universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Demokratie, Erziehung und Nationenbildung: John Deweys pädagogische Theorie der Schule

Verfasserin

Elisabeth Maria Loranth

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Dr. Benita Carol Blessing, PhD

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Elisabeth Loranth, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

_____ _____

Datum Unterschrift

Danke

allen Wegbegleiter_innen

…ihr macht Wege nicht nur (be-)gehbar,

ihr macht sie zu dem, um das es geht.

Mein besonderer Dank gilt

Dr. Benita Carol Blessing
…für die engagierte Begleitung,
für die fachliche Betreuung,
für inhaltliche Impulse,
die vielen Gespräche und
ermutigende Worte.

-meinen Eltern-
Helene und Johann Loranth
…für die emotionale und finanzielle Unterstützung
während des gesamten Studiums und
für das Korrekturlesen.

-meinem Freund-
Mag. Ferdinand Steger
…für seine Liebe, Motivation und Ermutigung.

…allen Personen, die in meinem Leben eine Bereicherung darstellen und
von denen ich profitieren und lernen durfte.

Vorwort

Dewey ist ein bekannter Unbekannter, mit dem sich die deutsche Pädagogik, zu ihrem entschiedenen Nachteil, nicht wirklich auseinandergesetzt hat (Jürgen Oelkers 1993).

Inhaltsverzeichnis

0 BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSTHEORIE ALS BASIS VON NATIONENBILDUNG 11

1 EINFÜHRUNG 13

1.1 INTERNATIONAL EDUCATION – REFORMPÄDAGOGIK 14

1.1.1 DIE LEITFIGUREN DER REFORMPÄDAGOGIK UND IHRE PÄDAGOGISCHEN KONZEPTE 18

1.2 DER AMERIKANISCHE PRAGMATISMUS ALS ERZIEHUNGS/BILDUNGSPARADIGMA 23

1.3 PRAGMATISMUS UND PÄDAGOGIK 25

1.4 KURZER HISTORISCHER ABRISS ZUM AMERIKANISCHEN PRAGMATISMUS 31

1.5 JOHN DEWEY – LEBEN UND WERK 33

2 FORMULIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGE 40

3 FORSCHUNGSMETHODE UND VORGEHENSWEISE 40

4 ERZIEHUNG – DEMOKRATIEGESCHICHTE – SCHULE..... 41

4.1 ERZIEHUNG 41

4.2 GESCHICHTE DER DEMOKRATIE UND DEMOKRATISCHEN ERZIEHUNG..... 43

4.3 SCHULE 47

5 JOHN DEWEYS BEGRIFF VON „EDUCATION“ ALS AUSDRUCK EINER BILDUNGSTHEORETISCHEN KONZEPTION 50

5.1 JOHN DEWEYS BEGRIFF VON „EXPERIENCE“ 54

5.1.1 KRITERIEN VON ERFAHRUNGEN..... 56

6 JOHN DEWEYS KONZEPT VON „DEMOKRATIE“ 58

6.1 DER BEGRIFF DER DEMOKRATIE BEI DEWEY 59

6.2 DEWEYS VERSTÄNDNIS VON DEMOKRATIE 60

6.3 DIE ZIELE DER ERZIEHUNG BEI DEWEY 60

6.4 DIE ASPEKTE EINER „DEMOKRATISCHEN“ ERZIEHUNG 62

7 JOHN DEWEYS KONZEPT VON „SCHULE“ 64

7.1 SCHULE UND ÖFFENTLICHES LEBEN IM ANGLOAMERIKANISCHEN RAUM 66

7.2 DEWEYS LABORSCHULE: EMPIRIE UND PRAXIS VEREINT 73

8 RELIGION 77

9 DIE INTELLEKTUELLE LANDSCHAFT DES PÄDAGOGISCHEN GEDANKENGUTES 78

9.1 JOHN DEWEY UND PÄDAGOGISCHE ZEITGENOSSEN 78

9.1.1 DEWEYS VERHÄLTNIS ZU KANT 78

9.1.2 MARIA MONTESSORI 80

ZUSAMMENFASSUNG 83

ABSTRACT – DEUTSCH 85

ABSTRACT – ENGLISCH ENGLISH? 87

LITERATURVERZEICHNIS 89

LEBENSLAUF 97

EINLEITUNG

0 Bildungs- und Erziehungstheorie als Basis von Nationenbildung

In der folgenden Ausführung wird das Thema der Diplomarbeit „*Demokratie, Erziehung und Nationenbildung: John Deweys pädagogische Theorie der Schule“* behandelt und dessen Einfluss auf die Bildungs- und Erziehungstheorie kurz dargelegt. Demokratie und Erziehung sind in der modernen Schulbildung nicht mehr wegzudenken. Durch die Recherche von John Deweys Werken wird klar ersichtlich, dass er sich auch ausgiebig mit dem Thema Erziehung und Bildung auseinandergesetzt hatte. Für diese Forschungsarbeit wurden jene Schriften ausgewählt, die sich mit den Aspekten der Bildung, der Erziehung, der Demokratie und der pädagogischen Relevanz auseinandersetzen. Im Speziellen soll in dieser Diplomarbeit ein neuer Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Literatur geleistet werden. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach: *Welche pädagogische Funktion hat Demokratie im Gedankengut von John Dewey?* Die Diplomarbeit richtet den Fokus auf bildungswissenschaftliche Beiträge, welche die Themen Bildung und Erziehung (*education)* explizit behandeln. Näheres dazu kann im Laufe der Studie, welche *education* als Ausdruck einer bildungstheoretischen Konzeption aufzeigt, entnommen werden. In dieser Forschungsarbeit fiel meine besondere Aufmerksamkeit auf den Austausch John Deweys mit Maria Montessori und William Heard Kilpatrick. Diese Gespräche stellten etwas Neues in der Literatur zur Theorie der Erziehung und Bildung im historischen Kontext dar und fanden in der Bearbeitung anderer Forschungsarbeiten keine Anerkennung, welche ich aus diesem Grund bearbeite und durch die neu gewonnenen Erfahrungen eine Forschungslücke geschlossen werden soll. Um einen Gesamtzusammenhang dieser Arbeit zu geben, wird die Reformpädagogik, der Pragmatismus, konkret der amerikanischen Pragmatismus thematisiert. Besonderes Augenmerk lege ich auf die Person John Dewey und sein Konzept der *education* – manchmal durch Erziehung und manchmal durch Bildung zu übersetzen/verstehen - und das Konzept der Demokratie.

Für die Forschungsarbeit wurde deutsche und anglo-amerikanische Literatur herangezogen, von John Deweys Zeitgenossen sowie von der heutigen Wissenschaft, um ein Bild der intellektuellen Landschaft des Themas darzustellen. John Dewey sollte für die deutsche Pädagogik neu entdeckt werden, nicht in verkürzter und negativ besetzter Form wahrgenommen werden, vielmehr sollte eine kritische Auseinandersetzung mit John Dewey und seiner Erziehungstheorie erfolgen. In diesem Sinne soll diese Forschungsarbeit einen pädagogischen Beitrag zur Bildungs- und Erziehungstheorie leisten.

1 Einführung

Die vorliegende Arbeit befasst sich im Konkreten mit John Deweys pädagogischer Theorie der Schule. Zur Analyse seiner Erkenntnisse wurden folgende Werke Deweys: „*Democracy and Education*“, „*Experience and Education*“, „*My Pedagogic Creed*“, „*The Early Works*“ (EW), „*The Middle Works*“ (MW), „*The Later Works*“ (LW) und „*School and Society*“, um einige der wichtigsten zu nennen, als Primärliteratur herangezogen. Der Beobachtungszeitraum liegt in der Zeit von 1890 bis 1930, der die Zeit seiner beruflichen Tätigkeiten abdeckt.
John Dewey war einer der bedeutendsten Philosophen in der amerikanischen Geschichte und war auch als Pädagoge und Psychologe tätig. Seine Beiträge zu Erziehung, Bildung, Psychologie und soziale Reformen fanden nicht nur in den USA sondern in der ganzen Welt Beachtung.

Bei seinem Buch „*Demokratie und Erziehung*“ handelt es sich um ein Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik aus der Zwischenkriegszeit. John Dewey thematisierte Erziehung und Demokratie als Formen gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrung. Daher wurde die Schule oftmals als Modell für Demokratie zur Grundlage von Lehren und Lernen in der modernen Gesellschaft herangezogen. Dewey und seine Kollegen waren der festen Überzeugung, dass eine erzieherische und theoretische (fachliche und soziale) „Basisausbildung“ die Voraussetzung für Demokratieverständnis sei, die Ablehnung alternativer totalitärer und undemokratischer Gesellschaftssysteme und für eigenverantwortliches (demokratisches) Handeln zum Broterwerb bzw. als wirtschaftlicher Faktorinput (Arbeitskraft).

1.1 International Education – Reformpädagogik

Die Reformpädagogik war eine von unterschiedlichen Richtungen getragene „epochemachende Bewegung“, die zwischen 1890 und 1933 stattfand (Schaub/Zenke 2002, S. 453). Die reformpädagogische Bewegung war keine isolierte Angelegenheit, auch keine rein deutsche Obliegenheit. Sie vollzog sich in einigen europäischen Ländern und in Nordamerika. Diese pädagogische Bewegung wurde von den USA und anderen westlichen Ländern beeinflusst (Vgl. Scheibe 1994, S. 4).

Die Bildungsreform Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts war bekannt unter Bezeichnungen wie „*new education*“, „*progressive education*“ und „*reform pedagogy*“, war zweifellos ein internationales Phänomen, welches aus heutiger Sicht in vielen Ländern Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten aufwies. Dennoch erwies es sich nicht nur als unmöglich einen alleingültigen bestimmenden Faktor zu ermitteln, jüngere Untersuchungen belegen einen pluralistischen, ambivalenten und oftmals sich widersprechenden Charakter der Bildungsreform zu dieser Zeit (Vgl. Oelkers 1989; Kliebard 1987; Röhrs 1994). Dennoch kann dieses internationale Phänomen zum Teil damit erklärt werden, dass zu jener Zeit die westliche Pädagogik von einigen, überall bekannten, zentralen Figuren geprägt wurde. Dazu zählen u. a. Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel und Johann Friedrich Herbart. Ein weiterer Erklärungsansatz ist der damalige Prozess der Modernisierung und das eine Erziehungsreform damit verbunden gewesen sei. Dieser Ansatz existierte in drei Varianten, erstens dass die Erziehungsreform eine Reaktion auf die Auswirkungen der Modernisierung auf die Gesellschaft und die Erziehung war (Vgl. Scheibe 1971), zweitens dass sie ein Teil der Modernisierung war (Vgl. Tenorth 1994) und drittens dass sie paradoxerweise eine äußerliche Modernisierung in Verbindung mit einer inneren De-Modernisierung darstellte (Vgl. Ullrich 1990). Die intensivste Verbreitung der reformpädagogischen Schulen fand in Nord- und Mitteleuropa statt. Zu den wichtigsten Ländern zählten z.B. Deutschland, Frankreich, Schweden und Dänemark.

Mit dem Begriff Reformpädagogik fasste man eine Fülle „erzieherischer Bestrebungen“ zusammen, die „über die Schule“ hinaus reichten und die der

damaligen Gesellschaft und Kultur kritisch gegenüber standen: der pädagogisch Unbedarften, den Bedürfnissen der Kinder ignoranten Gesellschaft mit ihrem autokratischen Schulwesen, der Massenkultur der Städte, der Konzentration auf materielle Interessen und falscher Gesetzmäßigkeiten, dem Vermitteln unbegründeter und heuchlerischer Normen (Vgl. Tenorth 2010, S. 206). Der Terminus Reformpädagogik liefert zahlreiche Definitionsversuche und eine allgemeingültige Beschreibung existiert dem Anschein nach nicht. Manche definitorischen Darbietungen beinhalten die pädagogische Betrachtung aus der Sicht des Kindes und enthalten Aussagen zum Schulwesen. Die Reformpädagogik führte damit auch zu neuen Schulkonzepten. Die Protagonisten dieser Zeit betrachten die Erziehung im familiären und schulischen Umfeld und reformierten die Schule in teils divergierenden Ansätzen. Gemäß den Herbartianern steht bei der Erziehung das Kind im Mittelpunkt (Vgl. Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 224). Die Zeit nach 1900 war international prägend und es fand eine immer breiter werdende Reformbewegung im schulischen Kontext statt.

Die Epoche der reformpädagogischen Bewegungen wurde ursprünglich vom französischen Philosophen und Pädagogen der Aufklärung des 18. Jahrhunderts wie z.B. von Jean Jacques Rousseau geprägt. Seine Ideen wurden aufgegriffen und dienten als zentrale Leitvorstellung die Erziehung des Kindes betreffend. Rousseaus Prinzipien der indirekten Erziehung, die der Selbsttätigkeit, der kulturkritischen Bestrebungen und der Erziehungsfunktion, sowie der Natur als Leitkonzept wurden aufgegriffen (Vgl. Tenorth 2010, S. 206f.). Die Reformpädagogik um die Jahrhundertwende wurde also auch von Charles Darwins Evolutionstheorie beeinflusst, vor allem im angelsächsischen Raum. Wie schon der Begriff Reformpädagogik andeutet, wurde Bezug auf die „Reformära der Jahrhundertwende“ genommen (Skiera 2010, S. 83). Nie zuvor gab es in so einem kurzen Zeitraum so viele Reformvorschläge das Bildungswesen betreffend. Die Reformpädagogik war anfänglich nicht der Wissenschaft zuzuschreiben. Sie galt vielmehr als eine soziale Bewegung. Wesentliches Merkmal dieser sozialen Bewegungen war das Formen eines „neuen Menschen“ und einer „neuen Gesellschaft“ (Tenorth 2010, S. 209f.). Diese Bewegungen,

welche in und um die Jahrhundertwende entstanden, reichten von den „pädagogischen Volksbewegungen“ über die „pädagogischen Reformbewegungen“ bis zu der „pädagogischen Schule“ (ebd., S. 182). Herman Nohl schrieb den Bewegungen eine gleiche Struktur zu und meinte, sie würden sich auch ähnlich entwickeln. Er nahm eine Gruppierung in drei Phasen vor:

> *(1)* „*Sie entstehen vereinzelt und isoliert aus der Kritik an der Gesellschaft, dann entdecken sie*
> *(2) ihre gemeinsamen Intentionen und vereinigen sich zu freien Bewegungen, folgenreich für die Umgestaltung der Erziehungsverhältnisse; schließlich lösen sie sich*
> *(3) in neuer Bindung an Staat und Gesellschaft auf* (Nohl 1933 in Flittner 1987, o. S und Tenorth 2010, S. 182).“

Im Mittelpunkt der pädagogischen Bewegung standen „innerschulische Reformversuche“, die auf die Schule gerichtet waren und Unterrichtsfächer, ebenso die Art des Arbeitens, betrafen (Tenorth 2010, S. 207). Die Reformbestrebungen waren sehr fokussiert auf die Schule und stellten den bedeutsamsten Sektor der Reformpädagogik dar (Vgl. Scheibe 1994, S. 67). Zentrales Merkmal in der reformpädagogischen Bewegung waren Reformversuche innerhalb der Schule, die Institution Schule im Gesamten betrachtet und die Konzentrierung auf einzelne Fächer (Vgl. Tenorth 2010, S. 207).

Die Fülle der unterschiedlichen Ausprägungen der Reformpädagogik ergab drei verschiedene Richtungen: Eine Richtung kann als „Erlebnispädagogik“, eine andere „Arbeitsschulpädagogik“ und die letzte „Individualitätspädagogik“ genannt werden. Kennzeichnend für die Arbeitsschulpädagogik ist die praktische Anwendung, das Handeln und die Wirksamkeit im Tun sind die zentralen Merkmale (Vgl. Schröder 2001, S. 299). Dieser zuvor genannten Pädagogik sind John Dewey und Georg Kerschensteiner zuzuschreiben: Dewey in den USA und Kerschensteiner in Deutschland waren bekannte Persönlichkeiten, die als Vertreter des Arbeitsunterrichts gesehen werden können. Ihre didaktischen Prinzipien beinhalteten selbstständiges und individualisiertes Lernen. Maria Montessori arbeitete in Italien, gehörte der Individualitätspädagogik an, welche meinte, dass „der Einzelne […] der bestimmende Faktor [ist] und Lernen […] sich individuell [vollzieht] (Schröder 2001, S. 299).“ In der Reformpädagogik

wurden Versuche unternommen, um eine Verbesserung und Erneuerung des Schul- und Bildungswesens herbeizuführen. Die Lehrperson sollte als Vertraute fungieren, den Kindern behilflich sein und eine Gegenkomponente zum autokratischen Lehrersystem darstellen. Die Arbeit in der Gruppe, die zentrale Sicht auf den Schüler und die Hervorhebung schulischer Angelegenheiten sind weitere Kennzeichen der Reformpädagogik (Vgl. Schröder 2001, S. 299). Das Hauptmotiv der Reformpädagogik war der Erziehung zu einem „neuen" sozialen Durchbruch zu verhelfen. Die durchgeführten Versuche sollten eine Verbesserung und Erneuerung des Schul- und Bildungssystems mit sich bringen. Die pädagogische Bewegung hatte Auswirkungen auf das gesamte Bildungs- und Erziehungswesen und war nicht nur auf die Schule beschränkt (Vgl. Scheibe 1994, S. 2).

Die Bildungspolitik im Zeitraum von 1918 bis 1933 war geprägt durch die Weimarer Republik, eine parlamentarische, demokratische, aber auch unstabile Republik. Auch in Anbetracht der Erziehungsgeschichte war die Zeit der Weimarer Republik eine bezeichnende Phase, die reformpädagogische Illusionen realisieren wollte, mit der Absicht, das Volk durch Erziehung zum republikanischen Staat zu bilden. Bezeichnend, im negativen Sinn, war aber auch der Fall der Bildungspolitik (Vgl. Tenorth 2010, S. 249f.). Das Ende der Reformpädagogik in Deutschland trat mit der Übertragung der Regierungsgewalt an die NSDAP ein (Vgl. Scheibe 1994, S. 3). Laut Tenorth *„[…] stirbt (die Reformpädagogik) letztlich an der nicht entstandenen Funktionalität des Programms einer Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme. Die Ursache ihres Scheiterns als Bewegung wird der Erfolg, wie marginal er immer gewesen sein mag. Aber von einer Lösung der Gesellschaftskrise und einer Erfüllung des Programms kann wahrlich nicht die Rede sein (Tenorth 2010, S. 211)."* Weiters meint Tenorth, die pädagogische Bewegung habe sich selbst an den Pranger gestellt und als politische Kraft enttäuscht (Vgl. ebd., S. 213).

1.1.1 Die Leitfiguren der Reformpädagogik und ihre pädagogischen Konzepte

In den folgenden Ausführungen werden die pädagogischen Konzepte einiger bedeutender Reformpädagogen und Reformpädagoginnen in kurzen Ansätzen dargelegt.

1.1.1.1 John Dewey

Die bekannteste Persönlichkeit im Zusammenhang mit der Reformpädagogik war der US-Amerikaner John Dewey. Durch die Gründung von Deweys *Laboratory School* wurde sein Schulexperiment weltweit berühmt. Deweys Laborschule, eine Versuchsschule, hatte einen experimentierend-erzieherischen Lerneffekt, einen neuen Typus des Unterrichts dargestellt. Das Lernen der Kinder erfolgt daher durch Erfahrung *(experience)* im Rahmen kontrollierter Experimente. Die Schule mit einem klar strukturierten Reformkonzept wurde berühmt und stand im Mittelpunkt zahlreicher Debatten. Die akademische Gemeinschaft war interessiert an einer Reform der Schulen und sah in der Organisation der Schule einen wichtigen Baustein der Erziehung. Kennzeichnend für das Unterrichtsprinzip waren die Erfahrungen, die im Zuge der Lösung von Problemstellungen, durch die selbständigen Aktivitäten der Kinder gemacht wurden. Viele standen den Prinzipien des Laborunterrichts kritisch gegenüber und schrieben die Schule als praxisfern ab. Ein wichtiges Anliegen Deweys war es die Bildung allgemein zugänglich zu machen damit sie nicht nur den Eliten vorbehalten sei. Damit sollen die Massen in die Lage versetzt werden, an allen wesentlichen Aspekten der Gesellschaft und der Demokratie teilzuhaben. In Deweys Vorstellung sollte die Schule eine erzieherische Basis für eine zukünftige Gesellschaft sein, wobei er ein rein demokratisches System ohne autokratische Elemente im Sinn hatte, welches für ihn die Grundlage für die ideale Gesellschaft bedeutete. Demokratie ist eine Bedingung für die „Emanzipation der Vernunft“ (Dewey 1983, S. 229).

1.1.1.2 Georg Kerschensteiner

Der deutsche Pädagoge Georg Kerschensteiner (1854-1932) entwickelte ein Modell des Arbeitsunterrichts und kann als eine weitere prägende Person der

Reformpädagogik gesehen werden. Im Jahr 1910 kam es in der Columbia Universität in New York zu einer Begegnung zwischen Kerschensteiner und Dewey (Vgl. Knoll 1993, S. 131ff.). Die Einflüsse Kerschensteiners auf Dewey waren als gering einzuschätzen, dennoch griff Dewey gelegentlich auf Kerschensteiners Arbeiten über Lehrplantheorie und Berufsbildung zurück. Kerschensteiners Arbeit hat sich auf die Weiterentwicklung der Fortbildungsschule beschränkt, etablierte die Berufsschule in Deutschland und leistete dadurch einen Beitrag zur schulkonzeptionellen Strömung der Reformpädagogik (Vgl. Schaub/Zenke 2002, S. 40). Sein Anliegen war die Kinder zur Selbsttätigkeit anzuregen und die pädagogische Arbeit durch manuelle und geistige Aktivität zu prägen. Seinen Begriff der Arbeit verstand er als handwerkliche Tätigkeit, welche z. B. im Werkunterricht umgesetzt werden konnten. Kerschensteiner entdeckte die handwerkliche Arbeit „zur Pflege der Hand- und Anstellungsfähigkeit“ (Röhrs 1991, S. 190). Der sachliche Umgang mit unterschiedlichsten Materialien, maßgeblich mit Holz und Metall, sollte die „Weckung geistiger Interessen im praktischen Tun“ hervorrufen (ebd., S. 190). Kerschensteiner leitete eine umfassende Lehrplanreform in Deutschland ein und führte in den Volksschulen Werkstätten- und Schulküchenunterricht ein.

1.1.1.3 Ellen Key

Ellen Key, (1849-1926), eine schwedische Reformpädagogin und Autorin, entwickelte ein pädagogisches Konzept. Die Reformpädagogin war eine überzeugte Anhängerin von Jean-Jaques Rousseaus „Idee vom natürlichen Wachsen lassen“ des jungen Menschen und der kindzentrierten Erziehung (Lamberti 2000). Key verfasste zahlreiche Schriften, aber ihre größte schriftstellerische Anerkennung bekam sie durch das Werk „*Das Jahrhundert des Kindes*“, welches 1900 erschien. Dieses Werk lieferte das Leitwort zu einer Epoche pädagogischen Bestrebens, welches einen Beitrag zum besseren Verständnis des Kindes lieferte. Durch die Übersetzung ihrer Texte und ihren Auslandaufenthalten, wo sie Vorträge abhielt, fanden ihre Schriften in Europa und vor allem im deutschsprachigen Raum große Beachtung. Key war mit der Geistesgeschichte und der sozialen Problematik deutscher Verhältnisse vertraut, welche ihr schon früh im familiären Umfeld durch eine deutsche Privatlehrerin

vermittelt wurden. Des Weiteren zeigte Ellen Key Interesse an politisch-gesellschaftlichen Problemen, welche in einem ausgeprägten Freiheits- und Gerechtigkeitssinn spürbar waren und sie schon in frühen Jahren für die Frauen- und Arbeiterrechte eintrat. Ellen Key fand ihre Berufung in dieser zuvor dargelegten Bewegung und trieb sie voran. Sie kann als die Erfinderin einer „Pädagogik vom Kinde aus“ bezeichnet werden und soll vor allem durch ihr Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ den Leitgedanken für eine ganze Epoche geliefert haben (Lamberti 2000). Ellen Keys Werk sorgte für viel Aufsehen, unter der Prämisse, dem reformpädagogischen Zeitgeist zur Jahrhundertwende entsprochen zu haben. Das Gesamtkonstrukt Schule war in der Zeit der Reformpädagogik hierarchisch und autoritär geprägt, aufgrund dieser Tatsache sollte dem entgegengewirkt werden und eine neue Art von Schule kreiert werden. Ellen Key offerierte, dass die „Kunst der Erziehung“ sei, „das Kind mit Baumaterial für seine Persönlichkeit zu versehen und es dann selbst bauen zu lassen (Key 1905, S. 162).“ Das Kind sollte Entfaltungsmöglichkeiten haben und zur Selbsttätigkeit angeregt werden. Die Lehrperson sollte im Unterricht die Sicht des Beobachters einnehmen und das Kind gewähren lassen. „*Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung* (Key 1905, S. 110).“

1.1.1.4 Rudolf Steiner

Die „Waldorfschule“ geht auf den Anthroposophen Rudolf Steiner (1884-1952) zurück. Diese von Steiner begründete Erkenntnismethode zur wissenschaftlichen Erforschung der real-geistigen Welt bildete die Grundlage für die Waldorfpädagogik und den Entwurf dieser Schulen, worauf auch der Lehrplan und die verwendeten Methoden beruhten. Seine Theorie der Anthroposophie sollte eine wissenschaftliche Basis seiner Schulkonzepte darstellen, welche vielerorts kritisiert wurde. Steiner wurde beauftragt für die beschäftigten Arbeiter der Waldorf-Astoria-Fabrik eine Schule zu gründen und diese pädagogisch zu betreuen. Daraus resultierend erhielt diese pädagogische Bewegung die Namensgebung. Ihre Anfänge wurden auf das Jahr 1920 datiert, die Waldorfschulen legen großen Wert auf die Gemeinschaft, betonen die

Selbsttätigkeit und ziehen Projektarbeiten, Gesamt- oder Epochenunterricht vor (Vgl. Tenorth 2010, S. 209). Seine Schule war auf handwerklich-künstlerische Fächer konzentriert, beinhaltete aber auch naturwissenschaftliche Fächer.

1.1.1.5 Anton Semjonowitsch Makarenko

Makarenko (1888-1939) ist einer der namhaftesten Repräsentanten der sowjetischen Pädagogik, für die Heimerziehung und Arbeitsschulpädagogik von Bedeutung und wurde als Leiter der Gorki Kolonie bekannt. Im Jahr 1920 begann er seine Arbeit mit jugendlichen Rechtsbrechern, stellte eine Verbindung zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Arbeit her und sorgte damit für eine frühe Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft. Makarenko galt nicht als „Pädagoge vom Kinde aus“ (Skiera 2003, S. 438). Er beabsichtigte eine Erziehung ohne hierarchische Autorität seitens des Lehrers und seine Erziehung basierte auf einer Einheit von verinnerlichter Disziplin und Selbstverwaltung.

1.1.1.6 Maria Montessori

Auch die medizinische Forschung wandte sich der Erziehung des Kindes zu. Maria Montessori (1870-1952) war von Beruf Ärztin, auch als Forscherin in einer psychiatrischen Universitätsklinik tätig und arbeitete als Professorin für Anthropologie an der Universität Rom. Des Weiteren übte Montessori den Beruf der Pädagogin aus, um mit armen und sozial benachteiligten Kindern in der *Casa dei Bambini*, ein Waisenhaus in Rom, zusammenzuarbeiten und entwickelte ein Erziehungskonzept, welches sehr praxisorientiert war (Vgl. Schaub/Zenke 2002, S. 389 und Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 224). Das Kind und seine spielerischen Bedürfnisse stellten den Mittelpunkt des Lernens dar. Bildung im Sinne ganzheitlicher Entwicklung, an der das Kind aktiv gefordert wurde. Montessori förderte die Kinder im Rahmen einer „vorbereiteten Umgebung“ und setzte „Montessori-Materialien“ ein. Die Kinder sollten durch die genannten Komponenten fähig sein, sich selbst zu schulen (Vgl. Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 225). Maria Montessori tätigte den

Ausspruch: „Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“
Auch bei der Pädagogik von Montessori kann als wesentliches Merkmal die Zentrierung auf das Kind genannt werden. Eine Erziehungsmethode ist nicht Kern der Pädagogik Montessoris. Vielmehr liegt der Theorie ein anthropologisches Menschheitsideal zugrunde, welches von einem inneren Bauplan im Kind ausgeht, der sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entfaltet. Daher müsste Erziehung nicht an das Kind herangetragen werden und die Pädagogik die Entwicklung des Kindes zulassen. Die Montessori-Pädagogik sollte „verantwortlich handelnde Menschen“ erziehen (Schaub/Zenke 2002, S. 390).

1.1.1.7 Peter Petersen

In Deutschland war Peter Petersen vertreten und entwickelte seine pädagogische Theorie, welche verschiedene Ansätze von Georg Kerschensteiners Arbeitsschulbewegung und der kindzentrierten Pädagogik von Maria Montessori aufgriff. Der „Jena-Plan“ von Peter Petersen (1884-1952) wurde im Jahr 1927 vorgestellt und lieferte ein äußerst wirksames Schulmodell für seine „freie allgemeine Volksschule“. Seine Schule zeichnete sich durch eine „Ordnung von Lerngruppen“ aus – d.h., die Jahrgänge sollen nicht getrennt werden, sondern gemeinsam lernen. Die Regelung von Lernzeiten war ein wichtiges Element seiner Schule und die Strukturierung des Schuljahres in Tages-, Wochen- und Jahresplänen. Der Gemeinschaft schrieb Petersen eine enorme Bedeutung zu, die Gruppe sollte „Zentrum der Lernorganisation“ sein (Vgl. Tenorth 2010, S. 208).

1.2 Der amerikanische Pragmatismus als Erziehungs/Bildungsparadigma

„Pragmatism is going to be the
dominant philosophical opinion
of the twentieth century
(Peirce zit. n. Martens 2002, S. 4).“

Der Pragmatismus oder die „pragmatische Wende“ ist als eine Evolution des philosophischen Denkens zu verstehen, die in Nordamerika stattgefunden hat und im Zeitraum vor und nach der Jahrhundertwende einzugliedern ist (Vgl. Neubert 1998, S. 56). Als Philosophie wurde der Pragmatismus gegen Ende des 19. Jahrhunderts in den USA von Charles Sanders Peirce legitimiert. Zu den klassischen Pragmatisten zählen eine Reihe von US-amerikanischen Intellektuellen von verschiedenen Disziplinen und Berufen: John Dewey hatte die Rollen des Philosophen, Psychologen und Pädagogen; William James übte den Beruf des Psychologen und Philosophen aus; und George Herbert Mead war als Soziologe, Philosoph und Psychologe tätig.

Die Wurzeln des Pragmatismus stammen aus der Auseinandersetzung mit den Lehren des englischen Naturwissenschaftlers Charles Darwin (Vgl. Tröhler/Oelkers 2005, S. 8), der Psychologie der Intelligenz des 19. Jahrhunderts, der Gruppensoziologie und der Wissenschaftsentwicklung. Der Pragmatismus entwickelte sich so weit, dass sie als erste selbständige Richtung der amerikanischen Philosophie gilt. Im Pragmatismus stehen rein theoretische Gedanken nicht vordergründig, vielmehr Gewicht hat die praktische Anwendung. Für die klassischen Vertreter, Peirce, James und Dewey umfasst Pragmatismus primär praktische Bewährung. Philosophische Positionen haben ihre Bewährung im Handeln, die Auswirkungen auf das Verständnis von Wahrheit beanspruchen. Wahrheit wird in diesem Zusammenhang mit dauerhafter praktischer Bewährung gleichgestellt (Vgl. Esfeld 2001, S. 1).
Der Pragmatismus musste als eine Gegenbewegung begriffen werden, eine philosophische Abhandlung der Moderne, welche einen Umbruch in allen

Lebensbereichen gegenüber der Tradition bewirken sollte (Vgl. Neubert 1998, S. 57). Er wurde von seinen Vertretern als Antwort auf die Probleme der Zukunft im Zusammenhang mit den Anforderungen der neuen Arbeitswelt, den sozialen Problemen in den wachsenden Städten und vor dem Hintergrund des schwächer werdenden Einflusses der Familien betrachtet. Die Vertreter des Pragmatismus vertraten unterschiedliche Prinzipien und Verfahrensweisen und es gab auch unterschiedliche Begriffe über die genaue Bedeutung des Begriffes Pragmatismus. Peirce war der Annahme der Ausdruck „Pragmatismus“ sei treffend, während James selbst vom „radikalen Empirismus“ oder „Pluralismus“ sprach. Dewey bezeichnete seine philosophische Position als „Instrumentalismus“. Prinzipiell wird zwischen diesen drei unterschiedlichen Bedeutungen des Ausdrucks „Pragmatismus“ unterschieden.

Ende des 19. Jahrhunderts versuchten sich im Wesentlichen vier Gruppen mit ihrer jeweiligen Auffassung von Bildung in den USA durchzusetzen. John Dewey verwendete zwar eine ähnliche Sprache, wie die Vertreter der untereinander konkurrierenden Gruppen, dennoch war er oft anderer Meinung. So fanden sie sich vermeintlich in seinen Aussagen wieder und suchten daher Unterstützung bei Dewey und versuchten ihn sogar als Leitfigur zu gewinnen (Vgl. Kliebard 1982, S. 22f.). Dewey selbst verwendete für seine Auffassung von Bildung und Erziehung Teile aus ihren Theorien, um daraus seine eigene Bildungstheorie zu formen, die sich allerdings deutlich von jeder der vier Bewegungen unterschied. Daher kann er nicht als repräsentative Figur für diese Bewegungen betrachtet werden, sondern als Wissenschaftler, der einzelne Komponenten ihrer Theorien herauslöste, neu interpretierte und damit etwas gänzlich Neues schuf. Trotzdem wurde er später mit allen vier Theorien in Verbindung gebracht. Dies erhöhte zwar seinen Bekanntheitsgrad im Zusammenhang mit „*Progressive Education*“, führte aber ebenso zu einer großen Fehleinschätzung hinsichtlich seines tatsächlichen Einflusses auf Bildung und Erziehung zur damaligen Zeit.

Beispielsweise ist die *Laboratory School* ein wichtiger Meilenstein in der Geschichte der Pädagogik, allerdings nicht aufgrund eines besonderen Lehrplans, sondern wegen der Integrität der Theorie, wie sie geführt wurde und weil sie an sich ein Symbol für Schulreform darstellt. Weil Deweys Erziehungstheorie von den Protagonisten der vier Bildungsbewegungen nicht in

ihrer vollen Bedeutung wahrgenommen und auch die Komplexität seiner Ideen unterschätzt wurden, kam es zu Fehlinterpretationen und Verkürzungen seiner Aussagen, was am besten mit der gängigen Aussage „*learning by doing*“ illustriert werden kann. „*Learning by doing*“ impliziert das ständige Wiederholen einer Handlung, beinhaltet keine Verbindung von Theorie und Praxis, und sagt nichts über die mögliche Wirkung einer Handlung aus. Das bloße Wiederholen einer Handlung berücksichtigt nicht das Kind mit seinem besonderen Erfahrungshintergrund und so wird es schwer das Erlernte zu verinnerlichen. Der amerikanische Pragmatismus mit seinen philosophischen, sozialen und psychologischen Dimensionen wurde ebenso in der deutschen Pädagogik entweder gar nicht, teilweise missverständlich oder nur abwehrend wahrgenommen. Die Rezeption wurde zusätzlich von der sprachlichen Barriere und inexakter Übersetzung negativ beeinflusst.

1.3 Pragmatismus und Pädagogik

Eine Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus in seinem vollen Umfang oder mit für die Pädagogik zentralen Figuren (mit Ausnahme bekannter Namen wie John Dewey, Jane Addams und William James) hat niemals stattgefunden. Ebenso fehlte bislang auch eine Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen des Pragmatismus. Sogar in neuen deutschen Übersetzungen über Deweys Schriften fehlte auch die Verbindung politischer, wissenschaftlicher oder philosophischer Zusammenhänge des amerikanischen Pragmatismus.

Die Gründe für die fehlende Aufarbeitung des amerikanischen Pragmatismus durch die deutsche Pädagogik sind nicht genau ersichtlich. Philipp Gonon sah den Grund für die fehlende Aufarbeitung des amerikanischen Pragmatismus durch die deutsche Pädagogik folgendermaßen: „Wir können gerade davon ausgehen, dass der Pragmatismus […] keine Gnade fand, weil er stark durch die enge Pforte der Philosophie wahrgenommen wurde (Gonon 2005, S. 187 [Hervorhebung im Original]).“ Aufgrund der Tatsache, dass der Pragmatismus schon in der Philosophie mit Ablehnung aufgenommen wurde, richtete sich auch die Pädagogik nicht vorbehaltlos diesem Thema.

Gonon erkannte ein weiteres Problem: deutsche Pädagogen und Philosophen hätten den amerikanischen Pragmatismus nicht beachten wollen bzw. sich nicht ausreichend mit der zugrundeliegenden Materie beschäftigt und sich informiert. Die Autoren, welche sich mit einem bestimmten Schriftsteller auseinandergesetzt hätten, stellten sie nur verkürzt rezipiert dar und präsentierten die Theorien der Pädagogen und Philosophen nicht in ihrem vollen Umfang. Durch kritische Anmerkungen seinen sie nur auszugsweise und somit nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt worden (Vgl. Gonon 2005, S. 189ff.). Dieses Phänomen unzureichender Auseinandersetzung traf auch auf John Dewey zu. Bittner verdeutlichte: „Ein Jahrhundert lang, von etwa 1900 bis zum heutigen Tag, verlaufen die Auseinandersetzungen mit Deweys Pädagogik in immer ähnlicher Form (Bittner 2001, S. 9).“ In den Vereinigten Staaten sei ein Buch veröffentlicht worden, nur auszugsweise im deutschen pädagogischen Diskurs beachtet und letztendlich vergessen worden, so Bittner. Die deutsche Dewey-Rezeption sei demnach von Missverständnissen und Fehlinterpretationen geprägt, ein Beispiel sei die Darstellung Deweys als „Vater des Projektunterrichts“ (ebd., S. 9).

Dieser sei nicht wie oft angenommen John Dewey, sondern William Kilpatrick, einem Schüler Deweys, zuzuschreiben. Seine Version der „Projektmethode“ wurde im Jahr 1915 entwickelt. Das Projekt definierte Kilpatrick als eine „Philosophie der Erziehung“, welche das „herzhafte absichtsvolle Tun“ zu ihrer Grundlage machte. Kilpatricks Vorstellung weichte in Bezug auf Deweys Version: „die Methode des Unterrichts“ betreffend, welche auf „praktisches konstruktives Handeln“ und „Problemlösen“ gerichtet war, deutlich ab und wies eine erkennbare soziale Ausrichtung auf. Dieser Kilpatricksche Ansatz kann bei John Dewey nicht in dieser Form beobachtet werden.

Eine vertiefende und auch ausreichende Auseinandersetzung mit Deweys umfassendem Gesamtwerk erfolgte im deutschsprachigen Raum nicht, dennoch wird versucht die Forschungslücke zu füllen und Deweys Werke erhalten Einzug in die deutsche Diskussion. Bohnsack sprach von einer „Renaissance“ von Dewey und dem Pragmatismus seit den 1970er Jahren (Vgl. Bohnsack 2005, S. 126f.). Viele Habilitationsschriften über Dewey und seiner zugrundeliegenden

Philosophie entstanden vor allem in den letzten Jahren. John Dewey ist derzeit präsenter als je zuvor: eine vierbändige John-Dewey-Reihe wurde von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers herausgegeben, der deutsche Erziehungswissenschaftler Fritz Bohnsack schrieb seine Habilitationsschrift über John Dewey, das Werk „*Learning by Dewey*?“ von Stefan Bittner, um ein paar der erschienen Dewey Werke zu nennen.

Ein Grund die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen des Pragmatismus betreffend, liegt im Selbstverständnis des Pragmatismus selbst, als Alternative zur Theoriegeschichte der deutschen Pädagogik und den kontinentaleuropäischen Ansätzen zu Philosophie und Pädagogik. Der amerikanische Ansatz wurde als fremd und Ausfluss der neuen Welt begriffen und als Kritik an den europäischen Werten und Gesellschaftsstrukturen aufgefasst. Während es generell schwierig erschien, das deutsche Bildungsverständnis mit dem Pragmatismus der Schule in Einklang zu bringen, verstand Hans Joas als einer der ersten den Pragmatismus als echte Alternative zum deutschsprachigen Denken.
Laut Oelkers gab es zumindest in der Pädagogik einen „Theoriebruch“, weil zentrale Begriffe wie Erziehung, Gesellschaft, Entwicklung, Curriculum und Erfahrung zum Teil radikal anders formuliert wurden, als es in der deutschen Pädagogik der Fall gewesen ist. Auch der historische Kontext des Pragmatismus durfte nicht außer Acht gelassen werden, da er ein Abrücken von Konzepten des 19. Jahrhunderts, sowie den Schriften vieler bekannter deutscher Autoren (Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Fröbel) bedeutete. Dies interessanterweise vor dem Hintergrund, dass gerade diese Autoren die amerikanische Pädagogik zu Beginn stark beeinflusst hatten. So bildeten sich ein neues Theoriegerüst, mit unterschiedlichen Ausprägungen und neuen Begrifflichkeiten heraus. Erziehung wurde mit Erfahrung verbunden, Gesellschaft mit Demokratie und auch das Curriculum wurde in Richtung einer „lernenden Erfahrung“ ausgedehnt. Die deutsche Pädagogik hingegen wurde im letzten Drittel des 18. und ersten Drittel des 19. Jahrhunderts entwickelt, gewann ihre begriffliche Gestalt vor allem über Lehrbücher, hatte das Ziel eine anwendungsbezogene Wissenschaft zu sein, die sich nach Maßgabe der

praktischen Aufgaben Theoriebezüge suchte und daher keinen eigentlichen Diskurs über Grundbegriffe oder -konzepte führte. Bemerkenswerterweise wurden auch keine politischen Bezüge über „Demokratie“ gesucht, statt dessen wurden verklärte Begriffe wie „Volk“ und „Gemeinschaft“ in der Sprache der Pädagogik und im sozialen Zusammenhang genutzt.

Aus deutscher Sicht und für die deutsche Rezeption eher hinderlich waren auch eher „befremdliche“ Konzepte, das beispielsweise Erziehung keinen sittlichen, sondern einen demokratiepolitischen Zweck hatte, oder das es keine Trennung von Pädagogik als Wissenschaft von der „Autonomie der Praxis“ geben sollte (Vgl. Tröhler/Oelkers 2005, S. 9). Wichtig war auch das Selbstverständnis vieler Vertreter des Pragmatismus als „amerikanische“ Autoren, also sich selbst als Alternative zur europäischen Philosophie darstellend und immer als Teil der demokratischen Bewegung. Mit diesen sozialen und pädagogischen Ausprägungen war der Pragmatismus ein Teil des „*Progressivism*“ – dem Progressivismus mit einer gesellschaftskritischen linken Position und einer demokratiepolitischen Begründung.

Eine Begründung dafür ist der damalige historische Kontext mit den Erfahrungen aus der Wirtschaftskrise, dem Faschismus mit seinen antidemokratischen Ausprägungen und dem 2. Weltkrieg. Kritikpunkte gab es seitens deutscher Rezensenten, die im Zusammenhang von Leben, Entwicklung und Intelligenz die „Anpassung“ beim Pragmatismus als einen Mangel an Kritikfähigkeit interpretierten. Überhaupt gab es den Vorwurf, es mangelte an einer ethischen Wertebasis, die Ablehnung eines transzendenten Wahrheitsbegriffs wurde beklagt und es wurde schließlich ein übersteigerter Utilitarismus unterstellt, der einerseits das Fehlen eines Bildungsbegriffs erklärte und andererseits die sozialen Folgen des Industriekapitalismus nicht kritisierte sondern beschönigte. Dennoch traf diese Annahme nicht zu, sondern gegenteilig dazu stand der Pragmatismus kapitalismuskritischen Positionen weitaus näher, als es die deutsche Reformpädagogik selbst gewesen war. Diese Tatsache wurde in Deutschland aufgrund der sprachlichen Barriere, aus dem Zusammenhang gerissenen, verkürzten und unsauber übersetzten Aussagen und letztlich eines

zumindest latenten Ressentiments gegenüber den provokanten Theorien aus den als liberal empfundenen Vereinigten Staaten nicht erkannt.

Eine sich geradezu aufdrängende Frage an dieser Stelle ist die folgende: Handelte es sich beim Pragmatismus um eine rein historische Alternative aufgrund eines nicht ausreichend oder gar nicht stattgefundenen Diskurses, oder stellt der Pragmatismus eine tatsächlich systemische Alternative bzw. ein eigenes Paradigma dar, welches auf neue Grundlagen zur Theoriebildung verweist? Vielleicht trafen auch beide Punkte zu. Im ersten Schritt sollte der Pragmatismus in seinem vollen Umfang als historische Alternative zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihren „Anwendungen“ bis ins späte 20. Jahrhundert betrachtet werden. Nachdem beide Ansätze parallel entstanden sind, zeigt ein unvoreingenommener Vergleich zum einen die Unterschiede auf und zeigt zum anderen, dass dem historischen deutschen Denken in der Pädagogik tatsächliche empirisch-pragmatische Alternativen gegenüber standen. Systemische Ableitungen könnten nur aus historisch geronnenen – auf Empirie basierenden - Erfahrungen gewonnen werden. Von hoher Bedeutung ist das konsequente Hinterfragen auch von Selbstverständlichkeiten, da diese sich in Folge zu Ungewissheiten wandeln können. Ein Beispiel dafür ist die „Deszendenz-These“, wonach die Industrialisierung des 19. Jahrhunderts zum Verfall der überlieferten „guten Formen“ des menschlichen Zusammenlebens geführt habe; der Pragmatismus hingegen ging von der Befreiung des Individuums durch die Industrialisierung, und damit der Schaffung einer Basis für Demokratie, aus. Dieser Aspekt wurde in der deutschen Pädagogik eher verdrängt bzw. nicht richtig wahrgenommen während im Pragmatismus weniger vom Verfall der guten Sitten sondern vielmehr vom Durchbruch einer neuen Gesellschaft ausgegangen wurde, für welche nun eine passende Erziehung gefunden werden musste (Vgl. ebd., S. 9).

In der deutschen Pädagogik kam es im frühen 20. Jahrhundert zu einer Aufsplitterung in eine eigenständige Sozialpädagogik (mit der Abgrenzungsproblematik zur Sozialarbeit) und der gesellschaftlich wenig kontextualisierenden allgemeinen Pädagogik. Diese allgemeine Pädagogik geht

von einem Bildungsideal und der pädagogischen Autonomie aus, welche als Einziges in der Lage sei, das Subjekt vor dem „Mächten“ des Lebens (wie Ökonomie und Politik) zu schützen. Der Pragmatismus hingegen ging immer schon davon aus, das *education* auch *social* sei und als *social interaction* und *social cooperation* zu verstehen wäre (Vgl. ebd. S. 12).

Während sich also die deutsche Pädagogik als außerhalb des gesellschaftlichen Systems positionierte, sah sich der Pragmatismus als Teil des gesellschaftlichen und eventuell im weiteren Sinne politischen Systems. Die schulpädagogische deutsche Pragmatismus Rezeption vor dem ersten Weltkrieg interpretierte diese Dimension bereits als „demokratische Erziehung“, nach dem Zweiten Weltkrieg dann als „Erziehung zur Demokratie“. Der tatsächliche Kerngedanke war allerdings „Erziehung in einer Demokratie“, wie er bereits im Vorwort von Deweys „*Democracy and Education*“ benannt wurde.
„*Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung* (Dewey 1916, S. 121).“

Das Unvermögen der deutschen Pädagogik diese Unterscheidung wahrzunehmen lag in der eigenen Historie begründet; die deutsche Pädagogik hatte sich getrennt von den Naturwissenschaften entwickelt, sah sich selbst immer geschichtlich abgesichert und erkennt erst seit kurzem die Bedeutung der Empirie bzw. empirischer Verfahren. Im Gegensatz dazu hatte im angelsächsischen Raum eine moralpädagogische Darwin-Rezeption stattgefunden. Das Überleben des Fittesten bezog sich demnach nicht nur auf den Dschungel, sondern auch auf die Gesellschaft und würde durch die ungleiche Verteilung von Reichtum und Macht belegt. Der amerikanische Soziologe Lester Frank Ward fügte dieser Annahme hinzu, dass der Mensch aufgrund seines Intellekts in der Lage sei, durch das Schaffen einer Zivilisation die Dinge zum Besseren zu ändern (Vgl. Kliebard 1982, S. 22).

1.4 Kurzer historischer Abriss zum amerikanischen Pragmatismus

Der im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entstandene Pragmatismus wird in der Literatur als erste eigenständige Richtung der amerikanischen Philosophie bezeichnet. Seine wichtigsten Protagonisten waren vor allem der Philosoph und Pädagoge John Dewey und der Psychologe und Philosoph William James. Zuvor dominierte die analytische Philosophie, die aus kontinentaleuropäischen und englischen Ursprüngen hervorgegangen ist.

Es gab eine Vielzahl an Positionen zum Pragmatismus, dennoch lassen sich heute zumindest drei einigermaßen klar abgegrenzte Standpunkte unterscheiden. Wie beschrieben in seiner „*Pragmatischen Maxime*“ im Jahr 1878 bezeichnet Peirce mit dem Pragmatismus im ersten Schritt eine bestimmte Vorgehensweise zur Klärung der Bedeutung von Begriffen in der Philosophie oder in der Wissenschaft. Klarheit über die Bedeutung des Gegenstands eines Begriffs erhält man demnach durch ein Gedankenexperiment über die Wirkungen und praktischen Bezüge. Für Peirce stand Pragmatismus im Zusammenhang einer Logik der Forschung. Seine Nachfolger erweiterten allerdings diesen engen Geltungsbereich.

Eine weitere Ansicht war, dass der Pragmatismus die Bezeichnung für eine allgemeine philosophische Theorie des Wissens, der Erfahrung und der Wirklichkeit ist. Betreffend die zweite Auslegung von Pragmatismus ist auch der Begriff „Wahrheit“ zu hinterfragen. Hierbei geht es um die Übereinstimmung einer Vorstellung oder einer Aussage mit der Wirklichkeit. James bediente sich hier im Gegensatz zu statischen Vorstellungen über die Wahrheit nunmehr durch dynamische Vorstellungen. Eine Aussage ist nicht einfach wahr oder falsch, sondern erlangt einen entsprechenden Status durch einen Prozess der Verifikation. Daher ist die Übereinstimmung mit der Wirklichkeit nichts Statisches, sondern die Konsequenz eines Prozesses.

Die dritte Bedeutung des Pragmatismus bezieht sich auf eine allgemeine philosophische und erkenntnistheoretische Position. Für lange Zeit bestimmte die Auseinandersetzung mit Peirce die Rezeption des Pragmatismus im deutschsprachigen Raum. Dewey wurde in der Regel als Pädagoge, nicht jedoch als Philosoph wahrgenommen. Dewey litt Zeit seines an dem Umstand, dass seine Erkenntnisse Großteils der Pädagogik zugeschrieben wurden und die viel weiterreichende philosophische Relevanz nicht erkannt wurde.

Aufgrund der zahlreichen neuen Übersetzungen und Neueditionen der Werke von Mead, James und Dewey kann nunmehr erwartet werden, dass der Pragmatismus zukünftig in seiner vollen und umfassenden Bedeutung in Deutschland wahrgenommen werden kann.

1.5 John Dewey – Leben und Werk

John Dewey wurde am 20. Oktober 1859 in Burlington, einer Kleinstadt im Osten der USA (Vermont) als dritter Sohn von Archibald S. Dewey und Lucina A. Rich geboren. Die Eltern stammten ursprünglich aus Farmerfamilien. Deweys Vater wendete sich früh von dieser Tradition ab und betrieb ein Lebensmittel-, später ein Tabakwarengeschäft. Die Studienzeit an der Universität von Vermont prägte John Dewey, denn dort machte er seine ersten Erfahrungen durch G. H. Perkins und T. H. Huxley mit der evolutionären Theorie. Das Denken Deweys wurde maßgeblich durch die Theorie der natürlichen Selektion beeinflusst. John Dewey wandte sich von der formalen Lehre der Philosophie an der Universität zu Vermont ab, welche überwiegend vom schottischen Realismus, einer Denkschule, geprägt war. Sein damaliger Philosophielehrer hatte großen Einfluss auf ihn und diese Denkschule hatte zu seiner philosophischen Entwicklung beigetragen. 1879 schloss John Dewey sein Studium an der Universität von Vermont ab, welches ihn zur Lehramtsausübung berechtigte. Dewey lehrte für zwei Jahre an *High Schools* in Vermont und Oil City, Pennsylvanien.

Während seiner Lehrtätigkeit in Vermont begann er ein Philosophiestudium, das er mit einer Dissertation über Immanuel Kant abschloss. Dewey widmete sich in Studienzeiten vor allem dem deutschen Idealismus (Kant und Hegel) und studierte auch bei dem US-amerikanischen Philosophen und maßgeblichen Denker des Pragmatismus, Charles Sanders Peirce. Einflussreich auf John Dewey war auch die Evolutionstheorie Charles Darwins. Dewey änderte seine Sichtweise, wurde vom „Hegelianer“ zum Pragmatisten und ließ Darwins Evolutionskategorien in sein Werk wirken (Vgl. Schreier 1994, S. 9ff.). Dewey verfasste ein philosophisches Essay an W. T. Harris, der Redakteur des *Journal of Speculative Philosophy* war und ein Vertreter der Hegelianer von St. Louis. Eine Berufung als Dozent für Philosophie an die Universität von Michigan – Ann Arbor folgte. John Dewey distanzierte sich philosophisch schrittweise von seiner idealistischen Einstellung und entwickelte erste Ansätze seiner späteren pragmatischen bzw. instrumentalistischen Blickrichtung. Im Jahr 1882 ging Dewey an die *John Hopkins University*, zu jener Zeit erste Forschungs-

Universität in den USA nach europäischem Vorbild, wo er seine Studien unter anderem unter der Anleitung des Neu-Hegelianers George Sylvester Morris fortführte. 1884 übernahm Dewey eine Dozentur für Philosophie an der Universität von Michigan, wo er auf George Herbert Mead traf, ein US-amerikanischer Sozialpsychologe und Philosoph, mit welchen ihm eine enge Freundschaft und Kooperation verband (Vgl. Neubert 1998, S. 52). 1886 ehelichte Dewey Alice Chipman, die ihn bei seinen pädagogischen Tätigkeiten tatkräftig unterstützte. 1888 war er für ein Jahr an der Universität von Minnesota und wechselte anschließend wieder an die Universität von Michigan. Er verfasste seine ersten beiden Bücher: „*Psychology*“ (1887) und „*Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding*“ (1888).

1894 trat Dewey eine Professur für Philosophie und die Leitung der Abteilung für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der neu gegründeten Universität von Chicago an. Hier rief er seine berühmte *Laboratory School* 1896 ins Leben. Seine pädagogischen Grundsätze testete er in der Laborschule. Diese Laborschule sollte als eine Art universitäres Experimentierfeld für neue psychologische und pädagogische Theorien gesehen werden und den Schülern Raum für experimentelle und gruppenbezogene Lernerfahrungen ermöglichen. In dieser Laborschule, auch „Dewey-Schule“ genannt, wurde seine Erziehungsphilosophie praktisch umgesetzt. Sein erstes pädagogisches Hauptwerk, „*The School and Society*“, entstand im Rahmen seiner wissenschaftlichen Beobachtungen in der *Laboratory School* im Jahr 1899. Mit J. H. Tufts, einem seiner wichtigsten philosophischen Mitarbeiter, verfasste er „*Ethics*“. Nach einigen Missverständnissen und Verwaltungsproblemen wurde die *Laboratory School* geschlossen und Dewey wechselte nach New York City, wo er 1904 eine Professur an der philosophischen Fakultät der Columbia Universität annahm. Neben seiner Professur an der Columbia Universität übernahm er einen Lehrauftrag an der Pädagogischen Hochschule in New York City, dem *Teacher´s College*, welche der Universität angeschlossen war (Vgl. Schreier 1994, S. 12ff.). Das *Teacher's College* wurde zu einem Zentrum der Progressiven Erziehungsbewegung. An der Columbia Universität lehrte er von 1905 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1929, danach gelegentlich auch bis 1939. Während

seiner Jahre an der Columbia Universität bereiste er die Welt als Philosoph, sozialer und politischer Theoretiker und pädagogischer Berater.

Wenn auch die Tatsache, dass Dewey seine akademische Ausbildung ausschließlich in den USA erhalten hatte, naheliegen würde, dass er nichts mit der europäischen Erziehung zu tun gehabt hätte, wurde er doch stark von europäischen, vor allem deutschen, philosophischen Ideen geprägt. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war es Usus für aufstrebende, eine akademische Karriere anstrebende Wissenschaftler, einen Teil ihrer Ausbildung an europäischen, oftmals deutschen Universitäten zu absolvieren. Deweys Weggefährte William James studierte in Frankreich, England, Deutschland und der Schweiz, George Herbert Mead war an den Universitäten von Berlin und Leipzig und Deweys Philosophie Professor George Sylvester Morris besuchte die Universitäten von Berlin und Halle.
Daher wurden sie schon in frühen Stadien ihrer Ausbildungen mit den Werken der wichtigsten europäischen (und deutschen) Denker konfrontiert.

Eine vermutlich übertriebene Bestätigung dieser Tatsache war die Aussage von Herbert Schneider in der Einführung zu seiner „*History of American Psychology*“ als er sagte *„America was intellectually colonial long after it gained political independence and has been intellectually provincial long after it ceased being intellectually colonial*“ und er fügte 1963 hinzu, Amerika lebe (intellektuell) noch immer “on the fringe of European culture” (Schneider 1963, S. viii). George Morris als akademischer Betreuer von Dewey brachte ihm den Einfluss der hegelianischen Philosophie, eine der drei Hauptströmungen in der damaligen Pädagogik und Dewey sagte in „From Absolutism to Experimentalism“, Hegel hätte in seinem Denken „a permanent deposit“ hinterlassen (Dewey 1930, S. 154), was die Ausrichtung zur idealistischen Philosophie zu Beginn seiner Karriere erklärt. Neben dem Hegelianismus gab es damals noch den Herbartianismus, mit seinem streng auf das Kind fokussiertem Curriculum und den Einfluss der Ideen von Friedrich Fröbel, welche um 1850 zur Einführung des Kindergartens in Amerika führten. Hinsichtlich seiner Theorien sah sich Dewey zwischen den Hegelianern und Herbartianern. Dennoch kritisierte er in seiner

Arbeit „*Interest in Relation to Training of the Will*“ beide Denkrichtungen, die Hegelianer wegen ihrer Unfähigkeit ihr Lehrkonzept mit den Interessen und Aktivitäten des Kindes zu verknüpfen und die Herbartianer wegen deren Versagen beim Verknüpfen der Interessen und Aktivitäten des Kindes mit Lehrstoff des Curriculums. An dieser Stelle sagte Dewey dass „little can be accomplished by setting up interest as an end itself“, also nur Interesse zu schaffen ohne Bezug zu etwas nicht zielführend wäre. Für Dewey war die wichtigste Herausforderung der Erziehung die korrekte Koordination der psychologischen und sozialen Faktoren.

Dewey war gesellschaftspolitisch tätig, bereiste die Welt, hielt Vorträge in Japan und China von 1919-1921, besuchte 1924 die Türkei und im Jahr 1928 Schulen in der UdSSR. Nach seinem Studium reiste Dewey später viele Male nach Europa sowie nach Russland.

Am Beispiel wie seine Theorien in der Türkei aufgenommen wurden, kann man die differenzierte Art der Rezeption gut erkennen. In die Türkei wurde Dewey von der türkischen Regierung unter Präsidenten Mustapha Kemal Atatürk eingeladen, um das türkische Bildungssystem zu evaluieren und um Verbesserungsvorschläge zu machen. Damals, im Jahr 1923, entwickelte sich die Türkei von einem theokratischen zu einem säkularen Nationalstaat. Atatürk versuchte die hohe Analphabetenrate in den Griff zu bekommen und es wurde eine allgemeine Schulpflicht für Kinder zwischen dem 7. und 12. Lebensjahr eingeführt, im Jahr darauf wurde das duale Schulsystem, es gab islamische religiöse Schulen unter der Leitung des Ministeriums für Religion und Soziales und moderne Schulen unter der Leitung des Ministeriums für Erziehung, von einem nationalen System mit freien, universellen, säkularen Schulen abgelöst. In seinem Bericht schilderte Dewey, das Hauptziel des türkischen Erziehungssystem wäre es, sicherzustellen, dass sich die Türkei zu einer lebensfähigen, freien, unabhängigen Republik im Kreise der zivilisierten Nationen entwickelt. Um dies zu erreichen müssten die Schulen die passenden politischen Verhaltensweisen und Ideen sowie wirtschaftliche Grundfertigkeiten vermitteln und zur Entwicklung der Eigenschaften, sowohl intellektuell als auch moralisch,

der Menschen beitragen, sodass sie eigene Entscheidungen treffen und sich wirtschaftlich selbst erhalten könnten.

Dewey betonte zudem, dass die Masse der Bürger entsprechend gebildet werden müsse, damit sie intellektuell am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wachstum des Landes teilhaben könnten, und nicht nur eine Elite bzw. die Führer des Landes. Des weiteren sollte der Staat zwar für die Einheitlichkeit des Schulsystems sorgen, andererseits aber auch differenzierte Schultypen anbieten, also nicht nur Schulen für allgemeine Ausbildung sondern auch Schulen zur Berufsausbildung, im konkreten Fall auch für Landwirtschaft. Hinsichtlich der Lehrerschaft regte er an, diese sollten besser bezahlt werden, auch um deren Status in der Gesellschaft zu verbessern und eine bessere Ausbildung erfahren. Als probates Mittel schlug er vor, Lehrer sollten ins Ausland entsendet werden, damit sie dort mit neuen, modernen pädagogischen Ideen konfrontiert werden und auch neue Lösungen kennenlernen. Der damalige Erziehungsminister setzte Deweys Anregungen hinsichtlich der Lehrerausbildung, -bezahlung und einer Differenzierung der Ausbildung von Lehrern und Schulinspektoren komplett um. Eine weitere Anregung Deweys zu ausländischen Schulen wurde aus Angst, griechischer oder armenischer Nationalismus könnte sich verstärken, allerdings nicht befolgt. Dieses Beispiel ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil einerseits die türkische Regierung Deweys Anregungen erbat, andererseits die Anregungen zur Förderung eines pluralistischen, wenn auch säkularen Erziehungssystems ablehnte, weil die damalige Politik gezielt gegen einen möglicherweise destabilisierenden Pluralismus vorging. Der Fall „Türkei“ zeigt daher inwieweit die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen rund um den Modernisierungsprozess die Erziehungspolitik beeinflussten.

Im Jahr 1928 besuchte Dewey auf Einladung des für Erziehung zuständigen Kommissars als Teilnehmer einer Delegation Russland und konnte sich persönlich ein Bild von Schulen in Moskau und Leningrad machen. Aufgrund der russischen Übersetzung seines Werks „*The School and Society*“ war er damals in Russland sehr bekannt und er hatte einige russische

Erziehungswissenschaftler mit seinen Theorien beeinflusst. Bis zum Beginn der Stalin Ära genoss Dewey in Russland ein hohes Ansehen und viele seiner Anregungen zu einer „neuen Schule“ wurden umgesetzt. Mit dem 1929 startenden (wirtschaftlichen) 5-Jahres Plan stoppte die russische Bildungsreform und Dewey wurde entweder totgeschwiegen oder als „reaktionäres Werkzeug der Wall Street“ und Kriegstreiber bezeichnet (Passow 1982, S. 408). Dennoch wurden seine Ideen sowohl im Vor- als auch Post-Revolutionären Russland berücksichtigt, auch wenn die Rolle der Schule im gesellschaftlichen Formungsprozess als wichtiger Baustein gesehen wurde.

Auch in gesellschaftspolitischer Hinsicht setzte Dewey viele Akzente. 1913 unterstützte er die Gründung der *American Federation of Teachers und agierte dort 5 Jahre als Vice-president.* Als die *Columbia University* 1917 einen Professor wegen angeblichen un-amerikanischen Aussagen ohne eine ordentliche Untersuchung heraus warf, zählte Dewey zu ihren heftigsten Kritikern. Er war auch einer der Gründer der *American Civil Liberties Union* und Mitglied ihres nationalen Komitees, verließ aber die ACLU im Jahr 1930 als Reaktion auf kommunistische Vorgänge in der Organisation. Bemerkenswert war auch seine Unterstützung einer Kampagne zur Gründung einer dritten politischen Partei in Amerika während der Zeit der Depression. Dewey war 78 Jahre alt, als 1937 Leo Trotzki vom Stalin-Regime in Abwesenheit zum Tode wegen Landesverrats verurteilt wurde. Dennoch stellte er sich als Leiter einer unabhängigen Kommission zur Prüfung des „Fall Trotzki“ zur Verfügung und reiste dafür unter großen Anstrengungen nach Mexiko. Das Urteil dieser Kommission lautete „nicht schuldig“.
In seinem Werk *„Liberalism and Social Action“* betonte er die Wichtigkeit der liberalen Demokratie und kritisierte explizit den Marxismus wegen seiner Dogmatik und seinem Bezug zur Gewalttätigkeit.
Bemerkenswerterweise wurde Dewey während dieser Zeit von den eher rechts positionierten Zeitgenossen vorgeworfen, er wäre zu wenig anti-kommunistisch, während die „linke Seite“ ihn gerne als „Instrument des Kapitalismus“ darstellte (Shea 1989, S. 296).

Dewey hinterließ ein umfassendes philosophisches Werk, eine Fülle von philosophischen, pädagogischen und politischen Themenbereichen, und beeindruckte durch diese Vielseitigkeit an Interessensgebieten. Die Gesamtausgabe seiner Werke umfasst 37 Bände. Dewey beeindruckte ebenso durch praktisch wirkungsvollen, politischen Einsatz und widmete sich Zeit seines Lebens der Umsetzung von Demokratie. Er ignorierte nie amerikanische soziale Fragen, war offen für Bildung, nationale und internationale Politik und zahlreiche soziale Bewegungen (Vgl. Bohnsack 2003, S. 44). Dewey unterstützte auch das *Hull House*, ein Hilfswerk für das Immigranten-Proletariat und war ein aktives Mitglied der *American Civil Liberties Union*. John Dewey starb im Jahr 1952 in New York City.

2 Formulierung der Forschungsfrage

Für die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes wird überwiegend auf die historische Theorie Deweys Schule, sowie seine Philosophie von Pragmatismus zurückgegriffen. Für die qualitative Forschungsarbeit werden deutsche und anglo-amerikanische Literaturquellen herangezogen. Der Kontext der ursprünglich englischsprachigen Texte soll mit den deutschsprachigen Texten in Relation gebracht werden.

Folgende Forschungsfrage wurde entwickelt, um einen Beitrag zur Aufarbeitung von Demokratie, Erziehung und Nationenbildung und John Deweys pädagogische Theorie der Schule zu leisten: Welche pädagogische Funktion hat Demokratie im Gedankengut von John Dewey?

3 Forschungsmethode und Vorgehensweise

Diese Forschungsarbeit ist eine Theoriearbeit und es werden Textanalyse und Hermeneutik als wissenschaftliche Methoden angewendet. Die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit wird mithilfe der hermeneutischen Methode untersucht. Die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode soll im folgenden Teil kurz behandelt werden, im Speziellen soll die Bedeutung der Hermeneutik aufgezeigt werden und die Relevanz der Auslegung von Texten in ein paar knappen Passagen dargelegt werden. Der Begriff Hermeneutik bezeichnet ein weites Feld unterschiedlicher philosophischer Erklärungen und Ziele sowie methodischer Konzeptionen für den verstehenden Umgang mit Texten (Vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2006, S. 83). Als der zentrale Begriff der Hermeneutik kann das „Verstehen“ gesehen werden. Einen wesentlichen Bestandteil der hermeneutischen Methode stellt der hermeneutische Zirkel dar. Individuen bringen bereits entsprechende Erfahrungen mit und diese Einflüsse können förderlich aber auch hinderlich sein.

4 Erziehung – Demokratiegeschichte – Schule

4.1 Erziehung

Dieses Kapitel versucht das Begriffsverständnis von „Erziehung“ darzulegen und folgend Bezug auf John Deweys Erziehung zu nehmen. Der Begriff „Erziehung“ wird von Pädagogen aufgrund der darin implizierten Fremdbestimmung des Schülers generell kritisch gesehen. Gerade deshalb ist dies ein Grund, die Realität der Erziehung zu hinterfragen und nicht ausschließlich aus der Sicht der Pädagogen zu interpretieren (Vgl. Tenorth 2010, S. 16).
Die Recherche einer eindeutigen Begriffsdefinition erweist sich als ein schwieriges Wagnis, stellt man doch sehr bald fest, dass die Erklärungen seitens der Erziehungswissenschaft durch „Begriffswirrwarr als durch Eindeutigkeit“ geprägt sind (ebd., S. 16). Erziehung wird „einerseits als deskriptiver Begriff gebraucht […], aber auch als Begriff, der Erziehungsverhältnisse normativ […] (ebd., S. 16f.).“ Die erste Erklärung deutet darauf hin, dass Erziehung in Bezug auf eine bestimmte Ausübung beschreibend ist, normativ ist die Tatsache wie etwas sein soll, wie etwas zu bewerten ist. Der Erziehungsbegriff soll auch Aussagen über die Verhältnisse der Erziehung liefern und die kulturspezifischen Unterschiede aufzeigen. In der Darstellung des Erziehungsbegriffes gibt es viele Definitionen und Interpretationen und auch Instrumentalisierungen von „Erziehung“. Wie auch Tenorth festgestellt hat, bedarf der Erziehungsbegriff einer genauen Erläuterung, da er das Wort „Gesellschaft“ nicht konkretisiert. Folglich muss erst der Bezug zu einer „Gesellschaftstheorie“ geformt werden (Vgl. ebd., S. 21).

Deweys „*Demokratie und Erziehung*“, welches 1916 in Buchform erschien, wurde erstmals 1930 von Erich Hylla ins Deutsche übersetzt und erhielt dadurch Einlass in die deutsche Debatte über die Rolle der Erziehung. Die zweite Ausgabe in deutscher Sprache erschien im Jahr 1949, Hyllas dritte und letzte Ausgabe wurde nach 1964 nicht wieder aufgelegt und ist seit langer Zeit vergriffen. Wie Jürgen Oelkers 2011 bereits feststellte, fehlt es der deutschen Wissenschaft an einer ausreichenden Beachtung der Theorien Deweys mit seinen

Erziehungsschriften. „*Dewey ist ein bekannter Unbekannter, mit dem sich die deutsche Pädagogik, zu ihrem entschiedenen* ***Nachteil****, nicht wirklich auseinandergesetzt hat* (Oelkers 2011, o. S. [Hervorhebung im Original])."

Das Werk „*Demokratie und Erziehung*" zeigte die gegenseitige Beeinflussung beziehungsweise das Verhältnis von Demokratie und Erziehung. Das Vorwort der dritten Auflage Hyllas legte die Kernaussagen des Buches dar, worin Deweys größtes und verfolgtes Ziel in der „[…] Schaffung einer demokratischen Gemeinschaft unter entschiedener Mitwirkung der Erziehung und der ihr dienenden öffentlichen Einrichtungen, der Schulen und Hochschulen" lag (ebd., S. 6).

4.2 Geschichte der Demokratie und demokratischen Erziehung

Demokratie geht zurück auf die griechische Antike, insbesondere auf Athen, wo Aristoteles diese politische Herrschaftsform erstmalig systematisch untersucht hat (Vgl. Brumlik 2004, S. 232). Demnach hat Demokratie zwei prägende Merkmale, nämlich Freiheit und Gleichheit. In einer Demokratie werden ihre Teilhaber nicht qualitativ von einander unterschieden, sondern genießen alle die gleichen Rechte (isonomia) und haben das gemeinsame Ziel ein Leben nach freiem Willen und nicht durch eine höhere Instanz determiniert zu führen (Vgl. ebd., S. 232). Dennoch entspricht der griechische Demokratieansatz nicht der Demokratie moderner Staaten mit einer Verfassung, da dauerhaft garantierte persönliche Freiheitsrechte gegenüber der herrschenden Mehrheit fehlen, ebenso wie Grundgesetze und eine unabhängige Justiz. Des Weiteren gab es ein Inklusionsproblem, da Sklaven und Frauen vom demokratischen-politischen Leben ausgeschlossen waren. Dieser Umstand wurde auch von Platon kritisiert (Vgl. ebd., 232).

Diese antike Demokratie fand in einem Stadtstaat ca. 500 v. Chr. statt. Ähnlich war die römische Republik bis zur Machtübernahme von Kaiser Augustus demokratisch geprägt, wenn auch eine alle Männer umfassende Rechtsgemeinschaft nicht existierte (Vgl. ebd., S. 232f.). Damals existierte eine auf dem Geburtsrecht basierende Patrizier-Oligarchie, welche die Wahlbeamten stellte und gelegentlich entgegen gesetzte politische Körperschaften der Plebejer. Hinsichtlich der Legislative wurden die Gruppen der Patrizier und Plebejer nicht gleich behandelt (Vgl. ebd., S. 233). Während der Demokratiegedanke im Mittelalter eher in den Hintergrund trat, spielte und lediglich als antikes historisches Konzept überliefert wurde, tauchte er dennoch im 12. Jahrhundert in den von der kirchlichen Herrschaft freien oberitalienischen Städten wieder auf. Auch hier war die Gesellschaft geprägt von Wahlbeamten mit Patrizierabstammung (Vgl. ebd., S. 233).
Fünfhundert Jahre danach, im siebzehnten Jahrhundert findet sich der Begriff Demokratie in den Schriften von Philosophen wie Spinosa, Pufendorf und Conring wieder, wonach Demokratie nunmehr nicht mehr ausschließlich als

Staatsform sondern als erstrebenswerte Gesellschaftsform angesehen wird, „die […] das höchste Recht der Natur auf alles hat […] und der jeder […] gehorchen muss (ebd., S. 233)“. In diesem Kontext bedeutet das „höchste Recht“ höchste Regierungsgewalt, der sich jeder beugen muss, entweder aus „freiem Willen oder […] Furcht vor […] Bestrafung (ebd., S. 233).“ Im Gegensatz zur Antike ist „Demokratie eine Herrschaft“ der Gesetze, was vor dem „Hintergrund der […] [damaligen] Religionskriege“ die Legitimationsfrage demokratisch verabschiedeter Gesetze betont (ebd., S. 233). In anderen Worten kommen in der Neuzeit zur Gleichheit der Menschen und dem Mehrheitsprinzip das Prinzip einer auf Gesetzen basierenden Staatsform und „die Frage der Souveränität“ (ebd., S.233). Souveränität geht vom Volk aus und die Prinzipien des politischen Zusammenlebens beruhen auf dem Willen des Volkes.

1762 schrieb Rousseau seine These „*Contrat social*“, der Gesellschaftsvertrag, und ging darin auch auf die Beziehungsproblematik zwischen Bürgern bzw. Untertanen und ihrem demokratischen Souverän ein. Rousseau meint in diesem Zusammenhang, dass es „gegen die Natur einer politischen Körperschaft […] [sei], dass sich […] [ein] Souverän ein Gesetz auferlegt, das er nicht brechen kann (ebd., S. 234).“ Daraus schließt er weiter, „dass es für […] [einen] Volkskörper […] [kein] verpflichtendes Grundgesetz“ geben kann, also auch nicht einen „Gesellschaftsvertrag“ (ebd., S. 234).

Zum Wesen einer Gemeinschaft wurden in Folge von der neueren Philosophie zwei weitere Modelle entwickelt. Zum einen „das besitzindividualistisch-liberale Modell“ von Thomas Hobbes und John Locke und das „demokratisch-republikanische Modell“ von Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant (ebd., S. 234). Im Zuge seiner Dissertation kam Dewey mit der Psychologie von Immanuel Kant in Kontakt.

Im besitzindividualistisch-liberalen Modell schließen die Bürger einen „Vertrag zur Abwehr […] [von] Übel“ [sowohl von außen als auch von innen] und zur Verbesserung des gegenseitigen Nutzens, wobei „vorpolitische Freiheiten“ möglichst gewahrt bleiben sollen (ebd., S. 234).

Das demokratisch-republikanische Modell postuliert, dass es keine „vorpolitische Freiheit“ geben kann, da Freiheit nur durch uneingeschränkte „Übereignung“ aller betroffenen Bürger in ein gemeinsam durchdachtes und „beschlossenes System von Gesetzen“ entstehen kann (ebd., S. 234). Das bedeutet, dass im ersten Fall die Bürger ihre Freiheiten in ein „Vertragswerk“ einbringen und im zweiten Fall erst in einer demokratischen Republik frei werden (ebd., S. 234). In der „neuzeitlichen Theorie der Volkssouveränität“ werden die Attribute „Freiheit und Gleichheit“ nicht nur angestrebt, sondern auch als alleiniges „Legitimationsprinzip“ gesehen (ebd., S. 234). Eine sich daraus ergebende wesentliche Frage ist jene nach dem Verhältnis von Demokratie und Liberalismus. Sind diese Prinzipien als identisch zu betrachten, oder schließen sie sich sogar gegenseitig aus (Vgl. ebd., S. 234)? Kann Demokratie zu einer „Diktatur der Mehrheit“ führen oder führt der Liberalismus, manifestiert durch Grundrechte, zu einer Aushöhlung der Demokratie? Diese Fragen führten im 19. und 20. Jahrhundert zu einem neuen Fokus, und zwar zum Verhältnis von Demokratie und Gesellschaft (Vgl. ebd., S. 234).

Der Historiker und Publizist Alexis de Tocqueville schrieb um das Jahr 1835 über die „Demokratie in Amerika“, dass demokratische Staatsformen historisch „unaufhaltsam seien“, aber eine „ungeeignete Elitenauswahl und mangelnde Kontrolle bei der Durchsetzung des Mehrheitswillen“ die Demokratie von innen bedrohen (ebd., S. 235).

Für den liberalen Denker und Utilitarist John Stuart Mill war die Demokratie das einzige System, in dem eine radikale Meinungsfreiheit einen Platz findet, Tocqueville schuf ein „Prinzip zur notwendigen Förderung und Verbesserung der Demokratie“ und hat somit die Ideen Deweys aufgegriffen. John Dewey beharrte darauf, die Demokratie sei die „einzige Lebensform, die [dem] menschlichen Wesen“ entsprechen würde (ebd., S. 235). Demnach können die Probleme moderner und komplexer Gesellschaften nur in einem System, dass „auf gleichen Partizipationschancen und wechselseitigen Anerkennung“ der Bürger beruht, gelöst werden (ebd., S. 235).

Der Erziehungsgedanke hat sich, geprägt durch demokratische Lebensformen, insbesondere seit der Reformpädagogik in unterschiedlichen „pädagogischen Experimenten“ gezeigt (Brumlik 2004, S. 240f.). In den Grundprinzipien ähnelten sich alle Experimente, unabhängig von sonstigen Unterschieden: „Satzungshoheit von Kindern und Jugendlichen […], Wahl der Leiter“ die diese Satzungen umsetzen durften, „das Einsetzen von Rechtssprechungsinstanzen, die über […] Normbrüche“ entscheiden durften und „Sanktionsgewalt im Falle von Verurteilungen (ebd., S. 241).“

Der Psychologe Jean Piaget beschäftigte sich mit der „moralischen Entwicklung des Kindes“ und der „Möglichkeit[en] von autonomer kindlicher Regelkompetenz (ebd., S. 241).“ Piaget begann 1921 an der Universität Genf zu forschen und leitete zwischen 1933 bis 1971 das dortige Rousseau Institut.

Ebenfalls starke Elemente von Selbstbestimmung und Selbstregulierung setzten in Österreich und der Weimarer Republik sozialistische Pädagogen in ihren Bewegungen und Kolonien ein. Die *Falken* in Deutschland, die *Kinderfreunde* in Österreich und der jüdische Jugendbund *Haschomer ha Zair* zeichneten sich durch diese o. a. Eigenschaften aus (Vgl. ebd., S. 241).

4.3 Schule

Deweys Schultheorie setzte an sein Konzept des *experience* (Erfahrung) und folgte seiner Erziehungstheorie. Der *experience*-Begriff wird oft durch „Erfahrung“ übersetzt, an dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass der Begriff *experien*ce eine nuancierte Rolle hat, welche auch die Begrifflichkeit „Erleben“ inkludiert. Das „Erleben“ ist ein wesentliches Kriterium im Bezug auf das schulische Lernen.

Demokratie und „erfülltes Leben“ sollten die Schule zu einem Ort machen, der von allen Beteiligten als „sinn-voll“ wahrgenommen und erlebt werden sollte. Die Schülerinnen und Schüler sollten den Prozess des Lernens verstehen und folglich auch befürworten. Nur diese Komponenten sollten die Schule zu einer positiven Veränderung verhelfen (Vgl. Bohnsack 2003, S. 28). John Deweys Begriff der *experience* hatte auch in diesem Zusammenhang großen Einfluss, subjektive und objektive Faktoren hatten nicht erste Priorität. Nach Dewey Auffassung habe die Schule sich am Leben zu orientieren, d.h. an „außerschulischen“ *experiences*. Das Lernen im Unterricht sollte *unscholastic*, „so unschulisch wie möglich“ sein und an Lernerfahrungen außerhalb der Schule anknüpfen. Diese außerschulischen Erfahrungen stellten nicht das Lernen ins Zentrum, vielmehr ein Handeln bzw. Tun. Das „Tun“ beanspruchte schließlich ein Denken. Die „Lern-Umwelt“ der schulischen Institution und dem außerschulischen Gebiet unterschied sich in mehrerer Hinsicht voreinander (Vgl. ebd., 29).

Nachstehend werden vier unterschiedliche Faktoren genannt:

(1) In der Schule verlaufen Prozesse planmäßig,
(2) vielschichtige Formationen der außerschulischen Gesellschaft werden erleichtert,
(3) gewünschte repräsentative Eigenschaften können ausgewählt werden,
(4) *„gesellschaftliche Ungleichheiten und Separationen durch familiäre Tradition, durch Rasse, Einkommen, Religion etc.“ sollen kompensiert werden und zu einer „sozialen Gemeinschaft“ führen* (Dewey 1916, S. 24ff.).

Der Begriff *occupation* hatte eine besondere Stellung im Lehrplan von Deweys Laboratory School. *Occupation* sollte nicht lediglich als Beruf verstanden werden,

vielmehr als ein planmäßiges Handeln. Die *occupations* konnten in Deweys Schule in handwerklichen Tätigkeitsbereichen ausgeübt werden. Durch die Ausübung dieser Tätigkeiten konnten die Schülerinnen und Schüler die gleichen Erfahrungen sammeln, die auch erwachsene Personen machten (Vgl. Bohnsack 2003, S. 29f.).

Deweys Denken wurde maßgeblich beeinflusst durch die Ereignisse des Ersten Weltkrieges, des Faschismus, Stalinismus und des amerikanischen Kapitalismus (Vgl. ebd., S. 30). Er entwickelte ein gesellschaftskritisches Bewusstsein und war davon überzeugt, dass auch der Rest der Gesellschaft eine kritische Haltung einnehmen solle. Dewey stand „nationalen Selbstgefälligkeiten des Geschichtsunterrichts“ und der „Verschleierung sozialer Probleme in der Sozialkunde“ kritisch gegenüber (ebd., S. 30). Die Schule sollte ein *social center* repräsentieren, ein soziales Zentrum, welches die kulturellen Gegebenheiten der Gesellschaft den Kindern näherbringen sollte. John Dewey trat auch für ein Gesamtschulsystem ein. Deweys Versuchsschule sollte die Schülerinnen und Schüler auf eine Gesellschaft vorbereiten, welche [noch] nicht besteht (Vgl. ebd., S. 31). Ein Anliegen Deweys war, die Gesellschaft nach den Ereignissen des Ersten Weltkrieges positiv zu prägen und etwas gänzlich „Neues“ zu schaffen.

In „*School and Society*“ aus dem Jahr 1899 brachte Dewey sein Konzept von Lehrplan, Didaktik und Unterricht, welches seine Erziehungstheorie, im Konkreten das seiner Laborschule darbot. Durch den zuvor gebrachten Aspekt der *occupations* glaubte Dewey, „[…] zwei Übeln begegnen zu können, die die Schule üblicherweise plagten: zum einen dem ‚Formalismus’ des traditionellen, einschließlich des herbartianischen, Unterrichts, […] und zum anderen dem ‚Sentimentalismus’ des schülerzentrierten Unterrichts […] (Knoll 2007, S. 366ff.).“ Ersteres war geprägt durch die Systematik der Wissenschaften und den Ansprüchen des Berufs- und Erwachsenenlebens und weniger der Erfahrungserlebnisse der Kinder. Der zweite Aspekt wurde dann spürbar, wenn die Kinder selbst ihren Bedürfnissen nachgehen konnten und durften, sozusagen selbstverantwortlich zu handeln und Entscheidungen zu treffen. Der Lehrer hatte folglich eine neue Position, welche ihn als ein Mitglied der Gemeinschaft

präsentierte und er für die Eindrücke des Kindes verantwortlich war. Wie Dewey die Rolle des Lehrers in „*My Pedagogic Creed*“ beschrieb*: „I believe that the teacher [is …] a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences* (Dewey 1897, S. 88).“ Das heißt, dass z.B. die Lehrperson nicht das Amt als Zuchtmeister zu fungieren hatte, vielmehr sollte der Lehrer die Gruppe leiten und die Schüler zur Mitarbeit anregen.

Deweys Laborschule besaß einen detaillierten Lehrplan, welcher als ein „offenes Curriculum“ bezeichnet werden konnte: Dewey verdeutlichte seine Sicht der Erziehung: „*I believe finally, that education must be conceived as a continuing reconstruction of experience* (Dewey 1897, S. 91).“ Deweys beständige Rekonstruktion von Erfahrung musste als ein aktiver Lernprozess verstanden werden und konnte nur durch Kontrolle, Umgestaltung und Integrierung der erworbenen Erkenntnisse gelingen (Vgl. Knoll 2007, S. 366ff.). Dewey schrieb einen weiteren Artikel „*die Schule und gesellschaftlicher Fortschritt*“, in welcher Schule und Erziehung als die wirkungsvollste Maßnahme für eine gesellschaftliche Veränderung zu verstehen war. Dewey verdeutlichte: „*I believe that education is the fundamental method of social progress and reform* (Dewey 1897, S. 93).“ In diesem Zusammenhang vertrat Dewey die Meinung, der Lehrerberuf müsste in den Vereinigten Staaten zur damaligen Zeit professionalisiert werden, um diese Ideen zu ermöglichen.

5 John Deweys Begriff von „Education“ als Ausdruck einer bildungstheoretischen Konzeption

Dieses Kapitel legt den Terminus *education* dar und zeigt die genaue begriffliche Bedeutung auf. Es bedarf einer Klärung, ob der Begriff *education* im folgenden Zusammenhang mit dem Wort Erziehung oder dem Begriff Bildung zu deuten sei. Seit 1945 rückten Autoren wie Bohnsack ihren Fokus wieder auf die Deweysche „Erziehungstheorie“. Theodor Wilhelms Handbuchartikel „*Pragmatische Pädagogik*“ sprach sich für den Begriff Erziehung aus und nahm kaum Bezug auf den Begriff Bildung (Vgl. Bittner 2001, S. 31). Bittner wollte das Problem erkannt haben und meinte: „Die Zentrierung der Interpretation liegt an der zugrunde gelegten Auffassung des Erziehungsbegriffs (ebd., S. 31).“ Apel, der Autor des Buches „*Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey*“ war der Ansicht, „Erziehungsphilosophie und Erziehungswissenschaft“ beinhalte auch bildungstheoretische Gebiete. Deweys Begriff *education* sei folgend als Bezeichnung erziehungstheoretischen Verstandes erfassten worden, der Bildung wäre eine untergeordnete Position zuzuschreiben. Bei vielen Autoren würde „Erfahrung“ den Begriff Erziehung prägen. Der Begriff *education* kann nicht nur mit Erziehung gleichgesetzt werden. So eine Übersetzung wäre einseitig und würde Deweys miteinbezogene bildungstheoretische Inhalte verdrängen und folglich eine „Inhaltserweiterung des Erziehungsbegriffs“ mit sich ziehen (Vgl. ebd., S. 32). Um eine Klärung der genauen Begrifflichkeit herbeizuführen erscheint es zweckmäßig, auf John Deweys Werke einzugehen und seine Interpretation darzulegen. Was verstand John Dewey explizit, wenn er von *education* sprach? Im folgenden Teil soll genau dies diskutiert werden und zu einer Klärung der Zuordnung zum Bildungs- oder Erziehungsbegriff beitragen.

Bittner geht in seinem Buch „*Learning by Dewey?“* davon aus, „dass Dewey in pädagogischer Theorie und schulpraktischer Arbeit eine Konzeption von *education* vertrat (ebd., S. 33).“ Folglich kann Bildung als das bedeutendste

Element eines erzieherischen Aktes verstanden werden. Die deutschen Begrifflichkeiten Bildung und Erziehung seien demnach enthalten.

> *Auch die Divergenz der Sprache lässt eine genaue Zuordnung nicht banal treffen. Dies sei auch aufgrund der Verschiedenheit der Mentalitäten nur schwer zu lösen. Die Unterschiede zwischen amerikanischem und deutschem pädagogischen Denken würden auch dazu beitragen* (Vgl. ebd., S. 33).

Dewey differenzierte zwischen der erzieherischen *direction* und der bildenden *instruction* durch die Lehrperson. In der deutschen Auffassungsgabe sind für die Klärung des Wortgebrauchs drei Begrifflichkeiten notwendig. Viele deutsche Pädagogen sehen „Führen, Unterrichten oder Erziehen“ als geeignete Interpretation (Vgl. ebd., S. 33). Folglich kann dies als ein weiteres Beispiel für die unterschiedliche Auslegung der Begriffe zwischen amerikanischem und deutschem Sprachverständnis gesehen werden. Das strukturelle Wesensmerkmal zwischen formaler und materialer Bildung muss dargelegt werden. Auch Deweys Verständnis von *education* deutete auf eine Ausbildung formaler Kräfte hin, welche mit Erziehung verknüpft sei. Bildung könnte laut Bittner als „ein intransitiver und subjektiv-autonomer Vorgang verstanden […]“ [werden], der über die schulische Aneignung von Erfahrungen hinausreicht und der Sinn in der Sache selbst liegt. Erziehung wäre „immer transitiv“ [auf ein Ziel gerichtet, d. Verf.] zu begreifen (ebd., S. 33). John Dewey orientierte sich mit seinem Erziehungsbegriff in den *„Lectures”* an die Aristotelische *paideia* an (Vgl. ebd., S. 33). Erziehung könne als eine dauerhafte, „durch die Gewohnheit stattfindende Einwirkung auf das sittlich-soziale Denken und Handeln“ begriffen werden (ebd., S. 33). Der Begriff *education* bei John Dewey könne folglich nicht mit einer einzigen Erziehungs- oder Bildungstheorie dargelegt werden. Michael Knoll, ein Erziehungshistoriker der sich intensiv mit Deweys Theorien beschäftigte, sah in ihr ein „Erziehungskonzept“. In *„Lectures in the Philosophy of Education“* legte Dewey seine Erziehungs- und Bildungstheorie ausführlich dar. Dies konnte in *„My Pedagogic Creed“* nicht festgestellt werden, der Begriff *education* schien nur begrenzt auf. Die Schrift *„The School and the Society“* schien aufschlussreicher um den Terminus *education* zu interpretieren. Diese Schrift inkludierte auch Grundpositionen der oben genannten Werke. Erziehungs- und bildungstheoretische Inhalte waren in dieser enthalten und Dewey sprach

auch die Bildung des Menschen an (Vgl. ebd., S. 34). Dewey unterschied sich deutlich von namhaften Weggefährten seiner Zeit, auch durch Neudefinitionen seiner Begrifflichkeiten, die er in die autonome Fachsprache einführte. John Dewey verwendete den Terminus *new education*, welcher sozusagen als inhaltliche Adaption zu der Begrifflichkeit *education* gesehen werden kann. Dewey legte in „*Lectures*“ dar: „*The term ‚education' […] is already defined so as to include the idea of instruction within it […] all education proceeds through the medium of instruction* (Dewey 1916 [1966], S. 76f).“ Deweys Schule war auf Bildung fokussiert, folglich war Bildung ein immerwährender Teil des Schulsystems. *Education* in Bezug auf die Schule beinhaltete sowohl Erziehung und auch Bildung. Die Organisation betreffend wird Erziehung durch Bildung überdeckt. Der Lehrer hatte in der Erziehung folgende Aufgabe: er war für die Beeinflussung der kindlichen Tätigkeiten zuständig; Erziehung wurde als *direction* wahrgenommen.

In diesem Zusammenhang ist Erziehung nicht eine innere Formung, sondern muss als soziale Gestaltung verstanden werden, indem das Kind selbstständig lernt. Die Aufgabe der Schule ist es geeignete Kontexte für das Lernen des Kindes zu schaffen. „*The question of education is the question of taking hold of […] activities, of giving […] direction* (Dewey 1899, S. 25).“ Besonderes in den handwerklichen Unterrichtsfächern konnte diese „Anleitung“ festgestellt werden (Vgl. Bittner 2001, S. 35). Der Schüler ist Beschäftigungen (*occupations*) ausgesetzt, welche durch die Lehrperson gesteuert wurden. Dewey verwendete den Begriff *occupations* und handelte mit dem Begriff *discipline*. Er war der Ansicht, Grundsätze gemeinschaftlichen Ausübens sollten verinnerlicht werden (Vgl. ebd., S. 36). „Die ‚wahre' Disziplin entstand durch eine Heranziehung der kindlichen ‚Aktivität' (ebd., S. 36).“ Weiters dass *discipline* und Erziehung untrennbar miteinander verknüpft wären. Der Lehrer wäre richtungweisend und die Erziehung würde durch die (Zusammen)Arbeit zwischen Lehrperson und Kind entstehen. Dewey meinte, Erziehung hätte mit dem Formen von Haltungen (*habits*) zu tun, und keine Haltung sollte einen Zweck in sich selbst haben. John Dewey kritisierte eine Erziehung, die darauf abzielte, die Schüler nur zu beschäftigen und zu unterhalten. Unzureichend empfand er eine Erziehung, die

nur eine berufliche Ausbildung beabsichtigte. Er postulierte: „Wir fordern Erziehung nicht um ihrer selbst, sondern um eines anderen willen“ (Dewey 1916 [1966], S. 106). Dies war ein Plädoyer gegen den Selbstzweck von Erziehung und für das Hinterfragen des Nutzens daraus für den Schüler.

Erziehung ist somit bedeutungsvoll um Ziele zu erreichen, jedoch sollte es nicht der Plan des Unterrichts sein. Dewey beanspruchte über die Erziehung hinausreichend Bildung in Form eines demokratischen Unterrichts. Aus diesen Erläuterungen lässt sich ableiten, dass der Begriff *education* auch bildungstheoretische Anteile beinhaltet. In Deweys Bildungsdenken waren *formal* und *informal education* verankert. Der Begriff *formal education* könnte mit formaler Bildung übersetzt werden, also den Dingen die in der Schule gelehrt und gelernt werden. *Informal Education* bezieht sich auf alles, das außerhalb der formalen Schule, in der Organisationen der Gemeinschaft oder in Gruppen geschieht. Dewey führte den Begriff *power* (Kraft) ein, der auf dem formalen Teil des Bildungsprozesses aktiv war. Unter „Kräfte“ verstand Dewey „angeborene Funktionsweisen des menschlichen Geistes“ (Bittner 2001, S.39). Der Mensch trat mit der Natur in Kontakt und nutzte dies um weitere Erfahrungen zu sammeln. Durch genaues Beobachten sammelte der Mensch Erfahrungen, welche einen wichtigen Faktor beim Lernen darstellen. Der Lehrer hatte Unterstützungsfunktion, die Sprösslinge „arbeiteten“ die ersten Erfahrungen durch ihre Aktivität direkt „heraus“.

Der Lehrer bahnte durch „Fragestellungen und suggestive Anregungen“ den Prozess des Lernens an (Vgl. ebd., S. 38). Durch Erziehung wurden Fähigkeiten erworben und durch Bildung wurde den Kindern ermöglicht, Stellung zu nehmen und kritisch zu denken. In Bezug auf den Unterricht können handwerkliche Techniken als „liberale und demokratische gedachte Bildung“ gesehen werden (ebd., 43). Nicht durch die Erziehung, sondern durch Bildung konnte der Mensch „Denkmethoden“ konstruieren.

Dewey verstand unter *education* eine Erziehung, die in allgemeine Bildung überging, „in der die Kinder als Subjekte des Unterrichts – bei aller angestrebten Ähnlichkeit der Kenntnisse – individuelle Förderung erfahren (ebd., S. 41).“ Die Erziehung ist bei John Dewey die notwendige Voraussetzung für die Bildung.

5.1 John Deweys Begriff von „Experience“

John Deweys Grundbegriff *experience* wurde vor allem in seinen Spätwerken „*Experience and Nature*“ und „*Art and Experience*“ abgehandelt. Ausgegangen wurde von einem engen Gefüge zwischen seiner *experience*-Auffassung und seinem Naturverständnis, was sich in seinen Begriffen *empirical naturalism* bzw. *naturalistic empirism* manifestierte (Vgl. Hickman/Neubert/Reich 2004, S. 13). Gerade in diesen Theorien ist die Prägung von Deweys Naturalismus durch die Werke von Charles Darwin erkenntlich, wobei die Natur nicht als eine essenziell gegebene, starre Ordnung von Dingen, Wesen und Arten betrachtet wurde. Vielmehr wurde sie als fortwährender „kontingenter und offener Prozess der Emergenz […] im Rahmen evolutionärer Wechselwirkungen“ zur Veränderung natürlicher Potentiale heraus aus konkreten Situationen verstanden (ebd., 2004, S. 13). Analog dazu verstand Dewey die menschliche *experience* als Resultat natürlicher Wechselwirkungen, dies vor allem in Abgrenzung vom philosophischen Empirismus von John Locke. Deweys *experience* ist „nicht die bloß subjektive Erfahrung“ von objektiven Gegebenheiten einer vom Erfahrenden unabhängigen Realität, also kein passiver Vorgang (ebd., S. 14). Seine prägenden Kriterien sind die „Kontinuität“ und die „Interaktion“, eben der „Zusammenhang […] [zwischen] Tun und Erleiden“, wobei im Verlauf Bedeutungen und Zusammenhänge abgeleitet werden (ebd., S. 14). In weiterer Folge unterschied er zwischen *primary experience* und *secondary experience*. Unter *primary experience* verstand er „unproblematische Handlungsverläufe“ in gewohnten Kontexten, wo es keine Unterscheidung zwischen „Erfahrung und Gegenstand, Subjekt und Objekt“ gab, weil beide Begriffe in ihrer „unanalysierten Gesamtheit“ für sich stehen (ebd., S. 14). Bei der *secondary experience* (auch *reflective experience*) wird unanalysierte Gesamtheit des Erfahrens in Problemsituationen, in denen bewährte Handlungs- und Deutungsmuster

versagen, aufgebrochen (Vgl. ebd., S. 14). Dann kommt es zur Reflexion zu möglicher Handlungskonsequenzen in ambivalenten und offenen Situationen, was in Folge zu einer „Konstruktion neuer Bedeutungen von Verhaltensweisen, Objekten und Erfahrungen“ führt (ebd., S. 14).

Daher findet nunmehr ein selektiver und vom Interesse des Subjekts getriebener Konstruktionsprozess statt, der auf konkrete problembehaftete Situationen der *primary experience* basiert. Die Resultate dieser Reflexionen sind hypothetische Konstrukte, die sich danach im der Anwendung der *primary experience* erst beweisen müssen. Das Zusammenspiel von Reflexion und Erkenntnis hat daher einen experimentellen Charakter, und es muss sich in Wissenschaft und Philosophie ebenso wie im Alltag beweisen. Eine zentrale Bedeutung in diesem Zusammenhang haben bei Dewey die Funktionen der Kommunikation, was sich ebenfalls in seinen Werken „*Experience and Nature*“ und „*Democracy and Education*“ widerspiegelt. Im erstgenannten Werk arbeitete Dewey „die kommunikative Grundstruktur der menschlichen *experience*“ heraus und analysierte sie anhand ihrer „pragmatischen Dimensionen“ (ebd., S. 15). Demzufolge gibt es einen „instrumentellen Aspekt zweckorientierten Kommunizierens“ und, für ihn sehr bedeutend, einen qualitativen werterfüllenden Aspekt des Teilhaben an gemeinsamen (gemeinschaftlichen) Bedeutungen (ebd., S. 15). Kommunikation sowohl Mittel als auch Zweck; neben der Funktion der Informationsübermittlung werden auch gemeinschaftliche Bedeutungswelten geschaffen, was die unmittelbare *experience* der Beteiligten steigert. Nach Dewey setzt Kommunikation kreative und auch erzieherische Potenziale frei.

Es kann behauptet werden, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Erziehung und tatsächlicher Erfahrung gibt und wenn dies stimmt, der Erziehungserfolg von einer zutreffenden Einschätzung des Begriffes „Erfahrung“ abhängt. Ein Problem dabei ist die Bedeutung und Organisation des Lernstoffes, wie er „funktioniert“ und ob es etwas Inhärentes in der Erfahrung gibt, was zu einer progressiven Ausrichtung des Lernstoffes führt (Vgl. Dewey 1938, S. 12ff.)?

5.1.1 Kriterien von Erfahrungen

Schließlich kann festgestellt werden, dass Dewey die progressive Bildung gewiss humaner, als die traditionelle Bildung verstanden hatte, weil sie mehr auf den Menschen (und wie er funktioniert) eingeht und dass sie sich auch stärker mit dem demokratischen Werten zu decken scheint als die traditionelle Bildung mit ihren autokratischen Zügen (Vgl. Dewey 1938, S. 12ff.)? Die Dauerhaftigkeit oder Kontinuität von Erfahrung in und außerhalb der Deweyschen Schule bestimmt den Bildungswert von Erfahrungen. Erfahrungen von Menschen werden von (im biologischen Sinne) „Eigenschaften“ wieder und wieder beeinflusst und es formen sich Gewohnheiten und Einstellungen. Diese Einstellungen haben eine Emotions- und Intelligenzkomponente und beeinflussen unsere Wahrnehmungen sowie die Interaktion mit unserem Umfeld (Vgl. ebd., S. 12ff.).

Ein grundsätzliches Ablehnen der Philosophie und der Anwendung der traditionellen Erziehung schafft nur ein neues Problem für diejenigen, die an eine neue Erziehung glauben. Solange nicht erkannt wird, dass ein bloßes Abrücken vom „Alten“ nur zu Verwirrung und Unklarheit führt, lösen wir keine Probleme. Bei allen bestehenden Unsicherheiten gibt es vor allem einen wichtigen Zusammenhang, und zwar zwischen Erziehung und persönlicher Erfahrung beziehungsweise dass die neue Erziehungsphilosophie sowohl empirische als auch experimentelle Komponenten hat. Nachdem die Begriffe Erfahrung und Experiment nicht selbsterklärend sind, muss man sie erst untersuchen, bevor man die Bedeutung von Erfahrung wirklich verstehen kann. Nicht alle Erfahrungen tragen gleichermaßen zur Bildung bei und sie können von einander nicht einfach abgeleitet werden. Mehr noch, manche Erfahrungen können der Bildung zuwiderlaufen und dazu führen, dass ein weiterer Erfahrungsaufbau gestört oder gar verhindert wird. Man kann als Metapher die Entwicklung von Schwielen nutzen; Schwielen an den Händen verursachen Taubheit der Nerven, man spürt weniger Reize. Demnach können Erfahrungen zu mehr Geschick im Erfahrungsaufbau in bestimmte Richtungen führen, dass eine Person wie im Flow automatisiert Erfahrungen aufbaut oder im Gegenteil den weiteren Erfahrungsaufbau komplett verhindert. So können Erfahrungen einerseits zu einer positiven Grundstimmung, andererseits zu apathischem Verhalten führen.

Wenn mehrere Erfahrungen, selbst wenn sie jeweils für sich stimmig sind, von einander abgekoppelt sind, geht Energie verloren und man wird zerstreut. Verhaltensmuster, die auf solchen Erfahrungen basieren, führen zur Unmöglichkeit zukünftige Erfahrungen zu kontrollieren. Reaktionen auf neue Erfahrungen können dann von Freude und Enthusiasmus bis hin zu Unmut bzw. Ablehnung führen und es geht in jedem Fall die Selbstkontrolle verloren. Zu oben genannten Effekten bietet die traditionelle Bildung eine Vielzahl an Beispielen.

Wie diese Theorien von Dewey beweisen, ist die Annahme nicht zutreffend, dass Schüler im Klassenraum keine Erfahrungen sammeln könnten. Dies wird aber von der progressiven *Education* impliziert, weil demnach Lernen auf Erfahrungen basiert. Dass jedoch tatsächlich Erfahrungen, sowohl von Schülern als auch von Lehrern, gemacht wurden, diese allerdings negativ behaftet waren, führte dazu, dass die Schüler abstumpften und die Motivation zum Lernen verloren, weil ihnen das Lernen auf eine falsche Art nähergebracht wurde. Ebenso oft ging, wegen eines automatisierten Drills, die Fähigkeit neue Situationen einzuschätzen verloren, für viele Menschen ergab sich ein enger Zusammenhang von Lernen mit Langeweile und manche Menschen konnten mit dem in der Schule erlernten nichts im „echten“ Leben anfangen. Alles hängt demnach von der Qualität der Erfahrungen ab, sowohl unmittelbar (ist die Erfahrung stimmig oder nicht) als auch ihren später folgenden Einfluss betreffend. Daher ist es bei der Bildung wichtig, die passenden Erfahrungen auszuwählen und zwar auch so, dass sie mit zukünftigen Erfahrungen harmonieren. Daher muss eine Bildungsphilosophie wie ein Plan verfasst sein. Wenn Erfahrung nicht so verstanden wird, dass sie aus einem planvollen Vorgehen resultiert, wo der Lehrstoff, Methoden des Unterrichts und der Disziplinierung, das Schulmaterial und die soziale Organisation der Schule festgelegt wurden, dann ist das Resultat nicht klar. Nur weil die traditionelle Bildung auf Routinen und historisch tradierte Pläne und Programme basierte, darf nicht angenommen werden, dass die progressive Bildung nur auf planloser Improvisation beruht. Die Methoden, Materialien und sozialen Bezüge sind bei der progressiven Bildung viel diffiziler als bei der traditionellen Bildung.

6 John Deweys Konzept von „Demokratie“

John Deweys Pädagogik war geprägt durch seinen Grundsatz von Demokratie, und seine Auffassung orientierte sich an der Sinnhaftigkeit der einzelnen Beschäftigungen und der „Verbesserung der Qualität des *experience”* (Dewey 1916, S. 12). Dieses Bildungsziel sollte in alle Bereiche des Lebens hineinwirken und eine pädagogische Anleitung liefern. Dewey erfasste in diesem Zusammenhang die beiden Komponenten Demokratie und Erziehung. Dewey lieferte in seinen MW 12 folgende Erklärung:

„*Regierung, Geschäftsleben, Kunst, Religion, alle sozialen Institutionen haben einen Sinn (meaning), ein Ziel (purpose). Dieses Ziel ist, die Fähigkeiten menschlicher Individuen ohne Rücksicht auf Rasse, Geschlecht, Klasse oder ökonomischen Status freizusetzen und zu entwickeln* (Dewey 1920, S. 186).“ Folglich sollte laut Dewey Demokratie jedem Bürger gleichgestellte Möglichkeiten offerieren, „Gleichheit als Recht auf Verschiedenheit“ (Bohnsack 2005, S. 43). Demokratie bedeutete für Dewey eine Lebensform. Diese Lebensform beinhaltete, dass „*alle industriellen Beziehungen als den menschlichen Beziehungen, dem Gesetz der Personalität untergeordnet betrachtet werden* (Dewey 1975, S. 246f.).“ Dieser zuvor genannte Aspekt bewirkte laut Dewey eine „Verbesserung der Qualität des *experience”* (Dewey 1916). Deweys Demokratieverständnis stellte „die Idee des Zusammenlebens überhaupt“ (Dewey 1887, S. 328) dar. Seine Illusion von Demokratie, so Bohnsack, „transzendierte den Staat, selbst den besten, und tangierte“, laut Dewey „alle Formen menschlicher Verbundenheit, die Familie, die Schule, Industrie, Religion (ebd., S. 325).“ Bohnsack verdeutlichte: „*Deweys Anthropologie und sein Demokratie-Konzept fassten ‚Gleichheit’ (equality) eben nicht als Konformität, sondern als individuelle Einmaligkeit* (Bohnsack 2005, S. 44).“ Freiheit und Gleichheit wurden wichtige Schlagworte in John Deweys Demokratieverständnis. Ungleich dem Liberalismus nahm er Freiheit und Gleichheit als „[…] eine Ausgewogenheit der Macht, [die] jedem die Freiheit zur Selbstbestimmung gewährt“ an (Dewey 1991 [LW 11], 360f.).

Bohnsack weiter, „*Freiheit sei kein Geschenk einer Partei-Diktatur. Dewey lehnte die Theorie vom notwendigen Klassenkampf ab. Sein Weg war der der*

Überzeugung aufgrund von Argumenten nach wissenschaftlicher Analyse (Bohnsack 2005, S. 50).“ Demokratie konnte in Deweys Verständnis als Progress verstanden werden, gleich der Wissenschaft als fortdauernder Entwicklungsprozess. „*Dewey hat Demokratie […] nicht nur auf Verschiedenheit und individueller Verwirklichung, sondern zugleich auf Verbundenheit gegründet* (Bohnsack 2005, S. 46).“ Folgende Deweysche Definition von Demokratie zielt auf die soziale Richtung der Demokratie, „*primär eine Form gemeinsamen Lebens, eines verbundenen interaktiven experience“, dessen Werte auf die Interessen gerichtet waren und alle Mitglieder einer Gruppe, inklusive der Bezüge zu anderen Gruppen thematisierte* (Dewey 1916, S. 93 und S. 105). Bohnsack lieferte in Bezug auf Deweys Demokratiekonzept folgendes Zitat, welches laut ihm „auf ihren pädagogischen Kern“ deutete; „*[…] Deweys Demokratie-Konzept [zeigt] weniger politische als vielmehr soziale Züge […] und diese [seien] wiederum moralisch motiviert* (Bohnsack 2005, S. 48).“ Demokratie muss in Deweys Verständnis nicht als Besitz erfasst werden, „sie gibt einen ‚Rahmen’ her, der ständig neu bestimmt und neu konkret gefüllt werden muss (Dewey 1991 [LW11], S. 416)“, was laut Bohnsack „auf die stets neue Aufgabe der Erziehung hinweist (Bohnsack 2005, S. 51).“ „*Demokratie sei der ‚Glaube an die Fähigkeit des menschlichen experience, Ziele und Methoden [aus sich selbst] zu schaffen, durch die weiteres experience in geordnetem Reichtum wachsen wird’* (Dewey 1991 [LW 14], S. 229), „an die immanente Kreativität demokratischer Lebensverhältnisse (Bohnsack 2005, S. 52).“

6.1 Der Begriff der Demokratie bei Dewey

Der zentrale Aspekt von Deweys Sozialphilosophie war sein Demokratiebegriff, wie beschrieben in seinem Werk „*Democracy and Education*“ (Dewey 1916) und ergänzt durch später veröffentlichte Schriften. Aus Deweys Perspektive gab es zwei sich nicht gegenseitig ausschließende Ausprägungen von Demokratie; zum einen den Gedanken einer „partizipatorischen Demokratie“ und den einer „pluralen Demokratie“ (Hickman/Neubert/Reich 2004, S. 20). Unter partizipatorischer Demokratie versteht er „mehr als eine Regierungsform oder ein institutionelles Gefüge, sondern […] eine Lebensweise“, bei der alle Teilnehmer

einer Gemeinschaft zu gleichen Bedingungen an allen „Gütern und Interessen“ in den für sie „relevanten Lebensbereichen“ teilhaben können (ebd., S. 20). Die plurale Demokratie bedeutete für ihn, dass eine Fülle an unterschiedlichen „Gruppierungen, Gemeinschaften, Kulturen und Gesellschaft“ eine Chance und einen „Gewinn für ein demokratisches Gemeinwesen“ darstellen und nicht etwa eine Bedrohung oder gar einen Verlust (ebd., S. 20). Dies unter der Prämisse des Vorhandenseins „institutioneller Voraussetzungen“ für einen „freien und umfassenden Austausch“ zwischen den Gruppierungen (ebd., S. 20).

6.2 Deweys Verständnis von Demokratie

Deweys Auffassung von Demokratie hatte mit seinen eigenen Plänen die USA beeinflusst. Wie er sagte: „*Das Ziel der Demokratie ist ein radikales Ziel. Denn es ist ein Ziel, das bisher noch zu keiner Zeit und in keinem Land adäquat verwirklicht worden ist* (Dewey 1991 [LW 11], S. 299). Gerade dieses von Dewey in einer Rede zu seinem 80igsten Geburtstag getätigte Zitat zeigte eine klare Kritik seiner Sozialphilosophie am kapitalistischen System der USA, welches er als ein Hindernis für die Entwicklung einer „radikaleren Demokratisierung“ hielt. Seine Kritik wurde in den Jahren nach der Weltwirtschaftskrise schärfer, Deweys Programmatik ähnelte nunmehr einem „demokratischen Sozialismus“, was für ihn den besten Weg zwischen dem „realen Kapitalismus und dem (fiktiven) Kommunismus“ darstellte (Hickman/Neubert/Reich 2004, S. 20).

6.3 Die Ziele der Erziehung bei Dewey

Für eine begriffliche Darstellung der Ziele der Erziehung bei John Dewey wird an dieser Stelle auf das Werk „*Demokratie und Erziehung*“ hingewiesen. Demzufolge sei das Ziel der Erziehung „*die einzelnen zur Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen, dass Zweck und Lohn des Lernens die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen sei* (Dewey 1916, S. 137).“ Im Zusammenhang mit Demokratie bedeutet dies, dass diese Annahme für alle Mitglieder einer Gesellschaft Geltung hat, falls die Interaktionen der Menschen auf voller

Gegenseitigkeit beruhen und man von gleichmäßig ausgehenden Interessen ausgehen kann (Vgl. ebd., S. 137).

> „*Wenn wir nach Zielen der Erziehung suchen, so handelt es sich darum nicht um solche, die außerhalb des Erziehungsvorganges liegen und denen die Erziehung* ***unterzuordnen*** *ist* […] (ebd., S. 137 */Hervorhebung im Original/) "*

Zur Vermeidung von Fehlinterpretationen ist es bedeutsam zwischen den Begriffen „Ziele" und „Ergebnisse" zu unterscheiden.

> „*Von einem Ziel kann man nur bei einer geregelten und geordneten Tätigkeit, bei der fortschreitenden Vollendung eines Vorganges sprechen. Bei einer Handlung, die sich über eine gewisse Zeit erstreckt, und in der jeder folgende Einzelakt aus den vorangegangenen herauswächst, bedeutet ‚Ziel' die Voraussicht im Hinblick auf den Zweck oder den möglichen Ausschluss* (ebd., S. 139)."

Dewey benutzte in diesem Zusammenhang die Metapher des Windes und des Wüstenssands, wobei der Wind zu einer Verlagerung der Sandkörner führt, eine Situation, die aber kein Ende nimmt bzw. kein Ziel hat. Hierbei handelt es sich um das Ergebnis eines Vorganges, allerdings nicht um ein Endergebnis. Im Vergleich zum Wind nennt Dewey die Arbeit von Bienen, wobei der Wind auch eine bedeutende Funktion in derer Verstreuung von Pollen spielt: der Wind spielt eine entscheidende Rolle und erlaubt ein Ende des Ziels. Laut Dewey ist dieses Beispiel nicht perfekt, weil den Bienen – im Vergleich zu Schülern – ihre Aktionen nicht bewusst sind (Vgl. ebd. S. 107f.). Es existiert ein Zusammenhang zwischen Zielen und Ergebnissen. Ziele bedingen allerdings innere Zusammenhänge der Teile von Geschehnissen. „*Von einem Ziel kann man nur bei einer geregelten und geordneten Tätigkeit, bei der fortschreitenden Vollendung eines Vorganges sprechen* (ebd., S. 139)." Wenn also die Vorhersehbarkeit von Ergebnissen nicht möglich ist, kann man nicht von Zielen sprechen. Dies trifft insbesondere auf Erziehung zu. Neben dem angestrebten Endergebnis geben die Ziele auch die Richtung beziehungsweise (beeinflussen auch diese) Handlungsschritte vor.

Die Vorhersehbarkeit oder das vorausschauende Element bedingen eine genaue Beobachtung und Analyse der jeweiligen Situation oder Problemstellung; je genauer dies geschieht, desto mehr Handlungsmöglichkeiten werden geschaffen und „*desto mehr Sinn und Bedeutung gewinnt diejenige Handlungsweise, für die*

wir uns schließlich entscheiden, desto mannigfaltiger, vielseitiger und anpassungsfähiger vermögen wir sie zu beherrschen (ebd., S. 140).“ Mannigfaltige Handlungsmöglichkeiten können situationsabhängig auch hinderlich sein, wenn nur ein bestimmtes Ergebnis erreicht werden soll. Natürlich hat man bei unerwarteten Schwierigkeiten auch kein umfangreiches Portfolio an Hilfsmitteln zur Hand, als wenn man die Situation vorab präzise geklärt hätte. Wichtig ist also verständiges Handeln auf Basis eines vorausgesehenen Endergebnisses und aufgrund der Wahrnehmung von Tatsachen und ihrer Beziehungen untereinander. Verstehen oder das Verständnis von Situationen bedeutet planbare Handlungen, Mittel zur Ausführung des Planes zu haben und etwaige Hindernisse zu erkennen, also gegenwärtige Umstände mit zukünftigen Folgen oder zukünftige Folgen mit gegenwärtigen Tatsachen zu verknüpfen (Vgl. ebd., S. 141). Verständnisvoll Handeln bedeutet eine Situation und Aufgabenstellung mit seinen Sinnen zu erfassen, einen Handlungsplan zu erstellen, sich also nicht Treiben zu lassen. Dieses bewusste Handeln bezieht sich auf eine zweck- und zielgerichtete Tätigkeit.

6.4 Die Aspekte einer „demokratischen“ Erziehung

John Dewey hatte sich mit Erziehung und Bildung, unter dem Aspekt wie die beiden Komponenten konzipiert und organisiert werden mussten, um einer „modernen demokratischen Industriegesellschaft“ gerecht zu werden, beschäftigt. Die „*School Journal*“, eine angesehene Zeitschrift der damaligen Zeit; veröffentlichte im Jahr 1897 „*My Pedagogic Creed*“. Ossian Lang, der Herausgeber der Zeitschrift, hatte zahlreiche nationale Kollegen aufgefordert, Stellung zur Erziehungsphilosophie zu nehmen und ihre Prinzipien in „*School Journal*“ darzulegen. Namhafte Kollegen wie William T. Harris, Francis W. Parker, George Brown, William N. Hailmann und andere zählten zu den Autoren um ihre Gedanken die Erziehung betreffend offen darzulegen und ihre „Hoffnungen für die Zukunft der amerikanischen Kultur und Zivilisation“ kundzutun.

Dewey vertrat die gleiche Meinung wie Ossian Lang, welcher der Ansicht war, dass sich die Vereinigten Staaten von europäisch-deutschen Idealen trennen sollten und eine Philosophie und Pädagogik entwickeln sollten, die den unzeitgemäßen Illusionen von Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Johann Gottlieb Fichte konträr gegenübersteht und den „Idealen einer sozial verfassten Demokratie, Wissenschaft und Industrie“ verantwortlich waren (Knoll 2007, S. 366ff.).

„*My Pedagogic Creed*“ kann als ein Fundament gesehen werden, seine später verfassten schriftstellerischen Darbietungen knüpften an dieses Werk an. John Deweys „Pädagogisches Glaubensbekenntnis“ soll im Folgenden kurz dargelegt werden. Er verkündete: „*I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race* (Dewey 1897 [1972], S. 84).“ Dewey sprach in diesem Zusammenhang das „Psychologische“ und das „Soziologische“ an (Vgl. Knoll 2007, S. 366ff.). John Deweys Erklärung bezog sich in diesem Zusammenhang auf eine Vorstellung zweier Extrempositionen. Die psychologischen Grundinstinkte einerseits – Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten – soziologische Aspekte die für ihn der status quo der Kultur bezeichneten, wobei die letzteren den Schutzwall vor einem Rückfall in die Barbarei darstellten. Schließlich löste er diese Gegensätze durch eine Synthese auf, indem er in einem ersten Schritt sowohl dem alten Ansatz (Kultur habe dem Kind gegenüber Vorrang) als auch dem neuen progressiven Ansatz (das Kind sei Empfänger und nicht Teilhaber) widersprach. Der progressive Ansatz würde das Kind lediglich auf dessen beschränkte Erfahrungen verweisen und könne so kein umfassendes Bild zum Verständnis der Welt vermitteln. Dewey schlug nunmehr eine neue Betrachtungsweise vor: das Bild eines Kontinuums, bei dem das Kind den Ausgangspunkt darstellte und die Kultur den Zielpunkt der Erziehung. „*Education, therefore, must begin with a psychological insight into the child's capacities, interests, and habits. [...] These powers, interests and habits must be continually interpreted [and …] translated into terms of their social equivalents – into terms of what they are capable of in the way of social service* (Dewey 1897 [1972], S. 86).“

7 John Deweys Konzept von „Schule“

Deweys eigene schulische Bildung begann in Vermont, in welcher die Schule, laut Dewey, *„[…] beherrscht [war] von Schulbüchern, deren Inhalt ihr Bild und ihren Wert bestimmte, aus denen ‚aufgegeben’ und nach denen ‚abgehört’ wurde; deren Lehrer kaum mehr wussten und konnten als in diesen Textbüchern […] stand* (Oelkers 2011, S. 7).“

Zum Veröffentlichungszeitpunkt von „*My Pedagogic Creed*“ war die Gesellschaft geprägt von einem nachhaltigen sozialen Wandel, ausgelöst durch die Industrialisierung und dem urbanen Wandel. Daher sollte seines Erachtens auch das Verhältnis von Schule und Gesellschaft sowohl in der Theorie als auch der Praxis neu bestimmt werden. Das „pädagogische Glaubensbekenntnis“ widmete auch einen Beitrag zum Thema Schule, John Dewey schrieb: „*I believe that the school is primarily a social institution [and…] that form of community life […] that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race* (Dewey 1897 , S. 86f.).“ Die Schule musste als eine gesellschaftliche Einrichtung gesehen werden und die moderne Gesellschaft bedarf einer solchen Institution. John Dewey war der Ansicht, die Institution Schule stelle die gewichtigste Erziehungs- und Sozialisationsbehörde dar. Der gesellschaftliche Wandel brachte diese Veränderung mit sich, die ursprünglichen Instanzen wie Kirche, Familie und die Gemeinde verloren im Laufe der Zeit ihre Funktion (Vgl. Knoll 2007, S. 366ff.).

Laut Dewey war die Schule sehr einflussreich, aber um diese Stellung weiterhin zu bewahren musste die Institution Schule eine enge Verbindung mit der Gesellschaft herstellen, um ihren enormen Einfluss nicht einbüßen zu müssen. In diesem Zusammenhang war es eine Notwenigkeit dem „Leben“ des Kindes viel Autorität im Unterricht zu gewähren (Vgl. ebd.). Dewey führte in dem „pädagogischen Glaubensbekenntnis“ weiters an: „*I believe that the school must represent present life – life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground* (Dewey 1897 [1972], S. 87).“ Die Schule hatte folglich die Aufgabe, das gegenwärtige Leben zu

repräsentieren, welche laut Dewey auch mit diversen Problemen zu kämpfen hatte. Weiters konnte sie als eine dem Kind entsprechende Form gesehen werden, eine kultivierte und dem Ideal gemäße Prägung verstanden werden.

Dewey schrieb in diesem Zusammenhang das *community life* (Vgl. ebd., S. 87) oder auch *embryonic society* (Vgl. Dewey 1899, S. 12). Knoll übersetzte dies mit „vollkommenes Gemeinschaftsleben“ und eine „demokratische Gesellschaft im Werden“; indem die Kinder an ihrem eigenen Bildungsprozess teilnahmen, konnten sie die Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernen und einüben, die soziales Lernen und demokratisches Verhalten förderten (Knoll 2007, S. 366ff.). In „*My Pedagogic Creed“* hatte John Dewey dem Begriff „Demokratie“ nur wenig Einfluss zugeschrieben, nur beiläufig wurde die Begrifflichkeit verwendet. In diesem Kontext soll auf Deweys Erziehungsphilosophie „Demokratie und Erziehung“ verwiesen werden, welche besagt, dass John Dewey unter Demokratie nicht eine „Regierungsform“, sondern eine „Lebensform“ verstand (Dewey 1916, S. 93). Deweys Verständnis von Demokratie in der Pädagogik entsprach nicht der klassischen Demokratie mit Abstimmung und Mehrheitsfindung, sondern einer auf Einverständnis (konsensualen) Demokratie. Dewey Verständnis von Autorität entsprach nicht einer formalen Legitimation, sondern vielmehr einer Autorisierung basierend auf Erfahrung, Wissen und Können (Vgl. Knoll 2007, S. 366ff.). Dewey schrieb in „*My Pedagogic Creed“: „I believe that the discipline of the school should proceed from the life of the school as a whole and not directly from the teacher* (Dewey 1897 [1972], S. 88)”. Bezugnehmend auf Deweys Zitat sollte die sittliche Ordnung der Schule in ihrer Gesamtheit und nicht rein basierend auf die Einstellungen des Lehrers erfasst werden. Dewey lieferte folgenden Ausspruch: „*I believe that the only true education comes through the stimulation of the child’s powers by the demands of the social situation in which he finds himself* (ebd., S. 88)”. Im Folgenden soll Deweys Bemerkung in den wesentlichen Grundzügen wiedergegeben werden. Laut Dewey kann der Lerneffekt in seiner „Einheitsschule“ nur dann zum Tragen kommen, wenn das Kind in seinem sozialen Umfeld gefordert wird. Knoll verwies auf die „soziale Situation“, welche die „didaktische Kategorie“ darstellte und „Kind und Curriculum“ vereinen sollte. John Deweys Einführung der praktischen

Tätigkeiten in seiner „Einheitsschule“ wie zum Beispiel Kochen, Weben und Werken erfolgte anstelle der theoretischen Fächer.

7.1 Schule und öffentliches Leben im angloamerikanischen Raum

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts stand die demokratische Bildungsreform im Mittelpunkt der amerikanischen öffentlichen Meinung. 1850 brachte der amerikanische Autor und Journalist Edward Deering Mansfield den Begriff „*American Education*“ auf. Dieser Begriff hat sich auf die Idee der Republik bezogen und nicht auf die klassische Ausbildung.

Besonders zu betonen sind die Prinzipien, auf die der Begriff „*American Education*“ beruhte:

1. Naturwissenschaften und
2. die moderne Zivilisation inklusive der Gebote der Bibel.

> „*If America has presented anything new to the world, it is a new form of society; if she has any thing worthy to preserve, it is the principles upon which that society is instituted; hence it is not a Grecian or a Roman education we need – it is not one conceived in China, Persia, or France. On the contrary, it must have all the characteristics of the American mind, fresh, original, vigorous, enterprising; embarrassed by no artificial barriers, and looking to a final conquest over the last obstacles to the progress of human improvement* (Mansfield 1850, S. 60).“

Gefordert wurde nicht nur Bildung für die Eliten, sondern für die gesamte Bevölkerung. Das beinhaltete die Ablöse des aktuellen Bildungssystems mit seinen undemokratischen Eigenschaften. Die Erneuerung der Erziehung/Bildung basierte auf lehrplanmäßig operierenden Schulen. Die Veränderung des US-Bildungssystems wurde durch die Universitäten beschleunigt und nicht wie in Frankreich oder Preußen staatlich verordnet. Francis Wayland, welcher 1854 Präsident der Brown Universität war, befürwortete eine staatliche Bildung für alle, basierend auf den Zielen einer bürgerlichen Gesellschaft. Die Ausbildung hatte einen hohen Stellenwert. Wayland war der Meinung, eine bloße Inklusion aller

Menschen im öffentlichen Leben sei nicht zielführend. Die Ausbildung schaffte die Grundlage für die Beteiligung am öffentlichen und wirtschaftlichen Leben.

1869 hatte Charles Eliot, der Präsident der Harvard Universität, den Begriff *„new education“* geschaffen. Die *„new education“* sollte eine Reform der höheren Ausbildung sein, für eine stärkere Fokussierung auf Naturwissenschaften sorgen, moderne Sprachen lehren und den politischen und wirtschaftlichen Aufschwung unterstützen. Der Grundgedanke orientierte sich weg von europäischer Gewandtheit, Raffinesse oder Selbstausbildung. Stattdessen standen soziale Nützlichkeit und Effizienz im Vordergrund. Dies war ein Wechsel von der Theorie hin zur Praxis. Generell verschob sich der Fokus vom Hinterfragen der Lehrpläne zum Hinterfragen der angewendeten Methoden. Diese Tendenz war auch in deutschen Grundschulen spürbar. Zu den Merkmalen der *„new education“* zählten folgende Eigenschaften: pragmatische Lernziele, die Konzentration auf die Methoden und das Streben nach Akzeptanz durch die Öffentlichkeit unter der Bedingung, dass eine allgemeine demokratische Ausbildung für alle Kinder gratis zu Verfügung gestellt werden würde. Im Gegensatz dazu schien es so, dass in Europa die Bildung unter feudaler Prägung, wie eine Gesellschaft alternativ regiert werden könnte, stattgefunden hat. Dies war insofern korrekt, als dass das Thema Demokratie in Europa niemals ein derart zentrales Thema, wie in Amerika nach dem Bürgerkrieg, gewesen ist.

Im Jahr 1916 lieferte John Dewey das Werk *„Democracy and Education“.* In dem zuvor erwähnten Buch versuchte Dewey die Verbindung von Demokratie und Erziehung auf zwei Arten darzulegen. Seiner Meinung nach brauchte Demokratie gebildete Bürger, sowohl Männer als auch Frauen, um sich stetig weiter zu entwickeln. Ebenfalls wäre eine Beeinflussung der Bildung durch demokratische Ideale spürbar gewesen, in Hinblick auf die Schaffung und das Funktionieren staatlicher Schulen. Die Grundvoraussetzungen dafür waren Respekt für Individualität und die Überwindung feudaler Autorität im gesellschaftlichen Differenzierungsprozess.

> „*Democracy inevitably carries with it increased respect for the individual as individual, greater opportunity for freedom, independence and initiative in conduct and thought, and correspondingly increased demand for fraternal regard and for self-imposed and voluntarily borne responsibilities* (Dewey 1985, S. 418)."

Demnach führte Demokratie unvermeidlicherweise zu mehr Respekt für das Individuum. Individuelle bessere Chancen für Freiheit, Unabhängigkeit und Initiative in Handlungen und Gedanken führten zu einem größerem Bedürfnis nach brüderlicher, fairer Beachtung und auch zu selbstauferlegten und freiwillig getragener Verantwortung.

Dewey hatte viele Referenzen zu Charles Eliot, welcher als Pionier der *„new education"* gesehen werden konnte. Beide wollten Unterschiede zwischen dem amerikanischen und kontinentaleuropäischen System herausarbeiten. Im US-System wurde mehr Wert auf bildende und erzieherische Freiheit gelegt, sowie eine stärker betonte Personalisierung des Lehrens. Der in Folge verwendete Begriff *education* wird daher im Erziehungs- und Bildungssinne verwendet. Die Funktion von *education* in einer demokratischen Gesellschaft war eine weitere Besonderheit des Systems. Charles Eliot legte den Grundstein für Deweys berühmte Formel, wonach *education* als immer wiederkehrende Rekonstruktion von Erfahrung gesehen werden konnte. *Education* sei demnach weder beschränkt noch spezifizierbar, aber vielmehr ein endloser Prozess intelligenter Adaptierung zu jeder neuen Situation des Lebens, unter der Voraussetzung die *education* beruhte auf einer demokratischen Verfassung und jeder hätte die Möglichkeit daran teilzunehmen.

Die Konsequenzen der *„new education"* hatten neue Fragen aufgeworfen, wie zum Beispiel der Dualismus des Individuums und der Gesellschaft. Die Gesellschaft sei demzufolge kein „Ding" (*thing*), soweit es das Individuum betraf, sondern komplexe Interaktion zwischen Individuum und Gruppen. Alle sozialen Institutionen und Vorgehensweisen wären Problemlösungen, welche im Lichte neuer Probleme verändert werden könnten und zu neuen Lösungen führen würden. Aus diesem Grund wäre es unmöglich, *education* als eine permanente Kultivierung des Inneren eines Individuums zu verstehen.

Ein wichtiger Standpunkt für die pragmatische Bildungstheorie bezog sich auf soziale Interaktion und daher auch auf Demokratie. Aus diesem Argument heraus dürfte auch keine unerwünschte Autorität auftreten.
Eliot kritisierte die Trennung zwischen der erzieherischen Kultivierung und dem Nutzen für die Gesellschaft. Die Gesellschaft wäre das natürliche Setting für alle Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten und man müsste daher die Konzepte modifizieren. Dies bedeutete das Ende für das historische Wesen der *education* mit ihrer Suche nach vergangenen Werten und stattdessen ein bewusster Bezug auf moderne Sprachen, Spezialisierung der Ausbildung und letztlich Methoden für innovatives Problemlösen, also „*constructive imagination“*. Daher war es laut Eliot notwendig auf die Individuen angepasste Aktivitäten zu setzen und sich auf die Individualität der Schüler zu beziehen.

> „*In school and college alike the really effective teaching […] is what is addressed to each individual pupil* (Eliot 1909a, S. 318).“

> *„Instruction […] must not simply preserve knowledge and act as if there were neither doubts and difficulties nor any need for any further thought* (Dewey 1916, S. 189f.).”

Um das Jahr 1900 vertrat Dewey die Meinung, man dürfe Ausbildung nicht einfach als das Konservieren von Wissen betrachten und nicht der Annahme verfallen, es gäbe weder Zweifel noch Schwierigkeiten oder Bedarf für weitere Gedanken.

Im Jahr 1896 wurde die *University of Elementary School* bei der gerade neu gegründeten *University of Chicago* von John Dewey und seiner Frau Alice, gegründet. Diese Schule trug auch den Namen *Laboratory School*. Der Fokus war auf individuelle Aktivitäten und explorative Arten des Lernens gerichtet. Zwei Jahre zuvor benutzte Eliot in seinem Aufsatz mit dem Titel „*The Unity of Educational Reform“* die Phrase „Labormethode“ in Verbindung mit einem naturwissenschaftlichen Lehrsystem, obwohl er den Ausdruck nicht direkt erfunden hatte.

> „*The old-fashioned method of teaching science by means of illustrated books and demonstrative lectures has been superseded, from the*

> *kindergarten through the university, by the laboratory method, in which each pupil, no matter whether he has been three years old or twenty-three, works with his own hands, and is taught to use his own senses* (Eliot 1909a, S. 318f.)."

Das Ziel aller Ausbildung sollte der effektive Bezug zu Aktionen sein und nicht das bloße Speichern von Wissen oder Fertigkeiten ohne Bezug zum praktischen Leben. Dies setzte weitreichende Veränderungen der Lehrpläne und Lehrmethoden voraus und wurde bekannt als „*new education"* und in Folge als „*progressive education"*. Nach Dewey mussten bei der Entwicklung der Lehrpläne drei Hauptprobleme überwunden werden:

(1) Die Signifikanz des Fachgebiets im Allgemeinen

(2) der Bezug zur Erfahrung und

(3) die Klassifizierung.

Demnach musste der Inhalt der Instruktion seine eigene Bedeutsamkeit beweisen und konnte nicht ausschließlich auf wichtige Bücher oder Lehrtraditionen beruhen. Eine Verbindung mit Erfahrungen musste geschaffen werden. Demgegenüber stellten Kinder nicht einfach offene Bücher, eine tabula rasa dar, sondern sie lernten das, was ihnen die Schule vorsetzte, ohne ihre eigenen Erfahrungen zu machen.

> „*The experience of pupils is already more or less socialized. It has been built up through suggestions and interpretations derived from the social groups of which the child is already a member. It is already saturated with social values that are akin to these presented in the studies of the curriculum* (Eliot 1909a, S. 400)."

Es stellte sich nun die Frage, ob denn die „*new education"* besser sei als die alten Erziehungs/Bildungsmethoden oder ob es sich, wie von der als sehr konservativ eingeschätzten Diane Ravitch vermutet wurde, nur um eine Bildungsreformpropaganda handelte, die nicht von pragmatischer Ausbildung bestimmt würde, sondern von den Überzeugungen ihrer Aktivisten (Vgl. Ravitch 2001).

> „*All principles by themselves are abstract. They become concrete only in the consequences which result from their application* (Dewey 1991, S. 7)."

Bezug nehmend auf das obenstehende Zitat äußerte Dewey, dass alle Prinzipien für sich abstrakt sein würden. Erst durch die Konsequenzen ihrer Anwendungen würden sie konkret werden. Die Prinzipien einer Bildungsreform, wie seit Mitte des 19. Jahrhunderts diskutiert, waren sehr fundamentalistisch, weitreichend und sehr abstrakt. Für ein korrektes Verständnis durfte nicht von einer „entweder/oder“ Seite ausgegangen werden. Alles hing davon ab, wie diese Prinzipien in der praktischen Ausbildung in Schulen, Familien und anderen sozialen Umgebungen interpretiert werden würden. Es müsste herausgefunden werden, wie diese Aspekte greifbare Erfahrungen determinieren oder auch nicht. Die „*new education*“ wäre nicht aufgrund ihrer Selbstbeteuerungen besser, sondern müsste sich aufgrund ihrer Resultate selbst beweisen.

In diesem Beitrag wurde auf die unterschiedlichen Positionen von Dewey und Hutchins eingegangen. Hutchins war der Meinung, alle Schüler müssten sich der Lehrmethode anpassen. *Education* konnte bei Hutchins nicht instrumental oder funktional begriffen werden, der Bildungsprozess musste umso mehr durch die kulturelle Tradition, an die sich jeder Schüler anpassen musste, geprägt werden. Hutchins war die Idee der „*liberal education“* zuzuschreiben. Nach Hutchins gäbe es eine falsche Idee von *education* und Demokratie, welche zu allen erdenklichen Konsequenzen führen könnte.

> „*According to this notion a student may stay in public education as long as he likes, may study what he likes, and may claim any degree whose alphabetical arrangements appeals to him. According to this notion education should be immediately responsive to public opinion; its subject matter and methods may be regulated in great detail by the community, by its representatives, or even by its more irresponsible members* (Hutchins 1936, S. 13f.).“

Nach Hutchins wäre das Ziel die Ausbildung „intellektueller Disziplin“, welche unverkennbar von der Bildungsreform und der Entwicklung der Persönlichkeit abgegrenzt sein sollte.
Er meinte, Bildung müsste diszipliniert werden, und zwar in Hinblick auf unterschiedliche Anspruchniveaus und dies wäre nur mit einem zwingenden intellektuellen Anspruch möglich. Diesen betreffend könnten keine subjektiven Entscheidungen getroffen werden und alles müsste vorgegeben sein. Nach

Hutchins wäre dies die einzige Möglichkeit, wie sich die Persönlichkeit eines Studenten weiterentwickeln könnte. Demzufolge benötigte man keine Praxisanwendung in höherer Ausbildung. Erfahrungen und intellektuelle Ausbildung waren zwei getrennte Größen. Eine Trennung dieser Aspekte musste laut Hutchins erfolgen. Auf diesen Annahmen basierend verlangte die Organisation für höhere Bildung das Aufgeben des Prinzips der Nützlichkeit.

7.2 Deweys Laborschule: Empirie und Praxis vereint

John Dewey war 1894 Vorstand des Fachbereichs für Philosophie, Psychologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Chicago. Er hatte fundamentale Ansichten seiner erziehungsphilosophischen Vorstellungen entwickelt und wollte diese in die Praxis umsetzen und ein „zusammenhängendes Bildungskonzept“ schaffen (Vgl. Schreier 2001, S. 203). Die pädagogische Abteilung der Universität Chicago forderte eine Schule, welche vom Kindergarten bis zum Hochschulzugang reichen und John Deweys Ideen verwirklichen sollte. 1896 wurde das Konzept in die Tat umgesetzt und die Laborschule eröffnet. Dewey war der Initiator dieser Schule und der erste Philosophieprofessor einer Universität der sich der Herausforderung gestellt hatte. Die Laborschule war nach Deweys Ideen ausgerichtet, diente der Erprobung pädagogischer Methoden und war besonders praktisch ausgerichtet. Wesentliches Kennzeichen der Laborschule war, die Kinder zur Selbstständigkeit und Partizipation heranzubilden. Die Schule sollte „*a form of community life*” vorgeben (Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, S. 466). Die ersten Monate waren durch „trial and error“ geprägt (Vgl. ebd., S. 8).

Ursprünglich wurden 16 Kinder und zwei Lehrkräfte in einem Privathaus untergebracht. Die Universität stand durch Unterrichtsstunden graduierter Studenten unterstützend zur Seite, nicht aber durch finanziellen Zuschuss. Ein halbes Jahr nach der Gründung sorgte eine Privatperson für finanzielle Unterstützung und ermöglichte dadurch den Umzug in ein entsprechendes Gebäude. An dem neuen Standort wuchs die Zahl der Schüler, Schülerinnen und dem Lehrpersonal deutlich an, welche einen erneuten Umzug mit sich brachte. Im Jahr 1898 wurde die Laborschule offiziell Teil der Universität und konnte einen Anstieg der Schülerzahlen von 82 auf 140 verzeichnen. Neben dem Schulbetrieb wurde eigens ein Vorschulbereich für Vier- bis Fünfjährige geschaffen. 23 Lehrkräfte, 10 graduierte Studierende, welche die Funktion eines Assistenten hatten, waren in der Laborschule tätig. Deweys Frau, Alice Chipman Dewey, unterstützte ihren Mann in der *Laboratory School*, unterrichtete und wurde 1902

die erste Leiterin der Schule und zudem Prinzipalin der Abteilung für Sprachwissenschaften (Vgl. Oelkers 2009).

Ursprünglich basierte die Lehrerausbildung auf „Modellen“ für staatliche Schulen, die Laborform stellte etwas Neues dar (Vgl. Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, S. 394). Die Laborschule hatte das Ziel die Schulwelt und die häusliche Alltagswelt zu verknüpfen. Dewey konstatierte:

> „*Das bedeutet nicht, wie es manchmal interpretiert wird, dass das Kind in der Schule Dinge studieren soll, die es schon zu Hause gelernt hat, sondern dass es, soweit wie möglich, in der Schule die gleiche Einstellung und Sichtweise haben soll wie zu Hause; dass es mit dem gleichen Interesse in die Schule geht, weil es dort Dinge findet, die um ihrer selbst willen wert sind, getan zu werden, und die genauso interessant sind wie die Spiele und Beschäftigungen zu Hause und in der Nachbarschaft. Nochmals, in der Schule sollten die gleichen Beweggründe, die das Kind arbeiten und wachsen lassen, gebraucht werden wie zu Hause, damit es nicht das Gefühl hat, es hätte eine Sorte von Vernunftgründen, die zur Schule gehört, und eine andere, die zu Hause gebraucht wird* (Dewey zitiert nach Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, 24f.).“

Die Schule sollte ein Ort sein, der den Kindern ermöglicht, sich weiter zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sollten im schulischen Umfeld und auch zu Hause Erfahrungen sammeln.

Den Lernerfahrungen in der Gruppe wurde ein großer Einfluss beigemessen (Vgl. Schreier 2001, S. 205). Sogenannte „Konstruktionstätigkeiten“, wie Kochen, Textil- und Holzbearbeitung sollten die Schülerinnen und Schüler in die Praxis umsetzen. Durch die praktische Anwendung sollten sie die „Sinnhaftigkeit ihres Tuns“ begreifen. Kinder lernten aber auch lesen, schreiben und rechnen, allerdings wurden diese Fächer nicht gesondert gelehrt, sondern nur nach Bedarf. Der Einsatz von Büchern fand dann statt, wenn die Situation es erlaubte. Das Lehrpersonal in der Laborschule hatte die Aufgabe, den Kindern bei ihren konstruierenden Arbeiten unterstützend zur Seite zu stehen und ihr Interesse an Neuem zu wecken. Der ursprüngliche Plan der Laborschule war, fast alle schulischen Tätigkeiten von nur einer Lehrerin betreuen zu lassen, doch dies sorgte für Überforderung im Lehrpersonal. Abteilungen wurden geschaffen, gleichzeitig Fachlehrer eingeführt und in den jeweiligen Fachgebieten eingesetzt. Durch qualifizierte Lehrkräfte wurden die Kinder in fachbezogene Aufgaben

eingeführt, der Unterricht erfolgte nicht nach Lehrbuch. Problembewältigung und Lösungsfindung war Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer.

Von großer Bedeutung war für Dewey der Einsatz von qualifiziertem Personal im Bereich der Naturwissenschaften. Im Schulkonzept sollten Kinder unterschiedlichen Alters zusammentreffen und in Lerngruppen vereint werden. Die älteren Kinder sollten den jüngeren unterstützend zur Seite stehen, solche Erfahrungen kannten die Kinder bereits aus dem familiären Umfeld. Die Schüler mussten sich keinen Prüfungen unterziehen und ihre Leistungen wurden in der Regel auch nicht benotet. Allerdings konnte auf Wunsch der Kinder die Leistung bewertet werden (Vgl. Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, 376).

Eine Besonderheit der *Laboratory School* war der fremdsprachige Unterricht, bzw. die Rolle, die dieser Unterricht im Schulalltag spielte. Seit dem Jahr 1897 gab es Französischunterricht, zwei Jahre später konnte auch Deutsch und Latein erlernt werden. Anders als in den meisten elitären Schulen stand das Erlernen der Grammatik dabei nicht im Mittelpunkt. Wesentlich wichtiger erschien dem Lehrpersonal das praktische Anwenden der Sprache, Grammatik konnte in der Konversation geübt werden. Auch hier plädierte Dewey für eine praktische Anwendung des erworbenen Wissens.

Auch andere Bereiche in der Gestaltung der Schule sollten auf das Erfahrungskonzept aufgebaut werden. Ob bei Veranstaltungen, oder bei nötiger Ausbildung, sah Deweys Schule anders aus. Der Schulalltag wurde z.B. durch ein umfassendes Freizeitangebot aufgelockert und regelmäßige Ausflüge wie zum Beispiel Besuche von Museen wurden seitens der Schule angeboten. Darüber hinaus wurden die Eltern als Teil der Schule verstanden. Einflussreich waren in Bezug auf die Schule die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Durch ihr Mitwirken waren sie an der Schulentwicklung maßgeblich beteiligt. Im Hinblick auf die Lehrerschaft mussten keine langen Ausbildungsprogramme absolviert werden. Der tägliche Austausch in der Lehrerschaft war eine notwendige Verpflichtung.

Die „*Dewey School*“, wie sie auch genannt wurde, war (wie die meisten Schulen der Reformpädagogik) klein, zeichnete sich also nicht durch Größe aus und konnte eine gute Ausstattung vorweisen. Diese *Laboratory School*, in welcher Kindergarten und Elementarschule eingegliedert waren, war nicht nur den Reichen vorbehalten. Die Laborschule war den Unterricht betreffend Erneuerungen und Verbesserungsversuchen ausgesetzt, den grundlegenden und erprobten Prinzipien blieb man jedoch treu. Dewey selbst dürfte laut Aufzeichnungen nie an der Laborschule unterrichtet haben, seine Frau hingegen schon, was auch seine Selbstwahrnehmung als Philosoph und nicht als Pädagoge erklärt. Mehr noch, er verwehrte sich dagegen nur als Pädagoge erkannt zu werden.

John Deweys Experimente im Rahmen der amerikanischen „*progressive education*“ mussten 1904 wegen „bürokratischer Obstruktionen“ aufgeben werden (Brumlik 2004, S. 241). Dennoch gab Dewey niemals seine Überzeugung, dass Demokratie und Erziehung in einem wechselseitigen Beziehungsspiel stünden, auf. Im Jahr 1904 wurde die Laborschule aufgrund Verwaltungsprobleme geschlossen. Da Deweys Chicagoer Versuchsschule bereits im Jahre 1904 ein jähes Ende nahm, wurde auch seine Schulpraxis nicht mehr weiter geführt. Dewey konnte seine späteren Erfahrungen und Ideen nicht mehr in der Praxis umsetzen und demzufolge auch nicht testen. Die Laborschule wurde mit einer anderen Schule vereint und John Dewey sollte die Leitung der neuen Schule übernehmen, doch Dewey lehnte entschieden ab. Das besondere Konzept, welches die Laborschule ausgezeichnet hatte, konnte nach acht Jahren Bestand nicht fortgeführt werden. Alice Dewey war in New York in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig, und John Dewey widmete sich dem Schreiben von Büchern und wurde zu einem gefragten Schriftsteller der amerikanischen Reformpädagogik (Vgl. Oelkers 2009).

8 Religion

Dieses Kapitel versucht, die Theorie der Religion bei John Dewey zu beschreiben. Dewey hat seine religiösen Erfahrungen (*religious experience*) in der Schrift „*A Common Faith*“ im Jahr 1934 veröffentlicht. John Dewey unterschied im zuvor genannten Buch zwischen *religion* und *the religion.* Erstgenanntes war für ihn ein „Sammelbegriff für institutionalisierte Religionen aller Art“, welche mit dem Übersinnlichen in Zusammenhang gebracht werden konnte (Hickman/Neubert/Reich 2004, S. 23). *The religion* war als empirisches Phänomen zu verstehen und eng verknüpft mit dem Begriff und der Bedeutung des „natürlichen *experience*“. Dewey war überzeugt, dass Religion und das „Alltagsleben gewöhnlicher Menschen“ in Verbindung gebracht werden sollen und in diesem Zusammenhang spielte erneut der Begriff Demokratie eine tragende Rolle. Deweys religiöse Einstellung sei vorhanden gewesen, existierte jedoch in einem geringen Ausmaß. Dewey bekannte sich in jungen Jahren als protestantischer Christ und besuchte regelmäßig die Kirche, der Wechsel an die Universität Chicago brachte eine Änderung seiner Sichtweise und Dewey wandte sich von der Anteilnahme organisierter Religion ab (Vgl. Tröhler/Oelkers 2005, S. 273).

Dewey nahm in seinen LW 5 selbst Stellung zu seiner religiösen Einstellung und drückte dies folgendermaßen aus: „[…] das Thema der Religion [habe] ihn als Philosophen nie groß interessiert […] (Dewey 1988, S. 153).“ Jackson vertrat die Meinung, dass Dewey sich weitere Anregungen aus der „religiösen Bilderwelt“ und der „religiösen Sprache“ holte und diese im zuvor erwähnten Buch „*A Common Faith“* Ausdruck fänden. Dieses Buch war der einzige Beitrag John Deweys zum Thema Religion (Vgl. Tröhler/Oelkers 2005, S. 273).

9 Die intellektuelle Landschaft des pädagogischen Gedankengutes

9.1 John Dewey und pädagogische Zeitgenossen

9.1.1 Deweys Verhältnis zu Kant

Als Dewey 1884 sein Studium an der John Hopkins Universität mit einem Doktortitel in Philosophie abschloss, war er bereits mit zwei Theorien in Berührung gekommen: Zum einem mit dem Neo-Hegelianischen Idealismus (geprägt durch G.S. Morris) und zum anderen mit der Empirischen Psychologie. Wenngleich sich diese beiden Strömungen auch auf dem ersten Blick widersprachen, so schaffte es Dewey später doch mit diesen Einflüssen die Empirische Psychologie zu stärken. Dennoch sagte Dewey dass der „Hegelianische Bazillus“ immer sein Denken beeinflusste. Dies zeigte sich bei Deweys Kritik an Kant, dessen zentraler Vorwurf war, Kant würde es an einer angemessen Psychologie der Erfahrung mangeln.

Gerade dieser Mangel Kants wurde auch von Hegel und seinen Nachfolgern genannt und betraf die ontologische und transzendente Untermauerung seines Konzepts von Erfahrung (Vgl. Johnston 2006, S. 519). Die vom Menschen wahrgenommene Welt war für Kant eine „Erscheinungswelt“, die sich von der Welt der Dinge an sich (Noumena) unterschied. Nachdem Kant seine „reinen Begriffe“, die Kategorien nicht aus der Erfahrung zog, warf ihm Dewey vor, dass er eine Kluft zwischen der realen Welt und den bloßen Wahrnehmungen zog. In Deweys Augen schuf Kant ein transzendentales Selbst, welches Wahrnehmungen durch Verständnis-Kategorien interpretierte. Unter diesen Kategorien verstand er a priori logische Regeln, die mit Sinnen erfasstes Material quasi intuitiv ordneten. Somit wurde dann eine Erfahrung erzeugt, wenn diese beiden Bereiche verbunden wurden, wobei der ideelle Bereich sich von dem sensorisch wahrgenommen Bereich nährte bzw. von ihm beeinflusst wurden. Das Problem dabei war, dass eine Erfahrung nur dann von einer Kategorie konstruiert

werden konnte, wenn der Kategorie vorab eine Idee vom Objekt zur Verfügung stand, d.h. dass ein vorgefasstes Bild bestehen musste.

Mit dem Abschluss seiner Doktorarbeit widmete sich Dewey weiter dem Neo-Hegelianischen Idealismus, las zahlreiche Bücher von Kant in deutscher Sprache und es erwachte schließlich seine lebenslang andauernde kritische Haltung zu Kant. Dewey misstraute der Annahme, dass theoretische Vernunft von praktischer Vernunft stets klar getrennt sein müsste, meinte vielmehr dass sie miteinander verbunden sein müssten, und er erhob dies zu einem absoluten Idealismus. Während der nächsten Jahre verfasste Dewey eine hegelianisch geprägte Kritik an Kant, welche auch die späteren Jahre, in denen sich Dewey von Hegel entfernte, überdauerte und bestehen blieb (Vgl. Johnston 2006, S. 519).

Deweys philosophische Karriere begann mit einer kritischen Haltung gegenüber Kant und seine frühesten Artikel, welche auf dem Neo-Hegelianischen Idealismus (von Edvard Caird und G.S. Morris) basierten, waren Beweise für seine Unzufriedenheit mit Kants erster Kritik und sein Moral Theorie. Spätere Kritiken an Kants Moral Theorie wiederholen Deweys Meinung, dass Kant das Existentielle vom Logischen, das Subjektive vom Objektiven, Gesetzmäßigkeiten von Gefühlen und Natur von Moral abgrenzte. Kant verließ sich auf ein unbekanntes „Ding an sich“ (*thing-in-itself*), um empirische Schlussfolgerungen zu ziehen. Die Kritik an Kants Dualismen wurde von Dewey während seiner gesamten Karriere immer wieder vor gebracht (Vgl. ebd., S. 545f.). Dennoch scheint es, als ob Dewey sich in seinem Schaffen zu sehr von Kant distanzierte, vor allem wenn man bedenkt, dass für Kant Erfahrung aus der Verbindung des Geistes und Welt entstand und das Geist auch ein Konzept oder Verständnis und Wahrnehmungen Ausprägungen von Erfahrung waren, die zusammen wirkten. Der Umstand, dass dieses Konzept von Kant sich stark vom damaligen Denken unterschied, wurde von Dewey nicht ausreichend gewürdigt. Ein weiterer Fehler Deweys war möglicherweise die Missinterpretation des „Ding an sich“, von dem er annahm, es sollte empirisches Verständnis begründen. Das „Ding an sich“ wurde von Kant in zumindest einem Werk als ein abgrenzendes Konzept, um das

Ausmaß bzw. sogar Anmaßungen eines Verständnisses über eine Sache einzugrenzen, beschrieben. Des Weiteren scheint es, als ob Kant in Deweys Augen das Gesetz der Moral vom menschlichen Verhalten klar trennte und ihm dabei nicht die besondere Bedeutung, die Kant der Konstruktion von subjektiven Maximen betreffend die Moral oder dem Streben nach gesellschaftlicher Billigung (Zustimmung) beim Formen solcher Maximen, einräumte. Während Kants Hauptschwäche die o. a. Dualismen waren, wurde Dewey in seiner Kritik daran insofern abgelenkt, als dass er dadurch nicht genug Aufmerksamkeit auf Kants Versuche, diese zu überbrücken, lenken konnte. Aus diesen Gründen waren Kant und Hegel in ihren Positionen für Dewey weiter voneinander entfernt, als es vielleicht tatsächlich der Fall war.

Die Ideen von Kant hat John Dewey auch mit anderen namhaften Pädagogen seiner Zeit geteilt. Auch Maria Montessori griff im 20. Jahrhundert des Kantsche Vermächtnis auf und ihre pädagogischen Konzepte wurden durch Kants Philosophie geprägt.

9.1.2 Maria Montessori

Eine gründliche wissenschaftliche Arbeit mit der Pädagogik Maria Montessoris hat nur in geringem Maße in den USA stattgefunden. John Dewey und William Heard Kilpatrick, einst Deweys Schüler, haben ihre unzeitgemäße Psychologie aufgegriffen und übten Kritik am starren Formalismus des pädagogischen Materials (Vgl. Tenorth 2003, S. 84). Heute wie damals steht stand Montessoris Pädagogik für „alternative Erziehung und Schule“ (Vgl. ebd., 2003, S. 85).

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit John Dewey und Maria Montessori. Für eine entsprechende Interpretation habe ich einen unbekannten Brief ausgewählt, welcher auch der amerikanischen Öffentlichkeit unzugänglich ist und im Archiv der Mercer Universität in Georgia aufbewahrt wird. Obwohl der Briefaustausch zwischen Dewey und Kilpatrick noch nicht veröffentlicht ist, dient der Brief, den Knoll erwähnt, für ein neues Verständnis (Vgl. Knoll 1996, S. 209ff.).

Dewey traf Montessori zum ersten und einzigen Mal im Dezember 1913 anlässlich einer Vortragsreise in den Vereinigten Staaten, in der *Carnegie Hall* in New York. Dewey hielt im Rahmen der Veranstaltung die Eingangs- und Schlussworte. Unbekannt ist, ob über die Begrüßung hinaus ein weiterer Austausch zwischen Dewey und Montessori stattgefunden hatte. Der Amerikaner Dewey beschäftigte sich nach diesem Zusammentreffen intensiv mit dem Konzept der Erziehung von Montessori und widmete im 1915 erschienen Buch „*Schools of To-Morrow*“ Montessori einen Beitrag. Darin vertrat er die These, Montessoris entwickeltes Material „vernachlässige die Kreativität des Kindes und die soziale Seite der Erziehung (ebd., S. 209ff.).“ Er kritisierte im Buch Montessoris Methode, die darauf beruhte, dass „das Kind […] sich zwar sein Material frei wählen [durfte], aber was es damit zu tun habe, sei von vornherein festgelegt und weder auf die Kooperation mit anderen noch auf die eigene Lebenspraxis bezogen (ebd., S. 209ff.).“

Bekannt ist weiters, dass Kilpatrick auch Kritiker von Montessori war und mit Dewey ihre Bewegung angriffen. Im Juli 1913 wurde ein Brief geschrieben, welcher Beurteilungen über Maria Montessori beinhaltete. Anlässlich dieses Briefes muss festgestellt werden, dass Dewey sich bereits vor der Veranstaltung in New York mit Maria Montessori beschäftigte und auch die Erziehungsvorstellungen Montessoris weniger verurteilte, als geglaubt. Kilpatrick hatte im Sommer 1912 mit zwei Kollegen namens Annie E. Moore und Milo B. Hillegas eine Forschungsreise nach Rom unternommen, um sich mit Maria Montessoris Erziehungsmethode und Pädagogik genauer zu beschäftigen. Kilpatrick veröffentlichte 1914 ein Buch mit dem Titel „*The Montessori System Examined*“, welches die zuvor gemachten Beobachtungen an der *Casa dei Bambini*, Gespräche mit Maria Montessori und anderes anbelangten und kritisch beleuchteten. Montessoris Erziehungstheorie sei laut Kilpatrick veraltet, in die Mitte des 19. Jahrhunderts zu datieren, sogar fünfzig Jahre hinter der damaligen Entwicklungstheorie einzustufen. Im Frühsommer 1913 sandte Kilpatrick ein Manuskript an einige seiner Kollegen, welches auch an John Dewey adressiert wurde. Dewey wurde aufgefordert das Manuskript zu lesen und kritisch Stellung zu beziehen. John Deweys Rücksendung kam mit Verspätung bei Kilpatrick an

und beinhaltete eine positive Beurteilung zu Montessoris Konzept (Vgl. ebd., S. 209ff.). Deweys Antwort enthielt viele positive Aspekte, darunter auch die Wertschätzung von Kilpatricks Arbeit und kaum nennbare Verbesserungsvorschläge, lediglich minimale sprachliche Veränderungen schlug Dewey vor. Dewey war der Ansicht, Kilpatrick beschönigte nicht Montessoris Vertrauen in die formale Bildung, nach seiner intensiven Recherche in Rom sei er sehr gut mit Montessoris Theorie und Praxis vertraut.

An dieser Stelle soll auf eine kritische Bemerkung Deweys hingewiesen werden, Deweys Einschätzung über Montessoris Theorie war, dass ihn wesentlich mehr mit Montessori verband, sie annähernd gleiche Absichten hatten und ihre Verdienste in Bezug auf den Kindergarten als revolutionär zu sehen wären (Vgl. ebd., S. 209ff.). Kilpatrick schenkte laut Dewey dem praktischen Wert des didaktischen Materials zu viel Gewicht, es wäre so Dewey, nicht konträr zur Theorie zu sehen. Bahnbrechend sei Montessoris verwendetes Material, welches eine Bereicherung darstellte und einen weiteren positiven Aspekt zum Kindergartenmaterial mit sich brachte. Montessori schenkte, laut Dewey, dem motorischen Bereich nicht viel Bedeutung, er vermutete jedoch, Montessori legte viel auf eine Umsetzung in praktischen Übungen. Dewey meinte, Montessoris Arbeit in Rom sei als vorbildlich zu sehen und in Chicago nicht in dem Ausmaß anzutreffen. Montessoris wissenschaftliche und medizinische Ausbildung sollte mehr geschätzt werden, diese sollte auch von Kilpatrick anerkannt werden. John Dewey befürwortete Montessoris entwicklungspsychologischen Ansatz, er könnte als unerlässlicher Gewinn der Kindergartenarbeit gesehen werden. Montessori unterstützte den beständigen „Kampf gegen den Dualismus“ und versuchte die konträren Pole von „Körper und Geist“ zu bezwingen (Vgl. ebd., S. 209ff.). Diese gleichen Bestrebungen von Dewey und Montessori stellten ein gleichbedeutendes Denkverhalten dar. Es sei noch erwähnt, dass Deweys Brief an Kilpatrick auch die unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen von Kilpatrick und ihm thematisierte.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Philosophen und Pädagogen John Dewey und seinem Einfluss auf den Pragmatismus, die Pädagogik und die Schule. John Dewey gehört zu den bekanntesten amerikanischen Philosophen und hatte großen Einfluss auf die Pädagogik, die Schule, das Lehren und das Lernen. Dieser Einfluss reichte über die USA hinaus, beeinflusste die Erziehung in Europa, in Russland, in der Türkei und vielen anderen Staaten weltweit. Der klassisch ausgebildete John Dewey, der Inhalt seiner Doktorarbeit waren die Theorien von Immanuel Kant, wird zu den amerikanischen Reformpädagogen gezählt, mehr noch, er initiierte die Reformpädagogik, und gilt als der wichtigste Vertreter des Pragmatismus. Dies liegt vor allem daran, weil seine Theorie den Theorien der anderen Pragmatisten ähnelte, sich dennoch in den zentralen Punkten von ihnen unterschied. Daher wurden Aspekte aus Deweys Theorien den unterschiedlichen pragmatistischen Lagern zugeschrieben und der Name Dewey erhielt so eine weitaus breitere Bühne als es der Fall gewesen wäre, wenn seine Theorie immer in allen Details gelesen und verstanden worden wäre. Deweys Rezeption in Deutschland litt zum einen unter dem genannten Aspekt, hinzu kommen die sprachliche Barriere beim Lesen seiner Originalschriften sowie die Tatsache, das seine Werke vielfach bei der Übersetzung schlecht interpretiert wurden, und viele Aspekte verkürzt oder in anderen Zusammenhängen dargestellt wurden.

Dies ist ein Plädoyer sich Deweys Werken mit der gebotenen Sorgfalt erneut zuzuwenden, da die Schule und die Pädagogik und die - demokratisch geprägte - Gesellschaft davon nur profitieren könnten.

Abstract – Deutsch

In den letzten Jahren kam es in der deutschsprachigen Bildungswissenschaft zu einer „Renaissance“ der Dewey-Forschung, zu welcher diese Forschungsarbeit einen Beitrag leisten und der bisherigen ungenügenden Auseinandersetzung mit John Deweys Theorien entgegenwirken will. Die vorliegende Arbeit verwendet die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode. Thematisiert werden die pädagogische Theorie der Schule bei dem amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey (1859-1952) und die bedeutende Rolle der Demokratie- und Erziehungselemente im schulischen Kontext. Anhand von ausgewählten Werken Deweys, vorrangig dem 1916 verfassten Werk „*Democracy and Education*” wurde der Einfluss auf die schulische Gesellschaft analysiert.

Die Arbeit nimmt eine Gliederung wie folgt vor: Der erste Teil setzt sich mit der Bildungs- und Erziehungstheorie als Basis der Nationenbildung, der Reformpädagogik und den reformpädagogischen Konzepten ausgewählter Leitfiguren auseinander. Dabei wird insbesondere auf den amerikanischen Pragmatisten John Dewey Bezug genommen. Der zweite Teil beinhaltet eine Darstellung der Begrifflichkeiten „*education*“ und „*experience*“, soll die pädagogische Relevanz dieser Elemente bei John Deweys Erziehungsdenken hervorheben und als Ausdruck einer bildungstheoretischen Konzeption unterstreichen. Deweys Laborschule, welche Empirie und Praxis vereint, zeigt die Strukturen einer demokratischen Schule und deren Beitrag zur Gesellschaft auf. Im abschließenden Teil wird die intellektuelle Landschaft des pädagogischen Gedankengutes durch John Dewey und seinen Zeitgenossen, mit besonderer Beachtung Maria Montessoris und ihren Erziehungsvorstellungen, geklärt. Eine Reflexion schließt die Analyse ab.

Abstract – English

In recent years, the German-speaking field of educational studies has experienced a "renaissance" with the re-discovery and re-consideration of John Dewey. The aim of this thesis is to make a significant contribution to the discussion of Dewey's theories by using the research methodology of hermeneutics. Specifically, a key objective of this thesis is to draw attention to the educational theories of the American educator and philosopher John Dewey (1859-1952) and the central role of democracy and education in the context of public schools. Based on selected works of Dewey, with particular reference to his book „*Democracy and Education*", published in 1916, this thesis analyzes the impact of democracy on schools and civil society.

The thesis is structured as follows: The first part deals with educational theory as the basis of nation building, educational reform and the progressive educational concepts of selected thinkers, with special attention to the American pragmatist John Dewey. The second part provides a definition of the terms „*education*" and „*experience*" with particular emphasis on the educational relevance of these tropes in John Dewey's theoretical concepts. His Laboratory School, which combined empirical research and practice, was an example of how to structure a democratic school so as to maximize its contribution to the development of a civil society. The final part offers an overview of the broad intellectual landscape of educational theories by John Dewey and his contemporaries, including especially Maria Montessori and her educational philosophies. A reflection on John Dewey's work and the need for continued research on his theories completes this study.

Literaturverzeichnis

BITTNER, Stefan (2001): Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik (1900-2000). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

BOHNSACK, Fritz (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

BOHNSACK, Ralf/**MAROTZKI**, Winfried/**MEUSER**, Michael (Hrsg.) (^{2}2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, UTB Budrich.

BOHNSACK, Fritz (2003): John Dewey. In: **TENORTH**, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2.

BOHNSACK, Fritz (2005): John Dewey: Ein pädagogisches Porträt. Weinheim u.a., Beltz.

BRUMLIK, Micha (2004): Demokratie/demokratische Erziehung. In: **BENNER**, Dietrich/**OELKERS**, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u. a., Beltz, S. 232-243.

BUNDSCHUH, Konrad/**HEIMLICH**, Ulrich/**KRAWITZ**, Rudi (^{3}2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, UTB Klinkhardt.

CAMP MAYHEW, Katherine/**CAMP EDWARDS**, Anna (1966): The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago (1896-1903). New York, Atherton Press.

DEWEY, John (1916): Democracy and Education. In: The Middle Works 9 (1899-1924). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (1916 [1966]): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education (1916). New York.

DEWEY, John (2004): Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich, Pestalozzianum.

DEWEY, John (1975): Early Essays and Leibniz's New Essays Concerning Human Understanding. In: The Early Works 1 (1882-1888). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press, London/Amsterdam, Feffer&Simons.

DEWEY, John (^{2}1994): Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart, Klett-Cotta.

DEWEY, John (1991): Essays and Liberalism and Social Action. In: The Later Works 11 (1935-1937). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (1916): Essays in Experimental Logic. New York, Dover Publications.

DEWEY, John (1983): Essays on the New Empiricism. In: The Middle Works 3 (1903-1906). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (1991): Essays, Reviews, and Miscellany. In: The Later Works 14 (1925-1953). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (1988): Essays. The Sources of a Science of Education, Individualism, Old and New, and Construction and Criticism. In: The Later Works 5 (1929-1930). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (1938 [1998]): Experience and Education. The 60th Anniversary Edition. Indianapolis/Indiana, Kappa Delta Pi.

DEWEY, John (1985): How we think and Selected Essays (1910-1911). In: The Middle Works 6 (1899-1924). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (1897 [1972]): My Pedagogic Creed. In: The Early Works 5. Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press, London/Amsterdam, Feffer&Simons, S. 84-95.

DEWEY, John (2002a): Pädagogische Aufsätze und Anhandlungen (1900-1944). Mit einem Vorwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich, Pestalozzianum.

DEWEY, John (1887 [1975]): Psychology. In: The Later Works 2 (1925-1953). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (1920 [1988]): Reconstruction in Philosophy and Essays. In: The Middle Works 12 (1899-1924). Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (1899 [1976]) The School and Society. In: The Middle Works 1. Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press.

DEWEY, John (2002b): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich, Pestalozzianum.

ELIOT, Ch. W. (1909a): Educational Reform. Essays and Addresses. New York, The Century Co.

ESFELD, Michael (2001): Der Pragmatismus in der Gegenstandsphilosophie. In: Information Philosophie 3/2001.

GONON, Philipp (2005): Dewey und James in Deutschland. Verpasste Rezeptionschancen des amerikanischen Pragmatismus in der deutschen Pädagogik. In: **TRÖHLER**, Daniel/**OELKERS**, Jürgen (Hrsg.): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich, Pestalozzianum, S. 179-194.

HICKMAN, Larry A./**NEUBERT**, Stefan/**REICH**, Kersten (Hrsg.) (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster, Waxmann Verlag GmbH.

HORLACHER, Rebekka/**OELKERS**, Jürgen (2002a): siehe **DEWEY**, John (2002a).

HORLACHER, Rebekka/**OELKERS**, Jürgen (2002b): siehe **DEWEY**, John (2002b).

HORLACHER, Rebekka/**OELKERS**, Jürgen (2004): siehe **DEWEY**, John (2004).

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

JOHNSTON, James Scott (2006): Dewey's Critique of Kant. In: Transactions of the Charles S. Peirce Society. Vol. 42, No. 4 (Fall, 2006). Indiana University Press, S. 518-551.

KEY, Ellen (^{8}1905): Das Jahrhundert des Kindes. Studien von Ellen Key. (Autorisierte Übertragung von Francis Maro). Berlin, Verlag S. Fischer.

KLIEBARD, Herbert M. (1982): Education at the Turn of the Century. A Crucible for Curriculum Change. In: Educational Researcher Vol 11, No. 1 (Jan. 1982), S. 16-24.

KLIEBARD, Herbert M. (1987): The Struggle for the American Curriculum (1893-1958). New York, Routlege&Kegan Paul.

KNOLL, Michael (1993): Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA (1910-1917). In: Pädagogische Rundschau 47 (März 1993), S. 131-145.

KNOLL, Michael (1996): John Dewey über Maria Montessori. Ein unbekannter Brief. In: Pädagogische Rundschau 50, Heft 2, S. 209-219.

KNOLL, Michael (2007): Schule und gesellschaftlicher Fortschritt. In: **FISCHER**, Torsten/**LEHMANN**, Jens (Hrsg.): Bewerten - Orientieren - Erleben. Festschrift für Jörg Ziegenspeck. Aachen, Shaker, S. 366-375.

LAMBERTI, Marjorie (2000): Radical Schoolteachers and the Origin of the Progressive Education Movement in Germany (1900-1914). In: History of Education Quarterly Vol. 40, No. 1 (Spring 2000), S. 22-48.

MANSFIELD, E.D. (1850): American Education. Its Principles and Elements Dedicated to the Teachers of the United States. New York, A. S. Barnes&Co.

MARTENS, Ekkehard (Hrsg.) (2002): Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Charles Sanders Peirce, William James, Ferdinand Canning Scott Schiller, John Dewey. Stuttgart, Philipp Reclam jun. GmbH&Co.

NEUBERT (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des ‚experience' in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann.

NOHL, Herman (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. In: **FLITTNER**, Wilhelm (1928): Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage. In: Gesammelte Schriften, Bd. 4, Paderborn, 1987.

OELKERS, Jürgen (1989): Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, Juventa.

OELKERS, Jürgen ([5]2011): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel, Beltz Verlag.

OELKERS, Jürgen (2009): John Deweys Schule. Vortrag im Amerikahaus Heidelberg am 20. Oktober 2009. Online im WWW unter der URL http://www.paed-work.uzh.ch/user_downloads/1012/JohnDeweysSchule.pdf [Stand:12.07.2012].

PASSOW, A. H. (1982): John Dewey's Influence on Education around the world. In: Teachers College Record 83, S. 401-418.

RAVITCH, Diane (2001): Left Back. A Century of Battles over School Reform. New York, Simon&Schuster.

RÖHRS, Hermann (1991): Die Reformpädagogik. Weinheim, Deutscher Studien-Verlag.

RÖHRS, Hermann ([4]1994): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim, Deutscher Studien-Verlag.

SCHAUB, Horst/**ZENKE** Karl G. (2002): Wörterbuch Pädagogik. München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

SCHEIBE, Wolfgang ([2]1971): Die reformpädagogische Bewegung (1900-1932). Weinheim, Beltz Verlag.

SCHEIBE, Wolfgang ([10]1994): Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim, Beltz Verlag.

SCHNEIDER, Herbert W. ([2]1963): History of American Philosophy. New York, Columbia University Press.

SCHREIER, Helmut ([2]1994): siehe **DEWEY**, John ([2]1994).

SCHREIER, Helmut (Hrsg.) (2001): Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart, Klett-Cotta.

SCHRÖDER, Hartwig (^{3}2001): Didaktisches Wörterbuch. München/Wien, Oldenbourg.

SHEA, William M. (1989): John Dewey and the Crisis of the Canon. In: American Journal of Education Vol 97, No 3 (May 1989), S. 289-311.

SKIERA, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

SKIERA, Ehrenhard (^{2}2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

TENORTH, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München, Juventa Verlag.

TENORTH, Heinz-Elmar (2003): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. München, Beck.

TENORTH, Heinz-Elmar (1994): Reformpädagogik. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 585-604.

TRÖHLER, Daniel/**OELKERS**, Jürgen (2005): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich, Pestalozzianum Verlag.

ULLRICH, Heiner (1990): Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 893-918.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Elisabeth Maria Loranth
E-Mail:	elisabeth_loranth@gmx.at
Geburtsdatum:	30. Mai 1982
Geburtsort:	St. Michael im Bgld.
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Schulbildung

1988 - 1992:	Volksschule St. Michael
1992 - 1996:	Hauptschule St. Michael
9/1996 - 6/2001:	ECOLE Güssing (Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe)
19/6/2001:	Absolvierung der Reifeprüfung

Weiterer Bildungsweg

10/2001 – 10/2004:	Studium der Ernährungswissenschaften an der Universität Wien
seit 10/2004:	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien (Studienschwerpunkte: Schulpädagogik, Heilpädagogik und Integrative Pädagogik)
seit 2010:	Ausbildung (berufsbegleitend) Studiengang Sonderschule

Berufliche Erfahrungen

2004:	Praktikum in der Spielothek, 1060 Wien, Garbergasse 20a
2005:	Praktikum im Ausmaß von 160 Stunden (Betreuung eines Kindes mit Down-Syndrom)
seit 2005:	Wohngemeinschaft für Menschen mit Behinderung – Diakonie (Betreuung eines behinderten Kindes u. Zusammenarbeit mit den Eltern)
2007:	wissenschaftliches Praktikum am Institut für Bildungswissenschaft (Dokumentationsanalyse und Bewertung der „Schule des Monats“)
seit 11/2009:	Integrationslehrerin in der KMS, 1210 Wien, Adolf-Loos-Gasse 2