

A black and white portrait of John Dewey, an elderly man with glasses and a mustache, wearing a suit and tie.

Dissertation

REZEPTIONSGESCHICHTE JOHN DEWEYS

**in der deutschsprachigen Pädagogik
der Gegenwart (1945-1997)**

Mag. Erwin Rigo, 1998

REZEPTIONSGESCHICHTE JOHN DEWEYS
in der deutschsprachigen Pädagogik der Gegenwart (1945-1997)

Dissertation

Mag. Erwin Rigo

1998, Gutachter: M. Heitger/A. Schirlbauer

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	6
1 EINLEITUNG: Problemstellung und Zielsetzung	8
2 ZUR METHODE: Hermeneutik versus Empirik	13
3 ZUR PERSON UND POSITION JOHN DEWEYS	18
3.1 Soziales und philosophisches Milieu in Deweys Jugend (Vermont - Michigan)	18
3.1.1 Deweys Zweifel und Überzeugungen	26
3.2 Deweys Weg zu internationalem Ansehen (Chicago- New York)	29
3.2.1 Von der experimentalen Laborschule in Chicago zur Chicago School of Philosophy	29
3.2.2 Dewey's Wirken an der Columbia University in New York	35
3.2.3 Dewey im Dienste der Wissenschaft nach seiner Emeritierung	40
3.3 Deweys Beitrag zur Reformpädagogik: Kurzfassung seiner Bildungsphilosophie	43
3.3.1 Handlungsziele und Mittel in der Erziehung (ends and means)	45
3.3.2 Bildungsziele (Educational aims)	46
3.3.3 Methoden (Means in education)	46
3.3.4 Lehrgut und Lehrplan (Subject matter and Curriculum)	48
3.3.5 Der Schüler (The pupil)	49
3.3.6 Schule und Gesellschaft (The school and society)	50
3.3.7 Die Rolle des Lehrers	51

4	DARSTELLUNG UND DISKUSSION EINIGER ZENTRALER BEGRIFFE IN DEWEYS BILDUNGSPHILOSOPHIE :	52
4.1	Deweys <i>Wissenschaftsbegriff</i> und dessen Auswirkungen auf seine Konzeption von Erziehung	52
	4.1.1 Technologische Erziehung versus Praktische Theorie der Erziehung	59
4.2	Die Bedeutung von <i>Demokratie und Bildung</i> bei John Dewey	64
	4.2.1 Deweysche Aspekte für demokratische Lernprozesse in der Schule	70
4.3	Die Beziehungen zwischen <i>Wissenschaft, Ethik und Bildung</i> bei Dewey	77
	4.3.1 Deweys Stellenwert der Ethik im Erziehungsprozeß	84
4.4	Deweys wissenschaftliches Vernunftverständnis : <i>Intelligenz</i>	93
	4.4.1 Grenzen der technologischen Vernunft	97
5	DEWEY UND DIE PROJEKTPÄDAGOGIK	102
5.1	Zur Vorgeschichte	102
5.2	Die Psychologisierung des Projektbegriffs vor 1945	104
5.3	Erneute Begegnung mit Dewey in der Projektpädagogik nach 1945?	108
5.4	Die Gleichsetzung von 'schülerzentriertem' Ansatz mit 'personenzentriertem' Ansatz in der Erziehung : die Therapeutisierung der Schule	112
5.5	Deweysche Aspekte in den Projekten der Friedens- und Umwelterziehung	114
5.6	Deweys Anteil am österreichischen Reformprojekt "Lehrplan '99"	119
5.7	Projekt oder Projektion?	121
6	DEWEYS GESELLSCHAFTSERNEUERNDE BOTSCHAFTEN IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM	127
6.1	VOM WIEDERAUFBAU ZUM WIRTSCHAFTSWUNDER (1945 - 1965)	
	ZIEL: Demokratisierung und Sozialisierung in West und Ost, Reintegration Deutschlands und Österreichs in die freie Weltgemeinschaft	127
	6.1.1 Das amerikanische Erziehungsprogramm und die Jugendpolitik (BRD) bis 1950	128

6.1.2	Die Rolle der Neulehrer in der Sowjetischen Besatzungszone (1945-1953)	133
6.1.3	Peter Petersen als Gesellschaftserneuerer in verschiedenen Systemen	136
6.1.4	Der Wiederaufbau der Universitäten (1945-50)	140
6.1.4.1	am Beispiel Köln	140
6.1.4.2	am Beispiel Jena	143
6.1.5	Die unpolitische Universität der Fünfzigerjahre (ca.1950-65)	145
6.2	DEWEYS WIEDERAUFERSTEHUNG ALS APOSTEL DER MODERNE ZIEL: Chancengleichheit - Individualisierung - Gesellschaftskritik	149
6.2.1	Zur Wechselwirkung pädagogischer Trends (USA - deutscher Sprachraum)	149
6.2.2	Die politisierte Universität der 60-er Jahre (ca 1965-75)	154
6.2.3	Die Reformuniversität als Gruppenuniversität (ca 1975-85)	157
6.2.4	Die Massenuniversität politisch Desinteressierter (ca 1985- ?)	159
7	WIDERSPRÜCHE IM NEUEN DENKEN DER GEGENWARTSPÄDAGOGIK	165
7.1.	Schule als Ort der Sicherheit oder zusätzlicher Verunsicherung	166
7.2	Autonomisierungsbestrebungen: Mehr Eigenverantwortung oder mehr Einflußmöglichkeit?	168
7.3	Vom Widerspruch des therapeutischen Zugriffs und des Leistungsprinzips in der Erziehung	170
7.4	Von der Selbstbestimmung zur Fremdbestimmung durch Instrumentalisierung	173
7.5	Effektivitätssteigerung als Verschleierung von Machtinteressen	176

7.6	Zwischen Individualisierung und Solidarität	178
7.7	Zwischen Eigenerfahrung und Instruktion	182
8	ZUR FRAGE DER ZEITGEMÄSSHEIT DER LIBERALEN BILDUNGSREFORM	
		186
8.1	<i>Ist die liberale Bildungsreform der 60-er Jahre immer noch aktuell?</i>	186
8.1.1	Neuorientierung statt 'Befreiung aus festgefügten Traditionen'	186
8.1.2	Die Sozialisationswirkung der Alltagskultur Oder: Die Normativität des Faktischen	188
8.1.3	Keine Reform ohne Intention: Zur Instrumentalisierbarkeit	191
8.2	<i>Wird mit konstruktivistischen Mitteln angemessen auf die neuen Herausforderungen des pädagogischen Alltags reagiert?</i>	194
8.2.1	Zur Frage nach den Grenzen der Freiheit und deren Qualifizierung	184
8.2.2	Auf der Suche nach einem neuen Sinnrahmen?	195
8.2.3	Die radikale Hinterfragbarkeit in einer pluralistischen Demokratie	197
8.2.4	Von der Unverzichtbarkeit eines Dialogs zwischen der Reformpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik	198
	SCHLUSSBETRACHTUNG	200
	LITERATURNACHWEIS	202

REZEPTIONSGESCHICHTE JOHN DEWEYS IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN PÄDAGOGIK SEIT 1945

VORWORT

Am Ende des naturwissenschaftlichen Jahrhunderts steht die Menschheit teilweise ratlos vor den Auswirkungen ihrer Rationalität, den ökologischen und ökonomischen Folgen der Wissenschaft und Technik. Die Möglichkeit einer Apokalypse als "absolutes Umsonst" (Ernst Bloch) wird diskutiert, daher wird allerorts ein Umdenken, eine radikale Einstellungsänderung und Umstrukturierung gefordert, in sozio-politischen wie in ökonomischen Bereichen.

Eine große Hoffnung richtet sich dabei auf die Pädagogik als ein Instrument der frühzeitigen Implantierung alternativer Werthaltungen, damit sich die Verfallsgeschichte nicht fortsetze.

Doch auch für jene, die Zukunft nicht unter dem Vorzeichen der Bedrohung sehen, sondern als Chance der Neugestaltung internationaler Zusammenarbeit und wirtschaftlichen Austausches der Völker, setzen in die Pädagogik die Hoffnung, ebendiese Option verwirklichen zu helfen. Damit scheint die Institution Schule den Forderungen der gesellschaftlich tragenden Instanzen in zunehmend drängender Weise ausgeliefert.

Man denke an Schlagworte wie "vernetztes Denken, Globalisierung, Deregulierung oder Autonomie", die innerhalb eines Jahrzehnts solche wie "Europareife, Evaluation oder Bildung 2000" an Aktualität noch vor der Jahrtausendwende überholt haben. Die paradoxe Lage der Pädagogik entsteht aus der Widersprüchlichkeit der an sie gestellten Erwartungen. Einerseits ist es schwer mit ihrem Selbstverständnis vereinbar, den jungen Menschen für welche auch immer von der Gesellschaft entworfene Zukunftszenarios vorzubereiten, solange sie daran festhält, daß Bildungsprozesse nicht anders als durch selbsttätige, revolutionäre, sittliche Umkehr verlaufen; andererseits war doch die Pädagogik auch ein regenerierendes und festigendes Medium jener Rationalität, deren Eigendynamik in Ökonomie, Technik und Wissenschaft heute über den Menschen hinwegzugehen droht.

Hat nicht die Pädagogik genau jene Aufklärung mitgetragen, jener Selbstermächtigung des Subjekts das Wort geredet, jener Geschichtsphilosophie des Fortschritts gehuldigt und jene Einheits- und Ganzheitsträume geträumt, die zum gegenwärtigen zusammenhangs- und beziehungslosen Konglomerat von ich-bezogenen Individuen geführt hat?

Ausweg aus dem Dilemma kann aber weder eine Festlegung eines sogenannten Grundwertekatalogs bieten, noch eine Erziehung sein, die die heranwachsende Generation zum Erfüllungsgehilfen einer heilen Welt von morgen machen will.

Kein anderer Philosoph und Pädagoge hat die Bildungslandschaft im 20. Jahrhundert und die Gegenwartspädagogik mehr geprägt als John Dewey. Dies gilt nicht nur für die westliche Welt und stellvertretend für diese für die USA, sondern überall dort, wo demokratische Bewegungen zu friedlichen politischen Umwälzungen oder zu blutigem Umsturz führten und weltweit eine Euphorie auslösten. Man denke in diesem Zusammenhang an die Russische Revolution, an die Kemal Atatürks in der Türkei, an die Öffnung Chinas oder gar Japans, wo die Umerziehung zur Demokratie mit demselben missionarischen Eifer vorangetrieben wurde wie in Deutschland nach dem Ende der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. Das Ausmaß der Auswirkungen muß kulturell bedingt unterschiedlich eingeschätzt werden, kann aber nirgends geleugnet werden.

Deweys Einfluß auf die europäische Reformpädagogik, im besonderen während der Zwischenkriegszeit, ist schon mehrfach wissenschaftlich dokumentiert worden, ebenso die Wechselwirkungen aufgrund der Vormachtstellung der europäischen Universitäten zu jener Zeit.

Erklärte Absicht der vorliegenden Arbeit ist der Versuch, einen Überblick über Deweys Einfluß im deutschsprachigen Raum seit 1945 anzubieten, Einflüsse nach seinem Tod (1952) aufzuspüren und verschiedene Interpretationen zur Diskussion zu stellen.

1 EINLEITUNG : Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Sich mit dem Philosophen John Dewey zu beschäftigen bedeutet nicht nur, sich mit einem großen Denker des 20. Jahrhunderts, sondern sich mit Amerika und dessen Selbstverständnis im letzten Jahrhundert auseinanderzusetzen. Nicht umsonst wurde er oft "*guide, mentor, and the conscience of the American people*" genannt und die Bandbreite von Beinamen in jüngster Vergangenheit reicht von "*religious humanist*" bis "*New Left Radical*".

Die einen sehen in ihm den Proponenten, der versucht, die religiöse Überzeugung von einer "*meaningful world*" mit einem weltlichen Glauben an die wissenschaftliche Analyse sowohl von der Natur als auch der Menschheit zu vereinen, die anderen betrachten ihn als aggressiven Rationalisten, der von der Wissenschaft erwartet, daß der Glaube ausgetrieben wird, und der damit zur Besessenheit von rationalem, sozialem Management des 20. Jahrhunderts beiträgt.

Die Tatsache, daß Dewey hundert Jahre (fast 50 Jahre nach seinem Tod) nach der Veröffentlichung von "*Democracy and Education*" noch immer ausreichend Diskussionsstoff bietet und die Gemüter von Befürwortern und Kritikern trotz eines tiefgreifenden Gesellschaftsstrukturwandels seit dem Kriegsende erhitzt, ist Beweis für die unterschiedlichen Einschätzungen seiner Person. Seine Bildungsphilosophie, die für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist, wird daher auch seine persönliche Lebensgeschichte zum besseren Verständnis einbeziehen müssen. Sie kann nur in Zusammenhang mit seinem "*congregationalist*" Elternhaus in Vermont, mit vielen anderen Einflüssen in Michigan, wo er zum Doktor der Philosophie promovierte, mit seinem partizipatorischen Demokratieverständnis, seinen Ausführungen zu Krieg und Frieden (vor allem im 1. Weltkrieg), seiner Einschätzung des weltweit Fuß fassenden Sozialismus, seinen persönlichen Erfahrungen mit den amerikanischen Kommunisten in den 30-er Jahren und vielen anderen biographischen Einzelheiten verstanden werden.

Daher scheint es nicht nur vertretbar, sondern notwendig, den ersten Teil der Arbeit dem biographischen Hintergrund seiner Person und einer Auswahl seiner wichtigsten Stationen zum internationalen Ansehen zu widmen, damit der unbedarfe Leser seine Entwicklung, seinen Wandel und seine Konzeption von Bildung besser nachvollziehen kann.

Seine Position zu Lebzeiten und heute soll in der Folge durch die Darstellung und Interpretation einiger zentraler Begriffe seiner Bildungskonzeption gewürdigt werden. Allerdings drängen sich hier schon die berechtigten Fragen auf, ob es legitim war, zum Beispiel reformpädagogische Errungenschaften vor 1930 ohne weiteres eine Generation später trotz veränderter Gesellschaftsbedingungen zu übernehmen - und wenn Veränderungen

bzw. Anpassungen in der Interpretation vorgenommen wurden, ob diese im Sinne Deweys geschahen.

Denn einer der häufigen Rezeptionsfehler damals wie heute scheint die Generalisierung spezifischer Konzepte zu sein, die keineswegs universell ausgebildet worden sind. Kontrovers wurde auch die Beschäftigung mit der deutschen Reformpädagogik, als sie sowohl für die Epoche vor 1914 als auch nach 1933 sowie international kontextualisiert wurde, und entsprechend ambivalent fielen viele Revisionen aus. Daher, so scheint mir, ist es für ein besseres Verständnis aufschlußreich, wenigstens skizzenhaft seine Rezeption in den USA und im deutschsprachigen Raum vor Kriegsbeginn zu umreißen, bevor mit dem eigentlichen Thema *Deweys Rezeption seit 1945* begonnen werden kann.

Mein zentrales Anliegen ist eine kritische Würdigung Deweys anhand der verschiedenen Rezeptionsweisen seit 1945, womöglich divergente Interpretationen aufzuspüren und einige verschiedenartige Gründe für die Attraktivität der Deweyschen Art zu denken spekulativ aufzuzeigen. Daher soll die vorliegende Arbeit, verallgemeinert ausgedrückt, ein Versuch sein, der Frage nachzugehen: "Wie sehr wurde der Schulalltag seit Kriegsende von geistigen Strömungen geprägt, deren erziehungswissenschaftliche Wurzeln zunächst einmal bei Dewey zu suchen sind?"

Blieb also nach dem Zusammenbruch 1945 der deutschen Bevölkerung keine andere Wahl, als an die unzeitgemäße Reformpädagogik vor 1933 anzuknüpfen, die nun aber - wie in den ersten Kapiteln zur Rezeptionsgeschichte Deweys ausgeführt - durch die Umerziehungspolitik der Amerikaner geprägt war? Dieses Drängen auf den Weg der Restauration schien angesichts der finanziellen und sozialen Notlage allein schon durch das politische Demokratisierungsziel gerechtfertigt. Inwieweit diese Erziehungspraxis und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte Deweys Handschrift trägt und nicht nahtlos an die deutsche Reformpädagogik der Weimarer Republik anschloß, soll ebenfalls in der folgenden Arbeit erörtert werden.

Die oben angeführte These, daß für die Besatzer die Jugendarbeit ein pädagogisches Steuerungselement (re-education, re-orientation, Entnazifizierung, Amnestie etc.) war, soll erhärtet werden, ebenso soll belegt werden, daß damit Entwicklungstendenzen vorweggenommen wurden, die erst in den sechziger Jahren wieder aufgenommen wurden.

Weiters ist die vorliegende Arbeit das Produkt des Bemühens, politische und soziologische Determinanten, die für das schwankende Popularitätsmaß von John Dewey während der letzten 50 Jahre verantwortlich waren, aufzuzeigen, seine Rolle als Demokratiestifter zu

würdigen, aber auch etwaige Fehleinschätzungen oder Fehlinterpretationen anzusprechen. Darüber hinaus möchte ich mögliche Antworten auf die provozierende Frage finden: Für welche Ziele wurde seine Art zu denken in den letzten 50 Jahren instrumentalisiert? - Diese Frage will ich auch zur Diskussion anbieten. Von ebenso zentraler Bedeutung scheinen mir aber auch die Fragen: Inwieweit war die amerikanische Einflußnahme den Verantwortlichen nach dem Zusammenbruch bewußt? Warum flautete das Interesse in den 50-er Jahren ab? Waren es ähnliche Gründe wie zehn Jahre zuvor in den Vereinigten Staaten? Inwieweit kann die kontroversielle Diskussion zur Projektpädagogik heute mit der vor sechzig Jahren in den USA verglichen werden?

Den pädagogisch eher unpolitischen Jahren bis ca. 1965 in Deutschland (in den USA hatte sich die Civil Rights Movement schon vor dem Attentat auf Martin Luther King im Jahre 1963 Gehör verschafft, und immer mehr Minoritäten schlossen sich dieser Bewegung an) folgte dann ein Jahrzehnt geprägt von Antiamerikanismus, vor allem wegen der kontroversiellen US- Rolle im Vietnamkrieg. Gleichzeitig fanden auch Sympathiekundgebungen für die verschiedensten Minoritäten bei uns statt, Kulturkritik war angesagt.

Ist also im Bündnis mit den "underdogs", denen zum ersten Mal in der Geschichte emanzipatorische Rechte zugestanden und damit Gelegenheiten geboten wurden, sich öffentlich zu artikulieren, ebenfalls der gesellschaftskritische Zugang Deweys auszumachen?

Da John Dewey aber auch als Vater der Projektidee gilt, scheint eine würdigende kritische Evaluation der emanzipatorischen Projektpädagogik unerlässlich, wenngleich auch hier auf verschiedene Interpretationsweisen aufmerksam gemacht werden muß, besonders dort, wo Kilpatricks Erziehungsideen als Deweysche ausgewiesen wurden.

War das erneut entfachte Interesse an der Dewey'schen Bildungsphilosophie in den 60-er und frühen 70-er Jahren ein anders motiviertes (etwa demokratiepolitisches) als in den 80-er und 90-er Jahren? Geht es heute immer noch um Entraditionalisierung, Bekämpfung von Repressionsmustern und demokratische Mitverantwortung in der Erziehung? Was sind heute die Gründe für das Faktum, dass der Dewey'sche Denkansatz sich immer noch einer solchen Attraktivität erfreuen kann?

Dieses Rekonstruktions- bzw. Rezeptionsproblem wird schon daran erkennbar, wenn man bedenkt, dass die Reformpädagogik des ausgehenden 18.Jahrhunderts die geistige Mobilisierung "zum Zwecke der individuellen und kollektiven Innovationsfähigkeit mit dem

Ziel der Errichtung einer bürgerlichen Gesellschaft"¹ verfolgte, die Durchsetzung des Schulbesuchs und die Etablierung der Institution Schule zum Ziel hatte, während die am Ende des 19. und am Beginn des 20.Jahrhunderts propagierte Reformpädagogik nicht mehr die Induzierung von Fortschrittsbewußtsein, sondern die Bearbeitung von Krisenbewußtsein, nicht die Etablierung von Schule und Unterricht, sondern deren Optimierung im Kontext sozialer Differenzierungsprozesse zum Ziel hatte. Sie war nun auf Befähigung zur Bewältigung der durch sie hervorgebrachten Folgelasten ausgerichtet.

An die Stelle der herkömmlichen Theoretischen und Praktischen Pädagogik trat eine Allgemeine Pädagogik, die die Folgeprobleme von Schulkritik und Kindorientierung zu bearbeiten hatte. Die Folge daraus war eine anwachsende Pädagogisierung von immer mehr Lebensvollzügen und Lebensbereichen, von der Jugendfürsorge bis zum Strafvollzug.

Eine ähnliche Problematik scheint bei der Renaissance der Reformpädagogik nun wieder vorzuliegen, wenngleich die Wirtschaft heute mehr denn je der Politik diktieren, welche Zielgruppe unter dem Vorwand der Individualisierung sensibilisiert wird. Wiederum drängt sich die Frage auf: Kann ein bewährtes und taugliches Instrumentarium der 70-er Jahre für die analytische Bearbeitung der Probleme von heute dienlich sein? Konnte die Erinnerungsarbeit an den Alternativen von damals, also von den Erkenntnissen vor 1933 für die Zeit nach 1945 nicht so ohne weiteres genutzt werden, so ist kann auch die von den 70-er Jahren die analytische Bearbeitung der Probleme von heute nicht ersetzen. Von anderer Perspektive kann aber mit demselben Recht die Frage gestellt werden: Sind nicht 50 Jahre Frieden in den westlichen Demokratien Grund genug für eine uneingeschränkte Bejahung des Dewey'schen Gedankenguts?

Zu Beginn des zweiten Milleniums, sind wir auf der Suche nach Mitteln gegen die allen politischen Lagern attestierte Orientierungslosigkeit und Prinzipienlosigkeit der Postmoderne. Im Kampf um Enttraditionalisierungen und in der Auseinandersetzung mit den Autoritäten, gegen Repression und für die Öffnung des Unterrichts leistete die Reformpädagogik sicherlich viel. Sind aber heute die reformpädagogischen Mittel, die angeboten werden, vielleicht zu wenig sinnstiftend? Diese Frage, formuliert als These scheint immer mehr Zustimmung zu finden: Es ist heute für Jugendliche kaum mehr identitätsstützend, sich darüber zu definieren, "wogegen" sie sind, vielmehr gilt es für sie, eigene Anschlußpunkte zu finden, herauszufinden, "wofür" sie sein möchten und sein können.

¹vgl. Hermann U. /Ölkers J.: Reformpädagogik - ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem. In: Zeitschrift für Pädagogik 1994, S 542.

Die Tatsache, daß man heute in den verschiedensten politischen Lagern (solange man sich auf demokratischem Boden bewegt und eine pluralistische Gesellschaft als Voraussetzung annimmt) mit Deweys Bildungsphilosophie auf eine uneingeschränkte Akzeptanz stößt, könnte ein Beweis für die Anpassungsfähigkeit seiner Bildungstheorie oder für vielschichtige Interpretationsmöglichkeiten sein. Die unbestrittene Attraktivität der Dewey'schen Bildungstheorie mag aber auch in der Dynamik und Veränderbarkeit ihrer Ziele, die stetige Erneuerung zum obersten Prinzip erklärend, liegen.

2 ZUR METHODE: HERMENEUTIK VERSUS EMPIRIK

Um zu einem kritischen Verständnis von John Dewey, der amerikanischen Leitfigur des Pragmatismus zu gelangen, sei es erlaubt, zuerst die hermeneutische Betrachtungsweise kontrastiv der analytischen Methode des Empirismus gegenüberzustellen, weil - wie mir scheint - gerade diese beiden wissenschaftlich-methodischen Ansätze zu verschiedenen erziehungstheoretischen Auslegungen führen.

Marian HEITGER² gliedert das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft zunächst in drei verschiedene Positionen, nämlich die hermeneutisch-geisteswissenschaftliche, die empirische Erziehungswissenschaft, mit deren Hilfe ein Instrumentarium zur Herstellung gewünschten Verhaltens angeboten werden kann, und die kritische (gesellschaftskritische) Erziehungswissenschaft zur Durchsetzung politischer Zwecke, und er ergänzt diese Systematik durch eine vierte Position, die ein Selbstverständnis von Pädagogik als Prinzipienwissenschaft voraussetzt. Damit meint er, daß die Pädagogik sich mit Fragen der Wertung, der Ziel- und Sinngebung auseinanderzusetzen hat, daß sie gegenüber weltanschaulichen Positionen und anthropologischen Voraussetzungen nicht indifferent bleiben kann. Er wendet sich dabei gegen jede Willkür und jeden naiven Dogmatismus. Seiner Auffassung nach bleibt der Pädagogik die Aufgabe nicht erspart, verbindliche Prinzipien zu entwickeln, dank derer der einzelne nicht an bestimmte Ideologien oder gesellschaftliche Systeme ausgeliefert wird.

"Im fortschreitenden Zustand der Wissenschaft von der Gesellschaft und ihren kulturellen Erscheinungsformen, zu denen auch die Pädagogik gehört, kann sich Wissenschaft nur in kritischer Lösung von den natürlichen Systemen mit ihrem Anspruch auf zeitlose Metaphysik konstituieren, indem sie sich der Fülle der Erscheinungsformen in ihrem bunten Nebeneinander und ihrem zeitlichen Wechsel, das heißt in ihrer Geschichtlichkeit, zuwendet, sie bearbeitet und zu verstehen sucht."³

Diese Einsicht ist ganz besonders wichtig für die Pädagogik. Wenn sie an einem System zeitloser Normen festhält, gerät sie in Gefahr, den jungen Menschen durch pädagogische Prozesse in vorgegebene Systeme hineinzuzwängen. In dieser Überzeugung beruft er sich auf keinen Geringeren als Wilhelm DILTHEY, der behauptet "Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemein gültig zu bestimmen."⁴ Denn was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und "nie bis zum letzten Wort, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, die aus der

²vgl. Heitger, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. ÖBV Wien 1983, S. 90-105.

³ Ebenda, S. 92.

⁴Dilthey, Wilhelm: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: Ges. Schriften VI, Stuttgart 1961, S. 57.

Tiefe seines ganzen Wesens entspringen".⁵

Die folgende Gegenüberstellung von hermeneutischem Denken und empirischer Methode scheint mir deswegen angebracht, weil die beiden Betrachtungsweisen stellvertretend für transzendentales Denken in der Geisteswissenschaft einerseits, beziehungsweise für naturwissenschaftliche Messbarkeit auf der anderen Seite stehen.

Demnach bedeutet Hermeneutik eine Subjektivierung des Denkens, ein Einfühlen und Nachvollziehen, eine Art Wesensschau, die Kunst der Deutung und Auslegung, die dem naturwissenschaftlichen Erklären entgegengesetzt wird. Diese geisteswissenschaftliche, forschende Methode zielt auf Verstehen als Einsicht in seelisch-geistige Zusammenhänge. Fragen der Wertung, der Ziel- und Sinngebung sind philosophisch und damit für die Hermeneutik konstitutiv.

Ausgangspunkt dieser hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Vorgangsweise ist die Fülle der tatsächlichen Erziehungswirklichkeit, wie sie das kulturelle Leben in seiner bunten Mannigfaltigkeit hervorgebracht hat und immer wieder hervorbringt. Im Bemühen, Regeln für die Pädagogik aufzustellen, kam schon der Historiker des menschlichen Geistes, WILHELM DILTHEY, zur Auffassung, daß es für die Pädagogik nicht genügen kann festzustellen, was ist, sondern auch Aussagen zu treffen über das, was sein soll.

Diese Forderung ergänzte Dilthey durch das Postulat, die pädagogische Wissenschaft habe bei der Beschreibung des Verhältnisses vom Erzieher zum Zögling zu beginnen. Er lehnte das Hegelsche System ab und hatte nichts übrig für metaphysische Untersuchungen im übernatürlichen Bereich. Weiters verwies er darauf, daß die ethischen Systeme in ihrer Geschichtlichkeit Ausdruck des Lebensprozesses mit seiner immanenten Zwecktätigkeit seien. Die "Teleologie des Seelenlebens" sollte sich als Ergebnis historisch-empirischer Forschung begründen lassen und nicht als metaphysische Größe angenommen werden.

Auch in der empirischen Betrachtungsweise ist der Ausgangspunkt die Erziehungswirklichkeit, allerdings als quantifizierbare Größe verstanden. Es geht dabei nicht um Sinnfindung, Auslegung und Interpretation, sondern "um das Aufdecken von Bedingungsverhältnissen zwischen gegebenen Größen. Das hat den Vorzug, daß die quantifizierten Korrelationen von jedem nachprüfbar sind, daß es gelingt, prognostische Aussagen zu machen, daß diese jeweils mit den Mitteln der empirischen Forschung überprüfbar sind."⁶

⁵ebenda

⁶ Heitger, Marian: a.a.O., S. 97.

Es ist kaum verwunderlich, daß eine solche Pädagogik von Staat und Gesellschaft geschätzt wird, weil sie sich als nützlich anbietet, selbst wertfrei und geeignet erscheint, gesellschaftliche Bedürfnisse in bezug auf gewünschte Verhaltensweisen und Einstellungen zu befriedigen. In einer Vielzahl von Schulversuchen seit den 60-er Jahren zeigte sich wiederholt die Schwierigkeit, daß dieses methodische Verfahren nicht für menschliches beziehungsweise soziales und vor allem pädagogisches Handeln anwendbar ist, sodaß die Isolierung zwischen den einzelnen Faktoren kaum so weit vorangetrieben werden kann, daß das Bedingungsverhältnis zwischen ihnen eindeutig identifiziert und wissenschaftlich erfaßt werden kann. Deshalb lassen sich die in der Lernforschung hergestellten Laborsituationen kaum auf die Schulwirklichkeit mit ihren vielfältigen Variationen übertragen. "Der pädagogische Prozeß wird zu einem Prozeß des Formens und Machens von außen; der Adressat verliert den Charakter des Subjekt-Seins... und die bildungstheoretischen Postulate von Selbstbestimmung, von Mündigkeit im Sinne begründeter Urteils- und Entscheidungsfähigkeit werden hinfällig."⁷

Heitger weist in der Folge auf die Gefahr hin, daß eine solche Erziehungswissenschaft, die das Subjekt unter der kausalen Gesetzmäßigkeit sieht, bloße Anpassungsfähigkeit und Reaktionsfähigkeit fördert. Da der erwartete Erfolg nur unter den erwähnten Gegebenheiten gewährleistet ist, wird die von der modernen Pädagogik geforderte Kritikfähigkeit nicht erreicht, sondern geradezu ausgeschlossen.

Sucht die Psychoanalyse im Gefolge Freuds die Ursachen des Verhaltens in der Tiefe der menschlichen Psyche, so hält der Behaviorismus dafür, daß diese Ursachen durch Umweltbedingungen und durch genetische Evolution gesetzt werden. Statt also die Ursachen für ein unerwünschtes Verhalten in der Vergangenheit zu suchen, geht es dem behavioristischen Therapeuten oder Erzieher darum, ein bestimmtes Verhalten zu verändern, indem er die Umwelt des Individuums in bestimmter Weise verändert.

John WATSON, der Vater des Behaviorismus, klagte die Psychologie seiner Zeit an, sie hänge noch immer krypto-religiösen Philosemen an, und Begriffe wie Bewußtsein und Seele seien mit einer wissenschaftlichen Psychologie unvereinbar. Burrhus F. SKINNER übertrug die behavioristische Position am konsequentesten auf ihre Implikationen für die Erziehung. Er glaubte nicht an die Wirksamkeit von Verantwortlichkeit und an das Gewissen von einzelnen oder von Gruppen. Für ihn versprach allein eine Wissenschaft, die eine effektive Technologie zur Kontrolle und zur Manipulation des menschlichen Verhaltens bereitstellt, eine Lösung der die Menschheit bedrängenden Probleme. Skinner und Watson glaubten daran, daß der Erziehungseffekt automatisch eintritt, doch wurden, wie sich gezeigt hat, die hohen Erwartungen nicht erfüllt.

⁷Heitger, M.: a.a.O. S. 99.

Skinner unterscheidet zwischen einer vorwissenschaftlichen (aus der griechischen Philosophie entstandenen und der christlichen Tradition verpflichteten) Betrachtung des Menschen und seiner Erziehung und einer wissenschaftlichen (im Sinne des Behaviorismus). Wenn menschliches Verhalten strikt auf Umweltreize oder genetische Determination zurückzuführen ist, so muß - und in dieser Einschätzung ist Winfried Böhm beizupflichten - der wissenschaftliche Zugriff zur Erziehung "genauso wie die Naturwissenschaften endlich dem antik-traditionellen Begriff der *Praxis* völlig entraten und ausschließlich in den Terminen der *Poesis* zum Ausdruck gebracht werden."⁸

Böhm verweist in diesem Zusammenhang auf die von Aristoteles an verschiedenen Stellen vorgenommene Unterscheidung von Praxis und Poesis und erläutert "Während *poeisis* dabei ein herstellendes *Machen*, das kunstvolle Hervorbringen und Verfertigen von Werken und die tüchtige Bewältigung von ver gegenständlichten Aufgaben meint und somit ein Wissen nach Art der *techne* bezeichnet, bezieht sich *praxis* auf das verantwortliche, selbstbestimmte und ideengeleitete *Handeln* des Menschen, wie es sich vorzüglich im politischen Leben manifestiert."⁹

Für Marian HEITGER und seine Gefolgschaft ermöglichen erst Prinzipien dem Handelnden, Verantwortung für sein Tun zu übernehmen, obwohl sie keine konkreten Anweisungen für den Einzelfall geben können. Diese Prinzipien stellen kein hierarchisch gegliedertes Wertesystem dar, sondern kennzeichnen vielmehr das Subjekt unter dem Anspruch des selbständigen, freien und verantwortlichen Wertens. Für alle pädagogische Führung gilt das Prinzip des Dialogischen, von dieser Forderung kann sich niemand befreien. Pädagogische Theorie im Sinne einer Prinzipienwissenschaft versetzt den Praktiker in die Lage "in Ansehung des je einmaligen Falles, angesichts der je einmaligen Individuallage der beteiligten Person vernünftig und verantwortlich zu entscheiden. Theorie nimmt dem Praktiker seine Verantwortung nicht ab, sie ermöglicht sie."¹⁰

Auch den empirischen Wissenschaften wird von M. Heitger das Recht zur Hilfestellung eingeräumt, die konkreten Bedingungen und Sozialisationsmechanismen werden nicht geringgeschätzt, vielmehr wird von ihm anerkannt, daß diese Vorgänge uns oft determinieren. Doch - und dieser Meinung schließe ich mich an - die Kenntnisse derartiger Vorgänge verzerren die der Pädagogik als Wissenschaft zukommende Methode und verfälschen ihre Praxis, wenn sie sich für die Pädagogik konstitutiv geben, wenn Theorie nicht mehr nach Prinzipien für den gültig zu gestaltendem Vollzug in der Praxis fragt.

⁸Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Königshausen & Neumann, Würzburg 1995, S. 53.

⁹Ebenda, S. 20.

¹⁰Heitger, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, a.a.O., S.104..

Der stetige Werteverlust in der Moderne bzw. Postmoderne läßt die Stimmen derer lauter werden, die in einer Pädagogik, die auf Transzendenz verzichtet, den Menschen nur im Diesseits verhaftet sieht. Am Beispiel Amerikas versucht Daniel Bell¹¹ die Widersprüche von Modernität und Modernismus aufzuzeigen, eine Entwicklung, die auch bei uns schon unaufhaltbar eingesetzt hat. Die einstige Vision, die Welt als "Global Village" zu sehen, ist durch die Macht der Medien- und Filmindustrie, beschleunigt durch Internet, längst Realität geworden. Das Phänomen Internet hat diesen Prozeß rasant beschleunigt.

Allein schon deshalb kann die Hypothese, daß der Einfluß des amerikanischen Pragmatismus im heutigen Schulalltag allgegenwärtig ist, bedenkenlos aufgestellt werden. Wieviel davon als "backflow" von ehemals an deutschen Universitäten entwickelten Ideen wieder Eingang in unsere Pädagogik gefunden hat, wenn auch anders interpretiert, bleibt in der folgenden Abhandlung noch zu erörtern. Daß meine Vorgangsweise hermeneutisch und daher subjektiv sein muß, versteht sich von selbst. Bevor allerdings der Leser dieser Arbeit sich mit Fragen der Deutung und Auslegung konfrontiert sieht, scheinen mir noch einige biographische Fakten für ein besseres Verständnis notwendig zu sein.

¹¹Bell, Daniel: Zur Auflösung der Widersprüche von Modernität und Modernismus: Das Beispiel Amerika, in: Zur Diagnose der Moderne. Hrsg. Heinrich Meier. Piper München 1990, S..21-68.

3 ZUR PERSON UND POSITION JOHN DEWEYS

3.1 SOZIALES UND PHILOSOPHISCHES MILIEU (Vermont - Michigan)

JOHN DEWEY (geb. in Burlington/Vt.1859, gest. in New York City 1952) gilt als einer der Gründer der philosophischen Schule des Pragmatismus, als Pionier in der Funktionalen Psychologie und als Hauptvertreter der "Progressive Movement" in der Bildungsdiskussion dieses Jahrhunderts in den USA. Sein Lebenswerk galt folgender Frage: Wie läßt sich gegen die Routine des Gewohnten und die Interessen der Privilegierten das Ziel der freiheitssuchenden Siedler des neuen Kontinents, die humane Gesellschaft mündiger Bürger, realisieren ?

Er entstammte bescheidenen Verhältnissen, beide Elternteile wuchsen auf Farmen in der Umgebung von Burlington auf, die Bevölkerungsstruktur dieser Kleinstadt setzte sich aus Abkömmlingen von solchen "old Americans" (*White Anglo-Saxon Protestant families long established in Vermont*¹²) und Neuankömmlingen aus Quebec oder Irland zusammen.

Seine Mutter stammte aus religiösem Elternhaus, daher galt ihr emotionales und moralisches Interesse vorwiegend der Kirche, in deren Dienste sie viel Energie für Wohltätigkeitsaufgaben steckte. Ihre Pietät war selbst unter Gleichgesinnten auffallend, und so erlebte der kleine John wohl ein Übermaß an Religion während seiner Kindheit. Die Frage "*Are you right with Jesus?*" schien ihn noch lange zu verfolgen und verursachte Schuldgefühle, die er lange nicht loswurde. Diese übertriebenen Anstrengungen seiner Mutter entfremdeten Dewey von allen moralischen Fragen, die mit Sünde und Schuld zusammenhingen. Immer wieder stößt man in seinen Biographien auf einen Verweis auf seine *inward laceration*, Verletzungen, die er offensichtlich schmerzlich empfand. Trotz seiner frühen geistigen Reife war er sicherlich nicht fröhlich, sondern eher schüchtern, besonders in Gegenwart von Frauen. Dies traf noch zur Collegezeit zu.

Seinen autobiographischen Schriften ist zu entnehmen, daß er in seiner Erziehung eine schmerzliche Unterdrückung verspürte, ein "Gefühl von Trennung zwischen Körper und Seele, Ich und Welt, Natur und Gott" erlebte. Damit verbunden erinnerte er sich an eine "intensive Sehnsucht" nach Einheit. Diese intensive Suche nach Einheit sollte sein langes Leben und Schaffen bestimmen. In diesem Punkt blieb er bis zuletzt von Hegels Synthese von Subjekt und Objekt, Materie und Geist, Göttlichem und Menschlichem beeinflußt. Darin erhoffte er auch die unendliche Befreiung.¹³ Das Aufspüren von Gegensätzen und das Suchen

¹²*Encyclopaedia Britannica*, vol.4, p..51.

¹³ vgl. Bohsack, Fritz: John Dewey. In: Klassiker der Pädagogik. (Hrsg.) Hans Scheuerl. überarb. Auflage. München 1991, S. 86.

nach einer Synthese, ein typisches Verfahren bei Dewey während seiner langen Schaffensperiode, ist ein eindeutiges Anzeichen von Hegelschem Einfluß.

Vermont

Die Anforderungen an der örtlichen Highschool erfüllte er in drei Jahren (statt der dafür vorgesehenen vier), doch, wie er sich später des Öfteren erinnerte, hasste er das exzessive "rote learning". Trotzdem waren seine Ergebnisse am Ende so gut, daß er sich schon im Alter von sechzehn Jahren an der University of Vermont (1875) einschreiben lassen konnte, mit knapp neunzehn Jahren schloss er seine *undergraduate studies* als zweitbester Schüler seiner Klasse ab.

In Burlington/Vermont war zu seiner Studienzeit Reverend JAMES MARSH Präsident und Philosophieprofessor, ein Schüler von Coleridge und einflußreicher amerikanischer Transzentalist. Er brachte ihm, durch Coleridges theologische Spekulationen, die Philosophie Kants näher. Allerdings nicht den transzentalen Idealismus Kants pur, sondern vermischt mit schottischer Hausverstandssphilosophie, was den amerikanischen Intuitionismus ergab. Ihr Hauptvertreter war der schottische Philosoph Sir William Hamilton. In Amerika wurde dieser Intuitionismus von Präsident JAMES McCOSH am College von New Jersey (heute Princeton) vertreten. Doch mit der Veröffentlichung von JOHN STUART MILLS "*Examination of Sir William Hamilton's Philosophy*" 1865 ging es mit dieser Philosophie langsam bergab. Mill warf Hamilton vor, daß

intuitionism was simply a way of propping up indefensible beliefs by ascribing them to the 'intuitive' needs of the human kind. ¹⁴"

McCosh und Gleichgesinnte reagierten empört und beschrieben Mills Empirismus als atheistisch, materialistisch und möglicherweise auch unmoralisch.

Obwohl Dewey Mill nicht in allen Punkten recht gab, stimmte er ihm doch in seinem Hauptangriffspunkt zu, daß Intuitionismus populär sei, weil er tröstend ist und nicht, weil er intellektuell überzeugend ist. So wandte er sich von seinen Lehrern bald nach seiner Graduierung ab.

Sein erster Arbeitsplatz war in Oil City /Penn., wo er seinen ersten philosophischen Aufsatz schrieb, den er dann im *Journal of Speculative Philosophy* im Jahre 1882 veröffentlichte. Oil City war ein paradigmatisches Beispiel für das Produkt des ersten Ölbooms in den Vereinigten Staaten, eine Siedlung, deren Bewohnerzahl von einigen Dutzend in den 60-er Jahren zu sieben bis acht tausend anwuchs, ein typisches Beispiel der sozialen und ökonomischen Extreme. Sein zweiter Arbeitsplatz in der Nähe seiner Heimatstadt war für ihn

¹⁴Ryan, Alan: John Dewey and the High Tide of American Liberalism. Norton, New York/London 1996, p. 51.

der Horror schlechthin, somit nahm sein schon länger gehegter Wunsch, auf dem Gebiet der Philosophie *graduate studies* zu belegen, konkretere Formen an.

JOHNS HOPKINS

Nachdem er also drei Jahre an der Highschool in Charlotte, einer Ortschaft unweit von seinem Elternhaus entfernt, unterrichtet hatte, entschloß er sich, an der Johns-Hopkins-Universität in Baltimore Philosophie zu belegen, wo er bald dem Einfluß des Gastprofessors GEORGE SYLVESTER MORRIS (University of Michigan), einem Hauptvertreter des Neo-Hegelianismus, erlag. Dort fand er im Gedankengut mit Schwerpunkt auf der geistigen und organischen Natur des Universums eine neue geistige Heimat. In den Jahren 1882-84 begegnete er CHARLES SANDERS PEIRCE und GEORGE STANLEY HALL: Nach einem Studienjahr in Berlin kam er, beeindruckt von seiner ersten Begegnung mit HEGEL und berauscht von TRENDLENBURGS neuer Interpretation von Aristoteles, in die Staaten zurück. Beeinflußt durch die St. Louis Hegelianer schwand sein Enthusiasmus. Nach seinem Doktorat in Psychologie in Harvard, dem ersten, das von einer amerikanischen Universität verliehen wurde, ging er für ein weiteres Jahr nach Deutschland, diesmal nach Leipzig. Dort glaubte er zu seiner Enttäuschung erkannt zu haben, daß Wundt einfache Tatsachen von den Engländern übernahm und sie in deutsche Metaphysik verpackte. Mit Enthusiasmus besuchte er allerdings die Seminare bei HELMHOLTZ. Der Erfolg der Physik und der Physiologie unterstützte die psychologischen Untersuchungen, somit wandte er sich immer mehr von Hegel ab und betrachtete dessen Philosophie als obskur und hinderlich für klares Denken und wissenschaftlichen Fortschritt.¹⁵

Nach seinen Erfahrungen in Deutschland attackierte er den Wissensstand der Philosophie in Amerika im Allgemeinen, wobei er allerdings Harvard und Johns Hopkins ausnahm. Er beklagte sich über die Lehrqualität und darüber, daß die Philosophie der Tyrannei der Theologie ausgeliefert sei. Er war es auch, der später im Jahre 1909 als Präsident der Clark University FREUD und JUNG in die Vereinigten Staaten brachte. Zuvor hatte er einige Zeit studienhalber in einem psychiatrischen Spital in Berlin zugebracht. Er war stets bemüht zu beweisen, daß Wissenschaft und Religion nichts voneinander zu befürchten haben, was dann auch ein lebenslanges Thema bei Dewey werden sollte. Als *graduate student* belegte John Dewey einen Kurs in "speculative psychology" bei Hall.

Doch HENRY TORREY, der ihm das Repertoire des Intuitionismus in Vermont beigebracht hatte, empfahl ihn George Sylvester Morris. Somit hielt sich der Einfluß der beiden anderen

¹⁵cf. Ryan, Alan: John Dewey and the High Tide of American Liberalism. Norton, New York/London 1995, pp. 67-77.

in Grenzen. Von WILLIAM JAMES lernte er die Prinzipien der neuen funktionalen Psychologie kennen, sein Interesse an der neuen experimentalen physiologischen Psychologie, der G. STANLEY HALL und William James in den USA zum Durchbruch verhalfen, verstärkte sich aber zusehends. Peirce und Hall waren Repräsentanten der Zukunft, während George Sylvester Morris, sein ursprünglicher Mentor, noch eine philosophische Welt unterstützte, die bald *obsolete* werden sollte. Es war gleichgültig, ob jemand für den empirisch-psychologischen Weg eintrat, wie es Hall tat, oder ob man die pragmatische Richtung vertrat, wie Peirce, James und Dewey; über vierzig Jahre hindurch lag der Idealismus in all seinen Varianten - mit Ausnahme vom Marxismus als Bastard des Hegelianismus, der vehement seinen Vater leugnete, und dem Pragmatismus als einer liberalen Version, im selben Stall wie der Marxismus geboren - am Strand der historischen Kuriositäten wie ein gestrandeter Wal. Morris's Feindseligkeit gegenüber dem englischen Empirismus kann dafür verantwortlich gemacht werden, daß der Lehrstuhl für Philosophie schließlich seinem Freund Stanley Hall angeboten wurde.

Reginald D. Archambault¹⁶ bezeichnet in *John Dewey on Education - Selected Writings (1966)* die bisher angeführten Einflüsse als "positive", während die negativen Bedingungen, die Dewey in seinem Umfeld antraf, ihn noch mehr beeinflußt haben sollen. Am wichtigsten zu jener Zeit in Baltimore erschien ihm dabei die Bekämpfung des "üblichen Idealismus" eines Josiah Royce, der in Deweys erstem Jahr dort lehrte, bevor er nach Harvard gerufen wurde, sich selbst als Voluntarist und Empirist bezeichnet hatte und an das Absolute glaubte. Sein tiefstes Sinnen und Trachten und die ihn am meisten bedrängenden Fragen galten immer der Idee der Gemeinschaft. Das theoretische Denken Royces blieb dabei immer an die religiöse Erfahrung gebunden, und er betrachtete diese als verbindendes Element jeder Gemeinschaft.

Unverständlich bleibt allerdings Deweys Response auf Peirces Kurs in mathematischer Logik und Wissenschaftsphilosophie. Alan Ryan vertritt die Ansicht, daß Dewey, wenn er die Untersuchungen in der wissenschaftlichen Methode von Peirce verstanden hätte, sehen hätte müssen, wie nahe sie denn kamen, was er benötigte.¹⁷

Dewey stand natürlich, wie die meisten Anhänger von HEGEL, dem Formalismus feindselig gegenüber. Morris machte Dewey auch mit einem englischen Schüler von Hegel, dem Sozialphilosophen THOMAS HILL GREEN, vertraut, auf dessen Einfluß noch später eingegangen wird. Ein alter Vorwurf gegen Hegel war der, daß sein System "pantheistisch" und daher atheistisch oder zumindest unchristlich war. Dewey hätte diese Engstirnigkeit sicherlich bekämpft, hätte er nicht schon Henry Torrey gehört gehabt, der behauptete, daß es

¹⁶vgl. Archambault, Reginald: *John Dewey on Education - Selected Writings*. Macmillan, N.Y. 1966.

¹⁷cf. Ryan, Alan: *ibid.* p. 72.

nur der Glaube sei, der uns sagte, daß der Monotheismus richtig ist. Das Christentum sei daher eine "versteckte" Religion, die in Übereinstimmung mit der Philosophie nach der Wahrheit strebt, sich aber durch sie nicht einschränken läßt. Zu dieser Zeit sehnte er sich also noch nach einem größeren Idealismus, und Morris bot ihm diesen.

Er teilte zwar Morris's Ablehnung vom Dualismus und Materialismus britischer Prägung, doch er erreichte nie einen so bitteren Ton wie sein Lehrer. Morris hoffte vom bedeutendsten Agnostiker um die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, John Stuart Mill, zufriedenstellende Antworten zu erfahren, wie die Welt der Erfahrung ohne transzendentale Beschwichtigung der durch Religion oder Metaphysik erklärbar sei.

Seine Feindseligkeit gegenüber dem englischen Empirismus verstellte ihm den Weg zum Lehrstuhl in Johns Hopkins. Somit war der Weg frei für G.STANLEY HALL, der genauso wie Morris von Trendelenburgs modernisiertem Aristotelesinismus und der Hegelschen Philosophie beeindruckt aus Deutschland zurückkam. Hall war Hegel persönlich begegnet, dessen Einfluß schwand aber zusehends, nachdem er sich mit Hegelianern aus dem St. Louiser Kreis auseinandergesetzt hatte.

Als Student belegte Dewey bei Hall einen Kurs in spekulativer Psychologie, Bildungstheorie lag in der Luft, Harvard war versucht, eine *school of education* zu gründen. Johns Hopkins war der erste Ort im Land, wo ein psychologisches Labor eingerichtet wurde und wo Studenten in Experimentalpsychologie unterwiesen wurden. Die intellektuelle Gleichheit zwischen Studenten und Professor und der Seminar-Unterricht waren neue Erfahrungen für Dewey. Mit der formalen Logik eines C.S.PEIRCE konnte Dewey nichts anfangen, seine Ambitionen lagen in der Entwicklung einer "realen Logik", was für ihn dann später 'intelligente Problemlösung' oder *inquiry* bedeuten sollte.

Deweys Begegnung mit Hall eröffnete ihm neue Einsichten in Zusammenhänge zwischen Psychologie und Philosophie. Er gelangte zur Auffassung, daß die empirische Psychologie die Wahrheit des Hegelianischen Systems bewies, zumindest ein idealistisches Weltbild. Für Dewey waren die verweisenden Aussagen auf die Physiologie, Biologie und anderen Wissenschaften des funktionierenden Organismus Beweis genug für die Unmöglichkeit, auf bloß empirischen, mechanischen oder mathematischen Prinzipien aufzubauen. Damals galt für ihn also noch eine Teleologie, die besagte, daß Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen des Individuums eine Einheit bildeten, und diese Einheit spiegle größere, soziale, intellektuelle und geistige Einheiten wider, wo das Individuum hineinpasse.

Nach Erhalt der Doktoratswürde im Jahr 1884 wurde er von Professor Morris nach Michigan berufen. Während der nächsten 10 Jahre sollte er seine ganze Aufmerksamkeit Hegel und

seinen britischen Neo-Hegelianern widmen. Offiziell endete sein Lehrverhältnis dort um 1930, inoffiziell aber erst 1952 mit seinem Tod.

MICHIGAN

Die Hegelsche Dynamik und Kontinuität, beziehungsweise Ganzheit, beeindruckten John Dewey also schon als Studenten an der Johns-Hopkins-Universität und prägten seine Gedanken nachhaltig. In diesen Jahren in Michigan wuchs sein Interesse an Erziehung ständig, seine Beobachtungen und literarischen Reflexionen enthüllten, daß die meisten Schulen weiterhin traditionelle Methoden bevorzugten, und dies trotz der jüngsten Erkenntnisse der Kinderpsychologie und der Notwendigkeit einer Veränderung der demokratischen sozialen Verhältnisse. Damit wurde die Suche nach einer Philosophie der Bildung, die diese Defekte heilen sollte, für ihn ein Hauptanliegen, und somit entwickelte er eine neue Dimension in seinem Denken.

Noch wiesen seine Ausführungen zur Psychologie starke Spuren von **Hegel** auf, er favorisierte eine *holistic, communitarian, anti-dualist psychology*¹⁸, für ihn war die einzige mögliche Psychologie eine Sozialpsychologie. In den folgenden zehn oder zwölf Jahren erkannte er, daß seine Gedankengebäude sicherer auf seinen eigenen zwei Füßen ruhten als auf einer 'Hegelianischen Wolke'. Michigan wurde schon 1872 *coeducational*, und ein Thema, mit dem sich Dewey eingehend beschäftigte, war die Frage, ob höhere Bildung sich auf die geistige und physische Gesundheit negativ auswirken könnte. Als Assistent von Morris erfreute er sich steigender Beliebtheit bei den Studenten, so nahm er das Angebot eines Lehrstuhls in Minnesota im Jahre 1888 gerne an, doch es sollte ein kurzes Zwischenspiel werden, da Morris völlig überraschend im Alter von neunundvierzig Jahren verstarb. Dewey wurde zurückgerufen und konnte die Lehrkanzel in Michigan übernehmen.

Sein erster Assistent war JAMES TUFTS, mit dem er zusammen *Ethics* schrieb. Sein zweiter Assistent war GEORGE HERBERT MEAD, den Dewey bis zu seinem frühen Tod als engsten Freund betrachtete. Von ihm ließ er sich von der Wichtigkeit der neuen Sozialpsychologie überzeugen. Er begann sich mehr der Ethik zuzuwenden, und seine Abkehr von der empirischen Psychologie war auch an seinem Unterrichtsangebot erkennbar.

Schon im zweiten Jahr in Michigan ehelichte er eine Studentin, **Alice Chapman**, deren akademisches Interesse vorwiegend sozialen und Bildungsproblemen galt. Alice brachte Dewey eine Furchtlosigkeit gegenüber Ideen und Meinungen vom Rest der Welt bei; sie

¹⁸Ryan, Alan: ibid., p. 78.

förderte dessen Emanzipation von den Zwängen, bedingt durch seine Religion, und darüber hinaus einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn. Aus dieser Ehe sollten dann drei Mädchen und drei Jungen hervorgehen. Nachdem zwei Knaben in fruhem Kindesalter verstarben, versuchten die beiden den Verlust durch einen Adoptivsohn wettzumachen. Diese Adoption erwies sich als glücklich und bestärkte ihn in seiner Überzeugung von der Machbarkeit bezüglich Erziehung. Als Waisenkind hatte Alice früh gelernt, sich durchzusetzen, nicht zuletzt nach dem Vorbild ihres Ziehvaters, der sich für die Rechte der Indianer gegenüber den Neuankömmlingen einsetzte. Sie verkörperte genau das, was Dewey benötigte, um die überdimensionierte Wirkung seiner Mutter auszugleichen. Ebenso lernte er durch sie sich von den Hemmnissen der organisierten Religion zu befreien, den ausgeprägten Gerechtigkeitssinn lernte er von ihrem Ziehvater kennen. Dies stand ganz im Einklang mit der Solidarität mit den Armen, der Arbeiterklasse, und den Frauen, die die niedrigsten Arbeiten verrichten mußten oder in die Prostitution flüchteten.

Dewey bietet also ein Weltbild, das für eine moderne Industriegesellschaft anwendbar, reformierbar und versöhnlich ist. Dabei veränderte er nicht die Philosophie in eine Sozialwissenschaft oder verwechselte Philosophie mit Sozialexpertise, sondern langsam, aber sicher kristallisierte sich heraus, daß seine Philosophie eine Kulturkritik war. Alice Chapman, seine spätere Frau, trieb ihn immer wieder dazu an, die pragmatische Frage zu stellen: "*What's the cash value of your philosophical speculation?*" Damit erwies sie ihm und dem intellektuellen Leben in den Vereinigten Staaten - zumindest laut Einschätzung der Pragmatiker - einen großen Dienst, indem sie ihn auf das unzufriedenstellende, ungerechte und völlig desorganisierte *hic et nunc* hinwies, weg vom Reich des Idealen.

Daß er trotzdem im Wesentlichen ein Moralist blieb, ist besonders augenfällig in seinen Aufsätzen zur Psychologie, was William James kritisierte, wahrscheinlich auch Hall, aber dessen Hauptattacke richtete sich vorwiegend gegen seine mangelhafte Plausibilität. Niemand hätte in seinen ersten Vorlesungen in Michigan vermutet, daß er später ein Agnostiker im Bereich der Religion und ein Radikaler in der Politik werden würde.

Die einzige Doktrin, die Dewey von seinem Intuitionismus und Hegelianismus beibehielt, *throughout his experimentalism was that the mind was essentially active, and knowledge a matter of doing. The mind was not a passive reflector;*¹⁹

Die Begegnung mit der Welt ist handlungsorientiert, forschend, sinngebend, kann sich nicht auf das Sammeln von Fakten beschränken.

¹⁹Ryan, Alan: ibid. p. 82.

Um ca. 1890 war seine intellektuelle Entwicklung abgeschlossen, von einem eindeutigen philosophischen Idealisten hatte er sich zu einem zweideutigen Naturalisten, Instrumentalisten und Experimentalisten gewandelt. Zumindest - das kann man unwidersprochen behaupten - bemühte er sich, der Tyrannie aller "Ismen" zu entkommen.

Ein Hauptgrund für Deweys damalige Attraktivität war also die Tatsache, daß er es verstand, mit seiner pragmatischen Art den Finger auf die Wunden der amerikanischen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts mit dem Trost des Glaubens zu legen.

Ein anderer liberaler Intellektueller, der immer wieder in Zusammenhang mit Dewey erwähnt wird, ist BERTRAND RUSSELL. Auf ihre gemeinsame Chinareise, sich herauskristallisierende intellektuelle Affinitäten und Divergenzen wird an anderer Stelle noch ausführlicher eingegangen.

Dewey bewunderte außerdem den englischen Philosophen und Sozialreformer T.H. GREEN, der Generationen von Politikern inspirierte und als Vater des britischen Wohlfahrtsstaats gilt. Auch T.H. Green ließ sich stark von der Hegelschen Philosophie beeinflussen. Dies traf allerdings auf einen Großteil der Intelligenzija sowohl in der Alten wie Neuen Welt zu jener Zeit zu, als die Folgen des ökonomischen Liberalismus und Kapitalismus offenkundig wurden. Die Parallelen am Ende des 20. Jahrhunderts sind unübersehbar.

Deweys Ethik beginnt mit dem Zeitpunkt, als er moralische Argumente in soziologische und psychologische verwandelt. Diese wurden wiederum historische Argumente, Argumente über die Chancen des Durchschnittsbürgers, der ein zufriedenstellendes, individuelles Leben in einer modernen, demokratischen Gesellschaft anstreben soll. Die Konzeption der "*Beloved Community*" wurde vom Harvard-Philosophen JOSIAH ROYCE übernommen und wurde zum Ideal einer demokratischen Gesellschaft im Sinne Deweys.

Zwei Dinge, die auch später von großer Bedeutung waren, waren sein Bedürfnis, die Kluft zwischen dem, was wir wollen und was andere von uns wollen, zu schließen, und sein Bemühen, jede scharfe Trennung zwischen den Erfordernissen der Moralität und denen der "intelligenten Handlung" abzuschaffen.

Die erste Forderung, die Kluft zwischen unseren Wünschen und dem, was wir für andere wollen, zu schließen, wird wohl Wunschdenken bleiben. Der zweite Wunsch, die scharfe Trennung von Anforderungen der Moralität und denen der "*intelligent action*" aufzuheben, ist als philosophische Theorie eher nachvollziehbar. Deweys Vorstellung von Moralität als das intelligente Management des Lebens in der Gesellschaft impliziert mit Recht, daß Moralität sich nicht nur mit Konflikten zwischen den Anforderungen einer Person und einer anderen auseinandersetzt, aber das läßt noch eine Vielzahl von Konflikten ungelöst. Als guter

Darwinist glaubte er, daß Fortschritt durch Konflikte zwischen unseren Wünschen und der Armseligkeit der Umgebung provoziert wird. Andererseits war er genügend Romantiker, um zu glauben, daß wir unsere Persönlichkeiten durch Erfahrung von Konflikten und durch die Lösung derselben entwickeln.

3.1.1 DEWEYS ÜBERZEUGUNGEN UND ZWEIFEL

Wenn wir Deweys Welt besser verstehen wollen, ist es unerlässlich, sich in das Gedankengut eines THOMAS HILL GREEN und dessen Lehrmeister J.F.HEGEL zu vertiefen. Was Dewey 1890 mit uns in den Neunzigerjahren dieses Jahrhunderts verbindet, sind dieselben Ängste, die auf beiden Seiten geteilt werden.

Butlers²⁰ These von der intellektuellen Tyrannisierung der Griechen durch die Deutschen, die die Deutschen mit Sehnsucht nach dem Absoluten streben ließ, war weit verbreitet. Deweys Bestandsaufnahme um 1890 (ebenso wie die Sozial- und politische Philosophie um 1990 heute) - zeigt eine andere Tyrannei, nämlich die Tyrannei von Hegel über die Angelsachsen. Hegel widerstrebte es, dem romantischen Zwang nachzugeben und zur Einheit und Einfachheit des griechischen Lebens zurückzukehren, wie es sich Schiller und andere vorstellten. Hegel bot neben der spirituellen und moralischen Einheit des klassischen Griechenlands auch die Beschäftigung mit dem Individuum, was ja typisch für die moderne Welt ist. Der junge Dewey nahm diese Botschaft gierig auf. Die Hegelsche Überzeugung, daß alles Gute aus dem Bösen entsteht, teilten weder Green noch Dewey. Für Hegel wiederum darf die Philosophie nicht vor Krieg und Tod zurückschrecken. Dewey hingegen wird von seinen Kritikern vorgeworfen, kein Mitgefühl für die Leidenschaften des "*just war*" entwickelt zu haben, was nicht im Einklang mit der von ihm propagierten fruchtbaren Rolle des Konflikts beim Lösen von Problemen stand. Individuelle, kulturelle und nationale Selbstbehauptung waren für ihn Kräfte, mit denen er nicht zureckkam.

Was für viele Philosophen ebenfalls schwer verständlich war und ist, ist die Tatsache, daß für Dewey jeder Aspekt der Philosophie ein Aspekt des modernen Demokratieverständnisses war. *"That ethics should have turned into an account of the mutual adjustment of individual and society and thus into a sort of applied psychology shocks many philosophers who think ethics is concerned with the analysis of proximate and ultimate ends and with their justification."*²¹

²⁰Butler,E.M.: The Tyranny of Greece over Germany (Cambridge, England, 1933)

²¹Ryan, Alan: ibid., p.86.

Dewey wies die Implikation, daß die Moralphilosophie mehr beinhalte als eine Analyse des Zustands des Menschen in der modernen Gesellschaft, zurück. Er verstand darunter Nachdenken über Demokratie im weiteren Sinne und verteidigte die Moderne gegenüber den Gegnern. Die Demokratie verteidigte er als "*modern, secular realization of the kingdom of God on earth.*"²²

Es ist schon erstaunlich, wie Dewey alte Sehnsüchte mit einem neuen Verständnis verknüpfte. Deweys Kritiker werfen ihm vor, daß er trotz des Geredes von Demokratie mit Hilfe einer Elite von Philosophen und Sozialwissenschaftlern die Gesellschaft hinter dem Rücken der Öffentlichkeit zu erneuern beabsichtigte. Christopher Lasch²³ ging sogar so weit zu behaupten, daß sein Gerede von "*intelligent action*" und seine Appelle an die "*scientific approaches*" bei sozialen Themen ein Anliegen offenlegen, das die Leute mehr zugänglich für soziale Kontrolle macht und die Intellektuellen ermutigt, Sozialingenieure und psychologische Manipulatoren zu werden. Eine der Fragen, die ihn immer bewegte, war: "Was gibt den Philosophen das Recht über ethische Themen und Politik zu befinden?" Doch auch er konnte sie nie zufriedenstellend beantworten. Auch seine Auffassung von Sozialphilosophie wurde nie ganz klar definiert, doch für die häufige Verdrehung seiner Doktrín kann er nicht verantwortlich gemacht werden. Dies räumt selbst Christopher Lasch ein, einer seiner härtesten Kritiker. Was aber eigenartig bleibt, ist die Tatsache, daß auch die offensichtliche Häufigkeit der Fehlinterpretationen ihn nicht zum Neuüberdenken beziehungsweise zu einer Umformulierung seiner Ideen veranlaßte. Zumindest hätte er über Ambiguitäten, die besonders geeignet für Missinterpretationen sind, nachdenken müssen und einen Versuch starten können, diese auszuräumen.

In New York soll er in den Neunzigerjahren auch kurzfristig stark von einem gewissen Franklin Ford beeinflußt worden sein, einem Zeitungsredakteur, der beabsichtigte, eine Zeitung mit Dewey als Herausgeber auf den Markt zu bringen. Die *Thought News* sollten die Welt durch eine Art Flugblattphilosophie wachrütteln. Wie weit Dewey in diesen Jahren von Marxisten, radikalen Sozialisten und anderen Revolutionären ins linke Lager gezogen wurde, kann nicht schlüssig beantwortet werden, wenngleich es keine Schwierigkeit bereitet, ihn unter die antikonservativen Kräfte der USA einzuordnen. Alan Ryan, ein Oxford-Professor und Spezialist der amerikanischen Philosophie dieses Jahrhunderts, beschreibt seine Position folgendermaßen:

"... Dewey's political views were those of what in Britain was called advanced liberalism - politically radical, attached to the rights of women, attached to the secular state, siding with labor against capital, but not confiscatory, not 'impossibilist', not insurrectionary, and in the

²²Dewey, John: Christianity and Democracy. Early Works, vol.4, pp. 3-10.

²³cf. Lasch, Christopher: The New Radicalism in America, New York 1965, pp. 158-160.

*last resort not particularly socialist if by 'socialist' we mean attaching great importance to public ownership and the abolition of private property in the means of production."*²⁴

Damit ist gemeint, daß seine Überzeugungen ganz im Einklang mit der englischen Fabian Society um die Jahrhundertwende, dem Vorläufer der Labour Party, standen, als deren bekanntestes Mitglied George Bernard Shaw zu nennen wäre. Natürlich sind typisch amerikanische Anliegen erkennbar, die für britische Denker seines Metiers nicht von Bedeutung waren, wie zum Beispiel die Integrationsproblematik von Immigranten.

²⁴Ryan, Alan: John Dewey and the High Tide of American Liberalism. Norton, New York/London 1995, p.88.

3.2 DEWEYS WEG ZU INTERNATIONALEM ANSEHEN (Chicago - New York)

3.2.1 VON DER EXPERIMENTALEN LABORSCHULE IN CHICAGO ZUR CHICAGO SCHOOL OF PHILOSOPHY (Einflüsse und Leistungen Deweys in Chicago)

Im Jahre 1894 verließ Dewey Michigan, um die Lehrkanzel für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität von Chicago zu übernehmen. Seine Errungenschaften dort brachten ihm nationalen Ruhm. Die ständig wachsende Anerkennung der Evolutionstheorie in der Biologie und Psychologie brachte ihn dazu, sich von der Hegelschen Theorie, die besagt, daß die Ideen die rationale Ordnung des Universums widerspiegeln, abzuwenden. Anstelle dessen fühlte er sich zu einer instrumentalistischen Theorie des Wissens hingezogen. Sie versteht die Ideen als Werkzeuge in der Lösung von Problemen, denen man in der Umwelt begegnet. Dewey fand eine Realitätstheorie, die behauptet, daß die Natur, wie wir ihr in der wissenschaftlichen und gewöhnlichen Erfahrung begegnen, die ultimative Realität ist und daß der Mensch ein Produkt der Natur ist, der seinen Sinn und seine Ziele im Leben *hic et nunc* begreift. Auf diesen Doktrinen aufbauend, entstand mit Hilfe einiger Kollegen eine eigene Schule der Philosophie. Als im Jahre 1903 eine Sammlung von Aufsätzen unter dem Titel *Studies in Logical Theory* aus seinem Department erschien, pries WILLIAM JAMES die Publikation enthusiastisch und erklärte, daß damit eine neue Schule der Philosophie ins Leben gerufen wurde, *The Chicago School*.

Die Stadt Chicago bot für Dewey ausreichend Gelegenheit, die Auswirkungen des rauen, uneingeschränkten Industrialismus auf große Teile der Bevölkerung zu studieren. Dort erlebte er die Ausbeutung der Einwanderer und der Minoritäten Gruppen, daher verbündete er sich mit anderen Liberalen, ja sogar mit Radikalen, in der Forderung nach legaler Unterstützung der Unterprivilegierten, nach Legalisierung der Gewerkschaften und nach Beschneidung der Macht von Monopolen.

Dewey fühlte sich von GREENS Philosophie angesprochen. Was ihn an Green am meisten faszinierte, war seine Überzeugung, die er lebte. Greens profunder Glaube, daß das menschliche Handeln aus einer Überzeugung entspringen muß, nicht aus einer Vorliebe für abstrakte und abstruse Spekulationen, beeindruckte Dewey sehr.

Green beschäftigte sich auch eingehend mit JEREMY BENTHAM und JOHN STUART MILL, kritisierte aber den utilitaristischen Ansatz als hedonistische Motivationstheorie. Green warf die Idee über Bord, daß die Individuen von Natur aus gezwungen werden *to pursue their own pleasures*, sondern was anzustreben ist, ist *satisfaction*. Damit spielt er auf den moralischen Anspruch an und erläutert später:

The wants I want to satisfy are those with which I "identify" myself over the long run..... I have to know what to value, with what to identify myself, before I can decide which pleasures to pursue or, better, what to take pleasure in.²⁵

Anders ausgedrückt bedeutet dies, daß mich das Gedeihen meines Kindes und dessen beruflicher Erfolg glücklich machen, aber daß ich mir dies nicht wünsche, damit ich glücklich bin, sondern weil ich objektiv glaube, daß diese Entwicklung gut für mein Kind ist.

Als Pragmatiker, der sich der Förderung von *desirable consequences* und der Vermeidung von *undesired consequences* verschrieb, widersprach hier Dewey. Carlyle charakterisierte diesen extremen Utilitarismus und Hedonismus als "Schweinephilosophie", was natürlich von Mill nicht unbeantwortet blieb. Greens Ethik stand also der orthodoxen religiösen Ethik ziemlich nahe, sie war eine interessante Mischung von einem englischen, liberalen Individualismus und einem Hegelianismus mit Betonung auf dem Gemeinschaftsgeist.

Unter Deweys administrativen Erfolgen in Chicago ist die Errichtung eines unabhängigen **Department of Pedagogy** und der **Laboratory schools** zu nennen, wo die Bildungstheorien und die Praktiken, die von der Psychologie und der Philosophie vorgeschlagen wurden, getestet werden konnten.

Diese Institution (1896) zog große Aufmerksamkeit auf sich und trug dazu bei, den Ruf der University of Chicago als das Zentrum der progressiven Denkweise in Bezug auf Bildung zu manifestieren.

In den zwanziger Jahren wandte sich jeder, der Interesse an der pragmatischen Philosophie zeigte, voll Ehrfurcht nach Chicago, wie der Moslem nach Mekka. Laut Deweys eigenen Berichten waren es die *Principles of Psychology* von WILLIAM JAMES, die ihn aus seinem dogmatischen Schlaf in der Laube des Hegelianismus gerissen hatten. Unter President Harper erfreute sich Dewey steigenden Ansehens aufgrund einer außergewöhnlichen Zahl Gleichgesinnter, die, sei es auf dem Gebiet der Biologie, der Psychologie, der Soziologie, selbst der Theologie, dem Messias der Demokratie frönten. Ein Wechsel von dogmatischer Theologie zur komparativen Religionslehre wurde mit dem Interesse an der Verschiedenheit der religiösen Erfahrung als psychologische Phenomina begründet. Kritiker haben schon damals zynisch behauptet, daß der Eifer, mit dem eine neue Gedankenlinie auf jedes akademische Gebiet projiziert wurde, "Religion eines militanten Progressivismus" genannt werden könnte.

Bevor Dewey nach Chicago kam, lebte er in einer kleinen Welt. In Oil City und Baltimore konzentrierte er sich auf metaphysische Themen und Psychologie. Ann Arbor war eine kleine

²⁵Ryan, Alan: ibid. p.91.

College-Stadt, und die Universität zählte 1150 Studenten. Europäische Philosophen seines Zuschnitts waren in Oxford oder Cambridge und hatten schon ausgiebig persönliche Erfahrungen mit der Welt der Intellektuellen, mit Dons, Politikern und Journalisten. In seiner intellektuellen Gewichtsklasse gab es nicht viel Herausforderung, wenn man von Henry Carter Adams und Deweys Frau in Michigan absieht. Seine anerzogene Pietät der *Congregationalists* legte er zusehends mit der hegelischen Metaphysik, die diese Pietät intellektuell rechtfertigte, ab. Somit begann er eine Ethik und politische Philosophie zu entwickeln, die in seinen Händen zur Sozialkritik wurde.

Als Dewey nun mal das Image des Philosophen als Bewahrer von Wahrheiten durch das neue **Image als Kulturkritiker** ersetzt hatte, suchte er nach der passenden *audience*²⁶.

In Chicago, der Metropole des Mittelwestens, herrschte zu jener Zeit die Gewalt, dort war die Heimat der *International Working People's Association*, internationale Anarchisten, deren Anzahl in ökonomischen Krisenzeiten schlagartig anstieg. Somit kam es 1886 zu Straßenschlachten zwischen Anarchisten und Sympathisanten auf der einen Seite und der Polizei und den Arbeitgebern auf der anderen. Als sieben Polizisten und eine unbestimmte Anzahl von Zivilisten durch eine Bombe bei einer weiteren Demonstration getötet wurden, wurden vier Anarchisten, die nichts mit den Bomben zu tun hatten, öffentlich gehängt.

Dieser Akt von Staatsterror zerstörte zwar die Anarchistenbewegung, jedoch das Ausmaß an Gewalt bei Streiks der Industriearbeiter blieb hoch. Die Begegnung Deweys mit den Ford-Brüdern, vor allem Franklin Ford, einem ehemaligen Finanzjournalisten, ließ die Idee entstehen, ein Journal namens *Thought News* herauszugeben. Ford glaubte ebenfalls an das magische Wort *organic* in Zusammenhang mit der Gesellschaft, womit geeignete politische Reformen angestrebt wurden.

Was nach Einschätzung Deweys an der Gesellschaft falsch war, war *the failure of intelligence and information*. Unter Gesellschaft versteht Dewey einen Organismus, dessen Mitglieder selbst Organismen darstellen, Personen, deren Leben von ihrem (Selbst-) Verständnis gesteuert werden. Wenn also das Resultat ihrer Selbststeuerung Chaos und Blutvergießen verursachte, wenn es zu Straßenschlachten zwischen Streikenden und *Pinkertons* kam, so fragt Dewey, ob dann nicht daraus gefolgert werden kann, daß sie über die Funktionsweise des sozialen Organismus falsch informiert oder zumindest uninformiert waren.

Die Ford Brüder wollten demnach also eine Serie von Handelsjournals herausgeben, die Informationen betreffend besondere Berufsanliegen und Belange von Handelsbranchen beinhalten sollten. Deweys Philosophie war, was viele Leute einen "**naturalisierten Hegelianismus**" bezeichnen. Was sie so attraktiv macht, ist offenkundig: Sie bringt

²⁶vgl. Ryan, Alan: ibid., p. 106.

Gegensätze zusammen, wovor Sozialtheoretiker immer Angst hatten. So ist sie, zum Beispiel *communitarian rather than aggressively individualist, but it is individualist rather than aggressively collectivist.*²⁷

Dies wird durch die Behauptung erreicht, daß die Individuen Produkte, oder gar Facetten, des Gesellschaftslebens sind, und dann besteht er darauf, daß die Gesellschaft selbst nur im Zusammenleben von Individuen als *associated individuals* existiert. Dasselbe Spiel gilt für die Geschichte: Wir sind von unserer Geschichte geschaffen, aber wir formen sie auch, indem wir auf sie reagieren und indem wir eine neue Zukunft auf der Vergangenheit aufbauen, die wir erben. Daraus folgert Dewey, daß Institutionen nicht unverändert bleiben können. Selbst wenn sie unverändert blieben, bedeutete sie für uns mit der Zeit was anderes. Daher warf er *fixed values*, wie *idea* oder *spirit*, über Bord und berief sich auf den Pragmatismus von James und Peirce.

Das wiederentdeckte Interesse an Dewey und seiner unterschiedlichen Einschätzung in den Neunziger Jahren dieses Jahrhunderts betrifft wiederum die Frage: Kann eine Einschätzung seiner politischen Philosophie einen Beitrag zur Diskussion darüber darstellen, wie unsere Politik heute ausschauen sollte?

Ob Dewey von dem *Thought News*-Projekt Abstand nahm, weil er als politischer Aktivist um seine Anstellung fürchten mußte, ist zwar nicht beweisbar, aber wahrscheinlich.²⁸

Diese menschliche Reaktion der Vernunft läßt erahnen, daß Dewey zwar eine Portion an Gutgläubigkeit einbrachte, daß er aber für einen Radikalismus im Stil der Sechziger Jahre nicht

zu haben gewesen wäre.

EUGENE DEBS, für den Dewey 1912 stimmte, war wahrscheinlich der populärste amerikanische Sozialist aller Zeiten. Er wollte die amerikanische sozialistische Partei reformieren, träumte von einem Arbeiterstaat, einer proletarischen Demokratie. In dem Maße, wie er sich von Hegel weg bewegte, konzentrierte er sich immer mehr auf den Gedanken der Demokratie. Seine Auffassung von Demokratie war allerdings eher mit dem britischen *new liberalism* verwandt als mit der marxistischen Idee. Er suchte nach einem Weg, die Arbeit zu demokratisieren, Dewey bekundete immer eine Antipathie gegenüber dem Klassenkampf, eine Aversion gegenüber jeder Gewalt, daher zeigte er auch für Bertrand Russells Anarchosyndikalismus keinerlei Sympathien.

²⁷Ryan, Alan: ibid. p. 109.

²⁸vgl. Westbrook, Robert: John Dewey and American Democracy, Cornell Univ. Press, Reprint 1993, p. 556.

WILLIAM RAINY HARPER wurde von John D Rockefeller zum Präsidenten der University of Chicago ernannt, der Dewey auf Anraten des ehemaligen Assistenzprofessors James H. Tufts von Michigan verpflichtete. Auf einer seiner Bildungsreisen nach Europa verloren die Deweys ihren zweieinhalbjährigen Sohn Morris, der an Diphterie erkrankt war. Nach Deutschland zog es ihn nie. Während eines Sommerurlaubs in Mount Hurricane, wo er einen Sommersitz erbauen ließ, traf er Felix Adler, der später auch Kollege von ihm in New York werden sollte. In diesen Jahren scheint Dewey intellektuell am meisten von G.H.MEAD profitiert zu haben, der die Ansicht vertrat, daß das Ich vorwiegend in sozialer Interaktion geformt wird. Dies schien für Deweys Zwecke eine maßgeschneiderte Voraussetzung für seine Theorien zu sein. Sein Interesse galt zeitweise auch der empirischen Psychologie, daher auch sein Artikel *The Reflex Arc Concept in Psychology* 1896, wo er das behavioristische Konzept von Stimulus und Response in Frage stellt. J.B. Watson erlangte sein Doktorat (Ph.D.) ebenfalls in Chicago im Jahre 1903, bevor er nach Johns Hopkins ging.

Die zentrale pragmatische Idee des *Reflex Arc Concepts* ist, daß Organismen Sinn und Bedeutung in die Welt mitbringen, was eine Art Brücke zwischen dem Hegelianismus, den er zu diesem Zeitpunkt schon ablehnte, und dem Empirismus, den er nie akzeptierte, darstellte. Es war nicht mehr notwendig, daß eine absolute oder göttliche Intelligenz die Welt mit *meaning* erfüllte, sondern wir selbst geben der Welt einen Sinn, indem wir uns mit ihr auseinandersetzen.

Was **Deweys Werke** gemeinsam haben, ist das **Bindeglied zwischen seinem Pragmatismus und dem Hegelianischen Idealismus**, denn wie Hegel bestand er darauf, daß die Welt auch einen Sinn hat, nicht nur aus Ursache-Wirkung Zusammenhängen bestünde. Sein instrumentalistischer Ansatz, daß alles Denken einen Handlungszweck hat, beziehungsweise schon eine Form von Handeln ist, fordert zur Kritik auf, denn wie oft schauen wir nur in der Gegend herum. Es gibt doch passive Freuden und Gedanken, die wir schätzen, die nichts mit Problemlösen zu tun haben. Dichtung, Kunst und Religion passen nicht in dieses aktivistische Programm. Aus diesem Grund verwendete Dewey später lieber das Wort Experimentalismus statt Instrumentalismus.

Eine Vorlesung mit dem Titel *Evolution and Ethics* beweist sein Interesse an der moralischen Komponente der Darwinistischen Evolutionstheorie. Dewey konnte der Laissez-faire-Einstellung für den freien Markt nichts abgewinnen, sondern erwartete von einer modernen Gesellschaft *cooperativism and socialism*. T.H.HUXLEY, der die Frage der Ethik in der Evolutionstheorie zum Thema machte, verglich die Gesellschaft mit einem Garten, der ohne Pflege schnell verwuchern würde, wo das Unkraut sich als *fittest* erweisen würde. Daher plädiert er für *intelligent intervention*. Dewey akzeptierte dies nie, sondern setzte in die

Umwelt so hohe Erwartungen, daß Kritiker damals wie heute bezweifeln, ob es fair ist, die evolutionäre Perspektive mit menschlichen Wünschen und moralischen Werten zu befrachten. Außerdem wäre dann *environment* von vornherein doppeldeutig. Sein holistischer Ansatz ist auch daran erkennbar, daß er den Dualismus von Natur und Kultur aufhebt, indem er sagt, daß Kultur Teil der Natur ist und selbst die natürliche Umwelt für menschliches Verhalten bildet.

John Dewey wird oft als der letzte große pädagogische Klassiker bezeichnet, da er als die Verkörperung der leitenden Prinzipien westlich-modernen Denkens gesehen wird. Er verkündete die **essentielle Einheit des demokratischen und des philosophischen Geistes** und widersprach damit der deutschen Philosophie, die zwischen Individuellem und Sozialem unterschied, und zwar mit der Begründung, daß beide konkrete Züge des menschlichen Wesens darstellten. Er betrachtete daher Vernunft als eine geglückte und organisierte Entwicklung des menschlichen Verhaltens und nicht als etwas, das außerhalb der Zeit in der Natur der Dinge existiert. Für ihn diente Philosophie als eine Kritik der gesellschaftlich wichtigen Dogmen, die einen Teil des sozialen und kulturellen Lebens der menschlichen Gemeinschaften ausmachen. Für ihn ist **wahr, was sich praktisch bewährt**, was der Lebenshaltung **nutzt** (Utilitarismus). Er gilt daher nach **WILLIAM JAMES (1842-1910)** als einer der bedeutendsten Vertreter des amerikanischen Pragmatismus. Seiner Auffassung nach dürfen Ethik, Psychologie, Ästhetik und Metaphysik nicht von einer abstrakten hypothetischen Wahrheit abgeleitet werden, also von einer höheren oder anderen Wirklichkeit, die von jener, in der wir leben und handeln, verschieden ist, und auch nicht von ewigen Werten. Er vertritt daher die Ansicht, daß auch der transzendentalste Philosoph sich einer empirischen Materie bedienen muß, wenn er philosophieren wollte.²⁹

ROBERT HUTCHINS, Präsident der University of Chicago (1929-1951), stellt in den 40-er Jahren die zentrale Frage, ob Wissenschaft genügt, theoretisch oder praktisch, ob eine Kultur gesund sein kann, ob eine Demokratie verteidigt werden kann, wenn Theologie und Metaphysik, Ethik und Politik entweder verachtet werden, oder, was dasselbe ist, degradiert werden zu Themen, über die Laborwissenschaftler dozieren, nachdem sie den Nobelpreis erhalten haben. Mit dieser Relativierung leitete Hutchins eine moderatere Epoche der Reformpädagogik ein und entdeckte in Mortimer Adler einen leidenschaftlichen Mitkämpfer auf dem pädagogischen Schlachtfeld, wo selbst am St. John's College in Chicago Leo Strauss und sein Schüler Allan Bloom (Autor von *The Closing of the American Mind* 1987) traditionellere Ansichten vertraten. Somit unterschieden sich die *great books* Seminare eines Professor Hutchins oder Mortimer Adler beträchtlich von denen eines Leo Strauss oder Allan Bloom, der damit seinen ersten Lehrauftrag erfüllte. Das *great books program* war Kern des

²⁹ cf. Dewey, John: Democracy and Education. The University of Chicago Press. Macmillan, New York 1916.
In: Runes, Dagobert : Pictorial History of Philosophy. New York 1962, pp. 363-364.

vier Jahre umfassenden Curriculums für *liberal Arts students*. Mit der Publikation seines Bestsellers *How to Read a Book* 1940 brachte sich Adler landesweit ins Gespräch und hat seither maßgeblich die pädagogische Landschaft in den USA mitgeprägt. Im Prolog zum 1988 erschienenen Gesamtwerk *Reforming Education* mit dem Untertitel *The Opening of the American Mind* räumte er ein, daß sein Erstlingserfolg eigentlich *How to Read a Great Book* betitelt werden hätte müssen. Über die bis in die Gegenwart fortgeführte Diskussion, was Bildung ausmacht und nach welchen Beurteilungskriterien eine Wertung vorgenommen werden soll, wird noch am Ende der Arbeit reflektiert werden.

3.2.2 DEWEYS WIRKEN AN DER COLUMBIA UNIVERSITY IN NEW YORK

Die Tatsache, daß Dewey seine Frau Alice im Jahre 1901 zur Direktorin der Lab School ernannte und sie 1903 zum Vorstand der neuen Schule machte, die aus der Dewey School und der Elementarschule des ehemaligen Chicago Institutes hervorging, belastete ihn mit dem Vorwurf der Vetternwirtschaft. Außerdem verbreitete sich das Gerücht, daß Mrs. Dewey zu hart im Umgang mit ihren Lehrern war. Die erwähnten Faktoren und der ewige Disput mit dem Präsidenten der University of Chicago WILLIAM RAINY HARPER betreffend die Administration und Finanzierung des Bildungsprogramms an der Universität bewegten ihn schließlich dazu, seinen Posten im April 1904 aufzugeben und eine Professur an der Columbia University in New York anzunehmen (1905).

Dewey war dann mit dieser Universität über 47 Jahre verbunden, 25 Jahre als Professor der Philosophie, die letzten Jahre als emeritierter Professor. Sein internationaler Bekanntheitsgrad zog tausende Studenten aus dem In- und Ausland nach New York, sein wissenschaftlicher 'output' während dieser Jahre umfassen 125 Seiten nur mit Titeln seiner Publikationen. Sein Schaffen erstreckt sich von Logik über Psychologie und Erziehung, Sozialwissenschaft bis hin zu Kunst und Religion. Damit zählt er zu Amerikas produktivsten Wissenschaftlern, als sein Magnum Opus wird *Experience and Nature* (1925) betrachtet, wo er auf systematische Art und Weise versucht, die wichtigsten Aspekte seiner Philosophie zusammenzufassen.

Auf einer Reise nach Europa verloren die Deweys ihren acht Jahre alten Sohn Gordon durch Typhus. Diesen schmerzlichen Verlust ihres zweiten Kindes versuchten sie durch die Adoption eines gleichaltrigen italienischen Jungen namens Sabino wettzumachen. Er sollte später als Lehrer in Vaters Fußstapfen treten, später entwarf er mit Erfolg Schulmaterialien.

Deweys politisches Engagement war zweifellos am größten vor und während des ersten Weltkriegs. Als "progressiver" Intellektueller zählte er zu den Befürwortern einer

amerikanischen Einmischung, daher schätzte Präsident Woodrow Wilson die Unterstützung der einflußreichen Intelligenz um das Journal *New Republic*. Amerikas Rolle in diesem Krieg warf die Frage auf, ob der Pragmatismus eine Doktrin ist, die nur weniger dringliche Fragen als Leben und Tod "intelligent lösen" könne, ist also eine Doktrin für Friedenszeiten, beziehungsweise nur in einer Gesellschaft glaubwürdig sei, die in den meisten Belangen harmonisch, gesund und moralisch intakt ist. Diese Fragestellung erhält am Ende dieses Jahrhunderts erneute Brisanz.

Dewey glaubte auch, daß die Kriegserfahrung für die amerikanische Gesellschaft wichtig war, aber nur dann, wenn die amerikanischen Bürger jene tiefen und bleibenden Lehren daraus ziehen konnten, die für einen Vielvölkerstaat zur Zusammenarbeit notwendig waren.

BERTRAND RUSSELL glaubte keinen erzieherischen Aspekt im Krieg erkennen zu können, daher war er von Anfang an im anderen Lager, was Amerikas Rolle im Ersten Weltkrieg betraf. Für Dewey gab es zwei Gründe: erstens zu verhindern, daß die kriegerischen Leidenschaften das zerstören, was bis dahin im Bildungssystem an Fortschritt geleistet worden war. Somit kann die Kriegserfahrung auch fruchtbringend im Erziehungssystem eingesetzt werden. Zweitens war Dewey in der Zwischenzeit zur Ansicht gelangt, daß Philosophie im wesentlichen Bildungstheorie ist. Folglich schaffte es Dewey besonders in diesen Jahren, seine philosophischen Interessen mit Bildungs- und politischen Anliegen zu einem Weltbild zu verschmelzen.

Die Alliierten stellten sich als die liberalere und demokratischere Macht heraus, Rußland stand vor einer militärischen und politischen Katastrophe, die russische Revolution im März 1917 wurde bald durch eine provisorische Regierung mit Lenin und Trotzki ersetzt. Weder Großbritannien noch Frankreich waren zu einer entscheidenden Offensive fähig. Wenn Amerika die Demokratie retten sollte, dann war nun der Moment dafür gekommen.

Im Jahre 1917 unterzeichnete Dewey die **Unterstützungserklärung für den Kriegseintritt, to end all wars and the war to make the world safe for democracy**.³⁰

Vier Jahre später bedauerte er diesen Schritt, weil er glaubte, daß Amerika von den imperialistischen Staaten Großbritannien und Frankreich düpiert worden war.

Mit Ausnahme seiner Tochter, die *Schools of Tomorrow* mit ihm schrieb, wurde sein intellektueller Ruf von seinen Kindern geringgeschätzt. In den Jahren 1912 und 1913 bemühte er sich um die Gründung einer Gewerkschaft, 1915 ermutigte er seine Kollegen, in die neu formierte *American Federation of Labor* einzutreten, auch setzte er sich immer wieder für das Frauenstimmrecht ein. Im Jahre 1909 trat William KILPATRICK ins Kollegium ein und wurde bald sein Assistenzprofessor, der die progressive Pädagogik (Reformpädagogik)

³⁰Ryan, Alan: John Dewey and the High Tide of Liberalism. ibid., p. 159.

gegenüber den konservativen Einwänden verteidigte. Einer der Kollegen in seiner Abteilung, dessen intellektuelle Attacken ihn ständig zu Rechtfertigungen herausforderten, war Woodbridge, der von Dewey mehr Klarheit über *the nature of truth* forderte, worauf Dewey *true to fact* durch *warranted assertability* ersetzte. Bald machte Dewey es sich zur Gewohnheit, wenn er für seine Ideen plädierte, gegen Plato zu argumentieren.

Die Jahre 1890-1920 waren geprägt von der Diskussion über **Multikulturalismus**, aber nicht nur in Amerika. Auch in GB gab es eine weitverbreitete Furcht vor Fremden, die Rechte befürchtete eine nationale Desintegration, die Linke den Wettkampf von Immigranten, die bereit waren, für immer geringeren Lohn zu arbeiten. Nach dem Krieg verstummten die Stimmen für eine multikulturelle Gesellschaft, die Fremdenfeindlichkeit stieg entschieden an, die Stimmen gegen Einwanderung, gegen die Schwarzen, die aus dem Süden in die Städte drängten und gegen die Semiten, wurden immer lauter. Erst nach den publik gewordenen Schandtaten des Nazi-Regimes und der zur Zeit Stalins verübten Gräuel verstummten diese Stimmen zusehends.

Dewey glaubte an eine nationale Kultur, basierend auf einem gemeinsamen Glauben an die demokratische Gesellschaft, eine offene, innovative, pluralistische Form, und trotzdem an eine Kultur, bestehend aus vielen. Er verstand darunter eher ein Mosaik von Kulturen als einen Schmelziegel, weil für ihn Assimilation und Anpassung im Widerspruch zum freien Willen standen.

FRANZ BOAS soll durch seine Kulturanthropologie Dewey so stark beeinflußt haben, daß es sogar zweifelhaft erscheint, ob Deweys Wende in den Zwanzigerjahren stattgefunden hätte, wäre er nicht Boas begegnet. Dessen Überzeugung, daß die Auswirkungen der Biologie von den Effekten der Geschichte und der Kultur überschwemmt würden, beeindruckte ihn so sehr, daß er vermehrt versuchte, Soziologen und Politikwissenschaftler davon zu überzeugen, die amerikanische **Gegenwartskultur zum Lehrinhalt** zu machen. Zu diesem Zeitpunkt glaubten die meisten seiner Kollegen an angeborene Rassenunterschiede, die die Unterschiede zwischen "primitiven" und "fortgeschrittenen" Gesellschaften bestimmten.

Der erste Weltkrieg hat Deweys intellektuelle und politische Haltung stark verändert. Die Pariser Friedenskonferenz war für ihn eine niederschmetternde Enttäuschung, seine Hoffnung auf mehr Demokratie wurde durch die versteinerte Haltung der Siegermächte England und Frankreich, die sich den Mittleren Osten und die deutschen Kolonien in Afrika aufteilten, ernüchtert.

Es gab nur einen rachsüchtigen Frieden und eine Liga der Siegermächte zu erkennen, die die Verlierer und die neu entstandenen Sowjetstaaten ausklammerten. Die Vergeltungsideologie wurde noch durch das unerträgliche Ausmaß an Reparationszahlungen, die von Deutschland verlangt wurden, untermauert. Mit der Verkündung des Vertrags von Versailles veränderte sich Deweys Einstellung zum Krieg gründlich.

Die große Inflation der Jahre 1922-23, als die deutsche Währung verfiel und der Mittelstand von der Bildfläche verschwand, bereitete den Weg für den Aufstieg der Nationalsozialisten in Deutschland. Die Folge des Krieges war eine Verstärkung isolationistischer Tendenzen statt der von Dewey beabsichtigten Ermutigung von humanitären Werten in Europa. Man erinnert sich noch an die Rote Gefahr, in den Südstaaten an die Wiederbelebung des Ku-Klux-Klans, an einen konservativen *backlash*, wie er nun seit den achtziger Jahren wieder zu erkennen ist. Von der *League of Nations* erwartete sich Dewey mehr als nur die Erzwingung des Friedens. Seiner Vorstellung nach sollte der Völkerbund eine Organisation sein, die sich vielen anderen Aufgaben verschreibt, besonders der internationalen ökonomischen und sozialen Zusammenarbeit. Eine Liga, die zum Instrument der Siegermächte verkommt, um gemeinsam noch erfolgreicher den Rest der Welt auszubeuten, kann auf Dauer nicht erfolgreich sein und verdient den Erfolg auch nicht. Mit folgenden Worten versucht Dewey die Schuld auf die Pazifisten und Kriegsgegner zu schieben:

*"The ideals of the United States have been defeated in the settlement because we took into the war our sentimentalism, our attachment to moral sentiments as efficacious powers, our pious optimism as to the inevitable victory of the 'right', our childish belief that physical energy can do the work that only intelligence can do, our evangelical hypocrisy that morals and 'ideals' have a self-propelling and self-executing force."*³¹

Dies ist ein eigenartiger Vorwurf gegenüber Leuten, die versuchten, die U.S.A. herauszuhalten und weder amerikanische Tugenden noch Laster überhaupt irgendwo hineinzutragen.

Als Kemal Atatürks Revolution um 1920 stattfand, die eine „Westernisierung“ und Modernisierung des neuen türkischen Staates anstrehte, empfahl Dewey, sich an den Schulen in Dänemark zu orientieren, wo die Schulen in die Landwirtschaft integriert worden waren. Die Jahre 1919-1920 verbrachte er zum Zweck von Vortragsreisen als *Sabbatical years* in Japan (wo *Reconstruction in Philosophy* entstand) und in China, wo er Bertrand Russell zum zweiten Mal traf. Daraus entwickelte sich eine engere Freundschaft, obwohl sie in vielen Punkten andere Meinungen vertraten. Zum Beispiel vertrat Russell die Ansicht, daß in

³¹Dewey, John: The Discrediting of Idealism. Middle Works, vol.11, pp.181-182.

Amerika die Sicht von *love of truth* vom Kommerzialisimus verzerrt würde, was philosophisch im Pragmatismus am besten zum Ausdruck komme.³²

Verständlicherweise waren Deweys Ideen dreißig Jahre später unter Mao wieder verpönt, während seine ersten pragmatischen Ideen, die er in den zwanziger Jahren in Vortragsreisen nach Japan gebracht hatte, erst durch den Besatzungseinfluß nach 1945 so recht zum Blühen kamen. Dies betraf vor allem die Grundschulausbildung. Auch in China, wo die konfuzianische Loyalität für die Gemeinschaft Tradition hatte, fand **Deweys holistischer Liberalismus** weit mehr Anklang als der wilde individualistische Liberalismus von Bertrand Russell.

Nach dem Krieg fanden in den USA die Konservativen mehr Gehör und eine größere Anhängerschaft. Dewey stimmte sich mit aller Kraft gegen diesen Trend, trat der Liga für industrielle Demokratie im Jahre 1921 bei, 1939 wurde er sogar zu deren Präsidenten gewählt.

Als progressiver Guru hatte Dewey schon einen internationalen Ruf erlangt, daher wurde er auch in die **Türkei** (1924) berufen, um die Verantwortlichen bei der Bildungsreform zu beraten, im Sommer 1926 erhielt er eine Einladung für eine Vortragsreise nach Mexico City und im Jahre 1928 auf Privatiniziativ mit dreißig anderen in die **Sowjetunion**, um dort das Bildungssystem zu studieren. Seine Einschätzung war vorwiegend positiv, sodaß die amerikanische KP Hoffnungen in ihn setzen durfte, um ihn für ihre eigenen Zwecke einmal verwenden zu dürfen.

Deweys Politik war also reformistisch und utopisch, aber nicht revolutionär, was schließlich daran erkennbar war, daß Dewey sich nach Stalins totalitärer Wende von Moskau abwandte und zu einem scharfen Kritiker des Sowjetsystems wurde. Seinen Utopismus begründete in der Hoffnung, eine neue Zivilisation schaffen zu können, und er glaubte damals auch, daß das sowjetische Experiment als gelungenes Modell für den Westen gelten könne. Im Unterschied zu seiner Heimat verglichen die Russen den Bolschewismus aber nicht mit der Demokratie, sondern mit dem autokratischen Zarenregime, weshalb die Entwicklung nach Deweys Meinung dort auch einen anderen Weg nehmen mußte. Es ist trotzdem verwunderlich, daß Dewey nach dem Erscheinen von Wittgensteins *Tractatus Logico-philosophicus* und der Gründung des Wiener Kreises und des logischen Positivismus die dreiste Behauptung aufstellen konnte, daß ein Hauptanliegen des Alltags die Frage war, ob die Natur der Demokratie gegenüber freundlich gesinnt war. Alan Ryan behauptet, daß es sich dabei, wenn schon nicht um einen theologischen Katzenjammer, so zumindest doch um Sentimentalismus handelte.

³²vgl. Ryan, Alan: ibid., p.205.

Nachdem Dewey in seinen theoretischen Schriften *School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902), und *Democracy and Education* (1916) seine praktischen Erfahrungen aus den Experimentalsschulen in Chicago und der W. Parker School mit durchschlagendem Erfolg wissenschaftlich aufbereitet hatte, gründete er im Jahre 1919 die *Progressive Education Association*, deren Einfluß bald über die Grenzen hinaus reichte. Europas führende Vertreter der progressiven Pädagogik gründeten dann im Jahre 1921 die *New Education Fellowship*, aus der später die *World Education Fellowship* hervorging. Zur selben Zeit wurde in Europa die *Summerhill School* (1921) gegründet, in Italien machte MARIA MONTESSORI mit ihren "progressiven Unterrichtsmethoden" auf sich aufmerksam. Doch diese Entwicklung wurde in Europa und den USA von der traditionellen Bewegung, die die "mental disciplines" favorisierten, gestoppt, in Chicago hielt mit dem Wechsel von Harper zu Präsident James eine neo-scholastische Bewegung Einzug.³³

Im Jahre 1930 emeritierte er von Columbia, betreute in den folgenden Jahren aber noch viele Dissertanten der Philosophie an der New Yorker Universität.

3.2.3 DEWEY IM DIENST DER WISSENSCHAFT NACH SEINER EMERITIERUNG

Während der letzten zwei Dekaden seines Lebens war Deweys Bildungsphilosophie, wie schon eingangs erwähnt, oft Zielscheibe von zahlreichen Attacken. Kritiker machten Dewey und seine progressiven Ideen für den mangelhaften Ertrag in den Kernfächern und die Misserfolge auf dem Gebiet der Verhaltensweisen und der Disziplin verantwortlich.³⁴

Wirtschaftlich standen weltweit einige schwere Jahre bevor, die *Great Depression*, aus der sich Amerika auch bis zum Ausbruch des zweiten Weltkrieges nicht mehr erholen sollte, bestimmte das Denken Deweys nachhaltig. Erst die europaweite Aufrüstung und die dafür benötigten Transportmittel kurbelten die Wirtschaft wieder an.

Nach dem Tod seiner Frau Alice wurde er zuerst von seinen Töchtern gepflegt, dann von Roberta Lowitz Grant, der Tochter von alten Freunden in Pennsylvania. Im Jahre 1946 heiratete er zum Missfallen seiner Kinder Roberta, nur der Adoptivsohn Sabino akzeptierte die überschwängliche Roberta als Stiefmutter. Laut Alices Testament ging ihr ganzes Kapital im Falle einer Wiederverheilung auf die Kinder über, womit aber Dewey trotz großer finanzieller Verluste als Hochbetagter leben konnte. SIDNEY HOOK, ein ehemaliger Dissertant bei Dewey, der seit 1926 treu an seiner Seite kämpfte und die *non-Communist*

³³vgl. Ryan, Alan: ibid. pp 31-33.

³⁴vgl. *Encyclopaedia Britannica*, Vol 4, pp. 51-53.

social democrats der Dreißiger- und Vierzigerjahre unterstützte, war ob dieser zweiten Verehelichung bestürzt, **versuchte** aber weiterhin, **Dewey für die anti-stalinistische Linke zu gewinnen.** Diese Jahre waren Deweys politisch aktivste, was er auch intellektuell in *Experience and Education* verteidigte. Hook glaubte, Dewey lieferte mit seiner Epistemologie und Sozialphilosophie das intellektuelle Rüstzeug für einen sozialdemokratischen, nicht totalitären Marxismus.

Seine unterschiedliche Einschätzung betreffend die Aufgaben der höheren Bildung zu der des neuen Präsidenten der Universität in Chicago, ROBERT HUTCHINS, führte zu einem erbitterten verbalen Schlagabtausch der beiden. Dieser Kampf wurde schon damals mit derselben Härte geführt wie später in den Siebzigerjahren, als das Schlagwort Kulturkritik in aller Munde war, oder heute wieder in den Achtziger- und Neunzigerjahren, wo von *political correctness* die Rede ist.

Warum sich Dewey trotz mehrfachem Bedrängen kein parteipolitisches Korsett anlegen wollte, hat mehrere Gründe. Erstens wollte er nicht seinen wissenschaftlichen Freiraum einengen, zweitens konnte er, der von der "kooperativen und intelligenten" Suche nach Lösungen überzeugt war, in der Politik nur *winners and losers* entdecken und war daher für keine politische Funktion zu begeistern. Er versuchte den progressiven republikanischen Senator von Nebraska für das Amt eines Parteiführers einer **dritten Partei** zu gewinnen. Dewey selbst war eher ein Reformer als ein Revolutionär, trotzdem opponierte er gegen F. D. Roosevelts New Deal, weil die angestrebten Maßnahmen zu wenig radikal waren. Er glaubte, daß der Kapitalismus nach dem ersten Weltkrieg ausgedient und die protektionistischen Maßnahmen in der Handelspolitik die Depression der dreißiger Jahre erst ermöglicht hatten. Ein ökonomisches System, das es zuläßt, daß Nahrungsmittel in großen Mengen verrotten, während Tausende Leute verhungern, und das ein Viertel der Bevölkerung in die Arbeitslosigkeit schickt, obwohl genügend Arbeit vorhanden ist, schien ihm, wie den meisten Bürgern, absurd. Trotzdem konnte er sich für einen revolutionären Aufstand, der von den radikalen Linken gefordert wurde, nicht erwärmen, weil sie, laut Ryan, keine plausible Erklärung für ein Funktionieren von Demokratie und Planwirtschaft anbieten konnten. Er forderte von seinen kommunistischen Freunden eine *planning society* statt einer *planned economy*. Damit trat er für mehr staatliche Einmischung ein, als sie Roosevelt mit seinem *New Deal* vorsah, und auf lange Sicht forderte Dewey Verstaatlichung, Preis- und Lohnkontrolle.

Als Präsident der *People's Lobby* und Unzufriedener mit Roosevelt positionierte er sich schließlich links von der Mitte und als Verteidiger der Lehrergewerkschaft gegen konservative Hysterie. Seine prominente Rolle im Kampf zwischen den Linken und den

Linksaußen wurde am besten sichtbar gegen Ende der dreißiger Jahre, als er die Kommission leitete, die in Mexico City durch Trotzkis Verhör die Wahrheit über die Moskauer Schauprozesse von 1936-37 ans Tageslicht brachte. Aus verlässlichen Quellen ist zu entnehmen, daß Dewey noch auf der Zugsreise nach Mexiko an Stalins verleumderische Version glaubte und daß Trotzki nach dessen Leben trachtete.³⁵

Im politischen Bereich sah John Dewey im praktizierten Sozialdarwinismus genügend Beweise für die beklagenswerte Tendenz, daß Probleme eher vernachlässigt, verdreht oder zugedeckt wurden. Daher entschied er sich, die Probleme pragmatisch anzupacken und einer Lösung zuzuführen. Schon in Chicago hatte sich Deweys gesellschaftskritisches Bewußtsein geschärft, z.B. durch den Kontakt mit den Ärmsten des Immigranten-Proletariats und mit den Liberalen und Sozialisten. Diese Kontakte weckten in ihm den **Auftrag der Gesellschaftsveränderung**, die Schule verstand er als "social center", sein echtes politisches Engagement begann aber erst mit den Erfahrungen des Ersten Weltkrieges, der Weltwirtschaftskrise des Kapitalismus, des Nationalsozialismus in Deutschland, des Faschismus in Italien und des Stalinismus in der ehemaligen UdSSR.

Als Dewey im Alter von siebzig Jahren befragt wurde, wer ihn am nachhaltigsten beeinflusst habe, nannte er zur Verwunderung keinen seiner Lehrer, sondern T.H Huxley, den Physiologen, Evolutionswissenschaftler, Agnostiker und Reformer. In Huxley's *Elements of Physiology* erinnerte er sich an das Modell der intellektuellen Aktivität, "*Subconsciously, at least, I was led to desire a world and a life that would have the same properties as had the human organism in the picture of it derived from the study of Huxley's treatment.*"³⁶

Deweys Interesse an aktuellen Themen veranlaßte ihn, bis ins hohe Alter regelmäßig Beiträge für das liberale Magazin *The New Republic* zu liefern. Bald wurde er unter die besten Kommentatoren und Gesellschaftskritiker seiner Zeit eingestuft. Er gehörte zu den **Gründungsmitgliedern der ersten Lehrergewerkschaft**, half bei der Gründung der *New School of Social Research* und bei der *University in Exile* 1933. Im Alter von 78 Jahren wurde ihm - wie oben erwähnt - die Ehre zuteil, eine politische Kommission nach Mexico City zu führen, wo sich 1937 und 1938 Leo Trotzki gegen seine Anklage verteidigte.

³⁵Ryan, Alan: ibid., p. 248.

³⁶Ryan, Alan: ibid., p..54.

3.3 JOHN DEWEYS BEITRAG ZUR REFORMPÄDAGOGIK: KURZFASSUNG SEINER LERN- UND ERZIEHUNGSTHEORIE

Schon in den 20-er und 30-er Jahren dieses Jahrhunderts galt Dewey als Vater der experimentalen Schule (*free or alternative schools*), der die Kind-orientierten Doktrinen des Progressivismus vertrat (*activity centred curriculum*). Die daraus resultierenden Unterrichtsstrategien, wie "*life experience, group games, dramatizations, story projects, field trips, social enterprises etc.*", sind ja hinlänglich als Schlagworte bekannt, auch wenn deren Interpretationen unterschiedlich ausfallen.

Zunächst einmal ist für Dewey jeder **Augenblick an sich wertvoll**, einmalig und unersetztlich, auch der des kindlichen Lebens. Daher darf er nicht einfach als Mittel, Schritt oder Weg zu einem zukünftigen Ziel, weder für die selbst gewünschte Zensur noch für die eigene Karriere, "verzweckt" werden. Daher hat für ihn **Erziehung** kein Ziel außerhalb ihrer selbst: sie ist selbst Ziel, **ist Selbstzweck**. Ob diesem lobenswerten Anspruch dann in der Realität entsprochen wird, wird noch erörtert.

Verallgemeinernd kann also gesagt werden, daß Dewey um Verständnis und Bejahung des Lernens durch den Lernenden bemüht ist, der Lehrer eine Lernumwelt schaffen muß (in Bibliothek, Exkursionen etc.), in der Kinder **experimentierend die Realität und sich selbst entdecken** und kooperieren lernen. Natürlich ist seine Forderung nach arbeitsteiligen individuellen oder Gruppenaufgaben bei gemeinsamen Projekten in Anbetracht der durchschnittlichen Klassengröße von 26 als nahezu unrealistisch zu bezeichnen. Dasselbe gilt für seine uneingeschränkte Forderung, wonach die **Schüler von Objekten zu Subjekten des Lernprozesses** werden sollen. Ebenso gilt das für Einsicht und Mitbestimmung, was in einer größeren Gruppe unbestritten schwieriger wird. Die positive Intention ist allemal zu würdigen.

Dewey will natürlich weder in Betrieb noch Schule, daß die "psychische Verhaltenssituation gleichbleibt, auch wenn "die physische Verhaltenssituation gleichbleibt "³⁷. Er beabsichtigt daher **mit dem Wandel des Bewußtseins auch den der Arbeitsformen**. Das hat für die Schule eine Reihe von Konsequenzen. Generell **orientiert Dewey schulische Lernprozesse an außerschulischen**. Diese ergeben sich für ihn als notwendiger, aber zufälliger Nebenertrag der Bewältigung realer Situationen.

Die **Projektarbeit wird zu einem strukturierenden Prinzip**, mit dem Dewey die Appetitlosigkeit des Lernenden, die geistige Trägheit und Konsumentenhaltung der

³⁷Dewey, John: Demokratie und Bildung, 1916, S304.

Schulabgänger bekämpfen will³⁸ und eine "Umwelt voll interessanter Dinge schaffen will, die notwendig getan werden müssen."³⁹ Die Schüler werden also nicht mit Erkenntnissen bzw. Kenntnissen konfrontiert, sondern diese Erkenntnisse werden zuerst mittels Hypothesen angestrebt und dann experimentell selbst erarbeitet.

Für den Pragmatiker Dewey wird **Denken nur durch Probleme ausgelöst**. Nur wenn die Schule dem Schüler Materialien und Möglichkeiten zum Herausfinden eigener Lösungen gewährt, ist er frei und auf dem Weg zur Freiheit. Daher ist ein weiterer Aspekt demokratischen Lernens die **Mitbestimmung**. Sie wird zum zentralen Kriterium jedes wirklichen Bildungsweges, damit verbunden die Selbstbestimmung über sein eigenes Leben und dessen Erlebnisqualität⁴⁰. Mitbestimmung äußert sich auch in der geforderten Wahl individueller Arbeitsschwerpunkte, also von Inhalten.

Für John Dewey ist, laut *My Pedagogic Creed*, **Schule** vorrangig eine **soziale Institution, Bildung ein sozialer Prozeß**, daher ein Prozeß des Lebens und nicht eine Vorbereitung auf künftiges Leben, daher muß **Schule gegenwärtiges Leben repräsentieren**. Die Schule als Institution sollte das bestehende soziale Leben vereinfachen; sollte es auf eine embryonale Form reduzieren.⁴¹

Da Dewey die **Gleichsetzung von Demokratie und erfülltem Leben** fordert, bedeutet die Veränderung von Schule zunächst einmal, daß dort Beschäftigung **Spaß** machen sollte.

Seine Schriften zur Erziehung, im besonderen *The School and Society* (1899) und *The Child and the Curriculum* (1902), verteidigten und präsentierten die Lehrsätze der Dewey'schen Philosophie der Erziehung. Diese waren, daß der Bildungsprozeß

- auf der Interessenslage des Kindes aufbauen muß,
- Gelegenheit bieten muß für das *interplay of thinking and doing* in der Erfahrung im Klassenzimmer,
- in einer Miniaturausgabe der Gesellschaft stattfinden soll,
- unter Berücksichtigung der Tatsache, daß der Lehrer *guide* und *co-worker* der Schüler ist, und nicht der, der Aufgaben stellt und überprüft,
- das Ziel der Erziehung, die Entwicklung und das Wachstum des Kindes in allen Bereichen seiner Seinswürde vor Augen hat.

³⁸cf. Dewey, John: *Education Today*. New York, Putnam's, 1940 (Aufsatzsammlung), S.26.

³⁹Dewey, John: *Schools of Tomorrow*(mit Evelyn Dewey), New York, Dutton, 1915, S. 87.

⁴⁰cf. Dewey, John: *Lectures in the Philosophy of Education*: 1899. New York, Random House, 1966 (zit. 1899), S 116.

⁴¹cf. Dewey, John: *My Pedagogic Creed*, ursprünglich als Pamphlet von E.L. Kellogg and Co, 1897 erschienen, Neuauflage in: *John Dewey on Education* ,(ed.) Archambault, Reginald. Chicago 1964, p.430.

Erziehung definiert John Dewey in *How We Think*⁴² als bewußtes, **zweckorientiertes Handeln**, in den meisten deutschen Übersetzungen "handlungsorientiertes Lernen" bzw. selbständig "handelndes Lernen"⁴³ genannt. Die zentralen Eckpunkte, die der Erziehung zugrundeliegen, sind demnach:

- (1) das Ziel der Aktivität,
- (2) der für die Aktivität verantwortliche Leiter (Lehrer),
- (3) das Subjekt der Aktivität (Schüler),
- (4) die Mittel, mit denen das Ziel erreicht wird (Didaktik und Methode).

Nachdem Dewey einen Bezug zur Wissenschaft, zu Werten beziehungsweise zur Bildung allgemein schon mehrfach hergestellt hat, möchte ich nun eine Beschreibung dieser Aspekte anbieten, die in Anlehnung an die Einleitung zu *John Dewey on Education, Selected Writings*⁴⁴ entstanden ist. Es handelt sich dabei allerdings noch nicht um eine kritische Evaluation.

3.3.1 *Handlungsziele und Mittel in der Erziehung (ends and means)*

"Ziel (end)" ist ein zweideutiger Begriff in der Erziehung, denn er bezieht sich auf das Ergebnis der Instruktion, und es ist oft unklar, ob das Ergebnis, das man im Kopf hat, eine unmittelbare Zielvorstellung (Zielsetzung) oder das Resultat vom tatsächlich Erreichten gewisser spezifischer Zielsetzungen ist. Traditionell gesehen werden die Ziele der Bildung vage und im weitesten Sinne mit *freedom* oder *wisdom* erklärt, beziehungsweise mit *the full development of the individual*. Dewey kämpfte eine lange Schlacht gegen die Unklarheiten in den postulierten Bildungszielen, daher, so behaupten seine Kritiker, führte er bewußt vage formulierte Ziele selbst ein. Man muß aber zwischen den beiden Arten seiner Doppeldeutigkeit unterscheiden: die eine, die er bekämpfte, und die andere, die er förderte. Die Zweideutigkeit in traditionellen Konzeptionen der Bildungsziele beruhte, wie er meinte, vorwiegend auf der Tatsache, daß die wesentliche Beziehung zwischen *ends and means* verkannt wurde. In seinem klassischen Statement in seiner *Theory of Valuation*, 1939 betonte er die *continuity and reciprocity*, die **Stetigkeit und die Reziprozität von Zielen und Mitteln**. Er behauptete, daß **Ziele**, wenn sie überhaupt einen Sinn haben sollen, **in Form von Mitteln**, die zum Erreichen eines Ziels verwendet würden, definiert werden müssen (*must be defined in terms of the means which would be used in their attainment*).

⁴² cf..Dewey, John: How We Think. (Boston: D.C.Heath and Co., 1910), p.107 ff.

⁴³Grundsatzerlaß zum Projektunterricht:, BMUK, Wien, 1992, S. 51.

⁴⁴Archambault, Reginald D.: John Dewey on Education, Selected Writings, Chicago , 1964.

Ohne solch eine Beschreibung sind Ziele wertlos, er nennt sie *empty*. Aus diesem Grund ruft er eine vage Vorstellung vom **Ziel der Bildung als Wachstum** hervor, denn dabei betont er das Bedürfnis nach Flexibilität, Kontinuität und Dynamik. Darüber hinaus verweist er auf einen beträchtlichen Mangel an Profitabilität betreffend der Bildungsziele, das heißt auf die genauen Resultate (Einstellungen, Überzeugungen, Tendenzen, Fertigkeiten), die durch den Bildungsprozeß erreicht werden sollten. Heute hört man diese Unsicherheit betreffend Ziele oft verkürzt ausgedrückt in dem Slogan: **Der Weg ist das Ziel.**

3.3.2 Bildungsziele (Educational aims)

Andererseits müssen Ziele (im Sinne von spezifischen Zielvorstellungen bei der Instruktion) aufgestellt werden, die **von Schülerabsichten ausgehen**, sich an lokalen Gegebenheiten, gesellschaftlichen Anforderungen und jenen Geschicklichkeiten und Kenntnissen orientieren, die benötigt werden, um wertvolle Projekte zu vervollständigen. Die **genauen Ziele des Unterrichts können nicht festgesetzt werden**, denn sie hängen von einer Menge von Variablen ab, die sich als spezifisch für einen Ort und Zeitpunkt ergeben. Für eine gegebene Situation müssen relativ spezifische Kurzzeitziele festgelegt werden. Doch jede Schulsituation, von Natur aus experimentell, hat eine gewisse Qualität der **Unvorhersehbarkeit**. Deshalb wird laut Dewey der Versuch, im genauen Detail den genauen Wissensstand zu spezifizieren, den ein Schüler erreichen soll, nämlich Ziele unabhängig von praktischen Eventualitäten und der Schülerdynamik festzusetzen, als fragwürdig betrachtet.

3.3.3 Methoden (Means in education)

Genauso wie **Bildungsziele flexibel** sein müssen und sich an den **Bedürfnissen der Schüler und der Gesellschaft zu jeder Zeit zu orientieren haben**, muß auch Raum für eine größere **Vielfalt an Unterrichtsmitteln** in der Erziehung geschaffen werden. Deweys frühes Schaffen war hauptsächlich dem Versuch gewidmet, die statische Form des Unterrichts aufzulösen, die er *assign-study-recite* Technik nannte, mit all ihren "accoutrements", wie fixierte Schülerbänke und Stühle, und einer strengen Disziplin, um die Schüleraufmerksamkeit zu gewährleisten. Dewey sah hier einen Widerspruch zwischen der Kontinuität der Mittel und Zielen: eine Art statisches Wissen, resultierend aus einer rigiden Form des Unterrichts, der angeblich auf höchste intellektuelle Freiheit aus ist. Die **Lösungsmethode**, so behauptete er, **wird vom Problem bestimmt**, das es zu lösen gilt. Da aber Probleme sich verändern, müssen sich auch die Lösungsarten verändern. Die komplexe Serie von Problemen, die den Lehrplan

einer modernen Schule ausmachen sollen, könne daher nicht mit Unterrichtsmethoden gelöst werden, die sich nur auf formale Disziplin und Psychologiekenntnis berufen. Die fundamentale Schwierigkeit mit traditionellen Unterrichtsmethoden war ihre psychologische Basis, die das Kind *as passive receptor of external data* sah, seinen Willen als Kraft erachtete, die es zu kontrollieren und überprüfen galt, die dessen Wünsche aber als (*mischiefous and immature*) schelmisch und unreif interpretierte. Diese für Dewey irrtümliche Annahme schaffte das Bedürfnis nach einer total neuen Art von Erziehung, die in Folge eine **Redefinition der Lehrer- und Schülerrolle** nach sich zog. Davon waren auch Inhalte und Unterrichtsziele betroffen.

Dem Schüler wird also Willigkeit, Neugierde, Zweckorientiertheit und Aktivität von vornherein bescheinigt. Der Lehrer sollte als Führer (*guide*) und Begleiter, der dem Schüler beim Erreichen seiner eigenen Absichten helfen soll, wirken. Das Unterrichtsziel soll unter Berücksichtigung all dieser Fakten, Ideen und Objekte, die hilfreich beim Erfüllen der Schülerabsichten sind, neu definiert werden. Das **Klassenzimmer** sollte als Umgebung angesehen werden, wo **physische und soziale Bedingungen** genauso wichtige Kriterien für die **Begünstigung des Lernprozesses** darstellen wie intellektuelles Material. Mit dieser total neuen Sichtweise der Erziehung mußte ein breiteres Konzept von Unterrichtsmethoden kommen. Denn richtiges Unterrichten besteht überhaupt nicht aus Instruieren. Der **Lehrer** soll als **Katalysator** fungieren, der Materialien zur Verfügung stellt, Ideen, Informationen, Vorschläge macht, Erklärungen gibt - und damit eine Umgebung schafft, die dem Lernen förderlich ist. Und die Unterrichtsmethode soll, da ja zwischen Bildung und Leben kein Unterschied besteht, Erfahrungswerte vermitteln, die in der traditionellen Unterrichtsform nicht möglich waren: das Schaffen von kulturellen Epochen durch **Artefakte**, die Imitation von industriellen Prozessen als **Ersatz von tatsächlicher Erfahrung und Beobachtung** für bloß nachempfundene Erfahrung anbieten. Die gesamten Unterrichtsmittel sollten also auf das lebendige, bedeutungsvolle und wichtige Problem konzentriert sein, mit dem man sich herumschlägt und das es zu lösen gilt (*centred on the live, meaningful, and important problem to be grappled with and solved.*)

Daraus wird der Beziehungskreis zwischen Mitteln und Zielen wiederum ersichtlich.

3.3.4 Lehrgut und Lehrplan (Subject matter and Curriculum)

Eine der Hauptkomponenten des Erziehungsprozesses ist natürlich das Lehrgut, ein Thema, das mehr Konfusion hervorgerufen hat als jedes andere in der bildungstheoretischen Diskussion. Für die traditionellen Bildungstheorien bestand der Inhalt aus "Gegenständen" oder Disziplinen, abgeleitet von der Vergangenheit, aus logisch zusammenhängenden Fakten, Ideen, Vorschlägen und Theorien, normalerweise nach dem steigenden Ausmaß an Komplexität angeordnet. Jede Disziplin wurde als bestimmt (*distinct*) angesehen, und die Tendenz, das Lehrgut als unantastbar zu sehen, war unübersehbar. Statt das **Unterrichtsfach (subject) als Vehikel anzusehen**, mittels dessen Leute **durch Reorganisieren lernen** können, bemühte sich die traditionelle Erziehung, das Wissen in seiner reinen Form einzuflößen (*instill*) beziehungsweise zu vermitteln, entweder durch strenge disziplinäre Methoden oder mittels Zuckerhülle (*sugarcoating*), um die bittere Pille besser verdaulich zu machen. Für Dewey gab es nichts Unlogischeres und folglich Ineffizienteres. So wird der Fehler, den **Zusammenhang zwischen Zielen und Mitteln** nicht zu erkennen, wieder virulent. Dieser Fall demonstriert den Fehler, die tatsächliche Wirkung der Bildung zu erkennen, indem automatisch ein höheres Ziel, abgeleitet von der *direct imposition* eines Themenkreises /Fachs (*subject*), zugeschrieben wird. Dewey behauptete, daß gerade diese Art von Bildungsvermittlung das Erreichen des propagierten Ziels verhindere. Statt **reichere und größere Erfahrungswelt** zu vermitteln, würde damit Hass und Widerwillen gegen das Unterrichtsfach (den Stoff) verursacht. Seine Schlußfolgerung daraus ergab den Lösungsvorschlag, nicht nur *destruction of subjects as such, but a completely new conception of "subject matter"*.

Für ihn war es ein **dynamisches Konzept**, das er mit *those things actually acted upon in a situation having a purpose* beschreibt. So wichtig **organisiertes Wissen** ist, muß es **dem Zweck der Erziehung untergeordnet** werden. Es gibt nichts Heiliges betreffend die *traditional subjects*. Ideen, Vorschläge und Theorien werden eingebracht, wann immer sie für Lösungsprobleme benötigt werden. Sowie Problemkreise komplexer werden, wird mehr systematisiertes Wissen benötigt. Jedoch auch dann soll Wissen nicht bloß dem Diktat der Tradition folgen, sondern auf der Basis *of its relevance to live intellectual issues* überprüft werden.

Was aus Deweys Analyse hervorgeht, ist ein dynamisches Konzept von *subject matter* oder die Botschaft, daß **nicht** so sehr der **Inhalt, sondern die Art und Weise, wie** er vom Lehrer **präsentiert** wird und vom Schüler behandelt wird, von Bedeutung ist. Der Bildungsgehalt erstreckt sich also vom Übermitteln von Ideen und Vorschlägen über die Art und Weise der Präsentation des Lehrers bis zur Art und Weise, wie die Schüler die Information verarbeiten.

3.3.5 Der Schüler (*The pupil*)

Die **zentrale Rolle** des Schülers ist nun klar geworden. Auf ihn soll alles erzieherische Handeln ausgerichtet sein. Da die Demokratie ihren Impetus von kreativen Individuen erhält, besteht der Beitrag von Erziehung für die Gesellschaft in der **Förderung von freien, phantasievollen und kreativen Individuen**. Analog dazu wird der Bildungsprozeß vom Impuls, der aus den Wünschen und den jeweiligen **Interessenslagen der Schüler** resultiert, ausgelöst und aufrechterhalten. Wie auch die soziale Ordnung sich am stetigsten und dynamischsten entwickelt durch ein maximales Angebot für individuelle Ausdrucksmöglichkeiten, so funktioniert jene Schule am besten, die auf dem **Prinzip der individuellen Entwicklung für deren Schüler** aufbaut. In diesem Sinne kann die Schule richtigerweise als "*child-centred*" angesehen werden. In seiner Psychologie behauptet Dewey, daß *the meaning of native impulse is not native - the meaning results from intelligent manipulation*. Gleichermassen beruht die Bedeutung und folglich die Richtung echter Erziehung nicht auf angeborenen Impulsen, Wünschen und Interessen der Schüler. Diese werden umgeformt in vernünftige Muster, die von erfahreneren Mitgliedern der Erwachsenenwelt auferlegt werden. Und doch erzeugen die Interessen und Anliegen der Schüler die Energie für das Lernen und den Unterricht (*learning and instruction*). Sie stellen ihre **Wünsche, die ins Wünschenswerte transformiert werden**, zur Verfügung und sind der eigentliche Focus für den Unterricht.

3.3.6 Schule und Gesellschaft (The school and society)

Die Schule soll **nicht** zu einem **Mikrokosmos der Gesellschaft** werden, sondern eine reine, vereinfachte und künstlich ausgewogene Umgebung anbieten, die eine **gesunde Atmosphäre für Wachstum und Entwicklung gewährleistet**. Die Umwelt sollte mehr realistisch als naturalistisch sein. Dewey stimmte dabei mit Rousseaus Mißtrauen gegenüber zeitgenössischen Institutionen überein, und glaubte, daß es nicht nur Aufgabe der Schule sei, die Schüler für das Leben vorzubereiten, sondern auch **Mittel zu Verfügung zu stellen, die die Gesellschaft zum Besseren verändern** können. Damit meinte er nicht ein System für Indoktrination, um eine spezielle "new social order" zu ermöglichen, sondern um die Schüler gegen *evils and complexities of contemporary society* zu schützen, damit eine Loyalität gegenüber dem status quo gewährleistet ist. Für Dewey beinhaltete Bildung **nicht nur die Aufgabe, Kultur zu vermitteln, sondern auch zu erneuern**. In seiner Bildungstheorie beschwört er manchmal eine organische Sichtweise einer Gesellschaft, indem er sie mit einem Körper vergleicht, der ernährt werden muß, damit er wachsen und gedeihen kann. Charakteristisch für Dewey ist es, dieses Wachstum mittels Förderung der freien und kreativen Individuen anzustreben.

Daraus folgt, daß **Bildung Kreativität und Stabilität, Individualität und gesellschaftliches Bewußtsein fördern muß**. Die Hauptmittel dazu seien im Allgemeinen in der Schulumgebung zu finden, im Besonderen in der Unterrichtsmethode. Der Schüler wird ständig angehalten, bei Aktivitäten teilzuhaben und sogar an der Curriculums-Planung mitzuarbeiten, und damit am gesamten Schulleben. In der Folge werden seine Absichten assoziiert mit denen anderer, und er erkennt den allgemeinen Zweck durch seine Teilnahme. Dies ist ähnlich wie Rousseaus Vorstellung vom "allgemeinen Willen" zu sehen. Und doch, man erwartet von ihm nicht nur, seine eigenen Interessen, den Bedürfnissen der Gruppe oder den oberflächlichen Bedürfnissen der gegenwärtigen Erwachsenenwelt anzupassen. Er soll **zur Irritation aufgefordert** werden, er soll die Gruppe verändern, **leichte Anpassung soll ihm verweigert werden**.

Im Rahmen der Klassenaktivitäten ist der Schüler **in wissenschaftliche Methoden und in demokratische Entscheidungsprozessen eingebunden**. Er bereitet sich nicht auf die künftige Gesellschaft draußen vor, sondern er ist aktiv eingebunden beim Schaffen und Aufrechterhalten einer eigenen Gesellschaft, die im wesentlichen lebensnah ist.

3.3.7 Die Rolle des Lehrers

Der Lehrer ist hauptverantwortlich für diesen höchst komplexen Bildungsprozeß. Es ist seine Aufgabe, **Rahmenbedingungen zu schaffen**, die dem Lernen förderlich sind, i.e.: die Entwicklung von Ideen im Schüler zu stimulieren. Bei diesem Prozeß schlüpft der Lehrer in die Schülerrolle. Dewey sieht das **Lehrer-Schülerverhältnis als reziprok**. Sie sollten zusammen planen und voneinander lernen. Der Lehrer ist nicht eine Autorität, die Ideen vorgibt, die von den Schülern aufgenommen werden, sondern er führt, stimuliert und wirkt als **Katalysator** für das Kind, das seine eigenen Beziehungen und Verbindungen herstellt und Ideen entwickelt. Dabei muß der moderne Erzieher eine Vielzahl von Faktoren in Betracht ziehen, die der traditionelle Lehrer als irrelevant betrachtete:

Er fordert die totale physische Einbettung des Individuums (das **Sich Einbringen**), denn nur sie, nicht das Unterrichtsfach alleine, schafft die **Lernumgebung**; die individuelle psychologische Verfassung der Schüler, die Berücksichtigung verschiedener Motivation, Intelligenz und Orientierung; die Kenntnis der Sozialstruktur der Gruppe, denn allgemeine Interessen, Bedürfnisse und Absichten sollen als Basis für die Entwicklung des Lehrplans dienen; weiters fordert er die **Beachtung psychologischer Lernprinzipien**, des Erinnerns, des Transfers und der Motivation, sodaß Lernen effizient und zeitsparend sein kann.

Um das alles zu erreichen, muß der Lehrer ein umfassend gebildeter Professionalist sein. Er muß ein gutes Allgemeinwissen haben, worauf er sich für seine Stundenvorbereitung stützen kann. Er sollte solide Basiskenntnisse über Bildungstheorien haben, sodaß er die philosophischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Erziehung versteht. Er muß die **reziproke Beziehung zwischen Theorie und Praxis begreifen**, sodaß das **Unterrichten nicht reduziert wird auf eine bloß praktische Aktivität ohne Bezug auf theoretische Wissenschaft oder auf eine abstrakte Wissenschaft, die wenig mit der Praxis zu tun hat**. Da die Wissenschaft der Psychologie am Reifen ist, wird das Ausmaß und der Tiefgang größer, die Sachkenntnis des Lehrers ebenfalls, und somit das effektive Lernen gesteigert. Und doch wird er **nie eine moralische Autorität** werden oder ein **model of conduct**. Seine Hauptrolle wird die sein, dem Schüler die freie Entwicklung zu ermöglichen bzw. zu vermitteln.

4 DARSTELLUNG UND DISKUSSION EINIGER ZENTRALER BEGRIFFE IN DEWEYS ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE

4.1 DEWEYS WISSENSCHAFTSBEGRIFF UND DESSEN AUSWIRKUNG AUF SEINE KONZEPTION VON ERZIEHUNG

Mit einer Auflistung verschiedener Facetten in Verbindung mit Bildung, wie aus dem Titel *Education and Aesthetics*, *Education and Science* hervorgeht, wollte Dewey keinesfalls verschiedene Kategorien schaffen, sondern vielmehr deren Komplementarität, innere Konsistenz und enge Beziehungen zueinander zum Ausdruck bringen, um damit dem Leser bewußt zu machen, wie sehr die einzelnen Bausteine seines Gedankengebäudes eine systematische und abgeschlossene Erziehungsphilosophie ergeben.

Was Dewey anstrebte, war klar: Er wollte in seiner Philosophie Dualismen und "entweder-oder"-Fragestellungen abschaffen und Vorstellungen, die - traditionell bedingt - auseinandergehalten worden waren, verschmelzen. Gleichermaßen bemühte er sich, in die Erziehung alle Aspekte der intellektuellen Handlung (*intellectual activity*) einzubringen, oft im Detail sogar alle Phasen der Aktivität zu illustrieren, um zu zeigen, wie alle Phasen des Handelns in philosophisches Handeln münden. Das nannte er Erziehung.

Für Dewey bestand ein tiefer und unüberwindbarer **Graben zwischen** dem natürlichen Gegenstandsbereich der **Wissenschaft** und dem außer-, wenn nicht über-natürlichen Gegenstandsbereich der **Moral**. Seine Vorstellung von Wahrheit als garantierte Beweisbarkeit spiegelt sich wider in seinem unerschütterlichen Glauben an die experimentelle Methode als probates Mittel auf dem Weg zur Erkenntnis. Und diese Überzeugung wird durch die "**Projektmethode**" als Organisationsform reflektiert, die auf wissenschaftlicher und experimental Basis beruht, und ist inzwischen als prinzipielle Lehrmethode in allen westlichen Lehrplänen verankert. Obwohl die verschiedenen Aspekte der Dewey'schen Philosophie in komplizierter Form ineinander verstrickt sind und in Beziehung zueinanderstehen, sodaß klare Abgrenzungen zwischen Ethik und Psychologie, Psychologie und Logik, Logik und Wissenschaft, Wissenschaft und Ästhetik fehlen, gibt es doch gewisse Merkmale, die bei Dewey Gültigkeit für alle anderen philosophischen Bereiche beanspruchen.

Um Deweys "Philosophy of Education" begreifen zu können, ist es von Bedeutung, **Deweys Konzeption von Wissenschaft** zu verstehen. Es ist keine besonders komplizierte Idee, die dahintersteckt, obwohl er öfters darauf hingewiesen hat, daß sie höchst theoretischer Natur ist. Die **Basis ist biologisch**: Der menschliche Organismus sucht nach einem Zustand der Ruhe oder des Equilibrium. Er trachtet nach Anpassung an dessen Umgebung. Diese Tendenz im

menschlichen Organismus ist fundamental, verbunden mit den Grundbedürfnissen, die im Leben erfüllt werden müssen. Somit wird ein Grundwert (*primary value*) aufrechterhalten. Schon früher hatte **Peirce** in seinem Aufsatz *The Fixation of Belief* (1877) herausgestrichen, daß dieser **Zustand der Zufriedenheit** auf verschiedene Art und Weise erlangt werden kann. Nämlich

- durch Beharrlichkeit, womit ein Individuum sich an Überzeugungen klammern konnte, nur weil sie angenehm waren,
- mittels Autoritätsgläubigkeit, die sich auf Tradition beruft,
- durch die *a priori*- Methode, beruhend auf (Vor-)Geschmack und Intuition und
- schließlich durch die **wissenschaftliche Methode**, die aus Kontrolle und öffentlichem Testen besteht, die somit auch die Möglichkeit für vernünftigen Beweis und Konsens schafft.

Dewey war von dieser Einschätzung sehr stark beeindruckt und übernahm diese einfache Idee mit ihren wichtigsten Aspekten, entwickelte sie konsequent weiter, sodaß sie als Basis für seine Theorien in allen Bereichen der Philosophie diente, im Besonderen in seiner Philosophie der Erziehung. Die Grundpfeiler in Deweys Vorstellung von wissenschaftlicher Denkmethode sind also **Kontrolle, Experiment und objektive Testmethoden**. Sein mehrfach erklärt Ziel war es, die wissenschaftliche Methode des reflektiven Denkens auf alle Phasen des menschlichen Tuns und Handelns anzuwenden, einschließlich der Politik, der Kunst und der Moral. Dieses Grundmodell der wissenschaftlichen Methode beinhaltet die Schlüssepunkte für seine instrumentalistische oder experimentalistische Version der pragmatischen Philosophie, die er von Peirce und William James übernommen hatte.

Das Individuum ist bei Dewey demnach mit einem realen und bedeutungsvollen Problem konfrontiert. Er unterscheidet zwischen dem Erkennen eines Problems und dessen Lösung **fünf Aspekte des reflektiven Denkens:**

Suggestion - leaping forward to solution ist als "lösungsorientierte Vorschläge" übersetzbare, doch in den meisten Übersetzungen heißt es schlicht:

- (1) Begegnung mit der Schwierigkeit
- (2) Klarstellung des Problems, das es zu lösen gilt, Lokalisierung
- (3) Lösungsvorschläge, Lösungsansätze als Hypothesen formuliert,
- (4) Nachdenken über die möglichen Resultate nach dem Handeln und Wählen einer Handlungsweise, bzw. Nachdenken über deren Auswirkungen auf die eine oder eine andere Hypothese, Simulation der logischen Lösungsmöglichkeiten,
- (5) Testen (experimentelle Prüfung der Lösungsansätze) der gewählten Hypothesen mittels tatsächlichem oder imaginativem Handeln.⁴⁵

⁴⁵cf. Dewey, John: *How We Think*. (Boston:D.C. Heath and Co., 1933), p. 107 ff.

Einige Aspekte dieses Schemas sind von großer Bedeutung. Zuerst ist festzuhalten, daß der Ausgangspunkt der Überlegungen bei Dewey mit *felt need*, bei Peirce mit *real doubt* bezeichnet wird. Auch sollte eine philosophische Überlegung vom Hausverstand und *personal import* ausgehen, wobei es für ihn wichtig erscheint, eine *workable solution* zu finden beziehungsweise anzustreben.

Hier differenziert Dewey zwischen dem vorgetäuschten Zweifel (*feigned doubt*) der traditionellen Philosophie und dem "echten" **psychologischen Zweifel** - *real irritation*. Dieser *feigned doubt* der traditionellen Philosophie wurde seiner Ansicht nach am klarsten bei Descartes formuliert, der sich ursprünglich entschlossen hatte, alles anzuzweifeln: *dubito, ergo sum*. Descartes gelangte jedoch in der nächsten Stufe seiner Philosophie zum *cogito, ergo sum*: Ich denke, also bin ich!

In der zweiten Phase, nämlich der Isolation und **Klarstellung des Problems**, das es zu lösen gilt, erkennen wir ein frühes Plädoyer für die Eliminierung von Pseudoproblemen und für das Postulieren von Problemen, die einer Lösung zugänglich sind, zumindest vom Prinzip her: also den pragmatischen Ansatz. Dies soll die Umkehr von bloßer emotionaler Vernebelung in ein intellektuelles Problem darstellen, also eine Bewegung von bloßer Irritation auf eine Überprüfung von tatsächlich messbaren Bedingungen. Daß viele Kritiker von Verschleierung beziehungsweise Nivellierung im Zusammenhang mit der "Anwendung" sprechen, wird noch ausführlicher erörtert werden und beweist einen divergierenden Denkansatz.

In der dritten Phase finden wir die erste Anwendung des wissenschaftlichen Schlüsselbegriffs "**Hypothese**", eine vorsichtige, **projizierte Lösung des Problems**, das es in Bezug auf rivalisierende Lösungsmöglichkeiten abzuwagen gilt. In diesem Zusammenhang stoßen wir auf den ersten Vorschlag eines höchst kontrollierten und systematischen Tuns, des Abwartens, und der Projektion von Konsequenzen. William James sagte einmal, daß frühere Philosophien in die Vergangenheit schauten, aber daß der Pragmatismus in die Zukunft schaute, auf mögliche Konsequenzen hingerichtet.

Wenn man bedenkt, welches Gestüpp von Irrlehren schon durch falsche Fragestellungen in Wissenschaft und Lehre entstanden ist und welche Folgen das gezeitigt hat, dann wird man der richtigen Frage, das will heißen der immer zu rechtfertigenden Frage, höchste Beachtung schenken müssen, damit Forschung und mit ihr die Lehre rein und der Standort des Lernenden sicher bleiben. Das drückt aus, daß mit hypothetischer Fragestellung oft eine Instrumentalisierung erreicht oder gar angestrebt wird.

In der vierten Phase findet die volle **Projektion der Konsequenzen** statt, die dramatische Probe (*dramatic rehearsal*) in der geistigen Vorstellung, die kreative Überlegung von Ideen in neuen Konfigurationen, die durch strikte intellektuelle Kontrolle charakterisiert wird.

In der letzten Phase wird die Hypothese überprüft (die Verifikation der Idee) und der Wert der Idee (Hypothese) als Instrument sowie das Ausmaß ihrer Praktikabilität (*practical bearing*) festgestellt.

In dieser kurzen Beschreibung der **wissenschaftlichen Methode** können die meisten Grundzüge der Dewey'schen Philosophie erkannt werden, **die auf Erfahrung aufbaut**. Sie beschäftigt sich mit "echten und aktuellen" Problemen, die aus den erlebten Bedürfnissen abzuleiten sind und ihr **spezielles Kennzeichen** ist die **Kontrolle**, ihre **Lösungen** sind **unverbindlich, aber "nützlich"**. Die angewandte Methode ist von der Naturwissenschaft übernommen worden. Und wie die moderne Wissenschaft besteht sie nicht nur in vorsichtig kontrolliertem Gedankengut, sondern zielt auch auf Kontrolle der sozialen Umgebung und Verbesserung dieser durch kreatives und reflektierendes Denken. Genauso wie die griechischen Wissenschaften durch Kategorisierung von konkreten Phänomenen und durch die Entdeckung von konkreten Eigenschaften gekennzeichnet waren, beschrieb die antike Philosophie eine Welt von statischen Dualismen. Die moderne Philosophie, die sich der Methode der Naturwissenschaften bedient, davon war Dewey überzeugt, kann eine neue Welt schaffen, indem sie neue Konfigurationen und abstrakte Beziehungen herstellt.

Der Hinweis auf bloße **Zweckmäßigkeit** kann uns aber nicht befriedigen, darin stimme ich mit Petzelt⁴⁶ überein, der dies auch im Zusammenhang mit der Rechtfertigung der Prüfungsfragen

erörtert. Wenn der Unterricht an vorliegendes Lehrgut gebunden ist, wenn er sich an ausgezeichnete Werte wendet, die verwaltet und überliefert werden sollen, damit eine Generation die Fackeln der Erkenntnis weitergebe (Platon), dann kann es nicht gleichgültig sein, **wie** dieser Forderung nachgekommen wird. Außerdem fährt er fort: "Dann darf der Schüler nicht darüber entscheiden, was er lernen will, und was er lernen möchte.....Er ist dem Kulturgut seines Volkes verpflichtet."⁴⁷

Daß diese Aussage in krassem Widerspruch zu Deweys Forderung nach Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse steht, liegt auf der Hand, daher verwundert es nicht, daß allein schon dieser Wortlaut heute beim vorherrschenden Zeitgeist im deutschsprachigen Raum Bedenken aufkommen läßt, doch die Historiographie des Verfassers dieser Zeilen belegt das Gegenteil: Er hatte sich vehement gegen die Instrumentalisierung der Pädagogik während der NS-Zeit

⁴⁶Petzelt, Alfred:Grundzüge systematischer Pädagogik,, 3. Aufl. Freiburg i.B. 1964, S. 211.

⁴⁷Ebenda, S. 211.

gestellt und in seiner Systematischen Pädagogik 1946 dies klar zum Ausdruck gebracht. Die Stringenz der Argumentationsführung ist dabei nicht zu übersehen, und sie kann dazu anregen, die geschichtlich bedingten Begriffe "Kultur" und "Volk", die eine Bedeutungsveränderung mitgemacht haben, weniger belastet und einseitig interpretierend neu zu überdenken beziehungsweise zu hinterfragen.

So waren nicht nur der eigentliche Inhalt und die Wissenschaftsmethode, die Dewey interessierten und in den Bann zogen, sondern auch die Konnotationen, die mit dieser Wissenschaft assoziiert wurden, wie **Objektivität, Ehrlichkeit, Freiheit und openendedness** erlangten Deweys Aufmerksamkeit. Die Philosophie sollte dem Geist der Wissenschaft folgen, nicht nur in ihrer Annäherung auf Probleme der Metaphysik und Epistemologie, sondern auch auf dem Gebiet der Ethik und Ästhetik. Wenn es nur einen Modus des Denkens gab, der auf alle Gebiete des Denkens konsequent angewandt werden konnte, so würde das schlüssigerweise auch eine politische Struktur erfordern, die dieselbe wissenschaftliche Denkweise erfüllt: die Demokratie. **Dewey sah in der Demokratie die politische Manifestation der wissenschaftlichen Methode mit ihrer Zweckorientiertheit und Objektivität, Freiheit und Disziplin, individueller Spekulation und öffentlicher Verifikation.** In seiner experimentalistischen Philosophie kamen Demokratie und Wissenschaft am nächsten an absolute Werte heran. Eine ausführlichere Diskussion über Deweys Demokratiebegriff bietet das folgende Kapitel, daher sei es mir erlaubt, dieses so wichtige Thema vorerst aufzuschieben.

Das Ziel der Erziehung allgemein ist die Entwicklung eines reflektierenden, kreativen und verantwortungsvollen Denkens. Folglich hat für Dewey die ganze Konzeption von Wissenschaft, deren Methoden und Ziele direkte Relevanz für Erziehung im weiteren und engeren Sinn. Die wissenschaftliche Methode dient als direktes Modell für die Methodik auf jeder Stufe der Instruktion. In ihrer reinsten Form tritt sie in der **Projektmethode** auf, die vom Schülerbedürfnis ausgeht und später in Problemprojekten verfeinert wurde (Erstellen von Plänen oder Hypothesen - Überprüfen von Hypothesen auf der Suche nach einem zufriedenstellenden Abschluß des Projekts).⁴⁸

Aber Deweys Konzeption von **quantifizierbarer Wissenschaft** beeinflußt sein ganzes Denken in Bezug auf Erziehung. Sie dient als Modell für aktive und **praxisorientierte Projekte**, wo Hypothesen erprobt werden können. Sie definiert die Beziehung zwischen Freiheit und Disziplin, Gefühl und Kontrolle, Interesse und Bemühen. Und darüber hinaus bietet diese Konzeption eine Methode, um das Bildungsziel zu bestimmen, gleichermaßen auch die Beziehung zwischen Mittel und Ziel im Erziehungsprozeß.

⁴⁸cf. Dewey, John: How We Think, School and Society, The Child and the Curriculum and other essays.

Seine zentralen Ansichten sind am besten in seiner Philosophie der Wissenschaft nachzulesen, wo sein Glaube an deren Schlüsselrolle in der gesamten philosophischen Gedankenwelt zum Ausdruck kommt, indem er von der **Anwendbarkeit** auf eine große Bandbreite von praktischen Angelegenheiten verweist.

Gerade was die **Rechtmäßigkeit dieser "Anwendbarkeit"** betrifft, so stellt schon Alfred Petzelt⁴⁹ - ohne allerdings auf Dewey Bezug zu nehmen - die hier passende Frage, ob die Übertragung auf andere Gebiete so ohne weiters vertreten werden kann, wenn kein konstitutives Verhältnis nachgewiesen werden kann. Als Beispiel dieser Fragwürdigkeit führt er historische Aufgaben an, die in ihrer ausgesprochenen Einmaligkeit auftreten müssen, womit jede Anwendung - etwa auf die Gegenwart - sinnlos wird. Geschichte definiert sich durch den Blick aus der Gegenwart in die Vergangenheit, wenn man nun diese Beziehung umkehren und daraus eine Beziehung auf die Gegenwart herstellen wollte, wenn man Geschichtliches "anwendete", von der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit des Historischen ganz abgesehen, müssen wir uns zuerst fragen, "was angewandt werden soll und worauf sich diese Anwendung richten könnte.....Daß man immer wieder Vergleiche aus der Vergangenheit auf die Gegenwart ziehen kann, daß Analogien möglich sind, besagt nichts weiter als die allgemeine Beziehbarkeit innerhalb des Gegenständlichen"⁵⁰.

Wenn dem uneingeschränkt beizupflichten ist, drängt sich auch die Frage auf: Rechtfertigen Vergleiche und Analogien schon den besonderen Terminus der Anwendung? Der Terminus "Anwendung", daran kann kein Zweifel sein, ist auf das Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Mathematik einzuschränken, er findet sein Recht in wissenschaftstheoretischen Überlegungen. Daher warnt Petzelt davor, dies durchgängig für die Pädagogik zu übernehmen, weil damit nur methodische Eigenheiten verdunkelt werden. In der folgenden Diskussion über das Motiv der Anwendung soll dies verdeutlicht werden.

Wird das **Motiv der Anwendung als pädagogischer Begriff**, der für alle Fächer gelten sollte, genommen, dann wird er formal, das heißt auch hier **inhaltsgleichgültig**. Was für die Wissenschaftstheorie gilt, das muß auch für die Theorie des Lehrgutes gelten. Pädagogik kann unter keinen Umständen irgendeine Isolierung ihrer Forderungen von der Struktur des Lehrgutes rechtfertigen. Unter pädagogischer Sicht, das bedeutet im grundsätzlichen Lehrer-Schüler-Verhältnis gesehen, wiederholen sich hier die Probleme aller Wissenschaftstheorie. Keine Pädagogik ist in der Lage, auf eine Struktur des Lehrgutes zu verzichten. Am Ende soll der Schüler nicht bloß urteilen lernen, "sondern er soll im historischen Urteil, das er

⁴⁹Petzelt, Alfred :*Grundzüge systematischer Pädagogik*, 3. Aufl. Freiburg i. B. 1964, S. 112-115.

⁵⁰Ebenda, S. 113.

produziert, die Eigenart der **Geltung** spüren, wie er im physikalischen Urteil den Eigenwert der Physik angesichts eines Naturgesetzes festzulegen lernt."⁵¹

Petzelt fährt in der Folge fort: "Eine Nivellierung aller Unterschiede führt zu einer verflachenden Auffassung des Ganzen, was eine Gefahr für jede Pädagogik darstellt."⁵². Daher wird der Weg zum Lehrgut als Methode spezifisch je nach Region, der das Lehrgut angehört. Die Methode darf niemals bloß formal sein, das heißt, man darf nie von einer Methode des Lehrenden sprechen, sondern von einer solchen, die das Lehrgut für Lehrer und Schüler **verbindlich** vorschreibt. Dieser Auffassung ist auch heute noch ein beträchtliches Maß an Aufmerksamkeit zu schenken, vielleicht sogar vermehrt, und eine eingehende Reflexion über das Schlagwort "Der Weg ist das Ziel" ist damit geboten.

Das **heutige Selbstverständnis der Pädagogik** ist schon an ihrer Sprache ablesbar. Das Lehren wird zur Steuerung kognitiver Prozesse beim Adressaten, aus Erziehung wird Sozialisation, die Person wird zum Rollenaggregat, Lehrerbildung wird Lehrerverhaltenstraining, Bildung wird Qualifizierung zur Lebensbewältigung. Aus dem Lernen des Schülers wird das Speichern von Informationen, die bei Gebrauch und möglicher Verwertung abgerufen werden.

Erziehung wird zur Verhaltenssteuerung durch **Konditionierungstechniken** - oder anders ausgedrückt - durch **Sozialisationsmechanismen**.

Erziehung zielt nicht mehr auf eigene Einsicht in das Gesollte und zugleich auch auf die daraus sich ergebende Verbindlichkeit, sondern eher zu Unselbständigkeit und Hilflosigkeit. Mit Marian Heitger können wir übereinstimmend eine steigende Bereitschaft und Neigung feststellen, uns fortwährend betreuen und beraten zu lassen, Selbständigkeit im Denken und Urteilen, Handeln und Verantworten ist nicht mehr gefragt.⁵³ Dies mag wohl darauf zurückzuführen sein, daß Dewey von Einsicht (und Mitbestimmung) in Lernprozessen spricht, während Heitger die Einsicht in das Gesollte im Kant'schen Sinne meint.

Um die verschiedenen Absichten, die das Selbstverständnis der Pädagogik divergierend interpretieren, besser erkennen zu können, scheint mir Winfried BÖHMS Gegenüberstellung von Poeisis und theoretischer Praxis besonders geeignet zu sein. Das folgende Kapitel soll die unterschiedlichen Zugänge zu Erziehung deutlich machen.

⁵¹Ebenda., S. 115.

⁵²Ebenda, S. 115.

⁵³vgl. dazu. Heitger, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. ÖBV Wien 1983, S.147ff.

4.1.1 TECHNOLOGISCHE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT VERSUS PRAKTISCHE THEORIE DER ERZIEHUNG

Zwei divergierende Modelle⁵⁴ von Erziehung stehen einander gegenüber, zum einen das Modell einer *Erziehung als Praxis*, zum anderen das Modell einer *Erziehung als Poiesis*, und mit ihnen korrespondierend, eine Pädagogik als praktische Theorie der Erziehung und eine *Erziehungswissenschaft* als poetische Theorie (von Entwicklung und Sozialisation). Im einen Falle (dem Modell der Praxis) erscheint der Mensch als *Werk seiner selbst* - der (im Sinne von Aristoteles) nicht an ein Ende kommt, sondern sich durch verantwortliches, selbstbestimmtes und ideengeleitetes Handeln manifestiert. Damit ist ein *Vollzug* gemeint, den die Erziehung allenfalls anregen, ermuntern und unterstützen, nicht aber eigenmächtig bewerkstelligen kann. Im anderen Falle (dem Modell der Poiesis) erscheint der Mensch als das *Werk der Erziehung* - Werk hier verstanden als das *Produkt* eines professionellen und wissenschaftlich angeleiteten Einwirkens, oder in der Sprache des Industriealters: als die Verarbeitung und Veredelung eines mehr oder weniger unbearbeiteten Rohstoffes - ein Produkt, das am Ende des Herstellungsprozesses dann auch abtaxiert und auf seine Verwendbarkeit (heute redet man dabei häufig von "Qualifikationen") hin abgeschätzt werden kann.

Während im einen Fall der Erziehungsprozeß grundsätzlich als unabschließbar und einer strengen wissenschaftlich-rationalen Planung prinzipiell entzogen angesehen wird, gilt es im zweiten Fall, ihn nach technologischen (z.B. Mittel - Zweck) und ökonomischen (z.B. Input vs. Output) Denkmustern zu "stanzen" (vgl. Böhm, ibid.) und der rationalen Planung ebenso wie einer quantitativen Evaluierung zu unterwerfen. Und wenn sich aufgrund bestimmter sozio-ökonomischer Gegebenheiten die Erziehungsprodukte nicht mehr als ein für allemal fertige in ein sich dynamisch veränderndes Verwendungssystem (Gesellschaft, Arbeitsmarkt, etc.) nahtlos einfügen lassen, dann muß dieser Verfertigungsprozeß nur in die Länge gezogen und auf den gesamten Lebenslauf ausgedehnt werden. Daher begegnen wir neuerdings überall neuen Schlagwörtern, wie "lebenslanges Lernen" (*lifelong learning*) oder *recurrent education*, die keinerlei Widerspruch zulassen.

Seit ARISTOTELES versteht man unter *poiesis* produktive gegenständliche Arbeit und unter *praxis* freies, verantwortliches, intersubjektiv orientiertes Handeln, nicht das meßbare Resultat ist entscheidend, sondern das **Ergebnis wird nach seiner Absicht und Ausrichtung evaluiert** bzw. "beurteilt". Mit der neuzeitlich-wissenschaftlichen Umformung der Theorie zu einem operationalen, d.h. anwendbaren Fachwissen ging gleichzeitig eine Umdeutung der

⁵⁴vgl. Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Königshausen & Neumann, Würzburg 1995, S. 70.

authentischen Praxis zu einer wissenschaftlich angeleiteten Poiesis einher. Kritiker dieser Operationalisierbarkeit wenden zurecht ein, daß nur das an Produkten orientierte Herstellen eine präzise und zuverlässige Anleitung und Überprüfung durch ein technisch anwendbares *know-how* zuläßt.

In der "Nikomachischen Ethik" von Aristoteles heißt es: "Bei dem, was Veränderung zuläßt, ist die Möglichkeit des Hervorbringens und die des Handelns zu unterscheiden."⁵⁵

Während *poiesis* dabei ein **herstellendes Machen**, das kunstvolle Hervorbringen und Verfertigen von Werken und die tüchtige Bewältigung von vergegenständlichten Aufgaben meint und somit ein Wissen nach Art der *techne* bezeichnet, bezieht sich *praxis* auf das **verantwortliche, selbstbestimmte und ideengeleitete Handeln** des Menschen, wie es sich vorzüglich im politischen Leben manifestiert.

Das *poietische Machen*⁵⁶ zielt stets auf ein Ergebnis, ein Werk - den hergestellten Gegenstand - und erhält Sinn und Wert erst von seinem Endprodukt her; demgegenüber trägt das praktische Handeln seinen Sinn und Wert immer schon in sich und erfüllt seinen Zweck allein schon dadurch, daß es als "etwas Gutes und Gerechtes tun" einfach geschieht, unabhängig davon, ob dem Handelnden tatsächlich auch gelingt, was er durch sein Tun erreichen wollte. Während beispielsweise eine Brücke zu bauen ein poietisches Machen darstellt, dessen Wert sich erst aus seinem Resultat - der gebauten Brücke, auf der man sicher eine Schlucht überqueren kann - ergibt, ist eine Gabe für die Hilfsbedürftigen, aus barmherziger Nächstenliebe gespendet, gut, selbst wenn sie aus irgendeinem Grunde denjenigen gar nicht erreicht, dem sie zugedacht war.

BÖHM greift dann noch ein Beispiel aus der "Magna Moralia" auf, das einsichtig macht, daß ein Haus zu bauen einen Vorgang darstellt, der als ein Prozeß des herstellenden Machens einmal zu Ende kommen muß und in sich sinnlos wäre, wenn er endlos und ohne feststellbares und abgeschlossenes Ergebnis fortduerte, dagegen ist das Flötespielen ein in sich sinnvolles Tun und hat sein "Ende" im Sinne des bezweckten Tuns eigentlich längst erreicht, noch bevor es endet. Aristoteles weist mit Nachdruck darauf hin, daß das menschliche Leben grundsätzlich Praxis, nicht Poiesis ist, insofern es seinen Wert in sich selbst trägt. **Der Ursprung des sinnvollen Handelns liegt allemal im Menschen.** Beim anthropologischen Ansatz gibt es kein Handeln ohne Denken.

Deweys Hauptvorwurf gegen die philosophische Tradition erinnert an FRANCIS BACON, den Promotor der modernen Naturwissenschaften, und richtet sich an ihre Fragestellungen, die sich von den konkreten Problemen des Lebensalltags abwandten. Deweys "Verdienst" ist

⁵⁵Aristoteles: Nikomachische Ethik, Buch VI, 1140a 2; vgl. dazu auch 1140b 3; ebenso Politik 1254a 6; Magna Moralia 1197a 3ff.; Analytica posteriora 71b 21f.

⁵⁶vgl. Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Würzburg 1995, S..20ff.

es, die Bacon'sche Revolution auf alle Bereiche auszudehnen und er gelangt damit zu einer totalen, d.h. Natur, Mensch und Gesellschaft erfassenden Technologie.

Dewey bezeichnet die **interesselose Schau des Ewigen und Unveränderlichen**, die theoretische Wissenschaft des Aristoteles, als **nutzlos**, weil sie zur Lösung konkreter Alltagsprobleme nichts beiträgt, und er begeht dann den folgenschweren Fehler, die so wichtige **Unterscheidung von Poiesis und Praxis**, auf die Wert gelegt werden muß, **nicht einmal zu erwähnen**. Damit erscheint seine Kritik an Aristoteles bedenklich und verfälscht. Beide Aktivitäten werden von Dewey unter dem Begriff der Praxis subsumiert. Dieser Transformation und ihrer ganzen Tragweite ist sich Dewey wohl bewußt, wenn er kommentiert:

"Es bedeutet nichts Geringeres, als daß die Welt oder jedweder Teil von ihr, wie er sich zu einer gegebenen Zeit zeigt, einzig und allein als Material für Veränderung hingenommen und ergriffen wird." Wenig später heißt es an gleicher Stelle: "Veränderung wird zum Zeichen für neue Möglichkeiten und Ziele, die es zu erreichen gilt; sie wird zur Verheißung einer besseren Zukunft.... Da sich Veränderungen ohnehin überall vollziehen, liegt das große Geheimnis allein darin, genug über sie zu lernen, sodaß wir sie in den Griff bekommen und in die Richtung unserer Wünsche und Bedürfnisse lenken können. Bedingungen und Ereignisse sind weder dazu da, daß wir vor ihnen fliehen, noch dazu, daß wir uns passiv ihnen einfach fügen; sie wollen genutzt und gelenkt sein. Sie sind entweder Hindernisse für unsere Ziele oder Mittel zu deren Erreichung."⁵⁷

Unser **Wissen** habe sich auf diese **Veränderung zu richten** und seinen Prüfstein darin zu finden, ob es gewisse Veränderungen bewerkstelligen könne oder nicht. Im Dewey'schen Sinn bedeutet Wissen *intelligent action*, das operational und experimentell getestet werden muß.

"Wenn Ideen, Meinungen, Konzepte, Begriffe, Theorien, Systeme, Instrumente für eine aktive **Umgestaltung der gegebenen Umwelt** und für die Beseitigung von bestimmten Schwierigkeiten und Hindernissen da sind, dann besteht der Test für ihre Gültigkeit und für ihren Wert darin, ob sie diese Aufgabe erfüllen. Wenn sie ihr Werk vollbringen, sind sie gültig, begründet, wertvoll, gut, wahr..... Was uns wahrlich führt und leitet, das ist wahr - die erwiesene Fähigkeit zu solcher Anleitung ist genau das, was wir Wahrheit nennen."⁵⁸

⁵⁷Dewey, John: *Reconstruction in Philosophy*, Middle Works, vol. 12, Boston 1948 (2nd ed.), pp. 106 ff.

⁵⁸ibid., p. 156.

Dewey benennt hier zugleich präzise das Beurteilungskriterium für eine poietische Theorie der Erziehung, das William James in seinen Pragmatismus-Vorlesungen auf den Begriff gebracht hat, - ihren "**cash-value**", d.h. den Barwert, mit dem sie sich "praktisch" auszahlt (oder vielleicht besser: "poietisch").

Deweys fanatische Begeisterung für die unerschöpflichen Fortschrittsmöglichkeiten von **Wissenschaft und Technik** führen zwangsläufig zu einer umfassenden Kritik an der Ethik Kants, denn sittliches Handeln, das von Gesinnung geprägt ist, ist nicht messbar. Deshalb bemühte er sich, eine der politisch-sozialen Wirklichkeit der modernen Demokratie entsprechende Ethik an ihre Stelle zu setzen. Die Anwendung der Methoden der modernen Wissenschaft sei der einzige fruchtbare Weg, der uns zu tauglichen Lösungen für die uns bedrängenden alltäglichen Lebensprobleme führen kann. Dazu gehören auch die Probleme der Erziehung. Für Dewey gibt es nur einen einzigen zuverlässigen Zugangsweg zur Wahrheit, nämlich den "Weg geduldiger und kooperativer Forschungsarbeit mittels Beobachtung, Experiment, Protokoll und kontrollierter Reflexion."⁵⁹

Die **operationale Theorie der Erziehung**, die Dewey propagiert, beschränkt ihr Blickfeld auf zwei Sektoren, auf die **genetische Entwicklung des Individuums** einerseits und auf die umweltbedingte **Sozialisation** andererseits. Das Interesse am biologisch-psychischen Reifungsprozeß wertet die Psychologie auf, das Interesse an gesellschaftlichen Variablen, die die Merkmale eines gegebenen Individuums bestimmen, steigert den Wert der Soziologie. Bald erlangen diese ehemaligen "Hilfswissenschaften" der Pädagogik einen pragmatischen Vorsprung und damit mehr Ansehen. Die prinzipiell **antimetaphysische** Auffassung vom Menschen wird durch eine **sozio-psychologische Perspektive** ersetzt. Winfried Böhm versucht die Erziehung in zwei Varianten aufzugliedern: eine, die den Schwerpunkt auf die natürliche Entwicklung des Individuums legt und nennt diese *naturopessimistisch-gesellschaftskritische* Variante, und die andere die *naturpessimistisch-gesellschaftsaffirmative* Variante, die den Akzent auf die Vergesellschaftung des Menschen legt. Steht für das eine Denkgebäude repräsentativ Jean Jaques Rousseau, so steht für die zweite Variante stellvertretend Emile Durkheim.⁶⁰

Karl-Otto APEL hat mit Recht darauf hingewiesen, daß jede sozialtechnologische (analog läßt sich hinzufügen: auch jede erziehungstechnologische) Vorstellung ihre ideale Voraussetzung nicht im Modell einer "offenen Gesellschaft" mündig handelnder Bürger habe, sondern eher "in einer Gesellschaft, die - aufgrund stabiler, quasi-archaischer Herrschaftsstrukturen - in Informierte und Nichtinformierte, Manipulierende und Manipulierte, Subjekte und Objekte der Wissenschaft und Technologie zerfällt."⁶¹

⁵⁹Dewey, John: *A Common Faith* (1934), New Haven 1976, p.32.

⁶⁰vgl. Böhm, Winfried: a.a.O., S. 78-97.

⁶¹Apel, Karl-Otto: *Transformation der Philosophie*. Bd. 1, Neuwied 1973, S.14.

Das heißt im konkreten, daß die Freiheit des Individuums weiter eingeschränkt wurde und eigentlich das Gegenteil von dem eingetreten ist, was ursprünglich beabsichtigt wurde.

Der Glaube an die **Machbarkeit des Menschen** führt zu einem geschickten Arrangement der Umwelt, durch Sozialtechniken von der Verhaltenslehre bis zur Gruppendynamik, von der Psychoanalyse bis zur Konditionierung nach PAWLOW oder SKINNER wird der Mensch steuerbar. Die anthropologische Position von der **Determination des Menschen** durch seine Umwelt ist **im Behaviorismus und neo-marxistischen Materialismus dieselbe**. Diese Einschätzung wird auch in Heitgers Vergleich, wo er zwischen den SKINNER'schen Ratten und den PAWLOW'schen Hunden bestenfalls einen regionalen Unterschied entdeckt, unmißverständlich zum Ausdruck gebracht.

Neuzeitliche Wissenschaft, so lautet die These, dürfe nur noch solche Aussagen zulassen, die **intersubjektiv prüfbar** seien, woraus die Forderung nach einem **wertfreien Wissenschaftsverständnis** mit Verzicht auf Norm- und Wertfragen abgeleitet wird. Die curricularen Strategien der Achtzigerjahre im deutschen Sprachraum (entsprechend der amerikanischen Einschätzung der Sechziger- und Siebzigerjahre) forderten Praxisbezug und Wirklichkeitsnähe auf dringlichste Art und Weise ein, sodaß der dogmatische Ansatz die geforderte Wertfreiheit wieder in Frage stellt.

Die Vorstellung der Pädagogik als einer Theorie und Praxis im Sinne eines neuen Sozialdarwinismus fügt sich zwar in das Bild des technischen Zeitalters, in dem Vernunft auf rationell geplantes Zweck-Mittel-Denken festgelegt scheint.

"Dabei übersieht sie jedoch den grundsätzlich **anderen Charakter des Subjektseins**, der Personalität mit dem Recht und der Verpflichtung, gemäß **Einsicht und Verbindlichkeit** über sich selbst zu verfügen. Andernfalls ist der Mensch nicht mehr Subjekt möglicher Gegenstände, sondern er wird selbst zum Gegenstand der Bearbeitung; damit wird der Begriff der Bildung im Sinne personaler Selbstentfaltung, selbständiger Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft aufgelöst."⁶²

Daher muß Lehren auf Konditionierungsmechanismen verzichten, weil es um Ermöglichung von **Wissen im Sinne eigenen Für-wahr-Haltens** geht, weil es an das Argumentieren gebunden ist. Argumente sind aber Ausdruck der Bindung des Denkens, wo nicht willkürlich Worte und Meinungen hin- und hergeschoben werden können; damit ist auch die **grundsätzliche Logosbindung des Denkens und Handelns** gemeint.

⁶²Heitger, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. ÖBV. Wien 1983, S.131.

4.2 DEMOKRATIE UND BILDUNG

DEWEYS DEMOKRATIEBEGRIFF

Das Thema "Demokratie und Bildung" taucht schon in der griechischen Mythologie zum ersten Mal auf, als Protagoras (Platonische Dialoge) von der Entstehung städtischer Gemeinschaften beziehungsweise Staaten berichtet. **Prometheus und Epimetheus** sollen mit leeren Händen zu den Menschen gekommen sein, nachdem sie alle Gaben den anderen Wesen überlassen hatten. In ihrer Not stahlen die Menschen von Hephaistos das Feuer und Athena die Künste und Wissenschaften. Aufgrund dessen hätten diese Handwerkskunst betrieben, Handel getrieben und sich in Städten zusammengeschlossen. Da sie aber die Staatskunst nicht besaßen, hätten sie einander unrecht getan und schließlich einander umgebracht. Deshalb habe Zeus den Hermes zu den Menschen geschickt, um ihnen "sittliche Scheu und Rechtsordnung" zu bringen, damit diese den Städten Ordnung und Eintracht stiftende Bande geben möchten. Auf die Frage an Zeus, an wen er Recht und Scheu verteilen solle (die Künste waren zuvor ungleich verteilt worden), antwortete Zeus: "An alle, und alle sollen daran teilhaben." Mit diesem Hinweis auf die griechische Mythologie artikuliert Marian HEITGER, daß dieses Thema schon am Beginn abendländischen Philosophierens ausdrücklich angesprochen wird.⁶³

Schon PLATO hielt Bildung für eine soziale Angelegenheit zum Zweck der Schaffung und Aufrechterhaltung der höchstmöglichen Gesellschaftsform. Aus heutiger Sicht scheint es allerdings bedenklich, Individuen für die Ziele der Gesellschaft zu opfern und Bildung nur einer kleinen Gruppe von Menschen zukommen zu lassen. Dagegen haben wir uns aber daran gewöhnt, ROUSSEAU'S Wertschätzung der Bedürfnisse des Individuums besonders hervorzuheben, wohl mit gutem Recht, obwohl wir aus *Emile* herzlich wenig darüber erfahren, wie eine solche Erziehung ausschauen sollte.

Democracy and Education kann im selben Atemzug erwähnt werden wie Platos *Athenaion Politea* und Rousseau's *Emile*. Aber **Dewey** war viel mehr mit den sozialen Auswirkungen als mit Details einer Curriculumpflege beschäftigt, obwohl sich die Operationalisierbarkeit der wissenschaftlichen Methode, die er immer predigte, besonders stark dort auswirken sollte.

So gilt Deweys *Democracy and Education 1916* heute auch als Klassiker in der Bildungsphilosophie und in den ihr verwandten Wissensgebieten, wie Sozial- und Morallehre, genauso wie in der politischen Bildung seit 1945. Dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß Dewey eine klare Antwort auf die Kernfrage schuldig blieb, wie denn

⁶³vgl. Heitger Marian: a.a.O., S.169.

Schule in die Gesellschaft integriert werden soll, damit der Berufsausbildung jene Wichtigkeit zukommt, die er ihr zuschreiben wollte. Für Sidney HOOK, seinen langjährigen Freund und Dissertanten, blieb diese Frage genauso unbeantwortet wie auch für Kerschensteiner, den deutschen Reformpädagogen, der in einem heftigen Diskurs mit Dewey das duale Bildungssystem propagierte und in den USA anfänglich auch auf sehr viel Resonanz stieß, besonders in deutschstämmigen Gebieten, wie Michigan, Illinois etc.

Trotzdem wurde *Democracy and Education* ein durchschlagender Erfolg, bald in zwölf Sprachen übersetzt, und dieses Standardwerk blieb Deweys Stolz bis an sein Lebensende (möglicherweise des "cash-values" wegen).

Bevor ich mich aber einer kritischen Evaluation des Themas widme, scheint es mir sinnvoll, von Deweys Überzeugungen betreffend "Demokratie" in Zusammenhang mit "Bildung" eine Zusammenfassung zu geben:

1. Demokratie ist für Dewey primär **keine Regierungs-, sondern eine Lebensform** und bietet ein **erfülltes, nicht entfremdetes Leben**. Menschliches Leben ist für ihn nicht Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck. Wenn er von einer *intrinsic quality* des Menschen spricht, bleibt er in diesem Punkt der klassischen Tradition eines Kant und Schiller verbunden, indem er diese Einmaligkeit und Unersetbarkeit der menschlichen Person von der christlichen Tradition übernimmt und zugleich auf den sinnvoll gelebten Augenblick zuspitzt. Ausgehend von dieser Prämisse erscheint ihm nicht nur der Sklave oder der für den Profit anderer ausgebeutete Fließbandarbeiter als Werkzeug mißbraucht, sondern auch der fremdgesteuerte, freudlose Lernprozeß des Schülers prinzipiell als undemokratisch.⁶⁴

2. Dewey erachtet **jeden Augenblick** des kindlichen Lebens als in sich **wertvoll**, einmalig und unersetzblich, daher **darf er nicht** einfach als Mittel, Schritt oder Weg zu einem künftigen Ziel, und seien es die selbst gewünschte Zensur oder die eigene Karriere, **verzweckt werden**. Erziehung hat daher für ihn keinen Zweck außerhalb ihrer selbst: sie ist selbst Ziel, ist Selbstzweck. Sein oberstes Gebot "*improvement of the quality of experience*" macht er zum Wertmaßstab für die Beurteilung nicht nur der Schule, sondern jeglicher menschlichen Interaktion und Institution, auch der politischen, wirtschaftlichen, religiösen oder juristischen.⁶⁵

⁶⁴cf..Dewey, John: *Democracy and Education*. Macmillan. New York 1916, p. 295.

⁶⁵cf. ibid. pp 7-11.

3. Damit wird für ihn Demokratie zu einer Betrachtung der Gesellschaft unter pädagogischem Gesichtspunkt. Die wichtigste Konsequenz daraus ist für ihn eine **Humanisierung der Arbeitswelt**. Seine Kritik gilt daher der anti-erzieherischen Wirkung der modernen Arbeitswelt, die sich beispielweise durch Konkurrenz statt durch Kooperation "auszeichnet". Sein Ziel ist es, die **profitorientierte Entfremdung am Fließband** schrittweise zu verwandeln in jene "sinnerfüllte selbstbestimmte Arbeit, welche als Berufung die Trennung von Mitteln und Zwecken auflöst."⁶⁶

Auf diese Art sollen Strukturen des Kapitalismus durch solche eines "**sozialen**" **Humanismus** ersetzt werden.

4. Dieser soziale Humanismus wurzelt in der verantwortlichen **Selbst- und Mitbestimmung** des Einzelnen. Im Unterschied zur gesellschaftskritisch-marxistischen Sichtweise, die nicht bereit ist, die Zerstörung der Humanität am Arbeitsplatz als Sachnotwendigkeit des technischen Fortschritts zu sehen, sie stattdessen als Auswirkung von Profitinteressen, d.h. ökonomischen Herrschaftsverhältnissen interpretiert, akzeptiert Dewey diese Tatsache als unvermeidbare Folge maschineller oder automatisierter Produktionsverfahren. Das verantwortliche Selbst- und Mitbestimmen nennt er andernorts "**Emanzipation der Vernunft**", auf die Schule bezogen "**intellektuelle Verantwortung**" für den eigenen Lernprozeß. Der Schüler ist also in die Auswahl von Zielen, Unterrichtsmaterialien und Lernwegen eingebunden.

5. Darüber hinaus **lehnt** Dewey den psychischen Dualismus der **Unterdrückung von Trieben durch Moral bzw. Gewissen** (Über-Ich) als Auswirkung des politischen Dualismus von Herrschenden und Beherrschten **ab**. Im Gegenteil, er fordert die Integration unterdrückter Bedürfnisse im Engagement für selbstbejahte sozialorientierte Projekte - nicht nur in der Schule. "Diese innerpsychische Demokratie entspricht der zwischenmenschlichen in einer Projektgruppe, aber auch derjenigen der gesamtgesellschaftlichen Struktur und dem Verfahren ihrer Verwirklichung"⁶⁷.

6 Gegenüber dem bestehenden Dualismus von ausführenden Körpern und anweisenden Köpfen in der Industrie erstrebt Dewey ein "**System kooperativer Industriekontrolle**" der arbeitenden Menschen selbst, das Mitbestimmung über die eigenen Produkte anstrebt, wodurch die gewünschte Verbesserung der Lebensqualität der Produzenten, d.h. der Arbeiter erreicht werden soll. Davon erwartet er sich eine enorme Freisetzung des Geistes durch die Möglichkeiten zu Initiative und Verantwortung. Dewey will nicht die von anderen geplante, sondern die sich kontinuierlich selbst "planende Gesellschaft".

⁶⁶ Bohnsack, Fritz: Klassiker der Pädagogik., München 1991, überarb. Aufl., Hrsg. Hans Scheuerl, S 89.

⁶⁷ Ebenda, S 89.

Was **Demokratie** konkret ist, muß immer neu **experimentierend** herausgefunden und realisiert werden. Seiner Ansicht nach gibt Demokratie einen Rahmen her, dessen Inhalte immer wieder erkämpft werden müssen.

7. Deweys **demokratischer Sozialismus** resultiert aus der Einsicht, daß der fröhburgerliche Wirtschaftsliberalismus, einst als Mittel der Befreiung aus Feudalherrschaft sinnvoll, sich inzwischen zum Mittel der Unfreiheit, der Ausbeutung der Massen verengt habe. Die Verwirklichung der alten **Ziele des Liberalismus** verlangt daher nach Deweys Ansicht in unserem Jahrhundert nach einem **Wandel seiner Mittel**, der - etwa durch **Verstaatlichung** - die ökonomische Kontrolle denen aus der Hand nimmt, die sie für persönliche Interessen mißbrauchen. Das heißt, **Dewey hebt** das Dogma von der Verbundenheit wirtschaftlicher und geistig-kultureller Freiheit, das **Dogma der Unvereinbarkeit von ökonomischer Reglementierung und individueller Freiheit auf**, weil ihm diese Freiheit in unserer Zeit nur durch jene Reglementierung realisierbar erscheint.

Die jüngsten Entwicklungen auf dem Weltmarkt, man denke in diesem Zusammenhang vor allem an die Globalisierungsfolgen, wie Arbeitsplatzunsicherheit und Infragestellung "erworbenen" Sozialleistungen, haben staatliche Reglementierungen der Wirtschaft wiederum zum höchst kontroversiellen Thema gemacht, und die unterschiedlichen Einschätzungen belegen deren gegensätzliche ideologische Zuordnung beziehungsweise unterschiedliche anthropologische Sichtweisen.

DISKUSSION ZUM BEGRIFF "DEMOKRATIE"

Demokratie als Mitbestimmung aller wird als die beste Möglichkeit zur Verhinderung von Tyrannie, Despotie und Diktatur angesehen. Die letzten fünfzig Jahre scheinen das zu belegen, wenn auch die jüngsten Entwicklungen auf dem Balkan manche Zweifel aufkommen lassen, oder wenn wir uns auch an die Dreißigerjahre erinnern, als die allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung durch ausufernde Arbeitslosigkeit und die sich rapid verschlechternden sozio-ökonomischen Bedingungen dermaßen zunahm, daß der Weg zur Macht für Totalitarismen (Deutschland, Italien, Spanien, UdSSR) selbst mit Hilfe demokratischer Entscheidungsprozesse geebnet wurde.

Wenn Mitbestimmung also nicht zur Farce werden soll, dann bedarf es der **Urteilsfähigkeit des mündigen Bürgers**. Der Bürger muß wissen, worüber abgestimmt wird, er muß informiert sein über Zusammenhänge und Folgen, daher ist **Mitbestimmung gebunden an sachbezogene Argumentation**. Ich bin mir sicher, daß Dewey das genau so sah. Seine

Überbetonung der Methode, also der Mittel, kann aber in der Praxis leicht dazu führen, daß die in den Entscheidungsprozeß eingebundene Gruppe sich von der Auswahl der Mittel leiten läßt. Wenn aber die Mittel, (der Weg) die Absicht verschleieren, - beziehungsweise den Blick für das eigentliche Ziel verstehen -, wenn also der **Erfolg an der Trickkiste der Mittel gemessen** wird, dann erübrigts sich die Frage: Wozu? Eine rein poietische Erziehung, eine solche, die sich also nur auf Hantieren mit/an neuen Mitteln ausgerichtet ist, muß kritisch hinterfragt werden und kann als eine "amputierte" Pädagogik bezeichnet werden. Ein Werten und Orientieren kann beim pädagogischen Vollzug nicht ausbleiben. Ein Urteil, das sich aber auf den Zeitgeist beruft, das sich nicht der argumentativen Auseinandersetzung stellt, ist für die demokratische Mitbestimmung belanglos, beziehungsweise als Vorurteil wertlos.

HEITGER⁶⁸ erinnert in diesem Zusammenhang an "panem et circenses" im spätrömischen Reich, womit das Volk zu demokratischen Mehrheitsentscheidungen animiert wurde, neuerdings könnte der Begriff "tittitainment" verwendet werden, eine Wortverschmelzung aus "tits" und "entertainment", die ich der "Globalisierungsfalle"⁶⁹ von Martin/Schumann entnehme. Angeblich wurde dieser Begriff erstmals von Präsident Carters Sicherheitsberater verwendet. Solange die Grundbedürfnisse der Bevölkerung gestillt werden können, ist mit keinem Umsturz zu rechnen.

Die **Machbarkeit der Bildung** zur Demokratie widerspricht der Idee der Demokratie, denn, so erinnert HEITGER in der Folge, -" Bildung als Werk seiner selbst - wie PESTALOZZI formuliert - ergibt sich aus Anerkennung des Menschen als Subjekt, als 'Eigner seiner selbst', wie es KANT formuliert und für die Idee der Demokratie postuliert."⁷⁰ Dies bedeutet, daß die Gesellschaft darauf angewiesen ist, daß sich die einzelnen Individuen selbst sittliches Handeln abverlangen.

Wenn Dewey von der *intrinsic quality* des Menschen spricht, also von der intrinsischen Motivation, d.h. von der Freude am gegenwärtigen Lernvorgang als Selbstzweck, dann steht das sicher im Gegensatz zur extrinsischen Belohnung durch Konsummittel, wie sie unsere Gesellschaft weitgehend bestimmt. Die materielle Steigerung des Lebensstandards wird bei Arbeitern allemal höher bewertet als etwa eine Bildungsreform. Beim Kind in der Schule wirkt das Lob des Lehrers und die Anerkennung der Leistung durch seine Eltern sicherlich mehr als die intrinsische Motivation, besonders dann, wenn der Endzweck diffus bleibt oder gar gleichgültig wird.

⁶⁸vgl. Heitger Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. S. 168ff.

⁶⁹Martin, Hans-Peter/ Schumann, Harald: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand, Rowohlt Hamburg 1996.

⁷⁰Heitger, Marian: Ebenda, S.171.

Eine **instrumentalisierte Pädagogik**, die Dewey maßgeblich mitbestimmt und mitverantwortet hat, bedeutet also immer einen **Verlust der Absicht auf Bildung als Mündigkeit des autonomen Bürgers**, auch wenn neuerdings der Begriff der Autonomie stark strapaziert wird.

Zur **Humanisierung der Arbeitswelt** fällt eher auf, daß trotz ähnlicher Zustände wie schon in den Dreißigerjahren niemand verallgemeinernd behaupten kann, daß sich die Qualität der Jobs und die Arbeitsbedingungen verbessert hätten. Über "Qualität" läßt sich streiten, je nach dem wie die zunehmende Technologisierung eingeschätzt wird. Jedenfalls ist das Individuum mehr denn je den Kräften der freien Marktwirtschaft in unseren Demokratien ausgesetzt, dort wo der soziale Humanismus über einige Jahrzehnte Früchte trug, zuerst in den USA, dann in Europa, dort sind nun alle Regierungen eifrigst damit beschäftigt, umzustrukturen, um im Globalisierungswettstreit nicht gänzlich auf die Verliererstraße zu geraten. Mehr denn je wird uns bewußt, daß die soziale Revolution nur auf Kosten der Dritten Welt möglich war.

Das Problem der **planmäßigen** Erprobung offener und öffentlicher **Formen des Widerstandes** (*irritation*) gegen unnötige Herrschaft innerhalb der Schule war immer eine umstrittene Frage, auch in der pädagogischen Theorie. Berechtigt ist auch die Frage, ob nicht gegenläufige Prozesse in einer Reformschule ablaufen, die autoritäre Abhängigkeiten der Schüler eher bestätigen würden. Schlüssige Ergebnisse fehlen auch dort.

Abschließend wäre noch darauf hinzuweisen, daß die Startbedingungen für Modellschulen mit geringer Schülerzahl und hochmotivierter Eltern- und Schülerschaft schon aus finanziellen Gründen nicht auf die Regelschule übertragbar sind und trotz der erwähnten vorteilhaften Voraussetzungen der durchschlagende Erfolg ausblieb.

Wenn die Gesellschaft mehr Demokratie und Menschlichkeit an den Schulen will, muß sie allerdings die Rahmenbedingungen dafür schaffen, aber Einsparungen an Lehrmitteln und das Schaffen größerer Klassen bei gleichzeitiger Forderung nach verstärkter Anwendung "neuer" Lern- und Lehrmethoden ist widersinnig. Bei der Bildung, dem höchsten Gut für die Zukunft der Gesellschaft, zu sparen hat sich noch nie gelohnt.

4.2.1 DEWEY'SCHE ASPEKTE FÜR DEMOKRATISCHE LERNPROZESSE IN DER SCHULE (vergleiche dazu 3.3 Deweys Bildungsphilosophie)

A Deweys Gleichsetzung von **Demokratie und erfülltem Leben** bedeutet eine Veränderung von Schule zunächst ganz einfach in Richtung einer Beschäftigung, die **Spaß** macht, und zwar ohne *sugarcoating*, sondern um Verständnis und Bejahung beim Lernenden bemüht. Vor der **Mündigkeit** des Schülers hat sich jeder methodische Schritt und jede pädagogische Maßnahme zu legitimieren. Der Lehrer schafft eine Lernumwelt aus Materialien und Werkstätten, Bibliothek und Schulgarten, Schulgemeinschaft und Exkursionen, in der Kinder experimentierend die Realität und sich selbst entdecken und Kooperation lernen.⁷¹

B Weiters fordert er In *Democracy and Education* größere **Individualisierung und Sozialisierung**, um die Freude am Unterricht zu steigern. Schüler sollen außerdem von Objekten zu Subjekten des Lernprozesses werden, was Einsicht wie Mitbestimmung voraussetzt. Dewey orientiert schulische Lernprozesse an außerschulischen und behauptet in *Schools of Tomorrow 1915*, daß schulisches Lernen vom Kind als überflüssige oder widerwärtige Last erlebt wird, weil die unmittelbare Notwendigkeit verloren gegangen ist.

C Das strukturierende Prinzip der **Projektarbeit** von der Wahl der Ziele über das Erstellen von Arbeitsplänen und die Materialfindung bis zu deren Beurteilung und zur Erprobung von Lösungen ist durchgängig von demokratischen Entscheidungsprozessen bestimmt.

Für den Pragmatiker Dewey wird **Denken nur durch Probleme ausgelöst**, die Auswahl der Mittel zur Erreichung eines Ziels wird wiederum den Schülern einsichtig gemacht. Durch die Mitbestimmung erwartet er ein Verschwinden der Appetitlosigkeit der Lernenden und der passiven Rezeption, gleichzeitig eine Steigerung der Konzentration und Aufmerksamkeit.

D Die Schule soll weiters die **Selbstbestimmung** wecken und das demokratische **Mitbestimmen** fördern, die Mitbestimmung betrifft auch die Aufgabenverteilung und Wahl des Leiters in der Arbeitsgruppe, das Prozeßergebnis wird jeweils zu Beginn einer neuen Arbeitsperiode kritisch hinterfragt.

Aufgrund der **Eigenverantwortung** eines jeden einzelnen für das Gelingen des Projekts fordern die Schüler von sich aus tägliche Hausaufgaben und freiwillige Weiterarbeit nach

⁷¹Bohnsack, Fritz: a.a.O., S. 121.

Unterrichtsschluß. Zur Disziplin kommentiert Dewey: "Es war Disziplin in der Schule. Es war Selbstdisziplin; sie resultierte in Selbst-Kontrolle."⁷²

⁷²Dewey, John: *Lectures in Philosophy of Education*:1899, New York, Random House, 1966 (zit.1899), p.184.

DISKUSSION DES DEMOKRATIEBEGRIFFS IN DER "VOCATIONAL EDUCATION"

Exemplarisch scheint mir die berufsorientierte Welt, z.B. die des Münchener Reformpädagogen KERSCHENSTEINER, besonders geeignet zu sein, um die verschiedenen Auffassungen des Demokratiebegriffs in der alten und neuen Welt zu erörtern. Als *spiritus rector* der "Fortschreibungsschule" zog er aber andere Schlußfolgerungen, obwohl er ein Verehrer John Deweys war.

Michael KNOLL weist⁷³ in seinem interessanten Artikel über die Berufsbildungsdebatte in den USA in den Jahren 1910-1917 auf Deweys Kritik an Kerschensteiners Bildungstheorie hin, der es als Aufgabe des Staates sah, für die berufliche Bildung seiner Bürger zu sorgen. Dewey hingegen wollte in der "common school", aus der dann die "High School" hervorging, vor allem die Förderung der Allgemeinbildung verankert sehen, denn **für die spezielle berufliche Bildung seien nicht Staat und Gemeinde, sondern Industrie und Wirtschaft verantwortlich.**⁷⁴

In den Jahren 1918-28 stieg der Besuch an den Fortbildungsschulen in den USA, wo mindestens 5 Unterrichtsstunden pro Woche in beruflichen und allgemeinen Fächern angeboten wurden, auf über 400 000 vierzehn- bis sechzehnjährige Schüler an. Somit erfreute sich Kerschensteiner zu Beginn des Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten, vor allem im Mittelwesten (z.B. Chicago und Michigan), eines Einflusses, wie ihn seit Pestalozzi, Fröbel und Herbart kein deutschsprachiger Pädagoge mehr ausgeübt hatte.....Dewey mußte fast fünfzig Jahre warten, ehe er in Deutschland eine vergleichbare Stellung erringen konnte.⁷⁴

Für Dewey war das deutsche Fortbildungsmodell zutiefst konservativ und undemokatisch, weil es die Vitalisierung des allgemeinbildenden Unterrichts verhindere. Seine "**Allgemeinbildung neuer Art**" gehe von den **Lebensberufen des Menschen aus**, die Probleme des industriellen und sozialen Lebens seien zudem der Stoff, der die Kinder unmittelbar betreffe und daher am meisten interessiere.

In Gary, Indiana, begrüßte er das Projekt, wo der dortige Schulleiter anstelle der traditionellen Schulfächer die **sozialen Tätigkeiten des Menschen zum Ausgangspunkt** des Unterrichts machte. In der "School of Tomorrow" ging es primär um das Verstehen der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Zusammenhänge, die den Berufen zugrunde lagen. Die Schüler wurden als "Helfer" den jeweiligen Tischlern, Elektrikern usw. der "*embryonic society*" zugeordnet.

⁷³vgl. Knoll, Michael, in: Dewey versus Kerschensteiner. In: Pädagogische Rundschau 1993, S 131-45.

⁷⁴vgl. Knoll, Michael, a.a.O. und Robert A. Wegner: *Dewey's Ideas in Germany. The Intellectual Response, 1901-33*. Diss., University of Wisconsin, Madison 1978, S. 266 ff.

Durch das System der "dualen Kontrolle" der Münchener Fortbildungsschule hatte, laut Dewey, die Industrie zuviel Einfluß auf die Gestaltung der Lehrpläne "und dient unbewußt oder bewußt dazu, die Interessen der Arbeitgeberklasse zu fördern."⁷⁵

Im selben Aufsatz wirft er KERSCHENSTEINER die **Anpassung des Schülers an die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung** vor. Im Folgeband fordert er sogar dazu auf, Widerstand zu leisten und sich für eine Art der beruflichen Bildung einzusetzen, die das bestehende System zuerst verändert und schließlich transformiert.⁷⁶

War **für Kerschensteiner Dewey ein Idealist**, dessen Erziehungsideen "theoretisch einwandfrei, praktisch kaum durchführbar" schienen, weil sie die Verschiedenheit der Menschen und die Ungleichheit der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen außer acht ließen, so gehörte **Kerschensteiner für Dewey zu den "Dualisten"**, die in der Tradition von Kant standen und eine Philosophie der zwei Reiche und eine Pädagogik der zwei Klassen vertraten, ohne zu erkennen, daß sie damit den Frieden gefährdeten und die Ideale der Demokratie und Freiheit verrieten. Dieser Kampf Deweys gegen den "Dualismus" und der damit verbundene Vorwurf an Deutschland, den Frieden zu gefährden, ist in "*Our Educational Ideal in War time*" (1916) nachzulesen und wurde von M. Knoll in "John Dewey und die Projektmethode" (1992)⁷⁷ eindrucksvoll rezipiert. Darüber hinaus findet diese Diskussion breiteren Raum im nächsten Kapitel, das sich ausführlicher mit Deweys Ethik auseinandersetzt.

Als dann Ende der zwanziger Jahre die große **Wirtschaftskrise und Arbeitslosigkeit** einsetzte, da stieg die **Nachfrage nach allgemeiner Bildung** weiter an. Immer mehr der Jugendlichen schrieben sich an den High-Schools ein, nicht zuletzt deshalb, weil die Schulpflicht sowieso auf sechzehn hinaufgesetzt worden war und arbeitslose Jugendliche mindestens zwanzig Stunden zur Schule gehen mußten. Die wirtschaftliche Entwicklung kam, wie Knoll überzeugend recherchiert hat, dem Dewey'schen Modell entgegen. Die Highschool von heute entspricht mit ihren drei Zweigen und den "*vocational subjects*" (Einübung technischer Fertigkeiten) zwar nicht ganz dem, was Dewey im Sinne hatte, doch angesichts des niedrigen Leistungsniveaus und der hohen "*drop-out*" Quote denken **heute** namhafte Pädagogen laut über Konzepte nach, die dem **Konzept Kerschensteiners** nahekommen. Es wird offen über die Möglichkeit **diskutiert**, wie auch in anderen Industriestaaten, parallel zum Schulunterricht eine Lehre ab der zehnten Klasse anzubieten.

⁷⁵Dewey, John: *Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education*, MW. Vol. 8, p. 412.

⁷⁶Dewey, John: *Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education*, The Middle Works. Vol. 7, Carbondale, 1985., S. 100.

⁷⁷vgl. Knoll , Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses.. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), S.99 ff.

Der **pädagogische Optimismus**, mit pädagogischen Mitteln den "neuen Menschen" und die "neue Gesellschaft" verwirklichen zu können, ist durch den Gang der Geschichte **widerlegt** worden. Am Ende dieses Jahrhunderts scheinen ähnliche sozioökonomische Voraussetzungen wie in den Dreißigerjahren zu herrschen, Vergleiche mit der Stimmungslage am 'fin de siecle' sind angebracht, aber die weltweite **Deregulierung** des Kapitalmarkts und die **Globalisierung** lassen keine großen Hoffnungen aufkommen, die Reformpädagogik könnte den Weg aus dem Dilemma weisen. Im Gegenteil, Neil POSTMANS jüngst erschienene kulturkritische Erzählung zum Bildungsnotstand "Keine Götter mehr" ist ein flammender Appell, das Schulproblem etwas **von den Mitteln weg zum Zweck, zum Sinn zu verschieben**. Fast beschwörend stellt er fest: "Ohne einen transzendenalen Sinn wird die Schulerziehung, wie wir sie kennen, nicht überleben."⁷⁸

Ralf KOERRENZ setzt sich in seinem Artikel "Reformpädagogik als Systembegriff" ebenfalls kritisch mit diesem Phänomen auseinander und kommt zu folgendem Schluß:

"So ist eine demokratische Gesellschaftsstruktur auf die offene Austragung von Interessenskonflikten hin angelegt und setzt die **Menschenwürde als zu wahrendes Schutzobjekt und nicht als zu erreichendes Erziehungsziel** voraus.....Eine unkritische Rezeption pädagogischer Entwürfe vom Beginn des 20. Jahrhunderts ist an dessen Ende nicht mehr möglich. Vielmehr darf die Fragestellung nach dem 'Erbe' der Reformpädagogik nicht länger von der Herausforderung ablenken, eine Reformpädagogik für die Gegenwart einer pluralistischen Demokratie zu formulieren."⁷⁹

HEITGER hat schon wiederholt auf die Gefahren einer Anthropologie ohne Sollen hingewiesen, und Neil POSTMAN teilt diese Sorge in seinem neuesten Bestseller "Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung". Das "Ende" im Untertitel ist doppeldeutig und im Schiller'schen Sinn als "Zweck" verstanden bemüht er sich dem Lernen eine spirituelle und ernsthafte intellektuelle Dimension hinzuzufügen, die, ohne von unerschütterlichen Autoritäten zu sprechen, Forderungscharakter besitzt. Sein gesunder und kreativer Skeptizismus richtet sich aber gegen eine dogmatische Verteidigung von Irrtümern. Wie HEITGER glaubt auch er, daß die Hauptsünde in der Weigerung liegt, unsere eigenen Annahmen zu überprüfen und an unerschütterliche Autoritäten zu glauben. Eine Auffassung von technologischer Unschuld beinhaltet demnach dieselbe Gefahr wie die utopische Grundhaltung, den Menschen zum Maß der Bildung nehmen zu können, um die daraus resultierende gesellschaftliche Indienstnahme zu vermeiden.

⁷⁸Postman, Neil: Keine Götter Mehr. Das Ende der Erziehung, dtv, München, 1997, S.10.

⁷⁹Koerrenz, Ralf: Reformpädagogik als Systembegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 1992, S.558.

"Die Versuche, dieses Maß im konkreten Staat zu finden und seinen Ansprüchen normative Kraft zuzugestehen, führt zur Depotenzierung des Menschen, degradiert ihn zum Untertan staatlich-politischen Wollens. Das bedeutet nicht nur eine Absage an die Theorie von Menschenbildung im Sinne von Selbstständigkeit und Mündigkeit; das bedeutet auch eine Gefährdung des Staates selbst".⁸⁰

In weiterer Folge argumentiert er, daß der Staat, der Bildung geringschätzt und den Menschen zum seelenlosen Funktionär degradiert, den Gedanken der Demokratie geradezu pervertiert. Dies ist auch dann der Fall, wenn an die Stelle von Legitimation die Herrschaft des Zeitgeistes tritt, die Macht der Öffentlichkeit.

Deweys spezifische Auffassung von Freiheit und Demokratie war stark von der **Frontier - Mentalität** geprägt, als konkret praktizierte Lebensform verstanden, die sich aus der Tatsache der wirklichen Gleichheit aller Menschen im gemeinsam zu zähmenden Westen ergeben hat. Es handelt sich dabei um jene mit dem Pioniergeist und dem Traum von den unbegrenzten Möglichkeiten verbundene egalitäre Demokratie. Wenn auch der Westen mit vielerlei Ungerechtigkeiten, Ausbeutung und Unterdrückung verbunden war, so hat die Herausforderung des grenzenlosen Seins doch als ein gewaltiger Gleichmacher gewirkt, und aus diesem Schmelzriegel der unterschiedlichsten Sprachen, Kulturen, Gewohnheiten, Handlungsweisen, Religionen usw. erwuchs die Notwendigkeit einer Regierungsform, die grundsätzlich gleichberechtigt miteinander kooperierenden Gleichen angemessen und würdig war. Eine solche Regierungsform mußte zwar die Bedürfnisse der verschiedenen Gruppen anerkennen, vor allem aber die **Rechte des einzelnen Individuums in höchstem Maße respektieren**. Die nordamerikanische Verfassung beinhaltet ja das **verbürgte Recht auf individuelles Glück**. Die pathologischen Formen dieser politischen Lebenseinstellung von Glücksstreben und Selbstverwirklichung werden bewußt in Kauf genommen. Dieser Pioniergeist rechtfertigt vieles und macht manche Überzeugung verständlich.

Deweys Grundüberzeugung zufolge können demokratische Gesellschaftsziele nur erreicht werden, wenn die **Schulen als embryonale Gesellschaften** ganz von diesem Geiste erfüllt sind und sich durch und durch demokratischer Methoden bedienen. Diesem Prinzip folgend entwickelte sich Anfang des Jahrhunderts die "Progressive Education", und **Carl Rogers** fordert heute eine schulische Atmosphäre, die ein **Höchstmaß an individueller Selbstverwirklichung gestattet**. Inwieweit dieser Tendenz gegenüber noch Verständnis angebracht ist, soll im letzten Teil der Arbeit ausführlicher diskutiert werden.

⁸⁰Heitger, Marian: Der Mensch, als gemessenes Maß. In: Der Mensch, -das Maß der Bildung.? Tyrolia Verlag, A. Wenger Hadwig(hrsg.), Innsbruck/Wien 1994, S.112.

Positive Intentionen sind **Dewey** nicht abzusprechen, wenngleich er von einem geradezu **missionarischen Drang zur Gesellschaftsveränderung** getrieben schien, der - in seiner Zeit zwar verständlich - bisweilen stark marxistische Züge hatte. In diesem Zusammenhang scheint es mir angebracht, auf Winfried Böhms Vergleich mit marxistischen Kritikern zu verweisen, die das Ideal einer individualistisch orientierten Demokratie nicht in Frage stellen⁸¹, sondern lediglich bemängeln, daß die kapitalistische Struktur der Konsumgesellschaft die Schule daran hindert, diese echte nordamerikanische Lebensform stärker zu kultivieren und wirkungsvoller einzuüben.

⁸¹Böhm, Winfried: J.D-oder: Die Vergottung von Wissenschaft u.Technologie. In: Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. (Hrsg) M. Heitger und A. Wenger. Schöningh. Paderborn 1994, S.356.

4.3 DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN WISSENSCHAFT, ETHIK UND BILDUNG BEI JOHN DEWEY

WISSENSCHAFT UND MORAL - DEWEYS HOFFEN AUF SOZIALEN UND POLITISCHEN WANDEL

Dewey beklagte immer wieder die kontrastive Gegenüberstellung von **Wissenschaft und Moral** in der traditionellen Philosophie, wonach das Reich der Ideale und Götter ein Reich von fixen, unbeugsamen und absoluten Werten darstelle. Für ihn ist es dieser intellektuelle Irrtum, der für den großen Unterschied zwischen unseren Meistern der physikalischen Welt und unserem Scheitern in sozialen, politischen und psychologischen Angelegenheiten verantwortlich zeichnet. Der wissenschaftliche Fortschritt in den Dreißigerjahren hatte zwar medizinische Meisterleistungen ermöglicht, aber der Bevölkerung auch Arbeitslosigkeit, viel Leid und Krankheit beschert.

Er betrachtete das menschliche Wesen als Organismus, der den **Naturgegebenheiten** ausgesetzt und von **Kulturdeterminanten** in seiner Umgebung bestimmt ist. Welche Auswirkungen hatte nun sein Naturalismus auf sein **politisches und soziales Denken**? Schon im biographischen Teil wurde auf Sidney HOOK, einen seiner Bewunderer und Dissidenten verwiesen, den glühenden Sozialisten, der aber auch als Schüler von Morris COHEN vom City College in New York und Bertrand RUSSEL in Erscheinung getreten war. Russell und Cohen arbeiteten aus einer skeptischen und analytischen Position mehr empirisch im traditionellen Sinne von John Locke, David HUME und John Stuart MILL. Sidney Hook hingegen drängte Dewey immer wieder, seine sozialen und politischen Ideen von der Metaphysik und einer Religionstheorie zu trennen.

Sidney HOOK, a *streetsmart socialist*⁸² von Brooklyn, gründete mehrere marxistische Arbeitergruppen, die für einen *libertarian socialism* eintraten. Mehrfach bemühte er sich, Dewey als liberales Aushängeschild zu gewinnen, weil er sah, daß der **Pragmatismus** eine sehnlichst benötigte intellektuelle **Basis für den kritischen Humanismus** des jungen Marx bot. Nur mit Deweys Bereitschaft, einen religiösen Aspekt zu bewahren, kam Hook nicht zurecht. Deweys Pragmatismus sollte die Sackgassen und Irreführungen der traditionellen Philosophie beseitigen und er vertrat die Ansicht, daß die Philosophie mit einer naturwissenschaftlichen Annäherung an die Welt leben lernen muß. In *Reconstruction in Philosophy* hält er fest: "*Philosophy is still addicted to the idea that the realm of idea is fixed, eternal, static, the realm of Being, or the One, presided over by the unmoved mover.*"

⁸²Ryan, Alan: *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. Norton, New York 1996, p.230.

Die (Natur-) Wissenschaft habe die Philosophie von dieser Abhängigkeit befreit, und sein Loblied auf die Technologie kommt im folgenden Zitat am besten zum Ausdruck: "science is an experimental activity, in which we manipulate things and instruments and theories in order to comprehend nature better."⁸³

Daraus resultiert seine Überzeugung, daß die technischen Wissenschaften einen enormen Beitrag zur Veränderung der Umwelt geleistet haben, während die Ethik keinen vergleichbaren Fortschritt gemacht hat.

Deweys krampfhaftes Bemühen, die Grundhaltung und Ansichten der **praktischen Wissenschaften mit denen der kontemplativen** ästhetischen Wertschätzung zu **versöhnen**, kommt im folgenden Zitat zur Geltung:

"So wie die neue Wissenschaftsmethode das Reich der fixen theoretischen Rahmenbedingungen verlassen hat und in das der experimentalen Hypothese eingetreten ist, so hat auch die Ethik das Reich der fixen, ewig gültigen Prinzipien verlassen und ist in das **Reich der Daumenregel** eingetreten, wo situationsbedingtes einfühlsames Denken herrscht und der Eigenheit des partikulären Kontexts Rechnung getragen wird."⁸⁴

Diese Auffassung erläutert er mit dem Hinweis, daß wir ohne Anwendung der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse zu Opfern von Naturgewalten werden würden, ohne Berücksichtigung der letztgenannten würde aber die Menschheit eine Rasse von ökonomischen Monstern werden, unentwegt im Wettstreit mit der Natur und untereinander. (Wie sehr einander die ökonomischen Bedingungen von damals und nun zur Jahrtausendwende ähneln!) Daher **fordert** er eine **Balance von materieller und spiritueller Aktivität**.

Was man bei Dewey allerdings vermißt, sind, laut Ryan, die sogenannten *axiomata media*, gemäßigte Prinzipien, die das große Anliegen mit dem besonderen Fall verbinden. Der belehrende Ton kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß seine **ethisch-moralischen Überlegungen kein schematisches Elaborat** etwa in der Art von Kant oder später Rawls aufweist. Grundsätzlich weist es starke Züge von William JAMES' alter Beobachtung, daß *the formation of habit* die wichtigste Eigenheit des menschlichen Lebens ist, auf und verbindet diese mit der Peirce'schen Behauptung, daß Denken - in der Bedeutung von artikuliertem und bewußtem Gedanken - dann eintritt, wenn Gewohnheitsmuster sich nicht mehr als erfolgreich herausstellen und wir somit unsere Problemlösung neu überprüfen müssen.

⁸³Dewey, John: *Reconstruction in Philosophy*, 2d ed. New York 1948, ch.V., p.125-126.

⁸⁴cf. Ryan, Alan: *ibid.*, p..231.

Deweys Ausführungen in *Human Nature and Conduct* belegen, daß er kein besonderes Interesse an David HUMES Skeptizismus hatte, sondern nur Interesse an seiner naturalistischen Philosophie zeigte. Er übernahm aber Humes konstruktive Idee, daß die Kenntnis der **menschlichen Natur** einen Plan von allen **menschlichen und sozialen Themen** biete, und ergänzte, daß wir mit dieser Karte unseren Weg "intelligent" durch alle komplexen Wirtschafts-, Politik-, Glaubensphänomene etc. finden können. Auch die menschliche Natur biete einen Schlüssel zu den Wissenschaften. Für Deweys Geschmack schrieb HUME zuviel der menschlichen Psyche zu und zuwenig der Provokation unseren Erfahrungen; im Grundsatz aber stimmte Dewey mit HUME überein, wenn er von *a natural history of belief, desire, and morality* spricht. Dewey war KANT gegenüber nicht feindselig gesinnt, aber er wollte ihn reinterpretieren. Viele Kritiker werfen ihm vor, das Wünschenswerte zum Gewünschten reduziert zu haben, doch reflektives Wünschen beinhaltet ethisches Urteil.

Für Dewey war menschliche **Freiheit eine Angelegenheit von Intelligenz, nicht des Willens**, allerdings verstanden als Folge von Intelligenz. Und dennoch macht er eine Konzession gegenüber der klassischen rationalen Auffassung, nämlich daß Freiheit als Fähigkeit, uns selbst durch die Vernunft zu führen, verstanden wird, und daß die Vernunft im Werk der Schöpfung festgeschrieben steht.

Deweys besonderes **Interesse an der Gemeinschaft** schimmert bei seiner **Moralphilosophie** durch, wo er die soziale Gruppenzugehörigkeit betont, die fast einen religiösen Charakter erlangt und an DURKHEIM erinnert, der eine gesellschaftsaffirmative Haltung unter der Führung von Gott als Ideal propagiert. Es fällt auch auf, daß Dewey einen tiefen Haß gegenüber dem orthodoxen Glauben entwickelt hat, auch wenn er nie zu einem aggressiven Atheismus wie Russell neigte, aber seine Antipathie gegenüber dem orthodoxen Glauben seiner Mutter hatte sich allmählich gefestigt. Transzendentale Vorstellungen waren für ihn zumindest irreführend, im schlimmsten Fall völlig wertlos mit katastrophalen Folgen. Man könnte Deweys Philosophie auch einen "**Wissenschaftlichen Humanismus**" nennen, in dem die modernen Wissenschaften den Schlüssel zur Wertschätzung der Einheit und Schönheit der Welt darstellen und eine Heimstatt für Humanität verkörpern.

So wie Dewey in *Reconstruction in Philosophy* argumentierte, daß seine Philosophie die **Antwort auf soziale Probleme** ist, die mit gewöhnlichen Lösungen nicht geschafft werden, so bot er *Experience and Nature* als Antwort auf **Antipathien, Antagonismen** und auf vages Unglücksgefühl in der modernen Welt an.⁸⁵ Natürlich bieten die beiden Bücher keine Lösungen an, aber wenigstens intelligente Manöver, um den Schwierigkeiten des Lebens ausweichen zu können.

⁸⁵vgl. Ryan, Alan: *ibid.*, p.266.

Sein **Agnostizismus** kommt in *Quest for Certainty* zum Ausdruck, worin er Sicherheit mit *good enough* mit der Begründung relativiert, daß auch wohl abgewogene Entscheidungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt *absolutely right* schienen, retrospektiv oft relativiert werden müssen. Die hier angewandte **Denkstruktur übernahm er von den modernen Naturwissenschaften**, wo experimentelle Untersuchungsmethoden sich am erfolgreichsten erwiesen. Später wurde das Operationalismus genannt und in seiner Erziehungsphilosophie übernommen. Es war also mehr die wissenschaftliche Methode, die Dewey faszinierte, als die Resultate der modernen Wissenschaften. Er gehörte zu der Geistesströmung des zwanzigsten Jahrhunderts, die es als Hauptaufgabe ansah, die Irrtümer und Illusionen der traditionellen Philosophie auszuräumen.

In *The Quest for Certainty* fordert er seine Leser auf, sich **von dem Wunsch nach Gewißheit zu verabschieden** und dafür akzeptieren zu lernen, daß sie auch ein Gefühl der Gewißheit trotz Ungewißheit verspüren können. Deweys Philosophie, so wird oft behauptet, war schließlich eine Naturalisierung seines Jugendglaubens als *Congregationalist*. Darauf läßt sich streiten. Die Behauptung, daß aber Dewey stets bemüht war, ein religiöses Leben von seinem Glauben seiner Jugend herüberzutragen, kann bedenkenlos aufgestellt werden. Dies ist genau so wenig ein Widerspruch, wie Dewey sein ursprüngliches Hegelverständnis später mit ähnlicher Vehemenz von sich wies. Dewey predigte Atheismus, eine Welt ohne Götter, dafür erlangte bei ihm aber sein Gesellschaftsverständnis einen fast religiösen Charakter.

DEWEYS ANGEWANDTE SOZIALPHILOSOPHIE

Deweys philosophisches **Interesse** wandte sich mit aller Entschiedenheit dem Menschen in seinem **sozialen und politischen Leben** zu. Von seiner naturalistischen Position her sieht Dewey die menschliche Natur weder als gut noch als schlecht an, sondern betrachtet sie als das Ergebnis einer kulturellen Evolution. Das Individuum verändert seine Umgebung und wird selbst von ihr verändert. Alles befindet sich in fortwährendem Wandel, aber dieses beständige Fließen läßt sich in **sozialen Fortschritt** verwandeln, wenn der Mensch mit Hilfe der Wissenschaft eingreift, sich des reflektierenden und problemlösenden Denkens als eines Instruments bedient, und zwar zur freien Gestaltung einer besseren gesellschaftlichen Ordnung.

Leider haben so viele Kritiker, selbst viele seiner Anhänger, diese Tatsache nicht erkannt. Denn dieser Fehler führte zu oberflächlicher Akzeptanz oder zu Simplifizierungen seiner Ansichten, wie "*the child-centred school*", "*I teach children, not subject matter*," "*learning by doing*", und damit zu Fehlinterpretationen auf der einen Seite, auf der anderen zu

irreführender Kritik wie ("the easy philosophy of life adjustment," "country-club existentialism," "directionless activity").

Deweys Erziehungsprinzipien können aber nur in Zusammenhang mit seiner ganzen Philosophie verstanden werden. Jede bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Dewey erfordert eine eingehendere Beschäftigung mit seinen philosophischen Grundprinzipien, wenn sie Gültigkeit haben soll. Diese Prinzipien, Anleitungen und Kontroversen, die daraus resultieren, sind heute noch genauso relevant wie damals, als sie am Bildungshorizont zur Jahrhundertwende auftauchten.

Sein überwältigendes Vertrauen in die **empirischen Wissenschaften** und die **Technologie** sowie in die politischen Ideale von Freiheit und Demokratie ergaben einen **pragmatischen Optimismus**, der sich auch aus dem "*frontier spirit*" erklären läßt. Über das verbürgte Recht auf individuelles Glück und das egalitäre Prinzip, verankert in der amerikanischen Verfassung, wurde im vorangegangenen Kapitel, das "Demokratie und Bildung" gewidmet ist, reflektiert.

Dieser nordamerikanische **Pioniergeist** erklärt sich auch aus der immer weiter nach Westen verschobenen Grenze des menschlichen **Eroberungsdranges**, einem vorwärtswälzendem Gletscher gleich, der alles, was sich ihm in den Weg stellt, zermalmt oder als gewaltige Moräne vor sich hertreibt. Der rücksichtslose Kampf ums Überleben begünstigte die Tatsache, daß der in den USA verbreitete **Puritanismus und** eben erst entstandene **Pragmatismus** ein dauerhaftes **Bündnis** eingingen. (Es bedarf keiner großen Phantasie, dieses Bild vom Gletscher auf die heutige technologisierte Wirklichkeit zu übertragen, doch auf die Auswirkungen auf das Zeitalter der Moderne und Postmoderne möchte ich erst im letzten Teil meiner Arbeit ausführlicher eingehen.) Damit kam es zu einer Säkularisierung der amerikanischen Lebensauffassung und Weltanschauung, die in der Folge zur Diskussion steht.

Daher kann man Deweys Konzeption von der Beziehung zwischen Wissenschaft und Ethik wohl als den revolutionärsten Aspekt seines Gedankengebäudes bezeichnen. Schon sehr früh in seiner Schaffensperiode stellte er diese Beziehung her, seine erste Aussage diesbezüglich geht auf seinen 1903 veröffentlichten Aufsatz *Logical Conditions for a scientific Treatment of Morality* zurück. Die Prämisse ist einfach: Moral sollte nicht einer eigenen Sphäre angehören, die sich von der Welt der Fakten unterscheidet. Er ist überzeugt, der **Akt des Wertens ist ebenso der wissenschaftlichen Behandlung zugänglich**, denn genauso wie Entscheidungen auf jedem Gebiet des Bemühens Kriterien und Rechtfertigung erfordern, was mit speziellen Untersuchungen erfüllt werden kann, genauso sind für Dewey Urteile in der moralischen Sphäre nicht zu unterscheiden von denen in der Wissenschaft oder in praktischen Angelegenheiten, daher *continuous*, um seine Worte zu gebrauchen. Dieses Prinzip der

continuity, dessen Basis wiederum der zentrale Glaube an die wissenschaftliche Vorgangsweise darstellt, ist in all seinen Schriften erkennbar. Daher können wir zusammenfassend vier durchgängige Aspekte zu seiner Ethik festhalten:

1 **Genauso wie wissenschaftliches Forschen vom psychologischen Faktor *doubt* ausgeht, so geht ethisches Handeln vom Wunsch und der *confusion* aus.** Damit wird Ethik in einen naturalistischen Rahmen gegossen. Moralisches Handeln beginnt mit Bedürfnis, setzt sich fort durch Überprüfung von projizierten Konsequenzen und endet in Zufriedenheit. Dieses naturalistische Grundgerüst ist nicht neu für Dewey. Es ist so alt wie die Philosophie selbst und fand seinen populärsten Ausdruck im **Utilitarismus von Bentham und Mill**, die nach einem hedonistischen Maßstab (*calculus*) riefen, um die wahrscheinlichen Folgen moralischen Handelns zu messen, und die sich auf naturalistische Vergnügen als Basis für *value* konzentrierten. Für Dewey hingegen ist die Formel nicht so einfach, sondern viel komplexer. Die Dewey'sche Theorie geht über den bloßen Naturalismus hinaus, indem er die wissenschaftliche Methode selbst als Kriterium für value beschwört.

Das menschliche Glück ist für **Bentham** identisch mit dem behaglichen Vergnügen, das mehr oder weniger bewußt das Verhalten der Menschen bestimmt. Darum erweist sich das Glück als einziger Maßstab für die Moral und die Gesetzgebung.

John Stuart Mill, der der Bentham'schen Doktrin "der größten Wohlfahrt für die größte Zahl der Menschen" verpflichtet war, war von der sozialen Nützlichkeit der persönlichen Freiheit überzeugt und verteidigte diese bedingungslos. Als er sah, daß die soziale Frage eine immer größer werdende Bedeutung bekam, nahm er sich der Anliegen der Arbeiterklasse an, ohne sie zu romantisieren. Ebenso trat er für das Frauenstimmrecht (1867) und die Menschenrechte ein. Sozialistische Siedlungsgemeinschaften (z.B. Harmonisten) in den Vereinigten Staaten, denen genauso kurze Lebensdauer beschieden war wie dem kommunistischen Jesuitenstaat in Paraguay, waren vom Utilitarismus eines John Stuart Mill geprägt: Dieser utopische Sozialismus beruht auf christlicher Nachsicht und wahrer Liebe zueinander. Dies kann ihrer Meinung nach in der kommunistischen Gemeinschaft leichter gepflegt und ausgeübt werden als in der isolierten Gesellschaft. Die Kraft der menschlichen Selbstsucht erwies sich aber schon nach kurzer Zeit stärker als der utopische Glaube an die rein ideellen Wahrheiten einer selbstlosen Humanität.

Der Glaube, demzufolge die Nützlichkeit oder das Prinzip des größten Glücks das Fundament der Moral bildet, besagt, daß Handlungen in dem Maße gut sind, als sie Glück vermitteln, und schlecht, wenn ihr Ergebnis das Gegenteil von Glück ist. Das Wort Glück bedeutet Vergnügen oder Abwesenheit von Leiden; das Wort Unglück besagt Leiden und Abwesenheit von Glück.⁸⁶

⁸⁶vgl. Störig ,Hans Joachim: Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Stuttgart 1962., S..543 f.

2 Sein Hauptanliegen ist es, die **Trennung zwischen Mitteln und Zielen**, diese Dichotomie, die die Philosophie seit der Antike verfolgt, **aufzuheben**. Nicht nur **zwischen ethischer Sphäre und praktischem Nutzen**, sondern auch **zwischen Ziel und Weg** gibt es für ihn **Kontinuität**. Um den Bezug dramatisch darzustellen, nennt er es ein *continuum* von *ends-means*, womit er die traditionelle Ordnung umkehrt und gleichzeitig verschmelzen läßt. Für ihn gilt: Ziele sind projizierte Folgen von Handlung in realer Erfahrung, nicht losgelöste Zustände, die in die Zukunft gehören, mit zu erwartenden Erfahrungen. (*ends-in-view*). Er verwendet dabei wieder bewußt die Bindestriche, um die Unmittelbarkeit zu moralischen Zielen zu unterstreichen bzw. herzustellen. Wie ein Wissenschaftler eine Lösung für ein Problem sucht, um Zweifel zu eliminieren, sucht das Individuum in einer ethischen Situation ein *end-in-view*, das ihm einen vorläufigen Zustand der Ruhe versichert, *a sense of completeness*, einen vorläufigen Abschluß.

3 Die Bedeutung von **Gewohnheit im Verhalten** versteht jeder Psychologe. Diese Gewohnheit vermittelt **Stabilität**, genauso wie **Rigidität**. Da aber keine Gewohnheiten oder Überzeugungen alle Situationen zufriedenstellen können, können rigide Gewohnheitsmuster nur zur **Stagnation** führen. Eine ähnliche Situation tritt für Dewey in der Ethik auf. Es muß Kriterien fürs Handeln geben, und diese Kriterien müssen supra-personal und rechtfertigbar sein, aber sie können sich nicht nur auf Tradition, Intuition oder Autorität berufen. Sie können auch nicht damit gerechtfertigt werden, indem sie sich auf eine andere Sphäre berufen. Zur selben Zeit müssen sie flexibel, anpassungsfähig und offen für Veränderung sein.

Der einfache Naturalismus eines Bentham und Mill erfüllte diese Bedingungen in einigen Punkten nicht. Er konzentrierte sich auf den einen Faktor des Glücks auf Kosten aller anderen. Dabei vernachlässigte dieser eine Vielzahl von subtilen und paradoxen Formen der Zufriedenheit. Der Kardinalfehler, der seiner Ansicht nach dabei begangen wurde, war *desired* mit *desirable* gleichzusetzen, wobei Erstrebenswertes mit Guten verwechselt wurde. Weil zwischen *satisfying* und *satisfactory* nicht unterschieden wurde, wurde kein adäquates Bewertungskriterium (*criterion for value*) geschaffen.

4 Dewey sah in der **wissenschaftlichen Methode** der Untersuchung, **vereint mit nationalistischem Bestreben**, eine realistische, flexible und gefestigte (*stable*) **Annäherung an die Ethik**. Wünsche, wenn unter dem Licht von Ursachen und Folgen betrachtet, bleiben nur "de facto", behauptet Dewey. Sie werden transformiert, weil sie der Disziplin der *inquiry* unterworfen werden. Sie werden im Gesamtkontext gesehen. Auf sie wird nicht reagiert, um unmittelbares Glück oder Zufriedenheit hervorzurufen.

Sie werden auf *satisfactoriness* überprüft, indem die wahrscheinlichen Resultate oder Folgen der Wahl für die eine Lösung auf ein moralisches Problem projiziert werden, was Irritation verursacht und die Wahl erzwingt. Man muß also alternative *ends-in-view* prüfen, Hypothesen erstellen, bewußt eine *dramatic rehearsal in imagination* (Bühnenprobe in der geistigen Vorstellung) durchexerzieren und Langzeitfolgen berücksichtigen. Wenn demnach Intelligenz auf eine Situation angewandt wird, wo die Wunschvorstellung zentral ist, dann wird das (*merely desired*) bloß Gewünschte gemessen und beurteilt am (*desirable*) Wünschenswerten. Damit ist für ihn also das bloß *de facto* in *de jure* verwandelt.

Das Kriterium ist, weit entfernt von einer bloßen statischen Meßlatte, die intelligente Methode der Wissenschaft selbst, in all ihrer Komplexität. Und doch, so wie die Wissenschaft *public test* anwendet, um Objektivität und *public verification* sicherzustellen, so versichert die wissenschaftliche Methode in der Ethik **Objektivität in moralischen Urteilen** und öffentlicher Rechtfertigung. Eine wissenschaftliche Ethik bietet ein ähnliches Set von Glaubenssätzen wie die Wissenschaft selbst, einen Glauben, der getestet, akzeptiert und der Veränderung ausgesetzt wurde. Die **Wissenschaft bietet nur wahrscheinliches Wissen**. Die wissenschaftliche Methode in der Ethik stellt Stabilität und *reasonable security* (Beinahe-Sicherheit) zur Verfügung, jedoch keine *certainty* (Gewißheit).

4.3.1 DEWEYS STELLENWERT DER ETHIK IM ERZIEHUNGSPROZESS

Die Beziehungen zur Erziehung liegen auf der Hand. Ethik hat beim Erziehungsprozeß einen zentralen Stellenwert, da sie sich damit beschäftigt, die **Ziele der Erziehung** zu bestimmen, die **Beziehung von Mitteln und Methoden** für jene Ziele herzustellen und eine allgemeine **Klassifizierung von Bildungswerten** zu schaffen. Deweys Hauptrichtung, mit der er sich diesen Zielen nähert, wird von ethischen Prinzipien, die oben erwähnt wurden, kontrolliert.

A Die **Ziele der Erziehung** sind daher **nicht fixiert**. Sie sind **veränderbar** und müssen modifiziert werden in Bezug auf sich verändernde Umweltbedingungen, von denen die wichtigsten die **Veränderungen in der Gesellschaft** sind. Die Hauptziele der Erziehung müssen eher in Prozessen als in statischen Zuständen festgehalten werden - die Förderung von **reflektivem Verhalten**, die **Förderung von Wachstum und Gesundheit**, (*the promotion of growth and health*) soll angestrebt werden. Die Bildung muß sich selbst zum Ziel haben.

Diese Prinzipien wurden von Dewey schon sehr früh in seiner Karriere, in *Ethical Principles Underlying Education, 1903*, aufgestellt. Sie blieben substantiell unverändert während seiner ganzen Laufbahn. In dem erwähnten Artikel behauptet er, daß

B **ethische Theorie zwei Gesichter** hat, einerseits ein **psychologisches**, andererseits ein **soziales**. Dann bezieht er diesen Grundunterschied auf die Bildungstheorie. Bildung muß für die **Entwicklung des Individuums** einstehen und seine **Partizipation an der Gesellschaft** fördern. Das kann nicht durch Missachtung der Individualität geschehen, indem man rigide Muster von sozial bewährtem Verhalten dem Edukanden aufzwingt, denn dies würde seiner Kreativität hinderlich sein und damit seinen einzigen Zugang zu einem eigenen Gesellschaftsbeitrag blockieren.

C Genauso wie es eine **Wechselbeziehung zwischen Freiheit und Disziplin** gibt, müssen auch **individueller Ausdruck und soziale Notwendigkeit** zusammen betrachtet werden. Bildung besteht daher nicht aus der Förderung des Individuums zur vollen Blüte, ohne seine Partizipation (Teilhabe) an der Gruppe zu berücksichtigen, noch besteht sie darin, starre Werte aufzuerlegen. Alle ehrliche Erziehung ist daher befreiend und bedarf sowohl der Freiheit als auch der Disziplin. Ein Hauptziel der Erziehung ist, das **Kind moralisch verantwortlich** zu machen, sodaß es als Erwachsener mithelfen kann, neue Regeln zu schaffen und einigermaßen selbstständig zu werden. Dies kann aber nur geschehen, indem man das Indoktrinieren vermeidet und in der Schule Rahmenbedingungen schafft, wo

D die **Balance zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen** hergestellt wird. Wenn das ein echtes Bildungsziel sein soll, dann müssen Direktive in Form von Prozessen aufgestellt werden, da es keine unantastbaren moralischen Regeln gibt, die das Kind gelehrt werden können. Wenn also das Ziel der Förderung von Freiheit und Verantwortlichkeit ernst gemeint ist, dann darf das Bedürfnis des Kindes, das den Impetus für moralisches Handeln darstellt, nicht unterdrückt werden, sondern es muß genährt, modifiziert und geführt werden.

SCHLUSSFOLGERUNG:

Folglich entsteht aus der ethischen Theorie und der Bildungstheorie für Dewey ein Ganzes. Es gibt **keine "intellektuelle Erziehung" im Gegensatz zu "moralischer Erziehung"**, denn moralische Erziehung, richtig verstanden, ist insofern intellektuell, als sie im reflektiven Denken verankert ist. Intellektuelle Erziehung ist aber ebenso

moralisch, wenn sie sich mit ehrlichen, persönlichen und sozialen Problemen beschäftigt. Es gibt daher keine Formel oder Axiologie, die sich nur auf eine anwenden läßt.

Zu Beginn wurde auf die Wechselwirkung der verschiedenen Aspekte von Deweys Gedankengebäude hingewiesen. Wir haben nun gesehen, wie das Prinzip der Kontinuität in all seinen Schriften stringent durchgezogen wird: Es baut auf der fundamentalen **Beziehung zwischen Zielen und Mitteln** auf und führt **Geist** und **Körper** beziehungsweise **Theorie** und **Praxis**, **Ziel** und **Methode** zusammen, wie das in **Wissenschaft** und **Ethik** evident geworden ist. Dieses Prinzip weitet sich auf die Beziehung zwischen Philosophie und Erziehung aus. Seine Ansicht faßt er in *Democracy and Education* folgendermaßen zusammen:

"Wenn wir gewillt sind, unter Erziehung den Prozeß von fundamentalen, intellektuellen und emotionalen Dispositionen, gerichtet auf Natur und Mitmensch, anzuerkennen, dann kann diese Philosophie sogar als die allgemeine Erziehungstheorie definiert werden."⁸⁷

Aufgrund dieser **dynamischen Beziehung zwischen Bildungstheorie und den Grundprinzipien seiner philosophischen Denkweise** finden wir in seiner Erziehungsphilosophie ein zuvor nie dagewesenes Beispiel von theoretischen Prinzipien, die in der Praxis jeweils erprobt werden, und andererseits ein Set von Erziehungsrezepten, die allesamt klar und direkt auf allen Ebenen gerechtfertigt erscheinen. So finden wir zum Beispiel in seiner Theorie der Methodik eine Rechtfertigung in den psychologischen Prinzipien, die auf einer Theorie des Geistes beruhen. Diese basiert letztlich auf einer **fundamentalen philosophischen Doktrin der evolutionären Anpassung**. Damit haben wir eine Erziehungstheorie, die sich voll auf Grundprinzipien bezieht, die dann auch vertikal *continuous* ist. Aber, wie wir gesehen haben, ist sie auch horizontal *continuous*, insofern als die psychologischen, logischen, ethischen und ästhetischen Komponenten miteinander verschmolzen sind. Dies trifft bei jeder beliebigen Vorgangsweise genauso zu, wie sie bei jeder fundamentalen Philosophie der Wissenschaft anzutreffen ist.

DISKUSSION MORALISCHER UND ETHISCHER ASPEKTE IN DER ERZIEHUNG

Natürlich gibt es viele Gebiete in Deweys Werk, die kritikafällig sind, erst in jüngster Zeit wuchs die Anzahl ernst zunehmender wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Deweys Ansichten, woraus wiederum ein **Richtungsstreit** entstand, wie er in regelmäßigen Abständen die Geister erhitzt. Die Polarisierung von "progressivem" Denken und "traditionellem"

⁸⁷Dewey, John: *Democracy of Education* , Macmillan. New York. 1916, p. 328.

Gedankengut hat schon immer Politiker und Lehrplanreformer beschäftigt, wann immer der gesellschaftliche Wandel dies erforderte.

Die instrumentalisierte **How-to-do-Erlösungstechnologie**⁸⁸ führt zu einem positiven Denken und verspricht Resultate. Das nahezu **unbegrenzte** (göttliche) **Vertrauen Deweys in die Methoden des Fortschritts** führte aber dazu, daß er für jedes konkret bedrängende Problem eine **technologische Lösung** anzubieten hatte, bis hin zur **behavioristischen Forderung nach einer Technologie der Verhaltensänderung**. Mit seiner "Chicago School" rief er eine geistige Bewegung hervor, die sich von Grund auf als die "Religion eines militärischen Modernismus" verstand.

Viele Erziehungswissenschaftler erachten John **Deweys How We Think** als eine ähnlich grundlegende Schrift für die **nordamerikanische Erziehungstheorie**, wie sie Platos *Res Publica (Politeia)* für das europäische Erziehungsdenken dargestellt hat. Dies bedeutet, daß Deweys angebotene **Lösung** des Problems von Bildung und Religion als **repräsentativ für westlich modernes Denken** gilt. Daß Dewey einem für die neuenglischen Kolonien höchst typischen religiösen Milieu entstammte (siehe Kurzbiographie in Kapitel 3.1) und - vor allem von seiner einflußreichen Mutter - in einem streng calvinistischen Sinne und im Geiste eines gefühlsgesättigten Pietismus erzogen wurde, von dem sich sein Denken zeitlebens nicht mehr zu befreien vermochte, ist durch die biographische Forschung hinlänglich nachgewiesen worden.⁸⁹

Die **Puritaner** waren beispielsweise fest von der **Verderbtheit des Menschen** überzeugt und glaubten an die **Prädestination** des einzelnen zu Verdammnis oder Heil. Äußerer Lebensorfolg und erreichten materiellen Wohlstand interpretierten sie als schon jetzt offenbar gewordenes und untrügliches Indiz für dereinst zugeteilte Erlösung. Der materielle und berufliche Erfolg wurde als mögliches Zeichen einer bevorstehenden Seligkeit interpretiert, und zwar schon im *hic et nunc*.

Daher ist es verständlich, daß er sich mit Vehemenz **gegen** die religiös bedingten Schuldgefühle aus seiner Kindheit stemmte und der traditionellen **Gesinnungsethik** etwas Meßbares entgegensetzen wollte. Dewey bemühte sich, von Spekulationen und **metaphysischen Werten wegzukommen**. Für ihn wird daher ein ethischer Grundsatz daran geprüft, was eintritt, wenn man ihm gemäß handelt, d.h. ob er sich im Leben und im Zusammenleben bewährt bzw. auszahlt. Diese **pragmatische Ethik** steht natürlich **im Widerspruch zu Kant**. Die für Deweys Denken allgemein und für seine Pädagogik im Besonderen grundlegende Kritik an der Ethik Kants kulminiert genau in dem Vorwurf, Kant

⁸⁸vgl. Böhm, Winfried: John Dewey oder - die Vergottung von Wissenschaft und Technologie, in . *Kanzel und Katheder* (Hrsg, Marian Heitger), Schöningh, Paderborn 1994, S. 351-378.

⁸⁹vgl. Kuklick, B.: *Churchmen and Philosophers. From Jonathan Edwards to John Dewey*, New Haven 1985.

habe den moralischen Wert einer Handlung nach ihren Beweggründen und somit nach der inneren Gesinnung des Handelnden bemessen und nicht nach den äußereren Folgen beurteilt, die sie hervorbringt. Dewey vergleicht die Einseitigkeit einer solchen Gesinnungsethik mit der Einseitigkeit einer rein utilitaristischen Erfolgsethik Bentham'scher Provenienz, und die Kritik solcher Einseitigkeiten könne nur dort ansetzen, wo sie allesamt ihre eigentliche Wurzel hätten - bei Aristoteles. **Für den Pragmatiker ist eine Idee erst durch die Ereignisse, die ihr folgen, wahr.**

Winfried BÖHM sieht darin die Quintessenz von Deweys Ethik, wenn er schlußfolgert:

"Was Dewey unternimmt, ist dabei nichts Geringeres, als der gesamten griechisch-abendländischen Ethik, welche die höchsten menschlichen Güter zu Werten an und für sich erklärt und sie auf diese Weise aus dem alltäglichen Leben und aus der realen Mittel-Besorgung herausgehoben hat, eine neue Ethik entgegenzustellen, die er mit dem Ehrentitel einer "**Ethik der Demokratie**" belegt."⁹⁰

Bislang bestand die Aufgabe der Ethik, **praktische Urteile** aus einer Perspektive herzuleiten, die dem Standpunkt einer **gemeinsamen Vernunft entsprach** und die deshalb für ein menschliches Gemeinwesen als unerlässlich angesehen wurde.

Nachdem aber der **traditionelle Prüfstein der Vernunft nicht mehr anerkannt** und schließlich **mit technischer Zweckrationalität gleichgesetzt** worden war, erwuchs der Verdacht, daß der Standpunkt der Vernunft nicht mehr in der Lage sei, in Fragen zweifelhafter Handlungsorientierung das wirklich Erforderliche zu erkennen und auch zu verwirklichen helfen. Der Zweifel an der Vernunft wurde durch die zunehmende Moralisierung der sittlichen Sphäre gestärkt, die sittlichen Urteile relativiert.

Für Dewey ist die **wissenschaftliche Methode undogmatisch und antidoktrinär**, sie kennt keine Dualismen und zielt nicht auf falsche Gewißheiten (*certainties*), sondern trägt dem Prozeßcharakter von Welt, Mensch und Gott voll Rechnung.

Angesichts solcher Tendenzen überrascht es nicht, wenn sich die Gedanken von Tugend, Recht und Sittlichkeit schließlich verschreckt in die **Innerlichkeit eines bloß formellen Gewissens** zurückziehen sollten. So charakterisiert Jürgen-Eckardt PLEINES das Dilemma gegenwärtiger Ethik treffend:

"Denn nachdem 1. die reine **Moralität** die gottverlassene und geistlose Welt weitgehend **ihrem eigenen Schicksal überlassen** hatte und nachdem 2. im Gegenzug zur protestierenden oder bereits resignierten Moral der nackte Wille die Aufgabe

⁹⁰Böhm, Winfried: John Dewey-oder : die Vergottung von Wissenschaft und Technologie. In: Kanzel und Katheder.(Hrsg.) Heitger M. und Wenger A., Paderborn, 1994, S. 366.

übernommen hatte, die **sittliche Welt den eigenen Interessen zu unterwerfen**, schien alles Sache einer freien Entscheidung zu sein."⁹¹

Es war unverbindlich und fast zufällig geworden, wie man die sittliche Welt interpretierte und wie man mit ihr und den eigenen Bedürfnissen umzugehen gedachte.

In der Folge lamentiert Pleines über die **Vernunftvergessenheit**, beklagt eine **Ethik ohne Metaphysik** und den Abschied vom Prinzipiellen in der Postmoderne. Mit seiner Einschätzung, daß Glück allein nicht alles im Leben sein könne, und daß, wer dem Glück nachjage, nicht nur im Falle des Unglücks bitter enttäuscht werde und schließlich sein Leben verlieren werde, gesellt er sich in den Kreis namhafter Erziehungswissenschaftler und Philosophen wie zum Beispiel Marian HEITGER, der in einer seiner vielen Schriften zur Gegenwartspädagogik zurecht bedauert, daß **Anthropologie zur Biologie verkümmert** und daß Begriffe wie Schuld und Verantwortung, Reue und Vorsatz ihre Bedeutung verlieren, ja sogar als

"Überbleibsel einer repressiven Erziehung diskriminiert (werden), die den Menschen in seiner natürlichen Entfaltung unterdrücken und als Berufung für die Notwendigkeit von Unterricht und Erziehung als Alibi eingesetzt werden, um die Herrschaftsgelüste von Erziehern zu rechtfertigen."⁹²

Die Stringenz der Dewey'schen Erziehungsphilosophie wurde spätestens nach dem Studium seines revolutionierenden Werks *Reconstruction in Philosophy* deutlich. So wie die demokratische Gesellschaft dem jungen Dewey als die potentielle **Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden** erschien, so erblickt der reife Dewey die Hochform der demokratischen Gesellschaft in der **scientific community interagierender und kontinuierlich suchender Forscher**.

Dewey erkennt dieser **Methode universelle Gültigkeit** zu, daher ist sie immer und überall anzuwenden und vermag auf diese Weise auch **versteinerte Dualismen**, wie etwa jene zwischen Wissenschaft und Alltagsleben, **aufzulösen**. Dasselbe gilt natürlich auch für Erziehung und Leben. Lautet die überkommene Auffassung von Erziehung, sie sei eine Vorbereitung auf das (spätere) Leben, und meint auch Schule herkömmlicherweise die Vermittlung von in Lehrstoffen geeister Erfahrung zum Zwecke späterer Daseinsbewältigung, so setzt Dewey dagegen seinen neuen, eben 'progressiven' Begriff von Erziehung (und Schule), der beide in eins faßt und **sowohl Erziehung (und Schule) als auch Leben als**

⁹¹Pleines, J.-Eckardt: Das Dilemma gegenwärtiger Ethik. In: Pädagogik und Ethik. Weinheim 1992, S. 15.

⁹²Heitger, Marian: Der Mensch als gemessenes Maß; Notwendigkeit und Möglichkeit von Bildung. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Bd.12: Der Mensch - das Maß der Bildung? Tyrolia, Innsbruck/Wien 1994, S.114.

Wachstum (*growth*) nimmt. "Da es in Wirklichkeit nichts gibt, worauf sich der Begriff des Wachstums bezieht, ausgenommen weiteres Wachstum, so läßt sich der Begriff der Erziehung keinem anderen unterordnen - ausgenommen weiterer Erfahrung."⁹³

Im **Streben nach** einer möglichst vollkommenen **Beherrschung und Kontrolle der Natur** und der menschlichen Verhältnisse fallen für Dewey nicht nur Religion, Wissenschaft, Alltagsleben und Erziehung völlig zusammen, sondern die Erziehung selber wird zur Religion, und der Einsatz für eine dergestalt *progressive education* erhält geradezu eine gottesdienstähnliche Weihe.⁹⁴

Wird aber Erziehung mit letzter Konsequenz als Erfahrung gedacht, **dann fallen Ziel und Mittel zusammen**. Jede Erfahrung gewinnt bei Dewey aber eine religiöse Qualität, insofern, als sich menschliches Handeln immer für ein Ideal engagiert, somit sieht er auch in der wissenschaftlichen Methode des problemlösenden Denkens orientiert an bedrängenden individuellen und sozialen Problemen eine religiöse Tätigkeit. Also läßt ihn sein besessener Kampf gegen jeglichen Dualismus das Problem der Religion ganz und gar auf die Frage nach der **religiösen Erfahrung** reduzieren.

Für Dewey hat demnach Erziehung

"kein anderes Ziel zu verfolgen, als dieses Denken gleichermaßen und jedermann zum vorzüglich gebrauchten Instrument der Erfahrung und damit der individuellen und sozialen Daseinsbewältigung werden zu lassen, ist diese Erziehung nicht nur Motor des demokratischen Zusammenlebens, sondern auch des gesellschaftlichen Fortschritts und der technologischen Weiterentwicklung in Hinsicht auf eine möglichst vollkommene Beherrschung und Kontrolle der Natur und der menschlichen Verhältnisse."⁹⁵

Aus dieser Sicht fallen Deweys Religion, Wissenschaft, Alltagsleben und Erziehung völlig zusammen, und **Erziehung selber wird zur Religion**.

Dem setzt Böhm entgegen, daß wenn auch Deweys **säkularisierter Glaube** noch so wissenschaftlich untermauert und durch Erfahrung abgestützt ist, "seine Reduzierung der gesamten menschlichen Erfahrung auf problemlösendes Denken und Handeln, die Abkühlung aller zwischenmenschlichen Beziehungen auf wissenschaftsorientiertes Interagieren und nicht zuletzt die apodiktische Einnahme einer naturalistischen Position mitsamt dem Sich-Gründen auf die Darwin-Spencer'sche Evolutionslehre **nicht ein geringeres Maß an "Glauben"** voraussetzt als die Annahme der christlichen Schöpfungslehre und das Verständnis des

⁹³Dewey, John: *Democracy and Education*, (dt. Ausg.1947), S.77.

⁹⁴vgl. Böhm, Winfried: John Dewey oder -die Vergottung von Wissenschaft und Technologie, ibid., S. 369-74.

⁹⁵Ebenda, S..374.

Menschen als einer nach dem Ebenbild und Gleichnis eines personalen Schöpfergottes geschaffenen Person."⁹⁶

Es ist schon seltsam, daß es Wissenschaftler gibt, die jene Ungewißheit, die sie ihrem "Fach" gegenüber akzeptieren, ablegen, wenn es um soziale oder politische Doktrinen geht, und auf diesem Gebiet zu "wahren" und unerschütterlichen Gläubigen werden.

Erst in jüngster Vergangenheit löste eine Pressemeldung aus der Genforschung heiße Diskussionen aus, und täglich stoßen wir auf neue Reflexionen. Schottischen Wissenschaftlern ist es gelungen, einem erwachsenen Schaf eine Eizelle zu entnehmen, zu manipulieren und in ein anderes Schaf zu verpflanzen, das "Dolly" zur Welt brachte. Der Alpträum des 21. Jahrhunderts, einen Menschen herzustellen, scheint nun möglich. Aldous Huxleys *Brave New World* läßt grüßen, und wir fragen uns, wann die Ethik der Wissenschaft einsetzt und ob wir die wissenschaftliche Neugierde nicht begrenzen müssen.

Patrick Dixon, Autor des Buches *The Genetic Revolution*, warnt vor der Illusion, daß sich die Wissenschaft aus ethischen Gründen Schranken auferlegen werde. "Was immer wissenschaftlich getan werden kann, wird getan, von irgend jemandem, irgendwo, irgendwann."⁹⁷

Genauso wie "Der Weg ist das Ziel" zur stehenden Phrase geworden ist und kaum mehr hinterfragt wird, so stößt man ständig auf die kaum widerlegbare Binsenweisheit: Es gibt keinen Fortschritt ohne Fehlentwicklungen! Freilich, die Kosten sind bisweilen so hoch, daß manche am liebsten auf den Fortschritt verzichten möchten.

Die Bereiche Ethik und Politik, Recht und Moral, die im klassischen Denken eine Einheit bilden, treten auseinander, lösen sich in autonome Gebilde auf. So ist die Wirtschaft nicht länger traditionellen oder moralischen Geboten (z.B. dem "gerechten" Preis) unterworfen, sondern ein autonomes, eigenen Gesetzen unterworfenes Geschehen innerhalb eines in sich geschlossenen Bereichs geworden, und die Wirtschaftswissenschaft wird zu einer Reihe in sich geschlossener, von den Institutionen abgelöster Gleichungen. So kommt Daniel Bell zum Schluß:

"Innerhalb der Kultur löst sich das Ästhetische vom Moralischen, und das Bestreben, zu experimentieren und das Neue bis in alle Einzelheiten zu erkunden, kennt keine Grenzen, das Sinnliche und das Schockierende unterliegt keinerlei Einschränkungen, es gibt 'nichts Heiliges'. Im politischen Gemeinwesen ist das Recht unabhängig von der

⁹⁶Ebenda, S..375.

⁹⁷Böcker, Cornelia: Gentechnik: Hello Dolly, willkommen in der schönen neuen Welt, in: *Die Presse*, 28.2.97.

Moral: Es ist reines Formalrecht, das die Spielregeln festlegt, nach denen die Individuen frei aushandeln können, wie sie sich einigen wollen, und so wird im wirtschaftlichen Verkehr wie im Sexualverhalten die Moral zur Privatsache.⁹⁸

Ist eine Rückbesinnung auf transzendenten Werte erst wieder aktuell, wenn das Ende der Machbarkeit in allen Lebensbereichen droht?

⁹⁸Bell, Daniel: Zur Diagnose der Moderne. Piper. München 1990, S. 27.

4.4 DEWEYS WISSENSCHAFTLICHES VERNUNFTVERSTÄNDNIS

Unter **instrumenteller Vernunft** versteht Charles TAYLOR "die Art von Vernunftmäßigkeit, derer wir uns bedienen, wenn wir die wirtschaftlichste Anwendung der Mittel zu einem bestimmten Zweck abwägen. Höchste Wirksamkeit und das beste Kosten-/Leistungsverhältnis sind das Maß ihres Erfolgs."⁹⁹ Diese Art des Denkens wird oft auch als positivistisches Denken, 'technische Vernunftmäßigkeit' oder 'technologische Vernunft' bezeichnet.

Es ist allgemein bekannt, daß KANT in den metaphysischen Fragestellungen die Anerkennung der Grenzen der **theoretischen Vernunft** als menschliches Wesensmerkmal sieht, was dem eben zitierten Verständnis diametral gegenübersteht. Seiner Auffassung nach muß die Vernunft über nicht wissenschaftliche Bereiche Rechenschaft ablegen - wie dies auf die Moral zutrifft. Moralisches Handeln in der Erziehung bedeutet aber die Fähigkeit und Bereitschaft zum Argumentieren, zum Dialog, durch das Anerkennen des Rechtes auf Gegen- und Eigenargumente des anderen zu entfalten. Vertreter der Allgemeinen Pädagogik, die verwandte Gedankengänge weder leugnen können noch wollen, verweisen auf die Unverzichtbarkeit, auf die Urteils- und Verantwortungsfähigkeit des Individuums im pädagogischen Prozeß, damit manipulative Fremdbestimmung gebannt bleibt. Selbstbestimmung und Mündigkeit sind selbstverständliche Forderungen der Allgemeinen Pädagogik, damit die Dignität der Person und das Recht auf die unwiderrufbare Einmaligkeit derselben erhalten bleiben. Marian HEITGER, ein Hauptvertreter der transzentalphilosophischen Pädagogik, definiert seine Auffassung von Allgemeiner Pädagogik treffender, wenn er sagt: "Allgemeine Pädagogik als Anwalt der Personalität des Menschen, als Anwalt seiner Freiheit und Würde definiert Erziehung unter der Absicht auf Moralität und Sittlichkeit."¹⁰⁰

Diese Auffassung steht natürlich nicht in Einklang mit John Deweys lebenslangem Kampf gegen absolute Wahrheiten und damit gegen das traditionelle Verständnis von Vernunft. In seinem Rückblick auf die 'Erneuerung' seiner Philosophie (1948) nach über 25 Jahren bemüht er sich, Antworten auf soziale Probleme in "*Reconstruction of Philosophy*" zu geben, sein Ersetzen von 'Vernunft' durch 'Intelligenz' zu begründen und zu interpretieren. Darin verteidigt er auch die technologische Problemlösungsmethode gegenüber der heftigen Kritik aus dem traditionellen Lager mit folgendem Wortlaut:

⁹⁹Taylor, Charles: *The Malaise of Modernity*, Anansi, Ontario 1991, S. 5.

¹⁰⁰Heitger, Marian: Von der Unverzichtbarkeit 'Allgemeiner Pädagogik' für den Bildungsauftrag der Universität von heute, Wiener Universitätsreden , Neue Folge 5, WUV 1996, S. 20.

"Wenn 'Intelligenz' als Synonym für das gebraucht würde, was eine wichtige Schule der Vergangenheit 'Vernunft' oder 'reinen Intellekt' nannte, wäre die Kritik mehr als gerechtfertigt. Aber das Wort benennt etwas ganz Verschiedenes von dem, was als das höchste Organ oder 'Vermögen' angesehen wurde, letzte Wahrheiten zu begreifen. Es ist eine Kurzbezeichnung für große und stetig anwachsende Methoden der Beobachtung, des Experiments und des reflektierenden Schließens, die in sehr kurzer Zeit die physiologischen Bedingungen des Lebens revolutioniert haben, die aber bis jetzt noch nicht für eine Anwendung auf das entwickelt worden sind, was selbst spezifisch und grundlegend menschlich ist."¹⁰¹

In der Folge bezeichnet er Intelligenz als 'Neuling', der sich selbst im physischen Bereich der Forschung bislang nicht in den verschiedenen Aspekten des menschlichen Schauplatzes entwickelt hat. Daraus folgert er, daß

"die vorzunehmende Erneuerung nicht darin besteht, "Intelligenz" als etwas Fertiges anzuwenden. Sie besteht darin, "die Art von Methode (die Methode der Beobachtung, die Auffassung von der Theorie als einer Hypothese und die experimentelle Überprüfung), durch die das Verständnis der physischen Natur auf seine gegenwärtige Höhe gebracht worden ist, auf die Erforschung menschlicher und moralischer Gegenstände zu übertragen."¹⁰²

Der traditionelle Prüfstein der Vernunft wird demnach nicht mehr anerkannt, Dewey ersetzt aber - wie das obige Zitat belegt - nicht einfach 'Vernunft' durch 'Intelligenz', sondern übersieht dabei auch die Gefahren, die jede hypothetische Fragestellung (siehe 4.1 - die dritte Stufe des reflektiven Denkens) in sich birgt: einerseits die Projektion eigener Vorstellungen - was einer Fremdbestimmung gleichkommt - andererseits eine bewußte oder unbewußte Instrumentalisierung für politische oder soziale Zwecke. Damit entsteht ein weiterer Widerspruch zu Deweys Forderung, wonach die Schüler von Objekten zu Subjekten des Lernprozesses werden sollen (siehe 3.3). In der Pädagogik bedeutet das dann auch einen Verlust der Absicht auf Bildung zur Mündigkeit.

Von der irritierenden Erfahrung des immer schneller werdenden Wechsels von Behauptung und Widerlegung, sei das nun Fortschritt oder Verfall in Wissenschaft, Kunst, Kultur, Sitte und Brauchtum, kann jeder Erwachsene mit Erinnerungsvermögen berichten. Keine Erkenntnis ist von Dauer, alles unterliegt fortwährender Veränderung. Von einer den Augenblick überdauernden Geltung auch der pädagogisch-wissenschaftlichen Aussagen ist kaum noch die Rede. Der Neuigkeitswert einer Theorie wird heute oft höher eingeschätzt als

¹⁰¹Dewey, John: Die Erneuerung der Philosophie, dt. Übers. Junius, Hamburg 1989, S. 13., orig. 1920.

¹⁰²ebenda , S.13 f.

ihre Wissenschaftlichkeit. Daher plädiert Marian HEITGER für eine **Orientierung, die so allgemein ist, daß sie für alle Menschen zu allen Zeiten müßte gelten können.** Diese Orientierung könne bei Anerkennung von Pluralismus und Geschichtlichkeit nur im Denken selbst gefunden werden. "Das ist keine Tautologie, sondern die Behauptung eines Telos der Vernunft, das im Denken des Denkens zu entdecken ist. Dieses Telos zeigt sich im Anspruch allen Denkens, richtig sein zu wollen, also in seiner Beziehung auf Geltung."¹⁰³ Diese Beziehung ist eine normative Vorgabe, weder an Alter, Geschlecht, Klasse oder Rasse gebunden.

Kehren wir nochmals zurück zu Deweys Zitat, aus dem im Gegensatz zu KANT und HEITGER (Schüler Petzelts) eine empirische Vorgangsweise und pragmatische Ethik abzulesen ist. Die Zwanzigerjahre waren geprägt von einer Euphorie über die Vielzahl neuer technischer Errungenschaften, doch der uneingeschränkte positivistische Glaube an den technologischen Fortschritt wurde bald durch die Weltwirtschaftskrise in Frage gestellt. Dewey war in erster Linie Gesellschaftserneuerer und war davon überzeugt, daß durch die Anwendung der wissenschaftlichen Methode eine demokratischere und sozial gerechtere Gesellschaft möglich sei. Aber Kant war kein Empiriker und noch viel weniger ein Positivist. Die tatsächliche Zurückführung der 'Vernunft-im-Allgemeinen' auf eine 'technowissenschaftliche Vernunft' tritt auch nicht während der Aufklärung, sondern mit dem Positivismus auf. Als Hauptvertreter dieser Richtung, die die Wissenschaften auf eine Einheitsformel zu bringen versuchten, sind Auguste COMTE und CARNAP zu nennen, für den pädagogischen Diskurs Felix von CUBE. Ausgeschlossen bleiben damit Vertreter des kritischen Rationalismus, wie Sir Karl POPPER und Hans ALBERT.

"Für die Pädagogik führte das positivistische Programm in der Konsequenz zur Verabsolutierung der Zweckrationalität und zur Rückführung der Pädagogik auf Didaktik, wo für die Reflexion über die zu verwirklichenden Erziehungsziele kein Ort mehr bleibt."¹⁰⁴

Beim Positivismus handelt es sich um eine Metaphysik, die im Wesentlichen zwei Dinge vertritt:

- a) Die Wissenschaft ist die einzige Form des gültigen Wissens;
- b) Die Theorien sind das Ergebnis der zurückführenden (reduktiven) Verallgemeinerung, die sich aus der empirischen Beobachtung ergibt.

¹⁰³Heitger, Marian: Von der Unverzichtbarkeit "Allgemeiner Pädagogik" für den Bildungsauftrag der Universität heute, Wiener Universitätsreden 5, Abschiedsvorlesung, WUV 1996, S.12.

¹⁰⁴Melich, Joan-Carles: Die Grenzen der technologischen Vernunft im erzieherischen Handeln, In: Pädagogische Rundschau 49, Frankfurt 1995, S. 554.

In den letzten Jahren häufen sich aber die Stimmen derer, die die alles überwältigende Anwesenheit des pädagogischen Positivismus in Frage stellen, und das nicht nur aus dem traditionellen Lager. In unserem Jahrhundert stellte zum ersten Mal Max WEBER soziologische Überlegungen zur instrumentellen Vernunftmäßigkeit an. In seinen beiden Werken "Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus" und "Wirtschaft und Gesellschaft" kommt er zur Erkenntnis, daß die Entwicklung der Gesellschaft uns unvermeidlich zu einer Vorherrschaft der instrumentellen Vernunftmäßigkeit führt und, eben deshalb, zu einer Form des Handelns, die sich daraus ableitet: 'das zweckbezogene vernünftige Handeln'. Die Soziologie als Wissenschaft hat sich aber darauf zu beschränken, soziales Handeln zu beschreiben und zu verstehen, keine Werturteile zu bilden. Weber kritisiert also nicht die instrumentelle Vernunft, sondern stellt nur das Soziologische seines Fachbereichs fest.

Dieser neue Forschungsbereich der 'Kritischen Theorie' wird dann in der ersten Phase vornehmlich von Max HORKHEIMER und Theodor W. ADORNO abgedeckt. Während in der Weber'schen Soziologie das Phänomen lediglich verstanden wird, geht es nunmehr darum, es kritisch zu bewerten. Die Kritische Theorie setzt sich zum Ziel, den Reduktionismus der instrumentellen Vernunft anzuprangern und eine theoretische Alternative zur traditionellen Philosophie anzubieten.

Ein Hauptvertreter der zweiten Generation, der dem im westlichen Denken vorherrschenden Positivismus und Neopositivismus ein Ende zu setzen versucht, ist Jürgen HABERMAS mit seiner "Theorie des kommunikativen Handelns"¹⁰⁵

¹⁰⁵ Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Suhrkamp, Frankfurt 1981.

4.4.1 DIE GRENZEN DER INSTRUMENTELLEN VERNUNFT

Die folgenden sechs Thesen möchte ich auf den nachfolgenden Seiten ausführlicher entwickeln:

- 1 **Der Mensch lebt in und durch Wertvorstellungen.** Die Effizienz ist einer dieser Werte, aber nicht der einzige und noch viel weniger der Bezugspunkt, dem sich alle anderen zu unterwerfen haben. Die Wertvorstellung der Effizienz, welche der instrumentellen Vernunft eigen ist, kann demzufolge nicht die Erwartungen der anthropologischen 'Unzulänglichkeit' erfüllen.
- 2 **Die Reduzierung der pädagogischen Vernunft auf instrumentelle Vernunft** ist im Schul- und Universitätscurriculum zu beobachten. Wenn ein solcher Lehrplan das darstellt, was die Erwachsenen als dem Lernen der Kinder dienlich ansehen, dann ist alles unwichtig, was nicht instrumentalisierbar ist, und verdient es demzufolge nicht, unterrichtet zu werden (z.B. Latein etc.).
- 3 **Die pädagogische Vernunft mit der instrumentellen Vernunft gleichzusetzen** hat zur axiologischen **Folge den Verlust des Ansehens jeglicher Wertvorstellung**, die der Effizienz zuwiderläuft und führt somit - wie Habermas es sagt - zur 'Kolonialisierung' aller Bereiche menschlicher Seinsformen, die nicht an der Wertvorstellung der Wirksamkeit ausgerichtet werden können (wie die Moral, die Kunst, die Religion usw.)
- 4 **Die Vorherrschaft der instrumentellen Vernunft führt zum Verschwinden des menschlichen Subjekts** als Schöpfer und Gestalter der Geschichte und der Gesellschaft und lässt es zum Knecht, zum Sklaven der Bürokratie und des Systems werden. Die Lebenswelt stirbt demzufolge in den Klauen der systematischen Unpersönlichkeit.
- 5 **Die "Kolonialisierung"** (Habermas) **der pädagogischen Vernunft** durch die instrumentelle Vernunft bedeutet auch die Verneinung bzw. die Privatisierung des Gefühls und - demzufolge - der Empathie (vgl. Rogers) und des 'Mitverschuldens' im erzieherischen Handeln. Die Erziehung wird unter diesem Gesichtspunkt als eine rein technische Angelegenheit verstanden.
- 6 **Die Schlüsselbegriffe**, derer sich die **instrumentelle Vernunft in der Pädagogik** bedient, sind -außer der 'Vernunftmäßigkeit' verstanden als 'instrumentelle Vernunftmäßigkeit' - Subjekt, Ziele, Zielsetzungen, Bewertung, Wirksamkeit (Effizienz) und Kontrolle. Die auf

die *Paideia* angewandte Kritik der instrumentellen Vernunft verteidigt den Standpunkt, daß es nicht möglich ist, das erzieherische Handeln lediglich anhand dieser Kategorien zu verstehen. Es müssen andere Kategorien und Begriffe herangezogen werden, wie 'kommunikative Vernunft', 'ästhetische Erfahrung', 'Katharsis', 'Leidenschaft', 'Antlitz', 'Leiblichkeit', 'Sich-gegenüberstehen', 'Ineffizienz', 'grundlos', 'Ethik', 'Liebe', 'Improvisation' und 'Mitverschulden'.

Zur ersten These, nämlich daß der Mensch in und durch Wertvorstellungen lebt, wäre festzustellen, daß die neuen Technologien eigentlich gegen das arbeiten, was soziale Werte genannt wird, auch wenn sie das Problem des Zugangs zum 'Lehrstoff' lösen mögen. Das schließt auch das Verständnis demokratischer Prozesse ein. Es reicht nicht, daß Kinder >am Ort ihrer Wahl< lernen. Es geht darum, sie in eine Umgebung zu bringen, welche die Zusammenarbeit fördert, die Sensibilität und Verantwortung für andere. Deshalb ist die Befolgung gewisser Regeln im Zusammenleben notwendig. Im Zusammenhang mit der Lehrerbildung spricht Marian HEITGER von einem 'pädagogischen Ethos', das neben der Qualifizierung didaktischer, organisatorischer, psychologischer oder auch sozialtechnischer Hinsicht ebenso wichtig erscheint. Wenn der Beruf zur Berufung werden soll, dann sind Einstellung und Haltung gefordert, dann gehören Liebe und Anteilnahme, Achtung und Vertrauen, Geduld und Hoffnung als Tugenden zum Lehrersein. "Pädagogisches Ethos verkommt aber unter dem Diktat von Professionalität und Pragmatik zum pathetischen Überbau, beschworen in Sonntagsreden, häufig genug ersetzt durch ideologische Bevormundung."¹⁰⁶

Eine Vielzahl anderer namhafter Pädagogen beschäftigt sich einstweilen mit der Notwendigkeit, die Grundlagen für eine Kritik der pädagogischen Vernunft zu schaffen. Die **zweckbezogene Vernunftmäßigkeit hat andere Formen der Vernunft verschlungen**, wie zum Beispiel die wertbezogene Vernunft. WEBER stellt die Tatsache fest, daß eine Welt, in der die wertbezogene Vernunftmäßigkeit schließlich durch die zweckbezogene Vernunftmäßigkeit kolonisiert wird, zu einem "stahlharten Gehäuse" wird, in dem die Menschenwesen all ihre Freiheit verlieren und zu Robotern in den Diensten einer entpersonalisierten Bürokratie werden. Die instrumentelle Vernunft leitet sich aus der aufgeklärten Vernunft ab, zerstört jedoch deren Ideale.

Eines dieser Ideale ist zweifellos die Wertverschiebung von den Disziplinen zum Subjekt. Erinnern wir uns doch noch an Deweys Hochschätzung jedes Augenblicks im Kind, der nicht verzweckt werden darf. "Erziehung hat kein Ziel außerhalb ihrer selbst: sie ist selbst Ziel, ist Selbstzweck". Die Aufklärung glaubt an die Vernunft; der Positivismus jedoch reduziert die

¹⁰⁶Heitger, Marian: Von der Unverzichtbarkeit "Allgemeinen Pädagogik"..... a.a.O. S. 22.

ursprüngliche aufgeklärte Vernunftmäßigkeit auf ein einseitiges Verständnis derselben. Die analytisch-empirischen Verfahrensweisen dulden nur einen Typus von Erfahrung, nämlich den, den sie selbst definieren. Wir entdecken Bereiche der Unbestimmtheit in der erzieherischen Praxis, die sich den 'Eisenstäben' (Habermas) der instrumentellen Vernunftmäßigkeit entziehen, was selbstverständlich nicht bedeutet, daß sie irrational sind. "Unbestimmtheit ist kein Syndrom für Irrationalität - wenn dem so wäre, wäre die Quantenmechanik irrational -, ebensowenig wie sie ein Äquivalent für 'Willkürlichkeit' (wie Felix Von CUBE es darstellt) und (auch nicht für) Subjektivität ist."¹⁰⁷

In diesem Zusammenhang möchte ich an HERBARTS Grundbegriff der Pädagogik, an "die Bildsamkeit des Zöglings" erinnern und im Sinne HEITGERS die damit verbundene Unbestimmtheit als ein Übergehen zur Festigkeit ebenfalls positiv behaftet verstehen, nicht als Irrationalität oder Willkür verstanden wissen.

Warum tritt diese technologische Sicht der Welt auf? Der Grund ist im 'Ende der Modernität' zu suchen, was nichts anderes als das Ableben der Aufklärung bedeutet. Die Niederlage jeglicher Form des Absoluten heißt bei NIETZSCHE "Gott ist tot" bzw. "Keine Götter mehr" bei Neil Postman. Auch "Das Ende des Subjekts" wird von vielen Autoren (u.a. auch Heitger) thematisiert, beziehungsweise beschworen. Die Kritik der instrumentellen Vernunft verneint nicht die Anwendung der Technik, sondern richtet sich nur gegen den Mißbrauch der technischen Vernunftmäßigkeit. Wir haben bereits den Punkt erreicht, wo die technologische Vernunft die **Wirksamkeit** in einen moralischen Wert verwandelt und damit **normativen Charakter** angenommen hat.

Die Medizin ist ein praktisches Beispiel für fachliches Handeln, das durch die instrumentelle Vernunft kolonisiert worden ist. Lediglich aus technologischer Sicht gesehen, hat die Medizin zur Reduzierung des Patienten auf ein Objekt geführt, einen Gegenstand, der dringend "repariert" werden muß. Der andere verliert in diesem Fall sein Antlitz und wird zum Problem, das als solches technisch gelöst werden soll. Dasselbe gilt auch für die Pädagogik an den **Schulen**, die zu **gesellschaftlichen Reparaturwerkstätten** verkommen und zusehends entpersonalisiert werden. Es handelt sich um eine *Metaphysik der Totalität*, desselben, welche das Transzendentale, das Äußere, das andere und den anderen, das Unendliche: die Ethik, nicht berücksichtigt. Für den zeitgenössischen Menschen sind **klassische Werte, wie Verantwortung, Geltung oder Verpflichtung** von Werten wie Effizienz, Wirksamkeit, Optimierung, Fortschritt, Erfolg ersetzt worden.

¹⁰⁷Melich, Joan-Carles: Die Grenzen der technologischen Vernunft. a.a.O. S.559.

Wenn wir uns auf KANTS zweite Formulierung des **kategorischen Imperativs** besinnen, stellen wir fest, daß der Mensch niemals als ein Mittel, sondern immer als ein Zweck gesehen werden muß. Technisches Handeln steht demnach dem moralischen Handeln gegenüber, nützliches Handeln einem Handeln aufgrund einer Verpflichtung (deontologisch). **John Dewey** hingegen propagierte die **Aufhebung der Gegensätze** und setzte nützliches Handeln dem moralischen Handeln gleich. Wird Erziehung aber mit letzter Konsequenz als Erfahrung gedacht, dann **fallen Ziel und Mittel zusammen**. Damit gewinnt Erfahrung eine religiöse Qualität, **Erziehung selbst wird zur Religion**. Für ihn ist das Kind nicht der Maßstab, wohl aber der Ausgangspunkt des erzieherischen Geschehens.

Woraus ist aber das Recht abzuleiten, technisch (also geplant, kontrolliert, systematisch) in das Verhalten anderer einzugreifen? Dem ursprünglichen Dewey'schen Anspruch, den Schüler als Subjekt zu betrachten, nicht als Objekt, werden wir durch die angewandte instrumentelle Vernunft nicht mehr gerecht. Das Gegenteil ist eingetreten: Der **Mensch** ist durch die technologische Vernunft **zum Objekt degradiert** und demzufolge als Menschenwesen, als Antlitz in seiner unhintergehbaren Seinswürde zerstört. Die Person ist nicht mehr der Bezugswert, an dem sich die anderen Mittel auszurichten haben, sondern sie selbst **wird zu einem Mittel**.

Die **Kritik der instrumentellen Vernunft richtet sich nicht gegen die Technologie** als solche, sondern nur gegen die technische Geisteshaltung, **gegen deren ausschließende und reduzierende Vernunftmäßigkeit**. Sie widersetzt sich der Tendenz, die Technik als Mittel in einen Zweck zu verwandeln, den Knecht zum Herrn werden zu lassen. Die instrumentelle Vernunft hat sich der ethischen Vernunft unterzuordnen. Wenn dem nicht so ist, besteht keine Möglichkeit, Erziehung von Indoktrinierung oder Dressur zu unterscheiden.

Der grundlegende Wert der pädagogischen Vernunft ist damit nicht mehr die Wirksamkeit, sondern die **Verantwortung**. In der Moral verpflichtet mich der andere, ich bin dem anderen verantwortlich, ohne eine Gegenleistung zu erwarten. In der Logik der instrumentellen Vernunft ist kein Platz für Transzendenz. Ohne Transzendenz gibt es keine Unendlichkeit, kein Äußeres, kein Antlitz, keine Ethik, keine anderen, gibt es keine Verantwortung.

Die Frage, die sich abschließend aufdrängt, kann also nur lauten: Kann praktische Vernunft in der Schule aufgeklärt werden? Dietmar Langer¹⁰⁸ kommt in seinem Versuch, diese Frage zu erörtern, zum Schluß, daß dies weder diskursiv noch dialogisch noch sonstwie möglich ist. Im Bündnis mit Herbert Keuth, Wolfgang Wieland und Otto Friedrich Bollnow (Vertreter der

¹⁰⁸Langer, Dietmar: Kann praktische Vernunft in der Schule aufgeklärt werden können? Pädagogische Rundschau 49. Frankfurt 1995, S. 361-383.

anthropologisch-orientierten Hermeneutik mit existenzphilosophischem Hintergrund) glaubt er, daß nicht nur die kritische Theorie, sondern jeder Versuch einer rationalen Begründung der Ethik am Begründungs-Trilemma scheitert. Das Programm der Aufklärung ist insoweit undurchführbar. Sollte es je so etwas wie ethisches Wissen geben, so wird sich die Richtigkeit eines moralischen Urteils nicht auf eine zureichende Begründung, sondern nur auf irgendeine Art von Erfahrung stützen können.

In seiner aufschlußreichen Abhandlung zu diesem Thema zeigt er, daß sich praktische Vernunftfähigkeit auch in der Schule vermitteln läßt, wenngleich mit dieser Fähigkeit nicht eindeutige Richtigkeit des Handelns, sondern aufgrund von Verfahren lediglich negativ ausgrenzende Sondierungshilfe möglich ist. Praktische Vernunftfähigkeit erleichtert die Entscheidung, ermöglicht Orientierung. "Verantwortlich entscheiden müssen wir aber selbst. Darin besteht unsere Freiheit."¹⁰⁹

Wenn es der theoretischen Vernunft auch nicht möglich scheint, Wahrheit mit 'Gewißheit' zu entdecken, so kann sie doch nicht das Fragen nach Wahrheit oder zumindest das Fürwahrhalten auch in Gesprächen völlig abweisen.

Wir sollten in Bezug auf Aufklärungsmöglichkeiten einen bescheidenen und daher redlichen Umgang mit der Idee der Rationalität an den Tag legen. Praktische Vernunft ist zu schwach, verstrickt sich in Widersprüche, sodaß sie für Ergebnisse ihres Tätigseins niemals eine Erfolgsgarantie übernehmen kann (vgl. W. Wieland). Außerdem bedarf sie, um Handlungsrealität überhaupt erreichen zu können, nach wie vor des Willens zur Vernunft, und "Die Bildung dieses Willens ist und bleibt das zentrale Problem des pädagogischen Handelns auch in der Schule."¹¹⁰

Diese Willensbildung läßt sich aber nicht in einer technischen Art und Weise bewerkstelligen, sondern vielmehr auf der Grundlage einer pädagogischen Atmosphäre, die von Humor, Güte, Gesprächsbereitschaft, Gelassenheit usw. geprägt ist. Die Anerkennung der Zurechnungsfähigkeit ist daher eine unumgängliche Implikation des Sprechens und Handelns, womit als Grundvoraussetzung die Anerkennung der Seinswürde des Dialogpartners zum Ausdruck gebracht wird.

¹⁰⁹ibid. S. 379.

¹¹⁰Langer, Dietmar. ibid. S. 380.

5 DEWEY UND DIE PROJEKTPÄDAGOGIK

5.1 ZUR VORGESCHICHTE

Es gehört zum pädagogischen Allgemeinwissen, daß die Projektmethode aus den Vereinigten Staaten stammt und den Kern der "progressiven" Pädagogik ausmacht. Laut ihrer Verfechter stellt sie die einzige wahre Möglichkeit dar, um "Erziehung zur Demokratie" voranzutreiben. Diese Annahme findet man in Peter PETERSENS¹¹¹ "Der Projektplan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick" genauso wie in einer zweiten Aufsatzsammlung zum selben Thema von Georg GEISSLER¹¹². Die meisten Projekthistoriker der Nachkriegszeit interpretieren die Geschichte der Projektmethode nach demselben Muster. Sie beachten zwar, daß Charles R. RICHARDS den Projektbegriff um 1900 in die Pädagogik eingeführt hat, vertreten aber die Meinung, daß DEWEY die Projektmethode begründete, KILPATRICK (Doktorand bei Dewey) sie verbindlich definierte und Ellsworth COLLINGS (Doktorand bei Kilpatrick) sie idealtypisch verwirklichte.

Michael KNOLL¹¹³ bemüht sich in einem viel beachteten Aufsatz um eine Revision unseres Geschichtsbilds und kommt nach eingehenden Recherchen zum Schluß, daß die Projektmethode nicht ein Kind der Demokratie ist, sondern ein Kind des Absolutismus, daß sie ursprünglich nicht aus Amerika, sondern aus Europa kommt. In seinen überzeugenden Ausführungen zur Historiographie des Projektbegriffs verweist er auf Architekturwettbewerbe in Italien (schon Ende des 16. Jahrhunderts), dann in Frankreich (17. Jh.), schließlich in Deutschland, Österreich und der Schweiz (18.Jh.), erst Mitte des 19. Jh. in den Vereinigten Staaten. Doch eine ausführliche Diskussion des Geschichtsbilds der Projektmethode kann nicht zu den Aufgaben dieser Arbeit gehören.

Was uns vielmehr beschäftigt, ist der Befund der aktuellen pädagogischen Diskussion, die Frage: Warum wird heute der **Projektbegriff** so "unpräzis", "ausufernd" und "inflationär" gebraucht? Machen wir vielleicht gegenwärtig dieselben Erfahrungen im deutschen Sprachraum wie sie vor 60 Jahren in den Vereinigten Staaten gemacht wurden? Um auf diese Fragen schlüssige Antworten zu finden, ist es allerdings unerlässlich, einen historischen Rückgriff zu tätigen und ein Schlaglicht auf jene Epoche zu werfen, als die Diskussionen um die Interpretationen schon einmal die pädagogischen Gemüter aller Lager erhitzt hatten.

¹¹¹Petersen, Peter (Hg.): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick. Weimar 1935.

¹¹²Geißler, Georg: (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. Weinheim 1970 (8.Aufl.).

¹¹³vgl. Knoll, Michael: 300 Jahre Lernen am Projekt. In: Pädagogik 7-8/93. S. 58-63.

Schon im Jahre 1879 forderte CALVIN WOODWARD in St. Louis anstelle von Griechisch und Latein "manual training" in der höheren Schule, mehr "Konstruktion als Instruktion". Der Werkunterricht sollte sich demnach schon damals an den Interessen und Erfahrungen des Kindes orientieren. Laut Dewey, dem führenden Exponenten der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende, sollte der Unterricht "**von der Psychologie des Kindes**" ausgehen, die Idee vom ganzheitlichen Lernen wurde von Charles R. Richards übernommen und die Instruktion nicht - wie bei Woodward, der vorgeschlagen hatte, die handwerkliche Ausbildung von der Hochschule auf die High School vorzuverlegen - dem Projekt vorgeschaftet, sondern in die konstruktive Projektarbeit integriert. Daraus ergab sich das oft zitierte Indianerprojekt an der *Horace Mann School* im Jahre 1906.

Mit den Jahren gewann die Projektmethode immer mehr Anhänger, in Massachusetts erlangte der "*Home Project Plan*" mit landwirtschaftlichem Bezug immer größere Bedeutung. Dadurch kamen auch die Lehrer der akademischen Fächer mit dem Projektbegriff in Berührung. Bald galt die Projektmethode als *die* Methode der "progressiven" Erziehung, nach Woodwards Vorstellung verlief der Projektunterricht systematisch, von den elementaren Prinzipien zu den praktischen Anwendungen - **von der "Instruktion zur Konstruktion"**, um in Woodwards Worten zu sprechen. Sie schien in exemplarischer Weise die Forderung des pädagogischen **Pragmatismus von Dewey** zu verwirklichen, wonach das Kind nicht "wie eine Gans" mit Wissen vollgestopft werden durfte, sondern wie im Leben "selbst tätig" sein mußte, sollte es Initiative, Schöpferkraft und Urteilsfähigkeit entwickeln. Um allgemein anwendbar zu sein, mußte die Projektmethode jedoch neu definiert werden. Diese Aufgabe setzte sich insbesondere William H. KILPATRICK zum Ziel, der Erziehungsphilosoph und Kollege von RICHARDS und Dewey am Teachers College in New York, als er im Herbst 1918 den berühmt gewordenen Aufsatz "Die Projektmethode" veröffentlichte.

5.2 DIE PSYCHOLOGISIERUNG DES PROJEKTBEGRIFFS VOR 1945

KILPATRICK begründete sein Projektkonzept mit Deweys Theorie der Erfahrung. Die Kinder sollten Erfahrung erwerben, indem sie ihre Kenntnisse und Vorstellungen in konkreten sozialen Situationen anwandten. Doch mehr noch als auf die Erfahrungstheorie von John Dewey berief sich Kilpatrick auf die Lernpsychologie von Edward L. THORNDIKE. Nach Thorndikes "Gesetzen des Lernens" verschaffte ein Handeln, zu dem eine Neigung bestand, eine Befriedigung und wurde eher wiederholt als ein Handeln, das unter "Zwang" erfolgte und "verärgerte". KILPATRICK zog daraus den Schluß, daß die "Psychologie des Kindes" das ausschlaggebende Moment im Lernprozeß war. Das Kind mußte entscheiden können, was es wollte; denn in dem Maße, in dem es seine eigenen "Absichten" verfolgte, erhöhten sich seine Motivation und sein Lernerfolg.

Diese Einsichten legte KILPATRICK seinem Projektkonzept zugrunde, er definierte das Projekt weit als "herhaftes *absichtsvolles Tun*" (nicht als "herhaftes *planvolles Tun*", wie es in der deutschen Übersetzung von Petersen heißt). Die Absicht des Schülers, die Einstellung zu seiner Arbeit spielte dabei die entscheidende Rolle. Was auch immer das Kind unternahm, solange es "**absichtsvoll**" geschah, handelte es sich um ein Projekt.

Aus der "speziellen" Methode war bei Kilpatrick eine "generelle" Methode geworden¹¹⁴, und von den ursprünglich drei Kriterien der Projektmethode reichte nun ein Kriterium, nämlich die **Schülerorientierung**, zur Definition aus. Die beiden anderen Merkmale - die **Wirklichkeitsorientierung** und die **Produktorientierung** - hatten ihre Bedeutung verloren. **Ellsworth Collings**, ein Doktorand bei Kilpatrick, versuchte dann mit dem aus der reformpädagogischen Literatur hinlänglich bekannten "Typhusprojekt" den Beweis anzutreten, daß Kilpatricks Konzept des "herhaften absichtsvollen Tuns" in der Praxis funktionierte, doch die weite Fassung des Begriffs 'Projekt' wurde nicht überall mit Begeisterung aufgenommen - im Gegenteil: Die Diskussionen über die Definition eines Projekts, über seine Ziele und Merkmale, seine Möglichkeiten und Grenzen ließen an Vehemenz nichts zu wünschen übrig.

Selbst BOYD BODE¹¹⁵, ein "progressiver" Erziehungsphilosoph seiner Zeit, Freund und Anhänger Deweys, übte scharfe Kritik an Kilpatricks leichtenfertigen Umgang mit dem Projektbegriff. Der Begriff "Projektmethode", argumentierte Bode, bezeichne bei Kilpatrick nicht wie üblich die Anordnung dessen, was gelernt werden solle, sondern vielmehr die **Einstellung**, die der Schüler zu seiner Arbeit habe. Einstellung indes mit dem Begriff "Projektmethode" zu belegen, so Bode, sei irreführend, weil dann das Merkmal fehle, das jede

¹¹⁴vgl. Knoll, Michael: a.a.O., S.58-63.

¹¹⁵Bode, H.Boyd: *Modern Educational Theories*. New York 1927, S. 157-165.

Methode kennzeichne: die **Ziel - Mittel - Relation**. Diesem formalen Einwand folgte der inhaltliche. Bode erklärte, daß Kilpatrick in seiner "Revolte gegen die Tradition" auf Rousseau zurückfalle. Wie Rousseau sehe Kilpatrick **allein im Kind den Schlüssel der Erziehung**, doch das sei "Absolutismus wie gehabt". Kilpatrick habe nur den Glauben an die "absolute Ordnung der Gesellschaft" gegen den Glauben an die "absolute Natur des Menschen" ausgetauscht. Kilpatrick war für Bode kein Pragmatist, sondern ein Sentimentalist, der sich einseitig am Kind orientierte.

John Dewey, Kilpatricks Lehrmeister und Doktorvater, bestätigte das harte Urteil Bodes, als er erläuterte, daß die "Absicht" zwar von einem Impuls ausgehe, sie unterscheide sich aber von dem ursprünglichen Impuls durch die Umsetzung in einen Plan und eine Methode des Handelns.

Nur wenn der Lehrer dafür sorgte, daß der Unterricht kontinuierlich verlief und die Schüler den "ganzen Akt des Denkens" vollzogen - vom Begegnen einer Schwierigkeit über das Entwerfen eines Plans bis zum Lösen eines Problems - , konnten sie ihre Erfahrung erweitern und ihre Bildung vertiefen. Nach Dewey lag die "Methode der bildenden Erfahrung" allen Methoden des Unterrichts zugrunde. Die Projektmethode zeichnete sich dadurch aus, daß sie ein Problemlösen verlangte, das - wie das Bauen eines Drachens oder Bootes - insbesondere die "konstruktiven" Fähigkeiten der Schüler herausforderte und entwickelte. Deweys Projektdefinition war also nicht mit der von Kilpatrick identisch - in der Tat: Immer wenn sich **Dewey** zur Projektmethode äußerte, dann vertrat er - wie Bode, Bossing und alle bedeutenden Pädagogen der Zeit - den **ursprünglichen werkunterrichtlichen** Projektbegriff und wies mit scharfen Worten das Konzept zurück, das Kilpatrick in seinem Namen propagierte.¹¹⁶

Grundsätzlich vertrat Dewey folgende Auffassungen: Sinn und Wert entstehen durch die Beschäftigung mit Problemen, wie sie alltäglich vorkommen. Allerdings muß die Problemlösung dem Muster folgen, das Naturwissenschaftler anwenden. Dieses Vorgehen entspricht einem vollständigen Denkakt. Aus dieser Vorgangsweise bilden sich Lebenssinn und Demokratie. Erst das experimentierende Umgehen mit Kulturgütern (z.B. Latein, Mathematik) stiftet Wert, Sinn, Bildung, Demokratie - und nicht das Kulturgut an sich. Während Dewey schon von der Abfolge von selbsterstelltem Plan und geordneter Ausführung (kognitive Prozesse) eine bildende Kraft erwartet, erhoffen sich Projektpädagogen heute, wie zum Beispiel Karl Frey¹¹⁷, denselben Erfolg vom Wechsel an Tätigkeiten und Metainteraktion. Dieser Beziehungsaspekt und die Ebene des sich selbst reflektierenden

¹¹⁶cf. Dewey, John: *Experience and Education* (1938). In: idem: *The Later Works*. Vol. 13 Carbondale 1988, p. 1-62, und

Knoll, Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992), S. 89-108.

¹¹⁷vgl. Frey, Karl: *Die Projektmethode*. Betz Verlag. Weinheim und Basel 1993, S. 51 ff.

Subjekts, die heute gängige Forderung nach Berücksichtigung emotionaler, motorischer und interaktiver Dispositionen des Menschen, sind Indikatoren dafür, daß der Projektbegriff in der Nachfolge von Dewey zunehmend psychologisiert worden ist.

Aus einem bis vor kurzem unbekannten Briefwechsel zwischen DEWEY und KILPATRICK (über den KNOLL 1995 berichtete) geht hervor, daß auch Dewey MONTESSORIS entwicklungspsychologischer Ansatz ausdrücklich begrüßte. Im Gegensatz zu Kilpatrick schätzte er ihre Arbeit, weil sie mit den auf stetige Bildung ausgerichteten Materialien und Lernhilfen unerlässliche Voraussetzungen geschaffen hatte, damit das seines Erachtens höchste Ziel der Erziehung, nämlich die *kontinuierliche Rekonstruktion der Erfahrung*, leichter und sicherer erreicht werden konnte. "Daher war er bereit, selbst ihm wichtige didaktische Prinzipien wie Sozialbezug und Lebensorientierung zeitweilig aufzugeben und Übungen zu akzeptieren, die **strikte Einzelarbeit** verlangten und spezielle Verhaltensweisen und Gewohnheiten einübten."¹¹⁸

Dies ist ein Beweis dafür, daß **Dewey nicht**, wie oft angenommen, ein **Verfechter** einer "**didaktisch-methodischen Monokultur**" war. Das zeigt auch ein Blick in seine Laborschule (Chicago 1896-1903), wo - je nach Erfordernis - neben den obligaten Beschäftigungen die **verschiedensten Unterrichtsmethoden** zur Anwendung gelangten. Knoll belegt mit demselben Briefwechsel, daß vorwiegend in der deutschsprachigen Historiographie des Projektunterrichts der Fehler der Identifizierung der Erziehungsideen von 'Lehrer' und 'Schüler' begangen wird, was der Wirklichkeit nicht gerecht wird. Wogegen sich Dewey in seiner Kritik an Kilpatrick vor allem wandte, waren dessen apodiktische Festlegungen, die jegliche Flexibilität vermissen ließen und darauf abzielten, "den schöpferischen und sozialen Interessen der Kinder absolute Priorität einzuräumen und strengen Methoden, wie zum Beispiel traditionellen Lehrgängen und Montessoris systematischen Übungen, unnachsichtig die Schultür zu weisen."¹¹⁹

Genau das, was **Deweys Pragmatismus** ausmachte: die **Überwindung des Dualismus von Kind und Curriculum, Interesse und Anstrengung, Schule und Leben**, fehlte bei Kilpatrick. Seine Abneigung gegen Instruktion und Belehrung nahm im Laufe der Zeit immer stärkere Formen an. Sie erreichte ihren Höhepunkt, als **Kilpatrick** 1918 sein Konzept der Projektmethode entwickelte und darin die **momentane Motivation und Befindlichkeit des Kindes über Lehrer und Lehrplan** stellte.¹²⁰ Ungeachtet seines nicht nachlassenden Bekenntnisses zu sozialem Lernen und demokratischer Erziehung, definierte er die Arbeit am

¹¹⁸Knoll, Michael: John Dewey über Maria Montessori, In: Pädagogische Rundschau 50, Frankfurt 1996, S.215.

¹¹⁹Ebenda, S. 215.

¹²⁰vgl. Kilpatrick, William H.: *The Project Method* In: Teachers College Record 19 (1918), S 319-335 und idem: *The Foundations of Method. Informal Talkson Teaching*. New York: Macmillan 1925.

Projekt letztlich ganz individualistisch als "Freiheit zum Handeln" und "Handeln mit Befriedigung" - eine Tatsache, die von Dewey seinerzeit kritisch kommentiert wurde, aber in der deutschsprachigen Literatur offensichtlich zumeist übersehen oder übergegangen wurde.

Die Kritik an Kilpatricks Definition war überwältigend und blieb nicht ohne Wirkung. In den dreißiger Jahren wurde der Projektbegriff immer seltener im weiten Sinne gebraucht, selbst Kilpatrick gab zu , mit seiner Definition für die Projektmethode als "herhaftes absichtsvolles Tun" Verwirrung gestiftet zu haben.

Das Projekt im engen - ursprünglichen - Sinn - überstand die Krisenjahre unbeschadet. Es existiert auch heute noch. Im technischen, naturwissenschaftlichen und landwirtschaftlichen Unterricht an der High School führen die Schüler regelmäßig Projekte durch, die - wie ganz am Anfang bei den Architekturwettbewerben - in einer Ausstellung zusammengetragen und von einer Jury begutachtet und mit Preisen und Urkunden ausgezeichnet werden.

In Deutschland tauchten die ersten Berichte über den Projektplan Mitte der Zwanzigerjahre auf. Doch die Anerkennung der progressiven amerikanischen Erziehungsidee, nämlich der Projektmethode in den zwanziger Jahren, war nicht allzu groß, mußte sie doch mit den Konzepten des Gesamtunterrichts, der Arbeitsschule und der freien geistigen Tätigkeit konkurrieren. Als dann die Nationalsozialisten in Deutschland an die Macht kamen, begannen sie ihre eigenen Erziehungsvorstellungen durchzusetzen, und der reformpädagogische Einfluß schwand zusehends.

5.3 ERNEUTE BEGEGNUNG MIT DEWEY IN DER PROJEKTPÄDAGOGIK NACH 1945

Nach dem zweiten Weltkrieg knüpften die Pädagogen in der Bundesrepublik und Österreich zunächst an das reformpädagogische Erbe der Weimarer Zeit an, doch in den Sechzigerjahren verloren Reformpädagogik und Vorhabenmethode ihre Glaubwürdigkeit. Sie wurden als Wegbereiter des Nationalsozialismus abgetan und durch ihre amerikanischen Äquivalente - die "progressive Erziehung" und die Projektmethode - ersetzt. Man glaubte, mit den Konzepten von Dewey und Kilpatrick den Zauberschlüssel gefunden zu haben, um die Schule zu reformieren, die Gesellschaft zu demokratisieren und die Wirtschaft zu transformieren, versäumte aber durchwegs, die verschiedenen Schwerpunkte bei DEWEY und KILPATRICK hervorzuheben. Im Gegenteil, **alles, was aus Amerika auf diesem Gebiet übernommen wurde, wurde Dewey zugeschrieben**, der als pragmatischer Philosoph der Demokratie nach den unrühmlichen Erfahrungen mit den Idealisten immer mehr an Ansehen und Bedeutung in Europa gewonnen hatte.

Seitdem ist das Projekt die am meisten diskutierte Unterrichtsmethode. Alle Reformbewegungen der Gegenwart: die Gesamtschulbewegung, der integrierte naturwissenschaftliche Unterricht, die Arbeitslehre, das "offene Curriculum", das "praktische Lernen" - berufen sich auf die Projektmethode, wenn sie von der Implementierung ihrer Programme sprechen. Die Ironie fällt ins Auge. Ohne daß man es weiß, wiederholt sich im deutschen Sprachraum jetzt, was sich in den Vereinigten Staaten sechzig Jahre zuvor ereignet hat: "In der **Nachfolge von Kilpatrick** wird der **Projektbegriff oft so weit gefaßt**, daß er praktisch alles beinhalten kann - vom Apfelweinbrennen über das kreative Schreiben bis zum Überlebenstraining - Voraussetzung ist nur, daß der Lehrer kein 'Planungsmonopol' besitzt."¹²¹

Offensichtlich haben maßgebende Projekthistoriker **Tradition mit Wirklichkeit verwechselt** und die **Ausnahme zur Regel erklärt**. Damit sind deutsche wie amerikanische Erziehungswissenschaftler einem Irrtum verfallen. Somit ist auch Hermann Röhrs These: "Sicherlich gibt es eine Vor- und Nachgeschichte, aber sie reicht im Substantiellen über das von Kilpatrick in seinen Studien entwickelte Konzept nicht hinaus"¹²² zu verstehen, denn sie stellt die Geschichte auf den Kopf. KILPATRICK ist nicht der Klassiker der Projektmethode, er ist vielmehr der klassische Außenseiter. KNOLL kommt nach seinen Recherchen daher zu folgendem Schluß: "Was die Historiker als Höhepunkt bezeichnen, war eine Krise, und was sie als Epoche betrachten, war eine Episode. Sie überschätzen die Bedeutung von Kilpatrick,

¹²¹Knoll, Michael: 300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. In: Pädagogik 7-8/93, S.62.

¹²²Röhrs, Hermann: Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA. Hannover 1977, S.109.

und von den Positionen, die Dewey, Richards und Bossing vertreten, haben sie keine rechte Vorstellung."¹²³

Wir können daher sagen, daß das Projekt eine Methode des "**praktischen Problemlösens**" ist und in dieselbe Kategorie gehört wie das **Experiment** der Naturwissenschaftler, die **Fallmethode** der Juristen und das **Planspiel** der Offiziere. Denn wie Experiment, Fallmethode und Planspiel hat das Projekt seinen Ursprung in der Professionalisierung eines praktischen Berufs (Knoll berichtete z.B. über Architekturstudenten) und wie diese wurde es eingeführt, damit die Studenten schon im Studium lernten, selbstständig zu arbeiten und **Theorie und Praxis zu verbinden**. Im Unterschied zu Experiment, Fallmethode und Planspiel geht es beim Projekt jedoch nicht um Empirie, Hermeneutik und Strategie, sondern um "**Konstruktion**", um das Entwerfen eines Hauses, das Gestalten eines Spielplatzes, das Bauen einer Maschine. So interpretiert, ist die Projektdefinition inhaltlich eindeutig und praktisch sinnvoll.

Auf die Wurzeln unterschiedlicher Praxisbegriffe in der Antike (Aristoteles) und darin jeweils aufgehobener Theorieverständnisse wurde schon im Punkt 4.1.1 (Die Unterscheidung von Praxis und Poiesis) ausführlich eingegangen. Ludwig DUNCKER¹²⁴ betrachtet es als großen Verdienst Deweys, den Anspruch der Demokratie eng mit einer Theorie der Erfahrung verbunden zu haben, auch Knoll sieht das nicht anders. Duncker gibt aber zu bedenken, daß - wenn am Ende *nur* das vorzeigbare Resultat zählt, die Qualität kommunikativer und sozialer Prozesse während eines Projekts leiden könnte, die mit dem Anspruch der Demokratisierung in den Unterricht einfließen. Diese Bedenken, die ich nicht teilen kann, geben genauso zur Verwunderung Anlaß wie der zum Thema "Scheitern eines Projekts" im österreichischen Grundsatzvertrag zur Projektpädagogik von 1992 vorzufindende Wortlaut:

"Es gibt keinen Maßstab, der angelegt werden könnte, um festzustellen: 'Das Projekt ist gescheitert'. Im Grunde genommen, kann ein Projekt nicht scheitern: Wenn die ursprünglich angestrebten Ziele in einem Projekt nicht erreicht werden, wenn die Beteiligten unzufrieden sind oder wenn eine Veranstaltung 'schiefläuft', können dennoch wertvolle Lernerfahrungen gemacht worden sein. Zusätzlich ist es notwendig, die Gründe für die Unzufriedenheit herauszufinden, die Gründe für das Nicht-Erreichen der angestrebten Ziele aufzuspüren und Verbesserungsideen für das nächste Projekt zu sammeln. Es darf dabei nicht um Schuldzuweisungen gehen - gefragt ist eine konstruktive Kritik des Ablaufs."¹²⁵

¹²³Knoll, Michael: a.a.O., S..63.

¹²⁴Duncker, Ludwig: Handeln im Dienste von Aufklärung und Demokratie. In: Pädagogik 7-8/93, S.67.

¹²⁵BMUK Grundsatzvertrag zum Projektunterricht, Wien 1992, S.34.

Ist es wirklich erwähnenswert, daß selbst beim 'Schieflaufen' eines Projekts 'wertvolle Erfahrungen gemacht werden' und daß es bei auftauchenden Schwierigkeiten nicht um Schuldzuweisungen gehen darf? Der zitierte Wortlaut erinnert doch mehr an eine Projektdefinition im weitesten Sinne, wie sie schon zu Kilpatrick's Lebzeit heftig attackiert wurde.

Die anthropologisch und ethisch begründete **Dimension des Handelns führte immer mehr zum Ansetzen an Problemsituationen** (mit beispielsweise sozialpolitischer Relevanz), die die Themenwahl in Projekten heute maßgeblich bestimmen. Sie erschließt eine Form des Handelns, die über das Konstruieren im architektonischen und künstlerisch-ästhetischen Sinne hinausweist und sie erweitert, aber auch - wie obiges Zitat belegt - zu einem postmodernen "anything goes" geführt hat, zu einer Betriebsamkeit der ausführenden Pädagogen mit oder ohne (sozial-)politischem Sendungsbewußtsein. Auf die "Transformation der Schule zu einer sozialpädagogischen Einrichtung" wies schon Heydorn in den 70-er Jahren hin, Schirlbauer diagnostiziert diesen Vorgang an einer Vielzahl von Reformvorstößen, welche sich weitgehend "reformpädagogischen Intentionen der Zwanzigerjahre unseres Jahrhunderts verdanken: Offenes Lernen und Freiarbeit, Projektarbeit und fachübergreifendes Lernen, Ganzheitskonzepte und Gesamtunterricht, kritische Diskussion der Ziffernnoten bis hin zu Vorstößen, die Ziffernnoten zugunsten ganzheitlich-verbaler Persönlichkeitsbeurteilungen überhaupt zu suspendieren."¹²⁶

Natürlich haben viele Projektpädagogen auf Knolls revolutionäre Historiographie der Projektmethode reagiert, so zum Beispiel der Kieler Projektpädagoge Karl FREY (jetzt ETH Zürich), der allerdings keinen Anlaß zur Neukonzeption seiner Publikation "Die Projektmethode" sieht, dafür aber Michael Knoll zum Mitautor seiner letzten Ausgabe gemacht hat, um sich aus dem Schußfeld der Kritik zu ziehen. Wenn Bernhard SUIN DE BOUTEMARD, ein weiterer Projektpädagoge von internationalem Ruf, sich an Begriffen wie "Problemlösung" statt Problembearbeitung, "Projektmethode" statt Projektpädagogik stört und darin eine "Erblast einer verspäteten Nation"¹²⁷ erkennt, ist das für mich auch schwer nachvollziehbar und erweckt doch eher den Eindruck von Wehleidigkeit oder Haarspaltereи.

Gleichgültig, welche erziehungswissenschaftliche Position eingenommen wird, die Diskussion zeigt die **Notwendigkeit einer klareren Projektypologie** immer dringlicher auf.

¹²⁶Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Sonderzahl. Wien 1996, S. 13.

¹²⁷Bernard Suin de Boutemard: Erblast einer "Verspäteten Nation". In: Pädagogik 7-8/93, S.71

Die Erziehungsreflexion stellt sich besonders in der Reformpädagogik auf Prozesse des Wandels ein, nie jedoch so, daß sie positiv auf Bedingungen wie Unübersichtlichkeit, Flüchtigkeit oder Temposteigerung reagieren würde. In Ermangelung klarer Ziele findet sich der 'progressive' Pädagoge oft am Ende einer gutgemeinten Öffnung des Unterrichts in einer ungewollten Erlebnispädagogik, und der Kritische unter ihnen muß sich dann verlegen fragen: Wie sollen Erlebnisse erziehen, wenn sie flüchtig sind, nach Wiederholungen drängen und moralisch indifferent wirken? Die unkritische Mehrheit darf sich im Jahrhundert des Kindes der Zustimmung der Öffentlichkeit bei jeder Form des Aktionismus gewiß sein, denn alle Rivalen der Reformpädagogik sind heute verschwunden oder marginalisiert. Die Unmittelbarkeit des Erlebens, der Unterricht nach Anlaß und Projekt, die Selbsttätigkeit oder die Klient-Orientierung haben eine Gemeinsamkeit, sie lassen über die Lernsituation hinaus keine Prognosen mehr zu. Insofern wäre der Modernisierungseffekt der Reformpädagogik ein selbstdestruktiver, aber die Reformpädagogik soll als semantischer Korpus von hoher Kontinuität verstanden werden, der elastisch genug ist, auch auf die neuartigen Entwicklungsschübe der Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert zu reagieren.

5.4 DIE GLEICHSETZUNG VON SCHÜLERZENTRIERTEM MIT PERSONENZENTRIERTEM ANSATZ IN DER ERZIEHUNG

Nach enttäuschter Reformeuphorie in den späten 60er und frühen 70er Jahren wandten sich viele Pädagogen sich selbst zu, ihren Gefühlen, Wünschen, Ängsten und Beziehungen. Diese Auswüchse kennen wir als Therapie-Boom, als Überbewertung therapeutischer Konzepte für Erziehungsfragen. CARL ROGERS, der Urheber der Gesprächstherapie, entwickelte seine "Drei-Variablen-Therapie (Authentizität-Akzeptanz-Empathie) bereits in den 40er Jahren, begann sie dann empirisch zu "verifizieren, objektivieren und differenzieren", bevor er sich in den 60er Jahren mit MASLOW für die Institutionalisierung einer humanistischen Psychologie engagierte. Er begründete seine therapeutische Haltung und die Art seiner Beziehungen zu anderen Menschen in letzter Instanz mit der Annahme, daß es keine allgemeinverbindliche, von der Realität der Menschen separate Objektivität gibt. Jeder Mensch ist Mittelpunkt je einer Wirklichkeit, die sich nur subjektiv-individuell konstituiert. Aber: nach dem Motto zu leben, als gäbe es nur die Subjektivität des einzelnen, nicht die Objektivität der Verhältnisse, befreit zwar das Individuum vom Gefühl der Verantwortung und des Gewissens, setzt aber auf eine Therapeutisierung aller Beziehungen, wie das besonders in der Antipädagogik der Fall ist.

Was für pädagogische Konsequenzen zieht Rogers aus seinen Erkenntnissen, wo gibt es Affinitäten zu Deweys Denkweise, wo ist der Schnittpunkt der Verwechslung?

Um als 'Facilitator von Lernen' zu wirken - Rogers vermeidet das Wort Lehren -, ist neben den drei Grundhaltungen nur "das Bereitstellen von Ressourcen erforderlich....Eine gedankliche Nähe zu Montessoris Materialien, Petersens Verordnungen besteht ebenso wie zu den Konzepten Offenen Unterrichts und Offener Curricula..."¹²⁸ Auch der Einfluß Kilpatrick's ist nicht zu übersehen, er räumt der Entfaltung des individuellen Menschen ein unbedingtes Prinzip ein, womit er naive Varianten rousseauistischer und reformpädagogischer Kindheitsverklärung nährt. Fast alle Konzepte eines 'schülerzentrierten Unterrichts' berufen sich auf die Überlegungen von Rogers und der humanistischen Psychologie. Auch im sozialpädagogischen Kontext hat die Methode der nicht-direktiven Beratung als Spezifizierung des personenzentrierten Ansatzes beherrschende Bedeutung erlangt.

Mit dem folgenden Zitat "Supervisions-, Selbsterfahrungs-, Encounter-, Trainingsgruppen, die auf personenzentrierter Grundlage arbeiten, haben für Pädagogen die gleiche, wenn nicht eine größere, Bedeutung erlangt als die mit ähnlichen Intentionen, aber auf tiefenpsychologischer

¹²⁸Behr, Michael: Carl Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsprobleme des personenzentrierten Ansatzes in der Erziehung. Juventa. München 1987, S. 143.

Basis vorgehenden Balint-Gruppen."¹²⁹ findet der Leser sein Gefühl bestätigt, daß der Einfluß von Psychologie auf Erziehung allgemein, von Carl Rogers im speziellen, in den vergangenen Jahrzehnten stetig im Wachsen begriffen war. Auch die antipädagogische Argumentation bezieht sich in zentralen Aspekten auf Rogers.

Die in modernen Unterrichtsmitteln stets angesprochene **Entdeckerfreude und Neugier des Schülers können zwar als Motive zum Erkennen, nicht aber als Argumente für die Erkenntnis gelten.** Daher ist Marian HEITGER der Auffassung, daß sich die gegenwärtige Favorisierung der Gefühle davor hüten muß, Argumente durch Gefühle zu ersetzen, mit Gefühlen manipulieren zu wollen oder Gefühle zur Rechtfertigung des Handelns heranzuziehen. "Wer Argumente durch Gefühle ersetzt, bestreitet die Möglichkeit von Geltungsansprüchen, leugnet den Anspruch auf Wahrheit. Wer Gefühle als Mittel für Zwecke einsetzt, mißbraucht jene und leugnet die "Würde" des Menschen."¹³⁰

An die Stelle von vernünftiger Selbstbestimmung tritt die Leitung durch das Gefühl des Angenehmen, der Lust.

Für Dewey war es noch **selbstverständlich**, daß der Lehrer dafür sorgen mußte, daß der Unterricht kontinuierlich verlief und die **Schüler den "ganzen Akt des Denkens" vollzogen** - vom Begegnen einer Schwierigkeit über das Entwerfen eines Plans bis zum Lösen eines Problems -, damit sie ihre Erfahrung erweitern und ihre Bildung vertiefen konnten. Erst mit dem **Kilpatrick'schen "herzhaften absichtsvollen Tun"** kam es zur **Verlagerung der Aufmerksamkeit zugunsten des Individuums**, wo die momentane Motivation und Befindlichkeit des Kindes über Lehrer und Lehrplan gestellt wurde. Damit wurde ein Prozeß eingeleitet, der zwar in den Dreißigerjahren zu so viel Kritik führte, daß der Einfluß der 'progressive education' verflachte, doch als nach 1945 die Reformpädagogik wieder auflebte, wurde auf diese Tatsache keine Rücksicht genommen, noch viel weniger in den letzten beiden Jahrzehnten, als die "Neuen Lehr- und Lernformen" abermals am pädagogischen Himmel auftauchten. Als solche laufen sie nicht Gefahr, als 'Bevormundung der Siegermächte' (wie nach 1945) abgetan zu werden oder in einer anti-amerikanischen Stimmung (wie während des Vietnamkriegs der 70er Jahre) unterzugehen, bzw. in Verruf zu kommen. Kann aber eine neue Etikette eine kritische Betrachtung verhindern ?

¹²⁹Ebenda, S. 145.

¹³⁰Heitger, Marian: Schule der Gefühle. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Bd. 11: Schule der Gefühle. Gerhard Schaufler (Hrsg.), Innsbruck/Wien 1994, S. 31.

5.5 DEWEYSCHE ASPEKTE IN PROJEKTEN DER FRIEDENS - UND IN DER UMWELTERZIEHUNG

Wenn auch John Dewey im ersten Weltkrieg an den *just war* glaubte und deshalb für den Eintritt Amerikas eintrat, um die Botschaft der Demokratie in alle Welt zu tragen, so veränderte sich seine Einstellung spätestens mit den Verträgen der Siegermächte in Versailles. Ab diesem Zeitpunkt glaubte er nicht mehr an die friedestiftende Macht des Krieges, weil er glaubte, daß Amerika von den imperialistischen Staaten Großbritannien und Frankreich dupiert worden war.

Dewey ist von der Schule als "*embryonic community*" ausgegangen, Kerschensteiner übersetzte dann die Theorie der staatsbürgerlichen Erziehung mit 'Staatsleben im Kleinen', um eine bewußt kooperative Einstellung aller Beteiligten zu fördern und einen solchen Geist zu kultivieren.

Für Dewey ist das Kind nicht der Maßstab, wohl aber der Ausgangspunkt des erzieherischen Geschehens.

Die 'New Education Fellowship' galt als eine Befürworterin der Friedenserziehung, vor allem durch namhafte Pädagogen wie: DEWEY, MONTESSORI, WASHBURNE, Martin BUBER etc., die die **Friedenserziehung** in Theorie und Praxis förderten. Die friedenspädagogische Perspektive gewinnt besonders bei Maria Montessori, dem italienischen Paradebeispiel der Reformpädagogik, eine anthropologische Zielsetzung, Abrüstung wird aber auch ein politischer Aspekt zur Sicherung des Weltfriedens. Hermann RÖHRS¹³¹ widmet ein ganzes Kapitel diesem Thema. Er betrachtet die Erziehung zum Frieden als eine übergreifende Zielsetzung der Reformpädagogik im doppelten Sinne: als Frieden mit sich selbst in anthropologischer Auslegung und als Erziehung zur friedlichen Gestaltung der Bezüge zur Gemeinschaft als mitmenschlich-politische Aufgabe.

Das Glanzstück des Projektunterrichts ist sicher seine fachübergreifende Eigenschaft. Im Projektunterricht lernt der Schüler nämlich nicht Mathematik, Physik, Religion, 'borniert sich nicht fachisolationistisch', sondern lernt - so heißt es emphatisch - in großen Zusammenhängen, eben 'ganzheitlich' und nicht nach Disziplinen zerstückelt, eben lebensnah und nicht abstrakt. Denn: Die Wissenschaften, von denen die Fächer abgeleitet sind, sind nichts anderes als aspekthafte Abstraktionen von ganzheitlichen Lernproblemen. Und daran ist zugegeben mehr als nur etwas Wahres dran. Schirlbauer interpretiert die Legitimation von Friedenserziehung folgendermaßen:

¹³¹Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. hrsg. v. Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert, Donauwörth (auer) 1992, S. 240.

"Selbstverständlich ist das Friedensproblem zunächst ein Gegenstand unserer Hoffnungen und Befürchtungen und geht uns existentiell an den Nerv. Es ist ja weder von der Politikwissenschaft noch von der Geschichtswissenschaft gepachtet. Es kann auch Gegenstand psychologischer Analysen werden, ist Gegenstand der Literatur wie auch Gegenstand der Moralphilosophie oder der religiösen Besinnung."¹³²

Aber, ob es wirklich vordringliche Aufgabe der Schule ist, einen gesellschaftlich wirksamen Weg aus der Aidsbedrohung zu finden, den Frieden zu sichern, die Natur zu schützen, bezweifle ich mit Marian HEITGER, der zurecht an jene gesellschaftlichen Forderungen erinnert, als es als "zeitgemäß" galt, zum Klassenkampf oder gar zum Rassenhaß zu erziehen. Solche und ähnliche Versuche der Indienstnahme von Schule und Erziehung sind wohl einer kritischen Befragung wert. Das allgemeine Verwertungsinteresse und die Berufung auf den Zeitgeist legitimieren die Bildsamkeit der Inhalte noch nicht. Um mit den Worten Heitgers zu antworten: "Zum Gegenstand schulischer Bemühungen können jene Herausforderungen aber erst werden, wenn sie sich als Bildungsprobleme identifizieren lassen, wenn ihre Pädagogizität herausgearbeitet werden kann."¹³³ Erst unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Relevanz können sie ihren Platz in der Schule finden, machen sie diese nicht zur "Dienstmagd gesellschaftlich-politischen Wollens", nicht zum Instrument gesellschaftlicher Absichten.

Nach 1945 wurde überall in der Welt das reformpädagogische Gedankengut reaktiviert, Bedarf an Gesellschaftsreformen gab es ja genug. Für MAKARENKO war die Formung eines 'neuen Sowjetbürgers' in der Sowjetunion ein erklärtes Ziel, für Nohl 'der neue Mensch' in der Bundesrepublik, und für Petersen galt derselbe Anspruch für die Deutsche Demokratische Republik.

Beim **Projekt der Umwelterziehung** geht es darum, nicht nur einzelne Veränderungen des gesellschaftlichen Strukturwandels aufzufangen, sondern die 'Zukunft der Menschheit' steht auf dem Spiel. Umweltschutz ist am Ausgang des zweiten Jahrtausends zu einem Fixpunkt von Politik und Gesellschaft geworden, und Erziehung und Bildung werden als entscheidende Gegensteuerungsinstrumente zur Behebung der Krise reklamiert. Angesichts der Aufgabenzuschreibung an die Schule erhärtet sich aber der Verdacht, daß Umwelterziehung in Dienst genommen wird; der Appell an die Bürger, an ihre Verantwortung und Pflicht setzt beim Schwachen an, den jungen Menschen werden 'mores' gelehrt zur Sicherung ihrer 'eigenen' Zukunft. Als bloße Sozialisationsagentur der Gesellschaft werden aber Pädagogik, Bildung und Erziehung in der Übernahme der zugewiesenen Aufgaben kaum mehr sein als

¹³²Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Sonderzahl. Wien 1996, S. 90.

¹³³Heitger, Marian: Von der Unverzichtbarkeit 'Allgemeiner Pädagogik' für den Bildungsauftrag von heute. Abschiedsvorlesung. Wiener Universitätsreden; Neue Folge. Bd.5, Wien 1996, S.17.

Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Forderungen. Vielmehr gilt es, das Handeln des jungen Menschen mit seiner Motivationsstruktur zu verbinden und in seiner Wertorientierung zu verankern. Es geht um die **Übereinstimmung von Person und Handeln, das in eigener Einsicht und Verantwortung gründet.** Für Heitger ist auch die Ökopädagogik ein Problem der Urteilsfähigkeit und der Verantwortlichkeit, deshalb bezweifelt er auch den erhofften Erfolg, die zunehmende Gewaltbereitschaft rechts- oder linksradikaler Jugendlicher durch technische Verhaltensänderung erreichen zu können; vielmehr hofft er diese "durch die Entfaltung der Fähigkeit und Bereitschaft zum Argumentieren, zum Dialog, durch das Anerkennen des Rechtes auf Gegen- und Eigenargumente des anderen."¹³⁴ eindämmen zu können. Übereinstimmend mit HEITGER glaube ich, daß die Personalität des Menschen, seine Freiheit und Würde uns zum je eigenen Für-wahr-halten führen muß, was nicht delegierbar ist. Die behauptete Wirksamkeit der verschiedenen Sozialisationsstrategien begründet noch nicht deren **Pädagogizität.**

Diesem Thema widmete sich auch Gerhard Mertens, der in seinen Überlegungen zu einer anthropologisch und ethisch verankerten Fundierung der Ziele der Umwelterziehung auffordert und treffend dazu feststellt, daß die auffallenden Defizite im Zielbereich die Umwelterziehung in eine "gewisse Anfälligkeit" gebracht haben, etwa hinsichtlich "kämpferischer und politischer Überfrachtung", "moralisch-schwärmerischer Übersteuerung" oder "kulturpessimistischer Unterschreitung"¹³⁵ Deshalb sei es an der Zeit, sich der anstehenden öko-pädagogischen Zielthematik entschieden zuzuwenden und "im Rahmen methodischer, anthropologischer und ethischer Grundlagenreflexion Leitvorstellungen und Ziele künftiger Umwelterziehung aus einem kohärenten Ganzen handlungsleitender Normierung zu identifizieren, abzustecken, zu begründen und zu rechtfertigen".¹³⁶

Man muß daher entschieden **gegen jede gesellschaftliche Instrumentalisierung** der Umwelterziehung, gegen ihre Alibi- und Feuerwehrfunktion Einspruch erheben. Dort, wo umweltpädagogische Konzeptionen sowie erzieherische Praxis auf bloßes Verhalten abzielen oder in blindem Aktionismus aufgehen, weil sie nicht in einen ethischen Entwurf eingebunden sind, muß die Sinnhaftigkeit solcher Aktionen hinterfragt werden.

Zweifelsohne muß sich die Pädagogik den Fragen der Zeit stellen und darf sich nicht den Zeitnöten verschließen, aber sie darf sich nicht von der Zeit und ihren Mächtigen instrumentalisieren lassen. Um wieder mit Marian HEITGER zu sprechen:

"Das ist immer schon der Fall, wenn die an sie gerichteten Forderungen sich nicht in ihrer Pädagogizität erweisen lassen, die Pädagogik aber wohl als Mittel zu ihrer

¹³⁴Heitger Marian: Von der Unverzichtbarkeit 'Allgemeiner Pädagogik' a.a.O. S. 18.

¹³⁵Mertens, Gerhard: Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. 2. verb. Auflage, (Schöningh). Paderborn 1991, S. 14.

¹³⁶Ebenda, S. 16.

Durchsetzung in Anspruch nehmen. Das bedeutet die Degradierung der Pädagogik zum Befehlsempfänger gesellschaftlich-politischen Wollens, das sich in die Gestalt des Zeitgeistes kleidet."¹³⁷

Es geht also um Ethik, die die Verantwortlichkeit, Freiheit und Mündigkeit des Menschen als unhintergehbaren Ausgangs- und Bezugspunkt begreift. Eine Umwelterziehung, die sich an gesellschaftlichen Sachzwängen ausrichtet und von hier aus legitimiert, bedeutet nicht nur eine unzulässige Verkürzung, sie würde vielmehr das Projekt der Aufklärung aufs Äußerste gefährden und der Einsicht widersprechen, daß der Mensch ein Wesen ist, das zu Selbständigkeit, zu Autonomie und Mündigkeit aufgerufen ist.

Um der **Entfremdung von der Natur** und ihrer Verdinglichung zu entgehen, muß der **anthropozentrische Funktionalismus** zugunsten einer sittlichen Grundhaltung revidiert werden, welche die Gebilde und Strukturen der Natur wie auch den Reichtum des Lebendigen als einen Wert an sich begreift. Anzustreben ist also eine **ökologische Mündigkeit**.

Nicht nur der Wiener Verhaltensforscher O. KÖNIG verweist auf die Grausamkeit des Naturumgangs von Kindern, nennt das "Beutefangen" und bezeichnet den Menschen als "sekundären Jäger", auch William Golding thematisiert in seinem zur Weltliteratur zählenden Roman "*Lord of the Flies*", erschienen 1954, die Gefahr, wonach Kinder nach dem Flugzeugabsturz auf eine Insel, fernab jeglicher Zivilisation, die Option haben, sich zu unzivilisierten Wilden (personifiziert durch 'Jack' und seiner Gefolgschaft) zu entwickeln oder zu vernunftorientierten Lebewesen, deren Ziel es ist, dorthin zurückzukehren, wo '*law and order*' herrscht. Im Gegensatz dazu stehen natürlich auch andere naturoptimistische Varianten -bleiben wir in der englischen Literatur - wie "*Robinson Crusoe*" von Daniel Defoe oder "*Coral Island*" (Ballantyne), die im rousseauistischen Sinne eine gesellschaftskritische Grundhaltung und romantisierende Einstellung zum Individuum aufweisen. Dort entwickelt sich das Individuum ohne jeden gesellschaftlichen Zwang selbst zum zivilisierten Menschen.

Daß Projekte von Schülerbedürfnissen ausgehen, ist fester Bestandteil - ja pädagogischer Qualitätsnachweis Nr.1 - in allen Plädoyers für dieses Konzept. In den beiden angeführten Fällen, Friedenserziehung und Umweltpädagogik, dürfte wohl das gesellschaftliche Interesse im Vordergrund stehen, daher die **politische Inanspruchnahme pädagogischer Ziele auf Kosten einer ethischen Grundlagenreflexion**.

¹³⁷Heitger, Marian: Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik, In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Bd.66 (Hrsg. M. Heitger), Tyrolia, Innsbruck/Wien 1996, S. 112-113.

Handelt es sich nicht oft bei diesen Projekten, wie zum Beispiel bei der Gestaltung von Entwürfen zum Thema "Frieden", um naive Hoffnungen, um Projektionen? Können wir davon ausgehen, daß dieselben Schüler, die ein 'emanzipatorisch' geplantes, 'ihren Bedürfnissen' gerecht gewordenes Projekt abgeschlossen haben, sich toleranter und friedfertiger verhalten werden als jene, die mit dem Projekt nicht in Berührung gekommen sind? Es stellt sich doch die Frage, ob nicht Einsicht nach Argumentation ebenso wertvolle Erfahrung darstellt wie die im Bauch empfundene körperliche Erfahrung. Die nach Anwendung gewisser Mittel und Methoden sowohl beim Lehrer als auch beim Zögling entstandenen Erwartungshaltungen beziehungsweise Übertragungen sollen im letzten Kapitel dieses Abschnitts "Projekt oder Projektion?" thematisiert werden.

5.6 DEWEYS ANTEIL AM ÖSTERREICHISCHEN REFORMPROJEKT "LEHRPLAN '99"

Auch im **Reformprojekt "Lehrplan '99"**, das zur Begutachtung und Diskussion vorliegt, lautet die pädagogische **Forderung im Sinne Deweys**: "Im Zentrum jeder innovatorischen Arbeit an der Schule müssen die Schüler/innen stehen".¹³⁸ Dagegen ist und war grundsätzlich nichts einzuwenden. Demnach sind 'Lernprozesse und Erfahrungsräume für den Erwerb sozialer und dynamischer Fähigkeiten' gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu gestalten, auch 'verstärkte Lebensweltorientierung' wird gefordert, was sicherlich wichtig ist. Eigenständiges Organisieren von Lernprozessen und gelebte Demokratie sind weitere reformpädagogische Gebote, die an John DEWEY erinnern. Als 'neue Lernkultur' werden 'individualisierende und handlungsorientierte Unterrichtsformen' verstärkt gefordert: also Freiarbeit, offene Lernformen und Projektunterricht. So heißt es im 'Weißbuch':

"selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen und Handeln, Kreativität, Kritikfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, soziale Verantwortung, Gerechtigkeitsempfinden, differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit (auch für den Fremden und das Fremde), erfordert Formen von Lernen, die in ihrer Umsetzung auch den Prinzipien der Selbsttätigkeit und Partizipation verpflichtet sind."¹³⁹

Niemand wird es wagen, auch nur *ein* Schlagwort aus diesem Zitat anzuzweifeln, denn seit geraumer Zeit gehören sie zur pädagogischen und politischen *correctness*. Diese sogenannten 'neuen Lernformen' sind aber inhaltlich nichts anderes als ein Aufguß reformpädagogischer Absichten, die seit der Weimarer Zeit bekannt sind und auch in den USA, wie vielfach belegt, schon in den 30er Jahren auf herbe Kritik stießen, besonders dort, wo sie von den ursprünglichen Intentionen Deweys abwichen. Es scheint allerdings paradox, in der gegenwärtigen Erziehungssituation, wo angesichts mangelnder finanzieller Mittel mit einem Anstieg der Schülerhöchstzahl pro Klasse gerechnet werden muß und zunehmende Konzentrationsschwäche und Disziplinlosigkeit die pädagogische Situation sicherlich nicht vereinfachen, nach diesen Mitteln zu rufen. Deweys 'Laborsituation' von 12 Schülern pro Gruppe bleibt jedenfalls hundert Jahre danach in der Regelschule weiterhin eine Illusion. Inhaltlich müssten auch klarere Vortellungen von Projektpädagogik und anderen 'neuen Lern- und Lehrformen' artikuliert werden, damit die Möglichkeiten von verschiedenen Auslegungen eingeschränkt und falsche Interpretationen ausgeschlossen werden können.

¹³⁸Lehrplan-Reformprojekt: Weißbuch zum Lehrplan '99 (Entwurf), BMUK, Sektion I, 15.Okt.1996, D/ 1.

¹³⁹Ebenda, C/2.

Es wäre sinnvoll, sich die umfangreiche Projektliteratur in den USA anzusehen, wo - ganz im Sinne Deweys - darüber hinaus eine große Anzahl von Hilfen für den Lehrer und auch Hefte und Bücher für die Hand des Schülers angeboten werden. Exemplarisch seien nur einige genannt: "*How to do a Science Project*" oder "*10000 Ideas for Projects, Reports, and Speeches*".

Trotz der Gefahr, die damit angesprochen ist, nämlich die **aus dem Gleichgewicht geratene Relation von Mitteln und Zielen**, würden viele Pädagogen eine Verschärfung der Kontur für eine Projekttypologie begrüßen. Darüber hinaus wäre auch zu bedenken, ob nicht Freude und Spaß an einer Sache nach mühsam erzielten Erfolgen nicht anhaltender und damit bildender sind als nur auf den Augenblick ausgerichtete Erlebnispädagogik. Schirlbauer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß der Projektpädagoge ein geschickter Arrangeur von Handlungssituationen, eine Art Animateur ist, wobei die Schule eine Art 'Club Med' darstellt. Ohne Analogien formuliert er etwas desillusioniert: "Er ist der Nurpädagoge, der bloße Fachmann für das Kind und seine Wünsche, von dem man aber nichts lernen kann, denn sonst müßte man ihn als Experten eines Faches, einer Disziplin zu Wort kommen lassen."¹⁴⁰

Wenn der Vollzug des Lebens nicht mehr als Aufgabe verstanden wird, sondern, den sinnlichen Antrieben und Instinkten folgend, Gefühle von Lust und Freude möglichst unmittelbar (ohne Verzögerung) aufkommen sollen, dann wird eine an ein Sollen gebundene Erziehung zwangsläufig diskriminiert. Ein **Defizit im Zielbereich** birgt aber eine gewisse **Anfälligkeit hinsichtlich einer politischen Instrumentalisierung** in sich. Darin zeigt sich die Doppelbödigkeit im Umgang mit Schule und Erziehung. "Die Gesellschaft und mit ihr die Bildungspolitik schieben der Pädagogik mehr und mehr Aufgaben zu; kein gesellschaftliches Problem, das sich nicht alsbald im Curriculum, als Prinzip oder im Projektunterricht wiederfindet."¹⁴¹ Der Grund für diesen populistischen Umgang ist einmal, daß Staat und Öffentlichkeit sich durch diese Delegierung gegenüber Kritik immunisieren. Zum anderen glaubt man, in der Schule ein geeignetes Instrument zur Durchsetzung politischer und gesellschaftlicher Zwecke zu besitzen. Somit wird die Schule zu einer Reparaturwerkstätte gesellschaftlicher Mängel.

Die Instrumentalisierung erzeugt aber Frustration, weil sie dem Pädagogischen und ihrem Auftrag widerspricht.

¹⁴⁰Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des Pädagogischen Eros. Sonderzahl, Wien 1996, S. 89-90.

¹⁴¹Heitger, Marian: Pädagogik im Widerspruch - vom populistischen Umgang mit Schule und Erziehung. In: Pädagogik im Widerspruch, (Hrsg. Marian Heitger). Tyrolia, Innsbruck/Wien 1996, S. 91.

5.7 PROJEKT ODER PROJEKTION?

Der Projektbegriff bedarf – so hoffe ich - keiner näheren Erläuterung mehr, nachdem einige unterschiedliche Auffassungen und Interpretationen im Laufe der Arbeit ausgiebig abgehandelt worden, doch eine **Definition des Projektionsbegriffs** zum besseren Verständnis der folgenden Argumentation drängt sich in diesem Zusammenhang geradezu auf. Es handelt sich dabei um "unannehbare eigene Wünsche, Gefühle und Absichten", die den anderen Objekten, "vor allem aber Personen, zugeschrieben"¹⁴² werden.

Wenn wir nun von Projektionen im Zusammenhang mit der Projektmethode sprechen wollen, so wollen wir uns zuerst der Institution Schule, dem 'Objekt der Begierde' zuwenden, wo man oft den Eindruck gewinnt, als diene die **Projektmethode als Projektionsfläche für die verschiedensten pädagogischen und bildungspolitischen Anliegen**. In den beiden vorangegangenen Beispielen zur Friedenspädagogik und Umweltpädagogik sind exemplarisch bildungspolitische Ziele und die damit verbundene Gefahr der Instrumentalisierung erkennbar geworden. Trotzdem wird es niemand wagen, ein kritisches Wort gegen Projekte wie 'Umweltschutz', 'Toleranz und Frieden' oder 'Fremdenhaß' zu erheben, denn die verwendete Diktion in diesem Zusammenhang ist geprägt von sozialwissenschaftlichem Vokabular und damit zeitgeistkonform. Den Schülern wird versprochen, auf ihre Bedürfnisse einzugehen (obwohl wir aus der Werbung wissen, daß es längst tägliche Praxis geworden ist, Bedürfnisse zu schaffen), emanzipatorische Entscheidungsprozesse sollen stattfinden, selbständiges und selbstdidaktisches Handeln soll in Freiarbeit stattfinden, und die Kreativität soll gefördert werden. Somit entsteht ein utopischer Erwartungshorizont, unerfüllbare Hoffnungen werden geweckt.

Der moderne Pädagoge ist aufgefordert, Wünsche, Gefühle und Absichten beim Schüler zu wecken beziehungsweise herauszufinden, der naturgemäß postwendend deren Erfüllung vom 'progressiven Lehrer' erwartet. Muße oder Geduld sind paradoxe Begriffe in der Moderne geworden. Vom Pädagogen wird erwartet, daß er 'neue Lehr- und Lernformen' anwendet, sich gleichzeitig als 'Fazilitator' oder *mediator*' zurücknimmt und die Schüler 'sich einbringen' läßt oder als Animateur für Lust und Spaß beim Lernprozeß sorgt. Damit projiziert der Schüler seine Wünsche vorrangig auf die Lehrperson (wahrscheinlich weniger personenorientiert als mittelorientiert - die Auswahl der Mittel entscheidet), die 'emanzipatorisch' durch 'lebensnahen Unterricht', durch Anwendung dieser neuen Methoden die Erfüllung jener Erwartungen suggeriert. Diese Konstellation erinnert stark an die Droge 'soma' in "*Brave New World*" (Aldous Huxley), die in den sogenannten '*feelies*' konsumiert wurden, um jegliche kritische Reflexion des Bürgers auszuschalten und ein Gefühl der Zufriedenheit zu schaffen.

¹⁴²Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik, 14. überarb. Aufl., (Kröner) Stuttgart 1994.

Von Lehrerseite entsteht eine Projektion auf die Projektmethode, die nun **für den Schüler wie für Lehrer eine Projektionsfläche für die verschiedensten, individuell divergierenden Hoffnungen** abgibt. Doch bald wird erkannt werden, wie stark die Realität von Erwartungswerten beiderseits abweichen kann. Unweigerlich damit verbunden ist der daraus resultierende Frust auf beiden Seiten, einerseits beim Projektleiter, wenn er sich der Täuschung bewußt geworden ist und die angestrebte Haltung unter den Schülern nicht erreicht hat, andererseits beim Schüler, dem das Ergebnis zu seicht geworden ist und deshalb die Sinnhaftigkeit der Aktion anzweifelt.

Das Fazit sieht oft so aus: unbefriedigte Schülerbedürfnisse, die oft nicht klar artikuliert und verbalisiert werden können, ein diffuses Gefühl in der Magengegend (trotz oder wegen handlungsorientiertem Lernen) und die vielfach damit verbundene Enttäuschung, der Frust, das Anöden im Schulalltag. Wen wundert's? War noch am Ende eines Projekts im Sinne von John Dewey ein **vorzeigbares Endprodukt**, das allen drei Kriterien (Schülerorientierung - Wirklichkeitsorientierung - Produktorientierung) gerecht wurde, so wird einem jungen und engagierten Lehrer heute per Erlaß mitgeteilt, ein Projekt könne nicht scheitern, weil der sozialisierende Aspekt eine solche Überbewertung erfahren hat, daß das Ziel (falls ein solches je vorhanden war) auf dem Weg verlorengehen darf. Welch eine niederschmetternde Botschaft für denjenigen, der fähig sein sollte, etwas weiter zu denken und zu planen, damit Erziehung stattfinden kann. Natürlich ist ein flexibles Verhalten des Pädagogen, auch was Ziele anbelangt, notwendig für das Gelingen eines jeden pädagogischen Projekts. Dies täuscht aber nicht darüber hinweg, daß der Zögling immer ein klar formulierbares Ziel vor Augen haben soll. Eine moderne Pädagogik, die, nach allen psychologischen Erkenntnissen (von Thorndike bis Rogers) verfahrend, im neo-rousseauanischen Sinn die Natur des Menschen idealisiert, läßt offensichtlich außer acht, daß kaum ein Schüler nach einem Projekt ohne klaren Abschluß, ohne der Erfahrung von Zufriedenheit und Selbstwertgefühl, sich damit begnügen wird, im sozialen Verhalten vorangekommen zu sein. Dies wäre nicht einmal dann der Fall, wenn diese Komponente quantifizierbar und evaluierbar wäre.

Normalerweise wird der Schüler nicht ernsthaft sein Wohlbefinden nach soziopsychologischen Kriterien bemessen. Sollte er aber erkannt haben, daß er mit solchen Argumenten das Leistungsprofil nach unten drücken kann, dann ist das Spiel Lehrer - Schüler in ein Machtspiel ausgeartet, wo der Schüler die besseren Karten vorzuweisen hat. Der Schüler, der diesen Rollentausch nicht ausnützen möchte und damit 'vernünftig' reagiert, wird aufgrund des *peer-pressure*s gut daran tun, seine Meinung für sich zu behalten. Die demokratische Macht der Mehrheit triumphiert. Die Nivellierung nach unten hat stattgefunden und man erinnert sich an das Gebot der 'Qualitätssicherung', das nun auch im pädagogischen Bereich mit naturwissenschaftlicher Präzision vor allem die Lehrerleistung meßbar machen

soll. Die Objektivität einer ziffernmäßigen Schülerbeurteilung wird - wie jeder den Pressemeldungen entnehmen kann - in regelmäßigen Abständen öffentlich zur Diskussion und grundsätzlich in Frage gestellt. Aber eine Pädagogik, die sich nur an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, wird schlußendlich die Leistung des Lehrers mit 'Beliebtheitsgrad' gleichsetzen, ungeachtet dessen, daß die Einschätzung der einen oder anderen Lehrperson zehn Jahre danach ganz anders ausfallen könnte. Wird damit die Pragmatisierungsdebatte verständlicher? Erfüllungsgehilfen sollten jederzeit austauschbar sein und sich nach den sich ständig wandelnden Bedürfnissen der Gesellschaft verändern lassen. Mit der Freiheit von Wissenschaft und Lehre ist es dann endgültig vorbei.

Der Mensch muß lernen, wie die Postmoderne sagt, sich wie ein Fisch im Wasser zu bewegen. **Das Zeitgemäße** selbst wird, wie in der Antipädagogik, **zum normativen Anspruch** hochstilisiert. HEITGER spricht von der "normativen Kraft des Faktischen" und stellt fest:

"...die Statistik der Soziologie wird zur Normwissenschaft für die Pädagogik. Und die Medien als deren Vermittler statten die von ihnen zu transportierende Botschaft mit jener Autorität aus, die nicht mehr nach Argumenten fragt, sondern sich in der Berufung auf die Vielen und der Botschaft an die Vielen für unangreifbar hält."¹⁴³

Man denke in diesem Zusammenhang an die 'Einschaltquoten' beim öffentlich-rechtlichen Fernsehen. Dasselbe gilt für die Filmindustrie, einem Musterbeispiel der Verwertungsideologie und der "cash value"- Orientierung. Ein Pädagoge, der solche Phänomene der Postmoderne erkennt, spürt die Verantwortung, Zusammenhänge kritisch zu durchleuchten.

Auf eine **dritte Projektionsfläche** hinweisend, möchte ich vor allem Detlef ZÖLLNERS¹⁴⁴ Aussagen zu diesem Thema diskutieren. Es handelt sich dabei um die hinlänglich bekannte Tatsache, daß **Eltern oft in ihren Kindern Abbilder ihrer selbst** sehen. Ihre Jugend hat nun die Zwecke und Ziele ihrer Eltern geerbt. Die Eltern erkennen sich in ihren Kindern wieder und lesen aus dieser Ähnlichkeit ihre Verantwortung heraus. Unter den katastrophalen Bedingungen der Moderne aber gilt: Genau diese Ähnlichkeit ist unser Verhängnis! Machen wir die Kinder uns gleich, - schon morgen werden sie kein Wasser zum Trinken, kein Brot zum Essen, keine Luft zum Atmen mehr haben. Nicht nur psychoanalytisch bedeutet aber dieses Sich-ähnlich-Machen einen Mißbrauch des Kindes, sondern auch ökologisch hinsichtlich seiner Zukunft; aber auch politisch, wenn man an die Bürgerkriege im

¹⁴³Heitger, Marian: Das Unzeitgemäßes einer zeitgemäßen Pädagogik, in: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Bd.66, S. 105.

¹⁴⁴vgl.Zöllner, Detlef: Projekt oder Projektion. Ist der Mensch mehr als nur er selbst?
PR 48. Frankfurt 1994, S. 207-221.

ehemaligen Jugoslawien, die wieder aufgelebten nationalen Egoismen denkt, die Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit.

Die Tradierung der eigenen **narzissischen Ebenbildlichkeit** hat überhaupt nichts mit Pädagogik zu tun. Den Blick aus ihrem Spiegel zu lösen ist unserer Elterngeneration wohl deshalb besser gelückt, weil die Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs internationale Ächtung fanden, die Bewußtmachung und Aufarbeitung durch den Appell an das Gewissen wenigstens teilweise stattfand, nicht zuletzt durch die in Kapitel 5 behandelte Umerziehung nach 1945. Wie verhält sich das aber nun mit der Nachkriegsgeneration, die demoskopisch die überwiegende Mehrheit der Elternschaft heute ausmacht, den ehemaligen Anhängern der APO, die den Marsch durch die Institutionen auch mit Mitteln der Gewalt vertraten (RAF), oder schlicht und einfach mit der *flower-power-generation*, die schon als Jugendliche der Sechzigerjahre die materialistisch orientierte Wiederaufbaugeneration in Frage stellte? Sind ihre **Kinder Opfer der mimetischen Versuchung** geworden? Als solches wäre es auch kein Projekt mehr, sondern Projektion! Damit wäre gleichzeitig **Verrat** begangen worden **an der Anerkennung der eigenen Zwecke der Kinder**, an der Anerkennung ihres Willens, an der Aufklärung an sich.

Mit den Vertretern der allgemeinen Pädagogik und als Anhänger des personalistischen Ansatzes wage ich den Respekt vor dem Wert des Anderen *als* Anderen einzufordern, womit ich den moralischen Anspruch der Pädagogik ansprechen möchte.

Detlef ZÖLLNER stellt die Frage nach dem Menschen in einem grundsätzlichen Sinn neu. Zu diesem Zweck setzt er die Begriffe '*Denken*' und '*Wollen*' in einen Gegensatz und versucht damit die Unterschiede der scheinbar ähnlichen Positionen von FRANZ FISCHER¹⁴⁵,¹⁴⁶ und DIETRICH BENNER¹⁴⁷ aufzuzeigen. Franz Fischer hat das *Gewissen* nicht dem *Wissen*, sondern dem *Willen* entspringen lassen. Das Gewissen, so ist er überzeugt, liefert uns zu unserem Tun, dem immer ein Wille zugrunde liegt, *proflexive Kriterien*, nämlich Motive, d.h. *Beweggründe*, die sich von den *reflexiven Kriterien*, den Gründen (als solche eben nicht bewegend bzw. motivierend) einer spekulativen Dialektik Hegelscher Prägung grundsätzlich unterscheiden.

ZÖLLNER geht es in seinem Aufsatz darum, **zwischen Denken und Wollen zu differenzieren**, und zwar so, daß der Wille als Grund des Denkens hervortritt. "In der hegelianischen Tradition ist Denken (eben) nie nur Mittel bzw. nur Theorie, sondern immer

¹⁴⁵vgl. dazu: Fischer, Franz: Die Erziehung des Gewissens. Schriften u. Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik u. Hermeneutik, Kastellaun 1979.

¹⁴⁶vgl. ebenfalls dazu: Fischer, Franz: Proflexion - Logik der Menschlichkeit: späte Schriften und letzte Entwürfe, Wien/München 1985.

¹⁴⁷vgl. dazu: Benner, Dieter: Allgemeine Pädagogik: e. systemat. -problemgeschichtl. Einf. in d. Grundstruktur pädag. Denkens u. Handelns, Weinheim/München 1987.

schon Selbstzweck bzw. Praxis. Die Versuchung dieses Denkens liegt darin, zu meinen, daß die Universalität des Gedankens, die Logizität des Begriffs, in jede Form von Praxis transformierbar sei und umgekehrt jede Form von Praxis ihren adäquaten Ausdruck finde in theoretischen Formeln."¹⁴⁸

Dem ist mit Franz FISCHER entgegenzusetzen, daß das **objektive Fundament des Denkens nicht die Anpassung ans Gegebene** ist, sondern *das Vernehmen eines Anspruchs, das im Denken sein Echo findet*. Aber das Denken liefert keine Antworten, die für sich schon sinnvoll sind, sondern die relativ sind zum Sinn unseres Tuns. Das Denken ist eine Form, die dem gesellschaftlichen und dem sprachlichen Allgemeinen adäquat ist. In der Vergesellschaftung liegt die Gebundenheit, die Unfreiheit des Denkens und in der Sprache die Möglichkeit seiner Freiheit. In dieser Dialektik sieht Franz Fischer die *Aporie des Selbst begründet: selbst tätig zu sein und dennoch nicht frei!*

Danach reflektiert Zöllner ausführlich über *Willensfreiheit*, bevor er auf Fischers "Erziehung des Gewissens" zu sprechen kommt. Darin kommt er zur Schlußfolgerung, daß Reflexion und Projektion einander komplementär sind und daß der **Wille nicht bildsam ist**. Er ist keinen Gründen zugänglich, in keine Einsicht transformierbar. Wenn er sich verwandelt, so nicht in Wissen, sondern in Gewissen.

Mit dem moralischen Projekt der Pädagogik geht es darum, den Begriff der Willensfreiheit (der voraussetzungslosen Begegnung des Anderen als Anderen, als Du) nicht in der Form einer Denkfreiheit auszulegen: Es besteht sonst die **Gefahr, den kindlichen Anspruch**, in dem sich ein Wille kundtut (von dem her ein Gewissen allererst möglich wird), **zu pädagogisieren**. Denn da Denken als Wissen lehrbar ist und der Pädagoge darin sein Modell für die Bildsamkeit des Menschen hat, ist es für ihn natürlich verführerisch, das pädagogische Projekt insgesamt daran auszurichten. Der Effekt ist aber, daß wir den Spiegel unserer Erwachsenenwirklichkeit auf das Kind richten und so den Anspruch, den es an uns hat, auf es zurückwenden, so als wäre er nicht an uns ergangen.

Das Generationenverhältnis ist immer in Gefahr, zu einem Adäquationsverhältnis zu werden. **Erst wenn in konkreten, als solchen nicht vorwegnehmbaren Situationen das Kind einen Gewissensanspruch vernimmt, hat das pädagogische Projekt sein Ende gefunden;** ein Ende, dem nicht etwa das postmoderne Verdikt vom Ende der Erziehung zugrunde liegt, sondern "die Entlassung des Erwachsenen aus seiner Verantwortung der jüngeren Generation gegenüber, insoweit diese sich ihres Willens als einer Grenze in ihrem Selbst bewußt wird."¹⁴⁹

¹⁴⁸Zöllner, Detlef: a.a.O., S. 210.

¹⁴⁹Zöllner, Detlef: a.a.O., S.221.

Damit verschwindet zwar nicht der Generationsunterschied als solcher, aber doch der spezifische zwischen Kindern und Erwachsenen.

6 DEWEYS GESELLSCHAFTSERNEUERNDE BOTSCHAFTEN IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM

6.1 VOM WIEDERAUFBAU ZUM WIRTSCHAFTSWUNDER (1945 - 1965)

ZIEL: Demokratisierung und Sozialisierung in West und Ost,
Reintegration Deutschlands und Österreichs in die freie Weltgemeinschaft

Wie schon der Titel 5.1 vermuten läßt, ist es meine Absicht, auf den folgenden Seiten die These zu erhärten, daß die Dewey'sche Bildungstheorie nicht nur den amerikanischen Besatzern ein willkommenes Denkmodell für die Demokratisierungsbestrebungen der Siegermächte in der BRD lieferte, sondern auch in der marxistisch-leninistischen Pädagogik der DDR eine nicht unbedeutliche Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat spielte.

Damit versuche ich die schon in der Einleitung aufgestellte Behauptung zu belegen, daß Deweys Bildungsphilosophie wegen deren Anpassungsfähigkeit, bedingt durch die propagierte Veränderbarkeit in ihren Zielen, die stetige Erneuerung zum obersten Prinzip erklärend, eine fast uneingeschränkte Akzeptanz und Attraktivität erfuhr. Dies traf im Besonderen auf Deutschland nach dem Zusammenbruch zu, als Orientierungslosigkeit herrschte und die diagnostizierte Grundstimmung von Enttäuschung geprägt war. Der status quo heute präsentiert sich ähnlich, wenn auch unter ganz anderen Vorzeichen, aber die suchenden Blicke, die nach Anknüpfungspunkten und Orientierungshilfen Ausschau halten, mehren sich. Dieser Mangel an *equilibrium* ist unwiderlegbar trotz des erreichten materiellen Wohlstands, weshalb sich die Frage nach dem "Warum" immer drängender stellt.

Trotz der unwidersprochenen Leistungen John Deweys geben die Fragenkreise der teilweise angestrebten Instrumentalisierbarkeit und Nutzbarkeit der Reformpädagogik und der damit verbundenen Fehlformen Anlaß zu kritischer Reflexion. Zwar verliert Dewey unter kritischer Betrachtung einiges an Glanz und Schimmer, einerseits weil utopische Erwartungswerte nicht mit der Realität übereinstimmen, andererseits weil gängige Interpretationen von seinen ursprünglichen Intentionen abweichen. Es muß somit als legitimes Anliegen gelten, unter dem Hinweis auf die Gefahren einer Instrumentalisierbarkeit für eine Akzentverschiebung zu plädieren, damit sich die Anzahl der Fehlformen im Rahmen halten möge.

Der erste Blick gilt der Bildungssituation in der BRD der Nachkriegszeit, um dort nach Dewey'schen Elementen zu forschen.

6.1.1 DAS AMERIKANISCHE ERZIEHUNGSPROGRAMM UND DIE JUGENDPOLITIK IN DER BRD (1945-1950)

Die Forschungsliteratur zum Thema Umerziehungs- und Neuorientierungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg beschäftigte sich seit den siebziger Jahren, als die ersten Möglichkeiten zur Einsichtnahme in das Schriftgut der amerikanischen Militärregierung in Deutschland geschaffen wurden, vor allem mit der strukturellen Reform des Bildungswesens (HEINEMANN 1981)¹⁵⁰ und entwarf ein vorwiegend pessimistisches Bild, das die pädagogisch-zeitgeschichtliche Historiographie bis heute leitet. Es wird vorwiegend von einer punitiven Erziehungskonzeption ausgegangen, in der die **Entnazifizierung** im Mittelpunkt steht. Die Bewertung dieser Umerziehungs- und **Neuorientierungspolitik** kann aber auch positiv vorgenommen werden, wenn man davon ausgeht, daß nach der nationalsozialistischen Diktatur neue soziale und kulturelle Eliten für eine demokratische Gesellschaft gebraucht wurden und, wie die Geschichte gezeigt hat, weder die bundesdeutsche noch die österreichische Gesellschaft zu einer Selbstanreinigung fähig war.

Forschungsarbeiten von Krieger (1987) und Edmonds (1992), auf die Karl-Heinz FÜSSL¹⁵¹ am Beispiel der Jugendpolitik der amerikanischen Besatzungsbehörden nach 1945 verweist, belegen, daß die MORGENTHAUSCHE* Einflußnahme auf die Deutschlandpolitik zurechtgerückt werden muß, womit allerdings auch das Bild der amerikanischen Erziehungs- und **Demokratisierungspolitik** brüchig geworden ist. Er stützt sich dabei auf neu erschlossene Archivalien der US-Behörden, die belegen, daß sich die amerikanische Erziehungspolitik keineswegs auf das Schulwesen beschränkt hat. Sie war vielmehr in den umfassenden Versuch eingebunden, für die Jugend und die pädagogischen Berufe neue Handlungs- und Qualifizierungsmuster beziehungsweise auch Institutionen zu schaffen.

Die jüngsten Detailstudien von RUPIEPPER¹⁵² belegen zum Beispiel, daß die Frauen als Zielgruppe und Multiplikatoren für gesellschaftliche Veränderungen erkannt wurden und der Beitrag amerikanischer Frauen und deutscher Emigranten eine Schlüsselrolle bei der Wiederaufnahme internationaler Kontakte einnahm. Angesichts der Tatsache, daß der Nationalsozialismus die traditionellen Rollenmuster nach eigenen Interpretationen gefestigt hatte, war das ein bemerkenswertes Unterfangen. Daß die amerikanische Konzeption der

¹⁵⁰ Heinemann, M.: Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981.

¹⁵¹ Füssl, K.-H.: Erziehung im Umbruch. Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, S.225-244.

* Morgenthau Henry (Namensvetter): sein Wirtschaftsplan für die Nachkriegszeit sah die Schließung und Eliminierung sämtlicher deutscher Industrien und die radikale Umwandlung in ein Agrarland vor.

¹⁵² Rupieper, H.-J.: Bringing Democracy to the Frauleins. Frauen als Zielgruppe der amerikanischen Deutschlandpolitik in Deutschland 1945-1952. In: Geschichte und Gesellschaft 17 (1991), S. 61-91.

Jugendarbeit grundlegende strukturelle Eingriffe vornahm, die den heutigen Zustand erst ermöglicht haben, wurde lange Zeit nicht zur Kenntnis genommen.

An einigen unumstrittenen Leistungen der amerikanischen Erziehungspolitik können wir eindeutig John Deweys Handschrift erkennen. Durch die folgenden Punkte sehe ich meine These erhärtet:

1. Die sozialisatorische Leistung an der Jugend. Diese Behauptung kann wohl bedenkenlos aufgestellt werden, wenn man sich vor Augen hält, daß das Ziel nationalsozialistischer Erziehung nicht im Aufbau einer neuen erzieherischen Ordnung bestand, sondern in der Zerstörung aller sozialen Beziehungen als Voraussetzung, um den einzelnen der Verfügungsgewalt anonymer Apparate zu unterwerfen. Im Grundsatz ging es der amerikanischen Erziehungspolitik um das Demokratisierungsziel, allen totalitären Verlockungen entgegenzuwirken. Jedoch am Beispiel des Bunds Deutscher Jugend (BDJ), der einen extremen Antikommunismus propagierte, ist zu ersehen, daß es den amerikanischen Behörden¹⁵³ nicht genügte, den Nationalsozialismus durch antikommunistische Ressentiments zu ersetzen. Denn diese Jugendgruppe wurde, weil sie noch in nationalsozialistischen Kategorien dachte und handelte, von ihrer großzügigen Unterstützung ausgenommen.

Die Schule, sofern überhaupt geregelter Unterricht stattfand, konnte keine demokratischen Sozialisationsangebote unterbreiten. Allein der Lehrerstand war wegen seiner Vergangenheit vielfach zu belastet, als daß er eine neue Pädagogik unmittelbar hätte umsetzen können. Somit galt es, den Versuch zu wagen, eine verstärkte Einflußnahme auf die Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr in außerschulischen Jugendorganisationen zu versuchen. An den Hochschulen setzte hingegen ein Selbstfindungsprozeß ein, über den allerdings erst in den Folgekapiteln reflektiert werden soll.

2. Die erfolgreiche Überzeugung der Öffentlichkeit von der gesellschaftlichen Relevanz staatlich geförderter Erziehung könnte als zweites Dewey'sches Element bezeichnet werden. Dies war notwendig, damit die nach dem Kriegsende errichteten Institutionen auch über das Ende der Besatzungszeit hinaus Bestand haben würden. Somit kam es zur verstärkten Gründung von Jugendausschüssen in den Stadt- oder Landkreisen, die nach demokratisch gewählten Wahlen die verschiedenen gesellschaftlichen Interessensgruppierungen repräsentierten. Jugendarbeit mußte nach amerikanischem Verständnis, primär definiert als organisierte Freizeit, von Anfang an als eine öffentliche Dienstleistungsform der Kommunen aufgefaßt werden.

Die Konstruktion des **Jugendpflegers**, der die praktische Arbeit bei den Jugendausschüssen auszuführen hatte, wurde von der Militärregierung entschieden gefördert, und in der Regel

¹⁵³vgl. Füssl: a.a.O., S. 227.

setzte sich die vollbeschäftigte und -bezahlte Stellung des Jugendpflegers durch. Die vorgeschlagenen Ausbildungsinhalte für deren Ausbildungsgänge integrierten aus den Sozialwissenschaften an zentraler Stelle Prinzipien und Methoden der Gruppenarbeit, denen entsprechende Praktika in sozialen Arbeitsfeldern korrespondierten.

FALTERMEIER¹⁵⁴ weist in seiner 1983 erschienenen Abhandlung auf die Bedeutung des Jugendpflegers für die Entwicklung der Sozialarbeit, die durch die erstmalige Zulassung von privaten und staatlichen Organisationen des Auslands in Gang kam, hin. Die daraus resultierende baldige Ausdifferenzierung einer professionalisierten "Jugendsozialarbeit" sollte das Profil der Sozialpädagogik noch nachhaltig beeinflussen.

3. Als dritter Deweyscher Aspekt wäre hervorzuheben, daß mit der intendierten Möglichkeit, **Jugendarbeit in die Hände der Jugendlichen selbst zu legen**, ein heutigen Standards vergleichbares Regulativ gesetzt wurde, das in Deutschland und Österreich keinen Vorläufer hatte, denn während des wilhelminischen Kaiserreiches wurde die Funktion der Jugendpflege als soziale Beaufsichtigung und unpolitische Beschäftigung von Jugendlichen und als Instrument des Kampfes gegen die Sozialdemokratie gesehen, Kontrolle und Beherrschung der jugendlichen Freizeit standen im Vordergrund.

Auch während der Weimarer Republik war keine öffentliche Jugendarbeit vorgesehen, die praktizierte Jugendfürsorge übernahm zunehmend sozialdisziplinierende Aufgaben, selbst die Hitler-Jugend hatte in der Zeit vor 1933 gar nicht den Elan, Jugendarbeit betreiben zu wollen, sondern stellte stattdessen Organisation und Propaganda in den Mittelpunkt (Nach dem Amtsantritt Hitlers am 30.1.1933 und der Ausschaltung aller oppositionellen Kräfte ging jedoch die HJ zur Devise "Jugend soll durch Jugend erzogen werden" über. Diese Devise gab zunächst ihr Reichsführer Baldur v. Schirach aus. Sie wurde von seinem Nachfolger Artur Axmann übernommen). Schließlich war die Fürsorgeerziehung in den letzten Jahren der Weimarer Republik so tief gesunken, daß von einer "Entpädagogisierung"¹⁵⁵ gesprochen werden kann, die ihren Schlußakkord in den Konzentrationslagern für Jugendliche in Moringen und Uckermark fand.

So sehr die Umbruchssituation den Zugang zu und die Verständigung mit den Deutschen erschwerte, die Zerstörung des Vergangenen und der eingemahnte Neubeginn waren aber zugleich eine günstige Situation für Neuerungen. Bäuerle, der damalige Landesjugendreferent von Nord-Württemberg und spätere Kultusminister, hob bei einer Ansprache am 29. März 1946 vor dem Landesausschuß für Jugendpflege und Jugendbewegung den für die

¹⁵⁴ Faltermeier, M. (Hrsg.): Nachdenken über Jugendarbeit. Zwischen den Fünfziger und Achtziger Jahren. Eine kommentierte Dokumentation aus der Zeitschrift "deutsche jugend". München 1983.

¹⁵⁵ Guhse, M./Kohrs, A.: Zur Entpädagogisierung der Jugendfürsorge in den Jahren 1922-1945. In: H.U. Otto/H.Sünker (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus, Frankfurt a. M. 1989, S. 228-249.

Militärregierung wichtigen Grundsatz hervor, in die **selbständige und selbstverantwortliche Arbeit** der Jugendorganisation nicht einzugreifen, vielmehr gehe es um die zentripetale Ausrichtung des vielseitigen Jugendlebens, damit die Jugend aller Richtungen geistige Fixpunkte ihrer Orientierung erlange. Auch der verstärkte Einbezug von nichtorganisierten Jugendlichen sollte mit der **Errichtung von Jugendringen** ermöglicht werden.

Der Aufbau von Jugendringen geschah nach zwei unterschiedlichen Mustern. Einmal war es die Traditionslinie der deutschen Jugendbewegung, die sich anschickte zu neuem Leben zu erwachen, zum anderen wurden amerikanische Vorstellungen über **praktische Formen demokratischer Partizipationsprozesse** entwickelt. Beiden Strömungen sollte in dem 1949 gegründeten Bundesjugendring eine Zukunft erwachsen. Doch auf diesem Weg gab es noch einige Rückschläge. Die Grenzen direkter Intervention wurden den Besatzern am Beispiel des Münchner Jugendparlaments "Junge Stadt"¹⁵⁶ bewußt, wo Jugendforen unbeschreiblich chaotische Zustände produzierten. In der Folge fanden allerdings ähnlich arrangierte Jugendtage weniger konfliktreich statt. Das **Experiment Jugendparlament** verdeutlicht den Wunsch nach Umsetzung von Deweys Bildungsideal, nämlich den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, sich ein Forum zur Selbstdarstellung und Artikulation eigener Bedürfnisse zu schaffen. Der Einfluß von John Dewey und Hans Morgenthau auf die Formulierung der Re-educationpolitik ist also fast überall auszumachen. Dies ist umso interessanter, als in den USA die Dewey'sche Bildungsphilosophie zu dieser Zeit immer mehr in Ungnade gefallen war und heftig attackiert wurde. In Chicago, wo durch den neuen Präsidenten Hutchins eine neo-scholastische Bildungstheorie Einzug hielt, kam es im Jahre 1955 gar zur Auflösung des PEA (Progressive Education Association). Erst die Sechzigerjahre erlebten eine Renaissance dieser "progressive education".

Zusammenfassung

Die Jugendlichen in Westdeutschland erfuhren nach 1945 selbstregulierende Formen von ihren "Besatzern", die aus der Sinn- und Orientierungskrise, dem Weltbildverlust der Hitler-Jugend und der gesellschaftlich-existentiellen Notsituation herausführen sollten. Die Bedeutung der Erziehungsarbeit ist deshalb auch hoch zu veranschlagen, weil sie das Verständnis von **Jugendarbeit als pädagogisches Steuerungselement** einführte und damit Entwicklungstendenzen vorwegnahm, die erst wieder in den sechziger Jahren aufgenommen wurden. So ist das Fazit zu ziehen, daß die USA mit ihrem nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland eingeführten Erziehungsprogramm auch jene fachlichen Ausdifferenzierungen einleiteten, die die heutige Pädagogik als ihre Zielsetzungen definiert. Zugleich setzten die

¹⁵⁶Füssl: a.a.O., S. 227.

Amerikaner den Grundpfeiler für den gesellschaftlichen Konsens, den **Anspruch auf öffentliche Erziehung zu kodifizieren.**

Trotz der großen Erfolge stieß man aber gelegentlich auf Widerstand, vor allem im bayerischen Jugendring, der eine restriktive Jugendpolitik vertrat. Auch zahlreiche Kirchenvertreter standen dem geweiteten Verständnis öffentlicher Jugendarbeit feindlich gesinnt gegenüber, da sie einen Bedeutungsverlust ihrer Organisationen befürchteten und deshalb die Übergabe amerikanischer Ressourcen an die Kirchen verlangten. Hätte die amerikanische Hohe Kommission diesem Verlangen entsprochen, dann wären die unorganisierten Jugendlichen zum Eintritt in konfessionelle Gruppen gezwungen gewesen, wollten sie in den Genuss öffentlicher Erziehungshilfen gelangen.¹⁵⁷

Der amerikanische Steuerzahler unterstützte allein im Haushaltsjahr 1951 mit über 10 Millionen DM die Jugendabteilung für die Förderung gezielter Projekte, eine weitere Million US-Dollar sowie 54 Millionen DM wurden in den **Ausbau von Jugendleiterschulen, Jugendherbergen und Lehrlingsheimen** gesteckt. Dieses überaus großzügige Engagement wurde aber mancherorts als Intervention empfunden, sodaß sich schon auf der ersten Arbeitstagung des Bundesjugendringes auf der Burg Stahleck (26. bis 27. Nov. 1947) tiefssitzende Ressentiments gegen die angeblich unter fremden Einflüssen stehenden alliierten Jugendleiterschulen zeigten. Ähnliche Reaktionen werden vom hessischen Jugendring berichtet, der gegen die als Staatskontrolle empfundene vollbezahlte Position des Jugendpflegers Kritik äußerte. (Jugendtag 24. April 1949).

Im November 1951 wurden in Hessen beispielsweise von den 76 beschäftigten Kreisjugendpflegern 30 aus dem Etat der amerikanischen Hohen Kommission bezahlt.¹⁵⁸ In seinem Schriftwechsel mit Bäuerle hatte Norrie, der Leiter der amerikanischen Jugendabteilung im Jahre 1949, noch darum gebeten, die US-Absichten nicht publik zu machen, um der späteren Realisierung nicht die Aura einer genuin deutschen Angelegenheit zu nehmen.¹⁵⁹

Ob nun die viel beschworene Idee der Selbstbestimmung, die auf universitärer Ebene die Freiheit von Forschung und Lehre bedeutet, der oft strapazierte "Elfenbeinturm" je erreicht wurde oder ob die Universität letztlich ein Staatsinstitut geblieben ist, das auch den Forderungen des Staates nachkam, der die Zwecke vorgab, soll in den nächsten Kapiteln erörtert werden. Konnte sich die Universität je gegen politische Ansinnen, Disziplinierungen

¹⁵⁷vgl. Füssl:a.a.O., S. 239.

¹⁵⁸Pilgert, H.P.: *Community and Group Life in West Germany. With Special Reference of the Politics and Programs of the Office of the U.S High Commissioner for Germany*, Historical Division, Office of the U.S.High Commissioner for Germany 1952,

¹⁵⁹vgl. Institut für Zeitgeschichte München, 5/292-2/12-14: Community Activities Branch (L.E.Norrie) an Dr. Theodor Bäuerle, 27.Sept. 1949.

und Vorurteile wehren? Dies in Erinnerung zu rufen ist notwendig, um am Beispiel der universitären Entwicklung in Deutschland und Österreich während der letzten fünfzig Jahre die Rolle John Deweys aufzeigen zu können.

6.1.2 DIE ROLLE DER NEULEHRER IN DER SOWJETISCHEN BESATZUNGZONE BEI DER UMGESTALTUNG VON GESELLSCHAFT UND STAAT (1945-1953)

"Neulehrer" gab es nur in der ehemaligen Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der daraus hervorgegangenen Deutschen Demokratischen Republik (DDR). Als Neulehrer wurden Männer und Frauen in den verschiedensten Lebensaltern aus allen Bevölkerungsschichten mit den unterschiedlichsten Berufen und Bildungsvoraussetzungen bezeichnet, die in der Regel nach einer 8-bis 12-monatigen Kurzausbildung in den Jahren 1945-1953 als Lehrer mit einer Weiterbildungsverpflichtung in den Schuldienst übernommen wurden. Diese Neulehrer ersetzten unmittelbar nach Kriegsende die fast restlos aus dem Dienst entlassenen Lehrer mit NS-Parteizugehörigkeit und füllten die Lücken, die der Krieg in die alte Lehrerschaft geschlagen hatte. In diesem Transformationsprozeß wurden die "Neulehrer" zum "**Hauptinstrument der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat**"¹⁶⁰. Diese gewagt anmutende Behauptung der Autorin klingt in dem Augenblick plausibler, als sie mit einem statistischen Wert aufwarten kann, dem zufolge im Jahre 1955 die Neulehrer fast 80 Prozent der gesamten Lehrerzahl ausgemacht haben sollen. Sie vermutet sogar, daß die "Neulehrer" von einst die gesamte Schulwirklichkeit der DDR bis 1990 geprägt haben und führt als Beleg das "Engagement der Neulehrer" für die seinerzeitige Vereinigung von KPD und SPD in der Sowjetischen Besatzungszone die Entschließung eines Neulehrerkurses aus Mühlhausen/Sachsen an, wonach "die Vereinigung beider Parteien unser sehnlichster Wunsch" ist "zum Wohle der werktätigen Bevölkerung und unseres "so heißgeliebten deutschen Volkes"¹⁶¹. Die SED wurde bekanntlich 1946 beim Einigungsparteitag (Zusammenschluß von KPD und Ost-SPD unter Wilhelm Pieck und Otto Grotewohl in Berlin (Ost) gegründet.

Die politische Entwicklung in der SBZ verlief schleichend, mit dem **Ziel der totalen Macht der SED** und ihres Erhalts durch Kopie der Sowjetunion. Auch das Bildungswesen und seine Überwachung sollte ein Abbild des sowjetischen Bildungswesens werden. Im November 1947 wurden die Schulbetriebsgruppen der SED gegründet. Damit war der Bazillus "Partei" in die Schule gelangt, in die Lehrerschaft eingedrungen und konnte dort mehr Unheil anrichten als ein Schulleiter mit SED-Parteibuch. Es begannen sich Täter und Opfer zu

¹⁶⁰Hohfeld, Brigitte: Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945-1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1992, S. 11 f.

¹⁶¹Ebenda, S. 130.

formieren. Sogenannte Vertrauensleute wurden installiert, Beauftragte ernannt, Spitzel eingeschleust. Allerdings war das kein Spezifikum der Schule, das galt auch für Betriebe und andere Einrichtungen. Die bestürzenden Parallelen zwischen der nationalsozialistischen und der marxistisch-leninistischen Pädagogik in ihrer totalitären Struktur werden damit offenkundig.

Was haben nun die Rolle der "Neulehrer" und eine Darstellung der Schul-, Bildungs- und Gesellschaftspolitik in der SBZ/DDR mit John Dewey zu tun? Auf die enge Verbindung des Weltbunds, zu deren Mitglieder John Dewey und Peter Petersen zählten, mit der marxistischen Bildungsidee, wurde schon in den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2 hingewiesen. Daher setzte Petersen große Hoffnungen in die Demokratische Republik Deutschland, wo er auf Umsetzung reformpädagogischer Ideen hoffte.

Wenn auch eine demokratische Grundlegung des Lebens in Schule und Öffentlichkeit eher das Anliegen der amerikanischen Besatzungsmacht in der BRD war, so ist doch die Weckung eines einheitlichen Nationalbewußtseins, das **bei Dewey zwar eine global vision and international responsibility einschließt** und die Entfaltung einer spezifischen Form nationaler Verantwortbarkeit propagiert, in der **DDR** im Sinne der **internationalen Arbeiterschaft** als Gegenpol zum 'faschistischen Kapitalismus' interpretiert worden.

Hans-Jochen GAMM, ein Linksintellektueller aus Westdeutschland, schreibt allein der marxistischen Pädagogik "das entscheidende Instrument der Gesellschaftskritik" zu, was wohl eine verengte Perspektive offenlegt, denn ich meine, daß auch nicht-materialistische Analysen und Kritiken gefragt sind. Derselbe Autor hat sich eingehend mit der Pädagogik im Nationalsozialismus auseinandergesetzt und drang tief in das Wesen des Totalitarismus ein, was seine vorzüglich ausgewählte Quellensammlung zur Pädagogik dieser Ära beweist. Umso mehr wundert es aber den aufmerksamen Leser, daß er noch 1964 den Nationalsozialismus aus einer Zeitwende ableitet, wie das erste Zitat belegt: "Die erzieherischen Ansätze des totalen Staates erschienen nicht zufällig, sondern waren durch klingende Vorspiele vaterländischer Erziehung und staatsfrommer Bildung eingeleitet, und die Grenze ist schwer zu ziehen, wo nationales Pathos in nationalsozialistische Hemmungslosigkeit umschlug."¹⁶², während 20 Jahre später in der Neuausgabe von "Führung und Verführung" der 'Faschismus' "nicht als eigenständiges und abgegrenztes politisches Phänomen" erscheint, "sondern als Derivat des Kapitalismus, um bürgerliche Herrschaft zu stützen, sie vor dem Untergang zu bewahren."¹⁶³

¹⁶²Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus.
München List 1964, S.7.

¹⁶³Gamm, Hans-Jochen: dass., Neuausg. 1984, 3. Aufl. 1990, S.32.

Die Lektion für die Pädagogik, die er 1964 erteilt, lautet: "Es geht darum, unserer ungeschützten Demokratie durch politische Bildung einen wichtigen Dienst zu leisten. Die bildende Einsicht kann gerade am perversen 'Erziehungsfuror' der Nationalsozialisten gewonnen werden"¹⁶⁴ 1984/90 heißt das anders. "Nunmehr läßt sich auf die Lektion zurückgreifen, die für die Pädagogik aus dem Faschismuskomplex resultiert. In ihm haben sich nachhaltig alle Möglichkeiten der bürgerlichen Ideologie ausgelegt. Die Klassenstruktur des bürgerlichen Zeitalters bot die gesellschaftlichen Bedingungen, denen der Faschismus seine Energien entnahm."¹⁶⁵

Was für Gamm 1964 noch ungeschützte, aber unterstützenswerte Demokratie war, erschien 1984 als spätbürgerliche, kapitalistische Gesellschaft mit "faschistoiden Tendenzen"¹⁶⁶.

Mag auch die westliche Industriegesellschaft mit ihrer parlamentarischen Demokratie ihre Schwächen haben und bis heute wenigstens die globalen Kernprobleme höchst unvollkommen zu lösen imstande sein - sie hat und hatte es keineswegs verdient, daß ihr der Sozialismus als positives Gegenmodell vorgehalten wurde.

1970 erschien von demselben Autor "Kritische Schule - eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern", wo er den "Sozialismus als ein Grundmodell für die politische Bildung"¹⁶⁷ empfahl. Was will damit gesagt sein? Damit möchte ich die These aufstellen, daß zwischen der Reformpädagogik und der marxistisch-leninistischen Pädagogik starke Affinitäten bestanden, was in der Folge durch eine ausgewählte Zitatensammlung erhärtet werden soll.

"1949 und in den folgenden Jahren verbanden sich die Aneignung der sowjetischen Pädagogik und die kritische Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik zu einer pädagogischen Bewegung, wie es sie unter der deutschen Lehrerschaft noch nicht gegeben hatte. Zehntausende Lehrer bemühten sich, die Erkenntnisse und Erfahrungen der sowjetischen Pädagogik schöpferisch auszuwerten und für die eigene praktische Arbeit nutzbar zu machen. So konnte mit Hilfe der sowjetischen Pädagogik die bürgerliche Schule auch in ihren theoretischen Grundlagen überwunden werden."¹⁶⁸

Oskar ANWEILER, der einen ausführlichen Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bildungspolitik seit 1945 angestellt hat, kommt zu folgendem Schluß:

"Die Übernahme sowjetsozialistischer Denkmuster in die Lehrpläne und Lehrbücher" konnte nur als "Abkehr nicht nur von 'bürgerlichen' Traditionen, sondern auch von solchen einer demokratischen Reformpädagogik"¹⁶⁹ aufgefaßt werden. Ein anderer Autor, der sich nach dem

¹⁶⁴Gamm, Hans-Joachim: Führung und Verführung. Päd. des Nationalsozialismus. München: List 1964, S. 10.

¹⁶⁵Gamm, 1984/90, S.26.

¹⁶⁶ebenda, S. 38.

¹⁶⁷Gamm, Hans-Jochen: Kritische Schule. München: List 1970, S. 57.

¹⁶⁸Günther, Karl-Heinz.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin (Ost): Volk und Wissen, 16. Aufl.1988, S.702.

¹⁶⁹Anweiler, Oskar: Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945. In:

Zusammenbruch der marxistisch-leninistischen Pädagogik mit dem Bildungswesen der DDR auseinandergesetzt hat, ist Andreas Fischer. Er nimmt auf den totalitären Anspruch des Bildungskonzepts Bezug, wenn er sagt:

"Für Gedankengut bürgerlichen Ursprungs wie das der deutschen Reformpädagogik gab es in der Schule (der DDR) keinen Platz mehr. Der seit den späten vierziger Jahren geführte Kampf gegen ihr zunächst noch wirkungsmächtiges Erbe ist wohl nur als Nachvollzug sowjetischer Schulgeschichte in den dreißiger Jahren zu begreifen."¹⁷⁰

Welches Fazit ergibt sich daraus? Die DDR-Pädagogik hat sich selbstverständlich mit denselben Fragestellungen und Problemen beschäftigen müssen, wie alle Pädagogik überall auf der Welt zu allen Zeiten. Insofern sind Ähnlichkeiten zwischen 'sozialistischer' und 'bürgerlicher' Pädagogik eine Banalität. Die besondere Antwort der sozialistischen Pädagogik, auf die ich hinweisen möchte, bestand aber in der ergebenen Hinnahme der Sowjetpädagogik als unbestrittenem Vorbild, in der strikten ideologischen Ausrichtung am Marxismus-Leninismus und der totalitaristischen Durchsetzung dieser Konzepte in allen Einrichtungen des Bildungswesens.

Die auffallendste Übereinstimmung der marxistisch-leninistischen Bildungskonzeption mit John Deweys Bildungskonzeption ist demnach in der **Stellung der Schule** auszumachen, die als **politisches Instrument** für eine Gesellschaftsreform angesehen wird, was ein durchgängiger Grundgedanke Deweys darstellt. (*The school is the child agency for the accomplishment for a better future society.*)

6.1.3 PETER PETERSEN ALS "GESELLSCHAFTSERNEUERER" IN VERSCHIEDENEN SYSTEMEN

Wie schon erwähnt, war Peter Petersen Mitglied des marxistischen Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung und erfuhr vor allem durch seinen Jena-Plan einen internationalen Ruf in der Pädagogik. Ein kurzer Rückblick in die Entwicklung der Reformpädagogik der Weimarer Republik sei daher zum besseren Verständnis gestattet.

Die **Progressive Education**, zu deren Hauptvertretern Peter Petersen zählt, versucht ihrem gesellschaftspolitischen Selbstverständnis nach die wichtige Funktion der **Gesellschaftserneuerung** zu erfüllen. Für sie muß sich **Schule zu einer sozialen Agentur** entwickeln, in deren Rahmen sich sozialpolitisches Leben in möglichst beispielhafter Prägung

ders. Hrsg.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1990, S. 18

¹⁷⁰Fischer, Andreas: Das Bildungswesen der DDR. Darmstadt: WBG 1992, S.6

zu entfalten habe. Die Vorbehalte gegenüber der Progressive Education von der stark an der Philosophie des deutschen Idealismus orientierten Pädagogik waren nicht zu übersehen, sie betrachtete den Pragmatismus "als einen Freibrief für wissenschaftliche Eintagsarbeit".¹⁷¹ Andererseits erlangten die Einflüsse der während der Zwanzigerjahre konstituierenden Richtung, die stärker **von der Psychologie und Soziologie beeinflußt** war und eine empirische Fundierung anstrebte, immer mehr Einfluß. Der Theorieansatz und die Argumentationsweise, die real auf die Erziehung ausgerichtet ist und sich am Wohl des Kindes orientiert, geht Hand in Hand mit der einsetzenden Internationalität der pädagogischen Arbeit und bewirkt eine Globalisierung des pädagogischen Denkens und Gestaltens.

Als Gründerpersönlichkeiten der Volkshochschule Jena, die in den Zwanzigerjahren ihren Ursprung hatte, sind unter anderen Wilhelm Rein, Hermann Nohl und Wilhelm Flitner zu nennen. Auch in den Dreißigerjahren sollte die Konzeption und Praxis der Volkshochschularbeit in Thüringen beispielgebend für ganz Deutschland werden - allerdings im negativen Sinne. Die "Neuen Führer" in der thüringischen Erwachsenenbildung hatten mit der "Deutschen Heimatschule Bad Berka" die Modelle von Erziehung als "Bindung" an Volk und Heimat maßgeblich entwickelt und erprobt.

Dies wird durch den Jubiläumsband "1919 bis 1994 - 75 Jahre Volkshochschule Jena" dokumentiert, und in einem Brief vom 15.8. 1934 von Theodor Scheffer (1872-1945) an den Thüringer Volksbildungsminister Fritz Wächtler resümiert er seine bisherige Arbeit folgendermaßen:

"Mit dem Jahr 1932/33 beginnt bereits die allmähliche Umwandlung der Tätigkeit: was vorher - seit 1922 in mehr als 100 Lehrgängen in Berka und ganz Thüringen - Privatinitiative im pädagogisch-politischen Einzelkampf war, das geht, nach der Machtübernahme mehr und mehr in die öffentliche Hand über. Die neuen Formationen übernehmen die alten Aufgaben, der **Kampfbund für deutsche Kultur, Volkstum und Heimat**, der Nationalsozialistische Lehrerbund; die Tätigkeit der deutschen Heimatschule wird pädagogisch von der umgewandelten Volkshochschule, politisch von der Staatsschule Egendorf übernommen und ins Große übersetzt, ich habe mich dieser Arbeit ebenso zur Verfügung gestellt wie die von mir geschulten Kräfte..."¹⁷²

Scheffers "**artgerechte deutsche Erziehung**" würde - nach einem Brief Peter Petersens an Wächtler vom 9.5.1934 zu beurteilen - "auch für die Ausbildung deutscher Erzieher an der Universität Jena" einen "großen Gewinn bedeuten"¹⁷³ Dem Engagement Peter Petersens, des

¹⁷¹Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland. in: Pädag. Rundschau 47 (1993), S. 11.

¹⁷²Rudolfstadt Jena (Hain): 1919 bis 1994 - 75 Jahre Volkshochschule Jena, Volkshochschule der Stadt Jena, 1994, S. 200.

¹⁷³Ebenda, S. 203.

Rassetheoretikers Karl Astel, des Leiters der "Staatsschule für Führertum und Politik" in Egendorf, und schließlich Heinrich Himmlers verdankte Scheffer eine feste Stelle als Lehrbeauftragter für "Pädagogische Politik" vom WS 1937/38 bis April 1945.

Dagegen stellen die Erinnerungen an die erfolgreiche Zeit der Jenaer Volkshochschule von Wilhelm FLITNER, Reinhard BUCHWALD und Max KESSLER eine Bereicherung dar, weil sie den Geist der Volkschochschule Jena als "Jugendbewegung für Erwachsene" treffend widerspiegeln. Jena war schon vor der Berufung von Petersen zu einem Zentrum reformpädagogischer Praxis geworden.

Da es aber nicht zur Aufgabe dieser Arbeit zählt, die verschiedenen Facetten der Reformpädagogik zu analysieren und kritisch zu beleuchten, möchte ich mich abschließend mit Hinweisen auf einige Wesensmerkmale, die sich im Jena-Plan wiederfinden, begnügen.

Der JENA-PLAN, Petersens Schulkonzept und pädagogisches Kernstück, kann als weiterführende Synthese aus Helen Parkursts DALTON-PLAN (wo didaktisch aufbereitete Studienmaterialien in den Fachräumen den Lehrerunterricht durch das Eigenstudium ersetzen) und Carleton Washburns WINNETKA-PLAN (erweitert das Eigenstudium des Dalton-Plans durch *social and creative activities*) gesehen werden. Die *individualized work* in Winnetka ist geprägt durch die Dualität von *common essentials* - den lehrgangsnotwendigen Fächern (the three R's, the sciences, languages and social studies") - und den *group and creative activities*, die als kreative Gestaltung im Dienste des Selbst und der Gruppe stehen.¹⁷⁴ Er nimmt den Gedanken der *assignments* von Helen Parkurst in weiterführender Form auf, indem er die Arbeitsmaterialien für die selbsttätige Arbeit von den Schülern herstellen lässt. Damit dehnt er das Konzept der *self-activity* auf einen weiteren didaktischen Bereich aus, der bisher ausschließlich der Verantwortung des Lehrers unterstand.

WO SIND ALSO DEWEYSCHE ELEMENTE AUSZUMACHEN?

Die Genealogie des Konzepts ist aufschlußreich. Seinen Ausgang nimmt es ohne Zweifel bei Dewey (*Pedagogical Creed 1897*, *Schools of Tomorrow 1915*, *Democracy and Experience 1916*) und ist demnach viel grundsätzlicher von der amerikanischen Pädagogik beeinflußt, als bisher vermutet wurde. **Dewey** hatte ja den Gedanken vertreten, daß die **Schule zu einem didaktisch anregungsreichen Lebensraum** für Kinder und Jugendliche auszugestalten ist. Bereits die "erzieherische Wirkung der sozialen Atmosphäre" soll in der Schule zur Kooperation führen und durch eine Vielzahl realer Anregungen in den Werkstätten,

¹⁷⁴cf. Washburne, Carleton: *Winnetka*. In: School and Society. Vol. XXIX, 1929, S. 37-50.

Arbeitsräumen und Gärten eine Einstellung wecken, die über Fragen zu realen Projekten führen kann.

Eingehender dargelegt, müßte zum Ausdruck kommen, daß die **Grundstruktur der Schul- und Erziehungskonzeption Petersens bei Dewey** und seinem Kreis im weiteren Sinne **vorgeprägt** ist. Das gilt einmal von der Auffassung der Erziehung als eines Mittels der **Sozialisierung und der Demokratisierung des einzelnen** sowie von der **Schule als Gemeindemittelpunkt** überhaupt. Die Schule als politisches Instrument der Gesellschaftsreform ist ein Grundgedanke Deweys, der Petersen tief beeindruckt hat. Dem Lehrer fällt in diesem Prozeß die Rolle des Vermittlers (mediator) zu, der anregt, Gespräche führt, auf Materialien aufmerksam macht, Perspektiven eröffnet. Diese Erziehung "von der Seite" als Teil des Interaktionsprozesses ist kennzeichnend für Dewey und für den von ihm beeinflußten Petersen.

In Analogie zu den *extracurricular activities* nimmt Petersen Feste und Feiern sowie **Auditoriumsarbeit** in sein Schulkonzept in abgewandelter Form auf.

Ein Spezifikum des **Jena-Plans** ist das Unterrichtsleben mit dem **gruppenunterrichtlichen Verfahren als Zentrum** sowie vielen ergänzenden meditativen Haltepunkten und pädagogischen Situationen. Eine wichtige Rundung erfährt das Kapitel deutsch-amerikanischer Wechselwirkung durch die Rezeption des Projektplans von Dewey und Kilpatrick, den Petersen 1935 im Rahmen seiner Reihe "Pädagogik des Auslands" editiert.¹⁷⁵

Das Projekt als eingehendes Planen und verantwortungsbewußtes Gestalten bildet die Mitte des gruppenunterrichtlichen Verfahrens, des Kernstücks des Unterrichtslebens. Dieser Begriff des Unterrichtslebens bringt wiederum die Interaktion der Schule mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zum Ausdruck - auch darin einen Einfluß des Dewey-Kilpatrickschen Projektbegriffs bekundend. Daraus ist Kilpatricks unterrichtstheoretische Grundhaltung *We learn what we live, then we live what we learn*¹⁷⁶ abzuleiten.

Dewey ging davon aus, daß zwischen dem Leben der Kinder und der *society* eine Kluft entstanden sei, "größer denn je zuvor, weil das wirtschaftliche und technische Treiben von heute fast ganz und gar dem täglichen Gesichtskreis des Kindes entrückt sei."¹⁷⁷

Die Folgerung Deweys, daß die **Schule sich daher zu einer sozialen Agentur**, in deren Rahmen sich sozialpolitisches Leben in möglichst beispielhafter Prägung **zu entfalten habe**,

¹⁷⁵Briefwechsel zwischen W.H.Kilpatrick und Peter Petersen bezügl. Übersetzung und Herausgabe der Projektmethode.(im Privatbesitz der P. Petersen Nachlaß Gesellschaft, Vechta).

¹⁷⁶Kilpatrick, W.H.: *The Art and Practice of Teaching*. New York 1937, p..2.

¹⁷⁷Petersen, Peter: Die nordeuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926, S..51.

werden soll, ist ganz im Sinne Petersens. Die Schule sollte aufhören, ein Ort zu sein, zu dem das Kind komme, um gewisse Aufgaben zu lernen; sie sollte in engster Verbindung mit dem Leben des Kindes zu Hause und in der Nachbarschaft treten. Damit ist das *embryonic community life* angesprochen, wie es sich im Rahmen des Unterrichtslebens in Jena entfaltet: Projekt, Fest, Feier und Auditoriumsarbeit. Natürlich wäre es ein Trugschluß, anzunehmen, daß eine geradlinige Wechselwirkung zwischen Petersen und der amerikanischen Pädagogik bestand, die Reformpädagogik war eine internationale Bewegung mit ihrem Höhepunkt am Ende der Zwanzigerjahre, Petersen gehörte aber auch zum Weltbund, der seit seiner Gründung im Umkreis der englischen "*Fraternity in Education*" in seiner politischen Ausrichtung sozialistisch-pazifistisch bezeichnet werden kann. Daher war der Weltbund den Diktaturen stets als subversiv verhaßt und dort verboten.

6.1.4 DER WIEDERAUFBAU DER UNIVERSITÄTEN

6.1.4.1 BEISPIEL 1 : UNIVERSITÄT KÖLN

Das Jahr 1945 bezeichnet das Ende einer durch das nationalsozialistische Führerprinzip geprägten Universität und den Neubeginn einer anderen Universität in einem tief darniedrigenden Land. Trotz der Tatsache, daß Josef KROLL, der erste Rektor bei der Wiedereröffnung der Kölner Universität im Dezember 1945, ein entschiedener Gegner des Nationalsozialismus war, gab es gravierende Auffassungsunterschiede zwischen ihm und dem britischen University Education Control Officer Harry BECKHOUGH über die Rolle der Universitäten im Nachkriegsdeutschland, über Staat und Politik, Wissenschaft und Erziehung, letztlich über den Weg, demokratische Verhältnisse wiederzubeleben. Der damalige Oberbürgermeister von Köln, Konrad Adenauer, hatte Kroll schon im April desselben Jahres zum Rektor ernannt, Beckhough wollte die Universität nach englischem Vorbild im Sinne von Oxford und Cambridge organisieren, Kroll teilte dessen Ansichten nicht. Da sie nun gezwungen waren, beim Wiederaufbau zusammenzuarbeiten, verständigte man sich alsbald über das nächstliegende Ziel, nämlich: **Entnazifizierung und Wiedereinstellung von Professoren**, beziehungsweise über die Kriterien für die Zulassung der Studenten.

Ein übereinstimmendes Ziel war es, PGs (Politische Gefangene) nicht wieder zuzulassen, aber die Zahl der Nicht PGs war so klein, daß mit ihnen der Lehrbetrieb nicht aufzurichten war.

Somit wurde die Zahl auf jenes Maß beschränkt, das unabdingbar notwendig war, um einen beschränkten Lehrbetrieb aufrechtzuerhalten. Kroll vertrat aber die Ansicht, daß jene schändliche Epoche weder quälende Erinnerung noch Kontrapunkt für zukunftsweisende Überlegungen sein sollte, daß die Deutschen zur Austreibung des Nationalsozialismus keine Helfer benötigten.

Für Kroll hatte sich der "Nationalsozialismus selbst umgebracht", so war auch die Entnazifizierung der Studenten nicht schwierig, "wenn sie überhaupt stattgefunden hat".¹⁷⁸ Die Nazi-Zeit war weder verdrängt noch vergessen; aber eine besondere Aufmerksamkeit verdiente sie nach Krolls Überzeugung nicht. Insbesondere für die Universität sollte diese schändliche Epoche weder quälende Erinnerung noch Kontrapunkt für zukunftsweisende Überlegungen sein. Er wandte sich nachdrücklich gegen ein Kernstück der Besatzungspolitik: die **Reeducation**, und er hielt nicht viel von der Pädagogik, von der englischen am wenigsten. Für ihn konnte sich die Neuorientierung der Universität nur aus der **Rückerinnerung** an "die großen Ideen der deutschen Hochschulen, d.h. des deutschen Idealismus"¹⁷⁹ ergeben.

Diese Aussage enthüllte eine klare **Absage gegenüber Max SCHELERs Vorstellungen**, der bei der Wiederbegründung der Kölner Universität (1919) eine stärker **praxisorientierte Berufsvorbereitung** und die Berücksichtigung der Forderungen des politischen und sozialen Lebens in den Mittelpunkt gerückt hatte. Er sah in der Vielzahl der traditionellerweise der Universität zugeschriebenen Aufgaben (Überlieferung und Bewahrung der abendländischen Kultur, Durchbildung der menschlichen Persönlichkeit, Förderung der Forschung etc.) eine Überforderung und trat daher für eine Einschränkung von Bildungszielen ein. Solche sich wechselseitig ausschließenden Anforderungen legten für Scheler nahe, daß die Universität keine von ihnen angemessen erfüllen könne, daher "solle sie sich auf das beschränken, was sie unter pragmatischer Hinsicht zu leisten vermöge"¹⁸⁰

Mit obiger Aussage kehrt KROLL zu der Zielsetzung des frühen 19. Jahrhunderts zurück und **beschwört** als Endzweck die **Menschlichkeit**. Ohne sich bei den Gründen für den Mißbrauch der Universität und ihr Versagen während des Nationalsozialismus aufzuhalten, verlangt er **apodiktisch** die **Restauration**, die Wiederherstellung des alten Zustands, wie er war, bevor der Nationalsozialismus über Deutschland hereingebrochen war, was für ihn eine Anknüpfung an die Weimarer Zeit bedeutete. Für Kroll ist die Weckung des politischen Interesses und die Anhebung des Bildungsstandes der Studierenden unabdingbar. So nimmt er für sich in Anspruch, das "Studium generale" initiiert zu haben, das er dem notwendig zu Einseitigkeiten

¹⁷⁸Kroll, Josef: Der geistige Wiederaufbau Deutschlands, Stuttgart 1946, S.50 ff. In: Pädagogische Rundschau 1996, Menze Clemens: Zur Geschichte der Universität 1945-1995, S. 381-382.

¹⁷⁹Kroll, Josef. a.a.O., S.52.

¹⁸⁰vgl. Scheler: Max: Universität und Hochschule. In: Wissensformen und die Gesellschaft. Bern und München 1960, S. 383 ff.

verleitenden Fachstudium ergänzend an die Seite stellt. Dieses Studium sollte die speziellen Disziplinen übergreifende, das Blickfeld erweiternde, die Urteilskraft schärfende, "Bildung" anregende Veranstaltungen umfassen. Doch aus den hochgesetzten Erwartungen entwickelte sich für die Studenten ein die kärgliche Freizeit beanspruchendes Beschäftigungsprogramm, das schließlich als längst überholtes Erinnerungszeichen an heile Zeiten dem Vergessen anheimfiel.

Die bedrückende Gegenwart ließ wenig Zeit für die Verfolgung und Einlösung hehrer Ziele. Die Beschwörung allgemeiner Ziele war für die Bewältigung der alltäglichen Probleme und Sorgen nicht hilfreich. So wurde als Bedingung für die Immatrikulation ein in der Regel **sechsmonatiger Arbeitsdienst** eingerichtet, um Universität und Stadtteil von Schutt und Trümmern zu befreien, Unterkunftsmöglichkeiten notdürftig wiederherzustellen und Verkehrsmöglichkeiten zu schaffen. Hunger, Kälte, Wohnungsmangel, bestimmten den studentischen Alltag - MENZE¹⁸¹ berichtet sogar von einigen immatrikulierten Studenten, die noch in abgedeckten Bomben- oder Granattrichern hausten, erst 47% der Studenten verfügten über ein Zimmer, in dem sie allein arbeiten konnten, nur 41% über ausreichend Papier, um die notwendigen schriftlichen Arbeiten anzufertigen zu können.

Der Rektor war bemüht, die Universität von politischen und konfessionellen Einflüssen fernzuhalten und weigerte sich, Räumlichkeiten für parteipolitische Veranstaltungen bereitzustellen.

In der Phase des Wiederaufbaus zeigte die Universität ein disparates Bild. Sie stand unter der Aufsicht der Besatzungsmächte, sah sich international weitgehend isoliert, war mit der Lösung ihrer internen Schwierigkeiten fast völlig ausgelastet, erinnerte sich ihrer leitenden Ideen, die sie im Rückgriff auf Antike, Humanismus und Christentum wiederfand.

Der unmittelbare **Handlungsbedarf erschwerte** in der Umbruchzeit die Rückbesinnung auf reformpädagogische **Ansätze im Sinne Deweys**, die vor der nationalsozialistischen Ära durchgebrochen waren. Die soziale Situation der Studenten war so bedrückend, daß **für emanzipatorische Entscheidungsprozesse keine Aura und kein Nährboden** vorhanden waren. Die Dewey'schen Ansätze beschränkten sich, wie in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt, auf die Jugendpolitik der Besatzungsmächte im Westen. Am folgenden Beispiel Jena in Thüringen (ehemals DDR) sollen allerdings der unterschiedliche Ansatz und die divergierende Art der Aufarbeitung aufgezeigt werden.

¹⁸¹Menze, Clemens: Zur Geschichte der Universität 1945-1995. In: Pädag. Rundschau 50, Frankfurt 1996, S. 384.

6.1.4.2 BEISPIEL 2: UNIVERSITÄT JENA

Der Jena-Plan, Peter PETERSENS **reformpädagogisches Schulkonzept** und pädagogisches Kernstück, wurde im Rahmen des Weltkongresses der "New Education Fellowship" schon 1927 in Locarno als Vortrag in Anlehnung an vorausgegangene amerikanische Schulkonzepte wie dem Dalton-Plan von Helen Parkhurst und dem Winnetka-Plan Washburns vorgestellt. Deren Inhalte wurden bereits mit Petersens Rolle kurz vorgestellt.

Daraus wird ersichtlich, daß die Grundstruktur dieser Schul- und Erziehungskonzeption bei Dewey und seinem Kreis vorgeprägt wurden, das gilt für die Auffassung von der Erziehung als eines Mittels der **Sozialisierung und der Demokratisierung des einzelnen**, sowie von der **Schule als Gemeindemittelpunkt** überhaupt. Die Schule als politisches Instrument der Gesellschaftsreform und die Erziehung als Teil des Interaktionsprozesses sind weiterhin kennzeichnend für Dewey und den von ihm beeinflußten Petersen.

Eine wichtige Rundung erfährt das Kapitel deutsch-amerikanischer Wechselwirkung durch die Rezeption von Dewey und Kilpatrick, den Petersen 1935 im Rahmen seiner Reihe "Pädagogik des Auslands" ediert:¹⁸² Seine "Führungslehre des Unterrichts" wurde noch 1937 vom Reichswissenschaftsministerium zur Anschaffung empfohlen. Darin plädiert er für die Notwendigkeit der steten Selbsterziehung des Pädagogen und kommt zum Schluß, daß niemand führen kann, der sich nicht selber zu führen vermag. Seine Grundhaltung dürfte anfänglich verkannt worden sein, denn schon 1938 hieß es dazu in einer Rezension in "Die Deutsche Schule": "Was durch Petersens Ausführungen als ihr wirklicher Kern unverkennbar hindurchschimmert, das ist nicht die nationalsozialistische Idee, ist vielmehr im Tiefsten noch der Geist der Reformpädagogik. Ihm zeigt er sich verhaftet, mag er es wissen und wollen oder nicht."¹⁸³

Daher waren aus Sicht der Nationalsozialisten seine reformpädagogischen Ansätze bürgerlich-konservativ, und er fiel zusehends in Ungnade - wie die gesamte Reformpädagogik. Dieser sozio-historische Rückgriff war notwendig, um Petersens Bemühen um Anerkennung seines Lebenswerks in Jena zu begreifen. Dieses Paradebeispiel der Reformpädagogik steht allerdings auch stellvertretend für die Anpassungsfähigkeit der Idee, die dahintersteckt, wie das folgende Beispiel belegen soll. Seine Einstellung und Überzeugung bestimmten auch sein Wirken nach Kriegsende.

¹⁸²Röhrs, Hermann. Die Reformpädagogik in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland. In: Pädagog. Rundschau 47, Frankfurt 1993, S.14.

¹⁸³"Die Deutsche Schule" 42.Jg., 1938, Heft 3, S. 112. vgl. auch Uwe-Karsten Petersen (Hrsg): Der Jena-Plan, S.151.

Nachdem PETERSEN von der sowjetischen Besatzungsmacht in sein Amt wieder eingesetzt worden war, trat er 1946* in die SED ein und **wirkte bei der Neugestaltung der Lehrerbildung konstruktiv mit.** Bald zeigte sich aber, daß Petersen trotz zahlreicher Aktivitäten an der Universität in den Jahren 1945-47 dem neuen Erziehungsziel, der Demokratisierung der deutschen Schule, nur formal zustimmte, die Gegensätze zum Regime wurden offenkundig durch seinen Parteiaustritt im Jahr 1949, dem Gründungsjahr der DDR. Paul ÖSTREICH hatte ihm in einem "offenen Brief" vom 27.12.1945 die Anerkennung des NS-Regimes vorgehalten. Nach dem Entzug des Dekanats begann eine zunehmende Isolierung, Petersen wurde in der Folge der am meisten bedrängte, schließlich verfolgte Universitätslehrer in der DDR. Der staatlich-ideologische Ungeist wütete unerbittlich.

Auf Anraten von Mitarbeitern, Freunden und Verwandten strebte er, nachdem er bereits die Mehrzahl seiner Bücher im Westen verlegte, ein neues akademisches Arbeitsfeld in der BRD an, kehrte allerdings nach diesem gescheiterten Versuch in Hamburg gebrochen nach Jena zurück, wo er 1952 als einsamer und enttäuschter Mensch starb.

Trotz des nachhaltigen Einflusses des Dewey-Kreises auf Petersen kann dem Jena-Plan die Eigenständigkeit nicht abgesprochen werden. Er stellt eine durchaus schöpferische Synthese der progressiven Erziehungs- und Schulideen dar, die sich während der ersten drei Jahrzehnte im internationalen Rahmen entfaltet haben; so wirkten die Ideen Maria MONTESSORIS, Ovide DELCROYS, Paul GEHEEBS u.a.m. atmosphärisch ebenso auf das Gesamtwerk Petersens ein. Das Resultat war ein gelungener Versuch einer konstruktiven Übersetzung der wichtigsten Ergebnisse der Reformbewegung in die Gestalt einer **lebendigen Schule im Dienste der heranwachsenden Jugend.**

Das Scheitern des Versuchs von Petersen, in der BRD auf universitäter Ebene Fuß zu fassen, und die Restaurationsbestrebungen KROLLS an der Universität in Köln lassen den Schluß zu, daß die **reformpädagogischen Bemühungen** in der Wiederaufbauphase auf das Erziehungsprogramm der Besatzer beschränkt blieben, **im Westen also mit größerer Wirkung im außerschulischen Bereich** (Jugendpfleger etc.), **im Osten mit Schwerpunkt auf schulischer Umerziehung** (Neulehrer etc.).

Deweys Engagement für die Gewerkschaften (Unions) und seine Kontakte zur kommunistischen Partei, seine Bemühungen, eine dritte sozialistisch-liberale Partei zu gründen, brachten ihm eine neue politische Gegnerschaft zu Hause, im sozialistischen Ausland aber erhöhte Anerkennung. War es vor dem Krieg das *Kommunistische Manifest* von

* Die SED wurde erst 1946 beim Einigungsparteitag (Zusammenschluß von KPD und Ost-SPD unter Wilhelm Pieck und Otto Grotewohl) in Berlin (Ost) gegründet.

Karl Marx, so war es nach dem zweiten Weltkrieg Deweys *Freedom and Culture*, das bei der politisch interessierten Intelligentia auf gesteigertes Interesse stieß. In den Sechzigerjahren waren es dann die Vertreter der Frankfurter Schule MARCUSE und ADORNO.

Es ist daher nicht verwunderlich, daß unmittelbar nach dem Zusammenbruch in Deweys Aufforderung zur Abschaffung des Profitmotivs, seiner Einschätzung von Religion und seinem Mißtrauen gegenüber Institutionen in einer leninistisch orientierten Demokratie wie der DDR mehr "Wahrheiten" und Affinitäten entdeckt wurden als in der konservativen BRD. Vielleicht war es nicht allgemein bekannt, oder die verantwortlichen Stellen wollten das Faktum nicht akzeptieren, daß sich Dewey spätestens 1937 vom orthodoxen Marxismus stalinistischer Praxis in der UdSSR verabschiedet hatte, als er als Repräsentant der amerikanischen Regierung beim Trotzki-Prozeß in Mexiko von Stalins Gräueltaten erfuhr. Damit war seine Desillusionierung perfekt, und es gab für ihn keinen Unterschied mehr zwischen Stalin und Hitler.

6.1.5 DIE UNPOLITISCHE UNIVERSITÄT DER FÜNFZIGERJAHRE

Die Währungsreform 1948 beendete faktisch die unmittelbare Nachkriegszeit. Die politischen Verhältnisse stabilisierten sich in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich. Wie schon am Beispiel Köln aufgezeigt, bemühte man sich den alten Zustand wiederherzustellen, wenngleich dies kein Zurück in die Zwanzigerjahre bedeuten sollte. Die **Kontrolle der Universität durch die Besatzungsmächte hörte auf**, auch der Arbeitsdienst vor der Immatrikulation gehörte genauso der Vergangenheit an wie der Numerus Clausus. Eine neue studentische Generation wuchs heran, die unbelastet von Kriegserlebnissen und drückenden Existenzsorgen war. Diese Studenten waren strebsam, aufstiegsorientiert, sie zahlten Studiengebühren und sahen sich gezwungen, um einen Gebührenerlaß zu erhalten, "Fleißprüfungen" mit guten Noten abzulegen. Die rapide voranschreitende **Expansion der Universitäten** veränderte auch das ursprünglich enge Verhältnis zu den Professoren. Damit intensivierten sich Überlegungen zur Reform. Im Vordergrund standen zunächst das Verhältnis von Hochschule und Staat, Fragen der Selbstverwaltung, Beteiligung der Studenten an den Gremien der Universität sowie politische Erziehung und Bildung. Eng damit verbunden waren auch die Fragen der Lehrerbildung.

Ein Gutachten zur Hochschulreform (1948), erstellt durch einen vom Britischen Militärgouverneur für die britische Besatzungszone Deutschlands berufenen, international besetzten Ausschuß, befaßte sich mit der Notwendigkeit und Möglichkeit der Reform des

deutschen Hochschulwesens und bemühte sich, "zukunftsweisende Richtlinien aufzustellen, deren Verwirklichung geraume Zeit in Anspruch nehmen wird."¹⁸⁴

Unter den Empfehlungen standen an erster Stelle, die geistige **Zusammenarbeit zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen zu intensivieren**, den wechselseitigen Austausch von Gelehrten und Studenten zu fördern, insbesondere "in der Jugend das Bewußtsein zu wecken, daß Wissenschaft universal ist und keine Grenzen der Nation, der Rasse und des Glaubens kennt."¹⁸⁵

Die politischen Vorgänge, wie der Korea-Krieg und die Niederschlagung des Ungarnaufstands, berührten die Studenten nicht nachhaltig, die **Anerkennung des Forschungsprimats** und die **Forderung nach Humanität fanden allgemeine Zustimmung**. Bildung wurde im Sinne des Idealismus und Humanismus ausgelegt, es fehlte allerdings die Forderung nach Ausprägung der eigenen Persönlichkeit in der Darstellung seiner selbst. Die Fragen nach Sinn und Bedeutung, wie sie Schiller und Humboldt, Fichte und Schelling immer wieder aufgeworfen hatten, gingen in der Praxis des Wissenschaftsbetriebes unter. **Zwischen Wissenschaft und Bildung** öffnete sich eine **unüberbrückbare Kluft**, die Universität galt noch als Idylle im Sinne einer 'freien Republik des Geistes', in der sich jedoch schon erste Anzeichen des bald ergreifenden Sturms erkennen ließen.

Der Einbruch der Außenwelt in die scheinbar abgeschottete Universität begann mit den Jahr um Jahr anwachsenden Studentenzahlen und den sich damit stellenden Fragen nach der Schaffung von Räumen, dem Ausbau der Bibliotheken und der Erweiterung des Lehrkörpers. Waren 1949 zum Beispiel in Köln¹⁸⁶ die Einnahmen und Ausgaben noch ausgeglichen, so wurden 1955 und 1960 schon Zuschüsse in Höhe von über 6 Millionen bzw. über 12 Millionen DM erforderlich.

Diese rasante Entwicklung war Teil eines Aufschwungs, der erst in der Mitte der Sechzigerjahre zu einem nicht lange anhaltenden Stillstand gelangte. Sie führte in den späten Fünfzigerjahren zu sich verstärkenden **Diskussionen, die sich zunächst auf Struktur und Organisation des Schulwesens richteten** und, soweit sie das Gymnasium betrafen, die Universität nicht unberührt ließen. Die erste Phase war 1959 abgeschlossen und umfaßte eine völlige Umorganisation des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Universität. Die Universität befaßte sich aber mit dem marktschreierischen Gehabe der Bildungspolitiker und Lehrplanmacher nicht ernsthaft und fühlte sich daher von der um sich greifenden

¹⁸⁴Neuhäus, Rolf (Hg.): Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, Wiesbaden 1961, S.367, In: Pädagogische Rundschau 1996, Menze, Clemens: Zur Geschichte der Universität 1945-1955, S. 387.

¹⁸⁵Ebenda, S. 387.

¹⁸⁶Menze, Clemens: Zur Geschichte der Universität 1945-1995, in: Pädagogische Rundschau 50, Frankfurt 1996, S. 387.

bildungspolitischen Hektik unberührt. Das ganze Sekundarschulwesen stand zur Disposition, der "Bremer Plan" (1960)¹⁸⁷ versuchte, die Diskussion in eine radikalere Richtung zu treiben, eine Integration der verschiedenen Sekundarschulformen wurde angeregt, **Einheitsschultendenzen verquickten sich mit der einsetzenden Gesamtschuldiskussion.** Das Gymnasium geriet immer stärker in das Schußfeld der Kritik. Die Zahl der Studenten galt als zu niedrig, die mittelstandorientierte Selektionsquote als zu hoch.

In den Mittelpunkt der reformerischen Bemühungen trat daher schnell die **Gesamtschule**, die zunächst als Schulversuch eingerichtet werden sollte. **Bildungspolitik und Gesellschaftspolitik gingen ineinander über**, und damit wurde ein eindeutiges **Dewey'sches Element** verstärkt. Die jüngere Generation zeigte ein anderes Lebensgefühl. Die existentiellen Nöte der Kriegs- und Nachkriegszeit waren in weite Ferne gerückt. Der Wille, in einer als unbeweglich empfundenen Gesellschaftspolitik etwas bewegen zu wollen, verstärkte sich (*irritation*). Mit Skepsis wurden die bestehenden Verhältnisse betrachtet. Ein zunächst kaum spürbarer **Unwillen** verbreitete sich unter Studenten und Dozenten. Die Ineffizienz und Rückständigkeit der Universität, ihre mangelnde Sensibilität gegenüber politischen Vorgängen, ihre Abschottung gegenüber der wirklichen Welt wurden beklagt, die Universität wurde für bildungspolitische Parolen empfänglich. Verunsichert über ihre Aufgabe setzte erneut eine breite **Erörterung über ihre Ziele und Organisationsformen** bis hin zu Möglichkeiten einer Reform ein, die von den althergebrachten Vorstellungen des Humanismus und Idealismus wegführte. Man konzentrierte sich auf die **Darstellung der Universität**. Die Reform der Universität setzte eine solche der höheren Schule voraus. Der Universität wurde die Überbetonung der Forschung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Lehre vorgeworfen, die Hochschule und "Universität für morgen" wurde gefordert, anstelle der Absicht, die "Bildungseinrichtungen von gestern für heute passend zu machen".¹⁸⁸

Die Erschütterung des politischen Wertesystems in den 60-er Jahren vollzog sich als Reaktion auf langjährige und damit als zunehmend reaktionär empfundene Regierungen: in Deutschland mit dem Ende der Ära Adenauer (1963), in Italien mit der Öffnung nach links und in Frankreich mit dem Verlust der Autorität Charles de Gaulles. Ihm wurde die Studentenrevolte von 1968 zum politischen Verhängnis.

Die fortschreitende Expansion der Universität führte zu einer planlosen Fehlentwicklung, ein Akademisierungstrend machte sich breit, eine stärkere Trennung zwischen Hochschulen und Fachschulen wurde eingefordert. Zuständig für all diese Fragen sollte ausschließlich die

¹⁸⁷vgl. ebenda., S..388-389.

¹⁸⁸Menze, Clemens: a.a.O., S. 388.

akademische Selbstverwaltung der Hochschule und nicht das Kultusministerium in Deutschland bzw. das Ministerium für Unterricht und Kunst in Österreich sein.

6.2 DEWEYS WIEDERAUFERSTEHUNG ALS APOSTEL DER MODERNE

ZIEL: Chancengleichheit - Individualisierung - Gesellschaftskritik

6.2.1 ZUR WECHSELWIRKUNG PÄDAGOGISCHER TRENDS IN DEN 60-er JAHREN (USA und DEUTSCHER SPRACHRAUM)

Eine Rückbesinnung auf jene Zeit ruft Erinnerungen wach, die ich einleitend als mosaikartige 'images' zu einem pädagogischen Stimmungsbild dieser Ära verschmelzen lassen möchte. Natürlich können diese *clips* im Zeitraffer nur eine Auswahl darstellen und damit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Mit den seit den 60-er Jahren beginnenden Reise- und Austauschprogrammen häuften sich die Berührungspunkte und der Einfluß der *Progressive Education* in den USA auf unsere Reformpädagogik wurde nachhaltiger. Man denke in diesem Zusammenhang nur an Maßnahmen hinsichtlich der "*Culturally Deprived Children*", an den "Sputnik Komplex", an die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen betreffend die Lehrerbildung, an das "Micro-Teaching" von N.L.Gage und die "Mini-Courses" von N.A.Flanders¹⁸⁹.

Sie alle lösten in der deutschsprachigen Pädagogik eine lebhafte Diskussion aus. In jenen Jahren erfuhr die Wechselwirkung eine Intensivierung. Daher wurde auch die Kritik, die von Max RAFFERTY und Robert HUTCHINS (inzwischen zum Präsidenten an der University of Chicago ernannt) an der progressiven Erziehungsbewegung vorgebracht wurde, im deutschen Sprachraum sehr wohl wahrgenommen. Es wurde auch registriert, daß dadurch die "Progressive Education über eine Selbstreflexion eine Verinnerlichung erfuhr"¹⁹⁰. Die Reformpädagogen interpretierten die Trendwende nicht als Sieg der Traditionalisten, was vielleicht auch eine Vermessenheit dargestellt hätte, sondern als 'Verinnerlichung'. Erziehung wurde für sie zu einem Medium der Menschenbildung und damit der Staatserneuerung (*nation building*). Ein neues Bewußtsein der grundsätzlichen pädagogischen Aufgaben im schulischen Alltag wurde damit angestrebt.

Die einmal geweckte Fragestellung lebte in subtiler, aber häufig umso wirksamerer Weise fort. Dazu trug zweifellos die Tatsache bei, daß nach der großen Anklage gegen Dewey und die *Progressive Education* der größere Teil der Schulen in verstärktem Maße den fachorientierten und auf Disziplinierung sowie Leistung angelegten Unterricht bevorzugten. Eine ähnliche Entwicklung ist in den USA seit Mitte der Achtzigerjahre wieder feststellbar, wo Alan BLOOMs kritische Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Schulsystem der

¹⁸⁹Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland. in: Pädagogische Rundschau 47, Frankfurt 1993, S.20.

¹⁹⁰Ebenda, S..20.

Gegenwart "*The Closing of the American Mind*" (1986) Aufsehen erregte und auch in der breiten Öffentlichkeit heftig diskutiert wurde. Zwar wurde dieser Abrechnung mit der Reformpädagogik in Mortimer ADLERS "*Reforming Education*"(1990) widersprochen, und die Vorwürfe wurden damit teilweise entschärft, aber das Thema wird immer noch heftig diskutiert. Der 1993 verabschiedete *Education Act* trug diesem Umstand mit dem Schlagwort "*back to the basics*" Rechnung. Dasselbe ist seit 1988 in GB der Fall, wie der *Education Reform Act* aus dem Jahre 1988 beweist, wo **für den Verfall schulischer Leistungen** vor allem **informelle und individualisierende Unterrichtsverfahren verantwortlich** gemacht werden. Das im März 1985 von der Regierung veröffentlichte *Whitebook "Better Schools"* war demnach wenigstens vom Titel her vorbildhaft für den engagierten Versuch in Österreich unter der neuen Ministerin, ein 'Weißbuch' herauszugeben. Eine kritische Evaluation in bezug auf das österreichische "Weißbuch", dem Lehrplanentwurf für 1999, wo die Dewey'sche Semantik im reformpädagogischen Vokabular zum Ausdruck kommt, wurde schon in 5.6 zur Diskussion angeboten.

In den folgenden Kapiteln werden absichtlich Dewey'sche Elemente nicht mehr explizit erwähnt, sondern nur durch Fettdruck hervorgehoben, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden.

Die bildungstheoretischen Diskussionen der Siebzigerjahre bis zur Gegenwart bestätigen, daß die **progressive Erziehungsbewegung keineswegs abgeschlossen** ist. Zwar kann behauptet werden, daß sie als dominante Richtung abgeschlossen ist, die Frage- und Aufgabenstellung der Bewegung sind aber unabgeschlossen; sie **wirken als wichtige ideelle Triebkräfte im Dienste der Menschenbildung fort**. Auf diesem Hintergrund entstanden pädagogische Alternativen, deren Ziel eine **Neubestimmung des Lernprozesses sowie des Lehrer-Schüler Verhältnisses** ist. Reglementierende Maßnahmen sollen durch **Mitverantwortung** ersetzt werden. Als Modellfall für das mitverantwortliche Wirken wurde ALEXANDER NEILLS "Summerhill" wiederentdeckt, wodurch Dewey in Europa und in den USA eine wahre Renaissance erlebte.

Als pädagogische Exzesse dieser Bewegung sei auf die **Permissiveness**, die als bloße Nachgiebigkeit zu Willkür und nicht zu einer inneren Disziplin führt, verwiesen. Dies ist dann der Fall, wenn die Achtung vor der Person und der Sachgesetzlichkeit nicht gegeben ist.

Die Krise der *Progressive Education* entstand aber in den Augen der Befürworter dieser Bewegung nur dadurch, daß die jungen Menschen nicht immer grundsätzlich genug auf die ihnen gewährte Freiheit vorbereitet waren, sodaß die sozialen Tugenden nicht reifen konnten.

Damit waren die Grenzen der *Progressive Education* offenkundig geworden, worauf Paul GOODMAN in "*Growing Up Absurd*" (1960) sowie in "*Compulsory Miseducation*" (1964)

nach Erklärungen für diese Grenzen suchte. Ebenso fand Jonathan KOZOL mit "Death at an Early Age" (1968) viel Beachtung, um nur eine exemplarische Auswahl von Büchern zu diesem Themenkreis zu erwähnen.

Aus der **child-centered school** wurde die **individualized and subject-centered school**, die in erster Linie durch die Autorität der eingesehenen Sachgerechtigkeit geleitet wird. Die bloß formal begründete Autorität stößt an ihre Grenzen.

Die Grundpostulate der eingeleiteten antiautoritären Bewegung fanden seit Ende der 60-er Jahre schnell und nachdrücklich Gehör und Nachfolge in Europa und somit auch im deutschsprachigen Raum. Man begann in diesem Zusammenhang auch mit der längst fälligen Aufarbeitung der Vergangenheit, der soldatisch-autoritären Struktur des Nationalsozialismus, somit ergab sich für die antiautoritäre Bewegung ein reiches Anwendungsfeld. Die Überzeugung, daß die Macht von äußerer Autorität und Disziplin erst zu brechen sei, wenn die liberalen Erziehungsformen bereits in der frühen Kindheit erfahren werden, führten zur spontanen Gründung von Elterngruppen und Kinderläden - vorwiegend unter der Verantwortung gesinnungsverwandt eingestellter Eltern.

Die antiautoritäre Erziehungsbewegung blieb nicht frei von radikalisierenden Tendenzen, die z.T. zu anarchistischen Formen führten. Die seit Rousseau geläufige Auffassung, die Kinder über die destruktive Erfahrung des Anarchismus (bei Dewey heißt das *irritation*) zur Einsicht in die Notwendigkeit der Gesetze und zur (Neu-)Entdeckung der eigenen Gesetze zu führen, die in der reformpädagogischen Tradition lebendig ist, mußte schrittweise (auch von den Erziehern) wieder erworben werden. Die fortlaufende Reflexion über das Verhältnis von Autorität und Freiheit begleitete die Entwicklung. Sie führte über die Begründung einer inneren Form der Disziplin zu einer Humanisierung der pädagogischen Verhältnisse.

So kam es im deutschen Sprachraum - wie auch in den USA - "zur Gründung freier Alternativschulen, die den pädagogischen Kurs der antiautoritären Bewegung im Schulrahmen zu sichern versuchten."¹⁹¹

In Zusammenhang mit der Konstituierung des "neuen" Konzepts erfolgte ein kritischer Rückgriff auf Teile der traditionellen Reformbewegung. Bewegung und Gegenbewegung machten schon immer geschichtliches Leben aus. Die eine wird aber nicht durch die andere abgelöst, vielmehr überwunden im Sinne der Hegelschen Geschichtsdialektik. Auch wenn sie aus ihrer dominierenden Rolle verdrängt ist, so wirkt sie weiter: unterschwellig, kontrollierend, rivalisierend und integrierend.

¹⁹¹ Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland. In: Pädagogische Rundschau 47, Frankfurt 1993, S. 26.

In dieser oppositionellen Rolle verändert sie sich selbst und nimmt kontrapunktisch in kritischer Sichtung jene bereichernden Argumente der Gegenbewegung auf, sodaß sie an Geltungsbreite und -tiefe gewinnt und keineswegs verdrängt ist.

"Was einmal als leitende Idee Einfluß und Macht über die Menschen, ihr pädagogisches Wollen und Sollen, gewann, das lebt weiter, wenn auch revidiert und modifiziert hinsichtlich gewandelter zeitgeschichtlicher Umstände und ihrer neuen Anforderungen."¹⁹²

Die Gefahr, die besteht, ist die, daß selbst orientierungskräftige Ideen zu Dogmen schrumpfen können, wenn unter geänderten Verhältnissen der Operationsraum eingebüßt wurde beziehungsweise die Einsicht für die Notwendigkeit nicht mehr gegeben ist. Deshalb scheint heute **die Frage der unterrichtlichen Mitbestimmung und -gestaltung bis hin zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung** - nicht als dogmatische pädagogische Forderung Sinn zu machen. Denn einer Jugend, die durch ein passiv-rezeptives Konsumverhalten durch alle möglichen Medien abgelenkt und vom selbsttätigen Handeln entwöhnt worden ist, diese pädagogischen Ziele als Werte zu vermitteln, ist heute das größere Problem. Es sind demnach nicht die Dewey'schen Gedanken an sich, die es zu hinterfragen gilt, sondern deren Verbindlichmachung in einer ungünstigen Lernumgebung, in der es an Muße fehlt.

Der sogenannte **Positivismusstreit** in der deutschen Pädagogik erlangte weit über die deutschen Grenzen hinaus Bedeutung, natürlich auch in Österreich. Wolfgang Brezinka, Professor für Pädagogik an der Universität Innsbruck, war von Rudolf Lochner, einem der wichtigsten Wegbereiter einer Empirischen Erziehungswissenschaft, der die deutschsprachige Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts auf der Grundlage der Wissenschaftsmethodologie von Max Weber analysiert hatte, nachhaltig beeinflußt, wie er selbst rückblickend analysiert. Dieser österreichische Vertreter einer empirisch-analytischen Methode der Erziehungswissenschaft unterstützte Lochners Kritik an der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik von Theodor LITT, Eduard SPRANGER, Wilhelm FLITNER und dann auch von Marian HEITGER (Univ.Prof. an der Universität Wien seit 1967). Schon damals wurden **"Qualitätskriterien"**, die in allen empirischen Wissenschaften selbstverständlich anerkannt werden, auch in den Erziehungswissenschaften gefordert. Für die Kommunisten in Prag und die marxistisch-leninistischen Partefunktionäre in der DDR war BREZINKA daher eine Einladung wert, "Zum Problem der Abgrenzung der Erziehungswissenschaften" zu referieren. Die Reformkommunisten vor 1968 sahen darin eine Chance, die von den Kommunisten erzwungene Parteilichkeit der Pädagogik wenigstens teilweise abzubauen, um Freiheit für die Erziehungswissenschaft neben der

¹⁹²Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 1992, 2.Aufl., S. 87.

ideologiegebundenen Praktischen Pädagogik des Sozialismus zu gewinnen. Mit seinem Assistenten aus Innsbruck, Rudolf Wohlgenannt, gab er 1967 ein aufsehenerregendes Werk über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft heraus. Im Jahre 1969 übernahm WOHLGENANN eine Professur in Linz, Brezinka im selben Jahr an der Universität in Konstanz.

Die **kulturpolitischen Kämpfe**, die die 'Neue Linke' 1968 mit der Kulturrevolution zum Zweck der "Systemüberwindung" ausgelöst hatte, häuften sich. So erinnert sich auch W. Brezinka in einem kritischen Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik:

"Unsere Studenten waren damals nicht an der wissenschaftlichen Theorienbildung interessiert, sondern an sogenannter **"Praxisrelevanz" im Sinne von Gesellschaftskritik** und politischer Aktion zugunsten der "Befreiung" ("Emanzipation") von allen Autoritäten. Der Mehrheit der Konstanzer Professoren war damals **Egalisierung** wichtiger als wissenschaftliche Elitenbildung."¹⁹³

In demselben Artikel erwähnt er das "Sendungsbewußtsein und die Brutalität der linken Aktivisten" und bedauert in der Folge den mangelnden Widerstand liberaler, konservativer oder christlicher Pädagogik-Professoren, wo er hauptsächlich Schweiger orten konnte. Er selbst nahm den Kampf auf und widmete einige Jahre diesem Pädagogikstreit.

Heute spricht er von den "wirren Ideen" der **Emanzipatorischen und der Sozialistischen Pädagogik** und stellt fest: "Die Politisierung der Pädagogik durch die 'intellektuelle Linke' wirkt bis heute nach und hat wesentlich zum Niedergang des Faches beigetragen."¹⁹⁴

Auch Brezinka bringt seine nach vielen Jahren verschiedenster Erfahrungen erlangte Überzeugung zum Ausdruck, daß eine sichere Wertorientierung der Person und die subjektive Erfahrung von Lebenssinn nicht nur von Wissen abhängen, sondern auch von Glaubensbindungen. So hält er 1993 beim Festakt anlässlich seines 65. Geburtstags in seiner Rede fest:

"Zu deren Erwerb sind glaubensgebundene Institutionen, Tradition, Autorität, Pietät, Habitualisierung, Schutz und Abschirmung gegen Minderwertiges unentbehrlich. Auch in einer wertpluralistischen Gesellschaft bleiben Gemütsbindungen an gruppenspezifische Glaubengüter für den inneren Halt des Einzelnen wie für den Zusammenhalt von Gruppen notwendig. Ich meine, daß eine Erziehungswissenschaft weltfremd ist, wenn sie sich diesen anthropologischen Befunden verschließt."¹⁹⁵

¹⁹³Brezinka, Wolfgang: *Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik*, PR 48, Frankfurt 1994, S. 647.

¹⁹⁴Ebenda, S.648.

¹⁹⁵Ebenda, S.652.

Damit erweist er sich sowohl als Aufklärer als auch als Gläubiger und rechtfertigt dies damit, daß es der Natur des Menschen angemessener ist, die Spannung zwischen sinn sicherndem Glauben und dem Streben nach Erkenntniswahrheit auszuhalten, als sich ausschließlich für das eine oder andere zu entschließen.

6.2.2 DIE POLITISIERTE UNIVERSITÄT DER SECHZIGERJAHRE

In der zweiten Hälfte der sechziger und den frühen siebziger Jahren wurden die deutschen und in geringerem Maße die österreichischen Universitäten durch **gewalttätige Aktionen gegen universitäre Einrichtungen** und Professoren erschüttert. Die Ursachen waren primär politischer Natur, und die sich intensivierenden Diskussionen konzentrierten sich zunächst auf **Chancengleichheit** und im Zusammenhang damit auf **Bildungsdefizite**, um wirkliche oder auch vermeintliche Privilegien einzelner Schichten abzubauen. Leitziel trotz aller Kritik ist die Expansion. So formuliert Picht: "die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Stellung abhängig."¹⁹⁶ Und Dahrendorf, der Bildung als Bürgerrecht einfordert, pflichtet ihm bei: "Der wichtigste Index aber und insofern das symbolische Ziel jeder Politik der Expansion des Bildungswesens liegt in der Erhöhung der Abiturientenzahlen."¹⁹⁷

Der Aufruhr der Studenten (zu gewalttätigen Mitteln griff nur ein geringer Prozentsatz) verfolgte ursprünglich politische und ideologische, "die ganze Gesellschaft von Grund auf verwandelnde Ziele und begriff sich als Teil einer außerparlamentarischen Opposition, die die bestehenden Verhältnisse in der Bundesrepublik verändern und Gleichheit für alle herbeiführen sollte."¹⁹⁸

Der aufgestaute Unmut entlädt sich bei den Demonstrationen gegen den Schah von Persien (1967), gegen den imperialistischen Vietnamkrieg der Amerikaner; für Freiheitsbewegungen in verschiedenen Staaten bis hin zu Südafrika und Simbabwe (damals noch Rhodesien) wird Unterstützung signalisiert. Träger der Apo-Bewegung war der SDS (sozialistisch deutscher Studentenbund), dessen Führer Rudi Dutschke bei einem Revolverattentat im April 1968 schwer verletzt wurde.

Damit entstand eine seltsame **Vermischung allgemeiner politischer Fragen mit speziellen Interessen einer sich links gebärdenden**, sich als progressiv verstehenden Studentenschaft.

¹⁹⁶Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg i. Breisgau, S. 26.

¹⁹⁷Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965, S. 30f.

¹⁹⁸Menze, Clemens: a.a. O., S.391.

MAO, HO TSCHI MINH, CASTRO; CHE GUEVERA wurden als Symbolfiguren für den Befreiungskampf an den Universitäten in Sprechchören gefeiert. Selbsternannte Führer riefen zum **Klassenkampf**, zur Lahmlegung von Betrieben und zur Brandstiftung in Kaufhäusern auf. Die schweigende Mehrheit sah weg, das Zauberwort, das alle Probleme lösen sollte, war die **Fundamentaldemokratisierung**, die das "Herrschaftsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufheben und die Defizite der bürgerlichen Gesellschaft - Spätkapitalismus, Kolonialismus, Eurozentrismus, Revanchismus - beseitigen soll."¹⁹⁹ Diese Phrasierung erinnert stark an die *Newspeak* der APO oder an die Rechtfertigungen der gewalttätigen Aktionen der RAF, die in den Siebzigerjahren durch Gewalt an Personen noch mehr Schlagzeilen machen sollten. Einige Professoren sympathisierten mit den Forderungen der radikalierten Studentenschaft, umgaben sich mit der Aura der Progressivität, stellten sich auf die Seite der Gewalttäter und zeigten Verständnis für die Abwehr der strukturell bedingten gesellschaftlichen Übermacht. Ein nicht unbeträchtlicher Teil von ihnen stieg dank der hart erkämpften Drittelparität in den Mittelbau von Universitäten auf, und jene, die den Sprung ins Establishment geschafft haben, dürfen sich heute auf eine wohldotierte Pension freuen, die sie beim Vergleich mit der Rente eines 45 Jahre ausgebeuteten Arbeiters vor Scham erröten lassen müßte. Die Ära der Drittelparität endete nach Bundestagsbeschuß im Jahre 1976.

Immer klarer werden die Konturen, wo Deweys Bildungsphilosophie durchschimmert. So zum Beispiel seine **Sozialphilosophie**, als eine Fülle von Maßnahmen ergriffen werden, um die vermuteten **Begabungsreserven aus bislang benachteiligten Klassen** zu wecken und den sozial Benachteiligten aller Art dieselben Chancen zu eröffnen. Die Auffassung der **Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik**, ihre Funktion zur Herstellung eines sozialen Ausgleichs, zur Bewirkung von Chancengleichheit führen folgerichtig zu einer sich verstärkenden Reformdiskussion auch über die Organisation und die Inhalte des Bildungswesens. Der Staat soll in die Verantwortung für Ziele, Struktur und Inhalte des Bildungswesens genommen werden. Die Forderung nach **staatlichem Einfluß auf die Neugestaltung des Bildungswesens** korrespondiert ebenfalls mit Dewey im wörtlichen Sinn. Man denke in diesem Zusammenhang nur an die in den frühen 70-er Jahren in Nordrhein-Westfalen entstandenen "Gesamthochschulen, die mit Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen einen Chancengleichheit verheißen, volksnahen Universitätstyp darstellen sollen."²⁰⁰

Die erst jüngst entfachte Diskussion um die Fachhochschule mit Akzentuierung auf Begriffe wie 'Anwendbarkeit' und 'Praxisrelevanz' in Österreich, die die wissenschaftlich-universitäre Ausbildung im Bereich Jus und Medizin verkürzen und deshalb ersetzen soll, erinnert zwangsläufig an dieselbe Grundhaltung.

¹⁹⁹Menze, Clemens: a.a.O., S.392.

²⁰⁰Menze, Clemens: a.a.O., S. 390.

Von weiten Teilen der Geistes- und Sozialwissenschaften, zu denen vormals auch die **Pädagogik** gerechnet wurde, deren geisteswissenschaftliche Epoche zu Ende gegangen war, wurde gefordert, sich **zu kritisch-emancipatorischen Disziplinen zu verändern**. Die Pädagogik sollte sich somit zu einem Exekutivorgan einer plakativen, **Befriedigung aller Bedürfnisse verheißenden Politik** wandeln und **instrumentalisiert** werden. So verwundert es nicht, wenn Menze, bezugnehmend auf Wolfgang Brezinkas Äußerung, "es ergäbe sich für den politischen Erzieher denknotwendig die Pflicht 'links' zu sein"²⁰¹, feststellt, daß die Bindung der Wissenschaft an eine ein für allemal gültige Überzeugung und die Reduktion auf die Methoden ihrer Verbreitung und verpflichtenden Durchsetzung die Wissenschaft aufheben und sie zur Partei machen.

Die zuständigen Ministerien standen den Vorgängen in den Universitäten hilflos gegenüber, Schlimmeres sollte durch Hinnahme des Schlimmen verhütet werden, Gewalt gegen Personen wurde geächtet, aber gegen Sachen hingenommen, eine schnell durchgepeitschte **Amnestie** für so viele Untaten zeigte das Interesse der Bourgeoisie am Schutz ihrer Kinder zu Lasten der Opfer, die Gerechtigkeit erhofften. Diese Entwicklung führte zu einer organisierten **Politisierung der Universität**, es entstanden politisch engagierte Studentenvereinigungen, auf dem extrem linken Flügel der SED nahestehende Spartakus, die KHG (Kommunistische Hochschulgruppe), der maoistisch orientierte MSB (Marxistische Studentenbund) in Österreich und die GRM (Gruppe revolutionärer Marxisten) trotzkistischer Prägung. Auf die Erwähnung der den parlamentarischen Parteien nahestehenden Gruppierungen, die natürlich die Mehrheit darstellten, sei in diesem Zusammenhang verzichtet.

Eine international besetzte Expertengruppe, die die Vorgänge an deutschen Universitäten zu beurteilen hatte, kam 1976 zur Einsicht, es gebe eine verhältnismäßig kleine Gruppe politisch engagierter Studenten, "die jeden möglichen Grund zur Klage aufgreifen, um ihre weniger engagierten Kommilitonen zu politisieren. Eine politisierte Universität ist ihr Ziel, auf das sie bereits erfolgreich hingearbeitet haben". Die Experten konstatieren **in Stil und Taktik eine formale Identität mit nationalsozialistischen Machenschaften**.

"Das Niederschreien von Rednern, das Sprengen von Seminaren, Androhung und Gebrauch physischer Gewalt, die Politisierung akademischen Lebens, der Angriff auf akademische Werte - diese Phänomene sind denen, die sich an die dreißiger Jahre erinnern, nur zu vertraut, so unterschiedlich auch die Ideologie, mit der sie verbunden sind, ihrem Namen nach sein mag."²⁰²

²⁰¹vgl. Brezinka, W.: Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken. München 1974.

²⁰²International Council on the Future of the University: Bericht über deutsche Universitäten von der Kommission für deutsche Universitäten. Stuttgart 1978, S. 29.

Ohne Wenn und Aber erklären die ausländischen Experten, daß "eine Universität, die umfassend politisiert ist und nicht mehr vom Ideal freier und offener Diskussion und Untersuchung geleitet ist, jeden Anspruch verliert, als geistige Freistatt betrachtet zu werden."²⁰³

Die Situation der Universität hatte sich somit im Zeitraum 1960 bis 1975 von Grund auf gewandelt. Es gab einen Reformdruck von innen und außen, der Numerus clausus in Deutschland wurde heftig diskutiert. Auch das äußere Erscheinungsbild der Universitätsangehörigen hatte sich verändert, was in Kleidung, Umgangsformen und den Arbeitern angepaßten Sprache zum Ausdruck kam. Das Leitbild des "progressiven" Studenten war der Arbeiter oder das Bild, das sich dem Arbeitsleben fernstehende Studenten von ihm machten. Deshalb forderten diese das "**aktive**" **Streikrecht**, das für sie auch mit dem Recht auf Aussperrung zusammenfiel, gerechten Lohn, Anerkennung ihrer im "**forschenden**" **Lernen** erbrachten Leistungen für gute Zensuren. Die Universität wurde als Betrieb betrachtet, auf dessen **demokratischer Massenbasis** die richtige Parteilichkeit durch spontane Aktionen, durch antiautoritäre Zusammenschlüsse inszeniert und die der Arbeiterklasse so lange vorenthaltenen Rechte erkämpft werden konnten. So wurde von einer "Revolution gesprochen, die nicht länger entfremdetes Leben verspricht und die Freiheit von allen Mühseligkeiten bringen soll."²⁰⁴

Aber all das, hieß es, erfordere einen langen Atem. Die "konservativen" Professoren, die diese Entwicklung skeptisch verfolgten, zogen sich vermehrt aus der Universität zurück, widmeten sich ihren Forschungen. Forschung und Lehre fielen auseinander. Die Universität spaltete sich in Gruppen und Grüppchen auf.

6.2.3 DIE REFORMUNIVERSITÄT ALS GRUPPENUNIVERSITÄT (ca. 1975 - 1985)

Nach langen Debatten im Bundestag erhielt der Bund die Kompetenz in Universitätsfragen durch das Hochschulrahmengesetz, das im Januar 1976 verabschiedet wird. Damit erfüllte sich die Hoffnung der studentischen Gruppen, die die Drittelparität gesetzlich verankert haben wollten, zwar nicht, jedoch zum erstenmal in der Geschichte der Universität wird die **Verwirklichung des Gruppenprinzips** für alle Universitäten **verbindlich vorgeschrieben**. Wie das im Einzelnen verwirklicht wird, ist Ländersache.²⁰⁵ Der Mittelbau von wissenschaftlichen Mitarbeitern gestaltet zwar die Verwaltung preisgünstiger, kann aber die

²⁰³ibid.

²⁰⁴Menze, Clemens: a.a.O., S. 395.

²⁰⁵vgl. dazu: Menze, Clemens: Zur Geschichte der Universität 1945-1995. PR 50. Frankfurt 1996, S.376 f.

Kostenexplosion nicht aufhalten. Als Folge der Einteilung nach Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern, Studenten und nicht wissenschaftlichen Mitarbeitern im Verhältnis sechs zu zwei zu zwei zu eins bildeten sich die Gruppen überschreitende politische Vereinigungen, die zu einer so nicht erwarteten **Politisierung der Universität** führten.

Die daher entstandene labile Mehrheit der Professorenschaft führt zu einer **pseudodemokratischen Gleichmacherei**, sie wird aber nicht selten mit Wilhelm von Humboldt assoziiert. Zwar wird das Wechselgespräch zwischen Studenten und Professoren im Sinne Humboldts angeregt, jedoch die Reformierungsbemühungen sollen nicht irgendwelchen Zwecken zur Unzeit einen Vorrang einräumen, vielmehr auf harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten in ihren Zöglingen Bedacht nehmen, damit die jungen Menschen der Selbstdäigkeit überlassen und sich in Freiheit und Einsamkeit der Wissenschaft ihrer Bildung wegen widmen können. Der Staat hat die Universität so zu schützen, daß sie ihren Zweck erreichen kann, ohne sich in ihre Geschäfte einzumischen. Für Humboldt ist der **Staat** ein Rechtsinstitut, keine **Erziehungseinrichtung** wie bei Dewey.

Von der Universität wird die **Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse** und **wissenschaftlicher Methoden** und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gefordert, sie soll

"an der **sozialen Förderung der Studenten** mitwirken und dabei insbesondere die Bedürfnisse behinderter Studenten berücksichtigen, die internationale Zusammenarbeit ... zur Berufsbildung beitragen, **praxisorientierte Ergebnisse** vorlegen, um unmittelbare Einsichten schneller und besser umsetzen zu können."²⁰⁶

Der sich mehr und mehr durchsetzende **Positivismus** fragt in seiner Konzentration auf die vielen Einzelheiten nicht mehr nach Stellung der Bildung, ihrem Wert und Sinn im Ganzen, das als eine metaphysikträchtige Konstruktion zurückgewiesen wird, sondern begnügt sich mit der **Addition des Einzelwissens**, ohne sich bei der Frage nach seiner Bedeutung aufzuhalten. Die Entfernung zu den Auffassungen Humboldts und die Nähe zu Dewey ist unübersehbar. Trotzdem wird Humboldt als Urahm in Anspruch genommen, auch wenn die Kenntnisvermittlung zur "Abfütterung" zu verkommen droht.

Daß **nach Auffassung Humboldts die Menschenbildung der Berufsbildung vorangehen soll**, daß sich gerade in dem absichtslosen Zusammenwirken die Fähigkeiten entwickeln, die als Voraussetzungen für wissenschaftliche Bildung und Bedingung aller Berufsausbildung für ihn unerlässlich sind, daß sich in der Selbstgestaltung und Eigenverantwortung des Studiums

²⁰⁶Ebenda., S..397.

mit der **Bildung des Charakters** auch die Grundlagen für den künftigen Beruf ergeben, ist nicht einmal mehr ein bedenkenswerter Erinnerungsposten.

Die Politisierung der Hochschulprobleme gab allenfalls als Randproblem Anlaß zu Blockaden des Universitätsbetriebs. Im Mittelpunkt standen nun rein politische Fragen, die aus dem politischen Tagesgeschehen herausgegriffen wurden und Gegenstand von Aktionen wurden. Der **Antiamerikanismus** vermengte sich mit allen Spielformen des Kommunismus, **Antiimperialismus** war hoffähig, Antikommunismus nicht.

Doch bald machte sich ein **Überdruß durch die Inflation an linken Parolen** breit, und der **praktizierte Terror der RAF stieß viele ab**. In Deutschland machten sich die Anfänge akademischer Arbeitslosigkeit breit. Die ersten Studenten, die die sogenannten 68er als Lehrer erlebt hatten, kamen auf die Uni. Sie wollten nicht länger simplifizierende, stets dasselbe ans Tageslicht bringende Auslegungen auf der Universität freiwillig hören, was sie schon in den Schulen zum Überdruß hatten absitzen müssen. Mit dem **Desinteresse an der Politik** minderte sich das Interesse, in Universitätsgremien tätig zu werden. Die Wahlbeteiligung bei den Studenten sank 1988 auf 5,19%, (im Jahre 1992 lag sie gar nur mehr bei 3,6 %, 1994 waren es 2,9%).²⁰⁷ Von einer demokratischen Legitimation lässt sich bei solchen Prozentsätzen kaum mehr sprechen. Die österreichischen Vergleichszahlen zeigen dieselbe Tendenz, jedoch mit zeitlicher Verzögerung. Erst im Frühjahr 1997 wird mit ca. 27 % Wahlbeteiligung ein absoluter Tiefststand erreicht. Dies ist aber nur deshalb erwähnenswert, weil zwei Jahre davor noch ein Wert von ca. 50 % erreicht wurde. In den Siebzigerjahren wurde der absolute Höchststand von knapp über 70% registriert. Andererseits stieg die Studentenzahl in der BRD von 840 800 (1975) auf 1.470 000 im Jahre 1988 (38,2% Frauenanteil). Die gleiche Tendenz gilt auch für Österreich. So entstand aus der Gruppenuniversität schon zu Beginn der Achtzigerjahre die eine eigene Dynamik entwickelnde Massenuniversität.

6.2.4 DIE MASSENUNIVERSITÄT POLITISCH DESINTERESSIERTER

Die schon lange als Schreckbild beschworene Massenuniversität ist in den letzten 15 Jahren Wirklichkeit geworden, und es scheint, daß sich ihre Probleme potenzieren, da es keine Anzeichen eines Stopps dieser Entwicklung gibt.

²⁰⁷vgl. Menze, Clemens: a.a.O., S. 399.

Für die **Überflutung der Universitäten in den 80er Jahren** war schon - wie Menze berichtet - durch Gerichtsentscheidungen der Weg vorgebahnt worden. Er verweist dabei auf eine Berufungsverhandlung vor dem Oberverwaltungsgericht Münster betreffend eine Zulassung zum Studium der Medizin, worin von Gerichts wegen festgestellt wird: "Die Hochschule darf keine 'Niveaupflege' betreiben, sondern muß sich innerhalb der normativen Vorgaben und der zur Verfügung stehenden Mittel auf das Notwendigste (!) beschränken, um möglichst vielen Bewerbern einen Studienplatz zu sichern."²⁰⁸

Zu den **ständig steigenden Studentenzahlen** kommen noch zusätzliche Aufgaben, wie Fort- und Weiterbildung und Seniorenstudium.

"Die Zeiten, in denen Generationskonflikte sie hin und her schüttelten, neomarxistische Theorien die Diskussion prägten, 20 % der Studenten die Kulturrevolution Mao Tse Tungs bewunderten, Ho Tschi Minh, Che Guevara, Fidel Castro auf den Vollversammlungen und Demonstrationen den Ton angaben, die "Sekundärtugenden" wie Pflichterfüllung, Toleranz, Ordnung, Pünktlichkeit verhöhnt wurden, der "Marsch durch die Institutionen" und die Selbstverwirklichung große Resonanz fanden, die Faschismuskeule gegen jedermann, der nicht so wollte, wie aufgebrachte Gruppen es wünschten, ohne Hemmungen eingesetzt wurde, gehören einer fernen, scheinbar spurlos verschwundenen Vergangenheit an."²⁰⁹

Heute sind es **existentielle, drückende Fragen**, die die Universität beherrschen. Kaum einer der Lehrenden in einem Massenfach hat hinreichend Zeit für gründliche Beratung in der Sprechstunde, für die Betreuung von schriftlichen Hausarbeiten, Erörterung von Diplom- und Doktorarbeiten. Der Student muß in überfüllten Seminaren sitzen, sich oft stundenlang anstellen, um einen Sitzplatz in einer Vorlesung zu ergattern, und der Studierende empfindet Prüfungsgespräche als "Abfertigungen".

Die häufig diskutierten Vorschläge zur Verbesserung dieser Situation sind: Ruf nach **Verbesserung der Studierfähigkeit**, nach **Entrümpelung** und Neuordnung **der Lehrpläne**, nach Verschulung und **Optimierung**. Fast alle Vorschläge stimmen darin überein, daß sie anstelle einer sich auf Wissenschaft konzentrierenden Universität eine sich in viele Ausbildungsgänge zersplitternde Berufsausbildungshochschule auf wissenschaftlicher Grundlage fordern, in der das **Studium schärfer strukturiert** und in ein abgestimmtes Nacheinander gebracht werden soll. Keine Einigung konnte über den **ersten grundlegenden Abschnitt** des Studiums erzielt werden, was aber eine maßgebliche Voraussetzung für jede weitere Strukturierung wäre. Auch in Österreich ist inzwischen mit einer solchen berufsqualifizierenden ersten Phase begonnen worden, die weitere Strukturierung ist

²⁰⁸Beschluß des XIII. Senats des Oberverwaltungsgerichts für das Land Nordrhein-Westfalen am 4. Mai 1977.
Az. XIII B 468/77, S.10.

²⁰⁹Menze, Clemens: a.a.O., S. 401.

gegenwärtig noch unklar. Andererseits spricht man von der **Einführung von Graduiertenkollegs** nach angelsächsischem Muster.

Auf diese Art soll die **Durchlaufgeschwindigkeit erhöht** werden, was aber ohne fortschreitende Bürokratisierung und Verschulung unmöglich ist. Die Reduktion der Universität, die sich nicht länger allein der Pflege der Wissenschaft widmen soll, wird Konsequenzen haben. Eine solche **Neubestimmung des Universitätszwecks** führt zu einer Abwertung des Abiturs/Matura als bislang noch maßgeblicher Eingangsvoraussetzung für die Universität. Schon wird bundesweit in Deutschland wie in Österreich diskutiert, beruflich besonders qualifizierte Personen zu einem Universitätsstudium in ihrer Fachrichtung zuzulassen. In der Argumentation wird ein "erfahrener" Berufstätiger (z.B. nach Lehrabschluß) gegen einen ahnungslosen, jungen Abiturienten/Maturanten ausgespielt. Auf die "Gleichwertigkeit" wird hingewiesen und auf die Gleichheit der Chancen verzichtet. Den besonders für das Medizinstudium qualifizierten Krankenschwestern werden Rechts- und Anwaltsgehilfen, Betriebsassistenten und Sachbearbeiter allerlei Aufgabenbereiche nachfolgen.

Allerdings, die **unzeitige Vorbereitung auf einen Beruf verdrängt die Allgemeinbildung**. Sie fördert die zu früh ansetzende Spezialisierung, die dem Individuum gegebenen Möglichkeiten über Gebühr verengt und in der **Betonung des Praxisbezugs** als des konkreten Nutzens nicht mehr für die Praxis befähigt. Auch die steigende Akademikerarbeitslosigkeit lässt dieses Ziel als fragwürdig erscheinen.

"Die Zweckmäßigkeit ohne Zweck wird durch die Notwendigkeit abgelöst, sich in den Dienst der Zwecke zu stellen. Die schlimmsten Befürchtungen der Aufklärungskritik, wie sie von Schiller, Hölderlin, Humboldt, F. Schlegel, dem jungen Hegel und vielen sonst warnend hervorgehoben worden waren, drohen wirklich zu werden."²¹⁰

Die Universität droht zu einem Exekutivorgan der Bildungsadministration zu werden, zu einem "Betrieb" zu denaturieren, der in den Dienst festgezurrter Ziele genötigt wird. So dient heute die Universität **immer weniger der Wissensproduktion und** der über das Verfügungswissen hinausgehenden **Wissenschaftsvermittlung**. Sie wird zu einem ihrer Hauptaufgabe entfremdeten Verwaltungsobjekt.

Dieses Phänomen der Zersplitterung und **Über-Spezialisierung** betrifft die Pädagogik im besonderen Maße. Marian Heitger weist in mehreren Aufsätzen²¹¹ auf diesen bedauerlichen Umstand der Zersplitterung dieser Disziplin in "Bindestrich-Pädagogiken" (Kindergarten -,

²¹⁰Menze, Clemens: a.a.O., S. 406.

²¹¹vgl..Heitger, Marian: Von der Unverzichtbarkeit 'Allgemeiner Pädagogik' für den Bildungsauftrag der Universität heute. Abschiedsvorlesung. Wiener Universitätsreden. Bd..5, WUV 1996.

Behinderten -, Freizeit - etc.) hin. Als ob es keine verbindlichen Prinzipien mehr gäbe. Er erhält unerwartet von Brezinka in diesem Punkt Schützenhilfe, der in seinem Rückblick unmißverständlich konstatiert: "Von seinem theoretischen Kern, der Allgemeinen oder Systematischen Erziehungswissenschaft, ist kaum noch etwas zu sehen."²¹² Anderorts beklagt Brezinka zurecht die Begriffsverwirrung in den Sozialwissenschaften (1989); auch in diesem Punkt herrscht heute Einigkeit (man erinnere sich noch an grundlegend verschieden prononcierte Auffassungen während des Positivismusstreits und in den Folgejahren) zwischen den beiden namhaftesten Pädagogen Österreichs, die während der letzten Jahrzehnte über die Grenzen hinaus internationale Anerkennung gefunden haben.

Seit Jahrzehnten hört man in regelmäßigen Abständen von der Überforderung der Jugend, man müsse den Lehrplan "entrümpeln". Nicht auf die Ansammlung von Sachwissen komme es an; die "nichtkognitiven Fähigkeiten" müßten in den Vordergrund rücken, Beurteilung, wenn überhaupt, solle nur verbal vorgenommen werden. Nur, all dies hat schon in gerüttelt Maß stattgefunden. Wäre es nicht denkbar, daß die Orientierungslosigkeit und das mangelnde Selbstwertgefühl, das sich nach außen oft in kompensatorischen Überreaktionen entlädt, die direkte Folge einer krassen **Unterforderung der Kinder und Jugendlichen** sind?

Kinder sind von Natur aus wißbegierig und leistungshungrig. Es ist leicht, dies zu kanalisieren - siehe Leistungssport. Was allerdings dort gesellschaftlich akzeptiert und übertrieben wird, nämlich schnödes Training, ja sogar Drill, ist bei kognitiven Fähigkeiten verpönt. Auswendiglernen literarischer Stoffe - eine sinnlose Belastung. Für das Fach Latein bleiben nur noch Rückzugsgefechte um das endgültige "Aus". Wozu? **What's the cash value?** Der so verbreitete utilitaristische Denkansatz macht die Frage nach dem tieferen Sinn einer Übung überflüssig. Unter modernistisch verblendeten Lehrern und Schülern hört man immer häufiger: Naturwissenschaftliche Fächer - abwählen, sobald als möglich; "Lerngegenstände" sollen "entrümpelt" werden - bis zum Läppischen. Was bleibt übrig? Die auf diese Weise erblühte **Kreativität**? Was soll sie kreieren können - ohne Fundament, ohne Bausteine?

Alles muß Spaß machen. Das wird den Kindern schon im Volksschulalter insinuiert. Wie sollen sie begreifen, daß man sich beim Wissenserwerb manchmal eben auch richtig plagen muß? Gar nicht! Der nächste Schritt: Man "hinterfragt" den Sinn der Bildung. Wozu sich anstrengen? Steht nicht ohnehin alles in Büchern, in denen man nachschauen kann? Oder im Internet?

Wiederum begnügte ich mich mit Kennzeichnung Deweyscher Aspekte einerseits, auf fragwürdige Resultate seiner Bildungsphilosophie andererseits durch Hervorheben in Form von Fettdruck, da Erörterungen des gebräuchlichen pädagogischen Vokabulars bereits bei der

²¹²Brezinka, Wolfgang: Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik, PR 48, Frankfurt 1994, S. 648.

Darstellung einiger zentraler Begriffe und im Zusammenhang mit der Projektpädagogik stattgefunden haben. Außerdem ist auf pädagogische Termini, die auf Dewey zurückgehen und heute als 'neu' gehandelt werden, mehrfach aufmerksam gemacht worden und das Schlußkapitel für weitere Ausformulierungen und kritische Reflexionen vorgesehen.

Ein interessanter Aspekt, der von Werner Welzig, Präsident der österreichischen Akademie der Wissenschaften aufgegriffen wurde und in einem Interview in der "Presse" (9.5.1997) diskutiert wurde, ist der "**Verfall der Institutionen**". Im Hinblick auf die Wissenschaft registriert er vor allem einen Verfall der Universitäten, was ihr öffentliches Ansehen betrifft. Dieses internationale Phänomen spezifiziert er für Österreich damit, daß die von der Politik geschaffenen universitären Strukturen jetzt von den autonomen Einrichtungen "entsorgt" werden sollen. Das heißt, "die Universitäten werden in die **Autonomie** entlassen und sollen nun mit jenen Problemen fertig werden, die die Politik geschaffen hat. Das werden die Universitäten nicht zustande bringen."²¹³ Außerdem plädiert er für eine strengere Auslese und bedauert das Wegfallen von Gesamtprüfungen, die einmal eine Art Querschnittsprüfung darstellten. Die gegenwärtige Praxis ermöglicht es dem Studenten, alles in Einzelprüfungen zu zerlegen. Ein Gesamtüberblick bzw.-durchblick ist damit nicht mehr gewährleistet.

Die durch die Globalisierung und durch die damit verbundene Umstrukturierung zu erwartende künftige unsichere Arbeitsplatzsituation erfordert vom Individuum mehr **Flexibilität**, womit sich wieder die Frage nach einer breiteren Wissensbasis aufdrängt. Das würde bedeuten, daß man wieder zum Lernen zurückkehrt, das man überwunden geglaubt hat. Oder ist "**Lebenslanges Lernen**" der Schlüssel zum Erfolg? Kann man auch in dieser *catchphrase* ein Abschieben von Verantwortung entdecken, wie es kritische Geister dem Modewort "**Autonomie**" zuschreiben?

AUSWIRKUNGEN AUF DIE GEGENWÄRTIGE SCHULSITUATION

Es ist doch eine alte Binsenweisheit, daß das Lernen mit zunehmenden Jahren nicht leichter wird, daß man später allerdings umso leichter Neues lernt, je mehr man in früheren Jahren gelernt hat; daß man **Lernen am besten beim Lernen lernt**. Warum also nicht Bildung erwerben, solange es noch leicht geht, solange man mit seinen materiellen Sorgen noch nicht im Erwerbsleben steht?

Einem anderen wichtigen Aspekt räumte Marian HEITGER in einem jüngst erschienenen Gastkommentar in der "Presse" oberste Priorität ein: Das Lernen kann dem Fortschritt der

²¹³Die Presse: Interview mit Andreas Unterberger und Erich Witzmann in Im Gespräch, 9. Mai 1997, S.19.

Wissenschaften gar nicht so schnell folgen, wie die sogenannte **Lebensnähe** das verlangt. Aufgrund dieser Erkenntnis ortet er eine merkwürdige Unruhe an den Schulen und Universitäten, und diejenigen, die in der Praxis stehen, erkennen die Widersprüche, die sich im Schulalltag zeigen: Das **Leistungsprinzip wird öffentlich diskriminiert**, und dennoch steigt der Leistungsdruck - wenn auch der falsche. Da der pädagogische **Auftrag der Menschenbildung** kaum noch wahrgenommen wird, verstricken sich die Verantwortlichen in Widersprüche. Kontemplatives Verharren ist nicht zeitgeistkonform, trotzdem hat Schule etwas mit **Muße** zu tun. Das ist nicht Leistungsverweigerung, sondern

"die Konzentration auf ein Lernen, in dem nicht Kenntnisse gesammelt werden, sondern das Denken sich auf das Eindringen in die Erkenntnis einläßt, auf das Abwägen von Argumenten. Dazu bedarf es der Schule als eines von der Hast des Lebens geschützten Raums, als eines "**Schonraums**" - vor dem Zugriff von Politik und Ideologie, aber auch von Wirtschaft und Konsum."²¹⁴

Das Gegenteil ist heute der Fall. Politiker, Wirtschaftler und auch Erziehungswissenschaftler glauben eine Schule der Lebensnähe schaffen zu müssen. Damit ist der junge Mensch dem Zeitgeist ausgeliefert, wenn er nicht mehr das Fragen und Antworten lernt, das Urteilen, Unterscheiden, Entscheiden und Verantworten.

²¹⁴Heitger, Marian: Endlich das falsche Lernen abschaffen! Gastkommentar in: *Die Presse* vom 7. Mai 1997.

7 WIDERSPRÜCHE IM NEUEN DENKEN IN DER GEGENWARTSPÄDAGOGIK

In Kapitel 4 ging es noch um Darstellung und Diskussion einiger zentraler Begriffe in Deweys Bildungsphilosophie, während die Folgekapitel 5 und 6 Deweys Rolle in der deutschsprachigen Erziehungsgeschichte seit 1945 gewidmet waren. Die Absicht des folgenden Kapitels ist es jedoch - wie schon der Titel vermuten läßt - sowohl einige auffällige Ungereimtheiten der reformpädagogischen Postulate anzusprechen als auch einige daraus resultierende Widersprüche und Doppelbödigkeiten aus heutiger Sicht aufzuzeigen.

Man muß kein allzu kritischer Beobachter der Gegenwartssituation sein, um die **zunehmende Unsicherheit am Arbeitsmarkt** und die rapide **Verschlechterung von Berufsperspektiven** für Jugendliche festzustellen. Deshalb scheint die **pluralistische Tendenz, der Vielfalt den Vorzug zu geben beziehungsweise keine Verbindlichkeiten mehr anzuerkennen, in krassem Widerspruch zur steigenden Notwendigkeit von Sicherheit, Kontinuität und Stabilität inhaltlicher Lerninteressen** zu stehen. Aufgrund des rasanten gesellschaftlichen Strukturwandels präsentiert sich der Schulalltag heute ganz anders als zur Zeit der großen Bildungsreform. Allein schon deshalb müssen die Schlußfolgerungen der 60er und 70er Jahre auf deren Gültigkeit heute hinterfragt werden, auch wenn andererseits Widersprüche zum pädagogischen Alltag gehören: Sie machten bislang das Spannungsfeld aus. Bedenklich wird die Situation dann, wenn dies nicht mehr als innervierend empfunden wird und der Dialog zwischen den verschiedenen Positionen abbricht, weil ein lautes Nachdenken über allgemeingültige Werte in einer pluralistischen Gesellschaft als nicht mehr zielführend erachtet wird.

Zurückblickend auf die erste große Bildungsreform der 70er Jahre können wir feststellen, daß sie auf einem auf hohem Niveau befindlichen Konsens der sozialen und ökonomischen Gruppen basierte. Doch diese Situation ist vorbei. Heute steht die Auseinandersetzung um eine neue Bildungsreform sehr viel schärfer unter dem Gesichtspunkt ihrer **ökonomischen Funktionalität**, ihrer **Finanzierbarkeit** und - auf Seiten der Eltern - der Konkurrenz um die **Sicherung sozialer Statusinteressen**, und das heißt: Sie wird sehr viel stärker von divergierenden Interessen bestimmt.

Es ist daher Aufgabe der Erziehungswissenschaften unter Einbeziehung der angedeuteten Interessensdivergenzen, **dennoch allgemeine Bezugspunkte** für eine neue Bildungsreform auszumachen. Eine Zusammenstellung von einigen Paradoxien, in denen sich die Schule von heute befindet, mögen zum Nachdenken anregen und somit als konstruktiver Beitrag zur Diskussion verstanden werden.

7.1 SCHULE ALS ORT DER SICHERHEIT ODER ZUSÄTZLICHER VERUNSICHERUNG

Bezogen auf die Berufs- und Arbeitsmarktentwicklung scheinen wir uns eher amerikanischen Verhältnissen zu nähern, als auf eine Rückkehr zu den beschaulichen Zeiten der 60er und 70er Jahre zuzusteuren, als Qualifikationen mit Berufschancen gleichgesetzt werden konnten. Heute präsentiert sich die Berufswelt für den Jugendlichen entschieden anders. "Selbstwertgefühl selbst in Mißerfolgssituationen ist ebenso wichtig wie die Förderung von inhaltlichen Lerninteressen zur Entfaltung von Kompetenz und Selbstbewußtsein."²¹⁵ In diesem Sinne muß die Schule, um ein Wort Hartmut von HENTIGS aufzunehmen, "**Gegenwelt**" bleiben, ein Ort der Sicherheit, Zuverlässigkeit und Kontinuität und nicht zusätzlicher Verunsicherung. Damit möchte ich keiner Versteinerung der Institution das Wort reden, aber es ist nicht mehr einsichtig, daß aus reiner Betriebsamkeit oder gar Profilierungssucht neue Lehrpläne eingeführt werden, ehe die alten scheitern durften, und teils überholte Lehr- und Lernformen als 'neue Lernkultur' etikettiert werden, um den Eindruck zu erwecken, innovationsfreudig zu sein. Anstelle von 'Transzendentalität' fordert Welsch 'Transversalität' in seiner Abhandlung von "Postmoderne Moderne"²¹⁶ Dies bedeutet allerdings, daß Inhalte in der Bildung weiter geringgeschätzt werden, weil sich eine Metaphysik der Bedeutungslosigkeit etabliert hat, die als Philosophie der Dekonstruktion bekannt geworden ist.

Die **Schule als Gegenwelt** könnte doch auch Eigenschaften wie **Muß, geistiges Verharren, Kontemplativität und analytisches Denken** fördern, womit die Bereitschaft wachsen würde, verschiedene Sichtweisen als gleichwertig anzunehmen, prüfend gegenüberzustellen und Schlußfolgerungen in die Eigenverantwortlichkeit der Person zu übergeben. Toleranz kann nur in einer nicht verzweckten Institution gelehrt werden. Auf diese Art und Weise könnten auch 'soziale Kompetenzen' gefördert werden, die für die Beziehungs- und Dialogfähigkeit des Menschen von Bedeutung sind. Gleichzeitig würde die Pflege und Förderung der oben erwähnten Fähigkeiten auch zu einer Stärkung der psychischen Stabilität beitragen, die die Zukunft fordern wird, um gegen die Orkane des Lebens und den eisigen Wind des wirtschaftlichen Konkurrenzkampfs in einer globalisierten Arbeitswelt gerüstet zu sein. Die Jugendlichen werden dann eher bereit sein, die neuen Herausforderungen, die sich stellen werden, anzunehmen, auch wenn die neuen Situationen modifizierte Handlungsmuster erfordern.

²¹⁵Baethge, Martin: Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule. In: Die Deutsche Schule 4/1995, S. 434.

²¹⁶vgl. Welsch: Postmoderne Moderne. In: Heitger, M.: Der Mensch als gemessenes Maß; Notwendigkeit und Möglichkeit von Bildung. In: Der Mensch - das Maß der Bildung? Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Heitger, M.: (Hrsg.). Band 12, Innsbruck/Wien 1994, S. 115.

Maurer FRIEDEMANN²¹⁷ widmet sich ebenfalls dem Thema der Sinnfindung der Jugendlichen und kommt zur Ansicht, daß dieses Anliegen in dem Maße an Bedeutung gewinnt, wie familiale, soziale und religiöse Systeme sich auflösen. Er glaubt weiters, daß vom Jugendlichen in der Adoleszenz umso mehr Entscheidungen abverlangt werden, "je weniger präzise die künftigen Positionen und Rollen gesellschaftlich vorbestimmt sind", was das Problem der Sinnfindung ohne Bindungen verschärft. Außerdem greift er in derselben Abhandlung die Reaktionen vieler Schüler auf, bei denen jegliche "Zukunftsorientiertheit des Unterrichts in der Schule unter den gesellschaftlichen Bedingungen massenhafter Arbeitslosigkeit und sehr unsicherer beruflicher Chancen" eine verständliche Abwehrreaktion auslöst, denn sie haben sich an die unmittelbar erreichbare Bedürfnisbefriedigung der Gegenwart gewöhnt und können daher einer Zukunftsorientiertheit nichts mehr abgewinnen.

²¹⁷ Maurer, Friedemann: Lernstörungen als Sinnkrisen. zitiert in: Dienelt, Karl: Das Neue Denken in der Erziehungswissenschaft. Wien 1989, S. 234.

7.2 AUTONOMISIERUNGSBESTREBUNGEN: MEHR EIGENVERANTWORTUNG ODER MEHR EINFLUSSMÖGLICHKEIT?

Ein Hauptziel der Dewey'schen Bildungstheorie ist, das Kind moralisch verantwortlich zu machen, sodaß es als Erwachsener mithelfen kann, neue Regeln zu schaffen und einigermaßen selbstständig zu werden. Er spricht in diesem Zusammenhang von der *scientific community*, der angestrebten Hochform der demokratischen Gesellschaft 'interagierender und kontinuierlich suchender Forscher.'

Der global gewordene Wettbewerb ist offenbar nur mit Arbeitsformen zu bestehen, die die Kreativität und Qualifikationen von Mitarbeitern nutzen statt sie zu blockieren, womit - so die Chimäre mancher Reformpädagogen - durch 'Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und Partizipation motivationsfördernde und produktivitätssteigernde Maßnahmen' getroffen werden können. Ich gebe zu, Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und Rationalisierungseffekte sind auch in der Schule erstrebenswert und sinnvoll. Wenn aber motivationsfördernde und produktivitätssteigernde Maßnahmen (man beachte den verwertungsidealistischen Ansatz!) mit 'Dezentralisierungs- und Autonomisierungsperspektiven' erreichbar sein sollen, so wird dem aufmerksamen Leser die wahre Absicht schnell bewußt, und es wird deutlich, daß der Machbarkeitswahn modernen Denkens kaum einlösbare Versprechen hervorruft. SCHIRLBAUER vermutet, daß durch die Autonomisierungsbestrebungen auch Einflußmöglichkeiten eröffnet werden, die das System zum Kippen bringen könnten. Der Widerspruch wird im folgenden Zitat besonders deutlich:

"Die in die pädagogische Autonomie entlassene Staatsschule ist ein Paradoxon, welches sich so nicht wird halten können. Sie wird nicht öffentlich sein können und gleichzeitig partikulare, ja private Interessen befriedigen können. Sie wird nicht allgemein bilden können und gleichzeitig die Individuen in ihrer Individualität fördern können. Bildung kann nicht Erscheinungsform des Geistes von Allgemeinheit sein und gleichzeitig Ausdruck privatistischer Strebungen. Philosophisch (aber salopp formuliert) heißt das Match bekanntlich 'Hegel gegen Wilhelm von Humboldt'"²¹⁸

Auch ein allzu starrer Blick auf Kosteneinsparungen - falls diese überhaupt eintreten sollten - könnte ebenfalls eine Selbsttäuschung sein. Die Auffassung HEITGERs und SCHIRLBAUERS, daß die Verbesserung der Schulqualität nicht mit Rationalisierungsmomenten, sondern allein mit Argumenten begründbar ist, teile ich demnach uneingeschränkt, weil nur dann das Individuum Verantwortung übernehmen kann.

²¹⁸Schirlbauer, A.: Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien 1996. S. 26-27.

Wenn nun im Zuge der Autonomisierungsbestrebungen die Hierarchie fällt und die Bürokratie sich zurückzieht, so ist zu befürchten, daß andere Instanzen das entsprechende normative Stützkorsett liefern müssen, damit die Organisation Schule nicht auseinanderfällt. Daher braucht es ein Aufgabenprofil, nunmehr eben ein inhaltlich-normativ spezifisches, ein "schuleigenes". Die autonome Schule gibt sich ihr eigenes Profil, kreiert ihr eigenes "Logos".

Diese bunte und vielgestaltige pädagogische Praxis führt zwar für jedermann zu einer qualitativen Verbesserung, aber auch vermehrt zu Konkurrenzkämpfen. SCHIRLBAUER scheint mit seinem Befund einen Finger in eine offene Wunde zu legen, wenn er festhält: "autonome Wesen sind als selbständige auch ungeschützte Wesen. Der >Schonraumcharakter< von Schule - sowohl was die Lernenden als auch die Lehrer anlangt (ihre Autonomie) - wird also ebenfalls fallen.". ²¹⁹

Paradoxerweise, so vermutet er nicht zu Unrecht, werden in der autonomen und offenen Schule ziemlich heteronome Lehrer arbeiten, während die heteronom bestimmte Schule der Tradition ihren Exekutivorganen relativ viel Autonomie (pädagogische Freiheit) gewährte. "Während also in der heteronom bestimmten Schule von gestern die Lehrer relativ frei waren und sich unfrei wöhnten, werden in der autonomen Schule von morgen die Lehrer ziemlich unfrei sein, sich aber dafür freier fühlen."²²⁰ Und darauf - 'wie man sich fühlt' - dürfte es auch ankommen.

²¹⁹ Schirlbauer, Alfred: Die totale Schule. In: Im Schatten des pädagogischen Eros. Sonderzahl. Wien 1996, S.43.

²²⁰ ebenda, S. 44.

7.3 VOM WIDERSPRUCH ZWISCHEN DEM THERAPEUTISCHEN ZUGRIFF UND DEM LEISTUNGSPRINZIP

Sozialtechnische und didaktische Strategien versprechen den 'Spaß am Lernen', ohne Anstrengung und Pflichtgefühl wird der pädagogische Erfolg herbeigeredet. Wenn der Erfolg ausbleibt - was ja oft genug der Fall ist -; so wird Psychotherapie für den Lehrer angeboten und soziales Kompetenztraining gefordert. "Begriffe wie Selbstbestimmung und Identität, Emanzipation und Autonomie versprechen im Mißverständnis ihrer selbst eine Realisierung ohne die Gefahr des Scheiterns, ohne Anstrengung und auch ohne Askese."²²¹

Selbstverwirklichung wird versprochen um den Preis der Willkür, um den Preis des Verzichts auf wirkliche Autonomie. Der pädagogische Optimismus wird vom Glauben an die Wirksamkeit der Theorie abgelöst. Daher beklagt HEITGER die Tendenz, daß an die Stelle von vernünftiger Selbstbestimmung die Leitung durch das Gefühl des Angenehmen, der Lust getreten ist. Begriffe wie Pflicht und Anstrengung, Leistung und Verantwortung sind verpönt.

Von einem Anspruch des Sollens ist nicht die Rede, auf jeden Fall nicht im Sinne eines Moralsystems. "Therapie"²²² - so Heitger an anderer Stelle - "kennt auch kein wirkliches Bewußtsein von Schuld. Im Gegenteil, Schuldgefühle und Ängste sollen durch Therapie ihren Leidensdruck verlieren." Das liegt auf der Ebene des Zeitgeists. Mit dem Verlust von verbindlichen Werten, wie sie z.B. in der Religion gefordert werden, ist der Gedanke von Schuld für den Menschen unerträglich geworden.

Aus diesem Grund habe der Mensch eine Fülle von 'Schuldvermeidungsstrategien' entwickelt. "Schuld am Versagen hat die Gesellschaft; gestützt ist diese These durch die Theorie von Sozialisation und Determination."²²³ In der Folge verweist derselbe Autor auf die Anfänge dieser Entwicklung, auf die Freudsche Psychoanalyse, die durch Aufarbeitung von Kindheitserfahrungen eine wirksame Therapie und Heilung verspricht, auch ohne Reue und Vorsatz, befreit von eigener Verantwortung und Schuld.

Demgegenüber definiert die Allgemeine Pädagogik als Anwalt der Personalität des Menschen, als Anwalt seiner Freiheit und Würde **Erziehung unter der Absicht auf Moralität und Sittlichkeit** (HEITGER). Sie wendet sich "gegen jede Art von fremdbestimmender Verhaltenssteuerung, auch wenn diese von modernen

²²¹Heitger, Marian: Pädagogik im Widerspruch - Vom populistischen Umgang mit Schule und Erziehung. In.: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Band 13. Pädagogik im Widerspruch. Heitger, Marian (Hrsg.). Innsbruck/Wien 1996. S. 90.

²²²vgl. Heitger, M.:Pädagogik als Therapie - Therapie als Pädagogik? In: Schule der Gefühle (grundfragen der Pädagogik Bd. 11), Gerhard Schaufler (Hrsg.). Innsbruck/Wien 1994, S. 133 f.

²²³Ebenda, S.133.

Sozialisationstheorien, im Hinweis auf Effektivität immer wieder angepriesen wird."²²⁴ Von der Allgemeinen Pädagogik wird aber die 'Pädagogizität' solcher Sozialisationsstrategien angezweifelt, und sie gibt sich mit bloßer Wirksamkeit als Argument nicht zufrieden. Heitger versteht darunter - im Sinne Petzelts -, daß von sittlichem Handeln als Absicht nur dann gesprochen werden kann, wenn das Ich sein eigener Gesetzgeber ist und sein Handeln nicht von außen verordnet und auf Grund der Androhung von Sanktionen oder der Zusage von Privilegien erzwungen wird.

Nach Deweys pragmatischer Einschätzung wird der Wert einer moralischen Handlung aber an den äußeren Folgen, die sie hervorbringt, gemessen. Eine Psychologisierung der Pädagogik erfolgte dann vor allem durch den Einfluß Thorndikes, wie im Kapitel zur Projektpädagogik näher ausgeführt wurde; jedoch die therapeutischen Ansätze begannen erst in der jüngsten Vergangenheit zu wuchern (Maslow, Rogers etc.). SCHIRLBAUER spricht daher von neuen Topoi der Erziehung. "Helfen, Trösten, Entwickeln, Fördern, Motivieren", die die alten Topoi "Aufgabe-Erfüllung, Anordnung - Nachmachen u.s.w."²²⁵ allmählich ersetzt haben. Die gegenwärtige Tendenz dieser Therapeutisierung und deren Folgen wurden in Kapitel 5.4 ausführlicher diskutiert.

Auch die **ganzheitliche Beurteilung** einer pädagogischen Situation, die so oft von Reformpädagogen eingefordert wird, erweist sich unter kritischer Betrachtung ebenfalls als zweischneidig: Wenn das pädagogische Kalkül auf die soziale Gesamtwirklichkeit der Schule und der Schüler ausgedehnt wird, ermächtigt sich der Pädagoge eines **totalitären, therapeutisch-moralischen Zugriffs**. Der Schüler hat aber demokratische Beteiligungsrechte genauso wie zivile Enthaltungsrechte, er hat ein Recht auf eine gewisse Intransparenz seiner Schülerwelt, auf bewertungsfreie Zonen. Dies gebietet die grundsätzliche Anerkennung der Würde jeder Person.

Bildung wird heute unter dem Grundsatz der Chancengleichheit und der sozialen Gerechtigkeit jedem versprochen, und zwar **ohne Anstrengung**, geforderte Leistung wird diffamiert als Ausdruck eines autoritären Gehabes und als herrschaftsausübende Unterdrückung verteufelt. Andererseits wird auf die Notwendigkeit von Leistung in Demokratie und Wirtschaft, im Sozialen und Humanitären verwiesen.²²⁶ Dies ist umso mehr heute der Fall, als durch die Globalisierung des Arbeitsmarkts soziale Leistungen, die als Errungenschaft der letzten Dekaden gelten, immer mehr in Frage gestellt werden. Die westliche Welt, die so lange von der Nutzung und Ausbeutung der Rohstoffe in der Dritten

²²⁴Heitger, M.: Von der Unverzichtbarkeit 'Allgemeiner Pädagogik' für den Bildungsauftrag der Universität heute. Abschiedsvorlesung. WUV 1996. S.20.

²²⁵Schirlbauer, A.: Die totale Schule. In: Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien 1996. S. 41.

²²⁶vgl. Heitger, Marian: Pädagogik im Widerspruch. a.a.O., S. 88ff.

Welt gelebt hat, sieht sich am internationalen Markt in einen Wettkampf von Konsumgütern verwickelt, wo die Produktionskosten ungleich günstiger sind. Wir müssen also umdenken lernen und einsehen, daß der technologische Fortschritt nicht mehr allein durch Umverteilung den Bürgern westlicher Industriestaaten mit ihrem Sozialsystem zugutekommt, sondern daß dieser Prozeß längst auf den Subkontinent und andere Dritte-Welt-Ländern ausgedehnt wurde. Mit der Forderung nach globaler Umverteilung müssen wir uns aber auch darauf einstellen, daß trotz gesteigerter Leistungsanforderungen wegen des Gebots einer international angeglichenen Produktivitätssteigerung bei uns der Wohlstand des einzelnen zugunsten der restlichen Weltbevölkerung abnehmen wird. Die sozialen Sicherheiten, die wir uns zwar 'erworben' haben, können wir im globalen Wettstreit mit Billiganbietern nicht mehr halten, womit sich die Sozialleistungen, aber auch -beiträge auf ein internationales Niveau einpendeln werden müssen. Damit wird bald Leistung international (zuerst europaweit) verglichen und definiert werden müssen.

7.4 VON DER SELBSTBESTIMMUNG ZUR FREMDBESTIMMUNG DURCH INSTRUMENTALISIERUNG

Nach Deweys Vorstellung soll die Schule die Selbstbestimmung wecken und das demokratische Mitbestimmen fördern. Ganz in diesem Sinne schieben die Gesellschaft und mit ihr die Bildungspolitik der Pädagogik immer mehr und mehr Aufgaben zu. "Kein gesellschaftliches Problem, das sich nicht alsbald im Curriculum, als Prinzip oder im Projektunterricht wiederfindet."²²⁷ Auf diese Weise, durch Delegierung an die Schule, so vermutet nicht nur Marian HEITGER, versuchen sich der Staat und die Öffentlichkeit gegenüber Kritik zu immunisieren, und die Institution Schule wird zur Durchsetzung politischer und gesellschaftlicher Zwecke **instrumentalisiert**. "Schule wird zur Reparaturwerkstätte gesellschaftlicher Mängel"²²⁸, so Heitger an anderer Stelle.

Mit dem Zurückdrängen staatlicher Herrschaftsansprüche in der Aufklärung und in der modernen Demokratie sind die Normansprüche vom Staat auf die Gesellschaft übergegangen, die **Gesellschaft gewinnt normativen Charakter**, und an die Stelle der Politik tritt die Soziologie als normgebende Instanz. Sie gibt Auskunft darüber, wie die Gesellschaft beschaffen ist, wo ihre Defizite sind und welche Beiträge die Pädagogik für sie zu leisten hätte. Gefordert werden Gesundheitserziehung, Medienerziehung, Sexualerziehung, Wirtschaftserziehung, Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt, Umwelterziehung und Friedenserziehung, Erziehung gegen Rassismus etc.

Die Notwendigkeit jener speziellen Aufgaben wird nirgends bestritten, doch die Faktizität der gesellschaftlichen Anliegen rechtfertigten laut HEITGER diese noch nicht als pädagogischen Auftrag. Er formuliert seine Bedenken wie folgt: "Dem Untertan politischer Herrschaft folgt der Funktionsträger als Untertan gesellschaftlicher Bedürfnisse."²²⁹ In der Folge spricht Heitger von der Gefahr, daß die objektiven Bedürfnisse den einzelnen überfremden, und weist auch auf den Widerspruch innerhalb der Reformpädagogik hin, der darin besteht, daß man sich "auf die subjektiven Bedürfnisse des Menschen, besonders des Kindes zur Konstituierung pädagogischer Absichten beruft." Diese Position (vgl. Dewey) verlangte aber, "das Individuum nicht den normativen Ansprüchen von Staat und Gesellschaft auszuliefern, um es nicht in seiner Entwicklung einzuschränken ..." ²³⁰, aber genau das wird ja erreicht, wo der **Mensch zum Maß der Bildung** selbst wird.

²²⁷Ebenda, S..91.

²²⁸Ebenda, S. 91f.

²²⁹Heitger Marian: Der Mensch als gemessenes Maß; Notwendigkeit und Möglichkeit von Bildung. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Band 12; Der Mensch - das Maß der Bildung? Angelika Wenger Hadwig (Hrsg.). Innsbruck/Wien 1994. S. 108.

²³⁰Ebenda, S. 109.

Auch die Anwendung des wissenschaftlichen Schlüsselbegriffs "Hypothese" in der Projektpädagogik (Punkt 3 der fünf Aspekte des reflektiven Denkens bei Dewey) führt zwangsläufig zu einer **Manipulation der Selbstbestimmung** und öffnet dabei Tür und Tor für Fremdbestimmung, sei es nun in Form einer Instrumentalisierung für gesellschaftliche Interessen oder einer **Projektion** anthropologisch bedingter persönlicher (partei-/politischer) Absichten des Erziehenden. Eine instrumentalisierte Pädagogik führt aber zum 'Verlust der Absicht auf Bildung als Mündigkeit des autonomen Bürgers' (Heitger an anderer Stelle).

Wenn B. SKINNER in seiner Utopie von "Walden Two" die Notwendigkeit der strategischen Steuerung der Individuen begründet, übersieht er - so der kritische Einwand Heitgers -, daß er durch seine manipulierende Pädagogik das herbeiführt, was er zu verhindern vorgibt, nämlich das Leben in einer inhumanen, letztlich diktatorischen Gesellschaft. Er erhebt auch triftige Bedenken gegen die Vision, den Menschen jenen Grad von Selbständigkeit zuzumuten, damit sie die Herausforderungen der Zukunft "wahrnehmen" könnten, und ihnen dann noch zuzumuten, ihnen in Selbständigkeit und eigener Verantwortung zu entsprechen. Denn aus diesem Anspruch interpretiert er die "Absicht auf Machterhaltung über vermeintlich Unmündige, in ihm wird jener Widerspruch offensichtlich, indem man für sich beansprucht, was man anderen vorenthält."²³¹ Genau dasselbe kann auch vom Neuro-Linguistischen Programmieren behauptet werden.

Mündigkeit und Selbstbestimmung, Emanzipation aus Konventionen, Freiheit für alle ist gefordert. Ohne dieser Attribute ist keine demokratische Gesellschaft möglich, keine soziale Gerechtigkeit, kein Friede und keine Humanität. Ohne Zuhilfenahme der modernen Sozialwissenschaften wäre das gesellschaftliche Programm nicht durchsetzbar gewesen. Doch - und hier liegt der Widerspruch - kaum dreißig Jahre später wird das Gegenteil behauptet. "Die euphorische Vorstellung von der Machbarkeit der Zukunft mit Hilfe der Pädagogik ist geschwunden, scheint sich als trügerisch erwiesen zu haben. Es wurde deutlich, daß sich Selbstbestimmung und Freiheit dem Wollen von gesellschaftlicher Machbarkeit widersetzen. Im dialektischen Gegenzug wird nun der Zusammenhang von Zukunft und Pädagogik überhaupt bestritten."²³² Die Bedrohung von Mensch und Natur, eine negative Zukunftsperspektive, scheint eine Folge des sogenannten Fortschritts zu sein und damit der Aufklärung selbst. Nicht erst seit Tschernobyl, oder seit den 'Erfolgen' in der Genmanipulation müssen wir mit Besorgnis erkennen, daß die **dem Machtwillen dienstbar gewordene Wissenschaft Natur und Welt ihrer Herrschaft unterwirft**. In Übereinstimmung mit Schirlbauer und Heitger kann demnach schlußgefolgert werden, daß die

²³¹Heitger, Marian: Bildung und Zukunft. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Bd. 10: Bildung für die Zukunft - Die Zukunft der Bildung. Ines Breinbauer (Hrsg.), Innsbruck/Wien 1991, S.113.

²³²Ebenda, S. 99.

'Zukunft der Bildung fragwürdig geworden ist, weil Vernunft durch den Machtwillen pervertiert wurde'.

Schon vor über einem Jahrzehnt vertrat Giesicke dieselbe Meinung, als er feststellte: "Zudem finden durch das Tor der subjektiven Bedürfnisse und Interessen politische Ideologien und allerlei modische Meinungen Eingang in das wissenschaftliche Denken und Arbeiten."²³³

²³³Giesicke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985, S.47.

7.5 EFFEKTIVITÄTSSTEIGERUNG ALS VERSCHLEIERUNG VON MACHTINTERESSEN

Auffallend ist, daß bei den technologisch begründeten Reformvorschlägen das Wort Bildung fast nicht mehr vorkommt. Im Vordergrund steht die "Effektivität zum Bewirken der erforderlichen Qualitäten der Ausbildung"²³⁴, und immer wieder wird mehr Praxisnähe gefordert. Damit kann doch nur gemeint sein, die Bildungseinrichtungen bis hin zu den Universitäten auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse, auf die wirtschaftlichen und beruflichen Erwartungen auszurichten. So ist es nur verständlich, daß selbst die höheren Schulen vielfach auf die von Politik und Wirtschaft genannten Wünsche festgelegt werden, und wenn dies öffentlich eingefordert wird, denkt kaum mehr jemand daran, daß Pädagogik als Instrument zur Bewältigung zukünftiger gesellschaftlicher Bedürfnisse mißbraucht wird, im Gegenteil - der **Öffentlichkeitsanspruch wird zur Legitimation.**

*Jeder Reformgedanke zielt auf Verbesserung und macht nur dann Sinn, wenn ein Defizit diagnostiziert wurde. Daher basiert auch für Ralf KOERRENZ jedes Reform-Denken in der Pädagogik - typologisch gedeutet - auf der Verschränkung zweier Polaritäten. Die eine Polarität ist die von **Individuum und Gesellschaft** und thematisiert die Zielsetzungen der Reform. Die andere Polarität ist die von **Person und Institution** und thematisiert die Wege der Reform. Die Kreuzung beider Polaritäten in einem Koordinatenkreuz dokumentiert das Spektrum reformpädagogischen Denkens und Handelns.*

Die Verbesserungsabsicht richtet sich auf zwei verschiedene Zielgruppen: das Individuum und die Gesellschaft. Auch wenn es auf den ersten Blick so scheinen mag, als würden sich Vorschläge zur pädagogischen Reform primär auf die Verbesserung des pädagogischen Handelns selbst beziehen, im Hintergrund - so die These - steht immer eine Effektivität in intentional bestimmter Hinsicht, die in der Regel den Rahmen des Innerpädagogischen übersteigt.²³⁵ Koerrenz vertritt damit in überraschender Übereinstimmung mit den Vertretern der philosophischen Pädagogik, (wie z. B. Heitger) die die Selbstbestimmung des Individuums zum obersten Prinzip erklären, die Ansicht, daß dort, wo das Vorhandensein von Intentionalität gelehnt wird, der Verdacht der Verschleierung von Machtinteressen lauert. Wem die eine oder andere Reformidee dienen soll, bleibt daher eine unverzichtbare Frage.

Über die erzieherisch motivierte Wandlung von Personen wird dann in vielen Positionen der Wandel der Gesellschaft intendiert bzw. erhofft. In der Gegenposition ist die Strategie

²³⁴Heitger, Marian: Bildung und Zukunft. a.a.O., S. 106.

²³⁵vgl. Koerrenz, Ralf: Das Reform-Motiv in der Pädagogik als Signatur der Moderne. In: PR 49, Frankfurt 1995, S. 571.

erkennbar, die gesellschaftlichen Strukturen verändern zu wollen. Dewey forderte schon die 'gerechte Gesellschaft', die solidarische Gesellschaft oder ein neues, kommunitäres Gemeinschaftsbewußtsein.

Der eine Reformweg intendiert eine Verbesserung der Gesellschaft über die Veränderung des Verhaltens der Erziehenden und deren methodisches Repertoire. Der Akzent liegt also auf der habituellen Veränderung des Erziehungspersonals, während der andere Weg, die Reform der Institutionen, die strukturellen Bedingungen der Erziehung umfaßt. Ganz im Sinne Deweys treten hierbei die Personen hinter der von Strukturen erwarteten Erziehung zurück. Körrenz macht also kein Hehl aus der manipulativen Absicht der Reformpädagogik, womit er dem eigentlichen Ziel der Aufklärung - der Erziehung zur Mündigkeit - widerspricht, obwohl dies auch in der Reformpädagogik immer wieder propagiert wird.

7.6 ZWISCHEN INDIVIDUALISIERUNG UND SOLIDARITÄT

In *Democracy and Education* fordert Dewey größere Individualisierung und Sozialisierung, um die Freude am Unterricht zu steigern. Schüler sollen somit von Objekten zu Subjekten des Lernprozesses werden, was Einsicht wie Mitbestimmung voraussetzt. Erst Carl ROGERS mit seinem personenorientierten Ansatz fordert für die schulische Atmosphäre ein Höchstmaß an individueller **Selbstverwirklichung**. Die Allgemeine Pädagogik muß aber, um ihrer Existenz willen, eine den Augenblick überdauernde und das bloß Individuelle, das bloße *hic et nunc* überschreitende Geltung beanspruchen. Daher vermutet Heitger zurecht bei jeder Überbetonung des Individuellen die **Gefahr der willkürlichen Auslegung**, sobald das Individuum vom Zwang der Begründung befreit werden soll. Eine rücksichtslose Selbstverwirklichung hebt selbst die soziale Pragmatik auf.

Der säkulare Trend zur Individualisierung führte zwar in der Arbeitswelt anfänglich zu ganzheitlicheren Arbeitsvollzügen, im individuellen Lernprozeß zur Ausweitung von Lernphasen in der Biographie des einzelnen und im Alltag zur Steigerung von Konsum und Ausdehnung des Einflusses der Medien. All diese Kriterien repräsentieren heute die viel beschworene **Erlebnisgesellschaft**. Es wird auch immer augenfälliger, daß die fortschreitende Individualisierung mit einer Herabsetzung des Organisationspotentials für Solidarität und gemeinschaftliches politisches Handeln einhergeht, obwohl für die Bewältigung ökologischer Risiken und sozialer Probleme der nahen Zukunft ein solidarisches Verhalten mehr denn je notwendig wäre. Ein Blick auf die Schwierigkeiten, mit denen heute politische Parteien bei der Gewinnung jugendlicher Mitglieder konfrontiert sind, oder die geringe Beteiligung an den Wahlen auf den Universitäten zeigt diese prekäre Situation deutlich auf.

Käte MEYER-DRAWE stellt in ihrer Analyse zum Thema "**Tod des Subjekts** - Ende der Erziehung?" die berechtigte Frage, ob Wissenschaft und Technik allein garantieren, daß Emanzipation möglich ist. Die selbst produzierten Mächte sind ähnlich bedrohlich geworden wie die damals in der Natur vorgefundenen, die durch methodischen Gebrauch von der Vernunft unterworfen wurden. Das Gerücht vom Tod des Subjekts ist eine Reaktion auf die Erfahrung, daß Aufklärung dialektisch, daß die **Moderne ambivalent** ist, daß das Machbare vielleicht unbeherrschbar ist. Die Schlußfolgerung, die die Autorin daraus zieht, ist: "Das Subjekt, das vergessen hat, daß es doppeldeutig ist, nämlich herrschend und beherrscht zugleich, kann sich gerade angesichts seiner grenzenlosen Sehnsucht nach Selbstverfügung oft nur noch als beherrscht ausmachen."²³⁶

²³⁶Meyer-Drawe, Käte: Tod des Subjekts - Ende der Erziehung? In: Pädagogik 7-8/96, S.49.

Der Beitrag der sogenannten Postmoderne zu Theorien der Erziehung liegt also darin, daß sie an die Zerrissenheit moderner Subjektivität erinnert. Reine Selbstbestimmung und bloße Fremdbestimmung sind demnach Trugbilder.

Das 'eigene Leben' ist für Ulrich BECK aber ein **reflexives Leben**. Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung sind, so rechtfertigt er den Anspruch, keineswegs nur individuelle Ziele, sondern oft auch öffentliche Lückenbüßer, nämlich die Kehrseite der Folgeprobleme, die alle Teilsysteme der pluralistischen Gesellschaft auf die dann plötzlich 'mündigen Bürgerinnen und Bürger' abwälzen. Daher sieht er im Zwang zur Selbstverwirklichung eine Einbindung des Einzelnen in weltweite Zusammenhänge und definiert 'das eigene Leben', indem er dessen Widersprüchlichkeit aufzeigt: Die Lebensformen der Postmoderne gelten als weitgehend beliebig. Was aber oft verkannt bleibt, ist die zentrale Tatsache, daß "die soziale Architektur des 'eigenen' Lebens zwischen Individualisierung und Globalisierung, Aktivität und Zuweisung von Anforderungen, sich immer mehr dem eigenen Zugriff vollständig entzieht."²³⁷

Bevor er die Frage nach der **Sozialmoral** des "eigenen Lebens" erörtert, bemüht er sich aber, zwei Mißverständnisse auszuräumen: Das 'egoistische Markt-Mißverständnis' und das 'traditionalistische Mißverständnis'. Beim ersten wird der einzelne als Nutzenmaximierer gedacht, somit wird das eigene Leben, das in vielfältige, unübersichtliche, widerspruchsvolle Interdependenzketten eingebunden ist, worin das Individuum zu handeln gezwungen ist, zugleich ein globales Leben. Daher muß für ihn 'das eigene Leben' sich Fremdes zueigen machen, will es als eigenes überleben. Ein traditionalistische Mißverständnis der Wir-Moral entdeckt er im Vorwurf an die 'Ethik des eigenen Lebens', nämlich amoralisch zu sein und vorgegebene Solidaritätsformen abzulehnen. Dem entgegnet er, daß das 'eigene Leben' sehr wohl auch ein sozialmoralisches Leben, "ein Leben auf der oft händeringenden Suche nach einem Dasein mit und für andere"²³⁸ sei. In der Folge erwartet er von der "selbstgewählten Sorge für den anderen" eine Selbstbegrenzung und Selbstsinngabe des eigenen Lebens. Die idealisierende " gegenseitige Sorge für einander" beruht - laut Beck - auf unerschütterlichem Vertrauen in offene Identitäten und Handlungsprogramme, die letztlich durch die Gnade des Selbstzweifels ermöglicht werden, was als Mangel- und Mängelbewußtsein die Tür in die Gemeinsamkeit der eigenen Leben öffnet. Dieser fast religiöse Naturoptimismus bestätigt aber nur die heutige Tendenz, sich eher seine Individuallage zum Maß des Handelns zu nehmen als Grenzen zugunsten des anderen zu akzeptieren.

²³⁷ Beck, Ulrich. Das 'eigene Leben' in die eigene Hand nehmen. In: Pädagogik 7-8/96, S.45.

²³⁸ Beck, Ulrich: ebenda, S. 46.

Bezugnehmend auf Hans JONAS, der dringlich eine 'Ethik der Erhaltung und Abwendung, nicht des Fortschritts und der Perfektion' fordert, spricht er nach Hinzufügen des Begriffs der 'Vor-Sorge' von einer Ethik individueller und kollektiver Verantwortung, die uns in die Lage versetzen könnte, unterschiedliche Interessen zu überbrücken. Für ihn heißt Verantwortung nicht Pflicht, sondern er setzt im Unterschied dazu das "Ausbuchstabieren der Gründe" voraus, womit er recht nahe an Heitgers Überzeugung von Verpflichtung zur Argumentation, zur Begründung von Geltungsansprüchen kommt. Diese Art von Verantwortung ohne Rückbeziehung auf allgemeingültige Prinzipien als Antwort auf globale Herausforderungen ist allerdings so sehr individualistisch akzentuiert, daß sie wiederum willkürlich interpretierbar wird.

Neil POSTMAN sieht hingegen den **Sinn der Schule** darin, daß Individuen in einer Umgebung lernen, in der individuelle Bedürfnisse dem Gruppeninteresse untergeordnet werden. Er glaubt, daß - im Gegensatz zu den Medien der Massenkommunikation, die eine individuelle Reaktion hervorrufen und privat erfahren werden, - das Klassenzimmer das Ziel hat, das Ego zu zügeln, das Individuum mit anderen zu verbinden und die Notwendigkeit und den Wert des Zusammenhalts nachzuweisen. Bezugnehmend auf den Einsatz des Computers in der Schule, der zwar die persönliche Autonomie verstärkt und individuelle Problemlösungen begünstigt, macht er auf die schwindenden Möglichkeiten, Zusammengehörigkeits- und Verantwortungsgefühl zu fördern, aufmerksam. In seiner Schlußfolgerung regt er zu einer Reflexion auf wertbezogene Pädagogik an, wenn er sagt: "Obwohl die neuen Technologien das Problem des Zugangs zum 'Lehrstoff' lösen mögen, arbeiten sie gegen das, was 'soziale Werte' genannt wird. Das schließt auch das Verständnis demokratischer Prozesse ein."²³⁹

Es geht ihm demnach vorrangig darum, die Kinder in eine Umgebung zu bringen, welche die Zusammenarbeit, die Sensibilität und Verantwortung für andere fördert, kurz: um die 'Schaffung' von zivilisierten Menschen, die bereit sind, gewisse Regeln des Zusammenlebens zu achten.

Wenn wir, so wie Dewey es sieht, die **Menschenwürde als zu wahrendes Schutzobjekt und nicht als zu erreichendes Erziehungsziel verstehen**, dann ist es nicht verwunderlich, daß das Subjekt zum Maß, also maßgebend wird. Dies ist beispielsweise bei der "erfahrungsoffenen Didaktik"²⁴⁰ der Fall. Wenn die Inhalte nicht mehr das objektive Zentrum des Unterrichtsgeschehens bilden, werde, so SCHIRLBAUER, das "subjektiv Bedeutsame" des Schülers nicht bloß zugelassen, sondern selbst "zum Zentrum und Worumwillen des Unterrichts überhaupt"²⁴¹ gemacht. HEITGER sieht darin das Ende der Pädagogik: "Würde

²³⁹Postman, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. dtv: München 1997, S.65.

²⁴⁰Schirlbauer, Alfred: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik, Wien 1992, S.79.

²⁴¹a.a.O., S.80.

man das Kind in seiner Individuallage nicht unter der Norm des Logos sehen, sondern selbst als maßgebend, so müßte das den Prozeß des Pädagogischen aufheben, da man offensichtlich an das Ende gekommen wäre."²⁴²

²⁴²Heitger, Marian: Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. In: Pädagogische Grundprobleme in transzendentalkritischer Sicht. Heitger, Marian (Hrsg.); Ipfling, Heinz-Jürgen. Bad Heilbrunn/OBB. 1969. S.104.

7.7 ZWISCHEN EIGENERFAHRUNG UND INSTRUKTION

Laut Deweys pädagogischem Credo zur Projektmethode, die für ihn ein strukturierendes Prinzip im Unterricht darstellen soll, muß der Lehrer dafür sorgen, daß der Unterricht kontinuierlich verläuft und der/die SchülerIn 'den ganzen Akt des Denkens' vollziehen kann - vom Begegnen einer Schwierigkeit über das Entwerfen eines Plans bis zum Lösen eines Problems. Nur so könne der/die SchülerIn Erfahrung erweitern und Bildung vertiefen.

Die Grundspannung im pädagogischen Prozeß entsteht zwischen der für Unterrichtserfolge notwendigen Subjektnähe der Unterrichtsangebote, die ja von Dewey unermüdlich gefordert wird, einerseits und der gleichfalls unabdingbaren Distanzierung von der persönlichen Biographie des Lernenden andererseits.

Eines der radikalsten Schulexperimente unseres Jahrhunderts, das PARKWAY PROGRAM von Philadelphia/USA (Ramseger²⁴³ berichtete darüber), das sich zum Ziel setzte, "praktisches Lernen" außerhalb des Schulgebäudes, also Eigenerfahrung in öffentlichen Institutionen und Einrichtungen zum Normalfall schulischer Bildung zu erklären, war nach fünf Jahren (1969-1974) aufgrund der chaotischen Grundstruktur am Ende. Die Kurzlebigkeit des Projekts legt die Vermutung nahe, daß Eigenerfahrung professionelle Instruktion, also institutionalisiertes Lernen, nicht überflüssig macht.

Jörg RAMSEGER kommt in seiner Diskussion über den wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik, nachdem er die eher "subjektorientierte" Betrachtungsweise der mehr "instruktionsorientierten" gegenübergestellt hat, zu folgendem Schluß: "Die eine Position droht also, der Beliebigkeit anheimzufallen, die andere ist permanent davon bedroht, doktrinär zu sein."²⁴⁴ Für Ramseger ist aber jeder Unterricht zugleich interaktiv und gegenstandsbezogen bestimmt. Unterricht ist immer ein Verständigungsprozeß, und immer wird in ihm Verständigung über etwas gesucht. Diese Einschätzung erinnert an PETZELT und HEITGER gleichermaßen. Er kritisiert an der subjektorientierten Betrachtungsweise, daß nur subjektive Interpretationen ausgetauscht werden können, daß aber ein Sachverhalt erst objektiviert werden könne, wenn irreführende Interpretationen durch bessere Argumente bereichert und diversifiziert werden, während eine instruktionsorientierte Betrachtungsweise Gefahr läuft, immer schon im voraus wissen zu wollen, worin die Objektivität eines Gegenstandes besteht, und welches die jeweils gegenstandsangemessene Veränderung der Subjekte sein müßte. Damit tritt er für eine bewußte **Trennung zwischen unterrichtlicher Erfahrungserweiterung und**

²⁴³Ramseger, Jörg: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 1992, S. 825- 835.

²⁴⁴Ebenda, S. 833.

außerunterrichtlichem Leben und Handeln ein und fordert eine thematische und methodische Öffnung des Unterrichts. Resümierend räumt er allerdings ein: "Weder darf ein erziehender Unterricht die Lernenden weiterhin der Frustration einer permanent lebensfernen Unterrichtswirklichkeit aussetzen, noch darf er die Illusion wecken, der Unterricht selber sei schon die Wirklichkeit, auf die die Schule vorbereiten soll."²⁴⁵

Dieselbe Überzeugung, die keine Ausblendung der anderen Position beinhaltet, erinnert stark an Heitgers Worte in bezug auf reformpädagogische, naturoptimistische Erwartungshaltung, die grundsätzlich von der Existenz der Neugierde beim Kind ausgeht, dem mit Motivationshilfen, didaktischen Tricks und Sozialisationsstrategien zu begegnen sei. Diese populistischen Theorien erfreuen sich großer Beliebtheit, verschweigen jedoch, daß **jeder Fall pädagogischen Handelns eine einmalige Konstellation darstellt**, eine eigene Problematik bei sich hat, die von den theoretischen Konstrukten nicht erfaßt werden kann. "Diese Illusion erwächst aus dem Machbarkeitswahn modernen Denkens und lockt kaum einlösbare Versprechen, besonders wirksam und wirklichkeitsnah zu sein"²⁴⁶. Seine kritische Schlußfolgerung aus dem zeitgeistkonformen Appell an die 'Lebensnähe' lautet daher: "Die vermeintliche Lebensnähe der Theorie scheint gerade das Gegenteil zu erzeugen, nämlich Illusionen, die enttäuscht werden müssen." Aus der Auseinandersetzung mit eher subjekt- und eher instruktionsorientierten Ansätzen in der schulpädagogischen Literatur ergibt sich für Ramseger ein neuer "Viertakt"²⁴⁷ des pädagogischen Handelns in der Schule:

1 Der Unterricht muß (mit BECK, BÖHM, DIEDERICH, GIESICKE, HEITGER, PRANGE, SCHIRLBAUER u.a.m..) als 'erziehender Unterricht' über den besonderen Fall hinaus zum jeweils "allgemein Gemeinten" vordringen, also auf Objektivierung subjektiver Interpretationen der Realität dringen.

2 Der Unterricht muß - gemäß dem Credo der Reformpädagogen - als erziehender Unterricht 'an das Wirkliche anschließen'; und er muß, um wirksam zu werden, Erfahrungserweiterung als eigenständige "Einwurzelung" neuer Erkenntnis in die Erfahrung des lernenden Subjekts ermöglichen.

3 Und die Schule muß - gegen reformpädagogische Illusionen einer Einheit von Leben und Lernen - gleichzeitig die begrenzten Möglichkeiten einer solchen Vorgehensweise im Auge behalten, um sich nicht mit unerfüllbaren Hoffnungen auf unmittelbare Lebensbedeutsamkeit ihrer Bemühungen selbst zu überfordern.

²⁴⁵Ebenda., S. 844.

²⁴⁶Heitger, M.: Pädagogik im Widerspruch - Vom populistischen Umgang mit Schule und Erziehung. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Band 13. (Hrsg.)Angelika Wenger-Hadwig. Innsbruck/Wien 1996, S.88.

²⁴⁷vgl.Ramseger, Jörg: a.a.O., S.844 f.

4 Aber sie muß sich auch - gegen instruktionsorientierte Beschränkungen - dem Leben öffnen und die Schüler zum Handeln jenseits des Unterrichts ermutigen.

Für HEITGER, SCHIRLBAUER, BÖHM, PRANGE, ZIEHE und viele andere Vertreter der Allgemeinen bzw. der Personalen Pädagogik führt der Versuch, die Bedürfnisse, Wünsche und Neigungen des konkreten Menschen zur Begründung der Absichten von Pädagogik zu erklären, konsequenterweise zu deren Auflösung. Wenn ihre Aufgabe sich auf die Ermöglichung des Gewährens und Wachsen Lassens (*growth* bei Dewey) reduziert, womit willkürliche Bedürfnisse normativen Anspruch gewinnen, dann wird "der Vollzug des Lebens (wird) nicht mehr als Aufgabe verstanden, sondern folgt den sinnlichen Antrieben und Instinkten"²⁴⁸.

Jedoch eine Pädagogik, die im Personsein des Menschen ihren Ausgang und ihr Telos findet, steht im Widerspruch zu einer Anthropologie ohne Sollen, die nahelegt, "daß das, was ist, auch schon immer das ist, was sein soll, bzw. daß Faktizität und Normativität so miteinander koinzidieren, daß diese ihren Forderungscharakter verliert."²⁴⁹

Die Herausforderung der pädagogischen Zukunft besteht also darin, die verhärteten Positionen aufzugeben, jegliche Polarisierung zu vermeiden und in einen echten Dialog einzutreten, um zum Gelingen eines gemeinsamen Anliegens beitragen zu können. Heitgers Vorstellung von bleibenden Bildungsaufgaben korrespondiert mit einer positiven Grundhaltung im Umgang mit Andersdenkenden, die geprägt ist vom Respekt vor der Seinswürde jedes Individuums. Diese Überzeugung kommt unmißverständlich bei Heitger zum Ausdruck, wo er über das Eigentliche seines Pädagogik-Selbstverständnisses auf folgende Art und Weise reflektiert: "Dialogfähigkeit und Mitmenschlichkeit, Denkfähigkeit und Argumentationsfähigkeit, Bereitschaft zur Anerkennung des anderen als Person, zur Verantwortung, zur Besonnenheit, zum Abbau von Vorurteilen..."²⁵⁰

Neil POSTMAN wagt es sogar, John Deweys berühmtestem Aphorismus (*learning by doing*) zu widersprechen, wenn er sagt, "daß wir weit mehr lernen, indem wir etwas *nicht* tun; durch Versuch und Irrtum nämlich, indem wir Fehler machen, sie korrigieren und so weiter. Wir alle haben immer und ständig das Arbeiten an Verbesserungen nötig. Und das schließt die Lehrer,

²⁴⁸Heitger, M.: Der Mensch als gemessenes Maß; Notwendigkeit und Möglichkeit von Bildung. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 12: Der Mensch - das Maß der Bildung? Angelika Wenger Hadwig (Hrsg.), Innsbruck/Wien 1994, S. 110.

²⁴⁹Ebenda, S. 111.

²⁵⁰Heitger, M.: Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 14 : Angelika Wenger-Hadwig(Hrsg.), Innsbruck/Wien 1996, S. 115.

die Schüler und die Lehrbücher ein."²⁵¹ Damit meint er ein **Lernen im Bewußtsein der eigenen Fehlbarkeit und der Fehlbarkeit anderer**. Aber die meisten Lehrer sehen ihre Rolle als die von "Wahrheitsvermitteln", die daran arbeiten, die Intelligenz und das Wissen der Schüler zu erweitern, indem sie ihnen unwiderlegbare Tatsachen und unveränderliche Wahrheiten vermitteln oder sie dazu bringen, sie selbst zu entdecken. Als Irrtumsdetektoren könnten sie Schülern helfen, die Fehler in ihrem Wissen und ihren Fertigkeiten zu reduzieren. Er sieht die Rolle der Lehrer auch darin, die Schüler von Irrtümern zu befreien, und verweist in diesem Zusammenhang auf die frühen Dialoge Platos, die ja kaum etwas anderes sind als Meditationen über den Irrtum. Überspitzt ausgedrückt: Die Lehrer sollten weniger daran interessiert sein, die Schüler schlau zu machen, sondern mehr daran, sie weniger dumm zu machen. Denn Fehler zu machen ist keine Sünde. Die Sünde liegt in unserer Weigerung, unsere eigenen Annahmen zu überprüfen, in unserem Glauben an unerschütterliche Wahrheiten.

²⁵¹Postman, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. dtv München 1997, S. 146.

8 ZUR FRAGE DER ZEITGEMÄSSHEIT DER LIBERALEN BILDUNGSREFORM

8.1 IST DIE LIBERALE BILDUNGSREFORM DER 60ER JAHRE IMMER NOCH AKTUELL?

Ein großer Teil derer, die heute Schule gestalten, war an den Modernisierungsprozessen der 60-er und 70-er Jahre beteiligt. Älterwerden hieß für diese Generation: Befreiung von den beengenden Traditionen der 50-er Jahre.

Gesellschaftstheoretische und zeitdiagnostische Analysen (ZIEHE²⁵²) verweisen seit einigen Jahren auf eine 'zweite Modernisierung', auf grundlegende soziale und kulturelle Umbrüche in den 80-er und 90-er Jahren. Diese Wandlungsprozesse - diskutiert unter dem Etikett der "Postmoderne" - sind allerdings leiser verlaufen, folgen keinem einheitlichen Deutungsmuster, präsentieren sich nicht in spektakulären Aktionen. Gleichwohl sind sie im Berufsalltag als Herausforderungen zu spüren, ihre Hintergründe aber nur schwer aufzuklären.

Latente Verunsicherungen als Folge der Modernisierungsdynamik haben zur Folge, daß das Vertrauen in die technisch-wissenschaftliche Machbarkeit der Gesellschaft geschwunden ist. (Beispiel Tschernobyl). Auch für sie stellen sich mehr Fragen als Antworten. Darüber hinaus stellt sich für die Pädagoginnen und Pädagogen die berechtigte Frage: Wie soll ich die, die in die 'Risikogesellschaft' hineingeboren wurden, in diese Welt einführen? In der Folge möchte ich in drei Antwortversuchen zu 8.1 die Fragwürdigkeit einiger reformpädagogischer Überzeugungen aufzeigen.

8.1.1 NEUORIENTIERUNG STATT BEFREIUNG AUS TRADITIONEN

Nicht Befreiung aus festgefügten Traditionen ist für heutige Schüler(innen) der biographische Hauptkonflikt, **sondern Orientierungs(ver)suche** in einem lockeren Gewebe aus Themen, Bildern, Moden und Wahrnehmungsgewohnheiten. Daher teile ich mit Ziehe die Auffassung, daß sich schulpädagogische Reformimpulse nicht mehr auf die Motive und Deutungen der 70-er Jahre verlassen sollten. Hieß es in der ersten Modernisierungsphase noch: Kampf um Enttraditionalisierungen, Auseinandersetzung mit den Autoritäten, gegen die Repression, so geht es der heutigen Jugend mehr um die Sinn- und Motivierungsfrage. Die drängenden Fragen heute sind: 'Wofür' möchte und kann ich sein, nicht mehr 'Wo gegen'.

²⁵²Ziehe, Thomas: Adieu, 70er Jahre! In: Pädagogik 7-8/96, S.35-39.

In einer postmodernen, pluralistischen Gesellschaft, wo familiäre und kulturelle Bindungen im Auflösen begriffen sind, wo das 'global village' auch seine Kehrseite zeigt, darf es nicht verwundern, wenn die Jugend sich nach irgendeiner Form von Zugehörigkeit sehnt, um dort die mangelnde Sicherheit im Alltag zu kompensieren. Der Bogen von Möglichkeiten erstreckt sich vom Mitglied des Fußball-Fanclubs bis zur Selbstaufgabe in einer Sekte.

Es ist äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich, den Übergang von der ersten Modernisierungsphase zur zweiten, die oft auch als "Postmoderne" apostrophiert wird, zeitlich zu fixieren. Die postmoderne Theorie stellt den Gedanken einer unilinearen Geschichte in Frage. Demnach kann auf die Moderne nicht die Postmoderne folgen, weil das einem Eingeständnis eines geschichtlichen Fortschritts und einem Rückschritt in die Mythologie der großen Erzählungen gleichkäme. Nur in der Architektur bin ich auf ein präzises Datum für den Beginn der Postmoderne gestoßen: Am 15. Juli 1972 wurde in St. Louis/Missouri eine ehemals preisgekrönte soziale Wohnanlage wegen "Unbewohnbarkeit" mit Dynamit in die Luft gesprengt, was - laut Charles Jencks - dem 'Tod des internationalen Stils der modernistischen Kunst, dem Ende des abstrakten Funktionalismus'²⁵³ im Sinne von Mies van Rohe, Gropius, Le Corbusier und anderen gleichkam. Andernorts wurde derselbe Funktionalismus noch Jahre danach als modernistischer Erfolg bejubelt. Abhängig von Land, Bevölkerungsstruktur, ob urban oder rural im Charakter, müßten demnach die zeitlichen Einordnungen unterschiedlich ausfallen.

Laut Aufzeichnungen seines fiktiven Unterrichtsbesuchs in der Bielefelder Laborschule (20.11.1982), wo nach Dewey'scher Reformpädagogik unterrichtet wird, hält Fritz Bohnsack nach Interviews mit dort tätigen Lehrern zum Thema "Schulmüdigkeit" fest:

"Die normative Basis schulischer Bildungsprozesse löst sich auf, traditionelle Selbstverständlichkeiten des Bildungsbemühens, Generationenverhältnisses und der Selbstdisziplin, von denen die Schule zehrte, gehen dieser verloren. Ein Wertewandel zeichnet sich ab, der als Verschiebung der Zukunfts- auf die Gegenwartorientierung die Erfüllung jugendlicher Erwartungen an die Schule erschwert."²⁵⁴

Sicherlich würde man die Schule überfordern, würde man ihr einseitig das gesellschaftliche Sinndefizit anlasten. Schon KLAFKI²⁵⁵ stellte 1984 die These auf, daß die Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip aus sich selbst heraus auf die notwendige Verbindung mit seinem 'Gegenpol': der Schülerorientierung verweist, also auf die

²⁵³cf. Appignanesi and Garret: *Postmodernism for Beginners*, Icon Books, Cambridge 1995, pp.114-115.

²⁵⁴Bohnack, Fritz: Dewey in Bielefeld. In: Pädagogische Rundschau. 38, 1984/1. S.71-76. zitiert In: Dienelt, Karl: Das Neue Denken in der Erziehungswissenschaft. Wien 1989, S. 232.

²⁵⁵Klafki, Wolfgang: Thesen zur 'Wissenschaftsorientierung' des Unterrichts. In: Pädag. Rundschau, 38, 1984/1, S. 79-87.

Berücksichtigung der individuellen und sozialen Lebenswelt, der Alltagswirklichkeit der Schüler. Genauer betrachtet, müsse aber die mit der Wissenschaftsorientierung jeweils zu vermittelnde "Lebensorientierung" noch einmal differenziert werden: Es gehe zum einen um die gegenwärtige, jugendliche "Lebenswelt" (Alltagswelt) der Schüler (Schülerorientierung i.e.S.), zum anderen aber immer auch um die Orientierung der Schüler auf ihre künftigen individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten.

8.1.2 DIE SOZIALISATIONSWIRKUNG DER ALLTAGSKULTUR ODER DIE NORMATIVITÄT DES FAKTISCHEN

Thomas ZIEHE verweist in seiner Analyse der pädagogischen Gegenwart auf das Faktum, daß eine **durchmodernisierte Alltagskultur** - ein lockeres Gewebe aus Themen, Bildern und, Orientierungsmustern - **selbst Sozialisationswirkung** hat. Diese Auffassung begründet er mit unserer Gesellschaftsrealität, wo die **Alltagskultur selbst zur dominanten Kultur** geworden ist und demnach die Hochkultur nicht mehr als normatives Dach 'über' der Alltagskultur fungiert. Die Entmächtigung der Hochkultur hat längst stattgefunden.

Ein zweites Charakteristikum der heutigen Alltagskultur scheint ihm der Befund, daß sie in ihrer Entraditionalisierung längst zu etwas Selbstverständlichem geworden ist, daß sie in der ersten Phase, pauschal gesprochen, aus gesellschaftlichen Effizienzsteigerungen und kulturellen Rationalisierungsprozessen bestand, in der zweiten Phase aber entzaubert und trivialisiert wurde. "Die Informalisierung des Alltagslebens wird von jungen Leuten gar nicht mehr als biographischer Gewinn erlebt, weil sie es anders sowieso nie kennengelernt haben."²⁵⁶

Übereinstimmend mit Ziehe möchte ich festhalten, daß im Kontext der zweiten Modernisierung "das Vorhaben einer gesteigerten Annäherung des Unterrichts an die Schülerhorizonte oder an die Alltagskultur überhaupt nicht mehr produktiv (ist), weil dies nichts anderes mehr wäre als eine Fortsetzung von jugendlichen Lebenswelten und von üblicher Alltagskultur auf schulischem Terrain."²⁵⁷ darstellen würde.

Die "heiligen Kühe" der landläufigen Schulkritik, Aspekte, die auf die Anfänge der '*progressive education*' zurückgehen, und damit auf Dewey, die **Forderung nach größerer Lebensnähe** der Lerngegenstände, nach **freieren Sozialformen des Unterrichts** und nach

²⁵⁶Ziehe, Thomas: a.a.O., S..35.

²⁵⁷Ziehe, Thomas: a.a.O., S. 38.

Ausweitung der pädagogischen Zuständigkeit von Schule und Lehrer sollten daher kritisch betrachtet werden, weil sie sich heute anders darstellen.

"Nicht mangelnde Lebensnähe ist heute das Problem, sondern die Gewöhnung an die andauernde Alltagsnähe von allem und jedem. Nicht die Verhinderung von Selbstbetroffenheit ist das Problem, sondern die subjektive Neigung der Jugendlichen, möglichst alle Themen und Situationen sogleich an die eigene Sichtweise anschließen zu wollen."²⁵⁸

Auch HEITGER sieht das Problem ähnlich, wenn er sagt: "Wer faktische Bedürfnisse normativ setzt, leugnet die Aufgabenhaftigkeit des Menschen, reduziert jene auf einen naturalistischen Wachstumsvorgang. Anthropologie verkümmert zur Biologie."²⁵⁹ Aufgrund meiner eigenen Beobachtungen im Schulalltag kann ich diesem Befund nur beipflichten und in Übereinstimmung die Bedenken äußern, daß ein beachtlicher Prozentsatz der gegenwärtigen Lehrerschaft, die auf der Universität und auf den Pädagogischen Akademien die Studenten mit sozialkritischen Kampfansagen der 70er Jahre konfrontiert, die gegenwärtige pädagogische und soziologische Situation fehldiagnostiziert, denn "Aus der Nichtrealisierung der 70er-Jahre-Programmatik sollten wir jedenfalls nicht schließen, die traditionelle Schule hätte 'deswegen' unverändert überdauert."²⁶⁰

Die dogmatischen **Forderungen John Deweys** vor hundert Jahren (*My Pedagogic Creed* 1896), daß die Schule 'gegenwärtiges Leben' zu repräsentieren hat, daß der Lernprozeß in einer 'Miniaturausgabe der Gesellschaft' stattfinden soll, daß 'schulische Lernprozesse generell an außerschulischen orientiert' werden sollen, machten für die Jugendlichen der 70er Jahre, die sich nicht mehr mit hierarchischen Strukturen abfinden wollten, Sinn, als die soziale Revolution angestrebt und alle egalitären Hoffnungen in das Individuum gesetzt wurde. Dies erscheint umso einsichtiger, wenn man berücksichtigt, daß damals noch manch ein Pädagoge sich erfolgreich hinter seiner positionsbedingten Autorität verstecken konnte, daß damals noch um mehr emanzipatorische Rechte am Arbeitsplatz oder gar um Frauenrechte gekämpft werden mußte und eine erziehungsbedingte Bescheidenheit vor überzogenen Ansprüchen schützte. Dasselbe galt auch für die Generationen nach den Kriegswirren, für die ihre Werte wie Vaterlandsliebe, Gehorsam und Pflichtbewußtsein pervertiert worden waren und denen ein Rückfall in verknöcherte Privilegienstrukturen, eine Restauration anderer tradierter Werte fragwürdig erscheinen mußte. Somit erfuhr die erste große Bildungsreform in den 70er Jahren die überwältigende Unterstützung der Mehrheit,

²⁵⁸Ziehe, Thomas: a.a.O., S. 38.

²⁵⁹Heitger, Marian: Der Mensch als das gemessene Maß; Notwendigkeit und Möglichkeit von Bildung.
In:Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Bd. 12: Der Mensch - das Maß der Bildung?
Innsbruck/Wien 1994, S. 114.

²⁶⁰Ziehe, Thomas: a.a.O., S. 36.

Identifikationsprobleme mit den wieder erhobenen Forderungen nach mehr demokratischen und partizipatorischen Grundstrukturen gab es kaum. Einwände wurden nur dort erhoben, wo die Bildung des 'Neuen Menschen' allzu dogmatisch gefordert wurde. Die Entraditionalisierungstendenzen kamen dem Wunsch, die Vergangenheit zu verdrängen, entgegen. Der Kampf gegen die Autoritäten war gleichzeitig begünstigt durch ein weit verbreitetes Syndrom der Schuldverdrängung, die Einsicht für die Notwendigkeit einer Neuorientierung wurde mehrheitlich geteilt, vor allem bei der jüngeren Generation, die neu erlangten Freiheiten im Denken wurden allgemein begrüßt.

Was die Forderung heute nach **freieren Organisationsformen** anbelangt, ist Öffnung der Schule im Sinne von Eröffnung sicherlich zu bejahren, nicht aber als Verdoppelung der Alltagsgewohnheiten, sondern als Eröffnung von Möglichkeiten zu ungewohntem Lernen. Die Denunziationsrede von der "Verkopfung" halte ich für einen ärgerlichen Fehlgriff. Kognition ist in weiten Teilen der Reformöffentlichkeit zu einem Zwangsbegriff geworden, und Abstraktionsfähigkeit erscheint manchen fast schon als eine Form von Charaktermangel. Wenn die Schule aber ein eröffnendes Angebot für Ungewohntes bieten will, so folgert Ziehe im selben Artikel, "dann gehört Erfahrung mit kognitiver Sorgfalt und mit der gedanklichen Sportivität eines Detektivs allemal dazu."²⁶¹

Eine weitere **Steigerung von Informalisierung und Wahrnehmungszerstreuung** halte ich ebenfalls für kontraproduktiv, weil der Situationsmix längst zum Normalfall geworden ist. Wie oft machen wir im Alltag alles gleichzeitig: Gehen, Essen, Reden, Schauen. Ungewohnt ist das Gegenteil. Eine Wegnahme von Regeln und Kleinritualen bedeutet nicht notwendigerweise Entlastung der Schüler. Oft ist das Gegenteil der Fall: Belastung durch eigenverantwortliches Handeln in einem Ausmaß, dem das Kind noch nicht gerecht werden kann. Es verlässt sich auf den anderen, der die Lösung schon parat hat. Außerdem kann die freie Organisationsform auch trivialisierenden Charakter haben und wegen mangelnder Herausforderung zu Unlust und Desinteresse führen, oder der unvermeidbare Betriebslärm die Konzentration des Edukanden stören und durch die offene Unterrichtsform den Eindruck suggerieren, es handle sich bloß um ein Spiel, dessen Ausgang unbedeutend ist.

²⁶¹Ziehe, Thomas. a.a.O., S. .38.

8.1.3 KEINE REFORM OHNE INTENTION - DIE INSTRUMENTALISIERUNG DER PÄDAGOGIK

Heute, wo sich die '*software*' der Schulrealität ganz beträchtlich gewandelt hat, wo wir auch die Auswüchse der Verabsolutierung dieser erzieherischen Forderungen erfahren haben, ist eine kritische Hinterfragung pädagogischer Selbstverständlichkeiten angebracht, weil die viel gepriesene **Selbstbestimmung** sich oft schon als **Fremdbestimmung** herausgestellt hat und eine gewisse Anfälligkeit für Instrumentalisierbarkeit zugunsten politischer Machtinteressen unübersehbar geworden ist. Wenn es also in unserer sich rasant verändernden Zeit schon fragwürdig erscheint, die kulturelle Semantik der 70er Jahre eine Generation später anzuwenden, wie kritisch ist dann erst die Anwendung reformpädagogischer Mittel zu beurteilen, die vor drei Generationen Gültigkeit beanspruchten und damals durchaus legitim erschienen, als die Lehrer noch Repräsentanten einer kulturellen Tradition waren?

Jede Reformkonzeption wird von einem bestimmten Menschenbild oder Gesellschaftsideal wesentlich mitbestimmt. Da die Intention einer jeden Reform in der Regel über reine Erziehungstechnologie hinausreicht, bleibt die Erkenntnis: Zahlreiche Reformintentionen teilt die Pädagogik mit anderen gesellschaftlichen Gruppen, wie Politikern, Journalisten, Ärzten und nicht zuletzt dem einfachen Menschen von der Straße. Dies dokumentiert die Verflechtung gesellschaftlichen Interessenausgleichs mit erzieherischem Denken und Handeln. Daher finden die Diskussionen um viele, ja wohl die meisten Maßstäbe pädagogischer Reformen "im Vorhof der Pädagogik auf dem Marktplatz politischer Mehrheitsinteressen statt, auf dem sich die Pädagogen mit anderen Menschen über die Ziele und Wege streiten und schließlich nach den Marktgesetzen (vor allem über die Verteilung von Finanzmitteln) verständigen."²⁶²

Den Orientierungsrahmen für die Diskussionen auf diesem Markt der pädagogischen Reformmöglichkeiten gibt aber die Verfassung der jeweiligen Gesellschaft vor. Das Auslegungsspektrum ist damit auch vorgegeben, denn der der liberalen Gesellschaft zugrundeliegende Pluralismus hat ein weites Herz.

Die zweite Eigenheit der Reformintentionen besteht darin, daß sie konkret **immer an diverse Interessensgruppen der Gesellschaft gebunden** sind. Ökonomische Interessen widerstreiten den diversen Interessen verschiedener politischer Parteien, während beide wiederum in Spannung zu religiösen oder sonstigen weltanschaulichen Positionen treten. Die Diskussion um sogenannte "Schlüsselqualifikationen" ist ein plastisches Beispiel für

²⁶²Koerrenz, Ralf: Das Reform- Motiv in der Pädagogik als Signatur der Moderne. In : Pädagogische Rundschau 49, Frankfurt 1995, S. 573.

entsprechende Vermittlungsbemühungen zwischen den diversen Interessenslagen. Am Ausgleich der Interessen kommt keine konkrete Fragestellung des Reformprozesses vorbei. Diese prozeßhafte und unabgeschlossene Situation wird solange existieren, solange der gesellschaftliche Rahmen nicht totalitär, sondern liberal bestimmt bleibt. Die damit verbundene **Ambivalenz der Moderne, auf letzte Gewißheiten zu verzichten** und gleichzeitig auf permanente Findungsprozesse von Wahrheit (Dewey) angewiesen zu sein, ist somit unaufhebbar, solange die Einheit des Staates pluralistisch bestimmt ist.

Keineswegs möchte ich in einen konservativen Kulturpessimismus verfallen und nur über die Symptome von Wertezerfall und gesellschaftlicher Desintegration lamentieren, die Entraditionalisierungen beinhalten durchaus verteidigenswerte Modernisierungsgewinne. Ich halte auch nicht viel von einem Dauerappell an die Tugenden, doch kann ich auch keine Affinitäten zu einer sozialistischen Entfremdungsdiagnose feststellen, nur weil dies schon Dewey konstatiert hatte und es heute reformpädagogisch opportun ist. Die sozialdemokratischen Regierungen, der liberale Wandel der Gesellschaft in den westlichen Industrieländern haben den pädagogischen Alltag während der letzten 50 Jahre so sehr verändert, daß es fragwürdig erscheint, ob Dewey'sche Postulate weiterhin so dogmatisch vertreten werden sollten. Was ich damit sagen möchte, ist, daß die Menschenwürde in allen kollektivistischen Ideologien, auch im marxistisch-leninistischen System mit Füßen getreten wurde und daß das im demokratischen Sozialismus tendenziell vorherrschende optimistische Menschenbild ebenso oft brüchig geworden ist.

Zur Verdeutlichung meiner Argumentation wage ich zu provozieren: Eine erst jüngst erschienene Pressemeldung, die sich auf eine Einrichtung des "Rassenbiologischen Instituts" im sozialdemokratischen Schweden des Jahres 1921 verwies, löste nicht nur in Skandinavien hitzige Debatten aus. Die Recherchen belegen, daß es dort zur zwangsweisen Sterilisierung von "Geistesschwachen" und "sozial Abwegigen" kam. Daß der österreichische Sozialdemokrat Julius Tandler in den Dreißigerjahren ebenfalls ohne irgendwelche Bedenken "erbhygienische Maßnahmen" propagierte, ist zumindest Historikern bekannt. Man redet nur nicht gern darüber. Verständlich nach all dem, was der Nationalsozialismus angerichtet hat.

Natürlich ist es absurd, Sozialdemokratie und Nationalsozialismus auf die gleiche Stufe zu stellen. Nicht weniger absurd ist es allerdings, eine Frage **nicht** zu stellen, ja sie sogar, "im Sinne der *political correctness*, strikt zu untersagen: nämlich die Frage nach der inneren Verwandtschaft der kollektivistischen Ideologien dieses Jahrhunderts, die dem Menschen die Würde genommen und ihn zur manipulierbaren Masse degradiert haben, zum Objekt der Rassen- oder Sozialingenieure."²⁶³

²⁶³Schwarz, Karl-Peter: Rassenbiologie in Schweden. In: Die Presse , vom 27. Aug.1997, S. 1.

Der Nationalsozialismus hat die Wissenschaft im totalitären Staat von allen Fesseln "befreit" und im Namen der Medizin, der Biologie etc. unzählige Verbrechen begangen. Mit dem schwedischen Beispiel möchte ich nicht im geringsten die Verantwortung nationalsozialistischer Gräueltaten schmälern, es zeigt aber, daß zwar nicht alle, aber viele Verbrechen gegen die Menschlichkeit auch unter demokratischen Bedingungen möglich sind - vorausgesetzt, es regiert eine Ideologie, in der das Individuum fast nichts, das Kollektiv so gut wie alles zählt.

Wenn die Schule für die Schüler interessant bleiben soll und wahre Selbstbestimmung und echte Mündigkeit weiterhin unser Ziel bleiben soll, so müssen wir eher mehr Kontrasterfahrungen anbieten, Erfahrungen von wohldosierter Fremdheit, die nicht überwältigen, sondern anregen, auch zur argumentativen Diskussion. Dazu sind auch hoch spezifizierte Lern- und Erfahrungssituationen notwendig, nicht nur 'Situationsmix' und 'Eintopf'. Im Einklang mit ZIEHE würde ich daher eine Abkehr von schulpädagogischen Impulsen fordern, die sich auf Motive, Deutungen und Semantiken der 70er Jahre verlassen, damit nicht jene Situation eintritt, daß "eine Kapelle die längst bekannten Melodien unerschütterlich (weiter)spielt, ohne gewahr zu werden, daß das Publikum längst den Saal gewechselt hat."²⁶⁴

²⁶⁴Ziehe, Thomas: a.a.O., S.39.

8.2 WIRD MIT KONSTRUKTIVISTISCHEN MITTELN ANGEMESSEN AUF DIE NEUEN HERAUSFORDERUNGEN REAGIERT?

8.2.1 DIE FRAGE NACH DEN GRENZEN DER FREIHEIT UND DEREN QUALIFIZIERUNG

Der pädagogische Optimismus, mit pädagogischen Mitteln den "neuen Menschen" und die "neue Gesellschaft" verwirklichen zu können, ist durch den Gang der Geschichte widerlegt worden. Seither stellen sich die Herausforderungen an die Pädagogik und ihre Reform-Impulse grundsätzlich und radikal anders. So ist eine demokratische Gesellschaftsstruktur auf die offene Austragung von Interessenskonflikten hin angelegt und setzt die Menschenwürde als zu wahrnehmendes Schutzobjekt und nicht als zu erreichendes Erziehungsziel voraus.

Ralf KOERRENZ fordert daher eine "Reformpädagogik für die Gegenwart einer pluralistischen Demokratie".²⁶⁵ Während in früheren Phasen von Reform-Programmen die pädagogische Konstruktion der Gesellschaft eine Erweiterung der menschlichen Herrschaft über Geschichte und Kultur proklamierte, haben sich die Aufgaben heute verlagert. Es geht dabei keineswegs um die Revision der erreichten Freiheiten (für viele andere Erziehungswissenschaftler ist dies sehr wohl diskussionswürdig), sondern um die Frage nach den Grenzen und nach deren Qualifizierung. Wir müssen die Frage klären, inwieweit Lernen, Erziehen oder Bilden Entwicklungen fördern oder hemmen sollen.

Die Veränderungen in der Familienstruktur lassen das Nachdenken über ein ganz neues Profil von Lernen und Erziehen in der Schule notwendig erscheinen. Dasselbe gilt für den großen Bereich, der mit dem Einfluß der Massenmedien auf das heutige Aufwachsen gegeben ist. Die Verarbeitung und die Gestaltung des sozialen Wandels sind der Pädagogik unzweifelhaft aufgegeben, Koerrenz sieht darin eine "Verpflichtung zur Reformpädagogik", aber zugleich auch "ein(en) Teil der politischen Verantwortung für das gesellschaftliche Konstrukt "Demokratie" begründet."²⁶⁶

Im neuen Denken in der Erziehungswissenschaft ist eine **moralische Krise der pluralistischen Gesellschaft** auszumachen. Das Gesamtsystem ist pluralistisch, d.h. rationalistisch, relativistisch und individualistisch orientiert. Für DIENELT fehlt es an "Lebensformen, denen ein Minimalideal für jedes Mitglied der Gesamtgesellschaft als allgemein gültig erfahrbar wäre"²⁶⁷, und deshalb befürchtet er, daß je mehr sich das neue Denken im pluralistischen Gesamtsystem ausbreitet und mit seinen Grundeinstellungen ein Klima schafft, das die Wurzeln der Moral ausdörrt, desto eher die Quelle der moralischen Kraft versiegen wird.

²⁶⁵Koerrenz, Ralf: 'Reformpädagogik' als Systembegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 1994, S. 560.

²⁶⁶Ebenda, S. 561.

²⁶⁷Dienelt, Karl: Das Neue Denken in der Erziehungswissenschaft. Wien 1989, S. 14.

8.2.2 AUF DER SUCHE NACH EINEM NEUEN SINNRAHMEN?

Ein anderer Aspekt, die Bestimmung des Sinn-Rahmens, bedarf einer neuerlichen kritischen Überprüfung: die **Sozialkritik**. Ralf KOERRENZ, der sich in einigen Werken für eine Neuorientierung der Reformpädagogik einsetzt, vertritt die Ansicht, daß Leistung und Konkurrenzprinzip zwar nicht als pädagogische Maßnahmen unkritisch übernommen werden dürfen, aber auch eine unkritische Rezeption von Kritik derselben zu einem völligen Realitätsverlust führen kann. Speziell seit der Wiedervereinigung Deutschlands verlangt er eine kritische Lektüre der sozialistischen Pädagogik, um eine Antwort auf die Frage zu finden: Wie bestimmt die sozialistische Pädagogik das Verhältnis von Realismus und Idealismus? Dies scheint mir doch ein konstruktiver Ansatz zu sein.

Die Frage eines Sinnrahmens, den er neu besetzt fordert, bringt aber die Pädagogik unerlässlich mit Nachbardisziplinen wie Philosophie, Religionswissenschaft und Theologie, ins Gespräch. Deshalb verwundert seine konsenssuchende Grundhaltung überhaupt nicht, wenn er meint:

"Die heutige Herausforderung besteht in der Konstruktion einer zeitgemäßen 'Reformpädagogik' als Pendant zu einer ebenso erforderlichen 'Erfahrungspädagogik'. Zu vermeiden ist eine Ideologisierung der jeweiligen Position durch Verabsolutierung des eigenen und Ausblendung des gegenüberliegenden Referenzpols."²⁶⁸

Auf dieser Basis, gelöst von ideologischen Verkrampfungen, nicht mehr den verschiedenen Interessensgruppen verpflichtet und ausgeliefert, könnte ein konstruktiver Dialog wieder entstehen, vorausgesetzt, die philosophische Dimension der Pädagogik wird nicht weiter geleugnet.

Die Technologie hat nicht nur eine globale Wirtschaft, sondern auch das globale Dorf geschaffen. Daher fordert der weltweit anerkannte Gesellschaftskritiker Neil POSTMAN die Einführung von Anthropologie als Hauptfach an den Schulen, um die Schüler auf die verschiedenen Bräuche aufmerksam zu machen. Die Beschäftigung mit verschiedenen Heiratszeremonien, mit Erziehungssystemen, Manieren und dem Verhältnis von Eltern zu ihren Kindern würde manch 'öffentliche Meinung', wenn schon nicht in Frage, so zumindest zur Diskussion stellen und das Interesse der Schüler wecken. Auch eine Reflexion über den **richtigen Umgang mit der Technologie** könnte für die Schüler nicht nur interessanter sein und einen pädagogischen Wert darstellen (in Heitgerschem Vokabular die 'Pädagogizität'

²⁶⁸Koerrrenz, Ralf: a.a.O., S. 562.

erweisen), sondern vor einer weitverbreiteten **Verwechslung von Anwendung der Technologie im Unterricht mit der Technologie-Erziehung bewahren.**

Dieser kurze Diskurs beweist, daß auch Postman sich immer wieder bemüht hat, der Schulbildung nichttriviale Ziele zu geben und dem Lernen eine spirituelle und ernsthafte, intellektuelle Dimension hinzuzufügen. Daher sollte auch das 'Ende' im Untertitel im fast vergessenen Schiller'schen Sinn als 'Zweck' gelesen werden. Auf Grund des pluralistischen Wertesystems in den Vereinigten Staaten wie auch des entstandenen globalen Dorfes gibt es keine gemeinsame Vision oder vereinigenden Prinzipien mehr, keine 'Götter' mehr, die alle anerkennen.

Die durch die Medien weltweit verbreitete amerikanische Kultur, in der die Kinder nicht schnell genug für die Welt der Erwachsenen instrumentalisiert werden können beziehungsweise deren Rolle übernehmen müssen, hat die "Idee der Kindheit verschwinden lassen; und ohne diese Idee verliert die Schulbildung viel von ihrem Sinn."²⁶⁹ Abschließend bringt er seine Hoffnung zum Ausdruck, daß "die Kindheit überleben wird, da wir ohne sie unser Gefühl dafür verlieren müssen, was es heißt, erwachsen zu sein."²⁷⁰

Es muß mit Recht bezweifelt werden, ob der kontinuierliche technologische Wandel der Weg zu einem erfüllten Leben sei. Noch mehr: Hat die Aktivität 'Surfen im Internet' an sich schon pädagogischen Charakter, weil durch den Eingang aller technologischen Mittel in den Schulalltag deren Existenz allein schon legitimiert ist? Kann nicht eher der Umgang mit der Technologie, die Diskussion über deren psychische und sozialen Wirkungen mehr Pädagogizität erweisen? Die Frage danach, wie solche Technologien das ökonomische, soziale und politische Leben im Westen verändert haben, sollte zum allgemeinen Lernziel erklärt werden. Die Schüler sollten unterscheiden lernen, wo die Technologie hilfreich ist und wo sie uns behindert - zum Guten oder zum Bösen. Und wie sie Menschen der Vergangenheit gebraucht haben - ebenfalls zum Guten oder zum Bösen.

Da die Vor- und Nachteile neuer Technologien nie gleichmäßig unter der Bevölkerung verteilt sind, bedeutet das ja auch, daß jede neue Technologie einigen nutzt und anderen schadet, daß der technologische Wandel also ein faustischer Pakt ist und nicht nur etwas Neues hinzufügt, sondern alles verändert.

²⁶⁹Postman, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. dtv, München 1997, S. 232.

²⁷⁰ebenda, S. 232.

8.2.3 DIE RADIKALE HINTERFRAGBARKEIT IN EINER PLURALISTISCHEN DEMOKRATIE

Die Moderne ist geprägt durch eine teilweise schmerzhafte Einsicht: **Gewißheiten** im Sinne unumstößlicher Wahrheiten **gibt es nicht mehr**: ganz im Sinne Deweys, der einen lebenslangen Kampf gegen absolute Wahrheiten führte. Die radikale Hinterfragbarkeit prägt nachhaltig unsere Wahrnehmung von Welt. Der Pluralismus hat den anthropologisch elementaren Sachverhalt der Erziehung nachhaltig beeinflußt. Wenn in der vormodernen Gesellschaft die Ziele der Erziehung klar umrissen waren, so präsentiert sich der Sachverhalt heute anders.

Zielpunkt aller pädagogischer Überlegungen ist - um eine Unterscheidung des Philosophen Karl R. POPPER²⁷¹ aufzunehmen - heute jedoch "nicht mehr der Rückbezug auf Gewißheit, sondern das Ringen um die Wahrheit." Unter 'Gewißheit' verstand er eine "zeitlose, unveränderbare und damit auch unantastbare Erkenntnis, über die die Menschen fortbleibend und jederzeit verfügen können". Diese überzeitliche Gewißheit ist verloren, Irren ist menschlich: Alle menschliche Erkenntnis ist fehlbar und daher ungewiß. Daraus folgt, daß wir "Wahrheit und Gewißheit scharf unterscheiden müssen." Was bleibt, ist das Plausible, das Einsichtige, das Höchst-Wahrscheinliche (*reasonable security* bei Dewey) - und das heißt **Wahrheit**. Damit ist und bleibt für ihn, wie für Dewey und viele andere Reformpädagogen, das Hypothetische Kennzeichen menschlicher Erkenntnisfähigkeit und -möglichkeit.

Auf der Suche nach Wahrheiten fragt die **Allgemeine Pädagogik** allerdings nach einer Orientierung, die so allgemein ist, daß sie für alle Menschen zu allen Zeiten gelten können müßte. Diese Orientierung kann, so Heitger "bei Anerkennung von Pluralismus und Geschichtlichkeit nur im Denken selbst gefunden werden. Damit wird ein **Telos der Vernunft** behauptet, das sich im Anspruch allen Denkens, also in seiner Beziehung auf Geltung zeigt."²⁷² Das Geltendmachen muß aber gelernt werden, nicht durch Einsatz von Macht und Überredung, sondern durch Argumentieren und Begründen. Die Allgemeine Pädagogik findet ihr umfassendes Fundament in der pädagogischen Praxis im Sinne von Aristoteles, der darunter freies, verantwortliches, intersubjektiv orientiertes Handeln verstand, wo das Ergebnis nach seiner Absicht und Ausrichtung evaluiert wird. Dies hält Heitger angesichts des schnellen Wandels der lebensweltlichen Umstände, angesichts der zunehmenden Relativierung, angesichts der dadurch entstandenen Identifikationskrise der Moderne für notwendiger denn je.

²⁷¹vgl. Popper, Karl: Erkenntnis und Gestaltung der Wirklichkeit: Die Suche nach einer besseren Welt. In: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren. München 1989, S. 12.

²⁷²Heitger, Marian: Von der Unverzichtbarkeit 'Allgemeiner Pädagogik' für den Bildungsauftrag heute. Abschiedsvorlesung. Wiener Universitätsreden. Folge 5, WUV 1996, S.12.

8.2.4 VON DER UNVERZICHTBARKEIT EINES DIALOGS ZWISCHEN DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK UND DER REFORMPÄDAGOGIK

Natürgemäß wird die Einschätzung der provokanten Fragen, ob die liberale Bildungsreform der 60-er Jahre immer noch aktuell ist beziehungsweise ob mit zeitgeistkonformen Mitteln auf die neuen Herausforderungen des gesellschaftlichen Strukturwandels angemessen reagiert wird, von unterschiedlichen Positionen aus unterschiedlich ausfallen, abhängig vom jeweiligen Menschenbild. Daher können die partikular gegenübergestellten Sichtweisen im Schlußkapitel nur als Denkanstöße für individuelle Neueinschätzungen reformpädagogischen Handelns dienen beziehungsweise eine Rückbesinnung auf tradierte Werte und Inhalte hervorrufen, die in Erprobung standgehalten haben und sich nach stringenter Argumentationsführung als Geltungsansprüche herausstellten. Es war meine Absicht, eine Ideologisierung der jeweiligen Position durch Verabsolutierung des eigenen und Ausblendung des gegenüberliegenden Referenzpoles zu vermeiden. Inwieweit mir dies gelungen ist, soll der Leser dieser Arbeit beurteilen. Für die szientistische Pädagogik, die Basis für eine "Allgemeine Pädagogik", gilt es demnach, pädagogische Grundbegriffe zu entwickeln, die gleichzeitig pädagogisches Handeln zu ordnen und zu leiten vermögen.

Sollen aber diese Grundbegriffe "Geltung beanspruchen, das heißt nicht dem Zufall ihre Existenz verdanken, dann müssen sie aus einer Relation abgeleitet werden, die allem Pädagogischen zugrunde liegt."²⁷³ Diese Relation findet sich in der Beziehung des Ich auf ein Etwas, des Bewußtseins auf ein Gegenständliches, des Denkens auf einen Inhalt.²⁷⁴ Diese Relation kann nicht geleugnet werden. Ein Denken ohne Inhalt, so Heitger, wäre ein Unding. Andernorts verweist derselbe Autor auf die Bedingungen im pädagogischen Handeln, auf "Selbständigkeit im Denken und Urteilen, Handeln und Verantworten" hinzuarbeiten. Er fordert eine Pädagogik, die die Aufgabe ernst nimmt, dem Menschen zu helfen, "von seiner Vernunft freien und ungehinderten, wohl aber der Wahrheit und dem Guten verpflichteten Gebrauch zu machen."²⁷⁵

Wenn pädagogische Führung in ihrer Absicht auf Bildung festgelegt ist, wenn - in Übereinstimmung mit PETZELT - **Bildung Selbstbestimmung und Mündigkeit, Urteilsfähigkeit im selbständigen Denken bedeutet**, wenn es um freie Entscheidung und verantwortliches Handeln geht, dann ist pädagogische Freiheit nach dem bisher Gesagten nicht ein Privatanspruch dieser Disziplin oder ihrer Vertreter.

²⁷³Heitger, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. ÖBV. Wien 1983, S. 106.

²⁷⁴vgl. Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg im Breisgau 1964. In: Heitger, Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, ÖBV, Wien 1983, S. 149.

²⁷⁵Heitger, M.: a.a.O., S.149.

Nach einem berühmten Wort **Kants** hat die Aufklärung den Menschen aufgefordert, sich aus der Bevormundung im Denken und Handeln zu befreien; **aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit herauszutreten**, d.h. mündig zu werden, wie es ihm auf Grund seiner Natur zukommt. Die Unmündigkeit ist selbstverschuldet, weil die Natur den Menschen längst zur Freiheit und Selbstbestimmung freigegeben hat. Die Allgemeine Pädagogik "wendet sich unter dem Anspruch von Selbstbestimmung gegen jede Art von fremdbestimmender Verhaltenssteuerung, auch wenn diese von modernen Sozialisationstheorien im Hinweis auf Effektivität immer wieder angepriesen wird."²⁷⁶

²⁷⁶Heitger, Marian: Von der Unverzichtbarkeit der 'Allgemeinen Pädagogik'. Abschiedsvorlesung. Wiener Universitätsreden; Neue Folge 5. Wien 1996, S. 20.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Die mit Überzeugung vertretene Grundhaltung im Umgang mit Jugendlichen muß einen 'herrschaftsfreien Dialog' anstreben, weshalb ich hier auch einem möglichen Kulturpessimismus keinen Platz einräumen möchte. Trotzdem, eine neuerliche Besinnung auf die eigentlichen Aufgaben der Schule ist diskursiv angebracht, um "die tödliche Bedrohung für Bildung" aufzuzeigen, die die allgemeine "Verwertungsideologie und (die) .. in ihrem Dienst stehende(n) Rationalität"²⁷⁷ mit sich bringt.

Über die politische Verführbarkeit der Reformpädagogik in der Vergangenheit ist schon genügend berichtet worden. Das Thema dieser Arbeit war die Rezeption nach dem Zweiten Weltkrieg, wobei mir Rückblicke in die Anfänge, die ja schon stark von Dewey mitbestimmt waren, unerlässlich schienen. Heinz-Elmar TENORTH ist dazu eine treffende Definition der Reformpädagogik gelungen, die ich hier zitieren möchte:

"Aus dem historisch offenen Bündel der Bewegungen macht sie einen dogmatisierten Kanon; gegen die Erfahrung ihres eigenen Scheiterns sichert sie sich durch normative Überhöhung; an die Stelle der Dialektik von Kind und Gesellschaft setzt sie den Primat des Jungseins; dort wo NOHL kreativ konstruierte, wird Reformpädagogik danach zu häufig zur Imitation oder zum Plagiat, und nicht selten verkommt sie zum Rezeptbuch, wird 'versteinertes' Wissen oder Ideologie der reformorientierten Profession."²⁷⁸ Zu einem verblüffend ähnlichen Befund kamen eine Vielzahl von Projektpädagogen, wie z.B. Michael KNOLL (siehe Kapitel 5).

Auf die auffallende Tendenz gegenwärtiger Transversalität in der Pädagogik aufgrund der Überbewertung der Methode und der stetigen Bezugnahme auf Konstruktivismus und dessen Schwächen habe ich mehrfach Bezug genommen. Einer der Väter der Reformpädagogik und der Projektidee, der diese als strukturierendes Unterrichtsprinzip propagierte, war - was allgemein bekannt ist - John Dewey. Daher möchte ich mit einem treffenden Zitat, in dem das Spannungsverhältnis zwischen Leistung und Widersprüchlichkeit der Reformpädagogik zum Ausdruck kommt, schließen. Dewey als Wegbereiter dieser Bildungstheorie verkörpert all das, was Tenorth in seiner Antrittsvorlesung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Humboldt- Universität Berlin zur Reformpädagogik unter dem Titel "Ein erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen" von sich gab. Darin vertritt er die Überzeugung, daß Reformpädagogik in widersprüchlicher Gestalt bestehen bleibt, nämlich:

²⁷⁷Heitger, Marian: Von der Unverzichtbarkeit Allgemeiner Pädagogik"...., a.a.O., S.17.

²⁷⁸Tenorth, Heinz-Elmar: Reformpädagogik,, In: Zeitschrift für Pädagogik, 1994, S. 601.

- 1 "als Syndrom von Erwartungen und Hoffnungen, von Ansprüchen und Erfahrungen einer anderen Erziehung," als abgeschlossenes Ereignis
- 2 "ebenso wie als Dogma, als eine in der Identität der Profession stilisierte und im Gedächtnis der Disziplin bewährte Konstruktion, als Mythos eines Aufbruchs, der notwendig war, aber nie so stattgefunden hat,"
- 3 "....als Heilmittel gegen die alltägliche Enttäuschung" mit der Losung: "dennoch, umso schlimmer für die Wirklichkeit!".
- 4 "...als Stachel für unerledigte konstruktive Ansprüche ... pädagogisch unentbehrlich"²⁷⁹

Reformpädagogik wird damit zur Selbstbeschreibung der pädagogischen Moderne, der Ansprüche ebenso bewußt wie des anscheinend unvermeidlichen eigenen Scheiterns.

²⁷⁹Tenorh, Heinz-Elmar: a.a.O., S. 601.

LITERATURNACHWEIS

- Apel*, Karl-Otto: Transformation der Philosophie. Bd. 1, Neuwied 1973.
- Appignanesi and Garret: Postmodernism for Beginners*, Icon Books, Cambridge 1995.
- Archambault*, Reginald D.: *John Dewey on Education*, Selected Writings, Chicago , 1964.
- Archambault*, Reginald: *John Dewey on Education - Selected Writings*. Macmillan, New York 1966.
- Aristoteles*: Nikomachische Ethik, Buch VI, 1140a 2; vgl. dazu auch 1140b 3; ebenso Politik 1254a 6; Magna Moralia 1197a 3ff.; Analytica posteriora 71b 21f.
- Benner*, Dietrich: Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- Bode*, B.H.: *Modern Educational Theories*. New York 1927.
- Baethge*, Martin: Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule. In: Die Deutsche Schule 4/1995, S.434-442.
- Beck*, Ulrich: Das "eigene Leben" in die eigene Hand nehmen. In: Pädagogik 7-8/96, S. 41-47.
- Behr*, Michael: Carl Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsprobleme des personenzentrierten Ansatzes in der Erziehung. Juventa. München 1987, S. 141-198.
- Bell*, Daniel: Zur Auflösung der Widersprüche von Modernität und Modernismus: Das Beispiel Amerika. In: Zur Diagnose der Moderne. Hrsg. Heinrich Meier. Piper, München 1990, S. 21-68.
- Bernard Suin de Boutevard*: Erblast einer "Verspäteten Nation". In: Pädagogik 7-8/93.
- BMUK* Grundsatzerlaß zum Projektunterricht, Wien 1992.
- Böcker*, Cornelia: Gentechnik: Hello Dolly, willkommen in der schönen neuen Welt. In: *Die Presse*, 28.2.97.
- Böhm*, Winfried: John Dewey - oder: Die Vergottung von Wissenschaft u.Technologie. In: Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. (Hrsg) M. Heitger und A. Wenger. Schöningh, Paderborn 1994, S.351-378.
- Böhm*, Winfried: Theorie und Praxis. Königshausen & Neumann, Würzburg 1995.
- Böhm*, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 14. überarb. Aufl. Kröner, Stuttgart 1994.
- Bohnsack*, Fritz: Dewey in Bielefeld. In: Pädagogische Rundschau. 38, 1984/1, S. 71-76.
- Bohnsack*, Fritz: John Dewey. In: Klassiker der Pädagogik. (Hrsg.) Hans Scheuerl. überarb. Auflage, München 1991.
- Brezinka*, Wolfgang.: Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken, München 1974.
- Brezinka*, Wolfgang: Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 48, Frankfurt 1994, S. 639-654.

- Butler, E.M.*: The Tyranny of Greece over Germany. (Cambridge/ England 1933),
Carbondale 1985.
- Dahrendorf, Ralf*: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965,
ders. Hrsg.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland
und in der Deutschen Demokratischen Republik.: Verlag Wissenschaft und Politik,
Köln 1990.
- Dewey, John*: *A Common Faith* (1934), New Haven 1976(Neuaufl.).
- Dewey, John*: Christianity and Democracy. Early Works (EW), Vol.4, pp.3-10.
- Dewey, John*: Democracy and Education. The University of Chicago Press. Macmillan,
Middle Works (MW), Vol.9, New York 1916, (dt. Ausgabe 1947).
- Dewey, John*: Die Erneuerung der Philosophie, dt. Übers. Junius, Hamburg 1989.(orig. 1920).
- Dewey, John*: Education Today. Putnam's, New York 1940 (Aufsatzsammlung).
- Dewey, John*: *Experience and Education* (1938). In: idem: The Later Works (LW). Vol. 13
Carbondale 1988.
- Dewey, John*: How We Think. MW. Vol..6, D.C.Heath and Co., Boston: 1910, pp. 177-356.
- Dewey, John*: Lectures in the Philosophy of Education: Random House, New York 1899,
also: *Dewey, John*: My Pedagogic Creed, ursprünglich als Pamphlet von E.L. Kellogg
and Co, 1897 erschienen, Neuauflage. In: John Dewey on Education, (ed.)
Archambault, Reginald, Chicago 1964.
- Dewey, John*: Reconstruction in Philosophy, 2nd ed. (MW), New York 1948.
- Dewey, John*: Schools of Tomorrow (mit Evelyn Dewey), Dutton, New York 1915.
- Dewey, John*: The Discrediting of Idealism. Middle Works (MW), vol.11.
- Dewey, John*: Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education, Middle
Works.Vol. 7 and 8, Carbondale 1985, p.100.
- Dienelt, Karl*: Das Neue Denken in der Erziehungswissenschaft. Literas, Wien: 1989.
- Dilthey, Wilhelm*: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: Ges. Schriften VI,
- Duncker, Ludwig*: Handeln im Dienste von Aufklärung und Demokratie. In: Pädagogik
7-8/93.
- Encyclopaedia Britannica*: John Dewey. Vol 4: 51:3a.
- Faltermeier, M. (Hrsg.)*: Nachdenken über Jugendarbeit. Zwischen den Fünfziger und
Achtziger Jahren.Eine kommentierte Dokumentation aus der Zeitschrift "deutsche
jugend", München 1983.
- Fischer, Andreas*: Das Bildungswesen der DDR. WBG, Darmstadt: 1992.
- Fischer, Franz*:: Die Erziehung des Gewissens: Schriften und Entwürfe zur Ethik. Pädagogik,
Politik und Hermeneutik, Kastellaun 1979.
- Fischer, Franz*: Proflexion - Logik der Menschlichkeit: späte Schriften und letzte Entwürfe,
Wien/München 1985.
- Frey, Karl*: Die Projektmethode. Betz Verlag, Weinheim und Basel 1993.

- Füssl, K.-H.*: Erziehung im Umbruch. Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, S.225-244.
- Gamm, Hans-Jochen*: Kritische Schule. (München: List 1970, Neuauflg. 1984), 3.Aufl. 1990.
- Geißler, Georg*: (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. Weinheim 1970 (8.Aufl.).
- Giesicke, Hermann*: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1985.
- Grundsatzerlaß zum Projektunterricht*: BMUK, Wien 1992.
- Guhse, M./Kohrs, A.*: Zur Entpädagogisierung der Jugendfürsorge in den Jahren 1922-1945. In: H.U. Otto/H.Sünker (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus, Frankfurt a. M. 1989, S.228-249.
- Günther, Karl-Heinz u.a.*: Geschichte der Erziehung. Volk und Wissen (16. Aufl.), Berlin (Ost)1988.
- Habermas, Jürgen*: Theorie des kommunikativen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt 1981.
- Heinemann, M.*: Umerziehung und Wideraufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981.
- Heitger Marian*: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. ÖBV, Wien 1983.
- Heitger Marian*: Der Mensch als gemessenes Maß; Notwendigkeit und Möglichkeit von Bildung. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart / Band 12: Der Mensch - das Maß der Bildung? Angelika Wenger Hadwig (Hrsg.), Innsbruck/Wien 1994.
- Heitger, Marian*: Pädagogik im Widerspruch - Vom populistischen Umgang mit Schule und Erziehung. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart / Band 13. Angelika Wenger-Hadwig (Hrsg.), Innsbruck/Wien 1996.
- Heitger, Marian*: Von der Unverzichtbarkeit 'Allgemeiner Pädagogik' für den Bildungsauftrag der Universität heute. Wiener Universitätsreden. Neue Folge / Bd.5, Abschiedsvorlesung. WUV, Wien 1996.
- Heitger, Marian*: Pädagogik als Therapie - Therapie als Pädagogik? In: Schule der Gefühle (Grundfragen der Pädagogik / Bd. 11), Gerhard Schaufler (Hrsg.), Innsbruck/Wien 1994.
- Heitger, Marian*: Bildung und Zukunft. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Bd. 10: Bildung für die Zukunft - Die Zukunft der Bildung. Ines Breinbauer (Hrsg.), Tyrolia, Innsbruck/Wien 1991.
- Heitger, Marian*: Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik. In: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart / Bd.66 (Hrsg. M. Heitger). Tyrolia, Innsbruck/Wien 1996.
- Heitger, Marian*: Endlich das falsche Lernen abschaffen! Gastkommentar in: *Die Presse* vom 7. Mai 1997.

- Heitger, Marian:* Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. In: Pädagogische Grundprobleme in transzendentalkritischer Sicht. Heitger, Marian (Hrsg.); Ipfling, Heinz-Jürgen, Bad Heilbrunn/OBB. 1969.
- Hermann U. /Ölkers J.:* Reformpädagogik - ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem. In: Zeitschrift für Pädagogik 1994, S 541-547.
- Hohfeld, Brigitte:* Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945-1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1992.
- International Council on the Future of the University:* Bericht über deutsche Universitäten von der Kommission für deutsche Universitäten, Stuttgart 1978.
- Kilpatrick, William H.:* *The Project Method.* In: Teachers College Record 19 (1918), pp. 319-335 and idem: *The Foundations of Method. Informal Talkson Teaching.* Macmillan, New York:1925.
- Kilpatrick, William Heard:* *The Art and Practice of Teaching,* New York 1937.
- Klafki, Wolfgang:* Thesen zur 'Wissenschaftsorientierung' des Unterrichts. In: Pädag. Rundschau, 38, Frankfurt 1984./1, S. 79-87.
- Knoll, Michael:* Dewey versus Kerschensteiner. In: Pädagogische Rundschau 47, Frankfurt 1993, S 131-145.
- Knoll, Michael:* 300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. In: Pädagogik 7-8/93. S. 58-63.
- Knoll, Michael:* John Dewey über Maria Montessori. In: Pädagogische Rundschau 50, Frankfurt 1996, S. 209-219.
- Knoll, Michael:* John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), S. 89-108.
- Koerrenz, Ralf:* 'Reformpädagogik' als Systembegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 1994, S.549-561.
- Koerrenz, Ralf:* Das Reform- Motiv in der Pädagogik als Signatur der Moderne. In: Pädagogische Rundschau 49, Frankfurt 1995, S. 567-575.
- Kroll, Josef:* Der geistige Wiederaufbau Deutschlands. Stuttgart 1946, S.50 ff. In: Menze Clemens: Zur Geschichte der Universität 1945-1995, Pädagogische Rundschau 1996, S. 396-406.
- Kuklick, B.:* *Churchmen and Philosophers. From Jonathan Edwards to John Dewey,* New Haven 1985.
- Langer, Dietmar:* Kann praktische Vernunft in der Schule aufgeklärt werden? Pädagogische Rundschau 49, Frankfurt 1995, S. 361-383.
- Lasch, Christopher:* *The New Radicalism in America,* New York 1965.
- Lehrplan-Reformprojekt:* Weißbuch zum Lehrplan '99 (Entwurf). BMUK, Wien 1996.
- Martin, Hans-Peter/ Schumann, Harald:* *Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand,* Rowohlt, Hamburg 1996.

- Maurer*, Friedemann: Lernstörungen als Sinnkrisen. zitiert in: Dienelt, Karl:: Das Neue Denken in der Erziehungswissenschaft, Wien 1989, S. 234.
- Melich*, Joan-Carles: Die Grenzen der technologischen Vernunft im erzieherischen Handeln. In: Pädagogische Rundschau 49, Frankfurt 1995, S. 553-566.
- Menze*, Clemens: Zur Geschichte der Universität 1945-1995. In: Pädagogische Rundschau 50, Frankfurt 1996, S. 379-406.
- Mertens*, Gerhard: Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Schöningh, Paderborn 1991 (2. verb. Aufl.)
- Meyer-Drawe*, Käte: Tod des Subjekts - Ende der Erziehung? In: Pädagogik 7-8/96, S. 48-57.
- Neuhaus*, Rolf (Hg.): Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959. Wiesbaden 1961, S. 367, in: Menze, Clemens: Zur Geschichte der Universität 1945-195. Pädagogische Rundschau 1996/ 50, S. 387.
- Oelkers*, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 1992, 2. Aufl. *Petersen*, Peter (Hg.): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick. Weimar 1935.
- Petersen*, Uwe-Karsten: Der Jena-Plan. S. 151, vgl. auch: *Die Deutsche Schule* 42. Jg., 1938, Heft 3, S. 112.
- Petersen*, Peter: Die nordeuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
- Petersen*, Peter: Briefwechsel zwischen W.H. Kilpatrick und Peter Petersen bezügl. Übersetzung und Herausgabe der Projektmethode. (im Privatbesitz der P. Petersen Nachlaß Gesellschaft, Vechta).
- Petzelt*, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. 3. Aufl. Freiburg i. B. 1964.
- Picht*, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg i. Breisgau
- Pilgert*, H.P.: Community and Group Life in West Germany. With Special Reference of the Politics and Programs of the Office of the U.S High Commissioner for Germany, Historical Division, Office of the U.S. High Commissioner for Germany 1952.
- Pleines*, J.-Eckardt: Das Dilemma gegenwärtiger Ethik. In: Pädagogik und Ethik. Weinheim 1992.
- Popper*, Karl: Erkenntnis und Gestaltung der Wirklichkeit: Die Suche nach einer besseren Welt. In: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren, München 1989.
- Postman*, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. dtv, München 1997.
- Ramseger*, Jörg: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1992, S. 825-835.
- Röhrs*, Hermann: Die Reformpädagogik in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland. In: Pädagog. Rundschau 47, Frankfurt 1993, S. 3-27.

- Röhrs*, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. hrsg. v. Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert, Donauwörth (auer) 1992.
- Röhrs*, Hermann: Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA, Hannover 1977.
- Rudolfstadt Jena* (Hain): 1919 bis 1994 - 75 Jahre Volkshochschule Jena, Volkshochschule der Stadt Jena, 1994.
- Rupieper H.-J.*: Bringing Democracy to the Frauleins. Frauen als Zielgruppe der amerikanischen Deutschlandpolitik in Deutschland 1945-1952. In: Geschichte und Gesellschaft 17 (1991), S. 61-91.
- Runes*, Dagobert: Pictorial History of Philosophy, New York 1962.
- Ryan*, Alan: John Dewey and the High Tide of American Liberalism. Norton, New York/London 1995.
- Scheler*: Max: Universität und Hochschule. In: Wissensformen und die Gesellschaft. Bern und München 1960, S. 383 ff.
- Schirlbauer*, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Sonderzahl, Wien: 1996.
- Schirlbauer*, Alfred: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik, WUV Wien 1992.
- Schwarz*, Karl-Peter: Rassenbiologie in Schweden. In: "Die Presse" vom 27. Aug. 1997, S. 1.
- Störig*, Hans Joachim: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Stuttgart 1962.
- Taylor*, Charles: *The Malaise of Modernity*. Anansi, Ontario 1991.
- Tenorth*, Heinz-Elmar: Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik/ 1994, S 585-604.
- Unterberger*, Andreas und Erich Witzmann: Im Gespräch "Die Presse" vom 9. Mai 1997.
- Washburne*, Carleton: *Winnetka*. In: School and Society. Vol. XXIX, 1929.
- Wegner*, Robert A.: *Dewey's Ideas in Germany*. The Intellectual Response, 1901-33. Diss., University of Wisconsin, Madison 1978, p. 266 ff.
- Welsch*: Postmoderne Moderne. In: Heitger, M.: Der Mensch als gemessenes Maß; Notwendigkeit und Möglichkeit von Bildung. In: Der Mensch - das Maß der Bildung? Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Heitger, M.: (Hrsg.). Band 12, Innsbruck/Wien 1994.
- Westbrook*, Robert: John Dewey and American Democracy, Cornell Univ. Press, Reprint 1993.
- Ziehe*, Thomas: Adieu, 70er Jahre! In: Pädagogik 7-8/96, S.35-39.
- Zöllner*, Detlef: Projekt oder Projektion. Ist der Mensch mehr als nur er selbst? In: Pädagogische Rundschau 48, Frankfurt 1994, S. 207-221.