

Der Daltonplan in Theorie und Praxis: ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 1995. *Der Daltonplan in Theorie und Praxis: ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Susanne Popp

Der Daltonplan in Theorie und Praxis

Ein aktuelles reformpädagogisches Modell
zur Förderung selbständigen Lernens
in der Sekundarstufe

KLINKHARDT

**POPP:
DER DALTONPLAN IN THEORIE UND PRAXIS**

DER DALTONPLAN IN THEORIE UND PRAXIS

Ein aktuelles reformpädagogisches Modell
zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe

von
Susanne Popp



1995

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Popp, Susanne:

Der Daltonplan in Theorie und Praxis : ein aktuelles
reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen
Lernens in der Sekundarschule / von Susanne Popp. - Bad
Heilbrunn : Klinkhardt, 1995

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

ISBN 3-7815-0789-0

1995.1. h. © by Julius Klinkhardt

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden

Printed in Germany 1995

ISBN 3-7815-0789-0

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Inhaltsverzeichnis

1. Zu Gegenstand und Fragestellung	11
2. Leben und Werk Helen PARKHURSTs (1886-1973) im historisch-kulturellen Kontext.....	17
2.1 Kindheit und Jugend in Durand/Wisconsin (1886-1904)	17
2.1.1 Die USA an der Jahrhundertwende	17
2.1.2 Kindheit und Jugend in einer "small town community"	19
2.2 Zur Entstehung des Daltonplans (1904-1918).....	24
2.2.1 Das Schulexperiment in Waterville/Wisc. (1904/5)	24
2.2.2 PARKHURSTs Schulkarriere und der "Laboratory Plan" bis 1914.....	26
2.2.3 Die Zusammenarbeit mit Maria MONTESSORI (1915-1918)	29
2.3 Der Erfolg des Daltonplans (1919-1942)	35
2.3.1 Die internationale Entdeckung	35
2.3.2 Die "Dalton Public High School"	39
2.3.3 Die pädagogische Praxis an der New Yorker Daltonplanschule	40
2.4 "Exploring the Child's World": Helen PARKHURSTs zweite Karriere (1942-1973).....	46
2.4.1 Das pädagogische und publizistische Engagement	46
2.4.1.1 Rundfunkgespräche mit Kindern und Jugendlichen	46
2.4.1.2 Bücher zur Erziehung der Erzieher	55
2.4.1.3 Der Daltonplan in Helen PARKHURSTs letzten Lebensjahren	58
2.4.2 Die Pädagogik Helen PARKHURSTs im Licht des Spätwerks	59

2.5 Der historische Hintergrund: "Progressive Era" und "Progressive Education Movement"	64
2.5.1 Allgemeine Bestrebungen zur Gesellschafts- und Schulreform	64
2.5.2 Die "Progressive Education"-Bewegung	72
2.5.3 Der Daltonplan als Teil dieser Modernisierungsbewegungen	75
2.6 Zur Diskussion historischer Einflüsse auf den Daltonplan	77
2.6.1 Die Montessori-Pädagogik	77
2.6.2 Der Puebloplan von Preston W. SEARCH	79
2.6.3 "Mind in the Making" von Edgar J. SWIFT	82
2.6.4 John DEWEYs Pädagogik	87
2.7 Zusammenfassung des historisch-biographischen Kapitels	88
3. Systematische Darstellung und Analyse des Daltonplans im reformpädagogischen Kontext	90
3.1 Allgemeine Grundlagen des Daltonplans	91
3.1.1 Das zentrale Erziehungsziel und die grundlegenden Prinzipien	91
3.1.2 Der Daltonplan als Synthese der "alten" und "neuen" Schule: "culture" und "experience"	95
3.1.3 Die Reichweite des Reformvorschlags	97
3.1.4 Die "Psychologie" des Daltonplans	99
3.2 Die Unterrichtsorganisation des Daltonplans nach PARKHURSTS Schriften und anderen Praxisberichten	100
3.2.1 Der Lernort im Daltonplan	101
3.2.1.1 Das "Laboratorium" als fachspezifische "Werkstätte"	101
3.2.1.2 Das "Laboratorium" als "community"	104
3.2.1.3 Varianten in der Daltonplanpraxis	107
3.2.1.4 Die Einrichtung von "Laboratorien"	108
3.2.1.5 Potentielle Probleme am Lernort "Laboratorium"	110

3.2.2 Die Lernzeit im Daltonplan	112
3.2.2.1 Der Zeitfaktor im Lernprozeß	112
3.2.2.2 Die Strukturierung der Lernzeit nach "Education on the Dalton Plan"	115
3.2.2.3 Varianten der Daltonplanpraxis	120
3.2.2.4 Potentielle Probleme der Zeitorganisation	124
3.2.2.5 Der Daltonplan und das Konzept des "mastery learning"	125
3.2.3 Das Lernpensum im Daltonplan	126
3.2.3.1 Die Gestaltung der "assignments"	126
3.2.3.2 Das didaktische Profil der "assignments"	134
3.2.3.3 Potentielle Probleme im Bereich der Lernaufgaben	136
3.2.3.4 Der Daltonplan und der "Programmierte" bzw. "Computerunterstützte Unterricht"	139
3.2.4 Die Kontrolle der Lernfortschritte in der "Daltonphase": die "Graphen"	140
3.2.4.1 Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im Daltonplan	140
3.2.4.2 Die Aufzeichnung der Lernfortschritte in der Freiarbeitsphase.....	142
3.2.5 Der Daltonplan als Konzept selbstgesteuerten Lernens.....	146
3.3 <i>Der Daltonplan im Kontext der ersten reformpädagogischen Bewegung</i>	149
3.3.1 Der Daltonplan und die Montessori-Pädagogik	150
3.3.1.1 Die pädagogischen Prämissen bei MONTESSORI und PARKHURST	150
3.3.1.2 Zur Konzeption der Sekundarschule	159
3.3.2 Der Daltonplan und DEWEYs Pädagogik	164
3.3.2.1 Die pragmatistische Pädagogik John DEWEYs	164
3.3.2.1.1 Schulisches Lernen als "experience" bei John DEWEY	164
3.3.2.1.2 Die Konzeption der Schule und KILPATRICKs "Projektmethode"	171
3.3.2.2 Differenzen und Konvergenzen: Schulisches Lernen im "Projekt" vs. schulisches Lernen als "Projekt"	176
3.3.2.3 Der Vergleich der Sekundarschulkonzeptionen	179

3.4 Zusammenfassung der systematischen Betrachtung	181
4. Die Rezeptionsgeschichte des Daltonplans	183
4.1 Die Grenzen der Rekonstruierbarkeit	183
4.2 Skizze der mangelhaft dokumentierten Rezeptionen.....	186
4.3 Die englische Rezeption des Daltonplans	192
4.3.1 Die Verbreitung in den zwanziger Jahren	192
4.3.2 Hypothesen zum Rezeptionsverlauf	193
4.4 Die amerikanische Rezeption des Daltonplans	196
4.4.1 Die Verbreitung in den zwanziger Jahren	196
4.4.2 Hypothesen zum Rezeptionsverlauf	200
4.5 Die sowjetrussische Rezeption des Daltonplans	202
4.5.1 Zum Verlauf der Rezeptionsgeschichte.....	202
4.5.2 Motive der Rezeption und Ursachen des Niedergangs	205
4.6 Die deutsche Rezeption des Daltonplans	206
4.6.1 Zum Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung vor und nach dem 2. Weltkrieg	206
4.6.2 Hypothesen zur deutschen Distanz	215
4.7 Die niederländische Rezeption des Daltonplans	221
4.7.1 Das Verfassungsprinzip "Freiheit des Unterrichts"	221
4.7.2 Die Entwicklung in den zwanziger und dreißiger Jahren	224
4.7.2.1 Die Interpretation des Daltonplans.....	224
4.7.2.2 Die niederländisch-deutsche Denkpsychologie (KOHNSTAMM/SELZ)....	229
4.7.3 Die Entwicklung nach 1945: Restauration, Krise und "tweede bloei"	233
4.7.4 Hypothesen zur Kontinuität des Daltonplans in den Niederlanden	236

4.8 Hinweise auf die Evaluation des Daltonplans	237
4.9 Zusammenfassung der internationalen Rezeptionsgeschichte.....	242
5. Aktuelle Beispiele: Die gegenwärtige Daltonplanpraxis in den Niederlanden.....	246
5.1 Die ausgewählten Daltonplanschulen	246
5.2 Die (Sub-)Daltonplanpraxis in Utrecht und in Leidschendam	249
5.3 Die Daltonplanpraxis an einer additiven Gesamtschule im Haag	254
5.3.1 Spezifische Merkmale im Schulgebäude.....	254
5.3.2 Organisation und Kontrolle der Freiarbeit	255
5.3.3 Klassenunterricht und Hausaufgaben, Freiarbeit und "assignments"	258
5.3.4 Die Daltonplan im Urteil der Schüler.....	267
5.3.5 Potentielle Probleme: Disziplin und Kooperation in der Freiarbeitsphase.....	271
5.4 Zusammenfassung zur aktuellen Daltonplanpraxis in den Niederlanden	275
6. Die gegenwärtige Bedeutung des Daltonplans: Zu seiner Anwendbarkeit in der Sekundarschule.....	277
7. Tabellarischer Überblick.....	286
8. Literaturverzeichnis	292

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 allen anderen, 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. Heute aber wird der Daltonplan allem Anschein nach nur noch in den Niederlanden praktiziert, dort allerdings in ungebrochener Tradition seit den zwanziger Jahren und neuerdings wieder mit rapide 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 erfolgreiche Lernen und Arbeiten verhinderten. Für einige Stunden des Schultages wird der direkte Unterricht durch das Selbststudium der Schüler ersetzt. Dann unterstützen schriftliche Studieranleitungen ("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.

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

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 keine nennenswerte Auseinandersetzung mehr statt, wobei allerdings Hermann RÖHRS, dem man grundlegende Werke zur internationalen Reformpädagogik verdankt, eine sehr wichtige Ausnahme bildet.³ 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)⁴ vermöge, so hat dieser Befund heute noch uneingeschränkte Gültigkeit, nur daß auch die "theoretische Stimmigkeit" nicht mehr erörtert wird. 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.⁵ So ist es nicht erstaunlich, daß die verfügbaren Informationen zu PARKHURSTs Leben und Werk von überaus unvollständig und oft auch irreführend sind;⁶ 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.

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.

³ Vgl. zum Daltonplan besonders RÖHRS 1955, 1966, 1977, ²1982, o. J. [1990].

⁴ Zum Zitierverfahren: Eingriffe der Verfasserin in Zitate werden stets durch eckige Klammern gekennzeichnet.

⁵ Vgl. BESUDEN 1955 und LAGER 1983.

⁶ Vgl. zu Irrtümern in der jüngeren Literatur z. B. GEISSLER 1990, 12, SCHRÖDER 1990, 42 oder unten Anm. 15.

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 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 jüngsten Kontakten nach Osteuropa und in die USA, wo sich nach vielen Jahrzehnten neues Interesse regt.

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 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.⁷ 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,⁸ so lange die pädagogischen Grundprinzipien der Selbsttätigkeit, der individualisierenden Differenzierung und der Kooperation zwi-

⁷ Vgl. z. B. zum Jenaplan BENNER/KEMPER 1991, 45.

⁸ Vgl. z. B. für die Niederlande BAZUIN o. J. [1926] oder DALTONONDERWIJS 1961.

schen 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 zukunftssträchtige 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"⁹ 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 Adaptationen 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 vorgenommen und das pädagogische Profil dieses Sekundarschulentwurfs vergleichend präzisiert.

Mit der Rekonstruktion der internationalen Rezeptionsgeschichte (4. Kapitel) verbindet sich die Frage nach den potentiellen Faktoren, die den Rezeptionsverlauf in den verschiedenen Staaten beeinflussen. In diesem Kontext werden auch die Motive der

⁹ Vgl. PARKHURST [1922] ⁴1924 (in dieser Arbeit durchweg zit. n. d. 4., erw. Aufl. als EDP ⁴1924).

deutschen Distanz zum Daltonplan untersucht. Da die Besonderheiten der Rezeptionsgeschichte die Vermutung nahe legen könnten, der Daltonplan sei aufgrund immanenter Unzulänglichkeiten gescheitert, werden auch die vorhandenen Hinweise auf die Evaluation des Konzepts einbezogen. Anschließend folgt eine breiter ausgeführte 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. Dabei zeigt wiederum das Sekundarschulbeispiel die pädagogischen Möglichkeiten dieses Verfahrens an einer modernen Regelschule auf (5. Kapitel).

Die Ausführungen dienen insgesamt dem Ziel, Grundlagen für eine weitere Rezeption des Daltonplans zu schaffen, sei es im Kontext der Historiographie der Reformpädagogik oder im Zusammenhang mit aktuellen Vorschlägen zur inneren Reform der Sekundarschule (6. Kapitel).

Außerordentlich viel verdankt diese Arbeit 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.¹⁰ Darüber hinaus vermittelten sie den Kontakt zur Psychologin und Pädagogin Dorothy R. LUKE (* 1907), die seit den fünfziger Jahren mit Helen PARKHURST sehr eng befreundet war und den größten Teil des Nachlasses verwahrt. Ihre bislang unveröffentlichte PARKHURST-Biographie stellt gegenwärtig die einzige Gesamtdarstellung

¹⁰ 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 "Dottoressa" 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.

vom Leben und Werk der Pädagogin dar und erweist sich wegen der Gesprächsaufzeichnungen als Quelle von unschätzbarem Wert.¹¹ Frau LUKE gestattete freundlicherweise die Einsicht in den Nachlaß, darunter auch das Typoskript eines unpublizierten pädagogischen Romans von PARKHURST,¹² und unterstützte diese Arbeit mit zahlreichen wertvollen Hinweisen. Ihr, die sich gegenwärtig mit großer Energie für eine Neurezeption des Daltonplans in ihrem Land einsetzt,¹³ schulde ich tiefsten Dank.

In besonderer Weise bin ich auch meinem akademischen Lehrer Herrn Prof. Dr. Rupert VIERLINGER (Passau) verpflichtet, der diese Arbeit anregte und unermüdlich förderte. Ihm danke ich für die geduldige Betreuung und alle Unterstützung, die er mir über Jahre hinweg zukommen ließ.¹⁴ Aufrichtig danken möchte ich auch den Herren Prof. Dr. Günter JARFE (Passau), Prof. Dr. Ludwig BAUER (Passau), Prof. Dr. Hartmut LAUFHÜTTE (Passau) und Prof. Dr. Maximilian LANZINNER (Passau) für ihre freundliche Bereitschaft, sich am Korrektur- und Prüfungsverfahren zu beteiligen. Schließlich möchte ich auch den Herren StD Paul SCHNEIDER (München), Dipl.-Psych. Dr. Wolfgang HOLZAPFEL (Passau) und Dipl.-Volkswirt Arthur FICHTL (Frankfurt a. M.) meinen herzlichen Dank aussprechen: Sie leisteten bei der Erstellung der vorliegenden Druckfassung den oft dringend benötigten Beistand.

¹¹ Vgl. LUKE o. J.

¹² Vgl. PARKHURST, Helen: *And They Found Jimmy!*, o. J.

¹³ Vgl. z. B. LUKE 1992.

¹⁴ Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um die überarbeitete Fassung einer Untersuchung, die im Sommersemester 1993 von der Philosophischen Fakultät der Universität als Dissertation angenommen wurde.

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 1886¹⁵ 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.¹⁶

Helen PARKHURST wuchs nicht mehr räumlich, dafür aber zeitlich an der "Grenze" auf. Ihre Kindheit und Jugend fielen in den Beginn der "Progressive Era".¹⁷ Diese war ebenso Teil der Modernisierungsprozesse, die nach dem Ende des Bürgerkriegs

¹⁵ 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, 159 f.).

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).

¹⁶ Vgl. LAGER 1983, 59 ff.

¹⁷ 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, 199 f.

(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.¹⁸ In den 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 vervierfachten 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 Neube-gründung ihrer Disziplinen im Sinne eines modernen Wissenschaftsverständnisses.

¹⁸ Vgl. zu diesem Absatz BUTTON/PROVENZO 1983, 191 f., GUTER 1986, 175, LAZERSON 1987, 3 und THAYER/LEVIT 1966, 165.

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.¹⁹

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 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: Auch 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

¹⁹ Vgl. QUANDT 1970, 6: "In the small community, class distinctions existed, but they were typically underplayed. [...] The ethos of most towns was relentless egalitarian."

Tendenzen fremd, welche die deutsche reformpädagogische Bewegung in vieler Hinsicht prägten.²⁰

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."²¹ 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:²²

"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, 21 f.)

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

²⁰ Auch RÖHRS (1977, 38) weist in seiner Darstellung der "Progressive Education"-Bewegung auf die hohe Bedeutung der "community" als das "überschaubare Zusammenleben hin, in dem das Miteinanderauskommen (to come along with each other) am Beispiel der persönlichen Bezüge zur Nachbarschaft (neighborhood) noch einen konkreten Bedeutungsgehalt besitzt." Vgl. zur deutschen "Kulturkritik" z. B. SCHEIBE ⁷1980, 5-29 oder RÖHRS ³1991, 13-45.

²¹ PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 4.

²² Vgl. EDP ⁴1924, 22: "The principles outlined in Emerson's picturesque prose are its [Daltonplan] principles."

Zeichenunterricht erteilen.²³ 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 "Pepin County Teachers' Institute" als "exhibit A" präsentiert wurde.²⁴ 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 stets 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 nicht nur ideell, sondern auch finanziell sehr großzügig unterstützt.²⁵

Entsprechend ihrer unterschiedlichen Abstammung gehörten die einzelnen Mitglieder der Familie PARKHURST verschiedenen protestantischen Glaubensgemeinschaften

²³ 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.

²⁴ Vgl. LUKE o. J., 1 und LAGER 1983, 62.

²⁵ 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 unten 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.

an.²⁶ 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.²⁷ Die Pädagogin scheint bereits als Kind intuitiv erfaßt zu haben, daß der harten geistigen und körperlichen Disziplinierung in Kirche und Schule die Annahme einer ursprünglich "bösen Natur" des Kindes zugrunde lag, die es mit Hilfe von Verboten und Strafen zu "erziehen", d. h. zu brechen und zu unterwerfen galt.²⁸

In ihren Erinnerungen an die Schulzeit beklagte PARKHURST vor allem den Zwang zum Stillsitzen und die unerträgliche Langeweile.²⁹ Die Unterrichtsgestaltung scheint das Mädchen erheblich unterfordert und schließlich in schwere Disziplininkonflikte 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 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, ³1990, 176), und der durchschnittliche Lehrer setzte wohl die strenge Disziplinierung der Schüler mit der erfolgreichen Wissensvermittlung gleich.³⁰ Die motorische, affektive und geistige

²⁶ Vgl. LAGER 1983, 59: Der Vater war Methodist, die Mutter schottische Prebyterianerin und die Großmutter Baptistin.

²⁷ 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.

²⁸ Zur Virulenz der Vorstellung vgl. ZENOWSKIJ in SCHRÖTELER 1933, 246 zum sowjetischen Bildungswesen: "Fast alle Sowjetpädagogen leugnen die Existenz der moralischen Verderbtheit der Natur der Kinder [...]."

²⁹ Vgl. PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 309: "I was rebelling against the oppression in the schools as I had experienced it."

³⁰ 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."

Aktivität des Kindes wurde vor allem als Faktor der *Erziehungsbedürftigkeit*, nicht aber als Grundlage der *Erziehungsmöglichkeit* 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 verstörten, empörten 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, und steuerte ihr Ziel auch gegen den Widerstand der Eltern konsequent an. Ohne deren Wissen 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 ⁴1924, 8) sieben Meilen von Durand entfernt, zu unterrichten, - und dies mit Erfolg.³¹

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

(RICE zit. n. TYACK (1974, 55) - Vgl. auch FINKELSTEIN 1970, 134 f.: "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; [...]."

³¹ 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."

Erwachsenen. "Children are not really bad, only misunderstood."³² Auch der pragmatisch-entschlossene und experimentierfreudige Wesenszug sollte weiterhin bestimmend bleiben: Sie entwickelt den Daltonplan in engster Verbindung mit der Schulpraxis, und ihre pädagogischen Schriften zeigen sich bei aller Reflektiertheit stets systemfern; auch hält sich die Urheberin des Daltonplans den akademischen Zirkeln der "Progressive Education"-Bewegung fern und nimmt an deren Grundsatzdiskussionen nicht teil; sie interessiert sich kaum für die pädagogische Philosophie und dagegen sehr für die empirisch orientierte Psychologie und Anthropologie; sie gibt 1914 kurzerhand ihre vielversprechende Karriere in der amerikanischen Lehrerbildung auf, um mit MONTESSORI zu arbeiten, und sie wird diese 1918 wie die "Dalton Schools, New York" 1942 verlassen, um neue Ziele in Angriff zu nehmen. Ein gewisser "Pioniergeist", so scheint es, bestimmt 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.³³

³² Dieser Gedanke wird in LUKES Biographie in mancherlei Abwandlungen wiederholt. Vgl. auch LUKE (o. J., Foreword 2 f.): "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 are 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".

³³ Vgl. zu Waterville EDP ⁴1924, 11, LUKE o. J., 19-27, EDP ⁴1924, 7 f. sowie LAGER 1983, 67-71. - Den Namen und das Konzept des "educational laboratory" will PARKHURST nicht etwa von DEWEYS "Laboratory School" in Chicago, sondern von SWIFT übernommen haben. Vgl. EDP ⁴1924, 9.

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. Wenngleich 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 verständlicherweise für die junge Pädagogin, die gerade erst die Schulbank verlassen hatte, zu den unverzichtbaren Bestandteilen eines neuen pädagogischen Konzepts.³⁴

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 zugekommen.

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

³⁴ Vgl. PARKHURST zit. n. LUKE o. J., 309: "My fight was to free children from the insufferable boredom of rote learning."

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.³⁵

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. 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.*

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

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, 20 f.)³⁶

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),³⁷ 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, durchaus auch im amerikanischen Kontext zu finden 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."*³⁸ *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, 9 f.)³⁹

³⁶ 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, 216 f., "Happy ... truth" 218, "Or ... walls" 213. - DEWEY zitiert EMERSON in DEWEY 1916, 62.

³⁷ Vgl. dazu unten Abschnitt 2.6.3.

³⁸ Gemeint ist der "Schutt- oder Trümmerhaufen", den nach SWIFTS Meinung "the didactic method" (= "alte" Schule) hinterlassen hat.

³⁹ 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 depravierten 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 entwicklungspsychologischen Themen am "Teachers' College" der "Columbia University".⁴⁰

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.⁴¹

⁴⁰ 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.

⁴¹ Vgl. EDP ⁴1924, 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).

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.

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 MONTESSORI's 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 PARKHURST's zahlreichen "educational safaris abroad" (LUKE o. J., 61) spiegelte indirekt Maria MONTESSORI's damalige Popularität in den USA wider. Die "Dottorressa" 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.⁴² 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.⁴³

LUKE resümiert: "In Rome she had found that the Dottorressa 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 "Dottorressa" keinesfalls als Schülerin begegnet sei: Die Auseinandersetzung habe ihre Einsichten

⁴² Vgl. KRAMER 1983, 233-255. - Nach KRAMER 1983, 217 gab es um 1913 fast hundert Montessori-Schulen in den USA.

⁴³ 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.

und Pläne nur vertieft, wobei der bedeutendste Ertrag in MONTESSORIs Hinweisen auf die Notwendigkeit der exakten Beobachtung des Kindes gelegen sei.⁴⁴

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.⁴⁵

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.⁴⁶

⁴⁴ So betont LUKE auch, PARKHURST sei in erster Linie wegen Guiseppes 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).

⁴⁵ 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. "Montessori-Phänomen" und die didaktischen Materialien werden dagegen in MANUSKRIFT nicht erwähnt. Zum Beobachtungstraining und den praktischen Gestaltungsversuchen (vgl. LAGER 1983, 87) im Rahmen dieses Kurses liegen keine Aufzeichnungen vor.

⁴⁶ 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, 96 f.

PARKHURST scheint die Entwürfe für die Architektur und Ausstattung dieses Pavillons, "the school on the stilts",⁴⁷ weitgehend selbständig gestaltet und auch die Errichtung dieser Anlage geleitet zu haben, während die "Dottorressa" 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.⁴⁸

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".⁴⁹ PARKHURSTs

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.

47 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, 98 f.

48 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 lebhaften Briefwechsel führte. Vgl. LAGER 1983, 105-122. - Zur Kritik der Montessori-Pädagogik: Es gab eine vielbeachtete Kontroverse über die Vorschulerziehung, 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, 57 ff. 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, 118 ff.

49 Vgl. LUKE o. J., 86; vgl. auch LAGER 1983, 110 f.: PARKHURST wurde in dieser Funktion von der amerikanischen "National Montessori Promotion Foundation" unterstützt, in dessen

Hauptaufgaben bestanden darin, Lehrer 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 "Dottorressa" auf die Montessori-Ausbildung sowie auf Produktion und Vertrieb der sog. "Montessori-Materialien" zu wahren.⁵⁰

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 "Dottorressa" - nicht zuletzt aus finanziellen Erwägungen heraus - darauf drängte, in kürzester Zeit möglichst viele Lehrer auszubilden, was ihrem gleichzeitigen Anspruch auf eine solide Qualifikation zuwiderlief.⁵¹

Zu den internen Schwierigkeiten kamen öffentliche Ressentiments gegen Maria MONTESSORI, nachdem ihre uneheliche Mutterschaft bekannt geworden war;

"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.

⁵⁰ 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.

⁵¹ Vgl. auch 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).

zudem schien ihr katholischer Glaube den einflußreichen protestantischen Mittel- und Oberschichten als suspekt, und der Kriegseintritt 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.⁵² 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 "Laboratory Plan" praktizieren konnte.⁵³ Die frühere "National Montessori Promotion Foundation" übernahm als

⁵² Vgl. LAGER 1983, 124 f.: 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.

⁵³ 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 PARKHURSTs erster Schule, der "The Children's University School" in New York City, zeichnen die Quellen zunächst ein sehr verwirrendes Bild: SKIZZE, 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 PARKHURSTs 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 LAGERs Darstellung stimmt damit überein (vgl. LAGER 1983, 124 f.). Nach LUKE aber soll PARKHURST *so gleich* 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 mißversteht den Namen in diesem Sinne.

"Dalton Board of Trustees" die Finanzhoheit, und PARKHURST, die jede finanzielle Beteiligung an dem Projekt abgegeben hatte, empfing fortan Gehaltszahlungen.⁵⁴

Diese Schritte hatten den dauerhaften Abbruch der persönlichen Beziehungen zwischen beiden Reformpädagoginnen zur Folge. Maria MONTESSORI's Verstimmlung 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.⁵⁵ 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.⁵⁶ 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 hatte⁵⁷ und der Abschied von MONTESSORI bzw. der Aufbruch zu einer eigenen Schule auch ohne die genannten Schwierigkeiten erfolgt wäre.

⁵⁴ Vgl. LUKE o. J., 113.

⁵⁵ Vgl. auch EDP ⁴1924, 14: PARKHURST dankt demonstrativ Mrs. James T. PYLE für die Unterstützung beim Aufbau der Daltonschule.

⁵⁶ Vgl. EDP ⁴1924, 12.

⁵⁷ 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, 131 ff.

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.⁵⁸ 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 unverzüglich das britische und internationale Publikum im "Times Educational Supplement" über ihre Entdeckung. Die ersten Berichte über das fortan "Dalton (Laboratory) Plan" genannte Konzept erschienen im Mai 1920⁵⁹ 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.⁶⁰

⁵⁸ Vgl. EDP 41924, 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.

⁵⁹ Vgl. RENNIE 1920: 6. Mai und 27. Mai 1920.

⁶⁰ Vgl. zur englischen Rezeption unten Abschnitt 4.3.

Im Sommer dieses Jahres publizierte PARKHURST eine sechsteilige Artikelserie im "Times Educational Supplement",⁶¹ 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",⁶² 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 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, die im 4. Kapitel ausführlich dargestellt wird. Sie erreichte in den zwanziger Jahren die Sowjetunion, China, Japan und - über das britische Weltreich - Kanada, Südafrika, Australien, Indien und einige andere Staaten. In Europa konnte sich der Plan in den Niederlanden fest etablieren und wurde in der Zwischenkriegszeit auch in der Tschechoslowakei und in Polen praktiziert, während er in seinem Ursprungsland - wie auch die Montessori-Pädagogik in Italien - keine herausragende Bedeutung erlangen konnte.

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 deut-

⁶¹ Vgl. PARKHURST 1921.

⁶² Vgl. DEWEY 1922.

schen, 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.⁶³ 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

⁶³ Vgl. dazu SKIZZE, S. 3 ff., LAGER 1983, 124-156 u. 197 f., LUKE o. J., 114-155, die Rezeptionsgeschichte (4. Kapitel) und den tabellarischen Überblick.

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 "Frankfurt" (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, 197 f. (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).

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 Lehrerbildung 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 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.⁶⁴

Als sich die Pädagogin 1942 aus der Schulleitung der "Dalton Schools, New York" zurückzog,⁶⁵ die sie über zwanzig Jahre innegehabt hatte, wurde das Konzept, von

⁶⁴ 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.

⁶⁵ 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. dazu 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."

einzelnen anonymen Tradierungen abgesehen, nur noch an dieser Schule und - darüber hinaus - in der 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.⁶⁶ 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-Versatzungsrate. 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 "Freiheit" der Schüler konnten überwunden werden,⁶⁷ 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 Niveauren statt. Abgesehen von den normalen Anpassungsschwierigkeiten für Lehrer⁶⁸ und Schüler, wies JACKMAN vor allem auf Probleme im modernen Fremdsprachen-

Nach PARKHURSTs Abschied verlor die Schule, die bis heute "Dalton" im Namen führt, umgehend ihr reformpädagogisches Profil. Vgl. BESUDEN 1955, 69.

⁶⁶ 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, 64 ff., 73, 88 sowie BLOIS 1983, o. S. [9 f.].

⁶⁷ Vgl. zu diesem Absatz DEWEY 1922, 64-82 ff., 92 und JACKMAN 1920, 691 f.

⁶⁸ Die Neigung, die Arbeitsanweisungen zu überfrachten, wurde durch kollegiale Absprachen unter Kontrolle gebracht. Vgl. JACKMAN zit. n. DEWEY 1922, 78.

unterricht 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 Voranschreiten in den Freiarbeitsphasen zu koordinieren.

Dagegen konnte er folgende Vorteile des neuen Verfahrens verbuchen: das Voranschreiten 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.⁶⁹

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 Kollegen 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.⁷⁰ 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

⁶⁹ Vgl. DEWEY 1922, 73, 87 f. und JACKMAN zit. n. DEWEY 1922, 78-81.

⁷⁰ Vgl. z. B. EDP ⁴1924, 23.

verzichtete und die Jahresberichte der New Yorker Schule allenfalls dürftige Anhaltspunkte liefern.⁷¹

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 Ganztagesesschule, 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.⁷² 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.⁷³

⁷¹ Im Archiv dieser Schule, die immerhin 23 Jahre lang von PARKHURST geleitet wurde, findet man, von den "annuals" abgesehen, äußerst wenig Quellenmaterial.

⁷² 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.

⁷³ 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.

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.⁷⁴ Daneben verfügte jede "Schule" über eigene Fachräume für Kunst-, Werk-, Musik- und Körpererziehung. Lehrerteams arbeiteten stufenbezogen in enger Kooperation.⁷⁵ 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 Abschlußexamina traditioneller Lehrerbildungsstätten, sondern bildete die Neulinge in einem "training on the job" selbst aus.⁷⁶

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,⁷⁷ und sie von der Möglichkeit der Kostenreduzierung bei sozialen

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], 12 f.

⁷⁴ 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.

⁷⁵ 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 Vaclov 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.

⁷⁶ Vgl. LUKE o. J., 105 und SEEGER in THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 6. Elizabeth SEEGER arbeitete seit 1922 in der "Elementary School".

⁷⁷ 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

Härtefällen großzügigen Gebrauch machte, ist angesichts der hohen Schulgebühren davon auszugehen, daß bei der sozialen Zusammensetzung der Schüler Kinder aus unteren Schichten unterrepräsentiert waren.⁷⁸ Auch die Tatsache, daß prominente Künstler, Wissenschaftler und Schriftsteller oder sehr einflußreiche New Yorker Familien die "Dalton Schools" wählten,⁷⁹ 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], 8 f.)

Am Nachmittag (14.30-16.30 Uhr) fanden weitere Unterrichtsstunden in einzelnen Fächern, Arbeitsgruppen und Schülerversammlungen statt.⁸⁰ 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

an der Schule auch zahlreiche Schüler japanischer oder anderer nationaler Herkunft. Vgl. THE DALTON SCHOOL o. J. [1979], 48.

⁷⁸ Vgl. THE DALTON SCHOOLS o. J. [1932], 16 f.: 1931/32 betrugen 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.

⁷⁹ LUKE (o. J., 152, 270) erwähnt neben den Kindern von MUKERIJ auch die Kinder des Ethnologen MALINOWSKI, des Pianisten STOKOWSKI sowie des Klavierbauers STEINWAY.

⁸⁰ Vgl. zu diesem Abschnitt DEWEY 1922, 133 ff. - Nach THE DALTON SCHOOLS (o. J. [1932], 10) war den Schülern die Teilnahme am außerunterrichtlichen Nachmittagsprogramm freigestellt, wenngleich die Schulleitung dringend empfahl, zumindest zwei oder drei Tage daran zu partizipieren.

Schools" all die Interessen wahrnehmen können, deretwegen sie sonst Jugendgruppen oder entsprechende Vereine aufsuchen müßten. 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.⁸¹

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,⁸² 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 darauffolgenden Monat boten die Fachlehrer Arbeitsanweisungen an, die auf ausgewählte Wunschthemen abgestimmt waren. So

⁸¹ Vgl. dazu unten Abschnitt 4.8 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."

⁸² Es handelt sich um chinesische Seidentapeten, die PARKHURST ebenso wie die Buddha-Statue in China als Gastgeschenk erhalten hatte.

entstand für eine Gruppe, die sich für "Astronomie" interessierte, eine fächerübergreifende Monatsaufgabe.⁸³ 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 Street.⁸⁴ 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.

⁸³ Vgl. dazu DEWEY 1922, 140-154 (mit konkreten Beispielen).

⁸⁴ 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.

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.⁸⁵

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 dekurvieren 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.⁸⁶

⁸⁵ Vgl. LUKE o. J., 162 f.

⁸⁶ Vgl. zur "essentialistischen" Kritik CREMIN 1968, 79 f. 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

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 HUXLEY,⁸⁷ "Growing Pains" (1962) von William H. KILPATRICK,⁸⁸ 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 erziehungspsychologische Fragen an der University of Yale und beteiligte sich 1943/44 an einem psychologischen Forschungsprojekt mit Vorschulkindern.⁸⁹ Daraufhin wandte sie sich ihrem neuen Arbeitsthema zu, aus dem Rundfunk- und Fernsehsendungen sowie verschiedene Buchpublikationen hervorgehen sollten.

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).

⁸⁷ Vgl. HUXLEY in PARKHURST 1955, 7-11; dieses Buch wurde als einziges von PARKHURSTs Werken ins Deutsche übersetzt. Die Zitate folgen dem deutschen Text.

⁸⁸ Vgl. KILPATRICK in PARKHURST 1962, XIII f.

⁸⁹ 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.

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.⁹⁰ Nach LUKE wurde dieses Projekt durch eine intensive PIAGET-Lektüre angeregt,⁹¹ doch PARKHURST wollte zusätzlich die Stimmen der Kinder dokumen-

⁹⁰ Vgl. LUKE o. J., 171 und PARKHURST 1955, 15 ff. - 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.

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.

⁹¹ 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 allge-

tieren. Es gehe allzu viel verloren, wenn der Rezipient "[...] die Betonungen, die Modulationen und Obertöne < sic > des Kindes nicht hören" (PARKHURST 1955, 16 f.) 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.⁹² 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.⁹³ 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 jeweili-

meinen 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.

⁹² 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. 8 f., LUKE o. J., 179 f. und LAGER 1983, 198: "Radio-Television Critics Circle Award" (1948) und "Magazine Digest Award for Radio" (1949).

⁹³ Die Sendungen wurden ohne redaktionelle Eingriffe zu einem späteren Sendetermin ausgestrahlt.

gen 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 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.⁹⁴ 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

⁹⁴ Vgl. SKIZZE, S. 6 f. - 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.

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.⁹⁵

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 Gesprächsleiterin 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., 178 f.)

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?"⁹⁶ 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 Wichtiges zu äußern, wandte sie sich bei

⁹⁵ Vgl. zu diesem Absatz PARKHURST 1955, 21 und LUKE o. J., 173, 174, 184.

⁹⁶ PARKHURST 1955, 293; das Gespräch ist abgedruckt in PARKHURST 1955, 293-309.

passender Gelegenheit unmittelbar an dieses.⁹⁷ 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, 294 f.) 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?

Vicenzo: 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?

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, 308 f.)

⁹⁷ Vgl. z. B. PARKHURST 1955, 295.

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.⁹⁸ Eine Verurteilung Vincenzos 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.⁹⁹ 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-

⁹⁸ Vgl. PARKHURST 1955, 151.

⁹⁹ 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."

und Ordnung'-Orientierung" war im Gespräch gegeben, doch fiel es den Kindern offenbar sehr schwer, ihr im Konfliktfall auch zu folgen.¹⁰⁰

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 Bewußtseins anzusprechen und zu fördern.¹⁰¹ 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 bestraft.¹⁰² 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 Verhaltenweisen 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)

¹⁰⁰ Vgl. das Entwicklungsschema in KOHLBERG 1974, 60 f. oder bei THOMAS/FELDMANN 1986, 173.

¹⁰¹ 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."

¹⁰² Vgl. PARKHURST 1955, 175-191.

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.¹⁰³ Dabei begegnete sie 1955 einem "Tony" genannten jungen Mann wieder, den sie bereits 1947/8 als Zwölfjährigen interviewt hatte.¹⁰⁴ 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-Informanten verdächtigt und glaubten sich nach einer Verhaftungswelle im Frühjahr 1960 fälschlicherweise bestätigt.

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".¹⁰⁵ 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.¹⁰⁶

"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

¹⁰³ 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".

¹⁰⁴ Vgl. PARKHURST 1963, IX, XII.

¹⁰⁵ 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.

¹⁰⁶ Vgl. zum KILPATRICK-Interview PARKHURST 1963, 197-210 und LUKE o. J., 246-251.

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.¹⁰⁷ 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.

Nun folgte eine Reihe von Zwangsaufenthalten in verschiedenen Erziehungsheimen und verschiedenen erfolglosen Versuchen, 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 Jugendliche in Erziehungsheimen und Gefängnissen eben jenem kriminellen Milieu massiv auszusetzen, von dem sie im Interesse ihrer Resozialisation

¹⁰⁷ Vgl. PARKHURST 1963, 4 f.

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)¹⁰⁸

In der Erzählung "And They Found Jimmy!", die allerdings nicht publiziert wurde,¹⁰⁹ 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

¹⁰⁸ Vgl. PARKHURST 1963, XX und die Schilderung des kriminellen Milieus in Gefängnissen in Kap. 6 (93-138).

¹⁰⁹ 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.

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 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.¹¹⁰

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.¹¹¹ 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.

¹¹⁰ Vgl. z. B. PARKHURST o. J., 83-93.

¹¹¹ Vgl. LUKE o. J., 259 f. - 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.

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).¹¹² 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.¹¹³ 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.¹¹⁴ 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.¹¹⁵

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.¹¹⁶ 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 Überzeu-

¹¹² Vgl. LUKE o. J., 297 f. - Zum Inhalt der beiden Tonbandaufzeichnungen aus dem Jahre 1965 (PARKHURST spricht über MONTESSORI) vgl. KRAMER 1983, 255-274 und zur Quelle oben Anm. 10.

¹¹³ Vgl. LUKE o. J., 302 f.

¹¹⁴ Vgl. LAGER 1983, 6.

¹¹⁵ Vgl. die ausführliche Schilderung bei LUKE o. J., 305-311.

¹¹⁶ Vgl. dazu ANDERSON 1973, [5].

gungen 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.¹¹⁷ 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.¹¹⁸

■ *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.¹¹⁹ Die Pädagogin war überzeugt,

¹¹⁷ 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.*"

¹¹⁸ 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."

¹¹⁹ Vgl. zu diesem Absatz z. B. PARKHURST 1955, 29 f., 32, 150 u. 283 f.

"daß das, was Kinder am nötigsten brauchen, das Verständnis älterer Menschen ist, zu denen sie 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.¹²⁰ Ihr

¹²⁰ Vgl. z. B. PARKHURST 1955, 40 f.

Hauptproblem sind vielmehr (scheinbare wie tatsächliche) Widersprüche und Inkonsistenzen: Lügen erweisen sich etwa - entgegen allen Mahnungen - als erfolgreiche Strategie, einer Strafe zu entgehen,¹²¹ 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, 88 f.)

■ *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 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.¹²² 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.¹²³ Im pädagogischen Verhältnis sind die Perspektiven und Argumentationen notwendig gleichberechtigt, denn die Heranwachsenden müssen selbst die Leistung vollbringen, die sie umgeben-

¹²¹ Vgl. z. B. PARKHURST 1955, 82-99.

¹²² Vgl. z. B. PARKHURST 1955, 35 f., 188, 191.

¹²³ Vgl. zu den letzten beiden Kriterien KOHLBERG 1974, 101 f., 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.

den Normen zu rekonstruieren und in ihre individuelle Wirklichkeitserfahrung zu integrieren. Weil sie die einzigen Experten ihrer selbst sind und Einsichten nicht mutwillig verweigern,¹²⁴ 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 Verständigungsprozeß 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 Akzidentiellen, der Absicht und dem Ergebnis zu differenzieren oder zwischen verschiedenen Alternativen hinsichtlich ihrer möglichen Wirkungen für die eigene Person und andere zu wählen.¹²⁵ 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,¹²⁶ 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.¹²⁷ Man braucht Distanz, um das individuelle Kind und seine elementaren Bedürfnisse kennenzulernen, ihm emotionale Sicherheit geben und gleichzeitig seine Selbstständigkeitsbestrebungen 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,

¹²⁴ Vgl. PARKHURST 1955, 37.

¹²⁵ Vgl. PARKHURST 1955, 190 f.: "[...] 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."

¹²⁶ Vgl. PARKHURST 1955, 28-34.

¹²⁷ Vgl. PARKHURST o. J. ("Jimmy"), 225.

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, derzufolge Erziehung nicht mehr und nicht weniger ist als das reversible rücksichtsvoll-nachdenkliche, "menschlich stärkende und sachlich klärende"*¹²⁸ *Gespräch der älteren Generation mit der nachfolgenden.* Damit ist die amerikanische Pädagogin dem Denken der Aufklärung verpflichtet: Sie vertraut auf eine vorgegebene Harmonie, derzufolge 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"¹²⁹, so darf man keineswegs übersehen, daß die eigentliche Schulreformbewegung mit ihren zahlreichen Facetten vom "philosopher" DEWEY bis zum "quantifier" THORNDIKE

¹²⁸ In Anlehnung an den Titel von v. HENTIG 1985.

¹²⁹ 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.

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 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.¹³⁰ 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, sowie 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",¹³¹ schrieb der Journalist Jacob RIIS in seiner

¹³⁰ 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."

¹³¹ Jacob RIIS zit. n. BUTTON/PROVENZO 1983, 197.

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 Bundesstaaten¹³² 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-, 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"¹³³ 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.¹³⁴ Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte vor allem in den neu-englischen Bundesstaaten die sog. "Common School"-Bewegung¹³⁵ die Weichen für eine öffentliche, unentgeltliche und konfessionsneutrale Gesamtschule unter kommu-

¹³² 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.

¹³³ Dabei handelt es sich um die damals im allgemeinen achtjährige "elementary school" für die Fünf- bzw. Sechs- bis Dreizehn- bzw. Vierzehnjährigen.

¹³⁴ Vgl. z. B. BUTTON/PROVENZO 1983, 211, CONNELL 1980, 35, GUTEK 1986, 122 und CREMIN 1988, 546.

¹³⁵ GUTEK (1986, 82) datiert sie auf 1820 bis 1860.

naler 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.¹³⁶ 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.¹³⁷ 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 Industrie-Arbeitskräften sicherte dieser Bewegung auch die Unterstützung einflußreicher Wirtschaftskreise, zumal das allgemeine ökonomische Wachstum zu einem steigenden Steueraufkommen 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

¹³⁶ 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 Entwicklung zur 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 nahelegten (vgl. unten Seite 69, 73).

¹³⁷ Vgl. z. B. SMITH [1776] 1937, 265 f.: "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."

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.¹³⁸ 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),¹³⁹ 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

¹³⁸ Vgl. in Buchform: RICE, Joseph M.: The Public School System of the United States, New York 1893.

¹³⁹ AYRES, Leonard P.: Laggards in Our Schools. A Study of Retardation and Elimination in City School Systems, New York 1909.

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 paidozentrischen Standpunkt aus entgegenzutreten.¹⁴⁰ 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 müßten, welche sich den Interessen und Fähigkeiten ihrer Klientel anpaßt, anstatt sie mit allzu eng gefaßten Curricula auszusondern.

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.¹⁴¹

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.¹⁴² Dabei fanden nicht zuletzt auch entsprechende Ergebnisse der modernen em-

¹⁴⁰ Vgl. HALL 1904.

¹⁴¹ Vgl. EDP ⁴1924, 2 f.

¹⁴² 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.

pirischen 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.¹⁴³

Mustert man die prominenten Vertreter der amerikanischen Schulreformbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts im Überblick, so 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 Superintendents, als deren typischer Vertreter um 1900 William T. HARRIS galt.¹⁴⁴ 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 (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.¹⁴⁵ 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

¹⁴³ 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.

¹⁴⁴ 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, 10 f. 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 KER-SCHENSTEINER in München zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

¹⁴⁵ 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.

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.¹⁴⁶

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,¹⁴⁷ 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.¹⁴⁸ 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

¹⁴⁶ Zum Puebloplan vgl. unten S. 182. - 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. dazu RÖHRS 1977, 88-93. - WASHBURNE war von 1919 bis 1944 als Superintendent in Winnetka tätig. Vgl. zum Winnetkaplan z. B. RÖHRS 1977, 105-108.

¹⁴⁷ Auf diesen Zusammenhang verweist PLAKE 1991, 222-248.

¹⁴⁸ Vgl. zu DEWEY unten Abschnitt 3.3.2.

"measurement movement"-Richtung, und beide sind typische Exponenten der "Progressive Era".

2.5.2 Die "Progressive Education"-Bewegung

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 'mentalischen Exerzitien' (RÖHRS) wendet. Sie will das schulische Lehren und Lernen aus der Erfahrungsarmut befreien [...]. Sie orientiert sich mehr an den kindlichen Interessen als an Vorschreibungen, 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.¹⁴⁹ 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).¹⁵⁰

¹⁴⁹ Vgl. RÖHRS 1977, 9 f. - 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 Grundlegung gegenüber der vorwiegend pädagogisch-psychologisch orientierten Richtung eines HALL, JAMES oder THORNDIKE rasch an Bedeutung. Vgl. dazu z. B. KRENZER 1984, 187-192.

¹⁵⁰ JAMES, William: Principles of Psychology, 2 Bdd., New York 1890; in der Lehrerbildung wurde vor allem die Kurzfassung "Psychology. Brief 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.

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 Lehrerbildung 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, wirkte aber in dieser Position seit 1904 nahezu dreißig Jahre als THORNDIKES Kollege. Daneben sind auch die "Laboratory Schools" jeweils von PARKER und DEWEY¹⁵¹ zu nennen. Beim Kriegseintritt der USA (1917) galten insbesondere der Garyplan, die "Francis W. Parker School" in Chicago und mehrere Modelle der Kindergarten- und Grundschulziehung, 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.¹⁵² 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

¹⁵¹ 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 Lehrerbildungstätte, 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 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.

¹⁵² 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.

spielte, und entschied 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 "scholiotic 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, 24 f.)

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 *pragmatistische 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 dieser Terminus wurde sowohl von Konservativen als auch von "Progressiven" in zahlreichen Bedeutungsschattierungen verwendet.¹⁵³ 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, demzu-

¹⁵³ 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, 26 ff.

folge 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, 27 f.), 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 1915, 27)¹⁵⁴

2.5.3 Der Daltonplan als Teil dieser Modernisierungsbewegungen

Der Daltonplan, den PARKHURST zwischen 1904 und 1919 sukzessive "by practical trying" entwickelte, erweist sich insofern als Teil der "Progressive Era", als er gezielt 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.

¹⁵⁴ 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" erfordert 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 selbständig 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" (EDP ⁴1924, 2).¹⁵⁵

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"¹⁵⁶ 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 präsentierte in diesem bestimmten Sinne ihr Reformkonzept als "efficiency measure" (EDP ⁴1924, 37).

¹⁵⁵ Vgl. dazu unten Abschnitt 3.1.1.

¹⁵⁶ Vgl. z. B. SCHEIBE ⁷1980, 68 ff.

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 Lernfortschrittsstufen ("Berkshire Cripple School", 1919) und der Gruppierungsform der "houses" absieht,¹⁵⁷ und daher sind prägende Einflüsse allenfalls in den Jahren zwischen 1904/5 und 1918/19 zu vermuten. Am Ende des historisch-biographischen Kapitels steht nun die Frage nach potentiellen Einflüssen zeitgenössischer Reformvorschläge auf den Daltonplan.¹⁵⁸

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 "Dottorissa".¹⁵⁹ 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:

-
- ¹⁵⁷ 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.
- ¹⁵⁸ 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.
- ¹⁵⁹ Vgl. z. B. SCHWERTDT 2019, 174, RÖHRS 1977, 97, SKIERA in KLASSEN/SKIERA 1990, 14, GEISSLER 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."

"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 ⁴1924, 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 "Dottorressa" 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.¹⁶⁰ Doch PARKHURSTs erfolgreiche Experimente mit individualisierenden, materialgestützten und auf Selbsttätigkeit beruhenden Lehr- und Lernverfahren *vor* der Begegnung mit der "Dottorressa" 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 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 MONTESSORI's 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 betonten doch auch William JAMES und ab 1914 auch sein Schüler Edward L. THORNDIKE in ihren pädagogisch orientierten Ausführungen sehr nachdrücklich die eminente Bedeutung

¹⁶⁰ 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.

der Aufmerksamkeit bei kognitiven Prozessen.¹⁶¹ 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, 66 f.)

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." (EDP ⁴1924, V; ohne Nachweis der Zitierstelle)¹⁶²

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 ver-

¹⁶¹ Vgl. die "Bereitschaft" ("law of readiness") bei THORNDIKE (z. B. THORNDIKE 1922, 50 f.) und dazu z. B. EDP ⁴1924, 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. HOLT-STIEGE 1986, 44.

¹⁶² 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.

anlaßt 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.¹⁶³ 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.¹⁶⁴

Der Puebloplan SEARCHs oder der Santa-Barbara-Plan BURKs beseitigten den Frontalunterricht, nicht aber die Jahrgangsklasse als Gruppierungsform.¹⁶⁵ Erst der Win-

¹⁶³ Vgl. BESUDEN 1955, 27.

¹⁶⁴ 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 bestritt 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.

¹⁶⁵ 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

netkaplan, 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 präzisierten operationalisierten Lernzielen und Lerneinheiten für die Selbsttätigkeit aufbereitet hatte.

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 Lehrerbildung 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.¹⁶⁶ 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 wei-

den von John KENNEDY um 1900 eingeführten Batavia-Plan, der besondere Vorkehrungen für die langsamen Schüler traf. Vgl. BESUDEN 1955, 18.

¹⁶⁶ SWIFT 1908, 253. - Zum Morrisonplan, der auch als "laboratory method" bezeichnet wurde, vgl. SWIFT 1908, 254 f.: Die Schüler konnten anhand von Studienmaterialien in spezifischen Fachräumen nach individuellem Lerntempo voranschreiten.

teres 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 ungegliederten Landschule zurückzuführen ist.¹⁶⁷

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, die konkurrenzorientierte Leistungsbewertung durch eine kriteriumsorientierte Feststellung der Lernfortschritte zu ersetzen.

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)¹⁶⁸ von Edgar J. SWIFT verdankt PARKHURST nach eigenen Angaben "[the] first conception of 'educational laboratories'" (EDP ⁴1924, 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 grund-

¹⁶⁷ 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."

¹⁶⁸ SWIFT 1908; das Werk enthält zehn Aufsätze, die zuvor in pädagogischen und psychologischen Fachzeitschriften erschienen waren. - BESUDENs SWIFT-Ausführungen (1955, 25 f.) beschränken sich auf die Paraphrasierung der Zitate, die PARKHURST in "Education on the Dalton Plan" verwendete.

sätzlich als Reichtum der Gattungsentwicklung versteht.¹⁶⁹ 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.¹⁷⁰

Seine Kritik setzt beim geringen Schulerfolg der jungen Amerikaner ein.¹⁷¹ 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, 278 f.) 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.¹⁷²

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 erzwin-

¹⁶⁹ Vgl. z. B. SWIFT 1908, 298 u. 307.

¹⁷⁰ Vgl. oben S. 27 das SWIFT-Zitat (EDP ⁴1924, 9).

¹⁷¹ 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" absolvierten und nur 18 % in der vierjährigen "high school" vertreten waren.

¹⁷² Vgl. zu diesem Absatz z. B. SWIFT 1908, 223 ff. u. 279.

genden Beitrag zur eigenen Erziehung zu betrachten und die Entfaltung der Individualität zu unterdrücken, 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.¹⁷³

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.¹⁷⁴ Dabei erinnern viele Formulierungen SWIFTS an DEWEY, wie bei-

¹⁷³ Vgl. zu diesem Absatz z. B. SWIFT 1908, 97 u. 103 f. sowie 179: "that education does not fit for life".

¹⁷⁴ Vgl. z. B. SWIFT 1908, 298 u. 304 oder das SWIFT-Zitat (EDP ⁴1924, 9 f.) - Diese Gedanken findet man auch in SWIFTS 1914 publiziertem Werk "Learning by Doing" (Indianapolis), wo in-

spielsweise 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.¹⁷⁵ Es liegt allerdings ein wesentlicher 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 genössen.

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

zwischen ein deutlicher Einfluß von Frederick W. TAYLORs "Scientific Management" (New York 1911) sichtbar wird.

¹⁷⁵ 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, 217 f.) unterschied z. B. "periods of retardation", in denen man - scheinbar untätig - große, und "plateau periods", in den man keine Lernfortschritte mache.

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-elect, 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.*"¹⁷⁶

Ein frappierender 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 Freiheitsspielräume, die Forderung nach Abschaffung des herkömmlichen Stundenplans, die Geringschätzung 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 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

¹⁷⁶ SWIFT zit. n. EDP ⁴1924, 9; die Stelle findet man, nicht kursiv gesetzt, in SWIFT 1908, 297 f.

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.¹⁷⁷ 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.¹⁷⁸ 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".¹⁷⁹

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 DE-

¹⁷⁷ Zum DEWEY-Zitat vgl. EDP ⁴1924, 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. - Zum EMERSON-Zitat vgl. oben Anm. 36.

¹⁷⁸ Vgl. BESUDEN 1955, 56.

¹⁷⁹ Vgl. unten Abschnitt 3.1.2.

WEYs "Laboratory School" oder KILPATRICKs "Projektmethode"¹⁸⁰ 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 wesentlich 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 *gemein-*

¹⁸⁰ Vgl. unten Abschnitt 3.3.2.1.2.

samen 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 abhingen. 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 tritt uns PARKHURST als Reformpädagogin entgegen, 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.¹⁸¹

¹⁸¹ In diesem Kapitel werden sowohl die gegenwärtige niederländische Praxis (vgl. das 5. 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 5. Kapitel.

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 dargestellt 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 ⁴1924, 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 ⁴1924, 100), der erfolgreichen Bewährung in vielfältigen Aufgabenbereichen, resultiert.¹⁸² 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

¹⁸² PARKHURST spricht stets vom "Lebenskampf" (vgl. z. B. "battle of life"; EDP ⁴1924, 3; "wide struggle for life and success"; EDP ⁴1924, 4).

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.¹⁸³ 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 Yearbook" 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."¹⁸⁴ 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 development." (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-*

¹⁸³ Vgl. zur bildungstheoretischen Didaktik z. B. JANK/MEYER 1991, 130-179.

¹⁸⁴ EDP 4/1924, 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.

"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 nur die Konkurrenzsituation des Frontalunterrichts aufhebt und den Lernenden die Möglichkeit einräumt, nach Bedarf und Belieben zu kooperieren, auch über die Grenzen der "Klassen"-Gemeinschaft¹⁸⁵ 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, 84 f.)

"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."¹⁸⁶

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." (EDP ⁴1924, 19)

¹⁸⁵ 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".

¹⁸⁶ Vgl. auch EDP ⁴1924, 24 f.: "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 EDP ⁴1924, 22, PARKHURST 1925, 83 f.

■ "*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 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.¹⁸⁷ 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." (EDP ⁴1924, 93 f.)

Doch darf dieses Vokabular, das damals in breiten amerikanischen Reformkreisen sehr en vogue war und 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.¹⁸⁸ 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.

¹⁸⁷ Vgl. zum "efficiency"-Jargon z. B. auch die SWIFT-Zitate in EDP ⁴1924, 10 und 31. - FREINET ([1931] 1949, 135) verurteilt 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."

¹⁸⁸ Vgl. EDP ⁴1924, 110 f.

3.1.2 Der Daltonplan als 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." (EDP ⁴1924, 18) Entgegen allgemeinen Erwartungen und erklärten Zielen erzeuge die herkömmliche Schule nicht nur gravierende Lerndefizite,¹⁸⁹ sondern auch "habits of idleness, carelessness, failure, [...] of pious make-believe, insincerity, slavish regard for authority and disregard for evidence" (CONKLIN zit. n. EDP ⁴1924, 4). "This system made him [den Schüler] a servant, occasionally an efficient servant, but always dependent on orders." (EDP ⁴1924, 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 Sekundarschule wünschten, die neben der Vermittlung einer profunden Allgemeinbildung gezielt die Selbständigkeit und sozialen Kompetenzen der Heranwachsenden fördert.¹⁹⁰ 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.¹⁹¹ "[...] the pupil [...] is rendered inefficient and irritable by being compelled to use a mechanism that is not his own" (EDP ⁴1924, 23). Der Lehrer aber sei gezwungen, seine Energie statt in "education and instruction" vor allem in "discipline and criticism" (EDP ⁴1924, 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.

¹⁸⁹ Vgl. z. B. EDP ⁴1924, 2, 6, 18, 109 f.

¹⁹⁰ Vgl. EDP ⁴1924, 7 ff.

¹⁹¹ Die einschlägigen Stichworte lauten "time-table" (EDP ⁴1924, 105), "class-tent" (EDP ⁴1924, 105) und "'didactic method'" (SWIFT zit. n. EDP ⁴1924, 9; damit sind didaktische Schemata gemeint, die in "herbartianischer" Tradition den Schwerpunkt der Organisation auf die *Lehr*prozesse legen).

Hinter diesem Mißverhältnis aber entdeckt PARKHURST einen weitaus tieferliegenden Irrtum: Die traditionelle Pädagogik betrachtet den *Lern*prozeß ausschließlich aus der Perspektive des *Lehrenden*, "durch das falsche Ende des Fernrohrs" ("through the wrong end of the telescope"; EDP ⁴1924, 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 sytem, no more make the learner learn than the leader of the horse can make him drink." (EDP ⁴1924, 104)

In der "neuen" Schule, so die Pädagogin, muß der Schüler selbst als Agent und Experte seines individuellen Lernenprozesses 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 ⁴1924, 23 f.) 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 ⁴1924, 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 ⁴1924, 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 ⁴1924, 114)

PARKHURST unterscheidet sich allerdings von manchen ihrer reformpädagogischen Zeitgenossen, wenn sie ihren Vorschlag als geglückte Synthese von "alter" und "neuer" Schule, von "culture" und "experience",¹⁹² präsentiert. Dabei steht "culture" für das traditionelle Ziel, "to inculcate a respect for learning and the desire for high

¹⁹² Vgl. dazu EDP ⁴1924, 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."

level of cultural development" (EDP ⁴1924, 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 ⁴1924, 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 ⁴1924, 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.¹⁹³ 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 ⁴1924, 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

¹⁹³ So z. B. KILPATRICK 1925, 278 f. 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."

leisten, hält PARKHURST daran fest, daß die neue Arbeitsweise erst in der "pre-adolescent period" (EDP ⁴1924, 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 Erfahrungen bewußt zu reflektieren.¹⁹⁴ 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." (EDP ⁴1924, 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." (EDP ⁴1924, 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." (EDP ⁴1924, 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.¹⁹⁵ 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 [...]." (EDP ⁴1924, 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

¹⁹⁴ Vgl. EDP ⁴1924, 37, 87, 106-109.

¹⁹⁵ Vgl. z. B. EDP ⁴1924, 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.

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." (EDP ⁴1924, 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*: "To-day we think too much about curricula and too little about boys and girls." (EDP ⁴1924, 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 PARKHURST 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 ⁴1924, 20 f.) 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 ⁴1924, 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 ⁴1924, 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.¹⁹⁶ 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.¹⁹⁷ 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.

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".¹⁹⁸ Alle vier waren Ganztageseschulen, welche

¹⁹⁶ Vgl. EDP ⁴1924, 121 f.

¹⁹⁷ Vgl. Anna E. BIDDLE in MEMBERS 1926, 135-144.

¹⁹⁸ 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 EDP ⁴1924, 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.

das Konzept mit Zehn- bis Sechzehn- oder Achtzehnjährigen praktizierten und dabei monatliche Penssen 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.).¹⁹⁹ Im Idealfall verwahrt die Lehrkraft hier den Großteil ihrer Arbeitsunterlagen, so daß sie den Schülern spontan ein

Klasse ein. - Die von Lucy WILSON geleitete "South Philadelphia High School for Girls" (ca. 2000 Schülerinnen) führte 1922 den Daltonplan ein.

- ¹⁹⁹ 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 Museum, das die Produkte, Gerätschaften und Waffen fremder Völker zeigt, vervollständigt den Eindruck einer mit geographischer Anschauung erfüllten Atmosphäre." (LAMSZUS 1926, 690).

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 Klassensatz, sondern verschiedene Unterrichtswerke und vor allem auch nicht-didaktisierte Darstellungen zur Verfügung zu stellen.²⁰⁰ 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.²⁰¹ 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 be-

²⁰⁰ 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.

²⁰¹ 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 Silentiumräume angeboten werden.

faßt, indem er Fragen erläutert oder Arbeitsergebnisse bespricht, während die anderen Schüler allein oder mit Partnern arbeiten.²⁰²

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 crystallized 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 acting as a voluntary agent" (EDP ⁴1924, 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 ⁴1924, 112) Dieses gleichzeitig zurückhaltende und kooperative Verhalten gegenüber den Lernenden betrachtet PARKHURST als Ausgangspunkt für jenen "democratic intercourse between master and apprentice" (EDP ⁴1924, 115), der auf wechselseitigem "respect for work" (EDP ⁴1924, 115) und beiderseitiger "perception of their job" (EDP ⁴1924, 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

²⁰² Zur Unterstützung der fachspezifischen Kommunikation und Kooperation werden Gruppentische für jene Schüler eingerichtet, die an denselben Gegenstandsbereichen arbeiten. Vgl. PARKHURST 1925, 91.

"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.²⁰³

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"²⁰⁴. 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

²⁰³ Vgl. z. B. EDP ⁴1924, 99 f.

²⁰⁴ Vgl. WILHELM 1975, 184 (ohne Angabe der Zitierstelle): "Das Spezifikum menschlichen Handelns, sagt Dewey, ist das *Handeln zu zweien*, ist gesellschaftliches Handeln, Handeln in Partnerverhältnissen."

spricht, vermag er die mißliche Konkurrenz um Zuwendung und Anerkennung wirksam zu entschärfen.²⁰⁵

Im Gegensatz zu KILPATRICKs "Projektmethode", derzufolge gemeinsame "Vorhaben" stets aus dem gemeinsamen Gruppenbeschluß hervorgehen sollen,²⁰⁶ stellt es PARKHURST den Schülern frei, individuell oder kooperativ zu arbeiten. Hinter dieser Entscheidung für das "spontaneous group work"²⁰⁷ 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 41924, 17) Zahlreiche Kritiker des Daltonplans, darunter auch viele deutsche,²⁰⁸ verglichen die soziale Fundierung des Daltonplans mit DEWEYs "community"-Begriff, auf den PARKHURST sich auch beruft,²⁰⁹ 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 aufgeführt, 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, 40 f.)²¹⁰

²⁰⁵ WINKEL (1972, 41-49) verweist auf eine weitere Ebene der Interaktion und Kooperation, nämlich auf die von PARKHURST geforderte Zusammenarbeit der Lehrer. Vgl. dazu z. B. EDP 41924, 48 ff.

²⁰⁶ Vgl. z. B. zum sog. "Typhus-Projekts" unten S. 174.

²⁰⁷ PARKHURST 1925, 93: "It [der Daltonplan; S. P.] combines class work, *spontaneous group work* and individual work [...]."

²⁰⁸ Vgl. zur deutschen Rezeptionsgeschichte unten Abschnitt 4.6.

²⁰⁹ Vgl. EDP 41924, 16.

²¹⁰ Vgl. zur MONTESSORI-Kritik: DEWEY/DEWEY [1915] 1962, 115-120, zur sozialen Dimension des Daltonplans DEWEY 1922 2, 7, 19 f. und 42 sowie neben DEWEY 1922 auch LYNCH

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.²¹¹

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.²¹²

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 Gruppenarbeitstische 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

1926 (130), MEMBERS 1926 (5 f.), EADES in EDP ⁴1924 (159) sowie KIMMINS/RENNIE o. J. [1932] (24 f. 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.

²¹¹ Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 129.

²¹² Zur Gefahr der Überforderung der Lernenden bei der Einführung des Plans vgl. z. B. EDP ⁴1924, 110 f., DEAN in REPORT ON A CONFERENCE o. J. [1924], 24 f. oder BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 29 ff.

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.²¹³

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 Jahrgangsscurriculum konzentrieren mußten und Absenzen besser kontrollieren konnten. Von der umfangreicheren Fachausstattung abgesehen, zeigten sich hierbei aber dieselben Nachteile wie bei den erstgenannten Formen.²¹⁴

3.2.1.4 Die Einrichtung von "Laboratorien"

Bekanntlich erfordert die Umgestaltung der Klassenzimmer in "Laboratorien" keine Umbaumaßnahmen, 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 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 zu-

²¹³ Vgl. zur ersten Form LYNCH 1924, 128 und BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 30 (zur "Jewish Girls' School", Stepney). Vgl. zur zweiten Form LYNCH 1924, 127 f. u. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 30.

²¹⁴ 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 des weiteren 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, 39 ff.

dem 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.²¹⁵ 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.²¹⁶ 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.²¹⁷ 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

²¹⁵ Sind Parallelklassen vorhanden, ist es auch möglich, fünf Klassen aus zwei oder drei Jahrgängen und diese vielleicht stufenbezogen zusammenzusetzen. 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.

²¹⁶ Dabei kann man den Schülern freistellen, alle vorhandenen "Fachräume" als Arbeitsplatz zu benutzen; für die Besprechung und Kontrolle ihrer Arbeitsergebnisse sollten sie sich jedoch an den zuständigen Fachlehrer wenden.

²¹⁷ PARKHURST spricht einmal von durchschnittlich dreißig (vgl. EDP ⁴1924, 44), ein anderes Mal von durchschnittlich fünfzig Schülern (vgl. PARKHURST 1925, 90) pro "Laboratorium".

England ließen manche Schulen die "Fachräume" unter Aufsicht von Tutoren auch dann geöffnet, wenn keine Lehrkraft anwesend war.²¹⁸ Des weiteren können zwei Lehrer einen "Fachraum" abwechselnd besetzen²¹⁹ 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 Haager "Dalton Scholengemeenschap" derzeit etwa dreißig Teilzeitlehrkräfte - ein Drittel des Gesamtkollegiums - in ein Organisationsschema, bei welchem nahezu alle Fächer auf sämtlichen Jahrgangsstufen "daltonisiert" sind.²²⁰

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.²²¹ 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"²²² der "alten" Schule, die selbst bei strengster disziplinarischer Zucht 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.²²³ Abgesehen davon, daß wiederholte mutwillige Regelverstöße mit dem begrenzten Entzug der "Lernfreiheit" beantwortet werden können,²²⁴ vertraut man im allgemeinen auf die wachsende Einsicht der Lernenden, daß ihr Fehlverhalten vor allem Folgen für sie selbst zeitige. So be-

²¹⁸ Vgl. DEAN, Leiter der "Tiffin Boy's School" in Kingston-on-Thames, in REPORT ON A CONFERENCE o. J. [1924], 3.

²¹⁹ Vgl. MEMBERS 1926, 26 u. 94.

²²⁰ Vgl. unten Abschnitt 5.1.

²²¹ Eine Ausnahme bildet WOLFF (1929).

²²² Vgl. ZINNECKER 1978 und HEINZE, Thomas: Schülertaktiken, München, Wien, Baltimore 1980.

²²³ Vgl. z. B. LYNCH 1924, 89 f.

²²⁴ 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. Eine ähnliche Praxis findet man heute auch an niederländischen Sekundarschulen; vgl. unten Abschnitt 5.3.5.

richtete 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.²²⁵ 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.²²⁶

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 wieder einen voll besetzten "Fachraum" vorfinden, - sie sollen lernen, auch potentielle Arbeitshindernisse in ihrer Planung zu berücksichtigen -, so kann es doch nicht gutgeheißen 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.²²⁷

²²⁵ Vgl. DEWEY 1922, 32 u. 79. Ebenso LYNCH 1924, 89 f. u. 111, BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 20 ff. u. 66 oder DEAN in REPORT ON A CONFERENCE o. J. [1924], 29 f.

²²⁶ Vgl. z. B. LYNCH [1924] in RÖHRS ²1982, 281 und die Bestätigung in STEINHAUS 1925, 47.

²²⁷ Vgl. z. B. LYNCH 1926, 29 und LYNCH [1924] in RÖHRS ²1982, 282 und BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 67. Zur gegenwärtigen Praxis niederländischen Daltonplan-schulen vgl. unten Abschnitt 5.3.5.

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 (à 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 ungünstig 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 DREESMANN (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 ⁴1924, 20) Im Mittelpunkt des Daltonplans steht das Recht der Lernenden, im Rahmen der Monats- oder Wochenpensen²²⁸ über die Ver-

²²⁸ Tagespensen lehnt PARKHURST strikt ab, Wochenpensen sollen auf die Einführungsphase beschränkt bleiben. Vgl. EDP ⁴1924, 59 und 111. - Vgl. auch EDP ⁴1924, 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."

wendung der verfügbaren Lernzeit frei zu entscheiden und während der "Daltonphasen" ungestört zu arbeiten. Nur unter diesen 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.²²⁹ 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 Zeitaufwand außerhalb der "Schul-Zeit" 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*

²²⁹ 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.

besonders hervor: Schreibt man den Lernenden die Kompetenz zu, planvoll und verantwortungsbewußt mit der verfügbaren Zeit umzugehen, so unterstreicht man damit ihre Selbständigkeit. "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)²³⁰ Schließlich aber schätzt PARKHURST den versierten Umgang mit verfügbarer Zeit selbst 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

²³⁰ 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."

neuen Schuljahr an der Stelle fort, wo sie vor den Ferien geendet haben,²³¹ und selbstverständlich gibt es kein "Wiederholen" im herkömmlichen Sinne geben.

Insbesondere von deutscher Seite wurde PARKHURSTs Idee heftig kritisiert, die jüngeren Schüler die Übernahme eines neuen Monatspensums wie einen Arbeitsauftrag unterzeichnen zu lassen:²³² "I ----, pupil of ---- standard (form), contract to do the ---- assignment. Date and signature ----." (EDP ⁴1924, 28 f.)

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.²³³

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:

²³¹ 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, 88 f.

²³² 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.

²³³ Vgl. z. B. GAGE/BERLINER ⁴1986, 432-438 sowie 546-550.

▪ *"Class meeting" oder "house meeting"*: Am Morgen versammelt sich die Lerngruppe mit dem "Klaßleiter" ("class advisor"; EDP ⁴1924, 52) für eine etwa 15- bis 30minütige "organization period" (PARKHURST 1925, 87) in ihrem angestammten Raum, um die Arbeit für die bevorstehende "Daltonphase" zu planen.²³⁴ 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.²³⁵ 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.²³⁶

▪ *Die sog. "special calls"* (PARKHURST 1925, 92)²³⁷ 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 ⁴1924, 93 f.)

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.

²³⁴ 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.

²³⁵ Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 114, EDP ⁴1924, 52 und PARKHURST 1925, 91.

²³⁶ Vgl. z. B. PARKHURST 1925, 88.

²³⁷ Auch: "special presentation conferences" (PARKHURST 1925, 92) oder "special appointments" (EDP ⁴1924, 93).

■ *"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".²³⁸ Nicht selten werden die Themen dieser "oral lessons" (EDP ⁴1924, 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 conference." (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, 115 f.)

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.²³⁹

■ *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.²⁴⁰ Dabei handelt es sich teils um Wahl- und teils um Wahlpflichtkurse; dennoch sind die Schüler nicht gehalten, ihre

²³⁸ Vgl. z. B. in DALTON SCHOOL o. J. [1979], 17.

²³⁹ Vgl. EDP ⁴1924, 98 f.

²⁴⁰ Vgl. THE DALTON SCHOOLS 1943, 117.

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.²⁴¹

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 merely require the essentials for a firm foundation, and its execution should not put too great a strain upon the least gifted pupils in the class." (EDP ⁴1924, 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 verlie-

²⁴¹ 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!

ren: "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 ⁴1924, 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 Lernerfolgsrückmeldung 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.²⁴²

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,

²⁴² Dasselbe gilt für den Fall, daß ein Schüler das Geamtcurriculum 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 ⁴1924, 153 u. 167 sowie LYNCH 1926, 159.

wenn sich mit der wachsenden Organisationskompetenz der Schüler ein vergleichsweise einheitliches Lerntempo eingestellt habe: "Often the slow, apparently less intelligent, child gains in rapidity [...]." (EDP ⁴1924, 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 zeichnen. 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 Stundentafel, 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.²⁴³ Die schnelleren Schüler durften, wenn sie

²⁴³ Vgl. EADES in EDP ⁴1924, 150 f., 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

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.²⁴⁴

Der Schulleiter in Tottenham bestätigte ausdrücklich PARKHURSTs Behauptung, daß die Differenzen im Lerntempo mit der wachsenden Erfahrung im selbsttätigen Lernen abnahmen, 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.²⁴⁵

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 wick dafür von PARKHURSTs Forderung ab, daß die Pensen stets in allen Teilen zu erfüllen seien. Zudem wurde jeweils an zwei Tagen zu Beginn und an drei Tagen vor Beendigung der Pensen 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

1" 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".

²⁴⁴ Vgl. zu diesem Absatz EADES in EDP ⁴1924, 149-159 u. 167 sowie LYNCH 1926, 22 ff., 74 ff., 159.

²⁴⁵ Vgl. LYNCH 1926, 22 und 74 ff.

Lernvoraussetzungen für die aktuellen Studierleitfäden aufwiesen. Für eine bestimmte Zeit waren sie dann von der "Freiarbeit" und auch von den "oral lessons" ausgeschlossen.²⁴⁶

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 *Wochenpensen* arbeiten.²⁴⁷

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.²⁴⁸

■ "*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 3:1.²⁴⁹ 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.²⁵⁰ 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.²⁵¹

An der "*Kirkstall Road School*" dagegen arbeitete man mit einer zweieinhalbstündigen "Daltonphase" (täglich von 9.30 bis 12.00 Uhr). Hier verhielten sich die Zeitanteile 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".²⁵²

²⁴⁶ Vgl. MEMBERS 1926, 28, 31, 74 f., 96-99.

²⁴⁷ Vgl. STEINHAUS 1925, 66.

²⁴⁸ Vgl. BASSETT in EDP ⁴1924, 127 und 31.

²⁴⁹ Vgl. die Stundenpläne in LYNCH 1924, 36 f.

²⁵⁰ Vgl. STEINHAUS 1925, 66.

²⁵¹ Vgl. LYNCH 1926, 32 u. 82 f. sowie LYNCH in RÖHRS ²1982, 285.

²⁵² Vgl. den Stundenplan in EADES in EDP ⁴1924, 160 f.

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.²⁵³

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.²⁵⁴ Doch auch an dieser Schule, so teilt Marie STEINHAUS mit, ergriff man bereits 1924 Maßnahmen, die Schülerinnen stärker zu lenken. Statt wie bisher ganze Schulfvormittage 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.²⁵⁵

■ *Hausaufgaben*: Wie PARKHURST selbst verzichteten die Leiter der genannten Schulen - mit Ausnahme von Rosa BASSETT - auf Hausaufgaben.²⁵⁶

■ *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)²⁵⁷

■ *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

²⁵³ Vgl. MEMBERS 1926, 29.

²⁵⁴ Vgl. BASSETT in EDP ⁴1924, 128.

²⁵⁵ Vgl. BASSETT in EDP ⁴1924, 126 und STEINHAUS 1925, 66 (im Verhältnis 3:2).

²⁵⁶ Vgl. MEMBERS 1926, 34, LYNCH 1924, 75; bei EADES findet man keine diesbezügliche Angaben. Zu wöchentlich drei- bis zehnstündigen Hausaufgaben vgl. BASSETT in EDP ⁴1924, 127.

²⁵⁷ Vgl. LYNCH 1924, 73, BASSETT in EDP ⁴1924, 142 und EADES in EDP ⁴1924, 167; in MEMBERS 1926 fehlen entsprechende Angaben.

"conference time" wiederum ist ad libitum zu organisieren und wurde wahrscheinlich deshalb nicht eigens erwähnt.

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 ablehnt²⁵⁸ 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, als er vermöchte, 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

²⁵⁸ Vgl. EDP 4/1924, 122.

berücksichtigt, und dies ist gewiß als Vorteil zu werten, wenn man bedenkt, wie sehr das Diktat der zugestanden 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 Minимальforderungen 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.²⁵⁹

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.²⁶⁰ 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.²⁶¹

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 be-

²⁵⁹ Möglicherweise sind auch die "general written examinations" (EDP ⁴1924, 99) den "summativen Tests" des "mastery learning" (vgl. INGENKAMP 1979, 38 f.) der Intention nach verwandt.

²⁶⁰ Vgl. PARKHURST 1925, 88.

²⁶¹ Vgl. zu diesem Absatz INGENKAMP 1979, 22-26 und 117.

deutungslos werden" (INGENKAMP 1979, 116) soll. Man kennt BLOOMs faszinierende Verheißung: "Alle Schüler schaffen es",²⁶² 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. Ihrer Ansicht nach ist eine Lernorganisation gerade dann angemessen, wenn die Verteilung der Schulleistung den IQ-Werten der Lernenden entspricht. 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." (EDP⁴1924, 11)²⁶³

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." (EDP⁴1924, 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]" (EDP⁴1924, 49) bezeichnet. Demnach dürfen sie sich nicht auf die bloße Aufgabenstellung beschränken, sondern müssen die Lernenden auch motivieren, instruieren und sie das "Lernen lehren".

3.2.3.1 Die Gestaltung der "assignments"

Bei einem Wochen-, Monats- oder sechswöchigen Pensum, dem sog. "job" oder "contract-job" (EDP⁴1924, 47), handelt es sich bekanntlich um die *bloße Addition*

²⁶² So der Titel eines Aufsatzes von BLOOM (1970); vgl. auch BLOOM 1973.

²⁶³ Vgl. EDP⁴1924, 109 f. und die scharfe Kritik an PARKHURSTs Begabungskonzept bei KLARIN (1990, 36).

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,²⁶⁴ sondern diese auch mit der Einrichtung von sog. "departmental cuts" oder "credits" (EDP ⁴1924, 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.²⁶⁵ 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 ⁴1924, 51)

Der Gestaltung der Studierleitfäden widmet PARKHURST zwei zentrale Kapitel in "Education on the Dalton Plan".²⁶⁶ Darin legt sie beispielsweise fest, daß *jedem*

²⁶⁴ Vgl. z. B. EDP ⁴1924, 50 und PARKHURST 1926, 4.

²⁶⁵ Zu Beispielen für "departmental cuts" vgl. EDP ⁴1924, 72 (Anerkennung einer "Geschichtsaufgabe" im Aufsatzunterricht), 77 (Anerkennung einer Zeichnung des Parthenon (Geschichte) im Kunstunterricht) oder 80 (Anerkennung einer Geographieaufgabe im Aufsatzunterricht).

²⁶⁶ Vgl. das 5. u. 6. Kapitel (EDP ⁴1924, 47-88: Gegenüberstellung eines negativen und positiven Physik-"assignment" sowie sechs weitere exemplarische Beispiele: je eines zu Geographie und Musik, zwei zu Geschichte und Kunsterziehung 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 ⁴1924: von PARKHURST selbst (vgl. oben); von Rosa BASSETT (199-214; Geschichte, Geographie, Latein, Mathematik, Geometrie, Französisch, Englisch); von John EADES (151-177; Geschichte, Arithmetik, Kunsterziehung, Lektüre, "Science", "Experimental Science", Englisch Geographie); anonyme "assignments" von "elementary schools" mit Fachlehrern (179-196; Geo-

Schüler die *gesamten* 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 41924, 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.²⁶⁷ Daher sind die Aufgaben und Anweisungen gegebenenfalls zu begründen.

graphie, 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 41924, 199-214 entstammen dieser Sammlung),

- LYNCH 1924 (53-56, 214-257: Literatur, Aufsatzerziehung, 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. 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 und 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 5. Kapitel.

²⁶⁷ Vgl. EDP 41924, 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 41924, 49).

Der wichtigste Grundsatz aber lautet: "A good assignment represents a block of the whole job *compiled from the standpoint of the pupil himself*." (EDP ⁴1924, 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 ⁴1924, 49)

"The goal to be aimed at is to the child like a carrot to a donkey - it keeps him moving on-wards. 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 ⁴1924, 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 ⁴1924, 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.²⁶⁸ 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 und diese an das bereits verfügbare Wissen anschließen.²⁶⁹

Eine weitere wesentliche Aufgabe des "Vorworts" ("preface") besteht darin, an die Alltagserfahrungen und Interessenlagen der Lernenden anzuknüpfen. PARKHURST verwendet dafür den Begriff "interest pocket" (EDP ⁴1924, 55). Mit der Gegenüberstellung eines negativen [a] und positiven [b] Beispiels für ein "Vorwort" zu einem Physik-"assignment" veranschaulicht sie ihre Intentionen:

²⁶⁸ Zum Zusammenhang zwischen der Erreichbarkeitserwartung und der Lern- und Leistungsmotivation vgl. z. B. HOFER/PEKRUN/ZIELINSKI in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 227 f.

²⁶⁹ Vgl. zur Definition des Begriffs der "advance organizers" AUSUBEL/NOVAK/HANESIAN 1980, 719.

[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 ⁴1924, 60 f.)

[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 ⁴1924, 61 f.)²⁷⁰

■ *"Topic"* (EDP ⁴1924, 55): "It will furnish a central idea to be developed." (EDP ⁴1924, 55) Die wiederholende Nennung des Themas zu Beginn jeder Teilaufgabe ("Woche"; "week") soll der Orientierung der Schüler dienen.²⁷¹

■ *"Problems"* (EDP ⁴1924, 57 f.): 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 ⁴1924, 55 f.)

Die "problems" werden gegebenenfalls unterteilt in

■ *"Written work"* (EDP ⁴1924, 56) und *"Memory work"* (EDP ⁴1924, 56). Bei den mündlichen Aufgaben handelt es sich zumeist um das Auswendiglernen von Daten

²⁷⁰ Vgl. EDP ⁴1924, 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 ⁴1924, 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. 181 f. oder LYNCH 1924, 239 ff. - Die meisten "prefaces", wenn überhaupt vorhanden, gleichen allerdings mehr dem negativen als dem positiven Beispiel im nächsten Absatz.

²⁷¹ Vgl. z. B. im positiven "Physik"-Beispiel in EDP ⁴1924, 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".

oder um die Vorbereitung eines kurzen mündlichen Vortrags, der beim Lehrer oder in der "oral lesson" zu halten ist.²⁷²

■ "*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 Schwierigkeiten, eine Diskussion oder die Präsentation von Referaten oder Gruppenarbeiten handeln.²⁷³

■ "*References*" (EDP ⁴1924, 56): In dieser Rubrik finden die Schüler die entsprechenden Literaturangaben bzw. die Aufforderung, selbständig Nachschlagewerke oder Fachliteratur zu konsultieren. Die Literaturhinweise können ein Pflichtpensum definieren, nützliche Empfehlungen aussprechen oder auch weiterführende Lektüreanregungen 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 Schüler selbstkontrolle ausgeschöpft werden. Bedauerlicherweise legte PARKHURST weder Beispiele für niveaudifferenzierte "jobs" noch für integrierte Selbstkontrollverfahren vor. Auch bleibt in ihren Ausführ-

²⁷² Vgl. z. B. EDP ⁴1924, 74 u. 78.

²⁷³ Vgl. z. B. BASSETT in EDP ⁴1924, 211: "3^E 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, 152 f.: "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."

rungen unklar, ob die Schüler selbst oder die Fachlehrer über die Wahl des Schwierigkeitsgrads entscheiden sollen.²⁷⁴

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 "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).

Überblickt man die publizierten Studieranleitungen, 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

²⁷⁴ 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. Vgl. oben Anm. 266. - 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 chronisch 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 154 f. (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.

Schüler eine umfassende und vorbildhafte Anleitung zum Selbststudium bieten.²⁷⁵ 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 ⁴1924, 151 f.)

Hier fehlen nicht nur "advance organizers" und begleitend-anregende Bemerkungen des Lehrers, sondern auch Differenzierungsvorschläge und Angaben zur Zeiteinteilung. Doch wäre es falsch, unbesehen 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.²⁷⁶ 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 "Laboratorium" angeboten wurden.²⁷⁷ 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

²⁷⁵ Vgl. das extrem reduzierte Arithmetikbeispiel bei EADES in EDP ⁴1924, 153 f. und dagegen - ohne Rücksicht auf die inhaltliche Qualität - das ausführliche "Balladen"-assignment von ANONYM in EDP ⁴1924, 181 ff. oder das Geographie-Beispiel von LYNCH in SCHWERDT 201952, 178-181.

²⁷⁶ 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.

²⁷⁷ Vgl. LYNCH 1924, 57 f. Ebenso verfuhr die "South Philadelphia High School"; vgl. MEMBERS 1926, 8, 221.

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.²⁷⁸

²⁷⁸ 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 ⁴1924, 200 (Geschichte), zu *nacherzählenden Zusammenfassungen* aus der Ich- oder einer Figurenperspektive z. B. ANONYM in EDP ⁴1924, 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 ⁴1924, 200 (Geschichte), zu *Experimenten* z. B. PARKHURST in EDP ⁴1924, 60-70 u. MEMBERS 1926, 248 ff. (Physik), zu *Arbeit mit Primärquellen und poetischen Texten* MEMBERS 1926, 199 f. (Geschichte), BASSETT in EDP ⁴1924, 199, 202 f. (Geschichte, "Macbeth" u. Lyrik), ANONYM in EDP ⁴1924, 181 ff. (Balladen). Vgl. die sehr ausführlichen *Anleitungen zu bestimmten Methoden und Verfahren* z. B. bei ANONYM in EDP ⁴1924, 181 ff. (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 ⁴1924, 203 (Übersichten und Tabellen).

Daneben gibt es zahlreiche *Übungsaufgaben*, so z. B. zu Wortschatz, Orthographie, Aufsatzzeichnung, Grammatik und Mathematik, die häufig auf ein Schulbuch bezogen sind. Vgl. z. B.

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 Lernformen und mit den entsprechenden Unterrichtskonzeptionen verbunden werden.²⁷⁹ 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.²⁸⁰

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

MEMBERS 1926, 210-214 (Französisch). Zum *Auswendiglernen* vgl. z. B. EADES in EDP⁴ 1924, 153 oder ANONYM in EDP⁴ 1924, 183.

279 Vgl. AUSUBEL/NOVAK/HANESIAN² 1980 zu den Begriffen des "mechanischen" (718 f.), "sinnvollen" (718 f.), "rezeptiven" (710) und "entdeckenden Lernens" (717). - Vgl. die Klassifikation der Lernformen bei DIETRICH 1984, 111 f., die siebzehn Unterrichtskonzeptionen bei OBLINGER/KOTZIAN/WALDMANN 1985 und die Lernzielklassen bei ROTH¹⁶ 1983, 202 (Können bzw. Automatisieren, Problemlösen bzw. Denken, Einsicht, Verstehen, Behalten von Wissen, Verfahren, Transfer, Gesinnung, Werthaltung, Einstellung, vertieftes Interesse, verändertes Verhalten).

280 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, 40 f.

Fähigkeiten und Fertigkeiten selbständigen Lernens und Arbeitens sowie in der Bereitstellung geeigneter Rahmenkonzepte und Problemstellungen, welche die "Verarbeitungstiefe"²⁸¹ 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.²⁸²

3.2.3.3 Potentielle Probleme im Bereich der Lernaufgaben

In Deutschland und anderswo mißbilligten viele Pädagogen die Rolle der "Schriftlichkeit" im Daltonplan.²⁸³ Wenn der Schüler für sich allein und einseitig kognitiv arbeite, gingen der Anregungsgehalt 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 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.²⁸⁴

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 aussage-

²⁸¹ Vgl. WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 518.

²⁸² Vgl. Anm. 266.

²⁸³ Vgl. Abschnitt 4.6 zur deutschen Rezeptionsgeschichte.

²⁸⁴ Vgl. dazu auch TAUSCH/TAUSCH ¹⁰1991, 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."

kräftige 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.²⁸⁵ 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.²⁸⁶

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/BERLINER⁴1986, 335) Diese Akzentuierung mathemagenischer 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.²⁸⁷

Wichtig erscheint zudem, daß PARKHURSTs Anforderungen an die "assignment"-Gestaltung deutliche Übereinstimmungen mit späteren Ergebnissen der Lernforschung

²⁸⁵ Vgl. WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 498 ff. und 511.

²⁸⁶ Vgl. PERREZ/HUBER/GEISLER 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/BERLINER⁴1986, 320).

²⁸⁷ Vgl. GRIFFIN 1965, 1-8 sowie auch GAGE/BERLINER⁴1986, 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).

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 ⁴1986, 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.²⁸⁸

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 andern erweist sich auch die Kontrolle der Arbeitsergebnisse sehr zeitintensiv.²⁸⁹ 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 Hin-

²⁸⁸ Vgl. GAGE/BERLINER ⁴1986, 547 f. 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."

²⁸⁹ Vgl. dazu BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 47, MEMBERS 1926, 35 oder KIMMINS/RENNIE o. J. [1932], 113 f.

tertreffen 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.²⁹⁰

3.2.3.4 Der Daltonplan und der "Programmierte" bzw. "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.²⁹¹ 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 Selbstverant-

²⁹⁰ Der Beherrschung von angemessenen Lerntechniken kommt beim selbstgesteuerten Lernen nachweislich eine sehr große Bedeutung zu. Vgl. NEBER 1982, 93 f.

²⁹¹ Vgl. zum "Programmierten Unterricht" z. B. WALDMANN in OBLINGER/KOTZIAN/WALDMANN 1985, 95-102. - CAI = "Computer Assisted Instruction"; vgl. dazu z. B. GAGE/BERLINER ⁴1986, 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).

wortung 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, so beispielsweise auch, um die "Informationstechnische Grundbildung" zu fördern, die im bayerischen "Lehrplan für Gymnasien" (1990) als fächerübergreifende Erziehungs- und Bildungsaufgabe ausgewiesen ist. Als begrenzt einzusetzende *Mittel*, welche die individualisierte Selbstinstruktion intensivieren können, verdienen vor allem jene computergestützten Lehr-Lern-Programme Beachtung, die Aktionen des Lernenden während der Arbeit analysieren und rückmelden sowie 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 solch hochdifferenzierter KI-Systeme ("Künstliche Intelligenz") verbunden ist, beschränkt auf absehbare Zeit ihre Verfügbarkeit für die Unterrichtspraxis auf wenige, eng begrenzte 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.²⁹²

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.²⁹³ Dies liegt zum einen in PARKHURSTs reformpädagogischer Option begründet, derzufolge schulpädagogische Arrangements grundsätzlich als fehlerhaft gelten müssen, die auf die Anreiz-, 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 Re-

²⁹² Vgl. dazu und zu einigen Programmen WEIDENMANN in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 551-554.

²⁹³ Vgl. zur Lernfortschrittskontrolle das 7. Kapitel (EDP ⁴1924, 90-103). Auch die historischen Berichte von englischen und amerikanischen Schulen berühren dieses Thema nicht.

formepoche 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.²⁹⁴ 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"²⁹⁵ könnten auch repräsentative "assignment"-Lösungen hinzugefügt werden.

Verzichtete auch PARKHURST an ihrer eigenen Schule auf die Ziffern- bzw. Buchstabenzensur,²⁹⁶ 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) Leistungsbeurtei-

²⁹⁴ Vgl. EDP ⁴1924, 98 f. - Für die Ergebnisse jener abschließenden Prüfungen ist in PARKHURSTs "Pupil's Contract Graph" die Spalte "Tests" vorgesehen. Vgl. EDP ⁴1924, 98 (Buchstaben-Noten) - Vgl. zu PARKHURSTs Abneigung gegen das schulische Prüfwesen EDP ⁴1924, 90: "I do not myself believe that examinations supply any real test of a pupil's knowledge or ability."

²⁹⁵ Vgl. VIERLINGER 1978.

²⁹⁶ 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."

lung 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") besteht, Tabellen, die den Lernstand und -fortschritt visualisieren, so daß Klassenlehrer, Fachlehrer und Schüler sich mit einem raschen Blick orientieren können. Eine Lernfortschritts-tabelle wird vom Fachlehrer im "Laboratorium" verwaltet, eine andere vom Schüler und eine dritte vom "Klassen"-Lehrer.²⁹⁷ 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.

■ Zum *Instructor's Laboratory Graph* (vgl. S. 144):

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"²⁹⁸ und informiert indirekt auch über den durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad und die Akzeptanz der einzelnen Arbeitsanleitungen. Unklar jedoch bleibt in PARKHURSTs Ausführungen, wie die Aufzeichnungen zu gestalten seien, wenn die Schüler nicht im

²⁹⁷ 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, 68 f. und BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 58 f.

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], 6 ff. 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. das 5. Kapitel sowie EADES in EDP ⁴1924, 149.

²⁹⁸ Vgl. oben S. 142.

"Monatsgleichschritt" arbeiten; vermutlich müssen dann Einzelkarten angelegt werden, auf denen die Übernahme des "job" datiert wird.

■ Zum "*Pupil's Contract Graph*" (vgl. unten S. 145):

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. Dabei steht jedes Kästchen für ein "unit", und sie notieren die Zahl des Arbeitstages nach Übernahme des Pensums im letzten Kästchen, von unten gerechnet.²⁹⁹ 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 quantitativ sichtbare Fortschreiten die Schüler positiv verstärkt.³⁰⁰

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 weitaus 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 zwi-
schendurch 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.

²⁹⁹ PARKHURST hält es darüber hinaus für empfehlenswert, auch die Minuten oder Stunden der aufgewendeten Arbeitszeit einzutragen. Vgl. EDP ⁴1924, 101.

³⁰⁰ Vgl. zu diesem Absatz EDP ⁴1924, 91 u. 93 f.

"The Instructor's Laboratory Graph" (EDP ⁴1924, 91)

INSTRUCTOR'S LABORATORY GRAPH.																			
SUBJECT					FORM					ASSIGNMENT					INSTRUCTOR				
History.					VI					I					R. N. B.				
NAMES					1ST WEEK					2ND WEEK					3RD WEEK				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 Mary B.																			
2 Louise C.																			
3 Clara B.																			
4 Frances M.																			
5 Dorothy S.																			
6 Mildred M.																			
7 Helen K.																			
8 Anne 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																			

■ Zum "Form or House Graph" (EDP ⁴1924, 102; vgl. unten S. 146):

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 ein;³⁰¹ ansonsten müßte der "Klassen"-Lehrer

³⁰¹ Vgl. EDP ⁴1924, 103.

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.

"Pupil's Contract Graph" (EDP ⁴1924, 98)³⁰²

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

Dieser "Graph" leistet 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.³⁰³ Bedenken gegenüber dieser Argumentation liegen nahe, und man könnte leicht auf diese öffentliche Darstellung der Unterschiede im Lerntempo ver-

³⁰² Die senkrechten Spalten in der rechten oberen Ecke dienen der Aufzeichnung der tatsächlich benötigten Arbeitsstage: x Wochen (à 5 Tage) und y Tage. Auf der Rückseite der Karte sind allgemeine Arbeitsempfehlungen abgedruckt. Vgl. EDP ⁴1924, 100.

³⁰³ Vgl. zum Wettbewerb EDP ⁴1924, 93 und 99, zur gegenseitigen Hilfe EDP ⁴1924, 100.

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,³⁰⁴ sondern erzeugt wesentlich auch neue Strukturen, mit deren Hilfe die Lernenden die Freiheitspielräume 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 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.³⁰⁵ 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,³⁰⁶ 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.³⁰⁷ Besonders die Komponente der systematischen

³⁰⁴ Vgl. NEBER 1982, 92; die folgenden Ausführungen stützen sich wesentlich auf diesen Forschungsbericht.

³⁰⁵ Vgl. WANG nach NEBER 1982, 97 f. und NEBER 1982, 92.

³⁰⁶ Vgl. zu KANFER NEBER 1982, 92.

³⁰⁷ Vgl. NEBER 1982, 97 zu Untersuchungen von FARNUM bzw. BRIGHAM (1979), denen zufolge die freie Wahl von "Aktivitätsverstärkern" (Lektüre nach Interesse usw.) die Arbeitsgeschwindigkeit im Pflichtbereich erhöht.

Selbstbeobachtung führt nach vielen empirischen Untersuchungen zu positiven Lerneffekten.³⁰⁸

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.³⁰⁹ 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.³¹⁰

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.³¹¹

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 Entfaltung zu arbeiten weiß.

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

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

310 Vgl. DECHARMS 1973, 71 ff.

311 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,³¹² 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.³¹³ 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 tiefgreifende 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

³¹² Zu den Schwierigkeiten der historischen Abgrenzung vgl. z. B. OELKERS 1989, 9-19.

³¹³ Vgl. DEWEY 1916, 62, MONTESSORI 1987, 221 und EDP ⁴1924, 20.

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.³¹⁴ 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 reformpädagogische Konzepte integrierbar, so etwa in die "Projektmethode", die KILPATRICK vorschlug, oder beispielsweise auch in die Modelle der deutschen Kunsterziehungs- oder Landerziehungsheimbewegung.³¹⁵ 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*"³¹⁶ von Erziehung und Unterricht. Dennoch stand für die italienische Pädagogin - anders als für die amerikanische - die Reorgani-

³¹⁴ Vgl. dazu im 4. Kapitel die Ausführungen zur deutschen Rezeptionsgeschichte.

³¹⁵ Vgl. zur Odenwaldschule S. 210

³¹⁶ 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.].

sation des *Unterrichts nicht* im Zentrum ihrer Pädagogik: "Ihre eigene Fragestellung [...] zielte weit weniger auf das Lernpsychologische 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." (BÖHM ²1991, 36) MONTESSORI's 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)³¹⁷

Man kann die Grundzüge der Montessori-Methode aus dem Phänomen ableiten, das die "Dottorissa" als "Polarisation der Aufmerksamkeit"³¹⁸ 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.³¹⁹ In diesem Vorgang glaubte MONTESSORI das grundlegende Entwicklungsgesetz der kindlichen Persönlichkeit zu erkennen: "Unsere kleinen Kinder bauen ihren eigenen Willen auf, 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"³²⁰ an der Realis-

³¹⁷ Vgl. TIELKES 1987, 116 zu MONTESSORI's unterschiedlichen Datierungen von Beginn und Ende des Jugendalters.

³¹⁸ Im Spätwerk nannte MONTESSORI dieses Phänomen auch "Normalisation". Vgl. BÖHM ²1991, 175 f.

³¹⁹ Vgl. die erste deutsche Darstellung in MONTESSORI, Maria: *Montessori-Erziehung für Schulkinder, I: Betätigungsdrang und Erziehung*, Stuttgart 1926, 72 f. (Dt. Übers. des Titels in Anm. 316; vgl. auch: "Die Entdeckung des Kindes"). - Zu den anderen Darstellungen des sog. "Montessori-Phänomens" vgl. HEILAND 1991, 44 f.

³²⁰ Vgl. MONTESSORI 1987, 46: "Baumeister des Menschen ist das Kind. Das Kind ist der Vater des Menschen."

sierung 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 Schöpfungstum. [...] 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, 197 f.)

Dieser Arbeits- bzw. Entwicklungsprozeß folgt nach MONTESSORIs Auffassung einem immanenten, individuellen und "natürlichen Bauplan",³²¹ 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.³²² Dieser jeweils einzigartige "Bauplan" ist nicht anders als rückblickend zu erkennen; er offenbart sich allein in der Entwicklung selbst.³²³ In diesem Sinne spricht MONTESSORI vom "Geheimnis des Kindes",³²⁴ 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 ⁹1971,

³²¹ Z. B. MONTESSORI 1987, 27.

³²² 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 "Dottorressa" 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.

³²³ 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."

³²⁴ 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.

55 f.) Daher muß "Erziehung" im wesentlichen als *Entwicklungspädagogik* erscheinen, als "Unterstützung der seelischen Entwicklung" (MONTESSORI 1987, 38): "to save the growing creature".³²⁵ Diesen Zusammenhang formulierte MONTESSORI in der Bitte des Kindes an den Erwachsenen: "Hilf mir, es allein zu tun." (MONTESSORI 1987, 201)

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.³²⁶ Doch die "Dottoressa" 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 verkennet 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."³²⁷

³²⁵ MANUSKRIFT Rückseite von Blatt 12.

³²⁶ Vgl. dazu auch OELKERS 1989, 94 ff.

³²⁷ MANUSKRIFT Rückseite Blatt 38 und Vorderseite Blatt 39.

"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" (GRUNDGEDANKEN ⁹1989, 71), in welcher das Kind seine "natürliche" Aufgabe vollständig erfüllen kann. "Der Erwachsene vervollkommenet die Umwelt, das Kind aber vervollkommenet 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.³²⁸

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 ⁷1988, 23 f.)

Die Parallelen der pädagogischen Prämissen bei MONTESSORI und PARKHURST sind in der Tat unübersehbar. Das Resümee der "Dottorressa", 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.³²⁹

³²⁸ Vgl. zu den "Montessori-Materialien" z. B. HOLTSTIEGE ³1983, 93-127, zur Geschichte derselben HEILAND 1991, 36-43.

³²⁹ Vgl. z. B. im vorangegangenen Zitat "[...] sich die Kultur durch eigene Aktivität erwerben [...]" mit EDP ⁴1924, 19: "culture acquired through individual development [...]."

Die Reformeinnen treffen sich des weiteren in der Geringschätzung der traditionellen, *philosophisch* orientierten Pädagogik,³³⁰ der MONTESSORI ihren biologisch fundierten empirischen Ansatz, PARKHURST aber das praktische Experiment entgegenstellt.³³¹ 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 ⁷1988, 22) Beide Reformeinnen 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.³³²

³³⁰ 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."

³³¹ 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).

³³² 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 direkten Unterrichtsmethode glauben, das soziale Leben bestünde darin, nebeneinander dazusitzen und einem

MONTESSORI und PARKHURST betrachten das Kind bzw. den Schüler in rousseauistischer Tradition als Persönlichkeit, deren "Natur" ursprünglich "gut" und "weise" sei.³³³ 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.³³⁴ 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.³³⁵ 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

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. BÖHM ²1991, 92 und PARKHURST EDP ⁴1924, 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 EDP ⁴1924, 18: "in order that he [der Lernende] may be led to educate himself [...]" - Vgl. zur *Selbststeuerung* z. B. MONTESSORI z. B. BÖHM ²1991, 98 und PARKHURST EDP ⁴1924, 104.

³³³ Vgl. z. B. MONTESSORI 1976, 75 und zu PARKHURST z. B. LUKE o. J., 181.

³³⁴ Vgl. MONTESSORI ³1979, 99: "Der Erfolg hängt vom Selbstvertrauen ab [...]." Vgl. auch BÖHM ²1991, 84 und allgemein ROTH ¹⁶1983, 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 eiterig werden kann, wie der Erwachsene sich dies nie vorzustellen vermöchte."

³³⁵ Vgl. zu MONTESSORI BÖHM ²1991, 83 und zu PARKHURST EDP ⁴1924, 121 f. - Über Strafen, die auch MONTESSORI für ein unzulässiges Erziehungsmittel hält (vgl. BÖHM ²1991, 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).

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. HOLTSTIEGE ³1983, 37)³³⁶ 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 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".³³⁷

Diese vielfältigen Übereinstimmungen finden dann ihren Ausdruck in den bekannten Analogien der organisatorischen und methodischen Gestaltungsvorschläge: der Kombination von anregungsreicher Umgebung, materialgelenkter 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", "Meta-

³³⁶ Vgl. zu MONTESSORI auch HOLTSTIEGE ³1983, 150-160.

³³⁷ 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. HOLTSTIEGE ³1983, 35. Vgl. zu PARKHURST EDP ⁴1924, 106 oder EDP ⁴1924, 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 HOLTSTIEGE ³1983, 153 f.

morphosen", "sensible Perioden", "geistiger Embryo" oder "Normalisierung"³³⁸ 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 MONTESSORI's 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. MONTESSORI's hormische Vorstellung, daß dem individuellen Kind "eine natürliche Lebenskraft inhärent sei, die seine Entwicklung nach einem gesetzlichen Plan gestaltet" (BÖHM ²1991, 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 ei-

³³⁸ "Absorbierender Geist": vgl. z. B. GRUNDGEDANKEN ⁹1989, 63-70 oder BÖHM ²1991, 163 ff. - "Metamorphosen": vgl. z. B. MONTESSORI 1987, 44. - "Sensible Perioden": vgl. z. B. MONTESSORI 1987, 46-57 oder auch HOLTSTIEGE ³1983, 68-92. - "Geistiger Embryo": vgl. z. B. MONTESSORI 1987, 38-46 oder auch BÖHM ²1991, 159. - "Normalisierung": vgl. z. B. BÖHM ²1991, 175 f. - Einige dieser Begriffe wurden erst nach dem Erscheinen von "Education on the Dalton Plan" konkretisiert.

nes individuell gegebenen "Gesetzes". Im Erziehungsziel des "fearless human being" (EDP ⁴1924, 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"³³⁹ publiziert, die, mit Erweiterungen versehen, 1966 unter dem Titel "Von der Kindheit zur Jugend"³⁴⁰ in deutscher Übersetzung erschienen. In dieser Skizze der Schule der "Kosmischen Erziehung"³⁴¹ für die 12-18jährigen werden weder Curricula³⁴² 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 im-

³³⁹ In MONTESSORI ³1979, 91-121 oder MONTESSORI 1988, 127-157; MONTESSORI verwendet das deutsche Wort "Erdkind".

³⁴⁰ Vgl. MONTESSORI ³1979. 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 MONTESSORI ³1979 findet man in MONTESSORI 1988, 117-169.

³⁴¹ So der Titel von MONTESSORI 1988.

³⁴² Vgl. MONTESSORI 1988, 148-154.

mer 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 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.³⁴³

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 weitere konkrete Ausführungen deutet MONTESSORI an, 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.³⁴⁴ Im Vergleich dazu zeigt sich beispielsweise der Tagesablauf am Haager Montessori-Gymnasium, das ich

³⁴³ Vgl. MONTESSORI 1988, 156.

³⁴⁴ Vgl. JORDAN ⁹1989 und auch RÖHRS' Berichte (RÖHRS 1955 und RÖHRS 1966, 51-57).

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.³⁴⁵

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, 159 f.)

Zum Besuch der Kurse begeben sich die Schüler in die Räume der Fachlehrer, ansonsten arbeitet die (altershomogene) "Klasse" in ihrem angestammten 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 Fachlehrer die Arbeitseinheit im Pensenbuch des Schülers. Noten werden hierbei nicht erteilt.³⁴⁶

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 zwi-

³⁴⁵ Vgl. JONES 1987, 128 u. 131

³⁴⁶ Vgl. zu diesem Absatz JORDAN ⁹1989, 155 ff.

schen der wissenschaftlichen und der praktisch-gestalterischen Arbeit." (RÖHRS 1966, 57)

MONTESSORI's 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 MONTESSORI's 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 MONTESSORI's Ausführungen zeichnet sich die "mystische"³⁴⁷ 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 An- und Herausforderungen, die auf vielfältige Weise beantwortet bzw. "bearbeitet" werden, und in dieser fortwährenden Interaktion mit der Umwelt bildet sich die individuelle Persön-

³⁴⁷ 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."

lichkeit 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 "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 Verzei-
hung 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 allernächst *nötig* haben" (NIETZSCHE [1881], Aph. 195, 1983, 153 f.),

spricht er genau das Problem der "alten" Schule an, das DEWEY zum Thema macht. Wenn zahlreiche 14- bis 17jährige in einer Befragung angeben,³⁴⁸ 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 Gegenständen schulischen Lernens nicht einmal eine nützliche Vorbereitungsfunktion zuschreiben, 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, 5 f.)

Die Pädagogik John DEWEYs (1859-1952) beruht auf den philosophischen Grundlagen des amerikanischen Pragmatismus.³⁴⁹ Stark beeinflusst von der Auseinanderset-

³⁴⁸ Vgl. FURTNER-KALLMÜNZER/HURRELMANN 1984, 16 f.

³⁴⁹ 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)

zung 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"³⁵⁰ und der Reflexion der Zusammenhänge, konstruiert er bedeutungshaltige Wirklichkeit.³⁵¹ Dem menschlichen "Denken" und "Lernen" wird ein instrumenteller Charakter zugeschrieben; sie entspringen der "Situationsbeantwortung"³⁵² 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, 189 f.)³⁵³

bzw. "Demokratie und Erziehung" (DEWEY ³1964) wird in diesem Teilkapitel immer auch die Zitiertstelle im jeweils anderen Text angegeben.

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

351 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')."

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

353 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, 34 f.: "The individual has a stock of old opinions already, but he meets a new experience that puts them to a 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."

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, 177 f. 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".³⁵⁴ Eine Erkenntnis kann demnach insofern und so lange "wahr" gelten, als sie in gegebenen Problemzusammenhängen als *hilfreiches Instrument* fungiert.³⁵⁵ 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)

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 174 ff.

³⁵⁴ Vgl. BRUDER 1982, 55.

³⁵⁵ 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, 100 f.) 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).

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 - so DEWEYs Bonmot - lehrt Fächer anstatt Kinder³⁵⁶ und verwechselt so das Ziel des Lernens, das systematisch geordnete Wissen, mit seinem Ausgangspunkt im "Inter-esse".³⁵⁷ "Kind und Lehrplan"³⁵⁸ sind vielmehr als 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, 147 f.)

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).³⁵⁹ 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

³⁵⁶ DEWEY (1935, 200) schreibt Colonel Francis W. PARKER das Wort zu, "daß die Lehrer den *Stoff* gelehrt hatten, wenn sie *Kinder* lehren sollten."

³⁵⁷ Vgl. DEWEY ³1964, 219 f.: "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 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).

³⁵⁸ So der Titel der deutschen Übersetzung von DEWEY, John: *The Child and the Curriculum*, Chicago 1902 in DEWEY/KILPATRICK 1935.

³⁵⁹ 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) und 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).

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, 182 f.)³⁶⁰ Daran und nicht an einem Stoffkatalog, der die Summe des bildungsrelevanten Wissens in systematischer Abfolge vorschreibt, 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.³⁶¹ 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 consequences, 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, 163 f.)³⁶²

³⁶⁰ 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."

³⁶¹ Vgl. zu DEWEYs Kritik der sensualistischen Erkenntnistheorie BONNE 1980, 81 ff.

³⁶² Vgl. DEWEY ³1964, 186 ff. - 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."

Damit ist in aller Kürze 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.³⁶³ "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)

Damit 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.³⁶⁴ 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 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)

³⁶³ 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".

³⁶⁴ 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 174 ff. 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 Kerschesteiner 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 1964, 218.

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.³⁶⁵ 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, 449 f.)³⁶⁶

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").³⁶⁷ 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

³⁶⁵ 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."

³⁶⁶ 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, 349 f. bzw. ³1964, 388 ff.

³⁶⁷ Vgl. DEWEY 1916, 89: "[...] the ideal of growth results in the conception that education is a constant reorganizing or reconstructing of experience."

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 erweckt und den Schülern die Fähigkeit vermittelt, jenes zu befriedigen.³⁶⁸

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)³⁶⁹

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-

³⁶⁸ Vgl. DEWEY 1916, 62 bzw. DEWEY ³1964, 79 f.: "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, 59 f. (bzw. DEWEY ³1964, 75 f.): "[...] 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).

³⁶⁹ 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, 164 ff. und 32: Es wird "ein vorgängiges Verhältnis der Harmonie zwischen den Interessen des Individuums und den Zielen der Gemeinschaft angenommen [...]."

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, 14 f.) Vielmehr definiert er die Schule als sorgfältig geplantes "special environment", als "vereinfachte", "gereinigte" und "ausbalancierte" Umgebung,³⁷⁰ 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 Austausch³⁷¹ und als Modell. Sie soll die 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.³⁷²

³⁷⁰ Vgl. DEWEY ³1964, 39 f.; 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.

³⁷¹ 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, 480 ff.

³⁷² Vgl. DEWEY ³1964, 166 f.; 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."

"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)³⁷³

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.³⁷⁴ 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,³⁷⁵ 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.³⁷⁶ Für DEWEY gilt es als widersinnig, Selbstdisziplin als formale Fähigkeit der Selbstüberwindung zu trainieren, da jene ihrem Wesen nach als Aspekt von Interesse und

³⁷³ Vgl. DEWEY ³1964, 457 f.; zu den didaktisch-methodischen Konsequenzen vgl. z. B. BOHN-SACK 1976, 439-456.

³⁷⁴ Vgl. DEWEY ³1964, 206 bzw. DEWEY 1916, 181.

³⁷⁵ Vgl. DEWEY ³1964, 208 bzw. DEWEY 1916, 183.

³⁷⁶ Vgl. DEWEY 1916, 410 bzw. DEWEY ³1964, 451.

Zielorientierung gegeben ist: "Interest and discipline are correlative aspects of having an aim." (DEWEY 1916, 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, 47 f. bzw. ³1964, 63 f.)

Allgemein betrachtet man jene Variante der "Projektmethode", die mit KILPATRICKs Namen verbunden ist, als mustergültige didaktische Transformation der DEWEYschen Pädagogik.³⁷⁷ Das 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.³⁷⁸ Dabei 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

³⁷⁷ 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 ³1990, 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 Tieffenbach mit den Kindern der einklassigen Landschule durchführte, so z. B. der Bau eines Gewächshauses. Vgl. REICHWEIN, Adolf: Schaffendes Schulvolk, Stuttgart 1937. KNOLL (1991, 48 ff.) zeigt allerdings, daß KILPATRICK nicht als Urheber dieser Methode gelten kann.

³⁷⁸ Vgl. KILPATRICK 1935, 190-198 und COLLINGS, Ellsworth: *Progressive Teaching in Secondary Schools*, Indianapolis 1931. KNOLL (1992) belegt allerdings, daß COLLINGS' Musterbeispiel in Wirklichkeit keineswegs KILPATRICKs Anspruch genügte, sondern vielmehr ein vom Lehrer geplantes und gesteuertes "Pseudo"-Projekt darstellte.

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 Unterrichtsprinzip proklamieren. Sein "Projekt"-Vorschlag zielt nicht mehr ausschließlich auf das vorweisbare Produkt, sondern in DEWEYs Sinne auf die Anregung zu weiteren "Vorhaben" oder "experiences" im Sinne von "interaction" und "continuity".³⁷⁹ 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.³⁸⁰ 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.³⁸¹ Hier wird deutlich, daß

³⁷⁹ Vgl. dazu KNOLL 1991, 53.

³⁸⁰ 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'."

³⁸¹ Vgl. zu den Projekttypen und den Beispielen KILPATRICK 1935, 176 f.; zu den deutschen Projektbezeichnungen vgl. KNOLL 1991, 53. - Vgl. KILPATRICK 1935, 176 f. - FREY (1990, 48-

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"³⁸²), der Zusammenschau von Individualisierung und Sozialerziehung und der Forderungen an die Schule, die Kollektivnormierung von Lernzeit, -angebot 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

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.

382 Vgl. zu "Liebe" NOHL ⁷1970, 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."

Schülern ein Stoff zum Lernen dargeboten wird" (DEWEY ³1964, 182 f.), 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 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.³⁸³ 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,

³⁸³ Zu den zitierten Begriffen vgl. ROTH ¹⁶1983, 223.

sondern unter "Karriere"-Aspekten bearbeitet wird.³⁸⁴ 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 Sekundärmotivation durch Engagement und Kompetenzerleben: "And even interest grows out of the sense of problems solved and obstacles conquered." (EDP 1924, 100)

3.3.2.3 Der Vergleich der Sekundarschulkonzeptionen

Konzentrierte sich die Untersuchung bislang auf die theoretischen Prämissen und allgemeinpädagogischen 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

³⁸⁴ Vgl. MEYER, Bd. 2, ³1990, 37: "Für die Schüler sind die Unterrichtsinhalte oft Nebensache - die Umgangsformen und Methoden dagegen sehr wichtig!" (Mit Verweis auf die Belege bei HAGEDT, Herbert/HILDEBRAND-NILSOHN, Martin (Hg.): Schüler beurteilen Schule, Düsseldorf 1980).

School" in Chicago nicht über das Versuchsstadium hinausgelangt war, als DEWEY 1904 nach achtjähriger Tätigkeit die Projektleitung niederlegte.³⁸⁵ 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.³⁸⁶ Darüber hinaus kann man BOHNSACKs Ausführungen zum "Sozialkunde"-Unterricht³⁸⁷ 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.³⁸⁸ 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.³⁸⁹

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 der Welt des Erwachsenen" (BOHNSACK 1976, 132).³⁹⁰ Somit argumentieren AUSUBEL, NOVAK und HANESIAN offensichtlich zu Recht gegen den erklärten DEWEY-Anhänger BRUNER, wenn sie feststellen, daß DEWEY

385 Vgl. BOHNSACK 1976, 291.

386 Vgl. BOHNSACK 1976, 468.

387 "Social science": Geschichte, Geographie, Wirtschaft und Sozialkunde im engeren Sinne.

388 Vgl. BOHNSACK 1976, 287-292.

389 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."

390 BOHNSACK betont aber die Irreversibilität der Abfolge: Zuvor muß die Differenzierung der Lehrinhalte sich der Spezialisierung der kindlichen Interessen untergeordnet haben.

durchaus die Berechtigung eines wesentlich verbalen und abstrakten Unterrichts jenseits des Kindesalters einsah.³⁹¹

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 schlicht 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 Suggestionskraft 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

³⁹¹ Vgl. AUSUBEL/NOVAK/HANESIAN ²1980, 155

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 erfolgsorientierter 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 *Sekundarschulkonzeptionen* 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.

4. Die Rezeptionsgeschichte des Daltonplans

4.1 Die Grenzen der Rekonstruierbarkeit

Dieses Kapitel zur Rezeptionsgeschichte des Daltonplans beschäftigt sich vorrangig mit der Frage, wann der Daltonplan (bzw. Varianten desselben) in welchem Umfang und theorie- sowie zeitgeschichtlichen Kontext praktiziert wurde, welche Motive und Ziele diese Experimente leiteten und welche Erfahrungen damit verbunden waren. Ferner wäre es interessant zu wissen, wann und warum die theoretische und/oder praktische Auseinandersetzung in den verschiedenen Ländern zum Erliegen kam, ob bzw. welche Einflüsse wirksam blieben und welche Faktoren die Ausbreitung im allgemeinen begünstigten und hemmten. So aufschlußreich es des weiteren erschiene, die synchronen und diachronen Transformationen dieses reformpädagogischen Konzepts beim Transfer von einem kulturellen Kontext in den anderen genauer zu studieren, müssen sich die folgenden Ausführungen angesichts fehlender Vorarbeiten und einer nur lückenhaft rekonstruierbaren Datenbasis doch darauf beschränken, die verstreuten Informationen zu sichern und vorsichtig zu interpretieren.³⁹²

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.³⁹³ 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

³⁹² Keineswegs vollständige und nicht immer zuverlässige Angaben zur Verbreitung des Daltonplans findet man bei LYNCH 1926, 132-152, LAGER 1983 (passim) sowie BESUDEN 1955, 27-34 u. 66-71.

³⁹³ Vgl. WHIPPLE 1925, 83.

die anderen Staaten sind nicht verifizierbar und werden in anderen Darstellungen vermutlich von diesen Quellen übernommen; 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.

Sind also die verfügbaren Informationen über den quantitativen Aspekt der Rezeption sehr ungewiß, so gilt dies in gleichem Maße für den qualitativen, und zwar auch in bezug auf die verhältnismäßig breit dokumentierten Rezeptionen. Eine allgemeine Angabe, wie beispielsweise diejenige von 1500 englischen Daltonplanschulen, erscheint so lange als wenig aussagekräftig, als man nicht überprüfen kann, in welcher Weise der Daltonplan praktiziert wurde. Es wäre beispielsweise denkbar, daß eine Schule, die traditionellerweise in bestimmten Unterrichtsphasen die materialgestützte Einzelarbeit als Stillarbeit praktizierte, sich als Daltonplanschule präsentierte, als dies aktuell und vorteilhaft erschien, und das Attribut wieder ablegte, sobald das allgemeine Interesse an dieser reformpädagogischen Neuheit schwand. So räumte auch A. J. LYNCH 1926 ein, daß die Mehrzahl der englischen Schulen außer dem Namen des Daltonplans wohl nur das "individual work" übernommen hätten.³⁹⁴

Dieselbe Unsicherheit besteht hinsichtlich der Auflagen und Übersetzungen von "Education on the Dalton Plan", die als Indikatoren für die Rezeption gelten könnten.³⁹⁵ 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.³⁹⁶ Während die amerikanischen Neuauflagen gegenüber der Erstausgabe un-

³⁹⁴ Vgl. LYNCH 1926, 143 und auch KIMMINS/RENNIE o. J. [1932], 54 sowie RÖHRS 1977, 94.

³⁹⁵ Allerdings wurde der Daltonplan nicht allein und vielleicht auch nicht primär über dieses Werk rezipiert. Eine bedeutende Rolle spielten auch Evelyn DEWEYs Daltonplan-Buch (1922) und vor allem englische Publikationen wie diejenigen von LYNCH (1922, 1926).

³⁹⁶ Vgl. THE NATIONAL UNION CATALOG. Pre-1956 Imprints, Bd. 442, London 1976, 547: Es werden englische Ausgaben aus den Jahren 1922, 1924, 1927 und 1930 und amerikanische Ausgaben von 1922, 1926 und 1929 aufgeführt. Einer Londoner Ausgabe von 1930 ist zu entnehmen, daß "reprints" bereits im Herbst 1922 und dann 1923, 1924, 1926 und 1927 erfolgt seien. Vgl. EDP 1930, IV. Nach 1930 publizierte englische oder amerikanische Ausgaben sind entgegen LA-

verändert 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)³⁹⁷ Konkrete Hinweise findet man allerdings nur auf eine italienische,³⁹⁸ polnische,³⁹⁹ japanische,⁴⁰⁰ chinesische⁴⁰¹ und russische⁴⁰² Übertragung. In bezug auf die deutsche Situation aber herrscht Gewißheit: Entgegen anderslautender Angaben von RENNIE (in EDP⁴ 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.⁴⁰³

Daß aber in den zwanziger Jahren eine weitverzweigte internationale Rezeption einsetzte, bezeugen neben den zahlreichen Einladungen an Helen PARKHURST die Daltonplan-Bibliographien. Die erste erschien 1925 im bereits genannten Jahrbuch der NSSE.⁴⁰⁴ Diesem Verzeichnis, das neben PARKHURSTs Publikationen und drei Buchtiteln (BASSETT 1922, DEWEY 1922, LYNCH 1924) etwa 35 Zeitschriftenartikel aufführt, die zumeist über Erfahrungen mit der Einführung des Daltonplans berichten, kann man entnehmen, daß das Konzept nicht nur in England und in den USA, sondern auch in Kanada, Australien und den Niederlanden rezipiert wurde, daß man

GERs Angaben nicht verifizierbar. Vgl. LAGER 1983, 214. - Zwischen "reprints" und (auch veränderten) Neuauflagen wurde damals nicht strikt unterschieden.

³⁹⁷ KIMMINS/RENNIE (o. J. [1932], 50) sprechen von 19 Übersetzungen, ohne sie komplett aufzuzählen.

³⁹⁸ Vgl. ENCICLOPEDIA EUROPEA, Bd. 8, Rom 1979, 631.

³⁹⁹ Vgl. FRIEDLÄNDER 1929, 20

⁴⁰⁰ Vgl. LUKE o. J., 124 f. u. LAGER 1983, 142 f.

⁴⁰¹ Vgl. LAGER 1983, 136.

⁴⁰² Vgl. unten S. 203.

⁴⁰³ Auch die bei SCHWERDT ([1933] 201952, 200) genannte Publikation von "Education on the Dalton Plan", die im Jahre 1933 (in der Originalsprache?) als 6. Band der von Peter PETERSEN herausgegebenen Reihe "Pädagogik des Auslands" in Weimar erschienen sein soll, ist nicht nachweisbar.

⁴⁰⁴ Vgl. WHIPPLE 1925, 304-309.

vielfach mit der "Daltonisierung" des muttersprachlichen und des Fremdsprachen-Unterrichts experimentierte und daß insbesondere in England die Entwicklung des Sub-Daltonplans rasch voranschritt.

Im folgenden Jahr wurde in "Educating for Responsibility" eine wesentlich umfangreichere Bibliographie mit 87 Titeln publiziert,⁴⁰⁵ die zwischen 1920 und 1925 in englischen, amerikanischen, kanadischen und australischen Zeitschriften erschienen waren. Darüber hinaus nennt dieses Verzeichnis neben sechs chinesischen auch japanische und sowjetrussische Beiträge.

Gegenwärtig findet man die umfassendste Bibliographie bei Diane LAGER (1983), die aber - wie ein Blick in die Literaturverzeichnisse bei LYNCH (1926), GUISEN (1930) und BESUDEN (1955) zeigt - nicht einmal im angloamerikanischen Bereich, auf den sie sich stillschweigend beschränkt, vollständig ist. Für die Jahre von 1920 bis 1932 sind ca. 170 Zeitschriften- und Zeitungsaufsätze verzeichnet, von denen über 25 % im "Times Educational Supplement" publiziert wurden, zehn in "The New Era", der Zeitschrift der NEF, und etwa sieben in "Progressive Education", dem Organ der PEA. Drei Viertel der Titel beschränken sich auf einen Umfang von weniger als vier Seiten. Sie beschreiben den Daltonplan im allgemeinen oder stellen die Praxis in verschiedenen Fächern sowie an verschiedenen Schularten vor. Ihren Höhepunkt erreichte die Rezeption mit durchschnittlich mehr als fünfzehn Publikationen in den Jahren von 1922 bis 1929. Ab 1932 - jenem Jahr, in dem Charles W. KIMMINS und Belle RENNIE "The Triumph of the Dalton Plan" publizierten, - sank die Anzahl auf durchschnittlich einen Artikel pro Jahr; die letzten Nennungen findet man für das Jahr 1946.⁴⁰⁶

4.2 Skizze der mangelhaft dokumentierten Rezeptionen

Die Rezeption, die in der Mitte und zweiten Hälfte der zwanziger Jahre ihren Höhepunkt erlebte, verlief in zwei Hauptrichtungen. Die eine führte von England in das British Empire bzw. Commonwealth und in die Niederlande, teilweise aber auch in die Sowjetunion, nach Japan, Polen, in die Tschechoslowakei sowie nach Deutschland und wirkte auch auf die USA zurück. Eine zweite folgte der Rezeption von John

⁴⁰⁵ Vgl. MEMBERS 1926, 151-157. Die hier genannten Buchveröffentlichungen gleichen den in MEMBERS 1926 verzeichneten, sind jedoch um WASHBURNE (1923) ergänzt.

⁴⁰⁶ Vgl. aber - dort nicht aufgeführt - THE DALTON PLAN 1963.

DEWEY, so in China, Japan und der Sowjetunion, bezeichnenderweise aber nicht in den USA selbst.

Bei der Verbreitung spielten neben den "Muster"-Daltonplanschulen wie der "Children's University School" in New York, der "Streatham County Council" und der "West Green School", beide in London, auch Reisen eine wichtige Rolle. Dies gilt etwa für Vortragsreisen von Helen PARKHURST selbst (USA, England, Japan oder China), von dem renommierten englischen Pädagogen John ADAMS (Asien) oder von Brigitte ENSOR (Skandinavien), einem Gründungsmitglied der NEF, umgekehrt aber auch für die Studienreisen von reforminteressierten Pädagogen aus China, Japan oder Indien nach England und in die USA.

Innerhalb des *Britischen Reiches* bzw. der *British Commonwealth* fand der Daltonplan in Kanada und der Südafrikanischen Union, in Australien, Neuseeland, Britisch-Indien, Britisch-Guinea, Borneo, Burma und Tasmanien durchaus mehr als beiläufige Beachtung, wenngleich sich in den vier letztgenannten Staaten die Rezeption auf eine theoretische Auseinandersetzung beschränkt zu haben scheint. In den anderen aber gab es wohl auch praktische Versuche.⁴⁰⁷ Eine bedeutende Rolle spielte in diesem Zusammenhang die bereits genannte Studienreise (1924/5) von ADAMS in diese Staaten, wo er in zahlreichen Vorträgen den Daltonplan beschrieb und empfahl.⁴⁰⁸ In größerem Umfang wurde der Plan offensichtlich auch in Westindien angewandt.⁴⁰⁹ Einer indischen Publikation⁴¹⁰ kann man entnehmen, daß der Daltonplan in der Mitte der zwanziger Jahre zum Kanon des obligatorischen Prüfungswissens für indische

⁴⁰⁷ Vgl. zu Daltonplanschulen in der Südafrikanischen Union (Kapstadt u. Pretoria) LYNCH 1926, 142, zu Australien SHANN 1925. In bezug auf Neuseeland verweist LYNCH (1926, 139-143) auf amtliche Publikationen aus der Mitte der zwanziger Jahre, die sowohl von theoretischen Diskussionen als auch von praktischen Experimenten berichten.

⁴⁰⁸ Vgl. LYNCH 1926, 143. - John ADAMS, der bis 1922 dem "Londoner Day Training College" vorstand, in welcher Position ihm Percy T. NUNN folgte, empfahl bereits 1922 in seinem erfolgreichen Werk "Modern Developments in Educational Practice" den Daltonplan als vielversprechendes Reformmodell. Er begrüßte besonders die "Lernfreiheit" (ADAMS 1922, 163), die es den Schülern erlaube, aus eigenem Antrieb und im individuellen Tempo zu arbeiten, und die Übertragung von Verantwortung an die Heranwachsenden.

⁴⁰⁹ Vgl. LYNCH 1926, 142 f.; vgl. auch SRI RAM TEWARY: The Dalton Plan, Lucknow o. J. und die Zitate aus indischen Publikationen in KIMMINS/RENNIE o. J. [1932], 58-72. JIVANAYAKAM (1927, 87) erwähnt eine indische Daltongesellschaft.

⁴¹⁰ Vgl. JIVANAYAKAM 1927; es handelt sich um drei Gastvorträge von D. JIVANAYAKAM über den Daltonplan an der University of Madras (1927). Der bibliographische Hinweis stammt von C. JANSSEN.

Lehramtsstudenten zählte.⁴¹¹ Allerdings beziehen sich die Daltonplan-Ausführungen JIVANAYAKAMs, eines Dozenten am "Teachers' Training College" in Trivandrum, ausschließlich auf englische bzw. amerikanische, nicht aber auf eigenständige indische Quellen.

Nach dem Erscheinen von "Triumph of the Dalton Plan" (KIMMINS/RENNIE o. J. [1932]) versiegen alle Nachrichten über die Entwicklung des Daltonplans in diesem geographischen Raum. Wahrscheinlich war diese Daltonplan-Rezeption generell keine "indische", "australische" usw. gewesen, sondern stets eine englische, vermittelt über englische Fachliteratur, englisch geprägte Hochschulen und die Präsenz von englischen Führungskräften in diesen Ländern. So scheint sich auch der Niedergang parallel zum schwindenden Interesse im Mutterland vollzogen zu haben. Vielleicht hat sich zudem das wachsende Nationalbewußtsein der Dominions und Protektorate gegen die englische Herkunft des Plans gerichtet. Ob sich (anonyme) Traditionen gebildet haben, bleibt unklar.

Teilweise auf dem Weg über England, stärker aber über die USA bzw. John DEWEY vermittelt, gelangte der Daltonplan nach *Japan* und *China*. John DEWEY galt hier als prominentester Vertreter der westlichen Reformpädagogik. Im Anschluß an seine Vortragsreise nach Japan hatte er in China im Jahre 1919 an der Gründung der "Society for Advancement of Culture and Learning" mitgewirkt. Diese lud Helen PARKHURST zu einem Besuch ein, nachdem DEWEY die "Society" auf "Education on the Dalton Plan" und das Daltonplanbuch seiner Tochter aufmerksam gemacht hatte. Beide Werke wurden erstaunlich früh ins Chinesische übersetzt und regten offenbar zahlreiche praktische Experimente an, so daß Helen PARKHURST auf ihrer Chinareise im Jahre 1925 verschiedene Daltonschulen besuchen konnte.⁴¹²

Bei einem USA-Besuch im Jahre 1922 lernte Masataro SAWAYANAGI, der Präsident der "Imperial Japanese Education Association", auch PARKHURSTs Schule in New York kennen.⁴¹³ Bereits 1922/3 "daltonisierte" man die renommierte Seijo-

⁴¹¹ Vgl. JIVANAYAKAM 1927, 1.

⁴¹² Vgl. LYNCH 1926, 151 ff., RENNIE (in EDP ⁴1924, 177: ca. 30 Schulen in Nanking) und KEENAN 1977, 85.

⁴¹³ Vgl. LAGER 1983, 142. - Den informativsten Bericht über die Daltonplan-Rezeption in Japan findet man in Diane LAGERs Kapitel über Helen PARKHURSTs Japan-Reise im Jahre 1924. Vgl. LAGER 1983, 140-157. - Vgl. auch YOSHIDA 1930, 447: "The VERSUCHSSCHULE of Germany, the ÉCOLE NOUVELLE of French writers, new methods from England, the project method, the Dalton plan, the Winnetka system and the Gary plan from the United States have all contributed their influences to Japanese education."

Schule in Tokio, und "Education on the Dalton Plan" sowie Evelyn DEWEYs Buch wurden ins Japanische übersetzt. 1924 folgte eine Einladung an PARKHURST zu einer ausgedehnten Vortragsreise, und schließlich verlieh ihr Kaiser HIROHITO 1937 einen hohen Orden für ihre Verdienste um das japanische Schulwesen.⁴¹⁴ Noch im Jahre 1959 ist PARKHURST mit Auszügen aus "Education on the Dalton Plan" in einer japanischen Textsammlung neben 28 bedeutenden pädagogischen Denkern von der Antike bis in die Gegenwart aufgeführt, unter denen sich z. B. Plato, Aristoteles, Comenius, Rousseau, Fichte, Kerschensteiner, Dewey, Kilpatrick und Krupskaja befinden.⁴¹⁵

In China und Japan erfolgte die Rezeption in einer Phase der beschleunigten Modernisierung, in der vor allem intellektuelle Kräfte auf eine Befreiung aus überkommenen religiösen und gesellschaftlichen Bindungen drängten und die Orientierung an westlichen Vorbildern, insbesondere den USA, forderten. So mag auch der Niedergang der Daltonplan-Rezeption in diesen beiden Regionen auf die analogen Prozesse in den USA und Europa zurückzuführen sein. Daneben spielten wiederum politische Faktoren eine wesentliche Rolle: Bekanntlich unterlagen zu Beginn der dreißiger Jahre in China und Japan jeweils die liberalen Kräfte in heftigen innenpolitischen Kämpfen, und die beiderseitigen Beziehungen zu den USA kühlten merklich ab.

Im *europäischen Raum* wurde der Daltonplan in der Zwischenkriegszeit in Polen und in der Tschechoslowakei praktiziert. Nach KIMMINS/RENNIE (o. J. [1926], 51) folgten 1928 verschiedene englische Daltonplan-Experten einer Einladung des polnischen Bildungsministeriums zu einer vierzehntägigen Vortragsreise. FRIEDLÄNDER (1929) berichtet in einem Aufsatz über die "Daltonisierung" des Staatlichen Mädchenseminars und einer Volksschule in Chelm, die schon vor diesem Besuch begonnen habe.⁴¹⁶ Drei tschechische Beiträge aus den Jahren 1933, 1938, 1946⁴¹⁷ bele-

⁴¹⁴ Vgl. LAGER 1983, 17. - Außerdem wurde die Pädagogin im Sommer 1935 von der "Imperial Japanese Education Association" als außerordentliche Delegierte zum "World Meeting of the New Educational Fellowship" in Tokio eingeladen. Vgl. LAGER 1983, 198.

⁴¹⁵ Vgl. MURAYANA 1959, 95 f.

⁴¹⁶ Vgl. hierzu auch NYKL [1933] 1977, 59, der zudem eine polnische Publikation von 1929 nennt (S. 74); zur polnischen Rezeption um 1925 (ca. 25 Schulen) vgl. auch VRANA 1938, 137 ff.

⁴¹⁷ Vgl. VRANA 1938 und 1946 sowie NYKL [1933] 1977. Bei VRANA (1938, 140) und NYKL ([1933] 1977, 74) findet man verschiedene Hinweise auf tschechische Beiträge zum Daltonplan aus den zwanziger und dreißiger Jahren. - Nach VRANA (1946, 304) wurde der erste Versuch 1926 von Inspektor BARACEK an der Bürgerschule in Vranovice bei Brünn durchgeführt. VRANA (1946, 304) und PRIHODA (vgl. NYKL [1933] 1977, 60) berichten auch über die Versuchsschule in Bakov, wo unter der Leitung von L. ZOFKOVA ein umfassendes Daltonplan-Experiment un-

gen, daß der Daltonplan in diesem Staat theoretisch und praktisch rezipiert wurde, beispielsweise in den Jahren 1931 bis 1933 an der Prager Bürgerschule in Michle, dem sog. "Komenium".⁴¹⁸ Nach dieser Schule wurde der Daltonplan in der Tschechoslowakei auch als "michelsky plán" (NYKL 1977, 60) bezeichnet.

LYNCHs (1926, 144) Hinweise auf die Rezeption in Rumänien, Bulgarien, Lettland und der Ukraine sind, was die ersten drei Nennungen betrifft, nicht zu verifizieren. In den skandinavischen Staaten scheint sich die Auseinandersetzung auf wenige Aufsätze und allenfalls vereinzelte Experimente beschränkt zu haben,⁴¹⁹ und die Distanz zu praktischen Experimenten kennzeichnet auch die Rezeption in Deutschland, Italien und den frankophonen Ländern.

Über die *italienische* Rezeption ist wenig bekannt, und man kann mit guten Gründen annehmen, daß der Plan weder zwischen den Weltkriegen noch nach 1945 eine nennenswerte Rolle spielte. Die verfügbaren Informationen reichen über eine bereits 1922 publizierte italienische Übersetzung von "Education on the Dalton Plan" und MENCARELLIs knapp vierzigseitige, insgesamt deskriptiv gehaltene Darstellung des Dalton- und Winnetkaplans (1952) nicht hinaus.⁴²⁰

Gegen eine relevante theoretische und/oder praktische Auseinandersetzung spricht, daß Italien zwischen den Weltkriegen keineswegs als ein "Heimatland" der Reformpädagogik gelten konnte und der "attivismo" vergleichsweise wenig neue Schulen hervorgebracht hat. Dazu trugen verschiedene Faktoren bei: Zum einen war der Widerstand katholischer Pädagogen gegen laizistische Tendenzen sehr ausgeprägt, zum

ternommen wurde. PRIHODA wiederum ergänzte eigene Individualisierungsverfahren mit Daltonplan-Elementen.

⁴¹⁸ Die Leitung dieses von Ministerium, Schulbehörden und Kollegium unterstützten Versuchs hatte Dr. NYKL. Vgl. NYKL [1933] 1977, 71. Nach eininhalb Jahren wurde der Versuch abgebrochen; als Gründe nennt VRANA (1938, 164 f.; 1946, 304), daß die Schule zu groß gewesen und der Daltonplan zu schnell in zu vielen Fächern und Klassen eingeführt worden sei, daß die Erstellung der Texte die Lehrer überfordert habe und zugleich die Schulausstattung sehr dürftig gewesen sei. NYKL betrachtete den Daltonplan trotzdem als Weg zur modernen Schule, hielt aber eine sorgfältige Schulung der Lehrkräfte und eine stufenweise Einführung für unverzichtbar. Vgl. NYKL [1933] 1977, 74 sowie zu NYKL VRANA 1938, 165.

⁴¹⁹ Vgl. LYNCH 1926, 145, der je eine dänische, schwedische und norwegische Publikation verzeichnet. Einen weiteren dänischen Versuch erwähnt SIMONSEN, Steffen: A Dalton Plan Experiment, in: New Era 8 (1929). (Zit. n. SCHNEIDER 1930, 148). Auch BESUDEN (1955, 33) verweist auf dänische, schwedische und norwegische Artikel in pädagogischen Fachzeitschriften, die er allerdings nicht vollständig bibliographiert hat.

⁴²⁰ Vgl. MENCARELLI 1952; er verzeichnet keine italienischen Titel zum Daltonplan.

anderen erschwerte eine streng zentralistische staatliche Schulpolitik entsprechende Experimente. Schließlich ist auch die Vorherrschaft des Neoidealismus zu berücksichtigen, die bis Ende der zwanziger Jahre währte und umgehend von einer faschistisch-nationalistischen Pädagogik abgelöst wurde, welche vielen ausländischen Einflüssen feindlich gesonnen war.⁴²¹

Der Daltonplan wurde bekanntlich häufig in Zusammenhang mit der Pädagogik von Maria MONTESSORI und/oder John DEWEY rezipiert. In Italien aber waren Ansehen und Einfluß der Montessori-Pädagogik weitaus geringer als im Ausland, und die DEWEY-Rezeption setzte erst nach dem Ende des 2. Weltkrieges ein, - übrigens nicht zuletzt durch den Umstand gefördert, daß Carleton WASHBURN als Mitglied der Alliierten Erziehungskommission einen bedeutenden Einfluß auf die Neugestaltung des italienischen Schulwesens gewann. In diesen Kontext ist wohl auch MENCA-RELLIs Arbeit über den Dalton- und Winnetkaplan einzuordnen.

Im Unterschied zu Italien hat sich die Reformpädagogik in *Frankreich* sowie in den frankophonen Teilen Belgiens und der Schweiz sehr reich entfaltet.⁴²² Dazu trugen die lebendige Rousseau-Tradition, eine intensive Rezeption der empirisch verfahren- den Psychologie und schließlich auch Adolphe FERRIEREs Bestrebungen bei, die verschiedenen Ansätze frühzeitig systematisch zu erfassen. Dennoch konnte der Daltonplan nicht über eine marginale Position hinausgelangen, und die Rezeption scheint sich auf eine beiläufige Kenntnisnahme beschränkt zu haben, auch wenn in der (vermutlich) einzigen französischsprachigen Daltonplan-Monographie, einer Dissertationsschrift, ein positives Interesse bei Adolphe FERRIERE und Ovide DÉCROLY vermerkt wird.⁴²³ Vermutlich bietet der frankophone Raum ein Beispiel dafür, daß

⁴²¹ Vgl. auch BÖHM/FLORES D'ARCAIS 1979, 88 f.

⁴²² Vgl. z. B. die Schulgründungen von Ovide DECROLY ("Ecole de l'Hermitage", Brüssel), von Barthélemy PROFIT (Saint-Jean d'Angely, 1919), von Célestin FREINET (seit 1925), von Roger COUSINET (1920) oder Robert DOTTRENS ("Du Mail"-Schule, Genf, 1930); man denke auch an Alfred BINET, Adolphe FERRIERE, Edouard CLAPAREDE und Jean PIAGET. Vgl. GRUNDER 1992.

⁴²³ Vgl. GUISEN 1930, 118 f. - Antoinette GUISEN gibt ihre Erfahrungen an der "West Green School", Tottenham, "Streatham County Secondary School for Girls", "Tiffin Boy's School", Kingston-on-Thames, "London County Council School for Physically Deficient Children", Walton Street und - in bezug auf den Sub-Daltonplan - an der "Marlborough London County Council School", Infants Department, Draycott Av. ausführlich wieder und beurteilt den Daltonplan sehr positiv. - Auf FREINETs harsche Kritik, er bezeichnete den Daltonplan - wie übrigens auch den Winnetkaplan - in "Naissance d'une pédagogie populaire" ([1931] 1949, 138) als "hérésie pédago-

die Vielfalt der eigenen reformpädagogischen Ansätze das Interesse am Daltonplan als einem weiteren Individualisierungskonzept niedrig hielten.⁴²⁴

4.3 Die englische Rezeption des Daltonplans

4.3.1 Die Verbreitung in den zwanziger Jahren

Die englische Rezeption hat bekanntlich als wichtigster Multiplikator für die weltweite Verbreitung des Daltonplans gewirkt, und dies nicht zuletzt deshalb, weil mehrere prominente Schulen bereits ab 1920 mit sehr erfolgreichen Experimenten Profil internationales Aufsehen erregten. Zu diesen frühen "Musterschulen" zählten vorrangig Rosa BASSETTs "Streatham County Secondary School for Girls", eine private Sekundarschule Schülerinnen, die zur "mittleren" und Hochschul-Reife führte, und die "West Green School" in Tottenham (London) unter A. J. LYNCH sowie die "Kirkstall Road School" in Leeds, bei welchen es sich jeweils um öffentliche "elementary schools" für Knaben handelte, in denen die vier Oberstufen-Klassen reformiert wurden.⁴²⁵ So mußte der amerikanische Reformpädagoge Carleton WASHBURN überrascht feststellen: "[...] we, in America, scarcely knew that Dalton existed, to say nothing of knowing of its educational experiments, until Miss Bassett's work in England became widely known. [...]" (WASHBURN/STEARNS 1926, 24 f.)

Als weitere glückliche Umstände sind zu rechnen, daß Belle RENNIE, die "Entdeckerin" des Daltonplans, bereits 1921 mit der Organisation der englischen "Dalton Association" begann und experimentierfreudige Pädagogen wie Rosa BASSETT, A. J. LYNCH oder John EADES umgehend "assignments" publizierten, was

gique", wurde bereits oben hingewiesen. Diese Kritik kann allerdings nicht als repräsentativ für den frankophonen Raum angesehen werden.

⁴²⁴ Hinsichtlich der anderen europäischen und auch in bezug auf die südamerikanischen Staaten konnte ich keine Informationen gewinnen. Für eine Rezeption in Südamerika spricht beispielsweise die 1928 erfolgte Einladung der chilenischen Regierung an PARKHURST, Daltonplanschulen einzurichten. Vgl. LAGER 1983, 187.

⁴²⁵ Zu allen drei genannten Schulen Anm. 198. Zur "Streatham County Secondary School" vgl. oben BASSETT in EDP ⁴1924, 125-143 sowie die Berichte in DEWEY 1922, 93-131 und GUISEN 1930, 49-60. - Zur "West Green School" vgl. LYNCH 1924 u. 1926, STEINHAUS 1925, 44-59, LAMSZUS 1926 und GUISEN 1930, 31-48. - Zur "Kirkstall Road School" vgl. den Bericht des Schulleiters John EADES in EDP ⁴1924, 149-162.

die Innovationsbereitschaft anderer Schulen stark förderte.⁴²⁶ So führte die Bibliographie in "Education on the Dalton Plan" (⁴1924, 223) bereits 1922 zwölf "assignment"-Sammlungen für verschiedene Fächer und Schulstufen auf, die über die "Dalton Association" vertrieben wurden.

Darf man wohl annehmen, daß sich der Daltonplan zwischen 1920 und 1922 an über hundert Schulen verbreitete,⁴²⁷ darunter "Elementary, Secondary, Evening Continuation, Private Schools, and even Reformatories" (LYNCH 1926, 134) sowie an Britischen Armee-Schulen, so ist man zugleich von zuverlässigen Informationen weit entfernt. Dies gilt in noch stärkerem Maße für den Rückgang des pädagogischen Interesses, der sich bereits zu Beginn der dreißiger Jahre deutlich abgezeichnet haben muß. Wenn RÖHRS noch im Jahre 1955 aktive englische Daltonplanschulen erwähnte,⁴²⁸ so ist heute jedenfalls der Plan nur in anonymen Traditionen lebendig, hat aber in dieser Form das Verfahren des "non-grading" und die Gestaltung der "Comprehensive School" stark beeinflusst.⁴²⁹

4.3.2 Hypothesen zum Rezeptionsverlauf

Abgesehen von der frühzeitig hervorragend entfalteten Daltonplanpraxis an einigen Schulen und dem Engagement sehr fähiger Lehrerinnen und Lehrer, begünstigten hier - wie übrigens auch in den Niederlanden - einheimische pädagogische Traditionen das spontane Interesse am Daltonplan.⁴³⁰ Als Beispiel mag hierfür der sog. Howardplan

⁴²⁶ Vgl. BASSETT 1922 zu den Fächern Englisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Physik, Biologie und Chemie (Sekundarschule) und LYNCH 1924a (fortlaufend für alle Fächer der Elementarschule).

⁴²⁷ Vgl. ebenso RENNIE in EDP ⁴1924, 172 u. 175, EADES in EDP ⁴1924, 144 und auch BOYD/RAWSON 1965, 39 oder MOORHEAD 1950, 141. - Zum Sub-Daltonplan in England vgl. STEINHAUS 1925, 31-44, GUISEN 1930, 69-76 und RENNIE in EDP ⁴1924, 173 f.

⁴²⁸ RÖHRS 1955, 397; THE DALTON PLAN 1963, 149 berichtet von einer modifizierten Form des Daltonplans an der "Streatham County Council School".

⁴²⁹ Vgl. z. B. TAYLOR 1971, 150: "[...] it is arguable that the Dalton Plan (and other variants of independent learning) never really died, that the notion of 'learning by doing', like a stream in full flood with Helen Parkhurst, went underground, now to emerge as springs in unexpected and apparently unconnected places. There are points of similarity between the 'stations' system in Swedish industrial training and the Dalton Plan. [...] But, above all, there is a close likeness to the Dalton Plan in the latest fashion in primary education, the 'integrated day'."

⁴³⁰ Vgl. EADES ⁴1924, 144 und auch LYNCH 1926, 148. - KIMMINS/RENNIE (o. J. [1932], 47) verweisen auf die "old Parish School in Scotland", wo offenbar eine dem Daltonplan vergleichbare Unterrichtsorganisation praktiziert wurde.

gelten, den O'Brien HARRIS zu Beginn der zwanziger Jahre an der "Clapton County Secondary School for Girls" (London) einführte. Er gleicht PARKHURSTs Konzept in dem Bestreben, über die materialgeleitete Einzelarbeit den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen Rechnung zu tragen und die Erziehung zu Selbständigkeit zu fördern.⁴³¹

Große Bedeutung kommt des weiteren dem englischen Interesse an der Montessori-Pädagogik zu, die sich bereits vor dem 1. Weltkrieg an zahlreichen Vor- und Grundschulen etablieren konnte und durch eine starke Organisation unterstützt wurde.⁴³² Im Unterschied zu den USA oder Deutschland traten hierzulande führende Pädagogen gerade deshalb für den Daltonplan ein, weil er eine geeignete Fortführung der Montessori-Pädagogik auf der Sekundarstufe zu bieten schien, zumal die Examensergebnisse der Daltonplanschüler dem Vergleich mit konventionell unterrichteten Schülern durchweg standhalten konnten.⁴³³ In diesem Zusammenhang sind prominente Vertreter der Londoner Schulaufsichtsbehörden zu nennen, wie der ehemalige "H. M. Chief Inspector of Elementary Schools for England", Edmond G. HOLMES, oder die "London County Council Inspectors" Philip D. BALLARD und Charles W. KIMMINS, sowie auch herausragende Hochschullehrer wie Michael SADLER, John ADAMS und vor allem Percy T. NUNN.⁴³⁴ Letzterer kann wohl als der einfluß-

⁴³¹ Vgl. zum Howardplan HARRIS 1923 oder STEINHAUS 1925, 68-74; wesentlich war eine vertikale Gruppierung der Schülerinnen in "houses". Jede Schülerin gehörte einer über die Jahre hinweg personell stabilen Gruppe an, in der verschiedene Altersstufen vertreten waren und die von einer "Hausmutter" langjährig betreut wurde. Jedem "Haus" standen ein Arbeits- und ein Unterrichtszimmer zur Verfügung. (Daneben gab es die traditionellen Fachräume.) Das Gesamtcurriculum war in jedem Fach in zehn Stufen unterteilt, die sich die Schülerinnen weitgehend selbsttätig mit Hilfe didaktischer Materialien und im individuellen Tempo erarbeiteten. Es war gestattet, in einem Fach schneller als im anderen voranzuschreiten. Über das "house" hinaus arbeiteten die Schülerinnen jeweils in Fachgruppen mit den Mädchen zusammen, die dieselbe Stufe erreicht hatten. Die Einzel- bzw. Gruppenarbeit wurde durch regelmäßige Fachstunden sowohl im "house" als auch in den Arbeitsgruppen begleitet.

⁴³² So auch RENNIE in EDP ⁴1924, 170.

⁴³³ Vgl. KIMMINS/RENNIE o. J. [1932], 55.

⁴³⁴ Zur Aufgeschlossenheit des London County Council gegenüber dem Daltonplan vgl. BASSETT in EDP ⁴1924, 125 oder SCHRÖTELER 1933, 177. Edmond HOLMES (1850-1936) unterstützte die Montessori-Pädagogik sehr engagiert und publizierte 1911 mit "What Is and What Might Be. A Study of Education in General and Elementary Education in Particular" (London 1911) ein Buch, das in vieler Hinsicht den Beginn der englischen reformpädagogischen Bewegung markierte. - Zu BALLARDs Plädoyer für den Daltonplan vgl. BALLARD 1925, 197. - KIMMINS publizierte 1932 zusammen mit der ehrenamtlichen Vorsitzenden der "Dalton Association" Belle RENNIE "The

reichste englische Reformer jener Zeit gelten, und sein Werk "Education. Its Data and First Principles" (1920), "the outstanding book of the period" (SELLECK 1972, 46 f.), erlebte allein bis 1930 14 Auflagen.

Im Unterschied zu den in den USA oder auch Deutschland virulenten Befürchtungen sah man in England übereinstimmend die *sozialerzieherische* Dimension der Schule im Daltonplan voll zur Geltung gebracht. Dieser wurde gerade *wegen* seiner sozialen Orientierung ("socialisation of the school life" KIMMINS/RENNIE o. J. [1932], 74) geschätzt, die sich im Prinzip der "interaction of social groups" (LYNCH 1926, 8) und im "team spirit" (LYNCH 1926, 121) ausdrücke. "It is in the substitution of co-operation for competition [...] that the greatest contribution of the Dalton Plan to the training of the future citizen is to be found." (RENNIE in EDP ⁴1924, 171). Dieser Sichtweise lag die in England vorherrschende liberal-individualistische Auffassung zugrunde, derzufolge der einzelne, der seine Individualität frei und damit selbstverantwortlich in einem sinnvollen sozialen Kontext entfalten könne, dann und nur dann gemeinschaftsorientierte Interessen und Kompetenzen entwickeln werde, weil die Sozialität grundsätzlich als Aspekt der Individualität gegeben sei. Die Gemeinschaft wird hierbei stets als Prozeß und Ergebnis des Zusammenwirkens einzelner betrachtet, niemals aber als Einheit, die unabhängig von den Einzelpersonlichkeiten existent wäre. Eine solche Auffassung, so Percy T. NUNN, würde das Leben des einzelnen Menschen zur Bedeutungslosigkeit herabwürdigeen und zugleich dessen Verantwortung für das eigene Schicksal negieren.⁴³⁵

Selbstverständlich kam der raschen Etablierung des Daltonplans auch entgegen, daß die englischen Schulen im Bereich der pädagogischen Binnengestaltung über eine weitaus größere Autonomie verfügten als etwa die deutschen. Schließlich begrüßte man den Daltonplan auch wegen seiner vielfältigen Modifikations- und Entwicklungsmöglichkeiten.⁴³⁶ Er bot im Nachkriegsengland, wo die wirtschaftliche Schwäche in diametralem Gegensatz zu den pädagogischen Wünschen stand, einen Vorschlag zur inneren Schulreform, der relativ kostenneutral zu bewerkstelligen war, ohne Neugestaltung der Curricula und Lehrmittel sowie ohne besondere Zusatzausbil-

Triumph of the Dalton Plan". - SADLER (1861-1943) war eine international renommierte Autorität für die Reform der Sekundarschule und ab 1923 "Master of University College of Oxford".

⁴³⁵ Vgl. z. B. NUNN [1920] ³1945, 104.

⁴³⁶ So z. B. NUNN in EDP ⁴1924, XVI oder BASSETT in EDP ⁴1924, 124: "The Dalton Plan seemed so simple in its conception, so far-reaching in its possibilities". - Zur Vielfalt der englischen Praxisvarianten vgl. die Darstellung bei BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM (1924) oder BOKHORST (1924).

dungen für die Lehrer.⁴³⁷ Wenngleich William H. KILPATRICK nach seinen Maßstäben damit ein vernichtendes Urteil fällte, erfaßte er doch die Intentionen recht gut, die in England zur begeisterten Rezeption des Plans führten:

"We need hardly be surprised at the wide acceptance of the Dalton plan, especially among those who do not question either the traditional curriculum or the usual conception that the proper aim of schooling is the examination-mastering of subject matter. England's acclaim of the Dalton plan is an illustration. That country had been stirred by the war to demand new things of, and in, education. Montessori's years in London had prepared the ground. Then came the Dalton plan as something new, requiring a minimum of theory adjustment and allowing a maximum of appeal to two deeply rooted British beliefs - first in individual initiative, and second, in schoolroom education as preparation for written examinations." (KILPATRICK 1925, 276)

Das Abgleiten des Daltonplans in die anonyme Tradierung kann in England insofern überraschen, als der Hadow-Report im Jahre 1931 wie 1967 auch der Plowden-Report den Frontalunterricht in der Jahrgangsklasse nachdrücklich kritisierten und gleichsam offiziell Maßnahmen der individuellen Differenzierung forderten. Dennoch war der Plan entscheidend von jenem Stimmungsumschwung betroffen, der SELLECK (1972, 27 ff.) zufolge in der Mitte der 20er Jahre einsetzte und die reformpädagogische Aufbruchsstimmung zunichte machte; die im nächsten Jahrzehnt heraufziehende Kriegsgesfahr und der 2. Weltkrieg entzogen den Reformbestrebungen gänzlich den Boden. Des weiteren geriet der Plan in England vielleicht auch deshalb in die Anonymität, weil der Kreis derjenigen, die in ihm ein pädagogisches *Gesamtkonzept* erblickten, wesentlich kleiner war, als die Zahlenangaben vermuten lassen, zumal auch PARKHURST bewußt auf Exklusivitätsansprüche verzichtet hatte. Wo ihr Konzept aber als Arsenal von unterrichtsorganistorischen Einzelmaßnahmen verstanden wurde, aus dem man für beliebige Zwecke Versatzstücke auswählte, konnte es weder ein spezifisches Profil gewinnen noch eine eigenständige Tradition begründen.

4.4 Die amerikanische Rezeption des Daltonplans

4.4.1 Die Verbreitung in den zwanziger Jahren

Wenngleich der Daltonplan trotz der entschiedenen Befürwortung durch John DEWEYs Tochter Evelyn (1922) in den USA keine der englischen vergleichbare Auf-

⁴³⁷ Vgl. RENNIE in EDP ⁴1924, 170. Schließlich sprach auch Evelyn DEWEY (1922, 10) davon, daß mit dieser Methode ein einziger Lehrer 200 Schüler betreuen könne.

nahme gefunden hat und die amerikanische Rezeption teilweise von der englischen stimuliert wurde,⁴³⁸ war der Plan in PARKHURSTs Heimatland doch als Teil des "Progressive Education Movement" anerkannt.

Immerhin bezeichnete KILPATRICK den Dalton- und den Winnetkaplan im 24. Jahrbuch der NSSE (1925) als "the two most widely discussed plans" (KILPATRICK 1925, 274).⁴³⁹ Im Jahre 1926 veröffentlichte das Bureau of Education einen Bericht über eine Erhebung an sämtlichen amerikanischen Primar- und Sekundarschulen ("elementary" sowie "junior" und "senior high schools") in Städten über 10 000 Einwohnern, die unter anderem auch folgende Fragen enthielt: "Do you use the Dalton plan? Check the following characteristic elements of the Dalton plan that you use: 1. Time budgeting for the pupil himself. 2. Conference called by the teacher for only those pupils who have reached a certain point of advancement in the subject. 3. Weekly conferences in each subject, independent of the children's individual progress. 4. Division of all subject matters into 'jobs', consisting of approximately one week's work in each subject, with no new assignment until all 'jobs' are completed. In what grades, elementary and secondary, do you use the Dalton plan?" (DEPARTMENT 1926, 2)

Aus den Ergebnissen dieser Befragung kann man erschließen, daß der Daltonplan in 44 amerikanischen Städten zumindest an einer Schule praktiziert wurde, wobei nur sechs Schulen *alle* Jahrgangsstufen in *allen* gefragten Aspekten "daltonisiert" hatten.⁴⁴⁰ Interessant erscheint ferner, daß die anderen Schulen die Übersetzung des Fachunterrichts in wöchentliche oder monatliche "jobs" (4. Frage) am häufigsten nannten, - durchschnittlich etwa doppelt oft wie jede andere "Daltonisierungs"-Maßnahme. Die Idee der am individuellen Lernstand orientierten Konferenzen (3. Frage) wurde am seltensten realisiert. In diesem Ergebnis spiegelt sich erneut die Anziehungskraft der Praktikabilität; denn das Konferenz-Verfahren stellt mithin die

⁴³⁸ Berichte über die englische Daltonplanpraxis fand das amerikanische Publikum bei DEWEY 1922, 93-131, bei WASHBURNE 1923 und bei WASHBURNE/STEARNS 1926.

⁴³⁹ Vgl. auch TWELFTH ANNUAL SCHOOLMEN'S WEEK PROCEEDINGS 1925. Dieses Werk dokumentiert die Daltonplan-Konferenz in Philadelphia im Jahre 1924, zu der das United States Bureau of Education und die University of Pennsylvania eingeladen hatten.

⁴⁴⁰ Vgl. DEPARTMENT 1926, 7: eine "senior high school" in Minneapolis/Minn., drei Schulen in New York City, die "South Philadelphia High School for Girls" und die "Philadelphia Trade School for Girls" in Pennsylvania. - Dabei muß diese Auswertung unpräzise bleiben, weil die Angaben nicht auf einzelne Schulen, sondern auf Städte bezogen sind.

höchsten, das vorgenannte Maßnahme aber die niedrigsten Anforderungen an eine schülernahe und flexible Unterrichtsorganisation.

Zu Beginn der dreißiger Jahre wurden die "Dalton Schools, New York" neben 29 anderen Reform-"high schools" für die Teilnahme an der "Eight-Year Study" (1933-1941) ausgewählt,⁴⁴¹ und Harold RUGG nahm die Schule, die schon 1926 mit dem Titel einer "New York State approved school of the first class" ausgezeichnet worden war, in die Ehrenliste ("honor roll") der PEA für progressive Schulen auf.⁴⁴² Ebenso fand die "South Philadelphia High School for Girls", die unter Lucy WILSONs Leitung im Jahre 1922 den Daltonplan eingeführt hatte,⁴⁴³ großes internationales Interesse, das hier besonders der Daltonplanpraxis unter sehr ungünstigen Rahmenbedingungen galt. Es handelte sich nämlich um eine Ganztagesesschule mit 2000 Schülerinnen und äußerst beschränkten räumlichen und finanziellen Möglichkeiten. Darüber hinaus stellten sich besondere Anforderungen an die innere Differenzierung, weil ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen das Angloamerikanische nur unzureichend beherrschte und sehr bildungsfernen Familien entstammte.

BESUDENs Recherchen in den frühen fünfziger Jahren ergaben, daß der Daltonplan damals keine aktuelle Bedeutung mehr besaß, und RÖHRS konnte dies 1977 erneut bestätigen.⁴⁴⁴ Wie in England muß der Niedergang bereits Ende der zwanziger Jahre eingesetzt haben. Viele der jüngeren amerikanischen Darstellungen der einheimischen (Reform-)Pädagogik erwähnen den Daltonplan nicht mehr oder nur ganz am Rande. Trotz LAGERs Dissertationsschrift ist dieses Konzept in der deutschen bzw. europäischen Fachliteratur stärker präsent als in PARKHURSTs Herkunftsland. Dennoch scheint sich gegenwärtig eine Änderung anzubahnen; zumindest zeigt das U. S. Bureau of Education neues Interesse am Daltonplan, weil er der Förderung (hoch-)begabter Kinder innerhalb der angestammten Lerngruppe dienen könnte.⁴⁴⁵ Gewisse Grundlagen für eine Neurezeption wären freilich in den anonymen Traditionen gegeben, die VIERLINGER an amerikanischen Schulen feststellte:

⁴⁴¹ Vgl. unten den Abschnitt 4.8.

⁴⁴² Vgl. LAGER 1983, 197 und 172.

⁴⁴³ Vgl. oben Anm. 198 und die ausführliche Dokumentation in MEMBERS 1926; wieder einmal bleibt ungewiß, wann und warum die Schule sich vom Daltonplan löste. Vermutlich fand der Prozeß bereits in den dreißiger Jahren statt.

⁴⁴⁴ Vgl. BESUDEN 1955, 69 f. und RÖHRS 1977, 94.

⁴⁴⁵ So mündliche Mitteilungen von D. R. LUKE und C. JANSSEN. Vgl. auch LUKE 1992.

"Der reformpädagogische Prototyp für freie Arbeitswahl, der von *Maria Montessori* beeinflusste Dalton-Plan, ist in vielen Unterrichtskonzepten transparent, [...]. In der Elementarklasse der Washington-School wie auch in anderen Klassen waren es zwar nicht regelrechte Assignments für individuelle Pensenpläne, die das Arbeiten der einzelnen Kinder leiteten, wohl aber schrieb die Lehrerin am Morgen an die Tafeln, was am Vormittag zu tun sei. Und nun wendeten sich die einzelnen Kinder - zumeist in losem Gruppenverband - den verschiedenen Aufgaben zu: sie malten [...], sie schrieben [...], rechneten etc. - und dies alles nach persönlicher Prävalenz. Die Lehrerin holte eine Gruppe nach der anderen zu sich, um in neue Problemlösungsprozesse und Arbeitstechniken einzuführen." (VIERLINGER 1988, 162)

Darüber hinaus erkennt man Elemente des Daltonplans auch in amerikanischen PSI-Konzepten ("Personalized System of Instruction") und insbesondere im sog. Keller-Plan wieder, auch wenn hier kein Traditionsbewußtsein gegeben scheint.⁴⁴⁶ Dieses sehr erfolgreiche Modell wird in verschiedenen Varianten an amerikanischen Hochschulen praktiziert, und dabei zeigen gerade die konstanten Merkmale eine deutliche Nähe zum Daltonplan auf:

- Die Studenten arbeiten individuell mit Hilfe von Arbeitsanleitungen, in denen der Inhalt, das Ziel und das erforderliche Leistungsniveau der Lerneinheit präzise angegeben sind. Zu diesem Zweck werden die Kursinhalte in verschiedene Lektionen unterteilt und für das Selbststudium didaktisch aufbereitet. Die Arbeitshilfen enthalten auch Vorschläge zu Lernverfahren sowie Hinweise auf Begleitlektüren, Quellen, Experimente und Projekte.
- Innerhalb des administrativen Rahmens kann der Student das individuelle Lerntempo selbst bestimmen.
- Das Ziel ist die Stoffbeherrschung, so daß der Student erst dann zum nächsten Lernschritt weitergehen darf, wenn kriteriumsorientierte Tests einen ausreichenden Lernerfolg festgestellt haben. Kann der Studierende die Lernschwierigkeiten nicht allein bewältigen, unterstützen ihn Dozenten.
- Erfahrene Studenten begleiten als Tutoren jüngere Kommilitonen.
- Die Einzelarbeit wird durch traditionelle Unterrichtsverfahren ergänzt. Im Unterschied zum Daltonplan erfolgt die Teilnahme an diesen Veranstaltungen auf freiwilliger Basis.

⁴⁴⁶ Vgl. zur Evaluation des Keller-Plans unten Abschnitt 4.8.

4.4.2 Hypothesen zum Rezeptionsverlauf

Wenn es Helen PARKHURST trotz des regen nationalen und internationalen Interesses am Daltonplan nicht gelang, in den Vereinigten Staaten eine Tradition zu begründen, die über die dreißiger Jahre hinausreichte, so sind verschiedene Faktoren zur Erklärung heranzuziehen.

Gewiß spielte es keine unbedeutende Rolle, daß der populärste Hochschullehrer unter den amerikanischen Reformpädagogen, William H. KILPATRICK, den Daltonplan kategorisch ablehnte. In einem seiner Beiträge zum 24. Jahrbuch der NSSE (1925) erklärte er, daß man selbst den vielkritisierten Klassenunterricht diesem nur scheinbar reformorientierten Konzept vorzuziehen habe: "The essential error of the Dalton plan, then, is, [...] that it accepts childhood as a time of storing up learnings to be used when called for at a remote day, typically in adult life. [...] the negative hurt, the loss of opportunities that a better régime would bring, is probably greater under the more mechanical setting of stints than under classroom régime." (KILPATRICK 1925, 278 f.)

Wenngleich KILPATRICK, dem RÖHRS "eine mangelnde Bereitschaft, die internationale Entwicklung, soweit sie mehr als pädagogische Desiderate oder Varianten des Deweyismus bot, in die Diskussion einzubeziehen" (RÖHRS 1977, 146), zuschreibt, mit keinem Wort die Montessori-Pädagogik erwähnt, die er 1914 ebenso scharf wie folgenreich kritisiert hatte, und PARKHURST gegenüber andere Einwände vorbringt als gegen die "Dottorressa", so ist doch in Betracht zu ziehen, daß PARKHURSTs frühere Zusammenarbeit mit der italienischen Pädagogin die amerikanische Rezeption des Daltonplans dauerhaft belastete. Denn einflußreiche Kreise der PEA sahen das Konzept stets in engstem Zusammenhang mit jener scheinbar gründlich desavouierten Pädagogik.

Ebenso wichtig aber erscheint der Umstand, den LAGER sehr vage mit dem Begriff "lack of establishment base" (LAGER 1983, 160) umschreibt. Dies meint zum einen, daß sich Helen PARKHURST mehr der internationalen NEF als der nationalen PEA verbunden fühlte und sich darüber hinaus von jeglichem Engagement innerhalb der PEA fernhielt.⁴⁴⁷ Damit waren PARKHURST die Voraussetzungen entzogen, in das funktionelle Zentrum der "fortschrittlichen Erziehungsbewegung" ihres Landes zu gelangen und auf diese Weise ihr Konzept zu fördern. Des weiteren hatte sie keine der

⁴⁴⁷ Die meisten ihrer Aufsätze publizierte sie in englischen Fachzeitschriften; in "Progressive Education", dem Publikationsorgan der PEA, findet man allein die vierseitige Daltonplan-Darstellung im Eröffnungsheft. Vgl. PARKHURST 1924a.

Positionen inne, mit deren Hilfe sie auf dem Weg über die Lehrerbildung bessere Voraussetzungen für die Etablierung des Daltonplans in der amerikanischen Schullandschaft hätte schaffen können. Sie wirkte im Unterschied etwa zu KILPATRICK, DEWEY, WASHBURNE, RUGG oder COUNTS außerhalb der Hochschulen und verfügte auch nicht über die einflußreiche Position eines Superintendenten, welche beispielsweise BURK, STODDARD, WIRT oder WASHBURNE innehatten. In konkreter Hinsicht auf den Daltonplan ist drittens festzuhalten, daß die Pädagogin offenbar keine Anstrengung unternahm, eine amerikanische Dalton-Vereinigung aufzubauen, welche - wie in England und besonders in den Niederlanden - mit Konferenzen, Fortbildungsveranstaltungen und unterrichtsbezogenen Handreichungen das institutionelle Rückgrat der Bewegung hätte bilden können.⁴⁴⁸ Da die Urheberin des Konzepts keine Kontrolle über die amerikanischen Daltonplanschulen wahrnahm oder wahrnehmen wollte, konnte sich kein verbindlicher Konsens über das pädagogische Konzept etablieren: "[...] there was not even any real agreement about what the Dalton Plan represented except a vague notion of individualized instruction." (LAGER 1983, 160)

Zuletzt aber ist auch für den Verlauf der amerikanischen Rezeptionsgeschichte der allgemeine politische und pädagogische Klimawechsel hoch zu veranschlagen, der sich auch hier zu Beginn der dreißiger Jahren ereignete und ein ungenügend etabliertes Konzept besonders hart treffen mußte. Einerseits war die reformpädagogische Qualität des Daltonplans innerhalb der PEA umstritten, andererseits identifizierten die "Essentialisten" die gegebene Betonung der Lernfreiheit zweifelsohne als "progressiv". Nach 1945 aber, im ideologischen Ost-West-Konflikt, verlor die amerikanische Reformpädagogik mit ihrer liberalen, demokratischen und internationalen Ausrichtung vollends an Boden: Bis in die sechziger Jahre hinein wurden traditionelle Tugenden wie Leistungsbereitschaft, Gehorsam, Pflicht- und Nationalbewußtsein vorwiegend in polemischem Gegensatz zu Freiheit, Selbstbestimmung und -verantwortung definiert. Daß der Daltonplan schließlich in den sechziger und siebziger Jahren auch von der sehr lebendigen zweiten reformpädagogischen Bewegung in den USA nicht profitieren konnte, ist ein übergreifendes Phänomen der Rezeptionsgeschichte, auf das in der Zusammenfassung dieses Kapitels einzugehen ist.

⁴⁴⁸ Eine umfangreichere Zahl von amerikanischen "assignments" bietet nur MEMBERS 1926, 159-304.

4.5 Die sowjetrussische Rezeption des Daltonplans

4.5.1 Zum Verlauf der Rezeptionsgeschichte

In ihren frühen Jahren verstand sich die Sowjetunion noch durchaus als ein "second America without capitalistic traditions" (TEITELBAUM 1947, 91) und war für die reformpädagogischen Ideen der USA als ältester Demokratie sehr aufgeschlossen, zumal dort das Konzept der Gesamtschule, der *einen* Schule für das gesamte Volk, realisiert wurde. So verwarf man die in der Vorkriegszeit lebhaft rezipierte deutsche Reformpädagogik der "Bremer Schule", KERSCHENSTEINERS, LAYS oder NATORPs als "bürgerlich" und wandte sich DEWEYS pragmatistischer Pädagogik zu, deren theoretische Prämissen akzeptabler erschienen.⁴⁴⁹ In diesem Zusammenhang erlangte der Daltonplan neben KILPATRICK/DEWEYS "Projektmethode" sehr bedeutenden Einfluß, während andere Reformpläne wie der Winnetka- oder Jenaplan weniger bekannt waren.⁴⁵⁰ Der "Laboratoriums-Plan", wie er zumeist genannt wurde, breitete sich vor allem in den Schulen der 12- bis 17jährigen, insbesondere den "Fabrik- und Werkschulen für Lehrlinge", den Arbeiterfakultäten sowie den Universitäten aus,⁴⁵¹ und zum ersten und einzigen Mal in seiner Geschichte wurde seine Einführung von *staatlicher* Seite gefördert.⁴⁵²

Man faßte den Daltonplan als Variante von DEWEYS Pädagogik auf, was selbstverständlich Evelyn DEWEYS Buch zusammenhing, und erblickte, anders als in den USA, keinen prinzipiellen Gegensatz zwischen dem Daltonplan und KILPATRICKS "Projektmethode". Vielmehr sollten sich beide Konzepte ergänzen; betonte die "Projektmethode" die Verbindung von Wissenserwerb und praktischer Tätigkeit, von Schule und sozialer Umwelt, so erfüllte der Daltonplan nach Pavel P. BLONSKIJ (1884-1941) "unseren alten Traum, die Schüler arbeiten zu lehren", indem er "die

⁴⁴⁹ Vgl. ANWEILER ²1978, 160 und z. B. auch BLONSKIJ (in BALLAUF/SCHALLER, 1973, 636), der PARKHURST, KILPATRICK und WASHBURNE als Vertreter der "Projektmethode" der "bürgerlichen" Arbeitsschulbewegung (KERSCHENSTEINER, SCHEIBNER, GAUDIG) gegenüberstellt.

⁴⁵⁰ Vgl. ANWEILER ²1978, 274. Vgl. zur russischen Rezeption auch HUBER [1926] 1984, TEITELBAUM 1947, RÖHRS ²1982, 19-22, KLARIN 1990 und GEISLER 1990.

⁴⁵¹ Vgl. ANWEILER ²1978, 458 und BYLINSKIJ (1929, 3, 7) sowie TEITELBAUM (1947, 93: Parteihochschulen).

⁴⁵² Vgl. ANWEILER ²1978, 159 u. GEISLER 1990, 15.

elementaren Formen wissenschaftlicher Arbeit, an denen es den Studenten so sehr mangel[t], frühzeitig einüb[t]."⁴⁵³

Der entscheidende Anstoß zur Rezeption ging von der damals einflußreichsten Mitarbeiterin in LUNATSCHARSKIJs Volkskommissariat für das Bildungswesen aus, von Nadeshda K. KRUPSKAJA (1869-1939), die sich während ihrer Emigration mit den modernen pädagogischen Ideen des Westens vertraut gemacht hatte.⁴⁵⁴ Bereits 1922 rezensierte sie die Werke von PARKHURST (1922) und DEWEY (1922) und trat dabei engagiert für die Einführung des Daltonplans in der UdSSR ein.⁴⁵⁵ Sie veranlaßte auch die Übersetzung dieser Bücher ins Russische und regte damit vielfältige Schulexperimente an,⁴⁵⁶ für die vor allem die "West Green School" in Tottenham eine wichtige Vorbildrolle spielte, welche ein weiteres Mitglied des Volkskommissariats für das Bildungswesen, M. M. STEJNGANZ, 1923 besucht und beschrieben hatte.⁴⁵⁷

Die sowjetischen Pädagogen und Bildungspolitiker sahen im allgemeinen wie KRUPSKAJA die Vorzüge von PARKHURSTs Plan in der Anleitung der Schüler zu zielbewußt systematischer Lerntätigkeit und zu verantwortungsbewußter Zeiteinteilung, in der Anbahnung von Selbständigkeit und Problemlösungskompetenzen sowie in der Möglichkeit, die Schüler im individuellen Tempo arbeiten und selbstgewählte Schwerpunkte setzen zu lassen. "Der Dalton-Plan bedeutet eine gewaltige Steigerung des Interesses an der Arbeit, erhöhte Intensität und Konzentration der Arbeit, erhöhte

⁴⁵³ BLONSKIJ in einem Aufsatz aus dem Jahre 1924, zit. n. ANWEILER ²1978, 276, Anm. 183.

⁴⁵⁴ Vgl. BAUMANN, U.: Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution, Weinheim, Basel 1974.

⁴⁵⁵ Vgl. TEITELBAUM 1947, 101, BOWEN 1981, 508 und ANWEILER ²1978, 274, Anm. 173. - Vgl. auch die deutsche Übersetzung der 1922 erschienenen Rezension von "Education on the Dalton Plan" in KRUPSKAJA 1971, 115-121.

⁴⁵⁶ Vgl. ANWEILER ²1978, 275, Anm. 175: "Die Literatur zum Daltonplan in den sowjetischen Schulen nahm einen großen Umfang an." Er nennt an dieser Stelle fünf beispielhafte Titel, darunter auch den Artikel von BLONSKIJ. - Vgl. zu den Übersetzungen ANWEILER ²1978, 274 und TEITELBAUM 1947, 101. Nach BLOIS o. J., 1 f. scheint es sich bei der Übersetzung von "Education on the Dalton Plan" um eine Kurzfassung gehandelt zu haben. - Vgl. zum KRUPSKAJA-Vorwort zur russischen Ausgabe von DEWEY (1922) BLOIS o. J., 1 f.

⁴⁵⁷ ANWEILER (²1978, 276, Anm. 181) zufolge ist diese Autorin mit jener Marie STEINHAUS identisch, die 1925 in deutscher Sprache ein Buch über die englische Daltonplanpraxis in der vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegebenen Reihe "Neuere Pädagogik im Ausland" publizierte. Vgl. STEINHAUS 1925; ob es sich beim deutschen Titel um eine Übersetzung aus dem Russischen handelt, konnte nicht festgestellt werden.

Aktivität und Selbsttätigkeit, erhöhtes Verantwortungsbewußtsein sowie die Aneignung höchst wertvoller Fertigkeiten auf dem Gebiet der geistigen Arbeit." (KRUPSKAJA 1971, 118 f.) Interessant erscheint zugleich, daß die Marxistin potentielle Zweifel hinsichtlich der sozialen Dimension des Plans kategorisch abwehrte: Die gemeinsame Arbeit werde nicht abgeschafft, sondern sinnvoll mit der individuellen koordiniert; kollektive Arbeit beruhe stets auf der individuellen und bedeute keineswegs immer direkte Zusammenarbeit.⁴⁵⁸

Über die konkreten Realisierungen des Daltonplans ist wenig bekannt. Scheint es auch zahlreiche Modifikationen gegeben zu haben, so wurde ANWEILER (²1978, 276 f.) zufolge im allgemeinen die bekannte Form mit freiem Stundenplan, Einzel- und Gruppenarbeit, Fachräumen und Schülerkarte praktiziert. Allerdings stellten bereits im Dezember 1926 Schulinspektoren fest, daß die meisten Moskauer Schulen zum traditionellen Frontalunterricht zurückgekehrt seien,⁴⁵⁹ und zu diesem Zeitpunkt wurden auch die ersten Vorwürfe gegen den Daltonplan wegen seiner westlich-ausländischen, und dies hieß nun: "bürgerlich-individualistischen", Herkunft laut.⁴⁶⁰ Schließlich kam es im Herbst 1931 im Zusammenhang mit der scharfen parteiinternen Reaktion auf die Unterrichtsreform der sog. "Linken" (1930/31) zur förmlichen Absage an den Daltonplan und die Projektmethode. Wurde dieser Schritt auch offiziell mit dem geringen Wissensstand der Absolventen begründet, die nach den Reformkonzepten unterrichtet worden waren, so galt dieser Schritt doch vorrangig der angeblich "bürgerlich-individualistischen" Fundierung dieser Konzepte.⁴⁶¹ Im Hintergrund stand dabei die bildungspolitische Neuorientierung der Sowjetunion, die mit dem politischen Aufstieg STALINs und dem Fünf-Jahres-Plan von 1928, der ein rapid beschleunigtes Industrie-Wachstum vorsah, verbunden war. Zentrale Verordnungen

⁴⁵⁸ Vgl. KRUPSKAJA 1971, 118 f.

⁴⁵⁹ Vgl. ANWEILER ²1978, 279.

⁴⁶⁰ In dem Buch "The Diary of a Communist Schoolboy" (1928) läßt der Autor N. OGNJOV beispielsweise den Schüler und fiktiven Tagebuchverfasser Kostya bei der Einführung des Daltonplans an seiner Schule wütend fragen: "Now I wonder what devil we need this bourgeois plan for?" (OGNJOV 1928, 14), und ihn mit seinen Klassenkameraden dagegen protestieren, indem sie eine Strohfigur anzünden, die den vermeintlichen Urheber dieses Plans, "Lord Dalton", verkörpert. Dabei singen sie: "Bourgeois Dalton, here you burn./ Go to hell and don't return." (OGNJOV 1928, 77).

⁴⁶¹ Vgl. ANWEILER ²1978, 277-280 und GEISSLER 1990, 15. - 1931 wurde LUNATSCHEVSKIJ im Volkskommissariat abgelöst, und KRUPSKAJA erklärte auf einer Versammlung kommunistischer Pädagogen am 12. September 1931, daß die Zeit der Experimente vorüber sei und fortan traditionelle Schulen benötigt würden. Vgl. TITELBAUM 1947, 99.

legten die Schulen fortan auf vorgeschriebene Curricula, Stundentafeln, Unterrichtswerke und Prüfungsinhalte fest.

Nach dem 2. Weltkrieg blieb im Einflußbereich der UdSSR die negative Einstellung zum Daltonplan unverändert. Noch 1990 erhob der russische Erziehungswissenschaftler M. V. KLARIN gegen PARKHURSTs Plan - wie gegen alle "bürgerlichen" Individualisierungskonzepte - den Vorwurf, die sozial unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Schüler in Zugangsberechtigungen festzuschreiben anstatt soziale Benachteiligungen zu kompensieren.⁴⁶² Auch Stellungnahmen aus der DDR zeigten diese Ablehnung: In einer Anmerkung zu KRUPSKAJAs "Education on the Dalton Plan"-Rezension nahmen sich beispielsweise die Herausgeber der deutschen KRUPSKAJA-Ausgabe (1971) die Freiheit, die Pädagogin nachträglich zu korrigieren: Sie habe stets gewußt, daß der Daltonplan wegen seiner pragmatistischen Grundlage für das sowjetische Schulsystem ungeeignet sei.⁴⁶³ Erst nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion bahnte sich eine Veränderung an. Seit 1991 erhielt die NDV ("Nederlandse Daltonvereniging") C. JANSSEN zufolge mehrere Anfragen russischer und anderer osteuropäischer Pädagogen, die sich für den Daltonplan interessierten, und seit dem Frühjahr 1994 bereitet ein NDV-Team die Begleitung von sechs Moskauer Schulen auf dem Weg zur "Daltonisierung" vor.

4.5.2 Motive der Rezeption und Ursachen des Niedergangs

Die Sowjetunion stand zu Beginn der zwanziger Jahre vor gewaltigen schul- und bildungspolitischen Aufgaben. In kürzester Zeit sollte ein Bildungssystem entstehen, das zum einen der Bevölkerung jene (Aus-)Bildungschancen bieten würde, die ihnen das zaristische System vorenthalten hatte, sie zum anderen in sozialistischem Sinne erziehen sollte und schließlich auch jene Steigerung des allgemeinen Qualifikationsniveaus erzielen mußte, wie sie für eine forcierte Industrialisierung erforderlich war. Dabei waren die Schüler und Studenten hinsichtlich des Alters, der Bildungsvoraussetzungen und -ziele enorm heterogen, und es fehlte grundsätzlich an Finanzmitteln; daher erscheint es durchaus naheliegend, daß man sich dem Daltonplan als einem scheinbar kostengünstigen und individuell differenzierenden Verfahren zuwandte, das die Selbsttätigkeit der Lernenden beanspruchte und förderte und zugleich weder an ein

⁴⁶² Vgl. KLARIN 1990, 41.

⁴⁶³ Vgl. KRUPSKAJA 1971, 338, Anm. 24; wie KLARIN übrigens auch GEISLER (1990, 14) oder auch MEYERS NEUES LEXIKON (2., völlig neu erarb. Aufl. in 18 Bdd., Bd. 3, Leipzig 1972, 266).

religiöses Deutungsmuster noch den geisteswissenschaftlichen Hintergrund der deutschen Reformpädagogik gebunden war.

Galt in den zwanziger Jahren Ziele des Daltonplans wie individuelle Selbständigkeit und Studierfähigkeit durchaus als hochrangige sozialistische Bildungsziele, so sanken sie zu Beginn der dreißiger Jahre rapide in der politischen Wertschätzung. Daher sollte man die offiziellen Vorwürfe wegen der angeblichen Ineffizienz des Konzepts nicht unbedingt als Beweis seiner praktischen Untauglichkeit für die staatliche Regelschule nehmen, und selbst wenn es in dieser Weise versagt haben sollte, ist kaum zu entscheiden, welcher Anteil am Mißerfolg ungünstigen Rahmenbedingungen zuzuschreiben ist: nicht nur mangelhaft qualifizierten Lehrern, zu hohen Schülerzahlen und einer allzu dürftigen Ausstattung, sondern auch einer allgemeinen Überforderung von Lehrern und Schülern - durch die umfassenden Reformen des Schulsystems einerseits und andererseits auch durch die Notwendigkeit einer mentalen Neuorientierung, die von ihnen plötzlich Eigeninitiative, Selbständigkeit und Selbstverantwortung verlangte. Eines aber scheint die Geschichte des sowjetrussischen Daltonplan-Experiments zu lehren: Die Annahme von Evelyn DEWEY und N. K. KRUPSKAJA, daß man mit der Einführung des Daltonplans erhebliche Sach- und Personalkosten einsparen könne, sind falsch.⁴⁶⁴ Vielmehr hängt der Erfolg des Daltonplans zumindest in der Einführungsphase erheblich von der Kompetenz solide ausgebildeter Pädagogen, zahlenmäßig günstigen Lehrer-Schüler-Relationen, guten räumlichen Gegebenheiten und reichhaltigen Studienmaterialien ab.

4.6 Die deutsche Rezeption des Daltonplans

4.6.1 Zum Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung vor und nach dem 2. Weltkrieg

Im Vergleich zu anderen Ländern setzte die deutsche Daltonplan-Rezeption verspätet ein, nämlich erst im Jahre 1925 mit Marie STEINHAUS' Bericht über die englische Praxis.⁴⁶⁵ Die seit 1920 im "Times Educational Supplement" publizierten Artikel, die Bücher von PARKHURST und DEWEY oder auch die englischen Praxisberichte hatten offensichtlich keine Resonanz gefunden. Vermutlich kann man die deutsche Rezeptionsverzögerung sowohl auf die drängenden Nachkriegsprobleme als auch auf

⁴⁶⁴ Vgl. DEWEY 1922, 10 f. und KRUPSKAJA 1971, 119.

⁴⁶⁵ Vgl. STEINHAUS 1925 und auch CORING 1929, 105.

eine anhaltende Animosität gegen die "Siegermächte" USA und Großbritannien zurückführen; zumindest setzte das deutsche Interesse an der englischen und amerikanischen (Schul-)Pädagogik erst um 1924 ein, zeitgleich mit der inneren Stabilisierung und der außenpolitischen Entspannung, die STRESEMANNs "Verständigungspolitik" einleitete.⁴⁶⁶

Auch wenn es der Leserschaft im allgemeinen unbekannt blieb, kam mit STEINHAUS der erste wirksame Anstoß zur Rezeption des Daltonplans aus der UdSSR, und die Orientierung auf die englischen Varianten des Plans, insbesondere die "West Green School" in Tottenham, blieb künftig bestimmend. Noch in den fünfziger Jahre wurden "assignment"-Beispiele dieser Schule aus diesem Werk zitiert.⁴⁶⁷ Einen weiteren russischen Einfluß darf man für Sergius HESSEN (1887-1950) annehmen, der 1926 im ersten Band der Zeitschrift "Erziehung" einen systematisch orientierten Aufsatz über den Daltonplan publizierte, der bis heute zu den anspruchsvollsten Beiträgen zählt.⁴⁶⁸ Denn HESSEN, der 1922 seinen Petersburger Lehrstuhl aufgegeben hatte, verfolgte aus der Prager Emigration die sowjetische Bildungspolitik stets mit größtem Interesse.⁴⁶⁹

Unter der Leitfrage, ob PARKHURSTs Konzept trotz der Betonung der textgebundenen Einzelarbeit der Arbeitsschulpädagogik zuzurechnen sei, legte HESSEN eine profunde Analyse des Daltonplans vor und interpretierte ihn als gültige arbeitsschulpädagogische Variante für die Sekundarschule, selbst wenn PARKHURSTs Konzept - wie man ergänzen darf - weder den produktions- noch den handwerklich orientierten Richtungen (BLONSKIJ bzw. KERSCHENSTEINER) und auch nicht der "freien geistigen Selbsttätigkeit" im Sinne GAUDIGs zuzuordnen ist. Zugleich wies HESSEN nachdrücklich darauf hin, daß der Daltonplan wie jede andere pädagogische Reformmaßnahme durch eine veräußerlichte Handhabung gefährdet sei, die nur den "Buchstaben" und nicht den "Geist" der Idee erfasse. Wie ein Lehrer, der die Schüler möglichst viel mit den Händen tun läßt, gründlich an der Idee der Arbeitsschule

⁴⁶⁶ Vgl. etwa die Publikationen von BRINKMANN, Carl: Demokratie und Amerika, Berlin 1927, SILBERMANN 1927, HYLLA o. J. [1928], KARTZKE 1928 oder WECKER 1928. Im Jahre 1928 erschien auch ein Amerikaheft des "Pädagogischen Zentralblattes" (H. 9).

⁴⁶⁷ Vgl. z. B. SCHWERDT [1933] ²⁰1952, 178-185 oder MICHAEL 1963, 162. - Die wenigen deutschen Besucher an PARKHURSTs New Yorker Schule (WOLFF 1929, HÖRBURGER 1950, BESUDEN 1955) lieferten keine präzisen Berichte.

⁴⁶⁸ Vgl. HESSEN 1926; der Aufsatz ist in RÖHRS ²1982, 258-280 vollständig abgedruckt und wird danach zitiert.

⁴⁶⁹ Vgl. z. B. HESSEN/HANS 1933.

vorbegehen könne, und auch das Gemeinschaftsideal vieler Arbeitsschulpädagogen nach HESSEN das dialektische Verhältnis von Individualität und Sozialität verkenne,⁴⁷⁰ so könne auch die Daltonplan-Konzeption verfehlt werden, wenn er als bloßes Instrument zur "'Vorbereitung von Schulaufgaben' unter Aufsicht eines Repetitors [...] losgelöst vom Prinzip der Totalität" (HESSEN [1926] ²1982, 280) gebraucht würde. Faßte man die Einzelarbeit als *Ersatz* und nicht als *Widerpart* des Klassenunterrichts auf, käme dies einer Entstellung der pädagogischen Intentionen gleich: "In der Möglichkeit einer solchen mechanischen Auffassung seiner Aufgabe liegt die größte Gefahr für den Daltonplan." (HESSEN [1926] ²1980, 274)

Im Rückblick erweisen sich die Beiträge von STEINHAUS und HESSEN zusammen mit Wilhelm LAMSZUS' informativem Bericht (1926) über die "West Green School" in Tottenham und Theodor SCHWERDTs (1933) gründlicher "assignment"-Analyse als die bedeutendsten innerhalb der frühen deutschen Rezeptionsgeschichte, die 1933 durch den Wechsel der politischen Machtverhältnisse für etwa 15 Jahre abrupt unterbrochen wurde.⁴⁷¹ Die rund zwanzig Aufsätze, die sich ab 1925 in verschiedenen Fachzeitschriften mit dem amerikanischen Konzept befaßten, bezogen sich in der Regel auf STEINHAUS und HESSEN statt auf "Education on the Dalton Plan" oder andere englische Publikationen.⁴⁷² Diese Beiträge waren zumeist sehr knapp und insofern auch oberflächlich, als sie sich weitgehend auf allgemeine Informationen über die Grundzüge des Plans, die Person der Urheberin oder die internationale Rezeption beschränkten und kaum zu einer pädagogisch-didaktischen Analyse vordrangen. Neben uneingeschränkt oder vorbehaltlich positiven Urteilen, die dem Daltonplan eine zu-

⁴⁷⁰ Vgl. HESSEN [1926] zit. n. RÖHRS ²1982, 270.

⁴⁷¹ Vgl. SCHWERDT [1933] ²⁰1952 (diese Analyse wurde im wesentlichen erst in der Nachkriegszeit rezipiert; vgl. dazu unten S. 213) und LAMSZUS 1926, der die englische Dalton-Pädagogik aufforderte, zur *Selbstwahl der Aufgaben durch die Lernenden* fortzuschreiten; vgl. LAMSZUS 1926, 691.

⁴⁷² In den Jahren 1929/30 kulminierte die Zahl der einschlägigen Veröffentlichungen in Zusammenhang mit PARKHURSTs Vorträgen in Helsingör (1929; 5. Kongreß des "Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung") und Mainz (1929; Tagung des Mainzer Pädagogischen Instituts zum Thema "Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in den Vereinigten Staaten"; neben PARKHURST waren auch KILPATRICK und RUGG eingeladen). Zu Helsingör vgl. DEITERS 1929, zu Mainz GEISLER 1929, MITTEILUNGEN 1929, LINHARDT 1930, RIEPL 1930.

künftige Bedeutung auch für die deutsche Schule prognostizierten oder wünschten, traten bald auch deutliche Absagen.⁴⁷³

Ein durchaus beträchtlicher Anteil der Beiträge stammte aus der Volksschullehrerschaft, insbesondere von Vertretern der sog. "Landschulreform".⁴⁷⁴ Unmittelbar mit den Problemen der wenig gegliederten oder einklassigen Dorfschule konfrontiert, arbeiteten diese an einer inneren Schulreform, welche die Notwendigkeit der individuellen Stillarbeit zu einem anspruchsvollen "Selbstbildungs"-Konzept weiterentwickeln sollte. Darin lag das Interesse am Daltonplan begründet. Doch davon abgesehen, daß man neben dem Prinzip der Selbsttätigkeit auch einzelne Anregungen, wie die "assignments" oder die Kontrollkarten ("Graphen") lobte, wollten diese Autoren mehrheitlich den Plan nur als punktuelle Ergänzung der Unterrichtsgestaltung gelten lassen. Sie erhoben zahlreiche Einwände wegen der angeblich fehlenden Gemeinschaftskomponente, der einseitig intellektuellen Orientierung, der Fächerung des Unterrichts und besonders auch gegen das Übergewicht der schriftlichen Arbeit, das "Tabellenunwesen", den Lernvertrag und die "Vernachlässigung der Gemütswerte" (STROBEL 1929, 423).⁴⁷⁵ Die Kritik gipfelte in dem Vorwurf, daß die reformpädagogische Komponente des Daltonplans insgesamt zu *schwach* entfaltet sei; wie MICHAEL in seiner knapp 40 Jahre später publizierten Kritik vermutete LEHMANN bereits 1925, daß es sich bei diesem Modell nur um "eine verbesserte Form der *Lernschule*" (LEHMANN 1925, 578) handle.

Selbst wenn Georg KERSCHENSTEINER (1854-1932) den Daltonplan einmal lapidar als "höhere Schule geistigen Arbeitens" (KERSCHENSTEINER 1926, 393) lobte, so haben sich die international bekannten deutschen Reformpädagogen kaum mit PARKHURSTs Konzept auseinandergesetzt. Auch Peter PETERSEN (1884-1952), bei dessen Jenaplan man durchaus mit Anregungen durch den Daltonplan rechnen darf,⁴⁷⁶

⁴⁷³ Vgl. zu positiven Urteilen HEMME 1926, 138, GEISSLER 1929, 559, SCHUMACHER 1929, 94, DEITERS 1929, 634 und eingeschränkt auch HUBER 1927, 395. Vgl. zu negativen Urteilen z. B. STROBEL 1927 und WOLFF 1929.

⁴⁷⁴ Vgl. KOBEL 1926, HUBER 1927, STROBEL 1929, KIRCHNER 1929, BÜHNEMANN 1931 und 1931a; auch Ernst HEYWANG und Fritz ZIMMERMANN zählen zu diesem Kreis, wenn gleich ihre Stellungnahmen zum Daltonplan erst in den fünfziger Jahren publiziert wurden. Vgl. HEYWANG 1954 und ZIMMERMANN 1951, 109-114.

⁴⁷⁵ Vgl. zur Gemeinschaftskomponente z. B. STROBEL 1929, 423, KIRCHNER 1929, 146 und HEYWANG 1954, 29, zur intellektuellen Einseitigkeit z. B. STROBEL 1929, 423, BÜHNEMANN 1931, 833, HEYWANG 1954, 29, zu Fächerung, Schriftlichkeit und "Tabellenunwesen" z. B. STROBEL 1929, 423 f., zum Lernvertrag z. B. GEISSLER 1929, 559.

⁴⁷⁶ Vgl. z. B. RÖHRS 1982, 12 und 1986, 16 u. 59.

beschränkte sich auf wenige, sehr verstreute Hinweise, unter denen allenfalls die Bemerkung Erwähnung verdient, daß der Jenaplan als "Widerpart des Daltonplans mit seinen 'Arbeitsanweisungen'" (PETERSEN 1934, 81) aufzufassen sei, weil die Schüler nicht an der "*Planlegung der Arbeit*" (PETERSEN 1934, 80) beteiligt seien.⁴⁷⁷ Eine Ausnahme bildet Paul GEHEEB (1870-1961), der dem Daltonplan einen gewissen Einfluß auf die Organisationsstruktur der 1910 gegründeten Odenwaldschule einräumte. Nach PARKHURSTs Besuch (1929) habe man die Einzelarbeit des Daltonplans bei den Bemühungen berücksichtigt, die personelle Flexibilität der Arbeitsgemeinschaften zu verstärken.⁴⁷⁸

Der Überblick über die deutsche Rezeption bis 1933 zeigt, daß das Interesse am Daltonplan hierzulande nicht übermäßig groß war. Dennoch kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß es eine *aufsteigende* Linie des theoretischen und praktischen Interesses war, die in jenem Jahr 1933 blockiert wurde,⁴⁷⁹ - und dies weit über die zwölf Jahre des "Tausendjährigen Reiches" hinaus. Denn in den fünfziger Jahren gehörte der Daltonplan scheinbar unwiderruflich dem Kanon der reformpädagogischen Vergangenheit an. Von nun an wurde er, von wenigen, wenngleich sehr wichtigen Ausnahmen abgesehen, nur noch in historischen Kontexten erwähnt, zumeist in einer flüchtigen Reihe mit MONTESSORI, dem Winnetkaplan, OTTO oder GAUDIG.⁴⁸⁰ Für BESUDEN war 1955 die Geschichte dieses amerikanischen Reformkonzepts ebenso vollendet wie für ODENBACH, der 1958 erklärte, daß die "deutsche Neigung zur Vorsicht in pädagogischen Dingen [...] eine volle Übernahme des Daltonplans nicht zugelassen" (ODENBACH 1958, 503) habe.⁴⁸¹

⁴⁷⁷ Zu weiteren Nennungen des Plans vgl. PETERSEN 1925, 37, 236, 245 sowie PETERSEN ²1937, 161 (vgl. unten Anm. 505). - Zu KARSENs Kritik vgl. unten Anm. 504 - Vgl. die ebenfalls nur beiläufige Erwähnung in NOHL 1933, 334 bzw. unten Anm. 498.

⁴⁷⁸ Vgl. GEHEEB [1931] 1960, 147 und den Hinweis bei RÖHRS ³1991, 142.

⁴⁷⁹ Die Volksschule 27 (1931), 761 kündigte beispielsweise für Berlin neben einem Vortrag von A. J. LYNCH zur "Anwendung des Daltonplans in der öffentlichen Schule" auch eine von Franz HILKER, dem Leiter des Berliner Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, initiierte Arbeitsgemeinschaft zum selben Thema an.

⁴⁸⁰ Vgl. z. B. BÜHNEMANN 1950 und 1964, SCHNEIDER 1957, 14, XOCHELLIS 1965 und FISCHER [1962] ¹¹1975, 54-60. - Weitere Erwähnungen findet man bisweilen im Zusammenhang mit Themen wie dem "Programmierten Unterricht", dem "Vertragslernen" oder dem "team teaching". Vgl. z. B. WINKEL 1974, 41-49 oder ASSELMAYER 1981, 30.

⁴⁸¹ Vgl. auch FLITNER [1935] 1987, 375 (in Zusammenhang mit dem Jenaplan): "Über die Einzelversuche der 'Arbeitsschule' und das Schema des bloßen Gesamtunterrichts, über die bloß kunster-

Auch wenn sich dieser Kreis mit der allgemeinen Durchsetzung der Jahrgangsklasse in den sechziger Jahren verlor, zeigten die Vertreter der "Landschulreform"⁴⁸² nach 1945 zunächst noch Interesse am Daltonplan. Zu dieser Gruppe zählte auch Fritz ZIMMERMANN, der in der einklassigen Schule von Törwang bei Rosenheim ab 1928/29 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus einen Schulversuch durchführte, den er 1951 in einem Buch darstellte. Darin verglich er den "Gruppenunterricht" von Törwang mit dem Daltonplan⁴⁸³ und gelangte zu einer Einschätzung des letzteren, die ein bezeichnendes Licht auf die Haltung jener "Landschulreformer" wirft, die dem Daltonplan vor allem die Individualisierung der Arbeit zum Vorwurf machten. Im Abschnitt "Wichtigster Unterschied" heißt es:

"Nach dem Daltonplan arbeiten die Kinder - obwohl auch gruppenweises Arbeiten erwünscht ist - fast ausschließlich allein. Er reizt förmlich zum egoistischen Wettbewerb und stellt nackt und kalt die Leistungen der Schüler und deren Arbeitszeit nebeneinander [...]. Er dient zu sehr der technischen Hochzüchtung des Intellekts und denkt zu wenig an die Ausbildung der menschlichen Totalität, in welche der Intellekt eingebettet werden muß, wenn das humane Maß des Menschen nicht verfehlt werden soll. Der Zerfall und die damit verbundene Beziehungslosigkeit seines Daseins ist die Gefahr, die drohend über der Zukunft steht. Sie ist der Grund der 'Vermassung'; denn der Entleerte und Vereinsamte flüchtet ins Kollektiv. Dieses unterliegt der Herrschaft der autonomen Technik, die gleich einem steuerlosen Gefährt ins Verderben jagt und den daran gebundenen Menschen mit sich nimmt.

Niemand wird dem Daltonplan vorwerfen, daß er dieser Entwicklung dienen wolle. Aber er steht durch seine einseitige Bevorzugung des bloßen Wissenserwerbs und durch die ich-bezogene Art seiner Praxis unbewußt in der Reihe der Dinge, die ungewollt zu diesem Ende führen. Der Gruppenunterricht [in der Schule von Törwang] [...] sucht Beziehung und Verbundenheit zu stiften: Ehrfurcht vor Natur und Geist und soziale Gesinnung dem Mitmenschen gegenüber. Wissen ohne Menschlichkeit, ohne Vergeistigung dient einer Entwicklung, die wir mit Grauen verfolgen: dem Egoismus und der Vernichtung." (ZIMMERMANN 1951, 112)

Schwer nachzuvollziehen ist, daß ZIMMERMANN den Mangel an "Ehrfurcht vor Natur und Geist", an "sozialer Gesinnung" und eine angebliche Tendenz zur "Vernichtung" (der Menschheit?) gerade dem Rationalismus und Liberalismus zuschreibt, womit er den Daltonplan zu Recht verbindet, nachdem wenige Jahre zuvor ein politisches System die "Vernichtung" von rund 50 Millionen Menschen ausgelöst hatte, für dessen Ideologie sich Teile der deutschen Pädagogik nicht zuletzt aufgrund

zieherische Methode, über Daltonplan, Montessoriplan und alle ähnlichen 'Arrangements' des Unterrichts sind wir heute hinaus."

⁴⁸² Vgl. z. B. HEYWANG 1954, ALT 1949; BÜHNEMANN 1950, ODENBACH 1958.

⁴⁸³ Vgl. ZIMMERMANN 1951, 109-114.

ihrer antirationalistischen Gemeinschafts- und "Ganzheits"-Ideologie recht anfällig gezeigt hatten. ZIMMERMANNs Ausführungen geben RÖHRS recht, wenn dieser beanstandet, daß der Daltonplan "von deutscher Seite allzu häufig von einer vordergründigen Gemeinschaftsideologie beschattet" worden sei, "die seine eigentliche reformerische Relevanz nicht sichtbar werden ließ." (RÖHRS 1977, 101)

Berthold MICHAELs Kritik in "Selbstbildung im Schulunterricht"(1963)⁴⁸⁴ teilt mit ZIMMERMANN zwar keineswegs die ideologische Position, doch durchaus die einzelnen Einwände. Seine Ausführungen entfalten in mustergültiger Weise die Argumente jener deutschen Schulreformer, die den Daltonplan als *reformpädagogisch ungenügend* ablehnten. Die nach Fächern gegliederten und in Jahrescurricula strikt vorgezeichneten Arbeitsanweisungen implizieren seiner Auffassung nach einen Schematismus, der den vielfältigen Interessen und Motivationen der Lernenden nur ein und denselben Inhalt und Zugang bieten. Wie in der "Lern- und Buchschule" müßten sich die Schüler dem vorgegebenen Stoff anpassen und stets dasselbe didaktisch aufbereitete, vorwiegend symbolisch repräsentierte Wissen auf festgelegten Bahnen aneignen, ohne daß die einzelnen Lerngegenstände "ganzheitlich" oder "gesamtunterrichtlich" synthetisiert würden. Es fehlten die Impulse und Möglichkeiten zu spontanen Initiativen, interessegeleiteter Selbsttätigkeit und erfahrungsbezogenem oder ganzheitlichem Lernen.

Unausgesprochen maßen Kritiker wie MICHAEL den Dalton- an PETERSENs Jena-plan, der wegen seiner Öffnung für interessen- und erfahrungsorientierte Lernaktivitäten und wegen der Gruppenarbeit als überlegene Alternative galt. Dagegen wählte BESUDEN, der über eigene Lehrerfahrungen mit dem Daltonplan verfügte, in seiner Dissertationsschrift DEWEYs Pädagogik als Maßstab.⁴⁸⁵ Er konstatiert zunächst zahlreiche gravierende Schwächen der Praxis⁴⁸⁶ und findet sie bei einem Vergleich der

⁴⁸⁴ Vgl. MICHAEL 1963, 160-175.

⁴⁸⁵ Vgl. BESUDEN 1955 und die Kurzfassung in BESUDEN/BISCHOFs/MÜHLMAYER/OSWALD/RÜCKRIEM o. J. [1968], 10-39. - BESUDENs Bewertung folgte noch 1979 Kersten REICH in einem Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Vgl. REICH, Kersten: Geschichte des Unterrichts als Geschichte der Unterrichtsmethoden, Hagen 1979, 100-103.

⁴⁸⁶ Vgl. BESUDEN 1955, 38-41: Z. B. die Überforderung der Lehrer (Erstellung der "assignments", individuelle Betreuung einer heterogenen Schülerschaft im "Laboratorium"), der Schüler (Schriftlichkeit der Arbeitsanleitungen) und größerer Schulen im allgemeinen (Organisations-schwierigkeiten), steigender Kostenaufwand (erhöhter Lehrbedarf, Kosten für "Laboratorien" und Hilfsmittel), die Vernachlässigung des Mündlichen vor allem in den Fremdsprachen, die Schwierigkeit, den Klassenunterricht für die unterschiedlich fortgeschrittenen Schüler zu koordinieren, der Verlust von sozialen Bindungen, negative Einflüsse auf die Arbeitshaltung der Schüler,

pädagogischen Prinzipien von PARKHURST und DEWEY wiederum in grundsätzlichen reformpädagogischen Defiziten des Daltonplan-Entwurfs begründet. Dieser Rezeptionslinie stand in der Nachkriegszeit eine zweite gegenüber, die den Daltonplan gleichfalls im Bezugfeld der internationalen Reformpädagogik interpretierte, aber insgesamt zu sehr positiven Ergebnissen gelangte. Dazu zählt SCHWERDTs Daltonplan-Kapitel in seiner "Kritischen Didaktik in Unterrichtsbeispielen", die nach 1945 zahlreiche Auflagen erlebte.⁴⁸⁷ Auf der Grundlage einer sorgfältigen Analyse von zwei Monats-"assignments" trat er dem weitverbreiteten Vorwurf des "einseitigen Intellektualismus" entgegen, hinter dem sich stets das Verdikt verbarg, der Daltonplan sei der "Lernschule" in herbartianischer Tradition zuzurechnen.⁴⁸⁸ "Die Unterrichtsgrundsätze des psychologischen Poles sind denen des sachlichen untergeordnet. [...] Die meisterhafte didaktische Tat [...] besteht darin, daß sie - obgleich sie die Unterrichtsgestaltung der sachlichen Norm unterstellt - eine kindgemäße freie Arbeitsweise durch die Unterrichtsorganisation erreicht [...]" (SCHWERDT [1933] ²⁰1952, 192 f.)

Während ZIMMERMANN den Egoismus der Einzelarbeit fürchtete, betonte SCHWERDT die mit der Freiheit gegebene "sittliche *Verpflichtung* hochgradiger *Individualitätsachtung*" (SCHWERDT [1933] ²⁰1952, 192) und die Erziehungswirkung, die aus der Delegation von Selbstverantwortung resultiere. Darüber hinaus unterschied sich SCHWERDT auch darin wesentlich von anderen Kritikern, daß das Konzept in seinen Augen "noch reiche Entwicklungsmöglichkeiten in sich schließt und garnicht als abgeschlossen gelten will." (SCHWERDT [1933] ²⁰1952, 198)

Hermann RÖHRS, der prominenteste deutsche Befürworter des Daltonplans als eines "konkrete[n] Beispiel[s] für eine gute und zukunfts-trächtige Schule [...]" (RÖHRS o. J. [1990], 132), stimmt mit SCHWERDT weitestgehend überein. Wie dieser benennt

die zum Mißbrauch der Freiheit verleitet würden (Abschreiben, allein prüfungsbezogene Wissensaneignung), und schließlich die Methode, "fertiges" Wissen anstatt der Methode wissenschaftlichen Denkens zu vermitteln.

⁴⁸⁷ Vgl. SCHWERDT [1933] ²⁰1952, 173-200. - Vgl. zu den positiven Stimmen auch HÖRBURGER 1950, die als einzige der Autoren die Qualität der ästhetischen Bildung an den "Dalton Schools, N. Y." lobte, die sie aus eigener Anschauung kannte.

⁴⁸⁸ Vgl. SCHWERDT [1933] ²⁰1952, 178-185; dort sind zwei "assignments" der "West Green School", Tottenham abgedruckt, die SCHWERDT aus STEINHAUS (1925, 45 ff.) übernahm. Bezeichnenderweise lobte SCHWERDT die "assignments" als den "Ergebnissen der modernen Denkpsychologie" entsprechend. (SCHWERDT [1933] ²⁰1952, 194).

er durchaus Schwächen, so etwa das Übergewicht der Schriftlichkeit,⁴⁸⁹ ist aber trotzdem überzeugt, daß das pädagogische Potential des Daltonplans weit darüber hinausreiche. "Der Dalton-Plan stellt indessen ein pädagogisches Faszinosum dar, das in seinem ganzen Ausmaß überhaupt noch nicht ins Auge gefaßt bzw. [...] erprobt wurde. Der Plan ist bisher zu sehr als didaktisches Schema mißverstanden worden." (RÖHRS 1977, 104) Im Jahre 1955 publizierte RÖHRS einen Bericht über die damalige Daltonplanpraxis an niederländischen Schulen.⁴⁹⁰ Die seiner Meinung nach gelungene Anpassung des Konzepts an die Erfordernisse der modernen Schule und die erfolgreiche Integration zusätzlicher gemeinschaftsfördernder Elemente überzeugten ihn von der Notwendigkeit, die Anregungen und Impulse, die Helen PARKHURST zur Reformpädagogik beisteuerte, für die deutsche Diskussion fruchtbar zu machen. Daher betonte er in zahlreichen Beiträgen die entschieden reformpädagogische Qualität des Konzepts, das von seiner Urheberin zwar a-theoretisch präsentiert, dennoch von der amerikanischen Erziehungsphilosophie durchdrungen sei. Es könne die Schule in einen "*Lebensraum* lebendig motivierten Studierens in unmittelbarer Auseinandersetzung mit den Dingen" (RÖHRS 1977, 97) verwandeln und stehe somit auch dem KILPATRICKschen "Projekt" nahe.⁴⁹¹ Doch die bedeutendste Leistung Helen PARKHURSTs liegt für RÖHRS "in dem Verantwortlichmachen des Kindes für seine selbstgewählte Arbeit." (RÖHRS 1977, 98)

Auch wenn der Begriff des Daltonplans in der deutschen Fachliteratur durchaus präsent ist,⁴⁹² so hat doch bislang jene Auseinandersetzung nicht stattgefunden, für die RÖHRS bis heute unermüdlich eintritt, und auch die Erfahrungen der niederländischen Daltonplanpraxis wurden hierzulande nicht ausgewertet. Sieht man davon

⁴⁸⁹ Vgl. RÖHRS 1977, 103.

⁴⁹⁰ Vgl. RÖHRS 1955 und 1966. - Zudem nahm er in die von ihm herausgegebenen Textsammlung "Pädagogik des Auslands" (1963) drei Beiträge zum Daltonplan auf (vgl. RÖHRS ²1982, 99-107, 280-285, 258-280: jeweils einen ins Deutsche übersetzten Auszug aus "Education on the Dalton Plan" sowie aus A. J. LYNCH (1926) und den vollständigen Aufsatz von HESSEN (1926)). Außerdem legte er in der 1977 publizierten Geschichte der "Progressive Education"-Bewegung eine ausführliche pädagogische Analyse vor (vgl. RÖHRS 1977, 93-104).

⁴⁹¹ Vgl. RÖHRS 1977, 97 und 104.

⁴⁹² Vgl. z. B. SCHEIBE ⁷1980, 308 f., HÖRBURGER 1967, 158 f., REBLE ¹⁵1989, 312, RECHTMANN 1969, 293 f. oder DRIESCH/ESTERHUES ⁵1961, 301. Nicht erwähnt wird der Daltonplan z. B. in FLITNER/KUDRITZKI 1961, 1962, und kein Stichwort findet sich in ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bdd. u. ei. Reg.-Bd., hg. v. Dieter LENZEN u. Mitw. v. Agi SCHRÜNDER, Stuttgart 1983 ff., um das jüngste der umfassenden Nachschlagewerke zu nennen.

ab, daß etwa Paul GEHEEB oder Ernst HEYWANG⁴⁹³ von direkten Anregungen berichteten, daß Peter PETERSEN möglicherweise gewisse Aspekte des Daltonplans im Jenaplan berücksichtigt hat oder daß einzelne Lehrer bestimmte Elemente in ihrer Praxis verwerteten,⁴⁹⁴ so lassen sich kaum konkrete Wirkungen des Konzepts ermitteln. Von einer der englischen oder amerikanischen vergleichbaren anonymen Tradition darf man in Deutschland kaum ausgehen, da die Rezeption auf die theoretische Auseinandersetzung begrenzt blieb und diese im Grunde nur von 1928 bis 1930 ein breiteres Echo fand.

4.6.2 Hypothesen zur deutschen Distanz

Die deutsche Daltonplan-Rezeption stellt in der Geschichte des Konzepts wie auch der einheimischen (Reform-)Pädagogik ein sehr randständiges Kapitel dar, und zweifelsohne spielten dabei historische Umstände eine wichtige Rolle. Das Schicksal der deutschen Daltonplan-Rezeption scheint sich bereits in der Weimarer Republik entschieden zu haben. Die Auseinandersetzung hatte in den zwanziger Jahren verhältnismäßig spät begonnen, sich nur zögernd entfaltet und war nach kurzer Zeit im Jahre 1933 in einem Zustand abgebrochen worden, der keine Basis für die Nachkriegsentwicklung bot. Es lag keine deutsche Übersetzung von "Education on the Dalton Plan" vor, die führenden deutschen Reformpädagogen hatten sich sehr zurückhaltend gezeigt, und es hatte auch keine Daltonplan-Experimente an privaten oder öffentlichen Schulen gegeben. Nach 1945 konnten sich in der Regel nur jene reformpädagogischen Konzepte etablieren, die auf eine langjährige Praxis vor 1933 zurückblicken konnten und institutionelle Strukturen aufgebaut hatten, und in den sechziger und siebiger Jahren war auch die ausländische Daltonplanpraxis erloschen und selbst in den Niederlanden an einem Tiefpunkt angelangt. Die Frage lautet nun, wie man die Distanz der deutschen Pädagogik zu diesem Reformkonzept vor 1933 erklären könnte.

Zunächst muß man berücksichtigen, daß die deutsche Reformpädagogik wie auch die französische, schweizerische oder belgische in den zwanziger Jahren so reich an Ideen und Initiativen war, daß sie mehr internationale Impulse gab, als daß sie auf solche

⁴⁹³ Vgl. HEYWANG 1954, 29.

⁴⁹⁴ Beispielsweise findet man bei KLEIN (1931, 404-407), der den Daltonplan *nicht* erwähnt, Vorschläge, die PARKHURSTs Konzept sehr nahe kommen. Vgl. auch KARNICK (1958), der ebenfalls ohne Erwähnung des Daltonplans schriftliche Arbeitsanweisungen für die Jahrgangsklassen empfiehlt.

angewiesen gewesen wäre.⁴⁹⁵ Der Jenaplan, den Peter PETERSEN in Locarno 1927 der Weltöffentlichkeit präsentiert hatte, galt zudem als ausgesprochen glückliche Synthese, welche die deutschen und internationalen Ansätze einschließlich der amerikanischen Individualisierungskonzepte integrierte.

Zudem konnte die deutsche Rezeption - im Unterschied zu England und den Niederlanden - nicht auf eine allgemein anerkannte Montessori-Praxis in Vor- und Grundschulen aufbauen. Es gab zwar in den zwanziger Jahren verschiedene Montessori-Kindergärten und -Schulen,⁴⁹⁶ doch war die Montessori-Pädagogik in den führenden reformpädagogischen Auffassungen recht umstritten. In England traten prominente Pädagogen nachdrücklich für Selbsttätigkeit des einzelnen Kindes am didaktisch vorgeformten Material ein, in Deutschland aber fürchtete man um die kindliche Spontaneität und Kreativität - und war vielleicht auch an der "Entfaltung starker Einzelpersönlichkeiten" (LAMSZUS 1926, 690) nicht übermäßig interessiert.⁴⁹⁷ Wahrscheinlich hat - ähnlich wie in den USA - die vielfach behauptete Nähe des Daltonplans zur Montessori-Pädagogik dessen Rezeption sehr belastet.⁴⁹⁸ Des weiteren spielte es selbstverständlich eine Rolle, daß die pädagogische Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schule in Deutschland erheblich stärker eingeschränkt war als vergleichsweise in England.

Dennoch scheint der Daltonplan auch in anderer Weise am deutschen Schulsystem gescheitert zu sein. Es wurde bereits festgestellt, daß ein bedeutender Rezipienten-Kreis aus der Volksschullehrerschaft stammte. Diese Gruppe stand der Reformpädagogik am nächsten; wenn Lehrer an deutschen Regelschulen überhaupt, so waren diese Lehrer von der "Pädagogik vom Kinde aus", der Kunsterziehungsbewegung, der Arbeits-

⁴⁹⁵ Vgl. z. B. HILKER 1924, KARSEN 1923 und KARSEN o. J. [1924], KARSTÄDT 1928 und HOOF 1969.

⁴⁹⁶ Vgl. dazu KARSTÄDT 1928, 345, Anm. 1; danach gab es im Jahre 1928 in Deutschland ca. 25 öffentliche und private Montessori-Kindergärten und 10 öffentliche und private (Volks-)Schulen. Nach RÖHRS (1986, 32) existierten 1936 beim Verbot der Montessori-Pädagogik in Deutschland 24 Kinderhäuser und 12 Schulen. Seit 1919 bestand eine deutsche Montessori-Gesellschaft.

⁴⁹⁷ In eine andere Richtung der kritischen Distanz zu MONTESSORI deutet allerdings der redaktionelle "Aufruf" in der katholischen Fachzeitschrift "Pharus": "Deutscher vergiß dabei [Ausbreitung der Montessori-Methode in Deutschland] nicht deiner noch lebenden und schaffenden Pädagogen!" (Pharus 14 (1923), 52 f.). Auch STURM (1930, 67) sprach von einem "fremden Zug", der mit der Montessori-Pädagogik in die deutsche Pädagogik eingedrungen sei.

⁴⁹⁸ Zu Indizien für diese Vermutung vgl. z. B. KARSTÄDT 1928, 345, Anm. 1 oder NOHL 1933, 334: "Montessori, die [...] die freie Geistigkeit des Kindes [...], und [...] Parkhurst, die von der Montessori angeregt ihren Dalton-Laboratory-Plan entwickelte [...]."

schulbewegung sowie vielleicht einer eigenen "jugendbewegten" Vergangenheit beeinflußt, und die Arbeitsschulpädagogik war in den Lehrplänen der Volksschulen und in der Lehrerbildung der Weimarer Republik stark präsent.

Der Daltonplan hätte sich als Sekundarstufen-Konzept für die Oberstufe der Volksschule angeboten. Faßt man aber die Kritik der sog. "Landschulreformer" zusammen, so scheint dieser potentielle Rezeptionsansatz maßgeblich am herrschenden Verständnis der Volksschuloberstufe gescheitert zu sein, das mit der Behauptung der drei Begabungsrichtungen die strenge Dreigliederung des Weimarer Schulsystems legitimierte. Die Volksschuloberstufe, damals die "Schule der 90 %", die "Mittelschule" und das Gymnasium entsprachen angeblich einer jeweils vorherrschend praktischen, technischen und theoretischen Begabungsrichtung.⁴⁹⁹ Die Volksschuloberstufe sollte eine "volkstümliche"⁵⁰⁰ Schule und gewissermaßen eine "Standesschule für die einfachen Berufe" sein. Dies bedeutete, daß man im allgemeinen - und mehr, als dies die staatlichen Richtlinien vorgaben, wie ein zeitgenössischer Berichterstatter zufrieden feststellte,⁵⁰¹ - das praktische Tun, das "anschaulich"-konkrete Denken und Wissen, die Heimatverbundenheit, das "Gemüthafte" und die "Erziehung", insbesondere die Gemeinschaftserziehung, betonte.⁵⁰² In Übereinstimmung mit der spezifisch deutschen Reformtradition und namhaften Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bevorzugten die fortschrittlichen Volksschullehrer einen stoffbeschränkten, fächerübergreifenden und themenzentrierten "Gesamtunterricht". Zudem wurde der Lehrerpersönlichkeit und dem "pädagogischen Bezug", den Herman NOHL als "leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen,

⁴⁹⁹ Vgl. dazu BLANKERTZ 1981, 234-239.

⁵⁰⁰ Vgl. z. B. SPRANGER 1955, 56: "Es ist [...] nicht leicht zu sagen, was das 'Volkstümliche' ist. Jedenfalls wurzelt es in der Eigenwelt des Volkes. Das heißt: die abstrakten Trennungen und die neutralen Begriffe, die der Welt der Wissenschaft entstammen und die in einer rationalisierten Kultur schließlich das Übergewicht erhalten, sind 'für' das eigentliche Volk nicht da." Und SPRANGER 1955, 9: "Wir *haben* heute [...] die Demokratie als Staatsform; wir *haben* die Einheitsschule [die vierjährige Grundschule] in den Grenzen, die sinnvoll sind und über die man nur zum Schaden des Volksganzen hinausgehen könnte."

⁵⁰¹ Vgl. KAESTNER 1928, 125.

⁵⁰² Vgl. z. B. SPRANGER 1966, 80, KAESTNER 1928, 120 u. 127 f. und KARSTÄDT 1928, 333 f., der die "neuen Schulen" mit den Worten umschreibt: "[...] Kind gegen Stoffherrschaft, Persönlichkeit gegen Wissensübermittlung, und nach dem tiefen Abfall des Abendlandes von der Gemeinschaft zum Individualismus, der in Krieg und Zusammenbruch sich am greifbarsten offenbarte, ringt die Sehnsucht nach neuen Formen der Gemeinschaftsgesinnung [...]."

und zwar um seiner selbst willen" (NOHL [1933/35] ⁷1970, 134) bestimmte, als Grundlage allen pädagogischen Handelns höchste Bedeutung beigemessen.

Alle diese Elemente sollten dem Daltonplan angeblich fehlen, und daher ordnete man dieses "Bildungskonzept" grundsätzlich nicht der "Volksschule", sondern der "höheren Schule" zu. Dazu ist anzumerken, daß man von Evelyn DEWEY über BLONSKIJ und KERSCHENSTEINER bis zu RÖHRS die wohlbegründete Auffassung findet, der Daltonplan bähne die selbständige Aneignung von Wissen an und fördere somit eine allgemeine *Studierfähigkeit*. Damit war jedoch niemals jener vorgebliche Gegensatz zwischen einem "Eigengeist" (SPRANGER 1955) der Volksschuloberstufe und der höheren Schule gemeint, wie er offenbar das Selbstverständnis vieler deutscher Pädagogen bestimmte.

Die Realschule und das deutsche Gymnasium wiederum, denen die Volksschullehrer den Daltonplan zuwiesen, standen generell und von wenigen Ausnahmen abgesehen reformpädagogischen Ideen sehr fern. In diesen Schularten gab es im Bereich der öffentlichen Regelschule keine Basis für eine Daltonplan-Rezeption. Eine Ausnahme bildeten in diesem Zusammenhang die verschiedenen Experimente mit der sog. "elastischen Einheitsschule", die als Gesamtschule *alle* Schüler in *einer* Grund- und Sekundarschule bilden und erziehen wollte.⁵⁰³ Aus diesem Kreis ist Fritz KARSENs Angriff auf den Daltonplan bekannt; er kritisierte - wie die sog. "Landschulreformer" - die Vorschreibung der Lerngegenstände und die Auflösung der Klassengemeinschaft. Auch aus der Perspektive einer sozialdemokratischen bzw. sozialistischen Erziehung, die das gemeinschaftlich geplante Projekt in den Mittelpunkt der Lernarbeit rückte, erschien der Daltonplan als zu individualistisch.⁵⁰⁴

Am meisten erschwerte das in der deutschen (Arbeitsschul-)Pädagogik vorherrschende "Gemeinschafts"-Verständnis die Rezeption. BLANKERTZ hielt fest, daß ein "durchgehender Ausgangspunkt der politisch-pädagogischen Stellungnahmen [...] auch der Autoren, die [...] bis in die Zeit der Bundesrepublik hinein als Hauptreprä-

⁵⁰³ Vgl. z. B. KARSTÄDT 1928, 361 f. zu Fritz KARSENs Plan eines "Schulstaates" in Neukölln/Berlin, der in *einer* Schule einen Kindergarten, eine vierjährige Unterstufe, eine fünf- bis sechsjährige Mittelstufe (mit einem theoretisch-sprachlichen und einem eher praktisch orientierten Zweig) und eine in drei Richtungen ausdifferenzierte Oberstufe integrieren sollte.

⁵⁰⁴ Vgl. KARSEN 1927 und [1930] 1980. KARSEN bestand auf der Jahrgangsklasse als Arbeitsgemeinschaft; ihr "Gesetz" sei, "daß sie sich ihre Arbeitsformen und den Inhalt ihrer Arbeit [...] *selber* bestimmt." (KARSEN 1927, 524). Das Kurssystem der Odenwaldschule beispielsweise wirke als "Gruppenindividualismus [...], der innerhalb des geistigen Gesamtlebens der wirkenden und werdenden Generation nicht berechtigt ist." (KARSEN 1927, 521).

sentanten der Erziehungswissenschaften galten - unter ihnen Georg Kerschensteiner, Herman Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt und Paul Natorp - [...] eine Frontstellung der deutschen Kultur gegen die westliche Zivilisation [war]. Damit verbunden war der Gedanke, die Freiheit der Deutschen sei in der qualitativ definierten 'Gemeinschaft' ausgedrückt, während - im Gegensatz dazu - die Gleichheit der Demokratien eine nur mechanische sei, die zur quantitativ bestimmten 'Gesellschaft' führe." (BLANKERTZ 1982, 227) So charakterisierte beispielsweise Peter PETERSEN den pädagogischen Standpunkt Percy T. NUNNs, der den Daltonplan in England stark förderte, als "extreme[n] Individualismus" (PETERSEN ²1937, 155).⁵⁰⁵ Wenn, wie HESSEN dies formulierte, die einflußreiche arbeitsschulpädagogische Richtung "das Moment der Totalität betonte und das Persönlichkeitsprinzip als dessen dialektischen Gegenpol auffaßte", sich aber "vornehmlich doch mit dem Problem des Klassenunterrichts" (HESSEN 1926, zit. n. RÖHRS ²1980, 270) beschäftigte, so akzentuiert dies die deutsche "Individualismus"-Kritik, die sich in dieser Form nicht einmal in der frühen Sowjetunion zeigte. Der Daltonplan wurde im wesentlichen verworfen, weil er die Einzelarbeit der Schüler nicht einer dominanten sozialen Komponente unterordnete. Die vorhandenen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten sowie das grundsätzlich partnerschaftliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wogen dagegen sehr wenig, standen sie doch nur für "Gesellschaft", nicht aber für "Gemeinschaft", und bezeichnenderweise überlasen die Rezipienten nicht selten, daß auch Gruppenarbeitsformen und Klassenunterricht integrale Bestandteile des Konzepts waren. Man setzte den Daltonplan mit der "assignment"-gelenkten Selbsttätigkeit in der Freiarbeitsphase und - in einem weiteren Schritt - mit der traditionellen "Lernschule" gleich.⁵⁰⁶

Im Kontext solcher "Mißverständnisse" muß man auch berücksichtigen, daß die Ganztageschule, die der Daltonplan voraussetzt, in Deutschland in der Regel nicht gegeben war. Eine dreistündige Arbeit an den "assignments", selbst wenn sie vollkommen in Einzelarbeit ausgeführt würde, hat an einer Schule, die außer der Selbsttätigkeit nur die klassischen Unterrichtsstunden kennt, einen vollkommen anderen sozialen Stellenwert, als wenn der Schulnachmittag den Jugendlichen vielfältige Gelegenheiten bietet, in verschiedenen Gruppen ästhetisch-musische, sportliche, handwerkliche oder soziale Aktivitäten zu entfalten oder Projektarbeiten durchzuführen.

⁵⁰⁵ Vgl. auch PETERSENs Deutung der DEWEYschen Pädagogik und des Daltonplans als "erzieherische Maßnahmen im Dienste der Staatsgesellschaft" (PETERSEN ²1937, 161).

⁵⁰⁶ Vgl. z. B. ODENBACH 1958, 503 oder MICHAEL 1963, 160.

Schließlich trug vermutlich auch PARKHURSTs sehr zaghafter theoretischer Zugriff in "Education on the Dalton Plan" dazu bei, daß ihr Vorschlag in Deutschland mehr als ein Ensemble unterrichtsorganisatorischer Maßnahmen denn als schulpädagogisches Konzept aufgefaßt wurde. Der Grundsatz der selbständigen und selbstverantwortlichen Arbeit sollte den Schülern innerhalb der Schule einen neuen, "selbst-bewußten" Status und dem Schulleben die Qualität einer Arbeits- und Interessensgemeinschaft verleihen. STEINHAUS, HESSEN, SCHWERDT und RÖHRS haben den Daltonplan in dieser Richtung aufgefaßt und daher keine prinzipiellen Defizite im Bereich der sozialen Dimension der Erziehung, des "pädagogischen Bezugs" oder der Entfaltung kreativer, musischer oder auch emotionaler Dimensionen im Schulleben gesehen.⁵⁰⁷

Die Differenz zwischen den beiden Sichtweisen scheint darin begründet, daß demjenigen, der die selbständige geistige Auseinandersetzung als wesentlichen Inhalt schulischen Lernens auf jeder Stufe anerkennt, die *individuelle* Anstrengung zur Durchdringung und Aneignung eines Gegenstandes immer nötig erscheint und zwar ganz unabhängig davon, ob der Schüler diese Leistung im Zusammenhang eines Gruppenprojekts oder für sich allein vollbringt. Für den anderen aber, der eine Schule des "Volkstümlichen" im dem Sinne wünscht, daß "[...] die abstrakten Trennungen und die neutralen Begriffe, die der Welt der Wissenschaft entstammen und die in einer rationalisierten Kultur schließlich das Übergewicht erhalten, [...] 'für' das eigentliche Volk nicht da" (SPRANGER 1955, 56) seien, spielt jener Aspekt nur eine nachgeordnete Rolle, und dafür tritt das gemeinschaftliche Tun und Erleben in den Vordergrund, das in den Publikationen zum Daltonplan vernachlässigt wurde. Dann wird er den Plan nur als Ensemble von organisatorischen Maßnahmen wahrnehmen, und von hier ist es nur ein kleiner Schritt, dem Konzept insgesamt die Vernachlässigung der Gemeinschaftskomponente vorzuwerfen.

⁵⁰⁷ Vgl. STEINHAUS 1925, 9: "Ein fortwirkendes gegenseitiges Einwirken der verschiedenen Gruppen und einzelnen Individuen ist beim Daltonplan unvermeidlich. Und die natürliche Folge dieses gegenseitigen Einflusses ist ein erstes, durch die Notwendigkeit erzeugtes Keimen des sozialen Gefühls." Oder RÖHRS 1977, 102 f.: "Der Dalton-Plan wird hier als Schulmodell verstanden, dessen entscheidende pädagogischen Haltepunkte die Individualisierung der Schülerarbeit und die ergänzende soziale Fundierung des Schullebens sind."

4.7 Die niederländische Rezeption des Daltonplans

Die niederländische Rezeptionsgeschichte entfaltete sich kontinuierlich seit den frühen zwanziger Jahren und weist besonders seit der Mitte der achtziger Jahre wieder sehr erfreuliche Erfolge auf, wobei die Nachfrage nach dem Daltonplan gegenwärtig ihren Höhepunkt noch keineswegs erreicht zu haben scheint. Nannte KLEYN (1991, 13) für 1985 25 Mitgliedsschulen der NDV, so sind nach Auskunft von C. JANSSEN zu Beginn des Jahres 1994 über 60 niederländische Schulen "daltonisiert" und weitere 60 Mitglieder der NDV, d. h. an der Einführung des Daltonplans interessiert. Jährlich erkennt die NDV mehreren Schulen das Verbandsprädikat zu und autorisiert sie damit, sich offiziell als "Daltonschool" zu bezeichnen.⁵⁰⁸ Hinzu kommen, wie schon erwähnt, internationale Anfragen an die NDV aus Osteuropa, speziell Rußland, und den USA. Es stellt sich nun die Frage, welche Faktoren diesen niederländischen "Sonderweg" beeinflusst haben könnten.

4.7.1 Das Verfassungsprinzip "Freiheit des Unterrichts"

In den Niederlanden sind für die Entfaltung reformpädagogischer Modelle außerordentlich günstige Bedingungen gegeben. Warnt RÖHRS zu Recht, Holland nicht als "pädagogisches Mekka" (RÖHRS 1955, 397) mißzuverstehen, so trifft doch SKIERAS Bild von einem "europäischen Kulturgarten" (SKIERA 1986, 141) weitgehend zu: "Heute dürfte das reformpädagogische Gedankengut in keinem anderen Land ähnlich starke Wirkungen zeigen wie in den Niederlanden." (SKIERA 1986, 89) Er nannte für die Mitte der 80er Jahre 48 "Vrije Scholen" (Waldorf-Schulen), 113 Montessori-

⁵⁰⁸ 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 (vgl. unten Anm. 514), dem Vorstand der NDV vor. Falls er den Anforderungen entspricht, visitieren Repräsentanten der NDV die Schule und führen eingehende Gespräche mit dem Kollegium. Danach kann der Vorstand einen Beschluß über die Prädikatsverleihung fassen. Die Kriterien der Prädikatsverleihung werden fortlaufend diskutiert. Vgl. dazu den redaktionellen Beitrag in der Verbandszeitschrift "taak" 9 (1990), Nr. 1, 15 ff. - Nach Auskunft von Cees JANSSEN arbeitet die NDV gegenwärtig (1994) an einem Curriculum für eine spezifische Daltonlehrer-Ausbildung. 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.

Schulen und 200 Jenaplan-Schulen.⁵⁰⁹ Auch wurden zentrale reformpädagogische Postulate in der sog. "Contourennota" (1975), dem bislang gültigen Grundsatzprogramm der staatlichen Reformpolitik, wie bei der Neugestaltung des Elementarunterrichts ("basisschool") im Jahre 1985/6 berücksichtigt.⁵¹⁰

Das reformfreundliche Klima hat verschiedene Ursachen; nicht zuletzt spielt eine aufgeklärte, demokratisch-liberale und Neuem gegenüber aufgeschlossene Grundhaltung eine wichtige Rolle in dieser Gesellschaft, die traditionell von einer starken weltanschaulichen und religiösen Binnendifferenzierung, der sog. "Versäulung", geprägt ist.⁵¹¹ Die notwendige Toleranz auf weltanschaulichem und religiösem Gebiet fand in der sog. "Pacifatie-Politiek" der niederländischen Verfassungsreform von 1917 und dem von ihr angeregten "Wet op het lager onderwijs" (1920) deutlichen Ausdruck.⁵¹² Diese legislativen Maßnahmen beendeten einen hundertjährigen, in den letzten vier Dezennien äußerst heftig geführten Schulkampf, indem sie das Prinzip der "Freiheit des Unterrichts" verbindlich festschrieben und die öffentlichen ("openbaren"; weltanschaulich neutralen) und privaten ("bijzonderen"; oftmals weltanschaulich oder konfessionell gebundenen) Schulen in rechtlicher und finanzieller Hinsicht gleichstellten.⁵¹³ Seitdem wird das private Schulwesen, "welches den gesetzlich geforderten Bedingungen entspricht, [...] in gleicher Weise aus der Staatskasse finanziert"

⁵⁰⁹ Vgl. SKIERA 1986, 118. - Während die niederländischen Freinet-Gruppen und Jenaplan-Schulen erst in den sechziger Jahren entstanden, reicht die Tradition der Montessori- und Daltonplan-Schulen sowie der "Vrijen Scholen" in die zwanziger Jahre zurück. Vgl. SKIERA 1986, 117. Nach BRUIJN (1928, 74) wurde die erste private Montessori-Schule 1911 eröffnet.

⁵¹⁰ Vgl. SKIERA 1986, 89 zur "Contourennota" (= "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel" - "Umriss der zukünftigen Unterrichtsgestaltung"). - Die Reform der "basisschool" (1985/6) faßte den "Vorschulunterricht" ("kleuterschool") für die Vier- bis Sechsjährigen und die traditionelle sechsjährige "lager school" ("Elementarschule") für die Sechs- bis Zwölfjährigen zur sieben- bzw. achtfährigen "basisschool" zusammen. Die niederländische Schulpflicht beginnt mit dem vollendeten 5. Lebensjahr, doch sind in den Schulen auch "groepen" ("Gruppen") für die Vierjährigen vorhanden.

⁵¹¹ Vgl. auch SKIERA 1986, 117-124. - Zum Fachbegriff der "Versäulung" vgl. SKIERA 1986, 11.

⁵¹² "Gesetz für den [damals sechsjährigen] Elementarunterricht". In dieser Hinsicht brachte die neue niederländische Verfassung von 1983 keine Veränderungen.

⁵¹³ Obwohl sie im Gegensatz zu den "openbaren" (öffentlichen, d. h. von den Gemeinden oder - seltener - vom Reich getragenen) Schulen Schulgeld fordern, sind derzeit ca. 70 % der niederländischen Schulen privat. Vgl. SKIERA 1986, 95 oder HAMER/WISSINK 1985, 871. Sie werden nicht zuletzt wegen der durchschnittlich besseren Ausstattung bevorzugt; neben den öffentlichen Mitteln stehen ihnen nämlich auch die Zuwendungen der privaten Schulträger zur Verfügung, und die Schulgebühren werden in vielen Fällen vom Staat zurückerstattet.

(HAMER/WISSINK 1985, 871) wie das öffentliche. Dabei beschränken sich die gesetzlichen Auflagen auf wenige Vorgaben, wie z. B. die Festlegung der Fächerkanones für die verschiedenen Schultypen und den Nachweis der sittlich-fachlichen Qualifikation der Lehrkräfte. So gibt es weder zentrale amtliche Lehrpläne noch bindende Vorschriften für die Leistungserhebung oder -bewertung, und die Schulen schlagen dem Schulträger die Lehrer zur Neueinstellung selbst vor, was als wesentliche Voraussetzung für die kontinuierliche Entfaltung eines schuleigenen pädagogischen Profils und für die Entwicklung reformpädagogischer Ansätze gelten muß.⁵¹⁴ Damit ist die pädagogische Freiheit der einzelnen Schule nicht - wie etwa im bayerischen Schulsystem - als Residuum gegenüber der vorgängigen staatlichen Entscheidungskompetenz bestimmt, sondern als umfassender Auftrag zur professionellen pädagogischen Binnengestaltung.

Man hat das Prinzip der Unterrichtsfreiheit als "vrijheid van stichting, richting en inrichting" (SKIERA 1986, 30) definiert. "Richting" meint die Freiheit der weltanschaulichen und religiösen Überzeugung, die der Schularbeit zugrunde gelegt wird, "inrichting" die schon erwähnte inhaltliche, pädagogische und didaktisch-methodische Gestaltungskompetenz der Einzelschule. "Vrijheid van stichting" ("Stiftung") aber definiert die Schulgründung als Angelegenheit der Betroffenen, d. h. der Eltern schulpflichtiger Kinder. Das staatliche Handeln ist subsidiär konzipiert, setzt also dann ein, wenn schulpflichtige Kinder keine weltanschaulich adäquate Schule vorfinden. Abgesehen von bestimmten Mindestgrenzen, - SKIERA (1986, 30) nennt beispielsweise die Zahl von etwa 80 schulpflichtigen Kindern als Voraussetzung für die Einrichtung einer "basisschool" -, haben Eltern das Recht, Schulen zu gründen, die der Staat finanziert, wenn die gesetzlichen Auflagen erfüllt sind.

⁵¹⁴ Zum Vorschlagsrecht vgl. SKIERA 1986, 29. - Die einzelne Schule ist verpflichtet, alljährlich ihren "schoolwerkplan" bei den Behörden als Grundlage für die Mittelzuweisung einzureichen. Darin legt sie z. B. die Erziehungs- und Unterrichtsziele, die Prinzipien der Schul- und Unterrichtsorganisation, die Curricula, die didaktisch-methodischen Präferenzen, das bevorzugte Arbeitsmaterial, die Gruppierungsformen, die Verfahren der Leistungsmessung und -bewertung, die Formen der Elternarbeit sowie die Hilfsmaßnahmen bei Lern- und Verhaltensstörungen nieder.

4.7.2 Die Entwicklung in den zwanziger und dreißiger Jahren

4.7.2.1 Die Interpretation des Daltonplans

Die Niederlande importierten den Daltonplan aus dem benachbarten England. Im Januar 1924 beauftragte die im Jahre 1784 gegründete und damals wie heute einflußreiche "Maatschappij tot Nut van het Algemeen" ("Gesellschaft zur Förderung des Gemeinwohls") eine Experten-Kommission, das neue Modell in England zu studieren und auf 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 Lehrerbildung 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,⁵¹⁵ und publizierten die Ergebnisse im sog. "nutsrapport" "De Toekomst van ons Volksonderwijs. II. Scholen met losser Klasseverband".⁵¹⁶ 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 behoort te ontwikkelen" (BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 67),⁵¹⁷ und forderte die "Maatschappij" nachdrücklich auf, sich für die Förderung daltonplangemäßen Unter-

⁵¹⁵ 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", Earsh-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.

⁵¹⁶ "Die Zukunft unseres Schulwesens. II. Schulen mit aufgelockertem Klassenverband". Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924.

⁵¹⁷ "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.

richts einzusetzen.⁵¹⁸ 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 wußten. Zudem sorgt die flexible Arbeitsorganisation dafür, daß die Schüler stets angemessene Beschäftigungen wählen können.⁵¹⁹

- 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 verfängliche Situation auf. Das Prinzip der Selbstverantwortung wird mit einer Reduktion von Konkurrenzanreizen 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 mehr über das (relative) "Versagen" der Mitschüler definiert.⁵²⁰

- Die Lernleistungen fallen nicht hinter die Ergebnisse der traditionellen Schule zurück.⁵²¹

- 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.⁵²²

⁵¹⁸ 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.

⁵¹⁹ Vgl. z. B. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 20 f.

⁵²⁰ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 22 und 43-47.

⁵²¹ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 62 ff.

⁵²² Vgl. zu diesem Absatz BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 24 f., 42 f.

■ 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 traditionellen Klassenunterricht im allgemeinen sehr gering.⁵²³

■ 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 waarnemen." (BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 61)⁵²⁴ 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.⁵²⁵

Der "nutsrapport" beeinflusste die niederländische Dalton-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.⁵²⁶ Zugleich wenden sie sich strikt gegen "streaming"-Verfahren und das "Wiederholen" und empfehlen für Schüler, welche die durchschnittliche Lerngeschwindigkeit nicht einhalten können, adaptive Maßnahmen.⁵²⁷

⁵²³ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 35 und dazu z. B. TAUSCH/TAUSCH ¹⁰1991, 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."

⁵²⁴ "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."

⁵²⁵ 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.

⁵²⁶ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 24, 32 ff.

⁵²⁷ 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.

■ 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)⁵²⁸

■ Die "Lernfreiheit" soll vorrangig der Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung dienen.⁵²⁹

■ Der Titel des "nutsrapport" erwähnt den Begriff "Daltonplan" nicht, womit die Kommission die Freiheit und Notwendigkeit betont, das Konzept vollständig den einheimischen Bedingungen anzupassen.⁵³⁰

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 PARK-HURST, Evelyn DEWEY und A. J. LYNCH.⁵³¹ So befaßte sich die angesehene

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 37 f.; diese Option setzte sich im Sekundarbereich allerdings *nicht* durch.

⁵²⁸ Vgl. BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 24 f.: "Het tot zijn recht laten komen van de individualiteit van het kind en daarbij toch aan te kweeken de saamhoorigheid der groep en der school, daarin steckt 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 BRUIJN 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 Erwägungen, welche dem Zusammenleben in einer bestimmten Gruppe [...] großen Wert beilegen."

⁵²⁹ "Und hier liegen nach unserer Meinung in der Tat die größten Vorzüge der Schulen, die wir besucht haben."

⁵³⁰ 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.")

⁵³¹ 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.

Fachzeitschrift "Pedagogische Studiën" im Jahrgang 1924/5 zu einem Fünftel ihrer Beiträge mit dem Daltonplan, und bald folgten auch niederländische Buchpublikationen.⁵³²

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.⁵³³ 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.⁵³⁴

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 in der Zwischenkriegszeit festhalten.

- Die Daltonplanpraxis ging in aller Regel vom Reformwillen einzelner Schulen aus und wurde von den Schulträgern wohlwollend unterstützt;
- sie entfaltete sich vorwiegend an kommunal verwalteten Regelschulen auf der Sekundarstufe;⁵³⁵
- es wurden im allgemeinen bestehende Schulen umgestaltet,⁵³⁶ und

⁵³² Vgl. KLEYN 1991, 1.

⁵³³ "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, 34 f. - 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.

⁵³⁴ 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], 2 ff. 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., 9 f., BRUIJN 1928, 75 f. und KLEYHEEG 1933, 128.

⁵³⁵ Es gab selbstverständlich auch Dalton-Elementarschulen; vgl. z. B. BRUIJN 1928, 76, BIEGEL o. J. [1935], 3 oder KLEYN 1991, 2.

⁵³⁶ 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 Aronskelkweg im Haag. Vgl. die Beschreibung bei MARPLES 1948, 682.

■ 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").⁵³⁷

Im Jahre 1931 wurde die NDV mit dem Ziel gegründet, die Daltonplan-Praxis systematisch zu fördern,⁵³⁸ 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 einführen 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.⁵³⁹

Aus einem Vortrag des ersten Sekretärs der NDV, J. H. BIEGEL, im Jahre 1935 geht hervor, daß die Daltonplanpraxis vorwiegend als "gedaltoniseerder 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 PARK-HURST 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.⁵⁴⁰ 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.⁵⁴¹

4.7.2.2 Die niederländisch-deutsche Denkpsychologie (KOHNSTAMM/SELZ)

Die frühe niederländische Daltonplan-Rezeption trägt viele Züge, die aus dem internationalen Kontext bekannt sind, und scheint vorzugsweise der englischen vergleichbar. Es soll hier genügen, auf einige wesentliche Aspekte hinzuweisen: die Institution

⁵³⁷ Vgl. GRAFTDIJK, 1928, 85.

⁵³⁸ 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.

⁵³⁹ Vgl. zur NDV-Prädikatsvergabe Anm. 508.

⁵⁴⁰ Vgl. BIEGEL o. J. [1935], 9.

⁵⁴¹ Vgl. z. B. GRAFTDIJK 1928, 84 und BOKHORST 1924, 51.

der Ganztageschule, die pädagogische Freiheit der Einzelschule, den breiten Kontext verwandter Ansätze, insbesondere eine solide Basis von Montessori-Vor- und -Grundschulen, die Rezeption der Ergebnisse der empirisch verfahrenen Psychologie, die Unterstützung des Daltonplans durch führende Wissenschaftler, angesehene Lehrerbildner, renommierte Schulleiter und kommunale Behörden sowie den - durch den Ersten Weltkrieg verstärkten - Reformimpetus in der bildungsinteressierten Öffentlichkeit, die den herkömmlichen Frontalunterricht mißbilligte, weil er zu Passivität, Abhängigkeit und unsozialen Verhaltensweisen anstatt zu Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und demokratischen Einstellungen zu führen schien.⁵⁴²

Ein besonderer Umstand, der vermutlich wesentlich zur Kontinuität des Plans beitrug, war allerdings damit gegeben, daß "der Daltonunterricht von Anfang an in den Niederlanden stark mit der deutsch-niederländischen Denkpsychologie verbunden war" (JANSSEN o. J. [1991], 7), die bis heute einen bedeutenden Einfluß auf die Lehrerbildung nimmt.⁵⁴³ Die Denkpsychologie unternahm bekanntlich seit der Jahrhundertwende einen der folgenreichsten Angriffe auf die traditionelle Assoziationspsychologie, wobei die deutschen Forscher der "Würzburger", "Kölner" und "Mannheimer Schule" international als führend galten. Der älteren Auffassung zufolge waren die Bewußtseinsprozesse als mechanistisch erfolgende Aktualisierungen von gesetzmäßig verknüpften atomistischen Einzelinhalten, als "Vorstellungen", anzusehen; als (im wesentlichen) *einzig* richtungsgebender Faktor beim Ablauf dieser

⁵⁴² Vgl. die jeweils sehr ausführliche Kritik des klassischen Frontalunterrichts bei BIGOT/DIELS/KOHNSTAMM 1924, 5-14 und BOKHORST 1924a, 21-29.

⁵⁴³ KOHNSTAMM begründete in den zwanziger Jahren die "Amsterdamer Schule" der Denkpsychologie und war auch maßgeblich daran beteiligt, seinem deutschen Kollegen Otto SELZ (1881-1943) die Emigration nach Amsterdam zu erleichtern, wo dessen Vorlesungen und Seminare (1939-1943) große Beachtung fanden.

Otto SELZ habilitierte sich bei Oswald KÜLPE in Bonn (vgl. SELZ, Otto: Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs. Eine experimentelle Untersuchung, I-III, Stuttgart 1913 und ders.: Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit - kurzgefaßte Darstellung (1924), in: GROFFMANN 1981, 31-61), ging aber mit seinen Annahmen zum Denkverlauf über die "Würzburger Schule" hinaus. Nachdem er von 1923 bis 1933 als Ordinarius für Philosophie, Pädagogik und Psychologie an der Handelshochschule Mannheim gewirkt hatte, wurde er 1933 wegen seiner jüdischen Abstammung beurlaubt und emigrierte 1939 nach einer mehrwöchigen Haft nach Amsterdam. 1943 wurde er von dort nach Auschwitz deportiert und fand dabei oder dort den Tod. - Zu den *niederländischen Vorlesungen* vgl. z. B. GROFFMANN 1981, 70: 13 Vorlesungen zum Thema "Die geistige Entwicklung und ihre erzieherische Beeinflussung". - Zum *Einfluß von SELZ auf die niederländische Didaktik* vgl. BLOCK ²1965, 109, PARREREN ⁵1974, 26 f. oder KOOB in GROFFMANN 1981, 27.

Bewußtseinsprozesse sollte die Verdrängung schwächerer Reproduktionstendenzen durch die jeweils stärkste Tendenz gelten.⁵⁴⁴

Dagegen setzte die Denkpsychologie, - die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen können hier nicht berücksichtigt werden -, die begründete Annahme, daß das *organisierende Prinzip* in komplex-hierarchischen - nicht additiven - kognitiven Strukturen zu finden sei, mit denen das Ich *aktiv* die Informationsaufnahme und -verarbeitung leiste und Wirklichkeitsausschnitte *konstruiere*. Denken wurde nun als "*Denkoperation*" verstanden. Dabei spielte für SELZ neben den subjektiven Faktoren, wie z. B. Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen und Intentionen, insbesondere die Organisationsleistung der Finalität, der Zielorientierung des Denkens, eine zentrale Rolle.⁵⁴⁵ Darüber hinaus war der deutsche Psychologe überzeugt, daß man die wesentlichen Verfahren der "Mittelfindung"⁵⁴⁶ *lehren und lernen* könne, und demonstrierte dies in einer 1935 publizierten empirischen Studie, die wiederum von niederländischen Pädagogen und Didaktiker interessiert wahrgenommen wurde.⁵⁴⁷

Die Unterschiede zwischen der assoziations- und der denkpsychologischen Konzeption sind für die Allgemeine Didaktik und darüber hinaus auch für die niederländische Daltonplan-Rezeption von erheblicher Bedeutung.⁵⁴⁸ So spiegelt jener - HERBART mißverstehende - "herbartianische" Frontalunterricht, der schematisch nach den berühmten-berühmten "Formalstufen" aufgebaut ist, undifferenziert zwar, aber dennoch deutlich die traditionelle Assoziationspsychologie wider. Der Schüler soll sich dem

⁵⁴⁴ Vgl. z. B. SELZ [1924] 1981, 35.

⁵⁴⁵ Vgl. SELZ [1924] 1981, 39: "Erteilen wir einer Versuchsperson eine Aufgabe, so bildet die Determination (Willensbestimmung) zur Lösung der Aufgabe einen Reiz, durch welchen eine Reihe spezifischer Operationen ausgelöst werden. [...] Jede Verwirklichung einer Zielsetzung bis zur Erreichung des Ziels oder zum Aufgeben der Lösung stellt sich sohin als eine Kette teils kumulativ, teils subsidiär einander zugeordneter Lösungsmethoden dar."

⁵⁴⁶ SELZ unterscheidet zwischen der Anwendung bereits erlernter Lösungsmethoden ("Mittelanwendung"; reproduktives Denken) und dem Finden neuer Lösungsmethoden ("Mittelfindung"; produktives Denken).

⁵⁴⁷ Vgl. SELZ 1935: "Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus. Ein Beitrag zur Theorie der Intelligenz und ihrer erzieherischen Beeinflussung". Es handelte sich um Versuche, die SELZ' Mitarbeiter in Schulen durchführten; die Schüler mußten zunächst Aufgaben eines bestimmten Typs lösen, z. B. Lückenaufgaben wie "An einem heißen Sommertage saß ich am Ufer des Rheins, im kühlen ... eines Baumes." Das anschließende Klassengespräch hatte das Ziel, die kognitiven Lösungsstrategien zu reflektieren, wobei sich bald Verbesserungen bei den individuellen Vorgehensweisen zeigten.

⁵⁴⁸ Vgl. dazu auch SELZ (1925).

Gegenstand nicht aus eigener Fragestellung "aktiv" als einem "Problem" nähern, sondern "passiv" die Lernschritte nachvollziehen, die der Lehrer vorgibt, wobei dieser dafür zu sorgen hat, daß die "richtigen" "Vorstellungen" "richtig verknüpft" im Bewußtsein des Schülers verankert werden, damit und womit dieser dann erfolgreich denken und lernen kann. Dabei liegt der Mangel dieses Ansatzes nicht in der Forderung nach einem sach- und zielgemäßen Unterricht, sondern in der Konzeption des lernenden Systems.

Bei SELZ und KOHNSTAMM spielt dagegen die *Aufgabe*, die dem Schüler das Arbeitsziel deutlich vor Augen stellt, die entscheidende Rolle im Lehr-Lern-Verfahren. Sie soll das Finden und Benützen von Ordnungsverfahren und Lösungsmethoden stimulieren und strukturieren, indem sie eine Zielspannung aufbaut und schematische Ziel-Antizipationen provoziert, welche wiederum die Suche nach "Lösungen" und die Reflexion der Lösungswege motivieren. Allerdings benötigt der Schüler zum einen individuell *angemessene* Aufgaben und zum anderen die Freiheit, sich ihnen aus eigenem Entschluß zuzuwenden. Fehler und Irrtümer werden nicht als Defizit, sondern im Gegenteil als äußerst wertvolles didaktisches Hilfsmittel betrachtet, da sie den Lernenden dazu führen, sich seiner gewohnten Lösungsstrategien bewußt zu werden, sie zu korrigieren und zu erweitern. Wissen und Können verlieren bei KOHNSTAMM und SELZ keineswegs ihren Wert, stellt doch die Wissensaktualisierung einen wesentlichen Teil jeder Lösungsstrategie dar; ebenso wichtig erscheint aber das sog. "einsichtsfördernde Lernen" (PARREREN ⁵1974, 25) bzw. der Erwerb von Lösungsmethoden.

KOHNSTAMM und SELZ begrüßten nun den Daltonplan, weil er den Gegenstand in eine *Aufgabe* für den Schüler umformt und damit strukturierende Aktivitäten bzw. das "Denken in eigener Verantwortung" (KOHNSTAMM)⁵⁴⁹ fordert und fördert. Selbst wenn in den "assignments" nicht immer kognitive Problemlösungen explizit gefordert werden, so schließen auch formal auf Anwendung, Übung, einfachen Transfer oder gelenktes "Entdecken" zielende Aufgaben "problemlösendes Denken" keineswegs aus, weil dieses stets an die individuelle Lernausgangslage gebunden ist. Erst bei der Reproduktion des vermeintlich sicher Verstandenen entdecken viele Lernende ihre individuellen Probleme mit dem Gegenstand.

Darüber hinaus, und darauf deutet auch SELZ' Untersuchung von 1935 hin, maßen SELZ und KOHNSTAMM der verbalen Explizierung von Denkprozessen sehr hohen Wert bei, wie sie im Daltonplan gegeben ist. Ihrer Auffassung nach zwingt die

⁵⁴⁹ Vgl. "onder eigen verantwoordelijkheid" (zit. n. BLOCK ²1965, 83).

schriftliche mehr als die mündliche oder rein gedankliche Formulierung dazu, die Problembegegnung zu präzisieren. Die deutschen Befürchtungen wegen einer intellektuellen Einseitigkeit wurden hierzulande nicht geteilt, da man die "Studierfähigkeit" im Sinne intellektueller Selbständigkeit uneingeschränkt als Erziehungsziel jedweder Sekundarschulbildung verstanden haben wollte.

4.7.3 Die Entwicklung nach 1945: Restauration, Krise und "tweede bloei"

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.⁵⁵⁰ Darüber hinaus kooperierte die NDV mit zahlreichen 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.⁵⁵¹ P. BAKKUM monierte in seiner Rede zum 25jährigen Jubiläum der NDV 1956, daß die qualitative Entwicklung nicht immer mit der quantitativen Schritt gehalten habe.⁵⁵² Noch deutlicher treten bestimmte Fehlentwicklungen in NEITZEL-TIDEMANs Kritik hervor: "Eens hoorden

⁵⁵⁰ 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 allgemeinbildender Sekundarunterricht") aufging) vgl. JONGES/HAGES 1962, zur *Sekundarschule* vgl. TIMMERS 1953 und zur *Fachschule* vgl. NEITZEL-TIDEMAN 1956.

⁵⁵¹ Zu Hinweisen auf die Praxis der fünfziger Jahre vgl. z. B. RÖHRS 1955, 405 f. (zum "Dalton-Lyzeum" in Amsterdam, dem "Cooenhert-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, 7 ff.

⁵⁵² Vgl. BAKKUM 1957, 87.

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)⁵⁵³

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" fundamental erschüttern konnten, obwohl sie doch Kritik von progressiver Seite durchaus gewöhnt waren. Es kam zur schwersten Krise der niederländischen Daltonplanpraxis, der sog. "sluimerend periode"⁵⁵⁴ (1967-1979), die gleichzeitig mit der zweiten reformpädagogischen Bewegung in diesem Land einsetzte und erst mit dem Verklingen 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.⁵⁵⁵ 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 theo-

⁵⁵³ "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.

⁵⁵⁴ 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, 8 f.) mit der Reform der niederländischen Sekundarschule durch das "Mammoetwet" ("Mammutgesetz") im Jahre 1968, die aufwendige Anpassungsleistungen von den Sekundarschulen und -Lehrern forderte.

⁵⁵⁵ Vgl. KLEYN 1991, 11.

retischen Beiträgen eine von Grund auf erneuerte Daltonplanpraxis präsentierten.⁵⁵⁶ 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 APS⁵⁵⁷ zugeordnet wurde, die seitdem den Verband in seiner allgemeinen Tätigkeit und besonders bei der Beratung und Begleitung von Schulen im "Daltonisierungsprozeß" unterstützt. 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". Dies könnte bedeuten, daß zukünftig mit einer starken Entwicklung im Sekundarbereich zu rechnen ist, die im Unterschied zur Zwischenkriegsphase, in der es verhältnismäßig wenige Elementar-Daltonschulen gab, auf einer solideren Basis stehen würde.

- Der Daltonplan spielt in der Lehrerbildung eine bedeutendere Rolle: An den Pädagogischen Akademien (P.A.B.O. = "Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs") werden immer häufiger Kurse zur Theorie und Praxis des Daltonplanunterrichts angeboten. Einzelne Institutionen, wie z. B. die P.A.B.O. in Emmen, gestalten inzwischen das Lehramtsstudium nach den Daltonplanprinzipien.⁵⁵⁸

- Die Grundsätze des Daltonplans befinden sich in Übereinstimmung mit der staatlichen Bildungspolitik. 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.

Wie in der Zwischenkriegszeit aber versteht man auch nach 1945 den Daltonplan auf der *Sekundarstufe* weniger als Mittel zur umfassenden Individualisierung denn vorrangig als Konzept der "Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung". Daher bindet man die "Freiarbeit" eng an den Klassenunterricht und ordnet die innere Differenzierung dem Klassen-"Gleichschritt" nach. Ebenso wenig entfernte man sich bis-

⁵⁵⁶ JANSSEN 1987, RÖHNER/STAD-DEN TOOM 1987, ATEMA 1987, SPETTER 1987, STEMPELS 1987, WENKE 1987, HANSON 1988, VAN MIERLO 1988, POOL 1988.

⁵⁵⁷ "Algemeen Pedagogisch Studiecentrum"; es handelt sich um die konfessionsneutrale "Säule" der "Landelijke Pedagogische Centra", die der professionellen Unterstützung von einzelnen Schulen und Schulverbänden dienen.

⁵⁵⁸ Vgl. auch KLEYN 1991, 13 - An der Reorganisation dieser Akademie hatte C. JANSSEN, der dort Pädagogik lehrte, wesentlichen Anteil.

lang von den traditionellen fachsystematischen Curricula, der Ziffernnote, der Jahrgangsklasse, dem "Wiederholen" oder den Hausaufgaben. An den Daltonplan-"basisscholen" bietet sich dagegen ein anderes Bild, wobei allerdings die Abschaffung der Ziffernnoten und der Variantenreichtum der Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen teilweise auf den allgemeinen Reformprozeß in der "Elementarschule" zurückzuführen sind.

Fragt man nach den Ursachen des gegenwärtigen 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. Darüber hinaus aber ist das Konzept gerade deshalb für viele Eltern attraktiv, weil es trotz des 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.

4.7.4 Hypothesen zur Kontinuität des Daltonplans in den Niederlanden

Auf die Parallelität der Rezeptionsbedingungen in England und den Niederlanden wurde bereits hingewiesen. Dennoch versank der Daltonplan dort in anonymer Tradition, während hier die Identität erhalten blieb. Als ein Faktor, der die Kontinuität begünstigt haben mag, könnte die grundsätzlich konservative Interpretation des Daltonplans gelten. In den Niederlanden war das spezifische Profil des Konzepts von Anfang an eng an die Regelschule und den Klassenunterricht gebunden und deshalb vermutlich weniger als anderswo gefährdet, in reformmüden Epochen seinen re-

formpädagogischen Status zu verlieren. Des weiteren sind die niederländische Schulverfassung selbst und das positive Votum der denkpsychologisch orientierten niederländischen Pädagogik (KOHNSTAMM, SELZ, PRINS usw.), das bis heute in der Lehrerbildung eine bedeutende Rolle spielt, ebenso als wesentlich einzuschätzen wie der Umstand, daß der "Gründergeneration" ununterbrochen *erfolgreiche* Daltonplanpädagogen folgten, die das pädagogische Ansehen des Plans festigten. Auch trat die Krise nicht in der Aufbauphase, sondern zu einem Zeitpunkt ein, als bereits solide Traditionen entstanden waren. Schließlich trug und trägt möglicherweise die "Versäulung" der niederländischen Gesellschaft dazu bei, daß Gruppen, selbst wenn sie in weiten Bereichen mit allgemeinen Überzeugungen übereinstimmen, einerseits ihre eigene Identität zu sichern und zu erhalten wissen, und andererseits im öffentlichen Bewußtsein Gruppenprofile dezidiert wahrgenommen werden.

4.8 Hinweise auf die Evaluation des Daltonplans

Im reformpädagogischen Spektrum sind empirische Evaluationsstudien generell sehr selten, und so fehlen auch für den Daltonplan entsprechende Untersuchungen der pädagogischen Leistungsfähigkeit, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen könnten. Man verfügt nur 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 bestätigten, ob es sich nun um die Entwicklung der Studierfähigkeit, der Selbstverantwortung, der Motivation oder des Gemeinschaftsverhaltens handelte.⁵⁵⁹ Man hat gewiß keinen Anlaß, an der Glaubwürdigkeit dieser Mitteilungen zu zweifeln, doch müssen diese Aussagen so lange als unverbindlich gelten, als man die einzelnen Fak-

⁵⁵⁹ Obwohl Helen PARKHURST an ihrer Schule eine Psychologin beschäftigte, liegen keine entsprechenden Materialien vor. - 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, 152 f. Vgl. ebenso BESUDEN (1955, 28 ff.) zu nicht näher verifizierbaren US-amerikanischen Erhebungen, nach denen die Schulleistungen im allgemeinen wie die Versetzungsquoten im besonderen anstiegen und die Schüler die verfügbare Arbeitszeit sowie die vorhandenen Lehrmittel intensiver nutzten.

toren der Daltonplanpraxis an den verschiedenen Schulen nicht ermitteln kann und ungeklärt bleibt, wann und aus welchen Gründen das Konzept jeweils aufgegeben wurde.

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 offensichtlich kein Problem des Daltonplans darstellen, zeigen nicht nur die gegenwärtigen niederländischen Schulen, sondern in der Vergangenheit auch die Ergebnisse der "Eight-Year Study" (1933-1941), in die PARKHURSTs New Yorker Schule als eine von dreißig "guten" amerikanischen Reformschulen einbezogen war.⁵⁶⁰ Obgleich der Abschlußbericht, die fünfbandige

⁵⁶⁰ Vgl. zur Studie RÖHRS 1977, 123-129, RÖHRS o. J. [1990], 125 ff., RÖHRS 1991, 207 ff., CREMIN 1968, 254 ff. oder WEINERT 1970, 1272 f. - *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 Schulen vergleichen. Dazu wurden jeweils die vier Abschlußjahrgänge der dreißig Reformschulen von den College-Aufnahmeprüfungen ("college entrance requirements") befreit, damit die Schulen uneingeschränkt ihren eigenen Konzepten folgen konnten. Dann verglich man vier Jahre lang (1936-1940) an den 300 in die Studie einbezogenen Colleges paarweise und

Studie "Adventure in American Education" (1942/3),⁵⁶¹ 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 diesem Schreiben vom 13. Februar 1936 zunächst über den Stand der Erhebungen. AIKIN,⁵⁶² drei andere Mitglieder des "Evaluation Staff" und er seien oft an der Schule gewesen und hätten dort 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 written 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.

summarisch Reformschul-Absolventen mit traditionell unterrichteten 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.

⁵⁶¹ Vgl. COMMISSION 1942, 1943 (5 Bdd.) - Auch in der Nachfolgestudie von REDEFER (1950) werden keine konkreten Schulen genannt.

⁵⁶² Wilford A. AIKIN gab den ersten Band von "Adventure in American Education" heraus; vgl. AIKIN 1942.

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, 107 ff.)

Besonderes 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.

Wegen der strukturellen Übereinstimmungen zwischen dem Dalton- und dem amerikanischen Keller-Plan sollen schließlich einige empirisch gewonnenen Evaluationsergebnisse zu diesem College-Konzept erwähnt werden.⁵⁶³ Bei einer quantitativen Synthese von 75 empirischen 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.⁵⁶⁴ "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, dt. zit. n. GAGE/BERLINER ⁴1986, 541)

Studenten beurteilten das Verfahren überwiegend positiv und nannten als Hauptvorteile, das Lerntempo und den Zeitpunkt der Lerntätigkeit selbst bestimmen zu können. An zweiter Stelle führten sie persönliche Beratung an. Der Lernzeitaufwand 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.⁵⁶⁵

⁵⁶³ Vgl. oben S. 199.

⁵⁶⁴ Vgl. KULIK et al. 1979 sowie GAGE/BERLINER ⁴1986, 541 f.

⁵⁶⁵ Vgl. zu diesem Absatz GAGE/BERLINER ⁴1986, 542 und GASPER, K. L.: The Student Perspective, in: Teaching Political Science, 7 (1980), 471.

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. 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.⁵⁶⁶ 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.

⁵⁶⁶ Vgl. die entsprechenden Untersuchungen in GAGE/BERLINER ⁴1986, 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.

4.9 Zusammenfassung der internationalen Rezeptionsgeschichte

Die theoretische und praktische Rezeption des Daltonplans ist in den verschiedenen Staaten durchaus unterschiedlich motiviert. Immer aber gab es eine reformpädagogische Tradition aus der Zeit vor dem 1. Weltkrieg, die einerseits von einer rousseaugemäßen Anthropologie des Kindes und andererseits von den Ergebnissen der jungen empirischen Psychologie, welche beispielsweise die inter- und intraindividuellen Unterschiede bei den kindlichen Entwicklungs- und Lernprozessen aufzeigte, geprägt und auf diese Weise zu einer veränderten Sicht der schulischen Erziehungsaufgaben gelangt war. Nach dem 1. Weltkrieg verbanden sich diese Impulse in vielen Staaten mit umfassenden Modernisierungsbestrebungen, die der Schule nicht zuletzt wegen des vielerorts neu eingeführten demokratischen Wahlrechts eine Schlüsselfunktion zuwiesen. Die Erwartungen waren mitunter diffus: So sollte die "neue" Schule dem demokratisch begründeten Bildungsanspruch der Massen, dem Qualifikationsbedarf der expandierenden Industriegesellschaft sowie der Erziehung des einzelnen zu Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und demokratischen Verhaltensweisen dienen.

In England und den Niederlanden konnte der Daltonplan auf die Montessori-Pädagogik aufbauen, in den USA gab es eine breite Tradition individualisierender Unterrichtsverfahren, und in der UdSSR wurde er als Variante des Deweyismus praktiziert. Hier förderte die staatliche Macht seine Einführung an der Regelschule; in den anderen Staaten beruhte die Übernahme auf persönlichen Initiativen einzelner Pädagogen, die, von den USA abgesehen, zumeist von namhaften Universitätspädagogen und Vertretern der Schulaufsichtsbehörden unterstützt wurden. Im Unterschied etwa zum Jenaplan oder zur "Projektmethode" war der Daltonplan nirgends an Universitäten angebunden; und anders als die Montessori-Pädagogik konnte er sich auch nicht auf eine besondere wissenschaftliche Fundierung berufen. Weitere Unterschiede zur Geschichte der Montessori-Pädagogik zeigen sich darin, daß PARKHURST keine weltweite Organisation aufbaute und die englischen oder niederländischen Dalton-Vereine keine Privatschulen oder spezifische Lehrerbildungskonzepte begründeten. Ebenso verzichteten sie auf die Entwicklung von besonderem, warenrechtlich geschütztem didaktischem Material. Sieht man von einem verbreiteten Interesse an Individualisierung und Selbsttätigkeit ab, lag die besondere Attraktivität des Daltonplans vermutlich in der *Verbindung von organisatorischer Konkretion und inhaltlicher Unbestimmtheit*. Abgesehen von der liberal-individualistischen Grundeinstellung, die zunächst in Deutschland und später auch in der Sowjetunion Anstoß erregte, enthielt er keine weltanschaulichen Implikationen, welche seine Adaption belastet hätten. Seine Reali-

sierung erforderte weder bestimmte Curricula noch einen besonderen Schulaufbau, weder exklusive Lehr- und Lernmittel noch eine Zusatzausbildung für die Lehrkräfte. Zudem war das Spektrum der Reformvorschläge für die Sekundarstufe grundsätzlich sehr schmal, wobei die meisten anderen Reformmodelle für diese Stufe, wie z. B. die Landerziehungsheime, die weltanschaulich gebundenen Waldorf- oder Jenaplanschulen, wesentlich aufwendigere Veränderungen erforderlich machten. So wurde Helen PARKHURSTs Konzept zumeist als kostenneutrale, wenn nicht sogar -günstigere Alternative zur traditionellen Schule aufgefaßt, ein Aspekt, der außerhalb der prosperierenden USA vielerorts eine wichtige Rolle spielte.

Der Daltonplan zeigte sich auch darin als äußerst anpassungsfähiges Konzept, daß er zahlreiche Modifikationen gestattete und an verschiedensten Schultypen, von der Grundschule bis zur Universität, von der Blindenschule bis zur Militärakademie, ganz oder in Teilen anzuwenden war. Dabei steht allerdings zu vermuten, daß er nur in seltenen Fällen in der umfassenden, d. h. der in "Education on the Dalton Plan" ausgewiesenen Form praktiziert wurde.

Schließlich trat der Daltonplan auch insofern als sehr gemäßigtes Reformkonzept auf, als er die Option für Freiheit, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung streng an die Lernaufgabe band. Das Konzept versprach nicht nur die traditionellen Lernleistungen zu erhalten oder zu steigern, sondern zusätzlich formale Fähigkeiten, z. B. auf dem Gebiet der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements, zu fördern. Auf der abschlußorientierten Sekundarstufe spielte dies für die Akzeptanz bei Eltern und Schulbehörden gewiß eine wichtige Rolle. Teilweise erwartete man vom PARKHURSTs Konzept auch einen positiven Effekt für die "Erziehung" der Lehrer. Die schriftliche Fassung der Aufgabenstellung über einen größeren Zeitraum hinweg sollte sie zu sorgfältiger Planung und Vorbereitung des Unterrichts zwingen.

Die Ursachen für die Abwendung vom Daltonplan sind mit Ausnahme des indirekten Verbots in der UdSSR nicht konkret greifbar. Einzig dort wurde auch die mangelnde Leistungsfähigkeit des Konzepts beanstandet. Ansonsten liegen keine Ergebnisse wissenschaftlicher Evaluationsuntersuchungen vor. Doch sprechen viele Anhaltspunkte, und nicht zuletzt die gegenwärtige niederländischen Daltonpraxis, gegen die Annahme, der Daltonplan sei deshalb aufgegeben worden, weil die Lernergebnisse den Vergleich mit traditionellen Schulen nicht bestanden hätten.

Von kaum zu unterschätzender Bedeutung für den Niedergang des Interesses am Daltonplan war zum einen PARKHURSTs Bestreben, eine *organisatorische* Reformmaßnahme für *jede* Schule anzubieten. In der sicheren Überzeugung, daß dem reformpäd-

agogischen Denken ohnehin die Zukunft gehöre,⁵⁶⁷ stellte sie den organisatorischen Aspekt und die Praktikabilität in den Vordergrund ihrer Ausführungen. Damit riskierte sie, daß der Daltonplan oftmals in sehr veräußerlichter Form rezipiert wurde. Zum anderen wirkte sich negativ aus, daß PARKHURSTs Publikationstätigkeit kaum über "Education on the Dalton Plan" hinausreichte. Vergleicht man dagegen PETERSENS "Kleinen" (1927) mit dem dreibändigen "Großen Jenaplan" (1930-1934), so tritt jenes Defizit deutlich hervor.

Auf die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der dreißiger Jahre und den 2. Weltkrieg als rezeptionshemmende Faktoren wurde mehrfach hingewiesen. Dennoch ist zu fragen, warum der Daltonplan - anders als die Montessori-Pädagogik - während der zweiten internationalen reformpädagogischen Bewegung keine Bedeutung mehr erlangen konnte. Gewiß, er war "vergessen" in dem Sinne, daß man ihm nur historische Bedeutung zuschrieb, doch es steht darüber hinaus zu vermuten, daß er auch bei stärkerer Präsenz in dieser Epoche wenig Attraktivität hätte entfalten können. Wegen seiner Nähe zur traditionellen "Lernschule" und zur Regelschule, der "bürgerlich"-liberalen Option, der klar begrenzten Freiheitsspielräume und nicht zuletzt wegen der Ferne zu sozialkritischen und psychoanalytischen Theorien wäre er für die Alternativschulbewegung kaum interessant gewesen. Für die Bildungsreformer aber, die damals auf Curriculumrevisionen und den Neubau des Schulsystems setzten, hätte der Daltonplan als vergleichsweise theorieferner Vorschlag zur *inneren* Schulreform wenig bedeuten können. Im Vergleich aber zu modernen Individualisierungskonzepten, die durchaus großes Interesse fanden, fehlte dem Daltonplan die wissenschaftliche Fundierung, und es wirkte sich negativ aus, daß die Daltonplan-Spezialliteratur allzu oft den Aspekt der individuellen "Passung" des *Lernangebots* an die Lernausgangslage des Schülers, den die modernen Ansätze stark betonten, vernachlässigt hatte.

Bislang, so scheint es, und die Niederlande bilden dabei eine Ausnahme, stand PARKHURSTs Konzept einerseits der Regelschule zu nahe, um für Interessenten attraktiv zu sein, die eine reformpädagogische *Alternative* zur Regelschule such(t)en; andererseits war sein Reformanliegen für die traditionelle Regelschule wiederum zu weitreichend; man müßte immerhin die lehrerzentrierte Unterrichtsform wirksam ver-

⁵⁶⁷ Vgl. EDP ⁴1924, 37 über den Daltonplan: "It is susceptible, however, of a much greater extension in the direction of our ideal in education, as some day I hope it will be, by being applied to the organization of a new venture instead of the reorganization of the old."

ändern und könnte sich kaum mit dem "Prinzip" als solchem begnügen, wie dies oft im Umgang mit dem "Erbe" der Reformpädagogik zu geschehen scheint.

Im allgemeinen teilt der Daltonplan das Rezeptionsschicksal vieler historischer Konzepte der ersten reformpädagogischen Bewegung, die nicht zu ausreichenden Organisationsstrukturen gelangt waren. In Deutschland wirkte sich darüber hinaus vor 1933 und nach 1945 die weitverbreitete Auffassung negativ aus, daß die intellektuelle Selbständigkeit, die der Daltonplan anstrebt, dem "Eigengeist der Volksschule" fremd und ungemäß sei, während sich die anderen Sekundarschultypen wenig reforminteressiert zeigten. Umso erstaunlicher erscheint die niederländische Tradition, zumal sich die frühen Rezeptionsmotive kaum von anderen, wie beispielsweise den englischen, unterscheiden. Auch wenn die Frage nach den Ursachen für diese Sonder-Entwicklung kaum abschließend geklärt werden konnte, ist anzunehmen, daß die Unterstützung durch die einflußreiche Denkpsychologie, die Liberalität der Schulverfassung und nicht zuletzt auch die "Versäulung" der niederländischen Gesellschaft die Kontinuität wesentlich begünstigt haben.

5. Aktuelle Beispiele: Die gegenwärtige Daltonplanpraxis in den Niederlanden

5.1 Die ausgewählten Daltonplanschulen

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 konzentriert sich, um Wiederholungen zu vermeiden, auf drei repräsentative Beispiele:

- Zwei "*basisscholen*",⁵⁶⁸ die seit 1932 "daltonisierte" "Openbare Daltonschoon 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 "Scholengemeenschap" 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 verfahren-
ende ehemalige U.L.O. "Han Stijkel" an der Laan van de Meerdervoort additiv integriert.⁵⁶⁹ Sie umfaßt somit drei Sekundarschultypen: V.W.O.,⁵⁷⁰ H.A.V.O.⁵⁷¹ und M.A.V.O.⁵⁷²

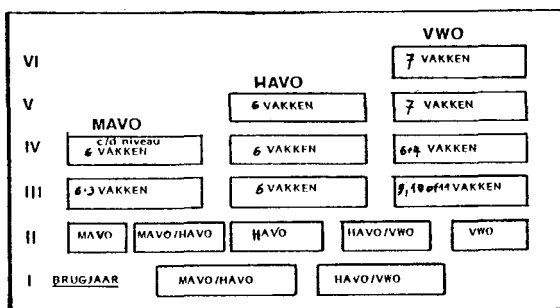
⁵⁶⁸ "Elementarschule" (acht Jahrgangsstufen; vgl. oben Anm. 510).

⁵⁶⁹ Vgl. Anm. 533 zu "Mammotwet" (Gesetz zur Reform der Sekundarschule), "H.B.S." ("Höhere Bürgerschule") und "V.m." ("für Mädchen"). Zu U.L.O. ("Weiterführender Elementarunterricht") vgl. oben Anm. 550.

⁵⁷⁰ 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"; vgl. unten Anm. 572) 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.

⁵⁷¹ 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 beroepsonderwijs' ['höherer be-

Eine Übersicht bietet folgende Skizze:



(nach: DALTON, DEN HAAG o. J. [1988], 8)

rufsbildender Unterricht") und zur 5. Klasse des vwo. Weiterhin besteht die Möglichkeit, direkt ins Arbeitsleben einzutreten."

- 572 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, 49 f.: "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 beroepsonderwijs' ["mittlerer berufsbildender Unterricht"]), zum Besuch der Vorbereitungsklasse des hbo ['hoger beroepsonderwijs']. Ein Teil der Absolventen geht ins Berufsleben bzw. besucht anschließend keinen Vollzeitunterricht mehr."

Auf das "Mammoetwet" 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 [Testentwicklung])" zur Verfügung gestellten Tests, den die Sekundarschule durchführt.

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.⁵⁷³

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 "ausortiert" - im Vergleich zu den V.W.O.-Klassen als möglicherweise weniger erfolgszuversichtlich und leistungsmotiviert eingeschätzt wurden.⁵⁷⁴ 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 Gemeindebeschlusses (Leidschendam, Den Haag) oder auf Initiative der Schule (Utrecht) die Daltonplanpädagogik einführten 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.⁵⁷⁵

- 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.

⁵⁷³ So die Auskunft von E. SANDERS, dem Direktor der "Dalton Scholengemeenschap".

⁵⁷⁴ 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 %.

⁵⁷⁵ Sehr häufig ist die Ehe der Eltern geschieden, oder sie sind beruflich so stark beansprucht, daß sie nur wenig Zeit für ihre Kinder aufbringen können.

■ Abgesehen davon, daß an der "Dalton Scholengemeenschap" fast jeder *fünfte* Lehrer früher Schüler einer Daltonplanschule gewesen ist,⁵⁷⁶ 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, wenngleich sie das gegebene Unterrichts- und Erziehungskonzept der traditionellen Schule bewußt und entschieden 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.

5.2 Die (Sub-)Daltonplanpraxis in Utrecht und in Leidschendam

Beide Ganztageesschulen 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"⁵⁷⁷ 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.⁵⁷⁸ Dazu kommt ab der vierten "Klasse"

⁵⁷⁶ So die Auskunft von E. SANDERS; in diese Schule sind zwei sehr alte und renommierte Daltonplanschulen integriert.

⁵⁷⁷ Vgl. Anm. 514.

⁵⁷⁸ "Pieterskerkhof" zwei und "T Lien" drei Mal.

ein *fachbezogenes* Zeugnis, das 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 Aspekten⁵⁷⁹ sowie (d) einer graphischen Darstellung der Resultate des Schülers bei den kriteriumsorientierten Leistungserhebungen. Darüber hinaus legen beide Schulen 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.⁵⁸⁰ 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).

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" 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.

⁵⁷⁹ 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.

⁵⁸⁰ 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.

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 Materialecken sowie mit Einzel- und Gruppenarbeitsplätzen anregend eingerichtet ist.

Die Direktoren 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 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.⁵⁸¹

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,

⁵⁸¹ 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.

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 eineinhalbstündigen* 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.⁵⁸² 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" eingewiesen ("taakinstructie"), indem die Lehrkraft die anstehenden

⁵⁸² 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.

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 Registrierung 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.

5.3 Die Daltonplanpraxis an einer additiven Gesamtschule im Haag

5.3.1 Spezifische Merkmale im Schulgebäude

Im Gebäude "Han Stijkel", ein nüchterner Zweckbau aus den fünfziger Jahren, der im Unterschied zum "Aronskelkweg" 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 Hektographen 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".⁵⁸³ Die Lehrer gestalten ihren Raum fachbezogen aus, z. B. mit kleinen Fachbibliotheken, besonderen Hilfsmitteln und spezifischer Dekoration.⁵⁸⁴ 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 Signal-

⁵⁸³ Wenn Lehrer - ausnahmsweise - mehrere Fächer unterrichten, haben sie ein "vaklokaal" in ihrem Hauptfach.

⁵⁸⁴ In den Räumen einiger Deutschlehrer findet man beispielsweise aktuelle deutsche Zeitungen und Zeitschriften, die von den Schülern interessiert wahrgenommen werden.

funktion, daß die Lernenden ihren Arbeitsplatz frei wählen dürfen und überall willkommen sind.

5.3.2 Organisation und Kontrolle der Freiarbeit

Für die "Scholengemeenschap" gilt ein einheitliches Stundenplanschema.⁵⁸⁵ 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").⁵⁸⁶ 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 Stundentafeln 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 Pflicht-Wochenstunden auf acht bis neun beläuft.⁵⁸⁷ Bisweilen werden nämlich auch Stunden von nicht-"daltonisierten" Fächern⁵⁸⁸ und Klassenstunden "daltonisierter" Fächer in die Freiarbeitsphase gelegt.

⁵⁸⁵ 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 Stundentafel der "Brückenklassen" wöchentlich eine "Studieles" ("Studierstunde") vorgesehen, die der Einführung in die erforderlichen Arbeitstechniken dient.

⁵⁸⁶ Durch diese Reihenfolge soll verhindert werden, daß die Schüler die "Freiarbeit" zur Anfertigung von Hausaufgaben mißbrauchen.

⁵⁸⁷ Vgl. DALTON. DEN HAAG, o. J. [1988], 21 f. - Wenn einem Fach wöchentlich nur eine halbe Daltonstunde zur Verfügung steht, findet alle vierzehn Tage eine ganze Stunde statt.

⁵⁸⁸ Zeichenunterricht ("tekenen"), Handarbeit- und Werkunterricht ("handvaardigheid") sowie Musik- ("muziek") und Leibeserziehung ("lichamelijke opvoeding"); diese Fächer sind nicht versetzungsrelevant.

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.⁵⁸⁹ 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 Disziplinverstöße für eine bestimmte Zeit das Recht auf freie Wahl des Arbeitsplatzes verwirkt 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

⁵⁸⁹ 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.

Schülers während der Freiarbeit. Diese Kommentare werden bei der Zeugnisbeurteilung und bei Laufbahnentscheidungen berücksichtigt.⁵⁹⁰

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 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 Klassenleiter 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.⁵⁹¹

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.⁵⁹² 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" über die neutrale Paraphierung hinaus 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 Ziffernbe-

⁵⁹⁰ Die Programmschrift der NDV begrüßt ausdrücklich die Berücksichtigung des Verhaltens während der Freiarbeit im Zeugnis. Vgl. NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 41.

⁵⁹¹ Nach Ablauf der sechs Wochen, wenn die Karten vollständig ausgefüllt sind, gibt sie der Klassenlehrer an die Schulleitung weiter, wo sie zentral registriert werden.

⁵⁹² Auch an der "Dalton Scholengemeenschap" bedient man sich der schriftlichen Wartelisten an der Tafel.

notung die Schematisierung der "taken" vorantreiben und außerdem die Arbeitsmotivation der Schüler in eine unerwünschte Richtung lenken.⁵⁹³

Im Vergleich zu PARKHURSTs "Graph-System"⁵⁹⁴ 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.

5.3.3 Klassenunterricht und Hausaufgaben, Freiarbeit und "assignments"

An der "Dalton Scholengemeenschap" werden die mündlichen und schriftlichen Leistungsnachweise für das traditionelle Ziffernnoten-Zeugnis im *Klassenunterricht* erhoben.⁵⁹⁵ Selbst wenn die Fachlehrer die "taken" bisweilen auf Leistungserhebungen im Klassenunterricht beziehen,⁵⁹⁶ so unterscheiden sich die Aufgaben der Freiarbeit von den Hausaufgaben doch dadurch, daß sie *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.

⁵⁹³ Vgl. NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 39 ff.

⁵⁹⁴ 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.

⁵⁹⁵ 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.

⁵⁹⁶ Vgl. z. B. unten S. 262.

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 reproduktiven Lerntätigkeiten gelten, bei denen weder ein Fachlehrer und -raum noch die Kooperation 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.⁵⁹⁷ Doch der Geschäftsführer der NDV gibt unumwunden zu: "Es werden wenig Schulen in Holland anzutreffen sein, welche ihre Pensum völlig den Anforderungen der Miß Parkhurst gemäß machen. Wenn man den ganzen Lernstoff in dieser Weise zu Pensum verarbeitet haben würde, hat man eine außerordentliche Arbeit geleistet - sehr lobenswert. Aber die Gefahr ist groß, daß dies erstarrt 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 Aronskelweg begegnet ist.⁵⁹⁸

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).

⁵⁹⁷ Vgl. NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 46.

⁵⁹⁸ Vgl. z. B. BESUDEN o. J. [1968], 12 f.: "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: J 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.

TAAK 4 van 26 t/m 30 september 1988 Klas B1 (1. Beispiel)

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 + basisboeknrs. opdrachten 1 t/m 17 maken. Als je klaar bent haal je het <i>antwoordbladen</i> kijk je de taak zelf na. Darnaa aftekenen.
GESCHIEDENIS:	Eenheid: 'Wat veranderde er door de akkerbouw en de veeteelt?', blz. 26. 27. 28. Lees van deze eenheid <i>alle</i> teksten goed door, bekijk de illustraties nauwkeurig en voer daarna de opdracht uit die bovenaan blz. 26 staat.
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:	<i>Meetkunde</i> : Extra stof H.2 opgave 1 t/m 11 <i>Algebra</i> : Zie stencil. ⁵⁹⁹

- 599 "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.)

TAAK 5 van 3 t/m 7 oktober 1988 Klas 2H2/3 (2. Beispij)

NEDERLANDS:	2H2: Maak uit <i>Opouw</i> 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 lichaamsdeelen 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. ⁶⁰⁰

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 Stundentafeln haben. Ein Niveau-Differenzierungsbeispiel findet man bei der Geometrie-Aufgabe.]

600 "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 Workboek" 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: Mache die Rechenaufgaben 28, 29, 30, 31 mit 35."

[Die zwei Klassen (Nr. 2 und 3) des 2. H.A.V.O.-Jahgangs, 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 Stundentafel nur ½ "daltonuur" pro Woche zur Verfügung und stellen daher nur vierzehntägig Aufgaben. Die "daltonisierten" Fächer sind mit folgenden Klassen- und Freiarbeitsstunden in der Stundentafel 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.]

TAAK 3 van 19 tot en met 23 september 1988 Klas 4 VWO (3. Beispiel:)

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)
DUITS:	Oberstuf 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. ⁶⁰¹

- 601 "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 Jie Beilage [Vgl. unten Anm. 609 zur deutschen Übersetzung dieses Arbeitsblattes].

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"⁶⁰² 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 à 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.

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, 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.]

⁶⁰² Vgl. zu den Aufgabentypen NEDERLANDSE DALTONVERENIGING o. J., 17: "controletaken": Selbstkontrollaufgaben, "keuzetaken": Wahlaufgaben zur Erweiterung oder Vertiefung, "differentiatietaken": spezielle Aufgaben bei Lernschwierigkeiten.

- Die Selbstkontrolle der Aufgaben wird nur in Ausnahmefällen angewiesen.⁶⁰³
- 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,⁶⁰⁴ 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.⁶⁰⁵ Damit ist deutlich geworden, daß der methodisch-didaktische Primat an der "Dalton Scholengemeinschaft" dem Klassenunterricht zukommt. Dieser bestimmt die Inhalte und Aufgaben der "Daltonuren", den "Gleichschritt" im Wochenrhythmus und die Differenzierungspraxis in der Freiarbeit.⁶⁰⁶ Von den Hausaufgaben unterscheiden sich die "Studieranleitungen" weniger in der didaktischen Konzeption als im pädagogischen Arrangement.⁶⁰⁷ 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 hoher Praktikabilität.

⁶⁰³ Im Fach Mathematik und beim Grammatikunterricht findet man die meisten Vorlagen zur Selbstkontrolle; diese enthalten aber kaum fehlerdiagnostische Hinweise.

⁶⁰⁴ 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).

⁶⁰⁵ Vgl. dazu oben Abschnitt 3.2.3 (Lernpensum).

⁶⁰⁶ 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.

⁶⁰⁷ Vgl. auch das Urteil der Schüler unten S. 267 ff.

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",⁶⁰⁸ das durchgängig am Prinzip des "gelenkten Entdeckens" orientiert ist und die Schüler über die Quellenarbeit an die historischen Zusammenhänge heranführt. Eine "weektaak", 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.⁶⁰⁹ Das Arbeitsblatt beginnt mit einer Vorbemerkung, die den Ge-

⁶⁰⁸ Vgl. SCHMID, Heinz Dieter (Hg.): Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I, 4 Bdd., Frankfurt a. M., 1978, 1975, 1977, 1978.

⁶⁰⁹ Vgl. die deutsche Übersetzung dieses Arbeitsblattes [in der räumlichen Anordnung verändert; Übers. S. P.]:

"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. Weltkrieges; 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 - 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

genstand in einen größeren 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 "Scholengemeenschap" 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?

Staaten und damit auch in der Triple-Allianz 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 Konflikts sinkt, aber die Gefahr eines (großen) Krieges steigt."

"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, 274 f.)

Kann der Vorwurf der übertriebenen Individualisierung die "Dalton Scholengemeinschaft" kaum treffen, so doch vielleicht der Einwand, sie "modernisiere" die "alte" Schule, ohne die "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 Scholengemeinschaft" 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.

5.3.4 Die Daltonplan im Urteil der Schüler

In dieser Hinsicht ist die Schülerbefragung von großem Interesse, die zwei Lehrer der "Dalton Scholengemeinschaft", 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 erstaunlich irrelevant.⁶¹⁰

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.⁶¹¹ 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.⁶¹²
- Sozialkontakte während der "Daltonuren" (vorwiegend beim "lopen") sind diesen 40 % wichtiger als die konsequente Aufgabebearbeitung, die zu Hause nachzuholen sie offenbar gern bereit sind.
- 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)⁶¹³
- Abgesehen von der unmittelbaren Befriedigung durch die Bestätigung des Lehrers bei der persönlichen Arbeitsbesprechung und der als "Belohnung" empfundenen Para-

⁶¹⁰ Vgl. dazu auch MEYER, Bd. 2, ³1990, 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).

⁶¹¹ 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.

⁶¹² Vgl. zu diesem Ergebnis und den folgenden BARTELS/POUW [Ms. 1988], 3-6.

⁶¹³ "Das soziale Element dominiert zu einem auffällig großen Teil das alltägliche Verhalten und auch die Einstellung der Schüler und ihre Bedürfnisse."

phierung 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 Selbständigkeit 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 POW [Ms. 1988], 6)⁶¹⁴

Es zeichnete sich deutlich ab, daß die Jugendlichen ein starkes Bedürfnis nach informellen sozialen Kontakten in die Schule hineintragen. 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, sondern verplane die Freizeit vielfach mit außerschulischem Unterricht oder Training (Ballett- oder Klavierstunden usw.).

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

⁶¹⁴ "Die Lernstrategien sind unvollkommen bewußt. [...] Die Kenntnis der Studiertechniken scheint deutlich unterentwickelt."

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 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 Freiheitsspielräume als *persönliche 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,⁶¹⁵ sondern wesentlich auch um die implizite Rol-

⁶¹⁵ 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".

lenzuschreibung: "De Daltontaken geven je een bepaald gevoel van volwassenheid."⁶¹⁶

5.3.5 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 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 angeht, 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"⁶¹⁷ 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 ent-

⁶¹⁶ "Die Daltonaufgaben geben dir ein besonderes Gefühl von Erwachsensein." So eine vierzehnjährige M.A.V.O.-Schülerin.

⁶¹⁷ Vgl. ZINNECKER 1977.

zieht 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 "lopen" 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 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 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,⁶¹⁸ 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 14-jähriger Junge in ihr "vakkloaal", 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.

⁶¹⁸ Vgl. TAUSCH/TAUSCH ¹⁰1991, 354.

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 wüßten, 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 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 tragen müßte, 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,⁶¹⁹ 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

⁶¹⁹ Vgl. z. B. FEND 1976, 373-380 und weitere Hinweise bei VIERLINGER 1990, 30 f.

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: Vermutlich sind die Aufgaben für die "Daltonuren" im allgemeinen zu kurzschrittig, als daß sie die entsprechenden metakognitiven Lernfortschritte hinreichend stimulieren könnten.

5.4 Zusammenfassung zur aktuellen Daltonplanpraxis in den Niederlanden

Diese Betrachtung ausgewählter niederländischer Daltonschulen 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).⁶²⁰ 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 Wochen- gleichschritt, 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)

⁶²⁰ "Den Schülern Freiheit geben - einen Auftrag geben, der die Freiheit begrenzt".

6. Die gegenwärtige Bedeutung des Daltonplans: Zu seiner Anwendbarkeit in der 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. Der zentralen Frage nach der aktuellen Anwendbarkeit von PARKHURSTs Konzept konnte sich diese Arbeit nicht direkt zuwenden, da eine in vieler Hinsicht ungenügende Datenlage und das Fehlen entsprechender Vorarbeiten zunächst eine ausführliche Sicherung der Wissensgrundlagen erforderlich machten. Dabei sollte die Rekonstruktion von Helen PARKHURSTs Leben und Werk vor allem die Entstehungsbedingungen des Plans innerhalb seines historisch-kulturellen Kontextes erhellen. Es zeigte sich, daß dieser Entwurf enger als bisher angenommen mit der *amerikanischen* Tradition der "Progressive Education" verbunden ist, 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.

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 "sokratischen 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, trachten sie vorrangig danach, sich als eigenständige, kompetente und positiv bewertete Personen wahrzunehmen. Diesem Befund entsprach bereits die Konzeption des Daltonplans, indem sie gezielt Muster der positiven Selbstattribution unterstützt 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.⁶²¹

Kritik erfuhr 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 frontal-unterrichtliche Lektionenbetrieb 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 Pro-

⁶²¹ Vgl. dazu HOFER/PEKRUN/ZIELINSKI in WEIDENMANN/KRAPP u. a. 1986, 227 f., 233 und 242-246.

gramm, 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. 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 Evaluationen gibt, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügten, und daß eine entsprechende Kontrolle der niederländischen Praxis noch aussteht. 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

ren 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 Freiheitsphasen 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 korrespondierende "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 ge-

schädigten 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.⁶²² 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, könnte der Daltonplan auch dann an Bedeutung gewinnen, wenn die (drohende) Verkürzung der Sekundarstufe II den Forderungen nach einer gezielten Anbahnung von Kompetenzen des "lifelong learning" besonderen Nachdruck verleiht. Weitergehende Perspektiven eröffnet das Konzept selbstverständlich auch für die Hochbegabtenförderung und dar-

⁶²² Vgl. RANDZIO-PLATH in LEMKE 1992, 13 sowie KUHLMANN in LEMKE 1992, 18 f. - Vgl. auch DEUTSCHER BUNDESTAG: Schlußbericht der Enquête-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", Bonn 1990.

über hinaus vielleicht auch für eine zukünftige Differenzierung der Schulabschlüsse, wie sie aus dem englischen Schulwesen bekannt ist. Die Schüler könnten in jenen Fächern, wo sich ihre Stärken zeigen, im "assignment"-gelenkten Selbststudium höhere Abschlußniveaus als in anderen erzielen, was ihnen bei der Weiterqualifizierung bzw. beruflichen Spezialisierung von Vorteil wäre.

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 Zu-

sammenarbeit 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 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-üernationalen 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 ausdifferenzieren 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 Verantwortungsbe-reitschaft, 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 weiter-zuentwickeln wären: Einen Versuch, so scheint es, wäre der Daltonplan allemal wert.

7. Tabellarischer Überblick

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"
1909-1913	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	"Directory 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 auf der "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 Fernsehsendereihen 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

- ADAMS, John: *Modern Developments in Educational Practice*, London 1922
- 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 [fünfseitiges 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)
- ASSELMEYER, 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, 22 f.
- 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
- BALLARD, Philip B.: The Changing School, London 1925
- 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: PARK-HURST, 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]
- 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 Neuansatz eines Forschungsschwerpunktes "Reformpädagogische und alternative Schulen in Europa", in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 877-892
- BEST, John H./SIDWELL, Robert T. (Hg.): The American Legacy of Learning. Readings in the History of Education, Philadelphia, New York 1967
- 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 RÜC-

- KRIEM: 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 Volks-onderwijs. II.: Scholen met lossere Klasseverband, Amsterdam 1924 (Nuts-Instituut voor Volksontwikkeling. Nutsboekery No. 12)
- BILLETT, Roy O.: Other Provisions for Individual Differences, in: BUREAU OF EDUCATION (Hg.): National Survey of Secondary Education, Washington 1932, 393-414 (U. S. Office of Education Bulletin, No. 17, Monograph 13)
- BLANKERTZ, Herwig: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zum 1. Weltkrieg, Hagen 1981
- BLANKERTZ, Herwig: Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982
- BLOCK, A. de: Algemene Didactiek Vooral in Verband met de Vorming van de Leerlingen van 10 tot 18 Jaar, Antwerpen, Leuven, Brussel, Gent, Kortrijk 2¹⁹⁶⁵
- BLOIS, Beverly A.: Introduction to Evelyn Dewey's book "The Dalton Laboratory Plan" by N. Krupskaja, o. O. O. J. [unveröff. Typoskript]
- 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/FLORES D'ARCAIS, Guiseppe (Hg.): Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts, Stuttgart 1979
- BÖHM, Winfried/FLORES D'ARCAIS, Guiseppe (Hg.): Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1980
- 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 ²1980
- BOSSING, Nelson L.: Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools [1935], 2 Bdd., Washington 1944
- BOWEN, James: A History of Western Education, Bd. 3: The Modern West Europe and the New World, London 1981
- 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
- BYLINSKII, K. I. (Hg.): Laboratornyi plan v praktike raboty rafbaka im. N. I. Bukharina pri 2 MGU, Moskau 1929
- 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]
- CORING, [W.]: Das Dalton-System. Eine Studie über die moderne amerikanisch-englische Arbeitsschule, in: Deutsche Junglehrer-Zeitung 21 (1929), Nr. 9, 105 f.
- 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, Russel 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), 148 f.
- 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 HYLLA, 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. Studiën over moderne onderwijsverschijnselen, 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
- DRIESCH, Johannes von den/ESTERHUES, Josef: Geschichte der Erziehung und Bildung, Bd. 2: Von der Humanität bis zur Gegenwart, Paderborn ⁵1961
- 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, 222 ff.
- EADES, John: The Leeds Dalton Plan, in: Progressive Education 1 (1924), 21 ff.
- EDELMANN, Walter: Lernpsychologie. Eine Einführung, 2., völlig neu bearb. Aufl., München, Weinheim 1986
- 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 1976
- 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.)
- FISCHER, Margret: Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule, Weinheim, Basel ¹¹1975 (Pädagogische Studien Bd. 5)
- 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), 19 f.
- GAGE, Nathaniel L./BERLINER, David C.: Pädagogische Psychologie, hg. u. übers. v. Gerhard BACH, 4., völlig neu bearb. Aufl., Weinheim 1986
- GAUDIG, Hugo: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau 1922
- 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: Bedingungen 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), 83 ff.
- 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

- GROFFMANN, Karl Josef (Hg. im Auftrag der Mitglieder des Otto-Selz-Instituts):
Leben und Werk von Otto Selz (1881-1943). Zum 100. Geburtstag des Philosophen und Pädagogen, Mannheim 1981
- GRUNDGEDANKEN DER MONTESSORI-PÄDAGOGIK. Aus Maria Montessoris
Schrifttum und Wirkkreis zsgest. v. Paul OSWALD und Günter SCHULZ-BE-
NESCH, Freiburg, Basel, Wien ⁹1989
- GÜNTHER, Karl-Heinz/HOFMANN, Franz/HOHENDORF, Gerd/KÖNIG, Hel-
mut/SCHUFFENHAUER, Heinz (Red.): Geschichte der Erziehung, Berlin
[Ost] ¹¹1973
- GUISEN, Antoinette: *Le Plan de Dalton pour l'Individualisation de l'Enseignement*.
Préface de Tobie JONCKHEERE, Bruxelles 1930
- 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 Bil-
dungswesen 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), 24 f.
- HALL, G. Stanley: *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, An-
thropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, 2 Bdd., New
York 1904
- HAMER, Heyo E./WISSINK, Rieuwert: Das Schulwesen der Niederlande. Differen-
zierung, Qualifizierung, Finanzierung, in: TWELLMANN, Walter (Hg.):
Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 7,2: *Schule und Unterricht als Feld ge-
genwärtiger interdisziplinärer Forschung*, Düsseldorf 1985, 870-884
- HANSON, Gösta: Met het oog op Daltononderwijs (8), in: *De vacature* 1988, Nr. 4,
8
- HARRIS, O'Brien M.: *Towards Freedom. The Howard-Plan of Individual Time-
tables*, London 1923
- HEHLMANN, Wilhelm: *Pädagogisches Wörterbuch*, Leipzig 1931 (Kröner Taschen-
ausgabe Bd. 94)
- HEILAND, Helmut: *Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*,
Reinbek b. Hamburg 1991 (rowolths 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), 136-139
- HENSCHKEID, 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), 28 ff.
- HILGARD, Ernest: Psychology in America. A Historical Survey, San Diego u. a. 1987
- HILKER, Franz (Hg.): Deutsche Schulversuche, Berlin 1924
- HIRDEIS, Helmwart: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit VI. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik. Kritik und Erneuerung: Reformpädagogik 1900-1933, Starnberg 1971
- HODGES, N.: Community Service in the Daltonschool, London 1949 (The Dalton-schools 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, Franz: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Wien 1967

- HÖRBURGER, Frieda: Berücksichtigung des Begabungs-Unterschieds im Dalton-Plan, in: Welt der Schule 3 (1950), 244 ff.
- HOFER, Manfred/PEKRUN, Reinhard/ZIELINSKI, Werner: Die Psychologie des Lerners, 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 Unterrichtsbilder, Bad Heilbrunn 1969
- HUBER, Leopold: Der Daltonplan in der Sowjetschule (1926), (wiederabgedr. in: DOKUMENTE UND MATERIALIEN zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet 1917 bis 1933, ausgew., eingel. u. erl. v. Gert GEISSLER, Berlin 1984, 183-187 (Monumenta Paedagogica, hg. v. d. Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Bd. XXII, Reihe B: Bildungspolitische und pädagogische Bestrebungen der Arbeiterbewegung bis 1945)
- HUBER, Leopold: Von der Lernschule zum Daltonplan, in: Bayerische Lehrerzeitung 61 (1927), 393 ff.
- HUSCHKE, Peter/MANGELSDORF, Marei: Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler, Weinheim, Basel 1988
- HUTCHINS, Robert M.: The Higher Learning in America [1936], New Haven 1962
- HYLLA, Erich: Die Schule der Demokratie. Ein Aufriß 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), 19 f.
- 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
- JANSSEN, Cees J.: Met het oog op Daltononderwijs (1), in: De vacature, 1987, Nr. 18, 7 f.
- JANSSEN, Cees J.: Daltonunterricht, eine moderne Didaktik, und Denkpsychologie, o. O. o. J. [1991] [unveröff. Typoskript]
- JANSSEN, Cees: Vrijheid, zelfstandigheid, samenwerking. Wat is Daltononderwijs? in: Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding 50 (1991), Nr. 2, 17 ff.
- 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
- JIVANAYAKAM, D.: The Dalton Plan, Trivandrum 1927 (Three University Readership Lectures)
- 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 Schrifttum und Wirkkreis zsgest. v. Paul OSWALD und Günter SCHULZ-BENESCH, Freiburg, Basel, Wien ⁹1989, 154-161

- KAESTNER, Paul: Die Volksschule, in: Handbuch der Pädagogik, hg. v. Herman NOHL u. Ludwig PALLAT, Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928, 105-137
- 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 begrüßter 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 F./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
- KLARIN, M. V.: Individualisierung des Unterrichts in ausgewählten Ländern, in: Vergleichende Pädagogik 26 (1990), H. 1, 35-43
- 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
- KLEYHEEG, 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: Vierteljahrsschrift 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

- KOOB, Beate: Otto Selz zum Gedenken - Sein Leben und Werk, in: GROFFMANN, Karl Josef (Hg. im Auftrag der Mitglieder des Otto-Selz-Instituts): *Leben und Werk von Otto Selz (1881-1943). Zum 100. Geburtstag des Philosophen und Pädagogen*, Mannheim 1981, 11-30
- KNOOP, Karl/SCHWAB, Martin: *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten*, Heidelberg 1981
- 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.)
- LAMSZUS, Wilhelm: *Englische Schulversuche. Was können sie die deutsche Schulentwicklung lehren?* in: *Hamburger Lehrerzeitung* 5 (1926), 689-694
- 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: DIEDE- RICH, Jürgen (Hg.): Erziehender Unterricht - Fiktion oder Faktum? Bericht über die Jahrestagung 1984 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer For- schung am 25. und 26. Oktober 1984 in der Theodor-Heuss-Akademie, Gum- mersbach, Frankfurt a. M. 1985, 77-94 (GFPP-Materialien Nr. 17)
- LUHMANN, Niklas/SCHORR, Karl Eberhard: Strukturelle Bedingungen der Re- formpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne, in: Zeit- schrift 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 1924 ff. (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), 73 f.
- MACKINDER, J. M.: Individual Work in Infant's School, London 1923
- MAINZER, Klaus: John Dewey: Instrumentalismus und Naturalismus in der tech- nisch-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 gi- ven 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
- MICHAEL, Berthold: Selbstbildung im Schulunterricht, Weinheim 1963
- MITTEILUNGEN des Bundes schlesischer Reformfreunde, in: Pädagogische Rundschau 6 (1929), 108 ff.
- MONTESORI, Maria: Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder, Stuttgart 1922
- MONTESORI, 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)
- MONTESORI, 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)
- MONTESORI, Maria: Von der Kindheit zur Jugend, hg. v. Paul OSWALD, Freiburg, Basel, Wien ³1979 (Schriften des Willmann-Instituts München, Wien)
- MONTESORI, 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.)
- MURAYANA, Sadao/ICHIMURA, Takahiza: Original Educational Studies, Tokyo 1968
- NAUMBURG, Margaret: The Child and the World. Dialogues in Modern Education, New York 1928
- 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
- NEITZEL-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. ⁷1970
- NUNN, T. Percy: Introduction [1922], in: PARKHURST, Helen: Education on the Dalton Plan, 4., erw. Aufl., London ⁴1924, XI-XVI

- NUNN, Percy: Education. Its Data and First Principles, London 1920
- NYKL, Jaroslav: Pokus s daltonským plánem [1933] [Versuch mit dem Daltonplan], in: Skoly eksperymentalne w swieci 1900-1975 [Experimentalschulen in der Welt 1900-1975], redig. v. W. OKON, Warszawa 1977
- OBLINGER, Hermann/KOTZIAN, Otfried/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)
- OGNYOV, N.: The Diary of a Communist Schoolboy, London 1928
- 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.), 297 f., 315 f., 321 f., 333 f., 347, 357 f.
- PARKHURST, Helen: The Dalton Laboratory Plan, in: Journal of Education and School World 53 (1921), 694 ff. (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 ⁴1924)
- 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. WASHBURN, 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), 68 f. (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, 81 ff.
- 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
- PARREREN, Carel F. van: *Lernen in der Schule* [1964], autoris. Übertrag. a. d. Niederländ. v. Walther VONTIN, Weinheim, Basel ⁵1974
- 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 (rowohlts monographien)
- PETERSEN, Peter: *Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze*, Weimar 1925
- PETERSEN, Peter: *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar 1926 (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, hg. v. Peter PETERSEN, Bd. 4)
- PETERSEN, Peter: *Der Kleine Jena-Plan* [1927], Weinheim 1972
- PETERSEN, Peter (Hg.): *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*, Weimar 1934 (Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan), hg. v. Peter PETERSEN, Bd.3)
- PETERSEN, Peter: *Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik* [1932], Weinheim, Basel 1973 (ND Berlin ²1937)
- 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, 12 ff.
- 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
- REBLE, Albert,: *Geschichte der Pädagogik*, 15., neu bearb. Aufl., Stuttgart 1989

- RECHTMANN, Heinrich J.: Geschichte der Pädagogik. Wandlungen der deutschen Bildung, 3., neubearb. Aufl. u. Mitwirkg. v. Heinz-Jürgen IPFLING, München 1969
- REDEFER, Frederick L.: The Eight Year Study ... After Eight Years, in: Progressive Education 28 (1950), November, 33-36
- REICHWEIN, Adolf: Schaffendes Schulvolk [1937], Braunschweig ²1955
- 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 Erziehungswissenschaft in den Vereinigten Staaten. Vorlesungen von Professoren der Columbia-Universität Neuyork am pädagogischen Institut in Mainz vom 29. August bis 31. September [August], in: Pharos 21 (1930), 1. Halbjahrbd., 81-97
- RÖHNER, Roel/STAD-DEN TOOM, Ellen: Met het oog op Daltononderwijs (2), in: De vacature 1987, Nr. 19, 6 f.
- 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 GROOTHOFF, 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
- RUGG, Harold O./SHUMAKER, Ann: The Child-Centered School. An Appraisal of the New Education, New York, Chicago 1928
- SCHEIBE, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung. 1900-1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim, Basel ⁷1980
- SCHNEIDER, Friedrich: Pädagogik und Individualität, Erfurt 1930

- SCHNEIDER, Friedrich: Die Dorfschule. Ein wichtiges Gegenwartsproblem, Bonn, München, Wien 1957
- SCHOLZ, Hans: Individuelle Elementararbeit, in: Das Werdende Zeitalter 8 (1929), 502-513
- SCHRÖDER, Hartwig: Grundbegriffe der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik, München 1990
- 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)
- SELZ, Otto: Veränderungen in den psychologischen Grundlagen der Pädagogik, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 26 (1925), 337-346
- SELZ, Otto: Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus. Ein Beitrag zur Theorie der Intelligenz und ihrer erzieherischen Beeinflussung, in: Zeitschrift für Psychologie 134 (1935), 236-302
- SELZ, Otto: Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit - kurzgefaßte Darstellung [1924], in: GROFFMANN, Karl Josef (Hg. im Auftrag der Mitglieder des Otto-Selz-Instituts): Leben und Werk von Otto Selz (1881-1943). Zum 100. Geburtstag des Philosophen und Pädagogen, Mannheim 1981, 31-61
- 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, 18 ff.
- SPRANGER, Eduard: Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg 1955
- 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
- STROBEL, Anton: Das Konzentrationsprinzip in der einklassigen Landschule, in: Bayerisches Bildungswesen 3 (1929), 420-435
- STURM, Karl Fritz: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag, Osterwieck/Harz 1930
- 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
- TEITELBAUM, Salomon M.: The Dalton Plan in the Soviet Schools, in: Havard Educational Review 17 (1947), No. 2, 91-101
- THAYER, Vivian T./LEVIT, Martin: The Role of the School in American Society, New York, Toronto ²1966

- 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, 19 f.
- 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: Unterrichtswissenschaft. Unterrichtslehre, 2 Bdd. Wien 1974/5 (Studientexte zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, hg. v. Adolf MÄRZ, Bundesministerium für Unterricht und Kunst Wien)
- VIERLINGER, Rupert: Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernnote, 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
- VRANA, St.: Helena Parkhurstová a Daltonsky Plán, in: VRANA, St.: Učebné Metody [Unterrichtsmethoden], Brno 1938, 137-165
- VRANA, St.: Daltonsky plán, in: Základy nové školy [Gründe der neuen Schule], Brno 1946, 302 ff.
- 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
- WECKER, Otto: Das höhere Schulwesen in Amerika und Europa, in: Die Erziehung 3 (1928), 187-192
- 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, 15 ff., Nr. 24, 25 ff., 1988, Nr. 2, 18-21
- 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
- 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
- WINKEL, Rainer: Theorie und Praxis des Team Teaching. Eine historisch-systematische Untersuchung als Beitrag zur Reform der Schule, Braunschweig 1974 (Grundthemen der Pädagogischen Praxis. Eine Schriftenreihe begr. v. Albert HOLFELDER, hg. v. Jakob MUTH und Klaus SCHALLER)
- WOLFF, Georg: Der Dalton-Plan, in: Monatsschrift für höhere Schulen 28 (1929), 560-575
- XOCHELLIS, Panos: Das Jahresklassensystem - Versuche zur Überwindung des Klassenschematismus, in: Welt der Schule 18 (1965), 481-488
- 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
- ZEIDLER, Kurt: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule, Kommentar u. pragmatische Bibliographie v. Uwe SANDFUCHS, Hildesheim, New York 1985 (Documenta Paedagogica Bd. 4)
- ZENOWSKIJ, W.: Die russische Pädagogik im XX. Jahrhundert, in: SCHRÖTELER, Josef (Hg.): Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern, 1. Teil, München 1933, 209-302 (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)
- ZIELINSKI, Werner: Verfahren der Beurteilung der Leistungen, in: WEINERT, F. E. u. a. (Hg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Frankfurt a. M. 1974, 901-923
- ZIMMERMANN, Fritz: Törwang. Bild der neuen Schule, I. Grundlagen, München 1951
- 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

Helen Parkhursts Daltonplan konzentriert sich auf die Förderung eigenverantwortlichen Lernens (vor allem) auf der Sekundarstufe.

Aufgrund seiner pädagogischen Zielsetzung, seiner modernen psychologischen und didaktischen Fundierung sowie seiner organisatorischen Flexibilität verdient dieses reformpädagogische Konzept nicht nur historisches Interesse, sondern erweist sich in den gegenwärtigen Diskussionen um die "Schülerneuerung" und die Anbahnung von "Schlüsselqualifikationen" als besonders aussagekräftig.

Erstmals stellt dieses Buch die historischen, theoretischen, systematischen und organisatorischen Grundlagen dieses Konzepts geschlossen dar. Zugleich entfaltet es das Spektrum seiner Anwendungsmöglichkeiten praxisbezogen vor dem Hintergrund der Anforderungen an die Gestaltung der modernen Sekundarschule.

So erschließt diese Arbeit das Potential des Daltonplans allen pädagogisch Interessierten und versteht sich gleichermaßen als Beitrag zur Geschichte der Reformpädagogik wie zur aktuellen Diskussion über die innere Schulentwicklung.

KLINKHARDT

ISBN 3-7815-0789-0