

War John Dewey ein (Neo)Herbartianer ?

Die Debatte zwischen der 'alten' und der 'neuen' Erziehung

Vortrag St. Niklaas (B) Eröffnung des Internationales Symposions "Herbart und Dewey"

4. Mai 2005

Dr. Joop W.A. Berding

Den Haag, NL

Korrespondenz bitte nach

jwaberding@hotmail.com

sehe auch mein Website:

www.joopberding.nl

1. Einführung

Zur Einführung möchte ich Ihnen zwei Unterrichtsfragmente präsentieren.

Das Erste: Sprachunterricht in Gruppe 4 (Schüler im Alter von 7-8). Ein neues Thema wird besprochen: doppelte Konsonanten in Wörtern wie 'koppen, steppen, happen'. Der Lehrer beginnt mit der Frage: 'Wer weiß noch, worüber wir gestern im Sprachunterricht gesprochen haben?' Die Kinder reagieren: 'Über "kopen", "gopen" und "legen"'. Der Lehrer fragt, was sie bei diesen Wörtern bemerkt haben. Die Kinder wissen es noch: 'Es gibt nur einen Konsonanten.' 'Jetzt machen wir etwas Neues,' sagt der Lehrer. 'In dieser Stunde lernt ihr Wörter mit zwei Konsonanten. Ihr lernt bald eine neue Regel.' Er notiert ein Beispiel an die Tafel: 'koppen' und fragt, was da steht. 'Und was ist der Unterschied zu "kopen"?' Dann erklärt der Lehrer die Rechtschreibung. Anschließend nehmen die Kinder ihr Übungsbuch und üben mit den Wörtchen. Der Lehrer hilft und kontrolliert. Als die Kinder fertig sind, wird diese Stunde besprochen. Nun müssen die Kinder individuell einen Test absolvieren. Der Lehrer kontrolliert.

Jetzt das zweite Beispiel. Dieser Lehrer arbeitet mit Gruppe 6 (Schüler im Alter von 9-10) am Thema 'die Verwandlung von Raupen'. In den ersten zehn Tagen beobachten die Kinder die Raupen, fertigen in einem Notizbuch Zeichnungen an und machen sich Aufzeichnungen. Außerdem reden sie über das, was vermutlich geschehen wird. Dann verpuppen sich die Raupen, eine nach der anderen, in Kokons. Jetzt stellen sich die Kinder gegenseitig verschiedene Fragen und geben mögliche Antworten. Ein Kind möchte wissen, was im Kokon geschieht: wie ist es möglich, dass ein Schmetterling herauskommt? Jeder möchte einen Kokon aufschneiden und gucken, was sich drinnen ändert. Aber die Kokons gehören der ganzen Gruppe, deshalb ist Diskussion notwendig. Die Schlussfolgerung ist, dass man einen lebendigen Kokon nicht einfach so aufschneiden sollte. Aber *ein* Kokon ist gefallen und vermutlich tot. Man verabredet, dass man diesen Kokon aufschneiden dürfe, wenn er am nächsten Tag immer noch leblos scheint. Während der 'Autopsie' stellt sich jedoch heraus, dass der Kokon nicht tot ist. Darauf folgt eine neue Diskussion.

Vielleicht haben Sie in der ersten Situation eine Variante vom sogenannten *direkten Unterrichtsmodell* erkannt: erst wiederholen, dann etwas Neues präsentieren, die Regel geben, einüben und überprüfen. Dieses Modell wird in der Primarstufe oft verwendet, vor allem bei Mathematik und Sprachunterricht. In der zweiten Situation handelt es sich um die Verwandlung einer Raupe. Die Kinder beobachten, diskutieren und halten sogar einen ethischen Diskurs. Hierin finden wir viele Elemente des *problemorientierten Unterrichtsmodells*, obwohl hier eigentlich nicht die Rede vom Unterricht im ‘klassischen’ Sinne ist.

In diesen zwei Unterrichtssituationen werden zwei entgegengesetzte Auffassungen oder *Paradigmen* vom Lernen deutlich. Das direkte Unterrichtsmodell ist in der Herbartianischen Tradition der Formalstufen, worin der Lehrer das Lernen steuert, verwurzelt. Es ist nach anderthalb Jahrhundert noch immer das dominante Modell. Dem steht das Paradigma vom Lernen als Problemlösung gegenüber, das stark mit dem Namen von der Amerikaner John Dewey (1859-1952) verbunden ist.

Um 1900 ist in den Vereinigten Staaten (und übrigens nicht nur da) der Einfluss der Herbartianer auf die Schulpraxis am wichtigsten. Ihre Ideen und Praxis bilden einen wichtigen Prüfstein für die Entwicklung der Auffassungen des ‘jungen’ Dewey. In diesem Vortrag kehre ich zurück zu diesen historischen Entgegensetzungen, und ich werde einige philosophische, lernpsychologische und pädagogische Aspekte dieser Debatte präsentieren.

2. Herbarts Nachfolger in den Vereinigten Staaten

Zwanzig Jahre nach dem Tode Johann Friedrich Herbarts (1776-1841) wurde seine Arbeit von Nachfolgern zweier Schulen in Deutschland weitergeführt. Die Namen von Ziller und Rein, Stoy und Frick sind damit verbunden. Sie geben hauptsächlich didaktische Verarbeitungen vom ziemlich abstrakten System Herbarts. Ab 1820 gab es einen intensiven intellektuellen Austausch zwischen Deutschland und Amerika. Viele nordamerikanische Neo-Herbartianer haben in Deutschland Herbarts Theorien studiert. Vor allem Wilhelm Rein gilt als die wichtigste Zwischenperson. Die bedeutendsten amerikanischen Herbartianer sind De Garmo, die Brüder McMurry und Van Liew. 1892 wurde der nationale Herbart Club gegründet. Mitglieder waren meistens Lehrer, die sich mit Herbartianischen Prinzipien beschäftigten. Diese Gesellschaft veröffentlichte mehrere Übersetzungen von Herbarts Werken und von Herbartianischen Schriften. 1895 wurde der Herbart Club zur Herbart Society for the Scientific Study of Teaching umgebildet. Das Wort ‘Teaching’ (Lehren) wurde 1902 durch ‘Education’ (Erziehung) ersetzt. Das bedeutete den Anfang vom Ende des organisierten Herbartianismus. Der Herbartianismus ist bis ungefähr 1912 *die* amerikanische pädagogische Theorie der Grundschule, obwohl der Aufstieg anderer Strömungen, u.a. der physiologischen Psychologie, seit den neunzigern Jahren die Vorherrschaft untergraben hat. Im Neo-Herbartianismus hat Dewey eine philosophische und kulturhistorische Basis, eine Lernpsychologie und verschiedene praktisch–methodische Ausführungen gefunden.

3. Deweys Wiederherstellung des Herbartianismus

Erst bespreche ich kurz Deweys allgemeine Ansicht über die Herbartianische Lern- und Unterrichtspsychologie.

3.1 Lern- und Unterrichtspsychologie

Laut Dewey kann man bei Herbart deutlich einen progressiven Aspekt erkennen: er betonte nachdrücklich methodisches Handeln und gab zugleich dem Lehrer ein klares Ziel und eine Methodik. Er entkräftete die Idee der 'ready-made' Leistungen und richtete - als einer der ersten - die Aufmerksamkeit auf konkrete Lerninhalte. Hiermit ist dasjenige, was Dewey in Herbarts Theorie positiv und progressiv achtete, wohl gegründet. Der Psychologie von Herbarts Anhängern stand er kritisch gegenüber. Im Herbartianismus steht das Lehren zentral, das Lernen ist untergeordnet. Zudem werden in dieser Psychologie die intellektuellen Aspekte überbetont und das instinktive, habituelle und motorische unterschätzt. Für Dewey ist dies typisch intellektualistische Psychologie. Dewey begreift die menschliche Erfahrung (experience) als völlige Interaktion des Organismus Mensch und Umgebung, eine Interaktion, die in verschiedenen Weisen realisiert werden kann: moralisch, praktisch, technologisch, affektiv, religiös, sozial-ethisch und ästhetisch, und auch durch kognitive Erkenntnis. Diese Erfahrungsweisen sind alle ebenso reell, und haben nebeneinander Existenzberechtigung. Das Kognitive wird spezifisch verwendet, nämlich um den Fortschritt des Handelns zu ermöglichen. Die körperlichen Empfindungen, die dem Kennen vorausgehen, nennt Dewey 'primäre Erfahrungen'. Es gibt Gründe, weshalb primäre Erfahrung in kognitive Erfahrung übergeht. Dewey situiert diese in der 'empirischen Situation', in der unvereinbare Faktoren (Momente) auftreten. Das Handeln stockt, weil nicht unmittelbar entschieden werden kann, welche Richtung das Handeln nehmen soll. Da man nur in einer Weise gleichzeitig handeln kann, soll man weiter untersuchen: welche Bedeutungen treten auf und wie sind sie zu interpretieren? Dies kann mittels 'trial-and-error' (*inquiry*) geschehen, aber auch auf reflexive Weise (*reflective inquiry*), was Dewey *Reflektion* oder *Denken* nennt. Es ist die Methode, um aus einer unbestimmten, unsicheren Situation einen Ausweg zu finden, der vermutlich die beste Wahl ist. Das Resultat wird formuliert in 'Kenntnis': die Beziehungen zwischen dem Handeln und deren Folgerungen. Kenntnis ist immer situationsgebunden und vorläufig.

Während die Herbartianer den Menschen primär als kennendes Wesen betrachten, sieht Dewey den Menschen primär als handelndes Wesen. Deweys Lernpsychologie ist an erster Stelle *Handlungspsychologie*, die beabsichtigt herauszufinden, welche Funktionen die verschiedenen menschlichen Aktivitäten in ihrer Interaktion zur sozialen Umgebung erfüllen.

3.2 Lerninhalte

Ich bespreche jetzt die Lerninhalte, die im Unterricht präsentiert werden. Die Herbartianer berufen sich auf die Theorie der Kulturstufen. Diese umfasst, dass das Kind in seiner Entwicklung zum Erwachsene die Entwicklung der Menschheit rekapituliert. Der Herbartianismus hat immer Literatur ('grosse Texte') als Grundlage des Kurrikulums gewählt, weil hier vielen kulturellen Produkte enthalten sind. Konzentrisch umher stehen die Fächer.

Die Herbartianer weisen die Konzentration vor allem auf als den Zusammenhang zwischen Schulfächern in der Totalität oder in Unterteilen, und die diktieren sie ziemlich detailliert.

Dewey lehnt eine solche Konzentration als zu künstlich ab. Es geht ihm um den Zusammenhang zwischen dem Leben und den Erfahrungen des Kindes und den Schulaktivitäten. Es sei doch befremdlich, an Naturerscheinungen mit einer Geschichte heranzugehen – wie es die Herbartianer machen - statt sie direkt gerichtet zu observieren. Dewey will es gerade umgekehrt. Er konkludiert also: die Herbartianer korrelieren nur Fächer und verbinden sie nicht mit dem Leben und den Lebenserfahrungen des Kindes. Für Dewey ist die Frage was die Theorie der Kulturstufen eigentlich für den Unterricht bedeutet. Hier entstehen einige fundamentelle Probleme. Die Herbartianer überbetonen gewisse Entwicklungsphasen beim Kind, was zu Fixierung und deshalb unnötigen Hemmungen im Wachstum führt. Gemäss Dewey stehen die verschiedenen Entwicklungsphasen nicht 'neutral' einander gegenüber. In seiner Auffassung ist *Rekonstruktion* die zentrale Idee wenn es sich um die Verhältnisse zwischen den verschiedenen Phasen handelt. Es geht also nicht um das Häufen der Eindrücke, sondern um eine fortwährende Rekonstruktion der Erfahrung ('a continuing reconstruction of experience').

Diese Auffassung hat einige Konsequenzen für den Unterricht. *Erstens* muss die heutige kulturelle Situation Ausgangspunkt des Unterrichts sein. Die Vergangenheit ist wichtig, insofern sie verdeutlicht, welche Fortschritte realisiert worden sind. *Weiterhin* soll das Kind nicht von, sondern mittels Kulturstufen geführt werden. *Schließlich* lehnt Dewey die herbartianische Betonung auf die kulturellen Produkte ab. Es handelt sich nicht um eine Übereinstimmung zwischen Produkten, sondern zwischen kulturelle Prozesse. Geschichte und Literatur als Grund der Konzentration sind also nicht eine automatische Konsequenz der Theorie der Kulturstufen. Wenn das Kind ein sogenannte 'nomadisches' Interesse hat, wird es sich auf die heutige und nicht auf die vergangene Äusserungsformen orientieren. Ein Kind ist ja eher interessiert an einfachen alltäglichen Dingen als an mythischen Gedanken. Dewey wandelt die Theorie der Herbartianer um: das Kind soll erst Kontakt mit der Realität und dann mit der Geschichte, der Mythe und den Symbolen haben. Der Fokus des Unterrichts muss man also nicht in der Vergangenheit suchen, in der erstarrten Kultur, aber in der Gegenwart, in realistischen täglichen Erfahrungen. Die Frage ist immer: was bedeuten diese Lerninhalte für das Kind, wie kann es sich demgemäss entwickeln? Wenn der Unterricht *das* verneint und sich primär auf den Transfer kultureller Ergebnisse der Vergangenheit richtet, wird bei den Schülern eine Metastruktur an Kenntnis aufgebaut, die aber in keinerlei Relation zu ihren konkreten Handlungsweisen steht.

Genau bei diesem wesentlichen Punkt für Kurrikulum werden bei Dewey die *occupations* oder Beschäftigungen eingeschaltet. Dewey nennt Wohnung, Tischlerei, Kleidung und Nahrung als fundamentale Beschäftigungen des Menschen. Diese stehen zentral im Kurrikulum. Es handelt sich bei Dewey um den allgemeinbildenden Gebrauch und nicht um die Berufsbildung. Schüler müssen arbeiten können mit rohen Materialien, wobei sie nicht auf Perfektion eingestellt sind. Es handelt sich nicht um vereinzelte Fächer, sondern um das Ganze mittels Spiel- und Arbeitsformen in sozialen Situationen integriert. Die *occupations* ermöglichen es den Kindern, sinnliche und intellektuelle Arbeit zu erledigen. Zum Schluß bilden die *occupations* für Dewey die Basisstruktur des Unterrichts und den Grund für sozial-relevantes, problemgerichtetes Lernen. Die logischen Begrenzungen zwischen Fächern sind weniger wichtig als die aktuelle Erfahrung des Kindes.

Nehmen wir zum Beispiel das Fach *Geographie*. Für Dewey war es eine Versammlung allerhand Wissenswertens ohne Zusammenhang mit den täglichen Erfahrungen der Kinder. Dewey entlarvt diese Situation durch die Frage welche Bedeutung Geographie eigentlich für das Kind habe und auf welche Weise dieses Fach der Entwicklung helfen könne. Seine Schlussfolgerung ist: '*... it is not the question of how to teach the child geography, but first of all the question what geography is for the child*'. Geographie ist ein Aspekt der konkreten sozialen Praxis, an der das Kind teilnimmt. Als Hintergrund des menschlichen Lebens erweitert das Fach so den kulturellen Horizont des Kindes. Lerninhalte ersetzen also nicht die Erfahrungen der Kinder, sondern helfen ihnen beim Ordnen dieser Erfahrungen.

Geographische - und auch historische und biologische - Aspekte werden mittels Exkursionen, Interviews, Objektsammlungen usw. studiert. Die Schüler experimentieren mit unterschiedlichen Bodenarten, Gesteinen und Vegetation. Die logischen Grenze zwischen Geographie, Geschichte, Biologie, Naturwissenschaften und Chemie verwischen durch diese integrierte Strategie. Der Lehrer solle eine kräftig reizende Umgebung anbieten. Bei Dewey ist *die primäre Frage nicht methodisch-didaktisch* - wie unterrichtet man Geographie oder Geschichte? - , sondern *pädagogisch-anthropologisch*: kann die Erfahrung des Kindes geographisch oder historisch gedeutet werden? Die Kenntnis und die Einsicht in den Fächern besteht nur in den Köpfen derjenigen, die die Lernprozess schon erlebt haben. Der Lerninhalt sei für Schüler also etwas ganz anderes als für den Lehrer. Der Lehrer solle sich nicht um den Lerninhalt an sich kümmern, sondern sich primär mit der Relation zwischen dem Schüler und die Lerninhalte beschäftigen.

Ohne soziale Interaktion könnten Kinder keine sozialen Bedeutungen erwerben. Erwachsene, schon akkulturierte Mitmenschen, sind für diesen Prozess notwendig, sei es in der engen oder weiten Familie, in der Umgebung oder in der Schule. Sie beziehen das Kind in die Gesamtpraxis ein, in der die kulturellen Bedeutungen eine Rolle spielen. Es handelt sich immer einerseits um Struktur, in der das Kind beim Handeln begleitet und gesteuert wird, und andererseits um den Prozess der Emergenz, worin das Kind Kompetenz und Einsicht entwickelt. Das Kurrikulum fungiert dabei so etwa wie ein Plan oder eine Landkarte. Nach Dewey sei 'Lerninhalt' zuerst 'a mode or form of living individual experience'.

Eine wichtige Schlussfolgerung Deweys ist das es keinen Antagonismus zwischen dem Kind und dem Kurrikulum gibt. Es gebe nur eine Realität, 'the growing life', die immer neu gestaltet wird, neu rekonstruiert; sei es gesehen vom Kinde aus - die Beginnphase der Realität - oder von der lebendige Tradition aus - die übergelieferte Erkenntnisse. Die aktuellen Erfahrungen des Kindes, das aufwächst in einer sich immer erneuernden Gesellschaft, sind für den Unterricht sehr wichtige Ausgangspunkte. Gerade *die* Erfahrungen werden in der Schule systematisiert. Sie bekommen eine soziale Bedeutung, indem sie verbunden werden mit den kulturellen Bedeutungen, die frühere Generationen den Objekten, Handlungen und Ereignissen gegeben haben. In der Schule werde - nach Dewey - daraus eine begründete Wahl gemacht. Der Lehrer solle observieren mit welchen Lernaktivitäten er der Entwicklungsprozess der Schüler fördern kann. Und der Lehrer solle herausfinden in wiefern in *diesem* Augenblick in *dem* Prozess sinnreiche Erfahrungen vorkommen. Der Lehrer solle der Entwicklung des Kindes also folgen und zugleich vorgeifen.

Was bedeutet das für das Kurrikulum der Schule? Dewey betrachtet das Kurrikulum nicht als einen *Kanon* zu vermittelnder Kenntnisse, sondern als einen dynamischen Prozess, worin Kinder wachsen und sich verändern, indem sie einen Anteil haben in Welten von Bezeichnung. Dies ist der wichtigste Grund, um Deweys Stellung als eine nicht-objektivistische, bildungstheoretische Annäherung von Bildung und Unterricht zu betrachten. Irgendwo anders habe ich diese Stellung als *Partizipationspädagogik* bezeichnet.

In der ersten Phase der Primarstufe konvergieren alle Fäden der kindlichen Erfahrung auch ohne extern koordinierendes Prinzip: die sozialen Erfahrungen des Kindes sind die Grundlage des Kurrikulums in der frühen Periode. In dieser Phase ist der Lehrinhalt gar nicht so wichtig. Mit dieser "präkurrikulären" Ansicht wollte Dewey der zu schnellen und zu frühen Formalisierung der Bildung des Kindes zuvorkommen. In Deweys Ansicht hat Koordination eine ganz andere Bedeutung als bei den Herbartianern. Koordination steht für die Verbindung zwischen den psychologischen und sozialen Faktoren in der Bildung. In beiden Fällen ist Koordination ein Ergebnis, kein Faktum. Deshalb sei es für den Erzieher wichtiger, die Emergenz, den Prozess, die Weise, worauf das Kind die Welt in Handlung und Experiment erkundet, zu beobachten als das Endprodukt zu betrachten.

Gerade hier liegt der Grund für Deweys schon erwähnte Ablehnung der Herbartianer, wenn sie die kulturellen Produkte so überbetonen. Kulturelle Produkte seien in starkem Maße das vorläufige Ergebnis in einem interaktionellen, sozialen Prozess von Problemlösung.

Probleme reizen das Lernen in dem Sinne, dass sie zur Untersuchung führen. Die Schule solle den Schülern das Instrumentarium zum Problemlösen, bieten. Dewey stellt darum fest, die Schule solle - mehr als das der Fall ist - den Kindern ermöglichen, Probleme zu erkennen, sie ausrüsten, Probleme adäquat bearbeiten zu können, und sie anregen, über die Ergebnisse zu reflektieren. Lernen is also een Prozess der Problemlösung.

3.3 Lernen als Problemlösung

Dewey fasst die die Formalstude, Kernpunkt der Herbartianische Didaktik an. Die Idee hinter den Formalstufen sei positiv: sie helfen dem Lehrer, ein Kurrikulum zu entwickeln. Die allgemeine Methode Herbarts ermögliche dem menschlichen Geist, unterschiedliche Ideen zu rezipieren. Zwischen den fünf von den Herbartianern formulierten Stufen (Vorbereitung, Präsentation, Assoziation oder Vergleich, Generalisation und Anwendung) und seinen eignen "analysis of a complete operation of thinking" sah Dewey eine frappante Übereinstimmung. Aber die Formalstufen bilden nuhr das Verfahren des Lehrers bei der Vorbereitung, und nicht der Lernprozess des Kindes. Der Lehrer soll flexibel und frei sein. Man soll nicht erwarten, dass Schüler, die an der Arbeit sind, warten bis der Lehrer sie durch alle Stufen hingeführt hat. Es ist auch nicht möglich, die Schüler im Allgemeinen auf das Lernen vorzubereiten, sondern nur gerichtet. Deweys Schlussfolgerung lautet, die Logik der Formalstufen stehe die Logik oder besser, Psychologie des Schülers im Wege.

Der Kernauftrag der Schule ist, lau Dewey: denken zu lernen. Denken geschieht in einen *Kreis*, in etwa fünf Schritten oder Grundkomponenten.

'(i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) development of reasoning of the bearings of the suggestion; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief' (1910; MW6:236-237).

Wie gesagt, das Denken hat eine spezifische Funktion in der Interaktion zwischen Mensch und Umgebung. Was macht Dewey mit den Herbartianischen Stufen im Licht dieser Auffassung? Das problem- und handlungsgerichtete Verfahren tritt hervor. Am besten, sagt Dewey, ist am Anfang die Rede von einem Problem, von einer undeutlichen, diffusen Situation. Es ist nicht (immer) nötig – wie die Herbartianer behaupten – dass das Unterrichtsziel dem Schüler vom Anfang an bekannt sei. Bei der Einführung wird ihm Material präsentiert, woraus er das Problem ableiten kann und worauf er eine Hypothese bilden kann. Der Schüler trägt selbst die Verantwortung, um herauszufinden, ob die Hypothese annehmbar ist. Vergleichsweise soll der Schüler zwischen den Objekten hin und her gehen. Das Lernergebnis kann sein, dass der Schüler entdeckt: Objekte verschiedener Art können doch zur selben Klasse gehören. Das Endziel ist die Generalisation. Nicht nur der Erwachsene kann generalisieren. Auch Kinder können das.

Deweys Ansicht liegt weit entfernt von der intellektualistischen Auffassung der Herbartianer. Der große Unterschied und zugleich der fundamentale Kritikpunkt von Dewey liegt in der Situierung von Erfahrung und Denken im Prozess der Informationssammlung. Die Herbartianer erklären nämlich nirgendwo, warum Menschen eigentlich denken und lernen.

Der Grund für diese Prozesse ist – sagt Dewey – die Gegebenheit, dass es ein *Problem* gibt, dass ein bestimmter Unterschied erklärt werden soll. In der Debatte mit den Herbartianern präsentierte Dewey also ein Konzept, womit er das Denken und das Lernen des Menschen erklären konnte.

Die Lösung eines Problems steht aber nicht an sich, sondern gehört zu einem größeren Zyklus von problemlösendem Handeln.

4. Schlussfolgerung. Kurrikulum als lebendige Erfahrung

Am Ende meines Vortrags gebe ich einige Schlussfolgerungen. Gegenüber der intellektualistischen Psychologie der Herbartianer präsentiert Dewey eine Auffassung, in der die vollständige menschliche Erfahrung zentral steht. Lernen ist also nicht nur Sache des Intellekts, doch von dem ganzen 'System' Mensch. Statt der fixierten und erstarrten Kurrikula der Herbartianer schlägt Dewey eine Auffassung vor, in der die lebendige Erfahrung des Kindes der Startpunkt ist für den Unterricht. In Deweys idealer Schule gibt es nicht so viel Unterricht im klassischen Sinne. Dewey möchte im Lernprozess eine rhythmische Abwechslung sehen zwischen Handeln, d.h. Experimentieren, Konstruieren, Ausfinden, und Reflektieren. Diese Aktivitäten sollen eine wesentliche Rolle spielen im Angesicht der Kernaufgabe der Schule: die Schüler gute, effektive Denk- und Verhaltensmöglichkeiten beibringen, als Geräte, womit sie die Welt bearbeiten können.

Abschließend lautet meine These, dass Dewey in seiner pädagogischen Theorie deutlich vom Herbartianismus *inspiriert* und *angereizt* worden ist. Dewey ist dennoch kein richtiger Herbartianer, im geläufigen Sinne dieses Namens in der Blüte dieser Bewegung. Wesentlich ist, dass Dewey nicht nur die Art des Lernens beschreibt (das machen die Herbartianer auch) und nicht nur den Lernprozess erklärt (spezifisch innerhalb des problemlösenden Handelns), sondern auch Kenntnis und Denken in einer umfassenden Theorie der menschlichen Erfahrung situiert, worin Natur und Kultur ein Kontinuum bilden. In dieser Hinsicht ist der Unterschied zwischen den Herbartianern und Dewey unüberbrückbar.

Literatur (Auswahl)

Von Dewey

Gesammelte Werke. Verlag: SIUP, Carbondale & Edwardsville, USA. EW=Early Works; MW=Middle Works; LW=Later Works.

1895 *Plan of Organization of the University Primary School* (EW5:223-243).

1896 *Interpretation of the Culture-Epoch Theory* (EW5:247-253).

1897 *My Pedagogic Creed* (EW5:84-95).

1899 *The School and Society* (MW1:1-111).

1899 *Interest in Relation to Training of the Will [1895], 2nd Ed.* (EW5:111-150).

1901 *The Educational Situation* (MW1:257-313).

1902 *The Child and the Curriculum* (MW2:271-291).

1910 *How We Think* (MW6:177-356).

1916 *Democracy and Education* (MW9).

1925 *Experience and Nature* (LW1).

1938 *Experience and Education* (LW13:1-62).

Andere

Archambault, R.D. (Ed.) (1966). *Lectures in the Philosophy of Education: 1899, by John Dewey*. New York: Random House.

Baker, M.C. (1955). *Foundations of John Dewey's Educational Theory*. New York: King's Crown Press.

- Berding, J.W.A. (1997). Towards a Flexible Curriculum. John Dewey's Theory of Experience and Learning. *Education and Culture*, XIV, 1, pp. 24-31.
- Berding, J.W.A. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO Press. (PhD Dissertation Vrije Universiteit Amsterdam, mit ein Summary [Zusammenfassung] in English)
- Berding, J.W.A. en S. Miedema (2005). De opvoedingsfilosofische denkbeelden van John Dewey. Individualiteit, socialiteit, democratie en het curriculum. *Filosofie*, 15, 1, pp. 38-45.
- Biesta, G. (1992). *John Dewey - theorie & praktijk*. Delft: Eburon. (PhD Dissertation Rijksuniversiteit Leiden)
- Boisvert, R.D. (1998). *John Dewey. Rethinking Our Time*. Albany, NY: State University of New York Press.
- DeGarmo, Ch. (1916). *Herbart and the Herbartians*. New York: Charles Scribner's Sons. Original 1895.
- Depaepe, M. (1988). De Angelsaksische child-study, eind 19de-begin 20ste eeuw. *Pedagogisch Tijdschrift*, 13, 6, pp. 456-472.
- Dykhuisen, G. (1973). *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Fishman, S.M. and L. McCarthy (1998). *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*. New York and London: Teachers College Press.
- Garrison, J. (1997). *Dewey and Eros. Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hendley, B.P. (1986). *Dewey, Russell, Whitehead. Philosophers as Educators*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Kliebard, H.M. (1981). Dewey and the Herbartians: the Genesis of a Theory of Curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3, pp. 154-161.
- Liew, C.C. van (1895). The Educational Theory of the Culture Epochs. Viewed Historically and Critically (pp. 70-123). *First Yearbook of the Herbart Society for the Scientific Study of Teaching*.
- Mayhew, K.C. and K.C. Edwards (1966). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. New York: Atherton Press. Original 1936.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa Verlag. (Grundlagentexte Pädagogik)
- Tanner, L.N. (1997). *Dewey's Laboratory school. Lessons for Today*. New York: Teachers College Press.
- Westbrook, R.B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Westfall, B.H. (1988). *Did the American Herbartians Have a Research Base?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April.