

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften, und – bis zur Nummer 124 – vom Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Fakultät I Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **159**

Jürgen Oelkers
Kurt Czerwenka
Martin Wellenreuther

Erziehen – Lehren – Lernen

Zu Kontinuitäten, Brüchen
und Neuorientierungen im
Pädagogischen Denken

2005

Inhalt

| | |
|--|-----|
| <i>Vorwort</i> | 5 |
| Jürgen Oelkers Pragmatismus und Pädagogik: Zur Geschichte der demokratischen Erziehungstheorie | 7 |
| Kurt Czerwenka Was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen und können? Die Zukunft der Lehrerbildung in gestuften Studiengängen | 51 |
| Martin Wellenreuther Lehren und Lernen – aber wie? Fragen, Irrtümer, Antworten | 73 |
| <i>Die Autoren</i> | 103 |

VORWORT

Die in dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden veröffentlichten drei Vorträge stehen im Kontext eines Symposions, das – angeregt und organisiert durch die Erziehungswissenschaftlerin und Schulpädagogin Prof. Dr. Hanna Kiper – im Sommer des Jahres 2004 im neuen Hörsaalgebäude der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg stattgefunden hat.

Die Rahmenthematik *Erziehen – Lehren – Lernen. Zu Kontinuitäten, Brüchen und Neuorientierungen im pädagogischen Denken* stand und steht im Zusammenhang mit der Diskussion aktueller Fragen des Bildungs- und Schulsystems in Europa. Zu erinnern ist an die Themen bzw. Sachverhalte Kerncurricula für unterschiedliche (pädagogische) Studiengänge, Modularisierung der Vermittlung von notwendigen Ausbildungsinhalten oder neue Strukturen für die Ausbildung in pädagogischen Studiengängen – auf der Ebene von Bachelor und Master. Die inzwischen an wohl allen bundesdeutschen Hochschulen angelaufenen und mehr oder wenig weit fortgeschrittenen Diskussionen erhielten strittigen Stoff durch politische Vorgaben. An erster Stelle ist hier die sog. „Bologna-Erklärung“ vom 19. Juni 1999 (vgl. <http://www.europaedu.ork/deutsch/>) zu nennen, die eine Modernisierung des gesamten Bildungssystems in Europa in den Blick nimmt und dies mit einer generellen Implementation gestufter Studiengangssysteme meint erreichen zu können. Wenn aber die geforderte Modernisierung durch Strukturvorgaben bestimmt wird, wird sie unverhältnismäßig eingengt, kann sie inhaltliche Fragen kaum ernsthaft in den Blick nehmen. Insofern stellt sich die Frage, ob von Überlegungen, wie sie auf dem Symposium *Erziehen – Lehren – Lernen. Zu Kontinuitäten, Brüchen und Neuorientierungen im pädagogischen Denken* von den eingeladenen Referenten angestellt und von den TeilnehmerInnen diskutiert wurden, überhaupt noch

Einfluss genommen werden kann auf die eingangs erwähnten Themen und Sachverhalte.

Wenn diese Frage von vorne herein zu verneinen gewesen wäre, hätten sich sicher die Organisatoren die Mühen eines Symposions ersparen können und die Referenten ihre Gedanken erst gar nicht zu Papier zu bringen brauchen. Insofern ist allen drei Autoren zu danken, dass sie ihre Vorträge auf eine offensive Befassung mit der 'Modernisierungsproblematik' ausgerichtet haben, sie dann für den Druck überarbeiteten und die auf dem Symposium erfahrenen Anregungen berücksichtigten. Auch aus diesem Grunde haben sich die Herausgeber der Oldenburger Universitätsreden für eine Veröffentlichung in diesem Periodikum entschieden.

Nicht unterschlagen werden soll der Hinweis, dass durch die Autoren und durch die TeilnehmerInnen am Symposium der Ideengeberin Hanna Kiper zu einem 'runden Geburtstag' gratuliert wurde.

Oldenburg, im Dezember 2004

Friedrich W. Busch

*Pragmatismus und Pädagogik:
Zur Geschichte der demokratischen Erziehungstheorie*

1956, am Ende der kurzen amerikanischen Re-Education¹ in Deutschland,² hielt der Hamburger Pädagoge Wilhelm Flitner³ einen Vortrag, der auf den Ertrag und die künftigen Aussichten der deutschen Reformpädagogik vor 1933 zurückblickte. Die Eingangsthese dieses Vortrages ging dahin, dass die Reformpädagogik überall in Europa, etwa in England, Skandinavien und Deutschland, gescheitert sei, und zwar gleichermaßen an der inneren Uneinigkeit wie an den äußeren Ereignissen Mitte des 20. Jahrhunderts.

„Nur in *einem* Land war die Reform offensichtlich völlig siegreich – in Nordamerika, wo alle ‚fortschrittliche‘ Erziehung sich offenbar gemäss der Denkart von James, Dewey und Kilpatrick durchgesetzt hat, gemäss einem System also, das in entscheidenden Einsichten von den Theorien abweicht, in denen *bei uns* die Reformforderungen vorgetragen werden. Um nur einen Unterscheidungspunkt hervorzuheben: Die von Dewey abhängige Erziehung geht aus von der pragmatischen Auffassung, Erziehung sei vor allem Anpassung an das soziale Leben. Sie sucht infolgedessen die Erziehung in der Jugend-epoche so freiheitlich wie möglich zu gestalten, um den Konformismus so hoch wie möglich zu treiben.“
(Flitner 1956, S. 147; Hervorhebung J.O.)

Freiheit diene zu nichts weiter als zur sozialen Anpassung, die gleichgesetzt wird mit Konformismus. Je mehr Freiheit in der Erziehung gewährt werde, desto höher sei der Konformismus, wobei Flitner sich auf keinen konkreten Fall bezieht, sondern die „pragmatische Auffassung“ an sich verurteilt. Zwischen „pragmatisch“ und „pragmatistisch“ wird an dieser Stelle nicht unterschieden, aber es ist klar, dass beide Ausdrücke nur negativ Sinn machen. Sie sind besetzt mit „Anpassung“, und das ist

bis heute in der deutschen Pädagogik ein verpöntes Wort, obwohl oder weil in der „Denkart von James, Dewey und Kilpatrick“ gerade nicht „Konformismus“ gemeint ist. Was mit „adjustment“ bezeichnet wird, ist mit „intelligente Anpassung“ zu übersetzen und bezieht sich auf Freiheiten des Lernens.

Flitners Vortrag mit dem Titel *Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform* fand am 15. März 1956 in der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main statt. Diese Hochschule war fünf Jahre zuvor, also 1951, als Stiftung des Landes Hessen mit erheblichen amerikanischen Mitteln gegründet worden, um die deutsche Pädagogik mit den demokratischen Ansätzen des Pragmatismus zu konfrontieren und sie auf den Weg empirischer Forschung zu führen, zu der ganz besonders auch der internationale Vergleich gezählt wurde. Real dominierten in der deutschen akademischen Pädagogik philosophische Ansätze, die weder auf empirische noch auf vergleichende Forschung eingestellt waren. Diese Ansätze wurden nach dem Krieg fortgesetzt, anders zum Beispiel als in Italien, und die Frankfurter Hochschule blieb lange ein Fremdkörper, dem auch noch das Odium der amerikanischen „Umerziehung“ anhaftete, die tatsächlich an der deutschen Pädagogik vorbeiging.

Der Gründer und erste Leiter der Frankfurter Hochschule war Erich Hylla,⁴ der Übersetzer von John Deweys Buch *Democracy and Education*.⁵ Hylla war eine der treibenden Kräfte hinter der Re-Education. Er wurde 1933 aus dem preussischen Staatsdienst entlassen und emigrierte in die Vereinigten Staaten, wo er verschiedene Gastprofessuren innehatte. 1946 wurde er Fachberater beim Chef der Erziehungsabteilung des US-Militär-Gouverneurs für Deutschland und war in dieser Funktion für die Erneuerung der Erziehung zuständig. Als strukturelles Ziel wurde dabei die Einführung einer demokratischen Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der amerikanischen *Elementary* und *High School* angestrebt, also

ein klarer Bruch mit der deutschen Bildungstradition der selektiven Verschulung. Darüber hinaus wurde die rasche Demokratisierung der Universitäten zum Ziel erklärt. Beide Vorhaben scheiterten, unmittelbar nachdem die Zuständigkeit für Bildung an die deutschen Bundesländer zurückgegeben wurde. Re-Education bezog sich wenn, dann auf Lehrmittel, öffentliche Medien oder das Meinungsklima der jungen Bundesrepublik, aber nicht auf die Struktur und die Theorie des Bildungssystems.

Hylla hatte 1928 eine Studie über das Bildungswesen der Vereinigten Staaten veröffentlicht, die den Titel trug *Die Schule der Demokratie* (Hylla 1928). Der Titel bezieht sich auf die Praxis und die Theorie der Erziehung gleichermaßen. Auch die amerikanische Theorie, so Hylla, will nichts sein als „eine ausgesprochen **demokratische** Pädagogik“ (ebd., S. 264). Sie verkündet nicht höhere Werte, ist nicht im Besitze einer überlegenen Moral, sondern erwächst aus der demokratischen Gesellschaft und ist Teil ihrer Prozesse des Aushandelns (ebd.). Demokratisch ist eine Gesellschaft dann, wenn sie Partizipation und Zusammenwirken verschiedener Gruppen ermöglicht, freie Meinungsäußerung im öffentlichen Austausch anregt und befördert sowie um ständige Neuanpassung der Institutionen besorgt ist (ebd.).

„Eine undemokratische Gesellschaftsordnung ist demnach eine solche, die durch Schranken, die sie innerhalb ihrer selbst und zwischen sich und anderen Gesellschaften errichtet, den freien Wechselverkehr ihrer Glieder untereinander und ihren Verkehr mit anderen Gruppen hemmt, was zu einseitiger Erfahrung in den voneinander geschiedenen Gruppen führt, damit aber zu der Unfähigkeit, einander zu verstehen, zur Erstarrung in Gegensätzlichkeiten, die eine fortgesetzte Neuanpassung an die sich wandelnden Verhältnisse erschweren und den Fortschritt der Gesellschaft hindern“ (ebd., S. 265).

Das ist ein fast wörtliches Zitat aus Deweys *Democracy and Education*.⁶ Das Buch wurde 1916 veröffentlicht und hat die Entwicklung der amerikanischen Pädagogik seit Mitte des 19. Jahrhunderts zur Voraussetzung. Vor und nach dem Ersten Weltkrieg wurden in den Vereinigten Staaten große Anstrengungen unternommen, das Schulsystem zu modernisieren. Vor allem in bestimmten Versuchsschulen war Modernisierung gleichbedeutend mit Demokratisierung. Hylla besuchte verschiedene dieser neuen Schulen und dokumentierte sie als Anhang zu seinem Buch. Man sieht hier typische Szenen der *progressive education*, die Flitner 1956 so nachhaltig abzuwehren verstand, also Szenen der Projektmethode, des Werkstattunterrichts und des sozialen Lernens, aber auch der Elternbeteiligung, der sonderpädagogischen Förderung, der großzügigen Schulorganisation und Schulausstattung, des Fachunterrichts, der Berufsbildung und der Abendschulen sowie der demokratischen Partizipation der Schülerschaft und natürlich des amerikanischen Patriotismus (ebd., Bildanhang).

Wilhelm Flitner hielt seinen Frankfurter Vortrag in Anwesenheit von Erich Hylla, der hören konnte, was sein Hamburger Kollege als Alternative zur „fortschrittlichen“ Erziehung Nordamerikas anzubieten hatte. Flitner sagte:

„Ich brauche nur Namen wie Theodor Litt, Ernst Michel, Romano Guardini, Herman Nohl, Peter Petersen zu nennen, um an ganz andere (als amerikanische Auffassungen) von Erziehung, Autorität, Freiheit und Sachgehalt der Jugendbildung zu erinnern“ (Flitner 1956, S. 147).

Für Flitner ist Freiheit weder ein Mittel noch ein Ziel der Erziehung, Demokratie findet keine Erwähnung, dafür wird auf den „Sachgehalt“ der Bildung Wert gelegt und die Notwendigkeit von Autorität betont. Keiner der genannten Namen, ausgenommen Peter Petersen, wird für gewöhnlich der deutschen Reformpädagogik zugerechnet, an die doch der Vortrag anschließen wollte. Ausgenommen an den linken Rändern hat die

deutsche Reformpädagogik keinen demokratischen Kern (Oelkers 2004); wer also an sie zu diesem Zeitpunkt erinnerte, wollte offenbar diesen Kern auch gar nicht entwickeln.⁷

Die von Flitner erwähnten Autoren trennt philosophisch vieles, pädagogisch aber haben sie einiges gemeinsam, vor allem aber zeichnet sie aus, dass sie eine *deutsche* Alternative darstellen, an die 1956 erinnert werden konnte. Alle Namen waren – oder schienen besser – durch den Nationalsozialismus unbelastet,⁸ und alle waren unverdächtig, amerikanische, also „pragmatistische“ Positionen zu vertreten. Sie sollten die bessere Alternative zu William James, John Dewey und William Kilpatrick darstellen, deren Theorien, ohne zwischen ihnen einen Unterschied zu machen, kategorisch abgelehnt wurden. Das gilt mehr oder weniger bis heute, eine „Renaissance des Pragmatismus“, wie dies für die Philosophie konstatiert worden ist (Sandbothe 2000), hat in der Pädagogik bislang nicht stattgefunden.

Was Flitner 1956 zu sagen wusste, hat eine eigene Geschichte, die auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück reicht. Es ist die Geschichte der Abwehr des Pragmatismus in der deutschen Philosophie, dem alle Geisteswissenschaften, darunter auch die Pädagogik, gefolgt sind. Die Geschichte beginnt 1908 in Heidelberg. In der Universität Heidelberg fand vom 1. bis 5. September dieses Jahres der III. Internationale Kongress für Philosophie statt. Die Kongresse waren gedacht als Austausch der Schulmeinungen und Entwicklungen in der internationalen Philosophie, die zu diesem Zeitpunkt stark von Deutschland beeinflusst waren. In Heidelberg stand der Pragmatismus als amerikanische Philosophie zur Diskussion und wurde auf das Heftigste bekämpft. Der Kongressband (Elsenhans 1909) dokumentiert eine einhellige Abwehr, die dafür sorgte, dass mindestens in Deutschland die kurze Rezeption des Pragmatismus bis zum Ersten Weltkrieg faktisch beendet war.

Das gilt insbesondere für die deutsche Pädagogik, wie sich noch fünfzig Jahre später an Autoren wie Wilhelm Flitner zeigen lässt. Verschiedene Teilnehmer des Heidelberger Kongresses waren später in der deutschen akademischen Pädagogik ausgesprochen einflussreich;⁹ sie hatten die Lektion des Kongresses verstanden und kamen nie wieder auf den Pragmatismus zurück. Bis heute blieb eine ernsthafte Auseinandersetzung oder auch nur die Lektüre des Pragmatismus ein Randphänomen ohne jeden Einfluss, obwohl früh Übersetzungen vorlagen und der Pragmatismus in der internationalen Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts eine zentrale Rolle spielte und weit mehr Beachtung fand als etwa die deutsche Reformpädagogik.

Diese Ignoranz halte ich für einen Fehler, nicht nur weil damit eine internationale Entwicklung verpasst wurde, sondern weil sich bestimmte Problemstellungen der Pädagogik mit Hilfe pragmatistischer Theorien besser bearbeiten lassen als mit idealistischen oder realistischen. Das gilt vor allem dann, wenn Demokratie den Referenzrahmen der Pädagogik bestimmen soll; es ist kein Zufall, dass eine Theorie demokratischer Erziehung in der deutschen Pädagogik bis heute fehlt. Wenn das anders werden soll, muss die Linie, die der Heidelberger Kongress 1908 vorgegeben hat, verlassen werden. Hyllas Einschätzung von 1928 war richtig, die amerikanische Pädagogik stellte sich begrifflich wie empirisch auf die demokratische Gesellschaft ein, ein Schritt, den die deutsche Pädagogik bis heute nicht wirklich vollzogen hat.

Das hat zu tun mit grundlegend anderen Begründungsformen und Traditionslinien, die in der amerikanischen Pädagogik seit Mitte des 19. Jahrhunderts auf eine demokratische Erziehung ausgerichtet waren. Mit diesem Befund werde ich beginnen (1). Danach skizziere ich die frühen Konzepte der pragmatistischen Pädagogik, wie sie in Chicago um die Jahrhundertwende entwickelt wurden (2). Und abschließend stelle ich den Zusammenhang von Demokratie und Erziehung dar, dessen Begründung immer John Dewey zugeschrieben wird, tatsächlich

aber eine breite Diskussion voraussetzt und längst vor Dewey vorlag (3). Meine These wird sein, dass eine Theorie demokratischer Erziehung einen Bruch mit der pädagogischen Tradition voraussetzt, der in der deutschen Pädagogik nie vollzogen wurde.

1 Demokratie als Bezugsrahmen amerikanischer Pädagogik

Seit etwa Mitte des 19. Jahrhunderts wird demokratische Erziehungsreform zu einem Thema der amerikanischen Öffentlichkeit. 1850 benutzte Edward Mansfield den Begriff *American Education*,¹⁰ der unter Berufung auf die Idee der demokratischen Republik auf drei Prinzipien zurückgeführt wurde, nämlich die amerikanische Verfassung, die Naturwissenschaften und so die moderne Zivilisation sowie die Idee der Christenheit, wie sie in der Bibel niedergelegt ist (Mansfield 1850, S. 62).¹¹ Ähnliche Überlegungen finden sich in zahlreichen Traktaten im Jahrzehnt vor dem amerikanischen Bürgerkrieg. Angemahnt wird eine Erziehung für das Volk und nicht nur für die Elite (*popular education*: Mayhew 1850),¹² die Überwindung des gegenwärtigen Erziehungssystems und seiner undemokratischen Operationsweise (Andrews 1853) oder die Erneuerung der Bildung angesichts des materiellen und curricularen Zustandes der Schulen (*revival of education*: May 1855).

Die demokratische Erziehung hat Freiheit und Egalität zur Voraussetzung, dient also nicht mehr einer Elite, sondern dem gesamten Volk. Das hat Konsequenzen für das Curriculum: Klassische Studien wie in der höheren Bildung Europas, sagte Horace Mann in seiner Inauguraladresse im Antioch College 1854,¹³ seien geeignet, von den praktischen Aufgaben des Lebens abzulenken (Dedication of Antioch College 1854, S. 39f.). Sie sind *nicht* Grundlage der demokratischen Allgemeinbildung, die Horace Mann als erster Sekretär des *State Board of*

Education in Massachusetts, von 1837 an maßgeblich und für die Vereinigten Staaten musterhaft befördert hatte.¹⁴

Die Veränderung der amerikanischen Bildung wurde von den Universitäten forciert und öffentlicher Diskussion ausgesetzt, also nicht, wie in Preußen oder Frankreich, vom Staat einfach verordnet und administriert. Einwände gegen die Entwicklung einer öffentlichen und kostenlosen Allgemeinbildung waren immer Einwände gegen die Macht des Staates, einhergehend mit der Weigerung, Steuern für die Ausbildung fremder Kinder zu bezahlen. Daher bezieht sich die Begründung der Bildung für alle wohl auf das Gemeinwohl (public good), aber immer in subsidiärer Sicht (Sears 1875, S. 6). Zudem musste der ökonomische Nutzen öffentlicher Verschulung – und nicht der Bildungsnutzen – in den Mittelpunkt gestellt werden. Horace Mann hatte 1841 dargelegt, dass und wie der wirtschaftliche Reichtum mithilfe einer gebildeten Öffentlichkeit anwachsen werde, ein Argument, das seitdem die Diskussion sehr nachhaltig bestimmt.¹⁵

Eine öffentliche Erziehung für alle, die auf die Zwecke der *civil society* eingestellt ist, hatte 1854 Francis Wayland,¹⁶ der langjährige Präsident der Brown University, begründet. Die enormen Fortschritte der Industrie, so Wayland, die Zunahme und Ungleichverteilung des gesellschaftlichen Reichtums, die Erhöhung der Mobilität und die Erleichterung des sozialen Austausches (intercommunication) legen eine öffentliche Form der Kommunikation nahe, die jeden erreichen muss, weil jeder von allen Entwicklungen direkt oder indirekt betroffen ist.

„Thus the public mind is ever wakeful. Every man is continually forming judgements, true or false, but yet judgements. Not only concerning the events of his own town or village, but events that are occurring throughout the Republic and the world“ (Wayland 1855, S. 18).

Die Lösung für diese Probleme der Industriegesellschaft ist nicht starre soziale Inklusion, sondern Beweglichkeit und Bildung. Die zivile Gesellschaft benötigt gebildete Bürger, die an den öffentlichen Geschäften teilhaben können. Die amerikanischen Nordstaaten, so Wayland sieben Jahre vor der Sezession, hätten dafür die notwendige Entwicklungsarbeit geleistet (ebd., S. 19), nämlich Schulen aufgebaut, die für alle frei zugänglich und zugleich dem Prinzip der Egalität verpflichtet sind.

Nach dem Bürgerkrieg, nämlich 1869, formulierte der langjährige Präsident der Harvard University, Charles William Eliot, das Schlagwort der „new education“.¹⁷ Damit sollte eine praktische, an den Naturwissenschaften, den modernen Sprachen und politischer Ökonomie orientierte Reform der Höheren Bildung in den Vereinigten Staaten bezeichnet werden.¹⁸ Eliot hatte ein Konzept der Bildung vor Augen, das sich von der europäischen Auffassung von „Kultiviertheit“ oder „Selbstbildung“ lösen und gesellschaftliche Verwertbarkeit und Effizienz in den Mittelpunkt stellen sollte (Eliot 1903). Dabei wurde auch der Zustand der Pädagogik kritisiert:

„The history of education is full of still-born theories; the literature of the subject is largely made up of theorizing; whoever reads it much will turn with infinite relief to the lessons of experience“ (Eliot 1869, S. 204).

Mit einer solchen spekulativen Wissenschaft war für das Problem, wie eine demokratische Erziehung entwickelt werden kann, nichts anzufangen. Das hatte schon Mansfield (1850, S. 62) gesagt, Metaphysik passe nicht zur modernen Erziehung, es sei denn, sie werde zur Wissenschaft.

Die Fortschritte dieser Entwicklung wurden genau registriert (White 1874). Das *Government Printing Office* in Washington veröffentlichte 1874 einen Report über den Zustand der öffentlichen Bildung, der direkt mit dem Fortschritt des Wohlstands und der Sozialkultur in Verbindung gebracht wurde (A State-

ment 1874, S. 11/12). Die Entwicklung der Industrie, die Verteilung des Eigentums und die Produktivität der gesellschaftlichen Arbeit verlangten die Schulung der Intelligenz des ganzen Volkes und nicht nur der Elite. Ursprünglich sollte der Report für die Weltausstellung in Wien 1873 verfasst werden; er erschien ein Jahr später mit der Intention, die Besonderheit des amerikanischen Bildungswesens und seine spezifische Entwicklungsrichtung zu beschreiben, auch um die Wettbewerbssituation darzustellen. Die Schlüsselsätze in dem einflussreichen Report lauteten:

„The modern industrial community cannot exist without free popular education carried out in a system of schools ascending from the primary grade to the university. And without a free development of productive industry, enabling the individual to accumulate the wealth necessary for the supply of necessities of life faster than he consumes them, there is not left the leisure requisite to that cultivation of intelligence needed in the theoretical discussion and comprehension of public affairs; and without such occupation of the individual with public affairs, a democracy could exist only in name“ (ebd., S. 12).

Das dazu passende Curriculum hat zwei zentrale Kriterien, materielle Bewältigung des Lebens und Integration in die Gemeinschaft (ebd., S. 14/15), nicht „Bildung“ im europäischen Verständnis. Der Entwurf des *Department of the Interior* gab die weitere Entwicklung vor, wenngleich die Verteilung und Gewichtung des Curriculums umstritten blieb. Beobachtungen der europäischen Entwicklungen führten etwa dazu, die technische Ausbildung mehr als die humanistische zu gewichten, was die klassischen Sprachen noch mehr marginalisierte (Stetson 1874). Generell verschob sich das Gewicht von den Fragen des Curriculums zu denen der Methode (etwa: Abbott 1871 oder Kiddle/Harrison/Calkins 1877), ein Prozess, der auch in der Entwicklung der Volksschule im deutschsprachigen Raum zu beobachten ist und der die Verlagerung von der Eliten- zur qualitativen Allgemeinbildung anzeigt. Fraglich wurden dabei die Drillmethoden des katechetischen Unterrichts,

die ersetzt werden sollten, wie es 1877 heißt, durch Verfahren der intelligenten Problemlösung (Becker 1877, S. 37ff.).

Die „neue Erziehung“ entwickelte sich auf dieser Linie, Vorrang pragmatischer Lernziele, Konzentration auf die Methode und das Streben nach öffentlicher Akzeptanz unter der Voraussetzung demokratischer Allgemeinbildung, die für alle Kinder zunehmend kostenlos angeboten wurde. Die erste große Zusammenfassung und Lexikalisierung der amerikanischen Pädagogik und mit ihr der „new education“¹⁹ war Paul Monroes²⁰ fünfbandige *Cyclopedia of Education*, die zwischen 1911 und 1914 veröffentlicht wurde.²¹ Monroes *Cyclopedia* war auch die erste pädagogische Enzyklopädie, die das Stichwort „Democracy and Education“ aufnahm. Verfasser dieses Stichwortes war John Dewey, der die amerikanische Diskussion seit Mitte des Jahrhunderts zusammenfasste. Demnach sind Demokratie und Erziehung auf zweifache Weise verknüpft,

- zum einen benötigt die Demokratie, um sich selbst perpetuieren zu können, gebildete Bürgerinnen und Bürger,
- zum anderen prägen demokratische Ideale auch die Bildung selbst, nämlich die Verfassung und Verfahren der öffentlichen Schulen (Dewey 1985, S. 417/418).

Die Voraussetzung dafür ist Respekt vor Individualität und so die Überwindung feudaler Autorität im Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung.

„Democracy inevitably carries with it increased respect for the individual as individual, greater opportunity for freedom, independence and initiative in conduct and thought, and correspondingly increased demand for fraternal regard and for selfimposed and voluntarily borne responsibilities“ (ebd., S. 418).

Dewey schrieb zahlreiche Beiträge für Monroes *Cyclopedia*, in denen er sich an verschiedenen Stellen auf Charles Eliot bezog, der die zentralen Themen der „neuen Erziehung“ vorgegeben

hatte. Sie sollten die Unterschiede der amerikanischen zur englischen und zur kontinentaleuropäischen Pädagogik bestimmen, etwa bezogen auf die Freiheit in der Erziehung, die stärkere Individualisierung des Unterrichts und vor allem die Funktion der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft.²² Eliot ist auch einer der Gewährsmänner für die berühmte Formel Deweys, wonach Erziehung (education) als kontinuierliche Rekonstruktion der Erfahrung anzusehen sei (ebd., S. 431).²³ Erziehung ist so weder begrenzt noch spezifizierbar, sie ist einfach der unaufhörliche Prozess der intelligenten Anpassung an je neue Situationen des Lebens.

Diese Grundformel der Philosophie des Pragmatismus wurde mit der Entwicklung der „neuen Erziehung“ plausibel. Es ist falsch, sie allein John Dewey zuzuschreiben, vielmehr ist sie die Formel der amerikanischen Pädagogik, der bis heute nur schwer zu widersprechen ist. Ich werde in meinem zweiten Teil auf den Umkreis Deweys in Chicago eingehen und dann im dritten Teil zeigen, wo sich gegen diese Doktrin Widerstand geregt hat, ohne den Referenzrahmen von Demokratie und Erziehung zu verlassen.

2 Pragmatismus und Pädagogik

1902 veröffentlichte die University of Chicago Press in ihrer Reihe *Contributions to Education* einen schmalen Band mit dem Titel *Some Types of Modern Educational Theory*. In der Einleitung des Bandes heißt es: Die Zeit der Bilderstürmerei in der Erziehung sei vorbei. Aber es gäbe auch keine Rückkehr zu konservativen Idealen, weil ein neues, wissenschaftliches Konzept der Erziehung entstanden sei, das auf die fortlaufende, intelligente Anpassung von Organismus und Umwelt zurückgeführt werden könne (Flagg Young 1902, S. 10). Dieses Konzept sei amerikanischen Ursprungs und ersetze die zuvor maßgebenden europäischen Theorien der Erziehung, darunter die des deutschen Philosophen Johann Friedrich Herbart und die

des Begründers des Kindergartens, Friedrich Fröbel (ebd., S. 9/10). Modern sei die Erziehungstheorie erst dann, wenn sie von diesen Konzepten Abstand nähme.

Gegen die europäischen, speziell die deutschen Theorien heißt es:

„With the new concept of education symbolizing the law of activity in human development, the whole question of the organisation of the family and the school, the mutual relation of parents and children, of teachers and pupils, has been opened up and a search instituted to discover whether or no there exists a law of nature for the individual alongside the law for the family and the school. The experimental work in this investigation is conducted under various names, such as ‘the school city,’ ‘student control,’ ‘self-government,’ ‘the community life of the school’” (ebd., S. 11).

Mit den letzten Begriffen sind Schulversuche und pädagogische Experimente außerhalb der Schule gemeint. Die „School City“ steht für einen Versuch in der Stadt New York, demokratische Schulverfassungen für Schüler aufzubauen, die Partizipation und echte Mitwirkung zulassen, „student control“ ist die Kontrolle des Schülers über den eigenen Lernprozess, „self government“ ist die Selbstregierung der Schüler in bestimmten Bereichen der Schule und „community life“ beschreibt neue Formen des Zusammenlebens in der Schule sowie zwischen Schule und Gemeinde. Einzelne Versuche dieser Art begannen Mitte des 19. Jahrhunderts; verstärkt traten sie im letzten Jahrzehnt auf, so dass mit der Jahrhundertwende ein Trend registriert werden konnte, der auf „neue Erziehung“ hindeutete.

Verfasserin dieser Sätze war Ella Flagge Young. Sie promovierte im Jahre 1900 bei John Dewey und gehörte zu jenem Kreis von Soziologen, Psychologen, Philosophen und Pädagogen, die heute als „Chicago-School“ des Pragmatismus bezeichnet werden.²⁴ „Pragmatismus“ ist eine Philosophie der Erfahrung und des Lernens auf naturwissenschaftlicher Basis, die seit 1872 an

der Harvard University entwickelt worden war (Meanrd 2001). Zu den Begründern gehören der Philosoph Charles Sanders Peirce, der Mathematiker Chauncey Wright und der Psychologe William James. Teil des Kreises, wengleich zunächst noch distanziert, war auch der seinerzeit noch unbekannte Philosoph John Dewey. Als er 1894 an die University of Chicago berufen wurde, formierte sich um ihn herum eine Gruppe von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen, zu denen auch Ella Flagg Young zählte. Neben ihr gehörten zu dem Zirkel um Dewey die Sozialpädagogin Jane Addams, der Soziologe Charles Cooley und der Sozialphilosoph George Herbert Mead, alles Namen, die bis heute in ihren Disziplinen von erheblichem Einfluss sind.

Ella Flagg Young²⁵ war von 1900 bis 1905 Assistenzprofessorin für Pädagogik an der Universität Chicago. Aus dieser Zeit stammen ihre hauptsächlichen Schriften, deren Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungstheorie bislang kaum gewürdigt ist. Ihre Karriere in der Schuladministration und in der amerikanischen Lehrgewerkschaft ist gut rekonstruiert (Clount 1998), ihr Einfluss auf die pragmatistische Pädagogik, insbesondere auf die erst in Chicago sich entwickelnde Pädagogik Deweys, ist dagegen bislang kaum wahrgenommen worden. Genau untersucht ist dieser Zusammenhang noch nicht, aber zehn Jahre enger Kontakt können nicht nur ihr genutzt haben. Sie hat nicht einfach seine Theorie übernommen und „angewendet“, vielmehr ist die pragmatistische Pädagogik aus verschiedenen Quellen von eng kooperierenden Autoren entwickelt worden, die wechselweise zur Schärfung der Theorie beitrugen. Leider ist die Tatsache, dass Kooperation, langjährige Diskussionen und eine gemeinsame Publizistik hinter der Entwicklung der Theorie standen, vom Vorrang der großen Namen verdunkelt worden, wobei es sicher kein Zufall ist, dass die Namen der Frauen immer zuletzt genannt werden.

Ella Flagg Youngs Dissertation zum Thema *Isolation in the School* ist die erste soziologische Kritik der Institution Schule,

die ausgeht vom Gegensatz der rigiden Organisation einerseits, der intelligenten Lernpotentiale der Schüler und Lehrer andererseits. Ella Flagg Young stellte in Frage, was später die „Grammatik der Schule“ genannt werden sollte (Tyack/Tobin 1994), also

- die Einteilung der Schüler nach Jahrgängen und Stufen,
- die Abgrenzung der Fächer,
- das unzusammenhängende Curriculum,
- die starre Verteilung der Rollen von Lehrern und Schülern,
- den „minutiösen“ Zeitplan
- und den daraus resultierenden „mechanischen“ Unterricht, der sich nach Methoden und nicht nach Schülern richtet (Flagg Young 1900, S. 9ff.).

Die Kritik wird so zusammengefasst und mit einer Perspektive versehen:

„The parts (of the school; J.O.) have been brought together mechanically, thus making the accepted conception of this great social institution that of an aggregation of independent units, rather than that of an organization whose successful operation depends upon a clearly recognized interrelation, as well as distinction, between its various members and their particular units“ (ebd., S. 6).

Heute würde man von „Organisationsentwicklung“ sprechen, die dazu dient, den Anstaltscharakter der Schule aufzulösen und die sozialen Beziehungen zu entwickeln. Ella Flagg Young ist vermutlich die erste Autorin, die von „loose organization“ (ebd., S. 8) spricht, einer Organisation, die sich immer neu abstimmen muss und die nicht von oben nach unten regiert werden kann. Dem steht die wachsende Schuladministration entgegen, die lenken und leiten will, ohne die Realität der einzelnen Schule vor Augen zu haben. Die Metapher der „Isolation“²⁶ bezieht sich zunächst darauf: Je mehr Administration die Schule erhält und je höher die Ebenen der Administration entwickelt sind, desto weniger gut kann die Schule geleitet

werden, weil die Entscheidungen fernab der Realität getroffen werden.

Der umgekehrte Weg ist der richtige: Die Betroffenen selbst, Lehrer, Schüler, Eltern, müssen gemäß ihren Erfahrungen und ihrer Arbeitssituation entscheiden, wohin sich Schule und Unterricht entwickeln sollen. Nur so lässt sich ihre natürliche Intelligenz nutzen, die in einer fremdbestimmten Hierarchie unentfaltet bleibt. Den Akteuren fehlt der Anreiz zum Lernen, weil scheinbar alles geregelt ist. Intelligenz aber lässt sich nur dann entwickeln und nutzen, wenn genügend Probleme gelöst und relevante Entscheidungen getroffen werden können. Isolierte Entscheidungen von oben *müssen* an der Wirklichkeit vorbeigehen, schon weil sie einer abstrakten Sprache folgen, die örtliche Erfahrungen nicht aufnehmen kann, auch wenn noch so sehr „Praxisnähe“ behauptet wird. Der Abstand aufgrund zunehmender Differenzierung der Teile definiert dann den Effekt, nicht der gute Wille oder die politische Absicht.

Mit dieser Analyse der Organisation ist ein Plädoyer für Freiheit und Demokratie in der Schule verbunden, das die Überwindung des Grundübels der administrierten Organisation voraussetzt:

„In cities where the teaching corps has become aroused to the evils ensuing from a differentiation that means isolation, there are greater possibilities of a healthful readjustment in the organization than in those where the tension is not definitely recognized, for the members are reaching that point of view from which they see that it is not liberty *in carrying out*, it is freedom and responsibility *in origination* also, that will make the whole corps a force; a power in itself“ (ebd., S. 16; Hervorhebungen J.O.).

In diesem Sinne werden Schule und Unterricht *schöpferisch* verstanden. Lehrer und Schüler bringen etwas hervor und ahmen nicht lediglich nach, was in den Lehrbüchern steht. Dafür reicht es nicht aus, den Lehrkräften Methodenfreiheit zuzuge-

stehen; Freiheit und Demokratie müssen zu ihrer *Lebensform* werden.

„To prove that some (teachers; J.O.) cannot teach unless they possess freedom is not enough; it must be predicted that freedom belongs to that form of activity which characterizes the *teacher*. The school will be purged of the uncultured, non-progressive element, the fetters that bind the thoughtful and progressive will be stricken off, when the work is based on an intelligent understanding of the truth that freedom is an essential of that form of activity known as the *teacher*“ (ebd., S. 17).

„Fetters“ sind Fesseln, genauer: Fußfesseln, sie behindern das Vorankommen oder den Fluss der Bewegung. Bewegung wird als sozialer Austausch verstanden, als Wechselwirkung, die nicht einen Teil gegenüber allen anderen isolieren kann. Schulen sind Teil der sozialen Welt, sie müssen sich daher öffnen und zu einer gesellschaftlichen Kraft werden. Demgegenüber sind schulische Lehrformen und Methoden des Unterrichts noch immer sterile Grössen, „effete matter“ (ebd., S. 19), die nichts für das Leben außerhalb der Schulen bedeuten.

Letztlich trägt die freie öffentliche Schule (free public school) Verantwortung für die Entwicklung der Demokratie (ebd., S. 46ff.), für das „training for citizenship“ (ebd., S. 51), was mit einer gesellschaftlich isolierten und autoritären Institution nicht erreicht werden kann. Umgekehrt muss den Lehrenden und Lernenden Freiheit, Selbstregierung und „a free play of thought“ garantiert werden, damit sich die Demokratie entwickeln kann (ebd., S. 54/55). Nur so kann die öffentliche Schule, die allen Kindern zugänglich ist, für gesellschaftliche Integration sorgen, also ihre wichtigste Aufgabe erfüllen. Demokratie basiert auf sozialem Austausch, zu dem auch der freie Austausch von Meinungen gehört, der mit einer autoritären Schule, die alles weiß und alles vorgibt, nicht zu erreichen ist.

Das Bild der „Entfesselung“ (ebd., S. 55) gilt nicht nur für die Praxis der Schulen, sondern auch für die Theorie. Auch sie muss von ihren Fesseln befreit werden.

- Hinter der Forderung nach Freiheit und Demokratie steht eine allgemeine Erziehungstheorie, deren Grundelement 1902 als „Interaktion“ von Organismus und Umwelt gefasst wird (Flagg Young 1902, S. 10).
- Erziehung ist so weder Entwicklung der Natur noch Einwirkung auf das Kind, sondern Wechselwirkung, bei der nicht die eine Seite gegenüber der anderen in einem prinzipiellen Vorteil ist, den man als pädagogische Autorität bezeichnet hat.

Die Theorie der „Interaktion“ oder der „Wechselwirkung“ gilt biologisch, psychologisch und sozial. Sie setzt problematische Situationen und so Anreize für Lernen voraus, die sich, wie George Herbert Mead 1903 schrieb, zu Hypothesen verdichten, gemäss denen geurteilt und gehandelt wird. Jede Hypothese prädiziert Zukunft, aber nur unter der Voraussetzung vergangener Erfahrungen. „Judgement is a process of reconstruction“ (Mead 1903, S. 107), aus dem heraus sich die Untersuchung der gegebenen Situation und so die mögliche Problemlösung ergibt (ebd., S. 108). Erziehung ist so denkbar als fortlaufende Problemlösung unter der Voraussetzung sozialer Wechselwirkung.

Für die Grundlagen dieser neuen Erziehungstheorie nahm Ella Flagg Young 1902 vier Autoritäten in Anspruch,

- den Neurologen Henry Herbert Donaldson,²⁷ der als erster das Wachstum des Gehirns und die Physiologie des Lernens als die Grundlage der Erziehung bezeichnet hatte (Donaldson 1895, S. 336),
- den Entwicklungspsychologen James Mark Baldwin,²⁸ der von einer fortlaufenden, aber gestuften Anpassung von Organismus und Umwelt ausging (Baldwin 1895, S. 460ff.),

- den Philosophen und Schulkommissar William Torrey Harris,²⁹ der die pädagogische Interaktionstheorie maßgeblich formulierte (Harris 1898, S. 90ff.)
- und den Philosophen und Experimentalpsychologen George Trumbull Ladd,³⁰ der die physiologische Basis des Lernens, insbesondere die fortlaufende Anpassung der Bewegung, beschrieben hatte (Ladd 1898, S. 121ff.).

Sie fundieren die neue Erziehung und deren Theorie, die Ella Flagg Young 1902 anhand verschiedener Autoren von Arnold Tompkins bis John Dewey beschrieb. Für sie alle sei charakteristisch, wenngleich nicht in gleicher Weise, dass sie die europäischen Wege der Erziehungsphilosophie verlassen und sich auf empirische Wissenschaften, vor allem die Biologie, die Physiologie und die Psychologie, bezogen hätten.

„Fortunately, the writers whose works and theories form the subject of this analysis are *not* disciples of Pestalozzi, Herbart, or Froebel“ (Flagg Young 1902, S. 12; Hervorhebung J.O.).

Im Blick auf die psychologischen und philosophischen Autoritäten dieser These ist das etwas gewagt, immerhin war Ladd (1909) ein klarer Gegner des Pragmatismus und war Harris überzeugter Hegelianer, der an die höhere Entwicklung des Geistes glaubte, ohne von hypothetischen Problemlösungen auszugehen. Andererseits war es Harris (1898, S. 23), der das Prinzip der „self activity“ maßgeblich formulierte. Nur ein intelligentes Selbst könne erzogen werden, ein Selbst, das nicht von den Umständen gemacht wird (ebd., S. 153), sondern sich durch fortgesetzte Reaktionen auf seine Umwelt entwickelt und korrigiert. Dabei gibt es keinen Determinismus, aber auch keine Autonomie in dem Sinne, dass das Selbst über seine Umwelt frei verfügen oder unabhängig von seinen Umwelten lernen könne. So gesehen ist die Bewegung weg von der starren europäischen Erziehungsphilosophie hin zu einer dynamischen Theorie der intelligenten Anpassung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der amerikanischen Pädagogik unübersehbar.

1903 schrieb Ella Flagg Young über die „wissenschaftliche“ im Unterschied zur unwissenschaftlichen Methode in der Erziehung:³¹ Die Methode des Unterrichts galt immer schon als das Zentrum der Schule, aber die frühere Methode war statisch und dogmatisch, sie war nicht, wie James Baldwin schrieb, „a function of organization, a function which grows with the growth of knowledge, reflects the state of knowledge, holds in its own integrity the system of data already organized in experience“ (Baldwin 1895, S. 252).

Methoden des Lehrens sind traditionell auf die Lehrkräfte und nicht auf Prozesse des Lernens zugeschnitten. Das Lernen wird aus der Sicht der Lehrkräfte und ihrer Methode idealisiert, nicht wirklich erfasst. Den Unterschied zwischen der alten, unwissenschaftlichen und der neuen, wissenschaftlichen Methode erklärt Ella Flagg Young mit dem neuen Verständnis von Leben und Entwicklung, das auf die Evolutionstheorie zurückgeführt werden müsse (Flagg Young 1903, S. 151). In ihrem Sinne ist Leben Bewegung und nicht Stillstand (ebd., S. 154), aber die Bewegung folgt nicht einfach vorgefassten Stufen oder Entwicklungsaufgaben. Das Kind reagiert permanent auf Stimuli seiner Umwelt und lernt unablässig, ohne auf Vorgaben des „Kindgemäßen“ zu achten. „Lernen“ ist einfach dasselbe wie Erforschen, also induktives Vorgehen bei Beachtung einer gegebenen Umwelt, die entdeckt oder erklärt werden will.

Daraus leitet sich das Prinzip des „entdeckenden“ oder besser des „forschenden Lernens“ ab, das Ella Flagg Young so formuliert hat:

„A growing understanding of the method by which mind works and develops shows it to be the inductive method of the scientist. An acquaintanceship with nature is now being established between the children and the environment, with spontaneous reaching toward her as the beginning, investigation and selection as the advance. And assimilation, nutrition, growth, power – in short, love and knowledge of nature – as the culmination“ (ebd., S. 154/155).

3 Demokratie und Erziehung: Eine unaufgelöste Kontroverse

Der Präsident der Columbia University, Nicholas Murry Butler, hat 1898 in einem Essay den Term „new education“ neu verwendet und nachhaltig bekannt gemacht. Von „neuer Erziehung“ ist, wie gesagt, schon zuvor die Rede, aber der Begriff wird erst durch den Kontext der Schulreformdiskussion im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts durchschlagend. Butler gründete und entwickelte das Teachers College der Columbia University,³² war über dreißig Jahre lang Herausgeber der ersten Zeitschrift der „new education“, nämlich der seit 1891 erscheinenden *Educational Review* und wurde 1901 Präsident der Columbia University, die zum Zentrum der progressiven Bewegung in den Vereinigten Staaten werden sollte. Präsident Butler, obwohl Republikaner, berief John Dewey und verlagerte sowohl die Kapazität als auch das Potential der progressiven Pädagogik von Chicago nach New York (Martin 2002, S. 223 ff.).³³

Butler wurde 1886 Präsident der *Industrial Education Association*, einer Vereinigung von New Yorker Pädagogen und Unternehmern, aus der das Teachers College hervorgehen sollte. Wesentliche Konzepte der „neuen Erziehung“ wie die Projektmethode oder das induktive, produktorientierte Lernen stammen aus der Industrie und ihrer Erziehungspraxis, die gegenüber der Schule als dynamisch und fortschrittlich angesehen wurde (programmatisch: Butler 1894). Entsprechend diesen Erfahrungen fragte Nicholas Butler 1898, wo denn die „neue Erziehung“ bleibe, wenn lernunfähige Methoden, die nicht je neu angepasst werden, den unspirierten Unterricht in langweilen Klassen bestimmten. Eine wirklich „neue Erziehung“ könne es erst dann geben, wenn der Maschinenstil des normalen Unterrichts überwunden sei (Butler 1898, S. 76f.). Für die Verbesserung des Unterrichts sei keine Verstärkung der Methoden nötig, die sämtlich unwissenschaftlich sei-

en, sondern ein grundlegend neues Verständnis von Lernen (Flagg Young 1903, S. 145).

Auch für Butler (1907) war selbstverständlich, dass diese „neue Erziehung“ die Bedingung sei für die Weiterentwicklung der amerikanischen Demokratie, wobei auch die öffentliche Meinung und so der fortlaufende Prozess der kritischen Diskussion verschiedener Positionen, Kulturen und Ansichten als Faktor der Erziehung verstanden wurde. Vor allem diese Fundierung in Demokratie und Öffentlichkeit unterscheidet amerikanische von europäischen Positionen der Erziehungstheorie. Demokratie als Rahmen der Erziehung spielt hier kaum eine Rolle, auch in England und Frankreich nicht. Aber die demokratische Haltung, schrieb Ella Flagg Young 1916 in ihrer Rezension von John Deweys Buch *Democracy and Education*, sei integraler Teil der Erziehung, nicht aufgesetzte Lernziele, denen keine Praxis entspreche. Deweys Ideen seien in seiner Schule in Chicago ausprobiert worden, und es gäbe genügend Evidenzen, dass sie in der Praxis auch erfolgreich waren. Denn was hätten die zahlreichen Besucher dieser Schule, die knapp acht Jahre Bestand hatte, gesehen?

„Instead of straight rows of children's heads they found children moving physically as if outside of school; instead of raising their hands, or making other physical signs to indicate a desire to answer a question, children spoke out and expressed themselves as if in good society outside of school. The teachers of the classes were not skilful in questioning that brought the desired answer speedily. They seemed to the visitors to be wasting time. Sometimes they were. All were breaking away from habits of long standing, and were seeking that better way, of which they had caught more than a glimpse. Visitors as a rule had not intended to devote time to seeing children in school acting as they would in society. Their ideals of order by which the school was to be estimated contained no elements corresponding to this“ (Flagg Young 1916, S. 5).

Die Theorie dieser Beobachtungen entwickelte Ella Flag Young 1906 in ihrer Schrift *Ethics in School*. Grundlegend für die Erziehung und ihren Verlauf sind nicht abstrakte Werte und Normen, sondern die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander sowie die zwischen Lehrern und Schülern (Flag Young 1906, S. 22ff.). Die moralischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen führen zu Gewohnheiten, die den Idealen der Erwachsenen mehr oder weniger nahe kommen (ebd., S. 28). Autorität kann nicht verordnet werden, sondern setzt den Willen und die Entwicklung des Kindes voraus (ebd., S. 29), Kinder aber sind immer Teil sozialer Gruppen und Wirklichkeiten und müssen herausfinden, wie Wunsch und Wirklichkeit in Einklang zu bringen sind (ebd., S. 30).

Es gibt keinen magischen Kanal, mit dem Erziehung den Kindern unabhängig von deren Willen und Erfahrungen Moral „beibringen“ könnte. Demgegenüber sind viele metaphysische Theorien der Erziehung davon überzeugt, es nicht mit willentlichen Akten verschiedener Personen zu tun zu haben, die sich auf eine fragile soziale Wechselwirkung einstellen müssen, sondern mit der Realisierung einer „Idee“ oder eines übergeordneten „Ziels“ (ebd.). Aber Kinder reagieren sichtbar, wenn sie Zweifel haben, ob eine Regel oder eine soziale Gewohnheit (custom) vernünftig ist (ebd., S. 31). Sie lernen und arbeiten intelligent, sie stimmen nicht immer überein und wollen in dem, was sie tun verstanden werden (ebd., S. 35). Wer Kinder einfach zur Imitation oder Übernahme anhält, verletzt ihre Intelligenz. Sie übernehmen, nicht was sie sehen und hören, sondern prüfen es aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, die nicht erst in der Schule pädagogisch relevant sind.

Das Verständnis des sozialisierten Kindes, das die Schule nicht als „tabula rasa“³⁴ betritt, geht wesentlich zurück auf Charles Cooleys (1902, 1909)³⁵ Theorie der „Primärgruppe“, die später von William Thomas weiterentwickelt wurde. „Primärgruppen“ sind alle Gruppen oder sozialen Beziehungen, in und mit denen das kleine Kind seine ersten und grundlegenden Er-

fahrungen gewinnt. Aus diesen ersten und nahen Erfahrungen wird später die Weltsicht des Erwachsenen aufgebaut, der also nicht erst in der Schule lernt, sondern von Anfang an auf seine sozialen Umwelten eingestellt ist. Schulische Bildung ist so kein qualitativer Sprung. Cooley hat auch die Idee des „social self“ weiterentwickelt, mit der die cartesische Kluft zwischen Innenwelt und Außenwelt überwunden werden sollte. Kinder sind nicht, wie bei Rousseau, *zuerst* Natur und *dann* Gesellschaft, sie sind *immer schon*, und zwar aktiv lernend, auf „Gesellschaft“ eingestellt, versteht man darunter ihre primären sozialen Beziehungen. Daher lernen sie auch Demokratie in ihrer primären Kultur, und dies praktisch und nicht mit Hilfe abstrakter Belehrungen (Cooley 1918).

Das hat Folgen für die Theorie: „All principles by themselves are abstract,“ schreibt John Dewey (1991, S. 7) in *Experience and Education*. „They become concrete only in the consequences which result from their application.“ Prinzipien der pädagogischen Reform, wie sie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts diskutiert werden, sind fundamental und sehr weitreichend. Wer sie richtig verstehen will, kann nicht von „Entweder-Oder-Philosophien“ ausgehen, also sich auf die eine Seite gegen die andere stellen. Alles kommt darauf an, wie diese Prinzipien in der *Praxis* der Erziehung, in Schulen, Familien und anderen sozialen Feldern interpretiert werden. Man muss herausfinden, wie sie *konkret* die Erfahrung bestimmen oder nicht bestimmen. Die „neue“ Erziehung ist so nicht einfach aufgrund ihrer Selbstbehauptungen die bessere. Sie muss sich bewähren, und zwar von ihren Konsequenzen aus.

Experience and Education erschien 1938.³⁶ Dewey hatte sich Ende des Jahres 1936 mit einem provozierenden Buch des Präsidenten der *University of Chicago*, Robert Mayard Hutchins,³⁷ auseinander gesetzt,³⁸ in dem die *progressive education*, der Dewey zugerechnet wurde und wird, auf das Heftigste attackiert worden war. Hutchins' *The Higher Learning in America* (1936) markiert in zentralen Positionen das Ge-

genteil des Programms der amerikanischen Reformpädagogik. Hutchins begründete neu, was in der angelsächsischen Welt *liberal education* genannt wird, eine Bildung, die frei ist von praktischen Bezügen.

- Grundlegend, so Hutchins, sei nicht das Verhältnis von Lernen und Handeln und so die Probe des Abstrakten in der Erfahrung, sondern der Kanon der Höheren Bildung, der in einem verbindlichen Set an Grossen Büchern überliefert werde.
- Bildung sei so weder instrumentell noch funktional zu begreifen, vielmehr müsse bei jedem Bildungsgang die intellektuelle Tradition vorausgesetzt werden, an der sich jeder Lernende abzarbeiten habe.
- Im März 1937 bezeichnete Hutchins das Ziel einer solchen Bildung mit „intellectual discipline,“ zu unterscheiden von dem reformpädagogischen Ziel der „Entwicklung der Persönlichkeit.“³⁹

Bildung müsse im Blick auf die abverlangten Niveaus disziplinieren, und das sei nur möglich mit einer verbindlichen intellektuellen Überlieferung, über die nicht subjektiv entschieden werden könne und die nicht zur Wahl stehe. Dabei müsse in der Höheren Bildung auf praktische Bezüge verzichtet werden. Alltägliche Erfahrung und intellektuelle Bildung seien getrennte Größen. Man könne also nicht die Erfahrung und schon gar nicht die praktischen Konsequenzen einer Theorie zum Maßstab der Bildung erheben. Sie kann in diesem Sinne nur sich selbst genügen.

Die Diskussion über *liberal education* als akademische Alternative zur Reformpädagogik dauerte bis nach dem Zweiten Weltkrieg an und ist bis heute virulent (Oelkers 2004a). Hutchins war der eigentliche Gegenspieler Deweys in der amerikanischen Diskussion über die Zukunft der Bildung, wobei Hutchins die beiden zentralen Themen im Spätwerk Deweys, nämlich *Freiheit* und *Demokratie*, mit seiner eigenen Bildungstheorie zu besetzen versuchte.⁴⁰ Freiheit sei nicht ein-

fach gegeben, sondern müsse intelligent genutzt werden, und Demokratie sei nicht einfach ein Problem der Partizipation und des Austausches zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft, sondern des Bildungsniveaus ihrer Mitglieder, das sich material entscheide, in der Auseinandersetzung mit dem Stoff.

Bildung (education), schrieb Hutchins 1953, habe zu tun mit der Entwicklung der intellektuellen Kräfte des Menschen. Aber das sei mehr als das experimentelle Lernen der Naturwissenschaften; verglichen mit Kultur, Geschichte, Kunst und Philosophie seien die Daten der empirischen Forschung von begrenztem Nutzen, was auch damit zusammenhänge, dass sie „wertfrei“ verstanden werden (Hutchins 1953, S. 70/71). Eine liberale Bildung sei eine Wertung für das gute Leben und so für das Leben in der Demokratie, das Verstehen und Urteilskraft voraussetzt, also nicht durch ständiges Experimentieren erreicht werden kann (ebd., S. 72/73). Andererseits gibt es für die zweckfreie Bildung keine obere Grenze, „because there cannot be too many people with understanding and judgement“ (ebd., S. 73). Und: es handelt sich eine lebenslange Aufgabe, die nicht mit dem Ende der Kindheit getan ist.

Dieser Einwand richtet sich gegen die kindzentrierte Pädagogik, die vor allem in den zwanziger Jahren großen öffentlichen Einfluss hatte. Manchmal, so Hutchins, denken wir Erziehung, als sei sie eine Art Kinderkrankheit, so wie Mumps, Masern, Keuchhusten oder Wundpocken eine einmalige Angelegenheit, die genügend Abwehr aufbaut, um nicht wiederholt werden zu müssen.

„If a person has had education in childhood, he need not, in fact he cannot, have it again. But the pedagogical principle that the most important things can be learned only in mature life is supported by a sound philosophy in general. Men are rational animals. They achieve their terrestrial felicity by the use of reason. And this means that they have to use it for their

entire lives. To say that they should learn only in childhood would mean that they were human only in childhood" (ebd., S. 75)

Es ist sicher übertrieben, das „irdische Glück“ allein vom Gebrauch des Verstandes abhängig zu machen. Aber es richtig, wenn Hutchins darauf verweist, dass eine Republik nur durch den Gebrauch der Intelligenz aufrecht erhalten werden kann und in diesem Sinne als eine „Republik des Lernens“ verstanden werden muss (ebd., S. 75/76). Der Dissens liegt in der Bestimmung dessen, was Bildung sein soll oder nur sein kann. „In the West this education has gone by the name of liberal education. It has consisted of the liberal arts, the arts of reading, writing, listening, speaking, and figuring, and if the intellectual and artistic tradition we inherit" (ebd., S. 80).

Erziehung besteht nicht einfach im entdeckenden Lernen, sie verlangt Anstrengungen, die mit der kulturellen Tradition gegeben sind. Dass es in der Erziehung leicht sein soll, ist ein schwer wiegendes Missverständnis, zu dem vor allem die Philosophie John Deweys oder was seine Anhänger davon übernommen haben, beigetragen hat (ebd., S. 86). Aber das war nicht das Problem, vielmehr wollte die pragmatistische Pädagogik und mit ihr Dewey eine demokratische Erziehungstheorie entwickeln, die vom Bildungsideal der Eliten Abstand nimmt. Hutchins versucht, das klassische Elitenkonzept – „the best education for the best" (ebd., S. 80) – zu demokratisieren, und zwar mit folgendem rhetorischen Argument:

„Liberal education was the education of rulers. It was the education of those who had leisure. Democracy and industry, far from making liberal education irrelevant, make it indispensable and possible for all the people. Democracy makes every man a ruler, for the heart of democracy is universal suffrage.⁴¹ If liberal education is the education that rulers ought to have, and this I say, has never been denied, then every ruler, that is every citizen, should have a liberal education" (ebd., S. 84).⁴²

Gegen diese Auffassung ist schon vor Deweys *Democracy and Education* argumentiert worden. Dabei spielte nicht nur der Verdacht feudaler Theorien, die sich lediglich auf Eliten konzentrieren würden, eine Rolle, sondern zugleich das Verhältnis von Bildung und öffentlicher Meinung, also dem Grundmedium der Demokratie. Nicholas Murray Butler hatte 1899 skizziert, was *Education of Public Opinion* genannt wurde.⁴³ Butler argumentiert hier, dass die Bildung der öffentlichen Meinung ein Produkt der Industriegesellschaft sei, mit dem völlig neuartige Steuerungsprobleme verbunden seien, die etwa die antike Demokratie nicht annähernd kannte:

„Public opinion is not very old. It is the child of the art of printing, of modern education, of modern means of communication, of modern democracy. Printing and education made it possible. Steam and electricity have developed it enormously. Democracy has caused it to grow through exercises. As democratic tendencies and habits have spread, as the circle of human information und human interest has widened, as the means of communication between man and man and between man and the world about him have expanded and multiplied, the complexity of public opinion has greatly increased; and while the difficulty of *arousing it* has diminished, the difficulty of *directing it* has increased many fold“ (Butler 1907, S. 45/46; Hervorhebungen J.O.).

Die Gefahr der modernen Massenkommunikation besteht darin, dass der Einzelne sich gar kein eigenes Urteil bildet, sondern auf Stereotypen und Anhängerschaften reagiert (ebd., S. 52ff.). „We believe first and defend our beliefs afterwards“ (ebd., S. 53). Zudem wird die öffentliche Meinung auch nicht ständig „größer“ oder „rationaler“, eher scharen Meinungsführer Truppen hinter ihre Fahnen, die möglichst blind folgen sollen (ebd., S. 55). Das Argument, wonach der öffentlichen Bildung angesichts der politischen Steuerungen durch Massenmedien keine oder nur eine geringe Bedeutung für die Demokratie zukomme, ist später von dem englischen Politologen Graham Wallas entwickelt worden.⁴⁴ Meinungen werden durch

Schlagzeilen gemacht (Wallas 1938, S. 104ff.), politische Meinungen basieren auf irrationalen Steuerungen (ebd., S. 100ff.) und am Ende siegt nicht die Vernunft, sondern die bessere Suggestion (ebd., S. 112).

Aber genau aus diesem Grunde kommt der politischen Erziehung zur Demokratie größte Bedeutung zu, wie Nicholas Butler bereits 1896 dargelegt hatte.⁴⁵ Politische Erziehung müsse mehr sein als nur Unterricht in Regierungskunde, mehr auch als Patriotismus in der Schule oder der morgendliche Fahnenappell, nämlich die Vorbereitung intelligenter Bürger auf die Geschäfte des Gemeinwesens. Und das wird verstanden als Gegensatz zum europäischen Ideal der Kultivierung:

„The public education of a great democratic people has other aims to fulfil than the extension of scientific knowledge or the development of literary culture. It must prepare for intelligent citizenship“ (Butler 1907, S. 92).

Das sei schwer zu erreichen, aber müsse dennoch und zwar um der Prinzipien willen, auf denen die Demokratie beruht, immer wieder angestrebt werden, und zwar auch, wie es schon 1896 hieß, gegen die vorherrschenden Trends der Politikverdrossenheit in Teilen der Bevölkerung (ebd., S. 93). Glaubwürdigkeit erreicht die demokratische Erziehung nur dann, wenn die Fehler und Schwächen in der Praxis der Demokratie thematisiert werden und nicht lediglich die brillanten Entwürfe (ebd., S. 98/99). Daher schließt Butler: „The difficulties of democracy are the opportunities of education“ (ebd., S. 100), dies verstanden als Lebensprinzip und nicht lediglich als Maxime schulischen Unterrichts. Man sieht, wo Dewey seine Quellen hat. Aber was er 1916 in *Democracy and Education* formulierte, ist ein amerikanischer Konsens und erst darauf aufbauend eine originelle Theorie.

Innerhalb des Pragmatismus wird Demokratie als Rahmen nicht nur der Pädagogik, sondern der Moral überhaupt verstanden, die nicht einfach als „praktische Vernunft“ unabhängig

von der Verfassung der Gesellschaft anzusehen ist. Nur wo die Verfassung politische Freiheit garantiert, können sich demokratische Überzeugungen entwickeln (Tufts 1917, S. 111), aber solche Überzeugungen sind nicht einfach feste Gewohnheiten, sondern fortlaufende Anpassungen dieser Gewohnheiten im Rahmen öffentlicher Auseinandersetzungen. Demokratie muss fortlaufend gewonnen werden und stellt keinen Automatismus dar. Entscheidend sind überzeugende Problemlösungen, also nicht lediglich Rituale und Symbole der Demokratie, sondern ihre Praxis, die tatsächlich so etwas abverlangt wie „intelligent citizenship.“

Die Grundidee, auch ethische Fragen auf intelligente Problemlösungen zu beziehen, geht auf Überlegungen zurück, die John Dewey zusammen mit James Tufts⁴⁶ in ihrem gemeinsamen Buch *Ethics* entwickelt hatten. Hier wird vor allem die Frage diskutiert, wie ein Kriterium für Moralität entwickelt werden könne. Der Vorschlag geht dahin, moralische Entwicklung mit Wachstum (growth) und Intelligenz in Verbindung zu bringen, und dies sowohl in historischer als auch in psychologischer Hinsicht (Dewey/Tufts 1908). Tufts hat dann 1917 in seinem Buch über die Herkunft und die Aufgaben der amerikanischen Demokratie darauf verwiesen, dass intelligente Anpassung mit Freiheit und Bildung zu tun hat, was auch heißen muss, Freiheit von Angst. Demokratische Bildung setzt nicht nur Egalitätsprinzipien durch, etwa im Bereich der Koedukation, und demokratische Bildung ist nicht allein durch das Postulat der Chancengleichheit fassbar. Vielmehr: „In a still larger sense education is necessary for freedom; only recently has this come to be realized. With the rapid growth of natural science and of invention it has become evident that freedom from disease, freedom from poverty, freedom from fears of many kinds all depend upon education“ (Tufts 1917, S. 178).

Das hat alles auch seine andere Seite: Gerade die amerikanische Pädagogik hat den Konflikt zwischen Freiheit und Egalität, der jeder Demokratie innewohnt (Butler 1907, S. 57) nie

wirklich aufgelöst. Und allzu oft war die „neue Erziehung“ jeweils nur eine rhetorische Figur, die auf ein Wundermittel verwies, das es nie gab (Perkinson 1995). Die hohen Erwartungen der freien und gleichen Erziehung wurden oft unterlaufen oder nicht erfüllt, und der Grundkonflikt, was als Bildung zu gelten hat und was nicht, ist ungelöst. Gleichwohl, der Ansatzpunkt für eine demokratische Erziehung kann kaum woanders als in der amerikanischen Pädagogik gesucht werden, und er ist nur zu haben in Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus.

Anmerkungen

- 1 Der Ausdruck „re-education“ geht vermutlich auf Walter Lippman, den Chief-Editor der *New York World*, zurück. John Dewey wurde im Mai 1944 Organisator des *Council for a Democratic Germany*. Grundlage für „reconstructing German education“ nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war die *American Joint Chiefs of Staff (JCS) Directive No. 1067*. Nachdem alle NS-Institutionen der Erziehung geschlossen worden waren, sollte das deutsche Erziehungssystem neu aufgebaut werden, mit dem Ziel „to eliminate all Nazi and militaristic doctrines and to encourage the development of democratic ideas“ (Pollock/Meisel/Bretton 1949, S. 82; vgl. Tent 1982). Dabei spielte die Rückbesinnung auf die Reformpädagogik der Weimarer Republik eine gewisse Rolle, allerdings in der Optik, wie sie seinerzeit in den Vereinigten Staaten wahrgenommen worden war (etwa: Alexander/Parker 1929).
- 2 Es wird oft übersehen, dass es auch eine *re-education* in den Vereinigten Staaten gab, der rund 425 000 deutschen Kriegsgefangenen nämlich, die in 511 Lagern verteilt über das ganze Land, umerzogen werden sollten.
- 3 Wilhelm Flitner (1889-1990) studierte Philosophie, Germanistik, Geschichte und Anglistik in München, Jena und Berlin. 1912 promovierte er bei Bruno Bauch in Jena im Fach Philosophie, im Februar 1914 absolvierte er das Staatsexamen für Gymnasiallehrer und ging danach in den Schuldienst. Flitner war von August 1914 bis Dezember 1918 Kriegsteilnehmer. 1919 wurde er als Studienrat Leiter der neu gegründeten Volkshochschulschule in Jena. 1926 habilitierte er sich in Göttingen bei Herman Nohl und wurde im gleichen Jahr an die wiederum neu gegründete Pädagogische Akademie nach Kiel berufen. 1929 wurde Flitner ordentlicher Professor und Direktor des Seminars für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Sein theoretisches Hauptwerk, die *Systematische Pädagogik*, erschien 1933 und wurde 1950 als *Allgemeine Pädagogik* neu veröffentlicht.
- 4 Erich Hylla (1887-1976) war ursprünglich Lehrer und Mittelschulrektor. Er wurde 1922 in den Schulaufsichtsdienst berufen und war seit 1931 als Ministerialrat im Preußischen Kultusministerium tätig. Die Übersetzung von *Democracy and Education* (1930) ging auf einen einjährigen Aufenthalt an der Columbia University zurück. Auch HYLLAS Buch *Die Schule der Demokratie* (1928) resultiert aus dieser Erfahrung. Nach seiner Emigration übernahm Hylla eine Gastprofessur für Vergleichende Pädagogik an der Columbia University (1935-1937), später eine ähnliche Position an der Cornell University (1938). Nach seiner Rückkehr 1945 wurde Hylla zunächst Schulrat im bayerischen Landsberg am Lech, bevor er sich für die Re-Education engagierte.
- 5 Die erste deutsche Auflage erschien 1930 im Verlag F. Hirt in Breslau, die zweite Auflage 1949 im Verlag Georg Westermann in Braunschweig. Nach der vierten Auflage 1964 ist das Buch erst 1993 neu aufgelegt worden.

- 6 Am Ende des Kapitels *The Democratic Conception in Education*: Dewey 1985, S. 105.
- 7 Die Optionen der führenden westdeutschen Pädagogen nach 1945 für oder gegen die Re-Education sind bislang nicht genau untersucht. Aber es ist evident, dass nach 1945 dort angeschlossen werden sollte, wo 1933 ein Bruch vermutet wurde, der in theoretischer Hinsicht gar keiner war.
- 8 Im Falle Petersens war das nicht so, was 1956 eigentlich bekannt gewesen sein sollte. Neuere Studien zeigen Petersens Engagement auch im Rahmen der nationalsozialistischen Universität Jena, also von seinem akademischen Milieu her (Hossefeld/John/Lehmuth/Stutz 2003). Herman Nohl hat nach 1933 mit dem neuen Regime sympathisiert und dies in seinen Vorlesungen deutlich herausgestellt (Klafki/Brockmann 2002). Und auch von Wilhelm Flitner gibt es nach 1933 Texte, die eine gewisse Sympathie für den völkischen Teil des Nationalsozialismus veraten.
- 9 Wie die neukantianischen Erziehungsphilosophen Bruno Bauch, Jonas Cohn und Richard Höningwald, die pädagogischen Psychologen Gustav Deuchler oder Ernst Mally, philosophische Pädagogen und Schulgründer wie Leonhard Nelson oder Vertreter der Dilthey-Schule wie Max Frischeisen-Köhler und schließlich einflussreiche Erziehungsphilosophen wie Rudolf Lehmann.
- 10 Die zweite Auflage erschien 1877. Edward Deering Mansfield (1801-1888) war unter anderem Autor der *Political Grammar of the United States* (New York: Harper&Brothers 1834).
- 11 Die *American Education* wurde im Januar 1851 in dem *American Whig Review* so rezensiert: „The subject and purpose of this book should comment it to a universal attention. A system of education truly adopted to this country, politically and morally, is the great desideration. All contributions to a thorough discussion of the subject should be eagerly welcomed and universally considered“ (The American Whig Review 1851, S. 96).
- 12 Um 1867 neu gedruckt unter dem Titel *The Means and Ends of Universal Education* (Mayhew 1867).
- 13 Das *Antioch College* in Yellow Springs, Ohio wurde 1852 von der Christian Church gegründet und ein Jahr später eröffnet. Horace Mann wurde sein erster Präsident. Er setzte sowohl eine koedukative als auch eine sektenfreie Ausbildung durch.
- 14 Horace Mann (1796-1859) wurde 1816 als Autodidakt in die sophomore class der Brown University aufgenommen und studierte anschließend Jura. 1823 eröffnete er seine erste Kanzlei, von 1827 bis 1832 war er in der Verwaltung von Massachusetts tätig, danach ging er nach Boston und engagierte sich in Unitarier-Kreisen. Nach drei Jahren im Senat des Staates Massachusetts wurde Mann 1837 auf den neu gegründeten Posten des Sekretärs des *Massachusetts Board of Education* gewählt, den er bis 1848 inne hatte. Mann gründete in dieser Position

- 1839 die erste Public Normal School in den Vereinigten Staaten (in Lexington), entwickelte das System der High Schools, sicherte den Schulbesuch mit einem gesetzlichen Halbjahrsminimum und entwickelte die Lehrerbildung. Das Board hatte keinerlei Macht; durchgesetzt wurden diese Reformen allein durch die Beeinflussung der öffentlichen Meinung. Kontrovers war vor allem die Idee eines nicht von den christlichen Sekten her bestimmten Religionsunterrichts.
- 15 Fifth Annual Report of the Massachusetts Board of Education (1841).
 - 16 Francis Wayland (1796-1865) war von 1827 bis 1850 Präsident der Brown University.
 - 17 In: *Atlantic Monthly* (February, March 1869).
 - 18 Ausführlich dargelegt in: What is a Liberal Education? (*The Century*, June 1884) (Eliot 1909a, S. 87-122).
 - 19 Die öffentliche Kampagne für *New Education* wird mit dem „Committee of Ten“ zusammengebracht, das die Schulreform nachhaltig beeinflusste und dem Eliot vorstand. Zwischen 1890 und 1914 wurde aus „New Education“ ein viel zitiertes Schlagwort, das auch unabhängig von Eliot oder Deweys Interpretationen Verwendung fand. Das zeigt sich etwa in der aufwändigen Dokumentation des Bildungssystems der Vereinigten Staaten für die Weltausstellung 1900 in Paris (Butler 1899).
 - 20 Paul Monroe (1869-1947) schloss sein Studium 1897 mit einem Ph.D. an der University of Chicago ab. 1902 wurde er Professor of Education am *Teachers College* der Columbia University. Er blieb in diesem Amt bis zu seiner Emeritierung 1938. Monroe war von 1915 bis 1923 Direktor der *School of Education* am *Teachers College*, nach 1923 leitete er dort das *International Institute*; in beiden Funktionen sorgte Monroe für die Ausbreitung der amerikanischen „new education“.
 - 21 21 A *Cyclopedia of Education*. Vol. 1-5 (1911-1914). Vgl. Brickman/Cordasco (1970).
 - 22 *Liberty in Education* (Speech before the Nineteenth Century Club of New York 1886); *Undesirable and Desirable Uniformity in Schools* (Address given to the National Educational Association, Saratoga, July 12, 1892); *The Function of Education in Democratic Society* (An Address delivered before the Brooklyn Institute on October 2, 1897) (Eliot 1909a, S. 123-148; 271-300; 399-418).
 - 23 Artikel „Education“ im ersten Band von Monroes *Cyclopedia* (Dewey 1985, S. 425-434).
 - 24 *The Chicago School*:
<http://www.pragmatism.org/genealogy/Chicago.htm>
 - 25 25 Ella Flagg Young (1845-1918) wurde 1845 in Buffalo im Staate New York geboren und von ihrer Mutter zuhause erzogen. Ihre erste Schule besuchte sie erst mit elf Jahren. Als ihre Familie in die wirtschaftlich expandierende Stadt Chicago zog, wurde sie an der Chicago Normal School ausgebildet und erhielt hier auch ein Lehrerinnenpatent. Sie

unterrichtete seit ihrem siebzehnten Lebensjahr an Primarschulen. Mit zwanzig Jahren leitete sie die neue Übungsschule der Chicago Normal School und unterrichtete seit 1871 an einer High School ebenfalls in Chicago. 1875 wurde sie Schulleiterin und 1887 assistierende Superintendentin der gesamten öffentlichen Schulen Chicagos, eine Position, die sie zwölf Jahre lang innehatte. Sie war die erste Frau, die eine solche Karriere machte. Ella Flagg Young wurde 1905 Leiterin der Chicago Normal School, aus dem das Chicago Teachers College hervorgehen sollte, der Nukleus der heutigen staatlichen Universität von Chicago. 1909 wurde sie zum ersten weiblichen Superintendenten der öffentlichen Schulen Chicagos berufen, ein Amt, das in den großen amerikanischen Metropolen bis dahin nur Männer innehatten. (Daten nach Smith 1979).

- 26 Das italienische Verb *isolare* heißt eigentlich „zur Insel machen“.
- 27 Herbert Henry Donaldson (1857-1938) war Professor für Neurologie an der Yale University.
- 28 James Mark Baldwin (1861-1934) war *Stuart Professor of Psychology* an der Princeton University seit 1893. Zuvor war er seit 1889 an der University of Toronto tätig. Baldwin begründete die *Psychological Review* und war neben Stanley Hall einer der einflussreichsten Autoren der amerikanischen Psychologie um die Jahrhundertwende. 1902 veröffentlichte er das *Dictionary of Philosophy and Psychology*, das den Stand der Forschung und der Diskussion zwischen Psychologie und Philosophie zusammenfasste. Baldwin Buch *Mental Development in the Child and the Race* (Baldwin 1895) ist auch im Internet zugänglich: http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/baldwin/Baldwin_1906/Baldwi...
- 29 William Torrey Harris (1835-1909) studierte in Yale, aber ging vor dem Abschluss des Studiums als Lehrer für Kurzschrift nach St. Louis (Missouri). Hier machte er eine der ersten Karrieren in der amerikanischen Schulaufsicht. Harris amtierte von 1867 bis 1880 als Superintendent der öffentlichen Schulen der Stadt St. Louis. Zwischen 1869 und 1881 erschienen zwölf *Annual Reports*, die die Entwicklung des Schulsystems dokumentierten. 1873 gründete Harris zusammen mit Susan E. Blow (1843-1916) den ersten öffentlichen Kindergarten in den Vereinigten Staaten und wurde 1889 der erste *United States Commissioner of Education*, ein Amt, das er bis 1906 innehatte. Harris war zudem der Begründer einer von der Theologie unabhängigen amerikanischen Philosophie, die stark vom deutschen Idealismus, speziell von Hegel, beeinflusst war. Von 1867 bis 1893 war Harris Herausgeber der Zeitschrift *Journal of Speculative Philosophy*.
- 30 George Trumbull Ladd (1842-1921) studierte Philosophie und Theologie und war von 1869 an kongregationalistischer Pastor. 1869 wurde er als Philosophieprofessor an das Bowdoin College berufen. Ladd war von 1881 bis 1901 Clark Professor of Metaphysics and Moral Philosophy an der Yale University, von 1901 bis 1905 leitete er das Graduierten-Departement für Philosophie und Psychologie in Yale. 1879 war Ladd einer der ersten, der in den Vereinigten Staaten Verfahren der

- experimentellen Psychologie verfolgte. Seine wesentlichen Interessen waren neurophysiologischer Natur. Bekannt wurden aber auch seine *Essays on Higher Education* (1899).
- 31 Der Text ist im Internet zugänglich unter: *The Mead project* http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Youngs/Young_1903.html
 - 32 Butler war von 1887 bis 1891 der erste Präsident des *New York College for the Training of Teachers*, aus dem das 1893 gegründete *Teachers College* der Columbia University hervorgehen sollte. Das Konzept hat Butler (1889) selbst entwickelt.
 - 33 Nicholas MURRAY Butler (1862-1947) studierte nach seinem Doktorat 1884 an der Columbia University in Paris und Berlin. Vom Herbst 1885 an war er im Departement of Philosophy des Columbia College tätig, aus dem 1896 die Columbia University entstehen sollte. Butler war ihr Präsident von 1901 bis 1945. Er erhielt 1931, zusammen mit Jane Addams, den Friedensnobelpreis für seine Verdienste in der internationalen Zusammenarbeit. Butler war von 1925 bis 1945 Präsident der *Carnegie Endowment for International Peace*. Er begründete das Konzept der Friedenserziehung.
 - 34 „The *tabula rasa* doctrine of perception“ spielt bei der Entwicklung der pragmatistischen Erziehungstheorie eine zentrale Rolle. George Herbert Mead ersetzte diese sensualistische Doktrin durch eine Theorie der symbolischen Sozialisation, die auf Wechselwirkung basiert (Oelkers 2003).
 - 35 Charles Horton Cooley (1864-1929) studierte an der University of Michigan und machte dort 1897 seinen Ph.D. Von 1893/1894 sind *notebooks* erhalten, die Vorlesungen von John Dewey aufzeichnen. Dewey war im Juni 1886 zunächst als Assistenzprofessor für Philosophie an die University of Michigan berufen worden. Cooley lehrte seit 1892 im Department of Sociology der University of Michigan.
 - 36 John Dewey: *Experience and Education* (New York: Macmillan Co. 1938) (Dewey 1991, S. 1-62; Dewey 2002, S. 227-281).
 - 37 Robert Maynard Hutchins (1899-1977), Absolvent der *Yale-University*, lehrte von 1925 an zwei Jahre an der Yale Law School, bevor er dort Dekan wurde. 1929 wurde er der fünfte Präsident der *University of Chicago*, eine Position, die er bis 1945 innehatte. Von 1945 bis 1949 war er Kanzler (chancellor) der *University of Chicago*. Von 1943 bis 1974 an war er Chairman of the Board der *Encyclopedia Britannica*. 1954 wurde er Präsident des *Fund for the Republic*, von 1969 war Hutchins Chairman of the Board des *Center for the Study of Democratic Institutions* in Santa Barbara/Calif. Hutchins war ein rigoroser Verfechter der akademischen Freiheit, in den fünfziger Jahren verweigerte er den Loyalitätseid der Fakultäten.
 - 38 John Dewey: *Rationality in Education*. In: *The Social Frontier* Vol. III, No. 21 (December 1936), S. 71-73. John Dewey: *President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education*. In: *The Social Frontier* Vol. III, No. 22 (January 1937), S. 103/104. Robert Maynard Hutchins: *Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey*. In: *the Social Frontier* Vol. III, No.

- 23 (February 1937), S. 137-139. John Dewey: *Was President Hutchins Serious?* In: *The Social Frontier* Vol. III, No. 24 (March 1937), S. 167-169.
- 39 Diskussion mit William A. Neilson (Präsident des Smith College) am 7. März 1937 im *New York Times Magazine* (S. 1-2, 25).
- 40 Robert Maynard Hutchins: *Education for Freedom* (Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943). Robert Maynard Hutchins: *The Conflict of Education in a Democratic Society* (New York: Harper & Bros. 1953).
- 41 Allgemeines Stimmrecht.
- 42 „If industry is to give everybody leisure, and if leisure, as history suggests, tends to be degrading and dangerous unless it is intelligently used, then everybody should have the education that fits him to use his leisure intelligently, that is, liberal education. If leisure makes liberal education possible, and if industry is to give everybody leisure, then industry makes liberal education possible for everybody“ (Hutchins 1953, S. 84).
- 43 *Education of Public Opinion. An Address Delivered Before the University of Michigan on Commencement Day, June 22, 1899* (Butler 1907, S. 41-75). Das Elitentema wird berührt und positiv gewendet, allerdings bezogen auf Leistungs- und nicht auf Bildungseliten (ebd., S. 56/57).
- 44 Graham Wallas (1858-1932) wurde 1914 Professor für politische Wissenschaften an der London School of Economics. Er war Mitbegründer der Fabian Society und ein enger Freund von George Bernard Shaw. Wenig bekannt ist, dass Wallas von 1871 an als Schullehrer tätig war. Er schrieb einen der berühmten *Fabian Essays in Socialism* von 1889, verließ die Fabian Society aber 1904.
- 45 *Democracy and Education. An Address Delivered Before the National Educational Association at Buffalo, New York, July 7, 1896.* (Butler 1907, S. 77-101).
- 46 James Hayden Tufts (1862-1942) war nach einem Studium am Amherst College seit 1884 Leiter der neu gegründeten Staples High School in Westport, Connecticut. Ein Jahr später kehrte er als Mathematiklehrer nach Amherst zurück. Er blieb dort für zwei Jahre und studierte von 1887 an in Yale. Zuvor hatte er in der *Concord School in Philosophy* (einer Sommerschule in Connecticut) William Torrey Harris gehört. In Yale wurde Tufts beeinflusst unter anderem von George Trumbull Ladd. Im Herbst 1889 wurde Tufts Deweys Assistent in Philosophie an der University of Michigan. Von 1891 studierte Tufts zwei Jahre lang in Deutschland, zunächst in Berlin und dann in Freiburg/Br. Hier promovierte er bei Alois Riehl mit der Arbeit zum Thema *The Sources and Development of Kant's Teleology* (veröffentlicht 1892). Seit Herbst 1892 war er an der University of Chicago tätig; als John Dewey und George Herbert Mead 1894 ebenfalls nach Chicago kamen, bildeten die drei den Nukleus der Chicago School des Pragmatismus. Tufts wurde 1904 Leiter des Departments für Philosophie, nachdem Dewey zur

Columbia University gewechselt war. In diesem Amt blieb Tufts bis 1930. Er zog sich nach einem heftigen Konflikt mit dem neuen Präsidenten der Universität von Chicago, Robert Maynard Hutchins, zurück. Tufts hat sich, wie Mead und Dewey, intensiv mit pädagogischen Fragen auseinander gesetzt, ohne bislang entsprechend gewürdigt zu sein. Die Grundidee der moralischen Evolution geht zurück auf einen Artikel, den Tufts (1906) zwei Jahre vor der „Ethik“ veröffentlicht hat. Die einschlägigen Arbeiten zur Ethik sind gesammelt in Tufts (1992).

Literatur

- Abbott, J.: *Gentle Measures in the Management and Training of the Young*. New York: Harper&Brothers 1871.
- Alexander, Th./Parker, B.: *The New Education in the German Republic*. New York: John Day Company 1929.
- Andrews, C.C.: *Reflections on the Operations of the Present System of Education*. Boston: Crosby, Nichols, and Company 1853.
- A Statement of the Theory of Education in the United States of America. As Approved by Many Leading Educators*. Washington: Government Printing Office 1874.
- Becker, G.F.: *Education: Its Relations to the State and to the Individual, and its Methods. A Series of Lectures Delivered Before the General Assembly of the Students, University of California*. Berkeley, Cal. 1877. (= *Bulletin of the University of California*, December 1877)
- Baldwin, J. M.: *Mental Development in the Child and the State: Methods and Processes*. New York: Macmillan&Co. 1895.
- Butler, N.M.: *Education. The Training of the Teacher*. In: *The Century Volume 38, Issue 6 (October 1889)*, S. 915-920.
- Butler, N.M.: *The Reform of Secondary Education*. In: *The Century Vol. 48, Issue 2 (June 1894)*, S. 314-316.
- Butler, N.M.: *The Meaning of Education. Contributions to the Philosophy of Education*. New York: Charles Scribner's Sons 1898. (neue Ausgabe 1915)
- Butler, N.M.: *True and False Democracy*, New York: Charles Scribner's Sons 1907.
- Butler, N.M. (Ed.): *Monographs on Education in the United States. Vol. 1-19*. New York: J.B. Lyon Company 1899. (= *Department of Education for the United States Commission to the Paris Exhibition of 1900*)
- Cooley, Ch. H.: *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons 1902.
- Cooley, Ch. H.: *Social Organization: A Study of the Larger Mind*. New York: Charles Scribner's Sons 1909.

- Cooley, CH. H.: A Primary Culture for Democracy. In: Publications of the American Sociological Society 13 (1918), S. 1-10.
- Dedication of Antioch College, and Inaugural Address of its President, Hon. Horace Mann, with Other Proceedings. Yellow Springs/Boston: O.A.S. Dean, Crosby&Nichols 1854.
- Dewey, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 6: *How We Think* and Selected Essays 1910- 1911. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- Dewey, J.: The Later Works, 1925-1953. Vol. 13: 1938-1939. Ed. by J.A. Boydston; intr. by St. M. Cahn. Carbondale/Edwardsville 1991.
- Dewey, J.: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). M. e. Vorw. neu hrsg. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich 2002.
- Dewey, J./Tufts, J.H.: *Ethics*. New York: Henry Holt 1908.
- Donaldson, H.H.: *The Growth of the Brain. A Study of the Nervous System in Relation to Education*. New York/London: Scott/Scribner 1895.
- Eliot, CH. W.: The New Education. Its Organization. In: *Atlantic Monthly* (February, March 1869), S. 203-221, 358-367.
- Eliot, Ch. W.: The New Definition of the Cultivated Man. In: *National Education Association: Journal of Proceedings and Addresses* 1903. Chicago: University of Chicago Press 1903, S. 46-54.
- Eliot, Ch. W.: *Education for Efficiency and The New Definition of the Cultivated Man*. Boston/New York/Chicago, Cambridge: Houghton Mifflin Company, The Riverside Press 1909.
- Eliot, Ch. W.: *Educational Reform. Essays and Addresses*. New York: The Century Co. 1909a.
- ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909.

- Flagg Young, E.: Isolation in the School. A Dissertation Submitted to the Faculties of the Graduate Schools of Arts, Literature, and Science, in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy. (Department of Pedagogy). Chicago: Chicago University Press 1900.
- Flagg Young, E.: Some Types of Modern Educational Theory. Chicago: The University of Chicago Press 1902.
- Flagg Young, E.: Scientific Method in Education. In: The University of Chicago: Investigations Representing the Departments. Part II: Philosophy of Education. Chicago: The University of Chicago Press 1903, S.141-155.
- Flagg Young, E.: Ethics in School. Chicago: The University of Chicago Press 1906.
- Flagg Young, E.: Democracy and Education. In: Journal of Education Vol. LXXXIV, No.1 (July 6, 1916), S. 5/6.
- Flitner, W.: Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform. In: Die Deutsche Schule 48, 4/5 (1956), S. 147-153.
- Harris, W.T.: Psychologic Foundation of Education. An Attempt to Show the Genesis of the Higher Faculties of the Mind. New York: D. Appleton and Company 1898. (repr. 1969)
- Hutchins, R.M.: The Higher Learning in America. New Haven: Yale University Press 1936.
- Hutchins, J.M.: Education for Freedom. Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943.
- Hutchins, J.M.: The Conflict of Education in a Democratic Society. New York: Harper&Bros. 1953.
- Hylla, E.: Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten. Langensalza/Berlin/Leipzig: Verlag von Julius Beltz 1928.
- Kiddle, H./Harrison, Th. F./Calkins, N.A.: How To Teach. A Graded Course of Instruction and Manual of Methods for the Use of Teachers. Cincinnati/New York: Van Antwerp, Bragg&Co. 1877.

- Ladd, G.T.: *Outlines of Descriptive Psychology. A Text-Book of Mental Sciences for Colleges and Normal Schools.* London: Longmans Green 1898.
- Ladd, G.T.: *The Confusion of Pragmatism.* In: *The Hibbert Journal* VII (4) (July 1909), S. 784-801.
- Mansfield, E.D.: *American Education. Its Principles and Elements Dedicated to the Teachers of the United States.* New York: A.S. Barnes&Co. 1850.
- May, S.J.: *The Revival of Education. An Address to the Normal Association, Bridgewater, Mass., August 8, 1855.* Syracuse: Normal Association 1855.
- Mayhew, I.: *Popular Education.* New York: Harper&Brothers 1850.
- Mayhew, I.: *The Means and Ends of Universal Education.* New York: A.S. Barnes (1867).
- MEAD, G.H.: *The Definition of the Psychical.* In: *The University of Chicago: Investigations Representing the Departments. Part II: Philosophy of Education.* Chicago: The University of Chicago Press 1903, S.75-112.
- MONROE, P. (Ed.): *A Cyclopedia of Education.* Vol. 1-5. New York: Macmillan&Co. 1911- 1914.
- Pollock, J.K./Meisel, J.H./Bretton, H.L. (Eds.): *Germany under Occupation: Illustrative Materials and Documents.* Ann Arbor/Michigan: George Wahr Publishing Co. 1949.
- Sears, B.: *Objections to Public Schools Considered: Remarks at the Annual Meeting of the Trustees of the Peabody Education Fund.* New York, Oct. 7, 1875. Boston: Press of J. Wilson and Son 1875.
- Stetson, Ch. B.: *Technical Education: What it is, and what American Public Schools Should Teach. An Essay Based on an Examination of the Methods and Results of Technical Education in Europe, as Shown by Official Reports.* Boston: J.F. Osgood and Company 1874. *The American Whig Review.* New Series. Vol. VII (1851).
- Tufts, J. H.: *On Moral Evolution.* In: J.H. Tufts (Ed.): *Studies in Philosophy and Psychology by Former Students of Charles Edward Garman.* Boston: Houghton 1906, S. 3-39.

- Tufts, J.H.: *Our Democracy. Its Origins and Its Tasks*. New York. Henry Holt 1917.
- Tufts, J.H.: *Selected Writings*. Ed. and intr. by J. Campbell. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1992.
- Wayland, F.: *The Education Demanded by the People of the U. States. A Discourse Delivered at Union College, Schenectady, July 25, 1854, on the Occasion of the Fiftieth Anniversary of the Presidency of Eliphalet Nott, D.D., LL.D.* Boston: Phillipps, Sampson and Company 1855.
- Wallas, G.: *Humane Nature in Politics*. 3rd Edition. London: Constable&Company Ltd 1938. (erste Auflage 1908)
- White, A.D.: *Advanced Education. The Relations of the National and State Governments to Advanced Education*. Boston: Office of Old and New 1874.

Darstellungen

- Clout, J.M.: *Destined to Rule the Schools: Women and Superintendency, 1873-1995*. Albany, N.Y.: State University of New York Press 1998.
- Brickman, W.W./Cordasco, F.: *Paul Monroe's Cyclopedia of Education. With Notices of Educational Encyclopedias Past and Present*. In: *History of Education Quarterly* Vol. 10 (Fall 1970), S. 324-337.
- Hossfeld, U./John, J./Lehmuth, O./Stutz, R. (Hrsg.): *„Kämpferische Wissenschaft“*. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln: Böhlau Verlag 2003.
- Klafki, W./Brockmann, J.-L.: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiographische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz-Verlag 2002.
- Martin, J.: *The Education of John Dewey. A Biography*. New York: Columbia University Press 2002.

- Meanrd, L.: *The Metaphysical Club*. New York: Farrar, Straus&Giroux 2001.
- Oelkers, J.: *George Herbert Meads Theorie der Erziehung*. Ms. Zürich 2003.
- Oelkers, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/München: Juventa 2004. (erste Aufl. 1989)
- Oelkers, J.: *Kanon und Variation: Zur historischen Wirkkraft klassischer Bildung*. In: Th. Fuhrer/P. Michel/P. Stotz (Hrsg.): *Geschichten und ihre Geschichte*. Basel: Schwabe Verlag 2004a, S.405-438.
- Perkinson, H.J.: *The Imperfect Panacea. American Faith in Education*. Fourth Edition. Boston, Massachusetts et. al. McGraw Hill 1995. (erste Auf. 1968)
- Sandbothe, M.: (Hrsg.): *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtung zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft 2000.
- Smith, J. C.: *Ella Flagg Young. Portrait of a Leader*. Ames, Iowa: Educational Studies Press 1979.
- Tyack, D./Tobin, W.: *The "Grammar" of Schooling. Why Has It Been so Hard to Change?* In: *American Educational Research Journal* Vol. 31. No. 3 (Fall 1994),S. 453-479.

KURT CZERWENKA

*Was müssen Lehrerinnen und Lehrer
wissen und können?
Zur Zukunft der Lehrerbildung
in gestuften Studiengängen*

Einführung

„Lehrer auf dem Prüfstand“, so lautet der Titel eines Beitrags von S. Blömeke in der Frankfurter Rundschau vom 25.5.04. Darin mahnt sie die Notwendigkeit einer international vergleichenden empirischen Untersuchung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung an. Die Autorin ist selbst Mitglied der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), die derzeit eine solche internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung unter dem Titel „Learning to Teach Mathematics and Science – Teacher Education Study (TEDS)“ vorbereitet. Die Studie wird in den Jahren 2005 bis 2010 in mehr als 30 Ländern stattfinden. Nach einem Jahr soll ein internationaler Vergleich der Lehrerbildungssysteme und des Lehrerberufs vorliegen. Noch ein Jahr später soll der Vergleich auf Inhalte und Umfang der Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis ausgedehnt werden. „2008 werden wir wissen, mit welchem Wissen, welchen Einstellungen und Handlungsoptionen sowie mit welchen sonstigen Persönlichkeitsmerkmalen Abiturienten in das Studium eintreten und welche Lernerfahrungen sie dort und im Laufe des Referendariats machen“ (S. 31).

Ein wahrhaft anspruchsvolles Unterfangen. Dabei sollen die alten Lehrerbildungssysteme mit den bereits an mehreren Orten eingeführten BA/MA-Studiengängen verglichen werden. Betrachtet man den derzeitigen Stand empirischer Erkenntnisse auf diesem Gebiet, wäre das neue Vorhaben ein absoluter Durchbruch. Die Frage bleibt, ob neben eher quantitativen Er-

gebnissen der Lehrerbildung, die sicherlich erhoben werden, auch die qualitativ-inhaltlichen Zusammenhänge mit analysiert werden können. Wir wissen, wie viele Fragen diesbezüglich PISA offen lassen musste, z.B. genaue Ursachenbeschreibung oder innere Zusammenhänge der Ergebnisse.

In dem Titel dieses Beitrags steckt neben dem Anspruch auf empirische Erkenntnisse auch eine Standardisierungsabsicht. Es soll empirisch, aber auch normativ-systematisch festgelegt werden, was Lehrer wissen und können müssen. Eine Frage, der im Folgenden genauer nachzugehen ist.

1 Welche Inhalte müssen während des Studiums erworben werden?

Eine genaue Aufstellung zu vermittelnder Inhalte während des Studiums stammt von Shulman (1987). Er betont das Wissen im Fach resp. in der Fachdisziplin genauso wie strukturelles Wissen über Lehrpläne und Curricula und das didaktische Wissen über die Umsetzung von Inhalten in Unterricht, also das Verhältnis von Fachdisziplin und Profession. Zusammenfassend kommen wir auf sieben Punkte:

Shulman (1987):

1. Wissenschaftliches Fachwissen
2. Allgemeines pädagogisches, v. a. didaktisches Wissen
3. Curriculares Wissen (Lehrpläne, Lehrorganisation)
4. Pädagogisches Inhaltswissen über die Umsetzung von Inhalten in unterrichtliche Einheiten
5. Wissen über Schüler
6. Wissen über institutionelle und andere Rahmenbedingungen von Unterricht
7. Philosophisches und normativ-berufsethisches Wissen

Im Mittelpunkt stehen demnach das Inhaltswissen, d. h. die besondere Beherrschung des Fachwissens, das methodische Wissen der Umsetzung und das Handlungswissen. Dabei wird

die Didaktik die Gelenkstelle zwischen disziplinärem Wissen und handlungsleitenden Kognitionen.

1.1 Fachwissenschaft und Unterrichtsinhalte

Nun wird mit der Begriffszuschreibung „Fachwissen“ ein Inhaltsbereich belegt, der nur auf den ersten Blick einheitlich und systematisch erscheint. Inzwischen hat die Auseinandersetzung um die fachlichen Inhalte des Unterrichts zu einer Differenzierung und Dynamisierung geführt, die neue Entscheidungen für inhaltliche und damit didaktische Auswahl notwendig macht.

Bisher sind wir davon ausgegangen, dass zum Erwerb eines Fachwissens an der Universität die Inhalte des Faches in ihrer historischen und systematischen Sichtweise gehören, weiterhin ihre Strukturen der Anordnung, unterschieden nach formalen Systemen etwa in der Chemie oder Biologie und den chronologischen, problemzentrierten oder paradigmatischen Sichtweisen in den Geisteswissenschaften. Um diese unterschiedlichen Zugriffsweisen auf Welt genauer zu definieren, sollten auf alle Fälle die fachüblichen Forschungsinstrumente kennen gelernt werden, beispielsweise das Experiment, die Fallstudie, die statistische Analyse, die Feldstudie bis hin zu Hermeneutik und Interpretation. Da Fachwissenschaften erkenntnistheoretisch nur Netze, Systeme, Modelle oder Erklärungsweisen von Welt darstellen, gesichert durch Axiomatik, Theorien oder zumindest Konstrukte, sind die einschlägigen Forschungsmethoden Hilfsmittel der Prozessbeschreibung von Wissensaneignung und der Reflexion von Validität und Gültigkeit der Aussagen. Umso weicher die Methoden, umso spekulativer die Erkenntnisse.

Diese lange Zeit geltende Übereinkunft wird neuerdings in Frage gestellt. Der heftigste Angriff kommt aus einer Richtung, deren Bezug zu diesem Selbstverständnis bisher noch gar nicht

hergestellt wird. Ich meine PISA und den darin artikulierten Literacy-Begriff. Mit „Literacy“ wird Fachwissen gemeint, aber auch Umgang mit Problemen, die selbstverständlich auch wieder fachrelevant sind, nämlich zu Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. PISA hat den Leistungsstand von Schülern gemessen, aber auch die funktionale Kompetenz, das Umgehen mit Lebensproblemen. Deutsche Schüler haben nur mittelmäßig abgeschnitten; vor allem beim Anwendungswissen klafften deutliche Lücken.

Nun könnte man sagen, dieses abgefragte Wissen kommt in deutschen Schulen kaum vor. Trotzdem werden von allen Forschern bei PISA und den meisten Interpreten den Schulen Versäumnisse attestiert. In welchem Bezug steht das hier geforderte prozedurale Wissen oder die angemahnte Kompetenz zu dem oben angeführten Fachwissen? Es ging bei PISA-Aufgaben kaum um Inhalte, also gelerntes Wissen, auch nicht um Strukturen des Wissens, etwa wie sich eine Sachbeschreibung zu einem persönlichen Brief oder zur Belletristik verhält. Auch Forschungsmethoden waren kein Thema, obwohl Fragen der Wissensaneignung eines Faches manchmal auch mit der Wissensverwendung korrespondieren, etwa in den Naturwissenschaften oder der Geometrie. Vieles war, nach Aussagen der PISA-Konstrukteure, überfachlich und problembezogen.

Wenn Schule nun auf PISA reagiert – und das wird allgemein verlangt – muss sie auch ihren Fachbezug umstellen. Auch Lernzeit kann nur einmal verbraucht werden, und wenn sie mit Literaturstudium verbracht wurde, kann nicht gleichzeitig Lesen von Statistiken geübt werden. Noch haben die Fächer, weder an den Schulen noch in der Ausbildung an den Universitäten, darauf reagiert. Handelten sie allerdings PISA-konsequent, müssten sie neuerdings Grundlagen, Problemlösungen des Faches, Kompetenzen, Transferbildung und Fächerübergreifendes vermitteln.

Der Streit, ob die Vermittlung einer Fachsystematik oder der einschlägigen Forschungsmethoden noch adäquat ist, zuvorderst in der Lehrerausbildung, aber auch in weiterführenden Schulen, erhält damit eine neue brisante Dramatik. Aber er wurde auch vor PISA schon geführt. H.-E. Tenorth, ein Verfechter der kategorialen Zugriffsweise auf Welt, besinnt sich etwa Humboldtscher Schultheorie und stellt speziell Bildungswissen unter den folgenden Kategorien zusammen (2001; 1994). Er spricht bewusst von Bildungswissen, auch innerhalb der Diskussion um einen Bildungskanon, und formuliert:

Kategoriales Bildungswissen (historisch)

- „linguistische“ also sprachlich-literarische Kenntnisse
- historische Kenntnisse (Nation, Kultur, Gesellschaft)
- mathematische Kenntnisse (Modellierung der Welt in Zahlen und Formeln)
- ästhetische Kenntnisse (Artikulation des Selbst)
- Unterscheidung von Elementar- und höherer Bildung.

Er geht davon aus, dass sich vergleichbare Einteilungen des Wissens über die ganze menschliche Kulturgeschichte ziehen und es unhistorisch wäre, sie, aus welchen Motiven auch immer, fallen zu lassen.

Er wendet sich damit dezidiert gegen einen Ansatz von Klafki (1995), der Schlüsselprobleme der Zukunft als Kategorisierungsinstrument für Allgemeinbildung begreift. Unabhängig von historischen Fächern oder „Objektivationen“, ein Begriff aus seinem früheren Ansatz der bildungstheoretischen Didaktik, beschreibt er hermeneutisch-expandierend die vermeintlichen Lernprobleme der künftigen Generation als Kulminationspunkte des Unterrichts. Wohl wegen der ultimativen Dimension derartiger Probleme, etwa beim Umweltschutz, der Atomkriegsbefürchtung oder der Welternährungslage, fordert er die Priorisierung. Dieser Ansatz überzeugt wohl eher wegen seines hoch-moralischen Anspruchs als in der didaktischen Umsetzbarkeit.

Es wird deutlich, dass die Diskussion um die Fachwissenschaften und deren Übertragung auf die Unterrichtsfächer wieder neu in die Diskussion gekommen ist, sicherlich zuletzt durch PISA, wobei die Argumente doch eher unterschiedlichen Prinzipien gehorchen, nämlich systematischen, pragmatischen, historisch-bildungstheoretischen und politisch-moralischen.

1.2 Erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen

Die Frage nach der Anordnung und dem Umfang des erziehungswissenschaftlichen Wissens für Lehramtsabsolventen wird kritisch unter dem Aspekt der „Beliebigkeit“ diskutiert, woraus konstruktiv die Suche nach einem Kerncurriculum erwuchs. Den jüngsten und wohl auch ausgearbeitetsten Vorschlag hat die Arbeitsgruppe des Wissenschaftsministeriums Rheinland-Pfalz unter der Leitung von J. Oelkers vorgelegt (2004), die sich mit der Struktur der „Bildungswissenschaften“ in einem neu konzipierten BA/MA-Studiengang beschäftigen sollte.

Ihr Vorschlag enthielt die folgenden Module:

BA-Phase:

- Module 1: Sozialisation, Erziehung, Bildung
2: Didaktik, Medien, Kommunikation
3: Diagnostik, Differenzierung, Integration

MA-Phase:

- Differentielle Schulforschung
- Differentielle Didaktik und Methodik
- Lernen, Diagnostik, Förderung

WP:

Bildungspolitische Schlüsselthemen
Schulentwicklung

Religionspädagogik Philosophie/Ethik

Auch wenn dieser Vorschlag von einer kompetenten Arbeitsgruppe vorgelegt wurde, die sich über einen längeren Zeitraum damit beschäftigt, bleibt er nicht ohne Mängel. So wurde die allgemein geforderte Empirie nur am Rande berücksichtigt, auch wenn man dem Prozess den Status einer Delphi-Studie zuschreiben kann. Aber etwa die in vielen Untersuchungen ermittelten Hauptprobleme von Lehrkräften (vgl. z. B. Schaa-schmidt 2004) bleiben unbeachtet. Mit Unterrichtsproblemen, deren Bewältigung und vor allem der Analyse der eigenen Ressourcen sollen sich angehende Lehrkräfte wohl eher instrumentell im Rahmen spezifischer Diagnostik und von Förderprogrammen beschäftigen. Gerade neuere Ergebnisse aus der Lehrerforschung (Gehrmann 2003) weisen darauf hin, dass Lehrbelastungen meist bei einer bestimmten Gruppe von Lehrkräften auftreten, wobei deren Risiko schon von Beginn ihrer Tätigkeit an besteht. Es wird also noch mehr darauf ankommen, im Bereich der Erziehungswissenschaft und Pädagogischen Psychologie die Aspekte der Selbstreferentialität und der Eignung der Studierenden stärker zu betonen.

Unter systematischer Perspektive ist mit Verwunderung anzumerken, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft die Religionspädagogik zu finden ist, aber nicht mehr die Historische Pädagogik.

Für die konkrete didaktische Umsetzung erlernter Inhalte im Unterricht erschien mir die Aufstellung auch fachdidaktischer Module oder Inhalte, möglichst praxisnah, besonders wichtig:

Fachdidaktisches Wissen

- Vermittlungswissen (didaktische Reduktion)
- Kommunikations-Wissen
- Entwicklungspsychologisches Wissen
- Wissen über Medien und Arbeitsmaterialien

- Sozialwissenschaftliches Wissen (Lernen und soziale Schicht)
- Anthropogene Voraussetzungen für Lernen.

Der eine oder andere Aspekt davon taucht zwar in den von der Arbeitsgruppe genannten Modulen auf, trotzdem schiene mir eine klare fachdidaktische Betonung von Vorteil.

2 Der besondere Aspekt der Standards

Wissen und Können von künftigen oder praktizierenden Lehrkräften sollen künftig nicht nur im Umfang oder in der Anordnung beschrieben werden, sondern sich an festgelegten Standards orientieren. Ein Standard fungiert dann als Testinstrument, das die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Kompetenzen oder Leistungen erleichtern soll. Standards dienen demzufolge der Messbarkeit von Wissensbereichen, aber auch von Handlungen. Daneben sollen sie, etwa bei einer Justierung nach oben, eine Optimierung von Leistungen anregen. Nur was auf einer Messlatte überprüft werden kann, kann anschließend bewertet werden (Evaluation).

Nach Oser (1997) sollen sich Standards auf Theorie, Empirie, Qualität und Ausführbarkeit beziehen. Das bedeutet, dass zu einer bestimmten pädagogischen Situation ein theoretisch-reflexiver Bezug hergestellt werden kann, dass sich die Entscheidung für eine bestimmte Handlung an bisherigen empirischen Ergebnissen orientieren sollte, dass Wissen und Können sich am Qualitätsniveau messen lassen muss und dass Darstellungen pädagogischer Situationen sich auf Ausführbarkeit beziehen. Erst wenn diese sowohl theoretischen als auch praktischen Elemente berücksichtigt sind, kann von der Beherrschung eines Standards ausgegangen werden. Ein hoher Anspruch, wie bisherige empirische Untersuchungen zeigen (Oser/Oelkers 2001). Oser hat bekanntermaßen seine Lehrstandards in 13 Bereiche aufgeteilt, die noch einmal in 88 Einzelmerkmale unterteilt wurden.

Lehrerstandards (Oser 1997)

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen
2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Kritisiert wurde daran vor allem der fehlende fachliche Bezug, der nun in den fachdidaktischen Kompetenzen berücksichtigt wurde. Der Aspekt der persönlichen Eignung wurde auf die Selbstorganisationskompetenz reduziert. Auch die Schulentwicklung taucht noch nicht explizit auf. Nach Darstellung Osers fußt das Konzept empirisch auf einer Delphi-Studie, also einer Übereinkunft von Experten aus Theorie und Praxis.

Terhart (2002), der das fehlende Fachwissen bei Oser kritisiert, stellt in seiner Expertise für die Kultusministerkonferenz eigene Standards für die Unterrichtsfächer zusammen.

10 Standards für die Unterrichtsfächer (Terhart 2002)

1. Allgemeine Struktur der Disziplin
2. Zentrale Konzepte und Inhalte der Disziplin
3. Zusammenhänge und Querverbindungen der Inhalte
4. Sich bewegen Können in den Strukturen/Inhalten der Disziplin
5. Forschungsmethoden der Disziplin
6. Ausgewählte Spezialisierungen/Vertiefungen
7. Geschichte, Erkenntnisprobleme und Erkenntnisgrenzen der Disziplin

8. Ausgewählte Themen und Probleme an der Forschungsfront der Disziplin
9. Verbindungen zu anderen Disziplinen (Inter-/Transdisziplinarität)
10. Bedeutung/Vermittlung der Disziplin für/an außerwissenschaftliche Kontexte

Diese Standards verstehen sich eindeutig im fachsystematischen Kontext und erweitern den Ansatz von Oser wesentlich. Allerdings sind auch sie wenig kompetenzorientiert formuliert, bis auf Standard 4. Im Wesentlichen beschreiben sie Wissensgebiete, die kaum in den Beziehungen zu Theorie, Empirie, Qualität und Ausführbarkeit deklinierbar sind. Die Berufsorientierung auf den Lehrerberuf ist zunächst nicht zu erkennen. Damit sind auch Beziehungen zum Begriff der „Literacy“ schwer herzustellen. Die Gefahr einer Verengung fachwissenschaftlicher Studien im Lehramtsstudium auf die Systematik der Disziplin scheint damit nicht gebannt. Die Inhalte dürften sich von denen eines Fach- oder Diplom-Studenten nicht unterscheiden. Die Diskussion der Lehrerbildung nach PISA, auch was die funktionale Kompetenz, das Fächerübergreifende oder die Problemorientierung anbetrifft, scheint noch am Anfang zu stehen.

Allerdings formuliert Terhart neben den fachbezogenen Standards auch noch 10 Standards für die Fachdidaktiken. Damit wird die Vermittlung der Disziplin in die Profession doch noch beschrieben. Dabei wird vornehmlich auf die Umgrenzung des Schulfaches, aber auch auf die Erlernbarkeit der Inhalte über Methoden, Medien und Lernwege abgehoben. Auch Lernschwierigkeiten sind zu ermitteln und Überfachliches soll gesehen werden. Ein neues Verständnis des Wissens, im Sinne einer Anwendungsorientierung ist auch hier noch nicht enthalten. Die Umstrukturierung der Wissensinhalte von der Systematik zur Situations- oder Problemorientierung erfolgt noch nicht.

10 Standards für die Fachdidaktiken (Terhart 2002)

1. Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach
2. Legitimation und Bedeutung des Faches als Schulfach
3. Geschichte des Schulfaches
4. Aufbau und die Inhaltlichkeit des fachspezifischen Lehrplans
5. Fachdidaktische Konzeptionen und fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung
6. Schulbücher/Unterrichtsmaterial/Informationstechnologien im Fach
7. Lernen und Lernschwierigkeiten von Schülern in diesem Fach
8. Leistungsbeurteilung und Lernförderung im Fach
9. Methodische Formen/Lehr-Lern-Formen in diesem Fach
10. Verknüpfung des Faches mit anderen Fächern

**Standards der Arbeitsgruppe
des Ministeriums Rheinland-Pfalz (2004)**

Die Arbeitsgruppe hatte sich zum Ziel gesetzt, neue Entwicklungen aufzugreifen und eine Fortentwicklung der Erziehungswissenschaften in Bildungswissenschaften zu betreiben. In diesem Zusammenhang wurden auch die nachfolgenden Standards formuliert:

Künftige Lehrerinnen und Lehrer

- verstehen die *Inhalte, Strukturen und Forschungsinstrumente* ihrer Fächer.
Sie schaffen Lernsituationen, die diese fachspezifischen Aspekte für die Lernenden bedeutsam machen.
- verfügen über ein reichhaltiges *Repertoire an Unterrichtsmethoden*.
Sie können auf die individuell unterschiedlichen Situationen der Lernenden angemessen reagieren und verstehen ihr Berufsfeld als permanente Lernaufgabe.
- können den jeweiligen Lernstand der Lernenden sowie das Lernklima *diagnostizieren und beurteilen*.

Sie sind in der Lage, Lernprozesse und -ergebnisse sowie die Folgen unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe und -formen adäquat einzuschätzen.

- können Schülerinnen und Schülern die Fähigkeiten zu *selbstbestimmtem Handeln* vermitteln.
Sie gestalten ihre schulischen Aufgaben und Tätigkeiten mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, ihr Leben möglichst selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und befriedigend zu gestalten.
- verstehen es, auf *die verschiedenen Lebensbedingungen* der Schülerinnen und Schüler einzugehen.
Sie können ihre Tätigkeiten auf die Lebenssituation der Lernenden mit ihrer sozialen und kulturellen Vielfalt sowie auf die institutionellen, gesellschaftlichen und historisch gewachsenen Rahmenbedingungen einstellen.
- wissen um die Bedeutung der *personalen Beziehungen* für den Erfolg von Lernunterstützung.
Sie können personale Beziehungskonstellationen reflektieren und bewusst mitgestalten.
- haben ein *differenziertes* Konfliktverständnis.
Sie gehen mit Schwierigkeiten sowie mit personalen Konflikten konstruktiv und problembearbeitend um.
- sind sich der wichtigsten *Widersprüche in der Lehrerrolle* bewusst.
Sie halten die Ambivalenzen aus und bewältigen die daraus erwachsenden Belastungen, indem sie in der Lage sind, unter Stress und Zeitdruck produktiv zu arbeiten.
- beteiligen sich aktiv an der *Schulentwicklung*.
Sie beziehen sich bei der Reflexion ihrer Tätigkeiten und der Entwicklung ihrer Schule auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und auf die öffentliche Bildungsdiskussion sowie die Entwicklungen der Bildungspolitik.
- begreifen ihr *Lehramt als öffentlichen Auftrag*.
Sie beziehen es auf gesellschaftliche Ziele und Aufgaben und sind deshalb in der Lage, professionelle Beratung zu leisten und können Feedback sowie Beratung auch zur Verbesserung der eigenen Arbeit konstruktiv nutzen.

Die Absicht der Arbeitsgruppe war, einen Grundbestand professionellen Wissens und Könnens zu sichern, der sich in beruflichen Kompetenzen niederschlägt. Alle Ausbildungsteile sollen miteinander kooperieren. Die oben genannte Aufstellung fungiert innerhalb der Diskussion der Arbeitsgruppe nicht als Standardisierung des Lehrerverhaltens, sondern als Kompetenzbeschreibung. Im Sinne der Begrifflichkeit von Standards als Messinstrumente, Erwartungshorizonte der Ausbildung oder klare Zielpunkte, können diese Beschreibungen aber eindeutig als Standards für das Wissen und Können von Lehrkräften gesehen werden.

Wie bereits im ersten Punkt deutlich wird, kann auch von einem teilweise veränderten Profil der fachwissenschaftlichen Ausbildung gesprochen werden. Lehrkräfte sollen Situationen schaffen, in denen das Lernen für die Schüler bedeutsam wird. Das Fach erfährt demnach seine Legitimation in der Anwendung auf Lebenssituationen oder Probleme. Das muss in der Fachausbildung vorbereitet werden, die Wissensverwendung kommt vor der Wissensvermittlung. Dies sollte durchaus noch in den Methoden deutlich werden, die einmal zur Systematisierung des Wissens, als auch zur Metakognition oder zum sozialen Lernen anleiten können. Auch die Beziehung des selbstbestimmten Handelns zu Unterrichtsinhalt und -methode wird gesehen. Bei den Lebensbedingungen der Schüler wäre nicht nur zu betonen, dass darauf zu reagieren ist, sondern dass die Bildungsbemühungen der Schule zur Lebensbewältigung in den unterschiedlichsten Verhältnissen befähigen sollten. Die personalen Fähigkeiten erscheinen noch etwas instrumentell-kognitiv. Es wird weder genügen, Konflikte nur zu verstehen, sondern sie müssen ausgehalten, bearbeitet und professionell beantwortet werden, noch reicht ein Bewusstsein der Widersprüche in der Lehrerrolle. Die Belastungsdiskussion ist inzwischen so differenziert, dass sie sich vom Widerspruchskonzept längst entfernt hat. Vielmehr geht es um adaptive Prozesse der beruflichen Anforderungen, der persönlichen Eignung und der verfügbaren Ressourcen. Daraus wird ein Problembewälti-

gungs-Geflecht, das mit rollenbezogenen Widersprüchen kaum beschreibbar ist. Vermisst wird auch die Erwartung einer Medienkompetenz der Lehrkräfte. Trotz dieser Kritikpunkte erfüllt die vorliegende Aufstellung von Kompetenzen, im Oser'schen Sinne auch Standards, viele Bedingungen:

- Sie sind berufsorientiert.
- Sie sind weitgehend umfassend.
- Sie sind klar und zielorientiert.
- Sie lassen eine Bewertung nach Mehr oder Weniger zu.
- Sie beziehen auf fachlicher Ebene neben dem Aspekt der Wissensvermittlung auch schon teilweise den der Wissensverwendung mit ein.

Problem der Überforderung des Studiums

Mit zunehmender Differenzierung der Standards entsteht das Problem der Erwartungsüberfrachtung. Je anspruchsvoller die Kompetenzen werden – und die Ausdifferenzierung ist kein Problem der Beschreibung, sondern der realen pädagogischen Situation – umso weniger sind sie, vor allem in ihrer Fülle, erreichbar. Deshalb haben wir uns in einer Arbeitsgruppe, die im Zusammenhang mit der Konzeption eines Master-Studiengangs „Schulpädagogik/Didaktik“ entstand (Czerwenka 2003), auf vier Grundstandards geeinigt. Diese Reduktion ist auch im Zusammenhang mit dem im Ganzen geringen Stundenumfang für Erziehungswissenschaften im Lehramtsstudium zu sehen. Auch Oser hat inzwischen dieses Problem erkannt und spricht von linearen Standards. Wir haben uns, sicher auch angelehnt an den Kompetenzen der Lehrenden, auf die nachfolgenden Essentials geeinigt:

Grundstandards (lineare Standards, Oser)

- Unterrichten, Lernarrangements schaffen
- Klassen- und Gruppenmanagement
- Fallverstehen: Diagnose, Förderung, Therapie
- Selbstreferentialität und Kooperation

Der erste Punkt „Unterrichten“ muss nicht erläutert werden. Der zweite, das Klassen- oder Gruppenmanagement erscheint uns wichtig im Zuge zunehmender Heterogenität von Schulklassen. Das Umgehen mit Gruppen scheint Anfängern ungewein schwer zu fallen, gerade unter dem Anspruch unterrichtlicher Inhaltsvermittlung. Auch geht die Prophylaxe von Störungen darin ein, was mehr ist als das Verstehen von Konflikten. Klassenmanagement hat klare theoretische und empirische Bezüge und kann in der Ausführbarkeit mehr oder weniger gut gelingen, wobei die Beherrschung durchaus erlernbar ist (Wellenreuther 2003). Das Gruppenmanagement ist ein Pendant zum Fallverstehen. Hierbei geht es um Individualisierung, Differenzierung, Diagnose, Bewertung, aber auch und vor allem um Förderung und Therapie: Ein vor allem von PISA festgestelltes Defizit deutscher Schulen. Wichtig schien uns auch der differenzierte Selbstbezug, auch um Lehrer-Sein bewusst zu planen und durchzuhalten, aber daneben auch die Kooperation, das Zusammenarbeiten mit anderen bei der Unterrichtsplanung, im Coaching und in der Schulentwicklung. Unserer Ansicht nach sollten zunächst einmal diese Grundwerkzeuge des Lehrers vermittelt werden und dann die weiteren Standards dazukommen, wobei die zeitliche Ausdehnung wohl über alle drei Phasen laufen muss.

3 Zur Vermittlung von Wissen und Können im Lehramtsstudium

K. Nölle und ich haben gerade ein Forschungsprojekt abgeschlossen, das sich mit der Vermittlung von Wissen und Können in der 1. Phase der Lehrerbildung und der Übertragbarkeit auf die 2. Phase beschäftigte. Daraus sollen die hier einschlägigen Ergebnisse kurz berichtet werden. Die genaue Darstellung von Hypothesen und Methodik erfolgte an anderer Stelle (Czerwenka/Nölle 2003).

Wir gehen davon aus, dass sich pädagogische Professionalität in einer Verbindung von Wissen und Können erweist, wobei das Können sich in einem pädagogischen Handlungsrepertoire und das Wissen sich in der entsprechenden Begründung durch die Berufswissenschaft zeigt. Nun wird eine Verbindung von Wissen und Können, wie es beispielsweise in den Standards von Oser (1997) oder in den Kompetenzen der Rheinland-Pfälzischen Arbeitsgruppe (2004) erwartet wird, häufig in Frage gestellt. Nach der Differenzthese (etwa bei Dewe/Radtke 1991; Neuweg 2000) gehören wissenschaftliches Wissen und berufliches Können zwei unterschiedlichen Bereichen an, die sich unabhängig voneinander nach je eigenen Regeln und Notwendigkeiten entwickeln. Deshalb sollten sie nach je eigenen Funktionsmodi vermittelt und erworben werden, das eine durch Wissenschaft und Lehre, das andere durch Praxis und Anwendung. Die Institutionen der Vermittlung sollten getrennt sein, das eine ist die Universität bzw. die 1. Phase, das andere das Referendariat und entsprechend die 2. Phase. Obwohl auch Terhart (2002) und die Arbeitsgruppe Rheinland-Pfalz (2004) davon ausgehen, dass nach der 1. Phase nur die Berufsfähigkeit und erst nach der 2. Phase die Berufsfertigkeit erlangt werden kann, gehen doch beide von einer Möglichkeit der Verbindung aus. Noch stärker wird die Kompatibilität bei Oser (1997) gesehen.

Oser und Bohnsack gehen in den Ergebnissen der Hessischen Kommission zur Lehrerbildung, in der sie maßgeblich mitwirkten, davon aus, dass das herkömmliche Lehramtsstudium für das Handeln im Beruf kaum relevant ist. Das Studium sei zu beliebig und der Beruf würde nach Art einer Meisterlehre eingeübt. Daher sei das unterrichtliche Handeln viel zu häufig wissenschaftlich nicht haltbar. Deshalb müsse das wissenschaftliche Wissen und das professionelle Können einander angenähert werden. Wurde bisher angenommen, dass die herkömmliche Lehrerausbildung Wissen produziere, die nicht in ein Können einmünde, ist die jetzige Vermutung, dass die Absolventen ohne professionelles Wissen in die Unterrichts-

praxis entlassen werden. Das sind auch unsere Ergebnisse der Absolventenbefragung. Damit ist gleichzeitig eine Erklärung für die nahezu fehlende Bezugnahme des Handelns auf theoretisches Wissen in der Praxis geliefert. Unsere Absolventenbefragung der konventionellen Lehrerbildung ergab nämlich, dass etwa 60 % der befragten Absolventen keine erkennbaren systematischen Bezüge auf gesehenes Lehrerhandeln herstellen konnten. Sie waren ohne Bezug auf theoretische oder empirische Grundlagen. Damit haben wir eine alternative Erklärung für die geringe Rolle, die theoretisches und empirisches Wissen in der pädagogischen Praxis spielt. Die Tatsache, dass so wenig wissenschaftlich begründetes Wissen in der Schule ankommt, ist weniger durch die Differenz der Wissensformen zu erklären als dadurch, dass in der Regel für die Absolventen wenig bis gar kein unterrichtsrelevantes Wissen verfügbar ist.

Wir unterscheiden zwei Kompetenzstufen des Wissens: Das implizit aggregierende und das klassifizierende Wissen. Die erste Wissensform zeigt sich am Ende des Studiums als weniger differenziert mit nahezu fehlendem Theoriebezug, die klassifizierende als differenzierter mit deutlichem Theoriebezug.

Auch beim Berufseinstieg in die 2. Phase blieben diese Unterschiede erhalten, die Aggregierenden waren weniger differenziert in ihrer Wahrnehmung und nahmen vornehmlich Bezug auf praktische Planungs- und Handlungsmuster, die Klassifizierenden nahmen pädagogische Situationen differenzierter wahr und aktualisierten bei ihren Planungs- und Handlungsmustern auch Theoriebezüge. In herkömmlichen Studiengängen waren nur etwa 17 % der Absolventen klassifizierend. Eine höhere Wahrscheinlichkeit ließ sich feststellen bei Studiensituationen mit einem konsistenteren Curriculum und bei einer Koppelung von systematischem Wissen mit episodischem Wissen, also vorstellungs- oder anschauungsbezogenen Einheiten. Dann waren ein größerer Umfang und eine tiefere Verarbeitung des Wissens sowie ein größerer Behaltenseffekt zu erwarten. Planvolle Professionalisierung sollte also auf ein kon-

sistenteres Curriculum drängen, das ein Lernen mit ausgearbeiteten Lösungsbeispielen vorsieht, um der Cognitive-Load-Theory gerecht zu werden (Sweller, v. Merriënboer, Paas 1998; Renkl u.a. 2003). Neben dem Lernen am Modell empfiehlt sich eine Verbindung von systematischem mit episodischem Wissen (Mc Kenzie, White 1982). Weiterhin wäre Wert zu legen auf ein Lernen durch eigene Erfahrung.

Diese Prinzipien einer gelingenden Wissensverwendung nach seinem Erwerb sind natürlich auch auf die Schule übertragbar, schließen sich also in den Ergebnissen unmittelbar den Empfehlungen nach PISA an.

4 Folgerungen für die Lehrerbildung

Nach den bisherigen Ausführungen ergeben sich logisch einige grundsätzliche Forderungen:

1. Festlegen eines Kerncurriculums
2. Fächerübergreifende Module zum Aufbau von Kompetenzen (Standards)
3. Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehre, aber auch in der Studienstruktur
4. Stärkere Selbstreferentialität des Studiums.

Wie sind diese Forderungen erreichbar in einem neugefassten Studium mit BA/MA-Strukturen?

1. Ein konsistentes Curriculum ist gut planbar, durch die Modul-Anordnung kann der bisherigen Beliebigkeit entgegen gewirkt werden. Allerdings ergibt sich ein organisatorisches Problem: Sollte das Curriculum gestuft sein, müssten alle Module bei 4 Stufen nach einem Durchgang viermal angeboten werden, da sonst die Stufung für die jeweils neu hinzukommende Kohorte nicht mehr stimmt. Ist die Abfolge der Module beliebig, müssen sie trotzdem sehr klein sein, da sonst zeitliche Überschneidungen unabwendbar sind. Es sei denn, die meisten Module werden

Wahlpflichtmodule, was eine hohe Personalausstattung notwendig macht und die Konsistenz des Studiums durchbricht.

2. Fächerübergreifende Module sind zwar anzuzielen, aber wegen der schwierigen Organisierbarkeit kaum durchzuhalten. Oder die Moduleile werden zeitlich so gestreckt, dass ein Zusammenhang kaum mehr erinnert wird. Auch ist der Vorbereitungsaufwand sehr hoch.
3. Die Vorstellungen der AG Rheinland-Pfalz gehen dahin, die Praktika von Lehrpersonen der 2. Phase betreuen zu lassen, um eine generelle Betreuung zu sichern. Damit aber besteht die Gefahr, dass sich die Lehrenden der Hochschule gar nicht mehr verantwortlich fühlen. Die Anbindung der Praktikumsplanungen an die Zentren für Lehrerbildung kann m. M. n. das Problem nicht lösen, da für spezifische Vorhaben die Zentren für Lehrerbildung zu umfangreich und mehrdimensional sind. Die derzeitige Praktikumsbetreuung an den Hochschulen ist zwar problematisch, es gibt aber inzwischen durchaus gute Modelle einer Zusammenarbeit von Theorie und Praxis. Es ist zu befürchten, dass diese austrocknen.
4. Durch die stringente Festlegung nach Modulen ist die inhaltliche Verlässlichkeit ein hohes Gut. Dem steht aber die mangelnde Flexibilität der Lehre entgegen. Neuere Forschungsergebnisse, kreative Ansätze oder abweichende wissenschaftliche Erkenntnisse sind kaum noch integrierbar, zumindest im BA. Verschulung des Studiums bedeutet auch Entwissenschaftlichung.
5. Die Polyvalenzforderung an die Fächer führt zur Grundlagenorientierung und zur universellen Systematisierung. Denn sie müssen so allgemein sein, dass sie unterschiedlichen Studiengängen spezifische Zugänge ermöglichen. Damit wird genau die Problematik betont, die oben diskutiert wurde. Die Fachwissenschaften sehen wieder die Systematik im Vordergrund und nicht – wie nach PISA gefordert – die funktionale Kompetenz. Das Wissen soll ja sehr unterschiedlich verwendet werden. Dieser

Unterschiedlichkeit kann kaum Rechnung getragen werden.

6. Die Hoffnung des Universellen liegt in den multifunktionalen Schlüsselqualifikationen. Alle bisherigen empirischen Ergebnisse sprechen aber dafür, dass Schlüsselqualifikationen nicht universell sind, sondern vom jeweiligen Inhalt oder Bereich abhängen. Dazu sind auch die Motivlagen zu unterschiedlich. Eine Person kann äußerst kooperativ sein in einer Sportgruppe, sich aber einer Zusammenarbeit verweigern. Metakognitive Qualifikationen im Fach Mathematik gelten nicht für den Lateinunterricht und umgekehrt. Flexibilität in der Musik muss nicht für die Philosophie gelten.

Die Hoffnung bleibt in dem konsistenten Aufbau von Professionalität von Beginn des Studiums an unter der Erwartung von Standards und einer prozessbegleitenden Evaluation. Brüche, wie bei BA/MA-Strukturen, laufen dem zuwider.

Literatur

- Czerwenka, K. (2003): Schulpädagogik und Didaktik für den Quereinstieg in den Lehrerberuf. In: *DDS*, 95, 4, 479-490.
- Czerwenka, K. u. Nölle, K. (2003): Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung. Abschlussbericht für die DFG. Lüneburg.
- Dewe, B. u. Radtke, F.- O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J. u. Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, 143-162.
- Gehrmann, A. (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Opladen.
- Klafki, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Diskussion eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: *Die Deutsche Schule*, 3. Beiheft, 9ff.

- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen.
- MacKenzie, A. A. u. White, R. T. (1982): Fieldwork in Geographie and Long-term Memory Structures. In: American Educational Research Journal 19, H. 4, 623-632.
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2004): Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung.
- Neuweg, H. G. (2000): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 10-29.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, S. 26-37.
- Oser, F. u. Oelkers, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur und Zürich.
- Ravitch, D. (1995): National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington.
- Renkl, A.; Gruber, H.; Weber, S.; Lerche, T.; Schweizer, K. (2003): Cognitive Load beim Lernen aus Lösungsbeispielen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17, 93-101.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel.
- Shulman, L. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57.
- Sweller, J.; Van Merriënboer, J.J.G. u. Paas, F.G. (1998): Cognitive Architecture and Instructional Design. Educational Psychology Review, 10 (3), 251-296.
- Tenorth, H.-E. (1994): Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
- Tenorth, H.-E. (2001): Brauchen wir einen Bildungskanon?
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster.

Wellenreuther, M. (2004): Lehren und Lernen – aber wie?
Baltmannsweiler.

MARTIN WELLENREUTHER

Lehren und Lernen – aber wie?
Fragen, Irrtümer, Antworten¹

Vorbemerkung

Die Pädagogik betreibt ein merkwürdiges Geschäft: Während sich die Zunft über Möglichkeiten und Sinn des Einsatzes empirischer Forschungsmethoden, insbesondere experimenteller Verfahren, streitet, findet in der deutschen Schulwirklichkeit tagtäglich ein mörderisches Feldexperiment statt. Wir wissen aus TIMSS und PISA, dass bei diesem natürlichen Experiment schwächere Schüler keine guten Karten haben. In Deutschland gilt als normal, wenn von Klassenstufe zu Klassenstufe der Anteil der Schüler, der bestimmte Mindeststandards nicht erreicht, ansteigt. Um wirksame Methoden auswählen zu können, durch die alle Schüler, insbesondere die aus bildungsfernen Schichten, mehr lernen können, benötigen wir strenge quantitative experimentelle Methoden.

Deshalb stelle ich mir im Folgenden zwei Aufgaben: Einerseits sollen am Beispiel zweier zentraler Thesen der Schulpädagogik einige zentralen Überlegungen zum Lehren und Lernen in der Schule dargestellt werden. Dazu werden ausgewählte Experimente dargestellt und diskutiert. Zum anderen soll durch die Verwendung von Experimenten auch die Bedeutsamkeit des Experiments für die pädagogische Diskussion nachdrücklich demonstriert werden. Es soll dabei belegt werden, dass experimentelle Forschung den Blick auf Tiefenstrukturen des Lehrens und Lernens freilegt. Dies bedeutet dann, dass verallgemeinernde Aussagen über die Wirksamkeit einer Methode im Unterschied zu einer anderen Methode nicht mehr zu treffen sind.

Zum Schluss werden dann einige Konsequenzen dargestellt, die sich auf die Bereiche a) Verwendung von Forschungsme-

thoden in der Pädagogik, b) Lernen an Schulen sowie c) Politik und Hochschule beziehen.

1 Zur Bedeutsamkeit experimenteller Forschung für die Pädagogik

Doch warum ist experimentell geprüftes Wissen für die Praxis bedeutsamer als das „Erfahrungswissen“ des Schulpraktikers? Schon Herbart hat über die subjektiven Grenzen dieses Erfahrungswissens folgendes behauptet:

*„Wollten wir nur sämtlich bedenken, dass jeder nur erfährt, was er versucht, ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians, er hat das Gefühl seiner langen Mühe. Aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen **und** seiner Methode?“ (Hervorhebung M. W.)*

Was steckt real hinter dieser Aussage? Ein Lehrer erprobt eine Methode und stellt fest, dass diese Methode erfolgreich ist, weil seine Schüler etwas dazugelernt haben. Er wird durch dieses „positive“ Ergebnis darin bestärkt, diese Methode weiter zu verwenden. Dieses positive Ergebnis ist jedoch nicht notwendig ein gutes Ergebnis: Die Schüler können etwas dazugelernt haben, weil sie älter geworden sind, sie die Eltern über die betreffende Thematik befragt haben usw. Vor allem aber kann es sein, dass bei Verwendung einer anderen Methode ein gleichgutes oder ein noch besseres Ergebnis erzielt worden wäre. Und genau dies ist der Punkt: Der Herbartsche alte Dorfschulmeister ist sich nicht der subjektiven Grenzen seines Urteils bewusst. Eigentlich möchte er Aussagen über seine Methode im Vergleich zu alternativen Methoden machen. Da er aber die alternativen Methoden gar nicht erprobt, kann er kein vergleichendes Urteil über die Wirksamkeit seiner Methode fällen.

Ein konkretes Beispiel dazu. Wir haben in Lüneburg ein kleines Unterrichtsexperiment zur Wirksamkeit der Stationenarbeit

durchgeführt (vgl. Hinrichs 2003). Viele Pädagogen sind von dieser Stationenarbeit zutiefst überzeugt. Deshalb war es leicht, Lehrer und Klassen zu finden, in denen Stationenarbeit durchgeführt werden sollte. Da Stationenarbeit mit einer optimierten Form direkter Instruktion verglichen werden sollte, mussten wir für die Vergleichsgruppe Lehrer und Klassen finden, die diese Form des direkten Unterrichts anwendeten. Dies war ziemlich schwierig, denn die Methode der direkten Instruktion, die lange Zeit als „Frontalunterricht“ in der Pädagogik bekämpft wurde, gilt als pädagogisch nicht zeitgemäß. Schließlich hatten wir vier Lehrer bzw. Klassen für Stationenarbeit und drei Klassen für direkte Instruktion.

Thema des Versuchs war „Spinnen“. Das Vorwissen dazu war in beiden Gruppen gleich. Die Unterrichtsdauer betrug in beiden Gruppen 10 Unterrichtsstunden. Wenn nun die Lehrer korrekt die Wirksamkeit dieser Methoden einschätzen könnten, dann müsste als Ergebnis dieses Versuchs herauskommen, dass die Stationenarbeit der direkten Instruktion überlegen oder wenigstens ebenbürtig ist. Das tatsächliche Ergebnis war etwas anders: Im Nachtest erzielten die Klassen mit Stationenarbeit durchschnittlich 20 Punkte, und diese 20 Punkte hätte unser Dorfschulmeister für effektiven Unterricht gehalten. Nur: Die Klassen mit direkter Instruktion erzielten durchschnittlich 32 Punkte. Der Unterschied war statistisch signifikant.

Dieses Beispiel belegt, dass experimentelle Forschung eine strengere Kontrolle unserer Überzeugungen erlaubt als unser „Erfahrungswissen“. Die Praxis belegt immer nur die selbst untersuchte Methode, und in der Regel ist die untersuchte Methode erfolgreich, weil Schüler in ihr etwas lernen, motiviert sind usw. Dies war auch bei der untersuchten Stationenarbeit der Fall. Praxiserfahrungen taugen jedoch nicht zu vergleichenden Urteilen, und auf solche vergleichenden Urteile kommt es an: Schließlich wollen wir wissen, was eine Methode im Vergleich zu einer alternativen Methode leistet. Auch wenn Schüler durch Stationenarbeit etwa lernen können, dann lernen sie

dennoch mit dieser Methode weit weniger als mit der Methode direkter Instruktion. Ich stütze mich deshalb in meinen Analysen auf experimentelle Forschung.²

2 Lehren und Lernen – diskutiert anhand zweier Thesen

Im weiteren Verlauf dieses Vortrags werde ich zwei Thesen diskutieren, wobei diese Thesen folgende Kriterien erfüllen sollen:

1. Diese Thesen sollen dem pädagogischen Zeitgeist entsprechen und somit von vielen Pädagogen als wahr angesehen werden.
2. Experimentelle Forschung soll belegen, dass die Wahrheit dieser Thesen in vielen Anwendungsgebieten fraglich ist, was dann zu weiteren Überlegungen Anlass gibt.

1. These: „Jeder Schüler muss sich seine eigene Welt konstruieren, Dinge entdeckend lernen, sein Wissen individuell konstruieren.“

2. These: „Handlungsorientierter Unterricht ist effektiver Unterricht.“

Zu beiden Thesen werde ich mehrere Experimente kurz vorstellen. Dabei geht es mir nicht darum zu beweisen, dass meine Gegenthesen „wahr“ sind. Wahrheit kann positiv nicht bewiesen werden. Vielmehr kommt es mir darauf an, Bedingungen herauszufinden, unter denen eine Methode wirksam ist. Es kann nämlich durchaus sein, dass eine Methode unter spezifischen Bedingungen wirksam ist, unter anderen jedoch nicht. Deshalb macht es gar keinen Sinn, eine Methode in einem allgemeinen Sinne generell als wirksam oder unwirksam zu kennzeichnen. Auch die zuvor gescholtene Stationenarbeit kann unter ganz spezifischen Umständen wirksam sein, z. B. wenn Stationenarbeit auf eine Doppelstunde begrenzt ist, mehrere Objekte exploriert werden müssen, z. B. unter dem

Mikroskop, der Lehrer am Anfang der Stunde eine strukturierte Übersicht mit klaren Handlungsanweisungen gibt und am Schluss der Stunde die wichtigsten Punkte anhand der in den Stationen gestellten Aufgaben unter Berücksichtigung des Schülerwissens zusammenfasst.³

1. These:

Ich komme nun zur ersten These. Nach dieser These ist entdeckendes Lernen einem strukturierenden, gliedernden Vorgehen überlegen.

Erstes Experiment: Paas & Merrienboer (1994)

Mein erstes Experiment wurde von zwei Holländern durchgeführt und zwar von Paas & Merrienboer (1994). In diesem Experiment ging es um die Wirksamkeit von Lösungsbeispielen im Vergleich zum selbständigen Bearbeiten und Lösen von Aufgaben. Es geht um kognitive Situationen, in denen verschiedene Wissens Elemente oder Schemata aufeinander bezogen werden müssen, um Aufgaben lösen zu können.

Das Experiment gliederte sich in zwei Lernphasen:

1. Alle Studenten erhielten zunächst eine *allgemeine Einführung* in die geometrische Theorie. Dieses Wissen wurde für die Bearbeitung der nachfolgenden Aufgaben benötigt. Die geometrische Theorie wurde anhand von vier gelösten Aufgaben erläutert.
2. Die nachfolgende Phase *spezifischer Instruktion* variierte je nach verwendeter Lernbedingung. Unter allen Bedingungen wurden sechs Aufgaben behandelt.
 - *Konventionelle Aufgabenstellung:* Aufgaben wurden ohne Lösung oder Lösungshinweise gestellt.
 - *Verwendung von Lösungsbeispielen:* Alle sechs Probleme wurden vollständig gelöst vorgestellt.

Die Vorgabe von Lösungsbeispielen in der Phase spezifischer Instruktion widerspricht m. E. einer Pädagogik entdeckenden

Lernens. Sie entspricht einer gezielten und strukturierten Wissensvorgabe.

Ergebnisse: Lösungsprozentsätze (Standardabweichung in Klammern)

Tabelle 1: Lösungsprozentsatz unter den verschiedenen Bedingungen (in Klammern steht jeweils die Standardabweichung)

| | Niedrige Variabilität | Hohe Variabilität |
|-------------------------|-----------------------|-------------------|
| Konventionelle Aufgaben | 28,90 (11,70) | 27,80 (16,60) |
| Gelöste Aufgaben | 47,80 (13,90) | 62,20 (16,00) |

Kommentar:

1. Der festgestellte Effekt ist sehr stark und damit pädagogisch interessant und bedeutsam. In der Gruppe „Lösungsbeispiele und hohe Variabilität“ lernen die Schüler mehr als doppelt so viel wie in den Kontrollgruppen. Die Studierenden benötigen für das Studieren der gelösten Aufgaben in der Phase spezifischer Instruktion 10 Minuten, zum Lösen der konventionellen Aufgaben wurden 22 Minuten benötigt! Trotz dieser kürzerer Lernzeit lernen sie etwa doppelt soviel!
2. Dieser Effekt widerspricht gängigen pädagogischen Überzeugungen. Danach erwarten wir, dass nur ein Üben anhand echter Probleme die Fähigkeit zum nachfolgenden Lösen von Problemen verbessern kann.

Auch hier scheitert unsere pädagogische Intuition. Lehrer und Schulpädagogen scheinen in diesem Fall eher die Methoden anzupreisen, unter denen sie in der Schulzeit gelitten haben.

Wie ist dieser Effekt zu erklären?

- Beim Studieren der Lösungsbeispiele kann man sich auf *die* Punkte konzentrieren, die aufgrund der Erklärung unklar geblieben sind. Eine Konzentration darauf ist möglich, weil durch das Studium der Lösungsbeispiele das Arbeitsgedächtnis wenig belastet wird.
- Bei konventioneller Aufgabenstellung müssen komplexe Ziel-Mittel-Analysen durchgeführt werden, die das Arbeitsgedächtnis überfordern. Wir probieren verschiedene Möglichkeiten, bis ein Weg mehr oder weniger zufällig klappt. Dabei kann man sich auf das Lernen gar nicht konzentrieren: Wir können uns nicht merken, welche Lösungsschritte aus welchen Gründen – zum richtigen Ergebnis geführt haben!⁴

Zweites Experiment: Tuovinen & Sweller (1999)

In dem Experiment von Tuovinen & Sweller wurden Studenten in den Gebrauch eines Datenbankprogramms (FileMaker Pro) eingeführt. Man verglich zwei Lernmethoden:

- eine strukturierte Methode, in der die Reihenfolge der Bearbeitung genau festgelegt war und in der mit Lösungsbeispielen gearbeitet wurde, und
- eine offene Methode, in der die Schüler über die Reihenfolge selbst entscheiden konnten.
- Es wurde zwischen Studierenden, die noch keinerlei Erfahrungen mit Datenbankprogrammen hatten und denen mit Erfahrung differenziert.

Tabelle 2: Strukturierte Instruktion mit Hilfe von ausgearbeiteten Lösungsbeispielen versus freie, durch offene Fragen angelegte Exploration

| | Strukturierte Instruktion mit Lösungsbeispielen | Durch offene Fragen angeregte Exploration |
|--|---|---|
| Keine vorherigen Erfahrungen mit einem Datenbankprogramm | 29,6 ⁵ (16) (n = 8) | 15,1 (9,6) (n = 9) |
| Vorherige Erfahrung mit einem Datenbankprogramm | 30,9 (12,7) (n = 8) | 35,9 (15,3) (n = 7) |

Interpretation

- Der einzige statistisch signifikante Effekt ist der Unterschied in den beiden Gruppen ohne einschlägiges Vorwissen: Bei fehlendem Vorwissen ist eine strukturierte Vorgehensweise mit Lösungsbeispielen deutlich wirksamer als entdeckendes Lernen!
- Wenn Schüler schon einiges an Vorwissen mitbringen, scheint die offene Methode etwas günstiger zu sein – allerdings ist dieser Effekt nicht statistisch signifikant (was bei den kleinen Stichproben kein Wunder ist).

Übertragen auf den Unterricht könnte das bedeuten:

- In der Schule ist geringes Vorwissen die gängige Ausgangssituation. In dieser Situation ist ein strukturiertes Vorgehen deutlich wirksamer als ein offenes Vorgehen.
- Entdeckendes Lernen benachteiligt Schüler mit niedrigem Vorwissen, also vor allem Schüler aus bildungsfernen Schichten. Möglicherweise begünstigt der konstruktivistische Zeitgeist Kinder, die von Hause aus mit viel Wissen versorgt werden ...

Drittes Experiment: Dumke (1984)

Sind Strukturierungen und Gliederungen auch für das Lernen bei lernschwächeren Schülern wichtig? Lehrer neigen dazu, schwächere Schüler möglichst wenig Abstraktes, Struktur, Gliederung zuzumuten. Damit diese Schüler nicht überfordert werden, sollen sie Informationen möglichst unstrukturiert über Texte, durch Ergänzen von Lückentexten oder Erzählungen aufnehmen.

Entsprechend meinten die meisten Lehrer vor Beginn der Untersuchung, die schwächeren Schüler würden durch eine strukturierte und hierarchische Strukturierung *weniger* lernen als durch eine herkömmliche Vorgehensweise – z. B. durch die Erarbeitung an einem Lückentext.

Die Untersuchung wurde mit zwölf dritten Klassen aus fünf Grundschulen durchgeführt. In sechs Klassen wurde das Thema „Das Eichhörnchen“, in den anderen sechs Klassen das Thema „Eskimos“ behandelt. Nach einer Einführung in das Thema (ca. 20 Minuten) erfolgte in jeder Klasse eine Zufallsaufteilung der Schüler in Versuchs- und Kontrollgruppe. Der Unterrichtsablauf ergibt sich aus folgender Übersicht:

| Versuchsgruppe | Kontrollgruppe |
|---|--|
| Arbeitsbogen verteilen | Arbeitsbogen und Wörterliste verteilen |
| Hierarchie (höhere Ebenen) erarbeiten und lernen lassen | Arbeitsbogen erklären, Beispiele vorlesen lassen |
| Wörterliste verteilen | Lückentext ausfüllen lassen |
| Arbeitsbogen ausfüllen lassen (untere Ebene, stilles Lesen) | stilles Lesen |
| Wörter nach Oberbegriffen geordnet vorlesen lassen | Text vorlesen lassen |

Der hierarchische Strukturbaum für das Thema „Eskimos“ sah wie folgt aus (Dumke, 1984, S. 45):

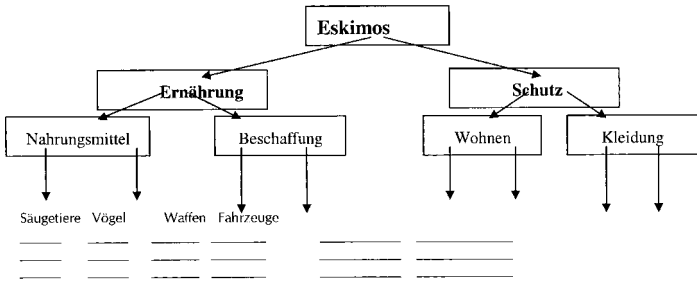


Abbildung 1: Der hierarchische Strukturbaum zum Thema Eskimos (nach Dumke 1984, S. 45)

Ergebnisse: Die stärkeren und die schwächeren Schüler lernten durch die hierarchische Strukturierung deutlich mehr (vgl. Dumke 1984, S. 46 f.).

Tabelle 3: Relativer Lerngewinn durch das Arbeiten mit dem Strukturbaum

| | Leistungsstarke Schüler | Leistungsschwache Schüler |
|--------------------|-------------------------|---------------------------|
| Thema Eichhörnchen | 24 % mehr als KG | 14 % mehr als KG |
| Thema Eskimos | 19 % mehr als KG | 29 % mehr als KG |

Beim Thema Eskimos haben die lernschwächeren Schüler der Versuchsgruppe das gleiche Leistungsniveau wie die leistungsstarken Schüler der Kontrollgruppe erreicht.

Interpretation

- Wenn wir einen Strukturbaum bzw. eine Gliederung erarbeiten und lernen, dann müssen wir letztlich viel weniger

lernen, als wenn wir die vielfältigen Einzelinformationen lernen müssten. Dies liegt daran, dass die Gliederungspunkte uns an schon vorhandenes Wissen erinnern, das wir zum größten Teil gar nicht zusätzlich abspeichern müssen.

- Die Lehrer haben sich als sehr schlechte Prognostiker erwiesen. Das konventionelle schrittweise Erarbeiten anhand von Lückentexten hielten sie für wirkungsvoller; es war aber im Versuch einem strukturierten Vorgehen unterlegen.

Zusammenfassung: Entdeckendes Lernen versus Strukturierung

In den dargestellten Fällen erweist sich eine strukturierte, genau gegliederte Vorgehensweisen meist als wirksamer als offenes, entdeckendes Arbeiten. Strukturierung kann dabei bedeuten:

- (1) Gezielte Wiederholung abstrakter Instruktion mit Hilfe von Lösungsbeispielen, im Vergleich zum Lösen konventioneller Aufgaben (Paas & Merriënboer 1994). Die Lösungsbeispiele sind hierbei klar gegliederte strukturierte Informationen.
- (2) Strukturierte Vorgehensweise zusammen mit Lösungsbeispielen im Vergleich zu einem offenen Vorgehen (Tuovinen & Sweller 1999) oder
- (3) Erstellung eines Strukturbaums (Dumke 1984).

Die genannten Beispiele sprechen gegen eine allgemeine Überlegenheit entdeckenden Lernens. Das schließt nicht aus, dass es Situationen gibt, in denen entdeckendes, aktives Erarbeiten und Entwickeln die beste Methode ist.

Strukturierungen sind bei der Aneignung und bei der Verfestigung und der langfristigen Verankerung von Wissen und Kompetenzen wichtig.

Prozesse der Aneignung: Hier muss der Flaschenhals „Arbeitsgedächtnis“ berücksichtigt werden. Mehr als 3 Chunks (Informationsklumpen) können nicht gleichzeitig verarbeitet werden. Deshalb sind Techniken wie Arbeiten mit Lösungsbeispielen wichtig. Erste Aneignung durch

- erste Einführung von Inhalten durch direkte Instruktion, Scaffolding, vollständige Erklärung (teilweise fragend-entwickelnder Unterricht) (vgl. Turner et al. 1998),
- erste Festigung durch Lösungsbeispiele und in Grafiken integrierter Text.

Prozesse der langfristigen Verankerung: Hierbei sind Faktoren der mehrfachen Bearbeitung im Sinne verteilten Übens und der vielfältigen horizontalen Einbettung (Vielfalt an Anwendungssituationen, Anreicherung durch vielfältige Sinnesanreicherungen) und der vertikalen Verankerung des Wissens durch Vertiefung von Inhalten, Herausarbeitung der Struktur etc. wichtig. Wichtig ist vor allem ein verteiltes Üben, ein massiertes Üben ist weit weniger ertragreich sowie zeitnahe Fehlerrückmeldungen.

Für die langfristige Verankerung ist auch eine ausreichende Übung und Wiederholung des Gelernten wichtig. Experten sind kompetent, weil sie über vielfältiges, miteinander verwobenes, flüssig verfügbares Wissen verfügen, das sie auf vielfältige, relevante Situationen anwenden können. Dazu muss man über Jahre aufeinander aufbauende Schemata erwerben. Diese Schemata werden durch vielfältige Übungen *ingeübt*, bis diese Schemata flüssig beherrscht werden. Nach Ericsson, einem führenden Vertreter der Expertenforschung, benötigen Experten für das Erreichen ihrer Kompetenz in aller Regel 10 Jahre regelmäßiger Übungen im Sinne von „deliberate practice“ (vgl. Ericsson 1996). Kennzeichnend für diese Art des Übens ist konzentriertes, etwa vierstündiges Üben pro Tag, wobei pädagogische Experten Übungen mit ansteigender Schwierigkeit zusammenstellen. Wichtig für diese Art des Übens ist, rechtzeitig Pausen einzulegen (spätestens nach einer Stunde). Experten

pflegen auch aus Gründen der Konzentrationsfähigkeit einen Mittagsschlaf.

Was ist hier effektives Üben? Zum effektiven Üben gehört ein kognitives Modell, aus dem Lösungen ableitbar sind. Dieses kognitive Modell kann zuerst **extern** als Erklärung und Lösungsbeispiel verfügbar gemacht werden (Erklärungen in Büchern, an Tafeln usw.), und soll dann schrittweise **intern** als kognitive Struktur im Gedächtnis in vielfältiger Weise verankert werden. Gelernt wird danach nur in dem Maße, wie Erklärung und Aufgabe miteinander kognitiv verknüpft bzw. integriert werden. Aus diesem Grund sind z. B. zeitnahe Erklärungen von Fehlern und Problemen im Unterricht wichtig. Leistungsmessungen haben vor allem die Aufgabe, einen *adaptiven Unterricht*, der das jeweilige Können berücksichtigt, zu steuern. Päckchenübungen ohne diese Bemühung um Verständnis sind danach wenig lernwirksam; häufig tragen sie sogar zu einer Verfestigung falscher Lösungsschemata bei.⁶

Auf die Frage, wie lange verschiedene Wissens Elemente oder Kompetenzen geübt werden sollten, kann es nur eine grobe Antwort geben. Dies deshalb, weil die Dauer der notwendigen Praxis z. B. von der Abstraktheit des Wissens, seiner Lebensnähe und Einbettung in praktische Lebensbezüge abhängt. Eine grobe Richtschnur mag sein, dass man für das über einen Zeitraum verteilte Üben im Verhältnis zum ersten Einführen und Erklären eines neuen Gegenstands etwa das Vierfache an Zeit bereitstellen sollte. Ein Kriterium, das beim Lesenlernen in Neuseeland verwendet wird, ist, dass Aufgaben einer bestimmten Schwierigkeitsstufe so lange geübt werden sollten, bis die Schüler diese Aufgaben zu 95 % flüssig und fehlerfrei bearbeiten können (vgl. Wilkinson & Townsend 2000).

Ein häufiges und regelmäßiges Wiederholen ist besonders beim Einprägen einzelner Fakten wichtig. Hier ist ein Überlernen⁷ sinnvoll, z. B. beim Lernen des Einmaleins, bei den schriftlichen Rechenverfahren oder beim Vokabellernen. Häu-

fig ist sogar ein „Überlernen“ notwendig. Schulisches Lernen ist auf jeden Fall noch nicht abgeschlossen, wenn eine Klassenarbeit geschrieben wurde. Auch danach sollte im Unterricht und in späteren Klassenarbeiten das grundlegende Wissen behandelt werden.

Die schlechte Förderleistung deutscher Schulen, die in Pisa und TIMSS festgestellt wurden, hängen damit zusammen, dass ein Prozentsatz von etwa 20 % der Schüler Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen nicht im Sinne nachhaltigen Lernens bis zum flüssigen Beherrschen rechtzeitig gelernt hat.⁸ Rechtzeitig jedenfalls, um dem nachfolgenden Unterricht mit Verständnis und Gewinn folgen zu können. Entdeckendes Lernen zusammen mit einem schülerorientierten laissez-faire Unterrichtsstil liefern Lehrern eine Rechtfertigungsphilosophie, mit der diese schlechten Ergebnisse wegdiskutiert werden können: Schließlich liegt die Aufgabe des Entdeckens beim Schüler, und der Lehrer hat für den Lerngewinn keine Verantwortung mehr zu tragen.

2. These:

Ich komme nun zur 2. These, nach der effektiver Unterricht handlungsorientierter Unterricht ist. Aber: Was eigentlich ist unter handlungsorientiertem Unterricht zu verstehen?

- (1) Jede Form der Exkursion? Oder nur bestimmte Exkursionen?
- (2) Jede Form des Projektunterrichts? Oder nur bestimmte Formen?
- (3) Was bedeutet eigentlich handlungsorientiert? Handeln wir, indem wir schreiben, miteinander diskutieren, basteln und zeichnen, oder wollen wir nur von handlungsorientiertem Unterricht sprechen, wenn Schüler kleine Projekte selbst planen und durchführen, an Exkursionen teilnehmen usw.?
- (4) Handelt es sich beim handlungsorientierten Unterricht um eine Alternativmethode zur direkten Instruktion oder kann

handlungsorientierter Unterricht auch direkte Instruktion sein?

Meist versteht man unter handlungsorientiertem Unterricht bestimmte Unterrichtsmethoden wie Projektarbeit, Exkursion oder Experiment und es wird unterstellt, dass die Anwendung dieser Methoden auch zu diesen Kompetenzen führt. Häufig steht dahinter nicht mehr als die Forderung, abstrakte Inhalte sollten vielfältig in der realen Welt verankert werden, weil sonst das Wissen *träge* bleibe.

Auch hier die schlichte Frage: Stimmt das? Fördert Projektunterricht oder die Durchführung einer Exkursion eher die Kompetenz bzw. das Expertenwissen als „gute“ direkte Instruktion? Unter welchen Bedingungen geschieht dies?

Im Folgenden gehe ich auf drei Untersuchungen dazu ein:

- (1) MacKenzie & White (1982),
- (2) T. Meyer (1997),
- (3) Aebli (1949)

Erstes Experiment: MacKenzie & White (1982)

Es wurden zwei verschiedene Formen der Exkursion untersucht: Die traditionelle vs. prozessorientierte Exkursion.

Traditionelle Exkursion: Der Lehrer erklärt geografische Sachverhalte an fünf verschiedenen Standorten; die Schüler haben die entsprechenden Punkte in ihrem Feldführer abzuheben, dies kontrolliert der Lehrer. Nach der Hälfte der Exkursion hatten die Schüler einige Fragen zu beantworten, meist waren sie aber nur Empfänger von Informationen.

Prozessorientierte Exkursion: Schüler hatten hier selbstständig Erkundungen durchzuführen und die ihnen gestellten Aufgaben zu beantworten. Bei Fragen, die sie in der Gruppe nicht lösen konnten, konnten sie den Lehrer um Hilfe fragen. Es wurden

außerdem bestimmte **Erlebnisse** (z. B. Mangrovenblätter schmecken oder durch den Sumpf waten) eingebaut ...

Ergebnisse

Es gab deutliche Ergebnisse zugunsten der prozessorientierten Exkursion, wobei diese Unterschiede beim Lerntest, der kurz nach der Exkursion durchgeführt wurde, kleiner waren als im Behaltenstest 12 Wochen nach der Exkursion. Während die Schüler der prozessorientierten Exkursion beim Behaltenstest fast nichts verlernt hatten, halbierte sich bei der traditionellen Exkursion fast das vorhandene, ohnehin geringere Wissen!

Manche Pädagogen werden sagen, das sei doch entdeckendes Lernen! Allerdings wurden alle Schüler noch in der Schule über die wichtigsten Inhalte informiert, sie sollten also im Wesentlichen im Feld dieses Wissen anwenden.

Aufgrund der Anlage der Untersuchung ist nicht eindeutig zu klären, welche Faktoren die Überlegenheit der prozessorientierten Exkursion verursacht hat. Zwei Faktoren kommen in Betracht:

- das selbstständige, aktivere Erkundungs- und Problemlöseverhalten, durch das die Schüler gezwungen wurden, das schon vorhandene Wissen anzuwenden und auf neue Situationen zu übertragen, oder
- die besonderen Erlebnisse, wie z. B. durch Morast waten oder salzhaltige Blätter schmecken, weil sich an diese Erlebnisse Informationsklumpen ankoppeln konnten.

Die wichtigste Folgerung bleibt dennoch: Es kommt nicht darauf an, **dass** „handlungsorientiert“ gelernt wird, sondern **wie** ... Und dazu hatten MacKenzie und White genaue theoretische Vorstellungen ...

Zweites Experiment: T. Meyer (1997): Projektunterricht und direkte Instruktion

Thema des Unterrichtsversuchs: Der Treibhauseffekt.

Der Versuch wurde in zwei 6. Klassen eines Gymnasiums durchgeführt, der Lehrer war in beiden Klassen T. Meyer. In diesen zwei Klassen (Frontalunterricht, handlungsorientierter Unterricht) wurde fünf Stunden diesem Thema gewidmet.

Außerdem wurde in einer Kontrollklasse (kein Unterricht zum Thema) zum gleichen Zeitpunkt wie in den Versuchsklassen der Vor- und der Nachtest durchgeführt.

Merkmale der Projektarbeit:

- Die Schüler einigten sich zunächst über die Methode: Ein Umweltdrachen sollte gebastelt werden.
- Die fünf Arbeitsgruppen sollten zum Thema jeweils drei Texte erarbeiten, die auf den Umweltdrachen geklebt werden sollten.
- Am Ende wurde über die Ergebnisse diskutiert.

Ergebnisse

In beiden Versuchsgruppen konnte ein Lernerfolg festgestellt werden, allerdings war dieser im Frontalunterricht deutlich größer.

Zusätzlich gingen vom handlungsorientierten Unterricht positive Effekte sowohl auf die Einstellungen als auch auf die Handlungsbereitschaft aus. Ferner konnte festgestellt werden, dass zwischen Wissen und Handeln kein Zusammenhang bestand.

Bewertung: Der größere Lerngewinn im Frontalunterricht ist bemerkenswert, weil der Projektunterricht etwas mehr Unterrichtszeit benötigte. Unklar ist, wie viel schwächere Schüler durch die Projektarbeit gelernt haben. Es gibt viele Hinweise, dass bei solchen Gruppenarbeiten gerade die schwächeren Schüler abgehängt werden! Gruppenarbeit ist deshalb für schwächere Schüler eine recht problematische Methode (vgl.

Salomon & Globerson 1989), es sei denn, man wendet Formen der Gruppenarbeit an, die solche Probleme gezielt ausschließen (z. B. die Gruppenrallye nach Slavin, vgl. Wellenreuther 2004, Kap. 8).

Natürlich kann man darüber streiten, ob es sich hier um „gute“ Projektarbeit gehandelt hat. Das Suchen und Arbeiten mit Texten ist sicherlich für Projektarbeit weniger charakteristisch als die Planung und Durchführung von konkreten Versuchen, um Prozesse der Erwärmung unter einer Käseglocke zu simulieren. Auch reale Erkundungen an verschiedenen Orten mit mehr oder weniger starker Abgasbelastung zur dort jeweils vorhandenen Tier- und Pflanzenwelt hätte man durchführen können.

Drittes Experiment: Aebli's handlungsorientierter Unterricht (vgl. Wellenreuther 2004, Kap. 9).

Aebli (1949)⁹ führt in seiner Doktorarbeit einen Vergleich zwischen traditionellem Frontalunterricht und seinem „modernen Unterricht“ durch. Diese beiden Unterrichtsmethoden zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

Traditioneller Unterricht

- Einführungsbeispiel: Einrahmer hat Bilderrahmen zu fertigen
- Lehrer bereitet Skizze an der Tafel vor
- Lehrer schreibt eine verbindliche Formel an die Tafel, die abzuschreiben und auswendig zu lernen ist
- Es wird auf eine tiefere begriffliche Bearbeitung des Unterschieds von „Umfangsaufgaben“ und „Flächenaufgaben“ verzichtet.

Moderner Unterricht

- Umzäunung eines Gartens (Lebenswelt der Kinder)
- Gemeinsames Zeichnen einer Skizze

- Lehrer lässt Schüler verschiedene Formeln für die Umfangberechnung aufschreiben und diskutiert, ob alle Möglichkeiten zutreffen
- Schüler erhalten vielfältige Möglichkeiten des operativen Durcharbeitens
- Schwächere Schüler werden als Gruppe zusammengefasst und zusätzlich unterrichtet.

Im Unterschied zu bestimmten Formen des offenen und schülerorientierten Unterrichts fühlt sich der Lehrer im modernen Unterricht für eine sorgfältige Ausarbeitung und Vorplanung der Lernarrangements zuständig, um dadurch den lernschwachen Schülern besonders gute Lernmöglichkeiten zu verschaffen.

Methode der Untersuchung: Aebli ist selbst der Lehrer in beiden Klassen. Insofern handelt es sich hier genauso wie bei der Untersuchung von T. Meyer nicht um ein strenges Experiment. Außerdem benötigt Aebli für seinen modernen Unterricht sieben statt fünf Stunden im traditionellen Frontalunterricht. Da man weiß, dass „aktive Lernzeit“ für das Lernen ein entscheidender Faktor ist, kann man vermuten, dass allein schon deshalb im modernen Unterricht das Lernergebnis höher ausfällt.

Ergebnisse

Tabelle 4: Ergebnisse des Unterrichtsversuchs von Aebli, differenziert nach dem Leistungsniveau der Schüler

| | Schwächere Untergruppe (mit 8-21 Punkten im Anfangstest) | | Leistungsstärkere Untergruppe (mit 22-30 Punkten im Anfangstest) | |
|---|--|-------------------------|--|-------------------------|
| | Tradition. Gruppe (n = 8) | Moderne Gruppe (n = 13) | Tradition. Gruppe (n = 18) | Moderne Gruppe (n = 10) |
| Pretest: Durchschnittliche Punktzahl bei der Anfangsprüfung | 14,8 | 13,3 | 25,6 | 26,4 |
| Abschlusstest: Prozentsatz der falschen Operationen, bezogen auf die Anzahl der in Angriff genommenen Aufgaben | 37,3 % | 7 % | 1,7 % | 1 % |
| Durchschnittliche Anzahl der richtigen Lösungen | 14,6 | 21,6 | 29,1 | 29,4 |
| Prozentsatz der richtigen Lösungen, bezogen auf die Anzahl der in Angriff genommenen Aufgaben | 53,2 % | 93 % | 97,7 % | 99 % |

Wie Tabelle 4 zeigt, bestätigt sich ein höheres Lernergebnis vor allem für die schwächeren Schüler. Während die schwächeren Schüler im traditionellen Unterricht fast nichts dazulernen, erzielen die schwächeren Schüler im modernen Unterricht ein gutes Ergebnis. Auch das Aufgabenverhalten der schwächeren Schüler ist anders: Sie verhalten sich selektiver und reflexiver,

indem sie weniger Aufgaben insgesamt in Angriff nehmen und außerdem viel seltener (7 % im Vergleich zu 37 %) die falschen Operationen durchführen. Dahinter steht folgendes Problem: Bei der Umfangs- und Flächenberechnung führt ein oberflächliches Lernen dazu, dass die Auswahl, ob es sich bei der Aufgabenstellung um eine Umfangs- oder um eine Flächenaufgabe handelt, eher nach äußeren sprachlichen Merkmalen erfolgt. Schüler werden bei fehlendem tieferem Verständnis durch sprachliche Formulierungen leicht fehlgeleitet, was dann zu Fehlern bei der Wahl der Operation führt.

Fazit zu Aebli

- (1) Was Aebli als traditionellen Unterricht bezeichnet, entspricht einem bornierten Frontalunterricht. Der moderne Unterricht entspricht einer optimierten direkten Instruktion, in der Schüler aktiv bei der Erarbeitung von Begriffen mitarbeiten, der Lehrer aber auch Dinge erklärt, verdeutlicht und unspezifische Hilfen im Sinne eines Scaffolding gibt. Wenn ein solcher Unterricht als handlungsorientierter Unterricht bezeichnet wird, dann kann moderne, optimierte direkte Instruktion auch handlungsorientierter Unterricht sein. Allerdings begründet Aebli, warum einzelne Faktoren zum Lernen in seinem modernen Unterricht beitragen, er geht also nicht der Frage des WIE und des WARUM aus dem Wege.
- (2) Aebli stellt in seinem „Quasiexperiment“ fest, dass die schwächeren Schüler von seiner Art des modernen, handlungsorientierten Unterrichts profitieren. Für sie ist ein mehrfaches, vertieftes Nacharbeiten und Wiederholen im Sinne eines „operativen Durcharbeitens“ besonders wichtig. Diese Feststellung ist sehr gut mit den Forschungen über die langfristige Verankerung von Schemata in unserem Langzeitgedächtnis vereinbar.

3 Schlussfolgerung und Ausblick

Was waren denn die Kernpunkte der hier vorgetragenen Argumentation? Welche Folgerungen ergeben sich daraus für wissenschaftliches Arbeiten in der Schulpädagogik? Meine Folgerungen und Thesen beziehen sich auf

- A Forschungsmethodische Konsequenzen,
- B Konsequenzen für das Lernen an Schulen,
- C Politische und hochschulpolitische Konsequenzen.

A Forschungsmethodische Konsequenzen

- (1) Professionelles Arbeiten ist in der Schulpädagogik auf experimentelle Methoden angewiesen. Nur durch sie kann die Wahrheit von Theorien und die Wirksamkeit von Methoden beurteilt werden.
- (2) Empirisch-experimentelles Arbeiten zwingt zu begrifflicher Differenzierung: Für Personen, die theoretisch und gleichzeitig experimentell arbeiten, wird die pädagogische Welt nicht einfacher, sondern viel komplexer. Die sorgfältige Auswahl von Experimenten zu einem Problem schützt den Forscher davor, die Wirklichkeit in einfache Schablonen zu pressen wie „*entdeckendes Lernen ist immer sinnvoll und gut*“ oder „*direkte Instruktion bzw. lehrergestützter Unterricht ist immer problematisch*“. Wie die Diskussion der beiden Thesen gezeigt hat, zwingt die Orientierung an empirisch prüfbar und widerlegbar Theorien und an den dazu durchgeführten Experimenten zu begrifflicher Differenzierung.

Die experimentelle Methode ist auch für die Pädagogik das wichtigste Instrument der Selektion für die Wahrheit von Theorien und die Wirksamkeit von Methoden. Wer experimentelle Forschung zur Klärung pädagogischer Fragen heranzieht, hat ein mächtiges Instrument zur Selektion zur Verfügung. Sicher: Auch dieses Instrument hat Grenzen: Dennoch gilt für das Experiment sinngemäß das Gleiche wie für unsere Demokratie:

Das Experiment ist die schlechteste Methode, ausgenommen alle anderen. Diese Methode kann jedoch nur dann ihren Zweck erfüllen, wenn Pädagogen sie kritisch anwenden können. Erkenntnisfortschritt in der Pädagogik muss somit auf zwei Beinen stehen:

- auf sorgfältiger Theoriebildung und
- auf strenger experimenteller Prüfung dieser Theorien.

B Konsequenzen für das Lernen in der Schule

(1) *Beim Lernen ist zwischen Prozessen der ersten Aneignung und der langfristigen Verankerung zu unterscheiden:* Aufgrund strenger experimenteller Forschung haben sich unsere Vorstellungen vom Lehren und Lernen grundlegend verändert. Für die Pädagogik sind hier vor allem neue Forschungen über die Struktur unseres Gedächtnisses wichtig. Danach müssen wir zwischen Prozessen

- der Wissensaufnahme und ersten Aneignung von Wissen über das Arbeitsgedächtnis und
- denen der Verankerung von Wissen im Langzeitgedächtnis unterscheiden.

Bei der ersten Aneignung ist immer zu beachten, dass das Arbeitsgedächtnis wie ein Flaschenhals fungiert: Es kann nur zwei bis drei Informationen vorhalten und verarbeiten. Deshalb muss man hier mit bestimmten Techniken arbeiten, die eine Konzentration auf wesentliche Informationen erlauben. Dazu zählen

- das Herstellen von Verbindungen zum Vorwissen und
- die Verwendung von Lösungsbeispielen sowie von bildhaften Darstellungen, in die der Text integriert ist.

John Sweller (1999) hat zu diesen Prozessen eine Vielzahl von Experimenten durchgeführt und seine Erfahrungen in einer Theorie zusammengefasst.

Bei der langfristigen Verankerung spielen über einen längeren Zeitraum verteilte Wiederholungen und Zusammenfassungen von Inhalten eine zentrale Rolle. Außerdem ist wichtig, dass die zentralen Inhalte horizontal mit vielen anderen Inhalten verbunden werden und vertikal, das heißt

in die Tiefe, durchstrukturiert werden. Dazu gehört auch die vielfältige Anwendung des Gelernten auf reale Probleme.

Dies klingt alles als völlig selbstverständlich. Deshalb möchte ich kurz auf einige Widersprüche zwischen der hier vorgetragenen Argumentation und bestimmten pädagogischen Argumentationen und Vorgehensweisen hinweisen:

In der Pädagogik wird leicht das Wiederholen und Festigen von Inhalten als Drill und Pauken diffamiert. Dies führt viele Lehrer dazu, von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit zu hasten, ohne sicherzustellen, dass die zentralen Inhalte sicher von allen Schülern beherrscht werden. Sicherlich: Wenn man dies sicherstellen will, dann schafft man weniger Stoff. Vermutlich bleibt aber langfristig mehr hängen, und darauf kommt es letztlich an.

- (2) *Effektives Üben bedeutet Integration von Erklärstruktur und Aufgabenstruktur*: Lernangebote zum Üben sollten vor allem eine Vervollständigung bzw. Ergänzung der kognitiven Struktur des Schülers ermöglichen, damit der Schüler aus dieser Struktur bzw. aus den gelernten Schemata mühelos richtige Lösungen ableiten kann. Dieses Ziel wird nicht automatisch dadurch erreicht, dass dem Schüler viele Aufgaben gestellt werden. Effektives Üben bedeutet, dem Schüler vielfältige Möglichkeiten zu geben, das notwendige Beziehungsgerüst mit den Parametern einer Aufgabe zu verknüpfen. Dies wird z. B. im Rahmen der Tutorenarbeit getan. Tutorenarbeit ist, sofern die Tutoren für ihre Aufgabe ausreichend vorbereitet wurden, die effektivste Methode des Lernens und Übens. Dies liegt daran, dass in dieser Form immer zu den Bemühungen des Schülers zeitnah Erklärungen und Hilfen im Sinne eines Scaffoldings gegeben werden.

C Politische und hochschulpolitische Konsequenzen

- (1) *Eine externe empirische Qualitätssicherung der Wirksamkeit des Lehrerhandelns ist eine notwendige Voraussetzung*

für eine empirisch-pragmatische Wende in der Pädagogik: Man hat in der Schulpädagogik die Bedeutsamkeit der Frage, WIE Unterrichtsmethoden wirken, völlig unterschätzt und stattdessen Fragen nach der Bedeutung und Begründetheit von Lehr- und Lernzielen in den Vordergrund gerückt. In Deutschland wurde vielleicht – im Vergleich zu anderen Ländern – am lautesten und häufigsten in pädagogischen Zeitschriften Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit eingefordert. Umso bedrückender ist es, dass wir in Deutschland bei der Förderung schwächerer Schüler zu den Schlusslichtern zählen. Eine bessere Förderung erreicht man nicht allein dadurch, dass man das Gute will. Alle haben die besten Absichten. Man muss vor allem wissen, was man im Rahmen einer effektiven Förderung aller Schüler konkret im Unterricht tun kann. Indem die Schulpädagogik vor allem die hehren Ziele, nicht aber das WIE der Zielerreichung diskutiert hat, trägt die Schulpädagogik ein gerütteltes Maß an Mitverantwortung an dieser Misere. Es ist an der Zeit, die Wirksamkeit der propagierten Methoden durch strenge Forschung zu kontrollieren statt hinter falschen Autoritäten und Propheten herzulaufen.

- (2) Diese externen Evaluationen sollten durch Unterstützungsleistungen ergänzt werden. In diesem Zusammenhang scheint eine Verbesserung des Wissenstransfers zwischen Hochschulen und Schulen unverzichtbar. Ein wichtiges Element einer schulinternen Weiterbildung könnte eine Institutionalisierung innerschulischer Kooperation zur Entwicklung von Unterrichtsvorbereitungen sein. Allerdings setzt dies vermutlich einen Ganztagschulbetrieb voraus. (Beispiel Japan: Gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen, vgl. Stigler & Hiebert 1999).
- (3) Um in Deutschland in der Forschung den Anschluss an den internationalen Standard zu erreichen, muss zuerst der dort erreichte Wissensstand zur Kenntnis genommen werden. Dazu muss man englische Texte lesen, z. B. die hervorragende Zusammenfassung der Forschung zum Problem

einer formativen Leistungsbewertung von Black und Wiliam (1998 b). Es bleibt viel zu tun, wenn wir in der pädagogischen Forschung den Anschluss an den internationalen Standard wieder erreichen wollen. Die Berücksichtigung empirisch experimenteller Forschung ist aufwändig und schwierig. Lehrerstudenten müssen empirische Forschungsmethoden studieren und die Bereitschaft entwickeln, viele Aufsätze in englischer Sprache zu lesen.

Leon Festinger, Sozialpsychologe und berühmtester Schüler von Kurt Lewin, hat dazu sinngemäß Folgendes gesagt: *Wir lieben nur das, wofür wir auch gelitten haben.*

Also: Machen wir uns ans Werk!

Anmerkungen

- 1 Dieser Text war Grundlage eines Vortrags, der anlässlich eines Festaktes am 9. 7. 2004 für Hanna Kiper zu ihrem 50. Geburtstag in Oldenburg gehalten wurde. Im Anschluss an den Vortrag gab es eine angeregte Diskussion, die teilweise in den Fußnoten dieses Textes aufgegriffen wird.
- 2 Ich gehe nicht – wie das Oser (2001) bei der Zusammenstellung seiner Standards methodisch mit seiner Delphi-Methode tut –, von Befragungen irgendwelcher Experten aus. Denn Experten liefern ein fragwürdigeres Fundament für die Gewinnung und Prüfung von Thesen als experimentelle Forschung, da ihre Urteile in starkem Maße durch den Zeitgeist geprägt werden.
- 3 Die Behauptung, dass jede Methode unter ganz spezifischen Bedingungen ihre höchste Wirksamkeit entfaltet, unter anderen Bedingungen dagegen vergleichsweise unwirksam sein kann, hat grundsätzliche Bedeutung. Wenn diese Behauptung richtig ist, dann sind verallgemeinernde Aussagen über die Wirksamkeit von Methoden nicht sinnvoll. Es gibt immer spezifische Voraussetzungen, unter denen eine Methode wie direkte Instruktion („Frontalunterricht“), handlungsorientierter Unterricht oder Gruppenarbeit vergleichsweise wirksam oder unwirksam sind. Es kommt dann darauf an, auf einer Tiefenstruktur die Bedingungen herauszufinden, die eine Methode wirksam machen. Dazu sollten dann empirische Prüfungen durchgeführt werden. Dabei sind insbesondere Bedingungen, die a) die Aufnahme und feste Verankerung neuer Informationen sichern, bedeutsam, ferner b) Bedingungen der Wissensstrukturierung und c) Bedingungen der Sicherung von Aufmerksamkeit

- und Konzentration („Klassenmanagement“; vgl. Wellenreuther 2004, Kap. 4, 5 und 6).
- 4 Zur Wirksamkeit von Lösungsbeispielen gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Experimenten (vgl. Sweller 1999 und Stark 1999). Die hohe Wirksamkeit von Lösungsbeispielen gilt allerdings nur bei komplexen Problemen mit hoch interdependenten Wissensselementen.
 - 5 Arithmetischer Mittelwert; in Klammern dahinter steht jeweils die zugehörige Standardabweichung.
 - 6 Von zentraler Bedeutung ist dabei der gezielte Einsatz von Fragen und Aufgaben, um den Lernstand und das Verständnis zeitnah zu kontrollieren und dazu dann Rückmeldungen zu geben. Tests (Fragen und Aufgaben) werden dabei zur Verbesserung adaptiven Lernens eingesetzt, nicht zur Messung des Leistungsniveaus (vgl. dazu Wellenreuther 2004, S. 286-296, Crooks 1988). Zum Einsatz von Fragen und Tests zur Verbesserung von Leistungen wird gerade in Großbritannien ein breit angelegtes Forschungsprojekt in Schulen durchgeführt, das die schon bei Lehrern vorhandenen Strategien sukzessive zu verbessern sucht. In diesem Projekt geht es um die Verbesserung der pädagogischen Bedingungen an Schulen, die allein durch die Aufstellung von ambitionierten Standards und deren Evaluation nicht bewirkt wird. Voraussetzung für diese Forschungsarbeiten war eine außergewöhnlich umfangreiche Übersicht über Forschungsarbeiten zur Wirkung von Leistungsevaluationen auf das schulische Lernen, soweit diese „Tests“ zur Förderung der Leistungen der Schüler (formative Evaluation) und nicht zu Selektionszwecken (summative Evaluation) eingesetzt werden (vgl. Black & Wiliam 1998 a, b, Wiliam 2003; über dieses Projekt findet man auch im Internet zahlreiche Informationen, z. B. unter dem einen Autor Dylan Wiliam).
 - 7 Überlernen bedeutet, dass Inhalte noch weiter eingeübt werden, auch wenn sie scheinbar sicher abgerufen werden können.
 - 8 Hier könnte ein zentrales Problem schulischen Lernens liegen: Wenn neues Wissen nicht hinreichend eingeübt und verankert wird, wird es kurz nach dem Schreiben der Klassenarbeit wieder vergessen. Für die schulpaktische Organisation ergibt sich dabei das Problem, dass verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Hilfen und Übungszeiten benötigen. Wenn alle Schüler dann gleichbehandelt werden und der Unterricht gleichschrittig voranschreitet, wird zwar viel Stoff behandelt, aber letztlich viel weniger gelernt als wenn weniger behandelt werden würde, dieses aber bei allen Schülern im Langzeitgedächtnis verankert würde. Solche Probleme kumulieren, wenn immer auf die schwächsten 15-20 % keine Rücksicht genommen wird, und diese dann bei hierarchischem Wissensaufbau die nachfolgenden Lehrinhalte noch weniger lernen und verstehen können. Zum Problem der Häufigkeit, Qualität, der Strukturierung und der Verteilung von Übungen vgl. Wellenreuther 2004, S. 115-155.
 - 9 Die Dissertation wurde 1949 durchgeführt und ist 1950 in französischer und 1968 in deutscher Sprache erschienen. Aebli ist vermutlich der bedeutendste Schüler von Piaget, allerdings befasst er sich weniger

mit der natürlichen Entstehung des Kognitionen, sondern vor allem mit den didaktischen Möglichkeiten der Beeinflussung der kognitiven Struktur. Diese Arbeit von Aebli kann immer noch als Glanzlicht der empirischen deutschsprachigen Pädagogik gelten. Wenn man diese Arbeit als Maßstab anlegt, wird deutlich, dass die letzten Jahrzehnte für die deutsche Schulpädagogik eher einen Rückschritt als einen Fortschritt gebracht haben.

Literatur

- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998 a): Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi delta kappan: A Journal for the promotion of leadership in education*. Vol. 80, S. 139-148.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998 b): Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*. March 1998, S. 7-74.
- Crooks, T. J.: The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. In: *Review of Educational Research*, 1988, Vol. 58, No. 4, S. 438-481
- Ericsson; K. Anders (1996): The Acquisition of Expert Performance: An Introduction to Some of the Issues. In: Ericsson; K. Anders (ed.): *The Road to Excellence. The Acquisition to Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. Mahwah, New Jersey, S. 1-50.
- Hinrichs, Tatjana (2003): Stationenarbeit oder direkte Instruktion – ein empirischer Vergleich zweier Lernarrangements in vierten Grundschulklassen am Beispiel der Unterrichtseinheit „Die Spinne“. Unveröffentlichte Examensarbeit, Universität Lüneburg.
- MacKenzie, A. A., White, R. T. (1982): Fieldwork in Geography and Long-term Memory Structures. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 4, S. 623-632.
- Meyer, Thomas (1997): Frontalunterricht oder Handlungsorientierter Unterricht? Konzeption, Entwicklung, Ergebnisse und pädagogische Konsequenzen einer empirischen

- Untersuchung. *Geographie und ihre Didaktik*, Bd. 25, S. 19-33 u. 70-84.
- Paas, G.W.C. & Van Merriënboer J.J.G. (1994): Variability of worked examples and Transfer of Geometrical Problem Solving Skills. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 86/1, S. 122-133.
- Salomon, G. & Globerson, T. (1989): When Teams do not Function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, Vol. 13, S. 89-99.
- Stark, R. (1999): *Lernen mit Lösungsbeispielen*. Göttingen.
- Stigler, James W. & Hiebert, James (1999) *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free Press, New York.
- Sweller, J. (1999): Instructional Design in Technical Areas. *Australian Education Review* No. 43. Acer Press, Camberwell, Victoria.
- Tuovinen, J. E. & Sweller, J. (1999): A Comparison of Cognitive Load associated with discovery learning and worked examples. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 2, S. 334-341.
- Turner, J.C., Meyer, D.K., Cox, K.E., Logan, C., DiCintio, M. & Thomas, C.T. (1998): Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of educational psychology*, Vol. 90, No. 4, S. 730-745.
- Wellenreuther, Martin (2004): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-Experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 50*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- William, Dylan (2003): The Impact of Educational Research on Mathematics Education. In: Bishop, A. J., Clements, M. A., Keitel, C., Kilpatrick, J. & Leung, F. K. S. (Eds.): *Second International Handbook of Mathematics Education*, S. 471-490.
- Wilkinson, I. A. G. & Townsend, M. A. R. (2000): *From Rata to Rimu: Grouping for instruction in best practice* New

Zealand classrooms. *The Reading Teacher*, Vol. 53, No. 6,
S. 460-471.

Die Autoren

KURT CZERWENKA (1944)

Dr. phil. habil., Diplom-Psychologe, Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Lüneburg.

Forschungsschwerpunkte: Aufmerksamkeitsgestörte und hyperaktive Kinder, Lehr- und Lernkonzepte, Lern- und Verhaltensstörungen in der Schule, Konzeptionelle Fragen der Lehrerbildung.

Ausgewählte Veröffentlichungen: Das aufmerksamkeitsgestörte und hyperaktive Kind. Weinheim, Basel: Beltz 2002; (zus. mit Hans-Günther Rossbach und Karin Nölle). Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen: Leske + Budrich 2001.

JÜRGEN OELKER (1947)

Dr. phil., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich.

Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, vor allem des 18. und 19. Jahrhunderts, Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Analytische Erziehungsphilosophie, Inhaltsanalysen öffentlicher Bildung, Schulentwicklung, Lehrerbildung, Bildungspolitik.

Wichtige Veröffentlichungen: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985. Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1989. Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und

München: Juventa 1989. Schulreform und Schulkritik. Würzburg: Ergon 1995. Die Leidenschaft der Aufklärung. Weinheim und Basel: Beltz 1999 (zusammen mit Daniel Tröhler). Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz 2001.

MARTIN WELLENREUTHER (1944)

Dr. rer. pol., Akademischer Oberrat an der Universität Lüneburg.

Forschungsschwerpunkte: Empirische Methoden und Statistik, Lehren und Lernen im Unterricht.

Ausgewählte Veröffentlichungen: Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa 2000. Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 141 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261, Auskunft.

Nr. 142 von Maydell, Jost: Pädagogik als Beruf? Diplompädagoginnen und Diplompädagogen im Beruf. – 2003. – 81 S.
ISBN 3-8142-1142-1 € 3,10

Nr. 143 Lauterbach, Wolfgang: Armut in Deutschland und mögliche Folgen für Familien und Kinder. – 2003. – 71 S.
ISBN 3-8142-1143-X € 3,10

Nr. 144 Hillig, Götz: Aufschwung und Krise der Kibbutzbe-
wegung. Ein lehrreiches kommunitäres Experiment. Zwei Vor-
träge. – 2003. – 111 S.
ISBN 3-8142-1144-8 € 3,50

Nr. 145 Risse, Erika: Lernkultur als Ziel einer systemischen Ent-
wicklung der Schule. – 2003. – 95 S.
ISBN 3-8142-1145-6 € 3,50

Nr. 146 Rheinländer, Kathrin: Zur Veränderung der Lehr- und
Lernkultur durch Neue Medien. Ergebnisse der empirischen
Bildungsforschung. – 2003. – 65 S.
ISBN 3-8142-1146-4 € 3,10

Nr. 147 Sack, Fritz: Governing through crime? Helge Peters zur
Emeritierung. Mit einer Laudatio von Walter Siebel. – 2003. –
51 S.
ISBN 3-8142-1147-2 € 3,10

Nr. 148Boeder, Winfried / Hentschel, Gerd / Panitz, Florian /
Calbert, Joseph P.: Sprachliches Zeichen - Semantik, Ikonizität
: zum Gedenken an Joseph P. Calbert. – 2003. – 81 S.
ISBN 3-8142-1148-0 € 3,10

Nr. 149 Loeber, Heinz-Dieter: Wissen sie, was sie tun? Mut-
maßungen über die aktuellen Strategien in der Hochschulpolitik.
– 2003. – 35 S.
ISBN 3-8142-1149-9 € 3,10

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Nr. 150 Heid, Helmut: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns. – 2003. – 39 S.
ISBN 3-8142-1150-2 € 3,10

Nr. 151 Kreuzer, Johann: Über Philosophiegeschichte. – 2004. – 37 S.
ISBN 3-8142-1151-0 € 3,10

Nr. 152 Wernstedt, Rolf.: Wie lernt die Bildungspolitik?. – 2003. – 41 S.
ISBN 3-8142-1152-9 € 3,10

Nr. 153 Heyen, Heye: Glaubenssicherheit und Wunschverleugnung als Themen religionspädagogischer Kritik. – 2004. – 41 S.
ISBN 3-8142-1153-7 € 3,10

Nr. 154 Stern, Frank / Wißmann, Friedrich: Judentum und europäische Identität. Zur Bedeutung jüdischer Studien an der Universität Oldenburg. – 2004. – 41 S.
ISBN 3-8142-1154-5 € 3,10

Nr. 155 Busch, Barbara: Berthold Goldschmidt und Felix Mendelssohn Bartholdy. Querverbindungen in ihrem Schaffen. – 2004. – 39 S.
ISBN 3-8142-1155-3 € 3,10

Nr. 156 Nullmeier, Frank: Soziale Gerechtigkeit und Wettbewerbsfähigkeit. – 2004. – 30 S.
ISBN 3-8142-1156-1 € 3,10

Nr. 157 Karwath, Ingo / Toppe, Sabine / Werner, Birgit: Erziehung im historischen Prozeß. Jost von Maydell zur Verabschiedung. – 2004. – 55 S.
ISBN 3-8142-1157-X € 3,10

Nr. 158 Schneidewind, Uwe: Authentizität und Exzellenz – Perspektiven für die Universität Oldenburg. – 2004. – 21 S.
ISBN 3-8142-1158-8 € 3,10