



Schriftenreihe zur Daltonpädagogik
Heft 4

Konstruktivistische Elemente im Daltonplan-Konzept

Carsten Misera

Dalton Vereinigung Deutschland
Theodor-Seipp-Str. 1
52477 Alsdorf

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Pädagogischer Konstruktivismus.....	3
2.1 Die konstruktivistische Perspektive des Lernens	3
2.2 Postulate einer konstruktiven Didaktik für die Bildungspraxis	4
3. Das Daltonplan-Konzept.....	7
3.1 Historischer Hintergrund und Leitideen	7
3.2 Grundprinzipien des Daltonplans	7
3.2.1 Das erste Prinzip – Freiheit und Verantwortung	7
3.2.2 Das zweite Prinzip – Zusammenarbeit und Kooperation	8
3.2.3 Das dritte Prinzip – Selbsttätigkeit („Budgeting Time“)	8
4. Der Daltonplan heute.....	8
5. Konstruktivistische Elemente im Daltonplan-Konzept.....	10
Literaturverzeichnis.....	12

1. Einleitung

„Ist selbstgesteuertes Lernen wie Fahren ohne Führerschein?“ (Gudjons 2012, S. 5). Lernen als subjektorientierten und selbstgesteuerten Prozess zu begreifen ist keine neue Erkenntnis. Die Tatsache jedoch, dass sie immer wieder neu in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen so thematisiert wird, als sei sie neu, führt zu der Vermutung, dass diese Erkenntnis kaum Auswirkungen auf die Bildungspraxis nach sich gezogen hat. Der im Schulgesetz verankerte Anspruch auf die Vorbereitung zum lebenslangen und nachhaltigen Lernen durch Entwicklung von Strategien und Methoden muss in der Bildungspraxis umgesetzt werden (vgl. SchulG §2, Abs. 8). Darüber hinaus muss dem Rechtsanspruch jedes jungen Menschen auf individuelle Förderung Rechnung getragen werden (vgl. SchulG §1, Abs. 1).

Das Prinzip der Konstruktion, auf theoretischer Basis gut nachvollziehbar, trifft auf ein durch Instruktion geprägtes System. Ein Konfliktfeld ist folglich vorgezeichnet, denn die abstrakte Theorie der Konstruktion muss einen Weg in der konkreten Anwendung finden. Dies kann nur funktionieren, wenn auch systemische Veränderungen vorgenommen werden, denn in einem auf Instruktion basierendem System können konstruktivistische Ansätze nicht zur Entfaltung kommen. Eine veränderte Lernkultur ist folglich unumgänglich. Im Rahmen dieser Arbeit werden die konstruktivistische Perspektive des Lernens und die daraus resultierenden Postulate für die Bildungspraxis kurz thematisiert. Im Anschluss daran wird das bereits fast 100 Jahre alte Konzept des Daltonplans, entwickelt von der amerikanischen Reformpädagogin Helen Parkhurst, vorgestellt und seine aktuelle Umsetzung im 21. Jahrhundert skizziert. All dies ist von der Frage nach den ihm innewohnenden konstruktivistischen Elementen geleitet.

2. Pädagogischer Konstruktivismus

2.1 Die konstruktivistische Perspektive des Lernens

Der Konstruktivismus ist ein vielschichtiger und vieldeutiger Begriff, der in diversen wissenschaftlichen Disziplinen wiederzufinden ist. Hierzu gehören zum Beispiel die Neurobiologie, die Kognitionsforschung, die Evolutionstheorie, die Kommunikationswissenschaft, die Wissenssoziologie oder die Psychotherapie (vgl. Siebert 1999, S. 9). Der Konstruktivismus lässt sich in die erkenntnistheoretischen Fachbereiche einordnen, stellt aber keine eigene Disziplin dar (vgl. ebd.). Zu seinen theoretischen Vorläufern zählen der pragmatische Ansatz Deweys, der psychologische Konstruktivismus Piagets, der stärker sozio-kulturell geprägte Ansatz Wygotskys oder die Forschungen der Gestaltpädagogen Bartlett und Bruner (vgl. Woolfolk 2008, S. 419). Viele Konstruktivisten teilen einen Kernbestand an Ideen. So gehen sie von der Grundannahme der „Selbstbezüglichkeit des menschlichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlen[s] und Handelns“ (Arnold 2007, S. 87) aus. Der Mensch sieht, was er sieht (vgl. ebd.). Das heißt, Menschen erkennen die Welt im Rahmen ihrer Erkenntnismöglichkeiten in einer Umwelt, von der sie evolutionär geprägt wurden (vgl. Siebert 1999, S. 7). Darauf fußt die Kernthese des Konstruktivismus, die den Menschen als „auto-poetische[s], selbstreferenzielle[s], operational geschlossene[s] System[...]“ (ebd., S. 5) definiert. Äußere Impulse werden auf der Basis der individuell personal innewohnenden Strukturen umgewandelt. Die dadurch erzeugte Wirklichkeit bildet nicht die Außenwelt ab, sondern stellt eine viable Konstruktion derselben dar (vgl. ebd., S. 6). Darauf resultiert, dass der Mensch aufgrund dieser Selbststeuerungstendenz von außen nicht beeinflusst, wohl aber angeregt werden kann (vgl. ebd.).

Lernen als konstruktiven Prozess zu sehen, findet sich in Piagets Verständnis von Lernvorgängen. Er erkannte, dass der Lerner aus eigener Aktion heraus, beim Durchlaufen verschiedener Entwicklungsstufen, sich handelnd und orientierend seine Wirklichkeit erschließt (vgl. Woolfolk 2008, S. 420). Dem Menschen helfen dabei verinnerlichte Muster, Situationen zu bewältigen, um Ereignisse aus der Umwelt zu strukturieren (vgl. ebd., S. 40). Diesen Vorgang bezeichnet Piaget als „Assimilation“ (ebd.). Die jeweils situative Anpassung an neue Situationen auf der Basis bereits erlernter Schemata nennt er „Akkommodation“ (ebd.). Im Wechselspiel dieser beiden Wirkkräfte lernt der Mensch. Die Erkenntnis Piagets macht deutlich, dass Lernen ein subjektiver Prozess ist und somit Lernen subjektiv konstruiert werden muss (vgl. Reich 2012, S. 71).

Lev. S. Wygotsky betont, stärker als Piaget, den Faktor der kulturellen Lernumwelt (vgl. Neubert et al. 2001, S. 255). Dessen Ansatz, der den Zusammenhang von Kognition und Sozialisation aufzeigt, betont im Hinblick auf die soziale Konstruktion von Wirklichkeit den Aspekt der menschlichen Interaktion und der Kooperation zur Förderung von Lernprozessen (vgl. Reich 2012, S. 72). Lernende gestalten aktiv das Lernen. Folglich müssen ihnen Lernangebote gemacht werden, die über eine reproduzierende Ebene hinausgehen (vgl. Neubert et al. 2001, S. 255).

Im Zentrum des pragmatischen Ansatzes J. Deweys steht die Annahme, dass menschliche Erfahrungen eine Vermittlung von erfahrenen und erzeugten Handlungen sind. In einer aktiv handelnden, suchenden und experimentierenden Auseinandersetzung wird Wissen konstruiert (vgl. Reich 2012, S. 71). Lernen ist ein aktiver Prozess, der nicht nur äußere Wirklichkeiten abbildet, sondern diese in handelnden Prozessen erzeugt (vgl. ebd.). Für den pädagogischen Konstruktivismus ist dieser Ansatz grundlegend, da er nicht nur das Lernen in der konkreten Lebenswirklichkeit der Schüler festschreibt, sondern die Notwendigkeit einer strukturellen Änderung der äußeren Rahmenbedingungen in der Schule fordert (vgl. Neubert et al. 2001, S. 255).

J. Bruner ergänzt Piagets Konstruktivismus um die Komponente der sozialen Interaktion und betont Wygotskys Aspekt des sozialen Lernens „als Rahmen für individuelles Lernen“ (ebd.).

Alle vier Grundideen gehen davon aus, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist, in dem der Lernende auf der Basis subjektiver Erfahrungen lernt. Für die weitere Entwicklung des Lernens ist die Interaktion mit anderen bedeutsam. Entscheidend ist bei diesem Ansatz, inwieweit es dem Einzelnen gelingt, eine eigene Sicht auf sein Lernen zu entwickeln, sowie sich zu motivieren, zu organisieren und sein eigenes Lernen reflektierend betrachten können, um neue kreative Wege zu erschließen (vgl. ebd.).

Allerdings erfordert die Umsetzung dieser theoretischen Ideen ihre Einbindung in ein didaktisches Konzept.

2.2 Postulate einer konstruktiven Didaktik für die Bildungspraxis

Als eine Grundanforderung an Didaktik sieht Reich deren pragmatische Ausrichtung und Umsetzbarkeit in der Praxis (vgl. Reich 2012, S. 23). Er bezieht sich hierbei auf den Ansatz Deweys pragmatische Lerntheorie, der erfahrungsorientiertes Lernen in den Mittelpunkt stellt, das heißt „learning by doing“, als Lernen im Handeln (vgl. ebd., S. 24). Lernen sollte kontextorientiert sein, sodass die situativen Gegebenheiten und die Interaktion zwischen Lernenden, anderen Lernenden, Lehrenden und Lerngegenstand anregend sind (vgl. ebd.). Es sollte den Aspekt des sozialen Kontextes, zu dem

die sozialen Voraussetzungen, der kulturelle Hintergrund und das soziale Handeln des Lernenden gehören (vgl. ebd.). Zudem sollte eine Didaktik konstruktiv sein, damit die Lernenden aktiv ihre Handlungsspielräume erweitern (vgl. ebd., S. 25). All diese Forderungen ziehen eine veränderte Sichtweise auf die am Lernprozess beteiligten Personen nach sich. Für den Lehrenden bedeutet dies das Realisieren und Einnehmen einer Doppelrolle als mehrwissender Experte und lernfördernder Moderator (vgl. ebd.). Für den Lernenden heißt es, als aktiv und eigeninitiativ Handelnder, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Das Wechselspiel von Beziehung und Inhalten berücksichtigend steht das Ziel, den Selbstwert des Individuums zu fördern im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 33f.). Dieses Ziel steht im Spannungsfeld subjektiver Lernprozesse und äußerer, atmosphärischer Einflüsse. Es gilt zu beachten, dass für menschliche Lernprozesse auf der Beziehungsebene atmosphärische Faktoren wie Lernklima oder die Stimmung wesentliche Aspekte sind, die das Lernen auch auf inhaltlicher Basis beeinflussen (vgl. Neubert et al. 2001, S. 259).

Für das didaktische Handeln ist es wichtig, konstruktive Lernprozesse im Zusammenspiel von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion zu betrachten (vgl. Reich 2012, S. 138). Lernen als Konstruktion fasst Reich unter das Grundmotto: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.“ (ebd.). Erfinden, experimentieren und interagieren mit anderen, um so jeweils eigene Konstruktionen der Wirklichkeit zu erfahren, die für den Einzelnen viabel sind, steht beim Lernen als Konstruktion im Vordergrund (vgl. ebd., S. 260). Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass der Lernende unter größtmöglicher Selbsttätigkeit heraus agieren soll, um so unter der Maxime der Selbstbestimmung und eines hohen Selbstwertes zu handeln (vgl. ebd., S. 138).

Lernen als Rekonstruktion steht unter dem Motto: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ (ebd., S. 139). Das Lernen als Entdecken kultureller Vorgaben, die die eigene Wirklichkeitskonstruktion bereichern, ist der Kern der Rekonstruktion (vgl. ebd., S. 261). Auch eine konstruktivistisch ausgerichtete Didaktik darf nicht die für die Sozialisation von Mitgliedern einer Gesellschaft bedeutsamen Rekonstruktionsaufgaben vernachlässigen, sollte aber die Lernenden an der Auswahl der Inhalte aktiver beteiligen (vgl. ebd., S. 139). Selbst dort, wo rekonstruktiv gelernt wird, macht der Lernende eigene konstruktive und kreative Erfahrungen, die von hohem Wert für den Einzelnen sind. Für den Lernalltag bedeutet dies, auch der Rekonstruktion genügend Raum für die zwar eingeschränkten Möglichkeiten selbstbestimmten Lernens gegeben werden muss, um zur Konstruktion oder zur Dekonstruktion zu gelangen.

Lernen als Dekonstruktion steht unter dem Motto: „Es könnte auch noch anders sein!“ (ebd., S. 141). Hierbei geht es vor allem um die Relativierung der eigenen konkreten Wirklichkeit. Für den Einzelnen bedeutet dies, sich darauf einzulassen, eine Selbst- und Fremdperspektive einzunehmen (vgl. ebd.). Arbeit in Teams und Lerngruppen, fächerübergreifende und interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie interkulturelle Begegnung und Toleranz können bei einem Perspektivwechsel hilfreich sein, um Viabilität im Bereich der Dekonstruktion zu erlangen (vgl. ebd., S. 262).

Reich fasst die didaktischen Perspektiven der drei Felder einer konstruktivistischen Didaktik in einem Schaubild zusammen, das auch im Schulalltag Lernenden und Lehrenden eine Handlungsreflexion ermöglicht.

	Handlungsfenster	Methodenfenster	Ergebnisfenster
Konstruieren	Erfinden	Begründen	Gestalten
Rekonstruieren	Entdecken	Verallgemeinern	Erfahren
Dekonstruieren	Enttarnen	Zweifeln	Kritisieren

Es wird deutlich, dass Lernprozesse innersubjektiv auf unterschiedlichen Ebenen ablaufen, die wiederum auf ein unterschiedlich angelegtes äußeres Umfeld treffen; ein vielschichtiges Beziehungsgeflecht entsteht, in dem Lernende und Lehrende agieren. Aus diesem Grund sind Beziehungsaspekte, kommunikative und emotionale Kontexte sowie das Lernumfeld wichtige, das Lernumfeld beeinflussende Faktoren, die berücksichtigt werden müssen.

Reich formuliert in seiner „Checkliste zur inneren Lernumgebung“ (vgl. Reich 2012, S. 236f.) 16 Eckpunkte, die die Bedeutung dieses Beziehungsgeflechts erinnern und Teil des Lernalltages sein sollen:²

1. Handlungsebenen des Lernens vielschichtig gestalten
2. Handlungsstufen des Lernens gezielt planen
3. Konstruktives Lernen entfalten
4. Rekonstruktives Lernen durchführen
5. Dekonstruktives Lernen nach Möglichkeit einsetzen
6. Kreatives Lernen fördern
7. Soziales Lernen immer beachten
8. Situiertes Lernen als Rahmenkonzept nutzen
9. Emotionales Lernen als Beziehungslernen sehen und positiv entwickeln
10. Individuelles Lernen als diverses Lernen ermöglichen
11. Eine systemische Perspektive im Lernen einnehmen
12. Multiperspektivisches und multimodales Lernen als Ideal sehen
13. Lernkontrollen sinnvoll auf Handlungskontexte abstimmen
14. Wirkungen des Lernens evaluieren
15. Innere Lernbedingungen verbessern
16. Äußere Lernbedingungen verbessern

Bedingt durch die grundlegende Wirkungsweise der Konstruktion und die Erfahrung von Wirklichkeit aus sich selbst heraus, kommt der konstruktivistischen Didaktik die Rolle der stetigen Schaffung eines individuellen Aktualitäts- und Bedeutungsbezuges zu. „Die Kriterien von Effizienz [unterliegen] einem beständigen kulturellen Wandel“ (Arnold 2004/2005, S. 3). Somit gibt der pädagogische Konstruktivismus auch einer stetigen Erneuerung kultureller Werte Raum.

Ziel des pädagogischen Handelns muss es sein, den Lernenden bei diesem Prozess zu unterstützen und Wege offen zu lassen, beziehungsweise zu öffnen, um das Lernen zu lernen, denn Erkenntnisfähigkeit ist die „Quelle aller Kompetenz“ (ebd., S. 4).

¹ Reich 2012, S. 188.

² Adaptiert und verkürzt entnommen aus: ebd., S. 236f.

3. Das Daltonplan-Konzept

3.1 Historischer Hintergrund und Leitideen

Das Konzept des Daltonplans geht auf die amerikanische Reformpädagogin Helen Parkhurst (1886-1973) zurück (vgl. Popp, S. 13). Seinen Namen erhielt das Konzept nach der Stadt Dalton in Massachusetts (vgl. ebd.). Hier entdeckte die britische Fachwelt dieses Konzept an dessen Verbreitung englische Reformpädagogen maßgeblich beteiligt waren (vgl. ebd.).

Epochal bedingte Einflüsse in den Vereinigten Staaten um die Wende ins 20. Jahrhundert, wie das Aufkommen der „Progressive Era“ (ebd., S. 18) ebenso wie Industrialisierung und Urbanisierung, prägten ihr Verständnis von sozialem Zusammenhalt und gemeinschaftlicher Arbeit und Kooperation. Mögliche Parallelen zu anderen reformpädagogischen Ansätzen, wie beispielsweise der Montessori-Pädagogik oder Deweys *Laboratory School* finden sich in einzelnen Teilbereichen, aber eine klar bestimmbare Rolle innerhalb des Daltonplan-Konzepts lässt sich nicht nachweisen (vgl. ebd., S. 70f.).

Das Ziel Parkhursts war es, die Arbeitsorganisation in der Sekundarschule, „den psychologisch gegebenen Lernvoraussetzungen der Schüler flexibler anzupassen“ (ebd., S. 13). Unterrichtsstrukturen, die sich als lernhemmend und arbeitshemmend erwiesen, sollten durch das neue Konzept ersetzt werden (vgl. ebd.). Insbesondere der Gleichschritt des Frontalunterrichts, der individuelle Lernprozesse unberücksichtigt lässt, stellte für Parkhurst ein strukturelles Hemmnis beim Lernerfolg dar (vgl. ebd.). Stattdessen ersetzen Selbststudium, schriftliche Studienanleitungen, fachspezifisch ausgestattete Arbeitsräume sowie die freie Kommunikation mit Fachlehrern oder anderen Lernenden und Kooperation für einige Stunden des Schulalltags den Frontalunterricht (vgl. ebd.). Auf diese Weise sollten Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und kooperatives Verhalten angebahnt werden, wobei gleichzeitig den individuellen Lernprozessen der Einzelnen Rechnung getragen wurde.

3.2 Grundprinzipien des Daltonplans

Das Konzept „Education oft the Dalton Plan“ (Parkhurst 1922), basiert auf den drei grundlegenden Prinzipien: *freedom*, *cooperation* und *budgeting time* (ebd.).

3.2.1 Das erste Prinzip – Freiheit und Verantwortung

Das erste Prinzip von Freiheit und Verantwortung hat eine hervorgehobene Bedeutung. Parkhursts grundlegender Gedanke besteht darin, dass freiheitliches Handeln, und somit auch das in die Schüler gesetzte Vertrauen, eine deutliche Verbesserung der Konzentration, Arbeitsbereitschaft sowie Leistungsfähigkeit hervorruft (vgl. ebd., S. 19). Die Schüler sollen Wissenserwerb nicht als Freiheitsberaubung („slavery“, ebd., S. 19) wahrnehmen, sondern die ihnen zur Verfügung gestellte Zeit dazu nutzen, Wissen gemäß ihren individuellen Möglichkeiten zu erwerben (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Funktion einer demokratischen Erziehung zum mündigen Bürger fördert Parkhurst in ihrer Didaktik die Fähigkeit der selbsttätigen Entscheidungsfindung (vgl. ebd., S. 22). Um die persönliche Entscheidungsfindung der Schüler zu fördern und einzufordern, sah Helen Parkhurst einen Vertrag („contract“, ebd.) zwischen den Schülern und Lehrern in jedem Fach vor. Dabei verpflichteten sich die Schüler zur Bearbeitung der im Curriculum vorgegeben Aufgaben (vgl. ebd.).

3.2.2 Das zweite Prinzip – Zusammenarbeit und Kooperation

Die Wahl einer angemessenen Sozial- und Arbeitsform ist in der Unterrichtsplanung eine zentrale Frage. Je nach Bedürfnissen, Lernsituation oder Aufgabenstellung ermöglicht der Daltonplan, den Schülern effektives, zielgerichtetes und ihren individuellen Bedürfnissen angepasstes Lernen in adäquaten Lernumgebungen. Parkhurst bezeichnet diesen Aspekt als „interaction of group life“ (ebd., S. 19). Die selbstständige Arbeit findet im Idealfall in gemeinschaftlichen Handlungsprozessen stattfinden soll. Lernen wird nicht als System, sondern als „life“, das heißt als positive soziale Interaktion, als Prozess der Schaffung eines gemeinsam kooperierenden Lern- und Lebensumfeldes und als Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft betrachtet. Die Schüler sollen sich als Teil einer „social community“ (ebd., S. 20) fühlen, die sie aktiv mitgestalten können und sollen. Innerhalb dieser Gemeinschaft können sich die Schüler durch die ihnen gewährte Freiheit individuell entfalten und somit eine weiterführende Persönlichkeitsentwicklung erreichen (vgl. ebd., S. 21).

Helen Parkhursts Ziel ist es, kooperationshemmende Strukturen im Schulleben zu eliminieren (vgl. Parkhurst 1922, S. 19). Hierzu zählt sie den Frontalunterricht, indem konkurrierende Situationen entstehen, die sich nicht positiv auf die Lernumgebung und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirken (vgl. ebd.).

3.2.3 Das dritte Prinzip – Selbsttätigkeit („Budgeting Time“)

Der dritte Grundsatz „Budgeting Time“ (vgl. Popp, S. 74) wurde erst im dritten Jahr nach der ursprünglichen Vorstellung des Daltonplans ergänzt. Zu einem kontrollierten Zeitmanagement, das nicht einzelne Arbeitsschritte explizit vorschreibt, sondern dem Lernenden als Hilfe auf dem Weg in die kontinuierlich zunehmende Selbstständigkeit begleitet, führte die Tatsache, dass sie pädagogische Freiheit nicht in Einklang mit der Begrenztheit der Gesamtzeit zu bringen war (vgl. ebd.).

4. Der Daltonplan heute

Parkhursts Konzept versteht sich nicht als abgeschlossenes Reformmodell, sondern als Entwurf, der im schulischen Bereich der Individualität des Lernenden in den Mittelpunkt stellt (vgl. ebd., S. 78). Auch im 21. Jahrhundert sind ihre Ideen immer noch aktuell. Die größte Kontinuität in der konzeptionellen Einbindung des Daltonplan-Konzepts in der Schulpraxis findet seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts in den Niederlanden statt (vgl. ebd., S. 13). In Deutschland ist die Einbindung dieser konzeptionellen Ideen in der Schulpraxis, im Gegensatz zu den Niederlanden und Österreich, noch zögernd (vgl. ebd.). Dennoch gibt es Schulen, die ihre pädagogische Ausrichtung im Hinblick auf das Dalton-Konzept neu orientiert haben. Als Beispiel sei hier das Gymnasium der Stadt Alsdorf genannt.³

Im Vordergrund des Unterrichtskonzeptes steht die simple Erkenntnis, „dass man das, was man selbst macht, am besten behält (Dahmen/Wüller, S. 2). Die praktische Umsetzung des Konzeptes von Helen Parkhurst hat hier folgende Zielsetzung:⁴

- Reduzierung lehrergesteuerter Unterrichtsformen
- Förderung der Selbstständigkeit durch selbstbestimmtes kooperatives Lernen

³ Gymnasium der Stadt Alsdorf, Theodor-Seipp-Straße 1, 52477 Alsdorf.

⁴ Leicht adaptiert entnommen aus: Dahmen/Wüller, S. 2.

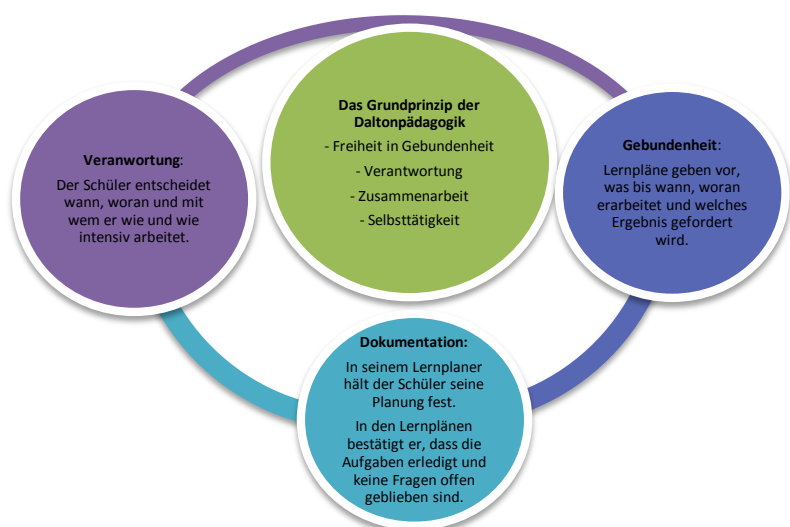
- Steigerung des Interesses der Schüler an eigenen Lernprozessen
- Zieltransparenz für Schüler, Eltern und Lehrer
- Neuorientierung im Bereich der Schüler- und Lehrerrolle
- Schaffung einer fruchtbaren Lern- und Lehrumgebung
- Verminderung bzw. effektivere Nutzung des Vertretungsunterrichts

Freiheit in Gebundenheit, sowie Verantwortung, Zusammenarbeit und Selbstständigkeit sind die Leitlinien dieses schulischen Konzeptes (vgl. Dahmen/Wüller, S. 2). In jeweils zwei Selbsttätigkeitsstunden wählen die Schüler Lerninhalte und Lehrer frei aus. Die Unterrichtsinhalte für alle Fächer finden sich in den sogenannten *Lernplänen*, die sich an einem meist auf fünf Wochen ausgerichteten Lernpensum orientieren und in überschaubaren Einheiten dargestellt sind.

Innerhalb dieser Zeiträume führen die Schüler ein Planungsheft, den *Daltonplaner*, das ihnen bei der äußeren Strukturierung ihrer individuellen Lernphasen hilft. In den *Daltonstunden* gestalten die Schüler ihre Lern- und Arbeitsprozesse selbstständig, was zu einer Entfaltung innerer Lernstrukturen führt. Nicht nur individuellen Lernprozessen, sondern auch den Möglichkeiten des sozialen und kooperativen Lernens wird eine breite Basis geboten, da sich die Schüler durch die freie Raum- und Lehrerwahl in altersgemischten Gruppen finden. Soziales Miteinander und Kommunikation, aber auch ein hohes Maß an Flexibilität werden angebahnt und gefördert. Sonderräume wie Computerarbeitsräume, Fachräume oder ein Raum der Stille, ermöglichen dem Lernenden den Arbeitsplatz zu finden, den er benötigt.

Inhaltlich sind die *Lernpläne* vielschichtig angelegt und reichen von vertiefenden Übungsaktivitäten, bis hin zum experimentellen Forschen, von individueller Auseinandersetzung mit Texten, bis hin zur Vorbereitung von Theaterstücken (vgl. ebd., S. 3ff.). Die gemachten Lernfortschritte werden von den Schülern im Rahmen einer Selbstreflexion, aber auch seitens der Lehrer evaluiert. Mithilfe eines Kompetenzrasters lernen die Schüler, ihr Lernen mit distanzierterem Blick zu reflektieren. Darüber hinaus treffen sich Schüler und Lehrer zu Quartalsgesprächen (vgl. ebd., S. 8), in denen sowohl Absprachen über Lern- und Leistungsziele als auch über individuelle Förder- oder Forderschwerpunkte thematisiert werden. Der Lehrer fungiert hier als Lernberater, der den Lernenden begleitend zur Seite steht.

Diese Elemente des Unterrichtskonzeptes lassen sich zusammenfassend wie folgt darstellen:⁵



⁵ Leicht adaptiert entnommen aus: Dahmen/Wüller, S. 5.

5. Konstruktivistische Elemente im Daltonplan-Konzept

Innerhalb des Daltonplan-Konzeptes lassen sich in vielen Bereichen konstruktivistische Elemente nachweisen. Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion sind sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Basis in jedem Fach jederzeit möglich. Inwieweit Schüler - bei aller Gebundenheit an curriculare Vorgaben – Einfluss auf die individuellen Lerninhalte haben, müsste anhand von konkreten Beispielen geprüft werden. Aber auch dies, ist im Rahmen der konzeptionellen Ausgestaltung der Arbeit wie sie heutzutage stattfindet möglich. Die Arbeit mit dem Daltonplan bietet von seinem Prinzip her ein enormes Spektrum an Möglichkeiten für Lernende und Lehrende individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, zu entfalten. Sie entspricht den konstruktivistischen Eckpunkten, hinsichtlich der Beziehungsaspekte, den kommunikativen und emotionalen Kontexten sowie den Faktoren Lernumfeld und Lernatmosphäre.

So entsteht auf der Ebene der Beziehungsaspekte eine Neuorientierung des Schüler- und Lehrerverhältnisses. Die Lehrer führen während der Daltonstunden nicht aktiv leitend die Lerngruppe, sondern stehen der heterogenen Gruppe als Lernberater zur Verfügung, das heißt, sie beraten und begleiten ohne die zentrale Stellung innerhalb des Geschehens innezuhaben. Dies führt dazu, dass die Eigenaktivität des Schülers gestärkt wird, da er derjenige ist, der seinen individuellen Lernprozess initiiert. Im Zuge dieses Prozesses lernt der Schüler eigenverantwortliches, selbstständiges und flexibles Handeln. Über den Weg der Selbstreflexion wird dem Lernenden die persönliche Lernentwicklung transparent gemacht. Sie ist eine gezielte Hilfe, das Lernen zu lernen, indem sie die inhaltliche Komponente der Thematik mit dem eigenen Handlungs- und Lernrahmen anschaulich in Beziehung setzt.

Diese Arbeitsumgebung bietet sowohl leistungsstarken Schülern Entfaltungsmöglichkeiten zur gezielten Leistungssteigerung als auch leistungsschwächeren Schülern eine intensive und ihren Bedürfnissen angepasste Beratung durch die Lehrperson.

Die Aufhebung instruktiver Strukturen trägt zu einem dynamischen Arbeitsklima bei, da die Kommunikation aller am Lernprozess Beteiligten deutlich verbessert wird.

Auch diese Veränderung intendiert und beschreibt Parkhurst durch diesen Effekt als „real social living“ (Parkhurst 1922, S. 20).

Durch die diversen Formen der Zusammenarbeit findet soziales Lernen statt. Dessen Bedeutung wird daran ersichtlich, dass es als Bildungsziel formuliert und im Schulgesetz verankert ist.

„Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und die Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist das vornehmste Ziel der Erziehung.“ (SchulG 1-1, §2, Abs. 2, Satz 1).

Der Erwerb sozialer Verhaltensweisen wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit gehört zu den Kernkompetenzen der heutigen Zeit und soll den Schüler dazu befähigen, soziale Situationen zu bewältigen. Als konkrete Zieldimension sozialen Lernens gilt der Erwerb folgender Fähigkeiten: Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Solidarität, Konfliktfähigkeit, Ich-Identität, soziale Sensibilität, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Regeln (vgl. Petillon 2006, S. 722). Damit soziales Lernen und Handeln möglich sind, muss soziales Miteinander realisiert werden. Dabei ist das Realisieren in der konkreten Lebenspraxis nachhaltiger, als das Einüben mithilfe methodisch-medial aufbereitetem Unterrichtsmaterial. Das Daltonplan-Konzept

stellt das Lernen konkret in einen kommunikativen und emotionalen Kontext. Es schafft eine positive Lernumgebung für den Schüler, in der er sich individuell entwickeln kann.

Auch in der neueren Forschung wird dem Faktor des Lernumfeldes mehr Bedeutung beigemessen. Klassengefühl, Klassenklima und Schulklima sind auf den ersten Blick diffuse Größen, die jeder bewusst oder unbewusst wahrnimmt, und auf die der Einzelne unterschiedlich reagiert. Seit Ende der 1970er-Jahre sind diese Größen Gegenstand empirischer Schulforschung (vgl. Zumhasch 2009, S. 108). Unter schulischem Klima versteht man die subjektive Wahrnehmung der schulischen Umwelt durch Schüler und Lehrer (vgl. Eder 2006, S. 622). Als zentrale Dimensionen des Unterrichtsklimas gelten die Erfahrungen, die Schüler untereinander und mit Lehrern machen (vgl. Zumhasch 2009, S. 109). Neuere Forschungsansätze gehen davon aus, dass das Unterrichtsklima für die Persönlichkeitsentwicklung, die Leistung und das Befinden der Schüler von Bedeutung ist (vgl. Satow 2001, S. 1). Wesentliche Beachtung findet dabei der Faktor, der „Selbstwirksamkeitserwartung“ (ebd., S. 1). Dies sind Erwartungen und Überzeugungen des Einzelnen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 1). Die positive Erwartung, eine Aufgabe bewältigen zu können, stärkt die Fähigkeit, neue und schwierige Aufgaben angehen zu wollen (vgl. Satow 2002, S. 174). So legen Untersuchungsergebnisse nahe, dass sich helfende und vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Schülern, Offenheit und Fürsorge des Lehrers, Raum für individuelle Handlungsspielräume und Lernfortschritte sowie unterstützende schulische Rahmenbedingungen positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken (vgl. Satow 2001, S. 2). Diese Klimasituation wird auch als Mastery-Klima bezeichnet (vgl. Satow 2002, S. 179). Auf der Basis dieses Klimas ist ein gemeinschaftliches Meistern verschiedener Anforderungen möglich, was wiederum die persönliche Entwicklung des Einzelnen positiv fördert.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sowohl die Grundprinzipien des Daltonplan-Konzeptes als auch seine aktuelle Rezeption die praktische Umsetzung einer konstruktivistischen Didaktik sind. Wenn Freiheit, Selbsttätigkeit, Kooperation, als Ziele pädagogischen Handelns implementiert werden, entsteht eine konstruktivistische Lernkultur.

Notwendig ist ein systemischer Wandel, denn die äußeren Lernbedingungen müssen so geändert werden, dass den inneren individuellen Lernbedingungen Raum zur Entfaltung gegeben werden kann. Das Daltonplan-Konzept ist, obwohl inzwischen fast 100 Jahre als, moderner denn je, da es die Individualität des Schülers tatsächlich in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Der Lernende wird nicht an die Methode angepasst, sondern er hat die Gelegenheit die Vielfalt seiner inneren Möglichkeiten zu entfalten. In diesem Sinn ist die Arbeit mit dem Daltonplan eine „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold 2007, S. 44), die von außen den Lernprozess anstößt, damit innere Lernprozesse individuell vollzogen werden können.

In diesem Sinn ist selbstgesteuertes Lernen nicht wie Fahren ohne Führerschein, sondern begleitetes Fahren in die Mündigkeit.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf: Erkennen und Erkanntwerden. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz (2004/2005). S. 1–24.
- Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl. 2007.
- Braun, Anja, Martina Fleckenstein u. Maria Günsche: Förderung des selbstgesteuerten Lernens am Gymnasium Alsdorf. Alsdorf (=Schriftenreihe zur Daltonpädagogik 3).
- Dahmen, Ruth u. Martin Wüller: Das Unterrichtskonzept am Gymnasium Alsdorf: Dalton! Alsdorf (=Schriftenreihe zur Daltonpädagogik 2).
- Eder, Ferdinand (2006): Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef F. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 622-630.
- Gudjons, Herbert: Selbstgesteuertes Lernen der Schüler. Fahren ohne Führerschein? In: Pädagogik. Selbstgesteuertes Lernen 55 (2012) H. 5. S. 6–9.
- Neubert, Stefan, Kersten Reich u. Reinhard Voß: Lernen als konstruktiver Prozess. In: Die Wissenschaft und ihr Wissen. Hrsg. von T. Hug. Bd. 4. Baltmannsweiler 2001.
- Parkhurst, Helen: Education on the Dalton Plan. New York: E. P. Dutton & Company 1922.
- Petillion, Hans (2006): Soziale Beziehungen. In: Rost, Detlef F. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 717-724.
- Popp, Susanne: Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe. 2. Aufl. Wien: Studien Verlag 1999.
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. Aufl. Weinheim: Beltz 2012.
- Satow, Lars (2001): Immer ein prima Unterrichtsklima? (http://userpage.fu-berlin.de/~satow/satow_2001_prima.pdf [18.03.2010]). 5 S. (aufgerufen am 09.03.11).
- Satow, Lars (2002): Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft, S. 174-191.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. April 2011 (GV. NRW. S. 205).
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand 1999.
- Woolfolk, Anita u. Ute Schönplflug: Pädagogische Psychologie. 10. Aufl. München, Boston [u.a.]: Pearson Studium 2008.
- Zumhasch, Clemens (2009): Das Unterrichtsklima. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/ Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2. Aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 108-111.

Schutzgebühr 1 €

