

Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht

Im Jahre 1916 veröffentlichte John Dewey den pädagogisch-philosophischen Klassiker „Democracy and Education“ (MW 9), dessen deutsche Übersetzung 1930 erschien.¹ Leider hat die deutsche Übersetzung oft unglückliche Übersetzungen für zentrale Begriffe Deweys gefunden, vor allem da sie weder den Sinn noch den philosophischen Kontext des deweyschen Pragmatismus immer hinreichend erfassen konnte. Aber ohnehin hätte auch eine bessere Übersetzung wohl wenig geholfen, den demokratischen Geist Deweys nach Deutschland zu tragen. Seine sehr basisorientierten Vorstellungen von Demokratie, die eine möglichst direkte Partizipation aller Bürger an demokratischen Prozessen intendierte, waren für die deutschen Diskussionen zutiefst wesensfremd. Diese grundsätzliche Fremdheit wird aus der fatalen historischen Situation verständlich, die die deutsche Geschichte im Blick auf ihre antidemokratischen Entwicklungen im Nationalsozialismus dann offensichtlich zeigte und die sich gebrochen durch diese Erfahrungen nach 1945 im Bereich der Erziehung durch Rückgriff auf traditionelle Modelle fortsetzte. Insbesondere der Begriff der Gemeinschaft und die Gemeinschaftserziehung erwiesen sich als problematisch. Wo *community* für Dewey vor allem die Unterschiedlichkeit in einer sozialen Gruppe markierte, da war in der deutschen Diskussion Gemeinschaft durch Uniformierungen und Unterwürfigkeit charakterisiert. Wenn *community* einer der wesentlichen Grundzüge von Einheitsschulsystemen war und bis heute ist, die bis zur achten, neunten oder zehnten Klasse alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam erziehen, so gab es vor allem als Reaktion auf den Nationalsozialismus gerade in Deutschland – aber darüber hinaus aus Tradition insgesamt im deutschsprachigen Raum – eine Gegenbewegung hierzu: Das traditionelle Modell einer gegliederten Schule, die auf den isolierten Durchlauf von Individuen in getrennten und nur bedingt durchlässigen Schulformen setzte und bis heute setzt. Wenn Deutschland mit seinem Schulsystem als einer maßgeblichen Säule der Erziehung heute dabei nicht nur in internationalen Schulleistungstests schlecht abschneidet, sondern auch in der Struktur des Systems einer dreigliedrigen Schule weltweit isoliert dasteht, einer Dreigliedrigkeit, die zudem mit der Zunahme von Sonderschulen und immer höheren Quoten von so genannten lernbehinderten Sonderschülern auf dem Weg in die Viergliedrigkeit ist, dann hat dies grundsätzlich mit dem Verhältnis von Demokratie und Erziehung zu

¹ Die Übersetzung von Erich Hylla erschien in Breslau (Ferdin. Hirt). Sie wurde 1993 unverändert bei Beltz herausgegeben. Auf die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte kann ich hier nicht näher eingehen.

tun. Nach 1945 ist es in der deutschen Schulreform nicht hinreichend gelungen, die Demokratisierung von Erziehung im Sinne von Dewey und anderen politisch reflektierten Schulreformern zu sehen und zu entwickeln. Dieses Problem tragen wir bis heute als ein strukturelles Problem einer einmal gewählten Schulverfassung mit uns herum, wobei sich diese Form als zunehmend antidemokratisch erweist. Diesem Gedanken will ich nachspüren, indem ich Deweys Argumentation von 1916 im Blick auf das Verhältnis von Demokratie und Erziehung aufgreife (Teil 1), kritisch konstruktivistisch reflektiere und zum Schluss erläuternd auf die antidemokratischen Tendenzen unserer Schulverfassung, die ich eben thesenhaft angedeutet habe, beziehe (Teil 2).

Demokratie und Erziehung nach Dewey

Nachfolgend will ich eine kurze Einführung in den Ansatz von Dewey geben, wobei ich mich im Wesentlichen auf „Democracy and Education“ beschränke. In dem Unterkapitel „Die demokratische Konzeption in der Erziehung“ (MW 9, 87 ff.) geht Dewey von der Annahme aus, dass die soziale Organisation von sozialen Gruppen auch die Erziehung in ihnen bedingt.² „Since education is a social process, and there are many kinds of societies, a criterion for educational criticism and construction implies a *particular* social ideal.“ (MW 9, 105) Eine demokratische Gesellschaft, die deshalb nur eine der möglichen sozialen Konstruktionsformen ist, zeichnet sich nach Dewey dadurch aus, dass sie nicht nur ihre eigenen Gebräuche und Gewohnheiten perpetuiert, sondern innerhalb ihres System Entwicklungen und soziale Fortschritte zulässt und ermöglicht. Der Begriff des Wachstums, der bei Dewey für einen reflektierten Bildungsbegriff steht (vgl. z.B. MW 9, 46 ff.), zielt darauf, einen Habitus³ zu entwickeln, der die Welt in ihren Ressourcen nutzt, sich an sie im Sinne einer Akkommodation anpasst und sie zugleich im Sinne einer Assimilation verändert. Ein Wachstum im Sinne einer demokratischen Erziehung wären Impulse und Kräfte für eine Vorwärtswentwicklung, die Vermeidung bloßer Imitation, keine bloßen Routinen oder Reproduktionen, sondern Versuche eines gewollten gesellschaftlichen Wandels, der Partizipation aller Beteiligten ermöglicht.

Für Dewey gibt es zwei wesentliche Kriterien der Gestaltung und Erneuerung einer demokratischen *community* (MW 9, 89 ff.):

- (1) Wie zahlreich und unterschiedlich sind die bewusst geteilten Interessen in einer Gemeinschaft? Demokratie entsteht dort leichter, wo zahlreiche und unterschiedliche bewusst geteilte Interessen vorliegen, weil und insofern hier

² Ich gebe hier nur eine kurze Zusammenfassung, ohne die umfangreiche Literatur zu diesem Aspekt hier näher zu besprechen.

³ Dewey spricht von *habit*. Aber hiermit ist nicht bloß eine Gewohnheit gemeint, sondern immer auch eine Haltung. Dies kommt dem Begriff Habitus, wie er auch von Bourdieu verwendet wird, nah.

auch eine Denkweise entsteht, die von einem Sinn für die Unterschiedlichkeit von Interessen im Rahmen sozialer Kontrolle ausgeht und diesen dann auch in der Erziehung entwickeln muss.

(2) Wie vollständig und frei ist der Austausch mit anderen Gemeinschaften? Demokratie entsteht dort leichter, wo nicht nur eine Interaktion zwischen sozialen Gruppen in einer Gesellschaft stattfindet, sondern wenn und insofern auch ein Habitus ausgebildet wird, der kontinuierlich neue Herausforderungen im Rahmen des sozialen Wandels durch die unterschiedlichen Interaktionen herzustellen und stets neu zu justieren in der Lage ist.

Beide Grundsätze, so argumentiert Dewey (MW 9, 93), sind für die Erziehung von ausschlaggebender Bedeutung. Demokratische Gesellschaften, die ihnen folgen, zeigen sich prinzipiell interessierter an einer freiheitlichen und systematischen Erziehung. Dies gilt nicht in dem Sinne, dass hierbei bloß willfährige Untertanen erzogen und instruiert werden sollen, sondern umgekehrt in dem Sinne, dass entgegen autoritärer Unterwürfigkeit eine demokratische Erziehung als Ausdruck einer freien und einsichtsvollen Wahl der bewusst geteilten Interessen entwickelt wird. Dabei entsteht ein demokratisches Leben durch die Art des gemeinsamen Umgangs, die gemeinsame Kommunikation, dabei die Erweiterung der Handlungschancen von Individuen, die untereinander und miteinander an ihren und fremden Interessen partizipieren, wobei jeder seine Interessen auf die der anderen rückbeziehen muss. Aus einer solchen Haltung heraus entsteht die Überwindung von Rassismus, von Klassentrennungen und eines Nationalismus, drei Bedingungen, die nach Dewey die Menschen daran hindern, zu einer größeren Selbstentfaltung zu gelangen. Aus einer Haltung nach diesen zwei Kriterien und ihrer Verwirklichung in der Lebenswelt und Erziehung entsteht eine größere Vielfalt von Interessen, auf die Menschen in ihrem wechselseitigen Kontakt reagieren müssen, um zu eigenen Handlungen und neuen Handlungschancen zu finden. Je weiter sich die Gruppeninteressen unterschiedlich entwickeln können, je weniger sie Gruppenegoismen oder einseitigen Interessen folgen, umso größer erscheinen die individuellen Chancen in einer Demokratie. Dies ermöglicht erst ein demokratisches Leben. Und dies bedeutet zugleich, dass auf dieser Basis auch die Chancen einer Erziehung gründen, die in demokratischer Orientierung stets eine Vielfalt und Unterschiedlichkeit an Chancen vor dem Hintergrund gemeinsamer Achtung entwickeln muss, indem sie sowohl zu einem Wachstum individueller Fähigkeiten aller Mitglieder einer Gesellschaft kontinuierlich und sozial ausgleichend führt als auch die Breite und Vielfalt der Interessen damit selbst ständig erweitern hilft.

Dewey gibt zwei Beispiele für die mögliche Anwendung dieser Kriterien. Ein negatives Beispiel ist eine kriminelle Bande (MW 9, 89). In einer solchen Bande, heute mögen wir z.B. an die Mafia denken, sind die sozialen Bindungen sehr eng geknüpft, aber auch in der Vielfalt der Interessen sehr eng gestaltet. So trifft das erste Kriterium nur scheinbar zu. Denn kritisch ist zu bemerken, dass es sehr stark vereinseitigt wird und letztlich den Gruppenmitgliedern weder

neue unterschiedliche Interessen noch ein stetes Wachstum an Möglichkeiten eröffnet. Die Fixierung auf Geld und Bereicherung verengt alle Perspektiven. Für das zweite Kriterium gilt: Als soziale Gruppe wird der freie Austausch mit anderen Gruppen systematisch verhindert und unter Androhung rigider Strafen gestellt. Dewey zieht hieraus eine verallgemeinerte Konsequenz: „An undesirable society ... is one which internally and externally sets up barriers to free intercourse and communication of experience.“ (MW 9, 105)

Ein positives Beispiel ist für Dewey hingegen die Familie. „If we take, on the other hand, the kind of family life which illustrates the standard, we find that there are material, intellectual, aesthetic interests in which all participate and that the progress of one member has worth for the experience of other members – it is readily communicable – and that the family is not an isolated whole, but enters intimately into relationships with business groups, with schools, with all the agencies of culture, as well as with other similar groups, and that it plays a due part in the political organization and in return receives support from it.“ (MW 9, 89)

Kaum deutlicher kann das Ideal der amerikanischen Kleinfamilie im Gegensatz zur Mafia oder anderen demokratiefeindlichen Gruppen markiert werden. Aber diese Idealisierung ist sowohl aus heutiger Sicht als auch im Blick auf das Gesamtwerk Deweys eine viel zu grobe Vereinfachung.⁴ Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn wir, um in dem Bild zu bleiben, die Mafia als eine „große Familie“ betrachten. Der Begriff der Familie allein kann nicht hinreichend sein, um das Ideal zu beschreiben, das Dewey sich vorstellt. Insofern passt zumindest dieses Beispiel nicht effektiv zu den gegebenen Grundsätzen. Denn die Grundsätze müssten im Einzelfall überprüft werden, wenn sie eine kritische praktische Relevanz aufweisen sollen. Und sie müssten das aufnehmen, was Dewey übrigens selbst am Anfang dieses Unterkapitels thematisiert, nämlich die Frage, ob etwas aus Normen oder Idealen heraus geschieht oder ob es tatsächlich und durchgeführt auch realistisch in einer Praxis erreicht wird. Insofern können die Kriterien nur dann hinreichend belegt werden, wenn wir nicht nur ideale Zustände abstrakt konstatieren oder eine nicht hergeleitete Standardfamilie hypothetisch unterstellen, wir müssten sie vielmehr auch *de facto* nachweisen können. Solche Nachweise sollten zumindest kritisch in ihren Voraussetzungen und Bedingungen geprüft werden. Eine idealisierte Standardfamilie erwiese sich hierbei dann als ein Problem. Die Schwierigkeit besteht darin,

⁴ Zumindest in seinen politischen Schriften und insbesondere im Spätwerk Deweys lassen sich zahlreiche Stellen aufweisen, die Dewey als einen Denker zeigen, der auch die Familie nicht isoliert von ihrem Kontext und den Brechungen des Zeitalters thematisiert. Gleichwohl ist insgesamt durchaus eine Tendenz zur Beschönigung ideal gedachter amerikanischer Lebensverhältnisse mit einem Wohlstandsstandard bei Dewey als eine allgemeine Zielperspektive oder als Horizont für seine Gesellschaftsvorstellungen mitunter erkennbar. Dagegen muss man dann allerdings die vielen Stellen seiner Kultur- und Sozialkritik auch der amerikanischen Gesellschaft halten.

dass Dewey sie nur als ein illustratives Beispiel verwendet, dabei jedoch der Idealisierung selbst zu erliegen scheint.

In Dewey Vorstellungen über eine gute *community* gehen die beiden Kriterien ein, sie bilden eine Art Basis für weitere Schlussfolgerungen (vgl. auch Campbell 1998. 23 ff.).⁵ Interaktion ist hierbei eine wesentliche Voraussetzung. Weil Menschen miteinander interagieren müssen, müssen sie ihre Handlungen aufeinander abstimmen. Dies ist eine Handlungsbedingung in einer *community*, aber es zeigt auch, weshalb eine *community* für Menschen notwendig ist, denn sie können allein und ohne Interaktionen nicht überleben. In Interaktionen bedeuten Abstimmungen von Handlungen aufeinander, dass geteilte Interessen und gemeinsame Handlungen entstehen. Insoweit sind Kooperationen in sehr unterschiedlichen Varianten eine grundlegende Voraussetzung einer guten *community*. Solche Gemeinsamkeiten werden über geteilte Werte abgesichert, wobei die Absicherung in der Erziehung geschieht. Aber diese Absicherung muss sich vor Stillstand hüten, weshalb es nach Dewey fatal wäre, die *community* oder die Erziehung an bestimmten Interessen bestimmter Gruppen auszurichten. Das „Gute“ wird von ihm vielmehr in der übergreifenden formalen Norm gesehen, die in den beiden Kriterien zum Ausdruck kommt: Wandel auf der Basis von wachsender Unterschiedlichkeit bei einem gleichzeitigen gemeinsamen und absichtsvollen Interesse an diesem Zustand als auch Pluralität von Interessen, solange diese nicht aus bloß einer Sicht alle Interessen für sich vereinnahmen wollen, das sind die beiden grundlegenden Kriterien, über die die Menschen ständig kommunizieren sollen und die als gemeinsame Werte in gemeinsamen Erfahrungen wurzeln müssten, um Demokratie auf eine längere Sicht zu sichern und weiter zu entwickeln.

Ausgehend von dieser Basis kommt insbesondere der Erziehung die Aufgabe zu, die Verwirklichung dieser gemeinsamen Erfahrungen und die freiwillige Entscheidung aller Gruppenmitglieder für den Sinn geteilter Werte zu realisieren. Erziehung kann dies nur, wenn sie als Demokratie im Kleinen entwickelt wird.⁶ Im Grunde muss sie schon den jüngsten Gesellschafts- und Gruppenmitgliedern eine freie Wahl ermöglichen, die einerseits das formale Prinzip bewahrt und es andererseits in die Erneuerung der durch es geregelten Inhalte treibt. Erziehung steht deshalb vor der paradoxen Aufgabe nach Dewey, die Unterschiedlichkeit der Menschen, ihrer Interessen, ihrer Fähigkeiten, des Neuen, der Herausforderungen des Denkens und Wirkens, der Pluralität, der Multikulturalität und aller anderen Unterschiedlichkeiten zu steigern, um dem ersten Kriterium zu genügen, dabei zugleich aber auch ein gemeinsames Bewusstsein darüber zu entwickeln, dass dies einer der beiden zentralen Werte der Demokra-

⁵ Vgl. als umfassende Auseinandersetzung zu diesem Problemkreis Campbell (1992).

⁶ Eine der wenigen deutschen Arbeiten, die sich diesem Phänomen stellen, ist die Arbeit von Bohnsack (1976). Zur heutigen Diskussion mit weiteren Literaturverweisen vgl. insbes. Hickman/Neubert/Reich (2004).

tie und Erziehung überhaupt sei. Die Unterschiedlichkeit und Differenz fällt hier ins Bewusstsein gleichsam als eine Einsicht in ein gemeinsames Interesse aller zurück.

Konstruktivistische Interpretation der von Dewey aufgeworfenen Kriterien

Dewey hat mit seinen beiden Kriterien allgemeine Beobachterkategorien angegeben, um soziale Gruppen in ihren Interaktionen zu beurteilen und in ihren Handlungen zu bewerten. Hier scheinen wir als Beobachter frei in unseren Beobachtungen zu sein, aber es ist eine Freiheit, die an eine besondere Teilnahme gebunden ist. Diese Teilnahmebedingung ist, dass wir Deweys Setzung der Kriterien selbst für sinnvoll halten müssen. Deshalb will ich hier vor allem fragen, wie sinnvoll die Setzung aus einer konstruktivistischen Sicht erscheinen kann. Dabei fallen mir vorrangig folgende möglichen Problemlagen auf:

(1) Die Wahl der Kriterien erscheint als relativ willkürlich und auch im Kontext der Argumentation in „Democracy and Education“ als überraschend. Zwar hat Dewey vorher bereits über die Notwendigkeit der Erziehung im Rahmen biologischer Reproduktion und vor allem kultureller Entwicklung gesprochen, er hat die Erziehung primär als eine soziale Funktion charakterisiert und sie auch auf die Notwendigkeit einer *community* bezogen. Ferner hat er die Bedeutung des Wachstums besonders betont und eine Verengung der Erziehung auf eine Abbildung von bloß bestehenden Lebensformen und kultureller Disziplinierung kritisiert. Auch hat er dabei konservative und fortschrittliche Erziehung im politischen Sinne unterschieden und sich insbesondere gegen die Folgen eines Gesinnungsunterrichts, die Überbetonung von Vererbungslehren und die Vergangenheitsorientierung vieler pädagogischer Ansätze kritisch ausgelassen. Aber er hat nicht eine Theorie sozialer Systeme oder Gruppen dabei entwickelt, die verständlich hätte machen können, weshalb nun genau die zwei von ihm postulierten Kriterien vorrangig zur Begründung kommen sollen oder müssen. Wohl ist erkennbar, dass er aus der Art der Interaktion von sozialen Gruppen auf die Verfasstheit der Demokratie und Erziehung in ihnen schließt, aber die Kriterien als auch die Beispiele erscheinen zunächst im Text ohne weitere Herleitung. Es handelt sich um normative Setzungen, die den Text strukturieren, ohne eine explizite plausible Herleitung erfahren zu haben.

Andererseits aber gibt es eine implizite Herleitung, die wir auf den zweiten Blick nicht übersehen können. Nachdem Dewey die Kriterien eingeführt und illustriert hat, wendet er sich in drei größeren Schritten der Geschichte der Erziehung in ihrer Bedeutung für die Demokratie zu. Aus diesem Kontext heraus wird die Willkür der Setzung gemildert. Auch wenn man sehr genau zwischen den Zeilen lesen muss, so sind, so denke ich, drei wesentliche Argumente in der historischen Interpretation enthalten:

(a) Das Beispiel der kriminellen Bande zeigt in negativer Form an, was geschieht, wenn soziale Gruppen nur ihre Eigeninteressen ins Spiel bringen und alle anderen Gruppen davon ausschließen und bekämpfen. Diese Haltung lässt sich in vielen historischen Situationen belegen und erscheint als geradezu typisch für alle anti- oder vordemokratischen Strukturen. Insoweit leistet Dewey eine implizite Begründung seiner beiden Kriterien, wenn er exemplarisch bestimmte Situationen zur Illustration seiner Thesen herausgreift. Als in diesem Kontext relevante philosophische Erziehungstheorie nennt er Platon. Bei Platon sieht Dewey zwar viele positive Grundlagen der Erziehung begründet, aber auch die negative, dass es bei Platon überhaupt keinen Ansatz dafür gibt, die unendliche Pluralität der Tätigkeiten der Menschen sowohl nach ihrer individuellen oder gruppenbezogenen Seite zu erfassen (MW 9, 94). Seine Kritik versucht dabei nicht, Platon allein im Kontext der antiken Zeit zu situieren, Dewey fragt vielmehr nach dem Sinn dieser Theorie für seine Zeit, für die Herausforderungen der Moderne. Die strikte Aufteilung nach Klassen, die zu geringe Berücksichtigung der Individualität, die Überdeterminierung durch angeblich natürlich scheinende bzw. vorgegebene Faktoren, die Verneinung eines dynamischen Wandels von Gesellschaft(en), dies sind wesentliche Faktoren, die der unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeit der Individuen nach Neigungen und Fähigkeiten rigide Schranken setzen. Dagegen steht eine demokratische Option, die vorrangig auf die Unterschiedlichkeit der Individuen orientiert, diese allgemein anerkannt wissen will, um Handlungschancen vor dem Hintergrund der Möglichkeiten der modernen Gesellschaft zu fördern. Dewey ist allerdings nicht so naiv, nicht zu erkennen, dass der gesellschaftliche Wandel hin in die Moderne weniger alleiniges Produkt einer aufgeklärten Vernunft, als vielmehr vor allem ein Resultat gewandelter Produktionsweisen und Lebensformen ist. Er sieht aber diesen Wandel stets verbunden mit den Wirklichkeitskonstruktionen, die sich Menschen über Arten der Produktion und des Handels, des Verkehrs und Reisens, der Migration und der Medien, der Wissenschaften in ihren vielfältigen Formen ideell gemacht haben und die andererseits materiell realisiert wurden, um so als Voraussetzungen weiterer Handlungschancen und Ideen zu wirken. Der bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts erreichte Lebensstandard stellt für Dewey deshalb im Wesentlichen zugleich eine Hoffnung dar, seine beiden Kriterien zur Demokratisierung zu realisieren, sofern die Menschen sich auf der Basis eines solchen Standards in ihren Interessen auf eine Demokratisierung einigen und diese absichts- und planvoll gestalten wollen.

Der Erziehung kommt bei einer solchen Demokratisierung als Prozess die entscheidende Rolle zu. Dieser Prozess kann, weil soziale Gruppen ihre Normen konstruieren und im Wandel der Zeit bei sich wandelnden Interessen stets neu anpassen müssen, nie abgeschlossen sein. Und in der Reflexion dieser Rolle sind die beiden Kriterien als Abgrenzung zu geschlossenen sozialen Gruppen- und Gesellschaftsauffassungen, wie sie z.B. bei Platon signifikant vorliegen, sehr hilfreich.

(b) Die individualistischen Ideale und naturalistischen Begründungen der Erziehung im 18. Jahrhundert sieht Dewey im Kontext eines gesellschaftlichen Kampfes, in dem die Natur des Kindes oder Subjekts konstruiert wurde, um gegen das Feudalsystem zu kämpfen. Allerdings sind seine Darlegungen zu Rousseaus Naturalismus etwas kurz, denn Rousseau selbst hatte ja bereits erkannt, dass er die Naturzustände und ihre treibenden Kräfte (die Selbst- und Eigenliebe) als logische Hypothesen und nicht als Abbilder einer Wirklichkeit sah. Konstruktivistisch gedeutet projizierte Rousseau die sozialen Prämissen seines Zeitalters in den Naturzustand, ein Umstand, der im Übrigen auch für Dewey gilt, weil seine beiden Kriterien einen klaren Bezug zu den sozialen Interessen fortschrittlicher liberaler Gruppen in der amerikanischen Gesellschaft des Jahres 1916 tragen, ohne dass dies ausführlich als Verallgemeinerung bestimmter Interessen von ihm thematisiert wird. Außerdem sollte der Rousseau des „Gesellschaftsvertrages“ nicht vergessen werden, der für die Grundlegung einer demokratischen Erziehung im Sinne Deweys eine entscheidende Vorarbeit geleistet hat, was Dewey an dieser Stelle eigenartiger Weise nicht erwähnt. Dewey führt die Differenz zwischen dem „Emile“ und dem „Gesellschaftsvertrag“ hier zwar nicht näher aus, aber er weiß um diese, wenn er für Rousseau kurz beschreibt, dass dieser unter nicht-feudalen Gesellschaftsverhältnissen die Sicht des freien Bürgers gegenüber der eher individualistischen Perspektive des Emile (oder anderer Menschen) bevorzugen sieht. Bis zur demokratischen Revolution muss jedoch nach Rousseau der einzelne Mensch erst einmal seine Einstellungen über eine veränderte „natürliche Erziehung“ ändern, um überhaupt freier Bürger werden zu können (vgl. Dewey MW 9, 100). Hier geht Dewey in seiner Argumentation deutlich über Rousseau hinaus, weil er schon von der bürgerlichen Gesellschaft und ihren sozialen Gruppen als Voraussetzung von Erziehung ausgehen kann. Was Dewey aus dieser Sicht bemängelt, das ist der Überschlag an Freiheitsidealen und Naturbezogenheiten, die den gesellschaftlich realen Zuständen nicht standgehalten haben.⁷ Die Differenz zwischen den Idealen und der gesellschaftlichen Realität – besonders etwa bei Pestalozzi – zeigt für ihn, welche wichtigen Schritte in der Etablierung eines öffentlichen Schulsystems noch zu gehen waren, ganz zu schweigen von einer demokratischen Gestaltung dieses Systems durch die demokratischen Revolutionen, in deren politischen Kontexten Dewey 1916 noch direkt stand. In diesem Prozess setzt Dewey auf eine soziale und nicht auf eine nationale Orientierung, weil sie allein die Menschheit frei im Sinne einer umfassenden demokratischen Entwicklung machen kann. Er hat ein deutliches Gespür dafür, welche Katastrophen entstehen können (und dann in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch real entstanden sind), wenn der Nationalismus in der Erziehung und gesellschaftlichen Entwicklung domi-

⁷ Dies bezieht sich wohl eher auf die Zeit nach Rousseau und dann vor allem das 19. Jahrhundert, in dem oft eine idealisierte – angeblich natürliche – Erziehung propagiert wurde.

nant wird. Obwohl er sehr vorsichtig in der historischen Interpretation ist, weil er meint, dass soziale Konzeptionen in der Erziehung dann recht bedeutungslos sind, wenn man sie nicht differenziert in ihrem konkreten Kontexten rekonstruiert (MW 9, 102), so gewinnt andererseits sein zweites Kriterium aus dieser Analyse heraus seine Konturen. Nur der grenzüberschreitende Diskurs, nur eine grundsätzlich plurale Auffassung vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Absicht, den Anderen nicht einseitig aus der eigenen Sicht betrachten und von vornherein unter die eigenen Interessen stellen zu wollen, kann hinreichend sichern, dass eine Gesellschaft inneren und äußeren Wandel vollziehen kann. Insbesondere wenn soziale Ziele mit nationalen (oder vergleichbar eng ausgerichteten) Zielen vermischt werden, sieht Dewey eine Gefahr für jegliche Formen auch der demokratischen Entwicklung.

(c) Auch wenn die Gesellschaftsentwicklung um 1916 bereits einen umfassenden marktbezogenen Austausch kennt, auch wenn der Kapitalismus in seinen vielfältigen Formen danach drängte, globalisierte Formen anzunehmen, Dewey spricht von „interdependencies and cooperation among the peoples inhabiting different countries“ (MW 9, 103), so zeigen die einzelnen Nationen ein starkes Eigeninteresse und ein Ausgrenzungsstreben, um die eigene Souveränität zu sichern. Dagegen steht eine Entwicklung einer übergreifenden Völkergemeinschaft, die Dewey nachhaltig unterstützt hat und die sich schon 1916 bei ihm klar zu einer Grundfrage für die Gestaltung der Erziehung ausformuliert: „Is it possible for an educational system to be conducted by a national state and yet the full social ends of the educate process not be restricted, constrained, and corrupted?“ (MW 9, 104)

In einer Sicht auf die jeweilige einzelne Gesellschaft stand hier damals die Klassenfrage im Vordergrund, denn Dewey beschrieb für die Gesellschaften seiner Zeit ein starkes soziales Gefälle, das viele Menschen zu bloßen Werkzeugen einer Minderheit degradierte. In einer Sicht nach außen war die Frage nach dem Patriotismus im Verhältnis zur Menschheit und Menschheitswerten insgesamt wichtig. Allein aus der Sicht der Menschheit im Spektrum aller Kulturen waren nationale Vorurteile zu relativieren und zu kritisieren. Was kann man tun, um beide Fragen positiv im Sinne einer Verbesserung der Chancengleichheiten für Unterprivilegierte und für die Menschenrechte gegen die nationalen Hegemonien zu entwickeln? Hier tritt die Erziehung ihre entscheidende Funktion an, indem vorrangig über sie versucht werden kann, die Bedingungen und die Umwelt zu verändern, die Chancen zu verbessern und Benachteiligungen zu kompensieren, bessere soziale Gerechtigkeit herzustellen und den Blick auf den Anderen nicht als abartigen Fremden, sondern als Menschen und Teil menschlicher Entwicklung insgesamt zu begreifen.

Aus diesen drei exemplarischen Analysen erhellt sich, dass die Wahl der beiden Kriterien doch nicht so willkürlich ist, wie sie zunächst erschien. Auch wenn Dewey es dem Leser nicht leicht macht, diese Zusammenhänge zu erken-

nen, so haben wir rekonstruiert, dass beide Kriterien deutlich im Kontext der sozialen Zeit und Kämpfe von ihm bewusst konstruiert wurden.

(2) Ein weiterer möglicher Einwand könnte sein, dass beide Kriterien sehr allgemein und offen für sehr unterschiedliche Auslegungen sind. Insbesondere das von Dewey gegebene Beispiel der Ideal-Familie könnte zudem suggerieren, dass die Subtilität von sozialen Gruppen wenig erfasst wird. Andererseits kann dem entgegen gehalten werden, dass Dewey immerhin (auch wenn ausgewählt, so doch) grundlegende Schwierigkeiten der Demokratie ins Auge fasst: Wachstum und eine Vergrößerung der Möglichkeiten und Handlungschancen zu eröffnen und sich zugleich bewusst auf gemeinsame Interessen festzulegen; eine innere Stabilität einer „guten“ sozialen Gruppe zu erreichen und zugleich den Austausch mit anderen Gruppen sinnvoll und verständnisvoll zu ermöglichen. Wann immer konkrete Analysen gemacht werden, dann können beide Kriterien hilfreich sein, um Grenzen und Schwierigkeiten einer *community* zu erkennen und zu problematisieren. Da dies bei Dewey konsequent auf die Erziehung bezogen wird, erscheinen hier zugleich Mindestanforderungen an eine Erziehung, die als bewusste Gemeinschaftserziehung nicht zu einer Normierung von Uniformität führt, sondern Unterschiedlichkeit und Individualität in Kooperation mit Anderen ermöglicht und fördert. Dies ist immerhin gerade heute das zentrale Anliegen interkultureller und multikultureller Erziehungstheorien. Zudem muss eine solche Erziehung als Demokratie im Kleinen gelernt werden, denn Dewey betont in zahlreichen Werken immer wieder, dass eine repräsentative Demokratie dann ihre eigenen Demokratisierungsprozesse untergräbt, wenn nicht alle Gesellschaftsmitglieder von Kindheit an den Sinn und Gewinn einer direkten Partizipation an gesellschaftlich bestimmenden Entscheidungen mit tragen und entwickeln können. Dies ist für ihn die Basis einer gelebten Demokratie.

Aus konstruktivistischer Sicht gibt es allerdings aus heutiger Sicht zwei markante Fehlstellen, die für beide Kriterien auffallen.⁸ Im Blick auf das erste Kriterium sehen wir heute in unseren Wirklichkeitskonstruktionen schärfer, dass Wachstum von Unterschieden zwar zu einer größeren Handlungsbreite und auch zu zahlreichen Handlungschancen führen können, aber die Unterschiedlichkeiten in den demokratisch verfassten und orientierten Gesellschaften hat keineswegs soziale Widersprüche so beseitigen können, wie es Dewey 1916 noch hoffen konnte. Zudem ist an die Seite der Diversität eine Ambivalenz getreten, die die Postmoderne kennzeichnet, wie z.B. Zygmunt Bauman⁹ anschaulich herausgearbeitet hat. Wir sehen heute schärfer, dass alle Fortschritte – auch

⁸ Diese Einwände stehen im Kontext der Theorie des interaktionistischen Konstruktivismus, wie er z.B. dargelegt wurde in Reich (1998 a, b, 2002, 2004), Neubert (1998), Hickman/Neubert/Reich (2004).

⁹ Vgl. aus dem Spektrum der Arbeiten Baumans vor allem (1987, 1993, 1997, 2000, 2001).

die materiellen – ein doppeltes Gesicht tragen. Sie ermöglichen nicht nur einen besseren Lebensstandard, sondern bezeichnen oft auch Risiken der Lebensführung, eine *risk society*, die nicht eindeutig nach positiv und negativ zu klassifizieren sind. In unseren absichtsvoll geteilten oder unabsichtlich gelebten Wünschen und Möglichkeiten sind die Werte damit selbst uneindeutiger, widersprüchlicher, sehr oft ambivalent geworden. In dieser Ambivalenz steht auch die gesellschaftliche Teilung der Menschen, für die sich Wohlstand und Lebensstandard, Chancen der Bildung und Lebensführung sehr unterschiedlich – individuell und global – entwickeln. Heute wird es im Rahmen der Mehrdeutigkeit des Wachstums – ob individuell oder global – immer dringlicher und kritischer, neue Kriterien zu finden, die uns eine Orientierung in Richtung einer Begrenzung der Ekstasen der Freiheit in Richtung auch auf Solidarität mit den nicht so privilegierten Mitmenschen binden. Und im Blick auf das zweite Kriterium von Dewey wird erkennbar, dass die Sicherung der Pluralität, der Ermöglichung von Konsens und Dissens, ohne sogleich zu gewaltvollen Auseinandersetzungen zu führen, zwar in der Menschenrechtsdiskussion und den Vereinigten Nationen eine institutionelle Gestalt angenommen haben, aber dies hat keineswegs zum ungebrochenen Durchbruch des Kriteriums verholfen. Dewey hat in seiner Zeit noch die Machtfrage, wie sie später von Foucault aufgeworfen wurde, unterschätzt. Und insbesondere eine Diskussion um Hegemonien im Verhältnis des Menschen zum Anderen, eine Debatte, die über Dewey hinausgeht, wirft einen neuen und relevanten Kreis weiterer Kriterien auf, die wir heute für Demokratieentwicklungen zu diskutieren haben.¹⁰

Auch wenn vor allem diese Ergänzungen (und es gibt gewiss noch weitere) zu Deweys Kriterien mir sehr wichtig erscheinen, so will ich abschließend betonen, dass beide Kriterien als Meta-Perspektiven – als Normen praktischer Philosophie und Pädagogik – weiterhin sehr wertvoll sind. Sie genügen keineswegs den Maßstäben einer Letztbegründung, wie sie manche Philosophen noch heute fordern¹¹, sondern sind pragmatische Setzungen, deren einzige Legitimität in ihrem sozialen Bezug und der absichtsvollen Anerkennung von Verständigungsgemeinschaften liegt, die sie für plausibel oder viabel halten und dafür auch begründete Daten und Umstände finden. Zu solchen Theorien gehören sowohl der Pragmatismus als auch der Konstruktivismus. Das erste Kriterium lässt uns als Mindestbasis einer Konstruktion von Demokratie und Erziehung fragen, inwieweit Offenheit, Unterschiedlichkeit, Zuwachs an erweiterten Handlungschancen für alle Individuen tatsächlich erfahren und realisiert werden kann (unabhängig von den meist unrealistischen Versprechungen der Politik oder ihrer Institutionen). Das zweite Kriterium stellt eine Mindestanforderung an gegenseitiger Anerkennung, an Dialogfähigkeit über Grenzen hinweg, damit

¹⁰ Hier ist ein breites Spektrum an Theorien angesprochen, die an Foucault, die Cultural Studies, Laclau/Mouffe und andere Autoren anschließen.

¹¹ Wie sie aus konstruktivistischer Sicht aber ohnehin als unnötig erscheinen; vgl. Reich in Burckhart/Reich (2000).

an Verständigung und an ein Verstehen des Fremden.¹² Für beide Perspektiven sind Erweiterungen sinnvoll und möglich, aber sie sind gleichwohl als Metaperspektiven nach wie vor geeignete Instrumente, um nicht nur erkenntniskritisch, sondern auch konkret und vor Ort die Verhältnisse zu befragen und für demokratischere Verhältnisse mit klarer Zielstellung einzutreten.

Zum Abschluss will ich auf mein Eingangsbeispiel über das gegliederte deutsche Schulsystem zurückkommen. Hier lässt sich zeigen, dass diese Gliederung, die aus dem alten Klassenrecht Preußens herrührt, nicht nur einer Tradition folgt, die in alten Klassenvorstellungen wurzelt, sondern zudem auch fundamental gegen beide Kriterien verstößt. Das erste Kriterium wird verletzt, weil zwar das Wachstum und die Unterschiedlichkeit in den verschiedenen Schulformen gefördert werden mag, aber dabei nicht allen Teilnehmern an dieser Erziehung die größtmöglichen Chancen der Beteiligung und Entwicklung zukommen lassen kann. Allein schon die Vorstellung, begabtere von unbegabteren Kindern so zu unterscheiden, dass sie bereits ab der vierten Klasse, also mit 10 Jahren, gegenseitig selektiert und auf sie beschränkende Entwicklungswege zugewiesen werden, widerstreitet dem Anliegen Deweys.¹³ Er selbst stritt immer für eine Schulform, die als Einheitsschule möglichst über eine lange gemeinsame Zeit der gegenseitigen Bereicherung und solidarischen Unterstützung alle Schülerinnen und Schüler in einen Entwicklungsprozess bringen will, in dem sie sich in ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten gegenseitig befruchten, wo die besseren Schülerinnen und Schüler den schwächeren helfen und alle insgesamt eine auf Wachstum orientierte Entwicklung vollziehen können. In der deutschen Diskussion wurde und wird dagegen argumentiert, dass dies vor allem den Begabten schade und den Anderen durch besondere Förderung helfe. Diese Begründung wird kaum kritisch hinterfragt, sondern nur dadurch belegt, dass man auf die Gewohnheit des angeblich erfolgreichen Selektionssystems verweist. Internationale Schulvergleiche wie PISA zeigen jedoch heute, dass die deutsche Schule keineswegs das erfüllt, was von ihr intern behauptet wird. Schulsysteme, die nicht gegliedert sind, erweisen sich als erfolgreicher. Schulsysteme, die im Sinne von Deweys erstem Kriterium operieren, sind vor allem deshalb erfolgreicher, weil sie Unterschiedlichkeit nicht damit verwechseln, enge Schichtungsgrenzen und Selektionswege (in viel zu frühem Alter) aufzuweisen, sondern allen Heranwachsenden über eine längere Zeit die Chance zu ermöglichen, auch in ihrer Eigenzeit, auch einer möglichen Spätentwicklung, aber auch im

¹² Vgl. dazu einführend auch Neubert/Reich (2001).

¹³ Und nicht nur seinem Anliegen, sondern auch den Ergebnissen der neueren Lehr- und Lernforschung. Und wer dies immer noch nicht für genug hält: auch den empirischen Erfahrungen internationaler Schulvergleiche, die die Schwächen des deutschen Systems nunmehr schonungslos aufzeigen. Dagegen macht sich keine radikale Schulreform sichtbar, vielmehr versucht die deutsche Politik sich immer weiter in eine Strategie zu retten, die die strukturellen Wurzeln unberührt lässt, weil die Vorstellungskraft für mögliche Veränderungen an den Gewohnheitsbildungen der Vergangenheit im Sinne eines ängstlichen „Verweile doch ...“ verzweifelt.

Blick auf die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten voranzukommen. Dabei ist Heterogenität – also ein Wachstum in Unterschiedlichkeit – eben kein Handicap, sondern eine wesentliche Chance, zu einem besseren individuellen Erfolg für alle. Heterogene Lerngruppen erscheinen deshalb auch in der internationalen Lehr- und Lernforschung als ein erfolgreiches Modell. Heutzutage Schülerin oder Schüler in Deutschland zu sein, dies kommt im internationalen Vergleich dann eher einer Bestrafung gleich. Wo in anderen vergleichbaren Industrieländern nach einer Einheitsschulphase nach der neunten Klasse 90 % auf die Oberstufe wechseln und davon 70% Abitur machen (z.B. Schweden), da steht Deutschland mit etwas über 30% Abiturienten im Schlussdrittel der Industrieländer und gerät immer mehr ans untere Ende. Dies wurde bereits mehrfach von der OECD gerügt. Will man nicht die abwegige These vertreten, dass die Deutschen genetisch dümmer als vergleichbare Länder sind, dann muss dafür ein Erziehungs- und Schulsystem verantwortlich sein, dass die Fähigkeiten ihrer Lerner nicht hinreichend nutzen. Insoweit wird das erste Kriterium nicht hinreichend beachtet.

Vielleicht als noch problematischer ist meines Erachtens das zweite Kriterium zu beurteilen. Die Gegliedertheit des deutschen Schulsystems zeigt den zusätzlichen negativen Effekt, dass sich Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten und Migrationsfamilien im unteren Segment des Schulsystems häufen und ihre Bildungschancen schon früh verspielen bzw. verwehrt bekommen. Dies fördert Denkweisen von „denen oben“ und „denen unten“, dies hindert eine Verständigung und Auseinandersetzung über soziale Gruppen hinweg.¹⁴ Und es schafft – auf lange Sicht – denkbar schlechte Voraussetzungen für eine demokratische Weiterentwicklung. Hier entsteht eine tiefe Spaltung der Gesellschaft, deren Folgekosten und deren politische Folgen noch längst nicht abzusehen sind. Nach Dewey müssen wir bei einer solchen Konstellation auch besonders um die Entwicklung der Demokratie selbst fürchten.

Literaturhinweise

- Bauman, Z. (1987): *Legislators and Interpreters: On Modernity, Postmodernity and Intellectuals*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1993): *Postmodern Ethics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bauman, Z. (1997): *Postmodernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001): *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bohnsack, F. (1976): *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg (Maier).

¹⁴ Eine Kritik am deutschen Sichtungsmo­dell aus internationaler Sicht findet sich z.B. bei Schnepf (2002).

- Burckhart, H./Reich, K. (2000): Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus - eine Streitschrift. Würzburg (Könighausen und Neumann).
- Campbell, J. (1992): *The Community Reconstructs: The Meaning of Pragmatic Social Thought*. Urbana (University of Illinois Press).
- Campbell, J. (1998): Dewey's Conception of Community. In: Hickman, L. (Ed.): *Reading Dewey – Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington and Indianapolis (Indiana University Press).
- Dewey, J. (1985): *Democracy and Education*. In: *The Middle Works 1899 – 1924, Vol 9*, Carbondale and Edwardsville (Southern Illinois University Press).
- Hickman, L./Neubert, S./Reich, K. (Hg.) (2004): *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Reihe: Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster (Waxmann).
- Neubert, S. (1998): *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des »Experience« in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Münster (Waxmann).
- Neubert, Stefan / Reich, Kersten (2001): *The Ethnocentric View: Constructivism and the Practice of Intercultural Discourse*. In: Cope, Bill / Kalantzis, Mary (eds), *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. Australia: Common Ground Publishing (www.theLearner.com).
- Reich, K. (1998 a): *Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. Neuwied u.a. (Luchterhand).
- Reich, K. (1998 b): *Die Ordnung der Blicke. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt*. Neuwied u.a. (Luchterhand).
- Reich, K. (2002⁴): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Neuwied u.a. (Luchterhand).
- Reich, K. (2004²): *Konstruktivistische Didaktik*. Neuwied u.a. (Luchterhand).
- Schnepf, S.V.: *A Sorting Hat that fails? The Transition from Primary to Secondary School in Germany*. Innocenti Working Paper No. 92. Florence (UNICEF Innocenti Research Centre).