Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 12 (2006)

Heft: 2

Artikel: Curriculumsgeschichte : Schulbildung in den USA im frühen 20. Jahrhundert als kulturelle These darüber, wer das Kind ist und wer es sein sollte

Autor: Popkewitz, Thomas S.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901851

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Curriculumgeschichte: Schulbildung in den USA im frühen 20. Jahrhundert als kulturelle These darüber, wer das Kind ist und wer es sein sollte

■ Thomas S. Popkewitz

Schulbildung verkörpert unter anderem das Heilsthema der nordamerikanischen und europäischen Moderne. Dieses Heilsthema verkörpert wiederum das Emanzipationsprojekt der Aufklärung. Das Kind ist der zukünftige kosmopolitische Staatsbürger, dessen Verstand und Rationalität Freiheit, Unabhängigkeit und Fortschritt erzeugen. Das Emanzipationsprojekt der Schulbildung enthält mindestens auf zwei verschiedenen Ebenen historische Ironien und Paradoxien der Moderne.

Erstens schliesst sich die Schulbildung der sozialen Verwaltung des Fortschritts und der Freiheit des Individuums an – zwei zentralen Registern der Moderne. Die Gründer der amerikanischen und der französischen Republik erkannten, dass der Bürger nicht einfach geboren wurde, sondern erst gemacht werden musste. Der moderne Staat musste den Bürger herstellen, auf dessen Mitwirkung (*participation*) die neue Nation angewiesen war, um überhaupt existieren zu können.[1] Die Schule sollte zur Herstellung der neuen Gesellschaft beitragen, indem sie das neue Kind herstellte. Die aus dem späten 19. Jahrhundert stammenden Theorien des Kindes und des Unterrichts waren Technologien, mit deren Hilfe die aufklärerischen Hoffnungen in Bezug auf menschliches Handeln (*agency*), Vernunft und wissenschaftliche Rationalität in Prinzipien des Alltags überschrieben werden sollten.

Zweitens enthielten die Hoffnungen auf eine soziale Verwaltung der Freiheit ironischerweise Ängste vor gefährlichen Menschen, die die Eigenschaften und Merkmale des neuen Bürgers nicht aufwiesen. Curriculum und Unterricht waren komparative Systeme, die die «Zivilisierten» von den «Unzivilisierten», den Wilden, Rückständigen – dem heutigen «sozial benachteiligten» Kind – unterschieden.

Diese Ironien und Paradoxien gehören zur Moderne. «Modernity cannot simply be written in terms of increasing autonomy and democracy, but rather in terms of changing notions of the substantive foundations of a self-realization and of shifting emphases between individualized enablements and public/collective capabilities» (Wagner 1994, S. xiv). Die Ironien und Paradoxien der Moderne werden in kulturellen Thesen über die Art und Weise der Lebensführung durch die Pädagogik generiert.

Curriculum und die Bestimmung dessen, wer das Kind ist und wer es sein sollte

Die Entwicklung der öffentlichen Massenschulbildung im späten 19. und beginnenden 20. Jahrhundert war Bestandteil des *nation building* auf beiden Seiten des Atlantiks und war jeweils mit politischen Bewegungen, Handel und Kapitalismus verbunden. Der moderne Wohlfahrtsstaat übernahm die Verantwortung für das Wohl seiner Bevölkerung. Sozialversicherungen, Alters- und Krankenversicherungen, Armenfürsorge, öffentliche Strassenbahnen, Stadtplanung, Versicherungsschutz bei Arbeitslosigkeit, der Aufbau von Infrastrukturen für den sozialen Wiederaufbau der Landregionen und staatliche Wohnbauförderungsprogramme wurden eingerichtet, um die Gesellschaft im Namen des Gemeinwohls zu verwalten.

Die Heilsgeschichten waren an die Transformation der herrschenden Prinzipien einer liberalen Demokratie gebunden, die davon ausgingen, dass die Individuen an der Gesellschaft teilnehmen (*to participate in society*). Während die frühere Welt ihre Wahrheit in der göttlichen Vorsehung gesucht hatte, nahm die ‹moderne› Pädagogik bestimmte religiöse Heilsvorstellungen auf und kombinierte sie mit wissenschaftlichen Ansichten darüber, wie Wahrheit und Selbstbestimmung zu erlangen seien. Die neue Heilsgeschichte wurde im Namen des Bürgers erzählt, der die bisherigen Überzeugungen und religiösen Neigungen und eine ererbte Sozialordnung aufgeben und sie durch diejenigen Pflichten, Verantwortlichkeiten und die persönliche Disziplin ersetzen sollte, wie sie in den liberal-demokratischen Idealen zum Ausdruck kommen. Die Inskription der Heilsthematik, die den Staat und die Schulbildung zusammenfügte, kursierte in Europa und Nordamerika. Die Geschichte der Sekundarschule in Frankreich kann, wie Durkheim es darstellt, auch als die zivilisierende Mission der Schule mittels ihrer wechselnden kulturellen Thesen über die Lebensstile, die eine «aufgeklärte Gesellschaft» darstellen, gelesen werden (Durkheim 1938/1977).

Das Wort «sozial» wies auf die neuen Aufgaben hin, die darin bestanden, den Fortschritt und die individuelle Verbesserung zu planen – *Social economics* und *social politics* zeugten vom wachsenden Bewusstsein über die Interventionsmöglichkeiten in

den Reformbewegungen, die in Nordamerika und den europäischen Ländern Teil des *social Protestantism movements* waren. Die Soziale Frage zum Beispiel war Ausdruck der Besorgnis protestantischer Reformer angesichts der in den Stadtzentren zu beobachtenden moralischen Zustände (Rodgers 1998, S. 65). Die britische *Fabian Society*, der deutsche *Evangelisch-Soziale Kongress*, die französischen Protestanten im *Musée Social* und die *Settlement-House-Bewegung* in Amerika unterstützten internationale Bemühungen zur Veränderung der Verhältnisse in den Städten, die auch die Menschen verändern sollten.

Die amerikanischen *Progressive education movements* waren Teil der beiderseits des Atlantiks vorfindlichen protestantischen Reformbewegung, die sich mit dem moralischen Verfall in den Städten auseinandersetzte. Die Reformen verkörperten das Heils- und Erlösungsthema bezogen auf die städtische Bevölkerung, das sich teilweise mit einem universellen Protestantismus deckte, der wiederum die Norm der Partizipation vertrat und sich als Vertreter eines nationalen Republikanismus verstand.[2]

Die Ausbreitung der Massenschulbildung beinhaltete «Heilsgeschichten», die das Individuum mit einem umfassenden kollektiven Sendungs- und Fortschrittsbewusstsein verbanden, das in der Nation zum Ausdruck kam. Das Curriculum und die neuen Wissenschaften der amerikanischen Pädagogik verbanden die vorherrschenden Gesellschaftsmuster und ihr Prinzip der kollektiven Zugehörigkeit mit den bestimmenden, inneren Gedanken und Alltagserfahrungen des Einzelnen. Lasch hat in diesem Zusammenhang argumentiert, dass die «neuen» Auffassungen der Kindheit im 19. Jahrhundert dazu beitrugen, die neue Idee der Familie im Sinne miteinander verflochtener Probleme der sozialen Verwaltung des Staates, des Gesundheitswesens und der Moralisten zu erzwingen (Lasch 1977).

Manche angloamerikanische pädagogische Traditionen lassen sich im Lichte der schottischen Aufklärung und der Reformation erklären, welche die Heilsthematik in der Schule säkularisierten. Die Erziehung des Kindes sollte die Erlösung der Gesellschaft gewährleisten. So legt Hamilton (1989) dar, dass calvinistische Einflüsse der schottischen Aufklärung in die USA überschwappten, was in der Folge diejenigen Lehrmethoden (*instructional systems*), die wohlgeordnete Formen der sozialen Organisation aufwiesen, begünstigte, mit dem Ziel, effizientere Verfahren (*systems*) der moralischen Überwachung und Arbeitsorganisation zu schaffen. Er erklärt ausserdem, dass zwischen sich wandelnden pädagogischen diskursiven Praktiken, wechselnden Konzeptionen der Arbeitsprozesse und sich verändernden Anschauungen über das Individuum und den Staat ein enger Zusammenhang besteht.

Die Pädagogik stellte eine zentrale Strategie im Rahmen dieser sozialen Verwaltung des Kindes dar. Die neuen psychologischen Auffassungen der kindlichen Entwicklung beinhalteten Unterscheidungen und Differenzierungen, die nicht nur die Informationen regulierten, sondern auch die Ansichten darüber, wer das Kind war oder wer es sein sollte. Die Pädagogik vertraute auf das vernünftige Individuum, in dem sie den Ort der Veränderung sah.

Wissenschaft als Methode zur Planung der neuen Gesellschaft und als kulturelle These über die Art und Weise der Alltagsbewältigung

Die Diskurse der Wissenschaft schrieben sich in die neue Pädagogik ein (Popkewitz 1991). Wissenschaft wurde als Teil des aufklärerischen Erbes betrachtet, das den Fortschritt ermöglichte. So wie die physikalischen Wissenschaften die Beherrschung der natürlichen Welt organisierten, sollten die Sozialwissenschaften das «Soziale Problem» beschreiben, erklären und Wege zu seiner Lösung aufzeigen. Aber die Sozialwissenschaften lieferten nicht ‹bloss› Ideen zur Interpretation des gesellschaftlichen Lebens; ihre Konzepte wurden umgekehrt selbst zu sozialen Praktiken.

Der Glaube an die Wissenschaft wurde durch die treibende Kraft eines *millenialist belief* an das rationale Wissen auch handlungsrelevant. Von Reformen der Stadtregierung bis zu Studien über Familie, Kind und städtischen Wohnbau unternahmen die *progressives* alles Mögliche, um die Menschen, die unter den misslichen Bedingungen der Städte litten oder in Ungnade fielen, zu retten und ihre Lebensweise zu ändern. Die weltmännischen (*urbane*) Exponenten des *Progressivism* in den Städten nutzten die Expertise der Wissenschaft, um die urbanen Bedingungen zu untersuchen, die zum moralischen Verfall führten, und suchten in Zusammenarbeit mit den Regierungen nach Möglichkeiten für wirksame Reformen, um die Missstände zu beheben und die Bürger von ihren moralischen Verfehlungen zu befreien (*purify*). So waren zum Beispiel die protestantischen Eliten überzeugt, dass die Sozialwissenschaften den moralischen Auflösungserscheinungen im städtischen Leben entgegenwirken würden. Die Wissenschaft sollte die Ursachen von Alkoholismus, Delinquenz, Prostitution und anderen Praktiken identifizieren, damit auf ihrer Basis Massnahmen zur Korrektur der schädlichen Normen und zur Behebung der sozialen Missstände entwickelt werden konnten.

Die Wissenschaft unterstützte die Sozialplanung auf zweierlei Weise. Die eine war die in Aussicht gestellte Möglichkeit, die sozialen Lebensbedingungen zu berechnen und zu verändern. So wurden etwa Studien über Stadtplanung, Gesundheitssituation oder Arbeitsbedingungen durchgeführt und neue Gesetze für die soziale Besserstellung der Stadtbevölkerung ausgearbeitet.

Die andere Möglichkeit war eine bestimmte Methode, das tägliche Leben zu ordnen und zu planen. Theorien über die Familie und die Entwicklung des Kindes lenkten die Aufmerksamkeit auf kulturelle

Thesen, die es vermochten, die Erfahrung, Reflexion und Handlung im täglichen Leben zu konstituieren und zu ordnen. Forschungen über das Denken, Verhalten, die Gemeinschaften und Interaktionen erzeugten Handlungsprinzipien. Diese Prinzipien stellten eine allgemeinere kulturelle Disposition gegenüber der Reflexion und dem Handeln dar, die wenig mit dem Interpretieren und Verstehen in den Naturwissenschaften gemein hatte. Obwohl sich Thorndikes Behaviorismus und Deweys Pragmatismus hinsichtlich ihrer Psychologie der Person unterschieden, führten beide verallgemeinerte Vorstellungen darüber, wie die Individualität die Gegenwart ordnet und die Meisterung des eigenen Lebens in der Zukunft ermöglicht, in das pädagogische Denken ein.

«Wissenschaftliche» Lebensweisen dienten als Orientierungshilfen bei der Auswahl von Schulstoff in der Mathematik, Naturwissenschaft, Musik und Literatur (vgl. Gustafson 2005). Der Inhalt der Schulfächer entstammte zwar den akademischen Disziplinen, aber Auswahl und Organisation des Wissens sollte zum psychologischen Ziel der Entwicklung des Kindes und des Lernens passen und dieses unterstützen. Unterrichtsdidaktik, Lernmaterialien und die Zeitvorgaben durch die Schulfächer formten und gestalteten das curriculare Wissen (Goodson 1987; Popkewitz 1987). Der Schulunterricht verwandelte das disziplinäre Wissen in Technologien der Unterrichtsplanung, eine hierarchische Ordnung der Ziele des Leseunterrichts und die Administration der Leistungstests.

Der Doppelaspekt der Erziehungswissenschaften – die Tatsache, dass die Veränderung der Lebensbedingungen der Menschen auch die Menschen selbst verändert – kennzeichnet auch die Hauswirtschaftslehre. Diese Wissenschaft legte den Fokus auf die Soziale Frage und die Reform der städtischen Familie. Sie widmete ihre Aufmerksamkeit den physischen und moralischen Verhältnissen der städtischen Familie, indem sie die hygienischen Bedingungen des Haushalts ordnete und klassifizierte. Aber Hygiene betraf nicht nur die physischen Aspekte der Krankheit. Medizinische Diskurse stellten ebenfalls Metaphern für die Kindererziehung dar, die sich mit Fragen der Sauberkeit und der Ernährungsgewohnheiten zu Hause teilweise überschnitten und auch das moralische Wohl des Kindes betrafen. Das Alltagsleben der Familie wurde rationalisiert, indem die Eltern (oder in aller Regel die Mütter) hygienische Methoden der Zubereitung der Mahlzeiten anwenden und die diätetischen Muster der täglichen Kost organisieren mussten. Psychologien des Kindes wurden über Vorstellungen der Kindesentwicklung eingeführt, deren Werte die Abbilder des moralischen Lebens verkörperten, das man führen sollte.

Die Hauswirtschaftslehre und die Schulpädagogik überlieferten die frühen puritanische Heilsthemen in den Narrativen des amerikanischen Exzeptionalismus, ein Narrativ der Nation als einem auserwählten Volk, dessen aufklärerische Vision das Land und seine Bürger als ein einzigartiges Experiment dastehen liess, die Zivilisation zu den höchsten Stufen menschlicher Werte und des Fortschritts zu führen. Die kulturellen Thesen der Wissenschaft erzählten von einem Individuum, das – wie die amerikanische Gesellschaft überhaupt – handlungs- und problemorientiert sei. Das Individuum sei in diesem Zusammenhang ein zielsicherer Vertreter des Wandels in einer Welt voller Zufälle. Die Zukunft berge keine Garantien, da sie durch die Entscheidungsfindung und Umsetzungskraft seiner Bürger verwaltet (*ordered)* werde.

Der Exzeptionalismus wies auch evolutionäre Eigenschaften auf, da er den Sozialdarwinismus aufgriff. Die Entwicklung des Kindes beinhaltete die Technologien der Wissenschaft, um künstlich zu intervenieren und so eine fortschrittlichere Gesellschaft und Individualität zu erzeugen. Der Soziologe Charles Horton Cooley beschwor den Kosmopolitismus des amerikanischen Exzeptionalismus, als er über die Sozialwissenschaften und die Lebensbedingungen in den Städten sprach. Nach Ansicht Cooleys seien die USA dem Geist der nahenden Ordnung näher (Colley 1909, S. 167), das heisst das Land unterscheide sich von allem Bisherigen völlig, «because it places a greater emphasis on individuality and innovation and does not inherit the class culture of Europe» (Cooley, zit. in: Ross 1972, S. 245). In der zweiten Auflage seiner *Principles of Sociology* (1930) entwarf Edward Alsworth Ross, ein früher Begründer der amerikanischen Soziologie, eine internationale Perspektive, indem er von den zivilisierenden Eigenschaften der amerikanischen Schule und Gesellschaft sprach. Ross war der Auffassung, dass die Volksschule die mittelalterliche Kirche ersetze, indem sie den Zusammenhalt durch «concord and obedience» (Ross 1920/1930, S. 524) gewährleiste – Eigenschaften, auf die moderne Gesellschaften angewiesen seien. Bildung (*education*) war nach Ross diejenige soziale Institution, die bei heterogenen Bevölkerungen eine gemeinsame Geisteshaltung erzeuge, indem sie «the *present* and the *future* rather than the *past*» (ebd., S. 259) betone. Sozialer und individueller Wandel würde so als ein dauerhaftes Element dieser Vision installiert.

Die Eigenschaften des «Selbsts» und seine kollektive Heimat deckten sich teilweise mit dem reformistischen Protestantismus, den ich bereits im Zusammenhang mit der Sozialen Frage erwähnt habe. Die Theorien und Methoden der Sozialwissenschaften problematisierten und kalkulierten das *Denken*, Sprechen, Fühlen und Handeln, um die moralische Kompetenz (*agency*) durch die Lenkung (*governing*) der Reflexions- und Partizipationsprinzipien zu formen. Albion Small (1896), ein ehemaliger Baptistenprediger, der berufen wurde, um eine Abteilung für Soziologie an der neuen, von Rockefeller finanzierten *University of Chicago*[3] aufzubauen, befasste sich mit der Familie, Stadtreformen und der Zukunft der Nation. Für Small und später für seinen Kolle-

gen John Dewey hielt der Lehrer den Schlüssel zur Zukunft der Gesellschaft in den Händen, indem er die inneren Qualitäten des Kindes neu herstellte. Diese anthropologische Psychologie drückte sich wie folgt aus: «Sociology knows no means for the amelioration or reform of society more radical than those of which teachers hold the leverage. The teacher ... will read his success only in the record of men and women who go from the school eager to explore wider and deeper these social relations, and zealous to do their part in making a better future» (Small 1896, S. 184).

Die Hoffnung auf die Zukunft brachte eine Destabilisierung der Vergangenheit mit sich. Alte Traditionen mussten aufgegeben und neue installiert werden, argumentierte Dewey, damit die Zukunft von einem autoritären System religiöser und ziviler Einrichtungen befreit und ohne fixierte Klassen und Institutionen sei. «The old culture is doomed for us because it was built upon an alliance of political and spiritual powers, an equilibrium of governing and leisure classes, which no longer exists» (Dewey 1916/1929, S. 501f.). Die Demontage der Tradition und die Inskription der Zukunft beinhalteten eine kosmopolitische Individualität, in der intelligentes Handeln und ein auf Problemlösungen hin orientierter Voluntarismus viel zur Begründung des Nationalcharakters beitrugen.

Die Destabilisierung der Vergangenheit und der Entwurf der Zukunft beinhalteten kulturelle Thesen, um das Alltagsleben zu ordnen. Die psychologische Konstruktion des Kindes in John Deweys Pragmatismus und Edward L. Thorndike sahen ihre Erziehungswissenschaften als Beitrag zur fortschrittlichen Pädagogik in der Tradition der Aufklärung. Beide betrachteten die Wissenschaft als nützlichen und wichtigen sozialen Faktor für die Herstellung einer fortschrittlichen Gesellschaft. Um diese fortschrittliche Gesellschaft zu ermöglichen, musste die Schule die Freiheit (*freedom and liberty*) des Kindes konstruieren, indem sie sich den Prinzipien der Vernunft und der vernünftigen Person verschrieb. Kennzeichnend für die Individualität waren nach Dewey ihre Plastizität und ihre soziale Grundlage. Deweys Pragmatismus war ein Designprojekt des Individuums, das bewusst die schöpferische Kraft der Wissenschaft im Alltagsleben nutzte. Im Gegensatz zur anthropologischen Psychologie Deweys sollten nach Thorndikes wissenschaftlichem Ansatz die im Kind vorhandenen natürlichen oder angeborenen Anlagen eine humanere Gesellschaft und eine moralische Ordnung herbeiführen.

Planung der Familie und Gemeinschaft als Modi des «modernen» Lebens

Die neuen Disziplinen der Soziologie und der Psychologie stellten instrumentelle Technologien für die Reformen im Bereich des Kindes und der Familie dar. Die Rationalisierung des *Habitus* der städtischen Herkunft der Armen drang in das Leben der Bürger und veränderte ausserdem die Geschlechterbeziehungen. Die Familie war eine administrative Praxis, die Liebe und Mitgefühl in die industrielle Welt brachte. Das Bild der Familie war der erste und unmittelbarste Ort für das Paradigma der Selbst-Kurzfassung (*self-abridgement*) der Kultur und die Verbindung der Individualität mit dem Gefühl von kollektiver Zugehörigkeit und «Heimat». Das schulische Curriculum erzählte die Bilder der Familie, musste jedoch deren Normen und kulturelle Werte überflüssig machen, um den Bürger zu produzieren, dessen künftige Handlungen die Zukunft der Republik garantieren würden.

Die kulturellen Thesen kamen im Begriff der *community* zum Ausdruck. Verschiedene Strömungen innerhalb der progressiven Pädagogik betrachteten die Natur als nostalgisches Inbild einer vergangenen ländlichen Gemeinschaft, das es erlaubte, in bestimmter Weise über die Reform der Familie nachzudenken. Das Bild der Vergangenheit war nicht etwas, was man aus den Überlieferungen gewonnen hatte. Der Begriff der *community* entsprang der Adaption deutscher Gesellschaftstheorien über den Niedergang und die Wiederauferstehung der Stadt als Zentrum von Kultur, Zugehörigkeit und Heimat. So gelangte etwa der deutsche Soziologe Tönnies (1887/1957) in Amerika in die Auseinandersetzung über die Soziale Frage und den moralischen Verfall in der Stadt. Tönnies kontrastierte die pastorale Welt, wie sie im Begriff der *Gemeinschaft* zum Ausdruck kam, mit der Moderne, verkörpert durch den Begriff der *Gesellschaft*.[4] Die pastorale Vision der *Gemeinschaft* war der Ort, an dem die Nachbarn der vormodernen Zeit dem Naturzustand am nächsten kamen. Die in der modernen *Gesellschaft* herrschenden Gesetze, Konventionen und Regeln der öffentlichen Meinung seien ohne die ethisch-moralische Begründung der erinnerten pastoralen Bilder des Christentums gewesen.

Die Sozialwissenschaften und die Psychologie inskribierten bei der Planung des städtischen Lebens erneut das pastorale Bild der *Gemeinschaft*. G. Stanley Halls Studien zur Kindheit beruhten auf dem romantischen Wunsch, die organischen Werte einer pastoralen Gemeinschaft auf eine zunehmend spezialisierte und mechanisierte städtische, industrielle und wissenschaftliche Zivilisation zu übertragen (Ross 1972, S. 335ff.). Halls' Studien über die Jugend (1893/1924) stellten eine Strategie dar, um Glauben und Vernunft, Christentum und «aufklärerischen Empirismus» im Entwurf einer amerikanischen Gesellschaft miteinander zu versöhnen. Die Soziologen und Sozialpsychologen an der University of Chicago formulierten kulturelle Thesen, um die Lebensweisen der in den Städten lebenden Einwanderer- und Afroamerikanerfamilien zu rekonfigurieren. Im Zusammenschluss mit den *Settlement-House-Bewegungen*, die auf eine Verbesserung der städtischen Lebensbedingungen zielten, erhielt die Kathedrale der sich im unmittelbaren zwischen-

menschlichen Kontakt erweisenden Authentizität der pastoralen Gemeinschaft eine städtische Existenz. So verwendete Cooley das Gemeinschaftskonzept (*community*) als regulatives Prinzip, um über Stabilität und Wandel der Gesellschaft nachzudenken. Cooleys Gemeinschaftsbegriff artikulierte einen romantischen Liberalismus, der von einem allgemeineren Geist der menschlichen Natur «that was imagined in the national Exceptionalism of the nation» (Cooley, zit. in: Ross 1991, S. 245) getragen war. Die Interaktionsmuster kleiner Gemeinschaften sollten Abhilfe gegen die entfremdenden Aspekte der Moderne schaffen.

Die Primärgruppe war ein intellektuelles Werkzeug, um die direkten zwischenmenschlichen Beziehungen und die Gemeinschaft mit den Bedingungen der modernen Gesellschaft zu verbinden (Popkewitz 2004). Cooley (1909) sah die Familie als *Primärgruppe* an, in der das Kind in direkten persönlichen Interaktionen von der Zivilisation erfährt – eine Annahme, die immer noch in unterschiedlichen Erscheinungsformen im heutigen soziologischen und psychologischen Denken fortdauert. Die familiären Kommunikationssysteme errichten nach Cooley diejenigen christlichen Grundsätze, die grossen Nachdruck auf den moralischen Imperativ des Lebens und die Selbstopferung zum Wohl der Gruppe legen. Cooley war überzeugt, dass eine angemessene Sozialisation durch Familie und Nachbarschaft es dem Kind ermöglichen würde, seiner ihm angeborenen Gier, Wollust und Machtstreben zu entsagen, um so zu einem tüchtigen (*fit*) Mitglied der zivilisierten Gesellschaft zu werden.

Die *community* und die *Primärgruppe* waren die zentralen Vorstellungen, mittels welchen Domänen einer moralischen Gemeinschaft, die im Zuge der Urbanisierung und Industrialisierung als «verloren» gegolten hatten, in das Leben der städtischen Gesellschaft re-inskribiert werden sollten. Die Theorien der Kommunikation und Interaktion in der Erziehung sollten als «habits of thinking» die «attitudes favorable to effective thought» (Boyer 1978, S. 73, S. 79) erschaffen. Dewey und sein Chicagoer Professorenkollege George Herbert Mead zielten auf die Planung des Individuums durch Prozesse der Mediation und der Selbstverwirklichung innerhalb der Domänen der Gemeinschaft. Deweys Begriffe der «intelligent action», der Problemlösung und der Gemeinschaft urbanisierten den Begriff der pastoralen, auf persönlichen Beziehungen beruhenden *Gemeinschaft* in eine Form der Lebensführung unter den industriellen Bedingungen der modernen *Gesellschaft*. Meads sozialer Interaktionismus entwarf erneut die Vision der imaginierten *Gemeinschaft*[5] als einer urbanen Idee der *community* «without doing violence to liberal democratic values» (Franklin 1986, S. 8). Interaktionen und Kommunikationsmuster waren in diesem Zusammenhang Mediationsprozesse, die die Individualität mit der kollektiven Zugehörigkeit und «Heimat» verbanden.

Theorien des Kindes, der Familie und Gemeinschaft enthielten Inskriptionen, um das individuelle Leben zu steuern (*govern*) und die Formen der Verantwortung zu etablieren, die nicht nur der Selbstentwicklung und dem persönliche Wachstum verbunden waren, sondern auch als standardisierte öffentliche Tugenden taugten. Die Erfindung einer ganzen Palette von Technologien ermöglichte es der Familie, die Normen der öffentlichen Pflicht zu inskribieren, ohne gleichzeitig die eigene private Autorität zu zerstören. Rose bezeichnet diese als Technnologien der «responsibilization»: «The government of freedom, here, may be analyzed in terms of the deployment of technologies of *responsibilization*. The home was to be transformed into a purified, cleansed, moralized, domestic space. It was to undertake the moral training of its children. It was to domesticate and familiarize the dangerous passions of adults, tearing them away from public vice, the gin palace and the gambling hall, imposing a duty of responsibility to each other, to home, and to children, and a wish to better their own condition. The family, from then on, has a key role in strategies for the government of freedom. It links public objectives for good health and good order of the social body with the desire of individuals for personal health and well-being. A ‹private› ethic of good health and morality can thus be articulated on to a public ethic of social order and public hygiene, yet without destroying the autonomy of the family – indeed by promising to enhance it» (Rose 1999, S. 74).

Die Hoffnung auf soziale Inklusion und die Angst vor den Ausgegrenzten

Ironischerweise hatte die Planung einer inklusiveren Gesellschaft ihre dunkle Seite in den Ängsten vor moralischer Ordnung und den Risiken für die Zukunft der Gesellschaft. Die Hoffnung in den Plänen fusste auf dem Glauben der Wissenschaft, eine inklusivere Gesellschaft und ein inklusiveres Individuum zu planen und künstlich zu produzieren. Der Ort der Veränderung waren die städtischen Verhältnisse, die eine komparative Methode inskribierten, um ein Wertekontinuum zu begründen, das die Eigenschaften derjenigen verglich und unterschied, die am Fortschritt der Gesellschaft nicht teilhatten und auch nicht teilhaben konnten. Die komparative Denkweise identifizierte und unterschied die mittellosen und rassifizierten Gruppen vom sozialen «Körper». Diese Unterscheidungen und Vergleiche kamen in der Sozialen Frage zum Ausdruck, die, wie bereits erwähnt, die Wahrnehmung des moralischen Verfalls in den Städten mit Rasse, sozialer Klasse und Ethnizität verknüpfte.

Bestimmte Populationen wurden als besonderes Problem im Hinblick auf die Interessen des Ganzen – die Hoffnung auf Fortschritt und Freiheit – in den Blick genommen. Die protestantischen Stadtreformer untersuchten die Armen als «types and groups»,

wie Jane Addams, Anführerin der *Settlement-House-Bewegung*, die mit urbanen Einwanderern und Afroamerikanern arbeitete, dies nannte. Die Forschung sollte die Bedingungen identifizieren, die den moralischen Verfall der Städte verursachten, und gemeinsam mit den Behörden wirksame Reformen durchführen, um die Missstände (*evils*) in den Städten zu beseitigen und die Bürger von ihren moralischen Sünden reinzuwaschen. Mit Studien, Ethnographien und Interviews – den Werkzeugen der neuen Fachdisziplinen der Soziologie und Psychologie – wurden die städtischen Lebensbedingungen der Einwanderer aus Süd- und Osteuropa, der Armen und der Schwarzen dokumentiert (vgl. Lasch-Quinn 1993). George Herbert Cooleys (1909) Begriff der *community* etwa fokussierte auf Kommunikationssysteme, die die Familie auf der Grundlage universeller christlicher Prinzipien, die grossen Nachdruck auf den moralischen Imperativ im Leben und die Selbstaufopferung im Dienste des Gemeinwohls legten, neu begründete. Cooley war überzeugt, dass eine angemessene Sozialisation durch Familie und Nachbarschaft es dem Kind ermöglichen würde, seiner ihm angeborene Gier, Wollust und seinem Machtstreben zu entsagen, um ein tüchtiges (*fit*) Mitglied der zivilisierten Gesellschaft zu werden.

Die Schulfächer erinnerten kollektive Narrative, getragen von der Hoffnung auf Fortschritt, aber auch von Ängsten vor drohenden Gefahren. Die Musikerziehung an der Wende zum 20. Jahrhundert zum Beispiel sollte die Bevölkerung zu kosmopolitischen, demokratisch gesinnten Bürgern (Hoffnung) heranbilden und Jugenddelinquenz und andere Übel der Gesellschaft (Ängste) eliminieren, indem sie Voraussetzungen für eine produktive Freizeitgestaltung und Selbstkultivierung schuf (Gustafson 2005). Hörgewohnheiten wurden nach dem Kriterium ihrer Altersangemessenheit klassifiziert, auf Grund einer Werteskala, die von einem unreifen oder primitiven Entwicklungsstadium bis zur umfassenden Kompetenz reichte und mit Rassen- und Nationalitätsmerkmalen verknüpft war. Im Singen drückte das Kind seine Vorstellungen von einem häuslichen Leben voller Fleiss (*industriousness*) und Patriotismus aus, die in einen Gegensatz zu rassisch geprägten Bildern und Narrativen von Schwarzen und Einwanderern gestellt wurden. Musik wurde in Beziehung zur Gesundheit des Kindes gesetzt, indem etwa in den 1920er-Jahren der Jazz als ein Phänomen beschrieben wurde, das bei jungen Mädchen und in der ganzen Gesellschaft Krankheiten verursacht. Immer mehr psychoakustische Studien massen die Wirkung musikalischer Klänge und systematisierten die Fähigkeit, auf die internale «motorische» Natur der Musik einzugehen, anhand externaler Verhaltensparameter wie Tanzbewegungen, Unaufmerksamkeit, musikalischer Geschmack, Erregung und Fusswippen. Carl Seashore, Professor für Psychologie, behauptete, dass gut 10% der Kinder, die auf ihr musikalisches Talent hin getestet wurden, unfähig für die *music appreciation* seien. In Lehrhandbüchern wurde das Kind, das im Musikunterricht versagte, als «*distracted*» bezeichnet, eine Kategorie, die sich mit moralischen und sozialen Urteilen über das Kind – als Bummler, Beschimpfer, potenzielles Bandenmitglied, jugendlicher Delinquent, anfällig für religiösen Fanatismus, emotionell gestresst, übermässig an Sex interessiert – verband.

Schlussfolgerungen

Die Schulbildung und ihre Wissenschaften sind nicht aufgrund eines evolutionären Prozesses entstanden. Vielmehr sind sie das Produkt eines unregelmässigen Stroms von Ereignissen, Ideen, Institutionen und Narrativen. Ausserdem befanden sich die Schulbildung und ihre Wissenschaften in einem Feld von Praktiken, die sich kreuz und quer bis ins frühe 20. Jahrhundert überall in Europa und in Nordamerika differenziert hatten. Die Urbanisierung pastoraler Bilder, die die moralische Ordnung des Kindes einsichtig machten, leuchtete nicht nur in Tönnies' Deutschland, sondern auch an anderen Schauplätzen der Transformationen beiderseits des Atlantiks ein. Ich spreche hier nicht von einem universellen Prozess, sondern von einem, der bezüglich seiner Nuancen und Unterschiede historisch spezifiziert werden muss.

Dieser Essay betrachtete die Schulbildung als einen Planungsprozess, um diejenigen Lebensbedingungen der Menschen zu verändern, die die Menschen veränderten. Die Schulpolitik bemüht sich meines Erachtens um diese soziale Planung des Selbst und um die vergleichenden Argumentationsmodi, die die Individualität innerhalb eines globalen Veränderungssets differenzieren, um die moderne Pädagogik und die modernen Kindheitsvorstellungen möglich zu machen. In der Schulbildung waren kulturelle Thesen über die Art zu Leben enthalten. Die kulturellen Thesen in der Pädagogik verkörperten Werte und Normen, die die Zukunftshoffnungen der Nation durch die Heranbildung des Kindes betrafen; und mit dieser Hoffnung die Wahrnehmung und Produktion von Unterschieden. Die Hoffnungen und Ängste waren in den Prinzipien enthalten, die die Eigenschaften des kindlichen Kosmopolitismus von denjenigen Bevölkerungsteilen unterschieden, die nicht zu diesen Eigenschaften «passten» und so niemals den «Durchschnitt» darstellen konnten.

1 Ich verwende den Begriff «modern» in diesem Aufsatz nur zögernd und um der literarischen Bequemlichkeit willen. Eine Periodisierung ist nicht mein Anliegen. Vielmehr geht es mir darum, die langsamen und unregelmässigen Veränderungen in den Kategorien, Epistemologien und Unterscheidungen zu erörtern, die die Schule ermöglichen, während diese sich mit anderen institutionellen Entwicklungen überlappen, die oft unter dem Begriff der Modernität subsumiert werden.

2 Für eine Diskussion der Säkularisierung der Religion vgl. Bellah (1968).

3 Es ist wichtig zu sehen, dass Eliteuniversitäten an der amerikanischen Ostküste wie Yale, Columbia, Harvard, Dartmouth und Princeton ursprünglich Ausbildungsstätten für Geistliche waren.
4 Im Original deutsch (Anmerkung des Übersetzers).
5 Im Original deutsch (Anmerkung des Übersetzers).

Literatur

Bellah, Robert: Civil religion in America. In: William G. McLoughlin/Robert Bellah (Hrsg.): Religion in America. Boston: Houghton Mifflin Company 1968, S. 3–23

Boyer, Paul: Urban masses and moral order in America, 1820–1920. Cambridge: Harvard University Press 1978

Cooley, Charles Horton: Social organization: A study of the larger mind. New York: Charles Scribner's Sons 1909

Dewey, John: American education and culture (1916). In: Joseph Ratner (Hrsg.): Character and Events; Popular essays in social and political philosophy; Volume II. New York: Henry Holt and Company 1929, S. 498–503

Durkheim, Emile: The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France (frz. 1938). London: Routledge, Kegan & Paul 1977

Franklin, Barry M.: Building the American community: The school curriculum and the search for social control. New York: Falmer Press 1986

Gustafson, Ruth: Merry throngs and street gangs: The fabrication of whiteness and the worthy citizen in early vocal instruction and music appreciation, 1830–1930. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison, Madison 2005

Hall, G. Stanley: Aspects of child life and education: The contents of children's mind on entering school (1893). In: The Princeton Review II(1924), S. 249–272

Lasch, Christopher: Haven in a heartless world: The family besieged. New York: Basic Books 1977

Lasch-Quinn, Elisabeth: Black neighbors: Race and the limits of reform in the American settlement house movement, 1890–1945. Chapel Hill: The University of North Carolina Press 1993

Popkewitz, Thomas S.: The formation of school subjects and the political context of schooling. In: Thomas S. Popkewitz (Hrsg.): The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution. London: Falmer Press 1987, S. 1–25

Popkewitz, Thomas S.: A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research. New York: Teachers College Press 1991

Popkewitz, Thomas S.: The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. In: Bernadette M. Baker/Katharina E. Heyning (Hrsg.): Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education. New York: Peter Lang 2004, S. 189–224

Rodgers, Daniel T.: Atlantic crossings: Social politics in a progressive age. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University 1998

Rose, Nikolas: Powers of freedom: Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press 1999

Ross, Dorothy: G. Stanley Hall: The psychologist as prophet. Chicago: The University of Chicago Press 1972

Ross, Dorothy: The Origins of American Social Science. New York: Cambridge University Press 1991

Ross, Edward Alsworth: Principles of sociology (1920). New York: The Century Company 1930

Small, Albion Woodbury: Demands of sociology upon pedagogy. Paper presented at the National Educational Association Thirty-fifth Annual Meeting, St. Paul 1896

Tönnies, Ferdinand: Community & society (dt. 1887). East Lansing: Michigan State University Press 1957

Wagner, Peter: The sociology of modernity. New York: Routledge 1994

Übersetzung aus dem Englischen: Ernst Grell, Basel; Redaktion: Michael Geiss, Zürich

This text can be downloaded in its original english version:
ibhf.phzh.ch>Publications>Zeitschrift fur padagogische Historiographie>Volume 12(2), 2006>Special Topic/ Discussion

Der Streit um die *life adjustment education*[1]

■ Barry M. Franklin und Carla C. Johnson

I.

Ende der 1930er-Jahre begann sich unter den amerikanischen Pädagogen in der Frage der Lehrplanauswahl und -organisation ein gewisser Konsens abzuzeichnen. Von ihrem Gründungsjahr 1931 an bis in die frühen 1950er-Jahre erschienen in der *Review of Educational Research*, einem bedeutenden Organ der Curriculumforschung, zahlreiche Artikel, die verschiedene Alternativen zu den akademischen Disziplinen als Organisationsprinzip des Curriculums entwickelten (Franklin 1999). So stellten etwa Samuel Everett und William Wattenberg in einem 1937 in der *Review* erschienenen Aufsatz eine Auswahl der am häufigsten vorgeschlagenen organisatorischen Alternativen vor, unter anderem die Zusammenfassung mehrerer Fächer in breite Gebiete wie *social studies* und Naturwissenschaft, die Gruppierung von Inhalten um eine Reihe funktioneller Lebensprobleme sowie die Anordnung des Curriculums um die Interessen und Bedürfnisse der Kinder herum (Everett/Wattenberg 1937). In einem 1948 erschienenen *Review*-Artikel berichten Harl Douglas, Henry Otto und Stephen Romine, dass das dominante Muster der Curriculumorganisation zwar nach wie vor jenes der separat unterrichteten Fächer sei, dass der Trend aber in Richtung Integration weise. Sie zitieren eine nationale Studie, gemäss welcher nur die Hälfte von 500 befragten Schulen angaben, dass sie Geschichte und Geographie als getrennte Fächer unterrichteten. Laut der Studie erklärten ausserdem ein Viertel der Schulen, dass eine gewisse Integration unter der Rubrik *social studies* stattgefunden habe. Einige Schulen hatten verschiedene Muster entwickelt, um Lesen, Orthographie, Schreiben und Literatur zusammenzufassen, und es wurden zudem einige Organisationsmuster entdeckt, in denen Sprachen, Naturwissenschaft und *social studies* miteinander kombiniert worden waren (Douglas/Otto/Romine 1948).