

P ä d a g o g i s c h e H o c h s c h u l e
H e i d e l b e r g

Diplomarbeit

Thema:

**Progressive Education –
eine hypertextbasierte Präsentation
didaktischer Reformbewegungen in
den USA**

Fach:

Medienerziehung, Mediendidaktik und Unterrichtstechnologie

Vorgelegt von:

Christina Heiler

Abgabedatum:

27. Juni 2003

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolf Brixner
Zweitgutachter: Prof. Dr. Bernward Lange

Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	2
<i>Vorwort</i>	4
<i>1. Progressive Education</i>	5
1.1. Allgemeines zur Progressive Education	5
1.1.1. Was versteht man unter Progressive Education?	5
1.1.2. John Dewey und die Progressive Education	11
1.2. Progressive Schulkonzepte und ihre Begründer	16
1.2.1. Marietta Johnson – School of Organic Education	16
1.2.2. Caroline Pratt – City and Country School	22
1.2.3. Margaret Naumburg – Walden School	27
1.2.4. Helen Parkhurst – Dalton School	30
1.2.5. Colonel F. W. Parker – Francis W. Parker School	37
1.2.6. Carleton Washburne – Winnetka-Plan	43
1.2.7. William Heard Kilpatrick – Projekt-Methode	49
1.3. Die Progressive Education Association (P.E.A.)	55
1.3.1. Geschichte der P.E.A.	55
1.3.2. Die „Eight-Year Study“ der P.E.A.	57
<i>2. Hypertext</i>	61
2.1. Begriffsklärung	61
2.2. Entwicklung und Eigenschaften von Hypertext	63
2.2.1. Historische Entwicklung	63
2.2.2. Eigenschaften von Hypertext	64
2.3. HTML	68
2.3.1. Von den Anfängen bis heute – ein kurzer geschichtlicher Überblick	68
2.3.2. Grundlagen von HTML	69
2.4. Didaktische Überlegungen	71
2.4.1. Allgemein	71
2.4.2. Speziell	75
<i>3. HTML-Präsentation auf CD-ROM</i>	77
3.1. Aufbau und Handhabung der Präsentation	77
3.1.1. Bildschirmaufbau	77
3.1.2. Menüleiste	78
3.1.3. Navigation	80
3.2. Didaktische Überlegungen	82
3.2.1. Ziel und Zielgruppe	82
3.2.2. Gründe für die Bildschirmeinteilung	82
3.2.3. Wahl der Icons und Menüpunkte	83
3.2.4. Überlegungen bei der Verlinkung	84
3.2.5. Zum Umfang der einzelnen Web-Seiten	84

3.3. Web-Seiten	85
3.3.1. Bemerkungen zu den einzelnen Web-Seiten	85
3.3.2. Bemerkungen zu den angegebenen Links	85
3.3.3. Bemerkungen zu den Literaturvorschlägen	85
<i>Schlusswort</i>	86
<i>Literatur- und Quellenverzeichnis</i>	87
I. Literatur	87
I.I. Progressive Education	87
I.II. Hypertext	88
II. Adressen im World Wide Web	89
II.I. Progressive Education	89
II.II. Hypertext	90

Vorwort

In der vorliegenden Arbeit soll ein Überblick über und Einblick in die progressive Erziehungsbewegung in den Vereinigten Staaten gegeben werden. Auch wenn diese Bewegung vor über 100 Jahren ihre Anfänge hat, hat sie dennoch nicht an Bedeutung für die aktuelle pädagogische Arbeit verloren.

Da ich sowohl im Rahmen meines Studiums zur Grund- und Hauptschullehrerin, als auch in meinem Aufbaustudium zur Diplom-Pädagogin leider kaum etwas zum Thema Progressive Education, ihren Vertretern und den darunter subsumierten Schulkonzepten erfahren habe, war dies eine um so größere Motivation für mich, diese zum Gegenstand meiner Diplomarbeit zu machen. Mit meiner Arbeit möchte ich anderen Studierenden, aber auch Lehrenden und weiteren Interessierten den Zugang zu diesem Themengebiet erleichtern und ihnen die Ideen und Ziele dieser didaktischen Reformbewegungen näher bringen.

Bei der Überlegung, wie man eine solche Arbeit interessant und zeitgemäß gestalten könnte, kam ich zu der Entscheidung, neben der schriftlichen Ausarbeitung ein hypertextbasiertes Informationssystem bereitzustellen. Dieses befindet sich sowohl auf der beiliegenden CD-Rom, als auch im World Wide Web.

An dieser Stelle möchte ich noch darauf hinweisen, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel nur die maskulinen Bezeichnungen von Personen verwendet werden, die aber immer geschlechtsneutral zu werten sind.

1. Progressive Education

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff „Progressive Education“ erläutert. Dazu werden im Anschluss an eine Definition die Merkmale der Bewegung, die Besonderheiten und die Hintergründe dieser „amerikanischen Reformpädagogik“ erläutert. Bevor im Kapitel 1.2. verschiedene progressive Schulkonzepte und im Kapitel 1.3. die Progressive Education Association vorgestellt werden, ist ein Unterkapitel dem „Begründer“ der Progressive Education, John Dewey, gewidmet.

1.1. Allgemeines zur Progressive Education

1.1.1. Was versteht man unter Progressive Education?

Definition aus *The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition. 2001*:

*„progressive education: movement in American education. Confined to a period between the late 19th and mid-20th cent., the term 'progressive education' is generally used to refer only to those educational programs that grew out of the American reform effort known as the progressive movement. The sources of the movement, however, partly lie in the pedagogy of Jean Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, and Friedrich Froebel.“*¹

Diese Definition weist bereits auf einen Hintergrund, der zur Entstehung der Progressive Education geführt hat, hin: der Progressivismus (progressive movement), eine politische Reformbewegung², die auf die neu entstandenen Probleme der amerikanischen Gesellschaft zu reagieren versuchte.

Die Vereinigten Staaten sahen sich (wie auch die europäischen Staaten) gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit einer Reihe von

¹ <http://www.bartleby.com/65/pr/progresved.html>

² Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 11

schnellen und gravierenden Veränderungen in der Welt konfrontiert. Hierzu zählen insbesondere eine weitere Industrialisierung, die Urbanisierung, die Berufsspezialisierung, eine wachsende Mobilität, steigende Unterschiede zwischen Armen und Reichen und Einwanderungswellen aus Süd- und Osteuropa, welche die Wurzeln der traditionellen Gesellschaft in Frage stellten. Gerade auch durch die steigende Immigration kamen Sprachen und Bräuche in die Vereinigten Staaten, die sich von denen der bestehenden Bevölkerung zum Teil stark unterschieden.³

Weitere Gründe, die eine Erziehungsreform auslösten, waren die Erkenntnis, dass die erzieherischen Zielsetzungen nicht mehr den gesellschaftlichen Notwendigkeiten entsprachen⁴ und außerdem die neuen Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie. Sie verschärfte den Blick für die altersstufengemäße Form der Bildungsarbeit und ihre unwiederbringlichen Möglichkeiten sowie für die Gefahren der Verführung.⁵

Die Progressive Education war zusätzlich beeinflusst von der philosophischen Lehre des Pragmatismus⁶. Der Pragmatismus betont den instrumentalen und experimentalen Charakter des Lernprozesses. Besonders bei der experimentalen Methode werden verschiedene Möglichkeiten bewusst durchgespielt, um so zu einer für die Erreichung des Ziels geeigneten Lösung zu kommen.⁷

Eine ähnliche Situation wie in den Vereinigten Staaten findet man auch in Europa. Dennoch gibt es spezifisch amerikanische Reaktionen auf diese Probleme. Durch die Pioniersituation und die weitgehende Einschmelzung der nationalen Sonderformen, gibt es eher ein sozialerzieherisches Ziel, die "good neighbourhood" und die gemeindezentrierte Schule. Formen der „self-activity“, „government by

³ Vgl. Röhrs/Lenhart (1995), S. 133, Röhrs (1977), S. 51 und Semel/Sadovnik (1999), S. 4

⁴ Vgl. Röhrs (1982), S. 23

⁵ Vgl. Röhrs (1982), S. 15

⁶ „Philosophie von C.S. Peirce, 1878 begründete und von William James ausgebildete philosophische Lehre, die alles theoretische Erkennen nur nach praktischen Konsequenzen wertet. Die menschliche Erkenntnis ist nur ein Werkzeug des Handelns.“ Aus: Der große Brockhaus. F.A. Brockhaus GmbH, Leipzig 2003, S. 806

⁷ Vgl. Röhrs (1982), S. 31

the governed" und die Gestaltung der Schule als Gemeindemittelpunkt sind typisch nordamerikanisch.⁸

Der Vergleich mit der ersten deutschen Reformpädagogik zeigt 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 Landen angesehen werden [...]. Es ist die Bewegung, die sich gegen die von den Herbartianern geprägte Schule mit ihren rein 'mentalen Exerzitien' wendet. Sie will das schulische Lehren und Lernen aus der Erfahrungsarmut befreien [...]. Sie orientiert sich mehr an den kindlichen Interessen als an Vorschriften, die von sogenannten objektiven Bildungswerten kommen, und sie ist vor allem überzeugt, daß es kein Lernen gibt, das nicht von der kindlichen Aktivität getragen wird [...].“⁹

Während der Entwicklung der Progressive Education in den Vereinigten Staaten reisten einige namhafte Vertreter, darunter Colonel Francis W. Parker, Carleton Washburne und William H. Kilpatrick, in andere Länder, um Schulen und Pädagogen zu besuchen und so neue Ideen und Praktiken zu studieren. Ihre Erfahrungen veröffentlichten sie in verschiedenen Periodika und Büchern (z.B. *New Schools in the old World* (1926) von Carleton Washburne).¹⁰

Die Progressive Education (und auch die europäische Reformpädagogik) kritisierte die traditionellen Formen von Drill und Autorität.¹¹ Sie wendete sich radikal von der alten Schule, die „trotz aller Wandlungen in der pädagogischen und psychologischen Theorie unverändert und unberührt von jeder pädagogischen Reflexion (...) geblieben ist.“¹² ab. Sie fordert eine Veränderung von einer „scholiodentric school“, die in Form einer Massen- und Lernschule

⁸ Vgl. Röhrs (1982), S. 16

⁹ Vierlinger zit. n. Popp (1999), S. 59

¹⁰ Vgl. Röhrs/Lenhart (1995), S. 1333

¹¹ Vgl. http://www.fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1919dalton.html

¹² Röhrs (1997), S. 10

Fächer anstatt Kinder lehrte¹³, zu einer „pedocentric school“.¹⁴ In einer solchen Schule sollte das Lernen aktiv und kreativ erfolgen und mit dem Leben in Beziehung stehen.¹⁵

Weitere Postulate der Bewegung sind, dass ein Kind in den Erfahrungen, die das Interesse stimulieren, am besten lernt, und dass Verhaltensweisen am leichtesten durch aktive Ausübung angeeignet werden. Die Erziehung muss eine kontinuierliche Rekonstruktion von Lebenserfahrung sein, die auf vom Kind ausgeübten Handlungen basiert. Denn, was der Schüler nicht selbst durch lebendige, persönliche Erfahrung erfassen kann, bleibt der Aneignung entzogen. Entscheidend ist die Anerkennung individueller Unterschiede. Die Progressive Education widersetzt sich dem formalistischen, autoritären Vorgehen und begünstigt eine Reorganisation der Klassenzimmerpraxis, des Lehrplanes und der Gesamteinstellung mit Hinblick auf den individuellen Schüler.¹⁶

„Es ist ein Wechsel, eine Revolution, nicht unähnlich der des Kopernikus, als er den astronomischen Mittelpunkt von der Erde auf die Sonne verlegte. In diesem Falle wird das Kind die Sonne, um die sich die Anwendung der Erziehung dreht.“¹⁷

Neben der Unterstützung der natürlichen Instinkte der Kinder - spielen, laufen, sprechen, erforschen - sollen auch ihre sozialen Fähigkeiten gefordert und gefördert werden. Die Schulen werden als kleine Gesellschaften gesehen, in denen durch das miteinander Leben und Arbeiten demokratisches Handeln gelernt wird.¹⁸ Parker erkannte schon damals das sogenannte „hidden curriculum“, welches beinhaltet, dass die Organisation und Hierarchie der Schule die Schüler mehr lehrt, als der Lehrplan selbst.¹⁹

Ein Wesen, dessen Tätigkeiten mit anderen in Beziehung stehen, hat eine „soziale Umgebung“. Was es tut und tun kann, hängt von den

¹³ Vgl. Popp (1999), S. 127 und Röhrs (1977), S. 36, 42

¹⁴ Vgl. Popp (1999), S. 60

¹⁵ Vgl. Röhrs/Lenhart (1995), S. 381

¹⁶ Vgl. Loduchowki (1961), S. 30ff

¹⁷ Dewey zit. n. Röhrs (1977), S. 42

¹⁸ Vgl. <http://www.dalton.org> und Semel/Sadovnik (1999), S. 375f

¹⁹ Vgl. Röhrs/Lenhart (1995) S. 135f

Erwartungen, Forderungen, Billigungen und Missbilligungen der anderen ab. Ein Wesen, das mit anderen Wesen in Zusammenhang steht, kann seine eigenen Handlungen nicht durchführen, ohne die Handlungen anderer in Betracht zu ziehen. Denn sie sind unerlässliche Vorbedingungen für die Verwirklichung seiner Absichten.²⁰ Progressive Education war nur eine von verschiedenen erzieherischen Reformbewegungen dieser Zeit. Jede hatte zum Ziel, die Erziehung an eine Nation anzupassen, die verändert wurde durch Industrialisierung, Verstädterung und Immigration. Die verschiedenen Bewegungen stimmten zwar darin überein, dass die Schule sich verändern müsse, versuchten dies aber mit unterschiedlichen Mitteln zu erreichen: Während die eine Gruppe (Ziel: Erlangen von Fähigkeiten) darauf hinarbeitete, fähige Arbeiter „heranzuziehen“, um die Bedürfnisse einer Gesellschaft zu stillen, die mehr und mehr von hoch entwickelten Technologien abhing, legten andere ihr Augenmerk auf das Problem der Integration von ost- und südeuropäischen Immigranten. Diese beiden Gruppen sahen Erziehung als die Möglichkeit einer sozialen Kontrolle. Eine dritte Gruppe konzentrierte sich primär auf die Effektivität der Schule. Sie verlangte nach Tests und Standardisierung. Die angeführten Reformrichtungen wollten natürlich auch (wie die Progressive Education) die Schule an die veränderten Bedingungen und Bedürfnisse einer modernen Gesellschaft anpassen. Dabei hatten sie aber eher die sozialen als die individuellen Bedürfnisse im Auge. Das Besondere an den progressiven Schulkonzepten war dahingegen die Beachtung der individuellen Bedürfnisse der Kinder, ohne dabei die sozialen Ziele zu beeinträchtigen. Ihre erste Priorität war es, den Kindern eine Schulumgebung zu bieten, in der sie ihre individuellen Kapazitäten ausbilden können.²¹

Aber auch wenn die progressiven Erzieher einen gemeinsamen Grundkonsens hatten, war es dennoch keine einheitliche Bewegung; auch hier unterschieden sich die einzelnen Konzepte stark in ihrer Umsetzung und der Betonung von einzelnen Punkten. Trotz dieser „Familienstreitigkeiten“ stimmten sie grundsätzlich in den folgenden Punkten überein:

²⁰ Vgl. Röhrs (1982), S. 41

²¹ Vgl. Zilversmit (1993), S. 2f

- 1) Eine progressive Schule verfolgt einen kindzentrierten und keinen fachzentrierten Lehrplan. Sie mobilisiert das natürliche Bedürfnis des Kindes, zu lernen.
- 2) Das Kind muss als Ganzes gesehen werden: die emotionalen, physischen und intellektuellen Bedürfnisse der Kinder sollen entwickelt werden.
- 3) Die Kinder übernehmen eine aktive Rolle in ihrer Erziehung. Sie übernehmen Verantwortung.²²

Sie betonten die Wichtigkeit von emotionalen, künstlerischen und kreativen Aspekten der menschlichen Entwicklung.²³ Der Lernprozess gewinnt gegenüber dem Wissen (Produkt) an Bedeutung.²⁴ Die progressiven Erzieher wenden sich dabei gegen ein festgelegtes Curriculum, auch wenn der Lehrplan weiterhin seine Berechtigung hat. Jedoch sollte er so flexibel sein, dass er sich den Interessen und Bedürfnissen der Kinder anpasst, denn nach Ansicht der Pragmatisten gibt es kein „fertiges“ Wissen.²⁵

Viele Errungenschaften und Innovationen der progressiven Erziehungsbewegung finden wir heute in nahezu jeder Schule. Zum einen wäre dies das Unterrichtsgespräch, der Gruppenunterricht, der Einsatz von Arbeitsmitteln und eine Förderung der Selbsttätigkeit.²⁶ Zum anderen führte die Progressive Education bewegliche Tische und Stühle ein, die je nach Bedarf zusammengestellt werden konnten, sie erlaubte den Kindern, sich auch während dem Lernprozess leise zu unterhalten oder aufzustehen. Pures Auswendiglernen und das Lernen im Gleichschritt wichen individualisierten Arbeitsweisen, Problemlösen und der Arbeit an Projekten.²⁷

Viele der im progressiven Sinn gegründeten Schulen existieren noch heute, entsprechen aber oftmals nicht mehr den Vorstellungen ihrer

²² Vgl. Zilversmit (1993), S. 18

²³ Vgl. <http://www.uvm.edu/~dewey/articles/proged.html>

²⁴ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 16

²⁵ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 9 und Popp (1999), S. 128

²⁶ Vgl. Röhrs (1982), S. 25

²⁷ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 8

damaligen Gründer.²⁸ Einzelne Elemente der Progressive Education dagegen finden sich heute in vielen Schulen wieder.

1.1.2. John Dewey und die Progressive Education

John Dewey (1859-1952) ist einer der bekanntesten Vertreter der Progressive Education²⁹. Er verbrachte seine Kindheit in Vermont und absolvierte an der dortigen Universität sein Studium. Er lehrte daraufhin kurz an einer High School und erwarb anschließend an der Johns Hopkins University, der ersten „professional graduate school“ der Nation, seinen Ph.D. (1884). John Dewey unterrichtete an verschiedenen Universitäten (University of Minnesota, University of Michigan, University of Chicago und University of Columbia) und entwickelte im Rahmen seiner Lehrtätigkeit eine eigene Vorstellung von Erziehung.³⁰

Die als progressiv bezeichneten Ideen³¹ Deweys waren beeinflusst von Charles Darwin (Evolutionstheorie) und den Psychologen G. Stanley Hall und Edward L. Thorndike.³² Seine Ideen gründeten außerdem auf den philosophischen Grundlagen des amerikanischen Pragmatismus, dem Instrumentalismus, dem Experimentalismus, dem Behaviorismus und einem eher dem 18. Jahrhundert eigenen Glauben an Fortschritt.³³

Seine progressive Methode basiert auf der Ansicht, „(...) dass Kinder aktive organische Geschöpfe sind, die wachsen und sich verändern und dass sie eine Art des Lernens benötigen, die auf ihren Entwicklungsstand abgestimmt ist.“³⁴

²⁸ Eine gelungene Darstellung der Entwicklung solcher progressiven Schulen findet sich bei Semel/Sadovnik (1999).

²⁹ Von vielen wurde und wird Dewey als der Begründer der Progressive Education gesehen; Dewey selbst weist dies immer wieder zurück und nennt mit einem Verweis auf die Bedeutung von F. W. Parkers Arbeit ihn als den „father of progressive education“. Vgl. Zilversmit (1993), S. 9

³⁰ Vgl. <http://www.slider.com> und Zilversmit (1993), S. 3

³¹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 6

³² Vgl. Zilversmit (1993), S. 3 und Semel/Sadovnik (1999), S. 6

³³ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 6 und Popp (1999), S. 126

³⁴ Semel/Sadovnik (1999), S. 6

John Dewey kritisiert heftig die damalige Praxis der „formal school“, 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.“³⁵ Er versuchte, mit seinen Ideen auf eine Wende in der Schulpraxis hinzuarbeiten. Eine Einsicht des Kindes soll nach Dewey nicht das Ergebnis einer reinen Wissensvermittlung sein, sondern soll sich vielmehr durch das aktive Auseinandersetzen mit einer Sache entwickeln. Die Schulmethoden müssen daher verändert werden von einem Fokussieren auf das Behalten und Auswendiglernen hin zu aktivem, auf Erfahrung begründeten Lernen. Diese Einstellung, dass sich Ziele nicht mehr durch die reine Vermittlung eines Bildungsinhalts erreichen lassen, werden u.a. auch von Kilpatrick, Parkhurst und Washburne befürwortet.³⁶

Dewey löste mit seinen Erziehungsvorstellungen eine Bewegung aus, die die Kinder in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellte und das Lernen bedeutungsvoll machte, da es an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientiert war.³⁷ Seine Methode wird daher als „child-centered“ (kindzentriert) - im Gegensatz zu fachzentriert - bezeichnet. Trotzdem fordert auch Dewey einen Lehrplan, der aber sorgfältig entwickelt werden muss, damit die Lehrer flexibel reagieren und auf die speziellen Bedürfnisse der Kinder eingehen können.³⁸

Hierin zeigt sich auch schon eine neue Sicht des Lehrers. Da sich das Kind aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen soll, kann der Lehrer nicht mehr als reiner Wissensvermittler agieren. Vielmehr muss er vermitteln zwischen der Gegenstandswelt und dem Kind. Hierbei orientiert sich Dewey am sogenannten „sokratischen Dialog“ als pädagogisches Verfahren. Dies ermöglicht - richtig eingesetzt - den *Wisenserwerb* im Gegensatz zur traditionell angewandten Methode der reinen *Wissensvermittlung*.³⁹

³⁵ Popp (1999), S. 127

³⁶ Vgl. Röhrs (1998), S. 53 und Zilversmit (1993), S. 1

³⁷ Vgl. Zilversmit (1993), S. 1

³⁸ Vgl. Zilversmit (1993), S. 7

³⁹ Vgl. Röhrs (1997), S. 39f

Man kann also sagen, dass der Eintrichterung von Wissen und dem Lernen aus Büchern die Eigenerfahrung gegenübersteht und der von außen auferlegten Disziplin eine freie Aktivität. Das Ziel von Dewey ist dabei nicht, auf eine mehr oder weniger ferne Zukunft vorzubereiten, sondern das Beste aus der Gegenwart zu machen (Denn: Welche Fähigkeiten braucht ein Kind in der Zukunft? Worauf soll man es also vorbereiten?). Um die Schüler zu befähigen, sich in einer Welt zurechtzufinden, die sich fortlaufend ändert, lehnt Dewey es ab, mit starren Zielen und Materialien zu operieren.⁴⁰

Deweys Motivation zur Entwicklung einer neuen Methode war jedoch nicht nur das Kind, sondern auch die Gesellschaft in der er lebte. Sein fernes Ziel war, eine bessere Gesellschaft zu erbauen. Dies kann man seiner Meinung nach aber nur erreichen, wenn man davon abkommt, die Kinder darauf vorzubereiten, sich an die bestehenden Bedingungen anzupassen, anstatt ihnen Entscheidungsfreiraum, eigene Ideen und Verantwortung zuzugestehen.⁴¹

Dewey glaubte, dass die Schule sich einerseits an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren müsse und andererseits die Aufgabe hat, sie auf ein demokratisches, soziales Leben vorzubereiten. Dazu ist sie gefordert, eine Balance zwischen den Bedürfnissen der Individuen und denen der Gesellschaft zu finden.⁴² Die Schule soll zu diesem Zweck für Dewey organisiert sein als „Mini-Gesellschaft“⁴³ („embryonic community“)⁴⁴, in der sich die Kinder die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse durch Erfahrung und eigenes Erleben aneignen können, die für sie von Bedeutung sind, um als aktive, demokratische Bürger verantwortungsvoll handeln zu können. Deweys langfristiges Ziel ist dabei, eine bessere Gesellschaft zu erbauen. Dies ist jedoch nicht möglich, wenn man die Kinder darauf vorbereitet, sich an die gegenwärtigen Bedingungen anzupassen⁴⁵; vielmehr müssen die Kinder in der Lage sein, ihre Handlungen an die sich stetig

⁴⁰ Vgl. Popp (1999), S. 126

⁴¹ Vgl. Zilversmit (1993), S. 11

⁴² Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 7

⁴³ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 6

⁴⁴ Vgl. z.B. Zilversmit (1993), S. 6f

⁴⁵ Vgl. Zilversmit (1993), S. 11

verändernden Bedingungen anzupassen⁴⁶. Dies können sie nur durch eine aktive, handelnde Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung erreichen. Eine erlangte Erkenntnis gilt nach Dewey so lange als „wahr“, wie sie ein hilfreiches Instrument bei der Begegnung von Problemzusammenhängen darstellt.⁴⁷ „For we live not in a settled an finished world, but in one which is going on [...]“⁴⁸

Kurz nach seiner Ankunft in Chicago eröffnete John Dewey die „Laboratory School“, die an die University of Chicago angegliedert war. Hier wollte er seine Ideen über Erziehung und seine Vorstellungen von einer progressiven Schule - die er mit führenden Reformpädagogen wie z.B. Francis W. Parker teilte⁴⁹ - austesten und weiterentwickeln. Die Laboratory School sollte ein Modell für eine demokratische Erziehung schaffen, in der die Schüler grundlegende Fächer nach einem integrierten Lehrplan lernten.⁵⁰ Sie konnten ihre Fähigkeiten experimentell lernen, sie konnten eigene Erfahrungen machen, sie konnten sich aber auch durch Bücher Wissen aneignen. Im allgemeinen legte Dewey besonderen Wert auf Gruppenarbeit, denn nur so würden die Kinder zu gemeinschaftlicher Arbeit in einer demokratischen Gesellschaft befähigt.⁵¹ Seine Schule war daher eher gruppenorientiert, als darauf bedacht, die individuelle intellektuelle Entwicklung zu betonen.

Dewey verfasste in seinem Leben viele Schriften, von denen hier nur die wichtigsten genannt werden sollen: *My pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1899), *How we Think* (1910), *Schools of Tomorrow* (1915; stellt verschiedene Schulen vor, die eine Möglichkeit des Schulwandels aufzeigen sollen⁵²), *Democracy and Education* (1916; eines der wichtigsten Werke, die jemals über Erziehung geschrieben wurden⁵³), *Experience and Education* (1938). Sein Werk *The School and Society* enthält die grundlegenden Prinzipien der

⁴⁶ Vgl. <http://www.slider.com>

⁴⁷ Vgl. Popp (1999), S. 127 und <http://www.slider.com>

⁴⁸ Dewey zit. n. Popp (1999), S. 127

⁴⁹ Vgl. <http://www.uvm.edu/~dewey/articles/proged.html>

⁵⁰ Semel/Sadovnik (1999), S. 6 u. 359

⁵¹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 6

⁵² Vgl. Röhrs (1977), S. 39

⁵³ Vgl. Röhrs/Lenhart (1995), S. 139

neuen Erziehung, die hier als Zusammenfassung der Dewey'schen Ideen dienen sollen:

- 1) Das Kind soll als ganzer Organismus gesehen werden, und nicht nur auf einen Teil (den Geist) reduziert werden. Die Schule muss erkennen, dass die Pflege der anderen Teile (Körper, Seele) genauso wichtig sind, wie die Entwicklung des Geistes. Dies beinhaltet auch die Erkenntnis, dass nicht alle Kinder in gleicher Weise und in der gleichen Zeit lernen. Individuelle Lernunterschiede werden respektiert und zugelassen.
- 2) Ein Kind ist für Dewey ein Individuum, das mit einer Reihe von Eigenschaften ausgestattet ist, und diese in die Schule mitbringt: Interesse an Kommunikation, am Herausfinden von Dingen und am Herstellen von Sachen. Diese „natürlichen Ressourcen“ sollten in der Schule beachtet und gefördert werden. Ein Kind ist interessiert an konkreten Dingen; die progressiven Schulen sahen daher das Lernen als ein Ergebnis von Aktivitäten, die die natürlichen Interessen der Kinder in den Lernprozess miteinbezogen.
Dies hieß für Dewey aber nicht, dass der Lehrer aus dem Lehrprozess ausgenommen wird und der Natur ihren freien Lauf lässt; vielmehr muss er die Kinder bei ihren eigenen Erfahrungen dirigieren.
- 3) Auch wenn das Ziel das Wachstum des Einzelnen war, so war es doch untergeordnet unter dem größeren Ziel, dem Wohl der Gemeinschaft. Das Ideal der Gemeinschaft bestimmt Deweys erzieherische Gedanken. Er betont wiederholt, dass die Schule eine „embryonic community“ sein sollte.

„When the school introduces and trains each child 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 guaranty of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious.“⁵⁴

⁵⁴ Dewey zit. n. Zilversmit (1993), S. 6f

Die Schule war für Dewey der Schlüssel zu einer Gesellschaftsreform.⁵⁵

1.2. Progressive Schulkonzepte und ihre Begründer

„While many historians tend to group these schools together, nevertheless, each has a distinct philosophy and practice according to the particular vision of its founder.“⁵⁶

Es gibt viele verschiedene progressive Schulkonzepte, von denen hier einige dargestellt werden. Diese Arbeit soll einen ersten Überblick über bzw. Einblick in die progressive Erziehungsbewegung geben. Sie erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Um die Bandbreite der Bewegung darzustellen, habe ich sieben verschiedene Schulkonzepte ausgewählt, die die progressive Erziehungsbewegung beeinflusst haben und in der Lage sind, sie von verschiedenen Standpunkten aus zu beleuchten.

Weitere Schulkonzepte wären z.B.:

- Park School (Eugene Smith)
- Lincoln School (Abraham Flexner)
- The Bank Street School (Lucy Sprague Mitchell)
- The Putney School (Carmelita Hinton)
- Oak Lane Country Day School (Francis M. Froelicher)

1.2.1. Marietta Johnson – School of Organic Education

„absence of external demands“⁵⁷

* 1864 † 1938

⁵⁵ Vgl. Zilversmit (1993), S. 5-7

⁵⁶ Vgl. Semel (1992), S. 11

⁵⁷ Semel/Sadovnik (1999), S. 78

Marietta Louise Johnson war eines von acht Kindern. Ihre Mutter unterhielt zu Hause eine Schule für Nachbarkinder, die auch sie besuchte.⁵⁸

Später arbeitete Johnson einige Jahre an verschiedenen Schulen. Sie zählt auch zu den Mitbegründern der Progressive Education Association.

Sie verfasste folgende Bücher: *Youth in a World of Men* (1929) und *Thirty Years with an Idea* (1974). Später wurden beide Werke in einem Buch zusammengefasst (*Organic Education: Teaching without failure*).

Über ihre fünfjährige Tätigkeit als Lehrerin schreibt sie später:

„It was a great joy to me when six-year-old children in the first grade could read through four first readers in three months!! . . . Of course, it was high pressure, but they could do it! The student teachers were thrilled with these results. . . . the parents were pleased. I was a success! And we all truly believed that the children loved to do it, and that it was good for them!“⁵⁹

Nachdem sich Johnson mit den Theorien von N. Oppenheim beschäftigte, begann sie, ihre Erziehungsmethoden zu hinterfragen. Er schrieb in „Development of the Child“, dass die Welt eine falsche Vorstellung von Kindern habe, nämlich, dass Kinder kleine Erwachsene seien. Würden aber Kinder wie Erwachsene behandelt, könnte dies Schäden hervorrufen – in manchen Fällen auch irreparable Schäden. Seiner Meinung nach sind Kinder absolut anders als Erwachsene, und dies nicht nur hinsichtlich ihrer Körpergröße.⁶⁰

Johnson begann, alles was sie über das Lehren gelernt hatte, in Frage zu stellen. Sie war bald davon überzeugt, dass sie selbst viele Kinder zerstört hatte:

„I realized that my enthusiasm was destructive, and the more efficient I was, the more I injured the pupils!“⁶¹

⁵⁸ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 70

⁵⁹ Johnson zit.n. Semel/Sadovnik (1999), S. 70

⁶⁰ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 70f

⁶¹ Johnson zit. n. Semel 1999, S. 71

Außerdem beschäftigte sie sich mit Werken von Dewey, Froebel und Rousseau. Je mehr Bücher sie las, desto mehr wollte sie ihre eigene Schule gründen.

Die Schüler sollten ohne äußeren Druck lernen. Diese Forderung richtete sich unter anderem gegen die „College Entrance Requirements“. So wie der Magen nach Essen verlangt, verlangt der Geist nach Wissen. Das heißt, dass Kinder lernen, weil sie das Bedürfnis danach haben. Äußerer Zwang ist dabei weder erforderlich noch förderlich.⁶²

Des weiteren forderte sie, Fragen zu stellen, um den Schüler zu helfen, etwas zu verstehen, und nicht, um zu sehen, ob sie es wissen. Weiterhin trat Johnson für eine gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen, also für eine koedukative Erziehung ein.⁶³

Marietta Johnson nannte ihre Erziehungsmethode organisch, da sie versuchte, das natürliche Wachstum, die natürliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Dabei war es notwendig, das Kind als Ganzes zu sehen, als Zusammenspiel von Geist, Körper und Seele.⁶⁴ Sie betont die Erziehung des gesamten Organismus. „Organic Education“ baut auf folgende Theorie: Erziehung ist keine Vorbereitung auf das Leben, Erziehung *ist* Leben. Sie beginnt mit der Geburt und dauert das ganze Leben. Daher muss das Schulkonzept lebensspendend für den Körper, den Kopf und den Geist sein – für den ganzen Organismus.⁶⁵

Die Schule

Die School of Organic Education wurde 1907 in Fairhope/Alabama, einer „utopian community“ gegründet.⁶⁶ Sie war eines der ersten Modelle der Progressive Education.⁶⁷

⁶² Vgl. Brown / Finn (1988), S. 288

⁶³ Vgl. Brown / Finn (1988), S. 288f

⁶⁴ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 73

⁶⁵ Vgl. <http://www.mariettajohnson.org> und <http://www.schooloforganiceducation.org>

⁶⁶ Fairhope entstand 1902 als eine „single-tax“ Kolonie, begeistert von den Theorien Henry Georges (Progress and Poverty, 1879). Es war das erste und größte single-tax Experiment der Nation.

⁶⁷ Vgl. <http://www.schooloforganiceducation.org>

Im ersten Jahr begann Johnson mit einem Kindergarten. 1908 hatte sie bereits 30 Schüler, davon 20 im Kindergarten. Obwohl sie auch ältere Schüler unterrichten wollte, konzentrierte sie sich zunächst auf die jüngeren. Ein Freund aus Fairhope meinte, das sie die Kindergarten-Methode durch die ganze Schule zog, so wie Froebel es vorhatte. Johnson nahm dies als Kompliment; sie erwähnte Froebel öfter als jeden anderen klassischen Pädagogen, sogar häufiger als Rousseau, dessen „Emile“ vielen Besuchern der Organic School in den Sinn kam.⁶⁸

Die Schüler kamen aus allen sozialen Schichten. Auch behinderte Kinder besuchten die School of Organic Education. Es wurden aber nur weiße Kinder aufgenommen.⁶⁹

Die Schule erreichte ihren Höhepunkt in den 20er Jahren, u.a. auch, weil John Dewey die Schule in seinem Buch „Schools of Tomorrow“ sehr gelobt und zu einer Verbreitung von Marietta Johnsons Ideen beigetragen hat.

Ihr Ziel war es, den Kindern eine ihren individuellen Fähigkeiten entsprechende freiheitliche Entwicklung zu sichern. Schüler bis zu einem Alter von acht bis neun Jahren hatten keine Bücher und lasen auch nicht. Johnsons Begründung war, dass das Nervensystem der Kinder bis zum 8./9. Lebensjahr für das Lesen noch nicht genügend entwickelt sei. Diese Ansicht übernahm sie von Oppenheim, der sogar davon ausging, dass das Nervensystem erst ab dem 10./12. Lebensjahr weit genug entwickelt sei. Johnson sah sich aber dem Druck der Eltern ausgeliefert, die erwarteten, dass ihre Kinder lesen lernen. Daher wartete sie also nicht bis zum 12. Lebensjahr. Um dennoch ihren Standpunkt zu verteidigen, führte sie verschiedene Krankheiten an, die durch zu frühes Lesen entstehen könnten und lud auch Kritiker in die Schule ein, die sich davon überzeugen konnten, dass die Schüler dann anfangen zu lesen, wenn sie bereit dazu waren. Diese Schüler lasen leicht, natürlich und gerne. Schon nach wenigen Jahren war ihre Leseleistung gleich oder besser als die von

⁶⁸ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 73

⁶⁹ Dies war für die damalige Zeit normal. Außerdem fürchtete man, durch die Aufnahme von schwarzen Kindern das Gemeindeprojekt zu gefährden. Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 74

gleichaltrigen Schülern, die nach traditioneller Methode das Lesen gelernt hatten.⁷⁰

Johnson forderte von ihren Schülern neben Anwesenheit in der Klasse, Pünktlichkeit und aufrichtiger Anstrengung in jeder Situation ihr Bestes. Sah sie dies, war sie zufrieden, ansonsten spürten die Schüler ihre Enttäuschung.⁷¹ Sie wollte, dass die Kinder ein Gefühl der „inneren Notwendigkeit“ entwickelten. Dies sei jedoch nur ohne äußeren Zwang möglich. Die Schüler sollten arbeiten, um sich selbst zu befriedigen, nicht, um die Erwachsenen zu befriedigen.⁷² Johnson hatte die Idee, dass Kinder beim Lernen aktiv sein sollen. Denn Lernen ist eine Konsequenz und eine Begleiterscheinung von Aktivität. Lernen erfolgt durch Tun und eigene Erfahrung.⁷³ Dabei stellt das Spiel eine wichtige Komponente des Lernens dar. Dies führte Johnson auch zu folgender Aussage: „Die größten Geister / Köpfe sind solche, die fähig sind, den Spielgedanken in der Arbeit zu gebrauchen.“⁷⁴ Des Weiteren hatte die körperliche Erziehung durch Volkstanz und kreative Spiele eine große Bedeutung in Johnsons Konzept.

Das Verhältnis von Lehrern zu Schülern belief sich auf 1 zu 10. Dabei arbeiteten die Lehrer nahezu umsonst. Es war für sie Lohn genug, für und gemeinsam mit Marietta Johnson zu arbeiten.⁷⁵

In der Schule gab es nur jahrgangsgemischte Klassen: kindergarten class (4-5jährige), first life class (6-7jährige), second life class (8-9jährige), third life class (10-11jährige) und die fourth life class (12-13jährige). Die letzten vier Jahre besuchten sie die High School. Außerdem bildete Johnson an ihrer Schule auch Lehrer aus.⁷⁶

Die drei „Säulen“ der Schule bildeten Volkstanz, Kreatives Spiel und Kunst und Handwerk. Auch in der High School wurde auf die organische Erziehung Wert gelegt. Fächer wie Volksmusik, Volkstanz, Drama und Handarbeit waren für Marietta Johnson nicht weniger

⁷⁰ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 77f

⁷¹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 78 und <http://www.mariettajohnson.org>

⁷² Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 78

⁷³ Vgl. <http://www.mariettajohnson.org>

⁷⁴ Johnson zit. n. <http://www.mariettajohnson.org>

⁷⁵ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 99 und <http://www.mariettajohnson.org>

⁷⁶ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 79

wichtig, als die akademischen Fächer. Diese Fächer zählten auch zu den Pflichtfächern.⁷⁷

Die School of Organic Education war eine Schule ohne Hausaufgaben, Noten, Zeugnisse oder Abschlussprüfung. Es gab auch keine Mitteilungen an die Eltern über die Leistungen oder das Verhalten ihrer Kinder. Johnson traute den Eltern nicht. Die Kinder könnten „zerstört“ werden, wenn die Eltern z.B. wegen schlechter Leistungen großen Druck auf ihre Kinder ausübten. Dies hätte der Idee einer Erziehung ohne äußere Zwänge widersprochen.⁷⁸

Der Shop der Schule war für Marietta Johnson einer der wichtigsten Plätze auf dem Schulgelände. Dort brachten die Schüler stolz ihre Keramik- und Holzarbeiten hin.

1913 besuchte John Dewey die School of Organic Education. Sein Sohn Sabino (damals 14 Jahre alt) begleitete ihn und besuchte während des Aufenthaltes den Unterricht. Er war so begeistert, dass er dort bleiben wollte. Dewey beschrieb Johnsons Schulkonzept als „an Experiment in Education as Natural Development“ und nannte es einen „decided success“.⁷⁹

Er erklärte das grundlegende Prinzip der Organic School mit Rousseaus zentraler Idee. Das Kind ist für ein Leben als Erwachsener bestens vorbereitet, wenn es in seiner Kindheit Erfahrungen sammelt und das erforscht, was für es als Kind von Bedeutung ist. Außerdem hat das Kind ein Recht darauf, Freude an der Kindheit zu haben.⁸⁰ Desweiteren sieht Dewey den Grund dafür, eine Schule zu haben, in der die Kinder zusammenarbeiten darin, dass das Kind lernen muss, mit anderen zu kooperieren. Marietta Johnson hat versucht, dies zu berücksichtigen und einen Plan zu finden, der der individuellen Entwicklung die größtmögliche Freiheit bietet.⁸¹ Die in damaligen Zeiten sehr kindzentrierte Schule ist auch heute noch kindzentriert.⁸²

⁷⁷ Vgl. <http://www.mariettajohnson.org>

⁷⁸ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 78f

⁷⁹ Vgl. <http://www.mariettajohnson.org> und Semel/Sadovnik (1999), S. 68, S. 75

⁸⁰ Vgl. <http://www.mariettajohnson.org>

⁸¹ Vgl. <http://www.mariettajohnson.org>

⁸² Vgl. <http://www.mariettajohnson.org>

1.2.2. Caroline Pratt – City and Country School

„fit the school to the child, not the child to the school“⁸³

*1867 † 1954

Caroline Pratt wurde 1867 in Fayetteville/New York geboren. Nach ihrem Studium am Teachers College der Columbia University übernahm sie eine Lehrtätigkeit in Philadelphia. Während dieser Zeit verschärfte sich ihr kritischer Standpunkt dem traditionellen Klassenunterricht gegenüber. Sie ging daraufhin nach Schweden, um das Sloyd-System zu studieren. Dieses bot eine Möglichkeit für eine aufgelockere Arbeitsweise. 1892 begegnete sie dann während des Studiums im Kindergarten des Teachers College Kindern, die mit Blöcken aus Holz spielten.⁸⁴ Dieser Eindruck war für sie wegweisend und sie übernahm das Spiel mit Holzblöcken als ein Element in ihrer eigenen Schule, die sie unter dem Namen „Play School“ 1914 in Greenwich Village, einem Teil von New York gründete. Außerdem veröffentlichte sie zwei Bücher: *Before Books* (1926) und *I learn from Children* (1948).

Pratt ist neben Marietta Johnson eine der bekanntesten Vertreterinnen einer neuen Schulidee zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Da sie überzeugt ist, dass eine Reform so früh wie möglich ansetzen muss, gründete sie die Play School, die im ersten Jahr lediglich von einer Gruppe vierjähriger Kinder besucht wurde. Der Name der Schule ist auch Programm. Spiel, davon ist Pratt überzeugt, ist die ursprünglichste Tätigkeitsform des Menschen. Es muss daher das Fundament für jede Entwicklung bilden. Denn durch das Spiel setzt sich das Kind spontan mit seiner Welt auseinander. Es (das Kind) befragt die Welt hinsichtlich der für es selbst relevanten Inhalte, die dem jeweiligen Reifegrad entsprechen. Für Pratt ist das Spiel damit

⁸³ <http://www.cityandcountry.org>

⁸⁴ Vgl. Röhrs (1977), S. 12

auch immer gegenstandsbezogen. Hier kann man sehr gut das Motiv Deweys „learning by inquiry“⁸⁵ wiederfinden.⁸⁶

Das Spiel sollte aber nur für die kleineren Kinder im Vordergrund stehen. Sobald sie reif genug sind, werden sie behutsam in die Arbeit mit „kultivierteren“ Methoden und Materialien eingeführt.⁸⁷

Die Schule

Die Play School war zu Beginn eigentlich ein Kindergarten; das Augenmerk lag auf der Kleinkinderziehung. In der Schule wurden – wie auch bei Margaret Naumburg (→ Kap. 1.3.3.) – Formen des freien und gestaltenden Schaffens eingeführt: das Stegreifspiel, Zeichnen und Formen mit verschiedenen Materialien nahmen neben dem Spiel mit Holzblöcken einen bedeutenden Platz ein.⁸⁸ Durch das hantieren mit diesen Blöcken sollte die Phantasie angeregt und den Kindern eine Möglichkeit gegeben werden, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und diese zu verstehen. Zwar ist Caroline Pratt diesen Blöcken erstmals im Kindergarten des Teachers College begegnet, jedoch sind sie eindeutig an den Spielgaben Froebels⁸⁹ orientiert.

Mit der Gründung der Play School wollte Caroline Pratt den Kindern aus der Nachbarschaft, speziell den Arbeiterkindern, die Möglichkeit geben, durch spielen ihre Umwelt zu verstehen. In ihrer Schule lernten die Kinder also vorwiegend durch spielen, und dies ist – nach Caroline Pratt – für sie harte Arbeit.⁹⁰

Die Schule wurde 1914 mit einer Gruppe von vierjährigen Kindern eröffnet. Ein Jahr später hatte die Schule bereits zwei Gruppen, eine gemischte Gruppe aus vier- und fünfjährigen Kindern und eine mit

⁸⁵ Learning by inquiry = Lernen durch Erkundigung, durch Untersuchung, durch Nachforschung oder Recherche

⁸⁶ Vgl. Röhrs (1977), S. 12

⁸⁷ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 127

⁸⁸ Vgl. Röhrs (1977), S. 12

⁸⁹ Friedrich Froebel (1782 – 1852) gründete 1837 in Thüringen den ersten deutschen Kindergarten und hat sich stark in den Dienst des Kindergartens und der Kindergartenerziehung gestellt.

⁹⁰ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 124f

sechsjährigen. Nach und nach kamen auch immer ältere Kinder dazu (bis zu 13-jährigen).⁹¹

1921 änderte Caroline Pratt den Namen der Schule in City and Country School, um als Schule und nicht nur als Kindergarten oder Vorschule auch ernst genommen zu werden. Schließlich hatte sich der Adressatenkreis der Schule auch gewandelt. „Country“ steht dabei für das Sommerprojekt auf einer Farm, das sie gemeinsam mit Lucy Sprague Mitchell einführte. Dieses Programm wurde 13 Jahre lang durchgeführt.⁹² Das Schulkonzept baute in dieser Zeit auf zwei verschiedene Dinge auf: auf das Lernen in Greenwich Village, mitten in der Großstadt New York und auf das Lernen auf dem Land. Dies sollte auch einen Ausgleich zum Stadtleben darstellen.

Das Lernen in der Schule baute, wie schon erwähnt, auf dem Spiel mit Holzblöcken auf. Dies war jedoch nur für die drei- bis siebenjährigen Kinder der Schwerpunkt. Für die älteren Kinder wurden die sogenannten „Jobs“ zum Hauptinhalt.⁹³

Die drei- und vierjährigen Kinder benutzten die Holzblöcke, um ihre unmittelbare Welt und Umwelt zu verstehen. Dazu pflasterten sie z.B. Straßen oder konstruierten Bauten; die siebenjährigen schließlich bauten ganze Gemeinden oder Stadtteile nach, in denen weder fließend Wasser noch Elektrizität fehlten. Durch diese immer komplizierteren Abbildungen ihrer Umwelt war es notwendig, dass die Kinder ihre Welt untersuchten, unabhängig und kooperativ arbeiteten, Fragen stellten und Antworten fanden, Probleme lösten, recherchierten und so zu unabhängigen Lernern wurden.⁹⁴

Bei den Jobs ging es dann weniger darum, die Welt und Umwelt zu verstehen, sondern eher darum, dass die Schule als Gesellschaft funktionierte. Auch hierzu war natürlich ein Verständnis der Funktionsweisen erforderlich, das die Schüler sich nach und nach aneigneten. Daneben wurden die sozialen Fähigkeiten in erheblichem

⁹¹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 124, 127

⁹² Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 127

⁹³ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 129

⁹⁴ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 128

Maße gesteigert. Diese sozialen Fähigkeiten schienen für Caroline Pratt auch wichtiger zu sein, als das Wissen an sich.⁹⁵

Neben den Blöcken und den Jobs gab es noch andere pädagogische Angebote, die sogenannten „specials“. Zu ihnen zählten z.B. die Bücherei, Musik, Kunst, Schauspiel, Wissenschaftslabore, Rhythmusräume und Spielplätze. Dabei konnten jederzeit alle Materialien für alle Aktivitäten genutzt werden.⁹⁶

Die Jobs waren eine Voraussetzung dafür, dass die Schule als in vielen Bereichen selbständige Gesellschaft überleben konnte. Im folgenden möchte ich einige Jobs kurz vorstellen und einen genauer beschreiben, um die Funktionsweise zu verdeutlichen:⁹⁷

- Achtjährige: Sie betrieben das Schulpostamt.
- Neunjährige: Sie versorgten die Schule mit allem, was sie benötigte, z.B. kauften sie das Inventar.
- Zehnjährige: Sie waren für alle handgedruckten Materialien der „Siebener“ verantwortlich.
- Elfjährige: Sie versorgten die Schule mit benötigten Druckerzeugnissen (Anwesenheitslisten, Büchereikarten, ...).
- Zwölfjährige: Sie stellten zu Beginn Spielzeug her, übernahmen aber schließlich die Herausgabe eines monatlichen Magazins („The Bookworm’s Digest“). In diesem Magazin wurden neue Kinderbücher vorgestellt und es gab eine populäre Rubrik „Old Favorites“, in der Klassiker diskutiert wurden.

Das Schulpostamt: Die „Achter“ betrieben das Schulpostamt. Dafür war es notwendig, eigene, d.h. selbst gebaute Briefkästen in der Schule aufzustellen. Diese wurden fünf mal täglich von einem „Postboten“ geleert und anschließend die Post verteilt. Schüler, Lehrer und anderes Personal nutzten diesen Service. Aber man konnte nicht nur Briefe in der Schule verschicken, sondern auch Pakete. Diese wurden ebenfalls durch einen Postboten ausgeliefert. Gab es einen dringenden Auftrag,

⁹⁵ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 129f

⁹⁶ Vgl. <http://www.cityandcountry.org>

⁹⁷ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 129f

konnte man auch jederzeit einen Postboten mit Hilfe einer elektrischen Klingel rufen, und dieser erledigte den Auftrag sofort. Die Klingel wurde natürlich auch von den Achtjährigen zuvor gebaut und installiert. Ein weiterer Aufgabenbereich war das Postamt selbst, für das Tische und Schalter gebaut werden mussten, um dort auch Postbedarf (Briefumschläge, Briefmarken, etc.) verkaufen zu können. Für den Betrieb des Postamts wurden jede Woche ein Postamtsvorsteher und ein Assistent gewählt, die den Verkauf übernahmen und auch die Buchführung erledigten.⁹⁸

Heute noch ist die City and Country School sehr kindzentriert und lebt eine demokratische Gemeinschaft. Sie selbst nennt sich stolz „eine der ältesten progressiven Schulen in den Vereinigten Staaten“⁹⁹ und hält mehr als die meisten anderen (ehemals) progressiven Schulen an den Visionen seines Gründers fest. Durch die nicht unbeträchtliche Schulgebühr von \$ 7.300,00 - \$ 10.500,00 pro Jahr wird sie jedoch vorwiegend von Mittelschichtkindern besucht, und nicht, wie Caroline Pratt es sich vorgestellt hatte, von Arbeiterkindern.¹⁰⁰

Auf der Website der City and Country School findet man Auszüge aus dem aktuellen pädagogischen Programm:¹⁰¹

Die Schule wurde auf dem Glauben gegründet, dass das Verlangen zu Lernen eine der stärksten menschlichen Antriebe ist. Und die wichtigste Aufgabe der Erzieher sei es, diese Antriebe in konstruktive Wege zu leiten. Die Schule verfolgte von Anbeginn an den Grundsatz, „fit the school to the child, not the child to the school“, der implizit auch einen fundamentalen Respekt den Kindern und ihrer Verschiedenheit in allen Bereichen gegenüber enthält.

In der City and Country School wird der Lernprozess höher bewertet als die Antwort an sich, da man – wie auch Caroline Pratt – der Meinung ist, dass das Wissen, wie man eine Antwort finden kann, oftmals wichtiger und nützlicher ist, als die Antwort an sich. Die Kinder werden daher ermutigt, Dinge auszuprobieren, zu erforschen, eigene Schlüsse

⁹⁸ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 128

⁹⁹ Vgl. <http://www.cityandcountry.org> und Semel/Sadovnik (1999), S. 123

¹⁰⁰ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 121-123

¹⁰¹ Vgl. <http://www.cityandcountry.org>

zu ziehen, eigene Wege zu gehen und eigene Ideen zu entwickeln ohne dabei Angst vor Fehlern zu haben.

Jedes Kind wird in der Schule als Individuum und auch als Mitglied einer Gruppe gesehen. Mädchen und Jungen sind dabei immer gleich(berechtigt). Ein erklärtes Ziel der Schule ist es, dass die Kinder lernen, sich selbst und andere einzuschätzen. Sie sollen lernen, ihre Qualitäten und Beiträge und die von anderen Menschen zu würdigen. Wichtig ist dabei, eine Verschiedenheit zwischen den Kindern zuzulassen. Jede Verschiedenheit ist produktiv und in der City and Country School erwünscht. Denn jeder hat seine eigenen Fähigkeiten, Stärken und auch Schwächen, die in Kombination ein produktives Arbeiten erst ermöglichen.

1.2.3. Margaret Naumburg – Walden School

„spontaneous creative self-expression“¹⁰²

* 1890 † 1983

Margaret Naumburg wurde 1890 geboren. Sie studierte an der Columbia University (vor allem bei John Dewey) und machte dort 1910 ihren Abschluss. Anschließend studierte sie an der London School of Economics und in Oxford. Außerdem studierte sie die Arbeitsweise von Maria Montessori in Italien.¹⁰³ Bei ihren Studien belegte sie unter anderem die Fächer Psychologie und Parapsychologie. Weiterhin war sie interessiert in östlicher Philosophie, Psychodrama, Parapsychologie, Okkultem, surrealistischer und primitiver Kunst. Ihre Ansichten wurden insgesamt stark beeinflusst von Sigmund Freud, Carl Gustav Jung und Harry Stack Sullivan. All dies half ihr, ihre eigene Theorie von Kunsttherapie zu entwickeln.¹⁰⁴

1914 gründete sie die „Children’s School“ in New York, die sie 1915 in „Walden School“ umbenannte. Sie war bis 1920 Direktorin dieser

¹⁰² Detre et al. (1983), S. 113

¹⁰³ Vgl. Detre et al. (1983), S. 113

¹⁰⁴ Vgl. http://www.fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1914naumburg.html

Schule, legte das Amt dann aber nieder. 1928 veröffentlichte sie dann ihr erstes Buch *The Child and the World*, in dem sie von ihren Erfahrungen in der Walden School berichtete.

Von 1941 bis 1947 arbeitete sie am New York Psychiatric Institute und veröffentlichte ihre Studienergebnisse in zwei Büchern: *Studies of the „Free“ Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy* (1947) und *Schizophrenic Art: Its Meaning in Psychotherapy* (1950). Weitere Veröffentlichungen waren: *Psychoneurotic Art* (1953) und *Dynamically Oriented Art Therapy* (1966).¹⁰⁵

Nach ihrer Zeit am New York Psychiatric Institute unterrichtete sie an der New York University bis in die 70er Jahre hinein. Dort setzte sie sich sehr dafür ein, einen Studiengang „art therapy“ einzurichten. Dies wurde 1969 auch realisiert.¹⁰⁶

Als Kind fühlte sich Margaret Naumburg oft unverstanden. Auf ihre emotionalen Bedürfnisse wurde nicht eingegangen und sie hatte keine Möglichkeit, sich jemandem anzuvertrauen. Daher rührt vielleicht auch ihre Motivation, für eine weniger restriktive Erziehung zu plädieren und mehr auf die emotionalen Bedürfnisse der Kinder zu achten.¹⁰⁷

Um den Kindern gerecht zu werden praktizierte sie, was sie erst 1966 in ihrer letzten Veröffentlichung explizit ausspricht: „Bis heute zielen unsere Erziehungsmethoden nur auf das Bewusste oder oberflächlich geistige Leben der Kinder. Die neue analytische Psychologie hat aber gezeigt, dass das Unterbewusstsein, das Unbewusste, welches aus den Instinkten erwächst, eine größere Rolle spielt, als das Bewusste.“¹⁰⁸

Sie betont immer wieder die Wichtigkeit von Kreativität, Intuition, Nonverbalem und Unbewusstem. Sie glaubte an Kunst als eine Form „symbolischer Sprache“¹⁰⁹, die grundlegend ist für jegliche Erziehung

¹⁰⁵ Vgl. Detre et al. (1983), S. 114

¹⁰⁶ Vgl. Detre et al. (1983), S. 115

¹⁰⁷ Vgl. Detre et al. (1983), S. 113

¹⁰⁸ Detre et al. (1983), S. 113 (übersetzt aus dem Englischen)

¹⁰⁹ Diese Art von Sprache ist unverfälschter und mehr vom Unterbewusstsein geprägt. Man kann in der Kunst den Menschen / das Kind und seine Probleme sehen.

und war überzeugt, dass ein solch spontaner Ausdruck durch Kunst ebenfalls grundlegend ist für eine psychotherapeutische Behandlung.¹¹⁰ Ihr psychologischer und erzieherischer Hintergrund waren die Basis für die von ihr – und auch ihrer Schwester Florence Cane – entwickelten Kunsttherapie; ihre Arbeit ist die Grundlage, auf der alle kunsttherapeutischen Theorien und Praktiken aufbauen.¹¹¹

Um ihre Ideen zu verwirklichen, verfolgte sie (in ihrer Schule) einen stark individualistischen Ansatz und musste so zwangsläufig mit der mehr sozialphilosophisch fundierten Position Deweys in Konflikt kommen. Ihm wirft sie eine Nivellierung des Erziehungsstils auf Kosten des Einzelnen vor. Er sähe nicht jedes Kind mit seinen individuellen (emotionalen) Bedürfnissen. Diese Auseinandersetzung zeigt deutlich die Uneinheitlichkeit der Ziele der verschiedenen progressiven Konzepte.¹¹²

Die Schule

Die Walden School wurde 1914 (damals noch unter anderem Namen) gegründet. 1920 verließ Margaret Naumburg die Schule. Im gleichen Jahr kam ihre Schwester, Florence Cane, als Kunstlehrerin an die Schule. Beide vertraten ähnliche Ansichten, wobei Florence Cane mehr kunstorientiert arbeitete und Margaret Naumburg eher psychologisch und psychoanalytisch, und die Kunst mehr zu diagnostischen Zwecken einsetzte.¹¹³

In der Schule wurden stärker als bei Caroline Pratt (→ Kap. 1.3.2.) die kunsterzieherischen Aktivitäten gepflegt: Malen und dramatisches Spiel standen im Mittelpunkt. Durch diese Aktivitäten sollte das Kind zu einem vertieften Verständnis seiner selbst und der Welt geführt werden. Die emotionale Entwicklung der Kinder, die durch die Ermutigung zum spontanen kreativen Selbstaussdruck und selbstmotivierten Lernen gefördert wird, sollte immer Vorrang haben

¹¹⁰ Vgl. Detre et al. (1983), S. 113

¹¹¹ Vgl. Detre et al. (1983), S. 116

¹¹² Vgl. Röhrs (1977), S. 13

¹¹³ Vgl. Detre et al. (1983), S. 114

vor dem traditionellen Lehren und Lernen nach einem standardisierten Curriculum.¹¹⁴

Die Betonung des Spontanen und Kreativen zeigt sich auch darin, dass die Kinder darin unterstützt wurden, ihre Gefühle zu malen; sie wurden ermutigt, das zu malen, wozu sie sich in diesem Moment „gezwungen“ fühlten.¹¹⁵ Den Kindern wurde somit eine weitgehend individuelle Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt erlaubt, so dass auch der Gedanke der selbsttätigen Erziehung, der eine wichtige Facette der Walden School darstellt, unterstützt wurde.

Durch ihre psychoanalytische Ausbildung wurden natürlich die Erziehungsmethoden von Margaret Naumburg beeinflusst, und sie ermutigte sogar alle Lehrer der Walden School, selbst einen Psychoanalytiker zu besuchen. Ihre Lehrer stellte sie auch nicht nach den damals üblichen Kriterien ein, sondern prüfte sie nach eigenen Kriterien. So kam es, dass viele ihrer Angestellten keine pädagogische oder erzieherische Ausbildung vorweisen konnten.¹¹⁶

1.2.4. Helen Parkhurst – Dalton School

„freedom and cooperation“¹¹⁷

* 1887 † 1973

Helen Parkhurst wurde 1887 in Duland/Wisconsin geboren und starb 1973 im Alter von 86 Jahren in Milford/Connecticut. 1905 übernahm sie ihre erste Lehrertätigkeit in einer einklassigen Vorschule. 1913 reiste sie nach Italien, um die Arbeitsweise Montessoris zu studieren. Zwei Jahre später kehrte sie gemeinsam mit Maria Montessori in die USA zurück, um die Montessori-Methode dort zu verbreiten. 1919 gründete Helen Parkhurst ihre eigene Schule in New York City. Später

¹¹⁴ Vgl. Röhrs (1977), S. 13

¹¹⁵ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 13

¹¹⁶ Vgl. Detre et al. (1983), S. 114

¹¹⁷ Die zwei Prinzipien des Dalton Plans

veröffentlichte sie ihre Bücher *Education on the Dalton Plan* (1922) und *Exploring the Childs World* (1951).¹¹⁸

Ihre Erziehungsansichten wurden stark beeinflusst von ihrer ersten Lehrtätigkeit. Die Schule war eine einklassige Lanschule, in der Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam unterrichtet werden mussten. Parkhurst war daher gezwungen, ihre Unterrichtspraxis diesen Gegebenheiten anzupassen. Um den auftretenden Nöten und Problemen beim unterrichten solch unterschiedlicher Kinder entgegenzutreten, richtete sie sogenannte Gegenstandswinkel ein („subject corners“), die mit didaktischen Materialien versehen waren und somit eine eigentätige Arbeitsweise ermöglichten.¹¹⁹ Auch wenn sie ihre Methode und ihr Material selbstständig entwickelt hat, lässt sich der Einfluss von Maria Montessori auf ihren endgültigen „Laboratory Plan“ (oder Dalton Plan) nicht verleugnen. Beide förderten eine selbsttätige Lernarbeit durch didaktisch vorgeformtes und individuell stimulierendes Material.¹²⁰

Für Helen Parkhurst war die selbstständige Arbeit an den Arbeitsaufträgen („assignments“) der Kernpunkt ihrer Erziehung. Denn die Kinder müssen die Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen. Sie fragte sich, was ein Kind macht, wenn ihm die Verantwortung für eine Arbeit übergeben wird und kam zu dem Schluss, dass das Kind einen Weg (den besten Weg) suchen wird, um diese Aufgabe zu bewältigen. Dann probiert es seinen Plan aus, verwirft ihn gegebenenfalls, verbessert ihn, diskutiert mit anderen darüber, kurz: tut alles, um das Ziel zu erreichen. Das Ergebnis ist dabei ihm zuzuschreiben. Es enthält alle seine Gedanken und Gefühle, die bei der Entstehung mitgewirkt haben. Dies ist für Parkhurst echte Erfahrung. Es ist keine Schule mehr, sondern Leben.¹²¹

Für einen erfolgreichen Lernprozess ist es außerdem unerlässlich, dem Kind die benötigten Freiheiten zu gewähren. Ein Kind, das willkürlicher Autorität und unabänderlichen Regeln und Vorschriften unterworfen

¹¹⁸ Vgl. <http://www.schule.suedtorol.it/blick/angebote/reformpaedagogik/rp10032.htm>

¹¹⁹ Vgl. Röhrs (1998), S. 90 und Popp (1999), S. 23

¹²⁰ Vgl. Röhrs (1998), S. 88

¹²¹ Vgl. <http://www.dalton.org>

wird, ist unfähig, ein soziales Bewusstsein zu entwickeln.¹²² Ihre Kritik an den herkömmlichen Lehrmethoden spiegelt sich auch in ihrer Aussage wieder, dass man sich heutzutage (also zu ihrer Zeit) zu sehr am Lehrplan orientiere und zu wenig an die Jungen und Mädchen denke.¹²³

Diesem Missstand wollte sie mit ihrer eigenen Schule und dem darin praktizierten „Laboratory Plan“ (Dalton Plan) begegnen.

In der Dalton School versuchte sie, den Kindern ein Lernen im individuellen Rhythmus zu ermöglichen, d.h. die Kinder sollten sich in ihrem eigenen Tempo entwickeln. Dabei war ihr Ziel, durch individuelle Arbeitsanweisungen den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten jedes Schülers gerecht zu werden, ihm Unabhängigkeit und Abhängigkeit nahezubringen, und seine sozialen Fähigkeiten und die Verantwortung anderen gegenüber zu fördern. Dabei war Parkhurst gefordert, eine Balance zu finden zwischen den Talenten des einzelnen Kindes und den Bedürfnissen der wachsenden amerikanischen Gesellschaft.¹²⁴

Sie entwickelte einen Drei-Punkte-Plan, der den strukturellen Unterbau der Dalton-Erziehung bildete: *the House*, *the Assignment* und *the Laboratory*.¹²⁵

- *the House*: *House* bildet die Stammgruppe/Klasse eines jeden Schülers. Der House Advisor („Klassenlehrer“) ist auch der Ansprechpartner für die Eltern. Er führt und unterstützt jeden Schüler in seinem Lernprozess und in allen allgemeinen Entscheidungen.
- *the Assignment*: Ein assignment ist ein Arbeitsauftrag. Die Schüler entscheiden sich frei, welches assignment sie bearbeiten möchten. Dann wird ein sogenannter „contract job“ mit dem Lehrer abgeschlossen, in dem der Schüler sich verpflichtet, den Auftrag in eigener Verantwortung zu bearbeiten.

¹²² Vgl. Röhrs (1982), S. 101

¹²³ Vgl. Röhrs (1982), S. 104

¹²⁴ Vgl. z.B. Röhrs (1982), S. 101 oder <http://www.dalton.org>

¹²⁵ Vgl. z.B. <http://www.dalton.org>, Röhrs (1998), S. 93 oder Semel/Sadovnik (1999), S. 175

Die assignments werden von jedem Lehrer für jede Klasse entworfen und enthalten eine unmissverständlich geschriebene Aufgabenstellung, Vorschläge zum Lernen und Forschen, Hinweise auf Teillösungen, obligatorisches und auch Möglichkeiten für eine individuelle Arbeit und ermöglichen die Selbstkontrolle. Sie sollen den Schüler motivieren und müssen ein klar formuliertes Ziel enthalten. Denn wenn der Schüler nicht weiss, wohin er gehen soll, kann er das Ziel schwerlich erreichen.

Die assignments bilden das Herz des Dalton-Plans. Der gesamte Lehrplan ist aufgeteilt in einzelne Jobs (Themen), die jeweils aus 20 assignments oder Lernpensen bestehen. Die Kinder arbeiten mit Monatsplänen, die aus verschiedenen Jobs bestehen und so auch den zeitlichen Rahmen für die Bearbeitung der assignments vorgeben. Um den unterschiedlichen Fähigkeiten und Arbeitstempi gerecht zu werden, gab es einen minimalen und einen maximalen Lehrplan. Hat ein Schüler einen Job erfüllt, wird dies auf einer speziellen „job card“ eingetragen. Diese dient als Information für den Schüler und den Lehrer.

- *the Laboratory*: Dies ist ein integraler Bestandteil der Erziehung an der Dalton School. Das Wort „Labor“ beschreibt am besten die Arbeitsatmosphäre, die in der Dalton School herrscht und die Lernen, Forschung und Zusammenarbeit beinhaltet. „Lab“ bezieht sich dabei auf die 1zu1- oder Kleingruppensitzungen zwischen Lehrer und Schüler, die den traditionellen Klassenunterricht ersetzen. Schüler und Lehrer treffen sich zu bestimmten Zeiten während des Schultags, um assignments oder Projekte zu diskutieren, oder Fragen, die die Klasse beschäftigen, nachzugehen. Jeder Lehrer betreut dabei sein eigenes Lab, das ihm für die Dauer eines Schuljahres zugewiesen ist.

Dem Dalton-Plan lagen außerdem zwei Prinzipien zugrunde: „freedom and cooperation“ (Freiheit und Interaktion/Kooperation).

Freiheit: Freiheit bezieht sich zunächst auf die Möglichkeit, frei von Unterbrechung zu arbeiten. Daher gab es in der Dalton School keine Klingelzeichen, die ein Kind in einen bestimmten Rhythmus zwängen. Denn erlaubt man dem Schüler nicht, in seinem eigenen Tempo zu lernen, lernt er niemals gründlich und dauerhaft. Weiterhin waren die Schüler frei in der persönlichen Wahl und Entscheidung. Die Wahlfreiheit der Kinder unterstützt dabei das Selbstständigwerden der Kinder: Sie haben die freie Wahl, mit welchem Pensum sie beginnen möchten, ob sie alleine oder in Partnerarbeit (und wenn ja, mit wem) arbeiten wollen, an welchem Arbeitsplatz, mit welchen Hilfsmitteln und, wann sie welchen Teil erarbeiten möchten. Wenn sie sich entscheiden, müssen sie aber auch lernen, auf die anderen Menschen Rücksicht zu nehmen, und ihre Freiheit zu respektieren. Denn Helen Parkhurst ist der Meinung, dass es keine unbegrenzte Freiheit gibt (und entspricht damit der Meinung Deweys).

Interaktion: Im Dalton-Plan können die Kinder auch in Partnerarbeit arbeiten, was dazu beiträgt, soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Desweiteren gibt es neben der Arbeit an den assignments noch andere Angebote der Schule (siehe weiter unten), in denen bewusst Gruppenaktivitäten ermöglicht werden und eine Interaktion oder Kooperation mit anderen Schülern und auch Lehrern gefördert werden.

Ein weiteres Charakteristikum der von Parkhurst entwickelten Methode baut auf die Verantwortung. Die Kinder übernehmen Verantwortung für ihre Lerntätigkeit und ihren Lernerfolg; sie sind selbst für ihre Arbeit und den Fortschritt verantwortlich (nicht mehr die Lehrperson); durch die Monatspläne, die Wahlmöglichkeit und die Selbsttätigkeit erfahren die Schüler, dass das Lernen ihre Aufgabe ist, nicht die der Lehrperson.¹²⁶

Die endgültige Version des Dalton Plans entwickelte Parkhurst, nachdem sie mit Maria Montessori zusammengearbeitet hatte. Dieser Plan erlangte internationale Beachtung und wird auch heute noch weltweit (z.B. in Holland, in Österreich, in Chile, in Japan) praktiziert,

¹²⁶ Vgl. z.B. Semel/Sadovnik (1999), S. 174, <http://www.dalton.org> oder <http://www.schulen.wien.at/schulen/903061/dalton.htm>

fand aber in seinem Ursprungsland – ähnlich wie die Montessori-Methode in Italien – keine außergewöhnliche Beachtung.¹²⁷

Die Schule

1919 gründete Helen Parkhurst die „Children’s University School“ in New York City. 1920 änderte sie den Schulnamen in „Dalton School“¹²⁸ und benannte im gleichen Zug den von ihr entwickelten „Laboratory Plan“ der Einheitlichkeit halber in „Dalton Plan“ um. Erstmals führte sie den Dalton Plan jedoch schon 1916, an der Dalton High School in Dalton/Massachusetts, ein und hat ihn dort auch weiterentwickelt.

Im Jahre 1929 wurde die Dalton School um eine High School erweitert.

In der Dalton School gibt es sowohl noch Klassen als auch einen Lehrplan, jedoch unterscheidet sich der Unterricht durch den Einsatz des Dalton Plans grundlegend von einem konventionellen Unterricht. Auch war es für Parkhurst keine Frage, in ihrer Schule eine koedukative Erziehung zu praktizieren, da das Leben – in der Regel - auch nicht getrennt-geschlechtlich abläuft.¹²⁹

Außerdem waren in der Schule alle Kinder (egal welcher Herkunft, egal aus welchen Verhältnissen, etc.) willkommen.¹³⁰ Heute sind die Schulgebühren mit bis zu \$ 17.000,00 pro Jahr¹³¹ jedoch so hoch, dass die Dalton School überwiegend von Kindern wohlhabenderer Familien besucht wird.

Dennoch wird auch heute noch nach den Ideen von Parkhurst an der Dalton School gelehrt. Man kann sich den Tagesablauf an der Schule folgendermaßen vorstellen:¹³²

¹²⁷ Vgl. Popp (1999), S. 32 und <http://www.dalton.org>

¹²⁸ Eigentlich wollte sie die Schule nach der Crane-Familie benennen, die sie bei der Gründung nicht nur finanziell unterstützte. Die Familie war sehr wohlhabend und bekannt und verzichtete auf diese Würdigung. Daher entschied sich Helen Parkhurst für den Namen Dalton School – nach Dalton, dem Ort aus dem die Crane-Familie stammt.

¹²⁹ Vgl. Röhrs (1982), S. 106 und <http://www.dalton.org>

¹³⁰ Vgl. <http://www.dalton.org>

¹³¹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 171

¹³² Vgl. Popp (1999), S. 91f

- *Class meeting* oder *House meeting*: Die Lerngruppe/Klasse versammelt sich mit dem Klassenleiter (class advisor) für eine etwa 15- bis 30-minütige „organization period“ in ihrem Klassenraum. In dieser Zeit wird die anschließende Arbeitsphase geplant, der Lehrer erkundigt sich nach Problemen der Kinder und berät sie.
- *Laboratory period* (oder *Lab time* oder *Daltonphase*): Ca. zwei bis drei Stunden zusammenhängende „Freiarbeitszeit“ (Arbeit an den assignments aus den Fächern Englisch, Französisch, Latein, Deutsch, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften). Die Laboratory period findet täglich zur selben Zeit statt.
- *Special calls* (während der Daltonphase): Diese beruft der Lehrer ein. Hier werden z.B. neue Themengebiete eingeführt. Dadurch, dass special calls jederzeit vom Lehrer einberufen werden können, wird von den Schülern ein hohes Maß an Flexibilität gefordert. Hier setzt aber auch die Kritik von einigen ehemaligen Schülern an: Da die special calls ohne Vorwarnung einberufen werden, unterbrechen sie häufig die Arbeit an ungünstigen Punkten.
- *Conference period* oder *Conference time* (nach der Freiarbeitsphase): Die feste Lerngruppe trifft sich zu Fachkonferenzen in den jeweiligen Laboratorien. Sie ähneln durchaus traditionellen Unterrichtsstunden, sollen aber schwerpunktmäßig Arbeitsbesprechungen sein. In dieser Zeit werden auch die Leistungserhebungen zum Feststellen der Lernergebnisse der „Monatsarbeit“ durchgeführt.
- *Wahl- und Wahlpflichtkurse*: Neben den Daltonphasen und den conference periods soll am Nachmittag der Hauptteil der Zeit auf Arbeitsgemeinschaften verwandt werden. Diese sind aus intellektuellen, musischen, sportlichen oder handwerklich-praktischen Gebieten und sollen sowohl inhaltlich als auch sozial das Pflichtprogramm des Vormittags ergänzen. Es gibt Wahl- und Wahlpflichtfächer, denen sich die Schüler selbständig zuteilen. Sie müssen aber nicht die ganze

Nachmittagszeit verplanen, sondern können sich in dieser Zeit ebenso in den Laboratorien oder auch in der Bibliothek beschäftigen.

1.2.5. Colonel F. W. Parker – Francis W. Parker School

„everything to help and nothing to hinder“¹³³

* 1837 † 1902

Der 1837 geborene Francis Wayland Parker verlor seinen Vater schon sehr früh. Daher wuchs er von seinem 7.-13. Lebensjahr auf der Farm eines Onkes auf. In dieser Zeit besuchte er lediglich 2 Monate im Winter eine Dorfschule. Hier liegen auch die Wurzeln für seine Definition von Schule als Gesellschaft. Denn während des 19. Jahrhunderts gehörte die Dorfschule nicht nur rechtlich zur Gemeinde, sondern das Schulhaus war das erzieherische, soziale, dramatische, politische und religiöse Zentrum der Gemeinde.¹³⁴

Während seiner Zeit auf der Farm lernte er auf natürliche Weise seine Umgebung und die Natur kennen (Tiere, Pflanzen, Gesteine, grundlegende physikalische Gesetze, etc.). Damals wusste er noch nicht, dass diese Erfahrung seine Erziehungsmethoden beeinflussen würde.¹³⁵

Bereits im Alter von 16 Jahren übernahm Parker dann eine erste Lehrtätigkeit. Er unterrichtete vier Jahre in New Hampshire. Anschließend kämpfte er im Bürgerkrieg und wurde mit dem Rang eines Lieutenant Colonel ausgezeichnet.¹³⁶

Danach arbeitete er als Direktor an der Normal School in Dayton/Ohio. 1871 begann er, Pädagogik zu studieren. Ein Jahr später reiste Parker nach Europa (Deutschland, Holland, Schweiz, Italien und Frankreich), um innovative Schulkonzepte und die Ideen von Rousseau, Froebel,

¹³³ <http://www.fwparker.org>

¹³⁴ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 31

¹³⁵ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 31

¹³⁶ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 31f

Herbart und Pestalozzi näher kennen zu lernen. 1875 kehrte er in die USA zurück und erhielt als Superintendent in Quincy/Massachusetts die erste Chance, seine Ideen umzusetzen. Bis 1901 arbeitete Parker als Lehrer und Direktor an verschiedenen Schulen in Boston und Chicago.¹³⁷

In dieser Zeit veröffentlichte er auch seine Bücher *Talks on Teaching* (1883) und *Talks on Pedagogics* (1894).

Parker experimentierte 25 Jahre lang mit neuen Erziehungsmethoden als Lehrer von Grundschulern und Lehrern. U.a. an einer Schule in Quincy/Massachusetts (dort wurde er erstmals als innovativer Erzieher wahrgenommen) und an der Cook County Normal School in Chicago, wo er die Lehrerausbildung mit der Kindererziehung kombinierte. Aus seinem letzten Experiment am Chicago Institute ging 1901 die Francis W. Parker School hervor¹³⁸, die auch die Kinder von John Dewey zwei Jahre lang besuchten, bis dieser seine eigene Schule (Laboratory School) eröffnete¹³⁹.

Die Francis W. Parker School wurde aber nicht, wie der Name suggeriert, von Parker gegründet, sondern von Mrs. Blaine, der Tochter eines reichen Industriellen. Sie überredete ihn, ein Schulkonzept für eine Privatschule zu entwickeln, welches seinen neuen erzieherischen Ideen entsprach. In der von Parker konzipierten Schule wollte er neben der Erziehung der Kinder außerdem die Ausbildung von Lehrern ermöglichen. Diese erfolgte nach den gleichen weiter unten genannten Prinzipien, so dass in den Klassenstufen 1-8 jeweils ein in Ausbildung befindlicher Lehrer assistierte.¹⁴⁰

Zu Beginn besuchten 180¹⁴¹ Schüler im Alter von 6 – 18 Jahren die Francis W. Parker School. Parker war bis zu seinem Tod im Jahre 1902 Direktor der Schule. Bis weit über die Gründungsjahre hinaus unterstützte Blaine die Schule finanziell in nicht unerheblichem Maß.

¹³⁷ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 32f und

http://www.fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1901parker.html

¹³⁸ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 25

¹³⁹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 23f

¹⁴⁰ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 23, 34, 43

¹⁴¹ Vgl. <http://www.fwparker.org> und

http://www.fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1901parker.html; bei Semel/Sadovnik (1999), S. 38: 144 Schüler

Seine Erziehungsmethoden wurden beeinflusst durch seine eigenen Erfahrungen in der Kindheit und durch Persönlichkeiten wie Jean-Jaques Rousseau, Friedrich Froebel, Johann Friedrich Herbart, Johann Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Horace Mann und John Dewey.¹⁴²

Von Comenius übernahm er das Prinzip „learning by doing“ oder „aktives Lernen“. Dieses sei rein verbalem oder passivem Lernen immer vorzuziehen. Parker berücksichtigte dies während seiner gesamten Lehrertätigkeit.¹⁴³

An Froebel angelehnt ist die Ansicht Parkers, dass Erziehung die Entwicklung des ganzen Individuums beinhaltet: Geist, Körper und Moral. Nicht die Ansammlung von Wissen, sondern die Formung eines Charakters sollte das Ziel sein. Um eine Erziehung des ganzen Kindes zu ermöglichen, führte er verschiedene neue Schulfächer (Gesundheitserziehung, Werken, Musik, bildende und darstellende Kunst, alle Arten von Naturwissenschaften, etc.) ein und änderte die Methoden in den traditionellen Fächern Lesen, Schreiben und Mathematik.¹⁴⁴

Weiter versuchte Parker, die Psychologie Herbarts berücksichtigend, durch „concentration and correlation“, alle Fächer im Lehrplan zu vereinigen. „Concentration“ kommt dabei direkt von Herbart und meint soviel wie: Betonung legen auf ein Thema oder einen Inhalt. „Correlation“ war Parkers Weg, diese „concentration“ zu erreichen. Es steht für die Integration mehrerer Fächer wie Geographie, Naturwissenschaften und Mathematik in das, was er „central subject“ nannte.¹⁴⁵

Mit diesem „concentration and correlation“ wollte Parker ein „quality teaching“ (wenige Fächer auf natürlichem Weg) erreichen und wendete sich gegen das sogenannte „quantity teaching“ (Lehren vieler voneinander getrennter Fächer). Denn die Fächer sind natürlicherweise miteinander verbunden und Parker sieht keinen Grund, diese im

¹⁴² Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 27 und http://www.fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1901parker.html

[fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1901parker.html](http://www.fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1901parker.html)

¹⁴³ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 28

¹⁴⁴ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 29

¹⁴⁵ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 30

Lehrplan künstlich zu trennen. Kurz: Wenige Fächer aber viele Aktivitäten charakterisieren die pädagogische Methode.¹⁴⁶

In der Betonung darauf, dass die Erfahrungen der Kinder und ihre Erziehung in einer natürlichen Umgebung von Liebe und Sicherheit stattfinden solle, kann man dagegen Pestalozzi wiederfinden. Das Modell für eine Schule dieser Art ist für beide das Zuhause. Außerdem war Parker vom „object learning“ Pestalozzis begeistert. Dies besagt soviel, wie: lernen beginnt mit der Beobachtung. Die „natürliche Methode“ entspricht dem „quality teaching“.¹⁴⁷

Die Schule

Das Schulmotto, welches das „Herz“ der Parker-Erziehung bildet und auch heute noch in dieser Schule lebt, lautet: „Everything to help and nothing to hinder“.¹⁴⁸

Unter Berücksichtigung dieses Mottos versuchte die Schule, ihre drei zentralen Ziele¹⁴⁹ zu verfolgen:

- umfassende Entwicklung des Individuums – physisch, mental, moralisch
- Formung eines Charakters, der sich selbst als Teil der Gesellschaft sieht und als solcher handelt
- Erziehung durch Gemeinschaft

Die Prinzipien¹⁵⁰, nach denen dabei in der Parker School gelehrt wird, lassen sich zusammenfassen als:

- learning by doing
- concentration and correlation
- child and community centered education (kindzentrierte und auf die Gemeinschaft bezogene Erziehung)

¹⁴⁶ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 30

¹⁴⁷ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 29

¹⁴⁸ Sinngemäß übersetzt lautet das Motto: Alles, um zu helfen, nichts, um zu behindern.

¹⁴⁹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 39

¹⁵⁰ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 30

- education of the whole child (Erziehung des ganzen Kindes - Geist, Körper, Moral)
- education through concrete experience (Erziehung durch konkrete Erfahrung)

Der Lehrplan wurde den Anforderungen der Schule entsprechend umorganisiert und betont die folgenden Elemente: Verbindung der Fächer, zentrale Stellung der Kunst als Ausdrucksart, aktivitätszentrierter Unterricht.¹⁵¹

Zur Erläuterung möchte ich jeweils ein Beispiel anführen:

In der Parker School wurden die einzelnen Schulfächer zu sogenannten „central subjects“ verbunden. Die Materialien der verschiedenen Schulfächer wurden damit auch in andere Fächer integriert. So kam es zu Überschneidungen der einzelnen Bereiche und eine klare Trennung war oft nicht mehr möglich (interdisziplinäre Erziehung). Grundlage für Geographie und Naturwissenschaften waren die „field trips“. So gelangten die Schüler zu einem „first-hand knowledge“ ihrer Umgebung. Lesen und Schreiben wurde unterrichtet, indem die Schüler ihre eigenen „reading leaflets“ (Lese-Handzettel) herstellten. Sie lernten die Schriftsprache weitgehend durch tägliches Schreiben.¹⁵²

Die Verbindung der Fächer wurde dadurch erreicht, dass z.B. Geographie verbunden mit anderen Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte und Literatur unterrichtet wurde. Ein Geographieunterricht begann also mit einem Ausflug, um die Natur zu studieren, bei dem die Kinder Beobachtungen und Vergleiche anstellten, die sie in ihren Schriften und Zeichnungen illustrierten. Die Kinder kamen so über Erfahrungen aus erster Hand zu Nachforschungen im Klassenzimmer und von Beobachtung und Vergleich zum Verständnis einer Sache.

Die Kunst als Ausdrucksart wurde konkret umgesetzt in der Ausführung verschiedener Tätigkeiten wie Lesen, Schreiben, bildende Kunst, Handarbeit, Musik oder Schauspiel. Auch sie wurden nicht getrennt von anderen Fächern angewandt, sondern in jeden Lernprozess integriert.

¹⁵¹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 40

¹⁵² Vgl. Zilversmit (1993), S. 9 und Semel/Sadovnik (1999), S. 40

Der aktivitätszentrierte Unterricht schließlich beinhaltet z.B. Tierpflege und Gartenarbeit, Hauswirtschaft und Kochen, Nähen und Weben, Drucken und Buchbinderei, körperliche Aktivitäten, etc. Da zur Schule auch ein Stall für Hühner und andere Tiere gehörte, kümmerten sich die Kinder um die Tiere und verkauften auch Produkte dieser Arbeit. Diese Erfahrungen bildeten oftmals den Hintergrund von Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht.

Durch Erforschungen in den akademischen Fächern, Erfahrungen in den bildenden und darstellenden Künsten, Teilnahme an physischen Aktivitäten und durch gemeinschaftliche Einrichtungen sollten die Schüler Verantwortung, Selbstdisziplin, Neugierde, freie Gedanken, Zusammenarbeit und Gemeinschaftssinn entwickeln. Colonel F. W. Parker versuchte, den Schülern eine Lernumgebung zu bieten, in der sie sich sicher und frei fühlten und ihre Vorstellungen erkunden konnten.¹⁵³

Parker ging weg vom lehrplan- und lehrerzentrierten, hin zum lerner-, also kindzentrierten Unterricht und wendete sich so gegen die „drilling method“¹⁵⁴. Er vertrat die Ansicht, der Lehrer müsse dort anfangen, wo die Kinder sind. Die natürlichen Interessen der Kinder müssten im Unterricht berücksichtigt werden. Er setzte die Kinder so in das Zentrum des Erziehungsprozesses.¹⁵⁵ Außerdem sollte die Schule „a model home, a complete community and an embryonic democracy“¹⁵⁶ sein. Durch tägliches Praktizieren der Demokratie, Auslöschen von Vorurteilen, Fördern von Freiheit und Erkundigung und durch gemeinschaftliches Problemlösen sollten die Schüler von Kindheit an diese Demokratie leben.¹⁵⁷

Den Auftrag der Schule sah Parker darin, die Charaktereigenschaften und die Eigenschaften als Bürger zu kultivieren. Die Schule sollte eine Gesellschaft sein, da Gemeinschaftsleben nach Parker unerlässlich für die mentale und moralische Entwicklung des Kindes ist. Weiterhin war es nur in einer Gemeinschaft möglich, eine Balance zu finden zwischen

¹⁵³ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 28 und <http://www.fwparker.org>

¹⁵⁴ Vgl. http://www.fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1901parker.html

¹⁵⁵ Vgl. z.B. Semel/Sadovnik (1999), S. 27, 42

¹⁵⁶ Parker zit. n. Semel/Sadovnik (1999), S. 25f

¹⁵⁷ Vgl. http://www.fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1901parker.html

Freiheit und Verantwortung. Dabei wurde die Individualität eines jeden Schülers respektiert.¹⁵⁸

Eine wichtige Facette der Parker-Erziehung ist in diesem Zusammenhang außerdem das täglich stattfindende „Morning Exercise Meeting“. Jeder Schultag begann mit einem Zusammentreffen der ganzen Schule. In dieser Zeit demonstrierte die Physikklasse z.B. ein Experiment, Viertklässer führten ein Theaterstück auf, Fünftklässer stellten mittelalterliche Ritter dar, ein Musikstück wurde vorgeführt, zwei Sprecher diskutierten eine Sache kontrovers, etc. Hier gab es also Raum zum Austausch von Ideen und zum (Mit)Teilen von gemeinschaftlichen Erfahrungen. Das "Morning Exercise Meeting" war besonders auch eine Zeit, in der das einzelne Kind hinter die Gemeinschaft zurücktrat und so Selbstdisziplin üben musste, die half, den Charakter zu bilden.¹⁵⁹

Es zeigt sich, dass Parker Erziehung als aktiven Prozess betrachtete, und nicht als einen passiven, in dem der Lehrer den Schülern Wissen vermittelt oder der Schüler allein durch das Lesen von Textbüchern lernt. Bücher sollten die Erfahrung nur ergänzen, nicht aber ersetzen.¹⁶⁰ Das Lernen beginnt immer mit konkreten Erfahrungen aus erster Hand, dann folgen Beobachtungen, Vergleiche und eine Vielzahl von verschiedenen (auch künstlerischen) Aktivitäten. Letztendlich endet das Lernen in logischem Denken.¹⁶¹ Das herkömmliche Lehrmaterial in Form von Textbüchern, die einer enzyklopädischen Ansammlung von Fakten glich, fand in der Parker School dabei kaum Beachtung.¹⁶²

1.2.6. Carleton Washburne – Winnetka-Plan

„individualized instruction“¹⁶³

* 1889 † 1968

¹⁵⁸ Vgl. z.B. Semel/Sadovnik (1999), S. 26, 28

¹⁵⁹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 39

¹⁶⁰ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 28

¹⁶¹ Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 39f

¹⁶² Vgl. Semel/Sadovnik (1999), S. 35

¹⁶³ Der Winnetka-Plan beruht auf diesem Prinzip

Carleton Washburne wurde 1889 in Chicago geboren und wurde schon im Sinne der Progressive Education erzogen. Seine Mutter war Chefredakteurin von Francis W. Parker's Journal *The Course of Study* und schickte ihre Kinder auch auf dessen Schule. Außerdem war sie auch privat eng mit Francis Parker und John Dewey befreundet. Carleton Washburne wuchs also in einem Umfeld auf, das von progressiven Ideen förmlich „getränkt“ war.¹⁶⁴

Nachdem er ein Kuststudium erfolgreich mit dem Bachelor abgeschlossen hatte, unterrichtete er für ein Jahr an einer Schule mit 35 Kindern. Anschließend übernahm er eine „Klasse“ mit 17 Schülern, die aus der Schule ausgewiesen wurden, da sie besonderer Förderung bedurften. Carleton Washburne versuchte, den Interessen, Möglichkeiten und dem Auffassungsvermögen jedes einzelnen Kindes gerecht zu werden und entwickelte hierzu eine eigene Methode. Viele seiner Schüler konnten am Jahresende wieder in ihre Klasse zurückkehren.¹⁶⁵

Nach diesen ersten Lehrerfahrungen unterrichtete er an der San Francisco Normal School, bis er 1919 die Stelle des Superintendanten in Winnetka/Illinois übernahm.

1926 veröffentlichte er sein erstes Buch, *New Schools in the Old World*, in dem er über seine viermonatige Europareise berichtete, bei der er verschiedene progressive Schulkonzepte studiert hatte. 1932 erschien sein zweites Buch, *The Remakers of Mankind*. Eine Sammlung all seiner Werke (Publikationen, Lehrmaterial, Textbücher, etc.) findet man heute in der Carleton W. Washburne Library in der Skokie School in Winnetka.¹⁶⁶

Im Jahr 1929 gründete er eine Summer School für die Ausbildung von Lehrern und 1932 dann das Graduate Teachers College of Winnetka, da eine progressive Erziehungsmethode von den Lehrern auch spezielle Fähigkeiten und eine andere Vorbereitung des Unterrichts verlangte.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Vgl. Zilversmit (1993), S. 39

¹⁶⁵ Vgl. <http://www.winnetkahistory.org>

¹⁶⁶ Vgl. <http://www.winnetkahistory.org>

¹⁶⁷ Vgl. <http://www.winnetkahistory.org>

Eine weitere Gründung Washburnes ist das „Department of Educational Counsel“. Dieses sollte den Kindern (und den Lehrern) helfen, Selbstvertrauen aufzubauen, die eigenen Fähigkeiten zu erkennen und Erfolgserlebnisse zu haben. Die Einrichtung beschäftigte Psychologen, Sozialarbeiter, Sprachheilpädagogen und Krankenschwestern.¹⁶⁸

Neben seiner Arbeit in den Schulen engagierte er sich auch in der Progressive Education Association, deren Präsident er von 1937 – 1941 war und regte die Zusammenarbeit mit der New Education Fellowship an. In dieser Organisation war er ebenfalls Präsident (1948 – 1956). Nachdem die Progressive Education Association aufgelöst wurde übernahm er außerdem die Leitung der amerikanischen Sektion der New Education Fellowship.¹⁶⁹

Die Schule

Washburne gründete keine eigene Schule, wie die vorangegangenen Pädagogen, sondern setzte seine Ideen in einem öffentlichen Schulsystem um.

In Winnetka, einem noblen Vorort von Chicago/Illinois, forderte eine Gruppe von Eltern, dass mehr auf die Bedürfnisse ihrer Kinder eingegangen wird. Die Gruppe traf sich, um die Gründung einer privaten Schule zu erwägen, entschied sich aber dann, die bestehenden Schulen Winnetkas zu verbessern. Daraufhin wurde ein Superintendent (Aufsichtsbeamter) gesucht, der diese Aufgabe übernahm. Im Jahr 1919 trat Carleton Washburne dieses Amt an und führte es bis 1943 aus. Während dieser Zeit entwickelte er den sogenannten Winnetka-Plan.¹⁷⁰

Eigentlich wäre es einfacher gewesen, eine private Schule zu gründen, als ein öffentliches Schulsystem zu ändern. Dennoch übernahm

¹⁶⁸ Vgl. <http://www.winnetkahistory.org>

¹⁶⁹ Vgl. Röhrs (1977), S. 15

¹⁷⁰ Washburne selbst richtete sich jedoch immer gegen den Ausdruck *Winnetka-Plan*. Er betonte, dass es einen solchen nicht gäbe. Vielmehr befänden sich der Lehrplan und die Erziehungsmethoden in einer ständigen (Weiter-) Entwicklung.

Washburne diese Aufgabe und setzte somit die Schulen von Winnetka ganz oben auf die Liste der öffentlichen progressiven Schulen.¹⁷¹

Das „alte“ System gruppierte Kinder (nur) nach ihrem Alter. Sie mussten die gleichen Inhalte in der gleichen Zeit lernen. Die besseren wurden dabei gebremst und unterfordert, die schlechteren waren frustriert und überfordert. Sie kamen in dem vorgegebenen Tempo nicht mit. Washburne erkannte jedoch, dass die Schüler unterschiedlich lernten. Die Fähigkeiten und das Lerntempo eines einzelnen Schülers konnte dabei auch von Fach zu Fach erheblich variieren. Es gab also deutliche Lernunterschiede sowohl von Schüler zu Schüler als auch von Fach zu Fach. Daher entwickelte Washburne ein Programm, das auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der unterschiedlichen Kinder abgestimmt war. Im Winnetka-Plan gab es individuelles Lernmaterial für die Schüler in den Bereichen Rechtschreibung, Sprache, Lesen und Mathematik, den sogenannten „common essentials“.¹⁷²

Diese „common essentials“ repräsentieren die Fähigkeiten und Informationen, von denen Washburne überzeugt war, dass jeder sie benötigte. Er verwendete viel Zeit darauf, zu erforschen, was die „common essentials“ seien, also welches die grundlegenden Fähigkeiten sind, die es zu erwerben gilt. Des weiteren untersuchte er, wann die beste Zeit ist, um ein bestimmtes Thema einzuführen. Welche Dinge sollen in welchem Alter unterrichtet werden; wann verstehen es die Kinder am besten? Die erlangten Erkenntnisse setzte er dann in den Schulen von Winnetka um. Hier wird auch deutlich, dass der Plan keine feste Anleitung enthält, sondern sich ständig im Umbruch befindet. Denn auch die erforderlichen Fähigkeiten sind einer ständigen Entwicklung unterworfen.¹⁷³

Alle Kinder sollten am Ende des Lernprozesses alle festgelegten „common essentials“ 100%ig beherrschen. Das Tempo, in dem die Schüler dieses Ziel erreichten, konnte dabei sehr variieren. Dies führte auch dazu, dass die Schüler üblicherweise alters- oder jahrgangsgemischt arbeiteten. Das heißt, dass im gleichen

¹⁷¹ Vgl. Zilversmit (1993), S. 37

¹⁷² Vgl. Zilversmit (1993), S. 44f

¹⁷³ Vgl. Zilversmit (1993), S. 40f

Klassenraum ein Schüler an einer 2nd grade Rechenaufgabe arbeitete, ein anderer bereits an der 5th grade Rechenaufgabe. Außerdem beschäftigte sich vielleicht ein anderer Schüler nach einer 3rd grade Rechenaufgabe danach mit einem 5th grade Leseauftrag. Jeder lernte also in seinem individuellen Tempo und von den Fächern unabhängig. Langsame Kinder konnten sich so die benötigte Zeit nehmen, ohne die anderen zu „bremsen“ oder selbst auf der Strecke zu bleiben, hochbegabte konnten entsprechend schneller die Lernziele erreichen.¹⁷⁴

Eng verknüpft mit den „common essentials“ und ein wichtiger Bestandteil des Winnetka-Plans sind die Diagnose-Tests. Nach jeder bearbeiteten Aufgabe nimmt sich der Schüler den dazugehörigen Diagnose-Test und überprüft sein Lernergebnis. Treten dabei Fehler auf, bearbeitet das Kind einen speziell für diesen Fehler entwickelten Übungsauftrag und anschließend einen weiteren Diagnose-Test. Dies macht er so lange, bis keine Fehler mehr auftreten und der Schüler den Lerninhalt beherrscht. Dann wird das Erreichen des Lernziels auf der „goal card“ eingetragen und der Schüler kann sich dem nächsten Arbeitsauftrag zuwenden.¹⁷⁵

Die „common essentials“ forderten von den Schülern eine selbsttätige Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen (assignments). Diese wurden immer in Einzelarbeit bewältigt. Der Lehrer tritt während dieser Phase als Berater und Anreger zurück. Ziel der „common essentials“ war die Erwerbung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hierfür wurde die Hälfte eines Schultags verwendet.¹⁷⁶

Der Rest des Schultags stand für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten und sozialen Bewusstseins zur Verfügung. Dieses Ziel wurde mit den „group and creative activities“ verfolgt. Washburne betont, dass diese beiden Bereiche („common essentials“ und „group and creative activities“) zusammen gehören und sich gegenseitig ergänzen. Dennoch hält er sie auch eindeutig auseinander und begegnet der

¹⁷⁴ Vgl. Zilversmit (1993), S. 40f

¹⁷⁵ Vgl. Zilversmit (1993), S. 40f

¹⁷⁶ Vgl. <http://www.winnetkahistory.org> und Zilversmit (1993), S. 42

Kritik Kilpatricks, man sollte die „basic skills“¹⁷⁷ im Rahmen der „group and creative activities“ vermitteln, entschieden. Er begründete dies mit dem Argument, dass seiner Ansicht nach die Ergebnisse auf diese Weise zu unsicher seien und die Kreativität und Spontanität der „group and creative activities“ dadurch verloren gingen.¹⁷⁸

Die „group and creative activities“ sollten, wie schon erwähnt, soziale Fähigkeiten fördern. Eine Förderung kreativer Gruppenaktivitäten wurde durch verschiedene Angebote realisiert: z.B. durch Kunst, Musik, Diskussion aktueller Ereignisse, Schüler-Selbst-Verwaltung und Ausflüge („field trips“). Durch das Zulassen von Kreativität entwickelten die Schüler ein Gefühl der Dazugehörigkeit und Gruppenidentität, soziale Verantwortung und eine verbesserte Problemlösefähigkeit. Die Schüler wurden dabei jederzeit ermutigt, ihre eigenen Interessen zu entwickeln.

Im Rahmen der „group and creative activities“ wurden auch verschiedene Schülerausschüsse gebildet, die durch die Arbeit in diesen auch Kenntnisse z.B. in den Bereichen Dienstleistung und Wirtschaft erlangten. Ein Beispiel für einen solchen Ausschuss bildet das Züchten von Bienen und der anschließende Verkauf des Honigs, oder auch ein Schüler-Kreditinstitut. Diese Ausschüsse standen unter dem Motto „to serve is to achieve“.¹⁷⁹

Unter der Aufsicht von Washburne wurde die Selbstverwaltung der Junior High School so weit entwickelt, dass sie als „Skokie miniature community“ bekannt wurde. Hier ahmten die Schüler in kleinerem Maßstab die Institutionen einer großen Gesellschaft nach. Beispielsweise gab es an der Schule eine Kreditanstalt, die Kindern aushalf, die ihr Essensgeld zu Hause vergessen hatten, oder eine Versicherung, die der Cafeteria zerbrochenes Geschirr ersetzte.¹⁸⁰

Washburne führte neben den Formen der Mitverantwortung und Mitbestimmung und der oben beschriebenen Umstrukturierung des Unterrichts noch eine Reihe weiterer Dinge ein: Arbeits- und

¹⁷⁷ „Basic skills“ entsprechen den „common essentials“, sind also grundlegende Fähigkeiten, die jeder benötigt.

¹⁷⁸ Vgl. <http://www.winnetkahistory.org> und Zilversmit (1993), S. 42

¹⁷⁹ Indem man einer Sache dient, erweitert man auch sein Wissen und seine Fähigkeiten.

¹⁸⁰ Vgl. Zilversmit (1993), S. 43

Textbücher mit der Möglichkeit der Selbstkontrolle, Tische und Stühle, die der Größe der Kinder entsprachen, Projektecken im Klassenzimmer sowie die Möglichkeit für alle Kinder (auch die kleineren), ohne Hilfe die „drinking fountain“ zu erreichen.¹⁸¹

Die Winnetka-Schulen wurden außerdem auch von behinderten Kindern besucht, was neben den „group and creative activities“ das soziale Lernen zusätzlich unterstützte. Eine Integration fand in nahezu allen Bereichen statt, mit der Ausnahme, dass taube Kinder ihren eigenen Lehrer in den „common essentials“ hatten. Aber auch sie nahmen an den „group and creative activities“ teil.¹⁸²

Die Erziehungsphilosophie der Winnetka-Schulen soll kurz in einem abschließenden Satz festgehalten werden: Jedes Kind hat das Recht auf die größtmögliche Entfaltung sowohl als Individuum, als auch als integraler Teil der Menschheit.¹⁸³

1.2.7. William Heard Kilpatrick – Projekt-Methode

„the child must for us come before the subject matter as such“¹⁸⁴

* 1871 † 1965

Nach Kilpatrick's Abschluss an der Mercer University in Macon/Georgia, studierte er zusätzlich an der Johns Hopkins University, bevor er seine erste Stelle als Lehrer und Konrektor einer Grundschule antrat. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte er noch keinerlei pädagogische Ausbildung;¹⁸⁵ daher besuchte er parallel zu seiner Lehrtätigkeit verschiedene Sommerkurse in Pädagogik und kam so mit den Ideen Pestalozzi's in Berührung. Er überdachte seine Vorstellung, dass der Schlüssel zum Lernen in der Beherrschung von Buchwissen, in unverbundenen Unterrichtsstunden und in Prüfungen lag.¹⁸⁶ Wichtiger waren ihm nun

¹⁸¹ Vgl. <http://www.winnetkahistory.org>

¹⁸² Vgl. Zilversmit (1993), S. 44f

¹⁸³ Vgl. Oelkers (1996), S. 81 und Röhrs (1977), S. 27

¹⁸⁴ Kilpatrick zit. n. Zilversmit (1993), S. 14

¹⁸⁵ Seinen Abschluss hatte er in Alten Sprachen und Kunst gemacht.

¹⁸⁶ Vgl. Beyer (1997)

aussagekräftige, interessante Erfahrungen, in denen man Verantwortung entwickeln kann.

1896 trat er, nach einem weiteren Studienjahr an der Johns Hopkins, eine Stelle als Direktor einer Grundschule in Savannah/Georgia an. Hier versuchte er, erste Veränderungen in der Schulpraxis durchzusetzen und schaffte zunächst die Zeugnisse ab. Die Eltern erhielten lediglich eine Information über Abwesenheiten und Verspätungen, nicht jedoch über die Leistungen der Schüler.¹⁸⁷

Schon 1897 verließ er diese Schule wieder, um eine Professur in Mathematik und Astronomie an der Mercer University zu übernehmen, deren Präsident er in den Jahren 1903-1905 war.¹⁸⁸

Kilpatrick gilt als der bekannteste und beste amerikanische progressive Lehrer von Lehrern. Er wurde in den 30er Jahren mit Progressive Education praktisch gleichgesetzt.¹⁸⁹

Im Laufe seines Lebens veröffentlichte er eine Vielzahl von Büchern. Das in diesem Zusammenhang wichtigste Werk ist sein Aufsatz *The Project Method* (1918), in dem er seine Projektmethode darlegt.¹⁹⁰

Seine Vorstellung über Erziehung überdachte er erstmals, nachdem er „Origin of Species“ von Charles Darwin gelesen hatte. Darüber schreibt er:¹⁹¹

„The more I read the more I believed it and in the end I accepted it fully. This meant a complete reorganization, a complete rejection of my previous religious training and philosophy. By accepting Darwin's *Origin of species*, I rejected the whole concept of the immortal soul; of life beyond death, of the whole dogma of religious ritual connected with the worship of God.“¹⁹²

Auch die Ideen Parkers wirkten sich auf seine Methode aus. Für ihn war Parker „(...) the greatest man we had to introduce better practices

¹⁸⁷ Vgl. Beyer (1997)

¹⁸⁸ Vgl. http://tarver.mercer.edu/special_collections/MercerPresidents/default.htm

¹⁸⁹ Vgl. Zilversmit (1993), S. 14

¹⁹⁰ Vgl. http://tarver.mercer.edu/special_collections/MercerPresidents/default.htm

¹⁹¹ Vgl. Beyer (1997)

¹⁹² Tenenbaum zit. n. Beyer (1997)

into the country's schools.“¹⁹³ Er nahm – nach Kilpatrick – Pestalozzi's Ideen, verbesserte sie und brachte sie vorwärts.¹⁹⁴

Den entscheidenden Einfluss übte aber wohl Charles de Garmo auf ihn aus, dessen Ideen er 1900 kennenlernte. Begeistert durch dessen Ansichten schrieb er:

„(...) it showed me that there was no conflict between interest and effort, that they were not divergent forces but that they were inextricably allied; that effort follows interest. In other words, the more an individual becomes interested in something, the more effort he will put into it.“¹⁹⁵

Kilpatrick erkannte hierdurch die Schlüsselrolle von Interesse im Lehr-Lern-Prozess.

Er suchte von nun an einen Weg, Lernen und Leben zu vereinigen und die Art der öffentlichen Schulen zu verändern. Ein großer Schritt in diese Richtung war die Ansicht, dass ein Lehrer seine Schüler dort abholen sollte, wo sie sind, und dass Schüler und Lehrer auf der gleichen Seite stehen sollten. Für ihn waren Schüler autonome, selbstbestimmte Menschen und die Liebe zu den Kindern ist nach Kilpatrick die wichtigste Eigenschaft eines Lehrers. John Dewey dagegen vertrat damals noch die Ansicht, ein Lehrer sollte zu allererst Fachwissen nachweisen können.¹⁹⁶

Kinder sollten in den Lernprozess, in den Vorgang des Verstehens aktiv einbezogen und so fähig werden, in der Welt, in der sie leben, zu handeln. Sein Ziel war es, gut angepasste Bürger für eine demokratische Gesellschaft zu entwickeln. Und wenn eine Demokratie in der Gesellschaft herrschen soll, müssen die Kinder demokratische Verhaltensweisen lernen und üben. Sie müssen die Demokratie im Elternhaus, in der Schule und in der Gemeinde leben – nur so können sie sie lernen.¹⁹⁷

¹⁹³ Tenenbaum zit. n. Beyer (1997)

¹⁹⁴ Vgl. Beyer (1997)

¹⁹⁵ Tenenbaum zit. n. Beyer (1997)

¹⁹⁶ Vgl. Beyer (1997)

¹⁹⁷ Vgl. Röhrs (1977), S. 64

Sein Hauptziel lässt sich daran anschließend als "Erziehung zur Demokratie" formulieren. Als Teilziele nennt Kilpatrick die aufgeschlossene Selbstgestaltung, die gegenseitige Rücksichtnahme auf die Rechte der anderen, die Übernahme gegenseitiger Verantwortung für das Allgemeinwohl, Erziehung zur Urteils- und Kritikfähigkeit und Erziehung zur Selbständigkeit.¹⁹⁸

Als pädagogisches Grundprinzip sieht er dabei den Bezug zum Leben: es wird nur das wirksam gelernt, was Bezug zum eigenen Leben hat und es auch gestaltend beeinflusst.

Diese Ziele verfolgend und das Grundprinzip beachtend, war eine Umstrukturierung des Schulsystems in organisatorischer oder räumlicher Hinsicht jedoch nicht erforderlich. Vielmehr galt es, die Didaktik und Methodik zu verändern.¹⁹⁹ Kilpatrick führte hierzu die sogenannte „Projektmethode“ ein, welche auch seine wichtigste Errungenschaft darstellt. Er beschreibt sie in seinem berühmten Aufsatz *The Project Method*.

Bei dieser Methode sollten die Kinder das Lernen, was sie wissen mussten, um ein Thema zu bearbeiten, das sie interessiert. Die Barriere zwischen den Fächern wurde aufgehoben. Lernen steht im Projekt in enger Beziehung mit dem Leben.²⁰⁰

Um ein Thema zu bearbeiten, sind die Schüler gefordert, einen Plan aufzustellen. Dies erfordert eine Aktivierung des Gewussten und Wissbaren aus allen Lehrbuchgebieten. Denn alles für die Gestaltung Relevante muss in die Überlegung miteinbezogen werden. Dabei lernt der Schüler nicht nur einen bestimmten Inhalt, sondern vielmehr findet ein sogenanntes „concomitant learning“ (nebenhergehendes Lernen) statt. Diesem schreibt Kilpatrick eine sehr große Bedeutung zu.²⁰¹

„Concomitant learning“ bewirkt, dass simultan zum geplanten Lernhandeln eine Fülle anderer Dinge so eingesehen und angeeignet werden, dass das Transferproblem überhaupt nicht erst entsteht. Denn ein Wesensmerkmal des Projekts ist, dass das in seinem Kontext

¹⁹⁸ Vgl. Röhrs (1977), S. 114

¹⁹⁹ Vgl. Röhrs (1977), S. 108

²⁰⁰ Vgl. Zilversmit (1993), S. 14

²⁰¹ Vgl. Röhrs (1977), S. 110

gelernte konstitutiver Bestandteil der Person wird und daher transferierbar für alle Lebenslagen ist.²⁰²

Kilpatrick wendete sich gegen das vermeintlich didaktisch gezielte Lernen auf Vorrat („storage theory“), denn was keinen Lebensbezug hat, wird nicht eingeordnet und fällt dem Vergessen anheim.²⁰³

Bei der Projektmethode wird dagegen nichts umsonst oder sinnlos gelernt, sondern immer, um eine (selbstgestellte) Aufgabe zu bewältigen. Das Kind lernt dabei nicht abstrakt für eine fiktive Situation, die möglicherweise nie eintritt.²⁰⁴

Ein Projekt kann alles sein, solange es die folgenden drei Bedingungen erfüllt: Es muss ein Plan existieren, starkes individuelles Interesse vorhanden sein und geeignete Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.²⁰⁵

Projekte entstehen aus einer Lernfrage, und jede Lernfrage ist immer auch eine Lebensfrage. Denn für Kilpatrick ist Lernen gleich Leben. Sie setzt unmittelbaren Kontakt mit lebensnahen Situationen voraus.²⁰⁶
„We learn what we practise. We do not learn what we do not practise“.²⁰⁷

Projekte können individuell geplant sein (Drachen bauen, Kleid nähen, etc.) oder von einem Kollektiv unternommen werden (Klassenzeitung, Theateraufführung, Baseballmannschaft, etc.). Dabei wird deutlich, dass ein Projekt in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden kann.²⁰⁸

Um aus der Vielzahl der möglichen Projekte eines auszuwählen, müssen die Schüler auch lernen, Prioritäten zu setzen und Entscheidungen zu treffen. Dabei ist jedes Kind sein eigener Lehrplan.

²⁰² Vgl. Röhrs (1977), S. 114

²⁰³ Vgl. Röhrs (1977), S. 115

²⁰⁴ Vgl. Röhrs (1977), S. 110

²⁰⁵ Vgl. Oelkers (1996), S.186 und Röhrs (1977), S. 110

²⁰⁶ Vgl. Röhrs (1977), S. 58f

²⁰⁷ Kilpatrick zit. n. Röhrs (1977), S. 62

²⁰⁸ Vgl. Oelkers (1996), S.187

Das individuelle Lerninteresse steht im Vordergrund. Ein Projekt ist dann das, was dieses Interesse stimuliert.²⁰⁹

Sinnkriterium für das Projekt ist dabei das planvolle Handeln aus vollem Herzen („hearty purposeful act“) in einer sozialen Umgebung.²¹⁰

Kilpatrick unterscheidet verschiedene Typen von Projekten; bei den einzelnen Arten geht es darum,

- etwas herzustellen oder zu bewirken (Typ I)
- etwas zu genießen oder eine konkrete Erfahrung zu machen (Typ II)
- ein Problem (geistig) zu lösen (Typ III)
- Wissen oder Fähigkeiten zu erwerben (Typ IV)²¹¹

Allen Projekttypen ist dabei gemeinsam, dass zur Bewältigung vier Stufen aufeinander folgen: Beabsichtigen – Planen – Ausführen – Urteilen.²¹²

Da die Absichten und Pläne des Kindes nicht immer ohne weiteres bereits gut sind, wird auch die Rolle des Lehrers deutlich:

„Es ist die Pflicht des Lehrers, wie ich sie verstehe, einerseits die schlechten Absichten auszuschließen - friedlich, wenn er kann, mit Gewalt, wenn er muß - und andererseits die heilsamen Absichten, die wir alle zusammen billigen, zu fördern . . . Ich wage zu behaupten, daß kein anderer Typ eines Schulprozesses so angemessene Bedingungen für eine gute Charakterentwicklung sichert (...).“²¹³

²⁰⁹ Vgl. Oelkers (1996), S.185

²¹⁰ Vgl. Röhrs (1977), S. 108

²¹¹ Vgl. Oelkers (1996), S. 186

²¹² Vgl. Röhrs (1977), S. 113

²¹³ Kilpatrick zit. n. Röhrs 1977, S. 111

1.3. Die Progressive Education Association (P.E.A.)

1.3.1. Geschichte der P.E.A.

Die Progressive Education Association (kurz P.E.A.) wurde am 04. April 1919 von Stanwood Cobb²¹⁴ gegründet, mit dem Ziel, das gesamte Schulsystem von Amerika zu reformieren. Unter den Gründungsmitgliedern waren u.a. auch John Dewey und Marietta Johnson.²¹⁵

Bei der Namensgebung wurde zuerst „Association for the Advancement of Experimental Schools“ in Erwägung gezogen. Allerdings wurde dieser Vorschlag wieder fallengelassen, da die Ziele einer „experimentellen“ Schule in der Öffentlichkeit missverstanden werden könnten – so die Befürchtung. Cobb: „Mütter wünschen nicht, daß ihre Kinder Versuchskaninchen sind“²¹⁶. Der endgültige Name „Progressive Education Association“ barg dagegen nicht diese Gefahr. Er entsprach dem Zeitgeist, klang modern und vielversprechend. Er war zudem offen für alle neuen Bestrebungen. Um ihn dennoch definitorisch zu begrenzen, wurden sieben Prinzipien²¹⁷ formuliert:

- I. Freiheit für eine natürliche Entwicklung
- II. Interesse, das Motiv für alle Arbeit
- III. Der Lehrer als Führer, nicht als Aufgabenmeister
- IV. Wissenschaftliches Studium der kindlichen Entwicklung
- V. Größere Beachtung aller Einflüsse auf die körperliche Entwicklung des Kindes
- VI. Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, um den Nöten im kindlichen Leben zu begegnen
- VII. Die progressive Schule als Orientierungspunkt in der pädagogischen Entwicklung

Stiegen die Mitgliedszahlen der Progressive Education Association anfangs eher zurückhaltend, erreichten sie 1930 mit 7.400 Mitgliedern

²¹⁴ Vgl. Röhrs 1977, S. 11

²¹⁵ Vgl. <http://www.mariettajohnson.org>

²¹⁶ Zit. nach Röhrs 1977, S. 14

²¹⁷ Cobb zit n. Röhrs 1977, S. 14

ihren Höchststand. Die P.E.A. entwickelte sich in den darauffolgenden Jahren zu einer zentralen Institution im pädagogischen Bewusstsein der Öffentlichkeit. Angesichts veränderter sozialer Verhältnisse begann allerdings in den 40er Jahren eine zunehmende Infragestellung der P.E.A. Aus diesem Grund änderte sie 1944 ihren Namen in „American Education Fellowship“ (in Anlehnung an die New Education Fellowship). Aber dieser Wechsel hatte nicht die erhoffte Wirkung. Die Kritik hielt an. Daher kehrte die (allerdings kleiner gewordene) Gruppe wieder zu ihrem alten Namen zurück, gleichsam als erneutes Glaubensbekenntnis.²¹⁸ Die Tage der Progressive Education Association waren zu diesem Zeitpunkt aber schon gezählt. 1955 schließlich löste H. Gordon Hullfish (der damit letzte Präsident der P.E.A.) die Organisation auf. Ihre Vertreter versuchten, diesen Schritt wie einen Sieg, und nicht wie eine Niederlage darzustellen. Sie sagten, die Organisation habe ihre Arbeit getan und würde nicht weiter benötigt.²¹⁹

Zwei Jahre später wurde auch die von der P.E.A. herausgegebene Zeitschrift *Progressive Education* endgültig eingestellt. Damit ging eine Ära in der amerikanischen Pädagogik zu Ende, die in enger Kooperation mit der Erziehungspraxis viele neue erzieherische Impulse vermittelt hatte.²²⁰

Zum Verhältnis der P.E.A. zur N.E.F. (New Education Fellowship²²¹):

Harold Rugg, einer der Sprecher der P.E.A. empfahl 1931 (nachdem er an der Internationalen Konferenz der N.E.F. in Nizza teilgenommen hatte) den Anschluß der Organisation an die New Education Fellowship. Am 01. Oktober 1932 wurde dieser Schritt beschlossen. Die beiden Vereinigungen kooperierten auf sachlicher und personeller Ebene zunehmend. Harold Rugg und auch John Dewey waren nur zwei der P.E.A.-Sprecher, die mehrfach auf Kongressen der N.E.F. gesprochen haben. Besonders hervor tat sich dabei Carleton Washburne. Er versuchte bewusst, durch seine Tätigkeit die beiden

²¹⁸ Vgl. Röhrs 1977, S. 16

²¹⁹ Vgl. Zilversmit (1993), S. 219

²²⁰ Vgl. Röhrs 1977, S. 16 u. 131

²²¹ Die N.E.F. ist sozusagen das europäische Pendant der P.E.A., entwickelte sich aber zu einem internationalen Forum. Sie ist heute bekannt als „World Education Fellowship“ (W.E.F.) oder (im deutschsprachigen Raum) als der „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ (W.E.E.)

Organisationen zu verknüpfen. So war er auch von 1937-1941 Präsident der P.E.A. und ein paar Jahre später übernahm er diesen Posten bei der N.E.F. (Präsident 1948-1956). Nachdem die P.E.A. aufgelöst wurde, übernahm er die Organisation und Leitung der amerikanischen Sektion der New Education Fellowship.²²²

Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass erst durch die Kooperation mit der N.E.F. ein tragfähiger pädagogischer Brückenschlag zwischen den USA und Europa zustande kam. Gründe hierfür waren:²²³

- Verwandte Zielstellung der beiden Korporationen, die ihren Ausdruck auch in sehr verwandten Programmpunkten fand
- Die N.E.F. entwickelte sich als internationale Institution zu einem weltoffenen Forum, dem man während dieses Zeitraums nur unter Verzicht auf internationale Gesprächsnähe fernbleiben konnte.
- Nahezu alle namhaften europäischen Reformschulen gehörten der N.E.F. an.

Auch Carleton Washburne hatte schon früh die Erfahrung gemacht, dass die N.E.F. der geeignete Ansprechpartner war, wenn man Reformschulen ausfindig machen und Kontakt zu ihnen knüpfen wollte. Er schreibt hierrüber:

„Wir begannen 1922/23 mit einem viermonatigen Urlaub von Winnetka, um experimentelle Schulen zu studieren. Darüber wurde in ›New Schools in the Old World‹ berichtet. Während dieser Reise lernte ich zum ersten Mal die New Education Fellowship kennen, denn es war diese Organisation, die mir die Hinweise gab, welche Schulen und Erzieher ich in Europa zu besuchen hatte.“²²⁴

1.3.2. Die „Eight-Year Study“ der P.E.A.

Ziel und Durchführung der Studie:

²²² Vgl. Röhrs 1977, S. 15

²²³ Vgl. Röhrs 1977, S. 15

²²⁴ Röhrs 1977, S. 15

Nachdem eine kleine Studie von J. W. Wrightstone zu dem Ergebnis kam, dass die Schüler sogenannter Neuer Schulen keineswegs geringere Leistungen erbrachten, als Schüler traditioneller Schulen, beschloss die Progressive Education Association in einer umfangreichen Studie auch dieser Frage nachzugehen. Sie veranlasste in den Jahren von 1933 – 1941 die sogenannte „Eight-Year Study“.²²⁵

Die P.E.A. wollte mit der Studie nachweisen, dass für einen Schul- bzw. Studienerfolg nicht in erster Linie die Sachgebiete und ihre traditionelle systematische und prüfungsorientierte Vermittlung ausschlaggebend seien. Wichtiger wurden von der Organisation die Demokratisierung des Schullebens, die Mitbeteiligung der Schüler und ihrer Eltern am Schulleben, die Motivation sowie die Gestaltung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bewertet.²²⁶

Die Studie wurde also konzipiert, um die Wirksamkeit der Ideen der Progressive Education zu erweisen. Konkret sollten die Reformmöglichkeiten der Sekundarbildung im Zusammenhang mit der heftig kritisierten Zulassungsprüfung zum College (College Entrance Requirements) kritisch geprüft werden. Die Zulassungsprüfungen wurden von breiten Kreisen als das schwerste Hindernis zu einer Reform der High School betrachtet.

Für die Untersuchung wurden aus einer Liste von 200 High Schools 30 Schulen hinsichtlich ihrer sozialen und organisatorischen Struktur ausgewählt. Es waren sowohl öffentliche als auch private Schulen unter den Teilnehmern, unter ihnen auch z.B. die F. W. Parker School und die Dalton School. Alle teilnehmenden Schulen erfuhren einen Freispruch von der Verpflichtung auf die Zulassungskriterien und die Freistellung zur innovativen Arbeit. Um den Studienerfolg der Ehemaligen festzustellen, wurde die Eight-Year Study auf 300 Colleges ausgedehnt, die sich dazu verpflichteten, die Schüler der 30 Versuchsschulen prüfungsfrei aufzunehmen.²²⁷

²²⁵ Vgl. Röhrs 1977, S. 123

²²⁶ Vgl. Röhrs 1977, S. 126

²²⁷ Vgl. Röhrs 1977, S. 126

Eine Kommission, die Repräsentanten verschiedener Institutionen umfasste, hatte die Ergebnisse zu prüfen.²²⁸

Ergebnisse:

Der abschließende Bericht der Kommission erschien 1942 in der fünfbändigen Studie *Adventure in American Education*.

Auf dem Hintergrund von 1.475 miteinander verglichener Graduiertenpaare, konnte über die Absolventen der 30 Schulen folgendes ausgesagt werden:²²⁹

- Insgesamt erreichten sie einen etwas besseren Klassendurchschnitt
- In jedem der vier Collegejahre erwarben sie ein wenig mehr akademische Anerkennung
- Sie schienen einen ausgeprägteren Fragewillen zu besitzen
- Sie verfügten über eine präzisere, systematischere und objektivere Denkweise
- Sie schienen klarere Vorstellungen hinsichtlich der Bedeutung der Erziehung gewonnen zu haben
- Sie bewiesen häufig einen hohen Grad der Erfindungsgabe in der Begegnung mit neuen Situationen
- Sie hatten dieselben Anpassungsschwierigkeiten wie die Vergleichsgruppe, aber sie kamen zu effektiveren Lösungen
- Sie nahmen bereitwillig am organisierten Studentenleben teil
- Sie erwarben eine höhere Anerkennung in nicht-akademischen Bereichen
- Sie besaßen eine bessere Orientierung hinsichtlich der Berufswahl
- Sie zeigten eine aktivere Teilnahme an nationalen und internationalen Fragen

Das Ergebnis der Studie war also durchaus positiv für die Progressive Education. Aus der Sicht der Colleges wurde deutlich, dass die Absolventen der progressiven Schulen zu den aufgeschlosseneren

²²⁸ Vgl. Röhrs 1977, S. 125

²²⁹ Vgl. Röhrs 1977, S. 127

Studierenden gehörten, die mit eigenen Fragen an die Aufgaben herantraten.²³⁰

Dieses Ergebnis deckt sich weitgehend mit den Aussagen anderer Beobachter hinsichtlich der Erfolge der Progressive Education. Sie liegen weniger im Bereich maximierten Wissens, als in der selbstkritischen Haltung beim selbsttätigen Wissenserwerb. Den Aussagen - auch späterer Kontrolluntersuchungen – entsprechend, scheint die in sich bündige Annahme zuzutreffen, dass eine entwicklungsgerechte und jugendnahe Erziehung in selbsttätiger und selbstkritischer Arbeitsweise verantwortungsvolle und urteilsfähige junge Menschen zum Ergebnis hat.²³¹

Da die Veröffentlichung der Ergebnisse der Eight-Year Study während des zweiten Weltkrieges erschien, fand sie leider kaum Beachtung. Sie wurde weder in den USA ausreichend diskutiert, noch in Europa überhaupt bekannt.²³²

Ein Lehrer schreibt hierzu: „The Eight-Year Study is a dead issue. The war killed it.“²³³

²³⁰ Vgl. Röhrs 1977, S. 125

²³¹ Vgl. Röhrs 1977, S. 129

²³² Vgl. Röhrs 1977, S. 125

²³³ Röhrs 1977, S. 129

2. Hypertext

In diesem Kapitel sollen zunächst die verschiedenen Begriffe, die in direktem Zusammenhang mit Hypertext stehen, erläutert und gegeneinander abgegrenzt werden. Anschließend wird ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung von Hypertext gegeben und die Eigenschaften von Hypertext werden näher erläutert.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit HTML, der Sprache für das World Wide Web. Nach einer kurzen Historie werde ich die Funktionsweise und die Möglichkeiten von HTML vorstellen, um mich im anschließenden dritten Teil mit den didaktischen Vor- und Nachteilen beim Einsatz von Hypertext bzw. hypertextbasierten Informationssystemen zu beschäftigen. Hier wird auch speziell auf die Argumente eingegangen, die mich zu einer Entscheidung für die Verwendung von Hypertext für meine Arbeit bewogen haben.

2.1. Begriffsklärung

Text

Text wie er ursprünglich dargestellt wurde, wies immer das Merkmal der Linearität auf. Dem Leser wurde suggeriert, dass er den Text von vorne bis hinten durchgehen muss. Eine Ausnahme bildeten jedoch schon immer Textsammlungen, z.B. in Form von Lexika oder Enzyklopädien. Hier sucht man für gewöhnlich ein bestimmtes Stichwort und liest so selbst gewählte Abschnitte in beliebiger Reihenfolge.

Hypertext

Auch Hypertext ist nach wie vor gewöhnlicher Text, mit dem Unterschied, dass der Leser nicht mehr das Gefühl – aufgrund seines Erscheinungsbildes - hat, er müsse ihn von vorne bis hinten lesen. Hypertext besteht vielmehr aus einzelnen Texteinheiten, die (möglichst)

intelligent untereinander verlinkt²³⁴ sind. Diese Art der Verweise ist nicht neu, sondern auch in „klassischer“ Textform durchaus gängig, z.B. beim Verweis auf andere Textpassagen oder benutzte Literatur.

Hypermedia

Der Trend geht dahin, Texte mit Bildern, Graphiken, Videos, Animationen, Ton, o.ä. zu kombinieren. Eine Weiterentwicklung von Hypertext zu Hypermedia ist die Folge. Man darf Hypermedia (also die Verwendung vieler Medien, die jedoch in einer Weise organisiert sind, wie es von Hypertext her bekannt ist) nicht mit Multimedia gleichsetzen.

Multimedia

Multimedia bedeutet soviel wie „viele Medien zugleich“, also eine simultane Nutzung von verschiedenen Medien.

„Hyper“- und „Multi“-

Das Präfix „Hyper-“ steht also für eine bestimmte Art von Organisation, die sich durch Fragmentierung und Vernetzung auszeichnet; „Multi“- steht im Gegensatz dazu für die gleichzeitige Nutzung von verschiedenen Dingen, z.B. Medien.

HTML

ist die Abkürzung für **H**ypertext **M**arkup **L**anguage. HTML ist eine Sprache, die speziell für das World Wide Web entwickelt wurde und in der Lage ist, Verweise (Links) in die Dateien zu integrieren. Die Endungen **.htm* und **.html* weisen immer darauf hin, dass es sich bei der entsprechenden Datei um ein HTML-Dokument handelt. Mehr zu HTML in → Kapitel 2.2.

HTTP

steht für **H**ypertext **T**ransfer **P**rotocol. Dieses Protokoll wird für die Übertragung der Dateien zwischen Clients²³⁵ und Servern²³⁶ verwendet.

²³⁴ Link (engl.: link = Verbindung) Von einem Link spricht man, wenn auf einen anderen Teil des gleichen Textes oder einen anderen Text verwiesen wird. Den Vorgang des Verweisens nennt man „Verlinken“.

²³⁵ Clients sind Rechner, die eine Verbindung zu einem Server herstellen können, um dem Nutzer den Zugriff auf Dateien im WWW zu ermöglichen. Ein Client ist z.B. der Rechner auf Ihrem Schreibtisch.

²³⁶ Ein Server ist ein Rechner, der direkt mit dem Internet verbunden ist, und auf dem verschiedene Webseiten und Dateien gespeichert sind, so dass sie allen WWW-Nutzern zur Verfügung stehen.

Sobald ein Hypertextverweis angeklickt oder eine Adresse (URL²³⁷) im Browser²³⁸ angegeben und abgeschickt wird, müssen diese Anweisungen über das Internet verschickt und vom Server am anderen Ende verstanden werden. Das Übertragungsprotokoll HTTP ist dabei so eine Art Bote, der Anweisungen wie „sende mir diese Datei“ oder „schicke mir dieses Bild“ ausführt.

2.2. Entwicklung und Eigenschaften von Hypertext

2.2.1. Historische Entwicklung

Die Anfänge:

„Der menschliche Geist (...) arbeitet mit Hilfe von Verknüpfung. Gerade mal einen Inhalt in seiner Reichweite, schnappt er sich sogleich den nächsten, der von der Assoziation der Gedanken vorgeschlagen wird, entsprechend einem undurchsichtigen Netz aus Pfaden, die von den Gehirnzellen getragen werden.“²³⁹

Für diesen Grundzug menschlichen Denkens und Verstehens stellte sich Vannevar Bush eine adäquate maschinelle Unterstützung (er nannte sie „Memex“) vor. Diese Vorstellung aus dem Jahre 1945 ist der Ursprung von Hypertext und befruchtet bis heute die Begeisterung für diesen.

Der von Bush in seinen Grundzügen entwickelte Hypertext wurde von Nelson im Zuge der Realisierung erster computerbasierter Hypertext-Systeme umgesetzt. Er verfolgte das Ziel, eine neue Art von Textualität zu schaffen, die es dem Leser ermöglicht, einen Inhaltsbereich auf eigenen Pfaden zu erschließen und nicht nur einem bereits vorher festgelegten Weg zu folgen. Dies erreichte er durch die Gliederung des Gegenstandsbereichs in einzelne Fragmente (Knoten), die mit

²³⁷ URL = **u**niform **r**essource **l**ocator. Jede Datei im World Wide Web besitzt einen URL und ist so eindeutig identifizierbar. Der URL ist vergleichbar mit einer Telefonnummer; wird eine bestimmte Telefonnummer gewählt, ist eindeutig, welcher Anschluß gemeint ist.

²³⁸ Ein Browser ist ein Client-Programm für das Web. Er ist in der Lage, HTML-Dokumente (Web-Seiten) darzustellen.

²³⁹ Bush zit. n. <http://www.selfhtml.teamone.de/Intro/Internet/www.htm>

Verknüpfungen untereinander versehen wurden, um einen flexiblen Zugriff auf beliebige Informationsknoten und in beliebiger Reihenfolge zu ermöglichen.²⁴⁰

Die Ideen, die Tim Berners-Lee entwickelt hat, und aus denen das World Wide Web entstanden ist, kamen also nicht von ungefähr. Hypertext ist eine Konsequenz der Vorstellungswelt des 20. Jahrhunderts: Das moderne Leben dieser (und der heutigen) Zeit ist gekennzeichnet durch Fragmentierung: Berufsleben, Familienleben und Freizeitleben sind einzelne voneinander getrennte Bereiche, die von den Menschen unterschiedliche Rollen erfordern. Wir haben gelernt, diese Dinge sowohl im Leben, als auch im Kopf voneinander zu trennen. Diese Trennung unterliegt dem gleichen Prinzip wie das des Hypertextes; dieser besteht ebenso aus fragmentierten Einheiten und versucht, eine sinnvolle Verbindung zwischen den Teilen sichtbar und ausführbar zu machen, so, wie es jeder Mensch zwischen seinen einzelnen Lebensbereichen vollzieht.

2.2.2. Eigenschaften von Hypertext

Hypertext-Systeme bestehen aus vielen einzelnen Texteinheiten (Fragmenten, Knoten) und einer mindestens genau so großen Zahl von Verweisen (Links, Verknüpfungen). In den verschiedenen Einheiten sind die Informationen (Text, Objekte, Graphik, o.ä.) gespeichert. Der Umfang einer solchen Einheit kann dabei variieren. So ist es möglich, nur einzelne Worte oder Abbildungen oder auch ganze Dokumente und Videosequenzen in einer Einheit vorzufinden. Ein Knoten kann auch mehrere Informationseinheiten enthalten – hier spricht man dann von sogenannten „Chunks“ (Klötze). Die einzelnen Informationseinheiten werden außerdem durch Links miteinander verbunden; die Links stellen also Beziehungen zwischen Knoten her. Links müssen aber nicht nur innerhalb eines Hypertext-Systems bleiben; sie können ebenso gut auf

²⁴⁰ Vgl. Tergan (1997), S. 123

Knoten oder ganze Hypertext-Systeme irgendwo anders im World Wide Web verweisen.²⁴¹

Es werden also verschiedene Arten von Links unterschieden: Links, die innerhalb der aktiven Hypertextbasis bleiben, und solche, die nach außerhalb verweisen. Außerdem können Links unterschiedlich aussehen. In der Regel sind sie unter Text (Wörtern)²⁴², Graphiken oder Icons verborgen; sobald man mit der Maus über einen Verweis fährt, verändert sich der Mauszeiger zu einer kleinen Hand. So kann man erkennen, dass hier ein solcher Verweis verborgen ist und kann durch einfaches Anklicken diesem Verweis in eine andere Informationseinheit folgen.

Eine Unterscheidung von Verweisen kann man auch nach der Art der Beziehung zwischen den verknüpften Knoten vornehmen. Man unterscheidet semantische, pragmatische, referenzielle, typisierte, unidirektionale und bidirektionale Verknüpfungen²⁴³. Hier ein Überblick:

Verknüpfungsart	Erklärung
semantisch	Zwischen den Informationsknoten besteht ein Bedeutungszusammenhang. Eine solche Verknüpfung unterstützt das Verständnis eines Hypertextinhalts.
pragmatisch	Die Inhalte stehen in einem spezifischen funktionalen oder kontextuellen Zusammenhang.
referenziell	Sie beruhen ausschließlich auf formalen syntaktischen bzw. assoziativen Prinzipien; semantische Beziehungen spielen keine Rolle und werden nicht explizit spezifiziert.
typisiert	Semantische oder pragmatische Verknüpfungen zwischen Informationsknoten
unidirektional	Verknüpfungen in nur eine Richtung; Zugriff von Knoten A auf B
bidirektional	Wechselseitige Verknüpfung; Zugriff von Knoten A auf B und auch von Knoten B auf A

Tabelle 2.1: Verknüpfungen im Überblick

²⁴¹ Vgl. Tergan (1997)

²⁴² Text oder Wörter, die einen Verweis enthalten, sind meist unterstrichen und in einer anderen Farbe dargestellt.

²⁴³ Vgl. Tergan (1997), S. 125

Da man oft von einer Einheit in mehrere andere gelangen bzw. eine Einheit von mehreren anderen Texteinheiten aus erreichen kann, ist es im Voraus (bei der Erstellung eines Hypertextsystems) oft nicht möglich, die Ausgangs- und Zieleinheit klar voneinander zu trennen. Dies führt zu dem Anspruch, jede Einheit so zu gestalten, dass es unwichtig ist, aus welchem informationellen Kontext man zu ihr gelangt. Das kann sie allerdings nur, indem sie eine in sich geschlossene Einheit bildet; sie muss sich radikal auf ihre eigene Aussage konzentrieren. Diese „Einigelung“ nennt man kohäsive Geschlossenheit. Jede Texteinheit muss also eigenständig funktionieren und trotzdem sinnvolle Verweise zu anderen Einheiten anbieten, um dem Nutzer so ihren Informationskontext zu zeigen und eine Einordnung zu ermöglichen.²⁴⁴ Für Kühlen stellt sich dabei folgendes Problem: Informationen und Wissen sind immer in ein Netz eingebunden. Sie bedeuten nichts ohne einen größeren Kontext, in den sie eingeordnet sind. Wie kann man eine Einheit dann so gestalten, dass sie aus sich heraus verstanden werden kann? Und wie soll sie dann noch gleichzeitig auf ihren informationellen Zusammenhang verweisen? Als Autor von Hypertextsystemen gilt es, eine möglichst gute Lösung dieses Dilemmas zu erreichen.²⁴⁵

Von einer Texteinheit führen meist mehrere Verweise weg. Diese Verweise sind nur Angebote, Orientierungsmöglichkeiten, die der Leser nutzen kann, um sich im Informationsangebot zurechtzufinden. Dies nennt man „navigieren“. Sind die Verweise jedoch nicht intelligent und sinnvoll gekennzeichnet und stehen in keinem kontextuellen Zusammenhang, droht dem Navigierenden, die Orientierung zu verlieren; diesen Zustand bezeichnet man in der Hypertext-Literatur als „lost in hyperspace“. Da viele Hypertext-Anwender noch keine erfahrenen Navigatoren sind, und eine lineare Informationsaufnahme gewöhnt sind, wünschen sie sich oftmals neben den „ungeordneten Links“ auch einen vorgegebenen Weg durch das Angebot. Diese Wege, die einen sinnvollen Pfad zum Durchschreiten eines Hypertext-Systems vorschlagen, nennt man „guided tours“ („geführte Touren“).²⁴⁶

²⁴⁴ Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/intro/hypertext/begriffe.htm>

²⁴⁵ Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/intro/hypertext/begriffe.htm>

²⁴⁶ Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/intro/hypertext/begriffe.htm>

Bei manchen Hypertext-Systemen erübrigt sich das anbieten einer „guided tour“, da jede Informationseinheit nur einen weitergehenden Link enthält. In einem solchen Fall spricht man von einer linearen Hypertextbasis. Neben dieser Strukturierungsart unterscheidet man noch die hierarchische und die vernetzte Strukturierung. Außerdem findet man auch häufiger unstrukturierte Hypertextbasen, die auf rein referenziellen Verknüpfungen beruhen. In der Regel findet man kaum eine reine lineare oder hierarchische Struktur in Hypertextsystemen, sondern meist eine gemischte Organisationsstruktur, da diese sowohl systemgesteuert Informationen vermitteln kann und dennoch ein freies Explorieren des Systems ermöglicht. Die verschiedenen Strukturierungsarten werden in der folgenden Abbildung veranschaulicht:²⁴⁷

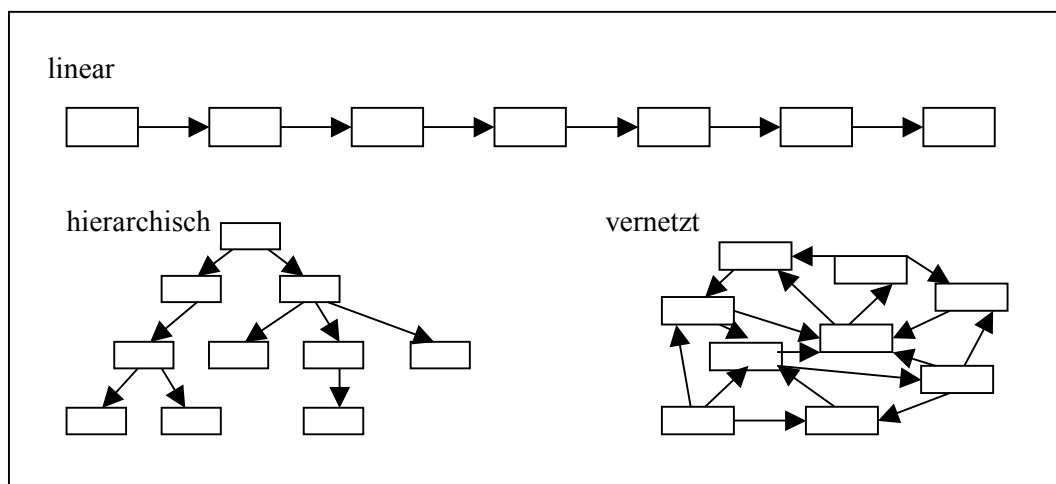


Abbildung 2.1: Unterschiedliche Strukturierungen einer Hypertextbasis

Allgemein lassen sich verschiedene Formen des Informationszugriffs in einem Hypertext-System unterscheiden: Browsing („stöbern“, freies explorieren), gezielte Suche mittels Suchalgorithmen (jedoch oft nicht von der Hypertextbasis unterstützt), Folgen vorab definierter Pfade (guided tours), Auswahl über ein Menü. Bei all diesen Formen bieten die angebotenen Links eine Orientierungshilfe, die der Leser nutzen kann. Sie stellen kein absolutes Muss dar. Selbst bei den „guided tours“ finden sich meist noch andere Verweise, aus denen frei gewählt

²⁴⁷ Vgl. Tergan (1997), S. 126

werden kann und die so dem Leser letztendlich die Entscheidung überlassen, ob und welches Angebot er annehmen möchte.²⁴⁸

2.3. HTML

2.3.1. Von den Anfängen bis heute – ein kurzer geschichtlicher Überblick²⁴⁹

Tim Berners-Lee entwickelte 1989 die erste Version von HTML, eine Sprache, die sehr stark auf SGML²⁵⁰ basiert und speziell für den Einsatz im World Wide Web geschrieben wurde. Der ursprüngliche Zweck war, kernphysikalische Forschungsdaten über ein Computernetz auszutauschen. Hierzu sollten die Daten auch durch einzelne Verweise untereinander verbunden sein, was Berners-Lee mittels einer Form von Hypertext realisierte. Er schrieb auch die erste Web-Server-Software und installierte sie auf einem Rechner. Dort stellte Berners-Lee an Weihnachten 1990 die ersten in HTML geschriebenen Web-Seiten der Welt zur Verfügung.

Die Entwicklung des Web schritt zunächst schleppend voran; Berners-Lee stellte das Projekt auf einer internationalen Hypertext-Konferenz im Jahre 1991 vor. Bald darauf entstanden die ersten Web-Browser. Erst dadurch wurde es allen Menschen mit Internet²⁵¹-Zugang möglich, Web-Seiten aufzurufen. 1992 entstanden dann auch die ersten Browser mit graphischer Oberfläche und die Zahl der Web-Server und Web-Seiten stieg. Zunächst waren es vorwiegend wissenschaftliche Institutionen, die das World Wide Web (WWW) nutzten.

1994 gründete Marc Andreessen (zusammen mit Jim Clark) die Firma Netscape Communications Corp. Dort entwickelte er einen Browser

²⁴⁸ Vgl. Tergan (1997), S. 127

²⁴⁹ Vgl. Raggett (1998) und <http://www.selfhtml.teamone.de/intro/internet/www.htm>

²⁵⁰ SGML = Standard Generalized Markup Language. SGML ist eine international anerkannte Methode zur Textmarkierung in Form von strukturellen Einheiten; SGML kann (wie HTML) auf jedem Rechner implementiert werden. Dem liegt der Gedanke zugrunde, den Formatierenden (den Browsern oder anderen Ausgabeprogrammen), die den Text auf dem Bildschirm ausgeben, unabhängig zu lassen.

²⁵¹ Internet ≠ World Wide Web. Im Internet gibt es neben dem World Wide Web noch andere Dienste: E-Mail, FTP (File Transfer Protocol), Chat (IRC), Newsgroups, etc.

(Netscape), der in der Lage war, bunte Hintergrund- und Schriftfarben, Hintergrundtapeten, Tabellen, Frames (mehrgeteilte Bildschirmfenster) und Multimedia-Anwendungen darzustellen. Hier begann nun der große Siegeszug des WWW. Privatanwender strömten sozusagen ins Netz und veröffentlichten auch eine Vielzahl von privaten Homepages. Weltweit folgten Firmen, Organisationen, Regierungen und Behörden mit eigenen Angeboten ins Web. Die Anzahl der Angebote wuchs exponentiell.

Zu dieser Zeit behauptete Bill Gates (Microsoft) noch, das Internet und das World Wide Web seien nichts für Microsoft, da sich mit diesen kein Geld verdienen ließe und sie sich daher nicht durchsetzen werden. Mitte der 90er Jahre entwickelte dann aber auch Microsoft einen Browser – den Internet Explorer. Dieser sollte die Vormachtstellung von Netscape (Browser-Marktanteil zeitweilig bei 90%) angreifen. Heute strebt Microsoft mit dem Internet-Explorer im Browser-Markt eine ähnliche 80-90%-Machtstellung an, wie im Bereich der Betriebssysteme.

Bis 1997 erweiterte praktisch jeder Browser-Hersteller HTML auch durch eigene proprietäre Ergänzungen, die natürlich nur vom eigenen Browser auch vollständig verstanden wurden. Um eine Standardisierung zu erreichen, wurde eine Arbeitsgruppe gegründet, die vom bereits 1994 gegründeten W3-Consortium²⁵² später übernommen wurde. Sie sollte sich um die technischen Grundlagen und Standards im WWW kümmern.

2.3.2. Grundlagen von HTML

HTML steht, wie oben schon erwähnt, für **Hypertext Markup Language** und ist eine so genannte Auszeichnungssprache (Markup Language), die die Aufgabe hat, die logischen Bestandteile eines textorientierten Dokuments zu beschreiben. HTML besteht folglich aus Anweisungen

²⁵² W3-Consortium = World Wide Web-Consortium (W3C). Ihm gehören verschiedene Firmen (darunter sehr viele Software-Firmen) und Organisationen an. Die Mitglieder können bei der Weiterentwicklung der vom W3C betreuten Standards (wie z.B. HTML, CSS, XML, etc.) mitwirken.

und dem darzustellenden Text, auf den sich die Anweisungen beziehen. Es bietet die Möglichkeit, typische Elemente wie Überschriften, Textabsätze, Listen, Tabellen o.ä. als solche auszuzeichnen. HTML-Dateien können mit jedem beliebigen Texteditor bearbeitet werden, der Daten als reine Textdateien abspeichern kann. Es gibt also keine bestimmte Software, die man zum Erstellen von HTML-Dateien benötigt. Daher spricht man von HTML als ein software-unabhängiges Klartext-Format. Der Web-Browser, der die HTML-Dateien am Bildschirm anzeigt, löst diese Auszeichnungsmarkierungen auf und stellt die Elemente dann in optisch gut erkennbarer Form (formatiert nach den Anweisungen) am Bildschirm dar. Diese Ausgabeform ist aber nicht die einzig denkbare. HTML kann beispielsweise auch (mit Hilfe synthetisch erzeugter Stimmen) auf Audio-Systemen ausgegeben werden. Diese Möglichkeit wird z.B. von Sehbehinderten genutzt.

Jede HTML-Datei enthält also den darzustellenden Text (Information) und zusätzlich – in eckigen Klammern – sogenannte Tags (Befehle), die beschreiben, wie der Text dargestellt werden soll (z.B. kursiv, zentriert, Schriftgröße, etc.; Meta-Information). Darüber hinaus muss der gesamte Text durch die Tags `<HTML>` („hier fängt das HTML-Dokument an“) und `</HTML>` („hier endet das HTML-Dokument“) eingeschlossen sein; d.h. sie muss als eine HTML-Datei gekennzeichnet sein. Innerhalb dieser beiden Befehle wird dann zwischen dem „Kopf“ (*head*) und dem „Körper“ (*body*) unterschieden, wobei der erste Teil Angaben zur Datei enthält, der zweite den eigentlichen Text, der später im Browser angezeigt wird. Jede HTML-Datei ist also nach dem gleichen Prinzip aufgebaut:

Der Kopf des Dokuments (*head*) bezieht sich auf Informationen über das Dokument als Ganzes. Er ist wie die Überschrift einer Aktennotiz und sagt uns z.B., worum es in dem Dokument geht, wer es verfasst hat, wie lange es gültig ist, auf welche anderen Dokumente es sich bezieht und bietet alle weiteren Arten von Meta-Informationen.

Der Korpus (*body*) hingegen enthält alle Elemente, die im Browser auch sichtbar werden. Er ist der eigentliche Hauptteil des Dokuments. Hier findet sich der Text, die Graphiken, Tabellen, Listen, alle Verweise,

animierte Bilder, Multimedia-Anwendungen, Java-Scripte²⁵³, Cascading Style Sheets²⁵⁴, und alle anderen denkbaren Inhalte einer Webseite, die von HTML unterstützt werden. Viele dieser Inhalte sind jedoch nicht mit einem „reinen“ HTML realisierbar. Sie werden praktisch nur von HTML eingebunden. Ähnlich wie bei einem Autohersteller, der einzelne Teile für das Endprodukt bei einem Zulieferer schon fertig einkauft und in sein Auto integriert.

```
<HTML>
<HEAD>
  <TITLE>
    Hier steht der Titel, der in der (blauen) Kopfzeile des Browsers
    erscheint.
  </TITLE>
</HEAD>
<BODY>
  An dieser Stelle befindet sich der Text der Seite. Dieser wird im Fenster des
  Browsers angezeigt. Außerdem wird hier festgelegt, welche Bilder angezeigt
  werden sollen oder welche Links von dieser Seite aus wohin führen sollen.
</BODY>
</HTML>
```

Abbildung 2.2: Grundstruktur einer HTML-Datei

2.4. Didaktische Überlegungen

2.4.1. Allgemein

Wie bei jeder Form der Präsentation von Informationen, gibt es auch bei der Verwendung von HTML Kriterien, die für oder gegen einen Einsatz derselben sprechen.

²⁵³ JavaScript ist eine Skriptsprache, die in HTML-Dokumente eingefügt werden kann. Skripte werden z.B. für Formulare verwendet. Sie können jeden Formulareintrag auf seine Richtigkeit prüfen und auf eventuell fehlende, wichtige Informationen hinweisen.

²⁵⁴ Cascading Style Sheets (CSS): Eine Sprache zum Erstellen von Formatvorlagen für HTML-Dokumente. Die Formatvorlage wird im Kopf des HTML-Dokuments eingefügt oder einfach nur mit dem Dokument verbunden.

Im Folgenden werde ich diese Argumente in Form von Stichpunkten aufzählen. Dabei soll die Reihenfolge keine qualitative Beurteilung widerspiegeln.

Vorteile:

- Auch wenn die Idee des Hypertext schon älter als der Begriff ist und in wissenschaftlichen oder technischen Arbeiten, sowie in Lexika und Enzyklopädien fleißig praktiziert wurde und wird, bietet ein (elektronisches) Hypertextsystem (auf einem Rechner) den Vorteil, dass die Verweise immer direkt, in Sekundenbruchteilen, verfügbar sind. Das lästige Hin- und Herblättern entfällt. Ebenso ist es in Hypertextsystemen einfacher, den Pfad, der einen an eine bestimmte Stelle gebracht hat, zurückzuverfolgen. Hierzu bieten sich dem Leser z.B. folgende Möglichkeiten: das Backtracking (Rückwärtsverfolgen eines eingeschlagenen Lesepfads; dies wird von nahezu allen Browsern unterstützt), History-List (Der Browser erstellt eine Liste aller besuchten Seiten; auf diese kann man durch einfachen Klick direkt zugreifen), Lesezeichen setzen (engl.: bookmarks – der Leser kann an für ihn besonders wichtigen oder interessanten Texteinheiten Lesezeichen setzen; zu diesen kann er dann jederzeit wechseln).²⁵⁵
- Als Argument für den Einsatz von Hypertext wird an verschiedenen Stellen angeführt, dass das menschliche Gehirn in vernetzten, nichtlinearen Strukturen organisiert ist. Da Hypertext ähnlich organisiert ist, werde die Wissensaufnahme durch die Darstellung in dieser Form effizienter, als durch das Lernen aus herkömmlichen, linearen Medien (z.B. Bücher), was nur einen Umweg darstellen würde (erst vernetzt – dann linear – dann wieder vernetzt). Ein Lernender, der einen Gegenstand in einer vernetzten Umgebung kennenlernt kann ihn so leichter in sein eigenes vernetztes Wissen einordnen.
- Ein Hypertext-System bietet verschiedene Zugänge, dadurch dass die einzelnen Fragmente (Wissensstücke) oft auf mehrere Arten miteinander verlinkt sind. Dem Leser bieten sich so

²⁵⁵ Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/Intro/hypertext/begriffe.htm>

Interaktionsmöglichkeiten, er kann den Inhalt in unterschiedlichen Zusammenhängen erfahren und verschiedene Zugänge zu diesem finden. Dadurch ist es sehr viel einfacher, den angebotenen Inhalt in die eigene vorhandene Wissensbasis zu integrieren.²⁵⁶

- Zu Beginn einer Beschäftigung mit einem neuen Gebiet unterstützt die freie Navigation das Erwachen von Interesse und damit die geistige Bereitschaft, sich näher auf das Wissensgebiet einzulassen. Kennt sich der Leser schon in dem angebotenen Feld aus, befindet sich also in einem fortgeschrittenen Stadium des Wissens, kann er die Möglichkeiten von Hypertext gezielt dazu nutzen, nach bestimmten Informationen zu suchen.²⁵⁷
- Hypertext ist für verschiedene Einsatzbereiche geeignet: Kurze theoretische Einführung in neue Sachverhalte; Vertiefung und Auffrischung von Wissen in einzelnen Inhaltsbereichen; schneller Zugriff auf Informationen; Veranschaulichung komplexer und dynamischer Zusammenhänge; Unterstützung selbstgesteuerten und problemorientierten Lernens.²⁵⁸
- Ein Einsatz von Hypertext ist auch dann sinnvoll, wenn der Gegenstandsbereich keine klaren Strukturen aufweist. Hier ist es angebracht, den im Fokus stehenden Sachverhalt z.B. aus unterschiedlichen Fachdisziplinen zu beleuchten.²⁵⁹
- Hypertext bietet die Möglichkeit der räumlichen Fragmentierung, d.h. die Inhalte können sich über mehrere Medien (z.B. CD-ROM mit Verweisen ins WWW) oder über verschiedene räumlich sehr weit voneinander getrennte Server erstrecken.

Nachteile:

- Eine vernetzte Wissenspräsentation muss nicht immer die Aufnahme von Wissen erleichtern. Es gibt auch Argumente, die das Gegenteil behaupten. Zum einen muss sich der Leser selbst eine Leselinie bahnen, welches ihn Zeit und Energie kostet. Außerdem

²⁵⁶ Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/Intro/hypertext/verstehen.htm>

²⁵⁷ Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/Intro/hypertext/verstehen.htm>

²⁵⁸ Vgl. Tergan (1997), S. 129f

²⁵⁹ Vgl. Tergan (1997), S. 132

funktioniert die Wissensaufnahme auch hier letztlich linear, in einer sequentiellen Reihenfolge. Des Weiteren ist der Leser gefordert, vernetztes Wissen in ein bereits bestehendes Wissensnetz zu integrieren, was sich problematischer gestaltet, als lineare Strukturen in ein Wissensnetz einzufügen.²⁶⁰

- Der Lernende, der den angebotenen Stoff noch nicht überschauen kann, ist noch nicht in der Lage zu entscheiden, welche Informationen wichtig und welche unwichtig sind. Hier muss das vermittelnde Medium die Führung übernehmen, da Hypertext zum freien Navigieren verlockt und so von den Inhalten ablenkt. Es kommt zu einer unkontrollierten Informationsaufnahme. Hypertext ist also in diesem Stadium des Lernens eher ungeeignet.²⁶¹
- Angebotsfülle und Ablenkung können auch bei der konzentrierten Wissensaufnahme, während des Lernstadiums, hinderlich sein, da man leicht vom Hundertsten ins Tausendste kommen kann²⁶².
- Cognitive overload (kognitive Überlast): Das Navigieren in einem Hypertextsystem ist eine zusätzliche, durch die Nichtlinearität bedingte Anforderung, die in Konkurrenz zur Konzentration auf den Textinhalt steht. Dies kann zu einer kognitiven Überlast führen.
- Lost in hyperspace (Desorientierung).²⁶³ Ein (in dem Fachgebiet) unerfahrener Nutzer kann die Orientierung verlieren und sich sozusagen „im Netz verlaufen“. Er weiss z.B. nicht, wo im System er sich befindet; wie er bestimmte Informationen finden kann, von denen er weiss, dass sie eigentlich vorhanden sind; wie er zu bestimmten Inhalten zurückkehren kann, die er bereits gesehen hat; usw.
- Der Umfang eines Hypertextsystems ist für den Nutzer nicht abschätzbar. Bei traditionellen Büchern bereitet dies kein Problem, weil der Seitenumfang offensichtlich ist. Da im Hypertext das Ende nicht ersichtlich ist, wird diese Eigenschaft oft als Nachteil

²⁶⁰ Vgl. Kuhlen (1991), S. 56

²⁶¹ Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/Intro/hypertext/verstehen.htm>

²⁶² Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/Intro/hypertext/verstehen.htm>

²⁶³ Vgl. Tergan (1997), S. 133

empfunden. Andere Autoren dagegen sehen dies eher als Vorteil, da der Leser nicht z.B. von einem dicken Buch abgeschreckt wird.

Fazit:

- Hypertext ist also nicht an sich schon gut. Zu jedem Argument, das für den Einsatz von Hypertext spricht, kann man auch ein Gegenargument finden. Auch empirische Studien führen zu uneinheitlichen Ergebnissen: Stellen die einen eine Überlegenheit von Hypertext gegenüber „linearer Wissensdarbietung“ fest, kommen andere Studien zu einem gegenteiligen Ergebnis.
- Die Stärken von Hypertext finden sich dort, wo der darzustellende Inhalt sinnvoll fragmentiert werden kann. Eine gewaltsame Fragmentierung nach dem Motto ‚Aber es soll doch Hypertext sein!‘, verfehlt dagegen mit Sicherheit sein Ziel. Dennoch können auch solche Inhalte mit Hypertext dargestellt werden, denn Hypertext erlaubt die Fragmentierung, erzwingt sie jedoch nicht.
- Bei Inhalten, die sich gut fragmentieren und vernetzen lassen, sollte man diese Möglichkeit auf jeden Fall nutzen, zusammenhängende Texte aber in einer Einheit belassen.²⁶⁴
- Ein Einsatz von Hypertextsystemen ist immer dann sinnvoll, wenn sie Vorteile gegenüber traditionellen Medien (Buch, Video, etc.) bei der Erfüllung der konkreten Zielsetzung aufweisen.

2.4.2. Speziell

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein reines Informationssystem, das einen Überblick über die Progressive Erziehungsbewegung in den USA geben soll. Der Gegenstand eignet sich dabei sehr gut zur Fragmentierung. Eine Umsetzung in HTML bot sich daher an. Außerdem kann ein solches Dokument problemlos erweitert oder verändert werden und ist durch die Präsenz im World Wide Web weltweit verfügbar.

²⁶⁴ Vgl. <http://www.selfhtml.teamone.de/Intro/hypertext/verstehen.htm>

Gründe, die gegen die Erstellung der Präsentation auf einem anderen Medium oder in einem anderen Format sprechen, waren für mich:

- Ein Grund, der gegen das PDF-Format spricht, ist, dass die Erstellung einer solchen Datei in der Regel kostenpflichtig ist und sie keine ersichtlichen Vorteile gegenüber einer gedruckten Version bietet. Der Benutzer benötigt darüber hinaus ein spezielles Programm, um auf die Informationen zuzugreifen.
- Gegen eine PowerPoint Präsentation sprechen die eingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten, da die Pfade zu stark vorgegeben sind. Außerdem benötigt man auch hier ein spezielles und zudem kostenpflichtiges Programm zur Darstellung auf dem Bildschirm.
- Eine reine Buchform erschien mir nicht sinnvoll, da der Informationszugriff deutlich mehr Zeit beansprucht.

Zusammenfassend kann ich neben den in → Kapitel 2.4.1. bereits genannten Vorteilen folgende Gründe für die Verwendung von HTML nennen:

- HTML-Seiten können mit einem einfachen Texteditor angezeigt werden, der üblicherweise auf jedem Rechner vorhanden ist; es ist also kein spezielles Programm erforderlich.
- Alle Informationen sind schnell verfügbar.
- Die Präsentation ist dauerhaft nutzbar und weist auch nach langer Zeit keinerlei Abnutzungserscheinungen auf.

Ein letzter Grund war für mich außerdem die Motivation, das WWW auch als selbstverständliche Plattform für pädagogische Inhalte zu nutzen, denn noch häufig sind gerade Geisteswissenschaftler eher den traditionellen Medien verhaftet.

3. HTML-Präsentation auf CD-ROM

Die beiliegende HTML-Präsentation wurde auf den am weitesten verbreiteten Browsern – Netscape Communicator²⁶⁵ und Microsoft Internet Explorer²⁶⁶ – getestet. Von daher können evtl. Beeinträchtigungen bei der Verwendung eines anderen Browsers auftreten.

Eine optimale Darstellung der Web-Seiten erhält man, wenn das Browser-Fenster den gesamten Bildschirm (bei einer Bildschirmauflösung von 1024x768 Pixel) einnimmt.

An dieser Stelle möchte ich auch auf die Web-Präsenz der Präsentation hinweisen: Die HTML-Seiten sind unter dem URL „http://www.heilernet.de/progr_ed/index.html“ ins World Wide Web eingestellt. Das dort abgelegte Informationssystem ist identisch mit der Präsentation auf der beigefügten CD-ROM.

3.1. Aufbau und Handhabung der Präsentation

3.1.1. Bildschirmaufbau

Der Bildschirm teilt sich in zwei Teile auf. Auf der linken Seite befindet sich das Hauptfenster, in dem die Informationen präsentiert werden. Auf der rechten Seite ist das Menü untergebracht, das direkte Zugriffe auf bestimmte Seiten erlaubt. Sobald man einen Verweis innerhalb der Website²⁶⁷ anklickt, öffnet sich das entsprechende Dokument also im Hauptfenster. Sobald ein Link auf ein Dokument an einem anderen Ort im Internet verweist, öffnet sich ein neues Browser-Fenster.

²⁶⁵ Aktuell: Netscape Communicator V. 7.02 (Download unter:
ftp://ftp.sharewarecenter.de/web_u_net/NSSetupB.exe

²⁶⁶ Aktuell: Microsoft Internet Explorer 6.0 (Download unter:
http://download.microsoft.com/download/ie6sp1/finrel/6_sp1/W98NT42KMeXP/DE/ie6setup.exe

²⁶⁷ Website: Eine Website ist ein Zusammenschluß mehrerer Web-Seiten.

Der Menüteil besitzt eine feste Größe, das Hauptfenster verändert sich, je nachdem, wie viel Platz zur Verfügung steht. D.h., wird die Website in einem kleineren Browser-Fenster geöffnet, so verkleinert sich das Hauptfenster, in einem größeren Browser-Fenster ist auch das Hauptfenster größer.

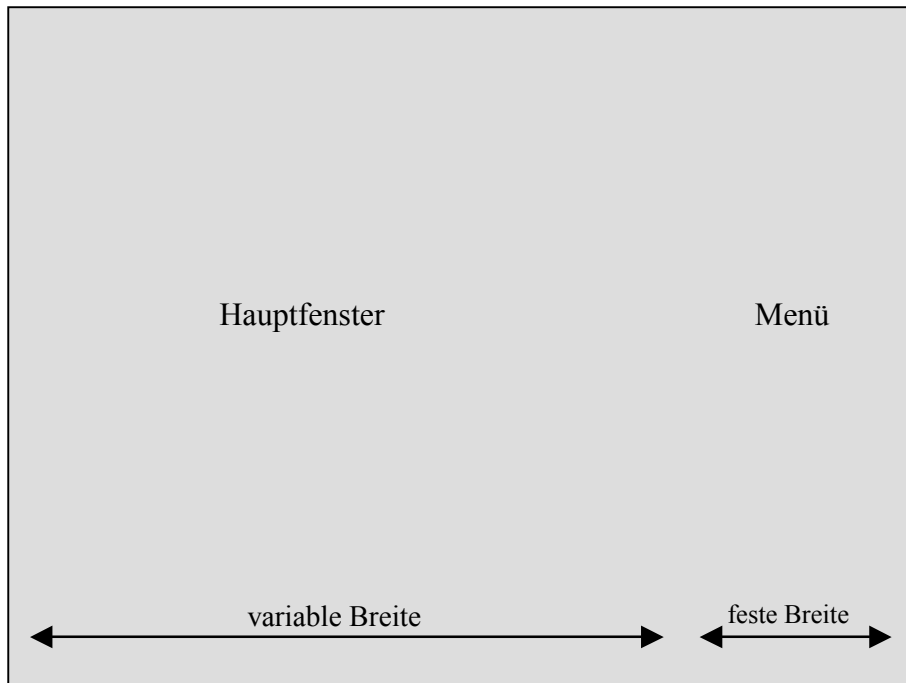


Abbildung 3.1: Aufbau des Bildschirms

3.1.2. Menüleiste

In der Menüleiste finden sich am oberen Rand fünf Icons (Symbole), die übergeordnete Funktionen erlauben. Diese sind in Abbildung 3.2 dargestellt.

Ein zusätzliches Icon (ein kleines Haus) befindet sich immer im oberen rechten Eck des Hauptfensters. Dieses Haus führt den Nutzer immer zur Startseite der Präsentation zurück.

Die einzelnen Icons in der Menüleiste sind in grauer Farbe gehalten, damit sie nicht direkt ins Auge stechen, und so die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Sobald man aber mit der Maus darüberfährt, ändert sich die Farbe. Die Icons werden coloriert. Außerdem öffnet sich (bei entsprechender Einstellung des Browsers) ein kleines Textfeld, in dem angezeigt wird, was das Icon bedeutet:

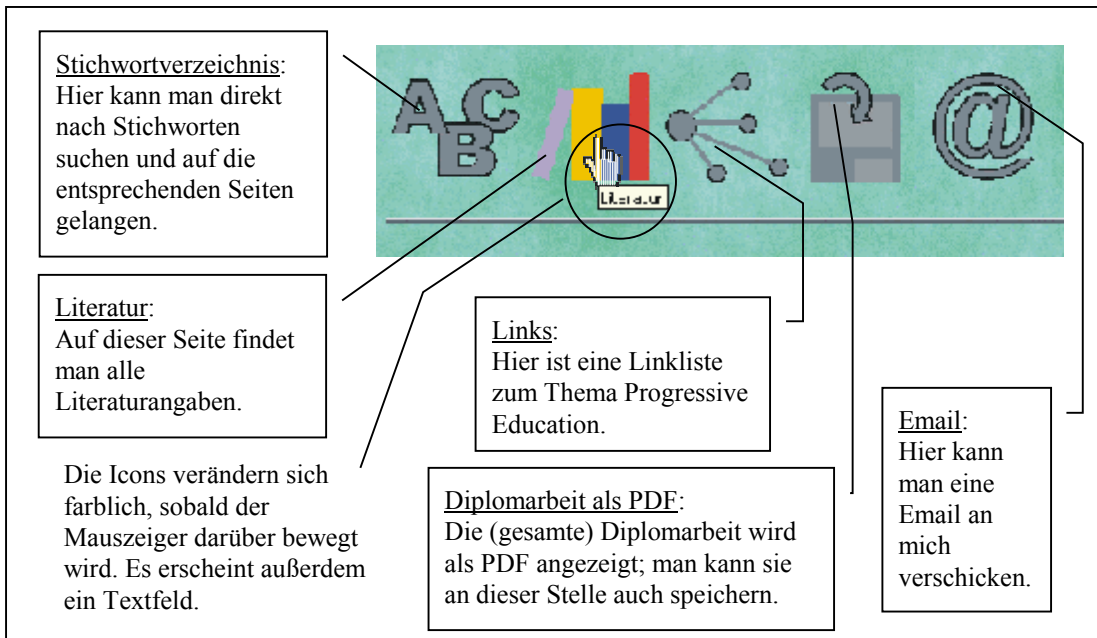


Abbildung 3.2: Icon-Liste

Das Menü ist folgendermaßen aufgebaut:

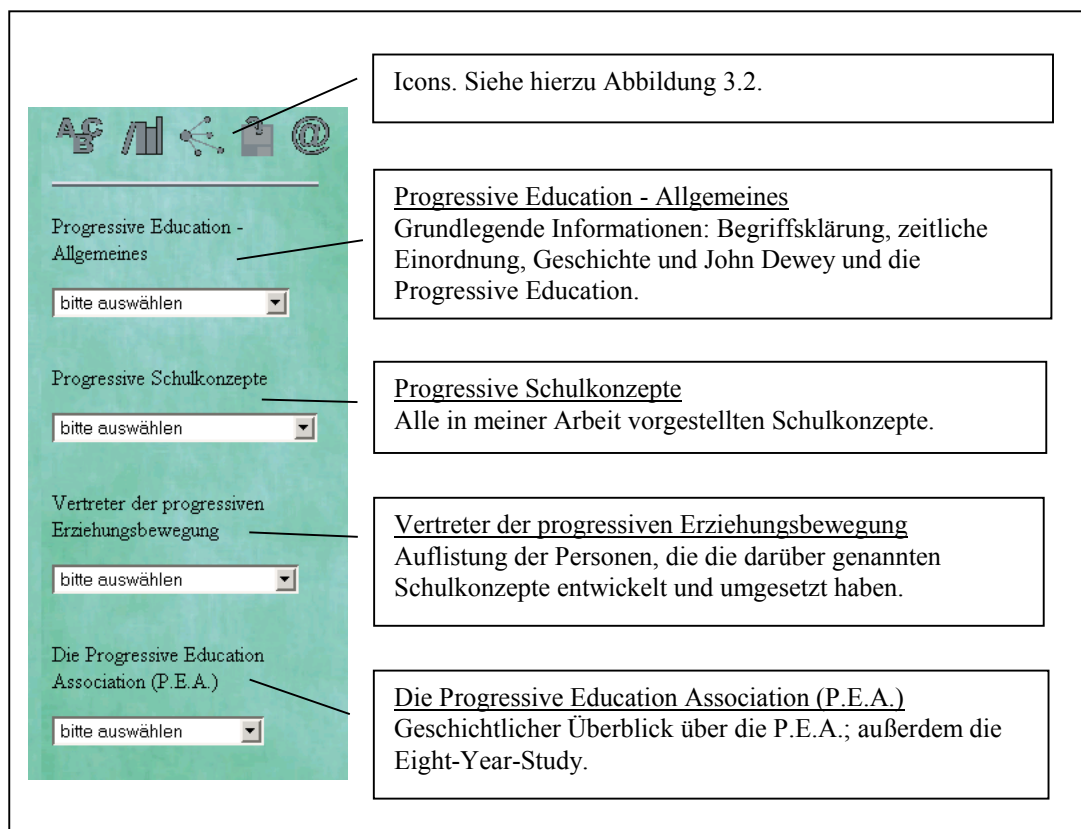


Abbildung 3.3: Menüleiste

3.1.3. Navigation

Die Eingangsseite erscheint nur beim Starten der Präsentation. Von hier aus gelangt man durch anklicken des grünen Pfeiles zum Informationssystem. Sobald man mit der Maus über diesen Button fährt, verändert sich der Mauszeiger von einem Pfeil in eine kleine Hand. Diese kleine Hand zeigt üblicherweise sensitive Flächen an, auf die man klicken kann.

Sobald man auf den Pfeil geklickt hat, gelangt man auf die eigentliche Startseite. Hier kann man nun entweder aus den oben beschriebenen Icons oder aus dem Menü auswählen, welche Seite man als nächstes besuchen möchte. Sobald man eine Seite ausgewählt hat, kommt man immer wieder über das kleine Haus am oberen rechten Rand des Hauptfensters auf diese Startseite zurück. Einzige Ausnahme: Bei der Wahl des Icons „Diplomarbeit als PDF“ wird das PDF-Dokument oftmals – je nach Einstellung – im Browser angezeigt. Hier konnte aus technischen Gründen das Haus-Icon nicht eingebaut werden. Um aus der Darstellung des PDF herauszukommen, muß man einfach auf „Zurück“ (oder „Back“) im Browser selbst klicken.

Navigationshilfen:

Einzelne Icons:

Hat man sich für das Stichwortverzeichnis entschieden, kann man dort ein Stichwort anklicken und gelangt direkt zur entsprechenden Seite, in der dieses Stichwort vorkommt.

Im Literaturverzeichnis finden sich keine Links zu anderen Seiten. Man kann aber weiterhin aus den Icons oder dem Menü auswählen, wohin man als nächstes gehen möchte.

Das Linkverzeichnis bietet dagegen die Möglichkeit direkt auf die angegebenen Links zuzugreifen, sofern man mit dem Internet verbunden ist. Jeder Link wird dabei in einem neuen Browserfenster geöffnet, um ein freies Explorieren der neuen Website zu ermöglichen,

ohne später, wenn man in das Linkverzeichnis zurückkehren möchte, mehrmals den „Zurück“-Knopf drücken zu müssen.

Über das Icon „Diplomarbeit als PDF“ gelangt man, wie oben schon erwähnt, nur zu einer PDF-Datei.²⁶⁸ Auch hier ist es aber jederzeit möglich, aus den anderen Icons und dem Menü auszuwählen.

Ein auswählen des Email-Icons bewirkt, dass das standardmäßig eingestellte Mailprogramm gestartet wird. Da die Email-Adresse schon eingegeben ist, braucht man nur noch das Betreff-Feld auszufüllen, einen Text eingeben und die Mail abzusenden. Nach dem Schließen des Mail-Programms kehrt man automatisch wieder auf den Ausgangsbildschirm zurück.

Menü:

Trifft man die Auswahl über die Menüpunkte, öffnen sich die entsprechenden Zieldateien im linken Teil des Fensters. In diesen Dateien sind immer wieder Wörter enthalten, die einen direkten Wechsel zu einer anderen Datei enthalten. Sei es zu einer an dieser Stelle erwähnten Person, zum Literaturverzeichnis, zur Linkliste oder zu bestimmten Begriffen.

Eine „guided tour“, wie sie von manchen Nutzern gefordert wird, gibt es in meinem Informationssystem nicht, da die Menüpunkte so aussagekräftig sind, dass eine guided tour nicht notwendig ist. Desweiteren besteht aufgrund des Umfangs und der Geschlossenheit der erstellten Website keine Gefahr des oftmals befürchteten "lost in hyperspyce".

²⁶⁸ Zum Öffnen einer PDF-Datei benötigt man das Programm Adobe Acrobat Reader. Die aktuelle Version (V. 6.0) kann kostenlos heruntergeladen werden unter:
<http://www.adobe.de/products/acrobat/readstep2.html>

3.2. Didaktische Überlegungen

3.2.1. Ziel und Zielgruppe

Ziel ist es, einen Einblick in die „Progressive Education“ zu bieten. Dabei sollen die wichtigsten damit in Zusammenhang stehenden Fragen geklärt werden, z.B.: was man unter „Progressive Education“ versteht, welche Personen in diesen Kontext gehören, und welche konkreten Konzepte es gibt. Alle diese Punkte können – je nach Interesse – von den Nutzern ausgewählt werden. Darüber hinaus wird auch Basiswissen über die Gründer der Erziehungsbewegung und über die Progressive Education Association (P.E.A.) vermittelt. Ziel dieser Präsentation ist nicht, erworbenes Wissen zu überprüfen (hierzu könnte man aber durchaus einen Test einfügen). Ziel ist es vielmehr, ein Informationssystem bereitzustellen, das Interessierten einen Überblick ermöglicht und weiterführende Quellen aufzeigt.

Die Präsentation kann von jedem, der Interesse hat, genutzt werden, sie kann aber auch im Rahmen einer Lehrveranstaltung gezielt als Quelle eingesetzt werden.

Ein Vorwissen ist nicht unbedingt erforderlich, jedoch erleichtert es oftmals das Verstehen bestimmter Hinweise, z.B. wenn im Kontext mit Caroline Pratt von Maria Montessori die Rede ist. Hilfreich ist es daher, über die Grundzüge der europäischen Reformpädagogik Bescheid zu wissen, da auf diesem Hintergrund erst deutlich wird, wie ähnlich sich beide Bewegungen weitestgehend unabhängig voneinander entwickelt haben.

Zielgruppe sind Studenten, Lehrer, Pädagogen und alle, die sich für dieses Thema interessieren.

3.2.2. Gründe für die Bildschirmteilung

Das Hauptfenster ist links plziert, das Menü befindet sich auf der rechten Seite. So sind immer Inhalte zu sehen und ein direkter Zugriff auf andere Punkte ist möglich. Die Plzierung auf der linken Seite, die

eher ungewöhnlich ist, habe ich deshalb gewählt, weil der Blick meist erst auf die linke Seite fällt. So ist das Hauptfenster das, auf welches zuerst geschaut wird. Und da sich dort die Informationen befinden, ist dies sinnvoll. Das Menü sollte ebenfalls jederzeit verfügbar sein; es wurde auf der rechten Seite untergebracht.

3.2.3. Wahl der Icons und Menüpunkte

Man kann im Menü die Analogie zum Aufbau des ersten Kapitels in dieser Arbeit erkennen. Diese Einteilung ist meiner Meinung nach sinnvoll, da die wichtigsten Punkte aussagekräftig, übersichtlich angeordnet und direkt auswählbar sind.

Icons:

Stichwortverzeichnis: Wurde erstellt, um einen direkten Zugriff auf bestimmte Begriffe zu ermöglichen. Es ist für diejenigen hilfreich, die das Informationssystem nach einem Schlagwort durchsuchen möchten, dabei aber nicht jede einzelne Seite aufrufen wollen.

Literatur: Ein Literaturverzeichnis sollte bei jedem Hypertextsystem dieser Art vorhanden sein. Es wäre auch möglich gewesen, am Ende jeder Seite dazugehörige Literatur anzuführen, jedoch halte ich ein gesondertes Literaturverzeichnis, das die gesamte Literatur – inhaltlich sortiert – beinhaltet für weitaus übersichtlicher.

Links: Für die Wahl eines eigenen Icons „Links“ gelten die gleichen Gründe wie schon unter „Literatur“ angeführt.

Diplomarbeit als PDF: Dieses Icon ist für diejenigen gedacht, die sich für die gesamte Diplomarbeit interessieren. Gerade für Leser im Netz kann dies durchaus interessant sein.

Email: Um dem Leser die Möglichkeit zu geben, mit mir in Kontakt zu treten – sei es, um offene Fragen zu klären, positive oder negative Kritik zu üben, oder mir sonstige Rückmeldungen zu geben - wurde dieses Icon gewählt.

Menü:

Unter den Icons sind Menüpunkte aufgelistet, die einen direkten Zugriff auf bestimmte Inhalte erlauben. Die Menüpunkte sind mit Drop-Down-

Menüs ausgestattet. So ist ein guter Überblick über die verschiedenen Bereiche des Themas gewährleistet. An erster Stelle findet man den Punkt 'Progressive Education - Allgemeines', darunter sind die verschiedenen Schulkonzepte aufgelistet, um im Anschluß daran ihre Begründer zur Verfügung zu stellen. An letzter Stelle befindet sich noch ein Punkt über die „Progressive Education Association“, kurz P.E.A.

3.2.4. Überlegungen bei der Verlinkung

Von jedem Ort aus sollten alle damit zusammenhängenden anderen Seiten der Präsentation erreichbar sein. Daher ist zum einen jederzeit das Menü sichtbar, zum anderen sind in die Texte selbst so genannte „HotWords“ integriert, d.h. Wörter, auf die man klicken kann. Sie sind optisch hervorgehoben (blau und unterstrichen).

3.2.5. Zum Umfang der einzelnen Web-Seiten

In der Hypertext-Fachwelt findet seit längerem eine Auseinandersetzung über den Umfang einzelner Web-Seiten statt. Zum einen gibt es die so genannten Sharks (Haie). Sie vertreten die Meinung, eine Web-Seite sollte immer auf einen Blick erfassbar sein. Sie wollen, dass das Hoch- und Runterfahren („Scrollen“) im Text verboten wird. Eine andere Auffassung haben die „Holy Scrollers“. Sie wollen der Texteinheit keine bildschirmbedingten Grenzen aufzwingen, sondern wollen vielmehr variable, den Gegebenheiten angepasste Längen der Texteinheiten erlauben. Wenn man sich im World Wide Web bewegt, wird man feststellen, dass sich die Systeme durchgesetzt haben, die den Einheiten keine Längenbeschränkung auferlegen.

Für diese Präsentation habe ich mich dafür entschieden, die Länge einer Einheit nicht von vornherein vorzuschreiben, sondern diese so zu gestalten, dass alle zusammengehörigen Informationen auch auf einer Web-Seite verfügbar sind. Gegebenenfalls ist daher ein Scrollen erforderlich.

3.3. Web-Seiten

3.3.1. Bemerkungen zu den einzelnen Web-Seiten

Die Web-Seiten zu den einzelnen Personen sind alle gleich aufgebaut. Die Gliederungspunkte sind durch sich farblich voneinander unterscheidende Überschriften leicht zu erkennen. So kann der Nutzer direkt sehen, welche Informationen sich an einer bestimmten Stelle der Seite befinden und die für ihn unwichtigen Beiträge überspringen.

3.3.2. Bemerkungen zu den angegebenen Links

Die Linkliste wurde so aufgebaut, dass zu jedem Link eine kurze Information über den dort enthaltenen Inhalt gegeben wird. Z.B.:

- www.mariettajohnson.org
Website des Marietta Johnson Museums. Hier findet sich z.B. auch ein Punkt "Who was Marietta Johnson?"
- www.dalton.org
Website der Dalton School. Unter "About Dalton", "Our History" finden sich Informationen über Helen Parkhurst.

Abbildung 3.4: Zwei Beispiele für die Beschreibung der Links

3.3.3. Bemerkungen zu den Literaturvorschlägen

Die aufgeführte Literatur soll speziell Internetnutzern die Möglichkeit geben, sich weiter über das Thema „Progressive Education“ zu informieren. Die Literaturangaben weichen daher nur unwesentlich von denen am Ende dieser Arbeit ab.

Schlusswort

Betrachtet man einzelne Elemente der heutigen Unterrichtspraxis, so kann man an vielen Stellen einen Einfluss der progressiven Erziehungsbewegung erkennen. Dies zeigt, dass sie ebenso wie die europäische Reformpädagogik ein Umdenken in vielen Bereichen der Erziehungspraxis bewirkt hat.

Auch im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht, die Forderungen dieser Reformbewegungen zu berücksichtigen, und es wird eine selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand innerhalb der beigelegten Präsentation ermöglicht.

Leider war es mir nicht möglich, die unterschiedlichen Vertreter und Konzepte umfassend darzustellen, dennoch glaube ich, dass ich einen Einblick in das Gesamtbild der Progressive Education geben konnte. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Konzepten wäre sicherlich lohnenswert und könnte Gegenstand einer weiterführenden Arbeit sein.

Ich hoffe, an verschiedenen Stellen das Interesse des Lesers für die „amerikanische Reformpädagogik“ geweckt zu haben und würde eine Weiterarbeit in der angefangenen Richtung begrüßen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

I. Literatur

I.I. Progressive Education

BEYER, Landon E. (1997): William Heard Kilpatrick. In: Prospects. The quarterly review of comparative education. Paris: UNESCO: International Bureau of Education. Heft 3, September 1997, S. 470-485.

BROWN, S. I. / FINN, M. E. (Hrsg.) (1988): Readings from progressive education. Lanham: University Press of America.

DETRE, K. ET AL. (1983): Roots of Art Therapy: Margaret Naumburg (1890-1983) and Florence Cane (1882-1952) – A Family Portrait. American Journal of Art Therapy, S. 113-116. [online²⁶⁹]

LODUCHOWSKI, Heinz (1961): Pädagogik aus Amerika?. Freiburg: Herder.

OELKERS, Jürgen (1996): Reformpädagogik. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

PARKHURST, Helen (1955): Die Welt des Kindes. Frankfurt am Main: Verlag „Öffentliches Leben“.

POPP, Susanne (1999): Der Daltonplan in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Innsbruck: Studien-Verlag.

RÖHRS, Hermann (1977): Die progressive Erziehungsbewegung. Hannover: Schroedel.

RÖHRS, Hermann (1977): Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Rheinstetten: Schindele-Verlag.

²⁶⁹ Verfügbar unter: <http://www.webster.edu/~woolfm/naumburgcane.html>

- RÖHRS, Hermann (1998): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 5. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- RÖHRS, Hermann (Hrsg.; 1982): Die Reformpädagogik des Auslands. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- RÖHRS, Hermann / LENHART, Volker (Hrsg.; 1995): Progressive education across the continents. Frankfurt am Main: Lang.
- SCHUGURENSKY, Daniel / AGUIRRE, Natalie (2002): 1919: The Progressive Education Association is founded. In: Schugurensky, Daniel (Hrsg.): History of Education: Selected Moments of the 20th Century. [online²⁷⁰]
- SEMEL, Susan F. (1992): The Dalton School. New York: Lang.
- SEMEL, Susan F. / SADOVNIK, Alan R. (Hrsg.; 1999): „Schools of Tomorrow,“ Schools of Today. New York: Lang.
- ZILVERSMIT, Arthur (1993): Changing Schools. Chicago: The University of Chicago Press.

I.II. Hypertext

- DONATH, Reinhard (Hrsg.; 1998): Vernetztes Lernen. Hypertexte, Homepages & Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- GERDES, Heike (1997): Lernen mit Text und Hypertext. Lengerich: Pabst.
- GLOWOLLA, Ulrich / HÄFELE, Gudrun (1997): Einsatz elektronischer Medien: Befunde, Probleme und Perspektiven. In: ISSING, Ludwig J. / KLIMSA, Paul (Hrsg.; 1997): Information und Lernen mit Multimedia. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 414-434.

²⁷⁰ Verfügbar unter: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/index.html

- GRUNE, Christian (2000): Lernen in Computernetzen. München: KoPäd-Verlag.
- HAACK, Johannes (1997): Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: ISSING, Ludwig J. / KLIMSA, Paul (Hrsg.; 1997): Information und Lernen mit Multimedia. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 150-166.
- KUHLEN, Rainer (1991): Hypertext. Heidelberg: Springer-Verlag.
- POROMBKA, Stephan (2001): Hypertext: Zur Kritik eines digitalen Mythos. München: Fink
- RAGGETT, Dave / LAM, Jenny / ALEXANDER, Ian / KMIEC, Michael (1998): HTML4. Bonn: Addison-Wesley-Longman.
- TERGAN, Sigmar-Olaf (1997): Hypertext und Hypermedia: Konzepte, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. In: ISSING, Ludwig J. / KLIMSA, Paul (Hrsg.; 1997): Information und Lernen mit Multimedia. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 122-137.

II. Adressen im World Wide Web

II.I. Progressive Education

<http://www.bartleby.com>

<http://www.cityandcountry.org>

<http://www.dalton.org>

<http://www.fwparker.org>

<http://www.mariettajohnson.org>

<http://www.schooloforganiceducation.org>

<http://www.slider.com>

<http://www.winnetkahistory.org>

<http://www.wee-wef.net/de>

II.II. Hypertext

<http://www.selfhtml.teamone.de>

<http://www.w3.org/Consortium/Offices/Germany>