

JOHN DEWEY (1859-1952) -

LEBEN UND WIRKEN FÜR PROGRESSIVE EDUKATION

GÜNTHER WAGNER

Zusammenfassung

J. Dewey (1859-1952) entwickelte eine progressive „Erziehungsphilosophie“, die in ihrer Praxisbedeutung und soziologischen Ausstrahlung zur beachteten Theorie der Pädagogik und Schulpolitik der USA im 20. Jahrhundert wurde und darüber hinaus große internationale Beachtung fand.

Bemerkenswert aus seiner Biographie ist, wie Dewey, in Kindheit und Jugend mit Realitätssinn und Optimismus ausgestattet, seinen Weg über den Lehrerberuf in die Wissenschaft nahm und zu einem herausragenden Philosophen, Psychologen und Reformpädagogen in Einheit wurde.

„John Dewey was the dean of twentieth-century American educators as a philosopher, psychologist, and practicing educator. He developed and practiced educational reforms that had a profound effect on education throughout the world. ... His teaching and writing, much of it promoting learning by doing, made him the chief prophet of progressive education.“ (Leavitt 1978, S. 371).

Intrinsisch motiviert gelangte er in enger Theorie-Praxis-Verbindung (-Erforschung) zu Erkenntnissen über neue Wege in der Edukation, die eine Abkehr von

veralteter Schulpraxis, von starren Gewohnheiten einleiteten - zugunsten einer Didaktik im Sinne von „Learning by Doing“ und des Projektunterrichts, den sein „Schüler“ W. Kilpatrick einführte. Seine Reformpädagogik erwies sich aus sozialpädagogischer Sicht als zwingend notwendig und erfolgreich. Sie ist als wertvolle Theorie Kompaß und Steuerrad für konzeptionelle und didaktische Schul- bzw. Ausbildungsgestaltung in die Geschichte eingegangen und besitzt dabei aktuelle Bedeutung.

Deweys Leistungen und die von ihm geprägten „Schüler“/Doktoranden rechtfertigen den Rang einer wissenschaftlichen Schulbegründung. Das unterstreicht auch seine internationale „Rezeption“, nicht zuletzt in Europa, und seine Berater- und Lehrtätigkeit in mehreren Ländern (z.B. China, Türkei, Mexiko, Chile, Sowjetunion).

Die Auseinandersetzung mit Deweyschem Gedankengut hielt auch in Deutschland während der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts an und ist offensichtlich unter dem Orientierungs-, Anregungs- und Transfer-Aspekt für das Verständnis von Reformbestrebungen und Neuerungen (z.B. in der Ausbildungsgestaltung der Medizin) nützlich und weiterhin beachtenswert.

Es ist ein Novum und sicherlich für viele überraschend, daß sich ein klinischer Hochschullehrer mit dem Gedanken an das 100-Jahr-Jubiläum des Beginns experimenteller Untersuchungen an der „Chicagoer Laborschule“ in die europäische „Rezeption“ des amerikanischen Erziehungsphilosophen John Dewey und seiner Erkenntnisse einbringt. Florian Eitel (1996) entdeckt jedoch im Editorial, daß sich das Erschließen der Erkenntnisse und Maxime Deweys als Quelle für Anregungen und Ideen bei der konzeptionellen und didaktischen Bildungsgestaltung lohnt.

Deweys Gedankengut liefert im Nachhinein (weil vorgedacht !) für gegenwärtige Ansätze und Reformbestrebungen in der medizinischen Ausbildung Bestätigung, Fundierung, tieferes Verständnis, eingeschlossen Aspekte / Anregungen für die Verifizierung von Hypothesen bzw. Vorhaben.

Eitels Plädoyer für das „Dewey-Werk“ erklärt sich u.a. dadurch, daß er, der „Dewey als genialen Evaluator“ einschätzt, sich selbst um die Evaluation für effektive Ausbildungsverbesserung in kreativer Weise verdient gemacht hat.

Aus Eitels Beitrag wird im umfassenderen Sinne deutlich, daß die Erziehungsphilosophie Deweys mit dem tragenden Fundament des pädagogischen Pragmatismus offenbar eng mit der Medizin, als Erfahrungs- und Handlungswissenschaft, korrespondiert. So wurde quasi „das Tor zur fruchtbaren Dewey-Landschaft für die Lehrenden in der Medizin aufgestoßen“.

Deweys Wirken wurde vielfältig gewürdigt. So rechnet ihn der berühmte Philosoph A.N. Whitehead (1861-1947) in seiner Laudatio zum 80. Geburtstag (1939) zu den „größten Geistern der Menschheit“ mit dem Verdienst, „erstarrte Denkgewohnheiten im Bildungswesen zerstört“ und neue Wege durch eine tragfähige, praxis-

verbundene Theorie mit Bedeutung für Gegenwart und Zukunft gewiesen zu haben.

Die Würdigung durch Whitehead wird unterlegt und erhärtet, wenn man allein schon an die leistungsbedingten Ehrenfunktionen Deweys zu relativ frühen Lebzeiten (-und nicht nur oder erst „altershalber“-) denkt, z.B. „a president of the American Psychological Association (1899-1900) and the American Philosophical Society (1905/06) and president of the American Association of University Professors“ (Leavitt, 1978, S. 371). Damit werden gleichzeitig seine drei Arbeitsrichtungen deutlich, die in seinem Wirken integrativ/interdisziplinär zum Tragen kommen und in der von ihm angewandten Einheit von Theorie und Praxis den evidenten Wert seiner Erziehungsphilosophie ausmachen. Deweys „progressive Edukation“ breitete sich vor allem in den 20er Jahren über Nord-Amerika aus, fand international Beachtung und löste in Europa mehrere Rezeptions- oder Auseinandersetzungsphasen aus, z.B. in Deutschland verbunden mit den Namen Kerschensteiner, P. Petersen, Hylla, Baumgarten, Heise, Correl, Bohnsack. In aktueller Hinsicht hat sich Helmut Schreier (1. Auflage 1986 / 2. Auflage 1994) besonders um die „Pflege des Dewey-Erbes“ verdient gemacht, so daß dieser Beitrag - auch zufolge der hier gebotenen Kurz- bzw. Überblicksdarstellung - einen Brückenschlag zu Schreiers „Dewey-Werk“ darstellt - sowohl im Hinblick auf die dort ins Deutsche übersetzten Dewey-Texte mit instruktiven Kommentaren als auch bezüglich der dort umfassender angegebenen Quellen. Angemerkt sei jedoch, daß die in Beitragsfolge erschienene Dewey-Biographie von G. Dykhuizen (1959, 1961, 1962, 1964, 1965) mit insgesamt 100 Seiten offenbar in Deutschland nicht oder wenig nutzbar gemacht wurde; sie fand aber für den sprachbeflissenen Interessenten hier als Ergänzungsliteratur Aufnahme.

Nach dieser Praefatio nun zum Werdegang und Wirken des großen Pioniers für progressive Bildungsgestaltung :

Wer war John Dewey ? Wie vollzog sich sein Werdegang ? Was zeichnete sein Wirken aus ? Woran lassen sich seine Wirksamkeit und Ausstrahlung ermessen ?

(1) Kindheit / Jugend , College, Lehrertätigkeit

John Dewey wurde am 20. Oktober 1859 in Burlington (US-Bundesstaat Vermont) als 3. Kind des Lebensmittelhändlers Archibald S. und seiner Ehefrau Lucina A. (Rich) geboren. Die Lebensbedingungen in der am Ufer des Champlain-Sees idyllisch gelegenen Kleinstadt, - wie überschaubare, jedermann einsichtige Verhältnisse, Alltagspflichten, Kopf- und Handarbeit gleichermaßen betreffend, Gespräche, - prägten den in seiner Entwicklung beibehaltenen Realitätssinn.

Als Durchschnittsschüler beschäftigte er sich außerhalb der Schule lieber mit praktischen Dingen, als sich in Bücher zu vertiefen. Trotzdem blieben Bibliotheken und die unmittelbare Nähe der Universität von Vermont nicht ohne Wirkung auf ihn. Er absolvierte hier ein 4-jähriges Studium. Dykhuizen bemerkt hierzu : „ *Particularly significant to him were the studies of the fourth year, designed to introduce the student of fundamental*

political, economic, philosophical, and religious theories and intended to be the capstone of the student's undergraduate academic experience. Dewey found these courses interesting and provocative, and his thinking along broad intellectual and philosophical lines may be said to have started during his senior year in college.“ (Zitiert bei Benton 1978, S. 680). Er beendete als Primus von 18 Kommilitonen 1879 das Studium. Das Examen berechtigte ihn zur Ausübung des Lehramts. He was graduated with the A.B. degree (1879). (Leavitt 1978, S. 371)

Anschließend begann er seine Karriere als Lehrer und unterrichtete an der Highschool in South Oil City (Pennsylvania) die Fächer Latein, Algebra und Naturwissenschaften (Jane M. Dewey 1939, Dykhuizen 1959).

Nach zwei Jahren übernahm Dewey eine Stelle als Elementarschullehrer in der Nähe seines Heimatortes und begann seinen Interessen folgend auf privater Basis das Studium der Philosophie.

Bei seiner Tätigkeit als Lehrer war er zwar nicht sonderlich erfolgreich, fand aber einen Zugang zu den realistischen Problemen im Bildungswesen. Hier erfolgte eine Impulsgebung für seine lebenslang betriebene Arbeitsrichtung, in der er sich mit der Schulproblematik nicht nur im Hinblick auf die Erziehungsphilosophie und Schultheorie, sondern auch durch eigene Schulpraxis mit empirischer Erprobung in der Chicagoer Laborschule befaßte (Schreier 1994, S. 10). Für diese Aufgabe war neben seinem Interesse an psychologischen Fragen sein Engagement zur Philosophie von Bedeutung. Seine ersten philosophischen Arbeiten veröffentlichte er mit 23 Jahren (1882) mit den Themen „Metaphysische Annahmen des Materialismus“ und „Pantheismus Spinozas“.

Ermuntert durch seinen Professor Torrey von der Universität Vermont, bei dem er Privatunterricht nahm, und beflügelt durch seine ersten Publikationserfolge beschloß er, ein Philosophiestudium an einer renommierten Universität aufzunehmen.

(2) Kant-Studien / Promotion, Aufstieg zum renommierten Hochschullehrer (1882-1894)

John Dewey absolvierte ein zweijähriges Philosophiestudium (Herbst 1882 bis 1884) an der Johns-Hopkins-Universität zu Baltimore im Südstaat Maryland. Hauptgegenstand seines Studiums war die Philosophie des deutschen Idealismus (Hegel, Kant). Gleichzeitig wandte er sich der Psychologie zu und studierte auch bei Charles Sanders Peirce (1839-1914), dem Begründer des modernen Pragmatismus neben William James (1842-1910). Er schloß das Studium mit einer Dissertation über die Philosophie Immanuel Kants ab, wurde zum Doktor der Philosophie promoviert und „was graduated with the Ph. D. degree (1884)“ (Leavitt 1978).

Mit 25 Jahren (1884) trat Dewey eine Dozentur für Philosophie an der Universität von Michigan in Ann Arbor an. Die Dozentur war auf Anregung eines Gastprofessors namens Georg S. Harris zustande gekommen, der in Baltimore auf Dewey aufmerksam geworden war. Nachdem Dewey 1886 zum Associate Profes-

sor ernannt worden war, lehrte er auf ein Jahr befristet (1888/89) als Professor für Philosophie an der Universität von Minnesota, um 1889 nach Ann Arbor - avanciert zum Vorsitzenden der Philosophieabteilung der Universität - zurückzukehren.

Während des Dezenniums im Mittleren Westen erfolgte am 28. Juli 1886 die Heirat mit Alice Chipman. Aus der Ehe gingen sechs Kinder, davon drei Töchter und drei Söhne hervor (zwei Jungen verstarben im frühen Alter). Für Dewey war es ein glücklicher Umstand, daß seine Frau nicht nur auf für ihn günstige Arbeitsbedingungen bedacht war, sondern ihn in zunehmenden Maße bei seinen Vorhaben und Unternehmungen als wertvolle Mitarbeiterin unterstützte (z.B. später auch in Chicago und bei seiner China-Reise).

In Ann Arbor kam es zu fruchtbaren Kontakten und zur Freundschaft mit George Herbert Mead (1863-1931), der als Philosoph und Sozialpsychologe vor allem mit seiner Theorie der sozialen Struktur des Bewußtseins („Sozialbehaviorismus“) sich ebenfalls einen bleibenden Namen erwarb. Dewey bewirkte damals zunächst Meads Berufung zum Assistenz-Professor nach Chicago. Als Ausdruck enger Verbundenheit kann gelten, daß beide Familien in Chicago in einem Haus wohnten.

Die in Chicago weiter wirkende Freundschaft hatte in fachlicher Hinsicht eine gemeinsame philosophische Basis, zumal sich auch G.H. Mead mit den idealistischen Philosophien Kants und Hegels auseinandergesetzt hatte und beide sich der von Charles Darwin (1809-1882) entwickelten Evolutionstheorie zugewandt hatten, die im ausgehenden 19. Jahrhundert in der amerikanischen Philosophie einen besonders fruchtbaren Boden fand. Dieser Aspekt ist offensichtlich im Zusammenhang zu sehen mit den gesellschaftspolitischen Veränderungen innerhalb der USA, in deren Rahmen es zu einem Aufschwung vornehmlich auch in dem bis dahin wenig erschlossenen Westen des Kontinents kam. Diesen progressiven Veränderungen wohnte bei allen auftretenden Widersprüchen ein Fortschrittsmythos inne. Mit diesen Problemen hat sich Dewey immer wieder auseinandergesetzt (Schreier 1994, S.10).

Auf diesem hier angedeuteten zeithistorischen Hintergrund hat sich Deweys Lebensabschnitt vom 23. Bis 35. Lebensjahr vollzogen. Dewey erreichte in dieser Zeit einen zielstrebigsten Aufstieg, der mit der zweijährigen Phase des Promovierens begann und zum renommierten Professor führte. Dabei waren ebenfalls für seinen weiteren Lebensweg die Familiengründung und freundschaftliche Kontakte zu Fachkollegen von Bedeutung (Dykhuizen 1961).

(3) Lehre, Forschung / Laborschule, soziales Umfeld in Chicago (1894-1904)

Dewey wurde 1894 mit dem Vorsitz der Abteilung für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an die Universität Chicago berufen (Dykhuizen 1964). Gegenüber Ann Arbor, wo Dewey sein Leben ohne Hektik, eher besinnlich, kontemplativ geführt hatte, kam er nun in Chicago in eine enorm dynamische Großstadt. Chicago hatte um die Jahrhundertwende etwa 1 Million Einwohner mit hohem Anteil von Einwanderern, war eines der Zentren der sich stürmisch entwickelnden Großin-

dustrie und ein Herd sozialer Probleme und Spannungen - mit viel Korruption und Kriminalität sowie mit großem Gefälle von Reichtum und Armut. Dewey fühlte sich vor diesem Hintergrund in seinem erziehungswissenschaftlichen, sozialpädagogischen Anliegen bestärkt, engagierte sich in sozialreformerischen Initiativgruppen und Aktionen; er wandte sich der Praxis seiner Erziehungsphilosophie zu. 1896 gründete er eine „Laborschule“.

Was hatte es für eine Bewandnis mit diesem unter seinem Namen als „Dewey-School“ weltweit so berühmt gewordenen Unternehmen ?

Es ging hier um ein didaktisches Experiment mit einer modellhaften „embryonischen“ Schulwirklichkeit, ergo frei und unabhängig von amtlich geltenden Vorschriften und Einflüssen der damals herrschenden bzw. üblichen Pädagogik. Vielmehr kam eine flexible Unterrichtsgestaltung zur Anwendung, die mit der Entwicklung seiner Erziehungsphilosophie korrelativ verbunden war. Die schulische Gestaltung erfolgte nicht als „Exekution einer detailliert und präzise vorher festgelegten Vorstellung, sondern im Sinne der wechselweisen Beförderung von Theorie und Praxis nach Maßgabe der jeweils gegebenen Situation“ (Schreier 1994, S. 12).

Den Untersuchungen des Unterrichts an der Laborschule lag zugrunde, daß durch das Beteiligtwerden und -fühlen - schon bei der Wahl der Themen aus dem Erfahrungserleben der Lernenden - ein eigenes Wollen (anstelle des Sollens) entspringt und daß in freimütiger Atmosphäre die Interaktion als Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden zum Dominieren gelangt und daß sich der Lehrende sozialintegrativ (ohne den Störfaktor der formalen reglementierenden Autorität) „einbringt“. Die zu erprobenden Verfahrensweisen in kleineren Gruppen und überhaupt die gesamte Planung und Realisierung der zum Experiment gehörenden Untersuchungsmethoden waren ein relativ aufwendiges Forschungsvorhaben. Die Wahrung der für empirische Untersuchungen erforderlich gehaltenen Unabhängigkeit zwang zur Erschließung von Drittmitteln (bzw. Spenden) - eine Herausforderung, der sich Dewey besonders durch Vorträge und Vorlesungsreihen über die Theorie der kindlichen Entwicklung und Schule vor möglichst großen Auditorien außerhalb der Universität stellte. Die öffentlichen Vorträge gehörten von dieser Zeit an ständig zum Wirken von Dewey. Hierbei baute Dewey die Argumentation in seinen Vorträgen aus und benutzte bewußt idiomatische Redewendungen bzw. volkstümlich verbreitete Redensarten, um von der Zuhörerschaft verstanden zu werden, Vorbehalte abzubauen und Interesse zu wecken. Viele seiner Einzelbeiträge und sogar einige seiner Hauptwerke sind aus Vorträgen und Ansprachen in Verbindung mit den öffentlichen Auftritten hervorgegangen. So publizierte Dewey überarbeitete Skripten seiner Vorlesungsreihen und Vorträge als Bücher, z.B. das in 12 Sprachen übersetzte „The School und Society“ (1899) und „The Child and the Curriculum“ (1902). In Bezug auf die Zusammenarbeit Deweys mit George H. Mead kam es - trotz wechselseitiger Anregungen der beiden Philosophen des Interaktionismus - nicht zur gemeinsamen Autorentätigkeit für ein Buch - wohl auch deswegen, weil Mead sich lieber in Dialog und Vortrag

Ausdruck verlieh. Die von Mead gewonnenen Erkenntnisse zu Rhetorik und Interaktion bereicherten jedoch Theorie und Praxis der progressiven Edukation. Nahezu kurios ist, daß Mead's Hauptwerk „Geist, Identität und Gesellschaft“ (1934) der zufälligen Aufbewahrung einer Mitschrift der Vorlesungsreihe durch einen Studenten verdankte. Anders war es mit Professor James Tufts, der zum „Triumvirat“ der „Chicago-School“ gehörte; mit ihm publizierte Dewey gemeinsam das Werk „Ethics“ (1908).

Dewey legte neben der Kommunikation und Kooperation mit den Fachkollegen großen Wert auf Kontakte mit Schulpraktikern, um über die Realität informiert zu sein, vergleichen zu können und auf diesem Wege auch Ergebnisse der Forschung in die Schulpraxis zu überführen. Er betraute sogar eine für seine Didaktik aufgeschlossene Rektorin der Chicago-Normal-School mit einem Lehrauftrag in seinem Fachbereich an der Universität. Deweys Vorstellungen von progressiver Edukation wurden u.a. auch durch Francis W. Parker, Rektor einer Normal-School in Cook County, bereichert, dessen Schule Deweys Kinder zeitweise besucht und dabei Elemente aktivierender/interaktioneller Unterrichtsweise erlebt hatten. Parker war für Dewey auch deswegen ein interessanter Partner, weil er sich beim Studium in Berlin mit den Auffassungen von Pestalozzi (1746-1827) und Fröbel (1782-1852) vertraut gemacht hatte und weil er in seiner zum Superintendenten avancierten Stellung im Distrikt von Quincy (Massachusetts) sich um entsprechende Reformen bemühte (Dykhuisen 1964, S. 227 ff.).

Die Mitglieder der „Chicago-School“ widmeten sich mit Engagement den sozialen und politischen Problemen der Schulreform einschließlich der Frauenrechtsbewegung, um Folgerungen für die Überwindung der Misere an den Schulen abzuleiten (Baumgarten 1938).

Das führte in zunehmenden Maße konservative Kräfte auf den Plan, so daß vom Präsidenten der Chicagoer Universität William R. Harper die Eingliederung der „Dewey-School“ in die Übungsschule des universitären Lehrerseminars, ohne ein Gespräch mit Dewey zu führen, angeordnet wurde. Da dadurch die Laborschule ihrer experimentellen Bestimmung und der Führung sowie Kontrolle durch Dewey beraubt war, kündigte Dewey ohne Zögern. Während sein Freund Prof. Mead in Chicago zeitweise Schwierigkeiten hatte, führte Dewey nun der Weg nach New York, wo sich ihm (45jährig) mit der Annahme eines Berufungsangebotes ein seinem Anliegen und bisherigen Werdegang entsprechendes Wirkungsfeld eröffnete.

(4) Hochschullehrertätigkeit und Aktivitäten in New York (1904 bis 1939)

Die 1904 angetretene Professur an der philosophisch-psychologischen Fakultät der Columbia Universität zu New York hatte John Dewey 26 Jahre (bis zur Emeritierung als 80jähriger) inne, wobei er jedoch nach der Emeritierung auch weiterhin aktiv wirksam war.

Aufgrund eines anfangs niedrigen Gehalts übernahm Dewey zusätzlich einen Lehrauftrag am Teacher's College mit angegliederter Übungsschule in New York City; und es währte nicht lange, daß dieses College

einen klangvollen Namen als führende Hochschule für die Bewegung der progressiven Edukation erlangte.

Einer der renommiertesten Schüler Deweys wurde hier William H. Kilpatrick, der später auch zum Professor an diesem College avancierte. Er war maßgeblich daran beteiligt, im Laufe der Jahre etwa 30 000 Lehrer in ihrer Ausbildung mit den „Erkenntnissen der progressiven Edukation“ (Reformpädagogik) vertraut gemacht zu haben (Elzer 1985).

Die von Kilpatrick unter dem Aspekt „Learning by Doing“ entwickelte Projektmethode fand durch die Absolventen des Colleges eine starke Verbreitung. Bei dieser modifizierbaren Verfahrensweise geht es um aus der Lebenswirklichkeit / Erfahrung entnommene Themen (Probleme), die von den Lernenden relativ selbständig und in gegenseitiger Hilfe - bei zurückhaltender, bedarfsgerechter Steuerung des Lehrenden - bearbeitet bzw. zur Lösung oder Entscheidung gebracht werden - und zwar in den Arbeitsschritten oder Ablaufphasen : Purposing, Planning, Exekuting, Judging. Es war jedoch so, daß bei eklektischer Folge von Projektunterricht die Systematik der Fächer verlorenging bzw. in Kauf genommen wurde, was zur gravierenden Kritik der nicht wenigen Gegner gehörte. Ferner wurde für die Ablehnung die Kritik angeführt, daß die mit der Projekt-Methodik erreichbaren Effekte nicht automatisch eintraten, weil dieser Prozeß des Unterrichtens im Gegensatz zum gewohnten Unterricht im Klassenverband eine ganz andere, neue Qualität der Führung durch den Lehrenden (ohne starr festgelegte Vorbereitung und mit bedarfsgerechter Steuerung) erforderte.

Es sei angemerkt, daß Interpreten der Fortschrittserziehung die Projektmethode als Anwendung der Projektidee auf das Bildungswesen „in einem nicht entfremdeten Sinne“ (Schreier 1994, S.77) verstanden wissen wollen. Damit soll die Bedeutung der Projekthinhalte in ihrer erziehungs-, erfahrungswirksamen Substanz hervorgehoben werden und der Gefahr schematischer Anwendung („als platte Problemvorgabe und Lösungsaufgabe“) und einer unvermeidbar trivialen „Methodengläubigkeit“ oder einem Absinken in Routine begegnet werden.

Die revolutionierende Dimension einer auf Aktivität, Interaktion, gemeinsames Anstrengungs- und Erfolgserleben gerichteten Lehr- und Lerndidaktik war in der damaligen Zeit eine mutige, fortschrittliche Konsequenz. Zielte sie doch auf Befähigung zur Demokratie, auf Verinnerlichung zeitgemäßer Bildung und auf den Aufbau von Gerechtigkeitssinn und sozialem Gewissen, um sich im Leben zurechtzufinden und Produktives zu leisten. Das bedeutete Ablehnung erstarrter Gewohnheiten im Schulleben und Abkehr von lebensfremder, formaler Unterrichtsgestaltung im gängelnden, diktatorischen Führungsstil.

Kilpatrick's Bereicherung der „Learning by Doing“-Didaktik durch die Projektmethode zeigte die zur methodischen Kreativität herausfordernde Tragfähigkeit der Lehre von der progressiven Edukation. Ohne Zweifel kann J. Dewey in diesem Zusammenhang der Rang eines „Schulbegründers“ beigemessen werden.

Seiner wissenschaftlichen Produktivität und dem Umfeldklima in der New Yorker Periode war es zu verdanken, daß den in Chicago entstandenen Publikationen

weitere beachtete Schriften zu Problemen des Schulwesens folgten, z.B. „How we think“ (1910), „School of Tomorrow“ (1915, Co-Autor Evelyn Dewey, seine Tochter), „Democracy and Education“ (1916), „Experience and Education“ (1938), „Logic : The Theorie of Inquiry (1938), Freedom and Culture (1939), Problems of Man (1946), and Knowing and the Known (with Arthur Bentley, 1949).“ (Als eine Auswahl von Deweys über 40 größeren Schriften bzw. Bücher).

Die Dewey gezollte Anerkennung kam ferner darin zum Ausdruck, daß er bei der Gründung des Verbandes „Progressive Education Association“ (PEA) Ehrenpräsident wurde. Nach Dykhuizen sei hinzugefügt : „*When the University of Paris, in 1930, awarded him an honorary degree, it referred to him as 'the most profound, most complete expression of American genius'.*“ (Zitiert bei Benton 1978, S. 680)

Es gehört zum Lebensbild von J. Dewey, daß sein ausgesprochener Familiensinn Erwähnung verdient, weil er durch die Familie nicht nur Freude und Erbauung, sondern auch wertvolle Erfahrungen gewinnen bzw. Lebensnähe bewahren konnte. Das ist belegbar durch seine 41jährige, kinderreiche Ehe mit seiner Frau Alice Chipman Dewey als seiner Mitarbeiterin und durch das Interesse seiner Töchter an seiner Arbeit, wie oben bereits erwähnt. Dewey ging nach mehrjähriger Witwerzeit mit Roberta Lowitz Grant 1946 eine zweite Ehe ein. Dabei ist bemerkenswert, daß zwei Kinder adoptiert wurden.

Besonders in der New Yorker Schaffensperiode entwickelte Dewey eine verstärkte Wirksamkeit in internationaler (globaler) Hinsicht über die zahlreichen Publikationen (Artikel und Bücher) hinaus durch Auslandsaufenthalte z.B. als Gastprofessor und Konsiliarus.

(5) Zur internationalen Wirksamkeit von J. Dewey

Deweys Ausstrahlung trug maßgeblich dazu bei, daß die Erkenntnisse der progressiven Edukation während der 20er Jahre in Nordamerika verstärkt Verbreitung, aber auch bei europäischen Reformpädagogen Beachtung fanden. So fühlten sich im Deutschland der Weimarer Republik z.B. der „Arbeitsschulvertreter“ Georg Kerschensteiner (1854-1932) und Peter Petersen (1881-1952) in ihren zum Teil konformen bzw. ähnlichen Auffassungen bestärkt. Das belegen z.B. eine Studienreise von Kerschensteiner nach New York und u.a. eine von Petersen herausgegebene Schrift „Projektplan“ mit Arbeiten von Dewey und Kilpatrick (1935). Petersen war schon seit seiner Hamburger Zeit in früheren Jahren Anhänger des amerikanischen Pragmatismus, dessen Begründer Charles S. Peirce und William James in Deweys philosophischem Wirken großen Einfluß hatten. Es sei hier angemerkt, daß die von James 1907 in Wien gehaltenen Vorlesungen vom Wiener Philosophen Wilhelm Jerusalem ins Deutsche übersetzt 1908 in Leipzig erschienen sind und auf diesem Wege zur Verbreitung des Pragmatismus in Europa beitrugen.

Petersen (1955, S.15) setzte seine Bemühungen nach dem 2. Weltkrieg fort, stieß aber in Ost-Deutschland auf Ablehnung, da hier vom zentralistischen Schulsystem ganz andere Prämissen vorgegeben waren.

In den 50er Jahren wurde eine erneute Rezeptionsphase Deweyschen Gedankengutes deutlich, die offenbar mit den Absichten der Amerikaner verbunden war, das westdeutsche Schulwesen mit ihren eigenen Vorstellungen von Demokratie zu „befruchten“ (Bohnsack 1976). So verbreitete sich an den deutschen Schulen u.a. die Gruppenarbeit, die übrigens eine lange Tradition im Hochschulwesen besitzt (vgl. Wagner/Wesel 1992), und das „sozialintegrative Verhalten des Lehrers“ (zitiert bei Schreier 1994, S. 19). Es muß aber erwähnt werden, daß derartige „Importe“ keineswegs unbesehen übernommen worden sind. Schreier (1994, S.19) verweist auf die Auseinandersetzung mit Deweys Pädagogik z.B. durch Heise und Corell (1957) und auf das Aktuell-Werden früherer Arbeiten der deutschen „Dewey-Schüler“ Baumgarten und Hylla.

Interessant, wie in der „Pädagogik der DDR“ Dewey und seine Auffassungen in Publikationen extrem abgewertet wurden (vgl. Günther/Hofmann/König u.a. 1966, S. 365, 424, 496, 569), obwohl Elemente des „Learning by Doing“, gestützt durch didaktische Forschung, in der Schulpraxis aller Ebenen Eingang fanden, z.B. mehr oder weniger als Fall-, Incident-, Konferenz-, Planspiel-Methode (vgl. Hanke 1965) und als „zeitweilige Gruppenarbeit“ (Kooperationsform, die die Projektmethode im Ablauf tangiert)(vgl. Lucas/Wagner 1987).

In den 70er Jahren hob sich eine weitere Phase der Dewey-Rezeption heraus. Das zeigte sich besonders in der Studentebewegung mit dem Verlangen der Lernenden, am Aufstellen der Lehrpläne beteiligt zu werden - ein tragender Gesichtspunkt in Deweys Pädagogik. Da dieses Moment dem Demokratieverständnis entspricht und sich in der Motivation der Lernenden positiv niederschlägt, wurde es zum immanenten Bestandteil der konzeptionellen und didaktischen Arbeit fortschrittlicher Pädagogen (Bohnsack 1976; Schreier 1994, S. 19 ff.).

In dieser biographischen Skizze verdienen Deweys Auslandsaufenthalte Erwähnung, weil sich darin seine zu Lebzeiten erlangte internationale Anerkennung widerspiegelt. So erfolgte von 1919-1921 ein Aufenthalt in China, wo er als Gastprofessor an den Universitäten Nanking und Peking lehrte und auch in Fragen der Schulorganisation als Konsiliarus wirksam wurde. 1924 nahm er eine Einladung in die Türkei wahr, um beim Aufbau des neuen Schulwesens zu beraten. Aus ähnlichem Anlaß besuchte er Mexiko (1926) und ebenfalls auf Einladung der Regierung die Sowjetunion (1928). Es sei erwähnt, daß Deweys humanistische Haltung und sozialpolitische Aufgeschlossenheit sich auch in den Auswertungen seiner Auslandsaufenthalte widerspiegeln. So äußerte er sich z.B. recht positiv in den Reiseberichten über seine Einsichten in das sowjetische Schulwesen; dabei wußte er aber zwischen Erscheinung und Wesen zu unterscheiden, indem er den dogmatischen Sozialismus ablehnte und eine unüberbrückbare Kluft zwischen den Positionen seiner progressiven Erziehungsphilosophie und den marxistischen Auffassungen artikulierte (Bohnsack 1976, 1991; Schreier 1994).

Die internationale Dimension Deweys sei exemplarisch auch damit belegt, daß der später berühmt gewordene chinesische Gelehrte Hu Shih 1917 bei Dewey (als pater

doctoris) eine Dissertation über die Entwicklung der Logik im alten China schrieb. Hierin hat er die „Pictures of I-Ging“ mit dem Begriff der Ideen in der westlichen Philosophie verglichen (Wolfgang Bauer, S.12). Sicherlich würde das „Dewey-Bild“ durch Untersuchungen über wechselseitige Einflüsse mit Philosophen und Didaktikern anderer Länder zu weiteren Erkenntnissen führen (F. Bohnsack 1976, S. 69; zit. bei H. Schreier 1994, S.82).

(6) „Dewey-Erbe“ - Nachbetrachtung (Epilog)

Im Rahmen dieser Lebensskizze soll erwähnt werden, daß Deweys Wirken keineswegs ohne Gegnerschaft und Anfeindungen verlief. Das betraf nicht nur das oben beschriebene Beispiel der „Liquidierung der Laborschule“ in Chicago. Manche seiner politischen Gegner in den USA haben auch in der New-York-Zeit seine Bemühungen, pädagogische und politische Aspekte in ihrer Verflechtung zu beachten, überhaupt realistische Einsichten zur Kenntnis zu nehmen, zum Anlaß für Diffamierungen genommen und ihn persönlich als „Leftist“ angeprangert.

Nach seinem Tode (2.6.1952 in New York) erlebte die fortschrittliche Erziehungsbewegung zeitweise besonders heftige Angriffe, z.B. im Zusammenhang mit dem sog. „Sputnik-Schock“ (1961) und den Abgrenzungsproblemen des kalten Krieges. Der daraufhin in Verbindung mit der Kybernetik verstärkt angewandte programmierte Unterricht nach den Grundmodellen von Skinner und Crowder konnte die Erwartungen an die Leistungssteigerung im Schulwesen nicht erfüllen und wurde schon Ende der 60er Jahre aus bildungsökonomischen Gründen in den USA und bald danach in Europa reduziert bzw. eingestellt. Diese Unterrichtsweise hat offensichtlich begrenzte Potenzen, deren sinnvoller Nutzen jedoch eine ergänzende Einordnung darstellen kann, wie z.B. programmierte Studienanleitungen in Kopplung mit standardisierten Lehrbüchern oder anderen Informationsträgern (vgl. G. Wagner; J. Scheibe 1981).

Inzwischen gibt es jedoch eine zunehmende Anerkennung und Aufwertung des Lebenswerkes von J. Dewey. Bei der Befragung nach zehn Persönlichkeiten, die das amerikanische Bildungswesen konstruktiv beeinflussten, haben immerhin 80 Prozent der befragten Historiker Dewey neben vier anderen genannt (Z. „Phi Delta Kappa“ Sept. 1976, pp. 56-65; zitiert bei Schreier 1994, S.20).

Dewey-Kenner bzw. -Schüler in Deutschland haben sich verdient gemacht um Pflege und Ausbau des „Dewey-Erbes“ (z.B. Erich Hylla 1930, Fritz Bohnsack 1976, Helmut Schreier 1986, 1994).

Neu, aber absolut begrüßenswert hierbei ist, daß ein Hochschullehrer der Medizin in seinem pädagogischen Engagement die Orientierung an Deweys Gedankengut als wert- und zweckvoll für die Verbesserung der medizinischen Ausbildung beweiskräftig empfiehlt (Eitel 1996). Eitel vermittelt einen Zugang, um die allenthalben anzutreffende enge Sicht der auf ein Fach oder nur einen Fachabschnitt (sub-)spezialisierten Hochschulkräfte auszuweiten und sich in der Ausbildungsgestal-

tung mehr dem interdisziplinären Kausal- und Ganzheitsdenken bzw. praxisrelevanten Kernproblemen mit aufsteigenden Anforderungen an die Selbständigkeit und Eigenverantwortung zuzuwenden.

Erfolgreiche Hochschullehrer verstehen es, die Studenten zum selbstintendierten und selbstregulierenden Weiterlernen zu motivieren und zu befähigen, so daß autonomes, individuelles Aneignen von Wissen und Können einen Teil der Lehrveranstaltungen überflüssig machen kann und der Lehrende sich in anderer Weise (Tutor, Mentor, Coach) für bedarfsgerechte Anleitung oder Anregung und Rückkopplung „empfiehlt“. So sei erwähnt, daß es mancherorts diesbezügliche Aktivitäten gibt (vgl. Habeck/Schagen/Wagner 1993), z.B. auch mit Reduzierung von Lehrveranstaltungen im Fach Anatomie (C. Lemke/N. Zimmermann/W. Linß 1993, S. 319-330).

Natürlich sind solche dem Geist von Dewey entsprechende Ausbildungspraktiken nicht ohne weiteres auf „das Konto von Dewey und seiner Schule zu buchen“. Dabei entsprechen empirisch fundierte Erkenntnisse besonders bzw. am ehesten den Wertmaßstäben Dewey's, wie das in den Literaturangaben von F. Eitel (1996) in diesem Heft für die medizinische Ausbildung zum Ausdruck kommt (vgl. auch G. Wagner /Th. Wagner 1990; G. Wagner 1993). Die Hinwendung auf das Studium von Deweys Erkenntnissen führt, wenn auch im Nachhinein, zur Bestätigung und zum tieferen Verständnis dessen, was unter heutigen Bedingungen (u.a. der multimedialen Technik) in der Wissenschaftsentwicklung und Praxis der Medizin und der Aus- und Weiterbildungsgestaltung getan wird. Es geht um die Verbreitung effektiver Medizindidaktik mit dem Aufgreifen probater Wege (vgl. u.a. E. Leitner 1982), wobei insbesondere solche Gestaltungselemente wie expertengeleitetes Studium und erfahrungsbasierte bzw. exemplarisch-problemhafte Lehrweise Dewey'scher Art - weniger im Hörsaal, sondern mehr im Praxisfeld (nach Vorbereitung durch computergestützte, hypermediale Simulationen) - verstärkte Überlegungen an den Fakultäten und Lehrstühlen verdienen. So können von Dewey konstruktive Anregungen mit Transferwert genutzt werden, die sich z.B. beziehen auf : die wissenschaftsorientierte, forschungsbezogene und zugleich praxisrelevante (erfahrungsfundierte) Lehre ; The Evidence-based Medicine Working Group ... (Guyatt 1992; zitiert bei F. Eitel in diesem Heft); Differenzierungen in der Lehrstoffvermittlung mit schrittweiser Erhöhung von Schwierigkeitsgraden und angeregten bzw. angeleiteten Individualstrecken; Selbstkontrolle, Behebung von Wissenslücken und Fähigkeitsmängeln aus eigenem Antrieb der Studierenden; Abbau des Lehrstoff-Zeit-Problems durch sinnvoller Nutzen von Lösungsvarianten in den Bereichen der Inhaltsauswahl, der didaktisch-methodischen Gestaltung sowie der Förderung von Selbständigkeit (intrinsische Motivation), um ein hohes Fähigkeitsniveau auf- und auszubauen.

Sicherlich können die Erkenntnisse Deweys wegen ihres allgemeingültigen Charakters bedeutsame Impulse und Aspekte vermitteln für eine synthetisierende, fachübergreifende Medizindidaktik. Bei dieser Aufgabenstellung, eine komplexe (weitgehend geschlossene) Darstellung als Leitorientierung für die effektive Gestal-

tung der Lehre in den medizinischen Fächern zu erarbeiten, würde das Zusammenführen z.B. von aktuellen Untersuchungsergebnissen, aber auch von Erkenntnissen aus Biographien bedeutender Mediziner und Medizindidaktiker durch Deweys generalisierte und nach wie vor progressiv orientierte Erkenntnisse eine hilfreiche Orientierung haben. Unabhängig davon haben ohne Zweifel die in der Zeitschrift „Medizinische Ausbildung“ publizierten Beiträge (vgl. Bruchmann, Göbel, Schagen, Seehausen, Habeck 1995, S. 189 ff.) einen hohen Stellenwert, weil hier aufgrund ihrer zumeist aktuellen Bedeutung relativ kurzfristig Diskussionen im Interesse der Ausbildungsverbesserung ausgelöst werden, wie das z.B. der Fall ist bei dem Beitrag von K. Schimmelpfennig / F. Eitel / D. Habeck (1995, S.88-102).

Literatur

- Bauer, Wolfgang : Einführung. In : I. Ging, Text und Materialien. Aus d. Chinesischen übers. von R. Wilhelm, Düsseldorf/Köln (Diederichs), 6. Aufl. 1980, S. 3-14
- Baumgarten, Eduard : Die geistigen Grundlagen des amerikanischen Gemeinwesens. Frankfurt/M. 1938 Bd. II : Der Pragmatismus, Abschn. „John Dewey“, S. 212-332
- Benton, William (Hrsg.): The New Encyclopaedia Britannica. - Chicago, London, Toronto, Genua, Sydney, Tokyo, Manila, Seoul 1978, Bd. V: Dewey, John, S. 680-682 (von : G. Dykhuizen)
- Bohnsack, Fritz : Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg (Otto Maier) 1976
- Bohnsack, Fritz : John Dewey (1859-1952). In : Klassiker der Pädagogik. Bd. 2, Hrsg. H. Scheuerl, München 1991
- Bruchmann, Ch.,E. Göbel; U.Schagen; V. Seehausen; D. Habeck : Gesamtverzeichnis der Jahrgänge 1 (1984) bis 12 (1995), Autoren und Sachregister.- Z.f. Med. Ausb. 12 (1995): 189ff.
- Corell, Werner : Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Diss. Tübingen 1957
- Dewey, Jane M. : Biography of John Dewey. -In: P.A. Schilpp (ed.), The Philosophy of John Dewey, New York 1939, pp. 3-45
- Dewey, John : Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von : Helmut Schreier. Klett-Cotta-Verlag, 2. Aufl., Stuttgart 1994
- Dewey, John; Kilpatrick; William Heard : Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. - Hrsg.:Peter Petersen. Böhlau Nachf. Weimar 1935
- Dykhuizen, George (1) John Dewey, The Vermont Years.- In: Journal of the History of Ideas 20 (1959) : 515-544; (2) John Dewey at John Hopkins (1882-1884).- In: ibid. 22(1961): 103-116; (3) John Dewey and the University of Michigan.- In: ibid. 23 (1962) : 513-544; (4) John Dewey : The Chicago Years.- In: Journal of the History of Philosophy 2(1964): 227-253; (5) John Dewey in Chicago : Some Biographical Notes.- In: ibid. 3 (1965): 217-233
- Eitel, Florian : Hundert Jahre Chicagoer Laborschule. Oder : Wer kennt John Dewey ?-In: Zeitsch. F. Medizinische Ausbildung 13 (1996)
- Elzer, Hans-Michael : Begriffe und Personen aus der Geschichte der Pädagogik. Edit.: F.J. Eckert, K. Lotz, Frankfurt/M., Bern, New York 1985
- Günther, Karl-Heinz; Hofmann, Franz; Hohendorf, Frank; König, Helmut; Schuffenbauer, Heinz (1966): Geschichte der Erziehung. Verlag Volk und Wissen Berlin, S.126
- Habeck, Dietrich; Schagen, Udo; Wagner, Günther (Hrsg.) : Reform der Arztausbildung. Neue Wege in den Fakultäten. - Blackwell Berlin 1993
- Hanke, Herbert : Eine neue Qualität der Untersuchungsmethoden erreichen.- In: Berufsausbildung Berlin Nr. 11 u. 12/1965
- Kerschensteiner, G. : Begriff Arbeitsschule Leipzig/Berlin 1921
- Kilpatrick, William Heard (ed.) : The Educational Frontier.- New York : Century 1933
- Leavitt, Jerome F. : Dewey, John. - In: Biographical Dictionary of American Educators (ed. By John F. Ohles; Vol I), London 1978
- Leitner, Erich : Zur Methodik der Fallpräsentation.- In: Allgemeinmedizin/International General Practice. Krüger-Verlag, Dortmund (AMJ) 1 (1982) : 24/24
- Lenke, Cornelius; Zimmermann, Norbert; Linß, Werner : Unterschiedliche Lehrformen in Anatomie und Möglichkeiten der Aktivierung der Studenten.- In: Reform der Arztausbildung. Neue Wege in den Fakultäten. Blackwell Berlin 1993, S.319-331
- Lucas, Werner; Wagner, Günther : Aktivierung der Studenten in Seminaren und Übungen durch zeitweilige Gruppenarbeit.- In: Das Hochschulwesen Berlin 35 (1987): IV-IX
- Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1987. Ausg. : Titel „Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist“, erschienen 1934
- Parker, F.W. (1981) Ideas That Shaped American Schools.- In: „Phi Beta Kappa“, January-Heft 1981, pp. 314-319
- Petersen, Peter : Der kleine Jena-Plan.- 25./26. Aufl. Braunschweig 1955
- Schimmelpfennig, Kurt; Eitel, Florian; Habeck, Dietrich: Die fragwürdigen Bereiche des Entwurfs der Neuen Approbationsordnung. Kriterien zur Beurteilung des im Dezember 1995 kommenden Entwurfs unter besonderer Berücksichtigung der ersten Studienphase. In: Medizinische Ausbildung 12 (1995) 2
- Schreier, Helmut : Die Sache des Sachunterrichts. Entwurf einer Didaktik auf der Grundlage der Erfahrungspädagogik.- Paderborn (Schöningh) 1982
- Schreier, Helmut : John Dewey (1859-1952). Einige Aspekte zu Biographie und Wirkungsgeschichte (S. 10-20). - Bibliographie der Schriften Deweys (S. 337 ...).- In: John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. Hrsg.: Benner, D. / W. Schmied-Kowarzik; Klett-Cotta, 2. Aufl. Stuttgart 1994
- Wagner, Günther : Erkenntnisse zur interessensfördernden, aktivierenden Gestaltung von seminaristischen Lehrveranstaltungen.- In: Reform der Arztausbildung. Neue Wege in den Fakultäten. Hrsg.: Dietrich Habeck, Udo Schagen, Günther Wagner. Blackwell Berlin 1993
- Wagner, Günther; Scheibe, Jochen : Was vermag eine in Einheit zum Lehrbuch gestaltete Studienanleitung für die Intensivierung des Selbststudiums zu leisten ? Empirische Studie zur Arbeit mit der Anleitung zum Lehrbuch „Grundlagen der Sportmedizin“. Ambrosius Barth Verlag Leipzig 1981
- Wagner, Günther; Wagner, Thomas : Empirische Befunde zur Vorlesungsgestaltung in klinischen Disziplinen aus didaktischer Sicht. In : Medizinische Ausbildung 7 (1990) 2
- Wagner, Günther; Wessel, Gerhard : Didaktische Erkenntnisse aus Biographien bedeutender Mediziner.- In: Medizinprofessoren und ärztliche Ausbildung. Verlagsgesellschaft pmi Frankfurt/M. (Univers.-Verlag Jena) 1992, S. 317-329
- Withehead, Alfred North : John Dewey and his Influence.- In: A. Schilpp (ed.) : The Philosophie of John Dewey. New York 1939

Bildnachweis

Titelbild (Einband) published 1995 by Prometheus Books in cooperation with the John Dewey Foundation (Suite 1007, 570 Seventh Avenue, New York, NY 10018); Prometheus Books: 59 John Glenn Drive, Amherst, New York.

Anschrift des Verfassers

Dr. Günther Wagner (ehem. Arbeitskreis Medizindidaktik der Medizinischen Fakultät / Universität Jena)
Anschrift : Breite Straße 38, D-12167 Berlin