Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 12 (2006)

Heft: 1

Artikel: Kind oder Curriculum? : Zur Entstehung eines Grundproblems der "modernen" Erziehung

Autor: Oelkers, Jürgen

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901846

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: 13.07.2025

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

Kind oder Curriculum?

Zur Entstehung eines Grundproblems der «modernen» Erziehung

(Red.) Pädagogische Praxis war schon immer Objekt reformerischer Bemühungen, deren Ausrichtungen und Vehemenz jeweils unterschiedliche Konjunkturen hatten. Jürgen Oelkers formuliert im Folgenden die These, dass die moderne Erziehung von zwei unterschiedlichen Reformambitionen geprägt ist, nämlich auf der einen Seite von einer Kindzentrierung und auf der anderen Seite von einer Leistungsorientierung. Beide Bestreben seien nicht aufeinander reduzierbar, aber auch nicht vermeidbar: Moderne Erziehung resultiert, mit anderen Worten, aus der Spannung dieser reformerischen Absichten. Die These wird nachfolgend von verschiedenen internationalen Exponenten der Erziehungswissenschaft kommentiert.

■ Jürgen Oelkers

Der Präsident der Columbia University, Nicholas Murray Butler, hat 1898 in einem Essay den Term «new education» neu verwendet und nachhaltig bekannt gemacht. Von «neuer Erziehung» ist schon zuvor verschiedentlich die Rede gewesen, aber der Begriff wird erst durch den Kontext der Schulreformdiskussion im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts zentral. «Neu» wäre eine Erziehung, die sichtbar mit den tradierten Formen des Lehrens und Lernens brechen würde. Gemeint waren die Methoden des Primarschulunterrichts, die den Schüler passiv liessen und *rote learning* abverlangten. Der Wandel wurde dort gesehen, wo das aktive Lernen der Schüler in den Mittelpunkt gestellt wurde.

In diesem Rahmen hatte John Dewey 1902 (Dewey 2002, S. 83ff.) darauf verwiesen, dass es keinen Gegensatz zwischen «Kind» *oder* «Curriculum» geben könne, weil das «oder» – also der explizite Dualismus – philosophisch irreführend sei. Aber genau *wegen* dieses Dualismus entwickelte die «neue Erziehung» ihre schöpferische und polemische Kraft (Oelkers 2005). Die neue Erziehung war *gegen* die alte Schule eingestellt und der Gegensatz war ein harter Dualismus, der die gesamte Rhetorik bestimmte und Tiefenschichten pädagogischer Überzeugungen tangierte. Der Konflikt zwischen der Kindorientierung und der Lehrplanorientierung dauert an und ist grundlegend bis in die heutigen Diskussionen hinein. Wer etwa für «Standards» argumentiert, scheint automatisch gegen das «Kind» zu votieren (Noddings 2003).

Das Aufkommen und die Dramatik des Problems lässt sich am Werk von Nicholas Butler aufzeigen, das heute zu Unrecht wenig beachtet wird.[1] Butler gründete und entwickelte das Teachers College der Columbia University,[2] war über dreissig Jahre lang Herausgeber der ersten Zeitschrift der «new education», nämlich der seit 1891 erscheinenden *Educational Review*, und wurde 1901 Präsident der Columbia University, die zum Zentrum der progressiven Bewegung in den Vereinigten Staaten werden sollte. Präsident Butler, obwohl Republikaner, berief John Dewey und verlagerte sowohl die Kapazität als auch das Potential der progressiven Pädagogik von Chicago nach New York (Martin 2002, S. 223ff.).[3]

Diese Aktivitäten haben eine Vorgeschichte, die für die Entwicklung des didaktischen Ideals der Kindzentrierung beachtet werden muss. Butler war seit 1886 Präsident der *Industrial Education Association*, einer Vereinigung von New Yorker Pädagogen und Unternehmern, aus der das Teachers College hervorgehen sollte. Wesentliche Konzepte der «neuen Erziehung» wie die Projektmethode, die Produktorientierung oder das induktive Lernen durch Handeln stammten aus der Industrie und ihrer Erziehungspraxis, die gegenüber den schulischen Methoden des Lernens als dynamisch und fortschrittlich angesehen wurde. Die Schule war Objekt der Kritik, weil sie nicht effizient schien und vor allem nicht lernorientiert arbeite.[4] Eine Kernfrage war auch die Erneuerung der Curricula hin zu verwertbarem Wissen (Butler 1894).

Entsprechend den Erfahrungen in Industrie und Berufsbildung fragte Nicholas Murray Butler 1898, wo denn die «neue Erziehung» bleibe, wenn starre, autoritäre Methoden, die nicht je neu entwickelt und den Lernenden angepasst werden müssen, einen uninspirierten Unterricht in langweiligen Klassen bestimmten. Eine wirklich «neue Erziehung» könne es erst dann geben, wenn der Maschinenstil des normalen Unterrichts überwunden sei (Butler 1898, S. 76f.). Für die Verbesserung des Unterrichts sei keine Verstärkung der alten Methoden nötig, die sämtlich unwissenschaftlich seien, sondern ein grundlegend neues Verständnis von Lernen (Flagg Young 1903, S. 145).

Für Butler (1907, S. 79ff.) war selbstverständlich, dass diese «neue Erziehung» die Bedingung sei für die Weiterentwicklung der amerikanischen Demokratie, wobei auch die öffentliche Meinung und so der fortlaufende Prozess der kritischen Diskussion verschiedener Positionen, Kulturen und Ansichten als Faktor der Erziehung verstanden wurden. Vor allem diese Fundierung in Demokratie und Öffent-

lichkeit unterscheidet amerikanische von europäischen Positionen der Erziehungstheorie. Die Kindzentrierung ist demgegenüber keine amerikanische Besonderheit. Theorien, die sich gegen starre Methoden und die Lehrplanzentrierung des Unterrichts richteten, sind in der kontinentaleuropäischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts an vielen Stellen nachweisbar, oft mit Lehrkräften als Autoren (Oelkers 1989/2005, Kap. 2.1.).

Die Kindzentrierung hat zwei historische Bedingungsfaktoren, die Kindergartenbewegung und so die Praxis frühkindlicher Erziehung auf der einen, die Entwicklung der Kinderpsychologie auf der anderen Seite. Die rasche Gründung von Kindergärten nach Fröbels Tod (1852) schaffte eine eigene Profession für die vorschulische Erziehung, die kritisch gegenüber dem gängigen Unterricht eingestellt war und die vom spielerischen Lernen ausging. Das «aktive» Kind ist so zunächst das Kindergartenkind. Die wesentlich von William Preyer und Bernard Perez begründete Kinderpsychologie bestätigte die Sichtweise des aktiv lernenden, sich selbst organisierenden Kindes, das in der Erziehung intelligent behandelt werden muss.

Die amerikanische progressive Erziehung koppelte diese Sichtweise mit der Demokratisierung der Schule. Die demokratische Haltung, schrieb Ella Flagg Young 1916 in ihrer Rezension von John Deweys Buch *Democracy and Education*, sei integraler Teil der Erziehung, nicht aufgesetzte Lernziele, denen keine Praxis entspräche. Deweys Ideen seien in seiner Schule in Chicago ausprobiert worden, und es gäbe genügend Evidenzen, dass sie in der Praxis auch erfolgreich waren. Denn was hätten die zahlreichen Besucher dieser Schule, die knapp acht Jahre Bestand hatte, gesehen? «Instead of straight rows of children's heads they found children moving physically as if outside of school; instead of raising their hands, or making other physical signs to indicate a desire to answer a question, children spoke out and expressed themselves as if in good society outside of school. The teachers of the classes were not skilful in questioning that brought the desired answer speedily. They seemed to the visitors to be wasting time. Sometimes they were. All were breaking away from habits of long standing, and were seeking that better way, of which they had caught more than a glimpse. Visitors as a rule had not intended to devote time to seeing children in school acting as they would in society. Their ideals of order by which the school was to be estimated contained no elements corresponding to this» (Flagg Young 1916, S. 5).

Die Theorie zu diesen Beobachtungen entwickelte Ella Flagg Young 1906 in ihrer Schrift *Ethics in School*. Grundlegend für die Erziehung und ihren Verlauf sind nicht abstrakte Werte und Normen, sondern die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander sowie die zwischen Lehrern und Schülern (Flagg Young 1906, S. 22ff.). Die moralischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen führen zu Gewohnheiten, die den Idealen der Erwachsenen mehr oder weniger nahe kommen (ebd., S. 28). Autorität kann nicht verordnet werden, sondern setzt den Willen und die Entwicklung des Kindes voraus (ebd., S. 29), Kinder aber sind immer Teil sozialer Gruppen und Wirklichkeiten und müssen herausfinden, wie Wunsch und Wirklichkeit in Einklang zu bringen sind (ebd., S. 30).

Es gibt keinen magischen Kanal, mit dem Erziehung den Kindern unabhängig von deren Willen und Erfahrungen Moral «beibringen» könnte. Demgegenüber sind viele metaphysische Theorien der Erziehung davon überzeugt, es nicht mit willentlichen Akten verschiedener Personen zu tun zu haben, die sich auf eine fragile soziale Wechselwirkung einstellen müssen, sondern mit der Realisierung einer «Idee» oder eines übergeordneten «Ziels» (ebd.). Aber Kinder reagieren sichtbar, wenn sie Zweifel haben, ob eine Regel oder eine soziale Gewohnheit (custom) vernünftig ist (ebd., S. 31). Sie lernen und arbeiten intelligent, sie stimmen nicht immer mit der Lehrkraft überein und wollen in dem, was sie tun, verstanden werden (ebd., S. 35). Wer Kinder einfach zur Imitation oder Übernahme anhält, verletzt ihre Intelligenz. Sie übernehmen nicht einfach, was sie sehen und hören, sondern prüfen es aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, die nicht erst in der Schule pädagogisch relevant sind.

Das Verständnis des sozialisierten Kindes, das die Schule nicht als «tabula rasa»[5] betritt, geht wesentlich zurück auf Charles Cooleys (1902, 1909)[6] Theorie der «Primärgruppe», die später William Thomas weiter entwickeln sollte. «Primärgruppen» sind alle Gruppen oder sozialen Beziehungen, in und mit denen das kleine Kind seine grundlegenden Erfahrungen gewinnt. Aus diesen ersten und nahen Erfahrungen wird später die Weltsicht des Erwachsenen aufgebaut, der nicht erst in der Schule lernt, sondern von Anfang an auf seine sozialen Umwelten eingestellt ist. Schulische Bildung ist daher kein qualitativer Sprung. Cooley hat auch die Idee des «social self» weiter entwickelt, mit der die cartesische Kluft zwischen Innenwelt und Aussenwelt überwunden werden sollte. Kinder sind nicht, wie bei Rousseau, *zuerst* Natur und *dann* Gesellschaft, sie sind *immer schon*, und zwar aktiv lernend, auf «Gesellschaft» eingestellt, versteht man darunter ihre primären sozialen Beziehungen. Daher lernen sie auch Demokratie in ihrer primären Kultur, und dies praktisch und nicht mit Hilfe abstrakter Belehrungen (Cooley 1918).

Das hat Folgen für die Theorie: «All principles by themselves are abstract», schreibt John Dewey (1991, S. 7) in *Experience and Education*. «They become concrete only in the consequences which result from their application». Prinzipien der pädagogischen Reform, wie sie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts diskutiert werden, sind sehr fundamental und sehr weitreichend. Aber wer sie richtig verstehen will, kann nicht von «Entweder:Oder-Philosophien» ausgehen, also sich auf die eine Seite

gegen die andere stellen. Alles kommt darauf an, wie diese Prinzipien in der *Praxis* der Erziehung, in Schulen, Familien und anderen sozialen Feldern, interpretiert werden. Man muss herausfinden, wie sie *konkret* die Erfahrung bestimmen oder nicht bestimmen. Die «neue» Erziehung ist so nicht einfach aufgrund ihrer Selbstbehauptungen die bessere. Sie muss sich bewähren, und zwar von ihren Konsequenzen aus.

Experience and Education erschien 1938. Dewey hatte sich Ende des Jahres 1936 mit einem provozierenden Buch des Präsidenten der *University of Chicago*, Robert Mayard Hutchins,[7] auseinander gesetzt,[8] in dem die *progressive education*, der Dewey zugerechnet wurde und wird, auf das heftigste attackiert worden war. Hutchins' *The Higher Learning in America* (1936) markiert in zentralen Positionen das Gegenteil des Programms der amerikanischen Reformpädagogik. Hutchins begründete neu, was in der angelsächsischen Welt *liberal education* genannt wird, eine Bildung, die frei ist von praktischen Bezügen. Grundlegend, so Hutchins, sei nicht das Verhältnis von Lernen und Handeln und so die Probe des Abstrakten in der Erfahrung, sondern der Kanon der Höheren Bildung, der in einem verbindlichen Set an Grossen Büchern überliefert werde.

Bildung sei so weder instrumentell noch funktional zu begreifen, vielmehr müsse bei jedem Bildungsgang die intellektuelle Tradition vorausgesetzt werden, an der sich jeder Lernende abzuarbeiten habe. Im März 1937 bezeichnete Hutchins das Ziel einer solchen Bildung mit «intellectual discipline», zu unterscheiden von dem reformpädagogischen Ziel der «Entwicklung der Persönlichkeit».[9] Bildung müsse im Blick auf die abverlangten Niveaus disziplinieren, und das sei nur möglich mit einer verbindlichen intellektuellen Überlieferung, über die nicht subjektiv entschieden werden könne und die nicht zur Disposition stehe. Dabei müsse in der Höheren Bildung auf praktische Bezüge verzichtet werden. Alltägliche Erfahrung und intellektuelle Bildung seien getrennte Grössen. Man könne also nicht die Erfahrung und schon gar nicht die praktischen Konsequenzen einer Theorie zum Massstab der Bildung erheben. Sie kann in diesem Sinne nur sich selbst genügen.

Die Diskussion über *liberal education* als akademische Alternative zur Reformpädagogik dauerte bis nach dem Zweiten Weltkrieg an und ist bis heute virulent (Oelkers 2004a). Hutchins war der eigentliche Gegenspieler Deweys in der amerikanischen Diskussion über die Zukunft der Bildung, wobei Hutchins die beiden zentralen Themen im Spätwerk Deweys, nämlich *Freiheit* und *Demokratie*, mit seiner eigenen Bildungstheorie zu besetzen versuchte (Hutchins 1943; Hutchins 1953). Freiheit sei nicht einfach gegeben, sondern müsse intelligent genutzt werden, und Demokratie sei nicht einfach ein Problem der Partizipation und des Austausches zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft, sondern des Bildungsniveaus ihrer Mitglieder, das sich material entscheide, in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand.

Bildung (education), schrieb Hutchins 1953, habe zu tun mit der Entwicklung der intellektuellen Kräfte des Menschen. Aber diese sei mehr als das experimentelle Lernen der Naturwissenschaften. Verglichen mit Kultur, Geschichte, Kunst und Philosophie seien die Daten der empirischen Forschung nur von begrenztem Nutzen, was auch damit zusammen hänge, dass sie «wertfrei» verstanden werden (Hutchins 1953, S. 70f.). Eine liberale Bildung sei eine Grundlage für das gute Leben und so für das Leben in der Demokratie, das Verstehen und Urteilskraft voraussetzt, also nicht durch ständiges Experimentieren erreicht werden kann (ebd., S. 72f.).

Andererseits gibt es für die zweckfreie Bildung keine obere Grenze, «because there cannot be too many people with understanding and judgement» (ebd., S. 73). Und: es handelt sich um eine lebenslange Aufgabe, die nicht mit dem Ende der Kindheit getan ist. Dieser Einwand richtet sich gegen die kindzentrierte Pädagogik, die vor allem in den zwanziger Jahren weltweit grossen öffentlichen Einfluss hatte. Manchmal, so Hutchins, denken wir Erziehung, als sei sie eine Art Kinderkrankheit, eine einmalige Angelegenheit wie Mumps, Masern, Keuchhusten oder Windpocken, die genügend Abwehr aufbauen, um nicht wiederholt werden zu müssen. «If a person has had education in childhood, he need not, in fact he cannot, have it again. But the pedagogical principle that the most important things can be learned only in mature life is supported by a sound philosophy in general. Men are rational animals. They achieve their terrestrial felicity by the use of reason. And this means that they have to use it for their entire lives. To say that they should learn only in childhood would mean that they were human only in childhood» (ebd., S. 75).

Es ist sicher übertrieben, das «irdische Glück» allein vom Gebrauch des Verstandes abhängig zu machen. Aber es ist richtig, wenn Hutchins darauf verweist, dass eine Republik nur durch den Gebrauch der Intelligenz aufrecht erhalten werden kann und in diesem Sinne als eine «Republik des Lernens» verstanden werden muss (ebd., S. 75f.). Der Dissens liegt nicht hier, sondern in der Bestimmung dessen, was Bildung sein soll oder nur sein kann. «In the West this education has gone by the name of liberal education. It has consisted of the liberal arts, the arts of reading, writing, listening, speaking, and figuring, and of the intellectual and artistic tradition we inherit» (ebd., S. 80).

Erziehung besteht nicht einfach im entdeckenden Lernen, sie ist nicht leicht und verlangt Anstrengungen, die mit der kulturellen Tradition gegeben sind. Die Idee, dass Erziehung «leicht» sein soll, da alle Aktivitäten als Erziehung gelten, ist ein schwer wiegendes Missverständnis, zu dem vor allem die Philosophie John Deweys oder, was seine Anhänger davon übernommen haben, beigetragen hat (ebd., S. 86). Aber das war nicht das Problem,

vielmehr wollte die pragmatistische Pädagogik und mit ihr Dewey eine demokratische Erziehungstheorie entwickeln, die vom Bildungsideal der Eliten Abstand nimmt. Hutchins versucht, das klassische Elitenkonzept – «the best education for the best» (ebd., S. 80) – zu demokratisieren, und zwar mit folgendem rhetorischen Argument: «Liberal education was the education of rulers. It was the education of those who had leisure. Democracy and industry, far from making liberal education irrelevant, make it indispensable and possible for all the people. Democracy makes every man a ruler, for the heart of democracy is universal suffrage. If liberal education is the education that rulers ought to have, and this I say, has never been denied, then every ruler, that is every citizen, should have a liberal education» (ebd., S. 84).[10]

Gegen diese Auffassung ist schon *vor* Deweys *Democracy and Education* argumentiert worden. Dabei spielte nicht nur der Verdacht feudaler Theorien, die sich lediglich auf Eliten konzentrieren würden, eine Rolle, sondern zugleich das Verhältnis von Bildung und öffentlicher Meinung, also dem Grundmedium der Demokratie. Nicholas Murray Butler hatte 1899 skizziert, was *Education of Public Opinion* genannt wurde (Butler 1899/1907).[11] Butler argumentiert hier, dass die Bildung der öffentlichen Meinung ein Produkt der Industriegesellschaft sei, mit dem völlig neuartige Steuerungsprobleme verbunden seien, die etwa die antike Demokratie nicht annähernd kannte: «Public opinion is not very old. It is the child of the art of printing, of modern education, of modern means of communication, of modern democracy. Printing and education made it possible. Steam and electricity have developed it enormously. Democracy has caused it to grow through exercises. As democratic tendencies and habits have spread, as the circle of human information und human interest has widened, as the means of communication between man and man and between man and the world about him have expanded and multiplied, the complexity of public opinion has greatly increased; and while the difficulty of *arousing* it has diminished, the difficulty of *directing it* has increased many fold» (Butler 1899/1907, S. 45f.; Hervorhebungen JO).

Die Gefahr der modernen Massenkommunikation besteht darin, dass der Einzelne sich gar nicht ein eigenes Urteil bildet, sondern auf Stereotypen und Anhängerschaften reagiert (ebd., S. 52ff.). «We believe first and defend our beliefs afterwards» (ebd., S. 53). Zudem wird die öffentliche Meinung auch nicht ständig «grösser» oder «rationaler», eher scharen Meinungsführer Truppen hinter ihren Fahnen, die möglichst blind folgen sollen (ebd., S. 55).

Das Argument, wonach der öffentlichen Bildung angesichts der politischen Steuerungen durch Massenmedien keine oder nur eine geringe Bedeutung für die Demokratie zukomme, ist später von dem englischen Politologen Graham Wallas entwickelt worden.[12] Der ehemalige Lehrer Wallas glaubte nicht an die befreiende Macht der Erziehung. Politische Bildung war für ihn Rhetorik. Meinungen werden durch Schlagzeilen gemacht (Wallas 1938, S. 104ff.), politische Meinungen basieren auf irrationalen Steuerungen (ebd., S. 100ff.) und am Ende siegt nicht die Vernunft, sondern die bessere Suggestion (ebd., S. 112).

Aber genau aus diesem Grunde, könnte man schliessen, kommt der Erziehung zur Demokratie grösste Bedeutung zu, wie Nicholas Butler bereits 1896 dargelegt hatte (Butler 1896/1907). Politische Erziehung müsse mehr sein als nur Unterricht in Regierungskunde, mehr auch als Patriotismus in der Schule oder der morgendliche Fahnenappell, nämlich die Vorbereitung intelligenter Bürger auf die Geschäfte des Gemeinwesens. Und das wird verstanden als Gegensatz zum europäischen Ideal der Kultivierung: «The public education of a great democratic people has other aims to fulfil than the extension of scientific knowledge or the development of literary culture. It must prepare for intelligent citizenship» (Butler 1896/1907, S. 92).

Das sei schwer zu erreichen, aber müsse dennoch und zwar um der Prinzipien willen, auf die die Demokratie beruht, immer wieder angestrebt werden, und zwar auch, wie es schon 1896 hiess, gegen die vorherrschenden Trends der Politikverdrossenheit in Teilen der Bevölkerung (ebd., S. 93). Glaubwürdigkeit erreicht die demokratische Erziehung auch nur dann, wenn die Fehler und Schwächen in der Praxis der Demokratie thematisiert werden und nicht lediglich die brillanten Entwürfe (ebd., S. 98f.). Daher schliesst Butler: «The difficulties of democracy are the opportunities of education» (ebd., S. 100), dies verstanden als Lebensprinzip und nicht lediglich als Maxime schulischen Unterrichts.

Innerhalb des Pragmatismus wird Demokratie als Rahmen nicht nur der Pädagogik, sondern der Moral überhaupt verstanden, die nicht einfach als «praktische Vernunft» unabhängig von der Verfassung der Gesellschaft anzusehen ist. Nur wo die Verfassung politische Freiheit garantiert, können sich demokratische Überzeugungen entwickeln (Tufts 1917, S. 111), aber solche Überzeugungen sind nicht einfach feste Gewohnheiten, sondern unaufhörliche Anpassungen dieser Gewohnheiten im Rahmen öffentlicher Auseinandersetzungen. Demokratie muss fortlaufend gewonnen werden und stellt keinen Automatismus dar. Entscheidend sind überzeugende Problemlösungen, also nicht lediglich Rituale und Symbole der Demokratie, sondern ihre Praxis, die tatsächlich so etwas abverlangt wie «intelligent citizenship».

Die Grundidee, auch ethische Fragen auf intelligente Problemlösungen zu beziehen, geht auf Konzepte zurück, die John Dewey zusammen mit James Tufts[13] in ihrem gemeinsamen Buch *Ethics* entwickelt hatten. Hier wird vor allem die Frage diskutiert, wie ein Kriterium für Moralität entwickelt werden könne. Der Vorschlag geht dahin, morali-

sche Entwicklung mit Wachstum (growth) und Intelligenz in Verbindung zu bringen, und dies sowohl in historischer als auch in psychologischer Hinsicht. Moral ist ein Prozess, der nicht auf einem bestimmten Prinzip basiert, sondern bessere oder schlechtere Lösungen moralischer Probleme hervorbringt, mit denen sich stärkere oder schwächere Konsequenzen verbinden. Moral ist keine Instanz, auf die man sich unabhängig von der Erfahrung berufen könnte (Dewey/Tufts 1908).

James Tufts hat dann 1917 in seinem Buch über die Herkunft und die Aufgaben der amerikanischen Demokratie darauf verwiesen, dass intelligente Anpassung mit Freiheit und Bildung zu tun hat, was auch heissen muss, Freiheit von Angst. Demokratische Bildung setzt nicht nur Egalitätsprinzipien durch, etwa im Bereich der Koedukation, und demokratische Bildung ist nicht allein durch das Postulat der Chancengleichheit fassbar. Vielmehr: «In a still larger sense education is necessary for freedom; only recently has this come to be realized. With the rapid growth of natural science and of invention it has become evident that freedom from disease, freedom from poverty, freedom from fears of many kinds all depend upon education» (Tufts 1917, S. 178).

Das hat alles auch seine andre Seite: Gerade die amerikanische Pädagogik hat den Konflikt zwischen Freiheit und Egalität, der jeder Demokratie innewohnt (Butler 1899/1907, S. 57), nie wirklich aufgelöst. Und allzu oft war die «neue Erziehung» jeweils nur eine rhetorische Figur, die auf ein Wundermittel verwies, das es nie gab (Perkinson 1995). Die hohen Erwartungen der freien und gleichen Erziehung wurden oft unterlaufen oder nicht erfüllt, und der Grundkonflikt, was als «Bildung» zu gelten hat und was nicht, ist ungelöst.

Insofern ist die Frage «Kind oder Curriculum» nicht dadurch aufzulösen, dass das «oder» negiert wird.

Die Erziehungstheorie wird sich anstrengen müssen, hinter den Gegensatz von «Kind» oder «Curriculum» zu gelangen. Sie kann nicht einfach neu anfangen. Der Dualismus beherrscht die öffentliche Rhetorik und prägt die pädagogischen Lager. Dabei liegt das «und» schon aus ganz trivialen Gründen nahe. Ohne Kinder wären Curricula Papier und ohne Curricula wüssten Schulen nicht, was sie unterrichten sollen. Aber das «oder» bestimmt die Rhetorik der Schulkritik, die historische Identität pädagogischer Richtungen und die intellektuellen Kampfplätze, wenn über Erziehung öffentlich gestritten wird. In der Diskussion zwischen Hutchins und Dewey ist letztlich nur der Gegensatz befestigt worden, was die Entwicklung der Bildung eher behindert als befördert hat. Man steht immer noch in Lagern, als habe gerade erst die progressive Pädagogik begonnen, und der Konflikt ist grundlegender, als es die wenigen Versuche (wie Eagan 2003) zu seiner Auflösung deutlich machen.

«Kind oder Curriculum» ist mehr als nur ein Gegensatz. Dahinter verbergen sich zwei fundamentale Paradigmen der Erziehung (Oelkers 2004b), die nicht aufeinander reduziert, aber auch nicht vermieden werden können. Das eine Paradigma geht davon aus, dass sich die Natur des Kindes entwickelt und dass die Entwicklung unterstützt werden muss, das andere Paradigma sieht Bildung als kulturelle Autorität, die Ansprüche stellt und die es nicht gleichgültig lässt, woran gelernt wird. «Konstruktion» oder «Instruktion» sind zwei neue Formeln für ein ungelöstes Problem, das weniger von Daten als von tief sitzenden Überzeugungen geprägt wird.

Die Geschichte der Pädagogik lässt die Wahl offen. Man kann sich auf die kindzentrierte Linie von Rousseau bis Piaget berufen, aber auch die Instruktionslinie, die von Herbart bis Diane Ravitch reicht. Die eine gilt bis heute als «progressiv», die andere als «konservativ», wobei beide Labels als Zuschreibungen zuverlässig abrufbar sind. Progressive Theorien erscheinen sympathischer, weil sie mit der Rhetorik und Ästhetik des Kindes verbunden sind. Konservative Theorien erscheinen realistischer, weil sie mit Notwendigkeiten argumentieren und die Macht des Faktischen auf ihrer Seite wissen. Leider erlaubt diese Situation keinen Swing, weil beide Lager Bekenntnisse verlangen. Auch Deweys Hoffnung von 1938, die praktischen Konsequenzen mögen entscheiden, ist wenig weiterführend, denn nicht die Praxis ist für das Problem vorrangig, sondern die Rhetorik.

The English version of this article can be downloaded under:
http://ihbf.phzh.ch>Publikationen>Zeitschrift für pädagogische Historiographie>Inhalt 1/06

1 Zeitgenössisch war das ganz anders, wie etwa die Bibliographie von Thomas (1934) zeigt.

2 Butler war von 1887 bis 1891 der erste Präsident des *New York College for the Training of Teachers*, aus dem das 1893 gegründete *Teachers College* der *Columbia University* hervorgehen sollte. Das Konzept hat Butler (1889) selbst entwickelt.

3 Nicholas Murray Butler (1862–1947) studierte nach seinem Doktorat 1884 an der *Columbia University* in Paris und Berlin. Vom Herbst 1885 an war er im *Departement of Philosophy* des *Columbia College* tätig, aus dem 1896 die *Columbia University* hervorgehen sollte. Butler war ihr Präsident von 1901 bis 1945. Er erhielt 1931, zusammen mit Jane Addams, den Friedensnobelpreis. Butler war von 1925 bis 1945 Präsident der *Carnegie Endowment for International Peace*. Er begründete das Konzept der Friedenserziehung.

4 Das war ein stehender Verdacht (vgl. etwa Eliot 1909).

5 «The *tabula rasa* doctrine of perception» spielt bei der Entwicklung der pragmatistischen Erziehungstheorie eine zentrale Rolle. George Herbert Mead ersetzte diese sensualistische Doktrin durch eine Theorie der symbolischen Sozialisation, die auf Wechselwirkung basiert (Oelkers 2005).

6 Charles Horton Cooley (1864–1929) studierte an der *University of Michigan* und machte dort 1897 seinen Ph.D. Von 1893/1894 sind *notebooks* erhalten, die die Vorlesungen von John Dewey aufzeichneten. Dewey war im Juni 1886 zunächst als Assistenzprofessor für Philosophie an die *University of Michigan* berufen worden. Cooley lehrte seit 1892 im *Department of Sociology* der *University of Michigan*.

7 Robert Maynard Hutchins (1899–1977), Absolvent der *Yale-University*, lehrte von 1925 an zwei Jahre an der *Yale Law School*, bevor er dort Dekan wurde. 1929 wurde er der fünfte Präsident der *University of Chicago*, eine Position, die er bis 1945 innehatte. Von 1945 bis 1949 war er Kanzler (*chancellor*) der *University of Chicago*. Von 1943 bis 1974 an war er *Chairman of the Board* der *Encyclopedia Britannica*. 1954 wurde er Präsident des *Fund for the Republic*, von 1969 war Hutchins Chairman of the Board des *Center for the Study of Democratic Institutions* in Santa Barbara. Hutchins war ein rigoroser Verfechter der akademischen Freiheit, in den fünfziger Jahren verweigerte er den Loyalitätseid der Fakultäten.

8 John Dewey: Rationality in Education. In: The Social Frontier Vol. III, No. 21 (December 1936), S. 71–73. John Dewey: President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education. In: The Social Frontier Vol. III, No. 22 (January 1937), S. 103–104. Robert Maynard Hutchins: Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey. In: the Social Frontier Vol. III, No. 23 (February 1937), S. 137–139. John Dewey: Was President Hutchins Serious? In: The Social Frontier Vol. III, No. 24 (March 1937), S. 167–169.

9 Diskussion mit William A. Neilson (Präsident des Smith College) am 7. März 1937 im *New York Times Magazine* (S. 1–2, S. 25).

10 «If industry is to give everybody leisure, and if leisure, as history suggests, tends to be degrading and dangerous unless it is intelligently used, then everybody should have the education that fits him to use his leisure intelligently, that is, liberal education. If leisure makes liberal education possible, and if industry is to give everybody leisure, then industry makes liberal education possible for everybody» (Hutchins 1953, S. 84).

11 Das Elitenthema wird berührt und positiv gewendet, allerdings bezogen auf Leistungs- und nicht auf Bildungseliten (ebd., S. 56f.).

12 Graham Wallas (1858–1932) wurde 1914 Professor für politische Wissenschaften an der *London School of Economics.* Er war Mitbegründer der *Fabian Society* und ein enger Freund von George Bernard Shaw. Wenig bekannt ist, dass Wallas von 1871 an als Schullehrer tätig war. Er schrieb einen der berühmten *Fabian Essays in Socialism* von 1889, verliess die *Fabian Society* aber 1904. Seine These ist für den Disput zwischen John Dewey und Walter Lippman über den Strukturwandel der Öffentlichkeit (Koller 2004) grundlegend.

13 James Hayden Tufts (1862–1942) war nach einem Studium am *Amherst College* seit 1884 Leiter der neu gegründeten *Staples High School* in Westport, Connecticut. Ein Jahr später kehrte er als Mathematiklehrer nach Amherst zurück. Er blieb dort für zwei Jahre und studierte von 1887 an in Yale. Zuvor hatte er in der *Concord School in Philosophy* (einer Sommerschule in Connecticut) William Torrey Harris gehört. In Yale wurde Tufts beeinflusst unter anderem von George Trumbull Ladd. Im Herbst 1889 wurde Tufts Deweys Assistent in Philosophie an der *University of Michigan*. Von 1891 an studierte Tufts zwei Jahre lang in Deutschland, zunächst in Berlin und dann in Freiburg. Hier promovierte er bei Alois Riehl mit einer Arbeit zum Thema *The Sources and Development of Kant's Teleology*, die 1892 veröffentlicht wurde. Seit Herbst 1892 war er an der *University of Chicago* tätig. Als John Dewey und George Herbert Mead 1894 ebenfalls nach Chicago kamen, bildeten die drei den Nukleus der *Chicago School* des Pragmatismus. Tufts wurde 1904 Leiter des Departments für Philosophie, nachdem Dewey zur *Columbia University* gewechselt war. In diesem Amt blieb Tufts bis 1930. Er zog sich nach einem heftigen Konflikt mit dem neuen Präsidenten der Universität von Chicago, Robert Maynard Hutchins, zurück. Tufts hat sich, wie Mead und Dewey, intensiv mit pädagogischen Fragen auseinander gesetzt, ohne bislang entsprechend gewürdigt worden zu sein. Die Grundidee der moralischen Evolution geht zurück auf einen Artikel, den Tufts (1906) zwei Jahre vor der *Ethik* veröffentlicht hat. Die einschlägigen Arbeiten zur Ethik sind gesammelt in Tufts (1992).

Quellen

Butler, Nicholas Murray: Education. The Training of the Teacher. In: The Century Volume 38, Issue 6 (October 1889), S. 915–920

Butler, Nicholas Murray: The Reform of Secondary Education. In: The Century Vol. 48, Issue 2 (June 1894), S. 314–316

Butler, Nicholas Murray: The Meaning of Education. Contributions to the Philosophy of Education. New York: Charles Scribner's Sons 1898

Butler, Nicholas Murray: Democracy and Education. An Address Delivered Before the National Educational Association at Buffalo, New York, July 7, 1896. In: Nicholas Murray Butler: True and False Democracy. New York: Charles Scribner's Sons 1907, S. 77–101

Butler, Nicholas Murray: Education of Public Opinion. An Address Delivered Before the University of Michigan on Commencement Day, June 22, 1899. In: Nicholas Murray Butler: True and False Democracy. New York: Charles Scribner's Sons 1907, S. 41–75

Cooley, Charles Horton: Human Nature and the Social Order. New York: Charles Scribner's Sons 1902

Cooley, Charles Horton: Social Organization: A Study of the Larger Mind. New York: Charles Scribner's Sons 1909

Cooley, Charles Horton: A Primary Culture for Democracy. In: Publications of the American Sociological Society 13(1918), S. 1–10

Dewey, John: The Child and the Curriculum. Chicago: The University of Chicago Press 1902

Dewey, John: The Middle Works 1899–1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays 1910–1911. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985

Dewey, John: The Later Works, 1925–1953. Vol. 13: 1938–1939. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1991

Dewey, John: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900–1944). Rebekka Horlacher/Jürgen Oelkers (Hrsg.). Zürich 2002

Dewey, John/Tufts, James Hayden: Ethics. New York: Henry Holt 1908

Eliot, Charles W.: Education for Efficiency and The New Definition of the Cultivated Man. Boston/New York/Chicago/Cambridge: Houghton Mifflin Company/The Riverside Press 1909

Flagg Young, Ella: Scientific Method in Education. In: The University of Chicago: Investigations Representing the Departments. Part II: Philosophy of Education. Chicago: The University of Chicago Press 1903, S. 141–155

Flagg Young, Ella: Ethics in School. Chicago: The University of Chicago Press 1906

Flagg Young, Ella: Democracy and Education. In: Journal of Education Vol. LXXXIV, No.1 (July 6, 1916), S. 5–6

Hutchins, Robert Maynard: The Higher Learning in America. New Haven: Yale University Press 1936

Hutchins, Robert Maynard: Education for Freedom. Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943

Hutchins, Robert Maynard: The Conflict of Education in a Democratic Society. New York: Harper&Bros. 1953

Tufts, James Hayden: On Moral Evolution. In: James Hayden Tufts (Ed.): Studies in Philosophy and Psychology by Former Students of Charles Edward Garman. Boston: Houghton 1906, S. 3–39

Tufts, James Hayden: Our Democracy. Its Origins and Its Tasks. New York: Henry Holt 1917

Tufts, James Hayden: Selected Writings. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1992

Wallas, Graham: Humane Nature in Politics (1908). London: Constable&Company Ltd 1938

Literatur

Egan, Kieran: Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressive Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget. New Haven/London: Yale University Press 2002

Koller, Andreas: Strukturwandel der Öffentlichkeit in Westeuropa und den USA. Theoretische, metatheoretische und empirische Reformulierung und transatlantische In-

tegration der Klassiker [Diss. Universität Zürich]. Zürich 2004
Martin, Jay: The Education of John Dewey. A Biography. New York: Columbia University Press 2002
Noddings, Nel: Hutchins and Dewey Revisited: Two Views of Democracy. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 9(2003), S. 15–20
Oelkers, Jürgen (2004a): Kanon und Variation: Zur historischen Wirkkraft klassischer Bildung. In: Therese Fuhrer/Paul Michel/Peter Stotz (Hrsg.): Geschichten und ihre Geschichte. Basel 2004, S. 405–438
Oelkers, Jürgen (2004b): Democracy and the Two Dogmas of Education. In: Korean Society for the Study of Education (Ed.): The Role of Education in the 21st Century. Seoul 2004, S. 27–55
Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (1989). Weinheim/München 2005
Oelkers, Jürgen: George Herbert Meads Theorie der Erziehung und die deutsche Pädagogik. In: Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich 2005, S. 195–225
Perkinson, Henry J.: The Imperfect Panacea. American Faith in Education (1968). Boston: McGraw Hill 1995
Thomas, Milton H.: Bibliography of Nicholas Murray Butler,

Comments on «Child» or «Curriculum»? On the genesis of a basic problem of «modern» education

■ Patricia and John White

«Il n'y a pas de solution parce qu'il n'y a pas de problème»
Marcel Duchamp

The title of Professor Oelkers's paper speaks of a «problem». What is this problem? A key idea in the paper is that there are two opposing views of education which evoke uncompromising commitment from their adherents. These are the child-centred approach, traceable from Rousseau through to Piaget, and the transmission of culture approach, found from Herbart down to Diane Ravitch. Most of the paper seems to have to do with historical elucidation of this polarity. The «genesis» in the title appears to refer to this.

Polarity or problem?

But if the topic of the paper is the genesis of a polarity, where does the «problem» come in? Why is a polarity a problem? Is Oelkers suggesting that there is a practical problem here, in that the uncompromisingness of the two approaches gets in the way of sensible educational policy-making? He does not say this, so this is only speculation. The difficulty for the reader, here and, as we shall show, elsewhere, is that Oelkers's gnomic remarks at crucial points in his argument leave us rudderless, without guidance. This is especially true of the title, and of the mystifying final paragraph, from which the account of the two approaches just given comes.

At least it seems reasonably clear that the bulk of the paper is intended to shed historical light on the genesis of the polarity, so let us attend to that. Oelkers spends most of his article looking at episodes in the history of American education where this polarisation is found, especially in the dispute between Hutchins and Dewey. He also traces the child-centred strand back from Dewey to Nicholas Murray Butler.

America or Europe?

Oelkers clearly sees his more general remarks about «two fundamental paradigms of education» as applying to European writings as well as to American. This is evident in the remark about the two traditions from Rousseau and from Herbart, mentioned above. At the same time, he explicitly states that European child-centred thinking has been *different* from American in that the latter has been grounded in notions of democracy and the public. Certainly much of Oelkers's discussion of American developments highlights issues to do with democracy. But this raises the obvious question: what light, given this difference, does the American story throw on the European? Again, the author leaves his readers in bewilderment. How are they to understand the scope of the paper? The title, and much of the material towards the end of it, lead them to expect it to be dealing with something more general than the American story. But in the last three paragraphs, where Oelkers broadens out beyond the US scene, how the latter relates to the European situation is left opaque. No doubt there is an interesting account that could be given here, but Oelkers does not provide it.

Oelkers emphasises the entrenched positions that people adopt at both ends of the child-centred and the curriculum-centred polarity. He suggests, but does not explicitly say, that this is the case west and east of the Atlantic – despite the difference in interpretation just mentioned. This raises an interesting question. How far do these entrenched positions really exist? To judge from contemporary British experience, what one tends to find is passionate commitment in some quarters to the idea that the traditional curriculum is under threat, that schools