

SUSANNE POPP

## Helen Parkhurst und der Daltonplan

### 1. Leben und Werk der amerikanischen Reformpädagogin Helen Parkhurst

Helen Parkhurst (\* 8.3.1886 in Durand/Wisconsin, † 4.6.1973 Starbridge/Connecticut) wuchs in einer kleinstädtischen Gemeinde auf und unterrichtete unmittelbar nach dem „high school“-Abschluß ein Jahr an einer einklassigen Dorfschule, bevor sie ein Studium am „River Falls Teachers' College“ (Wisc.) absolvierte. Danach war sie ab 1907 in den Staaten Wisconsin und Washington als Lehrerin und später als „supervisor“ in der Lehrerbildung tätig, bis sie 1913 als Leiterin der Primarschulabteilung an das „Central Teachers' College“ in Stevens Point/Wisc. berufen wurde. In diesen Jahren besuchte sie regelmäßig universitäre Sommerkurse prominenter (Reform-)Pädagogen in New York (z. B. W. H. Kilpatrick) und erarbeitete während ihrer Schultätigkeit schrittweise ein reformpädagogisches Konzept („laboratory plan“), das sie nach 1914 zunehmend auf die Sekundarschule ausrichtete.

Nach einem sehr erfolgreichen USA-Besuch von Montessori ließ sich Parkhurst im Frühjahr 1914 für die Teilnahme an einem Trainingskurs in Rom beurlauben und gewann dort den Respekt der „Dottoressa“ in so hohem Maße, daß diese sie 1915 zu ihrer Stellvertreterin in den USA bestellte. 1918 legte Parkhurst dieses Amt nieder, wodurch es zum unversöhnlichen Bruch mit Montessori kam, behielt aber mit dem Einverständnis des zuständigen „Board of Trustees“ die Leitung der von ihr gegründeten Montessori-Demonstrationsschule in New York und baute diese zu einer Sekundarschule aus, die ihren „laboratory plan“ praktizierte. Bald übernahmen weitere Schulen dieses Konzept, darunter die „Dalton Public High School“ in Massachusetts, wo britische Reformpädagoginnen 1920 den „Dalton plan“ entdeckten. Ihre überaus positive Berichterstattung im „Times Educational Supplement“ verschaffte dem Konzept sogleich internationale Beachtung, so daß Parkhurst den neuen Namen beibehielt (vgl. ihr reformpädagogisches Hauptwerk „Education on the Dalton Plan“ 1922 (zit. n.d. 4., erw. Aufl. als EDP 4 1924) und die Umbenennung der New Yorker Schule in „Dalton School(s)“). In bezug auf die Entstehungsgeschichte des Daltonplans kann man inzwischen davon ausgehen, daß Parkhurst im wesentlichen Impulse aus dem zeitgenössischen amerikanischen Kontext aufnahm und die Zusammenarbeit mit Montessori insgesamt weniger einflußreich war, als man vielfach angenommen hat.

Unterstützt von amerikanischen Reformpädagogen (z. B. J. und E. Dewey) und auf erheblich breiterer Basis von britischen, fand der Daltonplan in Europa (v. a. England, Niederlande, Tschechoslowakei, Polen), der jungen UdSSR wie auch in Asien (z. B. China, Japan, Indien), Australien und Südafrika lebhaftes theoretisches und

praktisches Interesse. In den 20er und frühen 30er Jahren folgte Parkhurst zahlreichen Einladungen nach Europa und Asien und war auf vielen internationalen reformpädagogischen Kongressen vertreten. Dann aber nahm die internationale Beachtung ab, ein Prozeß, den Parkhursts Entschluß beschleunigte, ihr Konzept, das als offenes Angebot an jede Schule gelten sollte, nicht in einem Privatschulverband zu institutionalisieren.

Nach der Trennung von „ihrer“ Schule (1942), die aus finanziellen Gründen ihren umfassenden pädagogischen Ansprüchen nicht mehr folgen wollte, beschäftigte sich Parkhurst fast 25 Jahre lang mit der „Erziehung der Erzieher“. Sie gestaltete vielfach preisgekrönte Rundfunk-Sendereihen mit „live“ übertragenen Gesprächsrunden von Heranwachsenden, die sich sehr offen und nachdenklich mit bedeutsamen Lebensereignissen und -fragen auseinandersetzten und dabei differenzierte Einblicke in ihr Lebensgefühl und Selbstverständnis gaben. Erst zu Beginn der zweiten reformpädagogischen Bewegung, gegen Ende der 60er Jahre, gewann die Schule für Parkhurst wieder an Bedeutung, und sie unterstützte einzelne Kollegien bei der Einführung der Montessori-Pädagogik, die für nahezu 50 Jahre aus der amerikanischen Reformlandschaft verschwunden gewesen war, oder bei der „Daltonisierung“.

Dennoch waren die Reformpädagogin und der Daltonplan in den USA und international weitgehend vergessen, als Parkhurst 1973 verstarb. Selbst in den Niederlanden, wo das Konzept von den 20er Jahren an in nahezu ungebrochener Tradition praktiziert wird, war man damals an einem Tiefpunkt angelangt. Erst nach etwa weiteren 15 Jahren setzte hier ein Neubeginn ein, der sich inzwischen sehr kraftvoll entfaltet und auf andere Staaten (z. B. Rußland, Tschechien, Österreich, einige deutsche Bundesländer) auszustrahlen begonnen hat.

## 2. Der Daltonplan als reformpädagogisches Konzept

Beim Daltonplan handelt es sich um eines der eher seltenen reformpädagogischen Konzepte, das sich nicht auf eine Alternativschule richtet, sondern auf die pädagogische Veränderung der traditionellen Schule, und zwar speziell der Sekundarschule, die mit ihrer wachsenden Betonung des abstrakt-kognitiven und fachsystematischen Lernens mitunter eine sehr schwierige Schulstufe darstellt. Die Struktur des gefächerten Klassenunterrichts produziert nach Parkhursts Überzeugung unweigerlich und gegen beste Absichten ernstliche Hindernisse für effizientes, kooperatives und zunehmend selbständiges Lernen, weil sich die Arbeitsorganisation den vielschichtigen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten gegenüber als sehr unflexibel erweist und die Motivation, Zielorientierung und Aktivität der Lernenden zu wenig gefördert werden. Die Pädagogin schlägt daher eine Reform der Lehr-Lern-Organisation vor, die ihrer Meinung nach von jeder herkömmlichen (Sekundar-)Schule, ungeachtet ihrer speziellen Erziehungs- und Bildungsziele, realisiert werden kann und soll: In den Ablauf des Schultags sind regelmäßige Phasen des Selbststudiums („laboratory time“, Freiarbeit) zu integrieren, in denen die Schüler eigenständig tätig werden,

frei mit ihren Mitschülern kommunizieren und kooperieren und auch die Beratung von Lehrkräften in Anspruch nehmen können. Sie arbeiten im Bereich der Obligatorik nach schriftlichen Aufgabenstellungen („assignments“) und können dabei die reichhaltige Ausstattung fachspezifischer Arbeitsräume („laboratories“) nutzen, wo stets auch eine Fachlehrkraft zugegen ist. An größeren Schulen werden die „laboratories“ der beteiligten Fächer zu Sets verbunden, die nach dem Modell der „school within the school“ von bestimmten Jahrgangsstufen gemeinsam genutzt und von Kollegen-Teams betreut werden. Die fachspezifischen „assignments“ werden für die verschiedenen Klassen jeweils zu Pensen („jobs“) verbunden, die die Schüler in einem bestimmten Zeitraum (z. B. Woche, Monat) sämtlich bearbeiten müssen. Die zuständigen Fachlehrkräfte kontrollieren die verschiedenen Arbeitsergebnisse im Rahmen von Einzel- oder Kleingruppengesprächen, wobei sich die formale Beurteilung auf das Kriterium einer „ausreichenden Leistung“ beschränkt; ist dieses nicht erfüllt, muß die Arbeit fortgesetzt werden, eine Möglichkeit, die bei der Arbeitsplanung stets einzukalkulieren ist. Zudem sollen die Schüler den Fortschritt ihrer Arbeitsprozesse mittels einfacher graphischer Verfahren („graph system“) kontinuierlich aufzeichnen, was der Selbstverstärkung und -kontrolle dient und zugleich für die Analyse des Arbeitsverhaltens oder möglicher Lernschwierigkeiten nützlich werden kann.

Der Daltonplan präsentiert ein materialgestütztes Individualisierungskonzept für die Freiarbeit, ist aber insgesamt auf die methodisch-didaktische Integration von Selbststudium und Klassenunterricht ausgerichtet, so daß die verschiedenartigen pädagogisch-didaktischen Potentiale möglichst gut ausgeschöpft und füreinander nützlich werden. Als besonders wesentlich erscheint es, daß das soziale Integrationspotential einer Klassengemeinschaft von leistungsmäßig heterogenen Schülern erhalten werden kann und trotzdem Möglichkeiten zur intensiven Betreuung und zur Förderung individueller Fähigkeiten eröffnet werden.

Für die aufgabengelenkte Freiarbeit des Daltonplans ist die Kombination von individueller Zeitnutzung (Budgetierung) und differenzierenden Lernangeboten in den „laboratories“ konstitutiv. Der herkömmliche Klassenunterricht verlangt den Schülern ungeachtet ihres individuellen Lernzeitbedarfs einen allgemeinen Gleichschritt der Lernaktivitäten ab und untersagt in aller Regel denjenigen, die unterfordert sind oder sich nicht auf das aktuelle Unterrichtsgeschehen einstellen können, die verfügbare Zeit in alternative und möglicherweise produktivere Arbeitsprozesse zu investieren, während er anderen, die mehr als die vorgesehene Lernzeit benötigen, diese kaum zugestehen kann. Auch ist die Anzahl der Lernzugänge und -wege, die das direkte Unterrichtsverfahren anbieten kann, naturgemäß sehr begrenzt. Daher will Parkhurst den Schülern einen Teil der schulisch verfügbaren Lernzeit als Abfolge von Zeitbudgets überantworten, damit sie die Feinabstimmung zwischen allgemein zugestandener und individuell benötigter oder gewünschter Lernzeit für die verschiedenen Lernaufgaben in eigener Regie vornehmen, über die Abfolge ihrer Tätigkeiten selbst entscheiden und die Ausstattung der Fachräume als Ressourcen zur

Konstruktion individueller Lernwege nutzen können. Parkhurst will die Schüler auch in unterschiedlichem Tempo im Curriculum voranschreiten lassen, eine Idee, die sich aber in der Praxis vor allem aus organisatorischen Gründen nicht durchsetzte.

Dieses System geht vom durchschnittlichen Schüler aus, der für bestimmte Fächer oder Aufgaben mehr, für andere dagegen weniger als die durchschnittlich vorgesehene Zeit benötigt, so daß er im Rahmen des gegebenen Zeitbudgets einen internen Ausgleich vornehmen und dabei die Lernschritte, die ihm mehr Einsatz abverlangen, so gründlich erarbeiten kann, daß keine Defizite entstehen, die den weiteren Lernweg belasten. Das Konzept berücksichtigt aber auch die Schüler, denen die vorgegebenen Zeit-Pensum-Relationen weniger entsprechen. Sind sie unterfordert, so erhalten sie zusätzliche Lernaufgaben und -anregungen, die ihre Fähigkeiten und Interessen über das allgemeine Niveau hinaus fördern; sind sie aber überfordert, werden die Aufgaben nach dem Prinzip des „mastery learning“ individuell oder gruppenbezogen modifiziert. In jedem Fall spielen der direkte Kontakt von Lehrkräften und einzelnen Schülern, die fachspezifische Ausstattung der „laboratories“ und insbesondere die dort fortlaufend gesammelten didaktischen Materialien eine sehr wichtige Rolle.

Das Selbststudium hält Parkhurst auch deshalb für unverzichtbar, weil die Schüler dann zumindest in einem Teilbereich des Schulalltages dem eigenen Arbeitsrhythmus folgen und ohne Unterbrechung einen vollständigen Arbeitsprozeß von der Planung über die Einarbeitung und Vertiefung bis zur abschließenden Kontrolle durchführen können und dabei Erfahrungen sammeln, die sie zur zunehmend bewußten Auseinandersetzung mit ihren persönlichen Interessen und Zielen, Stärken und Schwächen, den Eigenheiten ihres Arbeitsstils und -rhythmus, ihrer Anfälligkeit für Störungen und ihren motivationalen Mustern veranlassen. Zudem ermöglicht die Freiarbeit den Lernenden, bei ihrer Arbeit von den individuellen Lernvoraussetzungen auszugehen und den jeweiligen Gegenstand aktiv aufzugreifen, was sie direkt mit ihren subjektiven Sichtweisen und Fragen konfrontiert. Dieser Prozeß begünstigt Parkhurst zufolge nicht nur die Wirksamkeit, Verarbeitungstiefe und Reflexivität der Lernprozesse, sondern läßt auch Lernschwierigkeiten frühzeitig sichtbar werden, so daß sich die Lehrkräfte gezielt mit konkreten Verständnis- bzw. Arbeitsproblemen befassen können.

Schließlich, und dies ist in erzieherischer Hinsicht von höchster Bedeutung, fungiert die verstärkte Beteiligung der Schüler an der Durchführung ihrer Lernaufgaben oder -vorhaben als Projekt der Erziehung zur Selbständigkeit. Dabei soll die Delegation von Zuständigkeiten den Schüler helfen, sich stärker mit ihrem Tun und der sie umgebenden Lerngemeinschaft zu identifizieren, und sie auf diesem Wege zu verantwortungsbewußtem Handeln motivieren.

Die beiden leitenden Prinzipien des Daltonplans sind „freedom“ und „co-operation or [...] the interaction of group life.“ (EDP 4 1924, 16). „Freedom“ meint die subjektiv auch als solche wahrgenommene Entscheidungskompetenz der Schüler bei der

Durchführung eines Teil des Lernprogramms, „co-operation“ die Schaffung von Bedingungen, die ein kooperatives Verhältnis zwischen den Schülern wie auch zwischen Lehrkräften und Schülern begünstigen. Wie Montessori verzichtet auch Parkhurst auf die Vorschreibung bestimmter Sozialformen für die Freiarbeit und bevorzugt die Impulse, die von der Gestaltung der Arbeitssituation selbst ausgehen. Später (1925) fügt Parkhurst „the proportion of effort to attainment, or budgeting time“ als drittes Prinzip hinzu und betont damit die Qualität der Arbeitsprozesse gegenüber der bloßen Zielerreichung sowie den kontrolliert-verantwortungsbewußten Umgang mit verfügbaren Ressourcen.

Im Spektrum der ersten reformpädagogischen Bewegung dieses Jahrhunderts kann man den Daltonplan sowohl der individualisierenden wie auch der arbeitsschulpädagogischen Richtung zuordnen (vgl. Hessen 1926), wenn man die eigenständige geistige Arbeit aus diesem Begriff nicht ausgrenzen will. Das Konzept richtet sich gezielt auf das schulisch institutionalisierte Lehren und Lernen und schließt dabei den Bereich der lehrgangsmäßig-systematischen Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, den die Reformpädagogik insgesamt weniger geschätzt und beachtet hat, bewußt nicht aus. Die pädagogischen Denkfiguren sind durchweg pragmatisch-rational bestimmt und verzichten auf spekulative Annahmen über die „wahre Natur“ des Kindes und seiner Entwicklung. Auch spielt Parkhurst die Bedürfnisse der Heranwachsenden nicht gegen gesellschaftliche Verhaltenserwartungen aus und schreibt den Kindern und Jugendlichen keine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber schulischen Qualifikationsanforderungen zu. In besonderer Weise aber ist der offene Charakter für dieses reformpädagogische Konzept kennzeichnend. Dies gilt zum einen für die vielfältigen Modifikationsmöglichkeiten der Daltonpraxis, zum anderen aber für die Entscheidung der einzelnen Schule, ob sie neben der Einführung des aufgabengelenkten Selbststudiums relativ traditionell verfahren oder sich verstärkt an weiteren reformpädagogischen Ideen orientieren will. Parkhurst bezieht beispielsweise an ihrer New Yorker Schule, einer Gesamtschule, sämtliche Fächer in die „Daltonisierung“ ein, verzichtet auf Hausaufgaben, lehnt die Nicht-Versetzung kategorisch ab, reduziert die vergleichende Leistungsbeurteilung sehr stark und legt höchsten Wert auf die ästhetisch-musische Bildung sowie auf ein äußerst vielfältiges Schulleben mit sehr breitgefächertem Wahlangebot und zahlreichen gemeinsamen Unternehmungen. Viele Daltonschulen folgen ihr in diesen verschiedenen Aspekten nicht oder nur teilweise, sei es, daß ihnen entsprechende Entscheidungskompetenzen und Voraussetzungen fehlen, sei es, daß sie keinen Handlungsbedarf erkennen oder andere pädagogische Auffassungen vertreten. Der Daltonplan stellt mehr als vergleichbare andere reformpädagogische Vorschläge ein Programm der inneren Schulentwicklung dar, das den Ausgangspunkt und die Richtung (selbständiges, kooperatives Lernen) der Reform anzeigt, aber bewußt keine fest umrissene Gesamtlösung anbietet oder vorschreibt. Vielmehr soll die einzelne Schule, ausgehend von der Neugestaltung der Arbeitsorganisation, sich gemäß ihrer spezifischen Bedingungen, Möglichkeiten und pädagogischen Zielvorstellungen

selbständig fortentwickeln, so daß schrittweise erfolgende, langfristige Prozesse die Gestaltung der Schule und die Rollenkonzepte der darin tätigen Menschen verändern. Der Daltonplan, so Parkhurst, soll dazu beitragen, daß Schulen, die Einrichtungen für professionell angeleitetes Lernen, kontinuierlich lernende Institutionen werden. „I offer it [Dp.] as a first step towards the evolution of a scheme of education which will develop the creative faculty in both teachers and pupils“ (EDP 41924, 108).

### 3. Zu den theoretischen Grundlagen des Konzepts

Das Menschenbild des Daltonplans folgt nicht der reformpädagogisch verbreiteten Vorstellung einer Entelechie der individuellen Entwicklung, sondern steht John Deweys pragmatistischer Philosophie darin nahe, daß der Mensch als aktives Wesen aufzufassen sei, das in unablässiger Interaktion mit seiner Umwelt begriffen ist, fortgesetzte Anpassungsleistungen an eine sich wandelnde und durch sein Agieren veränderte Umwelt erbringt und im Prozeß zielgerichteten Handelns Individualität ausprägt und bedeutungshaltige Wirklichkeit konstruiert.

Demzufolge sind auch schulische Lernvorgänge in ihren verschiedenen Facetten als aktive und konstruktive psychische Prozesse zu verstehen, die gleichermaßen innen- wie außengesteuert sind. Die Gestaltung einer möglichst anregungsreichen Lernumgebung und die „Lernfreiheit“ (Selbststeuerung) der Schüler sind deshalb so wichtig, weil die individuellen Lernprozesse nur begrenzt und nicht auf direktem Wege von außen lenkbar sind. Lehre kann Lernen anbahnen und anregen, den Schritt zur tatsächlichen Lernaktivität aber muß der Schüler stets selbst vollziehen, wobei neben den individuellen Lernvoraussetzungen im engeren Sinne auch subjektive psychische Faktoren, wie z. B. die aktuelle und langfristige Lern- und Leistungsmotivation, die Ziele, Erwartungen, Bedürfnisse, Emotionen und selbstbezogenen Vorstellungen, von kaum zu unterschätzender Bedeutung sind. Diesen Zusammenhang formuliert die amerikanische Pädagogin mit dem Satz: „[...] teaching is simply like taking the horse to the water. It can [...] no more make the learner learn than the leader of the horse can make him <sic> drink.“ (EDP 41924, 104).

Grundlegende Bedeutung für das pädagogische Handeln in der Schule schreibt Parkhurst den personalen, motivationalen und sozialen Anforderungen zu, die aus den strukturellen Gegebenheiten institutionalisierten Lernens selbst resultieren (vgl. z. B. Herrlitz u. a. 1984). Ihrer Meinung nach unterschätzt die traditionelle Schule das Ausmaß der Anpassungsleistungen, das sie den Heranwachsenden mit der Forderung nach schulisch verselbständigtem „Dauerlernen“ abverlangt. Das Lernen in Institutionen fordert z. B. die Aufrechterhaltung einer Fernmotivierung, selbst wenn die Ziele nur vage oder formal (als Abschluß) faßbar sind und die konkreten Lernanlässe selten subjektiven Handlungs- und Problemerkahrungen entsprechen, und stellt die schwierige Aufgabe, die Fülle an vorwiegend symbolisch und oft disparat vermittelten Wissensinhalten effizient zu organisieren, zu vernetzen und

subjektiv bedeutsam zu machen. Parkhurst strebt jedoch nicht danach, schulisches Lernen so zu organisieren, daß es von den (Sekundar-)Schülern nicht mehr als „schulförmig“ erlebt würde. Die Aufgabe, die spezifischen Anforderungen institutionalisierten Lernens erfolgreich zu bewältigen, erscheint ihr vielmehr als wichtiger Teil eines Erziehungs- und Bildungsprogramms, das den Heranwachsenden jene Personalisations-, Sozialisations- und Qualifikationserfahrungen bieten kann, die modernen und demokratischen Gesellschaften entsprechen und die das „natürliche“ Lernen im Rahmen einer gegebenen und damit stets sehr begrenzten sozialen Praxis verfehlen müßte. Entscheidend ist dagegen, daß die Schule das spezifische pädagogische Potential des Lernens in Institutionen bewußt ausgestaltet, negative Begleiterscheinungen kontrolliert und die strukturellen Gegebenheiten in Lernchancen transformiert, die der Entfaltung genereller personaler, sozialer und formaler Kompetenzen zugute kommen. Dabei ist – angesichts der unaufhaltsamen Modernisierungs- und Innovationsprozesse in vielen gesellschaftlichen Bereichen – der nachhaltigen und vielseitigen Förderung von individuellen Fähigkeiten und Interessen besondere Aufmerksamkeit beizumessen.

Der Daltonplan soll dazu beitragen, (a) daß organisatorisch bedingte Hindernisse für effizientes, erfolgreiches, kooperatives und zunehmend selbständiges schulisches Lernen reduziert werden, (b) daß die Lern- und Leistungsmotivation wie auch positive Selbstkonzepte gezielt unterstützt werden und (c) daß Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit nicht nur als Fernziele des Bildungsprogramms fungieren, sondern manifester Teil des Unterrichtsalltags und Schullebens werden. Dabei setzt Parkhurst auf die Einbeziehung der Schüler mit ihrem Streben nach Aktivität, Zuständigkeit, Eigenständigkeit, Selbstverantwortung und Anerkennung.

- (a) Die individuelle Zeiteinteilung im Selbststudium und das über die jeweiligen Aufgabenstellungen hinausreichende Anregungspotential der Fachräume ermöglichen den Schülern eine Selbststeuerung ihrer Lernaktivitäten, die die subjektiv gegebenen Voraussetzungen kognitiver und motivationaler Art differenziert und flexibel mit den vorhandenen zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen abstimmen kann, so daß mögliches Lernen wie auch die Entdeckung und Wahrnehmung eigener Lernwege und -interessen nicht durch unangemessene Vorgaben, begrenzte Lernanregungen und Zeitzwänge behindert werden. Davon abgesehen kann damit auch der Klassenunterricht gezielter für Arbeitsprozesse genutzt werden, die seiner Sozialform unmittelbar entsprechen.
- (b) Die aufgabengelenkte eigenständige Arbeit hat des weiteren die Funktion, auf das strukturelle Motivationsproblem schulischen „Dauerlernens“ nicht allein mit der Kombination von fortlaufenden Prüfungen und abschließenden Berechtigungen zu antworten, sondern im schulischen Alltag die Zielspannung überschaubarer Aufgaben und sichtbaren Fortschreitens sowie den Anreiz konkreter Erfahrungen der Selbsterprobung und -bewährung zu nutzen. Das Erfolgserlebnis, aus eigener Kraft Schritt für Schritt voranzukommen und dabei

an Selbständigkeit zu gewinnen, soll den Schülern zu positiven Selbstkonzepten und Kontrollüberzeugungen verhelfen, Ohnmachtsgefühle verhindern und sie zu weiteren Aktivitäten anspornen. Die subjektive Entscheidungsfreiheit stellt für Heranwachsende in aller Regel einen sehr hohen Wert dar, wird als Belohnung empfunden und kommt ihrem starken Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung entgegen, das wiederum ihr Verhalten, ihre Lern- und Leistungsmotivation und auch ihre Verantwortungsbereitschaft nachhaltig beeinflusst. Sind die entsprechenden pädagogischen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben, werden die Schüler nach Parkhursts Überzeugung rasch lernen, auf die Herausforderungen der „Lernfreiheit“ konstruktiv und kooperativ zu antworten, und dies wird wiederum auch das Interesse an den „Sachen“ selbst sowie die Anstrengungsbereitschaft und Ergebnisverantwortung positiv beeinflussen. Schließlich verbessert die Kombination von Individualisierung und Selbsttätigkeit die für die Leistungsmotivation wichtige Passung von objektivem und des subjektiv empfundenem Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen. Die Lehrkraft kann mit differenzierenden Lernangeboten demotivierende Über- oder Unterforderungen vermeiden und auf lern- oder erfolgshinderliche Selbsteinschätzungen aufmerksam machen und einwirken.

- (c) Die Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, wird sich Parkhurst zufolge in der Schule dann am besten entwickeln, wenn sie den Heranwachsenden bestimmte Entscheidungskompetenzen überträgt und sie auf diesem Wege mit Situationen konfrontiert, in denen sie die entsprechenden Verhaltensweisen als wert- und sinnvoll erfahren und erkennen können.

Das Bildungsziel des Daltonplans formuliert Parkhurst mit dem Begriff des „fearless human being [...] who know how“ (EDP <sup>4</sup>1924, 7). In der Schule sollen junge Menschen in einem Klima heranwachsen können, das „die Menschen stärk[t], die Sachen klär[t]“ (Hentig 1985), so daß sie befähigt werden, „unerschrocken“ mit der Realität in und außerhalb ihrer selbst umzugehen, und wechselnde Anforderungen als Lernchancen wahrnehmen sowie partielle Frustration und Ambiguität ertragen können. „[To] know how“ meint jenseits genereller Problemlösungskompetenzen vor allem die Fähigkeit zum erfolgreichen „adjustment“ an die Lebensverhältnisse in modernen demokratischen Gesellschaften. Merkmale dieser „erfolgreichen Anpassung“ sind für Parkhurst, wie auch für John Dewey, vor allem die Fähigkeit zur vernunftgeleiteten, intelligenten Selbstführung, das Vermögen, komplexe Zusammenhänge zu erfassen und sachkompetent, kritisch und differenziert zu urteilen, sowie wesentlich auch die Bereitschaft und Fähigkeit zu sozial verantwortungsbewußtem und engagiertem Denken und Handeln.

Der Daltonplan betont die Einheit von Erziehung und Unterricht, von Wissen und Haltungen. Wenn Parkhurst inhaltliche Fragestellungen ausklammert, behauptet sie damit keineswegs deren Unwichtig- oder Zweitrangigkeit. Sie kämpft vielmehr für die Einsicht in die Wechselwirkung struktureller und manifest inhaltlicher Aspekte schulischen Lernens. Jede Form der Organisation schulischen Lehrens und

Lernens konstruiert eigene Rollenkonzepte, Handlungsmuster, implizite Zuschreibungen und spezielle Anforderungen, die unweigerlich – neben, mit oder entgegen den manifesten Lerninhalten und -zielen – eine eigene Bedeutungsebene erlangen und höchst einflußreiche Erziehungs- und Bildungswirkungen (in positivem wie negativem Sinne) entfalten. Dafür muß die Schule pädagogische Verantwortung übernehmen.

#### 4. Zur Realisierung des Daltonplans: Elemente der Praxis und potentielle Probleme

Eine verbindliche Beschreibung der „typischen“ Daltonplanpraxis erweist sich als unmöglich, da die Grundprinzipien organisatorisch unterschiedlich ausgestaltet und didaktisch verschieden akzentuiert werden können. Eine Daltonschule sollte grundsätzlich an der Ausstattung des gesamten Schulgebäudes und während der Freiarbeit erkennbar sein; die Arbeitsatmosphäre gleicht dann derjenigen einer gut besuchten Bibliothek, und die Schüler arbeiten, einzeln oder mit Partnern, in den Fachräumen, deren Türen offenstehen, sowie an den Arbeitsplätzen außerhalb der Zimmer, sprechen mit Lehrkräften oder entspannen für kurze Zeit, bevor sie die Arbeit fortsetzen.

Das Selbststudium bestimmt den Zeitrhythmus des Schultages; in vielen Sekundarschulen folgt er dem Muster, daß auf eine oder zwei Unterrichtsstunden zwei oder drei Freiarbeitsstunden, dann wieder eine oder zwei Klassenstunden und am Nachmittag nochmals je eine Freiarbeits- und Unterrichtsstunde folgen. In der Praxis bleibt der durchschnittliche Zeitanteil der Freiarbeit zumeist hinter dem Klassenunterricht zurück, wobei die Zeitaufteilung bei den verschiedenen Fächern unterschiedlich sein kann. Allerdings scheint für eine sinnvolle Ausgestaltung der Freiarbeit in der Sekundarstufe die Ganztageschule erforderlich.

Die Anzahl der „Fachwerkstätten“, die außerhalb der Freiarbeit als Unterrichtsräume und Klassenzimmer fungieren, ergibt sich aus der Zahl der beteiligten Fächer und Klassen. Die Ausstattung besteht anfänglich zum einen aus schuleigenen Büchern und Materialien, die bislang an besonderen Orten untergebracht wurden, und den Arbeitsmaterialien der Lehrkräfte, die sie dort verwahren können. Man kann den Daltonplan durchaus in einem Fach oder einer Klasse (mit sog. „Gegenstandswinkeln“) beginnen; sinnvoller aber ist es, zumindest einen Verbund von Klassen und mehrere Fächer mit einem Lehrerteam einzubeziehen, nicht zuletzt deshalb, weil sich dann Schüler verschiedener Klassen oder Jahrgangsstufen in den „Fachwerkstätten“ begegnen können.

Die Zusammenstellung der schriftlichen Arbeitsanleitungen erfordert die kontinuierliche Kooperation der Lehrkräfte, womit zugleich sehr gute Voraussetzungen für die Gestaltung von fächerverbindenden Sequenzen gegeben sind. Die Arbeitsanleitungen, die jeder Schüler zu Beginn einer Wochen- oder Monatsphase erhält, kön-

nen von knappen Aufgabenlisten bis zu umfänglich ausformulierten Leittexten reichen (vgl. zu „assignment“-Beispielen EDP 41924, Schwerdt 201952, Besuden o. J. [1968], Popp 1995). Das inhaltliche und didaktisch-methodische Niveau der Aufgabenstellungen ist für den Daltonplan selbstverständlich von sehr hoher Bedeutung, doch müssen die „assignments“ äußerlich nicht mehr Parkhursts berühmten Beispielen (vgl. EDP 41924) folgen, wenn sie auf entsprechende Materialien (Nachschlagewerke, Fachliteratur, Schulbücher, didaktisches Material, Leittexte, computergestützte Lernprogramme etc.) Bezug nehmen. Differenzierende Aufgaben kann die Lehrkraft den einzelnen Schülern auch im Fachraum anbieten.

Die persönlichen Gespräche zur Ergebniskontrolle prüfen das ehrliche Zustandekommen der Leistungen und geben die didaktisch wie psychologisch notwendige Rückmeldung. Zugleich informieren sie die Lehrkräfte kontinuierlich über die Lernfortschritte der einzelnen Schüler und liefern wichtige Anhaltspunkte für die interne Evaluation der „assignments“ und des Fachunterrichts. Die Lernziele der Freiarbeit werden zwar in die Leistungserhebungen des Klassenunterrichts einbezogen, doch bei der Ergebnisbesprechung in der Freiarbeit selbst betont man verstärkt die „subjektive Norm“ der Leistungsbeurteilung und bestimmte Aspekte des Arbeits- und Sozialverhaltens. Es liegt zudem nahe, die Verfahren der Schüler-Selbstbeurteilung im weiten Spektrum zwischen materialgestützter Selbstkontrolle und diskursiver „Qualitätskontrolle“ in Schülergruppen umfassend zu entwickeln und einzubeziehen.

Der Daltonplan verändert das Profil der unterrichtlichen Tätigkeit der Lehrkräfte. Die Unterrichtsplanung muß längerfristig und stets im Rahmen kollegialer Absprachen erfolgen und den Klassenunterricht und die Freiarbeit aufeinander abstimmen. Auch stellt die Tätigkeit im Fachraum besondere Anforderungen: Die Lehrkraft ist zwar davon entlastet, die Motivation und Disziplin ganzer Klassen aufrechtzuerhalten und kann sich einzelnen Schülern zuwenden, die von selbst zu ihr kommen, hat sich aber fortlaufend auf wechselnde und, subjektiv gesehen, inkohärente Fragen und Anliegen einzustellen. Zugleich muß sie die Übersicht über die verschiedenen Arbeitsprozesse im Fachraum behalten und soll das Arbeitsverhalten einzelner Schüler gezielt beobachten.

Im allgemeinen wird man den Daltonplan an einer Schule schrittweise einführen. In der Anfangsphase sind grundlegende organisatorische und konzeptionelle Entscheidungen zu treffen, der erste „assignment“-Grundstock ist zu erstellen, und der Umgang mit der „Lernfreiheit“ ist für die Beteiligten noch ungewohnt. Die Niederländische Dalton Vereniging (NDV) hat deshalb einen „Stufenplan“ („stappenplan“) für die Einführung entwickelt und darüber hinaus die Daltonschulen auf regionaler Ebene vernetzt, so daß sie nicht nur miteinander kooperieren, sondern auch andere Schulen (auch außerhalb der Niederlande) beraten und begleiten können, die sich auf dem Weg zur „Daltonisierung“ befinden.

Probleme der Daltonplanpraxis können möglicherweise bei der tatsächlichen Kooperation der Lehrkräfte, bei der didaktischen Integration und konkreten Abstim-

mung von Freiarbeit und Klassenunterricht sowie im Bereich der notwendigen Lern- und Arbeitstechniken auftreten, Schwierigkeiten, denen man im allgemeinen mit schulinternen Maßnahmen begegnen kann. Zum anderen können allzu ungünstige Lehrer-Schüler-Quotienten die Kapazität der Lehrkräfte überfordern, die Schüler individuell zu betreuen, differenzierende Lernangebote bereitzustellen und komplexe, in der Besprechung aufwendige „assignments“ anzubieten. Des weiteren kann die individuell rekonstruierende Aneignung und Organisation des Wissens durch die Schüler mehr Zeit erfordern, als sie der Klassenunterricht zugesteht, weshalb der gezielten Anwendung des exemplarischen und des fachübergreifenden und fächerverbindenden Prinzips bei der „assignment“-Gestaltung wesentliche Bedeutung zukommt.

Die Daltonschulen rechnen damit, daß die Schüler den Umgang mit der „Lernfreiheit“ und die entsprechende Ergebnisverantwortung schrittweise erlernen, aber den Freiraum nicht immer durchgängig für lernzielbezogene Kontakte und Aktivitäten nutzen werden. Die Lösung dieses Problems liegt für sie nicht im Streben nach lückenloser Kontrolle, sondern im regelmäßigen Kontakt zwischen Lehrkräften und Schülern, so daß krisenhafte Entwicklungen rechtzeitig erkannt werden können. Vielerorts führen die Schüler namentlich gekennzeichnete Karten bei sich, mit deren Hilfe sich die Lehrkräfte auf schnellem Wege über den jeweiligen Arbeitsstand informieren können.

## 5. Hinweise zur Rezeption und Kritik des Daltonplans

Die weitverzweigte Rezeptionsgeschichte des Daltonplans kann hier nicht nachgezeichnet werden (vgl. dazu sowie zur deutschen Distanz zum Daltonplan: Popp 1995). Der Niedergang des internationalen Interesses, der zu Beginn der 30er Jahre außerhalb der Niederlande einsetzte, ist jedoch kaum als Beweis einer theoretischen und/oder praktischen Unbrauchbarkeit zu deuten (anders: Besuden o. J. [1968]). Vielmehr spielen dabei neben äußeren Faktoren die schwache institutionelle Verankerung des Daltonplans und wesentlich auch seine Ausrichtung auf die traditionelle Schule eine bedeutende Rolle.

Die Kritik von traditioneller Seite wirft dem Daltonplan wie der gesamten Reformpädagogik vor, die Schüler zu liberal zu erziehen und zu wenig Leistung von ihnen zu fordern, Befürchtungen, denen nach Auskunft der NDV die Ergebnisse niederländischer Daltonschüler bei zentral gestellten Abschlußprüfungen und die nachfolgenden Studien- und Berufserfolge eindeutig widersprechen. Breiter aber entfaltet sich die reformpädagogisch orientierte Kritik (vgl. z. B. Besuden [1968]), die in den Vorwurf mündet, der Daltonplan perpetuiere die traditionelle (Sekundar-)Schule, weil er nur die Organisation der Arbeit, nicht aber die Qualität schulischen Lernens verändere. Man beanstandet z. B. eine übertriebene Individualisierung, die Vernachlässigung der Gemeinschaftsorientierung und des Schullebens, das Fehlen eines „ganzheitlichen“ pädagogischen Anspruchs, die Ausdünnung des „pädagogischen

Bezugs“, die einseitig kognitive Ausrichtung der „assignments“, das Fachprinzip und eine überzogene Orientierung am Text bzw. Buch. Diese Kritik trifft durchaus mögliche Schwächen der Daltonpraxis, keineswegs aber Defizite der Konzeption, und übersieht zudem, daß die „assignments“ nicht mit dem Daltonplan gleichzusetzen sind, daß die didaktische Konzeption der Studieranleitungen wie die pädagogische Ausrichtung des Lernens und Zusammenlebens für die Gestaltung durch die einzelne Schule offen sind und daß die Einrichtung von Phasen selbstorganisierten Arbeitens in keiner Hinsicht notwendig an einen jener negativ bewerteten Aspekte gebunden ist. Für Parkhurst stellt das aufgabengelenkte Selbststudium nicht mehr und nicht weniger als den ersten und dringlich erforderlichen Schritt zur Verbesserung der Lehr-Lern-Kultur, der schulischen Erziehungswirkung und der kooperativen Fundierung der sozialen Beziehungen in der Schulgemeinschaft dar; dies aber schließt weder normativ noch faktisch die Einbeziehung anderer (reform-)pädagogischer Prinzipien aus, die auf die Veränderung und Verbesserung der Qualität der schulischen Lernprozesse zielen.

## 6. Literaturverzeichnis mit Hinweisen zum Weiterstudium

### 1. Primärliteratur:

Parkhurst, Helen (1922): *Education on the Dalton Plan*, London: G. Bell and Sons, New York: E. P. Dutton  
[Zahlr. Aufl., keine dt. Übers., Reprint (1993) d. Dalton Schools (New York), erhältlich bei der NDV (vgl. unten); zu weiteren Publikationen von Parkhurst vgl. die Literaturverzeichnisse bei Lager 1983 und Popp 1995]

### 2. Sekundärliteratur:

Besuden, Heinrich (o. J. [1968]): *Der Daltonplan Helen Parkhursts*, in: ders. u. a. (Hg.): *Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts*, Bochum: Kamp Verlag, S. 10–39  
[Kritische Darstellung der Grundprinzipien und der praktischen Verwirklichung des Daltonplans mit insgesamt negativer Beurteilung]

Hentig, Hartmut von (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*, Stuttgart: Reclam

Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut (1984): *Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems*, in: Lenzen, Dieter (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 5, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 55–71

Hessen, Sergius (1926): *Die Idee der Arbeitsschule und der Daltonplan*, in: *Die Erziehung*, 1, S. 502–528 (erneut abgedr. in: Röhrs, Hermann (Hg.); (1982); *Die Reformpädagogik des Auslands*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 258–280)

Janssen, Cees (1993): *Der Dalton-Unterricht und seine Stellung innerhalb der reformpädagogischen Auffassungen*, in: *Schulleitung. Neue Länder, Ergänzungslieferung 6, 5.7.5.1*. Neuwied: Luchterhand  
[Systematisch orientierte Interpretation des Daltonplans durch einen in der Praxis sehr erfahrenen und in der NDV führend tätigen Daltonplan-Experten]

Lager, Diana (1983): *Helen Parkhurst and the Dalton Plan. The Life and Work of an American Educator*, Ann Arbor, Michigan: UMI  
[Biographische Abhandlung, zu der Parkhursts langjährige Mitarbeiterin und Freundin Dorothy R. Luke wesentliche Informationen beitrug]

- Popp, Susanne (1995): *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Darstellung von Parkhursts Biographie und Gesamtwerk sowie Darstellung der Entstehung, des historischen Kontextes und der Rezeptionsgeschichte des Daltonplans; Vergleich mit den pädagogischen Konzepten von Dewey und Montessori; systematische Beschreibung der Daltonpraxis unter Einbeziehung historischer Quellen und aktueller niederländischer Beispiele]
- Röhrs, Hermann (1977): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung*, Bd. 2: *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*, Hannover: Schroedel [Beschreibung des Daltonplans im Kontext einer umfassenden Darstellung des „Progressive Education Movement“]
- Schwerdt, Theodor ([1933] <sup>20</sup>1952): *Helen Parkhurst's Daltonplan*, in: ders.: *Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen*, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 173–200
- Semel, Susan F. (1992): *The Dalton School: The Transformation of a Progressive School*, New York: Peter Lang Publishing [Monographie der Geschichte der Schule, die Parkhurst bis 1942 leitete]

#### Kontaktadresse:

NDV (Nederlandse Dalton Vereniging): Drs. Cees Janssen, Laan v/d Bork 400, NL-7823 RK Emmen  
 [Bei der NDV ist neben anderen Informationsmaterialien auch der „stappenplan“ zu beziehen.]