

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 45 (1958)
Heft: 21: Amerikanische Schule und Erziehung II

Artikel: John Dewey (1859-1952), der Philosoph der "fortschrittlichen Erziehung"
Autor: Bruggisser, P.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-539442>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.05.2025

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

Amerikanische Schule und Erziehung *

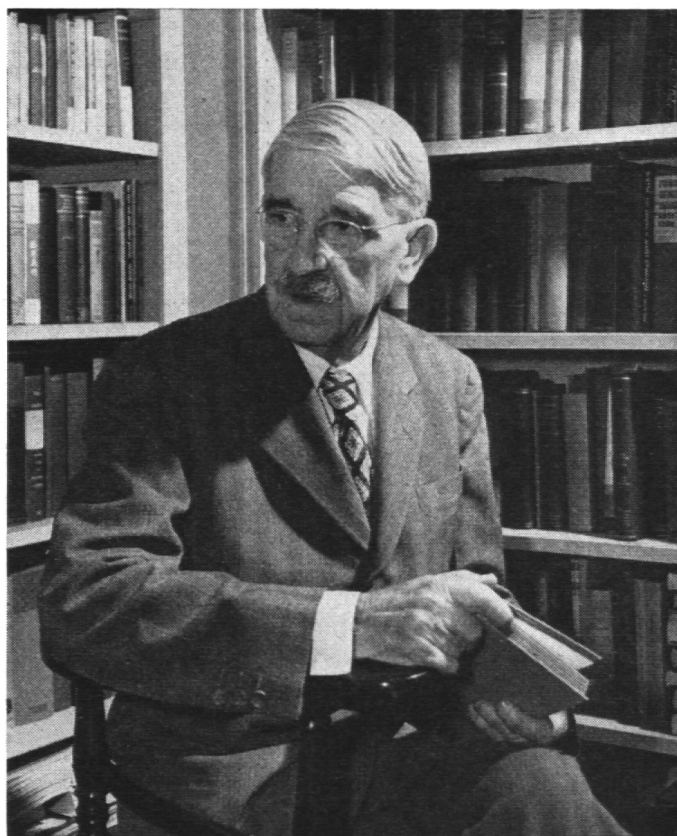
John Dewey (1859–1952), der Philosoph der «fortschrittlichen Erziehung»

Dr. P. Bruggisser SMB, Regens, Schöneck

Am 20. Oktober 1959 jährt sich der Geburtstag von John Dewey (sprich D'jui) zum hundertsten Male. Für Lehrer und Erzieher in Amerika und überhaupt auf dieser einen, unteilbaren Welt ist dies kein hohles Zentenaar. Wenn man nämlich bis vor kurzem feststellen konnte, daß mehr als die Hälfte der Lehrer an den staatlichen Schulen der USA, auch an den Lehrerbildungsanstalten, von Deweys Ideen erfüllt und nach seinen Methoden ausgebildet sind (siehe M. J. McKeough, in Herders Lexikon der Pädagogik, Art. Vereinigte Staaten; 1955), dann müssen wir in John Dewey doch wohl oder übel den einflußreichsten amerikanischen Pädagogen seiner und unserer Zeit sehen. Zum mindesten läßt sich sagen, daß man viele charakteristische Züge der amerikanischen Erziehung nicht verstehen kann, ohne den Mann zu kennen, der sie mit-geprägt hat. Diese Darstellung will nun das erzieherische Denken John Deweys bis in seine philosophischen Voraussetzungen hinein verfolgen, um kritisch die Spreu vom Weizen zu scheiden und dem interessierten Leser und praktischen Erzieher ein eigenes Urteil zu ermöglichen.

Sein Leben

John Dewey wurde am 20. Oktober 1859 in Bur-



lington im Staate Vermont geboren. In späteren Reminiszenzen dachte er mit Interesse an die so andere Erziehung zurück, die er noch selbst genossen; es war ja erst ganz am Anfang der Industrialisierung Amerikas; die Kinder lebten noch in Dörfern und ‚small towns‘, rings umgeben vom Treiben der Natur und den guten, alten Formen des Handels und des Handwerkes; da mochte nebst der Erziehung durch das praktische Leben der überlieferte Schulstoff und die Disziplin der Rute des Schulmeisters genügen (in: ‚Education Today‘, New York, 1940, S. 233). Mit zwanzig Jahren wurde Dewey

* Siehe Nr. 14 vom 15. November 1958.

Lehrer an einer High School (Oberschule), fünf Jahre später doktorierte er in Philosophie und wurde Dozent an der staatlichen Universität von Michigan; das Jahr 1894 sah ihn als Professor der Philosophie und Pädagogik in Chicago, wo er auch eine Versuchsschule gründete, welche die Wiege der Bewegung für ‚Progressive Education‘ wurde. Von 1904 bis 1931 dozierte er schließlich an der Columbia Universität von New York City, die durch seinen Einfluß die eigentliche Hochschule der ‚Fortschrittlichen Erziehung‘ wurde. (Nicht so die ebenfalls staatliche New York University, die sich dem Denken Deweys nicht anschloß; meine Alma Mater, Fordham [New York], ist seit langem ein Zentrum der kritischen Auseinandersetzung mit Dewey.) Dewey blieb dann weiter in großer geistiger Rüstigkeit tätig, heiratete in seinem neunten Jahrzehnt noch seine Sekretärin und starb am 1. Juni 1952.

Deweys Philosophie

Wie sein Lebensweg zeigt, kommt Dewey von seiner Philosophie her auf die Erziehung zurück. Auch seine Hauptwerke ‚The School and Society‘ (1899), ‚Democracy and Education‘ (1916), ‚Experience and Education‘ (1938) deuten die Verflechtung seiner Pädagogik mit einer bestimmten Philosophie und Soziologie an. Es soll uns also nicht verdrießen, zunächst den philosophischen Wegen Deweys nachzugehen.

Seine Gesellschaftslehre stammt zum Teil vom französischen Philosophen *Auguste Comte* (1798–1857), dem Vater der nach ihm so benannten Soziologie als einer exakten Wissenschaft der Gesetze der menschlichen Gesellschaft. Dem Positivisten Comte galt nur das in der sinnlichen Erfahrung unmittelbar Gegebene (‚Positive‘) als wirklich, von welchem aus man durch weitere Erfahrung fortschreitend zu einigen Erfahrungsgesetzen gelange, unter Ausschluß eines letzten Systems metaphysischer Wirklichkeit und Gültigkeit. Stärker aber als Comte ist Dewey dem amerikanischen Philosophen *William James* (1842–1910) verpflichtet, dem Begründer des Pragmatismus; nach dieser Denkweise ist die Wahrheit der Lehren, Anschauungen und Begriffe jeweils einzig und allein an ihrer Dienlichkeit für die Bewältigung der gerade sich stellenden praktischen Aufgaben abzulesen.

Auf diesen Voraussetzungen hat Dewey für sein eigenes System den Begriff des Experimentalismus

geprägt. Viele betrachten seine Philosophie als eine ‚einheimische amerikanische Philosophie‘, die sich entwickelt habe im Gegensatz zu den überlieferten europäischen Systemen; und doch stellt man eine frappante Übereinstimmung mit dem Geist der Aufklärung des 18. Jahrhunderts fest.

Im einzelnen läßt sich das philosophische Denken Deweys in folgenden Sätzen umreißen (frei nach John D. Redden und Francis A. Ryan, ‚A Catholic Philosophy of Education‘ (Milwaukee, 1949), S. 477):

1. Der Mensch ist eins mit der Natur und lebt in einer Welt, die in einem Zustand ständigen Wechsels begriffen ist. Da keine endgültige Wirklichkeitschau notwendig oder möglich ist, gibt es auch keine absoluten Werte oder Kriterien des Urteilens. (Monismus; Relativismus.)

2. Es gibt keine Realität außerhalb jener, die durch menschliche Erfahrung erkannt werden kann. (Positivismus; Agnostizismus.)

3. Durch intelligente Neugestaltung seiner bisherigen Erfahrungen kann der Mensch die Welt neu machen nach seinen Interessen und Wünschen; m. a. W. der Mensch schafft sich durch seine Erfahrung seine eigenen Werte, seine eigene Wahrheit. (Subjektivismus.)

4. Leben ist eine gegenseitige Einwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umgebung, und wegen des ständigen Wechsels in beiden Bereichen ist die menschliche Erfahrung das einzige Mittel der lenkenden Anpassung an je neu empfundene Interessen (‚felt needs‘). (Pragmatismus; Deweyscher Experimentalismus.)

5. Der Mensch unterscheidet sich vom Tier dem Grade, nicht der Art nach. Er besitzt alle Erfordernisse, die eine verfeinerte humane Erfahrung der Welt möglich machen. (Evolutionismus.)

6. Intelligenz ist nur ein Verhalten (‚behavior‘), das angeregt und gelenkt wird durch erhoffte wünschenswerte Ergebnisse. Somit sind ‚Intelligenz‘, ‚Verstand‘, ‚Tätigkeit‘ (‚activity‘) und ‚Erfahrung‘ (‚experience‘) untrennbar eins. (Verhaltenspsychologie oder Behaviorismus.)

7. Erziehung ist eine unaufhörliche Neugestaltung (‚reconstruction‘) von Erfahrungen, wobei das Individuum das Ziel des Ganzen und die Gesellschaft das Mittel ist. (Deweys Experimentalismus.)

8. Demokratie ist ein allumfassender Lebensstil (,way of life'), der auch selbst einer ständigen Neugestaltung von Ansichten und Wertmaßstäben bedarf. (Positivistische Soziologie.)

(Für ein besseres Verständnis der hinter jedem Satz in Klammer beigegeführten philosophischen Ausdrücke vergleiche man Herders Kleines Philosophisches Wörterbuch, 1958.)

So getreulich als dies in wenigen Sätzen möglich ist, habe ich soeben die Philosophie Deweys und der ,fortschrittlichen Erziehung' umrissen. Das System ist in sich geschlossen und enthält in der Tat nicht wenige echt amerikanische Elemente (auf das Praktische gerichtet; unbekümmerte Anpassung an je neue Lebensformen; Pioniergeist; naiver Optimismus; Überbetonung des Kindes und der kommenden Generation [vgl. Elsener, Das Kind in der amerikanischen Kultur, in ,Schweizer Schule', Nov. 1958, S. 409 ff.]; flacher Begriff von Demokratie als Lebensstil usw.); es ist aber auch Ausdruck einer Weltanschauung, die kaum mehr zu einer echten Begegnung mit der großen abendländisch-christlichen Philosophie fähig ist. John L. Childs, ein Hauptvertreter der Deweyschen Pädagogik in neuester Zeit, gibt unumwunden zu: «Es mußte betont werden, daß in der Philosophie des Experimentalismus eine neue Weltanschauung enthalten ist... Es sollte offen zugegeben werden, daß viele seiner erzieherischen Ideen mit andern philosophischen und theologischen Meinungen unvereinbar sind. Ein Großteil der Verwirrung heute im Bemühen, den Experimentalismus für die Erziehung zu Ende zu denken, rührt daher, daß man versucht, diese *neueren* Methoden der Erziehung mit *älteren* Ansichten einer Weltanschauung in Einklang zu bringen, welche der Experimentalismus über Bord geworfen hat.» (In: ,Education and the Philosophy of Experimentalism' [New York, 1931], S. 48f.) Geht doch nichts über Offenheit!

Nach diesem Bruch mit der Vergangenheit geht dieses neue Denken, Tasten, Experimentieren ungehemmten Laufes neuen Erziehungsformen entgegen, wie W. H. Kilpatrick im Buch mit dem bezeichnenden Titel ,Education for a Changing Civilization' (New York, 1928) schreibt: «Erziehung muß bewußt einer höchst unbekannten Zukunft entgegengehen. Aber bei aller Wandelbarkeit der erzieherischen Situation und Umwelt ist diese doch plastisch und innerhalb gewisser Grenzen kontrol-

lierbar. Die Faktoren, die uns hauptsächlich leiten müssen, lassen sich kennzeichnen durch die Ausdrücke Wechsel, beschleunigter Wechsel, unbekannte Zukunft, Kontrolle innerhalb gewisser Grenzen, Methodik des Erfahrungsweges, Prüfung der Theorie anhand von Resultaten, testerprobte Methoden.» (S. 84f.) Scheint uns das nicht eine Rechnung mit zu vielen Unbekannten zu sein?

Der Philosoph auf Erzieherwegen

In seinem Frühwerk ,How we think' (New York, 1910) geht John Dewey einfachhin vom Geisteszustand des Kindes aus; diese «angeborene und noch nicht verdorbene Kindheitshaltung, gekennzeichnet durch brennende Neugier, fruchtbare Einbildungskraft und Vorliebe für erfahrendes Nachforschen, steht nahe, sehr nahe an der Haltung der wissenschaftlichen Einstellung» (S. 3). Man vermeint, ein Stück Rousseau mit seinem Naturoptimismus vor sich zu haben.

Mit anschaulichen Vergleichen schildert Dewey sodann das Erziehungsideal, das ihm vorschwebt. Einmal vergleicht er das Kind mit einem Wanderer, der einen unentdeckten Kontinent vor sich hat (amerikanischer Pioniergeist!) und damit die zwei Möglichkeiten: «entweder geht er blind (autoritativ!) und willkürlich voran und hofft, auf gut Glück sein Ziel zu erreichen; oder aber er muß forschen und Gründe finden für den Schluß, daß ein gegebener Weg recht sei» (,How we think', S. 10); alles soll er abtasten, beobachten, überlegen; nur ja keinen Mitreisenden oder Urbewohner des Landes fragen; sonst könnte er ja zurückfallen auf «Tradition, Belehrung, Nachahmung und andere obskure Erkenntnisquellen» (S. 4). Ein anderes Mal macht er aus jedem Kind einen zweiten Kolumbus, von dem er sagt: «Kolumbus nahm die überlieferte geläufige Ansicht seiner Zeit nicht blindlings an; er kam zu seinem großen Gedanken, weil er zweifelte und forschte.» (S. 6.)

Von solchen Überlegungen ausgehend, wirft Dewey nun das ganze Schwergewicht des Unterrichtes auf das Verschaffen von eigenen Erfahrungen und allen denkbaren Arten von Aktivität. In seiner maßlosen Frühzeit vertrat er die Auffassung, man sollte mit den Kindern ,probeweise' die ganze industrielle Entwicklung durchmachen und ihnen so die ganze Kette von Eigenerfahrungen ermöglichen. Fort mit der alten Schule und ihrem passiven Konsumieren

von bereitgestellten Inhalten und ‚Vor-urteilen‘ (a. a. O., S. 4)! Die Schule unserer Zeit werde, nach einem oft herangezogenen Vergleich Deweys, ein *Laboratorium*, in welchem die wechselnden fortschrittlichen Theorien und Übungen mit dem Ziel größerer individueller und gesellschaftlicher Tüchtigkeit herausexperimentiert werden!

*Die Aufgabe der fortschrittlichen Schule,
oder: Onkel Sam und die Pädagogik*

Methodisch und inhaltlich ergeben sich für die ‚fortschrittliche Schule‘ diese Forderungen:

1. Das Hauptziel der ‚fortschrittlichen Erziehung‘ besteht darin, das Individuum für sein Leben in einer wechselnden Zivilisation auszurüsten. Nur jene Aufgaben sind daher zu betonen, welche dem Schüler helfen, die selbst empfundenen Interessen zu fördern. Es sollen also Naturfächer und Berufsvorbildung im Vordergrund stehen, währenddem die allgemeinen Kultur- und Bildungsfächer als zweitrangig zu betrachten sind.
2. Die Schule soll nicht mehr wie früher auf traditionelle Weise das Erlernen von grundlegendem Stoff aus den Schulbüchern verlangen; freie Tätigkeit und spontanes Interesse des Schülers treten an die Stelle der Disziplin und Lenkung einer Klasse durch den Lehrer.
3. ‚Learning by doing‘ (Lernen durch Tun) muß das alte Lernen durch Unterricht ersetzen.
4. Lernen und Denken wird dann am besten gefördert, wenn das Kind den Wert, Nutzen und Zweck im Tun selbst entdeckt.
5. Statt geplantem Lernen unter der Führung des Lehrers muß man dem Kind die Freiheit geben, seine eigene Aufgabe zu wählen ganz nach seiner Initiative und seinen schöpferischen Einfällen.
6. Das Kind soll seine eigene Wahrheit entdecken und deren Gültigkeit bestimmen, unabhängig vom Lehrer und von jeglicher hergebrachter Autorität.
7. Die Aufgabe des Lehrers besteht lediglich darin, Führer, Lenker, Berater und ein guter Zuhörer und Beobachter zu sein. Er (bzw. die Lehrerin) muß eigentlich nur die wünschenswerte *ambiance*, eine anregende Umgebung schaffen, in welcher der schöpferische Geist des Kindes ungehinderte Bewegungsfreiheit genießt. Ein Lehrer einer solchen

Schule sagte einmal spontan: «Wir mischen uns nie und in keiner Weise in die natürlichen Impulse und Interessen des Kindes ein; man kann ja nie wissen, wohin uns das kleine Kind führen wird.» (!) (Redden-Ryan, *A Catholic Philosophy of Education*, S. 493 ff.)

Die Spreu vom Weizen...

Manche dieser Gedanken und Gedankensplitter aus dem Labor der von Dewey inspirierten ‚fortschrittlichen Erziehung‘ sind echte erzieherische Anliegen und können als relativer Fortschritt in der Geschichte der amerikanischen Erziehung gewürdigt werden. Aber wegen Deweys philosophischer Befangenheit in falschen Systemen werden sie im Handumdrehen zu trügerischen Halbwahrheiten. Unter Absehen von einer eingehenden Widerlegung seiner Philosophie kann nun doch jeder aufmerksame Leser allein auf dem Dewey und uns gemeinsamen Gebiet der *Erfahrung* folgende klärende Gegenüberstellungen machen:

1. Dewey postuliert für die Schule einen ‚*Laborbetrieb*‘. Wir fragen: Wozu? Sollen die Kinder nicht einmal während einiger Stunden im Tag zu Ruhe und Sammlung kommen? Es geht uns hier nun nicht bloß um das hintergründige Anliegen der echten Muße und der Erziehung zum rechten Gebrauch der Freizeit (vgl. Josef Pieper, ‚Muße und Kult‘, 1954), sondern um die erzieherische Erfahrung der ‚Absonderung‘ der Schüler in eigenen Schulhäusern, mit festem Lehrgang, Klassen und Methoden. In der Erfahrung aller Zeiten erwartete man von der Schule doch gerade eine schnellere, garantiertere und leichtere Erziehung der kommenden Generation, als was sie in den Zufällen und im steten Wechsel des flutenden Alltagslebens erhaschen könnte. Die Schule sollte also nicht so sehr den Alltag mit seiner ganzen Fülle rekonstruieren, sondern paradigmatisch vereinfachen, klären, deuten und so zu meistern lehren.

Demgegenüber zeigt sich, daß die ‚fortschrittlichen Schulen‘ in Reinkultur Stätten der Verwirrung für die Kinder werden: die erstrebte Kontrolle und die das Leben meisternde Anpassung kommt gerade *nicht* zustande, und so weisen die Resultate der ‚fortschrittlichen Erziehung‘ selber gebieterisch auf die Notwendigkeit verpflichtender Grundsätze, die Deweys falsche Philosophie umsonst sucht.

Die Kinder verlangen denn auch selbst im Grunde

nach einem sichernden Rahmen für ihre und der Mitschüler überbordende Lebendigkeit. Es klingt durchaus glaubhaft, wenn man sich in New York diese Episode erzählte: Nach Tagen und Wochen einer ganz frei gewählten Beschäftigung in der Schule kommt Susy eines Morgens zur Lehrerin und fragt: "Miss Smith, do we again have to do what we want to do?" Also: «Fräulein Smith, müssen wir heute wieder das machen, was wir selber machen wollen?»

2. Wiederum aus der umfassenderen Erfahrung von Schule und Leben muß auf die Fehlrechnung hingewiesen werden, wonach *Interesse* ('felt needs') und *Anstrengung* ('effort, activity') ein und dasselbe seien. Es gibt viele Situationen im Leben, in denen keiner vernünftigerweise erwartet, nur das zu tun, was er wünscht und was seinem selbst empfundenen Interesse entspricht.

Gewiß ist das eigene Interesse auf ein erhofftes Gut eine mächtige Triebfeder für die Anstrengung zur Erreichung dieses Gutes; aber über das unmittelbar einsichtige und dem kindlichen Verstand zugängliche Gut hinaus gibt es ein großes Feld von Werten, bei denen nur Selbstdisziplin und Ausdauer ans Ziel kommen, auch dann, wenn das Spontaninteresse verweht oder noch nicht entfacht ist.

3. Für die *Charakterbildung* ist zu betonen, daß bloße Anpassung an gegebene Situationen im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft keinen gültigen, 'standard' ergibt. Die kurzlebigen Impulse des Kindes bedürfen der Wartung und Lenkung durch solche, die in ihrem eigenen Leben und Beispiel Charakter entwickelt haben und auf ein erprobtes Menschenbild hin ausgerichtet sind. Auf diesem Gebiet hört man denn auch die schwersten Anklagen gegen die von Dewey inspirierte Erziehung. In einem Artikel 'Das mißglückte Experiment' schreibt B. Simeon in Nr. 50 der 'Ostschweiz' (1959): «Nun scheint es aber doch, daß dieses Experiment einer autoritätslosen Pädagogik (von John Dewey), die als einzige Richtschnur nicht den Bildungswert der überlieferten Kulturgüter oder die Erfahrung des Erziehers anerkennt, sondern nur das Gelüst des Zöglings, nach vierzigjähriger Herrschaft abzuwirtschaften beginnt. Immer stärker verdichten sich maßgebende öffentliche Stimmen zu einer allgemeinen scharfen Kritik an der öffentlichen amerikanischen Schulerziehung.» Gewiß wird niemand die Schule allein verantwortlich machen können für

die offenkundige Verwahrlosung der amerikanischen Jugend. Und andererseits hat der gesunde Sinn weiter Kreise von Eltern und Lehrern, besonders in den katholischen Schulen, Haltung bewahrt und ist dem Irrlicht Deweys nicht gefolgt. Aber noch so ist die Desorientierung verheerend genug!

4. Um schließlich noch auf das Wort 'Erfahrung' ('learning by doing') einzugehen und somit auf das Methodische hinzuweisen, so gibt ja wohl jedermann zu, daß die Erfahrung in gewisser Hinsicht eine vorzügliche Lehrmeisterin ist. Wo sie aber nicht von lenkender Planung begleitet ist, wird sie zum mindesten zeitraubend und bleibt für viele Gebiete überhaupt unzureichend. Jede gesunde Erziehung ist sich heute der Notwendigkeit der Aktivität im Lernprozeß, des Interesses, des Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrer und Schülern und der nötigen Anpassung an wirkliche Bedürfnisse bewußt, ohne daß man darum das ganze System und die erzieherische Erfahrung früherer Zeiten umkrempeln müßte.

Nach hundert Jahren

Die Würdigung des erzieherischen Einflusses von John Dewey hat manches Korn bleibender Wahrheit aufzeigen können. Wenn nach seiner rein diesseitigen Weltanschauung, 'Unsterblichkeit' nur darin besteht, einen Beitrag zur Weiterentwicklung derer zu leisten, die nach einem kommen, dann hat John Dewey ein schönes Maß von Unsterblichkeit erreicht. Aber er wird es sich auch gefallen lassen müssen, daß eine neue Generation die mit ihm gemachten Erfahrungen kritisch sichtet und ganz neu (und anders!) gestaltet, was nur geschehen kann im Lichte der wahren Philosophie und christlichen Schau des Menschen. Bei aller relativen Brauchbarkeit seiner Methoden ist sein Experiment eben wegen seiner philosophischen Unhaltbarkeit mißglückt. Sein Land hat das Experiment teuer bezahlt, und noch kann man nicht hoffen, daß die Einsicht überall gedämmt hat. Ob die Jahrhundertfeier etwas hilft?

Solange noch ein armes Kind auf der Erde ist, darf ich mir keine Ruhe gönnen.

P. THEODOSIUS FLORENTINI