I 2, II, 4 (in Französisch), II 10.

Englisch: 2H2: (bestimmte) Auswahl aus dem Arbeitsbuch [Arbeitsbuch: "Focus Workbook" II V/H; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.]. 2H3: 'Hill' [Schulbuch: "Hill Elementary Stories for Reproduction. First Series"; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.] 1-5 (siehe auch Woche 3).

Geschichte: Vgl. Woche 3. 2H3: Vgl. die Aufgabe für Woche 3.

Mathematik: Make die Rechenaufgaben 28, 29, 30, 31 mit 35."

[Die zwei Klassen (Nr. 2 und 3) des 2. H.A.V.O.-Jahrgangs, die statt Deutsch eine andere moderne Fremdsprache gewählt haben, erhalten dasselbe Aufgabenblatt. In dieser Woche haben nicht alle Fächer Aufgaben gestellt; es fehlen Erdkunde, Physik und Biologie. Erdkunde und Physik haben nach der Studentafel nur ¼ "daltonuur" pro

3. Beispiel: TAAK 3 van 19 tot en met 23 september 1988 Klas 4 VWO

NEDERLANDS: 4V1: Taalgoed: lees door p. 14-15-16 'De historische lijn'. Maak voor jezelf een uittreksel. Maak een lijstje van woorden die je net kent en vraag de betekenis aan een ander of mij. Kom in groepjes aftekenen.

GRIEKS: 4V1: Tekst 14 vertalen (schriftelijk)

LATIJN: Vertaal uit liber 3. pag 74.

FRANS: 4V1-4V3: leer/bestudeer hoofdstuk 3 en 4 uit 'Vendeuse d'animaux' ('n goede oefening voor tekstproefwerk van week 5/6)

DUIJS: Oberstufe blz. 9 maken. Aufgabe 10 + 13.

ENGELS: 4V1: DDD: A

4V2: See last week.

4V3: AMA 1 en 2

GESCHIEDENIS: 4V3: zie bijlage

AARDRIJKSKUNDE: Maken B-vragen van hoofdstuk 2.

WISKUNDE: Deel 4V1: Hoofdstuk 3 25 tot en met 29 maken, leren par. 3

SCHEIKUNDE: 4Vc: maken vragen 3.1 tot en met 3.6

4Va en 4Vd: lezen par. 2.4 maken opgaven 2.22 tot en met 2.27

BIOLOGIE: Bestudeer par. 40 en 41. Maken de bijbehorende opgaven

ECONOMIE I: Knip drie pagina kleurenadvertenties uit een tijdschrift, en omschrijf de doelgroep m.b.v. marktsegmentatie.

ECONOMIE II: 100 2 en 100 4 maken

FRANS: 4V2: Touché tekst 4 étudiez le texte, apprenez les mots difficiles, notez toutes les formes du passé simple, répondez oralement aux questions de A1 en A2, par écrit: A3

NATUURKUNDE: Par. 5.¹

Woche zur Verfügung und stellen daher nur vierzehntägig Aufgaben. Die "daltonisierten" Fächer sind mit folgenden Klassen- und Freiarbeitsstunden in der Studentafel vertreten: Niederländisch: 4/1, Französisch: 3/1, Englisch: 3/1, Geschichte: 2½/1, Mathematik: 4½/1 (Erdkunde: 2½, Physik: 2½/½, Biologie: 2/1). Vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], 21.]

¹ "Niederländisch: 4V1: 'Taalgoed' [Schulbuch: B. JAGER e. a.: "Taal goed", Basisboek 4 V; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.]: Lies die Seiten 14, 15, 16 'De historische lijn' durch, fertige ein Exzerpt an, schreibe die Wörter auf, die Du nicht kennst, und frage Deine Mitschüler oder mich nach ihrer Bedeutung; kommt in Gruppen zur Abzeichnung.

Griechisch: 4V1: Text 14 (schriftlich) zusammenfassen.

Latein: Seite 74 aus 'liber 3' [Schulbuch: OUDE/ESSINK: "De taal der Romeinen" Liber 3; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.] wiedergeben können.

Französisch: 4V1-4V3: Die Kapitel 3 und 4 von 'Vendeuse d'animaux' lernen bzw. gründlich lesen (eine gute Übung für die Textprüfung' in der Woche 5/6).

Deutsch: 'Oberstufe' [Schulbuch: VAN GINKEL/VAN SCHIE: "Die Oberstufe", deel 1 H/V; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.] Seite 9 machen, Aufgabe 10 und 13.

Englisch: 4V1: DDD [Schulbuch: CURFS: "Don't speak double Dutch"; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.]: A, 4V2: Vergleiche letzte Woche, 4V3 AMA 1 und 2 [Schulbuch: KNOOP: "Ask me another", vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.].

Geschichte: siehe die Beilage [Vgl. unten Anm. zur deutschen Übersetzung dieses Arbeitsblattes].

Erdkunde: Mach die B-Fragen von Kapitel 2.

Mathematik: Teil 4V1: Kapitel 3, die Aufgaben 25 bis einschl. 29 machen, Abschnitt 3 lernen.

Chemie: 4Vc: die Fragen 3.1 bis einschl. 3.6 bearbeiten, 4Va und 4Vd: Abschnitt 2.4 lesen und die Aufgaben 2.22 bis einschl. 2.27 machen.

Biologie: Abschnitt 40 und 41 gründlich lesen und die zugehörigen Aufgaben machen.

Wirtschaft I: Schneide drei seitengroße farbige Werbeanzeigen aus einer Zeitschrift aus und beschreibe die Zielgruppe bzw. den Marktbereich.

Wirtschaft II: 100 2 und 100 4 machen.

Französisch: 4V2: 'Touché' [Schulbuch: "Touché"; vgl. DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], o. S.] Text 4. lies den Text gründlich durch, präge Dir die schwierigen Wörter ein, schreibe alle Formen des 'passé simple' heraus.

Die dargestellten Beispiele erscheinen in folgender Hinsicht als repräsentativ:

- Die "weektaken" enthalten in der Regel keine (präzisen) Zielangaben, motivierenden Impulse oder inhaltlichen und formalen Strukturierungshilfen. Dies hängt ganz offensichtlich mit der engen Bindung der *Wochenpensen* an den Klassenunterricht zusammen.
- Im allgemeinen vermißt man auch niveau-, inhalts- oder neigungsdifferenzierende Wahlangebote; dies gilt sogar für das "Brückenjahr", in dem die innere Differenzierung sonst eine besonders wichtige Rolle spielt. Die in "Daltononderwijs" getroffene Unterscheidung zwischen "weektaken", "controletaken", "keuzetaken" und "differentiatietaken"¹ ist in den schriftlichen Arbeitsanleitungen nicht präsent. Wenngleich viele Lehrer solche Aufgaben durchaus in ihren Unterlagen im "vaklokaal" bereithalten, so reichen die *aus den "taken" direkt* ablesbaren Differenzierungsmaßnahmen kaum darüber hinaus, daß die Lernenden das wöchentliche Zeitbudget (ca. acht Stunden zu 45 Minuten) individuell auf die verschiedenen Aufgaben und Fächer verteilen können, und längerfristige persönliche Schwerpunktsetzungen der Schüler sind auf diese Weise kaum möglich.
- Von Arbeitsblättern abgesehen, verweisen die "weektaken" zumeist nur auf das *eine* Klassen-Unterrichtswerk, das im Fachunterricht Verwendung findet.
- Die Selbstkontrolle der Aufgaben wird nur in Ausnahmefällen angewiesen.²
- Ebenso rar sind Aufgaben, welche Partner- oder Gruppenarbeiten explizit anregen oder projektorientierte bzw. fächerübergreifende Fragestellungen enthalten.
- Die meisten "weektaken" dienen der Übung, Vertiefung, Sicherung und Wiederholung des *Klassenlehrstoffs*. Für jene Schüler, welche die Lehrinhalte bereits verstanden haben, liegen die Anforderungen vorwiegend auf dem Niveau der Reproduktion oder des Transfers; selten wird von ihnen in erkennbarer Weise "problemlösendes" oder "entdeckendes Lernen" gefordert. Auch wenn man in den genannten Beispielen durchaus attraktive methodisch-didaktische Ideen findet,³ so unterscheiden sich die "weektaken" insofern kaum vom Klassenunterricht und den Hausaufgaben, als daß sie den Schüler vorwiegend mit kurzschrittig konzipierten, fachspezifisch begrenzten und kognitiv zu bewältigenden Aufgaben konfrontieren.

In dem Maße, wie dieser Typ von "weektaken" mit den englischen und amerikanischen Arbeitsanweisungen übereinstimmt, die in den zwanziger Jahren publiziert wurden, weicht er auch von den Prinzipien ab, die PARKHURST formulierte.⁴ Damit ist deutlich geworden, daß der methodisch-didaktische Primat an der "Dalton Scholengemeenschap" dem Klassenunterricht zu-

beantworte die Fragen A1 und A2 mündlich, bearbeite schriftlich: A3.

Physik: Abschnitt 5."

[Diese "weektaken" gelten für alle Klassen des V.W.O. Die Schüler haben auf dieser Jahrgangsstufe sechs Pflichtfächer (Niederländisch, Französisch, Deutsch, Englisch, Geschichte und Mathematik), außerdem müssen sie vier weitere von den übrigen auf der "taken"-Angabe genannten Fächern wählen.]

¹ Vgl. zu den Aufgabentypen NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 17: "controletaken": Selbstkontrollaufgaben, "keuzetaken": Wahlaufgaben zur Erweiterung oder Vertiefung, "differentiatietaken": spezielle Aufgaben bei Lernschwierigkeiten.

² Im Fach Mathematik und beim Grammatikunterricht findet man die meisten Vorlagen zur Selbstkontrolle; diese enthalten aber kaum fehlerdiagnostische Hinweise.

³ Z. B. die Anregung zur Selbstkontrolle der Lernergebnisse (1. Beispiel: Geographie), die (beiläufigen) Anleitungen zur Erschließung eines Lerngegenstands (z. B. 1. Beispiel: Geschichte, 3. Beispiel: Niederländisch und Französisch) und Anleitungen zu Lernprozessen, deren Referenzquellen nicht Schulbücher sind (1. Beispiel: Biologie, 3. Beispiel: Wirtschaft I).

⁴ Vgl. dazu oben Abschnitt 3.2.3 (Lernpensum).

kommt. Dieser bestimmt die Inhalte und Aufgaben der "Daltonuren", den "Gleichschritt" im Wochenrhythmus und die Differenzierungspraxis in der Freiarbeit.¹

Von den Hausaufgaben unterscheiden sich die "Studieranleitungen" weniger in der didaktischen Konzeption als im pädagogischen Arrangement.² Mit dieser Variante des Daltonplans folgt die "Dalton Scholengemeinschaft" - wie auch andere Daltonplan-Sekundarschulen - einer niederländischen Traditionslinie, die sich bereits in der Zwischenkriegszeit deutlich abzeichnete.

Hat diese Form der "Daltonisierung" auch ihre (reform-)pädagogischen Grenzen, so zeigt sie doch auch den Vorteil der Praktikabilität. Zugleich ist zu betonen, daß man aus der äußeren Form der "assignments" bzw. "taken" kein Urteil über die pädagogische und didaktische Qualität dieser Daltonplan-Variante ableiten darf. Denn ihre didaktisch-methodische Dignität wird wesentlich von den Unterrichtswerken und Arbeitsblättern bestimmt, auf welche sie Bezug nehmen. Hierzulande kennt man beispielsweise das "geschichtliche Arbeitsbuch" "Fragen an die Geschichte",³ das durchgängig am Prinzip des "gelenkten Entdeckens" orientiert ist und die Schüler über die Quellenarbeit an die historischen Zusammenhänge heranführt. Eine "week-taak", die auf eine Aufgabe aus einem solchen Unterrichtswerk verweist, hat selbstverständlich einen anderen didaktisch-methodischen Zuschnitt, als wenn sie auf ein traditionell konzipiertes Schulbuch bezogen ist.

So kommt beispielsweise die "Geschichtsaufgabe" (im dritten Beispiel) nicht in ihrer äußeren Form, aber hinsichtlich der vom Fachlehrer selbst erstellten "Bijlage Geschiedenis" ("Arbeitsblatt Geschichte") PARKHURSTs Anforderungen an ein "assignment" nahe.⁴ Das Arbeitsblatt

¹ Diesem Befund entspricht auch die Tatsache, daß die Schüler der "Dalton Scholengemeinschaft" keinen Überblick über das Jahres- bzw. Trimester-Pensum erhalten. Sie folgen in der Freiarbeit wie im Klassenunterricht von Woche zu Woche dem Unterrichtsangebot des Lehrers.

² Vgl. auch das Urteil der Schüler in Abschnitt 4.4.4..

³ Vgl. SCHMID, Heinz Dieter (Hg.): Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I, 4 Bdd., Frankfurt a. M., 1978, 1975, ²1977, 1978.

⁴ "Aufgabe 3: Hinweis zu den Aufzeichnungen: Die Aufgabe bezieht sich auf die Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges. Das Elsaß-Lothringen-Problem und der Balkankonflikt werden in der Unterrichtsstunde erwähnt oder behandelt. Im Zeitraum von 1870-1914 kommen Fragen vor allem zu den Blättern 2 und 3 vor. - Wir unterscheiden tieferliegende Ursachen und direkte Ursachen (oder Auslöser) des 1. Weltkriegs; erstere könnt Ihr als das "Pulver" betrachten, in das man die "Lunte" (Auslöser) hineinsteckte. - Aufgabe: (Fragen bearbeiten, die Angaben aufmerksam lesen):

1a) Aufzeichnen: Gegensätze über außereuropäische Gebiete waren eine Folge des modernen Imperialismus. (N. B.: Ich ziele auf Faktoren, die in der rechten Spalte von p. 2 genannt werden.) 1b) Der logische Zusammenhang zwischen diesem letztgenannten Phänomen und dem Nationalismus.

2) Durch welche insbesondere in Frage 1 erwähnten Faktoren geriet Großbritannien mit Frankreich und Rußland in Konflikt?

3) (Aufzeichnungen) Der (moderne) Imperialismus lieferte nicht allein (bis zu einem bestimmten Moment) Reibungen zwischen England und Frankreich, sondern auch zwischen England und Rußland und darüber hinaus auch zwischen England und Deutschland; aber auch nachdem England diese letzte wie auch die beiden ersten Konfliktzonen bereinigt hatte, verblieben zwei weitere Gegensätze im deutsch-englischen Verhältnis.

4) Welche?

5) (Aufzeichnungen) Man sollte bedenken, daß auch bei einem weniger "aggressiven Kurs" (siehe Seite 22) von deutscher Seite gleichsam Anpassungsschwierigkeiten zwischen diesem Land und anderen Staaten aufgetreten wären: denn aus einem politischen "Vakuum", das noch bis 1834 von Zollgrenzen durchzogen war, war ein großer Staat mit einer im allgemeinen hart arbeitenden Bevölkerung hervorgegangen. Beantworte [...] folgende Fragen:

6a) Welche beiden Staaten waren Verbündete von Deutschland?

6b) Wo lag die Schwäche in dem Verhältnis zwischen diesen beiden Staaten und damit auch in der Triple-Allianz

beginnt mit einer Vorbemerkung, die den Gegenstand in einen weiteren Zusammenhang einordnet und das Ziel der gegebenen Arbeit nennt; sodann wird der Schüler mit Hilfe von neun Arbeitsaufträgen zur selbständigen Auseinandersetzung mit der Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs angeleitet und dabei auf die Inhalte des Klassenunterrichts (z. B. Vorbemerkung), anderer Arbeitsblätter (z. B. 5) und verschiedene Fachliteratur (z. B. 5, 7, 9) verwiesen. Er soll nicht nur bestimmte Sachfragen klären (z. B. 6a, 6b), sondern auch gegenüber konträren Fachurteilen eine begründete Position entwickeln (z. B. 9b). Diese "taak" zielt auf das "gelenkte Entdecken" und lehrt anhand ihres Aufbaus zugleich das Verfahren, historische Zusammenhänge mittels Quellenarbeit selbständig zu erschließen.

Dennoch bleibt zu fragen, ob die Variante des Daltonplans, der an der "Scholengemeinschaft" praktiziert wird, nicht prinzipiell den Reformimpetus verfehlt, den PARKHURST mit ihrem Konzept setzen wollte. Handelt es sich hier nicht um die "mechanische[n] Auffassung" (HESSEN ²1982, 274) der pädagogischen Absicht, vor der Sergius HESSEN ausdrücklich warnte: "Wie jede große pädagogische Entdeckung hat auch der Daltonplan sein mechanisch verzerrtes Gesicht, das sein wahres Antlitz verbirgt, sobald er als ein Universalmittel zur Reform der passiven Schule aufgefaßt wird, als ein mechanischer Kunstgriff, der es erlaubt, die alte schlechte Schule ohne viel Mühe, mit rein äußeren Mitteln, in eine neue, vollkommene Bildungsstätte zu verwandeln. Schon heute erblicken viele seinen Vorzug darin, daß er die Schule erneuert, ohne sie von Grund auf zu erschüttern, und es ihr gestattet, die alten Programme, die alten Unterrichtsfächer, die alten Lehrer, das alte Verhältnis zum Staate beizubehalten. Es kommt einzig und allein darauf an, die Klassenzimmer in Fachzimmer zu verwandeln, den kollektiven Klassenunterricht aufzuheben, das alte Programm in Wochen- und Monatsaufgaben einzuteilen und, sogar unter Wiederaufnahme der alten Unterrichtsmethode nach dem Lehrbuch ('von hier bis da'), den Lehrer zum Repetitor individuell lernender Schüler zu machen." (HESSEN ²1982, 274f.)

Kann der Vorwurf der übertriebenen Individualisierung die "Dalton Scholengemeinschaft" kaum treffen, so doch vielleicht der Einwand, sie "modernisiere" die "alte" Schule, ohne die

als solcher?

7) (Aufzeichnungen) Eine "Entente" (= Einverständnis) enthält keine Pflicht zum Kriegseintritt (vgl. die schwankende Haltung von England, S. 158).

8) (Aufzeichnungen) Im Hinblick auf den Ersten Weltkrieg ist die Schuldfrage nicht so eindeutig zu beantworten wie in bezug auf den Zweiten: Deutschland und Österreich tragen einen ziemlich großen Teil der Verantwortung, doch die Geldlieferungen von Frankreich über russische Kanäle nach Deutschland haben die Kriegsvorbereitungen unterstützt. Wesentlicher für die Beurteilung der Schuldfrage ist aber, daß Politiker und Militärvertreter in jedem Land die Kriegsgefahr außerordentlich unterschätzt haben, indem sie glaubten, mit der Schlagkraft der "modernen" Waffen den Krieg in kurzer Zeit beenden zu können. Dessenungeachtet bleibt Schuld bestehen, auch wenn sie als minder groß anzusehen ist.

9a) Welche zwei Meinungen stellt Blatt 1 über die Bündnisblöcke dar?

9b) (Aufzeichnungen) Die zweite Auffassung ist die im Buch selbst vertretene. Doch kann man mit guten Gründen noch eine dritte präsentieren, die lautet: Bündnisse verringern die Kriegsgefahr, weil der Bundesgenosse seinen Partner von "Abenteuern" abhalten will, um nicht selbst in den Krieg hineingezogen zu werden. Diese Meinung ist nicht bloße Theorie, sondern trifft tatsächlich für die an Krisen reiche Periode 1905-1914 zu, aber nicht für 1914. Aber wenn Ihr genau hinsieht, entdeckt Ihr, daß man die beiden Meinungen nicht gut vergleichen kann. Das Buch sagt [...], daß Bündnisblöcke die Gefahr eines (großen) Konfliktes steigern. Es ist nun denkbar, daß die Gefahr eines kleineren Konfliktes sinkt, aber die Gefahr eines (großen) Krieges steigt."

"schlechte Schule [...] von Grund auf zu erschüttern". Eine Wiederholung der reformpädagogischen Orthodoxie-Diskussion, wie sie im Rahmen der amerikanischen oder deutschen Daltonplan-Rezeption geführt wurde, erscheint jedoch wenig sinnvoll, nicht zuletzt, weil man zuerst die speziellen reformpädagogischen Implikationen von HESSENs "Warnung" prüfen müßte. Wie immer man die eng umgrenzte "Freiarbeit" der "Dalton Scholengemeenschap" bewerten mag, so ist unbestreitbar doch eine Veränderung der Lernsituation gegeben: Anders als in der traditionellen Schule ist sie nun durch eine *Selbsttätigkeit fordernde Aufgabe* strukturiert und weist dem Lernenden eine aktive und selbstverantwortliche Rolle zu. Zu fragen bleibt, ob diese Reorganisation, die viele Merkmale der traditionellen Schule unverändert läßt, von den Schülerinnen und Schülern als positiv und hilfreich wahrgenommen wird.

4.4.4 Der Daltonplan im Urteil der Schülerinnen und Schüler

In dieser Hinsicht ist die Schülerbefragung von großem Interesse, die zwei Lehrer der "Dalton Scholengemeenschap", Andries BARTELS und Hans POUW, im Jahre 1988 durchführten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung, die nachfolgend zusammengefaßt werden, gaben in mancher Hinsicht zu kritischen Reflexionen innerhalb der Schule Anlaß. In bezug auf die Einstellung der Lernenden zur "Daltonplanphase" zeigte sich jedoch überraschend eindeutig, daß die Schülerinnen und Schüler die vielfach eingeschränkte "Lernfreiheit" durchaus als bedeutenden Fortschritt gegenüber der traditionellen Schule beurteilen. Sie nehmen die Selbstverantwortung deutlich als Aufwertung ihres schulischen Status wahr und betrachten die veränderte Rollenzuschreibung als wesentlichen Faktor ihres schulischen Wohlbefindens und der Arbeitsmotivation. Daß die Schule sonst sehr der traditionellen ähnelt, zum Nachvollzug detailliert vorgegebener Pensen zwingt und auf herkömmliche Art Noten- und Selektionsdruck übt, bleibt dagegen im Urteil der Jugendlichen deutlich irrelevant.

An der Befragung, die in den 4. und 5. Klassen des H.A.V.O. durchgeführt wurde, nahmen etwa 220 Schülerinnen und Schüler im Durchschnittsalter von 15-17 Jahren teil. Dabei wollten BARTELS und POUW vor allem Informationen über die Lernmotivation, das (tatsächliche) Arbeitsverhalten und die Einstellung zu "Daltonuren", Klassenunterricht und Hausaufgaben gewinnen.¹ Folgende Ergebnisse sind speziell für den Daltonplan relevant:

- Etwa 40 % der befragten Schülerinnen und Schüler gaben (erwartungsgemäß) an, daß sie während der "Daltonuren" mehr Zeit für die Lernaufgaben verwenden könnten und oft Probleme mit der rechtzeitigen Fertigstellung der "taken" bekämen.²
- Sozialkontakte während der "Daltonuren" (vorwiegend beim "lopen") sind diesen 40 % wichtiger als die konsequente Aufgabebearbeitung, die zu Hause nachzuholen sie offenbar gern bereit sind.

¹ Die Ergebnisse der Untersuchung wurden nicht publiziert, sondern nur innerhalb der Schule diskutiert. Der Fragebogen Lernens führte 65 Stellungnahmen auf (z. B. "1. Ik gebruik de Daltonuren om mijn taken te maken."/"Ich verwende die Freiarbeit, um meine "Dalton"-Aufgaben zu machen."). Die Schülerinnen und Schüler markierten auf einer fünfstelligen Skala, die von uneingeschränkter Zustimmung/Richtigkeit bis zu uneingeschränkter Ablehnung/Unrichtigkeit reichte, den entsprechenden Wert. Nach BARTELS/POUW ([Ms. 1988]. 3) läßt der Zusammenhang der Antworten auf den einzelnen Fragebögen erkennen, daß sich die Schüler ernsthaft und aufrichtig mit dem Fragebogen befaßten.

² Vgl. zu diesem Ergebnis und den folgenden BARTELS/POUW [Ms. 1988], 3-6.

■ Insgesamt findet die Kooperation während der "Daltonuren" weniger um der Sache als um der sozialen Kontakte willen statt. "Het sociale element beheerst voor een opmerkelijk groot deel de dagelijkse gang van zaken en ook de instelling van de leerlingen en hun behoeftes." (BARTELS/POUW [Ms. 1988], 3)¹

■ Abgesehen von der unmittelbaren Befriedigung durch die Bestätigung des Lehrers bei der persönlichen Arbeitsbesprechung und der als "Belohnung" empfundenen Paraphierung auf der "takenkaart", wird die Bedeutung der "weektaken" vor allem im Zusammenhang mit guten Zeugnisnoten gesehen; die befragten Schüler zeigten sich im allgemeinen mehr durch die Noten bzw. den in Noten ausgedrückten Erfolg und weniger durch den Lehrstoff selbst motiviert, schreiben aber dennoch einer fundierten Schulbildung einen hohen Wert zu.

■ Die Schüler schätzen die Freiarbeit sehr, und zwar primär als *wirksamen* Impuls zur Selbsterziehung auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung hin sowie sekundär als *motivierende* Abwechslung im Verlauf des Schultags.

■ Sie wollen weder auf die Freiarbeit noch auf einen guten Klassenunterricht verzichten und sind mit der Zeitaufteilung zwischen Frontalunterricht und Freiarbeit sehr zufrieden.

Kritik üben sie,

■ an der mangelhaften Verknüpfung von "les" ("Unterrichtsstunde") und "taak"

■ sowie an der Überfüllung der "Fachräume" und den teilweise langen Wartezeiten bei den Lehrern.

In bezug auf die Hausaufgaben ergab sich,

■ daß nahezu 100 % der Befragten sie vor allem wegen ihrer (indirekten) Notenrelevanz ernst nehmen,

■ daß 50 % sie nur dann regelmäßig ausführen, wenn sie mit Kontrolle rechnen müssen und

■ daß sie kaum bewußt Lernstrategien und -techniken einsetzen. "De leerstrategieën [bei den Hausaufgaben] zijn unvoldoende bewust. [...] De kennis van de studertechnieken schiet duidelijk tekort." (BARTELS/POUW [Ms. 1988], 6)²

Es zeichnet sich deutlich ab, daß die Jugendlichen ein starkes Bedürfnis nach informellen sozialen Kontakten in die Schule hineinbringen. Die Schulleitung erklärte dazu, daß nach ihren Beobachtungen die Bedeutung der Schule als sozialer Kontaktstelle von Jahr zu Jahr zunehme, nicht zuletzt deshalb, weil sich das Freizeitverhalten erheblich verändert habe. Man treffe sich weniger in der Nachbarschaft oder der traditionellen Jugendgruppe. Des weiteren zeigte die Befragung, daß die Jugendlichen die Schule mehr oder minder als Einrichtung betrachten, die ihnen in formaler und materialer Hinsicht jene Qualifikationen vermitteln soll, die Gesellschaft und Berufswelt später von ihnen fordern werden. Ist also ihre Einstellung zum schulischen Lernen im weitesten Sinne "karrierebezogen" (DUNCKER 1987, 77), so bedeutet dies nicht, daß sie die sog. "Bildungsinhalte" nicht auch als solche schätzten, sondern vielmehr, daß sie die Sekundarschule als ihren "Beruf" betrachten und keinen grundsätzlichen Anstoß daran nehmen, daß das Lernen "fremdbestimmt" (DIETRICH 1984, 111) sei. Sie wünschen einen fachlich und didaktisch kompetenten, instruktiven und interessanten Unterricht, Fairneß bei der Beurteilung und insgesamt ein entspannt-freundliches Klima; den "Daltonuren" aber schreiben sie insofern

¹ "Das soziale Element dominiert zu einem auffällig großen Teil das alltägliche Verhalten und auch die Einstellung der Schüler und ihre Bedürfnisse."

² "Die Lernstrategien sind unvollkommen bewußt. [...] Die Kenntnis der Studiertechniken scheint deutlich unterentwickelt."

hohe Bedeutung zu, als sie ihnen, nicht zuletzt durch die Ermöglichung von Sozialkontakten, helfen, die mit der Planmäßigkeit, Systematik und Routine gegebenen Motivationsverluste zu bewältigen. So entspricht die in vieler Hinsicht konservative Daltonplanpraxis der Haager "Scholengemeinschaft" dennoch zentralen Intentionen von "Education on the Dalton Plan". PARKHURST wollte mit der Beteiligung der Schüler an der Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse nicht nur organisatorisch bedingte *Lernhemmungen* abbauen, sondern auch neue Motivationsimpulse setzen.

Diese Ergebnisse stimmen mit den informellen Interviews überein, die ich während meiner Besuche an dieser Schule (und auch anderen) vor allem mit M.A.V.O.- und H.A.V.O.-Schülerinnen und -Schülern führte. Eindrucksvoll zeigte sich die klare Einschätzung der Freiheitspielräume als *persönlicher Lernaufgabe*. Es gab keine Jugendlichen, die nicht (mit gewissem Stolz) von der Gefahr zu berichten wußten, die Freiheit zu mißbrauchen: durch Abschreiben, "Spazierengehen", Privatgespräche und die Anfertigung von Hausaufgaben für den Nachmittagsunterricht. Die meisten Schüler, so schlossen *alle* von sich auf die anderen, würden immer wieder den "Versuchungen" der Freiheit erliegen, in aller Regel aber auch rechtzeitig zur Arbeitsdisziplin zurückfinden: "Man schadet sich ja nur selbst..." Ausnahmslos vertraten meine Gesprächspartner die Überzeugung, daß man in dieser Situation "für's Leben lerne". Darüber hinaus behaupteten sie übereinstimmend, daß die "Daltonuren" den wichtigsten Grund darstellten, weshalb sie gerne zur Schule und zu dieser Schule gingen; dabei betonten gerade jene Schülerinnen und Schüler, die von einer traditionellen Sekundarschule kamen, die Bedeutung des Unterschieds. Ihnen ging es nicht nur um die willkommene Unterbrechung der Unterrichtsroutine und die dringend erwünschte Gelegenheit zu sozialen Kontakten,¹ sondern wesentlich auch um die implizite Rollenzuschreibung: "De Daltontaken geven je een bepaald gevoel van volwassenheid."²

4.4.5 Potentielle Probleme: Disziplin und Kooperation in der Freiarbeitsphase

Der Berliner Schulrat Georg WOLFF berichtete im Jahre 1929 von seinem Besuch an der "Dalton School, New York", die PARKHURST selbst leitete: "Nach unseren deutschen Begriffen herrscht dort ein chaotisches Durcheinander. [...] Der Hauptgrund dafür ist in der Auflösung der Klasse und des Klassenunterrichts zu sehen." (WOLFF 1929, 564) In der Tat zeigt sich zu Beginn der "Daltonphasen" ein chaotisches Bild. Noch einige Minuten nach dem Klingelzeichen laufen zahlreiche Schülerinnen und Schüler allein oder zu mehreren durch die Gänge, andere, die bereits an Tischen Platz genommen haben, plaudern intensiv. Die geöffneten Türen der Fachräume lassen ein Bild sehen, das sich kaum geordneter ausnimmt. Bei genauerem Hinsehen entdeckt man aber nicht wenige Schüler, die unbeeindruckt von diesem "Chaos" allein oder zu zweit konzentriert zu arbeiten begonnen haben. Ohne daß es jemals "mucksmäuschenstill" (nach "unseren deutschen Begriffen" (WOLFF)) geworden wäre, breitet sich doch binnen einer

¹ Ganz in Übereinstimmung mit den entsprechenden Angaben im Fragebogen von BARTELS-POUW nannten meine jugendlichen Gesprächspartner auf die Frage, was denn für sie das "Schöne" am Schulbesuch sei, an erster Stelle: "Freunde treffen".

² "Die Daltonaufgaben geben dir ein besonderes Gefühl von Erwachsensein." So eine vierzehnjährige M.A.V.O.-Schülerin.

Viertelstunde eine Arbeitsatmosphäre aus, wie man sie beispielsweise aus (gut besuchten) Bibliothekslesesälen kennt.

Untätige Schüler verschwinden niemals aus dem Bild; beobachtet man sie jedoch einzeln über einen längeren Zeitraum hinweg, erkennt man einen individuellen Rhythmus von konzentrierter Arbeit und Pausen. Dem - was die individuelle Verfassung anbelangt, ohnehin oft trügerischen - Eindruck gesammelter kollektiver Aufmerksamkeit, wie ihn der Klassenunterricht bieten kann, begegnet man während der "Daltonuren" nicht; dafür aber können die einzelnen Schüler, ohne auf die "Hinterbühne"¹ flüchten zu müssen, ihrem persönlichen Rhythmus von Konzentration und Entspannung folgen. So fällt es den Lernenden wie den Pädagogen leichter, die Stärken oder Schwächen des individuellen Arbeitsverhaltens zu erkennen. Mehrere Lehrer teilten mit, daß einige Schüler während der "Daltonuren" generell wenig und lieber zu Hause zusätzlich arbeiteten; wenn sie in der Schule nicht stören und gute Leistungen erbringen, wird dies im allgemeinen toleriert.

Auch erwies sich die oft geäußerte Befürchtung als unbegründet, die einzeln arbeitenden Schüler träten in einen egoistisch-rücksichtslosen Wettbewerb ein. Zum einen entzieht der konvergierende Wochenrhythmus dieser Tendenz die Grundlage, zum anderen aber scheint sich die Annahme zu bestätigen, daß die Freiheit zu Kooperation und Kommunikation eine besonders wirksame Maßnahme darstellt, Zusammenarbeit, Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme zu fördern. Auch diejenigen Schüler, die am liebsten allein arbeiten, zeigen sich im allgemeinen aufgeschlossen, wenn Mitschüler sich mit einer Bitte an sie wenden. Sie lassen sich aber nicht beliebig unterbrechen, wenn sie sich auf einen Gegenstand konzentrieren wollen.

Auf den Gängen und in den "Laboratorien" sieht man zahlreiche Beispiele für Kooperation, dort zumeist zwischen gleichaltrigen Schülern, hier, wo dasselbe Fach die Anwesenden verbindet, häufig auch zwischen älteren und jüngeren. Sie hören sich gegenseitig ab, arbeiten gemeinsam an Aufgaben, vergleichen Ergebnisse, erklären sich etwas oder diskutieren. Die Lehrer, die während der "Daltonuren" auf den Gängen Aufsicht führen, werden oft um Auskünfte gebeten. Wenn sie Schüler entdecken, die sichtlich nicht arbeiten, erkundigen sie sich nach dem Grund der Pause und dem Stand der Wochenarbeit bzw. dem nächsten Arbeitsvorhaben. Relativ selten kommt es danach zu ausdrücklichen Ermahnungen, Verwarnungen oder gar Vermerken auf der "takenkaart". Obwohl gut 500 Schülerinnen und Schüler in diesem Gebäude arbeiten und nicht jede Lehrkraft alle persönlich kennt, ist es offensichtlich kein Problem, den Überblick zu bewahren; die Schülerinnen und Schüler, die sich allzu sehr auf das "lophen" verlegen, werden rasch entdeckt.

Trotz der Enge in den Fachräumen scheinen weder das Kommen und Gehen noch die flüsternde Zusammenarbeit von Schülern oder die gedämpften Gespräche, die der Fachlehrer fortlaufend führt, die Anwesenden zu stören, wenn sie sich in einer Konzentrationsphase befinden. Der Lehrer sitzt in der Regel an seinem Pult vor der Tafel, die er für Erklärungen und die "Warteliste" benützt, und hat stets einen Schüler bei sich, mit dem er die Arbeitsergebnisse bespricht, den er abfragt oder dem er etwas erklärt. Zugleich überwacht er die Schüler im Raum und auch, so weit dies möglich ist, auf den Gängen. Diese Tätigkeiten beanspruchen die Fachlehrer während der "Daltonuren" zumeist so sehr, daß Schüler mit aktuellen Arbeitsproblemen kaum damit rechnen können, *unmittelbar* beim Lehrer Gehör zu finden. Die Warteliste geht im allgemeinen

¹ Vgl. ZINNECKER 1977.

vor, und sie sind gehalten, sich an Mitschüler zu wenden.

Selten, so scheint es zumindest dem Besucher, benutzen Schüler im Zusammenhang mit den "taken" die Nachschlagewerke und Hilfsmittel des "vaklokaal". Das ist auf die enge Verflechtung der "Aufgaben" mit den Materialien des Klassenunterrichts (Schulbücher und Arbeitsblätter) zurückzuführen. Die fachspezifische Ausstattung findet vor allem dann das Interesse der Lernenden, wenn sie eine größere Arbeit vorbereiten (z. B. ein Referat) oder eine Pause einlegen.

Sehr deutlich kann man die Reduktion oder Abwesenheit jenes (unterschwellig) "Machtkampfes" zwischen Lehrern und Schülern wahrnehmen, der mit der Disziplin im Klassenzimmer oft verbunden ist. Will man dem Daltonplan vorhalten, daß niemals die absolute Ruhe des idealen Frontalunterrichts erreicht wird, so muß doch auch berücksichtigt werden, daß die Aufrechterhaltung solcher Disziplin der eigentlichen Sachbegegnung viel Kraft entzieht. TAUSCH/TAUSCH berichteten von einem Untersuchungsbefund, demzufolge in einer 40-45minütigen Unterrichtsstunde auf der Sekundarstufe durchschnittlich 12-15 nicht-sachbezogene Konfliktsituationen konstatiert wurden,¹ und VIERLINGER registrierte in einer integralen Unterrichtsstudie: "Die Störaktivitäten einzelner Schüler erreichen bei Lehrer B einen Mittelwert pro Stunde von 70, bei Lehrer C von 104, bei Lehrer A von 105 und bei Lehrer D gar von 153. Hinzu kommen die Aufzeichnungen über kollektive Ausbrüche von Undiszipliniertheit [...]." (VIERLINGER 1990, 298)

Eine Episode soll den Unterschied zur Disziplin des Frontalunterrichts verdeutlichen: Während einer Donnerstag-Freiarbeit, als die Deutsch-Fachlehrerin vom Ansturm der Schüler bereits stark gefordert war, kam ein etwa 14jähriger Junge in ihr "vaklokaal", trug sich unverzüglich in die Warteliste ein und nahm Platz. Er begann eine Arbeit aus dem Fach Geschichte. Nachdem die Lehrerin die Deutsch-Arbeitsergebnisse mit ihm besprochen und die Karte paraphiert hatte, setzte er seine geschichtliche Arbeit fort. Nach weiteren zwanzig Minuten schien er sie beendet zu haben, denn er räumte die Unterlagen fort und begann auf einen großen Papierblock Comic-Figuren zu zeichnen, die alsbald die Aufmerksamkeit seiner näheren Umgebung erregten. Schließlich wurde die Lehrerin auf sein Tun aufmerksam und fragte ihn, ob er sein Wochenpensum schon absolviert hätte. Dies war nicht der Fall. Daraufhin forderte sie ihn auf, am "takenwerk" zu arbeiten. Als er ihr antwortete, daß er in den "Daltonuren" das Recht habe, seine Zeit frei einzuteilen, hielt die Lehrkraft dagegen, daß dieses Recht nur für unterrichtsbezogene Aktivitäten gelte, zumal sein Pensum noch offene Aufgaben enthielte. Der Schüler packte daraufhin seine Unterlagen zusammen und verließ den Raum. Der Wortwechsel wurde in entschiedenem, aber nicht aggressivem Ton geführt. Die Lehrerin setzte ihre Arbeit fort, und auch die anderen Anwesenden, die dem Dialog zunächst interessiert gefolgt waren, kehrten zu ihren Tätigkeiten zurück.

Später erklärte mir die Lehrerin, daß sie in der Frage der Arbeitsverpflichtung selbstverständlich im Recht gewesen sei; der Schüler aber habe die Freiheit, den Raum zu verlassen. Es sei ihre Pflicht, die Schüler zur Arbeit anzuhalten, was diese auch wüten, doch letztlich trage der Junge selbst die Verantwortung für sein Tun. Er habe keine ernstlichen Lernschwierigkeiten, sondern sei offenbar in diesem Augenblick nur arbeitsunlustig gewesen. Wenn er aber Lernprobleme hätte, so schloß sie, wäre wenig damit gewonnen, ihn in dieser Situation zum Stillsitzen und

¹ Vgl. TAUSCH/TAUSCH ¹⁰1991, 354.

Arbeiten zu *zwingen*. Man müßte sich vielmehr außerhalb der gegebenen Situation mit ihm auseinandersetzen. Der Schüler sah den Sachverhalt in ähnlicher Weise. Er akzeptierte das Verhalten der Lehrerin und war sich bewußt, daß er selbst die Konsequenzen zu tragen habe, wenn er in den "Daltonuren" nicht arbeite. "Ich lerne am liebsten zu Hause", erklärte er, "wenn ich weiß, was ich will, dann lerne ich auch." Ob dann die "Daltonuren" nicht Zeitverschwendung seien? "Nein. Ich treffe meine Freunde, und ein bißchen arbeite ich schon. Wenn es darauf ankommt, kann ich sehr viel arbeiten." "Warum triffst Du Deine Freunde nicht außerhalb der Schule?" "Da ist es schwierig; jeder hat etwas anderes vor."

Die Auseinandersetzung scheint zu zeigen, daß die Schüler ihre Rechte selbstbewußt wahrnehmen, aber auch die Spielregeln der "Daltonplan-Freiheit" und ihre Pflichten bereitwillig akzeptieren. Am auffälligsten war in der beschriebenen Situation, daß sich die Beteiligten offenbar nicht persönlich angegriffen fühlten. Die Arbeitsverweigerung des Schülers stellte nicht die Autorität der Lehrerin in Frage, und sie konnte auf Spielregeln verweisen, an denen auch dem Schüler gelegen war. Die Ordnung beruht weniger auf Zwang und Kontrolle als auf einem Konsens bezüglich der verbindlichen Normen.

Interessant erscheint in diesem Kontext, daß sich Disziplinverstöße an der "Scholengemeinschaft" nicht nach Schultypen unterscheiden. Jener Trend, demzufolge delinquentes Verhalten bis hin zum Rowdytum überdurchschnittlich häufig in Hauptschulen oder den schwächsten Leistungszügen der Gesamtschulen auftritt,¹ ist hier trotz der stark erhöhten Wiederholerquoten im M.A.V.O.- und H.A.V.O.-Bereich nach Auskunft des Schulleiters E. SANDERS nicht zu beobachten. Entscheidend ist dabei wohl, daß jeder eine Beschäftigung *wählen* kann, also die "Kanalisation der Interessen, [die] Schablonisierung der Vorgangsweisen" (VIERLINGER 1990, 32) aufgebrochen wird. Auch andere disziplinrelevante Faktoren, z. B. "das Diktat der Zeitstruktur, [...] die kollektive Normierung des Leistungsmaßstabes und [...] das Boykottieren sozialer Bedürfnisse" (VIERLINGER 1990, 32) sind in der "Daltonplanphase" zwar nicht vollständig aufgehoben, aber doch gemildert.

Ebenso stellt die Ausdünnung des "pädagogischen Bezugs" kein Problem dar, und dies wiederum nicht deshalb, weil der Klassenunterricht das Schulleben dominiert. Vielmehr sind alle Beteiligten der Meinung, daß der persönliche Kontakt zwischen Lehrern und Schülern in der "Daltonplanphase" intensiver sei als im Klassenunterricht. Die Lehrer sprachen auch nicht von einer grundsätzlichen Überforderung im "Laboratorium", sondern vom Wunsch nach verbesserten Lehrer-Schüler-Relationen, die ihnen mehr Zeit für den einzelnen Schüler gewährten. Was die extrinsische Motivation durch Noten anbelangt, die nach der Untersuchung von BARTELS und POUW keine geringere Rolle als an der traditionellen Schule spielt, ist anzunehmen, daß sie immer dort entsteht, wo Noten verteilt werden, die berechtigungsrelevant sind. Allerdings wird diese Tendenz weder von Lehrern noch von Schülern als gravierendes Problem gesehen; wichtiger erscheint den Schulverantwortlichen, daß die Jugendlichen gerne zur Schule kommen, sich zugleich geborgen und kompetent fühlen und zunehmende Selbstverantwortung entwickeln.

Das eigentliche Hauptproblem des Daltonplans an dieser Schule scheint der BARTELS/POUW-Erhebung zufolge die geringe Kompetenz der Schüler bei den Lern- und Studiertechniken zu sein, die wahrscheinlich als direkte Folge der klassischen Orientierung anzusehen ist: Vermut-

¹ Vgl. z. B. FEND 1976, 373-380 und weitere Hinweise bei VIERLINGER 1990, 30f.

lich sind die Aufgaben für die "Daltonuren" im allgemeinen zu kurzschrittig, als daß sie die entsprechenden metakognitiven Lernfortschritte hinreichend stimulieren könnten.

4.4.6 Potentiale für die Fortentwicklung der kollegialen Kooperation

An großen, von Fachunterricht und stetigem Stundenwechsel geprägten Sekundarschulen ist es sehr schwierig, eine kontinuierliche Lehrer-Kooperation im Hinblick auf Unterricht und Schulentwicklung einzurichten. Denn die Lehrkräfte arbeiten zumeist mit einem jeweils geringen Stundenbudget in vielen verschiedenen Klassen nach Lehrplänen und Stundenplänen, die nicht aufeinander abgestimmt sind, so dass sich die fachbezogenen Themenfelder nur zufällig und ungleichmäßig berühren.¹ Damit stößt die Einrichtung von fachübergreifenden Kooperationsprojekten auf erhebliche organisatorische Widerstände, und ihre zögerliche Realisierung kann nicht allein der „Bequemlichkeit“, Phantasielosigkeit und „Innovationsbormiertheit“ der Pädagogen zugerechnet werden. Richtet man aber wie an den Daltonschulen eine feststehende Zeitschiene im Rahmen der Unterrichtszeit für die Schüler-Selbsttätigkeit ein, so hat man einen organisatorischen Zeitrahmen für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte gewonnen. Denn die Freiarbeit in den „Laboratorien“ erfordert zum einen weniger Lehrer-Einsatz, zum anderen muss auch nicht ein bestimmte Lehrkraft in einer bestimmten Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt anwesend sein. Wenn Kollegium und Schulleitungen in gemeinsamen Jahresplanungen festlegen, dass die Kolleginnen und Kollegen pro Woche zumindest während einer Freiarbeitsphase an einem bestimmten Projekt mitarbeiten, so wäre bereits eine gute Grundlage für das Zusammenwirken gelegt. Die Art der Projekte wird auf die pädagogischen Schwerpunkte und die Profilvermerkmale der Schule abgestimmt; hinzu kommt die fortlaufende Revision und Qualitätssicherung der Schüler-Arbeitsmaterialien in den Laboratorien.

Die Einrichtung von „Laboratorien“ und die Sammlung und Bereitstellung von Materialien für die selbsttätige Arbeit der Schülerinnen und Schüler bietet wiederum ein hervorragendes Feld für die fach- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Denn der Austausch und die Zusammenführung von Unterrichtsmaterialien und -projekten ist an großen Sekundarschulen oft zufällig und auf persönliche Vorlieben beschränkt, was sich nicht zuletzt daraus ergibt, dass die aktuellen Vorhaben einer einzelnen Lehrkraft stets sehr breit gestreut sind. Hier fungieren feststehende, in der Schule selbst verfügbare Materialsammlungen den dringlich benötigten Fokus für eine *indirekte* und damit praktikablere Zusammenarbeit: Die einzelnen Lehrkräfte können sich dann über die Arbeit der anderen informieren und daran anschließen, wenn für sie unmittelbarer unterrichtlicher Bedarf besteht, und sie können wiederum dann zum gemeinsamen „Pool“ beisteuern, wenn es sich aus ihrer laufenden Arbeit ergibt. Auf diese Weise entsteht in den gesammelten Materialien eine schulspezifische Didaxe, die auch internen Projekten zur Überprüfung und Fortentwicklung des Unterrichts bzw. Fachunterrichts zugänglich ist und einen Ansatzpunkt für die Erprobung und Implementierung didaktisch-methodischer Innovationen im Unterricht bietet. Somit unterstützen diese Material-„Pools“, die eine materialisierte Unterrichtskonzeption der jeweiligen Schule abbilden,² auch die *direkte* Zusammenarbeit von Lehrkräften

1 Vgl. hierzu POPP 1997, 364-374 (auf der Grundlage empirischer Erhebungen zu den Einstellungen von Lehrkräften zur kollegialen Kooperation).

2 Dies ist auch für die Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen an der Schule relevant.

in Projektgruppen während der „Lab-Time“. Hier findet die unterrichtsbezogene und fachdidaktische Umsetzung der Schulentwicklung ihren Platz.¹

Auch wenn diese Potentiale der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung an vielen niederländischen Daltonschiulen meines Wissens nicht entschlossen genutzt werden, so bietet doch die Struktur die entsprechenden Impulse, während die gut gemeinten Appelle zu verstärkter Kooperation an herkömmlichen Sekundarschule vielleicht die einzelne, entsprechend motivierte Lehrkraft erreichen, sich grundsätzlich aber an einer ungeeigneten organisatorischen Struktur brechen.

4.5 Zusammenfassung

Diese Betrachtung ausgewählter niederländischer Daltonschiulen sollte exemplarisch zeigen, daß der Daltonplan in diesem Land ebenso mit der reformpädagogisch orientierten "basisschool" verbunden wird wie mit der traditionell ausgerichteten Sekundarschule, die von staatlicher Seite nur Maßnahmen der äußeren Schulreform ("mammoetwet") unterzogen wurde. Die "Dalton Scholengemeenschap" praktiziert jene konservative Variante der niederländischen Daltonplan-Interpretation, die grundsätzlich jeder Regelschule offensteht, sofern sie als Ganztageschule eingerichtet ist. Es wurde deutlich, daß dieser "Daltonplan" nur sehr indirekt eine "Didaktik der Lerngelegenheiten" (HUSCHKE/MANGELSDORF 1982, 27) im Sinne einer Öffnung des Unterrichts für subjektive Lerninteressen oder ganzheitliche und lebensnahe Konzeptionen repräsentiert, sondern vor allem auf die *erzieherische* und *motivationale* Wirkung der Verbindung von Freiheit und Aufgabe zielt: "Vrijheid geven aan de leerlingen - een opdracht geven die de vrijheid begrenst" (DALTON. DEN HAAG o. J. [1988], 3).² Man könnte von einem Minimalprogramm sprechen, das sich in größtmöglichem Maße an die Regelschule anpaßt, ohne die Grundprinzipien von Freiheit und Selbstverantwortung, Kooperation und Planung aufzugeben. Wollte man die Notengebung und das Nicht-Versetzen, den streng reglementierenden Wochengleichschritt, die karge Gestaltung der "assignments" oder die Dominanz des Klassenunterrichts als pädagogische Schwächen dieser Sekundarschulpraxis kritisieren, so muß man zugleich betonen, daß es sich dabei um akzidentielle und möglicherweise schulstufenspezifische, nicht aber um strukturelle Defizite des Konzepts handelt, das PARKHURST entwarf.

Interessanterweise scheint selbst diese restringierte Variante psychologisch ihre Reformintention zu erfüllen: Die Schülerinnen und Schüler nehmen die "Lernfreiheit" in den "Daltonuren" als wesentlichen Unterschied zur "alten" Schule wahr und interpretieren sie als eine Aufgabe, die ihre Rolle aufwertet und sie zum Lernen aktiviert. Ihr Urteil scheint den Satz zu bestätigen: "[...] wichtiger als alle Angebote eines bestimmten Lernortes ist, wie man sich an diesem Ort fühlt." (FRIEDEBURG zit. n. VIERLINGER 1990, 27). Damit erfüllt diese Form des Daltonplans jene Funktion, die RÖHRS der modernen (Sekundar-)Schule als die bedeutendste zuschreibt: die "Sicherung einer Motivationsbasis" auf der Grundlage, daß "der Kern aller Motivation die Selbstmotivation darstellt [...]." (RÖHRS o. J. [1990], 129)

³ Vgl. POPP 1997, 374-378.

² "Den Schülern Freiheit geben - einen Auftrag geben, der die Freiheit begrenzt".

5. Der Daltonplan als praxisnahe Orientierung für die gegenwärtige Sekundarschule?

Hermann RÖHRS vertritt die Auffassung, daß der Daltonplan "nicht bloß ein historisches Kapitel der neueren Bildungsgeschichte, sondern [...] auch gegenwärtig in den verschiedenen Schulformen anwendbar [...]" (RÖHRS 1977, 96) sei. Eine in vieler Hinsicht ungenügende Datenlage und das Fehlen entsprechender Vorarbeiten waren denkbar schlechte Voraussetzungen für eine Diskussion dieser These. Die Rekonstruktion von Helen PARKHURSTs Leben und Werk und der Entstehungsbedingungen des Plans innerhalb seines historisch-kulturellen Kontextes ergab nun, dass dieser Entwurf enger als bisher angenommen mit der *amerikanischen* Tradition der "Progressive Education" verbunden war, speziell mit deren Bemühungen um die Individualisierung des Unterrichts. Auch darin, daß den schulischen Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen gegenüber dem Ausleseprinzip Priorität zugeschrieben wird, reflektiert das Konzept den zeitgenössischen amerikanischen Reformkontext: Im Interesse der Integration einer multikulturellen Gesellschaft sollten einer sehr heterogenen Schülerschaft in der gemeinsamen Sekundarschule umfassende Sozialisations- und Qualifikationserfahrungen angeboten werden, - ein aktuelles Thema auch für diese Gesellschaft und ihr Bildungswesen.

Eine besondere Position des Daltonplans innerhalb des (amerikanischen) Reformspektrums zeichnet sich allerdings ab, wenn PARKHURST das schulische Lernen (zumindest auf der Sekundarstufe) wesentlich als institutionalisiertes versteht und ihren Reformvorschlag *nicht* auf die Transformation des intentionalen Lernens in quasi-funktionales ausrichtet. Im Mittelpunkt des Daltonplans steht, trotz aller Offenheit für die Integration von Konzepten wie z. B. dem "Projektlernen", das verbal-rezeptive Lernen, dessen Gegenstände aus fachsystematisch aufgebauten Curricula abgeleitet werden. PARKHURST befaßt sich weniger mit der Frage, wie man "das schulische Lehren und Lernen aus der Erfahrungsarmut befreien und an das Leben anbinden" (VIERLINGER 1988, 159) könne, sondern mit den Erfahrungen der Heranwachsenden beim unvermeidlich fremdbestimmten schulischen Lernen selbst. Der Daltonplan macht es sich zur vorrangigen Aufgabe, die schulischen Arbeitsbedingungen so zu verändern, daß die Lernenden ihre Rolle als Schüler anders und, wie PARKHURST meint, produktiver *wahrnehmen* können. Sehr deutlich treten diese Intentionen auch in PARKHURSTs Spätwerk hervor. Mit ihren "sozialistischen Gesprächen" zeigt sie die Heranwachsenden als Persönlichkeiten, deren Selbstverständnis und Verhalten wesentlich durch das Streben nach Identität und verlässlicher Orientierung in einer höchst komplexen Umgebung motiviert ist. In der Schule, wo sie mit fortgesetzten Leistungsanforderungen konfrontiert sind, möchten sie sich vorrangig als eigenständige, kompetente und positiv bewertete Personen wahrzunehmen. Diesem Befund entsprach bereits die Konzeption des Daltonplans, indem sie gezielt Muster der positiven Selbstattribution unterstüzt und die Schüler anleitet, sich die Lernfortschritte als Ergebnis eigener Anstrengung und Wirkungsmächtigkeit zuzuschreiben. Zugleich soll die individuell-selbsttätig ausgerichtete Arbeitsweise den sog. "Bezugsgruppeneffekt" mildern, der mit dem "Gleichschritt" des herkömmlichen Klassenunterrichts einhergeht und zumeist die Motivationslage gerade der schwächeren Schüler beeinträchtigt, weil diese dazu neigen, ihre nachgeordnete Position in der

Leistungshierarchie der Klasse mit einem demotivierenden Selbstkonzept zu beantworten.¹ Kritik erfuh der Daltonplan nicht nur von konservativer, sondern gerade auch von reformpädagogischer Seite: Die Lerngegenstände seien vorab festgelegt und nicht mit der lebensweltlichen Erfahrung der Schüler verbunden. Mag PARKHURSTs konventionelle Einstellung zum "künstlich"-fremdbestimmten Lernen zunächst als bedenklich erscheinen, so gewinnt ihr Entwurf im Vergleich an Dignität: Anders als bei DEWEY oder MONTESSORI, deren Vorstellungen zur *Sekundarschule* ohnehin nur vage entfaltet sind, erfaßt PARKHURST mit dem Daltonplan präzise die konkreten Bedingungen des Sekundarunterrichts und denkt sie konsequent auf realisierbare Veränderungen fort. Bezeichnenderweise führen denn auch DEWEYs oder MONTESSORIs Überlegungen zur *Sekundarschule* - trotz der zunächst wesentlich dezidierten reformpädagogischen Optionen - zur Notwendigkeit jenes intentional-systematischen, verbal-rezeptiven Lernen, wovon der Daltonplan seinen Ausgang nimmt. Im Verhältnis zur traditionellen Sekundarschule aber erscheint PARKHURSTs Konzept aufgrund seiner pädagogischen "Reichweite" überlegen: Wo der frontalunterrichtliche Lektionsbetrieb der Sekundarstufe jene Schüler, die vom "fiktiven Durchschnittsschüler" abweichen, weitgehend sich selbst überlassen muß, sie also über- oder unterfordert, genau an dieser Stelle setzt die pädagogische Betreuung im Daltonplan ein: Er repräsentiert gewissermaßen ein didaktisch-methodisches Programm, das von der (stets gegebenen) individuellen "Abweichung" im Lernprozeß ausgeht und für diese konstruiert ist.

Helen PARKHURSTs pragmatische Haltung, sich auf jene Verbesserungsmöglichkeiten zu konzentrieren, die jeder Regelschule auf der Sekundarstufe offenstehen, spiegelt sich auch in der Formulierung der Erziehungsziele des Daltonplans. In erkennbar amerikanischer Tradition bestimmt sie (schulische) Erziehung als Hilfe zur "Anpassung" ("adjustment") und steht damit der teleologisch ausgerichteten pädagogischen Anthropologie, wie sie etwa in der deutschen Reformpädagogik stark vertreten war, denkbar fern. Sie fordert von der Schule, die Heranwachsenden zu befähigen, *Anforderungen als Lernchancen* wahrzunehmen. Dabei ist die ethische Fundierung des Entwurfs, ohne daß sich PARKHURST um eine tiefgreifende theoretische Begründung bemühte, unzweideutig in den Prinzipien der liberalen Demokratie, der persönlichen Verantwortung und der mitmenschlichen Solidarität verankert. Liberal und rationalistisch zeigt sich somit auch ihre Auffassung vom Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft oder Gemeinschaft. Anders wiederum, als dies in der deutschen Reformpädagogik zumeist vertreten wurde, als Beispiel mag der Hinweis auf Peter PETERSEN genügen, werden Gesellschaft und Gemeinschaft nicht als Gegensatz konstruiert, sondern gemeinsam auf das regelgeleitete Zusammenwirken von freien Individuen zurückgeführt. Der Konsens gilt dabei nicht als vorgegeben, sondern muß im Zusammenwirken aller Beteiligten immer wieder neu gewonnen werden.

Zukünftig zu diskutieren ist PARKHURSTs Entwurf gewiss auch unter dem Aspekt der Geschichte der Frauen in der Pädagogik (vgl. SEMEL 1995; immerhin traten in der „Progressive Era“ verstärkt Frauen als Gestalterinnen von Konzepten und auch als Leiterinnen freier Schulen auf) wie auch unter Berücksichtigung von Basil BERNSTEINs Unterscheidung von „sichtbarer“ („visible“) und „unsichtbarer“ („invisible“) Pädagogik, mit denen er schichtspezifische Unter-

¹ Vgl. HOFER/PEKRUN/ZIELINSKI in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 227f., 233 und 242-246.

schiede im familialen Erziehungssystem kennzeichnet, die wiederum mit „harten“ und „weichen“ Strukturen in der Gestaltung der Lernprozesse (z. B. Fachorientierung vs. Schülerorientierung; Trennung der Fächer vs. fachübergreifende Projekte) einhergehen.¹

Auf die Frage nach der potentiellen Leistungsfähigkeit dieses Konzepts im Hinblick auf die gegenwärtige Sekundarschule, ist zunächst mit dem Hinweis zu antworten, daß es keine empirischen Evaluierungen gibt, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Man kann jedoch aus der Rezeptionsgeschichte einerseits und den aktuellen niederländischen Erfahrungen andererseits gewisse Schlußfolgerungen ziehen.

■ Das Desinteresse, das den Daltonplan mit Ausnahme der Niederlande allorts ereilte, kann, - wie historische Zeugnisse oder auch die gegenwärtigen Erfolge der niederländischen Schulen belegen -, nicht auf grundsätzliche Defizite des Konzepts zurückgeführt werden. Vielmehr sind vielfältige äußere Faktoren wirksam geworden, die diesen Ansatz im besonderen trafen, weil er nicht auf die Institution privater Alternativschulen zugeschnitten war und mit seiner undogmatischen Nähe zur Regelschule bewußt einen sehr offenen Status innerhalb der Reformpädagogik einnahm.

■ Der Daltonplan konzentriert sich auf einen sehr wesentlichen Problemkomplex der inneren Schulreform, ist aber mit weiterführenden Maßnahmen der inneren und äußeren Schulreform durchaus kompatibel. Dies zeigt die niederländische Praxis, wo er sowohl an ausgesprochen reformpädagogisch orientierten (z. B. den niederländischen "basisscholen") wie auch an traditionell ausgerichteten Schulen (z. B. die Haager "Dalton Scholengemeenschap") das pädagogische Verfahren erfolgreich bestimmt. Hinsichtlich der verschiedenen fach- oder schulspezifischen Curricula aber ist er neutral, sofern nicht etwa Selbständigkeit, Selbstverantwortung und innere Differenzierung als Richtziele negiert werden.

■ Der Daltonplan kann gewissermaßen als "Baukastensystem" fungieren, mit dessen Hilfe eine traditionelle Sekundarschule eine schrittweise und differenziert zu bestimmende innere Reform in beliebigem Ausmaß einleiten kann, welche auf die je besonderen Ausgangsbedingungen und Zieloptionen abgestimmt ist. So kann die Selbsttätigkeit innerhalb des Klassenzimmers bei wenigen Fächern und in eng begrenzten Freiarbeitsphasen beginnen und sich am anderen Ende der Skala auf sehr offene, projektorientierte Unterrichtskonzeptionen zubewegen. Bei jenen eng an den Klassenunterricht gebundenen Formen der materialgelenkten Freiarbeit können sich Schüler und Lehrer schrittweise jene Fähigkeiten aneignen, welche für eine weitergehende Entfaltung des selbstbestimmten Lernens bzw. des indirekten Lehrens erforderlich sind.

■ Frühere Befürchtungen, das "assignment"-gelenkte und vorwiegend textorientierte Lernen habe Nachteile gegenüber der mündlichen Vermittlung, können inzwischen aufgrund einschlägiger Ergebnisse der Lernforschung als gegenstandslos betrachtet werden, zumal der Anteil direkter Instruktion am Gesamtunterricht selbst bei einer vollen Entfaltung des Daltonplans kaum unter 50 % absinkt.

■ Die informelle Schülerbefragung an der "Dalton Scholengemeenschap" im Haag ergab, daß die Reformqualität auch dort, wo der Daltonplan nicht in vollem Umfang praktiziert wird, von den Schülern sehr positiv wahrgenommen wird, sofern die "Aufgabe" und die damit korrespon-

¹ Vgl. BERNSTEIN 1995, 419. Der Daltonplan ist nach BERNSTEINs Auffassung (vgl. a. a. O.) durch eine scharfe Grenzziehung zwischen der „Aufgabe“ und dem pädagogischen Prozess gekennzeichnet und verkörpert damit einen Kompromiss zwischen gesellschaftlichen und genuin reformpädagogischen Zielen. Er ordnet ihn den Mustern von „symbolischer Kontrolle“ zu, die die Berufe und Lebenslagen der Eltern kennzeichnen, die für ihre Kinder diese Schule wählen.

dierende "Lernfreiheit" sowie die persönliche Beratung durch die Lehrkräfte erhalten bleiben. Dann kann diese Arbeitsorganisation die Schüler verstärkt motivieren und ein gesteigertes Verantwortungsgefühl für die schulische Arbeit wecken. Darüber hinaus zeigte diese Untersuchung, daß die Schülerinnen und Schüler die *soziale* Dimension der Freiarbeit als besonders positiven Unterschied zum Klassenunterricht hervorheben.

■ Selbst wenn das Beispiel von PARKHURSTs New Yorker Schule den Eindruck erwecken könnte, ihr Konzept sei auf eine gesellschaftlich privilegierte Elite zugeschnitten, so widersprechen zahlreiche Praxisbeispiele dieser Annahme. Darf die traditionelle Schule kaum den Anspruch erheben, sozial deprivierten oder psychisch geschädigten Kinder in vollkommener Weise gerecht zu werden, so gilt dies wohl auch für die durchschnittliche Daltonplanschule. Allerdings verfügt sie mit den Individualisierungsmaßnahmen über ein geeignetes Konzept, den in diesem Fall erforderlichen curricularen und didaktischen Anpassungen einen organisatorischen Rahmen zu schaffen.

Für Versuche, dieses Konzept an öffentlichen oder privaten Sekundarschulen zu beleben, spräche wesentlich seine Ausrichtung auf die Anbahnung von Selbständigkeit und allgemeinen Studierfähigkeiten. Man muß auch in Zukunft davon ausgehen, und die Europäische Integration wird diesen Prozeß möglicherweise noch beschleunigen, daß die generellen Qualifikationsansprüche in dieser Gesellschaft steigen werden. Die lebensbegleitende Weiterbildung erhält umso höhere Bedeutung, als die einmal erworbene Ausbildung zunehmend weniger ausreichen wird, den lebenslangen beruflichen Anforderungen zu genügen.¹ Die Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages "Bildung 2000" (1987-1990), die, zusammengesetzt aus Vertretern aller Bundestagsparteien, in den meisten Fragen uneinig blieb, gelangte bezeichnenderweise gerade in Folgendem zu einem uneingeschränkten Konsens: "Bildung und Ausbildung werden sowohl wegen ihres Beitrags zum sozialen Zusammenhalt, zur Entwicklung der Demokratie und zur Förderung des Individuums als auch wegen ihres Zusammenhangs mit der Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen immer wichtiger" (KUHLMANN in LEMKE 1992, 18). Des weiteren befand man übereinstimmend, "daß die starke Beteiligung junger Menschen auch im tertiären Bereich des Bildungssystems ein Gewinn ist und nicht eine Fehlentwicklung, wie wir das noch in den siebziger Jahren [...] an vielen Stellen gehört haben" (KUHLMANN in LEMKE 1992, 18). Man einigte sich schließlich auch auf die Auffassung, daß die veränderten gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen zu einem erweiterten Qualifikationsbegriff führten, in dem "Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit von besonderem Gewicht" (KUHLMANN in LEMKE 1992, 19) seien.

Von diesen globalen Qualifikationserfordernissen abgesehen, eröffnet das Konzept auch überzeugende Perspektiven für die Hochbegabtenförderung und darüber hinaus vielleicht auch für eine zukünftige fachspezifische (statt schulartgebundene) Differenzierung der Abschlüsse, wie sie aus dem englischen Schulwesen bekannt ist. Die Schüler könnten in jenen Fächern, wo sich ihre Stärken zeigen, im "assignment"-gelenkten Selbststudium höhere Abschlusßniveaus als in anderen erzielen, was ihnen bei der Weiterqualifizierung bzw. beruflichen Spezialisierung von Vorteil wäre.

¹ Vgl. RANDZIO-PLATH in LEMKE 1992, 13 sowie KUHLMANN in LEMKE 1992, 18f. - Vgl. auch DEUTSCHER BUNDESTAG: Schlußbericht der Enquête-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", Bonn 1990.

Diese Ausblicke führen zur Frage zurück, wie die Bedingungen für die Implementation des Daltonplans in einer Regelschule einzuschätzen seien. Daß das Verfahren nur an einer Ganztageschule sinnvoll zu realisieren ist, wurde bereits festgestellt. Wie die Rezeptionsgeschichte zeigt, muß die Einführung sehr gut vorbereitet und in einem überschaubaren Rahmen begonnen werden. Denn die Neugestaltung der Arbeitsorganisation, welche der Daltonplan fordert, stellt den Beteiligten das, was sonst nur fernes Ziel ist, Selbständigkeit und Mündigkeit, wesentlich direkter als Aufgaben im täglichen Zusammenleben. Dies heißt zum einen, daß Vorbereitungskurse für Lehrer notwendig erscheinen, und zum anderen, daß das Training der Studiertechniken bei den Schülern im Klassenzimmer beginnen sollte. Erst wenn die neuen Strukturen gefestigt sind, sollte der Weg zur Einrichtung von sog. "departments", Sets von fachspezifischen "Laboratorien", in denen verschiedene Jahrgangsstufen arbeiten, fortgesetzt werden.

Von größter Wichtigkeit sind dabei - neben reichhaltig mit fachspezifischen Materialien ausgestatteten Klassenzimmern oder "Laboratorien" - pädagogisch angemessene Lehrer-Schüler-Quoten sowie eine überschaubare Schulgröße bzw. "school-within-school"-Strukturen, damit der persönliche Kontakt zwischen Lehrern und Schülern gewahrt bleibt. Besondere Aufmerksamkeit ist zudem den leistungsschwachen, unsicheren und unselbständigen Kindern zu widmen, die gezielt in Kleingruppen oder durch Tutoren zu unterstützen sind. Dabei wandte sich PARKHURST nachdrücklich gegen die Auffassung, ihr Konzept sei für unselbständige Kinder nicht geeignet: "I think there is a great danger in *any* system, that the so-called self-reliant children will be encouraged and made more, while those who show no signs of self reliance, who need help to develop this quality, are always 'protected' from a desire that they are denied. The mass problem always interests me, because I believe in giving to those who need [...]" (PARKHURST zit. n. LAGER 1983, 107).

Die Einführung des Daltonplans erfordert zweifellos pädagogische Erfahrung und Urteilsfähigkeit. Daher wäre es nur vorteilhaft, wenn sich reformwillige Schulen, wie dies in den Niederlanden praktiziert wird, von erfahrenen (gegebenenfalls niederländischen) Daltonplan-Experten betreuen und begleiten ließen. Zudem erscheint die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, schulpädagogischen Instituten etwa oder Fachdidaktikern an den Universitäten und Pädagogischen Akademien, sehr empfehlenswert. Denn die Kombination von Freiarbeit, Gruppen- und Klassenunterricht sowie die Erstellung und Revision der fachspezifischen "assignments" könnten die Lehrer in der Anfangsphase rasch überfordern. Möchte man nicht wie die niederländischen Schulen im allgemeinen auf die innere Differenzierung der Arbeitsanleitungen und die Selbstkontrolle der Schüler verzichten, so ist der Prozeß der Herstellung didaktisch anspruchsvoller "assignments" wohl der aufwendigste Teil des Projekts, und zugleich könnten die zahllosen höchst anspruchsvollen Materialien, die viele engagierte Lehrkräfte für ihren Unterricht entwickelt haben, zu weiterreichender Wirkung gelangen.

"Theoretically, there is 'nothing new under the sun'", meinte PARKHURST, um fortzufahren, "and practically the only new thing in the Dalton Plan is its departure from the old school practices [...]" (PARKHURST 1925, 84) In der Tat könnte man nicht behaupten, daß die Überlegungen und Maßnahmen, die PARKHURST als "Daltonplan" präsentierte, nicht auch von anderen gedacht und unter anderen Namen praktiziert worden seien. Berücksichtigt man aber, daß während und nach der Schulreformbewegung der sechziger und siebziger Jahre wohl die Curricula, kaum aber die Formen der klassischen Unterrichtsstunde in der Sekundarschule sich verändert haben, erscheint es müßig, über die Originalität des Daltonplans nachzudenken. Die Frage ist allein, ob man Anlaß und Möglichkeit sieht, sich von einem Reformvorschlag anregen

zu lassen, der sich direkt an die Regelschule wendet und sie daran erinnert, daß aus pädagogischer Sicht der Freiheit zum Lernen, der Unterstützung der Lernmotivation und der Entfaltung der individuellen Fähigkeiten Vorrang gebührt vor vertrauten Routinen. Es bleibt in der Tat zu fragen, ob nicht potentielle Lernhindernisse in der schulischen Arbeitsorganisation durch das "Prinzip der eigenständigen Arbeit" korrigiert werden sollten, "die nur begrenzt ist durch die Gesetze der Sachlichkeit und die Rechte des Nächsten [...]" (RÖHRS 1986, 49).

Der Daltonplan ist also nicht nur ein historisches Phänomen, seinerzeit von erstaunlicher Verbreitung in den verschiedensten Kulturen und politischen Systemen, und insofern von größtem Interesse für die Geschichte der (Reform-)Pädagogik. Ich meine, und seine zunehmende Verbreitung in den Niederlanden belegt es, daß er Elemente enthält, die gerade für hochindustrialisierte, sozial komplexe Gesellschaften wie der unseren relevant sind und in ihnen pädagogische Leistungen zu erbringen vermögen, die den Bedürfnissen und Problemen solcher Gesellschaft entgegenkommen. Denn:

- Der Daltonplan ist *mit dem existenten Schulsystem kompatibel*. Er ist integrierbar, ohne die gegebenen Bildungsziele oder Curricula der Sekundarschule in Frage zu stellen, und mit den Veränderungen und Entwicklungen der Bildungs- und Lernziele vereinbar, die unsere Gesellschaft als sinnvoll befinden mag.

- Der Daltonplan bietet ein Set von pädagogisch-didaktischen Strategien, das eine *höchst flexible Anwendung* erlaubt. Für jede Schule kann fallweise entschieden werden, wie weit man in der Anwendung der Prinzipien gehen will, d. h., die Anwendung des Daltonplans kann den gegebenen Rahmenbedingungen (Lehrer- und Schülerzahlen, räumliche Bedingungen usw.) vielfältig angepaßt werden.

- Der Daltonplan bietet sehr gute organisatorische und inhaltliche Rahmenbedingungen für die Fortentwicklung der *kollegialen Kooperation* an organisatorisch komplexen Sekundarschulen.

- Der Daltonplan ermöglicht grundsätzlich, und darin liegt ein bedeutsamer Unterschied zur Regelschule, die sich notwendigerweise an einem Leistungsdurchschnitt der Schüler orientieren muß, *praktikable Maßnahmen zur gezielten Förderung auch der über- und unterdurchschnittlichen Schüler*:

- Er gibt *schwächeren* Schülern die Möglichkeit, die einzelnen Lernschritte im individuellen Tempo zu vollziehen, bis sie ausreichende Ergebnisse erzielt haben, so daß ihr weiterer Lernweg nicht durch vorausliegende Defizite belastet wird.

- Er offeriert aber auch (*überdurchschnittlich*) *leistungsstarken* Schülern angemessene Lernangebote und ermöglicht eine Förderung ihrer Begabungen über das allgemeine Niveau hinaus.

- Der Daltonplan erhält die *Klassengemeinschaft leistungsmäßig heterogener Schüler* durch das in ihm angelegte Konzept der inneren Differenzierung. Er erlaubt damit in der sekundären Sozialisationsinstanz Schule die Erhaltung der demokratischen Idee der sozialen Integration, welche im Zuge der europäisch-übernationalen Einigung bewahrt bzw. gefördert werden sollte.

- Der Daltonplan ermöglicht demgemäß nicht zuletzt den Erwerb breitgefächerter *sozialer Kompetenzen* und die Anbahnung sozialer Verantwortlichkeit, insofern hier die gegenseitige Hilfeleistung aller Beteiligten zum schulischen Programm gehört. Solche Erfahrungen werden für die Zukunft in einer ausdifferenzierten Gesellschaft auch von politischer Bedeutung sein. Der Zusammenhalt der Klassengemeinschaft leistungsheterogener Schüler ist nicht nur deshalb zu begrüßen, weil die Bildung von getrennten Leistungszügen nachweislich die Erwartungen an eine wirksame Förderung der leistungsstarken Schüler nicht erfüllt hat, ganz abgesehen davon, daß sich das zunächst vielleicht homogene Leistungsniveau der Lerngruppe rasch

auszudifferenzieren pflegt. Vielmehr sind die sozialen Erfahrungen in einer heterogenen Lerngruppe auch für jene Schüler relevant, die aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit berufliche und gesellschaftliche Spitzenpositionen erreichen können und die damit verbundene Verantwortung wahrzunehmen haben.

■ Der Daltonplan *definiert die Rollen von Schülern und Lehrern im pädagogischen Prozeß neu*: Dem Schüler wird mehr als bisher verdeutlicht, daß er tatsächlich das "Lernen lernen" kann, und die Rolle des Lehrers wird vom Odium des Zwangs befreit, indem ihre beratenden, helfenden, unterstützenden Komponenten in den Vordergrund treten können. Kurz: Das beiderseitige Verhältnis wird von einigen Mißlichkeiten entlastet, und dies nicht zuletzt dadurch, daß die Schule signalisiert, es gehe ihr primär um den Lernerfolg jedes einzelnen Schülers.

■ Der Daltonplan *fördert Ausbildungsziele, die zu den Grunderfordernissen einer modernen, komplexen Industriegesellschaft gehören: die Entfaltung individueller Fähigkeiten, Selbständigkeit und Initiative, soziale Sensibilität und Verantwortungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit und sozialer Zusammenhalt über die Gruppengrenzen hinweg.*

Es wäre demnach des Nachdenkens wert, inwieweit unsere Sekundarschule durch den Daltonplan in ihrer Effizienz verbessert werden könnte. Erst die konkrete pädagogisch-didaktische Adaption an die jeweils gegebenen Verhältnisse und Bedürfnisse könnte freilich zeigen, wo die Vorgaben des Daltonplans zu modifizieren oder weiterzuentwickeln wären: Einen Versuch, so scheint es, wäre der Daltonplan allemal wert.

6. Aktuelle Daltonpädagogik in Praxisberichten

6.1 Berichte aus den Niederlanden

6.1.1 Bé BOLS: Der Daltonplan an der „Basisschool“ „'t Kofschip“ in Hoogeveen

6.1.1.1 Einleitung

Bevor ich eine Beschreibung des Daltonplans an meiner Schule gebe, möchte ich zuerst etwas über die niederländische Schulstruktur sagen. Die Kinder der „basisschool“ besuchen die Schule morgens drei und nachmittags zwei Stunden, ausgenommen am Mittwochnachmittag. Am Samstag und Sonntag ist schulfrei.

Bis 1985 gab es neben der "lagere school" (= etwa Grundschule) den Kindergarten. Wenn die Kinder vor dem 1. Oktober sechs Jahre alt wurden, mussten sie nach den Sommerferien zur "lagere school" gehen. Ab 1.8.1995 hat sich die Lage geändert. Die Kindergärten und die "lagere scholen" wurden zur "basisschool" integriert. Seitdem reden wir nicht mehr von Klassen, sondern von Gruppen, wobei „Sitzenbleiben“ kaum noch vorkommt. Am Tage, an dem ein Kind vier Jahre alt wird, darf es zur „basisschool“ gehen, am Tage nach dem fünften Geburtstag ist es schulpflichtig. Das hat zur Folge, daß das ganze Jahr hindurch Kinder neu in die Schule kommen. Die „basisschool“ umfasst acht Schuljahre; ein Kind geht vom vierten bis ins zwölfte Lebensjahr zur „Grundschule“ und entscheidet sich erst dann für eine bestimmte Sekundarschule. An die „basisschool“ schließen unterschiedliche Sekundarschulzweige auf unterschiedlichen Leistungsniveaus und mit verschiedenen Bildungsschwerpunkten an, wobei die beiden ersten Jahre sind in diesen Schulen ziemlich gleich sind. Die Entscheidung, auf welcher Stufe ein Kind den Sekundarunterricht besucht, liegt zum größten Teil bei den Eltern, doch spielen auch das Urteil des Schulleiters und das Ergebnis des CITO-Test¹ am Ende der „basisschool“ eine wichtige Rolle.

Normalerweise unterrichtet ein Lehrer oder eine Lehrerin in der „basisschool“ alle Fächer in seiner Klasse; er oder sie wurde an der Pädagogischen Akademie für alle Schulfächer nebst der dazu gehörenden Didaktik ausgebildet. Fachlehrer gibt es für Gymnastik und Musik und daneben sog. „remedial teachers“ (= RT), welche Kindern mit Lernstörungen und -behinderungen helfen. Meistens unterrichtet ein Lehrer oder eine Lehrerin mehrere Jahre lang dieselbe Klassenstufe, z.B. die 3. Klasse („groep“ = „Gruppe“). Die Kinder haben dann jedes Jahr eine andere Lehrkraft, die aber Spezialistin für diesen Jahrgang ist und weiß, wo im Lernstoff die Schwierigkeiten stecken. Nach 8 Schuljahren können also mehrere Lehrkräfte ihr Urteil über ein Kind abgeben. Seltener kommt es vor, daß ein Lehrer oder eine Lehrerin mehrere Jahre dieselben Kinder begleitet. Dies ist strukturell der Fall bei der Freien Waldorfschule sowie beim Jena- und Montessoriuunterricht. Die anderen Schulen haben die Wahl, welches der beiden Systeme sie

1 Zentrales Institut für Testentwicklung, das den Schulen standardisierte Tests zur Verfügung stellt.

anwenden. Man rechnet dabei auch mit den Wünschen der Lehrer(innen).

Hausaufgaben gibt es in den „basisscholen“ äußerst selten; es kommt vor, daß in der 8. „Gruppe“ (also bei den ältesten Schülern) einige Male Hausarbeit auferlegt wird, aber dies hat nur den Zweck, Kinder an diese Arbeitsform zu gewöhnen, die im Sekundarunterricht normal ist.

Es gibt in den Niederlanden zwei Arten von Schulen. Zum einen die öffentliche Schule, die von der Regierung oder vom Gemeinderat verwaltet wird und für alle Kinder offensteht. Die Regierung hat während der letzten Jahre aus ihren Schulen immer mehr Gemeindeschulen gemacht. Daneben gibt es „bijzondere scholen“ („besondere“ oder „private“ Schulen), wie „'t Kofschip“. Das sind Schulen, die nicht von der staatlichen Obrigkeit, sondern von einer andern Instanz verwaltet werden, z.B. kirchlichen Vereinigungen. So gibt es in den Niederlanden katholische, „hervormde“ und „gereformeerde“ Schulen, die mehr oder weniger streng calvinistisch sind. Seit einigen Jahren gibt es auch islamische Schulen. Weiter findet man neben den herkömmlichen Schulen auch Schulen mit eigener Didaktik, wie Dalton-, Jenaplan-, Montessori-, Freinet- und Freie Waldorfschulen, die mit einem Verein verbunden sind. Die Waldorfschulen sind immer „besondere“ Schulen, die andern können sowohl öffentliche wie auch „besondere“ sein. Seit 1920 bezahlt die Regierung die Gehälter aller Lehrkräfte, also auch von den „Privatschulen“. Die Gemeinde bezahlt die weiteren Kosten der Schule. Jede Schule bekommt alljährlich, abhängig von der Zahl der Schüler, ein Budget, womit Hefte, Bücher, Karten, Kreide usw. bezahlt werden. Die Eltern bezahlen also sowohl an öffentlichen wie auch an „privaten“ Schulen nichts, solange ihr Kind schulpflichtig ist! Wohl aber bittet jede Schule um einen kleinen Beitrag für Feiern, Schulausflüge u. ä..

Der Kontakt mit den Eltern ist für jede Schule wichtig. Sie hat gesetzmäßig einen Elternbeirat und einen „Schulrat“, in dem die Hälfte der Mitglieder aus Eltern besteht. Dieser „Schulrat“ hat verschiedene Mitbestimmungsrechte. Eltern können zu jeder Zeit die Schule besuchen, oft kommen sie zu einem Termin, um für wichtige Angelegenheiten zu besprechen oder sich die Schule anzusehen. Weiter helfen Eltern bei Aktivitäten mit. Jedes Jahr wird mindestens ein Elternabend veranstaltet, wobei die Schule Rechenschaft über verschiedene Angelegenheiten ablegt. Die Eltern haben die freie Wahl, zu welcher Schule sie ihre Kinder schicken wollen. Sprengelgrenzen gibt es seit 1985 nicht mehr.

Seit einigen Jahren gibt es das Bestreben von "Weer Samen Naar School" (= „Wieder gemeinsam zur Schule“). Es war bisher üblich, Kinder mit geistigen oder körperlichen Behinderungen in Sonderschulen zu schicken. Diese haben eigens ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen, und die Klassen zählen weniger Schüler, etwa 18. Die Zahl dieser Schulen wuchs ständig, und immer mehr Kinder besuchten diese Schulen. Jetzt will die Regierung diese Zahl drastisch verringern und diese Kinder unter "normalen" Umständen heranwachsen lassen. Nur wenn es unvermeidlich ist, geht heute ein behindertes Kind noch zur Sonderschule.

Die Regierung hat für die „basisscholen“ Leitziele („Kernziele“) entworfen, die allgemein als anzustrebende Ziele betrachtet werden. Doch die Schulen sind völlig frei, in welcher Weise sie diese Ziele umsetzen. Das bedeutet, daß die Lehrerschaft freie Wahl bezüglich der Lehrbücher ("Methoden") und Didaktik hat. Die Freiheit der niederländischen Schulen zeigt sich auch noch auf eine andere Weise. Wenn es in einer Schule eine freie Stelle gibt, so können Lehrer sich um diese Stelle bewerben, sie suchen also selbst die Schule aus, an der sie gerne arbeiten möchten, und werden nicht zu einer Schule geschickt! Die Schulverwaltung wählt dann den Lehrer oder

die Lehrerin aus, welche(r) ihr am geeignetsten für die Schule erscheint. Auch Eltern spielen bei dieser Ernennung eine Rolle. Die Ernennung gilt, bis der Lehrer oder die Lehrerin woanders ernannt wird oder so lange die Zahl der Schüler nicht abnimmt.

6.1.1.2 Merkmale unserer Schule

„t Kofschip“ heißt „die Kuff“, was „altes Binnenschiff“ bedeutet. Im August 1982 begann unsere Schule in einem neuen Gemeindeviertel mit nur 39 Schülern. Am 30.10.1987 wurden wir eine anerkannte Daltonschule. Unsere Schule gehört zur „Vereniging voor Protestants Christelijk Onderwijs te Hoogeveen“ (= Verein für Evangelisch-Christlichen Unterricht in Hoogeveen).

„t Kofschip“ hat sich sieben Hauptaufgaben („Missionen“) gesetzt:

- Mission 1: „t Kofschip“ ist eine Schule, die die Erziehung zu Normen und Werten anstrebt, die aus unseren weltanschaulichen Orientierungen hervorgehen, wobei wir das Kind als ein Geschöpf Gottes betrachten.
- Mission 2: „t Kofschip“ ist eine Daltonschule, wo die Prinzipien Freiheit, Selbständigkeit und Zusammenarbeit dadurch zur Geltung kommen, dass der Verantwortung viel Aufmerksamkeit geschenkt wird.
- Mission 3: In „t Kofschip“ streben wir ein Sicherheit gewährendes Lebens-, Lern- und Arbeitsklima an.
- Mission 4: „t Kofschip“ sorgt dafür, daß die „Kernziele“ zum Unterricht gehören.
- Mission 5: „t Kofschip“ liefert Qualität nach Maß.
- Mission 6: „t Kofschip“ ist eine Schule, an der die gesamte Lehrerschaft Verantwortung für den Unterricht hat.
- Mission 7: „t Kofschip“ rechnet mit Wünschen und Bedürfnissen der Eltern.

Den Lernstoff bieten wir auf drei Ebenen („Niveaus“) an, in der Gestalt von:

- „Pensumarbeit“: Basislernstoff für alle Schüler; im Wochenplan nach den Daltonprinzipienorganisiert.
- Wiederholungsstoff: Für Kinder, die Probleme mit einem bestimmten Teilgebiet haben; Fehleranalysen sind dabei sehr wichtig.
- Vertiefungsstoff: Lernstoff mit höheren Anforderungen als im Basislernstoff.
- Wahlarbeit: Arbeit, welche die Kinder nach der „Pensumarbeit“ machen können; möglich sind Aufgaben zur Erweiterung der „Basisfähigkeiten“ oder Aktivitäten aus dem kreativen Bereich oder zur Entspannung.

An unserer Schule gibt es einige Räume, die eine spezielle Funktion haben:

- Clusterhalle: Dies ist ein Gemeinschaftsraum, den die Schülerinnen und Schüler auch als Arbeitsplatz benutzen können.
- Spielklassenzimmer: Es dient der Gymnastik der jüngeren Kinder, auch der Wochenschluss findet hier statt.
- Orthothek: Hier befinden sich die Materialien und Nachschlagewerke, die wir für behinderte Kinder benutzen.
- IB/RT- Raum: Hier kann ein Kind oder eine kleine Gruppe von Kindern spezielle Hilfe bekommen.

"Leerlingvolgsystem" („Schülerbegleitungsmappe“)

Von jedem Schüler werden wichtige Daten aufbewahrt, und diese sind sehr nützlich bei der Beurteilung der Fähigkeiten der Schüler am Ende der Schulzeit. Dies bedeutet spezielle Aufmerksamkeit für die Schüler. Für jedes Kind gibt es eine Mappe mit den Ergebnissen von CITO-Tests für Rechnen, Niederländisch und Lesen; des weiteren eine Zeichnung von einem Fahrrad, eine freie Zeichnung und eine freie Geschichte. Auch erstellen wir jedes Jahr ein Soziogramm der Gruppe.

6.1.1.3 Daltonunterricht an unserer Schule

Zum Daltonunterricht gehören drei Prinzipien:

1. Freiheit

Die Freiheit wird als Wahlfreiheit definiert, was immer "Freiheit in Gebundenheit" bedeutet. Das heißt: Wir zeigen bei dieser Freiheit auch die Grenzen, die aus Verabredungen entstehen, denn ohne diese Grenzen entartet Freiheit in Durcheinander. Zur Freiheit gehört unlöslich Verantwortung, aber auch das Vertrauen, das ein Lehrer oder eine Lehrerin in das Kind setzt. Je nachdem, wie ein Kind mit der gebotenen Freiheit umgehen kann, werden auch die Grenzen enger oder weiter sein. Alle Kinder aber haben in unserem Daltonkonzept die Freiheit, den Arbeitsplatz selbst zu wählen, selbständig die benötigten Materialien zu nehmen und zwischen Allein- oder Partner- bzw. Gruppenarbeit zu entscheiden.

2. Selbständigkeit

Es ist ein wichtiges Ziel, daß die Kinder in den Gruppen 1 bis 8 immer selbständiger werden. Es ist schwierig, dazu ein detailliertes Programm anzugeben, weil das Prinzip von jeder Lehrkraft und für jedes Kind unterschiedlich umgesetzt wird und umgesetzt werden soll. Nicht jedes Kind ist im gleichen Ausmaß imstande, diesen Begriff zu gestalten. Auch die Zusammensetzung der Gruppe spielt eine große Rolle. Jeder Lehrer hat also die Freiheit, aber auch gleichzeitig die Pflicht, dieses Prinzip auf die Weise zu handhaben, die für die Gruppe am günstigsten ist.

Bei den jüngsten Kindern in *Gruppe 1 und 2* versuchen wir möglichst viel Selbständigkeit zu fördern, z.B. beim selbständigem Umziehen. Überdies bieten wir ihnen die Möglichkeit, einander zu helfen, bevor sie sich an die Lehrerin wenden. Wir geben ihnen kleine Aufgaben, wie Obst austeilen, Schränke aufräumen, Tische sauber machen und ähnliches. Jeder hilft mit, nach der Arbeit mit Entwicklungsmaterialien aufzuräumen. Sie wissen allmählich, wie sie aufräumen und reinigen sollen. Vor der Arbeitsstunde stellt die Lehrerin bei den Jüngsten alles bereit, wie Klebstofftöpfe, Pinsel, Scheren, und wir versuchen Schritt für Schritt bei den älteren Kleinkindern zu erreichen dass sie dies selbst tun. Wir arbeiten oft in Ecken, sowohl im Klassenzimmer wie im Korridor. Die Kinder gehen nach dem Hinweis der Lehrerin dorthin und arbeiten oder spielen dort selbständig und wissen, was sie in den unterschiedlichen Ecken machen dürfen. Ecken im Klassenzimmer sind: Puppenecke, Bauecke, Bücherecke, Sandtisch, Wassertisch, Farb- und Zeichenbrett. Ecken im Korridor sind der Kaufladen, das Puppenhaus, der Verkehrsteppich, die Zeichen- und Lesecke und Flanelltafel mit Buchstaben und die Computerstelle.

Der Lehrer beobachtet die Kinder, wenn sie mit selbständiger Arbeit beschäftigt sind. Die Zeitdauer von selbständiger Arbeit ist im Anfang sehr kurz, etwa 5 Minuten. Was die Kinder

während dieser Periode machen, ist mit ihnen besprochen worden. Während dieser 5 Minuten dürfen die Kinder nicht zur Lehrerin gehen, aber sie dürfen einander fragen. Dadurch daß die Lehrerin eine Kette um den Hals hat, erinnert sie die Kinder daran, daß sie nicht zu ihr gehen dürfen um etwas zu zeigen oder zu fragen. Die Periode von selbständiger Arbeit wird immer länger, wenn die Kinder zeigen, daß sie dies bewältigen können. Geht es glatt vonstatten, so kann der Lehrer während der Zeit der selbständigen Arbeit etwas anderes machen, z.B. Kinder, die mehr Hilfe brauchen, begleiten. Auch bei der Turnstunde helfen die Kinder möglichst viel mit bei der Bereitstellung von Materialien und beim Aufräumen. Dies gilt auch für die Spiele draußen. Ein Kind nimmt den Schlüssel vom Schuppen, öffnet die Schuppentür und teilt das Material für das Außenspiel aus. Beim Aufräumen hilft jeder mit.

In *Gruppe 3* versuchen wir die Selbständigkeit, welche die Kinder in den Gruppen 1 und 2 erlernt haben, zu erweitern. Wenn sie ins Klassenzimmer kommen, stellen die Schüler die Stühle in einen Kreis. Während der Pensumarbeit nehmen die Kinder die Materialien, die sie brauchen, aus dem Schrank. Nach der Arbeit räumen sie das Material auch selber wieder auf. Oft dürfen Schüler einen geeigneten Platz aussuchen, wo sie arbeiten wollen (Freiheit). Wenn der Lehrer beschäftigt ist, soll das Kind selbst oder mit einem andern Kinde eine Lösung für sein Problem suchen. Diese Selbsttätigkeit (= selber denken und Lösungen für gesetzten Probleme suchen) ist ein wichtiges Merkmal vom Daltonunterricht.

Ab *Gruppe 4* tritt dieses Prinzip des Daltonunterrichts immer deutlicher hervor. Je nach ihrem Niveau arbeiten die Kinder mit immer größeren Pensen. Die Schüler dürfen selbst die Reihenfolge der Arbeit bestimmen, und sie lernen die gemachte Arbeit selbst zu korrigieren. Jedes Kind hat ein Pensumbüchlein und vermerkt die geleistete Arbeit selbst. Diese Selbständigkeit gilt vor allem für die übende und verarbeitende Aneignung von Lernstoff. Die notwendigen Erklärungen zum Grundlernstoff werden zum größten Teil in klassikaler Weise (frontal) vermittelt - Wenn das Grundpensum fertig ist, dürfen die Kinder Wahlarbeit machen.

Mit diesem Verfahren glauben wir, mehrere Ziele zu erreichen, wie:

- eine geringere Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler vom Lehrer,
- Motivation zum selbständigen Suchen nach Problemlösungen,
- gegenseitige Hilfe: anderen helfen und Hilfe von anderen hinnehmen,
- eine gute Planung machen können,
- mehr Genugtuung bei der Arbeit durch das „selber tun“,
- mehr Raum für die Lehrkraft für die Beobachtung und Begleitung von Kindern.

3. Zusammenarbeiten

Jedes Kind wird in seinem Leben lernen müssen, mit anderen zusammen zu spielen und zu arbeiten. Das Wort "Gemeinschaft" oder "Gesellschaft" besagt genug. Der Daltonunterricht in „t Kofschip“ verwendet viel Zeit auf dieses Prinzip. Bei jedem Lernstoff dürfen die Kinder im Prinzip zusammenarbeiten. Auch Wahlarbeit und andere Aktivitäten wie Wochenschluß laden immer wieder zur Zusammenarbeit ein. Die Probearbeiten sollen selbstverständlich alleine gemacht werden. Die Zusammenarbeit geschieht sowohl im Klassenzimmer wie in andern Räumen in der Schule.

4. Die Arbeit mit dem Pensum in den Gruppen

Im Aktivitätenplan der Schüler wird "Pensumarbeit" genannt und nicht einzelne „Fächer“ wie Rechnen, Lesen, Niederländisch etc. In den Gruppen 1 und 2 müssen die Kinder pro Woche 2 oder 3 kleine Pensum machen. Unsere individuelle Didaktik beim anfänglichen Lesen in Gruppe 3 paßt ausgezeichnet zum Daltonunterricht. Das Pensum ist auch da den Kapazitäten der Kinder angepaßt worden. Gruppe 4 versucht im Laufe des Schuljahres Pensum für einen halben Tag zu erreichen. Ab Gruppe 5 arbeiten wir mit Tagespensum und Pensum für eine halbe Woche und bereiten so die Wochenpensum vor.

Die Pensumarbeit findet hauptsächlich während der Morgenstunden statt. Ab Gruppe 3 arbeiten Kinder mit einem Pensumbüchlein. Diese Pensumbüchlein sind in den Gruppen verschieden gestaltet, abhängig von den Gegenständen des Pensums. Ab Gruppe 3 haben alle Kinder einen Postbehälter, worin sie Sachen aufheben können.

Gruppe 1 und 2: Das Pensum besteht in Gruppe 1 und 2 aus 2 oder 3 Pflichtteilen. Weiter gibt es noch die Wahlarbeit und die Arbeit in Ecken, im Korridor und „aus den Schränken“. Die Kinder haben während 6 oder 7 Tageteilen die Möglichkeit mit den zwei kleinen Pflichtteilen fertig zu werden. Diese umfassen jedenfalls eine musisch-technische und eine „Schränkaktivität“. Bei diesen Aktivitäten handelt es sich meistens um eine Technik, der besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, oder um bestimmte Übungsmaterialien. Auf diese Weise schenken wir den unterschiedlichen Entwicklungsaspekten die benötigte Aufmerksamkeit. Die Wahlarbeit kann bestehen aus weiteren musisch-technischen Aktivitäten, aus Spielmaterial oder in der Beschäftigung mit dem Computer. Die Kinder bestimmen selbst, welche Arbeit sie wählen; die Lehrerin bestimmt die Art der bereitgestellten Wahlarbeiten.

Das Material ist in Schränke eingeordnet: Puzzelschrank, Bauschrank, Spieleschrank und musisch-technischer Schrank. Dadurch, daß wir den Kindern freie Wahl des Materials und des Arbeitsplatzes geben, kommen wir den Interessen der Kinder entgegen. Wir fangen in diesen Gruppen auch schon mit ein wenig mit „Vermerken“ oder „Aufzeichnen“ an, indem wir die Kinder selbständig auf dem Pensumbrett vermerken lassen, welches kleine Pensum sie erledigt haben.

Gruppe 3: Hier besteht das Pensum aus den Teilen des individuellen Leseanfangsprogramms und der Rechenaufgaben, die selbständig erledigt werden können. Es versteht sich, daß die Pensumarbeit im Laufe des Jahres, besonders wenn der Leseprozeß fortschreitet, immer ausgedehnter wird. Es können z.B. auch kleine Schreibaufgaben oder kreative Aufgaben im Pensum vorkommen. Und daneben gibt es natürlich auch die Wahlarbeit. Diese kann an die Pensumarbeit anschließen oder zu einer festgesetzten Zeit stattfinden. Die Wahlarbeit besteht in Gruppe 3 u.a. aus Stempeln, Spielen, Rechenkarten und Spillearbeit.

Das „Vermerken“ erfolgt auf einem „Pensumbrett“, worauf mit Karten, Fichen oder Symbolen die erledigten Teilaufgaben verzeichnet werden. Alle Kinder haben daneben ein Pensumbüchlein, in dem sie die erledigten Aufgaben nach der Selbstkontrolle oder der Lehrerkontrolle vermerken. Auf einem Klassen-„Pensumbrett“ wird dargestellt, wie viele der Teilaufgaben in der Gruppe abgeschlossen wurden. Da wir vermeiden wollen, daß einzelne Kinder immer dieselbe Wahlarbeit verrichten, lassen wir die Kinder auch diese Aktivitäten mit Symbolen auf dem „Klassen-Pensumbrett“ vermerken. So kann die Lehrerin mit einem Blick sehen, welche Wahlarbeit die Kinder wählen. Auch hier herrscht das Vertrauen, daß die Kinder jedes Mal ihre Wahlarbeit auf diesem Brett vermerken.

Gruppe 4: In dieser Gruppe bereitet die Lehrerin ein Pensum für die ganze Woche vor. Dieses Wochenpensum wird zuerst in kleinen Teilen für einen Morgen dargeboten. Nach einer Anfangsperiode bekommen die Schüler ein Pensumbüchlein, das sie alle zwei Wochen einmal zu Hause vorzeigen dürfen. Das Pensum (für eine halbe Woche also) beginnt jeden Morgen mit einer kurzen Erklärung, besonders für Rechnen und Niederländisch. Weiter sollen jeden Morgen die 10 Diktatwörter der Woche geübt werden. Danach arbeiten die Kinder selbständig mit den angegebenen Pensumaufgaben. Neben der Rechen- und Spracharbeit können im Basispensum auch die Bereiche Verkehr, Weltorientierung, Biblische Geschichte und musisch-technische Arbeit Platz finden. Wenn das Basispensum erledigt ist, erhalten die Kinder Wiederholungs- oder Vertiefungslernstoff, je nach Bedarf.

Wir sorgen auch dafür, daß die Kinder genügend Zeit für Wahlarbeit haben, und achten darauf, daß jedes Kind sich jede Woche mit seiner bevorzugten Wahltätigkeit beschäftigen kann. Für die Wahlarbeit stellt die Lehrerin in einem bestimmten Schrank ein breites Spektrum an Möglichkeiten bereit: z. B. Aufsatz-, Rechen- und Sprachübungskarten, Varia, Lesen mit Kassettenrekorder, musisch-technische oder Zeichenaufgaben, Rechen- oder Muttersprache-Spiele, Musik, construx. Die Schüler vermerken die gewählte Tätigkeit selbständig, z.B. in ihrem Pensumbüchlein, im Wahlarbeitsbüchlein oder auf dem „Klassen-Pensumbrett“.

Gruppe 5 - 8: Ab Gruppe 5 arbeiten wir mit Pensum für einen Tag, eine halbe Woche oder eine ganze Woche, je nachdem was ein Kind bewältigen kann. In die Pensumarbeit ist neben Rechnen und Niederländisch oft die Verarbeitung von Weltorientierung (Geographie, Geschichte, Verkehr und Biologie) integriert. Der Lehrer achtet bei der Zusammenstellung der Wochenpensum darauf, daß die Daltonprinzipien möglichst klar und umfassend zur Geltung kommen. Auch in diesen Gruppen gibt es Aufgaben mit Wiederholungs- oder Vertiefungslernstoff sowie ein breites Angebot an Aufgaben für die Wahlarbeit. Natürlich verzeichnet auch jetzt jedes Kind selbst die abgeschlossenen Aktivitäten des Basispensums und der Wahlarbeit.

Die Beschreibung der Arbeit mit dem Pensum ist nicht genau auf Altersgruppen festzulegen, sondern muß fortlaufend den Erfordernissen angepaßt werden. Immer wieder entdecken wir Sachen, die anders und besser gemacht werden können. Die Pensumarbeit ist also ein fortwährendes Gesprächsthema im Kollegium. Das ist auch eine Freiheit, die wir im Daltonunterricht haben. Er ist so flexibel, dass jedes Kollegium selbst die eigene Schule gestalten und umgestalten kann. Da die Welt sich immer ändert, kann und muss der Daltonunterricht sich ebenfalls ändern; er ist kein starres System.

Eine Herausforderung des Daltonunterrichts für Lehrer besteht darin, die drei Prinzipien immer umfassender zu gestalten und die Grenzen der Freiheit so weit wie möglich zu stecken. Wird das den Kindern geschenkte Vertrauen zu oft verletzt, so stehen wir nicht an, einige Freiheiten zeitweilig aufzuheben, um es in kleineren Schritten aufs Neue zu versuchen.

„Dalton“ ist ein äußerst fesselnder Prozeß, und wir sind davon überzeugt, daß Kinder in ihrem weiteren Leben sehr viel von der Art und Weise profitieren werden, wie wir versuchen, sie Wahlfreiheit, Selbsttätigkeit, Zusammenarbeit und Verantwortung zu lehren .

6.1.2 Bob MOL: Der Daltonplan am Spinoza Lyceum in Amsterdam¹

6.1.2.1 Allgemeines zur Schule:

Das Spinoza Lyceum war am 12. September 1998 genau 100 Jahre alt. Von den 100 Jahren arbeitete man genau 50 Jahre mit dem Dalton-Unterricht. Das heutige Gebäude stammt von 1957 und liegt auf einem der schönsten Plätze von Amsterdam am Wasser. Damals wurde es am Rande von Amsterdam gebaut, heute befindet sich die Schule in der Mitte der sog. Südachse von Amsterdam. Diese wird zukünftig den wirtschaftlichen Mittelpunkt der Niederlande (Hauptzentrale von Banken und multinationalen Konzernen) bilden, da es sich um einen Knotenpunkt handelt, wo sich die Verbindungen zum Flughafen Schiphol Amsterdam (20 Minuten von der Schule) und Eisenbahn-, Autobahn- und Metro-Linien kreuzen. Dennoch ist der Platz am Wasser sehr ruhig. Deswegen steht die Schule auf dem teuersten Grundstück der Niederlande.

Das Spinoza Lyceum wird im Schuljahr 1999/2000 1100 Schüler haben, und dafür ist das Gebäude zu klein. Der Neubau von 1957 sah 600 Schüler vor, aber die Normen des Unterrichtsministeriums haben sich geändert, und heute muß dasselbe Gebäude 1000 Schülern Platz bieten. Große Renovierungen stehen an.

Das Spinoza Lyceum hat 4 Abteilungen: Gymnasium und Atheneum (führen zum Universitätsstudium), HAVO (führt zur Höheren Berufsbildung) und MAVO (führt zur Mittleren Berufsbildung). Der Unterschied zwischen Gymnasium und Atheneum liegt im Akzent auf Griechisch und Latein im Atheneum und auf der klassischen Kultur im Gymnasium. Sonst ist alles gleich, auch die Abschlußprüfungen. Atheneum und Gymnasium (zusammen VWO genannt) dauern 6 Jahre, HAVO 5 Jahre und MAVO 4 Jahre. Die Schüler kommen nach der Primarschule in einem Alter von etwa 12 Jahre zu uns. Das Spinoza Lyceum hat zu 38 % der Schülerschaft Kinder aus Immigrantengruppen. Da diese Kinder aus den am höchsten gebildeten sozialen Schichten der Immigranten stammen, sind die kulturellen Unterschiede (zusammen mit einer dominant gleichartigen Jugendkultur) nicht so groß, wie man sie in Schulen in anderen Vierteln der Stadt sehen kann. Die Schule ist ein gutes Beispiel, wie Integration aussehen kann.

Die Schule ist ziemlich begehrt, so daß nicht alle Schüler, die sich anmelden, einen Platz bekommen können. Wir verfahren dabei nach der Regel, daß jeder einen Platz erhält, so lange die Aufnahmekapazitäten noch nicht erschöpft sind. Allerdings werden Kinder, die entweder von einer Dalton-Primarschule kommen oder sehr musikalisch sind oder schon eine Schwester oder einen Bruder an der Schule haben, bevorzugt aufgenommen.

6.1.2.2 Autonomie

Das Ministerium für Unterricht bekennt sich zur Theorie der „Steuerung auf Distanz“. Daher sind die Schulen ziemlich autonom. Das bedeutet, daß die einzelne Schule eine „Lump Sum“ für

Drs. Bob MOL leitet die Daltonschool Spinoza Lyceum in Amsterdam, verbindet dabei moderne Konzepte der Organisations- und Schulentwicklung mit reformpädagogischen Ideen und ist sehr erfolgreich in der Zusammenarbeit mit ausländischen Schulen (v. a. Moskau) engagiert, die er im „Daltonisierungsprozeß“ unterstützt.

alle Gehälter und materiellen Kosten erhält und daß das Endprodukt (z. B. „Was soll ein Schüler bei seinem Abitur zumindest wissen und können?“) ziemlich streng kontrolliert wird. In der Unterrichtsgestaltung ist die Schule weitestgehend selbständig. Es handelt sich also um das Modell der Produktkontrolle und weniger der Prozeßkontrolle.

Diese Autonomie bedeutet, daß die Schule sich wie ein edukatives Unternehmen verhalten muß - mit starker Konkurrenz zwischen den Schulen, weil die Schülerzahl das Kriterium für die Mittelzuweisung darstellt. Die Schule ist also eine Non-profit-Organisation, die sich wie eine Profit-Organisation geben muß. Qualität und Attraktivität sind notwendige Ziele. Das politische Problem ist, daß die Output-Qualität (gemessen z. B. an den Abiturleistungen) nicht nur von der Schule selbst abhängig ist, sondern auch vom sozialen und ökonomischen Hintergrund der Schüler. Schulen, die für sozio-ökonomisch gut situierte Schichten attraktiv sind, haben deutliche Konkurrenzvorteile. Deshalb wird jetzt mehr und mehr dazu übergegangen, den „Input“ zu messen, um die Qualität der Schulen zu bestimmen. Es zeigt sich aber, daß die Meßergebnisse für diesen Qualitätsaspekt bei der Schulwahl durch Eltern und Schüler (noch) fast keine Rolle spielen.

6.1.2.3 Profilierung der Schule

Eine Möglichkeit, die Attraktivität der Schule zu steigern, ist die Profilierung der Schule. Die Autonomie der Schule macht es möglich, pädagogische und didaktische Schwerpunkte und Akzente zu setzen. Das gibt den Schülern und Eltern verbesserte Möglichkeiten, eine bewusste Schulentscheidung zu treffen. Obwohl die Abiturprüfung für jede Schule gleich ist, unterscheiden sich vergleichbare Schule in ihrem Profil immer deutlicher. Das Spinoza Lyceum hat folgende Profil-Schwerpunkte:

- Daltonunterricht
- Kunsterziehung
- Internationalisierung
- Lehrerbildung
- Naturwissenschaftliche Forschung durch die Schüler (im Aufbau).

In diesem Artikel konzentrieren wir uns auf den Daltonunterricht.

6.1.2.4 Der Dalton-Unterricht

Dalton basiert auf den Gedanken von Helen PARKHURST, die zu Beginn dieses Jahrhunderts den Daltonunterricht entwickelt hat. Sie hat auch einige Zeit mit Maria MONTESSORI zusammengearbeitet, aber der Unterschied zwischen beiden Pädagoginnen (auch persönlicher Art) war zu groß, um ein gemeinsames Modell zu entwickeln. Helen PARKHURST gründete ihre Ideen auf ein pädagogisch-organisatorisches Modell (Selbständigkeit, Freiheit und Zusammenarbeit), Maria MONTESSORI auf ein entwicklungspsychologisches Modell (Lernen durch Kopf, Herz und Hände, Empfindlichkeitsperioden) und zwar für jüngere Kinder. Daraus erklärt sich, daß das Daltonmodell für die älteren Kinder und Jugendlichen besonders geeignet ist und daß das Montessorimodell für die Kinder bzw. Jugendlichen ab etwa 9 oder 10 Jahren eine Kopie des Daltonplans darstellt.

Die drei Grundprinzipien Freiheit, Selbständigkeit und Zusammenarbeit müssen durch die Schulorganisation und durch die Didaktik und Methodik garantiert werden.

6.1.2.5 Die Dalton-Organisation

Durch die Organisation (zusammen mit Didaktik, Methodik und Pädagogik) werden am Spinoza Lyceum zwei Grundprinzipien von Dalton garantiert:

Freiheit und Selbständigkeit.

Das Prinzip der *Zusammenarbeit* muß durch die Methodik und Didaktik abgesichert werden, obwohl es selbstverständlich auch organisatorische Konsequenzen hat.

Im Stundenplan gibt es jeden Tag eine „Freie Daltonstunde“. (3^e Stunde von 09.40 bis 10.40 Uhr). In dieser Stunde können die Schüler gehen, wohin sie wollen, nur nicht nach draußen und in die Kantine. Die Schule wurde in Sektoren für Englisch, Mathematik, Musik, Griechisch und Latein usw. unterteilt, und die Schüler begeben sich, nachdem sie gewählt haben, in welchem Fach sie arbeiten wollen, in den entsprechenden Sektor. Sie entscheiden auch, wann sie eine(n) Lehrer(in) hinzuziehen möchten und welche(n) Lehrer(in). Die Lehrkräfte helfen selbstverständlich auch den Schüler(inne)n der Kolleg(innen). Da es keine feste Gruppe mehr gibt, können die Junioren und die Senioren beisammensitzen, und so können auch die älteren Schüler/innen jüngeren behilflich sein. Lehrer werden weniger gebraucht, als dies die meisten Lehrer glauben möchten, wenn nur die Organisation und der Lernstoff in Ordnung sind. Dafür gibt es Daltonaufgaben.

Neben der Freien Daltonstunde gibt es auch „Klassikalen Daltonstunden“. Das bedeutet, daß die Schüler/innen zwar nicht das Fach wählen können, aber dennoch nicht klassikal unterrichtet werden. Sie arbeiten selbständig an Daltonaufgaben.

Die Freien Daltonstunden und die Klassikalen Daltonstunden nehmen zusammen 40 % des Stundenplans ein. Somit arbeiten die Schüler/innen zumindest 40 % der Unterrichtszeit selbständig und in Freiheit, maximal 60 % des Stundenplans bestehen aus den allgemein bekannten Lektionen. Es gibt auch Fächer (z. B. Mathematik), die überhaupt keine oder kaum klassische Instruktion haben. Hier wird (fast) immer in Freiheit gearbeitet, und die Lehrkraft steht zur Verfügung, wenn Schüler/innen sagen, daß sie Hilfe brauchen. Selbstverständlich kümmern sich die Lehrkräfte auch darum, daß die Schüler tatsächlich arbeiten und etwas leisten. Die Kontrolle der Leistungsbereitschaft und der -ergebnisse bleibt weiterhin notwendig. In der Zukunft werden 50 % des Stundenplans Daltonzeit sein.

Wenn so viel selbständig gearbeitet werden muß, ist eine entsprechend veränderte Lehr- und Lernstrategie erforderlich. Das bedeutet einen fortdauernden Entwicklungs- und Veränderungsprozess, an dem wir auch in Zukunft kontinuierlich arbeiten werden.

Die Daltonaufgaben werden für ein Trimester gestellt. Nach 3 Monaten muß die Arbeit fertig sein. Am Ende des Trimesters gibt es eine Testwoche. Der Vorteil dieses Verfahrens ist, daß jede(r) Schüler(in) nach einem Trimester aufs Neue starten kann. Es ist also nicht möglich, in großen Rückstand zu geraten. Die Klassikalen Daltonstunden verhindern, daß die Lernenden ein Fach allzu lang vernachlässigen.

Beim Anfang einer Daltonperiode (Trimester) bekommen alle Schüler für jedes Fach eine einzelne Daltonaufgabe (DIN A4 -Format). Auf jeder Aufgabe stehen: *das Fach, die Klasse,*

die Periode (Zeitraum), das Thema bzw. die Themen der Arbeiten, die Aufgaben zur selbstständigen Bearbeitung, die Aufgaben, die im Klassenunterricht besprochen werden, wann wie was geprüft wird und wie die Prüfungen für das Zeugnis zählen.

Es ist notwendig, daß die Schüler wissen, was von ihnen erwartet wird, wenn sie selbständig und in Freiheit arbeiten. Auch müssen sie wissen, wie sie Hilfe bekommen können und wo sie welche Information erhalten. Die Mediothek ist hierfür sehr wichtig.

Es ist auch möglich, in den Freien Daltonstunden nicht an den Daltonaufgaben zu arbeiten, sondern an Gruppenaktivitäten, z. B. in Kunsterziehung, teilzunehmen. Mit Hilfe der Freien Daltonstunden kann man sehr gut Arbeitsgruppen bilden, die unabhängig vom Klassenverband sind. Also können die Chöre (4), die Orchester (3), die Musicalgruppen (3), die Theatergruppe (1) und das Bildnerisches Theater (1) ohne die geringsten Probleme zusammenkommen. Auch kann internationaler Austausch mit Schüler(inne)n aus mehreren Gruppen und Klassen vorbereitet werden, Schachkurse können arbeiten, das Volleyballteam kann trainieren usw. Die Lernenden tragen selbst dafür die Verantwortung, daß die Dalton-Arbeit nach drei Monaten bewältigt ist.

Unsere Daltonschule ist kein Paradies. Alles, was schief gehen kann, wird einmal auch schief gehen. Das ist nicht das Problem. Es handelt sich um die Frage, wie man Probleme löst. Die Daltonorganisation macht es möglich, flexibel Probleme zu lösen, und gibt den Schüler(inne)n tatsächlich die Möglichkeit und den Impuls, sich in Freiheit und Selbständigkeit zu einer selbstverantwortlichen Person zu entwickeln.

6.1.3 Cees JANSEN: Niederländische Daltonplan-„basisscholen“ und staatliche Schulevaluation

Bisher sind in der Literatur keine vergleichenden Untersuchungen bekannt, welche die Qualität der Daltonschulen messen. Es ist durchaus schwierig, Schulen zu vergleichen, weil sie, ihren Auffassungen gemäß, unterschiedliche Ziele gesteckt haben, z.B. besonderen Nachdruck auf die individuelle Entwicklung (wie in der Montessori-Pädagogik) oder auf die soziale Entwicklung (wie im Jenaplan) legen.

Die niederländische Regierung hat inzwischen verbindliche „Kernziele“ für die Schulen festgelegt (vgl. den Beitrag von Bé BOLS). Auf dieser Grundlage werden seit einigen Jahren die Schulen systematisch evaluiert und die Ergebnisse veröffentlicht. Die Regierung hofft, damit zu erreichen, daß die Qualität der Schulen gesteigert wird.

Die für die Visitation ausgewählten Schulen füllen im Vorlauf einen sehr ausführlichen Fragebogen aus, damit die Inspektoren sich mit diesen Daten entsprechend vorbereiten können. Dann erfolgt ein dreitägiger Besuch, in dessen Verlauf die Inspektoren alles beobachten, was für die Einschätzung der Güte von Schule relevant erscheint und möglicherweise zu verbessern wäre. Auch wohnen sie Unterrichtsstunden bei und führen mit der Verwaltung, den Lehrkräften, den Kindern, den Eltern, dem Elternbeirat und dem „Schulrat“ Gespräche, so daß sie zahlreiche und unterschiedliche Daten erhalten. Diese Untersuchung wird IST (= integrale Schulaufsicht) genannt.

Es ist fraglich, ob die veröffentlichten Ergebnisse tatsächlich wissenschaftlichen Maßstäben genügen. Die Inspektoren haben zwar Richtlinien und verfügen über entsprechenden Erfahrungsreichtum, aber was sie resümierend festhalten, ist selbstverständlich subjektiv gefärbt, wiewohl sie Objektivität anstreben. Die Schulen freuen sich nicht immer über die Veröffentlichung, denn es gibt in den Niederlanden keine Sprengelgrenzen, und die Eltern können bereits bei der „basisschool“ (achtjährige „Grundschule“ für die Vier- bis Zwölfjährigen) entscheiden, zu welcher Schule sie ihre Kinder schicken. Ist das Urteil über eine Schule ungünstig, so kann das ein Grund sein, eine andere Schule zu wählen. Das Budget, das eine Schule von der Gemeinde erhält, bemißt sich wiederum an der Schülerzahl.

In „De Volkskrant“ (= „Die Volkszeitung“) vom 19.12.1998 berichtete Robert SIKKES über die Ergebnisse der ersten Untersuchungen an „basisscholen“, in die 401 „Grundschulen“ einbezogen waren. Die Ergebnisse möchte ich vor allem im Hinblick auf die Daltonschulen darstellen, wobei ich für den Unterschied zwischen „öffentlichen“ und „besonderen“ (= „allgemein-besonders“) Schulen auf den Beitrag von Bé BOLS verweise. Die Ergebnisse beziehen sich auf fünf unterschichtete Schulaspekte:

- das Lernstoffangebot,
- die effektive Lernzeit,
- das pädagogische Klima,
- das didaktische Verfahren und
- die Schülerbetreuung.

1. Lernangebot

Niederländische Schulen haben freie Wahl der Lehrbücher („Methoden“), die von traditionellen Ansätzen bis zu hochmodernen reichen. Die Zielvorgaben der Regierung sind bekannt, und die Lehrerschaft entscheidet darüber, mit welchem Lehrbuch bzw. mit welcher „Methode“ sie diese Ziele umsetzen möchte. Neben dem Lehrbuch sind auch bestimmte Arbeitsformen wie Wahlarbeit oder Projektarbeit wichtig.

Zu folgenden Ergebnistabellen:

- „*Prozentsatz*“: Die genannte Schulgruppe erreichte x % der höchstmöglich zu erreichenden Positiv-Punkte.
- „*Rangplatz*“: Die genannte Schulgruppe erreichte im internen Vergleich der Gruppen den Rangplatz x.

	Prozentsatz	Rangplatz
Alle Schulen	44	
Allgemein-besonder. ¹	25	7
Islamisch	33	6
Öffentlich	38	4
Evangelisch	49	3
Reformiert	23	8
Katholisch	51	2
Dalton	63	1
Montessori	13	9
Jenaplan	36	5

2. Effektive Lernzeit

Jedermann kennt das Phänomen, daß Schüler ihre Zeit vergeuden, sei es, daß sie unterfordert oder überfordert oder nicht motiviert sind, daß sie geistig abwesend sind und an etwas anderes denken. Auch kommt es vor, daß der Lehrer oder die Lehrerin die Zeit nicht effektiv plant und nutzt. Die Inspektoren haben diesen Aspekt untersucht, weil er als wichtiges Merkmal einer „guten Schule“ gilt. Auch hierbei zeigen die Daltonschulen ein gutes Bild.

Zur folgenden Ergebnistabelle vgl. oben „Lernangebot“.

	Prozentsatz	Rangplatz
Alle Schulen	91	
Allgemein- besonder.	90	4
Islamisch	100	1
Öffentlich	90	4
Evangelisch	92	2
Reformiert	85	7

¹ Öffentlich finanzierte „Privatschulen“.

Katholisch	91	3
Dalton	100	1
Montessori	88	5
Jenaplan	86	6

3. Pädagogisches Klima

Wie sind die Verhältnisse in der Klasse? Pflegen die Lehrkräfte einen autoritären Stil auf der Basis von Befehl, Gehorsam und Bestrafung? Haben die Schüler etwas mitzubestimmen, haben sie Freiheiten, hält man sie zur selbstverantwortlichen Planung an? Ist das Klima angespannt oder entspannt? Gibt es ein freundliches oder sogar freundschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler? Gibt es viel Aggression in der Schule? Das Schulklima bildet den Erziehungsstil ab und hat Einfluß auf die Lernfreude und den Lernerfolg der Schüler sowie auf die Herausbildung demokratischer Einstellungen. Daher ist es ein wichtiger Aspekt der Schulqualität.

Zur folgenden Ergebnistabelle vgl. oben „Lernstoffangebot“

	Prozentsatz	Rangplatz
Alle Schulen	73	
Allgemein-besonder.	80	3
Islamisch	unbekannt	unbekannt
Öffentlich	79	4
Evangelisch	70	5
Reformiert	62	7
Katholisch	69	6
Dalton	88	2
Montessori	88	2
Jenaplan	100	1

4. Didaktisches Verfahren

Die didaktischen Verfahren variieren von streng frontal bis ausschließlich individualisiert. Wie gut ist das didaktische Konzept der Schule geeignet, die Schüler zum Lernen zu motivieren, sie zu fördern, ihnen gute Methoden zu vermitteln und sie zum Lernerfolg zu führen? Gibt es genügend innere Differenzierung und individuell angepasste Lernwege und -hilfen? Gibt es unterschiedliche Darbietungs- und Arbeitsweisen? Werden verschiedene Unterrichtsformen praktiziert? Diese und andere Fragen berühren die Professionalität der Lehrkräfte einer Schule und gelten anerkannterweise als wichtiges Merkmal einer „guten Schule“ und lernen zu machen?

Zur folgenden Ergebnistabelle vgl. oben „Lernangebot“

	Prozentsatz	Rangplatz
Alle Schulen	51	
Allgemein- besonder.	40	6
Islamisch	33	7
Öffentlich	53	3
Evangelisch	51	4
Reformiert	15	8
Katholisch	53	3
Dalton	63	2
Montessori	44	5
Jenaplan	71	1

5. Schülerbetreuung

Wieviel Aufmerksamkeit gibt es für den individuellen Schüler? Die meisten Schulen haben für jeden Schüler eine Mappe mit den wichtigsten Daten, wie Ergebnisse bei Proben für Rechnen, Niederländisch, Lesen, einige Zeichnungen, Daten, die wichtig sind, um ein fundiertes Urteil über den Schüler zu geben. Auch Mitteilungen von den Eltern werden darin aufgehoben.

Zur folgenden Ergebnistabelle vgl. oben „Lernstoffangebot“

	Prozentsatz	Rangplatz
Alle Schulen	63	
Allgemein-besonder.	45	6
Islamisch	33	8
Öffentlich	57	5
Evangelisch	72	3
Reformiert	84	2
Katholisch	61	4
Dalton	88	1
Montessori	38	7
Jenaplan	57	5

Addiert man die Rangplatz-Werte, so ergibt sich folgende Reihung:

1. Dalton	7
2. Jenaplan	12
3. Evangelisch	16
4. Katholisch	18
5. Öffentlich	20
6. Montessori	23
7. Allgemein-besonder.	26
8. Reformiert	32
Islamisch	22 + unbekannt

Mit Recht schreibt Robert SIKKES: „Auffällig ist, daß Dalton bei den Inspektorenbesuchen außerordentlich stark abschneidet. Wiewohl die Zahl klein ist, - acht Daltonsschulen wurden Anfang 1998 besucht -, sind sie bei fast allen Aspekten weit über den Durchschnitt“. Helen PARKHURST würde nicht erstaunt, aber wohl sehr erfreut gewesen sein!

6.2 Berichte aus Österreich

6.2.1 Ilse MEYER: Daltonplan-Unterricht mit Mathematik-Lernprogrammen in der Allgemeinen Hauptschule

Als Hauptschullehrerin unterrichtete ich Mathematik an einer Wiener Hauptschule und habe im Verlauf mehrerer Jahre der Entwicklung und Erprobung im Rahmen der täglichen Unterrichtspraxis ein Arbeitsverfahren für den Mathematikunterricht entwickelt, in das die für die Schülerinnen und Schüler so wichtigen Prinzipien des Daltonplans zunehmend stärker Eingang fanden. Hierbei war für mich auch die theoretische Auseinandersetzung mit Helen PARKHURSTs Konzept und dessen Geschichte von großer Bedeutung.¹

6.2.1.1 Veränderungen im österreichischem Schulsystem

Seit einigen Jahrzehnten besteht in Österreich der Wunsch, eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen einzuführen. Da dies politisch nicht durchführbar war, wurden 1985 den österreichischen Hauptschulkindern heterogene Klassen und in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik Leistungsgruppen verordnet, obwohl man ahnte, dass dies in Ballungsräumen, in Schulen also mit hohem Ausländerkinderanteil und starker Fluktuation, für alle Beteiligten fatale Auswirkungen haben könnte. Ein bereits vor Einführung dieser "Hauptschule 1985" installierter Schulversuch - wieder mit Klassenunterricht - kann diese Behauptung belegen. Die didaktische Bewältigung der vielfältigen Anforderungen heterogener Klassen - in den Realienfächern werden bekanntlich alle Kinder der Klasse gemeinsam unterrichtet - stand meines Wissens während der 10-jährigen Schulversuchsphase nicht wirklich zur Diskussion, nur das Schlagwort der "Inneren Differenzierung" kursierte. Dieses Defizit ist m. E. aus der Sicht der Praxis weder nachzuvollziehen noch zu rechtfertigen. Denn das hauptsächliche Anliegen jeder Gesamtschule, die Integration, wurde durch dieses verordnete Gruppenchaos geradezu verhindert. Nach wenigen Jahren des programmierten Misserfolges gelang an unserer Schule schließlich die Einführung von "Kleinklassen". Seit 1992 unterrichten wir demnach die SchülerInnen der heterogenen Kleinklassen in sämtlichen Gegenständen gemeinsam, wobei die Eröffnungszahl 14 und die Schülerhöchstzahl 20 beträgt. Diese pädagogischen Rahmenbedingungen sind heute aufgrund der Schulautonomie abgesichert und erweisen sich als kostenneutral, weil auf Teilungen und Kurse sowie auf die Errichtung zusätzlicher Gruppen verzichtet wird.

6.2.1.2 Meine erste Kleinklasse

Meine erste Kleinklasse besuchten anfangs 16 SchülerInnen. Traumhafte Bedingungen für eine Schulklasse, wäre nicht die Wiener Hauptschule eine "Restschule"! Sie wird fast ausschließlich von Kindern besucht, die aus verschiedenen Gründen die Qualifikation für den Besuch einer Allgemeinbildenden Höheren Schule nicht schaffen. Die Familiensituation vieler Kinder ist

¹ Vgl. z. B. POPP 1995.

trist, und es gibt Verhaltensauffälligkeiten unterschiedlichster Form und Ursachen. Der Ausländeranteil an unserer Schule ist hoch, wobei Deutsch auch von jenen Kindern, die schon in Österreich geboren wurden, beinahe ausschließlich in der Schule und hier oft nur während der Unterrichtsstunden gesprochen wird. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen meiner Kleinklasse sprach privat serbokroatisch, zwei konnten anfangs kein Wort Deutsch. Fast alle waren in der Volksschule in Mathematik mit "Genügend" beurteilt worden, und mehrere Kinder mußten wegen ihrer schwachen Leistungen in Mathematik eine Volksschulklasse wiederholen; nur ein Schüler hatte in der Volksschule die Note "sehr gut", er war „verhaltensauffällig“. Insgesamt 37 Kinder wurden in dieser "Kleinklasse" unterrichtet, 21 meldeten sich während dieser vier Hauptschuljahre neu an, wobei acht vorher eine Allgemeinbildende Höhere Schule besucht hatten, und 18 übersiedelten oder wurden ins Ausland abgemeldet.

An Frontalunterricht war in dieser Situation nicht zu denken. Überforderung wie auch Unterforderung hätte zu Aggressionen geführt, denn ein Missverhältnis von Anforderungen und Fähigkeiten zur Bewältigung bewirkt im Menschen Stress, krank machende Anspannung nämlich, und sicher wäre es zu weiteren Verhaltensauffälligkeiten gekommen. Als Vorteil erwies sich deshalb, dass ich selbst als Schülerin eine kleine Landschule besucht hatte, in der jeweils zwei Schulstufen zu einer Klasse zusammengefasst waren. In meiner Ausbildung zur Lehrerin wurde ich auf den Unterricht solcher Landschulklassen vorbereitet, und hier hörte ich erstmals von Helen PARKHURSTs Daltonplan als Möglichkeit, den Gegebenheiten einer ungegliederten Landschule besser zu entsprechen. Heute sind die Anforderungen, die an eine Wiener Hauptschule, ja an die Schule ganz allgemein, gestellt werden, ähnlich vielfältig und differenziert. Viele Aufgaben sind neu dazugekommen, aber es gibt auch Erleichterungen, und dies sollte nicht übersehen werden. Die Schülerzahlen sind geringer, es gibt vielfältigere Lehr- und Lernmittel, moderne Medien und nicht zuletzt den Computer und den Kopierer. Eigentlich müsste es uns LehrerInnen jetzt doch möglich sein, den nötigen und begründeten Forderungen der ReformpädagogInnen nach beinahe einem Jahrhundert nachzukommen.

6.2.1.3 Mathematikunterricht mit Lernprogrammen

Innere Differenzierung war also angesagt, wollte ich in Mathematik den unterschiedlichen Leistungsprofilen einer heterogenen Schülergruppe entsprechen. Es gab und gibt wohl eine Reihe von Schulbüchern, in denen Beispiele für verschiedene Niveaustufen entsprechend gekennzeichnet sind, allerdings wäre ich während des Unterrichts organisatorisch überfordert gewesen, hätten die Kinder in ihren Heften zur selben Zeit unterschiedliche Aufgaben lösen sollen. Ich erstellte daher für die einzelnen Themenbereiche der Mathematik Lernprogramme, die aus mehreren mit Nummern versehenen Arbeitsblättern und meist auch aus einem Merksstoffblatt bestehen - mit dem Computer war dies möglich. Sie sind stetig aufbauend und daher in der angegebenen Reihenfolge zu rechnen. Alle Kinder bekommen den Merkstoff sowie das erste Arbeitsblatt und beginnen zu arbeiten. Sie kommen nur zu mir, wenn sie Rechnungen kontrolliert haben wollen oder doch eine Erklärung benötigen. Es wird mit Bleistift gearbeitet, wobei falsche Rechnungen ausradiert werden. Wenn auf einem Arbeitsblatt alle Rechnungen vollständig und richtig sind, wird dies in eine Liste eingetragen und das folgende Blatt ausgehändigt. Jedes Kind beginnt ein neues Stoffgebiet immer mit Blatt 1, auch wenn es vorher gefehlt hat, und bei allen, die während der Hauptschulzeit neu in die Klasse kommen, wird der Lehrstoff sinnvoll ergänzt bzw. erweitert.

Die SchülerInnen arbeiten in ihrem individuellen Arbeitstempo fast ausschließlich selbstständig. Jeder Einzelne erreicht in der zur Verfügung stehenden Zeit ein individuelles Teilziel, wobei der Basisstoff bei allen entsprechend gesichert wird. Dies führt dann in den höheren Klassen automatisch zu einer Anhebung des Niveaus auch bei den schwächeren SchülerInnen. Diejenigen, die in der Volksschule "versagten", weil sie die Qualifikation für den Besuch einer AHS nicht schafften, was sich natürlich auf ihr Selbstwertgefühl, ihr Selbstbewusstsein, eben auf ihre Psyche, entsprechend auswirkte, erfahren durch diese Arbeitsweise, dass sie doch fähig sind, etwas zu erlernen. Sie haben keine Angst mehr vor der Mathematik, sie macht ihnen plötzlich Spaß, sie können rechnen und sie wissen ganz genau, was sie können und was (noch) nicht. Der Schwerpunkt meines Mathematikunterrichtes lag also in der Selbstständigkeit beim Bearbeiten der Lernprogramme und der dadurch ermöglichten Individualisierung.

Mathematik 2b	Dreiecke						
	M	1	2	3	4	5	6
Nenad	P	P	P	P	P	P	P
Michael	P	P	P	P	P	P	P
Roman	P	P	P	P	P		
Bishtiwan	P	P	P	P	P	P	
Christian	P	P	P				
Danijel	P	P	P	P	P	P	P

6.2.1.4 Beschäftigung mit Reformpädagogik

Mehrere KollegInnen aus unserer und aus anderen Wiener Hauptschulen arbeiten in Mathematik ebenfalls mit meinen Lernprogrammen, doch schien mir dieses Konzept ausschließlich für Mathematik anwendbar, wenn auch mit faszinierendem Erfolg. Im Frühjahr 1998 hatte ich deshalb erstmals Kontakt mit Professor Harald EICHELBERGER, dem Reformpädagogen der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Sein Buch "Freiheit für die Schule" machte mich hellhörig, und es folgte das Studium weiterer Literatur zu diesem Thema, vor allem "Der Daltonplan in Theorie und Praxis" von Susanne POPP. Das zentrale Erziehungsziel und die grundlegenden Prinzipien des Daltonplans sind höchst aktuell, und die heute von der Schule geforderte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ("lebenslanges Lernen" und "soziale Kompetenz" seien nur exemplarisch genannt, nicht zu vergessen natürlich "sicheres Beherrschen der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen"), die ja bei PARKHURST nur ein wenig anders formuliert sind, könnte damit jedenfalls besser gelingen als mit herkömmlichem Unterricht. Wesentlich erscheint mir aber, dass dieses Konzept für die Sekundarstufe geeignet und flexibel anwendbar ist, also ohne Zwangsbeglückung von LehrerInnen und SchülerInnen. Unverzichtbar erscheint es mir besonders auch dann, wenn man sich von einem differenzierten Schulsystem zu einer gemeinsamen Mittelstufe bewegt oder in der Sekundarstufe Integration verwirklicht werden soll.

6.2.1.5 Eine folgenreiche Reflexion

Die Beschäftigung mit dem Daltonplan, vor allem auch die Teilnahme an einem Hochschul-lehrgang, bei dem das Gelesene illustriert wurde, führte bei mir zu einer tiefgreifenden Reflexi-on meines Mathematikunterrichts, der mich doch bisher sehr begeistert hatte.

Mathematikunterricht mit Lernpro-grammen		Daltonplan	
<i>1. "Freedom"</i>			
/	wenn nur in einem Gegenstand nach dem Daltonplan gearbeitet wird, wäre dies nur bedingt möglich	Reihenfolge der Tätigkeiten Dauer der Bearbeitungszeit Lernort	1 1 1
3	Wahl der Sozialform manchmal frei	Wahl der Sozialform immer frei	1
1	nach der letzten Schularbeit, und in der 4. Klasse ca. ab Ostern	Arbeitsschwerpunkte, Anforderungsniveau	1
<i>2. "Cooperation"</i>			
3	Konkurrenzsituation wurde bisher von mir nicht verhindert	Vermeiden der Konkurrenzsituation	1
<i>3. "Budgeting Time"</i>			
5		kontrollierte Arbeitsplanung	1
5		kontrollierte Durchführung	1
Selbstständigkeit			
3	selbstständig "nur" beim Arbeiten mit den Lernprogrammen, beim Lö-sen der Mathematikaufgaben	selbstständig "nur" in den Dalton-stunden	3
Individualisierung			
1	individuelles Programm für jedes Kind	(freie) Wahl der Arbeits-schwerpunkte	3
1	individuelles Ziel für jedes Kind	(freie) Wahl des Anforderungsni-veaus	3
Leistungskontrolle			
1	Tests, Schularbeiten wären nicht nötig	Tests zur Lernzielkontrolle	4
Verantwortung			
5	Verantwortung für das Lernen liegt beim Lehrer	Verantwortung für das Lernen liegt beim Schüler	1

Zu viele Eindrücke bewegten mich. Die "Freiheit", das erste Prinzip des Daltonplans, hatte ich in meinem Mathematikunterricht kaum realisiert, jedenfalls nicht, was die freie Zeiteinteilung anbelangt. Wie kann ich die Freiheit für Lernende vergrößern? Auch die Selbstständigkeit der Kinder wurde von mir eingeschränkt: So korrigierte ich z. B. alle Schülerarbeiten selbst. Sogar

Zusammenarbeit ließ ich nur zu, wenn ich meinte, dies wäre von der Aufgabenstellung her sinnvoll. Allerdings "kann" bzw. "könnte" ich mit meinem Mathematikunterricht in mancher Hinsicht mehr machen, als z. B. in den holländischen Basisschulen zur Zeit üblich ist: Für jedes Kind individuelle Ziele, das sichere Beherrschen des Basisstoffes, keine starre Zeitangabe für ein einzelnes Stoffgebiet, jahrgangübergreifend arbeiten und daher Repetenten vermeiden. Dies alles war wohl auch PARKHURSTs Anliegen.

Ich suchte nach Wegen, um in meinem Mathematikunterricht den Kindern mehr Freiheit zu ermöglichen. Das Kriterium der "Freiheit" erschien mir unverzichtbar. Um gedanklich endlich weiterzukommen, versuchte ich meinen Mathematikunterricht dem Daltonplan-Unterricht gegenüberzustellen, wobei ich PARKHURSTs Grundprinzipien für meine Überlegungen durch einige Kriterien ergänzte und möglichst objektiv mit Ziffernnoten zu bewerten trachtete.

6.2.1.5 Selbstgesteuertes Lernen ist das Ziel

Nun erkannte ich deutlich das Problem, und ich glaube, ich habe einen Weg gefunden, meinen Mathematikunterricht entsprechend den Prinzipien des Daltonplans umzugestalten. Die Kinder arbeiten nun in meinem Unterricht völlig selbstständig mit den Lernprogrammen. Es betrifft dies die gesamten Einheiten in diesem Gegenstand, nicht nur einen Teil davon. Die Selbstständigkeit bezieht sich jedoch ausschließlich auf das Lösen der mathematischen Aufgaben. Die Verantwortung für das Können der Kinder, aber auch für das Lernen bzw. Erlernen des Lernens liegt naturgemäß bei mir. Die SchülerInnen sollten aber für das Lernen selbst verantwortlich sein.

Will ich "Freiheit" erreichen, muß ich "Selbstständigkeit" ermöglichen und fördern, nicht nur zulassen. Ich muß also schrittweise dazu übergehen, den Kindern Verantwortung zu übertragen. Es soll dies in individuellen Schritten erfolgen, ausgehend davon, wozu die Heranwachsenden bzw. einzelne Kinder bereits fähig sind. Und es muß dies höchst vorsichtig geschehen. Bei manchen meiner SchülerInnen wurde in der Volksschule in mehr oder weniger offenen Lernformen gearbeitet - nicht immer mit Erfolg, sowohl das Können als auch die Persönlichkeitsentwicklung betreffend - und nun besuchen diese Kinder eben eine Hauptschule, eine "Restschule". Ich will aber nicht riskieren, dass auch bei meinen SchülerInnen gleichfalls ein "Rest" entsteht. Trotzdem: "Wird das geschenkte Zutrauen zu oft verletzt, so stehen wir nicht an, einige Sachen aufzuheben und es mit kleinen Schritten aufs Neue zu versuchen" (Be BOLS, Direktor einer niederländischen Daltonschule).¹

6.2.1.6 Daltonunterricht mit Mathematik-Lernprogrammen

Schrittweise versuche ich nun, meinen Mathematikunterricht zu "daltonisieren".

- Die *Wahl der Sozialform wird freigestellt*. Die Kinder dürfen also selbst entscheiden, ob sie in einer bestimmten Arbeitssituation allein oder gemeinsam mit MitschülerInnen arbeiten wollen. Es ist für mich als erfahrene Lehrerin doch frappierend, wie reif 11-jährige Kinder sind. Bereits nach wenigen Stunden ersuchte mich beispielsweise ein

¹ Vgl. den Beitrag von BOLS in diesem Band.

Schüler um Rat: Sein bester Freund würde sich nur zu ihm setzen, um Rechnungen abzuschreiben. Er wolle aber nicht, dass sein Freund dumm bleibt, und möchte nun wissen, ob er vielleicht zu diesem Zweck die schon gerechneten Aufgaben abdecken soll; dann ergäbe es nämlich keinen Sinn, dass sein bester Freund sich zu ihm setzt. Noch ein Beispiel: Ein Schüler wollte von mir eine Rechenaufgabe erklärt bekommen, obwohl diese auf seinem Arbeitsblatt bereits richtig gelöst war. Diese Rechnung habe er von einer Mitschülerin, aber er verstehe sie nicht.¹ Vor dieser Neuerung hatten wir Regeln für das Arbeitsklima festgelegt, es gab bisher keinerlei diesbezügliche Probleme oder Anlass für irgendwelche Konsequenzen. Nur selten muß ich ein Kind ersuchen, sich um einen besonders schwachen Rechner zu kümmern. Manche wollen auch neuen Stoff zusätzlich von MitschülerInnen erklärt bekommen.

- Früher in gewisser Weise sogar geförderte *Konkurrenzsituationen werden vermieden*. Als erste Maßnahme schaffte ich die Sternchen ab. (Die ersten drei SchülerInnen, die ein Arbeitsblatt fertig gerechnet hatten, bekamen bisher ein Sternchen.) Die Kinder waren zunächst etwas enttäuscht, ich begründete dies aber damit, dass es manchen Kindern nicht so wichtig sei, ob sie etwas können - wichtig sei ihnen nur das Sternchen, und außerdem: In der vierten Klasse würden mich manche Kinder in Mathematik gar nicht mehr für Erklärungen brauchen, so gut beherrschten sie schon jetzt den Gegenstand. Dieses Lob machte sie stolz und ließ sie sogar auf Sternchen verzichten.
- Alle meine bisherigen Versuche, Mathematik-Aufgaben vom Kind selbst oder von MitschülerInnen kontrollieren zu lassen, schlugen früher oder später fehl. Deshalb korrigierte ich meist sämtliche Aufgaben selbst und, seit ich mit den Lernpro-grammen arbeite, auch alle Schul- und Hausübungen. Ich wollte keine Unterrichtszeit verschwenden, die Zeit eben optimal nützen! Manchmal war dies auch ärgerlich, weil sich die Kinder doch sehr auf mich verließen; manche dachten offenbar, für das Nachrechnen wäre ich zuständig. Die Verantwortung für das Können der SchülerInnen liege bei mir, meinte ich, aber gerade dadurch verhinderte ich, dass die Kinder die Verantwortung für das Lernen übernehmen konnten. Mit einigen Tricks versuche ich nun, die *Kinder zur Kontrolle ihrer Arbeiten anzuleiten* - erstmals mit Erfolg, wie es scheint. So werden z. B. Konstruktionen zunächst von einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin nachgemessen, wobei die Regel aufgestellt wurde, dass ein Kind bei nicht mehr als zwei SchülerInnen kontrollieren soll. Für das Bruchrechnen fertigte ich Ergebnisblätter an, wobei jeweils alle Resultate eines Arbeitsblattes ungeordnet aufgelistet sind. Das Kind kann also selbst kontrollieren; ohne mein Zutun will es die Aufgabe richtig haben.
- Die in der Klasse vorhandenen *Rechenspiele werden von einem Schüler verwaltet*. Er notiert in einer Namensliste, wer mit einem bestimmten Spiel schon gearbeitet hat. Hat jemand z. B. Probleme beim Zahlendomino "Erweitern / Kürzen", darf bzw. soll er dieses noch einmal spielen oder sogar selbst eines herstellen. Die Entscheidung, wann im Unterricht gespielt wird, liegt beim Kind.
- An unserer Schule arbeite bislang nur ich nach dem Daltonplan, es gibt daher keine "Laboratorien", wir haben aber *in der Klasse eine „Mathe-Ecke“* eingerichtet, in der Plakate, Prospekte oder auch Merkstoffblätter aufgehängt werden. Ein Kind ist für die

¹ In Mathematik-Büchern gibt es ausgerechnete Musterbeispiele - man kann durch "Nachrechnen" lernen

"Mathe-Sammlung" im Kasten verantwortlich, wobei während des Unterrichts alle Materialien (Mathematikbücher für alle Schulstufen, Geometrische Körper bzw. Netze davon, die schon erwähnten Rechenspiele etc.) für SchülerInnen frei verfügbar sind und auch benützt werden. Die vorhandene Materialausstattung wird vor allem von Interessierten laufend erweitert. In den Mathematikunterricht ist auch eine räumlich unmittelbar angeschlossene Lehrmittelsammlung miteinbezogen, die Verbindungstür dorthin ist während des Unterrichts meist offen.

- Mit schulbehördlicher Erlaubnis darf ich Mathematik in Doppelstunden unterrichten. Die Pause dazwischen passte oft gar nicht zur gerade gegebenen Unterrichtssituation. Seit mehreren Monaten darf daher jedes Kind genau dann *Pause machen*, wann immer es das für sinnvoll erachtet. Hier gab es Anfangsschwierigkeiten, vor allem Buben nutzten die Gelegenheit, am Gang lärmend Fußball zu spielen, weil dies in den anderen Pausen nicht gestattet ist. Auf Wunsch der Kinder, die es mittlerweile doch unzumutbar fanden, die Arbeit unmotiviert unterbrechen zu müssen, folgte ein weiterer Versuch, wobei Verhaltensregeln bzw. Konsequenzen für deren Missachtung festgelegt wurden; dieser gelang auch.
- Assignments: Es versteht sich von selbst, dass in meinem Mathematikunterricht *sämtliche Arbeitsanleitungen schriftlich formuliert* sind. Die Merkstoff- und Arbeitsblätter sind vom Text her einfach, knapp und prägnant, sehr systematisch gegliedert, aber leider vom Bild her wenig anregend; mein Computer ist nämlich schon einige Jahre alt und Grafiken brauchen bekanntlich viel Speicherkapazität. Die SchülerInnen arbeiten dennoch sehr motiviert, wenngleich sie sich über Bilder immer wieder freuen. Jedes Kind muß die Arbeitsaufträge, eigentlich jedes Wort auf den Arbeitsblättern genau lesen und verstehen, sonst kann es die Aufgabe nicht lösen; dies ist in einer Schule mit vielen Kindern nichtdeutscher Muttersprache wesentlich, wobei natürlich auch unsere österreichischen Kinder einen erschreckend geringen aktiven Wortschatz haben. Und ist sinnerfassend lesen können nicht die wichtigste Voraussetzung für lebenslanges Lernen? Die SchülerInnen verwenden auch im Gespräch miteinander die mathematische Fachsprache, und trotz der "Schriftlichkeit" im Daltonplan ergeben sich viel mehr Gesprächssituationen als im traditionellen Unterricht.
- Am schwierigsten umzusetzen ist das dritte Prinzip des Daltonplans, "*Budgeting Time*" oder die Erziehung zur Selbstständigkeit durch die Forderung nach kontrollierter Arbeitsplanung und -durchführung, wird doch genau dieser Bereich im herkömmlichen Schulsystem geradezu verhindert. Auch ich hatte bisher für die Kinder nicht nur geplant, sondern mich auch für die Umsetzung verantwortlich gezeigt. Zudem möchte ich auf die Individualisierung sowie auf das sichere Beherrschen des Basisstoffes, wenn überhaupt, nur bedingt verzichten. Auch unterrichte ich an unserer Schule (bisher) allein nach dem Daltonplan, so dass die Pensum nur Aufgaben aus einem einzigen Fach enthalten. Doch ich gebe Teilziele, zumindest jedoch Basis- und Erweiterungsstoff, an, damit die Lernenden planen und erkennen können, ob sie die vorhandene Zeit entsprechend nützen.

Das Beispiel eines Pensumblattes:¹

Pensum für die Zeit vom 11. 1. bis 23. 1. 99			
Name:	Planung	Checkliste	
Das Dreieck	8 Std.	SchülerIn	Lehrerin
Du kennst Dreiecke: das Geodreieck, dreieckige, dreieckige	50'-75'		
Studiere den Merkstoff.			
Überprüfe die Formel für die Winkelsumme an zumindest einem praktischen Beispiel. Ich bin gespannt auf deinen "Beweis".			
Spiel: "Dreiecke - Arten"			
Basisstoff: Arbeitsblatt Bevor du ein Blatt abgibst, lass bitte alle Konstruktionen von einem anderen Kind kontrollieren.	50'-75'	Nr. 1	
	40'-60'	Nr. 2	
	40'-60'	Nr. 3	
	40'-60'	Nr. 4	
Information: Konstruktion von Dreiecken nach dem Seiten-Seiten-Winkel-Satz.	10'	am 13.1.99	
Information: Die vier merkwürdigen Punkte im Dreieck. Bitte wiederhole vorher: Streckensymmetrale, Winkelsymmetrale, Normalabstand.	20'	am 16.1.99	
Ergänze das Merkstoffblatt Dreieck 2.	30'-40'		
Erweiterungsstoff: Arbeitsblatt	40'	Nr. 5	
	40'	Nr. 6	
	40'	Nr. 7	

6.2.1.7 Statements von SchülerInnen und KollegInnen

● *SchülerInnen*

„In der Volksschule hat die Lehrerin an die Tafel geschrieben und da war egal, ob du es gekonnt hast, du hast es einfach haben müssen.“

„In der anderen Schule war mir oft fad, der Lehrer hat alles sehr genau erklärt, zweimal, dreimal,

¹ Die Zeitangaben in der zweiten Spalte sollen den Kindern bei ihrer Planung als Orientierungshilfe dienen. In der dritten Spalte des Pensumblattes kann das Kind Anmerkungen vornehmen. Wenn ein Arbeitsauftrag ausgeführt bzw. ein Arbeitsblatt abgegeben wurde und in Ordnung ist, so wird das in der vierten Spalte vermerkt.

viermal, fünfmal, ich habe aber meist schon beim ersten Mal alles verstanden."
„Zu zweit kann man besser denken."
„Mir gefällt Mathematik, weil wenn man selber nachdenken muß, das ist so cool."
„Ich habe früher gar nicht gewusst, dass ich rechnen kann."

● *KollegInnen*

„Durch die entsprechende Zeichensetzung auf dem Arbeitsblatt und in einer Schülerliste habe ich genaue Kenntnisse darüber, wer welche Aufgabe bereits gelöst hat."
„Ich muß die Beispiele nicht irgendwo auf der Heftseite suchen, die Rechnungen auf den Arbeitsblättern sind übersichtlich und die Korrektur (auch der Schulübungsblätter) ist damit leichter und schneller zu bewältigen."
„Ab dem nächsten Schuljahr werde ich in einer Integrationsklasse unterrichten, nun weiß ich, wie ich das bewältigen kann."

6.2.1.8 Zukunftsperspektiven

Natürlich bin ich mir dessen bewusst, dass mein Konzept keineswegs „fertig" ist, weitere Selbstevaluationen werden folgen; aber gerade dadurch ist der Daltonplan eben gekennzeichnet. In Gesprächen im Lehrerzimmer beschreibe ich einigen KollegInnen vereinfacht die grundlegenden Prinzipien des Daltonplans. Ihre Reaktion ist für mich nicht wirklich überraschend, weiß ich doch, wie sehr auch andere ihre Art zu unterrichten hinterfragen, sich mit der traditionellen Lehrerrolle längst nicht mehr identifizieren können oder wollen - ein Kollege findet den Daltonplan revolutionär. (Das „Euro-Programm" wurde in fast allen Klassen unserer Schule bearbeitet.)

Ich halte PARKHURSTs Daltonplan für alle aktuellen Schulorganisationsmodelle im Bereich der Sekundarstufe bestens geeignet, nicht zuletzt deshalb, weil damit sogar unter schwierigsten Bedingungen - in einer Restschule - besonders erfolgreich gearbeitet werden kann. Er könnte bei entsprechender Information des Kollegiums ohne wesentliche Zusatzausbildung der LehrerInnen flexibel in der Art eines Baukastensystems eingeführt werden. Kinder können erfahrungsgemäß in traditionellem Unterricht immer weniger zu sogenannter Mitarbeit motiviert werden; viele der anstehenden Probleme würden sich daher mit dem Daltonplan von selbst lösen. Es ist mir innerhalb kurzer Zeit gelungen - eigentlich waren es nur wenige Monate - meinen Mathematikunterricht problemlos umzugestalten: Mit Hilfe der Lernprogramme arbeite ich nun in einer zweiten und vierten Hauptschulklasse entsprechend den Daltonplan-Prinzipien. Die Kinder arbeiten bei neuem Stoff gleichermaßen wie beim Üben eigenständig, selbstbewusst und - mit Freude. Beeindruckt beobachte ich, wie Kinder mit persönlicher Freiheit verantwortungsbewusst umgehen. „Die Freiheit des Menschen ist selbstverständlich nicht eine Freiheit von Bedingungen, sei es biologischen oder soziologischen, sie ist überhaupt nicht eine Freiheit *von etwas*, sondern eine Freiheit *zu etwas*, nämlich die Freiheit zu einer Stellungnahme gegenüber all den Bedingungen. Und so wird sich denn auch ein Mensch erst dann als ein wirklicher Mensch erweisen, wenn er sich in die Dimension der Freiheit aufschwingt." (Viktor E. FRANKL, *Ärztliche Seelsorge*, Frankfurt a. M. 1997, S.14)

6.2.2 Georg NEUHAUSER/Helga WITTMER: Dalton an der österreichischen Handelsschule

Ein COOLes¹ Projekt aus Österreich

6.2.2.1 Ein Schultyp in der Krise

Das österreichische Schulsystem ist klar gegliedert. Wer seine 4 Grundschuljahre hinter sich gebracht hat, geht entweder in die Hauptschule oder in ein Gymnasium. Nach weiteren 4 Jahren steht neuerlich eine Entscheidung an: Die SchülerInnen können die Schulpflicht (in Österreich 9 Jahre) mit einem Polytechnischen Lehrgang abschließen, um dann einen Lehrerberuf (Lehrlingsausbildung im Betrieb und an der Berufsschule) zu ergreifen oder eine mehrjährige allgemeinbildende (4 Jahre) bzw. berufsbildende (5 Jahre) höhere Schule besuchen, die mit der abschließenden Matura (=Abitur) unter anderem die Studienberechtigung an Hochschulen und Universitäten vermittelt.

Im berufsbildenden Bereich hat sich allerdings noch ein Schultyp gehalten, der - ursprünglich sehr angesehen und begehrt, weil er gewisse Berufsberechtigungen miteinschließt - unter fortschreitend restschulartiger Auszehrung leidet: die dreijährige Fach- (im technischen und humanberuflichen Bereich) bzw. Handelsschule (im kaufmännischen Bereich), der zunehmend das zugehörige Berufsbild abhanden kommt und die ihre AbsolventInnen mit einer gewissen Rat- und Orientierungslosigkeit entläßt.

Mit Ratlosigkeit ist auch das Gefühl wohl am besten beschrieben, das wir LehrerInnen an der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Steyr (OÖ) im Umgang mit unserer Handelsschule hatten. War doch die Folge der erwähnten Orientierungslosigkeit bei den SchülerInnen eine ausgesprochen schwierige Unterrichtssituation. Als besonders erschwerend gesellen sich folgende Probleme dazu:

- Auf Grund der in der Region herrschenden Lehrstellenknappheit drängen viele SchülerInnen in den Schultyp, die eigentlich gar nicht dorthin wollen.
- Die dreijährige Ausbildungsvariante erweist sich für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache offensichtlich als besonders attraktiv. Diese Tatsache brachte uns AusländerInnenanteile pro Klasse von bis zu 40 %.
- Die Zahl der behinderten und verhaltensauffälligen Kinder, die aus den Integrationsklassen der Hauptschulen zu uns kommen, nimmt auffällig zu.
- Hohe Dropout-Quoten (von der ersten bis zur dritten Klasse oft über 50%) und der große Anteil an UmsteigerInnen (aus anderen Schultypen) und RepetentInnen steigern die Fluktuationsraten (pro Klasse und Jahr) enorm.

Die Auswirkungen dieser Entwicklungen waren drastisch und brachten uns LehrerInnen, nicht zuletzt - auch in Ermangelung einer adäquaten pädagogischen und psychologischen Ausbildung - an Grenzen:

¹ COOL: COoperatives Offenes Lernen

- Durch die eklatanten Unterschiede im Hinblick auf das Leistungsniveau bzw. auf die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen war der traditionelle undifferenzierte Frontalunterricht nicht mehr aufrechtzuerhalten.
- Soziale Spannungen in den Klassen, die in offenen Konflikten, erhöhter Aggressionsbereitschaft und verstärkter Außenseiterproblematik ihren Ausdruck fanden, waren mit herkömmlichen Methoden immer schwerer in Griff zu bekommen.
- Mangelndes Verantwortungsbewusstsein der SchülerInnen dem eigenen Lernen gegenüber, gepaart mit zunehmender Hilflosigkeit auf Seiten der LehrerInnen und der Erziehungsberechtigten, ließen die Zahl der – teilweise unentschuldigten – Fehlstunden pro Klasse besorgniserregend ansteigen.

6.2.2.2 Not macht erfinderisch

Die Frustrations- und Resignationserscheinungen auf beiden Seiten, sowohl bei LehrerInnen als auch bei SchülerInnen, waren unübersehbar, und sehr bald wurde uns klar, daß es nur zwei Möglichkeiten gab: Entweder – auf gut österreichisch – „weiterwursteln“ wie bisher oder mit neuen Initiativen „den Karren wieder flott machen“. Natürlich war uns der enge politisch-strukturelle Rahmen des österreichischen Schulsystems bewußt, innerhalb dessen wir agieren konnten; trotzdem gab es für uns keine Alternative zum eigenen Engagement.

In diesem Zusammenhang sehr hilfreich war eine andere „Tradition“ an unserer Schule. Seit einigen Jahren gab es eine Gruppe von LehrerInnen, die regelmäßig ihren Unterrichtsalltag kritisch reflektierte und unter Zuhilfenahme eines außerschulischen Supervisors nach neuen Lösungsansätzen suchte. Aus diesem Umfeld kam auch die Initialzündung für das neue „Modell“, das – so war es uns von Anfang an klar – neben der Veränderung der Unterrichtssituation einen starken sozial-integrativen Schwerpunkt beinhalten mußte.

Auf der Suche nach brauchbaren Ansätzen stach uns logischerweise die breite Palette der Reformpädagogik ins Auge. Einerseits kannten wir die verschiedenen Richtungen aus der Literatur, andererseits waren es Erfahrungen mit reformorientierter Pädagogik in den Kindergärten und Grundschulen unserer eigenen Kinder, die uns schon einigermaßen hellhörig gemacht hatten. Offen war einfach die Frage: Welches Modell paßt am besten zu uns? Anders gesagt: Welcher reformpädagogische Ansatz läßt sich am erfolgreichsten in die pädagogische Wirklichkeit einer berufsbildenden mittleren Schule der 14- bis 17-Jährigen integrieren?

Ein Besuch am Drenthe College in Meppel/Holland im Rahmen eines EU-Comenius-Projektes hat uns dann endgültig überzeugt, der dort seit vielen Jahren praktizierte Dalton-Plan sei eine geeignete inhaltliche Basis für unsere pädagogischen Ambitionen.

An Helen PARKHURSTs „Arbeitsidee“ hat uns vor allem deren Offenheit und das darin enthaltene prozeßhafte Verständnis von Schule fasziniert. Die 3 grundlegenden Prinzipien (Freiheit, Kooperation und Selbständigkeit) entsprachen unseren wichtigsten Zielen, nämlich der Entwicklung sogenannter „dynamischer Fähigkeiten“ bei den SchülerInnen, auf besondere Weise. Eine weitere Entsprechung aus unserem Blickwinkel heraus findet der Dalton-Plan im sozial-psychologischen Hintergrund unserer „neuen“ Unterrichtsarbeit. Das unter dem Begriff

„Gemeinwesenarbeit in der Schule“ (Neuhauser/Wascher) in den frühen 80er-Jahren publizierte Modell einer ganzheitlicheren Sicht von Schule, in der „jeder beobachtbare Vorgang in der Schulgemeinschaft (SchülerInnen/Eltern/LehrerInnen) nur Ausdruck eines größeren Gesamtvorganges ist“, basiert auf der personorientierten „Philosophie“ Carl ROGERS.

Im Mai 1996 „stand“ unser erstes Konzept; schnell fanden sich die zwölf KollegInnen, die, unter der Voraussetzung einer intensiven Team-Zusammenarbeit, bereit waren, im Schuljahr 1996/97 in einer ersten Klasse Handelsschule eine Art „Probetrieb“ zu starten. Nach einem Jahr intensiver Reflexions- und Entwicklungsarbeit, konnten wir im Herbst 1997 in zwei Klassen mit dem vom Unterrichtsministerium genehmigten, österreichweit ersten Schulversuch im berufsbildenden Bereich, dem ein reformpädagogischer Ansatz zugrunde liegt, beginnen.

„COOL“- für „COoperatives Offenes Lernen“ soll schulintern, aber auch nach außen, ganz im Sinne Helen PARKHURSTS, das Markenzeichen für einen anderen Weg sein, der weit über die reine Unterrichtsarbeit hinausweist und vor allem die Entfaltung der Persönlichkeit im Sinn hat.

6.2.2.3 Grundzüge des Steyrer Modells

● LehrerInnenteam

Die freiwillig in den drei derzeitigen COOL-Klassen unterrichtenden LehrerInnen bilden gemeinsam das COOL Team beziehungsweise drei KlassenlehrerInnenteams. Diese treffen einander pro Klasse im 3-Wochen-Rhythmus zu einer einstündigen Teamsitzung, in der sie Unterrichtsarbeit und Termine der jeweiligen Klasse aufeinander abstimmen, Projekte planen, Erfahrungen austauschen, Problemfälle diskutieren und das Klassenklima erörtern. Zweimal pro Jahr werden in einer zweistündigen Sitzung die Bewertungsbögen zum Arbeits- und Sozialverhalten (siehe Beilage) für jeden Schüler gemeinsam ausgefüllt. Allgemeine Themen, die alle drei Klassen und die Weiterentwicklung des Modells betreffen, werden in das sogenannte ‚COOLzilium‘ ausgelagert, zu dem sich das gesamte LehrerInnenteam an drei Abenden pro Semester außerhalb der Schule trifft.

● Freie Arbeitsphasen / Gebundener Unterricht / Stundenplan

Ein zentrales Element des Modells ist die Aufteilung des Unterrichts in freie Arbeitsphasen (ca. ein Drittel der Unterrichtsstunden) und gebundenen Unterricht (ca. zwei Drittel). Für diese freien Arbeitsphasen – in der Folge COOL-Stunden genannt – bekommen die SchülerInnen von den FachlehrerInnen aus 7 bis 9 verschiedenen Fächern Arbeitsaufträge (assignments) in unterschiedlicher Länge (für 2-4 Wochen). Das Ausmaß der COOL-Stunden pro Fach bzw. die Anzahl der teilnehmenden Fächer pro Klasse werden zu Beginn des Schuljahres von jedem Lehrer selbst festgelegt.

In den COOL-Stunden können die SchülerInnen frei entscheiden, wann sie welche Assignments erledigen, das bedeutet aber, daß sie lernen müssen Arbeit selbständig auch über längere Zeiträume hin einzuteilen, um die Termine der verschiedenen Fächer einzuhalten.

Die Schüler arbeiten vor allem mit der Methode des entdeckenden Lernens, unter Zuhilfenahme vorbereiteter Materialien eigenständig und eigenverantwortlich. Auch die Wahl der Sozialform ist meist freigestellt – alleine, paarweise oder in Gruppen.

Der vorgegebene Stundenplan wird nicht verändert, die COOL-Phasen werden zu Beginn des Schuljahres vom LehrerInnenteam festgelegt, wobei es an 4 Wochentagen je 2-3 COOL-Stunden hintereinander gibt. Nachmittags- und Randstunden haben sich eher als ‚unproduktiv‘ erwiesen und werden nach Möglichkeit vermieden.

Der laut Stundenplan anwesende Lehrer kann jederzeit zur individuellen Betreuung herangezogen werden, auch wenn der Schüler gerade mit dem Arbeitsauftrag eines anderen Faches beschäftigt ist. Die Rolle des Lehrers besteht nicht im Präsentieren von Lösungen, sondern in der Hilfestellung beim selbständigen Finden eines Lösungsweges. Aber auch differenziertes Eingehen auf einzelne – besonders schwache – SchülerInnen ist gut möglich.

Beispiel eines Stundenplans der ersten Klasse:

	MO	DI	MI	DO	FR
1	TXV	RW		WR	E
2	TXV				
3	GEO		WR		
4	BW	BW	D	BWUP	BW
5	BW	GEO	RW	BWUP	D
6	REL		E		
7		LÜ			
8		LÜ			
9		WINF			
10		WINF			

- **Klassenrat / SchülerInnen-LehrerInnen-Forum**

Eine wesentliche sozial-integrative Maßnahme bildet die Klassenratsstunde, zu der sich der Klassenvorstand oder ein anderer Lehrer des Teams (freiwillig) einmal wöchentlich mit allen SchülerInnen einer Klasse trifft. Dort können alle möglichen Anliegen vorgebracht, Konflikte bearbeitet und eine demokratische Gesprächskultur erlernt werden. Der Klassenrat wird von SchülerInnen moderiert und auch protokolliert. Die Tagesordnung wird üblicherweise am Beginn einer Sitzung gemeinsam durch das Einbringen der aktuellen Themen festgelegt und vom Gesprächsleiter an die Tafel geschrieben. Ein weiteres Instrument zur Einübung demokratischer Verhaltensweisen ist das Schüler-Lehrer-Forum 3-4mal pro Semester, bei dem eine gleiche Anzahl von gewählten LehrerInnen- und SchülerInnenvertretern (je 2 pro Klasse) über verschiedene Wünsche und Beschwerden beider Seiten diskutiert und mit einfacher Mehrheit entscheidet. In solchen Konferenzen werden zu Beginn jedes Schuljahres allgemeine Richtlinien bezüglich der COOL-Stunden ausgehandelt, die nach Rücksprache der Vertreter mit der jeweiligen Klasse in einem „Vertrag“ (siehe Anhang) niedergeschrieben und von allen Delegierten dieses Forums unterschrieben werden.

- **Beurteilung / Lernzielkontrolle**

Für die fachliche Beurteilung werden die Leistungen des gebundenen Unterrichts, Schularbei-

ten und Tests laut Lehrplan und Leistungen aus den freien Arbeitsphasen gemeinsam herangezogen. Es ergibt sich eine wesentlich größere Anzahl von Beurteilungsmöglichkeiten, was besonders für schwache Schüler einen Vorteil darstellt. Die Arbeitserträge der COOL-Stunden können auf verschiedene Arten kontrolliert und nachgewiesen werden: schriftlich, als Referat, als mündliche Prüfung o.ä. Neben der Beurteilung durch die LehrerInnen werden die SchülerInnen auch zur Selbsteinschätzung mittels Reflexionsbögen und Arbeitsprotokollen - besonders bei Gruppenarbeiten - aufgefordert.

Neben der fachlichen Leistung gilt unser besonderes Augenmerk der Entwicklung der - von der Wirtschaft immer wieder geforderten - dynamischen Fähigkeiten (Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Teamfähigkeit) Sie bilden die Grundlage der Bewertungskriterien für das Arbeits- und Sozialverhalten der SchülerInnen, das mittels eines Bewertungsbogens (siehe Beilage) einmal pro Semester von den SchülerInnen (Selbstbeurteilung) und den LehrerInnen (Fremdbeurteilung) ‚beurteilt‘ und durch verbale Kommentare ergänzt wird. Wir wollen damit die kritische Selbsteinschätzung der SchülerInnen anregen und ihre Eigenverantwortlichkeit fördern.

- **Fächerübergreifendes Arbeiten**

Die dargestellten Rahmenbedingungen sind eine ideale Basis für fächerübergreifendes Arbeiten, das ja viel LehrerInnenkoordination erfordert. Dabei soll praktisches Tun (learning by doing) und Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Personen in allen Unterrichtsphasen, nicht wie sonst üblich nur im Rahmen von Projektunterricht, eine zentrale Rolle einnehmen.

- **Klassengestaltung**

Ein weiteres wesentliches Anliegen dieser Unterrichtsform ist die Gestaltung der Lernumwelt durch die SchülerInnen selbst - mit Regalen, Bildern, Vorhängen, Blumen und Sitzecken als Rückzugsbereiche. Darüber hinaus gibt es zusätzliche Arbeitsmöglichkeiten am Gang und in einem angrenzenden Raum mit Computer. Im Sommersemester 1999 erarbeiten SchülerInnen gemeinsam mit einem ambitionierten Architektenteam ein im darauffolgenden Schuljahr zu verwirklichendes Konzept zur Gestaltung der von allen COOL-Klassen gemeinsam genutzten Bereiche. Wichtig ist, daß die SchülerInnen für „ihre“ Räume Verantwortung übernehmen, was ihnen durch sogenannte „Verantwortlichkeitslisten“, die im Klassenzimmer ausgehängt sind, in Erinnerung gerufen wird. Diese Zuständigkeiten werden im Klassenrat festgelegt, wobei jeder Schüler mindestens eine Verantwortlichkeit übernimmt.

- **Eltern(mit)arbeit**

Große Bedeutung für unser Modell hat die Mitarbeit der Eltern. An zwei Abenden pro Semester, meist von einem außerschulischen Moderator geleitet, können Eltern dieses Schulmodell aktiv mitgestalten, sowohl in erzieherischer Hinsicht als auch bei organisatorischen Fragen und bezüglich der Ausstattung der Klassenräume. Dieses Angebot wird von den Eltern reichlich genutzt, was bisher in diesem Schultyp unüblich war und daher sehr überraschend ist.

- **LehrerInnenfortbildung**

Eine Grundlage unserer Fortbildung ist der kontinuierliche Austausch von Erfahrungen mit LehrerInnen in ähnlichen Modellen und der Besuch solcher Schulen, was in Österreich aber nur begrenzt und vor allem nur im Bereich anderer Schultypen möglich ist. Im Rahmen eines EU-Comenius-Projektes für Schulentwicklung mit Partnerschulen in Holland, Dänemark, Deutschland und Tschechien ergaben sich weiterführende Möglichkeiten zur Fortbildung.

Ein wesentliches Element unserer eigenen Entwicklung ist die Teilnahme an einer schulinternen Supervisionsgruppe. Darüber hinaus arbeiten wir derzeit auch am Aufbau eines Netzwerkes für reformpädagogisch interessierte LehrerInnen von mittleren und höheren Schulen

6.2.2.4 Ermutigende Ergebnisse

Jede Initiative, die Schule verändern will, setzt sich Ziele, die wiederum einer Evaluation bedürfen. So begann das gesamte LehrerInnenteam im Dezember 1997 einen einjährigen Evaluationsprozess in Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz. Unter Federführung von Univ. Prof. Dr. Herbert ALTRICHTER, einem Spezialisten für Aktionsforschung, arbeiteten wir nach dessen Konzept ‚LehrerInnen als ForscherInnen‘ auf der Basis von Selbstevaluation mit externer Betreuung. Die in unserem Schulversuchskonzept festgelegten Zielbereiche wurden in Einzel- und Gruppenstudien an zwei Schulversuchsklassen und zwei Kontrollklassen untersucht. Die Ergebnisse sind im Hinblick auf sozialerzieherische Ziele sehr ermutigend und zeigen keine fachlichen Leistungseinbußen.

- **Zielbereich SchülerInnenmotivation**

Unser Ziel ist eine Verbesserung der Lernmotivation, die sich unter anderem an einer verminderten Zahl von Fehlstunden und an der Senkung von Dropout- und Repetentenraten ablesen lassen soll. Beide Werte wurden in den Schulversuchsklassen deutlich reduziert, und zwar sowohl im Vergleich zu den Kontrollklassen als auch im Vergleich zu den vor Beginn des Schulversuches erhobenen Zahlen. Auch die subjektive Schulzufriedenheit steigerte sich (siehe Schülerfeedback), ebenso wie das Selbstbewusstsein der SchülerInnen, so daß AussteigerInnen der ersten Klasse eher in die Handelsakademie übertraten, während die Zufriedenheit mit der Wahl des Schultyps und der Wille, diesen auch abzuschließen, in der zweiten Klasse deutlich höher ist als in der Kontrollklasse. Gesteigerte Schülermotivation zeigte sich auch bei einer Untersuchung von Arbeitsaufträgen, bei denen traditionell unbeliebte Unterrichtsthemen (z.B. englische Handelskorrespondenz) von vielen SchülerInnen als interessant eingestuft werden, wenn diese selbständig erarbeitet werden - sogar dann, wenn die SchülerInnen solche Aufträge als schwierig beurteilen.

- **Zielbereich Fachliche Qualifikation**

Die fachlichen Leistungen litten durch den Schulversuch nicht. Im Gegenteil: Die Zahl der „Nichtgenügend“-Urteile und die Zahl der Repetenten sanken zum Teil drastisch; die Jahresdurchschnittsnoten der Versuchsklassen zeigten sogar leichte Vorteile gegenüber den Kontrollklassen. Alle Befürchtungen der Skeptiker hinsichtlich der Stoffbewältigung, des Lernumfangs und Lernerfolgs erwiesen sich als unzutreffend. Die Mischform aus direktiven und nicht-direktiven Unterrichtsformen kann offensichtlich viel besser den Unterschieden hinsichtlich des Auffassungsvermögens und der Lernkapazität und Leistungsbereitschaft gerecht werden, da in COOL-Stunden individuelle Betreuung und Förderung optimal möglich sind.

Die statistische Verteilung der Noten verändert sich durch die vergrößerte Anzahl der bewertbaren Ergebnisse durch Arbeitsaufträge dahingehend, daß es weniger „Sehr gut“, aber auch weniger „Nicht genügend“ gibt.

- **Zielbereich Dynamische Fähigkeiten**

Die Erziehung zum selbständigen, eigenverantwortlichen Handeln wird durch Arbeitsaufträge

und die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens (siehe Beilage) und der ständigen Aufforderung zur Selbstbeurteilung begleitet. Die Analyse der Veränderungen hinsichtlich der Übereinstimmungen von Lehrerurteil und Schülerelbsteinschätzung zeigt, daß bei allen drei Kriterien (Selbständigkeit, Kooperationsbereitschaft, Verantwortlichkeit) deutliche Verbesserungen hin zu einer realistischen Selbsteinschätzung eingetreten sind. Im Umgang mit Arbeitsaufträgen erweist sich, daß Fähigkeiten wie richtige Zeiteinteilung einem Lernprozess unterliegen und mit dieser Unterrichtsform erfolgreich trainiert werden können. Auch hat sich gezeigt, daß die SchülerInnen sehr bald in der Lage sind, ihre Schwächen im Arbeitsverhalten richtig einzuschätzen und Veränderungen einzuleiten. Die Reflexion von Arbeitsergebnissen mittels Fragebogen oder Gespräch ist dabei ein wichtiges Instrument. Die Chance, durch Überarbeitung eines Auftrages das Ergebnis zu verbessern, wird erst allmählich erkannt und soll daher ständig angeboten werden. Durch vermehrten selbständigen Umgang mit Texten als Basismaterial von Arbeitsaufträgen wird die Kulturtechnik des Lesens fächerübergreifend gefördert.

- **Zielbereich Soziale Integration**

Bei der Verwirklichung dieses Zieles spielt der Klassenrat eine entscheidende Rolle. Die Akzeptanz bezüglich dieser Einrichtung seitens der SchülerInnen ist sehr groß. Während in der ersten Klasse noch allgemeine Anliegen und Beschwerden im Vordergrund stehen, sind es im zweiten Jahrgang eher soziale Anliegen, die sich aus dem Zusammenleben der SchülerInnen in der Klasse ergeben. SchülerInnen und LehrerInnen sind sich einig, daß der Klassenrat ganz wesentlich hilft, Konflikte zu erkennen und zu lösen, zum freien Reden anzuregen, gegenseitige Rücksichtnahme und damit die Klassengemeinschaft zu fördern. Fortschritte im Umgang mit dieser Einrichtung von der ersten auf die zweite Klasse sind eindeutig erkennbar. Die verbesserte Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen der Versuchsklasse zeigte sich auch bei Projektbesprechungen in kaufmännischen Fächern. Im Gegensatz zur Kontrollklasse hörten sie einander besser zu, waren höflicher zueinander, konnten auch ohne anwesende LehrerInnen ihre Arbeit organisieren und erstellten brauchbare Sitzungsprotokolle.

- **Zielbereich LehrerInnenmotivation**

Die Mitarbeit an diesem Unterrichtsmodell erfordert - besonders zu Beginn - im Vergleich zum Regelunterricht einen erhöhten Arbeitsaufwand, der jedoch nach einiger Zeit fallende Tendenz aufweist. Die Lehrerrolle verändert sich in den COOL-Stunden ganz grundlegend, und zwar vom Alleinunterhalter hin zum Berater und Moderator. Somit verlagert sich der Arbeitsaufwand mehr zur Vor- und Nachbereitung hin, wodurch im Unterricht mehr Zeit für individuelle Betreuung gegeben ist. Die Team-Arbeit stellt ebenfalls eine neue Qualität des LehrerIn-Seins dar: Mehr Offenheit und Kooperationsbereitschaft unter den beteiligten KollegInnen führt zu mehr Sicherheit und Zufriedenheit. Auch bei Schwierigkeiten und Frustrationen hinsichtlich der Erwartungen erweist sich ein LehrerInnenteam als äußerst hilfreich. Alle beteiligten KollegInnen würden sich wieder für eine Teilnahme am Schulversuch entscheiden. Die vorher so ungeliebte Handelsschule ist somit für LehrerInnen wieder attraktiv geworden, - das drohende Burn-out-Syndrom wurde durch Teamarbeit effektiv bekämpft.

- **Zielbereich Image / Öffentlichkeitsarbeit**

Das Selbstwertgefühl der HandelsschülerInnen gegenüber den SchülerInnen der Handelsakademie hat sich deutlich verbessert. Das öffentliche Image des Schultyps hängt zu stark von äußeren Faktoren (Arbeitsmarkt u. a.) ab, als daß es kurzfristig von uns geändert werden

könnte. Das Interesse der Öffentlichkeit und anderer berufsbildender Schulen an unserem Weg ist jedoch sehr hoch und bestärkt uns, unsere Arbeit fortzusetzen und das Modell weiterzuentwickeln.

6.2.2.5 Perspektiven einer zukünftigen Entwicklung

Es war uns von Anfang an klar, daß durch die Konzentration auf die „schwierige“ Handelsschule der Eindruck entstehen könnte, bei COOL handle es sich ausschließlich um ein Modell zur Integration sozial problematischer und lernschwacher SchülerInnen. Das große Interesse seitens der berufsbildenden mittleren Schulen und diverse Äußerungen von Seiten der Schulaufsicht scheinen diese Befürchtungen zu bestätigen. In der Tat muß aber klar sein, daß ein Modell, das ein hohes Maß an individueller Förderung (differenzierte Assignments, freie Zeiteinteilung, offene Sozialform etc.) ermöglicht, nicht nur den „Schwachen“ zugute kommt, sondern auch den „Begabten“ mehr Spielraum für ihre persönliche Entfaltung bietet. Nicht umsonst werden ähnliche Modelle, insbesondere auch der Dalton-Plan, als „speziell für Begabtenförderung geeignet“ diskutiert. Daher ist es für uns ein Gebot der Stunde, COOL auch in der 5-jährigen Handelsakademie (HAK) anzubieten. Die Schulbehörde hat bereits „grünes Licht“ gegeben, die Vorarbeiten für einen „Dalton-Zweig“ an der HAK Steyr ab dem Schuljahr 2000/01 sind bereits angelaufen. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, daß sich die derzeit am COOL-Projekt beteiligten SchülerInnen in einem ausgesprochen hohen Maß mit diesem Modell identifizieren. Es ist „ihr“ Projekt, das sie mit sehr viel Selbstbewußtsein auch nach außen vertreten. Genau diese neue Identifikationsmöglichkeit mit der überschaubaren „eigenen“ Schule möchten wir in der Zukunft noch stärker forcieren. Sie birgt nämlich für die SchülerInnen die Chance, mehr Verantwortung für das eigene Lernen und die eigene Entwicklung zu übernehmen. Mit einem eigenen Logo, einem räumlich definierten Bereich für die COOL-Klassen, eigener Öffentlichkeitsarbeit usw. soll diese „Selbständigkeit“ dokumentiert werden. Die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen der letzten Jahre haben die Schule in einem für viele schwer nachvollziehbaren Ausmaß verändert. Wir wollen zukünftige Veränderungen – sozusagen von „unten“ – mitsteuern und mitgestalten. Dazu braucht es natürlich auch ein hohes Maß an schulübergreifender Zusammenarbeit, die auch vor nationalen Grenzen nicht halt machen darf. Mit unserem Projekt möchten wir natürlich auch einen Beitrag für ein „europäisches Netzwerk der Bildungskoooperation“ leisten, das sich mit dem reformpädagogischen Gedankengut verbunden weiß. So verstehen wir unser Vorhaben als „offenes Projekt“ und sind stets interessiert an Austausch und Zusammenarbeit.

Kontakt: COOL-Cooperatives Offenes Lernen, BHAK/BHAS Steyr, Leopold Werndl Straße 7, A-4400 Steyr,
Tel: +43/7252/52649, Fax: +43/7252/52649/17, E-Mail: COOL!@hak-steyr.asn-linz.ac.at
<http://www.asn-linz.ac.at/schule/hak-steyr>.

BEWERTUNGSBOGEN ZUM ARBEITS- UND SOZIALVERHALTEN

(Auszug: Items zur Selbst- und Fremdbeurteilung)

32. **SELBSTÄNDIGKEIT** (Kann die Qualität seiner Arbeiten selbst einschätzen und kritisch bewerten; ist über das verlangte Ausmaß hinaus engagiert und einsatzbereit; ist bereit, selbständig zusätzliche Hilfsmittel in Anspruch zu nehmen; ist fähig und gewillt, Aufgabenstellungen selbständig zu lösen.)

- selten
- wechselnd
- häufig

2. **KOOPERATIONSBEREITSCHAFT** (Kann mit unterschiedlichen Partnern und Gruppen zusammenarbeiten; kann sich ungerechtfertigter Angriffe angemessen erwehren; kann Kritik ertragen; hilft anderen aus eigenem Antrieb; respektiert die Bedürfnisse und toleriert die Besonderheiten anderer; trägt zur Konfliktlösung bei.)

- selten
- wechselnd
- häufig

3. **VERANTWORTLICHKEIT** (Erfüllt Aufgaben bezüglich der festgelegten Verantwortlichkeiten, Liste!; geht verantwortlich mit eigenen und Sachen anderer um, sowie mit den gemeinsamen Unterrichtsmaterialien; erledigt COOL-Aufträge termingerecht, vollständig und ordentlich)

- selten
- wechselnd
- häufig

LEHRERFEEDBACK

- Es ist faszinierend, wie einfach es eigentlich ist, SchülerInnen zu motivieren: Man muß ihnen nur die Möglichkeit geben, selbst Dinge in die Hand zu nehmen.
- Die SchülerInnen lernen immer besser, sich ihre Zeit einzuteilen, verantwortlich zu sein für sich und ihr Arbeitsmaterial, mit anderen zusammenzuarbeiten, miteinander zu reden und miteinander umzugehen (Klassenrat).
- Die SchülerInnen freuen sich auf COOL - ich auch! Es ist für mich sehr wichtig, daß Schüler in COOL-Stunden die Möglichkeit haben, ihr eigenes Arbeitstempo zu wählen. Das ermöglicht auch mir, viel individueller zu helfen und so vergehen diese Stunden wie im Flug. Ich habe dann mit ihnen Flüsse und Städte im Atlas gesucht, den menschlichen Schädel als Puzzle zusammensetzen versucht, ein wenig englische Grammatik geübt und vielleicht noch meine Logik in BWL oder RW unter Beweis stellen müssen. Es ist auch für uns Lehrer sehr lehrreich!
- Ich bin überzeugt, daß die SchülerInnen auf diese Art und Weise wesentlich effizienter arbeiten und auch mehr hängen bleibt als im Normalunterricht.
- Zu glauben, COOL wäre nur Arbeit für die Schüler, ist falsch. Eine COOL-Stunde vorzubereiten dauert meist doppelt so lange wie eine normale Stunde, abgesehen von der Arbeit danach. Im COOL entstehen viele schöne Mappen, Plakate etc., die natürlich von uns auf ihre Richtigkeit geprüft werden müssen.
- Ich staune, wie motiviert auch solche Schüler im Mai noch arbeiten, die schon eine Lehrstelle haben und uns mit Ende des Schuljahres verlassen.
- Zum Klassenrat: Als Lehrer an einem von SchülerInnen moderierten Gespräch teilzunehmen, ist eine wertvolle, aber nicht immer leichte Erfahrung. Die neue Lehrerrolle im COOL und Klassenrat bedeutet, etwas von der üblichen Kontrollfunktion abzugeben.
- Das Arbeiten im Team steigert die eigene Motivation unheimlich und macht den Mehraufwand bei Vorbereitungs- und Korrekturarbeit leicht wieder wett. Durch die regelmäßige Reflexion in den Teamstunden lernen auch wir Lehrer viel voneinander. Man bekommt Einblick in die Anforderungen, die andere Fächer stellen. Auch fühlt man sich bei Schwierigkeiten nie alleine.
- Die genaue Fehlstundenkontrolle durch den Klassenvorstand ist zwar sehr mühsam und unbeliebt, aber das Ergebnis ist sehr ermutigend. Die Anzahl der Fehlstunden ist im Vergleich zu vergangenen Jahren eindeutig gesunken.
- Manche SchülerInnen brauchen noch mehr Zeit, mit der Selbstverantwortung umgehen zu lernen und den 'Wert' der Freiräume zu erkennen. Sie sind schon zu lange auf Frontalunterricht konditioniert.
- Diese Unterrichtsform gibt schwachen SchülerInnen viel mehr verschiedene Möglichkeiten Leistungen zu erbringen, und die guten SchülerInnen sind nie unterfordert.

SCHÜLER/INNENFEEDBACK

- Seit wir diesen Versuch in unserer Klasse haben, bin ich viel selbständiger geworden. Ich muß den Stoff beherrschen, und es ist egal auf welche Weise ich es mache. Manchmal kommt sehr viel Stoff auf einmal zusammen und das kann sehr stressig sein. Aber ich finde den Versuch gut, da man so auf das Leben vorbereitet wird.
- Mein Schulalltag hat sich sehr viel verändert, weil ich jeden Tag selber arbeiten muß. Man darf nicht soviel herumsitzen, weil man sonst nicht fertig wird. Es ist nicht so leicht in COOL, wie viele denken.
- Es gefällt mir sehr, daß man selber frei entscheiden darf, wann man die Arbeit aus welchem Gegenstand macht. Was mir nicht gefällt ist, daß zu viele Arbeiten schriftlich zu machen sind.
- Ich finde, in COOL können wir einmal uns und den Lehrern beweisen, daß wir auch selbständig arbeiten können. Wir erfahren, wie es ist, auf eigenen Füßen zu stehen und Termine einhalten zu müssen.
- Ich habe mich in der Schule verbessert und fühle mich nicht mehr so unter Druck gesetzt. Ich gehe lieber in die Schule als voriges Jahr.
- Ich finde COOL interessant, weil man da Sachen macht, die man in einer normalen Stunde nie machen würde. Die Stoffgebiete macht man sehr genau durch. Ich finde es toll, daß wir noch einen Lernraum und einen Computer haben.
- Man muss viel mehr arbeiten. Von den Repetentinnen weiß ich, daß man letztes Jahr locker einen 2er in Biologie geschafft hat, ohne viel zu tun. Jetzt kämpft man ums Überleben.
- Früher war mein Schultag viel anstrengender und fader. Ich kann mir nicht mehr vorstellen, ohne COOL zu leben. Wir können frei arbeiten, das ist total gut.
- Durch COOL haben wir uns schneller befreundet. Wir können uns gegenseitig helfen und so müssen wir miteinander reden. Wir können uns auch selber etwas beibringen.
- Ich kann frei entscheiden, ob ich jetzt Englisch oder Biologie mache, doch es muss alles zeitgerecht abgegeben werden. Mir gefällt, daß wir mehr in Gruppen arbeiten können und nicht jeder einfach da sitzt und der Lehrer vorne diktiert.
- Durch COOL lernt man viel besser und übernimmt viel mehr Verantwortung. Man kann sich auch zurückziehen und mal relaxen. Mir gefällt nicht, daß man öfter mit den Terminen durcheinander kommt.
- COOL ist für mich gut, denn dann hat man mehr Freizeit zu Hause. Man kann sich durch die COOL Arbeiten auch die Noten ausbessern. Manchmal hat man aber auch große Prüfungen in COOL, das finde ich nicht so gut.
- Durch COOL ist die Klassengemeinschaft besser geworden. Wir sind auch verantwortungsbewußter geworden. Das Klassenklima ist ganz anders, weil fast jeder mit jedem arbeitet. Ich gehe lieber in die Schule.
- Ich wiederhole die 1. Klasse und gehe nun viel lieber zur Schule. Mich stört eigentlich nur, daß manche Leute abschreiben. Aber eigentlich ist das ihr Problem, denn sie lernen ja nichts dabei.
- Ich finde COOL gut, denn wenn sich jemand bei einem Thema nicht auskennt, kann er zum Lehrer gehen und der kann dadurch besser auf den Schüler eingehen und alles noch einmal genau erklären. Der Stoff wird besser verständlich.
- Durch COOL lernt man auf andere Rücksicht zu nehmen, Verantwortung für die Unterlagen und Pünktlichkeit durch Abgabetermine. Meine Noten haben sich gegenüber der Hauptschule deutlich verbessert.

VERTRAG

Die SchülerInnen des Schulversuches "Differenziertes Lernen als Integrationsfaktor" (Offenes Lernen) schließen mit dem COOL-Lehrerteam folgende Vereinbarungen für das Schuljahr 1998/99:

- Wir bekennen uns zu den **Prinzipien** des Schulversuches: **Verantwortlichkeit, Selbständigkeit** und **Bereitschaft zur Zusammenarbeit**.
- Wir beanspruchen die mit den geänderten pädagogischen Richtlinien verbundenen **Besonderheiten** (freie Arbeitseinteilung innerhalb der COOL-Phasen, individuelle Betreuung durch die KlassenlehrerInnen, freier Computerzugang, freie Platzwahl in den COOL-Phasen, zusätzliche Raumbenützung im COOL-Bereich, 1x wöchentlich Klassenrat, demokratische Mitsprachemöglichkeit im Rahmen der Schüler-Lehrer-Konferenz).

Im Hinblick auf einen reibungslosen Ablauf des Schulversuches bin ich einverstanden, die folgenden, von der Schüler-Lehrer-Konferenz ausgehandelten **Verhaltensregeln** zu befolgen:

- ⇒ Die **Fehlstundenliste** muß ordnungsgemäß ausgefüllt jeweils spätestens 3 Tage nach dem Monatsersten beim Klassenvorstand sein. Bei Nicht-Einhalten findet zu erst ein Gespräch mit dem Schüler statt, ansonsten wird zu Hause angerufen.
- ⇒ Das **Radiospielen** ist NUR in den Pausen erlaubt. Bei 3 Beschwerden gibt es eine Woche kein Radio.
- ⇒ Auch das Tragen von **Straßenschuhen** bedingt eine Eintragung in die Beschwerde-Li-te.

COOL-Regeln:

- ⇒ Die Klasse, einschließlich COOL-Bereich, darf nur mit **Abmeldung** verlassen werden.
- ⇒ In den COOL-Stunden darf der **PC-Übungsraum** benutzt werden. (Eintragung am Belegplan!)
- ⇒ **Tätigkeiten**, die Arbeit und Kommunikation **stören** (Essen, Trinken, Radio, Walk-man) sind im COOL verboten.
- ⇒ In den COOL-Stunden darf der PC, solange an COOL-Aufträgen gearbeitet wird, nicht für **Hausübungen** verwendet werden.

Es ist darauf zu achten, daß der **Lärmpegel** in den Cool-Stunden niedrig gehalten wird, um andere Klassen im Unterricht nicht zu stören. Daher verpflichte ich mich, die Auflagen in den beiden Bereichen einzuhalten (Beschwerde-Liste!):

- ⇒ **Bereich 1:** Bereich vor 3 AS und Computerraum (max. 4 Personen): stilles Arbeiten; keine Gruppenbesprechungen.
- ⇒ **Bereich 2:** Klasse und am Ende des Ganges: leises Arbeiten, gemeinsames Arbeiten möglich.

In jeder Klasse ist eine **Verantwortlichkeitsliste** ausgehängt. Jeder Schüler ist für ein bestimmtes Aufgabengebiet zuständig. (zB Unterrichtsmaterial, Fehlstundenliste, usw.) Die jeweiligen Verantwortlichen verpflichten sich, ihrem Aufgabengebiet nachzukommen.

Es ist nicht erlaubt, die **COOL-Materialien**, die für alle Schüler bestimmt sind, mit nach Hause zu nehmen, und es ist nicht erwünscht, die COOL-Aufträge zu Hause zu erledigen. Für COOL-Aufträge sind die COOL-Stunden vorgesehen.

Bei Eintrag in die **Beschwerdeliste** werde ich zur Schüler-Lehrer-Konferenz vorgeladen, wo mein Verhalten besprochen wird.

Steyr, im November 1998

.....
Unterschrift der SchülervorteilertIn

.....
Unterschrift des Klassenvorstandes

6.3 Bundesdeutsche Berichte

6.3.1 Regina BECK: Der Daltonplan an der Sekundarschule Gerwisch

Die Schule ist in die Kritik gekommen. Gewalt, der Verlust von Werten und Normen, nachlassende Leistungen von Schulabgängern, zunehmende Ohnmacht von Lehrkräften und Eltern sind immer häufiger Themen in der öffentlichen Diskussion über das gegenwärtige Erscheinungsbild der Schulen.

Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer ist anders, ist schwieriger geworden. Was können sie unternehmen, welchen Weg können sie einschlagen um darauf eine Antwort zu finden?

Die Sekundarschule Gerwisch, unweit von Magdeburg, der Landeshauptstadt Sachsen-Anhalts, unterrichtet seit 1995 auf der Grundlage von Helen PARKHURSTs reformpädagogischer Idee, dem Daltonplan. Auf welche Weise die Schule zu dieser Unterrichtsform gekommen ist, wie die praktische Umsetzung erfolgt und welche Resultate vorliegen, soll im Folgenden gezeigt werden.

6.3.1.1 Schulreform in Sachsen-Anhalt

Mit der Einführung des gegliederten Schulsystem 1991/92 waren Sekundarschulen und Gymnasien als neue Schulformen in Sachsen-Anhalt entstanden. In den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Sekundarschule wurde die Förderstufe, in den 7. bis 9. beziehungsweise 10. Klassen der Haupt- und der Realschulbildungsgang eingeführt.

Die Schüler reagierten auf die Veränderung der Lebensumstände erwartungsgemäß. Es gab eine Fülle von Fragen und Problemen. Vielerorts entwickelte sich ein großes Interesse, nach neuen Möglichkeiten in der schulischen Arbeit zu suchen. Aktivitäten dieser Art gab es auch an der Sekundarschule Gerwisch. Das besondere Interesse richtete sich auf das Kennenlernen reformpädagogischer Unterrichtsmethoden.

Dabei bewegten uns unter anderem die folgenden Fragen:

Was müssen die Kinder in der sich verändernden Gesellschaft lernen? Wie schaffen wir die Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen? Und was können wir tun, damit sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Verantwortung für das Lernen bewußt sind?

Um Mitbestimmung und Transparenz zu erzielen bildeten wir eine erweiterte Schulleitung und Arbeitsgruppen. Letztere organisierten Projekte, bereiteten Feste und Schulfahrten vor, beschäftigten sich mit auffälligen Schülern usw. Dadurch konnten wir unsere Arbeit wesentlich effektiver gestalten. Wir lernten Zusammenarbeit und Eigenverantwortung zu praktizieren. Die Gruppen entwickelten dabei immer mehr Professionalität. Ein Team hatte als Thema das Ausprobieren individualisierender und gemeinschaftsbildender Unterrichtsformen gewählt.

Dieser Bereich gewann an Bedeutung und wurde eines der Hauptthemen bei schulinternen Fortbildungen. Freiheit und Verantwortung im Prozess des Lernens spielten dabei eine besondere Rolle.

Im Herbst 1994 erlebten wir in einer Grundschule in Emmen (Niederlande) den Unterricht nach dem Daltonplan. Es war beeindruckend, wie die Kinder dort ihr Lernen unter fürsorglicher Anleitung selbst organisierten. Nach einem fertigen Arbeitsschritt markierten sie an einem sogenannten Pensenbrett, was sie erledigt hatten. Dabei bewegten sie sich ruhig und zielgerichtet, waren freundlich und rücksichtsvoll im Umgang miteinander.

6.3.1.2 Die Einführung des Daltonunterrichtes an der Sekundarschule: „Wege entstehen beim Gehen“¹

Die in den Niederlanden gewonnenen Erkenntnisse über den Daltonplan wurden an der Schule intensiv diskutiert. Die Idee dieser Unterrichtsform, der die Prinzipien Freiheit, Zusammenarbeit und Selbstständigkeit zugrunde liegen, korrespondierte mit den Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer. Besonders sprach uns an, dass Schülerinnen und Schüler in hohem Maße selbst für das Ergebnis verantwortlich sind.

Da es in Deutschland bisher keine Daltonschule gab, entwickelten wir ein Modell für die Sekundarschule. Es sollte zu den Vorgaben der amtlichen Stundentafel ebenso passen wie zu den Prinzipien von Helen PARKHURST. Die nächsten Überlegungen richteten sich darauf, den Unterricht in traditionelle, im Plan fest verankerte Stunden und in solche mit Freiarbeit einzuteilen, geeignete Fächer auszuwählen und die Möglichkeiten für die Wahlfreiheit zu eruieren. Außerdem musste das Lernen mit Pensen in Form von Wochenplänen erprobt werden.

Unterstützung erhielten wir dabei durch den damaligen Sekretär des niederländischen Daltonvereins, Drs. Cees JANSSEN. Durch seine Schrift „Der Daltonplan und seine Stelle innerhalb reformpädagogischer Auffassungen“ gewannen wir ein klareres Bild von den Zielen, der Organisation und den Auswirkungen dieser Unterrichtsform:

„In einer Sekundarschule, morgens nach der Pause. Die beiden Stunden vor der Pause waren dem Klassenunterricht gewidmet, nach der Pause gibt es eine Daltonstunde. Die Schüler verbreiten sich über die Fachklassenzimmer um das Fachgebiet ihrer Wahl studieren zu können. In jedes Klassenzimmer kommen Schüler aus mehreren Jahresklassen. Die Schüler machen sich an die Arbeit. (. . .)“²

Als erstes Resultat unserer Überlegungen entstand ein Stundenplan, in dessen mittlerem Bereich ein 90-minütiger Freiarbeitsblock - die Daltonstunden - angesiedelt wurde. Es erschien uns möglich, von fast allen Fächern einen Teil der durch die amtliche Stundentafel vorgegebenen Zeit in diesem Bereich anzulagern. In dieser Zeit würden die Schülerinnen und Schüler entscheiden, in welchem Unterrichtsraum sie sich aufhalten und in welchem Fach sie arbeiten wollen. Als weiteres waren die Klassen und Fächer für den Daltonunterricht festzulegen.

¹ Motto der Pädagogischen Woche der Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg, 1991.

² JANSSEN, Cees: Der Daltonunterricht und seine Stellung innerhalb reformpädagogischer Auffassungen, Emmen (Ms.), 5.

Die verbleibenden Wochen vor dem Beginn des Schuljahres 1995/96 waren von der konkreten Vorbereitung auf die zukünftige Daltonpraxis geprägt. Wie setzen wir die Idee vom Pensenbrett der Schule in Emmen um? Welche Symbole verwenden wir in den Wochenplänen? Die wichtigste Frage aber war: Wie werden die Schülerinnen und Schüler mit der Freiheit zu recht kommen? Werden sie die neue Lernform schätzen und erfolgreich arbeiten? Welche Konsequenzen erwachsen daraus für unsere Unterrichtsarbeit? Natürlich gab es auch Unsicherheiten, Befürchtungen und Zweifel.

6.3.1.3 Das Modellprojekt „Verbund Selbstwirksamer Schulen“

Inmitten unserer Vorbereitungen startete das Modellprojekt „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit zehn Schulen des Sekundarbereiches aus je einem Bundesland.

Untersuchungen hatten gezeigt, dass das derzeitige Erscheinungsbild von Schulen Anlass zur Besorgnis gab. In zunehmenden Maße sind Antriebsarmut, Leistungsverweigerung und Vandalismus zu beobachten. Lehrerinnen und Lehrer leiden unter dem burn-out-Syndrom. Die gesellschaftliche Akzeptanz der Schule hat sich verschlechtert. Deshalb sind die Schulen genötigt, darauf eine Antwort zu finden.

In diesem Modellprojekt sollte erprobt werden, inwieweit sich das Lern- und Arbeitsklima an den Bildungseinrichtungen mit Hilfe der Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura verändern lässt.¹ Die Idee besagt, dass die Selbstwirksamkeit die Überzeugung einer Person ausdrückt, erfolgreich handeln und schwierige Situationen meistern zu können. Personen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung neigen zu Angst, Aggressivität, Hilflosigkeit. Sie unterschätzen ihre Fähigkeiten und vermeiden Bewährungssituationen.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können sich auf ganz unterschiedliche Weise herausbilden. Eine Möglichkeit ist die sogenannte Stellvertretererfahrung. Ein Kind traut sich etwas zu, weil zum Beispiel einem Freund die gleiche oder eine ähnliche Sache gut gelungen ist: „Wenn er das kann, kann ich das auch.“ Wesentlich nachhaltigere Überzeugungen gewinnt eine Person durch eigene positive Erfahrungen.

Mandy ist eine Hauptschülerin in der 7. Jahrgangsstufe. Sie erzielte beim Lernen in den ersten Schuljahren wenig Erfolg. Nach der Einführung des Daltonunterrichtes besucht sie einmal wöchentlich einen Kurs für Spinnen und Weben. Es erfordert viel Geschick, das Spinnrad zu bedienen. Aber Mandy vermag es bald so gut, dass sie anderen Schülerinnen und Schülern die dazugehörige Technik vermitteln kann. Damit hilft sie der Kursleiterin bei der Arbeit und erfährt zugleich Anerkennung. Ganz allmählich beobachten alle, die das Mädchen als zurückhaltend kennen: Mandy hat sich verändert. Ihr neues Selbstwertgefühl macht sie fröhlicher, kritischer und auch in manchen Fächern erfolgreicher. Solche Erhöhung der eigenen Kompetenz wirkt sich nach Bandura auf das Selbstbewusstsein, das Wohlbefinden und die Lebens-

¹ Vgl. BROCKMEYER, R., EDELSTEIN, W.: Entwicklungskrisen kompetent meistern. Heidelberg 1995. 89ff.

freude aus. Daneben spielt die Konsequenzerwartung eine große Rolle. Das ist die persönliche Einschätzung von den Folgen einer Handlung. Eine Person muss wissen, wozu sie sich anstrengen soll, sonst tut sie es nicht.

Im Konzept des Schulversuches waren die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung der handelnden Personen die grundlegenden Arbeitsprinzipien. Aus diesem Grund konnten sowohl jede einzelne Schule des Verbundes als auch die später hinzugekommenen regionalen Netzwerke, die weitere 40 Schulen umfassen, eigene Ideen und Programme verwirklichen. Es lag auf der Hand, dass der Schwerpunkt in unserem Schulprogramm der Daltonplan wurde.

6.3.1.4 Der Start

Die ersten beiden Daltonstunden fanden am 5. August 1995 statt. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5, 6 und 9 bildeten unsere ersten Daltonklassen. Die Kinder und Jugendlichen hatten zuvor Wochenpläne in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erhalten, die es in eigener Verantwortung zu bearbeiten galt. Sie mussten nun selbst entscheiden, welche Aufgaben sie als erstes lösen, welche Texte sie als nächstes bearbeiten wollten. Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutete das, für diese Zeit in erster Linie eine Beobachterrolle einzunehmen. Dieses „Loslassen“ erforderte von den neuen Daltonlehrern einen großen Teil der traditionellen Verantwortung im Unterricht an die Schülerinnen und Schüler abzugeben. Der erste - unvergessene - Tag, die erste Woche mit insgesamt drei Daltonblöcken verliefen zufriedenstellend. Das von manchem Skeptiker befürchtete Chaos blieb aus. Trotzdem musste der Umgang mit der Freiheit erst erlernt werden.

6.3.1.5 Unterstützung und Steuerung

Um den Daltonunterricht so gut wie möglich zu gestalten und auf Fehlentwicklungen oder Störungen rasch reagieren zu können, führten wir verschiedene Steuerungselemente ein. Das waren in den Klassen die Klassenleiterstunden und im Kollegium die Daltonlehrerberatungen. Hier wurden Erfahrungen diskutiert und Verfahren nötigenfalls korrigiert. Es gründete sich ein neues LehrerInnenteam, die Daltonarbeitsgruppe. Sie organisierte u. a. die schulinterne Evaluation. In größeren Abständen veranstalteten wir Daltonkonferenzen mit den Eltern, Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern. Aus einer dieser Veranstaltungen heraus entstand ein neues Gremium - der Daltonrat. Er wurde von den Lehrern, Eltern und Schülern gebildet und spielt inzwischen eine wichtige Rolle im Schulleben. Die darin mitwirkenden Schülerinnen und Schüler bringen Probleme mit der Freiarbeit aus ihren Klassen zur Sprache, moderieren die Teambesprechungen, betreuen Gäste der Schule u.a.m.

Durch die eigenen Erfahrungen und die Kommunikation miteinander gewannen Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte und Eltern nach und nach die Kompetenz für den Unterricht mit dem Daltonplan. Immer wieder hat das Kollegium über die Arbeit mit den Wochenpläne beraten, die Gestaltung der Pensen verändert und die Organisation des Unterrichtes verbessert. Materialsammlungen, Computerprogramme u. a. halfen ebenso die aufwendige Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern wie die Zusammenarbeit der Fachlehrer.

Wir führten Klausurtagungen mit Referenten aus der Schweiz durch und besuchten eine Daltonschule in den Niederlanden. Drs. Cees JANSSEN sprach auf Elternversammlungen oder Konferenzen und half uns in schwierigen Situationen. Weitere wichtige Partner hatten wir im Schulamt, im Kultusministerium und in der Kommune. Es entwickelte sich eine hilfreiche und interessante Kooperation auf der Basis von Freiheit und Verantwortung. Sie schloss eine pragmatische Unterstützung bei der Lösung von Problemen ein. Sowohl durch die umfangreichen Fortbildungen im Rahmen des Schulversuches als auch durch die Kontakte zu anderen Schulen lernten wir unsere gesamte Arbeit professioneller zu organisieren, Konflikte als Chance zur Entwicklung zu begreifen und die Übernahme von Verantwortung zu fördern. An einer der Pilotschulen des Modellprojektes übten Schülerinnen und Schüler höherer Klassen regelmäßig mit jüngeren Schülern den Lernstoff der Kernfächer - eine Idee, die wir für unseren Daltonbereich mit aufnehmen konnten. Eine andere Schule entwickelte ein Programm zum sozialen Lernen für verschiedene Jahrgangsstufen. Diese Form zur Förderung der sozialen Kompetenz wird nun auch von einigen Klassenleitern unserer Schule genutzt.

Organisationsentwicklung, Personalführung und Evaluation waren weitere häufige Themen im Verbund der Selbstwirksamen Schulen. Sie wurden zu einer wichtigen Basis für die Innovation an der Schule und hatten einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Daltonunterrichtes.

6.1.3.6 Wie gestaltet sich die Daltonpraxis?

Die Organisation

An „Daltontagen“ gilt folgender Tagesablauf: In der 1. und 2. Stunde findet der Unterricht im Klassenverband statt. Daran schließen sich zwei Daltonstunden an, in denen die Studentafel aufgelöst ist. Ab der 5. Stunde erfolgt erneut Unterricht im Klassenverband. Die Anzahl der Daltonstage pro Woche richtet sich nach dem Grad der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Jahrgangsstufen und Bildungsgängen. Diese ist bei den Hauptschulklassen geringer, bei den Realschulklassen höher. In der 5. Klasse beginnen wir das Schuljahr lediglich mit einer Daltonstunde an jeweils drei Tagen, die noch dazu an einen Raum mit einem speziellen Fachlehrer gebunden ist. Später, wenn sich die Kinder an die Wochenplanarbeit gewöhnt haben, wird ihre Wahlfreiheit erweitert.

Vor jedem Schuljahr wird die Auswahl der Daltonfächer in den einzelnen Jahrgängen geprüft und die Stundenzahl des Freiarbeitsblockes neu festgelegt. Deutsch und Mathematik eignen sich besonders gut und bilden den größten Anteil. Meist ist noch das Fach Englisch mit einer Wochenstunde einbezogen.

Weitere daltonerprobte Fächer an unserer Schule sind Wirtschaft, Kunst, Musik, Werken, Sozialkunde, Geografie, Biologie und Chemie. Sie werden aber nicht in jeder Jahrgangsstufe einbezogen, so zum Beispiel im 8. Schuljahrgang das Fach Biologie und in der 9. Klasse das Fach Chemie. Hat sich ein Fach als nicht geeignet herausgestellt oder ändert sich die amtliche Studentafel, kann es wieder ausschließlich in festen Stunden unterrichtet werden. Die Entscheidung darüber wird durch die Klassen- und Fachlehrer gemeinsam mit den Schülern vor Beginn eines neuen Schuljahres getroffen.

Innerhalb der Daltonstunden bieten wir eine Reihe zusätzlicher Möglichkeiten zum individuellen Lernen an. Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene kreative Kurse oder die Bibliothek aufsuchen. Außerdem stehen Computer mit Lern- und Schreibprogrammen zur freien Verfügung. Die Kurse, die zum besonderen Konzept der Förderstufe gehören, finden ebenfalls in den Daltonstunden statt. Daher braucht kein Schüler, der beispielsweise auf Grund von Leseschwierigkeiten einen Stütz-kurs Deutsch besucht, nach seinem regulären Unterricht in der Schule zu verweilen, um zusätzlich üben zu müssen. Die Motivierung der Kinder im Wahlpflicht- sowie im Förderunterricht ist so sehr viel einfacher. Formen des Werkstattunterrichtes und des Projektlernens könnten die Wahlfreiheit, die Zusammenarbeit und das individuelle Lernen zusätzlich befördern und den Daltonblock bereichern. Dazu gibt es an unserer Schule bereits einzelne Ansätze.

Die Arbeitsweise in den Daltonstunden

Die Schülerinnen und Schüler suchen sich einen Raum aus, in dem sie sich zumindest für eine Daltonstunde aufhalten. Die Gründe für diese Platzwahl sind im übrigen sehr indifferent. Allerdings haben die meisten von ihnen einen Stammplatz.

Die Schülerinnen und Schüler beginnen ihre Arbeit mit dem Ausfüllen von Karteikarten, sogenannter Daltonkarten. Sie notieren darauf die Fächer, an denen sie arbeiten wollen. Die Lehrkräfte, die Arbeitsweise und Verhalten begutachten, tragen ihre Beobachtungen am Ende der Stunde ebenfalls in die Karten ein. Somit wird gleichzeitig die Anwesenheit festgestellt. Die Karten werden von den Eltern unterschrieben. Die Anregung dazu erhielten wir von Susanne Popp.¹

Die meisten Schüler arbeiten während der Daltonstunden konzentriert und zielstrebig. Dabei sprechen sie über fachliche Inhalte und helfen sich untereinander. Beides wird von den Lehrkräften gefördert, da es den Lernprozess unterstützt. Hin und wieder reden sie auch über persönliche Dinge oder ein Problem, das sie im Augenblick besonders beschäftigt.

Die Lehrerinnen und Lehrer bieten während des Daltonunterrichtes ihre Hilfe an und achten auf einen störungsfreien Lernprozess. Die Kommunikation ist dabei meist sehr partnerschaftlich, offen, vertrauensvoll und freundlich. Häufig kommt es vor, dass einer Lehrkraft eine Frage zu einem Fach gestellt wird, das sie nicht unterrichtet. Dann ist es für beide Seiten interessant, das Problem zu lösen. Ist das nicht möglich, kann der betreffende Schüler den Raum verlassen, um einen Fachlehrer um Hilfe zu bitten oder die Bibliothek aufzusuchen.

Gelegentlich kommt es vor, dass Schülerinnen oder Schüler desinteressiert sind und das Lernen der anderen stören. Dann greift die Lehrkraft ein, versucht zu motivieren, Ursachen zu erforschen oder fachlich zu helfen. Reicht das nicht aus, kann die Wahlfreiheit eingeschränkt werden. Das bedeutet dem Betreffenden einen bestimmten Platz oder Raum zuzuweisen. Das ist für eine einzelne Stunde oder einen längeren Zeitraum möglich. Da die Schülerinnen und Schüler ihre Wahlfreiheit sehr schätzen, es dies ein Mittel unerwünschtem Verhalten Grenzen zu setzen. Ein weiterer Grund die Wahlfreiheit zu reduzieren liegt vor, wenn Pensen wiederholt nicht termingerecht abgeben oder schlechte Leistungen aufgrund einer mangelhaften Arbeitsweise in den Daltonstunden beobachtet werden.

¹ Popp, S.: Der Daltonplan in Theorie und Praxis, 1995, 255ff.

6.3.1.7 Die Pensen

Die Pensen oder Wochenpläne sind das Modul zwischen Unterrichtsstoff und Schüler. Von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern ausgearbeitet, stellen sie eine wichtige Bedingung für eine gute Arbeitsweise in den Daltonstunden dar. Ihre Geltungsdauer kann von einigen Tagen bis zu mehreren Wochen reichen.

Wir haben uns auf ein Grundschemata und auf Standardsymbole geeinigt. Es gibt Raum für Pflicht- und Wahlaufgaben, eine Spalte für Bemerkungen und eine für Hinweise zur Bearbeitung. Der gesamte Unterrichtsstoff eines Faches innerhalb eines bestimmten Zeitraumes wird in den Pensen genau festgelegt. Gleiches gilt für die Termine von einzelnen Arbeitsphasen und Lernkontrollen. Dadurch wird die inhaltliche Verbindung zwischen festen und Daltonstunden deutlich. Das führt dazu, dass sowohl bei der Schülerschaft als auch bei vielen Eltern ein besseres Verständnis für den Daltonplan entwickelt wird. Der so erzielte Überblick über das komplette Lernprogramm fördert die Motivation zum selbstständigen Lernen. Besonders leistungsschwache Schüler oder deren Eltern bekommen sonst unter Umständen das Gefühl, die Aufgaben allein bewältigen zu müssen. Sie fühlen sich dann überfordert und sind entsprechend demotiviert. Weitere Parameter für gute Pläne sind klare Ziele, interessante Aufgabenstellungen und eine ansprechende Gestaltung.

Im Fach Mathematik verwenden wir sogenannte Stufenpläne. Um die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wurde der Pflichtbereich in Lernniveaustufen unterteilt. Es gibt eine Basisstufe und mindestens eine Aufbaustufe. Schülerinnen und Schüler können wählen, welche Stufen sie bearbeiten. Der Lernstoff im Basisbereich führt bei Leistungskontrollen zu überwiegend befriedigenden Ergebnissen. Diese Stufe lässt den Lernenden mehr Raum für Übungs- und Festigungsaufgaben. Die eher schnelleren Rechner werden durch das Differenzierungsangebot innerhalb der Pflichtaufgaben angeregt, die Aufbaustufen zu bearbeiten. Bei der früher verwendeten Planstruktur fühlten sich besonders die älteren Schülerinnen und Schüler wenig motiviert, nach der Bearbeitung des Pflichtpensums noch zusätzliche Wahlaufgaben zu lösen. Wer sich jetzt für ein schwierigeres Anforderungsniveau entscheidet, braucht nicht unbedingt alle Aufgaben der Basisstufe anzufertigen. Die gewonnene Zeit kann für die Lösung komplizierterer Fragestellungen genutzt werden. Somit erhöht sich die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für das Lernen durch die konkrete Aufgabenstellung.

Maik ist ein Schüler der 9. Klasse, für den die Mathematik ein Buch mit sieben Siegeln darstellt. Er hat erfahren müssen, dass auch, wenn er sich angestrengt, der Erfolg ausbleibt. Er beteiligt sich wenig am Unterricht, fühlt sich überfordert und gibt nur unregelmäßig Wochenpläne ab. Seine fachlichen Defizite werden größer, und er fühlt sich in der Gewissheit seines mathematischen Unvermögens bestärkt. Nun ergeht mit einem neuen Wochenplan an die Klasse der Auftrag, aus einer Sammlung zehn Aufgaben, in denen jeweils gerechnet und gezeichnet werden muss, zusammenzustellen und zu bearbeiten. Der gewählte Schwierigkeitsgrad ist für die Benotung relevant. Maik beginnt nach einigem Zögern mit leichten Beispielen. Seine Zeichnungen gelingen ihm besonders gut. Nach und nach findet er Zugang zu diesem Thema. Es macht ihm Spass auszuwählen und er erreicht sein bestes Lernergebnis im Schuljahr.

Durch die Stufenpläne werden die Schülerinnen und Schüler - mitunter gemeinsam mit ihren Eltern - noch stärker involviert als bisher, indem sie bestimmen, wie sie ihren Lernprozess organisieren und welche Lernergebnisse sie anstreben wollen. Die Wahlmöglichkeit motiviert sie, denn sie entscheiden selbst über die Konsequenz ihres Handelns. Auf diese Weise erreichen wir eine ausgeprägteres, positives Lernklima.

Die Ermittlung der Schülerleistungen geschieht überwiegend mit Hilfe der traditionellen Formen wie Klassenarbeiten und Tests. Die Begutachtung der Wochenpläne ist ein wichtiger, aber auch ein strittiger Punkt. Eltern wünschen sich eine umfangreiche Korrektur, Schülerinnen und Schüler eine gute Benotung. Die Rückmeldung über die Qualität der Arbeit ist selbstverständlich wichtig. Eine große Rolle dabei spielt die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler durch die Möglichkeiten der Selbstkontrolle.

Bei der Begutachtung der Pläne handhaben die einzelnen Fachbereiche verschiedene Verfahren. Das inzwischen dominierende ist, die Pläne mit einem Worturteil zu bewerten und daraus in bestimmten Abständen eine Zensur zu bilden. So erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass das Pensum ein wichtiges Arbeitsmittel ist, die Notenermittlung aber vorrangig durch Klassenarbeiten, Lernkontrollen u. ä. erfolgt. Mitunter werden auch gezielt einzelne Teile der Wochenpläne durch die Lehrkräfte bewertet.

Die Entwicklung unserer Pensen ist nicht abgeschlossen. Unsere Überlegungen gehen dahin, die Wochenpläne lerntypengerechter zu gestalten, neue Lernstrategien zu erproben und die Fächer stärker zu vernetzen. Die Synthese zwischen festen und Daltonstunden, also die Anwendung der Daltonprinzipien in allen Bereichen des Lernens, ist dabei ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld. Für die Lehrerin und den Lehrer heißt das, ein weiteres Mal „loszulassen“ und neben wichtigen frontalen Unterrichtsabschnitten auch hier selbstständiges Denken und Handeln zu ermöglichen. Dann erziehen wir die Schüler zu selbstwirksamen, kritischen und leistungsfähigen Menschen.

6.3.1.8 Auswirkungen des Daltonunterrichtes

Die Entwicklung der Schülerleistungen

Seit dem Beginn des Daltonunterrichtes analysieren wir die Schülerleistungen, denn häufig wird die Meinung vertreten, dass die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen mit der Verschlechterung schulischer Leistungen einhergehen kann. Eine allgemeingültige Aussage kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht formuliert werden. Aber es gibt eine Reihe interessanter Feststellungen und Trends.

So beobachteten wir besonders in den jüngeren Klassen Schwankungen in der Leistungsentwicklung. Der Zusammenhang zwischen der Schülerleistung und der Akzeptanz des Daltonunterrichtes bei den Eltern offenbart sich vor allem in den Jahrgangsstufen 5 und 6. Weiterhin ist das lehrerbezogene Lernen in den mittleren Jahrgangsstufen stärker ausgeprägt als vor der Einführung des Daltonunterrichtes. Die Lernfreude spielt eine zunehmende Rolle. Auffällig ist weiterhin:

- Durch den Daltonunterricht hat sich trotz anfänglich geringerer Effizienz die Schülerleistung nach einer gewissen Zeit stabilisiert.

- Die Fächer mit Ergebnissen unterhalb des Durchschnitts sind in der Regel keine Daltonfächer.
- In den Kernfächern beobachten wir besonders nachhaltige Verbesserungen bei Schülerinnen und Schülern der höheren Klassen, die zielgerichtet auf gute schulische Ergebnisse für erfolgreiche Bewerbungen und Abschlüsse hinarbeiten.
- Besonders positive Resultate erreichen wir bei selbstständigen Schülerarbeiten, wie Belegen, künstlerischen Arbeiten, Produkten in Projekten u. ä. Dabei selbst über Inhalt, Umfang, Ausführung und Ergebnis zu entscheiden, wirkt sich bei den meisten Schülerinnen und Schülern offensichtlich sehr günstig auf die Lernmotivation und die Qualität der Arbeiten aus.

Andreas ist ein Schüler mit guten Leistungen. Im Verlauf des 9. Schuljahres entstand bei ihm der Wunsch, nach der 10. Klasse mit anderen Mitschülern auf ein Gymnasium zu gehen. Er arbeitet ganz zielgerichtet darauf hin, fertigt ausgezeichnete Wochenpläne an, nutzt die Chancen zur Wissenserweiterung, die ihm die Belegarbeiten bieten und hat sich so in den Kernfächern um eine ganze Note verbessert.

Es gibt aber auch Schülerinnen und Schüler die wenig Interesse am Lernen zeigen. Wenn sie ihre Zeit in den Daltonstunden nicht dazu verwenden, ihre Planaufgaben zu erledigen, ist das eine ihnen mögliche Entscheidung. Sie haben dann die Wahl, das Pensum zu Hause nachzuarbeiten oder aber schlechte Lernergebnisse in Kauf zu nehmen. Wir beobachten, dass manche Jungen und Mädchen ganz bewusst die vermehrte häusliche Arbeit wählen, um im Daltonunterricht zum Beispiel die kreativen Angebote zu nutzen. Es liegt bei ihnen, sich so zu entscheiden. Manche Schülerinnen und Schüler lehnen den Daltonunterricht ab, da sie lieber die Verantwortung beim Lehrer wissen möchten.

Die bisherigen Beobachtungen zur Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler und zur Entwicklung ihrer Leistungen ermutigen uns, in dieser Weise weiter zu arbeiten, zumal Abgänger unserer Schule von ihren Erfolgen an weiterführenden Schulen berichten. Sie hätten durch den Daltonunterricht vor allem das Lernen gelehrt und Selbstbewusstsein erworben.

Veränderungen im Verhalten der Schülerschaft

Deutlicher als durch die fachlichen Leistungen werden die Veränderungen unserer Schülerinnen und Schüler in ihrem Verhalten sichtbar. Das Konzept der Selbstwirksamkeit besagt, dass Personen in ihren Kompetenzen gestärkt werden, wenn sie die Möglichkeit haben, in ihrem Umfeld eigenverantwortlich zu handeln. Dieses können wir an unseren Schülerinnen und Schülern beobachten. Die Mehrzahl der Schüler fertigt gute und vollständige Pläne an und gibt sie termingemäß ab. In ihrem Auftreten sind die Mädchen und Jungen ruhiger und ausgeglichener, selbstbewußter und kritischer geworden. Vandalismus und Aggressivität haben sich sichtbar verringert. Besucher der Schule erleben die Schülerinnen und Schüler freundlich, zufrieden, rücksichtsvoll und höflich.

Auf neue oder ungewöhnliche Dinge reagiert der große Teil von ihnen aufgeschlossen. Herausforderungen führen seltener zu Ängsten oder Aggressivität, sondern eher zum zielgerichteten Handeln. Sie wissen, woher sie Informationen bekommen, probieren praktische Varianten und versuchen Probleme ohne Hilfe Erwachsener zu lösen. Sie übernehmen zunehmend

Verantwortung für eine Sache, für ein Ereignis oder für andere Mitschüler.

Im Verhältnis zwischen Schülerschaft und Lehrkräften hat sich eine überwiegend partnerschaftliche Kooperation auf der Grundlage gemeinsam erarbeiteter Regeln und Grenzen entwickelt. Die Beziehungen der Schüler untereinander und ihr soziales Verhalten insgesamt sind besser geworden. Das schließt eine Verringerung der Gewaltbereitschaft ein. Die Schülerinnen und Schüler kennen sich untereinander, akzeptieren sich gegenseitig und helfen einander. Disziplinarische Maßnahmen der Schule, die durch aggressives Schülerverhalten hervorgerufen wurden, sind überaus selten geworden.

Der Lernprozess der Eltern

Für die Eltern bedeutete die Einführung des Daltonplans die Überwindung bisheriger Einstellungen, die durch ihre Erfahrungen mit der eigenen Schulzeit - meist in der DDR-Schule - geprägt wurden. Trotz der zahlreichen Beratungen in der Vorbereitungszeit äußerten viele Eltern negative Meinungen und Befürchtungen, als der Daltonunterricht Alltag wurde. Die Lehrer sollten besser frontal unterrichten, da die Kinder durch die Wahlfreiheit und Selbstständigkeit nicht genug lernten. Misserfolge und Schwierigkeiten wurden schnell dem Daltonunterricht angelastet. Manche gingen davon aus, dass sich die Kinder den Unterrichtsstoff völlig selbstständig erarbeiten müssten. Deshalb saß nun mancher Vater oder manche Mutter zu Hause und führte die Bruchrechnung ein.

Diese Probleme wurden und werden von uns sehr ernst genommen. Bereits nach dem ersten halben Jahr differenzierte sich das Bild. Die Meinungen bewegten sich zwischen der Abschaffung des Daltonunterrichtes auf der einen Seite und der schnellstmöglichen Einbeziehung aller Fächer auf der anderen Seite. Inzwischen erfahren wir sehr viel Zustimmung und Unterstützung, ohne dass alle Probleme gelöst sind.

In einer Zusammenkunft des Elternrates der Schule berichtete eine Mutter kürzlich, ihre Familie sei vor einiger Zeit von Magdeburg nach Gerwisch gezogen. Ihr Sohn Michael habe sich in der alten Schule nicht sehr wohl gefühlt. In der jetzigen Schule und besonders durch den Daltonunterricht habe er sich sehr verändert. Er sei selbstbewusster geworden, habe ein besseres Verhältnis zu anderen Mitschülern gewonnen und mit seinen Lernergebnissen seien Mutter und Sohn inzwischen sehr zufrieden.

Mit der positiven Persönlichkeitsentwicklung, der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler an der Schule und guten Lernergebnissen wächst die Akzeptanz dieser Lernform bei den Eltern.

6.3.1.9 Anforderungen an die Schulleitung im Innovationsprozess

Durch die Veränderungen in der Gesellschaft wächst der Reformdruck in den Schulen. Um ihm erfolgreich zu begegnen brauchen Schulleiterinnen und Schulleiter Visionen. Reformpädagogische Konzepte, die Selbstorganisation des Lernens und die Öffnung der Schulen sind Möglichkeiten, Handlungskompetenz für die „Herausforderung Zukunft“ zu entwickeln. Im Konzept der Selbstwirksamkeit, im Daltonplan u. a. ist die Eigenverantwortung von elementarer Bedeutung. Freiheit und Verantwortung sind in der innovativen Schule notwendige Bedingungen. Sie müssen für Lehrkräfte und Schülerschaft in demokratischen Strukturen erlebt

werden können. Das schließt ein, dass die Personen über die Belange entscheiden, von denen sie betroffen sind.

Die Verteilung des Unterrichtes liegt in unserer Schule zu einem großen Teil in den Händen der Lehrkräfte. Dazu werden Listen mit allen Klassen, Fächern und Stunden im Lehrerzimmer veröffentlicht. Die Lehrerinnen und Lehrer tragen ihre Einsatzwünsche ein. Mehrfachnennungen und Verabredungen untereinander sind möglich. Die Schulleitung überarbeitet diese Liste und veröffentlicht sie erneut. Dieses Verfahren ist sehr flexibel. Es ist ein pragmatisches Beispiel für die Gestaltung von Demokratie in der Schule. Wir erreichen dadurch Transparenz und eine höhere Berufszufriedenheit. Gleichzeitig wird der Verwaltungsaufwand verringert. Die Anregung dazu entnahmen wir dem Beitrag von Dieter Smolka in „Praxishilfen Schule. Leitung und Verantwortung einer Schule“.¹

Eine weitere wichtige Bedingung ist die Kommunikation. Erfolge, Überraschungen aber auch Unsicherheiten und Enttäuschungen sind Begleiterscheinungen im Prozess der Veränderung. Sie erzeugen ein Spannungsfeld zwischen Enthusiasmus, Passivität und Widerstand. Dem muss sich die Schulleitung stellen. Neben Teambesprechungen und Mitarbeitergesprächen sind interessante mehrtägige Klausurtagungen relevant für die Schulentwicklung.

Die Schulleitung der innovativen Schule hat meines Erachtens folgende Aufgaben:

- Die Schulleitung soll den Entwicklungsprozess anregen, steuern und moderieren, indem sie die Initiativen der Lehrkräfte aufgreift und unterstützt.
- Die Schulleitung delegiert Verantwortung und fördert die Teambildung.
- Die Schulleitung ist verantwortlich für eine gut funktionierende, demokratische Organisation.
- Kommunikation und Evaluation müssen institutionalisiert werden. Dabei sollte, anstatt Fehleranalyse zu betreiben, eher von den Erfolgen, den Stärken und den Fähigkeiten der Beteiligten ausgegangen werden. Das schließt auch ein, einen Schritt zurück zu gehen, wenn es nötig ist.
- Auf Probleme oder Störungen muss die Schulleitung sensibel reagieren und Strategien zur Konfliktlösung entwickeln.
- Schulinterne Fortbildung zu organisieren, die im Interesse der Kolleginnen und Kollegen und des Schulprogrammes liegt, ist ebenfalls ein wichtiges Aufgabenfeld der Schulleitung.
- Ein Schulprogramm und eine Schulphilosophie sind zu entwickeln, in denen alle Mitarbeiter sowohl gemeinsame als auch persönliche Ziele verwirklichen können, wobei aber auch ausdrücklich auf die Mitarbeit von Schülern und Eltern Wert gelegt wird.
- Die Schulleitung muss dafür Sorge tragen, dass Berufszufriedenheit und Lernfreude an der Schule entstehen bzw. sich weiter ausprägen. Dabei sollten die unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen aller Beteiligten berücksichtigt werden.
- Eins muss vor allem klar sein: Innovation braucht Zeit.

Smolka, D.: Praxishilfen Schule. Leitung und Verantwortung einer Schule, Neuwied: Krikel. Berlin, 1997, 51ff.

6.3.10 Die erste Zäsur und der Abschluss des Modellprojektes

Seit dem Start des Daltonunterrichtes 1995 kamen viele Besucher an unsere Schule. Die Ideen von Helen PARKHURST haben sich besonders im Jerichower Land mit seiner aufgeschlossenen Schulaufsicht, aber auch darüber hinaus verbreitet. Inzwischen gibt es hierzulande Schulen verschiedener Schulformen, die nach dem Daltonplan arbeiten oder auf dem Weg dorthin sind.

Im Herbst 1998 führten wir eine Selbstwirksamkeitskonferenz zum Abschluss des Schulversuches durch. Mit vielen Gästen, Eltern und ehemaligen Schülerinnen diskutierten wir die Ergebnisse des Daltonplans. Die Debatte ging mit Unterrichtsbesuchen, Vorträgen und Workshops einher. Besondere Aufmerksamkeit richteten die Gäste auf das Lernen während der Daltonstunden. Die Arbeitsweise und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler überzeugte sie sehr. Es führte zu folgenden Feststellungen¹:

1. Eine veränderte Gesellschaft erfordert eine veränderte Schule.
2. Ziel unserer Schulkultur ist das Herausbilden von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.
3. Verantwortliches Handeln entsteht nur, wenn es möglich gemacht wird, Verantwortung zu übernehmen.

Unsere Schüler lernen Verantwortung zu übernehmen. Wir verändern Lehren und Lernen. Wir arbeiten mit Wochenplänen. Wir organisieren uns in Arbeitsgruppen. Wir lösen Klassenverbände auf. Wir schaffen Möglichkeiten zu kreativer Arbeit.

4. Lehrer und Schüler werden Lernpartner.
5. Die Mitwirkung der Eltern wird intensiver.
6. Wir stärken Zufriedenheit und Konfliktfähigkeit.
7. Das Hineinwachsen in das veränderte Rollenverständnis ist ein Prozess.
8. Unsere Schule ist eine Daltonschule.

Das Modellprojekt „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ endete im März 1999. Auf dem Abschlusskongress in Ludwigsfelde, Brandenburg, wurden die Ergebnisse der mehr als dreijährigen Arbeit aller 10 Pilotschulen vorgestellt. Ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Evaluation war die Herausbildung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext mit Lernfreude bzw. Berufszufriedenheit.

Die Ergebnisse des Verbundes sind überaus positiv. Kompetenz und Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte haben sich verbessert. Die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler hat sich positiv entwickelt. Negative Erscheinungen, die zu Beginn des Modellprojektes in vielen Schulen beobachtet wurden, wurden an den Pilotschulen zurückgedrängt. In vielen Bereichen konnten sogar spürbare Verbesserungen konstatiert werden.

Die Selbstwirksamkeit ist ein geeignetes Mittel für die Schulentwicklung. Sie führt zur Stär-

¹Thesepapier der Sekundarschule Gerwisch (Ms.), Gerwisch, 12. 11. 1998.

kung der handelnden Personen und zu demokratischen Strukturen in den Schulen. Unsicherheit und Angst dagegen führen zur Schwächung der Person und zu intolerantem Verhalten. Veränderungen im Unterricht bedingen immer auch Veränderungen an der Schule. Sie verlangen und ermöglichen eine stärkere Kommunikation und ein neues Rollenverständnis bei allen Beteiligten. Das selbstbestimmte Lernen nach dem Daltonplan verbessert die Einflussmöglichkeiten auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Das wiederum kommt dem Erfolg beim Lernens zugute.

Fazit:

Der Aufwand an Arbeit ist für die Lehrkräfte einschließlich der Schulleitung vor allem in der ersten Zeit sehr hoch. Es ist wichtig, mit kleinen Schritten zu beginnen. Die erhofften Resultate lassen mitunter auf sich warten. Das kann zu Ungeduld und Zweifeln führen. Doch es lohnt sich anzufangen. Der uralte Kampf zwischen Schülern und Lehrern um die Macht im Unterricht verändert sich zum entspannten Lernen und zur Partnerschaft hin. Die Schule erhält ein neues, schöneres Gesicht. Für die Schülerinnen und Schüler heißt es Lernfreude und für die Lehrerinnen und Lehrer Berufszufriedenheit.

Beispiel eines Wochenpensums im Fach Mathematik

WOCHENPLAN 29. 4. – 12. 5. 99

Fach:	Klasse:	Name:
Ma	9a/b/d	

Nummer:	6
---------	---

Thema: Quadratische Funktionen und Gleichungen

- Ziel: 1. Wir kennen die Eigenschaften der quadratischen Funktionen.
 2. Wir können die Scheitelpunkte und Nullstellen berechnen.
 3. Wir haben Erfolg bei der **Klassenarbeit am 11. bzw. 12. Mai.**

Aufgaben	Hinweis	wie u. wann gelöst	Bemerkung Kontrolle
<p>Pflichtaufgaben:</p> <p>Basisstufe:</p> <p>1. Quadratische Funktionen (Übung):</p> <p>Bestimme die Eigenschaften der Funktionen:</p> <p>Zeichne dazu die Grafen</p> <p>a) $y = x^2$ b) $y = x^2 - 9$ c) $y = (x - 2)^2 + 2$</p> <p>d) $y = x^2 - 5x + 4$</p> <p>Berechne die Nullstellen der Funktionen</p>	29. 4.		

Aufgaben	Hinweis	wie u. wann gelöst	Bemerkung Kontrolle
<p><u>Pflichtaufgaben:</u></p> <p>Basisstufe: 1. Quadratische Funktionen (Übung): Bestimme die Eigenschaften der Funktionen: Zeichne dazu die Grafen a) $y = x^2$ b) $y = x^2 - 9$ c) $y = (x - 2)^2 + 2$ d) $y = x^2 - 5x + 4$ Berechne die Nullstellen der Funktionen</p> <p>2. Quadratische Gleichungen Arbeitsblatt 1 Nr. 1 – 4 Arbeitsblatt 2 Nr. 1, 2</p> <p>Aufbaustufe I: Zu 1. Lehrbuch S. 90 Nr. 7 - 9 Zu 2. Arbeitsblatt 2 Nr. 3, 4 und Blatt 4</p> <p>Aufbaustufe II: S. 95 Nr. 37, 40, 41 Arbeitsblatt 5</p>	<p>29. 4.</p> <p>4. 5.</p>		
<p><u>Wahlaufgaben:</u> Arbeite am PC, verwende dazu die Software Heureka – Gleichungen und Funktionen 8/9</p> <p>weitere Übungsaufgaben: Untere Aufgaben in den Arbeitsblättern</p> <p>Professor: Zur besonderen Vorbereitung der Klassenarbeit Arbeitsblatt 3</p>	<p>Ergebnisse aus- drucken!</p>		
<p>Kenntnisnahme/Bemerkung der Eltern/Lehrer:</p>			

6.3.2 Michael HERRMANN: Offene Unterrichtsformen in der Mittelstufe: „MSL“¹

Neue Wege an städtischen Realschulen und Gymnasien in München

6.3.2.1 Die Ausgangslage

Es ist unbestritten, dass die Gymnasien und Realschulen gerade heute ihre jeweilige Klientel nicht nur dort abzuholen haben, wo sie wirklich ist, sondern vor allem auf das vorzubereiten haben, was nach Mittlerer Reife oder Abitur von ihnen erwartet wird. Es mehren sich allerdings die Stimmen, unisono von Ausbildungsbetrieben wie Hochschulen, die bezweifeln, dass dies an den allgemeinbildenden Schulen in ausreichendem Maß der Fall ist. Es wird beklagt, dass zu viele Jugendliche trotz jahrelangen Besuchs weiterführender Schulen Defizite in puncto Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz, Problemlösungsvermögen und Kreativität, kurz, in den „Schlüsselqualifikationen“ aufweisen.

Es verbreitet sich aber auch in der einschlägigen pädagogischen Fachliteratur wie in der Realität des Schulalltags die Einsicht, dass die heute von allen Seiten bejahten und erst recht für morgen geforderten „Schlüsselqualifikationen“ wohl schwerlich per herkömmlicher Unterweisung erworben, eingeübt, gefestigt werden können, und sei dieser Unterricht noch so gekonnt und engagiert. Die Lernenden dürfen nicht auf die Rolle von in Reih und Glied sitzenden Zuhörenden, aufmerksam Mitschreibenden und später brav Reproduzierenden reduziert werden – genauso wenig wie die Lehrkräfte auf die Rolle von alles vorauswissenden, ex cathedra verkündenden und allein verantwortenden Wissensvermittlern mit Inhalts- und Methodenmonopol sowie Alleinunterhalterqualitäten.

Zahllose Lehrkräfte und Universitäts-Pädagogen, Verbandsvertreter und Schulpolitiker sind seit langem auf der Suche nach Lösungen für diese Widersprüche. Das Schulreferat der Landeshauptstadt München, insbesondere sein Pädagogisches Institut (= PI), hat im Rahmen der „Pädagogischen Schulentwicklung“ in den letzten Jahren aus Elementen verschiedener reformpädagogischer Ansätze ein neues Konzept für Münchens städtische Schulen entwickelt. Wir wollten nicht die diversen durch Kulturföderalismus und Parteipolitik begründeten Sonderwege in den verschiedenen Bundesländern unbedingt um ein weiteres reformerisches Experiment, eine Münchner Extratour, vermehren. Vielmehr haben wir versucht ein Konzept zu entwickeln, das eine humanistische Basis hat, das traditionelle Werte und bewährte Unterrichtsformen genauso wenig aus den Augen verliert wie die augenblicklichen schulrechtlichen Rahmenbedingungen in Bayern, das die Forderungen aus Wirtschaft und Hochschulen nach zukunftsrelevanter Ausbildung ernst nimmt, das die aktuelle pädagogische und bildungspolitische Diskussion aufmerksam einbezieht. Ob uns all dies gelungen ist oder gelingen wird, muss die Zukunft zeigen.

¹ „MSL“ = „Materialgestütztes Lernen in Lernlabors“

Der Autor ist Lehrer für Deutsch, Englisch und Ethik am Werner-von-Siemens-Gymnasium in München und Mitarbeiter im Pädagogischen Institut des Schulreferates der Landeshauptstadt München, Tel. 089 - 2 33 2 05 57 Fax 089 - 2, E-Mail her@pi.musin.de

6.3.2.2 Das Konzept (die Eckpunkte)

Sinnvollerweise ist in der – von uns zu betreuenden - frühestmöglichen Phase zu beginnen; konkret heißt das, in der 5. Jahrgangsstufe am Gymnasium (ggf. an Orientierungsstufe, Gesamtschule und evtl. sechsjähriger Realschule) und in der 7. Jahrgangsstufe an der (herkömmlichen) Realschule.

„Eigenverantwortliches Arbeiten“ („EVA“) basiert im Wesentlichen auf dem Konzept von Heinz Klippert (s.u.) und schließt, wenn möglich, an Vorerfahrungen vieler SchülerInnen mit Freiarbeit und ähnlichen Unterrichtsformen in der Grundschule an. Es ist in Teilen bereits an einer ganzen Reihe städtischer Realschulen und Gymnasien Münchens mit Erfolg ausprobiert und anschließend fest implementiert worden.

Mit den Eingangsklassen (5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums, 7., neuerdings z.T. auch schon 5. Jahrgangsstufe der Realschule) werden von Lehrkräften der Schule und/oder Trainern/innen aus dem Pädagogischen Institut „Methoden-, Kommunikations- und/oder Team-Trainings“ (nach Klippert) durchgeführt. Dies geschieht zu einem möglichst frühen Zeitpunkt, etwa während einer Schullandheimwoche oder als „Lernen-lernen“-Wochenendseminar für Kinder und Eltern. Dabei geht es um Selbsterkenntnis (Welcher Lerntyp bin ich?), um Merktechniken, um die Organisation des Arbeitsplatzes und natürlich vieles mehr. Mit Materialien, Methoden und Formen schüleraktivierenden Unterrichts, die viele schon aus ihrer Grundschul-Zeit kennen, werden nun alle SchülerInnen vertraut gemacht. Die hier bewusst vermittelten bzw. erworbenen Fähigkeiten werden in den folgenden Wochen und Monaten weiter eingeübt - ohne explizit thematisiert zu werden - und damit abgesichert und vertieft. Im Rahmen von verschiedenen Gruppenarbeits- und Freiarbeitsformen (und auch schon fächerverbindender Projekt-Arbeit) lernen die Kinder weitgehend selbstständig mit Auftrags- und Lösungsblättern umzugehen, Lernprodukte herzustellen, Erkundigungen und Befragungen durchzuführen, Lösungswege zu erklären, Ergebnisse vorzutragen, usw.

Dabei lernen auch die Lehrkräfte dazu, nämlich den hauptsächlich lehrerzentrierten, direkten Unterricht mit (selbst-)kritischen Augen zu sehen, sich phasenweise aus dem Mittelpunkt zu ziehen, sich zurückzunehmen, den Lernenden eigenverantwortliches Arbeiten („EVA“) in kleineren und größeren Einheiten ‚zuzumuten‘ und sie dadurch zusätzlich zu fordern und zu fördern. „Methoden-, Kommunikations- und/oder Team-Trainings“ werden nicht nur in der Anfangsphase, sondern als Wiederholungsseminar auch in höheren Jahrgangsstufen durchgeführt; selbstverständlich bleibt „EVA“ auch in den späteren Jahren relevant.

Für die späte Mittelstufe und die Oberstufe wird heute allgemein ein sicheres Verfügen über die sogenannten ‚Schlüsselqualifikationen‘ (s.o.) nicht nur als anzustrebendes Ziel, sondern zunehmend als selbstverständlich erachtet. Ziel ist, dass jede/r SchülerIn pro Schuljahr an größeren Projekten aus verschiedenen Fächerbereichen (Deutsch und Gesellschaftswissenschaftliche Fächer - Fremdsprachen - Mathematik und Naturwissenschaftliche Fächer - Musische Fächer) aktiv teilnimmt. Dies kann und soll im Rahmen des projektorientierten Arbeitens trainiert und in besonderer Weise als „Projektlernen“ (ab der 9./10. Jahrgangsstufe an Gymnasien wie Realschulen) intensiviert und vertieft werden. Schülerinnen und Schüler sollen

- praxisbezogen und handlungsorientiert
- verstärkt auch mit Hilfe moderner Informationstechnologie

- fächerübergreifend (also Wissens- und Bildungsbereiche vernetzend)
- auch an außerschulischen Lernorten (Bibliotheken, kommunalen Einrichtungen, Firmen)
- an größeren (relativ frei gewählten) Themen bzw. Projekten arbeiten können -
- und zwar zu festgelegten (d.h. verbindlich im Stundenplan verankerten!) Zeiten.

Dieses Konzept nimmt der Arbeit an größeren Projekten die Aura des „Störenfrieds“ im „normalen“ Unterrichtsbetrieb, es erleichtert sie vielmehr durch angemessene Rahmenbedingungen und versieht sie mit dem nötigen Grad an Verbindlichkeit. Es rückt zielgerichtetes Planen und vernetztes Denken verstärkt in den Mittelpunkt und baut wesentlich auf den in den 5. bis 8. Jahrgangsstufen gemachten Erfahrungen auf. Natürlich greifen wir hier auch auf die vielerorts, auch in diversen PI-Arbeitskreisen oder PI-Seminaren gemachten Erfahrungen und gesammelten Erkenntnisse im Bereich Projektarbeit zurück. Momentan befindet sich das ‚PL‘-Projekt noch in der Planungsphase.

6.3.2.3 Die Suche (nach dem Bindeglied)

Es galt also das Unterstufenprojekt weiterzuführen und das Mittel-/Oberstufenprojekt vorzubereiten, d. h. letztlich: zu einem organischen Gesamtkonzept für die Mittelstufe zu kommen. Auf der Suche nach dem noch fehlenden Bindeglied zwischen dem Unterrichtsentwicklungskonzept für die Unterstufe und dem für die Klassenstufen 10 und höher stießen wir auf Susanne POPPs Buch über Helen PARKHURSTs ‚Daltonplan‘ und dessen konkrete Verwirklichung in den Niederlanden heute. Susanne POPP, damals Mitarbeiterin des Bayerischen Staatsinstituts für Schulentwicklung und Bildungsforschung (ISB) in München, vermittelte ein Zusammentreffen mit ihrem niederländischen Mentor, Drs. Cees JANSSEN, sowie Kontakte mit einigen Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt, die sich bereits auf den Weg gemacht hatten, die Arbeit nach dem Daltonplan zu erproben und schließlich als zentrale Unterrichtsform zu implementieren. Nach unserer Überzeugung stellte der schulpolitische Neuanfang in den sogenannten ‚Neuen Bundesländern‘ ohnehin auch für uns in den ‚alten‘ eine einmalige Chance dar. Also organisierten wir zwischen Herbst 1997 und Frühsommer 1998 für einige LehrerInnen und PI-Kräfte Studienfahrten zu weiterführenden Schulen in Freital (Sachsen) und in Gerwisch und Parey (Sachsen-Anhalt).¹ Dort und bei Besuchen an ‚Daltonschulen‘ im Haag und in Emmen beeindruckte ganz besonders die gelebte Realität dessen, was uns in der Theorie überzeugt hatte; die pädagogische Begeisterung, mit der sich SchülerInnen und unterrichtende wie leitende Lehrkräfte äußerten, wirkte mitreißend. An dieser Stelle nochmals herzlichen Dank an die SchulleiterInnen Regina BECK, Anita KRÜGER, A.C.M. WILLEMS, Bob MOL, Henk SPIEKMAN und ihre Teams sowie in ganz besonderer Weise an Cees JANSSEN, den guten Geist der Daltonbewegung in den Niederlanden.

Aus der Bearbeitung des mitgebrachten Materials und der Verarbeitung der Eindrücke durch verschiedene MitarbeiterInnen des Pädagogischen Instituts erwuchs im Wesentlichen das hier dargestellte Konzept, das sich mit Ausgangspunkt und Ziel von Helen PARKHURST Ansatz identifiziert: mit jenen drei Prinzipien „Freiheit (der Lernenden) - Selbsttätigkeit - Zusam-

Vgl. den Beitrag von Regina BECK in diesem Band.

menarbeit“, die jeweils auch bei MONTESSORI, KERSCHENSTEINER, DEWEY und PETERSEN im Mittelpunkt stehen. Die Adaption wesentlicher Elemente des „Daltonplans“ erschien uns aus drei Gründen besonders attraktiv: Zum einen ist er im Wesentlichen nicht nur mit den Strukturen des in Bayern existierenden Schulsystems kompatibel, sondern auch mit seinen Bildungszielen und Werten (vgl. Teil I des neuen Lehrplans von 1996). Zweitens wird die durch ihn erreichbare stärkere Förderung auch der Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen seit langem von den Hochschulen und der Wirtschaft gefordert. Und schließlich bedeutet ein (wenigstens phasenweise garantiertes) geringeres Maß an Passivität und Abhängigkeit von einer unterrichtenden Autorität, oder positiv formuliert, ein höheres Maß an Selbstständigkeit, Kooperation und Verantwortungsbereitschaft letztlich eine genuin demokratische Akzentsetzung.

6.3.2.4 Das Projekt ‚Offene Unterrichtsformen in der Mittelstufe‘

Um im Rahmen der „Pädagogischen Schulentwicklung“ zu einem organischen Gesamtkonzept für die Mittelstufe der weiterführenden Schulen zu kommen, haben wir, ausgehend von PARKHURSTs „Daltonplan“, ein Freiheits-Projekt für Parallelklassen der 7. (bzw. 8.) Jahrgangsstufe des Gymnasiums und der 8. (bzw. 7.) Jahrgangsstufe der Realschule entwickelt, genannt „Materialgestütztes Selbstlernen in Lernlabors“ („MSL“).

Das Projekt ist für eine Laufzeit von mindestens vier Jahren angelegt und wird während dieser Zeit finanziell durch Sponsoren (BMW und SIEMENS) unterstützt. Inhaltlich geht es um eine systematische und das Schulprofil prägende Erweiterung und Vertiefung dessen, was oben unter ‚eigenverantwortlichem Arbeiten‘ (der Schülerinnen und Schüler) skizziert wurde. Das Design dieser Unterrichtsform sieht folgendermaßen aus:

‚Materialgestützt‘:

Jeweils die Lehrkräfte von ca. drei Fächern in Parallelklassen legen als Team fest, welche Lerninhalte etc. nicht frontal unterrichtet oder jedenfalls nicht lehrerzentriert vermittelt werden brauchen/sollen, sondern von den Schülern/innen selbstständig be- und erarbeitet werden können/sollen, und sie sorgen für die entsprechenden Selbstlernmaterialien. Geeignet sind einerseits wiederholende Aufgaben mit ‚richtig-falsch‘-Kontrolle durch den/die Lernenden, durch den Lern-Partner oder per Lösungsschlüssel im MSL-Ordner oder bei der Lehrkraft (etwa Aufgaben aus Arithmetik und Geometrie, Vokabular, Grammatik und Rechtschreibung), zum andern entdeckende, erforschende und Neues erarbeitende Aufträge, die einige Tage später im Plenum, im traditionellen Klassenverband, zu besprechen sind.

‚Selbstlernen‘:

Die Lernenden erhalten zum aktuellen Stoff ein bestimmtes Pflichtpensum, das sie zuverlässig innerhalb der vorgesehenen Zeit selbstständig lösen und eigenverantwortlich kontrollieren können und sollen; dabei entscheiden sie relativ frei, nicht ob, aber

- was sie wann (in welcher Reihenfolge also),
- mit wem (mit welchen Mitschülern/innen, evtl. aus der Parallelklasse, möglicherweise

- auch allein, ggf. bei welcher Lehrkraft),
- wo (in welchem ‚Lernlabor‘ - ggf. in MSL-Nische auf dem Korridor),
- wie zügig (evtl. zugunsten eines ‚zeitraubenderen‘ Fachs oder kürzerer Hausaufgaben, ggf. nach Überwindung von Lernhindernissen) erledigen möchten.

Indem sie allein oder mit anderen immer wieder Lösungsstrategien zu gestellten Aufgaben /Problemen suchen, werden sie - stärker noch als in den ersten Phasen von ‚EVA‘ - zu Agenten und zunehmend zu Experten ihres individuellen Lernprozesses. Selbstverständlich können sie sich Hilfe holen, und zwar in der Reihenfolge: 1. die Aufgabe noch einmal genau durchlesen, 2. im eigenen Heft und/oder Buch nachsehen, 3. ein im Lernlabor vorhandenes Nachschlagewerk o.ä. heranziehen, 4. den Lernpartner oder die Lerngruppe fragen, und erst zuletzt 5. die anwesende (Fach-)Lehrkraft ansprechen.

Die SchülerInnen sind also relativ frei, entwickeln ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit (auch im Zeitmanagement) und arbeiten erwünschtermaßen häufiger und mit mehr Lernpartnern zusammen als im herkömmlichen Klassenzimmer. Es liegt auf der Hand, dass durch Suche nach und Diskussion über den optimalen Lösungsweg die Fähigkeit zum Reden und Werben, aber auch zum Zuhören und Differenzieren, also die kommunikative Kompetenz, gefördert wird. Wenn sich die Schnelleren, Begabteren um die Langsameren, Lernschwächeren kümmern, bekommt Zusammenarbeit auch einen pädagogischen, sozialintegrativen Akzent.

„Lernlabors“:

Die SchülerInnen könnten während der ‚MSL‘-Stunden die vorgesehenen Freiarbeitsaufträge in ihrem angestammten Klassenzimmer erledigen, gehen aber sinnvollerweise in das jeweilige ‚Lernlabor‘: Die Klassenzimmer der Parallelklassen werden nämlich für je eines der beteiligten Fächer zusätzlich ausgestattet: (z.B. das Zimmer der 8a für Englisch), etwa durch Nachschlagewerke, Lern- und Übungskarteien, entsprechende Computersoftware, etc. Indem für die am Projekt beteiligten Fächer im Stundenplan einige parallele Stunden fixiert worden sind, steht in diesen ‚MSL‘-Stunden in den jeweiligen ‚Lernlabors‘ immer eine der ‚passenden‘ (z.B. Englisch-) Fachlehrkräfte zur Verfügung. (Die übrigen Stunden in den Klassen der beteiligten Jahrgangsstufe können, müssen aber nicht parallel liegen.)

Wir gehen von einer MSL-Stunde pro Woche bei Fächern mit mindestens 3 Wochenstunden aus. Es können sich aber auch Fächer mit weniger Wochenstunden in 2- bis 3-wöchigem Rhythmus beteiligen. Die Festlegung wird nach Bedarf vorgenommen.

Beispiel: Es beteiligen sich die Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch in drei Parallelklassen mit je 1 Wochenstunde an dem Projekt. (Das bedeutet, dass jede Fachlehrkraft – je nach Schulart – drei weitere Wochenstunden ganz in eigener Verantwortung gestaltet, ohne auf die Gemeinsamkeit eines Konzept Rücksicht nehmen zu müssen.

(Klassenraum der 7a) (Klassenraum der 7b) (Klassenraum der 7c)

Montag, 2. Std.	M	D	E
Mittwoch, 6. Std.	D	E	M
Freitag, 4. Std.	E	M	D

Die 9 Stunden unseres Beispiels können und sollen für ‚MSL‘-Arbeit verwendet werden. Sind die Klassenzimmer durch zusätzliche Ausstattung zu ‚Lernlabors‘ geworden, kann die entsprechende Lehrkraft durch ‚Wandern‘ dafür sorgen, dass die SchülerInnen im richtigen Raum auch die kompetente Lernberatung bekommen können (s.o.).

(Klassenraum 7a) -> jetzt Lernlabor für M	(Klassenraum 7b) -> jetzt Lernlabor für D	(Klassenraum 7c) -> jetzt Lernlabor für E
-------------------------------------------------	-------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Montag, 2. Std.	M	D	E
	!	!	!
Mittwoch, 6. Std.	(D)	(E)	(M)
	M	D	E
Freitag 4. Std.	(E)	(M)	(D)
	M	D	E

Das Konzept funktioniert auch mit weniger und mit mehr Fächern, auch solchen, die wegen geringer Wochenstundenzahl abwechselnd nur vierzehntägig in die MSL-Arbeit gehen. Überhaupt ist Flexibilität eines der hervorstechenden Merkmale dieses Konzepts.

Voraussetzungen:

Zu den Voraussetzungen gehört ein tragfähiger Konsens zwischen genügend vielen interessierten Fachlehrkräften, Schulleitung, Eltern und SchülerInnen, dass mit der ‚MSL‘-Arbeit begonnen werden soll und die damit verbundenen Ziele im kommenden Schuljahr (und möglichst darüber hinaus) gemeinsam angestrebt werden.

Die Lehrkräfte der vorgesehenen Parallelklassen (z.B. Gymnasium 7a und/oder 7b und/-oder 7c. bzw. Realschulen 8a/8b etc.) arbeiten nicht nur als MSL-Klassen-Teams eng zusammen; als jeweiliges Fach-Team für die beteiligten 2 oder 3 oder mehr Fächer planen sie frühzeitig gemeinsam, wie der Gesamtstoff auf das Schuljahr verteilt und welche Teile (Inhalte, Themen, Aufgabenarten, Übungstypen, etc.) von den Schülern/innen eigenständig bearbeitet werden sollen.

Schulleitung, Personalplaner und Stundenplanmacher der am Projekt beteiligten Schulen schaffen die technischen Voraussetzungen dafür, dass die interessierten Lehrkräfte in den ent-

sprechenden Klassen eingesetzt werden, dass die am Projekt beteiligten Fächer im Stundenplan einige parallele Stunden bekommen und dass pro Fach ein Klassenzimmer als „Lernlabor“/„Fachraum“ zusätzlich ausgestattet wird.

Das Pädagogische Institut bietet seine Unterstützung an. Sie besteht vor allem in konzeptioneller und methodischer Beratung im Rahmen von zentralen oder schulinternen (ggf. fachspezifischen) Fortbildungsveranstaltungen mit Hilfe von PI-Moderatoren/innen. Wir sorgen für das Zusammentreffen mit Lehrkräften der anderen „MSL“-Schulen im PI und bauen die Ressourcen der LehrerInnen-Lernwerkstatt im PI aus (Fachliteratur, Materialien, Vorlagen, Arbeitskreise und ähnliche Veranstaltungen, s.u.).

6.3.2.5 Erste Erfahrungen mit „MSL“

Der Rückblick auf zwei Jahre vorbereitender bzw. begleitender Arbeit im Institut und eine erste Evaluation nach mehreren Monaten konkreter MSL-Arbeit an den Schulen ergeben ein durchaus vielschichtiges Bild der bisherigen Erfahrungen mit diesem Konzept:

Zum Aspekt ‚materialgestützt‘:

Einerseits ist ein sehr hoher zeitlicher Aufwand für die Vorbereitung und Herstellung nicht zu übersehen (der finanzielle Aufwand hält sich noch in Grenzen, da es noch zu wenig fertig übernehmbare Materialien auf dem Markt gibt). In einigen MSL-Teams herrscht noch Unklarheit bezüglich der Kontrolle und Benotung der Leistungen der SchülerInnen: Sollen bzw. dürfen Noten gemacht werden, wenn Teilbereiche gar nicht per konventioneller Lehrerunterweisung vermittelt worden sind? Andererseits zeigen sich ‚lustvolleres‘ Anpacken und Entlastung für diese Mehrarbeit während der MSL-Unterrichtsstunden.

Zum Aspekt ‚Selbstlernen‘:

Während der MSL-Stunden kontrollieren die Lehrkräfte, wer anwesend ist und dass gearbeitet wird, und stellen durch Stichproben die inhaltliche Sorgfalt sicher. Die eingeführten Kontroll-Mechanismen variieren enorm zwischen den Schulen: Es wird mit Ordnern und den normalen oder mit eigenen Heften gearbeitet, vor Schulaufgaben (d. h. nach Abschluss einer größeren Unterrichtseinheit) lässt man i. A. die bis dahin angesammelten Arbeitsblätter etc. mit nach Hause nehmen. Eine Elternunterschrift wird kaum eingefordert. Selbstevaluation durch die SchülerInnen wird mit steigender Tendenz praktiziert. Die Einbeziehung des in MSL-Stunden von SchülerInnen selbstständig angewandten Stoffs in Leistungsnachweise widerspricht keineswegs dem Ziel von MSL, sondern führt zu einem höheren Maß an Verbindlichkeit.

Zum Aspekt ‚Lernlabors‘:

Raumwechsel durch die SchülerInnen findet (noch) nicht an allen am Projekt beteiligten Schulen statt; wo die Möglichkeit besteht, wurde sie anfangs nur in geringem Maß, heute aber von bis zur Hälfte der SchülerInnen wahrgenommen. Missbraucht wird diese Freiheit nur selten und nur von wenigen Einzelnen. Die Lautstärke im MSL-Raum kann auf einem vernünftigen, für alle Anwesenden akzeptablen Level gehalten werden, und zwar durch einvernehmlich verabschiedete Regeln. Auch die Lehrkraft muss sich große Zurückhaltung auferlegen beim

Helfenwollen. Bedauerlicherweise sind an einigen der beteiligten Schulen die Räume im Verhältnis zur Zahl der SchülerInnen so klein, dass kaum zusätzliche Einzel- oder Gruppentische Platz haben. Teilweise können für die besonders Zuverlässigen Arbeitsplätze auf dem Korridor eingerichtet werden. Zur weiteren Ausstattung der ‚Lernlabors‘ können die MSL-Lehrkräfte konkrete Vorschläge vom Team der im Aufbau begriffenen LehrerInnen-Lernwerkstatt (s.u.) erwarten. Für sie wurde und wird eine möglichst vielfältige Auswahl speziell für die MSL-Arbeit geeigneter Bücher, Selbstlern-Materialien etc. angeschafft, so dass die am Projekt beteiligten Schulen das einschlägige Angebot der Verlage dort konkret in Augenschein nehmen können, ehe sie ihrerseits kaufen.

Gesamturteil:

Tatsächlich ist bei vielen Schülern und vor allem Schülerinnen nach einigen Monaten der MSL-Arbeit ein deutlich höheres Maß an Selbsttätigkeit bei wachsender Team-, Methoden- und Kommunikationskompetenz festzustellen. Besonders bewährt hat es sich, wenn MSL auf jeweils durchgeführtes Lernen-Lernen-Seminar bzw. Kommunikations-, Methoden- und Teamtraining der SchülerInnen in dem (den) vorhergehenden Schuljahr(en) aufbauen kann. Unbedingt empfehlenswert ist eine intensive „Informationspolitik“ gegenüber den Eltern; nur extrem selten wurde von dieser Seite die Schuld an schlechten Leistungen in Tests auf die noch ungewohnte Unterrichtsform geschoben. Jede Schule hat das im Pädagogischen Institut vorgestellte Grundmodell entsprechend ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen variiert; wir erwarten von den 3 Gymnasien und 4 Realschulen, die sich ab dem Folgejahr (1999/2000) für das Projekt angemeldet haben, eine ähnlich große Variationsbreite. Diese relative Offenheit betrachten wir als eine der Stärken des Konzepts, weil dadurch „Schul-Entwicklung“ an Ort und Stelle gefördert wird. Die finanzielle Starthilfe aus den Sponsorenmitteln von BMW und SIEMENS hat den „MSL-Schulen“ bisher gereicht, um den erhöhten Kopierbedarf zu decken und zusätzliche Arbeitsmittel anzuschaffen, Regale oder Schränke zu kaufen usw. Größere Investitionen mussten bisher noch nicht getätigt werden. Eine zusätzliche Ausstattung der Lernlabors mit Computern, Software usw. wird demnächst aus Mitteln des Schulreferats erfolgen.

6.3.2.6 Begleitende Maßnahmen von Seiten des PI

Selbstverständlich unterstützt das PI diese innovativen Projekte auf vielfältige Weise. Wir bieten methodische und fachspezifische Fortbildung für alle beteiligten Lehrkräfte zentral im PI-Gebäude oder für (Teil-)Kollegien an den Schulen selbst an. Teams an den Schulen (z.B. für „MSL“ etc.) werden durch entsprechend qualifizierte SCHILF-Moderatoren/innen vor Ort betreut. Wir haben auch ein Konzept zur Intensivierung der Teamentwicklung und Weiterqualifizierung von TeamsprecherInnen ausgearbeitet, das in diesem Schuljahr angelaufen ist. Lehrkräfte können in diversen Arbeitskreisen für offene Unterrichtsformen mitarbeiten, etwa in den Fremdsprachen, in Mathematik und den Naturwissenschaften, in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, fächerübergreifend für Deutsch und Englisch, für Projektlernen in Deutsch usw. Wir bieten den PI-„Service auf Anfrage“ zu naturgemäß fächerübergreifenden Themenbereichen an: „Politische Bildung für SchülerInnen“, „Interkulturelles Lernen“ („Ar-

beitsstelle Eine Welt“ und „Erziehung gegen Rassismus“), „Theaterpädagogischer Service“, „Suchtprävention“ und „Neue Medien“ u. a. m. Als flankierende Maßnahme kommt neu hinzu die im Sommer 1999 eröffnete „mediengestützte LehrerInnen-Lernwerkstatt für innovative Unterrichtsformen“.

Aus Sicht des Pädagogischen Instituts zeigt sich bereits nach relativ kurzer Laufzeit, dass das Konzept für deutlich mehr Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften derselben Schule, aber auch zwischen Schulen geführt hat. Klar geworden ist in diesem Zusammenhang auch, dass für die MSL-Lehrkräfte, die in puncto Materialienherstellung, Evaluation etc. nachweislich noch zusätzliche Vorbereitungsarbeit zu bewältigen haben, in der Zusammenarbeit im Team die Hauptquelle für Entlastung liegt. Auch über die Grenzen unseres städtischen Schulwesens hinaus ist das Maß an Kooperation noch weiter gewachsen: Wir arbeiten mit anderen Pädagogischen Instituten, mit Didaktikern, Schulentwicklungsexperten, Schulleitern/innen in anderen Bundesländern wie auch außerhalb Deutschlands zusammen; wir verfolgen mit Interesse, was engagierte Kollegen/innen in Nürnberg, Oberhausen, Wien, Graz, Linz, Innsbruck, Luxemburg, Amsterdam, Emmen (NL), Durham (CAN) vorwärts gebracht haben oder bringen auf dem Weg zur 'besseren Schule'.

6.3.2.7 Schluss

Die Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf einen zeitgemäßen Unterricht. Wir denken, in naher Zukunft sollte niemand auf mehrere Schuljahre an der Realschule oder am Gymnasium zurückblicken, ohne dort mit Hilfe verschiedener Methoden das konzentrierte Zuhören und das Lernen gelernt, ohne Phantasie Reisen und Rollenspiele mitge macht zu haben, ohne in Bibliotheken und im Internet fündig geworden zu sein, ohne das Exzerpieren und das Referieren eingeübt, ohne Interviews und Expertenbefragungen durchgeführt zu haben, ohne Artikel geschrieben, redigiert und veröffentlicht, ohne Methoden der Präsentation (Mindmaps, Wandposter, Moderations-Kärtchen, computergestützte Projektion, etc.) kennen- und benutzen gelernt zu haben, ohne an fächerverbindenden, schul(art)übergreifenden/"internet-ionalen" Projekten mitgearbeitet und vernetztes Denken praktiziert zu haben ... Die Liste ließe sich noch lange fortsetzen. Wir sind überzeugt, dass das hier skizzierte Konzept Flexibilität auf allen Ebenen fordert und fördert und dadurch wichtige Schritte in Richtung jener globalen Herausforderungen erleichtert, die das nächste Millenium für uns alle parat hat. ¹

¹ Zur Literatur vgl. GSCHREY, Dietmar: Pädagogische Schulentwicklung in München - Ein Werkstattbericht, in: Pädagogik, Heft 2/1997, 28-31, KLIPPERT, Heinz: Methodentraining, Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim, Basel 1994, ders.: Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim, Basel, 1996, ders.: Schule entwickeln - Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzertiertes Innovationsmanagement, in: Pädagogik, Heft 2/1997, 12-17, VAUPEL, Dieter: Wochenplanarbeit in einem Gymnasialzweig - Schülerinnen und Schüler lernen, selbständiger zu arbeiten, in: Die Deutsche Schule. Heft 1/1996, 98-110. - Zu PARKHURST 1922/1982, BECK 1997 und POPP 1995 vgl. S. 243 ff.

7. Tabellarischer Überblick über das Leben und Werk von Helen PARKHURST

1886, 8. 3	Geburt in Durand/Wisconsin als älteste Tochter des Ehepaars James Henry und Ida PARKHURST
1892-1904	Schulbesuch in Durand; Abschluß an der "Durand High School" und "Teachers' Exam"
1904/5	Lehrerin an der einklassigen Landschule in Waterville/Wisc.
1905-1907	Studium am "River Falls Teachers' College"; "Bachelor of Science"-Abschluß mit Auszeichnung
1907-1909	Grundschullehrerin in Hudson/Wisc.; ab 1908 "County Supervisor of Rural Schools" ab 1909 Grundschullehrerin an der "Edison School" in Tacoma/Wash.; 1910 erfolgreiches Experiment mit dem "Laboratory Plan" an dieser Schule; ab 1911 Supervisorin am "Primary Teacher Training Department" des "Central State College" in Ellensburg/Wash.; Teilnahme an Sommerkursen des "Teachers' College" der Columbia University
1913-1915	"Director of Primary Teacher Training Department" am "Central Teachers' College" in Stevens Point/Wisc.; Weiterentwicklung des "Laboratory Plan"
1914	Januar: Beurlaubung für die Teilnahme am 2. Internationalen Montessori-Trainingskurs in Rom
1915	Frühjahr: erneute Beurlaubung; Gestaltung des italienischen Ausstellungspavillons auf der Panama-Pazifik-Ausstellung in San Francisco mit anschließender Demonstration der Montessori-Methode; Kündigung in Stevens Point und Übersiedlung nach New York
1915-1918	Seit Ende 1915 offizielle amerikanische Stellvertreterin von Maria MONTESSORI; Eröffnung des "Montessori Normal College" (Teachers' Training Department) und der Montessori-Demonstrationsschule in New York, City; Leitung der amerikanischen Montessori-Lehrerbildung
1918	Bruch mit MONTESSORI; Fortführung der New Yorker Montessori-Demonstrationsschule mit eigenem Schulkonzept
1919	Herbst: Umbenennung der Schule in "Children's University School" und Einführung des "Laboratory Plan" in der neu eröffneten Sekundarstufe; Umgestaltung der "Upway Field School" in Pittsfield/Mass. nach dem "Laboratory Plan" und Entwicklung des "Graph"-Systems
1920	Februar: Einrichtung des "Laboratory Plan" an der "Public High School" in Dalton/Mass.; Belle RENNIEs Artikel über das nunmehr "Dalton (Laboratory) Plan" genannte Modell im "Times Educational Supplement"
1921	Vortragsreise nach England auf Einladung der englischen "Dalton Association"; Kursveranstaltungen zum Daltonplan an der Harvard University
1922	"Education on the Dalton Plan" (New York (E. P. Dutton & Comp.) und London (G. Bell and Sons); DEWEY, Evelyn: The Dalton Laboratory Plan, New York 1922; auf Einladung der englischen "Dalton Association" Vortragsreise nach England

- 1923 Kursveranstaltungen zum Daltonplan an der University of Wisconsin und am "Teachers' College" der Columbia University
- 1924 Umbenennung der "Children's University" School" in "Dalton School(s), New York"; auf Einladung der "Imperial Japanese Education Association" Vortragsreise nach Japan; Kursveranstaltungen zum Daltonplan an der University of Michigan und an der Colorado State University in Boulder
- 1925 Auf Einladung der "Society for Advancement of Culture and Learning" Vortragsreise nach China; Auszeichnung durch den chinesischen Staatspräsidenten; Kursveranstaltungen zum Daltonplan an der Colorado State University in Boulder
- 1926 Auf Einladung der englischen "Dalton Association" Vortragsreise nach England; Kursveranstaltungen zum Daltonplan an der Ohio State University
- 1927 Kursveranstaltungen zum Daltonplan an der Ohio State University
- 1929 Umzug der "Dalton Schools" in das neu errichtete Gebäude in der East 89th Street; Redebeitrag auf der "World Conference of the New Education Fellowship" in Dänemark (Helsingör); Teilnahme an der Pädagogischen Tagung in Mainz (29.-31. 8.) und Besuch an der Odenwaldschule
- 1932 Redebeitrag "World Conference of the New Education Fellowship" in Frankreich (Nizza)
- 1933-1941 Teilnahme der "Dalton Schools, New York" an der "Eight-Year Study"
- 1934 Auf Einladung des "English Committee of the New Educational Fellowship" Vorträge in Südafrika (Kapstadt, Johannesburg)
- 1935 "Work Rhythms in Education" (New York; E. P. Dutton) (nicht verfügbar)
- 1937 Auszeichnung durch den japanischen Kaiser
- 1942/43 1942: Rückzug aus der Schulleitung der "Dalton Schools, New York"; 1942/43: Lehrbeauftragte ("teaching fellow") an der University of Yale
- 1947 (?) "And They Found Jimmy!" (Ms.)
- 1947-1955 Produktion von Rundfunk- und Fernsehendereien von Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen, so z. B. "Child's World" (ABC; 1947-1950; Fernsehserie: 1948/9), "One World" (NBC; 1948/9), "The World of Sound" (WNEW; 1953/4), "Children Should Be Heard" (NBC; 1950), "Growing Pains" (WBC; 1954/5); zahlreiche Rundfunk-Auszeichnungen bis 1960. Fortsetzung dieser Projekte im eigenen Studio in "Starbridge"/Conn. in den sechziger Jahren
- 1950 "Know Your Child" (New York, Doubleday & Co.; nicht verfügbar)
- 1951 "Exploring the Child's World" (New York, Apple Century-Crofts Inc.) (dt. 1955); Beginn der Freundschaft mit Dorothy R. LUKE
- 1952/3 Ständige Diskussionsteilnehmerin bei der NBC-Fernsehreihe "It's a Problem"
- 1957 Europareise (England, Schweden, Italien, Niederlande); Auszeichnung durch die niederländische Königin
- 1958 Engagement beim Aufbau einer "daltonisierten" Sekundarstufe an der ersten amerikanischen Montessori-Schule seit 1918 (Greenwich/Conn.)
- 1962 "Growing Pains" (Garden City, N. Y., Doubleday & Co.)
- 1963 "Undertow. The Story of a Boy Called Tony" (New York, Farrar, Straus & Co., 1964 London)

G. Bell and Sons Ltd.)

- 1967 Engagement bei der Einführung der Montessori-Methode in einem Kindergarten in Washington/Conn.
- 1969 Aussöhnung mit den "Dalton Schools, New York" anlässlich des fünfzigsten Gründungsjubiläums der Schule
- 1969-1973 Arbeiten an einem Buch über Maria MONTESSORI und an der Autobiographie; (beide unvollendet)
- 1970 Kursveranstaltung zum Daltonplan für Lehrer, Schulleiter und Schuladministratoren an der University of Wisconsin in Stevens Point
- 1973 Juni: Tod nach längerem Krankenhausaufenthalt in New Milford/Conn.; Beisetzung in der Nähe ihres Alterswohnsitzes "Starbridge"/Conn.

8. Literaturverzeichnis

(Das Literaturverzeichnis wurde bezüglich der Spezialliteratur zum Daltonplan aktualisiert und ergänzt; die deutsche Fachliteratur zum Daltonplan wird aufgeführt, auch wenn das entsprechende Kapitel zur deutschen Rezeptionsgeschichte in dieser Buchfassung nicht enthalten ist.)

- AEBLI, Hans: Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart 1987
- AIKIN, Wilford: The Story of the Eight-Year Study. With Conclusions and Recommendations, New York, London 1942 (Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association: Adventure in American Education, Bd. 1)
- ALT, Hans: Zur Stillarbeit im Unterricht, in: Pädagogische Rundschau 3 (1949), 262-267
- ANDERSON, John: Ohne Titel [biographischer Abriß zu Helen PARKHURST, S. P.], in: News Release. University of Wisconsin, Stevens Point, 8. Juni 1973 [fünfsseitiges Typoskript]
- THE ANNUAL OF THE DALTON SCHOOLS, New York o. J. [1943]
- ANWEILER, Oskar: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Ära, 2., durchges. Aufl., Berlin 1978 (Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, hg. v. Oskar ANWEILER u. Siegfried BASKE. Bd. 1)
- APEL, Hans-Jürgen: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey, Düsseldorf 1974 (Schule in der Gesellschaft, hg. v. Hans-Hermann GROOTHOFF u. Wulf PREISING)
- ASSELMAYER, Herbert: Konzept und Praxis des Kontraktlernens, Göttingen 1981 (Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung 6)
- ATEMA, Henk: Met het oog op Daltononderwijs (3), in: De vacature 1987, Nr. 20, 22f.
- AUSUBEL, David, P./NOVAK, Joseph D./HANESIAN, Helen: Psychologie des Unterrichts, 2., völlig neu überarb. Aufl., Weinheim, Basel 1980, 1981
- BAKKUM, P.: Daltononderwijs op de lagere School, Groningen, Djakarta 1953
- BAKKUM, P.: Jubileumrede bij het 25-jarig bestaan van de Nederlandse Dalton Vereniging, in: Dalton 9 (1957), 83-88
- BALLAUF, Theodor/SCHALLER, Klaus: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 3 19./20. Jahrhundert, Freiburg, München 1973 (Orbis Academicus. Problemgeschichten der Wissenschaft in Dokumenten und Darstellungen, hg. v. Fritz WAGNER u. Richard BRODFÜHRER)
- BARTELS, Andries/POUW, Hans: Ohne Titel [Schülerbefragung an der "Dalton Scholengemeenschap" 1988], o. O. [Den Haag] o. J. [1988] [unveröff. Typoskript, 12 S.]
- BASSETT 1922 vgl. DALTON PLAN ASSIGNMENTS
- BASSETT, Rosa: A Year's Experiment in a Secondary School [1922], in: PARKHURST, Helen Education on the Dalton Plan, 4., erw. Aufl., London 1924, 125-143
- BAUMGARTEN, Eduard: Die geistigen Grundlagen des amerikanischen Gemeinwesens. Bd. II. Der Pragmatismus: R. W. Emerson, W. James, J. Dewey, Frankfurt a. M. 1938
- BAZUIN, A. R. J.: Daltoniseren op de christelijke school, Amsterdam o. J. [1926]
- BECK, Regina: Einführung eines reformpädagogischen Konzeptes für die Sekundarstufe - Erfahrungen mit dem "Daltonplan" an der Sekundarschule Gerwisch; in: Schulverwaltung 10 (1997), 278-283
- BECKERS, Edgar/RICHTER, Elke: Kommentierte Bibliographie zur Reformpädagogik, Sankt Augustin 1979 (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Bd. 1)
- BENNER, Dietrich/KEMPER, Herwart: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Weinheim, Basel 1991

- BERG, Hans Christoph: Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. Vorschlag zum Neuanfang eines Forschungsschwerpunktes "Reformpädagogische und alternative Schulen in Europa", in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 877-892
- BERNSTEIN, Basil: A Response, in: SADOVNIK, Alan R. (Hg.): Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein, 1995, 385-424
- BESUDEN, Heinrich: Helen Parkhursts Dalton-Plan in den Vereinigten Staaten, Köln 1955 (Diss. Köln)
- BESUDEN, Heinrich: Was ist in den Vereinigten Staaten aus Helen Parkhursts Dalton-Plan geworden? in: Die Sammlung 13 (1958), 267-274
- BESUDEN, Heinrich: Der Dalton-Plan Helen Parkhursts, in: Heinrich BESUDEN/Josef BISCHOF/Heinz MÜHLMAYER/Paul OSWALD/Wilhelm RÜCKRIEM: Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts, Bochum o. J. [1968], 10-39 (Kamps Pädagogische Taschenbücher Bd. 39: Allgemeine Pädagogik)
- BIEGEL, J. H.: De ontwikkeling van het Dalton-onderwijs in Nederland. Voordracht gehouden op de Jaarvergadering 1934 der Ned. Dalton Ver., o. O. o. J. [1935]
- BIGOT, L. C. T./DIELS, P. A./KOHNSTAMM, Ph.: De Toekomst van ons Volksonderwijs. II.: Scholen met losser Klasseverband, Amsterdam 1924 (Nuts-Instituut voor Volksonwikkeling. Nutsboekrij No. 12)
- BLANKERTZ, Herwig: Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982
- BLOCK, A. de: Algemene Didaktiek Vooral in Verband met de Vorming van de Leerlingen van 10 tot 18 Jaar, Antwerpen, Leuven, Brussel, Gent, Kortrijk 1965
- BLOIS, Beverly: The Development and Implementation of Helen Parkhurst's Dalton Plan, o. O., 10. May 1983 [unveröff. Typoskript]
- BLOOM, Benjamin S.: Alle Schüler schaffen es, in: betrifft: erziehung 3 (1970), 15-27
- BLOOM, Benjamin S.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem?, in: EDELSTEIN, Wolfgang/HOPF, Diether: Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart 1973, 251-270
- BÖHM, Winfried: Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens, 2., unveränd. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb. 1991 (Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Albert REBLE)
- BÖRJES, Cornelia: Die Rezeption der Pädagogik Maria Montessoris in den USA nach 1945. Theoretische Konzepte - Probleme der Umsetzung in die Praxis - Forschungsschwerpunkte, Frankfurt a. M. 1981 (Diss. phil.)
- BOHNSACK, Fritz: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976
- BOHNSACK, Fritz: John Dewey (1859-1952), in: SCHEUERL, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd.2: Von Karl Marx bis Jean Piaget, München 1979, 85-102
- BOKHORST, S. C.: Individueel onderwijs en het Dalton-Plan, Rotterdam 1924
- BOKHORST, S. C.: Het Daltonstelsel voor het Middelbaar en M. U. L. Onderwijs, Groningen, Den Haag 1924 (BOKHORST 1924a)
- BONNE, Lothar: Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in die Didaktik, Weinheim, Basel 1980
- BOYD, William/RAWSON, Wyatt: The Story of the New Education, London 1965
- BOYD, William: The History of Western Education, 9., durchges. Aufl., London 1969
- BREZINKA, Wolfgang: Tüchtigkeit als Erziehungsziel, in: Pädagogische Rundschau, 41 (1987), 547-568
- BRINKMANN, Günter/FRIEDRICH, Leo/HEILAND, Helmut/KLASSEN, Theodor F./LINGELBACH, Karl Ch. (Hg.): Theorie der Schule. Schulmodelle I: Reformpädagogik, Schulmodelle II: Gesamtschulen und Alternativschulen, Königstein/Ts. 1980
- BRUDER, Klaus-Jürgen: Psychologie ohne Bewußtsein. Die Geburt der behavioristischen Sozialtechnologie, Frankfurt a. M. 1982
- BRUIJN, Cor: Die neue Schulbewegung in Holland, in: Das Werdende Zeitalter 7 (1928), 73-76
- BÜHNEMANN, Hermann: Die Selbstbildung des Schulkindes, Langensalza 1930
- BÜHNEMANN, Hermann: Die Problematik des Individualunterrichts, in: Die Volksschule 27 (1931), 833-841
- BÜHNEMANN, Hermann: Ein Weg aus der Not überfüllter Schulklassen, in: Die Volksschule 27 (1931), 1155-1158 (1931a)
- BÜHNEMANN, Hermann: Die Selbstbildung des Schulkindes, in: Welt der Schule 3 (1950), 386-393

- BÜHNEMANN, Hermann: Selbstbildung des Schulkindes durch Lernprogramme und Lehrautomaten?, in: Welt der Schule 17 (1964), 283-297
- BÜHNEMANN, Hermann: Zur Problematik der Selbstbildung des Kindes und seiner Selbstbildungsmittel, in: Welt der Schule 25 (1972), 412-424
- BUTTON, H. W./PROVENZO, E. F.: History of Education and Culture in America, Englewood Cliffs 1983
- CARROLL, John B.: Lernerfolg für alle, in: HOFER, Manfred/WEINERT, Franz (Hg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 2: Lernen und Instruktion, Frankfurt a. M. 1973, 124-136 (Funk-Kolleg Grundlagentexte)
- CARROLL, John B.: Ein Modell schulischen Lernens, in: EDELSTEIN, Wolfgang/HOPF, Diether (Hg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart 1973, 234-250
- CHAMBERLIN, Dean/CHAMBERLIN, Enid/DROUGHT, Neal E./SCOTT, William E.: Did they succeed in College? The Follow-up Study of the Graduates of the Thirty Schools, New York, London 1942 (Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association: Adventure in American Education, Bd. 4)
- COMMISSION ON THE RELATION OF SCHOOL AND COLLEGE OF THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION: Adventure in American Education, 5 Bdd., New York, London 1942, 1943
- CONNELL, William F.: A History of Education in the Twentieth Century World, New York 1980
- COOK, Ethel: The Sub-Dalton Plan. A Paper Read to the Dalton Association 2nd January, 1924, London o. J. [1924]
- COOKSON, Peter/SADOVNIK, Alan R./SEMEL, Susan F. (Hg.): International Handbook of Educational Reform, Westwood/Ct. 1992
- CORING, [W.]: Das Dalton-System. Eine Studie über die moderne amerikanisch-englische Arbeitsschule, in: Deutsche Junglehrer-Zeitung 21 (1929), Nr. 9, 105f.
- CREMIN, Lawrence A.: The Transformation of the School. Progressivism in American Education. 1876-1957, New York 1968
- CREMIN, Lawrence A.: American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980, New York 1988
- DALTON ASSOCIATION: Report of a Conference on Secondary Schools, held at Gipsy Hill Training College, April 23-27, 1923, London 1923
- DALTON ASSOCIATION: The Dalton Plan in the Elementary School. Conference at the Imperial Hotel, Russell SQ., W. C., March 8th and 9th, 1924, London o. J.
- DALTON. DEN HAAG: Dalton-Scholengemeenschap. Programma - Boekenlijst. 1988-1989, o. O. [Den Haag] o. J. [1988]
- THE DALTON LABORATORY PLAN. A Forgotten Contribution, From a Correspondent, in: Times Educational Supplement 53 (1963), 148f.
- DALTONONDERWIJS, hg. v. KATHOLIEK PAEDAGOGISCH BUREAU TEN BEHOEVE VAN HET V.H.M.O., 'S-Hertogenbosch 1961 (Publikaties van het Katholiek Paedagogisch Bureau ten behoeve van het V.H.M.O. Nr. 10)
- DALTON PLAN ASSIGNMENTS, compiled by the Staff of Streatham Secondary County School for Girls. With an Introduction by Rosa BASSETT, 2 Bdd., London 1922 [BASSETT 1922]
- THE DALTON SCHOOL (Gardner P. DUNNAN, Headmaster): DALTON SCHOOL 1919-1979. 60 Years. A Book of Memories, hg. v. Marilyn Moss FELDMAN, o. O. [New York] o. J. [1979]
- THE DALTON SCHOOLS. Nursery to College. An All Day School for City Children, New York o. J. [1932]
- THE DALTON SCHOOLS, New York City, in: Thirty Schools tell their Story. Each School Writes of Its Participation in the Eight-Year Study, New York, London 1943, 112-145 (Progressive Education Association Publications. Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association: Adventure in American Education, Bd.5)
- DECHARMS, Richard: Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung, in: EDELSTEIN, Wolfgang/HOPF, Diether: Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart 1973, 60-78
- DEITERS, Heinrich: Der Pädagogische Kongreß zu Helsingör, in: Die Volksschule 25 (1929), 633-637

DEPARTMENT OF THE INTERIOR. Bureau of Education: Cities Reporting the Use of Homogeneous Grouping and the Winnetka Technique and the Dalton Plan, in: City School Leaflet, No. 22, Washington 1926 (Dezember), 1-11

DEWEY, Evelyn: The Dalton Laboratory Plan, New York 1922

DEWEY, John: The School and Society [1899], Chicago ²1915

DEWEY, John: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, New York 1916

DEWEY, John/KILPATRICK, William H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935 (Pädagogik des Auslands, Bd. 6, im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hg. v. Peter PETERSEN)

DEWEY, John: Das Kind und der Lehrplan, übers. v. Ernst WIESENTHAL, in: DEWEY, John/KILPATRICK, William H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935, 142-160 (Dt. Übers. v. "The Child and the Curriculum" [1902])

DEWEY, John: Das Problem der Freiheit in den neuen Schulen, übers. v. Ernst WIESENTHAL, in: DEWEY, John/KILPATRICK, William H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935, 199-205

DEWEY, John: Experience and Education, New York 1938

DEWEY, John/DEWEY, Evelyn: Schools of To-Morrow [1915]. Introduction by William W. BRICKMAN, New York 1962 (TB-Ausgabe nach der Erstausgabe New York 1915)

DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, dt. v. Erich HYL-LA, Braunschweig, Berlin, Hamburg, München, Kiel, Darmstadt ³1964

DEWEY, John: Lectures in the Philosophy of Education [1899], hg. v. R. D. ARCHAMBAULT, New York 1966

DEWEY, John: Erfahrung und Erziehung, übers. v. Werner CORRELL, München, Basel 1974

DEWEY, John: How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process [1910], in: John DEWEY: The Middle Works, 1899-1924, Bd. 6: 1910-1911, ed. by Jo Ann BOYDSTON, London, Amsterdam 1978, 177-356

DEWEY, John: Erziehung durch und für Erfahrung, eingel., ausgew. u. komment. v. Helmut SCHREIER, Stuttgart 1986 (Theoriegeschichtliche Quellentexte zur Pädagogik)

DIELS, P. A.: Dutch View of the Dalton Plan, in: School Life 9 (1924), 198

DIELS, P. A.: Op paedagogische verkenning. Studien over moderne onderwijsverschijnenselen, Groningen ²1933

DIETRICH, Georg: Pädagogische Psychologie. Eine Einführung auf handlungstheoretischer Grundlage, Bad Heilbrunn/Obb. 1984

DIRKSEN, Alfons: Was versteht man unter "Dalton-Plan"?, in: Pädagogische Rundschau 5 (1928/29), 326-335

DREESMANN, Helmut: Zur Psychologie der Lernumwelt, in: WEIDENMANN, Bernd/KRAPP, Andreas/HOFER, Manfred/HUBER, Günter L./MANDL, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, München, Weinheim 1986, 447-491

DUNCKER, Ludwig: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule, Langenau-Ulm 1987

EADES, John: The Dalton Plan in the Elementary School [1922], in: PARKHURST, Helen: Education on the Dalton Plan [1922], 4. erw. Aufl., London 1924, 144-169 (EADES ⁴1924)

EADES, John: The Dalton Plan, in: The New Era 4, (1923), Oktober, 222ff.

EADES, John: The Leeds Dalton Plan, in: Progressive Education 1 (1924), 21ff.

EDELMANN, Walter: Lernpsychologie. Eine Einführung, 2., völlig neu bearb. Aufl., München, Weinheim 1986

EHRENBURG, Irina: So habe ich gelebt. Erinnerungen aus dem 20. Jahrhundert, Berlin 1997

EICHELBERGER, Harald (Hg.): Lebendige Reformpädagogik, Innsbruck 1997

EICHELBERGER, Harald (Hg.): Der Daltonplan - a way of life, a way of lifelong learning, Innsbruck (voraussichtlich 1999)

EMERSON ON EDUCATION. Selections, hg. v. Howard M. JONES, New York 1966 (Classics in Education No. 26)

FAUSER, Peter: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht, Weinheim, Basel 1986

FEND, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Weinheim, Basel

- FINKELSTEIN, Barbara J.: *Governing the Young. Teacher Behavior in American Primary Schools, 1820-1880. A Documentary History*, Teachers' College, Columbia University, 1970 (unpub. Ed. D. Diss.)
- FLITNER, Wilhelm: *Die Praxis der Schulen nach Peter Petersens Jenaplan [1935]*, in: FLITNER, Wilhelm: *Gesammelte Schriften*, hg. v. Karl ERLINGHAGEN, Bd. 4: *Die pädagogische Bewegung. Beiträge - Berichte - Rückblicke*, bes. v. Ulrich HERRMANN u. Mitarb. v. Christoph von BÜHLER und Meike WERNER, Paderborn, München, Wien, Zürich 1987, 374-378
- FLITNER, Wilhelm/KUDRITZKI, Gerhard (Hg.): *Die deutsche Reformpädagogik*, 2 Bdd., Düsseldorf, München 1961, 1962
- FREINET, Célestin: *Naissance d'une pédagogie populaire [1931]*, Neuchâtel 1949
- FREY, Karl: *Die Projektmethode*, 3., überarb. u. erw. Aufl., Weinheim, Basel 1990
- FRIEDLÄNDER, Michael: *Der Daltonplan in Polen*, in: *Das werdende Zeitalter 8 (1929)*, 19f.
- GAGE, Nathaniel L./BERLINER, David C.: *Pädagogische Psychologie*, hg. u. übers. v. Gerhard BACH, 4., völlig neu bearb. Aufl., Weinheim 1986
- GEHEEB, Paul: *Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart [1931]*, in: *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag*, hg. v. d. Mitarbeitern der Odenwaldschule, Heidelberg 1960, 131-154
- GEISSLER, G[eorg]: *Amerikanische Lebenspädagogik*, in: *Die Volksschule 25 (1929)*, 556-559
- GEISSLER, Gert: *Dalton-Plan*, in: Andreas PAETZ/Ulrike PILARCZYK (Hg.): *Schulen, die anders waren. 20 reformpädagogische Modelle im Überblick*, Berlin 1990, 12-16
- GILES, H. H./McCUTCHEN, S. P./ZECHIEL, A. N.: *Exploring the Curriculum. The Work of the Thirty Schools from the Viewpoint of Curriculum Consultants*, New York, London 1942 (Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association: *Adventure in American Education*, Bd. 2)
- GLASER, Robert: *Lernen und individuelle Unterschiede*, in: EDELSTEIN, Wolfgang/HOPF, Diether: *Bindungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule*, Stuttgart 1973, 332-350
- GRAFTDIJK, J. M.: *Die Daltonmethode an der Höheren Bürgerschule für Mädchen Bleyenburg, Haag*, in: *Das werdende Zeitalter 7 (1928)*, 83ff.
- GRAHAM, Patricia Albjerg: *A History of the Progressive Education Association 1919-1955*, o. O. [New York City] 1964 (Diss. Columbia University)
- GRIFFIN, W. M.: *Schedules, bells, groups, and independent study*, in: BEGGS, D. W. III/BUFFIE, E. G. (Hg.): *Independent study. Bold new venture*, Bloomington 1965, 1-8
- GRUNDGEDANKEN DER MONTESSORI-PÄDAGOGIK. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis zsgest. v. Paul OSWALD und Günter SCHULZ-BENESCH, Freiburg, Basel, Wien 9/1989
- GRUNDER, Hans-Ulrich: *Jean Piaget als Reformpädagoge. Piaget und die "éducation nouvelle" zu Beginn des 20. Jahrhunderts: vergessene Kontexte und systematische Bedeutung*, in: *Pädagogische Rundschau 46 (1992)*, 541-563
- GRUNWALD, Georg: *Die deutsche Pädagogik der Gegenwart*, in: *Bayerisches Bildungswesen 5 (1931)*, 18-59
- GUTEK, Gerald L.: *Education in the United States. An Historical Perspective*, New Jersey 1986
- HALL, G. Stanley: *The Ideal School as Based on Child Study*, in: *Forum 32 (1901/2)*, 24f.
- HALL, G. Stanley: *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, 2 Bdd., New York 1904
- HAMER, Heyo E./WISSINK, Rieuwert: *Das Schulwesen der Niederlande. Differenzierung, Qualifizierung, Finanzierung*, in: TWELLMANN, Walter (Hg.): *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 7,2: *Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger interdisziplinärer Forschung*, Düsseldorf 1985, 870-884
- HANSON, Gösta: *Met het oog op Daltononderwijs (8)*, in: *De vacature 1988*, Nr. 4, 8
- HEILAND, Helmut: *Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek b. Hamburg 1991 (rowolth monographien)
- HELMCHEN, Jürgen: *Die Internationalität der Reformpädagogik. Vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung*, Oldenburg 1987 (Oldenburger Universitätsreden Nr. 5)
- HEMME, [?]: *Meine erste Bekanntschaft mit dem "Dalton Laboratory Plan"*, in: *Pädagogische Warte 33 (1926)*,

- HESSESCHEID, Renate: "Community" als Ideal und "Community" als Ideologie, in: Pädagogik 43 (1991), H. 4., 24-28
- HENTIG, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985
- HESSEN, Sergius: Die Idee der Arbeitsschule und der Daltonplan, in: Die Erziehung 1 (1926), 502-528 (wiederabgedr. in RÖHRS, Hermann (Hg.): Die Reformpädagogik des Auslands, Stuttgart 1982, 258-280)
- HESSEN, Sergius: John Deweys Erziehungslehre, in: Die Erziehung 5 (1930), 657-684
- HERRLITZ, Hans-Georg/HOPF, Wulf/TITZE, Hartmut: Institutionalisierung des öffentlichen Schulwesens, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hg. v. Dieter LENZEN, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, hg. v. Martin BEATHGE u. Knut NEVERMANN, Stuttgart 1984, 55-71
- HERRMANN, A.: Über die Fähigkeit zu selbständigem Lernen und die natürlichen Lernweisen zur Zeit der Volksschulreife, in: Zeitschrift für Psychologie 109 (1929), 116-190
- HEYWANG, Ernst: Die Stillarbeit, in: Westermann Pädagogische Beiträge 6 (1954), 28ff.
- HILGARD, Ernest: Psychology in America. A Historical Survey, San Diego u. a. 1987
- HILKER, Franz (Hg.): Deutsche Schulversuche, Berlin 1924
- HODGES, N.: Community Service in the Daltonschool, London 1949 (The Daltonschools Inc.)
- HÖLSCHER, E./ MEER, A. W. van der/ ZWEERS, E. E.: Helen Parkhurst, in: MEER, Q. L. Th. van der/ BERGMAN, H. A.: Onderwijskundigen van de twintigste eeuw, Amsterdam, Groningen 1975, 111-125
- HÖRBURGER, Frieda: Berücksichtigung des Begabungs-Unterschieds im Dalton-Plan, in: Welt der Schule 3 (1950), 244ff.
- HOFER, Manfred/PEKRUN, Reinhard/ZIELINSKI, Werner: Die Psychologie des Lernalers, in: WEIDENMANN, Bernd/KRAPP, Andreas/HOFER, Manfred/HUBER, Günter L./MANDL, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, München, Weinheim 1986, 219-275
- HOLTSTIEGE, Hildegard: Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik, 3., erw. Aufl., Freiburg, Basel, Wien 1983
- HOLTSTIEGE, Hildegard: Studien zur Montessori-Pädagogik, Bd. 1: Maria Montessori und die "reformpädagogische Bewegung", Bd. 2: Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit - Freie Arbeit, Freiburg i. Br. 1986, 1987
- HOOF, Dieter: Die Schulpraxis der pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Berichte und Unterrichtsblätter, Bad Heilbrunn 1969
- HUBER, Leopold: Von der Lernschule zum Daltonplan, in: Bayerische Lehrerzeitung 61 (1927), 393ff.
- HUSCHKE, Peter/MANGELSDORF, Marei: Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler, Weinheim, Basel 1988
- HYLLA, Erich: Die Schule der Demokratie. Ein Aufruf des Bildungswesens der Vereinigten Staaten, Berlin, Leipzig o. J. [1928]
- IMELMAN, J. D./MEIJER, W. A. J.: De nieuwe school gisteren & vandaag, Amsterdam, Brussel 1986
- INGENKAMP, Frank-D.: Zielerreichendes Lernen - Mastery Learning. Grundlagen - Forschungsbericht - Praxis, Ravensburg 1979
- THE INTERNATIONAL DALTON EXCHANGE BUREAU: Bulletin No. 4: Certain Phases of the Dalton Plan in the Children's University School. The Parent Dalton School, New York City 1926 (May)
- JACKMAN, Ernest D.: The Dalton Plan, in: School Review 28 (1920), 688-696
- JACKMAN, Ernest D.: The Dalton High School, in: Progressive Education 1 (1924), 19f.
- JAMES, William: Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals [1899], Cambridge/Mass., London 1983 (The Works of William James, hg. v. Frederick H. BURKHARDT, Fredson BOWERS u. Ignas K. SKRUPELIS, Bd. 10)
- JAMES, William: Pragmatism [1907], Cambridge/Mass. 1975
- JANK, Werner/MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle, Frankfurt a. M. 1991
- JANSEN, Cees J.: Met het oog op Daltononderwijs (1), in: De vacature, 1987, Nr. 18, 7f.
- JANSEN, Cees J.: Daltonunterricht, eine moderne Didaktik, und Denkpsychologie, o. O. o. J. [1991] [unveröff. Typskript]

- JANSSEN, Cees: Vrijheid, zelfstandigheid, samenwerking. Wat is Daltononderwijs? in: Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding 50 (1991), Nr. 2, 17ff.
- JANSSEN, Cees: Der Daltonunterricht und seine Stellung innerhalb der reformpädagogischen Auffassungen, o. O. o. J. [1992] [unveröff. Typoskript]
- JANSSEN, Cees: Der Dalton-Unterricht und seine Stellung innerhalb reformpädagogischen Auffassungen, in: Schulleitung Neue Länder, Erg.-Lfg. 6, November 1993, 5.7.5.1., 1-41
- JANSSEN, Cees: Helen Parkhurst und der Daltonplan, Innsbruck (voraussichtlich) 2000
- JONES, Ilse: Möglichkeiten und Grenzen der Montessori-Pädagogik. Das Jugenderziehungskonzept der Maria Montessori in der Sekundarstufe I, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1987 (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Bd. 315)
- JONGES, J./HAGE, D. L.: De Dalton U.L.O. school, Groningen 1962
- JORDAN, H.-J.: Was ist ein Montessori-Lyzeum? [1959], in: GRUNDGEDANKEN DER MONTESSORI-PÄDAGOGIK. Aus Maria Montessoris Schriftum und Wirkkreis zsgest. v. Paul OSWALD und Günter SCHULZ-BENESCH, Freiburg, Basel, Wien 1989, 154-161
- KANFER, Frederick H.: Selbstregulierung und Selbstkontrolle, in: ZEIHNER, Hans (Hg.): Lernen und Verhalten, Bd. 2: Verhaltensmodifikation, Weinheim, Basel 1984, 171-205 (Kindlers Psychologie des zwanzigsten Jahrhunderts)
- KARNICK, Rudolf: Arbeitsanweisungen in den Abschlußklassen (7.-9. Schuljahr). Ein von den Schülern begründeter Bestandteil des Unterrichts, in: Welt der Schule 11 (1958), 11-21
- KARSEN, Fritz: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923
- KARSEN, Fritz (Hg.): Die neuen Schulen in Deutschland. Berichte von J. Hein u. a., Langensalza o. J. [1924]
- KARSEN, Fritz: Klassen- oder Arbeitsgemeinschaft, in: Pädagogische Warte 34 (1927), 520-527
- KARSEN, Fritz: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule [1930], in: BRINKMANN, Günter/FRIEDRICH, Leo/HEILAND, Helmut/KLASSEN, Theodor./LINGELBACH, Karl Ch. (Hg.): Theorie der Schule. Schulmodelle I: Reformpädagogik, Königstein/Ts. 1980, 30-37
- KARSTÄDT, Otto: Versuchsschulen und Schulversuche, in: Handbuch der Pädagogik, hg. v. Herman NOHL u. Ludwig PALLAT, Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928, 333-364
- KARTZKE, Georg: Das amerikanische Schulwesen, Leipzig 1928 (Handbuch für höhere Schulen zur Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben)
- KEENAN, Barry: The Dewey Experiment in China, Cambridge 1977
- KERSCHENSTEINER, Georg: Theorie der Bildung, Leipzig, Berlin 1926
- KILPATRICK, William H.: The Montessori System Examined, New York 1914
- KILPATRICK, William H.: The Project Method, in: Teachers' College Record 19 (1918), 319-335
- KILPATRICK, William H.: An Effort at Appraisal, in: WHIPPLE, Guy Montrose (Hg.): The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II: Adapting Schools to Individual Differences, prepared under the Direction of Carleton W. WASHBURNE, Bloomington/Ill. 1925, 273-286
- KILPATRICK, William H.: Philosophie der amerikanischen Erziehung, in: Pädagogisches Zentralblatt 8 (1928), 578-588
- KILPATRICK, William H.: Die Projekt-Methode. Die Anwendung zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß [1918], übers. v. Ernst WIESENTHAL, in: DEWEY, John/KILPATRICK, William H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935, 161-179
- KILPATRICK, William Heard: Vorwort zu Ellsworth Collings: An Experiment with a Project Curriculum. New York 1923, übers. v. Ernst WIESENTHAL, in: DEWEY, John/KILPATRICK, William H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935, 190-198
- KIMMINS, Charles W./RENNIE, Belle: The Triumph of the Dalton Plan. London o. J. [1932]
- KIRCHNER, Wilhelm: Autodidaktisches Lernen und Schüler selbstverwaltung, in: Die Landschule 2 (1929), 143-151
- KLASSEN, Theodor F./SKIERA, Ehrenhard (Hg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler 1990
- KLEIN, Robert: Planarbeit in der Schule, in: Die Deutsche Schule 35 (1931), 404-407
- KLEYHEG, Lambert: Die holländische Pädagogik der letzten dreißig Jahre, in: SCHRÖTELER, Josef (Hg.):

- Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern, 1. Teil, München 1933, 113-146 (EGGERSDORFER, Franz X./ETTLINGER, Max/RAEDERSCHIEDT, Georg/SCHRÖTELER, Josef (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, V. Teil: Geschichte der pädagogischen Ideen und Einrichtungen in den großen Kulturländern, Bd. 3, 1. Teil)
- KLEYN, H. I.: Nederlandse Daltonvereniging 1931-1991, o. O. 1991 [unveröff. Typoskript]
- KNOLL, Michael: "Niemand weiß heute, was ein Projekt ist". Die Projektmethode in den Vereinigten Staaten, 1910-1920, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991), 45-63
- KNOLL, Michael: Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das "Typhusprojekt", in: Neue Sammlung 32 (1992), 571-587
- KOBEL, Oskar: Was kann die Einklassige Schule von dem Daltonplan lernen?, in: Verstehen und Bilden 1 (1926), 329-333, 369-374, 418-422
- KOHLBERG, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze, Frankfurt a. M. 1974
- KRAMER, Rita: Maria Montessori. A Biography, New York 1976
- KRAMER, Rita: Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. Mit ei. Vorw. v. Anna FREUD, Frankfurt/M. 1983
- KRENZER, Richard Ph.: Erziehungsdenken in den Vereinigten Staaten von Amerika. Zur Geschichte der Pädagogik in den USA von deren Unabhängigkeit an bis hin zu John Dewey, Frankfurt a. M., Bern, New York, Nancy 1984 (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, Bd. 200)
- KRUPSKAJA, Nadeshda K.: Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen in vier Bänden, bes. von Karl-Heinz GÜNTHER, Leo HARTUNG und Gerhard KITTELER, Bd. 3, Berlin 1971; darin: dies.: Rezension. Helen Parkhurst. Education on the Dalton Plan, London 1922 (1922), 115-121
- KUHLMANN, Eckart: Perspektiven der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland: Bildung 2000, in: LEMKE, Dietrich (Bearb.): Bildungspolitik in Europa - Perspektiven für das Jahr 2000. Eine Analyse europäischer Bildungssysteme, Hamburg 1992, 17-23 (Arbeit - Bildung - Gesellschaft Bd. 11)
- KULIK, J. A./KULIK, C. C./COHEN, P. A.: A Meta-analysis of Outcome Studies of Keller's Personalized System of Instruction, in: American Psychologist 34 (1979), 307-318
- LAGER, Diana: Helen Parkhurst and the Dalton Plan. The Life and Work of an American Educator, Connecticut 1983 (Diss. Univ. of Conn.)
- LAWRENCE, Elizabeth: The Origins and Growth of Modern Education, Baltimore 1970
- LAZERSON, Marvin (Hg.): American Education in the Twentieth Century. A Documentary History, New York, London 1987 (Classics in Education No. 52)
- LEHMANN, Reinhold: Versuchsschulen und Schulversuche im Auslande. II.: Der Dalton-Plan, in: Schulreform 4 (1925), 573-578
- LEMKE Dietrich (Bearb.): Bildungspolitik in Europa - Perspektiven für das Jahr 2000. Eine Analyse europäischer Bildungssysteme, Hamburg 1992 (Arbeit - Bildung - Gesellschaft, Bd. 11)
- LINHARDT, Hans: Die pädagogische Reformbewegung in den Vereinigten Staaten, in: Bayerisches Bildungswesen 4 (1930), 70-80
- LUHMANN, Niklas: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem, in: DIEDERICH, Jürgen (Hg.): Erziehender Unterricht - Fiktion oder Faktum? Bericht über die Jahrestagung 1984 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 25. und 26. Oktober 1984 in der Theodor-Heuss-Akademie, Gummersbach, Frankfurt a. M. 1985, 77-94 (GPPF-Materialien Nr. 17)
- LUHMANN, Niklas/SCHORR, Karl Eberhard: Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988), 463-480
- LUKE, Dorothy R: Champion of Children. A Close-up View of Helen Parkhurst, o. O. o. J. [Unveröff. Typoskript, 311 S.]
- LUKE, Dorothy R: Dalton Education for the Gifted: Combining Individualism with Cooperation, in: Gifted Education Press Quarterly 6 (1992), Nr. 3, 2-7
- LYNCH, A. J.: The Dalton Plan in the Elementary School: With Subject Rooms & Specialists. With Sample Assignments As Used in the School, London o. J. [1923]
- LYNCH, A. J.: Individual Work and the Dalton Plan, London 1924
- LYNCH, A. J. (Hg.): Philip's Individual Work Series, London 1924ff. (LYNCH 1924a)

- LYNCH, A. J.: *The Rise and Progress of the Dalton Plan. Reflections and Opinions After More Than Three Years' Working of the Plan*, London 1926
- LYNCH, A. J.: *The Influence of The Dalton Plan in England*, in: *New Era* 9 (1928), 73f.
- MACKINDER, J. M.: *Individual Work in Infant's School*, London 1923
- MAINZER, Klaus: *John Dewey: Instrumentalismus und Naturalismus in der technisch-wissenschaftlichen Lebenswelt*, in: SPECK, Josef (Hg.): *Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Neuzeit V. Comte, Mill, James, Peirce, Dewey, Mach, Göttingen* 1991, 170-209
- MANUSKRIFT vgl. PARKHURST, Helen: *Notes on Dr. Montessori's Lectures given at Castel San Angelo*
- MARPLES, M.: *A Dutch Dalton School. State Foundation at the Hague*, in: *Times Educational Supplement* 38 (1948), 4. Dezember, 682
- MAYER-OAKES, G. H.: *The Dalton Plan in a Small High School*, in: *Education* 57 (1936), 224-248
- MCCLELLAND, David C.: *Erziehung zur Tüchtigkeit*, in: EDELSTEIN, Wolfgang/HOPF, Diether: *Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule*, Stuttgart 1973, 40-59
- MEMBERS OF THE FACULTY OF THE SOUTH PHILADELPHIA HIGH SCHOOL FOR GIRLS: *Educating for Responsibility. The Dalton Plan in a Secondary School*, New York 1926
- MEMORANDUM ON THE DALTON LABORATORY PLAN. Prepared for the Governing Body of a Large Secondary School for Boys. Also A Statement to Explain to the School the New System of Working (Dalton Laboratory Plan): Its Principles and How it is Applied, London o. J. [1926] (Dalton Association)
- MEMORANDUM ON THE DALTON PLAN of Organising School Work, by the Head Master of a Large Secondary School, London o. J. (Dalton Association)
- MENCARELLI, Mario: *Il piano di Winnetka e il piano Dalton*, Firenze 1952
- MEYER, Hilbert: *Unterrichtsmethoden*, 2 Bdd., Frankfurt a. M. ³1990
- MONTESSORI, Maria: *Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder*, Stuttgart 1922
- MONTESSORI, Maria: *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*, hg. v. Paul OSWALD u. Günter SCHULZ-BENESCH, Freiburg, Basel, Wien 1976 (Schriften des Willmann-Instituts München, Wien)
- MONTESSORI, Maria: *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*, hg. v. Paul OSWALD u. Günter SCHULZ-BENESCH, Freiburg, Basel, Wien ⁴1978 (Schriften des Willmann-Instituts München, Wien)
- MONTESSORI, Maria: *Von der Kindheit zur Jugend*, hg. v. Paul OSWALD, Freiburg, Basel, Wien ¹1979 (Schriften des Willmann-Instituts München, Wien)
- MONTESSORI, Maria: *Von der Kindheit zur Jugend*, hg. v. Paul OSWALD, Freiburg, Basel, Wien ³1979
- MONTESSORI, Maria: *Die Freiheit muß aufgebaut werden*, in: *Montessori-Werkbrief* 3/4 (1985), 121-124
- MONTESSORI, Maria: *Kinder sind anders*, bearb. v. Helene HELMING, München 1987
- MONTESSORI, Maria: *"Kosmische Erziehung"*, hg. u. eingel. v. Paul OSWALD und Günter SCHULZ-BENESCH, Freiburg, Basel, Wien 1988 (Kleine Schriften Montessoris I)
- MONTESSORI, Maria: *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*, hg. v. Michael BERTHOLD, Heidelberg ⁷1988 (Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quellentexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft, hg. v. Theodor BALLAUFF, Hans-Hermann GROOTHOFF, Heinz MÜHLMAYER u. Karl PÜLLEN)
- MOORHEAD, Sylvester A.: *The Dalton Plan in the United States and America*, Stanford University 1950 (Diss. phil.)
- NEBER, Heinz: *Selbstgesteuertes Lernen*, in: TREIBER, Bernhard/WEINERT, Franz E.: *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*, München, Wien, Baltimore 1982, 89-112
- NEDERLANDSE DALTONVERENIGING. DOKUMENTATIEBUREAU (Hg.): *Dalton Onderwijs*, o. O. o. J.
- NEHLES, Rudolf: *Stichwort "Offenheit"*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, hg. v. Dieter LENZEN, Bd. 3: *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, hg. v. Hans-Dieter HALLER u. Hilbert MEYER, Stuttgart 1986, 562-565
- NETTZEL-TIDEMAN, H. M.: *Een gedaltoniseerde Nijverheidsschool*, Groningen, Djakarta 1956
- NIETZSCHE, Friedrich: *Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurteile. Mit einem Nachwort von Ralph-Rainer WUTHENOW*, Frankfurt a. M. 1983

- NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie [1933/35], Frankfurt a. M. 1970
- NUNN, T. Percy: Introduction [1922], in: PARKHURST, Helen: Education on the Dalton Plan, 4., erw. Aufl., London 1924, XI-XVI
- NUNN, Percy: Education. Its Data and First Principles, London 1920
- OBLINGER, Hermann/KOTZIAN, Ortfried/WALDMANN, Johann: Grundlegende Unterrichtskonzeptionen, Donauwörth 1985 (Schulpädagogik. Eine Einführung, hg. v. Wolfgang EINSIEDLER und Hermann OBLINGER, Bd. 7)
- ODENBACH, Karl: Der individualisierende Unterricht, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 10 (1958), 171-180
- ODENBACH, Karl: Die Einzelarbeit, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 10 (1958), 492-504
- OELKERS, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim, München 1989 (Grundlagentexte Pädagogik)
- PARKHURST, Helen: Biographical Material, o. O. o. J. [zehnseitiges Typoskript]
- PARKHURST, Helen: Notes on Dr. Montessori's Lectures given at Castel San Angelo. Theoretical Lectures, o. O. o. J. [1914] [Handschriftliche Aufzeichnungen von Helen PARKHURST; zit. als MANUSKRIFT]
- PARKHURST, Helen: The Dalton Laboratory Plan, in: Times Educational Supplement 11 (1921), (2., 9., 16., 23., 30. 7., 6. 8.), 297f., 315f., 321f., 333f., 347, 357f.
- PARKHURST, Helen: The Dalton Laboratory Plan, in: Journal of Education and School World 53 (1921), 694ff. (PARKHURST 1921a)
- PARKHURST, Helen: Education on the Dalton Plan. With an Introduction by T. P. NUNN, M. A., D. Sc., Professor of Education, University of London; and Contributions by Rosa BASSETT, M. B. E., B. A., John EADES, London 1922 [G. Bell and Sons]
- PARKHURST, Helen: Education on the Dalton Plan. With an Introduction by T. P. NUNN, M. A., D. Sc., Professor of Education, University of London; and Contributions by Rosa BASSETT, M. B. E., B. A., John EADES, New York 1922 [E. P. Dutton]
- PARKHURST, Helen: A Psychological Experiment, in: Teacher's World 27 (1922), 819 (PARKHURST 1922a)
- PARKHURST, Helen: Education on the Dalton Plan. With an Introduction by T. P. NUNN, M. A., D. Sc., Professor of Education, University of London; and Contributions by Rosa BASSETT, M. B. E., B. A., John EADES, and Belle RENNIE, Hon. Sec. of the Dalton Association, 4., erw. Aufl., London 1924 (EDP 1924)
- PARKHURST, Helen: The Dalton Laboratory Plan, in: Progressive Education 1 (1924), 14-18 (PARKHURST 1924a)
- PARKHURST, Helen: The Children's University School, in: School and Home 7 (1924), Januar, 17-24 (PARKHURST 1924b)
- PARKHURST, Helen: The Dalton Laboratory Plan, in: WHIPPLE, Guy Montrose (Hg.): The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II: Adapting Schools to Individual Differences, prepared under the Direction of Carleton W. WASHBURNE, Bloomington/Ill. 1925, 83-94
- PARKHURST, Helen: The Dalton Laboratory Plan, in: Twelfth Annual Schoolmen's Week Proceedings, Philadelphia 1925, 197-205 (PARKHURST 1925a)
- PARKHURST, Helen: Combines Class Work, Group Work and Individual Work, in: School Life 10 (1925), 68f. (PARKHURST 1925b)
- PARKHURST, Helen: An Explanation of the Dalton Laboratory Plan by its originator, London 1926 (Dalton Association)
- PARKHURST, Helen: Programs of Study, in: Teachers' College Record 30 (1929), 364-368
- PARKHURST, Helen: The Individual Under the Dalton Plan, in: Proceedings. Sixty-fifth Convocation 1929. New York State University Bulletin No. 954, Albany, 15. 8. 1930, 72-87
- PARKHURST, Helen: Discipline Versus Freedom, in: New York Times, September 4, 1932, sec. 8, 7
- PARKHURST, Helen: Lecture at the Sixth World Conference of the New Educational Fellowship, Nice, France, August 6, 1932, New York o. J. [1932]
- PARKHURST, Helen: Work Rhythms in Education, New York 1935

- PARKHURST, Helen: Know Your Child, New York 1950
- PARKHURST, Helen: Exploring the Child's World, m. ei. Vorw. v. Aldous HUXLEY, New York 1951 (dt.: Die Welt des Kindes. Kinder sprechen über ihre Probleme, übertr. v. Helmuth FAUST, m. ei. Einf. v. Aldous HUXLEY, Frankfurt a. M. 1955)
- PARKHURST, Helen: Een woord tot de Nederlandse Dalton Vereniging ter gelegenheid van haar vijf-en-twintig jarig bestaan, in: Dalton 9 (1957), No. 3/4, 81ff.
- PARKHURST, Helen: Growing Pains, Garden City/N.Y. 1962
- PARKHURST, Helen: Undertow. The Story of a Boy Called Tony, New York 1963
- PARKHURST, Helen: And They Found Jimmy!, New York o. J. [unveröff. Typoskript, 470 S.]
- PARKHURST, Helen: The Dalton Plan in Practice, in: STEEVES, Frank L. (Hg.): Readings in the Methods of Education, New York 1964
- PARKHURST, Helen: Daltonplan. Übersetzung der englischen Originalausgabe, übers. v. Cees Janssen, Innsbruck (voraussichtlich) 1999
- PARREREN, Carel F. van: Lernen in der Schule [1964], autoris. Übertrag. a. d. Niederländ. v. Walther VON-TIN, Weinheim, Basel *1974
- PERREZ, Meinrad/HUBER, Günther L./GEISSLER, Karlheinz A.: Psychologie der pädagogischen Interaktion, in: WEIDENMANN, Bernd/KRAPP, Andreas/HOFER, Manfred/HUBER, Günter L./MANDL, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, München, Weinheim 1986, 361-445
- PELZER, Wolfgang: Janusz Korczak. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek b. Hamburg 1987 (rowohlt monographien)
- PLAKE, Klaus: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels, Münster, New York 1991
- POOL, Theo O.: Daltononderwijs met een ander oog nader bekeeken, in: De vacature 1988, Nr. 8, 12ff.
- POPP, Susanne: Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn 1995
- POPP, Susanne: Helen Parkhurst und der Daltonplan, in: SKIERA, Ehrenhard/SEYFARTH-STUBENRAUCH, Michael (Hg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien, Hohengehren 1996, 268-280
- POPP, Susanne: Bedingungen kollegialer Kooperation in der Schule. Empirische Befunde und mögliche Konsequenzen, in: POPP, Susanne (Hg.): Grundrisse einer humanen Schule. Festschrift für Rupert Vierlinger, Innsbruck 1998, S. 357-383
- QUANDT, Jean B.: From the Small Town to the Great Community. The Social Thought of Progressive Intellectuals, New Brunswick/N. J. 1970
- RADCLIFFE, J. A.: A Single Class on the Dalton Plan, London 1924
- READY, A. W.: Dalton Plan, in: Times Educational Supplement 53 (1963), 8. Dezember, 147
- REDEFER, Frederick L.: The Eight Year Study ... After Eight Years, in: Progressive Education 28 (1950), November, 33-36
- RENNIE, Belle: An American Experiment, in: Times Educational Supplement 10 (1920), 6. Mai, 236, 27. Mai, 275
- RENNIE, Belle: The Dalton Plan in England, 1920-1923, in: PARKHURST, Helen: Education on the Dalton Plan, 4., erw. Aufl., London 1924, 170-177
- RENNIE, Belle: The Dalton Association, in: Progressive Education, 1 (1924), 139 (RENNIE 1924a)
- REPORT ON A CONFERENCE on the Dalton Plan in Secondary Schools held at Gipsy Hill Training College. April 24th-27th, 1923, London o. J. [1924] (Dalton Association)
- RIEPL, Innozenz: Bildungswesen und Erziehungswissenschaften in den Vereinigten Staaten. Vorlesungen von Professoren der Columbia-Universität Neuyork am pädagogischen Institut in Mainz vom 29. August bis 31. September [August], in: Pharus 21 (1930), 1. Halbjahrbd., 81-97
- RÖHNER, Roel/STAD-DEN TOOM, Ellen: Met het oog op Daltononderwijs (2), in: De vacature 1987, Nr. 19, 6f.
- RÖHRS, Hermann: Versuchsschulen in Holland, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 7 (1955), 397-407
- RÖHRS, Hermann: Die MONTESSORI- und DALTON-Plan-Schulen in Holland als Beispiel einer Reformpädagogik des Auslands, in: RÖHRS, Hermann: Schule und Bildung im internationalen Gespräch. Studien

zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Frankfurt a. M. 1966, 41-66

RÖHRS, Hermann: Stichwort "Dalton-Plan", in: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bdd., hg. v. Willmann-Institut München-Wien, Bd. 1, Freiburg, Basel, Wien 1974, 259

RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung, Bd. 2: Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkungen der Reformpädagogik in den USA, Hannover 1977 (Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens, hg. v. Ernst LICHTENSTEIN u. Hans-Hermann GROOTHOF, Bd. 16,2)

RÖHRS, Hermann (Hg.): Die Reformpädagogik des Auslands, Stuttgart ²1982

RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik - eine internationale Bewegung, in: Pädagogik und Schule in Ost und West, 3 (1985), 60-66 (wiederabgedr. in RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform, Donauwörth 1991, 141-153)

RÖHRS, Hermann: Die Schulen der Reformpädagogik - Glieder einer kontinuierlichen internationalen Bewegung, in: RÖHRS, Hermann (Hg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit, Düsseldorf 1986, 13-64

RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik - eine kontinuierliche internationale Bewegung, in: RÖHRS, Hermann: Schlüsselfragen der inneren Bildungsreform. Entwicklung, Tendenzen, Perspektiven, Frankfurt a. M., Bern, New York 1987 (Studien zur Erziehungswissenschaft Bd. 19)

RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik - Modelle für eine gute Schule, in: VIERLINGER, Rupert (Hg.): Eine gute Schule - was ist das?, o. O. [Passau] o.J. [1990], 120-154 (10. Europäisches Pädagogisches Symposium an der Universität Passau 1989)

RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, 3., durchges. Aufl., Weinheim 1991

RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform, Donauwörth 1991 (Reihe Schule und Unterricht, hg. v. Jörg PETERSEN u. Gerd-Bodo REINERT) (1991a)

RORTY, Richard: Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt a. M. 1989

ROSE, Kate: The Dalton Plan in the Elementary School: Without Subject Rooms or Specialists. A Lecture Delivered at a Meeting of the Dalton Association November 16th, 1922, London o. J. [1922] (Dalton Association)

ROSE, Kate: The Dalton Plan without Subject Rooms or Specialists, London o. J. (Dalton Association London)

ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover ¹⁶1983

SCHEIBE, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung. 1900-1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim, Basel ⁷1980

SCHOLZ, Hans: Individuelle Elementararbeit, in: Das Werdende Zeitalter 8 (1929), 502-513

SCHULZ-BENESCH, Günter: Über die Freiheit im Sinne Montessoris, in: Montessori-Werkbrief 3/4 (1984), 97-115

SCHUMACHER, W.: Bedeutet der Dalton-Plan eine Weiterentwicklung bzw. Ergänzung der Idee der Arbeitsschule?, in: Die Volksschule 25 (1929), 89-96

SCHWERDT, Theodor: Helen Parkhurst's Dalton-Plan, in: SCHWERDT, Theodor: Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen [1933], München, Wien, Zürich ²⁰1952, 173-200 (Pädagogisches Handbuch, hg. v. Friedrich SCHNEIDER)

SELLECK, R. J. W.: English Primary Education and the Progressives. 1914-1939, London, Boston 1972 (Students' Library of Education)

SEMEL, Susan F.: The Dalton School . The Transformation of a Progressive School, New York, Berlin, Bern 1992

SEMEL, Susan F.: Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice and the History of American Progressive Education: Three Case Studies, in: SADOVNIK, Alan R. (Hg.): Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein, 1995, 337-358

SHANN, Frank: The Dalton Plan in Australia, Melbourne o. J.[1925]

SHREVE, Francis: Supervised Study Plan of Teaching, Richmond/Virginia 1927

SILBERMANN, Peter A.: Aus New Yorks höheren Schulen, Berlin 1927

SKIERA, Ehrenhard: Das Bildungswesen der Niederlande. Geschichte, Struktur und Reform, Gießen 1986

(Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas, Bd.6)

SKIERA, Ehrenhard: Reformpädagogik und Schule in Mitteleuropa. Entwicklungen, didaktische Profile und Perspektiven, in: Erziehungswissenschaft - Erziehungspraxis 3 (1987), H. 3, 2-9

SKIERA, Ehrenhard: Reformpädagogik und Schule in Europa - Entwicklungen, didaktische Profile, Perspektiven, in: KLASSEN, Theodor F./SKIERA, Ehrenhard (Hg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler 1990, 7-41

SKIZZE vgl. PARKHURST, Helen: Biographical Material

SMITH, Adam: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations [1776], hg. v. Edward CANNAN, New York 1937

SMITH, Eugene R./TYLER, Ralph W./Evaluation Staff: Appraising and Recording Students Progress, New York, London 1942 (Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association: Adventure in American Education, Bd. 3)

SPETTER, Jaap: Met het oog op Daltononderwijs (4), in: De vacature 1987, Nr. 21, 18ff.

SPRUIT, E. M.: Differentiatie in de lagere Dalton-School, in: Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs 24 (1965/6), 237, 287-292

STEINHAUS, Marie: Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England, Langensalza 1925 (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht: Neuere Pädagogik im Ausland, H. 1)

STEMPELS, Hein: Met het oog op Daltononderwijs (5), in: De vacature 1987, Nr. 22, 19-22

SWIFT, Edgar James: Mind in the Making. A Study in Mental Development, New York 1908

SWIFT, Edgar James: Learning and Doing, Indianapolis 1914

TAUSCH, Reinhard/TAUSCH, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person, 10., erg. u. überarb. Aufl., Göttingen, Toronto, Zürich 1991

THAYER, Vivian T./LEVIT, Martin: The Role of the School in American Society, New York, Toronto 1966

THIRTY SCHOOLS TELL THEIR STORY. Each School Writes of Its Participation in the Eight-Year Study, New York, London 1943, (Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association: Adventure in American Education, Bd.5)

THOMAS, Robert M./FELDMANN, Birgitt: Die Entwicklung des Kindes, Weinheim, Basel 1986

THORNDIKE, Edward L.: Educational Psychology, 3 Bdd., New York 1913/14

THORNDIKE, Edward L.: Psychologie der Erziehung, übers. u. hg. v. Otto BOBERTAG, Jena 1922

THORNDIKE, Edward L./GATES, Arthur I.: Elementary Principles of Education, New York 1930

TIELKES, M.: Die Sensibilitäten des Jugendalters, in: HOLTSTIEGE, Hildegard: Studien zur Montessori-Pädagogik, Bd. 2: Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit - Freie Arbeit, Freiburg i. Br. 1987, 115-127

TIMMERS, D. E. J.: Daltononderwijs op de middelbare school, Groningen, Djakarta 1953

TWELFTH ANNUAL SCHOOLMEN'S WEEK PROCEEDINGS, University of Pennsylvania, Philadelphia 1925

TYACK, David B.: The One Best System. A History of American Urban Education, Cambridge/Mass., London 1974

ULLRICH, Heiner: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?, in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 893-918

UNDERHILL, R. I.: The Scarsdale Application of the Dalton Plan of Individual Instruction, in: School Review 30 (1925), 48-56

VAN MIERLO, W. L.: Met het oog op Daltononderwijs (9), in: De vacature, 24. 2. 1988, 19f.

EIN VERSUCH MIT EINEM PROJEKT-LEHRPLAN. Nach dem Bericht von Ellsworth Collings, in: DEWEY, John/KILPATRICK, William H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935, 180-189

VIERLINGER, Rupert: Unterrichtslehre und Praxis, 2 Bdd. Wien 1974/5 (Studentexte zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, hg. v. Adolf MÄRZ, Bundesministerium für Unterricht und Kunst Wien)

VIERLINGER, Rupert: Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernote, in: ders.: Pädagogische Intentionen, Linz 1978, 101-121

VIERLINGER, Rupert: Auf den Spuren der PROGRESSIVE EDUCATION. Reflexionen im Anschluß an eine Studienreise in die USA, in: Forum Pädagogik 1988, 159-165

- VIERLINGER, Rupert: Das Schulkreuz der Lehrer. Disziplinstörungen im Unterricht, Wien 1990
- WASHBURNE, Carleton: Progressive Tendencies in European Education, Washington 1923 (United States Government Report. Department of the Interior: Bureau of Education. Bulletin, No. 37, 1923)
- WASHBURNE, Carleton W./STEARNS, Myron M.: New Schools in the Old World, New York 1926
- WEIDENMANN, Bernd: Psychologie des Lernens mit Medien, in WEIDENMANN, Bernd/KRAPP, Andreas/HOFER, Manfred/HUBER, Günter L./MANDL, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, München, Weinheim 1986, 493-554
- WEINERT, Franz: Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden, in: Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II: Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung, hg. v. Karlheinz INGENKAMP in Zsarb. m. Evelore PAREY (Dt. Bearb. d. "Handbook of Research on Teaching", hg. v. Nathaniel L. GAGE), Weinheim, Berlin, Basel 1970, Sp. 1217-1351 (Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C: Berichte, Bd. 6, II)
- WENKE, Hans: Met het oog op Daltononderwijs (6), in: De vacature 1987, Nr. 23, 15ff., Nr. 24, 25ff., 1988, Nr. 2, 18-21
- WENKE, Hans/ RÖHNER, Roel: Leve de school. Daltononderwijs in de praktijk, Nieuwegein 1999
- WHIPPLE, Guy Montrose (Hg.): The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II: Adapting Schools to Individual Differences, Prepared under the Direction of Carleton W. WASHBURNE, Bloomington/III. 1925
- WILHELM, Theodor: Pragmatische Pädagogik, in: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 4: Pädagogik als Wissenschaft. Theorien und Methoden, Berlin 1975, 147-204
- WILHELM, Theodor: Der reformpädagogische Impuls. Bildungspolitik, Schulreform, Bildungsreformen am Beginn der Zwanziger Jahre, in: HERRMANN, Ulrich (Hg.): "Neue Erziehung", "Neue Menschen": Erziehung und Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur, Weinheim, Basel 1987, 177-199
- WOLFF, Georg: Der Dalton-Plan, in: Monatsschrift für höhere Schulen 28 (1929), 560-575
- YOSHIDA, Kumaji: Japan, in: KANDEL, Isaac L. (Hg.): Educational Yearbook of the International Institute of Teachers' College. Columbia University, 1929, New York City 1930, 447-460
- ZIELINSKI, Werner: Verfahren der Beurteilung der Leistungen, in: WEINERT, F. E. u. a. (Hg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Frankfurt a. M. 1974, 901-923
- ZINNECKER, Jürgen: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler, in: REINERT, Gerd-Bodo/ZINNECKER, Jürgen (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen, Reinbek b. Hamburg 1977, 29-121

Der Daltonplan ist ein reformpädagogisches Modell, das die freie und eigenverantwortliche Arbeit der SchülerInnen in besonderer Weise in den Mittelpunkt der Unterrichtsorganisation stellt und das schulische Lernen eng mit der Entfaltung der individuellen Persönlichkeit und dem Erwerb allgemeiner, insbesondere auch methodischer und sozialer Kompetenzen verbindet.

Es handelt sich um eines der seltenen reformpädagogischen Modelle, die für die öffentliche „Regelschule“ und für die Sekundarstufe entwickelt wurden. Dabei ist der Daltonplan nicht nur von historischem Interesse, sondern aufgrund seiner pädagogischen Prinzipien und seiner flexiblen Anwendbarkeit gerade für die gegenwärtige Schule sehr bedeutsam. Dies wird auch durch die langjährige erfolgreiche Praxis in den Niederlanden und durch österreichische und deutsche Initiativen belegt.

Dieses Buch stellt die historischen, theoretischen und praktischen Grundlagen des Daltonplans und seine vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten dar; dabei bezieht die völlig überarbeitete und aktualisierte Fassung Berichte aus der gegenwärtigen Praxis in den Niederlanden, Österreich und Deutschland ein.

So erschließt der Band allen reformpädagogisch Interessierten – Wissenschaftlern, Studierenden, Lehrkräften – einen ebenso theoretisch fundierten wie praktisch hilfreichen Zugang zum innovativen Potential der Daltonpraxis.