

Ludwig, Peter H.

## Lernen geht auch anders! Das 20. Jahrhundert auf dem Weg zu einem neuen Lernparadigma?

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 22 (1999) 4, S. 28-31



Quellenangabe/ Reference:

Ludwig, Peter H.: Lernen geht auch anders! Das 20. Jahrhundert auf dem Weg zu einem neuen Lernparadigma? - In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 22 (1999) 4, S. 28-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-62887 - DOI: 10.25656/01:6288

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-62887>

<https://doi.org/10.25656/01:6288>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

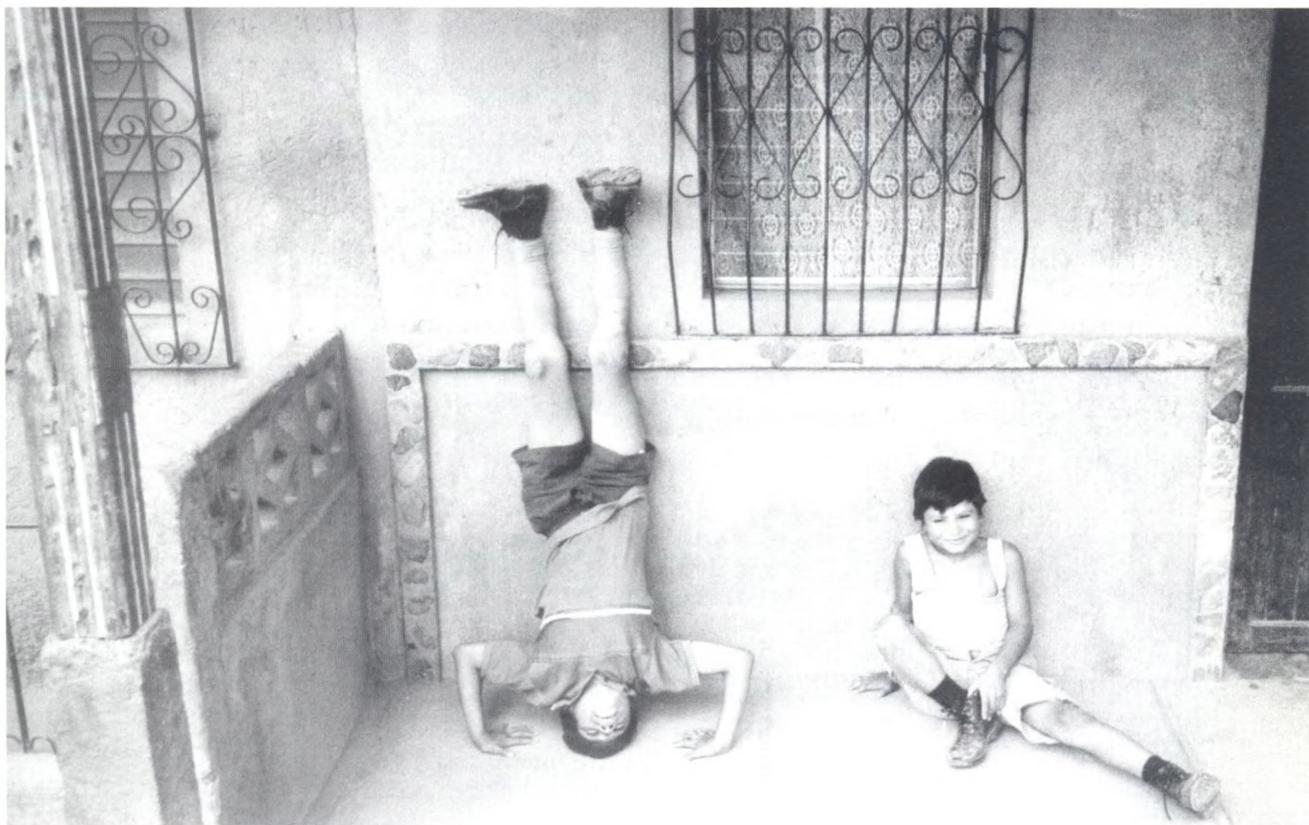
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Das Jahrhundert des Kindes – eine Bilanz



## Aus dem Inhalt:

- Kindsein als Risiko
- Zur Lage der Kinder in der Welt
- Kinderrechte
- Kinderarbeit

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

22. Jahrgang

Dezember

4

1999

ISSN 1434-4688D

Ulrich Klemm	<b>2</b>	Kindheit am Ende des 20. Jahrhunderts - oder: Kindsein als Risiko
Axel Holtz	<b>7</b>	Das 20. Jahrhundert - ein Jahrhundert des Kindes? Ein fiktives Interview mit Ellen Key
Dietrich Garlichs	<b>12</b>	Zur Situation der Kinder in der Welt
Asit Datta	<b>15</b>	Kinder, Kinder. Anmerkungen zu Kindheit, Kinderarbeit und Kinderrechten
Hans-Martin Große-Oetringhaus	<b>20</b>	Kinderbewegungen in Lateinamerika
Lothar Heusohn	<b>25</b>	“Wir sind die Gegenwart- unsere Zukunft beginnt heute”. Kinder in Nicaragua
Peter H. Ludwig	<b>28</b>	Lernen geht auch anders! Das 20. Jahrhundert auf dem Weg zu einem neuen Lernparadigma?
Manfred Liebel	<b>32</b>	Ein neues Paradigma in der Kindheitsforschung?
Christel Lange	<b>35</b>	“Rechte für unsere Kinder? - Pflichten, die sollten sie besser kennenlernen!”
Jos Schnurer	<b>38</b>	Vom “brain drain” zum “brain gain”. Ergebnisse der Welthochschulkonferenz - Perspektiven der Hochschulkooperation
BDW	<b>41</b>	Nachruf: Prof. Dr. Wolfgang Karcher (B. Overwien) / Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
VENRO	<b>44</b>	“Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung”. Bildungspolitischer Kongress des VENRO im Oktober 2000 in Bonn
	<b>46</b>	Rezensionen / Kurzrezensionen / Informationen

## Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22. Jg. 1999, Heft 4

**Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

**Redaktion:** Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görrens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

**Titelbild:** Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: Lothar Heusohn).

*Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.*

Peter H. Ludwig

## Lernen geht auch anders! Das 20. Jahrhundert auf dem Weg zu einem neuen Lernparadigma?

*Zusammenfassung: Fremd- und selbstgesteuerte Lernformen stehen einander nicht diametral gegenüber. Selbststeuerung wurde in diesem Jahrhundert so stark im Bildungswesen international implementiert, dass mit einer nachhaltigen Fortsetzung dieses Trends zu rechnen ist.*

Das Ausmaß der Selbst- bzw. Fremdsteuerung intentional betriebenen Lernens gehört zu den zentralen pädagogischen Thematiken, die in diesem Jahrhundert beständig sowohl in wissenschaftlichen Grundsatz-Auseinandersetzungen als auch in unmittelbar praxisbezogenen Entscheidungsdiskussionen aufgegriffen und kontrovers behandelt wurden. Diese pädagogische Grundproblematik wurde in idealtypischen Gedankenkonstruktionen meist dichotom abgebildet: als "Wachsenlassen" versus "Führen" (Litt 1927), als "freier" versus "gebundener" Erziehungsstil (Spranger 1955) oder als "freigebende" versus "bestimmende" Erziehung (Schaller 1968, 118). Der jeweils erste Typus setzt den Akzent auf die Stimulierung von Eigeninitiative und Selbstständigkeit. Letzterer bevorzugt die bestimmende Außenlenkung von Lernprozessen.

### Ideengeschichtliche Verlaufsskizze

Die Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts begann ihre Erziehungsvorstellungen "vom Kinde aus" zu entwickeln und baute auf die geistige Eigentätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Zu-Erziehenden. Sie wandte sich damit gegen den autoritären Erziehungs- und Unterrichtsstil des 19. Jahrhunderts, der ein vorwiegend rezeptives Lernen unterstellte. Zwang im Schulwesen wurde weitgehend abgelehnt. Das Kind sollte zum freien Menschen emporwachsen. Möglichkeiten offener Unterrichtsformen, wie der Gruppenunterricht, wurden in der "Arbeitsschulbewegung" angedacht und umgesetzt (Kerschensteiner 1927; Oelkers 1993). Die neue Idee der Selbststeuerung ging zunächst von reformerischen

kleinen Zirkeln und ihren Schulversuchen aus, gewann aber bald über die Pioniere hinaus eine größere Anhängerschaft und strömte nach dem Ersten Weltkrieg in alle Schulen ein. Montessori etwa entwickelte eine besondere Form indirekter Erziehung: Eine lernanregende Umgebung soll Kinder zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Welt animieren. Dafür ist Lernmaterial mit spezifischem Aufforderungscharakter bereitzustellen. Gelernt wird am intensivsten durch eine spontane "Polarisation der Aufmerksamkeit" auf den Lerngegenstand, die nur unter weitgehender Selbstbestimmung des Lernzeitpunktes und des Lerngegenstands entsteht.

Einige Schulen, die unter dem Einfluss der reformpädagogischen Bewegung entstanden, setzten das Prinzip der Selbststeuerung des Lernens ihrer Schülerschaft weit radikaler um als es das sich reformierende Bildungswesen in den zwanziger Jahren im Allgemeinen tat. Ein Beispiel hierfür ist das bis heute existierende englische Landerziehungsheim *Summerhill*. Alexander S. Neill, der Schulgründer, stellte den Besuch des Unterrichts für seine Schüler völlig frei und führte die "Selbstregierung" ein: D.h. die Schülerschaft erlässt die meisten Regeln des Gemeinschaftslebens durch basisdemokratische Abstimmungen selbst.

Diese liberalen Bestrebungen wurden in Deutschland nach 1933 von den Nationalsozialisten abrupt und gewaltsam unterbrochen. Ihre Gehorsams- und Drill-Pädagogik war wie ihr totalitäres politisches System straff-führend organisiert. In den unmittelbaren Nachkriegsjahren war auch das Bildungswesen mit dem Wiederaufbau beschäftigt. Der Trend der Reformpädagogik zur verstärkten Selbststeuerung des Lernens wurde zunächst nicht ausgeprägt wieder aufgegriffen.

Um so radikaler meldete sich ab 1967 die Studentenbewegung mit ihrem Angriff auf "autoritäre Strukturen" in Familie, Schule und Hochschule und ihrer Forderung nach einer "antiautoritären Pädagogik" zu Wort. Selbstbestimmung des Kindes wurde, etwa in den selbstorganisierten "Kinderläden", zum Hauptprogramm-Punkt erklärt. Das Kredo dieser Bewegung drückte Holt 1970 so aus: Wir lernen am besten, wenn wir selbst entscheiden, was, wann, wie und aus welchen Gründen und mit welchen Zielen wir zu lernen versuchen (dt. 1999, 84). Neills *Summerhill* wurde von den Antiautoritären weltweit vereinnahmt und damit international bekannt gemacht. Eine derartige Liberalisierung des Lernens blieb von der Erziehungswissenschaft nicht unkommentiert und unkritisiert (z.B. Weber 1974). Einerseits hatte die antiautoritäre Bewegung sehr wohl einen nicht unerheblichen Einfluss auf das pädagogische "Establishment" und seine Bildungsreform (ein Einfluss, der in den 70er Jahren im inkonsistent verwendeten Begriff "emanzipatorische Erziehung" zum Ausdruck kam). Andererseits formierte sich eine "Gegenreformation" zu einer neokonservativen Pädagogik, welche die Rückkehr zu traditionellen Werten im Rahmen einer „restaurativen Anpassungspädagogik“ forderte.

Wenn trotz dieses emanzipatorischen Einflusses, der bis heute anhält, auch die Pädagogik des Staatsschulwesens der Gegenwart in den Augen vieler immer noch weitgehend zu fremdbestimmt abläuft (vgl. Oblinger 1989, 151; Schiefele 1993, 185), so lässt die erziehungswissenschaftliche Reflexion der letzten Jahre doch einen verstärkten Trend zum selbstgesteuerten Lernen erkennen.

Selbstgesteuertes Lernen wird in der Schulpädagogik mit "Selbsttätigkeit" bezeichnet und z.B. im "offenen" oder "handlungsorientierten Unterricht" praktiziert. In der neueren schulpädagogischen Literatur werden solche wenig-lenkenden Unterrichtsmethoden und -prinzipien propagiert, die hauptsächlich von der US-amerikanischen Forschung untersucht bzw. entwickelt wurden. "Selbsttätigkeit" bedeutet eine Tätigkeit aus eigenem Antrieb und aufgrund eigener Zielsetzung der Schülerschaft. Sie ist in aktiven Lehrmethoden wie dem Planspiel, der Fallstudie, der Gruppen-, Partner-, Projekt- und Freiarbeit vorgesehen. Im offenen Unterricht werden Lerngegenstände nicht institutionell vorgegeben, sondern zwischen Lehrenden und Lernenden verhandelt. Die Forschung befasst sich seit Mitte der 70er Jahre unter den Bezeichnungen "Lernstrategien" und "Lernstile" mit der Erklärung selbstgesteuerten Lernens, wobei vom anthropologischen Bild eines aktiven, selbstreflexiven Individuums ausgegangen wird. Beim "entdeckenden Lernen" (learning by discovery) suchen und transformieren die Lernenden Informationen selbstständig und konstruieren Wissen durch eigene Aktivitäten. "Problemorientierter" Unterricht fördert divergente Denkwege, schafft Autonomiespielräume und wendet sich gegen die einlinige und kleinschrittige Engführung des Schülers zu einer einzigen Lösung (Einsiedler 1998, 11). Seit Beginn der 80er Jahre werden konstruktivistische Instruktionstheorien diskutiert, die weitgehend selbstständiges Lernen in einer "offenen" Lernumgebung beschreiben und dem Lernenden hohe Eigenverantwortlichkeit zusprechen; z.B. das "situierte Lernen" (situated learning), bei dem die Lernenden in komplexen authentischen, lebensnahen Anforderungssituationen Pro-

bleme selbst lösen und die dafür notwendigen Voraussetzungen erarbeiten.

Auch in der Erwachsenenpädagogik der 90er Jahre wird in "systemischen" bzw. "konstruktivistischen" Ansätzen das selbstbestimmte (self-directed) Lernen betont (Leutner 1998). Da hier allerdings der pädagogische Ertrag an konkreter Handlungsorientierung für die Erwachsenenbildung - neben hochabstrakten Forderungen und Hinweisen - bislang schmal geblieben ist und dieser zudem weder dramatisch innovativ und originell ausfällt noch in einer engen bzw. zwangsläufigen Verbindung zur elaborierten Systemtheorie und zum Konstruktivismus steht (Schmidt 1988), ist es fraglich, ob ein Rekurs auf diese komplexen Metatheorien tatsächlich lohnenswert ist bzw. ob dieselben Schlussfolgerungen nicht anders einfacher ableitbar sind (vgl. Arnold/Siebert 1995, 5f). Ein epistemologischer Fortschritt liegt nicht allein schon darin, auf einer hochabstrakten Ebene lineare monokausale Lernmodelle zurückzuweisen und zirkulär-systemische zu fordern, sondern die erfahrungswissenschaftliche und praktische Anwendbarkeit Letzterer konkret zu demonstrieren. Systemisches Denken ist leichter einzufordern als kognitiv tatsächlich handzuhaben.

Gegenwärtig hat sich neben dem Regelschulwesen eine weltweite Alternativschulbewegung etabliert (Mintz 1994; Borchert/Maas 1998; Klaffen/Skiera 1993; Klemm/Treml 1989), die sich dem selbstgesteuerten Lernen verschrieben hat und auch in Entwicklungsländern institutionell vertreten ist (Singer 1997). Einige dieser Schulen lehnen sich an die Summerhill-Pädagogik an, wobei die meisten in der Autonomiefrage nicht ganz so weit gehen wie ihr englisches Vorbild. Beispielsweise

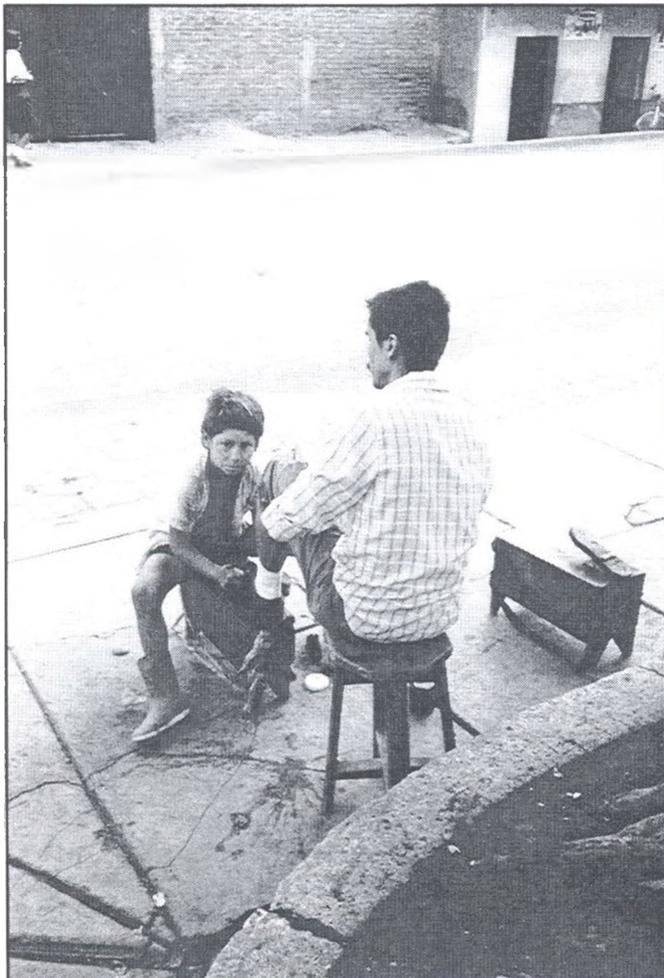


Kindheit und Jugend in Jinotega, Nicaragua (Foto: L. Heusohn)

hat die thailändische *Moo-Ban-Dek-Schule* ihre ursprüngliche Konzeption der völligen Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuchs inzwischen etwas eingeschränkt: Schüler werden angehalten, zumindest den Unterricht in den Basisfächern regelmäßig zu besuchen. Die Mehrheit der Schülerschaft tut dies ohnehin aus eigenem Antrieb. Andere ermutigt man in einem persönlichen Gespräch zu diesem Minimum, auch indem man sie über die Folgen von Analphabetismus aufklärt (Nagata 1997).

### Untrennbarkeit von Fremd- und Selbststeuerung

Lernen ist der *psychische Prozess* der erfahrungsbedingten Veränderung oder des Erwerbs von Verhaltensdispositionen. Daneben wird Lernen auch als zielgerichtete *Tätigkeit* des Erwerbs von Wissen begriffen. Leutner nennt den ersten den psychologischen und den zweiten den pädagogischen Lernbegriff (1998, 198). Hier wird vorgeschlagen, den ersten den wissenschaftlichen Lernbegriff zu nennen und den zweiten den alltagsprachlichen. Mit "selbstgesteuertem Lernen" ist ein Lernen gemeint, das im wesentlichen auf der Initiative der Lernenden und nicht etwa weiterer Personen wie Erziehenden oder Lehrkräften beruht. Beim "selbstgesteuerten Lernen" wird an "explizites" Lernen gedacht, das von absichtlichen *Lernhandlungen* ausgeht (hier ist nicht der Alltagsbegriff des Lernens gemeint). Daneben gibt es "implizites" Lernen, das unbeabsichtigt, ungewollt, sozusagen beiläufig



Kindheit und Jugend in Jinotega (Foto: L. Heusohn)

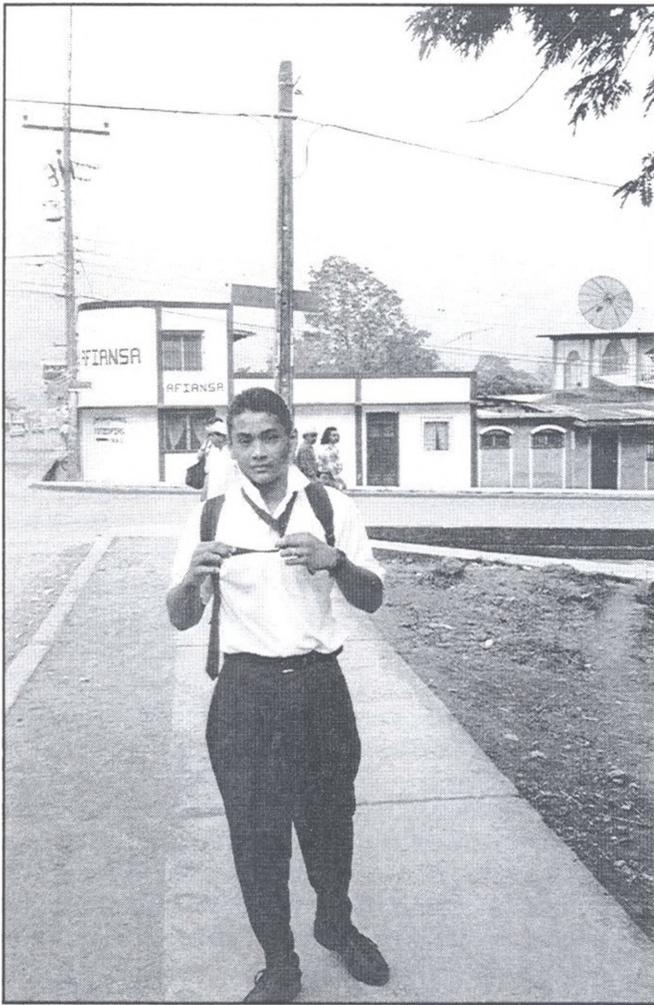
geschieht (z.B. Weinert 1991; Ludwig 1999, 96). Beispielsweise lernt ein Kind weite Teile seiner Muttersprache implizit, also ohne dafür zielbewusste Anstrengungen zu unternehmen; z.B. indem es hört, wie sich Erwachsene unterhalten. Eine Fremdsprache wird hingegen in der Regel größtenteils absichtlich erworben, indem Kinder grammatikalische Regeln einüben oder versuchen, sich bewusst Vokabeln einzuprägen. Bei impliziten Lernprozessen stellt sich die Frage der Selbststeuerung nicht, da diese beiläufige Art des Lernens unvermeidbar stark außergelenkt abläuft. Weite Teile der "Sozialisation" gehören hierzu (Schmidt 1989, 190f; vgl. auch Schiefele 1993, 185). Praktische pädagogische Entscheidungen hinsichtlich der Gewährung von Selbststeuerung betreffen also nur den relativ schmalen Bereich des expliziten Lernens.

Aber auch beim expliziten Lernen sind der Selbstbestimmtheit gewisse Grenzen gesetzt. Denn ein solches Lernen enthält immer selbst- und außergesteuerte Anteile. Es gibt also kein ausschließlich fremdgeleitetes, aber auch kein völlig selbstgeleitetes explizites Lernen. Auch fremdbestimmte Aufgabenstellungen schließen selbstbestimmtes Lernen nicht grundsätzlich aus (Deci/Ryan 1993).

Völlige Entscheidungsfreiheit besteht beim Lernen nicht. Sonst könnte sich jede Person Fähigkeiten in beliebiger Zeit und Menge aneignen. Ähnliches gilt aber auch für fremdbestimmte Lernhandlungen. Auch diese sind ohne eine gewisse Selbstbestimmung nicht möglich. Der Erfolg jeder Erziehungs- und Unterrichtsmethode steht und fällt letztlich mit dem Lernwillen und der Kooperationsbereitschaft der Lernenden. Eine Wahl zwischen Selbst- und Außenbestimmtheit besteht also nur innerhalb gewisser Grenzen. Auf eines kann allerdings durchaus völlig verzichtet werden: auf das Ausüben von Druck, Direktiven oder Zwang. Fremdbestimmung besteht aber nicht unbedingt darin, auf Kinder Druck auszuüben. Die Bezeichnung "selbstgesteuert" kann also nur darauf hinweisen, dass zu einem so genannten Lernen *relativ* viele selbstbestimmte Verhaltensanteile beitragen.

### Ausblick

Die bewusste Ermöglichung von mehr oder weniger ausgeprägter Selbststeuerung des Lernens der Zu-Erziehenden durch die Erziehenden ist eine der großen pädagogischen Entdeckungen (nicht Erfindungen!) des 20. Jahrhunderts. Vorläufer in den beiden vorausgegangenen Jahrhunderten waren entweder ausschließlich Theoretiker, die ihre Ideen weder aus unmittelbarer Anschauung ableiteten noch praktisch erprobten (etwa Rousseau mit seiner Erziehungsfiktion "Emile") oder Pädagogen, die nur vereinzelte, meist kurz bestehende Institutionen betrieben und damit kaum Breitenwirkung erzielten (etwa Tolstojs Schule; Stephens 1997). Allerdings ist auch im 20. Jahrhundert keine kontinuierliche Entwicklung von der Fremd- zur Selbststeuerung feststellbar. Wie die vorangegangenen Ausführungen skizzieren sollten, wurde die Idee des selbstgesteuerten Lernens im pädagogischen Denken und Handeln vielmehr in Pendelbewegungen mehrfach aufgegriffen und partiell wieder fallengelassen. Es handelt sich also erstens nicht um einen abrupten Bruch zwischen einer das fremdbestimmte Lernen betonenden "Erzeugungsdidaktik" und einer "Ermöglichungsdidaktik", die



Kindheit und Jugend in Jinotega (Foto: L. Heusohn)

den selbstorganisierten Wissenserwerb stützt - wie er aus kontrastierend-chronologischen Darstellungen hervorzugehen scheint (Arnold/Siebert 1995, 6, 148). Zweitens ist die Frage der Fremd- und Selbststeuerung keine eines "entweder oder", sondern eine eines "mehr oder weniger". Der Ansatz der Selbststeuerung dürfte am Ausgang dieses Jahrhunderts jedoch insgesamt so viel Terrain "erobert" haben, dass seine völlige Rücknahme für das beginnende dritte Jahrtausend kaum vorstellbar erscheint.

Soweit neue präskriptive Ideen in der Pädagogik - wie eben dieser Ansatz - in der Erziehungs- und Bildungspraxis tatsächlich umgesetzt werden, ist dies selten allein auf die Überzeugungskraft des "besseren Arguments" oder gar eines empirischen Erfolgsbelegs zurückzuführen, sondern auch auf die Passung zwischen Idee und aktueller soziokultureller Parallelentwicklung im öffentlichen und privaten Raum. Die Idee des selbstgesteuerten Lernens spiegelt den gegenwärtigen Zeitgeist der "westlichen" Industriegesellschaften wider, der sich (unter anderem) durch eine Tendenz zur Liberalität, Demokratisierung, Pluralisierung, Emanzipation, Permissivität und Toleranz auszeichnet (Ludwig 1997b).

#### Literatur:

Arnold R./Siebert H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995.

Borchert M./Maas M. (Hg.): Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn 1998.

Deci E./Ryan R.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 2, 223-238, 1993.

Einsiedler W.: Bildung grundlegen und Leistung lernen in der Grundschule. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg, Nr. 89, 1998.

Holt J.: Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s). Weinheim 1999.

Kerschensteiner G.: Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig 1927.

Klaßen T./Skiera E. (Hg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1993.

Klemm U./Tremel A. (Hg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik. München 1989.

Leutner D.: Instruktionspsychologie. In: Rost D.H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, 198-205.

Litt T.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1927.

Ludwig P.H. (Hg.): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim 1997a.

Ludwig P.H.: Antiautoritäre Erziehung - ein gescheitertes Konzept? Bemerkungen zur gegenwärtigen Bilanzierung liberaler Pädagogik in Elternhaus und Schule. In: Ludwig (Hg.) 1997a, 102-231.

Ludwig P.H.: Ermutigung. Optimierung von Lernprozessen durch Zuversichtssteigerung. Opladen 1999.

Mintz J. (ed.): The Handbook of Alternative Education. New York 1994.

Nagata Y.: Die Herausforderung von „Moo-Ban-Dek“. Eine Alternativschule in Thailand. In: Ludwig (Hg.) 1997a, 71-83.

Oblinger H.: Maria Montessori. Ein Modell für selbständiges, freies Lernen. In: Klemm/Tremel 1989, 151-157.

Oelkers J.: Renaissance mit Verdrängung. Zur politischen Wahrnehmung der deutschen Reformpädagogik. Grundschule, 3 (1993), 50-52.

Schaller K. (Hg.): Auctoritas und potestas. Ein Repetitorium der Erziehungsstile und Erziehungsmaßnahmen. Hamburg 1968.

Schiefele H.: Brauchen wir eine Motivationspädagogik? Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 2 (1993), 177-186.

Schmidt G.R.: Der Lehrer als Erzieher: Autoritätsprobleme. In: Faulstich W./Grimm G. (Hg.): Sturz der Götter? Vaterbilder im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1989, 190-209.

Schmidt S.J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1988.

Singer H.: Freie Schulen - eine weltweite Bewegung. In: Ludwig (Hg.) 1997a, 61-70.

Spranger E.: Grundstile der Erziehung. In: Pädagogische Perspektiven (Aufsatzsammlung). Heidelberg 1995.

Stephens D.: Summerhill - eine libertäre Schule in England. Die Erfahrungen eines Lehrers. In: Ludwig (Hg.) 1997a, 22-33.

Weber E.: Autorität im Wandel. Donauwörth 1974.

Weinert S.: Spracherwerb und implizites Lernen. Bern 1991.



Peter H. Ludwig, Dr. habil., Dipl.-Päd., geb. 1957, 1991 Visiting Professor an der University of Connecticut, derzeit Privatdozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg