

Jürgen Oelkers

John Dewey als Vordenker der Pädagogik^{)}*

„Vordenker“ in einem isolierten Sinne gibt es nicht. Jeder Autor, und sei er durch Bewunderung noch so sehr hervorgehoben, hat Voraussetzungen, verarbeitet Anregungen, knüpft an bestehende Lösungen an und durchläuft einen Lernprozess, bevor er Schlussfolgerungen ziehen kann. Jede Publikation, die beachtet wird, hat ihren Zeitpunkt und das Kriterium für den Erfolg ist nicht einfach Zustimmung zu einer bestimmten Position, sondern warum Autoren nicht vergessen werden. Im Falle von John Dewey müssen auch die Rezeptionskontexte beachtet werden. Um 1930 war Dewey überall auf der Welt der „Vordenker“ der Pädagogik, nur in Deutschland nicht. Wenn er jetzt auch hier so genannt wird, dann müssen sich mit seinem Werk Vorzüge verbinden, die anderen abgehen.

Democracy and Education heisst John Dewey berühmtes Buch, das 1916, also vor fast einhundert Jahren veröffentlicht wurde. Es ist 1930 durch Erich Hylla, der später Gastprofessor an der Columbia University war, ins Deutsche übersetzt worden, ohne auch nur annähernd den Einfluss zu gewinnen, den das Buch in den Vereinigten Staaten hatte und immer noch hat. Das ist rasch zu erklären: In der Weimarer Republik war amerikanischer Pragmatismus eine Exotenposition und nach 1945 war Deweys Buch mit dem Makel der „Re-Education“ behaftet. Es wurde ohne den amerikanischen Kontext gelesen und in seinem philosophischen Kern nicht verstanden.

Es lag dann näher, sich auf die eigene Reformpädagogik zu beziehen, als auf einen Mann, der nur einmal - 1928 auf der Durchreise - in Deutschland war und im Ersten Weltkrieg die deutsche Philosophie in Grund und Boden kritisiert hatte. Oder aber Dewey wurde als ein Reformpädagoge unter vielen wahrgenommen und reduziert auf seine Zeit als Leiter der Laborschule der Universität von Chicago, also auf die Jahre zwischen 1896 und 1904, über die ausser heroischen Annahmen der „Kindzentrierung“ kaum etwas bekannt war. Weil das so war, konnte man die Laborschule der Universität Bielefeld als Gründung im Geistes Deweys verstehen, ohne Widerspruch zu ernten.

Der einflussreichste Pädagoge nach 1945 in der Bundesrepublik war Peter Petersen (Dühlmeier 2004), der politisch von der deutschen Volksgemeinschaft ausging und philosophisch von dem österreichischen Nationalökonom Othmar Spann beeinflusst war, der eine Theorie des organischen Ständestaates vertrat. Schon wegen dieser Bezüge hatte Petersen keine demokratische Pädagogik vor Augen, während er mit seiner Schule nach dem „Jenaplan“ bis heute populär ist und namhafte Apologeten findet.

Zwischen 1964 und 1990 erschien von *Democracy and Education* keine deutsche Neuauflage und die akademische Pädagogik kümmerte sich um alle möglichen Themen von der Emanzipations- bis zur Friedenspädagogik, nur nicht um den Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie. Zwar war kurzzeitig das Thema „Chancengleichheit“ angesagt, aber dies bezogen auf Alarmierungsformeln wie die deutsche „Bildungskatastrophe“, die wohl zu

^{*)} Vortrag in der Universität Eichstätt am 13. Januar 2014.

harten ideologischen Auseinandersetzungen führte, doch die Schulentwicklung weitgehend der Kultusbürokratie überliess. Seinerzeit fürchteten die einen den Sozialismus, die anderen die Reaktion, konkret: die einen die DDR und die anderen die Bundesrepublik; die Frage der Demokratie spielte in diesen Debatten nur eine untergeordnete Rolle.

Aber gilt nicht nur für die deutsche Pädagogik. Um 1870 lässt sich in der europäischen pädagogischen Literatur auch nur das *Stichwort* „demokratische Bildung“ kaum finden, geschweige denn eine irgendwie einflussreiche Richtung, die das Stichwort mit Postulaten eingeklagt und öffentlich wirksam inszeniert hätte. Es ist kein Zufall, dass grosse Reformimpulse in Richtung Demokratisierung der Bildung nach dem Sezessionskrieg vor allen in den Vereinigten Staaten nachzuweisen sind. Erst am Ende des Jahrhunderts, dabei durchaus zögerlich und im Publikationsstrom marginal, ist in der europäischen Pädagogik von „Demokratischer Erziehung“ überhaupt die Rede.

Die einzige Ausnahme ist die Schweiz. Regeneration heisst in der Schweizer Geschichte bekanntlich die Phase der gesellschaftlichen Modernisierung zwischen 1830 und 1848, in der die Grundlagen des heutigen Staatswesens geschaffen wurden. Das geschah kantonal wohl ganz unterschiedlich, aber doch mit ähnlichen Konsequenzen. Die Regeneration wurde getragen von den Liberalen und begann nach der Julirevolution 1830 in Frankreich. Die Reformen markierten einen deutlichen Einschnitt in das Bildungssystem, das nunmehr unter staatliche Kontrolle gestellt wurde und mit der Volksschule faktisch eine Einheitsschule entwickelte, die lange Zeit nur an den Rändern die Konkurrenz der Gymnasien kannte. Einen Mythos „Gymnasium“ gab es in der Schweiz nie, und naturgemäss auch keine deutsche Bildungsidee.

Den Wandel von Kultur und Gesellschaft seit Mitte des 18. Jahrhunderts, also die technische Nutzung der Naturgesetze und die damit verbundene soziale Mobilität und Differenzierung, die Öffnung der pädagogischen Doktrinen in Richtung Erfahrungslernen oder die zunehmende Bedeutung empirischer Verfahren der Wirklichkeitsbeschreibung, haben weder Rousseau noch Herbart noch Pestalozzi oder Fröbel vor Augen gehabt, die das pädagogische Denken stark geprägt haben und im Verlaufe des 19. Jahrhunderts Klassikerstatus erlangten.

Sie hatten auch in der frühen amerikanischen Pädagogik erheblichen Einfluss, lagen in Übersetzungen vor und wurden in der Lehrerbildung zur Pflichtlektüre gelesen. Doch wer, wie Dewey, sich durch diese Texte durcharbeitete, konnte rasch feststellen, dass in den scheinbar elaborientesten Erziehungstheorien der Zeit ein Konnex zu einem modernen, demokratischen Verständnis von Staat und Gesellschaft komplett fehlte. Das war kein Zufall, denn die europäische Erziehung sollte Werten, ewigen Ideen, fortlaufend auch nationalen oder völkischen Idealen dienen, nie einer differenzierten und hoch mobilen Gesellschaft, die nur noch durch demokratische Verfahren und Einstellungen zusammengehalten werden kann.

Dewey Theorie der Demokratie bezieht sich auf das Ideal einer gemeinsamen Lebensform, die fortlaufend zu klugen Entscheidungen und intelligenten Formen der Anpassung nötigt, ohne das Ergebnis jeweils vorwegnehmen zu können. Den tieferen soziologischen Grund nannte Dewey Jahrzehnte später in einem Brief an die Schriftstellerin Evelyn Scott vom 4. Januar 1940: „Gesellschaft“ ist kein Kollektiv, „except in the sense of containing quite a lot of people“. Die Steuerung einer Gesellschaft, die aus vielen Kulturen und sozialen Milieus besteht, ist nicht durch Pläne möglich, sondern verlangt unaufhörlich Abstimmung und damit verbunden auch wechselseitige Anerkennung.

1940 regierte der Kollektivismus in der Pädagogik. Bis heute findet der sowjetische Pädagoge A.S. Makarenko etwa in der deutschen Sozialpädagogik Beachtung und wird zustimmend gelesen (Lüpke 2004). Makarenko hat eine strikt durchmilitarisierte Kollektivpädagogik vorgelegt hat und kann als der äusserste Gegenpol zu Dewey gelten. Makarenko ist in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts über die DDR-Pädagogik aufgebaut worden und schien gut zum Ideal der sozialistischen Gemeinschaft zu passen, das auch im Westen ungebrochen gepflegt wurde.

Die Frage des Verhältnisses von Bildung und Demokratie spielte dabei ebenso wenig eine Rolle wie in den konservativen Begabungstheorien der Zeit. Insbesondere wurde nicht nach einer Theorie gefragt, so dass es gar nicht nahelag, sich ernsthaft mit Deweys *Democracy and Education* zu beschäftigen. Und wer dann noch Max Horkheimers *The Eclipse of Reason* (1947) gelesen hatte, fand den ganzen Pragmatismus, von dem man doch gar nichts wusste, inakzeptabel. Das änderte sich auch nicht, als Charles Sanders Peirce in der deutschen Philosophie ernst genommen wurde.

Aber vor allem fehlte der politische Bezug: Mit der Idee der Demokratie als *Lebensform* kann die etatistische deutsche Pädagogik bis heute wenig anfangen, während man Schweizer Studenten nicht klar machen muss, was damit gemeint sein könnte. Erst allmählich und jüngst unter Stichworten wie „Zivilgesellschaft“ oder „Bildungslandschaften“ haben sich Überzeugungen entwickelt, die auf lokale Zusammenschlüsse zur Lösung von Problemen setzen und dabei die Hierarchie von Behörden nicht benötigen. Partizipation ist angesagt und damit die Erwartung, in einer demokratischen Lebensform vor Ort Probleme besser bearbeiten zu können als mit der Expertise der Verwaltung.

Deweys berühmte Definition für „Demokratie“ lautete 1916 lautet so:

„Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1985a, S. 93).

Demokratie ist so nicht lediglich eine Regierungsform und aber auch mehr als die formalen Verfahren von Wahlen und Abstimmungen. Sie ist *geteilte Erfahrung*, die fortlaufend balanciert und justiert werden muss, ohne dabei von einer bestimmten Philosophie oder Pädagogik geleitet zu werden.

Deweys These begründet sich mit einer grundlegenden amerikanischen Erfahrung, nämlich der Ausdehnung der Gesellschaft im Raum: „The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity“ (ebd.).

Die Ausdehnung des sozialen Raumes, die Verdichtung der Besiedlung und die zunehmende Mobilität der Bevölkerung haben unmittelbare Folgen für das soziale Zusammenleben, das sich ständig neu organisieren muss, weil immer neu Probleme auftreten, die auf friedliche Weise nur gemeinsam gelöst werden können. Lösungen lassen sich nicht wie im Feudalstaat verordnen, sondern müssen sozial abgestimmt sein, wenn sie wirksam werden sollen, und sie verlangen Intelligenz.

„These more numerous and more varied points of contact denote a greater diversity of stimuli to which an individual has to respond; they consequently put a premium on

variation in his action. They secure a liberation of powers which remain suppressed as long as the incitations to action are partial, as they must in a group which in its exclusiveness shuts out many interests" (ebd.).

Idealistische oder romantische Theorien der Erziehung haben immer einen letzten Bezugspunkt und so eine höchste Sicherung. Sie übersehen nach Dewey die beiden entscheidenden Kriterien für die moderne Demokratie, soweit sie nicht einfach als Regierungsform verstanden wird, „the area of shared concerns, and the liberation of a greater diversity of personal capacities“ (ebd.). Unterschiedliche soziale Gruppen haben nicht bloss verschiedene, sondern zugleich gemeinsame Interessen, die öffentlich ausgehandelt werden müssen, wenn sie für alle transparent sein sollen.

Gleichzeitig wird eine Diversität persönlicher Fähigkeiten freigesetzt, die für diesen Zweck genutzt werden muss. Die Individuen sind nicht mehr einfach an ihre sozialen Gruppen und Stämme gebunden, vielmehr überschreitet ihr Lernen je die Grenzen der sozialen Abstammung, weil und soweit Wissen nicht nur frei zugänglich, sondern selbst dynamisch ist. Die Wissenstradierung ist nicht mehr der Elitenkommunikation überlassen, sie übersteigt kanonische Erwartungen, und das muss Konsequenzen für die Schule haben, soweit sie einen öffentlichen Auftrag erfüllen soll.

Die Theorie der Demokratie wird von Dewey dann so zusammengefasst:

„The two points selected by which to measure the worth of a form of social life are the extent, in which the interests of a group are shared by all its members, and the fullness and freedom with which it interacts with other groups. An undesirable society, in other words, is one which internally and externally sets up barriers to free intercourse and communication of experience" (ebd., S. 105).

Demokratie setzt freie und ungebundene Kommunikation voraus, die Abwesenheit jeglicher Form von Zensur sowie die Möglichkeit, am Leben Anderer teilzunehmen. Dafür findet Dewey zwei Begriffe, politische Partizipation der Bürger und ständige Neuanpassung der sozialen Institutionen.

„A society which makes provision for *participation* in its good of all its members on equal terms and which secures *flexible readjustment* of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far *democratic*. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationship and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder" (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Die Demokratietheorie ist eine evolutionistische, die von zunehmender Differenzierung ausgeht. Dewey konstatierte den sozialen Wandel seit Mitte des 18. Jahrhunderts, und er sah, dass es ausgeschlossen ist, *eine* Erziehung für *alle* zu entwerfen, wenn unter „Erziehung“ - wie bei Herbart, Pestalozzi oder Fröbel - die Verinnerlichung und strikte Befolgung bestimmter Werte verstanden werden soll. Diese Erziehung wird zunehmend unmöglich, weil und soweit die Grenzen und Barrieren zwischen den Gruppen gefallen sind oder wenigstens gelockert wurden, so dass keine Gruppe für sich mehr über eine absolute Kontrollmacht verfügt.

Die Theorie der demokratischen Erziehung ist nicht zuletzt von George Herbert Mead weiterentwickelt worden, was lange Zeit wenig bekannt war. Mehr noch als für Dewey muss

für Mead in Rechnung gestellt werden, dass seine Ansichten über Erziehung aus praktischen Erfahrungen gewonnen und parallel dazu theoretisiert wurden. Mead hat sich vor dem Ersten Weltkrieg häufig zu Problemen der Schulreform geäußert, besonders solchen der Berufsbildung und der Qualifizierung der Industriearbeiterschaft. Es ist nicht zu viel gesagt, wenn die pädagogische Erfahrung als eine wesentliche Basis für die sozialpsychologische Theorie angesehen wird.

Theorie und Praxis der Erziehung sind keine Gegensätze, die nachträglich in ein Verhältnis gesetzt werden müssten. Vielmehr greift auch hier, was Mead (1938, S. 50ff.) allgemein als wissenschaftliche Haltung oder entdeckendes Lernen bezeichnet hat. Soziale oder pädagogische Reform ist für Mead abhängig von Arbeitshypothesen, die mit der Erfahrung getestet werden, also gelingen oder scheitern können. Es gibt weder ein allgemeines Gesetz der Reform noch ein optimales Milieu, jede Reform ist nichts als ein Versuch, mit Arbeitshypothesen die Erfahrung neu zu gestalten. Den Erfolg des Lernens kann keine Philosophie sichern, aber soziale Systeme sind auch nicht einfach nur kontingent.

Soziales Lernen ist zu einem Teil Imitation, in der Hauptsache jedoch, wie Mead sagte, „meeting of minds“ (ebd., S. 52) oder *universe of discourse*, in dem die sozialen Beziehungen und so kollektive Intelligenz je neu bestimmt werden (Mead 1934, S. 284). Gesellschaft ist so Beziehung und Interaktion, nicht Inklusion durch Herkunft und Abstammung. Letztlich gehört *jeder* zum „universe of discourse“, mit dem die Intelligenz der sozialen Beziehungen organisiert wird. Das setzt Wechselseitigkeit und Rückwirkung voraus: „The elaboration, then, of the intelligence of the vertebrate form¹ in human society is dependent upon the development of ... social reaction in which the individual can influence himself as he influences others“ (ebd., S. 243).

Wenn Wissen die Basis ist für sozialen Austausch, dann in dynamischer Form, anders wäre Demokratie unmöglich. Sie verlangt fortlaufende Anpassung an immer neue Situationen, die intelligent und öffentlich kommuniziert werden müssen. Schon das macht Lernen grundlegend, das sich nicht mehr auf einmal gegebene Fundamente verlassen kann. Ideale werden dadurch nicht überflüssig, aber sie sorgen nur für die Aspiration, nicht für die Wirklichkeit. Dass dabei *Demokratie* die politische Form sein soll, ist die Folge der vorausgesetzten Evolutionstheorie, die auch bei Mead von zunehmender Differenzierung ausgeht (ebd., S. 281ff.).

Wenn „Gesellschaft“ nicht mehr als geschlossene Einheit verstanden werden kann, die autoritär regiert wird, müssen die Interessen der unterschiedlichen Gruppen auf faire Weise ausgetauscht werden, ist Partizipation am gemeinsamen Gut vordringlich und muss für eine ständige Neuanpassung der Institutionen gesorgt sein. Die beste Form dafür ist Demokratie, die nicht einfach Wettbewerb (competition) zwischen Gruppen voraussetzt, sondern als universelle soziale Form oder „universal society“ zu verstehen ist (Mead 1934, S. 282). Für die Probleme der modernen Gesellschaft ist Demokratie die beste Lösung, weil sie zu keinen definitiven Resultaten führt und im Prinzip jeden beteiligen kann.

Die Schwäche der klassischen Gesellschaftstheorie war die Bindung der grundlegenden Vorstellungen an *statische* Einheiten, oft solchen, die mit organischen oder juristischen Metaphern wie „Gemeinschaft“, „Körper“ oder „Institution“ veranschaulicht wurden. Versteht man unter „Gesellschaft“ einfach sozialen Austausch und so transitorische Kommunikation zwischen Individuen und Gruppen, dann wird Lernen und die Abstimmung

¹ Intelligenz von Wirbeltieren.

des Handelns unter je neuen Umständen zur grundlegenden Aufgabe, vorausgesetzt, dass die soziale Welt das umschliesst, was problematisch ist (surrounding the problematic) (Mead 1938, S. 55).

In der Erziehung geht es dann aber nicht einfach um die Einpassung in eine Gemeinschaft, die das Kind passiv lässt, sondern um „effective adjustment“ (Mead 1934, S. 368), ohne die das Kind sich nicht entwickeln könnte. Dabei muss keine „Dialektik“ zwischen Individuum und Gemeinschaft angenommen werden. Indem das Kind auf Andere reagieren lernt, lernt es zugleich, auf sich selbst zu reagieren, und dies in fortlaufender Differenzierung seiner Fähigkeiten (ebd., S. 371). Dabei verwendet Mead eine berühmt gewordene Metapher: „The child has become, through his own impulses, a parent to himself“ (ebd., S. 369). Die „moderne Erziehung“, so Mead, betone nicht zufällig die zentrale Rolle des Spiels (ebd., S. 159/160), also der sozialen Wechselwirkung.

Einige pädagogische Konsequenzen dieser Theorie hat John Dewey beschrieben. In einem Essay aus dem Jahr 1909² diskutiert er die Schwierigkeiten, Wissenschaften in Schulen zu unterrichten. Weil das Material des Unterrichts „indefinite“ sei und die blosse Zahl der Wissenschaften die Möglichkeiten des Unterrichts bei weitem übersteige, sei es nicht verwunderlich, wenn sich die Lehrkräfte nach den engen Grenzen ihrer alten Fächer zurücksehnten, also nach

- „English grammar,“
- „text-book geography,“
- „war campaigns and the list of rulers in history“
- and „memory games in literature“,
- „since a single book will contain the ‚Poems Every Child Should Know‘“ (Dewey 1985, pp. 71/72).

Aber die modernen Wissenschaften fordern die Schule und Erziehung viel grundsätzlicher heraus, und zwar nicht primär durch ihren Gehalt, sondern durch ihre Methode. Es wäre falsch, die neuen Wissenschaften den alten Schulfächern anzupassen. Der didaktische Kardinalfehler besteht darin, methodisch erzeugtes Wissen, das sich ständig verändert, in die feste Schablone von „subjects“ zu pressen und es so für die Schule lehrbar zu machen. „Science teaching has suffered because science has been so frequently presented just as so much ready-made knowledge, so much subject-matter of fact and law, rather than as the effective method of inquiry into any subject-matter“ (ebd., S. 74).

Diese These richtet sich gegen Herbert Spencers (1861) Theorie des „worth-while knowledge“, die von den Naturwissenschaften den grössten, letztlich einzigen Nutzen für die Entwicklung der Gesellschaft erwartete und ihnen aus diesem Grunde auch den grössten didaktischen Wert zuschrieb. Aber das, so Dewey (1985, S. 74), führe nur dazu, schulische Bildung mit „the amassing of information“ gleichzusetzen, während es darauf ankomme, die Arten und Weisen zu lernen, wie Wissen erzeugt wird, was seinen Charakter ausmacht und welche Lernform damit verbunden ist.

„Surely if there is any knowledge which is of most worth it is the knowledge of the ways by which anything is entitled to be called knowledge instead of being mere opinion or guess-work or dogma“ (ebd., S. 74/75).

² *Science as Subject-Matter and as Method*. Address of the Vice-President and Chairman of Section L, Education, American Association for the Advancement of Science. Boston 1909. (Dewey 1985, pp. 69-79)

In diesem Sinne wäre Lernen „participation in the making of knowledge“, also demokratische Teilhabe, die nicht von der Überlegenheit der Tradition oder der wissenschaftlichen Fakten ausgeht, sondern die den Prozess der Wissenserzeugung und den Aufbau eines „scientific habit of mind“ (ebd., S. 77) in den Mittelpunkt stellt. Wissen wird nicht didaktisiert und so auf den Schüler hin angepasst, „ready-made“, wie Dewey sagt; vielmehr soll die *Entstehung* des Wissens durchsichtig werden.

„Such knowledge never can be learned by itself, it is not information, but a mode of intelligent practice, a habitual disposition of mind. Only by taking a hand in the making of knowledge, by transferring guess and opinion into belief authorized by inquiry, does one ever get a knowledge of the method of knowledge“ (ebd., S. 75).

In der Didaktik, die sich auf Spencer berufen haben, sind die Naturwissenschaften im Unterricht autoritär, weil sie die Lernenden mit fertigen Ergebnissen konfrontieren und keinerlei eigene Beteiligung abverlangen. Deweys „scientific method“ dagegen ist demokratisch, nicht allein in dem Sinne, dass sie auf jedes Fach (subject) angewendet werden kann (ebd., S. 78) und auch nicht nur in dem Sinne, dass sie jeder lernen kann, sondern noch grundsätzlicher als Weg zur Erzeugung kollektiver Intelligenz (ebd., S. 78/79).

Das wird so gesagt:

„If ever we are to be governed by intelligence, not by things and by words, science must have something to say about *what* we do, and not merely about *how* we may do it most easily and economically. And if this consummation is achieved, the transformation must occur through education, by bringing home to men’s habitual inclination and attitude the significance of genuine knowledge and the full import of the condition requisite for its attainment“ (Dewey 1985, S. 78/79)

In der Konsequenz ist so das didaktische Prinzip zugleich das politische. „Actively to participate in the making of knowledge is the highest prerogative of man and the only warrant of his freedom“ (ebd., S. 79). Dieser *shift* der Theorie hat auch noch andere Folgen: Individualität ist nicht mehr, wie in der europäischen Tradition der Kultivierung, die „innere“ Gegenwelt zur „äusseren“ Gesellschaft. Der Dualismus von Individuum und Gesellschaft überhaupt wird fragwürdig, damit zugleich jede Form einer „Dialektik“ zwischen Individuum auf der einen und Gesellschaft auf der anderen Seite. Gesellschaft ist kein „Ding“ gegenüber dem Individuum, sondern komplexe Wechselwirkung zwischen Individuen und Gruppen.

Alle sozialen Institutionen oder Verfahren sind *Problemlösungen*, die im Lichte neuer Probleme und neuer Lösungen verändert werden können. Damit wird es unmöglich, „Bildung“ als dauerhafte innere Kultivierung zu erwarten. Hier liegt ein wesentlicher Ausgangspunkt für die pragmatistische Theorie der Erziehung. Sie bezieht sich auf soziale Wechselwirkung, die für ihr Zustandekommen keine unbefragte Autorität in Anspruch nehmen kann, sondern die Beteiligung aller Seiten verlangt. Demokratie ist daher mehr als nur ein Verfahren, das wohl formalisierte Entscheidungen und Wahlen, aber keine Partizipation abverlangt. Dewey hat sogar gesagt, dass Demokratie vom Glauben an sie abhängt (Dewey 1945).

Die Annahme ist zutreffend, dass sich die amerikanische Theorie der Erziehung im Gegensatz zur europäischen „Höheren Bildung“ entwickelt hat. Charles Eliot, der legendäre Präsident der Harvard-University, ist ihr bekanntester Vordenker, aber die zahllosen Schriften

vor und vor allem nach dem Bürgerkrieg lassen darauf schliessen, dass Demokratie allmählich zur grundlegenden Norm der amerikanischen Pädagogik über die Elementarbildung hinaus wurde. Hier schloss Dewey an. Sein Buch *Democracy and Education* konnte von einem entwickelten Diskurs ausgehen, dem Dewey allerdings eine besondere philosophische Note zu geben verstand.

Die besondere Note ergibt sich aus einem Theorieproblem. Dewey fragt nicht nur nach dem Zusammenhang zwischen Demokratie und Erziehung, sondern er fragt zugleich, welche Theorie der Erziehung für diesen Zusammenhang überhaupt geeignet ist. Wenn die moderne Demokratie eine historisch neue Erfahrung darstellt, dann können dazu nicht einfach die alten Theorien der Erziehung passen, Sie bilden keine „Tradition“, aus der man zeitlos schöpfen könnte. Vielmehr muss die neue Verfassung der demokratischen Gesellschaft den Ausgangspunkt abgeben. Für sie soll erzogen werden. Wenn Abraham Lincolns Formel für Demokratie ernst genommen wird, „government of the people, by the people and for the people“,³ dann kann Erziehung nicht unabhängig davon theoretisch begründet werden.

Was im siebten Kapitel von *Democracy and Education* als „the democratic conception in education“ begründet wird, setzt voraus, dass eine dazu passende Theorie der Erziehung nicht einfach vorhanden ist, sondern allererst begründet werden muss. Der Untertitel von Deweys Buches lautete: „An Introduction to the Philosophy of Education“. Das ist nicht unbedingt bescheiden: Dewey wollte das Verhältnis von Demokratie und Erziehung benutzen, um eine neue und definitive Philosophie der Erziehung begründen. Das ist nur möglich durch Abgrenzung, also durch Zurückweisung anderer Philosophien der Erziehung. Die eigene Theorie wird erst ins Spiel gebracht, nachdem rivalisierende Theorien widerlegt sind. Deren Schwächen und Defekte sind der Ausgangspunkt für den Neuanfang.

Man kann also sagen, dass Dewey die pragmatistische Erziehungsphilosophie *gegen* die Tradition der Pädagogik begründet (Oelkers 2000), wobei mit „Tradition“ der historiografische Kanon des 19. Jahrhunderts gemeint ist. Die eigenen Begriffe müssen denen anderer Theorien überlegen sein, wenn wirklich ein neuer Ansatz gefunden werden soll. Dieser Ansatz muss imstande sein, auf die Entwicklung der Wissenschaften nach Darwin zu reagieren und zugleich das Verhältnis von Demokratie und Erziehung ins Zentrum zu stellen. Eine Theorie, die diese beiden Bedingungen erfüllen kann, gab es bis zum Ersten Weltkrieg nicht, was natürlich nicht heisst, dass sich Dewey unabhängig von anderen Philosophien verstehen oder von ihnen nicht lernen konnte. Die Annahme des Bruches bezieht sich allein auf die Pädagogik.

Der erste und entscheidende Begriff von Deweys Theorie ist ein historisch sehr belasteter, nämlich „growth or development.“ Der Begriff spielte in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts eine zentrale Rolle, auch in der Romantik sowie in der daran anschliessenden Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Dewey hält am Begriff „growth“ fest, aber gibt ihm eine völlig neue Bedeutung, die Abstand nimmt vom organischen Konzept des Wachstums einerseits, von finalistischen Fassungen der Entwicklung andererseits. Grundlegend ist nicht der Zuwachs einer natürlichen Qualität in der Zeit, sondern der Prozess der Anpassung im Blick auf je neue Probleme. Damit wird jede Form von Teleologie ausgeschlossen, die aber in aller Regel den Kern von herkömmlichen Erziehungstheorien ausmacht. Sie sind fast ausschliesslich normative Zieltheorien, die den tatsächlichen Prozess vernachlässigen können.

³ Gettysburg Address November 19, 1863.

Dewey dreht dieses Verhältnis um. Falsch ist die Verwendung des Begriffs „growth“ oder „development“ in pädagogischen Kontexten dann, wenn eine Teleologie impliziert wird, „that is a movement toward a fixed goal“ (Dewey 1985a, S. 55). Nach Darwin ist eine solche Teleologie der Natur ausgeschlossen, die in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts aber wie selbstverständlich verwendet wird. Von Rousseau bis Fröbel ist in den pädagogischen Theorien „Natur“ immer gleichbedeutend mit „Entwicklung“, wobei unterstellt wird, dass die Entwicklung sich auf ein bestimmtes Ziel hin bewegt. Dieses Ziel kann durch einen wie immer modellierten Prozess erreicht werden, es ist aber nicht Teil des Prozesses und kann so auch nicht *durch* den Prozess korrigiert werden.

Grundlegend für Erziehungstheorien vor Dewey ist die Metapher des „Weges,“ die seit Platons *Politeia* die Sprache und die Vorstellungswelt der Erziehung wesentlich geprägt hat (Guski 2007). Die Erziehung führt gemäss dieser Theorie nicht nur von unteren auf höhere Zustände, sie hat dafür auch nur *einen* Weg und *ein* Ziel zur Verfügung. Weg und Ziel sind verbunden, aber das Ziel steht unabhängig vom Weg fest. Es ist „vorgegeben,“ ein *telos* im antiken Sinne, das erreicht oder verfehlt, aber nicht unterwegs angepasst und verändert werden kann. Die Erfahrungen unterwegs oder eben der Prozess spielen im Blick auf das Ziel keine Rolle - es ist unverrückbar.

In diesem Sinne spricht Rousseau von „perfectibilité“, thematisiert Herbart die „Entwicklung der Vorstellungen“ oder konzipiert Fröbel mit Pestalozzi die „Menschenziehung“. In solchen Theorien erscheint Wachstum als Weg zum Ziel. „Growth is regarded as *having* an end, instead of *being* an end“ (Dewey 1985a, S. 55). Für Dewey bezieht sich „growth“ eine je begrenzte Periode, die ihr Ende findet, um neu zu beginnen, während in der klassischen Theorie die Entwicklung ihr vorgegebenes Ziel erreicht oder verfehlt. Der Mensch hat *seine* Entwicklung und so auch nur *eine* Erziehung, die gelingen oder scheitern kann, je nachdem wie nah sie dem Ziel kommt.

Doch die teleologische Konstruktion muss drei pädagogische Nachteile in Kauf nehmen: Die eigensinnigen Kräfte des Kindes werden aus den Erziehungstheorien ausgeblendet, sie würden die Erwartungen nur stören; die Grundsituation der Erziehung scheint festzustehen, so dass nichts unternommen werden muss, das Lernen auf neue Situationen einzustellen; und drittens bevorzugt die Erziehung Mittel, die Automatisierung sicherstellen, weil anders kaum kontinuierlicher Zuwachs hin zum Ziel erreicht werden könnte. „In all cases, the adult environment is accepted as a standard for the child. He is to be brought up *to it*“ (ebd.).

Das Ziel ist Konformität mit dem Ziel - und dann kann jedes andere Verhalten nur eins sein, „mischief or anarchy“ (ebd.). Das erklärt auch die Stellung der Erzieher: „Since the end of growth is outside of and beyond the process of growing, external agents have to be resorted to induce movement towards it“ (ebd., S. 56). Rousseaus *gouverneur* ist so gedacht, Pestalozzis *Mutter Gertrud* und nicht zuletzt Fröbels *Kindergärtnerin* und so das Musterbild für die Reformpädagogik. In allen diesen Modellen sollen der Erzieher oder die Erzieherin die Natur des Kindes voraussetzen und von Aussen unterstützen, was sich selbst entwickelt. Das verlangt entweder die volle Kenntnis eines Prozesses, der sich doch erst entwickelt, oder macht einen Zusatz zur Natur nötig, mit dem in das Wachstum eingegriffen werden kann, was die Theorie aber eigentlich ausschliessen muss.

Doch, so Dewey, „in reality there is nothing to which growth is relative save more growth“ (ebd.). Und daraus folgt, „there is nothing to which education is subordinate save more education“ (ebd.). Das Kind ist daher nicht „unreif,“ sondern aktiv und selbsttätig.

„Unreife“ (immaturity) entsteht als Zuschreibung; im Vergleich mit dem Erwachsenen sollen dem Kind bestimmte Züge (desired traits) fehlen. Dann - und *nur* dann - muss ein Defizit ausgeglichen werden, und das setzt voraus, Wissen kann in ein mentales oder moralisches Loch (hole) eingefüllt werden (ebd.). Tatsächlich bewegt sich das Kind einfach nur im Kontinuum seiner Erfahrung.

Innerhalb des Pragmatismus wird Demokratie als Rahmen nicht nur der Pädagogik, sondern der Moral überhaupt verstanden, die nicht einfach als „praktische Vernunft“ unabhängig von der Verfassung der Gesellschaft anzusehen ist. Nur wo die Verfassung politische Freiheit garantiert, können sich demokratische Überzeugungen entwickeln (Tufts 1917, S. 111), aber solche Überzeugungen sind nicht einfach feste Gewohnheiten, sondern unaufhörliche Anpassungen dieser Gewohnheiten im Rahmen öffentlicher Auseinandersetzungen. Demokratie muss fortlaufend gewonnen werden und stellt keinen Automatismus dar. Entscheidend sind überzeugende Problemlösungen, also nicht lediglich Rituale und Symbole der Demokratie, sondern ihre Praxis, die tatsächlich so etwas abverlangt wie „intelligent citizenship.“

Die Grundidee, auch ethische Fragen auf intelligente Problemlösungen zu beziehen, geht auf Ideen zurück, die John Dewey zusammen mit James Tufts⁴ in ihrem gemeinsamen Buch *Ethics* entwickelt hatten. Hier wird vor allem die Frage diskutiert, wie ein Kriterium für Moralität entwickelt werden könne. Der Vorschlag geht dahin, moralische Entwicklung mit Wachstum (growth) und Intelligenz in Verbindung zu bringen, und dies sowohl in historischer als auch in psychologischer Hinsicht. Moral ist ein Prozess, der nicht auf einem bestimmten Prinzip basiert, sondern bessere oder schlechtere Lösungen moralischer Probleme hervorbringt, mit denen sich stärkere oder schwächere Konsequenzen verbinden. Moral ist keine Instanz, auf die man sich unabhängig von der Erfahrung berufen könnte (Dewey/Tufts 1908).

James Tufts hat dann 1917 in seinem Buch über die Herkunft und die Aufgaben der amerikanischen Demokratie darauf verwiesen, dass intelligente Anpassung mit Freiheit und Bildung zu tun hat, was auch heißen muss, Freiheit von Angst. Demokratische Bildung setzt nicht nur Egalitätsprinzipien durch, etwa im Bereich der Koedukation, und demokratische Bildung ist nicht allein durch das Postulat der Chancengleichheit fassbar. Vielmehr:

„In a still larger sense education is necessary for freedom; only recently has this come to be realized. With the rapid growth of natural science and of invention it has become evident that freedom from disease, freedom from poverty, freedom from fears of many kinds all depend upon education“ (Tufts 1917, S. 178).

Das hat alles auch seine andre Seite: Gerade die amerikanische Pädagogik hat den Konflikt zwischen Freiheit und Egalität, der jeder Demokratie innewohnt (Butler 1907, S. 57), nie wirklich aufgelöst. Und allzu oft war die „neue Erziehung“ jeweils nur eine rhetorische

⁴ James Hayden Tufts (1862-1942) war nach einem Studium am Amherst College seit 1884 Leiter der neu gegründeten Staples High School in Westport, Connecticut. Ein Jahr später kehrte er als Mathematiklehrer nach Amherst zurück. Er blieb dort für zwei Jahre und studierte von 1887 in Yale. Zuvor hatte er in der Concord School in Philosophy (einer Sommerschule in Connecticut) William Torrey Harris gehört. In Yale wurde Tufts beeinflusst unter Anderem von George Trumbull Ladd. Im Herbst 1889 wurde Tufts Deweys Assistent in Philosophie an der University of Michigan. Von 1891 studierte Tufts zwei Jahre lang in Deutschland, zunächst in Berlin und dann in Freiburg/Br. Hier promovierte er bei Alois Riehl mit der Arbeit zum Thema *The Sources and Development of Kant's Teleology*, die 1892 veröffentlicht wurde. Seit Herbst 1892 war er an der University of Chicago tätig. Als John Dewey und George Herbert Mead 1894 ebenfalls nach Chicago kamen, bildeten sie drei den Nukleus der Chicago School des Pragmatismus.

Figur, die auf ein Wundermittel verwies, das es nie gab (Perkinson 1995). Die hohen Erwartungen der freien und gleichen Erziehung wurden oft unterlaufen oder nicht erfüllt, und der Grundkonflikt, was als „Bildung“ zu gelten hat und was nicht, ist ungelöst. Insofern ist eine zentrale Frage Deweys „Kind oder Curriculum?“ nicht dadurch aufzulösen, dass das „oder“ negiert wird.

Die Theorie der Erziehung wird sich anstrengen müssen, hinter den Gegensatz von „Kind“ oder „Curriculum“ gelangen. Sie kann nicht einfach neu anfangen. Der Dualismus beherrscht die öffentliche Rhetorik und prägt die pädagogischen Lager. Dabei liegt das „und“ schon aus ganz trivialen Gründen nahe. Ohne Kinder wären Curricula Papier und ohne Curricula wüssten Schulen nicht, was sie unterrichten sollen. Aber das „oder“ bestimmt die Rhetorik der Schulkritik, die historische Identität pädagogischer Richtungen und die intellektuellen Kampfplätze, wenn über Erziehung öffentlich gestritten wird. Man steht immer noch in Lagern, als habe gerade erst die progressive Pädagogik begonnen, und der Konflikt ist grundlegender, als die wenigen Versuche (wie Egan 2003) zu seiner Auflösung deutlich machen.

Literatur

- Butler, N.M.: True and False Democracy, New York: Charles Scribner's Sons 1907.
- Dewey, J.: The Middle Works, 1899-1924, Vol. 6: *How We Think* and Selected Essays, 1910-1911. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- Dewey, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985a.
- Dewey, J.: The Correspondence of John Dewey, 1871-1952. Ed. by Larry A. Hickman et. al. Carbondale: The Center for Dewey Studies 2005. (Dritte Ausgabe der DVD, May 2005).
- Dewey, J.: Demokratischer Glaube und Erziehung. In: Die Amerikanische Rundschau Jg. 1, Heft 4 (1945).
- Dewey, J./Tufts, J.H.: Ethics. New York: Henry Holt 1908.
- Dühlmeier, B.: Und sie bewegte sich doch - Unbekannte Reformpädagoginnen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2004.
- Egan, K.: Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressive Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget. New Haven/London: Yale University Press 2002.
- Guski, A.: Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2007 (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53)
- Lüpke, F.: Pädagogische Provinzen für verwaarloste Kinder und Jugendliche. Eine systematisch-vergleichende Studie zu Problemstrukturen des offenen Anfangs in der Erziehung. Die Beispiele Stans, Junior Republic und Gorki Kolonie. Würzburg: Ergon Verlag 2004.
- Mead, G.H.: Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Ed. and intr. by Ch. W. Morris Chicago/London: Chicago University Press 1934.
- Mead, G.H.: The Philosophy of the Act. Ed. and intr. by Ch. W. Morris Chicago/London: Chicago University Press 1938.

Oelkers, J.: John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: H. Joas (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2000, S. 280-315.

Perkinson, H.J.: The Imperfect Panacea. American Faith in Education. Fourth Edition. Boston, Massachusetts et. al. McGraw Hill 1995.

Tufts, J.H.: Our Democracy. Its Origins and Its Tasks. New York. Henry Holt 1917.