1 / 201

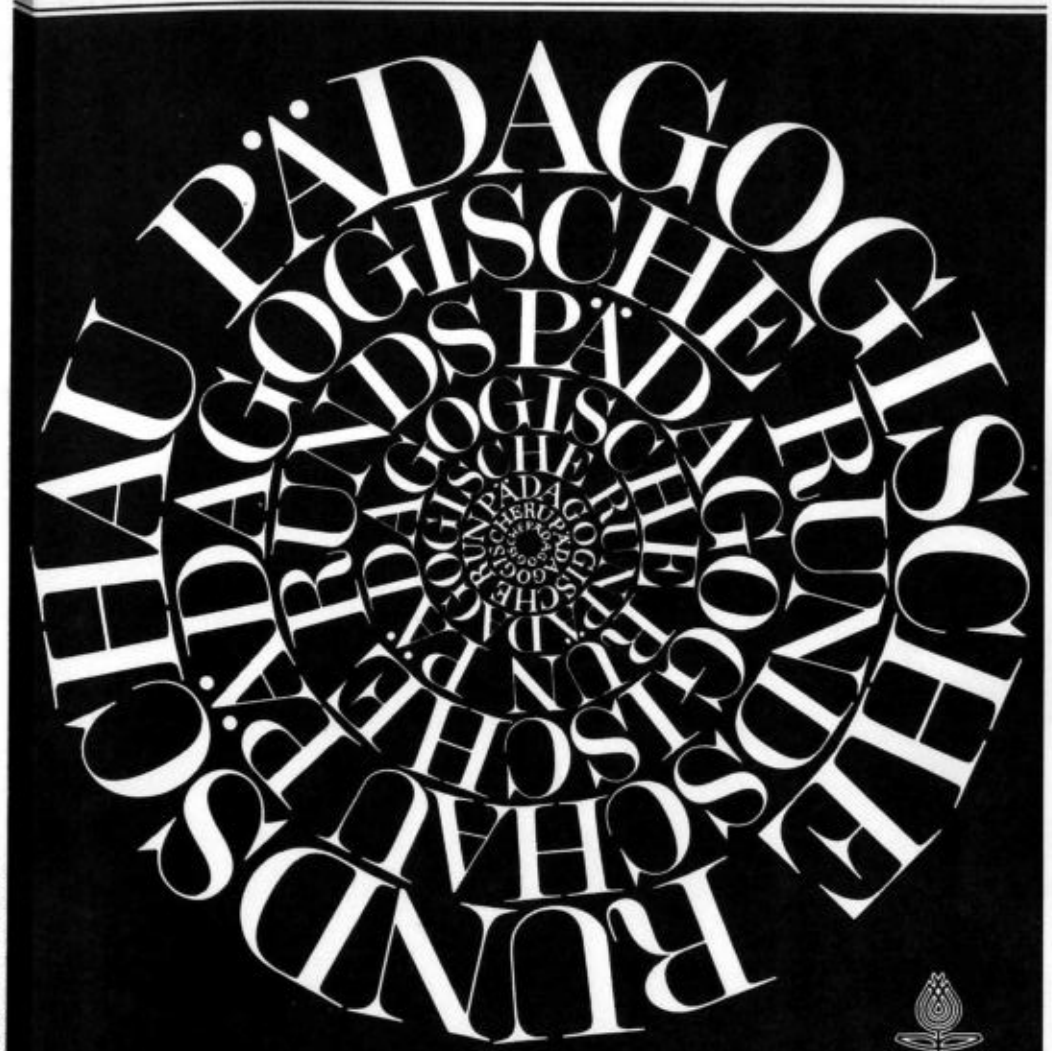
Pädagogische Rundschau

Pädagogische Rundschau

1

Januar / Februar 2013

67. Jahrgang / 2013



PETER LANG · Internationaler Verlag der Wissenschaften

PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:
Volker Bank · Hans-Hermann Groothoff · Renate Hinz
Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler
Birgit Ofenbach · Barbara Schneider-Taylor · Takahiro Tashiro

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach
Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau
PR@uni-landau.de, www.uni-koblenz-landau.de/paed-rundschau/

Die Pädagogische Rundschau ist eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache und mit internationaler Verbreitung. Sie ist ein unabhängiges Wissenschaftsorgan, an keinen Verband, keine Stiftung oder Institution gebunden, sie wird von keiner Seite subventioniert und ihr obliegen folglich keine Interessenvertretungen. Die Pädagogische Rundschau repräsentiert mit Forschungsbeiträgen, Berichten und Diskussionen disziplin- und methodenübergreifend den aktuellen Stand der Pädagogik und fördert Wissenschaftstransfer und Wissensaustausch. Sie informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen und bietet Erziehungswissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Publikation von Forschungsergebnissen. Die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Hefte sind online verfügbar. Einzelne Aufsätze sind über den Dokumentenserver peDOCS zugänglich. Die Zeitschrift wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS' des Informationszentrums Sozialwissenschaften ausgewertet.

In der Pädagogischen Rundschau werden nur Originalbeiträge veröffentlicht, die nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Publikation angeboten sind. Manuskripte sind in druckfertiger Form per E-Mail an obige Adresse einzusenden. Der technische Standard ist der Homepage unter ‚Autorenhinweise' zu entnehmen. Autoren tragen für ihr Manuskript die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht.

Sonderdrucke: Jeder Beiträger enthält kostenlos 25 Sonderdrucke seines Beitrags. Honorare werden nicht gezahlt.

Buchexemplare sind an die Redaktion zu schicken, die Auswahl der zu rezensierenden Werke behält sich die Redaktion vor. Eine Rücksendung von Rezensionsexemplaren erfolgt nicht.

Werbeanzeigen und Beilagen durch den Verlag.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich. Bezugspreise: Einzelheft 12,30 €, Jahresabonnement 70,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende 49,- €, jeweils zuzüglich Porto. Abbestellungen bis 30.Juni oder 31.Dezember zum Ende des nachfolgenden Halbjahres.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt, Übersetzung, Nachdruck, Vervielfältigung bleiben vorbehalten.

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Hermann Groothoff, Dollendorfer Str.35, 53639 Oberpleis
Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund
Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn
Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau
Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg
Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, August-Croissant-Str.5, 76829 Landau
Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Ibaraki University, Mito-City, Bunkyo 2-1-1, 310-0056 Japan
Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien

ISSN 0030-9273

Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Postfach 940225,
60460 Frankfurt, Telefon 069 / 780705-0, Telefax 069 / 78070550,
Homepage http://www.peterlang.de

PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

ANSCHRIFTEN DER AUTOREN

Prof. Dr. Volker Bank
Institut für Pädagogik
Reichenhainer Str.41
09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz
Institut für Allgemeine Didaktik
und Schulpädagogik
Emil-Figge-Str.50
44227 Dortmund

Martha Höfler M.A.
Institut für Bildung und Kultur
Am Planetarium 4
07743 Jena

PD Dr. Thomas Kurtz
Institut für Allgemeine Pädagogik
und Berufspädagogik
Alexanderstr.6
64283 Darmstadt

Prof. Dr. Andreas Nießeler
Institut für Pädagogik
Wittelsbacherplatz1
97074 Würzburg

Dr. Iwan Pasuchin Mag.art
Universität Mozarteum
MediaLab
Mirabellplatz 1
A-5020 Salzburg

Christoph Sänger
Am Uellenberg 10
42119 Wuppertal

Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor
Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a
A-1090 Wien

Hermann Stölb
Holzkampsweg9
40627 Düsseldorf

Prof. Dr. Eberhard Wiersing
Am Eichenpohl 13
32760 Detmold

INHALT

Rudolf Lassahn / Birgit Ofenbach:
In eigener Sache: Zur Erweiterung des Herausgebergremiums 3

Volker Bank:
Emanzipation und Mutterliebe, oder: Über die Möglichkeiten konstruktiver Beiträge eines Vokationomen zur Pädagogischen Rundschau 9

Renate Hinz:
Das Individuelle im Gemeinsamen!? – Pädagogische Reflexionen 17

Andreas Nießeler:
Bildung und Lernen in kulturellen Kontexten 23

Barbara Schneider-Taylor:
„Was man im allgemeinen unter Pädagogik versteht, ist als bekannt vorauszusetzen." – Reflexionen zu meinem Forschungsprofil 27

BEITRÄGE UND BERICHTE

Iwan Pasuchin:
Demokratie <Ökonomie> Bildung. Zum Stellenwert wirtschaftspolitischer Positionen in John Deweys Werk und zu ihrer Aktualität 33

ren kann. Genau dieser letztlich aporetischen Situation gilt ja ein Teil der Humboldtschen Argumentation im ersten Abschnitt seines Fragments *Theorie der Bildung des Menschen*, auf welches bereits Bezug genommen wurde. Die berechtigte Forderung nach Inter- bzw. Transdisziplinarität enthebt indes nicht von derjenigen nach dem Bemühen um eine vertiefende Auseinandersetzung. Insofern spiegelt diese Skizze meines Forschungsprofils den Wunsch nach dem Auffinden bisher unbekannter Bruch-, Sollbruch- und Nahtstellen in dem Denken über Erziehung und Bildung. In der Rückwendung der Autoren des 18. Jahrhunderts auf die Antike, in der damit einhergehenden Suchbewegung nach dem Ursprünglichen, dem Authentischen, in der Wiederentdeckung des Homer erweisen sich nicht nur historische, sondern bedeutsamer noch systematische Zusammenhänge der abendländischen Kultur.

PR 2013, 67. Jahrgang, S. 33-53

BEITRÄGE UND BERICHTE

Iwan Pasuchin

Demokratie < Ökonomie > Bildung

Zum Stellenwert wirtschaftspolitischer Positionen in John Deweys Werk und zu ihrer Aktualität

Die Renaissance von John Dewey führt derzeit zu einer intensiven Auseinandersetzung mit seinen Vorstellungen von einer demokratischen Gesellschaft auf der einen und den von ihm propagierten methodischen Ansätzen auf der anderen Seite. Dabei bleibt häufig die wahrscheinlich wichtigste Zwischenstufe unbeachtet, welche Dewey ermöglichte, von seinen sozialen Visionen konkrete Handlungsanweisungen für die pädagogische Praxis abzuleiten: Seine eingehende Beschäftigung mit politökonomischen Themenstellungen und hier in erster Linie mit der Frage, wie das Bildungssystem zu gestalten ist, damit es alle Menschen auf eine vollwertige Teilhabe am Wirtschafts- und Arbeitsleben vorbereitet. Genau dieser Forschungsschwerpunkt Deweys wird im vorliegenden Beitrag anvisiert, wobei sich deutlich zeigt, wie aktuell seine entsprechenden Überlegungen gerade in der heutigen Zeit sind, in welcher der Versuch stattfindet, sämtliche Bildungsmaßnahmen ökonomischen Vorgaben unterzuordnen.

1. Einleitung

„Dewey ist gleichsam wieder auferstanden" schreibt Fritz Bohnsack und bezieht sich damit auf die Tatsache, dass vor ca. 20 Jahren im deutschsprachigen Raum in akademischen Kreisen eine Auseinandersetzung mit Deweys Schriften einsetzte, die zunehmend an Intensität gewinnt.[1] Dabei findet – in erster Linie im Rahmen von Dissertationen und Habilitationen – v.a. eine Aufarbeitung von Deweys philosophischen, ästhetischen sowie demokratiepolitischen Positionen statt. Unter Praktikern ist sein Name schon länger ein Begriff. Hier wird Dewey mit pädagogischen Verfahren assoziiert, die unter dem Terminus „learning by doing" subsummierten werden sowie als „Vater der Projektmethode" betrachtet.[2] Doch wie hängen Deweys (für manche abstrakt anmutende) theoretische Zugänge mit den von ihm propagierten konkreten Praxisansätzen zusammen?

Die im vorliegenden Beitrag vorgeschlagene Antwort auf diese Frage, die

zugleich seine zentrale Arbeitshypothese bildet, besteht darin, dass Dewey dazu seine eingehende Beschäftigung mit wirtschaftspolitischen Themenstellungen als eine Art „Brückenschlag" diente. Und hier vorrangig mit jenen, die den Arbeitsmarkt und darauf basierend die Berufsbildung betreffen. Deswegen werden im ersten Teil des Artikels entsprechende Positionen Deweys vorgestellt, wobei ausgehend von der Präsentation seiner theoretischen Postulate eine zunehmende Fokussierung auf seine Visionen und Empfehlungen bezüglich der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten daraus resultierender Forderungen stattfindet. Im zweiten Teil erfolgt die Analyse aktueller(er) Entwicklungen im Bildungsbereich im „Spiegel" von Deweys Idealen. Im Vordergrund steht dabei die Frage, warum die von Dewey aufgezeigten Lösungen für Probleme des pädagogischen Sektors trotz der breiten Anerkennung ihrer Relevanz bis heute kaum konkrete Anwendung erfahren. Im Rahmen der Untersuchung wird offensichtlich, dass Deweys Ansätze in erster Linie deswegen nichts an Brisanz verloren haben, weil die politökonomische Situation zu seiner mit jener in unserer Zeit frappante Ähnlichkeiten aufweist, was auch die Parallelen hinsichtlich der Dilemmata auf dem Gebiet der Bildung erklärt. Auf dieser Erkenntnis aufbauend bietet das abschließende Fazit zwei – von Deweys Konzeptionen abgeleitete – Anregungen, wie Bestrebungen zur Steigerung sowohl der demokratischen als auch wirtschaftlichen Teilhabe aller Menschen in Zukunft verstärkt in pädagogischen Prozessen berücksichtigt werden könnten.

2. Deweys Positionen zu Ökonomie und Berufsbildung

Um Deweys Standpunkte zu den Themen Wirtschaftspolitik, Arbeitsmarkt und Berufsbildung zu extrahieren, erfolgt v.a. die Aufarbeitung zweier Monographien aus seiner „mittleren" Schaffensperiode: Erstens seines im Jahre 1916 zuerst erschienenen *Democracy and Education* (D&E)[3], das als Deweys pädagogisches Hauptwerk gilt und „bis heute eine zentrale Orientierung der internationalen Erziehungswissenschaft" darstellt.[4] Zweitens des von Dewey ein Jahr davor gemeinsam mit seiner Tochter Evelyn publizierten Buches *Schools of To-Morrow* (SoT)[5], welches zu „einer der einflussreichsten Schriften der amerikanischen Erziehungsdiskussion im 20. Jahrhundert" zählt.[6] Letztere Veröffentlichung hängt mit der ersteren nicht nur wegen der zeitlichen Nähe des Erscheinens zusammen, sondern, weil ihr Fazit-Kapitel mit „Democracy and Education" betitelt ist und sie insofern als eine Vorarbeit zur gleichnamigen Abhandlung aufgefasst werden kann. Außerdem besteht *Schools of To-Morrow* großteils aus der Besprechung praktischer Beispiele, womit es eine der wichtigsten Quellen für das Verständnis dessen bildet, wie sich Dewey die konkrete Umsetzung seiner Ideen vorstellte.

2.1. Demokratie und ökonomische Teilhabe

Wie Jürgen Oelkers in seinem Buch *John Dewey und die Pädagogik* darstellt, basierten Deweys Überlegungen zu Demokratie und Bildung auf einem öffentlichen Diskurs, der in den Vereinigten Staaten bereits mit der Proklamation der Verfassung einsetzte und im ganzen 19. Jahrhundert mit zunehmender Intensität geführt wurde.[7] In dieser Tradition stehend übernahm Dewey Abraham Lincolns Definition der Demokratie als einer Regierung des Volkes durch das Volk für das Volk. Davon leitete er einerseits ab, dass jedes Mitglied der Staatsgemeinschaft für die Entwicklung des gesamten sozialen Gefüges (mit-) verantwortlich ist (vgl. SoT, S.174). Gleichzeitig resultierte für Dewey daraus die Pflicht der Gesellschaft, die Entfaltung der Kompetenzen sämtlicher ihr Angehörender zu befördern (vgl. SoT, S.136). Beides führt seiner Meinung nach sowohl zur Notwendigkeit, allen Menschen eine Bildung zur Verfügung zu stellen, die ihnen das Wahrnehmen ihrer demokratischen Aufgaben ermöglicht als auch zur steigenden Verantwortung des pädagogischen Sektors für den Werdegang der Gesellschaft als Ganzes. Diese untrennbare Koppelung zwischen Demokatie und Bildung bezeichnete Dewey im Jahre 1915 als das Bedeutendste an den aktuellen Tendenzen im pädagogischen Bereich (vgl. SoT, S.174).

Wirtschaftspolitische Fragestellungen visierte Dewey im Zusammenhang von Demokratie und Bildung bereits in seinem Frühwerk an. So forderte er im 1888 erschienenen Aufsatz *The Ethics of Democracy*, dass industrielle Beziehungen den menschlichen unterzuordnen seien.[8] Im Organisationsplan seiner Laborschule, den er 1895 verfasste, gab Dewey als eines ihrer Hauptziele an, Schüler dabei zu unterstützen, sich zu ökonomisch handelnden sozialen Akteuren zu entwickeln.[9]

In den Arbeiten, die zu Deweys mittlerer Schaffensphase zählen, wurde er in Bezug auf letzteren Punkt noch deutlicher: Im Schlusskapitel von *Schools of To-Morrow*, das Dewey mit „Democracy and Education" betitelte, postulierte er die Notwendigkeit einer Bildung, die den Menschen dazu verhilft, ihre materielle Umwelt so weit zu kontrollieren, dass sie wirtschaftliche Unabhängigkeit erlangen. Denn nur so kann seiner Meinung nach gewährleistet werden, dass sie sich zu – wie Dewey es ausdrückte – wertvollen und erfolgreichen Staatsbürgern entfalten (vgl. SoT, S.176). Das begründete er nicht zuletzt damit, dass in schlechten finanziellen bzw. beruflichen Verhältnissen lebende Individuen weder die Energien haben, noch die Intelligenz ausformen können, die sie für die Erfüllung ihrer bürgerlichen Aufgaben benötigen (vgl. SoT, S.160). Dieser Gedanke kann auf eine einfache Formel gebracht werden: Ökonomische Teilhabe stellt eine der Grundbedingungen für demokratische Partizipation dar. Das erklärt, warum Dewey wirtschaftlichen Überlegungen – und hier v.a. jenen, welche die Arbeitswelt betreffen – einen besonders hohen Stellenwert in seinem Gesamtwerk beimaß. Dabei ging er so weit, die Industrie als den primären Faktor der Demokratie zu bezeichnen (SoT, S.144) sowie zu fordern, mit der „industrial education" verbundene Fragestellungen hätten ins Zentrum einer zeitgemäßen pädagogischen Gestaltung zu rücken (SoT, S.133; siehe auch D&E, S.366f).

2.2. Soziale und ökonomische Effizienz

Hinsichtlich des Themas Ökonomie und Bildung entfaltete Dewey seine Gedanken vorrangig basierend auf einer bereits Jahrzehnte davor in den USA intensiv geführten Diskussion zur Frage der „sozialen Effizienz". Den Anstoß dazu bildete das Buch des irischen Soziologen Benjamin Kidd unter dem Titel *Social Evolution*, welches im Jahre 1894 erschien und weltweit Aufmerksamkeit erregte. Darin postulierte Kidd einen unüberbrückbaren Dualismus zwischen Individuum und Gesellschaft, da beide Seiten seiner Meinung nach grundsätzlich voneinander abweichende Intentionen aufweisen würden. Sozialer Fortschritt hänge folglich von der sozialen Effizienz ihrer einzelnen Mitglieder ab.[10] Auf den Punkt gebracht: Eine Gesellschaft könne nur dann reibungslos funktionieren und sich zum Wohle aller entwickeln, wenn das Individuum seine persönlichen Interessen jenen der Allgemeinheit unterordnet. Diese These fiel im

US-amerikanischen Bildungsdiskurs auf fruchtbaren Boden. Unter anderem bezeichnete der einflussreiche Pädagoge William Bagley 1905 die Herstellung eines sozial effizienten Individuums als die Hauptaufgabe der Erziehung und leitete davon eine Präferenz für „Drill-Methoden" ab. Entsprechende Ansätze avancierten daraufhin vor allem in Hinblick auf die Berufsausbildung zu einem Leitprinzip. David Snedden, der wichtigste Proponent einer auf ganz bestimmte Professionen vorbereitenden Pädagogik in den Vereinigten Staaten, vertrat vehement die Ansicht, dass solche Schulungen keinesfalls auf die Beförderung persönlicher (Wissens-) Ressourcen auszurichten seien, sondern der Steigerung ökonomischer Produktivität zu dienen haben.[11]

John Dewey schärfte seine eigenen Positionen dazu im Rahmen der 1915 (d.h. im Entstehungsjahr von *Schools of To-Morrow*) in einer Fachzeitschrift ausgetragenen Auseinandersetzung mit Snedden[12] und führte sie in jenem Unterkapitel von *Democracy and Education* näher aus, das er mit „Social Efficiency as Aim" betitelte (D&E, S.138ff). Hier kritisierte er aufs Schärfste die Praxis, einigen wenigen Individuen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeiten zu verhelfen, bei gleichzeitiger Reduktion der Bildungsbemühungen hinsichtlich der breiten Massen auf das Vermitteln am Arbeitsmarkt sofort verwertbarer Fertigkeiten. Eine derartige Herangehensweise würde Deweys Meinung nach dazu führen, dass bestehende wirtschaftliche Verhältnisse als unumstößlich hingenommen werden, womit man lediglich jener Minderheit zuarbeitet, die aufgrund ihrer sozialen Stellung die Macht besitzt, der Mehrheit vorzugeben, was für die Gesellschaft als Ganze von Wert sei. Da diese Eliten im Zuge dessen ebenso dem pädagogischen Sektor diktieren, welche Kompetenzen er zu fördern habe, degradieren sie Bildung zu einem Erziehungssystem, das lediglich darauf abzielt, Einzelne an äußere Kontrolle zu gewöhnen – d.h. individuelle natürliche Kräfte (vermeintlich) allgemein gültigen Regeln und Einschränkungen zu unterwerfen. (vgl. D&E, S.138f). Dewey zufolge wird Effizienz jedoch keinesfalls durch Restriktionen erreicht, sondern gerade durch das Nutzbarmachen der ursprünglichen individuellen Fähigkeiten (D&E, S.139). Erst dermaßen geförderte Kompetenzen ermöglichen es Einzelnen, in einer sich schnell verändernden Ökonomie rasch auf neue Anforderungen zu reagieren. Dagegen bleiben in der Ausführung eng abgegrenzter Handlungen geschulte Personen im Falle eines Wandels ihres beruflichen Umfelds auf der Strecke (vgl. D&E, S.140). Davon leitete Dewey ab, dass pädagogische Ansätze, welche dem Anspruch der finanziellen Oberschicht nach ganzheitlicher Bildung entgegenkommen, während dem Rest der Menschheit lediglich eine eng spezialisierte Ausbildung zuerkannt wird, den Status quo hinsichtlich der Verteilung gesellschaftlicher Macht und Ressourcen zementieren. Der Begriff der Demokratie hat für Dewey jedoch nur dann einen Wert, wenn sowohl von allen Menschen abverlangt wird, Leistungen für die Gemeinschaft zu erbringen als auch wenn sämtliche Individuen die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen unverwechselbaren Fähigkeiten auszuformen und ihren subjektiven Interessen nachzugehen (vgl. D&E, S.142f; siehe ebenso SoT, S.133ff, S.174ff, S.179f).

Das *sowohl als auch* ist in diesem Kontext von entscheidender Bedeutung. Denn Dewey plädierte eben genauso für eine verstärkte Schwerpunktlegung auf die Persönlichkeitsbildung für alle, wie er nach der pädagogischen Förderung der – wie er es ausdrückte – „industriellen Kompetenz" sämtlicher Individuen verlangte. Letzteres bezeichnete er als das „spezielle Ziel", welches aus dem Diskurs

um soziale Effizienz resultiert und meinte damit, dass jedem und jeder unabhängig vom materiellen Hintergrund zu wirtschaftlicher Selbstständigkeit sowie zur zweckmäßigen Nutzung ökonomischer Ressourcen zu verhelfen ist (vgl. D&E, S.139).

2.3. Einheit ideeller und materieller Interessen

Die pädagogische Geringschätzung stärker manuell orientierter Arbeiten zugunsten von Tätigkeiten, für welche nur intellektuelle Anstrengungen benötigt werden und damit einhergehend die Herstellung einer Unvereinbarkeit zwischen dem Streben nach geistigem Wachstum und materiellem Wohlstand betrachtete Dewey als ein Relikt aus längst vergangenen Zeiten. Aus einer Ära, in der sich die – von ihm als Schmarotzer und Parasiten bezeichneten – Angehörenden der Oberschicht keine Gedanken über die Finanzierung ihres Lebensunterhalts zu machen brauchten (vgl. SoT, S.133ff; siehe auch D&E, S.139 und S.359). Ausgehend davon warf er allen, die verneinen, dass Bildung ebenso dem materiellen Wohl zugutekommen muss, Nostalgie nach feudalen sozialen Organisationsformen und das Nachhängen aristokratischen Idealen vor. In einer demokratischen Gesellschaft könne der Bildungssektor Deweys Meinung nach hingegen keinesfalls den Bedarf der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung nach der Sicherung ihrer wirtschaftlichen Existenz ignorieren (vgl. SoT, S.144 und D&E, S.139, S.373).

Eine entsprechende Neugewichtung pädagogischer Bemühungen impliziert jedoch Dewey zufolge mitnichten die Forderung, diese einzig auf Unterstützungsmaßnahmen zum Geldverdienen auszurichten. Dahingehende Interessen der Lernenden seien einerseits sehr ernst zu nehmen. Andererseits darf keineswegs die Tatsache vernachlässigt werden, dass Individuen über das Finanzielle hinaus Bedürfnisse haben, die für sie von genauso essentieller Bedeutung sind (vgl. SoT, S.144). In dem Zusammenhang prangerte Dewey das zu seiner Zeit aktuelle ökonomische „Regime" zwar für die aus ihm resultierende Armut und das damit verbundene Leid an. Als sein größtes Übel betrachtete er aber das Faktum, dass es so viele Menschen gibt, die aufgrund des Zwanges Arbeiten auszuführen, welche lediglich der Sicherung ihres Lebensunterhalts dienen, gar keine Chance erhalten, ihre wahren Berufungen zu erkennen, geschweige denn ihnen zu folgen (vgl. D&E, S:370). Deweys Ansicht nach gibt es nichts Tragischeres, als zu versäumen, die Profession zu entdecken sowie auszuüben, die wirklich zu einem passt. Dabei ging er sogar so weit, eine an persönlichen (ideellen) Interessen orientierte berufliche Tätigkeit, als den „Schlüssel zum Glück" zu bezeichnen (D&E, S.360; siehe auch SoT, S.164, S.171). Damit wird klar: Mit seinen pädagogischen Ansätzen bezweckte Dewey, Lernenden zu ermöglichen, eine Profession zu ergreifen, die sowohl ihren ideellen Neigungen entspricht als auch ihre materiellen Bedürfnisse deckt. D.h. ihnen zu einem sie geistig *und* finanziell „erfüllenden" Beruf zu verhelfen.

2.4. Sozioökonomische Umgestaltung als zentrales Bildungsziel

Das Dargestellte darf keinesfalls zum Missverständnis verleiten, Deweys Bildungskonzept wäre individualistisch verkürzt und würde die Notwendigkeit der Förderung jener übergeordneten Kompetenzen aus den Augen verlieren, die Lernende benötigen, um fähig zu sein, ihren Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Fortschritt zu leisten. Denn die Polarität zwischen persönlichen und allgemeinen

Interessen existierte für Dewey prinzipiell nicht. Das sieht man unter anderem daran, dass er gerade in dem im vorangehenden Abschnitt besprochenen Unterkapitel von *Democracy and Education*, das er dem Thema Berufsbildung widmete, die Gemeinschaft als die „ultimative" Arbeitgeberin aller Werktätigen bezeichnete. Daraufhin postulierte er, dass jeder Mensch der Gesellschaft gegenüber für den Einsatz seiner zeitlichen Ressourcen sowie persönlichen Fähigkeiten Verantwortung trägt (vgl. D&E, S.366). Die Gedankengänge, die in Deweys Theorie der Schließung der (vermeintlichen) Kluft zwischen „egoistischen" und „altruistischen" Intentionen dienen, können folgenderweise zusammengefasst werden: Die volle Entfaltung des „Eigennutzens" im oben behandelten Sinne stellt die Grundvoraussetzung dafür dar, dass eine Person für die Allgemeinheit überhaupt von Nutzen sein kann.

Dabei war sich Dewey der utopischen Züge seiner Vision durchaus bewusst. Das Ziel einer Arbeitswelt, in der alle Menschen beruflichen Tätigkeiten nachgehen, die für sie von höchstem intrinsischen Interesse sind sowie in einer – wie er es ausdrückt – „kongenialen" Art und Weise ihren Fähigkeiten entsprechen, ist Deweys Meinung nach wahrscheinlich nie endgültig zu erreichen. Jedoch konnte er nicht umhin, das Streben nach der Beförderung eines solchen Zustandes als für die Pädagogik handlungsweisend zu betrachten. Denn erst auf der Basis der Annäherung an die Realisierung dieser Vorstellung ist es denkbar eine andere, noch viel weitreichendere (und damit ebenso noch utopischere) Vision Deweys zu verwirklichen: Den Traum von einer Gesellschaft, in der jedes Individuum einer Beschäftigung nachgeht, die das Leben seiner Mitmenschen lebenswerter macht und davon ausgehend interpersonelle Verknüpfungen stärkt sowie soziale Barrieren niederreißt (vgl. D&E, S.369).

Hinsichtlich des Erfolgs derartiger Ansinnen maß Dewey der Bildung den mit Abstand wichtigsten Stellenwert bei. Denn die angestrebte gesellschaftliche Neugestaltung ist ihm zufolge ohne einen Wandel in der „Qualität der mentalen Dispositionen" der Menschen nicht herbeiführbar. Letzterer könne Deweys Ansicht nach wiederum nur mit Hilfe eines „educative change" erzielt werden (vgl. D&E, S.370). Was Dewey unter einem derart orientierten „erzieherischen Wechsel" verstand, führte er in *Schools of To-Morrow* konkreter aus. Dort bezeichnete er die Vermittlung von Fertigkeiten abgekoppelt von der Förderung des Bewusstseins für ihren potenziellen gesellschaftlichen Nutzen wörtlich als „kriminell". Vor dem Hintergrund dessen, dass Individuen in der industriellen Ära viel stärker voneinander abhängig sind, als je zuvor, rief Dewey dazu auf, nicht nur diesbezügliche Einsatzfelder der erworbenen Kenntnisse explizit zu machen, sondern darüber hinaus sämtliche Bildungsbemühungen auf die Stärkung sozialer Bindungen auszurichten (vgl. SoT, S.141f). Gleichzeitig appellierte Dewey, endlich damit aufzuhören, Lernende darauf zu drillen, unhinterfragt Befehle zu befolgen. Wenn man möchte, dass sie ihre Potenziale als Bürger der demokratischen Gemeinschaft voll entfalten, müsse die Schule zu einem Ort avancieren, an dem Freiheit tatsächlich erlebbar ist (vgl. SoT, S.174). In *Democracy and Education* ging Dewey noch weiter und forderte, die Schule grundsätzlich zu einem Modell bzw. Entwurf (*projection*) der von demokratischen Kräften anvisierten sozialen Organisationsform zu entwickeln, um Menschen auf Basis entsprechender Erfahrungen dazu zu befähigen, einen gesellschaftlichen Wandel zu bewirken (vgl. D&E, S.370).

2.5. Methoden – Dualismen und Missverständnisse

Die methodischen Ansätze, welche Dewey zur praktischen Realisierung derartiger Ziele in seinen Schriften propagierte sowie in seiner eigenen „Laborschule" anwendete (bzw. anwenden ließ) werden mit Termini, wie erfahrungs-, handlungs- und projektorientierter Unterricht sowie forschendes Lernen umschrieben und oft auf den Begriff „learning by doing" gebracht. Auch wenn Dewey keineswegs der „Erfinder" entsprechender didaktischer Zugänge war und eine derartige Urheberschaft nie für sich beanspruchte[13], stellt er als „chief prophet of progressive education"[14] ihre Personifizierung dar. Da sie in pädagogischen Fachkreisen – an die sich der vorliegende Artikel wendet – wohlbekannt sind, kann hier auf ihre generelle Darlegung verzichtet werden.

In Bezug darauf gilt es nur eines hervorzuheben und mit allem Nachdruck zu betonen: In seinen praktischen Konzeptionen bemühte sich Dewey genauso wie in den theoretischen um die Abgrenzung von sämtlichen Dualismen. So lehnte er bei all seiner Handlungsorientierung das gegenseitige Ausspielen von Denken und Tun massiv ab. Stattdessen plädierte er für die Förderung der „thoughtful action", da seiner Meinung nach der unreflektierte Erwerb von Fertigkeiten zur Vernachlässigung des Begreifens vom Sinn ihres Gebrauchs führt. Als eines der schwerwiegendsten Probleme eines solchen Zugangs betrachtete Dewey, dass er Menschen der autoritären Kontrolle derer ausliefert, die einen größeren Einblick in die Zusammenhänge der Tätigkeiten besitzen sowie keine Skrupel haben, das für ihre eigennützigen Zwecke einzusetzen (vgl. D&E, S.179). Ähnlich positionierte sich Dewey zu vielen weiteren Streitthemen des pädagogischen Diskurses hinsichtlich der Durchführung konkreter Maßnahmen, wie z.B. zum Gegensatz zwischen Prozess und Produkt (vgl. D&E, S.88, S.251), zur Opposition zwischen Arbeit und Spiel (vgl. D&E, S.234) und zur Diskrepanz zwischen (momentanen) Interessen der Kinder und (längerfristigen) Lehr- und Lernzielen sowie -planungen (vgl. D&E, S.146ff). In Hinblick auf all diese Grabenkämpfe schlug sich Dewey nie auf die eine oder andere Seite, sondern war bestrebt, von beiden Polen die besten Aspekte zu extrahieren, um sie einer gegenseitig befruchtenden Synthese zuzuführen.

Jener Dualismus, für dessen Ausmerzung sich Dewey besonders intensiv engagierte, ist der bereits angesprochene (vermeintliche) Gegensatz zwischen der theoretisch geleiteten allgemeinen Bildung und der praktisch orientierten beruflichen Ausbildung (vgl. SoT, S.144, S.180; D&E, S.358). Dewey zufolge beruhe eine derartige Trennung auf einem Missverständnis dessen, was der Begriff „Beruf" in Wirklichkeit bedeutet, aus dem auch die Verengung des Terminus auf eine einseitige Spezialisierung resultiere. Deweys Ansicht nach gibt es nichts absurderes, als zu versuchen, einen Menschen lediglich auf eine einzige Tätigkeit hin zu trainieren, da jedes Individuum viele verschiedene Talente besitzt, die einer Förderung bedürfen. Koppelt man eine einzelne Beschäftigung von jeglichen anderen Interessen ab, verkommt sie schnell zur Routine, büßt ihren Sinn für die ihr Nachgehenden ein und droht ihre Existenz bis hin zur Absorption aller weiteren Facetten, die das Leben ausmachen, zu dominieren. Diese Aussagen bezieht Dewey auf sämtliche Professionen, benennt jedoch an der Stelle explizit jene, die in erster Linie geistige Auseinandersetzungen erfordern – also künstlerische, wissenschaftliche, pädagogische etc. D.h. die, auf welche die „humanistische"

Bildung vorbereitet. Dabei betont Dewey ausdrücklich, dass sie genauso als eine Berufsbildung anzusehen ist, aber mit einem Schwerpunkt auf Beschäftigungsarten, die wenig bis keine manuelle Arbeit erfordern (vgl. D&E, S.359f). In Hinblick auf Professionen, deren Schulung der „realistische" Bildungsansatz gilt, streicht er ein weiteres beträchtliches Problem einseitiger Spezialisierungen hervor: Die so abgerichteten Werktätigen degradieren zu Anhängseln der Maschinen, die sie bedienen (D&E, S.367), womit untrennbar ihre Unterwerfung unter das jeweils herrschende industrielle Regime einhergeht. Eine so verstandene Berufsausbildung stellt folglich nichts anderes dar, als ein „Instrument der Durchsetzung des feudalen Dogmas sozialer Vorherbestimmung" (D&E, S.372). Ausgehend von solchen Beobachtungen fordert Dewey, die Pädagogik dürfe entsprechende Tendenzen auf keinen Fall unterstützen, sondern müsse im Gegenteil alles tun, um Menschen vor ihnen zu beschützen (vgl. D&E, S.360).

2.6. Berufsbildung als Leitprinzip und „Metamethode"

Diese Klarstellungen sind essentiell, um die ansonsten überraschende folgende Wendung in Deweys Argumentation richtig einordnen zu können: Während er die Ausbildung für Professionen in der oben behandelten verengten Begriffsauslegung aufs Schärfste zurückweist, fordert er lautstark eine Schwerpunktlegung auf die schulische Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten im erweiterten Sinne ein. In einem solchen definiert Dewey Beruf als eine bewusste Ausrichtung von Lebensaktivitäten auf Ziele, welche sowohl für die sie ausführende Person bedeutsam als auch für seine Mitmenschen nützlich sind (vgl. D&E, S.358f, S.373). Eine entsprechend orientierte Berufsausbildung erhebt Dewey zu einer Art Leitprinzip der gesamten von ihm konzipierten Pädagogik sowie zu so etwas wie einer didaktischen „Metamethode". Ersteres ist z.B. daran erkennbar, dass er in jenem Unterkapitel von *Democracy and Education*, das er mit „The Place of Vocational Aims in Education" betitelt, die Berufstätigkeit als die einzige Aktivität bezeichnet, die individuelle Fähigkeiten der Menschen mit ihrem Nutzen für die Gesellschaft in Einklang bringt (D&E, S.360). Letzteres ist an seinem gleich daraufhin eingeführten Postulat abzulesen, Bildung durch bzw. anhand von beruflicher Beschäftigung würde mehr lernleitende Faktoren in sich vereinen, als jede andere Methode. Im Anschluss daran konstatiert Dewey, dass mit ihrer Hilfe alle Forderungen eingelöst werden können, die er selbst in den Kapiteln 8, 10 und 12 seines Buches aufstellt. D.h. jene, die sich auf die Ziele der Erziehung, auf die Integration der Interessen der Schüler und Studierenden in die Unterrichtsgestaltung sowie auf das reflektierte Handeln beziehen (vgl. D&E, S.361f).

Das begründet er einerseits mit der viel höheren intrinsischen Motivation, die berufliche Zwecke im Gegensatz zu solchen aufweisen, deren praktische Verwertbarkeit nicht erkennbar ist (vgl. D&E, S.362; SoT S.171). Dabei geht es keinesfalls darum, die „Welt der Ideen" zu vernachlässigen. Jedoch würde sie viel spannender, wenn ihre Verbindung mit der „Welt des Handelns" deutlich zutage tritt (vgl. SoT, S.153). Als weitere Argumente bringt Dewey die Ganzheitlichkeit sowie Nachhaltigkeit der Lernprozesse in berufsbezogenen Bildungsszenarien vor: In ihrem Rahmen erlangte Kenntnisse werden in einer Weise erschlossen, die alle Sinne gleichermaßen beansprucht (vgl. SoT, S.153). Außerdem würde „echte Arbeit" den Menschen die „Fakten des Lebens" beibringen und sie – bedeutend mehr als reines Aneignen von Informationen aus Büchern – darin schulen, wie sie „von der Welt selbst" lernen können (SoT, S.176).

In Hinblick auf dieses Thema spielt Deweys Differenzierung zwischen Bildung *für* eine Profession und jener *durch* berufliche Tätigkeiten eine entscheidende Rolle. Das beinhaltet nicht einfach den Appell zur Ablösung der Ersteren zugunsten der Letzteren. Vielmehr postuliert Dewey, dass die einzig adäquate Vorbereitung *auf* einen Beruf im Lernen *anhand* beruflicher Beschäftigungen besteht (vgl. D&E, S.362). Industrielle Faktoren sollten seiner Ansicht nach dazu genutzt werden, das Schulleben aktiver und reicher an „unmittelbarem" Sinn zu machen sowie, um schulische Erfahrungen intensiv mit außerschulischen zu verknüpfen (vgl. D&E, S.369).

2.7. Beispiel „Gary-Schools"

Eine Konkretisierung der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten derartiger Forderungen nahm Dewey in *Schools of To-Morrow* anhand des Beispiels der an den so genannten „Gary-Schools" erprobten Zugänge vor.[15] An diesen stark an der Berufsbildung orientierten Institutionen werden für Kinder und Jugendliche Dewey zufolge bewusst keine „künstlichen" Übungen arrangiert. Stattdessen verwenden sie ca. ein Drittel des Schuljahres dazu, in den zahlreichen schuleigenen Arbeitsstudios die gleichen Tätigkeiten auszuführen, welchen Erwachsene in ihren Professionen nachgehen. In den Küchen, den Schneidereien, den Druck-, Elektro-, Mechanik- und weiteren Werkstätten aber genauso in wissenschaftlichen Laboratorien lernen sie, wie man Dinge herstellt, die sie in ihrem Alltag umgeben (vgl. SoT, S.146). Bereits die jüngsten Kinder werden in solche Aktivitäten mit einbezogen, wobei sie den älteren helfend zur Hand gehen. In den höheren Schulstufen führen sie zunehmend selbstständig Arbeiten durch, die z.T. soweit praktisch ausgerichtet sind, dass sie dabei an der Erhaltung und Energieversorgung der Schulgebäude mitwirken (vgl. SoT, S.147).

Jedoch ist es in Gary sehr wichtig, zu starke Spezialisierungen und v.a. verfrühte Festlegungen auf einen bestimmten Beruf zu vermeiden. Denn es geht dort Deweys Interpretation nach mitnichten darum, Jugendliche auf eng eingegrenzte Professionen vorzubereiten, sondern vielmehr um das Bestreben, ihnen dabei zu helfen, herauszufinden, „how the work of the world is done". Damit die von ihnen verrichtete Arbeit ihren entsprechenden „Bildungscharakter" nicht verliert, müssen die Schüler zwei Mal im Jahr einen Wechsel ihres Fachgebietes vornehmen. Im Zuge alternierender Beschäftigungen wird sowohl ihr Körper als auch ihr Geist vielseitig gefördert, weil dabei immer wieder eine Konfrontation der Kinder und Jugendlichen mit vorher nicht gekannten sowohl praktischen als auch theoretischen Problemen erfolgt, an denen sie ständig Neues lernen (vgl. SoT, S.148).

Der Ansatz der „Gary-Schools" darf also keinesfalls als eine einseitige Vorbereitung auf manuelle Berufe verstanden werden. Deweys Beobachtung nach wird den „vocational departments" an diesen Schulen und den akademischen Abteilungen absolut die gleiche Bedeutung zugemessen. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass angehende Arbeiter genauso lange an der Schule verbleiben, wie zukünftige Intellektuelle. Daraus resultiert ein besonders hoher Anteil von Absolventen, die weiterführende Bildungsinstitutionen besuchen (vgl. SoT, S.151). Aber ebenso jene, die anschließend einer handwerklichen Tätigkeit nachgehen oder eine Beschäftigung in der Fabrik finden, erlangen ein viel tieferes Verständnis von den wahren Zwecken der von ihnen verrichteten

Arbeiten. Denn sie haben einen breiten Hintergrund an Allgemeinwissen vorzuweisen, das nicht nur ihre Profession, sondern ihr gesamtes Leben bereichert. Dewey schlussfolgert, dass solchermaßen in Richtung eines „weitestmöglichen Ausblicks" geschulte Individuen an ihren Beruf, wie an eine echte Berufung herantreten und davor gefeit sind, ihn bloß als Quelle der finanziellen Absicherung zu betrachten. (vgl. SoT, S.152).

Neben der beruflichen war die gesellschafts- bzw. wirtschaftspolitische Komponente, die Dewey in den Zugängen der „Gary-Schulen" sah, für ihn mindestens genauso wichtig. Im Rahmen der im Abschnitt 2.2. erwähnten Auseinandersetzung mit David Snedden zum Thema „soziale Effizienz" forderte er Letzteren explizit dazu auf, sich intensiver mit dem Gary-Ansatz zu beschäftigen. Dabei betonte Dewey, dass der Kern des gesamten Disputs weniger pädagogischer, sondern vielmehr sozialer sowie politischer Natur sei und gab an, eine berufliche Bildung anstreben, „die das existierende Industriesystem erst verändern und es schließlich ganz transformieren wird"[16]. Angesichts solcher Aussagen in Kombination mit Deweys Aufruf, die Pädagogik dürfe sich nicht zur Reproduktion wirtschaftlicher Verhältnisse an Bildungsinstitutionen missbrauchen lassen (vgl. D&E, S.369), wird deutlicher, warum er – wie in Abschnitt 2.4. angesprochen – eine unmittelbare Abhängigkeit der gesellschaftlichen Neuorientierung von der Restrukturierung des pädagogischen Sektors postulierte (vgl. D&E, S.373). Jürgen Oelkers bringt diesen Gedanken folgenderweise auf den Punkt: „In letzter Konsequenz ist so das didaktische Prinzip zugleich das politische".[17]

3. Aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich im Spiegel von Deweys Visionen

Die Feststellung eines derart untrennbaren Zusammenhangs zwischen (wirtschafts-) politischen und pädagogischen Überlegungen Deweys erleichtert es, eine Antwort auf die Frage zu finden, warum sich seine Konzepte bisher – abgesehen vom sporadischen Einsatz einiger von ihm propagierter Methoden – kaum bis überhaupt nicht auf die Praxis der öffentlichen Bildung ausgewirkt haben. Letzteres ist v.a. in Hinblick auf das US-amerikanische Bildungssystem erstaunlich. Denn Dewey war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der führende Erziehungstheoretiker der Vereinigten Staaten und einer der einflussreichsten Intellektuellen in den USA, dem aufgrund seines Rufes als „America's foremost philosopher of his time" bis auf die höchsten akademischen sowie politischen Ebenen hinauf größte Wertschätzung entgegengebracht wurde.[18]

Dazu, warum seine Ideen gleich nach seinem Tode im Jahre 1952 so schnell und für so lange Zeit in Vergessenheit gerieten sowie dafür, warum seine Forderungen auch heute trotz einer breiten Rezeption in Fachkreisen (ebenso in Europa) keinesfalls eingelöst werden, gibt es zahlreiche Erklärungsansätze. Fritz Bohnsack fasst sie auf drei Hauptlinien zusammen: Im philosophischen Diskurs wurde der synthetisierende, ganzheitliche Zugang Deweys (sowie seiner Mitstreiter) zugunsten eines (sprach-) analytischen zurückgedrängt, der einer positivistischen Logik verpflichtet war. Politisch hätte sich im Gegensatz zu Deweys kooperativem Demokratieverständnis die Vorstellung

von einer „elitär geleiteten Demokratie" durchgesetzt. Schließlich erfolgte innerhalb der pädagogischen Disziplin eine Abkehr weg von der – von Dewey propagierten – Bemühung um die Integration von Theorie und Praxis hin zu einem Versuch, eine „wertfreie" Forschung zu installieren, die sich aus alltäglichen Auseinandersetzungen um Bildungsreformen herauszuhalten hatte.[19]

Hier werden lediglich die beiden letztgenannten Stränge verfolgt, wobei eine Erweiterung von Bohnsacks Begründungen erfolgt bzw. zu den von ihm erwähnten Punkten weitere hinzukommen. Das hat damit zu tun, dass im vorliegenden Beitrag das Einnehmen einer dezidiert wirtschaftspolitischen Perspektive stattfindet, von der aus nach Meinung des Autors einige bisher wenig beachtete Aspekte deutlicher zutage treten. Ausführliche Aufarbeitung in Folge zumeist nur kurz „angerissener" Themen siehe Habilitationsschrift des Verfassers unter dem Titel *Bankrott der Bildungsgesellschaft*.[20]

3.1. Soziale Marktwirtschaft

Einer der zentralen Schlüssel zum Verständnis der Schwierigkeiten, John Deweys Konzeptionen in der heutigen Bildungspraxis umzusetzen, besteht darin, dass er nicht einfach ein zutiefst politischer Mensch war, sondern eine spezifische politökonomische Position vertrat. Dass diese – alltagssprachlich formuliert – „links" war, ist angesichts des bisher Dargestellten offensichtlich. Der am Dewey-Center an der Universität Köln tätige Stefan Neubert schreibt dazu: Mit dem Demokratiegedanken in Deweys Sozialphilosophie verbindet sich „eine deutliche Kritik des kapitalistischen Systems in den USA, das er für eines der größten Hindernisse auf dem Weg zu einer radikaleren Demokratisierung hält."[21] Bei all seiner scharfen Abgrenzung vom Kapitalismus war Dewey jedoch keinesfalls (wie ihm vielfach vorgeworfen wurde) ein Marxist und distanzierte sich (nach anfänglicher Begeisterung) überdeutlich vom „Realsozialismus" sowjetischer Prägung.[22] Denn auch wenn Dewey die Trennung der Gesellschaft in Schichten massiv anprangerte, war er kein „Klassenkämpfer" im Sinne der Forderung nach der vollständigen Enteignung der finanziellen Eliten bzw. nach der gänzlichen Zerschlagung der Marktwirtschaft. Sein Protest gegen das herrschende ökonomische Regime richtete sich nicht zuletzt darauf, dass darin die Wohlhabenden zwar auf eine andere Art, aber im Endeffekt genauso benachteiligt werden, wie die Mittellosen (vgl. D&E, S.139, S.359, S.370f, S.363; SoT, S.175). Des Weiteren sah er darin ein Hindernis auf dem Weg zu einem Fortschritt, welcher tatsächlich der gesamten Wirtschaft (und nicht lediglich den wenigen ihrer Profiteure) sowie mit ihr allen Menschen zugutekommen würde (vgl. SoT, S.179; D&E, S.361). Wie in Bezug auf sämtliche sonstigen Dualismen suchte Dewey auch in Hinblick auf die ideologischen Gegensätze Kapitalismus/Kommunismus nach einem dritten Weg: Nach einem „demokratischen Sozialismus", der auf einer „nichtkapitalistischen Marktwirtschaft" basieren würde.[23] Damit stand er – wie die gesamte amerikanische Reformpädagogik – dem in den USA von Franklin D. Roosevelt Anfang der 1930 Jahre eingeleiteten ‚New Deal' nahe und sympathisierte ebenso mit analogen Bewegungen in Europa.[24]

Im deutschsprachigen Raum werden entsprechende politökonomische Zugänge unter dem Stichwort ‚Soziale Marktwirtschaft' subsummiert. Kurz (weil allseits geläufig) zusammengefasst geht es dabei um die Eindämmung der Kräfte der „schöpferischen Zerstörung" des Kapitalismus bei gleichzeitigem Beibehalten des

Grundprinzips eines freien Handels. Solche Konzepte bildeten eine Reaktion auf die Weltwirtschaftskrise der 1930er Jahre, die durch völlig außer Kontrolle geratene Finanzmärkte ausgelöst wurde und zu zahlreichen Katastrophen führte, zu denen auch der Zweite Weltkrieg (indirekt) dazu gehört. In der Folge bemühten sich Regierende in den USA ab 1933 und in Europa nach 1945 einerseits intensiv um eine Regulierung sowie Kontrolle der Märkte. Gleichzeitig versuchten sie, die sozialen Ungerechtigkeiten, welche die kapitalistische Ökonomie mit sich bringt, durch massive Umverteilung der Volkseinkünfte und des -vermögens auszugleichen. *Wohlstand für Alle*[25] avancierte in den 1950er und 1960er Jahren zu einer zentralen Losung sogar unter „rechten" Politikern, wie es der Verfasser des gleichnamigen Buches war – der CDU zugehörende deutsche Wirtschaftsminister sowie Bundeskanzler Ludwig Erhard. So wie die Ökonomie sich entwickelte, schien dieses Ziel für die meisten Menschen in der westlichen Hemisphäre bald tatsächlich zum Greifen nahe zu sein. Dass eine solche Entwicklung Deweys Vorstellung vom sozialen und demokratischen Fortschritt entsprach, ist selbsterklärend. Bis zu einem gewissen Grad hat sie sich auch nachweislich positiv auf den pädagogischen Sektor ausgewirkt. Wenigstens in Hinblick darauf, dass auf ihrem Höhepunkt Kinder „bildungsferner" Eltern viel mehr Chancen auf einen „Bildungsaufstieg" erhielten als zuvor, was ebenso die „soziale Mobilität" beförderte. Und das sogar in einem diesbezüglich so starren Land, wie Deutschland.[26]

3.2. Neoliberale Bildungsgesellschaft

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts kehrte sich der Trend – z.T. dramatisch – um.[27] Das hängt unmittelbar mit jenem politökonomischen Umschwung zusammen, der in den 1970er Jahren eingeleitet wurde und sich ab Anfang der 1980er Jahre endgültig vollzog: Regierende aller wohlhabenden Staaten sagten sich von der Idee der ‚Sozialen Marktwirtschaft' los und setzten stattdessen ein Wirtschaftssystem durch, welches im absoluten Widerspruch zu ihren Grundprinzipien stand. Die dabei installierte allgemein als „Neoliberalismus" bezeichne ökonomische Organisationsform war nichts anderes, als der „klassische" – d.h. vor der ersten Weltwirtschaftskrise vorherrschende – Liberalismus bzw. Radikalkapitalismus im Sinne einer sowohl von sämtlichen Regulierungen „entfesselten" als auch von der Bemühung um sozialen Ausgleich „befreiten" Marktwirtschaft.[28] Die Auswirkungen dieser „Revolution von oben" sind uns allen wohlbekannt. Der in ihrem Zuge weltweit eingeführte „Kasinokapitalismus" und der schonungslose globale Wettbewerb machten mehr oder weniger sämtliche vorangehenden ökonomischen sowie sozialen Errungenschaften zunichte. Wie nicht anders zu erwarten, führte das zu der Wirtschaftskrise, unter der heute die ganze Welt zu leiden hat.[29]

Dem Bildungsbereich wurde bei der Beförderung des neoliberalen Generalumbaus eine zentrale Rolle zugemessen. Denn im Zuge der Liberalisierungen, Deregulierungen und Privatisierungen entledigte sich die Politik in der Art eines „öffentlichen Selbstmordes" fast aller Instrumente, die es ihr bis dahin ermöglichten, in ökonomische Belange lenkend einzugreifen.[30] Die einzige verbleibende Chance, ihre eigenen „Wirtschaftsstandorte" im globalen Konkurrenzkampf zu verteidigen sowie zu stärken, sahen die Regierenden einzelner Staaten in der arbeitsmarktgerechten Höherqualifizierung ihrer eigenen Bürger. Daraus resultierte die lautstarke Proklamation einer Wissens- bzw. Bildungsgesellschaft, in der Maßnahmen zur Verbesserung individueller

Kenntnisse und Fähigkeiten als „wirtschaftspolitischer Schlüssel für den Erhalt von Wachstum und Wohlstand" galten.[31] Damit ging die Betrachtung der Bewohner eines Landes als seines „Humankapitals" sowie der von ihren lukrierten Kompetenzen als wichtigste ökonomische Ressource einer Region einher.[32]

Wie sich das auf die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit auswirkte, kann am Beispiel Großbritanniens – d.h. der Vorreiternation der neoliberalen „Perestroika" – veranschaulicht werden: Die Konservativen, welche unter der Führung von Margaret Thatcher 1979 im Vereinigten Königreich die Macht übernahmen, erklärten Bildung zur „key area" ihrer Politik. Dabei machten sie das Bildungssystem für die damaligen (im Zuge der Ölkrisen ab dem ersten Drittel der 1970er Jahre entstandenen) wirtschaftlichen Probleme ihres Landes verantwortlich – und hier nicht zuletzt für die hohe Arbeitslosigkeit. Ihrer Meinung nach würden an Schulen sowie Universitäten vorwiegend „abgehobene", für die Praxis irrelevante Kenntnisse vermittelt, anstatt Schüler und Studierende mit Fertigkeiten auszustatten, die sie für das Überleben in der „realen Welt" benötigen – d.h. sie auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten. Einer der Schritte, um dieser „Misere" auf der strukturellen bzw. organisatorischen Ebene zu begegnen, bestand darin, die Autonomie von Bildungsinstitutionen zu beschränken und sie einer zentralisierten staatlichen Kontrolle zu unterstellen, was gewährleisten sollte, dass am Bedarf der Wirtschaft ausgerichtete behördliche Vorgaben (Standards) auch tatsächlich umgesetzt würden. Als ein weiterer bedeutender dahingehender Lösungsansatz, der ebenfalls den Vorteil hatte, die „Akademikerquote" schlagartig anzuheben, galt die Umwandlung zahlreicher s.g. „polytechnics" (höherer technischer Lehranstalten bzw. Fachhochschulen) in Universitäten, die Anfang der 1990er Jahre in Großbritannien vollzogen wurde. Solche Lehranstalten wiesen im Vergleich zu Universitäten per se eine bedeutend geringere Selbstständigkeit auf und waren auch grundsätzlich viel stärker am (Arbeits-) Markt orientiert. Ihre Eingliederung in das System der höheren Bildung transformierte den gesamten entsprechenden Sektor im Vereinigten Königreich gravierend. Denn daraus resultierte der Druck auf die etablierten Universitäten, sich an die „neuen Universitäten" anzugleichen, indem sie sich verstärkt der Schulung schnell verwertbarer Fertigkeiten zu widmen hatten.[33]

Diese politischen Maßnahmen zielten nicht nur darauf ab, Heranwachsende besser für ihre Berufslaufbahnen zu „rüsten". Eine der zentralen dahinter stehenden Absichten bestand darin, die neoliberale Wirtschaftsdoktrin im ganzen Bildungssystem und davon ausgehend in der gesamten Gesellschaft zu verankern. Oder wie der Großindustrielle und Vorsitzende des Österreichischen Fachhochschulrates Claus Raidl den Sinn des Fachhochschulwesens recht lapidar aber umso treffender auf den Punkt brachte: „Wir müssen den Leuten endlich das marktwirtschaftliche Denken in die Köpfe pflanzen!".[34]

3.3. Die pädagogische Wende

Dem Bildungssektor wird oft nachgesagt, dass dort gesellschaftliche Entwicklungen viel später ankommen, als in anderen sozialen Bereichen und, dass darin die Realisierung politischer Vorgaben wenn, dann erst mit großen Verzögerungen stattfindet. Inwiefern das generell zutrifft, wäre noch zu untersuchen.[35] Im besprochenen Fall war das jedoch mit Sicherheit umgekehrt, denn die neoliberale Wende setzte an pädagogischen Institutionen bereits im letzten Drittel der 1950er Jahre ein. Die

Tatsache, dass es der Sowjetunion 1957 gelang, einen Satelliten in die Erdumlaufbahn zu bringen, löste in der gesamten westlichen Hemisphäre einen so genannten „Sputnik-Schock" aus. Die (vermeintliche) technologische und damit militärische Unterlegenheit der demokratischen Staaten schrieb man der Überlegenheit des autoritären sowjetischen Bildungssystems zu – ohne überhaupt zu wissen, wie dieses konkret aussah. Für die allseits lautstark ausgerufene „Bildungskatastrophe" fand man in den USA schnell einen Sündenbock: Die ‚Progressive Education', für die Deweys Name wie kein anderer stand. Die primitive aber umso einleuchtendere Argumentation, die ihrer Diskreditierung diente, fasst Jürgen Oelkers auf folgende Formel zusammen: „[I]n den Vereinigten Staaten gab es sie, in der Sowjetunion nicht". Daraufhin wurden die – bis dahin ohnehin zaghaften – entsprechenden demokratiebefördernden Umgestaltungen im pädagogischen Bereich schnell rückgängig gemacht.[36]

Dieser Umbau betraf nicht nur die Vereinigten Staaten, sondern alle Länder, die in ihrem Einflussbereich standen. Deutschland hat er besonders stark berührt, weil hier ab den späten 1960er Jahren unter der Devise *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*[37] die (oft kaum hinterfragte) Übernahme US-amerikanischer Bildungszugänge sowie Forschungsmethoden stattfand. Damit ging u.a. das Zurückdrängen des ganzheitlichen Nachdenkens über pädagogische Probleme in gesellschaftlichen Kontexten einher, das mit dem Begriff der ‚Allgemeinen Pädagogik' gefasst wird. Stattdessen zersplitterte der Fachbereich in zahlreiche feinst ausdifferenzierte Untergebiete, was ihn alleine schon – wie es der zeitgenössische Apologet der ‚Allgemeinen Pädagogik' Armin Bernhard formuliert – „zu einer Vollzugswissenschaft wirtschaftlich-politischer Interessen herabwürdigt."[38]

Der Niedergang der Pädagogik als einer sowohl theoretischen als auch praktischen Disziplin, die für sich eine mitgestaltende soziale Rolle beansprucht, ist ebenso an zahlreichen weiteren Manifestationen der durch den „Sputnik-Schock" motivierten und durch den Aufschwung des Neoliberalismus zusätzlich verstärkten „Gegenreformation" im Bildungssektor erkennbar. Denn Letzterer geriet unter daraus resultierenden politischen Anforderungen unter einen immensen Erneuerungsdruck, wodurch immer schneller abwechselnde Reformwellen ausgelöst wurden, die alle Bereiche des pädagogischen Planens und Handelns betrafen: Von der Curriculumentwicklung über Lehr- und Lernstrategien sowie entsprechende Methoden bis hin zu einer vollkommenen Revision der Bestimmung der Rolle der Lehrenden im Zuge einer „Neufassung des gesamten Erziehungsauftrags".[39] Dabei avancierte die über alle Parteigrenzen hinweg mit größtem Eifer vorangetriebene „Reformagenda" selbst zu einer Ideologie. Jedoch keinesfalls zu einer, die auf klaren weltanschaulichen Positionierungen beruht, sondern zu einer, die zwar „ihren Namen nicht preisgibt", in deren Namen uns aber als faktische Notwendigkeit das auferlegt wird, „was ist, und insbesondere das, was noch kommen mag."[40]

3.4. Implikationen für die pädagogische Theorie und Praxis

Besonders augenscheinlich wird ein solcher Prozess bei der Betrachtung der Entwicklung der Lerntheorien ab den 1960er Jahren. In regelmäßigen Abständen gingen hier immer massivere „Paradigmenwechsel" vonstatten, die gegen Ende des 20. Jahrhunderts schließlich im pädagogischen Leitprinzip eines so genannten „moderaten Konstruktivismus" mündeten. Dieses Konzept war – v.a. aufgrund seiner Entlehnung aus von der Erziehungswissenschaft sehr weit entfernten Forschungsgebieten – kaum „operationalisierbar" und an dem, was daran umsetzbar wäre, war (trotz lautstarker gegenteiliger Bekundungen) kaum etwas neu. Durch das Verunglimpfen sowie „Über-Bord-Werfen" jeglicher vorangehender Ansätze verschob man mit seiner Hilfe größtenteils lediglich altbekannte Probleme, anstatt sie zu lösen.[41]

Somit kam es in der Bildungspraxis mitnichten zu den allseits propagierten „Revolutionen", sondern zu kleineren, aber durchaus gewichtigen Modifikationen, die nur teilweise die methodische, vielmehr jedoch die psychologische Ebene betrafen. Eine der (im wahrsten Sinne des Wortes) dramatischsten davon bestand darin, dass Leitungen von Bildungsanstalten und zahlreiche Lehrende den auf ihnen lastenden enormen politischen sowie öffentlichen Druck zunehmend an ihre Schüler und Studierenden weitergaben, indem sie die Verantwortung für das Gelingen und v.a. für das Scheitern ihrer Lehrmaßnahmen an die Lernenden selbst delegierten. Die (angebliche) Orientierung am Konstruktivismus stellte dafür insofern eine willkommene Rechtfertigung dar, als darin die Betrachtung der Subjekte als der einzigen Schöpfer ihrer eigenen Wirklichkeiten erfolgte. In Korrespondenz mit dem Glaubenssatz, jeder Mensch wäre „seines eigenen Glückes Schmied", erlaubte das den Schülern und Studierenden einzubläuen, sie selbst wären die Einzigen, die für ihre Lernerfolge sowie davon ausgehend für ihr weiteres Schicksal in der „Wissensgesellschaft" haften würden. Vor dem Hintergrund der von allen Seiten geschürten Statuspanik lernten sie *Fremd*anforderungen bzgl. ständiger Steigerung der Effizienz ihrer Arbeitserträge als ein *Eigen*bedürfnis zu erfahren. Unter Einsatz modernster (auf dem Missbrauch reformpädagogischer Ideale beruhender) didaktischer Verfahren zur Erhöhung der Flexibilität, Adaptivität und v.a. Selbstregulierung von Lernprozessen wurden sie somit intensiv auf berufliche Situationen vorbereitet, in denen sie sich zwar ihre Arbeitsziele nicht autonom setzen dürfen, sehr wohl aber innerhalb kürzester Zeit selbstständig zu entscheiden haben, wie sie bereits definierte Vorgaben möglichst schnell und (kosten-) effizient erreichen sowie auch, wie sie dabei etwaige Konkurrenten „ausschalten". In einer sozialen Organisationsform, in der das berufliche Vorankommen massiv von Bildungszertifikaten abhängt, führte das in Verbindung mit der damit verknüpften „pädagogischen Enthaltsamkeit" zu einer zunehmenden Bevorzugung von (finanziellen) Oberschichten. Erstens, weil im Zuge dessen von Grundschule bis zur Universität sowie erst Recht an Fortbildungsinstitutionen ihre Bildungsgewohnheiten, für die u.a. ein lockerer Umgang mit „offenen" Situationen charakteristisch ist, als unhinterfragbare Norm installiert wurden. Und zweitens, weil sich im pädagogischen Sektor analog zum wirtschaftlichen (nicht so offen ausgesprochen, wie bei diesem, aber doch) die sozialdarwinistische Einstellung durchsetzte, dass die Förderung Schwächerer nichts anderes, als eine unzulässige Verzerrung des „natürlichen" Wettbewerbs wäre.[42]

Ein weiterer Effekt der „Reformagenda" des entfesselten Kapitalismus bezüglich des Bildungssektors steht auf den ersten Blick in einem vollkommenen Widerspruch zu seinem „Laissez-Faire"-Glaubenssätzen, stellt jedoch tatsächlich nichts anderes, als die untrennbare Kehrseite der neoliberalen Medaille dar. Denn während Regierende der Wirtschaft die größtmögliche Freiheit einräumten, unterwarfen sie ihre eigenen Bürger einer immer rigideren Überwachung und versuchten in möglichst viele ihrer Lebensbe-

reiche regulierend einzugreifen. Die Pädagogik sollte eines der zentralen dahingehenden Instrumente darstellen, indem sie Menschen mit ihren ersten Schuljahren beginnend darauf einstimmte, sich in von Obrigkeiten vordefinierte Schablonen einzufügen. Die wichtigsten entsprechenden Werkzeuge bestanden in der flächendekkenden Einführung von Bildungsstandards und in darauf bezogenen uniformen Überprüfungen ihrer Einhaltung (Stichworte PISA, TIMSS) sowie in der Gleichschaltung der Ausbildungen in möglich vielen Ländern der Welt (Stichwort Bologna). Das führte zu einer „Testmanie", die in einer „enormous extension of the ‚examined life'" ausartete.[43] Dazu wurden oft als „progressiv" betrachtete pädagogische Praktiken benutzt, die darauf abzielen, die subjektiven Interessen der Schüler und Studierenden in Lehrprozessen verstärkt zu berücksichtigen – wie z.B. das Portfolio. Jedoch keinesfalls im ursprünglichen Sinne der ‚Progressive Education', sondern in der Absicht, nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden sondern eben diese ihre individuellen Vorlieben sowie damit einhergehend auch ihre Persönlichkeit zu „evaluieren" und folglich einer Kontrolle von außen zu unterwerfen.[44] Im Zuge der Anwendung derartiger Methoden wurden genuine pädagogische Leitprinzipien – und hier v.a. das Bestreben, die Mündigkeit sowie Selbstbestimmungsfähigkeit der Lernenden zu steigern – über Bord geworfen. Dagegen erfolgte – gerade im Rahmen der missbräuchlichen Anwendung von solchen und ähnlichen Begriffen abgeleiteter Verfahren – das flächendeckende Abrichten der Adressaten von Bildungsmaßnahmen auf obrigkeitsgefällige Denkmuster und affirmative Verhaltensweisen. Eine demgemäß konstituierte Bildungsgesellschaft verkam somit zu einer, welche die meisten ihrer Mitglieder nicht nur ihrer Partizipationschancen, sondern ebenso ihrer Mitbestimmungskompetenzen beraubt.

3.5. Zusammenfassende Gegenüberstellung mit Deweys Konzeptionen

Der eklatante Widerspruch der aktuellen Entwicklungen im pädagogischen Bereich zu den Visionen Deweys von einer die Demokratie befördernden Bildung ist nicht zu übersehen. Deswegen reicht es eine lediglich kurze Zusammenfassung dieser Differenzen vorzunehmen:

Während sich im Abschnitt 3.1. eine große Nähe Deweys zur Idee der ‚Sozialen Marktwirtschaft' zeigte, wurde im Abschnitt 3.2. überdeutlich, dass die Ausfaltungen der neoliberalen Bildungsgesellschaft im diametralen Gegensatz zu allem stehen, wofür John Dewey sein Leben lang kämpfte. Im Zeitalter des entfesselten Kapitalismus erfolgte die Umwandlung eines großteils von Bildungsinstitutionen (und hier v.a. jener, an denen die Schulung niedrigerer Gesellschaftsschichten stattfindet) in Anstalten, an denen von einem verengten Verständnis von Berufsorientierung aus ein Schwerpunkt auf einseitige Spezialisierungen gelegt wird. Damit verkamen sie genau zu dem, was laut Dewey um jeden Preis zu vermeiden wäre: Zu Orten der Reproduktion wirtschaftlicher Verhältnisse und ausgehend davon zu Instrumenten der Durchsetzung des feudalen Dogmas sozialer Vorherbestimmung.

Sämtliche damit zusammenhängenden angesprochenen neoliberalen „Bildungsreformen" müssen im historischen Kontext der durch den „Sputnik-Schock" ausgelösten bildungspolitischen Vorgaben betrachtet werden. Wie im Abschnitt. 3.3 behandelt, ging es Mächtigen dabei in erster Linie darum, alle Bestrebungen, den pädagogischen Sektor im Sinne Deweys und seiner Mitstreiter zu verändern, rückgängig zu machen. In diesem Lichte besehen erweisen sich aktuelle Versuche, Ähnlichkeiten zwischen konstruktivistischen pädagogischen Konzeptionen und jenen von John Dewey hervorzuheben, als ein wenig zielführendes Unterfangen. Nicht nur, weil Deweys philosophisches Denken mit dem Konstruktivismus wenig kompatibel ist[45], sondern, aus einem viel „handfesteren" Grund: „Moderate" konstruktivistische Methoden dienen im neoliberalen Bildungssystem keinesfalls der Realisierung reformpädagogischer Ideale, sondern im Gegenteil ihrer – auf ihrem Missbrauch basierenden – endgültigen Verbannung aus der pädagogischen Praxis.

Die Opposition der in Abschnitt 3.4. dargelegten Ansätze zu denen von John Dewey ist mehr als offenkundig und wurde auch von manchen ihrer Hauptproponenten offen bekundet. Z.B. publizierte die bei der Erarbeitung der US-amerikanischen Bildungsstandards federführende Diane Ravitch ein Buch mit dem Untertitel *A Century of Failed School Reforms*, in dem sie Dewey und die ‚Progressive Education' massiv angriff.[46] Die Unvereinbarkeit beider Zugänge liegt bei näherer Kenntnis von Deweys Gedanken auf der Hand. Denn sein Demokratiekonzept fasst Gleichheit „eben nicht als Konformität, sondern als individuelle Einmaligkeit. Durch diese ist die Person für den Demokraten ‚unmessbar' (...) und entzieht sich der Klassifizierung durch Tests oder allgemeine und quantitative Standards (...)".[47] Genauso schließen sich alle weiteren behandelten Aspekte der neoliberalen „Bildungsreformen" und die Innovationsvorstellungen Deweys gegenseitig aus. So zeigt Jürgen Oelkers auf, dass sich Dewey aufs Schärfste von sämtlichen Ansinnen distanzierte, Prinzipien des „Laissez-Faire" sowie des Sozialdarwinismus auf den Bildungssektor zu übertragen.[48] Da unübersehbar wurde, dass im Letzteren essentielle Teilziele der Umgestaltungen im pädagogischen Bereich in den letzten Jahrzehnten bestanden, sind Deweys Positionen eindeutig als Antithesen dazu zu betrachten.

Damit ist klar, dass Deweys Konzeptionen heute mindestens genauso weit von einer Umsetzung in der Bildungspraxis entfernt sind, wie zur Zeit ihrer Verfassung. Die einzige offen gebliebene Frage ist die – eingangs gestellte – nach dem Warum. Eine Antwort, die sich aus allem hier Besprochenen ergibt ist die, dass wir heute trotz aller Fortschritte (wieder) unter einem politökonomischen Regime leben, das sich von dem, gegen das Dewey ankämpfte, kaum grundlegend unterscheidet. Eine Begründung dafür, warum das so ist sowie gleichzeitig die einleuchtendste Erklärung für die Schwierigkeiten, seine Ideen zu realisieren, liefert Dewey selbst. In dem Kapitel von *Democracy and Education*, in dem er die fundamentale Abhängigkeit der gesellschaftlichen von der pädagogischen Neuorientierung postuliert, schreibt Dewey, dass Visionen in seiner Art auf den massiven Widerstand jenes Personenkreises stoßen, welcher die „industrielle Maschenerie" beherrscht. Denn die Mächtigen realisieren, dass die flächendeckende Durchsetzung des von Dewey und seinen Mitstreitern anvisierten Bildungs- und davon ausgehend Gesellschaftssystems ihre Spielräume stark einschränken würde, andere auszunutzen bzw. auszubeuten (vgl. D&E, S.372f).

4. Schlussfolgerungen

Angesichts von allem, was in diesem Beitrag besprochen wurde, wäre die Konklusion, dass Deweys Postulate für die heutige Bildungssituation eine große Relevanz aufweisen, im besten Falle profan. Gerade die Tatsache, dass von Dewey aufgezeigte Probleme und die von ihm vorgeschlagenen Ansätze zu ihrer Lösung

bis heute nichts an Aktualität eingebüßt haben bzw. in unserer Zeit (wieder) an Brisanz gewinnen, stellt ja einen der Hauptgründe für seine „Renaissance" dar. Die Freude darüber, im Streit um eine tatsächlich demokratische Prinzipien befördernde pädagogische Reform fast wörtlich auf Argumente eines der größten Denker des 20. Jahrhunderts zurückgreifen zu können, wird jedoch durch folgende Überlegung getrübt: Wie David Labaree in seinem Aufsatz unter dem Titel *How Dewey Lost* hinweist, scheint die Geschichtsschreibung der Bildung anders zu verlaufen, als jene, die sich auf andere soziale Gebiete bezieht. Während ansonsten zumeist die Sieger in Erinnerung bleiben, ist es in Hinblick auf die Pädagogik genau umgekehrt. Hier bleiben die Persönlichkeiten, deren Vorschläge (trotz ihrer offensichtlichen Berechtigung) nie umgesetzt wurden, noch Jahrhunderte im Diskurs präsent. Dagegen geraten die Menschen, deren Ideen sich durchsetzten konnten, schnell in Vergessenheit.[49] Aus einer solchen Perspektive betrachtet, wäre es viel erfreulicher, wenn man heutzutage resümieren könnte, dass sich Deweys Zugänge längst „erübrigt" haben.

Da das keinesfalls zutrifft, sollen hier noch zwei Punkte hervorgehoben werden, die aus der Sicht des Autors innerhalb von Deweys Konzeptionen für die heutige soziale, politische und v.a. pädagogische Lage von besonderem Gewicht sind. Der erste davon betrifft die Methodik. Diesbezüglich ist es vom rein analytischen Standpunkt aus sicherlich sehr wichtig, immer wieder darauf hinzuweisen, dass Dewey mitnichten der „Vater" der projekt-, handlungs-, erfahrungs- etc. orientierten Verfahren ist, mit denen sein Name unter pädagogischen Praktikern unmittelbar verknüpft ist. Andererseits birgt die Tatsache der „Unausrottbarkeit" ihrer Zuordnung zu seiner Person auch eine große Chance. Und zwar die, all denen, die an der „pädagogischen Front" tätig sind, ins Bewusstsein zu rufen, was das tatsächliche Ziel hinter ihrem Einsatz ist bzw. sein müsste: Jenes der Förderung der Potenziale der Lernenden zur demokratischen Partizipation und untrennbar damit einhergehend das der Umgestaltung der gesamten Gesellschaft nach demokratischen Prinzipien. Denn gerade am pädagogischen Konstruktivismus wird deutlich, dass es durchaus möglich ist, auf den Zugängen der ‚Progressive Education' basierende Methoden exakt zum umgekehrten Zweck zu missbrauchen. Schließlich sind sie nichts anderes, als Werkzeuge, deren unreflektierte Nutzung genauso viel Schaden anrichten kann, wie ihre Anwendung im Rahmen einer „thoughtful action" Großes zu bewirken vermag.

Beim zweiten Punkt geht es um den (immer noch) aktuellen Dualismus zwischen beruflicher und allgemeiner (Aus-) Bildung. In Hinblick darauf ist auf die Gefahr hinzuweisen, die mit der Redewendung „das Kind mit dem Bade ausschütten" umschrieben wird. Selbstverständlich stellt es eine höchst begrüßenswerte Entwicklung dar, dass ab Anfang der 2000er Jahre immer mehr Persönlichkeiten aus dem pädagogischen Bereich mit stetig steigender Vehemenz gegen die Vereinnahmung des Bildungssektors durch die Wirtschaft protestieren. Die Abwehr der Orientierung der Pädagogik am „realistischen" kurzfristigen Bedarf des (Arbeits-) Marktes darf jedoch keinesfalls in einem Plädoyer für das Forcieren „humanistischer" Bildungskonzeptionen münden. Wie von Dewey deutlich aufgezeigt, ist die Verengung auf jeden der beiden Zugänge dem demokratischen Fortschritt abträglich. Dagegen ist es möglich und notwendig, sich gerade im letzteren Sinne um eine Synthese der sinnvollen Aspekte sowohl der einen als auch der anderen Seite zu bemühen und davon ausgehend eine an die jeweils aktuelle Situation angepasste Weiterentwicklung anzustreben. Dabei ist es sogar denkbar, als Gegenposition zu den Ausfaltungen des Neoliberalismus verstärkt auf Maßnahmen zur Berufsbildung zu setzen. Jedoch nicht in ihren aktuellen entmündigenden Formen, sondern den im Abschnitt 2.6. und 2.7. aufgezeigten Vorschlägen Deweys folgend. Denn eines gilt es niemals aus dem Blick zu verlieren: Demokratische Partizipation ist ohne ökonomische kaum erreichbar. Daraus resultiert, dass eine auf die vollwertige Teilhabe aller Menschen an gesellschaftlichen Prozessen ausgerichtete Pädagogik einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung jeder Kompetenzen zu legen hat, die Lernenden ermöglichen, nicht nur in der Arbeitswelt zu bestehen, sondern sie auch ihren eigenen Vorstellungen entsprechend (mit-) zu gestalten.

Anmerkungen

1 Bohnsack 2005, S.127, In: Bohnsack, Fritz: John Dewey. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim / Basel 2005. Ausführlich zur entsprechenden „Renaissance" Deweys siehe Neubert 2012, S.28f, In: Neubert, Stefan: Studien zu Kultur und Erziehung im Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster 2012.

2 Gudjons 2003, S.101, In: Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2003 (8. Auflage).

3 Dewey, John: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York 1930. HINWEIS: Auf Grund der häufigen Verwendung findet im weiteren Verlauf der Verweis auf dieses Buch nicht mehr in den Fußnoten statt, sondern nur durch das Kürzel „D&E".

4 Oelkers 2009, S.307, In: Oelkers, Jürgen: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim / Basel 2009.

5 Dewey, John / Dewey, Evelyn: Schools of To-Morrow. Mineola / New York 2008. HINWEIS: Auf Grund der häufigen Verwendung findet im weiteren Verlauf der Verweis auf dieses Buch nicht mehr in den Fußnoten statt, sondern nur durch das Kürzel „SoT".

6 Oelkers 2009, S.283.

7 Vgl. Oelkers 2009, S.10, S.34, S.53, S.115.

8 Nach Bohnsack 2005., S.43.

9 Nach Oelkers 2009, S.265.

10 Vgl. Oelkers 2009, S.197f.

11 Vgl. Oelkers 2009, S.197ff.

12 Vgl. Oelkers 2009, S.202. Ausführlich zum Disput Dewey vs. Snedden siehe Labaree, David F.: How Dewey lost: The victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. In: Daniel Tröhler / Thomas Schlag / Fritz Ostervalder: Pragmatism and modernities. Rotterdam 2011.

13 Das sieht man alleine schon daran, dass sich Dewey in Schools of To-Morrow bei der (gemeinsam mit seiner Tochter vorgenommenen) Darstellung der Umsetzungsmöglichkeiten der Ziele der ‚Progressive Education' in der Praxis kaum auf die eigene entsprechende Arbeit – d.h. seine „Laborschule" – berief, sondern fast ausschließlich Ansätze anderer Pädagogen beschrieb.

14 New York Times: Dr. John Dewey Dead at 92; Philosopher a Noted Liberal. In: www.nytimes.com/learning/general/onthisday/bday/1020.html (veröffentlicht 1952, abgerufen am 2.09.2012).

15 Mit diesem Begriff wird ein breit angelegter im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts stattgefundener Arbeits-Schulversuch in der US-amerikanischen Kleinstadt Gary bezeichnet, dessen Initiator und Leiter William Wirt sich massiv auf Dewey berief. Bei genauer Untersuchung der Praktiken an solchen Lehranstalten erweisen sich diese jedoch als – gelinde gesagt – wenig demokratiefördernd. Dewey selbst hat sich nie ein Bild davon gemacht. Die in *Schools of To-Morrow* zusammengefassten Informationen entstammen anscheinend Selbstbeschreibungen und einem eintägigen Besuch seiner Tochter Evelyn (vgl. Oelkers 2009, S.203ff). Insofern stellen die in Folge dargelegten Ausführungen weniger einen Tatsachenbericht dar, sondern spiegeln vielmehr eine Idealvorstellung Deweys wider. Das schmälert ihren Wert für den pädagogischen Diskurs keinesfalls, weist jedoch wieder einmal überdeutlich darauf hin, wie schwer sich Deweys Visionen auch dann verwirklichen lassen, wenn man das explizit anstrebt.

16 Nach Oelkers 2009, S.202.

17 Oelkers 2009, S.85.

18 Zu den drei Aussagen in chronologischer Reihenfolge: Bohnsack 2005, S.123; New York Times 1952; Oelkers 2009, S.136.

19 Vgl. Bohnsack 2005, S.126.

20 Pasuchin, Iwan: Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten. Wiesbaden 2012.

21 Neubert 2012, S.21.
22 Zu beidem siehe Dewey 1989, S.62ff, In: Dewey, John: Freedom and Culture. New York 1989. Vgl. auch Oelkers 2009, S.290ff und Neubert 2012, S.63f.
23 Neubert 2012, S.21, S.62; Bohnsack 2005, S.51.
24 Vgl. Oelkers 2009, S.156, S.216 und Bohnsack 2005, S.51.
25 Erhard, Ludwig: Wohlstand für Alle. Düsseldorf 1957.
26 Vgl. Pollak 2010, S.15ff, In: Pollak, Reinhard: Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. In: http://www.boell.de/downloads/201010_Studie_Soziale_Mobilitaet.pdf [veröffentlicht 2010, abgerufen am 1.09. 2012].
27 Vgl. Pollak 2010, S.15ff; zu analogen Entwicklungen in den USA siehe Hertz, Tom: Understanding Mobility in America. In: http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/kf/hertz_mobility_analysis.pdf (veröffentlicht 2006, abgerufen am 20.08.2012).
28 Vgl. Schäfer 2009, S.39ff, In: Schäfer, Ulrich: Der Crash des Kapitalismus. Warum die entfesselte Marktwirtschaft scheiterte und was jetzt zu tun ist. Frankfurt am Main 2009.
29 Vgl. Hickel, Rudolf: Plädoyer für einen regulierten Kapitalismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 20 (2009), S.13-19.
30 Vgl. Beck 1997, S.16, In: Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung. Frankfurt am Main 1997.
31 Gundlach 2007, S.7, In: Gundlach, Erich: Bildungspolitik im Zeitalter der Globalisierung. Stuttgart 2007.
32 Vgl. Robins; Webster 1999, S.168ff, In: Robins, Kevin / Webster, Frank: Times of the Technoculture: From the Information Society to the Virtual Life: Information, Communication and the Technological Order. London 1999.
33 Vgl. Robins; Webster 1999, S. 171f und 193f.
34 Nach Horak, Roman: Wir müssen den Leuten endlich das marktwirtschaftliche Denken in die Köpfe pflanzen! Über Universitätsreform und prekäre Intellektuelle in Österreich. In: Rehberg, Karl-Siegbert: Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Frankfurt am Main 2006, S.4283-4291.
35 So zeigt sich am Beispiel von Deweys Konzeptionen, dass von der Pädagogik sehr wichtige Impulse für die Gesellschaft kommen, die von der Politik in Bezug auf andere soziale Sphären erst Jahrzehnte später aufgegriffen werden.
36 Vgl. Oelkers 2009, S.297ff.
37 Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim / Basel 1971.
38 Bernhard 2011, S.12, In: Bernhard, Armin: Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider 2011. Armin Bernhard begründet seine entsprechende Position damit, dass „spezielle pädagogische Praxen" nichts zur Bearbeitung größerer Probleme beitragen können, weil ihnen der Blick für ihren „gesellschaftlichen Verursachungszusammenhang" fehlt. Mit einer solchen Perspektivenverengung entledigt sich die Erziehungswissenschaft folglich selbst ihrer gestaltenden Kraft und entwertet sich zu einer Befehlsempfängerin der Politik (vgl. ebd., S.11f).
39 Ofenbach 2006, S.7, In: Ofenbach, Birgit: Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg 2006.
40 Mattelart 2003, S.7 und S. 141, In: Mattelart, Armand: Kleine Geschichte der Informationsgesellschaft. Berlin 2003.
41 vgl. Kerres, Michael; de Witt, Claudia: Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: www.medienpaed.com (veröffentlicht 2002, abgerufen am 1.12.2003).
42 Vgl. Häcker 2007, S.64ff, In: Häcker, Thomas: Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Hohengehren 2007 (2. Auflage); Hackl, Bernd: Abschied von der Vermittlung? Zeitgeistige Didaktiken als Konzepte sinnreduzierter Welterschließung. In: Hackl, Bernd / Pechar, Hans: Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Innsbruck / Wien 2007, S.71-86 [Hier nach: http://www.uni-graz.at/hackl abschied.pdf (abgerufen am 10.11. 2010)]; Bremer, Helmut / Bittlingmayer, Uwe H.: Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele" in Bildungseinrichtungen. In: Schulheft 130 (2008), S.30-51; Herz, Birgit / Dörr, Margret: „Unkulturen" in Bildung und Erziehung. Wiesbaden 2010. Ausführliche Darlegung der zu den hier genannten Schlussfolgerungen führenden Argumente siehe Pasuchin 2012, S.210ff.
43 Robins; Webster 1999, S.183.
44 vgl. Robins; Webster 1999, S.182f und Häcker 2007, S.101.
45 Vgl. Oelkers 2009, S.139.
46 Vgl. Ravitch 2000, S.57ff, In: Ravitch, Diane: Left Back. Century of Failed School Reforms. New York u.a. 2000; siehe auch Oelkers 2009, S.303ff.
47 Bohnsack 2005, S.44.
48 Vgl. Oelkers 2009, S.307f.
49 Vgl. Labaree 2011, S.185f.