

Jürgen Oelkers

*Reformpädagogik als Schulentwicklung:
Ein Blick in die Vereinigten Staaten ^{*)}*

1. Zum Konzept „Reformpädagogik“

Wenn heute von „Reformpädagogik“ gesprochen wird, dann bezieht sich die Rede in aller Regel auf bestimmte Personen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Theorie und Praxis der „neuen Erziehung“ begründet haben sollen. Die Namen haben Weltruhm, sie kommen in jeder pädagogischen Ausbildung vor und sie stehen für eine bessere, manchmal sogar für die einzig mögliche Praxis. Es sind Namen wie

- Maria Montessori,
- Alexander Neill,
- John Dewey,
- Helen Parkhurst,
- Jean Piaget,
- Ellen Key,
- Berthold Otto,
- Paul Geheeb,
- Rudolf Steiner.

Diese Namen verbinden sich mit Schlagworten, Legenden und Zuschreibungen, die die Wahrnehmung nachhaltig prägen. Oft werden auch nur die Schlagworte registriert, die sich leicht kommunizieren lassen und die eine scheinbar klare Ordnung erlauben. Für die Struktur dieser Ordnung ist grundlegend, dass sich die „neue“ in effektvoller Weise von der „alten“ Erziehung abgrenzen lässt. Die alte Erziehung kann dann leicht als *veraltet* und nicht mehr relevant für die Zukunft hingestellt werden. Zur Begründung reicht oft der Hinweis auf die grossen Namen und den Kern ihrer Botschaften.

Wenn man aber erklären will, was „Reformpädagogik“ gewesen ist und welche Bedeutung ihr heute zukommt, dann können nicht einfach nur Personen und deren Idealisierung eine Rolle spielen. Wenn, dann müssen reale Geschichten erzählt und die historischen Kontexte der handelnden Personen berücksichtigt werden. Man kann nicht vom Charisma pädagogischer Schriftsteller auf deren Praxis schliessen. „Reformpädagogik“ kann man als eine spezifische Form der Reflexion über Erziehung und Bildung verstehen, als *Sprache* im Blick auf eine *Praxis*. Genauer: Die Sprache der Reform bezieht sich auf ganz unterschiedliche Projekte, die mehr oder weniger erfolgreich waren. Damit sage ich auch, dass reformpädagogische Projekte scheitern konnten.

Meine These lautet so:

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug am 6. April 2011.

- **Reformpädagogik als Reflexionsform**
- **ist verzahnt mit der Entwicklung der modernen Schule.**

Oft wird das Gegenteil angenommen, nämlich ein Gegensatz von staatlichen Schulen und reformpädagogischen Experimenten. Das eine erscheint als „erstarrt“ und das andere als „innovativ.“ Aber neuartige Schul- und Unterrichtsformen entstanden nicht nur in Opposition zur Schule, sondern auch aus deren eigenen Erfahrungen. Die Entwicklung hin zur heutigen Form der Schule ist nicht sprunghaft, sondern sehr kontinuierlich, wobei reformpädagogische Ansätze in ganz unterschiedlicher Weise Beachtung fanden. Ein einheitliches Modell für die Staatschule ist dabei nie entstanden. Umgekehrt muss die allmähliche Verstaatlichung der Schule im 19. Jahrhundert als der Basisprozess der gesamten Reform verstanden werden.

Wichtige praktische Impulse sowie massgebliche Theorien der Reformpädagogik stammen aus den Vereinigten Staaten. Im 19. und frühen 20. Jahrhundert war hier das Labor für die weit reichenden Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung, in denen sich die heutige Schule und mit ihr die verschiedenen Sichtweisen der „Reformpädagogik“ allmählich herausgebildet haben. Die amerikanische Bezeichnung für Reformpädagogik lautet *progressive education*, die bis heute diskutiert wird und noch immer heftige Kontroversen auslöst (Hayes 2006). Von dem Streit der Prinzipien muss die Praxis unterschieden werden. Die Praxis der progressiven Erziehung hat viele Facetten. Anders als die Prinzipien kann man sie nicht in einen bequemen Gegensatz auflösen.

Im Folgenden werde ich zunächst über ein Musterexperiment in einem amerikanischen Schuldistrikt berichten, das nicht unbedingt typisch war, aber grosse Aufmerksamkeit gefunden hat (2). In einem zweiten Schritt gehe ich auf einzelne Schulen ein, die vor und nach dem Ersten Weltkrieg überall im Lande entstanden, begünstigt vor allem durch akademische Milieus entstanden (3). Das Zentrum der progressiven Erziehung war die Stadt New York. Auch hier werde ich einzelne Schulen vorstellen, die zum Teil, bis heute bestehen (4). Abschliessend stelle ich zwei grössere pädagogische Bewegungen ein, die einflussreich, aber unterschiedlich nachhaltig waren (5).

2. Ein Musterexperiment

Das Musterexperiment, auf das sich viele Versuche im staatlichen System bezogen, wurde nach dem Ersten Weltkrieg in einer kleinen Gemeinde in Illinois realisiert, die kaum zehntausend Einwohner hatte und Winnetka hiess. Hier wurde 1919 der Sonderpädagoge Carleton Washburne,¹ zum Superintendenten der öffentlichen Schulen berufen. Er blieb in diesem Amt bis 1943 und war verantwortlich für eine Schulreform im öffentlichen Bereich,

¹ Carleton Wolsey Washburne (1889-1968) stammte aus Chicago. Sein Vater war Arzt und seine Mutter Schriftstellerin. Die Familie zog aufs Land und der Sohn besuchte verschiedene Schulen, darunter die High School in Elgin, Illinois. Er studierte zunächst Medizin an der Universität von Chicago, wechselte dann aber das Fach und ging nach Stanford, wo er 1912 einen Bachelor-Abschluss in Kunst machte. Mit einem solchen Abschluss konnte man nur Lehrer werden. Washburne nahm eine Stelle in einer Landgemeinde an, wo er eine Klasse von 35 Schülerinnen und Schülern unterrichtete. Im nächsten Jahr übernahm er eine Sonderschulklasse mit 17 Kindern. Hier entwickelte er eine erfolgreiche Form des individualisierenden Unterrichts. Als Superintendent der Schulen von Winnetka wurde Washburne zu einem der prominentesten Pädagogen der Vereinigten Staaten, der auch in Europa bekannt war. Er verliess sein Amt 1943, um als Mitglied einer amerikanischen Regierungskommission in Italien die Re-Education einzuleiten. 1949 wurde Washburne Direktor der Lehrerbildung am Brooklyn College in New York und 1961 ging er als *distinguished professor* an das College of Education der Michigan State University.

die international wie kaum eine zweite Beachtung fand. Der „Winnetka-Plan“ machte Washburne und die Stadt berühmt, wobei heute eher der Name bekannt ist als die Reform selbst.

Hinter der Reform standen Ideen eines Lehrerbildners. Frederic Lister Burk² war der erste Präsident der San Francisco State Normal School, also der staatlichen Institution für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aus der 1974 die Universität von San Francisco hervorging. Burk holte Washburne 1914 an die Normal School, er hatte erfahren, dass Washburne in einer Sonderschule Erfolg hatte, wo Unterricht nur möglich war, wenn das Programm den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder angepasst war. Burk war ein entschiedener Verfechter des individualisierten Unterrichts, der unter seinem Namen bekannt wurde. Washburne lernte bei ihm und seiner Mitarbeiterin Mary Ward³ die Theorie kennen, die er zuvor praktisch ausprobiert hatte.

Burk und Ward hatten die ersten Materialien entwickelt, die es den Schülern erlaubten, nach eigenem Tempo zu lernen. Die Methode der „individual instruction“ stammt im Wesentlichen von Burk. Sie richtete sich gegen das, was Burk das „lock-step schooling“ nannte, also das Lernen in genau gleichen Schritten und mit nur einem Thema pro Lektion für alle.

- Burk (1913) dagegen zerlegte den Lernvorgang in einzelne Abschnitte, die nacheinander so geordnet waren, dass jeder Lernende seinem eigenen Tempo folgen konnte.
- Der nächste Schritt konnte erst dann erfolgen, wenn die vorherige Aufgabe zufrieden stellend bearbeitet wurde.
- Die Materialien enthielten automatische Feedbacks, die den individuellen Lernstand anzeigten, unabhängig davon, wie die anderen Schüler lernten.

Die Methode wurde von den staatlichen Schulen Kaliforniens allerdings nie übernommen, die Anwendung war beschränkt auf einige Versuche in Reformschulen. Dabei war die Propagierung der Methode immens, nicht zuletzt von Seiten der Lehrerbildung und den Vertretern der Schuladministration; aber faktisch blieb die Form der „lock-step“-Verschulung lange erhalten, weil sie effizienter zu sein schien und die Lehrkräfte weder ihre Gewohnheiten noch ihre Überzeugungen ändern mussten. Burk stellte nicht gleiche Ziele oder Standards für alle in Frage, sondern bezweifelte nur, dass sie auf dem Wege der „lock-step-schooling“ erreicht werden können. Dafür gab es gute Gründe und Daten.

Burk hatte 1897 alle State Normal Schools des Staates Massachusetts visitiert und im Anschluss daran einen aufsehen erregenden Artikel⁴ veröffentlicht, der darauf hinwies, wie

² Frederic Lister Burk (1862-1924) stammte aus Ontario in Kanada. Als er sieben Jahre alt war, emigrierten seine Eltern nach Kalifornien. Burk besuchte die High School von Sacramento und graduierte 1883 an der Universität von Kalifornien in Berkeley. Danach war er als Journalist tätig und unterrichtete an verschiedenen Schulen. Von 1892 bis 1896 war Burk Leiter der Davis Street School im Santa Rosa School District. 1898 promovierte er an der Clark University unter G. Stanley Hall im Fach Psychologie. Am 22. März 1899 wählte ihn der Board of Trustees zum ersten Präsidenten der San Francisco State Normal School.

³ Mary Anna Ward (1886-1957) graduierte 1905 an der Mission High School in San Francisco. 1907 schloss sie die State Normal School ab und wurde Mitarbeiterin von Fredric Burk. Zusammen mit ihm entwickelte sie Lehrmaterialien für den selbst gesteuerten Unterricht. 1907 erschien Burks *The Rational Method of Reading*, ein Lehrbuch, an dem Mary Ward bereits mitgearbeitet hatte. Mary Ward wurde vor allem für ihr Programm in der Ausbildung von Mathematiklehrern bekannt. 1925 machte sie einen BA-Abschluss in Naturwissenschaften an der Columbia University. Ihren Master erwarb sie 1934 in Stanford. Von 1916 bis zu ihrem Rücktritt war sie tätig als Dean of Women der State Normal School.

⁴ New York Times November 6, 1897.

schlecht der Ausbildungsstand der Lehrkräfte ist und wie wenig getan wird, diesen Zustand zu verändern (Burk 1897). Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer lernen selbst nicht sehr viel mehr als den methodischen Vortrag und können dann auch nichts anderes. Sie sind ausserstande, dem zu folgen, was Burk die „internal forces“ der kindlichen Entwicklung nennt (ebd., S. 555). Insbesondere lernen sie nicht, die Stufen der Entwicklung und die Unterschiede in den individuellen Fortschritten der Schüler zu beachten (ebd., S. 556). Es war daher kein Zufall, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als der strategische Schlüssel zur Schulreform angesehen wurde.

Washburne blieb fünf Jahre an der San Francisco State Normal School. In Winnetka hatten einige Eltern von den neuen progressiven Unterrichtsmethoden gehört; sie wollten nicht, dass ihre Kinder in Rückstand geraten, wenn sie in der Schule *nicht* nach solchen Methoden lernen konnten. Als die Wahl eines neuen Superintendenten anstand, wandte sich ein Mitglied von Winnetkas „Board of Education“ an Burk. Er empfahl ohne Zögern Washburne, der am 9. Januar 1919 vom Board gewählt wurde und gleich darauf sein Amt antrat. Burk hatte einige programmatische Artikel zur Selbstinstruktion veröffentlicht und 1904 damit begonnen, Lehrbücher und Materialien für den Unterricht zu entwickeln.⁵ Hier konnte Washburne (1920) anknüpfen.

Das Projekt begann damit, das Curriculum für die Primarschule neu zu arrangieren. Der Schultag wurde in zwei Teile geteilt. Mindestens die Hälfte der Lernzeit sollte für die so genannten „common essentials“ zur Verfügung stehen, also Buchstabieren, Sprache, Mathematik und Lesen. Für jedes Lerngebiet wurden Materialien zum Selbstunterricht bereitgestellt. Ein Drittel bis die Hälfte der Zeit sollte mit Gruppenarbeit, kreativem Lernen und sozialen Studien verbracht werden. Jedes Kind sollte Aufgaben in den verschiedenen Lernbereichen nach eigenen Begriffen und Tempo bearbeiten. Zur Kontrolle ihrer Fortschritte führten die Kinder „workbooks,“ die Hinweise und Checklisten für das selbständige Lernen enthielten.

Die theoretische Voraussetzung war, dass in jeder Klasse Lerndifferenzen auftreten und kein Kind lernt wie das andere. Washburne glaubte wie Burk, dass nicht jedes Kind in der gleichen Zeit und mit demselben Arbeitsmaterial zu einem identischen Ergebnis kommen kann. Allerdings hiess „Individualisieren“ nicht, dass die Kinder auch über die Aufgaben oder über die Methoden der Bewertung entscheiden konnten. Individuell waren nur zwei Parameter der Schule, die Rate der korrekten Antworten und die Zeit, in der die Leistung erreicht werden kann. Die Schulfächer blieben getrennt. Washburne hat nie ein integriertes Curriculum etwa der Naturwissenschaften oder der social studies angestrebt, was ihm zum Teil heftige Kritik von anderen Seiten der progressiven Pädagogik einbrachte.

Die Gewichtung des Curriculums in einen grösseren Anteil Fachunterricht und einen kleineren für andere Studien hatte den Vorteil, dass dem politischen Vorwurf entgegengearbeitet werden konnte, in den progressiven Schulen werde nicht „gearbeitet.“ Dieser Vorwurf war in der Öffentlichkeit weit verbreitet, während in Winnetka darauf verwiesen werden konnte, dass grosses Gewicht auf die Essentials gelegt werde. Daneben wurden die Kinder aber ausdrücklich ermutigt, eigene Interessen auszubilden, und sie erhielten viele Gelegenheiten zum kreativen Ausdruck. Die Eltern unterstützen dieses Vorgehen, weil sie Erfolge sahen und die Kinder motiviert zur Schule gingen, wozu die Organisation der Schule massgeblich beitrug.

⁵ Grundlage war die Dissertation von Burk, die 1902 von der Clark University angenommen wurde. Sie begründete das Konzept der Selbstinstruktion physiologisch: *From Fundamental to Accessory in the Development of the Nervous System and of Movements* (Pedagogical Seminary, September 1902).

- Wer ein Ziel in einem bestimmten Fach erreichte, kam nicht automatisch zur nächst höheren Aufgabe, sondern erhielt Zeit, Schwächen in anderen Bereichen zu bearbeiten.
- Wer die Ziele eines Jahrgangs verfehlte, wurde nicht zu einer Repetition gezwungen, sondern erhielt im nächst höheren Jahrgang Gelegenheit, das Versäumte nachzuholen.
- „Sitzenbleiben“ im deutschen Sinne gab es nicht.

Besonderes Gewicht wurde auf kreatives Lernen in Gruppen gelegt. Die Schülerinnen und Schüler bildeten Komitees, arbeiteten in praktischen Projekten zusammen und lösten gemeinsam Probleme. Sie beteiligten sich an den Dienstleistungen, lernten die Spielregeln des demokratischen Lebens kennen und erfuhren in der „student credit union“ auch den Umgang mit Geld.

Washburne ging auch davon aus, dass der Reformprozess begleitet und evaluiert werden muss, was zur Gründung des Department of Educational Research führte, das für die fortlaufende Datenerhebung zuständig war. Leistungstests wurden keineswegs als unverträglich mit den Prinzipien der progressiven Pädagogik angesehen. Weitere Marksteine in der Entwicklung der Schulorganisation waren 1929 die Einführung einer ständigen Summer School für amtierende Lehrkräfte und 1932 das Graduate Teachers College in Winnetka, aus dem heraus ein Masterprogramm in Unterrichtslehre entwickelt wurde. Mit beiden Massnahmen sollte die Lehrerschaft Möglichkeiten zur ständigen Weiterbildung erhalten.

1940 wurde in Winnetka die Crow Island School⁶ eröffnet, die Washburne als seine „Traumschule“ bezeichnete. Die Geschichte dieser Schule stellt tatsächlich einen Höhepunkt in der Geschichte der progressiven Pädagogik dar. Als Superintendent hatte Washburne dem Architektenbüro Perkins, Wheeler, and Will in Chicago⁷ den Auftrag erteilt, eine Schule nach den Bedürfnissen der Kinder zu entwerfen. Der Schulbau sollte berücksichtigen, wie es im Auftrag hiess,

„the child’s need for physical health, emotional and social adjustment, self-expression and the development of special aptitudes, and the mastery of the useful parts of reading, writing, arithmetic, history, geography and science.“

Die bekannten Architekten Eliel and Eero Saarinen⁸ entwarfen die Schule, die in vielen Hinsichten einen Durchbruch in der Schularchitektur darstellte. Als sie eingeweiht wurde, waren die nationalen Medien präsent und in den ersten Wochen wurden mehr als 10.000 Besucher gezählt. Nie zuvor war eine Elementarschule so weitläufig und zugleich kindgerecht angelegt worden. Das einstöckige Gebäude war lichtdurchflutet, jedes Klassenzimmer hatte eine gläserne Tür, die in den Schulhof führte, die einzelnen Raummodule des Gesamtkomplexes waren L-förmig angelegt, so dass die Schüler einen kleinen, bepflanzten Vorplatz betreten konnten, wenn sie nach Draussen gingen.

⁶ Der Ort, an dem die Schule gebaut wurde, liegt im Westen von Winnetka. Vor der Bebauung war dort ein Sumpfgebiet. Ein Teil des Gebietes hiess „Crow Island“, weil dort die Krähen nisteten.

⁷ Die Firma war 1935 von Lawrence Edward Perkins (1907-1997) gegründet worden und besteht bis heute.

⁸ Eero Saarinen (1910 - 1961), geboren in Finnland, studierte von 1930 bis 1934 an der Yale School of Art and Architecture und trat zwei Jahre später in das Architektenbüro seines Vaters ein. Eliel Gottlieb Saarinen (1873-1950), der den Hauptbahnhof von Helsinki gebaut hatte, war 1923 in die Vereinigten Staaten emigriert. Er war von 1932 an Präsident der *Cranbrook Academy of Art* in Bloomfield Hills in der Nähe von Detroit.

Alle Wände hatten grosse Fenster, nur nicht die nach Innen des Hauses gerichtete Wand. Hier war die versenkbare Tafel angebracht. Die Kinder sassen einem Halbkreis um die Tafel herum, sie erhielten so auch einen grosszügigen Blick nach Draussen. Die Decken der Klassenzimmer waren niedrig und enthielten Dämmplatten, die Möblierung war auf die Grösse der Kinder zugeschnitten, Tische und Bänke waren beweglich. Die hellen Sperrholztische sind eigens von Eero Saarinen angefertigt worden. Die Gänge zwischen den Klassenzimmern waren grosszügig bemessen. Die Aula hatte Sitze unterschiedlicher Grösse, die Erwachsenen sassen hinten, die kleinsten Kinder vorne. Als Schmuck hatte Lily Swann Saarinen⁹ gläserne Keramikplaketten mit Tiermotiven entworfen, die in die Wände der Schule eingefügt wurden und die bis heute zu sehen sind.

Der Aufgang zum Gebäude umfasst sieben breite Stufen, die auf sechs helle Glastüren zuführen. Rechts neben dem Eingang steht ein schmaler, gemauerter Quader, der etwa zehn Meter hoch ist und zum Wahrzeichen der Schule wurde. Die Auffahrt vor Schule ist rund angelegt, innerhalb der grösseren Rundung der Strasse befindet sich eine kleinere mit zwei Bäumen in der Mitte. Wer also auf die Schule zufährt, nähert sich einem doppelten Kreis. Hinter den Gebäuden befindet ein grüner, wiederum sehr grosszügiger Play Ground, der für jedes Kind zugänglich ist. Alle Gebäude sind gemauert und geben einen sehr stabilen Eindruck. Die Schule gilt daher zu Recht bis heute als „model school“ für eine kindgerechte Lernumgebung (Hutchinson 2004, S. 53ff.).¹⁰

Das war allerdings tatsächlich nur ein Musterbeispiel oder ein Sonderfall unter den besonders günstigen Umständen einer wohlhabenden Gemeinde, die stark in öffentliche Bildung investierte. Die durchschnittliche Wirklichkeit der „progressiven“ Schulen sah erheblich anders aus. Oft waren diese Schulen klein und nicht selten scheiterten sie auch oder gaben ihre Prinzipien auf, weil sich die Nachfrage änderte. Die progressiven Grundsätze erreichten auch längst nicht alle öffentlichen Schulbezirke und wurden dabei erheblich umgeformt.

Der Versuch in Winnetka hatte insofern Folgen, als in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts zahlreiche Schulen gegründet wurden, die der „progressiven Pädagogik“ nahe standen. Diese Pädagogik nahm dadurch überhaupt erst konkrete Gestalt an. Wie viele Schulen es genau waren, ist schwer zu ermitteln und hängt davon ab, wie der Begriff „progressiv“ gebraucht wird. Die Schulen haben sehr unterschiedliche Geschichten und Begründungsakte, wie sich an einigen Beispielen rasch zeigen lässt.

3. Reformpädagogik in der Praxis

⁹ Lilian Louisa Swann Saarinen (1912-1995) war Eero Saarinens erste Frau. Sie war Bildhauerin, die mit öffentlichen Denkmälern bekannt wurde. Die Heirat fand 1939 statt, also im Jahr des Auftrages, die Crow Island Schule zu entwerfen.

¹⁰ 1971 verlieh das American Institute of Architects seinen prestigereichen 25-Years-Award an die Crow Island School. Andere Preisträger waren vorher etwa das Rockefeller Center in New York. 1990 erklärte das U.S. Department of the Interior die Schule zu einem National Historic Landmark und stellte sie so unter besonderen Schutz. Bereits 1956 hatten fünfzig führende Architekten und Schulvertreter das Gebäude der Crow Island School zum besten der Vereinigten Staaten erklärt. Am 12. September 1960 bezeichnete Time Magazine die Crow Island School als immer noch massgeblich für den Schulhausbau der Zukunft. Sie sei eine der „schools of tomorrow.“

Das erste Beispiel ist die Shady Hill School in Cambridge, Massachusetts, die 1915 als „cooperative open-air school“ gegründet wurde und die bis heute besteht. Die Bewegung der „open-air school“ ist heute weitgehend vergessen. In Deutschland hiessen die Schulen „Freiluftschulen,“ deren Zweck zunächst medizinisch bestimmt war. Die Schulgebäude hatten offene Fensterfronten und einen freien Zugang ins Umfeld, oft lagen diese Schulen am Waldrand, die Klassenzimmer hatten eine grosszügige Durchlüftung, so dass immer für frische Luft gesorgt. Die Idee stammte aus Deutschland und war ursprünglich für kranke Kinder gedacht. Daraus entwickelte sich in den Vereinigten Staaten eine Bewegung, die gesunde Schulen für alle Kinder forderten. Oft war damit auch Unterricht im Freien verbunden.

Die Shady Hill School war ein Harvard-Produkt. Ihr Gründer, der Philosoph William Ernest Hocking,¹¹ lehrte an der Harvard University. Die Schule war zunächst eine Art Nachbarschaftsreff, das von Hocking, einigen seiner Kollegen und ihren Frauen organisiert wurde. Der Ort war in den ersten Jahren der Vorbau im Haus der Hockings. Die öffentlichen Schulen galten als schlecht und die Kinder sollten Unterricht erhalten, der sie ermutigt und nicht ständig frustriert. In den ersten beiden Jahren unterrichteten die Eltern selbst nach progressiven Prinzipien, also ohne Textbücher und anhand originaler Erfahrungen dabei so, dass Kinder immer an die frische Luft kamen. 1917 bezog die Schule ein festes Quartier und 1918 wurde der Name Shady Hill School gefunden.

An eine grössere Schulorganisation war zunächst gar nicht gedacht. Das änderte sich 1921, als die erste Leiterin berufen wurde, die Anglistin Katherine Taylor,¹² die die Schule bis 1949 führte. Sie hatte die Francis-Parker School in Chicago besucht, die vor dem Ersten Weltkrieg als führende progressive Schule der Vereinigten Staaten galt und der Universität von Chicago angeschlossen war. Katherine Taylor war von 1916 bis zu ihrem Wechsel nach Cambridge Mitglied des Kollegiums der Francis-Parker School. Das Beispiel zeigt auch, wie sehr akademische Milieus die Ausbreitung progressiver Prinzipien der Erziehung begünstigt haben.¹³

In San Diego, California, wurde 1912 ein direkter Ableger der Francis-Parker School gegründet. Die Schule war von Anfang an ein dezidiertes Projekt, also keine Variante von Home-Schooling (Mintzer Lichtman 1993). Gründer der Schule waren der Architekt William

¹¹ William Ernest Hocking (1873-1966) stammte aus Cleveland. Er arbeitete zunächst als Kartograf und Illustrator, bevor er von 1894 an das Iowa State College of Agriculture and Mechanic Arts besuchte. Danach war er vier Jahre lang Lehrer für Wirtschaftsmathematik. Von Herbst 1899 studierte er in Harvard. 1902/1902 verbrachte er ein Studienjahr in Deutschland. Er war dort der erste amerikanische Student des Philosophen Edmund Husserl (1859-1938). 1904 promovierte Hocking in Harvard. Ein Jahr später heiratete er Agnes O'Reilly, die Schule wurde wegen der gemeinsamen Kinder gegründet. Hocking lehrte seit 1914 Philosophie an der Harvard University.

¹² Katherine Taylor (1888-1979) stammte aus Hartford in Connecticut. Sie besuchte die dortige Elementarschule und wechselte dann in den Sekundarschullehrgang der Francis-Parker-School in Chicago. Taylor studierte nach ihrem Abschluss am Vassar College sowie an der University of Michigan. Sie war von 1913 an Lehrerin für Englisch am Vassar College und wechselte 1916 an die Francis-Parker-School. Katherine Taylor war eine international bekannte Pädagogin, die etwa von 1949 an das Child Care Project für den Wiederaufbau in Deutschland leitete.

¹³ 1947 hatte die Schule 350 Schülerinnen und Schüler. Zu diesem Zeitpunkt galt sie als eine der führenden privaten Elementarschulen der Vereinigten Staaten (Time Magazine Monday, February 10, 1947)

Templeton Johnson¹⁴ und seine Frau Clara Sturges Johnson.¹⁵ Ihre Nichten hatten die Schule in Chicago besucht, deren Prinzipien so nach Kalifornien kamen. Auch hier war das Motiv für die Gründung eine gute Erziehung für die eigenen Kinder. San Diego hatte zu diesem Zeitpunkt 40.000 Einwohner, die Stadt wuchs schnell und hatte Bedarf für eine progressive Privatschule. Sie wurde offiziell am 31. Dezember 1912 eröffnet, begann mit 30 Schülern und entwickelte sich rasch. Die erste Prinzipalin der Schule von 1914 bis 1920 war Adele Outcalt, die als Adele Meyer nach Kalifornien kam und sich auch als Malerin einen Namen machte.¹⁶

Die Oak Lane Country Day School in Cheltenham bei Philadelphia entstand 1916 wiederum aus einem akademischen Milieu heraus, nämlich der Universität von Philadelphia. Die Treuhänder der privaten Schule standen alle der Universität nahe und gehörten prominenten Familien Philadelphias an. Der erste Leiter der Schule, Francis Marion Garver, war später Professor für Elementarpädagogik an der Universität von Philadelphia. Die Schule wurde im April 1931 Universitätsschule mit dem Auftrag, die progressiven Methoden der Erziehung zu testen und weiter zu entwickeln. Heute ist die Oak Lane School wieder eine private Elementarschule, gegründet wurde sie als sozial übergreifendes Experiment, das Kindern aller Rassen und Schichten offen stehen sollte. 1921 wurde Francis Mitchell Froelicher¹⁷ Leiter der Schule, er vertrat kindzentrierte Lernmethoden und schaffte es, dass so bekannte Pädagogen wie John Dewey dem Beirat der Schule angehörten.¹⁸

Ein gescheitertes Experiment stellte die Moraine Park School in Dayton, Ohio dar. Sie wurde 1917 gegründet, aber im Schuljahr 1926/1927 aus Geldmangel wieder geschlossen. Das war kein Einzelfall, es handelt sich durchgehend um Privatschulen, die oft mühsam finanziert werden mussten. In diesem Fall war das Schulgeld mässig, weil Schüler auch aus unteren sozialen Schichten gewonnen werden sollten. Daher waren zur Finanzierung Mäzene nötig. Das Gebäude der Moraine Park School etwa war ein Geschenk von Charles Kettering,¹⁹ ein bekannter Ingenieur, der später Leiter der Forschungsabteilung von General Motors werden sollte. Die Schule war zunächst eine Jungenschule, die aber sehr schnell ko-edukativ werden sollte.

Der Unterricht sollte lebensdienlich sein und „mastery of the arts of life“ vermitteln, also mehr als nur Buchwissen. Dazu dienten der Projektunterricht und das praktische Lernen. Die Schülerinnen und Schüler engagierten sich in den Unternehmen von Dayton, erprobten Formen der Selbstregierung und entwickelten kommunale Projekte, die der Stadtplanung

¹⁴ William Templeton Johnson (1877-1957) stammte aus Staten Island in New York. Er studierte von 1908 an in New York und Paris. 1912 kam er nach San Diego und begann seine Tätigkeit als Architekt. Er entwarf neben Geschäftsbauten 1921 die La Jolla Public Library und 1932 das Museum of Natural History in Balboa Park.

¹⁵ Clara Delafield Sturges (geb. 1878), die jüngste Tochter des Chicagoer Bankiers George Sturges, heiratete William Templeton Johnson im Jahre 1905. Das Paar hatte vier Kinder, die alle in San Diego die Francis-Parker-School besuchten. Die Ehe wurde später geschieden.

¹⁶ Adele Outcalt (geborene Meyer) (1873-1964) stammte aus Deutschland. Sie hatte an der Columbia University studiert und unterrichtete zuvor an der Polytechnic High School von Los Angeles. Nach ihrer Tätigkeit an der Francis-Parker-School war sie Leiterin der Garfield Elementary School in San Diego. Die erste Ausstellung ihrer Bilder fand 1927 in der San Diego FA Gallery statt.

¹⁷ Francis Mitchell Froelicher leitet die Schule bis 1927 und wechselte dann an die Fountain Valley School in Colorado, ebenfalls eine progressive Schule, die Froelicher gründete und zwanzig Jahre lang leitete. Froelicher war auch Präsident der Progressive Education Association of America.

¹⁸ Einer der berühmtesten Schüler war der Linguist Noam Chomsky, der die Schule von 1938 an besuchte

¹⁹ Charles F. Kettering (1876-1958) studierte Elektrotechnik an der Ohio State University. Er war danach als Lehrer tätig und gründete die Dayton Engineering Laboratories für die sich rasch entwickelnde Autoindustrie. Kettering war von 1920 an für 27 Jahre Leiter der Forschungsabteilung von General Motors. Kettering meldete mehr als 300 U.S. Patente an, darunter den ersten automatischen Anlasser für Automobile, der 1912 zuerst in den Cadillac eingebaut wurde

zugute kamen. Eine Besonderheit der Schule war, dass die Eltern monatliche Rückmeldungen über den Lernstand ihrer Kinder erhielten. Der „Report of Progress“ umfasste zehn Tätigkeitsfelder, darunter auch klassische Schulfächer wie Mathematik oder Sprachen, die mit progressiven Methoden unterrichtet wurden. Die Schule ging ein, weil ein hauptsächlich Mäzen 1926 die Unterstützung einstellte.

Wieder anders war die Park School in Baltimore. Sie wurde 1912 als nicht-religiöse Privatschule gegründet und besteht bis heute. Gründer waren Zürcher Immigrant Hans Froelicher, Deutschlehrer und Professor am privaten Goucher College in Baltimore,²⁰ der Anwalt Eli Frank und der Journalist Louis H. Levin, alle drei jüdischen Glaubens. Die Schule sollte für jüdische Kinder geöffnet werden, die keine anderen Privatschulen besuchen konnten. Erster Leiter der Schule war Eugene Smith, der die Schule nach progressiven Prinzipien des Lernens ausrichtete. Unterricht im Freien war ebenso üblich wie Handarbeit oder Arbeit in Gruppen. Lernen wird als Selbsttätigkeit verstanden, dem der Unterricht zu dienen hat.

Der Ausdruck „progressiv“ bezeichnete also sehr verschiedene Verhältnisse, die lediglich in bestimmten Prinzipien übereinstimmten. Der Ausdruck wurde bewusst gewählt, um ein Signalwort zur Verfügung zu haben, das gleichermassen auf Idealismus und Fortschritt verweist. „Progressive education“ sollte als Vorwärtsbewegung in Richtung mehr Freiheit verstanden werden, in der sich eine neue Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen ausdrückt (Cobb 1929). Der Schriftsteller und politische Aktivist Scott Nearing²¹ sprach 1915 vom „progressive educational movement of the day“, aber erst nach dem Krieg kann wirklich von einer grösseren Bewegung gesprochen werden.

Manche dieser Gründungen waren kurzlebige Experimente, andere überlebten in gutem Zustand bis heute. Es handelte sich um Privatschulen, die auf besonderen pädagogischen Konzepten beruhten und sich auf ein linkes, akademisches Publikum einstellten, also auf einen kleinen Markt. Nur hier konnten radikale Alternativen angeboten und unterhalten werden. Die grosse Nachfrage lag woanders. Der Zensus von 1920 für New York hielt fest, dass trotz starken Wachstums in den öffentlichen Schulen von Manhattan nur knapp 500 Schülerinnen und Schüler mehr eingeschrieben waren als zehn Jahre zuvor. Dagegen war die Zahl derjenigen, die *katholische* Schulen besuchten, im gleichen Zeitraum um 30.000 gestiegen.

²⁰ Das College wurde 1885 als Mädchenschule von dem Methodistenprediger und ehemaligen Geschäftsmann John Frederick Goucher (1845-1922) gegründet und von 1890 an auch geleitet wurde. Erst 1986 wurde das College ko-edukativ. Hans Froelicher kam 1888 nach Baltimore und war verheiratet mit der Quäkerin Frances Mitchell. Frances Mitchell Froelicher ist ihr Sohn. Beide Eltern waren am Goucher College tätig, der Vater als Leiter der Abteilung für Deutsch. Kurz vor seinem Tod (1930) diente Hans Froelicher auch als Präsident des College.

²¹ Scott Nearing (1883-1983) stammte aus Morris Run im westlichen Pennsylvania. Er studierte Soziologie und Ökonomie. Zu Beginn des Ersten Weltkriegs war Nearing Ökonomieprofessor an der University of Pennsylvania, die ihn aufgrund von Äusserungen gegen die Kinderarbeit entliess. Nearing ging danach an die Universität von Toledo, die er am 9. März 1917 freiwillig verliess. Er fühlte sich an der Ausübung seiner Professur behindert. Der Grund war die Kritik an seinen Analysen zum amerikanischen Kriegsbeitritt, für den er vor allem ökonomische Gründe geltend machte. Nearing wurde danach ein bekannter politischer Schriftsteller und einer der ersten aktiven Umweltschützer in den Vereinigten Staaten. Er und seine Frau Helen Knothe Nearing (1905-1995) zogen 1932 auf eine alte Farm am Fusse des Stratton Mountain in der Nähe von Jamaica, Vermont. Auf der „Forest Farm“ wollten beide ein unabhängiges Leben in der Natur führen, autark und fernab der amerikanischen Zivilisation. Das Modell der „Forest Farm“, die 1952 nach Maine umzog, wurde berühmt und war ein Vorbild für die Hippie-Bewegung der sechziger Jahre.

Die New York Times berichtete am 11. Juni 1920, dass die Anzahl der Privatschulen in der Stadt New York sprunghaft angestiegen sei. Die Zahl der Schüler insgesamt hatte um elf Prozent zugenommen, die öffentlichen Schulen in Manhattan waren überfüllt, sie galten zudem als unsauber und schlecht. In den anderen Bezirken der Stadt stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler beträchtlich an, weil es kaum Alternativen gab. Die Privatschulen konzentrierten sich auf Manhattan, wo 1920 mehr als zwei Millionen Menschen lebten. Vor diesem Hintergrund müssen die progressiven Schulen in New York gesehen werden. Sie stellten ein kleines Segment dar, dem hohe öffentliche Aufmerksamkeit zuteil wurde. Wirkliche Alternativen zum staatlichen System waren sie nie.

Gründungen von Schulen der „neuen Erziehung“ gab es nicht nur in den Vereinigten Staaten und auch nicht allein in den westlichen Ländern, sondern in allen Industriegesellschaften, einschliesslich Japan, den Städten Südamerikas und der jungen Sowjetunion. Überall wurden ähnliche Prinzipien diskutiert und mit örtlichen Versuchen ausprobiert. Es gab verschiedene Trägergruppen und Unterstützungsorganisationen, aber nur in den Vereinigten Staaten standen hinter solchen Gründungen Mäzene, stellten die Medien der Grossstädte publizistische Unterstützung bereit und entwickelte sich eine breitere Bewegung, die nicht lediglich den Status einer winzigen Minderheit hatte. Und nur in den Vereinigten Staaten war die „progressive Pädagogik“ mehr als die Philosophie von privaten Schulunternehmern.

Die Gründung alternativer Schulen wurde von grosser Skepsis seitens der Lehrkräfte sowie der Lehrerverbände begleitet. Schulen, die sich „modern“ nennen und kindzentriert arbeiten würden, hätten nur einen Effekt, sie würden die Leistungsstandards senken. Das schrieb der Leiter der Tome School in Port Deposit, Maryland, am 4. Februar 1917 in der New York Times. Wer davon ausgehe, den Unterricht „einfach, leicht und interessant“ zu machen, ruiniere das Leistungsverhalten der Schüler. Das heutige Curriculum der Sekundarschule, einschliesslich der klassischen Sprachen, verlange harte Arbeit, und genau davon, einhergehend mit hohen Anforderungen, hänge der Erfolg des Unterrichts ab. Formuliert wird das so: „Hard work is a great character builder, and there is every reason to believe that continued mental effort is a great mind builder“ (New York Times February 4, 1917).

Der Verfasser, Thomas Stockham Baker,²² kam regelmässig in der einflussreichsten Zeitung der Ostküste zu Wort. Er leitete eine private Schule, die zur Vorbereitung auf das College gedacht war, also eine Art Gymnasium. Es handelte sich um eine Schule für Jungen, die der Millionär Jacob Tome 1894 gegründet hatte.²³ Die Schule südlich von New York war 1894 eröffnet worden und führte einen Kindergarten sowie drei Stufen bis zur zwölften Klasse. Das Curriculum hatte klassische Sprachen als Schwerpunkt, dazu Englisch, moderne Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Die Schule sollte direkt auf akademische Studien vorbereiten und war so das Gegenteil der Schulen, die sich an Bedürfnissen der Kinder orientierten. Dieser scharfe Gegensatz von „progressiv“ und „akademisch“ besteht bis heute.

²² Thomas Stockham Baker (1871-1939) stammte aus Aberdeen in Maryland. Er studierte an der Johns Hopkins University in Baltimore und schloss dort 1895 mit dem Doktorat ab. Er hatte auch in Leipzig studiert und war nach der Promotion zehn Jahre Deutschlektor an der Johns Hopkins University. 1909 wurde Baker Direktor der Tome Schule und blieb in diesem Amt bis 1919. Er ging danach an das Carnegie Institute of Technology in Pittsburgh und wurde 1922 dessen zweiter Präsident.

²³ Jacob Tome (1810-1898) hinterliess nach seinem Tod die Summe von drei Millionen Dollar für die Schule. Mit diesem Vermögen existiert die Schule bis heute. Tome war trotz fehlender Ausbildung selbst Lehrer gewesen und machte sein Vermögen mit Eisenbahn- und Bankgeschäften. Er liess sich 1839 in Port Deposit nieder und war massgeblich an der Entwicklung der kleinen Gemeinde beteiligt.

Eine Bezugsgrösse dieser Reformen war der offizielle Report *The Purposes of Education in American Democracy*, der 1938 von der Educational Policies Commission veröffentlicht worden war. Die Kommission vereinte Vertreter der NEA sowie der American Association of School Administrators, also das pädagogische Establishment. Der Kommissionsbericht berief sich auf John Dewey und seine Idee, dass die Erziehungsziele in der demokratischen Lebensform eines Volkes verankert sein müssen. Die Schule müsse auf das ausgerichtet sein, was „democratic process“ genannt wird (The Purposes 1938, ch. 2). Das schliesst Selbstverwirklichung, Pflege der menschlichen Beziehungen, wirtschaftliche Effizienz und zivile Verantwortung mit ein. All das sind für das Komitee ausdrücklich Ziele der amerikanischen Erziehung.

Das in der Zwischenkriegszeit am meisten beachtete Zentrum der progressiven Erziehung war die Stadt New York. Hier entstanden zum Teil sehr radikale Schulen, die so umstritten waren, dass manche Historiker geradezu von einem öffentlichen „Schulkrieg“ sprechen konnten (Ravitch 2000). Einige dieser Schulen und ihr Umfeld werde ich in einem nächsten Schritt skizzieren. Man sieht daran, dass tatsächlich nicht die grossen Namen das Feld der Praxis und die öffentliche Aufmerksamkeit beherrscht haben.

4. New York als Zentrum progressiver Schulen

Das erste prominente Beispiel ist eine Schule, die zunächst „Children’s School“ hiess und dann den Namen „Walden-School“ erhielt, nach einem Buch des Schriftstellers David Henry Thoreaus über das natürliche Leben, das 1854 veröffentlicht worden war.²⁴ Die Schule war mehr ein Lernort als wirklich eine Schule, weil auf konventionellen Unterricht weitgehend verzichtet wurde. Walden war zudem die erste Schule auf psychoanalytischer Basis. Sie wurde 1914 von Margaret Naumburg²⁵ gegründet, die sie bis in die frühen zwanziger Jahre auch leitete. Ihre ältere Schwester Florence Cane²⁶ war in der Schule als Kunstlehrerin tätig. Sie übernahm die Leitung der Schule nach der Demission von Margaret Naumburg. Das Konzept war radikal: Formale Schulung wurde ersetzt durch persönlichen Ausdruck und selbst motiviertes Lernen; es vermutlich war die erste Schule, die allein dem „aktiven Kind“ diente. Die Schule bestand bis 1987.

Margaret Naumburg (1928, S. 114ff.) kritisierte den Vorrang sozialer Formen in der Erziehung und plädierte für eine radikale Subjektorientierung, die ganz dem „inneren Leben“ des Kindes gewidmet sein sollte. Fächer gab nicht, das Erleben und die Selbstformung des Kindes durch Bewegung, Musik, Kunst und Literatur hatten unbedingten Vorrang. Die Schule begann mit zwei Lehrern und zehn Schülern. Später wurde den Lehrkräften empfohlen, sich einer Psychoanalyse zu unterziehen, damit sie kein unbewusstes Hindernis

²⁴ Henry D. Thoreau: *Walden; or, Life in the Woods* (Boston: Ticknor and Fields 1854).

²⁵ Margaret Naumburg (1890-1983) stammte aus New York. Sie studierte am Barnard College und graduierte dort 1911. Anschliessend ging sie an die Columbia University und an die London School of Economics. Einer ihrer Lehrer in New York war John Dewey. Ihre Erfahrungen in der Walden School sind in dem Buch *The Child and the World* zusammengefasst, das 1928 veröffentlicht wurde (Naumburg 1928). Nachdem sie die Schule verlassen hatte, entwickelte Naumburg Ansätze zur Kunsttherapie, die sie international bekannt machten. Von 1941 bis 1947 war sie am New York Psychiatric Institute als Kunsttherapeutin tätig. Danach lehrte sie an der New York University in der Ausbildung von Undergraduates. .

²⁶ Florence Cane (1882-1952) war Kunsterzieherin und gab neben ihrer Tätigkeit an der Walden-School auch Privatstunden. In den dreissiger Jahren führte sie im Rockefeller Center von New York die Florence Cane School of Arts. Sie war danach vierzehn Jahre lang Director of Art des Counseling Center for Gifted Children an der New York University. Ihr einziges Buch hiess *The Artist in Each of Us* und erschien 1951.

für den Erlebnisstrom der Kinder darstellten. Die Lehrerinnen und Lehrer erhielten 1923 ein Jahresgehalt von \$2.000, was unter dem Niveau der staatlichen Primarlehrkräfte lag, aber keineswegs abstossend wirkte. Niemand im Lehrkörper verfügte allerdings über einen pädagogischen Abschluss.

Die Schule von Margaret Naumburg war geprägt von der Künstlerszene New Yorks vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Sie war auch insofern alternativ. Die Schule entstand in Abgrenzung zur Montessori-Pädagogik. Naumburg hatte in Rom im *Casa dei bambini* hospitiert und 1915 den ersten Fortbildungskurs für Lehrkräfte besucht, den Maria Montessori anbot. Ihre Lernmaterialien beurteilte Margaret Naumburg im Gegensatz zu vielen Anderen ausgesprochen kritisch. Die Materialien förderten die Kinder nicht, so Naumburg, sondern waren Hindernisse für den kreativen Ausdruck der Kinder, den sie mit ihrer Schule anstrebte. Tatsächlich wurde das zu einem zentralen Einwand gegen die auf Ordnung und Schematisierung bedachte praktische Pädagogik von Montessori.

Margaret Naumburg war zeitweise verheiratet mit dem Schriftsteller und politischen Aktivisten Waldo Frank.²⁷ An ihrer Schule unterrichteten

- Lewis Mumford Englisch,
- Hendrik Willem van Loon Geschichte
- und Ernest Bloch Musik.

Der junge Mumford,²⁸ der nie einen akademischen Anschluss machte, wurde später zu einem der einflussreichsten Architekturhistoriker des 20. Jahrhunderts. Der Niederländer Van Loon²⁹ war ebenfalls Historiker und wurde auch zu einem berühmten Kinderbuchautor, der seine Erfahrungen in der Schule von Margaret Naumburg nutzte. Ernest Bloch aus Genf³⁰ wurde im Dezember 1920 zum ersten Direktor des Cleveland Institute of Music berufen. Er

²⁷ Waldo David Frank (1889-1967) stammte aus einer wohlhabenden Familie in New Jersey. Er besuchte ein Internat in Lausanne und lernte dort Französisch. 1911 graduierte er an der Yale University. Frank wurde Journalist und schrieb für Zeitschriften wie den *New Yorker* oder die *New Republic*. Sein erster Roman *The Unwelcome Man* (1917) war stark von Freuds Psychoanalyse beeinflusst. Frank war in den zwanziger und dreissiger Jahren einer der führenden Sozialisten der Vereinigten Staaten. Er war von 1916 bis 1924 mit Margaret Naumburg verheiratet.

²⁸ Lewis Mumford (1895-1990) stammte aus Flushing in New York und schloss 1912 an der Stuyvesant High School ab. Die Schule war 1905 als Manual Training School gegründet worden. Mumford studierte danach an verschiedenen Hochschulen, beendete aber keine seiner Studien. 1919 wurde er Associate Editor der Zeitschrift *The Dial*, die sich danach zu einer einflussreichen Literaturzeitschrift entwickelte. Mumfords erste Bücher galten literaturhistorischen Themen. 1961 erschien sein Hauptwerk *The City in History*, das den National Book Award erhielt. Mumford war 1923 einer der Mitbegründer von The Regional Planning Association of America, die erste Vereinigung für Stadt- und Regionalplanung.

²⁹ Hendrik Willem van Loon (1882.-1944) stammte aus Rotterdam und kam 1903 in die Vereinigten Staaten, um an der Cornell University zu studieren. Er war politischer Korrespondent für verschiedene amerikanische Zeitschriften in der Russischen Revolution von 1905 und im Ersten Weltkrieg. Van Loon wurde 1919 amerikanischer Staatsbürger, nachdem er bereits 1915 eine Professur an der Cornell University übernommen hatte. Sein bekanntestes Buch war *The Story of Mankind* (1921), eine Weltgeschichte für Kinder.

³⁰ Ernest Bloch (1880-1959) wuchs in Genf auf, wo sein Vater ein Uhrengeschäft führte. Die Familie war jüdischen Glaubens, Blochs Mutter war Pianistin, er selbst spielte bereits mit neun Jahren Geige. Bloch studierte an verschiedenen europäischen Konservatorien und kehrte 1904 nach Genf zurück. Er komponierte, leitete Symphoniekonzerte und hielt Vorlesungen am Genfer Konservatorium. 1916 kam er in die Vereinigten Staaten und wurde 1924 eingebürgert. Nach Aufgabe seines Postens in Cleveland im Jahre 1925 wurde er für weitere fünf Jahre Leiter des Konservatoriums von San Francisco. 1930 kehrte Bloch in die Schweiz zurück und lebte im Tessin. 1938 liess sich Bloch endgültig in den Vereinigten Staaten nieder. Er lehrte von 1940 an als Professor für Musik an der Universität von Kalifornien in Berkeley.

hatte wie auch Margaret Naumburg bei dem Musikpädagogen Emile Jaques-Dalcroze³¹ in Genf studiert und fand dort Zugang zur alternativen Erziehung.

Ein weiteres radikales Beispiel aus New York war die „Play-School,“ die von Caroline Pratt³² gegründet und geleitet wurde. Die Schule hiess später auf Wunsch der Kinder City&Country-School und besteht als Privatschule bis heute. Caroline Pratt hat ihre Erfahrungen 1948 veröffentlicht. Sie beschreibt darin, wie die Schule sich von einer Primarschule zu einer Schule entwickelte, die für Kinder von drei bis dreizehn Jahren offen stand, also auch eine Vorschule führte. Die „Play-School“ wurde im Herbst 1914 in einer Dreizimmerwohnung in Greenwich Village eröffnet. Von 1917 an wurde Lucy Sprague Mitchell³³ Mitarbeiterin der Schule, die auch neue finanzielle Mittel bereitstellte. Die Schule wurde begleitet vom New Yorker „Board of Educational Experiments,“ das 1916 gegründet worden war.³⁴

Das Board begleitete auch verschiedene andere Schulen, darunter die alternative „Nursery School“ von Harriett Merrill Johnson,³⁵ die diese innovative Vorschule bis zu ihrem Tode 1934 leitete. Die Schule war kein Kindergarten im Sinne Fröbels, sondern ein Lern- und Arbeitsraum für kleinere Kinder vor der Primarschule. Die Kinder spielten nicht mit vorgegebenem Material, sondern lösten Probleme und arbeiteten zusammen, sie erfuhren Lerntechniken und erhielten Unterricht wie die grösseren Kinder. Die Schule bereitete auf diese Weise auf die City&Country-School vor, die sich in unmittelbarer Nachbarschaft befand.

- Das Erfolgsbuch, in dem die Erfahrungen der Nursery School beschrieben wurden, trägt den programmatischen Titel *School Begins at Two*.
- Ein solches Experiment ist vorher nie gemacht worden (Johnson 1936).

³¹ Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) wurde als Sohn Schweizer Eltern in Wien geboren und wurde von 1877 bis 1883 am Konservatorium in Genf ausgebildet. Danach studierte er zwei Jahre lang am *Conservatoire de Musique* in Paris. Nach weiteren Stationen kehrte Jaques-Dalcroze 1892 nach Genf zurück und unterrichtete am dortigen Konservatorium. Hier entwickelte er eine eigene Methode des rhythmischen Ausdrucks mit Musik und Tanz, die als *méthode Jaques-Dalcoze* international bekannt wurde. 1915 entstand in Genf das heute noch bestehende *Institut Jaques-Dalcoze*. 1910 hatte Jaques-Dalcroze zusammen mit dem Geschäftsführer des „Deutschen Werkbundes,“ Wolf Dohrn (1878-1914), in Dresden-Hellerau die *Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus* gegründet.

³² Caroline Pratt (1867-1954) war Lehrerin in der Gemeinde von LaFayette in der Nähe von New York und studierte später am Teachers College der Columbia University. Sie war danach Handarbeitslehrerin an der Normal School for Girls in Philadelphia. In Philadelphia traf sie die Frauenrechtlerin Helen Marot (1865-1940), die als Bibliothekarin im New Century Club arbeitete. Der Club war eine Gründung und ständiger Treffpunkt progressiver Frauen. Helen Marot machte Caroline Pratt mit den Ideen der alternativen Erziehung bekannt. 1903 wurde Marot Geschäftsführerin des New Yorker Zweiges der Women's Trade Union League.

³³ Lucy Sprague Mitchell (1878-1967) stammte aus einer reichen Chicagoer Familie. Erst mit sechzehn Jahren besuchte sie regelmässig eine Schule, als ihre Familie nach Kalifornien umzog. Sie studierte an der dortigen Universität und erfuhr die Prinzipien der neuen Erziehung in einer sozialpädagogischen Einrichtung, nämlich der Aussenstelle des Henry Street Settlement in San Francisco. Die Bewegung ist von Lilian Wald (1867-1940) in New York gegründet worden. Lucy Sprague heiratete 1912 Wesley Clair (Robin) Mitchell (1874-1948), der ein Schüler von John Dewey war und 1922 als Ökonomieprofessor an die Columbia University berufen wurde. Seine Frau kannte Deweys Schriften schon als Jugendliche.

³⁴ Das Board wurde zunächst finanziert durch Elizabeth Coolidge. Die Cousine von Lucy Sprague Mitchell stellte aus ihrem Erbe \$50.000 jährlich für zehn Jahre zur Verfügung. Die Spende hatte zwei Auflagen, es sollte keine Berichte geben, wie das Geld ausgegeben wurde, und die ganze Summe pro Jahr musster verbraucht werden.

³⁵ Harriett Merrill Johnson (1867-1934) war ausgebildete Krankenschwester. Die Nursery School wurde 1919 eröffnet. Es war eine von mehreren Gründungen.

Jahrzehnte später hat Claudia Lewis,³⁶ eine Mitarbeiterin von Harriet Johnson, das Konzept der Schule in den Cumberland Mountains von Tennessee weiterentwickelt und gezeigt, dass es nicht nur unter den günstigen Umständen der New Yorker Mittelschicht anwendbar ist. Ihr Buch *Children of the Cumberland* (Lewis 1946) beschreibt dieses zweite Projekt sehr anschaulich. Die Bilder des Fotografen William Buttrick Jr. zeigen gegenüber New York ganz andere Kinder, die an der Summer Nursery School in einer entlegenen Bergregion in Tennessee lernten und arbeiteten. Die Herkunft spielte für die Etablierung der Praxis keine Rollen. Buttricks Bilder zeigen also, dass die Kinder nach dem gleichen Prinzip unterrichtet wurden.

Auch das Konzept der City&Country-School war radikal: Über das Curriculum wurde demokratisch abgestimmt, Ausgangspunkt waren die Fragen der Kinder, die Unterrichtsmaterialien wurden von den Lehrern und den Schülern gleichermaßen bereit gestellt, im Zentrum der Lernarbeit standen „jobs“, die von den Kinder kreiert wurden. Selbsttätigkeit oder „work“ waren der Mittelpunkt der Schulphilosophie, es gab keinen starren Lehrplan, sondern nur selbst gewählte Aufgaben und Lernanlässe (Pratt 1948). Die Kinder der ersten Jahrgänge bestanden darauf, dass „play school“ der falsche Name sei, weil sie hart arbeiten und nicht lediglich „spielen“ würden.

Ein Resultat der City&Country School war Lucy Sprague Mitchells *Here and Now Story Book*, das 1921 veröffentlicht wurde und den Status eines nationalen Bestsellers erlangte. Die Idee des neugierigen und kreativen Kindes fand damit weite Verbreitung. Es war das erste Buch, das Geschichten für Kinder aus realen Schulerfahrungen von Kindern veröffentlichte. 1930 zog die Schule in das Gebäude einer alten Brauerei in der Bank Street.³⁷ In diesem Gebäude war auch Platz für die neue Cooperative School for Teachers. Acht experimentelle Schulen in New York hatten sich zusammengeschlossen, um unter dem Dach der Kooperative angehende Lehrkräfte auszubilden. Daraus entwickelte sich das Bank Street College, das bis heute besteht.

1921 gründete die Journalistin Elisabeth Irwin³⁸ in Manhattan eine Primarschule, die als *Little Red Schoolhouse* bekannt wurde. Der Grund für den Namen war die Farbe des Gebäudes. Irwin war seit 1912 in der New Yorker Public School 64 angestellt, die zwischen 1904 und 1906 nach einem Entwurf des Architekten C. B.J. Snyder gebaut worden war, der die Schulbauten in New York leitete.³⁹ Das Charakteristikum der Public School 64, die bis 1977 bestand, waren rote Ziegelsteine. Der Bau war H-förmig angelegt, die Architektur war neo-klassisch. 1921 wurde die Schule eine der ersten Junior High Schools von New York.

³⁶ Claudia Louise Lewis (1907-2001) stammte aus Oregon. Sie kam 1932 als Studentin der Cooperative School for Teachers an die Nursery School. 1938 ging sie an die Highlander Folk School in Tennessee, wo sie mehrere Jahre auch Schulleiterin war. 1943 kehrte sie nach New York zurück und wurde Mitglied im Lehrkörper der Cooperative School. 1959 promovierte sie am Teachers College der Columbia University. Claudia Lewis war auch eine bekannte Lyrikerin und Kinderbuchautorin.

³⁷ Im Gebäude Nr. 69 der Bank Street in Greenwich Village war Fleischman's Gerstenbrauerei untergebracht.

³⁸ Elisabeth Antoinette Irwin (1880-1942) graduierte am privaten Packer Collegiate in Brooklyn, das 1845 als Female Academy gegründet worden war und 1853 nach dem Gründer William S. Packer (1801-1850) benannt wurde. Danach studierte Irwin am Smith College in Northampton, Massachusetts, das 1871 ebenfalls für Frauen gegründet wurde. Es gehört zu den so genannten „Seven Sisters;“ so werden sieben private Liberal Arts Colleges an der Ostküste genannt, die zwischen 1837 und 1889 gegründet wurden. Nach dieser Ausbildung wurde Irwin zunächst Journalistin in New York und studierte dann Psychologie an der Columbia University. 1916 wurde sie Mitglied der gerade gegründeten Progressive Education Association. Elisabeth Irwin war bekennende Lesbierin, sie lebte zusammen mit der Biografin Katherine Anthony (1877-1965) und zwei adoptierten Söhnen.

³⁹ Charles B. J. Snyder (1860-1945) war von 1891 bis 1923 als Superintendent für Schulbauten am New York City Board of Education tätig. Sein Architektenbüro besteht bis heute.

Elisabeth Irwin wechselte an die Public School 61 in Greenwich Village. In einem Anbau, der wiederum rotfarbig war, startete sie ihre eigene Schule, die sie bis zu ihrem Tod 1942 leitete. Das Experiment sollte zeigen, dass und wie progressive Methoden auch in öffentlichen Schulen erfolgreich sein können, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind.

Das freilich stellte sich als Irrtum heraus, die kleine Primarschule strahlte nicht auf die grossen Public Schools der Stadt aus. Von 1932 wurde Little Red School House privat geführt und erhielt ein eigenes Gebäude in der Bleeker Street. Das Haus war ursprünglich eine Missionskirche. Der Name der Schule blieb bestehen und steht heute für eine voll ausgebaute Privatschule, die zu einem eigenen High School Abschluss führt. Die Schülerinnen und Schüler entschieden nach dem Tode von Elisabeth Irwin, dass die High School ihren Namen tragen sollte.

Bekannt wurde das Konzept der Schule durch ein Buch, das 1924 unter dem programmatischen Titel *Fitting the School to the Child* (Irwin/Marks 1924)⁴⁰ bekannt wurde. Die Praxis der Schule ist 1942 von der Journalistin Agnes de Lima⁴¹ beschrieben worden, die 1924 mit einer Artikelserie über die neue Erziehung für die Zeitschrift *The New Republic* bekannt wurde. In dieser Serie wurden erstmalig verschiedene der progressiven Schulen gemeinsam vorgestellt und äusserst vorteilhaft besprochen. Auch das daraus resultierende Buch hatte einen Epoche machenden Titel. Es hiess:

Our Enemy the Child
(De Lima 1924).

So radikal oder so konsequent waren nicht alle dieser alternativen Schulen. Sie erreichten die Mitte der amerikanischen Bildung auch nicht allein mit Hilfe der „kindzentrierten“ Lernmethoden, sondern mit Konzepten, die auf den Schulbetrieb zugeschnitten waren und nicht lediglich für kleine Zahlen Anwendung fanden.

Zwei dieser Varianten waren mit pädagogischen Bewegungen verbunden; sie werden mich abschliessend beschäftigen. Beide sind als „Pläne“ bekannt geworden, also Gebrauchsanweisungen, die Nachahmer finden. Das eine Beispiel ist der Organisationsplan der „Gary-Schools“ in Indiana, der innerhalb von zwanzig Jahre die weiteste Verbreitung aller Reformkonzepte fand, aber nicht nachhaltig wirksam war. Das zweite Beispiel ist der „Dalton-Plan“, der auf eine private Schule in New York zurückgeht. Die damit verbundenen Versuche hatten einen dauerhafteren Effekt. Die Grundidee taucht heute wieder auf, das zentrale Stichwort lautet „Selbstorganisation.“

5. Zwei grössere pädagogische Bewegungen

⁴⁰ Louis A. Marks war der Schulleiter der Public School 64. Er sorgte unter Anderem dafür, dass die Einteilung seiner Schülerinnen und Schüler gemäss den Resultaten von Intelligenztests vorgenommen wurden (*New York Times* June 5, 1921).

⁴¹ Agnes de Lima (1887-1974) stammte aus einer reichen Bankiersfamilie und wuchs in New York auf. Sie schloss 1907 das Vassar College ab und studiert dann an der New York School of Social Work. Hier erhielt sie 1912 den Master-Titel. Nach dem Tod von Randolph Bourne (1886-1918), der *New Republic* geführt hatte, wurde Agnes de Lima Erziehungsjournalistin für die Zeitschrift. Sie schrieb auch für *Nation* und andere liberale Blätter. Zeitweise leitete sie eine eigene progressive Schule. Von 1940 bis 1960 arbeitete sie als Director of Public Relations für die New School for Social Research in New York.

Die Geschichte des *Little Red School House* begann, wie gesagt, in der Public School 64. Sie war in verschiedenen Hinsichten eine öffentliche Reformschule. Unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg stiegen die Schülerzahlen steil an, zugleich nahm die Zahl derer, die die Schule regelmässig besuchten, ab. Das School Board von New York suchte nach Wegen, den Schulbesuch attraktiver zu gestalten und zugleich die Ressourcen effizienter einzusetzen. Eine Möglichkeit war der so genannte „Gary-Plan“, den der Superintendent der Schulen von Gary, William Wirt,⁴² entwickelt hatte. Gary im Bundesstaat Indiana ist eine Reissbrettstadt, die von 1906 an für U.S. Steel gebaut oder besser aus dem Boden gestampft wurde. Innerhalb eines Jahres wurden mehr als hundert Millionen Dollar in ein Stück Land investiert, das vorher nur aus Sanddünen bestand.

Die neue Stadt verdankte ihren Namen Elbert H. Gary, der 1901 verschiedene Stahlfirmen zum Konzern U.S. Steel verschmolzen hatte. William Wirt wurde 1907 als Superintendent berufen und blieb bis 1934 in diesem Amt. Auf Wirt geht die Idee zurück, dass nicht die Lehrkräfte die Klassen aufsuchen, sondern umgekehrt die Klassen die Lehrkräfte. Diese Idee prägt die amerikanische Schule bis heute, sie basiert auf Überlegungen zur Effizienz des Einsatzes der Ressourcen. Die Schülerinnen und Schüler suchen in wechselnden Gruppen Klassenräume auf, in denen die Lehrkräfte Unterricht anbieten. Die einzelnen Schulfächer werden in Departemente aufgeteilt und die Schüler müssen nach Plan den Raum wechseln.

- Das erlaube, so Wirt, eine weit bessere Bewirtschaftung der Räume in den Schulgebäuden,
- zudem könne das Lernen rationalisiert werden,
- weil die Lehrkräfte ein- und denselben Unterricht für wechselnde Klassen anbieten (Wirt 1911).
- Die Schule hiess daher inoffiziell „Platoon-School“ - Schule eines militärischen Zuges.

In New York führte dieses System zu einer politischen Krise. Wirt hatte 1915 der New York Times gesagt, dass es bei der Schulreform vor allem darauf ankomme, die zur Verfügung stehende Lernzeit besser zu nutzen. Gegenwärtig, so Wirt, werde das Schulkind den Tag über nur sehr unzureichend beschäftigt.

„The average time that a child is occupied in the schools on each day of the 356 days of the year is two and a half hours. Our plan is to keep children more fully occupied during the day in play, in work with the hand, and with religious instruction”
(New York Times October 23, 1915).

Wenn also die Lernanlässe regelmässig wechseln und nicht nur Unterricht in einem Raum für eine Klasse erteilt wird, dann kann auch in überfüllten Schulen wie in New York ein Ziel erreicht werden, das zu einem politischen Slogan wurde:

„A seat for every child.“

⁴² William Albert Wirt (1874-1938) stammte aus der kleinen Gemeinde Markle im nördlichen Indiana, die um 1900 keine 700 Einwohner zählte. Hier besuchte Wirt die Primarschule und ging dann später die High School im nahe gelegenen Bluffton. Nach dem Abschluss besuchte Wirt die private DePauw-University in Greencastle, Indiana. Er schloss hier 1898 im Fach Political Science ab, unterrichtete aber bereits zuvor an verschiedenen Schulen. Von 1899 bis 1907 war Wirt Superintendent der Schulen von Bluffton, bevor er nach Gary berufen wurde. 1934 veröffentlichte Wirt ein Pamphlet gegen Roosevelts „New Deal“, das nationale Beachtung fand und als konservatives Manifest verstanden wurde.

Politiker in New York fanden Gefallen am Gary-Plan, der in zwei Elementarschulen⁴³ implementiert wurde. Eine Variante des Plans bezog sich auf vorgezogene Berufslehren. In der siebten und achten Klasse wurden nach dem Modell der ständig wechselnden Klassen Kurse für berufliche Fähigkeiten angeboten. Diese Variante wurde unter anderem in der Public School 64 ausprobiert. In seinen Berichten für die Jahre 1916 und 1917 teilte der Superintendent der Schulen von New York, William H. Maxwell, allerdings mit, dass beide Varianten nicht die erhofften Effekte erzielt hätten. Im Leistungsbereich hätten die traditionellen Schulen klar besser abgeschnitten, und gegen das neue System sei eine Opposition erwachsen, wie er sie noch nie erlebt habe (Maxwell 1917, S. 50f.).

Die Opposition war so heftig, dass selbst Schulklassen auf die Strasse gingen und praktisch alle Elternverbände dagegen waren. Es entstand eine eigene „Anti-Gary-League“, die sich insbesondere gegen den Plan wandte, in öffentlichen Schulen Religionsunterricht zuzulassen, wie dies Wirt angekündigt hatte (Mohl 1972). Bürgermeister John Hylan⁴⁴ musste während der Wahlkampagne 1917 zusagen, dass alle Versuche mit dem Gary-System eingestellt werden würden. Hauptträger der Opposition waren auch die Einwandererfamilien vom Lower East Side, viele von ihnen jüdischer Herkunft, die sich für die Kinder eine starke akademische Bildung nach europäischem Vorbild wünschten. „Amerikanisierung“ war für sie nicht Vorbereitung auf die Industriearbeit, sondern Beherrschung der englischen Sprache und Literatur.

Gegen die Opposition konnte das System der rationalen Bewirtschaftung nicht durchgesetzt werden. Die Presse setzte sich massiv für die Opposition ein und auch die Gewerkschaften kritisierten den neuen Typus von Verschulung mit dem Verdacht, dass die grossen Monopole wie U.S. Steel die öffentlichen Schulen steuern wollten. Es war das erste Mal, dass Schulreform zu einem so kontroversen Thema wurde und die Opposition sich durchsetzte. Die Politik reagierte: Im Mai 1921 verstand Bürgermeister Hylan der Slogan „A Seat for Every Child“ nicht mehr auf der Linie des Gary-Plans, sondern so, dass die Stadt New York für ausreichende Neubauten sorgen müsse und nicht einfach nur eine bessere Raumbewirtschaftung anstreben dürfe (New York Times May, 26 1921).⁴⁵

Dem Erfolg der Platoon-Schools in den amerikanischen Städten tat diese Episode zunächst keinen Abbruch. Der Plan ist in der Stadt Bluffton im Norden Indianas, wo Wirt zuerst tätig war, von 1900 an implementiert worden. 1925 entstand die National Platoon School Association, die für eine öffentliche Kampagne sorgte und damit in vielen Schulen auch Erfolg hatte. 1927 wurde die Zeitschrift *Platon School* gegründet. Im Jahr 1925 arbeiteten 632 Schulen in 126 Schulen nach dem Gary-Plan, 1929 waren es 1.068 Schulen in 1068 Städten. Zu diesem Zeitpunkt wurden etwa 730.000 Schülerinnen und Schüler nach dem Verfahren unterrichtet, das ist die grösste Zahl, die ein einzelnes reformpädagogisches Konzept je erreichte (Case 1931, S. 23ff.).

Was der Chicagoer Pädagoge John Franklin Bobbitt⁴⁶ 1912 *The Elimination of Waste in Eucation* nannte, war für viele Schulverwaltungen ein durchschlagendes Argument. Die

⁴³ Das waren die Public School No. 45 unter der Leitung von Angelo Patri und die Public School 89 unter der Leitung von Alice Ritter.

⁴⁴ John Francis Hylan (1868-1936) war von 1918 bis 1925 Bürgermeister von New York. Er war ursprünglich Lokomotivführer und studierte später Recht. Als Anwalt gehörte er der städtischen Sektion der Demokratischen Partei an. Seine Kampagne 1917 unterstützte die Hearst-Presse.

⁴⁵ Rede vor der Interborough Association of Women Teachers am 25. Mai 1921 im Hotel Waldorf-Astoria.

⁴⁶ John Franklin Bobbitt (1876-1956) stammte aus der Gemeinde English im Crawford County (Indiana). Sein Vater war Lehrer und Superintendent der Schulen von Crawford County. Der Sohn wurde ebenfalls Lehrer

Zeit sollte genau eingeteilt werden, die eine Hälfte des Tages würde für „regular studies“ zur Verfügung stehen, die andere für „special interests,“ für beide würde am Morgen wie am Nachmittag Lernperioden von je neunzig Minuten zur Verfügung stehen. Die Schüler besuchen in wechselnden Gruppen die Klassenräume. Der Unterricht in den besonderen Interessen wie Werken, Laborarbeit oder Spiel wird in zwei Teile von je 45 Minuten aufgeteilt, weil hier das Angebot grösser sein muss (Bobbitt 1911/1912, S. 261ff.). Bobbitt forderte auch die Öffnung der Schulen an den Wochenenden, um die Räume für freiwillige Lernerarbeit nutzen zu können (ebd., S. 263).

Bei genauerem Hinsehen waren die Erfolge aber keineswegs überwältigend. In St. Paul, der Hauptstadt von Minnesota, wurde das Platoon-System im Herbst 1919 eingeführt, fünf Jahre später arbeiteten achtzehn Schulen mit der neuen Organisation. Die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler wurden zu diesem Zeitpunkt bereits getestet. Die Schulen mit dem Platoon-System waren durchgehend unter dem Leistungsdurchschnitt (Hartwell 1925), was viele Ursachen haben konnte, aber die Propaganda des überlegenen Systems in Frage stellte. Ein Komitee in Detroit stellte im Sommer 1924 keine grossen Unterschiede fest, konnte also weder die Vorwürfe gegen das Platoon-System noch die Vorteile bestätigen (Mirel 1999, S. 74ff.).

Eine Untersuchung der Schulen in der Stadt Gary hatte bereits 1919 massive Schwächen in den schulischen Kernfächern zu Tage gefördert (Courtis 1919).⁴⁷ Am Ende war die Opposition der Lehrkräfte gegen das System der Zeitbewirtschaftung stärker als die Macht der Verwaltung (Callahan 1962, S. 145f.). In den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts erlebte die Bewegung massive Einbrüche. Soweit mit der Stundenplangestaltung Vorteile verbunden waren, wurden sie adaptiert. Die Grundidee aber, eine Zeiteffizienz wie in einer Fabrik zu erreichen wurde nie realisiert. Das Beispiel zeigt auch, dass sich in mehr als zwanzig Jahre Versuchsphase und vergleichsweise grosser Verbreitung die primär ökonomischen Argumente *nicht* durchsetzen konnten.

Eine weitere Schule in New York, die in den zwanziger und dreissiger Jahren im Blickpunkt der Öffentlichkeit stand (etwa: Time Magazine Monday, December 19, 1932), war die Dalton-School. Die Schule wurde 1919 als Children's University School von der Lehrerin Helen Parkhurst⁴⁸ gegründet und heisst seit 1924 „Dalton School.“ Der Name geht auf den von Parkhurst verfassten „Dalton-Plan“ zurück, der 1921 veröffentlicht wurde.

und war von 1903 bis 1907 Dozent an der Philippine Normal School in Manila. 1909 promovierte John Franklin Bobbitt an der Clark University und wurde danach an die Universität von Chicago berufen.

⁴⁷ Der Psychologe Stuart A. Courtis (1874-1969) war Supervisor an der Forschungsabteilung der Detroit Public Schools. Er wurde 1914 Efficiency Agent für die Schulentwicklung in Detroit.

⁴⁸ Helen Parkhurst (1886-1973) stammte aus der Gemeinde Durand in Wisconsin. Sie graduierte 1907 an der River Falls Normal School of Wisconsin, die 1874 gegründet worden war. Parkhurst hatte bereits seit 1904 unterrichtet, und zwar in der einklassigen Black School in Waterville, Pepin County, Wisconsin. Nach ihrer zweijährigen Ausbildung als Primarlehrerin unterrichtete sie zwei Jahre lang in der kleinen Gemeinde Hudson im östlichen Wisconsin. Dann ging sie nach Tacoma in Washington, damals eine aufstrebende Hafenstadt mit mehr als 80.000 Einwohnern. Parkhurst unterrichtete an der Edison School und führte hier die Methode des individualisierenden Unterrichts ein. Der Board of Education von Tacoma zeichnete sie dafür mit einer Goldmedaille aus. 1912 kehrte sie an die Normal School zurück und wurde Direktorin der Primarlehrerausbildung am Standort Stevens Point. 1914 absolvierte sie eine einjährige Fortbildung bei Maria Montessori in Rom, und 1915 assistierte sie Montessori, als diese anlässlich der Weltausstellung in San Francisco ihre Methode vorstellte und eine Goldmedaille gewann. Danach kam es zu einem Bruch. 1919 verwirklichte Helen Parkhurst erste eigene Ideen im Bereich der Sonderpädagogik an der Berkshire Cripple School in Massachusetts. Von Februar 1920 wurde ihre Methode an der koedukativen High School von Dalton ausprobiert. Josephine Porter Boardman (1873-1972), seit 1906 verheiratet mit dem Millionär Winthrop Murry Crane (1853-1920), war dafür verantwortlich. Crane, der 40. Gouverneur von

- Der Plan beschreibt eine Arrangierung selbständigen Lernens für den Fachunterricht auf der High School.
- Die Schüler schliessen Kontrakte ab, was sie in einer bestimmten Zeit lernen wollen,
- die Zeit wird nach den vorhandenen Ressourcen organisiert und in einer Labor-ähnlichen Situation realisiert.
- Für den Lernerfolg waren die Schüler selbst verantwortlich.

Die Idee fand erhebliche Verbreitung, bis Ende 1923 sollen an die 200 amerikanische Schulen nach dem Dalton-Plan gearbeitet haben.⁴⁹ Auch in England und in den Niederlanden waren Schulen erfolgreich, die ihren Unterricht nach dem Dalton-Plan organisierten. Heute steht das Prinzip hinter den Programmen für E-Learning, nur dass elektronische Lernplattformen benutzt werden.

Helen Parkhurst war Leiterin der Dalton-Schule bis 1942. Die kleine Schule basierte auf dem Familienprinzip. Die Schülerinnen und Schüler waren in altersdurchmischten Gruppen eingeteilt, die „houses“ genannt wurden. Der meiste Unterricht des Tages fand in „Laboratory“-Sessions statt. Die Schüler lernten nach eigenem Tempo und bearbeiteten fachbezogene Themen, die in fortlaufende Aufgaben eingeteilt waren. Die Aufgaben (assignments) wurden persönlich mit den Lehrkräften ausgehandelt und stellten eine Art Kontrakt dar. Sie hiessen daher „contract jobs“ und umfassten etwa 20 Arbeitseinheiten (units) in verschiedenen Fächern der High School für einen Monat (Parkhurst 1922, S. 30).

Das erste und grundlegende Prinzip des Dalton-Plans bezieht sich auf die freie Einteilung der Lernzeit und so die Zielsteuerung des Unterrichts.

„Unless a pupil is permitted to absorb knowledge at his own rate of speed, he will never learn anything thoroughly. Freedom is taking one's own time. To take someone else's time is slavery“ (ebd., S. 16).

Das zweite Prinzip ist Interaktion oder das Zusammenleben in der Gruppe. Dieses Prinzip kommt in vielen progressiven Schulen vor, während die freie Einteilung der Lernzeit eine Massnahme war, die den Dalton-Plan besonders auszeichnet. Kein Kind unternimmt etwas freiwillig, wenn es nicht versteht, was es tun soll. Aber jedes Kind wählt aus, wofür es sich interessiert. Was für die Wahl der Spiele gilt, die Kinder untereinander spielen, lässt sich verallgemeinern (ebd., S. 18). Die Wahl ist davon bestimmt, was sich ein Kind zutraut und was nicht. Die Verantwortung für die richtige Wahl wird als „powerful microscope“ (ebd.) bezeichnet.

„Under the Dalton Laboratory Plan we place the work problem squarely before him (i.e. the child; J.O.), indicating the standards which has to be attained. After that he is allowed to tackle it as he thinks fit in his own way and at his own speed. Responsibility for the result will develop not only his latent intellectual powers, but also his judgement and character“ (ebd.).

Massachusetts, stammte aus Dalton. Die Familie Crane finanzierte auch den Beginn der Children's University School.

⁴⁹ Time Magazine, Monday, December 1924, 1923. Die gleiche Quelle schätzt, dass zu diesem Zeitpunkt etwa 2000 englische Schulen nach dem Dalton-Plan arbeiten. Andere Quellen von einer noch höheren Zahl aus.

Die Basisidee des Dalton Plans wird auf ein Buch zurückgeführt, das 1908 erschien und den Titel trug *Mind in the Making*. Der Verfasser, Edgar James Swift,⁵⁰ zu der Zeit Psychologe an der Washington University, ist heute so gut wie unbekannt. Von ihm übernimmt Parkhurst den Ausdruck „educational laboratory,“ wobei entscheidend für den Dalton-Plan die Übernahme von Lernverantwortung seitens der Schüler und die Vorgabe von Zielen oder Standards ist.

„Children learn, if we would only believe it, just as men and women learn, by adjusting means to ends. What does a pupil do when given, as he is given by the Dalton Laboratory Plan, responsibility for the performance of such and such work? Instinctively he seeks the best way of achieving it. Then having decided, he proceeds to act upon that decision. Supposing his plan does not seem to fit his purpose, he discards it and tries another. Later on he may find it profitable to consult his fellow students engaged in a similar task. Discussion helps to clarify his ideas and also his plans of procedure. When he comes to the end the finished achievement takes on all the splendour of success“ (ebd., S. 19).

Wegen dieser Prinzipien und der hohen Praktikabilität etwa der Arbeit mit schriftlichen Aufgabekulturen (ebd., S. 47f.) wurde die „Erziehung nach dem Dalton-Plan“ berühmt. Heute spricht man von „Lern-Jobs“ und verwendet das gleiche Prinzip, nur, wie gesagt, in elektronischer Form. In diesem Sinne handelt es sich um eine Entwicklung mit hoher Nachhaltigkeit.

Das ist freilich nicht die ganze Geschichte: Als Helen Parkhurst die Leitung ihrer Schule in New York abgab, war die Schule bankrott. Charlotte Keefer Durham, Mitarbeiterin der Schule seit 1922, übernahm die Leitung und rettete die Schule vor dem Ruin - um den Preis der Anpassung der Prinzipien. Heute ist die Schule orientiert an akademischen Standards und nicht mehr an „contract jobs.“ Es geht darum, möglichst viele Schülerinnen und Schüler für die besten amerikanischen Universitäten zu qualifizieren. Seitdem schliessen sich in der öffentlichen Diskussion beide Prinzipien aus, die eigenverantwortliche Lernarbeit wird der progressiven Erziehung zugerechnet, die akademische Exzellenz steht auf der Seite der konservativen Schule, die sich allein von den Fachansprüchen her versteht. Und das ist das Problem und nicht die Lösung.

⁵⁰ Edgar James Swift (1860-1932) befasste sich mit Gedächtnisleistungen und individuellen Lernzeiten sowie mit fragender Adoleszenz. Für Parkhurst massgebend war die Beschreibung der Aufmerksamkeitskurven im Lernprozess (Science July, 7 1911).

Literatur

Quellen

- Bobbitt, J.F.: The Elimination of Waste in Education. In: Elementary School Teacher Vol. 12, No. 6 (1911/1912), S. 259-271.
- Burk, F.L.: The Training of Teachers: The Old View of Childhood, and the New. In: Atlantic Monthly Vol. 80, No. 480 (October 1897), S. 547-561.
- Burk, F.L.: Lock-step Schooling and a Remedy: The Fundamental Evil and Handicaps of Class Instruction. And a Report of Progress in the Construction of an Individual System. Sacramento, Cal.: F.W. Richardson 1913.
- Case, R.D.: The Platoon Schools in America. Stanford, CA: Stanford University Press 1931.
- Cobb, St.: The Romance of Beginnings. In: Progressive Education Vol. VI (January 1929), S. 66-73.
- Courtis, St.: The Gary Public Schools: Measurement of Classroom Products. New York: General Education Board 1919.
- De Lima, A.: Our Enemy the Child. New York: New Republic, Inc. 1926.
- De Lima, A.: The Little Red Schoolhouse. New York: The Macmillian Company 1942.
- Flexner, A.: A Modern School. New York: General Education Board 1917.
- Flexner, A./Bachman, F.B.: The Gary-Schools: A General Account. New York: General Education Board 1918.
- Irwin, E.A./Marks, L.A.: Fitting the School to the Child: An Experiment in Public Education. New York: Macmillan Company 1924.
- Johnson, H.: School Begins at Two. Ed. by B. Biber. New York: New Republic Books 1936.
- Lewis, C.L.: Children of the Cumberland. New York: Columbia University Press 1946.
- Maxwell, W.H: Nineteenth Annual Report of the Superintendent of Schools for the Year Ending July 31, 1917. New York 1917.
- Naumburg, M.: The Child and the World. Dialogues in Modern Education. New York: Harcourt and Brace 1928.
- Parkhurst, H.: Education on the Dalton Plan. With an Introduction by T. P. Nunn; and Contributions by R. Bassett, J. Eades. London: G. Bell and Sons Ltd. 1922.
- Pratt, C.: I Learn from Children: An Adventure in Progressive Education. New York: Simon&Schuster 1948.
- The Purposes of Education in American Democracy. Washington DC: Educational Policies Commission 1938.
- Washburne, C.W.: The Individual System in Winnetka. In: The Elementary School Journal Vol. 21, No. 1 (September 1920), S. 52-68.
- Wirt, W.A.: Scientific Management of Schoolplants. In: The American School Board (February 1911).

Darstellungen

- Callahan, R.E.: Education and the Cult of Efficiency. Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools. Chicago: The University of Chicago Press 1962.

Hayes, W.: *The Progressive Education Movement: Is It Still a Factor in Today's Schools?* Lanham/New York/Toronto/Plymouth, UK: Rowman&Littlefeld Education 2006.

Hutchinson, D.: *A Natural History of Place in Education.* New York/London: Teachers College Press 2004.

Mirel, J.: *The Rise and Fall of an Urban School System. Detroit, 1907-1981. Second Edition.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press 1999.

Mohl, R.A.: *Schools, Politics and Riots: The Gary Plan in New York City, 1914-1917.* In: *Paedagogica Historica* Vol. 15 (1972), S. 39-72.

Ravitch, D.: *The Great School Wars: A History of the New York Public Schools. With a New Introduction.* Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press 2000.