

Jürgen Oelkers

John Dewey und die amerikanische Bildung heute *)

1. Die Krise als Dauererfahrung

Über die amerikanische Bildung und ihren, wie seit längerem angenommen wird, unaufhaltsamen Zerfall erscheinen fast im Wochentakt Krisenbücher, von denen viele beachtenswert sind und die meisten wenig ändern, weil die Krise nur sichtbar gemacht wird.

- Man könnte einwenden, dass sich Schule immer im Krisenmodus befindet und sich genau deswegen entwickelt.
- Aber Krisen sind nicht nur rhetorische Größen, sondern beziehen sich auf Veränderungen im gewohnten Erfahrungsfeld.
- Was bislang verlässlich war, ist es nicht mehr, nur so kann eine Krisenrhetorik erfolgreich sein.

Auch die seriöse Presse ist alarmiert über die amerikanische Bildung, etwa wenn die Wochenzeitschrift Newsweek im Februar 2018 „The War on College“ thematisiert¹ und dabei eine Angriffslinie auf die höhere Bildung vor Augen hat, die von neuen und eigentlich unpassenden Koalitionen gezogen wird. Waren es bislang die Konservativen und Republikaner, die mit der Collegeausbildung und so mit der akademischen Allgemeinbildung nichts anfangen konnten, so sind es nunmehr, wenngleich aus verschiedenen Gründen, auch Liberale, Demokraten und Linke.

Die konservative Seite hat die Collegebildung im Verdacht, marktkritisch und unpatriotisch zu sein, also amerikanische Werte zu hintergehen, weshalb man auf diese Art höherer Bildung auch verzichten könne. Unvergesslich ist der Satz, den Donald Trump am 23. Februar 2016 nach den gewonnenen Vorwahlen in Nevada gesagt hat: „I love the poorly educated“.

Der Grund für diesen Satz ist einfach, es sind seine Wähler. Wer gebildet ist, oder genauer: wer einen Platz im Bildungssystem hat, wählt ihn nicht. Das hat auch einen ökonomischen Grund, wo die Bildungsausgaben massiv gekürzt wurden und die Lehrer am wenigsten verdienen, finden sich die meisten Trump-Wähler.²

Aber Zweifel am Wert der Höheren Bildung hat auch die andere Seite und sie sind nicht nur ideologisch begründet. Ein Grund sind die Kosten der Bildung und damit einhergehend die zunehmende Privatisierung der Bildungsinstitute bei gleichzeitigem Zwang, studieren zu müssen, weil es andere Wege für gesellschaftliche Karrieren so gut wie nicht

*) Vortrag in der Universität zu Köln am 24. April 2018.

¹ The War on College. In: Newsweek Vol. 170, No. 06 (February 9th), S. 16-27).

² Neue Zürcher Zeitung Nr. 86 vom 14. April 2018, S. 7.

mehr gibt. Auch in den Vereinigten Staaten hat die Collegebildung den Rang einer unumgehbaren „rite of passage in American life“ (Carey 2016, S.13).

- 2017 waren in den Vereinigten Staaten 20,2 Millionen Studenten an 4.724 Universitäten und Colleges eingeschrieben, deren Studiengänge über einen verwertbaren Abschluss verfügen.³
- Der Besuch eines privaten College kostete zu Beginn des Jahres 2018 in Durchschnitt \$34.740 per annum, in den achtziger Jahren waren noch \$9.500.⁴
- Im Jahre 2012 schlossen 71 Prozent der Studierenden ihr Studium mit einer durchschnittlichen Verschuldung von fast \$30.000 ab (ebd., S. 8).

Da stellt sich unmittelbar die Frage des Nutzens. Macht es Sinn, fragt Newsweek, \$50.000 Dollar im Jahr zu bezahlen, wenn die Studierenden sich mit sinnlosen Fragestellungen befassen, etwa ob die Fernsehserie *The Sopranos*, also das Leben und Treiben einer italienisch-amerikanischen Mafiafamilie, sich zur Diskussion der kulturellen Assimilation von Minderheiten in der Mehrheitskultur eignet.⁵ Die Frage beantwortet sich bekanntlich von selbst.

Die beiden amerikanischen Soziologen Richard Arum und Josipa Roksa haben 2011 eine Studie veröffentlicht, die den Lernstand von Collegestudenten untersucht. Die Studie trägt den Titel: *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses* (Arum/Roksa 2011). Die Studierenden wurden an zwei Zeitpunkten getestet, was sie gelernt haben. Nach zwei Jahren College machen 45 Prozent keinen Fortschritt in den Testbereichen kritisches Denken, analytische Vernunft und Kommunikationsfähigkeiten. 36 Prozent machen während der ganzen Ausbildung keine Fortschritte in diesen Bereichen, die in den Leitbildern der Universitäten ganz besonders herausgestrichen werden. Herauskommt also in vielen Fällen „limited or no learning“.

Einer der am meisten beachtete Kritiker dieser Art Bildung ist Kevin Carey, der Leiter des bildungspolitischen Programms der New America Foundation in Washington DC.⁶ Er stellt sich das digitale Ende einer Ausbildung vor, von der nur die Bildungsinstitutionen profitieren und nennt das mit dem Harvard-Ökonomen Clayton Cristensen - frei nach Schumpeter - „disruptive innovation.“ Wandel entsteht, wenn Start-Up-Firmen neue Technologien benutzen, damit billigere Produkte und Dienstleistungen anbieten und so die „dominant players“ auf dem Markt aushebeln und zerstören (Carey 2016, S. 129).

So wie die Musikindustrie verschwunden ist, wo wird auch die Bildungsindustrie in ihrer bisherigen Form verschwinden. Ein wesentlicher Grund ist ihre Unbezahlbarkeit und der geringe Gegenwert bei hohen Kosten. Würde man in der deutschen Lehrerbildung hohe Studiengebühren verlangen, dann würde sich das „Theorie-Praxis-Problem“ unmittelbar verschärfen und niemand wäre mit dem zufrieden, was an Gegenwert vermittelt wird.

Amerikanische Lehrer besuchen Colleges. Elisabeth Milich, eine Lehrerin aus Phoenix in Arizona, hat ihre Situation im Internet öffentlich gemacht. Sie verdient im Jahr brutto \$35.621,25. Nach 60 Stunden Weiterbildung hat sich ihr Gehalt um gerade einmal 130 Dollar erhöht. Mit dem College-Studium hat sie sich auf \$80.000 verschuldet und musste für die

³ The War on College. A.a.O., S. 21.

⁴ Ebd., S. 24.

⁵ Ebd., S. 25.

⁶ <https://www.newamerica.org/education-policy/our-people/>

Anerkennung ihres Abschlusses in Arizona noch mehrere hundert Dollar bezahlen. Von allen Collegeabsolventen erhalten die Lehrerinnen und Lehrer die niedrigsten Löhne.⁷

Hohe Studiengebühren sind ein gravierendes Problem in allen angelsächsischen Ländern und überall wird die Frage nach dem Gegenwert bestellt, also den sichtbaren Leistungen der Universitäten in Form akademischer Standards und darauf bezogener Kompetenzen. Was sind die Leitbilder der Universitäten wert, wenn ihnen nichts entspricht?

Zu Beginn seines Buches *The End of College* reflektiert Carey seine persönliche Situation. Er ist gerade Vater geworden und hat vor Augen, dass seine Tochter in achtzehn Jahren die Ausbildung an der High School abschliesst. Danach erwarten seine Frau und er, dass die Tochter studiert. Aber mit welchen finanziellen Aussichten?

„The numbers were mind-boggling. Over four years, the bill would be \$122.000 for an average public university, in today’s dollars, after adjusting for inflation. The typical private university would be nearly double that, \$228.000. That was if she beat the odds and finished in four years. And even if she did, would it be worth it? A quarter of a million dollars for ‘limited or no learning’?” (ebd., S. 10)

Vor diesem Hintergrund beginnt der Philosoph Geoffrey Galt Harpham von der Duke University sein Buch über die amerikanische Revolution der Bildung mit folgenden Sätzen:

„The American system of education, especially higher education, is today in such disarray, with so little consensus about goals, such glaring inequalities and such confusion about methods, that it is difficult to imagine that it was once innovative, coherent, and aspirational - that it was even a system at all. But while American education has always been decentralized, various, and resistant to central planning, there was, not long ago, a consensus on a few basic principles” (Galt Harpham 2017, S. IX).

Das Buch widmet sich dem nationalen Bildungsplan *General Education in a Free Society*, den von 1943 an eine Gruppe von Harvard-Professoren erarbeitet hat und der 1945 veröffentlicht worden ist. Der Plan, von dem auch eine deutsche Übersetzung vorliegt, entwickelt ein Konzept der humanistischen Allgemeinbildung, das sich gegen die einseitige Orientierung des Lehrplans an den Naturwissenschaften und den damit verbundenen Nutzererwartungen richtet.

Galt Harpham kritisiert dabei auch John Dewey und sein Vertrauen in die Verbindung von Naturwissenschaft und Demokratie (ebd., S. 17). Gerade die Humanwissenschaften würden einen unverzichtbaren Dienst an der Demokratie leisten, weil sie Verstehen und historische Tiefe vermitteln.

Am Ende des Vortrages werde ich darauf eingehen, wie sich Dewey die Schule vorgestellt und wie er sie entwickelt hat. Dabei wird sichtbar, dass Geschichte einen zentralen Stellenwert im Lehrplan eingenommen hat und die Methode des naturwissenschaftlichen Lernens dazu in keinem Gegensatz stand. Zunächst aber werde einen ganz anderen Plan vorstellen, der das amerikanische Schulsystem massgeblich verändert hat und der bis heute nachwirkt.

⁷ http://aplus.com/a/elisabeth-milich-arizona-teacher-post-salary-facebook-pay?no_monetization=true

2. Eine historische Basisreform

Im Sommer des Jahres 1892 setzte der National Council of Education ein Committee of Ten⁸ an, dessen Report über die Entwicklung des Sekundarschulwesens 1894 veröffentlicht wurde. Der Bericht leitete die Entwicklung der High Schools ein, die allerdings eine gänzlich andere Richtung nehmen sollte als die, die empfohlen wurde. Der Bericht setzte auf ein fachlich differenziertes Curriculum, akademische Standards und effizienten Unterricht.

Bei den Vorschlägen des Komitees war von grosser Bedeutung, dass für den Sekundarbereich eine höhere Mindestschulzeit festgelegt werden sollte.

- Zuvor war Praxis, dass die Schülerinnen und Schüler nur fünfzehn Wochenstunden in der Schule verbringen mussten.
- Die ausserschulischen Belastungen waren hoch, weil der Unterricht fast nur aus Rezitationen bestand, die ausserhalb der Schule vorbereitet wurden.
- Die Schüler mussten auf Fragen reagieren, die nicht im Unterricht entwickelt und dann zuhause nachbereitet wurden, sondern die auf den auswendig gelernten Stoff bezogen waren.

Entsprechend hoch war der Aufwand ausserhalb des Unterrichts. Dieser Aufwand wurde nicht als Lernzeit angerechnet, sondern war die selbstverständliche Voraussetzung für den Schulerfolg.

Das Komitee schlug vor, in Zukunft die schulischen Lektionen von fünfzehn auf zwanzig pro Woche zu erhöhen. Das war eine beträchtliche Steigerung und konnte allein wegen der Kosten auch nicht schnell erreicht werden. Aber im Vergleich mit anderen Ländern war es ein ebenso notwendiger wie bescheidener Vorschlag.

- Zur gleichen Zeit sahen deutsche Realschulen durchschnittlich 33 und deutsche Gymnasien 35 Wochenstunden vor, in französischen Lyzeen wurden etwa fünf Stunden weniger unterrichtet, aber immer noch weit mehr als das Committee of Ten vorsah.
- Mit einer erhöhten Lektionenzahl konnte die Lernarbeit überwiegend in den Schulen erledigt werden. Die amerikanische High School sollte auf genau diesen Weg gebracht werden, was dann auch eine Entwicklung der Unterrichtskultur abverlangen würde.

Weiter schlug das Komitee vor, nur noch bestimmte Fächer für die Bildung auf der Sekundarstufe zuzulassen⁹ und vier verschiedene Lehrgänge für die High School einzurichten.

⁸ Mitglieder waren neben dem Vorsitzenden Charles Eliot (1834-1926), Präsident der Harvard-University, der amerikanische Commissioner of Education, William Torrey Harris (1835-1909), der Präsident der Universität von Michigan, James B. Angell (1829-1916), daneben der Leiter der High School und Lateinschule für Mädchen in Boston, John Tetlow (1843-1911), der Präsident des Vassar College, James M. Taylor (1848-1916), der langjährige Leiter der High School von Albany in New York, Oscar D. Robinson (1838-1911), der Präsident der Universität von Colorado in Boulder, James H. Baker (1829-1913), der Präsident der Universität von Missouri, Richard H. Jesse (1853-1921), der Leiter der Lawrenceville School in Lawrenceville, New Jersey, James C. Mackenzie (1855-1931), Leiter der Mackenzie-School in Dobbs Ferry, N.Y., sowie Henry C. King (1858-1943), Professor für Philosophie am Oberlin College in Ohio und von 1902 an dessen Präsident.

⁹ Die zugelassenen Fächer wurden in fünf Gruppen unterteilt: Klassische Sprachen und als moderne Fremdsprachen Deutsch und Französisch sowie nach örtlichem Bedarf auch Spanisch; Mathematik mit Algebra,

Die Lehrgänge konzentrieren sich um je einen Fachkern, klassische Studien mit Latein und Griechisch, Latein mit Naturwissenschaften, moderne Fremdsprachen und Englisch. In drei der vier Kurse sollten die Fremdsprachen ein Drittel der Lernzeit erhalten und in drei Kursen sollten auch die Naturwissenschaften hohes Gewicht erhalten.

- Der Unterricht sollte auch im Labor erfolgen, also nicht einfach nur aus Büchern und im Frontalunterricht;
- der Ausdruck „laboratory teaching“ (Report 1894, S. 26) wurde mit dem Bericht des Committee of Ten populär.

Das Committee regte schliesslich noch an, Fächerverbände zu gründen und aber beim Einsatz der Zeitressourcen flexibel zu sein.

„It is not necessary that the individual pupil should everywhere and always have the same number of periods of instruction per week“ (ebd., S. 43).

Teile des Curriculums für die High School sollten auch früher beginnen und so an die Primarschule verlagert werden können. Sie erhielt so erstmalig einen Anteil Fachunterricht, der über den Erwerb der Kulturtechniken hinausging. Gedacht war dabei vor allem an frühen Fremdsprachenunterricht. Die Idee, schon Zehnjährige Deutsch oder Französisch lernen zu lassen, nannte die New York Times „the most novel and striking recommendation,“ die das Komitee zu bieten hatte.¹⁰

Aber folgenreicher war die Idee, dass alle Schülerinnen und Schüler nach demselben, wenngleich in sich gewichteten Curriculum unterrichtet werden sollten, unabhängig davon, welches weitere Ausbildungsziel sie anstreben (ebd., S. 17). Erst jetzt entstand die Koppelung von demokratischer Erziehung mit gleicher Ausbildung für alle. Die Gleichheit sollte nicht mehr nur das unbedingt notwendige Minimum betreffen, wie die Gründungsväter dies vorgesehen hatten. Unmissverständlich heisst es:

„Every subject which is taught at all in a secondary school should be taught in the same way and to the same extent to every pupil so long as he pursues it, no matter what he probable destination of the pupil may be, or at what point his education is to cease“ (ebd.).

Nach diesem Plan entstand die amerikanische High School, bis heute das Vorbild aller Gesamtschulmodelle. Die Geschichte der High School ist entsprechend immer unter dem Gesichtspunkt des demokratischen Ideals der Chancengleichheit betrachtet worden. Alle Schülerinnen und Schüler sollten über die gesamte Schulzeit den gleichen Unterricht erhalten, ohne nach Schultypen unterschieden zu werden. Typen setzten verschiedene Begabungen voraus, während die Gesamtschulen weder einen biologischen noch einen sozialen Unterschied machen sollte.

Der Soziologe James Coleman¹¹ hat 1969 die vier Grundelemente beschrieben, die dieses Ideal konkretisiert haben.

Geometrie und Trigonometrie; allgemeine Geschichte; Naturgeschichte einschliesslich physikalischer Geographie; Physik und Chemie (Report 1893, S. 36f.).

¹⁰ New York Times January 1, 1894.

¹¹ Der Bildungssoziologe James Coleman (1926-1995) war Vorsitzender einer Kommission „Equality of Educational Opportunity,“ die nicht, wie oft angenommen wird, der amerikanische Kongress, sondern das seinerzeitige United States Department of Health, Education and Welfare eingesetzt hatte.

„In the United States, nearly from the beginning, the concept of educational opportunity had a special meaning which focused on equality. This meaning included the following elements:

- Providing a *free* education up to a given level which constituted the principal entry point to labor force.
- Providing a *common curriculum* for all children, regardless the background.
- Partly by design and partly because a low population density, providing that children from diverse backgrounds attend the *same school*.
- Providing equality within a given *locality*, since local taxes provided the source of support for schools”
(Coleman 1969, S. 13).

Dieses Ideal war gedacht für eine Primarschule ohne grosse Differenzierung. Die Einführung der High Schools, also des integralen Systems von Primar- und Sekundarschule, war jedoch ohne starke Differenzierung nicht möglich.

Eine neuere historische Studie kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung seit 1892 vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann: Erstens wurde das demokratische Postulat der Chancengleichheit umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, das Curriculum war und ist zugeschnitten auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen.

- „Gleich“ war nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten.
- Schon der Ort - Grösse, Lage und Qualität der Schule - war immer ungleich.
- Versuche, die soziale Gleichheit durch positive Diskriminierung und Quoten herzustellen, haben kaum zu Erfolgen geführt.¹²

Zweitens hatte und hat das Angebot der High Schools keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anboten.¹³ Und mehr noch, weil die Schüler unterschiedlich gruppiert werden und das jeweilige Curriculum nach verschiedenen Gesichtspunkten organisiert ist, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem Geschlecht, wird die Spaltung der Gesellschaft vertieft und nicht etwa überwunden.

- Die Differenzierung und soziale Stratifizierung wird durch zwei Faktoren verstärkt,

¹² Der amerikanische Supreme Court hat am 28. Juni 2007 entschieden, dass die ethnische Durchmischung der Schülerpopulation durch die Schulbehörden nach bestimmten Quoten verfassungswidrig sei. Minderheiten gleich welcher Art dürfen im Bildungssystem nicht länger bevorzugt behandelt werden, um die Folgen früherer Diskriminierungen auszugleichen.

¹³ „Despite claims by educators that they were building ‚democracy’s high school,‘ the institutions they created were deeply undemocratic, providing only a small percentage of students with the opportunity to master the knowledge and skills that might lead to power and success in American society” (Angus/Mirel 1999, S. 198).

- den Einsatz von Intelligenztests und den internen Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitiert (ebd.).
- Die Schule für *alle* ist also kein Erfolg für alle, jedenfalls soweit Leistungsdaten reichen.

Der internationale Vergleich zeigt, dass die Idee einer möglichst langen Verschulung für alle, die im Kern gleich ist, nicht nur sehr verschieden realisiert wird, sondern auch neue Formen der Ungleichheit schafft. Es gibt nicht das *eine* „beste System,“¹⁴ von dem alle anderen lernen können, wie sie es machen müssen.

Auffällig am internationalen Vergleich ist auch, dass in bestimmten Ländern, die seit Jahrzehnten Gesamtschulen führen, Versuche unternommen wurden, mehr Wettbewerb freizusetzen. Die amerikanische High School ist das historische Projekt der Demokraten, die englische Comprehensive School hat die Labour Party eingeführt und die schwedische Gesamtschule ist im sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat entwickelt worden.

Diese Parteien sind traditionell eher marktkritisch und wollten vor allem im Bildungsbereich keine Wettbewerbssituation. Die soziale, ethnische und religiöse Benachteiligung verschiedener Gruppen sollte durch gleiche Verschulung kompensiert werden. Aber das ist nie wirklich eingelöst worden, auch nicht durch die Veränderung von Methoden und Lernumwelten.

Heute ist Wettbewerb angesagt, national wie international, Bildung wird zunehmend ökonomisch verstanden und erscheint als Produkt, der Staat finanziert nicht mehr einfach ohne die Frage nach dem Nutzen und die Kontrolle der Wirksamkeit beschäftigt eine ganze Testindustrie.

3. *Wettbewerb: Race to the Top*

Eine Frage, die auch schon John Dewey beschäftigt hat, betraf die Effizienz der eingesetzten Ressourcen. Amerikanische Erfahrungen zeigen, dass das Vertrauen in reformpädagogische oder „kindzentrierte“ Modelle des Unterrichts mit Hinweis auf mangelnde Effizienz stark gesunken ist. Insbesondere nach dem Krisenreport „A Nation at Risk“ (1984) ist die Entwicklung bestimmt gewesen durch bildungspolitische Vorgaben und finanzielle Anreize, die mehr und mehr von Bundesmitteln her gespeist wurden. Letztlich handelt es sich dabei um eine stillschweigend vollzogene Zentralisierung bei Wahrung der föderativen Strukturen.

Zu Beginn der Obama-Administration stellte der Kongress dem nationalen Bildungsministerium 4.35 Milliarden Dollar zur Verfügung, die von 2009 an mit dem Plan „Race to the Top“ umgesetzt wurden.¹⁵ Die amerikanischen Schülerinnen und Schüler sollten Spitzenplätze in den internationalen Leistungsvergleichen erreichen. Wer von den Bundesstaaten sich um die Mittel bewarb, musste die Bedingungen des Ministeriums erfüllen. Dazu zählten:

¹⁴ David Tyack (2005) hat die These vertreten, dass die amerikanische Schulentwicklung des 20. Jahrhunderts vom bürokratischen Bestreben gekennzeichnet ist, *ein* System zu errichten.

¹⁵ <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>

- Ausbau der privat geführten, aber staatlich finanzierten Charter-Schools;
- Übernahme der „college-and-career-ready standards“;
- Evaluation der Lehrerleistungen gemäss den Ergebnissen der Leistungstests der Schüler;
- Abweisung von schlechten Schülern;
- rigorose Strategien zur Verbesserung von Schulen mit schlechten Testergebnissen, etwa Entlassung des Schulleiters, der Hälfte und auch des ganzen Kollegiums oder ähnlich drastische Massnahmen.

Der Anreiz zeigte Wirkung: 46 Bundestaaten und der District of Columbia bewarben sich, was nur möglich war, weil zuvor die Landesgesetze so geändert wurden, dass die Bedingungen des Bundes erfüllt werden konnten. Am Ende erhielten 18 Staaten und Washington D.C. den Zuschlag, die Gesetzesänderungen wurden in keinem Falle wieder zurückgenommen (Ravitch 2016, S. 35).

Einen ähnlich wachsenden Einfluss des Bundes, wenngleich ohne die amerikanischen Strategien, sieht man in Deutschland, wo bestimmte Reformvorhaben wie die Einrichtung von Ganztagschulen oder die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ohne Bundesmittel nicht hätten vorangetrieben werden können. In Deutschland ist weiterhin zu beobachten, wie stark sich Stiftungen im Bildungsbereich engagiert haben. Praktisch keine grössere Stiftung kommt mehr ohne aufwändige Bildungsprogramme aus.

In den Vereinigten Staaten unterstützen die Stiftungen der reichen Eliten vor allem Charter-Schools oder besondere Privatschulen. Allein die Walton Family Foundation stellt für Charter-Schools jährlich 200 Millionen Dollar zur Verfügung. Ähnlichen Einfluss nehmen die Bill and Melinda Gates Foundation oder Edythe and Eli Broad Foundation sowie weitere Stiftungen.¹⁶ Dahinter steht die Idee, dass freie Schulwahl und Wettbewerb zu höherer Bildung führen und davon auch die armen Familien profitieren würden.

Wohin das führen kann, zeigt ein amerikanisches Beispiel, das die bekannte Journalistin Dale Russakoff (2015) in einem bemerkenswerten Buch näher beschrieben hat. Der Titel des Buches heisst programmatisch *The Prize*. Der Titel soll darauf hindeuten, dass das öffentliche Bildungswesen einen hohen Preis bezahlen muss, wenn es sich in Abhängigkeit von Philanthropen begibt. Je mehr Mittel aus Stiftungen oder Privatvermögen in Schulen fliessen, desto abhängiger wird das öffentliche Bildungswesen von den Bedingungen der Geldvergabe.

Dale Russakoff erzählt die Geschichte eines bis dahin einzigartigen Experimentes. Die Stadt Newark im Bundesstaat New Jersey ist eine heruntergekommene Metropole, die seit Jahrzehnten mit massiver Ghettobildung im Stadtkern zu tun hat, verursacht durch die Stadtflucht der weissen bzw. der wohlhabenden Bevölkerung. In der Folge sind die innerstädtischen Schulen von schlechter Qualität und in einem erbärmlichen Zustand. Immerhin spielt Bruce Springsteen dort wieder.¹⁷ Er ist in der Nähe aufgewachsen.

Die Stadt beschäftigt 7.000 Lehrpersonen bei einer Bevölkerung von etwa 281.000 Einwohnern;¹⁸ die Stadt ist der grösste Arbeitgeber im gesamten Umfeld. Der demokratische

¹⁶ New York Review of Books Vol. LXIII, Number 19 (December 8 - December 21), S. 60.

¹⁷ Konzert im Prudential Center Newark NJ am 31. Januar 2016.

¹⁸ Schätzung des Jahres 2015.

Bürgermeister von Newark, Cory Booker,¹⁹ und der künftige republikanische Gouverneur, Chris Christie,²⁰ beschlossen im Dezember 2009, dass sich am System der Verschulung ihrer Stadt etwas Grundlegendes ändern müsse. Sie griffen dabei auch konzeptionell auf Ideen zurück, die amerikanische Schulreformbewegungen seit längerem vertreten haben:

„With backing from the nation’s richest philanthropists and prominent politicians in both parties - including President Barack Obama - the self-dubbed education reform movement aimed to break up the old system with entrepreneurial approaches: charter schools, business-style accountability for principals and teachers based on students’ test scores, and bonuses for top performers” (Russakoff 2015, S. 6).

Der Slogan dieser Bewegung lautet emphatisch „We know what works“ (ebd.). Damit werden alle anderen Ansätze abgewertet oder als wirkungslos hingestellt. Reform heisst so Kampf gegen das alte System und radikaler Umbau mit einem effektvollen Wirkungsversprechen.

Booker und Christie schafften es, im September 2010 Mark Zuckerberg zu gewinnen und von ihm die Zusage einer Investition von 100 Millionen Dollar für fünf Jahre Schulentwicklung in Newark zu erhalten (ebd. S. 29). Zuckerberg wollte sein Geld einsetzen zur Verbesserung der innerstädtischen Verschulung. Die Idee war, dass genügend Geld den Unterschied macht und mit den praktischen Erfahrungen ein nationales Modell der Schulentwicklung gefunden werden kann (ebd. S. 24).

Am 24. September 2010 verkündeten Zuckerberg, Booker und Christie die Donation in der Oprah Winfrey Show.²¹ Das Publikum im Studio reagierte mit Standing Ovationen und fand das Ganze eine grossartige Idee. Der jüngste Milliardär der Welt blieb sitzen, errötete und fühlte sich sichtbar unwohl angesichts der ihm entgegenschlagenden Bewunderung (ebd. S. 35).

Kein Thema waren die Widerständigkeit der Praxis, die öffentliche Meinung in Newark und die Frage, wie die Lehrerverbände eingebunden werden können. Dafür klang die Grundidee umso überzeugender:

„Equipping five-year-olds from the poorest neighborhoods in Newark with a strong foundation in reading and math, along with a love of learning, represented an essential first step on a path toward a better life“ (ebd., S. 53).

Die Geschichte der Tops und Flops in der langen Reihe von Schulreformen ist bislang wenig aufgearbeitet, aber dieser Versuch in Newark war ein Flop in verschiedener Hinsicht. Grundlegend war die Arroganz der Konzepte gegenüber den Erfahrungen im pädagogischen Feld.

Die damalige Kanzlerin des Schuldistrikts von Washington DC, Michelle Rhee,²² hatte einen ähnlichen Versuch mit den Worten kommentiert:

¹⁹ Der Jurist Cory Booker war von 2006 bis 2013 der 36. Bürgermeister von Newark. Seitdem ist er als Senator für New Jersey tätig.

²⁰ Christopher James Christie wurde am 3. November 2009 zum Gouverneur gewählt und hat das Amt seit Januar 2010 inne.

²¹ <http://www.oprah.com/own-oprahshow/mark-zuckerbergs-big-announcement-video>

²² Michelle A. Rhee war von 2007 bis 2010 Kanzlerin der öffentlichen Schule in Washington D.C. Sie war Lehrerin und ist über „Teach for America“ rekrutiert worden, die ausgebildete Akademiker in Kursen auf öffentliche Schulen vorbereitet.

- „Kooperation, Kollaboration und die Suche nach Konsens werden überschätzt, stattdessen soll die strikte Verantwortung für den Lernerfolg massgebend sein.“
- „Lernerfolge“ waren gleichbedeutend mit den Ergebnissen der Leistungstests und dafür sollten die Schulen verantwortlich sein.

Bevor sie das Amt als Kanzlerin antrat, ist das historische und demokratisch gewählte D.C. Board of Education entmachtet worden. Michelle Rhee wurde die erste Kanzlerin der neuen Administration und erhielt die volle Macht. Die Schulen in ihrem Distrikt gehörten zu den schlechtesten des ganzen Landes und sie versprach radikale Massnahmen, die sämtlich zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit führen sollten.

Kanzlerin Rhee reagierte mit Massnahmen zum Bürokratieabbau, schloss Schulen, entliess Hunderte von Lehrkräften, oft ohne wirklichen Grund, und feuerte Schulleiter, die mit ihrem Kurs nicht einverstanden waren, auch wenn sie selbst eingestellt hatte. Ihr Stil war autoritär, gegenteilige Argumente drangen nicht durch, der Widerstand von Lehrgewerkschaften und die Meinung vieler Eltern interessierte sie nicht. Sie schaffte es auf das Titelbild der Time,²³ aber scheiterte mit der Reform. Nachdem Bürgermeister Adrian Fenty wegen ihrer Schulpolitik nicht wiedergewählt wurde, trat sie am 13. Oktober 2010 von ihrem Amt zurück.

Ähnlich erging es dem Zuckerberg-Experiment in Newark. Es begann mit einer Werbekampagne für die Ziele der Schulreform, die am Ende fast zwei Millionen Dollar kostete (ebd. S. 58). Die versteckten Zielsetzungen des Versuchs war die Schliessung von „failing schools“, die Ausbreitung von Charter-Schools und die Auflösung von festen Lehreranstellungen (S. 63). Auf die Erwartungen der Praxis wurde ebenso wenig Rücksicht genommen wie auf die Vorschläge zur Schulentwicklung, die die Basis erarbeitet hatte. Stattdessen wurde ein teurer CEO eingestellt, ebenso teure externe Gutachten in Auftrag gegeben und eine Reform vorangetrieben, die an der Praxis vorbeigedacht war (ebd. S. 107ff).

Die Reform hat etwa nicht bedacht, dass die Schulgesetze des Staates New Jersey strikte Regeln der Anstellung vorgeben. Lehrer mit einer festen Anstellung konnten also nicht einfach entlassen werden (ebd. S. 123). Dafür war der CEO erfolgreich in weiteren Versuchen des Fund Rising, wobei alle Donationen gebunden waren an dasselbe Ziel,

„to transform Newark Public Schools into a service-oriented organization, primarily focused on talent management and human capital, finance and operations, and innovation“ (ebd. S. 126).

Dieses Ziel scheiterte ebenso wie die Sprachregelung. Am Ende waren die Schulen nicht besser, sondern eher schlechter, das Modell für Amerika entwickelte sich nicht, der Personalbestand veränderte sich auch nicht wesentlich und am Ende stand die Einsicht, dass die Reformer „zu arrogant“ (ebd. S. 210) gewesen waren.

Schulentwicklung lässt sich offenbar nicht von den Banken oder den grossen Beratungsfirmen lernen. Auf der anderen Seite haben gerade die standardisierten Leistungserhebungen dazu geführt, Schulen unter Druck zu setzen und sie damit aber nicht herauszufordern, sondern den Mut zu nehmen. Wenn Schulen den Status „failed“ erreicht

²³ *How to Fix America's Schools* (Time December 8, 2008).

haben, können sie geschlossen werden. Staatsschulen werden dann durch private Charter-Schools ersetzt, ohne dass eine Garantie gegeben wäre, damit die Qualität zu erhöhen.

Richard Elmore von der Harvard University, Experte für amerikanische Bildungspolitik, veröffentlichte 2004 ein einflussreiches Buch, das den Titel trägt: *School-Reform from the Inside Out*, also Schulreform, die von Innen nach Aussen geht, nicht umgekehrt, eine Schulreform, anders gesagt, „mit dem Innenblick“. Elmore geht es um das Verhältnis von dem, was heute gerne „policy“ genannt wird, zur Praxis und genauer gesagt: zu den professionellen Lehrkräften im Feld.

Das Thema ist der auch in Deutschland viel zitierte „Paradigmenwechsel“ der Bildungspolitik von der „Input-“ zur „Outputsteuerung“, der verknüpft wird mit der Verantwortung der Schule für den Lernerfolg oder dem, was die amerikanische Pädagogik „accountability“ nennt. Über diese Idee hält Elmore lakonisch fest:

„While accountability for results has proven to be a powerful and durable political idea, it has no more basis in the reality of practice for most educators than previous political ideas“ (Elmore 2004, S. 215).

Die Reformpolitik nimmt darauf, wie die Beispiele gezeigt haben, oft keine Rücksicht, weil sie von Konzepten und Sprachen, nicht von Erfahrungen, gesteuert werden. Zudem reagieren Medien häufig nur auf eine viel versprechende Radikalität. Flops sind unter diesen Umständen erwartbar. Aber „Scheitern“ hat im Schulbereich noch eine ganz andere Seite.

Wie eine *Failed-School* auf drohende Schliessung reagiert, zeigt das Beispiel der Mission High School in San Francisco, die Kristina Rizga (2015) beschrieben hat. Die Management-Sprache spielte dabei eher eine abschreckende Rolle, entscheidend war das Engagement der Lehrpersonen, der Konsens innerhalb der Lehrerschaft, die Kollaboration mit den Eltern und die Ermutigung der Schüler, sich trotz ihrer Vorerfahrungen auf lohnende Lernprozesse einzulassen.

Die Schulleitung muss genau diesen Prozess fördern. Sie muss davon ausgehen, dass Lehrpersonen, Schüler und Eltern gemeinsam die Verantwortung tragen und dass Leistungen zustande kommen, die sich nicht einfach auf einen anschliessenden Test beziehen. Das verlangt eine enge Abstimmung innerhalb der einzelnen Fachschaften, transparente Leistungsanforderungen, ebenso transparente Formen der Beurteilung und klar einen Konsens innerhalb der ganzen Schule.

Für den Mathematikunterricht wird das Erfolgsrezept so beschrieben:

„As a part of this program, some math teachers started meeting to identify yearly learning goals, plan units and individual lessons, name specific skills students would have to master, and share best teaching strategies to help students learn various skills. Many math teachers met to review student work together and analyzed their grading policies. Teachers started observing each other and discussed what they saw as strengths and areas that needed changes“ (ebd., S. 104).

Aber auch hier war das Programm nicht alles. Gruppenarbeit etwa darf nicht als Dogma verstanden werden, ebenso wenig wie Projektarbeit oder selbstorganisiertes Lernen. Wenn Schüler der Auffassung sind, sie können ohne Gruppe besser oder ausserhalb eines Projekts effizienter lernen, dann können die Lehrpersonen diese Einstellung nicht einfach

ignorieren. Das begrenzt jedes didaktische Konzept. Ein Mathematiklehrer wird mit dem Satz zitiert:

„Just because you understand something conceptually, doesn't mean you are better at it procedurally“ (ebd., S. 107).

Bei allen Reformpostulaten muss beachtet werden, dass sie vor Ort angepasst und umgedeutet werden, weil sie anders nicht umgesetzt werden können. Das zeigt die Schulgeschichte ebenso wie die internationale Schulentwicklungsforschung, kein Reformprojekt durchläuft die Entscheidungsebenen ohne Reibungsverlust, die kritische Frage ist, ob man es am Ende überhaupt noch wiedererkennt (Oelkers/Reusser 2008). Auf der anderen Seite gibt es immer neuen Chancen für eine radikale Schulkritik.

4. *Neue Chancen der Schulkritik*

Keine Reform gelingt einfach aus sich heraus und gefragt sind mehr als gut klingende Konzepte, die merkwürdigerweise immer vorhanden sind. Sie reagieren häufig nicht auf die Bedürfnisse der Praxis, sondern auf öffentliche Schulkritik und so auf Gruppen mit bestimmen Anliegen, die politischen Einfluss nehmen und Mehrheiten ändern wollen.

In den meisten schulpädagogischen Visionen von Reform wird „Fortschritt“ auf einem Weg erreicht, der ein- für allemal der richtige ist. Es gibt dort keine multiple Interdependenz von verschiedenen Reformsträngen und so riskanter Verknüpfungen, die erst im Prozess erkannt werden können.

Das gilt auch für heutige Reformbewegungen,²⁴ die auf Wettbewerb, Lerntechnologien und Leistungen in Tests setzen. Auch sie haben die grundlegenden Alternativen zur Staatsschule nie revidiert und halten trotz gegenteiliger Evidenz eisern am Fortschrittsversprechen fest. Dazu genügen die Rhetorik des Scheiterns der öffentlichen Bildung und die damit verbundene Verunsicherung der Eltern, denen die Freiheit der Wahl versprochen wird.

Das System der öffentlichen Bildung ist im 20. Jahrhundert exponentiell gewachsen und hat früh Kritik erfahren, die sich mit dem Erfolg der staatlichen Verschulung zusehends verschärfte. Die Stossrichtungen der Kritik sind zwischen 1850 und 1930 formuliert worden (Oelkers 2000, S. 66-84) und halten sich bis heute:

- Staatliche Schulen arbeiten mit einem angemassten Mandat und sind de facto Monopole.
- Sie widersprechen der Selbstbestimmung des Kindes.
- Lehrkräfte verwalten die Privilegien des Staates.
- Schulen haben im Verhältnis zum Aufwand keinen auch nur annähernd angemessenen Ertrag.
- Das Schulwissen hat keinen Lebensbezug und wird rasch vergessen.

Der erste grosse Feind der staatlichen Volksschule war die katholische Kirche, die von „Schulzwang“ sprach und damit vor allem die Verstaatlichung der Schulaufsicht meinte. In

²⁴ In den Vereinigten Staaten: „Democrats für Education Reform“, „Education Reform Now“ oder „Families for Excellent Schools“.

der frühen Kinderpsychologie wurde ein Gegensatz zwischen dem natürlichen Lernen des Kindes und dem entfremdeten Lernen in der Institution Schule konstruiert. Und früh wurde auch die Bürokratie der Schule unter Anklage gestellt und die Effizienz des Unterrichts bezweifelt.

Die Schulkritik hat die Institution Schule ständig angegriffen, aber nicht wirklich verändert. Bildungssysteme wandeln sich nicht einfach nach Massgabe ihrer Kritiker, sondern aus sich selbst heraus und so nie radikal. Der bereits erwähnte Kevin Carey hat dafür auch eine Erklärung:

„Organizations become so used to the way things are, they can't conceive of another way until a new competitor springs up to take advantage of all those inefficiencies and rives the old business to extinction" (Carey 2016, S. 51).

Das ist das inzwischen sehr populäre Napster-Argument: Die alte und sehr selbstsichere Musikindustrie ist verschwunden, weil die Tauschbörse Napster attraktivere Angebote gemacht hat. Digitale Angebote werden die Bildung neu ausrichten, sie sind didaktisch besser, leichter zugänglich und kennen keine menschlichen Schwächen. Zu Ende gedacht könnte sich dann jeder Lernende seine Bildung selbst zusammenstellen und die staatliche Aufsicht hätte auf ungeahnte Weise ausgedient.

Damit verbunden ist die Frage, ob öffentliche Bildung an gesellschaftliche Institutionen gebunden sein muss. Diese Frage erhält nicht nur von Seiten digitaler Bildung her Auftrieb, sondern auch durch die ökonomische Kritik der schulischen Allgemeinbildung, der vorgeworfen wird, sie sei im Grossen und Ganzen nutzlos, weil man mit ihrem Angebot nichts anfangen kann. Die Datenbasis findet sich bei Richard Arum und Josipa Roksa

- Kevin Carey geht davon aus, dass Bildung strukturiert sein muss, interaktiv ist und viel Zeit in Anspruch nimmt,
- aber überall stattfinden kann, ohne eine Institution wie die Universität vorauszusetzen (Carey 2016, S. 116).
- Nötig sind kontinuierliche und organisierte Interaktionen mit Experten und deren Lernumgebungen, „either in persons or represented in words or computer code“.

Das lässt sich mit der gleichfalls radikalen Schulkritik des amerikanischen Ökonomen Bryan Caplan (2018) verbinden. Er hält das Bildungssystem für eine einzige Verschwendung von Zeit und Geld, sofern mehr vermittelt werden soll als das, was über die zum Leben notwendige Elementarbildung hinausgehen würde. Eine ähnliche Forderung, Konzentration der Bildung auf die Grundlagen „lire, écrire, compter“, findet sich auch im pädagogischen Programm von Emmanuelle Marcons Bewegung „En marche“, wengleich nur bezogen auf die Vor- und die Primarschule.²⁵

- Kostenlose und verpflichtende Bildung für alle wird von Caplan bezeichnet als „panideological affection“ (ebd., S. 196), weil niemand dagegen ist und jeder mehr verlangt.
- Aber die Bildungsindustrie geht in ihrem Einfluss viel zu weit.
- „The United States - and probably the rest of the world - is overeducated“ (ebd., S. 199).

²⁵ <https://en-marche.fr/emmanuel-macron/le-programme/education>

Für Caplan sind die Alternativen die „Entfettung“ des Curriculums, also Konzentration auf das praktisch Verwertbare und Nützliche für den Arbeitsmarkt einerseits, Kürzung der staatlichen Subventionen sowie Erhöhung des Schulgeldes andererseits (ebd., S. 204-209).

- „There really is no need für K-12 to teach history, social studies, art, music, or foreign languages“ (ebd., S. 206),
- wenn die erwachsenen Amerikaner andererseits beklagenswerte Defizite im Lesen, Schreiben und Rechnen aufweisen (ebd., S. 205/206).

Damit wäre die Entwicklung der öffentlichen Bildung in den Vereinigten Staaten zurückgeworfen in die Zeit vor dem amerikanischen Bürgerkrieg. Auch das ist eine Provokation, die zu Diskreditierungen führen soll. Ein Zusammenhang zwischen Allgemeinbildung und politischer Öffentlichkeit wird nicht einmal negiert, sondern gar nicht erst in den Blick genommen.

Staatliche Schulreformen stellen ein komplexes und dynamisches Wirkungsgeflecht dar. Veränderungen sind nicht zu jeder Zeit möglich. Akteure handeln in Situationen, die mehr oder weniger stabile Kontexte voraussetzen. Bildungsreformen müssen auch für ein grösseres Publikum plausibel erscheinen und nicht nur in den pädagogischen Professionen Rückhalt haben.²⁶ Oft wird dieser Rückhalt nicht durch bildungspolitische Vorgaben erreicht, sondern durch das Eingehen auf konkrete Problemlagen. „Reform“ heisst dann, eine aussichtsreiche Lösung vor Augen zu haben, in die investiert werden kann.

Jede Reform hat Risiken, aber auch Bedingungen für Gelingen und Scheitern. Eine wesentliche Bedingung ist das Know-how derjenigen Akteure, die die Reform tragen. Vom Geschick, von der Sensibilität gegenüber dem Feld und von der Lernfähigkeit hängt der Erfolg wesentlich ab. Ausserdem muss jede Reform einen Fokus oder ein zentrales Anliegen haben, mit dem sich die Agenda besetzen lässt.

In dieser Situation hilft vielleicht ein Blick zurück, als „Schulreform“ noch kein ideologisch umstrittenes Konzept war und erste Erfahrungen gesammelt werden konnten. Mein Beispiel ist berühmt, allerdings auch häufig missverstanden worden, weil der Idealisierungsgrad viel zu hoch war. Es geht um eine kleine Universitätsschule, die sich mit dem Namen von John Dewey verbindet, die University of Chicago Elementary School, die in der ursprünglichen Form von 1896 bis 1904 bestanden hat und seit 1901 inoffiziell „Laboratory School“ hiess.²⁷

5. Deweys Schulreform

Konzeptionell wollte Dewey 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 sollte. Anfänglich unterrichtete Clara Mitchell, die erste Lehrerin, die angestellt wurde, Geschichte und Literatur und eine andere Lehrerin Nature Study.

²⁶ Appius/Nägeli (2017).

²⁷ Oelkers (2009).

- Je mehr Lehrkräfte angestellt wurden, desto mehr setzte sich das Prinzip der Spezialisierung durch.
- Im Jahre 1898 hatte die Schule Fachabteilungen und somit Lehrkräfte für Literatur, Geschichte, Handarbeit, Naturwissenschaft, Sport, textiles Werken, Kochen und Sport.
- Die Betreuungszahlen waren extrem günstig, es gab keine andere Schule in Chicago mit einer vergleichbaren Relation zwischen Lehrern und Schülern.²⁸

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. Wissenschaft (science) war Naturkunde und bestand aus Beobachtungen der Umwelt. Die Wahl und Abfolge der Themen in diesen beiden Lernbereichen war den Lehrkräften überlassen.

Es gab einen Tages- und Wochenplan, der für das zweite Jahr so aussah (Camp Mayhew/Camp Edward 1936, S. 383):

Subject	Daily Program	Hours a Week	Period (number and length)
Gymnasium	2 days a week	1 $\frac{1}{3}$	2 at 40 min.
Shop	3 days a week	1 $\frac{1}{2}$	3 at 30 min.
Sewing	2-3 days a week	1 $\frac{1}{2}$	2-3 at 45-30 min.
Music	3 days a week	1	3 at 20 min.
Visiting Museums, etc.	1 day a week	1 $\frac{1}{2}$	1 at 1 hr. & 30 min.
Cooking	2 days a week	1 $\frac{1}{2}$	2 at 1 hr. & 30 min.
Science	2 days a week	2	2 at 1 hr.
Expressive Activities, Art, Modeling ...	5 days a week	2 $\frac{1}{2}$	5 at 30 min.
"History"—Stories, Conversations ...	5 days a week	2 $\frac{1}{2}$	5 at 30 min.
Assembly	1 day a week	$\frac{1}{3}$	1 at 20 min.
Total	3 hrs. a day	15 $\frac{2}{3}$	

²⁸ Die Lehrkräfte wurden je nach Funktion unterschiedlich bezahlt. Eine Gehaltsliste findet sich in einem Schreiben von Alice Chipman Dewey an Thomas W. Goodspeed vom 30. Oktober 1901. Thomas Goodspeed (1865-1927) war von 1890 bis 1913 der Registrator der Universität von Chicago.

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 Aufmerksamkeit (mental alertness) sowie ihrer Fähigkeit, bestimmte Arbeiten ausführen und zusammenarbeiten 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. „There were no comparison of the work of the children, who, with some few exceptions, never asked the teacher for judgements or rankings or even comments on their work“ (ebd., S. 376).

- Es gab weder formale Prüfungen noch „marks“ für Fehler, allenfalls wurden die Lernfortschritte beurteilt, wenn die Kinder dies verlangten (ebd.).
- In den Anfängen der Schule berichtete der University Record, also die Zeitschrift der Universität Chicago, regelmässig über die Fortschritte der einzelnen Lerngruppen, die so öffentlich wurden.
- Die einzelnen Tätigkeiten der Kinder sollten soweit wie möglich „selbst initiiert“ sein, was auf Seiten der Eltern wie der Lehrkräfte viel Geduld abverlangte.

Die Lehrkräfte mussten lernen, der Versuchung zu widerstehen, in den „konventionellen Unterricht“ zurückzufallen (ebd., S. 379). Und die Eltern fragten oft genug nach, ob bei dem „experimentellen“ Lernen auch wirklich etwas herauskomme (ebd., S. 380). Auch aus diesem Grunde wurde der Prozess fortlaufend dokumentiert.

Der Unterricht in Fremdsprachen begann früh. Angeboten wurde seit 1897 Französisch und seit 1899 auch 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 etwa eine Unterrichtserfahrung, ebenso wie deutsche Weihnachtslieder.²⁹

Die Schule 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, das nicht nur in der Stadt Chicago einmalig war.

Die Schule hatte eine sehr aktive Elternschaft, die organisiert war in der „Parents‘ Association of the Laboratory School“ (Johnson O’Connor 1904). Hier trafen sich die Eltern regelmässig einmal im Monat und kommunizierten ansonsten auch vielfach informell. Oft wurden die monatlichen Treffen durch Lectures eröffnet, die Dewey und Andere hielten. Deweys bahnbrechendes Buch *School and Society* geht auf solche Vorträge zurück.

Die Eltern wurden aber nicht nur informiert und auf dem Laufenden gehalten, sie waren an der Entwicklung der Schule auch direkt beteiligt. Was für die Lehrkräfte gelten sollte, konnte auch für die Eltern gesagt werden, sie mussten den experimentellen Status der

²⁹ Deutsche Einwanderer stellten ein Viertel der Bevölkerung Chicagos. Im Jahre 1900 waren 470.000 Personen deutscher Herkunft oder Abstammung.

Schule akzeptieren und nach intelligenten Lösungen suchen (Camp Mayhew/Camp Edwards 1936, S. 312).

- Für die Lehrerschaft gab es keine lange vorbereiteten formalen Ausbildungsprogramme,
- vieles geschah ad hoc und verlangte daher eine hohe kommunikative Abstimmung unter den Lehrerinnen und Lehrern,
- die sich auch gegenseitig besuchten und von dem lernten, was sie bei anderen sahen.

Diskrepanzen zwischen den Lehrkräften konnten so schnell korrigiert werden. Checks bei der Verteilung der Lernressourcen und Kontrolle der Zentrifugalkräfte im Unterricht waren weit wirksamer als rigide Planung (ebd., S. 367). Voraussetzung war, dass alle Lehrkräfte untereinander täglich Kontakt hatten und sich einmal in der Woche zu einem formellen Meeting trafen (ebd., S. 370f.). Verlangt waren also „continual exchange“ (ebd., S. 375) und hohe Kompetenz in der Individualisierung des Unterrichts (ebd., S. 378).

Die Lerngruppen der Schülerinnen und Schüler berichteten auf wöchentlichen Versammlungen der Schule über ihre Projekte und führten vor, was sie gelernt hatten. Sie wurden nicht vergleichend beurteilt (ebd., S. 376). Wöchentlich wurde auch eine Schulzeitung gedruckt, die von den älteren Schülern hergestellt wurde und zu der auch die jüngeren beitrugen, immer auf der Basis dessen, was sie in der Woche gelernt hatten. In diesem Sinne war der Unterricht orientiert am Produkt, eine Methode, die aus der Berufsbildung bekannt war. Allerdings war die Lernform kein für sich stehendes und immer neues „Projekt“, vielmehr wurde sehr darauf geachtet, dass sich die Kenntnisse folgerichtig aufbauen, nur nicht einfach in der konventionellen Abfolge von Lektionen.

Eine der Lehrerinnen war Laura Runyon,³⁰ die seit dem Herbst 1898 das Fach Geschichte unterrichtete und fünf Jahre lang dem Lehrkörper angehörte. Sie veröffentlichte 1900 einen der ersten Erfahrungsberichte über die neue Schule, der den Titel trug „A Day with the New Education“ (Runyon 1900). Der Artikel erschien in dem damals einflussreichen Monatsmagazin „The Chautauquan“, das vom Chautauqua Literary and Scientific Circle in New Jersey herausgegeben wurde und seit 1880 vorrangig Fragen der Erziehungsreform und Volksbildung thematisierte. Die ursprünglich methodistische Chautauqua-Bewegung führte seit 1878 Sommerschulen durch und war eine der Säulen der frühen amerikanischen Erwachsenenbildung.

1927 beschrieb Laura Runyon rückblickend die Öffentlichkeitsarbeit der Labor-Schule in Chicago. Sie verfasste die Wochenberichte, die dann im University Record publiziert wurden. Diese Berichte nahmen aber nach einer gewissen Zeit so viel Platz ein, dass der Präsident der Universität Chicago eingriff und die Publikation in der bisherigen Form untersagte.

Daraufhin wurden neun Monate lang auf Subskriptionsbasis kleine Monografien veröffentlicht, die den Stand der Entwicklung in einzelnen Schulbereichen darstellten. Dewey schlug vor, zusätzlich eine eigene Zeitschrift zu gründen, den Elementary School Record, der das eigentliche Organ der Laborschule wurde. Die erste Ausgabe erschien im Jahre 1900

³⁰ Laura Louise Runyon war später Professorin für Geschichte am Central Missouri State College in Warrensburg, MO.

(Brief an Nellie Lucy Griffiths vom 31. Januar 1927). Die Zeitschrift erlangte nationale Bedeutung und wurde wie die Monografien von der Chicago University Press verlegt.

In der Zeitschrift wurden die Evaluationen des Unterrichts veröffentlicht. Wenn man von einem „Testen der Hypothese“ sprechen will, dann ist das hier zu finden. Die so fortlaufend dargestellte Praxis nahm in der pädagogischen Öffentlichkeit schnell Vorbildcharakter an. Die praktischen Ideen der Schule wurden in aller Regel positiv aufgenommen. Allerdings war - und ist - über die genaue Praxis der Schule, über die inneren Konflikte und die Mikroskopie der Macht, vergleichsweise wenig bekannt, ihr Ruhm jedoch strahlt bis heute.

Ein Grund für das anhaltende Interesse ist, dass die Schule als praktischer Beweis für das Gelingen einer guten Erziehungstheorie angesehen werden kann. Das formulierte Dewey 1896 so:

„The primary school serves the purpose of a focus to keep the theoretical work in touch with the demands of practice, and also makes an experimental station for the testing and developing of methods, which, when elaborated, may be safely and strongly recommended to other schools. It believed that there is nothing which or common schools need more than wise guidance in this respect - the presentation of methods which are the offspring of a sound psychology, and have also been worked out in detail under the crucial texts of experience” (Dewey 1975, S. 244).

Das Ende dieses Experiments war allerdings kam plötzlich. Am 5. Juli 1904 kündigten John und Alice Dewey überraschend ihre Positionen. Sie gab ihr Amt als Prinzipalin der Schule auf, er seine Professur an der Universität von Chicago. Beide waren auf dem Höhepunkt ihres Schaffens, sie war 45 und er 44 Jahre alt. Der Grund für die Kündigung war die Behandlung von Alice durch die Universitätsleitung, die ihre Stellung nicht verlängern wollte. Sein kündigte und er aus Solidarität gleich mit.

Am 29. Juli 1909, schrieb John Dewey, nunmehr Philosophieprofessor an der Columbia University in New York, einen Brief an Georg Kerschensteiner, der sich in New York aufhielt und am 14. Juli Unterlagen über die Laborschule angefragt hatte. Leider könne er damit nicht dienen, antwortete Dewey, er sei jetzt bereits seit fünf Jahren in New York und die Schule sei nach seinem Weggang „aufgegeben“ worden. Den Ertrag der Schule beurteilte er so:

„In many respects the School was an increasing success; but as you say existing conditions were not favorable to such an undertaking. The University authorities were not in sufficient sympathy with the principle of the School to support it heartily, or to support me in relation to it. The financial difficulty became more and more serious, the more the School itself prospered. Finally, as an intellectual experiment the school seemed to have fulfilled its original purpose&it did not seem fair to the ideas involved to try longer to execute them without adequate means”.

Beide, Alice wie John Dewey, haben danach nie wieder Schule gegeben, ohne dass ihr pädagogisches Engagement unter der Entscheidung gelitten hätte, Chicago zu verlassen. Alice Dewey war in New York in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig und John Dewey wurde nach dem Ende der Laborschule zum prägenden Autor der amerikanischen Reformpädagogik, die mit Schulentwicklung ernst machen wollte und dafür die Behörden wie die Öffentlichkeit

gewinnen musste. Ob das im Zeitalter der Digitalisierung und Ökonomisierung der Bildung Geschichte ist, wird sich zeigen.

Literatur

A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education. April 1983. Washington, DC: U.S. Department of Education 1983.

Appius, Stephanie/Nägeli, Amanda (2017): Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Diss. phil. Universität Zürich. Institut für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.

Angus, David L./Mirus, Jeffrey E. (1999): The Failed Promise of American Highschool, 1890-1895. New York: Teachers College Press.

Arum, Richard/Roksa, Josipa (2011): Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Camp Mayhew, Katherine/Camp Edwards, Anna (1966): The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903. New York: Atherton Press.

Caplan, Bryan (2018): The Case Against Education. Why the System of Education is a Waste of Time and Money. Princeton/Oxford: Princeton University Press.

Carey, Kevin (2015): The End of College. Creating the Future of Learning and the University of Everywhere. New York: Riverhead Books.

Coleman, James S. (1969): The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: Harvard Educational Review (Ed.): Equal Educational Opportunity. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1969.

Dewey, John (1975): The Early Works, 1882-1898. Vol. 5: Early Essays 1895-1898. Ed. by Jo Ann Boydston; intr. by William R. McKenzie. Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam: Southern Illinois University Press, Feffer&Simons.

Elmore, Richard (2004): School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Galt Harpham, Geoffrey (2017): What Do You Think, Mr. Ramirez? The American Revolution in Education. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Johnson O'Connor, Nellie (1904): The Educational Side of the Parents' Association of the Laboratory School: From a Parent's Point of View. In: The Elementary School Teacher Vol. 4, No. 7 (Marc), S. 532-535.

Oelkers, Jürgen (2000): Schulreform und Schulkritik. Zweite, vollständig überarbeitete Auflage. Würzburg: Ergon Verlag.

Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von Esther Berner/Uli Halbheer/Stephanie Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ravitch, Diane (2016): Solving the Mystery of the Schools. In: The New York Review of Books Vol. LXIII, Number 5 (March 24 - April 6), S. 34-36.

Rizga, Kritina (2015): *Mission High. One school, How Experts Tried to Fail it, and the Students and Teachers Who Made it Triumph*. New York: Nation Books.

Russakoff, Dale (2015) *The Prize. Who's in Charge of America's Schools?* Boston/New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies with the Reports of the Conferences Arranged by the Committee. New York/Cincinnati/Chicago: The National Educational Association 1894.

Runyon, Laura L. (1900): A Day with the New Education. In: *The Chautauquan* Vol. 33, S. 589-592.

The Correspondence of John Dewey (2005): The Correspondence of John Dewey, 1871-1952. Ed. by Larry A. Hickman et. al. Carbondale: The Center for Dewey Studies 2005. (Dritte Ausgabe der DVD, May).

Tyack, David L. (1974): *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1974.

