

Jürgen Oelkers

Schulkritik und Schulreform an Beispielen der Reformpädagogik^{)}*

Die erste Weltausstellung auf amerikanischem Boden wurde am 10. Mai 1876 in Philadelphia durch Präsident Ulysses Grant eröffnet. 37 Nationen nahmen an der Ausstellung teil, mehr als je zuvor. Für die Exponate standen über 250 grössere und kleinere Gebäude bereit. Über 10 Millionen Besucher wurden gezählt, die Vereinigten Staaten hatten zu diesem Zeitpunkt 46 Millionen Einwohner. In der Machinery Hall waren Telefone zu sehen, die erste Schreibmaschine und riesige Dampfmaschinen, die für das Publikum Sensationen darstellten. Architekt und Cheforganisator der Ausstellung war der deutsche Offizier Hermann Joseph Schwarzmann aus München,¹ der seit neun Jahren in Philadelphia lebte und an der Gestaltung des Fairmount Parks² mitgewirkt hatte.

Schwarzmann wurde von der Centennial Commission nach Wien gesandt, um das Design der Weltausstellung von 1873 zu studieren. Seit der ersten Weltausstellung 1850 in London waren zusätzlich zu den Exponaten immer auch pädagogische Leistungsschauen zu sehen. Fortschritte in der Erziehung wurden so einem internationalen Publikum präsentiert. In Wien galt als besondere pädagogische Erneuerung der Schulgarten, der danach die Reformdiskussion nachhaltig bestimmte. Die Ausstellung in Wien zeigte einen ländlichen Schulgarten zusammen mit einer „österreichischen Musterschule“, beide entwickelt von Erasmus Schwab, einem Gymnasiallehrer und späteren Schulinspektor aus Böhmen.³

- Der erste öffentliche Schulgarten entstand 1856 in Schwäbisch-Hall als Teil der Arbeitsschulbewegung in Deutschland.⁴
- Die didaktische Idee ging davon aus, dass regelmässige Gartenarbeit neben dem Aspekt der Selbstversorgung auch das manuelle Geschick und die Selbstverantwortung der Schüler stärken würde.

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug am 4. Dezember 2009.

¹ Hermann Joseph Schwarzmann (1846-1891) war Sohn des royalistischen Kunstmalers Joseph Anton Schwarzmann aus München. Der Sohn besuchte mit 14 Jahren die Bayerische Militärakademie und erhielt hier Unterricht in Ingenieurwissenschaften. Nach der Niederlage Bayerns gegen Preussen besuchte er die Universität München und emigrierte 1868 in die Vereinigten Staaten. Er wurde Assistent beim Aufbau des Fairmount Park in Philadelphia und brachte es bis zum Chief Gardener. 1874 übernahm er die Planung der Ausstellung. Obwohl er kein ausgebildeter Architekt war, stammen zwei der hauptsächlichen Gebäude von ihm, die Memorial Hall und die Horticultural Hall.

² Der städtische Park ist von 1855 an aufgebaut worden.

³ Der Germanist Erasmus Schwab (1831-1917) war Lehrer am Gymnasium in Olmütz und später auch am katholischen Staatsgymnasium in Kaschau (heute Kosice) in der Ostslowakei. In Wien wurde er Direktor des städtischen Gymnasiums Mariahilf. Einer seiner Schüler war der Schauspieler Joseph Kainz. Am Ende seiner Karriere war Schwab als Volksschulinspektor im österreichischen Schulministerium in Wien tätig.

⁴ Der Plan des Gartens wurde 1856 in der *Agronomischen Zeitung* veröffentlicht, die seit 1847 von Wilhelm Ritter von Hamm (1820-1880) herausgegeben wurde.

Auch in Philadelphia wurden Innovationen der Erziehung gezeigt, darunter der Kindergarten und die Arbeitsschule, beide mit deutlich europäischen Wurzeln. Der Kindergarten erhielt einen eigenen Pavillon, der „Kindergarten Cottage“ genannt wurde. Hier wurde der erste öffentliche Modellkindergarten gezeigt. Die Besucher konnten auf einer Bühne sehen, wie eine Gruppe von Jungen und Mädchen im Kreis sitzend von zwei Kindergärtnerinnen unterrichtet wurde. Ruth Burritt leitete die Vorführung, sie war von der Froebel Society aus Boston beauftragt worden, an drei Tagen der Woche die neuen Prinzipien der Erziehung im Kindergarten anschaulich zu machen. Eine Gruppe von Waisenkindern zeigte, wie im Kindergarten gespielt, gesungen, sich bewegt und Fröbels Spielgaben angewendet werden.⁵

Die zweite Innovation betraf die Arbeitsschule oder das Prinzip des praktischen Lernens in der Schule. Das Konzept der Arbeitsschule stammte aus der Volksschule und sollte auch auf der High School, also der Sekundarstufe, angewendet werden, was vorangetrieben wurde vom Massachusetts Institute of Technology in Boston. Der Gründer und zweite Präsident John Runkle⁶ veränderte das Curriculum der Ingenieursausbildung in Richtung praktisches Lernen. Die Weltausstellung in Philadelphia gab dafür einen entscheidenden Hinweis.

In einem der Workshops wurde gezeigt, dass praktisches Lernen auch in der Höheren Bildung zum Tragen kommen kann. Der russische Arbeitspädagoge Victor Karlowitsch Della-Vos⁷ demonstrierte anhand von Beispielen des Technikums von Moskau, wie Allgemeinbildung und Berufsbildung zum beiderseitigen Vorteil integriert werden können. Runkle hatte der Demonstration beigewohnt und propagierte fortan das „Russian System“ der *polytechnischen* Bildung. Dieser Ausdruck, der später der Sowjetpädagogik zugerechnet wurde, war eine amerikanische Erfindung.

Della-Vos hatte als Direktor der Zaristischen Technikakademie in Moskau eine Methode entwickelt, mit der Fachwissen und Laborerfahrung integriert werden konnten. Auf ihn geht auch die Idee des Werkstattunterrichts zurück.

- Die „sequenzielle Methode“ von Della-Vos beruhte auf dem Prinzip der anwachsenden Schwierigkeit in der Bearbeitung von Aufgaben.
- Auch der praktische Wert der je erreichten Lösung musste mit dem je nächsten Schritt gesteigert werden.
- Die Schüler hatten das eigene Fortkommen vor Augen und konnten ihren Lernzuwachs kontrollieren, und dies im Blick auf Wissen und Können gleichermassen.

⁵ Die achtzehn Waisenkinder kamen aus dem Home of Friendless Children aus Pennsylvania. Ruth R. Burritt war ursprünglich Primarschullehrerin aus Wisconsin. Hier lernte sie die Prinzipien des Kindergartens kennen. Zur Zeit der Weltausstellung leitete sie die Kindergarten Training School in Philadelphia (vgl. Vandewalker 1924, S. 134ff.). 1872 war sie als Dozentin an der Whitewater Normal School in Wisconsin gewählt worden. 1877 gründete sie in Philadelphia einen eigenen Kindergarten, den sie zwei Jahre lang leitete.

⁶ John Daniel Runkle (1822-1902) war Mathematiker und erhielt 1851 seinen Bachelor of Science an der Harvard University. Runkle wurde 1862 erster Sekretär des Massachusetts Institute of Technology, dem er von 1870 bis 1878 als Präsident diente.

⁷ Victor Karlowitsch Della-Vos (1829-1890) hatte Physik und Mathematik in Moskau studiert. Er schloss das Studium 1853 ab und war danach als Lehrer tätig. Zwischen 1860 und 1864 studierte er in Paris und London. Danach wurde er Professor für Mechanik an der Petrowsky-Akademie. 1867 übernahm Della-Vos die Leitung der Berufsschule in Moskau und ein Jahr später wurde er Direktor der Technischen Akademie.

„Arbeit“ wurde so zum integrierten Prinzip des Lernens, das von Lohnarbeit unterschieden wurde und das auch nichts mit dem Handfertigkeitsunterricht des 19. Jahrhunderts zu tun hatte.

- Warum aber war das eine pädagogische Innovation?
- Und wieso konnten so unterschiedliche Konzepte wie der Kindergarten und die Arbeitsschule gleichermassen als Teil des „educational progress“ erscheinen?

Diese Fragen müssen vor dem Hintergrund der Ausgangslage verstanden werden. „Fortschritt“ ist nicht, wie manche der heutigen Kritiker der Ausstellung von Philadelphia meinen, lediglich ein Mythos der Aufklärung (Giberti 2002, S. 24ff.), sondern hat mit realen Erfahrungen zu tun, die aufgezeichnet sind und dokumentiert werden können. Wenigstens gilt das für die Erziehung, die 1876 eben nicht mehr so war wie fünfzig Jahre zuvor.

Mein erstes Dokument ist ein Poem, wenngleich keine Fiktion. Das Poem stammt von Amos Bronson Alcott, einem berühmten amerikanischen Philosophen, der zugleich Lehrer war und das, was man heute „Bildungsunternehmer“ nennt. Er gründete auf eigene Rechnung verschiedene Schulen, war dabei allerdings nicht sehr erfolgreich. Bronson Alcott wuchs in Wolcott, Connecticut, auf, im so genannten „New Haven County“. Seine Heimatgemeinde wurde 1796 gegründet, drei Jahre vor Bronsons Geburt. In der First Farmington Society, einer Siedlungsgesellschaft, aus der die Gemeinde Wolcott entstanden ist, gab es bereits seit 1770 eine aus Steuermitteln unterhaltene Schule. Um 1800 waren verschiedene kleine Schulen vorhanden, eine davon besuchte Bronson Alcott.

Er hat die Schule am Ende seines Lebens in dem Gedicht *New Connecticut. An Autobiographical Poem* beschrieben. Das Poem entstand 1881 und ist 1886 in einem Privatdruck erschienen. 1887 gab Alcotts Freund, Schüler und erster Biograph Franklin Benjamin Sanborn das Buch im Bostoner Verlag Roberts Bros. heraus. Das Poem ist die Reminiszenz eines alten Mannes, der seine Erfahrungen als Kind vor sich sieht. Seine Schule am Spindle Hill war ein freistehendes Gebäude, das ohne Schutz durch Bäume oder andere Häuser Kälte wie Hitze gleichermassen ausgesetzt war.

- Das Haus hatte einen schmalen Eingang, der in den einzigen Raum führte.
- In der Mitte stand das Lehrerpult,
- deutlich sichtbar am Pult angebracht waren die Rute und der Schlagstock.

Die Schule war nicht getrennt nach Geschlechtern, Mädchen wie Jungen sassen in Reihen hintereinander, mit dem Rücken zur Wand und unterschieden nach ihrer Grösse. Der Klassenraum hatte fünf Fenster, aber keine Ventilation. In der Mitte war eine offene Feuerstelle, die im Winter mit Holz beheizt wurde. Nicht immer war genügend Holz vorhanden. Der Boden war dreckig, gereinigt wurde die Schule nur alle drei Wochen. Der Schulbesuch wurde unterschieden nach Sommer und Winter.

- Die Winterschule begann am 1. Dezember und dauerte zwischen 12 und 16 Wochen,
- die Sommerschule begann am 1. Mai und dauerte unbestimmt, weil viele Schüler fern blieben.
- Im Sommer unterrichteten Frauen, im Winter Männer;
- die Frauen erhielten etwa 60 Cents pro Woche, die Männer zwischen sieben und elf Dollar pro Monat (Alcott 1887, S. 23ff.).

Alcotts Erinnerungen lassen sich mit Inspektorenberichten vergleichen, die seit Beginn der öffentlichen Schule in grosser Zahl und regelmässig angefertigt wurden. Schulinspektoren gab es in allen entwickelten Bildungssystemen, ihre Berichte dienten der Beschreibung über den Zustand der Schulen und der Fortschritte, die erzielt oder auch nicht erzielt wurden. Einer dieser Reports stammt von Henry Barnard,⁸ einem Anwalt, der 1837 in das Abgeordnetenhaus von Connecticut gewählt wurde und dort ein Jahr später ein Gesetz zur Schulaufsicht durchbrachte. Barnard war einer der einflussreichsten amerikanischen Pädagogen des 19. Jahrhunderts, der 1867 zum ersten United States Commissioner of Education ernannt wurde.

Das Gesetz von 1838 war die Grundlage für die Etablierung eines Board of Commissioners of Common Schools, das bis 1842 bestand. Sekretär des Board wurde Barnard. Seine Beschreibung der Schulen von Connecticut basiert auf Inspektionsreisen, die er im Auftrag des Board durchführte. Der Bericht lag 1839 vor und lieferte erschreckende Befunde, die sich weitgehend mit dem deckten, was Bronson Alcott erlebt und beschrieben hatte. Sein „Poem“ erhält so eine deutliche empirische Basis. Zahlreiche Inspektionsberichte wiesen darauf hin, dass Alcotts Erinnerungen an seine Schule zutreffend gewesen sein müssen.

Henry Barnard besuchte 104 Schuldistrikte, die weitgehend identisch waren mit den Gemeinden. Connecticut hatte gemäss Zensus des Jahres 1840 etwas mehr als 300.000 Einwohner und war aufgrund der frühen Industrialisierung vergleichsweise wohlhabend. Die Verfassung von 1818 hatte erstmalig Staat und Kirche getrennt, aber beide Faktoren wirkten sich noch nicht auf die Qualität der Schulen aus. 31 der Schulhäuser, die Barnard in Augenschein nahm, befanden sich in einem guten baulichen Zustand, 73 waren mehr oder weniger stark vernachlässigt. Nur sieben aller Schulhäuser waren so eingerichtet, dass sie als angenehm und praktisch angesehen werden konnten. Die meisten Häuser waren billige Konstruktionen ohne Sinn für die Belange der Schularchitektur, die für Barnard zu einem Standardthema werden sollte.

- In drei Schulhäusern konnten alle Kinder den Lehrer ansehen,
- in sieben sassen sie so, dass sie das Zentrum des Raumes vor sich sahen.
- In allen anderen waren die Schulbänke gegen die Wand gestellt und hintereinander geordnet.
- Die Schüler wurden nach ihrer Grösse eingeteilt, die älteren sassen auf grösseren Bänken mit dem Rücken zum Lehrer, ausgenommen, wenn sie lesen und buchstabieren mussten.

Das war neben der „Stillarbeit“ ihre einzige Aktivität, zu der sie aufgefordert wurden. Die Bänke der Grösseren hatten keine Rückenlehnen. Die jüngeren Schüler sassen auf kleineren Bänken in der Mitte des Raumes, auch für sie gab es nicht immer Lehnen, so dass sie während der Lektion unbequem und angestrengt sassen, was alleine deutlich macht, wie stark sie diszipliniert werden mussten, damit Unterricht überhaupt stattfinden konnte.

⁸ Henry Barnard (1811-1900) studierte Jura an der Yale University und erhielt 1835 eine Niederlassung als Anwalt in Connecticut. Er war Sekretär des Board of Commissioners bis 1842, ein Jahr später wurde er der erste Schulkommissar des Bundesstaates Rhode Island. Hier gründete er mit dem Smithville Institute die erste Lehrerbildungsanstalt des Staates. Von 1851 an war Barnard als Superintendent der Common Schools von Connecticut tätig und leitete die Connecticut State Normal School in New Britain. Nach mehreren akademischen Positionen hatte er des Amt des United States Commissioner of Education bis 1870 inne. Er war von 1855 bis 1882 Herausgeber des *American Journal of Education*.

In 96 Bezirken bestand die Schule aus nur einem Klassenzimmer, lediglich acht Schulen verfügten über zwei Räume. Im Durchschnitt waren diese Räume 20 Fuss breit und 8 Fuss hoch. 75 Schulen verfügten über einen Ofen, keine einzige hatte eine Anlage zur Ventilation. In 39 Schulen gab es Jalousien für die Fenster, die anderen hatten keine Möglichkeit, das Tageslicht zu regulieren. Nirgendwo waren Fussmatten in Gebrauch, entsprechend dreckig waren auch hier die Fussböden. In 100 Schulen gab es keinen Pausenhof, die Kinder mussten auf der Strasse spielen. Nur in 40 Distrikten standen Bäume in der Nähe des Schulhauses, so dass für Schatten gesorgt war. 89 Häuser befanden sich direkt neben der Strasse, einen gesicherten Schulweg gab es nicht.

- Barnard fand nur eine Schule, die für den Unterricht einen Globus und naturwissenschaftliche Geräte zur Verfügung hatte.
- Wandtafeln waren in 29 Schulen vorhanden, drei hatten auch Landkarten und nur in einer Schule sah Barnard eine Uhr.
- Keine einzige Schule hatte eine eigene Bibliothek, keine ein Thermometer und keine einen Vortragsraum.

Einheitliche Lehrmittel gab es nicht, die Lehrkräfte benutzen oft ältere Vorlagen. Die Grunderfahrung war Enge. In den Landbezirken stellte ein kleiner Holzraum den Eingang dar, hier mussten die Kinder ihre Hüte und Mäntel aufhängen. In den grösseren Gemeinden wurden bis zu 50 Schüler in einem Raum unterrichtet, der für 20 bis 25 eingerichtet war (First Annual Report 1839; Barnard 1851, S. 12-22).

- Von den rund 67.000 Schülern, die theoretisch um 1840 in Connecticut am Unterricht hätten teilnehmen müssen, waren geschätzt 17.000 ständig abwesend.
- Viele andere besuchten die Schulen nur unregelmässig, weil sie arbeiten mussten oder ihre Familien Bildung als überflüssigen Luxus betrachteten.
- Die Gehälter der Lehrkräfte betragen durchschnittlich rund 14 Dollar monatlich für die Männer und unter 6 Dollar für die Frauen.

Erst 1854 wurden in Connecticut Schulsteuern erhoben, bis dahin gab es nur örtlich ganz unterschiedliche Gemeindefonds. Die Steuern sind ein Indiz für die Stärkung des Staates, und wenn Schulsteuern regelmässig gezahlt werden, ist das ein Indiz für die Akzeptanz der öffentlichen Schule.

Reformpädagogik lässt sich allgemein fassen als Frage, wie Innovation in der Erziehung geschieht. Nur Konservative denken oder hoffen, dass es keinen pädagogischen Wandel geben sollte, während sich Schulen doch ständig verändern. Die Frage ist, wie und aus welchen Gründen das geschieht. Ich werde diese Frage anhand zweier Geschichten aus dem 19. Jahrhundert diskutieren, von denen die eine in Hamburg und die andere in New York spielt. Beide Geschichten haben nichts miteinander gemein, ausgenommen, dass sie die Reform einer Schule beschreiben und heute weitgehend unbekannt sind. Die Reformpädagogik hat bekannte Schulen, man denke etwa an Summerhill, aber die sind oft extrem und zeigen oft nicht die typische Form der Innovation. Sie ist nicht einfach, wie heute oft vermutet wird, „anti-autoritär“.

Die Hamburger Schule geht auf eine Gründung der jüdischen Gemeinde zurück. Seit 1815 bestand die Israelitische Stiftungsschule, die für die Kinder der Gemeinde eingerichtet worden war, die christliche Schulen nicht besuchen durften. Sie waren damit von der Allgemeinbildung ausgeschlossen. Eine Talmud-Schule für die Glaubensunterweisung wurde

bereits 1805 eingerichtet. Die jüdische Gemeinde in Hamburg hatte rund 7000 Mitglieder. Die Kinder wurden lange nur religiös unterwiesen, im Cheder-Unterricht, der in der Wohnung des Lehrers stattfand.

1805 entstand ein grosses „Lehrhaus für Kinder“, was es so noch nie gegeben hatte. Der Grund für diese massive Investition der Gemeinde ist einfach: Talmud und elementare Bildung im Glauben waren nicht genug für das Streben nach Emanzipation, das eine gleichwertige Allgemeinbildung verlangte. Zu diesem Zweck entstand die Stiftungsschule, deren offizieller Name „Israelitische Freischule“ war.⁹ Der Ort der Schule am Hopfenmarkt¹⁰ lag mitten in der Stadt, ein jüdisches Ghetto wie etwa in Frankfurt hat es in Hamburg nie gegeben¹¹ und der Stadtwall wurde zur gleichen Zeit abgetragen.¹² Auch das war ein Symbol für die Öffnung der Stadt.

Oberlehrer und erster Leiter der Stiftungsschule wurde 1817 der Berliner Pädagoge Eduard Kley.¹³ Die Schule führte zunächst nur zwei Klassen und entwickelte sich langsam. Kley, der sich „Volkslehrer“ nannte (Lässig 2004, S. 145), befürwortete die volle Assimilation der Juden und sah die Schule dafür als das geeignete Mittel an. Das Konzept der Schule war orientiert am Massstab nicht der Religion, sondern der Volksbildung, wobei vorausgesetzt werden muss, dass das Volk zu diesem Zeitpunkt auch in Hamburg an Bildung noch kaum interessiert war (Kley 1841), was nicht dem Volk, sondern dem fehlenden Angebot zuzuschreiben ist.

Die jüdischen Freischulen, die es an verschiedenen Orten gab, waren ein in der Forschung lange übersehener Motor der Schulentwicklung und dienten nicht nur dem jüdischen Bürgertum (Lässig 2004, S. 249ff.). Nachfrage entsteht erst durch Qualität, das ist auch in der Bildung nicht anders; die jüdischen Schulen waren oft die besten vor Ort, so dass sie auch für christliche Eltern attraktiv wurden. Das Hamburger Beispiel zeigt, wie diese kaum bekannte Assimilation möglich wurde, mit der eine liberale Seite der Reformpädagogik in Deutschland dokumentiert werden kann.

Am 1. Juli 1838 trat der vierundzwanzigjährige Philosoph Anton Rée¹⁴ eine Stelle als Lehrer an der Stiftungsschule an. Rée stamme aus einem reichen Hamburger Elternhaus. Er war Sohn des jüdischen Kaufmanns B.J. Rée, der zeitweise auch als Hofbankier des dänischen Königs tätig war. Der Vater erlitt jedoch hohe Vermögensverluste und das Bankhaus Rée ging bankrott.¹⁵ Der Sohn musste daher für seinen Lebensunterhalt selbst

⁹ Die erste Freischule wurde 1778 in Berlin gegründet, es gab also Vorbilder.

¹⁰ Der Hopfenmarkt ist erstmalig 1345 urkundlich erwähnt worden.

¹¹ Den in Hamburg lebenden Juden war mit Kontrakten aus den Jahren 1650 und 1697 der Besitz von Häusern und Grundstücken untersagt. Die Regelungen wurden oft unterlaufen und führten zu einem treuhänderischen Besitzerwerb. Allerdings wurde diese Möglichkeit immer wieder von den orthodoxen Lutheranern der Stadt angegriffen. Erst am 1. Dezember 1842 beschloss die Hamburger Bürgerschaft den Wegfall aller Beschränkungen (Büttner 2003, S. 70ff.).

¹² Die mittelalterlichen Stadtmauern wurden bereits im 15. Jahrhundert beseitigt und durch gross angelegte Stadtwälle ersetzt. Dieses System wurde zwischen 1820 und 1837 abgetragen.

¹³ Israel Kley (1789-1857), der sich selbst Eduard Kley nannte, hatte in Berlin als Hauslehrer gearbeitet und wurde von dort als Prediger des Israelitischen Tempels nach Hamburg berufen. Kley war Schüler des Berliner Philosophen Johann Gottlieb Fichte.

¹⁴ Anton Rée (1815-1891) wurde zunächst von Hauslehrern erzogen. Er besuchte dann das Johanneum in Hamburg sowie das dortige akademische Gymnasium. Im Anschluss daran studierte er bei dem Schleiermacher-Schüler Heinrich Ritter (1791-1869) in Kiel Philosophie und promovierte dort 1837 mit dem Prädikat cum laude. (Daten zu Rée nach Schlie 1891.)

¹⁵ Noch 1834 verzeichnet das Archiv für Staatspapiere ein Engagement des Hauses B.J. Rée im Handel mit dänischen Papieren (Feller 1834, S. 29).

sorgen und - wurde Lehrer. Er machte aus der Stiftungsschule eine Reformanstalt, die in ganz Deutschland wahrgenommen wurde und als singulär galt.

1848 wurde Rée Leiter der Schule. Er setzte 1852 bei den Behörden einen gemeinsamen Unterricht für jüdische und christliche Kinder durch, was als unerhörter Schritt angesehen werden muss. Die Schule hatte ein Jahr zuvor sechs Klassen und insgesamt 219 Schüler. Der Ausbau wurde möglich, weil die Schule aufgrund ihrer steigenden Qualität auch für christliche Eltern wählbar wurde. 1852 nahm Rée die ersten drei christlichen Kinder auf, deren Zahl rasch anwuchs. Sie erhielten einen simultanen Unterricht. Dagegen erhob der Vorstand der deutsch-jüdischen Gemeinde aus formalen Gründen Einspruch. Erst 1858 wurde das Zulassungsverbot für christliche Kinder aufgehoben, nachdem Rée 1854 einen Ruf an eine auswärtige Schule¹⁶ abgelehnt hatte.

Rée wurde danach Direktor einer grossen privaten Volksschule, die aus einer simultanen Realschule entwickelt wurde.

- In seiner Schule wurden erstmalig Grundsätze der *gleichen* Verschulung verwirklicht,
- also koedukative und ko-religiöse Verschulung,
- Ausgleich sozialer Benachteiligung, sozial durchmischter Unterricht sowie leistungsbezogene Übergänge zu den weiterführenden Schulen.

Das alles gab es an anderen Schulen nicht, ebenso wenig wie die Finanzierung der Schule. Das jährliche Schulgeld war nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt und betrug zwischen 72 und 144 Mark. Begabte Schüler aus ärmeren Familien waren „Freischüler“ und zahlten kein Schulgeld.

Die Stiftungsschule, mit anderen Worten, war eine reformpädagogische Schule *avant la lettre*. Das zeigt sich auch am bildungspolitischen Hintergrund. Rée war einer der wichtigsten und einer der wenigen liberalen Bildungspolitiker in Deutschland vor und nach der Reichsgründung.¹⁷ Er trat ein für die Aufhebung der Standesschulen und damit für eine allgemeine Volksbildung, ohne dabei primär eine Verstaatlichung der Elementarbildung vor Augen zu haben. Was heute für das deutsche Schulwesen kennzeichnend ist, die starke Regie durch den Staat, war um 1850 kaum absehbar und jedenfalls für Rée auch keine Option. Seine „Freischule“ am Hopfenmarkt war 1889 mit rund 732 Schülern eine der grössten und für viele die beste Schule Hamburgs, die als Vorbild für eine allgemeine und gleiche Volksschule entwickelt wurde. Bis 1933 hiess die Schule „Anton-Rée-Schule“.¹⁸

Rée war im Übrigen einer der Väter der 1871 eingeführten allgemeinen Schulpflicht in Deutschland. Welcher Schritt damit verbunden war, lässt sich mit Zahlen aus seinem unmittelbaren Umfeld belegen.

¹⁶ Die „Jakobsonsche Erziehungsanstalt“ in Seesen, die 1801 von Israel Jakobsohn (1768-1828) als „Religions- und Industrieschule“ gegründet worden war. Die Schule ging erst 1926 in die öffentliche Hand über.

¹⁷ Anton Rée war 1848 Mitglied der verfassungsgebenden Versammlung des Freistaates Hamburg und befürwortete bereits hier eine gleiche und allgemeine Volksschule für alle. Nach Ablehnung des Verfassungsentwurfs von 1850 war Rée weiterhin schulpolitisch tätig und wurde 1863 für kurze Zeit Mitglied des konstituierenden Reichstages des Norddeutschen Bundes. Von 1881 bis 1884 vertrat er den 8. Hamburger Wahlkreis im deutschen Reichstag, und er war 1859 bis 1871 Abgeordneter der Hamburger Bürgerschaft.

¹⁸ Hinweise auf die „Rée-Schule“ verdanke ich einem Vortrag von Joist Grolle am 27. Juni 2008 in der Universität Hamburg.

- Gemäss Schulstatistik gab es in Hamburg im Februar 1872 lediglich zwanzig Staatschulen, darunter die beiden höheren Schulen.¹⁹
- 19 Schulen der Stadt waren Kirchenschulen und 202 waren Privatschulen, darunter 24 so genannte Kurse für den Armenunterricht.
- Von den 27.693 Schülern der Stadt gingen 15.531 in Privatschulen, nur 6.135 besuchten öffentliche Volksschulen und 635 waren Schüler an staatlichen höheren Schulen (Blinckmann 1930, S. 82/83).

Der Staat investierte erst nach dem Gesetz massiv in das Bildungswesen. Innerhalb von fünf Jahren, nämlich zwischen 1872 und 1877, verdoppelten sich die Ausgaben für das Volksschulwesen, während die Kosten für das Höhere Bildungswesen nochmals rascher stiegen (ebd., S. 89), ein Phänomen, das sich bis heute beobachten lässt.

Anton Rée vertrat die Idee einer gleichen Volksbildung, die die Armenerziehung und die Standesbildung ablösen sollte. Das war Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland selbst bei progressiven Volksschullehrern keine realistische Vorstellung, weil zu viel dagegen zu sprechen schien. Rée diskutierte in einer Schrift aus dem Jahre 1866 Gründe, die gegen die „allgemeine Volksschule“ vorgebracht wurden. Im Wesentlichen seien damit vier Argumente verbunden, so Rée, die wie folgt aufgelistet werden. Die Gegner der allgemeinen Volksschule sagen:

- „1) Eine solche Schule ist ü b e r h a u p t unausführbar.
- 2) Kinder der Wohlhabenden können unmöglich auf derselben Schulbank mit solchen Kindern sitzen, die aus Mangel an geeigneter Kleidung nicht einmal äusserlich anständig erscheinen können.
- 3) Die Armen haben nicht dieselbe Bildungsfähigkeit, und in der Folge davon werden die für sie gemachten grösseren Kosten doch vergeblich sein, während durch Rücksichtnahme auf sie die Wohlhabenden in ihrem Fortschreiten gehemmt werden.
- 4) Der sittliche Einfluss so verschiedenartiger Elemente aufeinander kann kein guter sein“ (Rée 1866, S. 18).

Rée verweist auf Beispiele aus dem Ausland, darunter aus der Schweiz,²⁰ die demonstrieren, dass die Idee der allgemeinen Volksschule sehr wohl ausführbar ist, also keine Utopie darstellt. Seine eigene Schule liefere den Nachweis, dass soziale und konfessionelle Integration gelingen kann, und sie zeige auch, dass dies kostengünstig möglich ist (ebd., S. 19ff.). Gemeinsamer Unterricht könne die sozialen Behinderungen ausgleichen (ebd., S. 25f.) und Heterogenität sei kein „Nachtheil“ (ebd., S. 28), sofern für eine faire Chancenwahrnehmung gesorgt werde. Das Argument der sozialen Begabung verhindere dies bereits im Ansatz. Eigentlich hätte so mit Rées Einwänden eine zentrale Zeit- und Streitfrage gelöst sein müssen (Schramm 1874), die aber in Deutschland bis heute virulent ist.

Das Projekt in New York geht auf das Jahr 1876 zurück und zielte ursprünglich ab auf eine Schule speziell für Arbeiterkinder, also weder auf eine allgemeine Volksschule noch auf eine private Schule für die Elite. Ein solches Projekt war in diesem Umfeld und zu diesem Zeitpunkt einzigartig.²¹ Eine eigene Arbeiterbildung gab es erst in den Anfängen. Die Stadt

¹⁹ Darunter das 1529 gegründete Johanneum. Eine Höhere Mädchenschule wurde erst 1872 gegründet.

²⁰ Die Volksschule im Kanton Zürich (Sammlung 1839) sowie die öffentliche Bildung in der Stadt New York (Rée 1866, S. 18ff.).

²¹ 1847 ist die Free Academy of the City of New York gegründet worden, die Kindern von Immigranten offenstand und eine akademische Ausbildung anbot. Für den Besuch sollte nicht die Herkunft, sondern einzig die

New York bot Abendschulen an, die 1864 von mehr als 18.000 Personen besucht wurden (Documents 1865, S. 3), ohne damit speziell auf die Armen abzielen. Wenn die Kinder aus Arbeiterfamilien überhaupt zur Schule gingen, dann besuchten sie heruntergekommene Slumschulen; hier lernten sie kaum mehr als Buchstabieren und die Anfänge im Rechnen (Ravitch 2000, S. 112).

Hinter dem Projekt der Schule für Arbeiterkinder stand Felix Adler, Sohn einer jüdischen Auswandererfamilie aus Deutschland.²² Adler hatte nach Studien in Heidelberg mit 23 Jahren eine Professur für Hebräisch und orientalische Literatur an der Cornell University inne, die er wegen „gefährlicher Neigungen“ aufgeben musste. In einem Vortrag zum Thema „The Judaism of the Future“ im deutsch-jüdischen Tempel Emanu-El an der 5th Avenue in New York²³ hatte er die These vertreten, dass alle Religionen in Ethik verwandelt werden müssten, also selbst keine Berechtigung mehr hätten. Rabbi des Tempels war von 1857 bis 1874 Samuel Adler,²⁴ der Vater von Felix. Der Sohn brach an dieser Stelle nicht nur mit dem Judentum, sondern mit der Religion überhaupt (Guttchen 1974).

Felix Adler gründete am 21. Februar 1877 die *New York Society for Ethical Culture*, die für eine humanistische Gesellschaft zur Sozialreform ohne Religion eintrat und aus der eine internationale Bewegung hervorging. Das erste Treffen der Gesellschaft hatte am 15. Mai 1876 in der Standard Hall in New York stattgefunden. Im Mittelpunkt der Eröffnungsrede des fünfundzwanzigjährigen Felix Adler stand die Frage,

- was aus den Kinder werden soll,
- wenn man ihnen nicht mehr beibringt als
- „to repeat some scattered verses of the Bible“.

Die Antwort zielte ab auf eine ganzheitliche und zugleich lebenspraktische Bildung. Sie müsse mehr umfassen als nur die herkömmlichen Unterrichtsfächer und sie lasse sich nicht mit Sonntagsschulen erreichen. Vielmehr verlange das Projekt nach der Gründung einer eigenen Schule (Adler 1876).

Die ersten drei Projekte der Gesellschaft gaben die Richtung an. Der Aufbau eines mobilen Nursery Service mit Hausbesuchen war der erste Sozialdienst ohne missionarische Absicht, der Kindergarten offerierte weltliche Früherziehung ohne die christliche Metaphysik Fröbels und die achtjährige Elementarschule bot neben progressiven Unterrichtsmethoden einen neuartigen Lehrplan, der weit über das hinausging, was in den staatlichen Schulen unterrichtet wurde. Das Curriculum sah von der ersten Klasse an Fächer vor und nicht

Leistung entscheidend sein. 1866 wurde aus der Akademie das City College von New York. Die Arbeiterbildung entstand erst mit der Entwicklung der amerikanischen Gewerkschaften.

²² Felix Adler (1851-1933) stammte aus Alzey, damals Teil des Grossherzogtums Hessen. Seine Familie wanderte in die Vereinigten Staaten aus, als er sechs Jahre alt war. Er promovierte an der Universität Heidelberg und erhielt 1874 eine Professur an der Cornell University. Für seine Gründung, die *New York Society für Ethical Culture*, richtete er eine eigene Schule ein und konzipierte ein pädagogisches Programm. 1902 erhielt Adler eine Professur für politische und soziale Ethik an der Columbia University, die er bis zu seinem Tode innehatte. 1904 wurde er Chairman des National Child Labor Committee, das die Kinderarbeit bekämpfte.

²³ Die Temple Emanu-El ist 1845 mit einer Versammlung von 37 deutschen Juden gegründet worden. 1868 wurde ein Gebäude an der 5th Avenue bezogen. An der 66. Strasse entstand zur gleichen Zeit eine eigene Religionsschule.

²⁴ Samuel Adler (1809-1891) stammte aus der jüdischen Gemeinde in Worms. Er studierte in Bonn und Giessen, wo er 1836 in Philosophie promovierte. 1842 wurde er Rabbi der jüdischen Gemeinde von Alzey. Im März 1857 wechselte er als Rabbi der Gemeinde des Temple Emanu-El in New York. Die Reformgemeinde hielt die Gottesdienste auf Deutsch und nicht auf Hebräisch ab. Adler blieb bis zum Jahre 1874 in seinem Amt und zog sich dann zurück.

lediglich Unterricht in den Kulturtechniken. Adler leitete die Schule und blieb ihr Rektor bis zu seinem Tod im Jahre 1933.

Die Gründung einer neuartigen Schule sei Teil einer „practical benevolence“, sagte Adler zum fünfjährigen Gründungstag der Gesellschaft im Mai 1880.

„Our ethical school is the nucleus of our strength; there is the cement that holds us together.“

Die Idee der praktischen Nächstenliebe war gegen den Marxismus gerichtet. Der moderne Klassenkampf, so Adler, sei erwachsen aus den Bedingungen der Industriearbeit, aber er führe nicht weiter, weil er zur Lösung der sozialen Probleme nichts wirklich beitrage. Aus „Kampf“ müsse *Hilfe* werden.

„It is not the tendency of our principles to array class against class, but rather to make class aid class“ (New York Times May 10, 1880).

Die Schule in New York hiess daher anfänglich „Workingsman’s School“, aus der 1895 die *Ethical Culture School* hervorging, die erst jetzt Schulgeld erhob und auch weiterhin von der Ethischen Gesellschaft finanziert wurde. Die Schule existiert bis heute.²⁵ Ihre ersten Jahrzehnte haben die Geschichte der amerikanischen Reformpädagogik geprägt. Schule und Unterricht trugen bereits früh die später typischen Züge, nämlich

- Lernen an der Erfahrung,
- Integration der Handarbeit in das Curriculum,
- starke Gewichtung musischer Erziehung
- Individualisierung des Unterrichts.

Die Praxis wird dargestellt im ersten Schulbericht, der 1891 erschien, also vier Jahre vor der Umbenennung. Kinder ab drei Jahren konnten die Schule besuchen und dort bis zu ihrem vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahr bleiben. Eine an die Primarschule angeschlossene High School gab es noch nicht.

- Handarbeit wurde in allen Klassen unterrichtet, die Ethical Culture School war die erste amerikanische Schule, die das im Lehrplan verbindlich vorsah.
- Zum Angebot gehörten auch freies Kinderzeichnen und Modellieren, elementare Naturwissenschaft, Gesang (vocal music) und Sport (gymnastics).
- Besonderer Wert wurde auf nicht-religiösen Moralunterricht gelegt, die Kinder erhielten keinerlei konfessionelle Unterweisung (Workingman’s School 1891, vgl. auch Elliott 1911).

Die Schule basierte auf der Idee, dass praktische Arbeit und induktives Lernen bessere Methoden der Erziehung seien als der herkömmliche, stark rezitative Unterricht, der praktisch allein auf Auswendiglernen beruhte. Dieser Unterricht erschwere das Lernen und mache es unmöglich, schrieb Adler im März 1883 in der *North American Review*, weil die natürliche Neugier der Kinder unterdrückt und die Fragen, die sie selbst stellen, missachtet werden (Adler 1883, S. 291). Das kann sich grundlegend ändern, wenn neue Methoden des

²⁵ Die Ethical Culture Fieldston School kostet heute \$30.440 jährlich. Die Schule besuchen 1.200 Schülerinnen und Schüler, die von rund 400 Lehrkräften unterrichtet werden. Ein Drittel der Schüler erhalten Stipendien. Die Schule ist nicht mehr mit der Ethical Culture Society assoziiert.

Unterrichts verwendet werden und die Schulerfahrung bestimmen. Auch Adler spricht von der „rational method“, die so begründet wird:

„The great fact to be born in mind is that instruction becomes interesting as soon as the self-active reason of the pupil is appealed to, and he is taught to reach results by the exertion of his own thought, instead of receiving a bundle of facts, ready-made, from the hand of the instructor. There is absolutely no lesson - not the dry arithmetic lesson, not the reading lesson, not the history and geography lesson - that will fail to become fascinating and delightful to the pupils, if the instruction given be fully saturated with *the rational method*“ (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Die „rationale Methode“ bezieht sich auf das aktive Kind, zugleich jedoch auf den Lehrplan und die Schulorganisation. Neben akademischen Fächern wie Arithmetik, Geschichte und Geografie sollte auch technisches und praktisches Wissen unterrichtet werden, für die Schüler „a welcome change from the purely intellectual part of their instruction“ (ebd., S. 292). Daher gehörte ein „school workshop“ von Anfang an zur Schulorganisation (ebd.). „Industrial education“ wird nicht als Vorbereitung auf die Industriearbeit verstanden, sondern erscheint als notwendiger Teil der Allgemeinbildung (ebd., S. 292/293). Etwa so wurde zur gleichen Zeit auch die „Arbeitsschule“ in der Schweiz diskutiert, als Innovation der Volksschule.

Die Bedeutung des praktischen Lernens und so der Handarbeit für die Allgemeinbildung, so Adler, zeigt sich im Erfolg des Unterrichts besonders bei den Kindern, die sich mit den akademischen Fächern schwer tun:

„In the Workingman’s School we have seen astonishing instances of young children, who seemed hopelessly inapt in all the ordinary branches of instruction, easily taking the lead in the school workshop, and excelling their companions in the accuracy, finish, and beauty of their results. Is it not true that in any of the public schools such children would have been hopelessly lost?“ (ebd., S. 293)

In der Folgezeit kamen Fächer wie „nature study“, „drama“ oder „arts and crafts“ hinzu. In der Ethical Culture School entstanden auch die ersten naturwissenschaftlichen Schullabore und Werkstätten, später wurde eine Open Air School auf dem Dach des Gebäudes errichtet und früh gab es Lerngruppen für die Eltern. 1892 hatte die Schule bereits einen Extrakurs für Arbeitsunterricht eingerichtet (manual labor) (New York Times June 4, 1892). Von 1905 an führte die Schule auch einen schulpsychologischen Dienst, der sich mit neuen Methoden des Lernens befasste.²⁶

Das Gebäude der Ethical Culture School befand sich bis 1904 in der 54. Strasse, also mitten in Manhattan und nahe dem Broadway. 1894 sprach die New York Times von einer „experimental school“, die rund 400 Schüler von drei bis dreissig Jahren besuchten.²⁷ Einmal im Jahr bot sich die Gelegenheit für eine öffentliche Inspektion, an der auch viele hundert Lehrkräfte staatlicher Schulen teilnahmen, die eine Musterschule sehen wollten und dies durch die Medien gespiegelt bekamen (New York Times February 23, 1894). Das zeigte sich auch zehn Jahre später, als am 31. März 1904 wiederum mit einem öffentlichen Examen das

²⁶ Von 1905 bis 1936 war Anna Gillingham (1878-1964) als Schulpsychologin an der Ethical Culture School tätig. Sie entwickelte zusammen mit dem Neurologen Samuel Torrey Orton (1879-1948) ein spezielles Verfahren zum Lesenlernen, den „Orton-Gillingham-Ansatz“. Der Ansatz basiert auf der Annahme multisensorieller Lernprozesse und wurde nach langen Versuchsjahren 1946 veröffentlicht.

²⁷ Die Zahl ergibt sich, wenn die Kurse für die Erwachsenenbildung zugerechnet werden.

neue Sportgebäude der Schule eingeweiht wurde. Der Superintendent der Schulen der Stadt New York, William Henry Maxwell,²⁸ forderte in seiner Grussadresse, dass die öffentlichen Schulen den „successful experiments“ der Ethical Culture School folgen und so von ihr lernen sollten (New York Times April 1, 1904).

Einer der curricularen Durchbrüche entstand ebenfalls 1904 aus einer Kooperation zwischen dem Superintendenten der Ethical Culture School, Frank Manny,²⁹ und seinem Lehrer für Geographie und Nature Studies. Dessen Name war Lewis Hine,³⁰ er unterrichtete seit 1901 an der Schule und experimentierte seit diesem Jahr mit dem neuen Medium der Kamera. Aus diesem Interesse heraus entstand das erste Programm für Fotografieunterricht an einer amerikanischen Schule. Die Kamera war ein ganz neuer Weg des entdeckenden Lernens, den keine Schule zuvor ausprobiert hatte. Hine wurde 1907 der Fotograf des National Child Labor Committee. Seine Bilder prägten die Diskussion zur Abschaffung der Kinderarbeit wie keine zweiten.

Eine Schule für Arbeiterkinder war es allerdings nicht mehr. Als Felix Adler am 11. Juni 1887 den ersten Jahrgang verabschiedete,³¹ der alle acht Klassen der Workingman's School durchlaufen hatte, nahmen das Diplom Schülerinnen wie Léonie Gilmour³² entgegen, deren Eltern der Arbeiterklasse angehörten. Auch Schüler wie Adolph Groh³³ waren Arbeiterkinder aus der Nachbarschaft der Schule. Später war die Schülerschaft ganz anders zusammengesetzt. Viele Kinder kamen aus Professorenfamilien, wie etwa einer der Söhne des Anthropologen Franz Boas,³⁴ der 1896 an die Columbia University berufen wurde und der Mitglied der Society for Ethical Culture war (Opler 1967, S. 741). Einer der bekanntesten Absolventen der Ethical Culture School war J. Robert Oppenheimer, der spätere wissenschaftliche Leiter des Manhattan Projekts.³⁵ Sein Vater war ein reicher Textilimporteur.

²⁸ William Henry Maxwell (1852-1920) stammte aus Irland und war Sohn eines presbyterianischen Pastors. Er studierte klassische Sprachen am Queen's College in Galway und kam 1874 nach New York. Er war zunächst bei verschiedenen Zeitungen als Journalist tätig, wobei er auch zu pädagogischen Themen veröffentlichte. 1882 wurde er zum Associate Superintendent der Schulen von Brooklyn gewählt. Er bewährte sich im Amt und wurde 1887 Superintendent. Beim Zusammenschluss der fünf alten Stadtbezirke zum Greater New York 1898 wurde Maxwell Superintendent aller New Yorker Schulen und so von 750.000 Schülern. Maxwell blieb bis 1917 im Amt.

²⁹ Frank A. Manny stammte aus Brown County in Illinois. Er war Professor für Pädagogik an der State Normal School in Oshkosh, Wisconsin, bevor er 1901 an die Ethical Culture Schule berufen wurde. Lewis Hine stammt aus Oshkosh und wurde 1900/1901 an der State Normal School zum Lehrer ausgebildet. Frank Manny war ein langjähriger Freund und Briefpartner von John Dewey.

³⁰ Lewis Hine (1874-1940) studierte Soziologie an der Universität von Chicago und an der Columbia University in New York. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer an der Ethical Culture School (1901 bis 1908) arbeitete er freiberuflich als Fotograf für sozialreformerische Zeitschriften wie *The Survey*. In den zwanziger Jahren war er auch für das amerikanische Rote Kreuz tätig. Bekannt sind seine Aufnahmen von Ellis Island und dem Empire State Building.

³¹ New York Times June 12, 1887.

³² Léonie Gilmour (1872-1933) studierte nach Abschluss der Ethical Culture School am Bryn Mawr College und machte anschliessend eine Karriere als Journalistin und Schriftstellerin.

³³ Adolph Groh (1871-1950) führte in der Lenox Avenue in Manhattan ein Lebensmittelunternehmen, nämlich die Adolph Groh & Co.

³⁴ Ernst Philip Boas (1891-1955) war ein bekannter Arzt und Kardiologe. Er besuchte die Ethical Culture School bis 1907.

³⁵ J. Robert Oppenheimer (1904-1967) besuchte von 1911 bis 1921 die Ethical Culture School. Sein Vater, Julius S. Oppenheimer (1865-1948), war Mitglied der Ethical Culture Society und gehörte von 1907 bis 1915 dem Board of Trustees an.

Als „moderne“ Schulentwicklung wurde zur gleichen Zeit der „Gary-Plan“ bezeichnet, den der Superintendent der Schulen der Stadt Gary, William Wirt,³⁶ entwickelt hatte. Gary im Bundesstaat Indiana ist eine Reissbrettstadt, die 1906 gegründet und für U.S. Steel aus dem Boden gestampft wurde. Innerhalb eines Jahres wurden mehr als hundert Millionen Dollar in ein Stück Land investiert, das vorher nur aus Sanddünen und Mooren bestand, in denen die Elite von Chicago der Jagd nachging. Was Europäern oft verdächtig war, der Glaube an die Machbarkeit, lässt sich kaum besser als an Gary demonstrieren. Zeitgenossen sprachen von der „magic city“, einer neuartigen Industriestadt, wie sie moderner nicht sein könne (Flower 1909).

Auf William Wirt geht die Idee zurück, dass nicht die Lehrkräfte die Klassen aufsuchen, sondern umgekehrt die Klassen die Lehrkräfte.

- Diese Idee basiert auf Überlegungen zur Effizienz im Einsatz 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 würden und sich so nicht für jede Klasse gesondert vorbereiten müssten (Wirt 1911).

Die Schule hiess daher inoffiziell „platoon-school“ - Schule eines militärischen Zuges. Wirt selbst benutzte meistens die Bezeichnung „work-study-play-school“, um die Richtung des geordneten Wechsels anzuzeigen. Time Magazine nannte das 1923 „a type of cafeteria education, self service“. Die Schüler würden mit ihrer selbstgestalteten Zeit mehr arbeiten als früher und müssten sogar am Samstag in die Schule gehen, ohne jedoch mehr zu lernen.

- Der Aufwand stehe so in keinem Verhältnis zum Ertrag.
- Was mit dem System einzig erreicht werde, ist die ununterbrochene Nutzung der Ressourcen.
- Daher heisst es über der Gary-Schools lakonisch: „This plan keeps school equipment in continuous use“ - mehr nicht (Time Magazine September 24, 1923).

Das entscheidende Stichwort war „social efficiency“, das der Pädagogikprofessor William Bagley 1909 geprägt hatte³⁷ und das eine pädagogische Bewegung auslöste, die ganz anders war als meine beiden Beispiele der Schulentwicklung aus dem 19. Jahrhundert, die sich jedoch hinterher als viel nachhaltiger herausstellten.

³⁶ 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 auf 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.

³⁷ *Education and Utility* hiess ein Vortrag, den William Bagley (1874-1946) am 15. Oktober 1908 vor der Eastern Illinois Teachers' Association gehalten hat. Der Vortrag argumentiert stark für die Effizienz der öffentlichen Schulen. Bagley war seit 1908 Professor und Leiter der School of Education an der University of Illinois. Er wechselte 1917 an das Teachers College der Columbia University.

Was der Chicagoer Pädagoge John Franklin Bobbitt³⁸ 1912 *The Elimination of Waste in Education* nannte, war für viele Schulverwaltungen ein durchschlagendes Argument. Die 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. 261 ff.). Bobbitt forderte auch die Öffnung der Schulen an den Wochenenden, um die Räume für freiwillige Lernarbeit nutzen zu können (ebd., S. 263).

Die Propagierung des Gary-Plans benutzt die gleiche Sprache wie die der Reformpädagogik. Der einflussreiche progressive Publizist Randolph Bourne,³⁹ den man den „American Socrates“ nannte (Beringause 1957, S. 594), beschrieb 1915 die Schulen der Stadt Gary mit Metaphern wie „ganzheitlich“, „natürlich“ oder „sozial“. Das Projekt der Schulreform sei aufgehoben in einem „community setting“, das Konzept „work, study and play“ präsentierte die Schule als Gemeinschaft und die Idee der „school plant“ folge nur einem Ziel, „educating the whole child“ (Bourne 1915). Die riesigen Schulhäuser in Gary trugen die Namen von Emerson, Fröbel und Pestalozzi, aber „ganzheitlich“ bezog sich eher auf Massnahmen wie die Angliederung der städtischen Spielpätze an die öffentlichen Schulen, womit Doppelspurigkeiten vermieden und Geld gespart werden sollte (ebd., S. 20f.).

Was Gary von anderen Schuldistrikten unterscheidet, so Bourne, sei vor allem der Beitrag zur Schulökonomie. Im Kern gehe es um ein Konzept

„to treat the public schools as a public service, and apply to it all those principles of scientific direction which have been perfected for the public use of railroads, telephones, parks, and other ‘public utilities.’ The new city of Gary could create thoroughly modern, completely equipped school plants, and operate them as to get the maximum of service from them” (ebd., S. 58).

Diese Idee der „modernen“ Industrieschulen ist später als „Paradox“ der progressiven Pädagogik gefasst worden (Cohen/Mohl 1979). Aber was rückblickend nicht zusammenpasst, soziale Effizienz und ganzheitliche Kindzentrierung, war einer der einflussreichsten Versuche zur Modernisierung des Schulsystems, den es je gab. Und was hätte der „amerikanische Sokrates“ wohl zur heutigen Debatte um Bildungsstandards und High-Stakes-Testing gesagt, die ihre Wurzeln klar in der Social-Efficiency-Bewegung haben?

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

³⁸ 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 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.

³⁹ Randolph Bourne (1886-1918) stammte aus Bloomfield in New Jersey. Er studierte an der Columbia University und schloss dort 1913 ab. Einer seiner Lehrer war John Dewey, mit dem er sich aber wegen der Frage des Kriegseintritts der Vereinigten Staaten 1917 überwarf. Bourne schrieb wie Dewey für progressive Zeitschriften wie *The New Republic*, *Atlantic Monthly* oder *The Seven Arts*. Er starb während der Grippe-Epidemie und schrieb während seiner kurzen Karriere über 300 Artikel, die zum Teil noch heute beachtet werden.

aller Schülerinnen und Schüler wurden zu diesem Zeitpunkt bereits getestet. Die Schulen mit dem Platoon-System lagen durchgehend unter dem Leistungsdurchschnitt (Hartwell 1925), was viele Ursachen haben konnte, aber die Propaganda des überlegenen Systems stark 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 befördert (Courtis 1919).⁴⁰ 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 Jahren Versuchsphase und vergleichsweise grosser Verbreitung die primär ökonomischen Argumente *nicht* durchsetzen konnten. Auch das spricht für die Reformpädagogik.

Literatur

Quellen

Adler, F.: Founding Address May 15, 1876.

<http://ethicalunion.org/adler1.html>

Adler, F.: Educational Needs. In: The North American Review Vol. 136, No. 316 (March 1883), S. 290-295.

Adler, F.: The Democratic Ideal in Education. With an Illustration from the Workingman's School and Free Kindergarten, New York. In: The Century Vol. XXXVIII, New Series Vol. XVI (May 1889, to October 1889), S. 927-930).

Alcott, B.: New Connecticut: An Autobiographical Poem. Boston: Roberts Brothers 1887.

Barnard, H.: Practical Illustration of the Principles of School Architecture. Hartford, CT: Press of Case, Tiffany and Company 1851.

Bobbitt, J.F.: The Elimination of Waste in Education. In: Elementary School Teacher Vol. 12, No. 6 (1911/1912), S. 259-271.

Bourne, R.S.: The Gary Schools. Boston: Houghton Mifflin 1916.

Courtis, St.: The Gary Public Schools: Measurement of Classroom Products. New York: General Education Board 1919.

Documents of the Board of Education of the City of New York, for the Year Ending December 31, 1864. New York: C.S. Westcott&Co. 1865.

Elliott, J.L.: The Ethical Culture School of New York. In: Religious Education Vol. 6, No. 1 (April 1911), S. 101-105.

Feller, F.E.: Archiv der Staatspapiere, enthaltend den Ursprung, die Einrichtung und den jetzigen Zustand der Staats-Anleihen, nebst den nöthigen Notizen über die Berechnung der Staats-Effecten und den darin vorkommenden Geschäften. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Leipzig: Immanuel Müller 1834.

⁴⁰ 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.

- Flower, E.: Gary, the Magic City. In: Putnam's Magazine Vol. V, No. 6 (March 1909), S. 643-653.
- First Annual Report of the Secretary of the Board Commissioners of Common Schools, 1838-39. Hartford CT: 1839.
- Hartwell, S.O.: A Side-Light on Platoon Schools. In: The Elementary School Journal Vol. 25, No. 6 (February 1925), S. 437-441.
- Kley, E.: Geschichtliche Darstellung der Israelitischen Freischule zu Hamburg bei Gelegenheit der Feier ihres fünf- und zwanzigsten Bestehens (am 11. October 1841) mitgetheilt. Hamburg 1841.
- Müller-Holm, E.: Geschichte der Stiftungsschule von 1815 zu Hamburg. Festschrift anlässlich des 100jähr. Bestehens und bevorstehender Eröffnung des neuen Schulhauses. Hamburg: Ackermann&Wulff o.J. (1915).
- Rée, A.: Die allgemeine Volksschule, oder Standesschulen? Zur Schulfrage in Hamburg, zugleich als Abwehr der Angriffe von Theodor Hoffmann. Hamburg: Hoffmann und Campe 1866.
- Sammlung der Gesetze, Reglements, Verordnungen und Beschlüsse über das Zürcherische Volksschulwesen. Nebst Anhängen von I. Th. Scherr. Zürich 1839.
- Schramm, P.: Grundgedanken und Vorschläge zu einem deutschen Unterrichtsgesetz. Preisgekrönte Schrift. Zürich 1877.
- Wirt, W.A.: Scientific Management of Schoolplants. In: The American School Board (February 1911).
- Workingman's School. United Relief Works. New York: Society for Ethical Culture 1891.

Darstellungen

- Beringause, A.F.: The Double Martyrdom of Randolph Bourne. In: Journal of the History of Ideas Vol. 18, No. 4 (October 1957), S. 594-603.
- Blinckmann, Th.: Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Hamburg; Paul Hartung Verlag 1930.
- Büttner, A.: Hoffnungen einer Minderheit. Suppliken jüdischer Einwohner an den Hamburger Senat im 19. Jahrhundert. Münster: LIT Verlag 2003. (= Veröffentlichungen des Hamburger Arbeitskreises für Regionalgeschichte, Band 18)
- 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.
- Cohen, R.D./Mohl, R.A.: The Paradox of Progressive Education: The Gary Plan and Urban Schools. Port Washington, NY: Kennikat Press 1979.
- Giberti, B.: Designing the Centennial. A History of the 1875 International Exhibition in Philadelphia. Lexington, KY: University Press of Kentucky 2002.
- Guttchen, R.: Felix Adler. Woodbridge, CT: Twayne Publishers 1974.
- Lässig, S.: Jüdische Wege ins Bürgertum: Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert. Göttingen; Vandenhoeck&Ruprecht 2004.
- McAfee, W.M.: Religion, Race and Reconstruction. The Public Schools in the Politics of the 1870s. Albany, NY: State University of New York Press 1998.
- 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.

- Opler, M.E.: Franz Boas: Religion and Theory. In: *American Anthropologist* Vol.69 (1967), S. 741-744.
- 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.
- Schlie, D.: Dr. Anton Rée. In: *Pädagogische Reform* XV. Jg., Nr. 9, 10, 11, 12, 13, 14. 16 (1891).
- Vandewalker, N.C.: Ruth Burritt. The Centennial Kindergarten. In: *The Pioneers of the Kindergarten in America.* New York/London: The Century Co. 1924, S. 134ff.