

4. Demokratie und Erfahrung

Hält man sich diese Limitierungen des Neuhumanismus vor Augen, muss es nicht verwundern, dass es in der Vergangenheit immer wieder Stimmen gab, die sich dafür aussprachen, nach anderen Theorietraditionen Ausschau zu halten und im Anschluss an diese einen Neuanfang zu suchen. Bildungstheorie müsse sich – so die Hoffnung, die in Texten und Debattenbeiträgen artikuliert wurde – auch anders betreiben lassen, als dies Humboldt und Hegel, Fichte und Schleiermacher praktiziert hatten. So gewichtig die Argumente waren, die hierfür ins Feld geführt wurden, war im deutschsprachigen Raum die Geisteswissenschaftliche Pädagogik dennoch bis in die 1960er Jahre hinein dominant. Sie prägte über die Ausbildung eines typischen Denkstils die Rede von Bildung ganz nachhaltig und führte etwa dazu, dass der Exegese der sogenannten »klassischen Texte« gegenüber einer unvoreingenommenen Bestandsaufnahme der Bildungspraxis und einer theoriegeleiteten Forschung weithin der Vorzug gegeben wurde.

John Dewey kritisiert die klassische Metaphysik

Unter den Namen derer, die einen solchen theoretischen Neueinsatz versprechen, wurde in der jüngsten Vergangenheit wiederholt der des US-amerikanischen Philosophen John Dewey

genannt. Für manche Fachvertreter der Erziehungswissenschaft scheint er mit Blick auf den deutschen Neuhumanismus gleichsam das »ganz Andere« zu verkörpern (vgl. Oelkers 2000b). Der prominente Vertreter des Pragmatismus, der 1952 im hohen Alter von 92 Jahren starb, galt manchen zu jener Zeit als der bedeutendste und einflussreichste Vertreter amerikanischer Philosophie – und wird gegenwärtig von vielen als die Personifikation einer verpassten Gelegenheit betrachtet. Dewey, so die Annahme, verkörpert eine versäumte Chance, die von der Mehrzahl der Vertreter der deutschsprachigen Bildungstheorie nie ernsthaft geprüft und daher allzu leichtfertig vertan wurde. Dabei lässt sich freilich nicht ausschließen, dass die hohen Erwartungen, die an die Befassung mit Dewey geknüpft werden, auch als Ausdruck einer »Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken« interpretiert werden können (Bellmann 2013: 44). Dewey erscheint womöglich auch deshalb als so attraktiv, weil er nichts weniger als einen »radikalen Bruch mit dem Alten und einen radikalen Neuanfang« verspricht (ebd.).

Worin das Anregungspotenzial Deweys besteht, wird besonders deutlich in den prestigeträchtigen *Gifford-Lectures*, die er 1928/29 in Edinburgh hielt. Hier, wo knapp dreißig Jahre zuvor mit William James schon ein weiterer Denker aus dem Kreis der »Gründerväter« des Pragmatismus vorgetragen hatte (vgl. Putnam 1995), erläutert Dewey auf sehr klare und anschauliche Weise, weshalb in der Bestimmung der Aufgaben der Philosophie ein grundlegender Neuanfang gesucht und, in der Folge, eine Reihe vertrauter Gegenüberstellungen endlich überwunden werden müssen. Seine Studie *Die Suche nach Gewissheit* (Dewey 1998), die aus diesen Vorträgen hervorgegangen ist, kombiniert eine klug vorgebrachte Kritik der Metaphysik mit der Erprobung eines Denkstils, der neu ist und sich nicht länger an Dualismen orientiert. Als kritikwürdig erscheint Dewey, der sich intensiv mit antiker Phi-

losophie befasst hat, die klassische Metaphysik deshalb, weil sie eine Zweiteilung der Welt mindestens befördere, wenn nicht verursache. Die Suche nach vermeintlich ewigen Wahrheiten reagiere auf ein elementares menschliches Bedürfnis nach Sicherheit: Konfrontiert mit den Unwägbarkeiten des Lebens und den unvorhersehbaren Folgen des eigenen Handelns, sehnten sich viele nach belastbaren, unbezweifelbaren Erkenntnissen. So nachvollziehbar und verständlich diese Suche nach »Haltepunkten« in einer zunehmend unübersichtlichen, sich immer schneller verändernden Welt auch sei, so problematisch erwiesen sich doch die Folgen dieser Zweiweltenlehre. Es gelte daher, bei aller Wertschätzung Platons und Aristoteles', den Blick für die Folgen von deren theoretischen Entscheidungen zu schärfen:

»[S]ie führten zur Idee eines höheren Reichs einer unwandelbaren Realität, von der allein wahre Wissenschaft möglich ist, und einer niedrigeren Welt der wandelbaren Dinge, mit denen es Erfahrung und Praxis zu tun habe. Sie verherrlichten das Unwandelbare auf Kosten des Wandels [...]. Sie vermachten uns die Vorstellung, welche die Philosophie seit den Zeiten der Griechen unablässig beherrscht hat, daß die Aufgabe des Erkennens darin bestehe, das aller Erkennen vorausgehende Reale zu enthüllen, statt, wie es mit unseren praktischen Urteilen der Fall ist, die Art von Verstehen zu gewinnen, die notwendig ist, um mit den Problemen, wie sie jeweils entstehen, fertigzuwerden.« (Dewey 1998: 21)

Hier finden sich auf engstem Raum nicht allein einige Schlüsselbegriffe der Sozialphilosophie Deweys; es wird auch die Zäsur deutlich, die der Pragmatismus in der Philosophiegeschichte markiert (vgl. Hampe 2006). Dewey moniert, dass die klassische Metaphysik für die unversöhnliche Gegenüberstellung zweier Sphären gesorgt habe, deren Folgen bis in die Gegenwart hinein höchst folgenreich seien: Die Philosophie kapriziere sich auf eine vermeintlich »höhere Sphäre«, bemühe sich um die Erkenntnis

ewiger Wahrheiten und verlege sich zu diesem Zweck auf das Studium allen Erfahrungen vorausgehender Gesetzmäßigkeiten – und wende sich gleichsam programmatisch von der Welt ab, in der die Menschen ihr Leben führten. Sie strafe daher die realen Lebensvollzüge der Menschen mit Missachtung, zeige am fortwährenden Wandel der menschlichen Verhältnisse keinerlei Interesse und trage folglich auch nichts zur Lösung praktischer Probleme bei. Eben dieses rigorose Denken in Dualismen gelte es, so Dewey, endlich zu überwinden. Statt den »Niederungen des Alltags« noch länger mit einer Mischung aus Arroganz und Ignoranz zu begegnen, seien die menschlichen Verhältnisse als das wichtigste Objekt der philosophischen Reflexion zu erkennen. Kennzeichnend für den »Humanismus der Pragmatisten« sei denn auch, so Michael Hampe, ein Modus des Erkennens, der nicht länger »vom Standpunkt sub specie aeternitatis ausgeht und auf die Ewigkeit gerichtet ist, sondern aus der Perspektive der endlichen und wandelbaren Menschenwelt auf eine wandelbare Wirklichkeit abzielt – und dies vor allem mit der Intention, die menschlichen Verhältnisse zu verbessern« (ebd.: 194).

Die Philosophie hat sich daher – so Dewey, der sich hier als typischer Vertreter des Pragmatismus zu erkennen gibt – an der Bewältigung konkreter Problemlagen zu bewähren; statt noch länger Theorie und Praxis bzw. Erkennen und Handeln einander gegenüberzustellen, sei mit einer zunehmend komplexen, verwirrend uneindeutigen Welt zu rechnen, die sich einer zweiwertigen Logik entzieht und die nur dann mit Aussicht auf Erfolg aufgeklärt werden kann, wenn die Vertreterinnen der Philosophie ganz gezielt den Austausch mit jenen suchen, welche in den empirisch arbeitenden Einzelwissenschaften tätig sind. Erst wenn die traditionsreiche und identitätsstiftende »Rivalität« (Dewey 1998: 32) zwischen der Philosophie und den übrigen Disziplinen überwunden werde, könnten sie in ihrem Zusammenspiel jene

intellektuellen Ressourcen freisetzen, die notwendig seien, um auf die Herausforderungen der Gegenwart angemessen reagieren zu können.¹⁰

Stellt man diese Verpflichtung auf die Mitarbeit an der Bearbeitung gesellschaftlicher Krisenphänomene in Rechnung, zeigt sich unmittelbar, worin der besondere Reiz von Deweys Variante des Pragmatismus für die Vertreter der Bildungstheorie besteht. Philosophie ist nun nicht länger eine den Alltagsproblemen entrückte Angelegenheit der Meisterdenker, sondern wird als eine Disziplin entworfen, die den Austausch mit Vertreterinnen anderer Fächer sucht und tatkräftig an der Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten mitarbeitet. Dass sich Dewey auch selbst pädagogisch engagiert und pädagogischen Fragestellungen wichtige Arbeiten gewidmet hat, ist daher kein glücklicher Zufall – es ergibt sich unmittelbar aus seiner Kritik an der traditionellen Philosophie (vgl. Oelkers 2009).

Wird Philosophie praktisch und sucht sie Einfluss zu nehmen auf die Gestaltung der sozialen und politischen Verhältnisse, nimmt sie fast unweigerlich die Gestalt pädagogischer Reflexionen an. Und dies aus dem einfachen Grund, dass auch Dewey Bildung und Erziehung als jene sozialen Praktiken begreift, über die sich die gesellschaftlichen Verhältnisse zum Besseren wenden lassen (vgl. Dewey 2000). Dewey gilt daher die nächste Generation als Hoffnungsträger: Werden die Bildungseinrichtungen grundlegend reformiert, an den Herausforderungen der Zukunft orientiert und mit entsprechenden Mitteln ausgestattet, sollten die Schülerinnen wie auch die Studierenden in die Lage versetzt werden, nicht nur klüger zu handeln, sondern auch anspruchsvollere Formen der Urteilsbildung auszubilden (vgl. Hampe 2016: 215). In das Zentrum rückt dabei der Begriff der Erfahrung, dem Dewey eine Vielzahl von Studien und Vorträgen gewidmet hat: In den Bildungseinrichtungen sind eben

nicht nur kognitive Fähigkeiten zu entwickeln, körperliche Fertigkeiten zu schulen oder ein Kanon mit überliefertem Wissen anzueignen, sondern gilt es, in erster Linie die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern, den sozialen Austausch zu intensivieren und die Urteilsbildung zu trainieren.

... und wirbt für eine demokratische Gesellschaft

Dieses Programm kann in den Schulen freilich erst dann mit Aussicht auf Erfolg betrieben werden, wenn auch in der pädagogischen Theoriebildung ein Neuanfang gewagt wird. Ähnlich wie Dewey schon in seiner Auseinandersetzung mit den Vertretern der klassischen Metaphysik deren verhängnisvolle Neigung zu starren Gegensatzpaaren moniert hatte, so kritisiert er nun prominente Köpfe der Erziehungswissenschaft dafür, dass sie an der Aufklärung der realen Verfasstheit pädagogischer Praktiken augenscheinlich nur ein geringes Interesse besitzen – und stattdessen der schnöden Wirklichkeit hehre Ideale entgegenhalten. Statt also die Anstrengungen zu intensivieren, um auf präzise Weise sagen zu können, »what education really is« (Dewey 1986: 195), führten sie abstrakte Debatten, die jeden Kontakt zur pädagogischen Praxis vermissen ließen. Schlimmer noch sei freilich, dass die pädagogischen Koryphäen – namentlich Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi und Johann Friedrich Herbart – keine überzeugenden Ziele der pädagogischen Arbeit benennen könnten. Fixiert auf Dualismen wie Sein und Sollen, Zweck und Mittel, Theorie und Praxis, hätten sie es versäumt, die pädagogischen Bemühungen als elementaren Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft zu begreifen und entsprechend zu begründen. Daher gelte es, die pädagogische Theoriebildung, die noch immer von den prominenten Figuren des 19. Jahrhunderts geprägt wer-

de, auf die Herausforderungen der Gegenwart zu verpflichten: »Die politische Seite der ›Menschenbildung‹ war entweder die romantische Volksgemeinschaft oder die ständische Gesellschaft, daneben der ideale Staat und in Grenzen die Tugendrepublik, nicht eine moderne Form von Demokratie, die *Öffentlichkeit*, *Partizipation* und *Bildung* in ein Verhältnis setzt. Genau das versucht Dewey [...]« (Oelkers 2000b: 338)

Aus diesem Grund führt Dewey zu Beginn seines Buches *Demokratie und Erziehung*, das 1916 in erster Auflage erschien und rasch weite Verbreitung fand, eine intensive Auseinandersetzung mit prominenten Vertretern des pädagogischen Diskurses. Er wirft ihnen nicht allein vor, abstrakte Ziele zu formulieren und das Unterrichtsgeschehen vom realen Leben zu separieren; sie vernachlässigten überdies die Bedeutung des gemeinsamen Lernens wie auch die Orientierung an der Idee des Wachstums. Daher setzt Dewey in seiner einflussreichen Schrift auch nicht bei dem Individuum an, dessen groteske Überhöhung er den Vertretern des deutschen Neuhumanismus vorwirft (vgl. Dewey 2000: 127 ff.), sondern hält zunächst nüchtern fest, dass von sozialen Ordnungen jedweder Art erzieherische Kräfte freigesetzt werden. Statt diese Prägekräfte jedoch zu bagatellisieren, gelte es, mit ihnen zu rechnen – und sie in den Dienst einer Einrichtung zu stellen, welche sich der Ausbildung einer möglichst freiheitlichen, liberalen und demokratischen Gesinnung verschrieben hat.

Die Schule betrachtet Dewey als ein Labor, das zum Ort solcher Bildungsprozesse wird, auf welche eine an demokratischen Idealen orientierte Gesellschaft zwingend angewiesen ist. Demokratie gilt ihm insofern nicht nur als eine Spielart politischer Herrschaft, sondern als eine Lebensform (vgl. Brumlik 2018). Eben diese Ausweitung steht im Zentrum seiner Überlegungen zur Reform des Bildungswesens: Demokratie ist »mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammen-

lebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung« (Dewey 2000: 121). Demokratie verdankt sich folglich Sozialbeziehungen, die von Freiheit und Wechselseitigkeit gekennzeichnet sind, von Gleichberechtigung und Symmetrie. In Wendungen, die auf verblüffende Weise an Schleiermachers Theorie der Geselligkeit erinnern, beschreibt Dewey die Schule als Einrichtung, die zur Keimzelle einer demokratischen Gesellschaft wird: Hier wäre, so seine Forderung, der Umgang mit Differenz einzuüben, der freie argumentative Austausch zu erproben sowie die gemeinschaftliche – an Kriterien der Klugheit und Sachrationalität orientierte – Problemlösung habituell zu verankern. Gelänge dies, würde sich die Schule bei dem Bemühen um eine substantielle Weiterentwicklung der Gesellschaft als »die wichtigste Einrichtung« (ebd.: 39) erweisen.

Auf systematischer Ebene wird dieses politische Anliegen abgesichert durch die eigentümliche Fähigkeit des Menschen, Gewohnheiten ausbilden und dauerhafte Dispositionen ausprägen zu können. Dewey orientiert sich daher nicht allein an der Idee des Wachstums, die er normativ wendet – Wachstum müsse nicht auf ein Ziel hin ausgerichtet sein, Wachstum sei das Ziel selbst, hält er fest (vgl. ebd.: 76); er balanciert diese Kräfte der Veränderung mit solchen der Beharrung aus. Dass wir von Gewohnheiten mehr beherrscht werden, »als wir sie beherrschen« (ebd.: 51), ist dann nicht problematisch, wenn sie in einem sozialen Beziehungsgefüge ausgebildet werden, das darauf ausgerichtet ist, sich fortwährend zu erweitern und immer mehr Stimmen Gehör zu verschaffen. Um nun zu plausibilisieren, dass es hier zu keinerlei Beschränkungen kommen darf, führt er zwei Argumente an – ein ethisches und ein erkenntnistheoretisches. Mit Blick auf die Entwicklung des Individuums hält er fest, dass dessen freie Entfaltung erst dann gewährleistet ist, wenn es mit einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Perspektiven konfrontiert

wird. Die Begegnung mit diesen verschiedenen Blickrichtungen gilt Dewey augenscheinlich als ein »Reizklima«, das durch die gemeinschaftliche Problemlösung überaus stimulierend wirkt. Und genau hier schließt das zweite Argument an: Je größer die Gruppe derer ist, die dabei involviert sind, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Problembearbeitung auf einem angemessenen Niveau betrieben wird. Es ist also, so Dewey, nicht allein aus moralischen Gründen, sondern auch aus politischen Erwägungen heraus geboten, das Wachstum der sozialen Gruppe nicht zu beschränken und niemanden auszuschließen. Einen »freien und gleichberechtigten Wechselverkehr«, der sich an gemeinsamen Interessen entzündet, könne es nicht geben, »wenn starre Scheidewände zwischen den Klassen ein angemessenes Wechselspiel der Erfahrungen« verhindern (ebd.: 117).

So wortreich Dewey die Idee des Wachstums beschreibt und so begeistert er das Hohelied der Demokratie singt, ist doch mehr als fraglich, dass er tatsächlich *alle* sozialen Gruppen bei seinem Konzept einer stetig wachsenden Gemeinschaft berücksichtigt. Bei aller Begeisterung für Phänomene des Austauschs und der Gemeinschaftsbildung geht diese augenscheinlich doch nicht so weit, auch jene in den Blick zu nehmen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch immer unter den Folgen der Sklaverei zu leiden haben. Dewey spricht sich zwar dafür aus, die Grenzen zwischen den sozialen Klassen zu überwinden, er verpflichtet die pädagogische Reflexion auf die Lösung gesellschaftlicher Krisenphänomene und feiert die Schule als die Institution der Demokratisierung sämtlicher sozialer Verhältnisse, verliert aber kein einziges Wort über den Rassismus. In einer Zeit, die von Lynchmorden und Gewaltverbrechen an Schwarzen geprägt war, in der Afroamerikaner weit stärker diskriminiert und ausgegrenzt wurden als die Nachkommen der indianischen Völker (vgl. Retter 2018b: 64), versäumt es Dewey, mit der Idee der »Great Com-

munity« tatsächlich Ernst zu machen. Erklärungsbedürftig ist dies, wenn man bedenkt, dass William E. B. Du Bois schon 1903, also mehr als zehn Jahre vor der Publikation von *Demokratie und Erziehung*, seine Essaysammlung *The Souls of Black Folk* (Du Bois 2003) publiziert hatte. Du Bois war damit fast über Nacht berühmt geworden und hatte den Begriff der »color line« geprägt, um auf die unterschiedlichen Erfahrungswelten Weißer und Schwarzer hinzuweisen. Gemeinsam mit anderen Mitstreiter der schwarzen Bürgerrechtsbewegungen hatte er seine Stimme gegen den Rassismus erhoben und war für die Zuerkennung gleicher Rechte eingetreten. Dewey, der kurz darauf – im Jahr 1905 – von der University of Chicago an die Columbia University wechselte, wo sich der Ethnologe Franz Boas gegen Rassismus engagierte, zählte zwar zu den Gründungsmitgliedern der National Association for the Advancement of Colored People (NAACP), scheute aber eine unmissverständliche, öffentliche Parteinahme für deren Ziele.

Umso erstaunlicher ist dieser »blinde Fleck«, wenn man berücksichtigt, dass sich Dewey in den 1930er Jahren politisch radikalisierte und die sozialen Verwerfungen, die der Kapitalismus verursachte, in immer schärferen Wendungen kritisierte. Aber gleichwohl ist festzuhalten, dass seine bildungstheoretischen Überlegungen nicht von einer ausgearbeiteten Gesellschaftstheorie gestützt werden. Dewey vermied offensichtlich die harte Realitätsprüfung und vertraute stattdessen auf die Macht der Rede. Fraglos waren seine Ausführungen zu einer durchgreifenden Demokratisierung der sozialen Verhältnisse nicht weniger faszinierend als die Bilder, die er von einer großen Gemeinschaft entwarf, die sich den Krisenherden ihrer Zeit zuwendet und dabei Solidarität und Kollegialität demonstriert: »Seine Philosophie inspirierte, doch ihr politisches Grundmuster, die in brüderlicher Verbundenheit agierenden Nachbarschaftsgruppen der weißen

Mittelklasse als Modell für die Gesellschaft zu denken, war zu einfach. Sie war weder in der Lage, die Dilemmata und Paradoxien der Gesellschaft noch die Erfahrung [...] der Ausweglosigkeit im Leben der Ausgestoßenen zu bearbeiten.« (Retter 2018a: 69)

Für Erfahrungen der Ausgrenzung, Diskriminierung und Missachtung, die der afroamerikanische Schriftsteller Ralph Ellison (1998) noch ein halbes Jahrhundert später in seinem berühmten Roman *Der Unsichtbare* eindrücklich schilderte, war Dewey eigentümlich blind. Er beschwor zwar die »Great Community«, die eine kapitalistische Industriegesellschaft bändigen sollte, löste sich dabei aber doch, so scheint es, nicht vollständig von dem Leitbild kleiner, überschaubarer und homogener Gemeinschaften.¹¹

So lässt sich auch kaum übersehen, dass Deweys Rede von Bildung – aller berechtigten Kritik an Wilhelm von Humboldt zum Trotz – nun ihrerseits nicht gänzlich frei ist von dem »hohen Ton«, den er bei den Vertretern des deutschen Neuhumanismus moniert. Die Ursachen hierfür liegen nicht nur in seinen religiösen Wurzeln, sondern auch in der Verarbeitung ganz unterschiedlicher Theorietraditionen (vgl. Bellmann 2007; Retter 2018a). Dewey war eben nicht allein von der Philosophie Hegels geprägt, der das Augenmerk auf Phänomene der Entwicklung gelenkt hatte wie vielleicht niemand vor ihm, sondern auch von der Evolutionstheorie Charles Darwins, den er als Theoretiker des Prozessualen las. Kaum weniger bedeutsam für die Ausprägung von Deweys Denken ist seine tiefe Prägung durch religiöse Überzeugungen. Er ähnelt darin Schleiermacher, dessen Predigten über die Religion er kannte und sehr schätzte. Zum Ausdruck kommt dies nicht nur in Deweys Loblied auf die Gemeinschaft und in seinem emphatischen Begriff der Kommunikation, der diese religiösen Züge unschwer erkennen lässt. Deutlich wird

dies auch in der Form der Rede: Dewey vermochte es augenscheinlich, Sehnsüchte zu wecken und agierte nicht zuletzt als »Prediger der Hoffnung« (Retter 2018b: 77) besonders überzeugend. Nicht umsonst hatte Robert B. Westbrook für das erste Kapitel seiner großen Studie zu Dewey, das die Jahre von 1882 bis 1904 behandelt, den Titel »A Social Gospel« gewählt. Der Preis, den er für sein Vertrauen in die Kräfte der gemeinschaftlichen Handelns zahlte, bestand in der weitgehenden »Abblendung« der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen dieses stattfindet; sein großer Optimismus war daher nicht ganz unbeeinträchtigt daran, dass gesellschaftliche Krisenphänomene »hinter der pädagogischen Programmatik zu verschwinden« (Bünger/Mayer 2009: 844) drohen.