

- 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 Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison, Madison 2005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 für pädagogische Historiographie>Volume 12\(2\), 2006>Special Topic/ Discussion](http://ibhf.phzh.ch/Publications/Zeitschrift_fur_pädagogische_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).

Im Rahmen der von Virgil Herrick und Ralph Tyler im Oktober 1947 an der Universität Chicago veranstalteten Konferenz zur Curriculumtheorie referierte Gordon Mackenzie vom *Teachers College* die damals offenbar vorherrschende Meinung der Curriculumforscher über diejenigen Lehrgegenstände, die in den Schulen behandelt werden sollten. Den Pädagogen standen laut Mackenzie eine Reihe von Alternativen offen. Das Schulprogramm um akademische Fächer wie Geschichte oder Mathematik herum zu organisieren, war das am weitesten verbreitete Muster. Daneben erwähnt der Referent aber auch andere organisatorische Optionen wie die Verwendung breit gefasster Fachbereiche, funktionelle Lebensprobleme sowie Bedürfnisse und Interessen des Kindes- und Jugendalters. Abschliessend wies Mackenzie darauf hin, dass eine Reihe von Faktoren – zum Beispiel die Aufgabe der Schulen, das Verhalten der Kinder zu ändern, die Anforderungen der Gesellschaft an die Kinder, unser gegenwärtiges Verständnis des kindlichen Lernens und die Rolle, welche die Erziehung bei der Weitergabe unseres kulturellen Erbes spielt – es dem entlang dem traditionellen Fächerkanon organisierten Curriculum erschweren, die damals (1950) an die Schulen gestellten Erwartungen zu erfüllen. William Bristow verwies 1950 in einem Artikel in der *Encyclopedia of Educational Research* auf ähnliche Alternativen, die in Richtung der Integration über die Fächergrenzen hinweg tendierten (Bristow 1950).

Im Laufe des folgenden Jahrzehnts verfestigte sich dieser Konsens unter dem Banner der *life adjustment education*. Dabei handelte es sich um eine Bewegung, die verschiedene Denkrichtungen umfasste, je nachdem wer gerade ihre Bedeutung erläuterte. Sie wurde mit den Prinzipien der *social efficiency* in Verbindung gebracht, mit gewissen Spielarten der kindzentrierten Erziehung, insbesondere mit dem Aktivitätscurriculum, sowie mit der Philosophie von John Dewey, William Heard Kilpatrick und dem sogenannten *progressive education movement*. Was es so schwierig macht, die Herkunft der *life adjustment education* präzise zu bestimmen, ist die Tatsache, dass sie mit all den oben erwähnten pädagogischen Bewegungen die Überzeugung teilte, dass das Schulcurriculum eher von den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder als von Wissensdisziplinen abgeleitet sein sollte (was an sich ganz Verschiedenes bedeuten kann). Unverzüglich wurde die *life adjustment education* jedoch von einer Gruppe von Reformern in Frage gestellt, die es vorzogen, das Curriculum anhand der traditionellen Wissensdisziplinen zu organisieren. Die Geschichte dieser Auseinandersetzung um die Organisation des Curriculums und was sie uns über das amerikanische Schulcurriculum mitteilen kann, ist das Thema des vorliegenden Artikels.

Als Referent an der 1945 in Chicago abgehaltenen Konferenz des *US Office of Education* über die *life adjustment education* bot Charles Prosser, der sich zuvor mit seinen Arbeiten zur Berufsbildung ei-

nen Namen gemacht hatte, die überzeugendste Charakterisierung dieser neuen Bewegung dar. Nach seiner Auffassung leisteten die damaligen Schulen gute Arbeit, was die Vorbereitung einer Minderheit von jungen Menschen auf das College oder die Berufslehre betrifft, keine gute Arbeit aber, was die Vorbereitung der überwiegenden Mehrheit der Schüler betraf (in einer seiner Darlegungen sprach er von 60 Prozent), denen «the life adjustment training they need and to which they are entitled as American citizens» (US Office of Education 1948, S. 15) versagt bleibe. Eine Schwierigkeit, mit der sich die Befürworter der Bewegung konfrontiert sahen, bestand darin, diese schlecht versorgten Schüler zu identifizieren. Da es beim Eintritt der Schüler in die Highschool noch nicht feststand, ob sie später ans College gehen, eine Berufslehre antreten oder etwas anderes machen würden, vertraten die Befürworter die Auffassung, dass die *life adjustment education* von allen Jugendlichen im Sekundarschulalter benötigt würde (Hull 1950). In der Folge strebte die Bewegung eine grundlegende Reform der Sekundarschulbildung an.

Die Befürworter der *life adjustment education* favorisierten eine entschieden funktionelle Erziehung. Nach ihrer Auffassung sollten sich die Schulen darauf konzentrieren, die unmittelbarsten Bedürfnisse der Schüler abzudecken. Der Unterricht sollte geringere Anforderungen an die Schüler im Bereich des Lesens und Schreibens stellen, Materialien verwenden, bei denen eher das Konkrete als das Abstrakte im Vordergrund steht, und sich vermehrt auf audiovisuelle Hilfsmittel sowie Exkursionen und andere ausserschulische Erfahrungsangebote stützen. Die Schüler sollten ausgedehnte Kontaktmöglichkeiten zu ihren Lehrpersonen erhalten, damit mehr Zeit für die Beratung zur Verfügung steht. Und vor allem sollte die Organisation des Curriculums «around life problems rather than around subjects» (US Office of Education 1948, S. 53) erfolgen.

II.

Bald stellte sich heraus, dass die angebliche Einigkeit unter den Curriculumreformern bezüglich der *life adjustment education* mehr dem Schein als der Wirklichkeit entsprach. Anfang der 1950er-Jahre wurde – wenn auch nur am Rande – erstmals eine alternative Auffassung in der Frage der Curriculumorganisation vertreten, die noch vor Ende des Jahrzehnts zu einer fundamentalen Herausforderung der *life adjustment education* wurde und letztlich zu ihrem Niedergang führte. Die Ursprünge dieser Alternative finden sich in einer Reihe von Reformprojekten, die mehrheitlich die Sekundarstufe, in einigen Fällen aber auch die Elementarstufe betrafen. Das erste dieser Projekte wurde 1951 begonnen, als Max Beberman, Mathematikdozent an der Universität Illinois, das *Illinois*

Committee on School Mathematics gründete. Mit finanzieller Unterstützung der *Carnegie Corporation* und anderer Stiftungen entwickelten er und seine Kollegen einen neuen, induktiv orientierten Ansatz des Mathematikunterrichts, der den Lernenden die Teilnahme an Problemlösungsaktivitäten abverlangte, die den Denkprozessen und Fragestellungen professioneller Mathematiker entsprachen.

Im Jahr 1956 berief Jerald Zacharias, Physiker am *Massachusetts Institute of Technology*, mit finanzieller Unterstützung der *National Science Foundation*, der *Ford Foundation* und der *Sloan Foundation* das *Physical Science Study Committee* (PSSC) ein, das seinerseits ein Physikcurriculum für die Highschool-Stufe mit Begleittext, Laborhandbuch und Filmen produzierte. Wie sein mathematisches Gegenstück konzentrierte sich dieser Kurs auf die wichtigsten Prinzipien und Konzepte der Physik und gestaltete den Unterricht nach dem Vorbild der aktuellen Forschungspraktiken professioneller Physiker (Goodlad 1964; Rudolph 2002b). Im Jahre 1959 führte das *American Institute of Biological Sciences* seine forschungsorientierte *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS) ein und vier Jahre später lancierte die *American Chemical Society* ihren neuen Kurs, der unter der Bezeichnung *CHEM Study* bekannt wurde. Im weiteren Verlauf der 1960er-Jahre traten eine Reihe ähnlicher Curriculumreform-Projekte in den Bereichen Anthropologie, Geographie, Englisch und Geschichte in Erscheinung (Goodlad 1966).

Die Verfechter dieser Reformprojekte bildeten eine neue Gruppe von Spielern in der Arena der Curriculumarbeit. In ihren Reihen befanden sich Universitätsfakultäten im Bereich der Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften, die *National Science Foundation*, die *Ford Foundation*, die *Carnegie Foundation* und immer mehr auch die Regierung der USA. Nach ihrer Auffassung waren die akademischen Disziplinen die beste Grundlage für ein Curriculum, das einerseits wortgewandte, denkende Bürger heranziehen und andererseits die nötigen Wissenschaftler und Techniker produzieren würde, die es der Nation ermöglichen sollten, militärisch mit der Sowjetunion Schritt zu halten. Aufgabe des Curriculums war es, den Lernenden Inhalte und Verfahrensweisen der herkömmlichen akademischen Disziplinen auf eine Art und Weise nahezubringen, die den Methoden verwandt war, die die Gelehrten in diesen Wissensgebieten anwandten. Das Ziel der Bildung bestand für diese Reformer nicht im *life adjustment* sondern in der intellektuellen Förderung.

Die *life adjustment education* wurde nicht nur aus pädagogischen Gründen in Frage gestellt. Der am Ende des Zweiten Weltkriegs einsetzende und im Zuge des Kalten Krieges sich voll entfaltende Angriff auf sie wurde zur Frage der nationalen Sicherheit erhoben. Nach Auffassung der Kritiker der *life adjustment education* waren die USA in einen Kampf auf Leben und Tod mit der Sowjetunion und im weiteren Sinne mit dem internationalen Kom-

munismus verwickelt, und entscheidend für das Überleben der Nation war ihre Fähigkeit, die wissenschaftlichen und technischen Fortschritte zu erzielen, die notwendig waren, um die wirtschaftliche und militärische Überlegenheit gegenüber ihren Rivalen aufrecht zu erhalten.

Einer der wichtigsten Austragungsorte dieses Kampfes waren ihrer Meinung nach die Schulen, aus denen die zur Beschleunigung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts der Nation so dringend benötigten Wissenschaftler und Techniker hervorgebracht wurden. Die *life adjustment education* unterminierte dieses Bestreben der Bildungsinstitutionen an mehreren Fronten. Sie vernachlässigte den Unterricht in den akademischen Disziplinen, insbesondere den Naturwissenschaften, der Mathematik und den Fremdsprachen, und förderte stattdessen die Vermittlung von routinemässigen und eigentlich selbstverständlichen Fähigkeiten des täglichen Lebens ohne intellektuellen Inhalt. Sie ignorierte die Aufgabe der Schule, die Lernenden geistig zu fördern, und konzentrierte sich stattdessen auf die unmittelbaren Interessen der Schüler. Sie förderte nach Meinung dieser Kritiker die Konventionalität auf Kosten der Originalität und belohnte eher die Beteiligung als die Leistung (Bestor 1953/1985; Rickover 1959; Rudolph 2002b).

Was diese Reformer verband und in die gemeinsame Opposition gegen die Verfechter der *life adjustment education* trieb, war ihr Wunsch, Curricula zu entwickeln, deren Inhalt sich aus den traditionellen akademischen Disziplinen herleitete und deren Pädagogik den Forschungsstrategien der Spezialisten auf diesen Gebieten verwandt war. Ihren Weg, dieses Ziel zu erreichen, fanden sie im Begriff der Struktur. Dieser Terminus, den einige Befürworter einer fächerzentrierten Curriculumreform wie Jerome Bruner, Joseph Schwab, Philip Phenix und Edwin Fenton aufgriffen, stand für die Generalisierungen, Grundprämissen, Hauptkonzepte und Forschungsmethoden, die eine Disziplin von der anderen unterscheide (Bruner 1963; Fenton 1967; Phenix 1964; Schwab 1964).

Die Rolle, die der Strukturbegriff in der Curriculumreform spielen konnte, wurde 1959 anlässlich einer Konferenz in Woods Hole, Massachusetts beschrieben, zu der sich 35 Wissenschaftler, unter anderem auch Bruner, aus zahlreichen Disziplinen einfanden, um die damals namentlich in Physik, Biologie und Chemie unternommenen Anstrengungen im Bereich der Curriculumreform zu beurteilen. Nach Bruners Auffassung war der Strukturbegriff der Schlüssel zur intellektuellen Förderung, indem seine Bestandteile, die von Disziplin zu Disziplin variierten, einen Unterrichtsstoff verständlicher machten, das Gedächtnis verbesserten, den Lerntransfer erhöhten und Elementarwissen in einem Fach mit fortgeschritteneren Kenntnissen im selben Fach verknüpften. Falls das Curriculum so ausgewählt und organisiert würde, dass die Lernenden die Struktur einer Disziplin beherrschten, galt laut Bru-

ner, dass «any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development» (Bruner 1963, S. 33). Der Strukturgedanke schien genau zu dem Umstand zu passen, dass diese neuen fächerzentrierten Curricula grosses Gewicht auf das Fragen und Problemlösen seitens der Lernenden legten. Er bot eine Möglichkeit zur Vermeidung der herkömmlichen pädagogischen Praktiken, die die Vermittlung von Faktenwissen und die Stoffbehandlung zu Gunsten einer vertieften Exploration kleiner, illustrativer Inhaltseinheiten betonte, die sich anschliessend verallgemeinern liessen.

Die Beliebtheit des Strukturbegriffs bei diesen Reformern hiess aber noch nicht, dass die Befürworter sich darin einig waren, was es bedeutete, das Curriculum um die akademischen Disziplinen herum zu organisieren. Das von Bruner beschriebene Konzept der Struktur sah in den diversen Disziplinen sehr unterschiedlich aus (ebd.). So vertraten etwa die Biologen, die an der *Biological Science Curriculum Study* teilnahmen, verschiedene Spezialgebiete wie Physiologie und Biochemie, Ökologie und Genetik. Die Struktur der Disziplin, auf die sie sich am Ende einigten, zwang Themen aus diesen verschiedenen Fachausrichtungen zu einem alles andere als einheitlichen Ganzen zusammen. Als Endergebnis wurden drei in sich sehr verschiedene fächerorientierte Biologiekurse geschaffen (Grobman 1969). Wie wir sehen werden, sollte sich der Strukturbegriff, der die fächerorientierte Curriculumreform zusammenhielt, als umstritten erweisen.

Auf den ersten Blick könnte es so scheinen, als ob die fächerzentrierten Reformen der 1960er-Jahre eine Bildungsvision verkörperten, die sich wesentlich von der *life adjustment education* und den Grundsätzen der «social efficiency», die jene unterstützte, unterschied. Fächerzentrierte Curriculumreformer behaupteten, dass ihr Ziel die intellektuelle Förderung und nicht die soziale Anpassung (*social adjustment*) sei. Aber nach Ansicht einiger Befürworter dieser Art von Reform bestand die Aufgabe des Curriculums darin, die Lernenden auf ihre Rollen als Berufstätige und Bürger in der Welt nach dem Zweiten Weltkrieg vorzubereiten. Physik, Chemie, höhere Mathematik, Geschichte und andere Elemente eines fächerzentrierten Curriculums waren nicht in dem Sinne berufsbezogen und funktional, wie es die Inhalte der *life adjustment education* waren. Das letztliche Ziel dieser Curriculumreform war allerdings genauso utilitaristisch.

III.

Im Jahr 1945 führten die *Minneapolis Public Schools* «Common Learnings» ein, einen zweistündigen Unterrichtsblock in den städtischen Junior und Senior Highschools, der die bisher separaten Kurse in Englisch und *social studies* ersetzen sollte. Ganz im Stil der *life adjustment education* verband *Common Learnings* den Inhalt der beiden

Fächer in einer Reihe von Problemstellungen wie der Erhaltung der natürlichen Ressourcen, dem Leben in der Familie, der Selbsterkenntnis, der Stadtregerierung von Minneapolis, dem Umgang mit Geld und der Welt der Arbeit. Der Kurs sah außerdem vor, dass die Lehrpersonen die Lernenden zu Hause aufsuchten, um vermehrte Lehrer-Schüler-Kontakte und Gelegenheit für Begleitung und Beratung zu bieten. Ein charakteristisches Merkmal der *life adjustment education* war das geringe Gewicht, das sie den herkömmlichen akademischen Leistungsnormen beimass. In einer Diskussion, die die Englischlehrer von Minnesota und St. Paul anlässlich eines Seminars über *Common Learnings* im Jahr 1949 untereinander führten, bemerkte einer der Teilnehmer, dass «there must be a relaxing of standards. We must distinguish between everyday, utilitarian English and professional, scholarly English. Most high school students will use only the first, and the whole school program cannot be geared to meet the needs of the few who expect to enter college.» Ihr Fokus sollte nach Auffassung eines anderen Lehrers auf der Vermittlung englischer Sprachfertigkeiten liegen, die die Lernenden «need in their life work», also insbesondere das Schreiben persönlicher und geschäftlicher Briefe und das Abfassen von Geschäftsberichten (Minneapolis Public Schools 1949, S. 12f.). Dies war ein Standpunkt, der einen allgemeinen Proteststurm gegen die Bewegung auslösen sollte.

Anfang der 1950er-Jahre forderte eine *Parents Council* genannte Gruppe von Einwohnern von Minnesota in einer mit 861 Unterschriften unterzeichneten Petition, dass *Common Learnings* für nicht-obligatorisch erklärt und für alle Schüler, die dies wünschten, separate Englisch- und *social science*-Kurse angeboten werden sollten. Der wichtigste Punkt, der von den Eltern angesprochen wurde, war die akademische Qualität des Kurses. In einer Sitzung des Erziehungsausschusses, der über die Petition zu befinden hatte, beklagten sich die Eltern darüber, dass ihre Kinder in *Common Learnings* keine Grundfertigkeiten erlernten, dass sie gute Noten für unterdurchschnittliche Leistungen erhielten, dass ihre Leistungsergebnisse und akademischen Fertigkeiten sich während ihrer Teilnahme an diesem Kurs verschlechterten (Franklin 1986).

Der Erziehungsausschuss prüfte die Petition des *Parents Council* und beschloss im Mai 1950, *Common Learnings* für fakultativ zu erklären. Eine der Strategien des Ausschusses, den Kurs beizubehalten, bestand darin, seine Herkunft durch die Änderung seines Namens zu kaschieren. Im März 1957 liess die Administration den Namen *Common Learnings* zu Gunsten der Bezeichnung *Double Period Program* fallen. Drei Jahre später wurde diese Bezeichnung durch den Titel *English-Social Studies* ersetzt. Dieses Vorgehen war aber letztlich nicht erfolgreich; im Verlauf der folgenden zehn Jahre wurden diese kombinierten Kurse zu Gunsten getrennter Einheiten in Geschichte und Sozialwissen-

schaften schrittweise aus dem Lehrplan der Junior und Senior Highschools gestrichen (ebd.).

Als Bewegung bot die *life adjustment education* für Durchschnittsamerikaner in den USA nach dem Zweiten Weltkrieg wenig Reiz. Der durch die *G.I. Bill of Rights* ermöglichte Zugang zur höheren Bildung, die aufgrund dieser Gesetzesakte angebotenen niedrigverzinslichen Eigenheimkredite sowie die Intensivierung des Baus von Einfamilienhäusern in neuen vorstädtischen Siedlungen trugen dazu bei, eine wachsende Zahl von Amerikanern der Arbeiterklasse in eine neue Mittelschicht zu verwandeln, die soziale Mobilität für sich selber und ihre Familien anstrebte (Dickson/Thomas 2004; Jackson 1985). Die von den Verfechtern der *life adjustment education* vertretene Auffassung, nach der die meisten Jugendlichen nicht in der Lage seien, ein herkömmliches akademisches Curriculum erfolgreich zu bewältigen, und intellektuell nicht die notwendigen Fähigkeiten besäßen, eine College-Ausbildung zu absolvieren, erschien in diesem Klima des zunehmenden Wohlstands und der erweiterten Möglichkeiten merkwürdig deplatziert (Bestor 1953/1985).

IV.

Trotz der Opposition gegenüber der *life adjustment education* waren die fächerzentrierten Curriculumreformen als solche umstritten, was ihre breite Übernahme behinderte. Einige Befürworter der Reformen, einschließlich Zacharias selber, bezweifelten den Nutzen des Strukturbegriffs als organisierendes Prinzip für die Fachdisziplinen. In den Naturwissenschaften, bemerkte er, würden Fortschritte durch Abfolgen intuitiver Sprünge erzielt, die weit weniger geordnet wären, als ein Strukturbegriff vermuten lasse (Dow 1991). Mark Krug, Historiker an der Universität Chicago, erklärte, dass das Strukturprinzip möglicherweise für die Naturwissenschaften sinnvoll wäre, dass es aber weniger sicher sei, ob sich in Geschichte oder in vielen Sozialwissenschaften eine Struktur ausmachen lasse (Krug 1967).

Eine weitere Kritik an der Idee der Struktur und im weiteren Sinne an der fächerzentrierten Reform war die, dass diese Initiativen mehrheitlich von universitären Gelehrten, die keine Erfahrung in der Arbeit mit Lehrern an öffentlichen Schulen hatten, entwickelt und in Elite-Highschools mit überdurchschnittlich leistungsfähigen Schülern ausprobiert und verfeinert worden waren. Diese neuen Curricula funktionierten nicht, wenn man sie in eher durchschnittlichen Schulen einführte. Sie wurden von vielen Lehrern abgelehnt, weil sie ihre eingefleischten Unterrichtspraktiken in Frage stellten – die Verwendung von Textbüchern, ihre mangelnde Vertrautheit mit dem fragenden Unterricht (*inquiry teaching*) und ihre Vorliebe dafür, einen Unterrichtsgegenstand (*subject*) vollständig abzuhandeln. Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer zum Beispiel

hatten oft nicht ausreichend Fachkenntnisse, um die neuen fächerzentrierten Curriculumreformen auf die intendierte Art und Weise zu unterrichten, was zu einem Unterricht führte, der sich nicht allzu sehr von den herkömmlichen Praktiken unterschied. Und die curricularen Materialien, die aus diesen Reformprojekten hervorgingen, waren oftmals zu schwierig für die zahlreichen durchschnittlich begabten Lernenden, die die Schulen bevölkerten (Atkin/Black 2003; Gibboney 1994; Goodlad 1964; Ravitch 1983).

Mindestens eines der neuen Curriculumprojekte – «Man: A Course of Study» – rief viel Kritik bei Eltern, Gemeindemitgliedern und Politikern hervor, was zahlreiche Schulen veranlasste, die Hände davon zu lassen oder – falls sie es bereits übernommen hatten – es aus dem Lehrplan zu entfernen. Die Opposition, die vor allem aus konservativen und christlich-fundamentalistischen Kreisen kam, richtete sich gegen Unterrichtseinheiten, die im Bestreben zu ergründen, was das Menschsein bedeute, Untersuchungen über Affenfamilien und Inuitstämme präsentierte. Nach Meinung dieser Kritiker würden dadurch evolutionäre Erklärungen der Ursprünge des menschlichen Lebens legitimiert und angebliche gesellschaftsfeindliche Praktiken primitiver Völker wie Kleinkinder- und Greisenmord stillschweigend akzeptiert. Einige der konservativsten Gegner des Kurses behaupteten, er rechtfertige Kommunismus, Sexualerziehung, Schusswaffengebrauch und Pornographie und untergrabe elterliche Autorität, Demokratie und christliche Werte (Dow 1991). Um die Mitte der 1970er-Jahre war dieses Curriculum praktisch aus den amerikanischen Schulen verschwunden. Eine weiterreichende Folge dieser Art von Kritik war es, dass die Tauglichkeit der fächerzentrierten Reform generell in Zweifel gezogen wurde.

Ende der 1960er-Jahre schliesslich wirkte der Nachdruck, den diese Curricula auf die intellektuelle Förderung legten, ziemlich anachronistisch. Im Jahr 1971 hielt Bruner Rückschau auf seine Äusserungen, die er ein Jahrzehnt zuvor im Zusammenhang mit der Curriculumreform im Allgemeinen und der Strukturfrage im Besonderen gemacht hatte. Damals, erklärte er, erschien die Konzentration auf die fächerzentrierte Reform absolut sinnvoll. Der Kalte Krieg, der weit verbreitete Glaube, dass die technische Überlegenheit der Russen die USA in eine strategisch unvorteilhafte Position gebracht habe, die Furcht, dass die USA nicht genügend Techniker und Wissenschaftler ausbildeten, das Fehlen der modernen Physik und Mathematik in den Lehrplänen – all dies habe ein Klima erzeugt, das der fächerzentrierten Reform förderlich war. Bruner war jedoch der Meinung, dass Probleme, denen sich die USA anfangs der 1970er-Jahre gegenüber sah – Vietnamkrieg, Entfremdung der Jugend, Armut und Rassismus – es erforderten, dass wir uns, anstatt zu versuchen, die Verhältnisse in den Schulen bezüglich Curriculum und Pädagogik zu verbessern,

darauf konzentrieren, die Schulen in ihrem Zusammenhang mit der breiteren Gesellschaft zu reformieren. Was seiner Ansicht nach Not tat, war, von der Konzentration auf die Curriculumreform, wie er sie vor einem Jahrzehnt betrieben hatte, abzurücken und stattdessen die Schulen dazu zu verwenden, die gravierenden sozialen Probleme der Zeit zu lösen (Bruner 1971).

Der Konflikt zwischen der *life adjustment education* und der fächerzentrierten Curriculumreform war nicht das erste oder das letzte Mal, dass amerikanische Pädagogen über die Organisation des Curriculums geteilter Meinung waren. Der scheinbare Konsens der 1930er-Jahre, auf den wir zu Beginn dieses Aufsatzes anspielten, war eine etwas unvollständige und halbherzige Übereinkunft zwischen Verfechtern rivalisierender Auffassungen zur Curriculumorganisation (Kliebard 2004). Analog haben kürzliche Bemühungen, nationale Bildungsstandards einzuführen und Verantwortlichkeit durchzusetzen, zu Konflikten zwischen Verfechtern einer studentenzentrierten bzw. fächerzentrierten Curriculumreform geführt (McNeil 2000).

Es gibt Gründe, weshalb solche Auseinandersetzungen entstehen und ungelöst bleiben. Die Frage, wie wir das Curriculum organisieren wollen, ist mehr als ein bürokratisches oder verwaltungstechnisches Problem. Die Entscheidung, ob wir das Curriculum um die akademischen Fächer oder um die Interessen und Probleme der Lernenden herum organisieren, spiegelt tief sitzende Überzeugungen im Hinblick darauf wider, wer wir als Land und als Kultur sind und welchen Zwecken unser Bildungswesen dienen soll (Rudolph 1977). Nach David Labaree haben die Amerikaner widersprüchliche Vorstellungen von der Zielsetzung der öffentlichen Schulbildung. Die einen sehen den Zweck der Schule in der Förderung der demokratischen Gleichheit oder des gleichberechtigten Bürger-Seins (*equal citizenship*). Für andere liegt das Ziel in der sozialen Effizienz oder der Schaffung qualifizierter Arbeitskräfte. Und wiederum andere glauben, Zweck der Schule sei es, die individuelle soziale Mobilität zu fördern (Labaree 1997). Wenn unsere Meinungen hinsichtlich des Zwecks der Schulbildung derart geteilt sind, kann es kaum verwundern, dass die Frage der Curriculumorganisation ein Schauplatz steter Auseinandersetzungen gewesen ist und weiterhin bleibt.

Schliesslich gilt es zu überlegen, welches die Folgen sind, wenn diese Auseinandersetzung weiterhin ungelöst bleibt. Ist man der Auffassung, dass es einen grossen Unterschied macht, ob das Curriculum um die akademischen Fächer oder um die Interessen der Kinder herum organisiert wird, so muss die Tatsache, dass dieser Streit nicht beigelegt ist, sicherlich Sorge bereiten. Die Rolle, welche die Schule in Bereichen wie denen der individuellen Erfüllung und des Gemeinwohls spielen kann, hängt von dieser Entscheidung ab. Anderseits ergaben unsere Forschungen auch Anhaltspunkte dafür, dass

es keine Rolle spielt, wie der Konflikt zwischen fächerzentrierter und schülerzentrierter Curriculumreform gelöst wird. Auf einer bestimmten Ebene sahen *life adjustment education* und fächerzentrierte Curriculumreform sehr verschieden aus. Der utilitaristische Charakter der *life adjustment education* fiel deutlich ins Auge. Ihr Inhalt basierte auf den Problemen, denen die Lernenden in ihrem täglichen Leben in der Schule, zu Hause und in der Gemeinschaft ihrer Altersgenossen begegneten. Die Verfechter der fächerzentrierten Reform hingegen bevorzugten ein akademisches Curriculum. Aber auch dieses war entschieden funktionell, indem sein Ziel darin bestand, die Lernenden mit den Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, die nötig waren, um die militärische Sicherheit und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der Nation aufrecht zu erhalten. Es ist gut möglich, dass die Schulen am Ende eine sehr enge funktionale Rolle spielen, die – unabhängig von den mehr oder weniger erfolgreichen Bemühungen der Reformer festzulegen, wie das Curriculum organisiert werden und was Gegenstand des Unterrichts sein sollte – über die Zeiten konstant geblieben ist.

1 Dieser Text ist die bearbeitete Fassung des längeren Aufsatzes *What the Schools Teach: A Social History of the American Curriculum since 1950*, der in F. Michael Connally (Hrsg.): *Handbook of Curriculum and Instruction* (Thousand Oaks: Sage Publications) publiziert wird.

Literatur

- Atkin, J. Myron/Black Paul: Inside science education reform: A history of curricular and policy changes. New York: Teachers College Press 2003
- Bestor, Arthur Eugene: Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools (1953). Urbana: University of Illinois Press 1985
- Bristow, William Harvey/Frederick, O.L.: Curriculum development. In: Walter Scott Monroe (Hrsg.): *Encyclopedia of educational research* (1941). New York: The Macmillan Company 1952, S. 307–314
- Bruner, Jerome S.: The process of education. New York: Vintage Books 1963
- Bruner, Jerome S.: The process of education revisited. In: Phi Delta Kappan 53(1971), S. 18–21
- Dickson, Paul/Allen, Thomas B.: The bonus army: An American epic. New York: Walker & Company 2004
- Douglas, Harl/Otto, Henry/Romine, Stephen: Curriculum: Status and description. In: *Review of Educational Research* 18(1948), S. 231–248
- Dow, Peter B.: Schoolhouse politics: Lessons from the Sputnik era. Cambridge: Harvard University Press 1991
- Everett, Samuel/Wattenberg, William W.: Reorganization of subjects. In: *Review of Educational Research* 7(1937), S. 124–128
- Fenton, Edwin: The new social studies. New York: Holt, Rinehart and Winston 1967
- Franklin, Barry M.: Building the American community: The school curriculum and the search for social control. London: Falmer Press 1986
- Franklin, Barry M.: Discourse, rationality, and educational research: A historical Perspective of RER. In: *Review of Educational Research* 69(1999), S. 347–363
- Gibboney, Richard A.: The stone trumpet: A story of practical school reform, 1960–1990. Albany: State University of New York Press 1994
- Goodlad, John I.: School curriculum reform. New York: The Fund for the Advancement of Education 1964
- Goodlad, John I.: The changing school curriculum. New York:

- The Fund for the Advancement of Education 1966
- Grozman, Arnold B.: The changing classroom: The role of the Biological Sciences Curriculum Study. Garden City: Doubleday & Company 1969
- Hull, John Daniel: Development of the current life adjustment movement. In: Harl R. Douglas (Hrsg.): Education for life adjustment: Its meaning and implementation. New York: The Ronald Press 1950, S. 3–21
- Jackson, Kenneth T.: Crabgrass frontier: The suburbanization of the United States. New York: Oxford University Press 1985
- Kliebard, Herbert M.: The struggle for the American curriculum, 1893–1958 (1987). New York: Routledge 2004
- Krug, Mark M.: History and the social sciences: New approaches to the teaching of social studies. Waltham: Blaisdell Publishing Company 1967
- Labaree, David: How to succeed in school without really learning. New Haven: Yale University Press 1997
- Mackenzie, Gordon N.: What should be the organizing element of the curriculum? In: Virgil E. Herrick/Ralph W. Tyler (Hrsg.): Toward improved curriculum theory. Chicago: University of Chicago Press 1950
- McNeil, Linda M.: Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing. New York: Routledge 2000
- Minneapolis Public Schools: Workshop news (1949 September), S. 12–13
- Phenix, Philip: Realms of meaning. New York: McGraw-Hill Book Company 1964
- Ravitch, Diane: The troubled crusade: American education, 1945–1980. New York: Basic Books 1983
- Rickover, Hyman G.: Education and freedom. New York: E.P. Dutton 1959
- Rudolph, Frederick: Curriculum: A history of the American undergraduate course of study since 1636. San Francisco: Jossey-Bass 1977
- Rudolph, John L. (2002a): From world war to Woods Hole: The use of wartime research models for curriculum reform. *Teachers College Record* 104(2002), S. 212–241
- Rudolph, John L. (2002b): Scientists in the classroom: The cold war reconstruction of American science education. New York: Palgrave Macmillan 2002
- Schwab, Joseph J.: Problems, topics, and issues. In: Stanley Elam (Hrsg.): Education and the structure of knowledge. Chicago: Rand McNally & Company 1964, S. 4–42
- US Office of Education: Life adjustment education for every youth. Washington: GPO 1948

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 für padagogische Historiographie>Volume 12\(2\), 2006>Special Topic/Discussion](http://ibhf.phzh.ch/Publications>Zeitschrift für padagogische Historiographie>Volume 12(2), 2006>Special Topic/Discussion)

«The Flower and Fruit of Health, Virtue, and Happiness»

Nach aussen gewandte Innerlichkeit im Musikunterricht der öffentlichen Schulen Amerikas

■ Ruth Gustafson

Einleitung

Horace Mann, Bildungsminister von Massachusetts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, schreibt 1844: «[With singing] ... the schools of Prussia are kept in such admirable order ... with so rare a resort to corporal punishment. [Music would] mollify and subdue the hearts of the people, to make them yielding and receptive» (Mann 1844, S. 151).

Diese Sätze veranschaulichen gut die Rhetorik, die die Verbreitung des öffentlichen Musikunterrichts vom Osten in den Westen der USA im 19. Jahrhundert begleitete. Im Geiste einer nordeuropäischen Pädagogik, die unter der Bezeichnung der «Pestalozzischen Methode» kursierte, sollte der vernünftige Bürger durch «learning by doing» – in diesem Falle «by singing» – gemacht werden. Der Text eines Lieds aus Neuengland lautete in diesem Zusammenhang:

Then I will never beat my dog
 Nor ever give him pain,
 But good and kind
 'll be to him and
 He'll love me again.

Ein Lied über den Gebrauch des Verstands und die Verfehltheit der körperlichen Züchtigung zu singen

erscheint uns heute merkwürdig, aber bis kurz vor 1800 wurde diese Erziehungsmethode noch praktiziert, um gleichsam den Punktestand zwischen Täter und Opfer auszugleichen oder um den Teufel auszutreiben. Das Lied über Hund und Herr drückt das Prinzip der Selbstregulierung aus, das die Freiheit von autokratischer Herrschaft und physischer Gewalt gewährleisten sollte. Wie Horace Manns Rhetorik und der Liedtext zeigen, wurde der Musik die Aufgabe zugewiesen, die Gesellschaft zu verändern und nationale Hoffnungen in einer Zeit zu verwirklichen, da eine wachsende Einwandererpopulation und die soziale und wirtschaftliche Dynamik die soziale Ordnung gefährdeten. Diese Fragen bildeten den Hintergrund, vor welchem weltliche und religiöse Führungspersonen Amerikas das Beispiel Preußens als ein Heilmittel aufgriffen, um aus dem Schulkind einen selbstregierten republikanischen Bürger zu machen.

Als der öffentliche Musikunterricht in den USA der 1830er-Jahre seinen Einzug in das Schulwesen Amerikas hielt, bestand das Curriculum aus einer Vielfalt ziviler und nationaler Aspirationen mit verschiedenenartigen, aber eng verknüpften Ängsten vor Unordnung und Veränderung, die im Nachgang der Amerikanischen Revolution aufgekommen waren. Einerseits waren Kirche und Staat getrennt, andererseits erhielt der *millennial Protestantism* seine moralische Autorität als ein Glaube an die politi-