

Inhalt

Einleitung 17

Kapitel I: Philosophische Voraussetzungen für Deweys Erziehungskonzept 25

- I.1. Biographische Einführung 26
- I.2. Deweys Begriff des „experience“ 28
 - I.2.1. Kontinuität und Wandel in der Natur und die Stellung des Menschen in ihr 28
 - I.2.2. Die rhythmisch-dialektische Grundstruktur des „experience“ 32
 - I.2.2.1. „Experience“ als umgreifende Einheit von Mensch und Welt 32
 - I.2.2.2. „Experience“ als Polarität und Rhythmus 33
 - I.2.2.3. „Science“ und „art“ als mittelbare und unmittelbare Phase des „experience“ 37
 - I.2.3. Der Mensch zwischen Konflikt und „habit“ 38
 - I.2.3.1. Impuls als Natur und Konflikt 38
 - I.2.3.2. „Habit“ als Kultur und Synthese 40
- I.3. Deweys Erkenntnistheorie als Theorie der Situationsbeantwortung 46
- I.4. Die Problematik der pädagogischen Zielsetzung 54
 - I.4.1. Die Funktion von Zielen in der konkreten Situation 54
 - I.4.2. Die Funktion allgemeiner Zielsetzungen 56
 - I.4.3. Das eine Ziel der Erziehung 61
- I.5. Deweys Dialektik von Mitteln, Zielen und Werten 64
- I.6. Deweys Ideal der Demokratie 71

Kapitel II: Anlagen, Eigenwelt und Entwicklung des Kindes 79

- II.1. Das Problem der Erbanlage des Kindes 80
 - II.1.1. Allgemeine Grundstrukturen des Problems 80
 - II.1.2. Die Richtungsbestimmung der kindlichen Antriebe 83

II.1.3. Deweys Versuch einer Klassifizierung der kindlichen Antriebe	88
II.2. Die Eigenwelt des Kindes	93
II.2.1. Die Rolle des Tuns und die vorrationale Einheit der Welt des Kindes	94
II.2.2. Die Personalität der Welt des Kindes	97
II.2.3. Die Bedeutung und Entwicklung des Spiels in der Welt des Kindes	98
II.3. Die Entwicklung des Kindes	106
II.3.1. Die allgemeine Struktur der Entwicklung	107
II.3.1.1. Kontinuität und Gliederung der Entwicklung	108
II.3.1.2. Entwicklungsrichtung und Umwelteinfluß	111
II.3.2. Die Perioden der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen	117
II.3.2.1. Die Phasen und ihre Übergänge	118
II.3.2.1.1. Die 4–6jährigen	119
II.3.2.1.2. Der Übergang im 7. und 8. Jahr	120
II.3.2.1.3. Die 8–11jährigen	123
II.3.2.1.4. Die 13–18jährigen	127
II.3.2.2. Einzelne Entwicklungslinien	131
II.3.3. Psychologische Aspekte der „Kulturstufentheorie“ und methodologische Zusammenfassung	136
II.3.3.1. Deweys Kritik der Entwicklungsstufen der Herbartianer	136
II.3.3.2. Methodologischer Rückblick auf Deweys Entwicklungspsychologie	138

Kapitel III: Erziehung als Emanzipation 145

III.1. Einführung: Die Dimension des Begriffes Erziehung	149
III.1.1. Allgemeine Begriffsdefinitionen	149
III.1.2. Die Frage der Begriffsweite	151
III.2. Die individuelle und soziale Seite der Erziehung	157
III.2.1. Der Eigenwert des Kindes im ‚pädagogischen Bezug‘	157
III.2.2. Die dialektische Verschränkung des Individuellen und Sozialen in Deweys Erziehungsbegriff	161
III.2.2.1. Die individuelle Seite der Erziehung	163
III.2.2.2. Die Wechselbeziehung der individuellen und sozialen Seite der Erziehung	167
III.2.2.3. Die dialektische Bestimmung des Lehrstoffes	171
III.2.2.4. Die pädagogische Führung durch Gemeinsamkeit des Tuns	174
III.2.2.5. Die Harmonie der „natürlichen Entwicklung“ und „sozialen Leistung“ – Kritik des dialektischen Ansatzes	177

- III.3. Sittliche Erziehung als Sozialerziehung 180
- III.3.1. Erste Begriffsbestimmung der sittlichen Erziehung 183
- III.3.2. Die drei Aspekte der Charaktererziehung 188
 - III.3.2.1. Gefühlserziehung und ästhetische Erziehung 189
 - III.3.2.2. Die intellektuelle Seite der Charaktererziehung 191
 - III.3.2.3. Die Erziehung des Willens 193
- III.3.3. Sittliche Erziehung als Schuldisziplin 195
 - III.3.3.1. Die indirekte Methode der sittlichen Erziehung: lerntheoretische Voraussetzungen 195
 - III.3.3.2. Definition von Deweys Begriff der Disziplin 198
 - III.3.3.3. Schule als „Umwelt“ und „Umwelt“ als Medium der Erziehung zur Disziplin 199
- III.3.4. Konkrete Beispiele der Sozialerziehung aus der Versuchsschule 202
 - III.3.4.1. Zur Einübung in Rücksicht und Kooperation 202
 - III.3.4.2. Zur sozialerzieherischen Wirkung von Lehrinhalten 204
- III.3.5. „Teaching Ethics“ als Fach 205

Kapitel IV: Deweys Schuldisziplin und sittlich-soziale Erziehung in gegenwärtiger Perspektive 211

- IV.1. Deweys Schuldisziplin und Sozialerziehung aus der Sicht der bundesdeutschen Nachkriegsdiskussion 214
- IV.2. Deweys Schuldisziplin und Sozialerziehung in der Perspektive einer marxistisch-leninistischen Position 220
- IV.3. Deweys Schuldisziplin und Sozialerziehung aus der Sicht der Schülerbewegung 231
 - IV.3.1. Tiefenpsychologische und gruppensdynamische Aspekte 231
 - IV.3.2. Die politischen Aspekte der Schülerbewegung und ihre Bedeutung für die Kritik an Deweys Ansatz der Schuldisziplin und Sozialerziehung 243
 - IV.3.2.1. Einführung: Ziele und Forderungen 243
 - IV.3.2.2. Mitbestimmung von Lerninhalten und Methoden 248
 - IV.3.2.3. Der Konflikt von Lehrer- und Schülerinteressen 257

Kapitel V: Sozialkunde und politische Erziehung 271

- V.1. Die Praxis der Sozialkunde an Deweys Versuchsschule 273
 - V.1.1. Die Stellung der Sozialkunde im Rahmen der politischen Erziehung der Dewey School 273
 - V.1.2. Sozialkunde in den Gruppen I–III 277

- V.1.3. Sozialkunde als „indirect sociology“ im Geschichtsunterricht der Versuchsschule: Der erste Durchgang 278
 - V.1.3.1. Vorbemerkung zur Funktion des Geschichtsunterrichts in der Dewey School 278
 - V.1.3.2. Das Leben der „Primitiven“ (Gruppe IV) 282
 - V.1.3.3. Phönizier und Welt-Entdecker (Gruppe V) 286
 - V.1.3.4. Die Kolonisation Nordamerikas (Gruppe VI) 287
 - V.1.3.5. Die Zeit der amerikanischen Revolution (Gruppe VII) 289
 - V.1.3.6. Der europäische Hintergrund der Kolonisation (Gruppe VIII) 290
- V.1.4. Der zweite Durchgang der Geschichte – „Current Events“ (Gruppen X und XI) 291
- V.1.5. Die Geschichte der Textilindustrie als durchgehendes Unterrichtsthema 292
- V.1.6. Exkurs zur dialektischen Struktur der Sozialkunde der Versuchsschule 294
- V.2. Deweys Theorie der politischen Erziehung 296
 - V.2.1. Politische Erziehung als Gesellschaftskritik 296
 - V.2.1.1. Aussagen Deweys aus der Zeit der Versuchsschule (bis 1910) 297
 - V.2.1.2. Spätere Aussagen Deweys zur Theorie der politischen Erziehung (nach 1915) 299
 - V.2.2. Die Rolle des Konfliktes in Deweys Konzept der politischen Erziehung 305
 - V.2.2.1. Der Konflikt in der Sozialkunde der Versuchsschule 305
 - V.2.2.2. Der Konflikt in Deweys Theorie der politischen Erziehung 306
 - V.2.2.3. Exkurs zur Rolle des Konflikts in Deweys Anthropologie 308
- V.3. Kritischer Rückblick auf Deweys Konzept der politischen Erziehung aus der Perspektive der heutigen Diskussion 316
 - V.3.1. Politische Bildung als politische Aufklärung 318
 - V.3.1.1. Grundzüge politischer Aufklärung 319
 - V.3.1.2. Politische Bildung als Konfliktanalyse 321
 - V.3.1.3. Die Weckung von Bedürfnissen und Zukunftsperspektiven 323
 - V.3.2. Didaktik der „soziologischen Phantasie“ 326
 - V.3.2.1. Der neue Begriff des „Exemplarischen“ 327
 - V.3.2.2. Spezifische Aspekte der „Fallmethode“ 330
 - V.3.2.3. Die Bedeutung der historischen Dimension 332
 - V.3.3. Das Problem der politischen Praxis – Neuere Projektversuche zur Korrektur vorgegebener politischer Sozialisation und Gesellschaftsstruktur 333

- V.3.3.1. Untersuchungsergebnisse zur politischen Sozialisation 334
- V.3.3.2. Zum Problem der Umsetzung von politischer Bildung in politische Praxis 336
- V.3.3.3. Neue Projektversuche zur Korrektur politischer Sozialisation und Vermittlung politischer Praxis im Unterricht 340
- V.3.3.4. Politische Bildung durch Arbeitslehre: der Praxisbezug des Betriebspraktikums 344
- V.3.3.5. Zur Problematik klassenspezifischer Erziehung 347

Kapitel VI: Berufsbildung als Gesellschaftsveränderung und die Humanisierung der Arbeitswelt 349

- VI.1. Klassenkultur, Klassenerziehung und Deweys Begriff der „gleichen Chancen“ 350
- VI.2. Berufsbildung als politische Erziehung: Deweys Konzept der Gesamtschule 355
 - VI.2.1. Der Kampf um die Berufsbildung zu Beginn des Jahrhunderts 355
 - VI.2.2. Deweys Stellungnahme: Berufsbildung in der Gesamtschule als Mittel der Gesellschaftsveränderung 357
 - VI.2.3. Der Bildungswert der Arbeitswelt 361
 - VI.2.4. Beruf als Berufung: Deweys Theorie der „fundamentalen“ Funktion der „occupations“ in der Gesamtschule 363
- VI.3. Zum Problem einer Humanisierung der Arbeitswelt 373
 - VI.3.1. Ursachen der Entfremdung der Arbeit: Herrschaft und Profit 373
 - VI.3.2. Bildung gegen Entfremdung: Die Veränderung des Arbeitsplatzes durch Einsicht in Zusammenhänge 377
 - VI.3.3. Humanisierung durch Mitbestimmung 382
 - VI.3.4. Die Pädagogisierung der Arbeitswelt 384
 - VI.3.5. Die Utopie der Selbstverwirklichung 386
- VI.4. Deweys Auseinandersetzung mit dem Marxismus 393
 - VI.4.1. Rückblick auf marxistische Züge in Deweys Ansatz der politischen Erziehung und Berufsbildung 394
 - VI.4.2. Der „radikale Wandel“ vom Liberalismus zum Sozialismus 397
 - VI.4.3. Vernunft gegen Gewalt: Deweys Kritik des Klassenkampfmodells 399
 - VI.4.4. Freiheit gegen Unterdrückung: Deweys Kritik des Stalinismus 403

- VI.4.5. Wissenschaft gegen Dogma: Deweys Kritik politischer Indoktrination 408
- VI.4.5.1. Indoktrination in der kapitalistischen Gesellschaft 408
- VI.4.5.2. Deweys Kritik dogmatischer Züge des Marxismus 409
- VI.4.5.3. Die Anwendung der „scientific method“ auf die Gesellschaftsveränderung 411
- VI.4.5.4. Erziehung gegen Indoktrination 413

Kapitel VII: Institutionalisiertes Lernen und gesellschaftlicher Fortschritt: Deweys Theorie der Schule 419

- VII.1. Die Problematik institutionalisierten Lernens – Deweys Versuch einer Lösung 421
 - VII.1.1. Einführung: Das Problem in der heutigen Diskussion 421
 - VII.1.2. Deweys Begriff vom Entstehungsgrund und Funktionswandel der Schule 425
 - VII.1.2.1. Zum historisch-systematischen Entstehungsgrund von Schule als Lerninstitution 425
 - VII.1.2.2. Zum Funktionswandel institutionalisierten Lernens in der modernen Industriegesellschaft 426
 - VII.1.3. Das Verhältnis von Schule und „Leben“ 430
 - VII.1.4. Deweys Konzept einer „Entschulung der Schule“ 434
 - VII.1.4.1. „Formal“ und „informal education“: Deweys dialektische Auflösung der Institutionalisierungs-Problematik 434
 - VII.1.4.2. Schule als spezifische Lern-„Umwelt“: Deweys interaktionistische Überwindung des Manipulationssyndroms 435
 - VII.1.5. Didaktisch-methodische Konsequenzen der „Entschulung der Schule“ 439
 - VII.1.5.1. Die Notwendigkeit des Tuns als Motivierung für den Lernprozeß 439
 - VII.1.5.2. Die Problemhaltigkeit der Lernsituation als Voraussetzung für den Denkprozeß 442
 - VII.1.5.3. Die Neufundierung symbolischer in handelnder Interaktion und deren soziale Grundstruktur 444
 - VII.1.5.4. Die ‚exemplarische‘ Gesellschaftsbezogenheit der Lehrinhalte 452
 - VII.1.6. Kritischer Rückblick auf Deweys Lösung der Institutionalisierungs-Problematik 456
- VII.2. Die dialektische Abhängigkeit von Schule und Gesellschaft – Deweys Konzept einer ‚pädagogischen Autonomie‘ 459

- VII.2.1. Die Gesellschaftsabhängigkeit und ‚exemplarische‘ Struktur der Schule 459
 - VII.2.1.1. Die gesellschaftsabhängige Funktion der Schule als „Wirkung“ und „Ursache“ 459
 - VII.2.1.2. Schule als vereinfachte, gereinigte und integrierte Umwelt 462
 - VII.2.1.3. Schule als Mittler zwischen Elternhaus und Gesellschaft 465
 - VII.2.1.4. Die Schulgemeinde als „Embryo“ der Gesellschaft 468
- VII.2.2. Deweys Begriff einer Autonomie der Schule als Institution 469
 - VII.2.2.1. Die Selbstdistanzierung der Schule von der Gesellschaft 470
 - VII.2.2.2. Die Gesellschaftsbezogenheit der Autonomie 475
 - VII.2.2.3. Schule als Mittel der Gesellschaftsveränderung 480
 - VII.2.2.3.1. Schule als Gemeinde-Zentrum 480
 - VII.2.2.3.2. Die ‚disfunktionale‘ Funktion der Schule 483
 - VII.2.2.3.3. Deweys Einschätzung der gesellschaftsverändernden Kraft der Schule 487
- VII.2.3. Lehrerrolle und Lehrerfreiheit 489
 - VII.2.3.1. Deweys Neubestimmung der Lehrerrolle 489
 - VII.2.3.1.1. Veränderte Funktionen des Lehrers in der neuen Lehrer-Schüler-Beziehung 489
 - VII.2.3.1.2. Der Wandel in der Personalität des Lehrens und Lernens 492
 - VII.2.3.1.3. Der neue Lehrer als „Experte“ 494
 - VII.2.3.2. Die Freiheit des Lehrers in der Schule 496
 - VII.2.3.2.1. Die Praxis der Kooperation und Mitbestimmung der Lehrer in Deweys Versuchsschule 498
 - VII.2.3.2.2. Deweys Theorie der Lehrerselbstverwaltung 500
 - VII.2.3.2.3. Das Recht zur Gesellschaftskritik im Unterricht 503
 - VII.2.3.3. Deweys Begriff der „akademischen Freiheit“ und seine Bedeutung für Schule und Hochschule 506
- VII.2.4. Grenzen des gewerkschaftlich-politischen Engagements der Lehrer – Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik 509
 - VII.2.4.1. Die Kooperation von Lehrerschaft und Arbeiterschaft 509
 - VII.2.4.2. Die Negierung des demokratischen Erziehungsauftrags durch klassenspezifische Indoktrination 512
 - VII.2.4.3. Der besondere Charakter des Deweyschen Autonomie-Konzeptes und die marxistische Forderung nach schulischen ‚Freiräumen‘ in der heutigen deutschen Diskussion 515
 - VII.2.4.4. Pädagogik als Mittel der Politik? 521

Kapitel VIII: Die Pädagogik Deweys im Urteil heutiger Kritik 529

- VIII.1. Zur Dewey-Kritik I. Szaniawskis und H.-J. Apels 530
 - VIII.1.1. I. Szaniawskis Vorwurf des „didaktischen Nihilismus“ 530
 - VIII.1.2. H.-J. Apels Aufweis ideologischer Begrenzungen in Deweys Pädagogik 532
- VIII.2. Aspekte der amerikanischen Dewey-Kritik 534
 - VIII.2.1. Gesichtspunkte konservativer und liberaler Kritik an Deweys Pädagogik 535
 - VIII.2.1.1. Unzureichende Begründung der pädagogischen Zielsetzung 536
 - VIII.2.1.2. Übertriebene Bindung an den naturwissenschaftlich-technischen und politisch-sozialen Fortschritt 537
 - VIII.2.1.3. Mangelnde Orientierung an der modernen Industriegesellschaft 539
 - VIII.2.1.4. Mangelnde Einsicht in das Wesen der menschlichen Person 541
 - VIII.2.1.5. Didaktisch-methodische Unzulänglichkeiten der Dewey School 543
 - VIII.2.2. Zur Kritik an Deweys Pädagogik aus marxistischer Position 545