

Jürgen Oelkers

*Das aktive Kind in der Reformpädagogik**

Im 19. Jahrhundert entsteht literarisch wie kunsthistorisch eine Sichtweise des *aktiven* Kindes, das selbständig die Welt entdeckt und nicht primär von der Schule aus wahrgenommen wird. Was wir „Reformpädagogik“ nennen, muss ein interessantes öffentliches Bild vom Kind voraussetzen können, mit dem Plausibilitäten erzeugt werden können. Allein mit Spielarten einer irgendwie neuen oder als neu behaupteten Erziehungstheorie wäre das nicht möglich. Mein Beispiel ist die Ausgabe 1905 von ROBERT LOUIS STEVENSONS Gedichtsammlung *A Child's Garden of Verses*, die von JESSE WILLCOX SMITH illustriert wurde. Ich wähle dieses Beispiel aus dem Anlass der Tagung heraus und weil es ein Prachtband ist. Die aufwändig gestaltete Ausgabe war Teil der amerikanischen Reihe *Scribner Illustrated Classics for Younger Readers*, in der zuvor unter anderem

- EUGENE FIELDS *Poems of Childhood* (1904),
- FRANCIS HODGSON BURNETTS *Little Lord Fautleroy* (1886)
- und J.M. BARRIES *Peter Pan and Wendy* (1904)

erschienen waren, sämtlich Literatur, die von aktiven, kreativen und selbstbewussten Kindern handelt, eine Wendung, die die Jugendliteratur irreversibel veränderte. Peter Pan und Wendy sind freie Kinder in Neverland, der kleine Lord Fauntleroy überwindet Ausbeutung durch kindliche Klugheit und EUGENE FIELDS Gedichte beschreiben Erlebniswelten der Kindheit, freies Spiel, phantasievolle Zugänge zur Natur und eine milde Form von Erziehung, ohne das Drangsal der Schule.

STEVENSONS *A Child's Garden of Verses*, die in Deutschland kaum bekannt sind, erschien zuerst 1885 als integrale Ausgabe seiner Kindergedichte.¹ Sechs Gedichte waren bereits 1884 in *The Magazine of Art* veröffentlicht worden. STEVENSON hatte zwei Jahre zuvor in seinen *Familiar Studies of Men and Books* DAVID HENRY THOREAU dem englischen Publikum bekannt gemacht,² von dem seine Sichtweise der natürlichen Kindheit und des kreativen Kindes nachhaltig bestimmt war. STEVENSON, der 1850 in Edinburgh geboren wurde und dort aufwuchs, hatte sich gegen den Willen seines Vaters entschieden, Schriftsteller zu werden. 1876 lernte er in einem Pariser Literatenzirkel FANNY VANDERGRIFT OSBOURNE³ kennen, eine verheiratete Amerikanerin, in die er sich verliebte, der er nach einem dramatischen Telegramm im August 1879 in die Vereinigten Staaten nachfolgte und die er am 19. Mai 1880 in San Francisco heiratete. Die nächsten sieben Jahre waren die literarisch

^{*}) Vortrag auf der Tagung Walden No. 1: Zwischen Gesellschaftsferne und umfassender Lebensreform am 28. April 2007 im Kunsthaus Dresden.

¹ Es war das erste Buch STEVENSONS, das in der amerikanischen Ausgabe bei *Scribner's* erschien.

² ROBERT LOUIS STEVENSON: *Henry David Thoreau: His Character and Opinions*. Zuerst in: *Cornhill Magazine* No. 42/43 (September/October 1880). Vgl. STEVENSON (1882).

³ FANNY VANDERGRIFT (1840-1914) stammte aus Indianapolis. Mit siebzehn Jahren heiratete sie SAMUEL OSBOURNE, den FANNY 1875 verließ. Sie reiste mit ihren drei Kindern nach Europa und lebte zunächst in Antwerpen. Fanny studierte danach Kunst an der Academie Julien in Paris. Hier traf sie STEVENSON.

produktivsten in STEVENSONS Leben.⁴ Mitten in diese Periode fiel die Veröffentlichung der Kindergedichte.

JESSE WILLCOX SMITH⁵ machte aus dem Zyklus von milde ironischen Gedichten über die Eigenwelt von Kindern eine ästhetische Manifestation des neuen Kindes. Die einzelnen Gedichte erhielten Kopf- und zum Teil auch Schlussleisten, in denen das je zentrale Thema als Bildmotiv gestaltet wurde.

- Das Gedicht *The Swing* etwa wird mit einer übermütigen Szene des kühnen Schaukelns überschrieben (STEVENSON 1905, S. 49).
- *The Little Land* zeigt einen Jungen im Flug der Phantasie zum Land des Spiels (ebd., S. 87).
- *Good and Bad Children* verweist darauf, dass Kindheit nicht nur Freude machen kann (ebd., S. 39).
- *My Shadow* beschreibt, wie eines der grossen Rätsel der Kindheit bearbeitet wird (ebd., S. 23, 24).
- Und *Historical Associations* zeigt das alte und das neue Kind (ebd., S. 108).

Neben diesen Skizzen enthält Scribner's Klassikerausgabe von *A Child's Garden of Verses* 10 Farbtafeln, auf denen JESSE WILLCOX SMITH die Leitmotive von STEVENSONS Lyrik zu einem Kaleidoskop der neuen Kinder und ihrer natürlichen Erziehung verdichtete.

- *Bed in Summer*: Kinder sind selbständig und brauchen bei ihren täglichen Verrichtungen keine Hilfe.
- *Foreign Lands*. Die Welt wird staunend wahrgenommen und entdeckt.
- *The Land of Counterpane*: Alles ist Spiel, einschliesslich der Bettdecke.
- *Foreign Children*: Überall gibt es Kinder, die niemandem gehören, ausser sich selbst.
- *Looking-glass River*: Die Seele des Kindes wird gespiegelt durch die Natur und ist rein wie Wasser.
- *The Hayloft*: Die Tage der Kindheit sind ein einziger Traum, der mit offenen Augen am Tag geträumt wird.
- *North-West Passage*: Die Nacht will mutig gewagt sein, wie die Passage durch das Nordmeer vom Atlantik zum Pazifik.⁶
- *Picture-Books in Winter*: Der Weg der Bildung ist der der Phantasie, und er beginnt mit Lesen.
- *The Flowers*: Kindheit ist freies Wachstum, wie die Natur im Blumengarten, der nie einen Gärtner sieht.

⁴ *Treasure Island* (1883), *Kidnapped* (1886), *The Strange Case of Dr. Jekyll und Mr. Hyde* (1886) und *The Black Arrow* (1888).

⁵ JESSIE WILLCOX SMITH (1863-1935) war ursprünglich Kindergärtnerin und begann mit dem Zeichnen erst im Alter von zwanzig Jahren. Sie studierte an der *Pennsylvania Academy of the Fine Arts* und graduierte dort 1888. 1889 erhielt eine Anstellung in der Herstellungsabteilung von *The Ladies' Home Journal*, fünf Jahre später studierte sie unter HOWARD PYLE am Drexel Institute of Arts and Sciences. 1901 eröffnete sie zusammen mit ELIZABETH SHIPPEN GREEN und VIOLET OAKLEY ein eigenes Studio in Philadelphia. Im Dezember des gleichen Jahres erschien ihre erste Illustration für *Scribner's Magazine*, 1902 produzierte sie zwei Kalender mit ELIZABETH GREEN, darunter den epochemachenden *The Child*. JESSIE WILLCOX SMITH wurde danach eine jener Autorinnen, die das öffentliche Bild des Kindes massgeblich prägte. Zu ihren einflussreichsten Arbeiten gehören etwa *A Child's Book of Stories* (1911), *Dickens' Children* (1912), *The Water Babies* (1916) oder *At the Back of the North Wind* (1919).

⁶ Als erster segelte ROBERT MCCLURE (1807-1873) 1850 von Westen nach Osten. Bereits 1743 hatte die britische Admiralität ein Preisgeld von £20'00 ausgesetzt für das erste Schiff, das allein die Nordwestpassage durchqueren würde. MCCLURE erhielt die Hälfte des Geldes, weil er nicht die ganze Distanz mit einem Schiff gesegelt war.

Mich interessiert im Folgenden, wie Schule und Pädagogik versucht haben, sich auf das Bild des „aktiven Kindes“ einzustellen. Dabei konzentriere ich mich auf die Vereinigten Staaten, in denen im 19. Jahrhundert ein neues Bildungssystem aufgebaut wurde, das mit europäischen Traditionen brechen konnte. Ich werde zunächst die Schule der Transzendentalisten darstellen, die tatsächlich existiert hat und nicht lediglich wie Walden One eine literarische Vision war (1). In einem zweiten Schritt gehe auf darauf ein, wie das „aktive Kind“ die normale Schule erreicht und verändert hat (2). Abschliessend beschreibe ich, was die von John und Alice Dewey geführte Laborschule in Chicago ausgemacht hat und warum sie gescheitert ist (3).

1. Die Schule der Transzendentalisten

Eine der ersten abweichenden Schulen in den Vereinigten Staaten war die *Temple School* von AMOS BRONSON ALCOTT.⁷ Sie hiess so, weil sie im Masonic Temple in Bosten untergebracht war. Ihr Gründer war ein bekannter und zugleich umstrittener Lehrer, der sich auch als Philosoph einen Namen machte. Er gehörte zu den amerikanischen *Transzendentalisten*. So hiess eine Gruppe von Intellektuellen, die am 8. September 1836 in Cambridge, Massachusetts, den Transcendental Club gründeten.⁸ Ihm gehörten prominente Namen der akademischen Szene Neu-Englands an, deren Mittelpunkt RALPH WALDO EMERSON⁹ darstellte. Seine Essaysammlung *Nature* und insbesondere der Aufsatz *The American Scholar*¹⁰ begründete die Richtung des Clubs.

Nicht wenige der Transzendentalisten waren Lehrer und arbeiteten daneben journalistisch. Die bekannteste Figur neben EMERSON war DAVID HENRY THOREAU,¹¹ der in verschiedenen Gemeinden unterrichtete und 1838 eine eigene Schule gründete. Auch der junge EMERSON unterrichtete und teilte sich mit seinem Bruder eine Schule, wobei man sich

⁷ AMOS BRONSON ALCOTT (1799-1888) war nicht nur Lehrer. Als Philosoph gehörte er zu den amerikanischen Transzendentalisten, die eine spirituelle Naturphilosophie vertraten. BRONSON ALCOTT war auch einer Hauptvertreter der Abolitions-Bewegung, also des Kampfes gegen die Sklaverei. Er gehörte schliesslich zu den Pionieren des zivilen Ungehorsams, deren Grunddokument DAVID HENRY THOREAU verfasste.

⁸ HENRY HEDGE, GEORGE PUTNAM, GEORGE RIPLEY und RALPH WALDO EMERSON trafen sich zu einem Symposium in Willard's Hotel in Cambridge, Massachusetts. Der Club sollte dazu beitragen, das konservative, immer noch stark pietistisch gestimmte intellektuelle Klima der Vereinigten Staaten zu verändern. BRONSON ALCOTT war bereits an der zweiten Sitzung des Club anwesend, die am 19. September 1836 im Haus von GEORGE RIPLEY stattfand (MYERSON 1972, S. 200). Der Club traf sich bis September 1840 in unregelmässigen Abständen. Die Themen waren fast immer religiöser Natur. Auf der Zusammenkunft am 18. Oktober 1836 wurde aber auch über „Education and Humanity“ gesprochen (ebd., S. 201).

⁹ RALPH WALDO EMERSON (1803-1882) besuchte die Lateinschule in Boston und später das Harvard College. Nach Abschluss seines Studiums 1821 war er Hauslehrer und studierte dann an der Harvard Divinity School. 1829 wurde er, wie sein Vater, Minister der Unitarier. 1832 gab er sein Amt auf und reiste zwei Jahre lang durch Europa. 1835 liess sich EMERSON in Concord, Massachusetts, nieder und wurde zu einem der herausragenden Schriftsteller und Philosophen des 19. Jahrhunderts.

¹⁰ Der Aufsatz ging auf eine Rede zurück, die EMERSON 1837 vor der Phi Beta Kappa Gesellschaft in Cambridge, Massachusetts, gehalten hatte. Die Rede begründete die Unabhängigkeit der amerikanischen Bildung. Die Rede hatte zwei Schwerpunkte, die solidarische Gesellschaft auf der einen, das Programm einer freien Bildung und eines forschenden Geistes andererseits.

¹¹ DAVID HENRY THOREAU (1817-1862) stammte aus Concord, Massachusetts. Er studierte von 1833 bis 1837 in Harvard und war anschliessend als Lehrer tätig. Danach kehrte er nach Concord zurück und schrieb Beiträge für die Zeitschrift *The Dial*. Von 1841 an lebte THOREAU im Haus von EMERSON, mit dem er befreundet war. 1845 begann er sein berühmtes Experiment des einfachen Lebens im Wald, das zwei Jahre dauerte. THOREAU lebte in einer einsamen Hütte am Walden See. Seine Aufzeichnungen verarbeitete er zu seinem Buch *Walden; or: Life in the Woods*, das 1854 erschien. Danach war er als Naturforscher tätig, dessen Aufzeichnungen mehr als 24 Jahre umfassen und erst heute von der Literaturkritik beachtet werden.

„Schule“ als privates Einraum-Unternehmen vorstellen muss. MARGARET FULLER,¹² die erste Herausgeberin der Zeitschrift des Transcendental Club,¹³ unterrichtete 1836 in der Temple School und später dann für einige Jahre in Providence, Rhode Island. Die Malerin und Illustratorin SOPHIA PEABODY unterrichtete ebenfalls in der Temple School. Und ihre Schwester, ELIZABETH PALMER PEABODY, war sogar wesentlich für den Erfolg der Schule verantwortlich. Sie gründete später eine eigene Unterrichtsanstalt, ebenfalls in Boston.

BRONSON ALCOTT wuchs in Wolcott, Connecticut, auf, im New Haven County. Sein Vater war Flachsfarmer, der für die Bildung seines Sohnes kein Geld hatte. Bronson Alcott war weitgehend Autodidakt, der sich Lesen und Schreiben selbst beibrachte, indem er mit einem Kohlestift Buchstaben auf den Holzfussboden zeichnete. Seine Schulzeit endete 1812, als er dreizehn Jahren alt war; viel gelernt hatte er nicht. Mit vierzehn Jahren arbeitete er in einer Uhrenfabrik in Plymouth, Massachusetts. Mit sechzehn versuchte er sich als *peddler*, also fussreisender Verkäufer von Büchern und anderen Handelswaren. Er wanderte jahrelang in die Südstaaten und wollte mit eigenem Geld das Familieneinkommen aufbessern. Am Ende schuldete er seinem Vater 600 Dollar und musste sich nach etwas Anderem umsehen.

Beeinflusst wurde seine intellektuelle Entwicklung durch JOHN BUNYANS Buch *The Pilgrim's Progress*. Bunyan¹⁴ war ein englischer Prediger, der wie *Bronson Alcott* nur über eine geringe Schulbildung verfügte, aber eine starke Einbildungskraft hatte und ein grosses Redetalent zur Geltung bringen konnte. Bunyan predigte von 1655 mit grossem Erfolg, obwohl er nie eine kirchliche Lizenz erhalten hatte. Viele Gemeinden beschäftigten ihn gleichwohl. 1678 und 1684 veröffentlichte er in zwei Bänden

**The Pilgrim's Progress from This World to That which is to Come,
Delivered under the Similitude of a Dream, Wherein is Discovered, The manner
of his setting out, His Dangerous Journey; And safe Arrival at the Desired
Country.**

BRONSON ALCOTT las das Buch, als er siebzehn war. Es handelt von der Reise eines Pilgers mit dem Namen Christian. Beladen mit der Last der Frage, wie er Erlösung finden kann, sucht er einen Weg von der *City of Destruction* (Earth) zur *Celestial City* (Heaven). Auf dem Weg dorthin muss er das *Wicked Gate* passieren, also das Tor der Sünden. Die Richtung

¹² MARGARET FULLER (1810.-1850) erhielt durch ihren Vater eine strenge klassische Bildung. Nach ihren Tätigkeiten als Lehrerin und Herausgeberin war sie die erste amerikanische Literaturkritikerin. Sie arbeitete von 1844 an für die *New York Tribune*. Daneben organisierte sie Diskussionsforen für Frauen. Aus diesen Erfahrungen entstand ihr Buch *Women in the Nineteenth Century*, das 1845 veröffentlicht wurde. MARGARET FULLER wurde Auslandskorrespondentin in Europa. Sie heiratete den italienischen Revolutionär GIOVANNI OSSOLI und unterstützte mit ihm zusammen GUISEPPE MAZZINIS Revolution von 1849, die eine italienische Republik herstellen wollte. Das Paar starb zusammen ihrem Sohn ANGELO auf der Rückreise in die Vereinigten Staaten. Ihr Schiff sank vor Fire Island.

¹³ Die Zeitschrift hiess *The Dial* und erschien von 1840 bis 1844. Es war die erste unabhängige Zeitschrift in den Vereinigten Staaten. Der Titel der Zeitschrift ging auf einen Vorschlag von BRONSON ALCOTT zurück. *Dial* heisst auf Deutsch „Ziffernblatt“, der Titel sollte die Assoziation Sonnenuhr (Sundial) auslösen. Von 1880 an erschien unter dem Titel *Dial* eine politische Zeitschrift.

¹⁴ JOHN BUNYAN (1628-1688) stammte als Elstow in Bedfordshire. Seine Eltern waren arm, trotzdem erhielt er eine bescheidene Elementarbildung. Er konnte als Kesselflicker arbeiten. BUNYAN nahm als junger Mann am englischen Bürgerkrieg teil, wobei unklar ist, auf welcher Seite. Nach seiner Heirat im Jahre 1647 oder 1648 folgten Jahre spiritueller Auseinandersetzungen, die mit Erleuchtungen verbunden waren und die emotionale Grundlage für *The Pilgrim's Progress* legten. 1653 wurde BUNYAN Mitglied eines unabhängigen religiösen Zirkels und begann nicht nur zu predigen, sondern auch zu veröffentlichen. Er schrieb ohne Unterlass und wurde zu einem der bekanntesten religiösen Schriftsteller seiner Zeit. 1660 begann die englische Restauration, der König versprach Toleranz und erhöhte den Druck auf die Nonkonformisten. BUNYAN wurde verhaftet und verbrachte zwölf Jahre im Gefängnis. 1672 wurde er entlassen und erhielt eine königliche Predigtlizenz, die drei Jahre später widerrufen wurde. Er kam erneut für sechs Monate ins Gefängnis. Hier entstanden grosse Teile von *The Pilgrim's Progress*.

dorthin wird durch die innere Erleuchtung gewiesen, der Weg zum Heil ist steinig, am Ende jedoch steht die Erlösung.

Das Buch war so erfolgreich, dass BUNYAN sich entschloss, eine Fortsetzung zu schreiben, in der die Pilgerreise von Christians Frau Christiana, seiner Kinder und seiner Magd Mercy erzählt wird. Die Reise kennt nahezu die gleichen Stationen, aber sie dauert länger und sie benötigt einen männlichen Beschützer. Die Fortsetzung zeigt aber, dass *alle* erlöst werden können, die sich auf den Weg machen, nicht nur ein einsamer männlicher Pilger. Und beide Teile demonstrieren, das *progress* möglich ist, also die Verbesserung der Lage durch eigenes Tun, das sich durch nichts beirren lässt und am Ende das Ziel erreicht. Der Progressivismus der amerikanischen Politik und Pädagogik hat diese Wurzel. Der Weg ist steinig, aber er lohnt sich. Trotz aller Hindernisse steht am Ende der Erfolg. Das könnte das Motto alternativer Formen von Erziehung sein, die gegen einen Erwartungshorizont antreten und so selbst dann provozieren mussten, auch wenn sie dies gar nicht wollten.

Mit nicht ganz vierundzwanzig Jahren fing BRONSON ALCOTT an zu unterrichten - ohne jede Ausbildung. Die Kompetenz erwarb er im Selbststudium, er las zum Beispiel Bücher über Pestalozzi¹⁵ und veröffentlichte theoretische Artikel zur „wahren“ Erziehung. Diese Artikel waren dem Genius des Kindes gewidmet, der durch Erziehung nur geweckt zu werden brauche und aber als natürliche Gabe voraussetzen sei. Die Artikel erschienen im *American Journal of Education*, das von seinem Freund WILLIAM RUSSELL¹⁶ herausgegeben wurde. Es war eine der ersten amerikanischen Zeitschriften, die sich ausschliesslich pädagogischen Fragen widmete. Die erste Ausgabe erschien 1826,¹⁷ und hier konnte BRONSON ALCOTT auch Artikel über PESTALOZZI und andere zeitgenössische Erziehungsreformer lesen.

1827 hatte er in Bristol, Connecticut, eine eigene Schule eröffnet, die in den Zeitungen von Boston als die beste kommunale Schule in den Vereinigten Staaten gelobt wurde. Der Grund war, dass im Unterricht auf Auswendiglernen verzichtet wurde und das Lernen nicht nur praktischen Zwecken diente. Was die Zeitungen lobten, missfiel den Eltern, die es als sehr problematisch ansahen, dass ihre Kinder auch lernten, was nicht direkt nützlich war. Die Schule wurde bald nach ihrer Eröffnung geschlossen, weil die Eltern ihre Kinder vom Unterricht fern hielten. Für die Eltern war BRONSON ALCOTT ein pädagogischer Scharlatan und kein „progressiver“ Schulreformer.

WILLIAM RUSSELL und BRONSON ALCOTT trafen sich 1828 zum ersten Male. Sie begeisterten sich für Erziehungsreformen, die als entscheidender Weg zur moralischen Verbesserung der Gesellschaft angesehen wurden. Die Theorie nahm rasch die Form einer Heilslehre an. Der Weg zur Erlösung sollte ein pädagogischer sein, mit der Schule als der himmlischen Stadt, aber ohne die Umwege einer Pilgerreise. RUSSELL und BRONSON ALCOTT gründeten 1831 in Germantown, Pennsylvania, eine eigene Schule, beide unterrichteten gemeinsam, allerdings hatte die Schule nur bis 1833 Bestand.¹⁸ Das war nicht ungewöhnlich,

¹⁵ Originaltexte waren kaum übersetzt, daher konnte BRONSON ALCOTT keinen direkten Zugang zu PESTALOZZI haben. Vermutlich las er GEORGE ÉDUARD BIBERS Buch *Henry Pestalozzi and his Plan of Education*. Das Buch war 1831 in John Souters School Library in London erschienen.

¹⁶ WILLIAM RUSSELL (1798-1873) stammte aus Glasgow und studierte dort an der Lateinschule sowie an der Universität. Er kam 1819 in die Vereinigten Staaten und erhielt eine Stelle an der Chatham Academy in Savannah, Georgia. Einige Jahre später ging er nach New Haven und unterrichtete vor allem Rhetorik- und Ausdrucks-Klassen. 1849 gründete er das Lehrerinstitut von New Hampshire, vier Jahre später liess er sich in Lancaster, Massachusetts nieder. RUSSELL gab zahlreiche Lehrmittel und Erziehungszeitschriften heraus.

¹⁷ Bis 1829 wurden vier Jahrgänge veröffentlicht. Das heutige *American Journal of Education* ist die Fortsetzung der 1893 gegründeten *School Review*.

¹⁸ Gemeint mit Germantown ist der heutige Stadtteil von Philadelphia. Hier wurde am 29. November 1832 LOUISA MAY ALCOTT (1832-1888) geboren, die zweite Tochter von BRONSON ALCOTT und ABIGAIL MAY

es gab im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts zahllose private Schulgründungen, die auf Nachfrage angewiesen waren und eingestellt wurden, wenn zu wenig Schüler kamen.

Die Schule in Germantown war für BRONSON ALCOTT einer von zahlreichen Versuchen, alternativ zu unterrichten.

- In diesen Experimenten schaffte er das Auswendiglernen ab und verzichtete auf Körperstrafen.
- Er reduzierte den Unterricht in den Elementarfächern und erweiterte den Lehrplan durch Kunst, Musik, Naturkunde, Exkursionen und Körpererziehung.
- Eine dieser neuen Formen machte ihn berühmt. Er führte freie Unterhaltungen mit Kindern als Methode der schulischen Lernarbeit ein und schuf damit ein Problem.

Sein Buch *Conversations with Children on the Gospels* (1836/1837) löste die wohl erste Kontroverse über progressive Erziehung aus, weil BRONSON ALCOTT den Kindern Fragen stellte und Antworten zuliess, die als anstössig galten. Damit versties er gegen etablierte Erwartungen, die in Kindern nicht Genies sahen, sondern potentielle Sünder, denen enge Grenzen aufgezeigt werden mussten. Der Höhepunkt des Konflikts war erreicht, als BRONSON ALCOTT ein Mulattenmädchen aufnahm und sich dagegen verwahrte, das Kind zu entlassen, nachdem die Eltern der anderen Kinder wütend protestiert hatten.

Die *Temple School* wurde 1834 eröffnet und 1839, nach dem Skandal um das Mulattenmädchen, wieder geschlossen. Auch diese Eltern weigerten sich, ihre Kinder länger in eine solche Schule zu schicken und bezahlten einfach kein Schulgeld mehr. Es war BRONSON ALCOTTS sechste Schule.¹⁹ Sie hiess offiziell *School for Human Culture* und ist 1835 von ELIZABETH PEABODY²⁰ beschrieben worden (PEABODY 1874). Der Unterricht begann mit 18 Schülerinnen und Schüler, die für die Schule angeworben werden mussten. Die Konkurrenz in Boston war gross, es gab zahlreiche private Bildungsangebote für die gehobene Mittelschicht. Um die Schule profitabel zu machen hätten 30 Schüler gefunden werden müssen. Diese Zahl wurde nie erreicht. In der Folge musste BRONSON ALCOTT am Gehalt seiner beiden Assistentinnen, ELIZABETH PEABODY und MARGARET FULLER, sparen (ROBERTS 1942).

In seiner Erziehungstheorie, einer spirituellen Pädagogik, ging BRONSON ALCOTT davon aus, dass zwischen Kindern und Erwachsenen kein Unterschied bestehe, ausgenommen

(1800-1877). Ihr autobiographischer Roman *Little Woman* (1868), in dem ihre Kindheit erzählt wird, machte sie berühmt.

¹⁹ Die erste Schule war in Bristol, Connecticut. BRONSON ALCOTT unterrichtete hier im Jahre 1823. Von 1825 bis 1827 war in Cheshire, Connecticut, tätig, in den Jahren 1827 und 1828 wieder in Bristol, 1828 bis 1830 findet man ihn in Boston, 1831-1833 in Germantown in Pennsylvania, und 1833 in Philadelphia.

²⁰ ELIZABETH PALMER PEABODY (1804-1894) war das älteste von sieben Kindern. Ihre Eltern waren beide Lehrer, und auch sie unterrichtete von 1822 an, also mit achtzehn Jahren. Ihr erste Schule hatte grossen Erfolg, nachdem 1826 WILLIAM ELLERY CHANNING (1780-1840) seine Tochter dort einschrieb. CHANNING war einer der berühmtesten Prediger der Vereinigten Staaten. Auch die Peabody School war kurzlebig, weil die Finanzen schlecht verwaltet wurden. Danach organisierte ELIZABETH PEABODY als erste überhaupt „reading parties,“ auf denen Frauen von 1832 in Philosophie und Literatur unterrichtet wurden. Nach dem Ende der *Temple School* war sie die erste Verlegerin in Boston, ihr Verlag wurde unter dem Namen „E.P. Peabody“ geführt, weil eine weibliche Verlegerin als unerhört galt. Ihr Boston Book Shop in der 13 West Street wurde im Juli 1840 eröffnet und war schnell ein Zentrum der Transzendentalisten. Er blieb dies mehr als zehn Jahre lang. Nach dem Ende dieses Unternehmens arbeitete ELIZABETH PEABODY für kurze Zeit wieder als Lehrerin und verkaufte danach zehn Jahre lang selbst gemachte Lehrmittel. Während dieser Zeit entdeckte sie Friedrich Fröbel. 1860 eröffnete sie zusammen mit ihrer Schwester Mary den ersten englischsprachigen Kindergarten der Vereinigten Staaten. Sein Ort war die Pinckney Street in Boston (vgl. RONDA 1999).

dass Kinder näher zu Gott seien als Erwachsene. Kinder können genauso tief empfinden wie Erwachsenen und sind imstande, den vollen Gehalt der Bibel zu verstehen, wenn man ihre eigenen Fragen und Antworten zulässt, also abrückt vom Prinzip der Katechese. BRONSON ALCOTT verfasste 58 Regeln für die praktische Kunst des Unterrichtens. Die ersten zehn dieser Regeln „to teach“ lauten wie folgt:

- I. To teach, with a sense of the accountableness of the profession.
 - II. To teach, with reference to Eternity.
 - III. To teach, as an agent of the Great Instructor.
 - IV. To teach, depending in the Divine Blessing, for success.
 - V. To teach, as the former of character, and the promoter of the collective happiness of man.
 - VI. To teach, to subserve the great cause of philanthropy, and benevolence.
 - VII. To teach, distinctive from all sinister, sectarian, and oppressive principles.
 - VIII. To teach, with charitable feelings toward all rational and animal beings.
 - IX. To teach, duly appreciating the importance of the profession.
 - X. To teach, to improve the Science of Instruction, and of Mind.
- (BRONSON ALCOTT 1991, S. 317).

Die Schule war koedukativ. Das Alter der Kinder reichte von sechs bis dreizehn Jahren. Neben dem Unterricht in Fächern und Fertigkeiten konnten sie mit BRONSON ALCOTT freie Unterhaltungen führen, oft über Themen der Bibel, aber auch über ihre Eltern, ihre eigene Entwicklung oder das Leben in Boston. Ohne Zensur und eigene Vorsicht äusserten sich die Kinder sehr freimütig. Fünfzig dieser Gespräche sind von ELIZABETH PEABODY und ihrer Schwester SOPHIA aufgezeichnet worden. Sie bildeten die Basis der *Conversations with Children on the Gospels* (BRONSON-ALCOTT 1836/1837).

Über ihre Eltern sagen die Kinder zum Beispiel:

„Parents very seldom understand what passes in their children’s mind, especially concerning spiritual subjects and their feelings“ (Vol. I/S. 120).

Oder sie bezweifelten die Realität vom Himmel und Hölle und verstanden darunter blosse „states of mind“ (Vol. I/S. 82; Vol. II/S. 60). Auch bezweifelten sie die Wundertaten von Jesus, der nur aufgrund seiner Lehren und vorbildlichen Gestalt verehrt werden sollte. ALCOTT BRONSON brachte ihnen bei, dass die Kreuzigung von Jesus eine Art Selbstopfer (self sacrifice) gewesen sei (Vol. I, S. 242), was der offiziellen Lehre widersprach.

Besonders kontrovers wurden die Aussagen der Kinder zu Geburt und Sex aufgenommen. Eines der Gespräche hiess „Marriage of Spirit.“ Der sechsjährige JOSIAH PHILIPP QUINCY,²¹ Sohn des Präsidenten der Harvard University, JOSIAH QUINCY,²² antwortete auf ALCOTT’S Frage, was die Bedeutung der Geburt sei:

„It is to take up the body from the earth. The spirit comes from heaven, and takes up the naughtiness out of other people, which makes other people better. And these naughtinesses, put together, make a body for the child; but the spirit is the best part of it“ (Vol. I/S. 68).

²¹ JOSIAH PHILIPP QUINCY (1829-1910) war später Anwalt und ein bekannter Schriftsteller.

²² JOSIAH QUINCY (1772-1864) war von 1829 bis 1845 Präsident der Harvard University. Er war auch Bürgermeister von Boston und Senator der Staates Massachusetts.

Einer der Dialoge geht so:

MR. ALCOTT: Do you ever feel blessed?
 ANDREW: No.
 GEORGE AND EMMA: Yes, when we have done right.
 CHARLES: Yes; when I think of my parents, and the good house I have to live in, and my clothes, and the good school I go to.
 MR. ALCOTT: These are blessing, but go farther inward - blessedness is within you.
 CHARLES: I don't think that doing right blesses us. It is our duty to do right. My conscience never blessed me, but sometimes lets me receive blessings; but they come from God afterwards.
 MR. ALCOTT: Is not God always ready to bless? Does not being blessed depend on you?
 CHARLES: Perhaps it does; but the blessing is something else than being prepared for it.
 MR. ALCOTT: Do you carry your heart into every thing?
 CHARLES: I never knew any body but Jesus whose heart went into every thing.
 MR. ALCOTT: Do you never feel repose, quite, as if you were living in God?
 CHARLES: No; because I am always wanting something
 (BRONSON ALCOTT 1991, S. 60).

Kinder als Freidenker mit eigenen Überzeugungen waren eine Provokation. BRONSON ALCOTT'S *Conversations* lösten einen Sturm des Protestes aus. NATHAN HALE, etwa, der Herausgeber des *Boston Daily Advertiser*,²³ verdammt öffentlich sowohl das schlimme Buch als auch die gottlose Schule. HALE schrieb am 21. März 1837 sehr hellsichtig:

„These conversations appear the first fruits of the new attempt to draw wisdom from babies and sucklings. It is in our opinion, a signal failure, and we cannot recommend any longer perseverance in the experiment“ (Boston Daily Advertiser, March 21st 1837, S. 2).

Sein Konkurrent, JOSEPH T. BUCKINGHAM,²⁴ Herausgeber des *Boston Courier*, erklärte, dass BRONSON ALCOTT gefährlicher sei als der Materialist ABNER KNEELAND,²⁵ der 1834 in Boston wegen Blasphemie vor Gericht gestanden hatte und 1838 als letzter Amerikaner tatsächlich verurteilt wurde. Auch KNEELAND war Lehrer, er unterrichtete von 1797 im Nebenamt und wurde 1801 Mitglied der Baptist Church. 1803 wurde als Prediger der Universalisten ordiniert und begann eine Karriere als Publizist. Er veröffentlichte christliche Lehrmittel und auch *A Child's First Book*. Zudem war er Herausgeber verschiedener Zeitschriften und bestätigte sich als Bibelübersetzer. Allerdings wurde sein christlicher Glaube immer schwächer. 1829 wurde er wegen unüberbrückbarer Gegensätze von seiner Kirche suspendiert.

²³ Der *Daily Advertiser* von Boston wurde 1813 von NATHAN HALE (1784-1863) gegründet. HALE war auch Dekan der Brattle Street Church in Boston.

²⁴ JOSEPH TINKER BUCKINGHAM (1779-1861) arbeitet mit sechzehn Jahren in einem Druckerbüro in Walpole, New Hampshire. Er war danach Journalist und Herausgeber von diversen Zeitungen und Zeitschriften. 1803 gründete er in Boston eine kurzlebige Monatsschrift mit Namen „Polyanthus.“ Von 1812 bis 1828 war er Mitherausgeber des *New England Galaxy and Masonic Magazine*. Seine Anteile an der „Galaxy“ verkaufte er, und widmete sich ganz dem 1824 gegründeten *Courier* von Boston, den BUCKINGHAM bis 1841 herausgab.

²⁵ ABNER KNEELAND (1774-1844) war irischer Herkunft und stammte aus Gardner, Massachusetts.

Aus diesem Streit entstand das Buch *A Review of the Evidences of Christianity* (1829), das für weitere Eskalation sorgte. KNEELAND wurde unter dem Einfluss der Schriften von JOSEPH PRIESTLEY Atheist. Am 31. März 1830 schrieb er in einem Brief:²⁶

„I understand an Atheist to be one who denies the existence of god;²⁷ and a theist, or deist, one who affirms, or at least believes in the existence of god. I am neither one nor the other; but acknowledge my total ignorance in relation to the subject. I have tried, and tried very hard, to gain some knowledge about it; but have gained none. I know as much about the bible²⁸, and of what it contains, as I ever expect to know; but the bible gives me no knowledge of god.“

BRONSON ALCOTT sollte noch gefährlicher sein als KNEELAND, weil er freie Unterhaltungen mit Kindern zuließ. Das war allgemeine Meinung. Ein Kirchenvertreter sagte: Die *Conversations with Children on the Gospels* seien zu einem Drittel absurd, zu einem Drittel blasphemisch und zu einem Drittel obszön (CARLSON 1988, S. 454).²⁹ Aber wie kam dann das aktive Kind in die Schule? Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

2. Das aktive Kind in der staatlichen Schule

1871 hielt der Schriftsteller und bekannte Kinderbuchautor JACOB ABBOTT³⁰ fest, dass die Kräfte der Kinder nicht künstlich zurück gehalten werden dürfen, sondern ein Betätigungsfeld verlangen (ABBOTT 1871, S. 188ff.). Das Kind will sich „out of doors“ bewegen und braucht dafür Platz (ebd., S. 190). Daher lautet eine Grundregel der Erziehung, niemals zu bemängeln, dass kein Kind fähig ist, still zu sitzen (keep still). Das Kind bewegt sich, spielt und ist aktiv, eine pädagogische Nutzererwartung ist nicht angebracht.

„In encouraging the activity of children, and in guiding the direction of it in their hours of play, we must not expect to make it available for useful results, other than that of promoting their own physical development and health“ (ebd., S. 193).

Die grundlegende Aktivität des Kindes ist das Spiel, nicht der Unterricht. Kinder bewegen sich nicht einfach ziellos, sondern regelgeleitet, aber es sind Regeln des Spiels und nicht der Unterweisung. Daher heisst es:

„The play must be considered as essential as the study, and that not merely for the very young but for all, up to the stage of maturity“ (ebd., S. 194/195).

²⁶ Zugänglich im *American Atheists Library and Archives*: <http://www.atheists.org/Atheism/roots/kneeland/>

²⁷ Kleingeschrieben im Original.

²⁸ Kleingeschrieben im Original.

²⁹ Der Satz wird ANDREWS NORTON (1786-1853) zugeschrieben. NORTON war von 1819 bis 1830 Dexter Professor of Sacred Literature an der Harvard University. Er war der hauptsächlich theologische Gegner der amerikanischen Transzendentalisten.

³⁰ JACOB ABBOTT (1803-1879) stammte aus Maine und graduierte 1820 am Bowdoin College. Er studierte anschliessend am Andover Theological Seminary und war für kurze Zeit Hauslehrer. Von 1825 bis 1829 war er Professor für Mathematik und Naturphilosophie am Amherst College. 1826 wurde er als Pastor für die Hampshire Association ordiniert. 1829 gründete ABBOTT die Mount Vernon School for Young Ladies in Boston und leitete danach auch die die Mount Vernon School for Boys in New York. 1832 erschien ABBOTTS erstes Buch *The Young Christian; or, A Familiar Illustration of the Principles of Christian Duty*. 1835 wurde ABBOTT Pastor an der kongregationalistischen Kirche von Roxbury und schrieb sein erstes Kinderbuch, das die „Rollo-Reihe“ eröffnete, in der insgesamt 14 Bände erschienen. Der erste hiess *The Little Scholar Learning to Talk. A Picture Book for Rollo*.

Die Kräfte des Kindes entwickeln sich „by reasonably kept in exercise“ (ebd., S. 199). Dabei muss die Einbildungskraft (imagination) angeregt werden, ohne lediglich auf Autorität zu pochen (ebd., S. 207). Lehrkräfte sollten es dazu bringen, dass die Kinder ihnen zuhören, und sie sollten dabei ein „element of play“ (ebd., S. 210) verwenden, statt Moral zu predigen. Was der Lehrer unterrichtet, muss die Phantasie des Kindes anregen und mit seiner eigenen Erfahrung übereinstimmen (ebd., S. 214)

Das war keine Einzelmeinung. In der amerikanischen Lehrerbildung ist in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder darauf hingewiesen worden, dass Lehren nicht mechanisch sein könne, die Lehrkräfte die Kunst des Fragens beherrschen müssten und kein Unterricht erteilt werden dürfe, den die Kinder nicht verstehen. Ihr Wachstum (growing) müsse gefördert werden, dazu sei es nötig, dass die Lehrkräfte die Aufmerksamkeit der Schüler wecken (gaining the attention) (HART 1868).³¹ Auch erfolgreiche Versuche mit praktischem Lernen sind beschrieben worden (ebd., S. 142). Und es war klar, dass viel intellektuelle Energie dazu gehört, wenn Lehrkräfte gute Fragen stellen sollen (ebd., S. 169). Ein zentraler Fehler wird „mental gorging“ genannt (ebd., S. 170), Übersättigung durch zuviel Stoff.

Wer bloss auswendig lernen lässt, heisst es in einem Lehrbuch aus dem Jahre 1877, schafft im Kopf der Kinder nur zufällige Verbindungen, die auf keinerlei Verständnis aufbauen (KIDDLE/HARRISON/CALKINS 1877, S. 14).³² Der Schaden dieser Verletzung (injury) ist unkalkulierbar (ebd.). Bloss Regeln könnten so vielleicht gelernt werden, wirkliches Wissen jedoch nicht (ebd., S. 15). Nur sorgfältiger Unterricht formt die „habits of thought“ (ebd., S. 16). Aber das ist nicht gleichbedeutend mit entdeckendem Lernen oder jenem Prinzip des „learning-by-doing“, das JOHN DEWEY zugeschrieben wird und das aber de facto in der Berufsbildung entwickelt wurde. Gegen dieses Prinzip wird eine Vorsichtsregel eingeführt. Zwar wird auch in dem Lehrbuch das von Natur aus neugierige und wissbegierige Kind vorausgesetzt, aber die Schule kann sich allein darauf nicht verlassen.

Die Vorsichtsregel lautet so:

„Most children enter school for the first time with minds athirst for knowledge. They have received this craving at the hands of Nature, and their whole existence has been passed in the effort to satisfy it. By their own unaided intelligence they are able to proceed to a certain limited extent; observation is on the alert, and reflection begins to be active; but without the guidance of a mature and trained intellect, there can be no method in their acquisition, and the limit of their researches is soon reached“ (ebd., S. 17).

Am Ende des 19. Jahrhunderts entstanden die ersten progressiven Schulen, die genau diesen Lehrsatz herausforderten. Bestritten wurde insbesondere die Schlussfolgerung, die so lautete:

³¹ JOHN SEELY HART (1810-1877) war von 1876 bis 1871 Principal der New Jersey State Normal School. Diese Ausbildungsstätte für Lehrkräfte ist 1855 gegründet worden. HART wurde 1872 als Professor für Rhetorik und Englische Literatur an die Universität Princeton berufen.

³² HENRY KIDDLE (1824-1891) wurde im englischen Bath geboren und kam als Junge nach New York. 1843 wurde er Principal der *Ward School*, von 1846 bis 1866 amtierte er als Principal einer Grammar School, 1870 wurde er zum Superintendenten der öffentlichen Schulen von New York gewählt. KIDDLE trat 1879 von diesem Amt zurück und widmete sich spirituellen Studien im Umkreis der 1875 in New York gegründeten theosophischen Gesellschaft. ALEXANDER J. SCHEM war von 1852 an Professor für Hebräische Sprachen am *Dickinson College*. NORMAN A. CALKINS (1822-1895) war Professor am Normal College in New York und ein bekannter Lehrerbildner.

„The *teacher* and the *book* are the instruments for affording this necessity aid and direction; but in doing this, the tendency should always be to stimulate, not repress, intellectual activity - to bring into play the higher faculties of mind, not to render its energies dormant by offering only the dry forms, the mouldy skeletons of knowledge, instead of the vital germs of intelligence and thought” (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Das klingt gut, weil es ein Prinzip der Mässigung enthält; wer Kinder erfolgreich unterrichten will, muss sich auf die Art und Weise einstellen, wie sie lernen, und dabei ein für sie attraktives Angebot machen. Aber Lernen ist mehr als nur Wissenserwerb, und es geht nicht nur um „intellectual activity.“ Kinder lernen mit allen Sinnen, und was ihnen nahe gebracht wird, kann sich nicht nur auf den Lehrer und das Buch beziehen. Daher wurde die Erfolgsprognose aus dem Lehrbuch von 1877 fraglich, die vor allem die Lehrerbildung bestimmt hat:

„A pupil that has not only mastered the elementary principles of science, but has learned how to use books so as to supplement the result of his own observations by the experience of others, has been more effectually educated than he could possibly be by an exclusive dependence upon oral instruction” (ebd., S. 18).

Nature, not Books wurde zum Schlachtruf einer ganzen Bewegung (KOHLESTEDT 2005). Den Vorrang unmittelbarer Erfahrung gegenüber „text-book teaching“ unterschrieben vor 1900 zahlreiche Autoren, die „nature studies“ betreiben wollten, weil das der Anschauung der Kinder entgegen kam und entwicklungsgerecht eingesetzt werden konnte.

1877 war die These, dass Buchlernen erfolgreicher sei als eine mündliche Präsentation. Selbst wenn man diesen Satz unterschreiben würde, die Frage ist, ob die Lehrkräfte überhaupt jemals so unterrichten, wie es in den Manuals der Lehrerbildung beschrieben wird. In der Ausbildung wird die Praxis idealisiert, das Lehrbuch beschreibt den aus der Sicht seiner Autoren bestmöglichen Effekt, nicht die Realität des Unterrichts. Das Konzept der progressiven Schulen setzte voraus, dass über die tatsächliche Praxis des Unterrichtens mehr bekannt war, als die Lehrbücher der Ausbildung dies durchscheinen liessen. Zudem musste sich die Reform auf gelingende Beispiele stützen, also tatsächlich nicht nur auf Bücher.

Eines der ersten Beispiele für strukturelle Reformen im öffentlichen Schulwesen fand im Distrikt von Quincy südlich von Boston statt.³³ Die Reform ist mit dem Namen von FRANCIS WAYLAND PARKER verbunden, der wegen seines Einsatzes im Bürgerkrieg „Colonel Parker“ genannt wurde.³⁴ Er wurde als Superintendent der Schulen von Quincy berufen und lancierte die erste grössere Schulreform in den Vereinigten Staaten. PARKER begann seine Tätigkeit in Quincy am 20. April 1875. Er schaffte das Rote-Learning ab, betonte die Bedeutung der Konzentration für das Lernen und führte neue Methoden des Unterrichts wie die Gruppenarbeit ein. Grundsätzlich wurde Unterricht als *object teaching* verstanden, nicht als Auswendiglernen von Wörtern und Sätzen.

³³ Quincy wurde als „Braintree“ 1640 gegründet.

³⁴ FRANCIS WAYLAND PARKER (1837-1902) war mit sechzehn Jahren ohne grosse Ausbildung Dorfschullehrer in New Hampshire. Mit zwanzig Jahren wählte ihn Auburn Select School in Auburn, New Hampshire, als Lehrkraft. PARKER zeichnete sich im Bürgerkrieg besonders aus und wurde mehrfach befördert. Im Januar 1865 wurde er Lieutenant Colonel Kommandeur des 4th New Hampshire Regiments. Nach dem Krieg wurde er Leiter der Normal School in Dayton, Ohio. 1872 studierte PARKER in Berlin und 1875 wurde er Superintendent der Schulen von Quincy. Der Quincy-Plan wurde berühmt, weil er das Rote-Learning beendete, den Lehrplan erweiterte, neue Lernaktivitäten wie Gruppenarbeit einführte und auch informelle Methoden des Unterrichts zuließ (CASSA HEFFRON 1934).

Das Kind wurde gesehen als der Schöpfer seiner selbst: es lernt natürlich aufgrund seiner eigenen Aktivitäten, und die Schule muss dieses Lernen unterstützen. Das führte auch zu einer Veränderung des Curriculums. Geschichte wurde nicht *neben* Geographie unterrichtet, vielmehr wurden beide Fächer aufeinander bezogen. Auch Naturgesetze wurden quer zu den Fächern gelernt, nicht Chemie hier und Geologie dort. Zudem sollten die Schüler persönlichen Ausdruck lernen, auch um sich selbst als Lernende zu erfahren. Die Annahme war, je höher die Motivation zum Lernen beschaffen sei, desto höher sei auch der menschliche Ausdruck. „Creation is the moving, central power and delight of the child“, heisst es in PARKERS *Talks to Pedagogics* (PARKER 1894, S. 7).³⁵

Der Versuch fand grosse öffentliche Aufmerksamkeit. In drei Jahren, zwischen 1878 und 1880, wurden mehr als 30.000 Besucher gezählt, die sich für die Schulentwicklung im Distrikt von Quincy interessierten (Colonel Parker's Experiment 1935, S. 495). CHARLES F. ADAMS JR.,³⁶ Eisenbahnmagnat und Mitglied des Schulkomitees, hat die Entwicklung beschrieben und auch genau registriert, wie die Veränderungen erreicht und welche Ressourcen eingesetzt wurden (ADAMS 1879). Der Geschäftsmann und Historiker ADAMS war die treibende Kraft hinter den Reformen, deren Grund wirtschaftliches Wachstum war. Die Stadt war ein Zentrum der Granitherstellung und später der Stahlindustrie; die Einwohnerzahl von Quincy nahm zwischen 1870 und 1880 um ein Viertel zu.³⁷

Die Effekte der Reform wurden 1879 getestet, mit guten Ergebnissen für PARKERS Methoden des aktiven Lernens.³⁸ Ein Erfolg war auch, dass die Absenzen drastisch zurückgingen, weil die Schulqualität sichtbar besser wurde. Im Schuljahr 1877/1878 besuchte 97 Prozent aller eingeschriebener Schülerinnen und Schüler die Schulen von Quincy, was in den anderen Distrikten nicht annähernd der Fall war, zumal nicht ganzjährig (KATZ 1967, S. 22). Am Ende jedoch brach der Versuch zusammen, weil zwei Ziele erreicht werden sollten, die einander widersprachen, bessere Qualität der Schulen und ein geringeres Budget. PARKER verliess Quincy, weil die Politik der Effizienzsteigerung (ebd., S. 11), dazu führte, dass mit den Steuern auch die Lehrergehälter gesenkt wurden. Die von PARKER ausgebildeten guten Lehrkräfte verliessen Quincy, und er selbst verdoppelte sein Gehalt, indem er Supervisor der Schulen von Bosten wurde (ebd., S. 25).

Die erste vergleichende Untersuchung verschiedener Schuldistrikte entstand zu Beginn der neunziger Jahre, die Evaluation führte der Kinderarzt JOSEPH MAYER RICE durch. RICE hatte einige Jahre in New York praktiziert.³⁹ 1888 gab er seine Praxis auf und ging für zwei Jahre nach Europa. Neben dem Besuch von Schulen studierte er Psychologie und Pädagogik an den Universitäten Jena und Leipzig. Der Grund war die Fundierung einer Erziehung, die auf dem Prinzip der Induktion beruhen und die Erfahrung der Kinder in den Mittelpunkt stellen sollte. In Jena hat RICE vermutlich bei dem Kinderpsychologen WILLIAM PREYER Vorlesungen besucht,⁴⁰ dessen Buch *Die Seele des Kindes* 1882 erschienen war. Die englische

³⁵ Es handelt sich um Vorträge, die PARKER auf einem Teachers' Retreat im Juli 1891 in New York gehalten hat.

³⁶ CHARLES FRANCIS ADAMS JR. (1835-1915) schloss 1856 sein Studium in Harvard ab und diente als Brigadegeneral im amerikanischen Bürgerkrieg. Nach 1865 machte er sich mit Studien zur Entwicklung der Eisenbahnen einen Namen. 1869 wurde er in die Massachusetts Railroad Commission gewählt, die Korruptionsfälle untersuchte. ADAMS war von 1884 bis 1890 Präsident der Union Pacific Railroad. Danach widmete er seine Zeit ausschliesslich historischen Studien. Seine Autobiographie erschien posthum 1916.

³⁷ 1870 betrug die Einwohnerzahl 7.442, ein Jahrzehnt später 10.529. (<http://ci.quincy.ma.us/profile.asp>)

³⁸ 1916 wurde in Quincy die Francis W. Parker Elementary School gegründet, die bis heute besteht.

³⁹ JOSEPH MAYER RICE (1857.1934) stammte aus Philadelphia und promovierte 1881 am College of Physicians and Surgeons in New York. Er war zunächst Arzt am Mount Sinai Hospital in New York und eröffnete 1886 eine eigene Praxis.

⁴⁰ WILLIAM THIERRY PREYER (1841-1897) wurde 1869 auf den ersten Lehrstuhl für Physiologie der Universität Jena berufen. Er blieb in Jena bis 1888.

Übersetzung wurde sechs Jahre später veröffentlicht, genau zu dem Zeitpunkt, als RICE seine Praxis aufgab. PREYERS *The Mind of the Child*⁴¹ begründete das Prinzip des induktiven Lernens. Kinder bauen ihre mentalen Fähigkeiten durch Schlüsse aus ihren eigenen Erfahrungen auf, sie können nicht deduziert werden.

Nach seinem Studium in Deutschland untersuchte RICE in grossem Stil den Zustand der öffentlichen Schulen in den Vereinigten Staaten. Er wird gelegentlich der „Vater der Evaluation“ genannt, weil erstmalig mit einem Blick von Aussen und vergleichend der Zustand der Schulen observiert wurde. Ein unmittelbarer Effekt dieser Untersuchung war eine öffentliche Diskussion über die Frage, wie die Qualität der Schulen verbessert werden kann. Es war RICE, der dafür sorgte, dass die Schulaufsicht sich der Frage nach den Konsequenzen nicht entziehen konnte. Die Gründung alternativer Schulen in den rasch wachsenden amerikanischen Metropolen muss nicht zuletzt von diesem Kontext her verstanden werden. Eine dieser Gründungen ist die Laborschule in Chicago, sie wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Die Laborschule in Chicago und ihre Voraussetzung

JOSEPH RICE war kein Schulinspektor, sondern ein unabhängiger Beobachter, der für seine erste Studie sechs Monate in Schulen verbrachte, den Unterricht beobachtete und seine Notizen auswertete. Er besuchte zwischen Januar und Juni 1892⁴² insgesamt 36 Schuldistrikte und veröffentlichte seine Resultate ohne Abstimmung mit den Behörden. 1893 erschien sein Buch *The Public School System in the United States* (RICE 1893a). RICE nannte sich den Anwalt (advocate) des Kindes (ebd., S.4) - Er wollte wissen, nicht welche guten Absichten die Lehrkräfte vertreten, sondern wie die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen. Absichten sind Hypothesen, die über den tatsächlichen Effekt nichts aussagen. Die Sprache der Lehrkräfte verdeckt diese Effekte, wie sie tatsächlich unterrichten, geht nicht aus dem hervor, was sie kommunizieren.

Entsprechend mussten unabhängige Beurteilungskriterien gefunden werden. Der Bericht von RICE basierte auf folgenden Parametern:

- Das Erscheinungsbild der Klassenzimmer,
- die Haltung der Lehrkräfte gegen den Kindern,
- die Praxis des Rezitierens,
- die Art der Beschäftigung der Schüler (busy work),
- Antworten der Lehrkräfte auf zwölf allgemeine Fragen,
- Teilnahme an Versammlungen der Lehrerinnen und Lehrer,
- Anstrengungen der Lehrkräfte zur eigenen Fortbildung (ebd., S. 5).

Das Buch war ein Erfolg, weil es nicht beschönigte, sondern schonungslos die Missstände beschrieb, also:

- inadäquate Methoden des Unterrichts,
- die Apathie der Schülerinnen und Schüler,
- die verbreitete Inkompetenz der Lehrkräfte,

⁴¹ WILLIAM PREYER: *The Mind of the Child*. (1888) <http://www.gutenberg.org/text/195649>

⁴² Eine zweite Beobachtungsreise unternahm RICE im Frühjahr 1893.

- politische Patronage bei der Besetzung der Ämter
- und zahlreiche Fälle von Korruption.

Weitere Befunde sahen so aus: Die schlechtesten Lehrkräfte wurden durchgehend in den unteren Klassen eingesetzt, weil die Schulen davon ausgingen, dass die jüngeren Schüler mit weniger Aufwand unterrichtet werden können und geringere Kompetenz erfordern. Durchgehend sah RICE die Praxis des *Rote-Learnings*, also des ständigen Wiederholens und Nachsprechens von Mustersätzen, die auswendig gelernt wurden. Üblich war auch die Methode der *Group Recitations*, also des Nachsprechens der ganzen Klasse. Auf ein Signal des Lehrers musste die Klasse Merksätze wiederholen, so lange, bis sie „sassen“, wie man in der deutschen Lehrersprache sagte. Vor den Studien von RICE waren diese Praktiken kaum öffentlich oder wurden als unvermeidlich hingenommen.

RICE lieferte die Datenbasis für die öffentliche Kritik an der Praxis des Unterrichtens. Er erhielt nach der Veröffentlichung seines Buches zahlreiche Evaluationsanfragen und besuchte im Auftrag des Schoolboards auch verschiedene Klassen in den Schulen Chicagos, Erneut beschrieb er den leblosen Drill, der dort vorherrschend war.⁴³ Das Schoolboard empfahl daraufhin, die Methoden des Unterrichts zu verändern und einen anderen Stil des Lernens zu entwickeln. Das wurde kurze Zeit später an der Elementarschule der Universität von Chicago, jedoch nicht nur hier, versucht. JOSEPH MAYER RICE gilt manchen Historikern aufgrund dieses Einflusses als einer der Begründer der progressiven Erziehung in den Vereinigten Staaten (ALBERG GRAHAM 1966; siehe auch BANERIJ 1988).

RICE war ein einflussreicher Publizist. Seine zahlreichen Beiträge in der Zeitschrift *The Forum*⁴⁴ prägten den Erziehungsdiskurs in den Vereinigten Staaten am Ende des 19. Jahrhunderts nachhaltig. Das lässt sich etwa anhand der rhetorischen Figuren der „neuen Erziehung“ zeigen, die als progressives Ideal in scharfem Kontrast zu konservativen Erziehungsvorstellungen kommuniziert wurden (MARSHALL 1995). Seitdem ist die amerikanische Welt der Pädagogik zweigeteilt, und dies unversöhnlich bis in die Gegenwart hinein. RICE selbst vertrat allerdings nicht einfach einen kindzentrierten Unterricht, der ausgeht vom Lernbedürfnis und der das praktische Handeln in den Mittelpunkt stellt. RICE formulierte gemeinsamen Leistungsanforderungen für alle Schulen, plädierte für ein wissenschaftliches Management der öffentlichen Bildung (RICE 1912) und führte auch standardisierte Tests ein, was progressive Anätze bis heute bekämpfen.

In den Jahren 1892 und 1893, also vor der Veröffentlichung seines Buches, schrieb RICE eine Serie von neun Artikeln für das *Forum*, die ihn über Nacht berühmt machte. Das durchgehende Thema der Artikel waren die Übel der amerikanischen Grossstadtschulen. Der erste dieser Artikel evaluierte die Schulen von Baltimore. Der generelle Befund geht dahin, dass an den öffentlichen Schulen Chaos herrsche, weil es keinen Konsens über die Standards gäbe.⁴⁵ Die Bandbreite der Meinungen reichten von der Vorstellung, Unterricht könne nichts gar nicht anderes sein als ein mechanischer Prozess, bis hin zu der Idee, die Schule müsse der Ort sein, an dem sich die Kinder glücklich fühlen und der auch über die Mittel verfügt, das Glück der Kinder zu befördern (RICE 1892, S 147).

⁴³ Encyclopedia of Chicagao: Schools and Education.
<http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/1124.html>

⁴⁴ RICE war von 1897 bis 1907 auch Herausgeber der Zeitschrift.

⁴⁵ Der Ausdruck „educational standards“ benutzt RICE (1892, S 147) wohl als einer der ersten Autoren im Sinne einer Einheit für Schulevaluation und Leistungsmessung.

Die Mehrheitsmeinung war allerdings nicht die einer Schule für glückliche Kinder. Eher war das vorherrschend, was RICE in einem Interview von der Prinzipalin einer Schule⁴⁶ in New York erfuhr:

„She believes that when a child enters upon school life that his vocabulary is so small that it is practically worthless and his power to think so feeble that his thoughts are worthless. She is consequently of the opinion that what the child knows and is able to do upon coming to school should be entirely disregarded, that he should not be allowed to waste time, either in thinking or finding out his own words to express his thoughts, but that he should be supplied with *ready-made thoughts* as given in a *ready-made vocabulary*” (RICE 1893, S. 617; Hervorhebungen J.O.).

In der deutschen Schulsprache nannte man das zur gleichen Zeit „bimsen.“ Lernen ist dasselbe, wie mit dem Bimsstein geschliffen werden. Unterricht ist, so auch die Prinzipalin aus New York, das Einschleifen (*grinding*) der der richtigen Antworten in den Geist des Kindes. Kinder werden so allein von ihrem Gedächtnis wahrgenommen und von der Fähigkeit zu wiederholen. Sonst, so RICE, zähle nichts,

„no individuality, no sensibility, no soul“ (ebd.).

Von den 36 Distrikten, die RICE anlässlich seiner ersten Evaluation besuchte, wurden nur vier als positiv und fortschrittlich beurteilt.⁴⁷ Vor allem dieser Befund löste einen Schock aus, weil das System der amerikanischen Schulen insgesamt als dringend reformbedürftig hingestellt wurde, wogegen nur die Lehrkräfte Sturm liefen. Die grössere Öffentlichkeit akzeptierte den Befund, der sich mit den Erfahrungen der Eltern deckte und alles andere als unglaubwürdig war. RICE zog sich den Zorn der Lehrkräfte zu, die ihm Auskunft gegeben und ihre Klassenzimmer für seine Untersuchung geöffnet hatten. Andere Lehrkräfte befürchteten, von ihm besucht zu werden. Aber das Prinzip der externen Visite oder der Evaluation unabhängig von der Schulaufsicht war danach etabliert.

Es gab auch positive Beispiele in seiner Evaluation, die typischerweise auf einen zentralen Faktor zurückgeführt wurden, die Bereitschaft der Lehrkräfte, selbst zu lernen, und dies nicht nur in professioneller Hinsicht, sondern auch bezogen auf ihre allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten. Der grössten Fortschritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden dort erzielt, „where the teachers themselves are the most earnest students.“ Es war RICE, der den Satz prägte:

„It is, after all, the teacher that makes the school” (RICE 1892, S. 148).

Im Januar 1896 wurde die private Elementary School der University of Chicago eröffnet.⁴⁸ Sie basierte JOHN DEWEYS Idee des aktiven Problemlösens. Die Schule hatte bei ihrer Eröffnung ganze drei Räume zur Verfügung, versammelt waren 16 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen sechs und neun Jahren, dazu zwei Lehrkräfte sowie ein Instruktor für den Handarbeitsunterricht. Manche Quellen sprechen auch von „ungefähr 12 Schülern.“ Die Schule wuchs schnell und musste bereits im Herbst des Jahres in ein grösseres Haus umziehen. Nach einem Jahr hatte die Schule achtzig Schüler und wechselte nochmals den Ort. Sie hiess seit 1901 „Laboratory School.“ Den Namen hatte ELLA FLAGG YOUNG

⁴⁶ School principals sind die Leiter der Administration, die zumeist vom School Board gewählt werden.

⁴⁷ Alle diese Schulsysteme waren im Mittleren Westen, in Indiana, Indianapolis, in La Porte, Indianapolis, die Lincoln Schule in Minneapolis sowie die Francis Parker Schule im Cook County.

⁴⁸ Die Rekonstruktion der Schule und ihres Umfeldes folgt den Darstellungen von: CAMP MAYHEW/CAMP EDWARD 1936, DEPENCIER 1967, DEPENCIER 2006/2007, HARMS/DEPENCIER 2006/2007.

vorgeschlagen, eine ehemalige Schulinspektorin, die im Jahr zuvor bei JOHN DEWEY promoviert hatte und am Institut für Pädagogik der Universität von Chicago tätig war. Der Name bürgerte sich schnell ein und wurde zu einem Markenzeichen mit hohem Symbolwert bis heute.

Ein Jahr zuvor hatte BURKE AARON HINSDALE von der University of Michigan⁴⁹ bei einem Treffen des National Council of Education⁵⁰ gesagt:

„More eyes are now fixed upon the University Elementary School at Chicago than any other elementary school in the country and probably in the world.“

Aber das war mit Blick auf die Anfänge reichlich übertrieben. Die Laborschule in Chicago funktionierte erst dann, als ELLA FLAGG YOUNG zusammen DEWEYS Frau ALICE Departemente einführte und die Idee des Problemlösens so konkretisierte, dass die Lehrkräfte sie in ihrem Unterricht auch tatsächlich realisieren konnten (CONDLIFF LAGEMANN 1996, S. 176). Diese Geschichte ist typisch für Schulreformen. Die Konkretisierung verändert den Plan, und die grundlegenden Konzepte müssen in Know How umgesetzt werden, das zu Beginn des Versuchs nicht vorhanden ist. Die untauglichen Ideen müssen aussortiert werden, auch wenn sie sehr überzeugend sind. Es muss es hinreichend grosser Motivationsvorrat vorhanden sein, und daneben müssen auch die Ressourcen und das Umfeld stimmen.

Die Schule hatte zehn Monte nach ihrem Beginn, im Oktober 1896, bereits 32 Schüler und musste während der Weihnachtsferien umziehen. Die Umzugskosten wurden von den Eltern selbst bezahlt, die voller Enthusiasmus hinter der Schule und ihrem Programm standen. Die Nachfrage überstieg das Angebot bei weitem. Im Schuljahr 1897 konnten nur 12 neue Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden. Die Kapazität erlaubte keinen grossen Ausbau. Die Ressourcen waren immer ein Problem, weil das Schulgeld niedrig war. Am Anfang betrug der Elternbeitrag pro Vierteljahr und Kind 12 Dollar, der Satz stieg allmählich auf 25 Dollar für die älteren Kinder an. 12 Dollar sind heute 288 Dollar,⁵¹ was für eine Privatschule verschwindend wenig ist. Aus diesem Grunde mussten ständig Beiträge durch Dritte akquiriert werden, 1899 etwa gingen Spenden zwischen 10 und 2.400 Dollar ein.

In seinem Bericht an den Präsidenten der Universität Chicago für das Schuljahr 1897/1898 teilte DEWEY mit, dass die Gesamtausgaben für die Schule \$12,870 betragen hätten, von denen der weitaus grösste Teil, nämlich \$9,160, für die Gehälter der Lehrkräfte aufgewendet werden musste. Anders, schrieb DEWEY lakonisch, seien gute Lehrkräfte nicht zu gewinnen, und mit schlechten könne man keine Schule halten. Die Konsequenz war, dass ständig Fund-Rising betrieben werden musste, weil der Beitrag der Universität zum Unterhalt der Schule klein war. 1902 besuchten die Schule 140 Schülerinnen und Schüler, die von 23 Lehrkräften sowie 10 Schulassistenten unterrichtet und betreut wurden.

Die „Laboratory-School“ hatte hohe Akzeptanz bei den Eltern, wurde seit 1903 von einer Frau, nämlich ALICE DEWEY, geleitet und war erfolgreich mit einem radikalen Konzept von Schulreform. Die Schule stand seit ihrer Gründung im Mittelpunkt der nationalen

⁴⁹ BURKE AARAON HINSDALE (1837-1900) wurde 1887 an die Universität von Michigan berufen. Er war der zweite Inhaber des Lehrstuhls für The Science and the Art of Teaching. HINSDALE war ursprünglich Pastor, unterrichtete dann Geschichte und englische Literatur am Hiram College und wurde 1882 Superintendent der öffentlichen Schulen von Cleveland. Er war einer der einflussreichsten Pädagogen seiner Zeit. 1898 veröffentlichte HINSDALE eine Biografie über HORACE MANN, die zugleich eine Geschichte der Begründung des öffentlichen Schulwesens in den Vereinigten Staaten darstellt. Die Universität von Michigan führt seit 2004 eine Burke A. Hinsdale Professorship in Education.

⁵⁰ Der *National Council of Education* wurde 1880 gegründet.

⁵¹ Die Umrechnung erfolgte auf der Basis des Konsumentenpreisindex.

Diskussion und wurde schnell berühmt. Sie zog ein akademisches Publikum an, das an Reform der öffentlichen Schulen interessiert war und in der Laborschule das Musterbild sah oder sehen wollte. Es gibt Bilddokumente, die eine in der Tat ungewöhnliche Schule zeigen, Man könnte auch von einem intelligenten Projekt sprechen.

Man sieht nicht, dass Kinder „unterrichtet“ werden, vielmehr sieht man, dass sie selber tätig sind. Jungen und Mädchen lernen zusammen. Klassenzimmer sind Ateliers, und die Kinder sind damit beschäftigt, etwas herauszufinden oder herzustellen (TANNER 1997). Was man auf diesen Bildern *nicht* sieht, sind Lehrkräfte, die vor einer Klasse stehen und sie auf möglichst normierte Weise unterrichten. Der auf eine Lehrperson zentrierte und von ihr methodisch gelenkte Unterricht ist einem aktiven Lernen gewichen, das die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt sieht. Sie verbinden Lernen mit praktischer Einsicht und Nutzen.

Die Schule hatte viele hunderte Besucher, es gab in jeder Woche eigene Besuchstage und in den Klassenzimmern standen Sessel für die Besucher bereit, die stets willkommen waren. Der Grund für das anhaltende Interesse ist einfach, die Besucher waren davon überzeugt, etwas Ungewöhnliches und Einmaliges in Augenschein nehmen zu können. Das scheinen die Bilddokumente zu bestätigen. Sie stehen für eine einzigartige Erfahrung oder sollen wenigstens dafür stehen. Die Medien in Chicago, allen voran das Blatt der Universität, der *University Record*, der jeden Freitag erschien, haben die Schule so hingestellt, als ebenso radikales wie erfolgreiches Experiment, das nicht seinesgleichen hatte.

JOHN DEWEY, der die Schule in ihren Anfangsjahren leitete, wollte ursprünglich nur altersdurchmischte Lerngruppen einrichten. Wie in Familien sollten ältere Kinder jüngeren helfen. Aber diese Idee wurde nicht realisiert, ebenso wenig wie die andere Idee, wonach eine Lehrkraft alle Fächer unterrichten soll. Anfänglich gab es einen Lehrer für *nature study* und einen anderen für *history and literature*. Je mehr Lehrkräfte angestellt wurden, desto mehr setzte sich das Prinzip der Spezialisierung durch. Im Jahre 1898 hatte die Schule Fachabteilungen, also Lehrkräfte für Literatur, Geschichte, Handarbeit, Naturwissenschaft, Sport, textiles Werken, Kochen und Sport. Die Betreuungsverhältnisse waren extrem günstig, es gab keine andere Schule mit einer vergleichbaren Relation zwischen Lehrern und Schülern.

Die Lehrerinnen und Lehrer führten die Kinder in fachbezogene Probleme ein und unterrichteten nicht nach Lehrbuch. Sie halfen den Schülern, Probleme zu bearbeiten und Lösungen zu finden. Die Lehrkräfte antizipierten bestimmte Schwierigkeiten des Lernweges, stellten Materialien zur Verfügung, die die Kinder selbst nicht finden konnten, und gaben Handreichungen, wenn sich die Lösungen der Schüler als nicht durchführbar herausstellten. Alle Gruppen lernten Geschichte, um Einsicht in soziale Lebenszusammenhänge und deren Entwicklung zu gewinnen. Alle Gruppen erhielten auch Unterricht in Naturkunde (science), der auch Beobachtungen und Tätigkeiten in der Umwelt implizierte. Die Wahl und Abfolge der Themen in diesen beiden Lernbereichen war den Lehrkräften überlassen.

Die Schüler wurden nicht in Grade oder Jahrgänge eingeteilt. Die Lernarbeit stieg mit dem Schwierigkeitsgrad an und die Schüler wurden gruppiert nach

- ihren Interessen,
- ihren generellen intellektuellen Fähigkeiten,
- ihrer Motivation (mental alertness)
- sowie ihrer Fähigkeit, bestimmte Arbeiten ausführen zu können.

Die Gruppen blieben konstant zusammen, die der jüngeren Schüler waren kleiner als die der älteren, aber auch die Älteren arbeiteten in Gruppen, die nicht grösser waren als fünfzehn. Grundlage für die Gruppeneinteilung waren die Beobachtungen der Lehrkräfte. Es gab weder Prüfungen noch „marks“ für Fehler, der *University Record* berichtete regelmässig über die Fortschritte der einzelnen Lerngruppen.

Der Unterricht in Fremdsprachen begann früh. Angeboten wurde seit 1897 Französisch und seit 1899 Deutsch und Latein. Die modernen Fremdsprachen wurden nicht, wie es üblich war, primär im Blick auf Grammatik unterrichtet. Der Grammatikunterricht war eingebunden in Konversationsübungen, frühe Lektüre und praktische Anwendung der Sprache. French Cooking war eine Schulerfahrung, ebenso wie deutsche Weihnachtslieder.⁵² Sie bot ein Programm für den ganzen Tag an. Das Programm enthielt genügend Platz für Spiele und sportliche Übungen, es gab ständig Ausflüge, etwa in Museen, und für den Naturkundeunterricht wurden eigene Exkursionen veranstaltet. Die Schule verfügte zudem über ein eigenes Lernangebot im Gesundheitsbereich, dass nicht nur in Chicago einmalig war.

Die Schule hatte eine aktive Elternschaft, die sich einmal im Monat traf und ansonsten informell kommunizierte. Oft wurden die monatlichen Treffen durch Lectures, die DEWEY hielt, eröffnet. Sein bahnbrechendes Buch *School and Society* geht auf solche Vorträge zurück. Die Lehrerschaft musste sich auf den experimentellen Charakter der Schule einstellen. Es gab keine lange vorbereiteten formalen Bildungsprogramme, vieles geschah ad hoc und verlangte daher eine hohe kommunikative Abstimmung unter den Lehrkräften, die sich auch gegenseitig besuchten und von dem lernten, was sie bei ihren Kolleginnen und Kollegen sahen. Die Lerngruppen berichteten auf wöchentlichen Versammlungen der Schule über ihre Projekte und führten vor, was sie gelernt hatten. Wöchentlich wurde auch eine Schulzeitung gedruckt, die von den älteren Schülern hergestellt wurde und zu der auch die jüngeren beitrugen, immer auf der Basis ihrer Lernprodukte.

Das Ende der Schule hat wiederum mit Colonel PARKER zu tun. Er war seit 1883 Leiter der Cook County Normal School in Chicago, die erste Lehrerbildungsinstitution des Bundesstaates Michigan. Einige Jahre später geriet die öffentliche Bildung in die Kritik. Im Jahre 1893 erschienen etwa in der *Chicago Tribune*⁵³ nicht weniger als 30 Artikel, in denen die steigenden Kosten für das Bildungssystem angeprangert wurden. Fächer wie Musik, Sport, Deutsch oder Handarbeit wurden als „fads and frills“⁵⁴ bezeichnet, überflüssig für normale Schüler und notwendig höchstens für die Kinder der Reichen. Wenn solche Fächer gelehrt werden, führe das dazu, alle Kinder aufs College schicken zu müssen, auch die Kinder der Arbeiter, die mit einer solchen Ausbildung nichts anfangen könnten. Das Chicago Board of Education führte im gleichen Jahr ein Kadettensystem⁵⁵ ein, das die Kosten der Ausbildung senken sollte.

Die Normal School, die bislang eine eigene Kommission hatte, sollte im Dezember 1895 dem Board unterstellt werden, so dass PARKER entmachtet wurde. Er organisierte den organisatorischen Umbau, aber stand zunehmend mehr unter Kritik (HERRICK 1971). Colonel PARKER verliess 1899 den öffentlichen Dienst, weil er ein Angebot hatte, eine eigene Privatschule zu eröffnen. Das Angebot stammte von ANITA MCCORMICK BLAINE, der jüngsten Tochter des Chicagoer Tycoons CYRUS MCCORMICK, der mit Farmausrüstungen und

⁵² Deutsche Einwanderer stellten ein Viertel der Bevölkerung Chicagos. Im Jahre 1900 waren 470.000 Personen deutscher Herkunft oder Abstammung.

⁵³ Die *Chicago Daily Tribune* wurde 1847 gegründet.

⁵⁴ Hobbies und Schnickschnack.

⁵⁵ „Kadetten“ mussten am Vormittag unterrichten und wurden am Nachmittag geschult.

Mähmaschinen ein Vermögen gemacht hatte.⁵⁶ Seine Tochter⁵⁷ wurde als Philanthropin berühmt und war eine der bekanntesten Mäzene der Stadt Chicago (HARRISON 1979). Sie schlug PARKER vor, ein eigenes Zentrum für Lehrerbildung zu gründen, das Chicago Institute, mit dem eine Elementarschule verbunden sein würde, an der die progressiven Lerntechniken ausprobiert werden sollten. So etwas, eine Verknüpfung von Lehrerbildung mit experimenteller Praxis, gab es bislang nicht.

WILLIAM RAINEY HARPER, der Präsident der Universität von Chicago, erfuhr von dem Vorhaben und hatte die grosse Summe vor Augen, die ja auch in seine Universität investiert werden könnte. Er überzeugte Mrs. BLAINE, aus dem geplanten Chicago Institute die School of Education der Universität zu machen, die nicht nur eine eigene Elementarschule, sondern auch ein neues Gebäude erhalten sollte. JOHN DEWEY war an den Verhandlungen nicht beteiligt. Vereinbart wurde zwischen HARPER und BLAINE, dass er Leiter des Department of Education bleiben und weiterhin Forschungsnachwuchs ausbilden sollte. Als die Eltern seiner Schule von dem Plan erfuhren, der eine Schliessung impliziert hätte, liefen sie Sturm. HARPER zeigte sich von dem Protest beeindruckt, insbesondere aber von der Zusage der Eltern, alle künftigen Defizite der Schule selbst zu tragen.

So gab es zwei Jahre lang zwei Elementarschulen an ein- und derselben Universität. Am 5. Februar 1901 hatte ANITA MCCORMICK BLAINE Präsident HARPER brieflich ein Angebot unterbreitet, eine Million Dollar in das Projekt zu investieren. Die School of Education und die neue Elementarschule wurden unmittelbar danach gegründet. Die weitere Entwicklung verlief freilich unerwartet. Im März 1902 starb PARKER und im Mai wurde DEWEY zum Leiter der School of Education ernannt, zusätzlich zu seinen sonstigen Verpflichtungen. Im Herbst 1903 wurden die beiden Elementarschulen fusioniert und DEWEY machte seine Frau zur Prinzipalin der neuen Schule, von der beide annahmen, die Arbeit ihrer Schule könnte hier ungehindert fortgesetzt werden.

Dagegen wehrte sich der Lehrkörper von PARKERS Elementarschule vehement. Die Lehrerinnen und Lehrer befürchteten, entlassen zu werden. Es gab eine regelrechte Revolte, selbst Mrs. BLAINE griff ein und versuchte, die Ernennung von ALICE DEWEY zu verhindern. Präsident HARPER arrangierte einen Kompromiss und sorgte für eine befristete Anstellung, die ein Jahr dauern sollte. ALICE DEWEY stand den Methoden der Lehrkräfte der PARKER-Schule kritisch gegenüber und hätte nicht gezögert, Opponenten zu entlassen, die sie als nicht kompetent einschätzte. Im Frühjahr informierte Präsident HARPER JOHN DEWEY, dass die Stelle seiner Frau nicht verlängert werden würde. Unmittelbar danach kündigten beide. Kurze Zeit später erhielt DEWEY das Angebot, an die Columbia University zu wechseln (MCCAUL 1966). Das war das Ende der Laboratory School, die also gerade einmal acht Jahre Bestand hatte. Die Ideen allerdings gingen eigene Wege, und die Praxis ist bis heute eine Orientierung der alternativen Form von Verschulung. Davon zu unterscheiden sind die besonderen Bedingungen, die diese Schule hatte.

Literatur

⁵⁶ CYRUS HALL MCCORMICK (1809-1884) stammte aus Virginia. Er hat 1834 das Patent für eine Mähmaschine angemeldet, die als „Virginia Reaper“ berühmt werden sollte. Der Verkauf der Maschine an die Farmer wurde durch ein bestimmtes Kreditsystem erleichtert. MCCORMICK kam 1847 nach Chicago. Er gründete hier mit seinen Brüdern die McCormick Company sowie weitere Unternehmen.

⁵⁷ ANITA MCCORMICK BLAINE (1866-1954), Mrs. Emmons Blaine, unterstützte ihr Leben lang progressive Politik, etwa auch bei Präsidentschaftswahlen.

- ABBOTT, J.: *Gentle Measures in the Management and Training of the Young; or, The Principles on which Parental Authority may be Established and Maintained without Violence or Anger, and the Right Development of the Moral and Mental Capacities be promoted by Methods in Harmony with the Structure and the Characteristics of the Juvenile Mind.* New York: Harper&Brothers, Publishers 1871.
- ADAMS JR., C.F.: *The New Departure in the Common Schools of Quincy and Other Papers on Educational Topics.* Boston: Eates&Lauriat 1879.
- ALBJERG GRAHAM, P.: *Joseph Mayer Rice as a Founder of the Progressive Education Movement.* In: *Journal of Education Measurement* Vol. 3, No. 2 (June 1966), S. 129-133.
- BANERIJ, M.: *An Assessment of the Importance of Joseph Mayer Rice in American Educational Research.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans. LA, April 5-9, 1988). Ms. 1988.
- BRONSON ALCOTT, A.: *Conversations with Children on the Gospels. Vol. I/II.* Boston: James Munroe 1836/1837.
- BRONSON ALCOTT, A.: *How Like an Angel Came I Down. Conversations with Children on the Gospels.* Recorded by Elizabeth Peabody. Ed. and intr. by A. O. HOWELL; foreword by St. MITCHELL. Hudson, NY: Lindisfarne Press 1991.
- CAMP MAYHEW, K./CAMP EDWARDS, A.C.: *The Dewey School.* New York: Appleton-Century-Crofts 1936. (Neuausgabe 1966)
- CASSA HEFFRON, I.: *Francis Wayland Parker: An Intimate Biography.* San Francisco: Ivan Deach Jr. Publisher 1934.
- Condliiff-Lagemann, E.: *Experimenting with Education: John Dewey and Ella Flagg Young at the University of Chicago.* In: *American Journal of Education* Vol. 104 (May 1996), S.171-185.
- DEPENCIER, I. B.: *The History of the Laboratory School.* The University of Chicago, 1896-1965. Chicago: Quandrangle Books 1967.
- DEPENCIER, I.B.: *History of the University of Chicago Laboratory School. Chapters 1 and 2.* 2006/2007.
<http://www.ucls.uchicago.edu/about/history/>
- HARMS, W./DEPENCIER, I.: *100 Years of Learning at the University of Chicago Laboratory Schools.* 2006/2007.
<http://www.ucls.uchicago.edu/about/history/education.shtml>
- HARRISON, G.: *A Timeless Affair. The Life of Anita McCormick Blaine.* Chicago/London: The University of Chicago Press 1979.
- HART, J.S.: *In the School Room. Chapters in the Philosophy of Education.* Philadelphia: Eldredge&Brother 1868.
- HERRICK, M. J.: *The Chicago Schools: A Social and Political History.* Beverly Hills, Calif.: Sage Publications 1971.
- KATZ, M. B.: *The „New Departure” in Quincy, 1873-1881: The Nature of Nineteenth-Century Educational Reform.* In: *The New England Quarterly* Vol. 40, No.1 (March 1967), S. 3-30.
- KIDDLE, H./HARRISON, Th. F./CALKINS, N.A.: *How to Teach. A Graded Course of Instruction and Manual of Methods for the Use of Teachers.* Revised Edition. Cincinnati/New York: Van Antwerp, Bragg &Co. 1877.
- KOHLSTEDT, S.G.: *Nature, Not Books.* In: *Isis* Vol. 96 (2005), S. 324-352.
- MARSHALL, M.: *Contesting Cultural Rhetorics. Public Discourse and Education, 1890-1900.* Ann Arbor: The University of Michigan Press 1995.
- MEYERSON, J.: *A Calendar of Transcendental Club Meetings.* In: *American Literature* Vol. 44, No. 2 (May 1972), S. 197-207.
- PARKER, F.W.: *Talks to Pedagogis. An Outline of the Theory of Concentration.* New York/Chicago: E.L. Kellogg&Co. 1894.

- PEABODY, E.: Record of Mr. Alcott's School Exemplifying the Principles and Methods of Moral Culture. Third Edition, Revised. Boston: Roberts Brothers 1874. (erste Ausg. 1835).
- RICE, J.M.: Our Public-School System: Evils in Baltimore. In: The Forum Vol. 14 (October 1892), S. 146ff.
- RICE, J.M.: Our Public School System of New York City. In: The Forum Vol. 14 (January 1893), S. 617ff.
- RICE, J.M.: The Public-School System of the United States. New York: The Century Co. 1893a.
- RICE, J.M.: Scientific Management in Education. New York: Hinds, Noble&Eldredge 1912.
- ROBERTS, J. E.: Elizabeth Peabody and the Temple School. In: New England Quarterly Vol. 15, No. 3 (September 1942), S. 497-508.
- RONDA, B.A.: Elizabeth Palmer Peabody. A Reformer on Her Own Terms. Cambridge Mass./London: Harvard University Press 1999.
- STEVENSON, R.L.: Familiar Studies of Men and Books. London: Chatto&Windus 1882.
- STEVENSON, R.L.: A Child's Garden of Verses. With Illustrations by J. WILLCOX SMITH. New York: Charles Scriber's Sons 1905.
- TANNER, L.N.: Dewey's Laboratory School. Lessons for Today. New York: Teachers College Press 1997.