

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 10 (2004)
Heft: 2

Artikel: Wozu Geschichte der Pädagogik?
Autor: Kliebard, Herbert M.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901813>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

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

Wozu Geschichte der Pädagogik?

(Red.) Das Fach «Geschichte der Pädagogik» hat in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung der letzten 40 Jahren eine bewegte Geschichte erlebt. Die im 19. und frühen 20. Jahrhundert noch gültige normative Orientierung an historischen Helden wurde in Frage gestellt und in einem gewissen Sinne durch Empirie und Psychologie abgelöst. Durch den «historical turn» der Kulturwissenschaften im Allgemeinen hat die wissenschaftliche Geschichtsschreibung innerhalb der akademischen Pädagogik wieder deutlich an Bedeutung gewonnen. Doch was soll die Geschichte der Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Herbert M. Kliebard hat dazu Thesen verfasst, die Dozierenden der Pädagogik – nicht nur der historischen Pädagogik – aus den USA, England, Portugal, Deutschland und der Schweiz zur Kommentierung vorgelegt wurden.

■ Herbert M. Kliebard

Die Geschichte der Pädagogik (*history of education*) hat sich als Fach im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften und Schuladministratoren mehr oder weniger dauerhaft etabliert. Grundsätzlich wird es als sinnvoll erachtet, dieses Fach anzubieten. Die etwas vage Begründung lautet, dass professionelle Erzieher über einen historischen Hintergrund und eine historische Perspektive auf ihre Arbeit verfügen sollten, und oft reicht dieses Argument aus, um die Aufnahme des Faches in ein pädagogisches Berufsstudium zu rechtfertigen. Geht man aber einen Schritt weiter und fragt, welchen effektiven Nutzen dieser Hintergrund oder diese Perspektive bieten, fällt es oft schwer, eine überzeugende Antwort zu finden. Manchmal wird auch geltend gemacht, wir sollten Geschichte studieren, weil diese sich bekanntlich wiederhole und weil historische Kenntnisse unser berufliches Verhalten in die richtige Richtung lenken würden und uns davor bewahren könnten, alte Fehler erneut zu begehen. Bei näherer Prüfung lässt aber auch diese Argumentation noch zu wünschen übrig. Falls uns die Geschichte tatsächlich lenkt, wie funktioniert dann dieser Vorgang im Einzelnen?

Als der renommierte Soziologe Emile Durkheim 1904–05 an der Universität Paris eine Pflichtvorlesung für künftige Sekundarschullehrer mit dem Titel *L'Évolution pédagogique en France* übernahm, fühlte er sich in seiner Einführung verpflichtet, Begründungen dafür zu liefern, warum überhaupt jemand Geschichte studieren sollte. Er verwarf den Gedanken, dass es in einem Berufsbildungskurs darum gehen könne, «unsere künftigen Sekundarlehrer die Anwendung einer gewissen Anzahl von guten Rezepten zu lehren». Stattdessen versuchte Durkheim die Eigenheiten der pädagogischen Kultur und ihre Entwicklung im Lauf der Zeiten ins Zentrum seines Kurses zu stellen. Aufgrund dieses Ansatzes Lehren abzuleiten ist allerdings keine leichte Aufgabe. Zwar verweist er auf die dem gesunden Menschenverstand entsprechende Annahme, wonach die Erforschung der Vergangenheit dazu dienen könne, die Wiederholung früher begangener Fehler zu vermeiden, da die Vergangenheit in einer Reihe von Irrtümern bestehe. Durkheim verwirft dieses Argument jedoch, indem er entgegenhält: «Da aber das Feld des Irrtums unendlich ist, und da sich der Fehler in unzählige Formen kleiden kann, könnte uns die Kenntnis der Fehler, die früher einmal begangen wurden, nicht davor behüten, die Fehler, die in der Zukunft möglich sind, vorherzusehen oder zu vermeiden» (Durkheim 1904–05/1977, S. 14f.). Ein geschichtliches Bewusstsein kann uns im besten Falle davor bewahren, eine vergleichsweise bescheidene Zahl von Fehlern aus einer riesigen Menge von Fehlern erneut zu begehen.

Analog den Erziehungspsychologen, die nicht in der Lage sind, aufgrund ihrer Erforschung der Lernvorgänge oder der menschlichen Entwicklung nützliche Rezepte für den Unterricht zu liefern, können auch Bildungshistoriker [*historians of education*] nicht Gewähr dafür bieten, dass dank ihrer geschichtlichen Forschungen keinerlei pädagogische Fehler begangen werden. Immerhin versprach Durkheim aber seiner Klasse von angehenden Lehrpersonen, dass es ihnen aufgrund ihres Studiums der Geschichte der Pädagogik letztlich gelingen werde, die Vorurteile sowohl der Neophobie als auch der Neophilie zu vermeiden, und dies sei «der Anfang der Weisheit» (ebd.).

Die theoretische Ausbildung in Pädagogik, für die nach Durkheim die Geschichte das bestgeeignetste Vehikel darstellt, sollte den Lernenden die Fähigkeit vermitteln, ihren eigenen pädagogischen Kontext klug und tiefgründig zu analysieren, nicht aber sie mit einem Schuhkarton voll fixfertiger Lö-

sungen auszustatten. Die Geschichte der Pädagogik lehrt uns, das Neue weder zu fürchten (Neophobie) noch es unkritisch zu umarmen (Neophilie); vielmehr zeigt sie uns, dass zwar gewisse Ideen und Praktiken der Vergangenheit nach wie vor einiges für sich haben mögen, dass aber andererseits manche allgemein akzeptierten Annahmen, die wir von unseren beruflichen und geistigen Vorfahren ererbt haben, hauptsächlich darum verdienen, untersucht zu werden, damit wir uns von ihnen befreien können. Leider gibt es keine narrensichere Methode, um im Einzelfall zu entscheiden, welchem Typ gegebene Ideen und Praktiken zuzurechnen sind. Es ist aber auf jeden Fall hilfreich, zu untersuchen, wie sich diese Ideen in verschiedenen historischen Zusammenhängen dargestellt haben.

Was das Studium der Geschichte der Pädagogik vor allem vermitteln kann, sind wohl nicht so sehr spezifische Anleitungen, wie man einen Lehrplan gestalten oder eine Schule verwalten soll, vielmehr begünstigt es die Entwicklung bestimmter Denkgewohnheiten, von denen die Reflexion, das abwägende Urteilen, die wichtigste ist. Es geht dabei darum, die als selbstverständlich hingegenommene Welt kritisch zu hinterfragen, was in der Regel leichter in einem historischen als in einem zeitgenössischen Kontext geleistet werden kann. Ideen und Praktiken, die in einem zeitgenössischen Umfeld ganz normal und natürlich erscheinen, wirken in einem historischen Zusammenhang oft etwas merkwürdig, und diese Merkwürdigkeit ist es, die uns die betreffenden Ideen und Praktiken in einem anderen Licht sehen lässt.

Somit liegt schliesslich der Nutzen der Geschichte der Pädagogik im Wesentlichen weniger darin, uns irgendwelche Antworten zu liefern, als dass sie uns dazu herausfordert, die Fragen und Meinungen, die uns unsere geistigen Vorfahren hinterlassen haben, kritisch zu durchleuchten. Oft besteht das Hauptproblem nicht darin, die Antwort auf eine Frage zu finden, sondern vielmehr die Frage zu überwinden. John Dewey berührte diesen Punkt in einem seiner scharfsinnigsten Aufsätze: «Old ideas give way slowly; for they are more than abstract logical forms and categories. They are habits, predispositions, deeply ingrained attitudes of aversion and preference. Moreover, the conviction persists – though history shows it to be a hallucination – that all the questions that the human mind has asked are questions that can be answered in terms of the alternatives the questions themselves present. But, in fact, intellectual progress usually occurs through sheer abandonment of questions together with both of the alternatives they assume – an abandonment that results from their decreasing vitality and a change of urgent interest. We do not solve them: we get over them» (Dewey 1910, S. 19).

Unter diesem Aspekt betrachtet könnte es sich durchaus herausstellen, dass es sich gerade bei einigen der im gegenwärtigen Denken am tiefsten verwurzelten Fragen um solche handelt, die bedeu-

tungslos sind und aufgegeben werden sollten.

Im Folgenden soll eine kleine Auswahl dieser häufig für selbstverständlich genommenen Wahrheiten präsentiert werden, die als Fragen formuliert sind, welche nach herkömmlicher Auffassung nach einer Antwort verlangen. Wenn wir sie kurz in ihren historischen Entstehenszusammenhang zurückversetzen, kann dies dem Zweck dienen, sie letztlich nicht zu beantworten, sondern vielmehr die Art dieser Fragen selber als problematisch darzustellen. Hier nun drei Beispiele solcher Fragen, die wir wohl «überwinden» sollten.

1. An welchen Zielen sollten sich die Lehrpläne der Schulen orientieren?

Die Definition von Unterrichtszielen ist in den USA und in vielen anderen Ländern der Welt zu einer Art Heimindustrie geworden. So haben zum Beispiel alle fünfzig US-Bundestaaten eine offizielle Liste mit solchen Zielen angenommen, und die proklamierten nationalen Ziele für das Jahr 2000 fanden einen enormen Widerhall. Hinter dem Definieren von Zielen steht die weit verbreitete Annahme, dass dies einen unerlässlichen ersten Schritt zur Verbesserung der pädagogischen Praxis im Allgemeinen und zur Entwicklung eines Lehrplans im Besonderen darstelle. Der in historischer Hinsicht vielleicht sichtbarste und bedeutsamste historische Präzedenzfall für die Praxis des Zielesfestlegens in der amerikanischen Pädagogik ist der Bericht der nationalen *Commission on Secondary Education* aus dem Jahr 1918. Der von diesem Ausschuss verfasste Kardinalprinzipien-Bericht mit seinen denkwürdigen sieben Zielen – Gesundheit, Beherrschung grundlegender Vorgänge, würdige Familiensituation, Beruf, staatsbürgerliche Erziehung, wertvolle Freizeitgestaltung, moralischer Charakter – setzte ein Muster, dem häufig nachgeeifert worden ist und das grosse Bewunderung fand (Commission 1918, S. 11). Trotzdem: Wenn wir uns fragen, inwieweit das Erziehungsgeschäft durch diese Stellungnahme in seiner eigenen Zeit oder durch etliche später erfolgten ähnlichen Stellungnahmen im Lauf der Jahre effektive Fortschritte gemacht habe, fällt es uns schwer, dafür ein gutes konkretes Beispiel zu finden. Gewiss sind schulische Praktiken aller Art durch solcherlei Kataloge von Zielen gerechtfertigt worden, aber diese Praktiken wären höchstwahrscheinlich ohnehin – und selbst ohne derartige Endzwecke – weiter gepflegt worden. Es scheint, dass die Ziele offenbar nicht so sehr als Ideale dienen, die in einer nie erreichten Zukunft verwirklicht werden sollen, sondern als bequeme Rechtfertigungen für das, was wir ohnehin tun würden. Das Ziel «wertvolle Freizeitgestaltung» beispielsweise gibt uns in der Schule die Freiheit, alles vom lyrischen Gedicht bis zum Fernsehen zu unterrichten, aber keine Anweisung bezüglich der Frage, wie wir zwischen dem Empfehlenswerten und dem zu Meidenden, dem Wertvollen und dem Minderwertigen un-

terscheiden sollen. Betrachtet man die Liste als Ganzes, so gibt es praktisch keinen Lebensbereich, der im Kardinalprinzipien-Bericht nicht berührt worden wäre. Nun ist aber das Ritual des Definierens von Zielen so tief verwurzelt, dass es schwierig geworden ist, sich auch nur vorzustellen, dass wir einen Lehrplan ohne dieses entwickeln könnten. Es kann sogar sein, dass der Vorgang des Zielesfestlegens zum Ersatz für das Handeln wird. Das Ziel, das Drogenproblem in den Schulen bis im Jahr 2000 aus der Welt zu schaffen, zum Beispiel sagt nichts darüber aus, wie diese Aufgabe möglicherweise gelöst werden könnte.

Statt die Lehrplanentwicklung mit dem altherwürdigen, aber im Grunde ritualistischen Verfahren der Festlegung von zu erreichenden Zielen zu beginnen, könnten wir auch einfach einmal damit beginnen, unsere Kinder nach unserem besten Wissen und Können zu erziehen, und in einem nächsten Schritt darüber nachdenken, was es überhaupt heisst, Kinder zu erziehen. Um ein weiteres historisches Beispiel zu zitieren: Man wird vergeblich nach einer formellen Darlegung von Zielen der Laboratory School der Universität von Chicago suchen, die Dewey von 1896 bis 1904 leitete. Seine Vorstellungen darüber, was erreicht werden sollte, formulierte Dewey nicht in Form aufgelisteter Ziele, sondern in gewöhnlicher (oder vielleicht doch nicht so gewöhnlicher) Prosa. Seine Werke jener Periode, zum Beispiel *School and Society* und *The Child and the Curriculum*, strotzen entsprechend nicht von hochtrabenden Absichtserklärungen, sondern zeigen ernsthafte Bemühungen, wichtige pädagogische Probleme zu analysieren und zu lösen. Dabei geht es unter anderem um die Frage, welche Ressourcen die Kinder zur Schule mitbringen und wie die Schule ihre Struktur und Organisation an diese Ressourcen anpassen kann. Ferner erörtert er auch das Problem, wie die unmittelbaren und spontanen Interessen der Kinder mit der Zeit in diszipliniertes, anspruchsvolles Denken überführt werden könnten. Ein weiteres der in seinen Schriften abgehandelten Themen ist die Beziehung zwischen der Schule als soziale Institution und der Gesellschaft als Ganzes.

Entgegen der landläufigen Meinung betrachtete Dewey Aktivität nicht als etwas generell Positives. Ebenso wenig war er der Ansicht, dass Aktivität durch vorbestimmte Ziele gesteuert werden sollte. Angemessen gestaltete Aktivität kann jedoch den Kontext liefern, aus dem sich Ziele schliesslich ergeben. Mit anderen Worten, Dewey hatte nichts gegen Ziele an sich einzuwenden, was er ablehnte, war die Vorstellung von ausserhalb der aktuellen Aktivität existierenden Zielen. Nach Dewey erscheinen und funktionieren Ziele nur innerhalb von Aktivitäten, bereichern diese und steigern ihren erzieherischen Wert. Ein Ziel ist folglich etwas, das der gegenwärtigen Aktivität eine Richtung gibt, nicht aber etwas, das vor Beginn der Aktivität verkündet und von aussen her auferlegt werden kann. Erst wenn wir uns auf eine Aktivität eingelassen haben,

beginnen wir die möglichen Folgen dieser Aktivität voraus zu sehen und können nach und nach Entscheidungen über die Richtung treffen, in welche diese gelenkt werden soll. Diese Richtungen innerhalb der Aktivität sind effektiv unsere Ziele, und nur Aktivität, die in eine geeignete Richtung gelenkt wird, verdient wirklich den Namen einer pädagogischen Aktivität.

Dewey spricht im Zusammenhang mit Zielen häufig nicht von *goals*, *ends* oder *objectives*, sondern von *ends-in-view* («Zielen in Sicht»). Das heisst: Ziele, so weit sie überhaupt funktionieren, sind für Dewey nie etwas endgültig Festgelegtes. Im Verlauf von Tätigkeiten ist es oft wünschbar oder sogar notwendig, die eingeschlagene Richtung zu ändern, denn an zu Beginn einer Unternehmung formulierten Zielen festzuhalten, selbst wenn diese sich im Lichte der Erfahrung als undurchführbar oder als unsinnig erweisen, widerspricht schlicht dem gesunden Menschenverstand. (Der Lehrplan der Dewey School wurde nach zwei Jahren erheblich umgestaltet.) Wenn wir auf einen Punkt am Horizont zu segeln, beginnen wir allmählich etwas Erstrebenswertes jenseits dieses Punktes wahrzunehmen, was in vielen Fällen einen Kurswechsel erforderlich machen kann. Wenn die Erfahrung der Dewey School hier als Beispiel dienen darf, so können wir Ziele fast im wörtlichen Sinne als Orientierungspunkte «in Sicht» definieren, das heisst, sie entsprechen dem, was wir von unserem aktuellen Blickwinkel aus *sehen*. Es wäre jedoch höchst unklug, wenn wir nicht unseren Kurs ändern würden, in Übereinstimmung mit den neuen Perspektiven, die sich auftun, während wir uns dem ursprünglich anvisierten Punkt am Horizont nähern.

Die Festlegung von präzisen und klar definierten Zielen zu Beginn eines Unternehmens wird häufig damit begründet, dass man einen Massstab brauche, mit dem man den Erfolg der Aktivität messen könne. Dies erweist sich jedoch als gefährliche Halbwahrheit. Dewey zitiert in diesem Zusammenhang Charles Lambs Geschichte von der Entdeckung des Schweinebratens. Wie Lamb erzählt, pflegten die Bewohner eines Dorfes in ihren Häusern Schweine zu halten. Als eines der Häuser niederbrannte, berührte ein Dorfbewohner eines der versengten Schweine, und als er an seinen Fingern leckte, entdeckte er, wie gut Schweinebraten schmeckt. Daraufhin verbrannten auch die übrigen Dorfbewohner ihre Häuser, um zu ihrem Ziel, einem Schweinebraten, zu gelangen (Dewey 1939, S. 40ff.). Die Geschichte der amerikanischen Pädagogik ist äusserst reich an Beispielen von Erziehern, die ihre pädagogischen Häuser niederbrannten, um ihre erklärten Ziele zu erreichen, wie trivial diese auch immer waren, unbekümmert darum, wie gross der dadurch angerichtete Schaden war. Die historische Analyse eines jeden pädagogischen Unterfangens darf aber nicht allein danach bemessen werden, ob die Ziele zum vornherein richtig vorausgesehen wurden, sondern vielmehr aufgrund der Angemessenheit a/

ler Konsequenzen der Aktivität, auch – oder möglicherweise vor allem – der nicht beabsichtigten.

Historisch betrachtet können wir bezüglich dieser Frage zweierlei Präzedenzfälle ausmachen. Das Beispiel der Kardinalprinzipien deutet darauf hin, dass die Festlegung von Zielen eine notwendige oder zumindest wünschbare Entscheidungsgrundlage in der Curriculumsplanung darstellte, während es sich aber in Wirklichkeit vielleicht bloss um eines der zahlreichen leeren Rituale der schulischen Bildung handelte und handelt. Die Alternative dazu, das Beispiel der Dewey School, mag daneben weniger attraktiv erscheinen, weil es weniger eindeutig ist; es dürfte aber im Endeffekt auf solideren Annahmen beruhen.

2. Welche Erziehungserfahrungen sollten Schulen bieten, um die Kinder auf die Erwachsenen Tätigkeiten vorzubereiten, die sie eines Tages werden verrichten müssen?

Die allgemeine Annahme, dass Pädagogik ausschliesslich und notwendigerweise der Vorbereitung auf ein künftiges Leben diene, steht in Verbindung mit der Vorstellung, dass festgeschriebene Ziele für die Curriculumsplanung unerlässlich seien. Beide Auffassungen datieren aus einer Periode, die man grob mit den 1920er-Jahren umschreiben kann, als die so genannte wissenschaftliche Curriculumsentwicklung ihren Höhepunkt erreichte. Führende Exponenten dieser Bewegung wie Franklin Bobbitt, W.W. Charters und David Snedden gingen von der Annahme aus, man könne einen brauchbaren Lehrplan entwickeln, indem man zunächst einen umfassenden Katalog menschlicher Aktivitäten aufstelle und danach die Schüler diese Tätigkeiten bis zur Perfektion üben lasse. Der Lehrplan wurde somit zur Probe im Hinblick auf eine hypothetische Zukunft, und es wurde wichtig, ziemlich genau darüber Bescheid zu wissen, was diese Zukunft bereit halte. Der Mathematiklehrplan beispielsweise wurde daher auf mathematischen Operationen aufgebaut, welche die Kinder voraussichtlich im Erwachsenenleben ausführen würden. So wurde das Saldieren von Checkkonten zum unverzichtbaren Bestandteil der Schulmathematik, weil man davon ausging, dass dies eine häufig verwendete Rechenart im Erwachsenenleben sei. Da nur etwa 2 Prozent der Erwachsenen effektiv algebraische Rechenoperationen ausführen würden, sollte dieses Fach nach Sneddens Auffassung nur gerade diesen wenigen Schülerinnen und Schülern vorbehalten bleiben, die diese Fertigkeiten später vermutlich benötigen würden (Snedden 1924, S. 11). Dasselbe Argument wurde auch im Hinblick auf das Studium von Fremdsprachen oder der Poesie geltend gemacht. Prognosen bezüglich der in Zukunft ausgeübten Tätigkeiten wurden folglich zur Grundlage der in der Schule vermittelten Lehrinhalte.

Für heutige Ohren tönt dies unsinnig (oder sollte

es jedenfalls), aber viele der Annahmen, die diesen Praktiken vergangener Jahre zu Grunde liegen, sind kurioserweise auch im modernen Denken über Curricula noch immer lebendig. Die Begründung beispielsweise, warum der Informatikunterricht für alle Kinder obligatorisch sein sollte, ist üblicherweise die, dass er sie auf eine Welt der Zukunft vorbereite. Im heutigen Kontext – und in der jüngsten Vergangenheit – herrscht die Vorstellung vor, dass Kinder auf Kommendes vorbereitet werden müssen. Welche Rolle der Computer aber in einer künftigen Gesellschaft spielen wird, weiss niemand und ist wohl auch nicht voraussehbar. Computer sind in der heutigen Pädagogik wichtig, nicht weil Kinder im Gebrauch von Rechnern für künftige Anwendungen unterwiesen werden müssen, sondern, zumindest teilweise, als Mittel, um die kognitiven Prozesse der Kinder zu stimulieren und zu verfeinern und ihnen ein Gefühl der Tüchtigkeit in der Welt, in der sie heute leben, zu vermitteln. Im besten Falle ist Informatik als Schulfach nützlich, weil der Computer ein hervorragendes Instrument ist, den Horizont der Kinder zu erweitern und ihnen ermöglicht, sich hier und jetzt anspruchsvollen geistigen Tätigkeiten zu widmen. Dazu ein weiteres Zitat von Dewey: «We always live at the time we live and not at some other time, and only by extracting at each present time the full meaning of each present experience are we prepared for doing something in the future. This is the only preparation which in the long run amounts to anything» (Dewey 1938, S. 51).

Das weitverbreitetste pädagogische Problem von heute ist meines Erachtens die Ablehnung des Schulwissens durch die Schulkinder. Gewiss beruht ein guter Teil dieses Problems auf der zuerst von so genannten wissenschaftlichen Curriculumsentwicklern formulierten und über die Jahre gefestigten Annahme, dass das Wissen, das die Schulen ihren Schülern anbieten, für einen Zeitpunkt in ferner Zukunft bestimmt sei. Selbst die – im schulischen Sinne – besseren Schüler lassen sich durch solche Versprechen nichts vormachen. Sie neigen aber eher dazu, sich mit den Angeboten der Schule abzufinden, als dass sie offen dagegen rebellieren würden. Bobbitt behauptete einmal, Erziehung sei für die fünfzig Jahre des Erwachsenenlebens, nicht für die zwanzig Jahre der Kindheit und Jugend (Bobbitt 1924, S. 8), und in den achtzig Jahren, die seit Bobbitts Aussage vergangen sind, haben Pädagogen stillschweigend angenommen, dass Schulbildung etwas sei, was Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zum mündigen, funktionierenden Erwachsenen einfach ertragen müssten. Vertreter dieser Position fassen in Deweys Augen den Erziehungsprozess als Vorbereitung der Kinder auf eine ferne Welt auf und sprechen ihnen in der Folge die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ab: «They are looked upon as candidates ... they are placed on the waiting list» (Dewey 1916, S. 63). Tatsächlich sind die Schulkinder während des grössten Teils dieses Jahrhunderts auf die Warteliste zum Erwachsenwerden gesetzt wor-

den, mit dem Resultat, dass sie der Schule tief entfremdet wurden und eine Abneigung gegen sie entwickelten.

Eine Neubeurteilung der allgemein akzeptierten Vorstellung, wonach Erziehung Vorbereitung bedeute, führt uns zur Auffassung, ein Lehrplan sei gut, wenn er Kenntnisse und Einsichten vermittelt, die das gegenwärtige Leben der Kinder bereichere und es ihnen ermögliche, im Hier und Jetzt angemessen zu handeln. Kinder werden Wissen als wichtig erleben, wenn das Wissen, das ihnen die Schule vermittelt, für sie relevant ist in der realen Welt, in der sie leben – nicht in einer imaginären, fernen und oft abstrusen Welt der Zukunft. Auf diese Weise – und nicht durch Erfassung und Voraussage erwachsener Aktivitäten, wie dies die wissenschaftlichen Lehrplanentwickler der 1920er-Jahre und ihre ideologischen Erben taten – kann der Lehrplan die Kluft zwischen Schulwissen und Berufswelt überbrücken. Die Kinder und Jugendlichen zu angemessenem Funktionieren in der Welt, in der sie leben, zu befähigen, indem man ihnen die geistigen Werkzeuge in die Hand gibt, um diese Welt als sinnvoll zu erkennen, könnte, wie Dewey vorschlug, sich paradoxerweise als die beste Vorbereitung auf diese unerahnbare Zukunft erweisen.

Nochmals: ein Problem im Lichte unserer geschichtlichen Erfahrung zu betrachten, wirft ein etwas anderes Licht auf wichtige Fragen. Insbesondere die Vorstellung, dass Erziehung immer und unbedingt eine Vorbereitung auf Zukunft darstelle, erscheint etwas weniger normal und natürlich, besonders wenn sie auf der Folie der Dewey'schen Alternative gesehen wird. Obwohl Dewey oft als der vollkommene amerikanische Philosoph apostrophiert wird, liegen seine Gedanken ironischerweise seltsam quer zu den vorherrschenden Meinungen und Lehren. Die Ideen des relativ obskuren Bobbitt dagegen scheinen unmittelbarer mit der Art und Weise übereinzustimmen, wie die Amerikaner die Rolle und Funktion der Schulbildung sahen und sehen.

3. Wie können die Schulen die allgemeinen und individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen befriedigen?

Eine der grossen historischen Konfrontationen der jüngeren Vergangenheit war die in den 1950er-Jahren ausgebrochene Debatte zwischen Verfechtern der *life adjustment education* und deren akademischen Kritikern wie zum Beispiel dem Historiker Arthur E. Bestor. In bester Absicht versuchten die *life adjustment reformers* den akademischen Lerninhalten weniger Gewicht beizumessen und eine viel weiter gefasste Palette schulischer Aktivitäten in den Lehrplan einzubauen, insbesondere solche, von denen sie annahmen, dass sie unmittelbar in das Leben der Menschen hineinwirkten. Bestors Lieblingsbeispiel für eine solche Tätigkeit war das Backen eines Kirschkekens, die-

ser wurde mit der Zeit zum Symbol der anti-intellektuellen Implikationen der von der Reformbewegung propagierten Lebensanpassung.

Hinter Bestors oft ätzenden und letzten Endes auch wirksamen Kritik an der Lebensanpassungspädagogik stand die noch tiefgreifendere Frage nach der Rolle und Funktion der Schule an sich. Ist die Schule, wie die Lebensanpasser glaubten, dazu da, um die allgemeinen und individuellen Bedürfnisse der Jugend – etwa zu lernen, wie man einen Kirschkekens bäckt – zu befriedigen oder kommt ihr eine ganz bestimmte Funktion zu, die keine andere soziale Institution erfolgreich erfüllen kann? In ihrem Eifer, eine ihres Erachtens träge und ineffiziente Erziehung von ihren Fesseln zu befreien, übersahen viele Reformpädagogen [*educational reformers*] jener Tage, dass die Schule in einen Verband mit anderen sozialen Institutionen eingebettet ist, die alle ihre je spezifischen Aufgaben zu erfüllen haben. In der Folge tendierten viele von ihnen dazu, sowohl die Macht als auch die Verantwortung der Schule zu überschätzen.

Eine der offensichtlichsten Auswirkungen der Überschätzung des Einflusses der Schule ist die allgemeine Tendenz, der Schule Funktionen zuzuschreiben, die sie realistisch gar nicht erfüllen kann. Eifrig bemüht, die Allmacht der Schulbildung zu demonstrieren, haben Gesetzgeber, Erziehungsbehörden und Pädagogen den Schulen wahllos Verantwortlichkeiten zugeteilt, die von nur einer sozialen Institution unter vielen nicht im Entferntesten erfüllt werden können. Trotzdem wurden soziale Probleme jeder Art automatisch dem Verantwortungsbereich der Schule zugewiesen, was zu einem Lehrplan ohne Richtung, Kohärenz und Ziel geführt hat. In diesem Sinne dienen Fragen betreffend die «Erfüllung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen» nicht so sehr als wirkliche Fragen, die beantwortet werden sollen, sondern vielmehr als Schlagwortsysteme mit dem Zweck, Seilschaften zu bilden und Gefolgsleute zu rekrutieren.

Die Übernahme der Verantwortung für die Beseitigung wirklicher, dringender sozialer Missstände durch die Schulen ist im besten Falle ein Zeichen für den amerikanischen Optimismus bezüglich der Macht der Pädagogik. Möglicherweise soll damit auch das Image der Schule in der Öffentlichkeit aufpoliert werden. Im ungünstigsten Falle aber wird durch diese übertriebene Vorstellung von dem, was die Schule leisten kann oder leisten soll, der Blick dafür getrübt, was man von ihr vernünftigerweise erwarten kann. Sie kann sogar ablenken von der Kritik bezüglich des Fehlens wirklich konstruktiver Massnahmen angesichts der sozialen Probleme, die zu bewältigen die Schule beauftragt wurde. Zur selben Zeit, da die amerikanischen Schulen zu einem Hort des Drogen- und Alkoholmissbrauchs und unerwünschter Schwangerschaften geworden sind, haben Kritiker bemängelt, dass diese Schulen nicht in der Lage seien, Wissenschaften, Literatur, Ge-

schichte, Mathematik und Fremdsprachen ebenso erfolgreich wie in anderen Industrienationen zu unterrichten. Die meisten dieser Kritiker übersehen jedoch den Zusammenhang zwischen einem diffusen und unendlich erweiterten Lehrplan auf der einen Seite und der Unfähigkeit, akademische Fächer erfolgreich zu unterrichten, auf der anderen. Bestor allerdings – das sei ihm zugestanden – legte seinen Finger genau auf diesen Punkt, als er die amerikanischen Schulen kritisierte. Einen Kirschkuchen backen und Chemie treiben sind zwar nicht inkompatibel, aber die Zeit und Mühe, die für das Praktizieren der einen Sache aufgewendet werden, gehen auf Kosten der anderen, und Amerikaner haben sich von jeher schwer damit getan, Entscheidungen zu treffen. Welche masslosen Übertreibungen auch immer sich Bestor geleistet haben mag, so verdient er doch Anerkennung dafür, dass er die Aufgabe der Schulen anhand eines einzigen, alles überwölbenden Zweckes und nicht eines Potpourris halbgarer Zutaten definierte. Der entscheidende und charakteristische Zweck der Schule war nach seiner Auffassung die intellektuelle Förderung, und dies ist schliesslich gar kein so schlechter Ausgangspunkt.

Verschiedene neuere Studien haben mit scharfem Blick auf das auffällige Fehlen eines Zwecks in amerikanischen Schulen hingewiesen.¹ Dieses Fehlen ist gewiss zum Teil durch eine wuchernde Aufsplitterung in unzählige einzelne Zwecke bedingt, dass ein übergreifender Hauptzweck nicht erkennbar ist, und dies führt zu einem Zustand, den Dewey einmal «a congestion in the curriculum» (eine Verstopfung im Lehrplan) genannt hat (Dewey 1899/1966, S. 185). Eine Untersuchung zur amerikanischen High School berichtet beispielsweise, dass in einer einzigen Schule über 400 Kurse angeboten wurden, und weist auf die Verlegenheit und Unentschiedenheit der Schüler bei der Fächerwahl hin (Powell/Farrar/Cohen 1985).

Dieser Zustand resultiert zum Teil aus der Tendenz, die effektiven Möglichkeiten der Schule zu überschätzen und deshalb übertrieben darzustellen. Eine wahrscheinliche Folge dieses Zustandes ist die Verminderung und vielleicht sogar Untergrabung jenes Einflusses, den die Schulen tatsächlich haben: eine Generation heranzuziehen, die bereit ist, die Probleme, mit denen sie und die Gesellschaft konfrontiert sind, anzupacken, ausgestattet mit den geistigen Ressourcen, die die Wissensdisziplinen zur Bearbeitung dieser Probleme bereit halten. Eine weitere Folge eines Lehrplans, der nicht fokussiert ist, ist die Unfähigkeit, die Rolle der Schule in Relation zu anderen Instanzen der Sozialisierung zu sehen. Familien, Justizbehörden, Sozialeinrichtungen, Gesundheitskliniken und Leistungserbringer jeglicher Art leisten alle ihren Beitrag zur Sozialisierung der Jugend. Die Rolle der Schule bezüglich zahlreicher dringlicher Fragen sozialer Relevanz differenzierter zu beurteilen, würde mithin auch mit Blick auf die Aufgaben, die andere Instanzen wahr-

nehmen, die besondere Funktion der Schulen für die intellektuelle Förderung zur Geltung bringen.

Die intellektuelle Förderung als übergreifenden Zweck der Schulbildung anzuerkennen, ist dabei jedoch lediglich der erste Schritt. Wie scharfsichtig Bestor die Mängel der *life adjustment education* auch erkannte, so versäumte er es doch zu erklären, was eine intelligente Beherrschung der modernen Welt wirklich bedeutet. Diese Aufgabe ist es, die noch ansteht, und nicht der gutgemeinte, aber unweigerlich zum Scheitern verurteilte Versuch, die amerikanischen Schulen zur obersten Sozialisierungsinstanz zu machen. In diesem Licht betrachtet ist die Phrase «die Bedürfnisse der Jugend erfüllen» als Definition der Aufgabe der Schulbildung wohl das schädlichste Schlagwort, das je in die Curriculumsdiskussion eingebracht worden ist. Eine wesentlich hilfreichere Devise wäre Theodore Sizers Losung «less is more» (Sizer 1984).

In einer Hinsicht hilft die amerikanische Geschichte des 20. Jahrhunderts mindestens, nämlich die Bewegung in Richtung auf eine unendliche Erweiterung des Lehrplans und deren Folgen zu dokumentieren. Im Einzelfall kann jeder Fachbereich, der auf einen Platz im Lehrplan aspiriert, auf plausible Weise geltend machen, dass durch seine Berücksichtigung die Bedürfnisse und Interessen der Studenten irgendwie erfüllt würden. Insgesamt erweist sich im Rückblick die kumulative Wirkung dieser Praxis als verheerend. Der amerikanische Lehrplan ist so diffus und zusammenhangslos geworden, dass jeglicher Sinn für einen zentralen Auftrag abhanden gekommen ist.

Alle drei der hier diskutierten Fragen sind so fest im modernen Lehrplandenken verwurzelt, dass wir uns selten die Mühe nehmen, ihren Stellenwert oder ihre Angemessenheit zu hinterfragen. Fragen von der Art, welches die Ziele der Schulbildung seien oder wie man Kinder auf ihr Erwachsenenleben vorbereiten solle oder wie man ihre Bedürfnisse erfüllen könne, sind im Lauf der Jahre dermassen selbstverständlich geworden, dass wir sie fast automatisch eher zu beantworten versuchen, als dass wir sie einer kritischen Überprüfung unterziehen. Zu sehen, wie diese Fragen in einer anderen Epoche und unter anderen sozialen Bedingungen behandelt wurden, kann uns helfen, sie nicht unbedingt als normal und natürlich zu betrachten. Wie Dewey darlegte, werden echte Fortschritte selten dadurch erzielt, dass wir stur die Antworten auf Fragen verfolgen, zu denen es in Wirklichkeit keine Antworten gibt, und wenn wir diese Fragen in einen historischen Kontext stellen, hat dies mitunter die positive Folge, dass wir sie in einem neuen Licht sehen und unter Umständen sogar aufgeben können.

Schliesslich sei auch ohne weiteres zugegeben, dass historische Untersuchungen zu keinem dringlichen pädagogischen Problem eine Lösung liefern. Es liegt auf der Hand, dass die Lehren, die wir aus der Geschichte der Pädagogik ziehen können, keine

Lehren im üblichen Sinne sind. Die Geschichte lädt uns vielmehr ein, alte Fragen neu zu interpretieren und manchmal ad acta zu legen, um neuen Fragen den Weg zu ebnen. Im Idealfall stellt sie uns ein Archiv unserer gesammelten Erfahrungen zur Verfügung und liefert uns Anhaltspunkte dafür, wie wir diese Erfahrungen deuten können. Die in diesem Artikel in dieser Hinsicht unternommene Untersuchung einiger traditioneller Fragen unterliegt dem Vorbehalt anderer Interpretationen, die zu völlig anderen Schlussfolgerungen führen können. Aber wenn die Geschichte der Pädagogik uns hilft, alte und oft tief eingegrabene Annahmen, die unseren Fragen zu Grunde liegen, an den Tag zu bringen und sie kritisch zu hinterfragen, kann sie uns von wirklichem Nutzen sein.

1 Siehe beispielsweise Boyer 1983 oder Goodlad 1984.

Literatur

Bobbitt, Franklin: *How to Make a Curriculum*. Boston 1924
 Boyer, Ernest L.: *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York 1983

Commission on the Reorganization of Secondary Education. *The Cardinal Principles of Secondary Education*. Washington DC: US Printing Office 1918
 Dewey, John: *Lectures in the Philosophy of Education: 1899*. Reginald D. Archambault (Hrsg.). New York 1966
 Dewey, John: *The Influence of Darwin in Philosophy*. In: John Dewey: *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*. New York 1910, S. 1–19
 Dewey, John: *Democracy and Education*. New York 1916
 Dewey, John: *Experience and Education*. New York 1938
 Dewey, John: *Theory of Valuation*. Chicago 1939
 Durkheim, Emile: *Die Entwicklung der Pädagogik: Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich (1904–05)*. Weinheim/Basel 1977
 Goodlad, John I.: *A Place Called School*. New York 1984
 Powell, Arthur G./Farrar, Eleanor/Cohen, David K.: *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston 1985
 Sizer, Theodore R.: *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston 1984
 Snedden, David: *Education for a World of Team-Players and Team-Workers*. In: *School and Society* 20(1924), November 1

Übersetzung aus dem Amerikanischen: Ernst Grell, Basel

Why History of Education in Teacher Education? New answers to an old question

■ António Nóvoa

Why History of Education? Why History of Education in Teacher Education? The question has been asked countless times, at least since the end of the 19th century. And we should ask it again, as Herbert Kliebard explains in his essay.

Let us go back to the most influential historian of education in Europe at the turn of the century, Gabriel Compayré, in an article published in Ferdinand Buisson's *New Dictionary of Pedagogy and Primary Instruction*: «The utility of the history of pedagogy cannot be contested. When it comes to physics or chemistry, the history of these sciences in the past is no more than a matter of erudition or curiosity. In science of education, as in all philosophical sciences, history is the necessary introduction, the best way to prepare for the science itself» (Compayré 1911, p. 1546).

In fact, history is consubstantial to human sciences. Pedagogy or educational sciences do not exist without a reference to its historical formation. It is not a question of understanding the present through a study of the past. It is the fact that any theory, discourse or method carries on, inevitably, an inheritance of histories, experiences, and memories.

Nevertheless – and it is important to underline

this point – both pedagogy and history of education have always been severely criticised, often through an attempt to ridicule this «labouriously useless science», as Théodore Barrau wrote in the middle of the 19th century. He made a critique of the «huge volumes that their authors insist in entitling *summaries*», saying that «reading these kind of books is the worst way for young teachers to spend their time» (Barrau 1857, p. 4).

It is not a surprise if educational historians have constantly been compelled to justify and legitimise their occupation. Usually, they tend to stress the pertinence or the utility of historical approaches to teachers and teacher education. The prevalent argument is *internal*, and often it doesn't address issues of power (and power regulations). It is important to understand the *habitus* and the *discourse* of experts and researchers in teacher education. But one should look more carefully to the *symbolus* (the prestige, the recognition, the distinction) of the different disciplines inside a professional and scientific field. This change will open new perspectives and understandings.

Ten years ago, I drew up a list of one hundred texts dealing with the same question that we are discussing here (Nóvoa 1994). It is enough to quote a few titles to illustrate this recurrent debate: *Value to teachers of the history of education* (Samuel Williams 1889); *History of education – What it stands*